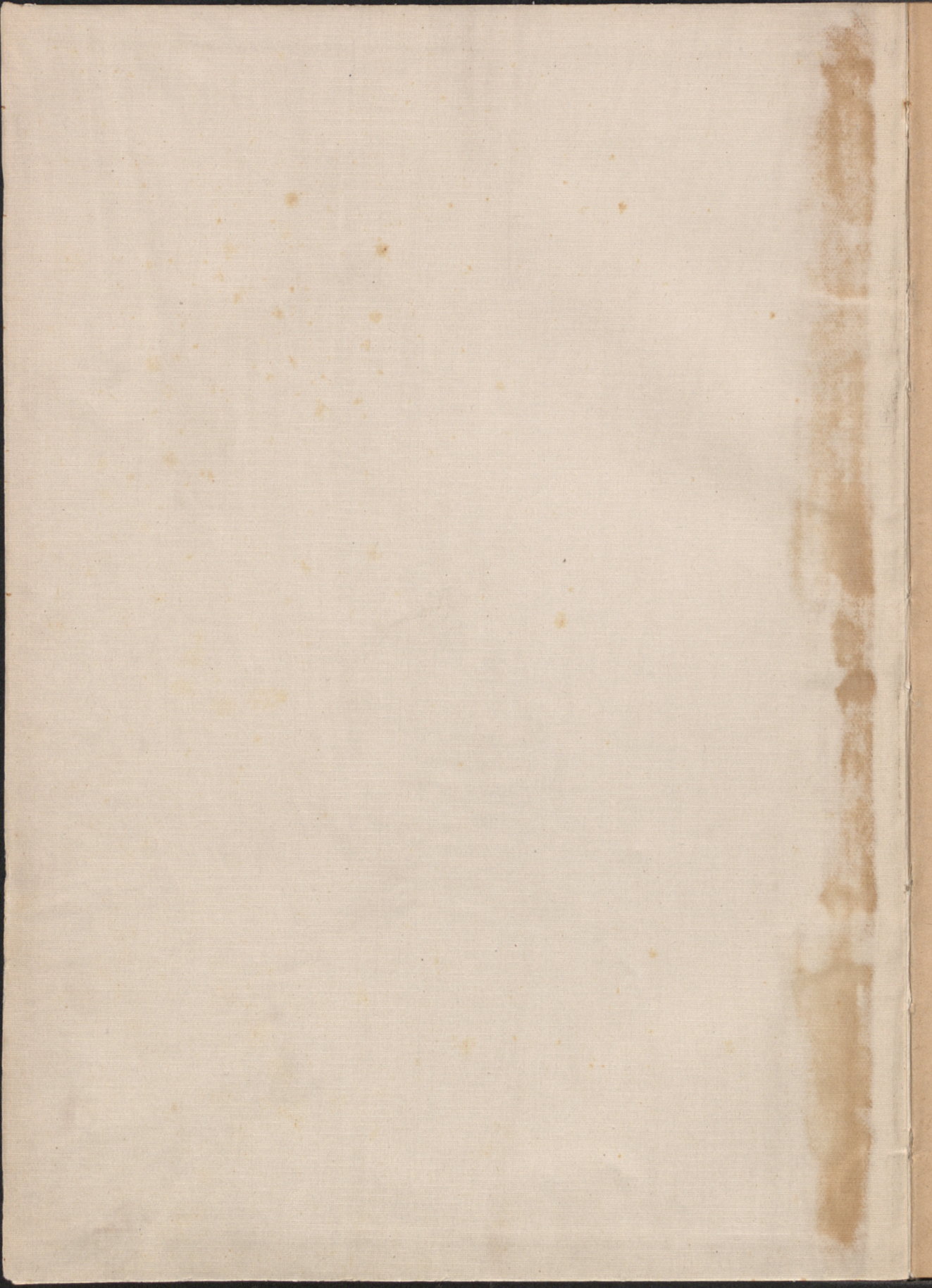


ENCYKLOPEDIA
WYCHOWANIA

I

WYCHOWANIE

CZĘŚĆ DRUGA



ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

POD REDAKCJĄ

DR. STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO
DR. WOJCIECHA GOTTLIEBA
DR. BOGDANA SUCHODOLSKIEGO
JÓZEFA WŁODARSKIEGO

Tom I

WYCHOWANIE

CZĘŚĆ DRUGA

WYDAWNICTWO „NASZEJ KSIĘGARNI“ ZW. NAUCZ. POLSKIEGO
WARSZAWA



u60039

K.2573/74

WSPÓŁCZESNE PRĄDY PEDAGOGICZNE

napisał

Dr. BOGDAN NAWROCZYŃSKI

Profesor Uniwers. Warszawskiego

UWAGI WSTĘPNE.

1. **Obraz współczesności.** Obok prac o charakterze historycznym czytelnik ma otrzymać przegląd w s p ó ł c z e s n y c h prądów pedagogicznych; odrazu trzeba przygotować się na to, iż obraz współczesności będzie się różnił od wypracowanego przez całe pokolenia obrazu przeszłości. Przedewszystkiem nie będzie on miał tych dalekich planów i tego wykończenia szczegółów, jakie są przywilejem tych dzieł ludzkich, które odsunęły się od nas w dal dziejową i zdążyły się zakończyć. Już one nie kielkują, nie tworzą się, nie wzbudzają ludzkich namiętności, nie spełniają i nie zawodzą pokładanych w nich nadziei. Jeżeli żyją, to w nas współczesnych. Ale my je rozumiemy po swojemu — niezawsze zupełnie tak, jak je rozumieli ich twórcy, jak rozumieli ówczesi: zwykle jakoś inaczej. Zato lepiej od ówczesnych orientujemy się w ich genezie, doniosłości i wpływie. Stały się one dla nas ogniwami w łańcuchu dziejowym, ciągnącym się daleko nietylko w przeszłość, ale i w przyszłość.

Takiej perspektywy dziejowej nie mają wypadki współczesne. Rzecz jasna, że i one także mają swoją przeszłość i będą miały przyszłość. Ale myśmy jeszcze nie

zdążyli zbadać dokładnie ich przeszłości, a przyszłości nie znamy. One same przysiętem znajdują się *in statu nascendi*. Dopiero się tworzą, dopiero zaczynają oddziaływać, jeszcze się nie skończyły. Znadto jeszcze wiążą się z poszczególnymi osobami, obozami, stronnictwami. Wzbudzają namiętności i najsprzeczniejsze sądy. To nam utrudnia oddzielenie tego, co naprawdę doniosłe, od tego, co nie zdobędzie trwalszego znaczenia, choć narazie jest modne lub cieszy się poparciem możnych protektorów.

Brak perspektywy historycznej utrudnia ogromnie uporządkowanie wypadków współczesnych. Tak jest we wszystkich dziedzinach życia; tak jest też w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej. Nietylko laik, lecz nawet człowiek bliżej obeznany z przedmiotem, łatwo tu ulega wrażeniu, iż go ze wszystkich stron ogarnia chaos rozbieżnych poglądów i dążeń. Niejeden też ze współczesnych autorów pedagogicznych dał temu wyraz. Tak np. E. Weber zaczyna swą książkę p. t. „Nowa pedagogika i jej cele” od słów: „Żyjemy w czasach zatracania się celów pedagogicznych, niepewności w sprawach wychowania i ciągłego wahania się między najrozmaitsze-

mi krańcowościami i relatywizmami, które usiłują się nawzajem obalać lub pozabawiać wpływu" ¹⁾).

Takie jest niewątpliwie pierwsze wrażenie. Oprócz wskazanych powyżej przyczyn składa się na nie zapewne i ta okoliczność, iż za naszych czasów ruch pedagogiczny jest wyjątkowo żywy, produkcja ogromna, tak wielka, jakiej napewno nie było w żadnej z epok ubiegłych, a rozbieżność poglądów i dążeń naprawdę wyjątkowo daleko posunięta. Bo też kultura nasza nie ma budowy jednolitej. Brak w niej jakiejś jednej idei przewodniej, przynajmniej trudno ją jeszcze uchwycić. Łatwo nam obecnie powiedzieć, jaki był sens kultury średniowiecznej, humanizmu, oświecenia. W każdej z tych epok dominowała wyraźnie pewna wartość, czy konstelacja wartości. Każda z nich wypracowała swój własny pogląd na świat i życie. Każda miała swój odrębny styl.

Jaki jest styl naszych czasów? Jaki panuje w nich pogląd na świat i życie? Do jakiego one dążą ideału?

Na te pytania trzeba, jak się zdaje, odpowiedzieć: nasze czasy nie mają jednego jakiegóż ideału, lecz różne ideały przyswieceją im obok siebie, lub nawet w walce ze sobą; nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów. Skutkiem tego styl naszych czasów polega na różnoustylowości. W tem ich bogactwo, ale i słabość, polegająca na rozstrzeleniu sił, braku skupienia i syntezy.

Współczesna myśl pedagogiczna, współczesne wychowanie są wiernem odbiciem tego stanu rzeczy. Nie są one systemem, zbudowanym według jednej myśli przewodniej. Pełno w nich zamętu i kontrastów. To też kto by chciał doszukać się w nich choćby słabych zarysów takiej zwartej struktury, jaką mogą nakreślić historycy wychowania średnio-

wiecznego, humanistycznego, lub oświeconego, opuści ręce i powie zniechęcony: widzę tylko chaos. Nie należy jednak być upartym i ciasnym. Nie należy szukać w danej epoce takiego stylu, jakiego w niej niema. Lepiej, nie rezygnując przedwcześnie z trudnego zadania, uczyć się na niej właściwego jej porządku, choćby to był porządek zupełnie nowego rodzaju: nie statyczny, lecz dynamiczny; przejawiający się nie w harmonji, lecz w kontrastach.

Tak właśnie pojmujemy swoje zadanie w tej pracy.

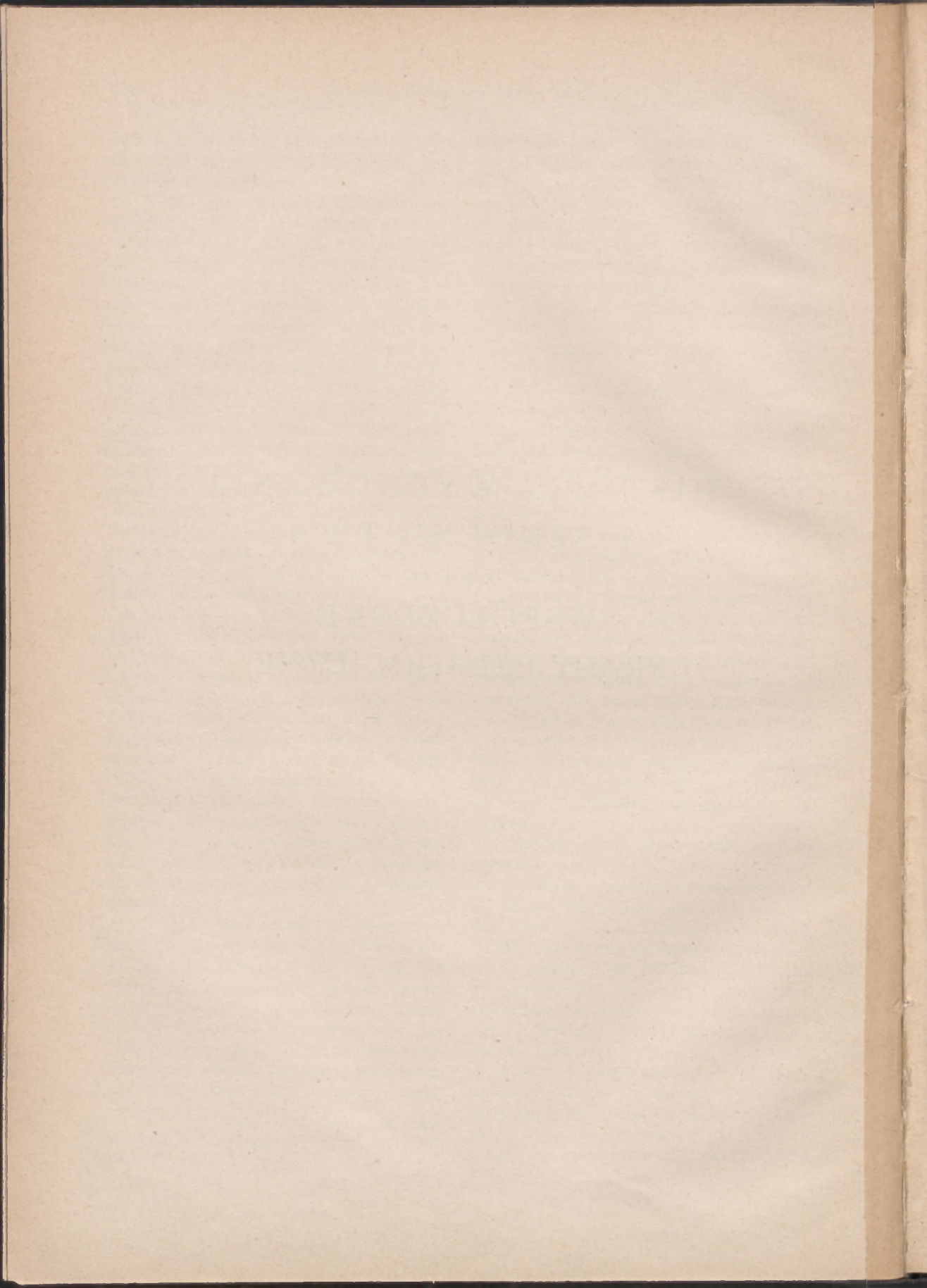
2. Zakres tematu. Przechodzę do dokładniejszego zakreszenia granic niniejszego tematu. Nasuwa się tu przede wszystkim pytanie, jak należy rozumieć termin: współczesność. Czy ma on oznaczać jakiś punkt na linii czasu i który mianowicie, czy też raczej jakiś odcinek czasu i jaki?

Pierwszą ewentualność musimy stanowczo odrzucić. Jakikolwiek bowiem obralibyśmy moment, zawsze otrzymalibyśmy obraz przypadkowy. Jedne prądy pedagogiczne wystąpiłyby w nim może z większą siłą, niż w latach poprzednich i następnych, inne z mniejszą, a byłyby i takie, które choć doniosłe w tej właśnie chwili nie wystąpiły zupełnie. Co więcej, linja rozwojowa poszczególnych prądów, ich związek pomiędzy sobą zatraciłby się zupełnie.

Musimy zatem przez współczesność rozumieć odcinek czasu, zgodnie zresztą z potocznym rozumieniem tego słowa. Odcinkiem tym będą dla nas lata 1900 — 1933. Innemi słowy, przez współczesne prądy pedagogiczne będziemy rozumieli prądy dwudziestego wieku. W przyszłości prawdopodobnie nową epokę historyk wychowania będzie zaczynał od Wielkiej Wojny światowej. Dla nas ta data jest jeszcze nazbyt bliska. A przytem w ciągu kilkunastu lat, jakie upłynęły od ukończenia się tej wojny, do głosu w literaturze i praktyce pedagogicznej doszły przeważnie te poglądy i dążenia, które powstały jeszcze przed

¹⁾ Ernst Weber, Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele. C. Giessel, Bayreuth, 1931, str. 3.

HISTORJA WYCHOWANIA
I SZKOLNICTWA
ORAZ
WSPÓLCZESNE
PRĄDY PEDAGOGICZNE



wojną, przeważnie w ciągu pierwszych czterech lat naszego stulecia.

Data 1900 r. nie stanowi, oczywiście, jakiejś nieprzekraczalnej granicy. Koniec wieku XIX przelał się w wiek XX po linii płynnej. Chcąc zrozumieć myśli pedagogiczne w początkach w. XX, trzeba nieustannie sięgać głęboko w wiek poprzedni. A jednak ów rok 1900 może uchodzić za datę, około której rozpoczyna się ten okres, który dla naszego pokolenia może jeszcze uchodzić za szerzej pojętą współczesność. Różne przełomy w myśli pedagogicznej, wystąpienie na widownię nowych autorów, kielkowanie świeżych poglądów — wszystko to da się zebrać w niezbyt wielkiem oddaleniu od tej daty. Dlatego też w kilku już pracach, poświęconych współczesnym prądom pedagogicznym, rok 1900 przyjęty został za punkt wyjścia. Szczególnie miarodajnym pod tym względem jest zakrojone na dwa tomy, świeżo wydane pod redakcją J. Schrötelera zbiorowe dzieło p. t.: *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*¹⁾. Obejmuje ono okres od 1900 do 1930 r.

Pozostaje do rozwiązania druga kwestja: w obrębie jakiej kultury mamy się poruszać? Czy mamy omawiać współczesne prądy pedagogiczne tylko w Polsce, czy i w innych państwach kulturalnych, czy może zwrócić główną uwagę na te prądy, które mają obieg międzynarodowy?

Pytania te nasuwają się z tego względu, że za naszych czasów zarówno wychowanie, jak myśl pedagogiczna mają wyraźne piętno tego narodu, czy państwa, w których powstają. Tak np. Niemcy tworzą najwięcej teoryj pedagogicznych, objawiając przytem skłonność do spekulacji filozoficznej i metafizyki. W społeczeństwach anglosaskich daje się zauważyć usposobienie trzeźwe

i praktyczne: Anglja przoduje w umiejętności godzenia tradycji z postulatami życia współczesnego, gdy Stany Zjednoczone A. P. stały się krajem najśmielszych eksperymentów pedagogicznych. Dla Rosji bolszewickiej i Italji faszystowskiej charakterystyczne jest to, że ruch pedagogiczny został ujęty w łożysko przez państwo, kierujące się w całej swojej działalności pewną doktryną, tam socjalistyczną, tu — nacjonalistyczną. Mamy zatem do czynienia z próbą upaństwowienia i zdogmatyzowania myśli pedagogicznej. Polska w interesującym nas okresie, podobnie jak za czasów stanisławowskich, przerabiała na swą własność dorobek świata kulturalnego, starając się go dostosować do swej odrębności narodowej i potrzeb swego państwa.

Skoro wychowanie i myśl pedagogiczna tak ściśle są związane z poszczególnymi narodami i państwami, nasuwa się pytanie, czy wogóle można mówić o współczesnych prądach pedagogicznych na jakimś terytorjum światowym — w każdym razie znacznie przekraczającym granice poszczególnych państw i narodów? Niewątpliwie tak! Wiele bowiem z myśli, zrodzonych w określonych warunkach, odrywa się niejako od nich, przekracza najdalsze granice, dociera wszędzie, gdzie człowiek kulturalny interesuje się sprawami wychowania, ma, jednym słowem, obieg światowy. Śmiało też można powiedzieć, że w żadnej z poprzednich epok wymiana myśli pedagogicznej nie była tak żywa, jak obecnie. Stanowi to jedną z charakterystycznych cech naszych czasów.

Wiele się na to złożyło okoliczności. Przedewszystkiem szybkie postępy skracającej odległość komunikacji. Następnie działalność szeregu czynników o charakterze międzynarodowym, czy ponadnarodowym.

Poza starą instytucją Kościoła katolickiego w kierunku tym działają nowe instytucje o charakterze świeckim.

¹⁾ Stanowi ono trzeci tom wydawnictwa p. t.: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, J. Kösel u. Fr. Pustet, Monachjum, 1933 r.

Przedewszystkiem należy tu wymienić Ligę Narodów i założony przez nią Międzynarodowy Instytut Wymiany Intelaktualnej, następnie szereg instytucyj prywatnych, jak *Bureau International d'Éducation* w Genewie, *The Institute of International Education* w Nowym Jorku, *The International Institute of Teachers College* w Nowym Jorku, *The New Education Fellowship* w Londynie, *The World Federation of Education Associations* w Augusta (U. S. A.), *Institut für Völkerpädagogik* w Moguncji i in. W tym samym kierunku działają wielkie międzynarodowe kongresy pedagogiczne, zwoływane przez niektóre z wymienionych instytucyj i wiele innych niewymienionych.

Wreszcie zwrócić należy uwagę na współczesną literaturę pedagogiczną. Ze wszystkich wymienionych czynników ten bodaj najbardziej przyczynia się do tego, że dzisiaj myśl pedagogiczna każdego narodu wchłania w siebie tyle poglądów i dążeń, mających obieg światowy. Wraz ze wzrastaniem armji nauczycielskiej, wraz z szerzeniem się zainteresowań pedagogicznych wśród szerszej publiczności, książka pedagogiczna zyskuje sobie coraz liczniejsze koła czytelników w każdym kraju kulturalnym. Dzięki tłumaczeniom każdy może ją czytać, choćby nie znał języka oryginału. A tłumaczeń wychodzi dużo. U nas bodaj więcej, niż dzieł oryginalnych. Trzymanie ręki na pulsie tego, co się myśli i robi w najodleglejszych stronach naszego globu, ułatwiają coraz liczniejsze wydawnictwa perjodyczne. Rozrost ich, zwłaszcza w Niemczech i Stanach Zjednoczonych A. P., od początku bieżącego stulecia był imponujący. Wśród nich niektóre mają za swój cel międzynarodową wymianę poglądów i informacji. Taki charakter ma *Rocznik Pedagogiczny*, wydawany przez Międzynarodowy Instytut Kolegium Nauczycielskiego Uniwersytetu Kolumbijskiego w Nowym Jorku¹⁾. Od

1924 r. wychodzi co rok jeden tom tego wydawnictwa, wypełniony sprawozdaniami z ruchu pedagogicznego w państwach kulturalnych na całej kuli ziemskiej. Taki charakter ma również wychodzące w Kolonji od 1931 r. czasopismo: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Jak stąd widać, równie żywe są za naszych czasów w pedagogice ruchy narodowe, jak międzynarodowe. Najstuszej byłoby zatem scharakteryzować zarówno jedno, jak drugie. Chcąc to uczynić, należałoby dać szereg monografij, poświęconych ruchowi pedagogicznemu w poszczególnych krajach i oprócz tego omówić światowy ruch pedagogiczny.

Niestety, przy tak szerokiem ujęciu tematu praca nasza musiałaby rozsądzić zakreślone jej granice, nie mówiąc już o tem, że do jej wykonania należałoby powołać wielu autorów z rozmaitych krajów. Musimy zatem nasz temat zacieśnić. Uczynimy to, ograniczając się do scharakteryzowania światowych prądów w pedagogicznych z uwzględnieniem ich występowania w naszej literaturze pedagogicznej. Poza tem będziemy się starali uwydatnić to wszystko, co jest wynikiem twórczości polskiej i ma na sobie piętno naszego charakteru narodowego. Wobec tego przytem, że sprawy organizacji nauczania i wychowania w Polsce i zagranicą będą omówione osobno w tomie III niniejszego wydawnictwa, nie będziemy szerzej traktowali zagadnień współczesnego szkolnictwa i praktyki pedagogicznej, zajmujemy się natomiast teorjami pedagogicznymi.

3. Publicystyka i pedagogika naukowa. Ogromną większość prac, składających się na współczesną literaturę pedagogiczną, trzeba zaliczyć do publicystyki, mniejsza część tych prac ma charakter naukowy. Jak mamy się ustosunkować do jednych i drugich? Czy wolno nam pominąć publicystykę i zająć się tylko utworami, mającemi wy-

¹⁾ Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Macmillan, New York.



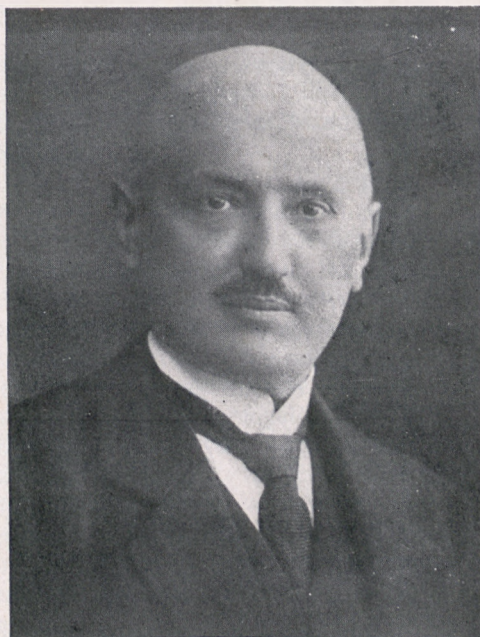
J. Joteyko



St. Karpowicz



J. Wł. Dawid



L. Zarzecki



rażny charakter badawczy? Czy też publicystyka pedagogiczna zasługuje na to, aby jej poświęcić baczną uwagę?

Odpowiedź na te pytania będzie zależała od tego, czy publicystyka jest twórcza, czy też ogranicza się do popularyzowania wyników badań naukowych. Tylko bowiem w pierwszym wypadku mogłyby się w niej rodzić nowe prądy pedagogiczne. W drugim — jedynym ich źródłem byłaby literatura naukowa.

Z doświadczenia wiemy, że zachodzi jedno i drugie. Współczesne badania pedagogiczne są niewątpliwie źródłem wielu t. zw. prądów, ale nie są ich źródłem jedynym, może nawet nie najważniejszym. Publicystyka zaś nie zajmuje się jedynie popularyzowaniem wyników badań naukowych. W niej dokonują się procesy twórcze, mające pierwszorzędne znaczenie dla genezy wielu prądów pedagogicznych. Nie są to, oczywiście, procesy twórczości naukowej. W publicystyce dochodzi do głosu nietyle myślenie teoretyczne, co praktyczne. Ale to myślenie praktyczne odgrywa wielką rolę w literaturze pedagogicznej, już choćby dlatego, że ono to właśnie, nie zaś bezinteresowne badanie, stwarza ideały kultury i cele wychowania. Myślenie teoretyczne zamknięte jest w świecie faktów. Zajmuje się ono tylko tem, co istnieje. To natomiast, co jeszcze nie istnieje, ale być powinno, czyli świat ideałów, jest wytworem myślenia praktycznego. Już wytworzone ideały mogą się stać z kolei przedmiotem badań naukowych. Filozof będzie je poddawał analizie i krytyce, historyk będzie badał ich genezę, rozwój i wpływ na wypadki. Badacz naukowy może również zajmować się kwestją, jakie środki najlepiej zapewniają osiągnięcie zgóry przyjętego celu. Stawiając pytanie w ten sposób, będzie on uprawiał naukę stosowaną, praktyczną, nie zaś czystą. To wszystko mieści się jeszcze w granicach teorii. Natomiast tworzenie idea-

łów, wytykanie celów należy do innej dziedziny. Nazwaliśmy ją dziedziną myślenia praktycznego. To myślenie praktyczne znajduje swój wyraz w publicystyce, wznoszącej się zresztą czasami na wyżyny pewnego rodzaju filozofji.

4. Podział prądów pedagogicznych.

Z taką publicystyką i filozofją często trzeba mieć do czynienia, mówiąc o współczesnych prądach pedagogicznych. Cóż bowiem stanowi istotę tych prądów? Najczęściej atrakcyjna siła jakiegoś ideału pedagogicznego. Ludzie, dla których on stał się naczelną wartością, poczynają widzieć całe życie współczesne, wszystkie szczegóły wychowania i nauczania w jego oświetleniu, poczynają też szukać środków, najkrótszą drogą wiodących do jego osiągnięcia. W ten sposób powstaje długi nieraz szereg publikacji i prób pedagogicznych, pokrewnych sobie duchem, bo wynikłych z dążenia do wspólnego celu. Niech tylko ten cel się zmieni, a w myśli pedagogicznej następuje przełom. Dawny kierunek ustępuje miejsca nowemu, nieraz wręcz przeciwnemu. Tak po okresie bardzo surowej, ale zewnętrznej karności szkolnej w Niemczech i Rosji przyszedł po wojnie okres anarchizmu pedagogicznego.

Więc t. zw. prądy pedagogiczne powstają w związku z zapaleniem się ludzi do nowych celów wychowania. Gdy jednak cel dostatecznie już został ustalony i sprecyzowany, wówczas na plan pierwszy wysuwa się sprawa środków. Powstają różne pomysły, zyskując sobie rzesze zwolenników. Następują zastosowania tych pomysłów w praktyce. Pierwotna myśl ulega przytem zmianom, lub ustępuje miejsca nowej. W ten sposób wytwarzają się również pewne obozy, a nawet prądy pedagogiczne. Nie należy przytem przypuszczać, jakoby one różniły się między sobą tylko poglądami na technikę wychowania i nauczania. I tutaj sposób ujmowania celów pedagogicznych gra doniosłą rolę. Pomiędzy środkami

bowiem i celami zawsze zachodzi pewien związek. Ten związek bardzo jest nawet ścisły w systemach wychowania, gdzie wszystko ze wszystkim wiąże się w spójną całość. Pedagog dobiera środki wychowawcze ze względu na cel, do którego dąży, a używając ich, poczyną widzieć ten cel, jakgdyby poprzez użyte środki. Tem się tłumaczy, dlaczego między celami wychowania i jego środkami wytwarza się jakieś głębsze pokrewieństwo. Szkoła pracy np. chce wychowywać młodzież przez własną jej pracę do pracy. Praca zatem jest w niej zarazem środkiem i celem. Podobną rolę odgrywa w poglądach Decroly'ego to, co on nazywa życiem. Niedarmo nazywał on swoją szkołę *école par la vie et pour la vie*¹⁾.

Oprócz prądów pedagogicznych, powstających w ten sposób na gruncie myślenia praktycznego, są i takie, które się rodzą z badań nad wychowaniem i jego warunkami. Badania te w wieku XX rozwijały się w ścisłej łączności z szeregiem nauk pomocniczych. Pedagogika naukowa czerpała z nich nie tylko gotowe wyniki badań, ale i metody, dostosowując je zresztą do swoich potrzeb. Nic też dziwnego, że prądy, objawiające się w tych naukach, bardzo szybko zaznaczały się i w pedagogice. Duży wpływ wywarły na nią również najrozmaitsze kierunki filozoficzne. Wpływ ten był tem głębszy, że pedago-

gika zbliża się w ciągu naszego okresu do filozofii coraz bardziej.

Jakkolwiek prądy, powstające z tych źródeł, często spływały się w jedną całość z wymienionemi poprzednio, to jednak mają one odmienny charakter i dlatego zasługują na wyodrębnienie.

Rozważania nasze doprowadziły nas w ten sposób do podzielenia prądów pedagogicznych na t r z y g r u p y. W pierwszej z nich różnicującym czynnikiem jest cel wychowania, w drugiej — środki wychowania; w trzeciej — teoretyczne założenia nauki o wychowaniu.

5. Metoda i plan pracy. Przy opracowywaniu współczesnych prądów pedagogicznych można się posługiwać dwiema metodami: historyczną i systematyczną. Pierwsza z nich polegałaby na badaniu r o z w o j u idei pedagogicznych w ustalonym przez nas okresie czasu, druga — na uporządkowaniu prądów pedagogicznych ze względu na zawarte w nich doktryny bez uwzględniania zmian, którym podlegały w czasie.

Biorąc pod uwagę naturę przedmiotu, oraz brak monografij historycznych, wybieram drugi, bezzczasowy sposób traktowania sprawy. Dopiero po usystematyzowaniu współczesnych prądów pedagogicznych postaram się uchwycić ich linje rozwojowe, o ile one w tak stonunkowo krótkim okresie czasu zdążyły się już zaznaczyć.

RÓZnorodność celów w pedagogice współczesnej.

6. Rozbieżność ideałów pedagogicznych. Nie brak ideałów pedagogicznych, ale ich rozbieżność — oto co jest charakterystyczną cechą naszych czasów. Nie mamy jednego, powszechnie uznawanego celu w wychowaniu. Ale nie można również powiedzieć, jakoby nikt celów pedagogicznych nie stawiał, nikt w nie nie wierzył, nikt do nich

nie dążył. Zapewne, w zgiełku współczesnym nie brak głosów rozczarowania, zwątpienia, rozpaczy. Nie ci jednak, co załamują lub opuszczają ręce, nadają ton życiu współczesnemu. Nastroje pesymizmu, czy nihilizmu, z którymi spotykamy się na schyłku zeszłego stulecia, w latach t. zw. *fin de siècle'u*, nie są teraz modne. Zarówno podczas Wielkiej Wojny, jak po niej ludzie czegoś chcieli, do czegoś dążyli. Im cięższa była rze-

¹⁾ Szkoła przez życie i dla życia.

czywistość, tem dalej, tem wyżej wybiegali myślami ku przyszłemu człowiekowi, ku przyszłemu społeczeństwu. Gdy tylko warunki na to pozwoliły, z podziwu godnym rozmachem przystąpili do urzeczywistniania swych ideałów. Usposobienie zatem tych pokoleń w głównych krajach kulturalnych było zdecydowanie aktywne.

Ta aktywność jednak nie poszła w jednym kierunku, lecz stworzyła przeciwieństwa. Wygląda to tak, jakby życie współczesne niezdolne było do harmonji, do syntezy, lecz musiało wypowiadać się w kontrastach.

7. Pedagogika religijno - moralna.

Ten stan rzeczy musi, oczywiście, razić umysły zwarte, charaktery jednolite, ludzi z jednej bryły. Do takich wśród pedagogów naszego okresu należy przede wszystkim Fr. W. F o e r s t e r. Nikt też chyba nie przeżył i nie przecierpiał tak głęboko rozbicia się jednego niegdyś ideału pedagogicznego na zwalczające się nawzajem cele wychowania, jak właśnie autor „Szkoły i charakteru”. Już w tej książce, wydanej po raz pierwszy w 1908 r., ubolewał Foerster: „Jeśli się analizuje to wszystko, co nowoczesna literatura pedagogiczna dała w ostatnich dziesiątkach lat, to spotyka się wiele wartościowych pobudek, dużo pouczających eksperymentów, a także sporo zdrowej i owocnej krytyki wobec zasad odziedziczonych, ale coraz wyraźniej widać brak jasnego, stałego i uniwersalnego ideału wychowawczego, któryby uwzględnił wszystkie wymagania życia, wszystkie siły duszy uporządkował według wartości, oraz dał odpowiednią przeciwwagę wszystkim głęboko ukrytym niebezpieczeństwom natury ludzkiej”¹⁾.

Od tego czasu zagadnienie celów wychowania nie schodzi z kart licznych dalszych pism Foerstera. Najpełniej zostało ono omówione w głównym dziele

¹⁾ Przytaczam według tłum. J. Kramera i B. Kaprockiego, Lwów, 1928, str. 16.

tego autora, wydanem już podczas wojny p. t.: Wychowanie i samowychowanie. „Żyjemy w czasach rozpadu wszelkich prawd ustalonych”, powiada tam m. in. Foerster: „Jaka stąd dla woli ludzkiej wynika mizerja, tego nikt tak dokładnie nie określił, jak Nietzsche, gdy wybucha w te słowa: „Nic niema, coby nakazywało: powinieneś! — wokrag chaos — ach! to nie do wytrzymania!”¹⁾.

A tymczasem wychowywanie charakterów opiera się na „wydobywaniu człowieka ze stanu bezkierunkowości i bezcelowości”²⁾. Jakże współczesny wychowawca ma spełnić to zadanie, gdy otaczająca go kultura — „to wieża Babel”³⁾. Jedno mu pozostaje wyjście. Musi on zacząć od „ocalenia samego siebie z chaosu” przez dojsście do najwyższego absolutnego i uniwersalnego celu.

Gdzie jednak szukać takiego celu? Foerster znajduje go w religji i moralności chrześcijańskiej. „To właśnie jest cudowne w prowadzeniu duszy ludzkiej przez Chrystusa, że w niem zatracą się wszelka jednostronność, a najsprzeczniejsze żywioły, napozór wykluczające się wzajemnie, łączą się w jedno i wzajem się wyrównują, jako to miłość i moc, energia i delikatność, wola i spokojna zaduma, pokora i niezłomność. A właśnie tej uniwersalności ideału wychowawczego brak nowoczesnemu wychowawcy...”.

Jak stąd widać, Fr. W. Foerster uczynił wielki wysiłek, zmierzający do zharmonizowania rozbieżnych celów wychowania współczesnego, przez podporządkowanie ich chrześcijańskiemu ideałom religijnym i moralnym. Synteza kultury współczesnej, o którą mu chodzi, nietylko usiłuje objąć całe jej bogactwo, lecz również chce ją pogodzić z najlepszymi pierwiastkami chrześcijańskiej

¹⁾ Wychowanie i samowychowanie, tłumacz. J. Kretz-Mirski, Gebethner i Wolff, str. 12—13.

²⁾ Tamże, str. 56.

³⁾ Tamże, str. 60.

tradycji religijno - moralnej¹⁾). Kto wie, czy nie da się nawet powiedzieć, że Foerster szuka klucza do życia współczesnego nie w tem życiu, ale poza niem, lub raczej przed niem, bo w Ewangelji, w pismach wielkich moralistów chrześcijańskich i w praktykach Kościoła. Nie stoi jednak przytem na stanowisku wyznaniowem, nie zamyka się w dogmatach, zachowuje szerokie horyzonty człowieka współczesnego.

To zapewniło Foersterowi bardzo szerokie sfery czytelników. W pedagogice stał się on czołowym przedstawicielem kierunku religijno - moralnego.

Do tego kierunku zaliczyć należy również naukę o wychowaniu, głoszoną przez przedstawicieli różnych kościołów i wyznań chrześcijańskich. Istnieje za naszych czasów pedagogika katolicka i pedagogika najrozmaitszych kościołów i sekt protestanckich. Zarówno jedna, jak druga ma obfitą literaturę książkową, swoje encyklopedje pedagogiczne, swoje czasopisma. Pomimo wspólnego gruntu chrześcijańskiego różnice między tem, co głoszą poszczególne wyznania, są duże. Uderza zwłaszcza wielka rozbieżność poglądów w świecie protestanckim. Zbudowany na zasadach hierarchji i autorytetu Kościół katolicki mniej wykazuje ruchliwości w pedagogice, natomiast nauka jego dużo bardziej jest jednolita. Miarodajne w nim są wskazania Głowy Kościoła. Zawierają się one dla naszych czasów w encyklice Papieża Piusa XI z dn. 31 grudnia 1929 r. o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży.

8. Kierunki empirystyczne. Kierunek religijno - moralny, reprezentowany przez Foerstera i kościoły chrześcijańskie, usiłuje w naszej kulturze ustanowić nanowo prymat tych celów, które tak stanowczo dominowały nad wszystkimi innymi w średniowieczu. Jednając sobie liczne rzesze zwolenników, nie zdołał on jednak ani razu ująć w swoje ło-

żysko głównego nurtu myśli pedagogicznej wieku XX. I nic dziwnego! Pokolenie, które tę myśl tworzyło w pierwszym dziesięcioleciu naszego stulecia, zbyt wiele zawdzięczało pozytywizmowi i innym prądom empirystycznym, zwłaszcza pragmatyzmowi, zbyt trzeźwo trzymało się gruntu nauk przyrodniczych i społecznych, a nie ufało metafizyce, aby je można było pozyskać dla celu, jak Foerster mówił, „absolutnego i uniwersalnego”. Wzrok tych realistycznie usposobionych ludzi kierował się ku celom dużo bliższym, dużo bardziej konkretnym. Tacy autorowie, jak Dewey, Thorndike, Bagley chcą p r z y g o t o w a ć młodzieź do zmieniających się warunków socjalnych, chcą, aby wychowanie zapewniało p o w o d z e n i e jednostkom i społeczeństwu, aby się przyczyniało do p o s t ę p u społecznego. Przystosowanie, powodzenie, postęp — oto formuły, których oni chętnie używają.

Formuły te jednak bardzo są ogólnikowe, dadzą się też rozmaicie interpretować. Inaczej będzie np. rozumiał termin „powodzenie” ktoś, mający na myśli przedewszystkiem jednostkę, inaczej ktoś inny, oddający jednostkę w służbę społeczeństwu. Przykład ten świadczy o tem, iż przytoczone formuły raczej ukrywają w sobie istotny pogląd na cele wychowania, niż go dokładnie wyrażają; wyznacza on też kierunek dalszym naszym rozważaniom.

J e d n o s t k a l u d z k a i s p o ł e c z e ń s t w o — oto para celów, ukrytych we wszystkich przytoczonych formułach. Jednostka ludzka i społeczeństwo — oto zarazem postać, w jakiej ideały pedagogiczne objawiały się ogromnej większości pedagogów na początku bieżącego stulecia. Nic też dziwnego, że dokoła tej właśnie pary pojęć przez czas dłuższy obracała się współczesna myśl pedagogiczna. Rozpoczęto od przeciwstawiania sobie tych dwóch celów, od pojmowania ich jako dwóch kontrastów. W świecie pedagogicznym zaryso-

¹⁾ Tamże, str. 66.

wały się dwa obozy. Jeden bronił indywidualności jednostki przed zgubnym wpływem społeczeństwa, drugi czynił z jednostki ofiarę na ołtarzu dobra społecznego. W ten sposób powstały dwa zwalczające się nawzajem prądy pedagogiczne. Pierwszy przyjęto nazywać pedagogiką indywidualistyczną, drugi — socjalną.

9. Pedagogika indywidualistyczna. Od czasu, gdy J. J. Rousseau w „Emilu” rozwinął myśl, iż dziecko rodzi się dobrem, a psuje się dopiero pod wpływem narzucanego mu przez zwyrodniałe społeczeństwo wychowania, protest przeciwko krępującym samorzutny rozwój dziecka szablonom wychowawczym w literaturze pedagogicznej już nie milknie. Szczególnie donośnym głosem rozlega on się wówczas, gdy w wychowaniu publicznym ustali się bezduszny szablon i atmosfera moralna w szkole poczyna ciążyć na młodych duszach ołowiem.

Taki stan rzeczy istniał niewątpliwie w wielu państwach europejskich przed wojną, przedewszystkiem jednak w carskiej Rosji. Nic też dziwnego, że właśnie w Rosji pojawia się w wieku XIX głosiciel nauki pedagogicznej, spokrewnionej z nauką J. J. Rousseau'a. Był nim Lew Tołstoj. Jego artykuły z lat 1860 — 1874¹⁾, głoszące ewangelję pewnego rodzaju anarchizmu pedagogicznego, jego szkoła w Jasnej Polanie, jego niezwykła osobowość czyniły duże wrażenie nie tylko w Rosji, ale i daleko poza jej granicami. Im mniej było swobody w ówczesnym wychowaniu publicznym, tem bardziej zastanawiała próba usunięcia przymusu ze szkoły i zbliżenia jej do życia.

Wpływ Tołstoja nie wygasł w wieku XIX. Sięga on w wiek XX. Zwłaszcza w Rosji wśród nauczycielstwa i pisarzy pedagogicznych powstała liczna grupa tołstojowców. Organem jej było czasopi-

¹⁾ W końcu wieku XIX i na początku XX Tołstoj zwrócił się ku zagadnieniom religijnym i moralnym, nie wyrzekając się jednak swego indywidualistycznego stanowiska.

smo: *Swobodnoje Wospitanje*. Rozwinęła ona bardzo ożywioną działalność po upadku starego porządku. Wiele szkół eksperymentalnych, któremi wobec cudzoziemców szczylicili się później bolszewicy, nie im, ale właśnie tołstojowcom zawdzięczało swój wysoki poziom.

Po raz trzeci spotykamy się z gwałtownym wybuchem skrajnego indywidualizmu pedagogicznego na początku XX wieku. Tym razem słowa protestu padły z ust kobiety. Były one jeszcze bardziej namiętne niż to, co przedtem powiedzieli mężczyźni.

„Stulecie Dziecka” Ellen Key — o niej to bowiem mowa — w oryginale szwedzkim pojawiło się w 1900 roku. Tłumaczenie niemieckie tej książki wyszło w 1902 r. i w ciągu sześciu lat miało czternaście wydań. Po polsku ukazało się „Stulecie Dziecka” w 1904 r. w tłumaczeniu Izy Moszczeńskiej¹⁾ i miało dotąd trzy wydania.

Trzej autorowie mieli największy wpływ na kształtowanie się poglądów pedagogicznych Ellen Key: Rousseau, Tołstoj i Nietzsche. Od pierwszego i drugiego wzięła wiarę w dobroć dziecka, kult natury i pojęcie negatywnego wychowania, od trzeciego ideę nadczłowieka. Reszty dopełniła lektura takich przyrodników, jak Darwin i Galton, oraz własna indywidualność autorki.

Pragnąc zgodnie z przykazaniem Zaratustry „stworzyć w nowym stuleciu nowego człowieka”, Ellen Key wierzy, podobnie jak Rousseau, że zadatki wszelkiej doskonałości tkwią w dziecku od początku, i tylko złe wychowanie tłumi i wypacza ich rozwój. Dlatego też „największa tajemnica wychowania polega na tem właśnie — żeby nie wychowywać”²⁾.

Szczególnie zgubnym, według autorki, jest wychowanie zbiorowe, zawsze bowiem wytwarza się w niem szablon, szkodliwy dla rozwoju indywidualności

¹⁾ Ellen Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa, nakł. Księgarni Naukowej, 1904.

²⁾ Tamże, str. 81.

poszczególnych jednostek. Współczesny system szkolny — to nieprzenikniony gąszcz głupstw, przesądów i błędów¹⁾. Zabawa i praca w gromadzie jest hodowlą słabych dyletantów i uległych członków społeczeństwa²⁾. Będąc zasadniczą przeciwniczką szkoły, Ellen Key nie ma najmniejszego zrozumienia dla s p o ł e c z n e j strony wychowania. Obchodzi ją tylko wychowanie j e d n o s t k i. To wychowanie pragnie uczynić tak swobodnym, aby nie w niem nie stłumiło przyrodzonej indywidualności dziecka. A ta indywidualność jest dla niej najwyższą wartością. Głosi ona też niemal religijny kult dziecka, przyznając mu nie tylko prawo do samorozwoju, jak Tołstoj, lecz również do... wyboru rodziców. Uznając, iż nie szkoła, lecz dom rodzicielski jest główną instytucją wychowawczą, żąda od rodziców, aby „kornie chyliłi czoła przed majestatem dziecka”, „aby mu służyli w pokorze i wedle sił”. Wówczas dopiero dziecko osiągnie przynależne sobie „prawo do życia pełni silnej dziecięcej indywidualności”³⁾.

Namiętna, przesadna, dyletancka książka Ellen Key najwidoczniej pojawiła się w porę. Pociągnęła ona za sobą całą lawinę protestów przeciwko systemowi wychowania, tłumiącego indywidualność dziecka. W Niemczech krytykę szkoły z tego punktu widzenia przeprowadził przedewszystkiem Ludwik Gurlitt⁴⁾. U nas wiele z tych myśli krążyło zwłaszcza w b. Kongresówce w okresie pamiętnego strajku szkolnego 1905 r.

Równocześnie z krytyką rozpoczynają się usiłowania, zmierzające do ujęcia spraw wychowania nie od strony społeczeństwa, lecz od strony dziecka. W Niemczech nazwano ten kierunek: „*Pädagogik vom Kinde aus*”. Utworzono również nazwę p a j d o c e n t r y z m dla takiego sposobu rozważania spraw

pedagogicznych, który stawia dziecko w ich ośrodku. W przeniesieniu ośrodka ciężkości ze społeczeństwa na dziecko dopatrywano się przewrotu, równego kopernikańskiemu.

W dziedzinie praktyki pedagogicznej wywołało to usilne dążenie do większego niż dotychczas uwzględniania indywidualności wychowanków. Bardzo daleko w tym kierunku posunęła się Marja M o n t e s s o r i¹⁾, opracowując od 1907 r. oparty na grach i zabawach system wychowawczy dla przedszkoli (domów dziecięcych). Indywidualizującym również jest zapoczątkowany w 1901 r. przez Antoniego Sickingera dla szkół powszechnych t. zw. system mannheimski²⁾. Inną drogą w tym samym kierunku zmierza nadający się zwłaszcza dla młodzieży starszej system Daltoński amerykańskiej nauczycielki Heleny Parkhurst³⁾.

Systemy te nie są już przeniknięte duchem tak skrajnego indywidualizmu, z jakim spotkaliśmy się w książce Ellen Key. Obok dążności do indywidualizowania występują w nich wyraźnie cele społeczne. Jednak pierwszą pobudką było niewątpliwie dzieło szwedzkiej autorki. Wiek XX, zgodnie z jej zapowiedzią, wygłoszoną w chwili, gdy zegary wybiły jego początek, stał się naprawdę stuleciem dziecka.

10. Personalizm pedagogiczny. Spokrewniony z indywidualizmem pedagogicznym jest personalizm pedagogiczny. I ten bowiem prąd, rozwijający się głównie w Niemczech, dba przedewszystkiem o rozwój jednostki. Gdy jednak dla indywidualizmu pedagogicznego celem jest nieskrępowany i pełny rozwój odrębności osobniczej, a więc czegoś danego przez przyrodę, personalizm dąży do

¹⁾ M. Montessori, Domy Dziecięce, Warszawa, E. Wende, 1913.

²⁾ Pisałem o nim obszerniej w książce: *Uczeń i klasa*, wyd. 2-gie, Książnica-Atlas, 1931 r., str. 265 i n.

³⁾ H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Książnica-Atlas, 1928.

¹⁾ Tamże, str. 141.

²⁾ Tamże, str. 165.

³⁾ Tamże, str. 119.

⁴⁾ L. Gurlitt, *Der Deutsche und seine Schule*, Berlin, Wiegand u. Grieben, 1905.

w y c h o w a n i a na podłożu indywidualności, osobowości, czyli struktury duchowej, uszlachetnionej i zharmonizowanej przez długotrwałe wpływy kultury i usilną pracę nad sobą. Taką właśnie strukturę duchową personalizm pedagogiczny uznaje za najwyższy cel wychowania.

Z ideałem osobowości można się spotkać niewątpliwie również w pismach indywidualistów pedagogicznych. Jest on jednak tutaj jakgdyby zgóry założony w odrębności indywidualnej dziecka, którą oni bezkrytycznie idealizują. Skrajny indywidualista pedagogiczny idealizuje dziecko, pesymistycznie natomiast ocenia kulturę i pozytywne wpływy wychowawcze. Idealny człowiek, według niego, może powstać tylko drogą samorozwoju, nie zaś wskutek długotrwałych i planowych oddziaływań wychowawczych. Wychowywać osobowość? to nie jego hasło! Właśnie nie wychowywać! pozwolić działać naturze! W tych warunkach najłatwiej objawi się indywidualność z całą zawartą w niej doskonałością.

Inaczej na te sprawy będzie spoglądał personalista pedagogiczny. Zapatrując się krytyczniej na założoną przez dziedziczość indywidualność swego wychowanka, będzie on widział w niej tworzywo, które musi podlegać długim i konsekwentnym oddziaływaniom pedagogicznym, aby z niego mogła powstać osobowość. Ceniąc odrębność osobniczą, nie będzie on jej uważał za najwyższą wartość pedagogiczną. Tę najwyższą wartość umieści nie na początku, ale na końcu procesu rozwojowego. Nie będzie ona dla niego czemś d a n e m, ale czemś z a d a n e m. Innymi słowy, osobowość będzie dla niego dalekim celem całego wychowania.

Tego celu niepodobna osiągnąć przez powstrzymywanie się od oddziaływań wychowawczych. Wręcz przeciwnie, wychowywać trzeba i to nie tylko przez oddziaływania wychowawcze, przychodzące do wychowanka od jego

otoczenia, lecz również, a nawet przede wszystkim przez doprowadzanie wychowanka do czynienia własnych wysiłków. Zarówno jednak oddziaływania pedagogiczne wychowawców, jak samowychowawcze czynności wychowanków nie mogą odbywać się w próżni, muszą one mieć za podłoże już wytworzoną kulturę. Wpływ kultury na tworzącą się osobowość wychowanka jest niezbędny w wychowaniu. Tego wpływu bowiem potrzeba, aby surowa pierwotna indywidualność mogła się uszlachetnić i przeobrazić na osobowość.

W ten sposób w personalizmie pozytywne wychowanie i kultura spotykają się z oceną dodatnią. Zmienia się tu również stosunek do społeczeństwa. Broniąc praw jednostki do swobodnego rozwoju, personalizm pedagogiczny nie przeciwstawia jej w sposób jaskrawy społeczeństwu. Wręcz przeciwnie, kładzie nacisk na to, że osobowość musi być uspołeczniona. Uznając osobowość za najwyższy cel wychowania, jest on zarazem przekonany, że pedagog właśnie przez wychowanie osobowości służy najlepiej społeczeństwu.

Najwybitniejszymi przedstawicielami tego kierunku w naszym stuleciu stali się Hugo G a u d i g i Herman I t s c h n e r. Pierwszy z nich wypowiedział się najpełniej w trzech swoich książkach: *Kacerstwa dydaktyczne, Szkoła w służbie powstającej osobowości, oraz Idea osobowości i jej znaczenie dla pedagogiki*¹⁾; drugi — w czterotomowej „*Teorii nauczania*”²⁾. Oprócz nich jest jeszcze grupa wybitnych autorów (E. Linde, E. Weber, F. Gansberg, H. Scharrelmann), uprawiających t. zw. *Persönlichkeitspädagogik*. Ponieważ jednak

¹⁾ H. Gaudig, *Didaktische Ketzereien*, Lipsk, B. G. Teubner. — *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, 2 tomy, Lipsk, Quelle u. Meyer, 1917. — *Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, tamże, 1923.

²⁾ H. Itschner, *Die Unterrichtslehre*, Lipsk, Quelle u. Meyer, 1908.

autorowie ci zajmują się głównie osobowością nauczyciela i metodami nauczania, przeto będą o nich mówił w drugim rozdziale tej pracy.

U nas do tego kierunku zbliżał się Lucjan Zarzecki¹⁾.

Personalizm pedagogiczny zyskał filozoficzne oparcie w personalistycznej filozofii Williama Sterna²⁾. W cyklu swoich dzieł filozoficznych, składającym się z trzech tomów, rozwinął on pogląd na świat i życie, oparty na przeciwstawieniu sobie dwu światów: świata rzeczy i świata osobowości, przyczem osobowość jest tu zdefiniowana jako *unitas multiplex*. Tak pojęty termin „osobowość jest o wiele szerszy od używanego w pedagogice. Osobowość ludzka jest u Sterna tylko jedną z wielu osobowości. Cały wszechświat w świetle jego metafizyki staje się osobowością. Filozofja W. Sterna przedłużyła w ten sposób w nieskończoność pewne linje, które się jeszcze przed nią zarysowały w personalizmie pedagogicznym.

Dla zilustrowania tego kierunku przytaczam programowy niejako wyjątek ze wstępu do *Kacerstw Dydaktycznych* H. Gaudiga.

„W mojem Credo rolę gwiazdy przewodniej... odgrywa idea osobowości. W idei osobowości dochodzą do syntezy kierunki życia: indywidualistyczny i socjalny. W osobowości indywidualność jest w heglowskim sensie przezwyciężona. Następuje tu jej *z a p r z e c z e n i e*, o ile traci ona bezgraniczne prawo do siebie, usiłując rozwinąć się w osobowość; *z a c h o w a n i e*, o ile istotne jej elementy są uprawnione w ideale, do którego ona dąży; *p o d n i e s i e n i e*, o ile osobowość zbliża się do ideału osobowości. Do swego ideału indywidualność dochodzi, łącząc się z życiem, w którym działają siły idealne,

¹⁾ por. L. Zarzecki, Charakter jako cel wychowania, M. Arct, 1918.

²⁾ William Stern, Person und Sache, Die menschliche Persönlichkeit, Wertphilosophie, 1906 — 1909 — 1924.

nadające mu kształty i nastawiające je na idealne cele. Życie to stawia przed jednostką cele, do których warto dążyć. W tem dążeniu rozwija ona swe zdolności, całą swoją istotę, o ile ona jest zgodna z owymi idealnymi celami i może je sobie przyswoić. W ten sposób indywidualność dochodzi do głosu w osobowości. Idea osobowości zapewnia zarazem społeczności i poszczególnym dziedzinom życia zbiorowego te siły, których potrzeba, aby życie społeczne mogło dorastać do idealnych celów”¹⁾.

11. Pedagogika socjalna ma dużo dłuższy rodowód niż pedagogika indywidualistyczna i personalistyczna. Pierwszym wielkim jej przedstawicielem był Platon. W naszej literaturze wieku złotego ten kierunek reprezentował Frycz-Modrzewski. W wieku oświeconym pedagogikę socjalną uprawiali u nas autorowie, zgrupowani dokoła Komisji Edukacji Narodowej, we Francji pedagogowie Wielkiej Rewolucji. Na przełomie wieków XVIII i XIX najwybitniejszym pedagogiem socjalnym był H. Pestalozzi.

W wieku XIX wpływ indywidualistycznie nastawionego systemu pedagogicznego J. F. Herbarta przez dłuższy czas przeciwstawiał się rozwojowi prądów, uznających za cel wychowania nie jednostkę ludzką, lecz społeczeństwo. Ostatecznie jednak prądy te utorowały sobie drogę i wlały się w wiek XX dwoma wielkimi strumieniami. Jeden z nich był empirystyczny i wywodził się od Augusta Comte'a i Herberta Spencera, drugi był idealistyczny i pozostawał pod wpływem Kanta i Hegla.

12. Pedagogika socjalna w ujęciu empirystycznym w pierwszym okresie swego rozwoju chciała opierać się na dwu głównie naukach: na biologji i socjologji.

Nikt chyba nie sformułował zasadniczych tez tego kierunku bardziej, że tak powiem ortodoksyjnie, od Stanisła-

¹⁾ H. Gaudig, Didaktische Ketzereien, 5-te wyd. 1922 r., B. G. Teubner, Begleitwort.

wa Karpowicza. W jego „Nauce wychowania”¹⁾ czytamy: „Najważniejszą zdobyczą nowej pedagogiki, która obecnie dopiero się tworzy, jest naukowa jej podstawa... Pedagogika nie tylko dąży do tego, aby w zasadach swych i teoriach opierać się na naukach doświadczalnych, ale też, jako umiejętność praktyczna, nabiera ona wartości jedynie dzięki doświadczeniu naukowemu i życiowemu, oraz obliczeniom statystycznym, zajmując wśród nauk podobne stanowisko, jak wszystkie umiejętności stosowane”²⁾.

W niedokończonym przez autora dziele p. t. „Pedagogika osnuta na podstawach naukowych” znajduje się rozdział zatytułowany: Wywód ostatecznego celu wychowania. Znajdujemy w nim następującą formułę: „Ostatecznym celem wychowania jest poznanie otoczenia w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego”³⁾. Z innych wywodów autora wynika, że owo „regulowanie stosunku człowieka do przyrody” ma polegać na „ujarzmieniu natury i zastosowaniu jej sił do użytku ludzkiego”, co w obecnym stanie nauk ścisłych nie następuje poważniejszych trudności⁴⁾. Inaczej rzecz się ma z „regulowaniem stosunku człowieka do życia społecznego”. St. Karpowicz ma tu na myśli przekształcenie ustroju społecznego w duchu solidaryzmu i współdziałalności⁵⁾. Tu się piętrzą olbrzymie trudności. I dlatego w pedagogice Karpowicza cele społeczne wysuwają się na plan pierwszy. Jest ona biologicznie ugruntowaną pedagogiką socjalną. Stosunek jej też do indywidualizmu pedagogicznego jest zdecydowanie negatywny. Chcąc indywidualność kształcić, trzeba indywidualizm zwal-

czyć — tak brzmi tytuł jednego z rozdziałów jego rozprawy o indywidualności i jej kształceniu¹⁾.

W podobnym duchu napisana jest również książka P. Bergemanna z 1900 r., o czym świadczy już sam jej tytuł: *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur - Pädagogik*²⁾.

Obydwa pedagogowie, nic o sobie nawzajem, jak się zdaje, nie wiedząc, uczynili wysiłek, aby indukcyjną metodą wyprowadzić z danych biologii i socjologii społeczne cele wychowania. Obydwa nie zdali sobie sprawy z tego, że cele wychowania daleko wykraczają poza świat faktów, w którym chcieli zamknąć swoje badania. Fakty należą do świata tego, co istnieje; cele natomiast należą do świata tego, co być powinno. Ten świat można również nazwać światem wartości, światem ideałów. Czy indukcyjne badanie rzeczywistości jest tym mostem, po którym ze świata faktów można się przetrzącić do świata ideałów? To się wydaje więcej niż wątpliwem.

Ale tych wątpliwości nie doznawało pokolenie, wychowane w atmosferze lekceważącego dociekania filozoficznego pozytywizmu. Dlatego też popełniało ono grube błędy metodologiczne. Tych błędów ustrzegli się autorowie, mający głębszą kulturę filozoficzną.

Wśród nich na pierwszym miejscu wymienić trzeba Pawła Bartha³⁾. Jego pogląd na wychowanie opiera się również na biologii i socjologii. Ale socjologia Bartha wyrosła na gruncie, uprawionym przez jego studia nad filozofią historii. Istotę życia społecznego, według Bartha, stanowi zestrój kierunków woli, składających się na społeczeństwo jednostek ludzkich. Tego rodzaju zestrój woli jest systemem duchowym. Społe-

¹⁾ Poradnik dla samouków, t. IV, 1902 r. Przytaczam według wydanego w 1929 r. Wyboru pism St. Karpowicza, Warszawa, Nasza Księgarnia.

²⁾ St. Karpowicz, Wybór pism, str. 50 — 51.

³⁾ Tamże, str. 104.

⁴⁾ Tamże, str. 53.

⁵⁾ Tamże, str. 54, 212, 213.

¹⁾ Tamże, str. 249.

²⁾ Gera, Th. Hofmann, 1900.

³⁾ Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Leipzig, J. A. Barth, 1906.

czeństwo zatem jest systemem duchowym. Ten system ma charakter organiczny. Ale to nie jest organizm biologiczny, lecz duchowy. Przenosząc w ten sposób pojęcie organizmu z biologii do socjologii, Barth nazwał społeczeństwo organizmem duchowym. Ten organizm, jak każdy organizm, ma swoje funkcje. Jego funkcją rozrodczą jest proces, który nazywamy wychowaniem. Otóż i mamy definicję wychowania. Według P. Bartha wychowanie jest tylko funkcją rozrodczą społeczeństwa. Ta funkcja ma, oczywiście, charakter duchowy. Polega ona na urabianiu woli młodych pokoleń w takim kierunku, aby one mogły zapewnić społeczeństwu ciągłość istnienia i rozwoju.

Jakkolwiek wychowanie jest funkcją społeczeństwa, to jednak nie musi ono jak cień iść za społeczeństwem. Społeczeństwo wymaga tego, aby wola jednostek była jednakowo oddana wspólnym celom. To jednak nie przeszkadza zmienianiu się tych celów. Wpływ na to ma właśnie wychowanie. Zadaniem jego jest nie tylko przekazywać z pokolenia w pokolenie tradycyjne cele, lecz także torować drogę nowym celom. W każdym razie cele te muszą być społeczne. Dlatego też za najlepsze sformułowanie celu wychowania Barth uznaje to, które dał Schleiermacher: zadaniem wychowania jest przysposobić wychowanka do życia społecznego.

P. Barth łączył jeszcze naukę o funkcji wychowania z nauką o celu wychowania. Inni przedstawiciele pedagogiki socjalnej tego kierunku już zupełnie nie zajmują się w swoich pracach celem wychowania, poprzestając na pojęciu funkcji. Tak czynił E. Durkheim we Francji¹⁾, tak sprawę traktują F. Znaniecki²⁾ i J. St. Bystroń³⁾ w Polsce.

¹⁾ E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, F. Alcan, 1922. *L'éducation morale*, F. Alcan, 1925.

²⁾ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, 2 tomy, Warszawa 1928 — 1930.

³⁾ J. St. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa, 1930.

Funkcja wychowania w tem ujęciu jest, oczywiście, socjalna. Wychowanie jest procesem społecznym, polegającym na przysposobieniu jednostki do życia w społeczeństwie. Cały kierunek wychowania, wszystkie ważniejsze jego szczegóły zależą od tego, w jakich ono odbywa się grupach społecznych. Nawet indywidualizm pedagogiczny jest zjawiskiem socjalnym. Złudzeniem jest, jakoby on miał źródło gdzieś w życiu wewnętrznym niezależnych od społeczeństwa, czy przeciwstawiających mu się jednostek. Takie s u b j e k t y w n e przeżycia niewątpliwie towarzyszą indywidualizmowi. O b j e k t y w n y jednak stan rzeczy jest inny. Zarówno indywidualność jednostki, jak wszelkie prądy indywidualistyczne są produktami życia społecznego. Socjologia ma też odpowiedzieć na to, jakie zmiany muszą dokonać się w życiu społecznym, aby mogły się w niem pojawić prądy indywidualistyczne.

Jak stąd widać, p a n s o c j a l n y pogląd, z którym tu mamy do czynienia, załatwia się z indywidualizmem pedagogicznym w ten sposób, iż zamiast go zwalczać, wciela go w wielką całość życia społecznego. To jest w indywidualizmie istotne, co poza świadomością jego wyznawców łączy go z życiem społecznym; to jest złudzeniem, co go temu życiu przeciwstawia, chociażby było najwyższym ludzkim przeżyciem.

Takie zakwestjonowanie tego, co świadome, co wyrozumowane, świadczy o tem, jak daleko funkcjonalna pedagogika Durkheima lub Znanieckiego odbiegła od normatywnej pedagogiki St. Karpowicza. Autor „Pedagogiki osnutej na podstawach naukowych”, sądząc, iż „ostatecznym celem wychowania jest p o z n a n i e otoczenia”, zakładał najwidoczniej, że poznanie zdolne jest regulować stosunek człowieka do przyrody i życia społecznego. Funkcjonalna pedagogika socjalna przeciwstawia temu intelektualistycznemu przypuszczeniu dwie tezy: 1) poglądy teoretyczne, któ-

re nazywamy poznaniem, są uwarunkowane przez życie społeczne; 2) w życiu społecznym podstawową rolę odgrywają czynniki pozaintelektualne, niezawsze świadome, często podświadome lub nieświadome. Dość naiwnemu intelektualizmowi normatywnej pedagogiki socjalnej przeciwstawia się tu pogląd, iż życie społeczne w podstawach swoich jest irracjonalne.

Zanotowawszy w ten sposób to odśnięcie się od intelektualizmu pedagogiki socjalnej, powracamy do naszego tematu. Pedagogika socjalna w ujęciu empirystycznym starała się p o s t a w i ć c e l y wychowania tylko w zaraniu swego rozwoju i niejako przez pomyłkę. Doszedłszy do dojrzałego wieku, przestała się o to kusić, zadowolając się t e o r e t y c z n y m a s p e k t e m n a w y c h o w a n i e. Te sprawy, zgodnie z naszym planem, musimy odłożyć do trzeciej części naszej pracy.

13. Pedagogika socjalna kierunku idealistycznego. Do kontrastów, w które obfituje nasza epoka, należy i to, że obok radykalnego empiryzmu rozwijał się w niej najczystszy wódz idealizm. Na jego gruncie wyrósł najkonsekwentniejszy, najbardziej zwarty system pedagogiki socjalnej. Stworzył go Paul Natorp, obok H. Cohena czołowy przedstawiciel filozoficznej szkoły marburskiej.

P. Natorp wyłożył swój system pedagogiczny w dwu głównych dziełach. U progu naszej epoki, w roku 1899 pojawiła się jego *Sozialpädagogik*¹⁾, w dwadzieścia jeden lat później wyszło drugie jego podstawowe dzieło p. t.: *Sozialidealismus*²⁾.

Już same tytuły tych książek są hasłami. Tytuł pierwszego dzieła stał

się nazwą całego bardzo, jak widzimy, rozgałęzionego prądu w pedagogice współczesnej. Nazwa: socjalidealizm doskonale charakteryzuje to odgałęzienie tego prądu, do którego należy twórczość samego Natorpa.

W przeciwieństwie do wszelkiego pokroju empirystów autor socjalidealizmu oparł swój system pedagogiczny nie na tem, co jest, ale na tem, c o b y ć p o w i n n o. Tylko pojęcie celu, tylko jasno pomyślane idee mogą być, według niego, fundamentem pedagogiki, nie zaś niejasna empirja. Natorp odrzuca w pedagogice metodę, polegającą na wyprawdzaniu z nagromadzonych faktów pewnych uogólnień drogą wzorowanej na naukach przyrodniczych indukcji. Pojęcia wychowania i kształcenia będzie on wyprawdzał w porządku dedukcyjnym z pojęciowych założeń całego systemu.

Wychowanie jest dla niego przede wszystkim kształceniem woli³⁾. „Kształcić zaś, to znaczy nadawać czemuś formę, jakby wyprawdzać kształty z chaosu; znaczy to doprowadzać rzecz jakąś do właściwej jej doskonałości; a doskonałość polega na tem, że coś jest takim, jakim być powinno”.

Jakąż więc powinna być wola? Natorp rozróżnia trzy stopnie rozwojowe woli: wolę popędową, wolę swobodnie wybierającą sposób postępowania i wreszcie wolę rozumną, świadomie skierowaną na pomyślane w duchu kantowskim państwo idei i celów etycznych. Każdemu z tych stopni woli odpowiada osobna cnota. Prawda jest cnotą woli rozumnej, odwaga moralna — woli swobodnej i czystości albo umiarkowanie — woli popędowej. Nad temi trzema cnotami wznosi się czwarta. Jest nią, jak u Platona, doprowadzająca do harmonji wszystkie pozostałe cnoty — cnota sprawiedliwości.

¹⁾ Paul Natorp, *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart, 1899.

²⁾ Tenże, *Sozialidealismus, neue Richtlinien sozialer Erziehung*, 1920.

³⁾ Na to wskazuje podtytuł jego *Pedagogiki Socjalnej: Teoria wychowania woli na podstawie wspólnoty społecznej*.

Chcąc się wznieść do wyższych stopni woli i odpowiadających im cnót, człowiek musi się rozwijać duchowo. Rozwój jednak duchowy nie jest możliwy w izolacji od społeczeństwa. I dlatego wszelkie wychowanie musi być społeczne. Pedagogia socjalna nie jest dla Natorpa częścią wychowania. Ona jest całym wychowaniem. Dopiero w jej granicach mogą być uwzględnione indywidualne potrzeby wychowanka. Natorp nie posuwa się zresztą daleko w uwzględnianiu tych potrzeb. Indywidualność wychowanka jest w jego systemie przytłoczona przez społeczeństwo i jego wymagania. Celem wychowania jest uczynić wychowanka zdolnym do brania czynnego udziału w budowaniu ludzkiej społeczności. Wszelka zaś społeczność ludzka, będąc zestrojem woli jednostek, skierowana jest na państwo idei, celów i powinności. Dlatego to, budując społeczeństwo, jednostka ludzka jednocześnie bierze udział w życiu świata powinności i przyczynia się do coraz głębszego przenikania tego świata w życie społeczności ludzkiej.

To nam pozwoli głębiej zrozumieć sformułowaną przez Natorpa definicję celu kształcenia. Brzmi ona: celem kształcenia jest „uspołecznienie, a przez to umoralnienie całego życia jakiegoś narodu”.

Socjalidealizm P. Natorpa na początku wieku XX był jeszcze zjawiskiem niemal wyjątkowym. W ciągu jednak trzydziestu kilku lat, które od tego czasu upłynęły, sytuacja się zmieniła.

Jednostronny empiryzm został przewyciężony. Skończyło się panowanie w naukach humanistycznych metod, wzorowanych na metodach nauk przyrodniczych. Idealizm począł odzyskiwać swoje prawa. W pedagogice powojennej daje się zauważyć nawet znaczne jego wzmocnienie się. Łącząc się raz z indywidualizmem, to znowu z socjalnym nastawieniem, zabarwił on wyraźnie wiele wybitnych dzieł współczesnych.

Jednym z najwybitniejszych przedstawicieli socjalidealizmu w ostatnich czasach stał się Giovanni Gentile, były minister oświecenia w Italji i reformator szkolnictwa włoskiego w duchu faszystowskim.

Gentile, podobnie jak Natorp, wyszedł z założeń filozoficznych. Gdy jednak u Natorpa stopiły się w jedną imponującą całość wpływy Kanta i Platona, to idealizm filozoficzny Gentilego wywodzi się w prostej linii od Hegla. Interesując się zagadnieniami rozwoju kultury, a kultury narodowej przede wszystkim, Gentile, jak Hegel, w osobowości ludzkiej, kulturze narodowej i wszechludzkiej widzi objawy uniwersalnego ducha. Jak Hegel dopatruje on się w rozwoju kultury trójstopniowego dialektycznego schematu. Oryginalność jego i całej grupy neoheglistów włoskich, do której należy, polega na zaakcentowaniu dwu momentów: aktywności i narodowości.

Gentile, podobnie jak pokrewny mu Benedetto Croce, idealizm swój nazywa a k t u a l n y m. Ta jego aktualność polega na tem, iż za rzeczywistość uważa się tutaj nie to, co już uniwersalny duch stworzył, a więc g o t o w e dobra kulturalne, ale sam proces działania, tworzenia. Ten proces stanowi żywą kulturę, ten proces stanowi też istotę narodu. Zadaniem wychowania jest doprowadzić do tego, aby młodzież poczęła to stawanie się duchowe przeżywać, a przez to poczęła się zespalać w jedną całość ze swoim narodem, z kulturą wszechludzką, a za ich pośrednictwem z duchem uniwersalnym¹⁾.

14. Pedagogika klasowa, narodowa i państwowa. Wspólnym rysem wszystkich tych kierunków pedagogiki socjalnej jest uznawanie społeczeństwa za cel wychowania. Już jednak z do tychczasowych wywodów widocznem

¹⁾ G. Gentile, *La Riforma dell'Educazione* 1919 r., w tłum. polskim: *Reforma Wychowania*, Książnica-Atlas, 1932 r.

jest, jak rozmaicie przytem bywa interpretowany wyraz społeczeństwo. Dla jednych oznacza on walczącą o swe prawa, lub sprawującą rządy w państwie klasę społeczną; inni rozumieją przez społeczeństwo naród lub państwo¹⁾.

Tak rozmaity sposób interpretowania wyrazu „społeczeństwo” świadczy dowodnie o jego wieloznaczności. Na początku bieżącego wieku jeszcze sobie z tego nie zdawano dokładnie sprawy. Socjologowie, a za ich przykładem również pedagogowie socjalni, przypuszczali, iż społeczeństwo jest jakąś wielką i bardzo skomplikowaną grupą społeczną. Mniemanie to jednak okazało się fałszywym. Niema takiej grupy społecznej, przynajmniej w naszej kulturze, którą możnaby nazwać społeczeństwem. Termin ten, właściwie użyty, może oznaczać jedynie duży kompleks wielu grup społecznych, mających wspólnych członków i wzajemne obowiązki.

Tak pojęte społeczeństwo może mieć różny charakter, zależnie od tego, która ze składających się na nie grup odgrywa w niem rolę dominującą, lub której, myśląc o społeczeństwie, przypisujemy największe znaczenie. W życiu współczesnem szczególną doniosłość mają trzy grupy: klasa społeczna, naród i państwo. Dlatego też i pedagogowie socjalni, mówiąc o społeczeństwie, mieli zazwyczaj na myśli kompleks grup społecznych, zogniskowany dokoła klasy społecznej, bądź dokoła narodu, bądź dokoła państwa. Te trzy typy kompleksów grup społecznych możemy nazwać społeczeństwem klasowem, narodowem i państwowem. Zależnie od tego, które z tych społeczeństw staje się celem wychowania, możemy rozróżnić w pedagogice socjalnej trzy główne kierunki: klasowy, narodowy i państwowy. Każdy z nich zasługuje na to, aby mu poświęcić baczną uwagę.

¹⁾ Idziemy tu za F. Znanieckim. Patrz jego Socjologia Wychowania, t. I, str. 46 i nast.

15. Pedagogika socjalizmu i komunizmu. Główne tezy tego kierunku można odnaleźć już w Manifeście Partji Komunistycznej, opracowanym przez K. Marxa i F. Engelsa i ogłoszonym po raz pierwszy w 1848 r. Już bowiem tam spotykamy się z twierdzeniem, że wychowanie zawsze i wszędzie musi odpowiadać interesom społeczeństwa, wśród którego się odbywa, a zwłaszcza jego strukturze ekonomicznej. Już bowiem tam zapowiedziano, iż gdy proletarjat dojdzie do panowania w polityce, czyli stanie się państwem, to w despotyczny sposób ograniczy lub zniesie prawo własności prywatnej i zmieni warunki produkcji. Wśród środków, jakie z tą myślą zastosuje, Manifest na dziesiątym miejscu wymienia: „Publiczne i bezpłatne wychowanie wszystkich dzieci. Zniesienie fabrycznej pracy dzieci w obecnej jej postaci. Związanie wychowania z produkcją materjalną i t. d., i t. d.”¹⁾.

Liczni politycy socjalistyczni starali się te myśli rozwinąć na Zachodzie. Z autorów niemieckich wystarczy wymienić Ottona Rühle²⁾ i Henryka Schulza³⁾; z francuskich powojennych pisarzy — Ludwika Zoretti⁴⁾. — Pedagogiem teoretykiem tego kierunku jest wiedeński profesor Max Adler. W roku 1924 wydał on książkę pod tytułem: *Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung*. Nawiązując do Platona, domaga się on wychowania w duchu komunistycznym. Wychowanie to w społeczeństwach współczesnych musi mieć związek z walką klas. Zadaniem wy-

¹⁾ Manifest der Kommunistischen Partei, str. 545. Przytaczam według Marx-Engels Gesamtausgabe, Marx-Engels-Verl. G. m. b. H., Berlin, 1932, I Abt., Band 6.

²⁾ Otto Rühle, Das proletarische Kind, Monachjum, 1911 r., Die Seele des proletarischen Kindes, Drezno, 1925.

³⁾ Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Berlin, 1911.

⁴⁾ Ludovic Zoretti, Education, un essai d'organisation démocratique, Paris, Plon, 1918.

chowania proletariatu jest natchnąć tę klasę duchem rewolucyjnym i przygotować do wielkiej roli dziejowej, którą ma odegrać. Prawdziwe wychowanie zawsze w przeszłości było rewolucyjne. Musi ono być takim i za naszych czasów¹⁾.

W naszej literaturze pedagogiem tego kierunku jest Władysław Spasowski. Świeżo pojawiła się obszerna jego praca p. t. *Wyzwolenie człowieka*. Autor łączy przekonania komunistyczne z ideałami osobowości i swobody. Wierzy on w to, że „tylko w społeczeństwie socjalistycznym rozkwitnie prawdziwy, nie metafizyczny, idealizm etyczno-społeczny. Tylko tam zrealizować się może najpiękniej ideał osobowości doskonałej”²⁾. Książka jego jest wyrazem komunizmu jeszcze nie urzeczywistnionego.

Jakim przeobrażeniem ulega pedagogika tego kierunku, gdy komunizm poczyna się realizować, o tem poucza nas ewolucja poglądów współczesnych pedagogów bolszewickich.

P. Błonskij, Krupskaja, Pinkiewicz, Szackij, Szulgin — ci autorowie rosyjscy najprawowierniej rozwinęli myśli Manifestu Komunistycznego. Bo też wszystkich tych pisarzy cechuje dogmatyczny sposób myślenia. Jak teologów średniowiecznych obowiązywało Pismo Święte, tak rosyjskich pedagogów komunistycznych obowiązuja pisma Marxa, Engelsa i Lenina, oraz oficjalny program Partji Komunistycznej. A program ten powiada: „Szkoła musi się stać instrumentem, służącym do przekształcenia społeczeństwa w duchu komunistycznym; zadaniem jej jest wywierać wpływ na proletariatu pod względem ideowym, organizacyjnym i wychowawczym; ma ona również tak urobić warstwy półproletarjackie i nieproletarjackie, aby

komunizm mógł się całkowicie zrealizować”.

Wychowanie ma być zatem środkiem do zrealizowania komunizmu. To twierdzenie obowiązuje wszystkich autorów komunistycznych. Sposób jednak jego rozumienia jest różny. W ciągu kilkunastu lat ostatnich można w rosyjskiej literaturze pedagogicznej zauważyć następującą ewolucję poglądów. W pierwszych latach entuzjazmu, ciągnących się od 1918 do 1921 r., pedagogowie bolszewicy wierzyli w bliskie zrealizowanie się idealnego bezklasowego społeczeństwa. Spodziewali się oni, że w tem społeczeństwie nastąpi nie tylko wyzwolenie proletariatu, lecz również wyzwolenie jednostki. To sprawiało, że wielu wyznawców indywidualizmu pedagogicznego zbliżyło się lub nawet przyłączyło do bolszewizmu. Taką drogę przeszła Krupskaja, po takiej drodze kroczył również, choć dłużej, Szackij. Zarówno w indywidualizmie, jak w komunizmie widzieli ci ludzie ruchy emancypacyjne. Indywidualizm był dla nich kierunkiem, prowadzącym do wyzwolenia się jednostki; komunizm miał doprowadzić do wyzwolenia ludu pracującego. Pomiędzy jednym i drugim nie widzieli przeciwieństwa. Wyzwolenie ludu miało właśnie zapewnić swobodę jednostce. Dlatego łączyli oni ideały anarchizmu z ideałami komunizmu w jedną całość. Słusznie też S. Hessen nazwał cały ten okres anarchizmo-komunistyczną fazą w rozwoju pedagogiki sowieckiej¹⁾.

Nie potrzeba tłumaczyć, jak wiele w tem było utopji. Ale też utopijność narówni z dogmatyzmem stanowi znamieny rys pedagogiki bolszewickiej. Gdy część złudzeń się rozwiła, gdy idealne, bezklasowe społeczeństwo uciekło gdzieś w nieokreśloną przyszłość, poczęto się zajmować bliższymi celami wychowania komunistycznego, umie-

¹⁾ Max Adler, *Neue Menschen*, Berlin, 1924.

²⁾ Władysław Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofji, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa, F. Hoesick, 1933, str. 544.

¹⁾ S. Hessen i N. Nowożiłow, *Dziesiąt lat sowieckiej szkoły*, *Russkaja Szkoła za Rubieżom*, księga 28, 1927—1928 r. str. 473.

szczając je w terażniejszości, którą nazwano „epoką przejściową”. W tej „epoce przejściowej” zadaniem wychowania jest służyć państwu komunistycznemu i rządzącej nim partji komunistycznej w ich walce z kontrrewolucją. Pierwszem zadaniem szkoły jest wychowywać oddanych partji duszą i ciałem komunistów. Drugim jej zadaniem jest dostarczać potrzebnych państwu komunistycznemu „speców”. Nie idee pedagogiczne, lecz interes państwa ma rządzić wychowaniem. Na swobodę jednostki, na tendencje indywidualistyczne już teraz niema w niem miejsca. Skończył się komunizm anarchistyczny; na jego miejsce przyszedł komunizm absolutystyczny. Ten prąd w pedagogice sowieckiej zwyciężył około 1921 r. i dotąd panuje. Ciekawym jego wyrazem są wywody Pistraka na Kongresie pedagogicznym w Lipsku 1928 r., poświęcone szkołom eksperymentalnym.

„Wszelkie szkoły eksperymentalne, o ile nie powstały z potrzeb państwa, lub się im nie poddały, przestają służyć zagadnieniom społecznym i spadają do zagadnień pedagogicznych. Dopiero uwzględniając ten punkt widzenia, można zrozumieć, że reforma wychowania jak najściślej wiąże się z reformą stosunków społecznych. Grzech śmiertelny najlepszych z tych szkół polega na tem, że one, grzęznąc w idealizmie, usiłują zmienić obyczaje dzieci zapomocą wpływów pedagogicznych i kulturalnych. Idąc za modnem hasłem, że trzeba zacząć od dziecka, wielu pedagogów zapomina o istocie przeciwieństw socjalnych i zamiast walce klas oddaje się małej reformie, pozbawionej perspektywy. Nie można poprawić ludzkich dusz bez radykalnego przebudowania podstawy materialnej. Tego rodzaju próby kończą się dwojako: degeneracją, lub też przejściem do rewolucji. Jedno tylko jest wyjście: walka socjalna zamiast reformy!”¹⁾

¹⁾ Narodnyj Uczitel, 1928, zes. 7—10.

A zatem zamiast pedagogji — polityka. Dziecko, jednostka ludzka, indywidualność, osobowość nie mają już żadnej samoistnej wartości. To są już tylko środki, a celem jest państwo. Jesteśmy na antypodach wszelkiego indywidualizmu i personalizmu!

Pedagogika komunizmu absolutystycznego jest niewątpliwie o wiele bardziej trzeźwa od pedagogiki komunizmu anarchistycznego. Nie łudźmy się jednak! Ta trzeźwość dotyczy tylko środków. Cele natomiast pozostały utopijne. I właśnie ta tkwiąca w nich utopja, w mniemaniu wierzących w nią fanatyków, jakgdyby uświęca dochodzącą do okrucieństwa bezwzględność zalecanych i stosowanych metod.

16. Wychowanie narodowe jest pod wielu względami przeciwieństwem pedagogji komunistycznej. Rozwijało się ono najbujniej wśród narodów, w jakikolwiek sposób uciśnionych, o ile one bronią swej odrębności narodowej, dążą do zjednoczenia i niepodległości. Narod polski w pierwszej ćwierci wieku XX znajdował się w takim właśnie położeniu. I dlatego u nas pedagogika narodowa była w tym okresie prądem dominującym.

Uprawiała ją liczna grupa autorów, że tylko wymienię nazwiska Stanisława Szczepanowskiego¹⁾, Zygmunta Balickiego²⁾, Lucjana Zarzeckiego³⁾, Stanisława Pigoń⁴⁾, Piotra Pręgowskiego⁵⁾, Władysława Borowskiego⁶⁾, Ireny Pan-

¹⁾ Stanisław Szczepanowski, Myśli o odrodzeniu narodowym, Lwów, Tow. Wydawnicze, 1903 r.

²⁾ Zygmunt Balicki, Zasady wychowania narodowego, Warszawa, 1909.

³⁾ Lucjan Zarzecki Charakter i wychowanie, Warszawa, 1929, Wychowanie narodowe, 1926.

⁴⁾ Stanisław Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego, Kraków, 1917.

⁵⁾ Piotr Pręgowski, Zasady racjonalnego wychowania narodowego, Warszawa, 1926.

⁶⁾ Władysław Borowski, Ogólne zarysy wychowania narodowego, Warszawa, 1918.

nenkowej¹⁾, Feliksa Przyjemskiego²⁾. Wielka jest, oczywiście, różnorodność w sposobie ujmowania tematu przez tak licznych autorów. Wszyscy oni jednak przeciwstawiali się z całą stanowczością pedagogice klasowej w przekonaniu, iż wychowanie powinno łączyć wszystkie warstwy społeczne w jedną całość, nie zaś je dzielić. Wszyscy bronili tezy, iż właśnie naród, nie zaś klasa społeczna lub państwo, jest nosicielem i twórcą kultury. Wszyscy, stojąc na straży odrębności narodowej, domagali się dla Polski systemu wychowawczego, jak najlepiej dostosowanego do właściwości i potrzeb charakteru narodowego. „Podstawą wychowania jest osobowość narodu”, powiedział Zarzecki w rozprawie „O głównych postulatach wychowania narodowego”³⁾. Głównym zadaniem wychowania jest prostowanie wad narodowych, rozwijanie jego zalet, scalanie całego narodu dokoła idei niepodległości, potęgowanie jego geniuszu w dziedzinie myśli i czynu zbiorowego. „Wychowanie jest tworzeniem narodu”⁴⁾. Ta formuła najlepiej bodaj charakteryzuje cały ten kierunek w Polsce.

17. Wychowanie państwowe. Poza Polską pedagogika narodowa rozwija się obecnie przede wszystkim w Italii faszystowskiej i w narodowo-socjalistycznych Niemczech. Tu jednak, skutkiem odmiennych warunków politycznych, ruch ten przybrał inne zabarwienie. O tworzenie, lub raczej przetwarzanie, własnego narodu chodzi niewątpliwie zarówno G. Gentilemu we Włoszech, jak E. Kriekowi, czołowemu przedstawicielowi powstającej obecnie pedagogiki narodowo-socjalistycznej w Niemczech.

¹⁾ Irena Pannenkowa, *Myśli o wychowaniu narodowym*, Lwów, 1918.

²⁾ Feliks Przyjemski, *O polski system wychowawczy*, Kraków, 1930.

³⁾ Patrz: L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe*, Warszawa, 1926, str. 376.

⁴⁾ Tamże, str. 369.

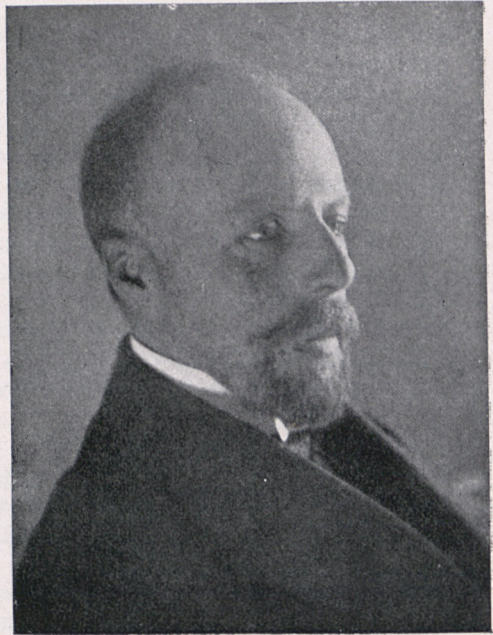
Konkretnie jednak rzeczy biorąc, zarówno pedagogika faszystowska, jak narodowo-socjalistyczna zmierza do utrwalenia przez wychowanie reformy ustroju państwa w egotycznym duchu nacjonalistycznym. Nie sam zatem naród, ale państwo narodowe jest tu celem wychowania.

W tym samym kierunku zmienia się również nasza pedagogika narodowa od czasu odzyskania przez Polskę niepodległości. Idea narodu nie jest niejako przeżytkiem do końca, jeśli nie wiąże się z postulatem państwa, zabezpieczającego rozwój kultury narodowej. W ideale niepodległości, ożywiającej całą naszą pedagogikę narodową w czasach niewoli, tkwił niewątpliwie postulat państwa narodowego. Olbrzymia jednak przemiana poglądów nastąpiła, gdy ten postulat stał się rzeczywistością. Dla pokolenia, dźwigającego już na barkach ciężar własnego państwa, to rzeczywiste państwo staje się najdonioślejszym zagadnieniem życiowym. Im więcej to pokolenie przytem włożyło ofiar i pracy w to państwo, tem bardziej jest skłonne przez pryzmat jego potrzeb zapatrywać się na wszystkie sprawy, a więc i na wychowanie. Bieżące potrzeby państwa różnią się nieraz bardzo znacznie od tego, co się o państwie myślało, kiedy ono nie było jeszcze rzeczywistością. Na tem tle nietrudno o konflikt pomiędzy idealistyczną pedagogiką niepodległościową, a realistyczną pedagogiką państwową. Cóż dopiero, gdy jeden kierunek popiera opozycją, a drugi stronnictwo, stojące u władzy.

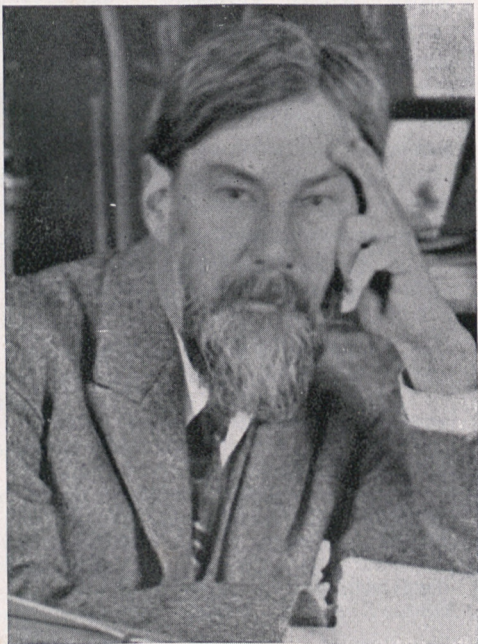
W naszej publicystyce pedagogicznej taki właśnie antagonizm pomiędzy pedagogiką narodową i państwową niewątpliwie zaznaczył się po 1926 r. Hasło wychowania narodowego przeciwstawiono hasłu wychowania państwowego. Te jednak swary nietyle pedagogiczne, co polityczne, nie powinny nam zamącać głębszego wejrzenia w istotę rzeczy. Że nasza myśl pedagogiczna coraz żywiej poczyna zajmować się zagadnieniem państwa, o tem świadczy świeża



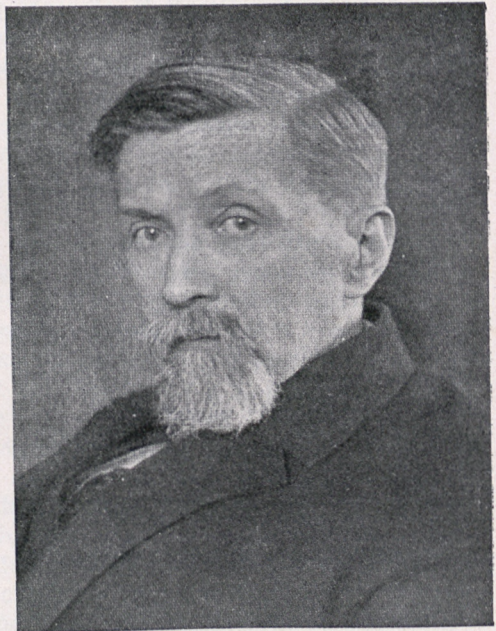
G. Kerschensteiner



Fr. W. Foerster



E. Claparède



O. Decroly

TABLICA VII.



praca Kazimierza Sośnickiego p. t. *Podstawy wychowania państwowego*¹⁾).

Książka ta nie wytyka celów wychowania państwowego, lecz daje teoretyczny aspekt wychowania. Tego rodzaju badawczych prac brakowało naszej pedagogice narodowej. Pomimo bujnego rozkwitu publicystyki, poświęconej zagadnieniu wychowania narodowego, polska myśl pedagogiczna w wieku XX nie zdobyła się na gruntowne, systematyczne zbadanie takich zagadnień, jak: co to jest naród, co to jest wychowanie narodowe, jakie są jego typy, warunki i t. p. Odpowiedzi na te pytania dotąd musimy szukać u obcych autorów, przeważnie angielskich, jak Mac Dougall²⁾ i Ernest Barker³⁾. Jest to objawem pocieszającym, że przynajmniej zagadnienia wychowania państwowego stają się u nas przedmiotem bezstronnych badań.

Zagranicą najwybitniejszym przedstawicielem pedagogiki państwowej w całym naszym okresie był Jerzy Kerschensteiner. Pierwszą pracą, która zwróciła na niego uwagę, była nagrodzona przez Erfurcką Akademię Nauk rozprawa: „O wychowaniu państwowem młodzieży niemieckiej”⁴⁾. Uzupełnieniem tej rozprawy była w roku 1910 wydana książka p. t.: „Pojęcie wychowania państwowego”⁵⁾. W ścisłym związku z temi pracami pozostaje przetłumaczone na język polski „Pojęcie szkoły pracy”⁶⁾.

We wszystkich tych pracach J. Ker-

schensteiner w zupełnie zdecydowany sposób uznał państwo za cel wychowania publicznego. Takie subiektywne dobra, jak indywidualność, osobowość nabytą są zmienne, aby mogły być uznane za cel wychowania. Trzeba szukać czegoś bardziej obiektywnego, bardziej wzniesionego ponad jednostki ludzkie i zmienność subiektywnych mniemań. Największym z takich zewnętrznych dóbr jest właśnie państwo. Dla niego też szkoły mają wychowywać przydatnych obywateli. Na tem polega główne ich zadanie.

Tak formułując cel wychowania, Kerschensteiner zdawał sobie jednak sprawę z dwóch rzeczy: po pierwsze, że każde państwo wiele ma wad i braków, że w jego imieniu dzieje się wiele rzeczy, trudnych do obronienia przed trybunałem doskonałej sprawiedliwości i moralności, po drugie, że ponad państwem wznosi się świat najwyższych ideałów dobra, prawdy i piękna.

Głębokie zrozumienie tych dwu rzeczy sprawiło, iż Kerschensteiner był zawsze daleki od oddawania państwu, a tem bardziej rządowi, balwochwalczego kultu, do czego zeszło wielu pisarzy faszystowskich, bolszewickich i innych. Państwo jest dla Kerschensteinera dlatego największym z dóbr zewnętrznych, że jest warunkiem rozwoju kultury. Tylko wśród porządku prawnego, strzeżonego przez państwo, może się rozwijać kultura. To właśnie nadaje państwu tak wysoką wartość. Nie każde zresztą państwo ją posiada. Ma ją tylko państwo kultury i prawa. Takie też tylko państwo J. Kerschensteinera uznawał za cel wychowania.

18. Próby pogodzenia pedagogiki jednostkowej z socjalną. W ten sposób scharakteryzowaliśmy obóz pedagogiki jednostkowej i socjalnej. Antagonizm, zachodzący między temi obozami, nie mógł zadowolnić wszystkich umysłów. Znaleźli się pedagogowie, którzy starali się pogodzić ze sobą zaznaczone tu przeciwieństwa, lub je przewyciężyć.

¹⁾ Kazimierz Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica - Atlas, 1933.

²⁾ Mac Dougall, *Psychologia grupy*, Książnica-Atlas.

³⁾ Ernest Barker, *Charakter narodu*, Nasza Księgarnia, 1933.

⁴⁾ G. Kerschensteiner, *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Erfurt, 1901.

⁵⁾ Tenże, *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig, B. G. Teubner, 1909.

⁶⁾ Tenże, *Pojęcie szkoły pracy*, Książnica-Atlas, 1929. Pierwsze wydanie niemieckie tej książki wyszło u Teubnera w 1912 r.

Pierwszą z tych dróg obrali Otto Willman i Wilhelm Rein. Obydwaj zwrócili uwagę na to, że wychowywanie osobowości musi się łączyć z wychowaniem społecznym, a wychowanie społeczne nie może się odbywać bez uwzględniania właściwości i potrzeb indywidualnych, oraz wychowywania osobowości. Stąd wyprowadzali oni wniosek, że pedagogika jednostkowa i pedagogika socjalna nie wykluczają się nawzajem, ale się uzupełniają¹⁾.

Wielkie systemy pedagogiczne Willmanna i Reina nie usunęły przeciwieństwa pomiędzy pedagogiką socjalną i jednostkową, ale je znacznie złagodziły. One ulega żadnej wątpliwości, iż w okresie, którym się zajmujemy, pedagogowie, skłaniający się do indywidualizmu, lub personalizmu pedagogicznego, bardzo wiele nauczyli się od pedagogów socjalnych — i odwrotnie, pedagogowie socjalni przejęli wiele myśli zwłaszcza od personalistów pedagogicznych. W związku z tem nastąpiło bardzo wyraźne zbliżenie się do siebie tych dwu stanowisk. Obecnie niema już pomiędzy nimi tak głębokiej przepaści, jak na początku naszego stulecia.

19. Pedagogika kultury. Próba już nie p o g o d z e n i a, ale p r z e z w y c i ę ż e n i a zastarzałego sporu stała się za naszych czasów t. zw. pedagogika kultury. Prąd ten powstał w Niemczech, a wywodzi się z badań nad kulturą, przeprowadzonych przez Wilhelma Diltheya, filozofów, należących do t. zw. południowo-zachodniej szkoły neokantowskiej (W. Windelband, H. Rickert) oraz od G. Simmla. Głównymi przedstawicielami tego prądu są: w późniejszym okresie swej twórczości Jerzy Kerschensteiner, a z młodszych: Edward Spranger, Teodor Litt i S. Hes-

¹⁾ por. O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 1882—89.

Tenże, *Aus Hörsaal und Schulstube*, 2-gie wyd. 1912 r.

W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, 2-gie wyd. 1911 — 12.

sen. U nas w tym duchu pisali: autor tej pracy i Bogdan Suchodolski.

Dla pedagogów kultury celem wychowania jest właśnie kultura. Przez kulturę jednak rozumieją oni nie tylko już wytworzone dobra kulturalne, lecz proces duchowy, odbywający się na podłożu tych dóbr. Na proces ten składa się: 1) rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych, 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału. Skomplikowany ten proces jest właśnie tem, co nazywamy życiem kulturalnym. Życie to jest nieustannym wysiłkiem, zmierzającym do realizowania najwyższych wartości w dziełach ludzkich. Ideały religijne, moralne, poznawcze, estetyczne, nawet ekonomiczne są jakby niedającym się nigdy do końca wyczerpać zadaniami, pobudzającymi całą ludzkość do pracy kulturalnej. Natomiast sposób ich urzeczywistniania w dobrach kulturalnych i same dobra kulturalne zawsze noszą na sobie indywidualne piętno epoki historycznej, narodu, w którym powstała tworząca je jednostka. W kulturze zatem stapiają się w jedną żywą całość momenty uniwersalne z indywidualnymi.

Wychowanie, z punktu widzenia pedagogiki kultury, jest realizowaniem kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich. Dwa światy przenikają się tu nawzajem i, zrastając się, zwolna wytwarzają nową osobowość ludzką. Jednym z tych światów jest kultura, drugim indywidualność wychowanka. Głęboko przyswajana kultura kształci wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Cały ten proces można nazwać procesem duchowej asymilacji. Nietylko jednak kultura asymiluje wychowanka, ale i on asymiluje kulturę. Gdy bowiem wpływy kulturalne zostaną tak głęboko przyswojone, że wkońcu staną się osobistym światem człowieka, wówczas za-

barwiają się one jego indywidualnością, stają się jego własną kulturą. To właśnie miał na myśli Sergjusz Hessen, autor systemu pedagogicznego, opracowanego w duchu pedagogiki kultury, gdy pisał: „Wychowanie nie jest niczem innym, jeno kulturą jednostki”¹⁾).

Termin „wychowanie” w tym wypadku, rzecz jasna, oznacza nie czynność wychowywania, lecz wynik tej czynności. Wynikiem wychowywania jest kultura jednostki. Oto co chciał powiedzieć S. Hessen, dając tę formułę.

Po Hessenie największy system pedagogiki kultury stworzył J. Kerschesteiner, wydając pod koniec swego życia „Teorię kształcenia” i pozostawiając dzieło pośmiertne p. t.: „Teoria organizacji kształcenia”²⁾).

Główną zasługą teoretyczną Kerschesteinera jest analiza procesu kształcenia się. Proces ten nie jest dla niego niczem innym, jak tylko dorabianiem się własnej struktury duchowej na już wytworzonych dobrach kulturalnych. Koniecznym przytem warunkiem jest, aby zachodziło duchowe pokrewieństwo pomiędzy indywidualnością kształcącej się jednostki, a strukturą tych dóbr kulturalnych, na których ona ma się kształcić. To właśnie twierdzenie J. Kerschesteinera nazwał podstawowym aksjomatem procesu kształcenia się³⁾).

Nie mogąc wchodzić w dalsze szczegóły, zwracamy tylko uwagę, że zarówno w tak pojętym procesie kształcenia się, jak w jego wyniku znowu momenty uniwersalne zrastają się w jedną całość z indywidualnemi. Pedagogika kultury

nie zacieśnia się do jednych lub drugich momentów, jak to czyniła pedagogika indywidualistyczna i pedagogika socjalna. Łącząc w sobie to, co w jednej i drugiej było naprawdę wartościowym dorobkiem, pedagogika kultury rozpatruje zagadnienie jednostki i społeczeństwa z wyższego stanowiska. Słusznie też można twierdzić, że w niej to przeciwieństwo dochodzi do syntezy.

Niektórym pedagogom kultury ułatwiła osiągnięcie tej syntezy idea wspólnoty. Idąc za Tönniesem¹⁾), rozumieją oni przez wspólnotę taką grupę społeczną, której członkowie związani są ze sobą licznymi węzłami moralnymi w jedną całość duchową. Wspólnotą życia jest rodzina. Wspólnotą zabawy i pracy — grupa koleżeńska.

Pomiędzy tego rodzaju wspólnotami a jednostką stosunki mogą ułożyć się jak najlepiej. Im bardziej wspólnota traktuje jednostkę jako osobowość, im bardziej jednostka może się wyrazić we wspólnocie, tem pełniejszego można się spodziewać zespolenia. Atmosfera moralna wspólnoty przenika jednostkę, wchłania ją w siebie, udziela jej pobudek rozwojowych. Na tem zasadza się głęboki wpływ wychowawczy rodziny i takich stowarzyszeń młodzieży, jak harcerstwo.

Te dane stały się punktem wyjścia dla systemu pedagogicznego Piotra Petersena. Powołując się na Pestalozzi'ego, domaga on się tego, aby szkoła przekształciła się we wzorowaną na rodzinie wspólnotą życia i pracy. Ta wspólnota, składająca się z młodzieży, rodziców i nauczycieli, ma wychowywać do wspólnot wyższego rzędu, jak naród i ludzkość kulturalna.

Próbą zrealizowania tej pedagogiki wspólnoty jest prowadzona przez Petersena przy uniwersytecie w Jenie szkoła eksperymentalna²⁾).

¹⁾ F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887.

²⁾ O szkole tej pisał u nas J. Mirski: *Plan Jenajski*, Nasza Księgarnia, 1932.

¹⁾ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa, 1931. Oryginał rosyjski ukazał się w Berlinie 1923 r. p. t. *Osnovy wospitanja*.

²⁾ Georg Kerschesteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig, B. G. Teubner, 1926.

Theorie der Bildungsorganisation, Leipzig, B. G. Teubner, 1933.

³⁾ Patrz jego rozprawę p. t.: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*, Berlin, 1917. Z tej rozprawy rozwinęły się dwa wyżej wymienione dzieła J. Kerschesteinera.

Nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na związki, zachodzące pomiędzy pedagogiką kultury, a pedagogiką narodową i państwową. Uważny czytelnik sam już zapewne zauważył, że w pedagogice kultury zostały rozwinięte pewne myśli, które zawierały się po części w pedagogice narodowej, po części w państwowej. Istotnie, pedagogika narodowa kładzie nacisk na to, że właśnie naród jest tą grupą społeczną, która jest nosicielką i twórczynią kultury. Wzmaganie twórczości kulturalnej — to jeden z ważniejszych jej postulatów.

Pedagogika kultury rozwija te tezy szerzej; jednocześnie wykazuje ona, że w życiu duchowym każdego narodu kulturalnego poza pierwiastkami narodowymi jest dużo pierwiastków kosmopolitycznych i ponadnarodowych. S. Hessen posuwa się do twierdzenia, iż naród, podobnie jak jednostka ludzka, wtedy właśnie najbardziej rozwija swą osobowość, gdy oddaje się w służbę przewyższającym go ogólnoludzkim ideałom. Doceniając w ten sposób w pełni odrębność narodową, pedagogika kultury wybiega daleko poza opłotki ciasnego nacjonalizmu.

Pedagogika państwowa w tej postaci, jaką jej nadał J. Kerschensteiner, prowadzi prostą drogą do pedagogiki kultury. Skoro bowiem celem wychowania ma być nie jakiegokolwiek państwo, lecz państwo kultury i prawa, to stąd wynika, że ponad państwem istnieją wyższe od niego wartości, którym ono służy. Temi wartościami są: kultura i wznoszące się nad nią gwiazdne niebo najwyższych ideałów. Zagadnienia wychowania państwowego nie wyczerpują zagadnień pedagogicznych, lecz domagają się uzupełnienia. Znaleźć je mogą tylko w zagadnieniach kultury i świata wartości. I Kerschensteiner w drugiej połowie swej twórczości pedagogicznej przeszedł do tych właśnie zagadnień. Zaczął od pedagogiki państwowej, a skończył na pedagogice kultury.

20. Pedagogika filozoficzna. Pedagogika kultury umieszcza wychowanie na granicy dwu światów. Jednym z tych światów są fakty biologiczne, psychologiczne i socjologiczne; drugim najwyższe ideały ludzkości kulturalnej. Świat ideałów przenika do świata faktów najczęściej nie bezpośrednio, lecz za pośrednictwem dóbr kulturalnych, w których częściowo się urzeczywistnia, i kształtuje ten świat faktów w coraz to nowych pokoleniach ludzkich na własny „obraz i podobieństwo”. Na tem polega istota wychowania.

Mając do czynienia z tego rodzaju przedmiotem, pedagogika kultury musi nogami chodzić po twardym gruncie empirji, ale głowę wznosić ku światu wartości. Korzystając z danych szeregu nauk empirycznych, posługując się ścisłymi metodami badania, otwiera ona jednocześnie dalekie perspektywy dla myśli filozoficznej.

Zagadnienia wartości i związane z niemi zagadnienia kultury — oto są najczęstsze przedmioty dociekań filozoficznych, do których dostarcza podniecie pedagogika kultury. Ma ona też swoją nadbudowę filozoficzną w postaci teorii wartości i filozofji kultury. Obydwa te działy uprawiają najwybitniejsi pedagogowie kultury: A. Messer, J. Cohn, E. Spranger, T. Litt i S. Hessen.

Wypracowane przez nich poglądy filozoficzne przenikają do ich pism pedagogicznych, stają się ich osnową. Po okresie drobiazgowych prac eksperymentalnych, po okresie mozolnego zbierania faktów i fakcików pedagogika nanowo przejmując się duchem filozoficznym, zaczyna dążyć do śmiałych syntez, wytwarza systemy. Stoimy wobec renesansu pedagogiki filozoficznej.

Nietylko zresztą pedagogika kultury stała się żywym gruntem dla myśli filozoficznej. Oparciem dla niej stała się również pokrewna jej pedagogika narodowa, wydając neo-heglański system G. Gentilego. Wobec tego, że omówiliśmy go już powyżej, nie będziemy po-

wracali na tem miejscu do tego przedmiotu. Nie możemy natomiast pozostać bez wzmianki związków, zachodzących pomiędzy idealizmem filozoficznym i personalizmem pedagogicznym.

Na gruncie pojęcia osobowości kilku już autorów niemieckich wzniosło bardzo śmiało konstrukcje metafizyczne. Najwybitniejszym z nich jest Gerhard Budde.

Opierając się na filozofii Rudolfa Euckena, przyjął on istnienie kosmicznego życia duchowego, jednym z przejawów którego ma być nasza kultura. Zadaniem człowieka jest brać udział w tem życiu duchowym. Aby to osiągnąć, musi on w swoim rozwoju przebiec przez trzy stadja. Na pierwszym z nich, jako istota biologiczna, należy do natury, na drugim staje się członkiem społeczeństwa, na trzecim dopiero, stając się rozumną osobowością, poczyna brać udział w życiu świata duchowego.

W związku z tem Budde rozróżnił trzy pedagogiki: indywidualistyczną, socjalną i n o o l o g i c z n ą, od greckiego wyrazu *nous* — rozum, duch. Pierwsza z nich widzi w wychowanku założoną przez naturę indywidualność, druga istotę społeczną, trzecia istotę duchową. Pierwsze dwie pedagogiki są tylko stopniami, prowadzącymi do trzeciej. Dopiero pedagogika noologiczna wskazuje najwyższy cel wychowania. Zasada się on na „przygotowaniu w człowieku osobowości”, to znaczy, na rozbudzeniu życia duchowego w wychowanku i takim jego prowadzeniu, aby on sobie to życie duchowe samodzielnie i swobodnie przyswoił¹⁾.

Nietrudno zauważyć, iż pomiędzy myślami Buddego a pedagogiką kultury istnieje pewne pokrewieństwo. Uchwycić je przeszkadza zapożyczona od Euckena hipoteza istnienia kosmicznego życia duchowego. Wystarczy jednak odrzucić tę metafizyczną nadbudowę i przelożyć to,

co powiedział Budde, na język bardziej konkretny, aby się przekonać, że jego system jest w gruncie rzeczy personalistycznie zabarwioną pedagogiką kultury.

I jeszcze jedno zbliżenie. Rzuci ono się w oczy, gdy porównamy religijno-moralną pedagogikę Foerстера, od której wyszliśmy, z pedagogiką kultury, na której kończymy. Zarówno tu, jak tam nastawienie na cele przewyższające zarówno jednostkę, jak społeczeństwo. Na tem polega pokrewieństwo tych dwu prądów pedagogicznych, zgodnie usiłujących przewyciężyć zarówno indywidualizm pedagogiczny, jak pedagogikę socjalną. Jest jednak między nimi i głęboka różnica. Polega ona na odmiennem ujmowaniu świata ideałów. Foerster pojął go w sposób monistyczny, uniwersalistyczny i dogmatyczny. Cel, o który mu chodzi, ma być jeden, ten sam dla wszystkich, raz na zawsze ustalony, co więcej, zgodny ze zdogmatyzowaną tradycją religijną.

Inaczej ta sprawa przedstawia się dla pedagogów i filozofów kultury. Ich świat wartości jest raczej pluralistycznym, w każdym razie nie jest metafizycznym absolutem, lecz kompleksem postulatów, czy zadań. W tych postulatach czy zadaniach uznają oni pewien moment uniwersalistyczny, mający swoje źródło we wspólnej wszystkim ludziom podstawowej strukturze; zarazem jednak podkreślają to, że w różnych epokach i kulturach górują różne wartości, lub konstelacje wartości. Co więcej, kładą nacisk na to, że sposób realizowania tej samej wartości jest coraz to inny, zależnie od indywidualności narodu i jednostki ludzkiej. Dzięki temu odwieczne zadania kultury są coraz to nowymi osobistymi zadaniami dla następujących po sobie pokoleń. Do swego świata wartości pedagogika kultury dochodzi niezależnie od tradycji religijnej, nie ma też teologicznego charakteru. Jest naukowo-filozoficzna i zupełnie świecka.

Jak się stąd okazuje, różnice pomiędzy pedagogiką religijno-moralną a pe-

¹⁾ Gerhard Budde, *Noologische Pädagogik*, Langensalza, H. Beyer, 1910.

dagogiką kultury są znaczne. Nie można też twierdzić, abyśmy w naszych rozważaniach zatoczyli koło. Raczej poruszaliśmy się po linii spiralnej. W ten sposób zbliżyliśmy się do naszego punktu wyjścia, aleśmy się z nim nie zetknęli

bynajmniej. Rozbieżność współczesnych ideałów pedagogicznych wystąpiła i tutaj. Jest ona tylko mniejsza, niż np. pomiędzy pedagogiką indywidualistyczną a pedagogiką socjalną.

WALKA O ŚRODKI WYCHOWANIA.

21. Stara i nowa szkoła. W roku 1895 pojawiła się po raz pierwszy w druku klasyczna już teraz rozprawa amerykańskiego filozofa Johna Dewey p. t. „Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli”¹⁾. Stwierdziwszy, iż daremną rzeczą byłoby oczekiwać zgody pedagogów w sprawie zainteresowania, autor powiada, że „uderza nas tutaj przede wszystkim właśnie głęboka sprzeczność, dzieląca pod tym względem różne szkoły pedagogiczne”. Na czym ta sprzeczność polega? Na tem, że jedni chcą pobudzać ucznia do pracy pomocą nakazów, połączonych z grozą kary, gdy inni dążą do tego, aby dziecko wszystko czyniło dla przyjemności. Pomimo wielkich różnic, jakie zachodzą w sposobie postępowania surowych pedantów szkolnych i miękkih „uprzyjemniaczy” wszelkich obowiązków, John Dewey obydwie typy pedagogów zalicza do jednego obozu i to starej szkoły. Dzieli ich to, że jedni chcą oddziaływać na wolę młodzieży zapowiedzią cierpienia, gdy drudzy — obietnicą przyjemności. Łączy to, że jedni i drudzy, odwołując się do motywów w stosunku do ucznia z e w n ę t r z n y c h, traktują jego świat wewnętrzny jako coś b i e r n e g o.

Całemu temu obozowi J. Dewey przeciwstawił własne stanowisko. Widząc w dziecku istotę a k t y w n ą, chce on odwoływać się do jego instynk-

tów i popędów. Nie oddziaływanie z zewnątrz, ale te właśnie wewnętrzne pobudki chce on uczynić motorem całego wychowania. Wystarczy do nich zaapelować, aby się przekonać, jak mylą się ci, którzy przypuszczają, że dziecko nie potrafi się nigdy zdobyć na wysiłek z własnego zainteresowania. Nie wszystkie zainteresowania dzieci prowadzą do wysiłku. Ale są i takie, które do niego prowadzą. Tylko takie zainteresowania mają głębszą wartość pedagogiczną. Na nich też J. Dewey oparł całą swoją reformę pedagogiczną.

Dotyczyła ona nie tylko motywów pracy ucznia, ale i przedmiotów i metod tej pracy. Chcąc oprzeć się na zainteresowaniach młodzieży, trzeba zaczynać pracę wychowawczą od tego, co młodzież głęboko interesuje, a potem dopiero można nakierowywać jej zainteresowania na coraz nowe przedmioty.

Cóż zatem młodzież interesuje? Z początku nie teorie abstrakcyjne, nie książki, lecz zagadnienia praktyczne. Dzieci rwą się do robienia czegoś, do działania. Już w okresie przedszkolnym, bawiąc się, z największym zapałem będą one robiły łuk i strzały, będą budowały szałas. Do tego powinna nawiązać szkoła przyszłości. Niech dzieci zaczną od czynienia takich wynalazków w jakimś dziale techniki, np. w dziedzinie tkactwa, jakie musiał czynić człowiek pierwotny, a to je szybciej doprowadzi do zrozumienia kultury współczesnej, niż przerobienie niechętnie, z nakazu, wszystkich podręczników szkolnych.

Domagając się tego, John Dewey rzucił hasło uczenia się przez działanie

¹⁾ Tak brzmi tytuł w tłum. polskim. Patrz: J. Dewey, Szkoła i Dziecko, Warszawa, 1930, str. 37. W oryginale rzecz wyszła p. t. Interest as Related to Will, The University of Chicago, 1895.

(*learning by doing*). Hasło prawdziwie amerykańskie! Im bardziej intelektualistyczną, im bardziej „książkową” była współczesna mu szkoła, zwłaszcza na kontynencie europejskim, tem większą ono było nowością. Zrodziło je życie Stanów Zjednoczonych, o wiele mniej skrępowane tradycją, niż w starych państwach europejskich, pełne inicjatywy prywatnej, rosnące w potęgę dzięki szybkiemu rozwojowi przemysłu i handlu.

Wśród tego życia powstała filozofia pragmatystyczna, czyniąca ze skutecznego działania kryterjum prawdy i moralności. Jednym z najwybitniejszych twórców tej filozofii obok Williama James'a jest właśnie John Dewey. Cóż dziwnego, że i w wychowaniu położył on nacisk na działanie. Płynąca z wewnętrznej pobudki czynność samego dziecka — oto co je kształci przede wszystkim. Ten czynnik powinien też zapanować w szkole. Zamiast biernego słuchania nauczycieli, zamiast wykuwania lekcji z podręczników młodzież ma zapełnić szkołę gwarem swobodnej, samorzutnej pracy.

Nie ograniczając się do rozważań teoretycznych, J. Dewey z właściwą Amerykanom przedsiębiorczością zorganizował przy uniwersytecie w Chicago szkołę eksperymentalną, opartą na tych zasadach. I ten jego eksperyment z 1897 roku zapoczątkował nową epokę w dziejach wychowania¹⁾. W ostrem przeciwieństwie do starej „książkowej” szkoły poczęła powstawać nowa szkoła, mniej intelektualistyczna, bardziej swobodna, praktyczna i aktywna.

Postaramy się przedstawić prądy pedagogiczne, które ją kolejno kształtowały.

22. Wychowanie przez sztukę. Wśród przykładów zainteresowania, prowadzącego do wysiłku, J. Dewey

¹⁾ W roku 1900 ukazał się zbiór odczytów J. Dewey p. t. *Szkoła i Społeczeństwo*, w których on uzasadniał program i metody swojej szkoły eksperymentalnej.

przytoczył i następujący: stworzenie dzieła sztuki. „Rzeźbiarz, dajmy na to, ma swój cel, swój ideał. Aby go wcielić w życie, musi przebrnąć przez cały szereg kolejnych etapów, które same przez się nie mają tej, co cel, wartości. Musi kuć, ciosać, modelować, spełniać czynności, z których żadna nie realizuje bezpośrednio pomyślanego przezeń idealnego kształtu, a każda wymaga wydatku energii. Ale ponieważ środki te są mu niezbędne dla osiągnięcia idealnego celu, zainteresowanie, które w tym celu się kryje, przenika również każdy z tych koniecznych czynów. Każdy model, każde uderzenie dłuta ma tyleż wartości, co i skończone dzieło sztuki i dlatego właśnie pochłania uwagę artysty”¹⁾.

Ale nietylko dlatego praca artysty jest tu dobrym przykładem, że zainteresowanie promieniuje w niej w ten sposób z celu na środki. Przychodzi ona tu na myśl i z tego jeszcze powodu, że artysta w niej się w y r a ż a i dzięki temu, poznając swoje cele i środki, sam sobie daje wskazówkę i bodziec do dalszego doskonalenia się. Im przytem bardziej t w ó r c z ą jego praca, tem większe jej znaczenie kształcające.

Zbliżyć pracę szkolną do typu pracy artysty — oto myśl, którą ten przykład nasuwa pedagogowi. Sam Dewey w tym kierunku swojej teorii nie rozwinął. Główną uwagę zwrócił na technikę, życie ekonomiczne i społeczne; mniej natomiast okazał zrozumienia dla sztuki i wychowania artystycznego. I przed nim i po tych jego pracach uczynili to jednak inni, bardziej estetycznie nastawieni pedagogowie.

W drugiej połowie XIX w. do reformowania wychowania szkolnego w tym kierunku wzywał w Anglii John Ruskin. W końcu XIX wieku powstał w Niemczech prąd pedagogiczny, występujący pod hasłem „w y c h o w y w a n i a p r z e z s z t u k ę”. Jego inicja-

¹⁾ J. Dewey, *Szkoła i Dziecko*, str. 59 — 60.

torem był Alfred Lichtwark. Zostawszy w roku 1886 dyrektorem muzeum sztuk pięknych w Hamburgu, począł on organizować dla nauczycieli ćwiczenia w oglądaniu obrazów, wydał również drukiem wskazówki w tym kierunku. To pobudziło innych autorów do zajęcia się sprawą wychowania estetycznego młodzieży. Pedagogowie, żywiej odczuwający braki ówczesnego systemu, poczynają w sztuce szukać środka przeciwko jednostronnemu intelektualizmowi szkoły i bierności jej uczniów. W roku 1896 pod wpływem Lichtwarka zawiązuje się w Hamburgu zjednoczenie nauczycieli w celu popierania artystycznego wykształcenia. W początku XX w. poczynają się odbywać kongresy wychowania przez sztukę (*Kunsterziehungstage*). Pierwszy z nich odbył się w Dreźnie 1901 r. Mówiono na nim o ogólnych zasadach całego ruchu. Na drugim kongresie (w Weimarze 1903 r.) rozważano sprawę nauczania języka i literatury ojczystej, na trzecim (w Hamburgu 1905 r.) zastanawiano się nad nauczaniem muzyki i gimnastyki.

Głównym teoretykiem całego tego prądu stał się Ernst Weber. Jego książka p. t. „Wychowanie przez sztukę i sztuka wychowania”¹⁾ jest systemem pedagogicznym, zmierzającym do uczynienia pracy ucznia swobodną i twórczą. Autor jej kładzie szczególny nacisk na kształcenie fantazji i uczuć. Daje dużo ciekawych przykładów prowadzenia lekcji różnych przedmiotów w tym duchu. Za jedną z pomocniczych nauk pedagogiki uznaje estetykę. Sam oparł się na estetyce J. Volkelta. Jego system pedagogiczny jest próbą zastosowania poglądów estetycznych Volkelta do zagadnień wychowania i nauczania.

¹⁾ Ernst Weber, *Kunsterziehung und Erziehungskunst*, Leipzig, J. Klinkhardt, 1914 r.

Wcześniej wyszła wartościowa książka tegoż autora p. t.: *Zeichnerische Gestaltung und Bildungsarbeit*, Langensalza, Hartkamp.

23. Pedagogika osobowości. Pod tym tytułem w roku 1897 ukazała się książka Ernesta Lindego, nauczyciela w Gotha¹⁾. Praca jego była najwidoczniej na czasie, pobudziła bowiem wielu nauczycieli do urzeczywistniania zawartych w niej myśli w praktyce szkolnej. Wśród tych praktyków znaleźli się tak wybitnie utalentowani pisarze pedagogiczni, jak Fritz Gansberg i Henryk Scharrelmann. W ten sposób na przełomie XIX i XX wieku powstał prąd pedagogiczny, znany pod nazwą pedagogiki osobowości.

Wszyscy jego przedstawiciele wyszli ze szkoły Lichtwarka. Rozpocząwszy od wychowania przez sztukę, z biegiem czasu, podobnie jak E. Weber, którego również można zaliczyć do ich grona, rozszerzyli zakres swoich zainteresowań na zagadnienie metod wychowania i nauczania w całym jego zakresie.

Wrażliwość na piękno, postawa artystyczna, umiłowanie swobody, walka z rutyną, krępującą ducha — oto co charakteryzuje tych buntowniczych neoromantyków niemieckich. Główny ich atak zwrócił się przeciwko biurokratyzmowi szkolnemu i kultowi metod, drobiazgowo wypracowanych w ciągu XIX wieku przez pedagogów ze szkoły Herbarta. Z biurokratyzmem najostrzejsze boje staczał Scharrelmann. Z szablonem metod walkę zaczął Linde. Jego główna książka miała podtytuł: „Ostrzeżenie przed współczesnym zaufaniem do metod”. Zgodnie z tą zapowiedzią zwrócił on uwagę na to, że „metoda nie może dać tego, czego się po niej ludzie spodziewają. Wychowawczy wpływ materiału nauczania bynajmniej nie zależy od tego, że się go opracuje według pewnych norm. Rozstrzygającym jest to, aby ten materiał ożył w duszy wychowawcy. Musi on go niejako zrodzić nanowo, rozgrzewając swem uczuciem. Gdy to się stanie, wszelkie „metodyczne” opraco-

¹⁾ Ernst Linde, *Persönlichkeitspädagogik*, Leipzig, F. Brandstätter, 1897.

wywanie materiału jest najczęściej zupełnie zbytecznym”.

Te słowa Lindego doskonale charakteryzują cały ten kierunek. Na jego czele stanęli pedagogowie z bożej łaski. Głównym przedmiotem ich zainteresowania jest osobowość natchnionego pedagoga artysty. Głównym postulatem — swoboda wychowawcy. Pragną go oni wyzwolić z więzów bezdusznych przepisów i narzuconych metod.

24. Nowe szkoły na wsi. Gdy pedagogowie niemieccy rozluźniali w ten sposób dławiące ich pęta starego porządku, ze świata anglosaskiego poczęły dochodzić echa dokonywanej się tam reformy metod pracy młodzieży szkolnej, a nawet całego jej życia. Szczególnie głęboki wpływ na pedagogikę kontynentu europejskiego wywarły t. zw. „nowe szkoły”. Inicjatorem ich był angielski pedagog Cecil Reddie. On to jeszcze w 1869 r. założył w Abbotsholme w Anglii szkołę nowego typu dla chłopców. W *New School Abbotsholme* młodzież nie tylko pracowała, ale i żyła swobodnie, bliżej natury, niż w przeciętnej ówczesnej wielkomięskiej szkole. Reddie zmniejszył przeciążenie młodzieży nauką książkową, zaprowadzając pracę laboratoryjną, zajęcia ogrodnicze na fermie szkolnej i wycieczki przyrodnicze i geograficzne. Poza tem, w myśl tradycji angielskiej, położył nacisk na sporty, uprawiane na świeżem powietrzu. Z mieszkańców szkoły, umieszczonej na wsi wśród ogrodów, pól i lasów, uczynił wielką rodzinę, wywierając głęboki wpływ wychowawczy na młodzież przez wytwarzającą się w niej atmosferę moralną.

Przykład Cecila Reddie znalazł naśladowców nie tylko w Anglii, lecz również na kontynencie. We Francji pierwszą szkołę tego typu założył E. Demolins¹⁾, w Niemczech Herman Lietz. W Polsce pierwsza szkoła na wsi po-

wstała pod kierunkiem ks. J. Gralewskiego w Starej Wsi pod Warszawą w 1908 roku i przetrwała do czasu wielkiej wojny. Starsze klasy tej szkoły prowadził w Prokocimiu pod Krakowem Tadeusz Łopuszański.

Nowe szkoły stały się na początku naszego stulecia żywym przykładem tego, jak może wyglądać owiane nowym duchem wychowanie. W nich wydoskonalili się nowsze metody pedagogiczne. Wielu z pracujących w nich wychowawców i nauczycieli wyrobiło się na czołowych przedstawicieli pedagogiki współczesnej.

24. Nowe metody w wychowaniu przedszkolnem. Pionerką na tem polu stała się na początku XX w. włoska lekarka dr. Marja M o n t e s s o r i. Rozpoczęła od pracy nad dziećmi, zapóźnionemi w rozwoju, postępując się przytem metodą francuskiego lekarza Séguin'a. Z czasem doszła do przekonania, że metody wychowawcze, wypracowane dla dzieci anormalnych, dadzą się również zastosować do normalnych. Sposobność nadarzyła się, gdy rzymskie towarzystwo, budujące domy robotnicze, zaproponowało jej w 1907 r. zorganizowanie przy tych domach wzorowych przedszkoli. Wówczas to powstały kierowane przez M. Montessori *Case dei bambini* (Domy dziecięce). System wychowawczy, zastosowany w tych przedszkolach, znany się stał pod nazwą metody Montessori.

Podstawową zasadą w tej metodzie jest „swoboda dziecka w jego samorzutnem wyrażaniu się”. Zadaniem wychowawczyni jest „pobudzić życie dziecka, a następnie pozwolić mu się swobodnie objawiać i rozwijać”. Głównym środkiem wychowawczym są gry i zabawy, tak obmyślane, aby ćwiczyły różne dyspozycje dziecka. Szczególny przytem nacisk M. Montessori położyła na ćwiczenie zmysłów. Ostatecznym celem wychowania jest „poprzeć samorzutny rozwój indywidualności zarówno pod względem umysłu, jak uczuć i sił fizycznych”.

¹⁾ Patrz jego książkę p. t.: *Nowe wychowanie*, tłum. J. Wł. Dawid, 1900 r.

Nie należy natomiast dążyć do „urobienia z dziecka istoty wykształconej w potocznym rozumieniu tego słowa”¹⁾).

Równocześnie z Marją Montessori, ale niezależnie od niej, wypracował swoją metodę belgijski lekarz dr. Owidjusz Decroly. Podobieństwo dróg jest uderzające. I Decroly bowiem, jak Montessori, zaczął od wychowywania dzieci anormalnych, poczem dopiero zajęł się dziećmi normalnymi w wieku przedszkolnym i szkolnym²⁾.

Dr. Decroly nie od razu stał się tak znany w świecie pedagogicznym, jak Marja Montessori. A jednak jego metoda ma pierwszorzędne walory, pod niejednym też względem przewyższa metodę Montessori.

Zarówno M. Montessori, jak O. Decroly torowali drogi nowemu wychowaniu wówczas, gdy teorie, uzasadniające t. zw. szkołę pracy, dopiero się krystalizowały.

25. Szkoła pracy. Wszystkie te z początku rozproszone usiłowania pedagogiczne w ciągu bieżącego stulecia spłynęły się w jeden szeroki prąd, występujący najczęściej pod nazwą „szkoły pracy”.

Nazwa niezupełnie trafna! Nietylko bowiem o zreformowanie szkoły tu chodzi, lecz również o zreformowanie wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego. Wychowywać ma nietylko praca, lecz również inne samorzutne czynności samego wychowanka, np. gry i zabawy. Niektórzy też z przedstawicieli tego prądu używają innych terminów, jak: szkoła czynu³⁾, szkoła aktywna⁴⁾, szkoła życia⁵⁾, szkoła twórcza⁶⁾ i t. p. Najpopu-

larniejsza jest jednak nazwa szkoła pracy, może dlatego, że się najściślej wiąże z historją tego ruchu.

Jakkolwiek niektóre z myśli przewodnich szkoły pracy można odnaleźć u dawnych klasyków pedagogiki, poczynając od Sokratesa, to jednak bardziej bezpośrednio ruch ten wywodzi się od początków tych skandynawskich pedagogów, którzy w szóstym dziesiętku ubiegłego stulecia usiłowali ulepszyć szkołę i zbliżyć ją do życia przez wprowadzenie do jej programu pracy ręcznej. Ruch w tym kierunku rozpoczął fiński pedagog Uno Cygnäus (1810—1888). Poczynając od 1870 r. *slöjd* rozpowszechnia się w szkołach szwedzkich, przyczyniając się do ożywienia ręcznego przemysłu domowego. Do Danji przeniósł ten ruch Clauson - Kaas. On też propagował go w Niemczech słowem i drukiem. W roku 1876 wydał rzecz p. t.: „Szkoła pracy obok szkoły uczenia się, a domowy przemysł ręczny”.

Jak się stąd okazuje, przez szkołę pracy rozumiano w tamtych czasach taką szkołę, w której się uprawia pracę ręczną, przyczem kładziono nacisk na gospodarcze znaczenie pracy ręcznej w szkole. Dopiero nieco później względy gospodarcze poczynają ustępować na dalszy plan, główną zaś rolę poczynają odgrywać względy natury pedagogicznej. Praca ręczna pozwala dziecku przybrać aktywną postawę podczas nauki szkolnej, rozwija w niem popęd do działania, daje zrozumienie doniosłości pracy ręcznej, zbliża do życia praktycznego, jest integralną częścią wychowania socjalnego — oto myśli, z którymi spotkamy się u takich propagatorów pracy ręcznej, jako środka wychowawczego, jak Alwin Pabst w Niemczech, Robert Seidel w Szwajcarii, a u nas Władysław Przanowski.

W tym samym czasie doskonaliła się i różnicowała technika pracy ręcznej

¹⁾ Por. Marja Montessori, *Domy dziecięce*, Warszawa, E. Wende, 1913.

²⁾ A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, Nasza Księgarnia, 1926.

³⁾ A. Lay, *Die Tatschule*, Osterwieck, Zickfeldt, 1911.

⁴⁾ A. Ferrière, *École active*, Neuchatel, éd. Forum, 1922, 2 tomy.

⁵⁾ O. Decroly, *École par la vie et pour la vie*, patrz: A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, Nasza Księgarnia, 1926.

⁶⁾ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków, 1926.

w szkole, drobiazgowo też zostały opracowane sposoby zastosowania jej, jako środka metodycznego, w różnych przedmiotach nauczania.

Nowa epoka w dziejach szkoły pracy zaczęła się, gdy po próbach i usiłowaniach o charakterze praktycznym zaczęły powstawać szeroko zakrojone teorie pedagogiczne. Inicjatorem na tem polu był J. Dewey. Mówiliśmy już o rozwiniętej przez niego idei uczenia się przez działanie. To działanie nie jest u Dewey'a tylko pracą rąk. Na działania składają się również procesy myślenia¹⁾. Jednakże praca ręczna jest najdostępniejszym dla dziecka szkolnego sposobem działania i dlatego powinna stanowić punkt wyjścia całej nauki szkolnej. Na takich też zasadach oparty był program szkoły eksperymentalnej, którą Dewey prowadził w Chicago.

Jak widzimy, teorie pedagogiczne J. Dewey'a mają głęboki związek i z przeprowadzoną przez niego analizą procesu myślenia i z jego teorią zainteresowania. Obok tego gruntu psychologicznego mają one jeszcze podstawę socjologiczną. Dewey zastanawiał się nad zmianami, zachodzącymi w społeczeństwie amerykańskim pod wpływem szybkiego rozwoju przemysłu i handlu. Zmiany w życiu ekonomicznym odbijały się na życiu rodzinnym niekorzystnie. Do połowy wieku XIX dom rodzicielski był dla dzieci instytucją, zapewniającą im wychowanie, gdyż dom ten był jeszcze wówczas warsztatem pracy rodziców. Dzieci od początku otoczone były atmosferą pracy, stopniowo same w niej poczynają brać udział, i to je wychowywało. Po połowie wieku XIX małe domowe warsztaty zamarły, nie mogąc wytrzymać konkurencji wielkiego przemysłu. Rodzice, przystosowując się do nowych warunków, poczęli zarabkować poza domem, w fabrykach, kantorach, sklepach, i dom rodzinny stracił dawny swój

¹⁾ W tej sprawie szczególnie ważna jest praca J. Dewey p. t. *How we think*, London, D. C. Heath and C., 1910 r.

wpływ wychowawczy. Tem większe zadania wyrosły dla szkoły. Ona to musi zastąpić obecnie dom rodzicielski setkom tysięcy dzieci. Będzie zaś mogła podjąć temu zadaniu, gdy stanie się w a r s z t a t e m p r a c y w y c h o w u j ą c e j.

Zastanawiając się nad szkołą nie ze stanowiska fachowego propagatora pracy ręcznej, lecz ze stanowiska filozofa, socjologa i pedagoga, J. Dewey rozszerzył i pogłębił całe zagadnienie. Praca ręczna przestała być u niego osią całej sprawy. Przyznając jej duże znaczenie, autor „Szkoly i społeczeństwa” wykroczył daleko poza jej granice. Postawił on na porządku dziennym kwestję wychowania młodzieży przez pracę nie tylko ręczną, ale i umysłową, oraz przez gry i zabawy. To wszystko bowiem podpada pod pojęcie d z i a ł a n i a w y c h o w u j ą c e g o.

Drugim z kolei i, dodajmy odrazu, najwybitniejszym dotychczas teoretykiem szkoły pracy stał się J. K e r s c h e n s t e i n e r. On to spopularyzował nazwę całego kierunku, on dał mu najpełniejsze uzasadnienie teoretyczne, on wreszcie na szeroką skalę zrealizował swoje przekonania pedagogiczne, reformując w duchu szkoły pracy szkolnictwo powszechne i doksztalające miasta Monachjum.

Teorja szkoły pracy J. Kerschensteina kształtowała się w ścisłym związku z przeprowadzoną przez niego w latach 1895 — 1910 reformą szkolną. To jej nadało charakter systemu pojęć bliskich życia, wypróbowanych i sprawdzonych. Myśl jednak J. Kerschensteina, zapładniana z jednej strony przez J. Dewey'a, z drugiej przez niemieckich filozofów kultury, nie zamknęła się w kręgu empirji, lecz wznosząc się coraz wyżej, obejmując coraz szersze horyzonty, wytworzyła wielki system pedagogiczny, w którym stopiły się w jedną całość wszystkie bodaj pierwiastki ruchu, występującego pod nazwą „szkoła pracy” z pedagogiką i filozofją kultury.

O szkole pracy wypowiedział się J. Kerschensteiner publicznie po raz pierwszy w 1908 r., wygłaszając na ten temat mowę w Zurychu podczas uroczystości, urządzonej dla uczczenia pamięci H. Pestalozzi'ego. Wówczas to nazwał on szkołę pracy szkołą przyszłości i przeciwstawił ją tradycyjnej szkole książkowej. Nowa szkoła ma się opierać na aktywności dziecka, ma uwzględniać moment socjalny w wychowaniu, ma być bliską życia praktycznego.

Te trzy postulaty szkoły pracy J. Kerschensteiner rozwinął szerzej w książce p. t. „Pojęcie szkoły pracy”¹⁾. Postulat aktywności znalazł tu swój wyraz w zaleconej metodzie wychowania i nauczania. Zasada się ona na płynącej z zainteresowania pracy samych uczniów. Spór o to, czy praca ta ma być ręczna, czy umysłowa, według Kerschensteiner, wypłynął z fałszywie postawionego pytania. Nie można przeciwstawiać sobie tych dwu rodzajów pracy, bo praca ręczna wtedy dopiero wywiera głębszy wpływ wychowawczy, gdy łączy się z pracą umysłową. Naiwnością jest mniemać, jakoby praca ręczna zawsze wywierała wpływ dodatni na młodzież. Trzeba być zaślepionym, aby nie doceniać wielkich walorów pedagogicznych, jakie tkwią w pracy umysłowej. Nie na wiele zatem zda się mozolić się nad rozstrzygnięciem alternatywy: praca ręczna, czy umysłowa? Należy natomiast pytać, jakich warunków potrzeba, aby zarówno jeden, jak drugi rodzaj pracy wywierał wpływ wychowawczy.

Odpowiedź na to pytanie brzmi: zarówno praca ręczna, jak umysłowa wychowuje wówczas, gdy uczeń dorabia się przez nią na gotowych już dobrach kulturalnych własnej struktury duchowej.

Dopiero z takiego poglądu na proces kształcenia się wynika dla Kerschensteiner ten wniosek, że praca ręczna ma

doniosłą rolę do spełnienia w szkole powszechnej. Jest ona rodzajem pracy, najlepiej odpowiadającym zainteresowaniom młodzieży w wieku od lat sześciu do dziesięciu.

Wśród młodzieży starszej zarysowują się typy umysłów praktycznych i teoretycznych. Pierwszym będzie odpowiadała oparta na pracy ręcznej praca zawodowa, drugie należy skierować do szkół o charakterze bardziej teoretycznym, gdzie pracy ręcznej może nie być zupełnie.

Drugi postulat szkoły pracy domaga się uwzględnienia socjalnego momentu w wychowaniu. Kerschensteiner uczynił mu zadość, uznając p a ń s t w o za cel wychowania, a swobodną wspólnotę pracy za podstawową komórkę życia szkolnego. Ponieważ o pedagogice państwowej monachijskiego reformatora mówiliśmy już powyżej, pozostaje nam w tym punkcie wyjaśnić, co on rozumie przez swobodną wspólnotę pracy. Jest to grupa swobodnie dobierającej się młodzieży, która pracuje nad wspólnym zadaniem. Nie jest rzeczą konieczną, aby się składała z uczniów jednego rocznika szkolnego. Do wspólnoty mogą należeć starsi obok młodszych. Zadanie jest wspólne, ale każdy z członków wspólnoty taką jego część bierze na siebie, która najbardziej odpowiada jego zamiłowaniom, zdolnościom i siłom. Innymi słowy, w obrębie wspólnoty następuje podział pracy, umożliwiający uwzględnienie indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży.

W tak pomyślanych wspólnotach ma się odbywać praca, według Kerschensteiner. Kształcąc indywidualnie, ma ona jednocześnie doprowadzać do zżywania się młodzieży w grupy koleżeńskie, uczyć ją współdziałania, zaprawiać do życia społecznego i obywatelskiego.

Jeżeli państwo jest celem wychowania szkolnego dla Kerschensteiner, to drogą, prowadzącą do tego celu, jest uspołeczniający wpływ wspólnot pracy.

¹⁾ Jerzy Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*, Książnica-Atlas, 1926. W oryginale niemieckim rzecz ta wyszła p. t.: *Begriff der Arbeitsschule* w roku 1912.

Postulat zbliżenia szkoły do życia znalazł swój wyraz w poglądach Kerschensteinera na wychowawcze znaczenie pracy z a w o d o w e j. Nie t. zw. wykształcenie ogólne, ale dopiero praca zawodowa jest, według niego, najważniejszą szkołą charakterów. W niej człowiek krystalizuje się ostatecznie. W niej wyraża się najpełniej i spełnia swoje powołanie. Przez dobrze wykonaną pracę zawodową najskuteczniej służymy swemu państwu. Ona też czyni z nas p r z y d a t n y c h obywateli państwa.

Wychodząc z tych założeń, Kerschensteiner poddał druzgocącej krytyce przesąd, jakoby t. zw. wykształcenie ogólne było wyższe, czy dostojniejsze od wykształcenia zawodowego. Zadaniem każdego wykształcenia jest przygotowywać do zawodu. Jeśli jakieś wykształcenie tego nie czyni, to jest to dowodem jego zwyrodnienia. Różnica pomiędzy szkołami zawodowymi i ogólnokształcącymi sprowadza się do tego, że pierwsze przygotowują do zupełnie określonego zawodu, gdy drugie do dużej grupy zawodów.

Zadania wychowawcze zarówno jednych, jak i drugich szkół Kerschensteiner sprowadził do następujących trzech punktów:

1) dać młodzieży wiedzę i umiejętność, potrzebną w przyszłym zawodzie,

2) tak wykształcić jej charakter, aby ona swój zawód pełniła z powołania, dla wyższych celów,

3) tak ją uspołecnić, aby ona współpracowała w umoralnianiu swej grupy zawodowej i szerszego ogółu współobywateli.

Od czasu pojawienia się omówionej tu książki Kerschensteinera prąd myśli pedagogicznej, występujący pod hasłem szkoły pracy, rozlał się po całym świecie kulturalnym tak szeroką falą, że o referowaniu poglądów poszczególnych, chociażby wybitnych jego przedstawicieli mowy być nie może. Chcąc utrzymać się w ramach, zakreślonych niniejszej pracy, musimy się ograniczyć do ogól-

nej tylko charakterystyki. Stwierdzamy zatem, że jakkolwiek wszyscy współcześni pedagogowie, których zaliczamy do wielkiego obozu szkoły pracy, zgadzają się z tem, 1) że wychowanie ma się opierać na aktywności wychowanków, 2) że ich czynności wychowujące mają mieć charakter społeczny, 3) że szkoła powinna zbliżyć się do życia praktycznego — to jednak poglądy ich nie są bynajmniej tak zgodne, jak teorie pedagogiczne J. Dewey'a i J. Kerschensteinera. Raczej mamy tu znowu do czynienia z tak charakterystyczną dla naszych czasów r o z b i e ż n o ś c i ą poglądów pedagogicznych. Nie zaznaczała się ona wyraźnie, dopóki zwolennicy nowego wychowania walczyli o zwycięstwo z przedstawicielami starego porządku pedagogicznego; wystąpiła w całej pełni, gdy nowe idee wzięły górę — przynajmniej w literaturze pedagogicznej.

Na czem polega ta rozbieżność? Przedewszystkiem na różnym akcentowaniu każdego z wymienionych trzech postulatów. Jedni z pedagogów, jak A. Ferrière, Lay, H. Rowid, podkreślają przedewszystkiem moment aktywności. Dla nich szkoła pracy będzie przedewszystkiem szkołą aktywności¹⁾, albo szkołą czynu²⁾, albo nawet szkołą twórczą³⁾.

Tu również wypadnie zaliczyć pedagogów, kładących nacisk na to, że czynne procesy, zachodzące w dziecku, winny mieć charakter p r z e ż y ć. Przedstawicielami pedagogiki przeżyć w Niemczech są przedewszystkiem autorowie, należący do Związku zdecydowanych reformatorów szkolnictwa (Kawerau, Östreich i in.). W Italji na przeżywaniu przez młodzież kultury narodowej oparł swą metodę wychowawczą G. Gentile. Gdy poprzednio wymienionych pe-

¹⁾ A. Ferrière, École active, Neuchatel, ed. Forum, 1922, 2 tomy.

²⁾ Lay, Die Tatschule, Osterwieck, Zickfeldt, 1911.

³⁾ H. Rowid, Szkoła twórcza, Kraków, 1926.

dagogów możnaby nazwać ekspresjonistami pedagogicznymi, ci są raczej impresjonistami.

Do drugiej grupy zaliczamy tych autorów, którzy kładą nacisk na uspołecznienie młodzieży przez wychowywanie ich we wspólnotach życia i pracy. Tu wypadnie zaliczyć G. Wynekena, który stworzył nowy typ szkoły na wsi, oparty na samowychowujących się grupach koleżeńskich (*Kameradschaften*). Tu również będą należeli pionierzy szkół wspólnoty z P. Petersenem na czele.

Trzecią grupę będą stanowili ci z pedagogów, którzy położyli nacisk na zbliżenie szkoły do życia, rozmaicie poza tem rozumianego. Takimi będą: O. Decroly¹⁾, J. Ostrowski²⁾.

Dużo głębszy rozdzwięk w obozie szkoły pracy wywołuje to, że jedni z jego zwolenników rozwijają swe poglądy w duchu indywidualistycznym, lub personalistycznym, gdy inni stają na gruncie pedagogiki socjalnej. Na tem tle doszło w roku 1911 na drezdeńskim zjeździe niemieckiego związku reformy szkolnej do ciekawej kontrowersji pomiędzy państwowo usposobionym Kerschensteinerem, a broniącym swobodnego rozwoju osobowości H. Gaudig'em. Myśli swoje rozwinął później H. Gaudig w głównym swoim dziele: *Szkoła w służbie powstającej osobowości*³⁾. Sam tytuł już jest znamienity. Celem wychowania jest dla Gaudiga głęboko pojęta osobowość. W wychowującej ją szkole na pierwszym miejscu stoi „swobodna praca umysłowa”. Pracę ręczną umieszcza Gaudig na dalszym planie, nie nadając jej jakiegos głębszego sensu w szkole pracy.

Duchem indywidualizmu owiana jest książka Heleny Parkhurst o systemie Daltońskim⁴⁾. System ten jest nową orga-

nizacją pracy wychowującej w szkole, rozszerzającą zakres swobody pojedynczego ucznia. Wyczuwa się w nim wpływ poglądów M. Montessori. Przy konsekwentnem rozwinięciu system Daltoński prowadzi do rozbicia wspólnot pracy, do których tak wielką wagę przywiązują autorowie niemieccy.

System daltoński jest dobrym przykładem współczesnej twórczości amerykańskiej na polu szkoły pracy. Liczne pomysły amerykańskie, jak: metoda projektów, uczenie się pod kierunkiem, system Winetki, Gary i in. mają charakter wybitnie praktyczny. Nie tworząc szerokiej teorii, pedagogowie amerykańscy niewyczerpani są w wypróbowywaniu coraz to nowych metod pracy laboratoryjnej. Ich „systemy” nie są systemami pojęć, lecz działań. Ich teorie trzymają się zbliska faktów i najczęściej zmierzają wprost do uzasadnienia takiego lub innego sposobu postępowania. Tym praktycznym charakterem amerykańska myśl pedagogiczna różni się wyraźnie od niemieckiej.

Inny znów jest sposób rozumienia szkoły pracy wśród pedagogów bolszewickich. Zgodnie z postulatami, sformułowanym w Manifestie Komunistycznym, usiłują oni „związać wychowanie z produkcją materjalną”.

Rozwijając tę myśl, P. Błonskij wystąpił z postulatami, aby szkoła stała się warsztatem pracy produktywnej w sensie ekonomicznym. Uczniowie mają brać udział w wytwarzaniu towarów. Nie zadowolają go przytem takie warsztaty pracy r ę c z n e j, jakie zaprowadził w szkołach monachijskich Kerschensteiner. To są dla niego warsztaty drobnomieszkańskie. Robotnik wieku XX ma się wychowywać w wielkich warsztatach pracy, będących ostatniem słowem techniki współczesnej. Stąd pomysł skombinowania szkoły z fabrykami. Młodzież szkolna ma pracować częściowo w fabryce, częściowo w szkole, przyczem zadaniem szkoły byłoby porządkować i po-

¹⁾ A. Hamaïde, *Metoda Decroly*.

²⁾ J. Ostrowski, *Zywa szkoła*.

³⁾ H. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, 2 t., Lipsk, Quelle u. Meyer, 1917.

⁴⁾ H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu Daltońskiego*, Książnica-Atlas.

głębiać doświadczenia techniczne i socjalne, którychby dostarczała fabryka¹⁾.

Włączoną w ten sposób w życie gospodarcze szkołę pracy pedagogowie bolszewicy nazwali *produktyną*. Krytycy szkoły produktywnej uczynili jej zarzut, że dla fikcji produkowania towarów zatracą ona wychowawcze walory szkoły pracy²⁾.

26. Szkoła jednolita a dobór pedagogiczny. Oprócz metod, któremi się zajmuje szkoła pracy, do środków wychowania należy także organizacja szkolnictwa. We wszystkich niemal państwach kulturalnych zagadnienia organizacji szkolnictwa stały się w wieku XX bardzo aktualnymi. Czasy powojenne nie tylko u nas, lecz i zagranicą stanowią *epokę wielkich reform szkolnych*.

Niepodobna nam tu charakteryzować poglądów, które wywarły wpływ na reformę szkolną w poszczególnych państwach. Musimy się ograniczyć do omówienia tych tylko myśli, które miały obieg międzynarodowy. Do takich należy doktryna *szkoły jednolitej*.

Cóż to jest szkoła jednolita? Tak przyzwyczajono się u nas nazywać taki system szkolny, którego fundamentem jest wspólna dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym szkoła powszechna. System ten musi w dodatku stanowić zbudowaną według jednego planu całość. Ma on wychowywać w jednym duchu wszystkich obywateli państwa, udostępniając osiągnięcie najwyższych szczebli wykształcenia każdemu zdolnemu i pracowitemu uczniowi bez względu na jego pochodzenie, wyznanie i stan majątkowy rodziców. Przeciwnieństwem szkoły jednolitej jest system szkolny, w którym niższe szkoły przeznaczone są dla szerokich warstw ludowych, a średnie i wyższe dla warstw uprzywilejowanych.

Idea szkoły jednolitej nie jest nowa. Pierwszy projekt takiego ustroju szkol-

nego opracował Plato w swojej *Rzeczypospolitej*. W wieku XVII powstał projekt Komeńskiego, w wieku XVIII projekt Condorceta. Myśl ludzka zatem, choć z dużymi przerwami, pracowała w tym kierunku. Znacznie opieszalej posuwały się naprzód próby urzeczywistnienia tych myśli w szerszej skali. Rozpoczęły się one dopiero w wieku XIX. Przewodowały w tej dziedzinie Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Początek uczyniło miasto Boston, zakładając w 1821 r. publiczną szkołę *średnią (high school)*, opartą na szkole powszechnej. Pod koniec wieku XIX już w całej Unji Amerykańskiej zastajemy system szkolny, zbudowany jak drabina: trzeba przebyć szkołę powszechną, aby dostać się do średniej, na której z kolei wspierają się kolegia i dalsze studia wyższe.

W wieku XX zagadnienie ustroju szkolnego weszło w nową fazę rozwoju. Doktryna szkoły jednolitej, którą wiek XIX-ty odziedziczył po wieku oświeconym, przeniknięta była jednostronnie pojętym ideałem równości w wychowaniu. Głosiciele jej mniemali, iż wystarczy usunąć dualizm tradycyjnych systemów szkolnych, aby już przez to samo zapewnić jak najwyższe wspinanie się po drabinie szkolnej dzieciom wszystkich klas społecznych. Gdy system drabinowy przeszedł próbę życia, okazało się, jak niewystarczające jest takie negatywne pojmowanie równości.

W drugim tomie *Zagadnień Wychowawczych* Stanley'a Halla znajduje się rozprawa p. t. *Niektóre braki naszych szkół publicznych*¹⁾. Autor wykazał w niej, iż na 1000 uczniów, wstępujących do I klasy amerykańskiej ośmioklasowej szkoły powszechnej, dochodziło do szóstej klasy 462 uczniów, do ósmej 263, do szkoły średniej wstępowało 198, kończyło ją 56, a dyplom ukończenia studjów wyższych zdobywało już tylko kilku²⁾.

¹⁾ P. P. Błonskij, *Trudowaja szkoła*, 1919 r.

²⁾ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, 1931, str. 142 i n.

¹⁾ Stanley Hall, *Educational Problems*, v. II. *Some Defects of our Public Schools*.

²⁾ Por. *Enc. Wych.*, str. 463.

Rozprawa ta zrobiła tem większe wrażenie, że od końca wieku XIX system szkolny amerykański budził niezadowolenie wśród różnych sfer. Przedstawiciele świata gospodarczego zarzucali mu, iż kształcąc młodzież aż do 18 lat życia ogólnie, nie uwzględnia on potrzeb coraz to bardziej rozwijających się zawodów. Pedagogowie i psychologowie domagali się większego liczenia się z różnorodnością indywidualnych właściwości i potrzeb, powołując się przytem na wyniki badań psychologii indywidualnej.

Pod wpływem tych głosów w Stanach Zjednoczonych obok starego systemu szkolnego powstał szybko rozrastający się nowy system na następujących zasadach. Utrzymując system drabinowy, skrócono szkołę powszechną do lat sześciu, na niej oparto szkołę średnią o kilku stopniach¹⁾, wcześniej różnicującą się na dużą ilość równoległych wydziałów przeważnie o charakterze zaprawiającym do pracy zawodowej. Charakter szkoły, przygotowującej do uniwersytetów, w tej chwili zachował już tylko jeden wydział ogólnokształcący, zazwyczaj zwany „kulturalnym”.

Nie chodzi nam o szczegóły współczesnej reformy amerykańskiej. Chodzi o zmiany, które się dokonały w pojmowaniu szkoły jednolitej. Idą one w kierunku lepszego jej przystosowania z jednej strony do różnorodnych wymagań życia gospodarczego, z drugiej do właściwych potrzeb różnych typów umysłowych, na jakie można podzielić wielką masę młodzieży. Wszystko to prowadzi do wcześniejszego niż dawniej i dalej posuniętego zróżnicowania systemu szkolnego. Jego jednolitość poczyna być pojmowana nie w sensie jednakowości, ale raczej w sensie jedności. Ideału równości już nie widzi się w tem, aby wszystkie dzieci jak najdłużej wychowywać w tej samej szkole, według tej samej me-

tody, lecz raczej w tem, aby indywidualność każdego z tych dzieci uwzględnić w możliwie największym stopniu.

Zasada indywidualizowania, przeciwstawiająca się niwelizującemu egalitaryzmowi, skomplikowała w wieku XX całe zagadnienie szkoły jednolitej. Stało się tak przytem nietylko za Oceanem, lecz również w starej Europie. Tylko że tutaj w większości państw dłużej utrzymały się stare systemy szkolne o charakterze wyraźnie stanowym. Poza niektórymi małymi państwami, jak Szwajcaria, taki stan rzeczy przed wojną istniał w całej niemal Europie. Cóż dziwnego, że podsycał on dążenia do reform w duchu skrajnego egalitaryzmu. Broszur i rozpraw tego kierunku najwięcej przed wojną pojawiło się w Niemczech. Z pedagogów pisali je najczęściej zwolennicy pedagogiki socjalnej. Jedna z prac wyszła z pod pióra P. Natorpa.

Postulat natomiast lepszego przystosowania szkolnictwa do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży wyrastał w Europie na gruncie wyników, osiągniętych przez takich pionierów psychologii różnicowej, jak A. Binet, E. Claparède i W. Stern. Pierwsze próby zindywidualizowania szkoły podjęli: w Belgji O. Decroly, w Niemczech A. Sickinger. Stworzony przez Sickingera system manheimski stał się głośnym w pierwszym dziesiętku lat bieżącego stulecia.

Po wielkiej wojnie niemal wszystkie państwa europejskie przystąpiły do reformowania swego szkolnictwa. Zaczynem tych reform była wszędzie doktryna szkoły jednolitej. Tam, gdzie ona wystąpiła w postaci niwelującego egalitaryzmu, przeciwstawiła jej się idea indywidualizacji szkolnictwa i selekcji uczniów według uzdolnień. Cały ten kompleks można nazwać zagadnieniem doboru pedagogicznego¹⁾. Ostatecznie wszędzie na Zachodzie w wyniku ścierania się tych dwu prądów doszło do kom-

¹⁾ *Junior high school* (3-letnia), *senior high school* (3-letnia), *junior college* (2-letnie).

¹⁾ Patrz w tej sprawie: B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa*.

promisu, w większym lub mniejszym stopniu uwzględniającego obydwu stanowiska. I nasz ustrój szkolnictwa, choć w zasadzie pomyślany w duchu szkoły jednolitej, częściowo uwzględnił potrzebę doboru pedagogicznego. Tylko Rosja sowiecka ukształtowała swoją „jednoli-

tą politechniczną szkołę pracy” na zasadach krańcowego egalitaryzmu. Jej system wychowawczy nie uznaje doboru pedagogicznego. Nie obcy mu jest natomiast dobór według przynależności do klasy robotniczej i włościańskiej, oraz do partji komunistycznej.

KIERUNKI NAUKOWE I FILOZOFICZNE W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ.

27. Pedagogika naukowa przed wiekiem XX. Oddawna już pedagogika dążyła do oparcia się na gruncie naukowym. Wielcy pedagogowie wieków XVII i XVIII z coraz większą świadomością zmierzali do tego celu, mieli jednak poczucie, że go jeszcze nie osiągnęli. Pod tym względem szczególnie charakterystyczne są wyznania H. Pestalozzi'ego. Z największym wysiłkiem zmierzał on do uczynienia z pedagogiki dyscypliny naukowej, zarazem jednak zdawał sobie sprawę z tego, jak mu jeszcze daleko do osiągnięcia tego celu.

Dopiero w wieku XIX poczęto twierdzić, że pedagogika naukowa już istnieje. Pierwsi głosili to herbartyści. System swojego mistrza nazwali oni systemem pedagogiki naukowej. Po raz drugi za naukową uznana została t. zw. pedagogika eksperymentalna już pod sam koniec wieku XIX.

K r y t e r j a n a u k o w o ś c i w obydwu wypadkach były różne. Pedagogika Herbart'a została uznana za naukową ze względu na oparcie jej na dwu naukach pomocniczych: etyce i psychologii, oraz ze względu na systematyczne jej opracowanie. W końcu wieku XIX zarzucono jej spekulatywno-filozoficzny charakter. Za naukową uznano pedagogikę, posługującą się metodami, wzorowanymi na metodach nauk ścisłych, a więc obserwacją, eksperymentem i statystyką.

Jak stąd widać, kryterja naukowości się zmieniały, utrzymywało się natomiast dążenie do uczynienia pedagogiki naukową. Proces ten trwał nadal w wieku XX.

Chcąc go zobrazować, zacznijmy od dalszych przemian, które się dokonały w kryterjach naukowości. Otóż uległy one tak znacznemu rozszerzeniu, że te kryterja, któremi kierował się wiek XIX, obecnie czynią na nas wrażenie jednostronnych i ciasnych. Rozszerzenie kryterjów nastąpiło dwoma wielkimi etapami. Pierwszym z nich było przyswojenie sobie przez czołowych pedagogów, zwłaszcza w Niemczech, tych przemian, które pod wpływem W. Dilthey'a, W. Windelbanda i H. Rickerta na przełomie wieków XIX i XX nastąpiły w poglądach na przedmiot i metodę nauk humanistycznych. Jeżeli w drugiej połowie wieku XIX przeważała tendencja do podporządkowywania poglądu na życie pogładowi na świat, ugruntowanemu na naukach ścisłych, to w wieku XX otworzyły się ludziom jakby oczy na odrębność zjawiska historycznego i wogóle zjawisk świata humanistycznego, na potrzebę wypracowania osobnych metod badania tych zjawisk. Nastąpiło to, co u nas B. Suchodolski nazwał przebudową podstaw nauk humanistycznych¹⁾. Przez naukę przeszła wezbrana fala nowego humanizmu, niosąc ze sobą zainteresowanie się człowiekiem i kulturą, nowe zagadnienia, nowe sposoby ustosunkowania się do nich.

Drugi krok polegał na przekroczeniu granic, oddzielających naukę „pozytywną” od filozofji. Bliskie trzymanie się faktów, wyrzekanie się syntezy, obawa

¹⁾ B. Suchodolski, *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Zakł. im. Ossolińskich, 1928.

przed filozofią przestały być kryteriami naukowości. Jakgdyby wyzwalając się z ciasnych murów pracowni eksperymentalnej, w której ją chciał zamknąć empiryzm drugiej połowy wieku XIX, myśl ludzka ponownie poczęła wzbijać się ku śmiałym hipotezom, ku szerokim uogólnieniom. Nastąpił renesans filozofowania, coraz częściej przekraczającego granice doświadczenia, coraz śmielej przeciwstawiającego światu faktów świat wartości, coraz częściej posługującego się metodami spekulatywnymi.

28. Pedagogika eksperymentalna, humanistyczna i filozoficzna. W związku z rozszerzeniem się horyzontu, które w ten sposób nastąpiło, pozostaje fakt, że różne poglądy na świat i życie, różne metody badania dużo straciły ze swej dawniejszej wyłączości. W dziedzinie pedagogiki, gdzie one się spotykają ze sobą, można to zaobserwować w sposób zupełnie dokładny. Pedagogika Herbart z początku XIX w. miała charakter filozoficzny i spekulatywny. Pedagogika eksperymentalna z końca XIX w. odrzucała wszelką pedagogikę filozoficzną, uznając tylko badania oparte na obserwacji i eksperymencie. Tymczasem pedagogika, powstająca pod wpływem nowego humanizmu, nie odrzucając przyrodniczo zorientowanej pedagogiki eksperymentalnej, chce ją uzupełnić. W podobny sposób pedagogika filozoficzna nawiązuje zarówno do pedagogiki eksperymentalnej, jak do humanistycznej, czerpiąc z obu i uzupełniając obie.

Są coprawda odstępstwa od tej zasady. Tak np. G. Gentile, uprawiając pedagogikę filozoficzną w duchu idealizmu heglowskiego, pogardliwie traktuje wszelki empiryzm w pedagogice¹⁾. Z drugiej strony przejęty duchem empiryzmu Dr. J. R. Kretschmar ogłosił rozprawę p. t.: „Koniec pedagogiki filozo-

ficznej”²⁾. Poglądy te są jednak raczej echami wieku XIX, niż objawami, charakterystycznymi dla współczesnej myśli pedagogicznej. Jakkolwiek pewna rozbieżność pomiędzy pedagogiką eksperymentalną, humanistyczną i filozoficzną niewątpliwie istnieje, to jednak kierunki te raczej coraz bardziej współpracują ze sobą, niż się nawzajem zwalczają.

29. Pedagogika czysta i normatywna. Do objawów ekskluzywności, powstającej na gruncie przyrodniczego poglądu na świat i życie, należy zaliczyć postulat, domagający się wykluczenia pojęcia celu ze wszelkich nauk, a więc i z pedagogiki. W naszej literaturze pedagogicznej prof. Z. Mysłakowski proponował zastąpić pojęcie celu wychowawczego przez pojęcie funkcji społecznej wychowania³⁾. Niektórzy z pedagogów współczesnych usilnie pracują nad stworzeniem pedagogiki czystej, t. zn. badającej fakty pedagogiczne bez zakładania jakichkolwiek celów, poza celem poznawczym. W Niemczech nad tem pracuje przede wszystkim E. Kriek. U nas w tym duchu napisał swoją Socjologię wychowania Florjan Znaniecki.

Kierunek ten jest o tyle ekskluzywny, o ile twierdzi, że tylko pedagogika, obywatelką się bez pojęcia celu, jest naukowa. Żadnej natomiast ekskluzywności niema w uprawianiu takich badań pedagogicznych o b o k i n n y c h. Pedagogika czysta jest bardzo cennym uzupełnieniem tych dyscyplin pedagogicznych, które, przyjmując pewne cele, mają charakter nauk normatywnych i stosowanych.

Taki charakter mają dotychczas najczęściej systemy pedagogiczne. W przyszłości będą one, być może, szukały opar-

¹⁾ J. R. Kretschmar, *Das Ende der philosophischen Pädagogik*, E. Wunderlich, Lipsk, 1921 r.

²⁾ Z. Mysłakowski, *Funkcja społeczna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych”*, *Kwartalnik filozoficzny*, 1926.

¹⁾ G. Gentile, *Reforma wychowania*, Książnica-Atlas.

cia w powstającej dopiero pedagogice czystej. Dotychczas jednak inne nauki były dla nich fundamentem. Liczba nauk pomocniczych dla pedagogiki w ciągu wieku XIX wzrosła bardzo znacznie. Oprócz psychologii i etyki, na których opierał się Herbart, obecnie do nich zaliczyć trzeba biologię, socjologię, historję kultury, teorię kultury, teorię wartości, logikę i estetykę.

Wraz z postępami tych nauk odsłaniały się przed oczami pedagogów coraz to nowe strony procesu wychowawczego. Osiągnięte przez nie wyniki, wypracowane przez nie metody badań pozwalały przystąpić do badania naukowego takich faktów pedagogicznych, które przedtem bądź uchodziły uwagi, bądź też były przedmiotem dorywczych tylko spostrzeżeń i wyjaśnień. O przykłady nietrudno. Rozwój psychologii eksperymentalnej umożliwił powstanie psychologii dzieci i młodzieży, oraz pedagogiki eksperymentalnej. Na gruncie socjologii wyrosła socjologia pedagogiczna. Teoria wartości wraz z teorią kultury stały się fundamentem dla pedagogiki kultury.

Pedagogika eksperymentalna i socjologia wychowania nie są, oczywiście, prądami pedagogicznymi, lecz nowymi dziedzinami badań pedagogicznych. Jednakże każda z tych dziedzin kształtowała w pewien swoisty sposób poglądy zarówno na cele, jak na środki wychowania. Skutkiem tego pod wpływem każdej z nich powstawały prądy pedagogiczne, z których dwa zasługują na szczególną uwagę. Jednym z nich jest psychologizm, drugim socjologizm pedagogiczny.

31. Psychologizm i socjologizm pedagogiczny. Pierwszy z nich sprowadza fakty pedagogiczne do procesów psychicznych, drugi do socjologicznych. Pierwszy wśród nauk pedagogicznych uznaje tylko dyscypliny o charakterze psychologicznym, drugi o socjologicznym. Obydwa te prądy mogą nie przekraczać granic z y s t e j nauki o wychowaniu. O ile jednak przekraczają te

granice, wchodzą w najrozmaitsze kombinacje z prądami, omówionymi w dwu punktach poprzednich. Socjologizm pedagogiczny najczęściej łączy się wówczas z pedagogiką socjalną, zabarwia on również niektóre kierunki szkoły pracy i szkoły jednolitej.

Bezporównania większa jest liczba związków, w które wchodzi psychologizm pedagogiczny. Niema bodaj prądu pedagogicznego, z którymby on się nie mógł kombinować. Każdy z nich ma wśród ogromnie rozgałęzionych dyscyplin i prądów psychologicznych swój odpowiednik. Wiele też z nich wyrosło, lub przynajmniej doznało od nich wybitnego poparcia. Tak więc indywidualizm pedagogiczny został podsycony przez psychologię indywidualną, personalizm pedagogiczny przez psychologię strukturalną. Pedagogika socjalna wiele zawdzięcza psychologii etnicznej i psychologii międzyjednostkowej. Pedagogika kultury wyrosła w ścisłym związku z psychologią humanistyczną. Prądy pedagogiczne, któreśmy wyodrębnili ze względu na środki wychowania, powstawały kolejno pod wpływem klasycznej psychologii eksperymentalnej, psychologii indywidualnej, psychologii międzyjednostkowej, psychologii postaci i t. d.

W podobny sposób, choć z pewnością w mniejszej skali, najrozmaitsze prądy przenosiły się do pedagogiki również z innych nauk pomocniczych. Za daleko jednak zaprowadziłoby to nas, gdybyśmy chcieli uczynić przegląd wszystkich tych przypadków.

32. Pedagogika a filozofja. Nie możemy natomiast pominąć wpływów, które na pedagogikę wywierała w całym tym okresie filozofja. Wpływy te zaznaczały się wyraźnie nawet wówczas, gdy pedagogika odżegnywała się od filozofji i dążyła do tego, aby stać się wyemancypowaną nauką. Skądże bowiem powstało to dążenie, jeśli nie z epistemologicznego poglądu, który głosiła filozofja empirystyczna A. Comte'a, J. St. Milla, H. Spencera i in.? Dążąc do oparcia się na fak-

tach, oglądanych oczami przyrodnika, pedagogika przeciwstawiała się filozofji idealistycznej, ale hołdowała filozofji empirystycznej.

Na początku wieku XX jednak panowanie empirystycznego poglądu na świat już chyliło się do upadku. Rozsądzał go pragmatyzm amerykański, szukający kryterjum prawdy w skutecznym działaniu człowieka. W takim działaniu jest pierwiastek aktywny, twórczy. Dzięki uwzględnieniu tego pierwiastka pragmatyzm w początku naszego stulecia uzyskał głęboki wpływ na pedagogikę. Dzięki tej swojej zawartości doprowadził on do zrodzenia się idei szkoły pracy.

Ale nie dość na tem. Uważając czyn ludzki za miarę prawdy, pragmatyzm postawił w centrum swoich zainteresowań człowieka i jego dzieła. Jak niegdyś sofisci greccy, skierował się on od zagadnień przyrodniczych do humanistycznych. Pragmatyzm uTORował drogi współczesnemu humanizmowi i dzięki temu ze wszystkich prądów empirystycznych najwięcej mógł dać pobudek rozwojowych pedagogice. Przyrodniczy bowiem sposób myślenia w tej nauce nie wystarcza. Fakty pedagogiczne wyrastają, co prawda, na podłożu biologicznym, ale same należą do świata humanistycznego. Tylko też w atmosferze humanizmu myśl pedagogiczna może się wznosić do najwyższych swoich zagadnień. Coś z tej atmosfery po długich latach przyrodniczo zorientowanego empiryzmu dawał jej pragmatyzm.

Ale to był dopiero początek. Przewyciężenie przyrodniczego poglądu na życie dokonało się nie w filozofji francuskiej i anglosaskiej, o której mówiliśmy dotychczas, ale w filozofji niemieckiej. Przełomową pod tym względem była twórczość Wilhelma Diltheya. On to pierwszy¹⁾ wykazał odrębność zjawisk

historycznych. On wypracował podstawowe pojęcia humanistycznego poglądu na życie²⁾. On je zastosował do pedagogiki, wygłaszając w 1888 r. w Berlińskiej Akademii Nauk rozprawę p. t.: „O możliwości nauki pedagogicznej, mającej walor ogólnie obowiązujący”³⁾.

Po Diltheyu najbardziej w Niemczech przyczynili się do ugruntowania humanistycznego poglądu na życie Wilhelm Windelband i Henryk Rickert. Prace tych trzech autorów stały się gruntem, z którego wyrosła współczesna niemiecka filozofja kultury. Związek jej duchowy z idealistyczną filozofją końca wieku XVIII i początku XIX jest niewątpliwy. Jedni z jej przedstawicieli są neokantystami, inni neoheglizmami. Niewątpliwem jednak jest to, że wszyscy oni zawdzięczają dużo empiryzmowi drugiej połowy ubiegłego stulecia. Dzięki temu idealizm ich jest umiarkowany. Nie gubi się on w niedających się sprawdzić hipotezach metafizycznych, lecz zwraca się najchętniej ku tej dziedzinie zagadnień, gdzie świat wartości styka się ze światem faktów. Takiemi są zagadnienia kultury. Takiemi również są głębsze zagadnienia pedagogiczne. Dlatego to niemal wszyscy wybitniejsi filozofowie kultury są jednocześnie pedagogami kultury. Często też uważają oni pedagogikę za część filozofji kultury. Do takich należą: August Messer, Jonas Cohn, Richard Höningwald, Edward Spranger, Hans Freyer, Theodor Litt, Aloys Fischer i in.

Od tych filozofów kultury trzeba odróżnić takich myślicieli, jak Rudolf Eucken w Niemczech, Giovanni Gentile we Włoszech. I oni również są filozofami kultury kierunku idealistycznego. Ale idealizm ich jest dużo radykalniejszy. Eucken obciążył swoją filozofję metafizyczną hipotezą istnienia transcendentnego świata duchowego, którego objawem

¹⁾ Wilhelm Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, 1883.

²⁾ Tenże, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Sprawozd. Berl. Ak. Nauk, 1888 r.

¹⁾ Niemal równocześnie działał Rudolf Eucken, lecz jego metafizyczna filozofja świata duchowego mniejszy wywarła wpływ od metodologicznych rozważań Diltheya.

ma być rozwijająca się historycznie kultura. Jeszcze jaskrawiej wystąpiła metafizyka w filozofii Gentilego. Jego idealizm aktualny wychodzi z założenia, że jedyną rzeczywistością jest twórczy czyn, w którym objawia się zupełnie w duchu Hegla pomyślany duch uniwersalny. Rozwój tego ducha odbywa się według dialektycznego schematu heglowskiego.

Filozofja Hegla nietylko zresztą przez te systemy wywiera wpływ na współczesną myśl pedagogiczną. Toż coś z niej żyje również w doktrynie Marxa i Engelsa, która stanowi podstawę dla pedagogów kierunku komunistycznego. Jeżeli filozofja Gentilego wywodzi się od pravicowego heglizmu, to współczesna doktryna komunistyczna zrodziła się wśród lewicowego odłamu uczniów Hegla. To też Gentile i pedagogowie bolszewicy mają coś wspólnego. Łączy ich, mianowicie, przekonanie o rozwijaniu się kultury drogą następujących po sobie kontrastów, dzieli natomiast metafizyka. Gdy Gentile widzi w kulturze objawianie się stadjów rozwoju uniwersalnego ducha, to pisarze komunistyczni widzą w niej objawianie się stadjów rozwoju życia ekonomicznego. To zaś życie jest

objawem świata materji, odgrywającej tutaj rolę metafizycznej substancji.

Pod wpływem zmian w poglądzie na życie i poznanie w ciągu wieku XX dokonał się proces *humanizacji* pedagogiki. Nie tracąc nawiązanego w drugiej połowie wieku XIX związku z naukami przyrodniczymi, odzyskała ona w całej pełni swe nastawienie na człowieka i kulturę. I to jest najogólniejsza zmiana, którą pragnęliśmy uwydatnić.

Na tem tle dopiero zaznaczają się wpływy filozoficzne, działające w takim czy innym kierunku. Tak więc filozofja Nietzschego podsycała prądy indywidualistyczne w pedagogice. Personalizm filozoficzny Williama Sterna dał szersze podłoże pedagogice osobowości. Paweł Natorp i Paweł Barth wywarli wpływ na pedagogikę socjalną. Henryk Bergson ukształtował poglądy niektórych przedstawicieli szkoły pracy (np. A. Ferrière'a) i t. d. Nie mogąc wchodzić w bliższe szczegóły, musimy tu poprzestać na przytoczeniu tych kilku przykładów. Wystarczają one do zorientowania się, jak liczne związki łączą pedagogikę współczesną z najrozmaitszemi kierunkami myśli filozoficznej.

ZAKOŃCZENIE.

33. Linje rozwojowe. Dokonawszy w ten sposób przeglądu najważniejszych prądów w pedagogice współczesnej, spróbujmy obecnie w bogatym, ale skłóconym obrazie, który się przed nami rozłożył, doszukać się głównych linii rozwojowych.

Humanizacja pedagogiki. Jedną z nich już wskazaliśmy, mówiąc powyżej o humanizacji pedagogiki. Myśl pedagogiczna, która w końcu wieku XIX znalazła się pod przemożnym wpływem przyrodniczo zorientowanej filozofji empirystycznej, oraz takich nauk, jak: biologia, fizjologia, psychologia eksperymentalna i pozytywistyczna socjologia, poczyną w ciągu wieku XX czerpać z za-

barwionych humanizmem kierunków filozoficznych nowy pogląd na życie i zagadnienia epistemologiczne.

Od analizy do syntezy. W związku z tem zmienia się charakter twórczości pedagogicznej. Po okresie drobiazgowych przyczynków o charakterze wybitnie analitycznym zaczyna się coraz śmielsze dążenie do syntezy. Poczynają na nowo powstawać systemy pedagogiczne.

Ten sam kierunek, prowadzący od analizy do syntezy, da się wykazać również w sposobie ujmowania faktów pedagogicznych. W końcu wieku XIX starano się rozbić je na najprostsze elementy. Były niemi zazwyczaj takie elementy

życia psychicznego, jak wrażenia zmysłowe i najprostsze uczucia. Z tych elementów starano się złożyć tak skomplikowane twory, jak charakter człowieka. Najczęściej przytem zakładano, że te elementy łączą się ze sobą zapomocą skojarzeń. Zagadnienie wychowywania charakteru sprowadzało się w tych warunkach do wykrycia, a następnie sztuczniego ustanowienia zapomocą ćwiczeń skomplikowanej sieci skojarzeń pomiędzy elementami życia psychicznego. Typowym przykładem takiego sposobu pojmowania tej sprawy jest znana książka J. Payota p. t.: „Kształcenie woli”¹⁾.

Pedagogikę na tych zasadach opracowaną możemy nazwać atomistyczną i skojarzeniową. W wieku XX jej założenia uległy surowej krytyce²⁾. Utorował sobie drogę pogląd, że charakter człowieka rozwija się z pewnej pierwotniejszej całości, którą możemy nazwać indywidualnością. W związku z tem zainteresowanie pedagogów przerzuciło się od takich sztucznych tworów analizy psychologicznej, jak elementy psychiczne, ku takim całościom, jak: indywidualność, charakter.

Ten całościowy sposób ujmowania zjawisk życia psychicznego przeniósł się wkrótce i na inne dziedziny badania pedagogicznego, jak na metody wychowania i nauczania. Tak np. S. Hessen dopatruje się głównej różnicy pomiędzy starami i nowymi metodami nauczania w tem, że pierwsze atomizowały pracę klasy szkolnej, gdy drugie ją scalają³⁾. W systemie pedagogicznym G. Kerschensteina „zasada totalności” odgrywa pierwszorzędną rolę⁴⁾.

¹⁾ J. Payot, *Kształcenie woli*, Warszawa, 1897. — Por. także *Enc. Wych.* str. 190 i nast.

²⁾ por. Th. Erismann, *Die Eigenart des Geistigen*, Lipsk, Quelle-Meyer, 1924. K. Bühler, *Die Krise der Psychologie*, Jena, G. Fischer, 1927.

³⁾ S. Hessen, *Podstawy Pedagogiki*, str. 126 i n.

⁴⁾ G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, B. G. Teubner, 1926, str. 406 i in.

Od intelektualizmu do antyintelektualizmu. Wyrażna linja rozwoju prowadzi również od intelektualizmu do antyintelektualizmu. Zaznacza się ona szczególnie silnie w tych prądach pedagogicznych, które zmierzały do zreformowania szkoły i metod wychowania. Podtrzymywanemu w szkołach do końca wieku XIX przez herbartystów i pozytywistów intelektualizmowi zwolennicy wychowywania przez sztukę przeciwstawili kulturę uczuć i fantazji, pedagogowie osobowości—intuicję i natchnienie nauczyciela, pedagogowie wspólnoty — atmosferę moralną żytej grupy społecznej, zwolennicy szkoły pracy — aktywną postawę ucznia i zbliżenie szkoły do życia praktycznego. Za temi prądami, dotyczącemi praktyki pedagogicznej, podążała i teoria, zwracając coraz baczniejszą uwagę na takie czynniki wychowania, jak: instynkty, uczucia, fantazja, życie nieświadome. Do uwydatnienia doniosłości instynktów i życia nieświadomego w szczególności sposobu przyczynił się Zygmunt Freud, A. Adler, C. J. Jung i inni przedstawiciele rozgałęzionej szkoły psychoanalitycznej. Niektórzy z przedstawicieli tej szkoły, jak O. Pfister, G. H. Green, P. Bovet oświetlili w ciekawy sposób zagadnienia pedagogiczne z jej punktu widzenia.

Od jaskrawych kontrastów do łagodniejszych przeciwieństw. W końcu trzeba zaznaczyć, że przeciwieństwa pedagogiczne w ciągu ostatnich lat trzydziestu dość wyraźnie się zmniejszyły. Rozpoczynając tę pracę, przygotowaliśmy czytelnika na to, że ujrzy on obraz pełen jaskrawych kontrastów. Dalsze rozważania, jak sądzę, w zupełności to potwierdziły. Kultura współczesna wytwarza kontrastujące ze sobą cele wychowania. Nie jest ona również zgodna w wyborze środków pedagogicznych. Jej teorie pedagogiczne powstają na gruncie rozbieżnych poglądów naukowych i filozoficznych.

Możemy obecnie pokusić się o wskazanie głównych kontrastów, które się we wszystkich tych dziedzinach objawiły. Dadzą się one, jak sądzę, scharakteryzować zapomocą dwu par przeciwieństw: indywidualizm — socjalizm; empiryzm — idealizm. Z pierwszym z tych przeciwieństw spotkaliśmy się w poglądach na cel wychowania, z drugim z nich w metafizycznych i epistemologicznych założeniach wszystkich prądów pedagogicznych¹⁾).

Otóż trzeba stwierdzić, że przeciwieństwa te dużo jaskrawiej zarysowywały się na początku naszego stulecia, niż obecnie. Weźmy przykład. Pomiedzy empirystycznym indywidualizmem Ellen Key, a idealistyczną pedagogiką socjalną P. Natorpa rozwierzała się nieprzebyta przepaść. Równie głęboka przepaść oddzielała idealistyczny indywidualizm Lindego albo Scharrelmanna od empirystycznej pedagogiki socjalnej St. Karpowicza lub Bergemanna.

Ścieranie się tak bardzo kontrastowych stanowisk doprowadziło jednak

w ciągu ostatnich trzydziestu lat do pogłębienia się i rozszerzenia poglądów. Zwalczające się nawzajem obozy wiele się od siebie nawzajem nauczyły. To też, jakkolwiek żaden z nich broni nie złożył, to jednak przeciwieństwa między niemi wyraźnie się złagodziły. Co więcej, pomiędzy krańcowymi prądami wytworzyły się prądy bardziej pośrednie. Tak np. obok skrajnego indywidualizmu pedagogicznego powstał personalizm; obok skrajnego komunizmu — personalistycznie zabarwiona pedagogika socjalna Buddego. Przez sam środek wreszcie popłynął głęboki nurt pedagogiki kultury, zupełnie świadomie dążącej do przezwyciężenia współczesnych antynomij pedagogicznych.

Nie znaczy to, aby myśl pedagogiczna za naszych czasów już wyszła z zamętu. Rozbieżność prądów wciąż jeszcze jest ogromna. Ale kierunki, zmierzające do syntezy, zyskują na sile. W napięciu twórczym pracują one nad tem, aby kiedyś kosmos mógł zrodzić się z chaosu¹⁾.

¹⁾ Por. W. Moog, *Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart Langensalza*, J. Beltz, 1926.

¹⁾ Por. Th. Litt, *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*, B. G. Teubner, 1930.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. ZIEMNOWICZ M.: *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa, J. Mortkowicz, 1927.
2. SUCHODOLSKI B.: *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*. Książnica-Atlas, 1927.
3. NAWROCZYŃSKI B.: *Główne prądy w pedagogice współczesnej*. *Rocznik Pedagogiczny*, s. II, tom, III, 1928 r.
4. MIRSKI J.: *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*. Kraków 1930, odb. z *Ruchu Pedagogicznego*.
5. ADAMS J.: *The Evolution of Educational Theory*. London, Macmillan, 1912.
6. MARK T.: *Modern Views on Education*. London, Collins, 1913.
7. EADES J.: *Modern Ideas and Methods*. London, Arnold, 1919.
8. CATTY N.: *A Study of Modern Educational Theory*. London, Sidgwick, 1921.
9. ADAMS J.: *Modern Developments in Educational Practice*. London, Univ. of London Press, 1922.
10. BEODE B. H.: *Modern Educational Theories*. New York, Macmillan, 1927.
11. ADAMS J.: *Educational Theories*. London, Benn, 1928.
12. HERGET A.: *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*. Praga, A. Haase, 5-te wyd. 1922 r. 2 t.
13. LEHMANN R.: *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*. Monachjum, Rösl, 1922, 2 t.
14. MENZER P.: *Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart*. Osterwieck, Zickfeldt, 1926.
15. MESSER A.:

- Pädagogik der Gegenwart. Berlin, 1926. 16. MOOG W.: Philosophische u. pädagogische Strömungen der Gegenwart. Langensalza, 1926. 17. PETERSEN P.: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. 18. GRUNWALD G.: Pädagogik des XX. Jahrhunderts. Freiburg i. B., 1927. 19. SAUPE E.: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Osterwieck, Zickfeldt, 7 — 8 wyd. 1929. 20. LITT TH.: Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluss auf das Bildungsideal. B. G. Teubner, 3-cie wyd. 1930. 21. WEBER E.: Die neue Pädagogik u. ihre Bildungsziele. Bayreuth, C. Giessel, 1931. 22. STURM K. F.: Von der pädagogischen Reformbewegung. Osterwieck, Zickfeldt, 2-gie wyd., 1933. 23. SCHRÖTELER J.: Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern. Monachjum, F. Pustet, 1933.
24. LAPIE P.: Pédagogie française. Paris, F. Alcan, 1926. 25. WILBOIS J.: La nouvelle éducation française. Paris, Payot, 1922.

ZARYS DZIEJÓW WYCHOWANIA JAKO FUNKCJI SPOŁECZNEJ

napisał

STANISŁAW KOT

Prof. Uniw. Jagiellońskiego

PRZEDMIOT I ZAKRES HISTORJI WYCHOWANIA.

1. Rozwój historii wychowania.

Historja wychowania jest nauką młodą. Pierwszorzędnej jej użyteczności dla pedagogiki nie mógł dostrzec racjonalizm pedagogiczny wieku XVIII, ani okres filozofji idealistycznej pierwszej połowy wieku XIX. Myśliciele obydwóch tych kierunków nie doceniali doniosłości rzeczywistych warunków bytu historycznego społeczeństw dla ukształtowania się i ewolucji ich ideałów pedagogicznych. Wydawało im się, że rodzą się one z apriorycznych, abstrakcyjnych założeń. Dopiero o k r e s p o z y t y w i z m u począł doszukiwać się związku między ideałami i formami wychowania a ustrojem i dążnościami społeczeństw, i doszedł do przekonania, że nie są one wytworem dowolnej kombinacji, ale pozostają w głębokiej zależności od potrzeb i wyobrażeń, które ujawniły się w historycznym rozwoju społeczeństw. Aby zrozumieć wychowanie współczesne, trzeba zatem ogarnąć i przeniknąć jego charakter funkcji społecznej. Że zaś społeczeństwo jest produktem długiego rozwoju historycznego, że jego ideały i dą-

żenia nie są uwarunkowane tylko chwilą bieżącą, ale w wielkiej mierze ulegają całemu ciężarowi przeszłości dziejowej, przeto stwierdzono konieczność wyjaśnienia rzeczywistości pedagogicznej przy pomocy studjum i poznania historycznego jej rozwoju. Stąd też i teoretycy wychowania sięgnęli do przeszłości dla zrozumienia terażniejszości, i zarazem dla pogłębienia wykształcenia pedagogów praktycznych, nauczycieli, wstawiono do programów seminarjalnych jako nowy przedmiot: h i s t o r j ę p e d a g o g i k i. Początkowo kładziono jednak główny nacisk na historję teorii pedagogicznej, zatem na dzieła myślicieli; wychowawcze zaś wartości usiłowano wydobywać z biografij wielkich pedagogów. Dopiero postępy socjologii zahamowały tę jednostronność, wykazując, że teorie wykwitają w zależności od niedomagań, a więc od rzeczywistości danej epoki, że zatem istotny punkt ciężkości badań stanowić winno z g ł ę b i a n i e r e a l n e g o o b r a z u w y c h o w a n i a w k a ż d e j e p o c e, wraz z jego reflekssem w dziedzinę pragnień i myśli, to jest teorii.

Wskutek tego od historii pedagogiki przeszło się do historii wychowania.

2. Zakres historii wychowania.

Zadaniem jej jest z jednej strony przedstawienie form organizacji i pracy wychowawczej poszczególnych społeczeństw w różnych okresach rozwoju historycznego, z drugiej wykrycie i wyjaśnienie ich związku z całokształtem ustroju i kultury danego społeczeństwa. Historyk wychowania nie może się ograniczyć do samego opisu czynności wychowawczych pewnego środowiska społeczno-kulturalnego. Wprawdzie w okresach wysokich kultur rozrastają się one do ogromnych rozmiarów, pochłaniają mnóstwo energii społecznej, absorbują wielką ilość osób i środków, i wytwarzają własny, potężny aparat, który pracuje z pewną sumą samodzielności. W gruncie rzeczy jednak cała ta praca, obserwowana w perspektywie dziejów, jest ściśle uzależniona od społeczeństwa czy pewnej grupy społecznej, skąd otrzymuje wyznaczenie swych celów i głównych środków. W przekonaniu entuzjastów-pedagogów praca wychowawcza ma charakter twórczy i stwarza nowe wartości kulturalne. Jest to złudzeniem. Pedagog nie wytwarza dorobku kulturalnego. Nigdy w dziejach nie wytworzono go przez wychowanie. Wartości, czyli dobra kulturalne, są dziełem dojrzałego pokolenia, a w szczególności wybitnych, twórczych jego indywidualności. Wychowanie może te gotowe już wartości ocalić, utrzymać i rozpowszechnić przez zaszczepienie ich młodemu pokoleniu. Żaden jeszcze prąd czy idea, przetwarzające narody i wznoszące je na wyższy stopień kultury, nie urodziły się w szkole. Idee twórcze potrafiły opanować narody nawet wbrew szkole i wychowaniu. Ale wychowanie i szkoła są z n a k o m i t e m i r o z s a d n i k a m i i d e i; gdy one ją chwytają i pielęgnują w duszach młodzieży, torują jej najbardziej

normalną drogę do spopularyzowania i zwyczajstwa. Wychowanie jest tą naturalną i odwieczną funkcją społeczeństwa, która służy celowi adaptacji młodego pokolenia, przystosowania go do warunków bytu, wytworzonych przez społeczeństwo. Ojcowie pragną dociągnąć synów do tego poziomu, który sobie sami wytworzyli, już to w praktyce własnej, już to w poglądach. Chcą im przekazać wszystkie dobra, jakie zdobyli w dziedzinie fizycznej i materialnej, moralnej i umysłowej. Oczywiście własny ich pogląd na to, co jest dobrem i co powinni po nich odziedziczyć synowie w interesie osobistym i całej grupy, zależny jest od wyobrażeń, wiedzy i ideałów, jakie ich samych przenikają i ożywiają. To też historia wychowania musi do pewnego stopnia mieścić w sobie obraz tego, jakie ideały i poglądy wyznaje starsze społeczeństwo, jakimi dobrami kulturalnymi rozporządza, które z nich szczególnie ceni i za pożyteczne uważa dla swoich dzieci. W ten sposób historia wychowania łączy się z historią kultury ogólnej.

Wynikają stąd pewne trudności, a nawet niebezpieczeństwa metodyczne. Oddanie pierwszeństwa zagadnieniom społecznym i ogólnokulturalnym, rozpatrywanie budowy i potrzeb społeczeństwa w pewnym okresie, tudzież jego zasobów kulturalnych, może spowodować w historii wychowania zepchnięcie zagadnień bezpośrednio wychowawczych na dalszy plan i zatrzeć różnicę między historią wychowania a ogólną historią kultury. Niektóre wybitne opracowania historii wychowania są tego przykładem (np. Bartha „Geschichte der Erziehung”), przynosząc raczej historię rozwoju społeczno-kulturalnego, aniżeli form wychowania. Tego rodzaju ujęcie sprawy wywołuje reakcję niektórych pedagogów, którzy woleliby w historii wychowania widzieć skarbnicę informacji dla pedagoga, ujętą pod kątem widzenia aktualnych jego zainteresowań. Domagają się

więc „pedagogicznej” historii wychowania. Pomijając niezręczność tego określenia, podkreślić trzeba, że historia wychowania nie może być pedagogiczna ani niepedagogiczna. Winna być opracowywana obiektywnie, w sposób dostosowany do swego przedmiotu w jego historycznych przekształceniach. Ważniejszą jest rzeczą, i ze stanowiska prawdy historycznej i wymagań kultury pedagogicznej, wyjaśnienie dla każdej epoki organicznego związku jej kultury z wychowaniem, aniżeli wydobywanie z przeszłości i wyodrębnianie pewnych jej zagadnień wychowawczych, pożądanych dla jakiegoś dzisiejszego systemu lub poszczególnego pedagoga. Nie wolno przeoczać j e d n o ś c i ż y c i a k u l t u r a l n e g o w k a ż d e j e p o c e: życie starszych i wychowanie młodych, tworzenie różnorodnych wartości kulturalnych i ich przekazywanie, religia, sztuka, gospodarstwo, ogólny pogląd na świat i człowieka — wszystko to spleta się w jedną całość, która jest rzeczywista i żywa, i której ogólne poznanie dopiero zapewnia nam wtargnięcie do wnętrza duchowego epoki i zorientowanie się także w jej systemie wychowawczym. Sam on, wyrwany z niej zgodnie z czyjśm przygodnym zainteresowaniem, nie przedstawia wartości żywej, lecz co najwyżej sumę rozerwanych, martwych ciekawostek.

3. Znaczenie historii wychowania.

Historia wychowania należy do tych nauk, których doniosłość teoretyczna, poznawcza, łączy się z praktyczną. Uświadomienie sobie, jak w ciągu dziejów kształtowały się ideały pedagogiczne, do jakich celów wychowywano, w jakiej treści, przez jakie organy i w jakich formach, ma znaczenie teoretyczne, w y j a ś n i a n a m p r z e s z ł o ś ć. Ale równocześnie w y j a ś n i a n a m t e r a ż n i e j s z o ś ć, w której w ogromnej mierze żyje przeszłość. Wszak współczesne ideały wyhodowały się w ciągu wieków

minionych dziejów. Wbrew pozorom, wbrew popularnym wyobrażeniom płytkiej przeciętności a nawet głębszego nowatorstwa, przeszłość fizyczna, materialna, geograficzna, gospodarcza, rasowa, religijna, moralna, polityczna społeczeństw ciąży nad ich dzisiejszym życiem ogromnym brzemieniem, a momenty rewolucji wewnętrznych i zewnętrznych okazują ten fakt ponad wszelką wątpliwość i budzą jego świadomość w narodach. W szczególności w dziedzinie wychowania wielką wagę mają wyrobione przez przeszłość skłonności, nawyknięcia, gusty i wszelkiego rodzaju tradycja. Dowody liczenia się z nią składają najradykałniej reformatorowie, i to nawet wówczas, gdy z nią chcą walczyć. W tem to znaczeniu, a nie jako źródło zapożyczeń lub pierwowzoru jakiegoś szczegółu lub urzędnika, historia wychowania pomaga pedagogom p o g ł ę b i ć z n a j o m o ś ć s w e g o s p o ł e c z e ń s t w a, jego dążności i potrzeb, którym praca wychowawcza ma zadość uczynić.

Wprawdzie w latach najnowszych, po wojnie światowej, duch reformatorski w ogniskach pedagogicznych niektórych krajów zżymał się na ów ciężar wieków i parł do odmian, zrywających z przeszłością, zacierających jej ślady. W związku też z taką tendencją odrzucał historję wychowania, uważając ją za niepotrzebny balast w kształceniu pedagogicznym. Łudzono się, że budując świat od nowa, wystarczy w urzędzeniu wychowania liczyć się z psychologią, biologią i socjologią, starano się też wykształceniu wychowawców nadać tak ograniczony kierunek. Ale prąd ten, ignorujący historję, w naszych czasach się przesila. Zawodzą przesadne rachuby na wystarczalność danych, które przynoszą pedagogowi inne nauki pomocnicze. Względy natury społecznej, narodowej, politycznej, kulturalnej rewindykują historii wychowania jej należne stanowisko w kształceniu nauczyciela i każdego wychowawcy.

4. Fragmentaryczność historii wychowania. Obszar materiału, jaki powinien wypełnić historię wychowania ludzkości, jest nieogarniony. Wychowanie, jako funkcja społeczna, istniało od początku pierwotnego bytu zbiorowości ludzkiej. Rzadko która funkcja absorbowała tyle ludzi, energii i czasu, co wychowanie. Biorąc zgrubsza, blisko połowa ludności w każdej epoce była przedmiotem wychowania, a druga prawie jej połowa, jeśli nie trudniła się wychowaniem tamtej, to przynajmniej w pewnym okresie niem się interesowała. Im wyższy stopień kultury, tem intensywniejsza była ta praca. Jednakże w ogromnej mierze uchyła się ona od obserwacji historyka. Społeczeństwa niższego stopnia kulturalnego nie pozostawiły prawie zupełnie śladów swojej pracy wychowawczej; pojawiają się one, i to w postaci zupełnie przypadkowej i fragmentarycznej, dopiero u niektórych wysoko rozwiniętych społeczeństw. Zbieranie i badanie ich jest niezmiernie utrudnione i wszelki obraz, na tej podstawie wytworzony, trzeba przyjmować z wiel-

kiemi zastrzeżeniami, jako bardzo ogólnikowy zarys, w przybliżeniu. Większą pewnością, iż odtwarzamy rzeczywistość historyczną, zyskujemy wreszcie dla tych społeczeństw i okresów, po których pozostały zabytki literackie, utrwalone pismem. Jestto oczywiście niewielki ułamek dziejów, ale dla społeczeństw europejskich ma ogromną wagę, gdyż pozwala śledzić główne zarysy rozwoju ich edukacji od początków kultury klasycznej, która jest naszą duchową kolebką.

W szczytych ramach, jakie „Encyklopedia Wychowania” wyznaczyć może dla historycznego oświetlenia zagadnień wychowawczych, niepodobna ani w przybliżeniu zmieścić historii wychowania. Rezygnując przeto z kreślenia obrazu, jak rozwijała się praktyka lub teoria pedagogiczna, dajemy pierwszeństwo zagadnieniu najbardziej istotnemu, podstawowemu i przez to także najbardziej kształcącemu, usiłujemy w zwięzłym rzucie przedstawić ewolucję historyczną stosunku wychowania do społeczeństwa, czyli społecznej funkcji wychowania.

LUDY PIERWOTNE.

5. Społeczeństwa pierwotne a historia wychowania. Do historii wychowania w ścisłym znaczeniu nie należy wychowanie u ludów pierwotnych, względnie znajdujących się na niższych szczeblach kultury. Jest ono przedmiotem opisu etnograficznego i analizy etnologicznej. Ze stadjów pierwotnego bytu ludów, które się wzniosły z czasem do wysokiej kultury, nie posiadamy albo żadnych danych, albo niedostatecznie pewne, aby nabrać należytego pojęcia o ich ówczesnym sposobie wychowania. Uzupełniamy sobie jego obraz przez obserwacje, czynione dzisiaj na plemionach, pozostających na stopie prymitywnej w porównaniu z naszą cywilizacją. Porównywując jednak wiadomości, zbierane przez współczesnych podróżników i etnografów, z urywkowemi przekaza-

mi źródłowemi z bytu wczesnohistorycznego cywilizowanych dziś narodów, stwierdzamy z a s a d n i c z e j e g o p o d o b i e ń s t w o do dzisiejszych ludów pierwotnych (w Afryce, Australji, Syberji, wyspach Oceanji i in.). To też bez obawy popełnienia jaskrawego błędu, przy zachowaniu wielkiej ostrożności, możemy kusić się o wyobrażenie sobie pierwotnych okresów pracy wychowawczej narodów historycznych przy pomocy analogji tego rodzaju. Zresztą i na wyższych stopniach cywilizacyjnego rozwoju napotykamy w obfitości szczytkowe ślady form wychowawczych, właściwych stopniom pierwotnym, co nas tembardziej upoważnia do przypuszczenia, że wychowanie badanych dziś naukowo plemion prymitywnych zachowuje w sobie t e s a m e o b j a w y, które

w zamierzchłej przeszłości cechowały wychowanie naszych praprzodków.

6. Wychowanie pierwotne. Dziś nie mówi się już o ludach „dzikich”. Nawet najbardziej pierwotne z pośród znanych nam ludów przy bliższej obserwacji okazują pewien poziom cywilizacyjny, w którym i wybredny Europejczyk znajdzie niejedną objawiającą kulturę artystyczną lub wcale głębokiego ducha religijnego. Byt ludów pierwotnych upływa w ścisłym zespoleniu się z przyrodą, którą nawet prymitywny człowiek usiłuje przeniknąć. Dąży jednak do tego właściwymi swymi umysłowością drogami, nie poznania rozumowego, ale zespolenia się z przyrodą, chce on zdobyć sobie siły magiczne, które go łączą ze światem zwierząt i roślin, z przemianami przyrody i zaludniającymi ją bóstwami. Zdobyć tych sił magicznych wymaga wielkiego wysiłku, do którego się człowiek pierwotny przygotowuje przez różnorodne ćwiczenia, przez powolne a uciążliwe wtajemniczanie się, inicjację. Dopiero wtajemniczony wchodzi w stan łaski, w którym może posiadać charysmę, cudowne poznanie, które zarazem udziela siły. Do charismatu nie dojdzie ani dziecko, ani kobieta, tylko istota prawdziwie mocna, to jest dojrzały mężczyzna. To też rzetelne przygotowanie magiczne przejść musi chłopiec w okresie przejściowym, kiedy zamienia się w mężczyznę. W tej sytuacji zaczyna się nawet u człowieka pierwotnego poważna praca wychowawcza.

Wprawdzie i ogół pierwotnego społeczeństwa ulega pewnego rodzaju procesowi pedagogicznemu w ogólnym znaczeniu. Atmosfera tradycyjna, ogarniająca społeczność pierwotną, oddziaływała na wszystkich jej członków siłą swego ciężaru. Każdy z nich przystosowuje się do dziedzicznego, ustalonego obyczaju zbiorowości i nieświadomie wrasta w jej porządek społeczny i moralny. Nie widząc innego sposobu życia i myślenia,

nie napotyka się na możliwość obioru innej drogi, wyłamania się z pod utartych kolej bytu. Ale to przystosowanie jednostki do bytu ogólnego, typowego, odbywa się samorzutnie, bez nakazu i przymusu, bez wytwarzania się metod pracy, któraby przetwarzała jednostkę na jednorodnego członka szczepu. Praca świadoma, wyposażona w cele i metody, pojawia się dopiero w związku z inicjacją do wieku męskiego.

7. Inicjacja. Dziecko uchodzi za żywioł kobiecy, słaby fizycznie i duchowo, moralnie i intelektualnie. Przetworzenie go w mężczyznę wymaga pracy długiej i metodycznej, której towarzyszą przepisy, w tajemnicy chowane po przodkach i piastowane przez starych członków grupy, tudzież bogate nieraz obrzędy. Tajemnica ta, której zdrada grozi nieszczęściem i karą bóstw, utrudnia obserwatorom wniknięcie w głębię owego pierwotnego wychowania i porównawczego badania przebiegu inicjacji u różnych plemion. To jest pewne, że przygotowanie inicjacyjne umie tak przemówić do wnętrza pierwotnego człowieka, że go gruntownie przemienia i wyciska na nim piętno typu zbiorowości. Polega ono na mocnym oddziaływaniu suggestywnym. Młodzieniec musi się poddać jego wpływowi. Wprawiają go do tego głody i posty, samotność i umartwianie ciała, uciążliwe prace i wymyślne męczarnie. Powoli zrywa węzły z życiem dotychczasowym, wydziela się nie tylko fizycznie ale i wewnętrznie z grupy młodzieży, przestaje być, czem był przedtem. Zbliża się natomiast duchowo do rówieśników, z którymi przechodzi ten sam proces kształtujący. Oddala się od rodzeństwa, nawet od matki i ojca, a poddaje się pod władzę przewodnika, który kieruje jego inicjacją. Przewodnik ten, wybierany najczęściej z pośród „starych”, jest znawcą i piastunem magicznej wiedzy plemienia, on wie to, czego niewtajemniczony ogół nie zna, a więc sposobą ujarzmiania przyrody i zaklania

zła, on zna mitologję plemienia, tajemnicę jego pochodzenia i wielkiego przodka-ojca, który dał byt plemieniu, tajemnice bóstw rodu i szczepu, formuły ich przyzywania i ubłagiwania, ściągania powodzenia i klęski. Na młodzież, wytrenowaną postami, trudami, samotnością i ascezą, działa przewodnik praktykami, wprawiającemi w stan podniecenia, ekstazy i szału, przyczem tańce i śpiewy obrzędowe grają wybitną rolę. Poczem udzielane przezeń pouczenia wpadają do dusz wtajemniczonych, aby w nich zakiełkować i pustkę ich wypełnić na zawsze. Tak wtajemniczony członek zbiorowości męskiej nabywa etosu grupy, nowego a trwałego usposobienia moralnego, osiąga łaskę a z nią charismat, co mu daje świadomość siebie i pewność w życiu i działaniu. Jest odtąd pełnym człowiekiem, i to człowiekiem przetworzonym, nowym, wyposażonym w bogactwo moralne i duchowe swych przodków, swego plemienia. Odtąd żyje w poczuciu braterstwa ze swymi rówieśnikami, w uczuciu synostwa duchowego w stosunku do swego przewodnika. Wewnętrzna zawartość tak utrzymywanej i uzupełnianej społeczności jest zapewniona. Czyż można tego rodzaju inicjacji odmówić znamion i nazwy wzorowego, świadomego, celowego wychowania?

U niektórych plemion przygotowanie inicjacyjne jest tak szczegółowo i bogato zorganizowane, że przypomina formy wychowawcze wysoko rozwiniętych społeczeństw. Młodzież w wieku przejściowym dzieli się na większą liczbę grup, które otrzymują odpowiednią ilość kierowników. Ćwiczenia trwają dłuższy okres czasu i dzielą się na kilka stopni, z których każdy ma swoje praktyki i nauki. Niektóre plemiona dla tych ćwiczeń posiadają nawet stałe place, zazwyczaj polanki na ustroniach, odpowiednio do potrzeb młodzieży przysposobione, otoczone kłocami-siedzeniami dla starszyny — pierwowzór greckiego boiska gimnastycznego.

8. Nauka na stopniu pierwotnym. Istotą tajemniczenia, inicjacji jest wewnętrzne przerobienie i urobienie człowieka na pełnoprawnego i typowego członka grupy. Treść jego zatem składa się z zabiegów natury fizycznej i moralnej, mniej umysłowej. Ale i kształcenie umysłowe pojawia się w pewnych zarodkach na stopniu pierwotnym. Widoczne jest ono przede wszystkim w nauczaniu języka. Dziecko wszakże musi się wyuczyć mowy swego plemienia, uczy się jej oczywiście przez naśladownictwo, bez żadnej metody, ale i przytem zdarzać się musi, że je starsi w błędach poprawiają. Pojawia się i pismo prymitywne, złożone ze znaków symbolicznych; również bez pewnej nauki i ćwiczenia nie da się go opanować. A przede wszystkim istnieje pewien zapas wyobrażeń o świecie zewnętrznym, o przyrodzie, jej zaludnieniu i siłach, które starsi muszą zaszczeplać młodym przy pomocy pewnego rodzaju wyjaśnień i pouczeń. Jedne z nich należą do ogółu, który niemi rozporządza w życiu codziennem; inne do wtajemniczonych, którzy ich nabywają podczas procesu inicjacji. Nie są one wprawdzie jego organiczną częścią, ale zazwyczaj mu towarzyszą. Inicjacja, udzielając pewnych nauk, nie zmierza do tego, by w młodzieży rozbudzić ciekawość i natchnąć ją zainteresowaniami umysłowemi. Nauczanie ma tam tylko zadanie utrzymania tradycji plemienia i jej przekazanie młodym tego, co starzy wiedzą. Ale czasem ten zasób już wymaga rzeczowego uczenia i uczenia się, jeśli tajemna wiedza plemienia ujęta jest w obszerniejsze formuły, pieśni i podania. Dość wcześnie zjawiają się też pewne pouczenia w rodzaju katechizmowym na tematy praktyczne: zasad higieny, obcowania płciowego, szanowania zdrowia, pielęgnowania dobrych obyczajów, zdobywania mądrości życiowej. Przyjmuje się oczywiście te formuły z pełnem nabożeństwem,

bezkrytycznie i powtarza następnym pokoleniom jako tajemnicę niemal objawioną.

9. Kształcenie sprawności. Trzecią wreszcie dziedziną, w której objawia się wychowanie pierwotne, jest wyrobienie w młodzieży *s p r a w n o ś c i p r a k t y c z n y c h*, w związku z potrzebami życia. Trzeba nauczyć sposobów utrzymywania się, żywienia, ubierania, mieszkania, bronięcia i t. p. Wszystko to wymaga pewnej sumy wiadomości technicznych i wprawy w ich stosowaniu. Najprostsze, konieczne czynności zaszczepia się drogą naśladownictwa, starsi je pokazują, młodzi powtarzają, zrazu nieudolnie, potem, kierowani i pouczani, coraz bieglej. Ale prace trudniejsze, które wymagają pewnej ilości wiedzy technicznej, nie są dostępne ogółowi; na stopniu pierwotnym technika jest tajemnicą małej ilości osób biegłych, a te do swej wiedzy dopuszczają tylko nielicznych wybranych. Sztuka krzesania ognia, wyrabiania narzędzi, broni, a dalej znajomość środków leczniczych i ich stosowania, polowania na groźnego zwierza, taktyki wojennej, radzenia sobie w trudnej walce z niezwykłymi objawami przyrody, obliczania czasu, sprawowania obrzędów kultu religijnego — wszystko to prowadzi do stałych form *w y c h o w a n i a s p e c j a l n e g o, z a w o d o w e g o*. Wódz plemienia, kapłan, wróżbita, planetnik, lekarz, kowal udzielają cennej tajemnicy, jaką piastują, drogą specjalnej inicjacji, która w różnych plemionach przybiera różne formy szkolenia następców, ale zazwyczaj dzieli się na dwa stadja: jedno wyrabiania sprawności technicznej, drugie — wyrabiania w uczniach charismatu specjalnego, dzięki któremu posiadają ducha i magiczne opanowanie swej czynności.

Spółczenstwa niższe posiadają nieznaczny zasób dóbr kulturalnych, znikome życie umysłowe, ale konieczności praktyczne w związku z uzdolnieniem wrodzonym doprowadzają je często do

bardzo wysokiej biegłości w pewnych zawodach. Ich sprawność wystarcza im do zaspokojenia potrzeb bieżących w nader nieraz uciążliwych warunkach; przewyższając pod tym względem społeczeństwa wysoce cywilizowane. Nic dziwnego wobec tego, że mając horyzonty umysłowe zacieśnione, nie aspirują do wzniesienia się na inny stopień życia i objawiają zadowolenie ze swojej sytuacji. Wychowanie ich dzieci w duchu tradycji i przystosowania do rzeczywistych zadań, które je nieuchronnie oczekują, nie ulega żadnym zmianom, nie wywołuje potrzeby reform. Opowiadają, że w ogrodzie zoologicznym jednej ze stolic europejskich znalazła się wioska Eskimosów i psychologowie poczęli badać stopień inteligencji małoludków, a ci zaciekawieni dopytywali przez tłumacza, co o nich uczeni orzekli. Kiedy im powiedziano, że ich rozwój umysłowy określono bardzo nisko, jako odpowiadający 5-letnim dzieciom europejskim, oburzyli się i oświadczyli: niechno ci panowie przyjadą do nas i pojedą z nami kajakiem na połów wielorybów, zobaczmy, kto się zachowa, jak dzieci! Niewątpliwie dla swych warunków życia Eskimosi mają odpowiednie wychowanie i wykształcenie, zwłaszcza zawodowe, i wykształcony Europejczyk nie mógłby się zmierzyć z ich sprawnością techniczną.

10. Przejście ze stopni pierwotnych na wyższe. W miarę rozwoju gospodarczego społeczeństw pierwotnych, ogarniania gospodarką i produkcją coraz większej ilości bogactw naturalnych wytwarza się oczywiście ich różniczkowanie się zawodowe, a wraz z niem i społeczne. Zawody, które wymagają większej biegłości i sprawności, zatem większej wiedzy technicznej i specjalnej, zdobywają większe uznanie, bogactwo, wpływ, kierownictwo, panowanie. Z ich wyrabianiem się społeczeństwo przestaje być pierwotnym, a wchodzi w wyższe formy życia, na wyższy stopień cywilizacji. Ta grupa zawodowa,

która posiada wiedzę i tajemnice, najwyższej przez społeczeństwo cenione, najbardziej mu potrzebne, chwyta w swe ręce kierownictwo całości, stwarza organizację państwową. Kultura tej właśnie grupy uchodzi za reprezentacyjną, za charakterystyczną dla całego społeczeństwa; niższe zawody i warstwy w niej widzą wielką prawdę, przed nią się korzą. W pewnych społeczeństwach grupa naczelną udziela części swej wiedzy grupom sobie bliższym, a socjalnie od ogółu wyróżnionym; w niektórych zasklepia się bezwzględnie, stwarzając między sobą

a ogółem dystans nieprzekraczalny, wówczas kultura grupy naczelną pozostaje w jej łonie zamknięta, ogół od niej odepchnięty. Zależnie od tego, czy grupa naczelną ma charakter kapłański, czy rycerski, czy biurokratyczny, czy handlowo-kupiecki, kultura ogółu nabiera odpowiedniego zabarwienia i wychowanie inną treść kulturalną przekazywać musi młodemu pokoleniu. Stąd płyną ogromne różnice między kulturami wielkich narodów we wczesnych okresach dziejów ludzkości, która najwcześniej osiągnęła wysokie formy rozwoju pod gorącym słońcem Południa, w Azji i Afryce.

KULTURY WSCHODNIE.

11. Tradycjonalizm i uniformizm. Europejczyk, będący wytworem kultury antyčno - chrześcijańskiej, nie jest zdolny do wnikięcia w treść duchową i moralną potężnych kultur Wschodu, opartych na całkiem odmiennych podstawach. Są one dla nas czemś nawskroś egzotycznym. Narodziny ich toną w ciemnościach najodleglejszych początków historii, a historia społeczeństw orjentalnych liczy się na tysiąclecia. Niektóre z nich wygasły od wieków, a kulturę ich poznajemy tylko z ułamkowych zabytków, które zawdzięczamy przypadkowym i jednostronnym wykopaliskom. Niektóre istnieją do dzisiaj i są przedmiotem naszej obserwacji i studjów, które jednakże są niewystarczające. Społeczeństwa te bowiem, mimo całego konserwatyzmu, oddaliły się znacznie od pierwotnych źródeł swojej kultury, które w odległych epokach wyzwały ich energię i twórczość. Z tem zastrzeżeniem mimo to wolno poczynić pewne ogólne obserwacje, które rzucają niezwykle ciekawe światło na dzieje kultury i wychowania, bo ukazują w wielkich linjach wytwarzanie się pewnych klasycznych typów wychowania.

Społeczeństwa wschodnie niezmiernie wczesnie doszły do zróżniczkowania

socjalnego, do potężnej organizacji prawnej i państwowej, do bogatej kultury materialnej, technicznej, artystycznej i religijno-moralnej. Posiadając wielki zasób dóbr kulturalnych, znalazły już w zamierzchłych czasach sposoby ich utrwalania zapomocą różnych rodzajów pisma, oraz systematycznego udzielania ich młodemu pokoleniu. Podstawę kształcenia młodzieży stanowiło oczywiście to, co społeczeństwo uważało za najdroższą swoją wartość moralną i duchową; bywała ona zawarta w świętych księgach. Zależnie od swego rozwoju i swoich ideałów różne społeczeństwa miały rozmaite księgi święte; jednych treść bywała religijna, w innych moralna, w innych literacko-artystyczna, w innych prawnicza. Kult świętych ksiąg, zaszczipiany przez wychowanie, wpływał na kształtowanie młodych pokoleń w duchu konserwatywnym. Prawda odkryta była przez dalekich przodków, gdzieś na początku własnej historii, w nią należało się wpatrywać i do niej stosować, jakiegokolwiek od niej odchylenie się byłoby grzechem i głupotą. Z tego konserwatyzmu i ślepego kultu tradycji wytworzył się uniformizm, ścisłe podobieństwo obyczaju i myślenia członków społeczeństwa, wrogie wszel-

kiemu wyłamywaniu się z pod nakazów powszechności, nie dopuszczające w żadnej formie indywidualizmu. W tej atmosferze wychowanie było czynnością uławną. Ideał powszechny oddziaływał wszędzie i na każdym kroku, wszystkie czynności były uregulowane, wyobrażenia i poglądy jednakowe. Nawet wiedza, gromadząca się dzięki długiemu doświadczeniu wieków, nie mogła stać się rozsądnikiem samodzielności sądu, wiedzieć bowiem w tych warunkach znać było tyle, co w y c z y ć s i ę n a p a m i ę ć, spamiętać, funkcją zaś nauczyciela dyktować, napełniać pamięć ucznia.

12. Chiny. Za społeczeństwo o najstarszej dziś kulturze uchodzą Chińczycy. Dość powiedzieć, że bardzo stara tradycja umieszczała na czas około r. 2200 przed Chr. przydział gruntów państwowych na cele szkolne, a około r. 1100 rozporządzenie cesarskie, regulujące organizację szkół wyższych i niższych w całym państwie. Niewątpliwie, już w epoce, z której płyną datowane źródła historyczne, na tysiąc lat przed naszą erą, jeśli nie wcześniej, istniały te same ideały człowieka i zbiorowości, i te same formy pielęgnowania ich przez zaznaczanie młodym pokoleniom, jakie jeszcze dzisiaj w zasadzie obowiązują. Jakkolwiek bowiem obowiązuje prawodawstwo moralne i duchowe, zebrane około 500 r. przed Chr. przez „króla nauczycieli” Konfucjusza (Kung-fu-tse), uchodzi jednak za rzecz pewną, że Konfucjusz był tylko kodyfikatorem odwiecznej tradycji, że on przywrócił dawne formy życia i kierunek myślenia, załamujące się u jego współczesnych w związku z rozpadaniem się dawnego ustroju feudalnego.

Znamienne to dla społeczeństwa chińskiego, że jego wielki prawodawca nie był reformatorem religijnym; nie należał on do typu twórców religii ani proroków, ale był filozofem i politykiem. Jak społeczeństwo i jego tradycje, tak i Konfucjusz przesiąknięty był racjona-

lizmem i świeckością, daleki od metafizyki i fantazji. Jego ideałem jest człowiek szlachetny, który się przeciwstawia typowi prostackiemu, nie jest egoistą, ale przejęty miłością bliźniego, rodziny, szczepu, państwa, nacechowany rozsądkiem i spokojną wytrawnością, ceniący porządek i konserwatyzm, nieufny wobec nowości, przywiązany do wytwornych form, do taktu w obcowaniu, estetyzmu w życiu i myśli. Chiński ustrój polityczno-społeczny wcielał ten ideał człowieka w cesarzu, władającym patriarchalnie nad społeczeństwem, któremu przewodzą mandaryni, urzędnicy uczeni i dostojni, rozsądni i ludzcy, wytrwali i sprawiedliwi, opierający swój wpływ nie na przypadkowym urodzeniu, ale na wykształceniu, do którego każdemu dostęp otwarto, na wykształceniu długim i mozolnym, które urabia równowagę wewnętrzną. Oczywiście, że tylko wielowiekowe istnienie na tem samym terytorjum, bez katastrof dziejowych, mogło wyrobić ten typ społeczeństwa i kultury o znamionach urzędniczych, kierowany przez oświeconą biurokrację. Uniezależniona z czasem od krwi i urodzenia, zawdzięczała ona wszystko r a c j o n a l n e m u w y c h o w a n i u, które z wiekami przybrało zakrzepłe formy pedantycznej tresury.

Dążności i potrzeby warstwy produkującej ukształtowały wychowanie chińskie. Mnóstwo przepisów reguluje postępowanie moralne i obyczajowe. Święte księgi, zebrane i uporządkowane przez Konfucjusza, zawierają pieśni treści moralnej i politycznej, księgi ceremonjału i historii ojczystej; z nich sporządzono wyciąg encyklopedyczny dla celów wychowawczych. Najważniejszym działem wychowania jest k s z t a ł c e n i e n a u k o w e. Rzecz to zrozumiała w społeczeństwie, w którym nauka jest potęgą społeczną, która daje dostęp do bogactwa, wpływów i władzy. Chińczyk musi się uczyć bardzo długo. Kraj jest zasiany szkołkami; dla pracujących w dzień są nawet szkoły wieczorne

i nocne. Nauka jest bardzo trudna z powodu uciążliwości pisma; każdy wyraz ma znak odmienny, nawet wykształcony Chińczyk wciąż potrzebuje słownika pisarskiego. Kontrola nauki odbywa się przez u s t a w i c z n e e g z a m i n y, i to bardzo ostre, pamięciowe i pisemne. A przecież ilość osób, uznanych przez egzamin za wyżej wykształcone, obraca się przeciętnie około miliona. Co kilka lat trzeba powtarzać egzamin dla udowodnienia, że się wykształcenie w dalszym ciągu posiada. Najwyższe egzaminy odbywają się w pałacu cesarskim i dają dostęp do najwyższych godności. Nauka chińska ma od wieków c h a r a k t e r f o r m a l n y, z jej stopniami nie pomnaża się właściwie bogactwa wiedzy rzeczowej i fachowej, ale stwierdza coraz większą biegłość w opanowaniu tego samego materiału, którym obraca się już przy studjum niższem. To też przyczynia się do zwiększenia formalizmu w umysłowości chińskiej, niezmiernie uczonej, ale nie skłonnej do pracy badawczej.

Przedstawiamy tu rysy klasycznej kultury i związanego z nią wychowania chińskiego. Obok niej istniały prądy odmienne; najsilniejszy był kierunek mistyczny, zwany taoizmem. Prądy te jednak nie zdołały zwyciężyć panującego racjonalizmu. Daleko głębsze zmiany wywołują wpływy europejskie, które od kilku pokoleń mocno wstrząsają podstawami tradycjonalizmu chińskiego.

13. Indje. Druga z potężnych kultur azjatyckich, która się dotąd od tysięcy utrzymuje wśród wielomiljonowego społeczeństwa, miała zupełnie odmienny charakter. Ludność Indyj żyła w całkiem innym ustroju społecznym, dzieliła się bowiem na odcięte od siebie bezwzględnie kasty. Najniższa warstwa, poza kastami, *parjasi*, wyszła z pierwotnej ludności podbitej, pozbawiona została wszelkich praw ludzkich i łączności z warstwami panującymi. Te zaś również rozdzieliły się na kasty odrębne, choć złączone religią i częściowo

obyczajem. Kastą najwyższą była kapłańska (*brahmani*), choć ona bezpośrednio nie objęła panowania; rządy świeckie należały do kasty *kszatrija*, obejmującej szlachtę i książąt; obok nich życie gospodarcze prowadziła kasta rzemieślniczo - kupiecka, *wajszijsza*. Kultura indyjska ukształtowana została przez brahmanów, stąd też zachowała charakter hierarchiczny: kasty niższe uczestniczyły w niej w ograniczonym stopniu. Prawdziwe wychowanie według wyobrażeń indyjskich odbierają brahmani, na niem do pewnego stopnia wzoruje się wychowanie szlachty i mieszczan.

Kultura indyjska ma piętno w y b i t n i e r e l i g i j n e. Kapłani posiadają wiedzę magiczną, są kastą świętą, służącą bóstwu, przy pomocy modłów oraz kultu, obejmującego obfitość obrzędów i ofiar. Oni poświęcają się zgłębianiu ksiąg świętych, *Wed*, w których zawarte są hymny, modlitwy, formuły, tudzież objaśnienia treści dogmatycznej i liturgicznej. Księgi święte są źródłem kultury indyjskiej; opanowywanie ich przez wtajemniczonych znawców doprowadziło do niezwykle wczesnego rozwoju studjów językowych i literackich, tembardziej, że i język ksiąg, sanskryt, wymierający i coraz bardziej niezrozumiały dla ludności, i ich alegoryczna treść wymagały gruntownych komentarzy. Wśród wielu nauk, które rozwinęły się na podstawie studjum Wedy i innych pism świętych, najistotniejszą była gramatyka. Wprawdzie język wielbiono jako przejaw bóstwa i układano doń hymny, ale równocześnie poddawano go szczegółowemu rozbirowi. To też od bardzo dawna umiano go ujmować w reguły; już za czasów Aleksandra Wielkiego powstało nierównane dzieło Panini'ego, ujmujące prawa sanskrytu w 4000 reguł; z jego przeróbki dotąd uczą się Indje świętego języka. Z rozbioru hymnów wynikła także nauka poetyki i retoryki, stylistyki i metryki, logiki i prawa. Skłonność do spekulacji zrodziła algebrę; w matematyce są Indje ko-

lebką systemu dziesiątego, do czego dopomogło im wymyślenie zera; Indje uchodzą także za ojczyznę gry w szachy. Obojętność dla rzeczy doczesnych, przemijających, uniemożliwiła rozbudzenie się zamięłowań historycznych, sprzyjała zato tembardziej poezji dydaktycznej, wśród której do klasycznego rozwoju doszła bajka; indyjska bajka zwierzęca obiegała cały świat i przyjęła się w literaturach wszystkich narodów.

Tajemnice religii i nauk są pielęgnowane w kaście kapłańskiej, ona ich udziela synom kast niższych. Przez opasanie świętym sznurem przyjmuje się dziecko indyjskie do społeczności religijnej: chłopca brahmańskiego w roku ósmym, kszatrijskiego po ukończeniu jedenastego, wajszyjskiego po dwunastym. Brahman kieruje ich wychowaniem. Przeważnie odbywa się ono prywatnie. Uczniowie otaczają mistrza pod gołym niebem i powtarzając za nim, wyuczają się ustępów z podręczników i kolejno świętych ksiąg, oraz wprawiają się w sztukę pisania na liściach palmowych. Nauka trwa bardzo długo: wyuczenie się jednej Wedy trwa około lat 12, całości 48. Większość uczniów nie przechodzi całego studjum, ale niektórzy spędzają długie lata u stóp mistrza, nawet do jego śmierci. Wytwarza się u nich stosunek całkowitej zależności duchowej, uczeń staje się bardziej synem swego nauczyciela, aniżeli rodzica. Młodość upływa na pilnym studjum nauk, aby się do nich w dojrzałym życiu stosować. Ale gdy się pełną mądrość posiędzie, szuka się spokoju ducha w rozmyślaniu nad znikomością rzeczy doczesnych i głębią świętej nauki.

Wychowanie dwóch kast niższych, przeznaczonych do działalności praktycznej, musiało pójść innym torem. Wychowanie kasty szlacheckiej, wojowników, nie mogło się odwrócić od świata i świeckości, odbywało się więc na łonie społeczeństwa; należały doń ćwiczenia cielesne, jazda konna, władanie

bronią, a także wprawa do obyczajów towarzyskich, nieco ćwiczenia w poezji i muzyce. Wychowanie kasty produkcyjnej jest najmniej znane, musiało jednak obok wyrabiania biegłości zawodowej przynosić znajomość czytania, pisania i rachunków; gospodarka pieniężna stała na wysokim stopniu.

Ducha brahmanizmu, jak i ustrój kastowy z w a l c z a ł B u d d h a (ok. 500 r. przed Chr.); kierunek buddyjski nie wypracował jednak systemu pedagogicznego, dostosowanego do potrzeb społeczeństwa; idea jego, poznanie nicości świata i rozplynięcie się w niebycie przynosiła zaprzeczenie sensu jakiegokolwiek działalności doczesnej, zarówno jednostkowej, jak zbiorowej.

14. Społeczeństwa Mezopotamji. Chiński wschód i indyjskie południe Azji od najwcześniejszych mroków dziejowych do dzisiaj zostały siedzibami tych samych ras i tych samych kultur. Inne były losy Azji zachodniej, której ośrodek kulturalny stanowiło międzyrzecze Eufratu i Tygrysu. Najstarsza jego kultura stworzona została przez nieznaną nam bliżej społeczność sumeryjską, turańskiego prawdopodobnie pochodzenia (stąd za swoich przodków uważane przez współczesnych Turków). Sumeryjczycy, opasani w trzecim tysiącleciu przed Chr. przez semickich Babilończyków, pozostawili im w spadku wysoko rozwiniętą kulturę, której znamię był język, długo jeszcze potem pielęgnowany jako język tekstów sakralnych, pismo klinowe na tabliczkach ceglanych i system wierzeń religijnych. Nowa rasa zdobywców wrosła w starą kulturę, dzięki której wysoko zorganizowała życie społeczne, państwowe i gospodarcze — świadectwem kodeks Hammurabiego w XX wieku przed Chr. Z czasem zostali Babilończycy prześcignięci w potęgę polityczną przez pokrewnych im wojowniczych Asyryjczyków. Lud ten wychował się na miejscowej kulturze sumeryjsko-babilońskiej. Po kilku wie-

kach, po rozkładzie Asyrii znów na jej gruzach powstało państwo nowo-babilońskie. Jednak aż do jego zburzenia przez najazd Persów w r. 539 przed Chr. bez przerwy panowała w Mezopotamji ta sama kultura, szerząc swe wpływy przez Syryję do Palestyny i Fenicji, na północ do Armenji i Azji Mniejszej. W pewnej mierze może oddziałała i na Persów, ale zasadniczo wyczerpała się już w dobie przedchrześcijańskiej a ostatecznie zduszona została przez islam, tak że o jej znamionach czerpać możemy wyobrażenie tylko z dzisiejszych wykopalisk.

Spółceństwo babilońskie pozostawało pod przemożnym wpływem stanu kapłańskiego, którego woli podporządkowywała się świecka władza królów i wojowników. Kapłani



Rys. 131. Nauka w domu asyryjskim (Meissner, *Babylonien und Assyrien*, II, str. 325).

współdziałali z drugim potężnym stanem, mieszczaństwem, które przez wysoko technicznie rozwiniętą produkcję i rozległy handel stwarzało wielkie bogactwa materialne. Z tego układu społecznego wyływały naczelné znamiona kultury babilońskiej. Przedewszystkiem jej charakter religijno-teologiczny. Kapłani posiadali wiedzę magiczną. Etyka babilońska opierała się na pojęciach grzechu i pokuty. Zachowywały się całe listy grzechów, regulujące moralność praktyczną ludności; zachowywały się psalmy i akty skruchy. Odpuszczenie grzechów zależało od kapła-

nów, którzy przy pomocy obfitego rytuału dokonywali oczyszczenia i udzielali błogosławieństwa. Do rytuału religijnego należały ablucje i zasady higieny ciała. Kapłani, skupieni przy wielkich świątyniach, pielęgnowali nauki; wszystkie one rozwinęły się w związku z religją i nosiły piętno religijne. Najwyżej rozkwitła astronomja, przydatna do wróżb i przepowiedni, ważnych narzędzi wpływów kapłaństwa. W związku z umiejętnością czarodziejską rozwinęła się medycyna. Pismo klinowe, jako dar bogów, też pozostawało przywilejem kapłanów, którzy redagowali akty życia publicznego i składali je w archiwach przy świątyniach. Tam wychowywali kapłani młodzież w naukach, których tajemnicę sami jedni posiadali.

Z drugiej strony znaczenie produkującej i handlującej ludności miast także wyciskało piętno na ogólnym obrazie kultury. Była ona wybitnie utylitarystyczna i praktyczna, czego echa odbijają się i w tekstach religijnych, w rachunkach z bóstwem i w tekstach prawodawczych, regulujących szczegółowo życie prawne i gospodarcze, nawet kredytowe. Znaczna ilość ludności dla celów praktycznych pobierała u kapłanów naukę, jak świadczą ćwiczenia szkolne, dochowane na tabliczkach klinowych. Na tabliczkach tych znajdujemy zagadnienia z dziedziny historii, statystyki, geografji, przyrodoznawstwa, astronomji, arytmetyki, architektury i gramatyki. Wiedza babilońska działała atrakcyjnie na dalsze narody. Język babiloński był językiem dyplomacji i układów międzynarodowych w całej zachodniej Azji. Fenicjanie roznosili kulturę babilońską po odległych wybrzeżach morza Śródziemnego. Najbardziej ulegali jej Żydzi, których kwiat umysłowy w latach niewoli wychowywał się w Babilonie i przesiąkał jego kulturą umysłową.

Pogromcy państwa babilońskiego, Persowie, przedstawiają typ mło-

dego społeczeństwa w porównaniu z temi, które podbili. Posiadali religię szlachetną, a prawodawca jej Zaratustra, dzielący świat na państwo zła i dobra, zaszczycał wysoką moralność. W narodzie chłopskim i wojowniczym kapłani nie grali wybitnej roli, ale kwitły w nim cnoty sprawiedliwości, wstrzeмиęźliwości, słowności i ludzkości. Stanem panującym było rycerstwo i do jego zadań było przystosowane wychowanie. Obywało się ono bez nauk specjalnych, bez wyższej kultury umysłowej. Zorganizowane było przez państwo i odbywało się publicznie. Chłopców wyodrębniano od rodzin i ćwiczano grupami w zajęciach gimnastycznych, myśliwskich i wojskowych. Towarzyszyła temu dbałość o wychowanie moralne, nacechowane prostotą, hartem ducha i ciała, posłuszeństwem i dyscypliną. Wdrażano do posłuchu wobec urzędów i praw; starszych oddawano na praktykę w urzędach, do których żadnemu stanowi nie zamykano dostępu, z niej wychodzili urzędnicy i dygnitarze. Tak wychowane społeczeństwo stworzyło ogromne państwo od Indyj po morze Śródziemne, jakie nigdy przedtem na tak rozległym i różnorodnym terytorjum powstać nie mogło; upadło wprawdzie po dwóch wiekach pod naporem geniuszu wojennego i administracyjnego Aleksandra Wielkiego, ale, odrodzone na ziemi irańskiej pod nazwą Partów, utrzymało swą niezawisłość od Rzymu i przetrwało jeszcze długie wieki.

15. Wychowanie w Egipcie. Mezopotamja, stanowiąca teren otwarty i przejściowy, była opanowywana przez różne ludy i rasy, które kontynuowały tę samą kulturę; Egipt, niedostępny i wyodrębniony, rozwijał się spokojnie i bez wstrząśnień w obrębie tej samej ludności semickiej, a jednak, jak świadczą obfite źródła, wydobyte z wykopalisk, przechodził bardzo charakterystyczną ewolucję. Jakkolwiek czasem prowadził wojny, jednakże, zasadniczo za-

bezpieczony przed najezdami, nie wytworzył odrębnego stanu wojowników, ani nie rozwinął się w państwo militarne. Natomiast uzależniony od sił przyrody, zwłaszcza od wylewów Nilu, które wymagały gospodarki planowej i regulacyjnej, stworzył silną, w szczegółach uporządkowaną państwowość, na której czele stał czcigodny otaczany faraon.

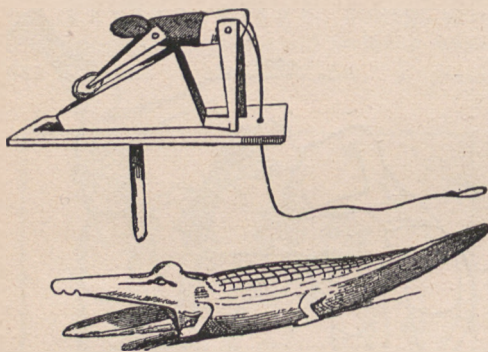
W dawnym państwie egipskim najważniejszym stanem, który nadawał piętno ogólnej kulturze społeczeństwa, był stan urzędniczy, oparty na sztuce pisarskiej. Dostęp do dworu i łaskę monarchy zapewniała znanomość pisma. Pismo hieroglificzne, nader trudne do opanowania



Rys. 132. Ćwiczenia gimnastyczne dziewcząt egipskich. (Wilkinson, *The manners and customs of the ancient Egyptians*, str. 54).

z powodu wielości znaków symbolicznych, uchodziło za kryterjum wykształcenia. Kto je posiadał, wysuwał się ponad stany niższe, których zadaniem była praca fizyczna. Społeczeństwo dzieliło się na pisarzy i niewykształconych, t. j. nie umiejących pisać. Każdy urzędnik najpierw musiał być pisarzem. Sztuki pisania uczono się w szkołach, z których najwyższa była na dworze faraona. W związku z nauką pisma rozwinęły się i inne nauki, matematyka, astronomja, medycyna. Cały bieg stu-

djów miał charakter ściśle praktyczny i utylitarny. Zachowane obficie teksty nauk mądrości zawierają wyłącznie pouczenia praktyczne o życiu, obyczajach i postępowaniu. Mimo trzeźwej, rozumowej atmosfery, nie było warunków do teoretycznego rozwoju wiedzy: należało tylko opanowywać to, co od starożytności przekazane. Przytem nie brakowało typowych rysów kultury dworsko-urzędniczej, jak np. serwilizmu wobec możnych. „Zginaj twój grzbiet przed twym zwierzchnikiem z domu królewskiego — pouczała nauka mądrości Ptakhotepa; wtedy utrzyma się twój dom z swoim dobytkiem i będziesz otrzymywał należytą zapłatę; źle idzie, jeśli



Rys. 133. Zabawki dzieci egipskich. (Wilkinson, *The manners and customs of the ancient Egyptians*, str. 64).

przełożony się gniewa, ale można żyć, jeśli on jest dobrze usposobiony”.

W nowem państwie egipskiem wybił się ponad inne s t a n k a p ł a ń s k i, uzależniwszy nawet od siebie obsadzanie tronu, tak że faraon był wykładnikiem wpływów kapłaństwa. Stanowiło ono bardzo liczną kastę, zwarcie zorganizowaną. Z tą przemianą łączyła się nowa faza życia kulturalnego. Nabrała ona charakteru religijnego. Pogład na świat z empiryczno-racjonalistycznego stał się teologiczny, moralność nabrała podkładu religijnego, nauki z empirycznych otrzymały charakter spekulacyjny, piśmiennictwo zabarwienie

teologiczne. W głównych miastach przy świątyniach, które skupiały liczne setki kapłanów, p o w s t a ły s z k o ł y, do których przeniosło się kształcenie młodzieży z dworów. Tam pobierali naukę przyszli pisarze i urzędnicy, tam odbywały się egzaminy, tam także było miejsce szkół artystyczno-technicznych. Panowała w nich ostra karność. „Uszy ucznia znajdują się na jego grzbiecie”, twierdzono, „słyszysz, gdy się go bije”. Ale ta surowość nie przeszkadzała wyrabianiu się rozumnych metod uczenia. Płato podziwiał sposób nauczania początków rachunku w Egipcie, przy pomocy jabłek i zabawy w różnych szykach i kombinacjach, budzących przytomność umysłu, tudzież wprawę do służby wojskowej. Spekulacyjny kierunek myśli sprzyjał zwłaszcza pielęgnowaniu nauk matematycznych. Kiedy Egipt dostał się pod panowanie greckich Ptolomeuszów i Aleksandrja stała się centrum naukowym świata hellenistycznego, nastąpiło z m i e s z a n i e s i ę n a u k i e g i p s k i e j z g r e c k ą i wytworzenie się wspólnej kultury umysłowej, która zaciężyła silnie nad dalszym rozwojem kultury i chrześcijaństwa i islamu.

16. Wychowanie u Żydów. Małeńki ludek żydowski, wtłoczony między dwa wielkie kręgi kulturalne, babiloński i egipski, nie odgrywał żadnej roli w historii tych tysiącleci, w których powstawały potężne imperja i rozwijały się kultury o znakomitym dorobku materialnym i duchowym, a jednak zaznaczył się w dziejach świata śladem nieprzemijającym i na Zachód chrześcijański oddziałował ogromnie, nieporównanie głębiej i trwalej, aniżeli cały Wschód z wszystkimi swemi bogactwami. Uczynił to przez swoją religję. Wyłączną treść jego kultury stanowiła religja. Ale miała ona zupełnie odmienny charakter od religji społeczeństw Indyj, Mezopotamji i Egiptu. Ujęcie jej w żydowskich świętych księgach dalekie było od nieokreśloności hymnów

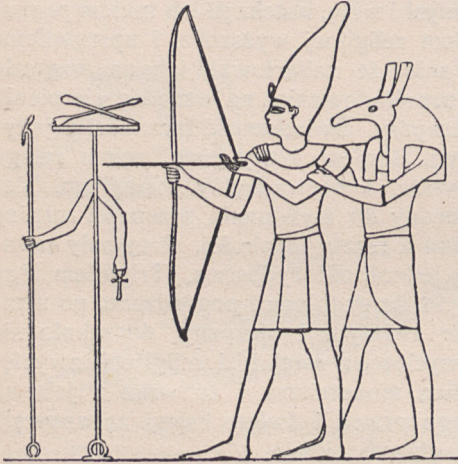
Wedy, ich fantazji i metafizyki. Jehowa objawił się Żydom w całym biegu ich historii narodowej, która przez to stała się ich mitologią, procesem wychowawczym dla narodu, wzorem dla jednostek. Natchniona działalność proroków oczyściła religię żydowską z pierwiastków, stanowiących istotę religii u Egipcjan i Babilończyków, z magicznych formuł i magicznych czynności, z orgij kultu i mistycyzmu, a nadała jej znamiona religii racjonalnej, żywiącej się słowem bożem i uczuciem religijnym, które uszlachetniało i przetwarzało wewnątrz człowieka. Słowo boże skryształizowało się w świętem prawie. Prawo stało się największym skarbem gminy żydowskiej i każdy wierny musiał je znać. Wprawdzie dla czynności ściśle religijnych, dla kultu i liturgji, dla rytuału pokuty i oczyszczenia istniała szczepowa grupa Lewitów, którzy dostarczali kapłanów do świątyni jerozolimskiej, ale najpierw wygnanie, potem zburzenie świątyni pozbawiły kapłanów ich funkcji. Natomiast obok nich, a potem zamiast nich wyłączne kierownictwo życia religijnego objęli z n a w c y p r a w a, uczeni w piśmie, rabini, w jednej osobie nauczyciele, kaznodzieje i sędziowie. Nie potrzebowali oni charismatu kapłańskiego, ale wybierały ich gminy na podstawie ich biegłości w piśmie i uczoności. Nauczali w synagodze, pouczali wiernych, aby każdy z nich znał prawo boże i wcielał je w życie. Obowiązkiem wiernych było w e d ł u g t e g o p r a w a w y c h o w y w a ć s w e d z i e c i. Prawo zobowiązywało Żydów do kształcenia młodzieży, a zawierało do tego celu wybitnie dydaktyczny materiał z dekalogiem na czele. Tak nauczanie stało się funkcją całego społeczeństwa żydowskiego. Ułażliwiało to jego religja, będąca przedewszystkiem religją słowa. Słowo sprzyjało czytaniu, mówieniu, wykładaniu, objaśnianiu, dysputowaniu. Treść jego ścisła, trzeźwa, jasna, odpowiadała dążnościom rozumu, nie faworyzując ani

tendencji literackiej, ani zagłębienia się w zjawiska kosmiczne. Trzymała wiernych w korbach swą konkretnością historyczną, prawną i moralną. Z tego powodu przedstawiali się Żydzi społeczeństwom hellenistycznym jakoby sekta filozoficzna. Był nawet okres, w którym zdawało się, iż się zmieszają z kulturą hellenistyczną, nadając jej wzamian piętno swej myśli. Ale przeszkodziła temu reakcja uczonych w piśmie, którzy wybrali raczej wyodrębnienie świata swych wiernych, złączonych wspólnym charismatem Jehowy, od świata politeistycznych pogan i swoją pracą pedagogiczną, urabiającą umysł i wolę, natchnęli ich takim poczuciem religijnej wyższości i uprzywilejowania, że zahartowali ich na wzgardę i prześladowania, na wszelkie cierpienia diaspory. Świadomość łączności z jedynym Bogiem, który jest Bogiem całego świata, i bezwzględny formalizm, niezbędny do wykopania przepaści między nimi a resztą ludzkości, utrzymały trwałą jedność żydostwa. Triumfem jego było, że gnębione i pogardzane, po utracie świątyni i ojczyzny, doczekało się zwycięstwa swej idei religijnej, zwycięstwa monoteizmu i że wraz z Jehową jego prawo i święte księgi zapanowały w chrystjanizmie.

Ze spadkiem religijnym przejęły społeczeństwa chrześcijańskie od Żydów niektóre z ich m e t o d w y c h o w a w a c z y c h. Najpierw sposób nauczania religji i ściśle, dokładne, wyuczenie na pamięć świętych tekstów, oraz wykład ich w formie kazania. Dekalog stał się podstawowym tekstem kształcenia religijnego, psalterz — nawet językowego. Obowiązek indywidualnego wprowadzania w zasady wiary przeszedł również od Żydów do chrześcijan, jak i rola wychowawcza ojca w stosunku do dzieci. Świat orientalny, a nawet klasyczny, nigdy nie przypisywał w tym stopniu, jak Żydzi, funkcji wychowawczych rodzinie; rodzina chrześcijańska odziedziczyła pod tym względem tra-

dycje rodziny żydowskiej. Poczucie odpowiedzialności za duszę dziecka nadało stosunkowi rodziców do dziecka rys żarliwości uczuciowej.

17. Znamiona ogólne wychowania orientalnego. Z naciskiem należy przypomnieć, że kultury orientalne rozwijały się w okresach wielokrotnie dłuższych, niż zachodnio-europejska, że ich trwanie mierzy się na liczne tysiąclecia, a oddziaływanie ich ogarniało niezliczone masy ludności. Stąd, mimo pozornego bezruchu i jednostajności, podlegały i przemianom w czasie i przystosowaniu się do różnych terytoriów i ras, tak



Rys. 134. Bóg Set naucza króla egipskiego Tutmosa strzelania z łuku. (Erman, Aegypten, str. 383).

samo jak wychowanie przez nie organizowane.

Wychowanie to objawia się nam w kilku typach, które cechują bądź całe kultury, bądź pewne ich stadja historyczne. Jako typ najbardziej charakterystyczny wybija się wychowanie teokratyczno-religijne, obowiązujące w społeczeństwach, w których naczelną warstwę stanowili kapłani, w kulturach, którym decydujący kierunek nadawała religia. Tak było w Indiach w kaście brahmińskiej, u Babilończyków i Asyryjczyków, w późnym

Egipcie, u Żydów. Tam kapłani, jako posiadający szczególny charzmat, wyniesieni byli ponad resztę ludności, sprawowali czynności magiczno-sakramentalne (ofiary, modły, oczyszczenia, wróżby, czary) i przechowywali świętą tradycję. Jej utrzymaniu służyło nauczanie i uczenie się, udzielane częstokroć pod pieczęcią tajemnicy. Do kapłanów wskutek tego należała opieka nad wszelkiem życiem duchowym. Wykształcenie kapłana oznaczało najwyższy stopień wiedzy. Wiedza świecka i w treści i w formie była uzależniona od teologicznej i musiała być jej podporządkowana. Kształcenie miało surowo określone formy i stopnie. Owiane było duchem nabożnym, nie dopuszczającym powątpiewania ani krytycyzmu. Zadaniem jego nie mogło być rozbudzanie samodzielności, ale korne przyswojenie sobie treści wiedzy tradycyjnej. Ideał moralny w wychowaniu nacechowany był pobożnością, łagodnością, życzliwością ku bliźnim, którym się przynosiło łaski religijne. Ideał fizycznego wychowania był obojętny, raczej nie istniał. Ten typ wychowania będzie panującym z czasem i w Europie, w okresie średniowiecza.

Obok niego rozwija się typ wychowania rycerskiego. Nie jest on już tak powszechny, ogarnia tylko niektóre warstwy i to w pewnych okresach. Np. w Indiach kastę *kszatrija*, podobnie u Persów. Warstwa wojowników opiera się na przewadze fizycznej, to też tę cechę musi najstaranniej wychowywać. Aby wyrobić w młodzieży mocne ciało i dzielność fizyczną, zatrudnia się ją ćwiczeniami rycerskimi, jazdą konną, łowami, uczy się ją władania bronią i obrotów wojennych. A że siła fizyczna potrzebuje oparcia w moralnej, wyrabia się charakter moralny przez surową dyscyplinę i poczucie wyższości w stosunku do innych warstw, wyjąwszy kapłanów, którym się w rzeczach religii ulega. Tę wyższość zawdzięcza się wyodrębnieniu z pośród masy na podstawie lepszej krwi, urodzenia, arysto-

kratyczności, ale utwierdza się ją przez pewne cnoty, jak wierność monarsze, wspaniałomyślność wobec poddanych, braterskość wobec równych, sprawiedliwość wobec wszystkich. Wykształcenie umysłowe nie jest konieczne członkom warstwy, choć czasem się zdarza, natomiast za odpowiednie uchodzi wychowanie estetyczne (pieśni, muzyka, poezja). Typ wychowania rycerskiego w tej postaci klasycznej powtórzy się w Europie, np. w starożytnej Grecji lub w rycerstwie średniowiecznym.

W niektórych społeczeństwach (Chiny, Egipt starożytny) stwierdziliśmy skryształowanie się trzeciego typu wychowania: u r z ę d n i c z e g o. Miał on możliwość rozwoju w kulturach o piętnie wybitnie świeckiem, słabo zabarwionych teologicznie, nieskłonnych do mistycyzmu i magji, usposobionych racjonalistycznie i praktycznie. Wychowanie tego typu nie zmierzało do przekazywania charismatu, nie wiązało też młodzieży w ścisłe kasty, nie potrzebowało także liczyć się z więzami krwi. Urobiony przez nie stan urzędniczy nie czuł się tak bezwzględnie jednolity jak kapłański lub rycerski; dostęp do niego był łatwiejszy dla pochodzących z warstw niższych. Warunkiem było osobiste uzdolnienie i wykształcenie. Treścią wychowania było przede wszystkim kształcenie w pewnych umiejętnościach, zwłaszcza w piśmie, oraz w wiadomościach i sprawnościach praktycznych. Ideałem moralnym był człowiek trzeźwy, praktyczny, rozsądny, w stosunku do monarchy posłuszny, dla niższych sprawiedliwy. Typ ten przejawia się częściowo w wychowaniu Rzymu cesarskiego, wyraźniej w okresie oświeconego absolutyzmu, tam wszędzie, gdzie ustrój państwowy daje znaczenie biurokracji.

Wreszcie w pewnych społeczeństwach semickich (Babilończycy, Fenicjanie) wyraził się jeszcze czwarty typ wychowania: g o s p o d a r c z y. Wystąpił on tam nie samodzielnie, nie jako panujący, ale obok typu religijnego,

przez kapłanów uznany za odpowiedni dla żywiołu miejskiego, handlowego i produkującego. Zawierał w sobie ideał czysto utylitarny, dobrobytu i bogactwa, pracowitości i obrotności. Sprzyjał kształceniu w pewnych naukach praktycznych (pismo i rachunki) obok pielęgnowania biegłości fachowej. Nie miał ambicji zdobywania dla siebie przodownictwa kulturalnego w całym społeczeństwie, co pozostawiał kapłanom, którym się podporządkowywał. Typ ten przejawia się w kulturze i wychowaniu mieszczaństwa w wiekach średnich.

Wszystkie typy wychowania w starożytnych kulturach orientalnych miały pewne cechy wspólne. Najbardziej uderza w nich rys k o n s e r w a t y z m u, płynący z głębin duchowych ludów Wschodu, z ich wszechmocnego przeświadczenia, że stan idealny istniał kiedyś na początku, u ich narodzin, że wtedy bogowie czy twórcy życia społecznego objawili prawdziwą kulturę, od której późniejsze pokolenia się oddalały, popadając w upadek, że zatem wciąż wzrok należy zwracać do przeszłości. Nowość jest niebezpieczna i szkodliwa. Nawet reformatorowie odwołują się do tradycji, za swe zadanie uważają przywrócenie dawnego ducha, jakkolwiek rzeczywistość przyniosła nieuchronne, choć powolne przemiany, jako następstwo zmian gospodarczo-społecznych lub politycznych (najazdy, przewroty i podboje) lub zwłaszcza wewnętrzno-duchowych (wygasanie żywotności twórczej). Kultury tradycyjno-konserwatywne narzucają całemu społeczeństwu jednolity porządek i obyczaj. Wychowanie zmierza do podporządkowania mu młodych pokoleń, nie znosi wyrabiania się osobowości. To też wychowanie w kulturach orientalnych hamowało wszystkie cechy indywidualne, stwarzało u n i f o r m i z m d u c h o w y, nie dopuszczało, by jednostka wyodrębniała się z masy. To wytwarzało bezruch i zastój, nie pozwałało także znacznej nieraz sumie spostrzeżeń

i wiadomości, zdobytych drogą empiryczną, zespolić się w system naukowy, nie pozwalało też bystrej nieraz i subtelnej

spekulacji oddać się w usługi śmiałego rozumu, który obala tradycję i przemienia pogląd na świat.

G R E C J A.

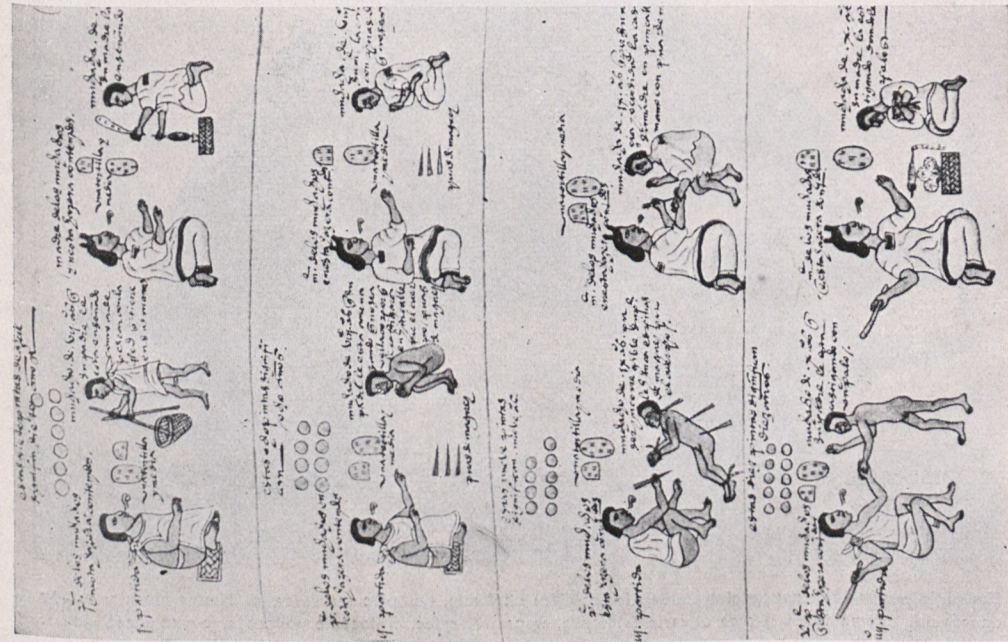
18. Ewolucja w wewnętrznym życiu Hellady. W cieniu starych i wielkich kultur Wschodu, w ich bliskim sąsiedztwie, rozwijał się nieliczny lud Greków, osiadły na nieurodzajnym półwyspie, na wyspach i na wybrzeżu Azji Mniejszej. Wyodrębniony od nich rasą, mową, wierzeniami i poglądem na świat, niewiele z ich zdobyczy korzystał. Rozbity na drobne szczepy, jednolitego państwa nie tworzył i nie był kulturalnie urabiany przez nacisk jednolitej woli i jednakich urzędów. Dzieje jego nie sięgają w przeszłość zbyt odległą w porównaniu ze społeczeństwami azjatyckimi. W świetle źródeł historycznych można je śledzić dopiero w ostatnim tyścieciu przed Chr. Wprawdzie już przedtem od kilkuset lat żywił grecki osiedlił się na lądzie i wyspach helleńskich (Jonowie, Achajowie) i z tego okresu pozostały w wykopaliskach szczątki wysokiej kultury, t. zw. micyńskiej, objawiającej pewną zależność od orientalnej, ale najazd Dorów, szczepu prostego i bitnego (wiek XI), zburzył ją i przerwał ten rozwój. Emigracja Jonów na wybrzeże Azji Mniejszej rozpoczyna nowy okres kultury, znaczącej się już w wieku VIII-ym wspaniałymi poematami Homera; oddziaływa ona na niektóre terytoria Hellady, zwłaszcza na Attykę. Od wieku VI-go Ateny stają się siedliskiem bujnego rozkwitu życia gospodarczego, społecznego, umysłowego i artystycznego, które do szczytu dochodzi w wiekach V — IV i swym bogactwem wywiera wpływ na rozrzucony po najdalszych kolonjach żywił grecki.

W porównaniu ze społeczeństwami Wschodu dokonali Grecy etapów swego rozwoju kulturalnego w procesie niezwykle szybkim. Jeszcze okres przedhome-

rowski okazuje znaczną pierwotność ich bytu. Społeczeństwo, przyroda i bogowie zgodnie, jakby jedna wielka organizacja, trzymają jednostkę w więzach. W życiu społecznym panuje ród czy plemię; o wartości człowieka stanowi jego przynależność do rodu, obyczaj rodu kieruje nim od urodzenia do zgonu, czuwają nad nim naczelnicy rodu jako urzędnicy religijni. Czuje się zrosnięty z przyrodą, przykuty do matki - ziemi, która cała jest owiana życiem, wszędzie w niej objawia się jakiś duch; i przez człowieka działają demony, kierują jego krokami.

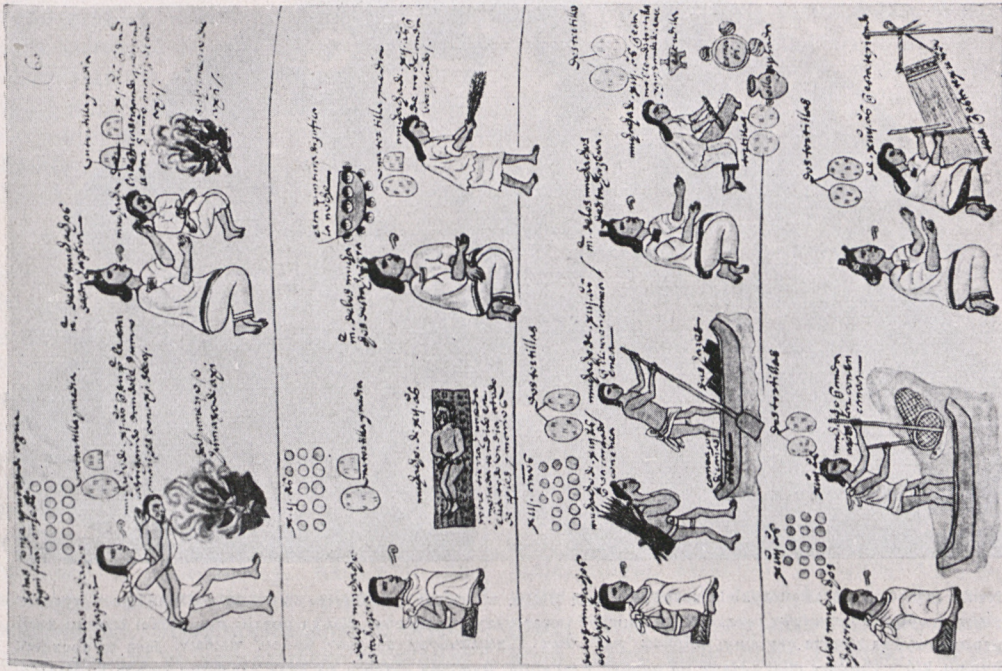
Ruchliwy szczep joński, o żyłce żeglarskiej i handlowej, rozrzucony po wyspach i przylądkach, stykający się z różnymi warunkami bytu i różnymi kulturami, przełamuje tę pierwotną jednostajność. Wojny i podróże wyrabiają poczucie osobowości, wyodrębniającej się z pośród zbiorowości, uniezależniającej się od przyrody. Decyzje głowy rodu, władzy, przestają uchodzić za wyraz woli bożej. Władza przechodzi do rąk jednostek wybitnych, a od nich do masy, która się wyzwala od przewagi rodów. Zbiorowość przestaje być jednością mistyczną a staje się sumą poszczególnych obywateli, lud staje się podmiotem myśli państwowej, decyduje o swoich losach na zgromadzeniach, niezależnie od tradycji. Obala się dawne pojęcie, jakoby państwo i władza miały swe źródło w naturze, jakoby niewolno było się doszukiwać ich początków i racjonalności.

W stosunku do przyrody powoli dokonywa się wyróżnienie z niej człowieka i usamodzielnienie; dostrzega się w nim organizm jednolity, obdarzony własnym życiem wewnętrznym i odrębną



Tablica VIII-a.

Wychowanie u ludów pierwotnych.



Objaśnienia na str. 656.



Nauka gry na kitarze: nauczyciel i uczeń trzymają kitarę, w prawej ręce *plektron* do trącenia strun. Uczeń wprawia się w chwytanie strun lewą ręką, aby się nauczyć towarzyszyć do śpiewu. Nauka poezji: nauczyciel trzyma zwój papirusowy, na którym czytamy: *Μοῦσα μοι ἀμφὶ Σάτυρον ἔρπον ἄρλον' ἀείδειν*. Jest to początek hymnu, który chłopiec miał zadany na pamięć i recytuje. Ramiona chłopca na znak szacunku skryte w płaszcz.



Nauka śpiewu: młody nauczyciel poddaje ton chłopcu na flecie, chłopiec ma śpiewać. Nauka pisania: młody nauczyciel trzyma w lewej ręce otwartą tabliczkę, w prawej rylce, widocznie poprawia, co mu uczeń podał.

Tablica VIII-b.

Wychowanie w Grecji.

świadomością. Mechaniczna natura nie może kierować jego czynnościami. Powoli wyłamuje się człowiek z pod mitologii i religii, stwarza sobie własne normy postępowania, niezależnie od potęg obiektywnych, rozwija własną indywidualność.

19. Grecy a kultury Wschodu. Tak więc i życie zbiorowości i wewnętrzny, duchowy rozwój jednostek prowadził do krystalizowania się osobowości, samodzielnej w myśli i działaniu, nie oglądającej się na przeszłość i tradycję, szukającej nowych dróg. Ta cecha odznaczała Greków w oczach ówczesnego świata; jakkolwiek nie cała Hellada hołdowała takim dążnościom, to jednak ich reprezentanci, Jonowie, jako żywiot ruchliwy i podróżniczy, nadawali na zewnątrz takie właśnie piętno całej helleniskości. Stare społeczeństwa orjentalne musiały ze zgrozaniem spoglądać na greckich zuchwalców. Grecy sami uświadamiali sobie tę różnicę, jaka ich dzieliła od ludów z nad Eufratu i Nilu. Platon przytacza w „Timajosie” zdanie usłyszane o Grekach od Egipcjanina: „Wy, Grecy -- brzmiało -- jesteście zawsze dziećmi i Grek nie może zostać starcem; macie dlatego wszyscy umysł dziecienny, bo nie posiadacie wiedzy, wyniesionej z przeszłości, i starodawnej nauki”. W tym przepysznym ujęciu odbija się znakomicie różnica dwóch światów, dwóch kultur. Wschód zapatrzony w przeszłość i tradycję, która formowała jego duszę w nieodmiennych kolejach, widział w śmiałej ciekawości i nienasyconej żądzy nowości Greków objawy dzieciństwa, niedojrzałości, braku wyrobienia. Ale temu właśnie „dzieciństwu” Greków zawdzięcza Zachód swoją kulturę, zdolną do przemian i rozwoju, żywotną i twórczą. Poblążliwie lekceważące powiedzenie Egipcjanina poświadcza odrębność i niezależność duchowej struktury Greków od Wschodu, poświadcza swoistość i pewnego rodzaju samorodność kultury helleniskiej.

20. Wychowanie spartańskie. Wychowanie w Helladzie możemy bliżej obserwować dopiero w okresie stosunkowo późnym, od wieku VI. Ma ono dwa tory, pozornie z sobą sprzeczne.

Jednolicie przedstawia się wychowanie w Sparcie. Tam nieliczna grupa Dorów stworzyła państwo w drodze podboju, ujarzmiając ludność miejscową, na którą nałożyła ciężar utrzymywania warstwy panującej. Już ze swego charakteru szczepowego Dorowie byli ludem wojowniczym, surowym, szorstkim, niewrażliwym na potrzeby i niepodatnym na wpływy kulturalne. Swą państwowość zaborczą utrzymać mogli jedynie przez stan ciągłego pogotowia wojennego. Oddanie się zajęciom pokojowym, gospodarstwu, handlowi, bogactwom materialnym, sztukom, pociągnęłoby za sobą złagodnienie i zmiękczenie siły bojowej. Stąd też zorganizowali swe państwo jakby stały obóz rycerski. Wychowanie młodzieży spartańskiej było wychowaniem ściśle militarnym. Wojna potrzebowała jednostek mocnych fizycznie, zahartowanych na wszelkie trudy, obywających się bez wygod i dostatków, wprawionych do broni i marszów.

Aby przystosować przyszłych obywateli do takich wymagań, państwo objęło wychowanie młodzieży. Od 7 roku życia zabierano rodzicom zarówno chłopców, jak i dziewczęta, aby je chować w pewnym stopniu jednakowo, gdyż jednakowo na obu płciach ciążył obowiązek obrony państwa. Kierownictwo obejmowali wychowawcy urzędowi. Dzielili oni chłopców na oddziały, umieszczone w koszarach, poddane pod rozkazy przodowników. Ćwiczenia gimnastyczne i wojskowe, pływackie, polowanie, różnorodne zadania, wyrabiające sprawność i hart ciała, wypełniały program wychowania w ciągu 23 lat wspólnego życia. Wytwarzało ono szczególnie silne węzły braterstwa między rówieśnikami. Dopiero w 30 roku życia otrzymywał Spartanin prawa obywatelskie, ale i wtedy zobowiązany był do

ćwiczeń zbiorowych i wspólnych biesiad, słynnych z prostoty i wstrzemięźliwości. Ideał moralny wychowania harmonizował z fizycznym. Istotą jego było wytworzenie surowej dyscypliny, posłuszeństwa, hartu duchowego, nieustraszonosci i poświęcenia. Wychowanie było dla wszystkich jednakowe, nie czyniło różnic między młodzieżą niezależnie od jej urodzenia, ani zdolności, we wszystkich wytwarzało te same dążności i potrzeby, nie dopuszczało do żadnego indywidualizmu. Spartanin nie mógł posiadać żadnych wymagań osobistych, cały winien był utożsamiać się z postulatami swego państwa. Stąd też nie cieszyło się uznaniem rozwijanie umysłu, intelektualizm. Nie wprowadzało więc wychowanie urzędowe ani nauki czytania ani pisania; utwory literackie trzymano zdala od młodzieży, jedynie tylko wyuczano napamięć poezji religijnych, moralizatorskich i patriotycznych. W skąpej mierze dopuszczano wychowanie muzyczne, o ile mogło oddziaływać na charakter w kierunku rycersko - narodowym: przy dźwiękach surowych melodyj doryjskich śpiewano pieśni wojenne i marsze, sławiono czyny bohaterskie przodków i uprawiano tańce rytmiczne, zbrojne oraz rytualne. Zagadnienia umysłowe, filozoficzne, przyrodnicze obce były Spartanom, unikano ich, jako ciekawości zbyt cnych a niebezpiecznych, bo kultury umysłowej nie doceniano i nawet obawiano się jej, by nie budziła krytycyzmu i dążności do odmiany urzędów ojczystych, nie osłabiała tradycji i nie wzniewiała zamiłowania do obcych obyczajów. W ten sposób przez kilka wieków dzięki swoistemu wychowaniu zdołała Sparta zabezpieczyć swój ustrój polityczny i społeczny, innym państwom greckim imponowała męstwem, patriotyzmem i prostotą obyczaju, ale pomimo to nie zdołała stać się dla nich ośrodkiem atrakcyjnym, nie potrafiła zdobyć hegemonii w świecie greckim: do tego brakowało jej obywatelom wyższej kultury i szer-

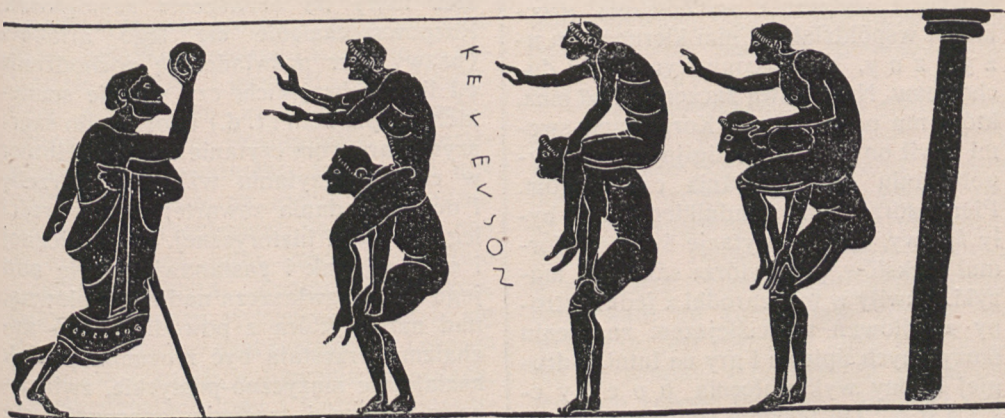
szych horyzontów politycznych i duchowych. Gdy zabrakło im wkońcu tężyzny moralnej, stracili własny byt państwowy i zapadli w nicość, nie pozostawiając po kilkunastowiecznym istnieniu żadnych po prostu śladów.

21. Przeciwnieństwo i zwycięstwo kierunku wychowania ateńskiego. Kultura i wychowanie spartańskie były takie, jakie odpowiadały bitnym ale prostaczym szczepom greckim. Na takim samym poziomie duchowym, choć w mniej sprężystości i celowo zorganizowanym stroju, żyli Beotowie, Tesalczycy i inne plemiona Hellady, niezdolne do żadnej twórczości kulturalnej. Wielkość Grecji w dziejach ludzkości stworzyły szczepy jońskie, które pochodzeniu rasowemu zawdzięczały trzeźwość, energię i bitność, ale poza tym przejawiały wielką wrażliwość kulturalną, może odziedziczoną z epoki micyńskiej, może rozbudzoną przez zetknięcie się z ludami Azji Mniejszej. Kultura jońska, która z czasem opanowała większość grecką i stała się kulturą ogólnohelleńską, rozwinęła się najpierw na azjatyckim wybrzeżu i na wyspach egejskich — pierwszym wielkim jej wyrazem i objawieniem był Homer — stamtąd ugruntowała się na lądzie greckim w Atenach, gdzie oparcie znalazła także w państwie, które w wieku V, w obronie przed najazdami Persów, wybija się na czoło życia ogólnogreckiego i przez pewien czas dzierży w niem hegemonję. Ateny skupiły w sobie i wydoskonaliły wszystko, co największego stworzył duch grecki: wymowę, tragedję, historjografję, filozofję, rzeźbę, malarstwo, architekturę. Do Aten ściągaly najwybitniejsze talenty z różnych stron Grecji i tu znajdowały pole dla swej działalności. To co szczyty kultury greckiej wytwarzały w Atenach, niezawsze zatem było ateńskiego pochodzenia, ale otrzymywało piętno życia ateńskiego. Tak samo wychowanie, uprawiane w Atenach, nie było jakimś tworem o genezie wyłącznie lokalnej, sprzecznym albo choćby niepo-

dobnym do praktykowanego w innych stronach Grecji. W głównych zasadach było ono identyczne z wychowaniem wyspiarzy czy osadników helleńskich w odległych ziemiach, ale w Atenach dzięki specyficznym warunkom miejscowym nabrało cech systemu, w szczególności jako przeciwieństwo systemu spartańskiego. Żelaznej dyscyplinie, przymusowi, jednostronności militarnej Spartan przeciwstawili Ateńczycy swobodę, niezależność, samodzielność, wszechstronność; gromadzie czy stadu — wolnego człowieka, wychowaniu gromady — wychowanie obywatela. Ten typ zwyciężył wśród ogółu helleńskiego. I dlatego, mówiąc o reprezentacyjnym typie wy-

swego państwa i gospodarstwem. Ciężka praca fizyczna zrzucona była na niewolników, którzy żadnych praw nie posiadali. Niewolnictwo umożliwiało obywatelom poświęcanie się czynnościom szlachetniejszym, przystojnym dla ludzi wolnych. Młodzież zatem przysposabiano również do zajęć, godnych wolnego obywatela, nie tak zw. banauzyjskich, zarobkowych.

Pierwszym zadaniem obywatela było utrzymanie i obrona niezawisłości swego państwa - miasta. Do tego celu każdy obywatel musiał być zdolny i przygotowany do służby wojskowej na lądzie lub na flocie, zatem posiadać zdrowe i silne ciało, wytrzymałe do marszów,



Rys. 135. Gra w piłkę młodzieży greckiej.

chowania helleńskiego, można mówić o wychowaniu ateńskim, nie należy jednak zapominać, że chodzi tu tylko o rodzaj wychowania, ograniczony do jednego niewielkiego terytorjum.

22. Ogólne zasady wychowania helleńskiego. Wychowanie helleńskie uzależnione było od ustroju polityczno-społecznego żywiołu greckiego. Nie tworzyli oni nigdy jednego państwa, ale rozpadali się na wielką ilość drobnych organizmów samorządnych, których ośrodek stanowiło większe miasto. Prawa obywatelskie posiadała tylko ludność wolna, trudniąca się polityką, obroną

biegów, strażowania i walki orężnej. Wprawę i przygotowanie zdobywało się w ćwiczeniach gimnastycznych. Odbывały się one pod nadzorem a często i pod bezpośrednim kierownictwem urzędów państwowych w umyślnych zakładach, palestrach czyli boiskach pod gołym niebem, lub w gimnazjach, budynkach zamkniętych, wyposażonych we wszelkie potrzebne urządzenia. Młodzież ćwiczyła się nago; dbałość o sprawność i piękno fizyczne wysuwała się na pierwszy plan, doprowadzając do kultu pięknego ciała. Sprzyjały temu zawody publiczne, w których młodzież wal-

czyła o zdobyciu pierwszeństwa i nagrody w popularnych zapasach. Tak zwany *pentathlon* obejmował skoki, bieg, rzut dyskiem, rzut dzidą i mocowanie się. Tym ćwiczeniom zawdzięczali Grecy siłę i kształtność swej rasy. Zamiłowanie do nich było tak wielkie, że w gimnazjach spędzała wiele czasu nie tylko młodzież, ale i dorośli; obok rynku, gdzie załatwiano sprawy publiczne, gimnazja były drugim ogniskiem zbiorowego życia Greków. W nich się zbierano w wolnych chwilach, aby znaleźć wytchnienie i pokrzepienie, w nich odpocząwszy, rozprawiano i wymieniano zdania o wszelkich zagadnieniach, jakie nasuwało życie.

Ale kierunek gymnastyczny nie oparowywał wyłącznie wychowania greckiego, współdziałał z nim kierunek *m u z y c z n y*, poświęcony wyrabianiu duchowemu. Nazwę swą zaczerpnął od muz, które mu patronowały. Korzeniami sweimi tkwił on w kulcie religijnym, w przygotowaniu do oddawania czci bogom. Pierwszorzędnym składnikiem kultu były śpiewy, tańce, recytacje świętych formuł i tekstów, przy wtórze sakralnej muzyki. Tkwiły w tem zarodki z jednej strony zamiłowań w ściślejszym znaczeniu muzycznych, śpiewu i gry na lutni, z drugiej strony wykształcenia *p o e t y c k i e g o*. Od tekstów rytualnych naturalne było przejście do poezji, w której łączyła się mitologia z tradycją narodową. Na niebываły w starożytnych społeczeństwach rozkwit wykształcenia poetyckiego w Grecji wpłynął fakt, że Grecy posiadali skarb wyjątkowy w poematach Homera. Powstanie ich (*Iljady* przypuszczalnie w połowie wieku IX, *Odysei* w połowie wieku VIII) nadało wykształceniu i umysłowości greckiej specyficzny kierunek.

Homer stał się dla nich księgą świętą. Jak wiemy, we wczesnych stadjach rozwoju kulturalnego księgi święte wybijają najsilniejsze piętno na umysłowości i charakterze społeczeństw. Społeczeństwa orientalne chowały się na księ-

gach o treści religijnej lub filozoficzno-moralnej, które nadawały im kierunek rygorystyczny, ten rodzaj bowiem ksiąg zmuszał do czci i religijnego posłuszeństwa tekstom, nie dopuszczając swobodnego i krytycznego do nich stosunku. Poezja, jako treść księgi świętej, przy wszelkim dla niej szacunku, inaczej za barwiała pietyzm rozwijających się z postępem czasu pokoleń. Poematów Homera uczono się początkowo napamięć, ale z rozwojem pisma czytano je, rozbierno i objaśniano. Pismo przejęli Grecy od Fenicjan, którzy już posiadali alfabet nie obrazkowy ale głoskowy, mianowicie szereg liter na oznaczenie spółgłosek; Grecy rozwinęli go, wprowadzając również litery na oznaczenie samogłosek. Rozpowszechnienie się tego alfabetu (nazwy liter poświadczają pochodzenie od liter hebrajskich, czy wogóle semickich: *aleph*, *beth* i t. d.) udostępniło szerszym warstwom czytanie tekstów. Homer w ciągłym czytaniu wzbudził potrzebę i ochotę badania zawartej w nim treści legendarnej i historycznej, mitologicznej i etycznej, jak i zastanawiania się nad jego formą, zwłaszcza nad szatą słowną, nad mową, która z powodu swego archaizmu przestała być zrozumiałą. Tak kształcenie muzyczno-poetyckie, związane z kultem i tradycją, zaczynało się zmieniać w kształcenie literackie i językowe, oparte na czytaniu i pisaniu.

W Grecji kapłani nie wytworzyli osobnej grupy społecznej, któraby jak na Wschodzie doszła do zwartości i potęgi. To też stan kapłański ani nie przodował społeczeństwu, ani nie kierował wychowaniem jego warstwy naczelnej; piastowane przez kapłanów formuły, obrządki religijne i wróżby, nie wiązały się z kształceniem umysłowym. To miało charakter nawskroś świecki. Państwo greckie nie narzucało jego treści, ograniczając się tylko do wymagania od młodzieży wychowania gymnastycznego. Ale wśród Greków ustalił się obyczaj, który wspólny był nawet daleko wysuniętym kolonjom i stanowił więź ogólnonarod-

dową i kulturalną ludności greckiej, gdziekolwiek się znajdowała. Obyczaj ten normował cele, treść i środki wychowania młodzieży. Celem był wolny obywatel zbiorowości, przysposobiony do jej utrzymywania i obrony, wyposażony w pewną sumę pojęć, wiadomości i obyczajów, które razem obejmowano mianem „wychowania” (jakbyśmy dziś powiedzieli „dobrego wychowania”), *pajdeja*, co oznaczało zarazem dzisiejsze pojęcie kultury. Do tego wychowania należała sprawność fizyczna i wykształcenie muzyczne, którego zakres z postępem czasu się rozszerzał, odmieniał i pogłębiał. Wychowanie to zapewnić miał młodzieży dom, rodzina. Pod względem gymnastycznym przychodziło rodzinie z pomocą miasto, które — albo samo, albo przez związki obywateli i fundacje — zakładało palestry i gimnazja. Pod względem muzycznym zaradzano potrzebie drogą prywatną. Posługiwano się nauczycielami prywatnymi, do których posyłano chłopców na naukę. Programu nikt im nie przepisywał; do minimum należała gra na lutni, czytanie, pisanie i lektura Homera. Znajomość tradycji, praw i urządzeń ojczystych czerpało się z uczestnictwa w uroczystościach i obrzędach publicznych, z bywania w sądach, zgromadzeniach ludu i teatrze. Niezwykle uzdolnienie rasy wraz z wrodzonym jej popędem do współzawodnictwa, prześcigania drugich i wybijania się ponad innych, sprzyjało ustawicznemu podnoszeniu się poziomowi wymagań zarówno co do biegłości fizycznej, jak umysłowej.

23. Przewrót w wieku V-ym.

Większość świata greckiego w ciągu V wieku uległa doniosłemu przewrotowi społecznemu i duchowemu, który — jak wszystkie objawy życia w Grecji — najjaskrawiej uwydatnił się w Atenach. Już przedtem dokonało się rozpadnięcie organizacji rodowej i pomieszanie społeczne elementów rdzennych z napływowcami, obcymi. Rosnący handel morski zwiększał bogactwa, które przesuwały znaczenie od starych rodów do nowych

warstw ludności. Wojny perskie przyspieszyły zwycięstwo demokracji; powszechny obowiązek służby wojskowej pociągał za sobą dopuszczenie do praw obywatelskich najuboższych mieszkańców. Związek morski pod hegemonią Aten sprowadził do stolicy wielkie bogactwa z monopolów handlowych, ceł i danin; sumy te przyczyniły się do rozszerzenia miasta i portu, do ogromnego budownictwa publicznego; z dobrobytu żyła demokracja. Polityka przestała być przywilejem wybranych. Ustrój państwa, decyzje zgromadzeń ludowych i sądów, urządzenia publiczne, wszystko, co przedtem okrywało się autorytetem woli bożej czy naturalnego porządku rzeczy, okazało się tworem świadomej woli obywateli, która kształtowała się pod wpływem realnych interesów, ambicji, wymowy.

Z tem przekształceniem społecznem zbiegał się kryzys umysłowy, który w dziedzinie poglądu na świat również obalał autorytet bogów i tradycji, aby na jego miejsce postawić autorytet rozumu. Ruch filozoficzny burzył wiarę w mitologję i starą kosmogonję. Eleaci wykrywali, że świat, jaki zmysły postrzegają, jest różny od tego, jaki pojąć się da wogóle, i podkreślali zmienność tego, co zmysły poznają. Atomiści usuwali tę dwoistość, dualizm świata, kosztem usunięcia z przyrody pierwiastka irracjonalnego; w naturze zamartej nie zostawało miejsca na życie duchowe, na duszę. Podróże i napływ obcych Greków do Aten dawały materiał do obserwacji porównawczych, do wymiany i ścierania się myśli. Zwłaszcza z kolonij na Sycylii i w Italji napływały żywioły intelektualistyczne o wielkiej subtelności myślenia, propagujące racjonalną technikę życia.

Rośnie dążność do reform na wszystkich polach, do poddawania praktyki pod stałe zasady, które powinny być skodyfikowane. Mnoży się piśmiennictwo fachowe, podręczniki, ogarniające wszystkie zajęcia człowieka, od kuchar-

stwa i hodowli koni do budowy miast, prawodawstwa i sztuk pięknych. Roztrząsanie racjonalnej praktyki rodzi teorię każdej ze sztuk. Wyłania się pojęcie organicznego rozwoju ludzkości, zarysowuje się koncepcja postępu kulturalnego. Zasadniczo uświadamia się przeciwieństwo między tem, co jest z przyrodzenia, z natury, a co jest dziełem postanowienia ludzkiego. Dawniejsza wiara w naturalne pochodzenie wszelkich norm, które z tego powodu wiążą człowieka i nie dadzą się strząsnąć bezkarnie, ustępuje na rzecz poglądu, że wszystko, nawet mowa, nawet związki życia zbiorowego, nawet bogowie — jest wytworem człowieka.

24. Sofiści. Na tle tak głębokiego przewrotu ogromnej wagi nabrała kwestja wychowania. Jeżeli wszystko jest dziełem człowieka, to sposób jego wychowania jest dla przyszłości rozstrzygający: trzeba tak człowieka wychować, aby był zdolny i przygotowany do racjonalnego i umiejętnego postępowania w każdej dziedzinie. Ale czy możliwy jest tak daleki i głęboki wpływ wychowawczy? Dawniej panowało w Grecji mniemanie, że o uzdolnieniu rozstrzyga krew, pochodzenie, urodzenie. Obecnie szerzy się pogląd, iż wszyscy ludzie, jak zewnątrz, tak i wewnątrz mniej więcej są sobie równi, że zatem każdego da się wszystkiego wyuczyć, jeśli się go tylko celowo uczy.

Tę pierwszą dyskusję o naturze ludzkiej jako podstawie wychowania podjęli i prowadzili sofiści, którym z tego tytułu przypada zasługa stworzenia najstarszej teorii pedagogicznej. Wprawdzie literatura pedagogiczna istniała już od wieków u narodów Wschodu, miała ona jednakże charakter czysto empiryczny. Były to popularne u wszystkich narodów tak zwane „nauki mądrości”, zazwyczaj ujmowane w formę pouczenia ojca dla syna. Zawierały one wskazówki postępowania w życiu, oparte na doświadczeniu, nauki praktyczne, obiecujące w razie wier-

nego ich trzymania się powodzenie doczesne, zdrowie, bogactwa, karierę. Nigdy w nich nie roztrząsano istoty, racjonalności, celowości wychowania. Byłoby to nie do pomyślenia w kulturach tradycyjnych. Tam, gdzie cały porządek rzeczy dany był z góry, był on nieuchronny i niezmienny, grzechem byłoby pytać o jego początek i celowość. Dopiero w okresie wrzenia duchowego, które przed niczem się nie cofało, w którym człowiek uchodził za miarę wszystkich rzeczy (Protagoras), możliwe stały się takie pytania. Dlatego dopiero sofiści znaleźli warunki do ich postawienia i szukania na nie odpowiedzi.

Sofiści nie stanowili żadnej jednolitej szkoły filozoficznej, pochodzili z różnych stron świata, nie łączyła ich żadna wspólna teoria. W epoce poprzedniej mało się uczono. Teraz otworzyło się gwałtowne zapotrzebowanie nauczycieli i z różnych okolic zaczęli napływać nauczyciele bystrzy, uniwersaliści, którzy podejmowali się wszystkiego, i w wędrownych kursach udzielali przeróżnych nauk: filozofji, przyrody, poezji, gramatyki, ale przedewszystkiem przygotowywali do życia praktycznego, a w związku z tem najchętniej obywateli miast demokratycznych uczyli wymowy. Niejakie wyobrażenie o typie sofisty może dać postać Hipjasza. Trochę pięknoduch, trochę komedjant, wędrował on po wszystkich osiedlach Greków, po Sycylii i Italji, bywał chętnie na igrzyskach olimpijskich; ponieważ głosił zasadę samostarczalności człowieka, stawiał się tam ubrany cały własną ręką; od obuwia do pierścienia na palcu sam sobie wszystko sporządzał. Badał z zapalem przeciwieństwa między zwyczajem konwencjonalności a koniecznością przyrodzoną, zwalczał tyranję konwencjonalności i wielbił ideę powrotu do natury. Odznaczał się szaloną pamięcią, którą pielęgnował przy pomocy własnej mnemotechniki; umiał powtórzyć podanych mu 50 nazwisk w tym samym porządku, zbierał spisy zwycięzców w igrzyskach

olimpijskich, gromadził nazwy wszelkich plemion i narodów. Opowiadał słuchaczom dzieje i obyczaje Greków. Podejmował się uczenia wszelkich nauk, najchętniej objaśniania Homera i mitów. Pisał o matematyce i astronomji, gramatyce i retoryce, mitologii i historii, rytmice i logice. Indywidualność to była rozproszona, ale wszechstronna, jak dziś określamy: renesansowa.

Tacy to mistrze, śmiali i uzdolnieni, choć niezawsze głębocy, ujęli wychowanie zamożniejszej młodzieży w demokracjach greckich. Choć uczyli za pieniądze i narażali się przez to na zarzut zarobkowania, banauzji, cieszyli się najlepszym przyjęciem i wielką popularnością, którą dopiero u potomnych zepsuły im, tendencyjne często, ataki Platona. Działalność ich z jednej strony rozbudziła chęć kształcenia się, z drugiej przyczyniła się do rozwoju niektórych nauk, zwłaszcza gramatyki i retoryki, które miały potem dostarczyć wychowaniu właściwego materiału dydaktycznego. Pozatem, częścią mimowolnie, przyczynili się do wspaniałego rozkwitu greckiej literatury i myśli pedagogicznej.

25. Teoria pedagogiczna Platona.

Działalność nauczycielska sofistów wywołała wystąpienie Sokratesa. W oczach współczesnych uchodził on również za sofistę. I on bowiem nauczał (choć nie za zapłatę), i on swym krytycyzmem obalał różne przesady i tradycje, i on był nawskroś racjonalistą. Ale Sokrates przeciwstawił się subiektywizmowi i indywidualizmowi, zaszczerpiłemu przez sofistykę. Nie czynił tego pod hasłem powrotu do tradycji z naiwnej wiary, ale z zaufania do intelektu ludzkiego, w imię wiedzy. Stosując postępowanie metodyczne, zbieranie doświadczeń z życia duchowego człowieka, do którego docierał przez obserwację siebie samego lub przez wymianę myśli, rozwinął metodę indukcyjną, a tą go doprowadziła do ustalenia pojęć ogólnych. Dojrzał w nich nie kapryśne,

zmienne twory ducha ludzkiego, ale wieczne normy świadomości moralnej, odbicia prawa rozumnego, regulującego bieg świata. Nauka Sokratesa zahamowała bezład, w jaki pod wpływem wybujałości subiektywizmu popadła idea kultury i wychowania. Osobistemu pogładowi jednostki i egoistycznym jej dążnościom przeciwstawiono normy obiektywne, ogólnie obowiązujące.

Te założenia stworzyły podstawę do narodzin wspaniałej teorii pedagogicznej, której twórcą był Platon. Ożywiały go instynkty konserwatywne: szacunek dla przeszłości i tradycji, skłonność do arystokratyzmu, niechęć do demokracji, w której raziała go przewaga tłumu, płytkiego i niewykształconego, zmiennego i samolubnego. Ale z drugiej strony rozumiał niepowrotność dawnej epoki, w której rządy opierały się na przywileju krwi, urodzenia i majątności. Snując ideał państwa, uznał, że winno się ono budować na pierwiastku selekcji i doboru, dyktowanego przez rozum, zdadność i przygotowanie do rządzenia. Takie państwo możliwe będzie do urzeczywistnienia tylko wtedy, gdy się należyście wychowa nowe pokolenie. Stąd waga wychowania i stąd platońska „Rzeczpospolita” stała się w znacznej mierze rozprawą o wychowaniu.

Wychowanie celowe, kierowane przez filozofję, w niczem niepodobne do tradycyjnego, będzie dźwignią nowej organizacji społeczeństwa i państwa. Tej roli wychowania nie uświadamiały sobie przedtem żadne społeczeństwa, nie były bowiem do tego zdolne, gdyż myśl ich teoretyczna była w uśpieniu. Platon opiera się na rozumie i wiedzy, wiedzę uważa za jeden z istotnych objawów całości kultury i pragnie ją złączyć z uduchowieniem całego życia. Nowe wychowanie zaszczerpi wiedzę jeśli nie większości społeczeństwa, to przynajmniej tym, którzy niem powinni kierować. Warstwa kierownicza nie potrzebuje innych uprawnień, jak wiedza i rozum. Nadane przez nią prawa, wydedu-

kowe z rozumu, nie będą ciężkie mądrym; oni chętnie się podporządkują prawom, gdyż te dążyć będą do realizacji dobra i szczęścia. Niepotrzebna jest wolność indywiduów, jaką głosili sofisci, ani równość, ani demokracja, zgromadzenia ludowe, gdzie nie rządzi rozum i bezinteresowność. Jednostka nie będzie pokrzywdzona; wszak ona sama przez się nie może dojść do idealnego bytu. Poczucie prawa i krzywdy, sprawiedliwości wogóle, da się pomyśleć dopiero w istnieniu zbiorowem, w państwie. Dopiero w państwie dojść może jednostka do prawdziwej kultury duchowej i moralnej. Wychowanie jednostek winno być ujęte przez prawa państwowe i prowadzone przez państwo.

Rozwijając szczegółowe wskazówki pedagogiczne, nie schodzi Platon z gruntu praktyki greckiej, ale ją chce podnieść, uszlachetnić, natchnąć świadomością. Więc najpierw przechodzi i reguluje wychowanie muzyczne. W niem mieści się wykształcenie charakteru, religijne, moralne, narodowe, i umysłu, zatem ukształcenie całego ducha. Zaczyna się od mitów, które się poznaje z Homera i Hezjoda. Należy z nich usunąć wszystko, co niemoralne. Ponieważ one ryją piętno na duszy, więc zostawić można tylko to, co wycisnie dobre piętno. Uczyc żywym słowem, słuchaniem, recytowaniem i opowiadaniem. Teksty winny się wbić w pamięć, a dziecko ma się poddawać działaniu ich tonu i rytmu, nie tylko, jak dziś, sensu. Mowa i poezja ma wywierać wpływ zmysłowy. Platon uważał pismo za szkodliwe, gdyż ono psuje pamięć, utrudnia przenikanie słów do treści duszy, stwarza przedział między arcydziełem a umysłem człowieka. Tu zarysowuje się istota kształcenia muzycznego, w którym zlewa się dźwięk, słowo, melodia, rytm i treść. Rytm i melodia mają znaczenie wychowawcze; one tak samo działają, jak treść, jeśli nawet nie silniej, bo energiczniej treść wyrażają. Stąd doniosłość śpiewu i mu-

zyki w wychowaniu i związek ich nierozdzielny z poezją i tekstem.

Z wychowaniem estetycznym łączy się religijne. Platon jest wyrazem tradycji greckiej w tym względzie: piętno religijne wyciska nie atmosfera rodziny, ale uczestnictwo w chórach i tańcach zbiorowych. Sztuki piękne rozwijały się i były cenione tylko w służbie religijnej; ich arcydzieła powstawały jako wyraz religijnego usposobienia. Wymagano zatem od nich jednolitego, podniesłego a zarazem prostego charakteru, nie wirtuozji, która jest oznaką, że jednostka wyodrębnia się od porządku religijnego. Piękno jest w ten sposób wewnętrznie połączone z dobrem (*kalogagathia*). Młodzież ma być wychowywana w prostych formach archaistycznej melodji i rytmu, którym towarzyszą teksty wzniosłe i moralne. Kunsztowna poezja, pochłonięta przez motywy, nie rozwijające moralnego charakteru, albo go deprawujące, nie tylko nie nadaje się do wychowania, ale i jej twórcy, ozdobienni wieńcami i wonnemi olejkami, powinni być wydaleny z granic państwa.

Ciało jest ściśle związane z duszą, ale w tym związku dusza ma pierwszeństwo, bo ona ciału nadaje cechę szlachetności. To też ćwiczenie ciała musi się stosować do zasad wychowania duszy. Zdrowie cielesne jest potrzebne, aby ułatwić umiar myśli, gdyż np. ból głowy uniemożliwia myślenie i zastanawianie się. Gimnastyka musi współdziałać z muzyką, by stworzyć harmonję męstwa z rozumem. Wychowanie gimnastyczne, pozostawione samemu sobie, rozwijałoby tylko siłę; człowiek wówczas zdziczałby, chciałby wszystko załatwiać siłą, niezdolny byłby do szlachetności i uczenia się. Platon jest przeciwnikiem jednostronności w ćwiczeniach fizycznych; zdaniem jego najlepiej rozwijają ciało wysiłki i pokonywanie trudów, zaleca zatem wychowanie raczej wojskowe, niż sportowe.

Ale nie wystarczy dla rozwoju człowieka wychowanie muzyczne, połączone

z gimnastycznym. Rezultaty jego nie będą trwałe. W człowieka wejść musi idea jako poznanie, wiedza; musi on zostać filozofem. Nie uczyni tego opanowaniem jednego przedmiotu, ale dopiero zaszczepienie wszystkiego, czego się można wyuczyć. To też po 20 roku życia, po odebraniu wychowania muzycznego i gimnastycznego, zdolniejsi winni przez lat 10 oddać się kolejno studjom wszystkich nauk, zwłaszcza matematycznych, a od roku 30 poświęcić się właściwej filozofji. Na roku 35 zamyka się kształcenie, wtedy na lat 15 należy przejść do życia praktycznego, do wojska i administracji. Od roku 50 będzie zdolny, kto pełne odebrał wychowanie, do rządzenia państwem.

Oczywiście ten program osiągalny jest w pełni tylko dla nielicznej garstki. To będzie prawdziwa elita, której można powierzyć ster spraw publicznych; ona dostarczy warstwy filozofów - rządców. Ci, którzy tych studjów nie przeszli, ale zdobyli piękny charakter i siłę fizyczną, nadawać się będą na żołnierzy, obrońców państwa. Reszta mieszkańców ma się oddawać pracy dla utrzymania gospodarczego całej zbiorowości i warstw wyższych, wojowników i rządców.

Oto główne zasady rozległego systemu wychowawczego, w którym harmonizuje z sobą polityka i pedagogika, cel wychowania i jego środki. System Platona czerpał dużo z życia greckiego, ale zmierzał do racjonalnego przetworzenia go w związku z koncepcją państwa, jaką sobie wytworzył potężny umysł genjusza. Nie był on możliwy do urzeczywistnienia w warunkach greckich, jednakże pozostał na wieki jako teoria, pociągająca wielkich reformatorów polityki i wychowania. Chwytano z niej pewne szczegóły, bezskutecznie, gdyż miały one sens w całości systemu, nie w oderwaniu od niego. Nie była zrozumiała dla potomności, dopóki krytyka naukowa nie potrafiła wyróżnić w niej pierwiastków typowo greckich od ogólnoludzkich. Dziś dopiero przy-

szedł czas jej triumfu. Gdy w kilku współcześnie narodach (Rosja, Włochy, Niemcy) dokonały się olbrzymie przewroty i gdy ich twórcy utrzymanie swego systemu poczęli upatrywać w celowo do niego przystosowanem wychowaniu młodzieży, teraz, po 22 wiekach, teoria pedagogiczna Platona okazała swoją żywotność. Wychowanie jako środek, zapewniający realizację pewnego ustroju polityczno - społecznego, i to opartego na wszechmocy państwa i zaprzeczeniu praw indywidualnych obywatela, wychowanie przez państwo i dla państwa, z odsunięciem wpływów rodziny i wszelkich związków prywatno - społecznych lub religijnych — oto co z myśli Platona dziś zostało podjęte i wcielone w życie. Oczywiście są i różnice; najważniejsza ta, że Platonowi nie chodziło o poddawanie obywateli w niewolę czy przemoc innej grupy, utożsamiającej się z państwem, że marzył o triumfie nie siły i gwałtu, ale idei, wcielającej myśl bożą, i że prawo do sterowania państwem przyznawał najgłębszym i najszlachetniejszym duchom.

26. Arystoteles. O ile znamy poglądy Arystotelesa na wychowanie, przekazywane nam ułamkowo, wypada sądzić, że chciał on się przeciwstawić teorii Platona, a przynajmniej ograniczyć ją i złagodzić. Jako umysł trzeźwy i realny. Arystoteles liczył się z możliwościami konkretnymi, to też ujmował zagadnienia wychowawcze ze stanowiska praktycznego, uwzględniając to, co było wówczas możliwe do urzeczywistnienia. Nie planował idealnego ustroju państwowego, ale pragnął uszlachetnić istniejący. Zwolennik umiarkowanej i praworządnej demokracji, doradzał wychowanie, sprzyjające takiemu ustrojowi. Uważał, że wychowanie powinno być przystosowane do ustroju państwa, nie pozostawione prywatnym wyobrażeniom rodziców. Jednakże nie zaprzeczał wpływu rodziny, nie odbierał jej matych dzieci; przeznaczał je po 7 roku do szkoły publicznej, prowadzonej przez

państwo, ale i wtedy kładł nacisk na osobisty rozwój jednostki, wyrobienie jej charakteru i indywidualności. Obywatel miał być podporą państwa, nie jego niewolnikiem.

Arystoteles nie oddawał się złudzeniu, jakoby można ożywić archaiczne wychowanie muzyczne z estetyczno-religijnym podkładem. Wychodząc z obserwacji psychicznego rozwoju człowieka, ujął trafnie podstawowe zasady dydaktyki. Opisał kolejne stopnie procesu uczenia się, od zmysłowego postrzegania, poprzez spamiętywanie do przetrwania wrażeń i wiadomości, do rozumowania. Do tego procesu wewnętrznego winien się stosować zewnętrzny, ze strony wychowawców, logiczny proces nauczania, dydaktyczny, od pokazywania materiału przez wpajanie go w pamięć do wprawienia ucznia w posługiwanie się zdobytym materiałem.

27. Idea ogólnego wykształcenia. Wiek IV-ty odziedziczył po poprzednim rozbudzenie umysłów i popęd do kształcenia się, któreby przygotowało obywateli do życia publicznego i do uczestnictwa w sprawach kulturalnych. Dawny tryb wychowania wydawał się niedostatecznym. Program zaś, rozwinięty przez Platona, był za wysoki dla przeciętnej publiczności. Wprawdzie około niego skupiło się grono osób szczególnie uzdolnionych, które dały początek tak zwanej Akademji, i odtąd słynęły Ateny ze studjów filozoficznych oraz matematycznych, jednakże ten kierunek z natury rzeczy musiał się ograniczyć do szczupłego koła umysłów wybranych. Szerszy ogół nie mógł żywić ambicji zdobywania przez długie lata wiedzy filozoficznej. Jego potrzebom odpowiadał program skromniejszy, ale praktyczny, łatwiej osiągalny i w życiu przydatniejszy. Świadomie opracował go i przez wieloletnią działalność pedagogiczną wypróbował Isokrates, stwarzając szkołę, opartą na nauce języka i wymowy. Zapewniała ona wykształcenie ogólne. Ćwiczenia gramatycz-

ne i stylistyczne, opanowanie środków i przepisów trafnego i pięknego mówienia, przygotowywały młodzież do spełniania zawodu w życiu publicznym i prywatnym tem bardziej, że Isokrates umiał łączyć kierunek formalny z rzeczowym: dobierał zagadnienia z historii, prawa, religji, filozofji, które zużytkowywał jako tematy do ćwiczeń retorycznych. W ten sposób powoli wyrobił się program, odpowiadający dążnościom i potrzebom kulturalnej warstwy społeczeństwa greckiego. Kto opanował pewną ilość materiału rzeczowego i umiał jego treść wyrazić w pięknym słowie, uchodził odtąd za człowieka wykształconego. Wiedzę fachową mógł sobie przyswajać, zależnie od wymagań swego zawodu, drogą osobnego kształcenia zawodowego.

28. Wychowanie w dobie hellenizmu. Kiedy Aleksander Wielki przez podbój Wschodu otworzył kulturze greckiej drogę do oddziaływania na społeczeństwa orjentalne, kierunek i zakres wykształcenia ogólnego był już ustalony. Żywioł grecki, doszedłszy do wpływu w Egipcie, Syrii, w Mezopotamji, nad morzem Czarnem, wszędzie szerzył swój program edukacyjny: ćwiczenia gimnastyczne, tudzież wykształcenie ogólne oparte o język ojczysty i retorykę. Realizacja tego programu doprowadziła do stworzenia uporządkowanej organizacji szkolnej. Właściwym typem szkoły stało się gimnazjum, łączące w sobie i ćwiczenie ciała i kształcenie umysłu. Stał się on tak popularny, że zakładają go nie tylko zarządy miast, ale najczęściej ofiarni a bogaci obywatele lub związki obywatelskie, jako fundacje, poddane nadzorowi municypalnemu. Poniżej typu średniego istnieją szkoły początkowe, jako prywatne przedsięwzięcia nauczyciela, które dają najuboższej ludności minimum wykształcenia, głównie naukę czytania i pisanja. Powyżej niego powstają w kilku punktach obszaru kulturalnie zhellenizowanego szkoły wyższe (Ateny, Aleksandrja i in.), przeważnie z kierunkiem filozoficznym.

Materiał kulturalny, na którym się oparło kształcenie szkolne w epoce hellenistycznej, był w zasadzie ten sam, który odziedziczono po wielkim rozkwicie umysłowym wieku V i IV, częściowo zwiększony przez rozwój nauk matematycznych i przyrodniczych, których ośrodkiem stała się Aleksandrja. Ale cały ten materiał został przystosowany do potrzeb dydaktycznych szkolnictwa, uporządkowany i ujęty w skróty podręcznikowe. Wszystkie gałęzie nauk otrzymały takie podręczniki, zawierające podstawowe wiadomości, ułożone w porządku metodycznym. Powstały więc podręczniki gramatyki greckiej, retoryki, dialektyki, arytmetyki i geometrii, geografii, astronomji, muzyki, w większości tak staranne, że niektóre z nich, jak np. podręcznik matematyczny Euklidesa, względnie oparte na nich przeróbki przetrwały wieki i stanowiły dłużej niż tysiąc lat źródło wiedzy i nauki szkolnej dla narodów chrześcijańskich i mahometańskich.

Obok podręczników, które miały znaczenie raczej dla nauczyciela, niż dla ucznia, wybitną rolę w nauce szkolnej spełniała lektura utworów klasycznych. Zaliczano do niej przedewszystkiem poetów z Homerem i tragikami na czele. Pisarzy, czytanych w szkole, uczono się na pamięć, ale także wymagano rozumienia ich w każdym szczególe, zwłaszcza stosowano objaśnienia językowe, tem bardziej konieczne, im więcej żywa mowa oddalała się od archaicznego języka poetów. W retoryce rozwinięto cały system ćwiczeń dla opanowania figur krasomówczych, budowy i układu przemówień i wywoływania różnorodnych efektów, podbijających słuchaczy. Miała też szkoła narzędzia pomocnicze do nauki matematyki, mapy i globusy do geografji i astronomji.

Powstanie regularnej szkoły wytworzyło właściwą atmosferę szkolną. Stosunek nauczyciela do ucznia oparty był na surowej karności; plagi cielesne były częstym środkiem, który i uczniowie i rodzice uważali za ważny i pożyteczny

czynnik wychowawczy. Uzdolnienie rasy greckiej i wrodzony jej popęd do współzawodnictwa, ambicja i chęć prześcignięcia drugich wspierały pracę nauczyciela. Stosunek młodzieży do mistrzów nabierał cech patryjarchalnych. Szczególnie kwitło wśród młodzieży koleżeństwo, wyrażające się w braterskich związkach współuczniów, które trwały poza lata szkolne, niejako echo pierwotnej tradycji związków rówieśniczych. Na tem tle rozwijały się także zwyczaje i obrzędy, nie raz dotkliwe, przy przyjmowaniu nowicjuszy do grona kolegów, symbolizujące otrząsanie się ich i okrzykiwanie z cech grubiaństwa poprzedniego.

29. Rola dziejowa helleńskiego typu wychowania. Zarówno pod względem kierunku umysłowego, programu nauczania, metod dydaktycznych, jak i pod względem atmosfery moralnej i środków pedagogicznych szkoła grecka epoki helleńskiej stała się rzeczywistym pierwowzorem dla wieków następnych. Dzięki niej wychowanie szkolne w Europie nabrało tego charakteru, jaki nosi do dzisiaj w istotnych zarysach, tak różnego np. od typu, zakorzenionego w Indjach lub u Żydów. Typ wychowania helleńskiego z pewnemi przekształceniami, które spowodował Rzym i chrześcijaństwo, zapanował wogóle w kulturze europejskiej. Przynosił on tak potężne wartości w treści duchowej, na polu filozofji i moralności, literatury i sztuki, a zwłaszcza nauk, tudzież tak wyrobione formy oddziaływania pedagogicznego, że w porównaniu z nim wszystko, co przedstawiały kultury Wschodu, wydawało się zbyt pierwotnem albo niedorzecznem. Młode społeczeństwa Europy południowej i zachodniej starały się do tego typu zastosować, same nie czując się na siłach do wytworzenia innego, samodzielnego. Typ helleński zawdzięczał siłę atrakcyjną temu, iż nie był związany z żadnym specyficznym ustrojem społecznym, rodowym ani kastowym. Będąc rezultatem długiego i bujnego rozwoju historycznego, który przebiegł wszystkie etapy od

tradycjonalizmu do samodzielnej osobowości, wykształcił w sobie tyle wartości ogólnoludzkich, że mógł odpowiadać

dążnościom społeczeństw europejskich, którym dzieje wyznaczyły zbliżone do helleńskiej drogi rozwojowe.

R Z Y M.

30. Starorzymski kierunek praktyczny. Rolę pośrednika między kulturą helleńską a późniejszą europejską wypeł-

rały też do nich zupełnie wpływy osiadłych na południu półwyspu i na Sycylii Greków. Zbudowali już mocne państwo



Rys. 136. Chłosta u Rzymian.

niło imperjum rzymskie, odkąd samo uległo hellenizacji. Nie przyszło to odrazu i nie odbyło się w drodze normalnej ewolucji. Pierwotni Rzymianie, szczerp prostacy, szorstki i wojowniczy, nie wyróżniali się wśród innych ludów italskich wrażliwością kulturalną. Oddani zajęciom pasterskim i rolniczym, pchani przez swe skłonności wojownicze do ciągłych napadów i wojen, stali pod względem duchowym niżej od mieszkających w środkowej Italji Etrusków, nie docie-

i życie społeczne oparli na własnym systemie prawnym, pozostając wciąż społeczeństwem chłopsko-żołnierskim bez potrzeb umysłowych. Wychowanie ich w tym okresie, aż do czasów wojen punickich, odpowiadało mniejwięcej znanemu nam typowi rycerskiemu Persów. Miało ono charakter tradycyjny i praktyczny. Ojciec przygotowywał synów do zajęć gospodarskich i obowiązków obywatelskich, zbiorowe ćwiczenia na polu Marsowem wyrabiały biegłość wojsko-

wą. Ogólna atmosfera rodziny i zbiorowości zaszczepiała obyczaj rodzinny, obcym się nie interesowano. Obowiązywała surowa karność i czystość obyczajów. Obywatel rzymski winien był posiadać przygotowanie do wojny i polityki. Sukcesy na obydwóch tych polach zdobywano bez wyższego wykształcenia umysłowego, samą siłą fizyczną i moralną. Wprawdzie z czasem rozwinęła się potrzeba nabywania pewnych wiadomości, ale do tego wystarczały elementy czytania, pisania i rachunków, których udzielał dom rodzinny lub biedniejszym płatny nauczyciel, który uczył w budzie drewnianej na rogu ulic. Literatury żadnej nie znano.

31. Asymilacja kultury greckiej.

Pomyślne wojny, zdobycze terytorjalne, nagromadzenie skarbów i dochodów, ciągły wzrost dobrobytu wytworzyły różnice społeczne pośród jednolitego dotąd obywatelstwa. Patrycjat arystokratyczny, wybiwszy się ponad masę ludową, zaczął okazywać wrażliwość na bogactwo i wykwiłt kultury podbitych miast greckich na południu Italii. Chęć wyróżnienia się od ludu popychała arystokratów do przyswajania sobie wysokiej stopy życiowej, obcego obyczaju, zamiłowań kulturalnych i artystycznych. Bogactwo życia objawiło im się właśnie w kulturze greckiej. To też przyłgnęły do niej najpierw jednostki wybitne, którym sposób życia i obyczaj rodzinny zaczął wydawać zbyt prostackim. Zaczęto się uczyć języka greckiego, rozczytywać się w greckiej poezji, smakować w greckim teatrze, rzeźbie i architekturze. Wyższe towarzystwo rzymskie już od III wieku przed Chr. nie chciało chować swych dzieci sposobem tradycyjnym, ale sprowadzało Greków dla kierowania ich wychowaniem. Grecy, zwłaszcza po utracie niepodległości, poddani pod zwierzchnictwo Rzymu, masowo poczęli tu ściągać i objęli rolę doradców kulturalnych, pedagogów i nauczycieli. W zapale naśladowniczym arystokracja rzymska przejala wraz z grecką filozofią i poezją tak-

że greckie formy wychowania. Wywołało to konflikty wewnętrzne. Porzucenie tradycji rodzimej w oczach konserwatyistów utożsamiało się z zepsuciem moralnym; gorszyli się zamiłowaniem w zbytku i wyrafinowaniem greckiej kultury materialnej, pociąganiem do obcego języka, literatury i filozofji. Warstwy ludowe z nienawiścią odnosiły się do tych nowości, dla nich niedostępnych, a przez to wynoszących arystokrację ponad ogół ludności. Ta niechęć przeciwko recepcji kultury greckiej zmusiła jej zwolenników do pewnych ustępstw i liczenia się z usposobieniem narodu, ale nie wystarczyła do zamknięcia bram Rzymu przed inwazją nowych prądów, ogarniały one bowiem coraz szersze koła. Zwłaszcza w ostatnim wieku republiki, w okresie wojen domowych, kiedy rozpręgåło się społeczeństwo rzymskie, dokonał się proces asymilacji, wchłonięcia i przystosowania kultury greckiej i wychowania greckiego.

Najoporniejsi okazali się Rzymianie w dziedzinie wychowania gimnastycznego. Sposób grecki, kult nagości, palestra i gimnazja, pielęgnowanie ciała, ruchy rytmiczne, odrzucili, jako sprzeczne z duchem rycerskim a prowadzące do zniechęcałości, do odhartowania fizycznego. Również kierunek muzyczny nie trafił do ich smaku: śpiew, gra, taniec wydawały im się sprzeczne z powagą męską. Ideał moralny edukacji greckiej z jego znamiem estetycznym naogół uznawali za zbyt miękki i niedość wzniosły. Natomiast poddali się całkowicie umysłowej hegemonji Greków, nie mogąc zresztą ogarnąć głębi ich myśli spekulacyjnej ani rozległości wiedzy doświadczalnej. To też zredukowali grecki program kształcenia. Odpadła filozofja, matematyka, dialektyka, jako nauki zbyt spekulacyjne, niekonieczne dla życia praktycznego. Ograniczyli się do dziedziny językowo-retorycznej, do której za to przywiązali się w sposób prawie niewolniczy. Język grecki stał się obowiązkowy dla wykształconego Rzymianina,

a za nim grecka gramatyka i poezja. Na greccyżnie wykształcili swój język i własną literaturę. Nauka gramatyki i lektura autorów stała się podbudową dla korony nauk — retoryki.

32. Retoryka. Formy życia republikańskiego i przeżytki jego w dobie cesarstwa podniecały zamiłowanie do krasomówstwa; w miarę zanikania zgromadzeń ludowych i ograniczania wolności słowa w senacie rosła cena wolnego, uroczystego i pompatycznego słowa i frazesu na popisach retorycznych. Jeśli u Greków ideałem człowieka był filozof, u Rzymian był nim mówca. Człowiek wykształcony musiał umieć pięknie się wyrażać i przemawiać według reguł sztuki. Wykształcenie w pojęciu rzymskim oznaczało wykształcenie retoryczne, całe wychowanie do niego przedewszystkiem zdążało, stąd też jest zjawiskiem zrozumiałym, że np. dzieło Kwintyljana o wychowaniu mówcy zawiera teorię ogólnej pedagogiki i dydaktyki, owiniętych niejako dookoła istotnego celu pracy wychowawczej w Rzymie.

Kultura, oparta na retoryce, nie mogła być głęboka ani twórcza, ale zdobywała ozdobność, polor zewnętrzny, błyskotliwość. Nie była też pozbawiona pewnej wartości: towarzyszyło jej czytanie, wielostronność zainteresowań, wytworność formalna. Ćwiczenia retoryczne na przeróżne tematy przygotowywały do zagadnień praktycznych, zwłaszcza zjawiających się na forum sądowym. Nawet tematy sztuczne, przyjmowanie na się przez mówcę fikcji osób historycznych lub kazuistyki procesowej, uczyły wmyślać się w położenie i stan wewnętrzny różnych epok lub sytuacji, a więc zmuszały do wyjścia poza siebie, do pogłębienia psychologicznego. Uwielbienie retoryki stało się cechą Rzymianina, którą roznosił z sobą i zaszczerpił wśród ludów podbitych; retorzy i szkoły wymowy dotarły do Galji, Hiszpanji, Afryki i Brytanji, rozkrzewiając wszędzie literaturę i kulturę łacińską, rzymski pogląd na świat i sposób my-

ślenia. Rzym cywilizował zachodnią Europę przy pomocy retoryki.

33. Wpływ państwa na szkolnictwo. Zamiłowanie do kształcenia językowo - retorycznego doprowadziło do rozbudowy organizacyjnej szkolnictwa w Rzymie. Szkoły niższe, zawsze prywatne, służyły ludowi; nauki początkowe pobierały dzieci warstw zamożnych w domu od pedagoga, najczęściej Greka, tem bardziej, że wielu rodziców polecało wprawiać dzieci — dla dobrej wymowy — od wczesnych lat w język grecki. Dla klasy wykształconej istniała szkoła retoryczna, początkowo prywatna, od wieku II po Chr. zazwyczaj miejska, w wieku III poddana pod nadzór i wpływ państwa. Całkowicie w swoje ręce ujmowało państwo nowy typ szkolny, szkoły wyższe; cesarze je zakładali, wyposażali profesorów, mianowanie ich zastrzegali swoim namiestnikom, nadawali przepisy, określali dyscyplinę młodzieży. Jeśli w Grecji dostrzegaliśmy ewolucję od wychowania państwowego do prywatnego, to w Rzymie odbywał się proces odwrotny, ku skrępowaniu przez władzę cesarską i aparat urzędniczy swobodnych form wychowania, uzależnionych od rodziców i wyobrażeń indywidualnych. Było to w związku z wewnętrznym rozwojem państwa rzymskiego: postępujący absolutyzm cesarzy prowadził do ograniczenia swobód obywatelskich i czynników samorządu, do oddania administracji w ręce aparatu biurokratycznego, najściślej od cesarza uzależnionego. Łaska i zaufanie cesarzy, nie urodzenie lub przynależność społeczna, były podstawą kariery. Cesarze potrzebowali personelu całkowicie oddanego, pewnego, niepodważanego o opozycyjność lub samodzielność poglądów, a przytem należyte wyszkolonego i wykształconego. Szkoły wyższe miały kształcić urzędników, zwłaszcza dla odległych prowincyj, stąd — oprócz Rzymu — zakładano je w takich miastach, jak Bizancjum, Berytos w Syrii, Bordeaux w Galji, Trewir w Nadrenji. Młodzież poddawano ostrym

przepisom policyjnym. W programie nauki wybijało się prawo rzymskie, którego znajomość, zwłaszcza na peryferjach państwa, była konieczna. Te same względy spowodowały wzięcie również i szkół municypalnych pod władzę cesarskich prefektów.

34. Cykl nauk wyzwolonych. W miarę rozprzęgania się imperjum rzymskiego, najazdów plemion barbarzyńskich, częstych wojen wewnętrznych i przewrotów, wyludniania się i ubożenia ziem, podupadała kultura rzymska; obniżał się poziom wykształcenia warstwy kierowniczej, której to wykształcenie coraz mniej zapewniało korzyści i z coraz większą przychodziło trudnością; podupadały szkoły i nauki. W tym to okresie rozstroju, w V wieku, zmniejszono wymagania ogólnego wykształcenia, ograniczając je do znajomości niewielkiego kanonu czyli cyklu nauk, ujętych w skróty podręcznikowe. Sformułowano mianowicie t. zw. cykl siedmiu nauk wyzwolonych, to jest potrzebnych dla ludzi wolnych, podzielony na *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka i geometria, astronomja i muzyka). Zaniechano obszerniejszego studjowania różnych gałęzi wiedzy, dzieła naukowe znikły z obiegu, rękopisy przepadały, coraz mniej czytano autorów szkolnych, a i sam cykl uznany skurczył się do minimalnych rozmiarów.

35. Wpływ chrześcijaństwa na wychowanie. Obok rozprzężenia wewnętrznego i obniżania się kultury ogólnej doniosły wpływ na przekształcenie się systemu wychowania rzymskiego wywarło szerzenie się chrześcijaństwa. Idea religji Chrystusowej zawierała pierwiastki, sprzeczne z całym duchem kultury antycznej, grecko-rzymskiej. Odwracała ona człowieka od doczesności, od świata ziemskiego, jego dóbr i ideałów, państwa, militarystyki, kultury materialnej i artystycznej, przywiązania do bogactw, zbytku i uciech życia, skierowując go do życia pozaziemskiego, ideałów wiecznych, miłości Boga jedynego, dbałości

o zbawienie duszy. Nauki świeckie: literatura, poezja, retoryka, filozofja traciły swą wartość w oczach chrześcijan, a jako zbyt związane z pogańskim poglądem na świat, wydawały się nawet grzesznymi. Lekceważyli też społeczne znaczenie kultury umysłowej, przesuując wartość wszelką w inną stronę: ku religijności i etyce, ku życiu bogobożnemu. Upatrując w każdym człowieku istotę, stworzoną przez Boga i równie mu drogą, nie czynili różnicy między możnymi a prostakami, wolnymi a niewolnikami. Obowiązek wychowania religijnego stawiali ponad wszystko. Wychowanie to prowadzić winien Kościół (zgrupowanie wiernych) i rodzina chrześcijańska; państwu odmawiano prawa mieszanania się do spraw wychowania, jako związanych z zagadnieniem inaczej pojętego celu człowieka na ziemi. Gminy chrześcijańskie ujmowały w swoje ręce ster wychowania dzieci i młodzieży.

36. Kryzys kultury antycznej. W pierwszych wiekach chrześcijaństwa kultura i szkoła rzymska były przedmiotem bezwzględniego potępienia i gwałtownych ataków. Gdy jednak nowa religja wyszła z ciasnego grona niższych warstw społecznych i poczęła zdobywać sfery wyższe i wykształcone, okazała się konieczność kompromisu. Sfery te nie mogły zrezygnować z kształcenia umysłowego swych dzieci, a piśmiennictwo chrześcijańskie nie posiadało materiału szkolnego i dydaktycznego, to też usiłowano godzić szkoły i nauki rzymskie z duchem chrześcijaństwa, wydobywać z programu szkolnego, językowego, literackiego i retorycznego te pierwiastki, które albo były ze stanowiska religijnego obojętne, albo dały się przystosować przez odpowiednią interpretację do chrześcijańskiego poglądu na świat. Tę pracę adaptacyjną przeprowadzili wielcy Ojcowie Kościoła wieku IV i V, na Wschodzie greckim wcześniej i łatwiej, na Zachodzie łacińskim wśród wielu przeszkód i oporu (św. Hieronim, Augustyn). W kręgu kulturalnym greckim

sprzyjało jej utrzymanie się nieprzerwanie cesarstwa bizantyjskiego na tem samym terytorjum i z tym samym greckim językiem; tu usunięcie pogaństwa nie spowodowało ani zniszczenia skarbów jego kultury, ani zerwania łączności z wielowiekową tradycją. Natomiast na Zachodzie zwycięstwo chrześcijaństwa zbiegło się z rozpadem cesarstwa rzymskiego i powstaniem nowych państw, tworzonych przez szczepy barbarzyńskie,

z gwałtownym przewrotem społecznym i gospodarczym, co razem spowodowało upadek i zanik kultury rzymskiej. Szczątki jej przechowywały się w Italji, w Hiszpanji, południowej Galji. Kościół starał się je pielęgnować, ale i jego siły organizacyjne i duchowe nie wystarczały dla ocalenia tradycji kulturalnej Rzymu i zaszczepienia jej młodym narodom panującym. Wiek VI i VII jest okresem najgłębszego upadku umysłowego.

SREDNIOWIECZE.

37. Prymitywność kulturalna młodych społeczeństw europejskich. Szczepy germańskie, które wędrówki ludów zaniósł na południe Europy, były już chrześcijańskie, ale wewnątrznie mało zespolone z ideą chrześcijańską. Inne, zatrzymane w swym pochodzie w Europie środkowej i północnej, były nawskroś pogańskie. Ich wierzenia i mity, ich zajęcia wojenne i gospodarcze, brak różnicowania społecznego utrudniały im zrozumienie wartości kultury materialnej i duchowej, której pozostałości, czasem jeszcze imponujące, spotykali na obszarach imperjum rzymskiego. Z trudem i powoli apostołowie chrześcijaństwa zaszczepiali im nowe pojęcia moralne i religijne, tak odmienne od tradycyji własnego szczepu. Jednakże w ciągu kilku wieków wytrwała praca misyjna dopięła celu. Najpierw w prowincjach południowych, w których łatwiej i szybciej dokonano się powierzchowne choćby wrośnięcie przybyszów w formy życia gospodarczego i społecznego, częściowo ocalałe po Rzymie. Największą doniosłość miało zasymilowanie się Franków do urzędzeń i form życia celtycko-rzymskich. Potężne państwo, przez nich stworzone, spełniło wielką misję dziejową, jako połączenie energii i dzielności germańskiej z dziedzictwem kultury galijskiej, tudzież ideałami chrześcijańskimi, reprezentowanymi przez Kościół rzym-

ski. Państwo frankońskie urzędzeniami swemi oddziaływało silnie na północ i wschód Europy, stanowiąc wzór organizacji społecznej i działalności kulturalnej dla dalszych plemion, obierających stałe siedziby i urządzających nowe państwa. Rdzeniem wszystkich tych nowych społeczeństw była warstwa wojownicza, rycerska, która w nagrodę za swe trudy otrzymywała w dzierżenie ziemię. Obyczaj tej warstwy uchodził za obowiązujący, narodowy. Ideałem pedagogicznym była oczywiście siła fizyczna, hart i męstwo, łączące się z chrystjanizującym się zwolna poziomem moralnym, sprawiedliwością, łagodnością, miłością bliźniego, obroną słabszych. Do prowadzenia wojen, gromadzenia bogactw i zarządu państwem, w warunkach wcale pierwotnych, nie odczuwano potrzeby wykształcenia umysłowego. Czytanie i pisanie, znajomość języków, uczoność wszelka były najbardziej obce świeckiemu społeczeństwu i przez długie wieki z pewną wyśzością od nich się odżegnywano, jako od trybu życia, sprzecznego z ideałem wojownika czy rządcy. Wychowanie młodzieży stosowało się do potrzeb społecznych żywiołu świeckiego, stało więc na podobnym poziomie, jak u bitnych społeczeństw starożytnego Wschodu lub pierwotnego Rzymu, odpowiadało znanemu nam typowi rycerskiemu w warstwie panującej; w warstwie poddanej



Rys. 137. Wieża umiejętności.

W średniowieczu przedstawiano sobie wiedzę w postaci wieży, w otworach której znajdowały się figury, symbolizujące poszczególne działy nauk w porządku ich ważności. Więc najniżej gramatyka, następnie coraz wyższe miejsca zajmują: logika, retoryka i poezja, arytmetyka, muzyka, geometria, astronomia, fizyka i metafizyka. Koroną wszystkich nauk jest teologia, i dlatego zajmuje ona szczyt wieży umiejętności.

nie wychodziło poza ramy pierwotne wzycyzajania młodzieży praktycznie do zajęć ojców.

38. Rola Kościoła i wychowanie kleru. Postępy uchrześcijanania się społeczeństw średniowiecznych, działalność Kościoła, który dążył do przejęcia ich duchem religii w życiu prywatnym i publicznym, oraz szerokie horyzonty niektórych monarchów, przede wszystkim Karola Wielkiego, którzy zrozumieli wartość społeczną kultury, doprowadziły do wyodrębnienia i uprzywilejowanego wywyższenia duchowieństwa katolickiego, jako stanu zwartego, rządzącego się własnymi prawami i poddanego własnej hierarchji. Ten stan za zgodną wolą monarchów i wiernych objął kierownictwo duchowe i moralne społeczeństwa świeckiego, do czego upoważniało go w oczach własnych, jak i ogółu, posiadanie charismatu, świętego posłannictwa, piastowanie tajemnic wiary i szafowanie jej łaską. Oparty o władzę państwową, uposażenie materialne i autorytet moralny, kler wyrósł do ogromnej potęgi. Do jej umocnienia przyczyniło się także wykształcenie w naukach i ogólny wysoki poziom intelektualny. Potrzebę nauk uświadomił sobie kler dość późno. Jeszcze Karol Wielki jako władca świecki musiał wydawać mu nakaz zajmowania się studjami, ale od wieku XI zaszczepiło się w stanie duchownym szczerze zamięlowanie do nauk, które z każdym wiekiem rosło. Teologję z natury rzeczy budował Kościół samodzielnie, zużytkowując zresztą twórczość pierwszych wieków chrześcijaństwa, inne jednak nauki przejmował z okrucich spadku antycznego. Dziedziny wiedzy, które nie zawierały pierwiastków sprzecznych z religją, wchłaniano receptywnie, hołdując autorytetowi starożytnych. Dążności badawcze zjawily się dopiero w późnym średniowieczu. Krzewienie nauk we własnym stanie odbywało się zapomocą szkół przy klasztorach i kościołach katedralnych. Zaczynały one od nauki języka łacińskiego, który był językiem Kościoła i także przy-

czyniał się do zwiększenia przedziału między duchowieństwem a laikami; większość duchownych zatrzymywała się na poznaniu elementów 7 sztuk wyzwolonych, a tylko wyborowe jednostki posuwały się do opanowywania całych gałęzi nauki. Skąpy stosunkowo ich obszar pozwalał zdolniejszym ogarnąć wszystkie gałęzie, co wychowywało uniwersalistów; nie zrodziło się jeszcze poczucie specjalizacji. Uczoność kleru budziła dlań szacunek u warstwy rycerskiej i zapewniła mu wielki wpływ na życie publiczne, gdy z rozbudową społeczną narodów, z różniczkowaniem się stanów rozwinęła się potrzeba tworzenia kancelaryj przy dworach królów i książąt, przestrzegania stałych formuł, wydawania dokumentów i utrwalania stosunków prawnych na piśmie. Tak zatem duchowni byli pośrednikami między człowiekiem a Bogiem, ziemią a niebem, opiekunami dusz, nauczycielami moralności, mistrzami nauk świeckich, pisarzami i doradcami w sprawach ziemskich. Zapewniało im to pozycję wyjątkową, przodowniczą w życiu społeczeństw średniowiecznych, autorytet równie ogromny, jaki posiadali kapłani w starych państwach Wschodu (Babilonja, Egipt). Podobna też była ich przewaga duchowa. Kultura kościelna nadawała piętno całej kulturze średniowiecznej, szkoła kleru była jedyną szkołą. Kto z pośród świeckich chciał się kształcić, mógł korzystać tylko z organizacji szkolnej i programów szkolnych kleru, stosować się do jego języka i metod dydaktycznych. Widzimy tu ponowne wcielenie typu wychowania religijnego wraz ze wszystkimi jego znamionami, jak np. przewaga czynnika moralnego, korne posłuszeństwo wobec autorytetu, surowa karność, asceza, umartwiwanie ciała, brak wychowania fizycznego.

39. Wychowanie stanów świeckich. Ustrój stanowy, w jakim żyło społeczeństwo średnich, nakazywał każdemu stanowi inne zajęcia, inny obyczaj i porządek życia, inne prawa, inne wychowanie. Wspólnota ogólnoludzka

ograniczała się jedynie do podstawy religijno-moralnej, to też całość społeczeństwa chrześcijańskiego obowiązana była jedynie do stosowania się do zasadniczych przepisów Kościoła. Aby je wprowadzić w życie, Kościół przy pomocy surowej dyscypliny, władzy świeckiej i kar duchownych wpałał je w wiernych i wymagał ich przestrzegania przez ogół, ale zadawał się posłuszeństwem wobec swego autorytetu, usposobieniem religijnym i znajomością najprostszych zasad

Wyrażano zatem myśli o wychowaniu synów królewskich i książęcych, o wychowaniu rycerskiem lub mieszczan-
skim.

Najpełniejszy był system wychowania rycerskiego. Różniło się ono zasadniczo od znanego nam wychowania kleru. Rycerstwo nie potrzebowało wykształcenia umysłowego, opartego na książce, nauce, łacinie i szkole. Zadaniom jego odpowiadało wychowanie fizyczne, z którego się wyносиło zdrowy



Rys. 138. Pasowanie na rycerza.

wiary. Zresztą pozostawała każdemu stanowi swoboda regulowania obowiązków swoich członków i wychowania ich według potrzeb i wyobrażeń stanu. Stąd też w każdym wychowanie odbywało się inaczej.

Zgodnie z taką organizacją życia postępowała teoria pedagogiczna, o ile było na nią miejsce w atmosferze niezmienności i tradycjonalizmu. Nie było warunków rozwinięcia się żadnej teorii ogólnej. Kształtowały się tylko poglądy, uzasadniające sposób chowania dzieci i młodzieży w obrębie każdego stanu.

i mocny organizm, zdolny dźwigać zbroję i władać orężem, zręczność do walki i turniejów, znajomość rozmaitych sztuk, zdobiących rycerza. Do tego dołączało się wychowanie obyczajowo-towarzystwiskie, obejmujące pewne cnoty rycerskie, męstwo i wspaniałomyślność, honor i ludzkość, wierność panu, łaskawość ku poddanym, grzeczność i usłużność wobec dam. Kultura umysłowa kształtowała się według obyczaju stanu; zaliczała się do niej znajomość tradycji rycerskich i narodowych, ujętych w poezji i pieśni; gra na lutni i twórczość poetycka zdo-

biły kwiat rycerstwa, wychowany w południowej Francji i stąd oddziaływujący na resztę cywilizowanej Europy; jeśli był język uchodzący za odpowiedni rycerzowi, to był nim francuski, nie łacina. W kulturze estetycznej i umysłowej stanu uczestniczyły także kobiety. Powyższy system wymagał pewnej ilości lat, pracy i dyscypliny, aby się zakorzenił, to też rycerstwo wytworzyło sobie właściwy sposób wychowania poprzez etapy pazia i giermka, praktykujących na



Rys. 139. Nauczanie młodzieży świeckiej.

dworach, w służbie przy osobie pana i w zbiorowym życiu rycerstwa, aż do osiągnięcia przez obrzęd pasowania pełnej do stanu przynależności.

Także **mieszczanstwo** późnego średniowiecza urobiło sobie pewien swoisty typ wychowania. Podstawę jego stanowiła praca zawodowa, której towarzyszył szereg czynności, uszlachetniających ją i zaspokajających ambicję stanu. Przez kilka etapów, trwających lata, przez stopnie terminatora i czeladnika dochodziło się do artystycznego opano-

wania swego kunsztu; współzycie z rodziną majstra i z organizacją cechu wdrażało w obyczaj stanowy, w jego cnoty i obrzędy; lata wędrowne czeladnika obznajmiały go ze światem i stosunkami. Wzorem poezji rycerskiej miało swoją także mieszczaństwo. Przyjęcie do cechu, połączone z wykonaniem trudnych zadań i wykazaniem przejścia się obyczajem obowiązującym, kończyło wychowanie.

Stan **chłopski**, jakkolwiek wolny, ale przytłoczony ciężarami, nie był zdolny do wytworzenia sobie bogatszej kultury i wychowanie w jego obrębie ograniczało się do praktycznego wprawiania się w pracę na roli i przyswojenia sobie tradycyjnego, prostego obyczaju ojców; uciążliwe warunki nie pozwalały na wyrobienie się ani kultury estetycznej, ani umysłowej.

40. Przesilenie kulturalne pod koniec średniowiecza. Ogromna liczebność kleru, wpływ jego na wszystkie dziedziny życia, potęga społeczna i gospodarcza, mieszanie się do spraw świeckich, podjęcie spadku kulturalnego i naukowego po starożytności klasycznej stały się przyczyną, że kler katolicki nie mógł pozostać w tak kastowym zacieśnieniu, w jakim odosobniał się w społeczeństwach Wschodu. W chrześcijańskiej Europie przyszło z czasem, od wieku XIII, do tego, że z jednej strony kler pielęgnował wszelkie możliwe nauki, z drugiej — rozbudowywał, mnożył i udostępniał swoje urządzenia wychowawcze i zakłady szkolne. Koroną ich były uniwersytety. Wprawdzie przystosowane do ogólnej organizacji Kościoła, wypełnione duchowieństwem i pod względem nauki podporządkowane autorytetowi kościelnemu, umiały jednak one zabezpieczyć sobie szeroką autonomję, w obrębie której ścierały się różne teorie, wyrabiała bystrość i ruchliwość myśli, tudzież pewna samodzielność duchowa. Doprowadziła ona pod koniec wieków średnich do rozwoju podważających autorytet Kościoła kierunków filozoficznych (nominalizm,



Dwie sceny w budynku szkolnym. Po lewej ręce na wzniesieniu przed pulpitem mistrz młody w czapce futrzanej z symboliczną różgą w ręku, to *magister Henricus scholarum seu doctnr puerorum* w Esslingen, poeta *Minnesänger*, jako nauczyciel zamożnych chłopców, którzy u stóp jego wskazują otwartą książkę. Po prawej pomocnik w ubiorze zakonnym, uczący biednych chłopców (białe koszule, podarte pończochy wzgl. bosy), podnosi różgę, aby bić wystraszonych, którzy usiłują się wyprosić od kary.

Tablica IX-a.



Nauczyciel zadaje chłopcom do rozwiązania łamigłówki gramatyczne.



Nauczyciel chłoscze chłopca, który nie umiał rozwiązać łamigłówek zadowalniająco; chłostę wykonywa się starożytnym sposobem na ramionach współuczniów. Takie właśnie sceny pragnął uwydatnić artysta na czele rękopisu gramatyki dla Fryderyka księcia Urbino.

Wychowanie średniowieczne.



Nauka gramatyki Donata. Nauczyciel, *poeta laureatus*, już nie zakonnik, wypytuje ówczesnym zwyczajem jednego ucznia, gdy inni dowolnie się zabawiają a jeden z nudów zasypia. Z boku błazen wyrabia pocieszne figle. Z całego obrazu tchnie wesolość, nieznana dawniejszej szkole.

Tablica IX-b.

Wychowanie humanistyczne.

sceptycyzm), w teologii zaś do mistycyzmu i herezji (najważniejsza: husytyzm). Wzmógł się ruch naukowy nie mógł zamknąć swoich bram przed świeckimi, którzy w końcu także poczęli się uczyć łaciny, czytać autorów szkolnych i korzystać z dorobku szkoły dla rozwinięcia piśmiennictwa w językach narodowych. Mnożyły się szkoły parafjalne, jakkolwiek przeznaczone dla celów służby kościelnej, udostępniały wszędzie, w miasteczkach i większych wsiach, elementy nauki. Gromady wędrownych stu-

dentów i kleryków roznosiły pośród ludności świeckiej niezależność myśli i obniżały, względnie podważały, autorytet duchowieństwa. Rosnące konflikty między władzą świecką a zwierzchnictwem kościelnym zachęciły laików do szukania broni w wykształceniu i naukach, aby pobić kler jego własnym orężem, starać się obejść bez jego uciążliwych usług i zastąpić jego rolę w życiu państwowym i społecznym. Tym ambicjom warstw świeckich dodał skrzydeł w XV wieku humanizm.

HUMANIZM.

41. Przesunięcie się sił społecznych.

Przedział między wiekami średnimi a dobą nowożytną, oznaczony na koniec XV wieku, rozpatrywany ze stanowiska przemian społeczno-politycznych, jest całkiem sztuczny. Nie odgranicza tych dwóch epok historii żaden przewrót wielkiej doniosłości. Ludzie owej doby byłiby niepomierne zdziwieni, gdyby się z podręczników historii XIX i XX wieku dowiedzieli, że na ich właśnie okres położono kamień graniczny dziejów. Ustrój społeczny państw europejskich pozostał ten sam, dokonały się w nim tylko pewne przesunięcia. Nadal podstawę jego stanowił podział na stany, te same, które wytworzyły się od wieków; jedynie tylko ustalona przedtem równowaga tych stanów uległa zmianie. Tego rodzaju proces nie wiąże się z żadną ścisłą datą, ale dokonywał się długo i powoli, i nie we wszystkich krajach Europy równomiernie. Najwcześniej nadwątlili się porządek średniowieczny we Włoszech i tutaj najpierw odbiły się następstwa tego w życiu kulturalnym.

Najważniejszą zmianą było osłabienie potęgi Kościoła i kleru na rzecz żywiołu świeckiego. Stało się to pod wpływem wielu czynników natury politycznej, społecznej i umysłowej. Siłą Kościoła stanowił fakt, że był on piastu-

nem spraw duchowych ludzkości. Powaga jego zależała od stopnia religijności, zaufania i dyscypliny społeczeństw świeckich, oraz od atmosfery, panującej w łonie samego Kościoła. Kiedy Kościół podległ wielkim przesileniom wewnętrznym, wyrażającym się w schizmie i soborach, sam musiał oglądać się za pomocą żywiołu świeckiego, w którego oczach tracił autorytet. Z tem w parze szło wewnętrzne zeświecczenie Kościoła, jego czynników kierowniczych, episkopatu i kleru. Podważało to pretensje kleru do uznawania jego pierwszeństwa i starych przywilejów, i zachęcało stany świeckie do emancypacji z pod wpływu społecznego i duchowego zwierzchnictwa Kościoła. Rostało więc zaufanie ich we własne siły i dojrzewała ich samodzielność. Wpływało to pobudzająco na podniesienie autorytetu państwa i interesów świeckich, reprezentowanych przez zwierzchniczą władzę państwową, wcieloną w osobie panującego. Wzrost władzy państwowej — to drugi rys nowej doby. Przystaje ona, po długich zresztą walkach i przesileniach, być tylko reprezentacją, uzależnioną od stanów, i sobie podporządkowuje stany. Wyrabiający się absolutyzm monarszy w pewnych krajach opiera się na szlachcie, w innych na mie-

szczaństwie; stan chłopski wszędzie spada niżej jeszcze, aniżeli w wiekach średnich.

42. Humanizm. Naszkicowane tu przesunięcie się sił społecznych, od władzy kościelnej ku świeckiej, dokonywa się równoległe z odpowiednią zmianą poglądu na świat. Ideał religijno-kościelny słabnie i błednie. Życie doczesne z wszelkimi jego interesami nabiera



Rys. 140. Zapał do retoryki.

uprawnionej wartości. Rozluźnia się rygorizm moralny, oparty na teologii i ideałach pozaziemskim. Przywiązanie do państwa i urzędów ziemskich, ambicja, karyjera, dobrobyt, pragnienie sławy, szczęścia osobistego i rodzinnego, dbałość o zdrowie, o piękno — są publicznie uznane, nie budzą skrupułów, pociągają i tych, którzy dawniej byli strażnikami abnegacji i ascetyzmu. Wyzwała się tłumiona długo energia twórcza ludzkości w dziedzinie sztuki i myśli, znamionująca

okres tak zwanego renesansu; wybijają się mocne indywidualności, niezależne, często bezwzględne, w polityce, sztukach pięknych, poezji, filozofji. Całe to usposobienie sprzyja zaciekawieniu się, a wkrótce i kultowi starożytnej myśli i literatury, najpierw rzymskiej, potem greckiej, i wywołuje rozkwit humanizmu. U starożytnych bowiem odnajduje się te same ideały, które wtedy zaczynają górować, a do tego wyrażone w formie doskonałej. Jakkolwiek i w wiekach poprzednich znano i studjowano wiele utworów klasycznych, to jednak korzystano z nich tylko pomocniczo, fragmentarycznie i w granicach, zakreślonych przez poglądy kościelne, które gwarantowały odporność przeciwko wszelkiej treści pogańskiej. Humanizm doszukiwał się w studjum pisarzy starożytnych tych właśnie wartości, których wieki średnie nie dostrzegały. Z treści wybierał mądrość życia, przywiązanie do ideałów ziemskich, odczuwanie piękna, szacunek dla osobowości, uprawienie wszelkich cech, właściwych naturze człowieka, to wogóle, co stanowi istotę humanizmu. A szczególnie gorąco zachwycał się formą literatury starożytnej, zwłaszcza językiem klasycznym łaciny i stylem jej zarówno poetyckim, jak prozaicznym. Zabarwienie jej retoryczne rozbudziło zapał do wymowy, pieszczona się frazeologią i figurami krasomówczymi. Wieki średnie, pochłonięte treścią, nie dbały o szatę słowną, zaniedbywały język i styl; okres humanistyczny popadł, jakby przez przeciwieństwo, w kult słowa, dochodzący do przesady, do jałowości formalistycznej. Wynalazek druku przyszedł w porę zamięłowaniu do lektury pisarzy starożytnych, rozpowszechnił ich i uprzystępniał, uniezależniając publiczność od szkoły kościelnej, która przedtem monopolizowała posiadanie klasycznych rękopisów. Obcowanie z myślą starożytnych nauczycieli bez pośrednictwa Kościoła wychowywało świec-

k i c h c z y t e l n i k ó w, budząc w nich zaufanie do własnego sądu i rozumu.

43. Świecki kierunek wychowania. Zmiany społeczne i ideowe przekształcały postawę duchową ludzkości i natychmiast odbijały się na wychowaniu. Nowe pojęcie celów człowieka na ziemi podcięło średniowieczne ideały pedagogiczne. Uległy one znacznemu zeświecczeniu. Uwidoczniło się to najpierw w dziedzinie wychowania f i z y c z n e g o, które wprawdzie nie zdołało się jeszcze rozwinąć w odrębny system, ale już zaczęło być przedmiotem zainteresowania i dyskusji. Znikło umartwianie ciała, zrodziła się troska o jego zdrowie i kształtność, pojawiły się postulaty higieny, popularne się stały zabawy i ćwiczenia fizyczne. W wychowaniu m o r a l n e m dotychczasowe surowe poglądy, oparte o twardą dyscyplinę, ustąpiły miejsca łagodności i wyrozumialemu liczeniu się z naturą ludzką. Zaczęto upominać się o życzliwe traktowanie dziecka, o pogodę i wesołość, o uwzględnianie ambicji i honoru.

Największa zmiana zaszła w wychowaniu u m y s ł o w e m. To, co dotąd było zarezerwowane dla kleru, miało stać się własnością wszystkich, szukających wykształcenia i nauki. Oczywiście nie od razu własnością całej ludzkości; potrzeba kształcenia w s z y s t k i c h nikomu się nie narzucała; chodziło tylko o tych, którzy z racji swego społecznego stanowiska mogą mieć środki i czas na kształcenie się i mogą nauki potrzebować w życiu. Ale ten krąg znacznie się rozszerzył w porównaniu ze średniowieczem i objął inne warstwy ludzkości. Przedtem należeli do niego wyłącznie klerycy, kandydaci do stanu duchownego; rycerstwo wcale nie zamierzało tam się docisnąć. Teraz do niego wtargnęła s z l a c h t a i to całą swoją masą, a razem z nią spora część mieszczaństwa. Rozwój życia państwowego wyłonił potrzebę w a r s t w y w y k s z t a ł c o n e j szkolnie, książkowo i piśmiennie,

k t ó r a b y z a p e ł n i a k a n c e l a r j e, u r z ę d y i s ą d y. Bez umiejętnego przygotowania nie mogłaby szlachta wyzyskać swego uprzywilejowanego stanowiska w państwie, musiałaby nadal pozostawiać je klerowi, którego rozrost i wpływ mógł być ograniczony przede wszystkim przez odebranie mu monopolu wykształcenia, albo mieszczaństwu, które chciwie poczęło się garnać do wiedzy świeckiej i już w niektórych krajach (we Francji, Niemczech) wytwarzać grupę fachowych, prawniczo wykształconych urzędników (t. zw. *nob-*



Rys. 141. Wychowanie królewicza.

lesse de robe). Z wieków średnich nie pozostała żadna tradycja kształcenia świeckich, ani żaden kanon pokarmu umysłowego dla potrzeb świeckich. Pośpiesznie go trzeba było wytworzyć. Posłużył do tego m a t e r j a ł n a u k o w y, przyniesiony przez humanizm. Ponieważ miał on charakter świecki, nie kościelny, został natychmiast zużytkowany przez szlachtę dla celów szkolenia umysłowego. Świeży, ogólny w Europie prąd entuzjazmu wobec wszystkiego, co starożytne, hodowany także przez podlegającą zeświecczeniu Kościół, był tak sil-

ny, że w ciągu prawie jednego pokolenia usunął w cień średniowieczny materiał naukowy. Nawet Kościół się go wyrzekał i wykształcenie kleru począł opierać na programie i materiale humanistycznym. Szkoły kościelne poczęły upadać i zamierać. Tylko uniwersytety okazywały najdłużej w niektórych krajach przywiązanie do kierunku scholastycznego, co też było przyczyną ich niepopularności i odrzucało od nich zwolenników nowego prądu. I one musiały się przystosować do nowych wymagań. Wydziały sztuk wyzwolonych stały się ogniskami humanizmu, praktyczne zaś fakultety, medycyny i prawa, poczęły nabierać znaczenia i rozrastać się, jako miejsca przygotowania do zawodów życiowych, do których garnęło się mieszczaństwo i uboższa szlachta (dla studjów prawniczych).

44. Szkolnictwo średnie. Potrzeba ogólnej ogłady umysłowej i wykształcenia ogólnego zrodziła nowy typ szkoły, przedtem nieznaną: szkołę średnią, pod nazwą kolegjum lub gimnazjum. Zapęłniła ją młodzież między 10 a 16 rokiem życia. Oddawali do niej rodzice synów bez względu na to, czy ich przeznaczali do stanu duchownego, czy do życia świeckiego. W pierwszej połowie XVI wieku powstawały gimnazja w miastach większych, zakładane przez magistraty lub przez prywatnych mistrzów humanistów, na żądanie mieszczaństwa, które zorientowało się prędko w nowej sytuacji i dostrzegło, iż przez taką szkołę, wobec wyłaniających się potrzeb, będą ich synowie mogli zdobyć sobie pozycję życiową. Do tych szkół musiała i szlachta z konieczności posyłać swoje dzieci, nie mogąc wytworzyć własnych, szlacheckich ognisk kształcenia. Tak więc na tych samych ławach mieszało się żywioł szlachecki z miejskim. Ten sam też obowiązywał program naukowy. Istotę jego stanowiła łacina klasyczna z polityką i retoryką. Wykształcenie rzeczowe czerpano tylko z lektury autorów. Wychodząc ze

szkoły, umiało się biegle mówić po łacinie, układać wiersze i mowy na różnego rodzaju tematy. Wykształcenie to prawie nie liczyło się ze stosunkami nowoczesnej rzeczywistości, nie obejmowało nauki języka ojczystego, rodzimej historii lub geografii. Treść, prawdziwie kształcącą umysł, widziano tylko w materiale klasycznym, tym samym, który urabiał starożytnego Rzymianina. Dopóki trwał powszechny entuzjazm dla starożytności, dopóty taki program zadowalał wszystkich. Jako zaprzeczenie kierunku średniowiecznego i kościelnego, początkowo wydawał on się jedynym możliwym programem dla świeckich, względnie dla wszystkich. Wymagał jednak bardzo wielkiego wysiłku i długiego czasu. Ze w niczem nie opierał się na tem, co dziecko z atmosfery rodzinnej wynosiło, i że wcale nie wiązał się z tem, czem żyło otoczenie, to przez dłuższy czas nikogo nie raziło. Społeczeństwo świeckie nie miało świadomości tego, że możnaby się kształcić inaczej. Humanistyczny tryb szkoły wydawał się jedynym możliwym.

Przygotowanie ogólne w duchu językowo-retorycznym umożliwiało studenta wyższe w uniwersytetach, do których dostęp wydawał się potrzebny nie tylko mieszczaństwu, ale i szlachcie. Jeśli mieszczaninowi uzyskanie stopnia doktorskiego zapewniało pewien zarobek lub stanowisko, to szlachcic egzaminów ani stopni nie potrzebował, do stanowiska bowiem dochodził z tytułu swego urodzenia i przynależności stanowej, ale chciał zetknąć się z zagadnieniami, które były przedmiotem studjów uniwersyteckich, aby w szerokości horyzontów nie dać się przewyższyć plebejuszom i klerowi. Wyjażdżając uniwersytety, zwłaszcza zagraniczne, przyczyniały się do ogłady towarzyskiej i do poznania obcych, światowych stosunków, co zwiększało u szlachty świadomość wyższości socjalnej, stały się nawet modą i oznaką dobrego tonu. Zdolniejsi i pilniejsi z pośród synów szlacheckich wynosili z tych studjów i po-

dróży nieraz głęboką wiedzę i zamiłowanie do uczoności, co im pozwalało na samodzielny sąd w dziedzinie nauk i niezależniało ich duchowo; wiedza już nie była dla nich, jak w wiekach średnich, czemś tajemniczym i niedostępnym, jej posiadanie nie wymagało charismatu. Przeciwnie, niejeden z panów orjentował się w niej, śledził jej postępy i jej przedstawiciele otaczał opieką, bywał ich mecenasem.

Ogół szlachecki, który nie posuwał się tak wysoko, wychodził ze studjów z przeświadczeniem, że posiadał taką sumę wykształcenia, która mu wystarcza do każdej funkcji w życiu społecznym. O objętość wiadomości rzeczowych nie chodziło. Zadowalano się formalnym wyrobieniem umysłu, co się objawiało w swobodnym wyrażaniu myśli słowem i piórem, w posiadaniu otwartej głowy i zdolności do orjentowania się w zjawiskach życia.

45. Reformacja i reakcja katolicka.

W ten normalny rozwój laicyzacji, pobudzanej przez humanizm, uderzyła niespodzianie nowa fala ruchu religijnego: reformacja, wywołana przez Lutera, pogłębiona przez Kalwina i pomniejsze kierunki, oraz odrodzenie katolicyzmu, jako następstwo reformacji.

Reformacja ożywiła nanowo ideały religijne, z nową siłą postawiła człowiekowi przed oczy problem zbawienia duszy i w związku z tem nakaz prowadzenia życia bogobojnego, praktykowania nauki Chrystusowej. Ale pod względem społecznym wywołała zmiany, zupełnie sprzeczne ze stosunkami średniowiecza. Mianowicie zaprzeczyła zasadzie pośrednictwa Kościoła między Bogiem a człowiekiem, odmówiła kapłaństwu charismatu, co oznaczało zniesienie stanu kapłańskiego. Kościołowi pozostawiła tylko rolę ściśle nauczycielską i opiekuńczą pasterza dusz, stąd pastor ewangelicki nie mógł rościć sobie praw do wyodrębnienia od wiernych świeckich, do uprzywilejowania społecznego. Skutkiem tego znikła albo

też do skromnej roli zesza w społeczeństwach protestanckich rola hierarchji kościelnej i świeccy doszli do współzrządów lub nawet do całkowitego zarządu sprawami kościelnymi, a decydujący wpływ na nie uzyskała władza państwowa. Królowie i książęta, którzy dopomogli swem ramieniem do zwycięstwa reformacji, zagarnęli majątki kościelne, wzięli na siebie obowiązek materialnego podtrzymywania kościołów, objęli także patronat nad jego nauką. Kierownictwo duchowe przeszło do rąk teologów, skupiających się w fakultetach uniwersyteckich, co wpłynęło na zwiększenie się powagi nauki, szkół i studjów w świecie protestanckim. Rozszczepienie się reformacji na różne kościoły i sekty ułatwiło z czasem, po uśmierzeniu się pierwszych wybuchów nietolerancji, rozwój swobody badań i myśli. Zasada, że każdy wierny, najprostszy nawet, winien sam dbać o poznanie i przyswojenie sobie nauki Chrystusowej. pociągnęło za sobą rozpowszechnienie Pisma św. w językach narodowych i organizację religijnego pouczenia ludu, która z wolna stwarzała grunt pod przyszłe szkolnictwo ludowe.

Pod wpływem reformacji odrodził się Kościół rzymsko-katolicki. Nastąpiło w jego szeregach pogłębienie wiary i poprawa moralna, wzrost uczuć religijnych, rozkwit żarliwości w walce o odzyskanie straconych narodów. Krytycyzmowi i swobodzie badania w obozie protestanckim przeciwstawił Kościół siłę swego autorytetu i zdobył dla siebie zwierzchnictwo duchowe w społeczeństwach katolickich. Utrzymał stanowisko społeczne i materialne kleru jako stanu, ale dawnej hegemonji już nie zdołał przywrócić; zmuszony do szukania pomocy u władców świeckich, podporządkował się kler ich władzy narówni ze stanem szlacheckim. Za cenę utraty swej samodzielności otrzymał od monarchów przywilej wychowywania i nauczania społeczeństw katolickich. Dla tej funkcji wytworzył Ko-

ściół nowe organy: z a k o n y n a u c z a j ą c e, wśród których pierwszeństwo zajęli jezuiti.

46. **Jezuici.** Szkolnictwo jezuickie rozwinęło się w organizację potężną, imponującą rozmiarami, świadomością celu i umiejętnym doбором środków. Ujęło ono w swe ręce przedewszystkiem wychowanie s t a n ó w w y ż s z y c h, przodujących ówczesnej kulturze. Ponieważ warstwom tym, zwłaszcza szlachcie, nie chodziło o wykształcenie specjalne ani naukowe, lecz tylko o ogólne, przeto jezuiti największą wagę przykładali do zrodzonej przez humanizm szkoły s r e d n i e j; gimnazjum stało się typem właściwej pracy szkolnej jezuitów. Celem jego głównym było wychowanie bogobożności, religijności i moralności, pokory chrześcijańskiej i posłuszeństwa dla Kościoła, wtórnym zaś wykształcenie umysłowe w granicach, pożądanym przez szlachtę. Jezuiti zużytkowali z d o b y c z e h u m a n i z m u i zapął do literatury starożytnej, założyli jednak hamulec temu entuzjizmowi, który z klasyków przeszczepiał ideały moralności, oraz niekrępowanej samodzielności i swobody rozumu. Skierowali zainteresowanie ku wartościom estetycznym i literackim antyku. Rozwinęli bardzo staranny i przemyślany system kształcenia gramatykalnego, poetyckiego i oratorskiego przy pomocy celowo dobranych wyjątków z pisarzy klasycznych. Nauki rzeczowe zostawili na dalszym planie, a czasami je zaniedbali w programie szkolnym. I pod wpływem humanizmu, i ze względów uniwersalistyczno-chrześcijańskich p r o g r a m ten był jednolity i niezmienny dla wszystkich n a r o d ó w, nie dopuszczał odchyłań ani zainteresowań lokalnych. Zato zapewniał jednolitą, kosmopolityczną ogładę umysłową, opartą na wrażliwości estetycznej i wyrobieniu w mowie. Nie otwierał szerokich horyzontów duchowych, ani nie budził skłonności do samodzielnych dociekań. Z czasem zarzucano mu zbyt- nie przywiązanie do erudycji w szczegó-

łach i drobiazgach i przetądowanie pamięci błahymi kwestjami językowemi i retorycznemi. Uznanie długo cieszyła się pomysłowość jezuitów w doborze i udoskonaleniu s r o d k ó w d y d a k t y c z n y c h i organizacji nauczania: wprowadzili pedantyczny porządek w życie szkoły i w nauczanie, opracowali szczegółowo lekturę i ćwiczenia pisemne, przygotowali chrestomatje i wydania szkolne autorów i t. d. Również dużo inicjatywy rozwinęli w zakresie s r o d k ó w p e d a g o g i c z n y c h, jak zawiązywanie bractw i akademij szkolnych, wyzyskiwanie ambicji młodzieży i wrodzonego popędu do współzawodnictwa, obmyślenie w szczegółach łagodnej karności. Bezwzględne zaufanie do raz ustanowionego planu nauk i zasad wychowawczych nie pobudzało jezuitów do teoretycznego pogłębiania zagadnień pedagogicznych, stąd też nie wytworzyli literatury pedagogicznej, mimo zatrudniania przez dwa wieki tysięcy pedagogów. Doszli jednak do zrozumienia doniosłości t e c h n i k i p e d a g o g i c z n e j i w związku z tem pierwsi zastosowali u siebie metodyczne przygotowywanie nauczyciela do przyszłej jego pracy przez zaznajamianie go z jego zadaniami, programem, podręcznikami.

System szkolny, wykształcony przez jezuitów, uchodził za wzorowy, to też oddziaływał on i na kolegja, prowadzone przez i n n e z a k o n y nauczające (piarzy, oratorjanie, teatyni) lub przez uniwersytety; różnice bywały tylko drugorzędne, głównie w przyznawaniu większej roli w programie pewnym przedmiotom, jak np. matematyka lub historia, albo w zmniejszeniu rozmiarów gramatyki.

U n i w e r s y t e t y, które pod wpływem humanizmu otwarły swe katedry dla uczonych świeckich i poczęły wchodzić na drogę naukowych badań, najpierw filologicznych, potem matematycznych i astronomicznych (ożywczo oddziaływało tu dzieło Kopernika), oraz medycznych, z a h a m o w a n e zostały przez reakcję katolicką. Znaczna ich większość w krajach

katolickich dostała się pod zarząd jezuitów, którzy obejmowali wydziały filozofii i teologii, jako kształcące szukającą tam wyższej nauki szlachtę, tudzież przyszytych profesorów i duchowieństwo.

Po soborze trydenckim uregulował Kościół wykształcenie kleru: kto nie wybierał się do uniwersytetu, mógł odbywać studia teologiczne w seminarjach diecezjalnych; kierownictwo ich powierzano początkowo jezuitom, później specjalnym kongregacjom, wśród których pierwsze miejsce zajęli misjonarze.

47. Rozczarowanie do kierunku humanistycznego. Humanistyczny kierunek wychowania, przyjęty zrazu gorąco przez szlachtę, jako wytrącający z rąk kleru przodownictwo umysłowe i przydatny dla ogólnego wykształcenia, począł po minięciu pierwszego entuzjazmu budzić zastrzeżenia i wątpliwości. Użyteczny był niewątpliwie dla tych z pośród szlachty, którzy w swym zawodzie politycznym, jako dyplomaci, mówcy, kanclerze, pisarze potrzebowali biegłości w łacinie i wyrobienia retorycznego. Ale z i e m i a n i n, który po studiach wracał na wieś do gospodarstwa, lub r y c e r z, który szedł do szeregów wojskowych, nie mieli sposobności użytkowania nauki, długim trudem i wielkim kosztem nabywanej; przytem znalazłszy się w środowisku nie sprzyjającym zainteresowaniom umysłowym, szybko zapominali, czego się wyuczili. Natomiast, przychodząc z ławy szkolnej do tych zajęć zawodowych, stwierdzali b r a k p r z y g o t o w a n i a do nich, nie tylko fachowego, ale i ogólnego, w znaczeniu fizycznym i moralnym. To też trzeba było nowy okres przeznaczyć na hartowanie zdrowia, wyrabianie zręczności i siły, na ćwiczenia rycerskie, jazdę konną, władanie bronią i t. p. Okazywało się także, że zdobyciu znacznej erudycji szkolnej, biegłości w łacinie i czytaniu w autorach starożytnych wcale nie musi towarzyszyć wyrobienie bystrości rozumu, znajomości spraw światowych i mądrości praktycznej. Budziło się więc powoli nie-

zadowolenie z jednostronności i niepraktyczności kierunku wychowania. Wysztytł ją złośliwie M o n t a i g n e w swych „Essais”, domagając się od mistrzów pracy, z której głowa ucznia wyjdzie nie tyle „dobrze wypełniona”, ile „dobrze ukształcona”. Zdrowy rozsądek rodziców szlacheckich krytycznie oceniał rezultaty wychowania synów przez uczoność humanistyczną i już z końcem XVI wieku wpływał na znaczną modyfikację ich wychowania.

48. Wychowanie arystokracji. W pierwszym rządzie zamożniejsza szlachta oddala się od szkół publicznych, a nawet jeśli do nich uczęszcza, to krótko i niesystematycznie, przenosząc główną pracę wychowawczą poza szkołę. Kogo stać na to, bierze dla synów swoich p r y w a t n y c h p e d a g o g ó w i ochmistrzów, którzy ich wychowują i kształcą niezależnie od trybu szkoły, a za to według życzeń rodziców i potrzeb konkretnych przyszłego życia. Szkołę zapewniają nadal ubożsi ze szlachty i plebs mieszczański; arystokracja uważa nawet za ujmę popolitowanie się swoich synów na jednych ławach z tamtym żywiołem. W y c h o w a n i e p r y w a t n e nabiera znamion wyższości socjalnej, tem bardziej, że jest ono kosztowniejsze i tylko dla prawdziwie zamożnych dostępne. Nie liczy się ono z szablonem, na który skazany jest uboższy ogół. Zależnie od rozumu i szczęśliwego doboru pedagogów, bywa ono staranne i celowe, czasem nawet podlega wielkiemu rygorowi, ale uchodzi za oznakę wyższości społecznej przez to właśnie, że nie krępuje się rygiorem szkolnym. Młodzież arystokratyczna wybiera sobie wedle uznania miejsca studjów, przebiera w przedmiotach i ćwiczeniach, dobiera sobie najświetniejszych i najkosztowniejszych mistrzów, naśladując w tem synów królów i książąt.

Szlachetny „kawaler” nie rezygnuje wprawdzie z wykształcenia w pewnych przedmiotach szkolnych, z nauki książkowej, zaznajomienia się z łaciną i autorami

klasycznymi, bo to wciąż jeszcze wyróżnia wykształconych, ale czyni to w znacznie ograniczonym zakresie i w krótszym czasie. Nie przyświeca temu ambicja mówienia po łacinie, ani popisywania się cytataми z poetów lub mówców. Czas, przez to zyskany, obraca się na i n n e n a u k i: na poznanie języka francuskiego, który coraz bardziej wchodzi w modę na dworach i w salonach, na pewne wiadomości z historii, a raczej chronologii i genealogii, aby móc uczestniczyć w konwersacji wysokiego towarzystwa, wreszcie na te dziedziny matematyki, które potrzebne są nowożytnej sztuce wojowania, szczególnie artylerji i fortyfikacji. Ale obok nauk musi być dość czasu na wprawę w ćwiczeniach rycerskich, na jazdę konną i wołyżerkę, robienie bronią i szermierkę, pozatem na taniec, gry i zabawy towarzyskie, czasem grę na lutni.

49. Akademje rycerskie. Wszystkie te rodzaje ćwiczeń wymagają odpowiednich mistrzów i urzędów. To też w większych miastach Europy pojawiają się specjaliści - przedsiębiorcy, którzy tworzą prywatne zakłady, już to dla jazdy konnej, już to dla fechtunku, tańca, lub innych zręczności. Celowali w tem Włosi, ale kwitły te sztuki i ich szkoły we Francji, Holandji, Niemczech. Zakłady tego rodzaju nazwały się na wzór akademij naukowych *a k a d e m j a m i r y c e r s k i e m i* lub *s z l a c h e c k i e m i*. Młodzież napływa do nich masowo i na czas dłuższy. Nie kontrolowane przez nikogo, bywają te „akademje” okazją wielkich wydatków i marnotrawstwa, często także utracjuszostwa, długów i zepsucia. W ciągu wieku XVII niektórzy monarchowie i książęta, chcąc przyjąć szlachcie z pomocą, zakładają akademje rycerskie pod ścisłym dozorem, przepisując im program podwójny: *n a u k o w y i r y c e r s k i*. W ten sposób może się w nich skupić całe wychowanie młodego szlachcica, odpada potrzeba uczęszczania do innych szkół. Aby umożliwić dostęp do nich i mniej zamężnym szlachcie, tworzą książęta *k o n*

w i k t y, a w nich miejsca funduszowe, bezpłatne lub za zniżoną opłatą, umożliwiające pobyt i naukę. W tych akademjach łacina schodzi na dalszy plan, albo i znika zupełnie, wszak ich wychowawcy mają kierować się do wojska lub służby dworskiej, zatem całkiem nie potrzebują przygotowania uczonego. Akademje te mają charakter *w y ł ą c z n i e s t a n o w y*, nie są dostępne dla mieszczaństwa, młodzież wychowują w przesadnej dumie stanowej i rodowej, co się najjaskrawiej objawia w przyznawaniu tam „kawalerom” honorowego pierwszeństwa przed ich nauczycielami i zarządami miast, w których się mieszczą akademje.

50. Szkoła łacińska. Tak dokonywa się rozdział między wychowaniem szlachty a plebejuszów, jednoczących się w XVI wieku we wspólnym gimnazjum humanistycznym. Szkoła łacińska traci swoją powagę. Zostaje ona miejscem kształcenia dla tych, którzy są przeznaczeni do zawodu duchownego lub nie mają możliwości zdobycia wychowania kawalerskiego, pozatem zapełniona jest żywiołem *m i e s z c z a Ń s k i m*. Dla plebejuszów wciąż jest ona najszybszą drogą do wyjścia ze stanu rzemieślniczego lub z ubóstwa drobnomieszczańskiego; ukończenie jej pozwala na przejście do uniwersytetu i zdobycie przygotowania specjalnego, na lekarzy, prawników, nauczycieli, księży, pastorów. Mieszczaństwo najwięcej zawdzięcza humanistycznej, łacińskiej szkole i dlatego jest do niej najbardziej przywiązane. Tem samem jednak ulega ona w opinii warstw najwyższych *d e g r a d a c j i*, pozostawiają ją własnemu losowi i coraz mniej się nią interesują. Rządzą w niej w krajach katolickich zakonnicy, w protestanckich pastory lub nauczyciele - plebejusze o niskiej randze społecznej. Władza państwowa, królowie, książęta przeważnie nie wtrącają się do niej.

51. Ogniska nowej kultury. Tem bardziej można było obojętnie patrzeć się na szkołę łacińską, że pogrążona w zastoju



Komeński przerywa pisanie i zwracając się ku czytelnikowi, zaprasza go do spojrzenia na obraz środkowy, to jest do wejścia przez otwarte drzwi do sali szkolnej. Tam z katedry nauczyciel uczy gromadę młodzieży. Obrazki mniejsze, rozmieszczone naokoło, pokazują, co jest przedmiotem tej nauki: (na lewo od dołu ku górze) praca cieśli i mularza, drukarnia, ogrodnictwo i uprawa roli; (na prawo) malarstwo i rzeźbiarstwo, zegar słoneczny; (nad salą szkolną) krajobraz górzysty i lesisty nad morzem, po którym żeglują statki; (na suficie budynku) sklepienie niebieskie z słońcem, księżycem, gwiazdami i zodiakiem. Tym obrazem pragnął Komeński wyrazić, że dzięki jego metodzie wejdzie do programu szkolnego nauka o przyrodzie, życiu, zajęciach człowieka, sztuce i t. p.



Bakałarz wśród uczniów. Według obrazu ol. Krzysztofa Lubienieckiego (1727). Ze Zbiorów Muzeum Narodowego w Warszawie.

Tablica X-b.

i mechaniczności, przestaje ona być ogniskiem życia kulturalnego. Znajduje sobie ono teraz gdzie indziej opiekunów i wielbicieli. W wieku XVII stają się dwory siedliskiem najwyższej kultury. Zainteresowania umysłowe i estetyczne zrywają swoją zależność od trybu szkolnego. Przyczynił się do tego postęp nauk i sztuk, który w społeczeństwie rozbudził świadomość jego siły duchowej. Słabnie urok starożytnych, gdy się okazuje, że w zakresie wiedzy o przyrodzie i zdobyczy technicznych można się wznieść powyżej tego, do czego doszli Grecy i Rzymianie. Wielki Bacon przekonywał, że ludzkość współczesna jest mędrsza i bogatsza w doświadczenia od starożytnych. Descartes uczył samodzielnego myślenia i nieoglądania się na autorytety. Długotrwała dyskusja (*querelle des anciens et des modernes*) zmierzała do utrwalenia przekonania, że w dziedzinie sztuki i literatury twórczość nowoczesna dorównała klasycznej i na wielu polach nawet ją przewyższyła. Wielki rozkwit piśmiennictwa w językach nowożytnych budził poczucie dumy narodowej, podsycaanej przez rozwój siły państwowej, co znowu zmacało zainteresowanie dla historii nowocześniejszej. Najwyżej stanęła literatura francuska, najbardziej wyrobił się język francuski; dwór francuski stał się wyrocznią dobrego smaku i obyczaju towarzyskiego, stąd w XVII wieku kultura francuska podbija świat. Sfery wyższe porzucają dla niej rodzimy język, obyczaj i strój, oddalając się przez to jeszcze bardziej od sfer niższych, jeszcze wydatniej zabezpieczając swoją wyższość i arystokratyczność.

52. Komeński i wychowanie warstw niższych. Sfery niższe nie mają środków, by za tamtymi podążać. Warunki życia trzymają je wiernie przy tradycji i starym obyczaju. Ale przemiany kulturalne, zachodzące u góry, i wśród nich nie przemijają bez echa, i one powoli wyciągają pewne wnioski ze zmięzchu autorytetu humanistycznego.

Wyraża się to w dążności do reformowania wychowania i nauczania w kierunku większej praktyczności, użyteczności w życiu codziennym. Rozmyśla się nad zmniejszeniem balastu szkolnego, nad wprowadzeniem do programu przedmiotów rzeczowych, nad uproszczeniem metod dydaktycznych.

Te nowe prądy znajdują swego teoretyka w Komeńskim, który wyszedł ze środowiska demokratycznego i warstwie plebejskiej myśl swoją oddał na usługi. Głosił on hasło powszechności kształcenia. Nie posuwał się wprawdzie tak daleko, aby walczyć o swobodę i możliwość kształcenia się dzieci poddaństwa wiejskiego. W promieniu jego trosk pedagogicznych znajdują się tylko ludzie wolni, właściwie mieszkańcy miast, których stać na jakieś takie zaopiekowanie się przyszłością dzieci, ale tych los obchodzi go naprawdę serjo i głęboko. Mało interesują go uniwersytety, a już zupełnie nie miesza się do wychowania arystokracji. Warstwie niższej — w powyższym rozumieniu — chciałby zapewnić udział w kulturze religijno-moralnej i umysłowej. Obmyśla więc odpowiednie formy wychowania, uświadamia co do nich rodziców, opracowuje dla ich ułatwienia podręczniki. Z tej jego myśli wypływa szczegółowy plan szkoły elementarnej, do której winien uczęszczać każdy między rokiem 6 a 10-ym. Winna ona istnieć nie dla celów kościelnych, jak parafjalna, ale dla przysposobienia do życia. Stąd ma być prowadzona w języku ojczystym i obok czytania i pisanja obejmować rachunki i wiedzę najprostszą o świecie, otaczającym dziecko, o przyrodzie i społeczeństwie. Dopiero na tej szkole może się opierać łacińska. Komeński rozumiał potrzebę porzucenia starej metody werbalnej, wlewającej w umysł tylko słowa, i przeciwstawił jej metodę pogładową. „Trzeba ludzi uczyć — przekonywał — aby poznanie swoje o ile możliwości czerpali nie z książek, ale z ziemi i z nieba, z dębów i buków, to jest, aby poznawali

i badali rzeczy same, nietylko cudze spostrzeżenia i sądy o rzeczach". W praktyce dydaktycznej nie umiał wprawdzie urzeczywistnić tych śmiałych postulatów i ograniczył się do pokazywania obrazków zamiast przedmiotów, ale i to był już postęp ogromny. Dostrzegł też potrzebę *a k t y w n o ś c i* uczniów, aby „uczący się wszystko sami wybadywali, wynajdowali, załatwiali, z nieznużoną pilnością praktykowali; ustawiczna praktyka, to najlepszy nauczyciel, który wszystkich uczniów wprowadzi na mistrzów”.

Jednakże położenie warstw niższych było zbyt ciężkie, znaczenie ich w społeczeństwie stanem zbyt małe, aby same zdolne były w ówczesnych stosunkach wcielać pomysły i wskazówki Komeńskiego w życie. Raczej korzystały z nich warstwy wyższe. Kosztowne czytanki z obrazkami według jego metody służyły dzieciom z domów zamożnych; dużo jeszcze musiało upłynąć czasu, zanim jego program mógł być wykorzystany dla dzieci ludu.

53. Locke i wychowanie gentleman'a.

Teoretykiem, który najtrafniej wyraził dążności pedagogiczne epoki na przełomie XVII i XVIII wieku i najbardziej wpłynął na ukształtowanie wychowania, był *J a n L o c k e*. Jego poglądy najlepiej odpowiadały przeciętnym dążnościom ówczesnego społeczeństwa stanowego. Nie uwzględniał on warstwy ludowej, w swoich „Myślach o wychowaniu” miał na oku wychowanie gentleman'a, nie koniecznie szlachcica, ale dziecka zamożnych rodziców, z dobrego domu. Ani śladu w nich ideałów kościelnych lub erudycyjnych. Chodzi o przygotowanie do życia w świecie, o *w y c h o w a n i e ś w i a t o w c a*, pod względem jego ciała, charakteru i umysłu. Wychowanie fizyczne zajmuje w dziele, którego autorem był lekarz, pierwsze miejsce. Ciało musi być zdrowe, gdyż zdrowy duch mieści się tylko w zdrowym ciele. Zagadnienia odżywiania się, ubierania, snu są gruntownie roztrząsane; wszystko winno zmierzać do *z a h a r t o w a*

n i a organizmu. Jednak nad całą pracą wychowawczą góruje problem wychowania moralnego. Nie dyktują go względy religijne. Ma ono prowadzić nie do zbawienia duszy, ale do tego, aby przyszły człowiek umiał się sam rządzić, aby miał w życiu powodzenie i szczęście. Cnota jest potrzebna, jednak nie tyle dla swej wewnętrznej wartości, co dla użyteczności w życiu. Łączyć się z nią musi roztropność i takt w postępowaniu, grzeczność, dobre maniere. Locke bezwzględnie odrzuca kary fizyczne, w szczególności bicie, jako środek dyscypliny moralnej. Za główną sprężynę czynności człowieka uważa *h o n o r*, to też chce już w dziecku wyrabiać wrażliwość na wstyd i dobrą opinię. Wychowanie *i n t e l e k t u a l n e*, kształcenie umysłu, które w dotychczasowych poglądach uchodziło za główny cel pracy pedagogicznej, traktuje Locke na szarym końcu, uważając je za najmniej ważne. Człowiek zdrowy, rozumny, praktyczny, przywoity, taktowny znajdzie w życiu szczęście bez względu na ilość swojej wiedzy. Nauka potrzebna jest tylko z przyczyn praktycznych, aby ułatwić ludziom ich pracę zawodową i przysposobić ich do obracania się w dobrym towarzystwie, które ceni przyjemną konwersację. W programie naukowym Locke'a po wiadomościach elementarnych idzie język ojczysty i nowożytny, przedewszystkiem francuski; potem dopiero łacina, i to uczone najszybciej, bez gramatyki, przez konwersację, dla czytania autorów klasycznych. Znika bez śladu retoryka i logika, aby uczynić miejsce arytmetyce i geometrii, fizyce i kosmografii, geografii i historii, moralności i prawu. Do tego ma przyjść prowadzenie ksiąg gospodarskich i zawód ręczny, oraz taniec, jazda konna i robienie bronią. *P r a k t y c z n o ś ć* i *u t y l i t a r y z m* triumfuje tak w dziedzinie moralnej, jak umysłowej. Jakże daleko odbiegła ludzkość od programu humanistycznego, który dwieście lat wcześniej, obalając średniowieczną szkołę kościelną, wydawał się wcieleniem świekości i użyteczności!

OŚWIECENIE.

54. Absolutyzm oświecony a wychowanie. Wiek XVIII, zwłaszcza w miarę swego posuwania się, stoi pod przemożnym wpływem racjonalizmu we wszystkich dziedzinach życia i myśli. Niepodobna wchodzić tu w rozważania, o ile racjonalizm, będący kierunkiem duchowym, rozwinął się pod wpływem, czy w zależności od stosunków społecznych. Niewątpliwie, ich kształtowanie się sprzyjało jego rozwojowi, ale co najmniej w równej mierze oddziaływał nań postęp badań i odkryć naukowych, działalność wielkich indywidualności naukowych i literackich. Racjonalizm, jako metoda, na wszelkich polach usuwał autorytety i tradycję, wyzwał z przesądów, ale także i ze skrupułów.

W dziedzinie polityczno-społecznej racjonalizm dopomógł do powstania absolutyzmu oświeconego, ośmielił bowiem monarchów absolutnych, by swoim zakresem władzy objęli także zagadnienia opieki nad dobrem duchowym i moralnym swoich poddanych. Oznaczało to wypieranie kościołów i religij ze stanowiska, dotąd im przyznawanego, szczególnie w państwach katolickich. Czynności, wykonywane przez Kościół na terenie świeckim, przechodzą w ręce władzy państwowej. Ona uważa się za uprawnioną i powołaną do wskazywania głównych linii wychowania swoich poddanych, nie zadowolając się stanem dotychczasowym. Kierują się przytem monarchowie absolutni dwoma względami.

Racja polityczna dyktowała im potrzebę należytego wychowania funkcjonariuszów państwowych. Ograniczając przywileje stanów i urodzenia, o ile mogły stanowić czynnik oporu wobec władzy monarszej, opierali działalność administracyjną, militarną i dyplomatyczną na aparacie biurokratycznym, podległym ściśle ich woli. Dążyli więc

do wyrobienia w biurokracji takich cech, jakie wydawały im się pożądane dla osiągnięcia postawionych jej zadań. Jak w Chinach, w starożytnym państwie egipskim lub cesarstwie rzymskim, ideał urzędniczy obejmował te same cechy. Pod względem moralnym — ślepe posłuszeństwo monarsze i kult jego władzy, zarówno jak osoby, przywiązanie do interesu państwa, utożsamienie z władcą, sprawiedliwość wobec poddanej ludności, ogładę towarzyską, której kultura (t. zw. rokoko) nadawała specjalne zabarwienie dworskie i estetyczne. Pod względem umysłowym wymagania stały się bardzo wysokie: biurokracja musiała być oświecona, wcale wysoko i celowo wykształcona, aby odpowiedzieć włożonym na nią zadaniom i umiejętnie spełniać wolę monarchy.

Racja gospodarcza grała też wielką rolę w ustaleniu nowego ideału wychowawczego. Monarchie absolutne miały ogromne potrzeby finansowe; ciągle wojny i utrzymywanie licznych armij, konieczność podtrzymywania prestiżu władców i dworu przez wielkie wydatki, mecenasostwo artystyczne i t. p. zmuszały do dbałości o pełny skarb. Dochody można było wyciągać ze społeczeństwa, o ile ono samo było w dobrobycie, o ile rozwijał się przemysł i handel, o ile głód i choroby nie powodowały wyludnienia. Stąd też obojętnieli monarchowie zarówno wobec kościelnych jak humanistycznych ideałów w wychowaniu, a hołdowali utilitaryzmowi, czasem skrajnie pojętemu. Zrodził on zainteresowanie dla wykształcenia specjalno-technicznego, oraz wpłynęło korzystnie na zajęcie się poziomem kulturalnym warstw niższych. Zrozumiano potrzebę podniesienia drobnomieszczactwa z upadku, ciemnoty i przestarzałych więzów życia cechowego. Zwrócono uwagę i na wieś, gdzie pan

włości nie dopuszczał do chłopów pańszczyźnianego żadnej oświaty i gdzie zaniedbanie gospodarcze, kulturalne, sanitarne powodowało gwałtowne zmniejszenie się ludności.

Polityka oświatowa i wychowawcza absolutyzmu dążyła do wydobycia z całej ludności maximum użyteczności dla celów władzy państwowej, mieszała się do wszystkiego i próbowała reformować oraz swemi przepisami regulować wszystko. Daleka jednak była od wysunięcia jednolitego ideału wychowawczego dla całego społeczeństwa. Ograniczanie przywilejów stanowych nie miało prowadzić do zatarcia różnic stanowych nawet i na polu wychowania. Energicznymi nakazami narzucali monarchowie członkom różnych stanów swoją wolę, krępowali dawniejszą na tem polu swobodę i, działając pobudzająco na wzrost wykształcenia, tem bardziej pilnowali, aby ono raczej pogłębiało rozdział między stanami, a nawet zawodami. Propaguje się ściśle przepisana oświatę stanową i z awodową dla szlachty, dla oficerów, dla kleru, dla rzemieślników, uniwersytety przekształca się na wyższe szkoły zawodowe.

55. Wpływ stanu trzeciego. Jednakże ogólny ruch umysłowy wywoływał skutki daleko wykraczające poza zamierzenia władzy opiekuńczej. Stan trzeci, mieszczaństwo, który najbardziej garnął się do oświaty i studjów, wychował w swem łonie znaczną ilość osób świątliwych, myślących i uczonych, których horyzonty przekraczały postawione im granice zawodowe. Wytworzyły się legjony żywiołu, który w XIX wieku w krajach wschodniej Europy otrzymał nazwę inteligencji. Nie mógł ten żywioł skonsolidować się w osobną warstwę społeczną; trzymany w ramach prawnych stanu trzeciego, nie dał się w nich pomieścić; oddawał swe zdolności i pracę władzy absolutystycznej i stanom uprzywilejowanym, wszędzie spotykając się z niedocenianiem, z poniżeniem spo-

łeczny, pomimo niewątpliwej wyższości umysłowej. To go usposabiało krytycznie wobec istniejącego ustroju, pobudzało do ostrej krytyki przywilejów stanowych, urodzenia i własności, do budzenia fermentu w społeczeństwach, narazie tylko ideowego. Z grona tych filozofów, publicystów, pisarzy wyrosła ostra krytyka ówczesnego wychowania. Oni zwracali się do monarchów i dygnitarzy z przekonywaniem o konieczności jednakowego wychowania całego narodu w duchu potrzeb zbiorowości; pismami swemi podrywali w szerokiej opinii powagę wychowania tradycyjnego i stanowego. Oni najbardziej przyczynili się do usunięcia go z rąk Kościoła i zakonów; trafiali mianowicie do poczucia absolutystycznej suwerenności oraz do ambicji społeczno-gospodarczych władców i pouczały ich, że tak interes władzy jak dobro poddanych wymaga „u n a r o d o w i e n i a” w y c h o w a n i a. Rozumiano przez to oddanie go pod ster czynników świeckich i przystosowanie do potrzeb życia świeckiego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Doprowadziło to do odbierania szkół Kościołowi, do rozwiązania zakonu jezuitów, do znoszenia samodzielności starych fundacyj i korporacji szkolnych (jak uniwersytety), do ujmowania kierownictwa szkół przez państwo. Ponieważ państwo nie posiadało dotąd organu dla spraw wychowania, zaczęło go wytwarzać, początkowo przez skromne zawiązki, jak komisje, kolegia zwierzchnie, komitety, biura szkolne lub wychowawcze. Pierwsze organy państwowe dla spraw wychowania nie były jeszcze władzą, równorzędną innym częściom rządu (jak finanse, policja, wojsko), zazwyczaj mieściły się w obrębie ministerjum spraw wewnętrznych.

56. Humanitaryzm pedagogiczny. Racjonalizm wieku XVIII, podsycany przez popularną filozofję i przez moralistów kierunku t. zw. prawa natury, wy-

hodował nową moralność, która zerwała z rygoryzmem przeszłości. Wznowił się ten prąd, który obudził się w początkach humanizmu, ale wówczas zahamowany został przez reakcję religijną, i rozwinął się do bardzo dalekich konsekwencji. Nowa moralność oparła się na przekonaniu, że popędy, z jakimi człowiek przychodzi na świat, zatem wrodzone przez naturę, są uprawnione, dobre i zasługują na zaufanie. Człowiek ma prawo dążyć do szczęścia w życiu doczesnym. Nie wyniknie stąd panowanie egoizmu, bo natura wlała w duszę człowieka miłość bliźniego; jednostka nie byłaby prawdziwie szczęśliwa, gdyby druzdy naokoło cierpieli; dobre popędy jej serca skłaniają ją do humanitaryzmu.

Eudajmonizm i humanitaryzm wieku odbił się żywo na pedagogii. Nadał jej miękkość, ciepło i wrażliwość na słabość dziecka. Najwięcej przyczyniło się do tego wystąpienie Rousseau'a w „Emilu”. Potępił on obojętność i twardość rodziców względem okresu niemowlęctwa i dzieciństwa, propagował osobiste zajmowanie się dziećmi, zdawanymi dotąd na piastunki i służbę, żądał od matek karmienia niemowląt własną piersią. Wywołał też falę uczuciowości macierzyńskiej, która, stawszy się modą, objawiała się w manifestacyjnych czułościach. Wzrosła dbałość o stan zdrowotny, higienę i wychowanie fizyczne; zelżono krępujące powijaki, uwolniono dzieci od więzów sztucznego stroju, wzorowanego na dorosłych; wypuszczono dzieci i młodzież na powietrze, na łono przyrody, pozwolono im biegać, skakać, pływać. Zelżała surowa dyscyplina, w pogardę popadły różgi i bicie. Od wychowawców zaczęto wymagać łagodności. Zwrócono uwagę na wątłość sił dziecka i ich stopniowy rozwój, do którego wymagania winny się stosować. Zaczęły się mnożyć obserwacje psychologiczne młodego wieku. Szukano sposobów przyjemnienia nauki, ośłodzenia wysiłków, dostosowania podręczników do pojętności uczniów; stworzono lekturę dla

dzieci i młodzieży; zalecony przez Rousseau'a „Robinson Kruzoe” stał się jej pierwowzorem.

Z jednej strony zainteresowanie się filozoficzne dzieckiem, z drugiej nowe postulaty polityczne i społeczne wywołały rozkwit literatury pedagogicznej. Kiedy we Francji w r. 1762, w roku ukazania się „Emila”, zamknięto szkoły jezuickie, powszechna uwaga skierowała się do zagadnień wychowania i szkolnictwa. Dziedzina ta, do której myśl swą rzadko zwracali filozofowie, pisarze i politycy, stała się teraz modną. Głos w bieżących sprawach zabierało mnóstwo osób, ich książki i pisma zapełniłyby sporą biblioteczkę. Jednych, z La Chalotais'em na czele, obchodził głównie stosunek wychowania do państwa i społeczeństwa; drugich, z wybitnym filozofem, Condillac'iem, psychologiczna strona procesu dydaktycznego. Francuska literatura pedagogiczna zyskiwała głośnie echo w całym świecie cywilizowanym. Pod jej wpływem zrodziło się także w Niemczech obfite piśmiennictwo, rozwijane głównie przez szkołę t. zw. filantropistów, której przywódca, Basedow, skupił około siebie grono pedagogów. Nawet, wciągająca się w obręb aktualnych zagadnień Zachodu, Rosja wzięła udział w tej wymianie zdań i pomysłów.

57. Wpływ postępu nauk na kształcenie umysłowe. Wiek XVIII ogromnie posunął naprzód nauką znajomość świata i przyrody. W Anglii i Francji przedewszystkiem, w Holandji, Włoszech i Niemczech w drugim rzędzie przeprowadzono mnóstwo badań i poczyniono wiele odkryć. Już po wieku poprzednim odziedziczono obfite zdobycze w naukach matematycznych, astronomji, fizyce, które pobudzały do ich pogłębienia. Wielką chlubą wieku stały się nauki przyrodnicze: chemja, fizjologja, zoologja, botanika. Duch filozoficzny epoki usiłował syntetycznie zespolić rezultaty wszystkich tych nauk w jedną wiedzę o przyrodzie, sprowadzić wszystkie nau-

ki, także i moralne, do historii naturalnej. Odkrycia naukowe zawdzięczano niezwykle zapałowi badawczemu, jaki ogarnął wyższe sfery społeczne. Nie uniwersytety były ich siedliskiem, ale prywatni uczeni, częstokroć arystokraci, i towarzystwa naukowe. Nauka stała się modna na dworach i w salonach. Czasopisma i wydawnictwa, popularyzujące jej zdobycze, miały szerokie koło wytwornych czytelników; odczyty, demonstracje naukowe i posiedzenia akademii skupiały najlepsze towarzystwo. Encyklopedje pośredniczyły w popularyzacji nauk ścisłych. Wydarzeniem światowej doniosłości było wydanie słynnej „Encyklopedji czyli Słownika rozumowanego nauk, sztuk i kunsztów” przez d’Alemberta i Diderota; według jej układu i treści, nauki, dawniej uważane za najwyższe, teologia, filozofja, retoryka, zepchnięte zostały na podrzędne miejsce, ponad nie wysunęło się studjum wszechświata; ponad logikę i etykę wyniesiono nawet „kunszt”, to jest zasady sztuk praktycznych, rzemiosł i rękodzieł, wynalazków i przyrządów. Encyklopedyści rozkrzewili zwłaszcza przekonanie o doniosłości matematyki dla ogólnego wykształcenia umysłu; geometria miała spełnić rolę, którą dawniej przypisywano logice i retoryce. To też geometria i algebra, fizyka i kosmografia poczęły uchodzić za naczelną wagę przedmioty w programie szkolnym, one przygasiły gramatykę i wymowę. Obok nich weszły do programu nauki przyrodnicze.

Dział humanistyczny zszedł na dalszy plan. Wykształcenia językowego oczywiście niepodobna było pominąć, ale je bardzo odmieniono i ograniczono. Przedewszystkiem skończyła się przewaga łaciny. Nowe nauki posługiwały się językami nowożytnymi. Z cofnięciem się wpływu Kościoła i erudycji humanistycznej miejsce łaciny zajął w stosunkach międzynarodowych język francuski, wewnątrz w każdym narodzie jego język ojczysty. I postępy piśmiennictwa narodowego i rozbudzony duch świecki spo-

łeczeństw dopominały się o prawa języka ojczystego w nauce i szkole. Wygrał on też wszędzie całkowicie w drugiej połowie wieku. Jeśli łacina nie znikła zupełnie z programu szkolnego, płynęło to głównie z szacunku dla artystycznego poziomu literatury klasycznej. Ale naukę języków, zarówno ojczystego i łaciny, jak i obcego nowożytnego, traktowano bez pietyzmu, bez przypisywania im wartości ogólnokształcącej, to też uczono ich szybko, metodą skróconą. Także lektura utworów literackich otrzymała skromne rozmiary.

Naukę religji zredukowano do katechizmu, przenosząc zadanie moralnego oświecenia na zespół nauk, objętych jednym mianem nauki moralnej. Miała ona za cel objaśnienie młodzieży o obowiązkach względem siebie samego, rodziny, bliźnich i zbiorowości. Zatem oprócz zagadnień moralności osobistej dotykała spraw życia zbiorowego, których zrozumienie wymagało wiadomości z zakresu prawa i ekonomji. Z nauką moralną wiązano naukę historii, jako zbiór doświadczeń moralnych w ciągu dziejów; starano się też doprowadzić ją do wypadków współczesnych. I rola tych nauk w programie szkolnym była odbiciem ich ówczesnego rozwoju. Historjografia po dawnym stadium antykwarycznym weszła w nowy okres pragmatyzmu i syntezy (Voltaire, Hume, Gibbon). Ekonomja, dzięki ruchliwej szkole fizjokratów, rozbudziła wielkie zainteresowanie. „Duch praw” Montesquieu’go i „Umowa społeczna” Rousseau’a dały podstawy do wytworzenia się prawa politycznego, opartego na ideach ogólnych. Głębsze wartości, wydobytane z rozkwitu tych nauk, przesiąkały do świadomości społeczeństw i wyrabiały sobie miejsce w programie szkolnym.

58. Organizacja szkolnictwa. Ze względu na potrzebę ogólnego wykształcenia warstwy oświeconej i aparatu urzędniczego wciąż najwięcej pieczołowitości i zainteresowania wywoływała

s z k o ła ś r e d n i a, kolegjum, względnie gimnazjum. W drugiej połowie wieku wychodzi ona wszędzie z pod wpływów kościelnych. W krajach katolickich, nawet po kasacie jezuitów, nie oznacza to odsunięcia kleru od szkoły; świeckiego personelu nauczycielskiego jeszcze nie było; zanim się wytworzył, nauczanie w gimnazjach zostawało w ręku duchownych świeckich lub nawet pewnych organizacji zakonnych (pijary), ale podporządkowanych władzy państwowej, wypełniających pod jej nadzorem program, przez nią przepisany. Dokonała się tak s e k u l a r y z a c j a s z k o l n i c t w a. Pewnego rodzaju nieufność do ciała nauczającego, podejrzewanie go o zbytni rutynizm i przywiązanie do dawnych programów, w połączeniu z ambicją regulowania wszelkiej pracy w państwie, doprowadzają władzę państwową do wydawania kodeksów szkolnych i obfitych przepisów, nakazujących j e d n o l i t o ś ć w kierownictwie szkół i nauczaniu. Dla kontroli, czy się ściśle przestrzega przepisów, mianuje się wizytatorów. Państwo utrzymuje szkoły ze swych funduszy, dyrektorowie i nauczyciele zostają u r z ę d n i k a m i państwowymi. Pod koniec stulecia wprowadza się (najpierw Prusy) egzamin dojrzałości czyli m a t u r ę, która daje państwu gwarancję, że uczeń opuszcza szkołę średnią z zapasem wiedzy, wymaganym przez przepisy. Bez matury niema dostępu ani do studjów wyższych, ani do stanowisk urzędniczych. Młodzież arystokratyczna, unikająca ła w szkoły publicznej i wychowywana prywatnie, musi też zaopatrzyć się w świadectwo dojrzałości przed komisją egzaminacyjną w gimnazjum. Ta nowość ostatecznie zapewnia szkole średniej byt urzędowy; przez to staje się ona instytucją dla państwa niezbędną, w której dokonywa się s e l e k c j a między kandydatami do wszelkich stanowisk w życiu publicznym; kto nie zdoła przejść przez jej sieci, ten zamyka sobie drogę do hierarchji społecznej.

Wobec tego państwo uważa za swój obowiązek utrzymywanie odpowiedniej ilości gimnazjów; rozmieszcza się je w większych miastach, stanowiących ośrodki administracji. Dla ułatwienia nauki, a zarazem dla zmuszenia nauczyciela do trzymania się planu, nakazanego przez władzę, zaprowadza się w nich j e d n a k o w e p o d r ę c z n i k i; opracowanie ich powierza się towarzystwom naukowym, lub też nawet dla tego zadania umyślnie stwarza się komitety uczonych. Podręczniki liczą się z najnowszym stanem wiedzy, ale naogół nie objawiają jeszcze zrozumienia dla wymagań dydaktycznych. P r o g r a m nauk nie jest też metodycznie przemyślany; zbyt pochopnie pragnął zmieścić wszystko, co rozwój badań naukowych osiągnął. Uwzględnia więc w całej rozciągłości przedmioty matematyczne i przyrodnicze, nie może pozbyć się humanistycznych, do tego dodaje kunszt i umiejętności praktyczne. Wynika stąd brak harmonji i p r z e ł a d o w a n i e. Dążność utylitarystyczna popycha do przewagi wszelkiego rodzaju realjów; że zaś mało jest jeszcze nauczycieli, przygotowanych należycie do ich nauczania, odczuwa się w nauce pewien chaos: zburzono dawną podstawę kształcenia, nie rozwinięto dostatecznie nowej.

Mniej zainteresowania poświęcono u n i w e r s y t e t o m. Ponieważ badania naukowe w wielu krajach rozwinęły się poza ich murami, traktuje się je przeważnie nie jako ogniska nauki, ale jako wyższe szkoły zawodowe. Mają dla państwa kształcić lekarzy, prawników, teologów i nauczycieli. Aby to czyniły sprawnie i w granicach, określonych przez interes władzy, nadano im szczególne przepisy, których wykonania przestrzega się dość mechanicznie. Każdemu profesorowi wyznacza się kurs jego przedmiotu i podręcznik, którego się musi trzymać. Wystarczy podnieść, że Kant w Królewcu całe życie musiał prowadzić wykłady według przepisanej, bezwartościowego, zacofanego pod-

ręcznika i że dla jego własnej myśli filozoficznej nie było miejsca na katedrze. Za to państwo przejmuje uniwersytety na swój etat, opłaca profesorów i nadaje im rangi urzędnicze i tytuły dworskie. Młodzież, ujęta pod ostry nadzór policyjny, nie ma żadnej swobody studjów, musi jednak odbywać przepisane kursy i egzaminy. Uniwersytety straciły dawną autonomję i niezależność, ale za to zostały wcielone w system hierarchji biurokratycznej państwa, co instytucjom zużożałym i podupadłym przyniosło podwyższenie ich pozycji społecznej. Nakaz matury wpłynął korzystnie na ujednostajnienie poziomu wpisującej się młodzieży; wymaganie stopnia uniwersyteckiego do różnych stanowisk w państwie skierowało do uniwersytetów wiele młodzieży ze stanów wyższych, pojawiła się w nich licznie szlachta.

Mieszczañstwo korzystało ze szkoły średniej narówni ze szlachtą, o ile miało na to środki. Mniejsze miasteczka otrzymywały niepełne, p o ł o w i c z n e g i m n a z j a powiatowe, o słabszych nauczycielach i zmniejszonym programie; po ich ukończeniu bogatsi szli do pełnych gimnazjów, ubożsi na tem zamykali kształcenie. Ale były to szkoły mieszane, raczej dla szlachty obliczone. Dla dzieci d r o b n o m i e s z c z a ń s k i c h, które miały pozostać w zawodach gospodarczych, powstają w XVIII w. s z k o ł y e k o n o m i c z n e czyli r e a l n e; pozbawione języków starożytnych i obcych nowożytnych, poświęcone zostały nauce przedmiotów p r a k t y c z n y c h, kupieckich, handlowych i rzemieślniczych; prócz nazwy nic ich nie łączy ze szkolnictwem realnem wieku XIX. Poziom ich był bardzo niski. Ukończenie ich nie miało ułatwiać przejścia od pracy zarobkowej do zajęć, zastrzeżonych stanom wyższym.

59. Szkolnictwo ludowe. Dzieci chłopskie mogły w ostatnich wiekach szukać skromnego wykształcenia tylko w szkołkach parafjalnych. Utrzymywane przez proboszczów czy pastorów, miały

one za cel służbę kościelną. W krajach katolickich prowadzone były w języku łacińskim, to też mogły jednostkom z rodzin wolnych, nie skrupowanych poddaństwem, dopomóc do opuszczenia wsi, a czasem nawet służyć za podstawę do dalszego kształcenia się do stanu duchownego. W krajach protestanckich zaczęły się już w XVI w. wyzwalać od łaciny, ale poziom ich z braku nauczycieli był tak niski, że nie wnosiły na wieś oświaty, uczyli w nich rzemieślnicy lub słudzy kościelni, zresztą było ich niewiele i niewielu miawały uczniów. Naogół rodzina chłopska nie widziała celu w kształceniu dzieci, które nie miały żadnych widoków wydobycia się z nędzy wiejskiej. Gdzie zaś istniały stosunki poddańczo-pańszczyźniane, tam wogóle nie było mowy o posyłaniu dzieci do szkoły.

W XVIII w. w niektórych krajach rodzi się inicjatywa prywatna ze strony jednostek ofiarnych, które bołały nad upadkiem moralnym i nędzą dzieci w miasteczkach i ludniejszych osadach. Powstało np. we Francji towarzystwo Braci szkół chrześcijańskich, ślubujących bezpłatne nauczanie najuboższej młodzieży; tworzyli oni szkółki dla dzieci proletariatu o bardzo skromnym zakresie nauki a niesłychanie surowej dyscyplinie; dopomagali oni nędzarzom miejskim do zdobycia pewnego wykształcenia, które im umożliwiało pracę zarobkową, a zarazem oswajali społeczeństwo z potrzebą szkolnictwa dla najuboższych.

Do połowy XVIII w. tylko względy religijne, czy interesu kościelnego czy chrześcijańskiej miłości bliźniego, skieroowały myśl czyjąskolwiek do kształcenia dzieci z warstw najniższych. Od tego czasu pojawia się взгляд nowy, gospodarczy. Ekonomisci francuscy ze szkoły fizjokratów szerzyli pogląd, że źródłem prawdziwego bogactwa jest tylko praca na roli, wydobywająca owoce z ziemi, i że rolnictwo użyteczniejsze jest dla państwa ponad wszystkie inne gałęzie produkcji. Głosząc potrzebę ulepszenia

produkcji rolnej, jedną z głównych przeskód widzieli w upośledzeniu społecznym i kulturalnym chłopu. Chłop światły byłby zdolny do wydajniejszej pracy, podniósłby się z nędzy i pijaństwa, nauczyłby się stosować wynalazki rolnicze. Stąd konieczność udzielania mu choćby elementów oświaty przez zakładanie szkółek wiejskich o programie praktycznym. Objąć one winny czytanie i pisanie, rachunki najprostsze, nieco wiadomości z higieny, budownictwa i uprawy roli, uświadomienie moralne, o prawach i obowiązkach stanowych, o tem, co chłop winien panu, ale także i o tem, do czego ma prawo w myśl ustaw ogólnych i umów jednostkowych. Nie wiązały się z tem żadne idee demokratyczne; fizjokraci byli monarchistami i konserwatystami. Jednakże apelując do dobrze ro-

zumianego interesu monarchów i szlachty, umieli wpłynąć na opinię warstw panujących i spowodowali ruch, który zajął się podnoszeniem wsi pod względem higieny, kultury gospodarczej i oświaty. Według ich wskazówek powstawały pierwsze szkółki prawdziwie ludowe na wsi w ramach ustroju pańszczyźnianego. Nie mogło ich państwo narzucać, bo nie miało prawa mieszać się w stosunki między panem a jego poddanym, ale zachęcało do ich tworzenia i dopomagało do ich funkcjonowania przez przygotowywanie podręczników i elementarzy, i zwolna przez zakładanie seminarjów dla wychowywania nauczycieli. Inicjatywa ta znalazła postuch u niektórych światłych magnatów i proboszczów lub pastorów, ogół był na nią głuchy.

POLSKA (965 — 1795).

60. Przystwojenie kultury zachodniej. Prawie tysiąca lat potrzeba było, aby narody Europy środkowej i północnej, chowane na kulturze chrześcijańskoklasycznej, dojrzały do samodzielnej twórczości, aby mogły wchłonąć spadek po Grecji i Rzymie, i rozwijać go według własnego uzdolnienia. Pozornie w szczęśliwszem położeniu była Europa południowo-wschodnia, w której cesarstwo bizantyjskie bez przerw i kataklizmów przechowywało tradycję hellenicką. Jakkolwiek Bizancjum z dumą i lekceważeniem spoglądało na Zachód, zapełniony żywiołem, powoli przechodzącym od barbarzyństwa do cywilizacji, to jednak już w XII wieku okazało się, że uzdolnienie i energia umysłowa młodych społeczeństw zachodnich weźmie górę nad spadkobiercami Greków, którzy odznaczali się biernością i konserwatyzmem, nie umiejąc ze skarbów odziedziczonych wydobyć pobudki i natchnienia do własnej twórczości. Wysychanie źródła kultury greckiej odbiło się ujemnie na Słowianach wschodnich,

bałkańskich i kijowskiej Rusi, którzy przyjęli z Bizancjum chrześcijaństwo. Wraz z religią weszło na Ruś wyższe duchowieństwo greckie i niższe bułgarskie, organizacja klasztorów i parafij, księgi święte w języku cerkiewno-słowiańskim i szkółki parafjalne. Jak na wiek X, był to postęp olbrzymi, ale w następnych stuleciach, zamiast iść wyżej, cofano się. Bizancjum nie umiało pobudzić duchowo, wskazać celów ani środków do dalszych zdobyczy kulturalnych. Stąd też Ruś pod koniec wieków średnich tkwiła w bezruchu i bierności.

W trudniejszych warunkach krzewiła się cywilizacja w Polsce. Ziemie jej były ubogie, bez żadnych prawie śladów zasięgu rzymskiego, oddalone i oddzielone od rozkwitającego społecznie i duchowo Zachodu. Ludność oddana zajęciom pasterskim i rolniczym, rozrzucana, bez skupień miejskich; wychowana w wierzeniach materialistycznych, bez wielkiej mitologii, bez tradycji szczepowych, bez poezji epickiej,

przytem charakteru łagodnego i pokojowego. Napór germański skłonił mądrą dynastję Piastów do oparcia się o cywilizację zachodnią, do której prowadziło chrześcijaństwo, rozmyślnie przyjęte od bratnich Czechów. W ślad za niem poszło nawiązanie stosunków z Rzymem i z ościennemi państwami i wzorowanie organizacji społecznej, politycznej i wojskowej na urządzeniach typu frankońskiego. Ciągłe wojny i zaburzenia hamowały normalny rozwój młodego państwa, utrwalalo ono swój byt wśród wielu przeciwności, nie cieszyło się życzliwą opieką wyżej stojących sąsiadów. To też i uchrześcijanienie wewnętrzne postępowało powoli i organizacja kościelna nieprędko mogła się oprzeć na siłach miejscowych.

Dopiero w wieku XII nabiera Polska fizjognomji podobnej do państw zachodnich, a zaledwie w XIII-ym staje obok nich jako cywilizacyjnie jednorodna. Teraz istnieje już obok władzy k s i ą ż ę c e j wykształcony ustrój s t a n o w y. Naczelnym stanem, duchowieństwo, piastuje sprawy religji, moralności, nauki i ducha; wychowanie jego przedstawia znane nam już na Zachodzie ideały i formy. Dźwiga się stan rycerski, oddany zajęciom świeckim, wojnie i administracji, nieuczony i niepiśmienny, ale przejęty poczuciem obyczaju, honoru i bogobojności. Mieszczanstwo rozwija się bujnie, ale z żywiołu obcego, osadników niemieckich, skąd wyniknie jego odrębność, obcość i brak wpływu na kulturę narodową. Rozwój stosunków społecznych i prawnych wzbudzi już w XIV wieku potrzebę własnego u n i w e r s y t e t u, ale nie na tyle głęboką, aby mogła się utrzymać inicjatywa Kazimierza Wielkiego. Jeszcze nie minął okres uczenia się i naśladownictwa. W pełni siły duchowej poczuje się naród dopiero u schyłku wieku, kiedy poważy się na ogromne przedsięwzięcie kulturalne: przyciągnięcie L i t w y do kultury chrześcijańsko - zachodniej. Stworzenie pełnego uniwersytetu w Krakowie w ro-

ku 1400 stwierdziło całkowite zrównanie się Polski z narodami zachodnimi. Przekonała ich o tem Polska w licznych wystąpieniach na arenie światowej, przede wszystkim jako współuczestniczka wielkich soborów w Konstancji i Bazylei.

61. Wychowanie w wieku XV-ym.

System wychowania k l e r u, taki sam jak na Zachodzie, urzeczywistniał się w Polsce samodzielnie, własnymi siłami, we własnych instytucjach. Tak potężne indywidualności i głębokie umysły, jak kardynał Zbigniew Oleśnicki lub historyk Jan Długosz zawdzięczały i swoje wykształcenie i szerokie horyzonty t y l k o z i e m i o j c z y s t e j. Cała rdzenna Polska zasiana była szkótkami p a r a f j a l n e m i, które uczyły łaciny i wychowywały kler najniższy oraz kandydatów do studjów wyższych. Dzięki szkolnictwu parafjalnemu nawet synowie chłopscy mogli dociskać się do nauk, jak świadczy np. karjera Michała Twaroga z Bystrzykowa, który odgrywał rolę w kierownictwie Sorbony a potem był wybitnym profesorem filozofji scholastycznej w Krakowie. Miasta i miasteczka dostarczały wielkiej ilości studentów. Przechowały się w znacznej ilości rękopisy teologiczne, filozoficzne i literackie, sporządzane przez bakałarzy w szkołach prowincjonalnych, zwłaszcza przy katedrach i kolegiach. Kancelarja dworska posiada pisarzy - kleryków, ośmielających się nawet na samodzielną twórczość literacką. Praktykuje się w y j a z d y do uniwersytetów zagranicznych dla studjów prawniczych, medycznych i teologicznych, ale zawsze g ł ó w n e m o g n i s k i e m wiedzy, nie ustępującem zagranicznym, jest w s z e c h n i c a k r a k o w s k a. Przepelniona tłumem młodzieży, nawet z dalekich stron, z Prus, Śląska, Litwy i Rusi, posiada atrakcyjność także dla cudzoziemców, dla Węgrów, Morawian, Szwajcarów i Niemców. Pielęgnuje oczywiście przede wszystkim filozofję i teologję, ale specjalnością jej jest matema-

tyka i astronomja, czem słynie daleko na Zachodzie. Działalność jej naukowa ma znamiona kosmopolityzmu i uniwersalizmu. Jest ona centralną szkołą Europy środkowo-wschodniej. Wystarcza, aby zapłodnić duchowe życie Kościoła nie tylko ojczystego, ale i ziem sąsiednich. Zwolna zaczyna nawet przyciągać żywioł szlachecki, nie kierujący się ku karierze duchownej.

Społeczeństwo świeckie żyje własnym, starym trybem, ale rosnący jego dobrobyt materialny i przekształcenia socjalne coraz bardziej skłaniają je do poszukiwania kultury umysłowej. Przewoduje w tym dwór królewski. Kazimierz Jagiellończyk, jeszcze sam analfabeta, nie znający łaciny, bierze dla swych synów takich mistrzów, jak Długosz i Kallimach, aby ich kształcili w łacinie, czytaniu, pisaniu, znajomości autorów klasycznych i religijnych. Wychowanie umysłowe królów stawia się już jako równorzędne obok wychowania dworsko-rycerskiego, któremu się opiekują ochmistrze świeccy z Szydłowieckim na czele. Rycerstwo, przekształcające się w osiadłą szlachtę ziemian, jeszcze się obywa bez studiów naukowych, ale mnożące się sejmiki i sądy, poselstwa i urzędy budzą potrzebę wyjścia poza tradycyjną wprawę w ćwiczeniach rycerskich, praktyczną znajomość prawa i obyczaju i zachęcają do szkolenia w dziedzy, którą dotąd kler tylko posiadał. Zatargi władzy świeckiej z duchowną rozniecają ideę niezależnienia się od przewagi duchowej kleru. Jan Ostroróg, jeden z pierwszych świeckich, wysoko w uniwersytetach obcych wykształcony a potem broniący piórem niezależności państwa od zwierzchnictwa Kościoła, jest znakomitym przykładem tego ruchu emancypacyjnego. Jeszcze nie powszechna się warunek wykształcenia naukowego dla sprawowania dygnitarstw państwowych, jeszcze do tego wystarcza urodzenie i wprawa praktyczna, ale coraz liczniejsze stają się wy-

padki zaopatrywania się synów magnackich w rynsztunek szkolny. Mięszczaństwo traci wprawdzie coraz coś ze swych dawnych przywilejów; jako element obcy, chociaż się szybko polszczy, ograniczane jest przez ziemiaństwo z każdym pokoleniem coraz bardziej, ale tem usilniej stara się, zwłaszcza w sferze patrycjatu, o wyższą kulturę umysłową, aby utwierdzić swe stanowisko społeczne a nawet zbliżyć się do szlachty. Tylko chłop, z wolnego kmiecia przerabiany na przypisanego do ziemi poddanego, stacza się niżej, ale za to zwiększoną pracą przymusową stwarza nieznaną dawniej zamożność dla szlachty ziemiańskiej. Na ten rosnący dobrobyt szlachty, któremu towarzyszy zdobywanie politycznego znaczenia w państwie i świadomość swego wpływu i wartości, natrafia idące od Południa idee humanizmu.

62. Warunki społeczne oświaty w XVI wieku. Dynastia Jagiellonów, obca społeczeństwu polskiemu pochodzeniem, wychowana w kulturze niższej, przez Polskę wciągnięta w obręb cywilizacji chrześcijańskiego Zachodu, nie posiadała takiego autorytetu, jak ongiś Piastowie, którzy byli i twórcami i panami królestwa polskiego. Osadzona na tronie przez możnowładztwo polskie, ulegała mu od samego początku i dzieliła się z niem władzą. Nie zmienił tego stanu rzeczy chwilowy opór Kazimierza Jagiellończyka. Synowie jego nie chcieli konfliktu ze społeczeństwem polskiem, powolni więc byli woli jego warstwy przewodniej, którą stanowili możnowładcy świeccy i duchowni, stanowiący radę królewską czyli senat. To też Polska na przełomie XV i XVI w. była niejako państwem arystokratycznym z królem na czele.

Kościół był potęgą i duchową i świecką. Posiadając, jak obliczano, blisko trzecią część ziemi a nadto wiele innych dochodów, górował materialnie nad świeckimi, którzy ponadto byli obowiązani do różnych świadczeń na rzecz kle-

ru; mogąc świeckich powoływać przed swoje sądownictwo, którego wyroki urzędy państwowe musiały wykonywać, ciążył nad nimi społecznie; na bieg spraw politycznych wywierał wpływ ogromny przez obecność episkopatu w senacie i opanowanie kancelarii koronnej przez duchownych; dusze trzymał w karchach przez swój charizmat religijny a umysł przez swą wyższość umysłową, którą zawdzięczał systematycznemu wykształceniu.

Magnaci ś w i e c c y zazdrościli duchowieństwu jego wpływu, ale nie zdecydowali się na podjęcie walki, woleli się z nim sprzymierzać dla wspólnego rządzenia państwem, rezerwując sobie kierownictwo w administracji, skarbie, wojsku. Oba odłamy możnowładztwa do zgody skłaniała wspólna niechęć i obawa przed wzrastającym w siły czynnikiem, który dla siebie domagał się wpływu w państwie, to jest przed szlachtą. Liczna m a s a s z l a c h e c k a, potężniejąca gospodarczo dzięki nowym drogom i koniunkturam handlowym, chciała się wydobyć z pod tradycyjnego zwierzchnictwa magnatów i burzyła się przeciw istnjącemu porządkowi. Przegrywała, dopóki żył Zygmunt Stary, opierający się bezwzględnie na arystokracji. Ale nie ustawała w swych atakach na przywileje możnych, uważając siebie za przedstawicielstwo całego narodu, za lud w rzymskim pojęciu, który walczy o równość i wolność. Domagała się, aby jej sejm, a nie senat, miał w doniosłych sprawach państwowych zdanie rozstrzygające, aby ustawodawstwo dyktowane było przez uchwały jej izby niższej. Napór jej był tak silny, że wielu z magnatów, dbałych o popularność albo też potrzebujących poparcia szlachty dla swojej polityki, stało po jej stronie i zrywało solidarność swej grupy. Szczególne sukcesy zdobywała szlachta, uderzając na przywileje kleru, których uciążliwość odczuwali wszyscy świeccy, tak magnaci jak ziemianstwo. Nie osiągnąwszy jeszcze peł-

nego swego celu, już uzyskiwała szlachta wielkie ustępstwa, już się liczone z jej wolą i z możliwością jej zwycięstwa. Bogaciła się materialnie, podnosiła społecznie, wyrabiała sama wśród siebie i narzucała możniejszemu świadomość, ideologię i program polityki stanowej, jednego wielkiego stanu szlacheckiego, który obejmuje wszystkich zanie urodzonych, od możnowładcy do gołoty. Przywilej urodzenia szlacheckiego, poparty przelewaniem krwi za ojczyznę, nadawał temu stanowi tytuł do ograniczania innych, oczywiście przede wszystkim plebejuszów.

M i e s z c z a ń s t w o, jeszcze zamienne i w poczuciu swej wartości społecznej, zaczyna tracić dawne przywileje pod naporem solidarnego ataku potężniejszej warstwy szlacheckiej. Odbierają mu prawo posiadania dóbr ziemskich, ograniczają mu dostęp do dostojenstw i większych beneficjów kościelnych, wciśkają się nawet w mury miejskie, w ustawodawstwo i samorząd miast. Najbogatszy patrycjat przechodzi w szeregi szlachty przez nobilitacje i ożenki, osłabiając przez to siłę obronną stanu mieszczańskiego. Wprawdzie miasta polszczą się w żywym tempie, wprawdzie znajdują pewne wzmocnienie przez wcielenie do Rzplitej bogatych miast pruskich, ale to nie wstrzymuje ich degradacji. Żywiół chłopski w pierwszej połowie XVI w. podlega zupełnemu ujarzmieniu przez szlachtę.

63. Wychowanie humanistyczne.

Na tego rodzaju rozkwit społeczny stanu szlacheckiego natrafiają dwa wielkie prądy kulturalne, nadciągające z Południa i Zachodu: humanizm i reformacja.

Humanizm począł się w Polsce krzewić już w końcu XV wieku. Zaszczepiali go obcy przybysze jak Kallimach lub Celtes, przywoziła go z Włoch młodzież studująca. Przygotowane na jego przyjęcie było najlepiej duchowieństwo, spoufalone z zagadnieniami kulturalnymi. To też z początku zdobywa on sobie zwolenników wśród biskupów i prałatów, wśród

młodszych mistrzów uniwersytetu, w kancelarii królewskiej. Kościół polski z racji swego składu społecznego i roli politycznej uległ znacznemu z e s z i e c z e n i u, co otwierało drogę nowemu pogładowi na świat, kultowi starożytności, zamiłowaniu do kierunku językowo - retorycznego. Wprawdzie opornie zachowała się część konserwatywna Kościoła polskiego, reprezentowana przez profesorów uniwersytetu krakowskiego, ale to zacofanie przepłacała stara szkoła upadkiem swej popularności i powagi. Dopóki kultura szkolna i naukowa miała charakter teologiczno-kościelny, nie nęciła ona świeckich. Teraz, gdy odmieniła się jej treść pod wpływem humanizmu, zaczęła pociągać s z l a c h t ę.

Gdy w szkole na miejsce zawilej filozofii scholastycznej zapanowała klasyczna łacina, poetyka, wymowa, lektura starożytnych pisarzy, mówców i historyków, rozumiała szybko szlachta, że te nauki są dla niej przydatne, że może się w nie uzbroić narówni z duchownymi i wtedy walczyć z nimi o pierwszeństwo w wykształceniu, że zdobywszy przez naukę szkolną wyższy stopień ogłady umysłowej, może wypierać kler z jego monopolistycznych pozycji, a z drugiej strony wzmocnić swe stanowisko wobec magnatów, których doświadczeniu, nabytemu z praktyki i tradycji domowej, przeciwstawić zdoła biegłość, wyniesioną z książek i historii. W pierwszej połowie wieku XVI szlachta garnie się więc coraz liczniej do nauk, każdy rok poprostu zwiększa szeregi uczących się z jej grona. Zapał ten, dyktowany zdrowym instynktem, łamał p r z e s z k o d y, których było niemało. Największą stanowił brak nauczycieli i szkół. Nie nadawały się dla szlachty szkoły kościelne, klasztorne czy katedralne, które zresztą pod wpływem humanizmu gwałtownie podupadały i zamierały. Nie nęciły jej miejskie szkoły parafjalne, wypełnione plebejuszami, nędzne i brudne, również przeważnie

przechodzące kryzys. Tu i tam zresztą można się było co najwyżej nauczyć początków lichej łaciny. Wszechnica krakowska oficjalnie broniła się przeciwko nowym prądom. Szkolnictwo średnie nie powstawało, bo nie było czynnika, któryby je chciał realizować. Władza państwowa tem się nie interesowała; warstwy świeckie jeszcze do takiej inicjatywy nie były zdolne; wciąż oglądano się na Kościół, po staremu uważany za piastuna szkół, Kościół zaś polski sam znajdował się w rozprzężeniu i nie miał ani ofiarności do takiego wysiłku, ani zrozumienia. Jeden tylko biskup Jan Lubrański, pociągnięty przez pobyt we Włoszech do humanizmu, założył w Poznaniu „akademję”, to jest wzorowe gimnazjum humanistyczne z kursami akademickimi; było to za mało na tak rozległe państwo, zresztą zakład rychło zamknięto.

Trzeba było radzić sobie środkami przypadkowymi, szukać prywatnych preceptorów z pośród kleryków i bakalarzy, hołdujących nowemu kierunkowi; najłatwiej takich znajdowano w Krakowie, gdzie ich hodowali młodzi magistrzy, przeważnie cudzoziemcy, źle widziani w uniwersytecie, ale wykładający po bursach, po domach mieszczańskich, po szkołach parafjalnych. Po nauce wstępnej pozostawała jedyna droga: w y j a z d w świat, do odległych krajów, gdzie istniały szkoły i studja humanistyczne, najpierw do Włoch, zczasem do Niemiec, Szwajcarii, Francji. Kosztowne były te podróże i studja, ryzykowało się w nich zdrowie moralne i fizyczne, trzeba też było wyczerpać dużo sił i pracy, aby wżyć się w obcy świat i trudny materiał naukowy. Ale młodzież szlachecka pokonała te wszystkie trudności. Wydobyła z siebie wielką energję i objawiła wysokie zdolności, jakie zazwyczaj wybuchają w warstwie, dobijającej się przodownictwa społecznego. Synowie rycerstwa i ziemiaństwa, wychowani w tak skromnych warunkach polskiej wsi, bez tradycyji naukowych i umysłowych wo-

góle, szli pokornie w naukę u obcych mistrzów, zazwyczaj plebejskiego pochodzenia, i z zapałem pogrążali się w studja Ciceronów, Wirgiljuszów i Liwjuuszów, mieszkali u mieszczan padewskich, bazylejskich, lipskich, kolegowali z ubogimi plebejuszami i współzawodniczyli z nimi w nauce. Pilnością, zdolnościami i zapałem zyskiwali pochwały profesorów, uczestniczyli w dysputach, opracowywali dysertacje łacińskie, czasem nawet pokazne i gruntowne dzieła. Z niesłychaną łatwością wtajemniczali się w obce kultury, zdobywali gładkość obyczajów i polor, którym imponowali obcym. Z wielkim dorobkiem umysłowym, z bogatą wiedzą, z szerokimi horyzontami i znajomością świata wracali do ojczyzny. Tu odrazu stanęli w pierwszych szeregach szlachty, dostarczając jej przywódców, mówców, polityków, prawników. Tak wychowane pierwsze pokolenie humanistyczne podjęło i za Zygmunta Augusta zwycięsko przeprowadziło kampanję ludu szlacheckiego o hegemonję w państwie.

64. Powierzchnowość kultury humanistycznej. Korzystała szlachta z wykształcenia, które wynosiła z prywatnej nauki i z uniwersytetów obcych, ale tylko w y b o r o w e jednostki zdolne były do zrozumienia wewnętrznej wartości wiedzy. O g ó ł s z l a c h e c k i chwycił z niej raczej to, co potrzebne było do pewnego poloru, ale nie chciał uznać potrzeby systematycznych studjów. Jak ongiś uważał naukę za rzecz kleru, tak teraz, gdy dochodził do przewagi w państwie, nie chciał swej wyższości społecznej opierać na nauce, w której pilni i zdolni plebejusze łatwo szlachtę przewyższali. Wielka masa szlachecka, zwłaszcza w uboższych ziemiach (np. Mazowszu), pozostała poza oddziaływaniami humanizmu, łaciny i szkoły. Pretensje swe do pierwszeństwa społecznego opierała na przywilejach stanowych. Konieczne minimum znajomości spraw publicznych, na które wpływ uzyskiwała, osiągała przez prakty-

kę, której szczególnie pomocna była s ł u ż b a d w o r s k a.

Już w początku XVI w. utarł się zwyczaj szukania przez ubogą szlachtę chleba i ogłady na dworach panów, którym się oddawała w pewnego rodzaju klientelę. Na tę drogę wchodzili często kreć i synowie średniego ziemiaństwa. D w ó r m a g n a c k i był dla nich szkołą ćwiczeń rycerskich i ogłady umysłowej. Tam się nawet uczono czytać i pisać, częstokroć także łaciny. W tak dorywczej praktyce nie można było zdobyć głębszej kultury umysłowej, ale jednostki zdolniejsze znajdowały podniętę do pracy nad sobą. Wiemy np., że Mikołaj Rej, który niewiele wyniósł ze szkół łacińskich z uniwersytetem krakowskim włącznie, właściwe wykształcenie i odczytanie zawdzięczał pobytowi na dworze magnata Tęczyńskiego, a było ono tak rozległe, że wrodzonemu talentowi dopomogło do rozwinięcia bujnej twórczości pisarskiej. Ale to był wy-padek rzadki.

Przeważnie spotykamy głosy, malujące dość ujemnie stosunki wychowawcze na dworach; często były one z ł ą s z k o ł ą d l a c h a r a k t e r ó w. Uczyły obyczaju światowego, gier, miłostek, piosenek, ale nie dorównały poziomem i atmosferą dworom zachodnim, które stanowiły pierwszorzędną ognisko kultury. Daremnie zachęcał do ich naśladownictwa Górnicki, przerabiając z Castiglione'a włoskiego *cortegiano* na „Dworzanina polskiego”; był to za delikatny pokarm dla szlacheckiego podniebienia. Za mało miała szlachta wyrobienia umysłowego, a już prawie zupełnie pozbawiona była zainteresowań estetycznych, aby wytworzyć poważniejsze życie towarzyskie. Zebrania dworskie, zjazdy szlacheckie, uroczystości rodzinne wypełniało przede wszystkim jedzenie i picie, okraszone grubymi żartami i niewytwornymi anegdotami. Ci, którzy z Zachodu wracali z wyższym wykształceniem i szlachetniejszym wyobrażeniem o treści życia towarzyskiego,

ubolewali nad takimi skłonnościami masy szlacheckiej, ale byli wobec nich bezsilni; spotykały ich sztycherstwa z ich uczonością; zwolna wielu z nich rezygnowało z wyższych ambicji i przystosowywało się do trybu rodzimego.

Daremne były wysiłki wybitniejszych jednostek, zmierzających do stworzenia szkół dla szlachty. Gorszyli się tem cudzoziemcy, że Polacy zawsze jeżdżą po wiedzę do obcych, a u siebie nie chcą jej pielęgnować. Przedewszystkiem nie było takich, którzyby znaleźli środki materialne na zakładanie i utrzymywanie szkół; naciskano o to na biskupów i opatów, ale ci się nie poczuli do tego obowiązku. Kościół obojętnie patrzył nawet na podupadanie uniwersytetu krakowskiego i mimo nawoływań Szymona Marciusa („O szkołach czyli akademjach”), stawiającego za wzór wszechnice włoskie, nie znalazł funduszków na należyte wyposażenie katedr. Częściowa poprawa stosunków przyszła dopiero w następstwie ruchu reformacyjnego.

65. Reformacja. Wystąpienie Lutra znalazło natychmiast gorących zwolenników w niemieckim mieszczaństwie Prus Królewskich, ale ponad 30 lat potrzebowała reformacja, by się zakorzeniła wśród szlachty. Za rządów Zygmunta Starego przejęły się nią tylko głębsze jednostki, nie mogły jednakże występować z jej propagandą wobec mocnego poparcia, jakiego król udzielał Kościołowi. Nie miały przeciw pełnej skuteczności zakazy tak czytania pism Lutra, jak wyjazdu młodzieży do ognisk protestantyzmu: rosnąca siła szlachty opierała się krępowaniu jej swobody. Jej wzmocnienie się za Zygmunta Augusta wiązało się bardzo ściśle z reformą religijną. Niechęć do kleru, zazdrość wobec jego potęgi materialnej i społecznej, pragnienie ograniczenia jego uprzywilejowanego stanowiska w państwie usposabiała do sympatyzowania z reformacją nawet szersze koła szlachty, niezbyt wrażliwej na zagadnienia religijne. Do-

magając się soboru narodowego i Kościoła narodowego, zwalczając jurysdykcję duchowną, wzbraniając się płacenia dziesięcin, godziła szlachta w odwieczną wyższość społeczną kleru. Żądając dla siebie swobodnego wyboru religii i wykonywania kultu, umacniała sumę swoich wolności politycznych i społecznych.

Z powodu tych pobudek stanowiących mało wagi przywiązywała szlachta protestancka do stanowiska wyznaniowego ludu i nie podjęła żadnej poważniejszej akcji około ugruntowania nowej wiary w masie prostaczej. Na podstawie prawa patronatu zamieniała kościoły katolickie na zbory ewangelickie, księdza zastępowała pastorem, ale dość obojętnie patrzyła na to, że poddani, nie rozumiejący tej zmiany i tradycyjnie przywiązani do starych form kultu, usuwali się od wszelkich praktyk religijnych.

Zadowolając się obaleniem jurysdykcji kościelnej, uniezależnieniem się od hierarchji i zdobyciem dla siebie swobody wyznaniowej, nie zdołała szlachta ani usunąć episkopatu z senatu, ani zapewnić rzeczywistej wolności kultu ewangelickiego w miastach królewskich. To też protestantyzm mógł być ugruntowany tylko w prywatnych dworach magnatów i szlachty, w ich miasteczkach i wsiach, ale i tam był osaczony przez niechętny stosunek masy chłopskiej i drobnomieszczańskiej. Związany z osobistym stanowiskiem wyznaniem pana, narażony był na zanik w razie jego powrotu do katolicyzmu. Konfederacja warszawska 1573 r. zapewniała mu tolerancję, ale brak oparcia o szersze warstwy groził mu odosobnieniem i zacieśnieniem do jednostek.

Pomimo takiej kruchości podstawy politycznej i socjalnej, odegrała reformacja doniosłą rolę w dziedzinie kultury i wychowania. Przyczyniła się do pogłębienia zagadnień religijnych wśród świeckich, szlachty i pewnej części patrycja-

tu miejskiego; przestały one być wyłącznie dostępne dla kleru. Sejmy i zjazdy szlacheckie rozbrzmiewały od dyskusyj dogmatycznych i etycznych. Pod piórem osób świeckich rozwinęło się bogate piśmiennictwo religijne. Popularyzacja Pisma św., propaganda i polemika religijna wpłynęły potężnie na rozkwit literatury i języka ojczystego. Nie mając stolicy podobnej do Kurji rzymskiej, ani autorytetu w rodzaju papieża, ani hierarchii kościelnej, musiał protestantyzm szukać oparcia w literaturze, książce, w nauce i szkole. Urabianie dusz, przetwarzanie wewnętrzne, umacnianie i pouczanie musiał powierzać pracy wychowawczej.

Nie mogąc korzystać ze szkół dotychczasowych, zmuszony był tworzyć własne. Z ruchem reformacyjnym wiąże się powstanie szkół świeckich w Polsce, gimnazjów, naśladujących pierwowzory szwajcarskie i niemieckie (poczynając od gimnazjum kalwińskiego w Pińczowie). W nich działali zdolni nauczyciele, przy nich wytwarzała się literatura pedagogiczna i szkolna, one dostarczały pedagogów dla synów szlacheckich do wychowania prywatnego i wyjazdów na studia. Zbyt słabi politycznie i materialnie, by stworzyć szkolnictwo wyższe w kraju, wysyłali protestanci masowo młodzież na uniwersytety zagraniczne; zaroili się od nich uniwersytety w Niemczech, Szwajcarji, Francji i Holandji. Kiedy katolicy osłabili swe węzły z Zachodem, protestanci utrzymywali je z konieczności nieprzerwanie, czemu zawdzięczali stały kontakt z postępnymi naukami i kulturą. Z czasem topniejąc liczebnie, traktowani przez katolickie społeczeństwo polskie jako czynnik obcy, odsuwani od życia politycznego i napadani przez tłumy, szukali tembardziej umocnienia w wysokim poziomie etycznym, w pogłębieniu religijnym, w gruntownych studjach naukowych. Osłabieni i osamotnieni, chcąc znaleźć siłę wytrwania w sa-

mych sobie, we własnym sumieniu, tem większą wagę przywiązywali do wychowania.

Najosobliwszym wykwitem tych stosunków byli arjanie polscy. Z powodu swych skrajności dogmatycznych i radykalizmu społecznego i etycznego prześladowani we wszystkich państwach, zwalczani przez wszystkie wyznania i kościoły, posiadali przez sto lat jedyne ognisko w Polsce. Tutaj, pod osłoną swobód szlacheckich, konfederacji warszawskiej i łagodności królów, utrzymywali swe szkoły, wśród nich wysoko postawioną akademję w Rakowie.

Z innych wyznań ewangelickich szczególną dbałość o wychowanie okazywali Bracia czescy, osiedli w Wielkopolsce; pod względem struktury społecznej byli oni kościołem plebejskim, mieszczańskim, ze sporą liczbą inteligencji zawodowej (lekarzy, pastorów, nauczycieli); surowa moralność i dyscyplina ich gmin wyrobiła im szacunek w oczach szlachty polskiej; działalność pedagogiczna i pisarska Komeńskiego zdobyła im wielki rozgłos w całym świecie protestanckim, zwłaszcza w Anglii; i w Polsce katolicki magnat (Krzysztof Opaliński) kierował się wskazówkami Komeńskiego.

64. Jezuici. Wybuch reformacji i nagła popularność jej wśród szlachty zmusiła Kościół katolicki do obrony. Światlejsi jego przywódcy, jak Hozjusz, Kromer, Karnkowski, Solikowski zrozumieli, że wobec przeciwnika duchowego trzeba uciekać się do broni duchowej. Dlatego podjęli pracę nad wewnętrznym odrodzeniem Kościoła przez podniesienie go moralnie i umysłowe, przez literaturę, naukę i wychowanie. Nie widząc w kraju dostatecznych sił do pracy w dziedzinie szkolnej i wychowawczej, skorzystali ze świeżo stworzonej organizacji zakonowej jezuitów i poczęli ich osadzać w różnych stronach Polski. Zapewniali im środki materialne, aby prowadzili szkoły, których miejscowy kler świecki nie

umiał według nowych wymagań zorganizować. Pierwsi jezuita byli przybyszami cudzoziemskimi, ale szybko umieli pociągnąć do siebie żarliwsze jednostki z humanistycznie wykształconego kleru polskiego (Warszewicki, Skarga, Herbest, Wujek, Śmiglecki).

Szkoły jezuickie rozmnożyły się szybko i zyskały ogromną popularność wśród szlachty. Choć prowadzone przede wszystkim pod znakiem religijno-kościelnym, zmierzające do wychowywania gorliwych katolików, umiały do siebie przywiązać szlachtę. Osiągnęły to przez ścisłe przestrzeganie stałego porządku i planowości, przez nacisk na ogładę zewnętrzną, przez wydoskonalenie metod dydaktycznych, przez stosowanie programu, który wydawał się szlachcie najwłaściwszym dla jej potrzeb umysłowych i pozycji społecznej. Jezuita umieli przykroić kulturę humanistyczną do użytku codziennego szlachty, oparli się na jej zamiłowaniu do łaciny i rozbudowali wykształcenie językowo-retoryczne. Figury krasomówcze, cytaty z poetów, deklamacje oratorskie, teatr szkolny pociągały młodzież szlachecką i zaspokajały jej niewysokie wyobrażenia o uczoneści i kulturze umysłowej. Jezuita, jakkolwiek nie zamykali dostępu synom mieszczańskim, jednakże umiejętnym wyróżnianiem i głaskaniem ambitnych stanowych szlachty zdołali w jej opinii utożsamić swoją szkołę z wykształceniem *par excellence* szlacheckim. Przez dwa stulecia kolegia jezuickie w Polsce były szkołą stanu szlacheckiego; przez nią zespoliła się masa drobnej zwłaszcza szlachty z zagadnieniami szkoły, książki, lektury, nauki. Rozwój umysłowy i postawa duchowa szlachty polskiej aż po najdalsze kresy urobione zostały przez szkołę jezuicką.

Nie zdołały jej zrownać pod względem autorytetu i popularności żadne inne ogniska studjów

katolickich mimo wielu zalet. Uniwersytet krakowski, wyrzuciwszy pod koniec XVI wieku resztki średniowieczny, pomimo ubóstwa materialnego i obniżenia swej powagi w narodzie, nie tracił żywotności. Ożywiony był duchem obywatelskim, miewał zdolnych i uczonych profesorów (jak Sebastian Petrycy lub Jan Brożek), pielegnował nauki matematyczne, nie cofając się przed wykładem teorii Kopernika. W obawie przed ekspansją jezuitów założył w r. 1588 przy swym boku wzorowe gimnazjum (fundacji Nowodworskiego, najstarsze z dziś istniejących gimnazjów w Polsce, skryte obecnie pod numerem porządkowym 356), i tego typu szkoły począł szerzyć jako kolonie akademickie. Dostarczał dla nich nauczycieli i podręczników, opracował rozsądny program, w którym ograniczył nadmierną gramatyki łacińskiej, a zamieścił i matematykę i nieco historii ojczystej; a jednak kolonie te wwały wiodły żywot. Uniwersytet, zaplątany w obronie swego starego monopolu szkolnego w długoletnie zatałargi z jezuitami, wyczerpał w nich nie tylko swe środki materialne, ale i swoją energję, i na wiek cały popadł w marną wegetację.

Jan Zamojski, którego postać jest najpiękniejszą w Polsce wcieleniem kultury humanistycznej, założył w Zamościu uniwersytet, który usiłował przystosować do potrzeb szlachty; miał on obok wykształcenia językowo-retorycznego dawać wiadomości użyteczne w życiu obywatelskim wraz z prawem i znajomością ciała ludzkiego. Ale po jego śmierci, kiedy się zwężał ideał wychowawczy szlachty, uniwersytet zamojski przystosował się do szablonu akademii jezuickich (które w Polsce reprezentował uniwersytet wileński), raczej zmierzających do wychowywania kleru.

W połowie XVII w. przybyli do Polski pijarzy, którzy na gruncie

włoskim zajmowali się młodzieżą najuboższą i uczyli ją nauk praktycznych ze szczególnem uwzględnieniem matematyki. W Polsce, chcąc zmierzyć się z jezuitami i zdobyć młodzież szlachecką, zakładali tego samego typu kolegia co jezuita i ich wzór naśladowali w programach i metodach.

W XVII wieku poziom szkół jezuickich znacznie się obniżył. Przeladowanie drobiazgami gramatycznymi, pogoń za kwiatkami retorycznymi, erudycja bezwartościowa, jałowe spekulacje filozoficzne wypełniały lata szkolne szlachty. Nauczyciele jezuita tracili kontakt z postępami nauki i zacieśniaли własny horyzont umysłowy. Oddziało to szkodliwie na ogół szlachecki, który cały swój obrok duchowy wynosił tylko ze szkół jezuickich. Wychodził z nich bez podnień do samodzielnosci i myślenia, bez zamiłowania do nauk, z usposobieniem dewocyjnym i nietolerancyjnym, z przywiązaniem do wadliwego ustroju Rzplitej. Prosto z ław szkolnych wchodził w życie polityczne, które też gwałtownie się obniżyło.

65. Reformy doby saskiej. Rody magnackie dość wcześniej poczęły się odwracać od krajowych szkół jezuickich, po części dlatego, aby się wyróżnić od uboższej szlachty, po części znów, ponieważ uważały ich wykształcenie za nieodpowiednie dla swoich synów. Wróciły się do systemu wychowania prywatnego, którego program, zgodnie ze zwyczajami dworskimi Zachodu, układały po swojemu, ograniczając łącznie, dodając języki nowożytne, głównie francuski, oraz studia matematyczno - wojskowe. Kiedy szlachta zadowalała się szkołą miejscową, magnaci nadal wysyłali synów zagranicę, skąd przynosili polor wielkoświatowy i szersze horyzonty, umacniając przez to swoją wyższość społeczną. Nie szło jednak z tem w parze należyte wychowanie moralne i obywatelskie. W republice, z pozoru szlacheckiej, w istocie rządzili magnaci, tworząc

partje rodzinne, intrygując przeciwko królom, prowadząc własną politykę egoistyczną. Zwłaszcza za rządów pierwszego Sasa okazały się zgubne skutki takich stosunków społecznych i wychowawczych. Ambicje mówna dów, wyzyskujące niski stan umysłowy szlachty, doprowadziły państwo do upadku politycznego i rozprzężenia moralnego.

Zrozumienie tej fatalnej sytuacji popchnęło Stanisława Konarskiego do podjęcia wielkiego dzieła reformy wychowania. Jakkolwiek obznajomiony z postępem nauk i szkolnictwa w krajach zachodnich, musiał on się liczyć z usposobieniem, zamiłowaniem i przesadami swoich rodaków; nie zrywał więc całkowicie z kierunkiem retorycznym, nie burzył starej szkoły humanistycznej, ale ją chciał poprawić i odświeżyć, uzupełnić jej program językami nowożytnymi i naukami rzeczowymi, oraz natchnąć nowym duchem, moralnym, obywatelskim i patriotycznym. Przynależność do uboższego zakonu pijarskiego, skąpe środki materialne i brak odpowiednich pomocników we własnej korporacji nie pozwoliły mu rozwinąć planu, ogarniającego poprawę wychowania całego narodu, nawet całego stanu szlacheckiego. Spróbował najpierw zrealizować zakład dla wychowania synów magnackich i założył w Warszawie Kolegium Szlacheckie. Czynił to, co już od lat stu praktykowano na Zachodzie; stąd widać, jak bardzo zacołane były polskie stosunki. Całkiem świadomie stwarzał z akład stanowy, nacechowany skrajną wyłączością; wyznaczył wysokie koszty utrzymania, wychowawców otoczył wytwornością, zamknął dostęp drobnej szlachcie, pozostającej względem magnatów w stosunku służebności. Chodziło mu o to, aby pobyt w Kolegium uchodził za oznakę wyższości społecznej, bo wtedy tylko mógł on stać się popularnym

w oczach magnatów, od których musiała się zacząć każda próba odrodzenia narodu; dopiero za przykładem możnych kierowała się masa szlachecka.

Rachuby nie zawiodły Konarskiego: Kolegium Szlacheckie zyskało sobie rozgłos i wziętość, przepelniło się doborowymi wychowawcami, których Konarski urabiał według swoich widoków na światłych i uczciwych obywateli. Jak ongiś jezuita użytkowali wszelkie środki wychowawcze ku wyrobieniu dobrego katolika, podobnież umiejętnie urządził Konarski i program naukowy Kolegium, i atmosferę wewnętrzną konwiktu dla wychodowania cnot społecznych i politycznych. Np. znając skłonność magnatów do rozrzutności, za czym szła ruina majątków i przędajność, posuwająca się do zdrady ojczyzny, nauczał oszczędności, umiarkowania, oględności w wydatkach, wstrętu przed długami, rachowania dochodów i wydatków, pieczołowitej administracji dóbr. Naukę retoryki, ćwiczenia ustne i pisemne, nawet teatr szkolny, wyzyskiwał dla wpojenia w głowy młodzieży rozsądnego programu politycznego i gospodarczego. Wziętość zakładu Konarskiego zachęciła innych do tworzenia podobnych kolegiów szlacheckich; jedno otwarli teatryni, kilka jezuita. Wszystkie okazały się szczęśliwemi przedsięwzięciami i zapewniły arystokracji polskiej staranne wychowanie.

Powolniej szła reforma wychowania warstwy szlacheckiej. Zaczął ją Konarski reformą szkół pijarskich. Nie posunął jej zbyt daleko co do programu, ale odświeżył go przez wprowadzenie nauki literatury ojczystej, matematyki i fizyki, przez przystosowanie retoryki do zadań obywatelskich. Z wielkim nakładem środków i energii przeprowadzili także jezuita reformę swych szkół, o którą światlejsi z pośród nich już zdawna się upominali. Na polu społeczno - politycznym nie wykazali tyle

śmiałości, co Konarski, ale odważyli się zerwać z przestarzałym szablonem, nadali szkole charakter narodowy i zmodernizowali program kształcenia. Masa szlachecka, konserwatywna w swem zamiłowaniu do wulgarnej łaciny i frazeologii retorycznej, nie dała się odrazu przerobić, ale przynajmniej szkolnictwo otrząsnęło się z marazmu; wychowało się liczne grono postępowych nauczycieli, wrażliwych na zdobywcze nauki i na potrzeby epoki, którzy za panowania Stanisława Augusta w zmienionych warunkach dokonają gruntownej reformy wychowania narodowego.

Najgorzej przedstawiała się sprawa oświaty ludu. Kiedy Kościół, z obawy reformacji i z woli soboru trydenckiego, nakazał klerowi dbałość o szkolnictwo parafjalne, rozkwitło ono w końcu XVI wieku tak, że wszystkie miasteczka i większe parafje wiejskie posiadały szkółki, łańskie coprawda, ale wpuszczające, choć pośrednio, promyki oświaty do warstw niższych. Katastrofy wojenne połowy XVII w., dewaluacja fundacji i ogólny upadek kulturalny zniszczyły ten typ szkolny prawie doszczętnie i do połowy w. XVIII nikt nie podjął wysiłku odbudowy szkół parafjalnych.

Pogrążona w anarchii szlachecka republika polska była anachronizmem politycznym na tle otaczających ją monarchij absolutnych. Była też anachronizmem na polu kultury i wychowania. Brakło w niej czynnika kierowniczego, któryby propagował nowszy ideał wychowawczy i narzucał jego realizację z uwzględnieniem potrzeb administracji i gospodarstwa społecznego. Królowie, pozbawieni władzy a duchowo obcy narodowi, nie interesowali się temi zagadnieniami, szlachta zaś do nich nie dojrzała. Dla odrodzenia stosunków nie wystarczała własna inicjatywa zakonów szkolnych, reformę wychowania na większą skalę urzeczywistnić mogła tylko o wiele większa siła, państwo samo. Warunki

po temu wytworzyły się dopiero w okresie tragicznym pierwszego rozbioru.

66. Warunki społeczne reformy wychowania za Stanisława Augusta. Ostatnie dziesiątki lat istnienia Rzplitej pod panowaniem Stanisława Augusta przyniosły wielką reformę wychowania, która zrównała Polskę w tej dziedzinie z Zachodem, a pod niejednym względem pozwoliła nawet wyprzedzić inne państwa. Nie absolutyzm państwowy, jak gdzieindziej (gdyż Polsce był on nieznany), przeprowadził tę reformę i nie dokonano jej ze względu na potrzeby aparatu biurokratycznego, gdyż ten do końca niepodległości Rzplitej nie zdołał się rozwinąć. Związana jest ona ze specyficznym polskim układem stosunków społecznych i z niezwykłym położeniem politycznym Rzplitej.

Warstwą przodującą w polityce, gospodarstwie i kulturze jest w owej dobie m o ż n o w ł a d z t w o. Dzieli się ono na familje i koterje, które z sobą walczą o władzę nad królem i nad szlachtą, oraz o wpływy na dworach ościennych, ale kulturalnie jest ono z matemi wyjątkami jednolite. Magnaci koronni i litewscy, świeccy i duchowni (biskupi) hołdują duchowi Oświecenia. Poziom ich moralny waha się w najszerszej skali, od patriotyzmu do zaprzedaństwa i zdrady, ale wszyscy są przeciwni egoizmem rodowym i utylitaryzmem, interes publiczny utożsamiają z interesem swoich fortun i rodów. Nawet najlepsi z nich nie są wolni od pewnej lekkości moralnej, niezdolni do wyrzeczeń się i heroizmu, ulegają słabostkom charakteru i rozluźnieniu obyczajowemu. Wszyscy wykształceni, czytani, wrażliwi na zagadnienia umysłowe i estetyczne, lekceważą sarmatyzm swojski, konserwatyzm i tradycjonalizm, są skłonni do każdej mody, usposobieni sceptycznie i kosmopolitycznie. Na ogół szlachecki patrzą zgóry, kupują jego głosy, ale o popularność się nie ubiegają; mocno, jak nigdy przedtem, zaznaczają swój od niego dystans, swoją wyższość. Pomijając ta-

kie żubry, jak książę Panie Kochanku, przekształcają swoje dwory nowomodnie, otaczają się najchętniej służbą cudzoziemską, odsuwając szlachecką klientelę; reformują i modernizują gospodarkę w swoich dobrach, szukając sposobów podniesienia ich dochodowości; rozwijają produkcję ekonomiczną, zwłaszcza w zakresie manufaktury; zwiększając rentowność folwarków, stwierdzając niską wydajność robocizny pańszczyźnianej, zgubne skutki wyludnienia, ciemnotę, zaniedbanie stosunków sanitarnych. Podejmują próby podniesienia wsi w myśl propagandy fizjokratycznej, ograniczania pańszczyzny, zamiany robocizny na oczynszowanie, poprawy higieny i budownictwa wiejskiego, wreszcie i oświecania ludności rolniczej. Różnią się w tem od drobnego ziemiaństwa, które sobie nie wyobraża egzystencji bez staroświeckiej gospodarki, nierozłącznej od prymitywnego wyzysku i ciemnienia chłopa. Nie dzielają też jego poglądów na miasta i mieszczaństwo, otaczają opieką rękodziela i handel, budują fabryki, cenią i popierają przedsiębiorczość ekonomiczną. Wyzwalają się też od przesądów i nietolerancji wyznaniowej, nie wahając się sprowadzać gromadami protestanckich osadników i rękodzielników, którym zapewniają swobodę kultu religijnego. Otaczają się cudzoziemskimi artystami, uczonymi, lekarzami. W tem wszystkim przoduje sam k r ó l, wyrosły z teje warstwy magnackiej i z nią związany krwią, wychowaniem i myśleniem. Jest to rozkwit o ś w i e c o n e g o m o ż n o w ł a d z t w a.

Przeciwno sobie ma ono m a s e s z l a c h e c k ą, zgorzsną i niezadowoloną, oddzieloną całą różnicą położenia gospodarczego, n i ż s z o ś c i k u l t u r a l n e j i poglądu na świat. Moralnie zdrowsza, mniej zepsuta, choć nie wolna od wielu starych narowów, o wysokich nieraz cnotach osobistych i rodzinnych, religijna i patriotyczna, ale umysłowo zacofana, mało wykształcona, nieufna wobec odmian i nowości, o bez-

nadziejnie naiwnych, nieraz wprost przewrotnych poglądach politycznych, upatruje ona w ewolucji możnowładców ruinę moralności i patriotyzmu. Niezdolna wskutek ciasnych horyzontów umysłowych do wytworzenia własnego obozu i programu politycznego, daje się pociągać i nadużywać jednym to drugim z magnatów, wyładowuje swą energię w zamieszkach konfederacji barskiej, po której klęsce pozostaje jej nienawiść do króla i jego obozu, dworu i stolicy, obawa przed wszystkim, co z tamtej inicjatywy wychodzi, upatrywanie we wszelkich reformach, najpożyteczniejszych i najświatlejszych, błędów pod względem religijnym i narodowym. Ze szlachtą solidaryzował się niższy kler, podejrzliwie odnoszący się do własnego episkopatu, jako zbyt ześwieczającego, związanego z królem, hołdującego cudzoziemczyźnie i modnym prądom, pozbawionego głębokiej religijności i fanatyzmu. Ten stosunek ziemiaństwa i kleru do oświeconej elity narodu paraliżował jej poczynania, najlepszym ożywione duchem, w zakresie reform społecznych i kulturalnych, szczególnie zaś na polu wychowania.

67. Działalność Komisji Edukacji Narodowej. Już krzewiło się przekonanie, że państwo powinno pomagać swymi środkami wychowaniu obywateli, ale słabość finansowa Rzplitej nie pozwalała na rozwijanie szerszych planów w tym kierunku, a nie przychodziła jej z pomocą ofiarność publiczna. Popularny projekt Szkoły Rycerskiej został w bardzo szczupłych rozmiarach urzeczywistniony; znalazł się fundusz za ledwie na utrzymanie 60 niezamożnych synów szlacheckich. Była to szkoła nawskroś stanowa; kierownictwo jej objął najznakomitszy przedstawiciel arystokracji, Adam Czartoryski; pomimo formy korpusu kadetów i udzielania wykształcenia wojskowego nie zobowiązywała do służby wojskowej i kształciła przede wszystkim w naukach cywilnych w duchu Oświecenia. Jak doniosłe skutki wywrzeć mogło staranne wychowanie i ile

zdolności kryło się wśród szlachty, wiadać stąd, że niewielki ten zakład wydał liczne grono pierwszorzędnych jenerałów i obywateli.

Na szkole kadeckiej wyczerpałaby się była inicjatywa wychowawcza społeczeństwa, gdyby niespodziewana kasata jezuitów nie zmusiła do zajęcia się opuszczonymi szkołami i pozostałym ogromnym mieniem zakonu. Kasata zbiegła się z pierwszym rozbiorom Rzplitej, przyjętym bezradnie i bez oporu, co gorętszym patriotom uświadomiło upadek moralny i duchowy społeczeństwa i zachęciło do szukania jego poprawy przez reformę wychowania i nacjonalizm. Nieufność do władzy królewskiej nie pozwoliła na oddanie steru wychowania w ręce Stanisława Augusta; duch świecki był już na tyle silny, że przeszkodził oddaniu go w ręce Kościoła. Objęła go sama Rzplita, to jest Sejm, za pośrednictwem utworzonej przez się Komisji Edukacji Narodowej.

Powstał zatem urząd państwowy dla kierownictwa wychowaniem, jako komitet kilkuosobowy, nie poddany żadnemu ministerjum, zależny wprost od Sejmu. Przyznano mu wcale znaczną samodzielność, ale też obstawiono go różnymi ograniczeniami i nie zaopatrzono w odpowiednią egzekutywę. Szlachta nie wzięła w nim udziału, mimo że miał on prowadzić szkolnictwo dla szlachty. Wszyscy członkowie Komisji Edukacyjnej to przedstawiciele oświeconego możnowładztwa, arystokraci światli i dobrej woli, pragnący przez wychowanie pokierować szlachtą według swoich wyobrażeń, przewyższający ją horyzontem umysłowym i politycznym, ale niezbyt popularni, posądzeni o kosmopolityzm i wrogie względem tradycji usposobienie, przytem dyletanci, nieobznajomieni z pracą szkolną i wychowawczą. Z właściwą dyletantą i pomysłowością do pomysłów i projektów, rozwijają oni z początku różne nierealne plany,

wyniesione z lektury i wojażów zagranicznych; nie ufając rodzimemu zacofaniu, zamierzają sprowadzać uczonych cudzoziemców do współpracy.

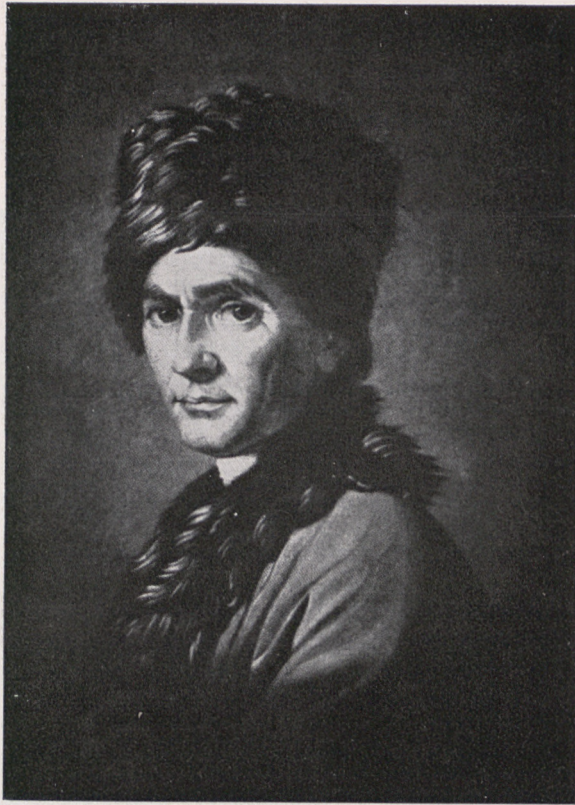
Ale gwałtowna ruina szkolnictwa zmusza ich do porzucenia fantastycznych pomysłów i do sięgnięcia o pomoc do roztropniejszych fachowców miejscowych. Z pośród exjezuitów i pijarów tworzą Towarzystwo do ksiąg elementarnych, jako swój doradczy wydział pedagogiczny, który im dostarczył doskonałych ekspertów, wizytatorów, autorów podręczników, znawców techniki szkolnej. Zwracają się do wzgardzonych uniwersytetów w Krakowie i Wilnie, udzielają im środków na podniesienie materialne, naukowe i pedagogiczne, stawiają je jako „skłoty główne” na czele szkół średnich, powierzają im wychowanie nauczycieli i kontrolę nad administracją szkolną. Dochodzą do przekonania, że trzeba szkołom zapewnić dopływ należycie wykształconych nauczycieli i, stosując się do ram ustroju stanowego, stwarzają osobny stan nauczycielski i zapewniają mu dobrą pozycję materialną i społeczną. Personel nauczycielski pod rządami Komisji jest po staremu złożony z księży, ale zwolna podchodzą się i kandydaci świeccy, z drobnej szlachty i mieszczaństwa. Budują nowy plan nauki szkolnej z przewagą nauk matematyczno - przyrodniczych, z ograniczeniem łaciny, gramatyki i retoryki, z naciskiem na naukę moralną z ekonomją i prawem. Program ten, sprzeczny z nawyknięciami szlachty, a nie mający ani dobrych podręczników, ani przygotowanych należycie nauczycieli, stąd też często źle wykonywany, ściągą na Komisję zarzuty i niepopularność. Broni go ona, częścią łagodzi i zmniejsza, częścią usprawiedliwia coraz to staranniejszą realizacją. Dążności utylitarystyczne Komisji spotykają się z wielkimi przeszkodami: nauczyciele nie umieją uczyć

ogrodnictwa, miernictwa, kunsztów i techniki, niepodobna dostarczyć im praktycznych wskazówek i podręczników; trzeba wyrzekać się nadziei szybkiego przerobienia młodego pokolenia szlacheckiego przez szkołę z latynistów i retorów na geometrów i producentów.

Nieruchło, po upływie lat kilkudziesięciu, po wielu rozczarowaniach i zmarnowanych wysiłkach, dochodzi jednakże Komisja do unormowania swej działalności, do uświadomienia sobie możliwości realnych, do uspokojenia podejrzeń. Jej sieć szkolna działa dość sprawnie i regularnie, mnoży się ilość dobrych nauczycieli i dobrych podręczników, wzrasta liczba młodzieży, wyrabia się zdrowa atmosfera w szkołach. Doświadczenie, bezinteresowność i duch obywatelski Komisji Edukacyjnej zmuszają i opornych do uznania jej wysiłków. Kiedy z Targowicą przyjdą chwile ciężkiej próby i wreszcie kres działalności Komisji, wtedy okażą się skutki jej wytrwałości: nauczycielstwo stanie po stronie Konstytucji majowej, a młodzież opuści ławy szkolne, aby tłumnie spieszyć do szeregów dla jej obrony. Niedalekie lata po ostatnim rozbiórce przekonają także, że rozkwit oświaty, szkolnictwa i ducha narodowego ogromnie wiele zawdzięczał dwudziestoletnim wysiłkom Komisji na polu nauk i wychowania.

W dwoch szczególnie dziedzinach trzeba podkreślić zasługi Komisji Edukacyjnej.

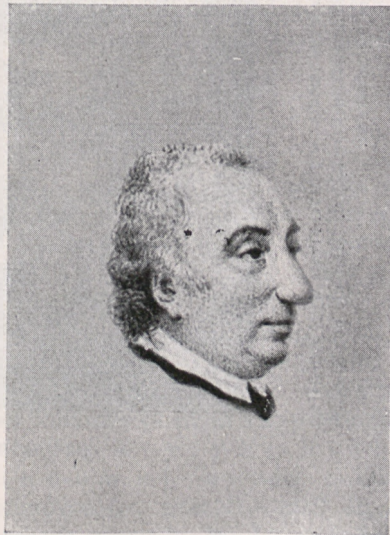
Najpierw w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Uniwersytety polskie od początku w. XVII były w stanie marazmu, nie utrzymywały łączności z postępami nauk, prowadziły nauczanie według starego szablonu. Pod wpływem francuskim niektórzy z magnatów oddawali się badaniom naukowym, ale czynili to po amatorsku, nie wytwarzając prawdziwych ognisk prywatnej nauki. Komisja Edukacyjna zrozumiała, że jeśli się uniwersytetom nie dopomoże do otrząśnięcia się z rutyny i nędzy ma-



Jan Jakób Rousseau



Jan Henryk Pestalozzi



Grzegorz Piramowicz



"Czuly filozof" (Rousseau) wskazuje „Dobroczynności”, które matki ma obdarować. „Komedja” w postaci Figara wysypuje dary z woru obfitości matek karmiących. Nad Russem „Ludzkość” trzyma napis: „Pomoc matkom karmiącym. Daremnie po nagrody wyciągają (z więzienia) ręce matki, wyręczające się mamkami.

Tablica XI-b.

terjalnej, jeśli nie wychowa się nowoczesnych zdolnych profesorów i nie zapatrzy ich w konieczne środki pomocnicze, społeczeństwo i szkolnictwo nadal pozbawione będą tych ożywczych podniet, które płyną z warsztatów naukowych. Hugo K o ł ł ą t a j przełamał uprzedzenia Komisji do organizacji uniwersytetów i przez swą reformę uniwersytetu krakowskiego położył podwaliny jego odrodzenia. Młodzi profesorowie z Janem Śniadeckim na czele wnieśli nowego ducha, wysoką wiedzę, zamiłowanie do nauk, myśl teoretyczną i badawczą. P r a c a n a u k o w a p o c z ę ł a s o b i e z d o b y w a ć u z n a n i e j a k o w a r t o ś ć s p o ł e c z n a. Katastrofa polityczna podcięła byt obydwóch Szkół Głównych, w Krakowie i Wilnie, ale i ten krótki okres ich pracy wychował sporą ilość młodych uczonych, którzy w początku XIX wieku umożliwili rozwój nauk na ziemiach polskich.

Obok tego Komisja okazała szczególną ruchliwość na polu s z k o l n i c t w a d l a l u d u. Położenie jej pod tym względem było bardzo trudne, nie otrzymała do tego ani upoważnienia ani środków, wszak powołana została wyłącznie dla kształcenia młodzieży s z l a c h e c k i e j. Jednakże jej członkowie

pod wpływem swych poglądów fizjokratycznych i usposobienia społeczno-humanitarnego pragnęli podnieść masę ludową przez oświatę. Obrócili na to dużo studjów i wysiłku. Z początku mieli nadzieję, że ich szeroki pogląd znajdzie oddźwięk w społeczeństwie, projektowali więc stworzenie szkolnictwa elementarnego, bez charakteru stanowego, przeznaczonego dla synów chłopskich i szlacheckich, zalecali jednakowe traktowanie dzieci bez względu na ich pochodzenie. Ze jednak nie wolno im było funduszu edukacyjnego obracać na szkoły niższe, musieli apelować do zmysłu społecznego i o f i a r n o ś c i szlachty i kleru. Ta rachuba całkowicie z a w i o d ł a, musieli się cofnąć. Ograniczyli zatem swój program do ram ustroju stanowego i, propagując szkołyki parafjalne, usuwali z nich wszystko, co by mogło w ludności wiejskiej wzniecać wyższe aspiracje, zachęcać do zmiany stanu i zajęć, rozbudzać samodzielność. I ten kompromis nie dopomógł do realizacji szkolnictwa ludowego. Jako dowód rozumu obywatelskiego Komisji pozostały po niej programy, elementarze i znakomite wskazówki dla nauczycieli wiejskich (Piramowicza), co ułatwi przynajmniej pracę następnemu pokoleniu.

OKRES LIBERALIZMU.

68. Potępienie wychowania stanowego i proklamacja wychowania człowieka przez Rousseau'a. Już od połowy w. XVIII coraz częstszy i jaskrawszy wyraz znajduje świadomość rozluźniania się ustroju stanowego. Stany panujące, wyradzając się i demoralizując, tracą moralną legitymację swego uprzywilejowania; ani nie ponoszą głównych ciężarów obrony zewnętrznej, ani nie przodują umysłowo; dawno już zachwiała się wiara, jakoby ten porządek społeczny pochodził z wyższego rozporządzenia, z woli Bożej, albo z natury. Stany n i ż s z e, odsunięte od kierowania własnym

losem, obarczone pracą za całe społeczeństwo, zyskują poczucie swej wartości i siły, jako wytwórcy bogactw materialnych i duchowych; p a n o w a n i e nad niemi warstwy u p r z y w i l e j o w a n e j odczuwają, jako p a s o r z y t n i c t w o, urągające sprawiedliwości i pożytkowi publicznemu, jako hamulec postępu i cywilizacji. Najostrzejszą k r y t y k ę k u l t u r y s t a n o w e j, wyrosłej z krzywdy i nierówności, przeprowadził Rousseau w swych pismach. W „Umowie społecznej” ukazał podstawy nowego ustroju społecznego, opartego n a r ó w n o ś c i

wszystkich obywateli. W „Emilu” za-
protestował przeciwko krępowaniu czło-
wieka przez **w y c h o w a n i e s t a -**
n o w e, odwołując się do zasad, dykto-
wanych przez naturę.

„Ponieważ w porządku natural-
nym — pouczał Rousseau — wszyscy
ludzie są równi, powszechnem ich powo-
łaniem jest **s t a n c z ł o w i e c z e ń -**
s t w a... Życ — oto zawód, którego ich
chcę nauczyć (Emil), wychodząc z mych
rąk, nie będzie, przyznaję, ani urzędni-
kiem, ani żołnierzem, ani księdzem,
będzie najpierw człowiekiem. Czemkol-
wiek człowiekowi być wypadnie, tem
będzie umiał być w potrzebie. Los mo-
że go ruszać z pewnego stanowiska, on
zawsze znajdzie się na właściwem...
W wychowawcu naszym trzeba trakto-
wać **c z ł o w i e k a o d e r w a n e g o**,
człowieka wystawionego na wszelkie
przygody życia ludzkiego... Patrząc
na zmienność rzeczy ludzkich, na duch
niespokojny i ruchliwy tego wieku, który
wszystko przewraca w każdym pokole-
niu, czyż można chwycić się bardziej
bezmąskiej metody, jak wychowanie
dziecka w ten sposób, jak gdyby nigdy
nie miało wyjść ze swego pokoju?...
Przeciwnie, trzeba go nauczyć sposobu
utrzymania się, jako człowieka, znosić
ciosy losu, drwić sobie z bogactw i nę-
dzy, żyć, jeśli wypadnie, w lodach
Islandji lub na piekących skałach Malty”.

Mylnie tłumaczono tego rodzaju sta-
nowisko Rousseau'a, jako objaw **k o s -**
m o p o l i t y z m u i braku patrio-
tyzmu. Rousseau nie tylko daleki był od
kosmopolityzmu, ale i rozumem i uczu-
ciem hołdował **i d e i m i ł o ś c i o j -**
c z y z n y; świadczą o tem aż nadto
wymownie rady, udzielane Polakom,
wskazujące właśnie ocalenie ojczyzny
przez wychowanie **n a r o d o w e**.
„Wychowanie — pisał — powinno du-
szom nadać kształt narodowy i tak kie-
rować ich poglądami i gustami, aby się
stały patriotycznymi przez skłonność,
przez namiętność, przez konieczność.

Dziecko, otwierając oczy, powinno wi-
dzieć ojczyznę i tylko ją jedyną. Każdy
prawdziwy republikanin wysłał z mle-
kiem matki miłość swej ojczyzny, to jest
jej praw i wolności. Ta miłość wypeł-
nia całe jego istnienie. Nie widzi nic
prócz ojczyzny, patrzy jedynie dla niej;
gdy tylko jest samotny, jest niczem; gdy
tylko znajdzie się bez ojczyzny, przestaje
istnieć... **W y c h o w a n i e n a r o -**
d o w e istnieć może tylko u **n a r o -**
d ó w w o l n y c h”.

Ale u narodów, trzymanych w nie-
woli społecznej i duchowej, nie może
być patriotyzmu. To też Rousseau, ży-
jący w absolutystycznej Francji, nie
chciał godzić się na wychowanie, zgó-
ry narzucające człowiekowi szranki sta-
nu i zawodu, lecz rozwijał ideał czło-
wieka pozornie abstrakcyjnego, w gruncie
rzeczy wolnego i równego. Taki ideał
wymagał **w y c h o w a n i a o g ó l -**
n e g o, rozwijania w człowieku wszel-
kich uzdolnień, przygotowania go do
wszelkich możliwości, wydobywania
z każdej jednostki wszelkich wartości.
W **s p o ł e c z e ń s t w i e w o l n e m**
i r ó w n e m, gdzie nikomu urodzenie
i majątek nie daje przywileju, a brak ich
nie zagradza drogi, ma sens takie wła-
śnie wychowanie, niepotrzebne, zbytecz-
ne i szkodliwe w cywilizacji stanowej.
Tak rozumiany manifest pedagogiczny
Rousseau'a w „Emilu” nie zmierzał do
abstrakcyjności ani do rozkiętanego in-
dywidualizmu, ale do wychowania **o s o -**
b o w o ś c i c z ł o w i e k a u s p o -
ł e c z n i o n e g o, pożytecznego człon-
ka wolnego państwa i równego społe-
czeństwa. Tylko w swobodnym ustroju
republikańskim, ceniącym na równi każ-
dego człowieka, uznającym w każdym
obywatela, można zastosować w wycho-
waniu wskazówki, płynące z natury, za-
równo z natury zewnętrznej jak z we-
wnętrznych, wrodzonych cech, zdolności
i skłonności człowieka. System wycho-
wania „Emila” obliczony był na społe-
czeństwo przyszłości, inne aniżeli to,
w którym Rousseau żył, takie, do jakiego

ęsknił, on i wszyscy niezadowoleni z absolutyzmu i ustroju stanowego.

69. Wpływ rewolucji francuskiej na wychowanie. Przywileje stanów rozbiła, wolność i równość obywatelską proklamowała wielka rewolucja francuska, stanowiąc przez to jeden z najdonioślejszych etapów w historii wychowania. Konstytucja z 4 września 1791 mieściła w sobie zasadę: „Stworzy się i zorganizuje szkolnictwo publiczne, w s p ó l n e d l a w s z y s t k i c h obywateli, b e z p ł a t n e w tych częściach nauki, które są nieodzowne dla każdego”. Plan organizacji szkolnej Talleyranda wiązał ideę wolności i równości z koniecznością powszechnej oświaty, albowiem ludzi wolnych stworzyć może tylko wykształcenie, przynosząc im świadomość i rozum, ono też dopomoże do zrealizowania równości, zmniejszając nierówność umysłów. Właśnie te argumenty, które w poprzednim okresie odstraszały od szerzenia oświaty, obecnie znajdowały zrozumienie i posłuch. Wychowanie szerokich mas potrzebnym się stało ze względów polityczno-społecznych. „Wolna konstytucja — wywodził C o n d o r c e t w Zgromadzeniu Prawodawczym — którejby nie towarzyszyło powszechne oświecenie obywateli, sama się zniszczy wśród zaburzeń”. Programem powszechnego kształcenia ogarniał on i kobiety narówni z mężczyznami; dla młodzieży wiejskiej i robotniczej, wyszłej z wieku szkolnego, proponował kursa uzupełniające, dla każdego rodzaju uzdolnienia technicznego — szkoły zawodowe; szkoły ludowe winny być jak najgęstsze, jedna na 400 mieszkańców, a ma się w nich uczyć „wszystkiego, co potrzebne jednostce do jej życia i korzystania z pełni praw”. Condorcet zarysował program polityki oświatowej dla wieku XIX-go, dla liberalizmu i demokracji.

J a k o b i n i posunęli go w kierunku skrajnym, jednostronnym: to obmyślali zniesienie wszystkich szkół wyższych, jako sprowadzających nierów-

ność, i ograniczenie się do jedynej dla wszystkich „szkoły narodowej”, to jest początkowej, to znów projektowali (Robespierre) przymusowe wychowanie wszystkich dzieci bez różnicy płci w internatach państwowych z przymusową pracą fizyczną; z ich reform utrzymało się u potomności tylko zaprowadzenie obowiązku szkolnego z naznaczeniem kar na rodziców, nie chcących posyłać dzieci do szkoły początkowej.

Konwencja rozbiła stary system szkół średnich i wyższych, jako stworzony dla stanów uprzywilejowanych i oparty w jej przekonaniu na programie humanistycznym, niedość utylitarnym, za wiele zajmującym się formalnym kształceniem. Dla stopnia średniego wprowadziła licea lub szkoły centralne, przeładowane przedmiotami specjalnymi, stąd zbliżone do szkół t e c h n i c z n o - p r z e m y s ł o w y c h. Zniósłszy uniwersytety, potworzyła wyższe i n s t y t u t y s p e c j a l n e, które do dzisiaj się utrzymały. Reakcja za Napoleona i po powrocie Burbonów zniósła większość urządzeń szkolnych rewolucji, ale zdrowe ich zasady ostatecznie zwyciężyły we Francji od r. 1830.

Siła ich atrakcyjna oddziaływała natychmiast na ościenne społeczeństwa. W miarę rozpadania się ustroju stanowego poszczególne państwa Europy zachodniej wprowadzały u siebie powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkolnictwo dla mas ludowych, a szkoły średnie i wyższe udostępniały młodzieży bez różnicy pochodzenia. Najszybciej weszło na tę drogę państwo pruskie, potrzebując, po rozgromieniu przez Napoleona, oparcia w życzliwym usposobieniu i patriotyzmie najszerszych warstw społecznych. Oczywiście nigdzie, i w Pruszech także, nie brakowało przeszkód i reakcyjnych ataków na reformy wychowania publicznego, w niektórych państwach nawet skromne ich próby zostały stłumione i na dłuższe lata cofnięte, niektóre odważyły się na nie bardzo późno; naogół dopiero po wiośnie lu-

dów 1848 r. zasady liberalizmu wraz z jego programem szkolnym zyskują sobie uznanie w Europie.

70. Liberalizm a wychowanie. Zasady liberalizmu powstawały drogą negatywną, przez zwalczanie i obalenie ustroju polityczno - społecznego, opartego na absolutyzmie i stanowości. Głosiły one postulat wolności dla człowieka, dla jednostki, wolności, niezawsze pojmowanej bardzo szeroko i niewszędzie realizowanej istotnie. Liberalizm był bowiem sztandarem stanu utrzymującym, który w walce z ustrojem wieku XVIII odniósł zwycięstwo i w XIX w. wysunął się na czoło społeczeństw europejskich. Reprezentowała go t. zw. burżuazja, to jest mieszczaństwo, które rosło ustawicznie w siłę, zwiększane z jednej strony przez produktywniejsze żywyoty z rozkładającego się stanu szlacheckiego, z drugiej przez wybijające się zdolniejsze jednostki z masy ludowej. W polityce sprzymierzył się liberalizm z ustrojem parlamentarno - konstytucyjnym, żądając dla ludności wpływu na rząd przez ciała reprezentacyjne, wybierane przez głosowanie obywateli; powszechność prawa wyborczego zależała od stopnia demokratyczności społeczeństwa. Pod względem społecznym liberalizm wyzwolił miasta z pod przewagi szlachty ziemiańskiej i dworskiej i zdobył dla nich szeroki samorząd; chłopów również wydobyl z poddaństwa i uwłaszczył, nie wszędzie jednak zapewniając im wystarczające podstawy materialne. Na polu gospodarczym doprowadził do zniesienia monopolu cechowego, otwierając każdej jednostce drogę do uczestnictwa w produkcyjnym i handlowym życiu narodu, i wywalczył swobodę przesiedlania się każdemu mieszkańcowi. Tak upadły szranki, wiążące jednostkę przez całe wieki, i utrwalała się wolność, w której każdy mógł rozporządzać swoją osobą i pracą, ale równocześnie zmuszony był liczyć tylko na własne siły w walce o byt. Już syn nie

musiał pozostawać w tych samych ramach prawno - społecznych, co ojciec, i w tej samej pracy zawodowej. Każdy otrzymywał te same zasady i prawa człowieka, niezależnie od swej warstwy i zawodu.

Tego rodzaju ideologia szczególnie uwagę zwracała na wychowanie, od którego zależało przygotowanie jednostki do walki o byt. Sprawa moralnego uzbrojenia jednostki do zadań życia staje się troską społeczeństw, albowiem ostoję w życiu zapewnić jej może wyrobienie zalet wewnętrznych takich, jak poczucie obowiązku, wytrwałość i wierność zasadom, krytycyzm i samodzielność sądu. Narzuca się problem wychowania fizycznego, inaczej pojętego, niż w ideale rycerza lub gentleman'a: organizm człowieka musi być przygotowany do wysiłków fizycznych i moralnych, do pracy, ciągłej i ciężkiej; wiek XIX wyzbył się pogardy dla pracy zarobkowej, banauzyjskiej, przeciwnie, widzi w niej podstawę gospodarstwa społecznego i prywatnego, ceni ją, a nawet wielbi, jako źródło wszelkiej produktywności. Obok tego nowa doba, wiek rozwoju nauk i techniki, stawia ogromne wymagania jednostce pod względem przygotowania intelektualnego do wykonywania zawodu, do którego ją warunki skierują.

Przed narodami stanęło pytanie, kto ma ująć ster wychowania obywateli, kto ma na nie dostarczać środków i ponosić za nie odpowiedzialność. W wieku oświeconego absolutyzmu opinja wywalała władzę państwową do określania i prowadzenia wychowania ludności. Liberalizm, wyrosły w walce z absolutyzmem, podejrzliwie patrzył na takie rozszerzenie wpływów tej władzy, w jego bowiem oczach państwo, ucieleśnione w dynastjach i monarchach despotycznych, było organizacją przemocy i tyranji względem ujarzmionych ludów. Myśliciele liberalni (np. Humboldt) obawiali się wpływu państwa na wychowanie, i sprzeciwiali

się zasadzie wychowywania jednostki dla potrzeb państwa. C z ł o w i e k jest wartością większą i celem w a ż n i e j s z y m, niż poddany lub nawet obywatel państwa; rozstrzygać powinien jego interes, wychowanie powinno się stosować nie do bieżących wymagań polityki, ale do zasadniczych potrzeb człowieka i ludzkości. Od p a ń s t w a, jako najwyższej organizacji społecznej, do tego wyciskającej podatki z narodu, domagano się tylko, aby ono dało obywatelom możliwość wychowywania swych dzieci, aby zapewniło k o n i e c z n e ś r o d k i, szkołę i nauczyciela, zwłaszcza rodzicom uboższym; wszak w interesie państwa leży, aby dopomóc do wychowania obywateli oświeconych, przywiązanych do jego ustroju i rządu. Ale wychowanie powinien p r o w a d z i ć s a m n a r ó d przez różne organizacje i odpowiednie jednostki; on, nie państwo, ma określać ideały i cele pedagogiczne.

W miarę oddalania się od absolutyzmu i uzyskiwania coraz to większego wpływu przez obywateli na organizację państwa, malała ta nieufność ku państwu. Im więcej zespałało się ono z narodem i opinią publiczną, tem żywiej budziło się przekonanie, że w dziedzinie wychowania może p a ń s t w o s o l i d a r y z o w a ć s i ę z w o l ą n a r o d u i potrzebami jednostek. Ze postępowe koła społeczeństwa w Rosji carskiej starały się jak najwięcej pracy wychowawczej oddawać samorządowi ziemstw, to było zrozumiałe, jak i to, że narody słowiańskie w Austrii usiłowały szkolnictwo wydobywać z pod centralnego rządu monarchji, aby je powierzać samorządowi prowincyj. Ale żywotność klasycznej teorii liberalnej najdłużej przetrwała w Anglii, gdzie do końca wieku XIX-go nie dopuszczono do stworzenia ministerjum oświaty, aby państwo nie mogło wywierać niepożądanego wpływu na swobodę społeczeństwa w dziedzinie wychowania. We Francji i wielu państwach szło wychowanie

d w o m a t o r a m i: obok p a ń s t w o w e g o dopuszczone było szkolnictwo p r y w a t n e, stanowiące liczebnie wielką siłę, a ideowo, nieraz i programowo, przeciwwagę lub uzupełnienie państwowego. Skrajnym przeciwieństwem Anglii były P r u s y. W myśl filozofji Hegla, upatrującego w państwie jedno z najwyższych wcieleń pierwiastka boskiego rozumu, biurokracja państwowa zaszczerpiła opinji wiarę w posłannictwo kulturalne państwa w dziedzinie wychowania, budząc nieufność do własnych sił społeczeństwa, traktując ludność jako niesamodzielne objekty uszczęśliwiania i oświecania zgóry. Rząd zyskał w dziedzinie wychowania p r z e w a g ę n a d s p o ł e c z e ń s t w e m i ujął kierownictwo szkolnictwa w każdym drobiazgu, za pośrednictwem planów i przepisów, rozporządzeń i zleceń, egzaminów i kontroli. Organizacja biurokratyczna stworzyła mechanizm szkolny, sprawny i wzorowy, służący celom przez rząd stawianym, produkujący obywateli obowiązkowych, karnych, przeciętnych.

71. Neohumanizm i szkolnictwo średnie. Liberalizm nie szedł tak daleko w praktyce, jak w hasłach. Choć głosił oświecenie dla wszystkich i wychowanie mas ludowych, w gruncie rzeczy dbał przedewszystkiem o warstwę najmniejszą, która stanowiła jądro stanu trzeciego. Lud miast i wsi stał zbyt nisko pod względem materialnym i kulturalnym, aby mógł wyzyskiwać ramy prawno-politycznego nowego ustroju na swoją korzyść. Otwartą miał drogę do rozwoju, ale nie był zdolny masowo wejść na nią. Burżuazja troskała się przedewszystkiem o żywioły posiadające i przodujące w życiu gospodarczem i politycznym, i do ich potrzeb w pierwszym rzędzie dostosowywała organizację wychowania. Zatem główną opieką otoczyła szkołę średnią.

Podjęte do wewnętrznego jej rozkwitu dały nowe prądy filozoficzne i kulturalne, które w harmonji z prze-

wrotem polityczno - społecznym, choć od niego niezależne, rozwijały wielki ideał pedagogiczny wychowania o s o b o w o ś c i w c z ł o w i e k u. Idealistyczna filozofia niemiecka, z Kantem na czele, odrzucała ciasny utilitaryzm i eudajmonizm oświecenia, przyznając absolutną wartość samej tylko osobowości. Człowiek nie powinien oglądać się na sukces ani pożytek osobisty, ale działać wyłącznie w poczuciu obowiązku, sam dyktować sobie prawa swej działalności i ponosić za nią odpowiedzialność moralną. Źródła kultury są czysto indywidualne, związane z wewnętrznym rozwojem człowieka, niezależnie od państw i Kościołów, od zawodu, stanu, narodowości. Kształcić należy w jednostce człowieka, rozwijać harmonijnie wszelkie uzdolnienia, doprowadzać do uszlachetnienia i uduchowienia popędów wrodzonych, do uzgodnienia indywidualnego prawa bytu z ponadindywidualnym prawem moralnym.

Z tym kierunkiem filozoficznym współdziałał na terenie szkoły n e o h u m a n i z m. Zrodzony w Anglii, skwapliwie przyjęty w Niemczech, ten ponowny nawrót do starożytności klasycznej wychodził z odmiennych od dawnego humanizmu założeń. Nie dążył do imitacji starożytności, nie obracał się około gramatyki ani retoryki, szukał w świecie klasycznym i d e a ł ó w m o r a l n y c h i e s t e t y c z n y c h. Stąd zwracał się wprost do źródeł kultury starożytnej, do Grecji, i pod jej technieniem budował ideał w e w n ę t r z n e j i z e w n ę t r z n e j h a r m o n i j n o ś c i c z ł o w i e k a, któraby go uniezależniała od zmiennych stosunków, czyniła wielbicielem przyrody i miłośnikiem ludzi, hołdownikiem dobra, prawdy i piękna. Neohumanizm sprzyjał rozwojowi indywidualności narodowych; z kultury greckiej, samorodnej, czerpał zachętę do również wysokich wzlotów i oryginalnej twórczości na gruncie nowoczesnych narodów i nowoczesnych potrzeb ludzkości. Grecki ideał człowieka

wszechstronnie rozwiniętego i wewnętrznie wolnego łączył się z potępieniem dotychczasowej kultury stanowej i wyznaniowej.

Szkole średniej XVIII w. zarzucali neohumanisci brak jednolitej podstawy wykształcenia, płynącej z jej utilitarnych celów i przeładowania realjami. Studium j ę z y k ó w i kultury klasycznej zalecali jako najwłaściwsze narzędzie k s z t a ł c e n i a f o r m a l n e g o. Ulubionym językiem był grecki; humanizm go uwielbiał, ale go nie zdołał uczynić rzeczywistym przedmiotem nauki szkolnej; stał się on nim dopiero teraz, w początku w. XIX. Łacinę zatrzymano nie w celu płynnego mówienia, ale do rozczytywania się w autorach rzymskich. Wprowadzono na wzór języków klasycznych naukę języka ojczystego z lekturą i rozbiorem arcydzieł literackich. Obok języków wysoko postawiono naukę historii. Z nauk rzeczowych poważniejszą rolę wyznaczono tylko matematyce, dzięki jej wartościom formalnym. Entuzjazm dla filozofii uzupełnił ten program propedeutyką nauk filozoficznych. Tak ustalił się program g i m n a z j u m f i l o z o f i c z n e g o czyli k l a s y c z n e g o, który panował przez wiek XIX, odmienny od tego, który uprawiał i wiek humanizmu i wiek oświecenia. Dzięki przewadze kierunku formalnego mógł on skutecznie oddziaływać na wyrobienie osobowości w człowieku, wychowywać indywidualności niezależne, szlachetne, pogłębione, niebardzo przystosowane do życia bieżącego, mało przedsiębiorcze, ale wyposażone w bogatą kulturę wewnętrzną.

72. Szkolnictwo realne. Zbudowane na ideale formalnego wykształcenia gimnazjum doskonale spełniało obowiązek selekcji, jaki nakładano na szkołę średnią; dla szerszej masy było niedostępne, za trudne, za długie, za kosztowne; kto je przeszedł, ten wchodził do elity kulturalnej. Przygotowywało wykształconych urzędników i inteligencję. Natomiast z a m a ł o przysposabiało

do życia gospodarczego i technicznego, do handlu i przemysłu, który od połowy w. XIX wchodzi w okres wielkiego, światowego rozwoju. Średnie mieszczaństwo, które pragnęło synów kierować do życia praktycznego, do interesów i zarobkowania na polu gospodarczym, chciało im zapewnić wykształcenie ogólne, ale bez balastu języków klasycznych, jako niepotrzebnych przyszłym kupcom, technikom, budowniczym, aptekarzom, leśnikom i t. p. Z Francji wyszedł, a w Niemczech przyjęła się typ szkoły średniej o mniejszych ambicjach, t. zw. szkoły realnej, z programem bardziej praktycznym, z językami nowożytnymi. Państwa zostały troskę o nie miastom lub towarzystwom prywatnym. Ogromny postęp nauk przyrodniczych, biologji i chemji, fizyki i geologji, przyszedł z pomocą szkolnictwu realnemu. Nauki te wdzierają się zwolna i do gimnazjów, ale wcześniej mogły zapanować w szkole realnej, dla której stwarzają podstawę kształcenia i której autorytet podnoszą.

Szczególnie silne w tym kierunku wrażenie wywołało wystąpienie Spencera, przedstawiciela angielskiej nauki i burżuazji. Zignorował on postulat wewnętrzznego rozwoju osobowości ludzkiej. Bezinteresowna kultura jest dla niego tylko dodatkiem do życia, pozwolić sobie na nią może jedynie człowiek zamężny. Studja literackie, to w oczach Spencera przeżytek, objaw kultury przestarzałej, w której skłonność do błyskotek górowała nad rzeczywistą potrzebą solidnego ubioru, w której przenosi się to, co przyjemne, nad to, co pożyteczne. Korzyść w życiu wytwórczem przynieść mogą jedynie nauki ścisłe, matematyczne i przyrodnicze. Są one nietylko podstawą dobrobytu, ale i szczęścia człowieka, zwłaszcza gdy chodzi o jego organizm i zdrowie, a nawet o odczucie piękna w przyrodzie. Wreszcie równowagę duchową dać może tylko wiedza ścisła; ona przyspieszy naturalny rozwój człowieka ku doskonałości, ku której, zgodnie

z ewolucyjnym postępowaniem przyrody, dojdzie przez długą pracę pokoleń.

Tego rodzaju argumenty, dyktowane przez potrzeby produkcji oraz przyrodniczy pogląd na świat, poderwały w okresie pozytywizmu wiarę w wyłączność gimnazjum filologicznego. Rozpoczęła się walka o charakter szkoły średniej, zakończona zdobyciem praw dla gimnazjum realnego, najpierw jako stopnia wystarczającego do studjum w politechnikach, a potem i w pewnych działach uniwersytetu.

73. Uniwersytety. Nowoczesne potrzeby państwowe i społeczne oddziaływały bardzo korzystnie na rozwój szkolnictwa wyższego. W organizacji uniwersytetów na kontynencie europejskim zarysowały się dwa typy, francuski i niemiecki; obydwie znacznie odbiegły od starodawnej tradycji.

Napoleon I pojmował uniwersytety tylko jako szkoły specjalne, z awodowe, kształcące dla państwa urzędników, lekarzy i nauczycieli. Dlatego rozbił je na oddzielne fakultety, niewielkie, ale dość liczne i poumieszczał w miastach, stanowiących ośrodki administracji państwowej; nie posiadały one żadnego samorządu ani nie pozostawały w żadnej z sobą łączności, poza podporządkowaniem wspólnemu zwierzchnikowi w stolicy. Nie należały do ich zadań badania naukowe, nie miały wychowywać uczonych, ale fachowców, nie odegrały też żadnej roli w życiu naukowym ani kulturalnym narodu.

Natomiast w Niemczech pod wpływem filozofji idealistycznej i neohumanizmu wyznaczono uniwersytem rolę o wiele rozleglejszą. I tu były obowiązane dostarczać służbie państwowej fachowców, ale pozaatem miały stanowić wszechstronne ogniska nauki i kultury, prowadzić badania naukowe i wdrażać do nich młodzież. Przyznano im oficjalnie wolność nauki, swobodę wewnętrzną organizacji w ramach ogólnych statutów,

i dla młodzieży swobodę w doborze studiów. Obdarzono je znaczną ilością katedr, tak aby każda nowa gałąź wiedzy mogła w nich znaleźć uprawę; na pierwszy plan wysunęły się nauki ogólne, kształtujące umysłowość i osobowość (filozofja, filologja), i dzięki ich rozkwitowi stanowisko reprezentacyjne w uniwersytetach przypadło wydziałom filozoficznym, które zastąpiły dawne fakultety *artium*, będące tylko wstępem do wyższych fakultetów. Podniesienie poziomu i przedłużenie lat nauki w gimnazjach pozwoliło uniwersytetom nie liczyć się z młodzieżą mniej przygotowaną. Stąd też zapanowała w nich atmosfera prawdziwie naukowa, stały się nietyle szkołą, co warsztatem *t w ó r c z o ś c i n a u k o w e j*. Młodzież poczęła do nich napływać tłumnie, a korzystając ze swobód uniwersyteckich, wiązała się w jawne lub tajne zrzeszenia o dążeniach politycznych i etyczno-społecznych, dzięki czemu zaczęła odgrywać rolę w opinii publicznej. Uniwersytety, otoczone powagą i przywiązaniem narodu, wyrosły na *p o t ę g ę s p o ł e c z n ą*. Stanowisko profesora podniosło się wysoko w hierarchji społecznej.

Postępy nauk i nowe kierunki badań znajdowały łatwy i szybki dostęp do uniwersytetów; stąd też rozwój nauk ścisłych i przyrodniczych nietylko nie napotkał w nich przeszkód, ale nawet dopomógł im do wzrostu przez rozbudowę zakładów i laboratorjów. Dla pielęgnowania nauk technicznych powstające *p o l i t e c h n i k i* starają się naśladować organizację i system studiów uniwersyteckich. Życie zawodowe, a zwłaszcza życie gospodarcze, korzysta obficie ze szkolnictwa wyższego i badań naukowych, to też autorytet nauki rośnie w społeczeństwach XIX w. nietylko ze względów ideologicznych, ale i praktycznych.

Niemiecka organizacja uniwersytetów zdobywa uznanie w całym świecie; wzorują się na niej sąsiednie państwa, przejmują ją Amerykanie i Japończycy;

rozgłos jej i urok skłania Francję do rzucenia urzędniczego tworu fakultetów napoleońskich, do stwarzania pełnych zakładów, grupujących liczne gałęzie wiedzy i wyposażonych w samorząd wewnętrzny.

Każdy naród stara się o posiadanie najlepszych uniwersytetów, mnoży ich liczbę, zwiększa środki, dba o napływ młodzieży, nietylko własnej, ale i cudzoziemskiej. Przez uniwersytety rozchodzą się w *p ł y w y* nietylko wyższej, bardziej twórczej *k u l t u r y*, ale także wpływy *g o s p o d a r c z e i p o l i t y c z n e*. Kosztowność studiów utrudnia dostęp młodzieży uboższej; aby go umożliwić, społeczeństwa i rządy przychodzą z pomocą przez stypendja i różne ułatwienia. Im większą ilość wysoko wykształconych, ogólnie i fachowo, absolwentów wydają uniwersytety, tem więcej zyskuje społeczeństwo ukwalifikowanych pracowników, którzy zwiększają energję wytwórczą narodu, tem wyższe też można stawiać wymagania kandydatom do stanowisk w służbie państwowej i w produkcji gospodarczej. Rozpoczyna się wyścig pod tym względem między narodami; te, którym uniwersytety i politechniki wychowują bieglejszych i dzielniejszych fachowców, zdobywają sobie przy ich pomocy większą ekspansję w międzynarodowym życiu gospodarczem i kolonizatorskiem.

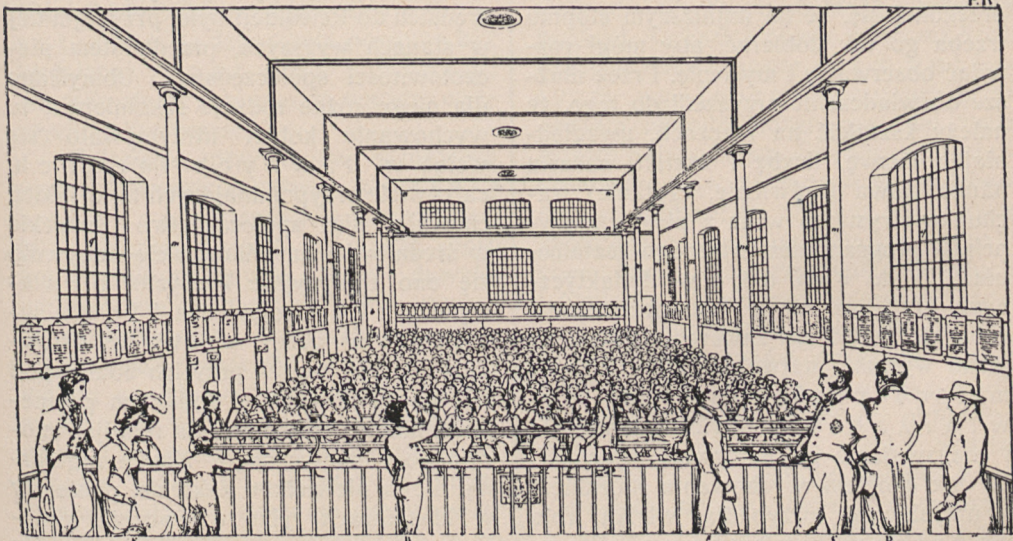
74. Szkolnictwo elementarne. Sprawa podniesienia kulturalnego i politycznego warstw ludowych przez szkołę uznana była teoretycznie, ale jej realizacja ulegała wahaniom zależnie od krajów i pewnych okresów historycznych XIX w. W pierwszej połowie wieku praca w tym kierunku podjęta została nietyle przez rządy, co przez niektóre koła społeczne, które stanęły do niej już to z motywów humanitarno - społecznych, już to politycznych, aby przez uświadomienie ludu stworzyć podporę dla demokracji przeciwko prądom reakcyjnym. Bezpośrednio pod wpływem wielkiej rewolucji szerzą się w Europie *d w a*

kierunki w oświacie ludu, jeden ekstensywny, powierzchowny ale masowy, drugi głębszy, indywidualizujący.

Inicjatywa pierwszego wyszła z Anglii od humanitarnych działaczy kościelnych, Bella i Lancastra. Dążyli oni do zwalczenia analfabetyzmu przez gromadne nauczanie elementów, stosując t. zw. metodę wzajemnego nauczania. Polegała ona na tem, że w obszernym lokalu zbierał się tłum młodzieży, dzielony na grupy; najzdolniejszych i starszych wyuczał nauczyciel pewnego materiału, oni zaś bezpośrednio potem wyuczali go innych. Gromadność wymagała zapasu środków pomocniczych: odpowiednich ławek, tablic, napisów,

przygotowywano nauczycieli, przeważnie nawet wysoko wykształconych. Po żywym ruchu w latach 1815 — 1830 rozczarowano się jednak do tej metody, nie dawała bowiem pożądaných rezultatów. Nie wyrabiała ona żadnej kultury wewnętrznej, nie budziła dzieci ludu z uśpienia duchowego, jej proceder mechaniczny nie nadawał się do tego. Ponadto nauczyciel nie wchodził w bliższy i trwalszy kontakt z młodzieżą. Nauka czytania i pisania, udzielana w ten sposób, nie przyjmowała się gruntownie; wychowawcy, nie zaprawieni do lektury, nie zaopatrzeni w książkę, ani z nią nie obznajomieni, popadali wkrótce w analfabetyzm.

Te niepomysłne doświadczenia zwróciły uwagę publiczną na całkiem od-



Rys. 142. Szkoła wzajemnego nauczania.

oraz organizacji niejako wojskowej, posługującej się komendą i przestrzegającej porządku. Ten system obchodził się prawie bez książek i funkcjonował przy małej ilości nauczycieli. Żywioty liberalne, obiecując sobie po nim szybkie sukcesy, propagowały go na całym kontynencie, od Francji po Rosję; zawiązywało towarzystwa, zbierano fundusze,

wrotną metodę, wyrobioną powoli, przez długie i cierpliwe poszukiwanie drogi, na gruncie szwajcarskim przez Pestalozziego. Ten uczuciowy, ludzki, choć dziwaczny apostoł życie całe poświęcił idei podniesienia najniższej masy ludowej, z którą żył i obcował; nie kierował się rachubami politycznymi, ale ze względów ogólnoludzkich pragnął

wyrwać proletarijat wiejski i drobnomieszczkański z nędzy materialnej i moralnej. Przekonał się, że oddziaływanie ofiarne-go pedagoga, uwzględniające indywidualność nawet najbardziej zepsutych i zaco-fanych dzieci, może je doprowadzić do uszlachetnienia, rozniecić w nich k u l t u r ę m o r a l n ą, zamięłowanie do pracy, porządku, karność, a przez to podnieść kulturę s p o ł e c z n ą i g o s p o d a r c z ą, poprawić ich położenie oso-biste, ich rodziny, wioski, a w następ-stwie całe społeczeństwo. Szukając spo-sobów nauczania dzieci najuboższych, doszedł do wniosków wielkiej wagi dla w s z e l k i e g o k s z t a ł c e n i a elementarnego. Najpierw, co do samego m a t e r j a ł u d y d a k t y c z n e g o, potępił jego przypadkowość, obliczoną na skutki bezpośrednio utylitarne, bo przekonał się, że na najniższym stopniu trzeba go tak dobierać, aby mógł roz-wijać obserwację i myślenie. Przez dłuż-sze doświadczenie przyszedł do tego, że należy kształcić na rzeczach, uwzględ-niając nazwę, liczbę i kształt, zaczem nauka słowa (mówienie, czytanie), ra-chunku i rysunku wraz z pisaniem wy-pełniła program elementarnego kształce-nia. Co do ś r o d k ó w d y d a k t y c z n y c h, przystosował je Pestalozzi trafnie, choć nie umiał ich zawsze dostatecznie jasno wyrazić; najważniejsze z nich to m e t o d a p o g l ą d o w a oraz p o w t a r z a n i e ustawiczne materiału i przyswajanie go na trwałą własność. W tak pojętem wychowaniu moralnem i umysłowem przypadła wielka rola r o d z i c o m i n a u c z y c i e l o m, kształtującym indywidualność duchową dziecka, i obok nich także ułożonej sta-rannie k s i ą ż c e szkolnej. Szkoła elementarna, oparta na metodzie Pesta-lozziego, wymagała nauczycieli, należy-cie dydaktycznie i pedagogicznie przy-gotowanych do tego zawodu; nie można ich było dobierać z pośród przypad-kowych elementów, rzemieślników lub organistów, ale musieli być pieczołowicie i celowo pod fachowem kierownic-

twem kształceni do swego zawodu. Tym, którzy z gorączkowym pośpiechem chcieli zwalczyć analfabetyzm, metoda Pestalozziego wydawała się zbyt wy-myślną, powolną i kosztowną, to też po-mimo pierwszych zachwyty przez długi czas nie korzystano z niej na większą skalę. Najwcześniej zastosowały ją Pru-sy; w drugiej dopiero połowie wieku sta-ła się powszechnie podstawą organizacji szkolnictwa początkowego. Z jej ducha zrodziło się zainteresowanie dzieckiem z ludu, doskonalenie metod i podręczni-ków, oraz rozkwit seminarjów nauczy-cielskich. N a u c z y c i e l l u d o w y w duchu Pestalozziego przestawał być wyrobnikiem a stawał się d z i a ł a c z e m s p o ł e c z n y m.

75. Wychowanie kobiet. Jeżeli wy-chowanie młodzieży męskiej od wieków średnich do Rewolucji było, przynajmniej w stanach wyższych, przedmiotem pieczołowitości społeczeństw i obmyślano dla niego różne rodzaje szkolnictwa, to wychowanie kobiet utrzymywało się wciąż w d a u c z y c i e l u d o w y c h, całkowicie przypominających te, w jakich chowało się społeczeństwo świeckie w średniowieczu. Mianowicie odbywało się ono tradycyjnie i czysto p r a k t y c z n i e drogą n a ś l a d o w n i c t w a przez wprawianie dziewcząt do zajęć matek przy ich boku i pod ich kierownictwem, z dodaniem pewnego minimum wykształcenia religijno-mo-ralnego i estetycznego. Naukę regularną, ale w niewielkim zakresie, pobierały w klasztorach tylko dziewczęta, prze-znaczone na mniszki, oraz córki domów książęcych, kształcone prywatnie. Okres kultury d w o r s k i e j zwiększył nieco wymagania rodzin arystokratycznych: uczono panny czytać w języku ojczy-stym, względnie francuskim, czasem i pi-sać — ortografia ich wciąż pełna błędów nie świadczy o przywiązywaniu wa-gi do pisania — ale istotny nacisk kła-dziona na t. zw. t a l e n t y, t. j. śpiew, muzykę, taniec, rysunki. W XVIII w. powstają, utrzymywane zazwyczaj przez

Francuzki, prywatne pensje, do których oddaje się dziewczęta arystokracji ziemiańskiej dla wychowania ich w duchu mody. Ogromna jednak większość córek szlacheckich i mieszczańskich nie opuszcza domu rodzicielskiego, który ją wprawia do prac domowych i gospodarskich, oraz do zajęć towarzyskich.

Taki tryb wystarczał, dopóki dziewczęta chowano tylko na żony i matki, utrzymywane z majątku własnego, względnie majątku lub pracy męża. Na tle poglądów doby oświecenia, kiedy to damy w salonach objawiły wielką bystrość umysłu i zdolności do wnikania nawet w zagadnienia naukowe, zaczęło sobie torować drogę przekonanie, że umysł kobiecy nie jest niższy od męskiego; kiedy zaś Rewolucja rzuciła hasło równych praw dla wszystkich ludzi, wystąpił Condorcet z tezą, że dziewczęta powinny być kształcone na równi z chłopcami; odnosiło się to zarówno do warstw wyższych, jak niższych.

Zniesienie przywilejów stanowych wysunęło w pewnej mierze kwestję kobiecą. Mianowicie ruina materialna szlachty naraziła na nędzę sporo kobiet niezamężnych, które dawniej umieszczano w klasztorach lub trzymano przy dworach i rodzinach, jako ubogie krewne i rezydentki. Śmielsze i dzielniejsze z nich postawiły sobie pytanie, czyby przy pomocy należytego wychowania i wykształcenia kobieta nie mogła sama zarabiać na swoje utrzymanie. Takie rozwiązanie propagowały pisarki i publicystki. Okrzyczano je jako emancypantki, potępiono ich przesadne postulaty, ale w praktyce zaczęły kobiety szukać nauki i szkoły. Jako najbardziej naturalny zawód nasunęła się im praca wychowawczyń, guwernantek i nauczycielek, zwłaszcza gdy szybko poczęły się rozkrzewiać elementarne szkoły żeńskie. Znienacka poczęły się umieszczać w życiu gospodarzem, a powoli dostawać się do biur prywatnych i niektórych zawodów (poczta,

apteka). W drugiej połowie wieku XIX tworzą się w całej Europie ligi popierania studjów średnich dla kobiet, powstają żeńskie licea i gimnazja, narazie prywatne, aż z końcem wieku zdobywają sobie kobiety dostępowo uniwersytetów i wreszcie stają obok mężczyzn jako konkurentki do wielu warsztatów pracy.

76. Powszechność wychowania i kształcenia. Wielki rozrost przemysłu, handlu, miast i komunikacji w drugiej połowie w. XIX wywołał liczne skupienia ludności robotniczej, która z powodu swej nędzy teoretycznie tylko korzystała ze zdobyczy liberalizmu. Szerzący się wśród niej program socjalistyczny podnosił żądanie uprzyśtępniania jej szkół i oświaty. Postępy techniki w przemyśle i specjalizacja sił roboczych także wymagały bardziej wykształconych pracowników. Sprzyjał temu rosnący humanitaryzm społeczny, pragnący przez oświatę ułatwić ludzkie warunki życia masom najuboższym. Obowiązek dostarczania środków nakładano na państwo, jako na najbardziej zasobną organizację społeczną, a w pomoc przychodziły państwu liczne stowarzyszenia, instytucje i fundacje z inicjatywy zbiorowej i prywatnej. Rozmnożono więc szkolnictwo niższe różnych typów, stworzono szkoły i kursa dokształcające dla różnych zawodów, rozwinięto obfite formy popularyzacji wiedzy i światła przez wykłady, kolegja i uniwersytety ludowe. Ruch ten, zrodzony w społeczeństwach anglosaskich, posuwał się w szybkim tempie od Zachodu ku Wschodowi, ześrodkowując się głównie w miastach. Narody rolniczo-chłopskie, głównie skandynawskie, wykształciły u siebie uniwersytety w i e j s k i e dla dorosłej młodzieży chłopskiej, której nie wystarczała szkoła ludowa. Działalność wychowawczo-oświatowa, nie ograniczająca się tylko do kształcenia umysłu, ale dbająca o rozwój charakteru moralnego i orga-

nizmu fizycznego, przybrała od końca XIX wieku potężne rozmiary. Teraz dopiero wypełniły się hasła oświatowe liberalizmu, kiedy o ich realizację upomniała się potężniejąca demokracja. Ten postęp wykształcenia zmniejszył w pewnej mierze przedział umysłowy między warstwami zamożniejszymi a uboższymi, którym ułatwił korzystanie z dóbr kulturalnych, i doprowadził do wytworzenia się pewnej sumy wspólnych poglądów, do pewnej jednolitości kulturalnej w narodach.

77. Prawa dziecka. Rozwój nauk w każdej epoce znajdował odzwierciedlenie w wychowaniu, mianowicie w kształceniu umysłu, już to dostarczając nowego materiału naukowego, który wypierał lub ograniczał dawniejszy, już to powodując zmiany w ogólnej podstawie kształcenia. W końcu XIX w. poczyniły wielkie postępy takie nauki, które wpłynęły na zmianę całego kierunku i metod wychowania. Wymienić tu trzeba zdobycze biologii, fizjologii i psychologii, a szczególnie rozkwit psychologii rozwojowej. Jej badania nad rozwojem istoty duchowej człowieka w okresie dzieciństwa bardzo silnie oddziaływały na pedagogikę. Częściowo w związku z nimi, częściowo niezależnie rozwinęła się psychologia pedagogiczna, studująca te różnorodne procesy psychiczne, które wchodzą w zakres pracy wychowawczej. Do tego przyłączyła się pedagogika eksperymentalna, badająca czynności i prace, związane z nauczaniem i wychowaniem. Bujny ruch na tem polu nie wiązał się z zagadnieniami socjalnymi, ale ze względów ściśle naukowych, poznawczych, pogłębiał znajomość duszy dziecka i procesów wychowawczych i dydaktycznych. Rezultaty zaś wyzyskiwane były natychmiast przez praktykę pedagogiczną i użytkowywane dla jej doskonalenia. Pod ich wpływem nastąpił doniosły przewrót w poję-

ciach o wychowaniu: punktem wyjścia wszelkiej pracy pedagogicznej stało się dziecko, jego właściwości, uzdolnienia, siły i potrzeby, i to od lat najwcześniejszych, od niemowlęstwa aż do dojrzałości. Studjum dziecka, zalecane ongiś tak wymownie przez Rousseau'a, ale posługujące się obserwacją ogólnikową, nieściłą, oraz własnymi wspomnieniami dorosłych, weszło teraz na tory ścisłe, naukowe, i wywołało zainteresowanie nie tylko w kołach pedagogów, ale i w szerszym społeczeństwie. Odbiło się to żywo w opinii publicznej, w literaturze i sztuce, i pociągnęło za sobą większą wrażliwość na właściwości psychiczne i warunki życia dziecka. Wrażliwość ta dochodziła czasem nawet do przesady, broniąc niekrępowanej, nieraz absurdalnej, swobody dziecka. Jej zawdzięcza się zarzucenie odwiecznych szablonów wychowawczych, osłabienie zbytecznych i niecelowych rygorów dyscypliny, troskę o rozwój fizyczny, o indywidualizację metod, o budzenie aktywności dziecka, o dostosowanie materiału dydaktycznego do etapów rozwoju jego sił i pojętności i t. p. W tem gorliwym zajęciu się dzieckiem poczęły ginąć przeżytki wychowania stanowego i klasowego: dla wychowawcy istnieje dziecko bez względu na jego pochodzenie, zamożność rodziców, grupę społeczną. Nie podobna jednak przeczyć tego, że realizacja postulatów psychologii na polu wychowawczem stała się w takich rozmiarach możliwa tylko dzięki temu, że ewolucja społeczna, zwłaszcza w wieku XX, zniósła i porozbijała tradycyjne szranki, równając wszystkie warstwy społeczeństwa. Uznanie „praw dziecka” możliwe było dopiero w takim ustroju polityczno-społecznym, który sam zbudowany był na zasadzie wolności i praw człowieka.

POLSKA POROZBIOROWA.

78. Po utracie niepodległości. Rozbiory zatamowały swobodny bieg wychowania w narodzie polskim. Poszczególne dzielnice, przykute do obcych ustrojów państwowych i obcych kultur, nie mogły odtąd budować szkolnictwa według własnych potrzeb i poglądów. Ogólna depresja, narodowa i moralna, nie sprzyjała żadnej własnej inicjatywie społecznej. Zabrakło też na nią środków ze źródeł publicznych, ponieważ fundusze szkolne zostały zabrane przez rządy najezdźce, które nadto pozamykały zakony nauczające (pijarów, bazylianów i pomniejszych) i skonfiskowały wszelkie fundacje. Społeczeństwu polskiemu nie przyznano żadnego wpływu na ukształtowanie szkolnictwa; ujęły je w swe ręce p a ń s t w a o b c e , używając szkoły dla realizowania swoich zamierzeń politycznych na ziemiach polskich. Rozmaitość ustrojów polityczno-społecznych, kultur i interesów politycznych w poszczególnych państwach zaborczych wpływała w każdym zaborze inaczej na organizację wychowania. Zgodnie jednak wszystkie trzy państwa odnosiły się z niechęcią do żywiołu polskiego i starały się szkolnictwa używać w celu osłabienia go, a zwłaszcza w celu zniweczenia jego aspiracji politycznych i narodowych.

Najwcześniej, bo już od r. 1772, posiadała A u s t r j a wielką część ziem etnicznie polskich. Kiedy w okrojonej Rzplitej rozwijała Komisja Edukacji Narodowej swą bujną działalność, Galicja przechodziła okres najsmutniejszy pod względem kultury i wychowania. Oświecony absolutyzm Marji Teresy i Józefa II wystarczał na to, aby znieść szkoły zakonne i oddać kwestję szkolną w ręce władzy państwowej, ale brakło mu sił i rozumu, aby na to miejsce stworzyć inny system szkolny. Niósł on w swem poczuciu wyższą kulturę zacofanej Galicji; że jednak oparł ją na języku nie-

mieckim i programie germanizacyjnym, nie zdołał jej nigdzie zakorzenić. Świeżo założony dla kształcenia biurokracji uniwersytet we Lwowie nie przyniósł żadnych rezultatów, ani nie osiągnął najskromniejszego poziomu naukowego. Zniemczone szkoły średnie pracowały nad odpolszczeniem inteligencji ruskiej i zgermanizowaniem żydowskiej, i na tem polu osiągnęły sukcesy, ale nie zdołały w szlachcie wytrzebić poczucia narodowego. Szkoły trywjalne i normalne usiłowały niemczyć niższe warstwy ludności, nie dopięły jednakże celu z powodu braku środków i ludzi, i z powodu używania zbyt naiwnych metod germanizacji. Powiększenie się polskich posiadłości Austrii po r. 1795 przyniosło i na nowych terytorjach ruinę szkolnictwa, zbudowanego przez Komisję Edukacyjną, oraz upadek uniwersytetu krakowskiego.

Rząd p r u s k i w swoim zaborze postępował bardziej celowo i systematycznie. Korzystając z istnienia tu znacznych grup ludności niemieckiej, głosił program stanowczą germanizację. Drogę tę wskazał ze znacznym powodzeniem Fryderyk II już po aneksji Śląska Górnego, a wzmógł akcję niemczenia po zajęciu Warmji, Prus Królewskich i obwodu nadnoteckiego. Pod tym względem szybkie sukcesy były widoczne: utwierdzono dawny żywioł niemiecki, zwiększono go przez kolonizację i poczyniono zdobycze wśród ludności polskiej, słabiej narodowo uświadomionej. To zachęciło Prusaków do stosowania podobnych metod na ziemiach czysto polskich, zdobytych w drugim i trzecim rozbiorze. Uważając szlachtę i kler za czynnik oporny, rujnowali ich materialnie i znosili szkolnictwo średnie, jako przeznaczone dla utrzymywania tych stanów na wyższym poziomie kulturalnym. Zajęli się natomiast gorliwiej organizowaniem szkół dla warstw niższych,

upatrując w nich żywiół podatny dla widoków politycznych i germanizacyjnych. Akcja ta szła trudniej, chociaż prowadzona była z nakładem wielkich środków; dla niej uporządkowano fundusz szkolny, przygotowano podręczniki, potworzono dozory szkolne z łona ludności, wysłano rzeczoznawców do Pestalozziego dla zaznajomienia się z jego metodą, zorganizowano wreszcie seminarja dla kształcenia nauczycieli. Przez tę ruchliwą działalność otwarli Prusacy pedagogice niemieckiej drogę do wpływu w Polsce; skierowywali zdolniejsze jednostki do studjów w uniwersytetach pruskich, wysyłali do Polski na wizytacje najwybitniejszych swoich pedagogów, zachęcali do czytania i przekładania na język polski niemieckiej literatury pedagogicznej; skutkiem tych zabiegów, jak również i sytuacji politycznej, było osłabienie tradycyjnego prestiżu kultury francuskiej.

W obydwóch tych zaborach dwie cechy urzędzenia w dziedzinie wychowania były wspólne: **l e k c e w a ż e n i e k u l t u r y p o l s k i e j**, jako niższej i zacofanej, i wnoszenie **n i e m i e c k i e j**, jako **w y ż s z e j** i dobroczynnej, oraz **o g r a n i c z a n i e** roli społecznej **s z l a c h t y**, dyktowane chęcią pozyskania sobie warstw niższych.

Inaczej przedstawiała się sytuacja w zaborze **r o s y j s k i m**. Objął on terytorja litewsko-ruskie, na których warstwa ludowa, przeważnie niepolska etnicznie, stała bardzo nisko, kultura zaś wyższa miała charakter polsko-szlachecki. Rosja ówczesna, mająca bardziej jeszcze zacofany ustrój stanowy, jakkolwiek zdążyła do zespolenia chłopów białoruskiego i ukraińskiego z rosyjskością i prawosławiem, jednakże nie zamierzała obniżyć socjalnej pozycji szlachty i chciała zdobyć sobie jej zaufanie i przywiązanie; za cenę lojalności pozostawiała jej starożytną kulturę polską, nie mając jej resztkę — wobec ubóstwa własnego życia umysłowego — nic do przeciwstawienia. Stąd na Białej Rusi utrzyma-

ło się mimo kasaty szkolnictwo jezuickie z akademją w Połocku i wywierało nawet wpływ atrakcyjny na szlachtę rosyjską bliższych ziem. Po drugim i trzecim rozbiorze pozamykała Rosja większość szkół Komisji Edukacyjnej, jako posądzonych o wrogie usposobienie; innych był zawiał w powietrzu z braku funduszków. Przecięto związek szkół z uniwersytem wileńskim, który też z powodu nieufności rządu znalazł się w krytycznej sytuacji. Wszystko zmieniło się na lepsze ze wstąpieniem na tron Aleksandra I.

79. Wilno i Warszawa. Niewola trzech zaborów, zamieszki polityczne, powstania i częste zmiany wewnętrzne w państwach zaborczych oddziaływały jak najfatalniej na rozwój kultury polskiej w ciągu w. XIX. Nie zdołały jej jednak ani wytrzebić ani nawet wyjałować. Prężność duchowa i energia twórcza gnębionego narodu przełamywały wszelkie szranki i korzystały z przelotnej nawet poprawy warunków politycznych, aby stwarzać nowe wartości kulturalne, które utrzymywały świadomość narodo-
wą i budziły zaufanie do własnych sił. Ewolucja politycznej sytuacji w stosunku wzajemnym trzech **z a b o r c ó w** tak się układała, że jeśli **d w a j** z nich do maximum doprowadzali **u c i s k** polskości, to **t r z e c i** z racyj wewnętrzno- czy zewnętrzno - politycznych pozostawiał jej **p e w n e s w o b o d y**. **T r z y** tego rodzaju **o k r e s y** stwierdzamy w ciągu XIX w., każdy z nich długości mniej więcej **j e d n e g o p o k o l e n i a**, jednej trzeciej części stulecia.

P o c z ą t e k **w i e k u** przyniósł żywiółowi polskiemu korzystniejsze warunki w krajach zabranych przez Rosję, kiedy Aleksander, ulegając skłonnościom liberalnym i chcąc pozyskać Polaków dla swej polityki w dobie napoleońskiej, pozostawił im **p r z o d o w n i c t w o k u l t u r a l n e** na Litwie, Wołyniu i Podolu. Wyraziło się to w nowej **o r g a n i z a c y j i s z k o l n i c t w a**, która w **c a ł e j**

R o s j i oparła się na doświadczeniach i wzorach Komisji Edukacyjnej, zaleconych przez młodego Adama Czartoryskiego. Reforma ta oddała kierownictwo wychowania w pięciu gubernjach zachodnich w ręce Czartoryskiego, jako kuratora okręgu wileńskiego. Uniwersytet wileński objął według tradycji Komisji Edukacyjnej zwierzchnictwo nad szkolnictwem średnim, wśród którego najwyżej stanęło liceum krzemienieckie z kursami, aspirujące do roli szkoły wyższej dla gubernji południowych.

Bogate uposażenie uniwersytetu pozwoliło mu na rozwój nowoczesnych zakładów i instytucyj, oraz zapewniło profesorom wysokie stanowisko towarzyskie. Przełom społeczny, dokonywany się wówczas na Litwie, wywołał wielki pęd do studjów. Rozpadały się fortuny magnackie, które ongiś dawały obfite utrzymanie masie szlacheckiej. Znikły dawne urządzenia prawne, godności i urzędy; pozbawiona ich szlachta ograniczona została do życia z gospodarki folwarcznej, która niskie przynosiła dochody. Synowie uboższe szlachty, zagrożeni nędzą, ruszali na bruk miejski w poszukiwaniu źródeł utrzymania i zdobywali przygotowanie do różnych zawodów. Zajęcia, które dawniej uchodziłyby za ubliżające szlachcicowi, teraz ściągały mnóstwo chętnych. Uniwersytet był pożądaną szkołą do zdobycia wykształcenia naukowego i specjalnego, to też zaroził się od tłumu młodzieży drobnoszlacheckiej, która po raz pierwszy na Litwie zabrała się do gruntownej pracy umysłowej. Okazało się, że gleba dotąd niewyzyskana wydała wiele zdolności, wiele nieprzeciętnych talentów, do geniuszu Mickiewiczowskiego włącznie. Młodzież wileńska rzuciła się gorączkowo do studjów; ulegając przytem prądowi, idącemu przez uniwersytety sąsiednich Niemiec, wytworzyła bogate życie związkowe, podsycane uczuciem patriotycznym.

K o n s e r w a t y z m społeczny, zakorzeniony na Litwie i podsycany przez przynależność do Rosji, objawił się w zacieśnieniu wysiłków szkolnych do potrzeb stanu szlacheckiego. Oświata ludu była troską niewielu tylko światłych obywateli i młodzieży filomackiej, którą do ludu zwracał także powiew romantyzmu. Jednakże szkolna organizacja rządowa nie zajęła się poważniej sprawą szkolnictwa ludowego.

Inny, daleko postępowszy, był stosunek do tego zagadnienia władzy szkolnej w świeżo powstałym, krótkotrwałym Księstwie Warszawskim. Zbudowane na konstytucji napoleońskiej, podlegające silnemu wpływowi Zachodu, okazało ono mimo ciężkich warunków swego bytu wiele zrozumienia dla nowych prądów społecznych. Izba Edukacyjna zakrzętała się około organizacji szkolnictwa elementarnego, nakazując tworzyć szkoły po wsiach i nakładając na ludność podatek dla utrzymania nauczycieli; zorganizowała dobre seminarja w celu kształcenia nauczycieli według metody Pestalozziego; przygotowała dla tego stopnia przepisy i podręczniki. Po stworzeniu Królestwa Kongresowego Komisja Oświecenia Publicznego, na czele której stał z tytułem ministra Stanisław Potocki, wyznawała pogląd, że „istotnym zamiarem szkół dla ludu jest rozwinięcie władz umysłowych i obeznanie z najglówniejszymi obowiązkami”. Dla szybszego tępienia analfabetyzmu wprowadzono metodę wzajemnego nauczania. Sprawę kształcenia dzieci proletarjatu miejskiego popierał gorąco Stanisław Staszic, pierwszy plebejusz na wysokim urzędzie państwowym; zorganizował szkoły cyrkulowe i niedzielne. Poczynająca się jednak od r. 1821, pod wpływem atmosfery Świętego Przymierza, reakcja polityczna i społeczna wpłynęła na zahamowanie ruchu oświatowego; zniesienie obowiązku płacenia składek na

szkoły odrazu podkopało byt szkółek wiejskich.

Potrzeby administracji Królestwa zwróciły uwagę jego sterników na szkolnictwo wyższe. Założono więc uniwersytet w Warszawie; nie doszedł on jednak do rozkwitu naukowego, gdyż zbyt trzymano się wzoru francuskiego i jako główne zadanie postawiono mu kształcenie urzędników. Potrzeby gospodarcze wywołały zakładanie szkół zawodowych, jak górnicza, leśna, rolnicza, politechniczna. Kryzys ekonomiczny i zubożenie szlachty spowodowały i tutaj pewien napływ młodzieży do studjów; ulegając jednak przesądom o niższości zajęć produkcyjno-zarobkowych młodzież szlachecka omijała szkoły zawodowe, garnąc się głównie do tych studjów, które jej umożliwiały karierę urzędniczą. Podupadanie ziemianstwa zwróciło także po raz pierwszy uwagę na potrzebę przygotowania uboższych panien do walki o byt, założono dla nich Instytut Guwernantek, w którym nauczała Klementyna Tańska, pierwsza Polka, zarabiająca piórem na utrzymanie.

Kłęska powstania 1831 r. pociągnęła za sobą zamykanie szkolnictwa wyższego i ograniczenie średniego w całym zaborze rosyjskim. Ale wykształcone w tym okresie pokolenie zapatrzone było w takie zapasy wiedzy i takie zdolności twórcze, że jego działalność kulturalna, z konieczności przeniesiona na emigrację, chroniła naród od upadku duchowego w czasach największego przygnębienia i represyj.

80. Rozkwit Wielkopolski. Druga część wieku XIX, między powstaniem listopadowym a styczniowym, stanowi najsmutniejszą dobę w dziejach kultury i wychowania narodowego. Zabór rosyjski, wyczerpany powstaniem, ogolony z najbardziej energicznych żywiołów, pogrąża się w martwocie. Rząd rosyjski rozpoczyna działalność rusyfikacyjną, starając się równocześnie obniżyć ogólny poziom oświaty i nauk; zmniej-

sza ilość szkół, utrudnia dostęp do nich, ogranicza ich program, narzuca metody, tamujące rozwój umysłowy. Zniesienie uniwersytetów, wraz z zakazem wyjazdu na uniwersytety zagraniczne, zmierza do zepchnięcia Polaków poniżej cenzusu kulturalnego narodów cywilizowanych. Wcielenie szkół na ziemiach polskich do organizacji szkolnej w carstwie rosyjskiem narzuca Królestwu ustawy i rozporządzenia szkolne, obliczone na społeczeństwo kulturalnie niższe. Tak więc wchodzi tu, już oddawna przewyciężone, rosyjskie ograniczenia stanowe, na podstawie których tylko synowie szlachty, urzędników i bogatych kupców mogą być dopuszczani do gimnazjów; zaprowadza się instytuty szlacheckie z internatami pod nadzorem policyjnym. Tej polityce szkolnej sekunduje w zaborze austriackim dążność germanizacyjna włącznie z ograniczaniem ilości szkół i utrudnianiem dostępu do nich młodzieży z szerszych kół i warstw uboższych.

Największą w tym okresie swobodą cieszy się społeczeństwo polskie w zaborze pruskim. Powiew prądów liberalnych, które poprzedzały wiosnę ludów, a których siedliskiem były także uniwersytety niemieckie, kształtujące młodzież polską, pewna suma samorządu lokalnego, postępujący dobrobyt społeczeństwa, z innej strony znów wczesne zniesienie pańszczyzny na wsi a wyrastanie polskiego stanu średniego w miastach, cały zespół tych czynników wywołał wielkie ożywienie duchowe i pęd do oświaty wśród ludności polskiej. W porównaniu z dogasającym i rozkładającym się ustrojem stanowym innych zaborów Wielkopolska pierwsza weszła w okres demokracji; tu kultura polska najpierw otrzymała ożywczy przyptyw sił z ludu w postaci zdolnych jednostek z inteligencji i światłego kleru. Jakkolwiek rząd pruski nie dopuszczał Polaków do wpływu na szkoły, w których już niemiec-

kość wiele zajmowała miejsca, jednakże z tych szkół żywił polski wynosił gruntowne wykształcenie, któremu z a b a r w i e n i e n a r o d o w e przydawała rodzina, tradycja, Kościół, gorący patriotyzm i żywy k o n t a k t z wielką e m i g r a c j ą. Wiedzę, zdobytą w niemieckiej szkole, starano się użytkować dla podnoszenia kultury polskiej. Przykładem E s t k o w s k i, wychowanec niemieckiego seminarjum nauczycielskiego i uniwersytetu wrocławskiego, który całe wykształcenie pedagogiczne użytkuje na obmyślenie pedagogiki narodowej a przypatruje się ruchowi wśród nauczycielstwa pruskiego, aby na nim wzorować stowarzyszenie nauczycieli polskich, i organ jego, pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne („Szkoła Polska”). Podniety, otrzymane z niemieckiej filozofji i pedagogiki, obraca Bronisław T r e n t o w s k i na spełnienie wezwania z Wielkopolski ku opracowaniu systemu narodowego wychowania w „C h o w a n n i e”.

81. Trentowski wyrazicielem ideałów wychowawczych stanu trzeciego. „Chowanna”, najwybitniejsze dzieło polskiej literatury pedagogicznej, nosi niezatartą cechę swej epoki, wyraża mianowicie w sposób niezrównany d u c h a o k r e s u l i b e r a l n e g o. Trentowski odrzuca wychowanie uniformistyczne, zmierzające do wszczęcia w ogół jednolitych i masowych pojęć, uczuć i ideałów, wobec których niema miejsca na odrębne, samodzielne dążenia jednostki. Głosi natomiast u w i e l b i e n i e dla silnych, mądrych, świątłych, s a m o d z i e l n y c h i n d y w i d u a l n o ś c i, zdolnych do życia i działania, wpatrzonych w cele wysokie, ale umiających znaleźć w prozie życia środki praktyczne do ich urzeczywistnienia. I n d y w i d u a l i z m uważa za cechę okresu nowożytnego. Interes jednostki wynosi ponad interes państwa, uważając jednostkę za cel sam w sobie, a państwo za środek do zaspokojenia jej potrzeb. Ale wierzy, że człowiek dopiero „przy całej sa-

modzielności i swobodzie swej jaźni, przy całej swej oryginalności, właściwości i jednostkowej barwie” będzie równocześnie dobrym Polakiem i chrześcijaninem, człowiek zaś ciasny i jednostronny nie może być patriotą ani dobrym obywatelem.

W s p ó ł c z e s n e p r ą d y s p o ł e c z n e znajdują w dziełach Trentowskiego żywe odbicie. Jakkolwiek sam wyszedł ze szlachty, wyzbył się przesądów stanowych i przekonywa, iż w interesie odrodzenia Polski leży jak najśpieszniejszy rozwój s t a n u t r z e c i e g o. Ten stan uważa za głównego w y t w ó r c ę i k o n s u m e n t a k u l t u r y n a r o d o w e j, nauk, literatury, przemysłu i wynalazków. „U nas znajdziesz tylko magnatów i chłopstwo, to jest wielce bogate i wielce ubogie wieśniactwo. Magnat i chłop nigdzie, ani w Niemczech, ani w Anglii, ani we Francji, książek nie czyta, bo jeden do tego za leniwy, a drugi za głupi. I dziwić się więc należy, że nasza literatura ciągle stoi ugorem, ciągle zostawia tyle do życzenia? Ciemność panuje jeszcze w naszym kraju, nie dla niedostatku piszących, gdyż zawsze mieliśmy ludzi zdolnych mierzyć się z najpierwszymi mężami w Europie, lecz dla braku czytających. Plebanie, — apeluje Trentowski do kleru — śród miasta i zaścianka kształć tedy stan średni, bo to przyszłe ojczyzny naszej słońce!”

Trentowski był wrogiem radykalizmu, ale energicznie domagał się o s w i a t y l u d u, uznając, że „dzieci równie królewskie jak żebracze, równie miejskie jak wiejskie zdolne są do nauki, potrzebują jej i mają do niej przyrodzone prawo”. Nie żywił jednak nadziei, aby szkolnictwo ludowe mogło się rozwinąć przy ustroju pańszczyźnianym: „Dopóki chłop polski — wywodził pod adresem Królestwa i Galicji — nie ma własności, ani podobna myśleć o jego ucywilizowaniu i zaprowadzeniu wiejskich szkółek. Czemu uczyć się ma czytać, pisać i rachować? Nie posiada dóbr własnych, nie-

boi się przeto ani procesu ani oszustwa. Trzygroszniaki swe miedziane policzyć potrafi, choć nie zna wcale arytmetyki. O nieszczęśliwy ludu polski! Dziki jesteś wśród wieku najucywilizowanego i wśród otaczającej cię dokoła oświaty powszechnej, żyjesz w barłogu, w ustawicznej biedzie, w najokropniejszej nędzy”.

Zabór pruski przyświecał innym dzielnicom swym żywym ruchem umysłowym, literackim i wydawniczym, dostarczał im też w potrzebie uczonych i pisarzy. Z jego zasobów korzystał margrabia Wielopolski, kiedy w krótkotrwałych latach zelżenia rosyjskiego ucisku zaczął swą reformę szkolną w Królestwie, zakładał Szkołę Główną w Warszawie i przebudowywał szkolnictwo średnie w duchu polskim. Dzieło jego zburzone zostało wśród represyj po powstaniu styczniowym, ale pozostało po nim przekonanie, że Polacy każdej chwili zdolni są ująć wychowanie we własne ręce i poprowadzić je starannie, aniżeli biurokracja rosyjska.

82. Galicja ostoją kultury polskiej.

Kiedy Rosja gwałtownymi środkami tłumiła kulturę polską, język i piśmiennictwo, przeprowadzając brutalną rufikację, kiedy Prusy, upojone zwycięstwem 1871 r., również wypowiedziały wojnę polskości i podjęły bezwzględna, systematyczną germanizację, zyskał żywioł polski możność swobodnego oddechu w Galicji. Przebudowa wewnętrzna Austrii, oparta na konstytucji i parlamentarystyce, przyniosła pomyślniejsze lata tej dzielnicy, która prawie od wieku trwała w największym poniżeniu, w nędzy materialnej, w ubóstwie umysłowym, w pętach najdokuczliwszej, centralistycznej biurokracji germanizatorskiej. Zmiana położenia Polaków w Austrii wyraziła się w stworzeniu dla Galicji Rady Szkolnej Krajowej, która, oddana w ręce polskie, objęła kierownictwo szkół ludowych, zawodowych i seminarjów nauczycielskich

na zlecenie autonomicznego sejmiku krajowego, kierownictwo zaś szkół średnich jako organ wykonawczy centralnego Ministerstwa Oświaty w Wiedniu. Uniwersytety nadal pozostały w bezpośredniej zależności od ministerstwa. Decyzja o głównych liniach polityki szkolnej, o kierunku i programach szkolnictwa średniego i ludowego przekazana została ustawodawstwu ogólnemu - państwowemu i ministerstwu. Pomimo tych ograniczeń, spolszczenie faktyczne naczelnych organów administracji krajowej zapewniło wszystkim stopniom szkół charakter polski.

Uzależnienie ogólnego ich kierunku od ustawodawstwa centralnego miało i dobre strony: podciągało organizację szkolną do poziomu, jaki obowiązywał kraje zachodnio-austrjackie o wysokiej kulturze i bardziej nowoczesnym ustroju społecznym. Galicja bowiem znajdowała się w stanie mocno zacofanym, na co składało się jej ubóstwo gospodarcze, brak przemysłu, brak wielkich miast, brak wyrobionego stanu trzeciego, nędza materialna i umysłowa masy chłopskiej. Administracja krajowa spoczywała przeważnie w ręku szlachty, która nieprędko zrozumiała konieczność podniesienia wsi i ludu w interesie narodowym i kulturalnym. Doprowadziło to z końcem wieku, kiedy na wsi dojrzało pokolenie, zrodzone po zniesieniu pańszczyzny i poddaństwa, i wszczęło walkę o realizację swych praw obywatelskich, tudzież o udział w życiu politycznym, do konfliktów między wsią a dworem, między młodym ruchem politycznym ludowym a warstwą urzędniczo-szlachecką, rządzącą krajem. Wyrabiająca się powoli inteligencja zawodów wolnych grała rolę pośredniczącą, dostarczając sił umysłowych częścią obozowi konserwatywnemu, częścią ludowemu i robotniczo-socjalistycznemu. Rozszerzenie podstaw parlamentu przez powszechne prawo głosowania w początku w. XX dopomogło do znacznego rozkwitu warstw ludowych.

Szkolnictwo ludowe, w połowie w. XIX prawie nie istniejące, rozwinęło się pod rządami Rady Szkolnej, a od końca wieku podnosiło się systematycznie pod względem jakościowym. Prądy demokratyczne obroniły jego charakter ogólno-kształcący, nie dopuszczając do przeładowania go materiałem rolniczo-zawodowym. Wzrost szkół ludowych pociągał za sobą rozbudowę seminarjów nauczycielskich. Gimnazja, przedtem nieliczne i wypełnione synami szlachty, bogatszego mieszczaństwa i żydów, rozmnożyły się obficie i przyjęły dzieci rodzin drobnomieszczańskich i chłopskich. W początku w. XX także uniwersytety uległy tej fali, idącej od dołu. Wyśiłki podniesienia produkcji gospodarczej i uprzemysłowienia kraju doprowadziły do zorganizowania politechniki we Lwowie, do rozszerzenia szkół realnych i zakładania różnego rodzaju szkół z a w o d o w y c h. Względy narodowe i społeczne szerzyły ideę oświaty i popularyzacji wiedzy wśród mas ludowych, czego wyrazem było Towarzystwo Szkoły Ludowej, uniwersytety ludowe i różnorodne kursy wykładowe.

Jako jedyna dzielnica, w której swobodnie mogła kwitnąć oświata i szkoła w duchu narodowym, wysunęła się Galicja na czoło ogólnopolskiego życia kulturalnego, literackiego, artystycznego i naukowego. Tu znajdowały schronienie i warsztat pracy żywioły gorętsze z innych zaborów, nie mogące wskutek ucisku rozwijać u siebie działalności; do ubogiej i nieco ciasnej Galicji wносиły one wzamian rozmach i szersze horyzonty.

83. Wyśiłki narodu i młodzieży.

Kiedy w Galicji masowy napływ młodzieży z warstw ludowych do szkół szybko wytwarzał nadmierną ilość inteligencji, której z powodu zacofanych stosunków gospodarczych nie można było zużytkować, w dwóch innych zaborach brak szkół polskich utrudniał wychowywanie tej własnie warstwy.

Zabór pruski, przykuty do kwitnącej ekonomicznie Rzeszy, przystosował narodową akcję obronną do tej sytuacji i rozwinął stan trzeci, mieszczaństwo, i życie gospodarcze. Żywioł polski, przed którym zamknięte były urzędy, nauczycielstwo, uniwersytety, cierpiał na brak żywszego ruchu naukowego i literackiego. Inteligencję reprezentował przedewszystkiem kler. On też przodował społeczeństwu w obronie przed wynarodowieniem, on organizował opór przeciwko germanizacji, który się wyraził w zaburzeniach i procesach szkolnych, wynikłych zwłaszcza przez narzucanie nauce religii języka niemieckiego.

W Kongresówce żywy rozwój przemysłu i handlu zwiększał zasobność społeczeństwa polskiego. Dzięki niej mogło ono nawet w czasach najsrozsze-go ucisku narodowego podnosić się kulturalnie, stwarzać żywy ruch umysłowy i naukowy i z energją bronić się przeciwko rusyfikacji. Przodowała w tej pracy i walce inteligencja, powstająca częściowo z ludności mieszczańskiej, ale głównie ze szlachty ziemiańskiej, którą stosunki gospodarczo-społeczne do miast przesiedlały. Stąd też, mimo pewnych objawów radykalizmu i przeciwstawiania się przeszłości, kultura tego zaboru miała charakter najbardziej szlachecki, konserwując wiele cech, które starła demokratyzacja w Wielkopolsce i Galicji. Ujemny wpływ szkoły rosyjskiej na wychowanie młodzieży umiało społeczeństwo paraliżować przez wychowanie domowe, przez literaturę i sztukę, przez wyrabianie opinii publicznej, wreszcie przez działalność konspiracyjną, tajne nauczanie i nielegalne stowarzyszenia. Z końcem w. XIX akcja konspiracyjna, szerzona przez radykalne kierunki polityczne, pociągnęła masowo młodzież. Bezpośrednio odczuwając ucisk szkoły obcej i wrogiej, młodzież podjęła o własnych siłach walkę z nią i w atmosferze rewolucyjnej 1905 roku opuściła znenawi-

dzoną szkołę państwową. Z tego wystąpienia zrodziło się polskie szkolnictwo prywatne, w którym swobodna inicjatywa społeczeństwa miała pewne pole i wyraziła się w poszukiwaniu nowych dróg i nowych metod wychowania. Boykot uniwersytetów rosyjskich skierowywał młodzież na studia wyższe do Galicji i na Zachód, skąd przynosiła gruntowną wiedzę i ratowała społeczeństwo przed wyjąłowieniem umysłowym.

Pomimo wielkich wysiłków nad ocaleniem kultury narodowej i wychowaniem młodego pokolenia w jej duchu, brak szkolnictwa własnego w dwóch tych zaborach wyrządził społeczeństwu wielkie szkody. Nie mogło się ochronić przed brakami i dyktantyzmem w wielu dziedzinach, nie mogło się obronić całkowicie przed wdzieraniem się wpływów duchowych obcych, szerzonych przez aparat państwowy potężnych mocarstw zaborczych. Przerzucenie akcji obronnej na barki młodzieży, konieczne w tej sytuacji, też nie było pozbawione pewnych skutków ujemnych. Bezustanne wysiłki i ofiary dla utrzymania ducha narodowego tłumowi normalne życie społeczeństwa i absorbowaly jego energię w jednym kierunku. To też bogostawianstwem losu był wynik wojny światowej, który usunął zaborców, a ster państwa i wychowania oddał w prawowite ręce narodu polskiego.

OBJAŚNIENIE DO TABLICZY VIII-ej a (PRZY STR. 586).

Jaką przykłada się wagę do systematyczności w kształceniu sprawności na niższych stopniach kultury, poucza nas niezwykle cenna rycina, pochodząca coprawda ze społeczeństwa osiadłego, dość wysoko rozwiniętego, ale przedstawiająca wychowanie jego warstwy niskiej, roboczej. Obrazek ten z pierwszej połowy XVI wieku wyszedł z ręki Azteka, który, wkrótce po zajęciu Meksyku przez Hiszpanów, przedstawił, na zamówienie wicekróla Mendozy, życie azteckie dla poinformowania o niem króla hiszpańskiego. Kodeks ów w oryginale prze-

chował się w Oxfordzie w bibliotece Bodlejańskiej.

Scena I: Dzieci siedmioletnie (ilość kropek na każdym obrazku oznacza wiek dzieci). Ojciec poucza syna, jak ma się obchodzić z siecią przy połowie ryb. Matka wprawia córkę do przędzenia i udziela jej rad, aby zawsze się czemś pożytecznym zajmowała i unikała próżniactwa. Napisy hiszpańskie, położone według wskazówek azteckiego artysty, wyjaśniają nam treść czynności i pouczeń. Ilość tortilly (placka kukurudzowego), odpowiednia dla dziecka w danym wieku, wyrażona jest też plastycznie: od 7 — 12 roku życia wystarcza jako pokarm 1½ placka.

Scena II: Lat ośm. Rodzice pokazują dzieciom kończyste liście agawy, któremi będą im wymierzać karę, jeśli będą nieposłuszne i niedbałe. Dzieci płaczą ze strachu.

Scena III: Lat dziewięć. Dzieci odbierają karę, jeśli są odporne i niepoprawne. Ojciec, zwiąawszy synowi ręce i nogi, wbił ją mu w grzbiet i ręce ostrza agawy. Matka rani niemi ręce dziewczęcia.

Scena IV: Lat dziesięć. Kije i groźby z powodu krnąbrności.

Scena V: Lat jedenaście. Słowami dzieci nie dały się poprawić, zamiast czas spędzać pożytecznie, walały się jak nicponie. Rodzice za karę każą im wdychać straszny dym ze strączków pieprzu.

Scena VI: Lat dwanaście. Chłopiec jeszcze nieposłuszny, więc ojciec go związał i na cały dzień porzucił w wilgotnej ciemnicy. Dziewczynka za karę musi wstawać już przed świtem do pracy i zamiatać domostwo.

Scena VII: Lat trzynaście. Chłopcy uczą się sprowadzać drzewo z lasu czółnem i obrabiać trzcinę dla użytku domowego. Córka uczy się mleć kukurudzę i sporządzać dla rodziców placek i inne potrawy. Racja żywności podwyższona na dwie tortille.

Scena VIII: Lat czternaście. Chłopiec jedzie łowić ryby na lagunach. Dziewczynka tkła materiały na ubranie. Słowem dzieci już umieją pracować jak dorośli. Ich wychowanie nie skończone.

Z całego przedstawienia wynika, że wprawie w czynności techniczne o gospodarce towarzyszy przekonanie o obowiązku pracy, oraz niezwykle surowa karność, wypływająca ze świadomości znaczenia jej dla wychowania moralnego, dla wyrobienia cnoty posłuszeństwa, porządku, pracowitości i obowiązkowości. To prawdopodobnie były zasady już dość wcześniej stosowane przez ludy pod wpływem potrzeb życia codziennego.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

O g ó l n e.

STANISŁAW KOT: *Historja Wychowania. Zarys podręcznikowy*. Wydanie drugie, zmienione i pomnożone. Lwów, 1934. (Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych). Tom I: Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII; Tom II: Wychowanie nowoczesne (od połowy w. XVIII do współczesnej doby).

Odpowiedni wybór materiału źródłowego, oraz ilustracyjnego przynoszą tegoż autora: *Źródła do historii wychowania*. Część I: Od starożytnej Grecji do końca w. XVII. Część II: Od początku w. XVIII do początku w. XX. W dodatku: Album ilustracyj do dziejów wychowania w dwóch częściach. Warszawa (Gebethner), 1929—1930.

PAUL BARTH: *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung*, wyd. 4. Lipsk, 1920.

JOHN WILLIAMS ADAMSON: *A short history of education*, wyd. 3. Cambridge, 1930.

RICHARD MÜLLER-FREIENFELS: *Bildungs- und Erziehungsgeschichte*, Lipsk, 1932—33, w „Wissenschaft und Bildung”, n-ry 277, 278 i 281.

Kultury pierwotne i orientalne:

W. D. HAMBLY: *Origins of education among primitive peoples*, Londyn, 1926; ERNST KRIECK: *Bildungssysteme der Kulturvölker*, Lipsk, 1927; R. MÜLLER-FREIENFELS w I t. *Bildungs- und Erziehungsgeschichte*; LORENZ DÜRR: *Das Erziehungswesen im Alten Testament und im antiken Orient*, Lipsk, 1932.

Grecja.

WERNER JÄGER: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Tom I, Berlin, 1934; PAUL NATORP: *Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik*, Berlin, 1895; THOMAS DAVIDSON: *Aristotle and the ancient educational ideals*, Londyn, 1892; TADEUSZ SINKO: *Literatura grecka*, tomu I cz. 1—2, Kraków, 1931—32; PAUL WENDLAND: *Die hellenistisch-römische Kultur*, Tübingen, 1912; FRANC. SMOLKA: *Szkolnictwo greckie w starożytnym Egipcie*, Lwów, 1921; JOHN WALDEN: *The Universities of ancient Greece*, Londyn, 1912.

Z dzieł o wychowaniu: PLATONA Rzeczpospolita, przełożył ST. LISIECKI, Kraków, 1928.

R z y m.

MATTHIAS LECHNER: *Erziehung und Bildung in der griechisch-römischen Antike*, München, 1934; GASTON BOISSIER: *La fin du paganisme*, Paryż, 1891; CORRADO BARBAGALLO: *Lo stato e l'instruzione pubblica nell' imperio Romano*, Catania, 1911.

Z dzieł o wychowaniu: KWINTYLJANA: *O wykształceniu mówcy*, przeł. M. OLSZEWSKI, Lwów, 1928.

Ś r e d n i o w i e c z e.

M. ROGER: *L'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, Paryż, 1905; FR. A. SPECHT: *Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13 Jh.*, Stuttgart, 1885; RUDOLF LIMMER: *Bildungszustände und Bildungsideen des 13 Jh.*, München, 1928; F. WARRE CORNISH: *Chivalry*, Londyn, 1911; HASTINGS RASHDALL: *The Universities of Europe in the middle ages*, Oxford, 1895; H. J. KAEMMEL: *Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit*, Lipsk, 1882.

H u m a n i z m.

JAKÓB BURCKHARDT: *Kultura Odrodzenia we Włoszech*, Kraków, 1930; FRIEDRICH PAULSEN: *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Berlin, 1919; STEPHEN d'IRSAY: *Historie des universités françaises et étrangères*, Paryż, 1933; HERMANN LESER: *Das pädagogische Problem*, 1926—28.

W i e k XVII.

IVAN KVACALA: *J. A. Comenius*, Berlin, 1914; J. W. ADAMSON: *Pioneers of modern education*, Cambridge, 1921; ALFRED HEUBAUM: *Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII Jh. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung*, Berlin, 1905; AUGUST HOYLER: *Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung*, Lipsk, 1933.

Z dzieł pedagogicznych: LOCKE *Myśli o wychowaniu*, przeł. M. HEITZMAN, Warszawa, 1931.

O ś w i e c e n i e.

PAULSEN j. w.; GABRIEL COMPAYRÉ: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI s.*, Paryż, 1911; PAUL SAKMANN: *J. J. Rousseau*, Berlin, 1913; A. E. DOBBS: *Education and social movements 1700—1850*, Londyn, 1919; A. PINLOCHE: *Geschichte des Philanthropinismus*, Lipsk, 1914; W. GÖTZE: *Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärungsbewegung*, Langensalza, 1932.

Z dzieł pedagogicznych: ROUSSEAU *Emil*, przeł. HUSARSKI i ZIELIŃSKI, Warszawa, 1930—33.

P o l s k a d o r. 1795.

ALEKS. BRÜCKNER: *Dzieje kultury polskiej*, Kraków, 1930—32; ANTONI KARBOWIAK: *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, Petersburg — Lwów, 1898—1923; ALOJZY WAŃCZURA: *Szkolnictwo w starej Rusi*, Lwów, 1923; KAZIMIERZ MORAWSKI: *Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, 1900; KULTURA STAROPOLSKA, Kraków, 1932; STANISŁAW ŁEMPICKI: *Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa*, Kraków, 1921; ANTONI DANYSZ: *Studja z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków, 1921; STANISŁAW KOT: *Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce XVI — XVIII w.*, Lwów, 1921; EMIL WASCHINSKI: *Das kirchliche Bildungswesen in Ermland, Westpreussen und Posen vom Beginn der Reformation bis 1773*, Wro-

claw, 1928; Ks. STANISŁAW BEDNARSKI: Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce, Kraków, 1933; WŁADYSŁAW SMOLEŃSKI: Przewrót umysłowy w Polsce w XVIII w., Warszawa, 1923; WILLIAM J. ROSE: Stanislas Konarski, Londyn, 1929; STANISŁAW TYNC: Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacyjnej, Kraków, 1922; EPOKA WIELKIEJ REFORMY, Lwów, 1923; MIECZYSLAWA MITERZANKA: Działalność pedagogiczna Adama Czartoryskiego, Warszawa, 1931; TEODOR WIERZBOWSKI: Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, 1922; HANNA POHOSKA: Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, 1925.

Z wydawnictw źródłowych: CHRZANOWSKI-KOT: Humanizm i reformacja w Polsce. Wybór źródeł do ćwiczeń uniwersyteckich, Lwów, 1927; SZYMONA MARI-CIUSA: O szkołach czyli akademjach, przeł. DANYSZ, Kraków, 1925; STAN. KONARSKI: Ustawy szkolne, przeł. GERMAIN, Kraków, 1925; HUGO KOŁŁATAJ: Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III, Warszawa, 1905; ADAMA CZARTORYSKIEGO: Katechizm rycerski, wyd. MOŚCICKI, Warszawa, 1916; Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne 1773 — 1794, wyd. LEWICKI, Kraków, 1925; FRANC. BIELIŃSKIEGO: Sposób edukacji, Kraków, 1888; ANT. POPLAWSKIEGO: O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt, Warszawa, 1774; Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej, wyd. KUKULSKI, Lublin, 1923; GRZEGORZA PIRAMOWICZA: Mowy miane w Tow. do Ksiąg elem. 1776—1788, wyd. WISŁOCKI, Kraków, 1889; Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, Lwów, 1930; PIRAMOWICZA: Powinności nauczyciela, Lwów, 1930; Komisja Edukacji Narodowej 1773—1794, wyd. WIERZBOWSKI, Warszawa, 1902—15.

W i e k XIX.

Z wymienionych wyżej, dzieła PAULSENA, COMPAYRÉ'GO, LESERA, DOBBS'A. LOUIS LIARD: L'enseignement supérieur en France 1789—1893, Paryż, 1898; A. AULARD: Napoléon I-er et le monopole universitaire, Paryż, 1911; EDWARD REISNER: Nationalism and education since 1789. A social and political history of modern education, Nowy York, 1923; HENRY CRAIK: The state in its relation to education, Londyn, 1896; F. DELEKAT: J. H. Pestalozzi, Lipsk, 1928; R. A. ARCHER: Secondary education on the 19. century, Cambridge, 1921; JOHN ADAMS: The evolution of educational theory, Londyn, 1922; MIECZ. ZIEMNOWICZ: Problemy wychowania współczesnego, Warszawa, 1929.

Z dzieł pedagogicznych przede wszystkim: Pisma PESTALOZZIEGO, SPENCE-RA: O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym, Warszawa, 1908.

P o l s k a 1795 — 1918.

WANDA BOBKOWSKA: Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w., Kraków, 1928; A. M. KOSLER: Die preussische Volksschulpolitik in Oberschlesien 1742—1848, Wrocław, 1929; LUDWIK JANOWSKI: W promieniach Wilna i Krzemieńca, Wilno, 1923; MICHAŁ ROLLE: Ateny wolińskie, Lwów, 1923; WINCENTY GORZYCKI: Oświata publiczna w Księstwie Warszawskim, Warszawa, 1921; HELENA ORSZA-RADLIŃSKA: Początki pracy oświatowej w Polsce, Warszawa, 1913; A. J. RODKIEWICZ: Pierwsza politechnika polska, Warszawa, 1904; STANISŁAW STASZIC, Księga zbiorowa pod red. KUKULSKIEGO, Lublin, 1926; JAN

KUCHARZEWSKI: Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty, Warszawa, 1914; WŁADYSŁAW STUDNICKI: Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego, Kraków, 1906; STEFANJA SEMPOŁOWSKA: Reforma szkolna 1862 r., Warszawa, 1915; HENRYK ROWID: Podstawy pedagogiki Trentowskiego, Lwów, 1920; STAN. SZCZEPANOWSKI: Myśli o odrodzeniu narodowym, Lwów, 1923; MIECZ. JABCZYŃSKI: Walka dziatwy polskiej z pruską szkołą, Poznań, 1930; NASZA WALKA o szkołę polską. Opracowania, wspomnienia, dokumenty, Warszawa, 1932; JAN HULEWICZ: Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899—1914, Warszawa, 1934; KAZIMIERZ KONARSKI: Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem, Kraków, 1923.

Z literatury pedagogicznej: Pisma JĘDRZEJA ŚNIADECKIEGO, KLEMENTYNY z TANSKICH HOFMANOWEJ, TRENTOWSKIEGO: Chowanna, ESTKOWSKIEGO: Pisma pedagogiczne, DIETLA: O reformie szkół krajowych (1865—66), SZCZEPANOWSKIEGO: Myśli o wychowaniu narodowym.

DZIEJE OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

napisała

HELENA RADLIŃSKA

Prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej

1. Uwagi ogólne. Dzieje oświaty pozaszkolnej, ściślej—wychowania pozaszkolnego, nie idą równolegle z dziejami szkolnictwa. Poczynania w tej dziedzinie rodzą się częstokroć z niezadowolenia ze stanu i z kierunku prac szkolnych, kroczą śmiało naprzeciw nowym potrzebom, próbują dawać wyraz ideologii przodowników i bojowników; szukają odzewu wśród mas, zwłaszcza u ludu, wśród dorosłych o swoistych wymaganiach i odczuciach. Jednym z najbardziej znamienitych zjawisk w tych dziejach jest powstawanie inicjatyw nietylko „od góry”, z pośród „wychowujących” (jak to się dzieje w szkolnictwie), lecz „od dołu”, z pośród „poszukujących”, dążących samodzielnie wzwyż. Dlatego działalność pozaszkolna splątana jest nieraz z walką: narodową, społeczną, polityczną, staje się jej orężem, przybiera gorące barwy propagandy. W wyższym stopniu niż szkolnictwo zależy od ruchów społecznych, od pojawiania się nowych sił i nowych pożądań. Stąd zmienność jej form i różnorodność treści, obejmujących różne potrzeby życia ludzkiego (w całym jego przebiegu): indywidualnego i społecznego, kształtujących się wedle marzeń drobnych grup przodowniczych, rozrastających się nierównomiernie, bez zgóry powziętego planu, wyrodniejących łatwo i odradzających się niespodziewanie.

W krótkim przeglądzie można będzie pokazać zaledwie najważniejsze momenty, najbardziej charakterystyczne prądy, pojawianie się typowych instytucyj. Wypadnie zwrócić główną uwagę na stosunki polskie, sięgając do innych krajów przedewszystkiem po to, aby pokazać wspólne źródła i kierunki, twórczość oryginalną i przejmowanie wzorów oraz różnice przebiegu prac na tle różnic w przebiegu dziejów społecznych i losu narodów.

2. Najdawniejsze tradycje. Na kształtowanie pojęć o wychowaniu mas niewątpliwy wpływ wywarły: działalność twórców i żarliwych apostołów religij oraz zwyczaje prawne, czyniące „lud” widzem i uczestnikiem aktów publicznych. Nie bez znaczenia (zwłaszcza dla romantyzmu) była propaganda cnót i nauczanie prawd wiary przez zakony żebrzące średniowiecza, pierwsze organizacje, które zwracały się do ludu w jego języku, sięgając do jego pojęć i przyzwyczajzeń, spożytkowując jego twórczość. Pierwsze hasła zapalania pochodni dla „wszystkich” wypowiedziały uniwersytety średniowiecza, pierwsze stwierdzenie konieczności sztuki czytania dla życia duchowego każdego chrześcijanina uczyniła Reformacja. Ale przez wiele pokoleń szerokie masy były odsunięte od życia publicznego, zrzadka słyssały słowa do nich wprost skierowane,

oddawały swe dzieci do szkoły po to, by je wprowadzić w obcy sobie świat społeczny, niewiele korzystały z Biblii z powodu powszechnego (nawet w krajach protestanckich) analfabetyzmu. Rozpowszechnienie druków znajdowało zapórę nie tylko w nieumiejętności czytania, lecz również w różnicy pojęć, zainteresowań i sposobów wyrażania się poszczególnych warstw społecznych. Możliwość świadomego udziału w jednej cywilizacji światała wraz z myślą o obalaniu murów przesądu i wzajemnej niezajomości.

3. Epoka Oświecenia. Świadoma i celowa praca pozaszkolna zapoczątkowana została we Francji. Wydawnictwa naukowe, przeznaczone poraz pierwszy dla szerokiego ogółu, rozpowszechniają poglądy encyklopedystów, występują do walki ze „szkolarskim” nieuctwem. Uznanie potrzeby „oświecania” dla życia społecznego prowadzi do popularyzowania wiedzy, zwłaszcza przyrodniczej, dla coraz rozleglejszych kręgów czytelników.

Stosunek do potrzeb duchowych ludu układał się jednak w zależności nie tyle od poglądów filozoficznych, co od ideologii społecznej. Jak zazwyczaj, ścierały się różne zapatrywania, występowały równocześnie różne prądy.

Najsilniejszym przed Wielką Rewolucją francuską był wpływ fizjokratów, i to zarówno na precyzowanie pojęć o oświacie „wieśniakom przyzwoitej”, jak i na praktyczne stosowanie zasad. Polskie ujęcie tej ideologii głosi, że „wagą szczęśliwości publicznej jest szczęśliwość rolnika. Gdzie rolnik jest nędzny, tam koniecznie cały kraj nędznym być musi”. Rolnik oświecony będzie zamożny, gdyż będzie uzdolniony do wytężonej pracy, trzeźwy, oszczędny, chętnie wprowadzający meljoracje. Zakres jego wiedzy nie powinien jednak przekraczać granic wioskowych; na pierwszym miejscu stać musi interes produkcji rolnej, więc — jak sądzono — wiedza o gospodarstwie i higienie. Poglądy

ściśle utylitarystyczne fizjokratów łączyły się z szerszymi hasłami wieku Oświecenia, z uznaniem walorów pracy „żywiącej ludzkość”, z powoływaniem się na prawa naturalne do „szczęścia”, z apoteozą „cnoty”, ułatwiającej współżycie. Konsekwencje praktyczne były jednak bardzo wąskie, znaczenie górnych słów ograniczone.

Opinie polskie o oświacie ludu (na które fizjokratyzm oddziałał przemożnie), ogniskuje w r. 1770 konkurs, ogłoszony przez biskupa Massalskiego: „Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom”. Nagrodzona praca ks. A. Popławskiego stoi na stanowisku pożytku dla fortun szlacheckich, twierdzi, że „przyzwoitość ćwiczenia umiarkowana być powinna według przyzwoitości kondycji”, na to ćwiczenie przeznacza dzieciństwo. Poza wiek szkolny wybiegają autorzy książek dla ludu: religijnych, etycznych, rolniczych. Szereg wydawnictw zjawia się „z rozkazu jednego patrioty”, śmiałego reformatora, ks. P. Brzostowskiego, tworzącego na tle życia ówczesnego utopijną rzeczpospolitą „gospodarzy ziemiańskich” w Pawłowie (Mereczu). W porównaniu z przykładami innych krajów (np. z rozleglejszą na polu szkolnictwa działalnością F. Rochowa w Brandenburgji) działalność Brzostowskiego uderza szerokim zakresem, tendencjami demokratycznymi, zajęciem się oświatą dorosłych i rozrywkami. Wydawnictwa Brzostowskiego dla ludu nie są odosobnione, pojawiają się i inne, oryginalne i tłumaczone. W działalności oświatowej, podobnie jak w tym czasie w organizacji szkolnictwa parafjalnego, główną rolę odgrywa inicjatywa możliwych jednostek. Grupy zorganizowane pojawiają się wyjątkowo i wykazują działalność nikłą; do nich należą loże masońskie, propagujące zasady higieny, i Związek Filantropów, „oświecający w cnotach” przez nagradzanie zasług.

4. Kierunek rewolucyjny. W tym samym czasie, w którym poglądy fizjo-

kratów z trudem torowały sobie drogi wśród niechęci warstw „wyższych” do oświaty ludu, pojawiły się i szerzyły zgoła inne teorie. Najmocniej wypowiedział je J. J. R o u s s e a u w apoteozie prostoty i ubóstwa zarówno materialnego, jak i duchowego. Z pod pióra J. H. Pestalozziego wyszła wkrótce potem pierwsza w literaturze powieść, przedstawiająca krzywdy chłopskie i siły moralne, tkwiące wśród ludu, które można doprowadzić do odrodzenia i rozkwitu („Leonard i Gertruda”, 1781). Jest to zapoczątkowanie nowej ideologii, która dopiero po latach stanie się motorem poczynań oświatowych. Źródła jej biją już jednak widocznie. Żądanie Rousseau’a, aby lud panował, układali w kształty konkretne publicyści i działacze W i e l k i e j R e w o l u c j i. Oświata powszechna stawała się dla nich warunkiem utrzymania wolności i urzeczywistnienia sprawiedliwości. Formy rewolucyjnej pracy oświatowej były różnorodne, przemawiały do uczucia, wyobraźni, rozumu; treść była przedewszystkiem polityczna.

Hasła polityczne rzucił w Polsce K o ś c i u s z k o w s k i e j „Przyjaciel Ludu”: „Bracia, oświecajmy się wszyscy w tej głównej sprawie naszej — w sprawie narodu”. Te same hasła przyświecały akcji wychowawczej Legjonów, z natchnienia Kościuszki uświadamiającej żołnierza, przez pismo „Dekadę” i szkółki obozowe, o sprawach polityki, poprzez które prowadzi droga do wyzwolenia Polski. Demokratyzacja służby wojskowej, nadzieje fundowane w duszy prostego żołnierza przewodniczą jeszcze w Księstwie Warszawskim pracy oświatowej w wojsku (pierwszy elementarz dla dorosłych, 1812).

Zapał, wywołany przez zniesienie nierówności wobec prawa, głoszone przesadnie jako przywrócenie ludu do praw obywatelskich, doprowadza m. in. do niespotykanego dawniej zarządzenia, dopuszczającego dorosłych do szkół elementarnych (1807). Odbija się to na li-

teraturze dla ludu, zwłaszcza na pierwszej książce o znaczeniu ustawodawstwa i treści nowych ustaw („Kmieć prokowski” F. B. Piekarskiego, 1811), godzącej się zresztą z istnieniem pańszczyzny.

5. Różnorodność poczynań oświatowych. W pierwszym trzydziestoleciu XIX w., które widziało wiele szybkich przemian w układzie sił politycznych i gospodarczych, w technice życia zbiorowego i w światopoglądach, krzyżują się poczynań oświatowe, z różnych płynące źródeł. Najsilniejszym, najwyraźniej zdala widocznym jest prąd, płynący łożyskiem, żłobionem przez fizjokratów. Gdyby nie obawa przedwczesnego wprowadzania terminów, nazwałby go można prądem pracy organicznej. Trzeba jednak stwierdzić krzyżowanie się różnych wpływów, nawet współdziałanie czynników, napozór wykluczających się nawzajem.

Stanowisko przodownicze przypada A n g l i j i. Przeżywa ona najwcześniej wstrząśnienie, które wywołało nowe zainteresowania społeczne: t. zw. „rewolucję maszynową”. Szybki rozwój przemysłu spowodował nietylko przewrót w dziedzinie produkcji i gwałtowne protesty rzemieślników, niszczących maszyny, jako wrogów. Doprowadził do nowego rozsiedlenia ludności wokół kominów fabrycznych, do rozprzegania się tradycyjnych więzi społecznych, wzrostu pauperyzmu. Nędza materialna i duchowa ujawnia się jaskrawo, choć Anglja miała już dawne, zorganizowane poczynań oświatowe, sięgające połowy XVIII w., podejmowane z pobudek religijnych, dla umożliwienia czytelnictwa Biblii. Setki dorosłych korzystają, obok dzieci, ze szkółek niedzielnych i wędrownych. W r. 1789 powstało „Stow. Szkół Niedzielnych”, od r. 1811/12 rozpowszechniają się specjalne szkoły dla dorosłych. Promotorami ruchu są metodyści, wspierani przez kwaków, których udział i wpływ w pracach społecznych wzrasta szybko i obejmuje coraz szerszy zakres. Szkoły „wzajemnego nauczania”, zwł.

J. Lankastra (rys. 142), przyciągają również wielu dorosłych, chcą być „gorejącą pochodnią”, ukazać godność człowieka przez zbliżenie do Boga. Ruch wszczęty w Anglii, zarówno propagowanie Biblii, jak i metody nauczania dorosłych (pierwszy podręcznik metodyczny, 1813), przenosi się do innych krajów Europy i Ameryki; tworzące się towarzystwa mają charakter oświatowy. Kwartry idą do Rosji na wezwanie Aleksandra I meljorować pola i reformować więzienia.

Cyfry, podawane w sprawozdaniach, nie powinny zasłaniać faktu, że ankieta, przeprowadzona w r. 1816, stwierdziła powszechną ciemnotę i prawie całkowity brak akcji wychowawczej wśród ludu. Działalność R. Owena, tworzącego w New Lanark wzory życia robotniczego i szeroko zakrojonej pracy kulturalnej, była wyjątkową. Namiętne wezwanie Owena do kształcenia charakterów i tą drogą przekształcania środowisk społecznych, poparte świetnym, przekonywującym przykładem z życia, weszły do klasycznej literatury „utopijnej”; słabem echem odbity się na ustawodawstwie robotniczym Anglii. Tem niemniej rozbudzały potrzebę przemian kulturalnych zarówno wśród „przyjaciół ludzkości”, żyjących na wyżynach kultury swego czasu, jak i wśród przodowniczych jednostek ze świata pracy fizycznej. Jedną z cech charakterystycznych działalności angielskiej jest wcześniejsze, niż w innych krajach, zjawianie się obok „filantropów” działaczy ze świata robotniczego. Najbardziej znamienne jest tworzenie w ostatnim dziesięcioleciu XVIII w. kółek, studujących oprócz Biblii nauki świeckie, powstanie w r. 1795 pierwszej biblioteki robotniczej, w r. 1799 (z pomocą dr. G. Birkbecka), Instytutu Mechaników, pierwowzoru instytucji, kształcących i podnoszących społecznie czołowe szeregi fachowych robotników. Udział samych słuchaczy w organizowaniu Instytutów jest znaczny; ok. 1825

w większości miast przemysłowych są Instytuty Mechaników. Ruch oświatowy idzie w parze z zawodowym, w r. 1825 ustawodawstwo angielskie uznaje prawo koalicji, najwcześniejsze w Europie (o 40 lat przed Francją). Przed zbyt entuzjastyczną oceną stosunków chronić musi fakt zwyrodnienia Instytutów, które przetworzą się w szkoły techniczne dla drobnomieszczaństwa; masa robotnicza poza szczupłą liczbą przodowników nie dostarczała bowiem uczniów o dostatecznym przygotowaniu elementarnym. Wiele lat upłynie zanim wychowanie uznane zostanie w Anglii za sprawę publiczną (1870).

Na kontynencie europejskim warunki bytu są po wojnach napoleońskich tak trudne, że w akcji społecznej na pierwszy plan wysuwa się nie oświata, lecz opieka: ratowanie nędzarzy i wykolejniców. Często splota się z tą pomocą kształcenie przemysłowe i rolnicze, niekiedy przymusowe, o charakterze niemal więziennym. W ciężkiej atmosferze reakcji politycznej i społecznej na pierwszy plan występuje działalność dla celów utylitarnych, najbliższych. Powstawanie przemysłu, cześć dla rozwijającej się szybko nauki stosowanej prowadzą do zakładania kursów fachowych, sal rysunkowych, tworzenia muzeów, propagujących zdobycze techniki. Nawet dalekosiężne utopje społeczne Francji (St. Simon, Fourier), które wywrą wpływ na życie duchowe następnych pokoleń, tkwią głęboko w sprawach techniki.

W Księstwie i konstytucyjnym Królestwie Polskiem wybitni ludzie (S. Staszic, F. Skarbek, J. Lipiński i inni) utrzymują żywą łączność z Zachodem i tworzą instytucje, należące do przodowniczych w Europie. Prace Staszica wynikają z wiary, że wszystkie siły przyrody i ducha ludzkiego muszą się rozwinąć i być użyte dla uszczęśliwienia pokoleń. Działalność kulturalna, to doskonalenie natury przez człowieka we wspólnictwie z Bogiem. Jako dzia-

łacz państwowy i, równocześnie, społeczny, umięjący, jak nikt, kojarzyć roboty ochotnicze i rządowe, Staszic zwraca uwagę na potrzeby państwa i na nowe siły społeczne. Stąd zajęcie się kształceniem terminatorów, górników, tkaczek, konduktorów robót drogowych i t. d., równoczesne z tworzeniem polskiej warstwy robotników kwalifikowanych. Szkoły niedzielne, kursy, praktyki, wystawy stanowią nieznanne dawniej bogactwo środków działania. Szkoły wyższe mają wśród swoich zadań przygotowywanie instruktorów, dostarczanie modeli. Działalność wyteżona, rozumna i planowa nie jest jednak istotnie szeroką: masy włościańskie nie są objęte pracą pozaszkolną, a nawet tendencje ich oświecania słabną. W katastrofie, którą reakcja zadała szkolnictwu elementarnemu, niejedno z miejskich dzieł przodowniczych marnieje również. Nie wywołuje naśladownictw najświetniejszego poczynanie ochotnicze: organizacja „Tow. Rolniczego Hrubieszowskiego”. Ustawa hrubieszowska, przepojona duchem spółdzielstwa, stawia Towarzystwu cele oświatowe i wychowawcze; wartość charakteru jest warunkiem otrzymania ziemi, odebranej występniemu, społeczność utrzymuje szkoły i udziela stypendjów, stypendyści służyć mają radą. Wśród chłopów analfabetów, na tych samych prawach, osadzeni są wybrani starannie „inteligenci” jako przodownicy kultury.

Głośnie wydawnictwo popularne z r. 1818, „Pielgrzym z Dobromila” I. Czartoryskiej, który pod koniec okresu znajdzie się na indeksie wraz ze „Śpiewami historycznymi” Niemcewicza, w swych poglądach społecznych zbliża się do prac fizjokratów; to samo uczynią naśladowający go „Kramarze”, czy inni wędrowcy. Najprawdopodobniej wyjątkowo tylko trafiali oni pod strzechy. Wydawnictwa ludowe bywały przeważnie w ręku oficjalistów i rzemieślników, uczniów szkół niedzielnych i t. d. Wieś chłopska nie czytywała, nie rozumiała

języka książek. Istniały zresztą wielkie różnice lokalne. Najwyższy był stan oświaty w Rzplitej Krakowskiej, tam też spotykamy najwcześniejsze wzmianki o bibliotekach ludowych i pozaszkolnej pracy nauczyciela. Opinie o chłopie są różne: od twierdzenia, że nadmiar światła szkodzi, do wyznania, że trudno pisać dla ludu, gdyż inne jest jego odczuwanie piękna. Te słowa wypowie w r. 1820 autor „Wiesława”; jest to objaw głębokiej przemiany stosunku do ludu i zapowiedź nowego ujęcia prac oświatowych.

6. Romantyzm społeczny, który przewodniczył pracy oświatowej więcej niż przez jedno pokolenie, zasilał się z wielu głębokich źródeł.

Był ideologią rozwijających się ruchów narodowych, jednym z najważniejszych czynników kształtowania narodowości nowoczesnej, dlatego za główny cel oświaty stawiał danie wiedzy historycznej: o przeszłości, w której, wedle wielu historyków ówczesnych, był złoty wiek narodu, i o drogach, wiodących w przyszłość. Splatał dążenia narodowe ze społecznymi, widząc w tem jedyny sposób wzmocnienia narodu; prowadziło to do odrodzenia w nowej postaci jednego hasła rewolucyjnego, przypomnienia porzuconych dawniej wartości. Uwielbiał lud, przeszłą wielkość — przyszłe szczęście, więc rzucał hasło uczenia się duszy i kultury ludu, budzenia mas i wsluchiwania się w ich wypowiedzi, zamiast oświecania na podstawie wiedzy książkowej. Dążył do szybkiej, zupełnej zmiany stosunków, dlatego nastawiał często prace oświatowe na najbliższe potrzeby i zamierzenia polityczne; tem niemniej tworzył dzieła o głębokim, nieprzemijającym znaczeniu.

Najważniejszą puścizną tego kierunku jest Wyższa Szkoła Ludowa (*Hojskole*), stworzona w D a n j i, słynąca poza jej granicami jako Wiejski Uniwersytet Ludowy. Twórcą duchowym U. L. jest N. F. S. Grundtvig (1782—1872), nazwany przez historyka duń-

skiego „genjuszem, który rozumiał życie i odwieczne wartości swego ludu”, — reformator kościelny i społeczny, poeta, badacz przeszłości i mitologii. Grundtvig głosił wiarę w człowieka i w lud (który uchodził podówczas za bierną, gnuśną masę, pogrążoną w zabobonach i pijaństwie); pragnął, w okresie przetwarzania się stosunków politycznych i społecznych, by lud stał się światłym i silnym duchowo narodem. W poezji wyczarowywał nową Danję z dawnych mitów, w propagandzie oświatowej apoteozował nauczanie „słowem żywym”, rodzącem się z tradycji i wspólnych odczuwań, podkreślał znaczenie historii, która daje obywatelom wiedzę o ich zadaniach i wspólności. Uzasadniał doniosłość nauczania i wychowywania młodzieży po 18 roku życia, gdy kształtuje się pogląd na świat. Marzył o szkole wyższej, narodowej, dla ducha i języka, poświęconej potrzebom ludu i ojczyzny, dostępnej dla wszystkich, w której nauka, zapładniając umysły ludu, „otrzymywałaby nawzajem siły ożywcze od ludu”. Marzenia Grundtviga urzeczywistniały się dzięki ofiarności najgorętszych jednostek i pomocy całych gromad wiejskich. Pierwszy „Uniwersytet” poprowadził Kr. Kold (1851) w warunkach niemal nędzy materialnej, uzyskując jednak wyniki, które zachęciły do zakładania dalszych szkół. Po walkach ideowych praca Uniw. Lud. utrwaliła się, doprowadziła do przekształcenia stosunków, które określono jako „meljorację dusz”, pociągającą za sobą meljorację gospodarstw i życia społecznego.

Wśród propagandy na rzecz oświaty Grundtvig podnosił niejednokrotnie znaczenie wolności obywatelskich dla rozwoju kultury i wskazywał jako przykład stosunki angielskie. W okresie parokrotnych podróży Grundtviga do Anglii prowadzona tam była walka o powszechne prawo wyborcze i o stanowisko robotników w społeczeństwie. Wśród tych walk o nową „kartę” praca rozwinięła się literatura propagandy-

styczna, uświadamiająca masom najważniejsze zagadnienia życia zbiorowego. W kolportażu i w walce o zwolnienie prasy z opłat stemplowych brali wybitny udział robotnicy. Ruch robotniczy, obejmujący równocześnie sprawy zawodowe, polityczne i kulturalne, siłą swą i rozpęd czerpał z wyżyn ideowych, ku którym wiódł go Owen. W ciągu niewielu lat pojawiają się żywotne inicjatywy, dające punkt wyjścia dla prac dalszych. W. Lovett ogłasza w 1837 zarys systemu wykształcenia, obejmującego całe życie, stawiającego cele idealne obok praktycznych. W r. 1842 powstaje Kolegium Ludowe w Sheffield, wprowadzające słuchaczy robotników w świat humanistyki. Szereg wybitnych ludzi z różnych obozów głosi konieczność akcji wychowawczej wśród mas. Dla Carlyle'a sprawa społeczna jest przede wszystkim sprawą wykształcenia. Organizator i teoretyk oświaty F. D. Maurice postawi jako cel pracy: rozwijanie charakterów, doprowadzenie do zrozumienia Boga w dziejach, naukach i sztuce, oraz roli jednostki w społeczeństwie. Praca oświatowa musi się łączyć z twórczą myślą społeczną. („Learning and Working”, 1854). Twórczość społeczną robotnika angielskiego reprezentuje podówczas, obok ruchu zawodowego, pojawianie się ubezpieczenia wzajemnego i stowarzyszeń spółdzielczych (pierwsza kooperatywa spożywcza tkaczy w Rochdale, 1844), popierających materialnie działalność kulturalną, zakładających biblioteczki.

Nie brakło inicjatyw z „góry”. Założone przez Broughama i in. „Tow. Szerzenia Wiedzy Pożytecznej” odegrało wybitną rolę w rozpowszechnianiu czasopism i tanich, dobrych książek, oraz tworzeniu czytelni. Ustawy z r. 1845 i 1850 o zakładaniu z funduszków gminnych bibliotek i muzeów dały podstawę dla późniejszego świetnego rozwoju tych instytucji (1852 — pierwsza biblioteka publiczna w Manchester).

Warunki życia robotników i ludu

wiejskiego we Francji były gorsze, niż w Anglii; ruch oświatowy mniej rozgałęziony. Na jego tempo wpływają nastroje polityczne. Systematyczna działalność oświatowa pojawia się w latach dwudziestych w formie kursów dla dorosłych, przyczem główna zasługa przypada towarzystwom oświatowym, założonym przez inteligencję, Politechnicznemu i Filotechnicznemu. O rozwoju pracy i jej zależności od warunków politycznych świadczą liczby: 36 tys. słuchaczy w r. 1837, zaś — 117 tys. w roku „Wiosny ludów”, 1848. Bezpośrednia inicjatywa robotnicza przejawia się raczej w tworzeniu zrzeszeń wzajemnej pomocy, w organizowaniu oporu i spisków, w rozpowszechnianiu literatury propagandystycznej. Wielki wpływ zdobywają teorie utopistów społecznych, którzy na tle przebudowy ustroju ekonomicznego i politycznego, zapewnienia sprawiedliwego podziału dochodu społecznego i ogólnej „sprawiedliwości społecznej” marzą o wprowadzeniu wartości etycznych do życia codziennego, o rozwoju wszystkich uzdolnień (St. Simon), stwarzaniu przez społeczeństwo warunków, sprzyjających rozkwitowi człowieka i czyniących pracę radosną i twórczą (Fourier), zagwarantowaniu wszystkim wolności poprzez udział w dorobku cywilizacji (Proudhon).

Filozofja wydaje się podówczas najważniejszym, nawet „jedynym” narzędziem rewolucji, w konsekwencji najważniejszym przedmiotem popularyzacji. Przeciwno temu pogładowi występują w latach czterdziestych K. Marx i F. Engels, przeciwstawiając filozofii znajomość rzeczywistego układu sił ekonomicznych. Ale chociaż „Manifest komunistyczny” rzuca mocno nowe hasła w r. 1847, wpływ tych haseł na pracę oświatową uwidoczni się dopiero w następnych dziesięcioleciach, gdy minie „wiosna ludów”.

7. Romantyzm oświatowy w Polsce. W Polsce praca oświatowa w duchu romantyzmu społecznego pojawia

się później, niż romantyzm w poezji; filomaci interesują się dawnymi formami oświaty, np. szkołami lankastrowskimi. Poszukiwanie wątku poetyckiego u ludu i najdawniejszych ustrojów społecznych przygotowuje jednak grunt do rozkrzewienia się nowej ideologii w chwili, gdy, po upadku powstania listopadowego, niezbędne są nowe źródła mocy dla prac narodowych. „Wszystko dla ludu, wszystko przez lud” stało się hasłem dla działaczy, poszukujących sił dotychczas niespożytkowanych. Demokracja jest dla nich tradycją rodzimą, głęboko ugruntowaną w najdawniejszych dziejach. Dlatego „Towarzystwo Demokratyczne” uważa księgę historii za najważniejsze „narzędzie działania”, światło dla ludu — za warunek wolności. Dla pracy oświatowej konieczna jest — zdaniem teoretyków ruchu — forma rodząca się z podań przyszłości, treść ukazująca ludowi przyszłość, obejmująca całe jego życie. Ideologja, która głosi narodowi: „polski lud — to ojciec twój”, mówi o „zstąpieniu myśli ludowej do szlachty”. Działalność oświatowa, inicjowana z Emigracji, zajmie się przede wszystkim propagandą tej prawdy. Krokiem wstępnym jest zdobywanie „umiejętności ludu”; niejeden z działaczy zamieszkuje wśród chłopów, przywdziewa switkę pastucha, czy fartuch kowala.

Warunki polityczne, odmienne w każdej dzielnicy, sprawiały, że praca oświatowa różnych doznawała losów. Program emisariuszy, „apostolów wiary ludowej” w zetknięciu z rzeczywistością wsi kresowych kurczył się do utrzymania narodowości i nauczania najbliższego kręgu domowników. W chłopskim spisku ks. Ściegiennego zmyślona „złota bulla” obiecywała temu, co się czytać nauczy, że nie umrze nagłą śmiercią. Na Mazowszu piosenka Lenartowicza rozświecała „w sercu słowo, nim je człowiek pojmie głową”. Wśród młodzieży rzemieślniczej kółka oświatowe rozczytywały się w historii pod kierunkiem

entuzjastów, przeżywających z nią dawne dzieje, jakgdyby „z egzemplarza przyszłości”. Były to jednak błyski, rzadka przedzierające się przez ciemnicę niewoli. W zaborach austriackim i rosyjskim trudno było pracować nawet nad „zdemokratyzowaniem klasy wykształconej umysłowo”, tem bardziej, że — zwłaszcza w zaborze austriackim — tajna praca oświatowa wśród młodzieży musiała przeciwważyć wpływ szkoły. Szeroką falą idzie propaganda galicyjska tylko w latach rewolucji, zwłaszcza rzucając słowa, obliczone na skutek natychmiastowy.

Najpoważniej, najpełniej i systematycznie prowadzona była praca oświatowa w P o z n a ń s k i e m, t. j. w dzielnicy, która podówczas dzięki pewnej swobodzie mogła skupiać polski ruch umysłowy, dzięki zaś przeprowadzonemu już uwłaszczeniu miała ułatwioną działalność na wsi. Wpływy prądów ideowych, torujących nowe drogi na Zachodzie, ujawniają się najpełniej w Poznańskim, zarówno w piśmiennictwie, jak i w działalności oświatowej. Program reform społecznych, które snuje A. C i e s z k o w s k i, wzorem St. Simona i Fouriera (w „Ojczy Nasz”), akcentuje prawo wszystkich członków społeczeństwa do utrzymania i wychowania. Wychowanie ogólne, uzupełniane przez całe życie, powinno wyrobić w każdym osobniku postawę „estetyczną, naukową i praktyczno-socjalną”; wykształcenie zawodowe ma nie tylko wprowadzać młodzież w technikę i organizację, lecz również zaznajamiać starsze społeczeństwo ze zdobyczami nauki i postępem techniki. Bardziej oryginalny od Cieszkowskiego jest na polu teorii oświaty K. L i b e l t. W „Pomysłach o wychowaniu ludów” głęboko ujmuje cele, środki i możliwości prac, w których całą duszą brał udział. Istotą oświaty ludu jest, wedle Libelta, odczucie godności człowieka. Lud powinien poznać swą wartość i swe miejsce w świecie, rzeczywistą ojczyznę prze-

szłości i drogi ku przyszłości, w której leży ideał ojczyzny. Samo pojmowanie wyrazu „lud” jest u Libelta dwojaki, podobnie jak w filozofji społecznej romantyzmu; zbliża się do określenia Mickiewiczowskiego: „lud — to człowiek wolny w duchu”, czasem zaś oznacza masy, które trzeba podnieść, wywalczając dla nich szacunek. Oświecanie ma „z całości narodu odrazu wydobywać się i święcić” („ani więc zgóry nadół, ani zdołu do góry” iść przez samo tylko kształcenie jednostek). Religja, prawo, historia są narzędziami oświecania ludu. W apoteozie wiary, ideałów sprawiedliwości i dynamizującego życie wpływu historii Libelt zbliża się do Grundtviga, którego, zdaje się, nie znał, bardziej niż do St. Simona, na którego się powołuje.

P r a k t y k a oświatowa Poznańskiego była w tym okresie różnostronna i płodna. Na najwyższym poziomie, dla sfer wykształconych, organizowano wykłady publiczne z udziałem najświetniejszych wówczas nazwisk, z myślą o tworzeniu uniwersytetu. Wysoki poziom czasopism naukowych świadczył o pogłębionej pracy umysłowej ludzi, którzy równocześnie podejmowali roboty popularyzatorskie. Pisma dla ludu i jego nauczycieli zrazu odbijały najskrajniejszy radykalizm. Pierwsze czytelnie rozpowszechniały przemycane wydawnictwa emigracyjne. Siły społeczne organizują się w licznych stowarzyszeniach. Towarzystwo Pomocy Naukowej (1841), założone przez K. Marcinkowskiego, postanawia „wydobywać z mas ludu zdatną młodzież”. Pierwsze Towarzystwo Pedagogiczne (1848), założone głównie dzięki E. Estkowskiemu, stawia sobie jako pierwsze zadanie „podniesienie ludu”, prowadzi kursy dla dorosłych.

Mnożąca się szybko literatura dla mas popularyzuje, obok ideałów życia „pocziwego włościanina” (Estkowski), przede wszystkim postaci i chwile dziejowe, apoteozujące udział chłopów w walce o Polskę. Najstynniejsza z książek ówczesnych — „Wieczory pod lipą”,

słowami chłopca - kosyniera opowiada o Kościuszcze, którego nie wspominał pielgrzym - szlachcic Czartoryskiej. Dla ludu piszą ludzie wybitni, jak J. Moraczewski. Nie jest to bynajmniej ruch powszechny. Wysokie ideały współzycia duchowego chłopów i uczonych przekazują najwymowniej akta procesu Libelta i towarzyszy. W „Szkole Polskiej”, zwłaszcza od r. 1849, gdy minął okres nadziei rewolucyjnych, pełno wyrzeknięć na niechętny stosunek inteligencji do dążeń oświatowych. Najwybitniejszy teoretyk pedagogiki B. Trentowski oddaje w „Chowannie” wychowanie młodzieży wiejskiej — proboszczowi. W praktyce śląskiej ubogi, zaledwie poprawnie piszący nauczyciel-organista J. Lompa książeczkami, wzorowanymi na niemieckich wydawnictwach jarmarcznych, podtrzymuje zamiłowanie mowy ojczystej. Na Pomorzu niewiele lepiej pisuje Sierp-Polaczek. W epoce najświetniejszego rozwoju literatury takie tylko utwory dostają się pod strzechy tych nielicznych chat, do których dociera jakakolwiek książka! Tem niemniej rozpoczyna się „niemała rzecz”, mówiąc słowami Mickiewicza: „wcielanie się idei w cały naród”.

Przez długie dziesięciolecia reakcji i nowych nadziei każda sposobność jest spożytkowana dla podjęcia walki o rząd dusz ludu, o pomnożenie sił narodu. Swoiste warunki życia polskiego sprawiają, że romantyzm społeczny odżyje w latach sześćdziesiątych, owszem — w zaborze rosyjskim w okresie ruchu narodowego, przed powstaniem styczniowym, rozkwitnie, wynagradzając milczenie lat czterdziestych.

Wł. Anczyc (K. Góralczyk) podejmuje wątek legendy kościuszkowskiej; ton poddany przed laty przez Lenartowicza dźwięczy silnie. Wśród pracowników oświatowych odnajdujemy ludzi, którzy pełnią „służbę narodową”, wziętą na się dobrowolnie w przeświadczeniu, że „duch więcej rozwinięty ma naturalne posłannictwo prowadzić ludzi w tej mie-

rze niższych” (jak głosił mesjanizm). Zapoczątkowane w wiośnie ludów rozbudzenie przez polskich działaczy świadomości narodowej Ukraińców — rozszerza się również na Białorusinów. Praca oświatowa na wsi podejmowana jest przede wszystkim w celu powstańczym, dla którego trzeba lud przejednać, uczynić go „bracią naszą i narodem”. Taką akcję prowadzą pospołu czerwona młodzież ziemiańska, rzemieślnicy i oficjaliści. Nie brak poczynań o innym charakterze społecznym. Przyśpieszone bicie serc sprawia, że krzyżują się różnorodne inicjatywy wydawnicze, mnożą się bractwa wstrzemięźliwości i gospody ludowe. Zapoczątkowana jest oświata rolnicza: pokazy i konkursy. Szeroką robotę rozplanowuje Tow. Rolnicze (w którym sprawami oświaty kieruje A. A. Krajewski). Wyjątkowe tylko poczynania tej epoki przetrwają klęskę upadku powstania, do nich należą przede wszystkim czytelnie bezpłatne, założone w r. 1861 przez T. Lubomirskiego przy Warszawskim Tow. Dobroczynności.

8. **Pozytywizm i nowe kierunki.** Po rewolucji 1848 r., zwycięskiej w części żądań politycznych, we wszystkich niemal krajach Europy ujawnił się odpyływ fali entuzjazmu, krytycyzm w stosunku do głoszonych haseł, poszukiwanie nowych podstaw. Poglądy A. Comte'a, myśliciela, który, jako teoretyk nowego kierunku—p o z y t y w i z m u, wystąpił już dawniej (w trzecim dziesięcioleciu), znajdują teraz dopiero uznanie. Autor rozwija je, uzyskuje świetnego komentatora i popularyzatora w E. Littré'm i szeregami oddźwięk wśród społeczeństwa. Filozofja realizmu, głoszona przez pozytywistów, daje pracy społecznej nowe podniety. Po upadku wiary w przewrót, szczególnie silny wpływ wywierało stwierdzenie powolności, ale i stałości postępu. Trzeba widzieć jasno rzeczywistość, żeby przewidzieć przemiany; uzyskać pewność przez ścisłe rozumowanie, oparte na znajomości faktów, ustosunkować się czynnie do życia, dzia-

łać konstruktywnie dla pożytku ludzkości. Na wspólnym podłożu realizmu filozoficznego, wypowiadającego walkę wczorajszym utopjom idealistycznym, rozwijają się jednak kierunki sprzeczne w swych dążeniach i metodach. Teoria Darwina o roli walki o byt dla ewolucji gatunków, przeniesiona na grunt rozumowań społecznych, pomaga do popularyzacji pojęcia walki klas, jako głównej treści dziejów, przyczynia się również do ugruntowania w umysłach zasad liberalizmu, do apoteozy wolności jednostek. „Jesteśmy pozytywistami” — mówią robotnicy francuscy, przeciwstawiając się praktykom kościelnym. Ale bynajmniej nie podoba im się ustrój, przez Comte'a uzasadniany, w którym rządy państwem mają pozostać w ręku posiadaczy, zaś rząd dusz ma sprawować kościół pozytywny, czuwający nad tem, by bogacze nie nadużywali swej władzy, by uważali się poprostu za depozytariuszy własności powszechnej. Te same fragmenty wchodzą w skład niejednej ideologii, przekraczają granice grup społecznych i krajów. Niemal powszechne stają się: żądanie wykształcenia szerokich mas oraz dążność do wciągnięcia ich w życie intelektualne. Sposoby i rozpęd ruchu oświatowego zależą zarówno od warunków politycznych, jak i od gospodarczego położenia warstw pracujących.

9. Francja przeżywała w drugiej połowie XIX w. szereg zmian formy rządu i kierunków polityki społecznej; niezależnie od tych przemian stale wzrastał przemysł, liczba robotników i dobrobyt ogólny kraju. Wśród robotników panowała jednak nędza, tem większa, że zarobki nie wzrastały równomiernie z kosztami utrzymania. Niewielu „patrons” liczyło się z potrzebami higieny i komfortu pracy, niewielu uważało za swój obowiązek prowadzić zalecaną przez Comte'a działalność „patronalną”: dbać o mieszkania i oświatę (świetnym wyjątkiem była fabryka J. Dollfusa w Mulhouse). Byt robotników i ich potrzeby

oświatowe budzą jednak zainteresowanie działaczy i pisarzy. F. le Play, autor licznych monografij o życiu robotniczym, skupia naśladowców, daje początek szkole socjologii stosowanej, szukającej przede wszystkim wpływów tradycji i rodziny, idealizującej instytucje patronalne. Ruch robotniczy, słaby po załamaniu się nastrojów rewolucyjnych, z trudem torował sobie drogi wśród przeszkód prawnych. Historyk tych czasów stwierdza mimo to wzrost intelektualny i społeczny klasy robotniczej. Dążenie do oświaty potężniejsze. Program żądań robotniczych obejmuje zdobycie dla dzieci szkoły obowiązkowej, bezpłatnej i świeckiej (użytkowane dopiero w 1882) i dalszego kształcenia zawodowego, „politechnicznego”, zastępującego terminowanie; dla celów oświaty dorosłych — wolności prasy i zrzezeń oraz bibliotek. Robotnicy wypowiadają się przeciw urządzeniom patronalnym, osobnym wzorowym dzielnicom, specjalnej opiece — chcą równości w słońcu i swobodzie. Duch czasu skłania do zajęcia się zagadnieniami społecznymi i wiedzą przyrodniczą, taktyka w stosunku do rządu zbliża socjalistów z republikańskim mieszczaństwem. Odbija się to w działalności oświatowej: w latach sześćdziesiątych wzrasta wśród warstw wykształconych zainteresowanie oświatą ludu. Tow. im. Franklina (utw. w r. 1862 z inicjatywy robotnika Girarda) popiera zakładanie bibliotek gminnych; wkrótce potem powstaje z inicjatywy przyrodnika-popularyzatora J. Macé Liga Nauczania (zatw. 1867), skupiająca około 25 tysięcy stowarzyszeń lokalnych. Rozwój kursów dla dorosłych uwidoczni się w liczbach: 70 tysięcy uczniów w r. 1850, zaś 744 tysiące w r. 1867. W pierwszych latach III Republiki, równoległe z rozwojem szkolnictwa, rozwijają się biblioteki szkolne, powstają zrzeszenia byłych uczniów i ruch oświatowy francuski wytwarzać poczyna nieznanie gdzieindziej w tym stopniu formy „wo-koło-szkolne” obok „po-szkolnych”. Cała prawie działalność oświatowa na wsi

opiera się o szkołę. Inaczej w ośrodkach robotniczych: oświata wiąże się z rozwojem zrzeszeń zawodowych czy kooperatyw. Robotnicy po rozgromieniu komuny paryskiej, wrogo usposobieni do poczynań rządowych, stwarzają własne placówki. Niektóre z nich poszukują przede wszystkim swobodnej współpracy ideowej, jak: „*Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales*” (1884). Na dalszy rozwój instytucji oświatowych wpływają niewątpliwie przykłady angielskie.

10. Przodownicza rola Anglii.

W Anglii druga połowa XIX w. stanowi okres pomyślności gospodarczej, na krótko tylko zmąconej. Poziom życia wyższych warstw robotniczych podnosi się znacznie, przedsiębiorcy są skłonni do ustępstw, żeby nie narażać biegu produkcji. Ruchy społeczne tracą charakter bojowy, pomimo że w Anglii, jako w państwie o największej wolności politycznej, powstają organizacje międzynarodowe do walki o jutro świata i pomimo że wśród „armii rezerwowej” przemysłu panuje nędza.

Prądy naukowe dzięki talentowi badaczy i popularyzatorów wywierają szeroki wpływ na opinię publiczną. Zdała może się wydawać, że teorie Darwina i Spencera odbywają triumfalny pochód wśród wszystkich, którzy nie trzymają się niezachwianie tradycji, że liberalizm ekonomiczny uznawany jest niemal za dogmat, zaś ambitniejsze jednostki szukają sposobów wybicia się własną pracą i przedsiębiorczością, osobniczego zwycięstwa w walce o byt.

W działalności oświatowej uwidoczniła się rzeczywiście zwrot ku zainteresowaniom praktycznym. Ale w tej samej epoce niezmiernie silnie występuje dążność do przepojenia życia radością obcowania z literaturą i sztuką. Najwybitniejszym wyrazicielem tego prądu, współtwórcą niejednej instytucji jest znakomity esteta J. Ruskin. W rozważaniu o sztuce wplata on sprawy pracy i bezrobocia, zarobków i warunków bytu, wypowiada pragnienie, by ubodzy po-

znali powaby życia; mówi robotnikom o konieczności wychowania jednakowego dla wszystkich, wprowadzającego w szlachectwo obyczajów, w ideały prawdy. Ruskin pracuje m. in. w Kolegium Robotniczym, założonym przez Maurice'a. To *Working Men's College* jest instytucją niezmiernie charakterystyczną: ułatwia studia społeczne, polityczne i humanistyczne, prowadzone systematycznie, poważnie i różnostronnie. W metodzie pracy kładzie nacisk na sprawy bliskie człowiekowi, na rozwijanie osobowości, kontakty osobiste. Przez dziesięciolecie będzie to instytucja pionierska, niemal wyjątkowa. Ale pragnienie wiedzy wzrasta; mnoży się liczba wykładów, urządzanych przez różne instytucje, spółdzielnie, związki. Wśród prelegentów występują głośni uczeni (m. in. Huxley, Spencer). Udział ich jest tem znamienniejszy, że równocześnie z próbami szerokiej popularyzacji wiedzy prowadzona jest walka o charakter uniwersytetów, dotąd arystokratycznych i odgrodzonych murami średniowiecznymi od życia. Wśród sfer akademickich znajduje oddźwięk idea Maurice'a: „akademik” musi wypróbować wśród ludzi wartość swej wiedzy. Zaczyna się mówić o tem, że szkoły wyższe powinny służyć nowym warstwom społecznym, które wkraczają na scenę życia publicznego, zjawia się koncepcja rozszerzenia działalności uniwersyteckiej poza dotychczasowe placówki: „*university extension*”, „*extra-muros work*”. Z inicjatywy prof. astronomji, J. Stuart'a, przedłożonej uniwersytetowi w Cambridge (1871), uniwersytety obejmują kierownictwo wykładów „powszechnych”, wypracowują cykle wykładowe. „Rozszerzony Uniwersytet”, przyjęty entuzjastycznie, objął swą działalnością przede wszystkim większe miasta, przyczynił się do utworzenia paru kolegów-fillij, które dały początek nowym uniwersytetom w ośrodkach przemysłowych. Wykłady publiczne nie przyciągnęły jednak licznie robotników, nie pozwalał bowiem na to wciąż

jeszcze niski stopień formalnego wykształcenia mas. Dopiero dzięki ustawodawstwu szkolnemu lat 1870—76 mnożą się i poprawiają publiczne szkoły elementarne, rozwijają szybciej kursy wieczorne, przygotowując swych uczniów do wyższych szczebli nauczania. Dzięki nim nastąpi rozwój czytelnictwa i bibliotek publicznych oraz uniwersyteckiej pracy „poza murami”.

Równoległe prowadzona jest inna akcja: osobiste zbliżanie się ludzi wykształconych do warstw ubogich, tworzenie w zaniedbanych dzielnicach miast t. zw. „settlementów” — osad, promieniujących na otoczenie przez przykład innego typu życia, przez pomoc w organizacji wczasów i różnorodnych spraw codziennych. Jeden z twórców tego ruchu C. Barnett rzuca hasło: „tylko to, co najlepsze, może przeciwdziałać skutecznie temu, co najgorsze”. Młodzież akademicka, osiedlając się wśród proletariatu, zanoszą mu to, co uważa za najpiękniejsze w nauce, w sztuce, w etyce. W r. 1882 powieściopisarz W. Besant opisuje wymarzony pałac kultury w ubogiej dzielnicy; po pięciu latach marzenie to urzeczywistnia wspaniała *People Palace*: ognisko wykładów, koncertów i rozrywek kulturalnych. Prawie równocześnie powstaje Toynbee Hall (przypominająca postać wybitnego działacza oświatowego, ekonomisty A. Toynbee-go), skupia wielu pracowników, tworząc ośrodki badań potrzeb środowiska, kursów, klubów, rozrywek. Wzmaga się też w tym czasie działalność kwaków, którzy, jako Stowarzyszenie Przyjaciół, zakładają settlementy, szkoły letnie, kolegia, liczne kursy (przyczem wielkie zasługi położył J. W. Rowntree). Cechy pracy kwakerskiej to łączenie poczynań oświatowych z innymi formami pracy społecznej oraz głęboki demokratyzm. „*Human fellowship*”, więź braterska, stanowi ideał współżycia w kolegiach; nauczyciel kursów jest tylko przodownikiem, dopomagającym w znalezieniu drogi.

Ku końcowi XIX w. ruch oświatowy uzyskał już trwałe podstawy i wykazuje odtąd ciągły rozrost.

W r. 1899 powstaje Rada Narodowa Szkół dla Dorosłych oraz w Oxfordzie Kolegium im. Ruskina, instytucja ufundowana przez ofiarność prywatną, lecz prowadzona przy coraz większym wpływie organizacji robotniczych, kształcąca przodownicze szeregi działaczy związkowych. Ustawy z lat 1899 i 1902 ułatwiają byt instytucyj oświatowych i uzyskiwanie subwencji. W r. 1903 powstaje z inicjatywy A. Mansbridge'a Robotniczy Związek Oświatowy (*Workers Educational Association*) w celu koordynacji prac zrzeszeń robotniczych, uniwersytetów, władz i różnorodnych instytucyj oświatowych. Na tle tego współdziałania, przy rosnącym wpływie robotników powstaje nowa forma pracy: tutorial class, czyli kurs, prowadzony systematycznie przy pomocy uniwersytetu przez „*tutor'a*”, kierownika grupy, studjującej systematycznie wybrany przedmiot. Pierwsza grupa pionierska utworzyła się w Rochdale w r. 1907, w trzydzieści lat później było ich 230. Liczba kursów przygotowawczych, kół samokształcenia i t. p. wzrastała znacznie szybciej, przyczem uczniowie kursów uniwersyteckich bywali często ich organizatorami i kierownikami.

Pracę oświatową angielską cechuje systematyczność, powaga i rozległość. Obserwator francuski podkreśla, jako najbardziej charakterystyczny jej rys, dążenie do wychowania i kształcenia nie tylko przodowników, lecz całej warstwy pracującej, do zbliżenia kulturalnego wszystkich warstw społeczeństwa. Nie brak w Anglii i prądów odmiennych (czysto religijnych, opartych o tradycję lub bojowo proletariackich), nie wytworzyły jednak one instytucyj i dzieł o szerokim promieniowaniu.

Rozwój prac oświatowych, scharakteryzowanych powyżej, przekracza epokę wpływów idei pozytywistycznych i liberalnych, jest częścią prądu uspołecz-

nienia organizacji życia kulturalnego. Obok postępu nauki oddziaływanie nań dawna ideologia braterstwa, propagowanego w społecznej pracy religijnej i dążenie wzwyż klasy robotniczej, zorganizowanej w mocne związki zawodowe i spółdzielcze. Wielkie znaczenie ma wolność polityczna i popieranie przez państwo inicjatyw, które wykazały swą wagę (np. pracy uniwersytetów rozszerzonych). Przykłady angielskie wywarły największy wpływ na kraje wspólnego z Anglią języka i stałego promieniowania kultury angielskiej, oraz na kraje skandynawskie. Oddziaływanie „University Extension” widoczne jest w całej Europie, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych XIX-go stulecia, gdy wszędzie się uwidoczniła poszukiwanie nowych dróg rozwoju społecznego i duchowego.

11. Formy pracy oświatowej we Francji. We Francji głośnie się stają w tym czasie Uniwersytety Ludowe (*Universités Populaires*), którym rozpęd nadaje broszura G. Deherme'a z r. 1897. Chcą one służyć współzyciu ideowemu, łączyć w sobie kursy i odczyty aktualne, szkołę dla dorosłych, klub polityczny i dom ludowy. „Coopération des idées” jest naczelnym hasłem. Współpraca uczonych, literatów i robotników ma dążyć do wspólnej służby prawdzie, pięknu i dobru. „Chcemy być nie tylko mózgiem, lecz i sumieniem i wolą”, głosi odezwa z 1898 r. U. P. rozwijały się szybko w ciągu pierwszych lat istnienia; sprzyjało temu podniecenie opinii sprawą Dreyfusa. Wielu głośnych intelektualistów wygłaszało wykłady i bratało się z uczestnikami U. P., rekrutującymi się z różnych sfer społecznych. Niektórzy uczeni dostrzegali płynące stąd korzyści dla pracy naukowej. Historyk Lavissee polecał studentom, by na dyskusjach U. P. uczyli się, czem jest dla życia spuścizna historyczna, jak się przejawia „gra sił społecznych”, wierzył bowiem, iż w ten sposób nauczą się dostrzegać zagadnienia dziejowe i ożywiać akta archiwów. Niewiele ognisk U. P. do-

trwało do wojny. Uniwersytety ludowe francuskie w przeciwieństwie do kolegów i settlementów angielskich nie znalazły oparcia w związkach zawodowych i spółdzielniach. Uniwersytety (zreformowane w r. 1875) nie czuły w tym stopniu, co angielskie, potrzeby odnowienia swych metod nauczania. Typy syntetyków — uczonych i popularyzatorów równocześnie — znajdowały poczęści możliwość wypowiedzania się na publicznych wykładach Collège de France i w wolnych szkołach wyższych nauk społecznych, które przyciągały elitę pracowniczą. Świetne przykłady popularyzacji słowem drukowanym uczyniły z piśmiennictwa francuskiego wzór dla całego świata. Formy instytucyj oświatowych we Francji nie były trwałe, ani różnorodne (choć liczono ich w 1906 r. około 1500); sami Francuzi nieraz stwierdzali, że nie dorównywują sąsiadom. Tem niemniej ciż sąsiedzi podnosili wysoki poziom życia duchowego najszerszych mas francuskiej ludności miejskiej, zwłaszcza paryżan. Atmosfera życia politycznego, wpływ opinii publicznej na rządy, ruchliwość narodowa wyjaśniają poczęści to zjawisko. Nie bez znaczenia jest najpewniej fakt, że wśród robotników paryskich wielką rolę odgrywała rękodzielniczość, że gust i twórczość robotnika, warunkujące eksport niejednego artykułu, są zdawna rozwijane, w związku z tem doksztalcanie zawodowe kładzie nacisk na sztukę. Najbardziej trwałą i skuteczną była przez stulecie działalność popularyzatorska muzeów sztuki i przemysłu (zapoczątkowana w r. 1817).

W ostatnim dziesięcioleciu XIX w. zaczęły się rozwijać, zwłaszcza wśród młodzieży i kobiet, kółka i ogniska katolickie (patronaże), przyczem rozdział Kościoła od państwa i świecki charakter szkoły przyczyniły się w znacznym stopniu do zbliżenia się księży i zakonów do ludu. Tem niemniej całe połacie kraju, zwłaszcza górskie i rybackie, wykazywały bardzo niski stan oświaty i kultury.

12. Z krajów języka niemieckiego najwcześniejszą jest systematyczna praca oświatowa w Szwajcarii niem., najbardziej twórczą i rozległą w Austrii. Działalności niemieckiej niepodobna charakteryzować ogólnikowo: zbyt wielkie zachodziły różnice pomiędzy poszczególnymi państwami i prowincjami. Wypadnie ująć je odrębnie, wydobywając cechy najbardziej znamienne, pojawiające się na tle różnic ustroju i warunków bytu, zagadnień, rozwiązywanych przez pokolenia, działające w drugiej połowie XIX i w początkach XX wieku. Do wzorów już omówionych najbardziej się zbliża ruch austriacki.

W A u s t r i i po parokrotnych odosobnionych próbach, sięgających początku stulecia (1805 bezpłatne wykłady prof. Bolzano, 1815 — 18 odczyty dla szerokiej publiczności w Politechnice, 1823/4 dla mechaników w Uniwersytecie), po ożywionej propagandzie rewolucyjnej i przeciwrewolucyjnej lat czterdziestych, prace oświatowe uzyskują w latach sześćdziesiątych możliwość rozwoju, przejściowo tylko krępowanego przez zarządzenia reakcyjne władz. Konstytucja z 1859 r. zapewnia swobodę działalności społecznej. Klęska wojenna 1866 zmusza patriotów do zastanowienia się nad skutkami zbyt niskiego wykształcenia mas. Równocześnie rozpoczyna się ruch robotniczy, który uznaje konieczność oświaty jako warunku odegrania roli politycznej. W r. 1867 powstaje w Wiedniu Robotniczy Związek Oświatowy (*Arbeiterbildungsverein*), na długie odtąd lata ośrodek działalności kulturalnej, nieraz zamykany, ale wciąż się odradzający. Uzyskał on od razu niemal pomoc wybitnych naukowców. Wkrótce potem powstają towarzystwa oświatowe, zakładane przy charakterystycznym dla Austrii licznym udziale nauczycieli ludowych, pragnących ratować wyniki swej pracy i wpływ szkoły wobec grozy powrotnego analfabetyzmu. Wystawa światowa w Wiedniu (1873) przyczynia się do poznania wzorów obcych, przy-

śpiesza tworzenie szeregu instytucyj. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych powstają towarzystwa, szerzące wiedzę, zwłaszcza przyrodniczą, i biblioteki. Na miejsce naczelne wysuwa się *Wiener Volksbildungsverein* (1887), realizujący nieznaną w tym stopniu w innych krajach ideały oświaty „neutralnej”. Współdziałają w nim radykalnaronarodowi studenci, demokratycznie nastrojeni profesorowie wyższych uczelni i zorganizowani robotnicy - socjaliści, przeważają działacze młodzi, śmiało idący „przeciw prądowi” konserwatywnemu. W atmosferze radosnego idealizmu skupiają się ludzie o głośnych nazwiskach (F. Jodl, A. Arneht, L. Hartmann, E. Reyer, M. Hainisch), współpracuje przywódca robotników (W. Adler). Działalność W. V. rozwija się w dwu kierunkach: organizacji wykładów publicznych, zrazu luźnych, potem układających się w cykle, i bibliotek, występujących do walki z plagą seryjnej tandety książkowej, szeroko podówczas rozpowszechnianej. Statystyka frekwencji i wypożyczeń wykazuje rozrost roboty; jej charakter wywołuje jednak protesty niektórych działaczy. Na tle W. V., w porozumieniu z nim powstają nowe instytucje, sięgające wgląd; najpłodniejsze pod względem organizacyjnym staje się dziesięciolecie na przełomie wieków. Od r. 1893 za przykładem angielskim prowadzone są Powszechne Wykłady Uniwersyteckie; z inicjatywy ich słuchaczy, z pomocą L. Hartmanna powstaje w latach 1901—1905 *Volksheim* w Wiedniu, najwspanialszy na kontynencie przykład wszechniczy ludowej, chlubiącej się tem, że nauczają w niej o wszystkim, co odpowiada potrzebom intelektualnym ludzi: „od elementarza do Fausta”. Wzniesiony w dzielnicy robotniczej, bliski światu robotniczemu, popierany przezeń, lecz wolny duchem, *Volksheim* tworzy ognisko różnorodnych poczynań, udziela gościny rozmaitym instytucjom, prowadzi wykłady, seminarja, laboratorja, bibliotekę. W tym samym okresie rozwija się

towarzystwo biblioteczne, *Zentralbibliothek*, założone przez E. Reyera, wedle wzorów angielskich i amerykańskich, w twórczy sposób przystosowanych do potrzeb i warunków Wiednia. W r. 1897 powstaje Urania, popularyzująca wiedzę przyrodniczą. Rywalizacja „liberałów” i chrześcijańskich demokratów przyczynia się do rozrostu instytucji i ich emulacji. Historyk pracy oświatowej Wiednia z dumą podkreśla wielkość miasta, popierającego dążenia kulturalne.

W Rzeszy Niemieckiej ruch robotniczy lat czterdziestych został stłumiony, z okresu walk rewolucyjnych ostały się, na południu zwłaszcza, organizacje katolickie (z żarem budowane przez bisk. Kettelera i ks. Kolpinga) i niewiele kół samokształcenia. Najgorsze były warunki w Prusach, gdzie w połowie stulecia minister oświaty wypowiedział się oficjalnie, że wyższe warstwy powinny pozostać wyłącznymi posiadaczami dorobku kulturalnego, lud ma być kształcony tylko w umiejętności pracy. Poszczególne inicjatywy (jak wykłady publiczne Humboldta w 1827/8) nie znajdowały naśladowców. „Od góry”, z myślą o postępie kultury materialnej, propagowane są (na południu) organizacje oszczędności i samopomocy (Schultze-Delitzsch). Ta propaganda trafia do rzemieślników i drobnych rolników: idee spółdzielcze przybrały tu inny charakter, niż w Anglii. Pionierstwo, myśl przebudowy, dążenie do oświaty zjawiają się w walce politycznej. Rozpęd nadaje im krótkotrwała, lecz niezmiernie płodna działalność F. Lassalle’a, twórcy ogólnoniemieckiego związku robotniczego (1863). Nazwano go „wirtuozem popularyzacji”, robotnicy określili, że im „dał miecze w czarne dłonie”. Skierowując uwagę na cele konkretne — walki o prawo wyborcze i zdobycze ekonomiczne, Lassalle apoteozował rolę intelektu, jako czynnika zwycięstwa. „Wiedza — to potęga”, hasło przez niego wypisane na sztandarze robotniczym, będzie czasem kształtowało pracę oświatową sociali-

stów. Ruch robotniczy niemiecki, z oddaniem organizowany przez W. Liebknechta i A. Bebla, ma przedewszystkiem charakter polityczny, później niż w innych krajach obejmie zadania zawodowe, spółdzielcze i kulturalne. Powszechne prawo wyborcze (1861) skierowuje go ku walce o udział we władzy. W latach 1878 — 90 ustawy wyjątkowe przeciw socjalistom hamują, lecz nie niweczą pracę politycznej; w tym okresie, przypadającym na czasy rozkwitu przemysłu, w r. 1881 państwo rozpoczyna politykę społeczną, „od góry” wprowadzając ubezpieczenia. Walce ideowej z socjalizmem mają służyć wielkie towarzystwa oświatowe, podejmujące dalszy ciąg roboty szkoły ludowej w kierunku pożądanym przez warstwy rządzące. Pierwsze miejsce wśród nich zajmie *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (założone 1871), które po dwudziestu paru latach skupi 947 organizacyj. Jest to pierwsze w tej skali zrzeszenie ogólnoniemieckie, budujące jedność duchową przez rozpowszechnianie tych samych wiadomości, zaszczepianie tych samych pojęć i nałogów myślenia. Główne formy działania, to odczyty i biblioteki. Towarzystwo organizowało odczyty przeważnie luźne, nieraz na podstawie tekstów drukowanych, wszędzie te same; wydało księgę adresową prelegentów. Biblioteki rozpowszechniały wszędzie podobne książki (germanizując kresy), ułatwiały ich nabywanie, szukały najlepszych form organizacyjnych (przyczem duże zasługi położył sekretarz gen. J. Tews). Cała działalność G. V. V. stała się klasycznym przykładem roboty „ekstensywnej”, rozsiewającej szeroko jednakowe dla wszystkich wiadomości. Najlepsi z działaczy tego kierunku powodowali się przeświadczeniem o potędze „oświecania”, pojętego jako informowanie. Szereg towarzystw lokalnych, rosnących zwłaszcza ku końcowi stulecia na południu i zachodzie pogłębia robotę oświatową; na czoło wysuwają się Saksonja i okręg Renu i Menu.

W r. 1878 powstaje Akademia im. Humboldta (nawiązująca swą nazwą do puścizny wielkiego uczonego), która, stawiając sobie jako cel dawanie wykształcenia ogólnego i praktycznego, w ciągu dziesięcioleci przyciąga licznych słuchaczy, głównie ze sfer drobnomieszczańskich. Przez lat niemal dwadzieścia oświata szeroki mas nie budzi większego zainteresowania, prowadzona jest szablonowo, mierzona w sprawozdaniach ilością pogadanek i wypożyczeń. Działalność socjalistów niewiele się różni pod względem metod od robót innych grup. Na południu narasta nowy ruch: chrześcijańskiej demokracji. Stając się politycznym Centrum, w oświacie trzyma się ogólnego szablonu. Angielski typ uniwersytetów rozszerzonych znajduje słaby oddźwięk w szkołach wyższych, poszczególni profesorowie tworzą w roku 1899 towarzystwo kursów popularnych. Szerzenie wiedzy przyrodniczej podejmuje Urania (1890), zorganizowana jako spółka akcyjna. Mocne słowa potępienia rzuci swemu narodowi socjolog niemiecki, formułujący podstawy pracy oświatowej, stwierdzając niski poziom życia duchowego, ślepią uległość rozkazom, porzucenie tradycji idealizmu. Zmiana jednak nadchodzi. „Nadmiar intelektualizmu”, wprężniętego w służbę ustalonych form społecznych, razi nowe pokolenie. Ruch młodzieży, występujący ku końcowi stulecia z protestem przeciw „koszarowości”, głosi konieczność przeżywania kultury, odnajdywania własnego do niej stosunku, zbliżenia się do przyrody, powrotu do pojmowań i odczuwań ludowych. Działalność kulturalna zwraca się ku sztuce (*Dürerbund*), teatrowi, organizacji wczasów. Teoria pedagogiczna zaczyna w tym czasie idealizować siły wrodzone, twórczość indywidualną, swobodne „wzżywanie się” w społeczność ludu — narodu.

Nie ilość, lecz treść jest ważna. Kierownikiem powinien być nie rozkazodawca, wyposażony zgóry władzą, lecz przywódca (*Führer*), wyrastający z groma-

dy. Te idee „młodych Niemiec” równocześnie wzmacniają ruch regionalny (co się odbija na charakterze pracy oświatowej, zwłaszcza na południu), i pogłębiają dążenie do jedności narodowej. Przyczyniają się do przewartościowywania podstaw ruchu oświatowego, które dokonywa się na początku XX w.

Duże znaczenie dla tego przewartościowania posiadały też wpływy obce. Wzory bibliotek amerykańskich oddziałują na tworzenie powszechnych bibliotek miejskich (pierwsza — 1898, Charlottenburg), w czym zasługę ponosi Tow. im. Komeńskiego. Wkrótce na tle działalności bibliotecznej wystąpi swoiście niemiecka twórczość wychowawcza i organizatorska saskiego bibliotekarza W. Hofmanna. Biblioteka ma kształtować duchowo elitę najwrażliwszych ze wszystkich warstw społecznych, skupiać wokoło dóbr idealnych naród niemiecki, szanując jednak odrębne właściwości i potrzeby różnych jednostek i grup społecznych, rozszerzając kręgi zainteresowań, lecz nie niwecząc tego, co stanowi więź duchową poszczególnych ugrupowań. Nowy kierunek pracy oświatowej (którego teoretykami stali się obok Hofmanna — R. v. Erdberg, A. Hollmann, W. Picht i inni, wśród socjalistów G. Hennig), rozpatrując problematykę zasadnicze, sięga po wzory przedewszystkiem do Anglii i do Danii. Wpływ „settlementów” angielskich uwidocznił się m. inn. w znamienym rozszerzeniu pojęciem pracy kulturalnej, wprowadzeniu terminu „dobrobytu”, czy raczej „pomyślności” ludowej (*Volkswohlfahrt*) na oznaczenie całości poczynań oświatowych i społecznych, podnoszących poziom życia ogółu. Przykład Danii („odkrycie” w r. 1909 Grundtviga) oddziaływa głęboko na ruch uniwersytetów ludowych. W drugim dziesięcioleciu XX w. mnoży się literatura fachowa, rozpatrująca ideał oświaty i drogi jego urzęczywistnienia. Grupa działaczy szuka naukowego uzasadnienia celów i metod (najwybitniejszym ich organem jest

„*Volksbildungsarchiv*”), powstają centrale, poradnie, biura skupiające materiały, ułatwiające korzystanie z doświadczeń, oceniające piśmiennictwo. W walkach z dawnym „szerzeniem”, z bezplanowym rozsiewaniem wiadomości krzepnie nowy ideał oświaty, kształtującej jednostkę i poprzez jej promieniowanie grupę społeczną, ideał pracy oświatowej, poszukującej dynamiki życia. Niemcy zaczynają w tym czasie oddziaływać na inne kraje, tworząc w niewielu latach szeregi instytucji przodowniczych.

13. Wzajemne oddziaływanie prac europejskich i amerykańskich. W latach dziewięćdziesiątych XIX w., jak już było parokrotnie zaznaczane, uwidoczni się w całej niemal robocie oświatowej „starożytności” wpływ wzorów amerykańskich, przenoszonych przez badaczy i obserwatorów, zachwyconych szybkim tempem rozwoju „nowego świata”. Międzynarodowa Wystawa w Chicago (1893), na której plastycznie przedstawiono biblioteki amerykańskie, stanowi punkt wyjścia dla wielu poczynień Europy.

Szukając początków instytucji amerykańskich, znajdujemy je przeważnie we wzorach i ideałach europejskich, w „środkowisku niewidzialnym” wychodźców. Niektóre z nich rozwinęły się wśród nowych warunków bytu w sposób swoisty, niektóre znalazły szczególnie podatną glebę. Na pierwszy plan wybijają się wpływy religijne, zwłaszcza metodystów i kwakrów oraz masonerii. Pierwsze instytucje odbijają wyraźnie potrzeby pionierów osadników, wstępujących na nową ziemię, żeby zapewnić sobie lepszy byt i wolność. Legendarna niemal (dzięki niezwykłym losom i zasługom, szeroko popularyzowanym) postać B. Franklina symbolizuje potęgę samouctwa, znaczenie taniej gazety i książki, docierającej do „każdego”. Już w czasach Franklina ustawodawstwo poszczególnych stanów i uchwały gmin popierają rozwój bibliotek parafjalnych i szkol-

nych. Najwcześniejszy typ organizacji oświatowej, zainicjowany przez J. Holbrooka, 1826, to „licea”, skupiające wszelkie znane przybyszom formy działalności kulturalnej (czytelnictwo, wycieczki, rozrywki) w celu podniesienia wartości obcowania towarzyskiego, popierania szkół, prowadzenia badań regionalnych. W r. 1834 było około 3.000 liceów, które wkrótce potem przestają istnieć, dając życie innym instytucjom, bardziej wyspecjalizowanym. Wśród nich najważniejsze są biblioteki, które rozwijają się dzięki ustawodawstwu, zrazu tylko zezwalającemu na wprowadzanie podatku bibliotecznego z inicjatywy określonej liczby obywateli, później określającemu obowiązki samorządu i państwa. Pierwszą bibliotekę publiczną, ufundowaną na mocy ustawy, posiadał w r. 1848 Boston (miasto przodujące w wielu poczynaniach oświatowych). Biblioteka publiczna (*Free Public Library*) rozkwita w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie, nie znalazłszy poprzedniczek i współzawodniczek w starych bibliotekach „historycznych”, o sztywnej budowie instytucji dla zawodowych pracowników naukowych, tak bardzo charakterystycznej dla Europy. Biblioteka amerykańska staje się instytucją dla wszystkich, dostosowuje się do potrzeb społeczeństwa „na dorobku” kulturalnym, uwielbiającego powrodozenie osobiste, do możliwości życiowych jednostek, poszukujących dróg awansu.

Przy niedostatecznej przez długie dziesięciolecia liczbie szkół, wobec wysokiego (dzięki imigracji) odsetka dorosłych wśród ludności, biblioteki spełniać musiały zadania ośrodków popularyzacji, dawać oparcie licznym pracom kulturalnym. To samo czyniły muzea, pomyślane dla celów przedewszystkiem popularyzatorskich. Wysokie stanowisko bibliotek i muzeów w opinii publicznej sprzyjało ofiarności na cele zakładania tych instytucji, ofiarowywanych gminom, które się zobowiązywały do ich utrzymania. Nie bez wpływu było

przytem, podkreślane przez bibliotekarzy, przeświadczenie, że biblioteka podnieca do idealizowanego „*self-help*”, gdyż korzystać z niej będzie tylko ten, kto poniesie trud osobisty. Podczas, gdy za oceanem mówiono wiele o ofiarodawcach milionerach, biblioteki amerykańskie, oparte na mocnym fundamencie ustawodawstwa bibliotecznego, wypisywały na swych frontonach, że powstały „z woli społeczeństwa, dla społeczeństwa, dzięki społeczeństwu”.

Wychowanie duchowe pozostawało przez długi czas pod wpływami religijnymi. Prowadziły je instytucje, przeniesione z ojczyzny, przedewszystkiem z Anglii. Zawiązane w r. 1844 w Londynie przez skromnego pracownika G. Williama Stowarzyszenie Młodzieży Chrześcijańskiej (Y. M. C. A.), niktące tam wśród mnóstwa innych kółek religijnych, po przeniesieniu do Bostonu w r. 1851 zaczęło się rozwijać niezmiernie szybko. W trzy lata później powstaje Komitet Centralny, rozpoczynając szeroką akcję światową, w następstwie dziesięciolecia analogiczne zrzeszenie dziewcząt (Y. M. C. A.). Katolicy, zwłaszcza wychodźcy z Irlandji, naśladowują tę organizację, tworząc w r. 1882 związek Rycerzy Kolumba. Liczne sekty religijne tworzą swoje ogniska i domy ludowe. Do wykolejonych przemawia w formie nieraz dziwacznej, lecz często skutecznej, Armja Zbawienia (stworzona przed laty w Anglii przez Bootha, skupiająca ludzi „gotowych do oddania wszystkiego” i tych, „którzy już nic nie mają do stracenia”).

Z rozwoju religijnych szkół niedzielnych powstają nowe formy pracy oświatowej. Zjazdy nauczycieli tych szkół zapoczątkowują (podobnie, jak w Anglii) kursy i obozy letnie. W latach siedemdziesiątych powstają kursy wakacyjne nad jeziorem Chautauqua, które dają początek licznym placówkom (nazywanym nawet „*chautauquas*”). Jest to system szkół dla dorosłych, kursów letnich, kół samokształcenia, skupiających ludzi o różnych zainteresowaniach i poziomach

wiedzy. Zakres tematów jest rozmaity, w licznych kołach góruje poznawanie tajników przyrody. Jedną z cech najbardziej charakterystycznych jest wciąganie samouków i „miłośników” do zorganizowanych prac badawczych. Wobec dziewiczych warunków kraju, demokratyzmu pojęć, świetnych przykładów samouctwa, takie poczynania pojawiają się w Ameryce dość często.

Tem niemniej przy pracy masowej, przy łączeniu kursów i wczasów poziom naukowy bywa niski, metody — wdrażające do powierzchownego, upraszczającego pojmowania obserwowanych zjawisk i rzucanych zagadnień. Każdy prawie uniwersytet posiada wydział popularyzacji (*extension department*), o poziomie naogół znacznie niższym, niż angielska praca „poza murami”.

Najbardziej typową formą „ekstensywną” roboty oświatowej na gruncie amerykańskim stało się nauczanie korespondencyjne (przeniesione z europejskich zarobkowych szkół języków). Najlepiej rozwinęły się kursy dla górników, skromnie zapoczątkowane w 1880 r. przez odpowiedzi skrzynki pocztowej pisma „*Mining Herald*”, obejmujące zagadnienia pracy, ustawodawstwa, bytu robotniczego. W r. 1883 powstaje Uniwersytet korespondencyjny, jako stowarzyszenie profesorów kolegów i uniwersytetów. Szeroki rozrost tego typu nauczania prowadzi w stosunkach, przesiąkniętych nawskroś pojęciami o organizacji kapitalistycznej, do nadania kursom korespondencyjnym charakteru przemysłowego, co znów staje się powodem licznych nadużyć.

Niejedno towarzystwo amerykańskie przybiera charakter przemysłowy. Wiele zrzeszeń narodowych (m. in. Związek Narodowy Polski, założony w 1880 r.), działa równocześnie jako towarzystwa ubezpieczeniowe. Centrale odczytowe zamieniają się niekiedy w agencje, dostarczające za wysokie honorarja głośnych prelegentów.

Pomimo mało istotnej, niemal pozornej wartości wielu prac amerykańskich, imponuje ich rozrost, dostępność, pragnienie dotarcia do wszystkich (choć „wszyscy”, to w wielu przypadkach tylko biali). Dzięki tym cechom instytucje amerykańskie wywierają wpływ pobudzający na niejedną robotę oświatową innych kontynentów wśród białych i „kolorowych”. Dotyczy to zwłaszcza terenów miejskich. Praktyczne ujęcie wiejskiej działalności oświatowej Stanów Zjednoczonych zaczęła odziaływać znacznie później.

14. Prądy międzynarodowe. Na tle prac narodowych wyraziście występują ruchy „powszechne”, posiadające kierownicze organy międzynarodowe. W dziedzinie prac oświatowych ożywiają je dwa prądy: socjalizm i katolicyzm socjalny.

Ideologia Marksa — po wielu sporach ideowych — opanowuje w latach siedemdziesiątych umysły przeważającej części przywódców organizacji socjalistycznych. Ale teoria walki klas, kształtując świadomość robotników, zmieniła niejedno ze swej treści (jak się to nieraz zdarza w popularyzacji). Pozostawiono na uboczu dążenie do społeczeństwa bezklasowego, które ma się zjawić po zwycięstwie proletariatu. Na pierwszy plan wystąpiła rola proletariatu, jako bojowej straży ludzkości. Uświadomiona część proletariatu jest przedstawicielką wszystkich robotników i wszystkich ciemnych. „Wyzwolenie klasy robotniczej ma być dziełem samych robotników”. Te hasła pociągają doniosłe konsekwencje dla pracy oświatowej. Prowadzenie walki wymaga dokładnego zrozumienia ustroju gospodarczego i omawiania celów; stąd konieczność kształcenia członków klasy robotniczej, zwłaszcza przywódców, w ekonomii, prawie, polityce; stąd w miarę uzyskiwania zdobyczy społecznych (prawa wyborczego, instytucji ubezpieczeń, rad załogowych), potrzeba wyrabiania licznych zastępów

działaczy, którzy będą umieli rozpoznać i obronić interesy robotnicze. Ogół wyborców, członków związków, współwalczących w strejku musi być wychowywany w poczuciu solidarności klasowej i zadań proletariatu.

Wskutek tych przyczyn działalność oświatowa socjalistów używała różnych form pracy. Prowadzenie szerokiej propagandy, agitacja wyborcza skłaniały ku formom ruchu „ekstensywnego”, kształcenie przodowników w „szkołach” socjalistycznych wiązało się z ruchem „kształtującym”. W propagandzie, która stworzyła bogatą literaturę, obok powrotu do przed-marksowskiej metody malowania obrazów utopijnych spotykamy świetne wzory uprzystępniania do robku naukowego, zjawia się również, wywołane samą naturą walki, akcentowanie nienawiści do istniejących stosunków. W niejednym przypadku zdarza się odcinanie się rozmyślnie i pogardliwe od całego świata burżuazji i jego bezpłodnej nauki. Ale kto dostrzeżałby w oświacie socjalistycznej tylko propagandę walki klas, nie mógłby zrozumieć ważkiego udziału tego ruchu w całości pracy oświatowej.

Hasła Międzynarodówki zawierały niejedną idealną ogólnoludzką: propagowały braterstwo ludów i pokój, przeciwstawiając patryjotyzmowi politycznemu patryjotyzm kulturalny, wyrażały sympatię dla walk o wyzwolenie narodowe, wielbiły prawdę, moralność i sprawiedliwość; głosiły, że wolność powszechna wymaga wolności jednostek. Ta ideologia pociągała zwolenników swobody rozwoju indywidualnego, licznych wśród oświatowców. Porozumienie z wieloma działaczami z poza własnego obozu ułatwiało fakt, że marksizm, będący antytezą liberalizmu w ujmowaniu życia gospodarczego, miał wspólne z nim podstawy w niejednej dziedzinie życia duchowego. Stosunek do materializmu filozoficznego, do zdobyci nauk przyrodniczych i techniki zbliżał, pozwalając na współpracę liberalnej inteligencji i socjalistów

w „neutralnych” instytucjach oświatowych.

Prace, rozwijające się pod tchnieniem socjalizmu, przybierały różny charakter, zależnie od warunków w lokalnych i cech narodowych. Poza krajami, już omówionymi, zaznaczyły się najwybitniej w Belgji. Ruch robotniczy uzyskał tu już w latach osiemdziesiątych mocne podstawy w spółdzielniach wytwórczych i spożywczych oraz w domach ludowych. Bruksela stała się stolicą ruchu, skupiającą informacje, dostarczającą oparcia organizacyjnego pracom międzynarodowym.

Różnice w pracach kulturalnych obozu socjalistycznego występują jeszcze na innym tle: poglądu na rolę państwa. Jedni (zwłaszcza teoretycy i praktycy niemieccy) pragną, by państwo regulowało życie społeczne, tworzyło instytucje, służące wszystkim, inni (zwłaszcza we Francji i wśród emigracji rosyjskiej) dążą do wyeliminowania państwa. Ten kierunek kładzie największy nacisk na wychowywanie jednostek, zdolnych do współżycia społecznego, opartego na zrozumieniu wspólnych potrzeb; szczególnie silnie akcentuje w ruchu społecznym momenty wychowawcze.

Naogół działalność Międzynarodówki docierała raczej do elity robotniczej, do dorosłych wykwalifikowanych, stale zatrudnionych robotników wielkiego przemysłu, słabo przenikała do kobiet, młodzieży, do robotników rolnych. Nimi zainteresuje się przedewszystkiem inny kierunek.

Katolicyzm socjalny, jako ruch światowy, wyrósł z wzmiankowanych już poczynań narodowych, zwłaszcza prac niemieckich biskupa E. Kettelera i ks. Kolpinga. Rozpęd nadała mu walka z liberalizmem i socjalizmem, podstawy ideowe ustaliła bulla Leona XIII z r. 1891 („*Rerum novarum*”). Bulla ta potępia istniejący system finansowy, żądając radykalnej przemiany stosunków w duchu chrześcijańskim. Walce klas przeciwstawia „*charitas*”, pojętą

jako jednoczącą wszystkich miłość w imię Chrystusa. W polemice z socjalizmem apoteozuje, na tle przyrodzonego prawa własności, rolę rodziny. Zaleca zakładać stowarzyszenia zawodowe, starające się, „iżby każdemu ze stowarzyszonych przybyło jak najwięcej dóbr, odnoszących się do ciała, duszy i majątku”. W wykonaniu zaleceń Bulli sfery katolickie organizują pod nazwą „demokracji chrześcijańskiej” ruch, ogarniający wszystkie niemal dziedziny życia społecznego. Spotyka się w nim, zalecane przez pozytywistów, instytucje patronalne, organizacje parafjalne pod patronatem proboszczów i stowarzyszenia zawodowe. W zakresie oświaty na pierwszy plan postawiono w myśl Bulli dążenie „do tej doskonałości, która drogę toruje do żywota wiekuistego w niebie”. Organizacje pielgrzymek, kształcenie w apologetyce łączy się jednak z kształceniem socjalnym i politycznym, uzdalniającem do udziału w ruchu zawodowym i partyjnym. W walce z innymi prądami do programu prac zrzeszeń katolickich weszły organizacja rozrywek i dokształcania. Zwrócenie uwagi na życie rodzinne skłoniło do większego, niż w innych kierunkach, uwzględniania kształcenia gospodarczego kobiet. Organizacje czysto oświatowe o zabarwieniu wyłącznie religijnem rzadko rozwijały się na szerszą skalę (najsilniejsze z nich towarzystwo biblioteczne im. św. Boromeusza), wiele robót propagandowych oparło się skutecznie o dawne formy bractw kościelnych i różnych związków parafjalnych.

Najsilniejszą organizację oświatową (podobnie, jak i polityczną) stworzyły Niemcy, zwłaszcza południowe, które były kolebką ruchu. Przykłady niemieckie wpłynęły na Francję (dokąd je przeniósł był już w 1870 r. powracający z niewoli hr. de Mun), na Austrię (gdzie najgłośniejszym działaczem był K. Lueger), na Szwajcarję (K. Decurtins), silnie również na Polskę. Odrębne nieco formy wytworzył potężny ruch katolicki w Belgji, obejmujący przedewszystkiem kobiety

i młodzież, jednoczący całość akcji społecznej z organizacją oświaty.

Współpraca między narodowa „neutralna” różnych krajów i kierunków, wzajemne informowanie się i zapożyczanie inicjatyw ułatwiały wystawy światowe, z pośród których paryska z r. 1900 przyczyniła się do podsumowania zdobyczy polityki socjalnej, między innymi i w zakresie oświaty pozaszkolnej. Trzy międzynarodowe kongresy oświatowe dopomogły do dokładnego zobrazowania prądów. Polska musiała na nich walczyć o swe prawo do reprezentacji (wobec zasady przedstawicielstw państwowych); delegaci z Polski wnosili przede wszystkim protest przeciwko niewoli, hamującej pracę oświatową.

15. Pozytywizm społeczny w Polsce. Pozytywizm społeczny wystąpił w Polsce później, niż na Zachodzie: romantyzm posiadał rząd dusz (podobnie jak we Włoszech) dłużej, w związku z ruchem powstańczym.

Idee filozoficzne pozytywizmu były znane i znajdowały oddźwięk przed rokiem 1863, myśl polska szła równolegle z myślą Zachodu, kontakty osobiste pisarzy i działaczy były jeszcze podówczas żywe. Hasła społeczne, wskazania praktyczne pozytywizmu zaczynają jednak szerzyć się dopiero po klęsce powstania. Natrafiają na niewygasłe, wciąż kierujące jakimiś pracami, dawne hasła budowania podstaw kultury, dawną wiarę w prawo postępu.

Wskutek swoistych warunków życia polskiego pozytywizm przybrał u nas charakter ruchu społeczno-politycznego tak wyraźny, że jego podłoże filozoficzne mniej było znane i komentowane, niż konsekwencje życiowe, wśród nich konsekwencje dla pracy oświatowej. Opierać się ona zaczyna (nawracając do przedromantycznych pojmowań) na pracy gospodarczej. W książce J. Supińskiego, pisanej w r. 1840, lecz wydanej później, w szeroko cytowanej „Szkołe gospodarstwa społecznego”, „praca kiero-

wana wiedzą i wiedza, nabyta przez pracę”, są ukazywane jako jedyna potęga, utrzymująca życie społeczne. „Nauka rzetelna”, „praca niezmordowana” oraz „religijna oszczędność” — oto środki ratunku i program działania. Nauka, publicystyka i literatura dążą do zmiany psychiki pokolenia, odwrócenia uwagi od „mrzonek” rewolucyjnych ku żmudnemu, trwałemu wysiłkowi. Historia przestaje idealizować przeszłość, poszukiwać w niej złotego wieku; owszem, wynajduje winy i wady, wydobywa wskazania, co zwalczać w charakterze narodowym. Zainteresowanie naukami przyrodniczymi idzie głównie w kierunku ich zastosowań praktycznych. Powieść, nawet poezja, wprzęga się w służbę utylitaryzmu, propaguje budowanie kultury od nowa trudem skromnych działaczy.

Nowe pojęcia socjologiczne prowadzą do nazwania pracy „od podstaw” — „organiczną”, gdyż postępuje „drogą wolnego, naturalnego rozwoju na wzór wzrostu organizmów”. Na wspólnym podłożu wyrastają jednak „organiczni” różnego typu: postępowcy i konserwatyści, społecznicy i ideologowie sobkostwa. W hasłach pracy organicznej odbijało się wyczerpanie porewolucyjne, były one jednak równocześnie wyrazem wiary w niezniszczalność sił narodu, poszukujących nowego kształtu. Etyka utylitaryzmu prowadziła do godzenia się („narazie”) z rzeczywistym układem sił i poszukiwania dróg, w których można „bogactwo podnosić, a waśń wewnętrzną łagodzić” (P. Popiel), do poszanowania wszelkiej istniejącej władzy, godziła się z reakcją, hodowała trójlojalizm. Ze stwierdzenia, że „powodzenie i stanowisko pojedynczych to pomyślność i potęga narodu” (J. Supiński), niedaleko było do obniżania pojęcia narodu i obowiązków społecznych, pokrywania frazesami o pracy organicznej celów osobistych. Równocześnie ujawnia się inny kierunek: żarliwą wiarą w postęp, walka o wolność sumienia (t. zw. „pozyty-

wiści warszawscy" i poeci, wśród nich A. Asnyk i M. Konopnicka), wiara w cudowną niemal moc oświaty, przetwarzającej stosunki społeczne. „My chcemy walki, co kraj oświeci od piwnic aż do poddaszy" — woła J. Ochorowicz, apoteozujący łoskot maszyn, jako symbol postępu.

Warunki polityczne, gospodarcze i społeczne, odmienne w każdym zaborze, sprawiły, że ta sama doktryna „trzeźwości" przybierała różne zabarwienie, prowadziła do innych form podnoszenia kultury. Wspólne było poszanowanie dóbr literackich, jedynych, jakie cały naród mógł posiadać (z omiianiem cenzury!). Jubileusze J. I. Kraśzewskiego i T. T. Jeża stały się uroczystościami narodowymi w okresie najgłębszego upadku szerokich aspiracji.

Ale nawet w tym okresie nie niknie całkowicie dawny nurt życia, zasilający się ze źródeł romantyzmu. Pozornie zmienia wskazania. Z emigracji rozlegają się nawoływania do rzucania „głazu pod tęczę" idealizmu, informacje o stowarzyszeniach rolniczych, spółkach Schultzege, związkach śpiewaczych. Ale narzędzia pracy organicznej trzeba przerobić na oręż „do pokonania wroga a wyzwolenia Polski" (Z. Miłkowski). Wbrew gromom, rzucanym przez krakowską szkołę historyczną, konspiracja nie wygasa. Sięga — jak się okazało — skutecznie po rząd dusz. „Liga Polska" (utworzona w 1887 r.) wraz ze Związkiem Młodzieży Polskiej kieruje z ukrycia niejedną pracą oświatową o celach, hasłach i metodach, przeciwstawnych pozytywizmowi. W kraju zarówno walka kościelna z okresu „Kulturkampf" w Poznańskiem i zwłaszcza bohaterska walka Unitów na Podlasiu oraz związana z nią tajna akcja oświatowa tworzą nowe źródło legendy romantycznej o siłach ludu. Te siły budzą się, organizują na tle gospodarzem i politycznym. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych pojawia się wyraźna ideologia chłopska i robotnicza. Chłopska, w sformułowa-

niu „Głosu", jest dalszym ciągiem pojmowań romantyków, mówi o „rozwoju zadatków własnej kultury drogą uświadomienia sobie własnych swych dążeń i kształcenia własnych ideałów", robotnicza głosi zerwanie z tradycją, akcentuje raczej swój związek duchowy z filozofją pozytywizmu, z szerokimi ideałami humanitarnymi, przyjmuje marksizm. W „podziemnych" pracach społecznych istnieje jednak wspólność wielu poczynań, odrębne, zwalczające się kierunki wystąpią dopiero u progu nowego stulecia. „Lud jest to narodowa masa klas pracujących z międzynarodowym proletariatem robotniczym na czele" — określił jeden z ideologów Ligi Polskiej. Działalność oświatowa radykalnej inteligencji chce związać ideę niepodległości z interesami ludu, co prowadzi niekiedy do przeciwstawiania kultury i dążeń ludowych kulturze i tradycji szlachty, niekiedy, przeciwnie, do ukazywania w nowym blasku bohaterskich tradycji szlacheckich. Uwidacznia się to w literaturze, która podówczas pełni służbę narodową tembardziej celowo i rozmyślnie, że pole działań czynnych jest ograniczone (Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka). Równocześnie wzrasta wśród ciężkich walk społecznych ruch samodzielny robotniczy (w r. 1891 występujący na międzynarodowym kongresie socjalistycznym jako trójzaborowy) i chłopski, stawiający konkretne żądania w Galicji, szukający swoistych form w innych zaborach.

Sielankowo brzmiące wobec walk społecznych zawołanie: „oświata ludu dokona cudu" przewodniczy wielu pracom, w których silniejszemi od nawoływań pozytywistów okazują się dawne, odradzające się w zmienionej formie wartości romantyzmu. Święto kościuszkowskie 1894 r. (wystawa ogólnopolska i zjazd we Lwowie), uroczystości Mickiewiczowskie lat 1897/98 akcentują jedność ziem Polski, podobieństwo (wbrew wszelkim różnicom) tendencji życia duchowego i pracy oświatowej.

Ogólnopolski charakter noszą poczynania niejednej grupy społecznej. W nich uwidacznia się równocześnie bankrucstwo hasła pozytywizmu. W nauce historycznej podkreśla je nowa „szkoła warszawska”, ukazująca siły wewnętrzne Polski w chwili upadku państwa, budująca nadzieję odrodzenia na wierze w wartość puścizny historycznej.

Wpływy Zachodu, wzajemne wpływy różnych dzielnic Polski, wpływy Rosji oficjalnej i podziemnej spletały się ze sobą pomimo trudności, stwarzanych przez niewolę polityczną. Działalność wielu wybitnych wychodźców, wpływy emigracji i ogólnopolskich tajnych organizacji ułatwiały łączność. Jednak warunki polityczne nie pozwoliły Polsce w tym okresie na tworzenie instytucji takich, jakie istniały w innych krajach. Jedyne wyjątek stanowił zabór austriacki.

16. W Galicji i na Śląsku Cieszyńskim autonomia dawała możliwość działania u podstaw. Istnienie przedstawicielstwa narodowego, uniwersytety polskie, możliwość zakładania stowarzyszeń upodabniały stosunki miejscowe do stosunków, jakie panowały w krajach konstytucyjnych Zachodu. Pracę oświatową krępowały jednak pewne fakty przeszłości, które pozostawiły głęboki ślad w psychice, oraz upośledzenie gospodarcze Galicji, traktowanej jako prowincja rolnicza austriackich okręgów przemysłowych. Instytucje kierownicze były przez długi czas w ręku wyższych sfer społeczeństwa. Było to konsekwencją przegranej demokracji, która w walkach wiosny ludów nie uzyskała poparcia mas. Chłop uważał się — jak sądzono na podstawie przemożnego wpływu urzędników — za „cesarskie dziecko”. Stąd uznawano, że interes narodowy wymaga odsuwania chłopów od rządów krajem. Równocześnie wszystkie przywary chłopskie są wytykane, „jakgdyby z zawziętą mściwością za zawód, jaki spotkał marzenia o Polsce, dźwigniętej przez olbrzyma ludowego”. Powoli skrystali-

zuje się nowe zadanie „pozyskiwania ludu polskiego dla polskości”. Działalność oświatowa, propagowana u początku ery konstytucyjnej, w czasie zjawiania się zainteresowań pozytywizmem, napotyka na trudności, podobne jak w czasach fizjokratyzmu. Przedstawiciele konserwatywnej większości ziemiańskiej uważają przymus szkolny za potworność, oświatę za rozbudzanie niebezpiecznego malkontentyzmu społecznego. Wiele lat trwa walka o charakter szkoły ludowej. Tendencje lojalistyczne nadają jej programowi piętno austriackie. Koniecznością się staje praca o charakterze oświaty pozaszkolnej.

Pracę na tem polu rozpoczynają młodzi spadkobiercy demokracji (między innymi T. Romanowicz) przede wszystkim wśród ludności miejskiej. W roku 1869 powstaje we Lwowie stowarzyszenie „Gwiazda”, pierwsze ognisko oświaty i klub, w którego murach zacznie się wkrótce kształtować ideologia robotnicza (pod wpływem B. Limanowskiego). Mała grupa ofiarnych pionierów spżytkowuje możliwości prawne, żeby uruchomić siły społeczne, inicjuje stowarzyszenia gimnastyczne, strażę ogniową, kasy zaliczkowe, Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo tanich książek im. Staszica. Inicjatywy prywatne budzą zrazu niechęć i obawy w komisjach sejmowych, wiele ciężkich lat upłynie, zanim zaczną uzyskiwać subwencje „krajowe”. Nawet założone przez A. Potockiego w r. 1870 Stowarzyszenie dla szerzenia oświaty po wsiach nie znajduje poparcia konserwatystów. W miarę rozwoju zrzeszeń rozpoczyna się na ich gruncie walka o charakter prac oświatowych, podobnie jak w innych krajach. Tow. Oświaty Ludowej (założone w 1881 r.) staje się polem sporów o kierunek ściśle wyznaniowy, które w wyniku prowadzą do zakładania organizacji lokalnych i do rozłamów. W latach 80-tych ruch oświatowy jest żywy, ma tendencje ekstensywne. Niektóre prace galicyjskie, jak wydawnictwa „Macierzy

Polskiej" (założone w 1882 r.), korzystając z pomocy finansowej całej Polski, lub urzeczywistniają hasła, zrodzone wcześniej w innej dzielnicy (jak „Przymierze Braci”, założone w 1882 r., wynikające z ruchu asymilacji żydów, silnego w Królestwie w latach 1861 — 1862).

O pomoc do wszystkich Polaków zwróci się także dla swej akcji ośmielenia mniejszości polskich i podnoszenia uczuć patriotycznych Towarzystwo Szkoły Ludowej (założone w 1891 r. dla uczczenia stulecia Konstytucji 3 Maja z inicjatywy A. Asnyka). T. S. L., szybko pokrywając siecią swych kół i instytucyj całą Galicję, zazębiając swą działalność z Macierzą Szkolną ks. Cieszyńskiego, staje się polskim odpowiednikiem „wielkich” towarzystw oświatowych, rozszerzających wiedzę i propagujących wspólne ideały w innych krajach. Cechą charakterystyczną własną jest prowadzenie walki o polskość kresów i branie na siebie w pewnych chwilach uroczystych reprezentacji całego patriotycznego ruchu oświatowego Polski.

Roboty oświatowe, sięgające włąb, odbywają się na tle charakterystycznych przemian, które uwidoczniły się wyraźnie na przełomie stuleci. Przystawowa nędza galicyjska zmniejsza się dzięki emigracji zarobkowej. Wieś nie tylko dźwiga się, lecz rozszerza chłopski stan posiadania, buduje wielkim wysiłkiem nowe chaty, wysyła z nich dzieci po naukę. Nieznacznie, lecz potężnie, od dołu następuje demokratyzacja życia kulturalnego. Praca od „góry”: działalność Tow. Kółek Rolniczych, Towarzystw Rolniczych, uczenie różnych sprawności przez Ligę Pomocy Przemysłowej i t. d. spotyka się z szerzącymi się szybciej robotami politycznymi. Pamiętniki chłopskie ukazują ich wpływ rozbudzający, często jednostronny i roznamietniający tylko do walki, często jednak wskazujący pola działalności kulturalnej i obowiązków społecznych. Na tle tego ruchu wyrasta działalność oświatowa o zabarwieniu idealistycznym (której najwybitniej-

szą przedstawicielką jest M. Wysłouchowa) i szereg prac gospodarczych i samorządowych.

Równocześnie rośnie ruch robotniczy, równoległy do austriackiego. Rozwija się on przede wszystkim jako zawodowy i polityczny, rychło jednak stwarza własne placówki gospodarcze i oświatowe. Rozporządzając trybuną parlamentarną i porywającymi talentami (I. Daszyński), bierze na siebie obronę nie tylko proletariatu, lecz również krzywd narodowych i ludzkich. Podobnie, jak w Austrii, współdziała z liberalizmem intelektualnym i przyciąga (w mniejszym stopniu, niż w Wiedniu) pomoc inteligencji dla robotniczych placówek oświatowych. Najwybitniejszą instytucją, w której spotykają się robotnicy i inteligencja, jest założony w r. 1898 Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Dąży przez oświatę do przebudowy społecznej; po krótkim okresie bujnej działalności propagandowej, przypominającej uniwersytety ludowe francuskie, pogłębia swą pracę, wypróbowuje różne formy kształcenia systematycznego, organizuje współpracę ze zrzeszeniami robotniczymi, nawiązuje kontakt z instytucjami oświatowymi Zachodu. Treść wykładów i dobór książek w U. L. ukazują zagadnienia społeczne, narodowe i filozoficzne, pomijane przez oficjalne nauczanie.

Prądy ogólnie - europejskie odbijają się na organizacji Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich przez Szkoły wyższe Lwowa i Krakowa (od r. 1899), które przyciągnęły szersze sfery warstw „średnich” i dały początek niejednemu wydawnictwu, przeznaczonemu dla ogółu wykształconego. Nowe prądy w nauce i w życiu zaczynają omawiać letnie Wakacyjne Kursy w Zakopanem, założone w r. 1904 przez działaczy radykalnych.

Dalsze prace galicyjskie odbijają przemiany i tendencje rozwojowe, które się ujawniły w innych dzielnicach.

17. **Zabór pruski** realizował hasła pozytywizmu w pogarszających się wa-

runkach politycznych. Księstwo Poznańskie traci odrębność, era rządów Bismarcka przynosi szereg klęsk, wzrost nacjonalizmu w zwycięskich Niemczech utrudnia w sejmie pruskim i parlamencie Rzeszy dochodzenie praw narodowych. „Walka o kulturę”, m. in. o prawa Kościoła i o nadzór szkolny, splątała sprawę polskości i katolicyzmu, wciągnęła masy ludowe do obrony egzystencji narodowej. Równocześnie zbliżyła duchowieństwo z ludem i stworzyła pewne nowe niebezpieczeństwa: wpływu katolickiej pracy niemieckiej na treść i formy działania polskiego. W piętnaście lat później rugi, wysiedlające „cudzoziemców” (1885), usuwają z Księstwa emigrację polityczną, zmniejszają narodowy stan posiadania. Tuż potem Komisja Kolonizacyjna rozpoczyna systematyczne osadnictwo na kresach wschodnich, popierane przez specjalne towarzystwa niemieckie.

Praca narodowa musi bronić najważniejszych podstaw bytu, oświata wiąże się z działalnością gospodarczą.

Konieczność oparcia bytu narodowego o siły ludu jest narzucona przez typ walki, w której najprawdziwszą twierdzą stają się „każdej chaty próg”. Stąd swoisty demokracizm wszystkich prac kulturalnych zaboru pruskiego. Ujawnia się on już w Towarzystwie ku wspieraniu moralnych interesów ludności polskiej (1869), pomimo konserwatywnego charakteru towarzystwa. Jeden z czołowych działaczy, M. Jackowski, zwalczający „rogate teorie” rewolucyjne, stawia jako program „ciągłe a spokojne rozwijanie się w cnotach rodzinnych i obywatelskich, pilne strzeżenie wiary ojczyściej, tak samo zachowanie języka, obyczajów, podnoszenie ekonomiczne bytu, utrzymanie ziemi, wkońcu nieustanny postęp w oświacie i przestrzeganie godności narodowej”. Drogi działania: to tworzenie na wsi kółek rolniczych (1868 pierwsza ich wystawa), w miasteczkach „towarzystw przemysłowych”, będących równocześnie ogniska-

mi oświatowemi. W r. 1872 powstaje Towarzystwo Oświaty Ludowej, a po jego zamknięciu Towarzystwo Czytelni Ludowych (1880). Wobec braku nauczycielstwa polskiego (raczej zupełnego skrzepowania nauczycieli, którym władze zakazywały nawet rozmowy po polsku), małej ilości inteligencji zawodowej, braku szkół wyższych, skupiających najruchliwsze elementy młodzieży — prace oświatowe Poznańskiego, Pomorza i Śląska przybrały charakter przede wszystkim „ludowy”, znalazły się pod opieką duchowieństwa i nielicznych jednostek „patronujących”, nauczających techniki pracy, dających inicjatywę i kontrolę. Wychowawcami stają się nie raz dzielni samoucy w zawodzie społecznym, jak działacze gospodarczy: ks. Szamarzewski i ks. P. Wawrzyniak. Nie brak jednak nawoływań do samodzielności, w latach 90-tych wyraźnie występuje ruch drobnomieszczaństwa, zaufanego we „własny rozum polityczny”.

Najbardziej charakterystyczną cechą robót oświatowych zaboru pruskiego jest zamykanie ich w obrębie licznych związków, stowarzyszeń, zjednoczeń. Dawało to mu, przy zakazach publicznych odczytów, możliwość przemawiania po polsku; to, co się działo wśród zrzeszonych, w lokalach ich organizacji, nie podlegało kontroli. Podczas, gdy założone w r. 1898 Tow. Wykładów Ludowych im. A. Mickiewicza nie może się rozwinąć wobec ustawy językowej, w stowarzyszeniach odbywają się tysiące odczytów.

Brak szerszej działalności wpływa źle na poziom pracy, jakoś częstokroć nie odpowiada potrzebom. Łatwość sięgania po wzory z katolickich stowarzyszeń niemieckich nadaje działalności partiotycznej polskiej szczególny koloryt lokalny.

Występuje on wyraźnie i w pracach bibliotecznym. Czytelnictwo odgrywa rolę tem większą, im trudniej o działanie słowem żywym. Czytelnie T. C. L. rozporządzają jednak księgozbiorami bardzo ubogimi, nie popularyzują cało-

ści dorobku literackiego Polski. Prócz trudności cenzuralnych sprawia to pewien partykularyzm, zacieśnienie się w granicach dzielnicowych. Ubogie treścią, pełne nieraz błędów, są szeroko rozpowszechniane książeczki J. Chociszewskiego (Tworzymira Wielkopolskiego) i ruchliwe „Wydawnictwo dobrych i tanich książek” ks. Fr. Bażyńskiego. Zasługi patrijotyczne nie idą w parze z literackimi. Ocena jest przytem stosowana inna: masowość oddziaływania, ratowanie najbardziej elementarnych wartości cenione są ponad wszystko. Dlatego wydawnictwo K. Miarki na Śląsku, polskie raczej z języka, niż z ducha, zostaje nagrodzone na Wystawie Powszechnej we Lwowie, jako symbol żywotności narodu, broniącego się najskromniejszymi środkami przed zniszczeniem. Wśród tych środków bardzo ważnem było oddziaływanie redakcyj pism i pisemek prowincjonalnych, ubogich treścią, przyodzianych w słowa często niepoprawne, tem niemniej zastępujących wiele doskonałych form oddziaływania oświatowego.

O sile tego oddziaływania świadczy trwały opór przeciw germanizacji, m. inn. strejk dzieci we Wrześni, liczne procesy polityczne (w których wymownym rzecznikiem praw polskich był zasłużony działacz oświatowy, mec. B. Chrzanowski).

Wadą ogólną, groźną dla przyszłości, było zasklepienie się myśli i działań zaboru pruskiego w samowystarczalnym partykularyzmie, brak łączności z szerszymi pracami polskimi, słabszy, niż w innych zaborach, udział w akcjach „podziemnych”, uleganie wzorom pracy kulturalnej niemieckiej, zwłaszcza ekstenzywnej.

Na wyższym poziomie pracują odosobnione placówki, które dzięki ofiarności jednostek zastępują poniekąd zakłady naukowe, jak Biblioteka Raczyńskich i Tow. Przyjaciół Nauk.

18. Zabór rosyjski. Przy charakte-

rystyce pracy oświatowej w zaborze rosyjskim trzeba pamiętać o kilku faktach podstawowych. Przedewszystkiem tu mieszkało ok. 70% ogółu Polaków. Ten liczebnie najsilniejszy zabór był jednak wciąż pozbawiany żywiołów najśmielszych i energicznych wskutek zesłań i emigracji. Warunki polityczne, odrębne w 10 gubernjach „Królestwa” i w „kraju zabranym”, pogarszały się od r. 1865 do końca stulecia, przy słabych aż do lat 90-tych protestach, co wskazywało rządowi drogę do zaostrzania ucisku przez rozporządzenia administracyjne, sprzeczne nieraz z ustawami. Po zakazie nauczania po polsku Unitów, próbie wprowadzenia książek, drukowanych w języku polskim cyrylicą, ujednostajnianiu programów szkół Cesarstwa i Królestwa przyszła w r. 1885 całkowita rusyfikacja szkoły, po niej kilkakrotnie ponawiane zakazy tajnego nauczania. Drobne wahania w sile ucisku pojawiały się w momentach osłabienia wojskowego caratu, naogół system do końca stulecia nie ulegał zmianom, pomimo że nawet memoryjały gen. gubernatorów stwierdzają, że rusyfikacyjna polityka budzi „zaciętą” nienawiść, nieufność i pogardę”.

Liczne procesy polityczne odsłaniają skutki tych uczuć: osłabiają chwilowo szeregi walczące, lecz szerzą wieść o przygotowaniach do nowego wybuchu. Podobnie, jak w całej Europie, ok. r. 1890 widać nowe siły i wzmagają się nadzieje, związane z ruchem społecznym.

Działalność społeczeństwa odbywała się wśród głębokich przemian, przebudowujących dawny ustrój stanowy, budujących wielki przemysł i nowoczesne klasy społeczne. Inne zabory nie знаły tak rozległego przewrotu, jak ten zabór, zwłaszcza Królestwo. Typem rozwoju swych sił zbliżało się ono do krajów Zachodu, niestety, rozwój był hamowany przez najbardziej reakcyjną politykę społeczną i oświatową państwa zaborczego. Świetne tradycje Księstwa i konstytucyjnego Królestwa były nie tylko przekreślone, lecz i zapomniane.

„Pozytywiści” zaczęli głosić nowe prawdy i tworzyć koncepcję życia kulturalnego, wolnego od przesądów, w warunkach sprzyjających nowej ideologii o tyle, że dawne normy ulegały rozprzężeniu: wielu ziemian znalazło się na bruku miejskim, wchodząc do rozrastającej się warstwy inteligencji zawodowej; mnóstwo kobiet, osamotnionych przez wypadki, które wyrwały młodzież męską z życia, garnęło się do pracy, podkreślając istnienie nowej w społeczeństwach „sprawy kobiecej”. W dalszej perspektywie zarysowywały się potrzeby uwłaszczonej gospodarstw chłopskich, organizowanego samorządu gminnego; mniej jeszcze wyraźnie potrzeby klasy robotniczej, której wzrost liczebny wykaże kolejno w tysiącach w r. 1870—63, po czternastu latach — 119, po dalszych trzynastu — 243, w końcu pierwszego dziesięciolecia nowego wieku — 400. Hasła pozytywizmu pojawiają się przede wszystkim w „Przeglądzie Tygodniowym” (zał. 1866), który w r. 1873 poświęca szereg artykułów „pracy u podstaw”. Głównym chorążym ruchu staje się A. Świętochowski. Zwalczanie przesądów, apoteoza wykształcenia technicznego, zaradności, propaganda nowej filozofii, pośpieszne tłumaczenie lub przetwarzanie wydawnictw, któreby informowały o zdobyczach myśli Zachodu: wszystko to, co było wymierzone przeciw kastowości, dawnym wiarom i obyczajom, było łatwiejsze, niż budowanie nowego życia. Wprowadzanie w czyn wskazań programu „organicznego” wymagało przełamywania trudności, na które tylko romantyzm społeczny znajdował broń skuteczną. Tem się tłumaczy powodzenie wśród części młodzieży uniwersyteckiej — w czasie największego rozkwitu myśli pozytywistycznej — hasel wejścia pomiędzy lud i zlania się z nim, t. j. hasel, które przychodziły od „narodowolców” rosyjskich, były zaś w pewnym stopniu odbiciem dawniejszych poczynań romantyzmu polskiego. „Zakładać szkoły” — brzmi hasło pozytywistów. „Nie

chcemy szkoły rosyjskiej” — odpowiada nakaz patriotyzmu. „Wchodzić do rad gminnych, zakładać stowarzyszenia” — wołają pozytywiści społeczni. Warunki życia nie pozwalają na pracę legalną, trudności są czasem (w imię egoizmu jednostek i grup) przesadzane.

Najkrótsze ujęcie dziejów prac, które były, mimo wszystko, dokonywane z mocną wiarą w zwycięstwo, jest możliwe tylko przy próbie systematyzacji, trochę sztucznej, gdyż wedle terenów działania. Nigdzie może nie była prowadzona tak szeroka, jak tutaj, praca oświatowa na najwyższym poziomie formalnego wykształcenia. Musiała ona uzupełniać brak polskiego szkolnictwa wyższego przez koła samokształcenia i wydawnictwa, przemycane w szacie legalnej, bądź nielegalnej.

Do poczynań najbardziej swoistych należy utworzenie tajnych kursów, zwanych „Uniwersytem latającym”. Skupiły one pracowników naukowych, zarobkujących w różnych zawodach, i tysiące młodzieży, przedewszystkiem żeńskiej. Twórcy tej organizacji, J. Szczawińska-Dawidowa i J. Wł. Dawid, wykładający, wśród nich wszystkie niemal głośniejsze nazwiska, m. in. P. Chmielowski, L. Krzywicki, biorą równocześnie udział w różnorodnych poczynaniach wydawniczych i programowych. Szczególnie wybitną jest praca na polu wychowania, podejmująca skromnymi siłami wielkie przedsięwzięcia wydawnicze, organizująca opinię pedagogiczną, żeby przeciwdziałać wpływowi szkolnictwa urzędowego. Na tle prac U. L. i samokształceniowych powstaje w r. 1898 wydawnictwo Poradnika dla samouków, podjęte przez St. Michalskiego i Al. Heflicha, wprowadzając zapomocą systematycznych wskazówek w zagadnienia rozwoju kultury, w dorobek nauki, kształtującej życie. Działalność wśród młodzieży dorosłej wiązała się z całym systemem kółek uczniowskich, zwłaszcza gimnazjalnych. Spotykała się również z pracą organizacyjną i propagandową wśród robotni-

ków. Pierwsze socjalistyczne kółka konspiracyjne były równocześnie organizacjami wykładów, w czasie zaś masowych procesów cele więzienne i chaty zesłańców zamieniały się nieraz w „uniwersytety ludowe”, wyrabiające licznych bezimiennych działaczy i wielu przyszłych kierowników życia polskiego. Propagandę ideową prowadzą m. in. L. Krzywicki, J. Zieliński, K. Kelles-Krauz, E. Abramowski, J. Piłsudski. W kółkach obozu „narodowego” najczynniejszą jest M. Dzierżanowska.

Jawna i pół-legalna działalność oświatowa wśród ludności miejskiej szukała firm, ukrywających przed władzami jej cele istotne. Pod firmą Tow. Dobroczynności trafiała do dzieci w szwalniach i ochronach, do dorosłych w czytelnich bezpłatnych. Spożytkowywała spółdzielnie spożywców, stowarzyszenia handlowców i rękodzielników. W latach 90-tych grono działaczy oświatowych (m. in. St. Leszczyński, St. Michalski, M. Gomólińska) czyni z Wydziału Czyteln Warszawskiego Tow. Dobroczynności ośrodek rozległej pracy oświatowej, trafiającej wgląd. Na innym terenie podejmuje pokrewną pracę Biblioteka Kolejowa Stow. Spożywców. Niejedna zdobycz techniczna bibliotekarstwa Zachodu wkracza temi drogami, w parze z szerszym jeszcze ujmowaniem roli książki, która musiała zastępować szkołę i oddziaływanie żywym słowem.

Obok grup zorganizowanych działały jednostki. Nigdy może samotna inicjatywa i praca ochotnicza nie odgrywały takiej roli, jak w tym okresie niewoli. Wpływ prac jednostkowych uwidaczniał się nieraz niespodziewanie. Najszerszy uzyskał K. Promyk (K. Prószyński) w zwalczaniu analfabetyzmu przez ułatwienie własnego wysiłku analfabetów. Rozpoczęta w r. 1875 propaganda obrazowej nauki czytania i pisania, ułożenie elementarza, „na którym nauczysz się czytać sam lub z pomocą”, gorące wezwania do ludzi „czytelnych”, wydawanie „Gazety Świątecznej”, pobudzającej do pisania,

choćby nieortograficznego, które poprawi i wydrukuje „pisarz Gazety” — oto wielkie zasługi Promyka, przekraczające dzieło niejednej instytucji. Tem niemniej stan analfabetyzmu na wsi był ku końcowi stulecia przerażający, przyrost roczny umiejących czytać był o 0,5% niższy od przyrostu ludności katolickiej Królestwa. Radykalny „Głos” nawoływał: „interesy i potrzeby ludu naszego powinny być górującym akcentem w pracy społecznej, wytycznym punktem działania zarówno tej części inteligencji, która ma obowiązek zmazania błędów przeszłości, jak i tej, co w pocie czoła musi stwarzać zadatki nowej doli”. Poezja (zwłaszcza Konopnicka) idealizowała na nowo lud, młodszy powieściopisarze (Żeromski) odślaniali jego twardą dolę. Pomimo to skromne były poczynania wydawnicze i oświatowe, prowadzące dalej, wstępniej dzieło Promyka. Legalne pismo „Zorza”, tanie wydawnictwa zakonspirowanej spółki (najwybitniejsi działacze M. Brzeziński, B. Hirszfeld), próby zakładania instytucji gospodarczych i straży pożarnych — oto, co występowało na powierzchni życia. W dziedzinie popularyzacji słowem drukowaniem stworzono idealne niemal wzory. Zakładanie sieci bibliotek (które kiedyś dla Księstwa Warsz. projektował H. Kołłątaj) było niemożliwe, jedyną formą były ubogie i ograniczone w doborze książek biblioteczki parafjalne, któremi społeczeństwo odpowiedziało na próbę tworzenia rosyjsko-polskich bibliotek gminnych.

Najistotniejszych prac dokonywano tajnie, kolportując wydawnictwa, ucząc małe grupki, zakładając kółka. Dopiero w niepodległej Polsce archiwa rosyjskie i wspomnienia działaczy odślaniają szczegóły tej działalności. Kierowały nią Kola Oświaty Ludowej, zrazu skupiające różne żywioły ideowe, później różniczkujące się w obóz „postępowy” i „narodowy”. Uderza niezwykła „umiejętność ówczesnych działaczy wykorzystania każdej sposobności dla zaśczerpienia i utrwalenia swej roboty”.

Gospoda-herbaciarnia pokrywa propagandową robotę wiejską W. Umińskiej, Tow. Popierania Przemysłu i Handlu używa ochrony dla prac M. Malinowskiego nad organizowaniem wsi. Pod firmą Tow. Pszczelniczo - Ogrodniczego urządzane są kursy, w których wiadomości fachowe łączono z wiedzą o Polsce i kształceniem społecznym (m. in. St. Sempołowska). Ze skromnych „ferm”: Pszczelina i Kruszyńka, dzięki twórczości J. Dziubińskiej i in., wyrosła nowa forma pracy oświatowej, szkoła rolnicza, pokrewna w swej koncepcji wychowawczej duńskiemu uniwersytetowi ludowemu.

Wśród Unitów działa organizacja narodowa (kierowana przez „Ojca Prokopa”, Al. Zawadzkiego). W czasie rewolucji 1905 r. ujawnia się wiele „podziemnych” robót oświatowych. Walka o szkołę polską, o język polski w gminie, o konstytuante w Warszawie i autonomję Królestwa stwarzają warunki, w których wszystkie istniejące organizacje występują wyraziście.

Koła, kierowane przez Ligę Narodową (działające w 1905 r. częściowo pod firmą Związku Unarodowienia Szkoły), doprowadzą do utworzenia Polskiej Macierzy Szkolnej. Organizacje postępowe ukazują swe stosunki i przemysłane programy przebudowy, występując wspólnie w nielegalnym Związku Towarzystw Samopomocy Społecznej, który propagował organizowanie własnymi siłami, wbrew narzuconej więzi państwowej, wolnego życia, opartego o demokrację stowarzyszeń.

Uzyskanie możliwości pracy legalnej doprowadza w r. 1906 do powstania szeregu towarzystw jawnych, będących dalszym ciągiem dawnych zapoczątkowań. Nastrój lat rewolucyjnych, nadziei pokładanych w erze konstytucji („Dumy”) sprzyja rozkwitowi organizacyjnemu oświaty pozaszkolnej. Rozbudowuje się Polska Macierz Szkolna, powstaje Uniwersytet dla Wszystkich, Tow. Czytelń m. Warszawy, Stow. Kursów dla Analfabetów, szereg towarzystw lokal-

nych (z nich najbardziej znane „Światło” w Lublinie), wkrótce potem Tow. Kultury Polskiej. Wybitnie występuje demokratyzacja życia stowarzyszeniowego (w obozie „postępowym”). „Uniwersytet dla wszystkich powinien być dziełem samych słuchaczy”, głoszą afisze. Na wsi hasło: „Sami sobie” skupia spółdzielców, zrzeszających się w Tow. Kółek Rolniczych im. Staszica. Najbardziej interesują i przejmują sprawy społeczne.

Różnorodne ugrupowania ukazują swe siły. Działalność oświatowa socjalistów idzie parą torami; na polu oświaty trwalsze instytucje buduje obóz „lewicy” (niezaangażowany w walce zbrojnej), przyczem najdłużej udaje się przetrwać systematycznej organizacji samokształcenia, propagowanej przez pismo „Wiedza” (red. T. Rechniewski). Na wsi obok ludowców, skupiających się wokół pisma „Zaranie” (red. M. Malinowski i I. Kosmowska), kółek „staszicowskich” i pierwszych szkół rolniczych, działają kółka, organizowane przez Ziemiańskie Tow. Rolnicze. Ożywia się również działalność duchowieństwa. Zapal powszechny zostaje zmacony przez represje, zamykanie instytucyj, w obozie walki przez wrywanie jednostek, więzionych i deportowanych. Po rozwiązaniu Polskiej Macierzy Szkolnej i Tow. Kultury Polskiej „poszczególne szkoły, biblioteki, kursy, ostają się jako placówki samotne, w ręku ludzi ofiarnych, lecz mało znanych, osłonięte pozorami przedsiębiorstw prywatnych”. Po latach dwudziestu nowe wstrząśnienia ukazały wartość ich pracy, rolę drobnych zniczy, których nic nie zdołało zagasić i — tragizm ciągłego przerywania wątku prac szerszych.

19. Oddziaływanie nowych sił i prądów. Wpływ wydarzeń i poczynań Królestwa, największej dzielnicy Polski, uwiódł się w pozostałych zaborach. Wyzwolił niejedną inicjatywę. W zaborze pruskim w latach 1906—9 rozpoczyna się (pod kierunkiem Stefana Michalskiego) reforma księgozbiorów i techniki Tow. Czytelń Ludowych pod ha-

słem: „czcij człowieka”, przyczem wiele nieznanych dawniej wydawnictw popularno - naukowych Królestwa znajdzie się w katalogach. Metody działalności T. C. L. akcentują demokratyzm tej instytucji, rekrutującej swych bibliotekarzy spośród czytelników, umieszczającej szafki z książkami w skromnych izbach mieszkalnych i warsztatach. Bibliotekarz T. C. L. to równocześnie działacz miejscowy, przedstawiciel kultury polskiej w walce z wynaradawiającą polityką pruską, która stworzy dla Poznańskiego najdoskonalszy wzór prowincjonalnej sieci bibliotecznej, niewykończonyj dzięki wojnie. W tym samym czasie ożywia się działalność tajnych organizacji i związków robotniczych, przeważnie katolicko - narodowych, lub tylko katolickich, pozostających pod wpływami organizacji ogólnoniemieckiej na Śląsku, również socjalistycznych. Ponad wszystkie inne zjawiska życia społecznego góruje w świadomości fakt zwycięskiego odporu w walce o ziemię, paraliżowania działalności komisji kolonizacyjnej wytrwałością i rzadnością drobnego rolnika, zbiorową siłą spółdzielni pieniężnych. Jednym ze skutków, który zaważył na charakterze pracy oświatowej, jest uznawanie wyższości prac ekonomicznych nad wszelkimi innymi, swoisty materializm w pojmowaniu celów i ocenie wyników, najdłuższe panowanie haseł „pracy organicznej”.

Zabór a u s t r j a c k i stał się w owym czasie miejscem przeglądu sił, przygotowań ideologicznych i technicznych, w okresie zaś reakcji porewolucyjnej w zaborze rosyjskim punktem oparcia dla nowych prac. Wszystkie obozy mają tu swoje organy, dzięki wolności słowa. W dziedzinie pracy oświatowej tu odbywa się najbardziej ożywiona działalność organizacyjna. Zapał młodzieży akademickiej, pomoc wybitnych profesorów jedynych polskich uniwersytetów (m. in. K. Twardowskiego, M. Raciborskiego, L. Brunera), najwyższy na ziemiach polskich poziom formalnego

wykształcenia ludności powiatów zachodnich, mocna organizacja zawodowa robotników ułatwiają tworzenie placówek oświatowych, działających systematycznie, wypróbowujących nowe metody, nawiązujących kontakt z Zachodem. Laboratorium nowych form staje się zwłaszcza Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Biblioteka Publiczna U. L. w Krakowie opracowuje na tle techniki, znanej na Zachodzie, system oryginalny. Polskie Archiwum Oświatowe gromadzi materiały, przygotowuje udział całej Polski w projektowanym na rok 1914 międzynarodowym kongresie oświatowym. U. L. rozpoczyna szkolenie pracowników oświatowych. Wydany w r. 1913 podręcznik „Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja” daje przegląd dorobku i ukazuje tendencje rozwoju. Organ T. S. L. „Przewodnik Oświatowy” ułatwia przegląd prac bieżących.

Dzięki bogactwu materiałów można się pokusić o ogólną charakterystykę prac oświatowych w Polsce i źródeł, w których czerpały swą moc poszczególne grupy.

Ideologia oświatowa odeszła daleko od pozytywizmu, zatrzymawszy jednak niejedną ze zdobyczy metodycznych (w zakresie popularyzacji nauk przyrodniczych i społecznych). Zwyciężył pogląd (w latach 90-tych przekonywująco formułowany przez M. Bohusza), że celem nie może być dostosowywanie się do rzeczywistości. Praca oświatowa wszystkich obozów pragnie przetwarzać rzeczywistość w imię ideału. Przy określaniu ideału uwidoczniła się wśród przeciwnych kierunków pewna wspólność „kulturalników”. Tak określano ludzi, odróżniających się od „polityków” pragnieniem zwycięstwa raczej zasad niż form; wśród „społeczników” zaś zainteresowaniem przedewszystkiem podstawami duchowemi współżycia ludzi i wartościami człowieka. Na kształtowanie ideologii „kulturalników” duży wpływ wywarł E. Abramowski. Jego formuła: „rodnikiem świata społecznego jest sumienie czło-

wieka" wyznaczała punkt widzenia we wszystkich sprawach przebudowy. W okresie obcego panowania entuzjazmowała idea bojkotu urządzeń państwa, budowania własnego bytu siłami społecznymi, powiedzenia „jesteśmy wolni”, gdyż nie poddajemy się żadnej niewoli. Prawie wszyscy ówcześni teoretycy wychowania interesują się pracą pozaszkolną, zarówno dlatego, że przez nią można kompensować złe wpływy narzuconej szkoły, lub jej brak, jak i w uznaniu konieczności pełnego rozwoju sił duchowych, dostosowywania samokształcenia do pojawiających się z biegiem życia potrzeb i zainteresowań. St. Karpowicz wysuwał przytem cel „ogólno-społeczny”, ideał ponadklasowy, ku któremu zmierza postępowy ruch ludzkości. Znaczenie wartości ogólnych, wykształcenia człowieka wykazywał L. Krzywicki. Występowały jednak na jaw i inne kierunki. Oświatą kierowali nietylko „kulturalnicy”, owszem uznawano ją za najważniejszą dziedzinę polityki. Stąd próby zamykania zainteresowań w obrębie spraw jednej warstwy społecznej w celu wzmocnienia jej „siły działającej”, stąd apoteoza potęgi nienawiści, zalecenie używania w propagandzie narodowej „całej skali uczuć ludzkich, będących pobudką działania”. Niewątpliwie większą siłą stawał się przemycany wśród niebezpieczeństw „Polak”, czy „Robotnik”, niż przysyłana bezpłatnie do urzędów gminnych „Oświata”. Szczególną moc zdobywała książka, poruszająca sprawy najbliższe, krzywdy najboleśniej i żywe słowo, szeptane w poufnym porozumieniu pomiędzy współtajemniczonymi. Na tej jednak drodze groziło nieraz zwyrodnienie, niedostrzeganie źródeł, ku którym po latach zwracały się grupy, nawet „zaprzysięgane” dla pewnego kierunku pracy. Wśród instytucji wyraźnie wystąpiły dwa rodzaje. Towarzystwa o szerokich aspiracjach (najbardziej typowymi były Tow. Szkoły Ludowej i, w krótkim czasie swego działania, Polska Macierz Szkolna) uznawały się za rodzaj

władzy narodowej. „Dary narodowe” 3 maja i grunwaldzki 1910 r. uważane były za rodzaj podatku na zrealizowanie „cudu”, którego oczekiwano od oświaty. Pomoc materialną dla szkół i czytelników kresowych utożsamiano w wielu kołach z pracą oświatową. Inne instytucje, przeważnie lokalne, usiłowały prowadzić pracę włąb, wciągając do współtwórczości wszystkich uczestników. W niejednej dyskusji zwalczały się przytem prądy „rozszerzania” zasobu wybranych wiadomości z myślą o tworzeniu jednolitej opinii narodowej, czy „kształtowania” nowych wartości, które wydzwigną z niewoli i krzywdy. Na gruncie polskim walka tych kierunków splątała się z inną, bardziej przyciągającą uwagę: o roli masy i roli „elity”. Czy wychowanie narodowe ma zająć się przede wszystkim wybranymi jednostkami, które będą promieniowały na otoczenie (wedle ideologii „Elsów”, głoszonej przez W. Lutostawskiego). Czy ma szerzyć kult bohatera, biorącego cały trud i ofiarę na swoje barki, i w związku z tem szukać świąteł u stóp pomników wieszczów (jak to czyniły grupy Towiańczyków). Czy też oprzeć się „na wszystkim, co rozszerzyło łożysko życia narodu”. Młodzie oświatowcy obozu ludowego dowodzili, że trzeba „rozpoznawać szlaki, któremi życie narodu idzie ku przyszłości”, występowali nietylko przeciw jałmużnie oświatowej i cenzurze „dla ludu”, lecz również przeciw idealizacji i pamfletowi, żądali, by siać tylko takie ziarno, które ma moc dalszego plonowania, by w poczuciu wolności budować wzory nowego życia. Dziś z badania dokumentów i wspomnień uderza, jako zjawisko najznamienniejsze, że wśród prześladowań, w okresie reakcji ostawały się te prace, które podejmowali, nieumiejętnie często i naiwnie, ludzie „z dołu”, że najgłębszy wpływ wywierały książki, czasem przypadkowo uzyskane, o ile krążyły z rąk do rąk, chciwie się po nie wyciągających. Wpływ jednostek, zwłaszcza w Królestwie i na kresach, bywał tak wielki, że

nieraz całe wsie i osady różniły się od okolicy dzięki pracy skromnego działacza. Wpływ uzyskiwał zaś przedewszystkiem ten, kto był wpatrzony w wartości, tkwiące w ludzie. Przykłady niektórych wiosek (jak Albigowa w Małopolsce, gdzie działał ks. A. Tyczyński, i Lisków w Królestwie, reformowany przez ks. W. Bliżińskiego) pokazują, co w rozwoju bywało pozornego, narzuconego, co przetwarzało naprawdę stosunki.

Skomplikowane było zresztą przenikanie się różnych prądów. W lokalu Uniw. ludowego, propagującego wiarę w siły narodu, tkwiące w masach, odbyło się posiedzenie Komisji Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych z 6 sierpnia 1914 r.

20. Po wojnie działalność oświatowa pozaszkolna wzmogła się we wszystkich krajach, równoległe z rozbudową ustawodawstwa społecznego. Wpłynęło na to uznanie wartości prostego żołnierza, sił kobiety, wprzęgniętej w nędznych warunkach bytowania do pracy produkcyjnej, ogromu zadań, których musi dokonać młodzież.

Omawianie prac ostatniego dwudziestolecia nie należy do historii, musi być związane z obrazowaniem współczesnego stanu i tendencji. Dlatego uwzględnione być mogą, w najkrótszym zarysie, tylko sprawy najbardziej charakterystyczne.

Wśród nich naczelną jest nadanie oświacie pozaszkolnej określonego miejsca w systemach edukacyjnych i oficjalne uznanie jej wagi. Najwyraźniej uczyniło to angielskie Ministerstwo Odbudowy, mówiąc o konieczności kształcenia przez całe życie dla życia i uczestnictwa w zbiorowej twórczości, o znaczeniu dla ogólnej „rekonstrukcji” powolnego, gruntownego procesu wychowawczego. Ustawodawstwo wszystkich prawie krajów kulturalnych zajęło się sprawami oświaty młodzieży dorastającej i dorosłych. Przedewszystkiem pomyślano o powszechnym obowiązku dokształcania ogólnego i zawodowego na wyższym niż dawniej poziomie (Anglja — 1918, Francja — 1918

i 1919), o przedłużeniu obowiązku szkolnego (Stany Zjednoczone, zwłaszcza Ohio, Belgja, niektóre kraje niemieckie i kantony Szwajcarii). Kraje, wchodzące w nowy okres życia państwowego, nadały swym pierwszym ustawom wyraźny charakter polityczny. Ustawa czechosłowacka z r. 1919 o kursach wychowania obywatelskiego mówi o przygotowywaniu obywateli dla republiki. Najwyraźniej występuje to zjawisko w Rosji Sowieckiej, gdzie władze państwowe i organizacje „Proletarjackiej Kultury” dążą do stworzenia podstaw życia społecznego i duchowego. Niezmiernie szybki jest rozwój ustawodawstwa bibliotecznego, nakazującego gminom i państwu utrzymywanie bibliotek powszechnych (1919 — Czechosłowacja, 1920 — Bułgarja, Danja i Rosja, 1921 — Belgja, 1924 — Estonja, 1928 — Finlandja, 1929 — Szwecja).

Sprawy oświaty wiążą się wyraźnie ze sprawami kultury ogólnej. Szereg ustaw państw niemieckich nakazuje czuwać nad poziomem kultury (Wohlfahrts-pflege, wyraźnie odróżniana od opieki nad ubogimi), zwłaszcza nad młodzieżą. Pomoc w rozwijaniu sił duchowych i fizycznych staje się jedną z najważniejszych dziedzin t. zw. służby społecznej. Skrócenie okresu pracy, dokonywane przy udziale Międzynarodowej Organizacji Pracy, wysunęło w latach pomyślności przemysłowej sprawę spożytkowywania wczasów, organizacji rozrywki, jako jeden z naczelných postulatów kultury. Kluby i świetlice, wycieczki i obozy, uprawa ogródków, teatr, chóry i t. p. rozwijają się szybko. Coraz więcej czasu i myśli zajmuje sport, propagandę którego uzasadnia, obok konieczności skompensowania monotoni ruchów pracy zawodowej, nowe pojmowanie przysposobienia wojskowego.

Wszystkie pomysły i poczynania przenoszą się szybko z kraju do kraju. Nowe sposoby komunikacji i nowe pomocnicze środki poglądowe (radjo, kino) przyspieszają ten proces i nawet później rozrost nacjonalizmów nie tamuje po-

wszechności zjawisk społecznych na polu oświaty, jak i na wszystkich innych. Powszechność nie oznacza bynajmniej identyczności. Owszem, warunki życia narodowego i państwowego oraz dotychczasowy dorobek kształtują odrębne typy, odmienne ideologie. Obok siebie istnieją, wpływają na życie, zwalczają się, nadają rozpęd lub hamują go różnorodne hasła, puścizny niezrealizowanych ideałów i zapowiedzi nowej twórczości.

Anglja była widownią potężnego rozwoju dawniejszych poczynań, urzeczywistnianych powszechniej, tracących w niektórych formach (settlementy) pozostałości filantropijnego stosunku. W Rzeszy Niemieckiej żywe odczucie klęski wojennej skłoniło do przewartościowania całego dorobku kulturalnego. „Nowy” kierunek w oświacie (reprezentowany przede wszystkim przez t. zw. Hohenrodterbund), nawiązując do przedwojennych prac młodego ruchu, wysunął na pierwszy plan wytwarzanie osobistego stosunku jednostek i grup do kultury, kształtowanie zespołów dla celów życia zbiorowego. Stąd propagowanie wspólnot pracy (Arbeitsgemeinschaft), rozwój form najodpowiedniejszych dla kierunku „intensywnego”, uniwersytetów ludowych z internatami. Jeden z głównych ideologów nowej wiary w kształtujący wpływ oświaty (Erdberg) zdaje sobie sprawę z niebezpieczeństw kształtowania. Nie zna jeszcze wyrazów, które staną się głośne po jego zgonie: instrumentalizm oświaty. Nie wszyscy dostrzegają niebezpieczeństwa głoszenia jedności, wychowywania świadomego ludu — narodu. (Hofmann łączył te hasła z żądaniem poszanowania więzi ideowej każdej grupy społecznej). W Rzeczpospolitej Austriackiej zwycięstwo socjalistów doprowadza do rozkwitu instytucyj oświaty robotniczej, równocześnie uwidoczniają się tam niespodziewanie (wszędzie niemal widoczne) trudności współdziałania z uniwersytetami, rozdział zarysowujący się pomiędzy dawnymi posiadaczami kluczy do wrót kultury i nowymi jej dziedzica-

mi, zgłaszającymi się po swój udział. Trzeba jednak dodać, że naogół te zgłoszenia w niewielu krajach są dość liczne i powszechne. Twórca Międzynarodowego Biura Pracy A. Thomas nawoływał do bardziej wytężonej działalności oświatowej, wskazując, że jest to warunek utrzymania zdobyczy ustawodawstwa społecznego. Tendencje popierania przez państwa wszelkich prac oświatowych (sprecyzowane najprzejrzyściej w Anglii i w Danii) naogół zmniejszają się pod wpływem reakcji, która następowała prawie wszędzie po zapale z okresu końca wojny i wobec trudności finansowych. Pozostaje z niedawnych hasel uznanie oświaty jako narzędzia propagandy, i przetworzone z „kształtowania” naginanie do pożądanego wzorca (Italja, Niemcy). Równocześnie w ruchach samodzielnych „z dołu” zarysowuje się groźne zjawisko: lekceważenia nauki, która okazała się bezsilna w wielkich przewrotach ludzi nauki, służących „gasnącemu światu”. Wtórzuje im od góry głoszenie wagi „przeżywania”, nie „uczenia się”, „wżywiania się w zbiorowość”.

Na prądy światowe, skłócone, lecz poszukujące harmonji (Belgja) wpływa, jako postrach lub jako zachęta, przykład rozwiązania spraw oświaty pozaszkolnej w Rosji Sowieckiej. Obraz przedwojennych stosunków rosyjskich nie wszedł do tego zarysu, były one zaledwie wzmiankowane, gdyż nie miały szerszego oddziaływania. Teraz więc wypadnie podkreślić, że — z małymi wyjątkami — praca oświatowa rosyjska była przez dziesięciolecie dziełem opozycji politycznej, rozpalającej jej ogień w celu m. in. zaćmienia blasku legendy carskiej. Wiązała się z propagandą rewolucyjną, umożliwiała zetknięcie się z ludem wówczas, gdy innych form nawiązania kontaktu nie było; później, po uzyskaniu samorządu ziemskiego w radach (sowiekach) ziemskich, wciągała do współdziałania lud i inteligencję. Pojęcie „inteligencji”, jako warstwy społecznej (b. nielicznej), kształto-

wało się w Rosji swoiście, pod wpływem radykalizmu społecznego i ideologii służenia ludowi. Ruch robotniczy, rozwijający się głównie w podziemiach, prześladowany, nie posiadający doświadczeń codziennej walki zawodowej, był skłonny do maksymalizmu żądań. Dawne formy wspólnot, głęboko tkwiące w obyczaju („mir” w rolnictwie, „artel” w przemyśle), wskazywały drogę przebudowy. Działacze oświatowi (wśród nich N. Rubakin, Czarnołuscy, L. Chawkina) szukali najłatwiejszych, najbardziej bezpośrednich dróg porozumienia, uczenia się ludu, jakby powiedzieli romantycy polscy, przynoszenia zdobyczy nauki i sztuki w formie, odpowiadającej odczuwaniom ludu. Na wyższych poziomach popularyzacji Rosja posiadała uderzającą ilość przekładów z literatury obcej. Emigracja polityczna, wbrew wszelkim przeszkodom, utrzymywała żywy kontakt z Zachodem, wiążąc się z najbardziej radykalnymi kierunkami, które przeszczepiała na odłogach ojczyzny. W początkach wojny wybitnie zaznaczyły się wpływy amerykańskie, które wzmogły się jeszcze po rewolucji październikowej. W związku z budową nowego ustroju wzory, brane z zewnątrz, były przetrwane głęboko i dostosowywane do idei naczelnej: wychowania w duchu komunizmu „typu robotnika o wysokim poziomie ogólnokulturalnym, wykwalifikowanego zawodowo”, który potrafi nie tylko doprowadzić Związek Rad do poziomu krajów kapitalistycznych, ale je prześcignąć w rozwoju. Na pierwszy plan występuje dążenie do rozbudzenia twórczości i ambicji przodownictwa, tem konieczniejszego, że alfabetyzm panuje jeszcze (w r. 1930) wśród 37,4% ludności powyżej 10 roku życia. Duch pionierstwa zaszczepiany jest już dzieciom, skłanianym do oddziaływania na środowisko. Kursy zawodowe, „robotnicze fakultety”, przygotowujące do szkół wyższych, poradnie dla samouków, kluby, czytelnice, spożytkowanie wszystkich nowoczesnych sposobów propagandy i rozrywki sprawiają, że w Ro-

sji wytworzyło się swoiste splątanie kierunków „rozsiewającego” i „kształtującego”, wprzęgniętych w określoną służbę wykonania ogólnego planu przebudowy. Chociaż zaś ustrój, który wyzyskiwał świat pracy dla prywatnego zysku, został obalony, propaganda oświatowa spożytkowuje wypracowane w okresie poprzednim skojarzenia pojęciowe i uczuciowe, mówiąc o posłannictwie i roli bojowej proletariatu, jako klasy społecznej. Oddziałują to nazewnictwo, na prace oświatowe w innych krajach. Masowość akcji sowieckich, charakter agitacyjny pobudzają do naśladownictwa również poza obozami komunistycznymi.

Inny kierunek występuje wyraziście w krajach środkowej Europy. Jest nim agraryzm, który w oświacie chce związać przebudowę kulturalną z tradycjami twórczości ludowej, uszanować siły rodzime i w ten sposób nie tylko przyczynić się do wzbogacenia kultury ogólnej, lecz ośmielić wieśniaka, dać mu poczucie jego wartości i siły. Wybitnymi przedstawicielami tego kierunku są uniwersytety chłopskie południowych Niemiec i związki młodzieży krajów słowiańskich. Formy pracy oświatowej tych związków wprowadzając niejedno z dawnych obyczajów miejscowych, są w znacznej mierze zapożyczane ze Stanów Zjednoczonych (konkursy przysposobienia rolniczego). Występują wybitne różnice lokalne, zależne od dawniejszych poczynań, od układu sił, dziś działających, od przodowniczych jednostek. Tak np. praca oświatowa Jugosławii oparła się w znacznej mierze na organizacji tworzonych wspólnymi siłami urzędzeń higienicznych.

Informowanie się wzajemnie o wypracowanych wzorcach i nasuwających się tendencjach stanowi jeden z rysów charakterystycznych epoki powojennej. Światowy Związek Kształcenia Dorosłych (zał. 1918 w Londynie) ułatwia to zadanie: częściowo sprawy oświaty są poruszane i w innej organizacji światowej: Międzynarodowej Radzie Konferencji Służby Społecznej. Na tle informo-

wania uwydatnia się poszukiwanie podstaw naukowych pracy oświatowej, budowanie wiedzy o jej istocie i jej zagadnieniach. Myśl badaczy zwracała się przede wszystkim na analizie zadań społecznych i form, pojawiających się w badanych środowiskach, później ku metodom, od nich przechodzi ku pogłębionym rozważaniom celów. Badania nad oświatą pozaszkolną przyczyniają się do budowania „andragogiki”, rozszerzają pojęcia o zakresie wychowania na całe życie człowieka, na wszystkie stosunki, w których człowiek styka się z ludźmi w charakterze kierowniczym. Wciągają pomoc nauk, dotychczas mało interesujących pedagogów: nauk społecznych stosowanych, zwłaszcza polityki społecznej i teorii służby społecznej.

21. Polska Niepodległa żyła w „środowisku niewidzialnym”, w którym przeważnie działała praca oświatowa, jako oczekiwane, konieczne ziszczenie ideału narodowego i społecznego. Walka o niepodległość wiązała się z działalnością oświatową, podniecała do wytwarzania nowych form. W okresach przełomowych, w których ustaje robota szkolna, lub gdy szkoła jest tworzona od nowa, szczególnej wagi nabiera oświata dorosłych: pokolenia, organizującego przyszłość. W czasie wojny różne poczynania oświatowe rozrastały się w warunkach, pozornie najmniej sprzyjających: wśród głodnych i wysiedlanych, na frontach i w okupacjach. Dzięki zerwaniu dawnych więzów i nowym nadziejom, upadku hierarchji, syconej pozorami, i zbliżeniu się ludzi ze sobą, ubogie gospody dla bezdomnych stawały się jakgdyby zapowiedzią nowych stosunków. Obok grozy i demoralizacji zjawiały się na szlakach wojennych nieznanne książki, wieści o innych wzorach życia. W organizowaniu polskiego systemu edukacyjnego oświata pozaszkolna została uwzględniona zarówno w planach przygotowawczych i wskazówkach Centralnego Biura Szkolnego i Wydziału Oświecenia na „Sejmach nauczycielskich”, jak i w konstruk-

cji władz szkolnych (1918). Jednak szeroki plan popularyzacji wiedzy „o Polsce, państwie i prawie” (w przeciwieństwie do Czechosłowacji) nie uzyskał w r. 1918/19 funduszy, zaś projekt ustawy o oświacie pozaszkolnej, złożony w Sejmie Ustawodawczym w r. 1921, został wycofany. W tym czasie stosunek wydatków władz centralnych na oświatę w Polsce i w Czechosłowacji wyrażał się cyfrowo 1,8 : 7,2. Jedyne ustawy z zakresu kształcenia dorosłych dotyczą nauczania żołnierzy (1919) i zakładania ludowych szkół rolniczych (1920). Działalność organizacyjna została skierowana przede wszystkim ku kursom dla dorosłych (których najlepszy wzorzec stworzono w Warszawie), ku szerzeniu wiedzy o Polsce na kresach, w okresie wojny 1920 r. ku wytężonej działalności kulturalnej w armji i „propagandzie wewnętrznej” czynnego patriotyzmu. Konferencje oświatowców, organizowane przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej, dawały przegląd istniejących sił i kierunków. Przez szereg lat za najdonioślejszą była uważana praca oświatowa samorządów, stworzyła ona niejedną instytucję, wyprzedzającą ustawodawstwo, zasobniejszą niż instytucje ochotnicze dawnego typu. Współdziałanie większych gmin z towarzystwami oświatowymi, związków komunalnych z centralami organizacji społecznych, zapowiadało mocne oparcie dla bibliotek, kursów, nauczania rolnictwa. W celu dopomagania inicjatywom, podejmowanym przez różne czynniki, powstawały instytucje instruktorskie (wśród nich najszerzy wpływ wywarło Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, późniejszy Instytut Oświaty Dorosłych). Przed ostreimi objawami kryzysu gospodarczego uwidocznił się poważny samorzutny pęd do oświaty zarówno wśród zrzeszonych w związki zawodowe robotników, jak i na wsi. Wydziały oświatowe organizacji społecznych ludu sięgały swą pracą głębiej niż specjalne towarzystwa. Wśród nich na pierwszym planie stanę-

ły: Kultura Robotnicza (o charakterze federacji, istniejąca do r. 1924) i Związek Zawodowy Pracowników Kolejowych w miastach, Centralny Związek Kółek Rolniczych (istniejący do r. 1928) na wsi. Ofiarność nauczycielstwa dopomogła niejednemu poczynaniu samorządów i grup społecznych. Nowe formy na ziemiach polskich wykazały swą wartość: wśród nich najszerzy rozwój uzyskały świetlice i związki młodzieży wiejskiej; mocny wpływ wywarły nieliczne uniwersytety ludowe typu duńskiego. W nowych pracach wystąpiło w Polsce, wyraźniej jeszcze niż na Zachodzie, łączenie różnych dziedzin oświaty i służby społecznej. Występuje nowy typ pracownika, bardziej radosnego niż daw-

niejszy, szukającego w swej służbie nie tylko urzeczywistnienia ideału, lecz również rozwiązania spraw własnego życia, własnej twórczości fachowej. Z dawnych zapoczątkowań, współdziałaniem szeregu instytucyj, powstały ośrodki pracy badawczej. Pracownia Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. gromadzi materiały (przejawszy Polskie Archiwum Oświatowe). Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej daje podstawowe wykształcenie i wprowadza w pracę naukową. Szereg Instytutów i Grupa na Rzpliłą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych podejmują badania i wydawnictwa.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

Bibliografia podana poniżej uwzględnia tylko wydawnictwa najważniejsze, jako wskazówkę dla czytelnika.

P o l s k a :

1. ST. MICHALSKI (przy współpracownictwie K. Krzeczковского): Popularyzowanie wiedzy i samouctwo. „Poradnik dla samouków” t. IV, Warszawa, 1902, s. 307—406. 2. PRACA OŚWIATOWA, jej zadania, metody, organizacja. (Red. H. Orsza). Kraków, 1913, s. 501. 3. PRZEWODNIK OŚWIATY DOROSŁYCH (1928) pod red. A. Konewki i K. Kornilowicza. Warszawa, 1929, s. 259. 4. ZAGADNIENIA PRACY KULTURALNEJ. Rocznik I. Warszawa, 1933. 5. NASZA WALKA O SZKOŁĘ POLSKĄ. T. I. 1933. T. II — w druku.

Monografie, przyczynki, życiorysy, sprawozdania polskie z lat 1900—1931 wylicza wyczerpująco J. SKARŻYŃSKA: Bibliografia oświaty pozaszkolnej 1900—1928. Szpalt 174. Dodatek za lata 1929—1931. Szp. 96.

D z i e j e p o w s z e c h n e :

Zarysu ogólnego niema. Poszczególne zagadnienia lub fragmenty pracy omawiają:

1. ST. MICHALSKI (j. w.). 2. CH. GIDE: Les institutions de progrès social. Liczne wydania. Przekład polski z III wyd. p. t. „Rozwój instytucyj społecznych w ciągu XIX st.”. Warszawa, 1910. 3. L. WIESE (wyd.) Soziologie des Volksbildungswesens. München — Leipzig, 1921, s. 578. 4. WORLD ASSOCIATION for Adult Education. International Handbook of Adult Education. London, 1929, s. 476. 5. A. E. BOSTWICK: Popular libraries of the world. Chicago A. L. A. 1933, s. 316. 6. W. DĄBROWSKA: Nowoczesne ustawodawstwo w zakresie bibliotek publicznych. Warszawa, 1929, s. 94. 7. UNIWERSYTET POWSZECHNY ZAGRANICĄ. Wyd. Inst. Ośw. Dorosłych. Warszawa, 1932, s. 107. 8. E. SCHULTZE u. G. HAMDORFF: Archiv für das Volksbildungswesen aller Kulturvölker. Hamburg, 1907. T. I, s. 351.

A n g l j a:

1. A. E. DOBBS: Education and social movements 1700—1850. London, 1919, p. 257.
2. A. E. DOBBS: Historical Survey. W książce zbiorowej: Cambridge essays on adult education, edit. R. St. J. Parry, Cambridge, 1920, s. 35—63.
4. W. H. DRAPER: University Extension 1873—1923. Cambridge, 1923, p. 155.
5. A. MANSBRIDGE: An adventure in working-class education, being the story of the workres' educational education. London, 1920, p. 73.
6. W. PICT: Toynbee-Hall und die englische Settlement-Bewegung. Tübingen, 1913, s. 217.

A u s t r j a:

1. J. L. STERN: Wiener Volksbildungswesen. Jena, 1910, s. 101.
2. WIENER VOLKSBIKDUNGSVEREIN. Denkschrift v. E. Leisching mit Beiträgen v. Mitarbeitern. Wien, 1927, s. 107.

D a n j a:

1. H. BEGRUP, H. LUND, P. MANNICHE: The Folk High Schools of Denmark, 1926.
2. A. H. HOLLMAN: Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji (przel. E. Nowicki). Warszawa, 1924, s. 119.

F r a n c j a:

1. M. PELLISSON: Les oeuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France. Paris, 1903.
2. A. PICARD: Le bilan d'un siècle (1801—1900). Exposition Universelle Internationale de 1900. Paris, 1906, t. V, rozdz. XVIII.
3. G. WEILL: Histoire du mouvement social en France 1852—1924. Paris, 1924, p. 512.

N i e m c y:

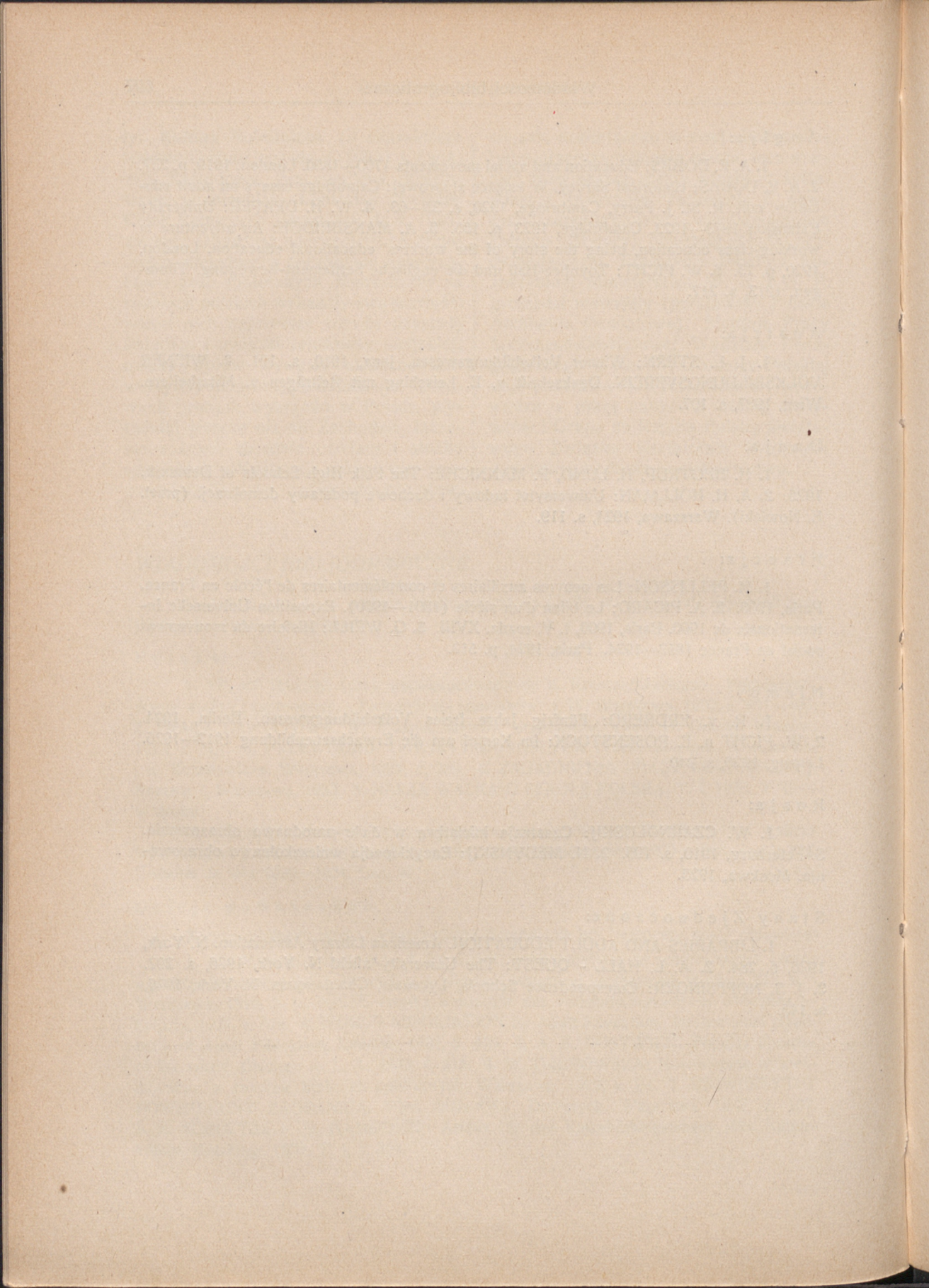
1. R. v. ERDBERG: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin, 1924.
2. W. PICT u. E. ROSENSTOCK: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912—1926. Leipzig, 1926, s. 240.

R o s j a:

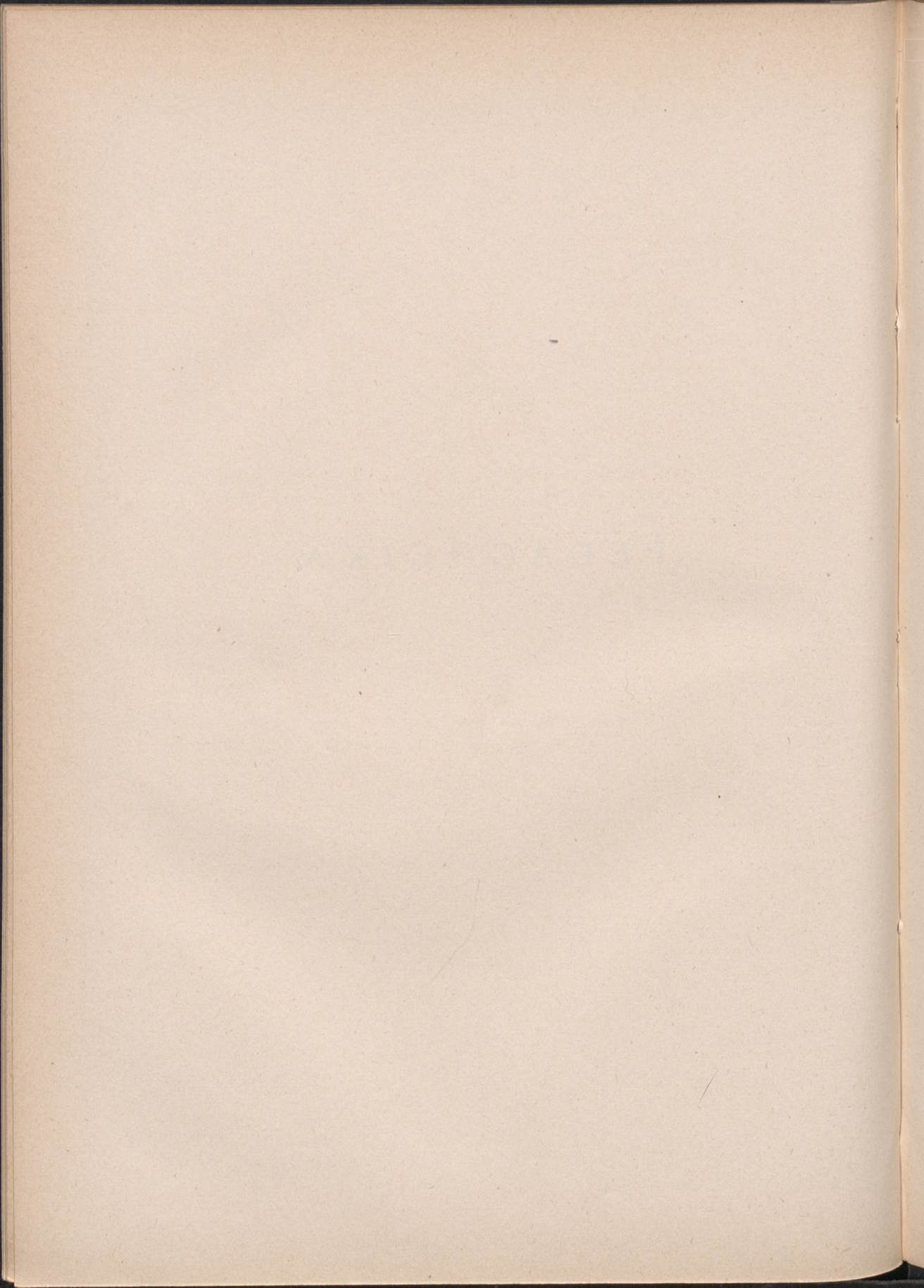
1. W. CZARNOŁUSKIJ: Czastnaja iniciatiwa w diele narodnawo obrazowania. S.-Peterburg, 1910, s. 195.
2. N. MEDYNSKIJ: Encykłopedja wnieszkolnawo obrazowania. Moskwa, 1925.

S t a n y Z j e d n o c z o n e:

1. LIBRARIES AND ADULT EDUCATION. American Library Association. N. York, 1926, s. 284.
2. A. L. HALL - QUEST: The University afield N. York, 1926, s. 292.
3. J. S. NOFFSINGER: Corespondence Schools, Lyceums, Chautauquas. N. York, 1926, s. 145.



P E D A G O G I K A



PEDAGOGIKA OGÓLNA

napisał

Dr. ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI

Prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego

1. Co oznacza wyrażenie „pedagogika ogólna”? „Pedagogika ogólna” jest tą częścią „pedagogiki”, która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od przypadkowości miejsca i czasu. Historia wychowania, czy pedagogika porównawcza opisują systemy wychowania w różnych czasach i u różnych plemion, inwentaryzują konkretne formy wychowawcze, z całym bogactwem ich przejawów, zarówno powtarzających się, jak i nie powtarzających się kiedykolwiek i gdziekolwiek, w ścisłym związku z całokształtem innych objawów życia społecznego. Pedagogika ogólna zaś: 1-o) przeprowadza selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe; 2-o) dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących; 3-o) dąży do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni wychowanie w całokształcie życia społecznego. Systematyzuje ona nasze wiadomości o wychowaniu i to nie tylko w kierunku skróconego opisu (jak to czyni nieraz historyk lub etnolog), lecz w kierunku wyjaśnienia obrazu wychowania. Nie jest więc czemś niezależnym od pedagogik specjalnych, lecz przeświecać ma poprzez nie, być ich teoretyką, konstrukcją myślową, na mo-

cy której fakty mogą być wiązane z sobą i ujmowane jako całości.

Mówimy o wychowaniu religijnem, państwowem, rodzinnem; o wychowaniu przystosowującym do życia zawodowego, partyjnego, narodowego; o „wychowaniu” w sensie wszczepiania dobrych form towarzyskich; o wychowaniu naukowym, etycznym, estetycznym; we wszystkich tych specjalnych odmianach działalności wychowawczej musi być coś wspólnego, jakaś struktura, dzięki której możemy mówić we wszystkich tych wypadkach wogóle o „wychowaniu”, wyodrębniając je od innych funkcji społecznych: obrony, produkcji, wymiany, organizacji i t. p. Używamy więc w praktyce pojęcia, którego nieraz nie potrafimy zanalizować i — co za tem idzie — zdefiniować; co więcej, którego zanalizowanie nastrocza nieraz wielkie trudności. Świadczy o tem choćby fakt, że istnieje wiele definicji wychowania, odpowiadających różnym koncepcjom samej rzeczy, często bardzo daleko odbiegających od siebie. Analiza wykrywa coraz nowe strony tego zjawiska, praca nad niem pogłębia się w szybkim tempie. Pedagogika ogólna syntetyzuje ten materiał, wyodrębnia problemy wspólne różnym odmianom wychowania, dzięki czemu uwalnia pracowników, zajmujących się specjalnymi dziedzinami wychowania, od konieczności tworzenia

za każdym razem teorii ogólnej, co byłoby wysoce uciążliwe, niewydajne i nieekonomiczne. Ktoś, kto zajmuje się specjalnymi problemami, powiedzmy, wychowania estetycznego, nie może rozpoznać od konstruowania podstawy ogólnej, t. j. teorii wychowania, już choćby dlatego, że obracając się wśród materiału specyficznego, byłby narażony na uogólnienia, w zakresie swej podstawy fałszywie, bo jednostronnie, zbyt ciasno ujęte. Powinien on mieć ogólną teorię wychowania poza sobą, nawet gdyby pragnął ją zmienić w wyniku swoich badań w zakresie specjalnym.

2. Tymczasowe określenie wychowania. Do „wychowania” w najszerszym tego słowa znaczeniu będą należały te wszystkie procesy i czynności, którym podlega osobnik, przychodzący na świat, ze strony otoczenia, t. j. osobników dorosłych, biologicznie należących do tego samego gatunku; procesy i czynności, dzięki którym osobnik, początkowo niezabezpieczony i niedojrzały, staje się stopniowo zdolnym do samodzielnego istnienia we właściwej mu „sferze życiowej”.

Określenie to wymaga całego szeregu omówień i uzupełnień.

a) Mówimy więc „czynności i procesy” (a nie tylko czynności) celem zaznaczenia, że wychowawcze znaczenie mogą mieć nie tylko „czynności” specyficzne, skierowane świadomie od człowieka do człowieka z intencją „wychowywania”, lecz i takie zdarzenia, które tego zamierzonego charakteru w całości lub częściowo nie mają. Cały szereg zjawisk kulturalnych np. może tutaj należeć. Treść społeczna tego, co nazywamy „narodem”, „życiem narodu”, lub „ideą narodową”, nie jest produktem, wytworzonym z z a m i a r e m wychowawczym, a jednak posiada swoistą w a r t o ś ć k s z t a ł c ą c ą. „Rodzina” nie jest tworem, powstałym wyłącznie dla celów wychowywania, a jednak c z ę ś c i o w o i t ę rolę spełnia.

Nawet w „szkole” nie wszystko jest wytworem świadomego skutków, planowego działania człowieka. Bardzo wiele jest tam elementu nieobliczonego, przypadkowego, żywiołowego, niekontrolowanego: wystarczy wskazać wpływ, jaki wywierają na siebie koledzy. W samej osobowości nauczyciela mieści się współczynnik niewyznaczalny, niezawarty w jego świadomych zamierzeniach i czynnościach wychowawczych, a niekiedy nawet nieuświadomiany wogóle, a jednak wychowawczo aktywny. Również w zjawiskach zbiorowej psychiki młodzieży (klasa, związek, manifestujący tłum, banda) tkwi element niewyznaczalny, a jednak niezaprzeczalnie wychowawczy: nie można go jednak uważać za „czynność” w ściślejszym znaczeniu tego wyrazu.

Ale nawet i tam, gdzie mamy do czynienia z zamierzeniem i działaniem pedagogicznym, niezawsze jest ono b e z p o ś r e d n i o skierowane do wychowanka; niekiedy np. organizujemy celowo pewne zdarzenie, wytwarzamy jakąś sytuację, która rozwija się do pewnego stopnia samodzielnie, jakby niezależnie od nas, wychowawców, a jednak, jako całość, jest zamierzonym „wytworem”, mającym z kolei znaczenie pedagogiczne (pośrednio - wychowawcze). Np. organizujemy teatr szkolny, pomagamy dążnościom samorządnym do grupowania się na tle zamiłowań krajoznawczych, kolekcjonerskich i t. p. To, co tutaj urabia bezpośrednio, nie jest „czynnością” ani zespołem czynności, czyli „działaniem” człowieka, który zamierzenie pedagogiczne powziął, lecz zobjektywizowanym wytworem działania, zdarzeniem, procesem.

b) Mówimy o „osobniku, przychodzącym na świat”, przez co chcemy zaznaczyć, że wychowanie rozpoczyna się od momentu urodzenia, co nie znaczy jednak, aby biologiczny stosunek ochronny pomiędzy dzieckiem a matką nie rozpoczął się wcześniej. Cały szereg urządzeń ochronnych, istniejących w świecie

zwierzęcym, np. produkowanie jaj, zaopatrzonych w żółtko, wytwarzanie się błon płodowych u ssaków i t. d. wskazuje, że wychowanie we właściwym tego słowa znaczeniu jest tylko jedną z licznych postaci urzędzeń, procesów i czynności, zapomocą których organizmy dorosłe antycypują niejako i samą prokreację, i różnorodne formy i stopnie ochrony, jakiej potrzebować będzie potomstwo. To antycypowanie może się wyrażać bądź w postaci czysto biologicznej, bądź psychologicznej; w tym ostatnim wypadku jest bądź świadome (refleksyjne), bądź nieświadome (bezrefleksyjne).

Oczywiście nie należy utożsamiać wychowania z biologiczną opieką nad potomstwem; nie dlatego jednak, by wychowanie nie miało absolutnie nic wspólnego z tym procesem biologicznym, ale jedynie dlatego, że wychowanie jest szczególnym wypadkiem tego procesu, skomplikowanym przez procesy kultury. Sama kultura jednak, wraz z wychowaniem, stanowi przecież zdarzenie biologiczne w historii gatunku, jakkolwiek posiada ona swoistą autonomję w tej obszerniejszej całości. Można podkreślać różnice, wynikające z owej autonomji, ale można także iść w kierunku odwrotnym i wykazywać głębokie pokrewieństwa, łączące ludzkie formy wychowania z pozaludzkimi, oraz samo wychowanie z obszerniejszą dziedziną opieki nad potomstwem.

c) Co do pojęcia „osobników dorosłych otaczających”, to należy dodać, że możemy tu mówić bądź to o indywidualnej opiece, np. matki nad dzieckiem, bądź o opiece społecznej. Przez wyrażenie „społeczny” będziemy rozumieli każdy wypadek wspólnego, skierowanego działania, bez względu na świadomy lub nieświadomy charakter tej zbieżności i bez względu na stopień uświadomienia tam, gdzie ono zachodzi. Uświadomienie może dotyczyć bądź samego celu, bądź całkowitego aktu, t. j. połączenia przedstawienia

celu z odpowiednio dobranymi środkami. Jeżeli działanie nie wypływa z nieświadomego, niehamowanego impulsu, lecz wynika, jako wypadkowa, ze skomplikowanej gry motywów i inhibicji (powściągnięć, otamowań), mamy do czynienia z wyższą postacią działania uspołecznionego, nastrożającego różne możliwości i stopnie zorganizowania. W społeczeństwach ludzkich mamy równocześnie czynne wszystkie postaci opieki i wychowania: biologiczne i psychologiczne, świadome i nieświadome, indywidualne i kolektywne, nisko i wysoko zorganizowane.

d) Intensywność i długość trwania czynności wychowawczych zależy od „sfery życiowej” osobnika, t. j. od środowiska, do jakiego osobnik jest „przeznaczony”. To raczej teologiczne wyrażenie oznacza, że właściwości biopsychiczne osobnika (jako gatunku, typu lub indywidualności) wyznaczają mu jakby zgóry miejsce, w którym jedynie jego funkcje życiowe mogą się rozwijać, lub też rozwijają się najlepiej. Płuca, z którymi osobnik przychodzi na świat, zakreślają mu zupełnie inną biosferę, niż skrzela; w dziedzinie kultury zachodzi również coś podobnego. Uzdolnienia artystyczne lub gospodarcze wyznaczają jednostce swoiste a odmienne tory życiowe w środowisku społecznym. Torów nie jest coprawda u człowieka wyznaczony w sposób zupełnie jednoznaczny i ścisły; daje on raczej pewne ramy określonych możliwości, wśród których urzeczywistnia się historia człowieka przez odrzucanie stopniowe możliwości i skłonności, niezgodnych z przyjętą linią postępowania. Ta względna nieoznaczoność powstaje także stąd, że pewna skłonność, oparta np. na uzdolnieniu artystycznym, nie musi urzeczywistniać się bezpośrednio w sztuce, lecz może znajdować sobie ujścia zastępcze, bardzo różnorodne (naukowe, filozoficzne, religijne, towarzyskie i t. d.). Trudno jest np. oznaczyć ściśle, ile jest pierwiastku artystycznego

a ile religijnego w „Cantico del Sole” św. Franciszka.

Blizsze omówienie tego zagadnienia — stosunku osobowości do środowiska — będzie podane w dalszych rozdziałach. Tutaj zaznaczę tylko, że zarówno intensywność i różnorodność starań wychowawczych, jak i ich długotrwałość pozostają w prostym stosunku do tych „ram”, które ustrój znajduje na drodze swego rozwoju. Rozwój ten jest jakby równaniem nieoznaczonym, w którego warunkach tkwi pewna liczba rozwiązań; które z nich się urzeczywistni, to zależy będzie od stosunku bodźców samorozwojowych jednostki do bodźców środowiskowych.

Ze stanowiska biologa wszystkie te formy, będące rozwiązaniami problemu życiowego, mogą być równoważące, ponieważ przyrodnik może nie zajmować stanowiska wartościującego; inaczej pedagog — niezależnie od opisywania i klasyfikowania typowych form rozwiązania problemu życiowego — może on i ma obowiązek ocenić, które z nich należy uważać za bardziej, a które za mniej „udane”; w przeciwnym razie wszelkie wyznaczanie celów i ich krytyka byłyby niemożliwe.

3. Biologiczne podłoże wychowania (opieka nad potomstwem). Wszędzie tam, gdzie organizmy przychodzą na świat w formie niegotowej do istnienia samodzielnego, objawiają dążność do uzupełnienia swej struktury, dążność samorozwojową; zarazem u organizmów dorosłych powstaje w pewnych warunkach dążność do ochrony młodego pokolenia. Ochrona ta przybiera, wśród ogromnej różnorodności gatunków, bardzo różnorodne formy. Może ona być ograniczona do samej plastyki organicznej (tworzenie organów), lub też może wyrażać się zapomocą aktywności zewnętrznej organizmu i w tym ostatnim wypadku mówimy właśnie o „opiece nad potomstwem”.

Zkolei ta opieka przybiera bardzo różne formy. Może ona być (a) rodzi-

cielską lub (b) obcą. W pierwszym wypadku wykonywującym funkcję opieki może być (a₁) matka, (a₂) ojciec, (a₃) oboje rodzice, (a₄) inni członkowie rodziny.

W drugim wypadku opieka może być wytworem (b₁) związku dwu matek, z których jedna powierza swe potomstwo drugiej; (b₂) adopcji; (b₃) podrzucenia; (b₄) niewolnictwa.

Opieka nad potomstwem może być w obu razach bądź opieką (c) jednostki nad jednostką lub grupą, bądź (d) grupy (rodzinnej lub pozarodzinnej) nad jednostką lub grupą.

Wszystkie powyższe wypadki nie są wzięte ze stosunków ludzkich, lecz możemy je prześledzić u najrozmaitszych zwierząt, zarówno kręgowych, jak bezkręgowców. Opieka nad potomstwem u człowieka jest tylko szczególnym wypadkiem opieki nad potomstwem wogóle. Wychowanie, jak mówi Henderson, jest powszechnym procesem w świecie organizmów.

Co jest treścią specyficzną w wychowaniu ludzkim? — **Biosfera człowieka jest ukształtowana odmiennie, a to głównie dzięki temu, że żadna inna istota nie tworzy kultury, opartej na kumulowaniu się tradycji, t. j. form życia, nie przekazujących się na drodze dziedziczności biologicznej, a mimo to utrzymujących się pośród zbiorowiska jednostek, żyjących współcześnie, lub pokoleń, następujących po sobie.** Zjawisko to moglibyśmy nazwać **dyfuzją kultury w przestrzeni i czasie.**

Wychowanie z biologicznego punktu widzenia jest splotem dążności organizmu do osiągnięcia równowagi wobec środowiska. Każda zmiana w środowisku wywołuje pewien brak równowagi pomiędzy nim a organizmem. Jedne z tych zmian są trwałe, i te wywołują również trwałe zmiany w organizmach; mówimy wtedy o przystosowaniu organizmów; inne są przejściowe, i te wywołują zakłócenia równowagi, które organizm musi

wyrównywać na drodze indywidualnego wysiłku. Im bardziej zmienne i różnorodne jest środowisko, tworzące biosferę danego organizmu, t. zn. im większą różnorodność i zmienność sytuacji organizm wytrzymuje bez większej szkody dla siebie, — tem większa proporcjonalnie musi być suma indywidualnych odmian jego zachowania się. Ś w i a d o m o ś ć jest wyrazem tej plastyczności i nieokreśloności reakcyj. Tam, gdzie pomiędzy organizmem a jego biosferą istnieje stosunek jednoznaczny, t. j. gdzie pewna sytuacja wywołuje jedną, zawsze określoną reakcję, tam zachowanie się jest nieświadome, bądź w znaczeniu pierwotnego braku świadomości (jak prawdopodobnie u roślin i zwierząt niższych), bądź w znaczeniu utraty tejże (jak w zachowaniu się automatycznym np. u człowieka). Świadomość, jako cecha zachowania się, jest równoznaczna z wyborem, z pewną nieoznaczonością i dowolnością jakiejś reakcji.

Kultura jest wyrazem tej właśnie pierwotnej, nieokreślonej reakcji, połączonej z faktem istnienia motywów postępowania socjalnych, t. j. zrodzonych ze zjawisk, zachodzących nie między człowiekiem a czynnikami przyrody pozaludzkiej, lecz właśnie tworzących się pomiędzy człowiekiem a człowiekiem (w znaczeniu wszelkich możliwych kombinacji jednostek i grup). Ponieważ kultura nie przenosi się na drodze dziedziczności, lecz na podstawie dyfuzji społecznej, jest rzeczą jasną, że wraz z tak głęboko zmienionym środowiskiem życiowym (sferą życiową) człowieka musiały powstać daleko idące odchylenia równowagi pomiędzy nim a tem środowiskiem. Musiały też powstać i specyficzne dążności do jej przywrócenia, odrębne tak co do siły, jak i rodzaju. Tutaj właśnie leży biologiczna geneza wychowania. Człowiek przychodzi na świat z tak mało określonymi dyspozycjami, a zarazem z takim ich bogactwem, że powoduje to, z jednej strony, niezmierne rozszerzenie granic jego biosfery, z drugiej czyni specjalnie

niełatwem osiągnięcie równowagi wobec tej biosfery, utrzymanie swej tożsamości wśród naporu zmiennych bodźców i sytuacji. Zarówno samowychowawcze dążności jednostki, jak i usiłowania akulturacji ze strony otoczenia społecznego, skierowane na nią, można ująć z powyższego punktu widzenia, jako funkcje, mające na celu bezustanne odnajdywanie równowagi, wciąż zagrożonej, wciąż niepewnej, wskutek wielkiej złożoności i zmienności środowiska, z którym człowiek żyjąc nawiązuje kontakt.

Stąd też wychowanie u człowieka wyodrębnia się, nabiera specjalnie wielkiego znaczenia wśród innych funkcji życiowych oraz przejawia się w ogromnym mnóstwie form, od najmniej do najbardziej zorganizowanych, od nawpół bezwiednych, intuicyjnych, do nawskroś refleksyjnych i planowych. Mimo tego bogactwa form, wykształconych w świecie ludzkiego wychowania, niema przepaści pomiędzy niem a bardziej pierwotnymi formami wychowania u zwierząt, jak niema jej pomiędzy pierwotnym wychowaniem zwierzęciem a czysto biologicznym faktem opieki nad potomstwem.

4. Wychowanie pierwotne. Przez „wychowanie pierwotne” rozumieć będziemy czynniki wychowawcze, odmienne od najprostszej biologicznej opieki, stojące na wyższym szczeblu w hierarchji czynności. Weźmy przykłady. Samica i samiec pewnego brazylijskiego chrząszcza (*passatus*) toczą długie korytarze w drewnie, wyrzucając poza siebie miął drzewny. Miałem tym żyją następnie larwy owego chrząszcza. Obserwacje wykazały, że materiał ten jest nie tylko rozdrobnionem drewnem, lecz że rodzice przerabiają go na pewnego rodzaju papkę. Ta czynność rodziców zaczyna się już, zanim samica złoży jaja; rodzice uprzedzają jakby ten fakt. Samica składa jaja do przygotowanej zawczasu, w długich kanałach, papki. Cały rozwój trwa około roku. Przez cały czas rodzice towarzyszą potomstwu, czuwają nad niem i żywią je tak długo, dopóki nie

wykształcą się organy wewnętrzne i zewnętrzne do tego stopnia, że same mogą już borować drzewo¹⁾. Mamy tutaj do czynienia z antycypacją faktu przyjscia na świat potomstwa i szeregiem zabiegów z tem połączonych, w rezultacie których larwy mogą w specjalnie ochronnych warunkach przejść swój okres rozwojowy. Zabiegów tych nie można jednak nazwać wychowawczemi.

Jako drugi wypadek rozważmy zabiegi, skierowane na potomstwo u takich zwierząt, jak kuny, koty domowe, kozy, wilki, niedźwiedzie. Wilczyca przynosi małym najpierw zabita zwierzynę, później żywą; w tem stopniowaniu mieści się już fakt wychowawczy, ponieważ nie chodzi tu tylko o zaspokojenie bezpośredniej potrzeby (nasylenia głodu dzieci), lecz o stwarzanie umiejętności obchodzenia się z żywym łupem, co ma znaczenie nie dla danej chwili, lecz dla momentu przyszłego, stosunkowo odległego: przyszłego polowania. Po pewnym czasie wilczyca wyprowadza młode z jamy i uczy je polowania; w tym wypadku czynności te mają znowu podwójny cel: zaspokojenie aktualnej potrzeby pokarmu i zdobycie sztuki polowania, ważnej ze względu na przyszłe zaspokajanie potrzeb. Kuna, wyprowadzając młode z gniazda, uczy je łązić po gałęziach i pniach drzew. Lisy uczą swe młode polowania, zabijania i pożerania (te ostatnie czynności nie odbywają się również na chybił-trafił, lecz w pewnym systematycznym porządku, mającym znaczenie ochronne i będącym wynikiem nauki). — Ssaki morskie z grupy czteropłatówców, jak podaje Deegener, zamłodu uczą się pływać każde z osobna pod kierunkiem matki; gdy podrosną, wyruszają na łowy zbiorowo pod przewodnictwem jednej doświadczonej matki²⁾. — Małpy rozwijają cały system

wychowania, oparty na tresurze: z jednej strony okazują swym małym wiele czułości, z drugiej karzą nieposłuszeństwo szczypaniem, biciem i policzkowaniem.

Cechami wspólnymi tych ostatnich sposobów postępowania są: 1°) cel postępowania jest w związku nie z zaspokojeniem jakiejś aktualnej potrzeby, lecz jest nastawiony na wytworzenie zdolności do samodzielnego zaspokajania przyszych potrzeb; 2°) czynności mają charakter nie wyłącznie fizycznej, lecz psychologicznej opieki; 3°) cel powyższy zwierzę osiąga przez stwarzanie w potomstwie systemu odruchów warunkowych. Z chwilą, gdy te systemy są zmontowane w takiej ilości i w taki sposób, jaki jest wystarczający do tego, aby młode zwierzę umiało utrzymać swoje istnienie we właściwej mu biosferze, czynności wychowawcze są naogół skończone. Jeśli młode pozostają znacznie dłużej w związku z matką, to wtedy grupa traci już charakter specyficznie wychowawczy i staje się prosto grupą społeczną, istniejącą dla wspólnego polowania, towarzystwa, obrony i t. d.

Czynności wychowawcze ze strony rodziców nie mają tu charakteru racjonalnego, to zn. nie wynikają z wiedzy zwierzęcia, dającej się komunikować wzajemnie i utrzymującej się dzięki systemowi znaków przedmiotowych. Znak, jeżeli istnieje, jest organiczny, wyrażający się zapomocą własnych organów, gdy wszelkie wyrażanie treści bardziej skomplikowanych wymaga znaku przedmiotowego, oderwanego od organizmu, jego stanów i czynności; słowem znaku konwencjonalnego. Możemy powiedzieć, w braku lepszej wiedzy o tem, jak antycypuje zwierzę, jak rozwiązuje swe problemy życiowe, że postępuje instynktownie. Wychowanie

nie bezpośrednio utrzymanie potomstwa przy życiu, lecz wytworzenie sztuki życia, która dopiero przyczynia się do jego utrzymania i ekspansji.

¹⁾ Sprawozdanie z badań F. Ohausa z podróży do centralnej Brazylii. Cytuję z nieopublikowanej pracy K. Gołańskiego.

²⁾ We wszystkich przytoczonych wypadkach czynności dorosłych mają na celu

tego rodzaju, oparte na jakichś bezpośrednich impulsach, może nieświadomych, a może tylko niezracjonalizowanych, nazwiemy *w y c h o w a n i e m p i e r w o t n e m*. Łatwo jest się przekonać, że występuje ono jako jedna z form opieki nad potomstwem, obok bardziej pierwotnych i współcześnie z nimi, a niekiedy także obok wyższych, wtórnych, i również z nimi współcześnie. Człowiek np. syntetyzuje w swoim typie biologicznym wszystkie cztery zasadnicze formy opieki: organiczną, czynnościową fizyczną, pierwotną wychowawczą i wtórnią wychowawczą.

5. Wychowanie wtórne. Widzieliśmy, że podstawą wychowania pierwotnego są różnorodne instynkty. Na ich podłożu rozwija się pewien typ życia we właściwej danemu zwierzęciu biosferze. Do tego podłoża instynktownego dołączają się nabytki indywidualne (doświadczenia); w ten sposób powstaje zespół, który można nazwać „sztuką życia”, typową dla zwierzęcia danego gatunku, ale do pewnego stopnia także i indywidualnie zróżnicowaną. Łowienie myszy, szczurów, ptaków należy np. do zespołu „sztuki życia” kota, ale wiadomo, że indywidualnie istnieją tu wielkie różnice: nie wszystkie koty są jednakowo łowne, nie używają tych samych sposobów, nie posiadają tej samej zręczności. Również i udzielanie tej sztuki życia młodym nie może być zawsze jednakowe. Instynkt myśliwski kota pierwotnie jest raczej skłonnością ogólną do zwracania uwagi na każdy drobny, poruszający się przedmiot, np. liść; ażeby z niedość określonego instynktu powstała zupełnie określona „sztuka łowienia”, musi być dany szereg innych, uzupełniających momentów, jak potrzeba (głód), ćwiczenie, a przede wszystkim nauka. Momenty te zamykają niejako niepełną strukturę, przekształcając pewną dążność, niezróżnicowaną i mglistą, na postępowania o określonej formie, celowe i służące

potrzebom życiowym jednostki. Wychowanie jest właśnie jednym z tych momentów, wykończających strukturę postępowania; bez niego dążność pozostałaby w formie pierwotnej, potencjalnej, nie ujawniając się w żadnych sensownych całościach i nie wchodząc w skład żadnej sztuki życia. Wiadomo np., że najłowniejsze koty są te, które wychowywały się przy łownej matce, a nawet te, które łowna matka wychowywała poza domem, na strychu lub w stodole, i przyprowadziła do mieszkania później.

J a m e s mówi o tak zwanem prawie przejściowości instynktów; przynajmniej o niektórych instynktach można istotnie stwierdzić, że, niećwiczone we właściwej chwili, przestają się ujawniać wogóle. To, co pozostaje w przeciwnym wypadku, jest tylko zorganizowanym nawykiem, sztuką, ale już nie instynktem.

Te jednakowoż nabytki indywidualne zwierzęcia mogą być przekazywane tylko w szczególnych warunkach — styczności osobistej. Jedne osobniki „z a r a z a j ą s i ę” jakby od drugich. Tam, gdzie urywa się styczność bezpośrednia, tam też i ustaje porozumienie. Oprócz tego nabytki indywidualne nie mogą rozszerzać się na doświadczenia społeczne. Nie istnieje żadna forma kumulowania doświadczeń, żadna postać doświadczenia k o l e k t y w n e g o, zbiorowego.

To wszystko staje się możliwym dopiero tam, gdzie istnieje o r g a n i z a c j a s p o ł e c z n a i gdzie m o w a pozwala na obiektywizację znaczeń. Znaczenie, związane z pewnym przeżyciem psychicznym jednostki, nie jest wówczas związane z nią nierozdzielnie, nie ginie wraz z jej śmiercią, nie stanowi jej wyłącznej własności. Odrywa się niejako od subiektywnego podłoża jednostki, stając się pewnego rodzaju rzeczą społeczną, czemś, opartem o g r u p ę, nie o jednostkę. W ten sposób powstaje w s p ó l n o t a k u l-

turalna, oparta na wymianie doświadczeń indywidualnych, na ich wzajemnym uzupełnianiu się i organizowaniu. Znaczenia obiektywizują się, myśli przestają być tylko mniemaniami, krystalizują się w postaci pojęć i sądów naukowych, które mogą być krytykowane, udowodniane, poprawiane. Analogicznie rzecz się ma z przeżyciami uczuciowymi. Na miejsce indywidualnych pragnień występują doświadczenia zbiorowe w tej dziedzinie; zaspokajanie pragnień zaczyna być nierównomierne: jedne są zaspokajane bez przeszkody, inne spotykają się z oporem wewnętrznym jednostki, przyczem z kolei opór ten może być podtrzymywany przez nacisk opinii, wychowanie, wierzenia religijne, ustrój polityczny i t. d. W dziedzinie życia uczuciowego i wolicjonalnego tworzy się o s a d procesu wymiany społecznej; osad ten przybiera postać prądów społecznych, systemów ideologicznych, wierzeń, wartości. Są to zjawiska zachodzące, ściśle biorąc, na podłożu psychicznym jednostek; równocześnie jednak fakt, że są wynikiem z b i e ż n o ś c i doświadczeń zbiorowych (i to zarówno w układzie współczesnym, jak następczym), nadaje im pewnego rodzaju n i e z a l e ż n o ś ć od każdej jednostki, wziętej z osobna. Moda np. toczy się jak lawina, zagarniając w obręb swego działania coraz większą liczbę osób, którym bardzo trudno oprzeć się jej sugestji.

Wychowanie, które nie opiera się już li tylko na impulsach instynktowych i na nabytkach indywidualnych, lecz rozszerza swój zasięg na d o s w i a d c z e n i a s p o ł e c z n e i kształtuje się pod wpływem pojęć, norm i wartości ponadjednostkowych, nazwiemy w y c h o w a n i e m w t ó r n e m. Jest ono o tyle różne od wychowania pierwotnego, o ile grupa społeczna z całą jej treścią doświadczeń zbiorowych jest różna od jednostki izolowanej, oraz od takiej społeczności, która opiera się na podziale pracy i przystosowaniu, ale nie

tworzy kultury, przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

6. Znaczenie dziecięctwa. Przyglądając się bliżej stosunkowi organizmów do ich otoczenia, stwierdzamy przede wszystkim fakt, że niema jakiegось uniwersalnego „otoczenia”, jednakowego dla wszystkich, lecz że każdy typ organizmu pozostaje w związku z określoną sferą zjawisk, z pewnym zespołem warunków, który jest dlań typowy, charakterystyczny. Cały tok życia i wszelkie przystosowania, do jakich pewien gatunek jest zdolny, antycypują jakgdyby tę szczególną sferę zjawisk. Przyczem istotną rzeczą nie jest tutaj pytanie, co jest niejako „pierwsze”, organizm czy jego biosfera, lecz sam fakt wzajemnej zależności; możemy powiedzieć, że są to dwie wartości „sprzężone” z sobą. W jednych teoriach ewolucji kładzie się większy nacisk na otoczenie, warunki zewnętrzne, wywołujące zmienność cech organizmów i pośrednio kierujące „przystosowaniem” (Darwin); w innych nacisk jest raczej położony na organizm sam, jako źródło zmienności (De Vries), i jemu przypisuje się raczej twórczą rolę w różnicowaniu się organizmów, przystosowań i toku życia (Lamarck).

Jeżeli prześledzimy na większej liczbie wypadków organizmy i ich specyficzne biosfery, to dostrzeżemy pewną stałą regułę: im niższy jest gatunek, tem bardziej ograniczony, prosty i niezmienny jest ten zespół warunków, z którym organizm pozostaje w związku, które „postrzega”, któremi się „interesuje” i t. d. I odwrotnie, im wyższy gatunek, tem obszerniejsza, bardziej złożona i bardziej zmienna jest sfera zjawisk, z którymi pozostaje w biologicznym lub psychicznym kontakcie.

J. F i s k e, myśliciel amerykański z połowy ubiegłego wieku, pierwszy dostrzegł związek, zachodzący pomiędzy wzrostem złożoności otoczenia i „wyższością” gatunku, a jego d z i e c i ę -

c t w e m¹⁾). Polega on na obserwacji, że u tych gatunków, gdzie występuje okres dziecięcy, trwanie jego jest wprost proporcjonalne do złożoności typu życia i wyższości organizacyjnej gatunku. Oczywiście, chcąc porównać długości trwania dziecięctwa, należy brać liczby względne, wyrażające stosunek długości okresu rozwojowego do całkowitego, przeciętnego trwania życia. Ułamek, który w ten sposób powstaje, zdaje się istotnie potwierdzać myśl Fiskego. U różnych zwierząt ssących wyraża się on jako $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{5}$; u człowieka osiąga najwyższą wartość: $\frac{1}{3}$.

Należy tu zgóry zwrócić uwagę na jedną trudność: ustalenie dokładnie górnej granicy okresu rozwojowego. Różne bowiem funkcje organizmu mają różne tempo rozwoju i odmienne okresy czasu, potrzebne do zupełnego wykształcenia. Odpowiednio do tego i morfologiczne właściwości kształtują się nierównomierne. Zależnie więc od tego, jaką funkcję oberzemy za wskaźnik, otrzymamy różne liczby. Jeżeli np. weźmiemy za wskaźnik zdolność reprodukcyjną, otrzymamy 14—16 lat jako okres „dojrzałości”. Po tym okresie jednak odbywa się jeszcze ciągle wzrost, rozwój szkieletu i mięśni, aż do mniej więcej 25-go roku. Tę datę uważa się zwykle za granicę wieku rozwojowego. Ale i ona jest do pewnego stopnia dowolna i nie jest całkiem ścisła, ponieważ w dalszym ciągu odbywa się np. rozwój dróg asocjacyjnych mózgu i trwa gdzieś do 40—45 roku życia.

Jeżeli od kryterjum biologicznego przejdziemy do kryterjum prawnego, względnie socjologicznego, to znajdziemy tam także odpowiedzi różnorodne. Lat 21, lub wiek zbliżony do tego, uchodzi u nas za wiek dojrzałości, t. j. odpowiedzialności prawnej; lecz np. granica wieku, oznaczająca bierne prawo wyborcze, podnosi się znacznie wyżej, do lat 30, 35.

W Chinach, przed przewrotem, wiek, w którym można było osiągać różne wysokie stopnie urzędowe, podnosił się jeszcze znacznie wyżej. W tem jest myśl zupełnie słuszna, że do stanowisk naczelnych potrzeba pewnych nowych właściwości, które pojawiają się późno: do takich należy np. takt, panowanie nad sobą, umiejętność obchodzenia się z ludźmi, znajomość ludzi i spraw, zdolność przewidywania na daleką metę i t. p. Im subtelniejsze i wymagające bardziej wielostronnego wyrobienia są te poczucia społeczne, tem dłuższego okresu potrzebują do swego rozwoju, tem liczniejszych i różnorodniejszych styczości. Złożoność współczesnych systemów kultury jest tak wielka, że w stosunku do zadań, stawianych pod względem ich minimalnego chociażby (w stosunku do potrzeby) opanowania, człowiek 25-letni, chociaż dojrzały fizycznie, jest daleki od dojrzałości socjalnej.

Im prostsze i stałsze jest specyficzne środowisko danej istoty, tem bardziej określone i „gotowe” niejako mogą być te mechanizmy, któremi reaguje ona na sytuacje. Gdy te sytuacje są proste i powtarzają się mniej więcej niezmiennie, to i odpowiedź organizmu na nie może polegać na typach reakcyj, które znamy pod nazwą tropizmów, odruchów, instynktów. Możemy to sami prześledzić na powstawaniu czynności automatycznej. Im częściej pewną czynność powtarzamy, tem mniej wymaga ona napięcia uwagi i refleksji: chodzenie, pisanie, otwieranie drzwi, zapinanie guzików — są to wszystko drobne, codzienne sprawy, które wykonujemy nietylko bez napięcia uwagi, ale niekiedy i bez świadomości, że je spełniamy. Odpowiedź organizmu tak „zrosła się” z podnietą (względnie z sytuacją, jako zespołem podniet), że udział wyższych ośrodków nerwowych stał się niepotrzebny. Świadomość, w znaczeniu uwagi czynnej, refleksji, myślenia skierowanego, jest niezbędna tylko tam, gdzie pewna sytuacja albo jest nowa i niepodobna

¹⁾ Excursions of an evolutionist, The meaning of infancy.

do dawnej, albo nie będąc nową, nie powtarza się dość często, względnie nie powtarza się w doświadczeniach i chodzących odstępach czasu.

Człowiek żyje w warunkach największej złożoności i największej zmienności środowiska, i to zarówno pod względem geograficznym, jak i socjalnym. Istota tego rodzaju nie może posiadać gotowych, danych raz na zawsze reakcji, skoro sytuacje, na które reaguje, są ciągle zmienne, częściowo powtarzalne, częściowo niepowtarzalne. W tych warunkach dziedziczność biologiczna nie wystarcza. Rozwiązywanie sytuacji, dostosowywanie czynności do nich odbywa się tutaj na innej drodze: refleksji i nauki. O ile pewne sytuacje w życiu danej jednostki zachodzą często, automatyzuje je ona, to zn. przelacza na niższe ośrodki, zachowując niejako energię psychiczną dla sytuacji nowych.

Okres dziecięctwa jest właśnie tym okresem największej plastyczności, która pozwala na wytwarzanie się użytecznych nawyków, na „wykańczanie” dyspozycji, których wykonanie mieści się w „programie życiowym” pewnej istoty.

Fisker zwraca głównie uwagę na złożoność środowiska, do którego człowiek jest przeznaczony, i przypisuje dziecięctwu zasługę, że pozwala ono na zdobycie potrzebnych reakcji. Henderson zwrócił słusznie uwagę, że nietyle o samą złożoność tu idzie, ponieważ niema powodu, dla którego nie mogłyby powstać odpowiednio zróżnicowane reakcje dziedziczne, ile o zmienneość, to jest nieprzewidzianość środowiska. To też, według niego, znaczenie dziecięctwa polega nietyle na pozytywnej wartości, t. j. na tem, co pozwala ono nam nabyć, lecz przeciwnie na tem, czego nam oszczędza, czego pozwala uniknąć. „Właśnie dlatego, że inteligencja i nawyk wchodzi na drogi bez wyjścia, wówczas gdy zmieniające się warunki wymagają dalszego postępu, dlate-

go dziecięctwo staje się czemś pożądanym”. Dla rodzaju zwierzęcego, któryby rozwinął bardzo wysoko stojące, lecz niezmiennie metody postępowania i myślenia, funkcja dziecięctwa, odmładzającego perjodycznie tkanki, utraciłaby swą użyteczność.

Dziecięctwo oznacza więc okres, w którym różnorodne funkcje, dzięki swej częściowej niepełności, mogą być wystawione niejako ćwiczebnie na działanie sytuacji, które je uzupełniają, aż do tej chwili, gdy będą już mogły być prawdziwie użyteczne życiowo w danym rodzaju sytuacji.

Powtóre, dziecięctwo oznacza okres, w którym pewne tendencje instynktowe są odsunięte na dalszą przyszłość; do tego zaś czasu, zanim się przejawia, dziecko może wykształcać mechanizmy, stanowiące podbudowę dla nich. Charakterystycznym przykładem jest np. instynkt seksualny, który w swej formie końcowej, zupełnej, występuje stosunkowo późno, podczas gdy erotyzm dziecka i różnorodne właściwości, budujące się na jego podłożu, występują znacznie wcześniej, a jak twierdzi Freud, od początku istnienia dziecka.

7. Społeczna geneza wychowania. Wprawdzie biologia daje nam klucz do zrozumienia różnych form „troski o potomstwo”, oraz pewnych stron procesu wychowawczego wogóle, jednakże nie jest dostateczną podstawą dla zrozumienia wychowania w tem znaczeniu, jakie przybiera ono dla ludzi wychowujących. Biologia, jak i inne nauki przyrodnicze, dąży do wyjaśnienia przyczynowego zjawisk; znaczenie jednak, jakie w świecie ludzi wychowujących ma przedmiot wychowania, wychodzi poza ramy stosunku przyczynowego. Jedynie o technice wychowania, o środkach, stosowanych dla osiągnięcia zamiaru pedagogicznego, możemy myśleć w kategoriach przyczyny i skutku. Wychowujący, zarówno jak i wychowywany p r z e-

ż y w a j ą stosunek, który ich łączy: innemi słowy, mamy tu do czynienia z chemią więcej, niż stosunkiem dwu r z e c z y — jest to stosunek o s o b o w o ś c i. Ponadto, stosunek wychowawczy dwu (lub więcej) osób nie polega na samym tylko przedstawianiu sobie, lecz na splocie zjawisk, częściowo racjonalnych, częściowo irracjonalnych, częściowo indywidualnych, a częściowo kolektywnych. Jest to więc stosunek, który wymaga zupełnie specyficznego ujęcia, właściwego raczej grupie nauk humanistycznych, niż przyrodniczych; a nawet wśród nauk humanistycznych kategoria pedagogiczna stanowi gatunek odrębny, przydatny w celu analizy zjawisk wychowawczych, ale nieprzydatny w stosunku do faktów lingwistycznych, politycznych, prawnych i t. d. Mówiąc nietechnicznie, człowiek dla człowieka nie jest źródłem tych samych zawsze sytuacji, ani tych samych rodzajów przeżyć, lecz głęboko odmiennych, w zależności od tego, czy chce go wychować, czy coś mu sprzedać, zmusić go do czegoś, przekonać go, lub pomóc mu w czemkolwiek.

Usiłować zrozumieć i określić stosunek wychowawczy z pominięciem czysto humanistycznego pierwiastka zawartego w nim „znaczenia”, a na podstawie odniesienia się wyłącznie jak do „rzeczy”, byłoby to zadaniem, możliwym w zasadzie do wykonania, ale tylko tak, jak określenie kwartetu smyczkowego Beethovena, że „jest to pocieranie końskich ogonów o baranie kiszki”. W definicji tej jest niewątpliwie cząstka prawdy, ale nieistotna w stosunku do oczekiwanej przez nas; ta zaś dotyczy raczej świata znaczeń, niż świata zjawisk rzeczowych.

Gdyby wychowanie było tylko inną nazwą dla procesów autonomicznych wzrostu i rozwoju, dla zrozumienia go wystarczałaby biologia, względnie psychologia. Ponieważ jednak, jak wielokrotnie wskazywaliśmy poprzednio, „rozwój” indywidualum w kierunku „osobowości”,

zajmującej miejsce w świecie ludzkim, w ostatecznej biosferze człowieka, nie odbywa się autonomicznie ani samorzutnie, lecz dopiero w zetknięciu z rzeczywistością społeczną przybiera swój definitywny kształt, teoria wychowania nie może ani poprzestać na danych biopsychologii, ani obyć się bez socjologicznej i humanistycznej analizy środowiska.

Wprawdzie więc wychowawca ma cały czas do czynienia ze zmiennymi właściwościami morfologicznymi, fizjologicznymi i psychologicznymi dziecka, jednak te procesy stanowią dla jego działalności pewnego rodzaju ramy, w których usiłuje on urzeczywistnić coś nowego, twórczego, niezawartego w pojęciu i procesie rozwoju indywidualnego. Przez wychowanie mamy przecież osiągać nie jakiekolwiek, lecz wartościowe wyniki, a wartość jest czemś, co wykracza poza ramy świata nauk przyrodniczych i pojęcia rzeczywistości, w nich ukształtowanego. Miejsce wartości znajduje się tylko w świecie humanistycznie pojętym.

8. Socjologiczny a pedagogiczny punkt widzenia. Wchodząc na drogę interpretacji faktów wychowawczych, wskazaną powyżej, pedagogika nie utożsamia się jednakowoż z socjologią. Zachowuje ona swój odrębny punkt widzenia¹⁾. Wychowanie może być roz-

¹⁾ Dostatecznie jasno uzasadnił to A l o y s F i s c h e r, kładąc nacisk na aksjologiczny charakter pedagogiki. Ze swej strony pragnąłbym dodać, że upatruję zasadniczą różnicę pomiędzy dwoma omawianymi punktami widzenia w tem, że dla socjologii człowiek istnieje tylko jako część procesu społecznego; obiektywizuje ona go do pewnego stopnia, zbliżając się do przyrodniczego spojrzenia na świat. Pedagogika bierze człowieka inaczej, jako ośrodek zamkniętego układu, na którego dalszych kręgach znajdują się rozmaicie interesujące go sfery rzeczy i osób. W pierwszym przypadku mamy świat n e u t r a l n y, pozbawiony środka, w drugim świat p e r s o n a l n y, posiadający środek odniesień. Bliżej wyjaśniam tę myśl w rozdziale o osobowości.

patrywane także i z czysto socjologicznego stanowiska, jako część procesu społecznego, obok innych, to zn. obok prawa, religii i t. d.; w tym sensie możemy mówić o „socjologii wychowania”, jak mówimy o „socjologii religii, wiedzy lub sztuki. Podobnie jednak, jak socjologia literatury nie jest tem samem, co teoria literatury, i socjologia wychowania nie jest tem samem, co jego teoria.

9. Wychowanie jako fakt społeczny. W jakim znaczeniu mówimy, że „wychowanie jest faktem społecznym”? Można wyróżnić conajmniej pięć znaczeń. Przejdziemy je tu pokolei.

a) Klasyczna teza, rozwijana w socjologii i socjologii XIX w., od Saint-Simona i Comta do Durkheima¹⁾ i Deweya, mówi, że „wychowanie jest narzędziem, zapomocą którego społeczeństwo z a c h o w u j e s w o j ą k u l t u r ę i przygotowuje swoich członków do czynnego brania w niej udziału i pomnażania jej” (I. King). Dobra kulturalne, bez względu na rodzaj, czy to będą dobra ekonomiczne, czy artystyczne, naukowe czy techniczne, są o tyle szczególnym rodzajem przedmiotów, że otrzymują swe pełne znaczenie dopiero w świecie humanistycznym, t. j. wobec człowieka, jego potrzeb, pragnień, uczuć, wzruszeń, oczekiwań. Są one dobrami tylko dzięki ustosunkowaniu się do nich człowieka, są, jak się wyraża Gide, światłem i ciepłem, które przedmiotom daje promień naszego pragnienia. Bez tej symbiozy rzeczy z naszymi postawami psychicznymi dobra kultury nie byłyby tem, czem są, lecz stałyby się prosto „rzeczami”, to jest czemś kulturalnie „niemem”. Gdy dostrzegam zygzaki na nadbrzeżnej skale, mogę w nich widzieć bądź znak czyjejs działalności, bliźnich, takich samych jak ja, którzy mi chcieli coś powiedzieć, bądź prosto uważać je za ślad uderzeń fal, żłobiących i wy-

płokujących nierównomiernie twardą strukturę skały. W pierwszym przypadku traktuję rzecz fizyczną jako znak czegoś psychicznego, intencjonalnego, ludzkiego; powiadam, że jest to pismo, które staram się odczytać; w drugim rzecz nie nabiera tego „ponadmechanicznego” znaczenia; pozostaje rzeczą, czemś niemem kulturalnie, wobec czego stanowisko nasze będzie zupełnie inne, niż wobec świata znaczeń: może być naukowo-wyjaśniające, estetyczne i t. p.

Gdybyśmy nie znali zupełnie mowy, słowa, wypowiedziane do nas, nie miałyby żadnego ponadmechanicznego znaczenia, niczego, czemy się różniły od szumu wiatru lub szmeru strumienia; gdy mamy natomiast poczucie mowy, to chociaż nawet nie rozumiemy zupełnie słów wypowiedzianych w obcym nam języku, domyślamy się ich ponadmechanicznego znaczenia i działamy na podstawie tego założenia.

Innemi słowy, dobra kulturalne muszą natrafić na pewne zorganizowane podłoże w nas, ażeby się w pełni urzeczywistnić. Ten proces uzupełniania może się jednak odbywać tylko dzięki wychowaniu, ponieważ ono właśnie jest tym czynnikiem, który organizuje podłoże. Nie czyni tego za nas dziedziczność ani instynkt.

Możnaby to jeszcze inaczej wyrazić, mianowicie, że człowiek musi być „uwrażliwiony” na pewną kategorię dóbr, ażeby one mogły wogóle zacząć dlań istnieć (jako dobra). Iluż istnieje ludzi, nie uwrażliwionych na pewne kategorie dóbr; uczonych, dla których nie istnieje np. sztuka, businessmanów, którzy uważają za zainteresowanie dla problemów moralnych za pewien rodzaj głupoty, psychjatrów, którzy w przeżyciach religijnych widzą tylko rodzaj obłędu, i t. p.; są to prosto ludzie bądź tępą na pewną kategorię dóbr, bądź nie wychowani w odpowiednim kierunku.

Istnienie zatem dóbr kulturalnych opiera się tylko w części na istnieniu materialnych rzeczy; drugą część sta-

¹⁾ Typową pracą w tym kierunku jest zbiór rozpraw Durkheima, wydany p. t.: *Education et Sociologie*. Porów. także tego autora *L'Education morale*.

nowi nieustanny wysiłek, skierowany do podtrzymywania ich znaczeń, do udzielania ich innym. Musi być coś osobistego w tym wysiłku, jakieś zetknięcie się bezpośrednie osób, nie przez pośrednictwo rzeczy. Inicjacja w świat znaczeń, przekazywanie umiejętności posługiwania się różnego rodzaju narzędziami muszą poprzedzać samo korzystanie z dóbr.

W tem przekazywaniu musi być ciągłość, gdyby bowiem przerwało się ono na pewien czas, proces sam nie mógłby się już wznowić. Pewien obrzęd, pewien alfabet, narzędzie mają tak długo znaczenie, jak długo trwa proces bezpośredniego wtajemniczenia, t. j. jak długo trwa wątek tradycji; gdy się urywa, nie pomoże nic, że pozostaną ludzie, że pozostaną rzeczy: potrzebne jest spięcie pomiędzy nimi, a to właśnie nie będzie się już mogło dokonać. W ten sposób zatracą się dla nas np. pismo jakiejś dawnej grupy ludzkiej, zatracają się pierwotne znaczenia zwyczajów, wyrażań, form sztuki i t. d.

Przez wychowanie odbywa się właśnie ten proces wtajemniczenia w sposoby odczytywania znaczeń; wrastanie w świat tradycji kulturalnej. Tę stronę procesu wychowania nazwałem kiedyś *adaptacyjną* w odróżnieniu od *rekonstrukcyjnej*; ten ostatni termin oznacza inną stronę wychowania, mianowicie przygotowanie jednostki do postawy czynnej, przyzwyczajenie jej do myśli, że swoim wysiłkiem powinna nie tylko przyswajać sobie pewne dobra, ale także przekraczać istniejący stan rzeczy; niszczenie i rekonstrukcja na nowym poziomie jest tylko odmianą konstrukcji. Gdyby człowiek nie rozwijał w sobie takiej postawy, sama kultura nie utworzyłaby się nigdy, nie byłoby co przekazywać¹⁾. Teraźniejszemu pro-

cesowi kultury nie można odmawiać tego, co w przeszłości doprowadziło do jego powstania.

b) W innym znaczeniu mówimy o wychowaniu, jako fakcie społecznym, gdy mamy na myśli grupy młodzieży odosobnione i poddane pewnemu wychowawczemu reżimowi, słowem gdy myślimy o szkole, internacie, obozie pracy, kolonji letniej i t. p. Grupa taka rozwija swe własne życie społeczne, spontaniczne i nie dające się w całości ani przewidzieć, ani ująć organizacyjnie²⁾. Takie jednak życie społeczne pozaorganizacyjne grupy może mieć duże znaczenie wychowawcze, i to zarówno w ujemnym, jak i w dodatnim znaczeniu. Często nawet atmosfera, która się wytwarza wskutek współżycia z kolegami, więcej znaczy od zamierzonego, przewidzianego i zorganizowanego działania wychowawczego starszych.

Stąd też usiłowania pedagogiczne nauczycieli-wychowawców i kierowników zakładu powinny iść nie tylko w kierunku kontroli bezpośredniego stosunku własnego do uczniów, ale także w kierunku kontroli i ulepszania współżycia wewnątrz grupy młodzieży.

Życie samorzutne takiej grupy powinniśmy mieć tak skierowane, aby przekształcało się ono na prawdziwą wspólnotę wychowawczą.

Ten rodzaj działalności wychowawczej przez zorganizowanie pośrednio kontrolowanego wychowania, bardzo doniosły a niewyzyskany u nas dostatecznie, jest trudny i natrafia na inne rodzaje trudności, aniżeli te, z którymi przywykł walczyć nauczyciel. Potrzeba tu zaznajomienia się teoretycznego ze specjalnymi problemami pedagogiczno-socjologicznymi, potrzeba wczucia się w życie zbiorowe młodzieży, wyrobienia w sobie pewnych nawyków. To

¹⁾ S. Bernfeld w książce p. t.: *Sisyphos* przeczy tej twórczej funkcji wychowania; z jego wywodów wynika, że każdorazowy realny, historycznie dany proces wychowania jest zawsze adaptacyjny. Nic dziwnego, że dochodzi w ten sposób do pesymistycznej oceny wychowania.

²⁾ Rozważania tego rodzaju znajdujemy np. w książce K r u c k e n b e r g a: *Die Schulklasse*, 1926.

wszystko może się udać wychowawcy, gdy skieruje więcej uwagi na tę stronę życia szkoły, gdy będzie do tego bardziej przygotowany teoretycznie i praktycznie.

Życie społeczne klasy szkolnej, jak każdej grupy, wytwarza dwa rodzaje stosunków: stosunki równorzędne (przyjaźnie, antagonizmy, rywalizacje), i stosunki nad- i podrzędne (objawy tendencji władczej z jednej strony, tendencji do podporządkowania się z drugiej). W tej ostatniej grupie stosunków mieszczą się wszystkie wypadki autorytetu i przywództwa. Oba powyższe rodzaje stosunków wywierają duży wpływ na urabianie się jednostki. Młodzież w swym własnym środowisku ma więcej swobody w kształtowaniu własnego życia, niż w obcowaniu z dorosłymi, mniej powstaje zahamowań, mniej poczucia zależności. W stosunku z dorosłym wychowawcą pozostaje, mimo wszelkich starań, duży dystans psychiczny, spowodowany już choćby różnicą wieku, nie mówiąc o wielu innych możliwych różnicach. Nawet sam nadmiar „wychowywania” może tu powodować pewną postawę oporu ze strony młodzieży, choćby kierunek wychowawczy był oparty pozatem na słusznych zasadach. Wobec siebie nawzajem młodzież tych zastrzeżeń zazwyczaj nie ma, stąd też wpływ uspołeczniający i wyrównujący napięcia, powstałego gdzieindziej (np. w rodzinie), może się tu okazać dodatni.

Nietylko jednak takie profilaktyczne i terapeutyczne korzyści płyną ze zbiorowego życia samorządnego młodzieży. Jest tu jeszcze obszerne pole dla wyrabiania się przyszłych przywódców, których potrzeba daje się odczuwać na wszystkich poziomach życia społecznego i we wszystkich grupach.

Ponadto życie takie zapobiega tworzeniu się przedwczesnych a powierchowych indywidualizmów, kształci natomiast „zespołowość”, t. j. zdolność do improwizowanego organizowania się

i działania w grupach. Wszystko to są momenty, sprzyjające w zasadzie tworzeniu się wartościowych społecznie charakterów. Nie wynika stąd oczywiście, żeby zawsze tak było. Zbiorowość jest potężną siłą o znaku nieokreślonym i w niesprzyjających warunkach (np. gdy przywódcą młodzieży jest osobnik psychopatyczny) może prowadzić do równie szkodliwych wyników. Tembardziej jednak wychowawcy powinni nauczyć się analizować życie zbiorowe młodzieży, zanim zaczną nim kierować.

c) W jeszcze innym znaczeniu można mówić o wychowaniu jako procesie społecznym, gdy mamy na myśli *n a u c z a n i e*. Nauczanie jest częścią wychowania; jest ono również procesem społecznym. Wszyscy wiemy, że praca umysłowa indywidualna daje wyniki odmienne, niż praca wykonywana zbiorowo. Zbiorowość może być niekiedy podnietą, a niekiedy hamulcem¹⁾. Nauczanie nie jest mechanicznym przekazywaniem wiedzy, ani wiedza nie jest czemś zewnętrznym w stosunku do życia grupy.

Obok problemu uczenia jest tu jeszcze problem nauczyciela. Czy pragnie on tego, czy nie, czy uświadamia to sobie, czy nie, występuje on zawsze wobec uczniów jako *p e ł n a o s o b a* i nie może wyeliminować się niejako z procesu nauczania. Istnieje typ nauczyciela, który przyznaje się, że interesuje go w nauczaniu tylko treść przekazywanej wiedzy, a nie wychowywanie i nawet nie sztuka nauczania; chce on być tylko matematykiem, czy tylko historykiem, a jest ciągle wychowawcą, jakkolwiek mimowolnym i nieświadomym.

Odrębnym problemem jest kwestja programu, jego doboru i jego wartości

¹⁾ Zagadnienia te w związku z pracą szkolną w klasie opracował B. Nawroczyński w książce: *Uczeń i klasa*. Bykowski poruszył problem współzawodnictwa i jego wpływu na pracę szkolną w związku z typami antropologicznymi. Ten sam problem opracowuje także K. Sobolski.

społecznej. Program nie jest rzeczą przypadku, lecz wyrazem świadomości społecznej potrzeb klasy, czy innej grupy (np. religijnej), która jest w stanie w danym czasie wyrzucić nacisk na szkołę. Niekiedy jest on wyrazem nietyle uświadomienia aktualnych potrzeb, ile tradycji, to znaczy, jest wyrazem uświadomienia dawniejszych, przekazanych bezrefleksyjnie. W obu wypadkach jednak geneza jego jest społeczna. Walka o nowe programy, względnie o reformę szkoły, jest zazwyczaj walką pomiędzy organizacją społeczną zanikającą a społecznościami, narastającymi w łonie dawnego społeczeństwa.

Zagadnienia, ujęte w punkcie c), należą jednak raczej do dydaktyki, względnie do socjologii nauczania, dlatego poruszam je tutaj tylko epizodycznie.

d) Inna wreszcie interpretacja socjologiczna wychowania polega na tem, że upatruje się w niem siłę społeczną. Reformatorzy społeczni wszystkich chyba czasów mieli tę świadomość i zwracali się w ostatecznej linii do wychowania. Czyni to Rosja sowiecka, Italia faszystowska, Niemcy Hitlera, zaczynała to z wielkim rozmachem Rewolucja 1789 r. (projekty Condorceta); czyniły to zawsze również rządy konserwatywne. Im bardziej pewnym i ustalonym wydaje się jakiś ustrój, tem bardziej może on hołdować liberalizmowi w pedagogii, jak i gdzie indziej; wyręczają go bowiem inne czynniki, działające automatycznie, jak zorganizowana opinia, *esprit de corps* i t. p. Gdy ustrój wychodzi świeżo z rewolucji, musi on przeciwstawiać się liberalizmowi, musi szukać oparcia w systemie, jednolicie przemyślanym z punktu widzenia nowej rzeczywistości, i system ten przeprowadzać. W fakcie tym mieści się uznanie wychowania za siłę społeczną. Wymowną ilustracją tej oceny wychowania, jako dźwigni (wprawdzie nie dla ustabilizowania pewnego porządku, lecz dla zrealizowania ulepszanego programu życia) są następujące słowa B. Russella: „Jedno pokolenie od-

ważnych kobiet mogłoby przeistoczyć świat, przynosząc mu pokolenie dzieci, pozbawionych obaw, niepowykrzywianych w sposób nienaturalny, lecz prostoliniowych i szczerych, szlachetnych, uczuciowych i wolnych. Zapał ich zmiotłby z powierzchni ziemi okrucieństwa i cierpienia, które my znosimy, ponieważ jesteśmy leniwi, tchórzliwi, nieczuli i głupi. Wychowaniu zawdzięczamy te złe własności i wychowanie musi dać nam przeciwne im zalety. Wychowanie jest kluczem do wrót nowego świata”¹⁾.

e) W odmiennem znowu znaczeniu można mówić o szkole, jako o narzędziu selekcji społecznej. Rozpatruje się tutaj szkołę już całkowicie zapedagogicznie (t. zn. nie ze stanowiska jej pedagogicznego zamiaru), tylko wyłącznie socjologicznie. Wykształcenie jest pewnego rodzaju wyróżnieniem społecznym, które daje wyróżnionej grupie takie lub inne uprzywilejowanie. W ten sposób powstają różne elity społeczne i nie jest rzeczą obojętną, jak funkcjonować będą rozmaicie ustawione sita selekcyjne. Dobór pewnej elity może się odbywać np. w granicach jednego tylko stanu lub kasty, jednej narodowości, religii lub płci. Odmienne ustawienie narzędzia selekcyjnego, np. rozszerzenie terenu rekrutacyjnego elity przez szkołę powszechną i bezpłatną, albo zwężenie go przez wysokie koszty nauki — nie są to już fakty wyłącznie pedagogiczne, lecz *par excellence* społeczne²⁾.

10. Proces społeczny. Termin ten wprowadzam tutaj zamiast najczęściej używanego wyrazu „społeczeństwo”. Nie chodzi tu o słowo, jak mógłby ktoś pomyśleć, bardziej niejasne, zamiast bardziej jasnego. O to właśnie chodzi, że

¹⁾ B. Russell: O wychowaniu, przekł. polski, str. 65.

²⁾ W ten sposób opracował J. Bystroń zagadnienie szkoły. Jest to, moim zdaniem, jedynie konsekwentne stanowisko socjologii wychowania, w którym nie są pomieszane punkty widzenia: pedagogiczny z socjologicznym.

wyraz „społeczeństwo” był używany w tylu i tak różnych znaczeniach, że stał się właściwie czemś bardzo niejasnym. Gdy zadamy laikowi pytanie, co rozumie przez społeczeństwo, odpowie on najprawdopodobniej, że jest to zbiorowisko otaczających go ludzi. Historycznie mniemanie takie utrzymywało się w ciągu XVII i XVIII wieku. Jest ono zwłaszcza bardzo charakterystyczne dla sposobu myślenia indywidualistycznego i racjonalistycznego doby Oświecenia. Jeżeli zajrzyśmy do jakiegokolwiek dzisiejszej książki z zakresu socjologii, czy dyscyplin pokrewnych, spotkamy się z zupełnie innego typu ujęciami. Dla przykładu weźmy np. taką formułę P. Petersena: „Społeczeństwo jest sumą form, przez które grupy urzeczywistniają swe planowe działanie”¹⁾.

W jakże innym świecie znaleźliśmy się odrazu! To też pojęcie społeczeństwa ulega stopniowej parcelacji; Tönnies już dawno²⁾ rozszepił je na dwa odrębne: *Gemeinschaft* i *Gesellschaft* (wspólnota i społeczeństwo); Simmel widzi w niem sumę stosunków (form współżycia). Rzecz nie jest więc tak prosta i jednoznaczna, jak na pierwszy rzut oka może się wydawać.

Ponieważ trudnoby mi było wdawać się na tem miejscu w historję i krytykę pojęcia społeczeństwa, przejdę wprost do takiej jego koncepcji, jaka wydaje mi się do mego celu stosowna.

Ażeby zaznaczyć dynamiczny, a nie statyczny, charakter „społeczeństwa”, zastępuję ten wyraz bardziej jasnym tutaj wyrażeniem — „proces społeczny”. Społeczeństwo nie jest, lecz się staje; jest pewnym rodzajem ciągle podtrzymywanego wysiłku, nie zaś „rzeczą”, trwającą automatycznie.

Nie jest ono sumą jednostek izolowanych, ponieważ o jednostce izolowanej możnaby mówić chyba w znaczeniu

¹⁾ Jest to parafraza koncepcji Tönniesa.

²⁾ W głośnej pracy z 1887 r. p. t.: *Gemeinschaft und Gesellschaft*.

czysto fizycznym — „organizmu”. Społeczeństwo nie jest jednak sumą ciał; pomiędzy ludźmi zachodzą bowiem różnorodne stosunki: współdziałania i walki, panowania i podporządkowania, przyjaźni i miłości, naśladownictwa i twórczości i t. d.; żaden zaś z tych stosunków nie da się wyrazić wyłącznie ze stanowiska rzeczowego, w funkcji przestrzeni, masy i czasu. Jest to świat specyficznie ludzki, do którego zrozumienia dochodzi się od strony wartości, a nie rzeczy. Gdybyśmy więc wychodzili od społeczeństwa, jako mnogości organizmów, bylibyśmy bądź w tej sytuacji, że musielibyśmy zrezygnować z tego, co najistotniejsze, bądź też w pewnym momencie dokonać skoku logicznego i wprowadzić pokryjomy to, czego nam brakowało od początku.

Moglibyśmy wprawdzie, w pewnym szczególnym wypadku, mówić o zbiorze o s ó b (zamiast jednostek); lecz wtedy przemycamy w samym pojęciu osoby to społeczeństwo, które pragnęliśmy dopiero zdefiniować. Istnienie osoby zakłada już toczący się proces społeczny.

Nie usiłując definiować samego procesu społecznego, wskażemy tylko na możliwość analizowania go pod trzema kątami widzenia: o s ó b, s t r u k t u r p o n a d o s o b o w y c h i w y t w o r ó w. Żaden z obrazów, które w ten sposób otrzymamy, nie reprezentuje całości i nie może nawet być pojęty, jako część składowa, ponieważ nie są to elementy izolowane; każdy z nich jest uwarunkowany przez pozostałe i nosi w sobie ich odbicie. Możemy raczej używać tu przenośni „obrazu”: widoku, zdjętego z całości z pewnego punktu widzenia, dla pewnego celu i przy pomocy pewnej techniki. Rozpatrzmy owe „zdjęcia” pokolei.

a) Ś r o d o w i s k o o s o b o w e. Społeczeństwo składa się z masy równoczesnych i następczych stosunków pomiędzy ludźmi, pojętymi jako osoby. Być osobą, to znaczy być kimś, kto obiecuje i wobec kogo możemy spodziewać

się, że dotrzyma, kto nawiązuje przyjaźń, kto się zobowiązuje, kto kupuje lub sprzedaje, kto wychowuje lub podlega wychowywaniu i t. d. Z pojęciem osoby łączy się więc zdatność pewnej jednostki do stania się kontrahentem pewnego stosunku, partnerem pewnej sytuacji, przyczem pozostały partner oraz inne osoby przyjmują milcząco, że z tem łączy się dla nich prawo oczekiwania takich a nie innych zachowań się, a przynajmniej, że pewne inne będą stanowczo wykluczone. Kto wchodzi np. w stosunek przyjaźni, stwarza tem samym sugestję społeczną pewnej określonej linii postępowania w granicach tego stosunku; należy do niej np. nieszkodzenie przyjacielowi; jeżeli zaś postępuje wbrew tej sugestji, to stwarza podstawę do oceny siebie, jako „złego przyjaciela”. Taką samą sugestję wzbudzamy w każdym zakresie stosunków.

Do tej sfery zjawisk należeć więc będą nie tylko zachowania się, w znaczeniu działań, czynności, lecz i inhibicje, wykluczające pewne typy działań; a także pewne postawy wiążące (choć nie będące jeszcze zobowiązaniami w znaczeniu formalnym); wreszcie nastawienia, oczekiwania, skierowane do bliźnich; tutaj także należeć będzie samo podstawowe zjawisko świadomości „bliźniego” — t. j. ta kategoria przeżywania, która sprawia, że jakaś rzecz staje się „bliźnim”, a nie rzeczą obcą, osobą, wyposażoną w te same atrybuty, w jakich i my uczestniczymy.

Stosunki, zachodzące w świecie osób, mogą posiadać różny stopień trwałości i określoności formalnej, począwszy od jakiegoś zupełnie niewiążącego, prywatnego odniesienia się, poprzez bardziej skryształizowany i „urzeczowiony” obyc z a j, kończąc na najbardziej rzeczowych, formalnie określonych stosunkach p r a w a. (Gdy stosunek jakiś przybiera taką ustabilizowaną formę, która może być przedmiotem przekazu tradycyjnego, nauczania, etc. — staje się on w y t w o r e m współżycia i za-

liczać go będziemy do jednej z następujących kategorii).

Stosunki społeczne mogą być bądź pośrednie, bądź bezpośrednie. W tym ostatnim wypadku nazywać je będziemy s t y c z n o ś c i a m i (względnie obcowaniem osobistym). To rozróżnienie jest bardzo ważne dla zrozumienia różnicy pomiędzy grupami pierwotnymi i wtórnymi, a także różnicy pomiędzy wspólnotą a społeczeństwem (w znaczeniu Tönniesa). W stycznościach człowiek jest postawiony naprzeciw człowieka, miejsce, które zajmują, jest zbliżone w przestrzeni i czasie na tyle, że możliwe jest dostrzeganie zmysłowe, pewna suma wiadomości dotyczących osób pod względem ich historii życiowej, przynależności grupowej etc. Możliwe są także różnorodne emocjonalne zjawiska, wywołane obecnością (emocje czułości, gniewu, zazdrości), jakkolwiek nie są one wyłącznie charakterystyczne dla tego typu stosunku¹⁾.

b) G r u p y i f o r m y o r g a n i z a c y j n e. Styczności i stosunki pomiędzy osobami mogą przekształcać się w kierunku wzrastającej stałości i formalnej określoności, dając początek różnorodnym układom społecznym nadindywidualnym. Powstają różnorodne grupy zorganizowane; w zależności od tego, czy są one oparte przeważnie na stycznościach bezpośrednich, czy na stosunkach pośrednich, rozróżniamy grupy pierwotne (rodzina, klan), wtórne (państwo, kościół) i pośrednie (partja polityczna, związek zawodowy). Grupy wytwarzają pewne swoiste właściwości, nie wynikające z psychiki człowieka izolowanego, lecz z obcowania, z interakcji psychik; w ten sposób dochodzi do powstania struktur nadindywidualnych, które wobec jednost-

¹⁾ Co się tyczy specyficznej kategorii „stosunku wychowawczego”, porów. Encyklopedia Wych., t. I, str. 20, — str. 445 i nast. — Temu samemu zagadnieniu poświęca F. Znaniecki w „Socjologii Wychowania” rozdz. III, t. II, str. 94 i nast.

ki występują jako coś jakby niezależnego, obiektywnego, rzeczowego. Grupa może wytworzyć np. swą tradycję, przeszłość konkretną, wypełnioną obrazami zdarzeń, ideami kierowniczymi, legendami i mitami (każdy naród, każdy kościół rozporządza taką tradycją); może wytwarzać pewną wspólną umysłowość czy charakter, reprezentacyjny dla danej grupy (tak mówimy np. o typie Francuza lub Anglika, o „umysłowości żydowskiej”, o typie wieśniaka, mieszkańca prowincjonalnego miasteczka, typie wielkomijskim i t. p.).

Wreszcie wspólny „duch grupy” może prowadzić do wytwarzania instytucyj, t. j. stałych form organizacyjnych, będących na jego usługach. Gdy jednak mówimy o tem, co powstając z współżycia, przybiera formy stałe, skryształizowane, oderwane niejako od żywego podłoża osób (pozornie przynajmniej, bo w istocie proces społeczny nigdy nie przestaje być procesem), przechodzimy na nowy punkt widzenia, widzimy proces społeczny pod postacią **w y t w o r ó w**.

Grupa nie jest tylko zbiorem osób, lecz przede wszystkim pewną postacią **ś w i a d o m o ś c i s p o ł e c z n e j**, formą przeżywania rzeczywistości ludzkiej. O ile w poprzedniej kategorii styczności i stosunków charakterystyczną była ta postać świadomości społecznej, którą wyrażamy zapomocą słówka „ty”, o tyle tutaj podstawowem będzie to przeżycie, które wyrażamy przez „my”¹⁾.

c) **W y t w o r y**. Jeżeli zwrócimy uwagę na „działania” ludzkie z punktu widzenia ich ewolucji, to dostrzeżemy, że nie powstają one z niczego, nie są zawieszony w próżni, lecz rodzą się z określonego podłoża życiowego i psychicznego istot. Trudno nieraz uchwycić punkt określony, od któ-

rego można liczyć genezę czynu; zazwyczaj, jeśli zechcemy śledzić ją retrospektywnie, ginie ona dla nas w mrokach irracjonalnych przeżyć, w popędach i reakcjach wzruszeniowych. Henri Beyle (Stendhal) poświęcił całą książkę próbie analizy podłoża psychicznego, z którego powstaje uczucie miłości, jako twór już zróżnicowany i konkretny, związany z konkretną osobą, wpleciony w konkretne zdarzenie, słowem zajmujący już określone miejsce w historii życiowej człowieka. Stendhal pojmuje powstanie takiego konkretnego zdarzenia jako coś podobnego do krystalizacji nasyconego roztworu; nie następuje ona bez poprzedzającego stanu gotowości, bez długiego przygotowawczego okresu, wypełnionego złożonymi przeżyciami, które kumulują się i rozwiązują niejako w nagłem, burzliwym uświadomieniu. Podobnie jak to uczucie, każdy czyn może być zrozumiany jedynie wtedy, gdy znamy niejako jego prehistorję, jego powstawanie w głębokich warstwach psychiki.

Ewolucja działania nie zatrzymuje się na subiektywnej fazie odczuwania, pragnienia, dążenia, lecz znajduje swe ujście w stwarzaniu czegoś w świecie rzeczy, w obiektywizacji procesu. W ten sposób, jako owoc przeżywania problemu, powstaje teoria naukowa, coś obiektywnego, co już nie ogranicza się tylko do subiektywnego procesu niepokoju i uspokojenia, konfliktu i wyrównania, radości z powodu dokonania i t. d., lecz odrywa się od psychicznego podłoża twórcy, stając się czemś, co może być wyrażone w znakach mowy lub w znakach umownych, np. matematyki; co może być zakomunikowane innym, stać się przedmiotem nauczania, dyskusji; co może podlegać w dalszym ciągu zbiorowym procesom sprawdzania i t. d. Tego rodzaju stadium końcowe działania zobiektywizowane, nazwiemy jego wytworem, Wytwór jest obiektywny w dwojakim znaczeniu: raz, że jest wyrażony przy pomocy rzeczy materialnej, np. znaku,

¹⁾ Co do tej strony zagadnienia por. np. doskonałą pracę Th. Geigera: *Die Gestalten der Gesellung*, 1928.

lub że wciela się wprost w pewien przedmiot materialny, np. obraz, namalowany olejno na płótnie; powtóre, w znaczeniu społecznym, dzięki temu, że jest zrealizowany w takiej formie, którą można komunikować, prznosić niejako, od człowieka do człowieka, od pokolenia do pokolenia.

Wytwory mają zazwyczaj ten podwójny charakter i tendencja ku temu tkwi zawsze w jawny lub utajony sposób w działaniu. Każdy twórca czeka odbiorcy, choćby odległego w czasie i przestrzeni. („Syn minie pismo, lecz ty spomnisz, wnuku”, spodziewał się Norwid, świadomy swego dystansu psychicznego od współczesnego mu pokolenia). Nie byłoby prawdopodobnie żadnej twórczości bez leżącego w głębi przeświadczenia o społecznej wartości; nie ma nic bardziej podcinającego korzenie wszelkiego życia i działania, jak przypuszczenie o bezużyteczności. Człowiek jest tak dalece istotą społeczną, tak dalece biosferą swoją wrasta w świat wspólnoty, że istnienie czysto wegetatywne nie stanowi już dla niego sensu życia. Poszukuje on go nie w stosunku do natury, lecz do kultury: świat tworzony wspólnoty kulturalnej jest dla niego właściwym absolutem: *in eo vivimus et movemur et sumus*. Jest to bowiem jedyny rodzaj świata, w którym odnajdujemy, czy stwarzamy samych siebie; świat najgłębszej tęsknoty, ostatecznej miłości człowieka, świat, w którym żyje on, umiera i odradza się.

Działania, których pasmo tworzy historię indywidualną jednostki i historię zbiorową człowieka, nie są czymś nieuzasadnionem i luźnym, lecz mają zawsze swe uzasadnienie psychobiologiczne. Pewne działanie może się wydawać nieuzasadnionem, lecz znaczy to tylko, że obserwator nie jest w stanie ze swym „rozumieniem” i swymi kategorjami pojęciowymi przeniknąć w głąb gospodarki psychicznej jednostki. Zresztą sama jednostka działająca niezawsze zdaje sobie sprawę z właściwego impulsu,

który ją skierowuje do pewnego zachowania się, niezawsze umie wogóle podać „motyw” swego działania, a często podaje jako motyw, coś, co motywem nie jest. Psycholog jednak zakłada zazwyczaj prawidłowość psychiczną, zwłaszcza zaś psychologią humanistyczną nie może obyć się bez tego założenia, inaczej wszelkie jej interpretacje zachowania się nie mogłyby się utrzymać¹⁾. Prawidłowość psychiczna może obejmować dwa rodzaje związków: związki zrozumiałe (w znaczeniu „motywu”) i związki, w których tego typu zrozumiałości brak, a które są ustalane empirycznie. Do tego drugiego rodzaju należy np. ten typ związków psychicznych, pomiędzy uświadamianym objawem a nieświadomym popędem, który zakłada Freud, czyniąc zeń obfity użytek w swym systemie.

11. Wartości i dobra. Jeżeli od genezy działań zwrócimy się ku temu, do czego one prowadzą, w czym tkwi ich jedność, to zobaczymy, że jedność tę nadają tendencje determinujące, bez których niema działania we właściwym tego słowa znaczeniu. Myślenie np. może być także pewnego rodzaju działaniem, ale tylko wtedy, jeżeli człowiek myślący rozmyśla nad jakimś zagadnieniem, kiedy proces kojarzeniowy dokonuje się u niego ze względu na jakiś cel, kiedy jest kontrolowany przez poczucie celu, słowem, kiedy u podstawy jest pewna tendencja determinująca. Bez tego skierowania procesu myślowego wzdłuż pewnej linii, bez tej selekcji przedstawień ze względu na jakiś cel, niema wogóle myślenia (w znaczeniu działania), może być conajwyżej swobodne kojarzenie (marzenie)²⁾. Jeżeli w wyniku takich procesów myślowych

¹⁾ Por. wnikliwe wywody K. Jaspersa w jego *Psychopatologii ogólnej*.

²⁾ Dobrą analizę procesów myślowych pod tym kątem widzenia znajdzie czytelnik w książce J. Deweya: *How we think*. (Przekład polski Z. Bastgenówny, nakł. Książnicy-Atlas).

skierowanych powstaje pewna teoria, wyjaśnienie, definicja, klasyfikacja, pojęcie, to mamy teraz do czynienia z wytworem, wieńczącym niejako proces i będącym jego naturalnym zakończeniem.

O ile śledzenie samego procesu jest zagadnieniem przedewszystkiem psychologicznym, o tyle stadium końcowe — wytwór — ma znaczenie, daleko wybiegające poza psychologję. Przedewszystkiem wytwór nosi w sobie pewną obiektywną treść znaczącą, transsubiektywną, wskazującą na pewien porządek rzeczywistości. Pojęcie naukowe lub teoria np. zawiera coś więcej, niż tylko subiektywne procesy psychiczne autora; wskazuje ona na pewną rzeczywistość; zajmuje miejsce w pewnym układzie odniesień ludzkich do rzeczywistości, który nazywamy nauką. Obraz artysty posiada również obiektywne znaczenie, nie w sensie anegdoty, tematu, który przedstawia, lecz w sensie formy malarskiej czy graficznej, którą stwarza, a która zajmuje pewne miejsce w świecie estetycznego odniesienia się do rzeczywistości. Wytwór odrywa się więc niejako od subiektywnego podłoża jednostki na mocy pewnej swoistej immanentnej logiki, która się w nim objawia.

Ażeby zaznaczyć ten fakt istnienia transsubiektywnych układów odniesień człowieka do rzeczywistości, które się w jego działaniach objawiają, nazwiemy sferami wartości każdy z takich odrębnych układów, zawierających swoistą prawidłowość wewnętrzną.

W ten sposób możemy mówić o sztuce, moralności, ekonomji, religji, jako o sferach wartości, a wartościowaniem będziemy nazywali czynność, zapomocą której umieszczamy pewien przedmiot wartościowany w pewnej sferze, sposób, w jaki to czynimy, względnie miejsce, jakie przyznajemy temu przedmiotowi w hierarchji wartości danej sfery. W sferze działalności, odpowiadającej pewnemu typowi wartości,

przejawia się pewna prawidłowość swoista, pewna logika odrębna, dzięki czemu możemy porównywać wartości, mówić o ich związkach, o ich hierarchji i t. d. W ten sposób dochodzimy do systemu wartości, np. moralnych, estetycznych lub pedagogicznych.

Wartość polega na przeżyciu znaczenia jakiejś rzeczy, a więc ma sens nie w świecie samych rzeczy i ich wzajemnych obiektywnych stosunków (to jest domeną nauk przyrodniczych), lecz w świecie humanistycznym, t. j. w odniesieniu rzeczy do ducha ludzkiego. Rzecz jakaś jest dla nas wartościowa, jeżeli odpowiada jakiemuś zapotrzebowaniu, jakiejś gotowości do jej przeżycia, w przeciwnym razie nie istnieje dla nas wcale jako wartość. Jeżeli ktoś nie posiada tej gotowości, patrząc np. na rzeźbę, jest ona dla niego tylko rzeczą, tylko pewną ilością gipsu, glinki lub cementu. Jeżeli niesłusznym będzie twierdzenie, że wartość jest w samych rzeczach, jako ich cecha obiektywna (tak, jak np. jest cechą tego stołu, że jest drewniany, cechą tej ściany, że jest niebieska), to jednak i twierdzenie, że jest ona wyłącznie w nas, również nie jest słuszne. Wartościowanie bowiem jest zależne w równej mierze od subiektywnego zapotrzebowania z naszej strony, jak od obiektywnych właściwości przedmiotu, który potrafi zaspokajać nasze zapotrzebowanie. Wartość tkwi zatem we wzajemnem ustosunkowaniu się pewnych przedmiotów i pewnych potrzeb. Jeżeli po obu stronach są po temu obiektywne warunki, następuje jakgdyby krótkie spięcie między temi stronami i ten właśnie fakt decyduje o wartości.

Drugim faktem, dzięki któremu wartości nie są tylko subiektywną reakcją, nieuchwytną i niepowtarzalną, jest to, że w genezie ich bierze udział nie tylko indywidualna istota ludzka, lecz zbiorowość. Lalande twierdzi, że wszelka wartość jest kolektywna. Ażeby bliżej tę sprawę oświetlić, musimy zastanowić się nieco nad genezą wartości.

Prapoczątek wartości tkwi oczywiście w irracjonalnej sile pożądania, skierowanego na pewną rzecz; pożądanie to odczuwa zawsze tylko konkretna jednostka, a nie grupa.

Jednakże o wartości czegoś decyduje nie to, że to coś jest przedmiotem pożądania — pożądać można także rzeczy, która jest przeciwieństwem wartości — lecz to, że to coś jest *g o d n e* pożądania. W tem miejscu jednak opuściliśmy już dziedzinę subiektywnego, irracjonalnego pożądania lub odczuwania, a wstąpiliśmy w sferę rozumną, uporządkowaną dyskursywnie.

Ażeby to przejście mogło się dokonać, trzeba czegoś więcej, niż ślepego impulsu wobec rzeczy aktualnie danej, a mianowicie i przedewszystkiem trzeba pamięci doświadczeń przeszłych. Spełnienie jakiegoś aktualnego pożądania może zawierać w sobie szereg skutków dodatkowych, nieprzewidzianych przez nas, a niekiedy i niepożądanych ze względu na inne potrzeby życiowe. Jeżeliby pewna istota była zamknięta wyłącznie w sferze postrzegania i pożądania, to taka istota bez pamięci nie byłaby w stanie niczego się nauczyć, w niczem skorzystać ze swych doświadczeń dawniejszych; nie byłaby też zdolna wznieść się od pożądania czystego do wartości. Jeżeli dokonywa tego, to znaczy, że umie przypominać, rozróżniać, porównywać, wybierać. Jeżeli potrafi nagiąć swoje postępowanie do przyjętych wartości, znaczy to jeszcze, że umie przeciwstawiać się niekiedy swoim impulsom, nie dawać im drogi. Wyrażamy to technicznie, mówiąc, że człowiek posiada wysoko rozwiniętą zdolność do powściągu (inhibicji).

Tylko dzięki tym dodatkowym warunkom może powstać wartość, jako wytwór ducha rozumnego, nie tylko odczuwającego ślepy pęd do jakiegoś zachowania się, lecz wydającego sąd o wartości, t. j. normującego zachowanie się.

Podobnie, jak sądy i pojęcia teoretyczne są w stosunku do mniemań i ro-

żeń czemś zobiektywizowaniem i sprawdzonym, tak i wartości są zobiektywizowane w porównaniu ze stosunkiem czysto impulsywnym do rzeczy. Są one trwałymi regulatorami działania.

Objektywizacja wartości dokonywa się nie tylko na drodze krytycznego przeżywania własnej historii życiowej przez jednostkę, lecz jest uwarunkowana w równej mierze przez życie społeczne. Pamięć społeczna grupy, pamięć zbiorowa gatunku są rezerwoarami doświadczeń bez porównania szerszemi od każdej indywidualnej historii życiowej. Historia jest przeto wielkiem laboratorium wartości. Ogół wartości różnego rodzaju nazywamy *k u l t u r ą*. Dobrami kulturalnymi nazywamy przedmioty, przedstawiające wartość: obraz np. jest dobrem kulturalnym, ponieważ posiada wartość artystyczną.

I jeszcze w jednym znaczeniu wartości wychodzą poza granicę indywidualnego doznawania. Dzięki temu, że w ich powstawaniu bierze udział wola rozumna, zapewniona zostaje także możliwość współpracy i współtworzenia, a więc możliwość kontroli społecznej. Dopóki jesteśmy w granicach czystego impulsu, pozostajemy w świecie izolowanym i prywatnym; z chwilą, gdy zaczynamy coś uzasadniać, o czemś sądzić, wkraczamy w obręb porozumienia, w sferę rzeczy społecznych. Już sam język, dostarczający nam niejako gotowych dróg dla objektywizacji treści psychicznych, jest środkiem socjalizacji. Wspólnota językowa jest nietyle mechanicznie istniejącą sumą środków wyrazu, ile twórczynią podstawowego uspołecznienia psychiki, jednym z pomostów, po których dąży proces tworzący pełną osobowość¹⁾. To samo zasadniczo znacze-

¹⁾ Czytelnik, któryby pragnął zapoznać się z temi zagadnieniami, rozpatrzone mi w zakresie zjawisk językowych, odniesie wielką korzyść, czytając książkę J. Rozwadowskiego: *O zjawiskach i rozwoju języka*, cz. I, Kraków 1921.

nie mają wszystkie sfery wartości oraz odpowiadające im dobra-wytwory.

Objektywność dóbr kulturalnych polega więc w znacznym stopniu na ich przenośności w obrębie pewnej grupy ludzkiej (lub pewnych grup), na tem, że stwarzają one pewien obręb porozumienia, obręb wspólnoty duchowej, pozapodmiotowej i pozaindywidualnej.

Trzeba tutaj zaraz dodać, aby uniknąć nieporozumienia, że patrząc na proces społeczny w ten sposób, dokonujemy pewnej abstrakcji, celem tem dobitniejszego podkreślenia jednej jego strony. Przechodząc do konkretności, t. j. do pełnego procesu społecznego, musimy pamiętać o tem i przywrócić mu naturalną jedność, której pozbawiliśmy go, robiąc różne przekroje. Przekroje te mają tylko pomocnicze znaczenie, ponieważ inaczej nie potrafilibyśmy niczego zanalizować; podobnie botanik, pragnący poznać mikroskopową strukturę łądki, robi z niej różnorodne przekroje: poprzeczny, podłużny i skośny; potrzeba mu jednak pewnego wysiłku wyobraźni, ażeby na podstawie takich zdjęć cząstkowych odtworzyć w myśli obraz realnego procesu, łączącego pojęcie struktury z pojęciem funkcji. Wytwory kulturotwórczej działalności człowieka mają wprawdzie w sobie coś obiektywnego, ale nie należy z tego powodu oddzielać ich bezwzględnie od czynności, z której powstały, i od funkcji, której służą. Innymi słowy, trzeba umieć przywracać dobrom kultury ich funkcjonalne znaczenie, ich związek z psychiką konkretnej jednostki. Kultura nie tworzy, jak chciał Hegel, jakiegoś obiektywnego ducha, istniejącego tak realnie, jak psychika konkretnej jednostki, ale poza nią i ponad nią. Różnorodne wspólnoty kulturalne, które objawiają się w świecie ludzkim i nadają mu specyficzny sens, realizują się w człowieku i tylko w człowieku.

12. Kultura a wychowanie. Poszczególne dobra kulturalne nie są od siebie wzajemnie niezależne, lecz two-

rzą pewną całość, zespół kultury danego społeczeństwa i czasu. Nie będziemy tu szli tak daleko, żeby upatrywać w tym związku dóbr kulturalnych twór o charakterze organicznym; nie będziemy również robili ryzykownych przypuszczeń, że ze znajomości pewnego fragmentu kultury można wydedukować resztę (np. znając wycinanki lub pisanki pewnej wsi, odtworzyć jej pieśni). Trudno jednakże odmówić pewnego charakterystycznego piętna, przejawiającego się w różnych objawach pewnej kultury. Stwierdzamy to przecież ciągle w historii i na tej podstawie wyróżniamy pewne wielkie okresy, charakteryzujemy ich styl: w ten sposób mówimy o Renesansie lub epoce Oświecenia. Od jakich czynników może zależeć ta jedność stylowa pewnej kultury? Alfred Weber wylicza następujące momenty: właściwości etniczne różnych ludów, ich uzdolnienia, kierunki zainteresowań, cechy rasowe; przypadek (wybitne jednostki, ważne zdarzenia); wreszcie wewnętrzna właściwość ludów, dzięki której wchodzą one w pewnym okresie w prąd historii, a w innym go opuszczają — Weber nazywa to entelechią duchową ludów¹⁾.

Dobra kulturalne, wytworzone w pewnym środowisku, są więc z niem głęboko zrośnięte i nie dają się łatwo przenosić na środowiska zbyt obce. Mimo to proces dyfuzji kultury odbywa się ciągle; nie dzieje się to jednak jak bądz i gdzie bądz, lecz w myśl pewnych praw²⁾. Jest tu podobnie jak z naśladownictwem w życiu psychicznym jednostki: asymiluje ona nie na chybił-trafił, lecz na podstawie pewnego wspólnego podłoża, w myśl pokrewnych zapotrzebowań; jeżeli ich brak, to i asymilacja jest utrudniona (jeśli wogóle możliwa).

Wspólnota kulturalna wyrasta na

¹⁾ A. Weber: Ideen zur Staats- und Kultursoziologie, Karlsruhe 1927; art. „Kultursoziologie” w Handw. der Soziologie.

²⁾ Zagadnienie to porusza G. E. Smith w książce: The diffusion of culture, London, 1933.

podłożu głębokich, wspólnych potrzeb duchowych pewnej grupy; przyczem nie wynika to z faktu jakiejś podstawowej tożsamości struktury duchowej ludzi (przynajmniej nie wyłącznie), lecz także z ich historii kolektywnej. Pewna grupa, względnie pewne środowisko złożone, przeżywa wspólnie jakieś zdarzenia, lub też ujednocila swą fizjognomję duchową na podłożu wspólnej struktury gospodarczej, wspólnych dążeń i walk zawodowych i t. d.

Niektórzy kładą nacisk na kulturę, jako wytwór pewnego *l u d u*, niezamienny, wyrastający zeń niejako pionowo i nie dający się przesunąć dowolnie w kierunku poziomym: tej teorii romantycznej hołdują nacjonałiści różnego pokroju; wyrazem jej jest formuła, głoszona przez R. W. Darré'go: historyczne kultury wyrastają „aus Blut und Boden”, nomadycznie myślący człowiek nie tworzy historii¹⁾.

Kultura jako proces społeczny nie jest tylko sumą obiektywnych wytworów, lecz procesem o podwójnym kierunku: obiektywizacji życia duchowego i subiektywizacji wytworów tego życia. To, co powstało jako projekcja nazewnątr pewnej potrzeby duchowej, nie może istnieć samo przez się, lecz tylko w nieustannie podtrzymywanym, względnie odnawianym wysiłku. Gdyby ten zbiorowy wysiłek na pewien czas się przerwał, dobra kulturalne przestałyby być dobrami, utraciłyby wszelkie humanistyczne znaczenie, a stałyby się prosto rzeczami, częściami przyrody: obraz Leonarda byłby tylko kawałkiem deski, pokrytej zabarwionym olejem, a sonata Beethovena „pocieraniem końskich ogonów o baranie kiszki”, wibracją powietrza, kawałkiem zadrukowanego papieru.

Przekazywanie kultury nie może więc być równoznaczne z przekazywa-

niem samego wytworu, musi ono być dopełnione przez wzbudzenie i kształcenie uzdolnienia do rozumienia sfer wartości, odpowiadających różnym rodzajom dóbr, które bez tego uzupełnienia byłyby nieme.

Ten właśnie proces obejmujemy krótko nazwą „wychowanie”.

Gdyby zdolność do rozumienia dóbr była przekazywana dziedzicznie, za pośrednictwem plazmy zarodkowej, wychowanie nie byłoby wcale potrzebne, osobnik dorastający rozwijałby w sobie sam potrzebne ustosunkowanie; lecz widzieliśmy, że zróżnicowanie odziedziczonych właściwości nie idzie tak daleko, jak zróżnicowanie kultury; dzięki tej względnej nieokreśloności czy „ramowości” swej natury człowiek właśnie może żyć i rozwijać się w zmiennej cywilizacji. Ażeby to jednak było możliwe, przez wychowanie musimy oddziaływać na somatyczną część fali życiowej — na osobniki w ich historii poplądowej.

Stąd też spotykamy się z określeniem wychowania poprostu jako „techniki kultury”¹⁾. J. M. Baldwin a za nim J. Dewey mówią o wychowaniu, jako „dziedziczności społecznej”, używając tutaj przenośni, zaczerpniętej z teorii biologicznej. W tego typu pojmowaniu wychowania podkreśla się tę stronę procesu społecznego, którą nazwalibyśmy „zespołem wytworów zobjektywizowanych”. Jest ono w części prawdziwe, ale jednostronne, ponieważ traktuje kulturę, w oderwaniu od realnego podłoża psychicznego jednostek, w sposób statyczny.

Jak widać z powyższego przedstawienia, takie zagadnienia, jak wartości, dóbr kulturalnych, osobowości i kultury nie mogą być pominięte w pedagogice ogólnej. Przeciwnie, stanowią one jej istotną część, bez której nie możemy nawet kusić się o głębsze rozumienie wychowania.

¹⁾ R. W. Darré, Das Bauerntum als Lebensquell der nordischen Rasse. III w. 1933.

¹⁾ W ten sposób pojmuje tę sprawę O. Kutzner: Der Weg zur Kultur, 1919.

13. Kultura i ideały wykształcenia.

Takie ogólne pojęcie kultury jest wprawdzie niezbędne dla zrozumienia wychowania, jednak nie wystarcza ono, gdy chodzi o nakreślenie konkretnego programu wychowania.

Jednym z zagadnień tego programu jest zagadnienie wykształcenia; w szeregu państw dzisiejszych aktualnością odznacza się zwłaszcza problem „wykształcenia ogólnego”, namiętnie zwalczany przez jednych, broniący przez innych. Ideał ten bywa rozumiany rozmaicie, bądź w sensie przeciwnym do wykształcenia zawodowego, bądź do utylitarnego, bądź wreszcie do różnych postaci wykształcenia specjalnego. Rozpatrzmy pokrótce te trzy znaczenia.

a) Jako przeciwstawienie zawodowości ideał wykształcenia ogólnego nie ma racji bytu, ponieważ zawodowość nie tylko nie wyklucza pewnych momentów ogólnych wykształcenia, ale, dobrze zrozumiana, zakłada je właśnie. Tylko gdy przygotowanie zawodowe pojmujemy w sposób ciasny, jako umiejętność wykonywania czegoś mechanicznie, bez możliwości spojrzenia z pewnej oddali umysłowej na własne czynności, bez odnajdywania w nich szerszego sensu, bez perspektywy udoskonalania ich racjonalnego, słowem, gdy sprowadzamy pracę do rutyny, możemy mówić o jego przeciwieństwie, do kultury „bezinteresowniej” uprawianej.

Lecz ten rozdział na rutynę i na „kulturę” samą w sobie nie tylko psychologicznie nie jest konieczny, ale, będąc dowolnym, jest społecznie w pewnych warunkach niebezpieczny. Prowadzi on do pogłębienia rozdziału pomiędzy klasami „pracującymi”, a klasą tylko spożywającą; względnie jest wyrazem ustroju, w którym tendencje do tego rodzaju przeciwieństw się zaostwiają. Kultura „ogólna”, oderwana od świata pracy, od wytwarzania, może łatwo przeistoczyć się w próżną dekorację umysłu, w rodzaj nieobowiązującej zabawki, w której wła-

ściwy sens kultury zatracą się wogóle. Kultura staje się wówczas nie wyrazem głębokich potrzeb duchowych człowieka, lecz odznaką klasy społecznej lub warstwy towarzyskiej. Obowiązująca „gra na fortepianie” lub umiejętność paplania na temat historii literatury lub sztuki jeszcze doniedawna wchodziły w skład wykształcenia panienek z „dobrego domu”. W tych warunkach stosunek do kultury staje się płytki, bezduszny i zbłażony. Prawdziwą wartość kultury odczuwają wówczas raczej klasy, które do niej takiego ułatwionego dostępu nie mają. Różnicę tę zauważyć można u młodzieży gimnazjów, uczęszczanych przez warstwy zamożne, i gimnazjów, do których uczęszczają w znacznej części synowie chłopscy, lub pomiędzy młodzieżą gimnazjów a seminarjów i szkół zawodowych. Na dodatnie ustosunkowanie się do kultury tych ostatnich wpływał oczywiście nie sam tylko moment psychologiczny, lecz i to, że młodzież uboższa widziała doniedawna w wykształceniu ogólnym środek do wywyższenia się społecznego (w myśl zasady: *disce, puer, ego faciam te „mości panie”*). Nowy ideał społeczny polega raczej na złączeniu zpowrotem tego, co wzajemnie do siebie należeć powinno: wykształcenia zawodowego z ogólnym.

Niekiedy używa się hasła „wykształcenia ogólnego” w sensie autonomji kultury duchowej, jej jakoby niezależności od pozostałych czynników procesu społecznego: gospodarczych, polityczno-narodowych lub polityczno-społecznych. Taka niezależność jest jednak co najmniej wątpliwą, przeczy jej, z jednej strony wzajemny związek pomiędzy częściami procesu społecznego, brak zasadniczych różnic pomiędzy kulturą duchową a materialną; wreszcie, jak chcą niektórzy (teoretycy materializmu dziejowego), prymat gospodarczych funkcji społecznych nad innymi.

b) Z całą słuszością można mówić o wartości „wykształcenia ogólnego” chyba tylko wtedy, gdy przeciw-

stawiamy je utylitarnemu pojmowaniu wykształcenia.

Utylityzm polega tutaj na zaprzeczeniu, jakoby wykształcenie miało wartość wewnętrzną i na szukaniu jej nazewnątrz, w stosunku do innych wartości, a szczególnie w stosunku do bezpośredniego użytku. Odmianą utylitaryzmu społecznego będzie np. upatrywanie w wykształceniu jedynie środka do wyróżnienia się; utylitarystycznym w innym znowu znaczeniu będzie pogląd, że wiedza ma o tyle wartość, o ile bezpośrednio daje się zastosować; lub o tyle tylko, o ile daje się zastosować do rzeczy widomych, zaspokajających pierwotne potrzeby, np. gospodarcze, o ile ma zastosowanie techniczne. Wszystkie te sposoby myślenia są dość prymitywne i rodzą się albo z niezrozumienia samej kultury, albo z reakcji przeciw tej zdegenerowanej formie „kultury jako dekoracji”, którą opisaliśmy wyżej. Wszystkie opierają się na tem założeniu, że wykształcenie, jako takie, nie posiada wartości „wewnętrznej”. Założenie to jest błędne, ponieważ fakty mu przeczą.

Po pierwsze, każdy wynalazek techniczny, każde zastosowanie teorii musi być poprzedzone przez przygotowanie teoretyczne i ma często początek w czysto poznawczej ciekawości umysłu, który nie pracował dla zastosowania i nie raz nawet nie potrafiłby go przewidzieć. Idea ma zatem znaczenie samodzielne, jest wyrazem pewnej postawy człowieka wobec rzeczywistości, spełnia jego duchową potrzebę. Bez kultywowania tej postawy nie byłoby nietylko zastosowań, ale i samej nauki; nietylko wyniki pracy badawczej mają wartość, lecz i w poszukiwaniu mieści się specyficzna wartość¹⁾.

¹⁾ Por. interesującą książkę C. R a h n a: *Nauka i życie religijne*, przekł. polski Poznań 1932. Autor podkreśla, że główna wartość nauki nie tkwi w jej wytworach, lecz w duchu badania i poszukiwania, w pewnej postawie wobec świata. Kiedy punkt ciężkości przenosi się na wytwory, epoce grozi aleksandrynizm, wyschnięcie źródeł twórczości a rozwój erudycji.

Powtóre, wartość wewnętrzna wykształcenia tkwi w tem, że jest ono identyczne z procesem rozwoju sił duchowych, które nie są w tym stopniu, co funkcje czysto psychologiczne (jak pamięć, inteligencja), wyrazem spontanicznego procesu jednostkowego, lecz wynikiem wrastania jednostki z jej funkcjami psychologicznymi we wspólnotę duchową (językową, religijną, moralną i in.). Gdy ten najwyższy etap rozwoju się nie dokona, jednostka może mimo wrodzonej inteligencji, pamięci i t. d. pozostać na stopniu barbarzyńcy. Iluż jest takich barbarzyńców, ślepych zupełnie na pewne sfery wartości, a tem samem wykluczonych z pewnych postaci wspólnoty. I nie są to wcale ludzie „prości” — przeciwnie, mogą należeć do różnych warstw „wyższych”. Chłop, wrośnięty silnie w tradycję wiejską, mnich tybetański, nie posiadający wiadomości, które u nas szafuje szkoła powszechna, ale oparty o głęboką pracę duchową, są mniejszymi barbarzyńcami od nich.

c) Co się tyczy wreszcie rozróżnienia pomiędzy wykształceniem ogólnem a specjalnem, to ma ono wartość praktyczną i konwencjonalną; nie oznacza natomiast żadnego przeciwieństwa. Jedno przenika i warunkuje drugie, a wszelki rozdział realny musi doprowadzić do spaczenia bądź jednego, bądź drugiego. Jeżeli słusznie zwalczą się wykształcenie ogólne, oderwane od specjalizacji, od badania, od zastosowań, od styczności z konkretną podstawą doświadczenia, to niemniej słusznie można stwierdzić, że wykształcenie, ograniczone do pewnego specjalnego zakresu doświadczenia, a nie prześwietlone żadną myślą ogólną, nie wychodzące z żadnej szerszej koncepcji, uwięzione w pewnej technice, może być uważane za użyteczne tylko w społeczeństwie zorganizowanym mechanicznie, na zasadzie skrajnie pojętego podziału pracy.

W społeczeństwie „robotów”, zorganizowanym na wzór gniazda termitów, istotnie osobnik byłby bez znaczenia (tyl-

ko funkcja znaczący); możnaby więc pomyśleć o społeczeństwie złożonym z osobników, któreby część funkcji osobniczych zatraciły na rzecz określonych funkcji, gdzie pewna liczba kobiet np. byłaby wyhodowana specjalnie w kierunku rodzenia, pewna liczba mężczyzn do obrony, inna znowu do myślenia; że takie tendencje istniały, o tem świadczy ustrój proponowany przez Platona, że istnieją, o tem możemy przekonać się, obserwując życie współczesne. Przypuściwszy nawet, że tego rodzaju wyłączna specjalizacja, którą obserwujemy w niektórych społeczeństwach zwierzęcych, wyszłaby na dobre całości w sensie najekonomiczniejszego i najwydatniejszego funkcjonowania ustroju, nie możemy mieć jednak pewności, czy to, co poświęcilibyśmy w ten sposób z osoby, nie byłoby w ostatecznym wyniku większą stratą, aniżeli zysk, odniesiony w kierunku „planowości” i mechanizacji ustroju, oraz czy tego rodzaju typ cywilizacji nie pociągnąłby za sobą takiej nieruchomości i nieelastyczności organizacji społecznej, która zniszczyłaby w końcu wyniki cywilizacji, opartej na zmienności.

Nie da się zaprzeczyć, jak się zdaje, że osoba jest wartością społeczną sama przez się, jako warunek wszystkich innych wartości, jako konkretne podłoże, na którym wartości mogą być wogóle pielęgnowane. Zbyt daleko idące przystosowanie jednostki do jakiegokolwiek ustroju, z wyłączeniem możliwości reakcji osobistej z jej strony, doprowadziłoby do odwrócenia wartości: rzecz, wytworzona przez człowieka dla jego celów, zapanałaby nad nim samym. Przez wychowanie przystosowujemy jednostkę do życia wśród pewnych granic, ale jednocześnie mamy świadomość, że te granice nie są absolutne, że człowiek ma przed sobą jeszcze dalekie, niewyczerpane możliwości rozwoju, że przez swój wysiłek świadomy będzie mógł wykuwać swój własny los, zamiast poddawać się poczuciu, że wszystko, co go spotyka, jest nieodwołalne i zgóry przez kogo innego załatwione.

Wychowanie uspołecznia w pewien sposób postępowanie i psychikę człowieka; ale poza temi warstwami uspołecznionemi pozostaje jeszcze spora ilość czegoś nie dającego się uchwycić, nazwać, sklasyfikować: sfera a u t y z m u¹⁾. Nadmiar autyzmu wyklucza jednostkę ze społeczeństwa, ale nadmiar wychowania uczyniłby ją niezdolną do wytwarzania zmiennej cywilizacji.

14. Totalizm i atomizm. Z problemem, poruszonym w poprzednim ustępie, wiąże się wystąpienie ze szczególną ostrością na tle dzisiejszej epoki dwu prądów socjologicznych, totalizmu i atomizmu²⁾ społecznego. Nie są to wprawdzie problemy bezpośrednio pedagogiczne, jednak umiejętność ustosunkowania się do nich nie jest bez korzyści dla pedagoga. A t o m i z m e m s p o ł e c z n y m będziemy nazywali każdy pogląd, który pojmuje społeczeństwo w funkcji jednostki, wyjaśnia je, wychodząc z właściwości, zawartych już w jednostce. Jednostka jest tu pierwotną rzeczywistością społeczną; zjawiska społeczne wynikają ze stosunków pomiędzy jednostkami i tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste. Do tego typu poglądów należy np. teoria Hobbesa lub Rousseau'a, wedle której społeczeństwo jest wynikiem pewnego rodzaju stowarzyszenia się celem wymiany usług lub zabezpieczenia się wzajemnego; teorie, charakterystyczne resztą dla całego sposobu myślenia XVII i XVIII wieku. Przeciwno tym poglądom wielokrotnie powstawała r e a k c j a. W XIX wieku reakcja ta ukształtowała się głównie pod wpływem idealizmu niemieckiego i filozofji romantycznej, znajdując wyraz w teorii organicystycznej. Przyjmuje się tutaj tezę przeciwną poprzedniej: spo-

¹⁾ Na tem rozróżnieniu opiera się koncepcja osobowości C. G. Junga, rozwijana w szeregu prac. Najbardziej znana jest chyba: *Psychologische Typen*, Zürich.

²⁾ Inaczej: uniwersalizm i indywidualizm. Te ostatnie nazwy mogą jednak łatwiej wprowadzić w błąd co do pojmowania ich właściwego znaczenia.

łeczeństwo stanowi punkt wyjścia dla zrozumienia jednostki, a nie odwrotnie; ponadto, społeczeństwo nie jest wynikiem żadnej „umowy”, lecz tworem natury i jej sił nieświadomych; wreszcie, na pytanie, jakiego rodzaju całością jest społeczeństwo, dano odpowiedź, że jest taką całością w stosunku do jednostki, jak organizm wielokomórkowy do komórki. Prawdziwą rzeczywistością jest tu organizm, komórka żyć może tylko jako istność podporządkowana i funkcje jej tłumaczyć należy potrzebami całości. Teoria ta, reprezentowana przez Schäfflego, Wormsa, Izouleta i in., występuje dzisiaj w postaci „u n i w e r s a l i z m u” Spanna, oraz w różnych kierunkach praktyczno-politycznych.

Z punktu widzenia teorii socjologicznej spór ten stracił znaczenie naukowe, z chwilą, gdy dokładniejszej analizie podległo pojęcie jednostki i jej stosunku do zbiorowości. Dopóki punktem wyjścia rozważań była jednostka izolowana, można było spierać się o prymat jej nad kolektywem, lub odwrotnie. Jednakże, gdy wzięniemy pod uwagę, że pojęcie jednostki izolowanej przestało być punktem wyjścia dla socjologa, a miejsce jej zajął człowiek, rozważany jako osobowość, znikła dyzjunkcja: kolektyw czy jednostka, znikł tem samym główny przedmiot sporu. Jeżeli dodamy do tego zrozumienie, że analogja społeczeństwa do organizmu jest tylko obrazem, i że nie powinno się od niej wymagać więcej, niż ona dać może, że obok rysów podobnych istnieją też głębokie różnice, sugestje totalizmu odpadły. W rzeczywistości osobowość jest punktem, w którym społeczeństwo przecina się z indywidualnością, indywidualność więc nie jest bardziej pierwotna, niż uspołecznienie. Raczej są to korelaty: im większe uspołecznienie, tem większe pole dla indywidualizacji. „Społeczeństwo” rozumiemy dzisiaj nie w sensie zbioru materialnych osobników, lecz w sensie pewnej kategorii świadomości — zupełnie tak samo, jak kategorią świadomości jest „ja”; są

to dwie odmienne formy przeżywania rzeczywistości ludzkiej, z których każda warunkuje i uzupełnia drugą. Niema przeto żadnej konieczności poświęcania osoby na rzecz kolektywu, ani odwrotnie: albo obie te strony jednego procesu się rozwijają razem, albo żadna. Trudno jest np. powiedzieć, czy Anglicy są bardziej kolektywistami czy indywidualistami, niż ludzie kontynentu; prawdopodobnie i jedno i drugie.

15. Czynniki, wyznaczające treść wychowania w konkretnym środowisku. Formalne określenie wychowania w ramach całkowitego procesu społecznego pozwala nam zrozumieć ogólnie wychowanie, ale treść konkretna, jaką ono przybiera w pewnym wyodrębnionym układzie społecznym, nie jest przez to dana. Ażeby to było możliwe, musimy zwrócić się do samego środowiska, poznać jego strukturę i potrzeby.

Mówiliśmy dotąd o społeczeństwie, jak gdyby stanowiło ono jedną grupę; musimy obecnie wprowadzić pewną korekturę. Społeczeństwo żyje wprawdzie w świadomości swych członków, jako coś odrębnego; najlepszym tego dowodem są różne formy wypowiedzi, w których tego zwrotu używamy (np. rząd i społeczeństwo, państwo a społeczeństwo, czynnik administracyjny lub wojskowy a społeczny, inicjatywa prywatna a społeczna i t. p.). Jednakże zwroty te są brane w różnych znaczeniach, a przede wszystkim raczej w sensie sposobu, w jaki pewne zjawisko społeczne się staje, niż w sensie wyraźnej świadomości grupy. Jeżeli świadomość ta się zarysowuje, to raczej zwykle w zestawieniu z jednej strony z pojęciem państwa, z drugiej zaś z pojęciem interesu prywatnego: mówimy o społeczeństwie, gdy chcemy wyrazić, że czegoś nie należy utożsamiać ani z grupą rządzącą, ani z interesem poszczególnych jednostek. W tym sensie społeczeństwo byłoby rozumiane jako układ, któremu jednolitość nadaje wprawdzie struktura polityczna, ale który poza tą strukturą posiada je-

szcze szeregi struktur odrębnych.

Tak też jest w istocie. Strukturalnie możemy wyróżnić różnorodne ugrupowania, mniej lub więcej trwałe, oparte na różnych podstawach i na różnych rodzajach styczności: takim ugrupowaniem może być masa zorganizowana, tłum, biorący udział w jakimś zaburzeniu, rodzina, stowarzyszenie naukowe, związek zawodowy, od najbardziej emocjonalnych do najbardziej racjonalnych. Tönnies wyróżnił ugrupowania, oparte na licznych i głębokich związkach, przeważnie irracjonalnych, czyli w s p ó l n o t y (*Gemeinschaften*): ród, rodzina, naród, wieś, grupa regionalna, od ugrupowań, opartych na bardziej jednostronnych a zarazem bardziej racjonalnych podstawach (*Gesellschaft*), jak związek zawodowy, towarzystwo naukowe. Rozróżnienie Cooleya pomiędzy grupami p i e r w o t n e m i, opartymi na stycznościach bezpośrednich, a grupami w t ó r n e m i, w których istotnymi są styczności pośrednie, również wskazuje na pewne zasadnicze różnice¹⁾. Zbiór grup jednego rodzaju moglibyśmy nazwać s p o ł e c z n o ś c i ą; w ten sposób istniałaby społeczność rodzinna, kościelna i t. d. W granicach jednej społeczności może istnieć związek organizacyjny lub tylko poprostu świadomość wspólności dążeń i interesów. Jeżeli pewna liczba ludzi, żyjąca w różnorodnych społecznościach grup, jest ujęta w ramy organizacji politycznej, mamy s p o ł e c z e Ń s t w o p a Ń s t w o w e. Przez organizację polityczną rozumieć będziemy taką organizację, która wyrasta ze stosunków siły różnych grup i społeczności; są to więc stosunki podporządkowania, ujęte w pewien jednolity system, w piramidę władzy.

Stosunków siły nie należy rozumieć w ten sposób, jakoby to było zawsze po-

¹⁾ Charakterystykę różnorodnych grup społecznych znajdzie czytelnik w pierwszym tomie „Socjologii Wychowania” Znanieckiego.

łączone z wywieraniem brutalnego przymusu, ani też jakoby układ stosunków siły był czemś zewnętrznym w stosunku do społeczeństwa. Organizacja polityczna może przybierać taką formę brutalnej przemocy, ale dzieje się to w pewnych szczególnych sytuacjach życiowych danego społeczeństwa państwowego i nie jest regułą we wszystkich jego sytuacjach.

Współczesna organizacja polityczna zna tyle form przymusu c z y s t o p s y c h i c z n e g o, że z reguły ucieka się do przymusu fizycznego w rzadkich wypadkach. Tam, gdzie system sugestji społecznych, wywieranych np. drogą propagandy, opinii, wychowania, wystarcza, inne środki, bardziej drastyczne, są zbyteczne; są natomiast stosowane tam, gdzie przymus w formie sugestji zawodzi. Przejście od systemu przymusu fizycznego do psychicznego jest zależne od sztuki rządzenia, wytworzonej w danym środowisku rządzących, od jednolitości struktury społecznej danego kraju (brak rażącego kontrastu) i od długości trwania tradycji państwowej. Kraje, które te warunki posiadają, mogą pozwalać sobie na liberalizm, to znaczy na system przymusów psychicznych, podczas gdy inne, nie posiadając w tym stopniu tych warunków, muszą być niekiedy rządzone przy pomocy systemu przymusów, bardziej jako takie odczuwanych.

Organizacja polityczna społeczeństwa nie oznacza czegoś z zewnątrz przyjętego, a obcego życiu społecznemu. Niema bowiem nigdzie, w całej strukturze społecznej, grup i społeczności, w których e l e m e n t p r z e w a g i i p o d p o r z ą d k o w a n i a nie istniałby zupełnie. Istnieje on wszędzie, gdzie stykają się z sobą grupy, a nawet jednostki. Gdzie dwu ludzi jest złączonych jakąś sytuacją, już wytwarza się pomiędzy nimi zarys podporządkowania i nadporządkowania, czyli stosunek mocy. Nie jest wolny od niego nawet tak intymny związek, jak ojca i dziecka, lub

pary kochanków¹⁾. Ciekawe badania Schjelderupa-Ebbego nad ptasiami społeczeństwami wykazują istnienie tych samych stosunków mocy w zwierząt, przy czym ustalanie hierarchii odbywa się na drodze psychologicznej, t. j. zanim dojdzie do walki, jako realnej próby sił. W każdym przypadkowym towarzystwie ludzkim, np. wśród publiczności, jadącej tramwajem, stosunki mocy już istnieją, choć niejawnie; ujawnia je dopiero właściwa sytuacja, np. wypadek lub katastrofa.

Nie należy także rozumieć układu mocy w ten sposób, jakoby każdy należał zgóry do typu panującego lub poddańczego; niema takiego rozdziału trwałego, lecz zmienny, za każdym razem nowo powstający i rozprzegający się układ sił. Dzieje się to dlatego, że obie tendencje, do podporządkowania się i do władania, są równocześnie w każdym osobniku, a która z nich dochodzi do wyrazu, to zależy od stosunku naszego do partnera sytuacji, a także od rodzaju samej sytuacji: jeżeli chodzi np. o gaszenie pożaru, najbardziej wykształcony człowiek, wybitny polityk lub znakomity artysta podporządkują się zapewne strażakowi lub komuś, kto się zna na tem, choćby to był poza tem człowiek, mało znaczący w innym układzie społecznych odniesień.

Polityczna organizacja przymusu nie tworzy się więc z niczego, nie jest jakby z zewnątrz dodana do społeczeństwa, lecz wyrasta z całego mnóstwa drobnych układów hierarchicznych, jest kontynuacją i zamknięciem struktury mocy.

16. Państwo a wychowanie. Jeśli chodzi o stosunek tych różnorodnych sił społecznych do wychowania,

¹⁾ Prace Matyldy Vaerting z Jeny, poświęcone socjologii i psychologii mocy, uwydatniają (zresztą niekiedy przesadnie) tę stronę styczności społecznych. Prof. Vaerting opracowała z tego punktu widzenia stosunek ucznia i nauczyciela w osobnej monografii. (Lehrer und Schüler, Leipzig 1931).

to ono jest narzędziem tych sił. Każda grupa społeczna, każda społeczność stara się urobić swych członków w sposób korzystny dla jej istnienia i ekspansji. Czyni to również w stosunku do młodego pokolenia, kandydującego do grupy. Dzieje się to zarówno na drodze nieświadomie odbieranych i wywieranych sugestij, jak i na drodze działania zamierzonego (planowego); zarówno w toku działań, wywieranych sporadycznie (rodzina), jak i w toku działań zorganizowanych i instytucjonalizowanych (szkoła).

Jeżeli jakaś grupa rozwija silnie „złączoną” treść społeczną, t. j. jeżeli związki łączące jej członków są wielorakie i irracjonalne, to wychowanie odbywa się w znacznej części lub całkowicie samorzutnie i nie zachodzi potrzeba specjalnego wyodrębnienia funkcji wychowawczej z samego procesu społecznego. Jeżeli jednak z tych czy innych powodów grupa jest mało spoiście wewnętrznie, względnie oparta na stycznościach pośrednich i związkach racjonalnych, wtedy sytuacja przedstawia się zgoła inaczej. Konieczność specjalnego „wychowania” musi stanąć przed taką grupą w sposób daleko bardziej jaskrawy. Na tej drodze dochodzi do wyodrębnienia się szkoły i systemu szkół, jako instytucyj, oraz profesjonalizacji wychowania, skupionego w rękach pewnej warstwy, specjalnie do tego przeznaczonej i przygotowywanej.

Rodzina może zadowolić się wychowaniem samorzutnym i proces ten wystarcza do społecznej reprodukcji tej grupy, lecz grupy takie, jak kościół lub państwo, tego samego tak łatwo nie potrafią. Nie wchodzi one w widnokrąg psychiczny jednostki z tą konkretnością, z tym silnie zemocjonalizowanym charakterem, co wspólnota rodzinna lub wiejska. Stąd też wychowanie kościelne i państwowe rozwija się w kierunku planowego i racjonalnego działania. Tam, gdzie państwo ma bardzo długą i silną tradycję w społeczeństwie, gdzie wrosło

ono dostatecznie w świadomość obywatela, może nie kłaść specjalnego nacisku na „wychowanie państwowe”, bo zgóry wie, że każde wychowanie będzie tam państwowem. Gdzie jednak są inne warunki: mała gęstość społeczna, kontrasty w strukturze ludności i jej poziomie kulturalnym jaskrawe, tradycja nieprzerwanego życia państwowego krótka, tam hasło „w y c h o w a n i a d o p a ń s t w o w o ś c i” musi wystąpić bardzo silnie. Ktoś musi to zadanie podjąć, ponieważ jest to warunek żywotny życia społecznego; jeśli nie czyni tego w dostatecznym stopniu rodzina, ani inne samorzutne grupy społeczne, jeśli poczucie racji stanu jest niedostatecznie ufundowane w takich czynnikach, jak opinia publiczna, zadanie wychowania do państwowości (lub, inaczej mówiąc, od behisterycznego do historycznego istnienia) zostaje podjęte przez samą grupę rządzącą.

Niedość postawić tezę ogólną wychowywania do państwowości. Potrzeba jeszcze konkretnego programu. Program zaś — to nie tylko szczegóły i przepisy, lecz myśl konkretna, wypełniająca tezę ogólną i ramową; szczegóły i przepisy praktyczne mają być jej wcieleniem, jej widomą postacią.

Nie znaczy to jednak, że idea państwowości powinna zamienić się kiedykolwiek w raz nazawsze ustaloną doktrynę; by powstać miała jakaś ortodoksja w tym kierunku, strzegąca zazdrośnie litery i formuły. Przeciwnie, dobór środków, wyraz praktyczny idei może i powinien być giętki, eksperymentalny, ulegać zmianom i poprawkom, w celu coraz doskonalszej realizacji idei, — idea zaś sama powinna trwać.

Wychowanie państwowe jest koniecznością, którą dyktują potrzeby środowiska; jest to teza socjologiczna, stwierdzająca stan faktyczny, lecz nie mówiąca o tem, jak należy odczytać sens tych potrzeb i jakie dobrać najodpowiedniejsze środki. To zaś jest już sztuką

rządzenia (czy sztuką wychowywania), czemś, co wybiega ponad stan faktyczny, w przyszłość nieokreśloną i niegotową, a więc nie mogącą być przedmiotem żadnej nauki. Jest to dziedzina twórczości społecznej, nie zaś poznania, pedagogii państwowej, nie socjologii.

Program i idea konkretna wychowania państwowego nie są u nas jeszcze ani zrealizowane, ani nawet gruntownie przemyślane. Ulegliśmy złudzeniu, że treść jednego i drugiego jest sama przez się zrozumiała i widoczna, jak na dłoni. Tak jednak nie jest i konfrontacja z rzeczywistością spowodowała, że niejedno złudzenie przysło, że niejedno niedość przemyślany „chwyt” zawiódł. Nie należy się temu dziwić, ani gorszyć.

Program wychowania państwowego nigdy nie był w Polsce przedmiotem energicznego i przemyślanego działania. Jeżeli trudziły się jednostki, jak Konarski, to ich wysiłki nie znajdowały dostatecznego rezonansu w świadomości społecznej. W takich warunkach najlepiej pomyślana inicjatywa rwie się i zapada. Gdy Piotr Wielki lub Ludwik XIV umacniają rzeczywiście swe państwa, jakże słabo wypada na tle naszego niezdiscyplinowanego społeczeństwa „głos” króla Stanisława Leszczyńskiego! Od Iwana III do Lenina i Stalina pod uderzeniami młota wykuwa się świadomość państwa rosyjska — podczas gdy u nas proces społeczny przybrał charakter wręcz odmienny: wzmacniania społeczności domowej i stanowej na niekorzyść państwa. Doniedawna jeszcze państwo było u nas zaledwie ideą romantycznej poezji lub ideą etyczną; przymierzone do faktów, wywołało opór, nie tyle zorganizowany i świadomy, ile nieświadomy — opór nawyków i wyobrażeń. Zmianę tego stanu rzeczy, jak każda zmiana rzeczywistości historycznej, jest bardzo trudne i winno być oparte o współdziałanie wszystkich tęższych jednostek i grup społecznych. Jednakże bliższe omówienie tego zagadnienia, rozwinięcie samej idei w kierunku praktycz-

nego programu działania nie jest już zadaniem pedagogiki teoretycznej. Należy ono do czynników, które są odpowiedzialne za politykę kulturalną państwa (rząd, a częściowo i różnorodne instytucje i stowarzyszenia społeczne, nie całkowicie zawisłe od rządu); należy wreszcie, o ile chodzi o wychowywanie w ciśnieńszem tego słowa znaczeniu — planowe i kontrolowane — do pedagogiki normatywnej.

Konkretną treść procesu wychowawczego w pewnym środowisku wyznaczają różnorodne siły społeczne. Państwo, względnie grupa rządząca, jest jedną z tych sił, ale nie jedyną. Ma ono w swym ręku potężne narzędzia wychowywania: armję i szkolnictwo; kontroluje działalność różnych czynników społecznych, obejmującą także oświatę i wychowanie (kółka rolnicze, uniwersytety wiejskie i t. p.); kontroluje częściowo prasę, teatr i kino; pozatem, jako największy pracodawca, urabia sobie swych pracowników. Obok państwa i jego planowo zorganizowanej działalności, istnieją inne czynniki, których pominać w całości obrazu nie można.

17. Inne czynniki społeczne wychowania. W wiekach średnich np. Kościół był głównym organizatorem planowego wychowania. A i dziś jeszcze, mimo częściowej laicyzacji wychowania w większości państw europejskich, nie chce on zrezygnować z kontroli nad niem. Pewne zadania zaś, np. wychowanie moralne, uważa do dziś za swoją wyłączną domenę i spogląda nieufnie na wszelkie próby laicyzacji w tym kierunku.

Jaskrawy tego przykład mamy np. w społeczności narodowej żydów, zamieszkujących miasta i miasteczka w Polsce. Jest to społeczność zorganizowana na sposób teokratyczny, gdzie cały szereg funkcji, należących gdzieindziej do władz świeckich, samorządowych czy państwowych, należy po dziś dzień do kapłana. W ten sposób jest np. silnie

kontrolowana dziedzina wychowania¹⁾. Pod wpływem tej organizacji wychowania jest ono niemal całkowicie wyłączone z pod kontroli państwa, urabiając potężnie psychikę dziecka w myśl założeń autonomicznych, zupełnie obcych nowoczesnemu państwu i jego polityce kulturalnej. Rezultatem tego jest ghetto psychiczne, istniejące w duszy Żyda, nawet wówczas, gdy formalnie wyrósł on już ze środowiska religijnego i społecznego.

Wspólnoty narodowe, istniejące w obrębie pewnego społeczeństwa państwowego, stanowią również potężną siłę społeczną, wyznaczającą konkretną treść procesu wychowawczego. Wspólnota narodowa obejmuje złożony zespół czynników historycznych, językowych, rasowych, kulturalno-etnicznych, niekiedy także religijnych. Zespół ten jest zmienny, różnych czynników może braknąć, mimo to istnieje on jako pewna charakterystyczna całość, tkwiąca poczęści w świadomości grupy, poczęści w czynnikach obiektywnych²⁾. Podkreślić należy duże znaczenie emocjonalnych przeżyć we wspólnocie narodowej, dzięki którym posiada ona wysoki potencjał wychowawczy. Do tego samego wyniku prowadzi inna cecha tej wspólnoty: jej dziejowa tradycja, pamięć grupy, jest pełna zdarzeń o dużej dynamice i daje się przedstawiać stosunkowo nietrudno w formie dramatycznej i patetycznej (proszę porównać obrazy historyczne Matejki: Batory pod Pskowem, Hołd Pruski, Kazanie Skargi; wielkie paneau historyczne Sienkiewicza; Dumę o Hetmanie Żeromskiego i t. d.). Są to prawdziwe mity społeczne, występujące w na-

¹⁾ Por. D. Grellerówny: Wychowanie dziecka żydowskiego w małym miasteczku na wschodnich kresach Polski. W zbiorowym tomie, opracowanym pod red. Z. Mysłakowskiego: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. Wyd. N. Tow. Ped. 1934.

²⁾ Analizę i dyskusję tych zjawisk znajdzie czytelnik w przełożonej na język polski pracy Barkera: Charakter narodowy etc., nakł. „Naszej Księgarni”.

szych dzisiejszych społeczeństwach z całą głębią emocjonalną pierwotnych mitów religijnych czy kosmogonicznych. Dzięki tym cechom wspólnoty narodowej urabia ona kandydatów na członków w sposób bezpośredni w różnorodnych sytuacjach życiowych, stycznościach i grupach; to też nie potrzebuje specjalnych instytucji w tym celu, nie wyodrębnia wychowania od reszty funkcji społecznych. Tam, gdzie pewna grupa nie wytwarza tak bogatej, wielostronnej i silnie zemocjonalizowanej treści, musi wyrównywać ten brak przez planową, racjonalną działalność, przez propagandę, szkołę i t. p.

Podobny charakter wspólnoty, rozwijającej bogatą treść emocjonalną, posiada rodzina (społeczność rodzinna), względnie dawniejsze społeczności rodowe i stanowe. Również średniowieczne cechy zbliżyły się do dzisiejszych związków zawodowych; rozporządzały też one odpowiednio wyższym potencjałem wychowawczym. Ustrój korporacyjny, wprowadzony współcześnie we Włoszech, a dążący do przełamania struktury klasowej społeczeństwa, jeżeli zostanie zrealizowany, przyczyni się prawdopodobnie również do wzmocnienia wychowania bezpośredniego.

18. Czynniki gospodarczy i polityczny. Należy wreszcie wziąć pod uwagę czynniki gospodarczy i strukturę polityczno-społeczną. Struktura gospodarcza kraju, stosunek produkcji rolniczej do przemysłowej, dochód społeczny ludności, stopień kapitalizacji, rozmieszczenie bogactwa w różnych warstwach społecznych — wszystko to są momenty, wpływające na system wychowania danego kraju. Nierówna zamożność, nierównomierne obciążenie podatkowe będą działały różnie na wychowanie w różnych warstwach, w jednych hamując, w innych ułatwiając zdobywanie wykształcenia; postulat równego startu, równości dziecka wobec wychowania nie był nigdzie dotychczas naprawdę zrealizowany i faktycznie dzieje się tak,

że nawet mimo formalnie istniejącej równości wychowania różne warstwy realizowały je rozmaicie, zależnie od swej siły ekonomicznej. To też „szkoła jednolita”, stwarzająca jednolite ramy wychowania dla wszystkich warstw, będzie reformą iluzoryczną, dopóki nie pójdzie za nią bądź szereg zarządzeń finansowych, mających na celu wyrównanie szans materialnych (bezpłatne nauczanie, bezpłatne internaty, stypendja, zwrot pewnych kwot rodzicom dzieci, wyrwanych z domowych warsztatów pracy i t. d.), bądź głęboko idąca zmiana ustroju. Widzimy tutaj, jak dalece wychowanie nie jest wyłącznie zagadnieniem pedagogicznym, lecz wiąże się z zagadnieniami gospodarczymi i polityczno-społecznymi.

Nietylko w zakresie spraw ustrojowych szkolnictwa widać ten związek; daje się on dostrzec również w zmianach programów i metod nauczania. Tak np. wykształcenie w warstwach społecznych, związanych z produkcją wielkofabryczną, musiało otrzymać inną treść, niż wychowanie przed rewolucją przemysłową; ograniczono przedmioty humanistyczne, wprowadzono nauki przyrodnicze, położono większy nacisk na matematykę; w zakresie metod powstały różnorodne postulaty „szkoły pracy” i t. d. Jedynie tylko w warstwach, niezwiązanych bezpośrednio z produkcją w warstwach konsumpcyjnych (*leisure classes*), mógł się utrzymać dotąd, mimo przewrotu w formach produkcji, typ wykształcenia czysto humanistycznego, względnie klasycystyczno-humanistycznego (charakterystyczne pod tym względem są prywatne szkoły średnie angielskie dla „nobility” oraz tradycje, kultywowane na takich uniwersytetach jak Oxford).

Poza czynnikiem polityczno-społecznym także i czynniki zewnętrzno-polityczne może odgrywać znaczną rolę w ukształtowaniu się form i celów wychowania. Stopień zagrożenia państwa ze strony państw sąsiednich, lub też grup, przemocą wcielonych w obręb państwa,

a niesolidarnych z niem, może popchnąć grupę panującą do takich np. form wychowawczych, jakie rozwinęły się w starożytnej Sparcie. Społeczność państwowa Dorów była w mniejszości wobec ludności obcej, mniej lub więcej uzależnionej; to też ekskluzywne, rygorystyczne, komunistyczne i militarne wychowanie stało się w tej nielicznej (a nawet topniejącej czasem) grupie koniecznością, podyktowaną nietylko przez jakoby wrodzony „surowy” charakter, lecz prosto przez sytuację. Również istnienie lub brak naturalnych granic, długość tych granic, niekorzystny i trudny do obrony kształt państwa, stopień agresywności sąsiadów — wszystko to może i powinno wywrzeć wpływ także i na system wychowania.

19. Czynnik pedagogiczny. Z powyżej nakreślonym obrazem wychowania, w którym została silnie uwadniona rola pozapedagogicznych czynników, wyznaczających wychowanie, wiąże się pytanie, czy są to wszystkie czynniki, — czy poza nimi czynnik pedagogiczny w ściślejszym tego słowa znaczeniu nie odgrywa już żadnej roli?

Ze strony niektórych socjologów podniosły się istotnie głosy, zaprzeczające autonomii wychowania w tym znaczeniu; o c e l a c h wychowania w pewnym środowisku rozstrzygają siły społeczne w ich wzajemnym stosunku, nie zaś przedstawiciele samego wychowania; ci ostatni, fachowcy wychowania, są powołani jedynie tam, gdzie chodzi o realizację, o dobór środków, wiodących najpewniej do ustanowionego gdzieindziej celu. Teza ta jednak nie jest tak oczywista, jakby się wydawało, ani zagadnienie nie jest tak proste. Komplikuje się ono, po pierwsze, już przez ten fakt społeczny, że nauczyciele stanowią sami w dzisiejszych społeczeństwach siłę społeczną, i to dość znaczną, biorąc pod uwagę zarówno ich liczbę, jak i stopień zorganizowania, przedewszystkiem zaś to, że stanowią mniej więcej jednorodną, wyselekcjonowaną grupę

o ponadprzeciętnym poziomie inteligencji i wykształcenia.

Do fachowców wychowania można zaliczyć, obok nauczycielstwa, także i urzędników, zatrudnionych w administracji szkolnictwa, władze szkolne. Cała ta warstwa rozwija dążności do wywarcia wpływu nietylko na dobór środków, lecz także i na ustanawianie celów wychowania i wpływ ten, pośród innych, płynących od nie-pedagogów, nie może być pominięty¹⁾.

Powtórę, zagadnienie komplikuje się także przez to, że czynnik społeczny nie stanowi jedynej siły, wyznaczającej rozwój człowieka, lecz napotyka na warunki i granice, które nic nie mają wspólnego z życiem społecznym, a o których mówić może jedynie biolog, psycholog i pedagog. Są siły biologiczne, które w pewnych warunkach obrócić się mogą zarówno przeciw pewnym formom wychowania, jak i przeciw samym siłom społecznym, które je narzuciły; innemi słowy, nie można traktować natury ludzkiej, jako nieograniczenie plastycznej i odbijającej każdą treść społeczną. I podobnie, jak wychowanie nie jest jedynie zagadnieniem pedagogicznym, lecz równocześnie socjologicznym, tak i sam proces społeczny nie jest jedynie zagadnieniem socjologicznym, lecz także i biologicznym.

20. Zagadnienie osobowości. Badania psychologiczne nad poszczególne i zjawiskami i procesami psychologicznymi i psycho-fizycznymi mogą mieć bardzo duże znaczenie z czysto psychologicznego punktu widzenia. Ci jednak, którzy nie będąc psychologami-teoretykami, interesują się człowiekiem, jego zachowaniem się w różnych życiowych, konkretnych sytuacjach, wytworami jego działalności, mającymi pewien sens i wartość społeczną, nie zadowolą się tym punktem widzenia.

¹⁾ Odnośnie do tego zagadnienia por. cenną rozprawę Th. Geigera: Biurokracyzm a wychowanie. Kultura Pedagogiczna, 1934, zeszyt 4—5.

Ich interesuje c z ł o w i e k, funkcjonujący jako całość, a jeśli nawet, mając przed oczyma pewien fragment (np. dzieło literackie), usiłują go zrozumieć psychologicznie, to przedewszystkiem właśnie w związku z całością, z osobą twórcy.

Można oczywiście, mając np. rękopis dzieła, badać pewien proces izolowany, np. psychologję omyłek, lub prze wagę obrazów wzrokowych nad słuchowymi, lecz ten punkt widzenia, charakterystyczny dla dawniejszej analizy dzieła, jest mało interesujący w oczach dzisiejszego badacza literatury. Nauczył się on szukać sensu analizy w wykrywaniu związków, jakie łączą dzieło z o s o b o w o ś c i ą. Można nawet zagadnienie pomyłek autora uczynić w ten sposób interesującym, jeżeli przestaniemy rozważać je w oderwaniu, a rzucimy na tło tej całej gospodarki psycho-fizycznej człowieka, którą nazywamy jego osobowością. Z badania pomyłek robi się wówczas studjum nad osobowością; Freud pokazał, jak ono może być pouczające.

Weźmy inny przykład. Oto konkretna sytuacja życiowa: do lekarza przychodzi pacjent; opisuje w słowach swoją sprawę. Lekarz dawnego typu starał się na podstawie tego opisu i własnego badania postawić diagnozę, przepisać leczenie. Lekarz bardziej współczesny zwróci uwagę przedewszystkiem na samego pacjenta, potem dopiero na treść jego wypowiedzenia. Zanim skieruje się do analizy izolowanego przebiegu, postara się zrozumieć go najpierw jako fragment całości (a nie całość samą dla siebie); wie on, że wypowiedzenie pacjenta jest fragmentem jego życia osobowego, częścią jego planu życiowego i nieraz może mieć zupełnie inne znaczenie, aniżeli to, które świadomie podsuwa lekarzowi pacjent. Rzeczą lekarza jest w interpretacji zjawiska wyjść poza płaszczyznę dyskusji, którą narzuca mu pacjent; inaczej nie pomoże on pacjentowi więcej, niż pacjent sam sobie. Co

więcej, pacjent bezwiednie oczekuje tego kroku od lekarza; pragnie, żeby ten zrozumiał go lepiej, niż on sam jest w stanie to uczynić i wtedy tylko czuje się pokrzepiony. Budzi się w nim wtedy wola do wyzdrowienia, odwaga do przezwyciężenia choroby; a jest to prawdopodobnie zasadniczy warunek wyzdrowienia. Stąd też problem osobowości wogóle nabrał we współczesnej medycynie ogromnego znaczenia.

Jeszcze jeden przykład. Przekaz historyczny podaje nam czyny jakiejś jednostki wybitnej, np. Sulli. Pojedynczo wzięte, niepowiązane ze sobą jego wystąpienia nie są dla nas zrozumiałe. Musimy je dopiero uczynić zrozumiałymi. Łączyć je ze sobą chronologicznie, opisowo, jak to czyniła dawnego typu historia, niema wiele sensu, ponieważ nie mają go same zdarzenia, izolowane i oderwane od pewnych całości. Pytanie tylko, o jakie całości chodzi. Otóż tutaj mamy kilka dróg: albo ta, którą obrały wielkie systemy historjograficzne (jak np. materializm lub idealizm dziejowy); albo ta, którą idzie socjologiczne pojmowanie historii (indywidualne czyny i zdarzenia, rozpatrywane jako fragmenty szerszego procesu tworzenia się, zanikania, walki grup społecznych); albo wreszcie możemy iść drogą psychologiczną i rozpatrywać np. czyny Sulli z punktu widzenia przejawiania się w nich osobowości historycznej i konkretnej. Całość życiowa tego wybitnego człowieka jest całością istotną, i to zarówno w tem znaczeniu, że on sam ją sobie przypisywał, jak i w tem, że my dzisiaj możemy dążyć do rekonstrukcji tej całości, choć jej nie mamy przed oczyma, na podstawie jedynie przekazu fragmentów oraz tej wiedzy ogólnej o osobowości ludzkiej i o jej typach, jaką dotychczas posiadamy. Wszystkie te drogi mają swój sens i swoją rację bytu; każda racjonalizuje nam w pewien swoisty sposób (to zn. udostępnia rozumieniu) pewne zjawisko dziejowe. Ze stanowiska teorii poznania jest taką samą hipotezą wy-

jaśniającą interpretacją dziejów z punktu widzenia Opatrzności Bożej, samourzeczywistniania się Ducha, jak gry przypadków, którą ujmuje teoria prawdopodobieństwa, związku z terenem, który przyjmuje geopolityka, lub walki klas. Wszystko to są odmienne sposoby racjonalizacji surowego materiału doświadczenia.

Od osobistych skłonności historyka i jego czytelnika, a także poniekąd od mody i od szerszych prądów kulturalnych zależeć będzie, czy wybierze on interpretację Bossueta lub Kalwina, Hegla, Marxa, czy Diltheya.

Wszędzie tam, gdzie występuje człowiek, jako żywa, zorganizowana, sensowna całość, interesować nas będzie punkt widzenia osobowości, przejawiającej się zarówno w funkcji (czynach, zainteresowaniach, postawach), jak i w strukturze (współzależności części). Nie może być bez tego humanista, lekarz, ksiądz, pedagog, oficer; a nawet w życiu gospodarczym wiele rzeczy ulegnie zmianie, gdy punkt widzenia osobowości zostanie radykalnie przeprowadzony; taylorizm np. bierze pod uwagę tylko izolowaną czynność robotnika, to też w wynikach swych, podnosząc sprawność doraźną, mechanizuje człowieka, zamienia na robota, maszynę, słowem pozbawia go osobowości. Przyszła „racjonalna organizacja pracy” (jak tego mamy zresztą początki w systemie Fayola) uwzględnić musi w daleko wyższym, niż dotąd, stopniu, obok mechanicznego usprawnienia czynności, także osobowość robotnika; musi przywrócić mu pełny ludzki stosunek do pracy (momenty: sensu, odpowiedzialności, radości).

I w wychowaniu ulegnie przeobrażeniu w tym duchu: w domu czy w szkole liczyliśmy się z takimi momentami, jak potrzeby klasy społecznej, narodu czy państwa, z aspiracjami rodziców co do dalekiej przyszłości dziecka, ale za mało liczyliśmy się z żywą, konkretną osobowością

dziecka. Jest to rzeczywistość, której pomijać nie wolno. Mnóstwo niepotrzebnych konfliktów powstaje stąd, że ją pomijamy, zmuszając dziecko do torowania sobie dróg własnych, innych niż te, które my przewidzieliśmy dla niego i w niezgodzie z nami; stwarzamy sobie tutaj sytuację, z którą sami potem czujemy się w obowiązku walczyć. Narzekamy na obojętność i odpór młodego pokolenia wobec naszych zamierzeń „uszcześliwienia go” wychowawczo; odczuwamy to jako niewdzięczność, a nie zdajemy sobie sprawy, że błąd leży nieraz po naszej stronie: w naszym nieprzygotowaniu do patrzenia na to, co jest, w naszej niezdolności dostrzeżenia konkretnej rzeczywistości tam, gdzie nauczyliśmy się widzieć tylko oderwane schematy.

21. Trudność zagadnienia osobowości. Na człowieka można patrzeć z różnych punktów widzenia; z każdego otrzymujemy jeden obraz, lecz w żadnym z nich zosobna, choć wszystkie są prawdziwe, nie mieści się całość prawdy, nie wyczerpuje się cała rzeczywistość człowieka. Nauki przyrodnicze, zajmujące się światem przedmiotowym, włączają także człowieka w zakres swoich badań, o tyle, o ile stanowi on część świata przedmiotowego. Można więc badać człowieka jako organizm złożony z różnego typu tkanek; analiza mikroskopowa ukaże nam komórki, z których składają się tkanki. Jeżeli jeszcze dalej posuwać będziemy analizę morfologiczną, dojdziemy do struktur koloidalnych, które z kolei zaprowadzą nas do świata zjawisk czysto chemicznych. Chemiczna analiza materji, z której zbudowane jest ciało, nie jest już jednak metodą badania właściwą dla istot żyjących, lecz wspólną dla świata żyjącego i nieżyjącego, organicznego i nieorganicznego. Jeszcze dalej posunięta analiza prowadzi do zjawisk fizycznych rzędu atomowego i poza-atomowego; i oto krok za krokiem znaleźliśmy się poza obrębem zjawiska, które było naszym punktem wyjścia. Nigdzie

dla zjawisk, poznawanych na drodze podmiotowej. A jednak one istnieją, są częścią rzeczywistości, charakteryzują specyficznie człowieka. Można oczywiście powiedzieć, że człowiek — to tyle a tyle kilogramów wody, węgla, tlenu, wapna, fosforu i t. d.; będzie to prawdą, a jednak, gdybyśmy tę prawdę odnieśli, poza pracownią naukową, w życiu społecznym, np. na gruncie obcowania towarzyskiego, do kogoś z naszych przyjaciół, słusznie wzięłby to za zły żart; tak nie ujmujemy człowieka w życiu społecznym; to tylko abstrakcyjny obraz, nie mający wartości poza pracownią chemika. Gdy wchodzimy na teren stosunków społecznych, gdy wychowujemy, sądzimy, zawieramy umowy, przyjaźnimy się, kochamy, gdy skierujemy do kogoś pytanie, rozkaz, prośbę, żądanie — to nie czynimy tego wszystkiego wobec pewnej ilości kilogramów żywej wagi, lecz wobec istoty „ludzkiej” w specyficznym znaczeniu, to zn. myślącej, czującej, zdolnej do przyrzekania, dążenia, realizowania zamierzeń, odpowiedzialnej za swoje postępowanie. Ta cała treść nie mieści się ani w pojęciu organizmu, ani wogóle w żadnym zjawisku szeregu przedmiotowego; nauki przyrodnicze nie mają wogóle języka do wypowiedzenia, określenia, wyróżnienia choćby — tej strony zjawisk.

We wszystkich wymienionych stosunkach i czynnościach jest zawarte w założeniu, że człowiek jest podmiotem i przedmiotem wartościowania, że jest wpleciony w sposób skomplikowany w świat kultury. Te odniesienia się są czemś równie rzeczywistym, jak szereg mechaniczny; tylko są czemś odrębnym z natury, niewymiernym w funkcji masy, przestrzeni, ani czasu. Dla badania tego nowego świata zjawisk, nie mieszczącego się w tej samej płaszczyźnie, co organizm i rzeczy martwe, musimy wytworzyć odrębne narzędzia umysłowe, pojęcia i metody. Nie będą one „ścislemi” w znaczeniu nauk przyrodniczych, to znaczy, nie będą może mogły być mie-

rzane w jednostkach, któremi mierzy się zjawiska materji i energii, niemniej jednak będą odnosiły się do zjawisk realnych, a nie wysnutych z fantazji, i mogą mieć taki stopień ściśłości i obiektywności, że wszyscy będziemy niemi posługiwali się, żyjąc w stosunkach osobistych i publicznych.

Gdy tak zaczniemy rozważać człowieka, nie tylko jako część świata rzeczy, lecz jako ognisko wartościowania, rzutowania celów, działania, wkraczamy w sferę osobowości. Do ujęcia zjawisk, zachodzących tutaj, trzeba jednak wyrobić sposób myślenia i oznaczania, do którego nie skłania nas ani wiedza, służąca za podbudowę dla techniki, ani życie praktyczne. Musimy stworzyć pewnego rodzaju swoistą dialektykę, ponieważ lepszego, bardziej empirycznego sposobu nie posiadamy. Każda zaś próba uchylenia się od tej dialektyki przez zastosowanie form badania, sprawdzonych dla innego typu zjawisk, wprowadza jeszcze mniej empiryczny, jeszcze bardziej dogmatyczny obraz. Przyzwyczajenie się jednak do swoistego sposobu myślenia o tak szczególnym zjawisku, jak osobowość, wartość i t. p. jest rzeczą niełatwą, jak wszystko, co wymaga przełamania pewnej sumy nawyków.

Stąd też elementarne wyłożenie zagadnienia osobowości i pokrewnych zagadnień jest bardzo trudne. W szczególności zaś nie udaje się bez wprowadzenia pewnych rozważań z teorii poznania a nawet metafizyki; co też czynią obficie tacy autorzy, jak Volkelt lub Stern, którzy poświęcili gruntowne studia tym zagadnieniom.

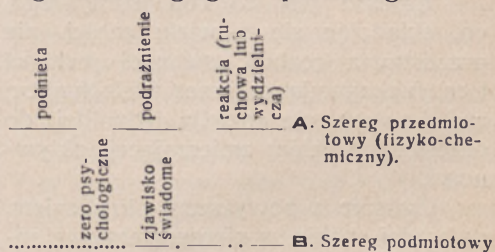
22. Szereg przedmiotowy i świadomość. Wszystkie zjawiska natury fizyko-chemicznej, dziejące się w organizmie, mogą być przedstawione w postaci szeregu, w którym każdy element jest wyznaczony przez stan poprzedni systemu i z kolei wyznacza stan następny. Jest to założenie o przyczynowym związku zja-

wisk, stosowane z powodzeniem przez nauki przyrodnicze wobec zjawisk świata zewnętrznego. Ponieważ organizm może być traktowany jako część tego świata, przeto i do niego ta sama zasada bywa stosowana. Organizm jest układem względnie odosobnionym, który jednak jest w nieustannej wymianie ze swym otoczeniem. Czerpie on stamtąd pewne zasoby energii i przekształca je bądź na inne formy energii, bądź oddaje otoczeniu w postaci pracy. Pomiędzy pobieranymi a wydatkowanymi ilościami energii zachodzi równość: organizm ani nie traci, ani nie stwarza energii, tylko ją gromadzi, przekształca i rozprasza. W tym łańcuchu zdarzeń niema przerw, inaczej musielibyśmy przyjąć, że pewien stan układu może powstać bez przyczyny lub pozostać bez skutku; takiego założenia jednak przyrodnik unika, ponieważ nie zgadzałoby się ono ani z jego programem badań, ani z dotychczas osiągniętymi wynikami. Szereg więc zdarzeń, wyodrębnionych z chaosu doświadczeń na jakiejś jednolitej podstawie (w tym wypadku na tej, że wszystkie są wymieralne i dadzą się mierzyć w funkcji masy, przestrzeni i czasu), jest ciągły, niema w nim luk. Powtórę, jest względnie jednorodny (ponieważ tak właśnie został utworzony); po trzecie, jest samowystarczalny, to zn. nie wymaga przyjmowania jakichś nowych zasad tłumaczenia, ani nowych rodzajów zjawisk, poza temi, które tam już są.

Jeżeli stawanie się organizmu można przedstawić w formie takiego szeregu, to mnóstwo zjawisk, które znamy z bezpośredniego doświadczenia, znajduje się poza tym szeregiem. Tak np. znamy uczucie radości lub emocję gniewu. Jeżeli utworzymy szereg, w którym zaczniemy od zadziałania na organizm jakiegoś zdarzenia zewnętrznego, wywołującego podrażnienie, poczem stwierdzimy łańcuch kolejnych zjawisk: zmierzona funkcja gruczołu nadnerkowego, zmieniony skutek jego wydzieliny stan chemiczny krwi, szereg objawów

naczynio-ruchowych (blednięcie, względnie czerwienienie się), ruchowych (gestykulacji, ruchów mowy, ruchów ciała) — to możemy dążyć do czysto przedmiotowego badania, z pominięciem rzeczy subiektywnie dla badanego osobnika najważniejszej, t. j. jego przeżyć. Możemy wcale nie pytać osobnika o treść tych jego przeżyć, o to, jak uświadamia on sobie powód swego zachowania się, co czuje, co przewiduje i t. d.

Tym sposobem cała treść świadomości, znana człowiekowi z bezpośredniego doświadczenia, nie wchodzi wcale w powyższy łańcuch zdarzeń. Gdzieś, pomiędzy jedną a drugą fazą przebiegającego podrażnienia, do zjawisk fizycznych dołącza się sprawa świadoma; dołącza się, ale nie interwenjuje; towarzyszy tylko, pozostając ciągle na uboczu. Możliwość przedstawić te zjawiska świadomości jako odcinki drugiego szeregu, równoległego do pierwszego.



Obraz, do którego na tej drodze dochodzimy, jest może konsekwentny i płodny heurystycznie, ale tak daleki od bezpośredniego doświadczenia i od tych sposobów odnoszenia się człowieka do człowieka, których istnienie stwierdzamy na każdym kroku w życiu prawnym, religijnym, obyczajowym, towarzyskim, politycznym, pedagogicznym a nawet w medycynie, że nie może on oddać żadnych usług tym wszystkim dziedzinom. Daleko płodniejszym w tym kierunku będzie obraz, do którego zmierzają nauki humanistyczne, wychodzące z odmiennych założeń; zwłaszcza zaś, odkąd W. Dilthey dał potężny impuls rozwojowi badań humanistycznych w tej dziedzinie.

23. Osoba i rzecz. O wiele bliższym naturalnego poczucia jednostki i całości kształtu doświadczeń społecznych człowieka zbiorowego jest pogląd, który wychodzi od osoby, jako rzeczywistości. Pogląd taki nazywamy zwykle *personalizmem*. Ma on swoich bardzo dawnych przedstawicieli i zwoleńników, w ostatnich zaś czasach nabrał nowego rozgłosu głównie dzięki dziełu W. Sterna „Person und Sache” (System krytycznego personalizmu); drugi tom tego dzieła jest poświęcony ludzkiej osobowości.

Punktem wyjścia Sterna jest przeciwstawienie osoby i rzeczy.

Stern pojmuje osobę jako coś istniejącego (substancję), co, pomimo wielości części, posiada realną, swoistą jedność, i co, pomimo wielości funkcji cząstkowych, rozwija jednolitą, do określonych celów zmierzającą, działalność¹⁾.

Rzecz jest to coś istniejącego, co, składając się z wielu części, nie przedstawia realnej, swoistej jedności i co, funkcjonując poprzez wiele funkcji cząstkowych, nie rozwija jednolitej, do określonych celów zmierzającej, aktywności.

Zgodnie z powyższym określeniem, w każdej osobie są nierozdzielnie ze sobą związane trzy kategorie: substancji, przyczynowości i indywidualności.

Substancjalność osoby oznacza, że jest ona jako całość czemś samodzielnie istniejącem. Jako całość, to znaczy, że istota jej wyraża się właśnie w strukturze całości, nie jest zaś zawarta w częściach (bądź fizycznych, bądź psychicznych). Wprawdzie w osobie można wyróżniać części (Stern wymienia: komórki i atomy, przedstawienia i uczucia i t. d.), jednak nie jest ona ani ich sumą, ani nie posiada części uprzywilejowanych w obrębie tej sumy.

„Impersonalizm” (np. pogląd mechanistyczny) przypisuje prawdziwe istnie-

nie tylko elementom; „naiwny personalizm” przypisuje je jakiejś prostej istocie duchowej, nie negując zresztą obok niej istnienia innych składników; „krytyczny personalizm” przyjmuje wielojednię (*unitas multiplex*) jako zasadę poglądu na świat.

W odniesieniu do osobowości zasada ta wyraża dwa fakty: jedność objawia się, po pierwsze, w strukturze wielości *współczesnie* istniejącej, ale także, powtóre, w wielości *następczej*, wielości faz, następujących po sobie. Istotnie wszyscy przyjmujemy, że różne momenty życia jednostki nie rozpadają się na niezależne i niepowiązane ze sobą samodzielne elementy, lecz wchodzi z sobą w związki, organizują się, dążą niejako do jedności i w pewnym stopniu faktycznie ją osiągają. Uważamy to nawet za cechę normalnej osobowości; gdyby było przeciwnie, gdybyśmy pomiędzy poszczególnymi zachowaniami się jednostki nie mogli, mimo najlepszych wysiłków, dostrzec tego stopnia związku (zrozumiałego), jaki przypisujemy zazwyczaj osobie wogóle, musielibyśmy uznać tę szczególną osobę za nienormalną, stwierdzilibyśmy rozpad jej osobowości.

Przez *przyczynowość* w odniesieniu do osoby pojmuje Stern nie mechanistyczne powiązanie zdarzeń, lecz *działanie* (w sensie finalistycznym); istotną jego cechą jest skierowanie do celu. Jeżeli czyn wychodzi od osoby, to i powraca niejako do niej, jest jej samopotwierdzeniem, rozszerzeniem jej istnienia. Osoba działa jako całość i w sensie właściwym i rozumiałym jedynie na gruncie tej całości; działanie nie jest zdarzeniem ani wyłącznie fizycznym (jak chce pogląd mechanistyczny), ani wyłącznie duchowym jest poza jednym i drugim. Jest ono pierwotną tendencją osoby; świadome przedstawienie celu jest pochodną tej tendencji.

Indywidualność osoby oznacza, że mimo wszelkie schematy, w jakie usiłujemy ją włączyć (rozważa-

¹⁾ T. I, s. 16; II, 4 i nast.

jąc ją jako egzemplarz „człowieczeństwa”, „rasy”, „płci” i t. p.), jest ona czemś wyłączone, nie utożsamiającem się ani ze światem, ani z żadną z innych osób; przeciwnie, czemś organizującym doświadczenie, odnoszące się do świata i do innych ludzi w ten sposób, że sama ona zajmuje niejako środek całego okręgu.

Tyle Stern. Widzimy tu pewnego rodzaju dialektyczne ujęcie zagadnienia (zestawienie w jednym szeregu rzeczy i uczuć), ale to właśnie ujęcie zdaje się być tutaj najmniej dogmatycznym, a zarazem bliższem doświadczenia pełnego, ludzkiego w radykalnym znaczeniu, niż abstrakcjonizm mechanistyczny, całkowicie w tym wypadku zawodzący. Do takiego ujęcia doświadczenia (nazwijmy je krótko totalnem) przyjść musi każdy, kto za punkt wyjścia obiera rzeczywistość humanistyczną.

Do tych rozważań dodajmy jeszcze jedną uwagę. Rzecz nie posiada historii; zmiany w czasie, którym podlega, przechodzą niejako ponad nią, nie syntetyzują się — nie możnaby napisać biografii rzeczy. Osoba zaś posiada historję, to znaczy jest jakgdyby ekranem, zatrzymującym coś z prądu stawania się; nie tylko o tyle, że ma początek i koniec, lecz, że między początkiem a końcem jest zawarta ewolucja. Rzecz podlega mechanicznym zmianom, ewolucja jest czemś zupełnie innem. Nie idzie tu wyłącznie o ciągłość stawania się, lecz o to, że stawanie się koncentruje się niejako, tworząc z jednej strony to, co R. Semon nazywa *mneme* organiczną, z drugiej zaś — zorganizowane doświadczenie. Historia osobnika narasta w czasie i każdy stan obecny jest niejako obciążony tą narastającą przeszłością. Nie moglibyśmy zrozumieć żadnego aktu jednostki, gdybyśmy nie brali pod uwagę tego, że jest on uwarunkowany nie tylko reaktywnie (jako odpowiedź na bodziec środowiskowy), lecz historycznie, t. j. że jest w nim obecne zorganizowane doświadczenie przeszłe.

24. Neutralność psycho - fizyczna osoby. Gdy rozpatrujemy organizm z mechanistycznego stanowiska, przenosimy go tem samem do świata „rzeczy”. Nic dziwnego więc, że na tej drodze, jakkolwiek daleko posunie się nasza wiedza o mechanizmach cząstkowych, nie dojdziemy nigdy do uchwycenia cech charakterystycznych „osoby”; wyłączyliśmy je bowiem w samem założeniu.

Błąd przeciwny popełniają ci, którzy pojęcie osoby łączą z istotą psychiczną. Przeciwność: osoba i rzecz została w ten sposób utożsamiona z przeciwnością: fizyczne — psychiczne. Pociągnęło to za sobą rozliczne niepożądane następstwa. Nauki humanistyczne przeceniały pojęcie świadomości, ponieważ wydawało się, że tylko do niej należy osobisty czyn, dążenie do celu, stosunek do świata wartości; równocześnie musiano się obawiać każdej próby przyczynowego wyjaśniania zjawisk świadomości. Z drugiej strony, wśród filozofów przyrody sądzono, że wszystko, co fizyczne, musi być zarazem niepsychicznym i nie-teleologicznym. Albo więc, wbrew tysiącnym doświadczeniom, pomijano objawy celowości w świecie ciał, albo jeśli któryś z filozofów przyrody celowość tę pragnął wziąć w rachubę, widział się zmuszonym odwoływać się do pierwiastka duchowego.

Wbrew tym różnorodnym poglądom (wychodzącym jednak ze wspólnego założenia) Stern przyjmuje, zmieniając podstawowe założenie, że osoba nie jest ani psychiczną, ani fizyczną. Jej objawy, cielesne jak i duchowe, odzyskują swój właściwy sens dopiero na podstawie założenia o „neutralności psychofizycznej” osoby. W jej zasadniczych cechach, wielojedni, celowości i indywidualności, biorą udział zarówno objawy po stronie cielesnej, jak i po stronie psychicznej. Ani organizm jednak, pojmowany jako „rzecz”, ani czysta świadomość nie są niczem samodziel-

nie istniejącem; taką jest tyłko osoba¹⁾).

To pojmowanie osoby, jako czegoś odrębnego i bardziej rzeczywistego od „organizmu” i od „świadomości”, jest bliższe zarówno bezpośredniego poczucia człowieka, jak i łatwiej dające się pogodzić z temi postulatami, które są *implicitie* zawarte w całej naszej kulturze (systemie prawnym, obyczajowym, etycznym, pedagogicznym, politycznym, medycznym).

25. Znaczenie powyższej zasady dla pedagoga. Przyzwyczajenie się do patrzenia na człowieka pod kątem neutralności psycho-fizycznej osoby jest bardzo cennym nabytkiem w szczególności dla pedagoga. „Człowiek” to tylko nazwa dla czegoś, co jest bardziej złożone, niż się nam zwykło wydawać. Z punktu widzenia chemika możemy analizować go, jako substancję koloidalną, podobnie jak z punktu widzenia pracodawcy można go uważać tylko za pewną ilość siły roboczej, jak z punktu widzenia polityka tylko za wyborcę. Wszystko to jest prawdą, ale nie całą prawdą. Są to tylko widoki, zdjęte z oznaczonego punktu, pod naciskiem pewnych potrzeb (laboratoryjnych, gospodarczych, politycznych etc.).

Pedagog jednak powinien unikać zajmowania wyłącznie któregoś z podobnych stanowisk; wszystkie one są słuszne w stosunku do pewnych tylko celów, ale nie są to cele pedagoga. Pedagog winien wyrobić sobie spojrzenie własne na dziecko, dostosowane do tej specyficznej teleologii, która rządzi jego działaniami.

Weźmy konkretny przykład. Można i należy rozpatrywać dziecko pod kątem widzenia tworzącej się w niem moralności. Ilekć jednak złego wyrządzało przyzwyczajenie się wychowawcy do patrzenia nań wyłącznie jako na istotę moralną. Te same zjawiska

moralne jakże inaczej będą wyglądały ze stanowiska neutralności psycho-fizycznej osoby, niż ze stanowiska, które każe widzieć w dziecku tylko istotę duchową, a każde jego zachowanie się ocenia moralnie jako „wadę”, „winę” lub „zasługę”. Ilekć razy kwalifikujemy dziecko moralnie tam, gdzie należałoby zaprowadzić je przedewszystkiem do lekarza; tam, gdzie trzeba byłoby zmienić jego środowisko domowe, lub zapewnić mu minimum zaspokojenia potrzeb.

Taki właśnie szeroki pogląd na dziecko, ani nie wyłącznie moralistyczny, ani nie wyłącznie mechanistyczny, powinien urobić sobie pedagog, zgodnie z postulatami sprawowanej przez się funkcji wychowawczej.

Pedagogiczny punkt widzenia musi być wielostronny, musi dopuszczać całą rozmaitość stanowisk, z których można analizować istotę ludzką; musi przedewszystkiem łączyć w sobie stanowisko biologiczne z humanistycznym. Łączenie to nie powinno odbywać się mechanicznie, lecz winno być wyrazem pewnej syntezy; wejście na tę drogę zasada neutralności psycho-fizycznej osoby znakomicie ułatwia.

26. Indywidualność, typ społeczny, osobowość. Dotychczas mówiliśmy o osobie; wprowadzimy teraz trzy dalsze pojęcia, oznaczone powyżej.

Indywidualnością¹⁾ nazywać będziemy zespół właściwości osoby, dzięki którym wyróżnia się ona od innych, choćby tego samego typu; to, co czyni ją odrębną, swoistą. Indywidualność jest krańcową wartością szeregu, w którym wzrasta różnicowanie: w ten sposób idziemy od klasy zoologicznej do rodzaju, od rodzaju do gatunku i t. d. Jeżeli chodzi o człowie-

¹⁾ Odróżniać od indywiduum. Indywiduum (osobnik) jest pojęciem biologicznym i oznacza układ samodzielnie istniejący, zdolny do pełnienia funkcji życiowych (wzrost, odżywianie się, rozmnażanie).

¹⁾ Stern, op. c., II, 11—13.

ka, to najlepsza droga do odróżnienia struktury indywidualności od innych pokrewnych struktur będzie przeciwstawienie indywidualności — typom społecznym.

Pewien sposób utrzymywania się przy życiu plemion pierwotnych wytwarzały typy myśliwca, pasterza, rolnika. Postępujące współżycie ludzi wytworzyło dalsze zróżnicowania najróżniejszego rodzaju: narodowe, religijne, zawodowe. Każda grupa społeczna działa ujednostajniająco na jednostki, które w skład jej wchodzi; dąży do urobienia ich według pewnego schematu, czy „wzoru” (dobrego ojca, dobrego katolika, prawdziwego patrioty, wzorowego obywatela państwa etc.); wychowuje go, narzuca pewne nawyki, poglądy, ideały. Na tej drodze powstaje typ psychosocjalny. Osobnik, żyjący w tych warunkach, jest jakgdyby wystawiony na działanie dwu sił o przeciwnych kierunkach: jedna prowadzi do typizacji, druga do indywidualizacji.

Kierunek odśrodkowy, indywidualizujący, ma swe źródło we właściwościach biologicznych osobnika, ale także i w pewnych warunkach życia społecznego. Nie całe życie społeczne zmierza bowiem do typizacji. Gdyby osobnik żył w środowisku społecznym zupełnie ujednostajnionym, niezróżnicowanym, w którym nie byłoby dlań miejsca na wybór form życia (utrzymywania się, pracy, rozrywki, towarzystwa etc.), typizacja przeważałaby, i cała indywidualność osobnika byłaby zależna już tylko od czynnika biologicznego, od indywidualnej formuły rasowej, konstytucyjnej, hormonalnej. Suma podnieć byłaby ta sama: lecz różnice powstawałyby wskutek niejednakowego przyjmowania ich przez różne osobniki i wyrażałyby się w odpowiednio różnych reakcjach.

Lecz środowisko społeczne, w którym obecnie żyjemy, nie jest tak ujednostajnione. Przeciwnie, rozpościera się szerokimi kręgami dookoła nas i obejmuje całe mnóstwo struktur społecznych

o bardzo różnej więzi (nawyknięcia, cel doraźny, interes zawodowy, interes klasowy, upodobania i t. d.), o różnej liczebności, gęstości, o różnym stopniu organizacji (począwszy od luźno zorganizowanej gromady, do takich spoiwych, silnie zorganizowanych grup, jak średniowieczne cechy). Stwarza to dla jednostki niemożliwość wrośnięcia w całość, a jedynie w pewne cząstkowe struktury; dzięki poczęści przypadkowi, poczęści odrębnym właściwościom biologicznym (temperament, uzdolnienia etc.), jednostka dokonywa selekcji, rozmaicie wrastając w otoczenie. Zkolei rozmaite też muszą być procesy asymilacyjne, którym podlega, i rozmaite powstaje w wyniku typizacja.

Kierunek indywidualizujący znajduje więc poparcie również w czynniku społecznym, mianowicie tam, gdzie środowisko jest wielkie liczebnie, zróżnicowane ilościowo i jakościowo, i gdzie różnorodne grupy zachodzą na siebie („krzyżowanie się” grup społecznych). Im bogatsze w formy jest środowisko społeczne, tem mniej prymitywne będą formy przymusu, skierowane do jednostki, tem mniej jednostajne będzie jej przystosowanie się, tem większe możliwości wyboru, tem większa indywidualizacja. Złożoność i płynność środowiska społecznego działa analogicznie do biosfery istoty żyjącej; im mniej są oznaczone warunki, w jakich może żyć dana istota, tem mniej „sztywne” są także i jej reakcje: automatyzm się zmniejsza, stopień świadomości wzrasta. Indywidualizacja jest tutaj odpowiednikiem stopnia samoświadomości istoty.

Indywidualność w powyższem ujęciu oznacza pewien zespół cech, przedmiotowo istniejący. W wypadku człowieka będzie tu chodziło o wiek, płeć, wzrost, konstytucję, anomalje organiczne, upodobania, dyspozycje, stopień rozwoju intelektualnego, rodzaj i stopień temperamentu i t. d. W tem przedmiotowym znaczeniu indywidualność jest pojęciem szerszem, niż osobnik (indy-

widuum), odnosić się bowiem może do tworców nieorganicznych. W ten sposób matematyk Méray¹⁾ mówi o „indywidualności geometrycznej” ciała utworzonego z substancji tak odpornej, że przejawia się pod stałą i określoną postacią, jakkolwiek ta stałość w żadnym cielesnym naturalnym nie jest absolutna. Możemy jednak w abstrakcji pominąć wypadki, w których ciało ulega deformacji, i dochodzimy na tej drodze do pojęcia kształtu sztywnego.

W tem skrajnie przedmiotowym ujęciu pomijamy całą dziedzinę objawów podmiotowych, które z kolei mogą być podstawą indywidualności. Do takich objawów należy np. poczucie indywidualne, synteza psychiczna jednostki, która czuje się pewnego rodzaju jednością.

Można mówić o tendencji osobnika do koncentracji indywidualnej (indywidualności), lub też dostrzegać w nim objaw tendencji przeciwnej do typizacji (która jest pewnego rodzaju koncentracją społeczną); w obu jednak razach nie mówimy nic o c e l a c h jednostki, ulegającej tym dwu procesom; nie mówimy nic o t e m, c o j e s t w a r t o ś c i o w e w ś w i e c i e p r y w a t n y m jednostki, co wyznacza kierunek jej działaniom, tworzy jej orientację życiową. Z chwilą, gdy postawimy szereg pytań tego rodzaju, stawiamy równocześnie zagadnienie o s o b o w o ś c i . Indywidualność jest czemś neutralnym w stosunku do świata wartości, osobowość będzie właśnie zasadniczo ustosunkowywaniem się do różnorodnych wartości, dynamicznym procesem, w którym jednostka wyżywa się w świecie wartości (poprzez te wartości, które przyjmuje za własne, które włącza w całość swego życia).

27. Rozwój poczucia indywidualności. Czemś odmiennym od zespołu cech indywidualnych (przedmiotowych) jest p o c z u c i e (podmiotowe) wła-

¹⁾ Przytoczone u Lalanda (Vocabul. de la philos.).

snej odrębności (indywidualności). Nie pojawia się ono prawdopodobnie w każdym warunkach biologicznych i społecznych, lecz tylko w pewnych. Jeśli chodzi o osobnika, to ma ono, jak się zdaje, swój charakterystyczny moment i formę wystąpienia. W szeregu znanych mi wypadków wystąpiło ono u wstępu do okresu dojrzewania lub w ciągu tego okresu; pod względem zaś formy warto zanotować jego nagłe wystąpienie; jest to „odkrycie” nieoczekiwane i niepokojące, pewien rodzaj kryzysu, przez który przechodzi świadomość jednostki. W obiektywne dotąd, wyrównane postrzeganie świata wdziera się jakby jakiś nowy ton, który będzie odtąd stale towarzyszył jednostce, zabarwił niejako jej różnorodne funkcje psychiczne, jej postrzeganie zjawisk i sposoby reagowania.

Zczasem na tle takiego niezróżnicowanego, intuicyjnego poczucia własnej odrębności wytwarza się pod wpływem refleksji i rozpamiętywania własnej historii życiowej obraz bardziej złożony i zróżnicowany, mianowicie p o j ę c i e jednostki o sobie i o swej roli społecznej. Będzie to już jednak wytwór umysłowy i empiryczny, część naszego poglądu na świat¹⁾.

Świadomość własnej odrębnej fizjonomji (fizycznej i duchowej) tworzy się prawdopodobnie na tle innego, ogólniejszego zjawiska: rozdziału treści doświadczenia na dwa zespoły: „ja” i „nie-ja”, powstania ostrzejszej linii granicznej pomiędzy nimi. Uświadomieniu tego stanu rzeczy towarzyszą niekiedy zaburzenia w świecie uczuciowym jednostki (lęk, poczucie winy, osamotnienie); trudno przychodzi zracjonalizowanie sobie nowego zjawiska, brak kategorii, zapomocą których nowe doświadczenia zostałyby zaklasyfikowane, a w związku z tem trudność wypowiedzenia się,

¹⁾ Binet upatruje w tej funkcji jednostki jej osobowość. Naszem zdaniem jednak jest to tylko część poglądu jednostki na świat, fragment jej pojęcia o rzeczywistości.

zakomunikowania komuś swoich doświadczeń, trudność znalezienia osoby, której można się zwierzyć. Dzienniczek, próby twórczości literackiej, w których poza zewnętrznymi pozorami zobjektywizowania kryje się subiektywna tendencja do wyrażenia i wyzbycia się w ten sposób męczącej sytuacji wewnętrznej, to częste objawy w tym okresie. Wzmoczona religijność może także pełnić tu rolę zabezpieczającą: osoba Bóstwa lub Świętego może nabrać charakteru powiernika, którego brak w rzeczywistości; w związku z tem żarliwość, próby modlitwy gorętszej, osobistszej, bezinteresowniejszej (nie-utilitytarnej). Tym próbom żarliwości religijnej może najzupełniej nie przeszkadzać inna, równoległa tendencja: racjonalizacji, krytycyzmu w stosunku do wyuczonych form życia i pojęć religijnych. Obie te tendencje mogą, występując alternatywnie, współżyć w ciągu pewnego okresu.

Cały ten proces jest trudno uchwytany dla obserwacji zewnętrznej, z racji swego głęboko osobistego i dramatycznego charakteru; trudno również uchwytany retrospektywnie, gdy już jednostka ma poza sobą główne momenty kryzysu, ponieważ wówczas działa amnezja, związana z przykreimi przeżyciami. Teoretycznie zagadnienia te są bardzo mało oświetlone i niezawsze doceniane, jak wiele innych, związanych z głębokimi warstwami naszego życia osobowego; psychologia klasyczna niechętnie się nimi zajmuje, a sąd potoczny ujmuje je powierzchownie lub fałszywie. Jedynie w psychologii humanistycznej i w literaturze powieściowej zagadnienia te znalazły odzwierciedlenie¹⁾.

¹⁾ Konkretna psychologia, zawarta w dziełach takich pisarzy, jak Teodor Dostojewski, Mikołaj Gogol, Teodor Solłohub, a z żyjących André Gide lub Thomas Mann, daje nam szereg bardzo poważnych prób wnikięcia w problemy indywidualności. A przedewszystkiem, pozwalając odgadywać, ile jeszcze nie wiemy w tej sferze, leczy z uległości wobec ciasnych formułek.

Bardzo cenne dla pedagoga spostrzeżenia i poglądy znaleźć można również w psychjatrji¹⁾. Badacz życia psychicznego musi tam mieć nieustannie na oku problemy całości, doświadczenie kliniczne zmusza go samo niejako do interpretowania poszczególnych objawów w świetle całości gospodarki psychicznej jednostki. Punkt widzenia, z którego wychowawca patrzeć powinien na dziecko, jest pod tym względem bardzo podobny.

28. Patologia świadomości indywidualnej. Z poczucia odrębności indywidualnej w pewnych sprzyjających wypadkach może rozwinąć się prawdziwy problem indywidualności, jako praktyczny problem życiowy. Kretschmer i Bleuler wskazują na natury schizotypiczne, jako na podłoże, na którym taka sytuacja szczególnie łatwo przychodzi. Niezależnie od tego, czy typologia Kretschmera i Bleulerowska koncepcja rozszczepienia psychicznego utrzymają się, czy nie, faktem jest, że istnieją ludzie, u których zachodzi nastawienie analityczne, skierowane ku sobie (a nie ku czysto przedmiotowym zdarzeniom), i u których problem indywidualności i własnego „ja” odgrywa dużą rolę, będąc często powodem różnorodnych trudności podmiotowych, załamania, zahamowań, konfliktów²⁾. Ludziom takim jest trudno wrosnąć w otoczenie, zasymilować się z jego kategorjami myślenia i uczuć; poczucie i problem indywidualności jest tu miarą dysproporcji, jaka zachodzi pomiędzy linią życiową takich jednostek, a tą sumą konwencjonalnych form, która składa się na człowieka przeciętnego, jedy-

¹⁾ Z naszej literatury można polecić książkę Frostiga: Psychjatrja.

²⁾ Jakże wymowne świadectwo tego znajdujemy np. w „Modlitwie” J. Lechonia: „Gwiazd siewco i księżyców, co w eterze wiszą, o Panie nad deszczami i Panie nad skwarem! Porównaj nas zmęczonych z milczącym obszarem, niebiosa ku nam nachyl i napój nas ciszą...” z niepokojącym zakończeniem: „Oswoń nas od duszy i wybaw od siebie”.

nego, który jest „dobrze przystosowany”. Przykładem takiej dysproporcji, posuniętej bardzo daleko, jest Cyprjan Norwid; jego historia jest obrazem coraz bardziej pogłębiającej się dysharmonii z ówczesnym społeczeństwem polskim, nieustających nieporozumień, sięgających w stosunku do osoby Norwida aż poza grób, aż po dzień dzisiejszy. Subiektywnym wykładnikiem takiego wzajemnego stosunku jednostki i jej otoczenia jest osobisty problem indywidualności, wzrastające poczucie osamotnienia i zagrożenia, i w związku z tem dążności do zanalizowania i rozwiązania na forum osobistym, w granicach prywatnej świadomości, tego problemu; zabezpieczenie się niejako od wewnątrz przez stworzenie świata osobistego. U natur w zasadzie twórczych tego rodzaju nastawienie prowadzi do wytworzenia osobistych systemów, bądź w dziedzinie filozofii (Spinoza), sztuki (Van Gogh), czynu społecznego (Św. Franciszek, Brat Albert). Tam, gdzie jednostka nie potrafi dla swej indywidualności wynaleźć społecznie wartościowych form wypowiedania się, zamknięcie się w świecie osobistym prowadzi do „marzenia na jawie”, do rozmaitych form ucieczki od życia, słowem, do takich rozwiązań problemu indywidualności, które musimy, stojąc na stanowisku człowieka „normalnego”, jako „społecznie wartościowego”, uznać za nieudane.

Losy indywidualności kształtują się wcześniej, w każdym razie w okresie wychowywania; niewłaściwy stosunek otoczenia do dziecka może mu tę drogę utrudnić; i przeciwnie, przez zastosowanie właściwej higieny duchowej można późniejszą drogę znacznie ułatwić. Adler i jego szkoła poświęcili wiele uwagi tym zagadnieniom, i to zarówno z punktu widzenia analizy teoretycznej, jak i zabiegów psychoterapeutycznych i wychowawczych¹⁾.

¹⁾ Wychowawca może z wielką korzyścią zapoznać się zwłaszcza z dziełem zbio-

29. Zjawiskowa forma osobowości. Znajomi nasi tworzą sobie o nas pewien obraz; czynią to na podstawie tego, ile i jak nas zdołali zaobserwować. Osoba nasza rozpada się więc na szereg obrazów, które niezawsze pokrywają się wzajemnie. Takie obrazy nazwiemy zjawiskowymi formami (*Erscheinungsform*) osobowości.

Łatwo dowieść, że tego rodzaju obrazy są poglądami, t. zn. uogólnieniami, podlegającymi wszystkim prawom subiektywnego powstawania obrazów poznawczych wogóle.

Każdy z naszych znajomych rozporządza tylko pewnymi fragmentami naszego zachowania się; ktoś, z kim stykam się np. tylko w życiu zawodowym,

rowem p. t. „Heilen und Bilden”, 3-e wyd. Monachjum, 1928 (1-e wyd. wyszło w 1913 r.). Współpracownikami są: Adler, Wexberg, Furtmüller, Birnbaum, Künkel i in.

W podtytule czytamy: „Książka o sztuce wychowania dla lekarzy i pedagogów”. Szczegół bardzo znamieny zarówno dla zainteresowań pedagogicznych lekarzy, jak i odwrotnie dla tendencji wychowawców współczesnych do zbliżenia się na polu wychowywania z lekarzami. Jest to (i będzie zapewne w większym jeszcze stopniu w przyszłości) współpraca, po której można się spodziewać największych korzyści, nietylko z tego powodu, że pedagog i lekarz mogą sobie udzielać wzajemnie pożytecznych a uzupełniających się spostrzeżeń i wiadomości o dziecku, lecz również i dlatego (co miałem nieraz sposobność podkreślać w *Enc. Wych.*), że metodologicznie obie dyscypliny są sobie pokrewne. Obie rozciągają się na naukę z jednej, na sztukę z drugiej strony; obie muszą zawsze mieć przed oczyma człowieka, jako funkcjonalną całość psychologiczną.

Temu zbliżeniu bynajmniej nie przeszkadza humanistyczny w zasadzie charakter pedagogiki; sama medycyna bowiem zbliża się do humanistycznego sposobu pojmowania człowieka i korzysta w dużej mierze z materiału humanistycznego (Freud, Adler, Jung, Janet, Jaspers, Blondel i inni — przede wszystkim trzeba to stwierdzić o lekarzach, którzy wyszli z psychopatologii i psychiatrii).

Praktycznie współpraca ta może się wyrażać na terenie szkoły (lekarz szkolny i wychowawcy), najlepiej jednak, jak dotąd, zapowiada się w licznie powstających poradniach leczniczo-pedagogicznych.

posiada o mnie inne wyobrażenia, niż ten, z którym współżyję np. w pracy politycznej, w życiu towarzyskiem lub we własnej rodzinie. W granicach życia rodzinnego, mimo że są ciasne, inne doświadczenia co do mnie ma rodzina, z której wyszedłem (rodzice), a inne rodzina, którą stworzyłem. Na gruncie każdej z tych rzeczywistości społecznych postępowanie moje ma dążność do usystematyzowania się z osobą: przyjmuję na siebie jakgdyby różne role, wynikające z różnorodności moich zobowiązań i cudzych oczekiwań, do mnie skierowanych. W granicach każdej roli usiłuję być konsekwentny; gdybym nim nie był, albo przestał być na jakiś czas, stworzyłbym mnóstwo nieporozumień dokoła siebie. Największy chyba ze współczesnych dramaturgów Luigi Pirandello pokazał w ciekawej sztuce p. t. „Sześć postaci scenicznych, poszukujących autora”, jak osoby trzymają się tą ramową, społeczną strukturą i jak gubią się w chaosie nieporozumień, gdy te ramy pękają. Poszukują one autora, któryby je pomyślał razem, jako współautorów dramatu życia. Pirandello zdaje się przechylać ku sceptycznemu wnioskowi, że w tych ramach wogóle mieści się to, co nazywamy osobowością, i że jest ona raczej postulatem życia zbiorowego, niż faktem pierwotnym. My pozostaniemy jednak raczej przy poglądzie, że istnieje wielość form zjawiskowych osobowości i że obok tego istnieje osobowość realna, bardzo fragmentarycznie nam znana i, być może, będąca raczej dążnością (entelechją) natury do urzeczywistnienia osoby, niż faktem skończonym i zamkniętym.

30. Jedność społeczna osobowości. Każdy z otaczających nas bliźnich usiłuje wytworzyć sobie pewien konsekwentny obraz naszej osobowości i tem bardziej usiłuje to uczynić, im bardziej wchodzimy w zakres jego horyzontu życiowego, im bardziej go interesujemy, bądź teoretycznie, bądź uczuciowo, bądź praktycznie (użytkownie). Motywem, któ-

ry powoduje tego rodzaju dążenie ze strony bliźniego, jest rzadko kiedy potrzeba kontemplacyjna, najczęściej bywa ona praktyczna (niekoniecznie jednak w znaczeniu użytecznym); możnaby ją określić jako potrzebę posiadania partnera o wartości stałej i znacznej. Podobnie, jak żaden wywód rozumowy nie mógłby być dokonany, gdyby wyrazy nie oznaczały zawsze tych samych pojęć (przynajmniej w granicach dyskusji), tak i życie społeczne (gra społeczna) nie byłoby możliwe, gdybyśmy nie umieli w żaden sposób zaklasyfikować bliźnich, z którymi się stykamy, zamienić ich na kształt stały, przejrzysty, krystaliczny niejako, poto, ażeby tak skryształizowanych pomieszczać w ramach naszych poglądów, przewidywań, przyzwyczajzeń i schematów działania. Nie obchodzi nas w tym wypadku sam bliźni, jako coś konkretnego, jedyne, oryginalne, indywidualne; zależy nam raczej na nadaniu mu pewnej, choćby przybliżonej, wartości stałej i znanej, gdyż tylko w tych warunkach potrafimy prowadzić grę społeczną; podobnie jak w partii szachów, gdzie pewien pionek ma tylko określony sposób poruszania się i nie wolno mu odchyłać się od tej linii naszych oczekiwań. Jedność społeczna osobowości jest więc postulatem naszego działania. Nadajemy współbliźnim określoną ilość kursów i wszelkie niespodzianki w tym kierunku z ich strony spotykamy niechętnie lub wrogo. Trzeba jednak przyznać, że są ludzie, nastawieni wobec bliźnich bardziej kontemplacyjnie; tacy, którzy przyznają innym prawo do przejawiania ich prawdziwej, indywidualnej natury. W pewnych zaś momentach wszyscy stajemy się bardziej podatni do uznawania takiej autonomii osoby; są to jednak momenty rzadkie, o charakterze uczuciowym i głęboko osobistym. Nawet stosunek rodziców do dziecka, może jeden z najbardziej bezinteresownych społecznie, nie jest wolny od interesu (psychologicznego), i nawet tam nie potrafimy nieraz utrzymać go na

poziomie tolerancji dla głębokiej odrębności osoby (dziecka).

Odmianę społecznej jedności osoby stanowi wypadek, gdy należy ona do przeszłości i gdy usiłujemy ją zrekonstruować na podstawie świadectw o jej czynach. Źródłem naszego poglądu na osobę nie jest tu już ona sama, lecz przekaz historyczny; zniekształcenie więc jest podwójne. Z drugiej strony obraz taki może zyskiwać o tyle, o ile zmniejsza się nasza stronniczość wobec osoby, która już nie istnieje (a więc od której niczego się nie spodziewamy, która nie może już być dla nas groźną i t. d.). Związki, jakie wprowadzamy w obraz historyczny (biograficzny) osoby, pragnąc uczynić ją zrozumiałą na tle fragmentów jej czynów, o których doszedł nas przekaz, zależeć będą od naszego poglądu na strukturę osoby wogóle, od rodzaju naszych przeświadczeń w tym względzie. Jeżeli porównamy np. biografje Mickiewicza, napisane z jednej strony przez Chmielowskiego lub Kleinera, z drugiej przez Artura Górskiego, dostrzeżemy, jak dalece obraz biograficzny jest zależny od ogólniejszego poglądu, którym rozporządza badacz, od jego zdolności do przenikania w głębsze warstwy psychiczne lub tendencji do zatrzymywania się na bardziej powierzchownych objawach¹⁾.

Gdy biografja jest osnuta na tle życia osoby, skupiającej jakiś potężny interes zbiorowy (bohaterowie tradycji religijnych, narodowych, klasowych),

¹⁾ Mówi się wtedy zazwyczaj o „obiektywności” biografja, jakkolwiek bywa to zazwyczaj tylko płytsze wydanie subiektywizmu, od którego żaden biograf uwolnić się zasadniczo nie może, ponieważ wszelkie związki między poszczególnymi faktami są jego interpretacją. Każda biografja jest podwójnie subiektywną: raz z powodu selekcji faktów (jedne uważa się za „historyczne” i te się wysuwa, inne, jako „niehistoryczne”, pomija); powtórze z powodu związków, uzupełnień, interpretacji, które się wprowadza do wybranych faktów. Każda biografja zbliża się w ten sposób bądź do dzieła artystycznego, bądź do hipotezy teoretycznej.

wówczas staje się ona częścią samej struktury grupy, jednym z warunków jej spistości i trwania. Tworzy się „mit o wielkim człowieku” i atak na ten mit, podjęty w imię „prawdy historycznej”, przyczynia się bezpośrednio do dysolucji grupy (choć pośrednio grupa może na takim rewizjonizmie zyskiwać, odnawiając swój potencjał emocjonalny).

31. Jedność autobiograficzna osobowości. Nietylko o innych tworzymy sobie mniej lub więcej niezupełny obraz; czynimy to także w stosunku do siebie samych. Każdy z nas posiada swoją historję i to w dwojakim znaczeniu: wszystkiego co zaszło, co tworzy pewnego rodzaju absolutną przeszłość indywidualną, która urabia nas, wyciska piętno niezatarte na naszym „ja” psychicznym i fizycznym; powtórze, w znaczeniu tego, co wchodzi w skład poglądu, który tworzymy sobie o nas samych. W tym drugim wypadku materialem, na podstawie którego urabiamy sobie pogląd, są wspomnienia, fragmenty naszej przeszłości świadomej. Fragmenty te są dla nas nieledwie tak samo luźne, bez związku, jak oderwane postępowania osób otaczających, podpadające pod obserwację zewnętrzną. Historia życiowa — autobiografja — jest, podobnie jak każda historia zdarzeń, poza nami się rozgrywających, próbą wprowadzenia rozumnego ładu w chaos fragmentów, których prawidłowość i powiązanie wewnętrzne nie jest nam bezpośrednio dane. Tworząc własną autobiografję, racjonalizujemy to, co było irracjonalne, naginamy do właściwości dyskursywnych naszego umysłu, do czysto społecznej potrzeby komunikowania innym — i sobie — czegoś o treści naszych przeżyć. Janet słusznie kładzie nacisk na ten dyskursywny charakter przeróbki, jakiej ulega nasze pierwotne doświadczenie, mówiąc, że nasza autobiografja jest pewnego rodzaju narracją, dyskusją, którą ze sobą prowadzimy. Rozumiemy samych siebie — podobnie jak innych — tylko o tyle, o ile umiemy coś intuicyj-

nie przeżywanego uczynić przedmiotem opowieści — wprowadzić logikę dyskursywną tam, gdzie związki wewnętrzne niezupełnie albo wprost wcale z tą logiką (pochodzenia społecznego) się nie nakrywają.

Autobiografia (tak samo jak biografia) nie może być bezinteresowną, ponieważ do niej prowadzi nie sama tylko tendencja kontemplacyjna, lecz szereg motywów o charakterze życiowym, egzystencjalnym, np. potrzeba usprawiedliwienia czegoś wobec innych (lub samego siebie), z czego usprawiedliwić się pragniemy, zamaskowania czegoś innego, lub, przeciwnie, wysunięcia czegoś na pierwszy plan. Nie należy tego brać w znaczeniu świadomego fałszowania obrazu. U „najszczerzych” autorów bywa to tendencja nieświadoma lub napół świadoma, t. zn. taka, której uświadomienia odmawiamy. Pod tym względem klasyczną ilustracją są „Wyznania” Rousseau’a. Opisuje on z jaskrawą „szczerością” pewną drobną kradzież, rozwodząc się nad nią i kając się przed czytelnikami; lecz nowsze badania wykazały, że w tej całej scenie jest dużo przesady w samooczernianiu się. Można przypuszczać, że autor był powodowany chęcią odwrócenia uwagi od tego, co ukryć pragnął naprawdę, przez tem namiętniejsze oskarżanie się w sprawie bardziej błahej. „Samobiczowania”, tak namiętnie uprawiane przez rosyjskich autorów powieści psychologicznych (zwłaszcza Dostojewskiego), mają również bardzo podejrzane źródła psychologiczne.

Pochodzi to stąd, że wszelka autobiografia jest tendencyjna i ma znaczenie środka do wyzwalania napięć psychicznych, powstających z różnych stłumień i konfliktów. Teoria, którą o sobie tworzymy, jest wyrazem selekcji faktów, dokonanych już w nieświadomym mechanizmie pamięci — jedne wspomnienia są przekształcane, inne łączone razem w fantastyczne zrosty, jeszcze inne ulegają całkowitemu wyparciu

ze świadomości. Do tego wątpliwego materiału dodajemy interpolacje, łączymy wszystko w racjonalne związki przy pomocy pojęć, wysnutych na zupełnie obcym terenie zjawisk, i tworzymy w ten sposób opowieść, która może mieć ważne znaczenie dla umocnienia naszego stanowiska życiowego, nie jest jednak obiektywną. Janet, do którego tu znowu powrócimy, robi bardzo bystrą uwagę, że źródłem wszelkiego poznania psychologicznego introspekcyjnego była heroiczna opowieść, dzieło sztuki, śpiewane przez aoidów, na temat czynów ludzi wybitnych. Biografię mieli bowiem — i mają po dziś dzień — tylko możni, szary człowiek żyje bez historii; tendencje demokratyczne polegają na tem, że coraz szersze koła chcą mieć udział w przywileju: przywileju nieśmiertelności, posiadania duszy, biografii.

32. Charakter i osobowość. Pojęcie charakteru nie jest powszechnie ustalone w sposób jednoznaczny¹⁾. Jedni utożsamiają charakter z typem²⁾, inni, przeciwnie, podkreślają to, co jest w nim indywidualnego. Tak np. G. Poyer³⁾ uważa charakter za zespół indywidualnych cech osobnika; za to, co biologowie nazywają warjacjami osobniczymi. Każdy posiada pamięć, zdolność wydawania sądów, wolę; lecz nie każdy w równym stopniu. Zadaniem psychologa charakteru będzie więc opisać wielkość i formę tych odmian, wskazać ich korelacje, wyróżnić czynniki wrodzone od

¹⁾ Por. także artykuł Baley’a: Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży, E. W. I, str 275.

²⁾ W tem znaczeniu używa wyrazu charakter M. Wiszniewski w ciekawem studjum: „Charaktery rozumów ludzkich”. Z treści pracy wynika, że chodzi o to, co byśmy dziś nazwali „typami umysłowemi”. Podobnie używa tego wyrazu La Bruyère w książce o „Charakterach”; sylwetki, które szkicuje, są portretami. (La Bruyère nie ogranicza swego opisu do cech wyłącznie umysłowych).

³⁾ W rozdziale o psychologii charakterów, t. II „Traité de psychologie” Dumasa (wyd. 1924).

nabytych, wreszcie utworzyć klasyfikację charakterów¹⁾. Charaktery różnią się będą wzajemnie dzięki różnym ustosunkowaniom powyższych cech zasadniczych, różnej ich hierarchii; w tych różnych kombinacjach cech pewne kombinacje się powtarzają: stąd możliwość klasyfikacji charakterów. Poyer wyróżnia np. następujące rodzaje charakterów (w zależności od tego, jakie cechy dominują, nadają charakterystyczny ton zachowaniu się osobnika):

1) przewaga asocjacji systematycznej (tendencje są bądź w harmonii wzajemnej, bądź są podporządkowane sobie — charaktery zrównoważone);

2) przewaga powściągu systematycznego (równowaga zawsze niepełna, wynikająca z walki tendencji—charaktery opanowane, refleksyjne);

3) przewaga asocjacji przez przeciwieństwo (walka tendencji nie prowadzi do harmonii, osobnik ulega kolejno tendencjom przeciwnym — charaktery nerwowe, niezrównoważone);

4) przewaga asocjacji przez styczność i podobieństwo;

5) przewaga aktywności systemów psychologicznych niezależnych (brak jedności lub poważne jej osłabienie—charaktery impulsywne, niekonsekwentne, podatne na sugestje, natury słabe, rozproszone).

Podziałów charakterów można utworzyć więcej, w zależności od tego, jaką cechę psychiki indywidualnej obierzemy za zasadę podziału; może to być: bogactwo tendencji, ich siła, trwałość, giętkość, czystość, wrażliwość poszczególnych funkcji psychicznych.

We wszystkich powyższych rozważaniach należy podkreślić jedno: brak wartościowania. W szczególności niema tu mowy o „dodatnich” lub „ujemnych” (należy rozumieć: moralnie lub społecznie) charakterach. Chodzi o ujęcie form alno-psychologiczne charakterów, np. o jakość chcenia, a nie o je-

go kierunek, zgodny z normami, przyjętymi w pewnym środowisku, lub nie. Niektórzy autorzy mówią o „charakterze moralnym”; jest to niewłaściwe, bo jeżeli choemy przez to powiedzieć, że osobnik umie się podporządkować normom moralnym, przyjętym za własne, to równie dobrze moglibyśmy mówić o charakterze „artystycznym” lub „naukowym” dla zaznaczenia, że dominantą interesu osobnika są wartości estetyczne lub poznawcze.

W skład struktury psycho-fizycznej, którą nazywamy charakterem, wchodzi niewątpliwie wartości, ale jedynie w znaczeniu formalnym; osobnik, który posiada charakter, musi także posiadać rozwiniętą zdolność do kierowania się nie tylko bezpośrednimi i m p u l s a m i (odruchami, emocjami, instynktami, skłonnościami i upodobaniami), lecz także m o t y w a m i rozumnymi (objektywnymi i dyskursywnymi), t. j. takimi, które mogą być uzasadniane, krytykowane, komunikowane w formie reguł ogólnych, przekazywane przez tradycję lub nauczanie. Nie będziemy więc mówili o charakterze u ameby lub ślimaka, lecz dopiero tam, gdzie istnieje rozwinięta zdolność do przeciwstawiania się bezpośrednim impulsom, do przewidywania i porównywania następstw, wyboru pomiędzy różnymi nastrojącącymi się postąpieniami. Czy jednak w wyborze zwycięża motyw moralnie słuszny, czy amoralny lub anti-moralny, to nie należy do psychologii charakteru, lecz do nauki o osobowości.

Przestępca może np. posiadać wybitnie rozwinięty charakter, jeżeli zdąża do swoich celów z rozwagą, energią, jeżeli daleko przewiduje i t. d.; słowem, jeżeli postępuje w grze życiowej jak dobry szachista. Moralność czy inny system wartości, jest tak samo obojętny wobec charakteru, jak wobec gry w szachy. Charakter, podobnie jak indywidualność, może być w służbie u osobowości moralnej, stojącej wysoko w hierarchii etycznej, lub u osobnika prymitywnego, amoralnego lub antimoralnego,

¹⁾ Ibid. 578.

niezdołnego do wydawania sądów moralnych lub postępującego sprzecznie z podstawowymi zasadami życia zbiorowego. Dla posiadania charakteru wystarczy, ażeby człowiek umiał w potrzebie opanowywać bezpośrednio impulsy¹⁾, ażeby kierował się pewną zasadą rozumną, ale czy ta zasada jest moralna lub sprzeczna z moralnością, to nie wchodzi w ramy charakteru. Podobnie odwrotnie: można posiadać rozwiniętą osobowość, poczucie społeczne, normy moralne, lecz charakter słabo zaznaczony (np. wskutek nietrwałości chcenia, chwiejności czy alternatywności tendencji i t. p.).

Charakter jest strukturą psychiczną, która pewnymi stronami styka się zarówno z indywidualnością, jak i osobowością, lecz nie nakrywa się ściśle ani z jedną, ani z drugą.

Punktem wyjścia wszelkiego postępowania jest ślepy pęd, chcenie czyste, żywiołowe; lecz już bardzo wcześnie dołącza się do tego refleksja w związku z własną historią życiową, selekcja motywów postępowania na podstawie doświadczenia. Może to jednak być postępowanie czysto naturalistyczne, nie kierowane żadnymi normami kolektywnymi. Na tym stadium można już mówić o charakterze (lecz jeszcze nie o osobowości).

Charakter, ogólnie biorąc, dotyczy sposobu, w jaki tworzy się tok życiowy (prąd aktywności) osobnika; możemy analizować go z następujących punktów widzenia:

a) samorzutność (lub reaktywność) chcenia;

b) trwałość (większa lub mniejsza) chcenia, lub, innymi słowy, zdolność do podtrzymywania wysiłku;

c) kierunkowość (formalna) chcenia, innymi słowy zdolność osobnika do hierarchizacji celów, do planowego działania, do powściągnięcia tendencji, przeciwnych wybranym i t. d.

¹⁾ Na znaczenie tego procesu kładzie nacisk Roback w swojej „Psychologii charakteru”.

W powyższych cechach przeważa podkład temperamentalny i wrodzony; do całej struktury należy jeszcze jedna cecha, będąca w dużym stopniu wynikiem tresury i samowychowania:

d) umiejętność realizacji zamierzeń (panowanie nad sytuacjami, służącymi jako środki do celów¹⁾).

Możnaby krótko wyrazić stosunek charakteru do osobowości w ten sposób: charakter jest wielkością skalarną (dopuszczającą zmiany ilości), lecz nie jest wartością kierunkową (wektorjalną); podczas gdy osobowość jest wybitnie kierunkową. Gdy mówimy: osobowość, zakładamy tem samym istnienie jakiejś społeczności duchowej o wyraźnie zaznaczonych wartościach, jak również pozytywny i bliski stosunek osobnika do tej społeczności (introcepcja celów wartościowych).

33. Ewolucja postępowania. Wy różniliśmy postępowanie, oparte na impulsach bezpośrednich (odruchy, czynności automatyczne, instynkty, impulsy organiczne, takie jak głód, pragnienie) od postępowania, opartego na motywach. Motyw wymaga gry wielu wyobrażeń, refleksji i wyboru. Motywy zkołei mogą być dwojakiego rodzaju: jedne, które wynikają z samej indywidualnej historii życiowej osobnika (moglibyśmy je nazwać naturalistycznymi), i inne, do których powstania i zrozumienia trzeba przyjąć zbiorowość ludzką zorganizowaną, trwającą znacznie dłużej, aniżeli życie pojedynczego osobnika, zbiorowość, w obrębie której następuje powolne

¹⁾ Rozważając w ten sposób tok życiowy, ujmujemy go wyłącznie pod kątem widzenia bogactwa, siły, oryginalności efektu, w sposób czysto naturalistyczny. Powiemy np. patrząc na czyny Cezara Borgji, że był to człowiek o silnej indywidualności i o wybitnie zaznaczonym charakterze. Trudno jednak byłoby przypisać mu znaczenie moralne. Działały tam siły naturalistyczne, bez względu na społeczność duchową i na państwo celów (królestwo wszechwładnego, nie uznającego nic nad sobą „ego”, a nie „civitas Dei” — nadczłowieka, może, ale nie człowieka).

przeobrażanie się motywów naturalistycznych w wartości ponadindywidualne. Wartości tem się właśnie różnią od pożądań indywidualnych, że są skoncentrowanym wyrazem współpracy wielu pokoleń, wymiany doświadczeń między wielu osobnikami, wreszcie, że są skróconą formą sądu, nie o tem, co pożądane, lecz o tem, co g o d n e pożądania.

W tem znaczeniu tkwią wartości w naturze ludzkiej (naturze jednostki), ponieważ ona była w ich punkcie wyjścia, ale zarazem przekraczają zasięg duchowej jednostki tem, że do ich dojrzenia potrzebna była współpraca i współodczuwanie zbiorowe.

W introcepcji wartości (wpleceniu ponadindywidualnych wartości w system celów życiowych jednostki) jesteśmy wobec stadium najwyższego w hierarchii postępowania, stadium, najpóźniej i najtrudniej przychodzącego (jest wielu ludzi, nawet z pośród wykształconych, którzy nigdy poza stadium naturalistyczne nie wyszli). Chodzi tu o wykształcenie bardzo subtelnych mechanizmów psychicznych, które osiąga się w pełni prawdopodobnie dopiero w okresie późnej dojrzałości człowieka, w okresie, kiedy głęboko wchodzi się w życie, kiedy poczucie odpowiedzialności jest największe. Są to jednocześnie te funkcje, które najłatwiej ulegają rozpadowi w wypadkach rozpoczynającej się choroby psychicznej lub ogólnego obniżenia napięcia życiowego, w związku z chorobą organiczną, wyczerpaniem, starością.

34. Osobowość a proces utrzymywania się grup społecznych. Widzieliśmy, że istnienie osobowości jest warunkowane istnieniem zorganizowanej społeczności. Twierdzenia tego nie należy rozumieć ani w tym sensie, że społeczeństwo jest „wcześniejsze” od osobowości, ani w sensie odwrotnym. Osobowość jest korelatem społeczności; jeden i ten sam proces doprowadza po stronie jed-

nostki do osobowości, po stronie zbiorowości do zorganizowanej społeczności. Kto mówi „osobowość”, zakłada społeczność duchową, względem której jednostka się ustosunkuje i w którą wra-
sta; kto mówi „społeczność”, zakłada, że zbiorowość istnieje nietylko w formie arytmetycznej sumy jednostek (organizmów), lecz w formie ponadindywidualnej całości, w której partycypują osoby. Język, moralność, obyczaj, tradycja narodowa i t. d. istnieją jako takie twory ponadindywidualne, wyznaczające praktyczne ramy rozwoju osobowości. Osobowość nie jest czemś wyłącznie indywidualnym, nie jest monadą, pozbawioną widoku na inne monady (że użyjemy wyrażenia Leibnitza), lecz czemś, co komunikuje się z podobnemi sobie egzystencjami dzięki temu, że do budowy jej służą materiały wspólne, że za ich pośrednictwem uczestniczy niejako w szerszych całościach humanistycznych.

Podkreślając ten związek osobowości ze społecznością duchową, kładziemy tem samym nacisk na tę jej stronę, która czyni ją zasadniczo podobną do innych, co ją czyni poprostu „ludzką” (oczywiście nie w sensie zoologicznym, jako gatunek, lecz w sensie humanistycznym, jako istotę tworzącą kulturę i rozwijającą się na jej podłożu). W pewnym więc sensie osobowość jest w antagonizmie (choć i w łączności) z indywidualnością¹⁾. „Regułą w życiu organicznem jest zachowanie lub przyrost, to zn. przedłużanie się typu danego, wraz z ca-

¹⁾ A. Lalande kładzie nacisk na ten antagonizm: „Organizacja typu fizjologicznego, będąc nawet najdoskonalszą i świadomą, lecz rozwiniętą w tym samym kierunku, co indywidualność, nie zaprowadziaby do osobowości; gdy ta ostatnia powstaje, dzieje się coś przeciwnego: życie organiczne ulega tłumieniu a nawet wyczerpaniu pod pewnym względem”. To, co najistotniejsze w świadomości jaźni, o ile rozwija się ona w kierunku osobowości — to świadomość stosunku do bliźnich, a nie do siebie. (Art. Individualité, w Voc. d. l. phil., t. I, str. 370).

tem jego charakterystycznym zróżnicowaniem. Większość ludzi przejawia jakgdyby w drugiej edycji tę samą egocentryczną organiczną tendencję... I naodwrot, spotykamy niekiedy tendencję przeciwną, czasem w stanie zaczątkowym, ale często bardzo wyraźną, niekiedy nawet znacznie rozwiniętą: tendencję do ustanowienia obiektywnego wyobrażenia, do wspólnej tablicy wartości; wolę, odchylającą się od tej linii, po której dąży indywiduum pomiędzy narodzeniem a śmiercią. Ten charakter „publiczny” czyni z nich podniety, zdolne do tworzenia sądów moralnych (niezależnie od tego, czy w postępowaniu do nich się stosują, czy nie) — i to właśnie zdaje się być istotne w idei osobowości”¹⁾.

Zbiorowość zorganizowana, z którą jest współzależne istnienie osobowości, nie jest jednorodną grupą o tej samej dla wszystkich treści, lecz raczej mozaiką grup; jeszcze lepiej możnaby ją porównać do tkaniny, w której włókna rozmaicie są do siebie ustosunkowane: jedne spotykają się, inne nie; jedne krzyżują się, inne biegną równolegle. Każda z tych grup rozwija swoistą treść nad-organiczną (humanistyczną): swoisty układ wartości, swoisty zasób mitów i t. d.

Grupa społeczna trwa w czasie dzięki temu, że wchodzi w nią coraz nowe jednostki (pochodzące od poprzedniej populacji, lub nie); wejście do grupy nie oznacza jednak żadnego przestrzennego faktu zbliżenia, żadnego materialnego łącznika, — lecz utożsamienie się z kompleksem psychicznym i humanistycznym grupy i z jej ideami, ideałami, wierzeniami, tendencjami, rytmem emocjonalnym; nastrojanie się *unisono* na ton grupy, współdzwęczność z nią. Nie jest to również asymilacja zewnętrzna i powierzchowna (jak wówczas, gdy uczymy się czegoś pod presją), lecz zdobycie nowego organu życia, dzięki któremu staje się ono rozleglejsze, donioślejsze; zdobycie

rezonansu, tak niezbędnie potrzebnego człowiekowi dla działania¹⁾.

Utożsamiając się wewnętrznie z systemem przeżyć kierunkowych grupy (z jej entelechją, jakbyśmy mogli powiedzieć), człowiek rozbudowuje w sobie osobowość; jednocześnie, dzięki temu samemu procesowi grupa zyskuje sobie jedno więcej oparcie. Jakkolwiek bowiem treść psychiczna grupy jest czymś nad-organicznym i nad-indywidualnym, nie może ona istnieć inaczej, jak przez jednostki, które są ostatecznym podłożem jej istnienia; lecz będą to te jednostki, które są jakgdyby naczelone na wartości grupy, nastrojone na jej ton, słowem te, których osobowość jest w stosunku do danej grupy rozwinięta. Nie wszystkie więc jednostki, mechanicznie zaliczone do grupy (np. do pewnej narodowości), są przez to jej prawdziwymi członkami, tymi, na których rzeczywiste istnienie grupy się opiera. Wewnętrzna przynależność do grupy może być stopniowana, może rozwijać się w miarę coraz pełniejszego utożsamiania się z entelechją grupy, może też zanikać w miarę uzyskania głębokiego, żywego związku z nią. Każda grupa ma swoich reprezentatywnych ludzi (w znaczeniu, w jakim Emerson użył tego wyrażenia), których łączy głęboki, podziemny nurt życiowy z jej psychiką, którzy utożsamiają swe osobiste losy z jej losem, jej powodzenie ze swoim.

Istnienie kultury i organizacji społecznej nie ma więc charakteru mechanicznego, ani automatycznego; polega ono na procesie nieustannego odnawiania się, odrastania poprzez osobowości; jest oparte na wysiłku, na ekspansji psychicznej.

Obiektywnie istniejące rzeczy nie mają same przez się znaczenia dóbr kulturalnych; stają się nimi dopiero w zetknięciu z osobowością, dla której są

¹⁾ Człowiek bez rezonansu społecznego, to artysta bez publiczności, wódz bez żołnierzy, przywódca bez masy.

¹⁾ Ibid. 371.

wartościowe, to znaczy mają własność skupiania, ogniskowania jej zainteresowań, rytmizowania prądu jej życia duchowego. Odnosi się to do wszelkiego rodzaju dóbr kulturalnych, zarówno ekonomicznych, technicznych, jak artystycznych lub poznawczych. Dobra są dobrami tylko dzięki związkowi, który łączy je ze strukturą psychiczną człowieka i tworzy ich „wkład humanistyczny”; gdy związek ten przestaje istnieć, dobra tracą znaczenie dóbr, a stają się tylko „rzeczami”. Jest to bardziej jasne w stosunku do dóbr użytkowych, mniej jasne w stosunku do dóbr takich, jak dzieła sztuki; można jednak wskazać na szereg historycznych przykładów takiego odwracania się prądu zainteresowania i utraty znaczenia dóbr społecznych; tak np. był czas (w okresie panowania klasycyzmu), kiedy najpiękniejsze francuskie katedry gotyckie wydawały się ludzom wykształconym (Racinowi) wytworami barbarzyństwa, a około 1800 r. inżynierowie ówczesni zastanawiali się nad najskuteczniejszymi technicznie sposobami burzenia tych barbarzyńskich budowli. W tym wypadku dzieło sztuki, tracąc żywy związek ze stylem życia społecznego, z prądami duchowemi czasu, traciło swój „wkład humanistyczny”, stawało się coraz mniej „dobrem” a coraz więcej „rzeczą”: dobra mówią, rzecz jest głucha i niema.

„Kształcenie” osobowości polega na rozwijaniu związku pomiędzy człowiekiem a pewną sferą dóbr; kształcenie się osobowości a utrzymywanie się dóbr i form społecznych są jednym i tym samym procesem, widzianym z dwu różnych stron.

Wszelka pedagogia praktyczna stawia sobie za zadanie kontrolę nad tym procesem, kierowanie nim przez stwarzanie sprzyjających warunków, „sytuacyj pedagogicznych”. Istnieją różne rodzaje i stopnie tej techniki; od bezrefleksyjnych, intuicyjnych, do racjonalizowanych; od bezpośrednich, żywych „aktów wychowawczych” do instytucyj,

zróżnicowanych i zorganizowanych, mających swój wyraz prawny i swoją armię pracowników zawodowych. Śledzenie tych różnorodnych form, jakie przybierze zasadnicza, pierwotna funkcja wychowania, jest zadaniem pedagogiki teoretycznej.

35. Pojęcie środowiska. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że środowiskiem człowieka jest wszystko, co go otacza, co nie jest nim. Takie jednak szerokie pojęcie środowiska jest mało użyteczne, jako zbyt formalne, za wiele mówiące. Znacznie zwężymy pojęcie środowiska, czyniąc je przez to bardziej użytecznym, gdy będziemy mówili o „biosferze”; składa się na nią wszystko to, co w pewien określony sposób wyznacza jakiejś istocie formę jej egzystencji w stosunkach ze światem. Jeżeli pewna istota posiada skrzydła, a nie płuca, jej egzystencja jest ograniczona warunkami, umożliwiającymi jej oddychanie, t. j. sferą wody. Jeżeli pewna roślina nie posiada urządzeń do zmniejszenia parowania i do magazynowania wody w tkankach, wykluczy ją to z życia w strefach gorących i t. d. W ten sposób dla pewnych istot rolę biosfery może odgrywać step, dla innych pustynia, jeszcze dla innych miejsca nizinne i błotne lub skały; nie tylko fizyczne właściwości gleby, lecz i klimat, i stopień rozrzedzenia atmosfery, i obecność lub nieobecność pewnych czynników chemicznych w glebie — wszystko to zakreśla pewnej istocie, wyposażonej w określoną strukturę, ramy, w granicach których życie jej najlepiej się rozwija, względnie poza którymi marnieje.

Dla człowieka do warunków egzystencji, czyli do jego biosfery, należeć będą nie tylko pewne fizyczne i chemiczne zjawiska naturalne (t. j. te, które istnieją bez współdziałania człowieka), lecz i te, z którymi bezwiednie lub świadomie współdziałała, których jest współtwórcą. Można twierdzić, że w miarę rozwoju kultury znaczenie środowiska naturalnego zmniejsza się względnie do

znaczenia środowiska, będącego wytworem współdziałania człowieka z siłami przyrody. Człowiek przekształca swoje środowisko naturalne, stawiając pomiędzy sobą a niem świat rzeczy (narzędzi i dóbr gospodarczych konsumpcyjnych), świat form i organizacyj współżycia; świat wartości i norm; wreszcie świat zjawisk, wynikających z obcowania ludzi (styczności bezpośrednio intelektualne, emocjonalne; dążność do mocy i podporządkowania). Odpowiednio do tego można mówić o środowisku: 1) naturalnym, 2) rzeczowym, 3) środowisku form i organizacji, 4) kulturowym (w ciśniejszym znaczeniu tego wyrazu), 5) osobowym.

Spółczesność i kultura (sam proces społeczny, wytwarzający kulturę i wytwory tego procesu) stanowią ważną część biosfery człowieka, tę właśnie, która pozostaje w ścisłym funkcjonalnym związku z budową osobowości.

36. Środowisko „neutralne” i „sprzężone”. Biosfera w znaczeniu, jakie podane zostało powyżej, jest środowiskiem gatunku, nie zaś specyficznym środowiskiem jednostki. Moglibyśmy powiedzieć, że jest to raczej abstrakcyjnie ujęte „środowisko potencie”, które następczo jednostce szereg możliwości rozwojowych, szereg sytuacji, poprzez które kształci się ona, zajmuje określoną pozycję życiową, tworzy swoją historię.

Powstaje z kolei pytanie, czy środowisko to jest dla wszystkich, teoretycznie biorąc¹⁾, jednakie?

Zacieśniliśmy koło zjawisk, otaczające jednostkę od środowiska absolutnego, o nieskończonym promieniu, do biosfery, zakreślonej promieniem właściwym gatunkowo pojętej naturze ludzkiej; musimy teraz zrobić jeszcze jeden krok w tym samym kierunku i zakreślić koło,

którego promień wychodziłby od indywidualnie pojętej jednostki. Wspominaliśmy już kilkakrotnie, że dobra pewnego rodzaju są o tyle dobrami dla jednostki, o ile posiada ona specyficzne uwrażliwienie na organ wewnętrzny dla ich percypowania. Można by zrobić tu porównanie do kliszy fotograficznej nieortochromatycznej; nie jest ona uwrażliwiona na barwy w ten sposób, w jaki je chwyta oko ludzkie: stosunkowo silnie naczulona na niebieską i fioletową barwę, mniej będzie reagowała na żółtą i zieloną, a prawie wcale na czerwoną. Otrzymamy przy jej pomocy zdjęcie przedmiotu, lecz zostanie ono „przetłumaczone” niejako na skalę właściwą kliszy, ale obcą oku. Klisze, zarówno zresztą jak i oko, zachowują się w stosunku do różnego rodzaju promieniowań jak narzędzia selekcyjne, i to narzędzia, pracujące rozmaicie, jakgdyby sita o różnej wielkości otworów. „Postrzeżenie” jest wypadkową czynników selekcyjnych i jako takie będzie każdorazowo odmienne w zależności od narzędzia selekcji. Całkowita wrażliwość człowieka, w znaczeniu zdolności do reagowania jakiegokolwiek bądź, jest jakgdyby szeregiem narzędzi do selekcji zjawisk otaczających. Jedne z nich nie są wcale zatrzymywane i nie dochodzą bezpośrednio wcale do świadomości (możemy dowiedzieć się o nich na drodze okrężnej, dedukcyjnej, wnioskując z innych objawów, bezpośrednio dostrzegalnych), inne są dostrzegane; jedne wywołują skalę doznań zróżnicowaną i rozległą (jak wrażenia wzrokowe), inne mało zróżnicowaną i ciasną (jak wrażenia smakowe). Przytem szereg subiektywny (doznań) bynajmniej nie odpowiada ściśle i jednoznacznie szeregowi obiektywnemu (podmiot).

Podobnie jak zmysły, wszelkie uzdolnienia zachowują się wobec świata zewnętrznego jak narzędzia selekcji. Dla kogoś, obdarzonego wysoką inteligencją, świat przedstawiać będzie więcej problemów, niż dla człowieka mało inteli-

¹⁾ To jest niezależnie od różnic, spowodowanych przez nierówność społeczną, która niejednakowo obciąża jednostki przy starcie życiowym.

gentnego. Dla kogoś, kto posiada zdolność spostrzegawczą, rozwiniętą silnie w pewnym kierunku, np. barw lub kształtów, albo jeszcze konkretniej, np. twarzy lub ubiorów, różnorodność tego, co potrafi on zapamiętać w danym zakresie, będzie wyższa, niż przeciętna. Zdumiewające jest np., ile szczegółów potrafi zauważyć kobieta w ubiorze innej kobiety podczas lustracji, obejmującej jakiś krótki, sekundowy okres czasu. A nie tylko ilościowo postrzeżenia bywają różne, lecz i jakościowo: postrzeżenie kształtu u dziecka przed 10 — 11 rokiem życia, jak dowodzą rysunki dzieci, jest apercypcyjnie odrębne od postrzeżenia w wieku późniejszym¹⁾. Podobnie postrzeżenia artysty-plastyka są jakościowo odmienne od szablonowego, zracjonalizowanego i społecznie konwencjonalnego postrzeżenia człowieka przeciętnego. „Deformacje”, jakim podlegają w opracowaniu malarza obrazy ludzi, krajobrazów, kwiatów, są tylko pozornie deformacjami; w istocie są one tylko poszukiwaniem pozytywnej „formy”; tylko na miejsce szablonowej formy obiegowej wchodzi tu forma, ujęta w sposób bardziej indywidualny, konkretny, mniej schematyczny²⁾.

Każde uzdolnienie specjalne polega na dyspozycji do wchodzenia w kontakt z pewnym szeregiem zjawisk, do ich dostrzegania, rozumienia, opanowywania. I odwrotnie, brak uzdolnienia w pewnym kierunku czyni człowieka, skądinąd ogólnie inteligentnego, nieraz zdumiewająco ślepy na pewną sferę zjawisk postrzegania, wartościowania etc.

Pewne dyspozycje mogą objawiać się w określonym punkcie rozwoju; wówczas równoległe do tego faktu powstaje wyodrębnienie nowej sfery zjawisk, dotychczas dla danej osoby jak-

gdyby zupełnie nie istniejących. Chłopiec 10-letni inaczej patrzy na kobietę, niż młodzieniec 17-letni; następuje prawdziwe odkrycie czegoś, czego przedtem w ten sposób nie dostrzegaliśmy. Inny przykład: niekiedy się zdarza, że bierzemy do rąk książkę, zaglądamy do niej nawpół przypadkowo i oto okazuje się, że jest ona w takim głębokim związku z naszymi przeżyciami czy problemami, które nas w tym czasie zajmują, że odnosimy wrażenie, jakby ktoś lub coś ją nam celowo podsunęło; gotowiliśmy w tem dostrzec coś więcej, niż przypadek, jakąś pozaświadomą celowość. Tymczasem to wrażenie jest wywołane zbieżnością dzieła i jego osobistego podkładu z falą nastroju, namiętności lub napięcia umysłowego, które nas właśnie opanowało. Tę samą książkę mieliśmy (lub mogliśmy mieć) nieraz w ręku, lecz poprostu nie istniała ona dla nas, ponieważ my nie byliśmy nastrojeni na jej ton. Może też być tak, że odkrywamy nagle w dobrze nam znanem dziele jakgdyby nowe, nieprzeczuwane dotąd wcale perspektywy; odkrywamy je subiektywnie po raz wtóry lub trzeci; to bowiem, co zdolni jesteśmy uchwycić, jest zawsze na miarę nas samych. „Odysseję” czytać może dziecko i dorosły; obydwaj mogą być nią zachwyceni; lecz dziecko szukać w niej będzie i znajdzie — bajkę; człowiek dorosły — głęboką symboliczną opowieść o pośmiertnych losach duszy; a jeżeli ma poza sobą duży okres prób i doświadczeń, dostanie w postaci i losach Odyssea obraz kruchej i wątpliwej istoty ludzkiej, wspaniale walczącej z burzami zdarzeń, z własnymi namiętnościami, z przeciwieństwami tragicznymi życia, powracającej wkońcu do Itaki, do ojca i syna, do mitu ojczyzny, do ostatecznego pojednania się i afirmacji życia. Wszystkie te „plany” istniały potencjalnie już przedtem, lecz w sposób, który moglibyśmy nazwać neutralnym, nieosobistym; aktualizują się one dla nas kolejno w miarę przemian, jakim my sami podlegamy.

¹⁾ Interesujące rozważania z tej dziedziny znajdzie czytelnik w książce S. Szumana o sztuce dziecka.

²⁾ Por. teorię Bergsona w „Śmiechu” i w „Postrzeganiu zmian”.

Podobnie jest z każdą sytuacją, którą napotyka w życiu; jest ona naszą sytuacją nie dlatego, że się zdarzyła wogóle, lecz dlatego, że my jesteśmy w danej chwili wyposażeni w takie uzdolnienia, dyspozycje, tendencje, które objęty przedtem szereg zdarzeń zawiązuje w węzeł „sytuacji”, węzeł, którego my jesteśmy punktem centralnym i tworzącym¹⁾. Jak nie każde zjawisko fizyczne, zachodzące w naszym pobliżu, staje się dla nas podnieciem, tak nie każde zdarzenie obiektywne jest sytuacją. Sytuacja jest spłotem podnieć; podniecie zaś zależy od układu zainteresowań, to zn. gotowości do przeżywania czegoś w pewien sposób. Jedno i to samo obiektywne zdarzenie stanowić może zupełnie odmienne sytuacje dla różnych indywidualności. Dla jednych np. wojna nie będzie wogóle sytuacją, dla innych nią będzie; w tym drugim wypadku inną będzie sytuacja dla kogoś, kto jest „zainteresowany” w wojnie jako dostawca pocisków, a inną dla matki, której syn idzie na front.

„Sytuacje” są jakgdyby projekcjami naszych zainteresowań, rzutowaniami w neutralny świat zdarzeń; albo inaczej, jakby wycinkiem świata, widzianym w nocy w świetle reflektora.

Zespół sytuacji, przeżywanych współcześnie lub w następstwie przez konkretną jednostkę, która stanowi ich punkt centralny i tworzący, nazwiemy „ś r o d o w i s k i e m s p r z ę ż o n e m” (z indywiduum), w przeciwieństwie do „środowiska neutralnego”. Środowisko sprzężone odpowiada krajobrazowi, widzianemu w smudze reflektora; środowisko neutralne reszcie krajobrazu, pogrążonego w ciemności, który jednak za chwilę może stać się widzialnym. Środowisko sprzężone jest wciąż aktualne, środowisko neutralne jest potencjalne. Środowisko sprzężone jest zewnętrznym odpowiednikiem sub-

iektywnej rzeźby zainteresowań; środowisko neutralne jest obiektywnym światem rzeczy. Wreszcie środowisko sprzężone posiada niejako środek — jednostkę z jej promieniem zainteresowania, zakreślającym wokoło niej krzywą środowiskową. Środowisko neutralne tego środka nie posiada, nie jest ustawione perspektywicznie, podczas gdy perspektywiczność jest może najznamienniejszą cechą tego, co nazywamy światem osobistym.

37. Układ wartości jako znamię społeczności duchowej. Gdybyśmy powiedzieli, że grupa społeczna nie jest niczym więcej, jak zbiorem jednostek, będących w pewnym stosunku do siebie, narazilibyśmy się na nieporozumienie atomizmu socjologicznego. Określenie takie kładzie nacisk na indywidualną naturę jednostki (rozumianej bądź jako organizm, bądź jako izolowany układ psycho-fizyczny); przecenialibyśmy znaczenie procesu indywidualizującego, który — zgodnie z tem, co mówione było wyżej — nigdy nie jest zupełny, ani nigdy nie jest sam; przeciwstawiają mu się bowiem procesy, które doprowadzają do typizacji społecznej¹⁾ i do osobowości. Jeżeli jednak w powyższej definicji zamiast „jednostek” użyjemy słowa „osób”, to definicja nasza będzie słuszna.

¹⁾ To, co niektórzy nazywają „osobowością publiczną” lub „społeczną” (F. G i e s e). Oznacza to pewną rolę, przyjętą przez jednostkę wobec grupy lub instytucji, i to tak, jak ta rola jest pojmowana przez grupę, jak dochodzi do jej świadomości i wyraża się w opinii; jest w tem zawsze coś z legendy, czasem samorzutnie się wytwarzającej, a czasem świadomie współwytwarzanej przez zainteresowaną jednostkę lub jej adherentów (wzgl. wrogów).

U J u n g a typizacja społeczna jest przedstawiona nieco inaczej. W zależności od tego, do jakich grup jednostka się włącza, następuje systematyzacja jej psychiki jakby warstwami; jednostka zwraca się ku pewnemu środowisku społecznemu tylko z tem systematyzowaniem postępowania (nawyknieniami, frazeologią, metodami), jakie wytworzyło się niejako *ad usum* tej grupy. Nie bierze ona udziału, w przejściu od

¹⁾ „My” nie oznacza tu wcale świadomego „ja”.

Wprowadzając pojęcie osoby, zrywamy z rozpatrywaniem jej jako elementu odosobnionego, zakładamy natomiast istnienie jakiejś społeczności duchowej, jakiegos układu wartości, w którym ta osoba uczestniczy. Przystajemy ją traktować jak rzecz wśród innych rzeczy, myślimy natomiast o niej, jako o ewentualnym partnerze różnych sytuacji życiowych, kontrahencie umowy, podmiocie i przedmiocie działań społecznych, słowem, jako o istocie, wobec której rozwijamy szereg oczekiwań, którą obarczamy odpowiedzialnością, którą uważamy za zdolną do przyrzekania i t. d. Sądzymy, że zachowa się ona w pewien określony sposób, biorąc pod uwagę system prawny, moralny, obyczajowy, do którego należy. Jest ona dla nas członkiem pewnej społeczności duchowej; oczekiwania nasze i sankcje wobec niej mają o tyle tylko sens, o ile przypuszczamy, że istnieje taki związek i o ile on rzeczywiście istnieje. Byłoby nonsensem oczekiwać np. od mieszkańców wysp na Pacyfiku tej samej moralności, co nasza, i uważać np. za niemoralny każdy typ związku małżeńskiego, odbiegający od naszego. Nawet w granicach tego samego społeczeństwa pań-

jednej rzeczywistości społecznej do drugiej, całą swoją osobą, rezerwując sobie niejako różne strefy „życia prywatnego”. Ktoś np. może być pojednawczy i uległy w biurze, nieustępliwy i twardy w pożyciu domowym; może być egoistą i postępować nawskroś utylitarnie jako szef fabryki, będzie jednak żył i poświęcał wszystko dla rodziny i t. d., w zależności od tego, jak dzieli sobie świat na „obcy” i „własny”, z czym się utożsamia, z czym nie. Jung porównywa takie systematyzacje do masek, które wdziewał aktor w starożytnym teatrze (*personae*). Podobnie jak typowymi były maski (tragiczna, komiczna), tak typowe są role, które wobec zróżnicowanej rzeczywistości bierze na siebie człowiek.

Przez osobowość jednak rozumiemy coś innego, niż takie przystosowanie powierzchowne, będące raczej rodzajem ustępstwa na rzecz czegoś obcego, niż zdobyciem czegoś naprawdę własnego, organizacją naszych najgłębszych wierzeń i uczuć wartości.

stwowego istnieje szereg odrębnych moralności i systemów obyczajowych, właściwych nie tylko różnym stanom i klasom, lecz różnym warstwom towarzyskim, grupom zawodowym i t. d.

Dla przykładu rozpatrzmy np. grupy towarzyskie, istniejące w ramach społeczeństw państwowych tego samego typu. (Za społeczeństwa tego samego typu będziemy uważali takie, które wchodzi w skład szerszej całości, jak np. „cywilizacji zachodniej”).

Ludzie, należący do jakiejś jednej grupy towarzyskiej (pojęcie elity jest względne, bo każda grupa uważa się za elitę w stosunku do innej, którą uważa za niższą), stanowią zazwyczaj dość zwartą całość, mimo, że nie ujętą w żadne ściślejsze formy organizacyjne. Poznają się oni nawzajem bardzo szybko, prawie odruchowo, po paru jakichś cechach, dla osób, stojących poza kołem, nieraz nieuchwytnych. Dlatego tak trudno jest komuś, kto nie urodził się w pewnej sferze, wejść do niej naprawdę i całkowicie. Mimo wszelkich starań naśladowania, nie wyrówna on nigdy całkowicie swych braków, ponieważ nie potrafi dostrzec świadomie wszystkich cech zachowania się, naturalnych i nieświadomych u kogoś, kto ma, jak się to mówi, dobrą *Kinderstube*. „Elit” różnego rodzaju (także i towarzyskich) jest zresztą bardzo wiele w każdym środowisku społecznym; tworzą one często naturalną hierarchję, w której wzajemne stosunki podporządkowania i nadrzędności są milcząco uznane i ustalone. Dzieje się to zwłaszcza tam, gdzie pewna zorganizowana społeczność istnieje długo i tradycja zwolna umacnia coraz bardziej granice, dzielące poszczególne koterje, stany, klasy i t. d. W angielskim życiu np. wyraźnie widać ten podział towarzystwa na sfery, dość ostro od siebie odgraniczone; stosunki towarzyskie, małżeństwa i t. d. odbywają się przeważnie w granicach jednego *setu*. Takich grup towarzyskich jest cały szereg: *smart set* (*le beau monde*), do którego należy ary-

stokracja rodowa, skupiająca się koło dworu i wyższe sfery rządzące; młodsza arystokracja i *landowners* (znaczniejsze ziemiaństwo); sfery przemysłowe i finansjera (*upper middle classes* — do nich należą np. opisywani z takim zamiłowaniem bohaterowie cyklu „Forsytów” Galsworthy'ego); sfery uniwersyteckie; intelektualści niezależni, artyści, powieściopisarze; ludzie wolnych zawodów, jak lekarze i adwokaci; średnie mieszczaństwo i t. d. Podziałowi na grupy towarzyskie odpowiada nawet w pewnych granicach geograficzne ukształtowanie dzielnic miasta; ludzie, należący np. do *smart set* Londynu, starają się mieszkać w dzielnicach Mayfair i Belgravia; w Paryżu podobną rolę odgrywało dawniej zamieszkiwanie na Boulevard St. Germain, nowa arystokracja pieniądza skupia się w dzielnicy Passy i t. d.

Istnienie podziału na grupy towarzyskie da się prześledzić w dalszym ciągu przez wszystkie klasy. Istnieje on np. bardzo wyraźnie na wsi polskiej i jest pilnie przestrzegany w stosunkach osobistych i zawieraniu małżeństw; jeżeli np. w pewnej wsi śląskiej, dzięki powstaniu linii kolejowej lub zakładu przemysłowego, ludność się zwiększa, to przez bardzo długi czas warstwa dawniejszych gospodarzy trzyma się osobno od nowszych i uważa się za coś lepszego, za rodzaj miejscowej arystokracji. Jeżeli w zaścianku nowogrodzkim osiedli się chłop białoruski, to szlachta zaściankowa, mimo że może niezawsze różni się od niego zamożnością, poziomem życia, wykształceniem, mimo że mieszka nieraz w takiej samej chacie z glinianą podłogą, nie będzie go nigdy uważała za coś równego sobie. W każdej przeciętnej wsi polskiej znajdziemy gospodarzy zamożnych, średnich i małorolnych, komorników, niekiedy także ludność przybyłą z obcego społeczeństwa: letnika, nauczyciela, drobnego kupca; na Śląsku prócz tego możemy spotkać warstwę górników lub kolejarzy;

obok mieszka grupa robotników dworskich; — wszystkie te warstwy nie mieszają się z sobą, posiadają swój własny honor zbiorowy, swój kodeks obyczajowy, poczucie dystansu wobec innych warstw, nieraz mocniejsze, niż wśród elit towarzyskich, o których wyżej była mowa. Niejednokrotnie uczucia wrogości i pogardy stoją tam na straży granic społecznych i nie są wcale słabsze, niż nieufność, która dzieli wieś od dworu.

Angielskie pojęcie *gentleman* określa zarazem pewną społeczność, której wszyscy gentlemani są członkami; granice tej społeczności nie pokrywają się bynajmniej z granicami klasowymi, podobnie jak gentlemana nie ocenia się według ilości dochodu. Wchodzą tu takie cechy, jak lojalność, wierność danemu słowu, przydawanie maksimum moralnego kredytu bliźniemu (dopóki wyraźnie zachowanie się czyjeś nie zachwieje tym kredytem); nieszkodzenie nikomu dla samej przyjemności szkodzenia; otwarta gra (*fair play*), z wyrównaniem szans dla przeciwnika i t. d.¹⁾ Wprawdzie typ gentlemana powstaje prawdopodobnie w warstwie społecznej zasobniejszej, w której walka przybiera bardziej złagodzone, mniej prymitywne formy, jednak jest rzeczą pewną, że nie wszyscy, którzy należą do warstw zamożnych, przez to samo już są gentlemanami; z drugiej strony u najbiedniejszych i najbardziej wystawionych na przeciwności znajdujemy prawdziwych gentlemanów.

Gentleman nie jest zresztą pojęciem specyficznie ani wyłącznie angielskim; w japońskim kodeksie moralno-obyczajowym *Bushi-do* znajdujemy go również. Istnieje on też w taoizmie.

Kerschensteiner zwrócił bardzo trafnie uwagę na „Księżę herbaty”, dziełko

¹⁾ Najlepszą chyba próbę analizy tej skomplikowanej treści, która stopniowo skryształizowała się w angielskiej tradycji społecznej pod nazwą gentlemana, dał kardynał John Henry Newman w pracy p. t. *The Idea of University* (1852).

Japończyka Okakura Kakuzo, napisane w języku angielskim (1906) na użytek Europejczyków, którym autor pragnie wyjaśnić pewne cechy kultury japońskiej. Nadzwyczaj interesująca ta i inteligentna książka daje obraz pewnego stylu życia, który rozwinął się na tle taoistycznej sekty Zen. Zewnętrzne objawy tego stylu znajdujemy w sposobie urządzania domu, umeblovania pokoju, tak jak je (w zupełnym zresztą przeciwieństwie do nas) pojmuje wykształcony na swej starej kulturze Japończyk; w zwyczajach, związanych z przyjmowaniem gościa; w finezji ceremonjału przyjęć; w sposobie pojmowania „porządku” domowego; w urzędzeniu i kulturze ogródka i t. d. Ale poza temi sprawami zewnętrznymi jest człowiek: tamto wszystko pojmuje on tylko jako symbol czegoś, co inaczej wyrazić jest trudno. I otóż autor przechodzi do tego najtrudniejszego zadania: uchwycić, w formach dla Europejczyka najbardziej zrozumiałych, istotę kultury Zen, jej filozofię życia, najgłębsze, najbardziej osobiste postawy wobec podstawowych, prostych zdarzeń: wobec bliźniego, wobec natury, wobec obowiązku, wobec przyjaźni, wobec śmierci. Jest to nauka o najwyższem urzeczywistnieniu siebie, indywidualistyczna, relatywistyczna, nihilistyczna w pewnym sensie, lecz pełna najwyższego wykwintu i najprawdziwszego człowieczeństwa. Kimże jest ten człowiek prawdziwy? „Ten, który uczynił się panem sztuki życia... Od chwili urodzenia wstępuje on w państwo snów, aby się obudzić do rzeczywistości dopiero w chwili śmierci. Ściemnia on własny blask, by móc tem łatwiej pogrążyć się w sferę najciemniejszych. Jest wahającym się, jak ktoś, kto przechodzi przez rzekę zimą; niezdecydowany, jak ktoś, kto ma obawę przed sąsiadem; pełny czci, jak ten, który przybywa w gościnę; drżący, jak szkło, które ma stopić się za chwilę; prosty, jak kawałek drzewa, z którego jeszcze żadna nie powstała rzeźba; pusty jak dolina; bezkształtny jak woda zmaczona”¹⁾). Zennizm, podob-

nie jak u nas Ewangelja, zakreśla granice pewnej społeczności duchowej, która istnieje niezależnie od jakichkolwiek reguł, przepisów i formułek, a wynika z pewnego wewnętrznego ukształtowania życia, z przyjętych kierunków wartości; jest w ścisłym związku z osobowością, a nie z organizacją. Możemy więc w tym i w podobnych wypadkach mówić o układzie wartości jako znamiennej dla społeczności duchowej. Przynależność czyjaś do takiej społeczności oznacza przedewszystkiem selekcję, wybór dokonany wśród wielu możliwych celów życiowych, odrzucenie pewnej ich liczby; następnie — hierarchję zainteresowań, z których pewne tylko skupiają wokół siebie energię duchową jednostki. Proces jej wewnętrznego utożsamiania się z czemś, co jest poza nią — *libido* — jest tutaj ujęty jakgdyby w sieć kanałów, w system, do którego powstania jest niezbędne doświadczenie zbiorowe, powoli dojrzewające w różnorodnych procesach historycznych.

Do takich społeczności należy naród, wytwór długiego procesu historycznego, ujednostajniającego i typizującego. Jest on przedewszystkiem tradycją, ale także żywą formą, właściwą człowiekowi, który w tę tradycję wrażał od dzieciństwa. Pomińmy kwestję współczynnika dziedziczności w tworzeniu się narodu; składa on się z wielu ras antropologicznych a nawet z wielu plemion, zjednoczonych przez organizację państwową; o ile możnaby mówić o plemienu, jako jedności biologicznej, o tyle naród, którego egzystencja nie sięga zazwyczaj poza czasy historyczne, stanowi raczej jedność kulturalną. O narodowym

¹⁾ O. Kakuzo, *Le livre du thé*, Payot, Paris. Str. 60.

W plastyce kierunek ten wydał najwspanialszego chyba z mistrzów japońskich Korina, twórcę barwnych drzeworytów, w których odczuwanie form przyrody zostało doprowadzone do nieprześcignionej wprost subtelności i poezji.

ukształtowaniu psychiki decydują w każdym poszczególnym przypadku przeżycia dziecięce; kosmopolityczne, poza-narodowe wychowanie dziecka (np. przez obce guwernantki) nie może już prawdopodobnie być wyrównane przez przeżycia późniejsze. Można przyjąć świadomie w późniejszym wieku obcą narodowość, obcą mowę, lecz najgłębsze podłoże psychiczne pozostanie mimo to pierwotne i przeglądać będzie z poza form przyjętych. Ekspatryjacja Conrada (Korzeniowskiego) nie zatarała w nim owego pierwotnego podkładu tak dalece że zdaniem Anglików, prześwieca on nawet w języku Conrada, mimo że jest on jednym z największych mistrzów prozy angielskiej. Tomasz Mann, bynajmniej nie nacjonalista z przekonani, zbliżony raczej do antinacjonalistycznej lewicy demokratycznej, tłumacząc genezę swojej znakomitej powieści „Buddenbrokowie”, posuwa się aż do twierdzenia, że istotą wysiłku artysty jest „odtworzenie nanowo, na innej płaszczyźnie, odziedziczonych z krwią form egzystencji”¹⁾.

Naród jest przede wszystkim syntezą duchową; tworzy się ona przez wspólne przeżywanie zdarzeń historycznych, ważkich, głęboko wstrząsających psychiką ludności; samo wspólne wegetowanie w warunkach, w których mało lub nic się nie dzieje, asymiluje może ludność, lecz nie wytwarza jeszcze woli bycia narodem, tego zasadniczego znamienia prawdziwej, historycznej narodowości. Dlatego też w obrębie pewnego państwa mogą istnieć np. dwie różne klasy ludzi, mówiących tym samym językiem i wyznających tę samą religię; jeżeli jednak jedna z nich przejawia aktywną wolę bycia narodem, tworzy zdarzenia, a druga tej woli nie zdradza i w zdarzeniach historycznych bierze udział tylko z przymusu (mniejsza, jakie się na to składały przyczyny), to pierwsza tylko jest właściwym narodem, druga co

najwyżej materiałem na naród i polem ekspansji dla innych, bardziej aktywnych grup. Tak jak o pewnych ludziach możemy mówić, że są historyczni lub nie-historyczni, tak samo i o pewnych klasach społecznych, o pewnych plemionach, można twierdzić to samo.

38. Pogląd Sprangera na stosunek jednostki do kultury obiektywnej. Znaczny wpływ na ukształtowanie się psychologii humanistycznej wywarł W. Dilthey. Jeden z pierwszych docenił on myśl o psychice, jako strukturze całości, która czyni zrozumiałymi poszczególne zachowania się i przeżycia. Indywidualna całość psychiczna istnieje niejako poza elementami, skoro nie może być przez ich sumę ani syntezę wyjaśniona. Dilthey wskazał prócz tego na teleologiczny związek pomiędzy częściami procesu psychofizycznego.

Rozwijając poglądy Diltheya, Spranger nie ograniczył się do tego pojęcia teleologii. Maszyna funkcjonuje także celowo, podobnież i organizm; w ramach takiego poglądu możnaby rozumieć psychikę tylko biologicznie, w tym sensie, że wszystkie jej akty i przeżycia byłyby wyznaczone przez wartościowy cel *s a m o z a c h o w a n i a s i ę*, do którego przyłączałby się tu i ówdzie popęd do zachowania *g a t u n k u*. Takie jednak uwarunkowanie życia uważa Spranger za właściwe tylko niższym formom rozwojowym. To, co stanowi o właściwym człowieczeństwie człowieka, leży gdzieindziej — mianowicie w procesie uczestniczenia w obiektywnym świecie wartości, w świecie historycznym, a nie wyłącznie biologicznym, ukształtowanym. Jednostka, która jest zdolna do wzniesienia się na ten wyższy szczebel rozwoju, podlega impulsom, które nie dadzą się sprowadzić ani do celów zachowania jednostki, ani gatunku. Spranger sądzi, że np. skierowanie się jednostki ku wiedzy bezinteresownie, dla samej chęci poznania, nie może być sprowadzone do powyższych prymityw-

¹⁾ W pracy: „Lübeck als geistige Lebensform”.

nych impulsów; to samo odnosi się do twórczości artystycznej i przeżyć estetycznych biernych.

W każdej z powyższych form działania i przeżywania jednostka dokonywa kroku, który można nazwać transobiektywnym; znaczy to, że wkracza ona w sferę, w której zaczynają funkcjonować jakieś prawa, np. prawa kształtowania estetycznego (barw, kształtów, tonów).

Artysta wyczuwa zgóry tę swoistą konieczność i cały jego wysiłek polega na usunięciu każdego elementu, zbędnego w stosunku do tej tkwiącej w jego poczuciu koncepcji, mglistej początkowo, ale konkretyzującej się coraz bardziej. Dopóki nie odczuje on tej konieczności swojej wizji, nie stwierdzi jej wyraźnie, dopóty nie może tworzyć; trudno byłoby nazwać tworzeniem próby, robione naoslep. Bez wysiłku twórczego można ukształtować formy tylko na drodze naśladownictwa, albo rutyny (która jest naśladowaniem siebie samego); w tym wypadku jest się nie artystą, lecz rzemieślnikiem, korzystającym z momentów twórczych cudzych, lub własnych, wcześniej dokonanych. W sztuce niema nic przypadkowego ani dowolnego, poza chyba punktem początkowym; z chwilą jednak, gdy pewne założenie już jest zrobione, cała reszta jest już tylko rozwijaniem następstw, zawartych w pierwotnym założeniu artystycznym. Położenie pierwszej plamy na obrazie zawiera już w sobie założenie pewnej tonacji całości i w dalszym ciągu trzeba wybierać barwy nie jakiegokolwiek, lecz te, które są konieczne. Każdy nadmiar jest również szkodliwy; tylko laik sądzi np., że im więcej barw w obrazie, tem obraz będzie „barwniejszy”; wprost przeciwnie, celem uzyskania największej barwności (jako działania całości obrazu) należy ograniczyć skalę do minimum wystarczającego.

Według Sprangera podobnie rzecz się ma z innymi rodzajami wartości, między innymi z wartościami etycznymi.

Wartość etyczna jest czemś autonomicznym, nie dającym się sprowadzić do żadnej innej zasady, ani użyteczności biologicznej, ani wartości społecznej. Z tego pojęcia autonomicznych i obiektywnych dziedzin wartości wynika dalsza myśl, którą rozwinął Spranger¹⁾.

Jeżeli przypuścimy, że istnieją akty duchowe, w wyniku których powstają wartości i dobra, obiektywnie wyrażone i sumujące się w procesach historyczno-kulturowych, w takim razie powinna istnieć odpowiedniość pomiędzy rodzajami tych aktów twórczych a rodzajami dóbr kultury. Istniałyby w tym wypadku odrębne dziedziny kultury, będące wyrazem odrębnych głębokich potrzeb człowieka, odrębnych sposobów przeżywania świata i szukania wartości (nadawania mu sensu). Spranger posługuje się, w celu zilustrowania tych pierwotnych kierunków przeżywania wartości, następującym prostym przykładem. Mamy przed sobą pierścień. Zestawmy kilka różnych wypowiedzi o nim; są one tak typowe, że każdy mógł je słyszeć. „Jakże on błyszczy” — pierwotne estetyczne przeżycie. „Pierścień ten jest złoty” — teoretyczne. Złoto jest rzadkie — (j. w.); w całości oba te zdania mogą wyrażać, zależnie od przydźwięku, akt ekonomiczny wartościujący. „Mam go od matki” — echo przeżycia miłości rodzinnej. „Mógłbym go darować tylko przy śmierci” — złożone przeżycie ekonomicznej i religijnej wartości. „Daruję ci go” — jeszcze bardziej złożone przeżycie, wynikające z podłoża wielu warstw psychicznych²⁾. Spranger ujmuje różnorodne sposoby przeżywania znaczeń w następujące krótkie formuły: ekonomiczne znaczenie tkwi w psychofizycznym przeżyciu stosunku siły pomiędzy podmiotem a przedmiotem; teoretyczny akt polega na szukaniu istoty zjawiska; estetyczny — na tworzeniu obrazu, który jest w związku

¹⁾ Głównie w książce: *Lebensformen*. 6 wyd., 1927.

²⁾ *Lebensformen*, 95.

zarówno z wrażeniem, które wywierają na nas przedmioty, jak i z naszą tendencją do wyrażania naszych stanów duszy; religijny — na odniesieniu poszczególnego aktu do całości kształtu indywidualnego życia (o ile jednostka stara się ująć je jako sensowną całość).

Do tych „indywidualnych aktów” dołącza Spranger dwa typy aktów, które nazywa „społecznymi”; są one oparte na zjawiskach sympatii i mocy. W pierwszej rubryce mieści się obszerna skala stosunków pomiędzy ludźmi, zawartych w granicach miłości i wrogości; w drugiej rubryce są zawarte wszystkie społeczne stosunki hierarchii (panowanie i zależność). W sumie mielibyśmy więc sześć zasadniczych nastawień (kierunków wartościowania), którym w sferze obiektywnej kultury odpowiadałyby dziedziny: ekonomji, wiedzy, sztuki, religii, wspólnoty społecznej i polityki.

Każdy z powyższych kierunków aktywności, nadającej zjawiskom znaczenie, nie występuje u poszczególnych jednostek z osobna i w całej czystości; ten lub ów kierunek jednak zwykle przeważa nad innymi i im bardziej przeważa, tem bardziej jednostka zbliża się do czystego typu kulturowego — artysty, teoretyka, wodza i t. d.

Stosownie więc do sześciu wymienionych dziedzin kultury mielibyśmy sześć typów osobowości, nacechowanych indywidualnem uzdolnieniem do przeżywania pewnego typu wartości, indywidualną dominantą interesu życiowego: typ teoretyczny, ekonomiczny, estetyczny, społeczny, polityczny i religijny.

Są to typy idealne, jakgdyby graniczne; realne struktury duchowe są wytworami złożonemi, historycznie uwarunkowanemi, w których indywidualność zespala się z osobowością, swoiste uzdolnienia i nastawienia występują pojedynczo lub razem, otwierając jednostce drogę do zasobów kultury.

39. Aksjomat Kerschensteinera. Ze względu na zagadnienie środowiska, sprzężonego z jednostką, o którym mó-

wiliśmy poprzednio, można tu dodać jedno ważne uzupełnienie. Środowisko kształtuje nas, ale i my tworzymy sobie środowisko na miarę nas samych. Nie każdy rodzaj wartości może stanowić podniecie dla kształtowania się naszych sił duchowych, ale tylko ten, dla którego istnieje swoiste uwrażliwienie w naszej psychice, swoista struktura duchowa. Nie każda również sfera kultury jest jednako otwarta dla naszej penetracji; w jednym kierunku uda się nam wejść głębiej, w innym powierzchowniej, a jeszcze w innych wcale nie. Środowisko, otaczające nas, jest tylko z pozoru to samo dla każdego z nas; w rzeczywistości jest ono różne i indywidualne. Zmienia się ono wraz z wiekiem; każdy okres życia przynosi tu głębokie zmiany: „świat” rozszerza się dla nas i kurczy wraz z ewolucją lub inwolucją naszej istoty.

Podobnie nie każde zjawisko fizyczne czy chemiczne, które zachodzi w naszym pobliżu, wywołuje w nas odpowiednie postrzeżenie, lecz tylko te zjawiska, dla których istnieje jakiś narząd odbiorczy, oko lub ucho. Słowem, tylko pewne zjawiska, odpowiadające strukturze naszych narządów i posiadające intensywność zawartą w granicach, również przez te narządy określonych (drgania głosowe zbyt powolne są tak samo niesłyszalne, jak zbyt częste), mogą być podnieciami. Zjawiska kulturowe, dla których nie posiadamy indywidualnej wrażliwości, poprostu dla nas nie istnieją, jak promieniowanie pozaz czerwone nie istnieje dla oka. Możemy o nich się dowiadywać, chwycić je dyskursywnie, mówić na ich temat, lecz nie posiadać w sobie odpowiedniego doświadczenia, nie umieć przeżywać wartości pewnego rodzaju.

K s z t a ł c e n i e m nazywa się proces psychofizyczny, w rezultacie którego jednostka dochodzi, poprzez prawdziwe przeżycie jakichś wartości, do opanowania odpowiedniej sfery dóbr kulturowych, a zarazem do rozwinięcia

w sobie indywidualnej struktury osobowej.

Kerschensteiner zwrócił słusznie uwagę, że nie każdy rodzaj dóbr i wartości nadaje się jednakowo do rozwijania wszelkich struktur duchowych, lecz że prawdziwie wykształcić się one mogą jedynie na dobrach pokrewnych. Dotyczy to zarówno struktur indywidualnych, jak i stopni rozwojowych tej samej struktury. Całą tę zasadę, którą nazwał „podstawowym aksjomatem kształcenia”, Kerschensteiner formułuje w następujący sposób:

„Kształcenie indywiduum jest możliwe tylko poprzez te dobra kulturowe, których struktura duchowa jest dorównana, całkowicie lub częściowo, strukturze każdorazowego stopnia rozwojowego indywidualnej formy życiowej”¹⁾.

40. Libido a tworzenie się środowiska sprzężonego. W poprzednich rozdziałach omawialiśmy osobowość ze stanowiska analitycznego i strukturalnego; podobnie histolog patrzy na organizm jako na agregat komórek, których formy przedewszystkiem go interesują. Pracę histologa uzupełniają fizjolog i biolog, którzy ukazują nam już nie formy, lecz funkcje poszczególnych organów oraz funkcjonowanie organizmu jako całości, związanej z otoczeniem. Ten drugi punkt widzenia jest syntetyczny i funkcjonalny. Nie możemy go pominąć także i w rozważaniu osobowości.

Będzie to dla nas szczególnie ważne, ponieważ pedagog zawsze ma do czynienia z dzieckiem jako całością psychofizyczną (psychofizycznie neutralną), przytem ten przedmiot jego zainteresowań nigdy nie występuje przed nim w oderwaniu, niby królik wiwisekcyjny, lecz konkretnie, jako całość, powiązana w różnorodny sposób z sytuacją i życiem, przejawia-

jąca wśród nich swoją aktywność i rozumiała z pedagogicznego punktu widzenia jedynie w tym związku.

W poprzednich rozdziałach położyliśmy nacisk na to, co nazwaliśmy otoczeniem sprzężonym. Nie każde zjawisko, zachodzące w neutralnym otoczeniu jednostki, wchodzi przez to samo w skład jej otoczenia ściślejszego, sprzężonego. Pomiędzy światem zjawisk otaczających a złożoną strukturą jednostki wytwarza się kontakt lub brak kontaktu, w zależności od tej właśnie struktury. Rozwój organów postrzegania, dróg i ośrodków nerwowych, służących postrzeganiu, przesądza o właściwościach obrazu, jaki sobie jednostka wyrobi o rzeczywistości; podobnie posiadanie pewnej konstytucji cielesnej i duchowej popchnie jednostkę ku pewnym tylko sytuacjom życiowym, nada określony kształt tokowi jej życia, wpływając na dobór zawodu, zajęć, zabaw i rozrywek, stosunków przyjaźni, antypatyj i t. d. Podobnie selekcyjnie oddziaływać będą wszelkie szczególne uzdolnienia jednostki. Będą one jej czyniły dostępnymi sfery kultury, wobec których inni stać będą zawsze nazewnątrz.

Dzięki kontaktom, do których jednostka jest w ten sposób uzdolniona, zakreśla ona dokoła siebie krąg rzeczy, zdarzeń i osób, indywidualnie wyznaczony.

Poznać kogoś (w znaczeniu znajomości osobowości) znaczy poznać ten indywidualnie wyznaczony kształt świata — „jego świata”; i odwrotnie. Otoczenie sprzężone jest wartością stałą i charakterystyczną dla jednostki, niemniej stałą i charakterystyczną, niż jej konstytucja psychofizyczna lub jej „formuła wydzielnicza” (charakterystyka hormonalna).

Kontakt z różnorodnymi „porcjami” świata zewnętrznego, wyznaczony przez indywidualne (i typowe) właściwości struktury psychofizycznej jednostki, jest nam wszystkim znany introspekcyjnie

¹⁾ G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 4 wyd., str. 41.

w postaci „zainteresowań”. „Być czemś zainteresowanym” oznacza: po pierwsze, wyodrębnić pewien przedmiot, po wtóre, orjentować się w życiu ze względu nań, po trzecie, przeżywać coś subiektywnie w związku z tym przedmiotem.

Weźmy jakikolwiek prosty przykład zainteresowania. Jesteśmy na wycieczce i chce się nam pić. Woda stanowić będzie dla nas wówczas przedmiot, który najpierw psychicznie pocnie się wyodrębnić: może w formie wyobrażenia szklaneki, napełnionej chłodnym płynem, może w formie wyobrażenia źródła; w innym wypadku przedmiot ten wogóle może dla nas nie będzie istniał jako coś absorbującego nas. Teraz nie tylko będzie coraz natarczywiej pojawiał się na zmienionym tle naszej świadomości, ale dzięki temu, że towarzyszy mu uczucie wartości, wywoła szereg procesów intelektualnych (wspomnienia, gdzie w podobnych warunkach znajdowaliśmy wodę, jakie kroki wstępne należy przedsięwziąć) i wyzwoli wreszcie dążności, zmieniające orientację organizmu (być może, zboczymy z wytkniętej drogi i zaczniemy poszukiwania, zgodnie z doświadczeniem i wynikami naszych refleksyj). Te trzy fazy są charakterystyczne dla wszelkich zainteresowań, zarówno takich, jak poprzednie, oparte na przejściowej, przystosowanej potrzebie organicznej, jak i dla takich, które wynikają z instynktowych potrzeb gatunku, jak wreszcie i dla zainteresowań, wynikających z naszych indywidualnych właściwości (uzdolnień, perwersyj i t. d.). Zainteresowanie nie jest zjawiskiem wyłącznie uczuciowym, ani wyłącznie wysiłkiem, ani nie jest jednoznaczne z uwagą. Jest zjawiskiem, w którym zaangażowane są zazwyczaj wszystkie te funkcje psychiczne; ponadto jest dynamogeniczne, wyzwalające aktywność skupioną i skierowaną na określony cel. Charakterystyki zainteresowania nie należy szukać w żadnej poszczególnej funkcji psychicznej, lecz raczej w m o b i l i z a c j i ogólnej róż-

norodnych sił, tak psychicznych, jak fizycznych. Jeszcze bliżej ujmijmy zagadnienie zainteresowania, jeżeli nie ograniczymy się do prostego rejestrowania widomych objawów, lecz sięgniemy do źródła ich jedności. Podobnie jak mobilizacja militarna, gospodarcza, techniczno-naukowa i propagandowa jakiegoś kraju, znajdującego się u progu wojny, nie powstaje z przypadkowej zbieżności zdarzeń, lecz wynika z jakiegoś jednolitego kierownictwa, tak i zbieżność różnorodnych objawów, które obserwujemy w zainteresowaniu, musi być gdzieś głębiej ufundowana. Nie potrzebujemy tutaj wchodzić dalej w określanie natury owego czynnika; wystarczy, jeśli zwrócimy uwagę na jego istnienie, oznaczając go schematycznie choćby „czynnikiem Z”¹⁾.

Zainteresowania są ośrodkami, wokół których narastają szeregi procesów psychicznych i czynności, składających się na tok życiowy, na „prąd aktywności”, jak się wyraża Watson. Zainteresowania mają się tak do form aktywności, które wywołują, którymi kierują, i którym nadają jedność i zbieżność, jak proces biologiczny ślimaka do skomplikowanych form skorupy, które się tworzą w wyniku tego procesu. Być może, że to porównanie jest bardzo ułomne, jednakże podkreśla ono w znacznym powiększeniu tę proporcję, jaka zachodzi pomiędzy fenomenalnie i behaviorystycznie pojmowanymi określonymi formami, a zainteresowaniami, leżącymi u ich podstawy. Zainteresowania, skierowujące energię psycho-fizyczną na pewne przedmioty, zdarzenia i osoby świata otaczającego, różnicują się i rozpadają na szeregi aktów, w miarę jak urzeczywistniają się, pokonywając opór rzeczywistości zewnętrznej. Tylko pewne *quanta* energii

¹⁾ Wskażę tylko na szereg pokrewnych pojęć takich, jak „hormé” Monakowa i Mourgu’a, „élan vital” Bergsona, energię psychofizyczną Ostwalda, koncepcje Fehnera i Ravaissona.

skierowywane są w postaci poszczególnych zainteresowań; jeżeli jednostka natrafia w pewnym kierunku na możliwości rozbudowy swojego otoczenia sprzężonego, atakuje ona ten odcinek systematycznie; jeżeli natrafia na przeszkody praktycznie niepokonalne, t. j. w jej warunkach zbyt trudne do pokonania, likwiduje atakowanie rzeczywistości w danym punkcie, rozwijając równocześnie atak na innym, lub tylko wzmacniając gdzie indziej prąd swojej aktywności. Każdorazowy świat indywidualny, w kręgu którego jesteśmy zamknięci, tworząc nasze życie z godziny na godzinę i z dnia na dzień, jest wyrazem ekspansji zainteresowań. Rozwija się on i rozszerza wraz ze wzrostem i rozwojem naszych sił psychicznych i fizycznych, likwiduje się i zamiera wraz z ich inwolucją. Możemy sobie plastycznie przedstawić ten świat, obracając dokoła pewnego punktu promień o zmiennej wielkości, aż utworzy krzywą zamkniętą kształtu ameby. Promień wodzący — to zainteresowania, wychodzące w różnych kierunkach od naszej osoby, o rozmaitej trwałości i wielkości; kształt krzywej — to granice naszego otoczenia sprzężonego, wciąż zmienne w zależności od ekspansji, kierunku i siły zainteresowań. Źródło tych zainteresowań, leżące w punkcie centralnym naszego schematu, będzie równoznaczne z tem, co psychoanalitycy nazywają *libido*¹⁾.

41. Środowisko sprzężone a powinnowactwo biologiczne. Od chwili poczęcia człowiek przedstawia pewien rodzaj impulsu psychobiologicznego, organizującego ciało, zespół narządów. Z pośród nich dwie grupy zasługują na szczególne wyróżnienie: system, przy pomocy któ-

¹⁾ Freud nadaje temu pojęciu znaczenie seksualne, uważając różne rodzaje popędów za pochodne od tego pierwotnego. Tutaj zbliżam się raczej do Junga, który stawia popęd seksualny narówni z innymi, jako zróżnicowanymi pochodnymi pierwotnej niezróżnicowanej energii.

rego materia martwa jest asymilowana i służy budowie organów w ogóle, i system, przy pomocy którego organizm rozbudowuje sobie sferę styczności ze środowiskiem. Do tego ostatniego celu służą przede wszystkim narządy ruchu, pozwalające na mniej bierne ustosunkowanie się do otoczenia, wpływające na zmienność (względną) środowiska. Istota, obdarzona zdolnością ruchu, jest nie tylko wystawiona na bezwzględne zmiany środowiska (klimatu, gleby i t. p.), lecz może je sama sobie w pewnym stopniu wybierać, a nawet modyfikować. W związku ścisłym z systemem narządów ruchu rozwija się system poznawczy, jako uzupełniający funkcję ruchu¹⁾. Pierwotnie przedstawia się on jako wrażliwość ogólna, mało zróżnicowana, ale pozwalająca już organizmowi na aktywne ustosunkowanie się do pewnych, ważnych dlań czynników biosfery. W tropizmach (orientacje przestrzenne organizmów wobec pewnego czynnika fizycznego, np. światła lub temperatury) i taktyzmach (przemieszczenie się organizmów w zależności od tychże czynników) mamy już przykład tych wyborczych (selekcyjnych) właściwości organizmu, w zależności od struktury. Jeden i ten sam czynnik fizyczny może wywołać w różnych organizmach szereg odmiennych skutków: proste zaburzenie, *wstrząs rozproszony*; *orientację* organizmu względem podniety, i to w dwu postaciach: bądź *ruchu* w kierunku podniety, bądź *ruchu przeciwnego* (reakcja ucieczki); wreszcie w pewnych warunkach czynnik fizyczny może w ogóle nie być *podniętą*, t. zn. nie wywoływać żadnych zmian w zachowaniu się organizmu. Tę zdolność *rozrózniania* organizmu w stosunku do otoczenia nazywają biologowie *powinnowactwem*²⁾.

¹⁾ Por. Storch, *Muskelfunktion und Bewusstsein*.

²⁾ *Affinité*, por. E. Rabaud, *Éléments de Biologie Générale*, str. 68 i 302.

W funkcji różnorodnych specyficznych powinowactw organizmy są przyciągane lub odpychane, utrzymywane w miejscu lub w ruchu, skierowywane tak lub inaczej; ich całkowita działalność rozwija się w granicach tych zależności.

Gdy w toku dalszych przemian różnicuje się organizm, różnicuje się także i jego funkcja ruchu, a wraz z nią różnicuje się także funkcja wrażliwości. W pewnym punkcie tego łańcucha przemian pojawia się w obrębie obszerniejszego systemu energii psychologicznej świadomość. Ta nowa postać życia charakteryzuje się trzema zasadniczymi cechami: 1) zwiększoną zdolnością do różnicowania podnieć (np. oko, zamiast prostych zmian jasności przedmiotów, dostrzegać potrafi także ich barwy); 2) wrażeniami, płynąciami ze styczności ze światem zewnętrznym lub pochodząciami z wewnętrznego środowiska organizmu (np. ból, lub cała gama różnorodnych nastrojów, uczuć i emocyj) tworzą pewien mniej lub więcej spójny układ, w którym osobne miejsce zajmuje poczucie własnego „ja”, jako środka odniesienia dla poszczególnych doznań; wreszcie 3) charakter aktywności zmienia się o tyle, że występuje nowy typ postępowania: postępowanie konstruktywne, oparte o analizę i syntezę wrażeń, o przewidywanie zjawisk i o dostosowywanie środków do celów. Ten typ postępowania konstruktywnego jest w dużym stopniu ułatwiony przez rozwój języka i świadomości językowej.

Świadomość pozajęzykowa ma charakter intuicyjny, niepowtarzalny, niekomunikowalny i globalny; świadomość językowa jest dyskursywna, powtarzalna, komunikowalna, analityczno-syntetyczna.

Świadomość intuicyjna jest jakby dalszym ciągiem twórczości organicznej tej, której wynikiem jest budowa narządów. Świadomość dyskursywna, związana w dużym stopniu ze znakami mowy

i innymi symbolami (np. umowne znaki matematyczne), jest już znaczną komplikacją aktywności. U człowieka w szczególności jest ona podstawą jego specyficznych form kultury, jego sposobów organizowania współżycia (prawo, moralność) i przekształcania otoczenia fizycznego (wiedza i technika, na niej oparta).

Na tym stopniu życia powinowactwo biologiczne pomiędzy organizmem a zespołem wyróżnionych dzięki jego strukturze czynników otoczenia musi zmienić się i skomplikować. Zasięg faktów, z którymi człowiek jest zdolny nawiązać kontakt i w granicach których buduje sobie tok życiowy, różnicuje się i zwiększa. To właśnie mieliśmy na myśli, mówiąc o „otoczeniu sprzężonym”; jest to świat, do którego człowiek, jako indywidualium i jako gatunek, zdolny jest się ustosunkować. Czyni on to w formie praktycznej i bezpośredniej (zmienia się fizycznie); w formie odczuwania zmysłowego; w formie zainteresowań poznawczych i wiedzy dyskursywnej; w formie kształtowania artystycznego; w formie utożsamiania się uczuciowego i emocjonalnego. Wytwory tej działalności, przy pomocy której człowiek organizuje sobie swoją rzeczywistość humanistyczną, kumulując się dzięki mowie i różnorodnym czynnikom, umożliwiającym ciągłość tradycji, tworzą kulturę. „Otoczenie sprzężone” różni się od kultury obiektywnej tem, że jest zindywidualizowane, podczas gdy „kultura” reprezentuje raczej człowieka jako gatunek, niż jako indywidualium. Otoczenie sprzężone jest ściśle ześrodkowane wokół indywidualności, wyraża jej właściwości, jej potrzeby, jej hierarchję; jest widzeniem rzeczy z perspektywy jednostki. Kultura jest czemś pozbawionym takiego personalnego środka odniesienia; jest czemś potencjalnym, wielością możliwych środków odniesień. Nie istnieje ona jako coś obiektywnego, niezależnie od człowieka; znaki, słowa, narzędzia i inne dobra kultury są, poza stosunkiem do człowieka,

tylko kreskami, dźwiękami, przedmiotami, pozbawionymi znaczenia. Są czemś znaczącym tylko w odniesieniach personalnych. „Kultura obiektywna” wspiera się całkowicie na społeczności osób i tylko za pośrednictwem tej społeczności może być przez jednostkę dostrzegana. W społeczności więc i tylko p r z e z n i ą leży dla jednostki nieograniczone praktycznie pole do rozszerzania swego doświadczenia i rozwoju.

42. Formy przeżywania własnego „ja”. Bez względu na to, jakie znaczenie przypiszemy wyobrażeniu jednostki o sobie (o swem „ja”) i jaka jest rzeczynista podstawa tego wyobrażenia, możemy iść drogą czysto opisową i starać się poprostu stwierdzić, jaką treść jednostka wkłada w to wyobrażenie. Postępując tak, stwierdzimy przedewszystkiem, że istnieje tu kilka typowych i zasadniczych form.

a) Pierwszą z nich jest „ja” a p e r c e p c y j n e: punkt idealny, do którego odnosimy wszelkie doświadczenie; każde doznanie barwy, dźwięku, radości, smutku lub bólu jest czymś, jest komuś dane, wiąże się z czymś systemem podmiotowo-przedmiotowym świadomości. Najprostszym wyrazem tego ujęcia jest językowa forma: „myślę”, „widzę” (ja myślę, ja widzę, nie zaś: ono się myśli, jest widziane); język rozkłada globalny fakt rozwijającego się procesu myślenia na substancję (podmiot) i czynność, względnie stan (orzeczenie)¹⁾. Takie ujęcie jaźni jest czysto formalne, ponieważ, warunkując niejako doświadczenie, jest logicznie p r z e d wszelką jego treścią. Gdy próbujemy przekroczyć tę granicę i włożyć jakąś konkretną treść w to formalne „ja”, natychmiast przesuwamy tę treść w obręb w y o b r a ż e n i ą d a n y c h o w e m u „ja”; innemi słowy wszelka próba konkretyzacji lub określenia jaźni usuwa nas automatycznie z miejsca, w którym jaźń umieściliśmy.

¹⁾ Język francuski rozróżnia dwa znaczenia „ja”: *le „je”* i *le „moi”*. Tutaj mówimy o pierwszym.

To pierwsze ujęcie jaźni jest więc czysto formalne i puste; i nie może być inaczej, skoro uznajemy, że wszelka treść doświadczenia nie istnieje sama w sobie, lecz jest dana w czyjś doświadczeniu. „Ja” nie może tu być ani „psychiką”, ani „duszą”, ani „ciałem”, ponieważ wszystko to są konstrukcje wtórne, oparte na przeżywanych przez kogoś treściach doświadczenia, obrazy, w których uogólnienie wiąże się ściśle z postrzeżeniem.

b) Inaczej jest zupełnie, jeżeli próbujemy wytworzyć sobie obraz swego „ja”, utrzymany w granicach d o ś w i a d z e n i a. Skąd czerpiemy materiał do budowy takiego obrazu? Z tego samego źródła, co i wszystkie empiryczne obrazy: składają się nań i obecne doznania, i to, co przynosi nam pamięć, i kategorie myślowe, zapomocą których uogólniamy poszczególne fakty, a więc także i społeczne (kolektywne) kategorie, dotyczące osoby wogóle (a więc nie tylko naszej osoby). Myślimy tu o osobie, uprzedmiotowiając się niejako, tak jakbyśmy myśleli o kimś innym. Do tak wytworzonego obrazu należy, jako jego główny składnik, to, co nazwaliśmy poprzednio „historią życiową” osobnika, t. j. zespół wyselekcjonowanych wspomnień i pojęć, uporządkowany w pewną sensowną całość w myśl pewnego programu życiowego jednostki. Całość ta jest uporządkowana logicznie (choćby ta logika była pochodzenia późniejszego) i chronologicznie (choćby ta chronologia była wysoce subiektywna, złudna, pełna nieścisłości, luk, przestawień i wtrętów). Nie potrzebna tu nam zresztą jakaś nadzwyczajna ścisłość, wystarcza nawet fikcja, ponieważ zależy nam przedewszystkiem na całości, t. j. na wzajemnem powiązaniu faktów. Tylko uporządkowana całość może bowiem być czemś, mającym walor psychiczny i społeczny (dla nas samych i dla innych). Życie społeczne zmusza nas do tego, byśmy pewien etos i logos postawili na miej-

scu chaosu; chaosu nie można bowiem ani określić, ani streścić, ani powtórzyć sobie samemu, ani zakomunikować innym. Nasze „ja” w tem drugim znaczeniu, podobnie jak nasza „historja życiowa”, którą sobie w wewnętrznym dialogu układamy, jest wynalazkiem społecznym, służącym porozumieniu. Wytwarza się w ten sposób „ja” schematyczne, łatwo zrozumiałe, uproszczone i uchwytnie, mające stateczny kształt, — a więc wartościowe w granicach reguł gry życiowej.

c) Poza kręgiem, zawierającym treść naszego „ja” empirycznego, rozciąga się drugi, obszerniejszy krąg koncentryczny—krąg r z e c z y „m o i c h”.

Jeżeli co do pewnych przedmiotów (powiedzmy np. włosy lub paznokcie) moglibyśmy mieć wątpliwości, do którego z tych dwu kręgów je zaliczyć, to co do innych (np. mój notes, moje mieszkanie), zaliczamy je wyraźnie do kręgu zewnętrznego. Posiadamy w tych wypadkach wyraźną świadomość zewnętrzności tych rzeczy w stosunku do kompleksu „ja”, ale zarazem stwierdzamy pewien bardziej lub mniej określony stosunek przynależności, własności lub posiadania. Wobec takich przedmiotów rozwijamy pewne swoiste postawy emocjonalne (swojskości, czułości i t. p.), a także nasze zachowanie się jest tu specyficzne (np. w wypadku, gdy uważamy, że ktoś naruszył świadomie nasze poczucie „prawa”, przywiązania lub czci). Krąg „rzeczy moich” zawiera bardzo różne rodzaje rzeczy i implikuje bardzo różne odcienie naszego doznawania i zachowania się. Niektóre z nich są ujęte w pewne sztywne systemy społeczne (np. prawa cywilnego i karnego, organizacji i instytucyj politycznych, zwyczajów etc.), niektóre zaś mają charakter wprawdzie również społeczny, ale znacznie bardziej luźny i prywatny (np. stosunek do „mego przyjaciela”, „mojej ojczyzny”).

d) Stosunek mój do „rzeczy moich” nie jest odwracalny i rozpada się na dwa przeciwnego znaku stosunki. Jeden z nich wyraża, że jednostka asymiluje niejako pewien świat rzeczy, osób i wydarzeń, czyniąc z nich przynależność do swego „ja”; rozszerza niejako granice swego „ja”, korzystając z jednej strony ze swoich przeświadczeń i emocyj, a z urządzeń społecznych, zwyczajów i fikcyj (np. prawa własności) z drugiej strony. Moglibyśmy nazwać tę formę stosunku do świata „rzeczy moich” a s y m i l a c j ą.

Druga forma powyższego stosunku jest odwrotna: jednostka pragnie tu przyporządkować siebie do czegoś, co jest poza nią; nie brać, lecz dawać z siebie. Utożsamia ona coś lub kogoś innego ze swem idealnem „ja”, chcianiem czy pożądanem; wiąże kierunkowość własnego dążenia, wzgl. wartościowania, z czemś poza sobą. Mamy tu do czynienia z procesem, który moglibyśmy nazwać u t o ż s a m i a n i e m.

Proces ten ma bardzo ważne znaczenie pedagogiczne. Zrozumienie jego pozwala nam zdać sobie sprawę z wielu faktów, zachodzących w stosunku wychowawczym (dzieci do rodziców, względnie niekiedy do obcych, wychowawców i nie-wychowawców); pozwala także wnikać dość daleko w zagadnienie samowychowania, którego jest głównym motorem. (Do tych zagadnień powrócimy w dalszym ciągu).

e) Poza kręgiem „rzeczy moich” rozciąga się jeszcze bardziej nieoznaczone pole rzeczy, co do których mamy świadomość o b c o ś c i; sfera „nieja”. Nie oznacza ona braku jakiegokolwiek bądź stosunku naszej świadomości do nich, lecz raczej poczucie stosunku oporu. Wszystko, co się nam opiera, co zakreśla nam granice, sprzeciwia się nam. Wszystko, co irracjonalne dla naszej myśli, czego nie potrafimy zanalizować ani zaklasyfikować, ani znaleźć dykursywnego wyrazu; co nie odpowiada

naszym schematom uczuciowym; czego nie możemy bezpośrednio osiągnąć, co wymaga od naszych popędów ugięcia się i otamowania, od naszej aktywności przełamania nawyknień, antycypowania celu i rozłożenia działania na kolejne etapy. Wszystko, z czym zmagają się w toku życia indywidualność, z czym w walce przeobraża się sama.

Jasną jest rzeczą, że sfera „nie-ja” jest korelatem „ja” i „mojego”. Innymi słowy, powstaje skutek rozpadu pierwotnego, nieodróżnionego doświadczenia na dwie odrębne jego strefy. Niema jeszcze prawdopodobnie tego rozpadu w monistycznym życiu dziecka; dualizm „ja” i „nie-ja” zaznacza się wyraźniej prawdopodobnie dopiero w okresie przedpubertalnym lub na początku dojrzewania. Zaznacza się wtedy poczucie odrębności (indywidualności) z towarzyszącymi mu poczuciami odosobnienia i winy; jednocześnie zarysowuje się wyraźniej nie-ja, rzeczywistość obca systemowi „ja” i „mojego”. Być może, że u pewnych typów konstytucyjnych rozłam ten bądź nie dochodzi wyraźnie do uświadomienia, bądź przebieg jego jest łagodny. U typów schizoidalnych i introwertywnych zaakcentowuje się ostrzej.

43. Główne momenty urzeczywistnienia się osobowości. Osobowość nie jest wynikiem procesu rozwojowego w tym znaczeniu, jak w z r o s t tworów organicznych, roślin i zwierząt. Jej urzeczywistnienie nie odbywa się na drodze procesów wyłącznie organicznych i nieświadomych, lecz jest w znacznym stopniu dziełem świadomości. Osobowość powstaje wprawdzie na podłożu struktury popędowej, ale jest nadbudową nad popędami, nadbudową, która jest, jak widzieliśmy, funkcją współżycia społecznego. Widzieliśmy również, że to „współżycie” należy rozumieć nie wyłącznie w sensie obcowania między jednostkami, lecz w sensie współuczestnictwa i współ-

tworzenia w społecznościach, opartych o różnorodne kierunki i rodzaje wartości. Proces tej inicjacji nie odbywa się automatycznie, ani jednorazowo, ani według tego samego u wszystkich schematu. Urzeczywistnianie się osobowości ma charakter raczej kreacji osobistej jednostki i jest w pewnej analogji z powstawaniem dzieła artysty. O ile popędy zamykają jednostkę w tym kształcie indywidualnym, jaki wynika z jej „formuły popędowej”, o tyle świadomość jest czemś, co wykracza poza jednostkę wogóle, i to w dwu kierunkach: raz w płaszczyźnie kontaktu z r z e c z a m i, powtóre w swej podstawie głęboko s o c j a l n e j. Dlatego też świadomość, jako siła współpracująca z popędami w dziele tworzenia się osobowości, struktury wyższego rzędu, jest czynnikiem w y z w a l a j ą c y m. Można by w ten sposób interpretować starożytne greckie powiedzenie: „poznaj samego siebie” i to drugie, jeszcze wyrazistsze: „poznaj, kim jesteś i stań się nim”.

A. Maeder porównywa to przejście do wykluwania się motyla z poczwarki; można by tu także odwołać się do doświadczeń, znanych większości religij, o wielokrotnych narodzinach jednostki (choćby znana parabola ewangeliczna o ziarnie, obumierającym dla nowego, wyższego stopnia życia).

Maeder¹⁾ rozróżnia trzy fazy integracji osobowości: naturalistyczną, indywidualistyczną i ponadindywidualistyczną.

W pierwszej człowiek jest ślepyim członem całości, istotą instynktową; jest to czas wzrastania, organizowania się, mobilizowania cielesnych i psychicznych doświadczeń; gra i ćwiczenie funkcji podstawowych mają tu główną rolę. Istota ludzka nie jest jeszcze wydzielona z psychicznej zależności od grupy; niema wyraźnego rozgraniczenia

¹⁾ A. Maeder, Die Richtung im Seelenleben, Zürich, 1928, str. 56—62.

świata zewnętrznego od wewnętrznego, brak wyraźnego różnicowania podmiotu i przedmiotu, niema więc i wyraźnej świadomości. Pomiędzy wszystkim panuje wzajemne powiązanie, partycypacja wszystkiego we wszystkim; zachowanie się jest zdecydowanie popędowe, przymusowe, magiczne. Tendencja zasadnicza jest: tak być i zachować się, jak inni; jest to okres intensywnej asymilacji w zakresie grup: rodzinnej, rodzajowej, klasowej.

Druga faza, indywidualistyczna, charakteryzuje się wystąpieniem dążności odśrodkowej, wykrytym wyodrębnieniem się kompleksu „ja” i świadomości siebie. Przeciwności pomiędzy świadomością i nieświadomością, pomiędzy światem „zewnętrznym” a „wewnętrznym”, zaczynają się zarysowywać ostro; system psychofizyczny dąży do wykształcenia właściwości specyficznych, odrębnych i nowych, aż do zapominania i uchylania wszystkiego innego; nowe funkcje psychiczne się rozwijają, popęd seksualny i dążenie do mocy różnicują się. W stosunku do osób otaczających na miejsce biernego przejmowania występują silne dążności selektywne: z jednej strony odpory, z drugiej związania i idealizacje. Całość dąży do wykształcenia nowego „ja”, jakgdyby ośrodka, który mieć będzie za zadanie kompensowanie, otamowywanie, korygowanie tendencji, aż do ich wzajemnego ustatkowania i zharmonizowania. Konflikty i cierpienia towarzyszą człowiekowi w tej drodze (poczucie winy!). Indywidualizacja jest ściśle związana ze ścieraniem się i walką wewnętrzną sił, odczuwaną przez jednostkę jako bolesny, ale nieuchronny kryzys.

Trzecia faza wreszcie stanowi nowy krok naprzód. Zróżnicowane i wyodrębnione indywiduum, zdobywszy sobie samoistność, dochodzi do poczucia przejściowości i względnej wartości tej fazy. Występuje z kolei dążność dośrodkowa: do włączenia się zpowrotem w szerszą całość, ludzką i kosmiczną; na miejsce

naturalistycznego i indywidualistycznego nastawienia występuje socjalne i ponadindywidualistyczne. O ile poprzednio jednostka rozszerzała swój świat, biorąc tylko, o tyle teraz pragnie obdarzać, dawać z własnej pełni; ma poczucie małej wartości odgraniczania się i zamykania w swym „ja” — jej nowa zdobycz polega na zrzeczeniu się ochrony, która staje się czasem niewolą; podobnie ściany oprzędu dla gąsienicy w okresie przepoczwarczenia są ochroną, dla już wykształconego motyla — więzieniem.

Powyższe fazy nie muszą wszystkie dochodzić do skutku, podobnie jak i cała osobowość nie jest koniecznością organiczną. Ale z chwilą, gdy człowiek raz znalazł się na tej drodze, doświadczenia jego przybierają kształty typowe¹⁾.

Nadbudowa powstaje tutaj 1-o w toku wymiany doświadczeń społecznych, 2-o poprzez liczne walki, konflikty i kompromisy pomiędzy dwiema zasadami regulacyjnymi, które Freud nazywa *Lustprinzip*, *Wirklichkeitsprinzip* (dążenie do zadowolenia i pokonania oporu rzeczywistości), wreszcie 3-o w myśl prawidłowości i norm życia wewnętrznego. I podobnie, jak dzieło artysty nie powstaje w sposób dowolny i przypadkowy, tak samo też zdrowa i harmonijna osobowość nie tworzy się z przypadków i dowolności, lecz w zgodzie z trwałymi prawami rzeczywistości. „Zarówno popęd, nastawiony na zaspokojenie pewnych poszczególnych potrzeb, jak i jaźń, skierowana do samoistności i wyłączności, muszą nauczyć się uwzględniać możliwości świata zewnętrznego i wymogi świata wewnętrznego. Człowiek, jako istota ściśle odosobniona i prywatna, jest abstrakcją. Rozwój względnej, jedynie indywidualnej, samodzielności i włączenie osobowości zpowrotem w szerszą całość nastąpić może tylko stopniowo; droga ta jest pełna niebezpieczeństw

¹⁾ Por. np. życie L. Tolstoja lub Brata Alberta.

i grózb wykołejenia”¹⁾. To też integracja osobowości jest rzeczą trudną i niezawsze się udaje; wychowanie w środowisku rodzinnem i szkolnem niewątpliwie może tu dużo dobrego, ale i wiele złego wyrządzić. Lekarz-psychjatra nie może nic innego uczynić, jak przeprowadzić re-edukację jednostki: nauczyć ją prawidłowej techniki życia. Ale wychowanie powinno uczynić tę rzecz wcześniej.

44. Plan życiowy. Zgodnie z przyjętem w tej pracy założeniem, rozpatrujemy osobowość zjawiskowo, śledzimy ją w najrozmaitszych objawach i związkach. Z tego punktu widzenia można zadać pytanie, jaki jest charakter jedności, którą osobowości przypisujemy, w czym tę jedność dostrzegamy?

Należy zgóry zaznaczyć, że całość naszej gospodarki psychicznej, tok naszego postępowania, nie posiada cechy doskonałej jednolitości, ani nie przedstawia jakiejś ściśle uporządkowanej logicznej całości. Istnieją liczne źródła konfliktów i sprzeczności w samej jednostce i w jej stosunkach ze światem. Już w samej dziedzinnej strukturze popędowej zazwyczaj tej zupełnej jednolitości niema; również niezawsze istnieje zgodność pomiędzy popędami a wymogami życia społecznego (nakazami i zakazami kolektywnymi, przekazywanymi); niema jej także pomiędzy impulsami a ich intelektualną nadbudową (kryterjami postępowania racjonalnego); wreszcie pomiędzy normalizacją postępowania na podstawie tradycji a osobistymi ideałami życiowymi (np. moralnością tradycyjną a moralnością osobistą) może także zachodzić rozbieżność. Wszystkie powyższe okoliczności sprawiają, że życie na tym poziomie przestaje być procesem automatycznie i jednolicie wyznaczonym, lecz staje się *p r o b l e m e m*, czemś wiecznie otwartem, niezupełnie wyznaczonym. Jedność znajduje się tu w punkcie dojścia, nie w punkcie wyjścia: jest

oparta na nieprzerwanym wysiłku jednostki, na wciąż odnawiającej się syntezie. Będziemy mogli łatwiej ją opisać, wskazując na *s t r u k t u r ę c z a s o w ą* osobowości.

Przedewszystkiem jest wysoce charakterystyczne, że przeszłość indywidu- alna nigdy nie jest dana jednostce w formie statycznej i rzeczowej, lecz jest dynamiczna i organicznie związana z chwilą bieżącą. Nie istnieje ona, jako pamięć absolutna, rodzaj magazynu, który stałby przed nami otworem i do którego zawsze mielibyśmy dostęp jednaki. Tego rodzaju przeszłość, współistniejąca biernie z organizacją naszej terażniejszości, byłaby raczej hamulcem i przeszkodą dla życia aktualnego. W rzeczywistości jednak dostęp do naszej aktualnej terażniejszości mają tylko niektóre obrazy, te, które zdolne są w sposób użyteczny oświetlić czynność bieżącą. W chwili np., gdy jestem zajęty pisanem tych rozważań z przeszłości, napływają obrazy, potrzebne mi ze względu na treść i formę tego, co chcę wyrazić. Niema tu tylko swobodnego kojarzenia się obrazów, lecz działa tendencja determinująca (zamiar, impuls do zorganizowania pewnego świata myślowego w określonym kierunku i w określony sposób); tendencja ta zawiera w sobie pewną dostosowaną zasadę selekcji, dzięki której doptyw obrazów jest uregulowany i dzięki której — zamiast nieskoordynowanych rojeń — otrzymujemy w wyniku pewne całości, mające sens poznawczy¹⁾. W ten sposób upływa nam coprawda tylko część życia psychicznego — ta, która jest poświęcona czuwaniu i wysiłkowi. Charakteryzuje ją kierunkowość i napięcie. W toku naszej „dziejnej świadomości” przechodzimy od jednego zadania do drugiego; jawa jest zorganizowana jako szereg przedsięwzięć: napisać kilka stro-

¹⁾ Bardzo dobre przedstawienie różnych faz psychicznych, wiodących od marzenia i zwidzenia do myślenia (poznawczego), znajdzie czytelnik u J. Deweya: *Jak myślimy*.

¹⁾ Maeder, op. cit., str. 43.

nic rękopisu, przeczytać list, odwiedzić znajomego, pójść na spacer, zjeść obiad, coś kupić — oto najbanalniejsze przykłady takich luźnych pomiędzy sobą, ale wewnętrznie powiązanych aktów, składających się na tok życiowy.

Jedynie w czasie snu i w stanach marzeniowych świadomość jest ukształtowana odmiennie. Charakteryzuje je jakgdyby zluźnienie wysiłku, jakgdyby rozwiązanie rytmu życia, który rozpada się, rozprasza na fragmenty, nie poddane działaniu życiowych tendencji determinujących. Przedtem, w czasie jawy, dopływ obrazów do świadomości aktualnej był uzależniony jakgdyby od odzwiernego, stojącego na straży naszej zorganizowanej terażniejszości i dopuszczającego tylko niektóre, dopasowane do naszych działań, obrazy; teraz odzwierne odszedł i tem samym znikł przedział pomiędzy przeszłością osobistą a terażniejszością. Niema świadomości różnicy pomiędzy nimi, moglibyśmy dowolnie nazywać taki stan. Obrazy swobodnie przychodzą i odchodzą, kierowane prawdopodobnie zupełnie innymi zasadami, niż tendencje determinujące świadomości jawy. Stany takie najlepiej można uchwycić, obserwując zwidzenia hipnagogiczne, przedsenne, kiedy odbywa się przejście od jawy do snu. Każdy wie o tem instynktownie, że warunkiem dobrego zaśnięcia jest wyzbycie się, o ile możliwości, wszelkich napięć, mięśniowych i psychicznych; trzeba zluźnić napięcie mięśni przez przybranie jak najwygodniejszej, jak najbierniejszej pozycji, wyzbyć się snucia projektów, żywych zainteresowań, przestać rozwiązywać jakiegokolwiek problemy, ograniczyć nawet dopływ wrażeń zmysłowych ze świata zewnętrznego, a co najmniej zabezpieczyć się przed ich nagłymi zmianami. To, co następuje wtedy, przedstawia obraz świadomości, nietylko zmniejszonej, ale i rozprószonej: niezależnie jakgdyby od nas, przychodzą i odchodzą źle dopasowane do siebie obrazy, niby film, sklejonny z odcinków różnych całości. Przeszłość

usamodzielnia się jakgdyby od terażniejszości, niezorganizowanej, a więc bezsilnej. Przeszłość nie jest już podporządkowana żadnym określonym działaniom, zamiarom, tendencjom, nie jest w służbie terażniejszości.

W ogólności terażniejszość psychiczna jest współrozciągła z wysiłkiem; nie oznacza ona poprostu niczego innego, jak tylko istnienie kierunków i skupień psychicznych, wyrażających się w określonych, sensownych akcjach (bez względu na rodzaj owego sensu: techniczny, ekonomiczny, poznawczy, artystyczny i t. d.). W ten sposób życie psychiczne codziennie oscyluje pomiędzy dwoma biegunami: napięciem i rozproszeniem, świadomości dziennej i świadomości nocnej, działania i marzenia, terażniejszości, związanej ściśle z selekcyonowaną przeszłością, i stanu bezczasowego, w którym wskutek braku organizacji i selekcji różnice czasowe się zacierają.

Granice każdorazowej terażniejszości są inne, szersze lub węższe, zależnie od rodzaju akcji, którą prowadzimy, od ilości wysiłku, którego dane zadanie życiowe od nas wymaga. Jeżeli np. wygłaszam wykład z pamięci, co wymaga pewnego wysiłku w kierunku zorganizowania całości myślowej, wiążącej się z jakimś problemem, wówczas granice mojej akcji, wyznaczonej przez pewien obiektywny sens, są zarazem granicami mojej „terażniejszości”.

Obok tego charakterystycznego stosunku do przeszłości osobistej, drugą cechą „świadomości dziennej” (ciągu zorganizowanych zachowań się) jest jej stosunek do p r z y s z ł o ś c i. Każde zachowanie się zawiera w sobie rozmach, skierowany w przyszłość. Wyraża się to w dwojakiej postaci: przewidywania i planowania. Każdy, żyjąc nawet najbardziej „z dnia na dzień”, coś przewiduje, to zn. zdolny jest wyobrażać sobie dalszy przebieg różnorodnych zdarzeń, które go otaczają, a które pojmuje jako ciągi w czasie. Nikt, będąc na jawie

i przy „zdrowych zmysłach”, nie patrzy na to, co go otacza, jak na momentalne, statyczne „stany” (taki świat musiałby utracić dlań realność), lecz przypisuje im jakieś trwanie, rozciągające się wstecz i wprzód. Przewidywanie jest tworem naszej wyobraźni, względnie naszego intelektu (rozumowania).

Czemuś innym jest planowanie; tutaj nie tylko przewidujemy intelektualnie pewien przebieg, lecz ustosunkowujemy się do przyszłości aktywnie. Przewidywanie wchodzi w skład planowania, ale ponadto istnieją tu jeszcze momenty nastrojowe i emocjonalne: coś staje się dla nas pożądane, upragnione; istnieją impulsy, wyzwalaające stan czynny organizmu. Każda prowadzona przez nas akcja nie tylko wykorzystuje przeszłość, organizując ją na swój sposób, ale i zachowuje się wobec świata zewnętrznego jak zdarzenie, zmieniające tok innych zdarzeń. Antycypując przyszłość naszymi zamierzeniami, stosujemy wobec zdarzeń tę samą zasadę selekcji, kształtujemy je zgodnie z naszymi potrzebami, urabiamy je po ludzku.

Przewidywanie jest w zasadzie nieograniczone, planowanie jest ściśle związane z całokształtem życiowym, z osobowością. Możemy snuć przewidywania na temat przyszłych losów naszej planety, ale w planowaniach nikt nie liczy się z takimi dalekimi perspektywami; mielibyśmy za „niespełna rozumu” kogoś, ktoby w swoich planowaniach brał pod uwagę takie przewidywania. Planowanie jest zazwyczaj ograniczone bliską przyszłością; istnieją tu różnice indywidualne i różnice faz rozwojowych. Życie jednych płynie „z dnia na dzień”, inni, tacy, lubią planować okres najbliższego roku lub conajwyżej paru lat.

Planowanie dziecka idzie w parze z jego ogólnym rozwojem, a w szczególności z rozwojem pojęcia czasu i z dokładnością oceny interwali czasowych. Konkretnie biorąc, dla chłopca pięcioletniego np., planowanie ogranicza się prawdopodobnie do dnia; a już np. po-

wiedzenie: „dostaniesz zabawkę na Boże Narodzenie, za dwa miesiące”, ma dlań zapewne tę samą wartość, co powiedzenie: „dostaniesz ją za dwa lata”, ponieważ interwale te są dla jego umysłu nierozróżnialne. Wszystkie plany przyszłości, aż do najdalszych, zbiegają się dlań w jeden, mglisty i nieokreślony, oznaczający wogóle coś „niezrozumiale dalekiego”, jeżeli przekraczają pewien charakterystyczny dla danego wieku interwał maksymalny¹⁾.

Z niezrozumienia różnic w zdolności do planowania u dziecka wynikają różnorodne błędne „chwyt” pedagogiczne i dydaktyczne. Często można się spotkać z admonicjami, skierowanymi do dziecka ze strony wychowawców, tego typu: ktoś chce, powiedzmy, nauczyć dziecko oszczędności i w tym celu zachęca je do odkładania drobnych datków, zamiast doraźnie wydać je na ciastko, do skarbonki; „za rok uzbiera ci się tyle, że kupisz sobie rower”. Siła, zawarta w takim impulsie, nie może zrównoważyć ani tem bardziej przeważyć impulsu do wydania doraźnego, gdyż zdolność planowania dziecięcego tak daleko nie sięga. „Ucz się tego a tego”, „przyzwyczajaj się do tego, bo jak dorośniesz, to ci się przyda” — są to wszystko akty wychowawcze zupełnie zbędne, ponieważ w obręb planowania żadnego dziecka nie wchodzi okresy: „gdy będę dorosły”, nawet choćby takich wyrażen używało.

Jasną jest rzeczą, że o osobowości możemy mówić tylko tam, gdzie jest opisana powyżej organizacja podłoża psy-

¹⁾ Przypomina mi to opowiadanie o 10 l. chłopcu, który słyszał, że karakony potrafią żyć 10 lat bez jedzenia; postanawia to sprawdzić sam; złowił kilka karakonów, trzyma je w pudełku od zapalek i z triumfem stwierdza, że już 3 dni (!) nie jadły a żyją. 3-dniowa zaliczka na dziesięcioletni okres wskazuje tylko na dysproporcję pomiędzy zdolnością do planowania a rozumieniem interwali czasu. 10 lat było dla chłopca jeszcze pustym słowem, pustą formą bez dokładnie przyporządkowanej treści. Jest ono dlań równoznaczne z otwartą strukturą, oznaczającą każde „bardzo długo”.

chicznego. Nie będziemy więc mówili o osobowości niemowlęcia, o osobowości człowieka w chwili, gdy działa w stanach somnambulicznych, o osobowości człowieka śniącego lub chorego psychicznie (w przypadkach rozszczepienia, utraty zainteresowań i t. p.).

O „planie życiowym” będziemy mówili w znaczeniu gospodarki całością życia; jak je sobie ktoś tłumaczy, jak pojmuje własną „historję życiową”, jakie dominują w nim zainteresowania, przejawiające się w planowaniu; innymi słowy, jakiego rodzaju jedność przejawia się (widziana oczami własnymi lub dostrzegana przez obserwatora) w toku różnorodnych zachowań się osobnika. Mamy tu oczywiście na myśli nie jedność jakąś fizjologiczną lub organiczną, lecz jedność „układu zrozumiałego” (wg. terminologii Jaspersa), sens humanistyczny, specyficznie ludzki, jaki ludzie nadają swemu życiu. „Plan życiowy” należy do sfery pojęć teleologicznych i w mechanicznej koncepcji człowieka, jako części przyrody, się nie mieści.

U dziecka o „planie życiowym” mówić można o tyle, o ile wychodzi już ono ze sfery czystego impulsu, o ile pamięć z jednej strony, planowanie z drugiej wpływają na grę motywów, przeobrażając bezpośrednie postępowanie. Z dużymi niespodziankami w tym zakresie wychowawca może się spotkać zwłaszcza u dzieci, które, dzięki szczególnym warunkom środowiska (sieroctwo, zaniedbanie, anormalne środowisko rodzinne), stają się przedwcześnie dojrzałe życiowo. Dzieci ulicy, dzieci zapelniające przytułki, dzieci „trudne” w szkole, są to dzieci, u których zjawiska „planu życiowego”, częściowo świadomego a częściowo bezwiednego, występują niekiedy bardzo wyraziście. Neurotyczny, wypaczony plan życiowy powoduje tu często ostre konflikty pomiędzy dzieckiem a rodzicami¹⁾ i dzieckiem a szkołą. Wycho-

wawca ma tu trudne zadanie zapoznania się z warunkami życiowymi ucznia, zdobycia jego zaufania, wniknięcia w jego plan życiowy i przez umiejętne i taktowne postępowanie, przez stworzenie ochronnych warunków — zmniejszenia płaszczyzny tarć pomiędzy dzieckiem „trudnym” a światem. Dotykamy tu dziedziny wielkiej nędzy wychowawczej dziecięctwa; są to jednak zagadnienia, których wychowawca, mimo najlepszej woli samymi środkami wychowawczymi rozwiązać nie jest w stanie. Tylko działania wychowawcze, poparte przez głęboko w życie sięgającą reformę społeczną, mogłyby tu czegoś dokonać. Warunki bowiem życia rodzinnego bywają niekiedy takie, że tylko najszybsze usunięcie stamtąd dziecka i umieszczenie go w zdrowszych społecznie i moralnie warunkach mogłoby przynajmniej pewną liczbę dzieci uratować przed zagładą lub wykolejeniem. Zagadnienia życia rodzinnego nie są jednakowoż izolowane, lecz wiążą się z życiem zawodowym, a przez to sięgają w ustrój społeczny. To zaś przekracza punkt widzenia pedagoga i jego sferę działania.

45. „Normalny” i „spaczony” plan życiowy dziecka z pedagogicznego stanowiska. Pojęcia „normalny” i „anormalny” nie oznaczają żadnej cechy rzeczy, ani stosunku między rzeczami, lecz są skrótami, wyrażającymi naszą o c e n ę rzeczy. Wypowiadając sąd o normalności lub nienormalności jakiegoś przedmiotu, czynu lub osoby, chcemy zaznaczyć, że pewna rzecz odpowiada przeciętnemu zapotrzebowaniu, zwyczajowi, użytkowi (np. normalna twardość stalówki, normalny wymiar arkusza papieru); że pewien czyn jest zgodny np. z normą prawną, moralną lub z kodeksem honorowym, przyjętym w pewnej warstwie społecznej; wreszcie, że pewna osoba odpowiada naszemu wyobra-

¹⁾ Wystarczy przytoczyć, jeśli do poradni leczniczo-pedagogicznej przychodzi oj-

ciec i oświadcza: „Zróbcie co z tem dzieckiem, bo jak tak dalej pójdzie, to je zastrzelę”.

zeniu typu biologicznego lub że niezbyt się od niego odchyła. Kto wypowiada taki sąd, musi mieć w umyśle jakiś „wzorzec”, jakiś rodzaj miary (sprawdzian), jakąś jednostkę miary, z którą porównywa dany przedmiot, czyn lub osobę. Stąd też, w zależności od wybranej miary, przesuwają się będą granice normalności i anormalności. Jeśli chodzi np. o osobę — co właśnie interesuje nas w pedagogice najbardziej — to granice te wypadną różnie, w zależności od tego, czy mówić będziemy o normalności np. biologicznej, czy społecznej. Wiele cech biologicznie degeneracyjnych jest z punktu widzenia społecznego użytecznych, dopomaga do pełnienia ważnych i koniecznych funkcji społecznych. W dziele Kretschmera o „Ludziach genialnych” mamy szereg przykładów w tym kierunku. Goethe był człowiekiem z punktu widzenia społecznego zupełnie normalnym, a nawet pozostał w tradycji ze znamieniem człowieka klasycznego, doskonale pogodzonego z życiem, zrównoważonego i harmonijnego. A jednak z biologicznego punktu widzenia przedstawia się on wręcz inaczej, jako jednostka ciężko obciążona dziedzicznie, skłócona i podlegająca wyraźnym falowaniom życia psychicznego, z okresami wzmożonego tempa, twórczości i podniecenia, po których następowały okresy prostracji i bezpłodności. Goethe — „artysta życiowy” — jest może raczej legendą, powstałą stąd, że ideał subiektywny jego został wzięty za rzeczywistość, to co było celem procesu, za sam proces. „Klasyckość” Goethego jest prawdopodobnie postawą, uzyskiwaną przezeń z wysiłkiem, wbrew dysharmoniom struktury popędowej, zwycięstwem, z trudem uzyskiwanem na sobie, wyrazem silnych dążeń samowychowawczych.

W pewnym sensie można powiedzieć wogóle, że takie typy życiowe, jak uczonego, filozofa, artysty, nie są całkowicie normalne, ponieważ stwierdzamy u nich hipertrofię jednej jakiejś funkcji, zazwyczaj na niekorzyść pozostałych, i ponie-

waż taka hipertrofia narusza w ogólności równowagę pomiędzy strukturą popędową a postępowaniem zracjonalizowaniem. Gdy energia psychiczna wyładowuje się jednostronnie w czynnościach kontemplacyjnych, zamiast kierować się w stronę działania praktycznego, gdy ponadto zobowiązania, wynikające z zawodowej organizacji życia, utrwalają jeszcze ten podział, wytwarza się typ życiowy drażliwy, o trudnym kontakcie osobistym, mało podatny do organizacji i karności społecznej. „L'homme pensant est un animal dépravé” — głosi Rousseau w swym paradoksie, potwierdzanym zresztą przez Möbiusa, Kretschmera i innych. Mimo jednak biologicznych odchyżeń od normy, należy uważać typy te za całkowicie normalne w znaczeniu socjologicznym; im bowiem zawdzięczamy w dużym stopniu postęp cywilizacyjny i przyrost kultury obiektywnej.

W specjalnym znaczeniu można również mówić o „normalności” i „anormalności” z punktu widzenia wychowawczego. Wychowawca towarzyszy dziecku i młodzieńcowi w ich drodze rozwojowej ku uspołecznieniu, stwarza swoją działalnością sytuacje, które mają dostarczać bodźców, szczególnie sprzyjających temu procesowi. Niekiedy napotyka jednak w swym stosunku do wychowanka wielkie trudności w postaci szczególnych oporów na zamierzenia wychowawcze, przejawiających się bądź to jako szczególna bierność i niechęć do przyjmowania cokolwiek, co leży w planach wychowawcy, bądź jako mniej lub więcej otwarte i jaskrawe formy buntu. Trudności mogą poza tym występować nie tylko w stosunku do wychowawcy, ale również w stosunkach koleżeńskich (śródogrupowych), np. w postaci aspołecznej lub nawet antyspołecznej postawy dziecka (złośliwe psoty, agresywność, dokuczliwość, radość z powodu wyrządzonej szkody i t. p.) Wszystkie tego rodzaju objawy nie powinny być uważane przez wychowawcę ani za coś

„przypadkowego”, ani za wyraz jakiegś specjalnej „natury” dziecka. Właściwa postawa wychowawcy polegać będzie tutaj na zrozumieniu, że trudności te powstają często na podłożu spaczonego planu życiowego, zwichniętej w swoim pochodzie osobowości, i że każde piętnowanie dziecka podobnego prowadzi tylko do pogłębienia zła, a nie do poprawy. Niekiedy dziecko takie jest wybitnie psychopatyczne i wtedy potrzebna jest raczej interwencja lekarza-wychowawcy; często jednak są to zaburzenia funkcjonalne, powstające na tle niekorzystnego wychowawczo środowiska rodzinnego, niewłaściwego stosunku rodziców lub opiekunów. Ciasnota mieszkaniowa, utrata zarobków, nieuczciwa konkurencja zawodowa, nieznośne warunki moralne w świecie pracy, bezrobocie — wszystko to, trafiając na słabsze, mniej odporne egzystencje, może stać się czynnikiem ruiny życia rodzinnego i stwarzać wybitnie niekorzystną sytuację wychowawczą dla dziecka. W tych warunkach dziecko z jednej strony — nie chronione dostatecznie — wcześniej życiowo dojrzewa, z drugiej jednak przypląca to utratą poczucia własnej wartości, zaburzeniami w swojej postawie wobec starszych (rodzeństwa, rodziców, opiekunów, nauczycieli). Samobójstwa, ucieczki z domu, włóczęgostwo, przestępstwa nieletnich — oto najdrastyczniejsze wyniki takich stosunków. Dokładne ustalenie tych faktów będzie przedmiotem przyszłej „Patologii wychowawczej”, do której materiały już się zwolna gromadzą¹⁾.

¹⁾ Jest pożądané, aby istniejące i przyszłe poradnie leczniczo-wychowawcze dały materiał do opracowania pod tym kątem.

Z dotychczasowej literatury wychowawca może przeczytać z korzyścią następujące prace: J. K u c h t a, Dziecko-włóczęga, Biblj. Wychow. M. Arcta. K. D a b r o w s k i, Nerwowość dzieci i młodzieży, Biblj. Dzieł Pedagogicznych 1934. E. M a r k i n ó w n a, Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne, Biblj. Dzieł Ped. 1934. C. R o b i n, Les haines familiales, Gallimard 1926. A. A d l e r, Schwererziehbare Kinder, — i inne, już przytoczone.

46. Objawy spaczonego planu życiowego. Spaczony plan życiowy powstaje w wyniku nieudania się procesu uspołecznienia. Tworzenie się uspołecznionej osobowości jest, jak widzieliśmy, procesem skomplikowanym i zależnym od szczęśliwego ustosunkowania się szeregu czynników, z których jedne leżą po stronie dziedziczności, inne środowiska społecznego. W każdej z tych grup zjawisk mogą być zosobna dane warunki sprzyjające lub nie sprzyjające temu procesowi. Pewne konstelacje c z y n n i k ó w d z i e d z i c z n y c h mogą same w sobie być dysharmonijne. Taki wypadek zająć może np. w wyniku skrzyżowania się dwu lub kilku czystych typów rasowych o cechach bardzo rozbieżnych; osobnik, powstały z takiego krzyżowania, może objawiać strukturę popędową bardzo bogatą, ale jednocześnie niejednorodną, dysharmonijną, trudną do podporządkowania jakimś jednolitemu układowi społecznemu wartości i reguł życiowych. Wiadomo np., że metysi przedstawiają taką niejednorodną mieszaninę skłonności i że ich wartość moralna często jest obniżona w porównaniu z wyhodowanymi bardziej jednolicie typami rodziców. Osobnikowi, obdarzonemu taką niejednorodną, dysharmonijną strukturą popędową, trudno przychodzi wyjść ze sfery chwiejnego, doraźnego postępowania, i zbudować typ postępowania konstrukcyjnego, przewidującego, normowanego obiektywnie i społecznie, słowem dojść do posiadania trwałej, oznaczonej osobowości.

Z drugiej strony i czynniki środowiska mogą układać się w konstelacje, zgóry sprzyjające lub nie sprzyjające wychowaniu osobnika. Warstwa społeczna o silnie skryształizowanych tradycjach, będąca wynikiem dłuższego procesu dziejowego, dokonywującego się w znacznym stosunkowo odosobnieniu, ma większe szanse wytworzenia osobników typowych, dobrze przystosowanych, aniżeli środowisko nietypowe, zmienne, zmieszane. Obowiązki hono-

ru, *fair play*, lojalności nie są zazwyczaj właściwością mieszanćów kulturalnych, lecz typów arystokratycznych, spadkobierców długiej tradycji społecznej w tej samej warstwie, rodzie lub klasie¹⁾. Człowiek bez zasad, bez honoru i skrupułów — *ein Zweckmensch* — używając znakomitego niemieckiego słowa — jest odchyleniem w typie arystokratycznym, ale regułą u kulturalnego mieszanća. Takich mieszanćów obserwować można w okresie ich „wysferzania się” — przechodzenia z jednej warstwy społecznej do innej; skądinąd można też zauważyć wytwarzanie się mętnych typów na wszystkich geograficznych pograniczach (takim pograniczem jest np. przedmieście).

Sam fakt jednak, że w pewnym osobniku proces uspołecznienia jakgdyby nie dojrzewa, lub że wychowanie nie dość skutecznie rozwój jego popiera, nie świadczy jeszcze o spaczonym planie życiowym. Tworzy się on nieraz na podłożu właśnie nadmiernego wychowywania, a nie jego braku; istotą spaczonego planu życiowego jest *p r o t e s t*, bunt wewnętrzny, często nieuświadomiany i skierowany nie przeciw określonej przyczynie (sytuacji), lecz wogóle przeciw *s y s t e m o w i n o r m u j ą c e m u*, reprezentowanemu przez *o b y c z a j*, *p r a w o*, *c z y w y c h o w a n i e*. Dzieckiem trudnym nie jest to, które buntuje się przeciw jakiemuś krzywdzącemu postępowaniu, lecz to, które jest skłonne do upatrywania krzywdy nawet tam, gdzie jej warunków obiektywnie niema, które ma zasadnicze nastawienie wobec świata zewnętrznego, jak wobec czegoś

¹⁾ Wyrażenia „typ arystokratyczny” używam w znaczeniu „czystej linii” (biologicznej lub społecznej). Można więc mówić o arystokracji chłopca, jak i o arystokracji w znaczeniu t. zw. „wyższych warstw” społecznych.

Bardzo interesujący obraz hanzeatycznej arystokracji mieszczańskiej (Lubeki) dał Tomasz Mann w swoich „Buddenbrockach”, arcydziele intuicji i obserwacji psychologicznej i socjologicznej.

wrogię, czego trzeba się bać i przed czym trzeba się bronić. W następstwie takiej wewnętrznej postawy rozwijają się swoiste formy stosunków życiowych i postępowania, charakterystycznych w swej odrębności, ale *n i e z a w s z e w a r t o ś c i o w y c h s p o ł e c z n i e*.

Oto jak przedstawia się *h a b i t u s* dziecka o spaczonym planie życiowym¹⁾: „Kazio ma wyraz twarzy tępy, bezmyślny, usta opuszczone, głowa schylna lub zadarta do góry, celem oparcia o ścianę, pod którą siedzi, a o którą czasami rytmicznie uderza. Ponura twarz, na której jednak czasami zjawia się uśmiech. Następuje wówczas zupełne *p r z e o b r a ż e n i e* tego dziecka. Śmieje się żywo i twarz mu się zmienia całkowicie, robi się przyjemna i inteligentna. Zauważywszy jednak, że ktoś widzi, jak on się śmieje, chłopiec *m o m e n t a l n i e c h o w a s i ę z a p l e c y k o l e g ó w* i przyjmuje swoją zwykłą, pochmurną, apatyczną minę. To przeobrażenie wygląda jak barwa ochronna, którą posiadają zwierzęta, barwa ochronna przed otoczeniem.. Całe jego zachowanie świadczy o tem, że chciałby jak *n a j m n i e j z w r a c a ć u w a g ę* na siebie. Podczas lekcji siedzi zupełnie spokojnie, prawie nieruchomo, ze swoim bezmyślnym wyrazem. Wezwany do odpowiedzi, jeżeli jej nie umie, patrzy w okno ze złem spojrzeniem, z *d e c y d o w a n y n a n a g a n y*. Urozmaica sobie godziny szkolne ukradkowym zjadaniem zapasów z pod ławki. Podczas przerwy, gdy inni wybiegają na korytarz, on najczęściej zostaje w klasie i wyjmuje, już teraz jawnie, swoje zapasy. Czasami, powoli, niedbale, wychodzi wraz z innymi na korytarz. Chodzi napozór obojętny między bijącymi się chłopcami, szuka jednak sposobności, ażeby *n i e z a u w a ż o n y* mógł

¹⁾ Wyjęte z niedrukowanej pracy M. Hesslerów. Chłopiec opisywany ma lat 11-cie i mieszka w zakładzie wychowawczym Braci Albertów.

zadać jakiś bolesny cios. Bije tak, ażeby nikt tego nie widział”.

„W Zakładzie Kazio w gromadzie chłopców czuje się osamotniony i inny, niż oni. Nie bierze udziału w ich zainteresowaniach i zabawach. Z rękami w kieszeniach przypatruje się bawiącym się, na przykład kopiącym dół w ziemi. Czasami nogą coś potrąci, odsunie, ale robi to odniechcenią, znudzony i smutny. Bracia wychowawcy opowiadają o nim, że zawsze chodzi skrzywiony i „płacze ma na końcu nosa”. Płacziwy, płacze, gdy mu dokuczają, a nawet i bez powodu. Czasami sam prowokuje jaką bitkę, a potem, nie zapaliwszy się do niej, płacze i rezygnuje z możliwości zwycięstwa.

...Nie ma przyjaciół ani w szkole, ani w Zakładzie... Jest zawsze smutny, brak mu tej tężyzny, co u innych chłopców.

Z tym chłopcem z trudem udało się nawiązać jakiś kontakt. Zawsze jednak pozostał ostrożny i nieszczerzy. Czasami na zapytania zupełnie nie odpowiadał, patrząc z uporem przed siebie. Z początku nie chciał usiąść w mojej obecności (wdrożone uczucie pokory), twierdząc, że może stać i że będzie stał podczas rozmowy. Wy tłumaczyłam mu, że jednak pisać nie może, stojąc. Usiadł wówczas, sztywny i obcy, jak manekin. Później, podczas wymyślonej przeze mnie gry (celem ośmielenia go), uśmiechał się do mnie swoim nieoczekiwanym, niezgodnym z dotychczasowym wyglądem, uśmiechem”.

W opisie tym warto podkreślić pewne momenty:

1) Dziecko naogół nie bierze udziału w sytuacjach społecznych (np. na lekcji); a raczej bierze go tylko mechanicznie. 2) Nie bierze pełnego udziału nawet w sytuacjach zabawowych, dopuszczających dużą swobodę dla przejawiania

się spontanicznej natury dziecka. 3) Unika ekspansji ruchowej i jest raczej pogrążone we „własnych myślach”, w marzeniu na jawie. (Wynika to wyraźnie z innych obserwacji nad tym chłopcem). 4) Nie umie nawiązać przyjaźni. 5) Ma trudny kontakt z osobami obcymi. 6) Unika otwartej walki, szczerzej miary sił. 7) Nie lubi zwracać na siebie uwagi i rozwija system ochronny przed tem. 8) W kontakcie z osobami obcymi nieufny i nieszczerzy. 9) Postawa rezygnacji i stałego poczucia krzywdy. 10) Dodać należy, że chłopiec, w zasadzie inteligentny i zdolny, uczy się z roku na rok gorzej.

Istotnymi są tutaj:

Izolacja psychiczna i psychospołeczna (punkty 1, 2, 4, 5);

Zredukowanie ekspansji ruchowej, jako płaszczyzny fizycznego kontaktu ze światem, w rezultacie czego następuje wzmoczenie życia „nawewnątrz” (introwersja);

Rozwinięcie się szeregu swoistych zachowań się i postaw, swoistej „metody życia” (punkty 6, 7, 8, 9).

W swym planowaniu na dalszą, nieokreśloną przyszłość, chłopiec, jak wszyscy w tym wieku, jest chwiejny; ale wśród różnych planów znajduje się np. taki:

(W odpowiedzi na zapytanie „jaki zawód najlepiej ci się podoba?”) — „Mnie najlepiej podoba się szewc, dlatego, bo on nie chodzi nigdzie, tak jak inni robotnicy, jest mu ciepło, nie robi on w polu, tylko w domu. Zarabia on na tem dobrze. Nieraz ma dużo roboty, ale i to wyrobi, nieraz to szuka roboty. Ja chciałbym być szewcem, gdy skończę szkołę, dlatego będę robił tak, jak inni szewcy zarabiają na siebie”. — Bardzo charakterystyczna jest motywacja wyboru; chłopiec odczuwa subiektywną potrzebę ograniczenia do minimum kontaktu ze światem, społecznym i fizycznym; zainteresowanie jego skupia się nie na pokonywaniu real-

nych oporów, lecz na snuciu wątków marzeniowych, kontemplacyjnych; temu planowi życiowemu odpowiada najlepiej, zdaniem chłopca, zawód szewca — jego znajomość życia i jego wyobraźnia to mu właśnie nasuwają (i kto wie, czy w tej realnej ocenie nie ma jakiejś słuszności?). — W owem, nieoczekiwanem w tem miejscu „jest mu ciepło”, mieści się coś więcej, niż bezpośrednio potrzeba — jest organiczny warunek życia kontemplacyjnego, wegetatywnego, nieufność do miary sił, którą daje realne życie i walka; brak zaufania do siebie, obawa przed życiem i odpowiedzialnością — cały bezwiedny potencjał marzeń. Bajka ludowa wszystkich czasów i narodów mówi tu o kraju, gdzie życzeniom człowieka staje się zadość bez wysiłku, magicznie: *pays de cocagne; Schlaraffenland*.

Sytuacja rodzinna omawianego chłopca jest wyraźnie wadliwa wychowawczo: matka powtórnie wyszła za mąż; ojczym nienawidzi tego dziecka z obcego gniazda; przybywa rodzeństwo przyrodnie, wyraźnie stawiane wyżej i uprzywilejowywane; ojczym, widzący w chłopcu same „złe instynkty” i nie dający mu dobrego słowa, a czasem katujący go; z tem wszystkim miłość matki, trwożliwa i bezradna; jej długotrwała choroba; pogorszenie się w tym czasie postępów szkolnych i obniżenie tężyzny życiowej u chłopca; wreszcie matka decyduje się oddać go do zakładu, gdzie są przeważnie sieroty, mimo, że on sierotą nie jest — i może to wyjście lepsze. Trzeba zaraz dodać: lepsze, o ile w zakładach wychowawczych pracują ludzie pedagogicznie dobrze przygotowani; gdzie wychowawcy tego przygotowania nie mają, sytuacja nie o wiele się polepsza, ponieważ na aspołeczne zachowanie się dziecka otoczenie zaczyna reagować ujemnie: niechętnymi odruchami, drwinami, ironją, represjami, wymówkami; wówczas sytuacja dziecka trudnego pozostaje nadal trudną, przedewszystkiem dla niego samego, i może

z wiekiem, zwłaszcza w okresie dojrzewania, pogłębić się jeszcze bardziej.

47. Prawa introcepcji. Pomiedzy strukturą popędową jednostki a układem wartości, wytworzonym w środowisku społecznym, które jednostka ta przyjmuje za swoje, istnieje zawsze możliwość konfliktów. Nie należy tego rozumieć w ten sposób, jakgdyby tu istniała zasadnicza sprzeczność; ani popędem ludzkim nie są obce kierunki, które doprowadzają do obiektywizacji społecznej postępowania, ani wartościom nie można odmówić związku z podstawą popędową, jakkolwiek długa może prowadzić do nich droga. Groźba konfliktów nie leży w istocie stosunku indywidualności do społeczeństwa, lecz w pewnych określonych warunkach, w jakich dochodzi proces narodzin społeczeństwa w jednostce. Spaczony plan życiowy powstaje w niej wówczas, gdy prawa tego procesu ulegają pogwałceniu.

Na mocy dotychczasowego przedstawienia rozwoju osobowości w związku ze społeczeństwem możemy wysunąć trzy następujące zasady:

I. Uspołecznienie winno przychodzić stopniowo, bez wielkich luk; punktem wyjścia winno być (a) pierwotne związanie dziecka z matką; stąd uspołecznienie winno rozszerzać się na coraz dalsze kręgi, obejmujące: (b) sferę styczności osobistych z członkami rodziny, (c) styczności osobistych z obcymi; (d) sferę stosunków z grupami pośrednimi; (e) sferę stosunków z grupami wtórnymi, najszerszemi (państwo, naród).

II. Ażeby jakaś norma społeczna mogła stać się motywem postępowania jednostki i wejść w jej strukturę osobową, musi w jej świecie personalnym być po temu jakaś zasada. (Nic nie może być przyjmowane z zewnątrz w sposób trwały, naprawdę osobisty, przez jednostkę, ku czemu brak w niej zapotrzebowania, wrażliwości. Można zmusić kogoś, ugiąć go — nigdy jednak tą drogą nie zdobędzie się „w e-

wnętrznego przyzwolenia", które oznacza brak wszelkiego otamowania w stosunku do danej rzeczy, poczucie jej zupełnej swojskości, przynależności do okręgu „rzeczy moich”).

III. Najnaturalniej i najłatwiej przychodzi proces introcepcji¹⁾ celów i norm wtedy, gdy jednostka może (psychicznie jest w stanie) wiązać z niemi pewną część swej energii emocjonalnej (*libido*). Widzieliśmy poprzednio, że rozwój jednostki można pojąć jako stopniowe rozszerzanie się kręgów rzeczy, z którymi poczuwa się ona do jakiejś głębokiej solidarności, z którymi utożsamia się emocjonalnie, w których oczekuje samopotwierdzenia i ekspansji²⁾. Jest to pewna forma posiadania świata, poza-ekonomiczna i poza-polityczna. Jeżeli wymaga się od człowieka, by cierpiał, naginał się bez buntu, to można to uzyskać tylko, łącząc te wymagania z czemś dalszym, z czemś, co przedstawia dla niego jeszcze wyższą wartość emocjonalną³⁾.

¹⁾ Introcepcja oznacza zjawisko włączenia przez jednostkę celów i norm, nie przez nią pierwotnie wytworzonych, we własny świat personalny. Dla wychowania ma to kapitalne znaczenie, ponieważ umożliwia je wogóle i odgranicza proces wychowawczy od samorozwoju.

²⁾ L. Tolstoj w jednym ze swych urywków autobiograficznych wypowiada zdanie, że już jako młody chłopiec odczuwał potrzebę miłości (nie w znaczeniu ściśle seksualnym) w stosunku do całego otoczenia: nie tylko rodziców czy krewnych, ale i żebraka i psa; porównywa on to do snucia sieci pajęczej, nastawionej na łowienie i uwodzenie wszystkiego, co nawet przypadkowe.

³⁾ W pewnym specjalnym zastosowaniu wypowiada tę myśl I. K i e n: „Opór jednostki zwiększa się ze wzrostem rozwoju społecznego. Popędy nie dają się sublimumać, nadają traci energje, potrzebną do tłumienia popędów. Przyczyna tego leży nie tylko we wzroście ilościowym i jakościowym wymogów społecznych, ale też, a może przede wszystkim, w braku ideału społecznego. Im więcej jednostka musi tłumić swoje popędy, im bardziej rezygnować, tem większy powinien być przyświecający jej ideał społeczny. Człowiek jest w stanie znieść i ścierpieć dużo więcej, niż teraz znosi i cierpi; ale

Gdy jednostka natrafia na luki pomiędzy formami społecznymi, w które już się wżyła, a nowymi, które jej się przedstawiają narazie jako coś zewnętrznego, może ona zatrzymać się na danym stopniu, nie pójść dalej (może pozostać np. na stopniu związania z matką, albo na stopniu utożsamienia z kręgiem rodzinnym) — i tem samem okazać się nieprzystosowaną w dalszem życiu społecznem.

Gdy wychowawca przychodzi do dziecka z czemś, co jest mu obce formą albo przedwczesne, słowem, dla czego brak zapotrzebowania, nie wywoła z jego strony oczekiwanej reakcji, a wszelki nacisk wywoła objawy tem większego wewnętrznego odporu⁴⁾.

Gdy wymagania, skierowywane do dziecka, są suche, „prawnicze”, oparte na świecie rzeczowym i beznamiętnym, pozbawionym pedagogicznego Erosa⁵⁾, gdy pełnieniu ich nie używa energii żadne libidinalne związanie z czemkolwiek — świat może mu się ukazać jako coś wrogiego i dziecko może wejść na niepożądany tor zmniejszania swego kontaktu z rzeczywistością.

48. Waloryzacja osoby. Obraz procesów, w wyniku których powstaje i urabia się osobowość, byłby niepełny, gdybyśmy nie uwzględnili szczególnego i subtelnego mechanizmu zjawisk, zwią-

w imię czegoś. Musi mieć jakąś iluzję, jakiś ideał, jakąś wiarę. Jeśli moje życie ma pewną wartość, jeśli za moją rezygnację ktoś mnie przytuli, wynagrodzi, to może i warto cierpieć bez buntu”. (Problem nieświadomości a wychowanie. „Kultura Pedagogiczna”, t. I, str. 136).

⁴⁾ Tak bywa nieraz z żądaniem „wdzięczności” za wychowanie od dziecka. Rodzice nie zdają sobie sprawy, że wdzięczność może przyjść w sposób naturalny znacznie później (nieraz gdy już dzieci dorosną), a wymówkami odniosą skutek wręcz przeciwny: niechęć i odpór.

⁵⁾ Mr Choakumchild z powieści „Ciekawe czasy” Dickensa przedstawia typ takiego pedagoga. „Jack” Daudeta, to także dzieje dziecka, poruszającego się w świecie, w którym libido nie ma punktu do nawiązania.

zanych z przeżyciem wartości własnej.

Za właściwego odkrywcę tej dziedziny dla teorii należy uważać Fryderyka Nietzschego; zasadnicze jego pomysły rozbudował i nadał im systematyczną formę, uzupełniając jednocześnie wynikami psychanalizy, Alfred Adler. Wielką zasługą Adlera jest to, że zrozumiał pierwszy właściwe znaczenie takich zjawisk, jak poczucie mniejszej wartości, kompensacja, nadkompensacja, i ustalił ich bliską łączność z zagadnieniami psychoterapii i wychowania. Przerost systemu, wyzyskiwanie uniwersalne pewnej niewielkiej liczby pojęć i założeń podstawowych, chęć sprowadzenia wszelkich zjawisk z tej dziedziny do przyjętego schematu: instynkt postawienia się (wola mocy) — poczucie niepełnowartościowości¹⁾ — kompensacje — neurotyczny plan życiowy — stanowią wady jego nauki²⁾.

Zagadnienie, o którym będzie mowa, nie dotyczy wartościowań (ocen), jakie jednostka formuje w związku z rzeczami zewnętrznymi, lecz prądu wartościowań, skierowanych ku sobie, ku własnej osobowości.

Należy zaznaczyć zaraz na wstępie, że to zjawisko jest ściśle związane ze społeczną strukturą osobowości i proces jego powstawania ściśle zbiega się z fazami tworzenia się osobowości. W hipotezie człowieka izolowanego, czy to rozumianego biologicznie, czy psychologicznie, niema miejsca na poczucie wartości własnej, jak niema go na war-

¹⁾ W ten sposób tłumaczę niemiecki termin *Minderwertigkeitsgefühl*. Z powodów, o których mówię dalej, uważam za niewłaściwe tłumaczenie przez „poczucie niższości” jak i „małowartościowości”.

²⁾ Stąd też nie należy utożsamiać teorii „waloryzacji osoby” z „psychologią indywidualną” Adlera, która jest tylko pewną jej postacią. W dalszych wywodach idzie mi o naszkicowanie ogólnej teorii waloryzacji osoby, niezależnie od stanowiska, jakie zajmuje Adler i zastosowań, jakie wyprowadza.

tość wogóle. Z naturalistycznego punktu widzenia można mówić tylko o popędach i ich kombinacjach, ale żadna alchemia myślowa nie jest w stanie przekroczyć granicy, która dzieli najbardziej nawet wysublimowany popęd od przeżycia wartości. Od „chcę” do „powinienem chcieć” niema przejścia. Sądy o wartościach są tworamami, do których powstania jest konieczne coś innego jeszcze, niż jednostka i jej popęd — mianowicie świat zjawisk społecznych. (Mam na myśli nie społeczeństwo, jako zbiór jednostek, lecz jako kategorię przeżycia w jednostce samej, kategorię, wyrażającą się w słowie „my”).

Można wyróżnić kilka stadijów, przez które jednostka przechodzi, gdy bierzemy pod uwagę pełny rozwój jej osobowości. Stądja te może ona zresztą przechodzić, nie będąc ich całkowicie świadomą — nie musi przeżywać ich analitycznie, podobnie, jak postępując się mową, nie musimy umieć gramatyki.

(a) Pierwsze, najbardziej prymitywne stadium — to „być zauważonym”, wydobyć się z nicości społecznej, być wogóle „kimś”. Używając do kogoś wyrażenia: „nie znam pana”, lub pisząc w gwarze dziennikarskiej „niejaki”, chcemy zaznaczyć nasz lekceważący stosunek do niego; chcemy zaznaczyć, że dla nas nie jest on nikim, wyróżniającym się z anonimowej masy, że jest osobnikiem bez biografii. Moglibyśmy oznaczyć to stadium, jako „potrzebę wyróżnienia się” w najbardziej elementarnym, nieskomplikowanym znaczeniu.

(b) Bardziej zróżnicowane znaczenie ma następne stadium: jednostce chodzi tu o jaknajbardziej dodatnie odbicie jej osoby w świadomości społecznej. Nie to, co sami sądzą o sobie, lecz to, co „opinja” o nas sądzi; lub, raczej, na tym stopniu człowiek zwykły sądzić o sobie właśnie to, co sądzi o nim opinja, przyjmować swój zwierciadlany obraz za realną istotę. Jest tu jeszcze brak własnego przeświadczenia — wy-

starcza jego pozór. Na tym stopniu będąc, człowiek może posunąć się tak daleko w braniu odbicia za rzeczywistość, że może współdziałać sam w wytwarzaniu swego „p r e s t i ż u”, dodawać sobie splendoru — i czuć się rzeczywiście podniesionym, zapominając o fałszywej grze¹⁾.

(c) Na trzecim stopniu człowiek przeżywa swą wartość w postaci h o n o r u. Honor jest odblaskiem, który pada na jednostkę, przynależną do grupy społecznej, która z tych czy innych powodów uważa się za „lepszą”, „wyższą”, „dostojniejszą”, niż inne i która pielęgnuje pewne specyficzne właściwości wyodrębniające. Mocnym, zwycięskim sprzyja Bóg (ten sam źródłostów: „Bóg” i „bogaty”). Osobiście mogą być niczem, ale duma klasy każe mi się uważać za coś.

Honor jest zawsze kolektywny i jest zawsze względny w stosunku do klasy wyższej i niższej niż nasza (a przynajmniej za taką przez nas uważanej). W zjawisku „snobizmu” mieści się utajone przyznanie wyższości klasy, która nam imponuje, którą naśladujemy, do której pragnęlibyśmy wejść; jest zarazem przyznanie się do własnej klasowej niższości wobec tamtej.

Stąd też nie istnieje jeden honor, lecz bardzo wiele, tyle ile różnorodnych całości społecznych: więc „honor człowieka białego” w stosunku do ludów kolorowych; honor kasty; honor klasowy, rodowy; honor narodowy; honor rodzaju (być „prawdziwym mężczyzną” w oczach podrastającego chłopca znaczy więcej, niż „być dobrym”, mądrym lub sprawiedliwym); może być nawet specyficzny „honor uczniowski”, wynikający z uczęszczania np. do gimnazjum a nie do szkoły powszechnej, lub do gimna-

¹⁾ Knut H a m s u n w powieści „Kobiety u studni” daje świetny obraz takiego życia pozorami; w „Błogosławieństwie ziemi” przedstawia człowieka, skrupulatnie oddzielającego prawdę od złudzenia, dążącego do realnej wartości, konstruktywnego.

zjum mającego renomę „dobrego”, „arystokratycznego” i t. p. Istnieją najrozmaitsze odmiany honoru zawodowego: inny dla oficera, inny dla sędziego, inny dla kapłana; każdy z nich jest oparty na kulcie specyficznych właściwości: odwagi u oficera, nieprzekupności i niezależności u sędziego, świątobliwości u kapłana; pomieszanie jest wykluczone: ktośby chwalił odwagę u księdza, a świątobliwość u oficera!¹⁾

Honor rozwijać się może tam, gdzie pewna zbiorowość bądź to jest mocno zorganizowana, bądź posiada za sobą długą tradycję i dyscyplinę. W społeczeństwie zmiennym, zatimizowanym, przekształconem na masę, różnorodne rodzaje honoru przestają istnieć, zaczynają być uważane za przeżytek, za „śmieszny przesąd”. Mieszaniec kulturalny również jest wolny od różnorodnych rodzajów honoru.

(d) Na czwartym wreszcie stopniu jednostka przeżywa wartość w postaci głębokiego, wewnętrznego przeświadczenia. Jest to jej najściślej prywatna własność; sąd o wartości odbywa się tu na najbardziej wewnętrznym forum i jest niezależny od tego, co mogą myśleć inni, co sądzi opinia. Jest to szacunek (lub brak szacunku) niepodrobiony, który żywi jednostka nietyle w stosunku do „siebie” (swego indywidualnego ja), ile do tego, co zdołała z siebie uczynić; szacunek dla własnej moralnej istoty. Żadna zewnętrzna świetność prestiżu, honoru kolektywnego, stanowiska społecznego nie jest w stanie przesłonić surowej prawdy, jaką jednostka, rozwinięta na tym stopniu, posiada o sobie. Przeżycie wartości uwewnętrznia się tu, uprywatnia, przeobraża się na tę postać, którą zazwyczaj nazywamy „g o d n o ś c i ą w e w n ę t r z n ą” albo o s o b i s t ą. Jest to przeświadczenie o wartości własnej, wynikające z poczucia zgodności

¹⁾ Pomijam tutaj bardziej szczegółowe rozważania dotyczące honoru; dobrą analizę można znaleźć u E. T e r r a i l l o n, L'Honneur, Paris 1912.

życia z przyjętym osobiście (introcepcja) układem wartości.

O niebezpieczeństwie utraty poczucia godności mówi *Juvenalis* w słynnym wierszu:

*Summum crede nefas animam preferre pudori
Et propter vitam vivendi perdere causas*¹⁾

W jakiej formie jednostka przeżywa swe poczucie wartości, to rzecz jej dojrzałości społecznej i stopnia jej samoświadomości. W każdym razie jednak jest to zawsze dla niej moment pełny znaczenia, dramatyczny, a niekiedy źródło jej udręki. Istnieje bowiem coś, co możnaby nazwać *minimalnym poziomem poczucia własnej wartości*; bez tego minimum nie można żyć. Człowiek broni owego poziomu; jeżeli z jakiegokolwiek powodu poziom ten się obniża, powstają dążności bądź do bezpośredniego przywrócenia, bądź do wyrównania na drodze okrężnej. Zdaje się, że zjawisko to ma charakter prawa.

W tem miejscu spotykamy się z A. Adlerem, który znaczną część swoich zainteresowań skupił na badaniu następstw *poniżenia*, zwłaszcza zaś na dążnościach kompensacyjnych. Kompensacja (wyrównanie poczucia wartości na drodze okrężnej) polega na tem, że człowiek, dotknięty w swem poczuciu wartości na jednym punkcie, rozwija wysiłki, jakgdyby równoważące, na innym punkcie. Człowiek słaby rozwinię nie np. złośliwość lub agresywność; brzydka kobieta — intelektualizm; nie mający warunków do tego, żeby być kochanym, będzie się starał, aby się go obawiano; człowiek o postaci małej i niepokaznej przybiera maskę i allury napoleońskie i t. d. Ideały wielu ludzi mają taki charakter kompensacyjny.

¹⁾ Największym grzechem jest przekładać egzystencję nad godność i dla życia utracić to, dla czego się żyje.

Niekiedy zdarza się, że zamiast dążności do *realnej* kompensacji (bezpośredniej lub okrężnej) występują dążności do kompensacji przez *fikcje*, marzenia na jawie; niekiedy również zwidzenia senne zdradzają tendencję kompensacyjną¹⁾.

Poczucie niepełnowartościowości nie jest tem samym, co „świadomość niższości”. Mogę mieć zupełnie wyraźną świadomość niższości w zakresie pewnej funkcji w porównaniu z innymi — nie umiem biegać jak Nurmi, ale nie jest to wcale dla mnie tragedia; tracimy nawet w porównaniu ze zwierzętami: nikt nie ma wspaniałego wzroku jastrzębia, ani wężu psa; wystarczy jednak, że nie rozwijamy w pewnym kierunku ambicji, lub że istota, od której jesteśmy pod pewnym względem niżsi, nie należy do „koła konkurencyjnego”, jakim jest, w przytoczonym wypadku, towarzystwo ludzi. Poczucie niższości przekształca się na poczucie niepełnowartościowości dopiero wówczas, gdy stwierdzamy swą niższość tam, gdzie za wszelką cenę pragnęlibyś-

¹⁾ Przykład wyrównania bezpośredniego: chłopcy w okresie dojrzewania tworzą sobie często ideał „człowieka opanowanego”; ludzie o naturze miękkiej, niesystematyczni, dążą do urzeczywistnienia wprost przeciwnego wzoru pedanta. — Mówimy o nadkompensacji, jeżeli wyrównanie bezpośrednie idzie dalej, niż była pierwotna potrzeba; jeżeli ktoś pokonywa pewną „wadę” z takim uporem, że staje się ona wkońcu jego główną siłą, albo też opiera na niej swoją egzystencję, swój zawód. — Na kompensację przez fikcję wskazuje np. wypowiedź chłopca (z 6 kl. szkoły powsz. — na pytanie: czem masz zamiar zostać po ukończeniu szkoły?): „chciałbym zostać lekarzem i żeby na moim pogrzebie orkiestra grała...” (Chłopiec ze sfery robotniczej G. Śląska, ośmieszany z powodu jakanania się i powolnych reakcyj, marzy widocznie o stanowisku, w jego oczach bardzo zaszczytnem i o wywyższeniu społecznem). — Tendencja kompensacyjna, widoczna w zwidzeniu sennem: chłopiec śni, że jest osobistością znakomitą, księciem czy wodzem; składają mu holdy; przynoszą mu pierścien na poduszce; w pierścieniu tym jest ukryta moc magiczna...

my być równi lub wyżsi; gdzie jest to dla nas kwestją „być lub nie być”; gdzie zaatakowana jest sfera naszego uprzywilejowanego rodzaju wartości, w którym szukamy najwyższej realizacji swego ja.

Zagadnienia, związane z waloryzacją osoby, nie powinny pozostać obojętne ani nieznanne uświadomionemu wychowawcy; dziecko w wieku szkolnym bowiem przeżywa te rzeczy nieraz bardzo silnie i nieumiejętna interwencja może wiele zaszkodzić. Jeszcze bardziej należy to powiedzieć o rodzicach i wychowawcach domowych; tutaj bowiem kontakt z dzieckiem jest jeszcze częstszy, intymniejszy i nie da się tak oddzielić od prywatnego życia, jak zdarzenia szkolne.

Ze stanowiska techniki wychowawczej można tu sformułować dyrektywę: nie należy obniżać dziecka w jego poczuciu wartości własnej ani bezpośrednio powiędzeniami (w rodzaju: cicho siedź, nie mędrkuj, nic nie wiesz); ani sugerować dziecku jego słabość („tobie tego nie wolno, co innym dzieciom, bo jesteś słaby”, albo „nerwowy”); ani też wystawiać dziecka na sytuacje, przerażające jego możliwości, z których pośrednio wynikałyby dla dziecka sugestja jego słabości; zadania dawane dziecku mogą być stosunkowo trudne (ponieważ lekceważy ono to, co zbyt łatwe), ale nie powinny być tak trudne, ażeby wywoływały uczucie niemocy.

Również nadmierny system opieki i ochrony roztaczanej nad dzieckiem może prowadzić do poczucia niepełnowartościowości; poczucie wartości własnej musi być bowiem rozwijane poprzez realne sytuacje, które dawałyby dziecku stałą miarę sił; nadmiar ochrony usuwa dziecku te sytuacje z drogi, tem samem zaś nie pozwala mu zdobyć realnego sprawdzianu jego sił i możliwości; w ten sposób każde zadanie życiowe może później taką jednostkę napawać lękiem; samo życie może się zacząć wydawać czemś zbyt trudnem.

49. Samowychowanie. Zjawisko przeżywania wartości może dać impuls do jeszcze jednego rodzaju dążności — do samowychowania. Osobowość, jak widzieliśmy, urabia się pierwotnie samorzutnie w toku współżycia, na podłożu struktury dziedzicznej. Wychowanie idzie dalej: w swych formach najbardziej rozwiniętych staje się ono techniką społeczną, ujmującą proces kształtowania się osobowości w ramy pewnego powziętego celowego planu, przyczem cele podsuwa wychowawcy bądź zorganizowana instytucja, związana ściśle z ustrojem społecznym i będąca jego wyrazem i narzędziem (grupy rządzące), bądź też nieokreślone bliżej nastroje, wierzenia i opinie „środowiska społecznego” (może to być nowe społeczeństwo, narastające zwolna w ramach dawnego ustroju i w pewnych sprzyjających warunkach prowadzące do zmiany samego ustroju). Mimo wzrostu dążeń do planowości, racjonalizacji i standaryzacji, to ostatnie źródło pozostanie prawdopodobnie zawsze ostateczną instancją i źródłem przemian. Działanie jego trwa o bok działań grup skryzalizowanych prawnie i politycznie i nie pozostaje nigdy bez wpływu pośredniego na same grupy rządzące.

O samowychowaniu mówić będziemy w tym szczególnym wypadku działania wychowawczego, gdy plan wychowawczy powstaje w obrębie samej jednostki i jest na nią samą skierowany. Ta paradoksalna poniekąd sytuacja nie jest wcale regułą; zachodzi tylko w pewnych warunkach społeczno-psychicznych.

Zasadniczym warunkiem jest tu niezadowolenie z siebie: jest to moment krytyczny osobowości, od którego rozpoczynają się dążności samowychowawcze. Niezadowolenie to musi jednak mieć specyficzny charakter: musi być trwałe i spowodowane przez jakąś cechę lub zespół cech trwałych, uwa-

żanych przez osobnika za d o ś ć w a ż n e, za wchodzące w skład kompleksu „ja”; następnie musi u jego podstawy leżeć jakieś w a r t o ś c i o w a n i e: każdy może być w pewnej chwili niezadowolony z czegoś w swem postępowaniu, co uważa za „fałszywy krok”, „błędne obliczenie”, „pomyłkę” — a jednak taka przejściowa reakcja nie wywoła żadnych głębokich konsekwencji, ani wysiłków samowychowawczych. Niezadowolenie musi więc mieć za podkład wiarę jednostki w pewien społecznie ważny układ wartości, którego naruszenie, lub tylko stałe zagrożenie stawiałoby jednostkę p o z a s p o ł e c z n o ś c i ą, którą ten układ wartości charakteryzuje a z którą jednostka czuje się solidarną, zrośniętą, u t o ż s a m i o n ą.

Charakterystyczną w tej sytuacji jest pewnego rodzaju dwoistość w układzie osobowym jednostki: z jednej strony bowiem posiada ona strukturę popędową, z drugiej zaś utożsamia się z pewną strukturą idealną. Ani jednego, ani drugiego wyrzec się nie może. Wartości etyczne, reprezentowane przez strukturę idealnego „ja”, mają jednak tę właściwość, że samem swem istnieniem z o b o w i ą z u j ą, że ktoś, kto je przyjmuje (wierzy w nie), temsamem jest przez nie zobowiązany do konsekwencji praktycznych w postępowaniu. Nie można spokojnie odłożyć ich na bok, lub stosować tylko niekiedy, od święta. Zobowiązanie to nie ma oczywiście charakteru impulsu, przymusu, lecz jedynie s u g e s t j i. Fizycznie można n i e p o n o s i ć konsekwencji przyjętych zobowiązań, zawartych implicite w układzie wartości, lecz sytuacja wtedy staje się moralnie nieznośną: powstaje p o c z u c i e winy, poczucie słabości i zmniejszenie szacunku dla siebie samego. Jest to ta sytuacja, którą maluje Owidjusz:

...*Si possem, sanior essem, sed tra-*
hit invitum nova vis; aliudque Cupi-

do, Mens aliud suadet. Video meliora proboque: Deteriora sequor...

(Przemiany, VII) ¹⁾.

Mens (duch) i *Cupido* (popęd) — w tej formie przedstawia się Owidjuszowi dwoistość, o której mówiłem; kto odczuwa poczucie winy, ustanawia jedno sędzią nad drugim. Popęd reprezentuje tu coś indywidualnego; duch coś ponadindywidualnego: układ wartości, którego gwarancją jest istnienie odpowiadającej mu społeczności.

Gdy poczucie wartości własnej zostanie obniżone, człowiek dąży do przywrócenia jego poziomu. Może to uczynić, bądź idąc w kierunku n e g a c j i s p o ł e c z n o ś c i wraz z jej układem wartości ²⁾, bądź p r z e k s z t ą l c a j ą c w ł a s n ą o s o b o w o ś ć p o l i n j i i d e a l n e g o j a: odtąd zaczyna się proces samowychowania. Freud twierdzi, że idealne „ja” (*das Über-Ich*) genetycznie wywodzi się u dziecka z utożsamienia się jego z o b r a z e m o j c a. Może to o tyle być słuszne, że związek z matką jest zazwyczaj rzeczywiście inny, niż związek z ojcem; matka, to raczej ktoś, kto współczuje i pobłaża, niż sędzi; ojciec reprezentuje zazwyczaj coś przychodzącego ku dziecku z szerszego świata: autorytet, społeczeństwo, obowiązki i normy. (Rola ta zresztą w pewnych wypadkach może być odwrócona).

Realna osobowość byłaby wynikiem kompromisu czy równowagi, uzyskanej w ciągu życia poprzez szereg walk, nawrotów i ponawianego samowychowania.

¹⁾ Gdybym mógł, byłbym rozsądniejszy, lecz wbrew mej woli pociąga mnie nowa siła; coś innego radzi popęd, coś innego duch. Widzę, co lepsze, i uznaję — a idę za gorszem...

²⁾ Przypadek Maksa S t i r n e r a, autora książki: *Der Einzige und sein Eigentum*. W tej sytuacji znalazł się także Nietzsche; stąd jego negacja społeczności chrześcijańskiej.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. SMITH W. R.: An introduction to educational sociology, Boston, 1917. 2. DEWEY J.: Democracy and education, N. Y., 1922. 3. KING I.: Social aspects of education, N. Y., 1922. 4. HOCKING W. E.: Human nature and its remaking, N. ed., New Haven, 1923. 5. BAGLEY W.: The educative process, London, 1923. 6. THORNDIKE E.: Education, a first book, N. Y., 1923. 7. KILPATRICK W. H.: A syllabus in the philosophy of education, N. Y., 1925. 8. BAGLEY W.: Determinism in education, Baltimore, 1925. 9. HAMBLY W. D.: Origins of education among primitive peoples, London, 1926. 10. FLÜGEL J. C.: The psycho-analytic study of the family, III ed., London, 1929. 11. ISAACS S.: Social development in young children, London, 1933.

12. RUTMANN W. J.: Erblchkeitslehre und Pädagogik, Leipzig, 1917. 13. PETERSEN P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin, 1924. 14. KERSCHENSTEINER G.: Theorie der Bildung, Leipzig, 1926. 15. HOFFMANN H.: Das Problem des Charakteraufbaus, Berlin, 1926. 16. POPP W.: Milieu und Selbstbestimmung, Langensalza, 1930. 17. LOCHNER R.: Deskriptive Pädagogik, Reichenberg, 1927. 18. BUSEMANN A.: Pädagogische Milieukunde, Halle, 1927. 19. VOLKELT J.: Das Problem der Individualität, München, 1928. 20. POPP W.: Das pädagogische Milieu, Langensalza, 1928. 21. GEIGER Th.: Die Gestalten der Gesellung, Karlsruhe, 1928. 22. SCHULZE-SOELDE W.: Pädagogische Untersuchungen, Breslau, 1930.

23. MARCERON A.: La morale par l'État, Paris, 1912. 24. MASSABUAU J.: L'Etat contre la nation, Paris, 1922. 25. BOUGLÉ C.: Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs, Paris, 1922. 26. BOAS M. J.: La défense psychique, Paris, 1924. 27. ROBIN G.: Les haines familiales, Paris, 1926. 28. JANET P.: L'évolution psychologique de la personnalité, Paris, 1929. 29. SOLLIER P.: La répression mentale, Paris, 1930. 30. LE SENNE R.: Le devoir, Paris, 1930.

Prócz tego dzieła, przytoczone w tekście.

WYCHOWANIE W RÓŻNYCH OKRESACH ROZWOJU

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

Dr. PIOTR DĄBROWSKI

WSTĘP.

1. Zakres i zadania pedagogiki stosowanej. Teoretyczne rozważania zasadniczych zagadnień z dziedziny pedagogiki zostały dokonane w innych rozprawach „E. W.”. Niniejszy artykuł ma być przejściem od pedagogiki czystej do stosowanej, i ma przedstawić, jakich zabiegów wymaga wychowanie „żywego” człowieka i jak ich dokonywać należy. Ma to być przegląd norm postępowania wychowawczego i metod ich realizacji, z położeniem nacisku na te ostatnie. Tytuł artykułu należy rozumieć w sensie zabiegów wychowawczych około wychowanka w wieku dziecięcym i młodzieńczym.

Zadanie to wydaje się łatwe: zwyczajny spis i opis! A droga utorzona znakomicie! Aż przecież do XIX wieku rozprawy pedagogiczne nie były niczem innym, jak zbiorem wskazówek i rad, co i jak czynić należy. Nasza polska pedagogika dostarczyła również ogromnej ilości pism z tej dziedziny, od Kwiatkowskiego: „Rozkosznych książeczek o pocziwem wychowaniu dzieci” (XVI wiek) poprzez Klementyny z Tańskich Hofmanowej „Pamiętkę po dobrej matce” (XIX w.), aż do współczesnej „Sztuki wychowania” Jeleńskiej. Stwierdzić trzeba, że

ostatnie czasy są dość ubogie w dzieła czy dziełka syntetyzujące w tej dziedzinie.

Zadanie niniejszej pracy wydaje się także łatwe i z tej przyczyny, że rodzice, nauczyciele i wychowawcy wogóle wychowują, że praktyka wychowawcza istnieje, a postawa wychowawcza odznacza się pewnością. Zdaje się, można twierdzić bez przesady, że znakomita większość wychowawców nie miewa głębszych, względnie trwalszych wątpliwości z tej dziedziny, a zjawiające się wątpliwości usuwa łatwo przy pomocy intuicji lub tradycyjnie przekazywanej mądrości. Skoro więc niema wątpliwości w tej dziedzinie, wystarczyłoby poprostu dokonać „zdjęcia” rzeczywistości i oddać je bez „retuszu” do użytku publiczności, jako model postępowania.

Ale tu właśnie zaczynają się trudności, wiodące nieraz do zwątpienia, czy wogóle możliwa jest pedagogika stosowana, jako zespół ogólnie ważnych norm i prawideł postępowania wychowawczego. Problem ten należy wprawdzie do teorii wychowania, jednak trzeba tu zająć wobec niego stanowisko bodaj bardzo ogólne. Jeśli więc chodziło o „zdjęcie” rzeczywistości wychowawczej, jako

modelu do naśladowania, wysunęłoby się zaraz pytanie, „której rzeczywistości?”. Ilość zaś tych „rzeczywistości” jest iloczynem czasu, miejsca, środowiska, kultury i płci, t. zn. że „rzeczywistość” pedagogiczna inaczej się przedstawiała dawniej niż dziś, inaczej naprzykład w Polsce niż w Etyjopji, inaczej na wsi niż w mieście, inaczej w środowisku proletarjackim niż szlacheckim, względnie inteligenckim, inaczej wygląda w społeczeństwie o wysokiej kulturze, a inaczej gdy kultura jest prymitywna, wreszcie inaczej gdy chodzi o chłopców, a inaczej u dziewcząt. Niema więc jednej rzeczywistości wychowawczej, która mogłaby być ogólnie ważną. Tem samem odpada możliwość zastosowania metody „zdejmowania” w pedagogię stosowaną.

Jednym z dogmatów w pedagogice normatywnej jest dogmat o indywidualizowaniu w wychowaniu i nauczaniu, wynikający ze stwierdzenia przez psychologię i antropometrię, że niema dwóch ludzi absolutnie takich samych, że wśród wychowanków każdy stanowi indywidualium, mające swój własny, sobie tylko właściwy sposób reagowania na bodźce. Ponieważ rozwój człowieka jest rezultatem konwergencji natury dziecka i świata zewnętrznego, stąd postulat dobierania bodźców właściwych naturze, jeśli się chce osiągnąć zamierzony rozwój. Przyjęcie tego dogmatu uniemożliwia uniwersalną, absolutnie ważną pedagogikę stosowaną. Każdy bowiem wychowanek wymaga odmiennego sposobu wychowywania.

Dodajmy do tego jeszcze sprawę norm. Najważniejszą normą, która ma być zrealizowana przez wychowanie, jest ideał wychowawczy. Nietylko dla człowieka oswojonego z zagadnieniami pedagogicznymi, ale i dla „laika” oczywiście jest, że niema jednego, jednakowego wszędzie, ideału wychowawczego, że to, co nazywamy ideałem, ma wartość względną, jest ideałem w jednych warunkach a często jego przeciwieństwem

w innych. Np. typ obywatela we Francji lub w Szwajcarii, a w Rosji sowieckiej. Ideał wychowawczy zmienia się, ale tak samo zmieniają się inne normy czy prawidła, będąc właściwymi w jednych, a niewłaściwymi w innych warunkach. Nie wykluczają się w pedagogice przymus z wolnością, samdzielność z naśladownictwem, pajdocentryczny autonomizm z heteronomizmem społecznym.

W rekwizytorni pedagogicznej jest bardzo wiele norm, praw, prawideł, szablonów, sztuk, sztuczek i kruczków. Jedne z nich były kiedyś dobre, inne są dobre dziś. Te są dobre w tych, inne w innych okolicznościach. A i te, które były kiedyś dobre, mogą być niemi jutro. Zwróćmy np. uwagę na świeżą, charakterystyczną zmianę stosunku pedagogiki niemieckiej do kary cielesnej, jako środka wychowawczego. „Nowa” pedagogika usunęła, zdawałoby się niepowrotnie, ten środek, jako barbarzyński i pedagogicznie szkodliwy, najnowsza zaś pedagogika narodowych socjalistów wprowadziła zpowrotem karę cielesną do szkół niemieckich. Podobnie znamiennej ewolucję przechodzi pedagogika sowiecka. Od wolności w wychowaniu, niczem prawie nieograniczonej, przechodzi do dość rygorystycznie pojętego autorytatywnego regime'u.

Oto są zlekka szkicowane trudności na drodze do wykonania naszego zadania.

Ciążąca nad pedagogiką stosowaną zasadnicza względność łatwo może doprowadzić do sceptycyzmu naukowego, i to jest niewątpliwie przyczyną, że w okresie rozkwitu pedagogiki widać wielką powściągliwość w dziedzinie syntetyzującej pedotechniki. Na marginesie rozważań psychologicznych i innych znajdziemy sporo luźnych uwag i rad, jak w wychowaniu w różnych okolicznościach należy postępować, ale materiału naukowego mamy jeszcze za mało, aby przystępować do syntezy, która wogóle jest wątpliwa.

Zaznaczywszy względną wartość wszelkich rad i wskazówek pedagogicznych i zastrzegając, że żadnego zalecenia z tej dziedziny nie należy stosować

bezkrytycznie, możemy jednak spróbować dokonania przeglądu zabiegów wychowawczych, zalecanych przez nauki pomocnicze pedagogiki.

CZĘŚĆ OGÓLNA.

2. Pojęcie wychowania. Ze sfery stosunków społecznych, zwanych wychowaniem, wybieramy tylko te, które zachodzą między wychowawcą i wychowankiem. Przez wychowawcę rozumiemy człowieka, świadomie, celowo i planowo zmierzającego do rozwoju drugiego człowieka. Taki człowiek — to wychowawca. Poza wychowawcą w ściślejszym znaczeniu, istnieją wychowawcy w znaczeniu szerszym. Są to wszystkie te czynniki: ludzie, rzeczy, zjawiska, które nieświadomie lub niecelowo, lub tylko przypadkowo wpływają modyfikująco na postępowanie drugich. Będziemy je oznaczali jako czynniki wychowawcze. Relacje, zachodzące między wychowawcą w ściślejszym znaczeniu i wychowankiem, a wynikające z postawy wychowawczej pierwszego wobec drugiego, t. j. z planu wytworzenia w wychowanku pewnych dyspozycji — obejmujemy nazwą wychowania w znaczeniu ściślejszym. Wychowanie w ściślejszym znaczeniu, to zrationalizowane oddziaływanie wychowawcze wychowawcy na wychowanka. Tak pojęte wychowanie ma być przedmiotem tej pracy. Ograniczamy ją do zagadnień wychowania dzieci i młodzieży, ponieważ następny artykuł analizuje problem wychowania dorosłych.

W technice wychowawczej wysunąć można pewne ogólne wytyczne, które w następnych paragrafach omówimy.

3. Wychowanie człowieka dokonywa się od środka, a nie z zewnątrz. Praca wychowawcy jest podobna do pracy ogrodnika, a nie do pracy rzeźbiarza. Ogrodnik nie tworzy bezpośrednio kształtów np. róży, jakkolwiek ma możliwość wpływu na wytworzenie się pożądanego

zamierzony skutek. I ten dogmatyczny jej kształtu. Rzeźbiarz zaś wytwarza bezpośrednio pożądaną formę z materiału. Przez pewien czas panował w pedagogice pogląd, że psychika wychowanka to bezkształtna masa, która się poddaje dowolnemu modelowaniu, a istotą wychowania jest to właśnie modelowanie, czyli kształtowanie. Jak głęboko opanował ten pogląd pedagogikę, świadczy popularność pojęć „wysztalcenie”, oznaczające skutek wychowania, i „kształcenie”, oznaczające samą czynność wychowawczą. Pogląd ten, oparty na błędnym rozumieniu natury wychowanka, ustąpił miejsca poglądowi, że dziecko jest indywidualnością, rozwijającą się dzięki sile życiowej, istniejącej w nim, i dzięki własnym tendencjom do wzrostu i rozwoju fizycznego i duchowego. Do swego wzrostu i rozwoju potrzebuje jednak pobudzeń i materiału. Tych dostarcza mu świat zewnętrzny, który je przez to rozwija, czyli wychowuje. Wychowawca kieruje temi wpływami świata zewnętrznego i dzięki temu wpływa modyfikująco na rozwój wychowanka.

4. Względność skutków wychowania. W teorii i praktyce wychowawczej istnieją trzy rodzaje poglądów na skutki wychowania. Według jednego człowiek przynosi na świat swój los; od urodzenia przesądzone jest, czym i jaki on będzie. Wychowanie może tylko uświadomić jednostce, czym i jaką ona jest, ale nowego nic stworzyć nie może. Z tym pesymizmem łatwo można się spotkać wśród szerokiego ogółu wychowawców, ale też znaleźć go można i u teoretyków (Schopenhauer). Przeciwny temu pogląd głosi, że dziecko to materiał nijaki, „czysta karta”. Wychowanie może osiągnąć każdy

pogląd ma wielu zwolenników wśród szerokiego ogółu, a także przedstawicieli wśród teoretyków. Dziś jednak pedagogika naukowa, biorąc pod uwagę rezultaty badań antropologii, psychologii, typologii, psychiatrii, socjologii, nie podziela ani pesymizmu, ani dogmatyzmu pedagogicznego, ale sądzi, że przez oddziaływanie czynników zewnętrznych na naturę wychowanka rozwija się ją, a granice tego rozwoju są indywidualne, wyznaczone jakością i dynamizmem dyspozycji rozwojowych jednostki. W praktyce więc wychowawczej obowiązuje pogląd relatywistyczny, każący oczekiwać względnej skuteczności zabiegów wychowawczych. Zabiegi te będą skuteczne, jeśli będą odpowiadały danej strukturze psychofizycznej, i w takiej mierze, w jakiej podmiot rozwinięty być może. Wychowawca pamiętać musi, że nie on jedynie wychowuje dziecko, ale urabiają je liczne i różne wpływy, często nieuchwytnie lub nie poddające się reglamentacji pedagogicznej.

5. Konieczność indywidualizowania.

Ponieważ prawdopodobnie niema dwojga ludzi, względnie dzieci, jednakowych, ponieważ każdy jest strukturą psychofizyczną, rozwijającą się według własnej dynamiki rozwojowej i reagującą w swisty, sobie tylko właściwy sposób na różnorodne bodźce i podniety, konieczną jest rzeczą dla uzyskania zamierzonych rezultatów dobieranie wpływów, stosowanie zabiegów, stawianie wymagań zgodnie z właściwościami fizycznymi i duchowymi wychowanka. Stąd wynika naczelnym postulatem wychowawczy: poznanie natury wychowanka i tylko w ścisłym liczeniu się z nią dobieranie wpływów dla niej właściwych. Stosowanie jakichś uniwersalnych recept, ogólnie ważnych szablonów nie może rościć sobie pretensyj do osiągnięcia zamierzonych skutków. Praktycznie biorąc, trzeba pamiętać, że zabiegi skuteczne wobec jednego wychowanka mogą się okazać niecelowymi

wobec innego. Najlepsze więc będzie wychowanie, przestrzegające w jak najpełniejszej mierze zasady indywidualizowania.

6. Cele wychowania. W każdym działaniu, mającym doprowadzić do osiągnięcia jakiegoś rezultatu, musi ten rezultat przyświecać jako cel. Jeżeli wychowanie ma osiągnąć zamierzony cel, musi wychowawca zdawać sobie z niego sprawę. Oddziaływanie na wychowanka bez określonego kierunku i celu nie jest wychowaniem we właściwym znaczeniu, i od takiego oddziaływania nie można oczekiwać określonych skutków. Wychowanie musi być celowe. W praktyce wychowawczej pamiętać trzeba, że cele wychowania zgodne są z dążeniami społeczeństwa i że społeczeństwo je wyznacza. Chociażby wychowawca niedość orjentował się w dążeniach społeczeństwa, nie potrafi w praktyce wychowywać wbrew nakazom społeczeństwa. Następnie pamiętać trzeba, że ściślej określenie przyszłej roli wychowanka w społeczeństwie nie należy do wychowawcy. We właściwym momencie wychowanek, odpowiednio dojrzały, zdecyduje sam. Wychowawca ma obowiązek obserwacji jego uzdolnień i upodobań, orjentowania się w konjunkturze popytu i podaży czynności społecznych, i służyć radą wychowankowi. Nie może więc wyznaczać sobie celów, zbyt ściśle określonych. Nie może np. chcieć wychowywać dziecko na duchownego, kupca, żołnierza, nauczyciela i t. p. Niewątpliwym jednak zadaniem wychowania jest rozwój dziecka w człowieka, t. zn. rozwijanie w niem jego właściwości ludzkich, pomoc w opanowaniu rozumem i podporządkowaniu rozumnej woli dążeń instynktownych i popędowych, jako też pomoc w zaznajomieniu się z dążeniami swego społeczeństwa i w przystosowaniu się do tych dążeń i do ustroju. Celem wychowania jest więc zawsze i wszędzie wdrożenie wychowanka do postępowania, zgodnego z normami danego społeczeństwa.

7. Osobowość wychowawcy. Osobowość wychowawcy zajmuje pierwsze miejsce wśród wpływów wychowawczych. Chodzi tu nie o to, co wychowawca, jako wychowawca, zarządza, ale o to, jaki jest on sam jako człowiek. Jego sposób postępowania, jego upodobania, zasady same przez się przyciągają albo odpychają młodzież. Przyciągając albo odpychając, każą się naśladować lub odrzucać z niechęcią. Wychowawca wychowuje więc przez własną osobowość. Konieczne jest, by mógł być *w z o r e m w y c h o w a w c z y m*. Rola wychowawcy nakłada na niego, jako obowiązki zawodowe: możliwie najwyższą doskonałość etyczną, możliwie największy zasób wiedzy i inteligencji teoretycznej i praktycznej. Doskonałość tę należy rozpatrywać od strony wychowanków. Etycznie załamywać się wychowawcy nie wolno. Ale walka duchowa ze sobą, ciągle doskonalenie się umysłowe imponują młodzieży, nie narażając autorytetu wychowawcy na osłabienie. Wychowawca winien być zawsze autorytetem moralnym i intelektualnym dla wychowanka. Skuteczność jednak oddziaływania wychowawczego wymaga jeszcze od niego intuicji wychowawczej, t. j. zdolności wnikania i wzywania się w doznania i przeżycia wychowanka. Wychowawca, dążący do doskonałości i obdarzony intuicją wychowawczą, ma tem samym najlepsze warunki do skutecznego oddziaływania na młodzież. W praktyce wychowawczej pierwsza troska należy się osobowości wychowawcy, a druga dopiero metodzie.

8. Profilaktyka wychowawcza. Dwie są zasadnicze metody, stosowane w wychowaniu: negatywna i pozytywna. Pierwsza polega *n a u s u w a n i u s p o s o b n o ś c i* do nabywania niepożądanych sposobów zachowania się przez wychowanka. Nie tworzy, ale *z a p o b i e g a* tworzeniu się. Druga dąży do rozwoju w wychowanku pożądaných dyspozycji. Pierwsza nie wychowuje we właściwym znaczeniu; jest tyl-

ko zapobiegającą, profilaktyczną. Druga jest wychowującą we właściwym znaczeniu. Obie te metody są równie ważne. Wobec jednak trudności, jakie sprawia wychowankowi najważniejszy proces wychowawczy opanowania siebie, wobec ogromnej ilości różnorodnych wpływów, mogących osłabić lub zniszczyć wpływy pożądaných czynników — metodzie pierwszej należy się w praktyce szczególniejsza uwaga. Metoda ta wymaga: 1) usunięcia ze środowiska wychowawczego wszystkich czynników, mogących destrukcyjnie działać na wychowanka, 2) czujności wychowawcy, aby w środowisko wychowawcze nie wkradły się niepożądane wpływy przez niewłaściwe książki, widowiska lub towarzystwo, 3) zapobiegania, aby dziecko nie mogło przekroczyć zakazu lub nie wykonać nakazu; przekroczenie bowiem zakazu lub niewykonanie nakazu wpływa demoralizująco na wychowanka i wymaga zastosowania środków karnych, które rzadko bywają skuteczne; lepiej więc zapobiegać błędom, niż je potem naprawiać, 4) takiego rozplanowania czasu dziecka, aby się nie nudziło, aby czas swój cały miało zajęty czemś miłym lub pożytecznym; 5) wreszcie metoda ta uważa za najskuteczniejszy środek zapobiegawczy nieustanny dozór, stałą obecność i czujność wychowawcy. W jego obecności nie przyjdzie na myśl wychowankowi przekroczenie przepisów obowiązujących, a gdyby takie pokusy przyszły, spojrzenie wychowawcy, delikatna jego uwaga uwolnią wychowanka od pokus.

9. Umiar. Zarówno w profilaktyce wychowawczej, jak i w pozytywnym wychowaniu zachowywać trzeba umiar. Przesada w zapobieganiu złemu wytworzyć może w samym wychowawcy niepewność i lękliwość, a te dyspozycje rozszerzać będą w sposób nieograniczony zakres zjawisk niebezpiecznych. Wychowanek, otoczony opieką, zapobiegającą troskliwie i skrętnie wszelkiemu zetknięciu się jego z wpływami, które mogłyby oddziaływać ujemnie, będzie struktu-

rażą mimozowatą, niezdolną do sprzeciwu i walki ze złem, nie będzie zahartowany moralnie. Zdrowa natura wyłamuje się z pod takiej opieki. Zbytńia zapobiegliwość daje wyniki wręcz niepożądane. Do skutków również niepożądanych prowadzi nadmiar zabiegów pozytywnych. Nadmiar występuje wtedy, gdy wychowawca chce i żąda, aby wychowanek równocześnie (względnie równolegle) dążył do opanowania szeregu umiejętności i cnót, aby jak najprędzej stał się i mądry i moralnie doskonały. W przesadzie takich zabiegów wycho-

wawca przecenia siły fizyczne i duchowe jednostki. Podnieca je różnymi środkami. Rezultatem braku umiaru w wymaganiach bywa wysilenie się wychowanek i utrata sił do dalszych wysiłków, a wślad za tem albo bunt jawny przeciw dalszym wysiłkom, albo lenistwo, albo utrata wiary we własne siły i rezygnacja z dalszych wysiłków, znów w związku z tem zatrzymanie się w rozwoju. Umiar w ochronie wychowanek, umiar w wymaganiach, umiar w nagrodach i karach — oto zasada wychowania. Nie wychowywać zanadto!

WYCHOWANIE NIEMOWLĘCIA

10. Charakterystyka niemowlęctwa.

Niemowlęctwem nazywamy pierwszy okres życia dziecka, w którym nie potrafi ono jeszcze porozumiewać się mową z otoczeniem. Trwa ono zwykle przez pierwsze trzy kwartały. W ostatnich bowiem miesiącach pierwszego roku życia przechodzi dziecko od gaworzenia do rozmowy.

Pierwszy rok życia dziecka, to okres najintensywniejszego może rozwoju. Niemowlę na początku niedołążne, niezdarne, niesamodzielne, o postawie wobec życia początkowo biernie ochronnej, zdradza pod koniec tego roku opanowanie swojego ciała, znajomość wielu przedmiotów, umiejętność czynnego, świadomego reagowania na bodźce; zaczyna rozumieć, czego od niego żądają i zaczyna samo wyrażać żądania. Od postawy biernej wobec życia przechodzi do czynnej, od obronnej do zdobywczej.

11. Pierwsze trzy miesiące. Ze stanowiska techniki wychowania należy wyróżnić trzy okresy w niemowlęctwie, wymagające odmiennej postawy wychowawczej. Pierwszy podokres, to mniej więcej pierwsze trzy miesiące życia niemowlęcia. W tym czasie jest ono jakgdyby tylko istotą biologiczną. Jego jedynymi i najważniejszymi czynnościami, to jedzenie i spanie. Nie

reaguje na słabsze bodźce; na mocniejsze zaś, wszystko jedno jakie, reaguje wstrząsem, a reakcja ta ma charakter wyłącznie biologiczny. Zadaniem tego podokresu jest wzmocnienie dziecka do wyprawy na zdobycze życia, przeprowadzenie go od fazy wegetacji do fazy walki. Sztuka wychowania obejmować będzie w tej fazie prawie wyłącznie zabiegi, mające na celu rozwój fizyczny dziecka, a więc higienę odżywiania, snu, ubrania i powietrza. Sprawy te zostały omówione już w innych artykułach. Dość liczny, choć monotony repertuar tych zabiegów wyczerpuje właściwie sprawę.

Na jedną poza niemi rzecz należałoby zwrócić jeszcze uwagę. Organizm dziecka jest w tym okresie słaby, a jego system nerwowy nie jest przystosowany do silniejszych bodźców. Każdy silniejszy hałas, ruch, barwa, wogóle bodziec zmysłowy wywołuje w niemowlęciu odruch obronny. Droga wstrząsów i krzyków broni się organizm automatycznie przed uszkodzeniem. Skoro więc gwałtowniejsze bodźce szkodzą organizmowi niemowlęcia, trzeba je przed niemi ochraniać. W otoczeniu dziecka winien panować spokój. Łatwo jednak popaść tu w przesadę. Niema potrzeby chodzenia na palcach i mówienia

szeptem wobec niemowlęcia, choćby śpiącego! Ono bowiem nawet na jawie nie reaguje na słabsze bodźce. Umiarkowane głosy i ruchy nie przeszkodzą mu we śnie, ani nie wyrządzą szkody jego rozwijającemu się organizmowi. Usuwać przejawów życia czynnego z otoczenia dziecka niema potrzeby. Może to nawet być szkodliwe, zwłaszcza od 2 miesiąca życia. Te przejawy życia: ruch, głos, barwa, światło, działając na zmysły dziecka, pobudzają je i wywołują w odpowiedniej chwili czynną reakcję. Gromadzony w tej fazie, nieuświadomiony przez niemowlę materiał postrzeżeniowy stanie się później dla niego przedmiotem intencjonalnego aktu uwagi. Usuwanie przejawów czynnego życia z otoczenia dziecka może opóźnić ten moment, a przez to i rozwój duchowy dziecka.

Drugą sprawą, którą tu możnaby wysunąć, to kwestja stosunku uczuciowego wychowawców do niemowlęcia. Rodzice i wychowawcy dążą instynktownie do jak najszybszego nawiązania kontaktu duchowego z dzieckiem, a środkami do nawiązania go są: przemawianie do dziecka, uśmiech, klaskanie w dłoń i t. p., i natarczywe wypatrywanie reakcji, któraby była wyrazem, że dziecko rozumie intencję wychowawcy. Uśmiech, spojrzenie niemowlęcia, jako reakcja na te zabiegi, stanowią dla danego wychowawcy właśnie ten pożądaný, upragniony wyraz kontaktu duchowego. Wychowawcy niemowląt, a przede wszystkim rodzice, nie lubią i naogół nie potrafią patrzeć obiektywnie na swój stosunek do dziecka, lubią żyć złudzeniami, że porozumiewanie się z dzieckiem zostało nawiązane. Ostatecznie nikomu to nie szkodzi, ale obiektywnie stwierdzić należy, że naogół wszelkie zabiegi, stosowane nie we właściwej porze, nie wywołują właściwych reakcyj. Innemi słowy: dziecko musi dojrzeć do tego, aby mogło reagować na bodźce we właściwy sposób. Na bodźce do nawiązania kontaktu reaguje także dopiero wtedy, gdy do tego dojrzeje. W 3 miesiącu

życia reaguje wprowadzie niemowlę na głos i spojrzenie człowieka specyficznym uśmiechem (Enc. Wych. str. 468 i nast.), ale jakkolwiek jest to pierwsza społeczna reakcja dziecka, pierwsze nawiązanie kontaktu, to jednak niema żadnych podstaw do sądenia, iż dziecko rozumie wyraz twarzy człowieka i odpowiednio na to reaguje. Reakcja taka wystąpi trochę później, w następnej fazie. Obojętnem wydaje się więc ze stanowiska wpływu na rozwój uczuciowy niemowlęcia, czy je w tej fazie otoczy się większą czy mniejszą serdecznością.

12. Druga faza. Faza druga, trwająca od 4 miesiąca życia do 8 m. życia, nasuwa już znacznie więcej spraw do rozważenia. W fazie tej występuje pierwszy bezpośređni, świadomy kontakt z przedmiotem. Dziecko chwytá przedmiot. Manipulując przedmiotem w tej fazie, dziecko zdobywa wiedzę o nim, o jego użytkowości, a swojej wydolności, i ćwiczy przez to własne funkcje ruchowo-mięśniowe. Samonaśladownictwo i naśladownictwo dorosłych jest źródłem postępu w rozwoju duchowym dziecka, a przede wszystkim w opanowaniu narządów mowy. Okres gawżenia przygotowuje dziecko do mówienia. Bierność w poddawaniu się wpływom bodźców ustępuje miejsca aktywnemu wyborowi bodźca. Poza działaniem instynktowem występuje więc już w tej fazie woła rozumowa. Życie uczuciowe znajduje się w silnym rozwoju. Miejsce przeważających w poprzedniej fazie reakcyj negatywnych na bodźce, t. j. miejsce uczuć przykrych, zajmuje teraz bądź zobojętnienie, bądź uczucie dodatnie, a mianowicie zainteresowanie, często zdumienie, często wyraźna radość, i to radość twórczości. Dziecko bowiem w tej fazie jest twórcze. Nie poznaje, jakie stosunki istnieją obiektywnie między przedmiotami, ale je stwarza samo, ustanawia. Tak jest, jak ono chce. W stosunku do ludzi widoczne jest dążenie do kontaktu obustronne, od strony dziecka i od strony dorosłego. Na bodźce kon-

taktowe dziecko reaguje adekwatnie. W swoisty sposób reaguje na wyraz twarzy taki lub inny, ale groźnych wyrazów twarzy jeszcze nie rozumie. Traktuje je jako zabawę i reaguje na nie, jak na miłe wyrazy twarzy. Zauważyć można, że dziecko w tej fazie domaga się towarzystwa starszych. Wreszcie, dla zakończenia tej pobieżnej charakterystyki psychologicznej dziecka w drugiej fazie niemowlęstwa, zaznaczyć należy, że teraz staje się ono zdolnym do uczenia się, t. j. do świadomego spostrzegania, zdobywania tem samem wiedzy, i dalej do ćwiczenia funkcji czyli umiejętności. Tego o pierwszej fazie powiedzieć nie można było.

Ten przebieg rozwoju psychicznego dziecka wysuwa szereg zapytań z dziedziny techniki wychowawczej; z tych najkrócej ujęte, najważniejsze są trzy: człowiek, mowa, rzecz.

13. Wychowawca w drugiej fazie.

Człowiek — to piastunka, ojciec, matka, wogóle ludzkie najbliższe otoczenie dziecka. Człowiek ten jest dla dziecka źródłem podniecia do ćwiczenia rozmaitego rodzaju czynności. Dziecko uczy się już w tym okresie, i to na dwu drogach: przez naśladownictwo drugich i samonaśladownictwo. Z tego wynika, że potrzebuje ono towarzystwa ludzkiego dla swego rozwoju. Nie jest oczywiście obojętne, kto dziecko otacza, kto jest dla niego wzorem. Dla prawidłowego pod względem społeczno-kulturalnym rozwoju dziecka najbardziej pożądanym, jako towarzysz dziecka, jest człowiek kulturalny i uczciwy. Badania psychoanalityczne wykazały, że wiele psychopatycznych objawów w życiu dzieci, młodzieży i dorosłych powstało na tle niezaspokojonych potrzeb uczuciowych dziecka. Już w tej fazie rozwojowej potrzeby te występują. Niemowlę się uśmiecha, a uśmiech ten, to nawiązywanie kontaktu uczuciowego z drugim osobnikiem, albo wyraz nawiązanego kontaktu. Uśmiech dziecka wymaga uśmiechu od tego, do kogo został skierowany.

Inaczej niezaspokojony gaśnie. Jeżeli w otoczeniu niemowlęcia mało jest uśmiechu, wytwarza się w dziecku stłumienie, które kiedyś później, zdaniem psychoanalityków, będzie musiało się odreagować, i to zwykle w sposób przesadny. Dla prawidłowego więc rozwoju dziecka wychowawca musi być uczciowo miękki. Ciepła atmosfera duchowa działa na dziecko podniecająco, zimna zaś krępująco.

Wychowawczyni niemowlęcia musi być wobec swego wychowanka prawie bezgranicznie cierpliwa. Dziecko bowiem lubi naśladować czynności, które mu się udały, a jedna serja naśladowania danej czynności trwa nieraz bardzo długo. Nie trzeba specjalnie podkreślać, że takie naśladowanie czynności, to ćwiczenie w używaniu zmysłów i mięśni, które rozwija i uczy dziecko. Dużo wśród tych naśladowanych czynności, to wytwory własne, przypadkowe dziecka, ale dużo też czynności uczy się dziecko od starszych. W tem naśladownictwie wychowawczyni występuje jako partnerka tego ćwiczenia-zabawy. Cierpliwość jest potrzebna, bo to, co dorosłemu wydaje się monotonne i nużące, dla dziecka ćwiczącego się jest źródłem rozkoszy, płynącej z poczucia coraz lepszego opanowywania danej czynności.

Wychowawczyni potrzebna jest subtelna spostrzegawczość i intuicja wychowawcza. Te dyspozycje ułatwią jej rozumienie potrzeb dziecka i właściwą na nie reakcję. Zdarza się nieraz, że matki czy piastunki, przesadnie kochające dziecko, pragnąc wywołać u dziecka uśmiech lub utrzymać wesołość, uciekają się do łechtania. Zabieg ten, jak wszystkie nienaturalne zabiegi, drażni brutalnie system nerwowy dziecka, a przez to wiedzie do nadmiernej pobudliwości nerwowej. To samo też powiedzieć należy o nadmiernych pieścizotach. „Zacalowywanie” dziecka, będące wyrazem nieposkromionego, nieopanowanego popędu macierzyńskiego (a czasem tylko seksualnego) u piastunki, albo

rozdrażnia dziecko i wywołuje reakcje obronne, albo chwilowo podoba się dziecku. W obu wypadkach wyczerpuje je nerwowo. A więc: stosunek człowieka do niemowlęcia winien być miękki, nie skąpy w ciepło i pieszczoty, byle bez przesady.

Czy wychowawczynie dziecka w tej fazie potrzeba specjalnej inteligencji? Wydaje się to niewątpliwe, bo jakkolwiek już intuicja pozwoli na zorientowanie się, co oznacza dany ruch, czy dźwięk u dziecka, a wnioskowanie przez analogię jest tu zbędne, to jednak dobór takiej reakcji na akcję dziecka, albo dobór takich bodźców czy podnieć, aby one wywołały u dziecka reakcje odpowiednie do sił i możliwości dziecka, takich, któreby ułatwiały i pomagały w rozwoju dziecka, — wymaga już doświadczenia wychowawczego i umiejętności wnioskowania.

Wymaganie uczuciowości, cierpliwości, subtelności, intuicji i inteligencji zawierają już w sobie wymaganie uczuciowości pedagogicznej, t. j. niewyzyskiwania sytuacji, że dziecko jest słabe i niedołążne i nie może się bronić. Brak tej uczuciowości i cierpliwości podsuwa wychowawczynom niemowląt (i wogóle dzieci) środki wychowawcze z zakresu przemocy i gwałtu, np. groźny krzyk lub bicie, aby wymusić na dziecku inny sposób zachowania się. Środki represyjne w tej fazie są szczególnie niewskazane, ponieważ wywołują silne wstrząsy w organizmie, wywołują zaburzenia i otamowują normalny rozwój.

Typ człowieka, otaczającego opieką niemowlę, ma, jak widać, duży wpływ — dodatni lub ujemny — na rozwój dziecka.

14. Mowa. Pierwsze przejawy kontaktu społecznego między dzieckiem i otoczeniem ludzkim, to prawdziwa „pieśń bez słów” i fonetycznej melodji; kontakt oczyma od duszy do duszy. W tej jednak fazie rozwojowej zjawiają się już dźwięki, jako wyrazy kontaktu. Nie tu miejsce na omawianie przebiegu

rozwoju mowy u dziecka i znaczenia tej mowy dla jego rozwoju duchowego. Zaznaczmy tylko, że dziecko w tej fazie gaworzy, t. zn. naśladuje dźwięki, które mu się udało wytworzyć i które mu się podobają, i że dźwięki te pozbawione są znaczenia. Są to bowiem tylko dźwięki, a nie wyrazy, nic bowiem nie oznaczają. Obojętne, skąd dziecko bierze pierwowzory: z otoczenia, czy z siebie samego. Ważny dla wychowania jest moment, kiedy dźwięki dziecka nabierają funkcji znaczeniowej. Wprawdzie dziecko przyporządkowuje wyrazy przedmiotom a przedmioty wyrazom całkiem dowolnie, i jest w tej funkcji zupełnie twórcze, ale jeszcze niezdolne do odnalezienia obiektywnego związku między przedmiotem a dźwiękiem; źródłem jednak tej właśnie czynności jest naśladownictwo dorosłych. Repertuar wyrazów pochodzi od starszych, a przyporządkowanie wyrazów przedmiotom, to także naśladownictwo otoczenia. I sam sposób przyporządkowania jest naśladowczy, nie przestając być u dziecka twórczym.

Źródłem mowy dziecka jest otoczenie, pod warunkiem, że samo używa mowy. Dziecko, do którego mało w tej fazie mówią, zostawione samo sobie, gaworzy również, ale okres gaworzenia przeciąga się u niego zbyt długo, a przez to opóźnia się rozwój duchowy dziecka. Życie duchowe polega — mówiąc najogólniej — na zasobie i kombinacji przedstawień i uczuć. Nosicielami przedstawień są wyrazy. Im później dźwięki stają się wyrazami, tem później zaczyna się życie duchowe dziecka. Wychowanie zaś ma na celu pobudzanie i wzmaganie życia duchowego. Rozwój więc mowy odgrywa tu pierwszorzędną rolę, sprzyja temu rozwojowi mówienie do dziecka. Oto pierwsza z tej dziedziny wskazówka: mówić do dziecka. Będzie to początkowo rozmowa, jak w pieśni o dziadu i obrazie, ale skutki tego zabiegu okażą się w skupionej uwadze dziecka na dźwięki mowy i w próbach naśladownictwa.

Praktyka wychowawcza nastęrcza pytanie: jak mówić do dziecka? Językiem dorosłych, czy dzieciennym? W praktyce przeważnie używają do dziecka, nie tylko w tej fazie, ale i w późniejszych, języka *dziecinnego*, t. zn. wyrazów specjalnie zmiękczonej, skracań, zdrobnień, takich, jakie w próbach mówienia wytwarza samo dziecko. Postępowanie to nie wypływa z przemyślanego planu. Należy ono raczej do kategorii działań popędowych. Celem jego jest ułatwienie dziecku trudności wymawianych.

Tu znowu wysuwa się zagadnienie, czy i o ile jest wskazane ułatwienie dziecku pokonywania *trudności*. Jeżeli wyjdziemy z założenia, nie budzącego zresztą już wątpliwości, że uczenie się i doskonalenie nie jest niczem innym, jak pokonywaniem trudności, to stwierdzić trzeba, że bez samodzielnego pokonywania trudności nie opanuje dziecko ani swoich rąk, nóg, tułowia, głowy, języka, myślenia, ani tem mniej świata. Usuwanie dziecku trudności jest działaniem na jego szkodę, uniemożliwiającem mu postęp w rozwoju. Ułatwianie zaś pokonywania trudności jest opóźnianiem jego postępu. Trzeba dziecku pozwolić *samemu łamać się* z trudnościami. Oczywiście, trudności te nie powinny przekraczać sił dziecka. Poznać można, że pewne trudności przerastają siły dziecka, lub, że nie okazuje ono dla nich zainteresowania. Najprostszą więc rzeczą jest nie nastęrczać dziecku takich trudności, a wówczas nie będzie potrzeby ich usuwania.

Gdy chodzi o *wymawianie*, to w naszej fazie widzimy u dziecka wyraźne zainteresowanie i uporczywe usiłowanie opanowania wymowy. Dowodzi to, że do tej dziedziny trudności dojrzało. Nie należy ich więc ułatwiać. Spontaniczne w tej dziedzinie ćwiczenia dziecka pozwalają mu osiągnąć rezultaty, jakby etapami: uchwycenie jednej sylaby, jej podwajanie, chwycenie dwu sylab, ich miękczenie, przestawianie i t. d.,

aby w rezultacie końcowym opanować wymowę dorosłych. Oczywiście jest rzeczą, że brak należytych, poprawnych wzorów wymowy opóźnia rozwój mowy, a wślad zatem rozwój życia duchowego dziecka. Do dziecka należy więc używać języka jak najbardziej *poprawnego*.

O czym z dzieckiem mówić? Zasadniczo jest to obojętne. Chodzi bowiem o artykułowane dźwięki mowy ludzkiej, jako ewentualne wzory wymowy. Jeżeli jednak zechcemy ułatwić dziecku opanowanie języka, jako zespołu wyrazów, będziemy musieli liczyć się znowu z prawami rozwojowemi. Dziecko okazuje najpierw zainteresowanie do ludzi i rzeczy, potem do czynności i stanów, następnie do cech, wkońcu do stosunków. Kolejność ta winna być zachowana w uczeniu dziecka języka. Najprzód więc, przedewszystkiem trzeba dostarczyć dziecku rzeczowników, później czasowników, dalej przymiotników, wkońcu przyimków, przysłówków i t. d., ale tem wkraczamy już w następną fazę rozwojową.

15. Zabawki. Trzeci problem w tej fazie, to zabawki dziecięce. Pierwszemi zabawkami dziecka, dość długo mu wystarczającymi, to jego własne kończyny. Dziecko przypatruje się im, dotyka, manipuluje, ucząc się w ten sposób i opanowując siebie. Trzeba ułatwić dziecku to opanowywanie swojego ciała i jego ruchów przez *nie skrupowyanie go*. Gdy organizm niemowlęcia skrzeźnie, wybiera się ono na podbój świata. Wyciąga ręce do ludzi i rzeczy. W tej fazie manipulowanie rzeczami dostarcza dziecku wszechstronnego ich poznania. Tym celom poznawczym służy obmacywanie przedmiotów rękami i ustami, oklepywanie, potrząsanie, uderzanie przedmiotami o siebie i rzucanie niemi o ziemię. Przez te czynności ćwiczą się zmysły dziecka i nabywa ono wiedzy o przedmiocie. Niewątpliwie, trzeba dziecku dostarczać do tego celu zabawek. W doborze należy się kierować ich przeznaczeniem. Winny to być

zabawki lekkie, proste w konstrukcji, jaskrawe, dźwięczne i łatwe do obmywania, z materiału niełamliwego. Najlepiej tym warunkom odpowiadają zabawki celuloidowe, gorzej drewniane, a najgorsze, bo wręcz szkodliwe, są szklane, szmaciane i metalowe (z metali tańszych). Artyzm wykonania zabawki nie gra tu żadnej roli.

16. Trzecia faza. Przechodząc do ostatniej fazy rozwojowej w pierwszym roku życia, spostrzegamy znaczny postęp w rozwoju dziecka. W stosunku do rzeczy widoczny już jest stosunek aktywny. Dziecko dokonuje wyboru między przedmiotami, zaczyna się posługiwać nimi w sposób odpowiedni. Od działania popędowego przechodzi do świadomego. W stosunku do ludzi wykazuje wyraźną potrzebę towarzysstwa starszych, często się do nich ucieka po informacje, odnoszące się do otaczającego świata, choć rzadko z tych informacji korzysta w sposób obiektywny. Posługuje się już językiem artykułowanym, „zaczyna mówić”, wreszcie przejawia rozumienie żądań, skierowanych do siebie, i samo też wyraża żądania.

W wychowaniu skorzystamy z tego postępu duchowego dziecka, aby je wdrażać powoli do norm porządkowych. Będziemy stawiali wymagania i żądania, nie przekraczające oczywiście siły dziecka. Przestrzegając tu zasady, że wymagania te są konieczne, umotywowane obiektywnymi warunkami, przestrzegać też trzeba zasady konsekwencji. Wymaganie, postawione przez wychowawcę dziecka, musi być przez nie spełnione.

Tej konsekwencji, tej jednej zdecydowanej linii postępowania od pierwszych chwil, potrzebuje dziecko samo; od niej zależy możliwość późniejszego skutecznego oddziaływania na sposób postępowania dziecka. Stanowczość i konsekwencja wychowawcy wskazują dziecku, jakich wartości przestrzega otoczenie, co jest dobre, wskazane i pożądane, a co złe, potępiane i pogardzane. Chwiejność wychowawcy sprawi, że i świat wartości, przyswajany przez dziecko, nie będzie pewny. Dla wzrostu zaś duchowego i moralnego potrzebuje dziecko dogmatu. Źródło ich winno być autorytetem. Bez najgłębszej ufności w wiedzę i moc wychowawcy dziecko nie będzie się mogło rozwijać, bo słabość jego wymaga oparcia i podpory. Podpora zaś musi być mocna i zdecydowana. Oto dlaczego wymagania konieczne, dostosowane do sił i możliwości dziecka, winny być stanowczo przestrzegane. Miękkosć w tej sprawie jest słabością, która utrudnia dziecku wzniesienie się ponad swoje popędy. Dziecko zaczyna rozumieć wymagania otoczenia, ale wymaganiom tym przeciwstawiają się jego niezorganizowane i niesharmonizowane popędy. Stanowczość wychowawcy wzmocni siłę woli dziecka do przeciwstawiania się im.

Pod koniec pierwszego roku życia zaczyna się u dziecka okres pytań, okres intensywnego rozwoju mowy i sprawności umysłowej, tak bardzo charakterystyczny dla następnego okresu rozwoju, trwającego od 2 do 5 roku życia. Zabiegi wychowawcze więc, związane z trzecią fazą pierwszego okresu, omówimy razem z okresem drugim.

OKRES MAŁEGO DZIECKA.

17. Charakterystyka okresu. Okres od 2—5 r. życia, to okres, w którym rozwój mowy jest już zupełny. Ciekawość rozbudzona i nienasycona zarzuca otoczenie nieustannymi prawie pytaniami.

Zadawała się jednak dziecko każdą odpowiedzią. Przyjmuje zjawiska za takie, jak mu się przedstawiają, a ich powstanie tłumaczy sobie bądź magicznie, bądź artycjalnie. Zjawiska i rzeczy żyją i za-

chowują się, jak ludzie. Prelogiczna wyobraźnia, bujna i żywa, nieskrępowana żadnymi niemożliwościami, pozwala dziecku na pogodzenie ze sobą rzeczy sprzecznych i dla dorosłego umysłu niezrozumiałych. Czas swój spędza dziecko na zabawach, w których nie chodzi mu o żadne rezultaty końcowe, ale o samo udawanie; zabawy w fikcje — to najmilsze zabawy. Poza tem, manipuluje dziecko z upodobaniem zabawkami: lepi, składa, rysuje, ale tu nie idzie jeszcze o osiągnięcie jakiegoś wytworu. Radość sprawia mu sama czynność, działanie. Dziecko garnie się do towarzystwa starszych, bo potrzebuje ich dla swego rozwoju, ale zasadniczo stosunek jego do starszych i ich wymagań nacechowany jest buntem i *przekorą*, wynikającą z poczucia bezsilności wobec starszych i braku zrozumienia u nich z powodu trudności w porozumiewaniu się. Dziecko w tym okresie ma trudności w wyrażaniu swoich myśli. Trudność ta zaznacza się wyraźnie, gdy dziecko ma oznaczyć słowami to, co w praktyce, w działaniu ręcznym zostało zupełnie opanowane i nie przedstawia już trudności. Przedstawienia dziecka są schematyczne, a myśli niewyodrębniane wyraźnie, przyczem łatwo z powodu przypadkowych fonetycznych podobieństw w wypowiedzeniach występuje zamiennosc myśli, czyli t. zw. transdukcja.

Problemy wychowawcze dla tego okresu są następujące: rozwój mowy, sprawa pytań i odpowiedzi, sprawa rozwoju wyobraźni i opowiadania bajek, sprawa interpretacji zjawisk, sprawa zabaw i zabawek, sprawa porządku, sprawa przekory dziecięcej, wreszcie sprawa zorganizowanej opieki nad dzieckiem — sprawa przedszkoli.

18. Mowa dziecka. Z dzieckiem trzeba wiele rozmawiać i bardziej jeszcze, niż poprzednio, uważać na poprawność nie tylko naszej wymowy, ale na poprawność gramatyczną i stylową. Język nie powinien być napuszony, t. j. bogato rozwinięty,

gdyż byłby dla dziecka za trudny. Winien być prosty, jasny, dobrze wiązany. Oczywiście nie można i nie trzeba wymagać od dziecka, aby tak samo się wyrażało, jak otoczenie, a z drugiej strony nie należy poprawiać swoistej obrazowości mowy dzieci. W przedstawianiu słownem swoich spostrzeżeń są dzieci często poetami, używającymi niespodziewanych przenośni i porównań. Niema oczywiście potrzeby hamowania dzieci w takim przedstawianiu spostrzeżeń. Pamiętać trzeba, że dziecko myśli obrazami i w mowie używa w tym okresie wyobrażeń, a nie pojęć. Trudności składniowe i stylowe pokonuje ono wolno, etapami. Unikać więc trzeba narazie wyrażań pojęciowych, bo w przeciwnym razie ryzykuje wychowawca, że go dziecko nie będzie rozumiało, jak również i to, że dziecko będzie magazynowało, zapamiętywało słowa, których znaczenia nie rozumie. Leży to na linii skłonności dziecka. Słowom tym przypisuje ono często jakieś znaczenie, odmienne od konwencjonalnego. Powstaje w ten sposób u dziecka fałszywa wiedza, a źródłem jej jest używanie przez otoczenie niezrozumiałych dla dziecka wyrażań.

Krótko mówiąc: do dziecka należy mówić wiele, poprawnie gramatycznie, jasno, prosto i przystępnie. Pobudzać też trzeba dziecko do mówienia. Nie jest jednak potrzebne wymaganie od dziecka poprawności językowej. W żadnym zaś wypadku nie jest usprawiedliwione wymuszanie na dziecku odpowiedzi poprawnej językowo.

19. Pytania dziecka. Z zagadnieniem mowy dziecka wiąże się kwestja, jak odpowiadać dziecku na nieustanne prawie jego pytania. Ciekawosc dziecka jest nienasycona, a brak mu zdolności rozumienia stosunków przyczynowych. Trudność leży w tem, by pogodzić prawdę obiektywną z subiektywizmem dziecka, by nie rozminąć się z prawdą, a przecież zaspokoić ciekawosc dziecka. Sytuacja trudna, zwłaszcza dla osób stojących

na wyższym poziomie intelektualnego rozwoju. Dwie są główne kategorie pytań, zadawanych przez dziecko w tym okresie: 1) Co to jest? 2) Jak się to robi? Względnie: Kto to zrobił? Dlaczego?

Pytania pierwszej kategorii nie przedstawiają trudności rzeczowych. Wystarczy odpowiadać właściwymi nazwami. Nie należy się niepokoić, a tem mniej tracić równowagę, lub co gorsza gniewać się na dziecko, że o to samo będzie kilkakrotnie pytało. Nie wdając się tu w przyczyny tego zjawiska, wystarczy stwierdzić, że nie świadczy ono ujemnie o rozwoju umysłowym dziecka, przeciwnie, wzmacnia jego siły umysłowe. Należy mu więc z całą pogodą ducha odpowiadać. Irytacja, niecierpliwienie, gniew wywołują u dziecka lęk i otamowanie, jeśli zostaną przez nie zrozumiane, a otamowanie, to powstrzymywanie w rozwoju. **C i e r p l i w o ś ć w y c h o w a w c y** — powtórzmy — to podstawowy warunek skuteczności wychowania.

Pytania drugiej kategorii następują wtedy trudności, gdy nie chcemy stanąć na dziecięcej płaszczyźnie zrozumienia. Chodzi tu o artycjonalizm dziecięcy. Innego tłumaczenia, niż artycjonalistyczne, dziecko nie zrozumie. Ożywiając rzeczy martwe, przypisuje im własne zdolności zachowania się, a wszystkie poddaje mocy człowieka i od człowieka wywodzi. Stanąć na stanowisku dziecka, znaczy tworzyć i utrwać w niem fałszywą wiedzę — tak możnaby sformułować obawę wychowawców. A obawa ta jest słuszna. Nie należy tworzyć w dziecku fałszywych poglądów. Trzeba pamiętać, że informacje te, to materiał, z którego rozwija się duch dziecka. Gdy informacja jest fałszywa, to i duch rozwija się na fałszywych torach. Kiedyś później trzeba będzie te rzeczy z przykrością odrabiać. Gdy dziecko pyta np.: „Jak się robi deszcz?” — odpowiedź pospolita wyjaśnia mu, że „aniołkowie leją wodę przez siła”. Odpowiedź ta ma charakter artycjonalistyczny, ale zarazem jest gruntownie i świa-

domie fałszywa. Wytwarza w dziecku fałszywy pogląd na charakter zjawisk fizycznych i atmosferycznych. Przy pewnym wysiłku wyobraźni można jednak znaleźć taką formułę odpowiedzi na te pytania, która byłaby zgodna z prawdą obiektywną i odpowiadałaby zarazem kategorjom rozumienia dzieciennego. Jeśli w naszym przypadku zechcemy upostaciować chłodny wiatr i kazać mu, z tej czy innej racji, dmuchać na chmury, a tym jeśli każemy płakać, to niewątpliwie tem obrazowaniem nie uczynimy krzywdy obiektywnej prawdzie, a zadość uczynimy potrzebie dziecka. Później, gdy dziecko dojrzeje, przenośnia i obrazowość odpadną, a prawda pozostanie.

Pytania „d l a c z e g o”, jakkolwiek wyglądają niebezpiecznie, są jednak łatwe w tym okresie do zaspokojenia. „Dlaczego kamień jest twardy?” — pyta np. dziecko. Odpowiedź wystarczająca: bo jest twardy!... bo tak być musi!.. bo inaczej startby się pod ludzkimi nogami! Dziecku wystarczy j a k i e k o l w i e k u z a s a d n i e n i e. Stąd znowu nie wynika, że można dziecko zbywać byle czem. Należy odpowiadać zawsze, o ile możliwości, zgodnie z prawdą, pamiętając jednak, że rozumienie przyczynowości fizycznej nie jest właściwe jeszcze temu okresowi życia.

20. Rozwój wyobraźni. Nie wyjaśniony dostatecznie jest problem, czy należy podniecać dziecku wyobraźnię twórczą, która sama przez się jest w tym okresie bardzo silna, czy raczej ją hamować, a rezultaty jej działalności porównywać stale z rzeczywistością. Problemu tego nie rozstrzygnięto jeszcze w należyty sposób. W rzeczywistości pedagogicznej obserwować można oba sposoby rozwiązania. Sprawa pozostaje pod silnym wpływem mody. Gdy panuje moda na uczucie, działa się podniecająco na wyobraźnię dziecka; gdy moda na trzeźwość, tamuje się fantazję dziecienną. Najsilniejszym argumentem za rozwijaniem wyobraźni jest jej nierozzerwalny związek z życiem uczuciowym, z którego

wyrastają ideały życiowe. Tłumienie wyobraźni u dziecka wiedzie do ubóstwa życia uczuciowego i jałowości w ideały życiowe, a więc do tworzenia typu jednostki nietwórczej i ubogiej duchowo. Najsilniejszym zaś argumentem przeciw pedagogicznemu pobudzaniu wyobraźni dziecka, to niebezpieczeństwo zatarcia na stałe granicy między prawdą a zmyśleniem, niebezpieczeństwo wytworzenia na tej drodze dyspozycji do „koloryzowania” i blagierstwa, a dalej nierzetelności i innych grzechów głównych. Argument pierwszy jest ważki, a drugi byłby takim, gdyby nie można przeciwdziałać niebezpieczeństwu. Przeciwdziałanie jest jednak możliwe i łatwe, ale nie przez „wylewanie mydlin z kąpeli razem z dzieckiem”, t. zn. nie na drodze tłumienia wyobraźni. Trzeba tylko nauczyć dziecko do b r z e s p o s t r z e g a ć. Jeśli dość często będziemy mu dawali sposobność do konfrontowania rzeczywistości z tem, co o niej fantazja powiedziała, i przyzwyczaimy dziecko do tego, to zniknie obawa koloryzowania i blagierstwa nieświadomego. Zbyt jednak rygorystycznie nie można przeprowadzać tego zestawiania z rzeczywistością, gdyż jedynym sposobem znalezienia jakiegoś ładu i sensu w rzeczywistości jest dla dziecka a n i m i z m, a n t r o p o m o r f i z a c j a, a r t y f i c j a l i z m, m a g j a — produkty wyobraźni. Naiwnego realizmu dziecięcego nie da się przed czasem przemienić na krytyczny. Czas, sprzyjający dokładnemu przeciwstawianiu wytworów wyobraźni rzeczywistości, znajdziemy w fazie krytycznego realizmu. Tymczasem zaś tłumić wyobraźni dziecka nie będziemy, bo niema potrzeby. Przeciwnie, będziemy ją podniecali, czy to przez objaśnienia zjawisk niezrozumiałych dla dziecka, czy to przez bajki.

B a j k i, to znów sprawa wychowawcza oddzielna o tyle, że bajki, zbyt silnie wzruszające dziecko, działają szkodliwie na jego system nerwowy, wytwarzają szereg postaw wobec życia, które są psychopatycznymi, lub też graniczą

z psychopatycznymi. Różnego rodzaju lęki i uprzedzenia tkwią często swem pochodzeniem w bajkach, słyszanych za dziecinnych czasów. Przesaną bajki być tym obosiecznym instrumentem wychowawczym, jeśli opowiadacz, pamiętając, że opowiada je dzieciom, usunie z repertuaru wszystkie bajki, obciążone okropnościami i tragizmem, a nagromadzi bajki pogodne, roześmiane, słoneczne i budujące.

21. Zabawy i zabawki. Dalszy problem wychowawczy, to zabawy i zabawki dziecka w tym okresie. W związku z zabawami trzeba stwierdzić, że dziecko teraz mało jeszcze zdradza inicjatywy i pomysłowości w organizowaniu sobie zabaw. Potrzebuje więc towarzystwa z inicjatywą. Towarzystwo rówieśników nie poprawia sytuacji. Trzeba kogoś starszego z inicjatywą. Ulubione zabawy dziecka w tym okresie, to zabawy w fikcje: pan i pani, kupiec, żołnierz, kominiarz i t. p. W wychowaniu pamiętajmy, że te właśnie zabawy dziecięce przygotowują dziecko do przyszłego życia, a nie tylko służą do spędzenia czasu. Spełniają więc ważne zadanie wychowawcze i dlatego należy im się pełna uwaga i opieka. W doborze zaś przedmiotów do zabawy znowu pamiętać trzeba, że dziecko nie potrzebuje zabawek wyszukanych, wykończonych artystycznie, lub opartych na działaniu skombinowanych mechanizmów. Każdy przedmiot z otoczenia może stanowić doskonały przedmiot do zabawy, pod warunkiem, że można nim swobodnie manipulować, bez obawy o karne konsekwencje zniszczenia. W tem zawarta jest myśl, że ani zabawek cennych, ani przedmiotów, na których całości i niezniszczeniu zależy, dzieciom do zabawy dawać nie trzeba.

22. Tworzenie przyzwyczajęń. Zauważyliśmy, że już pod koniec pierwszego roku życia dziecko zaczyna stawiać własne żądania otoczeniu i rozumieć jego żądanie. Od działania popędowego, nieświadomego przechodzi już, jakkolwiek nieznacznie, do p o s t ę p o w a n i a

świadomego, kierowanego namiętnością i postanowieniem. Wobec tego w drugiej fazie rozwojowej niema przeszkód natury psychologicznej do wdrażania dziecka do pewnych pożądaných sposobów zachowania się, czyli do wytwarzania pożądaných przyzwyczajęń, a tem samem tworzenia podstaw charakteru. Przystąpimy więc do rozważenia sprawy, jak tu postępować należy, aby zapewnić naszym zabiegom wychowawczym jak najlepsze rezultaty.

W metodyce tworzenia przyzwyczajęń mamy dwie drogi, różnie nazywane. Jedna z nich, uważając dziecko za bierny przedmiot zabiegów wychowawczych, posługuje się nakazem, częściej zakazem, a jako sankcją, środkami represyjnymi lub nagrodami. Wychowawca jest tu autorytetem, od którego wszystkie zabiegi wychowawcze pochodzą i który niemi sam, bez czynnego udziału wychowanka, kieruje. Nazwijmy tę drogę autorytatywną. Druga droga, uważając dziecko za podmiot, sam się rozwijający, i licząc się z jego danymi rozwojowymi, wysuwa jako zasadę samowychowanie. Metoda ta posługuje się bodźcami, odpowiedzialnością naturze wychowanka i nie gwałtującami jej. Wychowawca w tej metodzie jest tylko czynnikiem, dostarczającym bodźców i regulującym ich działanie. Ponieważ podstawową zasadą tej metody jest szanowanie wolności i samodzielności wychowanka, nazwijmy tę metodę liberalistyczną.

Przystępując do tworzenia podstaw charakteru, trzeba przemyśleć i wybrać najlepszą drogę. Za metodą autorytatywną przemawia jej prostota i łatwość. Jednostka, tą metodą wychowana, ma głęboki szacunek dla autorytetów. Ponieważ zaś zdrowe i dobrze zorganizowane społeczeństwo opiera się właśnie na kulcie autorytetów, przeto taka jednostka jest dobrze przygotowana do życia społecznego. Przeciw tej metodzie przemawiają: konieczność „policyjnego” nadzoru, co dla prawdziwych wychowawców jest bardzo trudne, bo bardzo niemiłe;

obłuda u wychowanka, wyrażająca się innym postępowaniem w obecności wychowawcy, a innym, gdy go niema; spódlenie ducha u wychowanka, kierującego się w swem postępowaniu obawą kary; wreszcie brak inicjatywy, przedsiębiorczości, samodzielności i odpowiedzialności u wychowanka, gdy metoda autorytatywna jest konsekwentnie stosowana.

Metoda liberalistyczna unika tych złych skutków metody autorytatywnej. Ona właśnie wyrabia u wychowanka inicjatywę, przedsiębiorczość, samodzielność i odpowiedzialność za postępowanie. Brakiem jednak metody liberalistycznej jest niemożność wytworzenia należytego stosunku do autorytetu i autorytatywnych nakazów, gdyż najwyższym w tej metodzie autorytetem dla wychowanka jest własny rozum. Każda z tych metod, wyłącznie i konsekwentnie stosowana, daje pewne cechy ujemne. Uniknie się ich tylko przy stosowaniu obu metod, względnie metody kombinowanej.

W tym okresie rozwojowym za mało jeszcze ma dziecko doświadczenia i za mało jeszcze rozwinięte jest umysłowo, by można stosować w pełni metodę liberalistyczną. Szereg jednak instynktów, a między niemi głównie instynkt znaczeniowy, domagają się uwzględnienia i przeciwstawiać się będą konsekwentnej i wyłącznej metodzie autorytatywnej. Silnie zaznaczająca się w tym okresie przekora, wynikająca z poczucia słabości wobec starszych i otoczenia, znalazłaby w tej metodzie intensywną odżywkę, a rezultatem mogłoby być albo załamanie duchowe dziecka, albo bankructwo metody.

Mimo to jednak trzeba w tym okresie tę właśnie metodę zastosować, bo o nią właśnie woła słabość duchowa dziecka, potrzebująca podpory duchowej. Więc rozkaz, zakaz i konsekwentne przestrzeganie wykonania. Tu nasuwa się kilka uwag, jak unikać obustronnych podrażnień. Więc przede wszystkim nakazy i zakazy niech dotyczą tego, co jest ko-

nieczne, aby nie krępować swobody dziecka zbędnymi rozkazami i nie robić z tego rozkazodawstwa niegodnego nadużycia. Zakazów i nakazów nie może być zbyt wiele, bo przy większej ilości łatwo o nich zapomnieć. Po trzecie, polecenie musi być podane w formie dla dziecka zrozumiałej, inaczej wyniknie fiasko, obniżające w oczach dziecka aurytety wychowawcy. Polecenie leżeć musi w granicach możliwości dziecka, inaczej nie będzie mogło być wykonane, a tem samem zmuszać będzie dziecko do niestosowania się do polecenia. Wreszcie warunkiem powodzenia w stosowaniu tej metody jest czujna, nieustanna prawie opieka i kontrola, czy nakazy i zakazy są przez wychowanka przestrzegane. Opieka i kontrola potrzebne są z dwóch względów: 1) tylko przez konsekwentne ćwiczenie, niedopuszczające wyjątków, wytwarza się i utrwała przyzwyczajenie, 2) czujna opieka potrafi zapobiec przekroczeniu zakazu, czy niewykonania rozkazu, a w ten sposób pomoże roztargnieniu dziecięcemu i nietrwałej pamięci, a przeto usunie konieczność stosowania kar, jako środka zastraszania czy ekspiacji.

Dwie cnoty powinno dziecko osiąść w tym czasie: p o s ł u s z e ń s t w o i p o r z ą d e k. Obie one są podstawowymi cnotami społecznymi i podstawą dla normalnego rozwoju indywidualnego. Posłuszeństwo u dziecka osiągamy przez brak słabości, t. zn. przez bezwzględne wymaganie wykonania polecenia, dostosowanego do sił i możliwości dziecka. Odstępstwa od tej bezwzględności uniemożliwiają wychowankowi zdobycie tej cnoty. Bezwzględność zaś wychowawcy w egzekwowaniu poleceń jest naogół rzadka wobec dzieci w tej fazie. Najbardziej szkodliwą dla zorganizowania się psychiki wychowanka jest — jak już zaznaczyliśmy — chwiejność wychowawcy.

Drugą podstawową cnotę, porządek, łatwo dziecku przyswoić, jeśli nie brak pierwszej. Przystępując jednak do wdrażania dziecka zarówno w tę, jak w jaką-

kolwiek inną cnotę, trzeba rozłożyć jej zdobywanie „na raty”. Niepodobna wymagać od dziecka, niewdrożonego jeszcze do porządku, aby samo pamiętało o porządku w swoim ubraniu, zabawkach, sprzętach i t. p. Ćwiczenie należy rozłożyć. A więc w pierw, przy każdej sposobności, wdrażać w utrzymywanie porządku, np. zabawek, i opiekę nad ćwiczeniem tem roztaczać tak długo, aż się stanie zbędną, gdyż to utrzymywanie zabawek w porządku stanie się nałogiem. Tymczasem nie trzeba zaniedbywać porządku w innych dziedzinach, ale nie obarczać tem pamięci dziecka. Dopiero gdy cnota porządku zostanie opanowana przez dziecko w jednej dziedzinie, można ją rozszerzyć na drugą, co już będzie przedstawiało znacznie mniejsze trudności.

Opanowywanie tego czy innego pożądanego przyzwyczajenia należy czynić dziecku miłym. Wzrastanie dziecka duchowe i fizyczne winno dokonywać się w atmosferze uczuciowej, ciepłej i pogodnej. Brak takiej atmosfery wywołuje w organizmie psychofizycznym wychowanka zahamowanie w rozwoju i kompleksy, które odreagowują się psychopatycznie. Stąd wynika, że ani do posłuszeństwa, ani do porządku, ani do żadnej innej cnoty nie należy „zaczęcać” groźbami. Trzeba również zrezygnować z pouczania dziecka o konieczności jakiegoś postępowania, ponieważ dziecko w tej fazie nie rozumie argumentów. Także niema sensu odwoływać się do uczuć dziecka w rodzaju: „jeżeli Dwidzia mamusię kocha, to będzie jadła”, gdyż rozumienie sytuacji uczuciowej i reagowanie uczuciem nieegoistycznym wykracza daleko poza tę fazę rozwojową. Pozostaje zachęcanie dziecka do wykonywania czynności, dla niego niezrozumiałej lub niepożądaney, na drodze uchwytnej, materialnej. Sprawą dalszej taktyki wychowawczej będzie sublimowanie tych „materialistycznych” pobudek na idealistyczne. Zawsze bowiem musimy działać

środkami odpowiednimi. W okresie, gdy dziecko niezdolne jest do rozumienia wartości idealnych, trzeba na nie działać wartościami materialnymi.

23. Przedszkole. W tej fazie rozwoju dziecka staje często przed rodzicami problem: czy posyłać dziecko do przedszkola. Do przedszkola, „ogródków dziecięcych”, przyjmuje się dzieci z ukończonym 3-cim rokiem życia. Zakłady te, jako kierowane przez fachowo wykwalifikowane siły i pozostające pod opieką władz szkolnych, zapewniają dziecku należytą opiekę i wpływy wychowawcze. Nie uprawiają one żadnej książkowej nauki. Ich zadaniem jest oddziaływanie na harmonijny rozwój sił fizycznych i duchowych dziecka, ćwiczenie jego sił i zdolności, rozbudzanie jego ducha, a przedewszystkiem zapewnienie dziecku opieki.

Do przedszkoli powinny uczęszczać przedewszystkiem dzieci, którym rodzice

nie mogą zapewnić należytej opieki w domu, następnie dzieci jedynaki. Pierwszego twierdzenia udowodnić nie trzeba. Drugie wygląda na paradoks. A jednak dziecko jednak, otoczone czułą i troskliwą opieką w domu, wychowujące się wśród starszych, najczęściej gotowych na każde skinienie do usług dziecka, wytwarza sobie aspołeczną linię życiową i źle się do życia przygotowuje. Nawykając do roli jakiegoś „ośrodka” życiowego, przecenia swoją wartość i znaczenie, staje się wymagające i uparte, uważając, że wszyscy powinni być do jego usług. Takie dziecko z trudnością przystosowuje się później do życia w gromadzie szkolnej. Dla uniknięcia tych trudności w przystosowaniu się do form życia społecznego, wskazane jest oswojenie z niemi dziecka jedynaka przez otoczenie go innymi dziećmi. Najwygodniejszą i najbardziej celową formą jest właśnie przedszkole.

FAZA ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA (OD 5—8 ROKU ŻYCIA).

24. Charakterystyka okresu. W pierwszych latach tej fazy występują jeszcze wyraźnie dyspozycje duchowe fazy poprzedniej: subiektywizm, iluzyjność, myślenie prelogiczne i schematyczne, prawo tracenia przystosowania. Stopniowo, coraz silniej zaznacza się zwrot od subiektywizmu do obiektywizmu. Dziecko zaczyna się interesować światem obiektywnym dla niego samego. W fazie poprzedniej świat obiektywny przedstawiał dla dziecka wartość tylko jako materiał do zabawy. Obecnie występuje u dziecka już świadomy stosunek do wytworu pracy, do dzieła. Występuje obiektywny stosunek do pracy i obowiązku.

Do poczucia obowiązku dochodzi dziecko na drodze spontanicznego rozwoju w swoich czynnościach, dokonywanych na materiale zabawek. Ch. Bühler podkreśla, że do wyobraże-

nia obowiązku dochodzi dziecko „nie na drodze naszych upomnień, pochwały i nagany, a więc nie na drodze wartościowania jego czynności, lecz na drodze samodzielnych i naturalnie dojrzewających czynności przy obchodzeniu się z materiałem”. W twórczej pracy-zabawie daje się dziecko pochłonać obiektywnym warunkom zadania, a to oznacza podporządkowanie się światu obiektywnemu. To podporządkowanie się obiektywnym warunkom pracy rozszerza się w tej fazie u dziecka na liczenie się z obiektywnymi względami i w innych dziedzinach działania. W życiu społecznym samo jeszcze praw ustanawiać nie umie, ale ustanowionym poddaje się chętnie. W zabawach uznaje bez sprzeciwu reguły i prawa. W życiu duchowym widać zwrot od interpretacji fikcyjnych do wyjaśnień realnych, opartych na obserwacji rzeczywistych przedmiotów i stosunków. Budzi

się zainteresowanie obiektywnymi związkami i prawami, które nimi rządzą¹⁾.

Jakie zagadnienia wychowawcze wysuwa ten okres? Wobec spontanicznego dojrzewania dziecka do obowiązku i pracy, jest to okres, w którym można rozpocząć z niem systematyczną pracę nad jego rozwojem. Dopóki nie wytworzyło się u dziecka poczucie obowiązku, trzeba było kierować niem drogą autorytatywną. Obecnie można wejść na drogę współpracy z dzieckiem, a na tej drodze stoją dwa wielkie zadania: tworzenie dobrych przyzwyczajzeń i systematyczna praca nad rozwojem duchowym dziecka. Nie można ściśle oznaczyć czasu, kiedy należy porzucić drogę autorytatywną, a wejść na liberalistyczną drogę współpracy wychowawczej z dzieckiem. Raczej nie powinno się wogóle mówić o porzuceniu tamtej drogi, lecz o jej stopniowym przetwarzaniu w drugą. Stopniowo bowiem należy przechodzić od rozkazów i nakazów, pochwał i nagan do samodzielnej inicjatywy i decyzji dziecka. Wyraźny czas do przejścia na drugą metodę wyznaczy moment, kiedy stwierdzimy, że dziecko rozumie już obowiązek. Odtąd rzeczą wychowawcy będzie wzmacniać to poczucie przez dostarczanie dziecku sposobności do interesującego działania, do twórczej zabawy, której obiektywne warunki same przez się będą porywały dziecko i uczyły je podporządkowania się im, bez żadnych postronnych nakazów i zakazów.

25. Kultura instynktów. Druga sprawa, to kultura dobrych przyzwyczajzeń, dokonywana przy czynnej współpracy z dzieckiem. W zakres tej pracy wchodzi sprawa uszlachetniania wrodzonych skłonności do działania, czyli sublimowania instynktów i popędów, i sprawa usuwania niepożądanych a tworzenia pożądanych przyzwyczajzeń.

Charakter niniejszego artykułu, jako

zbioru praktycznych wytycznych postępowania pedagogicznego, pozwala mi pominąć teorię instynktów, jako podstawę do praktyki pedagogicznej. Trzeba tylko (a to już wystarczy) przypomnieć, względnie stwierdzić, że 1) instynkty i popędy są wrodzonym i koniecznym warunkiem działania istot żywych; 2) nie są ani złe, ani dobre, ale potrzebne do życia i rozwoju; 3) zniszczenie którekolwiek z nich, gdyby było możliwe, uniemożliwiłoby życie, względnie rozwój indywiduum; 4) żaden instynkt, ani popęd zniszczyć się nie da. Tłumiony musi się odreagować, albo gwałtownym, anormalnym wybuchem, albo w sferze wyobraźni, pozbawiając jednostkę skłonności do aktywnego w tym kierunku działania; 5) aby instynkt mógł się rozwijać, wymaga ćwiczenia; 6) niećwiczone utrwała się w swoich pierwotnych formach i celach, i wtedy dla życia kulturalnego okazuje się szkodliwy; 7) instynkt poddaje się jednak kulturze, t. j. podstawianiu na miejsce pierwotnych bodźców, celów i reakcyj — reakcyj, bodźców i celów pożądaných; 8) instynkty i popędy mają swój czas zjawiania się, trwania i zanikania.

Jak przeprowadzać kulturę instynktów? Omówmy tę sprawę na przykładzie instynktu posiadania, który w tym okresie silnie występuje. Około 4 lub 5 roku życia okazuje dziecko pociąg do gromadzenia prawie wszystkiego, co może zabrać, i skrzytego przechowywania tego, a bardzo często i troskliwego ukrywania. Będą to gałganki, papier, książki, obrazki, sznurki, guziki — wogóle przedmioty bez wyboru. Bodźcem, aktualizującym instynkt posiadania, jest jakikolwiek przedmiot materialny, uchwytny przez dziecko; celem — zaspokojenie potrzeby posiadania. Reakcja ma różne formy: proste wzięcie, gdy nic nie stoi na przeszkodzie, krzyk i tupanie nogami, gdy natrafia na sprzeciw lub opory, czasem prośba. Proste zaspokajanie tego instynktu doprowadza do utrwale-
nia się trzech powyższych czynników, t. j. bodźca, celu i reakcji. Rozwija się

¹⁾ Ch. Bühler: Dzieciństwo i młodość, Rozdz. III. § 10.

chciwość i skąpstwo. Nie rozwija się zrozumienie dla innych wartości poza materialnymi, a żadna z dróg, wiodących do zaspokojenia żądzy posiadania, nie budzi skrupułów. Niewątpliwie taki stan instynktu jest ze wszech miar niepożądanym. Trzeba go uszlachetnić. Pierwsze zadanie w programie sublimacji instynktów — to podstawienie na miejsce bodźców materialnych bodźców innych, idealnych; drugie zadanie, to przemiana celu: z subiektywnej przyjemności do obiektywnie ujętego obowiązku; trzecie zadanie, to uszlachetnianie form: od pierwotnych przejawów walki do najbardziej kulturalnych. Wykonanie każdego z tych zadań musi dokonywać się stopniowo, ewolucyjnie. Nie byłoby rozumne przekonywanie i nakłanianie dziecka, w naszej fazie rozwojowej, by starało się raczej o zdobycie i posiadanie pięknej duszy, niż pięknej szmatki. Trzeba zaczynać właśnie od tej „szmatki”. Prawo rozwoju instynktu wymaga rozpoczęcia od bodźców, celów i reakcji pierwotnych.

Kulturę instynktu posiadania zaczniemy od najłatwiejszej strony: uszlachetniania formy reakcji. Gdy dziecko domaga się krzykiem lub nawet walką jakiegoś przedmiotu, uczymy dziecko prosić o to grzecznie. Kiedy dziecko umie już grzecznie prosić, uczymy je zdobywać pożądany przedmiot drogą jakiejś zaslugi. Zaspokojenie chęci posiadania będzie rezultatem właściwego i pożytecznego wysiłku. Ta forma reakcji będzie już całkowicie uspołecznioną. Stopniowo też trzeba wprowadzać na miejsce pierwotnego, całkowicie materialnego bodźca, bodźce coraz mniej materialne. Jeżeli dziecko domaga się książki, czy szmatki, trzeba mu ją dać. Ale właściwie jakość tego przedmiotu jest dziecku obojętna. Na miejsce też książki bylejakiej staramy się bez trudności podstawić książkę z obrazkami. Pragnienie posiadania będą budziły odtąd niebyłe książki. Obrazki będą bodźcem, wyzwalającym instynkt.

W doborze książek z obrazkami będziemy się kierowali myślą, aby obrazki przedstawiały stopniowo coraz bardziej interesującą treść dla dziecka. Treść obrazków będzie teraz bodźcem dla instynktu. Jeśli w dalszym etapie będą obrazki zaopatrzone w napisy, wyjaśniające je, zainteresowanie dziecka stopniowo skieruje się na treść myślową, reprezentowaną przez napis. Tu już jesteśmy na właściwym miejscu. Dziecko pragnie posiadać wiedzę; bodźcem, wyzwalającym instynkt posiadania, są wartości duchowe. Należy jeszcze uszlachetnić cel. Jeśli jest nim pierwotnie subiektywna przyjemność z zaspokojenia instynktu, to w postaci wysublimowanej celem będzie zaspokojenie instynktu posiadania takie, aby przez posiadanie spełnić obowiązek, przypodobać się ludziom, stać się doskonalszym, przypodobać się Bogu. I tak znowu dojdziemy do celu najbardziej wzniosłego. Uwznioślenia, kultury bodźca, celu i reakcji nie można uprawiać równocześnie, aby nie gromadzić za dużo zadań, ale też nie da się bez konfliktu ze zdrowym sensem oddzielić ich od siebie zupełnie i traktować następczo. Trzeba tu, jak we wszystkich wychowawczych poczynaniach, przestrzegać prawa stopniowania trudności.

26. Usuwanie niewłaściwych przyzwyczajzeń. Omówiliśmy przykładowo schemat kultury jednego instynktu. Schemat ten, *mutatis mutandis*, może być zastosowany i do innych instynktów i popędów. Ramy artykułu nie pozwalają na bliższe zajęcie się innymi. Dzięki ćwiczeniu i kulturze tych wrodzonych tendencji do działania, wytwarzają się w wychowaniu nawyki i przyzwyczajenia. Nieraz jednak, czy to wskutek własnych niedopatrzeń wychowawczych, czy cudzych, przyzwyczajenia i nawyki dziecka okazują się niepożądane. Dziecko jest niedbałe, kłótlive, łakome, łapczywe, leniwe, kłamliwe i t. p. Są to właśnie niepożądane sposoby postępowania. Albo też dziecko nie posiada pewnych sposobów postępowania: nie

umie zachować się w towarzystwie, nie jest uczynne i t. p. Takie zjawiska zmuszają wychowawcę do systematycznego zajęcia się nimi, aby nawyki i przyzwyczajenia niepożądane usunąć, względnie zmienić w pożądane, lub brak właściwych dyspozycji usunąć.

W miarę dojrzałości duchowej dziecka, autorytatywne postępowanie wobec niego zmieniać będziemy na *w s p ó t p r a c ę z n i e m*, nad nim. Dążyć będziemy do usunięcia naszej woli „w cień”, do przejścia na system samowychowania się dziecka. W systemie tym wychowawca będzie inspiratorem, podporą moralną, źródłem dobrej rady i współczującym przyjacielem. Musi też umieć zachować stanowisko autorytetu, sankcjonującego lub odrzucającego postępowanie wychowanka. Pogodzenie stanowiska autorytetu „urzędowego” ze stanowiskiem przyjaciela wymaga wiele taktu i subtelności.

Praca nad usuwaniem niewłaściwych przyzwyczajzeń zaczyna się od momentu stwierdzenia ich istnienia, a przebieg tej pracy można ująć w następujący schemat, który w dalszym ciągu wyjaśnimy:

1) Klasyfikacja przypadku. 2) Rozpoznanie przyczyn. 3) Inicjatywa zmiany. 4) Obwarowanie inicjatywy. 5) Wyżyskanie najbliższej sposobności. 6) Wyżyskanie każdej sposobności.

Wyjaśnimy ten temat na przykładzie. Dziecko zabrało innemu pióro bez jego wiedzy. Zaszedł fakt, nazywany wśród dorosłych kradzieżą. Dla obrania właściwego sposobu oddziaływania na dziecko jest konieczne przedewszystkiem zbadanie, czy fakt ten jest kradzieżą i czy jest on u danego osobnika zjawiskiem przypadkowym, czy też wypłynął z odpowiedniego przyzwyczajenia. Może nie być subiektywnie kradzieżą, jeśli dziecko nie wie, że tego czynić nie wolno, lub też jeżeli przez nieuwagę zabierze cudzą własność. W tym wypadku ograniczy się wychowawca do pouczenia dziecka o tem, jak należy postępować, lub do zwrócenia mu uwagi na skutki roztrze-

pania. Jeśli jednak zachodzi wypadek świadomego przywłaszczenia, zabiegi wychowawcze będą odmienne, zależnie od tego, czy to fakt sporadyczny, czy stały. Jasne jest bowiem, że jeśli kradzież stała się przyzwyczajeniem, to wymaga leczenia poważniejszego i trwalszego, niż fakt przypadkowy. Należyta, jak widać, kwalifikacja przypadku ma decydujące znaczenie dla obrania sposobu dalszego postępowania.

Ponieważ w wychowaniu, jak w leczeniu (a tu właśnie zajmujemy się leczeniem) chodzi nie tylko o usunięcie zewnętrznych niepożądanych przejawów, ale i o usunięcie przyczyn, przeto ważną i determinującą dalsze zabiegi sprawą jest zbadanie, co skłoniło, względnie skłania dziecko do kradzieży. Pobudkami mogą być: konieczna potrzeba i niemożność zaspokojenia żądzy posiadania, pragnienie dodania sobie znaczenia przez posiadanie danego przedmiotu. Powodzenie zabiegów wychowawczych dalszych wymaga usunięcia przyczyn. Konieczne potrzeby muszą być zaspokojone. Ale ponieważ usunięcie przyczyn nie usuwa tem samem zautomatyzowanych już reakcyj, ponieważ te wymagają „odrabiania”, musi teraz nastąpić właściwa terapia. Jeśli zaś pobudką będzie instynkt posiadania, znaczeniowy lub inny, wtedy usunięcie pobudki będzie polegało na właściwej kulturze danego instynktu. Dokonaliśmy już rozpoznania przyczyn i ustaliliśmy rodzaj postępowania.

Dla powodzenia w akcji trzeba wychowanka postawić w *r o l i c z y n n e j*. Trzeba, aby on sam chciał zmienić swoje postępowanie, aby postanowienie wyszło z jego własnej inicjatywy, a nie było mu narzucone w formie nakazu. Doprowadzić do inicjatywy można przez oddziaływanie na rozum lub wyobraźnię i uczucia dziecka w formie przyjaznej pogadanki. Przydługie „kazania”, „moralizowanie” — nie wywołują zamierzonego skutku. Najczęściej chybiamy celu.

Postanowieniom silnym nie zawsze towarzyszy moc wykonania. U dzieci zaś

z reguły wola, gdy chodzi o wykonanie postanowienia, jest słaba, zwłaszcza gdy reakcja nie następuje bezpośrednio po postanowieniu i wymaga wytrwałości. Tem słabsza jest moc woli, gdy chodzi o „zakorzenione” nawyki. Znana jest trudność odzwyczajania się palaczy od palenia tytoniu, a alkoholików od używania alkoholu, mimo silnych postanowień. Niedotrzymanie zaś postanowienia albo reakcja nieudała osłabia zaufanie we własne siły, zaufanie konieczne do walki z nałogiem. Aby zapobiec niedotrzymaniu postanowienia, trzeba zmobilizować wszystkie siły duchowe wychowanka i wzmocnić niemi inicjatywę, obwarować ją przed niespełnieniem. Jeśli u małego złodzieja wywołamy postanowienie, że już nie ruszy cudzej własności, to jego postanowienie trzeba zabezpieczyć przed niedotrzymaniem, np. przez umowę, że jeśliby nie dotrzymał postanowienia, wtedy poniesie umówione skutki: rzecz zostanie podana do wiadomości pewnych osób, albo on będzie się musiał rozstać z czemś, co bardzo lubi i t. p.

Najważniejszą jednak częścią w tej pracy, to wprowadzenie postanowienia w czyn i ćwiczenie reakcji, przeciwnych niepożądanym. Dla uniknięcia osłabienia woli należy dążyć do tego, aby postanowienie zostało jak najszybciej wykonane. Jeżeli sposobność sama się nie nastęrcza, trzeba ją urządzić. A w dalszym ciągu trzeba korzystać z każdej nadarżającej się sposobności, względnie ją zorganizować, aby utrwalić nałóg przeciwny. W nastęrczaniu sposobności do poszanowania cudzej własności pilnie zapobiegać trzeba, aby pokusa nie była silniejszą od dziecka. Zostawiać trzeba dziecku dużo samodzielności w walce z pokusą, ale równocześnie zapewnić mu ze swej strony życzliwość, czujną pomoc, lub też pokusę umieścić w takich warunkach, aby dziecku łatwo było ją pokonać. To ułatwi dziecku zdobycie zaufania we własne siły, a w miarę wzrostu odpor-

ności na pokusę wzrastać może i siła pokusy. Zabieg będzie skończony, gdy się przekonamy, że dziecko w żadnej okoliczności nie przekracza przykazania: **n i e k r a d n i j !**

W usuwaniu innych złych przyzwyczajzeń lub tworzeniu nowych, brakujących zachowamy również ten sam schemat. Postępowanie to wymaga ze strony wychowanka pełnego zaufania do wychowawcy, a ze strony wychowawcy dużo serdecznej życzliwości i zrozumienia; inaczej się nie powiedzie. I oczywiście, jest to sprawa intymna ich obu. Jeśli te lub inne niepożądane przyzwyczajenia występują pospolicie w grupach dzieci, np. w klasach, wtedy i terapia nie będzie indywidualna, ale grupowa. Po należytej kwalifikacji zjawiska i ustaleniu jego przyczyn trzeba grupę postawić w roli samowychowawczej, doprowadzić ją do postanowienia zmiany postępowania, do obwarowania tej inicjatywy, do organizacji i wykonania postanowienia, i grupę samą postawić na straży właściwego wykonania. Dobrze postawiony **s a m o r z ą d w y c h o w a w c z y** w klasie jest niezawodną organizacją samowychowawczą młodzieży. W omawianej fazie rozwojowej nie można jeszcze tej metody zastosować, ponieważ uspołecznienie dzieci nie rozwinęło się jeszcze do fazy autonomji grupowej. Grupki dzieci są grupami społecznymi dzięki organizacji i normom narzuconym i sprawdzanym. Wobec więc pewnych pospolitych wad w grupach dzieci do lat 8 wskazaną będzie metoda autorytatywna: pouczenie, nakaz, ćwiczenie i nieustanna kontrola.

27. Szkoła. W tym okresie rozwojowym zaczyna dziecko ulegać wpływowi drugiego czynnika wychowawczego: szkoły, która z dawnej instytucji nauczającej stała się dzisiaj przede wszystkim wychowującą. Wobec wysokiego dzisiaj poziomu wiedzy o wychowaniu i nauczaniu i braku przygotowania ogółu rodziców w tym kierunku, wobec skomplikowanych wymagań życiowych, do któ-

rych musi dziecko dojrzeć przez wychowanie — sprawa posyłania dziecka do szkoły przestała być przedmiotem dyskusji. Stało się jasnym, że zadaniu należytego wychowania dziecka dom bez pomocy szkoły nie podoła. D o m i s z k o ł a t o d w a j w ł a ś c i w i i n i e o d z o w n i w y c h o w a w c y d z i e c k a. Aby jednak dziecko mogło się harmonijnie i bez wstrząsów rozwijać pod działaniem obu tych czynników, musi istnieć między nimi obustronna życzliwość, zaufanie i współpraca. Trzeba, aby dom był przekonany, że szkoła umie i chce jak najlepiej wychować powierzone sobie dziecko, że dom na wielu sprawach wychowawczych i dydaktycznych zwykle się nie zna. Z zajęcia takiego stanowiska wypłyne z a u f a n i e do poczynań szkoły; zniknie niewłaściwa krytyka poczynań wychowawczych nauczycieli, podważająca w oczach dziecka wartość i powagę szkoły, a co gorsza, wyrabiająca zwykle w młodych duszach postawę obłudną. Współpraca domu ze szkołą polega zasadniczo na zorientowaniu się domu, do czego szkoła dąży i czego żąda od dzieci, i na umożliwieniu dziecku zastosowania się do tych wymagań, jak również na czuwaniu nad ich wykonaniem. Niewłaściwy byłby stosunek między domem i szkołą, gdyby pierwszy podporządkował się bezwzględnie drugiemu, a drugi nie liczył się z pierwszym. Szkoła ma obowiązki wobec domu, określone statutami. Nauczyciele muszą dobrze znać dziecko: jego stan fizyczny, umysłowy i moralny, jego środowisko, warunki pracy domowej dziecka, aby móc uwzględnić te czynniki w pracy wychowawczej. Obecny statut szkoły powszechnej zacieśnia stosunek szkoły do domu aż do w s p ó ł d z i a ł a n i a

szkoły z domem w ten sposób, iż dziecko przez pracę w szkole zaspokaja pewne potrzeby materialne domu. Tak, jak dom musi umacniać w świadomości dziecka powagę szkoły, tak z drugiej strony szkoła musi w oczach dzieci podtrzymywać autorytet i umacniać wpływ wychowawczy rodziców. Oba czynniki muszą współdziałać w wychowaniu dziecka. W dziedzinie nauki szkolnej inicjatywa i kierownictwo musi pozostać w ręku szkoły, a domowi zostaje pomaganie szkole. W sprawach jednak wychowania fizycznego i moralnego oba czynniki mają prawo i obowiązek inicjatywy. Dom i szkoła winny się wzajemnie uświadamiać o spostrzeżeniach, brakach i pożądanym poczynaniach, aby praca obu tych czynników szła zgodnie według jednego planu.

Pominiemy sprawę programu wychowania intelektualnego i moralnego dziecka w okresie szkolnym, gdyż sprawa ta jest uregulowana wyraźnie programami nauki w szkołach. Metodyka zaś poszczególnych działów wychowania zarówno intelektualnego, jak moralnego będzie przedmiotem rozważań w dalszych pracach E. W.

Na zakończenie rozważań spraw wychowawczych, związanych z tym okresem rozwojowym, należy zwrócić uwagę, że dzieci potrzebują t o w a r z y s t w a r ó w i e ś n i k ó w. Zostawione same sobie wykazują jednak brak inicjatywy i zdolności organizacyjnych. Nudzą się i nie umieją się zająć. Potrzebują więc opieki, inicjatywy i kierownictwa starszych. Jest to okoliczność sprzyjająca poddawaniu dzieciom pomysłów i organizowaniu takich zabaw i zajęć, któreby nietylko bawiły, ale i systematycznie je rozwijały.

PÓŹNE DZIECIŃSTWO (OD 9 DO 13 ROKU ŻYCIA).

28. Charakterystyka okresu. Ze względu na postawę wobec rzeczywistości okres ten należałoby podzielić na

dwa podokresy: 1) do 11 r. życia, charakteryzujący się zupełnym oddaniem się i pełnym pogrążeniem w objektywny

świat zjawisk, z równoczesnym silnym pragnieniem ich poznania; 2) po 11 r. życia. Widać tu u dzieci nagły rozwój umysłowy, przejawiający się w zdolności do abstrakcyjnego myślenia i systematycznego, racjonalnego traktowania zjawisk. W tym to okresie budzą się u dziecka zainteresowania wobec stosunku między ludźmi, ludźmi a światem, i ludźmi a Bogiem. Przyrodnik staje się naiwnym filozofem, t. j. jednostką, usiłującą zrozumieć stosunki, które je otaczają.

Poglądy na charakterystykę tego okresu nie są zgodne. Niektórzy (Ch. Bühler) sądzą, że już w tym wieku występują przejawy negatywnej postawy, właściwej przedpokwitaniu. W praktyce wychowawczej będziemy się orjentowali według obserwowanych zjawisk, a nie sztucznych podziałów. Ze względów systematycznych o pedagogice fazy negatywnej będziemy mówili w dalszym rozdziale.

Okres do 12 r. życia nazwać można a j ł a t w i e j s z y m okresem dla wpływów wychowawczych. Dziecko ma liczne zainteresowania zjawiskami z otaczającego je życia, wobec czego praca szkolna, zaspokajająca te zainteresowania, znajduje w dzieciach sympatyczny oddźwięk. Uczą się one chętnie, chętnie też czytają książki. Książka z bajkami straciła swój urok. Pociąga je teraz książka, otwierająca szeroki świat zwierząt, ludzi i zjawisk. Czytelnictwo książek typu „*W pustyni i puszcy*” Sienkiewicza lub innych „robinsonad” ma teraz okres najlepszego rozwoju. Popęd twórczy, manipulacyjny, dochodzi również do wysokiego napięcia. Dziecko m a j s t r u j e, dążąc do stworzenia rzeczy funkcjonujących, zdalnych do użytku. Ćwiczy się w zaradności i samowystarczalności życiowej. Zabawy dziecka w tym czasie, to zabawy grupowe, w grupach podporządkowujących się przywódcom, którzy się sami narzucają. Jednostki wiąże w grupy wspólny zamiar: z a b a w a. Zabawy zaś mają charakter odkrywczy i zdobywczy.

Występujące w silnym stopniu tendencje do samodzielności i wysoki stopień uspołecznienia dziecka pozwalają na wprowadzenie do wychowania gromadnego metod samowychowawczych, samorządu klasowego. Do wychowania zaś jednostkowego zastosować można z powodzeniem metodę współpracy wychowawczej, liberalistyczną.

29. Główne zadania wychowawcze w okresie późnego dzieciństwa. Przed wychowawcą stoją następujące zadania, specyficzne dla tego okresu:

1) Dostarczenie dziecku upragnionej wiedzy o świecie za pośrednictwem szkoły, książki i przez bezpośrednie obcowanie. Dziecko przyjmuje jeszcze z ufnością wszelkie wyjaśnienia, pochodzące od starszych, ale rozwiązania fantastyczne go nie zadowolają. Ono chce wiedzieć, jak jest naprawdę. Odpowiedzi więc muszą być zgodne z prawdą. Pojęciowe i ściśle naukowe rozwiązywanie trudności przekracza przed 10 r. życia jego zdolności. Odpowiedzi więc muszą być budowane z wyobrażeń, a nie z pojęć. Prawdy naukowe podawać trzeba w obrazach.

2) Drugim zadaniem jest dostarczenie dziecku materiału do manipulowania i podsuwanie tendencjom manipulacyjnym celów praktycznie pożytecznych. Korzystając z tych skłonności, wdrażać należy dziecko do pomagania sobie popularnymi książeczkami z dziedziny techniki. Przy dostarczaniu zabawek pamiętać warto, że większą radość i pożytek przyniesie dziecku materiał do budowy jakichkolwiek przedmiotów, aniżeli przedmioty gotowe. Gotowe mechaniczne zabawki ulegają rychło badawczemu zniszczeniu lub niszczeniu dla rekonstrukcji. Stawiać też należy dziecko wobec praktycznych życiowych zagadnień, aby je zaprawiać do życia. Powinno brać udział w czynieniu zakupów i załatwianiu spraw gospodarczych. W ten sposób rozszerzy się jego poznanie życia, a dyspozycje do działania znajdują się na właściwej płaszczyźnie.

3) Trzecim specyficznym zadaniem tego okresu jest należyte wyzyskanie pędu do zrzeszania się dla kultury cnót społecznych: karnośći społecznej, solidarności, przedsiębiorczości, ofiarności, podporządkowania się i koordynacji poczynań, a także umiejętności przewodzenia. Jedną zaś z tych cnót ze szczególniejszą pieczołowitością pielęgnować należy. Cnotę tę nazwałoby można *produktywizmem*. Chodzi o to, aby ocena sytuacji szybko doprowadzała wychowanka do wniosków praktycznych, do inicjatywy, do działania, i aby ta inicjatywa nie pozostawała w sferze intelektualnej, ale zamieniała się w czyn. Zbyt często bowiem zadowalamy się stwierdzeniem, że gdyby w pewien pomyślany sposób postąpić, sprawa weszłaby na właściwe tory, i na tem kończy się nasza twórczość. Należy więc już małe dzieci (a faza lat 9—13 szczególnie się do tego nadaje) wdrażać, aby należycie obmyślane inicjatywy nie pozostawały w sferze projektów. W ten sposób zapobiegniemy pustemu marzycielstwu i bezpłodnemu krytykowaniu, a wytworzymy pozytywną, twórczą postawę wobec życia.

Życie w szkole przedstawia bogate pole dla rozwoju cnót społecznych. Ale i dom może i powinien pracować w tym kierunku. Dziecku nie wystarczy towarzystwo rówieśników tylko w szkole. Właściwe uspołecznienie następuje poza szkołą. Dom więc winien również umożliwić zaspokajanie potrzeby towarzystwa rówieśników i wpływać na wytworzenie się wśród wychowanków właściwych stosunków. Przy tej sposobności powtórzyć należy, że czynny udział dorosłych w charakterze opiekunów w realizacji przedsięwzięć zbiorowych nie jest pożądany. Dzieciom zostawić trzeba jak najwięcej samodzielności, ale dyskretna opieka i czujność winny być zawsze zapewnione.

30. Rozwój duchowy. W latach od 10—13 r. życia przejawia się u dzieci, jak wspomnieliśmy, postawa *na i w n o - f i -*

l o z o f i c z n a. Dziecko zaczyna zwracać uwagę na sprawy społeczne, etyczne, religijne; dopatruje się często przeciwieństw między teorią a praktyką, wzniosłymi zasadami a szarą rzeczywistością. Czując niemoc własnego rozumu do samodzielnego rozwiązania problemu, szuka pomocy u dorosłych. Jest to bardzo pożądany objaw, bo umożliwia kierownictwo rozwojem duchowym dziecka. Przez właściwie podane odpowiedzi potęguje się uczucia dodatnie, umacnia się w dziecku wartości moralne, formuje się i precyzuje zasady postępowania, krótko mówiąc, *b u d u j e s i ę c h a r a k t e r m o r a l n y*, którego integralną częścią są zasady postępowania. Ten pożądany stosunek wychowawczy wystąpi jednak tylko wówczas, jeśli wychowanek nie straci zaufania do wychowawcy. Może się zaś to stać, jeżeli wychowawca zapomni, że ma przed sobą istotę, która musi sama znaleźć i zrozumieć stosunek zjawisk do siebie i swój do nich. Zapomnienie o tem wywołuje nieporozumienie, niewyrozumiałość z jednej strony, brak zaufania z drugiej, i zerwanie kontaktu duchowego między obu stronami. W latach od 10—13 dziecko nie wnika jeszcze zbyt głęboko w sprawy teoretyczne, a niepokoję jego łatwo usunąć życzliwymi wyjaśnieniami. Zainteresowanie teoretyczne rozwija się i potęguje w następnym okresie, a sprawa właściwego stosunku wychowawcy do nich nabiera szczególnej ostrości.

31. „Durzenie się”. Zanim do tych spraw przejdziemy, zatrzymajmy jeszcze uwagę naszą na zjawisku „durzenia się”. Nieświadome poszukiwanie modeli postępowania, przeszedłszy fazy wzorów z najbliższego otoczenia (ojciec, matka), oraz z dalszego (np. wuj), zatrzymuje się w tym okresie na szkole, aby od niej następnie przejść do bohaterów książkowych (religijnych, historycznych). Dzieci więc w naszym okresie uważają swoich nauczycieli, względnie nauczycielki za *n a j d o s k o n a l s z e i s t o t y*. Pragnieniem dzieci jest dokładne naślado-

wanie tych ideałów, a marzeniem — stać się przedmiotem zainteresowania ideału. Ten stosunek dziecka do wychowawcy wymaga szczególnej uwagi i subtelności, aby nie zmarnować możliwości wychowawczych, w nim zawartych, i nie przyczynić się do powstania wyraźnych szkód. Niezwracanie uwagi na afekty dziecka ku sobie może je zniechęcić do pracy nad sobą i wytworzyć uraz na tle poczucia pomniejszonej wartości. Uwagi krytyczne o niem, zwłaszcza wobec świadków, wywołać mogą u dziecka akty rozpacz. Katastrofą duchową grozi mu spostrzeżenie, że dany wychowawca-ideał nie jest doskonały. Musi być wzniosły. Nie powinien się pospolitować. Zniżanie się ideału do roli dziecka, aby wśród dzieci być dzieckiem, jest przez

dzieci odczuwane jako upadek z piedestału. Dla „durzących się” jest to bolesne, a wogóle wychowawczo niepożądane, gdyż dziecko potrzebuje autorytetu. Na szczególniejsze zajmowanie się danym dzieckiem w wychowaniu zbiorowym nie pozwala wychowawcy względ na inne dzieci, gdyż wszystkie mają jednakie prawo do najpełniejszej opieki i serdeczności. O ile możliwości jednak, należy te szczególniejsze przejawy „miłości” wyrozumieć i zaznaczyć, że się je spostrzega, że są one miłe, i wyzyskać należy ten stosunek jako pobudkę do pracy dziecka nad sobą. Nie należy zaś nigdy sprowadzać go na płaszczyznę tej erotyki, która potrzebuje pieśczęt fizycznych. Pocałunki powinny być czemś szczególnie wyjątkowym.

OKRES DOJRZEWANIA.

32. Faza negatywna okresu dojrzewania fizycznego wysuwa dwa zasadnicze postulaty wychowawcze: oszczędzanie dziecka i „uświadamianie go”. Procesy fizjologiczne dojrzewania zakładają dotychczasowe tempo i harmonię rozwoju duchowego, skierowują zainteresowanie dziecka od spraw zewnętrznych do spraw własnego „ja” i wywołują zdecydowanie subiektywną postawę. Zaabsorbowanie energii sprawami wewnętrznymi, niepokój, płynący z niemożności odzyskania równowagi, lęk, by się nie narazić na śmieszność w oczach innych (z powodu zmian fizycznych), zmuszają dziecko do odwrócenia się od dotychczasowego towarzystwa i zamknięcia się w sobie. Z subiektywizmem wiąże się aspołeczna postawa. Niepokoje i lęki wywołują rozdrażnienie, przejawiające się nieraz nieopanowanymi reakcjami. Refleksje, że otoczenie samo nie rozumie bolesnego stanu dziecka, który wydaje mu się oczywisty dla wszystkich, wywołuje niechęć do otoczenia i bunt przeciw wszystkiemu i wszystkim. Postawa aspołeczna przechodzi w antyspołeczną, tem-

po czynności umysłowych i ich sprawność słabnie, a rozwija się intensywnie wyobraźnia i uczucie.

Postulat o s z c z ę d z a n i a dziecka jest całkiem uzasadniony. Winno iść ono w kierunku nieobarczania dziecka nadmierną pracą umysłową i przystosowania jej rodzaju do możliwości duchowych dziecka. Praca więc, która w poprzednich latach miała charakter teoretyczny, obecnie przejściowo winna mieć charakter praktyczny. Oszczędzać należy ambicję dziecka. Nie litować się nad niem, bo to pogłębia w niem poczucie mniejszej wartości i rozdrażnia je. Nie narzucać mu się z troskliwością i opieką, i być bardzo wyrozumiałym na reakcje dziecka, płynące z rozdrażnienia.

Drugą sprawą palącą w tym okresie, to sprawa u ś w i a d o m i e n i a p ł c i o w e g o dzieci. Przyjmując bez dyskusji, że zabieg ten jest potrzebny, odpowiedzmy, jak należy w tej sprawie postępować. Warunek zasadniczy należytego postawienia sprawy: stosunek duchowy wychowawcy do spraw płciowych winien być poważny, t. zn. wychowawca

musi być głęboko przejęty zrozumieniem, że akt płciowy jest aktem tworzenia życia i jako taki winien być otoczony należytym respektem. Kiedy sprawa ta będzie uważana za misterjum życiowe, a nie zjawisko, poniżające człowieka, kiedy poprostu nie będziemy się wstydzili, że dzieci się rodzą, a nie wyłęgają z jaj, wtedy nie będzie lęku i zażenowania wobec konieczności pouczenia dziecka o tym procesie życiowym. Uświadamiania nie należy odsuwać aż do okresu, kiedy dziewczynka zauważy u siebie zmianę kształtów i objawy menstruacji, a chłopiec mutację głosu i zwiastuny zarostu. Odsuwanie tej sprawy grozi niebezpieczeństwem, że tymczasem czynniki niepowołane uczynią to w sposób niepożądany. Gdyby nawet udało się ochronić dziecko od wpływu czynników niepowołanych, niemożliwe jest izolowanie dziecka od zjawisk rozrodczości w naturze, a to pociąga za sobą konieczność wyjaśnienia. Tłumaczenie błędne, pomijając to, że jest fałszem, który w wychowaniu jest niedopuszczalny, szybko nasuwa dziecku wątpliwości i utrudnia właściwe naświetlenie sprawy w momencie, uważanym za odpowiedni. Uświadamianie seksualne winno mieć charakter naturalny, o kolicznosci i owoy. Nie powinno uprzedzać pytań dziecka, ale je zaspokajać w sposób naturalny i prawdziwy, bez fałszywej prudencji i lęku. Gdy dziecko pyta, skąd się biorą dzieci, odpowiadać należy naturalnie, że matka je rodzi. Wskazać na ciężarne kobiety i wyjaśnić, że dziecko rozwija się i rośnie w łonie matki. Dalszych pytań nie należy się od małego dziecka spodziewać. Narazie mamy sprawę postawioną na właściwym torze. Gdy dziecko w okresie późnego dzieciństwa, doszukując się przyczyn, zapyta, skąd się wzięło dziecko w łonie matki, wtedy będzie pora na pouczenie, że miłość ojca i matki wywołuje w matce proces tworzenia się dziecka. Przed pytaniem „jak to się dzieje?” dziecko się jeszcze zatrzymuje. A kiedy i to pytanie czasami się

zjawi, wtedy wskazać należy proces zapłodnienia w świecie roślinnym, w świecie owadów, ptaków, zwierząt. W ten sposób stopniowo i naturalnie zrozumie dziecko proces rodzenia się dzieci i rolę organów rozrodczych. W okresie dojrzewania nie będzie już trudną rzeczą pouczenie dziecka, że zbliża się dla niego moment jego dojrzałości do tej doniosłej funkcji życiowej. Jeśli cały ten przebieg uświadamiania dokonywany będzie w sposób naturalny i poważny, problem seksualny nabierze w oczach dziecka tego znaczenia, jakie mu się należy. Nie trzeba, sądzimy, uzasadniać, że akt płciowy winien w oczach dziecka pozostać misterjum niezbanalizowanym. Wrodzoną wstydlivość seksualną dziecka trzeba zachować i rozwijać. Z tego też powodu uświadamienie dziewczynki winna przeprowadzać kobieta, a chłopca mężczyzna.

Dużą rolę w uświadamianiu płciowym młodzieży odgrywają książki zakazane. Są one jednak wtedy tylko pożytkiem a zatrutym źródłem wiedzy seksualnej dziecka, jeśli wychowawcy karmią je bajeczkami lub odsuwają odpowiedź na ich pytania. W należytych przebiegu uświadamiania nie będzie apetytu na książkę zakazaną, a należycie dobrana literatura z tego zakresu będzie poważną pomocą dla wychowawcy.

33. Faza pozytywna. W fazie pozytywnej wysuwają się znowu dwie sprawy: 1) intelektualistyczny opozycjonizm, 2) kryzys religijny. Obie wy wpływają z poczucia siły intelektualnej, z najlepszej fazy indywidualnego racjonalizmu, szukającego własnych prawd, opartych na własnych kryterjach. Wszystko, co ma patynę tradycji, bywa poddawane ostrej krytyce. Autorytety dotychczasowe tracą swoje znaczenie. Wobec prawd, podawanych przez starszych, wobec ich norm i wymagań występuje ze strony wychowanka opór, przechodzący nieraz w bunt. Z tego samego źródła, t. j. poczucia mocy

swego intelektu, wyrasta pragnienie racjonalistycznej rewizji ustalonych wierzeń religijnych. Krytycyzm wobec wszystkiego jest charakterystyczną podstawą młodego człowieka wobec życia.

Ponieważ naogół wśród dorosłych brak zrozumienia dla tej fazy rozwojowej dziecka, jego opozycja i bunty spotykają się z ostrą, potępiającą reakcją, która ich postawę buntowniczą pogłębia, świat młodych i świat dorosłych odgradzają się murem nieporozumienia i tracą drogi ku sobie. Zrywa się kontakt duchowy. Jeśli wychowawcy należą do takiego typu dorosłych, to stosują wobec wychowanków ostre rygory, aby ich zmusić do szanowania obowiązujących norm i wartości. Gwałt zaś moralny czy fizyczny wywołuje reakcję niechętną i odrazę do rzeczy zalecanej. Rozdźwięki między wychowawcą a wychowankiem zamieniają się w nieprzebytą przepaść, a wychowanie ustaje. W tym zaś okresie wychowanek potrzebuje rozumnej pomocy i kierownictwa, zwłaszcza, że tu budują się ostatecznie fundamenty pod jego osobowość. Sam sobie zostawiony, naraża się na chaotyczne próbowanie wszystkich stanowisk filozoficznych, co przede wszystkim wymaga czasu i opóźnia nie raz bardzo, a nawet uniemożliwia ustalenie życiowych dogmatów. Wychowanek, pozbawiony rozumnego przewodnictwa, nie mając właściwych kryteriów w dotychczasowej swojej wiedzy, poddaje się łatwo błyskotliwym a zwodniczym teorjom. Potrzebuje więc wychowawcy, ale chce, aby ten był mu przyjacielem i doradcą, a nie opiekunem i rozkazodawcą. Taki stosunek pedagogiczny umożliwi należyty wpływ na rwącą się do samodzielności i dojrzałości psychikę.

Zarówno w dziedzinie wychowania moralnego, a więc w formułowaniu poglądu na życie i płynących stąd zasad religijnych, moralnych i społecznych, jak i w dziedzinie nauczania, metodą właściwą dla tego okresu jest metoda przyjacielskiej współpracy z młodzieżą. Przy zachowaniu dla wy-

chowawcy prawa zatwierdzania inicjatywy lub decyzji młodzieży, przy zachowaniu stanowiska autorytetu duchowego nie ma niebezpieczeństwa, aby swoboda w wychowaniu i nauczaniu przemieniła się w samowolę, a życie duchowe wychowanka pozostało bez steru.

W związku z budzącymi się w tej fazie popędami seksualnymi występuje, zwłaszcza u chłopców, onanizm. Jest to zjawisko przejściowe, rzadko dłużej trwające. Warunkami, sprzyjającymi dla powstania tego nałogu, to niewłaściwe towarzystwo i siedzący tryb życia. Przejściowy onanizm nie wywiera szkodliwego wpływu na organizm. Przynosi jednak bardzo poważne szkody moralne, bo pozbawia młodego człowieka szacunku dla siebie samego i wiary we własne siły. Wychowawca nie powinien przechodzić obojętnie wobec tego zjawiska. W wypadku jednak wystąpienia onanizmu, szkodliwe jest straszenie wychowanka skutkami samogwałtu. Wskazane zaś jest powiększenie czujności i opieki bez specjalnych pouczeń bezpośrednich.

Na koniec pozostaje jeszcze zagadnienie w y b o r u z a w o d u. W naszym ustroju szkolnym 12-ty i 16-ty rok życia stanowią decydujące lata dla dalszego rozwoju wychowanka. W obu bowiem zachodzi konieczność decyzji, w jakim kierunku ma pójść dalsze kształcenie wychowanka. Dojrzałość wychowanka do życiowej decyzji w 12-tym roku życia jest wątpliwa, a i w 16-tym roku życia wymaga jeszcze doświadczonej, rozumnej kontroli. Wprawdzie polski ustrój szkolny przewiduje i ułatwia możliwość poprawy źle powziętych postanowień co do typu dalszego kształcenia się, jednak dla uniknięcia zbędnych prób i błędów nie powinien wychowawca pozostawiać decyzji w tej sprawie samemu wyłącznie wychowankowi. Na podstawie dłuższej, przeważnie systematycznie prowadzonej obserwacji uzdolnień i zamiłowań wychowanka i uwzględnienia warunków pobytu i podaży na rynku pracy, powinien

wskazać mu drogę, na której | pewniły możliwość produktywności spo-
te właśnie uzdolnienia i zamiłowania zna- | łecznej i zdobycia wystarczających środ-
lażłyby najlepsze warunki rozwoju i za- | ków do życia.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. MOSZCZEŃSKA I.: Zasady wychowania. Warszawa, 1907. 2. WERYHO M.: Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy. Wyd. 4. Warszawa, 1924. 3. DANYSZ A.: O wychowaniu. Lwów-Warszawa, 1925. 4. JAWORSKIE M. i J.: Co i jak opowiadać dzieciom. Lwów-Warszawa, 1925. 5. MIRSKI J.: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyizmu. Lwów, 1925. 6. BAUMGARTEN FR.: Kłamstwo dzieci i młodzieży. Warszawa, 1927. 7. NAWROCZYŃSKI B.: Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa, 1929. 8. MIRSKI J.: Zagadnienie karności w wychowaniu. Poznań, 1931. 9. KUCHTA J.: Dziecko-włóczęga. Warszawa, 1933. 10. DRYJSKI A.: Zagadnienie seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Warszawa, 1934.

11. ADLER A.: Psychologja indywidualna w wychowaniu. Kraków, 1934. 12. MICHAELIS K.: Radosna szkoła. Lwów, 1935. 13. LOMBROSO P.: Życie dzieci. Studium psychologiczno-wychowawcze. Warszawa, 1904. 14. FOERSTER FR.: Szkoła i charakter. Lwów, 1928. 15. Tenże: Religja a kształcenie charakteru. Poznań, 1930. 16. Tenże: Wychowanie i samowychowanie. Lwów, 1934. 17. Tenże: Wychowanie człowieka. Warszawa, 1935. 18. PAYOT J.: Kształcenie woli. Warszawa-Lwów, 1928. 19. DEWEY J.: Szkoła a dziecko. Warszawa, 1930. 20. PFISTER O.: Psychoanaliza na usługach wychowania. Lwów-Warszawa, 1931.

21. ADLER A.: Schwer erziehbare Kinder. Dresden, 1935.

WYCHOWANIE DOROSŁYCH

napisała

HELENA RADLIŃSKA

Prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej

1. Cechy charakterystyczne wychowania dorosłych. Doświadczenie (będące podstawą teorii wychowania) wykazało skuteczność akcji wychowawczej wśród dorosłych, zdolność ich do przemian, plastyczność zarówno duchową, jak i fizyczną. Liczne spostrzeżenia stwierdzają, że w krajach, w których szeroko jest prowadzona różnostronna działalność wychowawcza wśród dorosłych, starzenie się następuje znacznie później, niż w krajach o wąskim prądzie doskonalenia się indywidualnego. Ostrzega to przed pośpiesznym wyciąganiem wniosków co do granicy wieku, wykluczającej kształcenie osobowości. Najobfitsze źródła, zestawienia statystyczne czytelnictwa bibliotek publicznych i frekwencji uniwersytetów powszechnych wedle wieku, wykazują, że sztywnienie zainteresowań bywa różne — zależnie od stanu kultury krajów, od przeciętnej w nich długości życia, od ustroju politycznego, społecznego i gospodarczego, od panujących obyczajów.

Gdy mowa o wieku, trzeba przypomnieć, że pokolenie historyczne, żyjące i działające współcześnie, składa się z trzech generacji rodzinnych i że wszystkie razem podlegają wpływom swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych. Stąd, pomimo różnic wieku, podobieństwa zainteresowań i zadań: one to ułatwiają współdziałanie generacji

i nakładają na generację starszą obowiązek pracy nad sobą, nietylko nad dziećmi.

Wbrew niektórym koncepcjom, przedmiotem wychowania nie są wyłącznie jednostki, lecz i grupy ludzkie. W ich współżyciu wytworza się więź moralna, nieraz rozstrzygająca o wartości osobnika, którego rozbudza lub podtrzymuje. Więzy moralna grupy wzmacnia się lub przetrwiera pod wpływem działań wychowawczych; wśród nich główną rolę odgrywa uświadomienie tej więzi, celowe poddawanie uczuć, wdrażanie pojęć o posłannictwie grupy, klasy społecznej, pokolenia działającego. Uczestnicy tej samej grupy wiążą się ze sobą w imię ideałów wspólnych, przekraczających interesy i możliwości osobnicze.

W obrębie pokolenia historycznego zarysowują się znamienne różnice, zależne od wieku, od związanych z nim przejawów potrzeby wypowiedzenia siebie i od roli społecznej. Niejednakowy jest udział różnych grup wieku w twórczości życia. Młodzież, nieobciążoną odpowiedzialnością za dziś i nie znającą wagi przeszkód, interesują najogólniejsze ideały, odległe cele. Chce brać świat na własność przez odnalezienie w nim miejsca dla siebie, przez nadawanie nowego kształtu prawdzie, którą dostrzega.

Najbardziej charakterystyczną cechą życia dorosłych stanowi realność zadań, wyraźna i bezpośrednia odpowiedzialność za czyny. Dorośli szukają przede wszystkim widoków powodzenia lub przyczyn niepowodzenia spraw najbliższych, takich, które sami muszą rozwiązywać. Ale doświadczenie życiowe ukazało już związki rozlicznych spraw ze sobą, zobiektywizowało patrzenie na rzeczywistość, wyprowadziło z marzeń młodzieńczego egocentryzmu.

Cel twórczości dorosłych jest bliższy, jej wynik widoczniejszy, niż u młodzieży.

Uogólnienia nie powinny jednak sprawy zbyt upraszczać. Istnieje niewątpliwie okres największego zainteresowania bezpośrednim warsztatem swej twórczości i kręgiem życia, do którego on należy. Zjawiają się jednak wciąż na nowo i od innej strony zagadnienia z najszerszego zasięgu spraw ludzkich i pozaludzkich; ku starości przychodzi stopień wrażliwości na rzeczy najbliższe, wpatrywanie się w wieczne, niegdyś pomijane.

Z różnic w psychice i w zadaniach życiowych płynnie nieunikniony w pewnej mierze antagonizm generacji. Może on być spożytkowany dla ogólnego dobra, gdyż nowa twórczość wyrównuje niejedyn błąd i uzupełnia jednostronność istniejących zainteresowań. Zgodnie z rozwojem psychicznym człowieka możliwe jest zmniejszenie bolesnych skutków tego antagonizmu przy rozwinięciu najcenniejszych cech dojrzałości: życzliwego radowania się różnicami, rodzicielskiego stosunku do biologicznej odnowy życia. Te cechy pozwalają dorosłym na przekształcanie się duchowe, na rozszerzanie zasięgu zainteresowań. Doświadczenie może wspomagać wloty młodości, nawzajem otrzymując od niej szczęście śledzenia odrodzeń, podjęte sięgania do wspólnych, najgłębszych źródeł.

Działalność wychowawcza odgrywa rolę swoistą przez wspomaganie instynktu rodzicielskiego i społecznego, przez

wprowadzenie w sztukę zrozumienia siebie i innych, przez nauczanie, stwarzające podłoże porozumienia, które wymaga pewnej sumy wspólnych wiadomości i pojęć. Praca wychowawcza wśród dorosłych wiąże w ten sposób pokolenie historyczne i wzmacnia jego siły. Bez niej prawie niemożliwe jest wychowywanie dzieci i młodzieży.

Badania, przy warsztatach prowadzone, stwierdzają, że o powodzeniu i skuteczności akcji wychowawczej wśród dorosłych rozstrzyga stosunek do zadania życiowego, które ma być wykonane. Jeśli to zadanie odpowiada potrzebie, jeśli jest zgodne z rozbudzeniem instynktu lub z nasileniem dążenia, to świadome wpływy wychowawcze, dopomagające do spełnienia zadania, oddziałują bardzo potężnie, wpływają na twórczość.

Czy wszyscy ludzie mają jednak sposobność i możność wykonywania takich zadań, które dają pole dla własnej twórczości? Odpowiedź na te pytania stanowi punkt wyjścia dalszych rozważań. Opierają się one na stwierdzeniu, że akt woli ma znaczenie twórcze w kształtowaniu osobowości i środowiska.

Każdy człowiek jest współtwórcą życia własnego i życia innych, nie tylko przez udział w pracy, lecz i przez sposób korzystania z ogólnego dorobku.

Wobec rozbieżności wpływów, krzyżujących się wokół jednostki, w chaosie skomplikowanych przemian, zachodzących w środowisku, każdy musi wybierać z pośród coraz liczniejszych dóbr i ich namiastek. Powstrzymanie się od wyboru odbija się również na życiu.

Uczestnicy przetwarzających się związków państwowych, pracownicy reorganizowanych czy niszczących warsztatów rozstrzygają, własną wolą lub bezwolnie, nie tylko o swoim losie, lecz również o losach zbiorowych. Udział każdego z nich posiada wagę, różną przy różnych postawach wobec środowiska.

Przy biernem uleganiu przypadkowym wpływom bywają ofiarą warunków; stając po pewnej stronie, przyczyniają się do zwycięstwa wybranej sprawy; gdy świadomie uczestniczą w twórczości, stanowią siłę, kształtującą dzień dzisiejszy i budującą jutro.

Dobra, po które sięgają jednostki i rzesze ludzkie, rozwijają się, żyją w pożytku, są rozmnażane. Dobra, pomijane przy wyborze, często bywają zagubione. Spożycie dóbr duchowych odbywać się przytem może jedynie przez odtwarzanie ich w sobie.

Wychowywanie dorosłych twórców i spożywców dóbr, obywateli, utrzymujących lub przekształcających istniejący ustrój, jest jednym z najważniejszych zagadnień kultury.

Zwraca się ono ku sprawom najbliższym, usiłuje oddziaływać na decyzje, rozstrzygające o charakterze teraźniejszości. Stąd wynikają różnice pomiędzy pracą wśród dorosłych i wśród młodzieży, swoiste trudności i niebezpieczeństwa tej pracy.

2. Istota wychowania dorosłych i cele uboczne. Najogólniej można określić, że wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe i poddawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposoby zaspakajania potrzeb, stosowania powściągów, i dopomaga do zdobycia osobistej sprawności.

Jest to możliwe tylko w imię idealnego wzoru, który jednostki i grupy zapragną wprowadzić w życie. Na wyżynach ideału bije źródło sił duchowych, wzniesienie się ku temu, co przekracza interesy dnia dzisiejszego, rozstrzyga równocześnie o wzmaganiu się sił i o postawie wobec spraw bieżących. *S t o s u n e k d o i d e a ł u* jest dlatego głównym tematem oddziaływań wychowawczych. Odbywają się one przede wszystkim w tak zwanem środowisku niewidzialnem, obejmującym wartości, które istnieją tylko w przeżyciach ludz-

kich. Działalność wychowawcza usiłuje znaleźć sposoby rozbudzania owych przeżyć, wprowadzania do świadomości jednostek walorów, które istnieją poza nią. Celem wychowawczym jest przytem oddziaływanie na wolę, nastawienie ku twórczości, wcielającej ideał w życie indywidualne i gromadne.

Siłami człowieka w imię ideału przekształcana jest rzeczywistość społeczna. Każda przyszłość pojawia się najsamprzód w koncepcji myślowej, zstępuje w życie przez twórczość jednostek i zespołów ludzkich, toruje sobie drogi przez zjednywanie zwolenników.

Wychowanie w ścisłem znaczeniu odrębnej, celowej funkcji społecznej nie jest jedynym, niezawsze bywa najważniejszym czynnikiem kształtowania stosunków. Rozróżnienie wpływów, które oddziaływały na jednostki (badanych na podstawie pamiętników i zeznań retrospekcyjnych), wykazuje wielkie znaczenie urządzeń społecznych (zwłaszcza stosowania prawa), wydarzeń i czynników niewidzialnych, potęgę indywidualności ludzkich, żywego słowa. Osiągnięcie celu, ku któremu zmierza wychowanie, zależy nie tylko od świadomej działalności wychowawców. Wychowawcy są tylko przewodnikami, ułatwiającymi rozdział dóbr, wytwarzanych przez wielostronne poczynania.

Uprawa dusz ludzkich obejmuje rozległe prace. Pierwszy z pisarzy polskich, który zajmował się stanem oświecenia, H. Kołłątaj, objął tą nazwą: udoskonalenie mowy ojczystej, wychowanie domowe i szkolne, zajęcia po ukończeniu szkół, stan nauk, umiejętności, kościołów. Z mocą stwierdzał przytem, że wartość narodu może być poznana dopiero wówczas, gdy oświecenie wydobędzie cechy jego charakteru. Jak powiedziałbyśmy dzisiaj — cechy „utajone”.

Ideologia wychowania mas, którą sformułował romantyzm, oparła się na wierze w istniejące siły, które kształtowały Bóg i przyroda oraz współzycie społeczne (dzieje i prawo). K. Libelt

wywodzi, że „oświata mas, nie jest to suma jednostkowych światełek”, ale „jest światło jedno, jak duch narodu i czasu jest jeden”. Ma ono „z całości narodu odrazu wydobywać się i świecić”. Takie ujęcie oświaty (utożsamianej przez Libelta z wychowaniem ludów) doprowadza do przeciwstawienia wiedzy naukowej, która jest w pojedynczych ludziach, i oświecenia mas, którym jest „uszlachetnienie plemienia ludzkiego”. Główną treścią wychowania ludu jest doprowadzenie do poznania siebie, przeszłości rzeczywistej ojczyzny, ideału jej przyszłości, rozwinięcie „do wiedzy” pojęcia godności człowieka, zdobycie umiejętności potrzebnych w życiu. Najważniejszą przytem wskazówką dla układu społecznego jest uznanie równości ludzi „w obliczu siebie”.

Wiele czasu upłynęło od wypowiedzenia poglądów Kołłątaja i Libelta, wiele zaszło zmian w życiu i w teoriach; tem niemniej pojęcia, przez nich sformułowane, nie straciły wartości. Zwracają one uwagę wychowawców na fakty, dotychczas niedoceniane: na znaczenie wszechstronności poczynań i rolę instytucji publicznych, oraz na doniosłość walorów moralnych, dzięki którym możliwe jest budzenie siły zbiorowej. Wskazują drogi działalności wychowawczej i równocześnie ostrzegają, by nie przeceniać w niej roli pojedynczego człowieka, czy jednego czynnika.

Pracy wychowawczej wśród dorosłych grożą liczne pokusy, płynące stąd, że przewodniczy jej myśl o sprawach najbliższych, w tej właśnie chwili rozwiązywanych. Zgodnie z pożądanym pewnego określonego rozwiązania, organizatorzy pracy wśród dorosłych oceniają potrzeby, które powinny być rozbudzone lub tłumione, oraz siły jednostek i źródła sił wspólnych. Skala różnic, które stąd wynikają w odmiennych ustrojach politycznych, w kręgach odrębnych ideologii, jest ogromna. Obejmuje urabianie posłusznych szeregowców, którzy mają karnie wykonywać rozkazy, kształtowa-

nie żarliwych wyznawców-bojowników pewnej wiary, i dopomaganie bezinteresowne rozwojowi. Przy poszanowaniu wolności ceniona i wspomagana jest twórczość jednostek; wychowywanie społeczne wdraża wówczas do koordynacji różnych poczynań w imię wspólnego celu. Przy panowaniu autorytetu zakres twórczości indywidualnej się zmniejsza; jednostki i grupy, zmuszone do bezwzględnego podporządkowania się rządzącym, nie są wychowywane, lecz wdrażane do karności.

Typ pracy wychowawczej, prowadzonej wśród dorosłych członków grup społecznych, jest najlepszym sprawdzianem zamierzeń grupy i szczerości głoszonych przez nią haseł, a sam wyraz „wychowanie” bywa nadużywany dla oznaczania oddziaływań różnorodnych.

Charakterystyka różnych form współzależności wychowania od celów społecznych należy do socjologii. Wychowawca powinien się jednak w nich orientować, gdyż działalność jego napotyka ułatwienia lub trudności, tkwiące w ustroju. Dla wychowania najważniejszy jest fakt, że nawet w okresie niewoli i prześladowań narastają siły społeczne, doprowadzające do przemian. Abramowski słusznie nazwał świadomość i poczucie etyczne („sumienie człowieka”) — „rodnikiem świata społecznego”. Wieleś dróg oddziaływania umożliwiają pracę wychowawczą wbrew wszelkim przeszkodom.

Andragogika (t. j. nauka o prowadzeniu dorosłych), podobnie jak pedagogika, interesuje się przedewszystkiem temi składnikami dnia dzisiejszego, które w nim są już przyszłością.

Warunki działania zmuszają do zwrócenia uwagi na zagadnienia aktualne, nastawiają zainteresowanie badaczy. Pomimo to teoria wychowania kształtuje się niezależnie od zamierzeń ubocznych, w oparciu o wyniki badań wielu nauk i o obserwację przebiegu pracy wychowawczej.

3. Próba uporządkowania określeń.

Wychowanie bywa określane jako działalność, dążąca „do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie”. Wypadnie się zastanowić, czy każdą czynność, do której odnosi się powyższe określenie, można nazwać „wychowawczą”. Dla przykładu rozpatrzmy w y c h o w a n i e u m y s ł o w e.

W tym zakresie używane są sposoby, rozmaicie nazywane; najczęściej spotykane są terminy: popularyzacja, reklama, propaganda, nauczanie, kształcenie. Najogólniejszym z nich jest p o p u l a r y z a c j a, oznaczająca oddziaływanie na najszersze masy, wprowadzanie „między lud” pojęć i uczuć, rozpowszechnianie dorobku kulturalnego i technicznego. Pojęcie popularyzacji (w tłumaczeniu dosłownem: uludowienia, uczynienia własnością powszechną) wywołuje skojarzenia uboczne, z których trzeba zdać sobie sprawę przed przystąpieniem do dalszych rozważań.

„Popularny” — to znany (z odcieniem: miły) i łatwy. Spopularyzować — to ułatwić dostęp i zrozumienie. Informowanie, wyjaśnianie poddaje wyrazy i skojarzenia, które ułatwiają porozumiewanie się. Wśród rodzajów popularyzacji wyróżnić można reklamę, agitację, propagandę, wyjaśnianie, nauczanie.

R e k l a m a, rozgłaszanie, wielokrotne wywoływanie lub wskazywanie, życiowo związana jest z zalecaniem, zachwalaniem. Reklama jest uważana za najlepszy środek popularyzacji wyrobów przemysłowych, za dźwignię interesów materialnych. Przeświadczenie o jej skuteczności przenoszone bywa do polityki. Wiele jednak argumentów można przytoczyć na stwierdzenie, że pomiędzy „sławieniem” i „osławianiem” granica jest niepewna. Wywód filologiczny wskazuje bliskość z „reklamacją” (jedno ze znaczeń „reclamo”, to: okrzykiem wyrażać niezadowolenie). Jeśli reklama działa w innym kierunku, niż odczuwane potrzeby mas, skutek jej bywa przeciwny; najbardziej jaskrawym przykładem

była nieudana reklama niemieckich poczynek wojennych w r. 1918. Formy reklamy przemawiają przede wszystkim do wyobraźni, usiłują wywołać pewne stałe skojarzenia.

A g i t a c j a, czyli nadawanie ruchu, oddziałuje przede wszystkim na uczucia. Agitacja poddaje hasła, nastawia wolę, usiłuje wywołać natychmiastowe, określone czyny. Zazwyczaj odwołuje się do istniejących skojarzeń, nietylko buduje, co spożytkowuje wszystko, co może być w danej chwili przydatne, więc także nieporozumienia myślowe, niewiedzę, błędy. Przykładów aż nadto wiele dostarczają okresy wyborcze (np. prawić wyciągasz do zgody, po prawicy zasiądą błogosławieni — głosuj na prawić).

Od agitacji różni się zasadniczo p r o p a g a n d a, t. j. rozkrzewianie, przemawiające do intelektu, uczucia i woli w celu zbudowania określonego poglądu na świat, urabiania jego wyznawców żarliwych, wiernych, oddanych aż do gotowości poświęceń. W niektórych poczynaniach rewolucjonistów różniano wyraźnie propagandę, idącą włąb, przygotowującą przyszlą organizację świata, od szerokiej agitacji, poruszającej masy przeciw najżywiej odczuwanym krzywdom.

P o p u l a r y z a c j a w znaczeniu w ę ż s z e m posiada treść swoistą: udostępnienia wiedzy naukowej, udzielania wyjaśnień. Cechą charakterystyczną jest przytem odrzucanie wszystkiego, co jest zrozumiałe tylko dla wtajemniczonych, dla specjalistów. To upraszczanie nie powinno jednak wykrzywiać pojęć, pomniejszać ich wagi, o ile popularyzacja nie ma zwyrodnieć w „wulgaryzację”. Uczynienie treści naukowej istotnie bliską i dostępną jest możliwe przy liczeniu się z treścią dusz ludzkich: z istniejącym zasobem mądrości życiowej, z potrzebami i z tęsknotami. Bliskość życia wiąże czasem popularyzację w ścisłym tego słowa znaczeniu z propagandą. Tem niemniej popularyzacja

wyjaśniająca dąży do obiektywizmu; rozprasza fałszywe skojarzenia, prostuje błędy, i to ją różni wyraźnie od agitacji.

Popularyzacja posługuje się różnymi metodami, przemawia do wszystkich, rzuca ziarna na nieznane gleby, lub też poszukuje pewnych, wybranych środowisk. Przekracza wtedy granice, oddzielające ją od nauczania.

N a u c z a n i e to nietylko udzielanie wiadomości, lecz również usprawnianie, wdrażanie do brania. Nauczanie budzi skojarzenia z uczeniem się, z własnym wysiłkiem jednostki.

Nauczanie nie jest jednoznaczne z w y c h o w a n i e m u m y s ł o w e m. Nauczanie może prowadzić do biernego przejmowania wiedzy, samo przez się nie jest kształceniem uzdolnień i woli (co omawia obszerniej artykuł o dydaktyce). W sztukę samodzielnego wybierania, w samodzielną twórczość — w odróżnieniu od innych oddziaływań — wdraża wychowanie umysłowe. Pozwala ono ocenić siebie, uzyskać świadomość swoich cech, możliwości i zadań. Pokazując, w jaki sposób budowana jest nauka, jednoczy ze sprawami wielkimi, a równocześnie rodzi pokorę wobec wielkości, której potęgą została odczuta.

Pojęcie wychowania umysłowego wiąże się w ten sposób z pojęciem szerszym w y c h o w a n i a d u c h o w e g o. Obejmuje ono nietylko wiedzę i sprawność, lecz również wartościowanie. Najbardziej charakterystyczną cechą wychowania duchowego jest doprowadzenie do harmonii wiedzy i życia, nietylko do posiadania uzdolnień i zasobów, lecz do ich świadomego używania w służbie dobra. Wychowanie duchowe wymaga istotnej asymilacji dóbr „niewidzialnych”, związania ich z całą treścią życia psychicznego. Kultura duchowa, będąca wynikiem wychowania, da się porównać z głęboką uprawą, wyrównującą glebę, stwarzającą warunki wzrostu.

Wychowywanie ducha jest niezmiernie trudne. Może być skuteczne przy poszanowaniu najgłębszych źródeł sił moralnych, wiary i uczucia, istniejącej już więzi i porywów ku nowemu, lepszemu życiu. Potrzebuje czasu, dokonywa się pod wpływem raczej przykładów, niż słów, w sferze raczej uczucia, niż myśli. Świadomość duchowa niezawsze jest jednoznaczna z posiadaniem rozległej wiedzy: zawiera natomiast, jako niezbędny składnik, pewną sumę mądrości życiowej, zdobytej przez doświadczenie i rozmyślanie, wywołuje postawę czynną wobec otoczenia. Wyniki wychowania duchowego występują wśród generacji dojrzałej. Stwarzają one t. zw. atmosferę duchową środowiska, wywierając wpływ niezaprzeczalny na dojrzewanie młodzieży, choćby ta młodzież zwracała się po dobra, nieznane z imienia starszym.

W wychowaniu duchowym ogromną rolę odgrywają, obok przeżyć jednostek, przeżycia zbiorowe. Ani reklama, ani agitacja nie są w stanie ich zastąpić; mogą je tylko wywołać lub wzmocnić, gdy działają w tym samym kierunku, co istniejące dążenie. Propaganda zbliża do źródeł siły, nauczanie, nawet kształcenie odgrywają rolę pomocniczą wyjaśniania pojęć i słów; rozstrzygające jest wprowadzenie w twórczość życia. Istota różnic pomiędzy wychowywaniem a innymi działaniami, dążącymi celowo do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie, sprowadza się do tego, że w pojęciu wychowania mieści się pielęgnowanie zadatków uzdolnień, skierowywanie pędu twórczego, dopomaganie rozwojowi.

Najpewniejszym wskaźnikiem wartości wychowawczej jakiegoś poczynania jest, czy zmierza ono do zagarnięcia istniejącego dorobku, spożytkowania koniunktury lub człowieka, skupienia ludzi dla celów doraźnych, czy też — do rozbudzenia sił twórczych.

4. Wychowanie dla pracy i wczasów. Główną troskę wychowania doro-

słych stanowiło do niedawna przygotowywanie do p r a c y. Kierujący produkcją uważali za najważniejsze dawanie wiedzy zawodowej lub „pożytecznej” w gospodarstwie, wdrażanie do czynności, zaszczepianie cnót wykonawcy. Pracownicy wykształceni chlubili się swą specjalizacją i — brakiem zainteresowań poza jej ramami. Robotnicy przemawiali się przedewszystkiem zagadnieniami społecznymi, związanymi z ustrojem gospodarczym.

Nad przepaścią pomiędzy światem pracy fizycznej i pracy umysłowej popularyzacja przerzucała bardzo wątle mosty „najpotrzebniejszych” wszystkim wiadomości. Nieliczne tylko jednostki z pośród mas ludowych znajdowały dostęp do pełni życia intelektualnego. Przewodnicze instytucje stwarzały drobne oazy nowego życia, w którym w imię godności ludzkiej ma rządzić prawo do udziału w dorobku kulturalnym. Hasłom, które głosiły, że wartości ludzkie nie mogą być zaniedbywane w kształceniu pracowników, przeciwstawiły się inne hasła: celowej specjalizacji, natychmiastowego spożytkowywania każdego wkładu. Dzieje się tak do dzisiaj, chociaż uczenie się i szkolenie dorosłych obejmuje coraz szerszy zakres spraw. Wchodzi doń jednak przedewszystkiem technika gospodarstwa, wojskowości, administracji, potrzebna w wykonywaniu zawodów. Zbyt wąski zakres szkolenia powoduje, że skutek bywa częściowy i nietrwały, co zwraca uwagę wychowawców na znaczenie kultury ogólnej dla każdej sprawy zawodowej.

Po wojnie światowej, w pierwszym okresie odbudowy, ustawodawstwo społeczne uznało prawo mas ludzkich do dóbr cywilizacji. Ochrona pracy, skrócenie okresu pracy postawiły wyraźniej niż przedtem sprawę znaczenia w c z a s ó w. Dalsze losy gospodarki światowej zwróciły uwagę na znaczenie spożycia dla produkcji. Rozwój techniki, racjonalizacja pracy przyniosły groźbę nowych klęsk fizycznych i duchowych, wy-

nikających z jednostronności wysiłku. Bezrobocie ukazało niebezpieczeństwa bezczynności, niweczającej dorobek dotychczasowy. Na tem tle wystąpiła jaskrawo konieczność wychowywania dla wczasów.

Natchnienia i wzory znaleziono w dawnej, klasycznej tradycji, uzupełniając je nowymi składnikami, dostarczonemi przez nauki lekarskie i współczesne ideologie społeczne. Punktem wyjścia jest poszukiwanie harmonji, uznane za jedno z podstawowych praw życia, które zmusza do uzupełniania braków i niedomiarów. Po pracy fizycznej pożądana jest czynność ducha, po pracy umysłowej ćwiczenie mięśni, w obu przypadkach wprowadzanie w grę innych organów, spożytkowywanie innych zainteresowań, niż wyczerpane trudem zawodowym. Sport, wycieczki, obozy oraz różne formy udziału w kulturze umysłowej i artystycznej kompensują złe strony racjonalizacji pracy. Dzięki nim odradza się i rozszerza „miłośnictwo”, „amatorstwo”, pogardzane w epoce apoteozowania specjalizacji, lub uważane podówczas za arystokratyczną zabawkę. Fachowcy jakiejś dziedziny, chcąc żyć pełnią życia, stają się dyletantami w innych dziedzinach, nieraz bardzo odległych od specjalności, kompensujących za to jednostronność codziennego trudu. Miłośnictwo uzupełnia i harmonizuje życie jednostek, zapowiada głęboką demokratyzację przez zbliżenie typu życia różnych warstw społecznych, zapewnia spożycie, więc — właściwe istnienie dóbr kulturalnych, odrywa zainteresowania od rachub pieniężnych.

Równolegle następuje zbliżanie się pracy umysłowej i fizycznej. Szczególnie jaskrawo zaznaczyło się ono w początkach ustroju sowieckiego w Rosji oraz w Niemczech hitlerowskich, w imię hasła politycznych i przygotowań wojennych. Ale do pracy fizycznej wciąga inteligentów również współczesna technika badań naukowych; sprzyja jej nowe budownictwo mieszkań z ogródkami,

zmusza do niej zubożenie materialne. Jedną z cech udziału pracowników umysłowych w robocie fizycznej jest wprowadzanie udoskonalonych narzędzi i otaczanie najbardziej codziennych czynności pewnym wykwintem estetyki.

Przed wychowaniem umysłowym, artystycznym, fizycznym otwierają się rozległe zadania, tem pilniejsze, że w nowe formy wciskają się dawne błędy, doprowadzające do zwężania ruchu, do pozorów twórczości, do rekordów zamiast masowego ćwiczenia, podejmowanego w celu znalezienia w nim radości działających gromad.

Wskutek konieczności rehabilitowania w opinii pracy fizycznej najgłośniejsze są w początku drugiego ćwierćwiecza XX w. hasła wychowania fizycznego. Wobec trudności, które niesie wszechstronny kryzys ustroju, wobec nowości zagadnień, których nauka sama nie może rozwiązać — w wychowaniu duchowym na pierwszy plan wysuwane są zagadnienia organizacji siły zbiorowej przez nastawianie woli, „przeżywanie” raczej, niż myślenie.

Niebezpieczeństwo zaniedbywania pracy umysłowej podkreślał z mocą A. Thomas, dowodząc w okresie dobrej konjunktury przemysłowej, że zdobycze socjalne robotników mogą być utrzymane tylko wówczas, gdy towarzyszyć im będą zdobycze umysłowe. Przechodzenie do innej struktury gospodarczej, powodujące ogrom cierpień, wymaga poważnej i powszechnej pracy intelektualnej, rozumienia sytuacji, świadomego współdziałania w przebudowie.

Odnosi się to nie tylko do „ludu”. Wobec zadań przebudowy pracownicy umysłowi (zwani u nas niesłusznie „inteligencją”) bywają nieprzygotowani i ciemni, nieraz — z powodu mniejszego zasięgu doświadczeń — jeszcze ciemniejsi od pracowników fizycznych. Niezmiernie charakterystycznym zjawiskiem jest pojawianie się pracy oświatowej wśród funkcjonariuszy „umysłowych”,

typem swym naśladowącej prace oświatowe wśród robotników.

Każda warstwa społeczna, o ile ma odegrać rolę w organizacji świata, musi posiadać grupę intelektualistów, właściwych „inteligentów”, umiejących posługiwać się narzędziami pracy umysłowej i oświeślać drogi, które wskazuje intuicja.

Dla celów wychowania niezmiernie cenne jest rozróżnienie typów społecznych, które się spotyka w literaturze francuskiej. Robotnik w tem ujęciu, to człowiek, znajdujący swe *optimum* życiowe w czynnościach wykonawczych (choćby miał doktoraty paru wydziałów). Technik — to działacz, który wedle danego sobie planu potrafi pokierować pracą grupy. Kierownik — to ten, kto umie wskazywać nowe drogi, przewidywać i usuwać trudności, planować szersze prace zbiorowe, skupiać ludzi przez jednoczenie ich woli z wolą swoją. Trudno na podstawie dotychczasowych badań stwierdzić, jakie jest rozszanie wymienionych typów wśród ludności różnych krajów; wolno jednak wnioskować, że wielką rolę odgrywa w tym względzie ustrój państwowy i gospodarczy oraz typ pracy wychowawczej. Demokratyzacja wzmacnia liczbę techników (choćby pozostawali oni z zawodu wyrobnikami). W okresach żywszej twórczości zbiorowej wstępują z pośród szarego tłumu nieznanymi dawniej kierownicy. Pełnię cech kierownika posiada jednak rzadko jednostka, stąd wartość zbiorowego kierownictwa, w którym uzupełniają się istniejące niedomiary.

Współzycie typów społecznych doprowadza do uświadomienia charakterystycznych cech jednostek, daje pole do wyrabiania się i dojrzewania. Szczególne znaczenie mają przytem organizacje, które stawiają sobie cele wychowawcze.

5. Wychowanie osobnika i wychowanie społeczne. Obserwacja przebiegu wychowania stwierdza ciągłe krzyżowanie się wpływów osób i zbiorowości: środowisko nie tylko oddziałuje na jed-

nostki, lecz jest przez nie przetwarzane. Umiejętność wybierania, czyli wiązania się z pewnymi składnikami środowiska, jak to już było podkreślone, stanowi najczęstszą formę twórczości życia. Sztuka wychowywania polega w znacznej mierze na dopomaganiu jednostce do odnalezienia sił i wartości, tkwiących w środowisku.

Odbывая się w społeczeństwie, praca wychowawcza spożytkowuje siły społeczne i równocześnie je wzmaga, przyczyniając się do upowszechnienia wartości wspólnych, do wytworzenia wspólności odczuwań. Jest to jednak możliwe i daje wyniki tylko przy liczeniu się z indywidualnościami, przy uruchamianiu tkwiących w nich wartości.

Wprowadzanie hierarchii potrzeb, będące jednym z naczelných zadań wychowania, nie może lekceważyć potrzeb jednostek. Dlatego też działalność wychowawcza splata się z czynnikami przebudowy społecznej, z temi zwłaszcza, które wnoszą poszanowanie praw wszystkich ludzi. Teoria wychowania, podobnie jak i teoria medycyny, rozpatruje potrzeby ludzkie po to, aby odnaleźć najlepsze sposoby ich zaspokojenia, i nie uznaje różnic innych pomiędzy ludźmi, jak te, które wynikają z różnicy typów psychicznych i fizycznych.

Potrzeby materialne jednostek trudno oddzielić od potrzeb społecznych, ponieważ nie tylko o podziale, lecz również o wytwarzaniu dóbr decyduje organizacja społeczeństwa. Słusznie zauważył przed laty J. Wł. Dawid, że konjunktury rynku pracy muszą interesować robotnika przemysłowego bardziej, niż czynności, które wykonuje w fabryce.

Wbrew jednak wnioskowi, któreby wydołyła z tego faktu propaganda, wychowanie gospodarcze i higieniczne znajduje dla siebie pole skutecznego działania. Wspomagane przez fizjologję, higienę, technikę wprowadza racjonalne spożytkowanie dóbr, umiejętnie zaspakajanie potrzeb. W oparciu o etykę i eko-

nomję szuka swoistych sposobów oddziaływania na układ stosunków. Najpożytejszą z gospodarczych instytucyj wychowawczych jest spółdzielnia, oparta na moralności produkcji dla spożycia (nie w celach spekulacji). Były i inne, nieśmiałe próby, jak np. ligi spożywców, zalecające produkty, wytwarzane w warunkach higieny, bezpieczeństwa pracy, uregulowanych płac, pozwalających na ludzkie warunki bytu pracowników.

Potrzeby duchowe uogólnićby można, nazywając je potrzebą wypowiedzenia siebie. Dorosły czyni to, poszukując stanowiska, stosunków towarzyskich, miłości, sposobów zaspokojenia swych ideałów.

Stanowisko to nie tylko za wód i zarobek, to poczucie swej wartości, niezbędności, swego udziału w organizacji szerszej, które posiada nawet najskromniejszy pracownik. Nieuwzględnienie tej potrzeby pozbawia charakteru wychowawczego wiele poczynań, które przy innym ustroju mogłyby się stać doniosłym narzędziem wychowania i ułatwić współżycie społeczne. Poczawszy od fabryki, w której robotnik jest niewtajemniczonem w całość produkcji kółeczkiem skomplikowanej organizacji, aż do państwa, wymagającego posłuchu dla zarządzeń o nieznanym celu, wychowanie społeczne ma przed sobą ogromną dziedzinę. Od jej uprawy zależy dobre samopoczucie jednostek oraz trwałość szeregu instytucyj i prac, które potrzebują poparcia ogółu. Wielkie znaczenie posiada np. wprowadzanie myślowe w plan wytwarzania i spożywania dóbr, sporządzania i używania narzędzi (czego się dopominał w swym programie wychowawczym St. Karpowicz). Niezbędne jest przytem liczenie się z istniejącą więzią moralną i ukazywanie narastających nowych sił i wartości.

Potrzeby współżycia towarzyskiego są zaspakajane bardzo rozmaicie, w zależności od obyczajów i istniejących urzędzeń. Organizacja tych

urządzeń może stwarzać dla stosunków pomiędzy ludźmi tło, na którym wyraziście wystąpią wartości i radości, łatwo mogące się zagubić w złych warunkach. Związki, kluby, świetlice, ogniska, obozy żyją jednak tylko dzięki postawie jednostek. Oddziaływanie urządzeń kulturalnych jest zależne od treści, jaka jest do nich wnoszona, i od stosunku do człowieka, jaki w nich panuje.

Na tle współżycia układają się stosunki pomiędzy płciami, odgrywające w życiu dorosłych rolę tak wielką, że ich pomyślny przebieg utożsamiany jest w mowie potocznej ze „szczęściem”. Wśród licznych czynników, które wpływają na te stosunki, nienajmniejszą rolę odgrywa wychowanie, uszlachetniające instynkt płciowy, wdrażające do poczucia odpowiedzialności za życie innego „ja”. Im głębsza jest kultura, im szerszy zasięg zainteresowań, tem częstsze, tem bardziej wyzwolone z brutalności rozpusty są stosunki pomiędzy ludźmi odmiennej płci. Propaganda moralności jednakowej dla kobiet i mężczyzn, wzajemnego stosunku i względów bywa skuteczna przy równoczesnym kształceniu zainteresowań innymi dziedzinami życia. Najgłębiej oddziałuje przytem entuzjizm dla spraw wielkich, wymagających wytężonej twórczości obu płci.

Przykład wychowania seksualnego wyraziściej od innych pokazuje, jak splatają się ze sobą różne dziedziny życia, jak wielkim jest przytem udział czynników „niewidzialnych”, ideału, opanowującego dusze.

Potrzeba pokazać a swej wartości, zwrócenia na siebie uwagi, odznaczenia się, sławy, stanowiąca jeden z głównych motorów postępu, może być skierowywana przez wychowanie, poddające jej treść. Różnice celów osobistych są tu największe: od żądzy wejścia do elity, która korzysta obficie z dóbr, dla ogółu niedostępnych, aż do brania na się ciężaru za innych.

Wychowanie społeczne ma w tej dziedzinie zadania, rzadko podejmowa-

ne. Uzasadnił je J. Wilbois, powołując się na wprowadzenie w armji przeszkolania dowódców w chwili, gdy osiągną pewne stopnie służbowe, gdy więc stają wobec rozszerzonego zakresu działania. J. Wilbois rzucił myśl, aby we wszystkich dziedzinach życia jednostki, dochodzące do stanowisk kierowniczych, otrzymywały przeszkolenie „generalskie”, obejmujące przedewszystkiem sprawy wychowania i życia społecznego. Psychologia i socjologia, jako dyscypliny, wyjaśniające życie jednostek i grup ludzkich, staną się pożądane i zrozumiałe, zapładniają czyny przedewszystkiem wówczas, gdy zagadnienia kierownictwa ludźmi są aktualne. Oświeclanie naukowe spraw, rozstrzyganych intuicją, wspartą doświadczeniem życiowym, zapewni pomoc nauki, nauce zaś wpływ na dojrzewanie duchowe.

Zainteresowania tego rodzaju obiektywizują spojrzenie, ukazują problemy życia innych ludzi, zmuszają do przemyśleń. Wprowadzają tem samem przed zasłonę tajemnic, które każdy musi oświadczyć przeniknąć. W ich obliczu zjawia się cześć dla spraw większych, niż chwilowe korzyści, poszanowanie mądrości życiowej ludzi nic nie znaczących, lecz będących uczestnikami tych samych spraw.

Innego znaczenia nabiera podówczas rola przodownika i zagadnienie powszechnego uczestnictwa w cywilizacji. Poziom wykształcenia i wyrobienia ogółu podnosi wymagania w stosunku do jednostek najzdolniejszych, stawia im zadania, przysparzające więcej osobistego trudu, chociaż społecznie łatwiejsze do wykonania, o ile potrzebują poparcia i współpracowników. Wyniesienie się osobiste w warunkach powierzchownej kultury lub zaniedbania kulturalnego może demoralizować wybijające się jednostki, które czują swą samotność, wyjątkowość, działają bez kontroli i bez dostatecznych podniet.

Na tle zmiennych, krzyżujących się pojmowań i poczynań w dziedzinie wy-

chowania, oświaty, rozkrzewiania ideałów i podawania wiadomości rozgrywał się głośny z początkiem XX w. spór o kierunek pracy: „e k s t e n s y w n e j”, rozsiewającej szeroko czy też „i n t e n s y w n e j”, kształtującej. Instytucje, hołdujące pierwszemu z tych kierunków, chlubiły się rozległością zasięgu swych wpływów: liczbą słuchaczy na odczytach, wypożyczeń w bibliotekach, odwiedzin wystaw i t. p. Trafienie do „wszystkich” było i jest hasłem powtarzaniem nieraz namiętnie. Upajaniu się liczbami przeciwstawił się drugi kierunek, który zapytywał, czy liczba jest równoznaczną z wartością, i szedł włąb w poszukiwaniu metod wytwarzających typ przodowniczy: uczestników zespołów, studujących wybrane zagadnienie w celach doskonałości życia, umiejętnych czytelników najlepszych książek i t. d.

Spór obu kierunków przyczynił się do wyraźniejszej oceny potrzeb i dróg ich zaspakajania. Doświadczenie pokazało, że pomijano w nim nieraz zagadnienie, w życiu społecznym rozstrzygające. Oto — dopiero na tle pracy, szeroko rozsiewającej wspólne wartości, odbywa się skutecznie rekrutacja nowych sił, zjawia się możliwość porozumienia szeregów pionierskich z masami. „Kształtowanie” jednostek bez zasilania gleby, z której wyrastają, zawodzi. Ekstensywność i intensywność, jako kierunki działalności, nie wykluczają się, lecz uzupełniają.

6. Sposoby oddziaływania. Najczęściej używane drogi bezpośredniego porozumiewania się prowadzą przez słuch i wzrok. Nie są to drogi całkowicie odrębne: tworzy je zazwyczaj to samo słowo, rozmaicie wywoływane, podobnie oddziałujące. Zawsze zjawia się przytem konieczność czuwania, by słowo stało się bodźcem, dającym przewidziane reakcje, by przemówiło do treści dusz. Znane wszystkim wychowawcom niebezpieczeństwa werbalizmu płyną nie z używania słów, lecz z niedostatku przeżyć i skojarzeń, wywoływanych przez słowo.

Największa trudność i największe niebezpieczeństwa w pracy oświatowej pochodzą z nieporozumień, których źródłem jest t. zw. j ę z y k w e w n ę t r z n y, czyli sposób przyjmowania podniet, nadawania im treści życiowej. Język wewnętrzny zależy zarówno od typu psychicznego, jak i od uprzednich doświadczeń jednostki, więc od środowiska, które ją kształtowało. Stąd wielkie znaczenie wspólności przeżyć i odczuwań, wzajemnego poczucia bliskości mówcy i słuchacza, autora i czytelnika, nauczyciela i ucznia. Wśród dorosłych odgrywają one rolę tem większą, że doświadczenie wiąże się z określonymi zamiarami i dążeniami, zaś sztuka pozornego przystosowywania się do warunków, oraz wyrobione mozolnie (choć niezawsze świadomie) powściągi uniemożliwiają niekiedy zorientowanie się w zachodzących istotnie zjawiskach duchowych. Dlatego właśnie reklama bywa mało skuteczna, propaganda trafia do pewnych tylko jednostek, nie poruszając innych, książka nie przemawia jednakowo do wszystkich i żyje często w „diasporze”, w rozsianiu, zależnym od rozsiania typów skupień ludzkich, ich zajęć i ideologii. Kształcenie umysłowe ułatwia zrozumienie sposobu odczuwania i rozumowania innych. Dlatego popularyzacja (w ściślejszem tego słowa znaczeniu) i nauczanie posiadają tak wielką wagę w wychowaniu społecznem. Umożliwiają one nietylko porozumienie się, więc wspólne zamierzenia, lecz również korzystanie w pełni z wkładu, jaki w życie zbiorowe wnoszą różne indywidualności.

Pomoc dla słowa, dla zrozumienia innych i znajdowania własnego wyrazu zjawia się różnemi drogami. Niesie ją ruch, wciągający do wspólnego rytmu, dźwięki muzyki, przemawiające powszechniej i głębiej, niż słowa; barwy i kształty, oddziałujące na wyobraźnię; nieuchwytny czynnik, wyzwalający uczucie. Wychowywanie jest s z t u k ą właśnie dlatego, że do najsuktecz-

niejszych jego środków należą nieprzewidzialne, nie mieszczące się w ustalonych kategoriach akty twórczości. Tem łatwiej można też zrozumieć wychowawczy wpływ wszelkiego aryzmu i potęgę oddziaływań słowa, wspomaganego przez muzykę i wrażenia wzrokowe, przemawiającego nie do samego tylko intelektu — w nabożeństwie, w widowisku, na manifestacji.

Wychowawcze oddziaływanie żywego słowa jest największe przy bezpośrednim kontakcie mówcy i słuchacza, który pozwala na dostosowywanie treści do odczuwanych zainteresowań, akcentowanie, powtarzanie. Żywe słowo było doniedawna niemal jedynym, jest dotychczas najbardziej typowym sposobem oddziaływania w uniwersytetach ludowych, prowadzących „intensywną” działalność wychowawczą. Grundtwigianie, zapatrzeni pod tym względem we wzory kościelne, przypisują słowu rolę bodźca, wywołującego przeżycia. Zapamiętanie słów nie jest ważne, słowa są, wedle pięknego wyrażenia Kolda, ziarnem, które zapada w duszę i wystrzeli kłosem, gdy czas jego nadejdzie.

Rola wychowawcza żywego słowa potęguje się, gdy staje się ono narzędziem samodzielnej twórczości. Sztuka wypowiedania własnych myśli, znajdowania dla nich wyrazu najwłaściwszego i zrozumiałego dla innych, jest jedną z najcenniejszych zdobyczy osobistych, które wychowanie pozwala osiągnąć. Kluby dyskusyjne, „forum”, na którym mówcy ćwiczą się w argumentowaniu, wcielając się niekiedy (we wzorcu angielskim) w postaci z różnych obozów ideowych, działają przy pomocy żywego słowa, opartego na uprzednich przemyśleniach, przestudjowaniu książek i różnych materiałów. Świetlice i ogniska organizują dowolne inscenizacje wydarzeń i treści poznawanych utworów, sięgając do uczuciowego pokładu przeżyć. Dzięki środkom pomocniczym, mimice, gestykulacji, słowo mówione

wywołuje skojarzenia bogate i wszechstronne. W gromadzie, razem słuchającej, wytwarza się przyległe poczucie wspólności, nadające słowom wagę.

Powtarzanie słów wyuczonych posiada znaczenie wychowawcze, o ile są one mocno przeżyte. Wówczas dopomagają one do znalezienia własnego wyrazu lub do zespolenia się z innymi. Dlatego tak wielką rolę wychowawczą mają koła dramatyczne i chóry. Szczególnie duże znaczenie bywa przypisywane zbiorowej deklamacji i chórowi jednogłosowemu, wciągającym we wspólny rytm. Pieśń rozbrzmiewająca ze sceny czy z estrady powinna mieć pochwycić widownia: wszyscy, łączący się we wspólnym przeżyciu.

Oderwanie słowa mówionego od osobistego wpływu mówcy, „nadawanie” przez megafon czy przez radio, zmienia rodzaj i siłę oddziaływania. Dlatego rozgłośnie radiowe starają się o nawiązywanie bezpośrednich stosunków ze słuchaczami przez korespondencję („skrzynki”) oraz różne, nieraz żartobliwe sposoby przedstawiania mówców, zwłaszcza stałych speakerów. Doświadczenia ze słuchowiskami zwracają jednak uwagę na potęgę samego słowa, słuchanego w skupieniu, w oderwaniu od innych podnieć, wywołującego tem silniejsze przeżycia.

Oddziaływanie za pośrednictwem w z r o k u jest przez niektórych badaczy uważane za szczególnie skuteczne, gdyż próby już przeprowadzane wykazały wielką i dość powszechną wyćwiczalność oka, do której przyczyniają się, zwłaszcza w miastach, liczne prace zawodowe.

Afisz, grafikon, obrazujący jakieś zjawisko, pozwalają na ujęcie treści w skrócie, który uwydatnia, podkreśla, niekiedy wyjaskrawia jej istotę czy ważne szczegóły; tem samem poddaje pewną koncepcję, zwraca uwagę w pewnym kierunku. Gazeta przynosi treść aktualną, zmienną, zaspokaja ciekawość, przez wypracowane „chwyty” dziennikarskie

może oddziaływać podobnie, jak plakat. Słowo, utrwalone w książce, myśl, zawarta w obrazie, działają wszechstronniej i trwalej, niż słowo mówcy; można do nich powracać po wielokroć, cieszyć się nimi w samotności lub łączyć w ocenie czy w zachwycie z innymi.

Obserwacja oddziaływania znaków graficznych i obrazów nakazuje stwierdzić, że droga wzroku bywa przeceniana. Niełatwo nią trafić do dalekiego celu, gdyż postrzeganie wzrokowe doprowadza do odczytania tylko tych elementów, do których uchwycenia postrzegający jest już przygotowany. Treść obrazów wzrokowych jest różnie interpretowana. Wpływają na to różnice nastawień psychicznych i doświadczeń, wskutek których całość obrazu czy pewne fragmenty wywołują inne reakcje. Doświadczenia, wykonane np. z testem inteligencji J. Wł. Dawida, pokazały, że nie tylko przebieg zobrazowanego zjawiska, lecz również jego treść i towarzyszące mu okoliczności były rozmaicie pojmowane. Ta sama książka otrzymuje różną treść w odbiciu w zwierciadłach dusz różnych czytelników, lub, zależnie od przeżyć i procesów dojrzewania, w różnych chwilach życia tego samego czytelnika.

Znaki ostrzegawcze spełniają swą rolę, gdy są wiernie odczytywane. Książka ma znaczenie, gdy człowiek, który po nią sięga, umie czytać, t. j. przejmować treść, wyrażoną znakami graficznymi, lub ściślej: świadomie spożytkowywać bodźce, któremi są te znaki. Prasa, przy niedostatecznej umiejętności czytania, jest „mocarstwem” o kruchej podstawie. Przed przecenianiem wpływu słowa drukowanego ostrzegają m. in. zjawiska, zachodzące w okresach wielkiego nasilenia produkcji gazet, odez w i plakatów, np. w okresach wyborczych. Słowo, szepta- ne w porozumieniu duchowym, wywiera- ło nieraz jako środek propagandy czy agitacji większy wpływ, niż druk.

Wychowanie czytelnika odbywa się przez rozszerzanie zasięgu zainteresowań

życiowych, przez potęgowanie wrażliwo- ści drogą przeżyć. Sama książka, niezastąpione narzędzie wychowania, poddaje wyrazy odczuciom i potrzebom czytelnika, gdy wprowadza go w świat, ku któremu czytelnik już dąży podświadomie. Jeśli typy psychiczne autora i czytelnika są sobie bliskie, książka ułatwia przede- wszystkim poznanie siebie. Gdy rozwój duchowy pozwala czytelnikowi na obco- wanie z autorem o innym typie psy- chicznym, książka wychowuje do głębszego rozumienia innych, do porozumie- nia z nimi. Zrozumienie takie ułatwia jednak żywe słowo, uskrzydlające znaki pisma.

Nowe czynniki wprowadza urucho- mienie obrazu, połączenie go z dźwię- kiem, ożywienie grą światła, potęgujące oddziaływanie za pośrednictwem wzro- ku. Stąd sugestywność kina, dzięki wspomnianym już możliwościom skrót- ów obrazowych większa jeszcze, niż sugestywność teatru.

Treści, zawartej w obrazach, w wyż- szym jeszcze stopniu, niż treści podawa- nej żywym słowem, grożą niebezpieczeń- stwa doniosłe dla wychowania. Wydaw- nictwa masowe, zwłaszcza gazet, pro- dukcja kinowa, są w wielkim stopniu uzależnione od techniki, tem samym od sił społecznych, rozporządzających środ- kami materialnymi dla celów bezpośred- niego pieniężnego zysku. Treść liczy się z istniejącymi gustami odbiorców, którzy płacą, nie uwzględnia potrzeb sił nara- stających, utajonych. Wyzwała je przy- padkowo, nieraz poprzez skrzywienia i osłabienia rozwoju. Najgroźniejsze zjawisko to często obserwowany, zbyt niski szacunek potrzeb ogółu, rzucanie masom namiastek zamiast istotnych war- tości. Dlatego w oddziaływaniu wycho- wawczem jednym z naczelných zadań jest uczenie sztuki wybierania. Odbywa się ono przez wprowadzanie kryterjów oceny, uwzględniających cele wycho- wawcze, przez ukazywanie wzorów i przez wprowadzanie ogółu w radość i wysiłek własnej pracy twórczej.

7. Tworzenie urzędzeń i pomoc w ich spożytkowaniu. Myśl wychowawcza obejmuje i coraz bardziej usiłuje przenikać całą organizację życia społecznego. Kościół i urząd, miejsca pracy i rodziny dostarczają podniet i hasel, kształtują dusze i postępowanie mas. Niezawwsze oddziaływanie ich jest w y c h o w y w a n i e m w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Często przymiotnik „wychowawczy” jest wyraźnie odrzucany, zwłaszcza, gdy motorem działania jest doraźny z y s k. Dlatego szczególną uwagę trzeba zwrócić na urzędzenia o zamierzonym charakterze wychowawczym, które gromadzą i udostępniają dorobek kulturalny, stanowiąc równocześnie skarbcie i składnice narzędzi pracy duchowej.

Wśród tych urzędzeń najdawniejsze i najszerzej znane są muzea i biblioteki. W krajach o starej kulturze na ich rozwoju ciąży pochodzenie od zbiorów pańskich i kościelnych (choć od r. 1845 był muzeów publicznych, od r. 1850 był bibliotek jest ustawowo uregulowany w Anglii). Tem silniej trzeba podkreślić tendencje wychowawcze, które występują w miarę demokratyzacji.

M u z e u m współczesne, dostępne dla wszystkich, jest jakgdyby ilustracją księgi życia, przemawiającą do wyobraźni szczególnie wyraziście dzięki celowemu zestawieniu eksponatów. Wędrowka przez sale muzealne, to podróż poprzez czasy, obyczaje, zagadnienia, warunki bytu. Wchodzący do muzeum przenosi się w pewne środowisko przyrodnicze, etnograficzne, historyczne i t. d. Znajduje wyrażone plastycznie związki różnych dziedzin życia, wzory, wytworzone pod wpływem uwidocznionych czynników. Może doszukiwać się związków, uczyć się poglądowo wybranej gałęzi wiedzy czy sztuki, czerpać wzory dla własnej pracy.

Biblioteka publiczna, dla wszystkich otwarta, przewidująca różnorodne potrzeby i zainteresowania, posiada bogaty, wielostronnie dobrany

księgozbiór. Umożliwia poznawanie skarbów piśmiennictwa i ułatwia orjentowanie się w nich, dostarcza materiału sztuce wybierania.

M u z e a i biblioteki służą wszystkim, ludziom różnego wieku, różnego stopnia wykształcenia i zasięgu zainteresowań; każdy bierze z nich w miarę swych potrzeb i możliwości.

Podobne cechy posiadają o g r o d y botaniczne, zoologiczne, parki natury. Niektóre urzędzenia, chwilowo tylko istniejące, przedewszystkiem w y s t a w y, mają znaczenie pokrewne; oddziaływują tem silniej, że wnoszą pierwiastek aktualności. Nierzadko jednak służą w większej mierze celom ubocznym, niż oświatowym, co zniekształca obraz rzeczywistości, zabarwiając ją jaskrawymi sztyldami reklamy.

Szereg urzędzeń, służących pracy wychowawczej, nie posiada własnej, stałej treści, jak muzea i biblioteki, stanowi teren, na który wnoszona jest treść zmienna. Takimi są teatry, stadiony, boiska. Inne znów urzędzenia bywają zespoleniem różnych form, jak domy ludowe, społeczne, oświatowe, wyposażone w narzędzia pracy intelektualnej, umożliwiające organizowanie współzycia duchowego i rozrywek.

Istnienie urzędzeń, które umożliwiają popularyzację dóbr kulturalnych, jest tak charakterystyczne dla typu organizacji społeczeństwa, że może służyć jako miernik porównawczy dla ustrojów i epok. W pojęciu istnienia mieści się jednak również spożytkowanie urzędzeń. Polityka wychowawcza, równoległe z tworzeniem instytucyj, wdraża do korzystania z nich, prowadzi ku nim coraz nowe rzesze. W tej właśnie dziedzinie następuje charakterystyczne dla wychowania przeprowadzanie wartości, istniejących „dla wszystkich”, lecz „wszystkim” nieznanym, w środowiska indywidualne. Odbywa się to w pierwszym rzędzie przez rozbudzanie świadomości, że dobra wspólne istnieją również dla mnie i przeze mnie.

Metody oddziaływania wychowawczego zarysowują się odmiennie, zależnie od tego, czy przedmiotem oddziaływania są jednostki, określone grupy, czy też nieodróżniczkowany tłum, wszyscy, wśród których nie poszukuje się specjalnie nikogo.

Oddziaływanie na jednostki stosowane jest bardzo szeroko w różnych formach poradnictwa. Obejmuje ono nie tylko udzielanie wskazówek, uczenie techniki, wdrażanie do pewnych czynności, lecz również rozbudzanie świadomości, nastawianie woli.

Poradnictwo wkroczyło do wszystkich niemal dziedzin, w których istnieją urzędzenia, dostępne dla ogółu, i wspomaga oddziaływanie tych urzędzeń. Tak np. biblioteka publiczna nabiera właściwego życia przez działalność bibliotekarza, pracującego nie tylko nad księgozbiorem, lecz i nad wprowadzaniem książki pomiędzy ludzi, interesującego się każdym z czytelników z osobna. Muzea ułatwiają indywidualne korzystanie, ucząc jednostki, jak sobie radzić wśród nadmiaru wzorów i podnieć. Najbardziej rozwinięte formy poradnictwa spotykamy w dziedzinach, w których jednostka dąży do uzyskania dobrych wyników swej pracy (np. w pracy instruktorów rolnictwa), oraz w zaspokajaniu potrzeb jednostek zagrożonych, poszukujących ratunku czy oparcia, jak w poradnictwie higienicznym, psychologicznym i t. p.

Poradnictwo jest bardzo charakterystyczną, lecz nie jedyną formą oddziaływania na jednostki. Wszechstronna pomoc indywidualna, stanowiąca główną treść t. zw. służby społecznej, używa różnorodnych metod. Spożytkowuje ona najżywotniejsze zainteresowania (np. zainteresowanie matki własnym dzieckiem), przynosi dzięki temu bezpośrednią korzyść. Jedną z jej cech najbardziej znamienych jest wzmaganie sił jednostek przez pomoc z zewnątrz. Przy wytwarzaniu siły zbiorowej działalność wychowawcza zwraca się przede wszystkim ku

jednostkom najbardziej wrażliwym, wytwarza z nich zespoły, które podejmują akcję przodowniczą.

Taki właśnie charakter mają różnorodne kółka i związki. Członkowie ich, dla osiągnięcia pewnego celu, wspomagają się i uzupełniają wzajemnie w imię tego, co jest wspólne dla każdego z nich, lecz co każdego z osobna i całą gromadę przerasta. Siła zrzeszenia tkwi w stosunku jego uczestników do ideału, który ma być wprowadzony w życie. Działalność wychowawcza zrzeszeń polega przede wszystkim na wyrabianiu poczucia łączności, sztuki współdziałania i koordynowania. Dbać trzeba przytem o zażegnanie pewnych niebezpieczeństw, grożących wszystkim organizacjom, np. wyrażania się usprawiedliwionej dumy (ze swej przynależności do twórczego zespołu) w pychę wynoszenia się ponad otoczenie, lub też niweczenia mocy wewnętrznej przez zaprzestanie wysiłków i pozorne tylko utrzymywanie bytu zrzeszenia. Niebezpieczeństwa takie zmniejszają się przy ułatwianiu dostępu nowym ludziom, przy dbałości o wyrabianie się szeregu jednostek, podejmowaniu zadań coraz trudniejszych i nawiązywaniu łączności z szerokimi masami.

Oddziaływanie na masy, na nieznaną, „wszystkich”, którzy dosłyszeć czy dojrzeć zdołają, podejmowane bywa dla celów najogólniejszych. Polega ono przede wszystkim na wywoływaniu wspólnych przeżyć, które stwarzają wspólność odczuwań, konieczną dla utrzymania i wzmocnienia więzi narodowej, państwowej, religijnej, klasowej. Zespolenie tłumy nieznaną sobie oświadcza nadziei, w modlitwie, w zachwycie rozkrzewia ideał, który je wywołał, wyzwala siłę wspólną, będącą czemś nowym, innym, niż suma sił uczestników tego przeżycia. Mocy zapładniającej nie posiadają jednak parady, w których masy są tylko widzami. Dlatego przy organizowaniu manifestacji czy uroczystości zbiorowych głównym wskazaniem wychowawczym jest

zapewnienie czynnego uczestnictwa jak najliczniejszym rzeszom.

Szeroka popularyzacja jest w istocie oddziaływaniem na rozproszone, niezorganizowane jednostki. Bywa ono lekceważone w okresie zbyt wyętkonego zainteresowania przodowniczymi zespołami, jest jednak konieczne. Trafia do ludzi rozproszonych i osamotnionych, wskazuje ich prawo do życia intelektualnego i do radości wspólnych, umożliwia wejście do organizacji, zachęca do korzystania z urządzeń, których nie znali. Niezmiernie charakterystycznych przykładów dostarcza amerykańska propaganda książki, szkoły, sztandaru. Wszystkie imprezy, poruszające wyobraźnię, rozsiewające wiadomości, kończą się wezwaniem osobistym w rodzaju: zapisz się dzisiaj do biblioteki.

Przy próbie ustalania kolejności poczynań okazuje się zawsze, że kolejność wyrozumowana zawodzi. Tworzenie urządzeń, które wspomagają działalność wśród mas i wśród jednostek, odbywa się za sprawą grup, niekiedy z samotnej inicjatywy pionierskiej. Rozbudzenie duchowe, które umożliwia organizację zespołu, następuje często na tle roboty masowej; niejednokrotnie oddziałują nań czynniki pozawychowawcze, wpływy niezamierzone. Zbyt długie oczekiwanie z podjęciem inicjatywy w imię logicznej kolejności prac przyczynia się często do niweczenia sił, już istniejących. Planowanie w obrębie pracy wychowawczej inny ma charakter, niż w robotach ziemnych czy w przemyśle. Z powodu swoistych właściwości tworzywa dusz ludzkich powinno się liczyć z wskazywaniem ujęcia dla twórczości, nie wdając się w ściśle ustalanie jej etapów.

Zakładanie instytucyj, liczących na biernych przechodniów, których przyciągnie reklama, najczęściej zawodzi. Nieodrość jest np. ustawić księgozbiór i rozwiesić afisze, zachęcające do czytania, by rozszerzyć czytelnictwo na obojętnych i na analfabetów: przyjdą tylko ci, którzy już odczuwają potrzebę książki.

Innych będzie mogła przywieść działalność, przekraczająca mury biblioteki, i przykład już czytających. Księgozbiór w pełni bywa spożytkowany tylko w tych bibliotekach, które go uruchomiją, licząc się z różnorodnością potrzeb czytelników, usiłując wychowywać nie tylko przez książkę, lecz również dla książki. Wiele poczynań wśród drobnych rolników poszło na marne, gdyż instruktorzy kółek rolniczych zanadto wyłącznie zajmowali się pierwszymi etapami roboty, zaniedbując dopomaganie na wyższych szczeblach, zapominając, że uprawy wymagają i ziemie najlepsze, narażone na szczególnie bujne krzewienie się chwastów. Powszechność i wszechstronność pracy kulturalnej stanowią warunek jej powodzenia; nie można jednak do nich doprowadzić inaczej, jak rozpoczynając odważnie prace, które pociągną jednostki i wzmogą istniejące już dążenia.

8. Formy organizacyjne. Instytucje wychowawcze kształtują się zależnie od zadań, od potrzeb i okoliczności; stąd ciągła zmienność ich form organizacyjnych. Jednym z głównych zadań jest dostarczanie podniet do wyjścia poza ramy pracy zawodowej i trosk codziennych, ciągłe przeciwdziałanie wpływowi zmęczenia, zniechęcenia, niepowodzeń. Potrzeby, którym należy zadość uczynić, to w pierwszym rzędzie potrzeba stworzenia uzupełnień znanej rzeczywistości, przenoszenia w jakiś świat inny, w którym można ćwiczyć uśpione zdolności twórcze, wyzwać się z zahamowań rozwoju, skąpać w ożywczych krajobrazach i krynicach. Niekiedy jest to możliwe w pewnym stopniu w pobliżu miejsc pracy, w regularnych przerwach odpoczynkowych, kiedyindziej wymaga wyrwania się z otoczenia na dłuższą wędrówkę, czy na odpoczynek w ognisku nowego ładu.

Dostarczanie podniet jest możliwe przy szerokim zasięgu zainteresowań i kontaktów. W razie wyłącznego sprządzania ich zzewnątrz grożą niebezpieczeństwa rozpraszenia uwagi i zatra-

cania wrażliwości na zagadnienia własnego życia i własnego środowiska. Dlatego podniety, rzucane w przestrzeń przez dziennik brukowy, różne formy reklamy i mody nie powinny być głównymi regulatorami życia duchowego. Szukanie podniet odbywa się najskuteczniej poza aktualnością jednodniową — w aktualności głębszej, uwydatnianej przez publicystykę, która zajmuje się zagadnieniami przebudowy, i w wartościach odwiecznych, lecz wciąż nowych, które niosą wszystkie rodzaje sztuki. Umiejętność wprowadzania podniet do określonego środowiska polega przedewszystkiem na skierowywaniu ich ku istniejącym uśpio-nym siłom i utajonym zainteresowaniom.

Podniety mogą usposabiać do korzystania z istniejących możliwości spożycia lub skłaniać do własnej twórczości. Wchłanianie dóbr, wytworzonych przez innych, radowanie się pięknem muzyki, słowa, obrazu, bawienie się produkcjami humoru posiada niewątpliwie wartość, gdyż spożytkowując twórczość wykonawców, tem samem wzmacnia jej podstawę życiową. Przynosi zmęczonemu ulgę przez zmianę wrażeń, przyczem na tle pozornej beczynności odbywa się nieraz głęboka przebudowa wewnętrzna. Przeżywanie samotne sztuki czy przyrody miewa często rozstrzygające znaczenie w budownictwie wartości wewnętrznej, choćby nieprędko uzewnętrzniło się w czynach.

Całkowicie bierne przejmowanie nie wystarcza jednak dla celów wychowawczych; w miarę skracania dnia pracy i wprowadzania ułatwień technicznych coraz mniej będzie wystarczało. Wraz z podnietami wkraczać powinno ukazywanie pól dla t w ó r c z o ś c i d y l e t a n c k i e j. Niezmiernie charakterystycznych przykładów dostarcza rozwój radjofonji. U początku korzystanie z radja było zabawką amatorów, budujących pomysłowe aparaciki odbiorcze. Później przemysł usunął niemal zupełnie amatorstwo w dziedzinie radjosprzętu: radjoamatorstwo stawało się coraz bar-

dziej korzystaniem z audycji, nadawanych przez monopolistyczne rozgłośnie. Twórczość dyletancka znajduje jednak nowe zadanie; mówiąc technicznie, „pracuje na krótkich falach”, przyczem kluby krótkofalowców mogą odegrać dużą rolę w opanowywaniu tajemnic eteru.

Przy poszukiwaniu podniet dla twórczości w wielu dziedzinach powrócono do potępianej już dawniej zasady e m u l a c j i, wprowadzając zawody z nagrodami i konkursy różnego typu. Rekordy, mistrzostwa, odznaczenia są charakterystyczne dla pierwocin pracy wychowawczej, odbywającej się wśród powszechnie panującego egocentryzmu i bierności. Przełamują bierność, lecz nie przezwyciężają egoizmu. Współzawodnictwo do określonej liczby nagród lub tytułów mistrzowskich zawiera w sobie poważne niebezpieczeństwa dla wychowania społecznego. Wyższą formę stanowią zawody zespołów, zwłaszcza, gdy nagroda polega na klasyfikowaniu wedle osiągniętych wyników bez ograniczenia miejsc w danej klasie; najwyższą — pokazy wyników bez nagród i klasyfikacji (co stanowi regułę w harcerstwie i zdarza się nieraz w związkach rolników i hodowców duńskich, wysoko ceniących wysiłek swej organizacji) .

Innym typem dostarczania podniet jest pokazywanie wzorów urządzeń na zwiedzaniach i w y c i e c z k a c h, co konkretyzuje ideały, nastawia wolę, wskazuje metody. Skutek taki osiągają jednak tylko wycieczki dobrze przygotowane, inaczej uczestnicy mogą się rozproszyć duchowo pod wpływem obcych i dalekich doskonałości.

Podniety, przynoszące treść zewnątrz, niezawsze są najważniejsze. Często w rozgwarze życia miejskiego, w przeludnieniu mieszkań, wśród nadmiaru wrażeń narzucających się a nieprzeżywanym — człowiek ma poczucie, że zgubił siebie. Żeby się odnaleźć, potrzebuje skupienia i spokoju, zetknięcia się z przyrodą, przemyślenia podstawowych zagadnień.

Wytworzyły się liczne formy spędzania czasu, zaspokajających potrzeby współzycia i odmienności wrażeń. Kluby i świetlice z kółkami, uprawiającymi różne rodzaje miłośnictwa, obozy stałe i wędrowne, kolonie wakacyjne przenoszą uczestników w świat, przez nich pożądaną. Zorganizowane przeżycia artystyczne ułatwiają rozprężenie duchowe, wypowiedanie siebie na tle nastrojów świątecznych.

Na zbyt krótko. Żeby rozrosnąć się, okrzepnąć, nowe wartości potrzebują czasu i ćwiczenia. To właśnie ułatwiają instytucje internatowe, skupiające dorosłych w ciągu tygodni lub miesięcy w warunkach, wyzwalających siły, najczęściej wśród pięknej przyrody, w swobodnym współdziałaniu koleżeńskim, z wybranymi przyjaciółmi, kierownikami uczenia się i zdobywania. Uniwersytety ludowe, kursy wakacyjne i t. p. przeświełają życie idealizmem, promieniującym od wewnątrz. Nauczanie jest skierowane ku ideałom wychowawczym, umiejętność życia, pełnego i harmonijnego, postawiona jest ponad posiadanie wiedzy. Do tej umiejętności należy również wzmacnianie poczucia wartości własnej i wartości swego środowiska; dlatego uniwersytety ludowe tak chętnie posługują się swoistymi walorami kultury wiejskiej, regionalnej, klasowej. Na tle najbliższych, najmocniej przemawiających pierwiastków wyzwalających się można łatwiej z zahamowań rozwoju.

Przy rozpatrywaniu treści niejednego z poczynąń uderza przytem fakt, dotychczas nieanalizowany. Oto — zahamowania młodości wymagają nieraz rekompensaty w wieku późniejszym: późniejszego okresu beztronskiego, radości, swobody. Działalność wychowawcza wyciąga z tego faktu wnioski praktyczne przed jego dokładnym poznanie, co jest konieczne, gdyż w braku zorganizowanej pomocy następuje nieraz trwałe zahamowanie, kiedyindziej zaś wybuch, nieopanowany powściągnięciem ideału.

Obok instytucji wychowania duchowego wyrastają pokrewne im nieraz organizacyjnie instytucje, służące kształceniu intelektualnemu. Niezmiernie charakterystyczną ich cechą jest wprowadzanie bezinteresowności, zatracanej tak często w szkołach wyższych, przeznaczanych dla normalnych studentów. Zjawia się idea „pogrążania” w ożywczej krynicy studjów wszystkich pracowników, którzy w 30—40 roku życia przez zdobycie doświadczeń, przez zrozumienie świata i swych zadań ludzkich są przygotowani do sięgnięcia po pomoc nauki. Seminarja „poza murami”, lub przyciągające w mury tradycyjnych uniwersytetów, umożliwiają zdobywanie wiedzy, opanowywanie metody naukowej, nawet (w Anglii) uzyskiwanie doktoratów, nie w celach wejścia do nowego zawodu, tylko w imię radości służenia nauce.

Służba nauce wymaga zaś w niejednej dziedzinie szerokiego współpracownictwa. Sieć korespondentów instytutów statystycznych, socjologicznych, biologicznych, meteorologicznych coraz się zagęszcza. Wiele badań społecznych, psychologicznych, technicznych można prowadzić tylko przy rozległej pomocy miłośników, którzy, nie będąc fachowcami, posiadli jedną z najważniejszych cech badaczy: uczciwość w obserwowaniu, beznamietność w zapisywaniu obserwacji. Wciągnięcie amatorów do współdziałania w badaniach wzmacnia wychowawczy wpływ nauki, ułatwia dostęp do udziału w twórczości naukowej i poznanie, czem jest nauka. Tem samym wzmacniane są podstawy istnienia instytucji naukowych i zapewniłoby istotny wpływ nauki na życie społeczne.

Kto powinien podejmować prace organizacyjne w zakresie wychowania dorosłych? Jaka rola przypada państwu, samorządowi (we własnym i poręczonym zakresie działania), oraz inicjatywie ochotniczej? Pracownicy oświatowi próbowali już sformułować pewne ograniczenie.

Do zadań państwa i samorządu, działającego w powierzonym sobie zakresie, należy — poza zapewnieniem wychowawczego wpływu prawa — zaspokajanie potrzeb już dojrzałych, oraz stwarzanie urządzeń, udostępniających dorobek kulturalny (muzea, biblioteki, wystawy, kursy uzupełniające i zastępujące szkołę). Ponadto państwo powinno czuwać nad poziomem („minimum wartości”) robót, podejmowanych na użytek ogółu, wspomagać poczynania pionierskie i prace badawcze. Do samorządu we własnym zakresie działania należy to wszystko, co posiada specjalną wartość dla regionu, co przygotowuje jego siły czynne. Zadaniem inicjatywy ochotniczej jest przedewszystkiem budzenie nowych potrzeb, które może dopiero po latach będą powszechniej rozumiane, skupianie jednostek, ożywionych tem samym pragnieniem, zaspokajających swą potrzebę twórczości w próbach realizacji ideału, który ich rozplomił.

9. Wychowawcy. Wychowawstwo przestaje być odrębnym zawodem, staje się „funkcją wszystkich zawodów, w których człowiek styka się z ludźmi” — określa J. Wilbois. W myśl rozróżnień, wprowadzonych w artykule niniejszym, tę formułę należy uzupełnić. Ponieważ wychowywanie nie jest jednoznaczne z wszelkiem prowadzeniem do celu, uzupełnienie obejmuje rozbudzanie sił i woli, podtrzymywanie w chwilach niebezpieczeństwa, wdrażanie do samodzielnej czynności. Po wprowadzeniu poprawki okazuje się, że wychowawcze oddziaływanie „wszystkich” odnosi się dotychczas raczej do wywierania wpływu, niezmiernego świadomie, niż do planowej działalności wychowawczej.

Ale i w tej, ściślej ograniczonej dziedzinie właściwego wychowania rzucono już słowa: wychowawcami powinni być wszyscy. Zabrzmiały one jak paradoks, wywołały sprzeczny. Zasada wychowywania się w z a j e m n e g o odpowiada jednak znanej prawdzie życia. Bractwa, związki robotnicze, koła młodzieży

i t. p. były zdawna oparte na celowym, przemyślanym oddziaływaniu, wzmacniającym i podtrzymującym członków w imię wspólnej idei. Przy przebudowie społecznej i gospodarczej, która wprowadza jako miernik dobro powszechne, taka właśnie czynność wychowawcza ujawnia się na wielu polach i, rozrastając się, wkracza do życia codziennego i urządzeń odświeżonych. Wychowywanie się wzajemne znalazło mocny, choć czasem karykaturalny wyraz w sowieckich „szefostwach”, wiążących ludzi i organizacje wzajemną odpowiedzialnością za siebie.

Rola wychowawcza „wszystkich” nie usuwa jednak z życia społecznego wychowawców o swoich funkcjach, owszem powołuje ich do rozległych zadań. Przemyślenie organizacji życia zbiorowego, wzmacniającego siły jednostek i siłę całości, jest niemożliwe bez udziału specjalistów, przynoszących pomoc wielu nauk, skupioną wokół zagadnień wychowawczych. Wykonanie zadań zależy od ludzi, obdarzonych talentem oddziaływania, rozwijającego utajone możliwości.

Andragogika, dzięki zagadnieniom, które dopomaga rozwiązywać, ożywia sprawy społeczne mocnym powiewem idealizmu. Wychowawcy z powołania wnoszą otuchę w spoglądaniu na rzeczywistość, wiarę w przebudowującą moc ideału, intuicję w odnajdywaniu sił ludzkich. Wychowawcy dorosłych pracują w wielu dziedzinach: jako instruktorzy gospodarstwa i organizacji, jako bibliotekarze, psychologowie, lekarze, higieniści i pielęgniarki, nauczyciele dorosłych, opiekunowie społeczni. Do zainteresowań ideologów zasadami, do przejścia się organizatorów powodzeniem instytucyj — wnoszą czynnik ludzki: dbałość o zadośćuczynienie potrzebom rozwoju i szczęścia człowieka.

Skuteczność pracy wychowawczej wymaga, jak już było uwydatnione, zbliżenia duchowego pomiędzy wychowującym i środowiskiem, w którym działa.

Poczucie bliskości nie jest bynajmniej jednoznaczne z podobieństwem zewnętrznym, z pozostawianiem na stałe w tym samym kręgu wyobrażeń i stosunków. Fakt, że wychowywanie wynika z tendencji wprowadzania przemian „ku lepszemu”, pociąga za sobą poszanowanie i sugestywność wzorów i słów z nieznanego, lecz pożądanego świata dobra. Istota bliskości tkwi we wspólnych dążeniach. Ze strony wychowawcy konieczne jest przytem poczucie, że ludzie są, zapożyczając wyrażenie Libelta, „równi wobec siebie”; zapewnia ono bowiem głęboki szacunek sił i wartości, utajonych w każdej, naskromniejszej nawet istocie ludzkiej. Przy wprowadzaniu hierarchii wartości to właśnie poczucie chroni przed niebezpieczeństwem wywierania przemocy intelektualnej i przed przecenianiem własnej roli.

Niechęć, częściej nieufność, w stosunku do nauczyciela zjawia się wraz z obawą osłabienia dążeń, prowadzących dane środowisko ku lepszej przyszłości, ku innemu ustrojowi społecznemu, ku zwycięstwu umiłowanej idei. Na tle takiej nieufności, częściej zwłaszcza w środowiskach robotniczych, zjawiają się liczne trudności dla wychowawców, nie związanych ideowo z otoczeniem. W tych właśnie stosunkach ujawnia się potęga wpływu „swojego” człowieka, choćby posiadał mniejszy talent i mniejsze wykształcenie, niż „obcy”. Pojęcie „obcy” obejmuje przede wszystkim skojarzenie: zagrażający naszej spójni i sile. Obawy wzmagają się wówczas, gdy sił jest niewiele, zanikają zaś niemal, gdy grupa ideowa czerpie z przeświadczenia o swej mocy poczucie bezpieczeństwa. Niezmiernie charakterystycznych przykładów dostarczają losy uniwersytetów ludowych, które rozkwiły w czasach jednolitości klasowego ruchu zawodowego (zwłaszcza Uniwersytet Ludowy im. Mickiewicza w Krakowie) we współpracy robotników i naukowców. W czasie walk wewnętrznych ruchu robotniczego instytucje oświatowe zamykają swą dzia-

łalność w kręgu propagandy. Powoduje to nieraz skutki niezamierzone i nieoczekiwane.

Na podstawie wielu doświadczeń wolno stwierdzić, że dla zapewnienia mocy własnemu środowisku konieczne jest przynoszenie mu wieści z szerszego świata, dopomaganie do zdobywania, wraz z dojrzałością duchową, szacunku dla dóbr, które nie służą bezpośrednio jako materiał dla propagandy. Czynią to nieraz najbardziej przekonani apostołowie określonej ideologii. W każdej grupie ideologicznej można odnaleźć typy wychowawców, których nazywano przed laty nawpół żartobliwie „kulturalnikami”, w odróżnieniu od „polityków”. Interesują się oni nietyle spożytkowaniem sił istniejących, co przyszłością po zwycięstwie, która wymaga głębokiej przemiany dusz ludzkich i usprawnienia do nowych prac i stosunków. Dużą rolę mogą odegrać ludzie zzewnątrz, którzy zechcą wprowadzać najogólniejsze wartości, nie naruszające więzi moralnej, która skupia ludzi danego środowiska. Praca wychowawcza udaje się wtedy dzięki życzliwemu stosunkowi do dążeń środowiska, dzięki zrozumieniu sił, które się mają wyzwalać. Jeśli takiej pracy wychowawczej zabraknie, grozi swoiste, często spotykane niebezpieczeństwo. Jednostki poszukiwać zaczynają dóbr poza zasięgiem wpływów wychowawczych bezpośredniego otoczenia, pociągane są przez reklamę ku namiastkom. W najlepszym razie, wchodząc w zupełnie odrębny krąg ideowy, nie mogą powiązać nowych wartości z posiadanymi dawniej. Stąd częste „zdrady” ideowe i liczne tragedie dusz, niesharmonizowanych na tle mocnego podstawowego tonu.

Najtrudniejsze zadania przypadają wychowawcom, działającym wśród wykolejonych, wyrzuconych poza nawias normalnego współżycia społecznego. Poprzez wszelkie przeszkody, jakie stawiają nędza, krzywda, ciemnota, choroba, szukają oni sił fizycznych i duchowych, które można będzie wprowa-

dzić do akcji ratowniczej. Używają czasem sposobów, które wydają się dziwacznie ludzom ze świata „normalnego”, nie dostrzegającym ogromu nędzy i cierpienia (typowym przykładem jest w krajach Zachodu Armia Zbawienia). Nieraz o możliwości zbliżenia stanowi odcięcie się zewnętrznie od świata, którego nieprawości zwichnęły rozwój wykołajeńców. Dlatego wśród najgłębiej upośledzonych udaje się akcja wychowawcza tym, którzy skazali się dobrowolnie na prawdziwą nędzę, jak np. zakonowi żebrzącemu Albertynów. W pracy wśród więźniów najmocniej oddziaływują ci, którzy najszczerzej szanują wartość ludzką napiętnowanych i równają ich ze sobą, jak owe zakonnice, rekrutujące siostry jedynego chóru wśród skazanych. W działalności opiekuńczej, prowadzonej przez ludzi z normalnego świata, inne cechy, nie mniej doniosłe, zastępują wyżej scharakteryzowane. Przedewszystkiem przenoszone bywają wartości obiektywne, dające ulgę w cierpieniach (w leczeniu, w ratownictwie prawniczym i t. p.). Wykołajeni są wprowadzani do instytucji, służących ogólnemu dobru. Występuje przytem wyraźna granica pomiędzy istotną działalnością wychowawczą, dopomagającą do dźwignania się własnymi siłami i wskazującą oparcie w środowisku społecznym, a robotą pozorną.

Elementy wychowawcze stanowią najbardziej charakterystyczną cechę współczesnej „służby społecznej”, którą nazwano wspomaganie rozwoju. W przebudowie życia zbiorowego odgrywa ona rolę ratowniczą i twórczą zarazem. Świadomie wprowadza czynniki, kompensujące złe wpływy, i usprawnia siły, zdolne do ukazywania wzorów jutra.

Dla wszystkich typów pracy wychowawczej istnieją pewne wskazania wspólne. Oto wychowawca powinien ukazywać dobra niedostrzegane, wzmacniać niedość jeszcze rozrosłe, dopomagać w ten sposób do wyboru treści, która

wypełni życie duchowe, do usuwania, niweczenia zła. Działalność wychowawcza musi liczyć się z tem, że jest tylko pomocą dla samokształcenia i własnej czynności jednostek, które kształtują swą indywidualność, korzystając w większej lub mniejszej mierze z pomocy zewnętrznej. Bez twórczości indywidualnej wychowanie jest bezpłodne.

Gdy jednostki budują własny plan postępowania, świadomie sięgając po wpływy, którym chcą się poddać, po dobra, z których chcą korzystać i które zamierzają pomnażać — występuje w pełni s a m o w y c h o w a n i e, samokształcenie. W poszukiwaniu wolności człowiek, który prowadzi samokształcenie, pomija nieraz rozmyślnie instytucje o charakterze wyraźnie wychowawczym, korzysta samodzielnie z tych dóbr, przy pomocy których działają wychowawcy. Oparcie znajduje w urządzeniach kulturalnych, bez nich byłby bezradny. Jeśli pracuje zbyt samotnie, brak mu czynnika kontroli; dlatego do zdobyczy umysłowych samouków wkrada się wiele błędów. Wpatwienie się we własny dorobek, niepowściągane umiejętną krytyką, potęguje egocentryzm.

W dziedzinie samokształcenia występują wyraziście omówione już związki pomiędzy jednostką i jej środowiskiem społecznym.

Jakie konsekwencje dla kształcenia wychowawców płyną z całości rozważań nad rolą „czynnika ludzkiego” w urzeczywistnianiu ideałów i w świadomym wspomaganie rozwoju?

Na pierwszym miejscu wymienić należy wzmoczenie u wszystkich zainteresowanych wychowawczych, rozerwanie skojarzeń wychowywania z nierealnym szkolarstwem, przepojenie ich szczerym zapalem, który się rodzi z poczucia odpowiedzialności za losy swoje i zbiorowe, potęguje się wraz z uzyskiwaniem cech dojrzałości duchowej. Ważną rolę może w tem odegrać wspomniane już nauczanie dorosłych o człowieku i społeczeństwie, wprowadzające w zrozumienie

procesów psychicznych, ukazujące wpływ postawy jednostki wobec środowiska.

W kształceniu pracowników, oddających się zawodom, które mają swoiste funkcje wychowawcze, na czoło wysuwa się odnajdywanie zadań i w związku z nimi metod. Te same umiejętności służyć mogą różnym celom i szukają pomocy w odmiennych metodach. Przykładów możnaby znaleźć wiele w życiu codziennym, choćby przy porównywaniu działalności buchaltera w przedsiębiorstwie prywatnym i roli lustratora spółdzielczego, w działalności agronoma jako rządcy folwarku i jako instruktora kółek rolniczych.

Wychowawca dorosłych powinien posiadać umiejętności, pożyteczne dla środowiska, w którym działa, po to, żeby w te umiejętności wprowadzać innych. Powinien z ochoczą gotowością spożytkować swe uzdolnienia w ciągłym zdobywaniu, które mu zapewni młodość duchową i ułatwi porozumiewanie się z narastającymi siłami społecznymi. Powinien interesować się głęboko twórczością wielkich talentów i codziennym

kształtowaniem życia przez bezmiennych. W wyższym stopniu, niż inni pracownicy jutra, powinien dbać o uzyskiwanie dojrzałości, które umożliwi radowanie się zdobyciami nieswojemi i różnorodnością form bytu.

Zainteresowania wychowawcze prowadzą ku poznaniu rzeczywistości i dążeń, kierujących jej przekształceniem. Dlatego posiadają znaczenie dla nauki i techniki. Popularyzacja nie tylko korzysta z badań naukowych; częstokroć jej potrzeby wskazują drogi badaniom. Popularyzator, wsłuchany w stawiane mu pytania, odgadujący dalsze, uświadamiane w miarę rozwoju zainteresowań, może się stać twórcą syntezy, do której wnosi cenne nowe składniki, zaczerpnięte z psychiki zbiorowej. Zbliżenie się do wspólnych źródeł, ukazujące godność i wielkość przeżyć, nieoświetlonych sztuką wypowiedzenia się, daje właściwą miarę w ocenie spraw codziennych i ich stosunku do ideału. Powstaje w ten sposób krąg wzajemnych oddziaływań, w których się kształtuje świadoma praca wychowawcza.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

W celu uniknięcia nadmiaru powtarzań — podane zostały tylko niektóre tytuły wydawnictw, przytoczonych przy artykułach Encyklopedji: H. Radlińska — Dzieje oświaty pozaszkolnej, t. I oraz I. Jurgielewiczowa — Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych, t. II.

Z a g a d n i e n i a o g ó l n e.

Z punktu widzenia socjologii i historii:

1. ABRAMOWSKI E.: Pierwiastki indywidualne w socjologii. Pisma, t. II. Warszawa, 1924, s. 407.
2. BOUGLÉ C.: Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs, Paris, 1922, s. 286.
3. BRONIKOWSKI W.: Drogi postępu chłopca polskiego, Warszawa, 1934, s. 384.
4. BUJAK F.: Nauka a społeczeństwo, Warszawa, 1930, s. 200.
5. CHAŁASIŃSKI J.: Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań, 1931, s. 187.
6. CHAŁASIŃSKI J.: Tło socjologiczne pracy oświatowej. Warszawa, 1935, s. 132.
7. CHWISTEK L.: Zagadnienie kultury duchowej w Polsce. 1933, s. 206.
8. DOBROWOLSKI A. B.: O pilnej potrzebie wykształcenia umysłowego w Polsce. Nauka Polska, t. I. Warszawa, 1918.
9. DOUGALL W. Mc.: Psychologia grupy. Warszawa, 1930, s. 490.
10. GIDE CH.: Les institutions de progrès social (liczne wydania).
- 10-a. GÓRSKI A.: Drogi do kultury, Warszawa, 1934.
11. HALBWACHS M.: L'évolution des besoins dans les classes ouvrières. Paris, 1933.
12. KRZYWICKI L.: Studja socjologiczne. Warszawa, s. 340.

13. KRZYWICKI L. (red.): Służba społeczna w Polsce. Warszawa, 1928, s. 124. 14. LI-BELT K.: Pomysły o wychowaniu ludów. „Pisma pomniejszych”, t. I. Poznań, 1849 (liczne przedruki). 15. NICEFORO A.: Les indices numériques de la civilisation et du progrès. Paris, 1921, s. 212. 16. PATKOWSKI A.: Ruch regionalistyczny w Europie. Warszawa, 1934, s. 824. 17. RADLIŃSKA H.: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa, 1935, s. 323 (obfita bibliografia). 18. SAND R.: L'économie humaine par la médecine sociale. Paris, 1934, s. 303. 19. STANLEY O.: The way out Essays on the meaning and purpose of adult education. London, 1923, s. 175. 20-21. SUCHODOLSKI B.: Ideale kultury a prądy społeczne, Warszawa, 1933, s. 528. Kultura i osobowość. Warszawa, 1935, s. 651. 22. VIERKANDT A.: Gesellschaftslehre. Stuttgart, 1928, Enke, s. 484. 23. Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa, 1930, s. 270. 24. ZNANIECKI F.: Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa, 1935, s. 379. 25-6. ŻEROMSKI S.: Początek świata pracy. Kraków, 1918, s. 32. Snobizm i postęp. Warszawa, 1923, s. 200.

Z punktu widzenia psychologii:

27. BÜHLER CH.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig, 1933, s. 328. 28. BÜHLER K.: Ausdruckstheorie. Jena, 1933, s. 244. 29. CHMIELEWSKI Z.: Czynniki psychiczne spółdzielczości. Warszawa, 1935, s. 180 + 3. 30. DAWID J. WŁ.: Inteligencja, wola i zdolność do pracy, wyd. II. Warszawa, 1926. 31. HALBWACHS M.: Les cadres sociaux de la mémoire. Paris, 1925, s. 404. 32. MAN de H.: La joie au travail. Paris, 1930, s. 308. 33. MAETERLINCK M.: Piękno wewnętrzne. Lwów, s. 140. 34. PAULHAN F.: Les transformations sociales des sentiments. Paris, 1920, s. 288. 35. RUBAKIN N.: Piśma k czytatielom o samoobrazowaniu. Berlin, 1923, s. 382. 36. SZUMAN ST. i SKOWRON ST.: Organizm a życie psychiczne. Warszawa, 1934, s. 424. 37. THORNDIKE E.: Adult learning. N. York, 1928. 38. YEAXLEE A. B.: Lifelong education. London, 1929, s. 167.

Sposoby oddziaływania.

39. BALIŃSKI W.: Propaganda, jej metody i znaczenie. Warszawa, 1930, s. 155. 40. MAKOWSKI W.: Reklama polityczna a t. zw. wola społeczna. Warszawa, 1932, s. 45. 41. SIZERANNE de la R.: Ruskin i kult piękna. Lwów, 1908, s. 162+171. 42. SOREL J.: O sztuce, religji i filozofji. Lwów, 1913. 43. Znaczenie wrażeń wzrokowych. Numer specjalny Oświaty Pozaszkolnej. 1921. 44. Drama in Adult Education. London, 1927. 45. ROLLAND R.: Le theatre du peuple. Paris, 1913, s. 224. 46. British Broadcasting Corporation. New ventures in broadcasting. London, 1928. 47. Książka w pracy oświatowej. Warszawa, 1935, s. 140. 48. MAŁKOWSKI S.: O potrzebie popularyzacji wiedzy i o polskim muzeum ziemi. Nauka Polska, t. II. Warszawa, 1919. 49. Muzea regionalne, ich cele i zadania. Warszawa, 1928. 50. ODERFELDÓWNA A.: Oświata a muzea. Oświata i Wychowanie. Warszawa, 1930. 51. WALICKI M.: Społeczno-wychowawcze i oświatowe role muzeów humanistycznych. Kultura i Wychowanie, 1934.

Formy organizacyjne.

Podręczniki i zestawienie.

52. Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja. Kraków, 1913. 53. Przewodnik oświaty dorosłych, Warszawa, 1929. 54. RUDZIŃSKA R.: Bibliografia pracy społecznej (1900—1928) pod red. J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej. Warszawa, 1929, s. XXV+285. 55. SKARŻYŃSKA J.: Bibliografia oświaty pozaszkolnej (1900—1928) pod red. J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej. Warszawa, 1929, s. XV + 174. Dodatek za lata 1929—1931, s. 94.

Poszczególne zagadnienia.

56. Art populaire et loisirs ouvriers. Paris, 1934, s. 326. 57. D'AVENEL G.: Le nivellement des jouissances. Paris, 1919, s. 332. 58. MORACZEWSKA A.: Wczasy robot-

nicze. Działalność kulturalna samorządu w Belgji. Warszawa, 1931, s. 158. 59. HOLLMANN A.: Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji. Warszawa, 1924, s. 119. 60. MIERZWIŃSKA Z.: Wpływ wychowawczy internatowego Uniwersytetu Ludowego. Warszawa, 1933, s. 81. 61. SOSIŃSKI W. (red.): Dom Ludowy. Warszawa, 1927—28, s. 100+169. 62. Oświata pozaszkolna samorządu m. stoł. Warszawy. Warszawa, 1930.

W y c h o w a w c y.

63. ALLAN C. R.: The instructor, the man and the job. London, 1919, s. 373. 64. Pracownik Oświatowy. Biuletyn XIV Konferencji Oświatowej. Warszawa, 1928, s. 55. 65. RADLIŃSKA H.: Studium pracy kulturalnej. Warszawa, 1925, s. 29. 66. The tutor in adult education. London, 1928.

WYCHOWANIE RELIGIJNE

napisal

Ks. Dr. ZYGMUNT BIELAWSKI
Prof. Uniwersytetu J. K. we Lwowie.

RELIGJA, PRZEŻYCIA RELIGIJNE, RELIGIJNOŚĆ.

1. Wstęp. Religja, jak o tem świadczy etnologia, jest zjawiskiem powszechnem. Niema i nie było ludu bez religii. Jest ona zakorzeniona tak głęboko w duszy ludzkiej, że dzisiaj wśród poważnej części myślicieli przeważa zdanie, iż religja nie jest czemś nabytem, ale że jest w r o d z o n a k a ż d e m u c z ł o w i e k o w i. Znany nowoczesny filozof Maks Scheler nie waha się twierdzić: „Akty religijne są elementarnymi, pierwotnymi przejawami ducha ludzkiego; należą co do swej istoty tak konstytucyjnie do ludzkiej świadomości, jak myślenie, sądzenie, spostrzeganie i t. d.” „Istnieje w duszy ludzkiej głód Absolutu, który czyni religję istotnym składnikiem życia ludzkiego. Każdy człowiek ma albo religję, albo twór zastępczy religii, ma albo Boga, albo bożka”. „Niewiara zaś w Boga, albo mówiąc wyraźniej trwałe złudzenie, polegające na postawieniu na miejscu Boga jakiegoś dobra skończonego (państwa, nauki, sztuki, kobiety, pieniędzy i t. p.), i działanie, jakoby dane dobro skończone było Bogiem, ma zawsze jakąś specyficzną przyczynę w życiu ludzkim”.

Jeśli jednak chodzi o pojęcie religji, to niema jedności wśród poważnych myślicieli. Kant odno-

sił istotę religij do woli, Schleiermacher do uczucia, Hegel do rozumu, Freud i jego szkoła do podświadomości i t. d. Wprawdzie nowsza psychologia religii, a zwłaszcza prace Girgensohna, Gruehna, Miehlego, Ottona, Heilera, Mayera, Weigla, Wunderlego i innych rzuciły wiele światła na psychologję religii, nie uzgodniły jednak całkowicie poglądów na istotę przeżycia religijnego, samego aktu religijnego, który jest źródłem pojęcia religji w znaczeniu subiektywnem. Nic dziwnego, że i wśród wychowawców niema jedności w zapatrywaniach na istotę i środki wychowania religijnego.

Większe zamieszanie spowodował rozłam chrześcijaństwa na różne wyznania, nawzajem się zwalczające, a zwłaszcza rozpowszechniony tak ogólnie światopogląd materialistyczny, zaś w wychowaniu naturalizm pedagogiczny¹⁾. Podaje się wogóle w wątpliwość prawo i możliwość wychowania religijnego, a zwłaszcza wychowania w jakimś ściśle określonym wyznaniu. Konstytucje

¹⁾ Por. Encyklika: O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży z 1929 roku. Wydanie Kap. Warszawa 1930. Falsz i szkody naturalizmu pedagogicznego. Str. 28. — Bielawski, Pedagogika religijno-moralna str. 66 i dalsze.

państw kulturalnych przewidują t. zw. „wolność sumienia”. Jest to obecnie poważnie jedyna podstawa prawna dla rozmaitych czynników wychowawczych do porozumiewania się w dziedzinie wychowania religijnego¹⁾.

Wychowawca religijny musi być człowiekiem głęboko religijnym, musi znać gruntownie prawdy i zasady religijne, nie mniej powinien znać filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne podstawy wychowania religijnego. Wyznając światopogląd katolicki, nie mam bynajmniej zamiaru wdawać się na tem miejscu w jakiegokolwiek rozważania na temat prawdziwej i fałszywej religii. Należy to do innych gałęzi wiedzy religijnej. Postaram się omówić w najogólniejszym zarysie podstawy naturalne i nadnaturalne wychowania religijnego z pominięciem metody nauczania religii.

2. Pojęcie religii. Wyraz religia pochodzi od wyrazu łacińskiego: *religio*. Etymologicznie można ten wyraz wywieść od słowa *legere* (*relegere, religere*: dbać o coś, troskliwie zbierać, rozważać w skupieniu, w przeciwieństwie do *negligere* — zaniedbywać). A więc wyraz *religio* oznaczałby dbałość, troskliwość o wszystko, co się odnosi do oddawania czci Bogu. W tem znaczeniu używa wyrazu „*religio*” Ciceru²⁾. Laktancjusz i św. Augustyn³⁾ wywodzą *religio* od *ligare* (*religare* = związać, łączyć). Religia oznaczałaby związek, łączność duchową człowieka z Bogiem. Etymologicznie jest ten wywód słabszy, ale rzeczowo trafniejszy. Wyrazu religia używa się w znaczeniu obiektywnem i subiektywnem. W znaczeniu obiektywnem na

oznaczenie całokształtu norm zachowania się człowieka wobec Boga, oraz wszelkich urządzeń i ćwiczeń, zapomocą których człowiek pragnie wejść w związek z Bóstwem; w znaczeniu subiektywnem na oznaczenie rzeczywistego zachowania się łączności człowieka z Bogiem. Celem uniknięcia nieporozumienia używać będziemy zamiast „religia” wyrazu *religijność* na oznaczenie religii w znaczeniu subiektywnem, o którą właśnie chodzi w wychowaniu religijnem. Ponieważ gruntowne uświadomienie sobie istoty religijności ma znaczenie podstawowe dla całego wychowania religijnego, z tego powodu poddamy szczegółowej analizie przeżycie religijne i akt religijny.

3. Analiza przeżycia religijnego.

Przeżycie ma w wychowaniu poważne znaczenie, jest to bowiem droga, na której powstaje dla jednostki żywa wartość, czyli inaczej dzięki przeżyciu dobro obiektywne zamienia się w wartość subiektywną. Kerschensteiner definiuje wartość jako przymiot jakiejś rzeczy, którą ona posiada w stosunku do świadomości odczuwającej¹⁾. Dziecko od małości przeżywa różne wartości. Przed przyjęciem do używania rozumu przeżywa wartości niższe, zmysłowe. Wzrastając w danem otoczeniu, przeżywa różne dobra kulturalne, różne zwyczaje, sztukę, naukę, religię i na tej podstawie dochodzi do wartości duchowych²⁾. Nas obchodzi na tem miejscu przeżycie religijne, dzięki któremu obiektywne dobro religijne, popularnie mówiąc t. zw. cały materiał nauki religii, staje się własnością duchową wychowanka, czyli przechodzi w wartość jego. Najgruntowniej opracował przeżycie religijne Karol Girgensohn³⁾.

¹⁾ Por. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, artykuł 111.

²⁾ „Qui omnia, quae ad cultum deorum pertinerent, diligenter retractarent et tanquam relegerent, sunt dicti religiosi a relegendo”. *De natura deorum* II.28.

³⁾ Lactantius, *Inst. div.* IV.28: hoc vinculo pietatis obstricti Deo et religati sumus; Augustinus, *De vera religione* 55: „religati nos religio omnipotenti Deo, unde religio dicta creditur”.

¹⁾ Georg Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*. 1926, str. 61.

²⁾ Obszerniej o wartościach por. Rozkwitalski, rozdział: Szkoła przeżycia w nauce religii, str. 58—84. Bielawski, str. 129—143; 187—205, oraz zastosowanie czyli wartościowanie, str. 299—358.

³⁾ Karl Girgensohn, *Der seelische Auf-*

Co nazywamy przeżyciem religijnym? Przeżycie utożsamia się nieraz z uświadomieniem sobie jakiejś prawdy, jakiegoś zdarzenia. Uświadomienie sobie danego faktu jest czynnikiem zasadniczym w przeżyciu, lecz nie wypełnia całej treści przeżycia. Do uświadomienia musi przyłączyć się szczególnie zainteresowanie, przejście się danym faktem podmiotowo, które wpływa decydująco na jego życie. W przeżyciu biorą udział wszystkie duchowe funkcje człowieka: rozum, uczucie i wola. W walce przeciw intelektualizmowi usiłowano z przeżycia usunąć element rozumowy i zastąpić go całkowicie elementami emocjonalnymi. Z jednej skrajności wpadnięto w drugą¹⁾. Prąd ten wzmagał się tem bardziej, im silniej poddawano w wątpliwość obiektywne znaczenie prawd religijnych. Podwaliny rzuciła filozofja Kanta. Na jej podstawie wybudował Schleiermacher, w duchu romantyzmu, osobną religję uczucia. Wielu filozofów i teologów pozostawiło jego śladem, przeceniając znaczenie uczucia w powstawaniu przeżycia religijnego. Poznania prawdy religijnej nie można jednak utożsamiać z przeżyciem religijnym. Do poznania rozumowego musi się przyłączyć uczucie, musi się z nim złączyć oddanie się i miłość, która pociąga człowieka do boskiego przedmiotu, do dobra religijnego. Przeżycie jest to przyswojenie sobie jakiejś treści, zbliżającej się do nas, nastrojone uczuciowo. Przeżycie Boga jest to radosne i chętne przyjęcie do naszej duszy oddziaływania na nas najwyższego Dobra, najwyższej Mocy

bau des religiösen Erlebens. Eine religionspsychologische Untersuchung auf experimenteller Grundlage. Wyd. II. dokonane przez D. Wenera Gruehna 1930 r. Gütersloh. Por. również: Wunderle G., Einführung in die moderne Religionspsychologie. München. Wunderle G., Das religiöse Erleben. Paderborn, 1922. Dr. Geyser J. Intellekt oder Gemüt. Freiburg i. Breisgau, 1921.

¹⁾ Por. Ks. Dr. Z. Bielawski, Podstawy wychowania religijnego, Intelektualizm i woluntaryzm w wychowaniu. Lwów, 1920.

i Dobroci, jako czegoś, co nas udoskonala, a przez to nas uszczęśliwia. Dwie rzeczy są zatem konieczne, aby nastąpiło przeżycie, mianowicie dobro, które mamy przeżywać, musi być poznane, z drugiej strony musi wystąpić przed duszą nastrojone uczucie. To samo odnosi się i do przeżycia religijnego, chociaż część poznawcza nie koniecznie musi zawsze równie jasno i wyraziście wystąpić. Nieraz wystarczy przecucie prawdy, pewnego rodzaju intuicja prawdy. Niema jednak przeżycia religijnego bez poznania prawdy religijnej, niema przeżycia religijnego bez dogmatu religijnego.

Przeżycie religijne nie może poprzestać na samych wzruszeniach emocjonalnych. Przeżycie wartości religijnej musi się też zaznaczyć w przejawach woli, musi przejść w przeżywanie prawdy religijnej, jej piękna i siły w całym zachowaniu się człowieka. Nie wolno wszakże jednostronnie akcentować samej funkcji woli w przeżyciu religijnym. Gruehn¹⁾ przestrzega słusznie: „Mówi się dzisiaj bardzo wiele o wychowaniu woli i dokonano wiele wartościowych spostrzeżeń, lecz jednostronność w kształceniu woli zawiera w sobie poważne niebezpieczeństwo. Religja nie jest rzeczą samej woli, zapoznanie tego faktu w czasach obecnych doprowadziło do ciężkich duchowych zboczeń”. Jest to przestroga przed woluntaryzmem w wychowaniu religijnym. Metoda wychowania religijnego musi uwzględniać wszystkie trzy siły psychiczne człowieka: rozum, uczucie i wolę, czyli musi być metodą integralną.

Elementy rozumowe, uczuciowe i porządkowe zauważamy rzeczywiście w każdym prawdziwym akcie religijnym²⁾. Weźmy pod uwagę jakiś religijny akt człowieka dojrzałego, jak np. modlitwę poranną, wieczorną, spowiedź albo Komunię św. Każdy taki akt religijny opie-

¹⁾ Werner Gruehn, Religionspsychologie. Breslau, 1926, str. 146.

²⁾ Por. F. Göttler str. 138 i dalsze.

ra się na sądach o stosunku człowieka do pierwszej przyczyny życia i świata, którą przedstawiamy sobie osobowo, i na wewnętrznym uznaniu zależności naszej zewnętrznej (kosmicznej) i naszej łączności wewnętrznej (etycznej) z tą przyczyną, to jest z Bogiem. Sądy te połączone są z odpowiedniami uczuciami. Uznanie naszej zależności od Boga pociąga też za sobą odpowiednie następstwa: oddanie się, albo poświęcenie całkowite naszego „ja” służbie Bożej, ufność albo też prośbę o pomoc do należytego zachowania się wobec Boga i t. p. Przejście tych aktów wewnętrznych w czyny zewnętrzne, t. j. w słowa modlitwy, w różne czynności symboliczne, ofiary i t. d., nie jest istotne. W akcie bowiem woli najważniejszym czynnikiem jest decyzja — czyn wewnętrzny. Zwykle jednak przechodzi czyn wewnętrzny w czyn zewnętrzny, w jakiś akt spostrzegalny.

W każdym zatem całkowitym akcie religijnym można odróżnić następujące elementy psychiczne:

a) Wyobrażenia o zależności całego naszego życia, jako też aktualnego stanu naszego „ja”, wewnętrznego i zewnętrznego, oraz jego dalszego kształtowania się, od Boskiej nadprzyczynowości. Dalej wyobrażenia lub wspomnienia dokonanych przez nas uczynków, miłych Bogu, ewentualnie wyobrażenia wyrzeczenia się lub odmówienia sobie niektórych rzeczy ze względu na Boga. Wreszcie sądy o naszym etycznym stosunku do Boga na podstawie naszego dotychczasowego zachowania się wobec Boga (wypełniania lub zaniedbania obowiązków wobec Boga) i wynikających stąd nowych powinności (pokuty, ekspiacji).

b) Uczucia i afekty najrozmaitszego rodzaju, które z psychologiczną koniecznością, chociaż niezawsze z taką samą siłą, dane wyobrażenia wywołują, np. uczucia ufności, miłości, wdzięczności, radości, żalu i t. d.

c) Czynne i wyraźne uznanie zależności poznane-go stosunku naszego do Boga i wynikających stąd zobowiązań, wraz z postanowieniem wypełnienia ich w czynie.

Przewaga i większe uświadomienie sobie intelektualnej, uczuciowo-biernej albo woluntarnej strony w danym akcie religijnym może być różne, zależnie od danych indywidualnych, lat i środowiska danych jednostek. Zasadniczo jednak można wykazać te trzy elementy w każdym prawdziwym akcie religijnym, o ile nie jest on samem marzeniem wyobraźni, albo też nie ogranicza się do samych zewnętrznych czynności kultu, lub wreszcie nie jest powtarzaniem samych tylko słów modlitwy.

Te trzy psychiczne elementy występują we wszystkich historycznych wyższych systemach religijnych i społecznościach religijnych. W chrześcijaństwie zaś objawiają się w nauce, kultcie i normie życia. Nauka zwraca się zasadniczo do rozumu, kult, jako taki (jako zmysłowy wyraz nauki) do zmysłów i uczucia, przykazania do woli. Lecz te trzy dziedziny, jako też odpowiadające im funkcje psychiczne, stoją do siebie w nierozłącznym i przenikającym się wzajemnie stosunku zależności.

Nie można jednak uważać przeżycia religijnego za sumę czynników poznania, uczucia i woli. Poza funkcjami rozumu, uczucia i woli występuje osobne zasadnicze nastawienie psychiczne, które ma swe źródło w najgłębszych pokładach duszy, jako zjawisko całkiem innego rodzaju, jako „prawdaściwość i predyspozycja świadomości ludzkiej”. Życie religijne — mówi Gruehn¹⁾ — nie jest ani uczuciem zadowolenia, ani chceniem, ani fantazją; jest to coś całkiem innego, jest to odrębna całość, dla której uczucie (w ścisłym znaczeniu), chcenie i czynności

¹⁾ W. Gruehn, Religionspsychologie, str. 109.

wyobrażeniowe są jedynie środkami pomocniczymi. Właściwość odrębna i istota aktu religijnego polega na tem, że akt religijny zwrócony jest do czegoś nadzmysłowego, absolutnego. Religijnem nazywamy takie nastawienie duchowe, w którym cały sens naszego „ja” i świata całego ujmujemy w stosunku do nadzmysłowej, realnej istoty, którą przeżywamy jako wartość najwyższą i która ma dla nas bezwarunkowo moc obowiązującą¹⁾.

Przez religijność rozumiemy więc stałe oddanie się Bogu, jakoteż wierność w spełnianiu czynności religijnych, przyjętych na siebie dobrowolnie lub uznanych za obowiązkowe. Religijność, jako usposobienie, jest rezultatem ciągle wzmagającym się poszczególnych aktów religijnych, a z drugiej strony źródłem nowych aktów, coraz bardziej intensywnych.

Religijność jest naturalną dyspozycją duszy ludzkiej, dlatego nie potrzeba jej sztucznie zasiewać, zaszczepiać w duszy dziecka, należy ją jedynie rozsądnie pielęgnować. I to jest właśnie zadaniem wychowania religijnego.

4. Rozwój religijności. Przedstawienie rozwoju religijności w duszy dziecka należy do bardzo trudnych zadań. Składa się na to kilka przyczyn. Życie religijne jest przejawem bardzo skomplikowanym. Wartość religijna obejmuje w sobie trzy inne absolutne wartości: prawdy, dobra i piękna. Z rozwojem tych wartości łączy się też i rozwój religijności. Dołącza się specjalna trudność. Niema jakiejś jednej ogólnej religijności, jest zawsze tylko religijność ściśle określona, konkretna danej jednostki. Niezawsze można też polegać na wynikach opracowań ankiet, odnoszących się do wypowiedzi młodzieży odnośnie do jej przeżyć religijnych. Ważne jest tu bowiem stanowisko religijne

danego badacza. Człowiek niereligijny, który sam nie przeżywał stanów religijnych, lub o swych przeżyciach religijnych całkiem zapomniał, a tem bardziej wróg religii, mimo swą rzekomą bezstronność, jest już zgóry nastawiony niechętnie dla obiektywnej oceny właściwego przeżycia religijnego dzieci i skłonny jest uważać je za wpływ i wypływ jedynie otoczenia, albo nieraz wprost za objaw patologiczny.

Dla wychowawcy religijnego znaczenie praktyczne ma pytanie, kiedy dziecko jest zdolne do przeżyć religijnych, kiedy wogóle zaczyna się jego życie religijne. Rousseau i jego zwolennicy uproszcili sobie to zagadnienie, twierdząc, że człowiek jest zdolny do przeżyć religijnych dopiero po rozpoczętym okresie dojrzewania, i sądząc, że dlatego należałoby rozpoczynać wychowanie religijne dopiero około 15, a nawet 18 roku życia. Nowsze badania w dziedzinie psychologii religii dowodzą, że dzieci mają swe własne przeżycia religijne daleko wcześniej. Wprawdzie życie religijne dlatwy ma inne formy, niż życie religijne osób dojrzałych, ale wynika z tego jedynie ta zasada, że religijna metoda wychowawcza musi się ściśle stosować do rozwoju psychicznego dzieci. Metoda, dobra dla starszych, nie może odpowiadać dlatwy.

5. Podział przedmiotu. Omówienie rozwoju religijności podzielę na dwie części. Naprzód omówię rozwój religijności przed rozpoczęciem okresu dojrzewania, a potem rozwój religijności po rozpoczęciu okresu dojrzewania. Normalnie okres dojrzewania rozpoczyna się około 14 roku życia. Okres przed rozpoczęciem okresu dojrzewania można nazwać wiekiem dziecięcym, po rozpoczętym okresie dojrzewania wiekiem młodzieńczym. W rozwoju religijności w wieku dziecięcym można odróżnić trzy ważniejsze fazy, których górną granicę stanowi mniejszej początek 4, 8 i 14 roku życia.

¹⁾ Por. E. Eichele, str. 32.

Religijność jest życiem, jest więc całością. Elementy rozumowe, uczuciowe i akty woli przenikają się wzajemnie. Dla jaśniejszego jednak przedstawienia rozwoju religijności wyodrębniam trzy

czynniki najważniejsze: pojęcia, uczucia i akty woli, i o ile to będzie możliwe, omówię je osobno. Odstąpię od tej zasady, gdy treść omawiana będzie tego wymagała¹⁾.

ROZWÓJ RELIGIJNOŚCI W WIEKU DZIECIĘCYM.

6. Rozwój pojęć religijnych w pierwszej fazie dziecięctwa¹⁾. Religijność jest dyspozycją natury ludzkiej. Pojęcie jednak Boga, jak i wszelkie pojęcia stosunku między Bogiem, światem i ludźmi, nie są nam wrodzone. Rozwijają się w świadomości naszej, podobnie jak wszystkie inne pojęcia, powoli, z postępem rozwoju sił rozumowych i funkcji ducha ludzkiego. Te skomplikowane funkcje myślenia, umożliwiające powstanie wyobrażeń, a następnie i pojęć religijnych, pojawiają się w życiu człowieka dopiero około trzeciego roku życia. Z tego powodu przed 4 i 5 rokiem życia nie może być mowy o właściwym przeżyciu religijnym²⁾.

W pierwszych trzech latach żyje dziecko jedynie życiem popędów. Przeżywa przedmioty, jako reakcję na impulsy swych popędów. Ujmuje świat zewnętrzny zmysłami, nie jest jednak zdolne do ujęcia jego strony duchowej. A jednak i w tych latach zbliża się już do duszy dziecka świat religijny. Tworzy się podstawy religijności, a to dzięki wrażliwości dziecka na tony uczuciowe przejawów życia religijnego, z którymi dziecko się spotyka. Wielki wpływ na dalszy rozwój religijności ma środowisko, a zwłaszcza osobistości religijne, wśród których dziecko wzrasta. Im większe poważanie mają w środowisku dzieci wartości religijne, tem łatwiej wchodzą one w sferę umiłowania i zainteresowania wychowanków, tem pewniej dziatwa przyswoi je sobie na stałą własność. Im

sceptyczniej zachowuje się pokolenie starsze wobec wartości religijno-moralnych, tem jaskrawiej odbijać się będzie to lekceważenie w pokoleniu dorastającym. Atmosfera religijna domu i otoczenia wprowadza dziecko z wolna w ukochanie spraw Bożych. Dziecko, które rozwartymi oczyma wpatruje się w blask światła, żarzących się na ołtarzu, słucha z zaciekawieniem wdzięcznych śpiewów kościelnych, kosztuje różnych miłych darów, które ze sobą przynosi rok kościelny, przeżywa równocześnie bezpośrednio różne wartości. Te zaś otwierają mu oczy duszy na znaczenie Bożego Narodzenia, Mszy świętej i innych wartości religijnych. Tajemnice te, dzięki przenoszeniu uczuć, stają się dziecku drogimi, stają się dlań wartościami. Podobnie działa pobożność, z jaką rodzice odmawiają razem z dziećmi modlitwy codzienne, wogóle całe życie religijne domu.

Okres pierwszego dziecięctwa charakteryzują trzy zasadnicze cechy: 1) egocentryzm myślenia, 2) silnie rozwinięta fantazja tak, że można mówić o myśleniu magicznym dziecka, i 3) zabawowy charakter wszelkich zajęć dziecka. **N a s t a w i e n i e e g o c e n t r y c z n e** dziecka w dziedzinie religijnej zaznacza się zwłaszcza w modlitwie dzieci. Dziecko modli się albo o usunięcie jakiegoś zła, albo o darowanie jakiegoś dobra. Pan Bóg ma dziecko ratować od tysiącnych małych trosk i niebezpieczeństw i jak najwięcej dostarczyć przyjemności. Dziecko mało myśli o drugich. Umie znakomicie walczyć o zajęcie centralne-

¹⁾ Ks. Dr. Z. Bielawski, Podstawy wychowania religijnego. Część II. Lwów 1922. Geneza i rozwój pojęć religijnych, str. 7—78.

²⁾ W. Gruehn, Religionspsychologie, str. 125.

¹⁾ Do rozwoju religijności w wieku dziecięcym por. Wiadom. bibliogr. 6, 9, 10, 11, 13, 18, oraz: A. Simon, Religiosität im Kindesalter. K. Bl. 1932 str. 321 i dalsze.

go stanowiska w rodzinie. Powoli z idea-
mi Ojca niebieskiego, braci i siostr
w Chrystusie, pojęciem „*Sancta Mater
Ecclesia*” i t. p. rozszerza się myśl i ser-
ce dziecka daleko poza ciasne granice
swego małego ja. Myślenie ma-
giczne dziecka objawia się w wiel-
kiej zdolności przemieniania przedmio-
tów i zdarzeń. Dziecko ożywia martwe
przedmioty, personifikuje siły przyrody.
Logika i przyczynowość są nieznanymi
pojęciami. Nie ma zrozumienia dla sto-
sunków wielkości. Pojęcia przestrzeni
i czasu są słabo rozwinięte. Pojęcie
śmierci i życia nie istnieje. Dla dziecka
wszystko jest życiem. Człowiek dorosły
stara się świat religijny ująć logicznie.
Dziecko z powodu braku logicznego roz-
winięcia jest łatwowierne. Cuda są czemś
całkiem zrozumiałym dla dziecka, bo
dzięki swej bujnej wyobraźni żyje ono
w świecie nadzwyczajności. Zdarzenia
religijne, wskutek słabego rozwoju poję-
cia czasu i przestrzeni, przenosi dziecko
w teraźniejszość i w miejsce swego oto-
czenia. Zabawa jest główną treścią za-
jęć dziecka, w zabawie należy też odnaj-
dować przejawy jego życia religijnego.
Nie można uważać zabawy dzieci przed-
miotami religijnymi za ich profanację.
Zbyt pochopnie odmawiają dorośli dziecku
wszelkiej religijności, ponieważ nie
rozumieją dziecięcej struktury duchowej.
Dziecko zajmuje się rzeczywistością re-
ligijną w sposób sobie właściwy.

**8. Rozwój pojęć religijnych w dru-
giej fazie.** Druga faza dzieciństwa (4—8
rok życia) ma ważne znaczenie dla roz-
woju religijności. Jest to najpobożniej-
sza faza dzieciństwa. Zaczyna się budzić
życie duchowe dziecka, a z niem możli-
wość rozwoju religijnego. „Przedmioty
otoczenia przesuwają się w nowe, du-
chowo nieznanne światło, w którym siły
twórcze w młodym człowieku formują
postacie, owiane jakimś tajemniczym
tchnieniem”¹⁾. Z tem zjawiskiem zaczy-
na się rozwój religijny dziecka. Wpraw-

dzie wyobrażenia religijne są jeszcze złą-
czone z czasem i przestrzenią, ale łączy
się z nimi już przecucie „czegoś cał-
kiem innego”, przez co wyobrażenia re-
ligijne zostają wyniesione ponad pozos-
stały świat wyobraźniowy. Na ten czas
przypada zazwyczaj tworzenie się w
świadomości dziecka wyobrażenie
Boga. Początkowo przedstawia
sobie dziecko Boga jako coś podobnego
do rzeczy innych, ale wyróżniającego się
od wszystkiego innego czemś nadzwy-
czajnym. Później przechodzi imię i wy-
obrażenie Boga w postać ludzką. Bóg jest
np. wielkim błękitnym mężczyzną, który
wylewa deszcz z wielkich wiader, uderza
w obłoki, żeby wywołać grzmoty, ukła-
da do snu słońce, rozdaje małe dzieci
i pozostaje w najlepszych stosunkach ze
św. Mikołajem. Pod tym względem wyo-
brażenia dzieci naszych nie różnią się od
wyobrażeń dziatwy innych narodów¹⁾.
Takie wyobrażenia tkwią mocno w świa-
domości dzieci, trzeba je powoli prostowa-
ć, uszlachetniać. Pomaganie w wy-
rabianiu pojęcia Boga jest
zadaniem najważniejszym wychowawcy
religijnego, gdyż warunkiem życia reli-
gijnego jest prawdziwe i godne wyobra-
żenie o Bogu. Od tego, jakie dzieci mają
wyobrażenie i pojęcie o Bogu, zależy
rozwój lub zanik ich religijności. Stąd
troskliwie należy wyrabiać w dziatwie
poglądowe wyobrażenie Boga i nieustan-
nie pracować nad uduchowieniem poję-
cia Boga. Wymaga to wiele czasu. Uro-
bienie czysto duchowego pojęcia Boga
możliwe jest dopiero po przejściu granicy
dojrzewania.

Do urobienia należytego wyobraże-
nia Boga nadają się przedewszystkiem
wzory, przykłady osób prawdziwie bo-
gobojnych. Na małe dzieci działa zwła-
szcza przykład pobożnej matki, ojca,
w szkole przykład wychowawcy religij-

¹⁾ Por. Aniela Szyca, Rozwój pojęciowy
dziecka. Rozdz. XI. Pojęcia religijne, str.
97—108. Stanley Hall, Znaczenie studjów
nad dziećmi I. tom. Warszawa 1904, str. 66
Clavier, str. 14 i dalsze.

¹⁾ V. Miehle, str. 38.

nego. Trafnie mówi o rozwoju życia religijnego w duszy dziecka Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt XIII, I): „Muszę wprzód ludzi miłować, ludziom ufać, ludziom dziękować, ludzi słuchać, zanim zdołam wznieść się do tego, że-bym Boga miłował, Bogu ufał, Bogu dziękował, Boga słuchał: *albowiem, kto nie miłuje brata swego, którego widzi, jako może miłować Boga, którego nie widzi* (1. Jan 4, 20). Pytam się zatem sam siebie, w jaki sposób mogę dojść do tego, że-bym ludzi miłował, ludziom ufał, ludziom dziękował, ludzi słuchał? W jaki sposób wchodzą w mą naturę uczucia, na których istotnie polega miłość ludzi, wdzięczność ludzka i ufność w ludziach, oraz czynności, zapomocą których wyraża się posłuszeństwo dla ludzi? Znajduję, że głównie powstają ze stosunku, jaki istnieje między dzieckiem a matką”.

A zatem do wyrobienia wyobrażenia Boga droga prowadzi o d m a t k i i innych ludzi, a to, jak tłumaczy św. Tomasz, trojakim sposobem: *via affirmationis, via negationis, via eminentiae seu superlationis*. Dziecko przenosi na Boga przymioty pozytywne, dodatnie, które widzi w swej matce, w swem otoczeniu — *via affirmationis*. W tem tkwi też źródło psychologiczne pojmowania Boga w postaci ludzkiej: antropomorfizmu. Z wyobrażenia Boga odrzuca wszelką niedoskonałość — *via negationis*. Wreszcie dobre przymioty przypisuje Bogu w stopniu najwyższym — *via eminentiae*¹⁾.

W szkole na wyrobienie wyobrażenia Boga i pojęć religijnych ma wielki wpływ w y c h o w a w c a r e l i g i j n y, umiłowany przez dziatwę. Jego słowo i przykład jest wszystkim w wychowaniu religijnem, to żywa księga dla dziatwy, nie tylko tej najmniejszej w I i II klasie, ale i dla młodzieży nawet starszej. Działwa, zwłaszcza mała, odnosi

¹⁾ Por. Ks. Z. Bielawski. Podstawy wych. religijnego. Część II. Tworzenie pojęcia Boga i pojęć transcendentalnych, str. 73—78.

się z zaufaniem bezwzględem do swych ukochanych wychowawców. Jeśli katecheta jest miły dla dziatwy, miłemi się stają dla niej prawdy, które on głosi. Wielce pomocną w pielęgnowaniu wyobrażenia Boga i pojęć religijnych jest umiejętność ożywiania opowiadania, zapomocą którego wychowawca może wywołać i głębszy nastrój i silny wpływ na serce, oraz ukazywanie wielkich charakterów i ideałów religijnych przed oczyma dziatwy. Ze Starego Zakonu nadają się do urobienia wyobrażenia Boga dzieje Patriarchów, a to dlatego głównie, ponieważ dziatwa ogląda niejako konkretnie szczegóły ich przedstawiania z Bogiem i kierowania się w całym postępowaniu względem na Boga¹⁾. Żeby opowiadanie zdarzeń biblijnych wywarło wpływ na dziecko, dopomogło mu do przeżycia religijnego, dany fakt biblijny musi stać się i dla samego wychowawcy religijnego przeżyciem wewnętrznem. Wtedy dopiero oddziała ono na dziatwę: *omne vivum e vivo*. Metodyka religijna podaje zasady, jakich należy się trzymać, aby teksty święte przez takie psychologiczne pogłębienie nie uległy profanacji²⁾.

Rozwijając na godzinie religji dzieła doskonałości Bożej, zwracać należy myśli od Boga ku dziecku. Dziecko musi głęboko odczuć i zrozumieć na całe swe życie, że i ono jest dziełem Bożem, że w wielkim świecie Bożym zajmuje ono swe przez Boga wyznaczone miejsce, że ma oparcie swe w Bogu i że może liczyć zawsze na pomoc Bożą. W ten sposób ufność dziecka i wiara w opatrność Boską staną się żywe. Zrozumie też dziecko, że ma różne obowiązki wobec Boga. W ten sposób nastąpi zwolna włą-

¹⁾ Por. Weigl, str. 21. Patriarchowie jednak w enuncjacjach dziatwy nie występują jako ideały.

²⁾ Por. Ks. Z. Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, Katecheza biblijna w I i II klasie szkoły powszechnej, str. 419—429; Katechezy na I klasę szkoły powszechnej. Wyd. III. Lwów 1932; Katechezy na II i III klasę szkoły powszechnej. Lwów 1928.

ściwy stosunek między duszą a Bogiem, rozwinię się prawdziwa religijność. Trzecią bowiem religijności jest należący stosunek między Bogiem a duszą, który polega w znacznej części na tem, że na dzieła Boże i łaski Boże, z którymi Bóg zwraca się do człowieka, odpowiada dusza właściwymi aktami ludzkimi, czynem religijnym.

9. **Rozwój pojęć religijnych w trzeciej fazie.** Trzecia faza okresu dziecięcego (8—14 rok życia) zaznacza się powolnym opadaniem wybujałości fantazji, a stopniowym wzrostem działalności władz intelektualnych. Równoległe z tą przemianą duchową powinien wychowawca pomagać dzieciom w dalszym rozwoju religijności. Nie mogą one porzekać na samych wyobrażeniach religijnych. Dojrzewają teraz do utworzenia pojęć religijnych, do pojęcia prawdy religijnej. Dziecko, pozostawione samo sobie, z trudnością dałoby sobie radę z tą ciężką pracą duchową. Potrzebuje ono teraz specjalnie pomocy wychowawcy religijnego. Żeby wytworzyć z wyobrażeń, z poglądów jasne i ścisłe pojęcia, trzeba: 1) użyć specjalnych funkcji myślenia i 2) przyoblec pojęcia w odpowiednią szatę słowną, w t. zw. definicję. Jedno i drugie jest ważne. Bez wydobycia pojęcia z poglądu umysł nie doszedłby do zrozumienia istoty rzeczy, do poznania prawdy religijnej; bez przyobleczenia pojęcia w szatę słowną, w definicję, treść pojęcia, sama prawda, nie byłaby ustalona. Z tego powodu nauka religii nie może ograniczać się do samego słuchania opowiadań, do naśladowania czynności religijnych, do powtarzania definicji i t. p., lecz musi przechodzić w świadome akty myślenia przy odpowiednio powolnym tempie; uczeń powinien sam wykonywać odnośne akty myślenia, lub przynajmniej w myśli brać w nich udział, wreszcie uczeń powinien wnikać w znaczenie słów, służących do wyrażania pojęć, i umieć sobie z nich zdać sprawę. Funkcjami myślenia, z pomocą których dochodzimy powoli do

pojęć jasnych, są abstrakcja i refleksja. Jak zapomocą abstrakcji i refleksji dojść do pojęć jasnych i ścisłych, to należy do metody nauczania religii¹⁾.

Pod koniec okresu dzieciństwa życie religijne zaczyna podlegać wstrząśnieniom. Nastaje w życiu dzieci okres zaniku poszanowania autorytetu i rozbudzenia się myśli samodzielnej. Zaczynają one porównywać pojęcia religijne z pojęciami przyrodniczymi, społecznymi i t. p. Z powodu braku głębszego wnikięcia w świat myśli, nie umieją tych różnych, pozornie sprzecznych pojęć pogodzić. Powstaje rozterka wewnętrzna, prowadząca do powątpiewań. Żeby ustrzec przed niebezpiecznym kryzysem duchowym, który może spotęgować się jeszcze w okresie dojrzewania, należy tworzyć jasne i ścisłe pojęcia religijne i stopniowo je pogłębiać, aby stały się pojęciami pewnymi.

Mamy dwa zwłaszcza środki do umocnienia, ugruntowania prawdy religijnej. Są niemi: ewidencja i autorytet. Zupełną ewidencję prawdy nie tak łatwo wykazać i osiągnąć samym procesem myślowym w nauczaniu. Każda bowiem prawda religijna, podana w definicji, zawiera pewnego rodzaju sąd. Sąd zaś orzeka lub zaprzecza zgodność pojęcia, obranego za podmiot, z pojęciem, obranym za przedmiot. Im dane pojęcia jaśniejsze, tem zgodność ich jaśniejsza, sąd pewniejszy. Ponieważ jednak rzadko są w duszy dziecka pojęcia całkiem jasne, dlatego też niezawsze występuje całkiem jasno zgodność obu pojęć, tem więcej, że w nauczaniu religijnym mamy najczęściej do czynienia z sądami złożonemi. Obowiązkiem wychowawcy będzie dążyć do stwierdzenia pewności danych sądów (prawd), a to przez powołanie się na inne sądy, uznane za pewne i prawdziwe. Ważne zadanie ma pod tym względem do wo-

¹⁾ Por. Bielawski, str. 226—287 i 497—555.

dzenie i zbijanie zarzutów, zwykle bowiem jedno i drugie wprowadza nowe uzmysłowienia, zmusza umysł do wmyślenia się w istotę prawdy, a przez to umacnia przekonanie wewnętrzne.

Na stopniu niższym dowodzenie i zbijanie zarzutów jest zbyt częste. Działania młodszego z natury swej jest ufna, chętnie przyjmuje i uznaje za prawdę wszystko, co z ust rodziców, nauczyciela, księdza pochodzi. Dla niej powaga, a autorytet uczącego jest podstawą pewności wiary. Tę naturalną skłonność do uznania za prawdę tego, co katecheta głosi, do uznania autorytetu religijnego, powiększa jeszcze cnota wiary, dar nadnaturalny, wiany do duszy razem z łaską uświęcającą. Wychowawca religijny powinien starać się ugruntować swój autorytet naturalny nie tylko wobec młodzieży młodszej, ale i starszej, gdyż jest to jeden z najważniejszych warunków owocności nauki szkolnej. Przychodzi jednak okres dojrzewania, a z nim zanik, albo przynajmniej znaczne zmniejszenie poszanowania dla wszelkiego autorytetu. Roztropne wciąganie uczniów w samodzielne, rozumowe wnikanie w prawdy wiary nie zmniejszy, owszem powiększy autorytet uczącego, a przyczynić się może do wzmocnienia przekonań religijnych. Ta wiara naturalna stanie się podstawą formalną dla wiary nadnaturalnej, motywowanej autorytetem Boga, objawiającego prawdy wiary. Ale i ta wiara religijna przez samodzielne (przy pomocy katechety) wnikanie w prawdy wiary, przez przemyślenie podstaw wiary: „*praeambula fidei*”, otrzymuje silną podporę, przez tę bowiem czynność myślową przechodzi w rozumne postuszeństwo dla wiary: „*rationabile obsequium fidei*”.

Ostateczną swą pewność i siłę otrzymuje wiara przez nadprzyrodzone oświecenie i umocnienie, które przenosi łaską Bożą w sferę rozumu i woli. Przez tę łaskę Bożą staje się wiara wiara nad-

przyrodzoną, której głębię przekonania i stopień przeświadczenia nie da się ani psychologicznie opisać, ani pedagogicznie formować, którą można jedynie przygotować. A zatem praca nasza kształcąca, swymi środkami naturalnymi, przyczynia się głównie do wywołania przekonań religijnych przez to, że naprowadza ucznia do żywego, samodzielnego myślenia, do przemyślenia prawdy religijnej. Pobudzanie do tej duchowej aktywności jest dlatego problemem centralnym metodycznej refleksji.

10. Uczucie religijne i jego rozwój. Obok wyobrażeń i pojęć przyczyniają się do rozwoju religijności uczucia. Uczucia łączą się zwykle z wyobrażeniami religijnymi, a nieraz je nawet wyprzedzają. Ich źródłem jest czasem jakieś wstrząsające zdarzenie, dzięki któremu dziecko dochodzi do przeczucia przyczyny wyższej, nadmysłowej. Przeczucie to skłania do szukania wyjaśnienia danego stanu przez pouczenie religijne. Równocześnie z danym przeżyciem budzi się w duszy dziecka przeczucie czegoś tajemniczego, od którego dziecko czuje się zależnym (uczucie zależności), a z niem znowu łączy się uczucie bojaźni, czci, szacunku wobec tej siły nadziemskiej. Na rozwój religijny wpływają w znacznym stopniu dwie grupy uczuć: z jednej strony lęk i bojaźń, z drugiej strony uczucia czegoś pociągającego i podniosłego, jakie wywołują przeżycia radosne, uszczęśliwiające, albo wrażenia, powstające pod wpływem działania natury, sztuki, religii.

R. Otto¹⁾ opisał i szczegółowo zanalizował uczucie religijne bojaźni. W „*mysterium tremendum*”, t. j. uczuciu bezsilności dziecka i człowieka wobec przejawów Potęgi nieskończonej — *Kreaturgefühl* — odróżnia on cztery momen-

¹⁾ R. Otto, *Das Heilige*. Gotha 1925, wyd. 13. Opiera się na teorii Schleiermache-ra o czysto uczuciowym charakterze religii. Książkę „*Das Heilige*” krytykuje i analizuje Prof. Dr. Joh. Geysler, w broszurze: *Intellekt oder Gemüt*. Freiburg 1921.

ty: 1) coś groźnego (przerażenie, strach, lęk); 2) coś przepotężnego; 3) coś energicznego; 4) „coś całkiem innego”. Uczucie lęku tkwi głęboko w duszy dziecka. Powoli przechodzi ono w uczucie bojaźni, które jest istotnym składnikiem religijności, a objawia się w oddawaniu czci Bogu (bojaźń Pańska). Gdy pojęcie Boga się udoskonali, przechodzi bojaźń w ufność w Bogu i w miłość Boga, gotową do wszelkich poświęceń. Związek między bojaźnią a miłością uznaje również R. Otto, dlatego przyjmuje jeszcze t. zw. „*mysterium fascinosum*” i „*mysterium augustum*”. Gdy dziecko chętnie się modli, z radością bierze udział w uroczystościach religijnych, naśladuje lub wykonuje czynności liturgiczne, pragnęłoby ujrzeć Boga w niebie i t. p., to mamy objawy „*mysterium fascinosum*”, uczucia, pociągającego dziecko do Boga. „*Mysterium augustum*” przejawia się później, gdy dziecko wzniesie się do głębszego pojęcia Boga, jako pełni wszelkich wartości, jako wartości najwyższej. Wtedy powstaje uczucie wzniosłości. Dziecko z miłością wielbi Boga i uniaża się z pokorą wobec majestatu Boga w uznaniu swej małej wartości.

Wychowanie religijne musi dążyć do przemiany uczucia lęku w uczucie bojaźni Pańskiej, a następnie w ufność i miłość. Inaczej na całym życiu religijnym człowieka zacięży nastrój ponury, męczący, przesadna obawa przed gniewem Boga i potępieniem, upatrywanie we wszystkim grzechu i ciągle skrupuły. Taki ponury nastrój może doprowadzić wogóle do utraty wiary. Przeciwnie znowu, wszelkie uczucia radosne, pogodne, uszczęśliwiająca przyczyniają się do wzmocnienia religijności. Atmosfera radości potrzebna jest i dla rozwoju duchowego dziecka, konieczna jest dla rozwoju młodzieży dojrzewającej¹⁾.

Podstawowe znaczenie dla rozwoju życia religijnego w duszy dziecka mają

¹⁾ Por. Bielawski. Pielęgnowanie popędu do szczęścia, str. 125—134.

uczucia etyczne. Uczucie etyczne można określić jako uczucie zadowolenia z dobra moralnego, a uczucie niezadowolenia ze zła moralnego. Uczucia etyczne połączone są z sądami etycznymi. Te zaś wywołują poczucie zobowiązania, spełnienia obowiązków wobec „Świętości”. Wykonanie danych obowiązków wywołuje w duszy uczucie podniosłe i radosne („*mysterium augustum*”), zaniedbanie zaś tych obowiązków wywołuje w duszy uczucie przewiny, uczucie depresji. Poza innymi jeszcze uczuciami (zwłaszcza uczuciami sympatycznymi) łączą się z religijnością przedewszystkiem uczucia estetyczne, gdyż między pięknem a świętością jest bliski związek. Cały ten kompleks uczuć wchodzi w sferę religijności dopiero przez złączenie ich z myśleniem religijnym. Treść poznawcza i uczuciowa świadomości religijnej łączy się wtedy silnie ze sobą: powstaje uczucie bliskości i rzeczywistości świata duchowego, nadziemskiego, świętego, które jest we właściwym znaczeniu **u c z u c i e m r e l i g i j n e m**. Warunkiem jednak prawdziwej religijności jest przekonanie o prawdziwości naszych pojęć religijnych.

Uczucie religijne stapia niejako myślenie religijne, a więc nasze pojęcia i sądy religijne, z całą psychiką człowieka, a zwłaszcza z naszą wolą. Z drugiej strony myślenie religijne podnosi i uszlachetnia uczucie religijne, oczyszcza je z pierwiastków zmysłowych i zapewnia im trwałe działanie. Rozum powinien wprawdzie kierować uczuciem i wolą, ale samo dojscie do przekonania religijnego nie jest całkiem niezależne od uczucia i woli. „Co się kocha, lubi, to chętnie czyni się i wierzy”. Z tego powodu Pan Jezus nie ograniczał się do samych oczywistych dowodów dla Swego autorytetu i nauki. Przez wybór dowodów starał się Zbawiciel pozyskać i wolę ludzi dla Swej sprawy. Dowody matematyczne mogą polegać na samej ewidencji, nie wymagają momentów uczuciowych. Nauka zaś, która tak głęboko wnika w życie, jak

nauka Chrystusowa, nie doprowadzi katechumenów do żywego, głębokiego przekonania religijnego bez *p o z y s k a n i a s e r c a* dla tych nauk, lub dla osoby nauczającego. Dlatego też Zbawiciel na udowodnienie Swych nauk, celem pozyskania woli słuchaczy, nie dobierał Sobie „znaków na niebie, albo cudów karcących”, ale: „przeszedł czyniąc dobrze” (Dz. Ap. 10, 38). „Dobrocią chciał Pan Jezus pozyskać serce i wolę ludzi dla Siebie i dla przyjęcia Swej nauki” (Św. Augustyn, *De doctrina christiana*. Księga IV, r. 13). Stąd obok kształcenia pojęć religijnych ważnym zadaniem katechety w jego pracy szkolnej jest pielęgnowanie uczuć religijnych.

Szkola sama przez się nie wpływa dodatnio na rozwój życia uczuciowego. Jeśli jednak wychowawca w trzeciej fazie dzieciństwa nie forsuje zbyt jednostronnie rozwoju intelektualnego, wtedy szkoła może się przyczynić do wykształcenia uczuć. W szkole zauważyć można różnicę w uczuciach religijnych chłopców i dziewcząt. U dziewcząt uczucie religijne przybiera często charakter miętki, sentymentalny. U chłopców przeważa skłonność do łączenia uczuć religijnych z etycznymi. Dla obu płci wychowanie religijne powinno dążyć do uszlachetnienia uczuć religijnych. Uszlachetnić trzeba bojaźń. Nauka o przymiotach Boskich może tu oddać wielkie usługi. Uszlachetnioną musi być też ufność i miłość Boga. Wielkie zwłaszcza znaczenie dla wyrobienia uczucia ma pierwsza spowiedź i pierwsza Komunia św. Jest to moment kulminacyjny uczucia religijnego w okresie dzieciństwa.

W drugiej połowie trzeciej fazy dzieciństwa zaczyna napięcie uczucia religijnego się zmniejszać, żeby z nową siłą objawić się w okresie dojrzewania. Wrócimy do tego przejawu w łączności z omówieniem rozwoju religijności w okresie młodości.

11. Analiza aktu woli. W życiu religijnem konieczną podstawą są elementy intelektualne i uczuciowe, elemen-

tem jednak rozstrzygającym jest *w o l a*. Religijność nie może poprzestać na samych pojęciach religijnych i uczuciach religijnych, lecz musi przejść w czyn religijny. Rozwój woli zależny jest od rozwoju duchowego dziecka.

Psychologia odróżnia trzy stopnie rozwoju woli. *P i e r w s z y s t o p i e ń* to popęd, dążenie ślepe, bez świadomości celu, czyli bez świadomości o dążeniu popędu i o przedmiocie, który go może zaspokoić. Ten najniższy stopień pożądania w rozwoju woli przypada na pierwsze miesiące życia dziecka.

Powoli popęd ślepy, np. popęd do odżywiania u dzieci małych, przechodzi w dążenie świadome, w popęd świadomy, w pożądanie zmysłowe. Jest to *d r u g i s t o p i e ń* w rozwoju woli. Następuje zaś z chwilą, gdy dziecko staje się zdolne do tworzenia wyobrażeń.

Popędy ślepe i świadome są podstawą, na której rozwija się pożądanie umysłowe: chcenie rozumne, czyli wola umysłowa. Jest to *t r z e c i* i najwyższy stopień woli, gdy dziecko zdolne jest do procesów intelektualnych: myślenia i tworzenia sądów. Ten trzeci stopień w rozwoju woli określił Arystoteles jako: „pożądanie rozumne dobra, lub odwrócenie się od niego”. Z definicji tej widzimy, że w akcie woli występują wspólnie dwa czynniki: czynnik rozumowy i czynnik pożądania. Czynność elementu rozumowego polega na ostatecznym ustaleniu celu. Czynność zaś elementu pożądania leży w tem, że pożądanie zwraca się ku celowi, wskazanemu przez rozum, i dąży do jego urzeczywistnienia.

Przy obydwóch funkcjach, osądzającej i pożądającej, mamy świadomość aktywności, działania naszego własnego — podczas gdy popęd zawiera w sobie świadomość bierności, jak gdyby siły popychającej, ciągnącej nas od zewnątrz.

Zależność chcenia od rozumu i pierwsiestek czynny to dwie cechy naszego chcenia. Przyłącza się cecha trzecia,

która również całkiem wyraźnie dzieli chcenie od popędu, mianowicie moment wybierania między kilkoma dobrami: **m o ż n o ś ć w y b o r u**. Chcenie jest pożądaniem, dążeniem. Cel, do którego wola dąży, podlega najrozmaitszemu osądzeniu ze strony rozumu i zostaje ustalony dopiero po dłuższych lub krótszych rozważaniach, zastanawianiu się. To umożliwia wytyczenie różnych celów, czyli powstaje możliwość kilku celów i kilku kierunków dla chcenia. Na tem zaś polega możliwość dla woli wybierania między celami, czyli możność wyboru, i to jest trzecia cecha chcenia — moment wyboru. Chcenie jest aktem wyboru i to aktem wolnym od wszelkiej konieczności, tak długo przynajmniej, dopóki nie nastąpi wzburzenie, głęboko sięgające w życie duchowe.

Wybór jednak między kilkoma celami nie odbywa się bez motywów. Nie ma chcenia bez motywów. Z psychologii wiemy, że na akt woli wpływają uczucia i popędy. Popęd bowiem powstaje bezpośrednio z uczuć, jako czysto bierny objaw. Otóż wobec tych właśnie uczuć i popędów występuje czynność osądzająca rozum, który ostatecznie ustala cel dla działania woli. Uczucia, popędy i sądy rozumowe warunkują chcenie; wszystkie razem nazywają się **m o t y w a m i d z i a ł a n i a**. Są one dwójakiego rodzaju: jedne wynikają z popędów i uczuć, drugie podaje nam rozum, wskazując powody, dla których tak a nie inaczej postąpić należy.

Oto w krótkości analiza aktu woli, chcenia. Chcenie jest: 1) pożądaniem umysłowym, rozumnym, 2) pożądaniem czynnym i wolnym, 3) wybieraniem — aktem wolnego wyboru, 4) wyborem umotywowanym.

Są to cztery cechy chcenia, o których musi się pamiętać przy kształceniu woli¹⁾.

¹⁾ Dr. Baumgarten: Zur Psychologie des Willens und des Willenslebens. III. M. K. München, 1910.

12. Motywowanie zasad religijnych. W wychowaniu religijnem bardzo trudnem zadaniem jest tak wpływać na działwę, by wykonywała ona idee religijno - moralne z własnej woli, a nie jedynie pod nakazem lub z przymusu. Takie akty religijne nie mogłyby mieć znaczenia dla życia religijnego. Bez wątpienia czynności religijne, które wykonuje dziecko w pierwszych latach dziecięctwa, pod wpływem popędu naśladowczego, albo dzięki przyzwyczajaniu przez rodziców, mają pewne znaczenie wychowawcze, nie są jednak pełnowartościowe.

W kształceniu woli ważną jest umiejętność podawania działwie motywów, czyli **m o t y w o w a n i e p r a w d i z a s a d r e l i g i j n y c h**¹⁾. Czynnikiem najważniejszym w akcie woli jest decyzja, czyli postanowienie. Na decyzję wpływają motywy, wola jest wyborem umotywowanym. Motywem zaś dla woli jest wszystko to, co się jej przedstawia jako wartość. W chwili, gdy w świadomości mojej zjawia się przedmiot, który obiecuje mi jakąś korzyść, jakieś udoskonalenie mego ja, albo uszczęśliwienie, powstaje we mnie pożądanie tego przedmiotu, dojrzewa decyzja: muszę tę rzecz osiąść. Od myślenia abstrakcyjnego, od prawdy teoretycznej, spekulatywnej nie prowadzi więc droga wprost do chcenia. Dopiero z chwilą, gdy daną treść wyobrażeniową przeżyję **j a k o w a r t o ś c i o w ą**, dokonywa się pierwszy krok od poznania do chcenia.

To przeżycie wartości nadaje treści wyobrażeniowej ton uczuciowy. Budzą się zwłaszcza uczucia etyczne, a te ułatwiają powstanie sądów etycznych, odzywa się w świadomości postulat wewnętrzny, jako wartościujący sąd etyczny, jak powinieniem ustosunkować się do

¹⁾ Dr. J. Lindworsky, Willensschule. Paderborn 1922. Normen der Willensbildung, str. 41 i dalsze.

Dr. J. Lindworsky, Wertlehre und Religionspädagogik w Dr. K. Schrems, II. Katechetischer Kongress, München, 1928.

danej wartości. Postulat ten prowadzi do aktu wewnętrznego woli, t. j. do obudzenia decyzji. Akt zaś wewnętrzny woli prowadzi do aktu zewnętrznego, do czynu. Przeżycia zatem wartościowe są podstawą całego dalszego rozwoju religijno-moralnego.

A zatem wartości ustalają wybór woli, są one pomostem od poznania do woli. Niektóre z nich polegają na uczuciu i wyobraźni. Inne wyższe wskazuje nam rozum. Rozum umożliwia nam poznanie wartości najwyższych i w tym znaczeniu ma przewagę nad uczuciami. Uczucie znowu ma tę wyższość nad rozumem, o ile idzie o działanie na wolę, że wprost, bezpośrednio, wywołuje dążność psychiczną do danego przedmiotu wartościowego, budzi bowiem popędy odnośne, pożądanie zmysłowe, które ułatwia woli wybór. Przytem wartości rozumowe trzeba wprzód poznać, zanim moje pożądanie się do nich zwróci; do wartości, które przeżywamy uczuciowo, zwraca się pożądanie odruchowo, zanim wogóle myślowo ujmie się dany przedmiot wartościowy i zanalizuje go.

Wartość może pobudzić wolę do decyzji, ale nie każda absolutnie wartość wywiera pożądany wpływ na wolę. Wola może oprzeć się temu naparciu motywu i pozostać bezczynną. Dlatego wychowawca musi zdawać sobie sprawę z warunków skuteczności motywów, ażeby mógł pomóc wychowankowi do powzięcia decyzji.

Przedewszystkiem musi wychowawca pamiętać o tem, że siła motywów zmienia się z latami razem ze zmianą zainteresowań i uczuć. Dlatego też odpowiednio musi się zmieniać inspiracja woli. W latach wczesnego dzieciństwa, a więc w pierwszym siedmioleciu i prawie aż do połowy drugiego siedmiolecia, należy używać motywów z przewagą uczuciową. W drugiej połowie drugiego siedmiolecia i w trzecim siedmioleciu musi nastąpić przewaga motywów rozumowych.

Dalej motyw musi być dostosowany do podłoża apercepcyjnego wartości subiektywnych wychowanka. Nie każdy motyw obiektywnie bardzo wysoki, szczytny jest również dla wychowanka wartościowy. Dlatego wychowawca musi dobrze znać zainteresowania, wartości subiektywne wychowanka swego. Inne są chłopca, inne dziewczęcia; inne dziecka ubogiego, sieroty, inne dziecka rodziców zamożnych; inne dziecka wiejskiego, inne dzieci robotnika fabrycznego i t. p. Odpowiednio do podłoża swych uprzednich przeżyć wartościowych będą dane jednostki indywidualnie rozmaicie reagowały na nowe wartości, zbliżające się do ich świadomości. Tak np. może dziecko dobrze ująć rozumem swym prawdę, że Bóg jest Ojcem naszym, może zdać sobie sprawę ze wszelkich następstw z tej prawdy wypływających, a jednak prawda ta może nie wywrzeć żadnego wpływu na wolę dziecka, ponieważ nie zna ono wartości tej prawdy, nigdy bowiem we własnym swem życiu nie przeżywało wartości ojca. Stąd mówiliśmy wyżej o konieczności przeżywania treści religijnej.

Wreszcie trzeba wziąć pod uwagę dwie możliwości: czy chcę wpłynąć na wolę, by się zdecydowała zaraz, i zaraz, t. j. w najbliższej przyszłości daną czynność wykonała, albo też, by wykonała dane rady i zalecenia dopiero później, po wyjściu np. ze szkoły. Jeśli chodzi o decyzję natychmiastową i wykonanie decyzji w najbliższym czasie, to przewagę będą miały motywy, wyposażone silnie w uczucie, pogładowe, działające więc skutecznie na wyobraźnię. Jeśli chodzi o decyzje, odnoszące się do postępowania w przyszłości, trzeba będzie użyć motywów rozumowych i postarać się o to, by wyobrażenia danych wartości ściśle skojarzyć z wyobrażeniami przyszłych obowiązków życiowych. Praktycznie można zapewnić skuteczność motywom rozumowym głównie zapomocą dwóch środków: przez k o n k r e-

tyzowanie idei religijno-moralnych i asocjacje ich z życiem, i przez tworzenie ideałów w życiowych.

13. Konkretyzowanie pojęć religijno-moralnych i asocjacja ich z życiem jest konieczna. Całe nasze nauczanie religijno-moralne trzeba wiązać z życiem. W tym celu trzeba poglądowo przedstawić różne zdarzenia z życia dziecka, w których dana prawda religijna znajduje zastosowanie. W ten sposób można powoli omówić wszystkie zwyczajne i najważniejsze okoliczności, w których dzieci mogą wielbić Boga i postępować w cnocie. Najlepiej zaraz z początkiem roku określić sobie odpowiednie wartości religijne, które mamy zamiar wszczepić w dusze dzieci. Na stopniu niższym zastosowania wartościowe będą się odnosiły do życia obecnego, na stopniu wyższym, z końcem okresu dzieciństwa, w wyższych klasach szkoły powszechnej, a tem więcej w szkole średniej, zastosowania wartościowe muszą odnosić się do stosunków, w których młodzież po wyjściu ze szkoły lub opuszczeniu domu rodzinnego będzie się obracała. Ważnym zwłaszcza problemem jest wprowadzenie w życie społeczne. Na to życie przyszłe trzeba wychowanków przygotować, tem więcej, że mimo przybywania lat, młodzież dorastająca pozostaje i nadal życiowo jeszcze niedojrzałą, pozostaje działką, której należy wskazać: gdzie, kiedy, jak i dlaczego należy w życiu wykonywać zasady religijno-moralne. Przez konkretyzowanie pojęć na poszczególnych przykładach z życia dziatwy następuje skojarzenie w duszy dziecka zastosowania religijno-moralnego, a więc i pojęcia i motywu z odpowiednią okolicznością życiową. Z chwilą zaistnienia danej okoliczności, na mocy zasady o kojarzeniu wyobrażeń i pojęć i ich odnowie, obudzi się w świadomości dziecka myśl o danym obowiązku religijnym i danym motywie, który swego czasu młodzież przeżyła, i skłoni do wykona-

nia powziętej dawniej decyzji. Trzeba zatem rzeczy ziemskie łączyć z myślami wyższymi, z pojęciami religijnymi, wytwarzać asocjacje między przedmiotami, na które dziatwa patrzy w kościele, na ulicy, w domu, w warsztacie, w bliższym i dalszym sąsiedztwie. Ważne zadanie ma wciąganie do nauki religji t. zw. *regjonał* (m u¹). Tak czynił P. Jezus, zwłaszcza w Swych przepięknych podobieństwach, podobnież czynić winien i wychowawca religijny. Wychowawca religijny musi być przewodnikiem dziecka w całym jego życiu religijnym. Musi przeprowadzić swych wychowanków poprzez skomplikowane przeżycia własne i obce, pouczając, przestrzegając, upominając. A gdy po takim przygotowaniu do życia rzeczywistego stanie kiedyś dziecko na drodze rozstajnej, stanie przed pokusą, wtedy dana sytuacja nie będzie dziecku obca, nieznaną. Nie zaskoczy go swą nowością. Dziecko przeżyło już podobną sytuację, np. gdy katecheta opowiadał mu o jakimś dziecku innym, które chciało zataić na spowiedzi grzech ciężki. Zaczęło się jednak modlić o pomoc, po dłuższej walce zdobyło się na odwagę, wyznało grzech szczerze. Jeszcze teraz przypomina sobie dziecko radość tamtego dziecka, że odniosło nad występem fałszywym zwycięstwo. To wspomnienie wytycza dziecku drogę, którą teraz ma obrać. Przypomina sobie, że dobrze będzie pomodlić się szczerze. Modli się — walczy — zwycięża. Asocjacja osiągnęła swój cel, we właściwej chwili przypominała, co dziecku uczynić wypada. Odnowienie motywów i postanowień, połączonych z danym przeżyciem, ułatwią zwycięstwo.

14. Ideał życiowy. Drugi ważny środek do zapewnienia motywom, zwłaszcza rozumowym, trwałości to złączenie motywów w jeden ogólny ideał życiowy. Zawsze i wszędzie jednostki

¹) Por. Bielawski, Liturgia kościelna; księga przyrody str. 257—265 oraz Konkretyzowanie idei religijno-moralnych, str. 312.

izolowane są mniej trwałe, niż ich kompleksy. Takim kompleksem wyobrażeń, myśli, uczuć i t. d. jest ideał wychowawczy. Jest to abstrakcyjny cel wychowania, przybrany w formy konkretne, w postaci żywą, przyobleczony w ciało i krew. Może być więcej ideałów wychowawczych, podobnie, jak może być więcej celów wychowawczych. I d e a ł e m a b s o l u t n y m wychowania będzie ten ideał, który urzeczywistnia w sobie wszystkie konieczne i istotne wartości. Ideał ten jest obowiązkowy dla wszystkich. Ale są także i i d e a ł y c z ę ś c i o w e. A mamy wtedy jakiś ideał częściowy w duszy, jeśli pomyślany jest jako jedna tylko wartość urzeczywistniona. Mówimy np. o ideale sprawiedliwości, ideale mądrości, ideale obowiązkowości, o ideale ucznia, studenta, urzędnika, pracownika i t. d. Występuje tu jedna tylko idea, jedna wartość, jedna cnota uosobiona.

Ideał wychowawczy musi być: j a s n y, p e w n y, w z n i o ś l y. Pod względem materialnym musi leżeć na linii ostatecznego celu i najwyższego zadania człowieka.

Znaczenie ideału wychowawczego jest wielkie. Pociąga bowiem ku sobie całą duszę. Zdolny jest do złączenia się ze wszystkimi szlachetnymi uczuciami duszy, pociąga je ku sobie i przytrzymuje na wszystkich stopniach rozwoju człowieka. A ma to ten skutek, że gdy człowiek przypomni sobie swój ideał, skonkretyzowany w jakiejś postaci świetlanej, gdy więc dany ideał zjawi się w jego świadomości, budzą się natychmiast złączone z nim uczucia, powstają popędy, pociągające wolę do zrealizowania danego ideału — wspierają więc wolę w dążeniu do celów wyższych i najwyższych. Psychologicznie zatem biorąc, ideał jest niczym innym, jak skoncentrowaniem pewnego szeregu wyobrażeń i myśli, które stawia się niejako w samym środku pola widzenia naszej świadomości. Te wyobrażenia i myśli odnawiają się łatwo. Przytem były one wy-

posażone w silne uczucia. Pojawiając się w świadomości, obudzają te uczucia i pociągają ku sobie wolę naszą, przymuszają nas niejako do naśladowania danego ideału: „*exempla trahunt*”. Dlatego tak ważnym jest w wychowaniu pielęgnowanie ideałów etycznych i religijnych, a zwłaszcza urobienie ideału absolutnego, któryby miał wartość wychowawczą na całe życie.

Ideał wychowawczy wskazuje działwie cel, do jakiego powinna dążyć. Refleksja zaś wewnętrzna mówi działwie, jaką ona jest w rzeczywistości w danej chwili. Powstaje wskutek tego dysharmonia wewnętrzna, niezadowolnienie ze stanu obecnego. Dzięki tej dysharmonii budzą się siły psychiczne, dążące do usunięcia dysharmonii, do rozwiązania jej harmonijnego przez zbliżenie wychowanka do ideału, w motywie przedstawionego. Na tem właśnie polega właściwe znaczenie motywu. Cały bowiem rozwój wewnętrzny życia naszego duchowego polega głównie na ciągłej zmianie harmonii i dysharmonii, uczucia zadowolenia i niezadowolenia w duszy. Umiejętność wprowadzania dysharmonii w duszę wychowanka zapomocą motywu i dopomaganie wychowankowi do osiągnięcia harmonii przez osiągnięcie stopnia wyższego w swym rozwoju to wielki dar wychowawczy. Wymagana jest przeciwieństwo rozwaga. Naprężenia wewnętrzne są potrzebne do rozwoju duchowego wychowanków. Dysharmonia jednak stała mogłaby doprowadzić go do depresji, a przez to zamiast do rozwoju prowadziłaby do rozbicia wewnętrznego. Dlatego dysharmonii musi towarzyszyć nadzieja przejścia z dysharmonii w harmonię wewnętrzną. Młodzież musi być przekonana o możliwości postępu swego duchowego (pomoc łaski Bożej!). Również stawianie zbyt górnych ideałów w pracy wewnętrznej mogłoby wychowanka zniechęcić wogóle do pracy nad sobą. Potrzebna jest zatem roztropność: „*paulatim summa petuntur*”.

Dla dziecka chrześcijańskiego centralnym ideałem wychowawczym jest Pan Jezus. Od żłobka do Kalwarji nie ma szczególnego w życiu Pana Jezusa, któryby nie ucieleśniał jakiejś idei chrześcijańskiej, a zarazem nie był motywem do naśladowania tego wzoru. To też głównym obowiązkiem wychowawcy chrześcijańskiego powinna być praca nad wytworzeniem w duszy wartości najwyższej, Boga, i wartości obrazu Bożego najidealniejszego, t. j. obrazu Chrystusa, czyli zamienienie postaci Pana Jezusa w ideał absolutny dziecka chrześcijańskiego. Stąd nauka i kult Chrystusa powinny zajmować pierwsze miejsce w planie lekcyjnym i w wartościowaniu dusz dziecięcych. Wychowanie religijne chrześcijańskie musi być teocentryczne i chrystocentryczne. Święci i nabożeństwo do nich mają jedynie pomagać do naśladowania Chrystusa, jako ideały częściowe. To samo odnosi się do wszelkich postaci religijnych, które mogą wpływ wyrzeć jako motyw religijno-moralny.

15. Motywy naturalne i nadnaturalne. W religijnym wychowaniu dziecka chrześcijańskiego w szkole powszechnej należałoby głównie używać motywów nadnaturalnych, przedewszystkiem motywu miłości Boga. Myślą przewodnią byłoby pielęgnowanie ducha dziecięctwa Bożego. Z miłością Boga kojarzyć należy myśli i czyny dziatwy. Celem bowiem całego Objawienia Bożego jest głoszenie miłości Bożej i budzenie miłości Boga w sercu człowieka¹⁾. Można jednak stosować również motywy naturalne, zwłaszcza z końcem okresu dziecięctwa i w okresie dojrzewania, gdyż w tych latach dziatwa jest szczególnie na nie wrażliwa i łatwiej daje się niemi powodować, aniżeli samymi motywami nadnaturalnymi. Motywy natural-

¹⁾ Por. Bielawski, Rodzaje motywów, Motywy nadnaturalne, str. 325—334.

ne należy jednak uzupełnić motywami nadnaturalnymi¹⁾. Motywy naturalne i nadnaturalne, o ile możliwości, trzeba ubierać w formy konkretne, w szatę krótkiego przykładu. Dany przykład opowiedzieć zajmująco, barwnie, ciepło. Dla wywołania nastroju religijnego, wpływania na wolę, nadają się wogóle najlepiej przykłady, opowiedziane spokojnie.

16. Obudzenie postanowienia. Podkreślono już wyżej, że w życiu religijnym podstawowe znaczenie ma rozum i uczucie, że jednak elementem rozstrzygającym jest wola. Dlatego wychowawca religijny, przygotowując się do lekcji religii, winien zastanowić się nie tylko nad tem, jaką prawdę chce dziatwie przyswoić, ale także i nad tem, w jakim kierunku zamierza podziałać na wolę dzieci? Ten religijno-praktyczny cel powinien następnie przyswiecać wychowawcy w czasie całej godziny religii i przejść w organizm duchowy dziecka w formie decyzji, postanowienia. Postanowienie każde powinno być dostosowane do rozwoju religijnego dziecka i nie powinno być ogólnikowe, lecz konkretne i skojarzone z życiem dzieci. Postanowienie: będę odtąd służył matki, pobożnie się modlił i t. p. niema wielkiego znaczenia praktycznego, jest zbyt ogólnikowe. Lepsze jest postanowienie: przez ten tydzień nie wyjdę na ulicę bez pozwolenia matki — w tym tygodniu odmówię pobożnie tę a tę modlitwę — wykonam sumiennie tę pracę i t. p.

17. Ćwiczenie woli. W szkole musi katecheta wprowadzić dziatwę w technikę pracy wewnętrznej, zwłaszcza nauczyć zwalczać swą główną wadę (rachunek szczegółowy), wogóle wprowadzić w rozumną ascezę²⁾, dostosowaną do

¹⁾ Bielawski, Pielęgnowanie popędu do działania w okresie dojrzewania, str. 134-145.

²⁾ Por. Ks. Z. Bielawski, Zagadnienia wychowawcze, Asceza w wychowaniu młodzieży, str. 25. Szkoła Chrystusowa, Lwów, Książnica Atlas. Rozdz. wstępne pierwszej

życia dziatwy. Bez umiejętności pracy nad sobą nie dojdzie dziatwa do trwałych wyników. Zniechęci się do pracy nad sobą. Zniechęcenie i zaprzestanie pracy nad swem wewnętrznym wyrobieniem według zasad, które religja głosi, może spowodować powolne zamieranie życia religijnego. Dziecko musi się nauczyć samodzielnie pracować nad swym wyrobieniem, nauczyć się panować nad swą zmysłowością, wyrabiać w sobie karność wewnętrzną. Jest to waru-

nek owocnej współpracy z łaską Bożą i cnotą miłości Bożej w doskonaleniu nadnaturalnem swego charakteru, w odtwarzaniu coraz doskonalszem w sobie obrazu Bożego. W nadzwyczajnych bowiem tylko przypadkach, u ludzi bardzo związanych z Bogiem, zastępuje łaska Boża i nadnaturalna cnota miłości wszelkie braki wychowania naturalnego i wogóle braki naturalnego przygotowania do cnoty.

ROZWÓJ RELIGIJNOŚCI W WIEKU MŁODZIEŃCZYM¹⁾.

18. Charakterystyka okresu młodości. Wiekiem młodzieńczym nazywamy okres życia ludzkiego, upływający

części. Ks. Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna, Materjalne kształcenie woli*, str. 649—693.

¹⁾ Por. *Wiadom. bibljogr.* 1, 6 (Wychowanie młodzieży w okresie dojrzewania, str. 123—222), 13, 17, oraz:

Dr. L. Bopp, *Das Jugendalter und sein Sinn*. Freiburg 1926.

Edwin Diller Starbuck, *Religionspsychologie, empirische Entwicklungsstudie des religiösen Bewusstseins*, Leipzig 1909.

Dr. St. Baley, *Psychologia wieku dojrzewania*. Lwów—Warszawa 1931.

E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig 1929.

Dr. G. Wunderle, *Einführung in die moderne Religionspsychologie, Sammlung Kösel*, Band 96. München.

Christlich Pädag. Blätter 1931: Dr. J. Lienner, *Religionspsychologie in der Mittelschule*. Str. 245 i dalsze.

Kat. Blätter 1931. A. Simon, *Wie entfaltet und gestaltet sich die Religiosität im Jugendalter*, str. 530. J. Göttler, *Religions und Religion*, str. 561 i dalsze.

Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1932: Jos. Tchöcke, *Die bildungsmässige Gestaltung des Religionsunterrichtes an höheren Schulen*. Wilh. Müller, *Die Bedeutung der philosophischen Vertiefung für den katholischen Religionsunterricht*. Dr. Med. Rhaban, *Zur Psychopathologie des Unglaubens bei den Jugendlichen*.

Religionsunterricht an höh. Lehranstalten 1933. J. Junglas, *Unsere apologetischen Beweise im Lichte des Glaubens*.

między nierozwiniętą jeszcze strukturą duchową dziecka, a ustaloną już strukturą człowieka dorosłego. U chłopców okres ten wypełnia mniejwięcej lata od 14 do 22 roku życia, u dziewcząt mniejwięcej od 13 do 20 roku. W tym okresie zaczyna się walka duchowa, nieustanne falowanie w duszy młodzieńczej, przejawy miłości i nienawiści, ufności i depresji, wiary i zwątpienia, erotyki i seksualizmu, zwierzęcych popędów i etycznego wznoszenia się. W tych zmaganiach biorą udział wszystkie siły wewnętrzne, a dążenie ich zmierza do wyrównania, do harmonji wewnętrznej, do uformowania osobowości, osoby dojrzałej, dorosłej. W tych kryzysach wewnętrznych młodzież nie chce być tylko widzem, polegać jedynie na pomocy starszych, lecz sama chce tę walkę przeprowadzić. Dlatego młodzież otacza się tajemniczością, ukrywa zazdrośnie przed oczyma starszych szlachetny kruszec swych pragnień i dążeń, a zwłaszcza swą nieraz bardzo głęboką religijność, ażeby w błąd wprowadzić swych wychowawców. Dołącza się do tego fakt, że młodzież często nie umie ująć jasno w formę słowną swych przeżyć, tego, co ją gnębi i niepokoi. Boi się zwłaszcza „sprofanować” przez wypowiedanie się świętość, przejawiającą się w jej przeżyciu religijnem. Jakoby sama natura chciała przeszkodzić w ten sposób, żeby jakaś niedelikatna i nieumie-

jętna ręka nie wkroczyła hamująco w religijny, duchowy proces rozwojowy młodzieży.

To samo już wyjaśnia, jak bardzo różniczkowany jest rozwój religijności w okresie dojrzewania. Potrzebna jest specjalna intuicja wychowawcza, oparta na doświadczeniu, i zrozumienie całości przemian, jaką młodzież w tym okresie przechodzi, żeby dopomóc jej w dalszym rozwoju jej religijności¹⁾.

W okresie młodości pojęcia jednostkowe o Bogu, duszy, i t. d., o poszczególnych obowiązkach religijnych zaczynają tworzyć w duszy młodzieży zaokrąglone całości: kompleksy myślowe, idee, z wyłączeniem wszystkiego, co z owymi ideami nie da się pogodzić. Na całe postępowanie młodzieży wpływają coraz silniej te uczucia, które wybiły się nawierzch, a w połączeniu z wyżej wspomnianymi ideami tworzą t. zw. ideały. Młodzież zdolna jest więc do łączenia pojęć religijnych w pewien system, i stosownie do wytworzonych ideałów tworzy w sobie swój religijny światopogląd ideowy i życiowy.

W rozwoju religijności w tym okresie można odróżnić trzy fazy: 1) faza usiłowania zachowania form religijności z okresu dzieciństwa; 2) faza przełomu w życiu religijnym: kryzysu religijnego; 3) faza formowania się nowej religijności z oparciem o starą religię ojców lub bez niej²⁾.

19. Kryzys religijny. Podstawą religijności jest przekonanie o prawdziwości swych przekonań religijnych, swej wiary. Przejście z wiary dziecięcej w życie wiary męskiej powoduje z reguły zachmurzenie horyzontów życia religijnego, wywołuje nieraz silny wstrząs religijności, który może doprowadzić do całkowitego przełomu w życiu religijnym czło-

wieka. Mówimy nie bez słuszności o kryzysie religijnym w wieku młodzieńczym, bo kryzys ten przechodzi przeważna część młodzieży. Religijność dziecięca opiera się głównie na autorytecie wychowawców, na naśladowaniu przeważnie zewnętrznym otoczenia, przewagę ma uczucie i wyobraźnia, myśl religijna jest jeszcze słabo rozwinięta. Psychikę wieku młodzieńczego znamionuje silny rozwój sił intelektualnych. Młodzież dąży do głębszego ujęcia świata zewnętrznego i wewnętrznego. Co młodzież w okresie dzieciństwa przyjęła bez wahania, dzięki autorytetowi wychowawców, to obecnie chce i musi młodzież samodzielnie i w nowy sposób zdobyć i utworzyć sobie swój światopogląd religijny. Sprzeczność rzekoma między pojęciami religijnymi a pojęciami t. zw. naukowymi prowadzi do kryzysu religijnego, do wątpliwości religijnych. Wątpliwości spotykamy już w ostatnich latach okresu dzieciństwa, teraz stają się one głębsze. W znacznej części wątpliwości te są oznaką dojrzewającego rozumu i wybitną formą dążenia do przemiany w dojrzałego człowieka. Młodzież odczuwa ciąg nieprzeparty do prawdy i światła, chce dojść do silnego przekonania religijnego i ujęcia całego sensu życia na ziemi. Odczuwa młodzież (normalna), że przestałaby być sobą, przestałaby być uczciwą, gdyby swych wiadomości religijnych, opanowanych dotychczas może głównie pamięciowo, odpowiednio nie pogłębiła i nie umiała sobie z nich zdać sprawy. Odczuwa, iż odnośnie do religii musi wejść w stosunek do niej coraz więcej osobisty i wewnętrzny.

Źródłem wielu wątpliwości jest także przesadny idealizm młodzieży. Są prawdy wiary, które szczególnie niepokoją i dręczą młodzież. Przedewszystkiem pojęcie Opatrzności Boskiej, problem cierpienia, panowania zła na ziemi i t. p. Jak mógł Bóg stworzyć taki świat? Jak może Bóg dopuścić, że istnieje tyle cierpień, tyle nieszczęść, tyle niesprawiedliwości na

¹⁾ Por. Bielawski (6): Wychowanie młodzieży w okresie dojrzewania, str. 123—211.

²⁾ Por. A. Simon, Wie entfaltet und gestaltet sich die Religiosität im Jugendalter. Kat. Bl. 1932. Str. 530.

świecie? Problemy te są trudne do zrozumienia dla starszych, tem więcej gnębią młodzież. Idealizm młodzieży burzy się przeciw takiemu stanowi rzeczy, pragnie jakiegoś idealnego porządku na świecie. Brak doświadczenia i dojrzałej refleksji uniemożliwia wniknięcie w owe głębokie przyczyny, które wyjaśniają w pewnej mierze plany Boże w świecie. Młodzież chce i żąda jednak jasnej odpowiedzi na te problemy. Nie zdaje sobie sprawy, jak ograniczony jest rozum ludzki, jak skromna wiedza ludzka, jak wiele jest tajemnic i zagadek na świecie, nierozwiązalnych dla rozumu ludzkiego.

Innem źródłem wątpliwości religijnych i niewiary są upadki seksualne młodej. Bezwątpienia nie można twierdzić, że wogóle źródłem niewiary są grzechy przeciw VI przykazaniu, niestety jednak istnieje tu ścisła łączność, wynikająca zresztą z natury rzeczy. Częste upadki przeciw temu prawu moralnemu podkopują wiarę w porządek etyczny, w istnienie Boga i wieczności, oraz w prawdy, które tak głęboko łączą się z życiem grzesznika w wieczności.

Są wreszcie różne przyczyny zewnętrzne, prowadzące do kryzysu religijnego: zła książka, niewierzący wychowawca, podający zbyt pochopnie hipotezy naukowe za pewniki stwierdzone, rozmowy przeciw wierze z kolegami i t. p.

20. Wyrabianie światopoglądu religijnego. Trudne jest zadanie wychowawcy religijnego młodzieży w okresie dojrzewania. Poza pomocą łaski Bożej ma jednak wychowawca i w samym organizmie duchowym młodzieży sprzymierzeńca; jest niem uczucie religijne, które w okresie dojrzewania na nowo silnie się odzywa. Uczeń amerykański, a głównie Edwin Diller Starbuck, starali się zapomocą ankiet i statystyki dojść do pewnych danych odnośnie do rozwoju życia religijnego w czasie dojrzewania, do jego obudzenia się, czyli do t. zw. „nawrócenia”. Dzisiaj czyni się to we wszystkich naukowych środowiskach wycho-

wawczych. Katolickim badaczem, znanym na polu psychologii religii, jest Prof. Dr. Jerzy Wunderle. Starbuck¹⁾ podaje, że u kobiet „nawrócenie”, t. j. silniejsze obudzenie życia religijnego, następowało najliczniej około 16 roku życia, przy czem początek dojrzewania przypadał na rok 14. U chłopców kulminuje liczba nawróceń w roku 17, gdy początek dojrzewania przypadł również na rok 14. Statystyka odnosi się do stosunków amerykańskich, gdzie metodyści i inne sekty protestanckie starają się doprowadzić młodzież do egzaltacji zapomocą t. zw. „metody podniesienia”. Dla nas interesujące są dedukcje z wywodów Starbucka, mianowicie, że w okresie dojrzewania uczucie religijne działa silnie i ma dogodne warunki rozwoju. Stwierdza to zresztą znaczny procent prawdziwie religijnych dziewcząt i chłopców. W 17 roku życia budzą się bardzo często rzekome „powołania zakonne”, właśnie pod wpływem silniejszego uczucia religijnego, które później z nacyleniem się fali uczuciowej zanikają.

Nauka religii musi dać młodzieży głębsze ujęcie prawdy i zasad wiary. Bóg jest wieczny, niezmienny, ale przeżycie Boga przez człowieka jest zmienne i domaga się ciągłego rozwoju, zwłaszcza w okresie dojrzewania. Prawdy katolickie, dogmat katolicki jest niezmienny, ale forma i duch religijności osobistej są różne, zdolne do rozwoju i wymagające rozwoju. Przyczyną częstą utraty wiary jest to, że nie udała się przemiana religijności dziecięcej w religijność, odpowiadającą młodzieży. Uczeń zachowuje jeszcze przez jakiś czas resztki religijności z lat swych dziecinnych, jest do nich przywiązany, potem wstydzi się ich, wreszcie pozbywa się jej całkiem. Otóż i wychowawca i młodzież musi uświadomić sobie, że z coraz wyższym rozwojem duchowym młodzież może i musi coraz głębiej ujmować prawdy religijne.

¹⁾ Religionspsychologie, 1909, str. 42 i nast.

W okresie dojrzewania, okresie duchowego „odrodzenia” pragnie młody człowiek silnego przeżycia prawdy Bożej. Odwraca się od religii, jeśli podaje się ją w formie suchego rezonowania, jeśli te wielkie i doniosłe dogmaty przekazuje się jako monety zdawkowe. Chce przeżyć Boga jako wielką tajemnicę, jako treść prawdy, dobra, piękna, jako wielki ideał, jako sens całego życia. Sztuczny nastrój, patos w wykładzie odstręcza młodzież — silne przeżycie wykładu przez wychowawcę pociągnie ją. „*Omne vivum e vivo*” i tu ma swe głębokie znaczenie. Również forma wykładu religii dla młodzieży w okresie dojrzewania powinna się różnić od nauczania w szkole powszechnej. Wychowawca musi unikać pozorów, jakoby chciał młodzieży narzucić swe postulaty. Młodzież powinna odczuć, że się jej podaje gruntownie prawdy Boże, a zato jest teraz jej obowiązkiem odpowiednio ustosunkować się do Boga i do Kościoła; że nie chce się wywierać nacisku na wolność wyboru ich woli, lecz że ma się zaufanie do ich poczucia odpowiedzialności za swą własną duszę, do ich poważnego pojmowania obowiązku świętego wobec siebie. Takie nastawienie wykładu w zarodku tłumi ducha sprzeciwu i oporu, tak silnego u młodzieży w tym okresie życia.

Wychowawca powinien z radością pomagać młodzieży w rozwiązywaniu poważnie przedkładanych wątpliwości. Nigdy nie wolno lekceważyć trudności wewnętrznych młodzieży, tem mniej wykazywać z ironją ich ignorancję i brak logiki w myśleniu. Cieszyć się winien ich dążeniem do światła i prawdy. Młodzież musi odnieść wrażenie i nabyć przekonania, że to nie jest czemś złem, albo znakiem niewiary, lecz owszem dowodem poważnego ujęcia problemu wiary i szukaniem prawdy, gdy przedkłada wychowawcy swe trudności w zagadnieniach religijnych. Musi też zrozumieć, że religia zawiera bardzo trudne problemy, które nie tak łatwo zgłębić, że religia jest tym wielkim problemem życiowym,

co do którego każdy myślący człowiek musi mieć jasny pogląd, ale także, że przy gruntownym badaniu coraz głębiej ujęta wytrzymuje wszelką krytykę i odpiera wszelki zarzut, aczkolwiek pozostanie wiele tajemnic, niedostępnych dla rozumu ludzkiego. Nadto musi młodzież zrozumieć, że religia chrześcijańska stanowi budowlę prawd zwartą, z której nie wolno wyjąć najmniejszego kamyczka. Takie ujęcie czyni młodego człowieka chrześcijaninem z przekonania, pewnym w wierze i dumnym ze swej wiary.

Wyrobienie jasnego, ścisłego światopoglądu katolickiego jest zwłaszcza potrzebne młodzieży polskiej. Cechą wybitną psychiki polskiej jest przewaga pierwiastków irracjonalnych nad racjonalnymi. Uczucie i wyobrażenia przeważają nad refleksją i rozumowaniem. Wychowawca musi o tem pamiętać, by pogłębić psychikę polskiej młodzieży, pomagać do nabycia ścisłości w rozumowaniu, logiczności i gruntowności. Wychowawca religijny musi, zwłaszcza na wyższych stopniach, pomagać młodzieży do nabycia ścisłych pojęć, wytwarzać syntezы religijne, wytworzyć gruntowny światopogląd religijny. Przez to ułatwi młodzieży zachowanie wiary ojców naszych, przyczyni się też do wytworzenia kadrów uświadomionej gruntownie polskiej inteligencji katolickiej.

21. Modlitwa. Młodzież zdrowa odczuwa silny popęd do prawdy religijnej, niemniej i do życia religijnego, zwłaszcza do głębszego ujęcia swego stosunku do Boga, do życia modlitwy. Niemniej zatem ważny obowiązek ciąży na wychowawcy, by wprowadzić młodzież w życie wewnętrzne, w ścisłejsze życie z Bogiem przez modlitwę. Brak prawdy w tych ważnych sprawach mógłby młodego człowieka odstręczyć od religii. Odnosi się to zwłaszcza do uczciwego wejścia w siebie i wyznania win swoich na spowiedzi i do łączenia się z Jezusem w Komunji św. Ale ważne to i dla życia modlitwy. Młodzież chce i powinna

w tych latach rzeczywiście modlić się, t. zn. rozmawiać z Bogiem. I dlatego jest to męką wewnętrzną i walką z jej poczuciem prawdy, gdy się jej narzuca myśli i uczucia, których młodzież w tym wieku mieć nie może, albo które uważa za przesadne. Młodzież potrzebuje modlitw serdecznych, treściwych, o myśli głębszej i uczuciach mocnych, jakie zawiera w sobie modlitwa liturgiczna. Nie raz jednak można zauważyć u młodzieży niechęć do publicznych manifestacji swych uczuć religijnych, jak procesyj i t. p. Źródłem tego niezawsze jest brak odwagi cywilnej w wyznawaniu swej wiary, często jest to tylko uczucie wstydu, by nie objawiać nazewnątrz swych uczuć wewnętrznych, albo też chwilowe odczucie prawdy, które w danej okoliczności nie jest w harmonji z danem ćwiczeniem religijnem, albo w które młodzież narazie nie umie się wżyć. Być też może, że i zewnętrzna forma nabożeństwa młodzież odstręcza i odpycha, gdy braknie w niem należytego namaszczenia i dlatego nie wpływa ono na jej usposobienie.

Gdy młodzież straci wiarę, wtedy trzeba postępować z wielkim taktem. Niezbyt się samemu narzucać — lepiej skierować do jakiego roztropnego kapłana - spowiednika. Nie postępować porywczo, pozostawić to czasowi, powoli uczeń się uspokoi i przejrzy. Umiejętność czekania i przeczekania jest w wychowaniu młodzieży więcej, niż zwyczajną mądrością.

22. Wpływ osobistości religijnych. Najskuteczniej działa na odzyskanie wiary młodzieży zetknięcie się z osobistością religijną, która sama dużo przeszła walk wewnętrznych z trudnościami religijnymi. Pojęcie religji najjaśniej otwiera się przed oczyma duszy, jeśli uzmysławia się w osobie prawdziwie religijnej. Osoba głęboko religijna, to najlepszy pogląd dla religji. Młodzież z podziwem przeżywa, że dana osoba stoi umysłowo bardzo wysoko, a przytem jest tak głęboko religijna. Przekonuje się

też, w jak wielkiej mierze usposobienie idealne, dobroć serca, jasność umysłu, moc charakteru mają swe źródło właśnie w religji. Ważnem dla życia religijnego jest spotkanie osobiste z taką postacią w życiu, niemniej wielki wpływ na życie religijne mogą wywrzeć też postacie historyczne. Taką postacią np. jest św. Augustyn, który w ciągu stuleci wywierał i wywiera wpływ zbawczy na odrodzenie życia religijnego młodzieży.

Dla wychowawcy religijnego pomocą może być dzieło K. Girgensohna: *Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens*. W protokółach zeznań wyznają ludzie współcześni swe trudności religijne, swe ciężkie walki wewnętrzne, swą pracę, by wrócić do wiary i odnaleźć spokój duszy. Urywki z protokołów niektórych możnaby odczytać młodzieży starszej, żeby poznała, że człowiek nowoczesny może Boga znaleźć. Wiele myśli, rzucających nowe oświetlenie na prawdy stare katechizmowe, może wychowawca znaleźć w historii religji. Por. Dr. A. Anwander, *Einführung in die Religionsgeschichte*.

Wpływ osobistości na kształtowanie się życia religijnego młodzieży będzie jeszcze skuteczniejszy, jeśli dane osoby łączą węzły miłości¹⁾. Miłość prawdziwie działa tu cuda. Wiemy wszyscy, jak wielki jest wpływ na życie religijne dojrzewających dzieci kochanej i kochającej matki. Wspomnienie drogiej matki działa skutecznie nieraz przez całe życie²⁾.

23. Zakończenie okresu młodości. Po skończonym okresie dojrzewania wraca powoli spokój w życiu duchowem młodego człowieka. Wśród walk i burz wyłonił się jakiś ideał religijno-moralny, powstał światopogląd ideowy i życiowy, jakiegoś powołanie, wokół którego grupują

¹⁾ Dr. Fr. Sawicki, *Die vier Lebensalter*, str. 115 i dalsze.

²⁾ Ks. Dr. Z. Bielawski, *Katechezy na I klasę szkoły powszechnej: Wpływ matki na rozwój życia religijnego — wyjątki z pamiętnika „Z mej młodości”* O. Funcka. Wstęp, str. 12 i dalsze.

się odruchy woli i uczucia. Pod wpływem głównej tendencji psychicznej i kierunku, nadanego przez wychowanie, umacnia się całe życie wewnętrzne.

Nawyknienia: cnoty i złe nałogi, zajmują miejsce dotychczasowej niestałości i chwiejności. Im silniej zespolą się ideały religijne z etycznymi, tem pewniej będzie zabezpieczony porządek w życiu religijnym, a z nim i pokój duchowy. Jeśli zaś młody człowiek utracił wiarę w okresie dojrzewania, wtedy nieraz pozostaje jeszcze uczucie religijne, ale staje się ono bezdomne. Pozostaje, by niepokoić serca tak długo, dopóki się nie nawrócą i nie spoczną w Bogu. Rzetelne wyznanie wiary zwraca bezdomnym uczuciom religijnym ich utraconą ojczyznę¹⁾.

24. Typy religijne. Oprócz ogólnej znajomości rozwoju religijności wychowawca powinien zdawać sobie nadto sprawę z tego, że wśród młodzieży przejawiają się różne typy religijne.

Są typy nastrojone o p t y m i s t y c z n i e, a więc nastawione na to, co w religii jest radosne, pogodne. W tem właśnie młodzież tego typu upatruje istotę religii i dzięki temu nadaje swemu życiu religijnemu nastrój pogodny. Typy p e s y m i s t y c z n i e nastrojone wyszukują w religii jedynie momenty smutne, przejmujące lękiem i trwogą, a przez to nadają całemu swemu życiu religijnemu wyraz ponury. Typy f l e g m a t y c z n e są obojętne na wartości uczuciowe religii, wykonują swe obowiązki jedynie z przyzwyczajenia, bez zapału. Typy i n t e l e k t u a l i s t y c z n e interesują się głównie problemami prawdy w religii, a przez to skłonne są albo do fanatyzmu, albo też do ciągłych wątpliwości. Typy w o l u n t a r y s t y c z n o - e t y c z n e są to takie, dla których zagadnienia apologetyczne ustępują na plan dalszy, a wszystkim jest czyn religijno-etyczny, życie etyczne.

¹⁾ Por. Bielawski, „O uczuciu religijnym i jego rozwoju”, str. 64. Okres dojrzewania.

W typach religijnych występują w znacznej mierze właściwości intelektualne i emocjonalne wychowanka, czyli temperament wychowanka. Podobnie jak temperamenty, występują również typy religijne niezawsze całkiem wyraźnie. Między wyliczonymi typami zasadniczymi są różne formy przejściowe, mieszaniny typów, które trudno zanalizować. Typy religijne nie są czemś stałym, niezmiennym. Można na nie wpływać wychowawczo, poprawiać je, wyrabiać. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z ich istnienia. Znajomość ta wyjaśni wychowawcy ten fakt, że młodzież tak rozmaicie reaguje na jego nauki i wpływ wychowawczy.

Wychowawca musi nadto uwzględnić typy uwagi, typy umysłowe, stan zdrowia, różne anomalje fizyczne i psychiczne młodzieży, stosunki domowe i t. p. Wszystkie te czynniki wywierają wpływ na życie religijne wychowanków. Znajomość tych czynników wewnętrznych i zewnętrznych umożliwi wychowawcy sprawiedliwy sąd o swych wychowankach, umożliwi też stosowanie odpowiednich środków wychowawczych.

25. Znaczenie czynników nadnaturalnych w wychowaniu. Wychowawca katolicki musi uwzględniać nie tylko rozwój naturalny religijności, ale równocześnie musi pielęgnować życie nadnaturalne w duszy dziecka chrześcijańskiego. Obowiązek ten zasadniczy przypomina czasem naszym Ojciec św. Pius XI w swej encyklice „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży” (str. 28): „Przedmiotem chrześcijańskiego wychowania jest cały człowiek... ze wszystkimi swymi władzami przyrodzonymi i nadprzyrodzonymi, jak go nam przedstawia zdrowy rozum i Objawienie: a więc człowiek, który wypadł ze stanu pierwotnej sprawiedliwości, ale przez Chrystusa został odkupiony i przywrócony do nadprzyrodzonego stanu dziecka Bożego, chociaż bez nadzwyczajnych darów względnie nadnaturalnych, mianowicie przywilejów nieśmiertelności ciała i całkowitej równowagi swoich skłon-

ności. Stąd w naturze ludzkiej zostają skutki grzechu pierworodnego, szczególnie zaś osłabienie woli i nieuporządkowane popędy... Trzeba zatem poprawiać nieuporządkowane skłonności, wzmacniać i zestrajać dobre od lat najmłodszych, a przede wszystkim należy oświecać rozum, wzmacniać wolę zapomocą prawd nadprzyrodzonych i środków łaski. Bez tych środków ani niepodobna opanować pierwotnych skłonności, ani dojść do doskonałości wychowawczej, właściwej Kościołowi, doskonale i w pełni wyposażonemu przez Chrystusa w Boską naukę i w sakramenta, owe skuteczne środki łaski”.

Wobec rozpowszechnionego dziś naturalizmu wychowawczego trzeba ciągle, przez wszystkie lata nauczania religijnego, przypominać młodzieży istnienie porządku nadprzyrodzonego i zrozumienie tego stanu pogłębiać. Żeby cel ten osiągnąć, musi przede wszystkim sam wychowawca pamiętać o tem, że czynniki nadnaturalne dla katolika są i muszą być zasadniczą strukturą całego jego życia, że zatem treścią wychowania jest przeniknięcie całego życia ziemskiego dziecka katolickiego życiem nadnaturalnym. Mocą bowiem, która ostatecznie formuje ciało i duszę, jest dla katolika nadnaturalne połączenie z Bogiem przez życie łaski Kościoła.

Wychowawca musi głęboko rozumieć wewnętrzne i wieczne wartości życiowe misterjów, ażeby wpoić zrozumienie to w wychowanków. Przez misterja zaś rozumiemy całe liturgiczno-sakramentalne życie Kościoła, a zwłaszcza św. sakramenta i ofiarę Mszy św. Przez misterja łaska, wysłużona nam przez Pana Jezusa, staje się udziałem każdego człowieka. Wtedy i dzieci coraz głębiej wnikać będą w znaczenie życia liturgiczno-sakramentalnego, w misterja Kościoła. Wiadomości jednak teoretyczne muszą przejść w doświadczenia, stać się osobistym przeżyciem. Jest to zadaniem ćwiczeń religijnych. Praktyki religijne zajmują zasadnicze miejsce w religijnym planie wychowawczym. Dlatego też przeciw praktykom religijnym zwracają się tak zawzięcie ataki wrogów chrześcijańskiego wychowania. Widzimy z tego, jak bardzo jest uzasadniony ów starodawny imperatyw katechetyczny: „Niech katecheta pamięta, że wtedy tylko dobrze spełni swój obowiązek wychowawczy wobec powierzonych sobie dziatwy, jeśli nauczy dzieci: 1. dobrze modlić się; 2. dobrze brać udział w ofierze Mszy świętej; 3. dobrze się spowiadać; 4. dobrze przyjmować Komunię świętą”).

CEL WYCHOWANIA RELIGIJNEGO.

26. Cel wychowania. Przez cel wychowania wogóle należy rozumieć owo duchowe i fizyczne wyrobienie wychowanka, które powinno być osiągnięte przy końcu trzeciego siedmioletnia, jako owoc wspólnej pracy wychowawców wszystkich. Wyrobienie to ma uzdolnić wychowanka do ochotnego i samodzielnego spełniania swego zadania życiowego i do osiągnięcia w ten sposób względnie samodzielnie (bo przy pomocy łaski Bożej) swego celu ostatecznego.

Zadanie życiowe człowieka łączy w sobie pracę indywidualną i społeczną danej jednostki ludzkiej. Dlatego celem pracy wychowawczej powinno być: 1) wyrabianie wychowanka w tym duchu, by tenże mógł obrać sobie z końcem okresu wychowania odpowiedni zawód, zależnie od swoich uzdolnień i skłonności, któreby dalej rozwijał i do-

¹⁾ O środkach nadnaturalnych w wychowaniu pisałem obszerniej w mej „Pedagogice religijno-moralnej” w rozdziale: Łaska w wychowaniu człowieka (str. 64—107).

skonał indywidualnie. Jest to indywidualne zadanie wychowania; 2) przygotowanie wychowanka do pracy dla dobra i dalszego rozwoju społeczeństwa, w którym żyje. Jest to zadanie społeczne wychowania.

Za cel zaś ostateczny wszystkich usiłowań, każdego człowieka z osobna, jak i wszystkich społeczności ludzkich, uważa chrześcijaństwo *chwałę Bożą*: „Święć się Imię Twoje”, t. j. wielbiące uznanie, że Bóg jest najwyższą prawdą, dobrocią i pięknem, że jest prazródłem wszelkich wartości.

Każdy człowiek indywidualnie spełnia to zadanie: 1) przez życie swoje, zwrócone do Boga i z Bogiem przez łaskę złączone (życie teonomiczne); 2) przez to, że stara się coraz lepiej odtworzyć w sobie podobieństwo Boże i dąży przytem do spełnienia celów częściowych społeczności, w której z woli Bożej żyje. Spełniając to zadanie, pracuje każdy człowiek nad swym zbawieniem.

Każda społeczność służy swojemu celowi ostatecznemu przez coraz lepsze wypełnianie swoich szczegółowych zadań, pracując dla dobra ludzkości, by ją przeniknąć coraz bardziej duchem Bożym: „Przyjdź królestwo Twoje”.

Ludzkość zaś przez coraz głębsze wnikanie w porządek wszelkich wartości ma dążyć do wielbienia Boga w jednym ogólnym królestwie z Chrystusem na czele, jako jego Głową: *Instaurare omnia in Christo* (Efez. 1, 10).

Urzeczywistnienie tego ponadindywidualnego i ponadspołecznego celu powinno wychowanie w duchu chrześcijańskim uważać za swoje zadanie najwyższe.

Tak pojęte wychowanie nie wyłącza zadań świeckich, o ile są etyczne, lecz łączy harmonijnie wszystkie cele indywidualne i społeczne w jedną całość. Praca nad swym zbawieniem w królestwie Bożem na ziemi, to religijna strona naszego zadania życiowego; wypełnienie zaś obowiązków na obranych stanowiskach w służbie i dla rozwoju społeczeństwa, w którym żyjemy, to strona świecka jed-

nego i tego samego zadania życiowego. Stąd też niema dwóch celów wychowawczych, obok siebie położonych: celu ziemskiego i wiecznego, ale jeden jedyny cel ogólny wychowania, łączący je w sobie.

Cel ten ogólny wychowania można by streścić w tych słowach: zdolność i gotowość do samodzielnego prowadzenia życia (czyli do urzeczywistnienia się wartościowego) w obrębie społeczności życiowej, obejmującej każdego człowieka. Życie zaś to wymaga zrozumienia (w odpowiednim zakresie) stosunku człowieka do potrójnego królestwa: królestwa natury, królestwa ludzkości i królestwa Bożego. Zrozumienie i wniknięcie w te stosunki musi się łączyć z wewnętrzną chęcią wypełnienia obowiązków, wpływających z danych relacji, oraz z taką sprawnością, któraby umożliwiła ich rzeczywiste realizowanie. W ten bowiem tylko sposób praca wychowawcza osiągnie swój skutek, mianowicie osiągnie to, że życie wychowanka w urzeczywistnianiu indywidualnego i społecznego, tak ziemskiego jak i wiecznego celu człowieka, będzie się dalej rozwijało z moralną pewnością.

I właśnie dlatego chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres ludzkiego życia fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, rodzinnego i społecznego, nie żeby je w jakiś sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, niem kierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Zbawiciela.

Tak przedstawia się w krótkości cel ogólny wychowania chrześcijańskiego. Wychowanie religijne jest częścią wychowania ogólnego, musi więc mieć swój cel specjalny. Wychowanie ogólne, jak mówiliśmy, ma dwa zadania: a) zadanie indywidualno-wychowawcze i b) zadanie społeczno-wychowawcze. Podobnie i wychowanie religijne ma dwa zadania ściślejsze: a) doprowadzenie wychowanka do jego indywidualnej dojrzałości religijnej, i b) doprowadzenie wychowanka do jego społecznej dojrzałości religijnej.

27. Indywidualna dojrzałość religijna wychowanka. Przez łaskę uświęcającą każdy chrześcijanin bierze udział w życiu Bożem. Ponieważ życie Boże jest pełnią nieskończoną, dlatego też rozwój indywidualny każdego chrześcijanina, dziecka Bożego, zawiera w sobie nieograniczone możliwości rozwoju wewnętrznego: „Bądźcie doskonałymi, jak i Ojciec wasz niebieski doskonałym jest” (Mt. 5, 48). Wychowawca powinien wprowadzić wychowanka w pracę wewnętrzną nad swoim doskonaleniem za pomocą wszystkich środków religijnego wychowania i doprowadzić go do tego stanu wyrobienia, ażeby z końcem trzeciego siedmioletnia mógł już samodzielnie pracować nad sobą. Będzie to osobista dojrzałość religijna wychowanka. Przez całe lata nauki szkolnej: w szkole powszechnej i dopełniającej, oraz w szkole średniej wychowawca pomaga bezpośrednio swym uczniom do wyrobienia życiowego i katolickiego światopoglądu, wprowadza w życie łaski i t. d. Ta bezpośrednia pomoc ustaje mniej więcej około 18 roku życia. Odtąd wychowanek będzie musiał przeważnie już sam pracować nad dalszym rozwojem swego życia religijno-moralnego.

28. Społeczna dojrzałość religijna wychowanka. Równocześnie musi wychowawca wprowadzać wychowanka w jego dojrzałość społeczno-religijną. Człowiek, jako jednostka, jest całością w sobie zamkniętą, jest indywidualum, a więc czemś niepodzielnym, samoistnym. Ale człowiek jest też istotą społeczną, „*ens sociale*”. Mimo to, że w naturze człowieka można odróżnić sferę indywidualną i sferę społeczną, to jednak człowiek nie jest istotą złożoną, zawsze jest i pozostanie jednostką. Obopólne uzupełnianie tych dwu sfer, indywidualnej i społecznej, udoskonala jednostkę ludzką i czyni ją — jako syntezę tego wyrównania — użyteczną dla całego społeczeństwa. Wychowanie musi obie te sfery rozwijać harmonijnie. Indywiduum nie powinno rozpyływać się w społe-

czeństwie, nie powinno oznaczać jedynie liczby. Z drugiej strony znowu społeczeństwo nie istnieje jedynie tylko dla zachowania i pielęgnowania jednostki.

W porządku łaski wszyscy chrześcijanie mają udział w życiu Pana Jezusa. Ponieważ to życie Boże Chrystusa posiada nieskończoną pełnię, dlatego też każde dziecko Boże, a więc każdy prawdziwy chrześcijanin, ma dążyć do tego, by był całkowicie osobistem przedstawieniem Chrystusa: *alter Christus*.

Podobnie każdy człowiek jest także i konkretnym urzeczywistnieniem jakiejś myśli Bożej i dlatego posiada w sobie specjalne pierwiastki twórcze, gdyż ma do spełnienia jakieś specjalne zadanie, przez Boga mu wyznaczone. Ta odwieczna myśl Boża nie doszłaby jednak nigdy do pełnego urzeczywistnienia, gdyby wychowanie nie uwzględniło jego sfery społecznej. Pan Bóg bowiem nie stworzył człowieka jako jednostki, oddzielonej od społeczności, przeciwnie, Boży plan świata przewidział człowieka, jako jednostkę, i przewidział włączenie człowieka w obręb ludzkości, przewidział więc i zadanie, jakie każdy człowiek ma spełnić w służbie i dla dobra ludzkości.

W tę myśl społeczną musi wychowawca z wolna wprowadzać swoich uczniów. Przedewszystkiem musi wpoić głęboko w działwę i młodzież tę prawdę, że chrześcijanin jest członkiem ciała mistycznego Chrystusa. Z tego powodu, jako członek tego ciała mistycznego, należy do rzeczywistej, acz nadnaturalnej społeczności, t. j. do Kościoła. Wychowawca winien podkreślać, że każdy chrześcijanin ma też obowiązki wobec swej społeczności religijnej, wobec swej parafji, swej diecezji i całego Kościoła. Wprawiać więc należy wychowanków w spełnianie obowiązków wobec wyżej wymienionych czynników. Wychowankowie muszą z wolna zrozumieć, że sprawy Kościoła są ich sprawami własnymi: „*Tua res agitur*”. Powoli zaprawi się młodzież w ten sposób do apostołstwa, do pracy czynnej dla dobra Kościoła, do

czynnego szerzenia królestwa Bożego na ziemi, w miarę sił i sposobności.

Tę religijną myśl społeczną musi przenieść wychowawca również na społeczność świecką, zwłaszcza na państwo i ludzkosć. Naprawi w ten sposób zgubne następstwa dzisiejszej antychrześcijańskiej i areligijnej pedagogiki. Błędami jej to przede wszystkim wybujały nacjonalizm i idea walki klasowej.

Chrześcijaństwo dąży do należytego ustosunkowania jednostki do społeczności świeckiej i wszelkich warstw społecznych, wskazując, że każde społeczeństwo, każde państwo i każda warstwa społeczna ma swoje specjalne zadanie do spełnienia w ogólnym planie Bożym. Pedagogika zatem religijna musi wytworzyć w duszy wychowanków prawdziwe zrozumienie przykazania miłości bliźniego, nie tylko odnośnie do jednostek ludzkich, ale również odnośnie do narodów i państw innych i całej ludzkości, jako też zrozumienie nie tylko obowiązków miłości, ale i sprawiedliwości wobec własnego państwa i form społecznych we własnym państwie.

Wychowanie chrześcijańskie działa państwowo-twórczo głównie przez to, że wywodzi wszelką władzę od Boga (nie formę władzy, ale istotę władzy). „Niemasz władzy, jedno od Boga” (Rzym, 13, 1). Odnoszą się te słowa i do władzy państwowej. Państwo dokonuje zespolenia wielości obywateli w jedną całość, w naród. Rozbudowa jego pociąga jednak za sobą różniczkowanie obywateli na różne stany i powołania. Częściowym zadaniem wychowania jest przygotowanie młodzieży ze wszystkich warstw do tych różnych stanów na podstawie objawionych przez młodzież zamiłowań, uzdolnień, powołań. Przez to następuje samo przez się pewne wyrównanie przeciwieństw stanowych i klasowych. Nie osiągnie jednak tego celu samo jednostronne, naturalne pojmowanie państwa. Idea religijna o życiu społecznym jest szersza i ona jedynie może zła-

godzić antagonizmy socjalne. Dlatego też, jak świadczy historia, chrześcijaństwo działało zawsze i działa dzisiaj państwowo-twórczo i wyrabia ducha społecznego. A to naprzód przez to, że budzi w ludziach poczucie i zrozumienie tego faktu, iż współbliźni nasz zajmuje słusznie dane miejsce, dane stanowisko, odpowiednio do jego wewnętrznej struktury duchowej, z uwzględnieniem środowiska, podłoża, z którego wyrósł¹⁾. W ten sposób może młodzież organicznie wrastać w ustrój państwowy, w ten też sposób może powstać i istnieć całość państwowa, silnie ze sobą spojona. Po wtóre, chrześcijaństwo i wychowanie religijne działa państwowo-twórczo przez to, że poza poszanowaniem dla autorytetu władzy państwowej pielęgnuje w duszy działy i młodzieży cnoty, które są niezbędne dla istnienia jakichkolwiek form społecznego i państwowego życia. Ruskin w swej księdze „Siedm świeczników architektury” wskazał na to, że przepotężne arcytwory średniowiecznego budownictwa wytłumaczyć można jedynie zapomocą natchnienia religijno-moralnych sił duszy: ducha ofiary, prawdomówności, posłuszeństwa, ideału, pietyzmu, wiary, ducha miłości i siły charakteru. Tak samo powiedzieć można, że każdy wielki styl państwowej wspólnoty, wszelki prawdziwy duch społeczny, wszelka prawdziwa kultura współżycia ostatecznie zależy od owych wielkich świeczników duszy. Te jednak „świeczniki duszy” zapalają się od nadziemskiego ognia Chrystusa. Ta jedna tylko potęga duchowa sprostać może całej brutalności walki o byt, zabójczo wpływającej na duszę, ona jedna ma moc przetworzenia mechanizmu społecznego na prawdziwą kulturę państwową²⁾.

¹⁾ E. Spranger: Kultur und Erziehung. Lipsk 1923, str. 136.

²⁾ Por. E. Foerster: O wychowaniu obywatelskim; tł. Dr. Kreutza, str. 213. Szerzej o znaczeniu pierwiastka religijnego dla wychowania ogólnego i socjalnego, patrz Z. Bielawski, Podstawy wychowania religijnego. Lwów, 1920, część I.

A zatem doprowadzając wychowanka do jego dojrzałości osobistej religijno – moralnej, kształcąc silnie charakteru chrześcijańskie, musi wychowawca pamiętać także o prowadzeniu młodzieży do dojrzałości społecznej. W ten sposób przygotowuje swych wychowanków do spełniania zadania

życiowego, jakie im Bóg w Swym planie wyznaczył.

Celem zatem wychowania religijnego jest wyrabianie w wychowankach wartości religijnych czyli pielęgnowanie religijności i doprowadzenie ich do indywidualnej, oraz społecznej dojrzałości religijnej.

OBOWIĄZEK I PRAWO WYCHOWANIA RELIGIJNEGO.

29. Uzasadnienie prawa wychowania w określonym wyznaniu religijnem.

Prawo i obowiązek wychowania młodzieży w ściśle określonym wyznaniu religijnem nie ulega dla religijnego wychowawcy żadnej wątpliwości. Wyraźnie mówi Ewangelja o obowiązku oddawania należnej czci P. Bogu nie tylko przez ludzi dorosłych, ale także przez dzieci i młodzież, i o zależności zbawienia od wiary i od życia według wiary ogłoszonej przez Pana Jezusa, który jest dla nas: Drogą Prawdy i Żywotem (Jan 14, 6. Por. nadto Mat. 16, 13; 21, 16; 28, 18—20; Jan 17, 3). Od czasów jednak Rousseau'a (Emil, księga 4) zwalczą się prawo wychowania młodzieży w ściśle określonym wyznaniu. Jako powód podaje się wolność wewnętrzną, łączącą się ściśle z religijnością, która jednak nie znosi przymuszania, ani nawet moralnego nacisku, albo też podkreśla się tortury wewnętrzne, któreby spowodować mogła w późniejszych latach ewentualna zmiana wyznania, lub zupełne wyrzeczenie się religii, do której zachowania zobowiązał się człowiek w latach swego dzieciństwa. Gdyby te względy miały być miarodajne, to w takim razie nie mogłoby być też mowy ani o wychowaniu moralnem, obywatelskiem, państwowem i t. d. Podobne trudności mogłaby napotkać młodzież przy realizowaniu i tych ważnych celów częściowych wychowania. Wogóle nie doszedłby człowiek do wartości najwyższych. Do istoty wychowania należy, że wychowawca zastępuje miejsce rozumu, jak długo wychowanek

sam nie jest zdolny do samowychowania, tak długo też będzie konieczna inspiracja woli wychowanka. Młody człowiek nie posiada ani dostatecznego rozeznania, ani koniecznego wyrobienia sił intelektualnych, aby mógł sam sobie utworzyć światopogląd religijny, lub też uczynić trafny wybór z pomiędzy wyznań religijnych, które się ujawniły w ciągu wieków. Wybór ten byłby całkiem przypadkowy, zależny w dużej mierze od okoliczności zewnętrznych. Tymczasem uzdolnienie do religijności przejawia się wcześniej i dąży do rozwoju. Zaniedbanie pielęgnowania religijności w wieku dziecięcym mogłoby spowodować zmarowanie tej ważnej dyspozycji, naraziłoby przeto człowieka na pozbawienie najwyższej wartości życiowej¹⁾. Stąd uprawniony wychowawca religijny, przekonany o prawdziwości swej religii i rozumiejący jej wartość, ma prawo i obowiązek wychować swych wychowanków według norm, które uważa w swem przekonaniu za prawdziwe. Mówiliśmy już, że prawdziwa religijność nie znosi przymusu, dlatego zwłaszcza pod koniec okresu wychowawczego należy przestrzegać, by młodzieży pozostawić wewnętrzne uznanie wielkich istotnych wartości, oraz wolność w wykonywaniu obowiązków religijnych.

30. Kto jest uprawnionym wychowawcą religijnym? Prawo i obowiązek do religijnego wychowania młodzieży należy do trzech czynników wychowaw-

¹⁾ Por. Göttler (16), str. 51 i dalsze.

czych: r o d z i c ó w, p a ń s t w a i K o ś c i o ła. Papież Pius XI (w Encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, str. 8) mówi:

„Wychowanie z natury swojej jest dziełem społecznym, a nie jednostki. Istnieją zaś trzy społeczności różne, a przeciwne przez Boga harmonijnie ze sobą związane, na których łonie rodzi się człowiek: dwie społeczności w porządku naturalnym, jakimi są rodzina i państwo; trzecia, w porządku nadprzyrodzonym — Kościół.

Na pierwszym więc miejscu rodzina, bezpośrednio przez Boga ustanowiona dla właściwego sobie celu, jakim jest rodzenie i wychowanie potomstwa, która też dlatego w stosunku do państwa ma pierwszeństwo natury, a stąd pierwszeństwo praw. Jednakże rodzina jest społecznością niedoskonałą, bo nie ma w sobie wszystkich środków do swego pełnego rozwoju. Tymczasem państwo jest społecznością doskonałą, mającą w sobie wszystkie środki do swego celu, którym jest powszechne, doczesne dobro. Dlatego pod tym względem, to jest w stosunku do ogólnego dobra, ma państwo pierwszeństwo przed rodziną, która właśnie w państwie osiąga odpowiadającą sobie doczesną doskonałość.

Trzecią społecznością, w której przez chrzest rodzi się człowiek do boskiego życia łaski, jest Kościół, społeczność nadprzyrodzona i powszechna, społeczność doskonała, ponieważ ma w sobie wszystkie środki do swojego celu, jakim jest zbawienie wieczne ludzi, i dlatego w swoim porządku najwyższa.

Wskutek tego wychowanie, które obejmuje całego człowieka, indywidualnie i społecznie, w porządku natury i w porządku łaski, należy do tych wszystkich trzech społeczności w odpowiednim stopniu, wedle wzajemnego ustosunkowania się ich swoistych celów, z ustanowionym przez Boga istniejącym porządkiem Opatrzności”.

Kościół ma w wychowaniu religijnym rozstrzygające stanowisko odnośnie

do dzieci, które przyjęły sakrament chrztu. Prawo to otrzymał Kościół od Pana Jezusa w słowach: „Dana Mi jest wszelka władza na niebie i na ziemi. Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, chrzcząc je w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego, nauczając je, by przestrzegały wszystkiego, cokolwiek wam przekazałem. A oto Ja jestem z wami po wszystkie dni aż do skończenia świata” (Mat. 28, 18—20).

W słowach tych mamy podstawę prawa wychowawczego Kościoła i jego zakres. Rozwinął je i przypomniał czasom obecnym Papież Pius XI w Swej znanej Encyklice o chrześcijańskim wychowaniu z roku 1929. Przedewszystkiem Kościół zastrzega sobie prawo nadzoru nad udzielaniem nauki religii. Prawo to precyzuje Kodeks prawa kanonicznego: „Religijne młodzieży wychowanie we wszystkich szkołach podlega powadze i nadzorowi Kościoła” (Kan. 1381, § 1). Jest prawem Ordynariusza zatwierdzanie nauczycieli religii i ksiązek, a także żądanie usunięcia tak nauczycieli religii, jak ksiązek dla dobra religii i moralności (Kan. 1381, § 3). Prawo nauczania dzieci publicznie religii zastrzega Kościół swym posłannikom, którym w tym celu udziela misji kanonicznej, „*missio canonica*”. Misji kanonicznej udziela Kościół nie tylko kapłanom, ale w razie potrzeby również osobom świeckim obojga płci, zajmującym się wychowaniem religijnym¹⁾.

Rodzinie katolickiej przysługuje prawo, ale zarazem i obowiązek moralny wychowywania swej dziatwy religijnie, w zgodzie i pod kierunkiem urzędu nauczycielskiego Kościoła. Państwo z istoty swej ma prawo i obowiązek starać się o religijno-moralne wychowanie swych dorastających obywateli²⁾.

¹⁾ Por. nadto Kodeks Prawa kanonicznego: kanon 1329—1335; kan. 854 i 860; kan. 1372—75 i kan. 2319.

²⁾ Por. Encyklika o wychowaniu chrześcijańskim str. 8 i dalsze.

Rozwój i rozkwit religijności zależy od harmonijnego współdziałania Kościoła, rodziny i państwa. Ale i dobro rodziny, Kościoła i państwa zależy w znacznej mierze od prawdziwej religijności obywateli. Wychowawca Władysław IV, ks. biskup Marcin Szyszkowski, pisze słusznie w swej katechetyce: „Katecheza (w znaczeniu całości wychowania religij-

nego) jest najskuteczniejszym środkiem naprawy Kościoła i odnowienia Rzeczypospolitej. Gruntowna znajomość prawd wiary wyrabia ze słuchaczy świątłych kapłanów, znakomitych senatorów, prawych ojców i matki, oraz uczciwych obywateli”¹⁾).

¹⁾ Por. Bielawski, str. 31.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. KS. ARCYBISKUP BILCZEWSKI: Katecheta szkoły średniej jako duszpasterz uczniów. Listy pasterskie. Warszawa-Mikolajów, 1908. 2. KS. ARCYBISKUP BILCZEWSKI: Charakter. Poznań, 1920. 3. KS. DR. ZYGMUNT BIELAWSKI: Zagadnienia z pedagogiki religijnej. Lwów, 1918. 4. KS. DR. ZYGMUNT BIELAWSKI: Wartość, motyw i zastosowanie w wychowaniu etycznym. Odbitka z Księgi pamiątkowej kursu katechetycznego w r. 1929. Kraków, 1930. 5. KS. DR. ZYGMUNT BIELAWSKI: Pedagogika religijno-moralna. Lwów, 1933. 6. KS. DR. JÓZEF ROZKWITALSKI: Szkoła twórcza w religii. Grudziądz, 1932. 7. SZUMAN, PIETER, WERYŃSKI: Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofja, religja. Warszawa-Lwów, 1933. 8. KS. DR. M. WĘGLEWICZ: Studja psychologiczne nad młodzieżą szkolną. Poznań, 1929.

9. DR. G. WUNDERLE: Einführung in die moderne Religionspsychologie. München, Kösel. 10. JOH. HUBER: Religiös-sittliche Unterweisung des Kleinkindes. München, Kösel. 11. PAUL HÄBERLIN: Der Geist und die Triebe. Basel, 1924. 12. A. MIEHLE: Die kindliche Religiosität. Erfurt, 1928. 13. E. EICHELE: Die religiöse Entwicklung im Jugendalter. Gütersloh, 1928. 14. F. WEIGL: Die Wertwelt der Volksschuljugend. 1929. 15. DR. M. LECHNER: Die Religiosität und Sexualität des Kindes. Donauwörth, 1929. 16. F. GÖTTLER: Religions- und Moralpädagogik. Münster i. W., 1931. 17. G. WUNDERLE: Glaube und Glaubenszweifel moderner Jugendlicher. Düsseldorf, 1932.

18. P. GILLET: La valeur éducative de la morale catholique. Paris, 1920. 19. HENRI CLAVIER: L'idée de Dieu chez l'enfant. Paris, Fischbacher, 1926.

WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE

napisał

Dr. BOGDAN SUCHODOLSKI

Doc. Uniwers. Józefa Piłsudskiego

WYCHOWANIE MORALNE A WYCHOWANIE SPOŁECZNE

1. **Oddzielenie wychowania moralnego od wychowania społecznego.** Stosunek wychowania moralnego do wychowania społecznego bywa różnie pojmowany. Jedni przekonują, iż oba te rodzaje wychowania nie mają ze sobą nic wspólnego, drudzy zaś są zdania, iż pojęcia te znaczą, ewentualnie powinny znaczyć, to samo. Prawem starszeństwa legitymuje się pierwsze z tych stanowisk. Powołuje się ono na dowody następujące. Wychowanie moralne pragnie zaszczerpić w młodzieży umiłowanie i posłuszeństwo wobec powszechnych, niezmiennych praw moralnych, objawionych ludziom przez Boga lub wrytych z woli natury w ich umysłach. Wychowanie społeczne natomiast dąży do zespolenia młodzieży z tem konkretnem środowiskiem, w którym będzie ona żyć i wypełniać swe obowiązki. Wychowanie moralne ma zawsze na widoku dobro jednostki, pojmowane bądź jako szczęśliwość wieczna, bądź jako doczesny spokój sumienia, i nawet wówczas, gdy zaleca pewien sposób postępowania wobec innych ludzi, czyni to na podstawie praw, których przełamanie byłoby grzechem dla jednostki. Wręcz przeciwnie wychowanie społeczne; pragnie ono zapewnić określoną korzyść grupie i przysposobić

jednostkę do pożytecznego życia, powołuje się dlatego na wymagania społeczne, którym jednostka, bez względu na własne dobro, nawet moralne, powinna być posłuszną. Wychowanie moralne dba przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka, kontroluje motywy jego postępowania i zamiary. Wychowanie społeczne natomiast troszczy się raczej o zewnętrzną poprawność postępowania, o wyniki działań i nie usprawiedliwi nawet najlepszych intencji, jeśli przyniosą one ujemne skutki dla zbiorowości.

Takie zasadnicze rozgraniczenie wychowania moralnego i wychowania społecznego posiada korzenie, sięgające w daleką przeszłość. Jego podłożem było przekonanie, iż moralność związana jest nierozłącznie z religią, religja zaś nie jest sprawą tego świata. Postępowanie moralne miało być, podobnie jak modlitwa, formą stosunku człowieka do Boga, prywatnym obowiązkiem wobec Stwórcy. Tu na ziemi zaś oddać trzeba cesarzowi to, co jest cesarskiego. Wymagania władzy świeckiej, warunków życiowych, obowiązek wobec pracy lub państwa — to wszystko było zupełnie inną dziedziną zobowiązań, różną od tamtej. W ten sposób ugruntowywało się prze-

konanie co do zasadniczej dwoistości ludzkich obowiązków.

Przetrwało ono znacznie dłużej, niż pierwotne, religijne uzasadnienia. W ciągu wieków zdobyło sobie bowiem nowe argumenty. Gdy różnica między obowiązkiem religijnym i ziemskim poczęła się zacierać, i gdy dokonywało się już zespolenie obu tych rodzajów obowiązku (widoczne najjaskrawiej w sektach purytańsko-kalwińskich, które nakazami religijnymi obejmowały sprawy świeckie), wówczas dawne rozróżnienie zyskało sobie nową formę, mianowicie przeciwieństwa między sferą prywatną i społeczną. W miarę rozwoju idei wolności w teorii i coraz większego skrępowania jej w praktyce, w okresie absolutyzmu przeciwieństwo to stało się ostrzejsze. Prawa i obowiązki, któremi rządziła się zbiorowość, wydawały się z gruntu odmienne, niż te zobowiązania i te dążenia, które właściwe są prywatnej osobowości. Rousseau formułuje, jak zwykle radykalnie, ten punkt widzenia: „Musimy wybrać jedno z dwojga: urabiać albo człowieka albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz”. Jako obywatele musimy zadawać gwałt tym uczuciom, które są nam wrodzone jako ludziom, musimy wyrzekać się samych siebie, opanowywać uczucia miłości rodzinnej, instynkty strachu i ambicji, musimy być gotowi oddać się zbiorowej całości. Są przeto „dwa rodzaje ustrojów: jeden publiczny i wspólny, drugi prywatny i domowy”¹⁾. To przeciwstawienie wyrażało nowym językiem dawną dwoistość obowiązków ludzkich. Jak dawniej sądzono, iż trzeba wybierać między religijną służbą duszy własnej i służbą światu, podobnie teraz głosi się, iż troszcząc się o siebie samego, nie można służyć zbiorowości. Są to bowiem różne dziedziny życia i obowiązków.

Ten dualizm zyskał później no-

we potwierdzenie w determinizmie społecznym. Wynikał on z różnych założeń i różne obozy używały go jako hasła. Ważne jednak i wspólne było przekonanie, iż świat gospodarczo-społeczny rządony jest prawami przyrody, niezależnymi od woli ludzkiej. Konsekwencje stąd płynące wyraził w klasycznej formie już Mirabeau: „Ingerencja państwa w sprawach gospodarczych dokonywa się albo zgodnie z prawami przyrody, i wówczas jest zbyteczna, albo przeciw nim, i wówczas jest szkodliwa”. W tych warunkach wszelkie postulaty i nakazy moralne w zakresie społecznym tracą sens i mogą być przydatne conajwyżej w życiu prywatnym, o ile i ono nie zostanie objęte determinizmem. Pod wpływem prowadzonych w tym duchu badań ekonomistów i socjologów wytwarzało się w opinii ogółu przekonanie, iż dziedzina spraw społecznych, gospodarczych i politycznych rządzona jest samoistną logiką, której człowiek nie może zmienić i której winien słuchać. Moralność jest sprawą czysto prywatną i ktoś, kto by chciał przenosić jej wymagania w dziedzinę publiczną, byłby naiwnym idealistą, nieświadomym praw, rządzących życiem.

2. Skutki oddzielenia wychowania moralnego od wychowania społecznego.

Ta dwoistość obowiązków wpływała destrukcyjnie zarówno na osobowość człowieka, jak i na życie zbiorowe. Człowiek powoływany był do spełniania wymagań często sprzecznych i niejednokrotnie znajdował się w sytuacjach tragicznych dylematów, podkopujących zaufanie do siebie i do zasad. Życie społeczne zaś, pozostawiane własnemu biegowi, mogło być organizowane w sposób zupełnie dowolny, na podstawie motywów najniższego gatunku, w oderwaniu od wszelkiego ideału. W tych warunkach ani wychowanie moralne, ani wychowanie społeczne nie mogło mieć skuteczności. To, co było prawdą i nakazem w postępowaniu jednostkowym, stawało się fałszem i naiwnością na polu działania zbior-

¹⁾ J. J. Rousseau: *Emil*, tł. W. Husar-ski — 1930, str. 9—11.

rowego. Zalety moralne okazywały się brakami ze stanowiska potrzeb społecznych. Wychowanie moralne pozostawiało człowieka w stanie zupełnej bezbronności wobec ważnych zagadnień gospodarczo-społecznych, i jako prawda cząstkowa, której wolno zaprzeczać, traciło wszelką moc wychowawczą. Wychowanie społeczne natomiast stawało się wtłaczaniem w obowiązujące formy ustrojowe, potwierdzaniem tego, co jest, i nie ukazywało żadnych ideałów, któremi można mierzyć braki i błędy istniejących stosunków. Tak wychowana młodzież wchodziła w życie, zatruta sceptycyzmem i niewiarą w siły moralne, cynizmem w postępowaniu i sądzeniu ludzi. Najcenniejszy skarb młodzieńczości: poryw idealizmu, przebudowującego świat, ulegał zupełnemu zmarnotrawieniu.

Szczególnie zaś boleśnie zaznaczyły się te niebezpieczeństwa w epoce najnowszej. Jest ona bowiem epoką radykalnych zmian we wszystkich zakresach. Coraz mniej rzeczy jest ustabilizowanych, a jutro coraz mniej podobne do wczoraj. W takich czasach postawa człowieka wobec życia ma doniosłe znaczenie. Gdy się rzeczy zmieniają, trzeba wiedzieć, nie tylko co ma się czynić, ale i co wolno czynić. Póki stosunki w świecie były ustabilizowane, póty na podstawie zwyczaju i tradycji rozwiązywano wiele trudności. Ale dziś zawiodą już te środki ratunku, ponieważ żyjemy w sytuacjach nowych, zmieniających się szybko i nieprzewidywalnie. Brak wychowania moralno-społecznego, to znaczy brak ludzi, umiejących zająć właściwą postawę w tej zmiennej cywilizacji, ludzi, którzyby nie powiększali chaosu złą wolą lub nieświadomością, brak ten daje się odczuwać coraz wyraźniej. Dlatego też coraz silniejsze stają się głosy, domagające się przezwyciężenia szkodliwego rozdziału wychowania społecznego od wychowania moralnego. Wychowanie moralne powinno objąć również i zagadnienia społeczne,

wychowanie społeczne powinno zyskać treść moralną. Znaczy to, innymi słowy, iż budzi się potrzeba przezwyciężenia dawnego dualizmu, powstaje przekonanie, iż wartość człowieka i kultury może być ugruntowana w dzisiejszym świecie tylko wówczas, gdy władac ludźmi będzie jednolity system norm.

3. Podstawy zespolenia wychowania moralnego i wychowania społecznego. Ujemne skutki tego wewnętrznego dualizmu widziano oddawna. Już w średniowieczu toczył się spór pomiędzy tymi, którzy pragnęli bezwzględnego schrystjanizowania całej kultury, a tymi, którzy, zapatrzeni w pozaziemskie cele, traktowali ją obojętnie. Epoka oświecenia podjęła również próbę zespolenia obu rodzajów norm postępowania w oparciu o prawo natury. W Polsce uczynił to Kołłątaj w dziele: *„Porządek fizyczno-moralny czyli nauka o należytościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych przyrodzenia”*. Warszawa, 1810. Prawo natury było, zdaniem Kołłątaja, podstawą moralności, a zarazem źródłem pojęć, dotyczących obowiązków społecznych człowieka i stosunków między narodami. Obie te próby miały cechy wspólne: w ponadludzkiej rzeczywistości, zwanej Bogiem lub naturą, odnajdywano stałe i powszechne wskaźniki postępowania, obowiązki społeczne i obowiązki moralne wyływały z metafizycznej istoty życia i od niej były zależne.

Pod tym względem zmieniły się przekonania dzisiejsze. Zmianę tę widać w trzech zakresach. Po pierwsze, wytworza się pojęcie kultury, jako rzeczywistości, uległej woli ludzkiej. Póki pojmujemy się rzeczywistość, jako wyraz Boga lub wytwór niezłomnych praw natury, stosunek człowieka do niej ma w sobie zawsze coś z uległości. Rzeczywistość jest wówczas nietykalna, człowiek nie potrafi jej przekształcić, a nawet nie wolno mu tego czynić. Winien ją przyjąć taką, jaka jest. Jeszcze i dziś,

pamiętni nauk determinizmu naturalistycznego, skłonni jesteśmy ograniczać naszą wiarę w ludzką zdolność przekształcenia rzeczywistości. Przeprowadzamy tedy niejednokrotnie rozróżnienie między takimi dziedzinami, które, jak nauka i sztuka, widomie zależą od człowieka, i takimi, jak życie gospodarcze i społeczne, które rzekomo zależą od jakichś ponadludzkich praw. Naogół jednak zwycięża wiara w pełną plastyczność kultury, t. j. uległość jej wobec dążeń ludzkich, a pojęcia Boga i praw natury określane są tak, by rzeczywistość nie ulegała znieruchomieniu. Taka humanistyczna teoria kultury, czerpiąca dziś soki żywotne zarówno z badań socjologicznych, jak i rozważań filozoficznych, nie pozwala na utrzymanie dawnego rozdziału między sferą moralną (jako sferą swobody ludzkiej) i sferą społeczną (jako sferą konieczności), traktując normy obu jako przejawy tej samej ludzkiej wolnej działalności.

Drugą cechą charakterystyczną dzisiejszego stanowiska jest krytyczny stosunek do pojęć abstrakcyjnych. Badania historyczne i socjologiczne podważały zaufanie do tych wszelkich konstrukcyj umysłowych, które opierały się na zasadach powszechnie ważnych, niezmiennych, przyrodzonych. Różnorodność sytuacji i związana z tem różnorodność norm postępowania okazała się zbyt wielką, by można ją zlekceważyć. Wszelkie doktryny, objawiające prawdy rzekomo wieczne i powszechne, poddawano krytyce i wykazywano, iż są one wyrazem, często nieświadomym, konkretnej sytuacji dziejowo-społecznej. W tem dyskredytowaniu zasad ogólnych współdziałały różne kierunki filozoficzne: zarówno marksizm, jak pragmatyzm, różne szkoły naukowe: zarówno Durkheim, jak Dewey. Skutek był ten, iż zasady moralne utraciły dawną powszechność i niezmienność, stały się bardziej związane z konkretnym życiem pewnego środowiska. Tem samym zacierał się dawny rozdział między normami mo-

ralnymi a normami społecznymi, powodowany tem, iż pierwsze z nich były ogólne i powszechne, a drugie szczegółowe i konkretne. I jedne i drugie zaczynały znajdować swe podstawy w konkretnym dziejowym życiu pewnej grupy ludzkiej.

Wreszcie, po trzecie, dokonana się zmiana w pojęciu stosunku jednostki do zbiorowości. Badania socjologiczne obaliły dawniejszą teorię człowieka samotnego, człowieka, który od natury miał być wyposażony instynktami i rozumem, uczuciami i wolą, zasobem ważnych idei wrodzonych oraz potencjonalnych umiejętności i zręczności. Badania te przekonały, iż osobnik ludzki rozwija się i dojrzewa w społeczeństwie i że temu współżyciu zawdzięcza mowę, poglądy, sposoby odczuwania, a nawet kategorie myślenia. W związku z tem odróżnianie sfery prywatnej od społecznej straciło swą dawną, doktrynerską ostrość. Jednostka i zbiorowość ukazały się jako jednolity zespół życiowy. Dlatego też i oddzielanie moralności, jako sprawy prywatnej, od obowiązków społecznych przestało przekonywać.

Wszystkie te czynniki sprawiły, iż poczęto w teoriach filozoficznych i pedagogicznych łączyć i zespolać wychowanie moralne z wychowaniem społecznym, w przekonaniu, iż żadne z nich w odosobnieniu nie może być wystarczające, ponieważ obie te dziedziny obowiązków są zespolone w życiu nierozłącznie.

4. Klasyfikacja sposobów zespolenia wychowania moralnego z wychowaniem społecznym. Charakterystyka poprzednia ujawniła nam czynniki, skłaniające do wyrzeczenia się stanowiska, które zezwalało na współistnienie dwóch różnych rodzajów norm, często sprzecznych między sobą i obowiązujących w różnych dziedzinach postępowania. Sposób przeprowadzenia postulatu łączności bywa wszakże bardzo różny. Przedewszystkiem można osiągać jednolitość przez uzależnienie jednych norm

od drugich, i to bądź przez podporządkowanie norm moralnych wymaganiom społecznym, bądź odwrotnie. Pierwsze stanowisko zajmują ci wszyscy, dla których interes zbiorowości jest najwyższym kryterjum, a wymagania etyczne winny być jego funkcją. Zbiorowość zaś pojmowana bywa jako państwo, jako klasa, jako naród, jako ród i t. d., zależnie od sytuacji dziejowej. Przedstawiciele tego stanowiska odnaleźć można w różnych krajach i epokach; w czasach nowszych uzasadniał w Polsce ten punkt widzenia Z. Balicki, w Niemczech E. Kriek. Drugie stanowisko właściwe jest idealistom, wierzącym w możliwość opanowania motywów działań zbiorowych dyscypliną moralną. Należą tu ci wszyscy, którym nie imponuje ani bogactwo ani potęga, o ile trzeba je okupić stratą moralną; ludzie radykalizmu etycznego, spotykani zarówno wśród grup religijnych (np. Arjanie w Polsce, Gandhi), jak i wśród reformatorów społecznych. W nowszych czasach stanowiska tego bronili najsilniej W. Foerster, w Polsce St. Witkiewicz.

Oba te stanowiska mają pewne cechy wspólne. Opierają się mianowicie na wymaganiach. Znaczy to, iż uznają faktyczną rozbieżność motywów i celów postępowania ludzkiego w zakresie moralnym i społecznym, uważają jednak, iż powinna ona być przezwyciężona. Oba więc stanowiska nie oddalają się zbyt od dawnego dualizmu; uznają mianowicie jego istnienie, a różnią się w tem tylko, iż przez wymaganie podporządkowania pragną go usunąć. Pozostaje jednak zawsze jakaś ukryta rozbieżność i elementy podporządkowane uchodzą zawsze za zwyciężone chwilowo i zawsze są gotowe do buntu.

Dlatego też inne stanowisko próbuje wogóle zakwestjonować słuszość uznawania dwóch rodzajów, odrębnych i niezależnych, norm postępowania i wprowadzić bądź normy moralne ze społecznych, bądź odwrotnie. Nie o to więc

chodzi tu, co powinno być, ale o zanalizowanie tego, co jest naprawdę, i przekonanie się, czy nasze potoczne sądy są słuszne czy nie. Stanowisko to ma charakter naukowy, podczas gdy charakteryzowane powyżej punkty widzenia wyrażają się zazwyczaj w formie wezwań i wskazań. Tam bowiem chodzi o powinność, tu o faktyczny stan rzeczy. Wynik badań bywa dwojaki. Jedni wykazują, iż normy moralne są w istocie rzeczy normami społecznymi, że biorą początek i czerpią swe uprawnienia z form organizacji społecznej i jej potrzeb. Nie zawsze ta faktyczna zależność jest widoczna i dlatego właśnie ludzie skłonni byli wierzyć w samoistną wartość norm moralnych, nauka jednak, w szczególności socjologia, rozprasza te złudzenia i wytworza zapatrywania zgodne z rzeczywistością. Głównym reprezentantem tego stanowiska jest E. Durkheim i jego uczniowie. Przeciwny pogląd natomiast upatruje w normach moralnych źródło i uprawnienie wymagań społecznych, a powołując się na badania historyczno-socjologiczne, wykazuje, iż obowiązki społeczne zależały zawsze od wymagań moralnych i religijnych. Dopiero w dalszym rozwoju dziejowym zatarło się w świadomości ludzkiej odczucie tej zależności i normy społeczne poczęły być traktowane jako zupełnie samoistne. Taki pogląd reprezentuje dobrze Fustel de Coulange.

Cechą wspólną obu stanowisk jest chęć wykazania, iż w rzeczywistości istnieje jeden tylko rodzaj norm. Wykazane zaś ma to być w ten sposób, iż odmawia się samoistności bądź normom moralnym, bądź normom społecznym.

Ale ten sam cel może być osiągnięty na innej drodze. Można mianowicie, nie przesądzając niczego o pierwotności tych lub tamtych norm, uznać ich identyczność; nie wprowadzać więc jednych norm z drugich, jak poprzednio, ale zakwestjonować wogóle słuszość przekonania, iż istnieją dwa odrębne rodzaje norm; wykazać, iż w rzeczywistości za-

chodzi jedno tylko zjawisko, które możemy nazywać moralnym lub społecznym, zależnie od punktu widzenia. Takie stanowisko tożsamości zajmuje J. Dewey. W Polsce głosił podobne poglądy E. Abramowski.

Jak widać, klasyfikacja ta ujawnia coraz bardziej radykalny sposób łączenia wychowania moralnego i społecznego. Poczynając od prób przewyciężenia różnorodności obu tych punktów widzenia przez postawienie wymagań podporządkowania, przechodzi do prób faktycznego wyprowadzenia jednych norm z drugich i wreszcie ujmuje oba rzekomo różne porządki jako identyczne.

5. Z. Balicki i E. Kriek. Zygmunt Balicki wypowiedział swe poglądy w rozprawie: „Egoizm narodowy wobec etyki”, wydanej w r. 1908 i bardzo żywo, wówczas i potem, dyskutowanej. Przeciwwstawia on wzajemnie etykę ideałów etyce idei, określając je w sposób następujący. „Etyka ideałów stawia sobie za cel jeżeli nie osiągnięcie, to przynajmniej zbliżenie się jednostek do stanu doskonałości bezwzględnej, przyczem pojęcie doskonałości, pozbawione przedmiotowej oceny społecznej, musi być mniej lub więcej aprioryczne”. Taką etykę Balicki podaje krytyce z wielu względów. Po pierwsze dlatego, iż jej bezwzględne wymagania, nie licząc się z realnymi warunkami, wytwarzają dla jednostek sytuacje bez wyjścia: człowiek uczy się wówczas zaprzeczać szczytnym, ale nierealnym hasłom przez postępowanie, które dyktowane jest koniecznością życiową lub społeczną. Powtóre, etyka taka „naciąga strunę doskonałości do granic, przechodzących siły przeciętnego, uczciwego człowieka” i może być tylko dla wybranych, pozostawiając ogół bez dyrektyw i w poczuciu poniżenia. Po trzecie, wymaganie doskonałości idzie w parze ze „specjalizacją” w jakiejś określonej dziedzinie obowiązków etycznych i pociąga za sobą bezwzględną i ascetyczną postawę wobec siebie i innych ludzi w tej dziedzinie; tak np. bezwzględny altru-

ista potępi wszelki egoizm, nawet taki, który niewątpliwie przynosi korzyść społeczeństwu, a idealizator skromności przeciwstawi się podnoszeniu dobrobytu, nawet tam, gdzie jest to sprawą kultury i higieny. Po czwarte, etyka taka nie uwzględnia realnych skutków czynów i dba o to tylko, by stało się zadość wymaganiom: wyznawca jej gotów więc, potępiając zabójstwo, przeciwstawić się służbie wojskowej, choćby to było klęską dla całego narodu. „Etyka ideałów — stwierdza Balicki — względna w swej istocie, niezdolna wytworzyć poczucia obowiązku powszechnego, rozbija społeczeństwo pod względem moralnym, wprowadza w nie chaos i anarchję duchową... W pogoni za doskonałością ludzie przestają być dobrymi członkami społeczeństwa, w pogoni za cnotą przestają należycie wypełniać swe obowiązki osobiste i obywatelskie”.

Takiej etyce przeciwstawia Balicki etykę idei, etykę społeczną. „Zasadą jej przewodnią jest realne dobro konkretnego społeczeństwa, do którego dana jednostka należy”. Wymaga ona od ludzi doskonalenia się, ale w ramach warunków społecznych; stawia wymagania mniej wysokie, ale przestrzega ich surowo, i każdy może i powinien jej słuchać. Nie formułuje norm bezwzględnych, nie powiada więc: nie kłam, bo wie, iż bywają sytuacje, w których kłamstwo jest konieczne (kłamstwo na wojnie, kłamstwo lekarza, osłonięcie tajemnicy urzędowej i t. d.); nie powiada: nie sprzeciwiaj się złu, ale wzywa do działania; uświęca ona „odstępstwo od pewnych obowiązków i nakazów, ale tylko w imię obowiązków i nakazów ważniejszych i wyższych”. Pragnie ona wychować człowieka, który, „zespoliwszy się ściśle z najbardziej odpowiadającymi jego charakterowi grupami, kołami lub prądami społecznymi, stanie się najlepszym ich wyrazem, wniesie w życie ich nowe pierwiastki dodatnie, stworzy lub podniesie ich typ i przyczyni się do harmonijnego ich współdziałania dla dobra całości”.

Podczas gdy etyka ideałów ma na oku człowieka, oderwanego od grupy, zajętego własnymi przeżyciami i własną doskonałością, etyka idei jest „etyką charakterów czynnych, twórczych w dziedzinie społecznej”; ma ona na widoku „konkretne stosunki, zachodzące pomiędzy indywidualnościami, zarówno jednostkowymi, jak i zbiorowymi, i dąży do podniesienia typu tych stosunków”.

Zgodnie z tem wymaga Balicki, by wychowywać młodzież w duchu potrzeb społecznych, a ponieważ naturalnym środowiskiem społecznym jednostki jest naród, należy wychowywać ją w duchu narodowym. Należy unikać i przeciwstawiać się wszelkiemu wychowaniu abstrakcyjnemu i literackiemu, trzeba ćwiczyć przekonanie, iż w życiu decyduje siła i zręczność, nie doktryna etyczna, trzeba działać według samowiednego egoizmu narodowego i, zgodnie z dziejową tradycją polską, a wbrew sentymentalnym humanitarystom, kształtować typ żołnierza-obywatela. Rozumieć przytem należy, iż „nie ten jest żołnierzem, kto nosi mundur i pałasz, ale ten, co ma w sobie żołnierskiego ducha, a cechy te połączyć się dają z każdym zawodem, z każdym stanowiskiem i z każdym rodzajem pracy”.

Poglądy Kriecka, czołowego przedstawiciela pedagogiki hitlerowskiej, można będzie zreferować krócej: są one bowiem zasadniczo podobne do stanowiska Balickiego, choć mniej precyzyjnie wyrażone¹⁾. Podobnie, jak on, poddaje krytyce kulturę, oderwaną od podłoża rasy i narodu, kulturę, udzielającą wskazań i wartości ogólnych a pozbawioną troski o realne potrzeby środowiska. Chrześcijaństwo i oświecenie tworzyły taką właśnie kulturę: wyższą ponad realne warunki życia, uduchowioną, ogólną, dostępną dla wybranych tylko ludzi. Ale ten okres przechodzi już do historii, roz-

poczynamy epokę kultury, uwarunkowanej politycznie i narodowo, kultury, stającej na usługach walczącego o byt państwa-narodu. Ideałem osobowości nie jest jednostka, akcentująca swą odrębność psychiczną i prywatną wyższość w przeżywaniu kultury duchowej, ale jednostka, zrosnięta z grupą, umiejąca jej służyć ofiarnie. Ani prorok ani geniusz nie powinni już być dla nas wzorami, są to wyraziciele epok minionych: religii i kultury niezależnej. Naszym typem jest bohater — „człowiek rzeczywistości, losu i tragicznego życia. Jest on wojownikiem, prowadzi politykę i buduje państwo, jest przedstawicielem rasy i tworzy dzieje, przejawia się w nim głos krwi, idea władztwa i przywództwa, poczucie honoru i dyscypliny (*Zucht*)”. Nowa epoka jest epoką organicznego zespolenia i przeciwstawia się dawnym epokom indywidualizmu i niezależności, nie uznaje racjonalizmu, wierzy instynktom, nie ceni tego, co sztuczne i stworzone przez rozum i organizację, ufa natomiast temu, co w irracjonalny sposób wyrasta z życia.

Wychowanie powinno być w tych warunkach włączaniem jednostki w żywotną rzeczywistość życia narodowego, które „jest źródłem a zarazem polem życia dla światopoglądu, religii, sztuki, nauki, wszelkich dóbr duchowych i wogóle całej kultury. Wychowanie powinno też ukazywać jednostkom polityczne konieczności życiowej walki o byt, jako źródło i zadanie państwa, uosabiającego życie narodu, i wytwarzać w ludziach, a szczególnie w tych, którzy będą przywódcami, następujące wartości: honor, postawę obronną, wierność, gotowość służby i ofiary dla dobra całości, surowość życia i ducha żołnierskiego w publicznych stosunkach”. Wszelkie inne próby wychowania, powołujące się na autonomję wartości moralnych, winny być potępione, jako szkodliwe dla dobra narodowego i oparte na fikcjach.

6. Stanisław Witkiewicz i Fr. W. Foerster. Witkiewicz nie był pedago-

¹⁾ E. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, 1932; *Völkischer Gesamtgeist und nationale Erziehung*, 1932.

giem, ale działalność jego miała przecież w najgłębszym sensie znaczenie wychowawcze. Na schyłku XIX i na początku XX wieku był on u nas jednym z najwybitniejszych przedstawicieli radykalizmu etycznego, który nie ulegał żadnym kompromisom i wydawał śmiało wyroki.

Poddając krytyce metody katechizmowego nauczania religii w szkołach, czynił to przedewszystkiem dlatego, iż nie mógł znieść kazuistycznego przystosowania bezwzględnych zasad etyki chrześcijańskiej do wymagań bieżącego życia. „Przez przewrotną chęć wejścia w kompromis z haniebnymi zasadami policyjnego państwa, przez przystosowanie się do form ustrojów społecznych, będących absolutnem zaprzeczeniem chrześcijaństwa, przez chęć zaskarżenia jednostkowego egoizmu rozluźnia on (katechizm) każdą zasadę moralną, pacy i wykręca treść przykazań, odbiera cnotom ich siłę i stałość, rozprzęga, rozluźnia, obniża i poniża całą treść chrześcijaństwa do poziomu najpospolitszego, wygodnego filisterstwa, policyjnego przepisu i umowy, obstawionej mnóstwem zastrzeżeń, ułatwiających jej złamanie”¹⁾. Takie wychowanie, przystosowane do nędznych i niesprawiedliwych warunków współczesnego życia, odbiera ludziom miarę w sądzeniu i moralną energję przeciwstawiania się złu. Przyzwyczajają do potwierdzania tego, co jest, a nawet — przez uzależnianie norm etycznych od rzeczywistości społecznej — do usprawiedliwiania oczywistych grzechów społeczno-gospodarczego ustroju naszej epoki. Tylko bezkompromisowość ideałów etycznych, choćby odległych, daje ludziom możność dążenia do lepszych warunków współżycia, do doskonalszej realizacji ducha miłości, oraz daje im siłę przeciwstawiania się niesprawiedliwościom współczesnego życia i wszelkim, rzekomo nieuchronnym a szkodliwym moralnie wymaganiom społecznym. Sta-

nowisko to określił Witkiewicz w sposób następujący: „Trzeba zawsze stawać na najradykalniejszym stanowisku absolutnej sprawiedliwości społecznej, która jest wcieleniem jedynej wartwej czci siły, łączącej ludzkość — miłości. Z dzisiejszych ustrojów społecznych nie może zostać nic”¹⁾.

Fr. W. Foerster poświęcił swą działalność obronie stanowiska, głoszącego wyższość norm moralnych ponad wszelkimi innymi wskazaniem życiowemi, a w szczególności nad imperjalistycznymi interesami państwa. Obrona ta polega głównie na wykazaniu, iż polityka moralna jest nietylko godniejszą człowieka, ale zarazem i skuteczniejszą. „Jedyna prawdziwa racja stanu polega na podporządkowaniu prawu moralnemu”²⁾. A jest tak dlatego, ponieważ państwo opiera się na jednostkach, czerpiąc z ich siły i uczciwości własną moc i wartość w świecie. Anarchja dusz prowadzi zawsze do anarchji w państwie, ponieważ ta siła moralna, którą państwo zwycięża wszelkie tendencje odśrodkowe, jest tą samą siłą, dzięki której poszczególne jednostki opanowują swe egoistyczne namiętności. Państwo zatem musi być ugruntowane w głębi duszy, jako zwyciężenie motywów zysku i gwałtu, dążeniem do współżycia i sprawiedliwości. Aby się to duchowo zespolenie jednostki i państwa mogło dokonać, trzeba, by polityka państwa była wierna tym zasadom, które są wyznawane przez jednostki, by służba państwu mogła być odczuwana jako osobista służba wartościom religijno-moralnym, jako sprawa nietylko obowiązku społecznego lub prawnego, ale obowiązku wobec własnej duszy. Tym zasadom ma być wierne wychowanie obywatelskie. Nie powinno być przystosowywaniem do wymagań życia zbiorowego, ale powinno polegać przedewszystkiem na wzmocnieniu oso-

¹⁾ St. Witkiewicz: *Chrześcijaństwo i katechizm*, 1920, str. 26.

²⁾ W. Foerster: *Politische Ethik und politische Pädagogik*. München, 1922.

bistego charakteru, by zyskał on siłę przeciwstawienia się szkodliwym namiętnościom: zbiorowemu egoizmowi, niszczącej sile nacjonalizmu, kultowi przemocy, władztwu pieniądza. Jednostki, które znajdują w sobie dość siły, by wystąpić przeciw bardzo sugestywnym, ale zgubnym, przesądom zbiorowym, staną się ośrodkiem nowego życia. Będzie ono głębiej ludzkie i zarazem bardziej pożyteczne dla interesów państwowych: polityka, przeciwna moralności, jest bowiem zawsze polityką krótkowzroczną.

7. **Emil Durkheim.** Reprezentuje on stanowisko socjologizmu, t. zn. doktryny, według której wszystkie fakty kultury są uwarunkowane społecznie. Nawet nasze pojęcia i sposoby rozumowania wytworzyły się przez styczności społeczne, a religja jest zamaskowaną formą przywiązania do grupy i ubóstwieniem jej. Moralność nie może się wyłamywać z tego uwarunkowania. Co to są reguły moralne? Są to takie reguły, odpowiada Durkheim¹⁾, które zalecają ludziom pewien sposób postępowania. Od innych reguł postępowania, np. higienicznych, różnią się jednak tem, iż inny rodzaj kary spotyka łamiącego te nakazy. Jeśli przełamuję nakaz higieny, np. piję zakażoną wodę, to sama rzeczywistość zemści się na mnie, skutek wyniknie bezpośrednio z mego przestępstwa; inaczej, gdy łamię regułę moralną, gdy kradnę lub zabijam, złe następstwo nie wynika bezpośrednio z mego czynu, i dlatego tylko będę ukarany, iż dany czyn był zabroniony. Reguły moralne nie stąd więc czerpią swą siłę, że informują o obiektywnych związkach, zachodzących w świecie, ale same z siebie posiadają moc autorytatywną. Druga cecha reguł moralnych polega na tem, iż zalecają nam postępowanie, które jest pożądane, przyczem pożądanie to ma charakter upodobania, pociągającego nas wzwyż, wymagającego od nas wysiłku

i opanowania niższych upodobań. Idea obowiązku i idea dobra, oto najważniejsze cechy reguł moralnych. Poszukując wyjaśnienia powstania takich reguł, Durkheim zwraca uwagę, iż nigdy nie uchodzi za moralne postępowanie, mające na celu wyłączne dobro działającej jednostki, i wnioskuje stąd, że również i dobro bliźniego nie może nadawać czynom znamion moralności; bliźni przecież jest taką samą jednostką ludzką, jak my. A skoro tak, to tym przedmiotem, który naszemu działaniu nadaje charakter moralny, może być tylko społeczeństwo, pojmowane nie jako suma jednostek, ale jako swoista całość wyższego rzędu. „Moralność zaczyna się tam, gdzie zaczyna się życie w grupie, ponieważ wtedy tylko możliwe są przywiązanie i bezinteresowność”. Grupa bowiem przeraża nas, a stawiając nam wymagania, staje się w naszych oczach źródłem autorytatywnych nakazów; jednocześnie zaś będąc ostoją naszej kultury, jest przedmiotem miłości i pożądania. Obie cechy reguł moralnych z niej biorą początek. Wynika stąd zasada, iż nie powinno się pragnąć innej moralności, niż ta, której wymaga społeczna struktura epoki. „Pragnąć innej moralności, niż ta, która ugruntowana jest w społeczeństwie, znaczy to zaprzeczać społeczeństwu, a więc i zaprzeczać sobie samemu”. Reguły moralne tracą według tej teorii wszelką samoistność i stają się funkcją społeczno-dziejowej rzeczywistości. Wychowanie przeto powinno intelektualnie zapoznawać człowieka ze stanem społecznym, by trafnie ocenić, jaka moralność jest właściwą, i nie wyznawać zasad, utrzymujących się tradycyjnie w opinii, ale już przestarzałych w stosunku do istotnych potrzeb społecznych, oraz by nie ulegać egzaltacji moralistycznej, wyprzedzającej realne potrzeby czasu, albo zgoła niespołecznej. Wychowanie moralno-społeczne powinno więc być przedewszystkiem oparte na analizie społecznej struktury środowiska. Zgodnie z tem Durkheim, oraz jego ucz-

¹⁾ Determination du fait moral (1906), przedruk w zbiorze Sociologie et Philosophie, 1924; oraz L'éducation morale, 1925.

niowie, podjęli próby stworzenia nauki o moralności, któraby miała znaczenie zarówno dla polityki społecznej, jak i dla wychowania.

8. Fustel de Coulange i Marjan Morawski. Fustel de Coulange wypowiedział swe poglądy w głośnej i namiętnej dyskutowanej książce historycznej o społeczeństwie i państwie starożytnym¹⁾. Wykazuje tam, iż prawa, rządzące życiem prywatnym i publicznym, są wynikiem wiary religijnej i pojęć o obowiązkach moralnych człowieka. Wszelkie zmiany, jakie zachodzą w organizacji społecznej, są odzwierciedleniem przemian, dokonywujących się w opinjach religijno-moralnych. W dokładnej analizie historycznej ukazuje nam Fustel de Coulange, że „państwo było społecznością religijną, król arcykapłanem, urzędnicy kapłanami, prawo zaś formułą świętą, patriotyzm miał charakter pobożności, a wygnanie było ekskomuniką”. Dziwne, według nas, przepisy prawne wyjaśniają się łatwo w związku z dawną religią i dawnymi pojęciami moralnymi. Upadek tego porządku rzeczy dokonywa się powoli i równoległe z upadkiem dawnej religijności: prawa i instytucje tracą sens, jaki posiadały, degenerują się i zanikają. Powstaje i krzepnie nowa religia, która poszuka własnego wyrazu w dziedzinie społeczno-politycznej. Stanowisko Fustel de Coulange'a zjednało sobie wyznawców głównie wśród uczonych katolickich, którym odpowiadało wprowadzenie norm społecznych z norm religijno-moralnych.

W Polsce stanowiska takiego bronił najsilniej Marjan Morawski²⁾. Nawiązywał on do teorii prawa natury, prawa istniejącego w świecie z woli Boga, prawa wyższego ponad zamierzenia ludzkie i starszego, niż człowiek. To prawo przyrodzone określa nasze obowiązki i powinności oraz pozwala nam mierzyć i oceniać istniejące i proponowane nor-

my prawne. Ani siła, ani kontrakt społeczny, ani wola zbiorowości nie są źródłami prawa, ale „zakon przyrodzony”, stanowiący „wspólny grunt dla sumienia i dla praw i dla państwa”. I tylko te wymagania posiadają moc zobowiązującą, które z niego płyną. Te, które mu zaprzeczają, nie są prawem, lecz gwałtem i nie obowiązują człowieka. Wychowanie moralno-społeczne nie zależy więc od żadnych socjologicznych analiz, ale od poziomu życia moralnego jednostek, względnie od poziomu ich życia religijno-moralnego.

9. Edward Abramowski i Jan De-wey. Punktem wyjścia rozważań Abramowskiego była chęć pogodzenia determinizmu dziejowego, wykładanego przez materializm ekonomiczny, z pojęciem twórczej i działającej jednostki ludzkiej. W tym celu poddał on dokładniejszej analizie pojęcie zjawiska społecznego¹⁾. Powstaje ono bądź ze zjawisk fizycznych, bądź ze zjawisk psychicznych. „Zjawiska fizyczne wtedy tylko stają się społecznymi, gdy je uduchowiamy, gdy stają się nosicielami pracy lub potrzeb ludzkich, gdy, nie tracąc swej materialnej, fizycznej natury, są zarazem symbolami inteligencji, myśli”. W ten sposób w świat społeczny wchodziły rzeczy materialne, jako przedmioty pożądań lub narzędzia działań ludzkich. Zjawiska psychiczne natomiast, przeżywane przez poszczególne jednostki, stają się społecznymi wówczas, gdy „przybierają charakter obiektywny, niezależniają się od bezpośredniego działania woli naszej i narzucają się nam z zewnątrz, jakgdyby rzecz pewna”. Taki charakter obiektywny mają idee społeczne i normy, obowiązujące w grupie. Zjawiska społeczne nie są więc jakąś samoistną kategorią zjawisk, ale specyficzną syntezą zjawisk psychicznych i fizycznych. Mylą się więc i ci, którzy podkreślają wyłącznie rzeczowy, ponadindywidualny charakter

¹⁾ La cité antique.

²⁾ Podstawy etyki i prawa, 1908.

¹⁾ Zagadnienia socjalizmu, 1899, przedruk w t. II Pism 1924.

zjawisk społecznych, jak i ci, którzy chcą je całkowicie sprowadzić do przeżyć indywidualnych poszczególnych jednostek. Zjawisko społeczne ma rzeczowo-psychiczny charakter, jest zarazem indywidualne i ponadindywidualne. Dochodzimy w ten sposób do t. zw. indywidualnych równoważników zjawisk społecznych. Jest to mianowicie ta ich strona, która dostępna jest bezpośrednio przeżyciu jednostkowemu. Na gruncie pewnych teorii psychologicznych, których tu nie możemy dokładniej analizować, dochodzi Abramowski do stwierdzenia tożsamości moralnych i ekonomicznych przeobrażeń społecznych; wykazuje, iż zmiany potrzeb i wymagań, uspołeczniając się, prowadzą do przebudowy praw i instytucji, a instytucje i prawa, aby żyć, muszą mieć odpowiedniki w duszach jednostkowych. „Istotnie znaczące w przeobrażeniach społecznych jest to, co jest indywidualne w zbiorowościach”, to znaczy to, co przez żywych ludzi praktykowane jest w ich codziennym postępowaniu. To, co nie jest potwierdzane w praktyce jednostkowego życia, staje się doktryną martwą. Nie można więc traktować ustroju społeczno-gospodarczego, jako rzeczywistości obiektywnej i niezależnej od ludzi, jako środowiska, w którym muszą żyć, ale nie można też traktować moralności, jako sprawy prywatnej. Zjawisko społeczne, jak wiemy, ma rzeczowo - psychiczny charakter, jest obiektywne i indywidualne zarazem; wynika stąd, iż prawa i instytucje oraz przeżycia moralne są podwójnym obliczem jednej i tej samej rzeczywistości. I tylko nasz abstrahujący punkt widzenia wyróżnia w niej sztucznie raz ten, raz tamten element. Dlatego to „z prawideł moralności, wyznawanych przez ludzi indywidualnie, jako motor wewnętrzny ich postępowania indywidualnego, poznać można zawsze, jakimi są urządzenia społeczne, wśród których żyją”. Na gruncie tego utożsamienia norm moralnych i norm prawnych powstają specjalne wymaga-

nia dla polityki wychowawczej. Abramowski poddaje nieubłaganej krytyce wszelkie metody wyłącznie intelektualistycznego oddziaływania: do przebudowy społecznej bowiem potrzebne są nie nowe teorie, ale realne przeżycia ludzkie, zmiana typu ich życia. W jednostkach winna się dokonywać przemiana moralna, która odbierałaby soki żywotne istniejącym instytucjom i tworzyła nowe. Zarazem jednak mylą się i ci, którzy sądzą, iż na drodze udanego zamachu rewolucyjnego możnaby obalić istniejące i stworzyć nowe prawa i instytucje: ten świat obiektywny nie miałby korzeni w duszach jednostek i musiałby się załamać. Ani przez doktryny, ani przez zarządzenia nie zmienia się ustroju i nie wychowuje ludzi. Jedyną właściwą drogą przebudowy społecznej, a zarazem wychowania moralno-społecznego nowych ludzi, jest droga jednoczesnego przekształcenia w praktyce życiowej pojęć moralnych i rzeczywistości prawno-instytucjonalnej. W swobodnych stowarzyszeniach, w kooperatywach wytwarza się, zdaniem Abramowskiego, jednocześnie i nowy typ człowieka i odpowiadający mu nowy typ organizacji społecznej. Jakkolwiek zapatrywalibyśmy się na tę wiarę Abramowskiego, ważna dla współczesnych teorii pedagogicznych pozostanie analiza, zespalająca świat moralny i świat społeczny i wykazująca, iż istota wychowania polega na równoczesnym przekształceniu środowiska i psychiki.

J. Dewey określa często swą filozofję jako przeciwycięcie wszelkich przeciwieństw: człowieka i przyrody, wiedzy i działania, pracy i zabawy, materiału naukowego i metod, empiryzmu i racjonalizmu, obowiązku i pożądania i t. d. Życie jest pełnią i nieuprzedzone spojrzenie ukazuje nam łączność wszystkiego, co dowolnie rozdzielamy. Ten punkt widzenia obowiązuje w traktowaniu zagadnień moralno - społecznych. W moralności zwalczają się dwa poglądy, oba niesłuszne, bo oparte na odróż-

nieniu świata wewnętrznego od wewnętrznego¹⁾). Pierwszy pogląd określa moralność, jako dyspozycję wewnętrzną, jako dobrą wolę, intencję; drugi natomiast zwraca uwagę na przejawy zewnętrzne, na działanie, na skutki. Pierwszy popada w sentymentalizm i traci środki kontroli, ponieważ uznaje wyłącznie odpowiedzialność przed własnymi myślami, a nie przed faktami życiowymi. Drugi natomiast staje się utylityzmem i dba tylko o osiągnięcia, o stan posiadania, nie doceniając wysiłku i działalności, jako dobra w sobie. Prawdziwa moralność jest jednią, jest wzrostem żywotnym jednostki, wchodzącej w coraz to nowe sytuacje, wespół z innymi ludźmi. Nierozłączny spłot warunków, dążeń, chęci, projektów, rozmyślań, decyzji, prób, działań składa się na proces wzrostu (*growth*), który jest zarazem wewnętrznym i zewnętrznym. Innym zagadnieniem, namiętnie dyskutowanym, jest stosunek interesowności do bezinteresowności w postępowaniu. Jedni wykrywają we wszystkich naszych czynach motywy egoistyczne, inni bronią bezinteresowności. I znowu oba stanowiska są, zdaniem Dewey'a, niesłuszne. Oba pojmują fałszywie naszą osobowość, jako coś statycznego, gotowego i zasadniczo różnego od naszych czynów. Ale osobowość nie istnieje poza konkretnym procesem udziału w życiu. Opieranie się na jakiejś idei obowiązku, ustalonej zgóry i raz na zawsze, jest rezygnacją z żywego uczestniczenia w procesie przemian, któremu podlega nasza osobowość i nasze otoczenie; działanie zaś na podstawie pożądań chwilowych byłoby rozproszeniem się i zahamowaniem wzrostu. Powinniśmy dojrzewać w życiu, t. zn. wchodzić w nowe sytuacje i osobowość naszą identyfikować z możliwie wielką ilością działalności, przewyciężając rutynę i ograniczenia. Wówczas

życie nasze nie będzie traktowane, jako środek do osiągnięcia jakichś stałych i niezmiennych rezultatów, ale będzie samo w sobie pociągające i pożądane, pełne wysiłku myśli i woli.

Moralność — to jest główny sens tych analiz — nie jest zgodnością z jakimiś prawami i dobrami, ustalonymi raz na zawsze i jednakowo dla wszystkich, jako najwyższe cele i zadania. Moralność jest zachowaniem się człowieka w konkretnych sytuacjach życiowych, jedynych, niepowtarzalnych, nieprzewidywanych; jest jego życiem, jego wzrostem. Ani absolutyzm, ani formalizm, ani rutyna, ani kazuistyka nie są potrzebne. Moralność staje się sprawą doświadczenia i praktycznego dowodu. „Badanie i odkrywanie zajmują w moralności takie samo miejsce, jak w naukach przyrodniczych”, które wcześniej oswoiły się od absolutnych celów, narzucanych zgóry zasad i zstąpiły w ożywczy potok doświadczenia. Moralność obejmuje więc całe życie jednostki, a nie tylko realizację jakiejś listy „cnót”, jest we wszystkich sytuacjach, w których człowiek działa. Ponieważ zaś życie nasze i nasz wzrost dokonywa się w społeczeństwie, przeto „moralne i społeczne cechy naszego postępowania są właściwie jednym i tem samem”. Zupełnie fałszywe jest pojmowanie czynności społecznych, jako konieczności, obojętnej moralnie. W czynnościach tych dojrzewamy i wzrastamy, lub rutynizujemy się i zamieramy. To są ważne czynności. Nie można dzielić naszego działania na takie, które dostarcza tylko środków, i takie, które jest wartością samo w sobie. Ten pierwszy rodzaj jest bowiem upodleniem. To, co wykonujemy bez zainteresowania, wyłącznie jako środek, nie powinno być wogóle wykonywane. Przebudowa społeczno-gospodarcza winna umożliwić wszystkim prowadzić życie, złożone z działań — wszystko jedno, w jakim zakresie: gospodarczym, artystycznym, naukowym, politycznym — ale zawsze takich, któreby nie były „środkami”, ale pochłaniały

¹⁾ J. Dewey: *Democracy and education*, 1916; *Reconstruction in philosophy* 1920.

naszą wolę i zainteresowania. Tylko w takich działaniach jest życie, tylko takie działania kształcą i są czynnikiem rozwoju moralnego. Teoria ta wymaga innych metod wychowania, niż dotychczasowe. Nie wychowuje się człowiek przez intelektualne nabywanie wiadomości, ale przez uczestnictwo, coraz pełniejsze, w procesie życia wespół z innymi ludźmi. Nauczanie staje się elementem zadań społecznych, podejmowanych przez uczestników grupy. Nie można wychowywać „na zapas”, wychowanie jest bowiem identyczne z procesem rozwijające-

go się życia; ten zaś proces, to udział w społeczeństwie czyli rozwój moralny. W tak pojętym wychowaniu zanika przeciwieństwo sfery prywatnej i społecznej. Rozrost osobowy staje się zarazem wartością zbiorową. Dlatego Dewey nie waży się stwierdzić, iż np. zdolność przeżyć estetycznych, umiejętność rozrywki, wartościowe spędzanie czasu wolnego są dla wychowania społecznego znacznie ważniejszymi składnikami, niż te elementy, które konwencjonalnie zalicza się do podstawowych¹⁾.

ISTOTA WYCHOWANIA MORALNO-SPOŁECZNEGO.

10. Dwoisty charakter przeżyć moralno-społecznych. Określenie wychowania moralno-społecznego, podobnie jak definicje wszelkich innych dziedzin pracy wychowawczej, jest trudne, ponieważ treść jego zmienia się, zależnie od epoki oraz od poglądu na świat. Z tego też względu nie mają wielkiego znaczenia naukowego definicje ogólne. Ważniejszy jest opis zjawiska, ukazujący jego granice i horyzonty. Dwie sprawy są tu specjalnie ważne. Pierwszą jest fakt, iż jakkolwiek pojmowałoby się istotę moralności i praw społecznych, wychowanie moralno-społeczne polega na podporządkowywaniu młodych pokoleń obowiązującym regułom postępowania. I nawet wówczas, gdy chcemy, lub gdy pozwalamy, by młodzież poprawiała niejedyn błąd istniejącego świata, by go w pewnym sensie odradzała, nawet wówczas więzy tradycji i teraźniejszości są niewątpliwe. I również wówczas, gdy sądzimy, iż reguły postępowania mają charakter boski, rola starszych jest ta sama: ukazywanie i wiązanie młodzieży z tem, co obowiązuje. Ale to zobowiązanie jest tylko jedną częścią zjawiska. Zobowiązanie zadaje nam gwałt, opanowuje nas, skłania nas do czegoś, co nie jest zupełnie własnym wyrazem naszych chęci. Jego przeciwieństwem jest naturalna potrzeba

ekspansji, chęć i wola dążenia w pewnym kierunku, działania właśnie tak a nie inaczej. Jako dobro ukazuje się wówczas to, co wynika bezpośrednio z naszych upodobań, co płynie z ducha miłości i entuzjazmu, a nie dokonywa się pod przymusem wymagań i norm zewnętrznych.

Jak wiadomo, próbowano każdy z tych dwóch elementów traktować oddzielnie i z każdego z nich uczynić samoistną istotę doświadczeń moralnych. Etyka c h r z e ś c i j a n ś k a w ciągu wieków swego rozwoju akcentowała raczej element nakazu, przełamującego złą, bo zepsutą grzechem pierworodnym, naturę ludzką. Skłonności naturalne powinny być opanowane, a życie prawdziwie godne człowieka zaczyna się tam dopiero, gdzie, z woli rozumu i za łaską bożą, dokonywa się wewnętrzne podniesienie na poziom wyższy. Tę samą myśl doprowadził do krańcowości K a n t, ucząc, iż wartość moralną mają takie tylko czyny, które wypełniane są na podstawie poczucia obowiązku, a nie na podstawie skłonności, i że to wszystko, co robimy dzięki naturalnym skłonnościom, nie zasługuje na miano dobra, choćby nawet, obiektywnie biorąc, było dobre.

¹⁾ Democracy and Education, str. 141.

W czasach najnowszych teoria ta znalazła doskonały wyraz myślowy w dziełach I. B a b b i t t a. Jest on mniej rygorystyczny i głębszy psychologicznie. Babbitt przekonywa, iż w człowieku są dwie wole, niższa i wyższa. Jaźń niższa pożąda wiedzy, rozkoszy i władzy w ilości nieograniczonej. Wyższa jest źródłem powściągnięć, dzięki którym dokonywa się zharmonizowanie istoty ludzkiej w czci i pokorze wobec wartości. Powściągnięci te nie mogą być wyłączni rozumem: przekonany o tym klęska stoicyzmu. Musi w nich być element chęci. Wola zespala — rozum rozdziela. Dlatego rychło rozbiegli się uczniowie Platona, ale przez wieki trwają uczniowie Buddy i Chrystusa. Wola zaś, by działała, winna być poruszona przez wyobraźnię. Zwycięstwo i siła chrześcijaństwa tkwi psychologicznie w tem, iż, poniżając rozum, stworzyło symbole, pobudzające wyobraźnię, i przez nią dopiero kierowało rozumem. Drugim czynnikiem poruszenia woli jest wyobrażenie własnego szczęścia. Realistyczne spojrzenie na człowieka przekonywa, iż dąży on do własnego szczęścia, i na tem dążeniu należy budować. Budować zaś można tak, by szukanie tego szczęścia przenosić z płaszczyzny niższej na wyższą. Tę teorię wewnętrznego samoprzewycięzania się głosiły religie, ale można ją uzasadniać również i na gruncie świeckim: analiz krytycznych i psychologicznych. Przeciwnostawiają się tym prawdom tylko zwolennicy naturalizmu, którzy nie uznają podstawowego dualizmu natury ludzkiej. W umysłowych dziejach Europy występowali oni bądź jako zwolennicy stanowiska racjonalistyczno-utyliarystycznego, bądź sentymentalno-emocjonalnego. Do pierwszych należeli myśliciele tacy, jak Bacon i Macchiavelli, do drugich Shaftesbury i Rousseau. Konsekwencje obu stanowisk były jednak podobne. Życie wewnętrzne traciło charakter walki i samoprzewycięzania. Powstawało hasło swobodnego wyżywiania się. Ludz-

kość, postęp, dobrobyt, organizacja — a nie poziom moralny, zdobywany w jednostkowym trudzie, stawały się wskazaniami dla życia. Walka dobra i zła została przesunięta z duszy jednostek w świat społeczny i miała być tam rozegrana zwycięsko dzięki nauce i organizacji. Ale rzeczywistość zadała kłam tej teorii: chaos powstaje coraz większy.

„Determiniści zmechanizowali człowieka i odmówili mu zdolności prawdziwej, moralnej decyzji. Zwolennicy romantycznej spontaniczności, od Rousseau'a do Bergsona, łudzili się, iż przewyciężą te okowy naturalistycznego fatalizmu wskazaniem na jakiś *élan vital*, zastępujący moralny wysiłek. Ludzkość, przyjmując jedną lub drugą tezę, popadła w moralną bierność, wierząc wszakże niezachwianie w postęp, który się ma dzięki prawom natury dokonywać. Ale w rzeczywistości naturalny pęd wiedzie do barbarzyństwa: cywilizacja jest bowiem czemś, czego trzeba świadomie chcieć i o co walczyć trzeba przede wszystkim we własnej duszy. Ale takich ludzi zawsze bywa niewielu i dlatego barbarzyństwo jest nieustającą groźbą dla cywilizacji, choćby najwyższej, podobnie jak rdza dla najlepszej nawet stali”¹⁾). To stanowisko swoje określa Babbitt mianem *humanizmu*.

W przeciwieństwie do tych stanowisk dualistyczno-rygorystycznych pozostają te, które w przeżyciach moralnych i społecznych akcentują momenty spontaniczności i naturalności. Należą tu wszyscy przedstawiciele wiary w dobrą naturę człowieka. Wiara ta przybrała po raz pierwszy wyraz zdecydowany w filozofji Shaftesbury'ego (1671-1713). Nie był on wprawdzie bezwzględnym wielbicielem swobody, ale cenił to przede wszystkim, co naturalne, to, co rodzi się z entuzjazmu, z irracjonalnych popędów duszy. Popędy te powinny podlegać jednak pewnej dyscyplinie: dyscyplinie,

¹⁾ S. Babbitt: *Democracy and leadership*. 1924, str. 229.

nie zaprzeczającej im, ale harmonizującej je między sobą. Proporcjonalność i harmonia są istotą piękną i są również istotą moralności. Żyjąc w ten sposób, żyjemy zgodnie ze sobą i zgodnie z duchem wszechświata. Bardziej krańcowo pojął dobroć natury ludzkiej Rousseau, formułując swe stanowisko w słynnych słowach: „Wszystko jest dobre, kiedy wychodzi z rąk Stwórcy”. Tę dobroć pierwotną psują ludzie sztucznym i niesprawiedliwym sposobem tworzenia cywilizacji i organizowania współżycia. Stanowisko optymistyczne zyskało sobie większe uznanie w czasach niedawnych i propagowane było chętnie wśród hasła t. zw. nowego wychowania. Szczególnym upodobaniem cieszyły się analogie biologiczne: jak ogrodnik nie może kierować wzrostem rośliny, ale tylko opiekować się nią i baczyć, by dokonywał się zgodnie z naturą, podobnie i wychowawca może tylko usuwać przeszkody, stojące na drodze swobodnego rozwoju jednostki. Również i powierzchownie zinterpretowane wyniki badań współczesnej psychologii przyczyniły się do propagandy tego stanowiska.

Ale w formie krańcowej utrzymać się ono nie da, podobnie zresztą, jak i krańcowa postawa rygoryzmu. Przeżycia moralno-społeczne posiadają dwoisty charakter: obowiązku i pożądania, przymusu i swobody, opanowania i porywu, nakazu i miłości. Ograniczanie się do jednego tylko ciągu elementów jest niezgodnym z rzeczywistością zubożeniem. Dlatego i w wychowaniu moralno-społecznym uwzględniać trzeba te dwa ciągi przenikających się nawzajem czynników.

11. Przymus. Przymus jest najbardziej zewnętrznym i rygorystycznym czynnikiem wychowania moralno-społecznego. Można nawet poddawać w wątpliwość, czy wogóle jest on czynnikiem wychowawczym. Przeciwnicy argumentują w następujący sposób: przymus nie dozwala na rozwinięcie się samoistności osoby wychowanka, i przez to właśnie podcina i niszczy korzenie

moralności. Przymus powoduje niechęć, lęk i nienawiść — uczucia złe moralnie i społecznie. Przymus powoduje potrzebę maskowania się, ukrywania z tem, co niedozwolone, oszukiwania. Przymus wytwarza nagromadzenie energii i tendencji, które łatwo wybuchają niszcycielską namiętnością w chwilach osłabienia przymusu. Zwolennicy metody przymusu powołują się na inne fakty. Przymus dopomaga ludziom do wewnętrznego skupienia rozpierzchniętych tendencji życiowych. Przymus zezwala jednostce na to, by nie kłopotać się o swe losy, za które odpowiedzialny jest ten, kto nią rządzi: samodzielność zaś decyzji i odpowiedzialność za swe postępowanie jest trudną i ciężką rzeczą. Przymus wytwarza w nas przyzwyczajenia, które ułatwiają nam życie.

Tak określone przeciwieństwo stanowisk nie pozwala na krytyczną ocenę. Jak zwykle w wychowaniu, zależy wszystko nie od ogólników, ale od konkretnych sytuacji: od sposobu stosowania przymusu i zakresu jego działania, oraz od uprawnienia, jakim się legitymuje, i od typów psychicznych, zarówno tych, którzy go stosują, jak i tych, którzy mu podlegają. Wskazanie, jakie tu obowiązywać powinno, formułuje Nawroczyński w słowach: „Chodzi o zastąpienie rodzajów przymusu, mających niższą wartość wychowawczą, przez takie ich rodzaje, które mają wyższą wartość wychowawczą”¹⁾.

Hierarchja wartości różnych form przymusu nie jest łatwa do ustalenia. Szczególnie uporczywa dyskusja toczyła się i toczy w sprawie wartości przymusu naturalnego i przymusu społecznego. Rousseau wystąpił zdecydowanie przeciw tej drugiej formie przymusu, uznając tylko pierwszą. „Zamiast związać go (Emila) prawami społecznymi, których nie rozumie, związaliśmy go więzami konieczności”. Ma to oznaczać, iż jedynie

¹⁾ Swoboda i przymus w wychowaniu, 1929.

przyroda karze Emila, gdy przełamanie jakiegakolwiek zakazy. Nawet wtedy, gdy uczynić to musi wychowawca, ukrywa się on poza siłami przyrody, które chytrze wyyskuje, inscenizując karę naturalną. Przewodnicy tego stanowiska wykazują słusznie fałszywość i sztuczność, tkwiące w takim wychowaniu. Powtórnie zaś wskazują na to, iż konieczność przyrodnicza nie jest koniecznością moralną. Jest ona musiem, nie zobowiązaniem. Między normą postępowania, opartą na prawie przyrody, a normą postępowania, opartą na wartościach moralnych, zachodzi zasadnicza różnica, i ucząc się posłuszeństwa wobec pierwszej, nie nabieramy wcale umiejętności słuchania drugiej. Przymus społeczny nie może być wyprowadzony z przymusu naturalnego (co trafnie widział Rousseau, a o czym zapomnieli jego następcy), i dlatego wychowanie nie może się ograniczać do wszczepiania posłuchu wyłącznie dla reguł naturalnych, ale również dla reguł moralnych i społecznych.

To samo przeciwstawienie pozwala nam zrozumieć różnicę między przymusem fizycznym i takim przymusem, w którym ujawnia się jakiś sens usprawiedliwiający. Przymus czysto fizyczny jest gwałtem, który niweczy a nie wychowuje, ale przymus, poza którym ukazuje się jakiś ład ponadsubiektywny, może mieć charakter wychowujący.

12. Dyscyplina. Przymus, który zyskuje sobie sankcję wewnętrzną, staje się dyscypliną. Na tem uwewnętrznieniu polega różnica między normą prawną i normą wychowującą. Pierwsza z nich wymaga, zasadniczo biorąc, tylko wykonanie posłuszeństwa, druga natomiast chce wytworzyć trwałe usposobienie duchowe człowieka. Pierwszej należy raczej na zagwarantowaniu pewnego ładu w świecie zbiorowym, drugiej na wytworzeniu pewnego typu człowieka. Różnice te dziś zacierają się powoli, ponieważ, pod wpływem zwycięstwa wychowawczego poglądu na świat, prawo nasyci się również odpowiedzialnością wycho-

wawczą, ale nie są jeszcze wcale usunięte zupełnie. Aby się taki proces uwewnętrznienia dokonał, dyscyplina nie może być pojmowana jako czynnik zewnętrzny ładu, ale jako potrzeba wewnętrzna.

W ten sposób pojął dyscyplinę J. Dewey. Wówczas, gdy działalność nasza wymaga czasu dla wypełnienia jej, gdy na jej drodze znajdzie się wiele możliwości i wiele przeszkód, wówczas potrzebne są pewien namysł i pewna wytrwałość. Ta inteligentna wytrwałość w rozpoczętem dziele — oto istotny sens słowa dyscyplina. Nie przeciwstawia się ona zupełnie zainteresowaniu i upodobaniom, ale ściśle się z nimi wiąże. Bez nich bowiem nie jest możliwe ani rozmyślanie i rozważanie dróg i celów, ani tem bardziej wytrwałość w wykonywaniu zamiarów. Kształcenie dyscypliny jest tedy właściwie budzeniem zainteresowań. Nie można wychować silnej woli w człowieku przez ascetyczne ćwiczenia, oderwane od konkretnych warunków życiowych i potrzeb osobnika. Nie da się to uskutecznić również przez rozmyślanie o wzorach i wybitnych ludziach, ani przez intelektualistyczne traktowanie swych stanów uczuciowych, jak to zalecał kiedyś Payot w swej popularnej książce¹⁾. Silna wola, umiejętność panowania nad sobą i realizowania zamiarów, wyzwiania się od rozprasających namiętności — wszystko to wyrabia się w sytuacjach, w których działać musimy i możemy z ochotą. Tam, gdzie jest przywiązanie do celów i poczucia związku ich z własną osobowością, tam powstaje wola dojścia i wola pokonania.

Drugim przesądem, panującym jeszcze w wychowaniu, jest przekonanie, iż wola jest czemś jednolitem i odrębnym, jakimś elementem życia psychicznego, który dołączać się może do wszelkich czynności, i że zatem raz wyćwiczona

¹⁾ Juljusz Payot: Kształcenie woli. Wyd. I. 1893.

wola oddaje nam usługi zawsze i wszędzie. Wbrew temu sądzi się dziś, iż wola nie jest żadną władzą psychiczną, odrębną od konkretnych postanowień i postępowania, oraz, że wyćwiczenie jej w pewnych sytuacjach nie jest gwarancją podobnej sprawności w innych. Dyscyplina nie jest rzeczą przenośną i ćwiczona musi być we wszystkich zakresach. A skoro ćwiczona ma być w związku z zainteresowaniami, to wynika stąd, iż tem lepiej będzie wychowana, im pełniejsze życie prowadzić będzie wychowanek. Pełnia życia, to znaczy rozległość skali zainteresowań i działań, różnorodność odpowiedzialności, jaka nas czeka, różnorodność warunków i przeszkód do pokonania — wszystko to jest najlepszą szkołą dyscypliny.

13. Autorytet. Uwewnętrznienie przymusu dokonywa się również na drodze uznania autorytetu. Określenie autorytetu nie jest rzeczą łatwą, tembardziej, iż brakuje dotychczas odpowiednich studjów. W szczególności autorytet musi być odróżniony od pokrewnego mu pojęcia prestiżu, któremu L. L e o p o l d poświęcił doskonale studjum¹⁾. Wykazał on, iż prestiż nie opiera się na instynktownej formie posłuszeństwa, ani na przesądzie (choć nie analizujemy podstaw prestiżu), ani na sądach intelektualnych, określających wartości pewnej ideologii, ani na przyznawaniu wartości moralnej osobie, ani na przesądzie, stworzonej przez wyobraźnię, ani na ocenie czyjeś wartości indywidualnej. Wiele tych określeń negatywnych przydaje się również dla ujęcia istoty autorytetu. Nie możnaby tylko wyłączać ocen lub odczuć wartości moralnej i osobowej, gdyż one właśnie są konstytutywnymi elementami autorytetu. Pozytywne elementy prestiżu odnajduje Leopold w tem, że budzi on zainteresowanie człowiekiem, którego się nie rozumie, do którego nie

można się zbliżyć i dla którego się wogóle nic nie znaczy. Wpływ prestiżu na osobowość jest raczej ujemny: powstaje otamowanie działań, sądów i wyobrażeń, jednostka traci śmiałość, inicjatywę, samodzielność. Autorytet jest również pewnem związaniem jednostki, ale rozstrzygającą rolę grają tu uczucia czci i poważania, a dystans psychiczny ma inne zabarwienie, niż w odczuciu prestiżu. Dystans ten odczuwa się w związku z wartościami, które się ceni i które się rozumie, a które ktoś, głębiej niż my, reprezentuje. Dlatego autorytet może mieć wyzwalające znaczenie wychowawcze, a nie tylko krępujące.

Te dwie formy autorytetu trzeba ściśle odróżnić. Przykładem autorytetu wyzwalającego jest znaczenie uczonego dla jego uczniów, o ile powstaje w nich gotowość i umiejętność samodzielnego prowadzenia dalszych badań; jeśli zaś wielkość mistrza ciąży nad nimi psychicznie tak, iż uczniowie stają się tylko naśladowcami, wówczas mamy do czynienia z autorytetem krępującym. Jakie warunki muszą być spełnione, by autorytet krępujący stał się autorytetem wyzwalającym? Przedewszystkiem trzeba, by posiadacz autorytetu był twórcą i poszukiwał prawdy, by nie był „gotowym” człowiekiem, by wciąż zapracowywał na nowo na swój autorytet. Wówczas współuczestnictwo wyznawców ma również twórczy, a nie naśladowczy, charakter; naśladowanie bowiem tam tylko jest możliwe, gdzie jest wzór trwały i gotowy. Uczestnictwo twórcze staje się ostoją samodzielności. W historii nauki i filozofii znaczenie bardziej wartościowe mają też ci, którzy działali pobudzająco na swych uczniów, niż ci, którzy tworzyli „szkołę”. „Szkoła” bowiem posiada zazwyczaj charakter dogmatyczny i dlatego autorytet działa tu krępująco.

To, co pokazaliśmy na przykładzie nauki, można uogólnić i na inne dziedziny kultury. Im bardziej autorytet opiera się na trwałych, niezmiennych, osiągniętych, statycznych elementach, tem łatwiej

¹⁾ Ludwig Leopold: Prestige, ein gesellschaftspsychologischer Versuch. Berlin, 1916.

staje się autorytetem krępującym. Im bardziej zaś jest dynamiczny, wciąż się dorabiający — tem silniej działa pobudzająco na otoczenie i tem mocniej wywodzi do współuczestnictwa, a nie do naśladowania.

Wprowadzenie autorytetu dynamicznego do wychowania jest rzeczą bardzo trudną, ponieważ autorytet taki zależy od podejmowania twórczych wysiłków, podczas gdy wychowawcy i nauczyciele są zazwyczaj tylko wykonawcami pewnych czynności. Słusznie pisze Z n a n i e c k i: „Nauczyciel nie jest kierownikiem w sensie uczestniczenia w wysiłkach; to wszystko, co klasa czyni, dla niego trudności nie przedstawia, on oświadcza nie potrzebuje pomocy swych uczniów, jest wyższy ponad to”¹⁾. W tych warunkach nie może powstać autorytet dynamiczny. Dlatego też hasło przekształcenia autorytetu krępującego na wyzwalający prowadzi do krytyki szkoły, jako instytucji wychowawczej, i do postulatów organizacji wychowania za pośrednictwem grup młodzieży, uczestniczących w twórczych działaniach.

Przeciwnieństwo autorytetu krępującego i wyzwalającego może być ujęte jeszcze z innego stanowiska. Chodzi o skutki, widoczne nie w efektywności działań jednostek, ale w ich życiu osobowym. Autorytet krępujący staje się bardzo łatwo autorytetem poniżającym. Ktoś, kto podlega, zaczyna myśleć o sobie w pojęciach uległości i słabości, zaczyna tracić wiarę w swe siły i w swą wartość. Taka zależność jest szkodliwa psychicznie, a więc i bezwartościowa wychowawczo. Autorytet powinien być siłą podnoszącą. Jak to jest możliwe? Ma on siłę podnoszącą wówczas, gdy jednostka żywiej odczuwa to, iż styka się, dzięki uleganiu autorytetowi, z czemś wyższym, a słabiej odczuwa fakt swego uzależnienia. Ulegając czyjemuś autorytetowi, możemy się czuć podniesieni je-

go o wyższością. Blask jego o wielkości spływa i na nas również. Zatem uczymy się czci i poważania wobec tych, którzy są wyżsi. Taki autorytet ma głębokie znaczenie wychowawcze. Człowiek, który nie posiada w sobie zdolności do okazywania czci, nie posiada również pełni moralnego stosunku do życia: jest nieopanowany gwałtowny i niesprawiedliwie wyłączny w swych sądach. Artur Górski ujął najgłębiej te przeżycia.

„Poczucie części — pisze on¹⁾ — jest wyrazem odczucia czegoś wyższego nad człowieka... poczucie części jest to poczucie miłości, które odnajduje to, co jest tej miłości najbardziej godne”. Z tego uczucia wyrasta prawo osłony, wola troski i opieki nad tem, co wartościowe. Kto nie umie oddawać czci, ten nie umie też niczego chronić. Wszystko mu jest równe i wszystko może ulec przekształceniom, według jego woli.

Mówiąc o podnoszącej sile autorytetu, ujawniamy jego związek z wartościami. Człowiek ma autorytet dzięki służbie wartościom. Ale autorytet mieć mogą również i rzeczy, instytucje, dogmaty. Ich autorytet działa dodatnio, o ile są one darzone żywą miłością. Wówczas nie krępują, ale podnoszą. Dla moralno-społecznej siły i zdrowia jednostki jest rzeczą wielkiej wagi, by wzrastała w środowisku, przepojonem dobrą formą autorytetu. Tam, gdzie instytucje, prawa, poglądy moralne, społeczne i polityczne nie posiadają autorytetu, tam życie ludzkie upływa wśród rzeczywistości obojętnej i pogardzanej, nie żywi się jej sokami, nie ćwiczy w służbie dla niej, nie czerpie z niej otuchy. Ulegając zaś zewnętrznie jej wymaganiom, rozwija w sobie „podwójną” moralność, traci wiarę w zasady, gwałcone przez rzeczywistość, i w rzeczywistość, potępianą przez zasady. Na tem polega słabość epok przejścia.

¹⁾ Kierownictwo i zwolennictwo. Kultura i Wychowanie. R. I, z. 4.

¹⁾ Artur Górski: Na nowym progu. Warszawa, 1918, str. 95—7.

Wychowanie, jak zawsze, tak i tu, okazuje się zespolone ściśle z kulturalno-społeczną atmosferą środowiska. Autorytet poniżający może tylko wtedy być zastąpiony w całej pełni przez autorytet podnoszący, gdy w całym społeczeństwie wytwarza się typ życia, miłujący pewne wartości i umiejący współżyć z ludźmi, którzy je osiągają lepiej od nas. Ale zadaniem wychowawcy musi być staranie, by autorytet krępujący zastępować wyzwajającym i autorytet poniżający podnoszącym, przynajmniej w tej rzeczywistości stosunków i odniesień się, jakie dostępne są szkole. Możliwe to jest najbardziej w stosunku do takich spraw, które młodzieży odczuwa jako sobie bliskie. Poniżej krępuje tylko to, co się zasadniczo, jako niedostępne, oddziela od nas. Dlatego im więcej będzie szczerego uczestnictwa młodzieży w kulturze dorosłych, tem łatwiej o podnoszący i wyzwajający autorytet.

14. Przewodnictwo i podporządkowanie. Zagadnienie autorytetu wiąże się bezpośrednio z problemem przewodnictwa i podporządkowania. Na czym polega przewodnictwo? Próbował na to odpowiedzieć ostatnio T. Geiger, przeprowadzając rozróżnienie między przewodnictwem i władzą¹⁾. Władza jest bardziej obiektywna, rzeczowa, instytucjonalna; jest raczej związana z prestiżem (często zabarwionym religijnie), niż z autorytetem. Zjawisko przewodnictwa powstaje w specjalnych warunkach: nie wystarcza wyższość wiedzy i sprawności (np. lekarz i pacjent, przewodnik i turysta), nie pobudza go przywiązanie lub kult erotyczny, nie mogą go wytworzyć ani propaganda ani agitacja, nie sprzyja mu też kult wielkości. Te specjalne warunki polegają na odczuciu wyższości, złagodzonem przywiązaniu i miłością, na przeżyciu pewnego podobieństwa między nami i przywódcą, na żywym współuczestnictwie. Zjawisko przewodniczenia

przejawiać się może w różnych formach. Polega czasem na symbolizowaniu intencji grupy, czasem przejawia się w trosce opiekuńczej (np. ksiądz-pasterz), czasem w umiejętności urządzania życia (organizowanie, twórcze przekształcenie lub pełnienie funkcji zarządzających). Zależnie od tej lub innej formy kształtuje się zjawisko podporządkowania.

Przewodnictwo jest dla jednostki szkołą odpowiedzialności i inicjatywy, podporządkowanie zaś szkołą zaufania i posłuchu. I jedno i drugie musi być wyzyskane przez wychowanie. Nie jest pełnym człowiekiem ten, kto nie posiada w sobie obu tych uczuć. Dlatego ważną jest rzeczą tak organizować życie młodzieży, by mogła ona poznać i przeżyć obie te sytuacje społeczne. Osiąga się to najlepiej w organizacjach młodzieży, ponieważ przewodnictwo dorosłych nabiera zbyt łatwo cech władztwa. Wówczas zaś działa podobnie, jak autorytet krępujący i poniżający.

Drugim ważnym zadaniem jest to, by wykształcić przeżycia różnych form zwolennictwa i kierownictwa. Jak słusznie bowiem stwierdza Z n a n i e c k i, nie zachodzi tu przenoszenie nabytych uzdolnień z jednej dziedziny do innej. „Jednostka, która nauczyła się odwagi czy gruntowności, jako kierownik lub zwolennik, bądź to w sporcie, bądź to w organizowaniu zabaw towarzyskich, nie przenosi zdobytych uzdolnień w dziedzinę współpracy umysłowej lub religijnej, gospodarczej lub politycznej”. Wynika stąd potrzeba możliwie pełnego kształcenia młodzieży we wszystkich zakresach życia. Prowadzi to do krytyki szkoły, jako instytucji wychowawczej, ponieważ szkoła daje swym wychowankom ograniczone możliwości przeżyć kierownictwa i zwolennictwa.

Wreszcie, po trzecie, ważną jest rzeczą, by wychowywać młodzież w takich sytuacjach, w których przewodnictwo i podporządkowanie ma charakter twórczy, a nie konsumpcyjny. W tym drugim przypadku bowiem wytwarza-

¹⁾ W Handwörterbuch der Soziologie (artykuł p. t. „Führung”).

ją się uczucia pożądlivosti, rozbudzają się instynkty posiadania, a współdziałanie nabiera charakteru zdobywczego. Jedną z najgłębszych zaś wad naszej epoki jest to właśnie, iż ludzie łączą się (i muszą się łączyć) przeważnie w obronie i w wymaganiu czegoś, a nie we wspólnocie przeżywań i twórczości. Dlatego też ukazanie młodzieży, choćby skromnych, ale pociągających możliwości twórczych stanowi środek, oczyszczający atmosferę współdziałania i podnoszący ją na wyższy poziom moralno-społeczny.

Umiejętne zorganizowanie przeżyć przewodnictwa i podporządkowania ma specjalną wartość w czasach dzisiejszych. Są to czasy rozkładu dawnych żytych grup społecznych i czasy, usiłujące zespolić rozproszoną, atomistyczną demokrację. W tych warunkach wytworzenie umiejętności podporządkowania się przywódcom oraz wytworzenie zdolności kierowniczych jest kwestją utrzymania poziomu życia społecznego. Zadanie to wymaga przewyciężenia dwóch niebezpieczeństw; po pierwsze, nadużycia przywództwa, polegającego na traktowaniu zwolenników, jako materiału i narzędzi, oraz przekonania jednostek, iż praca przywódcy zwalnia ogół od trudu, i po drugie, niebezpieczeństwa uczynienia z grup zorganizowanych narzędzi walki o posiadanie dóbr lub władzy, a nie ośrodków twórczości.

15. Postępowanie samodzielne. Autorytet wyzwalający oraz zagadnienie przewodnictwa prowadzi bezpośrednio do zagadnienia działań dowolnych, wykonywanych przez osobnika bez poczucia uległości wobec czynników zewnętrznych. Czem się takie działanie różni od samowoli, to wyjaśnił doskonale H e s s e n¹⁾. Krytykując stanowisko Rousseau'a i Tołstoja, idealizujących swobodę w wychowaniu, wykazał, iż swoboda, prawdziwie godna tego miana, nie może powstać przez mechaniczne usunięcie

przymusu wychowawczego. Prócz niego bowiem istnieje przymus, wywierany przez środowisko, w którym człowiek żyje, przez pokusę naśladowania innych, i ten przymus nie może być usunięty w żaden mechaniczny sposób. Nie można przecież jednostki izolować na całe życie od otoczenia. Ten przymus może być tylko p r z e z w y c i ę ż o n y. Przewyciężenie to dokonać się może drogą „wychowania w dziecku wewnętrznej siły osobowości”. Wolność zatem musi być wypracowana, a wypracowanie to polega na umiejętności takiego postępowania, które byłoby zgodne z naszą osobowością. W działaniach samowolnych, przypadkowych, dorywczych nie widzimy i nie odczuwamy przejawu własnej osobowości, przeciwnie odczuwamy, iż ulegliśmy czemuś, w istocie rzeczy, obcemu, że zdradziliśmy siebie. Podobnie i czyny, wynikające z przyzwyczajenia, spełniane mechanicznie, nie są przejawem naszej osobowości. Jako najgłębiej własne odczuwamy takie tylko czyny, które, choć nowe, nawiązują do naszej własnej linii żywota i stanowią narastające dobro naszego charakteru. Ale zdobyć i pogłębić własną osobowość możliwe jest tylko w służbie wartościom kultury, posiadającym wieczną trwałość i będącym niewyczerpalnymi zadaniami dla ludzi. Kto bezpośrednio dba o swą osobowość, ten ją utraci, jak to wykazał Ibsen w Peer Gyntie. I dlatego skoro wyrażenie „bądź wolny” oznacza: „bądź samym sobą”, to wyrażenie „bądź samym sobą” oznacza wskazanie: „dąż do czegoś wyższego od siebie”.

Przyjmując tezę Hessena, iż postępowanie samodzielne jest wyrazem naszej osobowości, dostrzegamy jasno dalsze perspektywy zadań wychowania moralno-społecznego. Osobowość bowiem nie jest czymś stałym i gotowym. Jest procesem wzrostu, który przybiera wciąż nowe fazy, ale zarazem jest wciąż wierny sobie. W tym procesie wzrostu jednostka styka się z wartościami kultury oraz z ludźmi, i w tych dwóch zakre-

¹⁾ Podstawy pedagogiki—1935, wyd. II.

sach pogłębia swe doświadczenie. Dlatego właśnie wychowanie moralno-społeczne objąć musi dwa te zakresy.

16. Miłość i współzycie. Na czym opiera się współzycie między ludźmi? Na to pytanie próbowano różnie odpowiadać. Szczególne znaczenie w dziedzinie wychowawczej zyskały sobie teoria obowiązku i teoria korzyści. Wedle pierwszej człowiek zobowiązany jest do pewnego sposobu postępowania wobec innych ludzi i, zazwyczaj wbrew sobie samemu, winien być posłuszny tym wymaganiom. Zgodnie z tem, wychowanie ma zaprawiać do pewnego ascetyzmu, do powściągnięcia impulsów, do uległego poszanowania praw. Młodzież nie powinna analizować i uzasadniać, ani nawet pragnąć namiętnie zalecanego jej sposobu postępowania. Wychowanie ma być surowe i autorytatywne. Droga ta nie wydaje się całkowicie słuszna. Choć bowiem pewien rygorizm wewnętrzny jest niewątpliwie człowiekowi potrzebny, to jednak wszelka wyłączość w tym zakresie nie daje dobrych rezultatów.

Zobowiązanie bowiem wtedy tylko ma siłę żywotną, gdy porusza nasze impulsy, rozbudza wyobraźnię, wiąże się z odczuciem sensu życia. Tam, gdzie wygasa to zarzewie uczuciowo-aktywne i światopoglądowe, tam zamiera również powoli i poczucie obowiązku. Czasami może on trwać jeszcze jako zabytek dawnych czasów, jako przyzwyczajenie, jako treść powtarzanych reguł, ale siły porywającej już nie posiada. Znamy wszyscy takie wygasające obowiązki indywidualne, stanowe, zawodowe i t. d. Dopiero przez rozblysk potrzeb i wiary dokonywują się narodziny nowych zobowiązań, podobnie też dokonywują się zmiany w hierarchji ważności różnorodnych obowiązków. Dlatego wychowanie nie może opierać się na poczuciu obowiązku, jako na ostatecznej rzeczywistości, będącej źródłem postępowania, ale sięgnąć musi do tej sfery uczuciowo-impulsywnej, która stanowi jądro osobowości i wyznacza

jej plan życiowy, samotny lub zespolony z innymi.

Tak samo, jak rygorizm obowiązkości, zawodzi jednostronny utylitaryzm. Opieranie stosunków między ludźmi na wzajemnej interesowności jest przede wszystkim czemś niezgodnym z pojęciem człowieczeństwa. Bowiem właściwe pojmowanie człowieka jest pojmowaniem go jako osobowości, a nie jako narzędzia naszych zamierzeń czy doznań. Utylitaryzm zaś, w potocznym pojęciu (ale takie właśnie pojęcie ma siłę działającą), utożsamia stosunki ludzkie ze świadczeniem korzyści i przyczynia się w ten sposób do ich „urzeczowienia”. Powtórę, tak ugruntowane stosunki są nietrwałe i zależą od zmiennej kalkulacji interesów. Po trzecie, w takich stosunkach człowiek nie wychowuje się i nie rozwija. Do tego bowiem potrzeba bezinteresownego odniesienia się, i to takiego odniesienia się, które angażuje całą naszą osobowość. Im mniejszym wycinkiem naszej osobowości stykamy się z innymi ludźmi, tem łatwiej stosunki te nabierają cech rzeczowych i tem dalsze są od ideału wychowawczego. Jedną z przyczyn, utrwalających gwałt, przemoc i wyzysk na świecie, jest właśnie ten fakt powierzchownego i wąskiego stykania się ludzi z ludźmi. Wychowanie moralno-społeczne powinno przewyciężać ten stan rzeczy, gruntować przekonanie, iż stosunki między ludźmi mają angażować całą osobowość i kierowane być mają potrzebą współzycia, a nie korzyści. Współzycie zaś możliwe jest tam tylko, gdzie istnieje miłość.

Zasada utylitaryzmu może być poddana krytyce również i ze stanowiska jednostkowego. Utylitaryzm jest racjonalistyczno-rachmistrzowskim poglądem na człowieka i przecenia jego siłę projektowania, wyrachowywania i porównywania przyjemności. W istocie rzeczy postępujemy znacznie częściej według impulsów, niż według wyrachowań. Nawet tam, gdzie uświadamiamy sobie argumenty, są one często tylko dobrane do

decyzji, powziętych uprzednio. James powiedział, że rozum jest po to, by uzasadniał to, co mu się uzasadniać każe. Powtóre, postępowanie według wyrachowań przyczynia się do podziału rzeczywistości na środki i cele, określając te ostatnie, jako przyjemność lub korzyść. Nie jest to słuszne i nie jest wartościowe. W świetnej krytyce tego stanowiska wykazał Dewey¹⁾, iż dezorganizuje ono człowieka. Uczy bowiem pojmować działalność nie jako proces wartościowy i ważny sam w sobie, ale ze względu na zewnętrzne rezultaty. Cele są tu pojmowane statycznie i pasywnie, a działalność spada na poziom koniecznego sposobu dorabiania się czegoś trwałego. W ten sposób ulegają osłabieniu aktywno-twórcze instynkty człowieka, a potężniejszą jego instynkty posiadania. Te zaś instynkty nie tylko powodują walki między ludźmi, ale nawet nie zaspokajają potrzeb jednostkowych. Osiąganie przyjemności i korzyści nie zaspokaja naszego stosunku do życia, nie chroni od zniechęcenia, nie ucisza pytań: poco? Tylko twórczość porywa nas całkowicie. Tworząc, nie pytamy o sens życia, czujemy go w sobie. Twórczość daje nam poczucie mocy i poczucie szczęścia. W jej warunkach wychowują się ludzie głębsi, ludzie, którzy umieją traktować działalność, jako dobro samo w sobie, a bliźnich jako współuczestników. Kto zaś zezwala, by działalność swą odczuwać wyłącznie jako środek, ten traktuje siebie samego jako narzędzie swej własnej przyjemności i podcina korzenie swego życia. Przyzwyczajenie do traktowania pewnych działań wyłącznie w płaszczyźnie środków jest, według Dewey'a, przyczyną wielu nadużyć w życiu gospodarczym. Ludzie nie szukali bowiem w działalności gospodarczej szczęścia samego w sobie, ekspansji własnej osoby, a szukali jedynie źródeł zarobku, sposobów osiągnięcia pieniędzy i przyjem-

ności. Dlatego ustrój gospodarczy współczesny zaprzecza słusznym potrzebom jednostek, a praca staje się ciężarem, nie mogąc być powołaniem.

Krytyka rygoryzmu i utilitaryzmu w wychowaniu przekonywują, iż wychowanie moralno-społeczne nie osiągnie nigdy wielkich i trwałych wyników, o ile nie rozbudzi pragnienia bezinteresownego zespalania się ludzi z ludźmi. Ta bowiem postawa, którą wobec bliźnich wytwarza miłość, entuzjastyczna gotowość czynu i wewnętrzna potrzeba, jest najgłębszą i najtrwalszą postawą moralno-społeczną człowieka, Ani idea obowiązku, ani tem bardziej idea korzyści nie mogą same podtrzymać w duszy jednostki wartości moralno-społecznych.

Trzeba w tym celu miłości, entuzjazmu, porywu, impulsu. Do tej głębi sięgnąć musi wychowanie, aby było skuteczne. Możliwe zaś staje się to tylko wówczas, gdy jednostki ludzkie mają możliwość twórczego życia. Gdzie niesprawiedliwe stosunki społeczne i gospodarcze krzywdzą i ograniczają ich żywotność, gdzie deprawujące instytucje i prawa niweczą możliwości życiowych zamierzeń, tam powstać nie może pełnia życia. Wówczas miłość zostaje wykrzywiona, a instynkty twórcze wynaturzone. W takich warunkach wychowania nie może odegrać żadnej roli; staje się wówczas tylko powierzchownym wmawianiem i nawoływaniem do pełnienia zalecanych czynności, traci jednak siłę przebudowującą. Im głębiej pojmuje się wychowanie, im bardziej oddala się od powierzchownego, mechanicznego wmawiania, im głębiej się sięga w pokłady osobowości, tem nieuchronniej ujawnia się ta prawda, iż wychowanie musi wymagać przebudowy społecznej.

17. Współzycie i formy społeczne. Teoria rygorystycznego obowiązku oraz stanowisko utilitaryzmu, mimo przeciwnieństw bardzo zasadniczych, zgadzają się w pojmowaniu stosunku jednostki do społeczeństwa. Stosunek ten mianowicie

¹⁾ J. Dewey: Reconstruction in philosophy. New York 1920.

pojmowany jest jako układ dwóch niezależnych i samoistnych elementów. Jest to wyraz dawnych, a dziś już przestarzałych poglądów socjologicznych, pojmujących społeczeństwo, jako mechanicznie złożoną grupę izolowanych jednostek. Już T ö n n i e s przeciwstawił takiemu pojmowaniu inne i próbował wykazać, iż oprócz takich związków społecznych, które są istotnie luźnym zespołem jednostek, istnieją takie, w których osobowości zespala się bardzo ściśle i całkowicie. Taką formę nazywał on społecznością. Współcześni socjologowie idą jeszcze dalej i wykazują, iż wszelki związek społeczny ma charakter żywego zespoleńia. Nasza psychika jest bowiem z gruntu dwoista i funkcjonuje zawsze w kategoriach „ja” i „my”. Na tę dwoistość zwróciła też uwagę psychologia, przy czym wielka zasługa przypada tu J a m e s o w i, który jeden z pierwszych ustalił tę różnicę odczuwania i określił ją jako przeciwieństwo „ja” i „mnie”, oraz wykazał, iż te obie formy są pierwotne. Nie tak się więc mają rzeczy, jak przypuszczano dawniej, iż izolowana, gotowa, zamknięta osobowość ustosunkowywała się dowolnie do innych, równie niezależnych osobowości, ale od najwcześniejszych lat życia psychika nasza rozwija się przez odczuwanie nas i otoczenia, dostrzega i pojmuje obce „ja” w sobie, a własne w cudzych, przeżywa siebie w otoczeniu i otoczenie w sobie. W fenomenologicznej analizie naszej psychiki (przeprowadził ją T. L i t t) obie te formy ukazują się jako nierozdzielne i pierwotne. Jak różnica między psychiką i ciałem jest sztuczna i w rzeczywistości nasze „ja” jest splotem wzajemnych oddziaływań obu czynników, podobnie moje „ja” i inne „ja” splatają się nierozłącznie.

Te spostrzeżenia podtrzymał socjologicznie V i e r k a n d t, wykazując wpływ grupy na jednostkę oraz przeprowadzając odróżnienie między tymi, którzy działają, i tymi, którzy obserwują. W obu wypadkach nie da się pojmować jednostek jako zamkniętych całości, ale

jako istoty, których granice są otwarte i płynne. Znaczy to, iż raz mogą się one utożsamiać bardziej, raz słabiej ze zbiorowością, obejmować raz szersze, raz węższe jej zakresy. Takie różne uczucia osamotnienia i utożsamienia społecznego mogą przeżywać te same jednostki w różnych chwilach swego życia i w stosunku do różnych zakresów (np. rodziny, grupy zawodowej, religii i t. d.) Obserwacje te prowadzą do przekonania, że jednostka i społeczność nie są pojęciami substancyj, ale funkcyj, i że dlatego wszelkie próby wyprowadzania przyczynowo-celowego bądź to jednostki ze zbiorowości, bądź to zbiorowości z jednostek są zupełnie fałszywe. Funkcje te mogą mieć wszakże różne napięcie i tem właśnie różnią się rozmaite formy stosunków społecznych. W pewnych sytuacjach ilość i głębia życia psychicznego są niewielkie, w innych znaczne. Pogłębienie życia osobowego staje się zarazem przejściem w siebie większych zakresów społecznych, a podniesienie intensywności życia psychicznego wokoło nas działa pobudzająco na naszą psychikę. Ujmując to w kategorię dwoistości naszej psychiki, można powiedzieć, iż wzmocnienie kategorii „ja” powoduje zarazem wzmocnienie kategorii „my”, i odwrotnie. W ten sposób osobowość i społeczność przestają być nieruchomymi bytami, stają się przenikającymi się wzajemnie procesami. W jedności życia psychicznego zespala się doznania „moje” i „nasze”; rzutując je w nas samych, oglądamy się w zwierciadle prywatnym, rzutując je w otoczenie, widzimy się w zwierciadle społecznym. Stosunki między jednostkami nie są więc stosunkami między samodzielными i skończonymi bytami, ale są procesami komunikacji wzajemnej, mającej konstytucyjny charakter dla wszystkich biorących w niej udział.

Do tych samych wniosków na innych drogach dochodzi D e w e y. Przekonywa on, iż życie społeczne nie jest czemś, co trwa d z i ę k i przekazywaniu i porozumiewaniu się, ale j e s t

właśnie przekazywaniem i porozumiewaniem się. A zarazem każde porozumiewanie się jest wychowawczym procesem: rozszerza bowiem granice naszej osobowości, wzmacnia zasób doświadczeń, pobudza wyobraźnię, staje się probierzem dla myśli, umożliwia refleksję nad samym sobą.

Takie pojmowanie stosunku jednostki do innych jednostek przewycięża wszelką postać atomizmu i izolacji. Wychowanie wobec tego przestaje być metodą wmawiania i zachęcania, procesem zobowiązań lub przekonywań, by jednostki dokonały świadomego i dowolnego zespolenia się między sobą. Zespolenie to jest faktem. Im bardziej rozszerza się i pogłębia się nasze życie psychiczne, tem w większych zakresach społecznych uczestniczymy, tem pełniej żyjemy z ludźmi. Pełnia przeżyć jest najlepszym zbrataniem. Dlatego ci, którym warunki nie pozwalają na tę pełnię osobistą, pozostają również i w stosunku do innych nawpół zamknięci i niechętni. Pogłębianie życia osobowego jest identyczne z rozszerzaniem zakresu styczności międzyludzkich. Współżycie i wzrost osobisty stają się wówczas identyczne. Są przejawami tego samego zjawiska krążących między jednostkami treści psychicznych.

Obraz nakreślony powyżej przedstawia stan rzeczy, realizowany w całej pełni w małych i żytych grupach ludzi. W wielkich społeczeństwach powstają swoiste przeszkody, polegające na istnieniu form dzielących ludzi. Formy istnienia społecznego, prawa i instytucje, stanowią często poważną przeszkodę dla naturalnego współżycia ludzi. Utrwalając uczucia wyższości i niższości, gwałtu i przemocy, wyzysku i nierówności, stają się źródłem wewnętrznych powikłań rozwoju osobowego oraz, tem samem, powikłań współżycia. W takich warunkach powstają swoiste zapatrywania na wartość moralną, na obowiązek społeczny. Szczególnie ważnym objawem jest zbadane przez Schellera zjawisko re-

sentymentu. Gdy cenimy pewne wartości, ale jesteśmy z jakichkolwiek względów zbyt słabi, by je osiągnąć, wówczas z przesadną gorliwością krzewimy kult wartości wręcz przeciwnych tamym, nieosiągalnym. Ten skomplikowany mechanizm motywacji zazwyczaj nie jest uświadamiany, i ludzie ludzą się, iż postępują szczerze i prosto. Takim rezydentem jest np. mieszczański kult skromności i oszczędności, który się rozdził z zawiści wobec bogactw i rozrzutności arystokracji. Nietzsche sądził, iż moralność chrześcijańska jest owocem resentymetu słabych i pokrzywdzonych wobec silnych i uprzywilejowanych. W podobny sposób Scheller usiłuje wytłumaczyć utilitaryzm, jako resentment wobec wartości bezinteresownych, humanitaryzm jako przeciwstawienie miłości do człowieka miłości ku Bogu, która była zbyt trudna i zobowiązująca. Wszędzie tu — jego zdaniem — ceni się pewne wartości nie ze względu na ich istotę, ale dlatego, iż są narzędziem ucieczki od innych, wręcz przeciwnych wartości, cenionych przez nas, w gruncie rzeczy, bardzo wysoko, ale nieosiągalnych i dlatego niewygodnych. W takich warunkach życie moralne ulega wypaczeniu, osobowość człowieka narażona jest na ciężkie próby i niebezpieczne schorzenia psychiczne.

Tam natomiast, gdzie prawa i instytucje nie gwałcą naturalnych skłonności współżycia, powstaje naturalne rozszerzenie sfery osobowej dzięki uczestnictwu społecznemu. Dzięki temu, że nie żyjemy w odosobnieniu, ale w zespole, otwierają się przed nami zupełnie nowe dziedziny zadań i doświadczeń. Miłość i entuzjazm działania, niezagłuszone i niewykrzywione, poddają się tu dobrowolnie normom i kryterjom; przejawiając się bowiem w życiu i wcielając się w określone kształty, powodują zgęszczenie stosunków międzyludzkich i podlegają sprawdzianom doświadczeń cudzych. Stąd postulat, by instytucje i prawa były takie, by człowiek się mógł

wśród nich najlepiej rozwijać. „Rząd, gospodarka, sztuka, religja, wszelkie instytucje społeczne mają cel w tem — powiada Dewey — by wyzwalać i rozwijać zdolności ludzkie bez względu na rasę, klasę, płeć i ekonomiczne położenie”¹⁾). Dlatego wychowanie moralno-społeczne młodzieży będzie zawsze niepełne, a nawet wewnętrznie fałszywe, jeśli nie będzie się zdecydowanie domagać takiej reformy życia dorosłych, by młodzież, wchodząc w życie, nie była niem deprawowana.

18. Stosunek do kultury. Pojęcie twórczości. Zespolenie jednostki z środowiskiem ludzkim i wyzwolenie bezinteresownego uczucia miłości ku ludziom, naszym bliźnim, dokonywać się musi równolegle z zespalaniem osobowości ze światem dóbr kultury. Wymaga to dokładniejszej analizy stosunku do wartości. Jak poprzednio, charakteryzując stosunki międzyludzkie, zwróciliśmy uwagę na niedostateczność stanowiska rygorystycznego i utylitarystycznego, podobnie i teraz, wobec kultury, należy poddać krytyce poglądy, traktujące wartość kulturalną, jako nietykalną normę lub jako narzędzie pożytku.

Traktowanie wartości kulturalnych, jako świętości nietykalnych i niewzruszenie obowiązujących, prowadzi do nieszczerości. Powstaje bowiem w ten sposób rozdźwięk między tem, co się ceni naprawdę we własnej opinii lub nawet we własnym niesformułowanym jeszcze odczuciu, a tem, co uchodzi za cenne i co głośno przed światem wyznajemy. Rozdźwięk ten, szkodliwy dla moralnego życia jednostki, podkopuje również istnienie wartości. Jej funkcja bowiem na tem polega, by działać w duszach jednostek, a nie na tem, by uchodzić za wartość. Ale zarazem nie wynika stąd, by wartość pojmować jako zaspokojenie bezpośrednich potrzeb jednostki. Sprowadzenie jej na ten poziom odebrałoby jej

ten charakter zobowiązujący, jaki niewątpliwie posiada. Stawia ona bowiem pewne wymagania i podciąga jednostkę do nich.

Ta dwoistość wartości przejawia się jaskrawo w dziejach, jako walka terażniejszości z przeszłością. Tradycja pragnie obowiązywać niezachwianie i staje się dlatego często martwą, terażniejszość zaś pragnie kształtować życie według aktualnych odczuć i staje się często powierzchowną. Droga, któraby łączyła żywotność wartości z jej normatywnym charakterem, jest trudną, ale jedynie właściwą drogą wychowania. Najgłębsze sformułowania dał w tym zakresie S. H e s s e n. Wykazał on¹⁾, iż wychowanie powinno w pewnym sensie burzyć istniejącą kulturę, powinno przysposobić tych, którzy odrzucają nasze przekonania moralne, nasze pojęcia prawne, nasze systemy naukowe i nasz styl artystyczny. Ale to odrzucenie może mieć jedną tylko fornę: tworzenia wartości nowych. Nie ten bowiem naprawdę w kulturze coś odrzuca, kto się wyrzeka i oddziela, ale ten, kto przewyższa. Nie Tertuljan — powiada Hessen — zwyciężył Arystotelesa, choć go odrzucał, ale Galileusz, który, podejmując arystoteleski problem, rozwiązał go inaczej. I taka postawa jest zarazem najsprawiedliwszą wobec przeszłości. Niewolnicza obrona i bierne powtarzanie jej prawd nie są jej obroną, ani nie wyrażają naszego do niej przywiązania. Nie w Ksenofoncie odrodził się duch Sokratesa, ale w Platonie, który mistrza swego twórczo przewycięził. Dlatego wychowanie nie powinno wiązać młodzieży z kulturą istniejącą i nie powinno ukazywać jej jako jedynej i najwyższej rzeczywistości, ale powinno wdrażać do potoku twórczości kulturalnej, dążącej w przyszłość. Dlatego nie powinno się zmierzać przedewszystkiem do zaszczepiania gotowych i osiągniętych treści kulturalnych, ale do wzbu-

¹⁾ Reconstruction in philosophy, str. 186.

¹⁾ S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Warszawa, 1931, wyd. II 1935.

dzenia woli kulturalnej i zapoczątkowania tego ruchu, który nie spoczywa i wciąż tworzy nowe wartości.

Tak pojęty stosunek do wartości kulturalnych staje się zarazem sprawą żywą i poważną, naszą własną i obiektywną, pobudzaną naszą potrzebą a zarazem zobowiązującą. W takim stosunku do wartości kulturalnych dokonywa się wychowanie moralne. Wytwarza się tu bowiem postawa szczerości i odpowiedzialności, szacunku i walki, krytyki i współdziałania.

Wytworzenie przez wychowanie takiej postawy wobec wartości kulturalnych zależy od wielu czynników. K e r s c h e n s t e i n e r zwrócił uwagę na potrzebę odpowiedzialności między strukturą osobowości i strukturą dóbr kulturalnych, wykazując, iż proces kształcenia może mieć miejsce tylko wówczas, gdy taka odpowiedzialność zachodzi. Określenie to, przyjęte dziś jako jedna z podstaw konstrukcyj programów i wskazań dydaktycznych, uzupełnione być musi z punktu widzenia moralno-społecznego, który nas tu interesuje. Jak widzieliśmy, stosunek do wartości kulturalnych zyskuje sens moralno-społeczny wówczas dopiero, gdy nie chodzi o przeszczepienie kultury, lecz o jej tworzenie. Wzbudzenie zaś twórczej postawy wobec kultury nie jest sprawą wyłącznie indywidualną, ale uwarunkowaną społecznie. Uwarunkowanie to jest podwójne. Po pierwsze chodzi o to, by jednostka dojrzewała w takim środowisku, w którym kultura jest rzeczą żywą i poważną. Wszystkie sprzeciwy w stosunku do wychowania wielkomiejskiego polegają na tem spostrzeżeniu, iż w atmosferze wielkiego miasta odczuwa się przedewszystkiem pasorzytniczy stosunek do kultury. Wydaje się ona identyczną z rozrywką, powaga i odpowiedzialność podkopane są sceptycyzmem, a świeżość odczuwać zatruta znudzeniem przesytu. Ta atmosfera (a nie jakież t. zw. przykłady gorszące) działa destrukcyjnie na postawę moralno-społeczną. Jest to typowe zjawisko: upadek

moralności, starganie się więzi społecznej, powierzchowny stosunek do dóbr kultury są zawsze współtowarzyszącymi cechami. Dlatego też znalezienie dla młodzieży takiego środowiska, w którym stosunek do kultury byłby właściwy, t. j. twórczy i odpowiedzialny, stanowi jedną z podstaw wychowania moralno-społecznego. Im bardziej naturalne i im mniej sztuczne jest to środowisko, tem lepiej. Najlepiej zaś udaje się wychowanie wówczas, gdy społeczeństwo dorosłych, jako całość, posiada właśnie taki stosunek do kultury. Nie zdarza się to często, ale wychowawca, świadom swej misji, powinien żądać, by do tego dążyć. Wychowanie młodzieży pokazuje się i tu jako nierozłącznie zespolone z wychowawczą wartością świata dorosłych.

Drugie uwarunkowanie polega na stosunku do pracy zawodowej. O ile praca nie odpowiada zdolnościom i zamiłowaniu, wówczas hamuje ona rozwój osobowości, przytłumia jej żywotność, podcina zaufanie do siebie samego. Wyczerpani taką pracą, szukamy rozrywki oszałamiającej, któraby pozwoliła zapomnieć o sobie. Samozachowawczym instynktem wiedzeni, unikamy wszystkiego, co mogłoby obudzić i wzmocnić nasze osobowe życie: gdyby się to bowiem stało, zbyt trudno byłoby nam powracać co dnia do obcej i nużącej pracy. W takich warunkach nie może powstać właściwy stosunek do kultury. I dlatego właśnie wychowanie właściwej postawy zależne jest od wytworzenia odpowiednich warunków pracy zawodowej. Warunki te stworzyć można przedewszystkiem przez umiejętnie prowadzone poradnictwo zawodowe wśród młodzieży. Jest to zadanie, którego żaden program wychowawczy moralno-społeczny pominąć nie może. Powtórę zaś wychowawcy muszą domagać się od przywódców starszego społeczeństwa troski o takie warunki pracy, by największa ilość ludzi mogła znajdować w niej zadowolenie osobiste. Praca, nie odpowiadająca osobowości, praca niekształcąca powin-

na być likwidowana, przekazywana masyżom i tępiona, jako wciąż jeszcze nieobalone niewolnictwo. I w tym zakresie wychowanie młodzieży nie może być oddzielone od wychowawczej wartości środowiska dorosłych.

19. Wychowanie moralno-społeczne w systemie wychowania. Obecnie możemy określić stanowisko wychowania moralno-społecznego w systemie wychowania. Zwalczają się tu dwa poglądy. Pierwszy, dawniejszy, wyznacza wychowaniu moralnemu i społecznemu pewien teren swoisty, położony obok wychowania religijnego, estetycznego, intelektualnego, fizycznego i t. d. Wzajemne stosunki między temi dziedzinami pracy wychowawczej układa się stosownie do zaopatrywań światopoglądowych, wyznaczając tej lub tamtej dziedzinie stanowisko dominujące i budując w ten sposób jednolitość całego wychowania. Inaczej ujmuje te sprawy teoria, rozwinięta w etyce przez M. Schellera¹⁾, a w pedagogice reprezentowana przez Sprangera i Hessena.

Spranger, analizując podstawowe przejawy ducha ludzkiego, wymienił postawy: teoretyczną, ekonomiczną, estetyczną, społeczną, polityczną i religijną²⁾. Moralność zaś według Sprangera nie jest żadnym odrębnym terenem życia, lecz jest tylko formą życia, która w każdej dziedzinie może się ujawnić lub też może się nie ujawnić. Ujawnia się ona wówczas, gdy zachodzi konflikt między wartościami i gdy powstaje normatywna decyzja, i to bądź w obrębie jednej dziedziny, bądź w stosunkach między dziedzinami. Moralność zatem określić można, jako dołączającą się do życiowych treści formę powinności. Powinność ta ukazuje nam taką hierarchję dóbr, w której osobowość nasza zyskuje największą wartość. W związku z tem wychowanie określa Spranger, jako troskę o rozwój w duszy wychowanka zdol-

ności odczuwania i kształtowania wartości. Dokonywa się to przez wprowadzenie w świat wartościowych treści, ale zmierza do wyzwolenia autonomicznej, normatywnej, moralno-idealnej woli kulturalnej w podmiocie. Nie powinniśmy więc narzucać materialnie poszczególnych treści z różnych dziedzin kultury, ale traktować je, jako materiał kształcenia formalnego, ćwiczącego zmysł piękna przez sztukę, zmysł prawdziwości przez naukę i t. d. w każdej dziedzinie.

Hessen¹⁾, powołując się na Schellera, stwierdza, iż wartość moralna nie może stać się sama dla siebie celem, nie może być treścią działalności. Kto chce być moralnym, nie może dążyć do moralności, skoro bowiem stanie się ona jego świadomym zamiarem, przekształci się w faryzeuszostwo. W sposobie spełniania konkretnych życiowych zadań tkwi moralność. Jest ona formą naszych czynów. Dlatego też w wychowaniu moralnym postępujemy fałszywie, posługując się moralizowaniem lub organizując specjalne ćwiczenia moralne. Właściwa droga postępowania polega na przyzwyczajaniu do sumiennego wypełniania rzeczowych zadań w życiu kulturalno-społecznym. Dlatego dla wychowania moralnego znacznie większe znaczenie od bezpośredniego pouczenia ma np. dobre rozwiązywanie zadań matematycznych. Wychowanie moralne jest bowiem owocem dobrze przeprowadzonej pracy wychowawczej w poszczególnych dziedzinach kultury. Praca ta jednak, by była skuteczna, musi być prowadzona w duchu miłości, zespalającej ucznia z nauczycielem i pobudzającej siły duchowe wychowanka. Takie jest stanowisko Hessena.

Ale rozumowanie podobne można przeprowadzić również w odniesieniu i do innych dziedzin pracy wychowawczej: jak nie stajemy się moralnymi przez to, że chcemy być moralnymi, podobnie nie osiągamy mądrości, dążąc do niej dlate-

¹⁾ Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik — 1927, III wyd.

²⁾ Lebensformen.

¹⁾ O pojęciu i celu wychowania moralnego (odb. z Ruchu Pedagogiczn. 1934/35).

go tylko, by być mądrym, ani nie nabieramy wrażliwości estetycznej, dzięki temu tylko, że się o to staramy. Tylko przez pobudzaną zainteresowaniami i potrzebami pracę nad nauką i nad sztuką dochodzimy do zespolenia się z niemi, tylko przez żywe odczucie wartości, tkwiących w uczestniczeniu w procesach naukowych i artystycznych, a nie przez zamiary i postanowienia, dotyczące osiągnięcia pewnych rezultatów, takich jak wiedza lub dobry smak, nabieramy samo przez się i wiedzy i smaku. Jeśli natomiast nie sam proces nas pochłania, ale wyłącznie jego przypuszczalne wyniki — wówczas zawsze osiągnięcie ich jest powierzchowne i nietrwałe. Ta prawda widoczna jest jeszcze jaskrawiej na polu wychowania społecznego. Najowocniejsze jest ono wówczas, gdy obejmuje całą osobowość człowieka, rozwijającego się w pewnym środowisku, gdy obowiązki społeczne czyni potrzebą; traci natomiast na sile wówczas, gdy wypełnianie pewnych zleceń czyni specjalnym zadaniem i celem postępowania. Dobru społecznemu, podobnie jak dobru moralnemu, służy najgłębiej i najpewniej ten, kto w samej służbie odnajduje wartościową linię własnego życia, a nie ten, kto ją pełni dlatego, iż jest wymagana, lub dlatego, iż jej rezultaty są korzystne.

Ten punkt widzenia pozwala również zająć stanowisko wobec podziału działalności wychowawczej na dziedziny. Niezależnie od podziałów metafizycznych, przyjmujących lub odrzucających

samoistność dziedziny moralnej, stwierdzić trzeba, iż wychowanie jest procesem całościowym i nie daje się podzielić na dziedziny pracy, przylegające do siebie, jak kraje na mapie. Każda dziedzina działalności wychowawczej, równie dobrze troska o rozwój fizyczny lub estetyczny, wiąże się i zależy od wszelkiej innej. Z każdego stanowiska objąć można całe wychowanie. Zależnie od okoliczności bywa ono prześwietlone bardziej tem lub tamtem widzeniem rzeczy. I na tem prześwietleniu tylko polega prymat, jaki w pewnej epoce osiąga nad całą pracą wychowawczą religja, nauka, sztuka lub idea dobra społecznego.

Dziś zwycięstwo to przypada w udziale motywom i kryterjom moralno-społecznym. Jedną z przyczyn tego zwycięstwa jest niepokój światowy, grożący zagładą cywilizacji i wymagający opanowania. Drugą zaś przyczyną jest potrzeba załagodzenia rozdzwiewku między coraz silniejszym naciskiem rzeczywistości techniczno-gospodarczej w kierunku zespalania ludzi, a siłami psycho-społecznymi, utrzymującymi napięcie walki i zawiści. W tych warunkach wychowanie moralno-społeczne jest zarazem potrzebą i nadzieją epoki. Potrzebą, ponieważ wyrasta z warunków życiowych, nadzieją, ponieważ obiecuje poprawić świat. Wiara w wychowanie, którą rozbrzmiewa Europa i Ameryka, jest właśnie wiarą w powodzenie wychowania moralno-społecznego.

METODY WYCHOWANIA MORALNO-SPOŁECZNEGO.

20. Formalizm w wychowaniu moralno - społecznem. Teoria formalnego wychowania opiera się na przekonaniu, iż młodzież powinna być ćwiczona w pewnych cnotach, by później, w konkretnych sytuacjach życiowych, móc ich używać i postępować zgodnie z wymaganiami obowiązującymi. Zbyt wczesne wprowadzanie młodzieży w świat kultu-

ry dorosłych i wyrabianie w niej określonych poglądów społeczno-moralnych nie jest pożądane. Jak władze umysłowe powinno się zrazu tylko ćwiczyć, by później mogły wlaść określonymi treściami, a nie należy w umysł młodzieży wlać gotowej wiedzy, podobnie i w zakresie wychowania: ćwicząc skłonności i możliwości, trzeba unikać materialnego

balastu. Stanowisko takie powołuje się na różne argumenty. Dawniej czerpano je z ideologii liberalizmu, niechętnego wobec wszelkich reglamentacji: wychowanie człowieka powinno przebiegać zdala od wszelkich oznaczeń konkretnych, żyjąc bowiem według własnych potrzeb, stanie się on najlepszym członkiem społeczeństwa. Dziś wskazuje się na trudności, związane z materialnym określeniem zawartości wychowania moralno-społecznego: wszystko się zmienia, a powszechny chaos nie pozwala wyobrazić sobie pewnie przyszłej drogi i przyszłych obowiązków. Treści, jakie mają być wpajane, łatwo jest określać w społeczeństwach, których kultura jest ustabilizowana, tam jednak, gdzie jest zmienna, dbać możemy tylko o wyrobienie wartościowych, przez nikogo niekwestjonowanych dyspozycji do działania, o wytworzenie „charakteru”.

Listę cnót, jakie miały być wyrobione, układano oczywiście bardzo rozmaicie, zależnie od punktu widzenia. K e r s c h e n s t e i n e r wymienia cztery główne zalety¹⁾. Są to: siła woli, jasność sądu, subtelność oraz wzruszalność. Siła woli polega na stanowczości, stałości i niezłomności; jasność sądu wymaga, prócz wrodzonej bystrości, również i wiedzy nabytej, oraz sumiennosci w badaniu i wnioskowaniu; subtelnością nazywa on łatwość i różnorodność przejmowania się duszy sytuacjami, co przejawiać się może, jako t. zw. takt, oraz jako przytomność umysłu; wzruszalność wreszcie polega na zakresie, głębokości i trwałości duchowych emocji.

Według R u s s e l'a „doskonałość ludzka” składa się z czterech elementów: z żywotności, odwagi, wrażliwości i inteligencji²⁾. Interesująco określa on cechę odwagi i wrażliwości. Odwaga nie jest fizyczną brutalnością, ale wyrazem godności osobistej i przeciwstawia się uwła-

czającej pokorze; jest postawą wobec życia, do której zdolni są jedynie ludzie o zainteresowaniach nieosobistych i skłonnościach twórczych, inni bowiem lękają się wciąż o utratę osiągniętego stanu posiadania. Wrażliwość zaś wymaga siły wyobraźni, by przejąć się losem ludzi cierpiących zdala, może w innych częściach świata, a nie tylko losem spotkanego przypadkowo na ulicy żebraka. Skutkiem takiego rozszerzenia wrażliwości wiele instytucji i zasad straci w naszych oczach swą wartość: okażą się bowiem źródłem krzywd „odległych”. Najcenniejszym zaś darem jest inteligencja krytyczna i bystra, pozwalająca uwolnić się od przesądów i namiętności stadnych.

Długą listę cnót można odnaleźć w dziełach Fr. W. F o e r s t e r a¹⁾. Daje się ona sprowadzić do idei „zjednoczenia siły z miłością”. Są to pierwiastki męskości i kobiecości; męskość polega na „niewzruszonym samostwierdzeniu duchowego życia i obronie przed zmysłowymi popędami świata zewnętrznego, przeznaczenia i społeczeństwa”, a przejawia się w oporze, sile, stałości, energii, koncentracji; kobiecość zaś polega na zespalaniu się ze światem i przejawia się w poświęceniu, miłości, dostosowaniu, delikatności, ekspansji. Jednostronne pielęgnowanie któregośkolwiek z tych pierwiastków jest szkodliwe. „Siła miłości musi wchłonąć w siebie bohaterski element stałości i konsekwencji, by uchronić się przed własną czułością i łatwością ulegania cudzym wpływom”, męskość zaś musi energię swą przeświecić miłością, gdyż inaczej stanie się rozbojem. Szczególnie zaś w wychowaniu społecznym przestrzegać trzeba podstawowej zasady: „wczuwaj się w bliźniego”. Zaprawienie do takiego współczucia rozstrzyga o powodzeniu wychowania.

¹⁾ Charakter i jego wychowanie, tł. A. Tom, 1932.

²⁾ O wychowaniu.

¹⁾ Szczególnie: Wychowanie i samowychowanie, tł. B. Kaprocki 1934; Szkoła i charakter, tł. J. Kramer i B. Kaprocki.

Prócz takich konstrukcyj ogólnych, jak Kerschesteinera, Russela, Foerstera i innych filozofów-pedagogów, znajdujemy w książkach, poświęconych wychowaniu społeczno-moralnemu, oraz w opinii publicznej całe mnóstwo wymagań i postulatów szczegółowych. Częściowo dotyczą one wyrabiania cech moralności prywatnej, częściowo społecznej. W pierwszym zakresie zwraca się uwagę na prawdomówność, czystość, wdzięczność, przywiązanie, opanowanie dumy, kierowanie się wyrozumiałością, wykorzenienie skłonności egoistycznych i t. d. W drugim zaś zakresie wymaga się odwagi cywilnej, poszanowania praw, gotowości do poświęceń, umiejętności współpracy i podporządkowania się władzy, poczucia odpowiedzialności, inicjatywy i energii i t. d.

21. Materjalizm w wychowaniu moralno-społecznem. Przeciwnicy formalnego wychowania powołują się na te same argumenty, które bywają wysuwane przeciw teorii kształcenia formalnego w dziedzinie intelektualnej. A więc, przede wszystkim, że nie można pojmować charakteru w oderwaniu od konkretnych treści, bowiem dusza ludzka nie jest zespołem władz czy dyspozycji, podatnych na wypełnienie jakąkolwiek treścią i w jakim bądź czasie, ale rozwija się i kształci swe funkcje w konkretnym działaniu. Nie istnieją oderwane „cnoty”, istnieje tylko to lub inne konkretne postępowanie cnotliwe. Dlatego też kształcenie nie może się ograniczać do wpajania „cnót” w oderwaniu od sytuacji społeczno-dziejowych. Tem gorzej zaś, jeśli się to czyni, jak niektórzy wyznawcy formalizmu, w warunkach zupełnie sztucznych. Kształcenie bowiem takich cech, jak uczciwość, sprawiedliwość, obowiązkowość i t. d., aby było skuteczne, musi się dokonywać nie na obojętnym, ćwiczebnym materiale, ale w sytuacjach, ocenianych przez uczestników jako życiowo ważne. Badania psychologiczne wykazały, iż wprawa nabyta na pewnym materiale nie przenosi się na inny, różny, i dlatego

im dalsze od konkretnych warunków życiowych będą te pola ćwiczeń, tem mniejsza z nich korzyść. Wola, wyćwiczona sztucznymi metodami w izolowanym środowisku, zawiedzie w nowych okolicznościach. Skoro zaś kształcenie, aby było skuteczne, musi się dokonywać w związku z konkretną sytuacją życiową, to nie można pominąć jej elementów materialnych. Zresztą formalisci nie mogą utrzymać się konsekwentnie na swem stanowisku, bowiem wpajanie cnót przesądza w wielu wypadkach o materialnej treści wychowania. Tylko w odniesieniu do niewielkiej stosunkowo liczby cech „doskonałości ludzkiej” pozyskalibyśmy zgodę ogólną. Wobec innych rozpocząłby się spór różnych poglądów na życie społeczne i prawa moralne. Istotnie, wyznawcy demokracji kreślą zupełnie inny program wychowania formalnego, niż zwolennicy dyktatury. Żądają oni mianowicie inteligencji, bystrości sądu, oporności na sugestję, zdolności do współdziałania bez przymusu, inicjatywy, samodzielności i t. d. Przeciwnicy ich cenią natomiast uległość, wiarę, ślepe poszanowanie zarządzeń, egzaltację, gotowość poświęceń, surowość dla przeciwników i t. p. Podobnie wskazać można różnice, zależne od charakteru narodowego, potrzeb chwili, możliwości środowiska. Widać stąd, iż w oznaczaniu kierunku wychowania formalnego decydującą rolę mają sytuacje konkretne, a nie tylko powszechno-ludzkie ideały, i że tą drogą wciska się wzgardzony materjalizm nieubłaganie. Czyż więc nie lepiej uznać tego otwarcie i oprzeć wychowanie na wprowadzaniu w konkretne sytuacje moralno-społeczne danego państwa lub środowiska? Takie jest właśnie mniemanie tych wszystkich, którzy nasycić pragną wychowanie określoną treścią społeczną. Może się to dokonać w różny sposób.

22. Informowanie, wyjaśnianie i pouczanie. Najstarszą formą świadomego i zorganizowanego wychowania moralno-społecznego było informowanie i pouczanie. Informacje dotyczyły zazwy-

czaj tego, co dozwolone i tego, co zakazane, pouczanie zaś miało zachęcić do posłuszeństwa wobec poznanych reguł. Pod wpływem zmieniających się warunków społecznych zakres udzielanych informacji uległ doniosłym przekształceniom. Mianowicie, w miarę jak poczynął się walić w gruzy porządek polityczny, oparty na idei władzy z bożej łaski, i w miarę tego, jak na ogół przenosić się poczyniała odpowiedzialność za losy zbiorowe, tem większe znaczenie poczęło sobie zyskiwać należyte uświadomienie obywateli o prawach i obowiązkach oraz o całym mechanizmie zbiorowego życia. W ten sposób informowanie objęło zakres znacznie większy, niż dawniej, wykraczając poza ramy postępowania w sferze prywatnej i wśród własnego stanu. Komisja, powołana w Stanach Zjednoczonych A. P. do opracowania zasad wychowania obywatelskiego, oparła się na następującej zasadzie: „Człowiek, aby być dobrym obywatelem, winien posiadać nie tylko dobrą wolę, ale i stałe zrozumienie dobra całej zbiorowości, i dlatego powinien posiadać użyteczną wiedzę o społecznych urządzeniach, zdrowy sąd o metodach społecznej działalności, oraz mniej lub więcej głębokie zrozumienie podstawowych zasad życia społecznego i postępu”.

Spełnienie tego postulatów nie jest jednak łatwe. Rzeczywistość społeczna jest przedmiotem badania wielu nauk i dlatego wymaganie wszechstronnego poinformowania o niej stawało się identyczne z wymaganiami zapoznania się z wielką ilością badań naukowych. To też różnorodne dyscypliny poczynają się domagać samodzielnego miejsca w przeładowanym programie szkolnym: teoria prawa, prawo państwowe, cywilne, handlowe, ekonomja i geografja polityczna, statystyka i t. d. W programach szkolnych niektórych państw (np. Włoch przedwojennych, Francji) wprowadzono propedeutyczne nauczanie tych przedmiotów. Ale wyniki nie były pomyślne. Program szkolny stawał się jeszcze bar-

dziej „pokawałkowany”, a nowe przedmioty nauczania nie dawały syntezy, nawet w dziedzinie społecznej. Zarysowywało się też wyraźnie niebezpieczeństwo, widoczne i w innych działach nauczania, ale tu specjalnie bolesne, a mianowicie: przedmioty nauczania takie, jak prawo lub ekonomja, przestawały służyć jako środki poznania rzeczywistości, a stawały się celami same w sobie. Młodzież zostawała wprowadzona nietyle w prawne i gospodarcze warunki i tendencje życia otaczającego, ile w problematykę teorii praw i ekonomji, jako nauk, zaznajamiała się z ich metodami, zadaniami oraz z wynikami badań różnych szkół naukowych. Życie, w które wchodziła, było i nadal równie obce i tajemnicze, jak dotychczas. W pamięci nagromadzał się wielki materiał faktów, hipotez, definicji i doktryn, ale bezpośrednia orientacja i zrozumienie bieżących zagadnień było bardzo trudne.

Konieczność innego zorganizowania informacji o społeczeństwie stawała się coraz widoczniejsza. Przedewszystkiem należało się uwolnić od przekonania, iż program szkolny powinien wiernie odzwierciedlać specjalności naukowe, a każdy jego przedmiot odpowiadać jednej tylko gałęzi wiedzy. Specjalizacja wiedzy bowiem postępuje bardzo szybko, szkoła zaś musi syntetyzować i nie może rozbić nauczania na coraz drobniejsze całości. Na jakiegokolwiek działu specjalne podzieliłyby się nauki historyczne lub fizyczne, dla szkoły muszą pozostać historia i fizyka, jako całości. Zgodnie z takim stanowiskiem również i zapoznanie z rzeczywistością społeczną winno być ujęte w naukę syntetyzującą, pozwalającą wejrzeć w całość i objąć pełnię, a nie tylko oderwane elementy. Drugą cechą nowej koncepcji nauczania stało się rozróżnienie wiedzy informującej i wiedzy wyjaśniającej. Zwrócono mianowicie uwagę na to, iż znajomość wielkiej liczby faktów z zakresu prawa, gospodarki, administracji i t. d. stanowi balast, mało użyteczny w orientacji życiowej. Orjen-

tacja ta mianowicie wymaga przede wszystkim znajomości tendencji rozwojowych oraz funkcji poszczególnych zjawisk i instytucji. Nie to jest ważne, by wiedzieć, co jest, ale by rozumieć, czemu służą i jak przekształcają się formy społecznego świata. Wiedza powinna być nie tylko opisowa i informująca, ale wyjaśniająca i wskazująca. Obie te cechy są ściśle związane. Zdolność dawania wskazań wiąże się z umiejętnością wyjaśniania zjawisk. Taka właśnie wyjaśniająco-wskazująca wiedza stała się ideałem w wykształceniu moralno-społecznym.

Jak zorganizować nauczanie, by posiadło ono obie te cechy? Największe nadzieje obudził rozkwit socjologii. Ona to właśnie miała dać w szkole syntezę społeczną oraz kierunkowość w ujmowaniu materiału. Szczególnie Francja i Stany Zjednoczone poczęły wyzyskiwać ją w nauczaniu. We Francji działa się to pod znakiem socjologii Durkheima, która obejmowała jednolitą metodą badań i wyjaśniania wszystkie zjawiska cywilizacji. W podręcznikach tego typu¹⁾ znajdujemy zazwyczaj określenie istoty i metod socjologii, analizę społecznego uwarunkowania twórczości ludzkiej, obraz struktury społecznej i umysłowej społeczeństw pierwotnych, poczem następuje analiza ewolucji, jaką ludzkość przeszła w zakresie intelektualnym, politycznym, prawnym-moralnym i ekonomicznym. W tym świetle społeczno-dziejowem ukazują się wielkie fakty współczesności, zarówno zagadnienie własności, jak winy i kary, geneza nauki i rola religii, powstanie państwa i jego funkcje. Taki sposób informowania o współczesności jest niewątpliwie doskonalszy, niż udzielanie wiadomości z zakresu różnych dyscyplin naukowych, pozwala lepiej wnikać w rzeczywistość społeczną i lepiej zrozumieć jej całościowy charakter. Ale i tu pierwiastek abstrakcyjny jest jeszcze dość silny, bowiem socjologia często

przestaje być środkiem do rozumienia zjawisk otaczających, a staje się samodzielnym przedmiotem nauczania, wymagającym od młodzieży poznawania jej jako nauki, a więc zapoznawania się z jej metodami, twórcami, szkołami i t. d.

Bliższe życiu są próby amerykańskie¹⁾. Nie mamy tu do czynienia z wkładem socjologii, ale z socjologicznym oświetleniem aktualnych problemów. W podręcznikach tego typu znajdujemy więc zanalizowane kwestje wsi i miasta, przyrostu ludności i imigracji, rasy białej i czarnej, życia rodzinnego, zbrodniczości i przestępstw, sposobów gospodarki, opinii publicznej i rządu, partij i t. d. Młodzież uczy się rozumienia praw i instytucji społecznych, jako tworów funkcjonalnie uwarunkowanych, odkrywa ich związek z potrzebami społecznymi i ze społeczną naturą człowieka. W chaosie bieżącego życia znajduje trwalsze punkty oparcia, niewzruszone prawa socjologiczne.

Przekształcenie wiedzy informującej na wiedzę wyjaśniająco-wskazującą, które dokonywało się dzięki socjologii, może być również uzyskane na innej drodze, a mianowicie dzięki wykorzystaniu historii. Spróbowano to uczynić — zresztą raczej w formie postulatów niż realizacji — w Niemczech²⁾. Stało się to w związku z nowymi teoriami badań humanistycznych. Ich główną tezę można określić w następujący sposób: każde zjawisko dziejowe, zarówno dzieło sztuki i system filozoficzny, jak ustrój prawny i wydarzenia polityczne, są wyrazami pewnego życia duchowego, pewnego poglądu na świat, pewnej postawy wobec życia; zrozumienie ich musi odślaniać nam to uwarunkowanie, które przeważnie nie jest uświadomione racjonalnie. Historia wówczas tylko naprawdę pomaga nam w zrozumieniu współczesności, gdy pozwala pojąć te założenia świato-

¹⁾ Najlepszym przykładem jest R. Hubert: *Manuel élémentaire de sociologie*, 1925.

¹⁾ Fr. W. Roman: *La place de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis*, 1924.

²⁾ Por. B. Suchodolski: *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*, 1927.

poglądowe, któremi żyła przeszłość i któremi my żyjemy. Samo szeregowanie faktów, najczęściej spotykane w książkach historycznych, nie wystarcza. Mówiąc np. o stosunku Kościoła do państwa, nie zadowolimy się analizą paragrafów konkordatu (byłaby to wiedza wyłącznie informująca) i nie zadowolimy się też przypomnieniem dawniejszych praw w tym zakresie (byłoby to uszeregowaniem faktów w czasie, ale nie wytlumaczeniem ich). Postaramy się natomiast wniknąć w odmienny pogląd na świat, który był podstawą odmiennego, niż dziś, ustosunkowania Kościoła i państwa. Wskażemy więc na to, iż dawniej uczestnictwo w grupie społecznej miało charakter religijny: chrześcianał człowieka członkiem społeczeństwa, a klątwa usuwała go z niego. Przekonanie, iż ludzie mogą współżyć ze sobą bez sankcyj religijnych, rozwijało się bardzo powoli i nawet wolnomyślny Locke sądził, iż ateści są niebezpieczni społecznie. To usamodzielnienie się społeczeństwa dokonywało się wraz z wzrastającą wiarą w naturalną dobroć natury ludzkiej, z osłabieniem teorii grzechu pierworodnego. To zaś pozostawało w związku z uznawaniem równorzędności ziemi i nieba oraz praw człowieka do przekształcenia rzeczywistości. Na tem tle dopiero można głębiej zrozumieć stanowisko konkordatowe. Podobnie, analizując zjawiska gospodarcze lub polityczne, np. kapitalizm lub parlamentaryzm, należy sięgnąć do tych założeń światopoglądowych, na których się opierają, wykazać, jakie zasady etyczne i filozoficzne tkwią u ich podstaw (godziwość zarobku na cudzej pracy, oszczędność i kalkulacja, racjonalizacja postępowania, wiara w dyskusję i siłę przekonywania i t. d.). Takie wyjaśnianie rzeczywistości pozwoli zrozumieć jej swoistość oraz kierunek ewolucji. Jest ono jednak trudnym typem wyjaśniania. Po pierwsze dlatego, iż nauka niezbyt wiele jeszcze w tym zakresie zdołała osiągnąć, powtóre zaś dlatego, iż uprzedzenia i przesady najłatwiej

zaciemnić mogą jasność krytycznego wejrzenia w motywy światopoglądowe.

Wszystkie te próby informowania o rzeczywistości kulturalno-społecznej i wyjaśnianie jej związane są z racjonalistyczną teorią człowieka. Wierzą one mianowicie w to, iż dobre intelektualne wprowadzenie młodzieży w życie wzbudzi w niej właściwe nastawienie aktywne. Stanowisko takie spotyka się oczywiście z krytyką.

23. Oddziaływanie na uczucie. Jako uzupełnienie, a czasem jako przeciwstawienie wychowaniu intelektualistycznemu, rozwija się akcja, mająca na celu pobudzenie uczuć, wyobraźni i woli. Treść stosowanych podnieć bywa rozmaita, zależnie od dominujących celów wychowania moralno-społecznego. Czasami działa się motywami religijnymi, czasami patriotycznymi, czasami społecznymi. Szczególnie w ostatnich czasach, czasach kryzysu racjonalizmu, przywiązuje się wielką wagę do takiego rodzaju wychowywania, któremu hołdują nietylko patetyczne Włochy, ale również i filozoficzne Niemcy oraz trzeźwa Ameryka. W jednym z popularnych podręczników, używanych w Stanach Zjednoczonych, czytamy te znamienne słowa¹⁾: „Jestem Amerykaninem. Ojczyzna moja jest najbardziej wolnym, najbogatszym i najpiękniejszym krajem na świecie. Mój sztandar jest niesplamiony. Moja flota wojenna niezwykła. Moja armia broni wolności świata. Wiara w Amerykę jest wiarą w Boga i wiarą w człowieka. Ameryka wierzy w braterstwo i współpracę. Wierzy w sprawiedliwość i miłosierdzie. Ameryka zawdzięcza wiele wszystkim ludom, ale i daje wszystkim. Jednakże więzy łączą w jedno wszystkie jej narodowości. Te więzy, to lojalność. Być Amerykaninem, znaczy to kochać Amerykę i służyć Ameryce. Być Amerykaninem, znaczy to żyć według amerykańskich ideałów wolności, honoru, służ-

¹⁾ E. Merriam, Civic education in the United States.

by. Dziękuję Bogu za przywilej, iż jestem dzieckiem Ameryki; proszę, bym mógł być godnym tego przywileju; z wdzięcznością i poczuciem wielkiego celu jestem Amerykaninem po to, by służyć sercem, dłonią i umysłem". Podobne wyznania znaleźć można i wśród innych narodów. Znajdują one ugruntowanie i rozwinięcie w systemie praktyk, mających na celu uczuciowe zespolenie młodzieży ze zbiorowością: a więc obchody rocznic narodowych lub manifestacje z powodu ważnych zdarzeń bieżących, udział w służbie wojskowej, kult sztandaru, i t. d. W zasadniczo podobny sposób organizowane jest wychowanie moralno - społeczne w duchu socjalistycznym lub komunistycznym.

Przy ocenie tego sposobu wychowania pamiętać musimy, iż uczuciowość przekształca się bardzo łatwo w patos, który jest płytki, lub w namiętność, która jest niebezpieczna. Często kosztem słuszności i prawdy krzepi się ambicję i dumę, a wiarę we własne siły zdobywa się często dzięki przekonaniu, iż tylko jeden naród jest wybrany lub tylko jedna ideologia słuszna, a wszelkie inne narody i stanowiska gorsze i służebne. Wychowanie w tym duchu zaślepionej wyłączności nie może być wartościowe. Powtórze, wychowanie uczuciowe ma wartość wówczas tylko, gdy jest zupełnie szczerze, t. zn. jest potrzebą wychowywanych, a nie wychowawców. Popelniamy tu zazwyczaj wiele błędów, wymagając od młodzieży wzruszeń w tych wszystkich sytuacjach, w których sami przeżywamy stany podobne. A przecież wieczny konflikt między starymi i młodymi polega głównie na zmienionych odczuwaniach, regulujących zapatrywania. Potrzeba wielkiego taktu pedagogicznego oraz umiejętności wyrzeczenia się siebie samego, by nie wymuszać, choćby nawet delikatnymi sposobami, przeżyć uczuciowych, do których młodzież nie jest dysponowana. Jeśli nie przestrzega się tej zasady, wyucza się przyzwyczajęń do obłudy i wytwarza

lekceważący stosunek do uczuć wogóle. Wreszcie, po trzecie, nie należy wyobrażać sobie, iż wychowanie uczuciowe może zastąpić przygotowanie intelektualne. Współczesna rzeczywistość społeczna jest zbyt skomplikowana, by można się było orjentować w niej wyłącznie uczuciowo. Człowiek dobrej woli i szlachetnych uczuć może być łatwo wprowadzony w błąd, a przecież w życiu zbiorowym ważne są nie tylko intencje, ale przede wszystkim czyny i ich skutki, zarówno zamierzone, jak i nieprzewidziane. Zresztą młodzież przeżywa zwykle głód ideologii, który winien być zaspokojony.

Tak więc elementy intelektualne i uczuciowe winny być nierozłącznie splecione. Bronią się one nawzajem od niebezpieczeństw krańcowych: uczucie przeciwstawia się odbiegającym od życia abstrakcjom, a rozum ucisza destrukcyjne namiętności. Sposób zespolenia obu tych czynników nie może być określony zgóry; wzajemne ustosunkowanie zależy bowiem od okoliczności specjalnych: od charakteru narodowego i jednostkowego, od sytuacji społeczno-dziejowej, od rodzaju zagadnienia i t. d.

Szczególne zagadnienia powstają w świecie współczesnym. Może bowiem nigdy dotychczas nie podejmowano tak przemyślanej pracy wychowawczej masowej. W Rosji, Niemczech i Włoszech znajdujemy przykłady wychowania uczuciowego, które różni się znacznie od tego działania na uczucie, jakie stosowane było dotychczas. Zmiana ta polega na wyzyskaniu atmosfery gromadnej. Działanie na uczucie w klasie szkolnej i działanie na uczucie organizacji faszystowskiej lub hitlerowskiej różni się tem, iż w pierwszym wypadku mamy do czynienia ze zborem jednostek luźno związanych ze sobą, podczas gdy w drugim wypadku wytwarza się nastrój niezwykle intensywny i bardzo zespolony. W takich warunkach młodzież jest znacznie podatniejsza na przeżycia uczuciowe. Dzięki temu zmniejsza się niebezpieczeństwo krytycyzmu i sceptyzyzmu, któ-

re, w charakterystycznej formie pobłażliwej ironji, okazywanej przez młodzież, potrafią zmrozić bardziej uczuciowe apostrofy nauczyciela i odebrać im wszelkie znaczenie wychowawcze. W gromadzie zmniejsza się również niebezpieczeństwo czułościowości, które, szczególnie gdy chodzi o dziewczęta, grozi zawsze zabiegom wychowawczym w sytuacjach zindywidualizowanych. Z tych względów można uznać wychowanie gromadne za specjalnie właściwą formę dla oddziaływania uczuciowego w duchu moralno-społecznym. Patos i mistyka masowego wychowania nie da się jednak osiągnąć zawsze i wszędzie. Nie można jej osiągnąć wyłącznie metodą organizacji, choć zdolność organizacyjna i propagandowa gra tu doniosłą rolę. Istotne źródła są głębsze. Tylko tam, gdzie w całym społeczeństwie dokonywa się jakaś wielka żywotna przemiana, tam tylko wytwarza się atmosfera sprzyjająca masowemu wychowaniu. I w tem jednak gromadnym wychowaniu elementy intelektualne zyskują sobie doniosłą rolę. Kształcenie światopoglądowe (w duchu obowiązującej ideologii) stanowi często, szczególnie dla starszej młodzieży, ośrodek najbardziej intensywnych uczuć¹⁾.

24. Krytyka ideologizmu w wychowaniu moralno-społecznym. Obie charakteryzowane teorie mają pewne cechy wspólne, które stały się, szczególnie w ostatnich czasach, przedmiotem głębokiej krytyki. Opierają się one mianowicie na założeniu, iż dominującą rolę w wychowaniu mają czynniki ideowe. Mogą one mieć charakter intelektualny lub uczuciowy, ale zawsze są pewną ideologią, zaszczepianą w dusze młodzieży, z wiarą, iż taką drogą można ją urobić według określonych wymagań. Otóż w tych założeniach jest wiele dowolności i fałszu.

Najsilniejszą była krytyka, przeprowadzona ze stanowiska psychologii,

¹⁾ Por. B. Schirach: *Die Hitlerjugend*, 1935.

a właściwie psychopatologii. Główne założenie, iż w wychowaniu dominującą rolę mają czynniki ideowe, opierało się na takim pojęciu psychiki ludzkiej, w którym nie było nic niejasnego, ukrytego dla człowieka. Mógł on być świadomym rządcą siebie samego. Ale to właśnie nie okazało się prawdą. W podświadomości naszej kryją się istotne sprężyny naszego życia psychicznego. Człowiek jest nie takim, jakim chce być, lecz takim, jakim jest. Jego uczucia i myśli kierowane są od wewnątrz przez nieświadome popędy, przez stłumione pożądania, przez doznane urazy. Wychowywać człowieka to nie znaczy pouczać go o obowiązkach, informować, wzruszać—wszystko to dotyka bowiem tylko powierzchni zjawisk psychicznych. Wychowywać—znaczy to sięgać w głąb podświadomego, pomagać odkryć i usunąć kompleksy, wygoić urazy, przywrócić naturalny bieg pożądań i instynktów. Wymaga to niemal lekarskiego traktowania młodzieży i dlatego też jeden z twórców tej szkoły w psychologii, A. Adler, używa jako hasła słów: *leczyc i kształcić (heilen und bilden)*. Wymaga to również stwarzania takich sytuacji, w których młodzież wzrastałaby duchowo zdrowa, w których nie byłaby narażona na schorzenia psychiczne. W tych warunkach wychowanie moralno-społeczne przestaje być sprawą zaszczepiania, na drodze intelektualnej lub uczuciowej, pewnej ideologii, staje się natomiast opieką nad młodzieżą i środowiskiem, stwarzaniem sytuacji wychowujących, a nie apelowaniem do poszczególnych jednostek.

W tym samym kierunku prowadziły badania socjologiczne, określające stosunek jednostki do zbiorowości. Teoria wprowadzania jednostki w życie zbiorowe przez wpajanie pewnych treści intelektualnych i uczuciowych opiera się w znacznym stopniu na atomistycznym pojmowaniu społeczeństwa, t. zn. na takim pojmowaniu, według którego poszczególne jednostki stanowią samoistne całości, rozwijają się i dojrzewają w os-

motnieniu, a łączą się z innymi na podstawie aktów decyzji i namysłu, zazwyczaj w jakimś interesie. Wobec tego ważną rzeczą staje się związenie jednostki ze społeczeństwem. W przeciwieństwie do takiego pojmowania sprawy zwycięża obecnie inny punkt widzenia: środowisko społeczne jest naturalnym środowiskiem człowieka, a jego osobowość stanowi splot doznań indywidualnych i zbiorowych. Można się czuć osobowością odrębną od grupy, podobnie jak można odczuwać różnicę między psychiką własną a ciałem, ale jak mimo to nie można się uwolnić od własnego ciała, podobnie nie można uwolnić się od środowiska społecznego, w którym wzrastaliśmy i w którym żyjemy. Jest ono składnikiem naszego ducha i terenem naszej ekspansji. Nie znaczy to oczywiście, by nie zachodziły konflikty (zachodzą one wszakże i pomiędzy naszymi dążeniami a skłonnościami i możliwościami fizycznymi), ale znaczy to, iż zespolenie jednostki i zbiorowości jest głębszej natury, niż wszelkie „umowy”, kontrakty i t. p. związki, oparte na dowolności i interesowności. A skoro tak, to i udział jednostki w życiu zbiorowym jest nietyle zależny od intelektualno - uczuciowego wykształcenia, ile od życia w takich sytuacjach, w których środowisko społeczne nie hamuje wrodzonej ekspansywności jednostki i w których ta ekspansywność może przynosić powszechną korzyść. Wychowanie zatem przestaje być pewnego rodzaju „wmawianiem”, stając się przede wszystkim troską o obiektywne warunki współżycia.

25. Sublimacja instynktów. Jedną z największych zdobyczy nowego sposobu ujmowania zagadnień wychowawczych jest teoria sublimacji instynktów. O tem, że człowiek wyposażony jest w pewne instynkty, wiadano od bardzo dawna, a przyrodnicze badania w okresie pozytywizmu wiedzę tę znacznie rozszerzyły. Wprawdzie nie było — i niema dotychczas — zgody co do ilości i jakości instynktów, ale nie ulega wątpliwo-

ści, iż człowiek posiada wrodzoną i niewyuczoną skłonność do pewnego typu postępowania i zachowania się, korzystnego dla siebie i gatunku. O ile jednak dawniej traktowano tę skłonność, jako stałą i niezmienną, o tyle dziś pojmuje się ją, jako plastyczną, t. j. dostępną przekształceniom. Doświadczenia, wykonywane na zwierzętach, oraz obserwacje ludzi przekonywują, iż instynkty mogą ulegać wielu przeobrażeniom. Według B o v e t¹⁾ mogą one przede wszystkim zbaczać. Dzieje się to wtedy, gdy zmieniają one przedmiot, choć zachowują podobny charakter. Tak np. instynkt walki może znaleźć zaspokojenie równie dobre w fizycznym zmaganiu się z ludźmi, jak i w pokonywaniu niebezpieczeństw w turystyce wysokogórskiej. Powtóre, instynkty mogą się obiektywizować, t. zn. iż danym osobnikom wystarcza w i d o k zaspokajania instynktu; obserwacja walk zapaśniczych, odpowiednia literatura lub rozmowy stanowią wystarczający sposób wyżywiania się. Po trzecie, instynkt może ulec subiektywizacji, t. zn. iż przestaje zwracać się do otoczenia, znajdując zaspokojenie w samym podmiocie; tak np. instynkt walki może przerodzić się w ascezę. Wreszcie, po czwarte, dokonać się może platonizacja, t. zn. uduchowanie instynktu; walka fizyczna zastąpiona zostaje umysłową, walka z człowiekiem walką ze złem, pojmowaniem religijnie i t. d. Podobne przemiany, jak te, które B o v e t zaobserwował w instynkcie walki, zachodzą i w innych instynktach. Mówiąc ogólnie, instynkty dają się sublimować, to znaczy zużywać w służbie zadaniom bardziej wartościowym, niż pierwotny kierunek działania. Sztuka i obowiązki wychowawcy polegają właśnie na dopomaganiu w tej sublimacji. W stosunku do dawniejszych poglądów różnica jest więc zasadnicza. Dawniej dzielono instynkty na dobre i złe, żądając od wychowawcy, by drogą perswazji, nagród i kar skłaniał wychowanka do po-

¹⁾ Instynkt walki, tł. Górską.

skromienia w sobie złych instynktów. Takie poskramianie uchodzi w oczach współczesnej psychologii za szkodliwe, ponieważ doprowadza do sztucznych otamowań, wywołuje bolesne urazy psychiczne, niechęć do siebie samego i wychowawców. Instynkty nie mają być poskramiane, mają być sublimowane. Znaczący to, iż naturalne skłonności osobnika powinny być szanowane i nie powinny być przemocą gwałcone; starać się natomiast należy, by znajdowały one ujście w czynnościach najbardziej wartościowych. Odpowiedni dobór zabaw dziecięcych, umiejętna organizacja związków młodzieży, wykorzystująca naturalne dyspozycje członków, budzenie zainteresowań wartościowych — wszystko to są realne metody postępowania wychowawczego, które pragnie stworzyć takie sytuacje i takie środowisko, by sublimacja instynktów dokonywała się w sposób najbardziej naturalny. Wychowawcze powodzenie harcerstwa polega właśnie na umiejętności budowania na wrodzonych potrzebach młodzieży, wyzyskiwania ich, a nie niweczenia.

Teoria sublimacji interpretowana jest w różnorodny sposób. W swej najogólniejszej postaci znana była oddawna psychologom, analizującym zjawisko przesuwania się skłonności ludzkich z poziomu niższego na wyższy. Specjalne zabarwienie nadała tej teorii psychoanaliza, upatrująca w tendencjach seksualnych źródło wszelkich innych. Sublimacja, według określenia Freuda, polega mianowicie na tym, „że dany popęd przerzuca się na cel inny, daleki od zaspokojenia seksualnego”.

26. Pozycja życiowa. W innym kierunku poszły badania A. Adlera i jego zwolenników. Zwrócono mianowicie uwagę na to, iż najgłębszą potrzebą życiową każdego człowieka jest zabezpieczyć w opinii świata i we własnych oczach swą wartościowość, swe znaczenie, rolę, siłę. Ciężkie schorzenia psychiczne powstają wówczas, gdy jednostka trwale doświadcza poczucia niższ-

ści. Próbując się bronić przed tem, hamującym siłę żywotną, upośledzeniem, tworzy sobie fikcyjną linię życia i w marzeniach lub w pewnym typie postępowania znajduje zaspokojenie swych ambicji. Nerwowość jest, według Adlera, wyrazem takiego zachowania się, które nie jest celowe obiektywnie, ale jest nam potrzebne, by zamaskować własną słabość, lub też, by dać nam jakąś kompensatę. Ponieważ właśnie dzieci w stosunku do starszych narażone są na ciągłe odczuwanie własnej niższości, przeto największa ilość schorzeń nerwowych ma swe źródła w niewłaściwym wychowaniu dzieci. Ale pragnienie zmanifestowania swej ważności życiowej splata się z pragnieniem współżycia z ludźmi, tem bardziej, iż wszelkie manifestowanie dokonuje się w środowisku społecznym. I dlatego poszukiwanie mocy, pobudzone przez bolesne poczucie niższości, natrafia na opór, zarówno w obiektywnych warunkach społecznych, jak i we własnych dyspozycjach. Zadaniem psychologii indywidualnej, formułuje Adler, jest uwalnianie ludzi od ich fikcyjnych planów życiowych, zapewniających łatwe ale nierealne zwycięstwo, i włączanie ich w rzeczywisty potok zdarzeń społecznych. Jako metoda, zapobiegająca schorzeniom psychicznym, psychologia indywidualna wymaga, „by wychowanie społeczne i rodzinne stwarzało takie sytuacje, w których dzieci wolneby były od ciężaru poczucia niższości”. Wówczas to będzie można osłabić i zwalczyć namiętne dążenie do potęgi (będące głównie protestem przeciw poniżeniu) i rozwinąć skłonności współżycia z ludźmi.

Jak widać, psychopatologia Adlera, wyprowadzająca schorzenia psychiczne z ustosunkowania się jednostki do innych ludzi, wiązała się ściśle z zagadnieniami wychowania moralno-społecznego. Na te konsekwencje zwrócili uwagę uczniowie Adlera, a przede wszystkim Folkert Wilken¹⁾. Przeprowadził on

¹⁾ W „Handbuch der Individualpsychologie”, hrsg. E. Wexberg, 1925, t. II.

analizę współczesnej kultury ze stanowiska psychologii indywidualnej, poszukując źródeł nerwowości dzisiejszej. Popęd do znaczenia i odgrywania roli—wywodzi Wilken — zaspokajany był dawniej przez przynależność do grupy. Ona była uosobieniem godności i siły, które spływały na jej członków. Ale te wspólnoty grupowe upadły i obecnie każda jednostka musi na własną rękę dbać o zaspokojenie swej żądzy znaczenia. Atomizacja społeczeństw dzisiejszych na tem właśnie polega, że ludzie traktują każdą sytuację społeczną, jako problem zaspokojenia lub poniżenia żądzy znaczenia własnego. Ludzie chcą władać ludźmi bez ograniczeń, wszelkie bowiem ograniczenia i samodzielność cudzej woli osłabia nasze własne poczucie mocy. Jeśli zaś zapanować nie mogą, uciekają od ludzi. Nietolerancja i niecierpliwość, niechęć do tych, którzy nie są całkowicie tacy, jakbyśmy chcieli, aby byli, wiązanie się w małe zespoły (kliki, towarzystwa wzajemnej adoracji), wszystko to są objawy tej samej, niezaspokajanej normalnie żądzy znaczenia. To nienormalne zaspokojenie na tem polega, iż wyrwane z dawnych wspólnot jednostki ujmują życie wyłącznie ze stanowiska materjalizmu lub demonizmu. Przez materjalizm rozumie Wilken to wszystko, co w życiu zbiorowym należy do sfery materji i rządzenia nią, a więc zarówno przerost ekonomizmu, jak i kult racjonalizacji, organizacji; mianem zaś demonizmu określa te wszystkie dążenia, które mają na celu użycie, szaf, odnalezienie „nowego dreszczu”, zabłyśnięcie w świecie i t. d. Ale życie nie jest dwuwymiarowe: najgłębszy jest wymiar inny, a mianowicie duchowy. Aby jednak na tym terenie obronić swą żądź znaczenia, potrzeba trudu i starania, podczas gdy w tamtych zakresach łatwe osiągnięcia przewagi uwodzą nas rychło. Według Wilkena, Chrystus ukazał nam trwałą ideał osobowości, która pracuje w duchowej sferze, nie ztraca własnej godności oraz współżyje z innymi. Ten ideał panowania przez miłość i war-

tość nosi każdy z nas w głębi duszy (szczególnie zaszczepia go wychowanie dzieciom), i dlatego, gdy późniejsze życie prowadzimy w płaszczyźnie materjalizmu lub demonizmu, odczuwamy wewnętrzny niepokój i neuropatyczne rozdwojenie, chęć ukrycia przed sobą właściwych motywów, stłumienia dążeń i t. p. Wychowanie zatem powinno współdziałać z polityką reform społecznych, aby naprowadzać jednostki, zamęczające siebie i bliźnich szkodliwymi zaspokojeniami osobistej woli znaczenia, na drogę właściwą realnego współżycia i współtworzenia.

Obok interpretacji psychologii indywidualnej w duchu chrystyanizmu spotykamy próby powiązania jej z ideologią socjalistyczną. Obie doktryny przyjmują uwarunkowanie osobowości przez sytuację życiową, obie wzbraniają się traktować przeżycia nawet pozornie bardzo intymne, jako prywatne, widząc w nich refleks stosunków społecznych, i obie wreszcie dążą do takiego układu społecznego, by uwolnić ludzi od poniżenia, dodać im odwagi i wydobyć z uległości fikcyjnym zaspokojeniom, zwracając ku twórczej współpracy. W zakresie tych zagadnień znacznie ciekawszemi, niż prace bezpośrednich uczniów Adlera, są studia socjalisty belgijskiego De M a n a ¹⁾. Próbuje on z pomocą wyników badań psychologii współczesnej (a w szczególności Adlera) przebudować doktrynę Marksa i oczyścić ją z elementów, przestarzałych naukowo. Życie proletariatu ukazuje się jako uwarunkowane bolesnym kompleksem niższości i poszukiwaniem kompensaty. Najważniejszą staje się sprawa stosunku człowieka do pracy, to bowiem decyduje o sile i zdrowiu człowieka. W pięknej analizie umiłowania pracy w świecie współczesnym ²⁾ ujawnia De Man zarówno motywy pobudzające (takie, jak zaspokojenie żądzy

¹⁾ Au delà du marxisme, 1929; L'idée socialiste, 1935.

²⁾ Der Kampf um die Arbeitsfreude, 1927.

znaczenia, chęci działania, pragnienia służenia bliźnim i t. d.), oraz czynniki, wyniszczające miłość zawodu: złe warunki, niesprawiedliwą płacę, bezsensowność produkcji według zasad kapitalistycznego zysku i in.). Wynik tych analiz jest ten: obudzenie zanikającego umiłowania pracy (który to zanik staje się jedną z głównych przyczyn duchowego zniszczenia jednostek i zbiorowości) nie jest możliwe drogą jakiegokolwiek „wmawiania” sentymentalno-ideowego; może się to dokonać jedynie przez umiejętną przebudowę zarówno technicznych, jak i społecznych warunków pracy ludzkiej. Póki się to nie stanie, póty wszelkie deklamacje o godności pracy są jak wmawianie w murzynów, że mają białą cerę i nie powinni się czuć poniżeni. Ale gdy potrafimy dokonać tej przebudowy, wówczas osiągniemy najistotniejsze ideały wychowania moralno-społecznego: jednostki ludzkie, szczególnie proletariackie, uwolnione zostaną z kompleksu niższości, który niszczył całe ich życie psychiczne i zmuszał do szukania kompensaty w fikcyjnych lub mało twórczych dziedzinach (chęć zewnętrznego dorównania burżuazji, nienawiści klasowe, bezduszne, odurzające zabawy). Ludzie, odnajdując pozytywny stosunek do pracy, znajdą w niej zaspokojenie swego popędu do odegrania roli, a zarazem do służenia innym; instynkty twórcze zwyciężą nad instynktami chciwości i nabywania; uległość, skrupowanie i mściwość ustąpią równości i swobodzie; życie wewnętrzne nie będzie rozłamane na „znienawidzoną rzeczywistość dnia codziennego” i na bezpłodne, nierealne, albo szkodliwe kompensacje.

Stanowisko de Mana wyraża pogląd coraz wyraźniej dziś zwycięski. Krytyka ideologizmu w wychowaniu moralno-społecznym ma sens pozytywny: wychowawcy powołani są do stawiania niustępliwych żądań przeprowadzenia takiej przebudowy społeczno-gospodarczej, by jednostki znaleźć mogły warunki zdrowego psychicznie rozwoju. Inaczej

wszelka praca wychowawcza jest samozłudzeniem i pogłębia rozdzwięk między tem, co istnieje w rzeczywistości, i tem, co wmawia się w młodzież.

27. Bertrand Russel. Pisarzem, który najlepiej wyraża zmienione poglądy na wychowanie moralno-społeczne, jego związek z instynktownymi skłonnościami człowieka oraz z ustrojem społecznym, jest znakomity matematyk, filozof i publicysta angielski Bertrand Russell¹⁾. Punktem wyjścia jego rozważań jest przekonanie, iż „w kształtowaniu życia ludzkiego impuls ma większe znaczenie, niż świadoma celu działalność”, impulsy zaś dzieli on na takie, które skłaniają nas do nabywania i gromadzenia pewnych rzeczy, oraz na takie, które pobudzają nas do tworzenia. Wartość życia polega na tem, by impulsy twórcze miały możliwie najswobodniejszy teren działania. Stąd wynika najogólniej sformułowana zasada postępowania w polityce, wychowaniu, życiu prywatnym: popierać impulsy twórcze, osłabiać impulsy posiadania. One to bowiem sięją między ludźmi nienawiść i budzą szkodliwą rywalizację, one to odrywają jednostki od działalności głęboko ludzkiej i skłaniają do zapobiegliwego pożądania dóbr, wyniszczając ich życie wewnętrzne i pacząc charakter. Impulsów posiadania nie da się zwyciężyć żadnym katechizmem ani żadną ascezą, gwałcącą ludzkie dążenia, póki ustrój życia zbiorowego jest taki, iż i jednostki i zbiorowości zmuszane są do życia według impulsów posiadania. Ale przebudowując nasze życie gospodarcze, polityczne, moralne i umysłowe i wyzwalając prawa, instytucje i poglądy z pod hegemonji kultu posiadania, stworzyłibyśmy pole działania dla impulsów twórczych i tem samem podkopywalibyśmy siłę impulsów posiadania. Musimy dokonać surowego rozrachunku z kapitalizmem, imperjalizmem ekonomicznym i nacjonalistycznym, z przestarzałe-

¹⁾ Szczególnie w książkach: O wychowaniu; Wychowanie a ustrój społeczny; Przebudowa społeczna.

mi i krępującymi normami moralnymi, z religijnym światopoglądem, który zaszczepia w sercach ludzkich lęk oraz nieufność do siebie samego. Wychowanie powinno współdziałać w tej przebudowie. Jego główną zasadą ma być miłość dzieci, z tej miłości bowiem wynika, iż dobro dziecka jest najwyższym celem. Nie wolno traktować dzieci jako materiału, z którego można będzie zrobić sobie narzędzia dla celów Kościoła, państwa, klasy, partji i t. p. Tylko w atmosferze miłości i przekonania, iż wychowanie jest celem samo w sobie, a nie środkiem do celu, dzieci i młodzież mogą wzrastać w swobodzie. Tam zaś, gdzie niema swobody, gnębione są instynkty, co powoduje szkodliwe zaburzenia psychiczne. „Wychowanie polega na pielęgnowaniu instynktów, a nie na ich tłumieniu”. Pielęgnowanie to uszlachetnia je i kieruje we właściwą stronę. Tę misję powinny spełniać zabawy dzieci od najwcześniejszych lat życia. Powinny budzić ducha współdziałania, a potrzebę walki zaspokajając w rozgrywce z przeciwnościami przyrody. Wyrabiać to będzie również energję i odwagę. O wyzwolenie zaś młodzieży z uczucia lęku wobec życia (zaszczepianego przez nieumiejętne wychowanie, ale również i przez religję) starać się trzeba usilnie, gdyż strach zagłusza impulsy twórcze i podkopuje zaufanie do siebie i bliźnich. Pielęgnacja instynktów twórczych powinna i na tem polegać, by ułatwiać dzieciom wszelkie czynności konstrukcyjne. Zaspokajają one szlachetniej pragnienie władzy, niż władanie ludźmi lub niszczenie. Ale kto nie umie wyżywać się w tworzeniu, znajduje rozkosz w niszczeniu. Spotęgowanie instynktów twórczych osłabia w nas żądzę własności. Pod względem intelektualnym wychowanie musi być oparte na prawdzie i szczerości, nawet w sprawach drażliwych. Wiara w siłę prawdy, niechęć do dogmatyzmu i sceptycyzmu są podstawą charakteru. Dzieci, wychowane w takiej atmosferze, będą swobodne i szczęśliwe,

a tem samem przyjaźniej usposobione do bliźnich. Tej miłości i współżycia nie można „nauczyć” inaczej.

28. Wychowanie przygotowujące i wychowanie uczestniczące. Krytyka ideologizmu w wychowaniu przeprowadzona ze stanowiska psychologii i socjologii nie była jedyną. Równocześnie dokonywano krytyki innego rodzaju. Opierała się ona na analizach i postulatach filozoficzno - pedagogicznych. Punktem wyjścia było dokładniejsze odróżnienie dwóch typów wychowania. Jeden typ polega na tem, iż jednostka powoływana jest do wykonywania pewnych czynności, których jeszcze nie opanowała całkowicie, ale które w toku działania wypełniać będzie coraz lepiej i które stanowiąc będą główny zrąb całego jej życia. Drugi zaś typ polega na tem, iż jednostka spędza określony czas w specjalnem i izolowanem środowisku i zdobywa tam wiadomości, które mają się jej przydać później, gdy porzuci to sztuczne środowisko i zacznie być tem, do czego się przygotowała. W pierwszym przypadku jednostka, choć niedoskonała, uczestniczy w życiu zbiorowem i od początku jest tem, czem będzie zawsze. W drugim przypadku przygotowuje się na uboczu do pełnienia przyszłych funkcji i oczekuje na przełomowy moment przejścia ze „szkoły” do „życia”. Form wychowania uczestniczącego i wychowania przygotowującego jest bardzo wiele i wzajemne ich związki są bardzo różnorodne. W epoce współczesnej przeważa wychowanie przygotowujące. Złożyło się na to wiele przyczyn. Życie przestało ogniskować się w małych, ale żytych grupach społecznych, jakimi dawniej były rody, rodziny, cechy, wspólnoty sąsiedzkie i t. d. Dlatego jednostki są bardziej swobodne i mniej podlegają kształcącemu wpływom atmosfery niezmiennego środowiska; ale dlatego właśnie nie w procesie życia, w styczności z innymi ludźmi, ale w izolowanem środowisku szkoły musi nabierać młodzież wiedzy o potrzebnych umiejęt-

nościach i poglądach. Powtóre, ilość dóbr kultury, jaka według naszego mniemania powinna być przez młodzież przyswojona, jest tak wielka i różnorodna, iż nie da się osiągnąć w procesie naturalnego uczestniczenia, ale wymaga specjalnych studjów wprowadzających. Po trzecie, zawody współczesne są tak skomplikowane, iż by móc je pełnić, nie wystarczyłoby terminatorskie uczestniczenie w procesach wytwórczych, potrzebne jest przygotowanie specjalne. Pod wpływem tych wszystkich wymagań szkoła stawała się coraz bardziej sztucznym środowiskiem, w którym nagromadzone były skarby kultury w przytłaczającej ilości, i coraz bardziej izolowanym terenem przygotowania do życia przez udzielanie wiedzy i ćwiczenie sprawności.

Ale to właśnie wywołało reakcję: przygotowanie do życia, jakie szkoła miała dawać, okazywało się coraz bardziej niewystarczające, a młodzież czuła się w niej coraz gorzej. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy, znaleziono je w tem głównie, iż szkoła miała jednostronny charakter informacyjno-nakazujący, podczas gdy kształcenie wymaga aktywnego udziału w życiu. Wychowanie „na zapas” jest bardzo mało skuteczne. Kształcić się bowiem można tylko na tych treściach, które stanowią dla nas przedmiot zainteresowań i działań aktualnych, informacje zaś i nakazy, dotyczące rzeczy, do których „nie dorośliśmy” jeszcze, nie mają siły wychowawczej, choćby nawet były pozornie przyswojone.

Wielką zasługą Deweya pozostanie to, iż poddał on przekonywującej krytyce ideę wychowania przygotowującego¹⁾. Wychowanie takie nie może się opierać na żywotnych skłonnościach dzieci, ponieważ żyją one w teraźniejszości, a odległą przyszłość, dla której mają pracować i z powodu której zachowywać się mają inaczej, niż to jest ich

aktualną potrzebą, ta przyszłość nie jest motywem działania, jest narzuconym, wyblakłym obrazem. Powtóre, wychowanie przygotowujące zaszczerpia w duszach młodzieży lenistwo: przyszłość jest przecież jeszcze tak daleka, pocóż się śpieszyć? Gdy zaś wychowawcy chcą pobudzić młodzież do działania, odwoływać się muszą zazwyczaj do kar i nagród, ponieważ odległa przyszłość nie jest konkretnie odczuwana, jako motyw działania. I wreszcie, wychowanie przygotowujące opiera się zazwyczaj na pewnym sztywnym ideale i sztywnych, zewnętrznych kryterjach ocen: tak wychowana młodzież nie jest właśnie przygotowana do przyszłości, bo nie posiada w sobie samoistnej siły działania w nieprzewidzianych sytuacjach, jest związana z przeciętnością teraźniejszości, wyciskającej swe piętno na szkole i wyobrażającej sobie przyszłość, jako podobną do tego, co jest. Ideał wychowania przygotowującego opiera się na niesłusznym założeniu, według którego życie ludzkie można podzielić na okres przygotowania i okres użytkowania. Tymczasem każdy okres naszego życia ma własną wartość i nie powinien być degradowany do poziomu środka. Doszłoby się przecież do absurdu, twierdząc, iż sens naszego życia do lat trzydziestu polega na tem, by dobrze działać po trzydziestce, albo że sens naszego pierwszego dziesięciolecia wyczerpuje się w tem, by nasz drugi dziesiątek lat był taki, a nie inny. Życie nie jest przygotowaniem. Życie jest pełne aktualności i w każdej chwili ma wartość samo w sobie. Nie ze względu na przyszłość, ale ze względu na teraźniejszość powinno być oceniane. Nie to, jakim będę, ale to, jakim jestem, jest ważne. Traktowanie procesu życia nie jako wartości samoistnej, ale jako przygotowania wyprowadza Dewey z dawnych mniemań religijnych, według których całe życie ziemskie było tylko przygotowaniem do życia niebieskiego. Ludzie starsi już wywalczyli sobie autonomję, ale wciąż

¹⁾ W „Democracy and education”, szczególnie rozdział IV—VI.

jeszcze zmuszają dzieci i młodzież do zajmowania postawy perspektywnej. Kryje się w tem i inne jeszcze, również fałszywe, przekonanie, a mianowicie, iż człowiek wychowywać się może tylko w młodości i że dlatego powinno się w młodości wszczepić wszystko to, co ważne i cenne, a nie wolno niczego zostawić na później. Jest to wygodna teoria dla starszych, ale w rzeczywistości człowiek kształcić się może i powinien w ciągu całego swego życia, ponieważ wciąż wchodzi w nowe sytuacje. I w miarę tego, jak rozrasta się jego doświadczenie życiowe, rozszerza się horyzont jego wiedzy; udzielanie jej na zapas, na wyrost jest hołdowniem werbalizmowi, który nie posiada żadnej siły wychowującej a rodzi się z niestusznej obawy, by nie odkładać niczego na później.

Pozytywny sens tej krytyki polega na tem, iż wychowanie powinno być pojmowane, jako aktywne uczestniczenie w procesach kulturalno-społecznych, a nie jako przygotowywanie do udziału w przyszłości. Zagadnienia wychowania moralno-społecznego zyskuje z tego stanowiska zupełnie nowe ujęcie. Było ono bowiem najbardziej narażone na pokusę dawania informacji i rad „na wyrost”, i choć dla młodzieży całe zakresy stosunków społecznych pozostawały rzeczywistością martwą, bo niedostępną osobistemu doświadczeniu, chciano, mimo to, wyposażyć ją we wszelkie wiadomości, których później może potrzebować i wytworzyć w niej gotowość zajęcia postaw, które w przyszłości, być może, powinnyby zająć. Wbrew temu, ze stanowiska wychowania uczestniczącego, dopuszczalne będzie takie tylko informowanie i pouczanie, które może być nawiązane do aktualnych doświadczeń młodzieży, a główną troską wychowawcy powinno się stać stworzenie takich sytuacji, w których młodzież mogłaby pogłębiać i rozszerzać swe doświadczenia.

Teraz widzimy jasno pokrewieństwo ze stanowiskiem psychopatologii wobec

ideologizmu. Jak tam podano krytyce „wmawianie wychowawcze”, i zażądano stwarzania zdrowych sytuacji wychowujących, podobnie i tu naczelnem zadaniem pracy wychowawczej nie jest pouczanie, ale organizowanie życiowego procesu uczestnictwa młodzieży w działalności kulturalno-społecznej.

29. Formy i możliwości wychowania uczestniczącego. Najprostsze formy takiego wychowania rozwijały się równolegle z rozkwitem idei szkoły pracy w zakresie intelektualnym. Szkoła pracy bowiem miała za zadanie zrealizować w dziedzinie intelektualnej współuczestnictwo młodzieży. Uczniowie nie mieli się wyuczać zdobytych prawd, ale mieli je zdobywać dzięki pracy własnej, kierowanej zainteresowaniami. Między pracownią szkolną a laboratorium uczonego nie miało być zasadniczej różnicy. W zakresie wychowawczym organizowano w tych samych szkołach samorządy, które miały zapewnić młodzieży uczestnictwo w pewnych formach życia społecznego. Wychowanie moralno-społeczne przestawało być oparte na „wmawianiu i zalecaniu” i odnajdowało realne podstawy w przeżyciach młodzieży, sprawującej określone funkcje, powołanej do utrzymywania zbiorowego ładu, do organizowania zbiorowej pracy.

Idea samorządu wydała się tak zbawczą i owocną, iż niejednokrotnie utożsamiano ją z całym procesem wychowania. Samorząd nie zawsze jednak był wyrazem wychowania uczestniczącego, czasami używano go, jako środka dla wychowania przygotowującego: organizowano go wówczas na wzór instytucyj państwowych lub komunalnych, by młodzież zaprawiała się do przyszłego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Takie samorządy nie wytrzymały jednak próby czasu. Okazały się demoralizujące dla młodzieży. Forma samorządu młodzieży nie powinna bowiem naśladować form organizacyjnych społeczeństwa starszego. Powinna służyć realnym potrzebom młodzieży, inaczej wyradza się

i przestaje kształcić. S. H e s s e n podał rozumnej krytyce¹⁾ takie formy samorządu, które nie miały organizować życia uczniowskiego, ale stawiały sobie jako zadanie zapoznanie młodzieży z formami ustrojowymi starszych. „Jest to bowiem — pisze Hessen — dawny, nieco tylko odświeżony intelektualizm, kształcenie rozsądku, a nie woli i charakteru”. Rozwój osobowości, poczucia prawnego i poczucia odpowiedzialności dokonywać się może tylko wśród takich form, które wiernie służą potrzebom i pracom młodzieży, nie przekraczają w niczem jej świata.

Idea samorządu poczęła jednak naogół zwycięzać, jako idea wychowania uczestniczącego młodzieży. Zarazem wszakże stawało się rzeczą coraz bardziej widoczną, iż zakres tych czynności społecznych, w których młodzież dzięki samorządowi mogłaby uczestniczyć, nie jest tak wielki, jak możliwości życiowe samej młodzieży. Próbowano tedy albo rozszerzać kompetencje samorządu uczniowskiego i w ten sposób powiększać zakres doświadczeń młodzieży, albo też organizować wychowanie uczestniczące poza szkołą. Pierwszy sposób, praktykowany w niektórych gminach szkolnych, nie zyskał sobie wielu zwolenników: udział młodzieży w zarządzaniu szkołą jest z natury ograniczony i wszelkie próby współpracy uczniów i nauczycieli mają w sobie coś sztucznego; granice wieku, doświadczenia i pozycji społecznej nie dadzą się przecież usunąć ze świadomości. Drugi sposób zyskał powszechniejsze uznanie. Ale wychowanie przez pozaszkolne organizacje może być bardzo różnorodne. Wyróżnimy tu dwa typy.

Do pierwszego należą takie organizacje, które łączą młodzież dzięki pewnym specyficznym cechom wieku młodzieńczego, istniejącym we wszelkich środowiskach. Najlepszym przykładem jest tu h a r c e r s t w o. Wychowanie,

jakie ono daje, polega na uczestniczeniu w sytuacjach i działaniach, wyrabiających pewne sprawności oraz pewne cechy charakteru ogólnoludzkiego. Próby nasycenia harcerstwa jakąś konkretną, związaną ze środowiskiem ideologią zwyczaj zawodziły i zasadniczo nie były zgodne z duchem organizacji harcerskiej, przystosowanej raczej do potrzeb i tendencji pewnego w i e k u, niż pewnego ś r o d o w i s k a. Tem się tłumaczy, iż starsza młodzież, zainteresowana zagadnieniami społeczno-kulturalnymi, nie znajdowała w harcerstwie możliwości pełnego wyżycia się.

Drugi typ polega na tem, że młodzież uczestniczy w sytuacjach i działaniach, wytwarzających postawę kulturalno-społeczną. Takie organizacje muszą ustosunkować się w pewien sposób do świata dorosłych, bo ten świat określa aktualnie dominujący zespół wartości. O ile zatem organizacje wymienione poprzednio stoją w zupełnym odosobnieniu wobec świata dorosłych, spoglądających na nie, jako na swoiste „zabawy” młodzieży, o tyle ten typ, podejmując organizowanie doświadczenia młodzieży w konkretnym środowisku społeczno-kulturalnym, musi określić swój stosunek do kultury dorosłych i wzajemnie przez nią jest oceniany lub kontrolowany. Z tego punktu widzenia można wyróżnić trzy rodzaje.

Po pierwsze, młodzież pragnie stworzyć własną kulturę i przeciwstawia się dorosłym. Protestuje przeciw zbyt wczesnemu włączaniu w kadry świata dorosłych i nie godzi się z tem, by ją traktować jako materiał, którym partje i ideologie polityczne podzielą się między sobą. Organizacje młodzieży nie mają przysposabiać nowych członków partjom, mają służyć młodzieży. Ruch ten, szczególnie żywy w Niemczech, wyraził się w wielu formach organizacyjnych o różnem zabarwieniu. Na zjeździe młodzieży na Meissnerze, pod Kassel, w październiku 1913 roku przyjęto następującą formułę: „Wolna młodzież niemiecka

¹⁾ W „Podstawach Pedagogiki”.

pragnie według własnego powołania wewnętrznego i na własną odpowiedzialność budować swe życie wewnętrzne, szczerze i prawdziwie. Tej swobody gotowa jest zgodnie bronić we wszelkich okolicznościach". Teoretyk tego ruchu, G. Wynekken, przekonywał¹⁾, iż w świecie starszych panuje kompromisowość, cynizm, brutalna walka o byt, młodzież natomiast żyje idealizmem, zapalem, bezkompromisowością. Dlatego żadna współpraca nie jest możliwa. Ale ruch ten nie utrzymał się długo. Rozbiły go tarcia wewnętrzne, wynikające z przeciwieństw ideowych. Hasło Wynekkena bowiem, iż „ruch ptaków wędrownych nie posiada żadnych celów i żadnych tendencji i wyczerpuje się, jak to jest właściwe młodzieży, w bujnym przeżywaniu terażniejszości”, hasło to nie wytrzymało próby życia. Bujne przeżywanie terażniejszości nie musi łączyć się z postawą, wyrzekającą się wszelkich konkretnych oznaczeń ideowych.

Drugi rodzaj rozwiązania problemu uczestnictwa młodzieży w życiu kulturalnym polega na podejmowaniu samostnych prac i prowadzeniu działalności, częściowo wbrew woli świata dorosłych, częściowo zgodnie z ich intencjami. Wśród licznych przykładów takich organizacji wybijają się konspiracyjne związki młodzieży polskiej, a zwłaszcza organizacje młodzieży wileńskiej z przed wieku. Zespolenie działania i kształcenia było tam bardzo wielkie, a atmosfera wychowawcza płodna. Ten typ, pełen umiaru, zaspokajający zarówno buntownicze instynkty młodzieży, jak i jej chęć wejścia w istniejącą kulturę, wydaje się wychowawczo znacznie bardziej wartościowy, niż stanowisko poprzednie. Jest on ściślej związany z życiem realnym i dzięki temu może posiadać kryteria oceny osiągnięć i wysiłków, może lepiej utrzymywać poczucie odpowiedzialności, i lepiej też, bo w związku z konkretnymi zadaniami, kształcić osobowość ludzką.

Trzeci rodzaj polega na uzgodnieniu atmosfery ideowej grup młodzieży i starszego społeczeństwa. Tu dokonywa się najściślejsze współuczestnictwo młodzieży w życiu społeczno-kulturalnym. Nie jest ona traktowana, jako kandydaci, i nie jest ona pozostawiana własnemu losowi. Jest wciągnięta w działanie dorosłych. Ale by się to mogło dokonać, by młodzież nie odczuwała zespolenia tego, jako rezygnacji z własnych praw, a w szczególności z własnego prawa buntu, oraz, by szczerze i własnowolnie chciała i mogła współpracować z dorosłymi, na to trzeba specjalnych warunków społecznych. Stwarza je zazwyczaj rewolucja, przekształcająca istniejący porządek, i to rewolucja w duchu radykalnym, a nie konserwatywnym. Wówczas to młodzież ceni ten nowy świat, wyłaniający się w trudzie każdej godziny, i chętnie w nim przebywa. Wówczas też przeciwieństwa między starymi i młodymi, trafnie dostrzeżone przez Wynekkena, tracą swą siłę. Tam, gdzie się tworzy nową kulturę, postawa dorosłych nie może być filisterska, kompromisowa, zniechęcona, interesowna, rodzi się bowiem wśród starszej części społeczeństwa zapał, ofiarność, entuzjazm, kult wysiłku, wiara w swe siły i w to, co się tworzy. To właśnie zespolala młodzież i ludzi dojrzałych. Jest to najpełniejsza i najprawdziwsza forma uczestniczącego wychowania, a zarazem najwocześniejsza. Młodzież bowiem w pracy, którą podejmuje, widzi realne współuczestnictwo, a nie tylko fikcyjne ćwiczenie, i dlatego czuje pełnię odpowiedzialności; dzięki temu współudziałowi wzrasta w zdrowej atmosferze psychicznej, niezatrutej ani bolesnym poczuciem lekceważenia i poniżania ze strony dorosłych, ani równie bolesną koniecznością walki o własne ideały z przedstawicielami pokolenia starszego, t. j. z własnymi rodzicami; wreszcie, wchodząc w życie, nie dostrzega rozdzwiku między głoszonymi w szkole ideałami a codzienną rzeczywistością, tego rozdzwiku, który jest

¹⁾ Schule und Jugendkultur.

charakterystyczną cechą kultur zdegenerowanych. Gdy tworzy się nową i młodą rzeczywistość, wówczas w szkole i poza szkołą tętni to samo życie i ta sama wola, a choć nie wszystko jest jeszcze osiągnięte według zamierzeń, to przecież panuje szczerść i niema podwójnego oblicza. W świecie dzisiejszym znaleźć możemy przykłady tego typu wychowania uczestniczącego; w wielu państwach coraz wyraźniej dokonywa się wciąganie młodzieży do sfery działania starszych. Nie wszędzie jednak spełniane są te warunki i dlatego nie wszędzie współpraca ta ma dostatecznie szczerzy charakter. Gdzie niema szczerści, tam niema wychowania.

30. Wychowanie wprowadzające.

Nasycenie wychowania moralno-społecznego konkretną treścią dziejową staje się źródłem żywo dyskutowanego zagadnienia: czy wychowanie powinno wprowadzać młodzież w świat istniejący i budzić w niej przywiązanie do niego, czy też powinno ukazywać ideały i zadania do spełnienia. Wychowanie wprowadzające pragnie zespolić młodzież z istniejącymi instytucjami i poglądami. Przez informowanie, uczestnictwo, sugestje i wymagania wprowadza się młode pokolenia w dorobek i stan posiadania starszych. Taki punkt widzenia właściwy jest epokom zadowolonym z siebie, epokom ustabilizowanych stosunków społecznych i kulturalnych. Zaletą takiego wychowania jest wpojenie w młodzież pewnych i trwałych zasad. Okres szukania i niepokoju, przeżywany zwykle w pewnym wieku, przechodzi w tych warunkach stosunkowo łatwo i bez wstrząsów. Siły młodzieży zyskują punkty zaczepienia, a osobowość nabiera treści obowiązującej w danym środowisku. Miłość otaczającego świata, jego urządzeń i praw, wiara w jego dobro wytwarzają pozytywny stosunek do życia, chronią przed zniechęceniem i sceptycyzmem. Aby jednak taką wartość miało wychowanie, trzeba, żeby obejmowało całą osobowość wychowanka, żeby było natural-

nym elementem jej rozwoju. Najlepiej też udaje się ono w takich sytuacjach, w których wspólnota grupowa jest silna. W wypadkach wyrwania jednostki ze środowiska zachodzi często skomplikowane zjawisko rozkładu osobowości, niemożność znalezienia punktu oparcia i sfery wiary w życie, rezygnacja z dyscypliny wewnętrznej i godności własnej. Ilustrują to przykłady ludzi, wyrwanych z kraju ojczystego, skazanych na tułaczkę po świecie. Siła i wartość wychowania wprowadzającego przejawia się tu wymownie.

Niebezpieczeństwa zaczynają się tam, gdzie wprowadzenie nie znajduje naturalnych warunków sprzyjających i dokonywa się w atmosferze przymusu. Powstaje wtedy nieszczerść, zakłamanie i stłumiona, a więc najgorsza, chęć buntu lub odwetu. W razie silnego natężenia podcina to wogóle ideę wychowania wprowadzającego. Są to wszakże wypadki rzadkie. W sytuacjach normalnych mamy do czynienia ze słabszymi przeciwieństwami, ale i one powinny być wzięte pod uwagę. Między młodymi i starymi zachodzą zazwyczaj pewne, czasami większe, czasami drobniejsze różnice. Wychowanie wprowadzające winno szanować te różnice. Tymczasem czynimy w wychowaniu bardzo wiele takich posunięć, które mają na celu wpojenie miłości i czci dla rzeczy tradycyjnie nam tylko drogich, a wobec których młodzież miałaby prawo zachować się inaczej. Ten przymus jest szkodliwy, i dla tradycji i dla młodzieży. Największą bowiem przeszkodą w uznaniu wartości tradycji jest traktowanie całej tradycji jako wartości. Młodzież musi wzrastać w szczerści, inaczej budzi się w niej nihilizm. Oczywiście, wymaga to nie tylko wielkiego taktu wychowawczego, ale i wielkiej, ludzkiej wyrozumiałości, by starsi nie uważali swego stanowiska za jedynie słuszne i by uznali, iż niechęć młodzieży do pewnych rzeczy okupiona jest entuzjazmem wobec innych rzeczy, takich, które dla starszych są nie-

dostępne. Nie da się oczywiście ogólnie rozstrzygnąć, jakie rzeczy mają prawo być dobrem kilku pokoleń, a jakie są wartością dla jednego tylko, i w związku z tem, kiedy mamy prawo wprowadzenie młodzieży wykonać z uporem, kiedy zaś powinniśmy pozostawić jej swobodę nowego życia.

Ale nie da się określić wychowania całkowicie w płaszczyźnie wprowadzania. Szczególnie zaś byłoby to trudne w epokach szybkich zmian obyczajowych, gospodarczych, politycznych. W takich czasach wychowanie wprowadzające staje się często uwiązaniem uczuć i myśli młodzieży do świata, który, w chwili osiągnięcia przez nią dojrzałości, okaże się przeżytkiem.

31. Wychowanie reformujące. Wychowanie społeczne — powiada P. Natorp — nie może opierać się na przekonaniu, iż pewien porządek społeczny istnieje już i że trzeba dorastające pokolenie w niego wprowadzić, by utrwalało go dalej. Ten porządek nie istnieje, ma on dopiero być stworzony. Wychowanie powinno służyć nie temu, co jest, ale temu, co być powinno. W tych zdaniach zawarta jest dewiza wychowania reformującego.

Reformatorska siła wychowania kwestjonowana była wielokrotnie. Przedewszystkiem ze stanowiska determinizmu dziejowego. Przecież nie zamierzenia i chęci ludzkie kierują biegiem dziejów, ale nieuchronna konieczność. Wychowanie nie jest i nie może być narzędziem realizacji naszych ideałów, gdyż taka realizacja wogóle się nie dokonywa. Łudzimy się, że staje się to, czego pragniemy, w istocie zaś pragniemy tego, co się staje. Złudzeniem jest więc mówić o reformatorskiej sile wychowania. Jest ono tylko lepiej lub gorzej dostosowane do konieczności. Ale taki determinizm nie jest już dziś całkowicie przekonywujący. Nie przekonywa też i inny zarzut, ten mianowicie, iż reformy dokonywują się siłą polityków, ekonomistów, wielkością przywódców i na-

pięciem mas, a nie wskazaniem wychowawczemi. Życie zbiorowe bowiem polega w znacznej mierze na opiniach o wartościach, prawach, instytucjach, normach obowiązujących. Gdy zmieniają się te opinie, słabnie siła urządzeń społecznych. Dlatego rewolucji jest wówczas przygotowane. Wychowanie właśnie ma możliwość wpływania na opinie. Ma ją w tym większym stopniu, iż zwraca się do młodzieży, usposobionej z natury opozycyjnie wobec istniejących zasad. Młodzież nie jest przywiązana do tego, co jest, i nie lęka się zmian. Zmiany nie są dla niej utratą wszelkiego trwałego oparcia, jak często dla ludzi starszych, są urokiem ryzyka i próbą sił, zaspokojeniem żądzy działania. Dlatego łatwość zmiany opinii jest tu największa i dlatego wychowanie może mieć siłę większą, niż publicystyka, agitująca wśród dorosłych.

Czy jednak wychowanie powinno tak postępować? Czy młodzież powinna być sposobiona do zmian? Pytania te, podobnie jak wiele pytań wychowawczych, nie mają jednoznacznych odpowiedzi. Zależy to od sytuacji konkretnej. Ale kilka spraw wydaje się niewątpliwych. A więc, wychowanie musi być szczere. Nie można budzić w młodzieży przywiązania do tych instytucji lub praw, które już i wśród starszych tracą, choćby powoli, swą wartość. Jest to obłąka, która mści się później na całej postawie wobec życia: młodzież uczy się tolerować rzeczy duchowo obce, cenić w słowach to, co uważa za złe, nie dążyć do jawnej walki z tem, co przestarzałe. Powtóre, wychowanie musi liczyć się z potrzebami młodzieży, a potrzeby te — mówiliśmy o tem kilkakrotnie — przeciwstawiają się kompromisowości, interesowności, zniechęceniu; są zapalem i wolą działania, wiarą w idealizm i sprawiedliwość. Wychowanie, które nie szanuje i nie pogłębia tych wartości, jest złem wychowaniem. A nie można przecież umacniać ich, nie burząc rzekomej świętości wielu uznawanych jeszcze elementów rzeczywistości istniejącej. Po-

trzecie, wychowanie powinno służyć człowiekowi przez całe życie, wspomagać go we wszystkich sytuacjach przyszłych. Jest to możliwe wówczas tylko, gdy nie będzie ono wiązać go jednostronnie z mijającą rzeczywistością. Naogół nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak wiele naszej późniejszej niezaradności życiowej i niechęci do niespodziewanych warunków, bolesnej nieumiejętności pogodzenia się z nowością, a co zatem idzie, jak wiele pesymizmu i zniechęcenia płynie z wychowania młodzieży w duchu wyłączności teraźniejszej danej epoki.

Pozostaje sprawa granic reformującego wychowania. Są one, podobnie jak

w wychowaniu wprowadzającym, płynne. Niewątpliwie zło zaczyna się wówczas, gdy młodzież, straciwszy oparcie w istniejącym świecie, nie zyskuje możliwości oparcia w nowej rzeczywistości. Wówczas traci umiłowanie życia i degeneruje się w jałowej krytyce lub sentymentalnych protestach. Granica budzenia niechęci do istniejącego porządku powinna przebiegać zależnie od możliwości wykonawczych. W określaniu tych możliwości zdarzyć się mogą omyłki, ale nie powinno to oznaczać, iż wychowawca ma się wyzbyć wycucia czasów idących. Jest to najgłębsza i najbardziej twórcza cecha wychowawcy.

WSPÓŁCZESNE ZAGADNIENIA WYCHOWANIA MORALNO-SPOŁECZNEGO

32. Cywilizacja atomistyczna. Punktem wyjścia rozważań na temat współczesnych zagadnień i zadań wychowania moralno-społecznego stać się musi analiza cech cywilizacji dzisiejszej. Jedną z najwyraźniejszych, a zarazem najważniejszych ze stanowiska wychowawczego, jest likwidacja dawnych wspólnot życiowych grup ludzkich i wytworzenie społeczeństwa atomistycznego. Proces ten, dokonywany się intensywnie w ciągu całego wieku XIX, doprowadził do zupełnej przebudowy społecznej. Dawne życie społeczne było życiem grup ludzkich, związanych wspólnotą pochodzenia, krwi, zamieszkania, zawodu, stanu i t. p. Jednostka nie była nigdy izolowaną i samotną. Myśląc o sobie samej, myślała w kategoriach przynależności do grupy najbliższej, myśląc o innych, widziała ich poprzez własną i cudzą grupę. W obrębie tych grup, często wrogich i ekskluzywnych, obowiązywał pewien kodeks życia i pewien ideał człowieka. Atmosfera grupy stawała się zarazem oparciem i oceną. Życie i odczuwanie, myślenie i działanie jednostki upływało w grupach-wspólnotach. Ten stan rzeczy uległ zasadniczej zmianie. Zanik przesądów stanowych i demokra-

tyzacja społeczeństwa, łatwość przenoszenia się z miejsca na miejsce i warunki gospodarcze, zmuszające ludność do wędrówki za chlebem, unifikujący szablony produkcji technicznej i kultura wielkomijska — wszystko to przyczyniło się do rozbicia dawnych grup rodowych, sąsiedzkich, zawodowych, stanowych. Nawet rodzina, jedna z najstarszych wspólnot życiowych naszej cywilizacji, ulega rozkładowi. Jednostki stają naprzeciw siebie twarzą w twarz, samotne, izolowane. Są wyrwane z więzów „grupy bliższej”, stają się bezpośrednio obywatelami „grupy wielkiej”, państwa. Stosunki pomiędzy jednostkami nawiązują się przelotnie, zależnie od układu interesów, lub też wyrażają się w formach organizacyjnych, trwałych wprawdzie, ale nie angażujących całej osobowości człowieka, a tylko jej „wycinek”.

Ten stan rzeczy znalazł apoteozę w filozofii liberalizmu. Przekonywała ona, iż rozkład dawnych grup otwiera pole działania jednostkom, zdejmując z nich ciężar opinii i szablonu, pozwala energicznym i przedsiębiorczym zdobywać powodzenie i karierę. Uwalnia też myśl ludzką z więzów grupowych

przesądów, pobudza krytycyzm i niezależność sądu, pozwala żyć i działać „według siebie”. Dlatego podnosi moralność, nasycając ją szczerością, zrywając obtudę szablonu i mody. Wychowanie moralno-społeczne, zdaniem liberalizmu, skuteczne jest tylko w tej atmosferze. Musi być jednak inne, niż było dawniej. Dawniej skuteczność wychowania moralno-społecznego związana była z istnieniem ustabilizowanych wspólnot życiowych, a proces wychowania przebiegał w sposób naturalny i bezpośredni. W środowiskach zamkniętych, izolowanych, wytwarzała się atmosfera uczuciowo-normatywna, ogarniająca wszystkich członków. Młodzież uczyła się żyć i postępować z obserwacji praktyki społeczeństwa starszego, z wycucia „krążących w powietrzu” pojęć o tem, co dobre, i o tem, co złe; o tem, co wypada, i o tem, co nie uchodzi. Rozbicie spistości grup zamkniętych, obniżenie ich wychowawczego prestiżu, izolacja poszczególnych jednostek sprawiły, iż wychowanie moralno-społeczne w epoce liberalizmu przestało być identyczne z życiowym wrastaniem w społeczną rzeczywistość wspólnoty i stało się p r o c e s e m e d u k a c j i.

Świadome, celowo zorganizowane wychowanie moralno-społeczne zaczęły też stosować najwcześniej i najpełniej te społeczeństwa, w których proces uprzemysłowienia, urbanizacji i demokratyzacji zniweczył dawne wspólnoty i pozbawił siły dawne ideały, dyscyplinujące życie jednostki w najbliższym jej życiowym kręgu społecznym. Wychowanie stało się w tych nowych warunkach częściowo procesem informacji o prawach i obowiązkach jednostki wobec zbiorowości, częściowo zaś przysposobieniem każdego do najkorzystniejszego zorganizowania własnego życia. Jako światopoglądowe podstawy tego wychowania wymienić trzeba racjonalizm i utylitaryzm, które występowały wszędzie, choć w różnym stopniu nasilenia. R a c j o n a l i z m polegał na wie-

rze, iż instrukcja obywatelska jest najważniejszym elementem wychowania moralno-społecznego, oraz że — właśnie dlatego — dbać o kształcenie inteligencji, krytycyzmu, samodzielności sądu o życiu i organizacji zbiorowej. U t y l i t a r y z m zaś wyrażał się w przekonaniu, iż wartość i poziom życia społecznego jest wynikiem zaspokojenia egoistycznych dążeń jednostek, i że każdy, dbając o siebie i własny dobrobyt, służy najlepiej społeczeństwu. Z tego względu wymagano, by wychowanie ćwiczyło energię, przedsiębiorczość i zapobiegliwość indywidualną.

H. S p e n c e r, który najgłębiej uzasadniał ten ideał wychowania, pragnął mu dać podstawy biologiczno-psychologiczne. „Społeczeństwo — pisał on¹⁾ składa się z jednostek, a więc tylko w czynnościach jednostki należy szukać objaśnienia zjawisk społecznych... prawa zaś, jakim jednostki ulegają, są wynikiem praw ogólnych życia cielesnego i umysłowego. Dlatego też biologia i psychologia są niezbędne do wytłumaczenia nauki o społeczeństwie. W wychowaniu zaś potrzebna jest przede wszystkim nauka: „Dla kształcenia zdolności człowieka zarówno, jak dla kierowania jego czynnościami, konieczna jest potrzebna nauka”. Bez niej nie można osiągnąć ani właściwego poziomu samozachowania w zakresie zdrowia i higieny, ani nie można zdobyć odpowiedniej pozycji zawodowej. Nie można też dobrze spełniać obowiązków rodzinnych i obywatelskich, ani brać udziału w życiu kulturalnym. W wychowaniu zaś moralnym kierować się należy zasadą, że to, co jest zgodne z prawem natury, jest słuszne i sprawiedliwe. „Jeśli uznamy, że życie ma wartość, wówczas czynności, utrzymujące życie, są usprawiedliwione, a swoboda w ich speł-

¹⁾ O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym (przekład polski) — Warszawa, 1908, str. 60.

nianiu ma swoją rację bytu”¹⁾. Trzeba jej zaufać i nie ulegać złudzeniom moralistów i utopistów, iż życie może być poprawione. Życie ma swe smutki i okrucieństwa i „żadna potęga na ziemi, żadne prawo pomyślane przez biegłych prawników, żaden projekt, mający naprawić sprawę ludzką, żaden środek uniwersalny komunistów, żadna reforma, którą ludzie kiedykolwiek wprowadzili lub kiedykolwiek wprowadzą, nie mogą zmniejszyć tych cierpień ani na jotę”; można tylko powiększyć ich siłę, jeśli pogwałci się sztucznością zarządzeń naturalny ład. Dlatego w wychowaniu powinno się unikać wszelkiego sentymentalizmu, rozwijania uczuć litości, miłosierdzia, wszczepiania idealizmu moralnego. „Nadzwyczajna czułość uczuć, niezmierna podniosłość zasad postępowania, zbyt wielka prawość charakteru uczyniłyby dlań (dla człowieka) życie nieznośnym, a nawet niemożliwym”²⁾.

33. Zagadnienie wspólnoty wychowującej. Badania psychologiczne i socjologiczne, których wyniki przedstawiłszy poprzednio, przekonywały, iż wartość wspólnoty życiowej nie da się łatwo zastąpić czemś innym, że w s p ó l n o t a nie jest tylko tradycyjną i nienowoczesną formą życia, ale że jest s t a ł ą k a t e g o r i ą p s y c h i k i l u d z k i e j, że wreszcie nie jest w stosunku do jednostki jedynie zespołem więzów krępujących i ograniczających, ale ma również doniosłe znaczenie, pobudzające i harmonizujące osobowość jednostki. Jednocześnie i w życiu społeczno-politycznym, głównie w okresie wielkiej wojny i po niej, zaczęto coraz żywiej odczuwać potrzebę i wartość wspólnoty. Demokracja atomistyczna, rozproszkowana, łącząca ludzi w powierzchowny sposób prawno-organizacyjnymi więzami, przestała być ideałem. Hasła liberalizmu, pojmującego społeczeństwo jako sumę

jednostek, straciły dawny urok. Zaczęto myśleć o społeczeństwie, jako o wspólnocie, i tak je poczęto odczuwać. W żywotnym zespoleniu z grupą zaczęto upatrywać drogi ratunku człowieka i cywilizacji. To zespolenie bowiem stawało się punktem oparcia dla zdezorjentowanych wewnątrznie i duchowo rozbitych jednostek, dawało im poczucie trwałości i ważności pewnego wspólnego typu życia. Zespolenie to pozwalało przezwycięzać i opanowywać odśrodkowe tendencje egoistyczne i stwarzało atmosferę, dyscyplinującą wolę jednostkową odczuciem dobrą wspólnego. Stosunek człowieka do człowieka nie powinien się nadal układać w płaszczyźnie korzyści, bliźni miał przestać być jedynie sojusznikiem lub przeciwnikiem w indywidualnej konkurencji, a stać się członkiem tej samej zbiorowości, ożywionej wspólną wolą i zespolonej jednakim trudem.

Odradzająca się potrzeba wspólnoty, przezwyciężającej izolację i atomizację społeczną, wycisnęła swe piętno również i na wychowaniu. Zainteresowanie się klasą, jako całością społeczną, troska o samorząd, nowe formy nauczania, oparte na współpracy uczniów między sobą, zainteresowanie, okazywane pozaszkolnym związkiem młodzieży—wszystko to są przykłady wzrastającego znaczenia, jakie się przypisuje w wychowaniu wspólnotcie. Programowem hasłem uczynił ją P. Petersen.

Organizację szkoły jenańskiej, zwanej również szkołą wspólnoty życia, oparł Petersen na wierze w wychowawczą wartość wspólnoty. Wspólnotę przeciwstawia on — zgodnie z tradycją socjologii niemieckiej — luźnemu związkowi społecznemu. Formy organizacji społecznej są stworzone dla realizacji określonych celów, mają więc charakter sztywny, zewnętrzny w stosunku do jednostki, wymagający od niej wykonawczego podporządkowania się. Inaczej we wspólnotcie. „Objęci nią poszczególni ludzie, zachowując całkowitą swobodę, podporządkowują się jej ze względu

¹⁾ Jednostka wobec państwa — Warszawa, 1886, str. 172.

²⁾ O wychowaniu, str. 181.

na pewne dobro duchowe, na pewną ideę. Ta idea duchowa reprezentowana jest przez przywódców, wokół których ludzie zrzeszają się swobodnie, jak drużyna. Dlatego niema tu żadnej drabiny społecznej: duch bowiem nie działa w ludziach dlatego, że należą oni do tych lub innych klas, partij, rodów, narodowości, plemion, lecz działa poprostu w ludziach¹⁾). Człowiek jest tu zawsze traktowany jako całość, nigdy jako funkcjonariusz. Jest zawsze osobowością, nigdy tylko środkiem do celu, nieistotnym elementem w maszynie organizacyjnej. Współżyjąc i współdziałając z innymi, czuje własną pełnię duchową. Czuje się równym wszystkim innym, bo zespolonym z nimi jednością życia duchowego, które jest wspólne, a nie jednością organizacji, dla której zawsze są „wyżsi” i „niżsi”. Taka atmosfera jest — zdaniem Peterse-
na — atmosferą wychowującą, ponieważ ludzie istnieją tu dla siebie wzajemnie i pracują bez wyrachowania. Dlatego też pedagogika musi oprzeć się na idei wspólnoty. Pedagogika wspólnoty przeciwstawia się zarówno dawnej pedagogice indywidualnej, jak i nowszej pedagogice społecznej. Ta ostatnia bowiem w sposób powierzchowny stara się usunąć zaniedbania pierwszej: związek pomiędzy jednostkami traktuje mianowicie jako zespolenie organizacyjne, utylitarno-obowiązujące, nie jako prawdziwą, głęboką, życiową wspólnotę. A zatem jedynie nowa pedagogika wspólnoty rozwiązać będzie mogła nierozwiązalne dla dawnych stanowisk zadania. Wychowanie moralno-społeczne, którego rezultaty w dobie atomizacji społecznej były bardzo nikłe, zyska teraz, w atmosferze wspólnoty, wielką skuteczność.

Czem ma być jednak wspólnota? Co może i powinno zespolać ludzi? Na te pytania świat współczesny daje dwie odpowiedzi. Liczy na wspólnotę narodową oraz na wspólnotę pracy.

¹⁾ P. Petersen: Szkoła wspólnoty życia tł. J. Jędrzychowska — Nasza Księgarnia, 1934, str. 21.

34. Wspólnota narodowa. Rozbudzenie ducha narodowego jest najbardziej znamienym procesem nowoczesnej historii. Wszędzie też wychowanie moralno-społeczne zostaje nasycone treścią narodową, a według wielu teoretyków cała jego skuteczność zawisła od intensywności tego zespolenia jednostki z narodem. Zespolenie to bowiem jest źródłem najtrwalszych i najgłębszych uczuć, stwarzających podstawę działania społecznego. Entuzjazm i bezinteresowność, gotowość poświęcenia się i radość uczestnictwa w ciągłości tradycji życia narodowego stanowi zarazem i sublimację instynktów egoistycznych jednostki i podniesienie jej siły życiowej. W tej niewyrozumowanej wspólnotcie kryją się potężne źródła sił, budujących osobowość i kulturę. Wyzyskanie wspólnoty narodowej dla celów wychowania moralno-społecznego dokonało się głównie we Włoszech i w Niemczech współczesnych.

F a s z y z m, według jego teoretyków, jest przeciwstawieniem się naturalizmowi, którego zasady, stworzone w filozofji przez Grotiusa, Locke'a, Voltaire'a i Rousseau'a, opanowały życie społeczne, poczynając od wielkiej rewolucji francuskiej. Istota naturalizmu polega na podporządkowaniu człowieka prawom natury, na przekreśleniu jego samoistności duchowej. W zakresie społecznym wytworza on pojęcie społeczeństwa, jako zbioru jednostek, związanych kontraktem i interesownością. Faszyzm zaś pojmuje społeczeństwo jako pierwotną i spontaniczną rzeczywistość, jako źródło jednostkowego życia. Rozwój ducha w ludzkości dokonywa się dzięki dziejowej pracy narodów, a jednostka staje się pełnym człowiekiem jedynie przez uczestnictwo w tym procesie. Uczestnictwo to nie jest jednak tylko indywidualnym, egoistycznym korzystaniem ze skarbów kultury, nagromadzonych przez przeszłość. Jego istota polega na życiowym i ofiarnym zespoleniu się z narodem. Naturalizm błędził, upatrując istotę współżycia w wyra-

chowaniu, i błędził, sądząc, iż naturalne instynkty ludzkie są tak dobre, iż nie wymagają opanowania. Człowiek jest i lepszy i gorszy, niż to sobie wyobrażał naturalizm. Lepszy, ponieważ ma w swej duszy potrzebę miłości bliźniego, zdolność poświęcenia się, poczucie obowiązku. Gorszy, ponieważ nie może całkowicie ufać sobie, powinien przezwyciężać swe własne złe skłonności. Faszyzm stara się złączyć dwie zasady: zasadę społeczeństwa nad jednostką, z zasadą wysiłku indywidualnego, wynikającą z traktowania życia jako terenu heroizmu moralnego. Zespolenie tych zasad dokonywa się na podstawie przekonania, iż jednostka jest zawsze złączona z określonym czasem i społeczeństwem, że rzeczywistość to fragment dziejów narodu, napełniającego treścią życie jednostkowe. Kto się temu przeciwstawia, przeciwstawia się sobie samemu.

Na tych podstawach krytyki atomizmu społecznego i materialistycznej teorii człowieka gruntuje faszyzm swą filozofię i praktykę społeczną. Przeciwstawia się liberalizmowi, twierdząc, że wolność nie jest darem natury, ale koncesją zorganizowanej w państwo zbiorowości, oraz że prawdziwa wolność jednostki, to rozwój wewnętrzny w granicach, wyznaczonych przez dziejowy proces życia narodowego; przeciwstawia się demokracji politycznej, wysuwając na miejsce suwerenności ludu zasady kompetencji, hierarchji i autorytetu; przeciwstawia się socjalizmowi, przekazując państwu wymiar socjalnej sprawiedliwości na gruncie istniejącego ustroju gospodarczego i w powołaniu wszystkich do gospodarczej służby dla dobra narodu.

Wychowanie moralno-społeczne zyskuje w tych warunkach treść znacznie pełniejszą, niż w społeczeństwach liberalno - demokratycznych. Obejmuje ono nie tylko młodzież, ale i dorosłych. Dokonywa się nie tylko w szkole, ale i poza nią, a nawet głównie poza szkołą. Organizacje młodzieży, będące podbudową

życia partji faszystowskiej, i doprowadzające powoli, po stopniach hierarchji, aż do dojrzałości politycznej, sprawiają, iż dzieci i młodzież zyskują poczucie uczestniczenia w wielkim procesie przebudowy społecznej, jaka się dokonywa w ich ojczyźnie. Kształcenie moralno-społeczne przestaje być sprawą teorii, dokonywa się w działaniach i w uczestnictwie życiowym. Zagadnienia moralne zespala się bardzo ściśle z zagadnieniami społecznymi. Sfera życia prywatnego zazębia się bowiem w każdej chwili ze sferą społeczną i niema tylko prywatnych, obojętnych społecznie, działań lub przeżyć. Kolektywizm uczuć i czynów wytwarza się zarówno przez organizacje, jak dzięki dyscyplinie wspólnego mitu: potężnej ojczyzny, opatrnościowego wodza, faszystu, odradzającego Europę. Izolacja jednostek zostaje przezwyciężona. Sublimacja instynktów i wyzwalanie sił osiąga się przez patos mitu narodowo-społecznego, umiar zaś i posłuch przez siłę mitu wodza i hierarchji¹⁾.

Inaczej pojęli wspólnotę Niemcy. W zakresie wychowania moralnego zasady jej rozwinął najgłębiej P. Petersen²⁾. Punktem wyjścia jego rozważań jest analiza kultury europejskiej od renesansu do wielkiej wojny. Kultura ta, zdaniem Petersena, dążyła do ideału „wolnej, niezależnej osobowości”, do najpełniejszego przyswajania i wytwarzania przez jednostki t. zw. dóbr duchowych. Ale kultura ta była w gruncie rzeczy sztuczna i abstrakcyjna. Ujawniło się to w rozdwojeniu, do którego doprowadziła. „Kultura duchowa, jako specjalny przywilej wykształconych, oddzieliła się od kultury żywej, t. j. tej, która przejawia się w zwyczajach, obyczajach,

¹⁾ Por. B. Suchodolski: Dzisiejsza ideologia faszystu. — Pamiętnik Warszawski 1929; Organizacja wychowania obywatelskiego we Włoszech. — Oświata i Wychowanie 1931.

²⁾ Narodowo - polityczne kształcenie moralności — Kultura i Wychowanie, R. II, z. I.

pracy i prostej religijności tworzącego ją społeczeństwa i w ten sposób kształtuje codzienne życie i jego dzieła". Rozdwojenie takie było przyczyną zlekceważenia tego, co przeciętne i konkretne, oraz przyczyną zupełnie dowolnego pojęcia wartości duchowych. Warstwy t. zw. niższe traciły poczucie własnej wartości i przestawały się żywić kulturą, tworzoną przez jednostki wybitne, ale dla nich całkowicie niezrozumiałą i obojętną. Warstwy t. zw. wyższe, czując swe odłączenie od rodzimego gruntu i od życiowych potrzeb szarego człowieka, wytwarzały nadal swą „kulturę”, dostępną tylko dla wybranych i pozbawioną wszelkiego sprawdzianu wartości i trwałości. W tej atmosferze nie było miejsca na pojęcie obowiązku. Dopiero wielka wojna dokonała zespolenia narodów. Teraz „nawet najbardziej uduchowiony człowiek zrozumiał, że chłopci, robotnicy, rzemieślnicy, cała pracująca warstwa i jej kultura i moralność decyduje o życiu i śmierci każdego narodu, zrozumiał, że kraj, jako teren życia i historii narodu, ukształtował wszystkich jednakowo pod względem fizycznym i duchowym, i przeznaczył im jeden wspólny los”. To poczucie właśnie jest źródłem postawy narodowopolitycznej, która odradza kulturę, czyniąc z niej realne dobro całego narodu, a nie dowolną spekulację poszczególnych, izolowanych jednostek.

Kultura dawna prowadziła do innego jeszcze rozdwojenia. Niweczyła ona nie tylko jedność narodową, ale zarazem niszczyła jedność i pełnię osobowości. Była ona bowiem kulturą jednostronnie intelektualistyczną. Tymczasem najgłębsza i najbardziej wartościowa postawa człowieka wobec rzeczywistości wyraża się w uczuciach i działaniach. Według zasad tej kultury abstrakcyjnej, prawdziwie religijny człowiek nie powinien dbać o skutki, jakie jego poprawne działanie wywołało w świecie zjawisk (Fichte). Ale według wymagań nowej, realistycznej kultury jest to właśnie szkodliwym fałszem: moralność ludzka nie po-

lega na zgodności czynów z wymyślonymi zasadami, ale polega na konkretnym działaniu w konkretnym środowisku społecznym. „Rzeczywiste działanie w życiu jest podstawą sądów o człowieku. Jeżeli spełnia on obowiązki swego stanu jako syn, córka, ojciec, matka, przyjaciel, pan, sługa i t. p., zyskuje szacunek swego otoczenia i narodu... Miara moralnego postępowania jest bliska ziemi, nieubłaganie dokładna i drwi sobie z subtelnej mechaniki każdej etyki czystej myśli i wolności, oderwanej od konkretnego życia”. Dlatego ta abstrakcyjna moralność prowadziła do niemoralności: odrywała człowieka od codziennych obowiązków i nie dawała mu żadnych wskazań w decydujących chwilach życia. Między praktyką postępowania i teorią moralną zapanował szkodliwy rozdźwięk. W chwilach wyjątkowych i doniosłych dla życia całego narodu wszyscy stawali do apelu, wbrew głoszonym zasadom humanitaryzmu i kosmopolityzmu. Świadczyło to wymownie, iż sieć tej abstrakcyjnej, wyrozumowanej moralności była słaba i nie pasowała do głębszych instynktów człowieka, wiążących go, wbrew spekulacjom, z konkretnym środowiskiem, pobudzających do ofiarnej służby wespół z gronem rodaków.

Dawna kultura była zatem powierzchną rzeczywistością w życiu narodu i w życiu jednostki. Nie sięgała w głąb. Nie obejmowała całości. Wychowanie moralno-społeczne w takiej atmosferze nie mogło dawać dobrych rezultatów. Powstawały jednostki, wewnętrznie zakłamanie, oderwane od sprawdzianów konkretnego życia, nie znające obowiązku wobec całości narodowej. W atmosferze rozdźwięków społecznych między warstwami oraz w atmosferze rozdźwięków osobistych między spekulacją i żywotnością uczuciowo-aktywną nie było miejsca na moralność. Dopiero nowa kultura, kultura oparta na potrzebach narodu, nie na spekulacji, ogarniająca wszystkich, nie tylko wybranych, kształ-

tująca konkretne życie i prace człowieka, a nie tylko dziedzinę właściwą uczonym lub piękno duchom, kultura szczerości i zgodności myślenia i odczuwania — ona to wytworzy atmosferę, sprzyjającą wychowaniu moralno-społecznemu. W odczuciu bowiem wspólnoty narodowej tkwi zarazem i pobudka do czynów i sprawdzian naszego postępowania. W tym konkretnym świecie obowiązku jednostka odnajduje swą pełnię osobistą, której napróżno szukała na drogach dawnych, na drogach t. zw. kształcenia się na „człowieka”. Kształcenie to bowiem czyniło z niej istotę, przepętnioną wiadomościami o wszechludzkich skarbach kultury, a zarazem, odrywając od konkretnego życia, nie pozwalało zespolić się wewnątrz. Tak powstawała sztuczna, salonowo-literacka osobowość.

Zasady wychowania przez i dla wspólnoty narodowej znalazły wyraz bardziej jaskrawy w oficjalnych wypowiedziach kierowników życia politycznego i oświaty w Niemczech. Powtarza się tam stale zarzut przeciwko dawnej szkole, iż dbała tylko o jednostkę, o wykształcenie, o przeszczepianie dóbr kultury powszechnej, o intelektualizm. Tak zw. nowa szkoła nie naprawiła tych błędów, a raczej uczyniła je jeszcze groźniejszymi, stawiając jako hasło troskę o kulturę osobowości, o wychowanie samostannego człowieka, świadomego własnych dróg i własnego stosunku do kultury. Nowa pedagogika głosi hasło „wspólnoty”, nie „osobowości”. Wspólnoty pług, miecza i sumienia¹⁾. Cztery są naczelną zasady tego wychowania: 1) pojęcie rasy, będące wyrazem tęsknoty do powinowactwa krwi, do wyzyskania źródeł sił ludowych, rodzimych; 2) gotowość obronna w czasach pokoju i w dobie wojny, która nadejdzie; 3) ocena osobowości, jako zdolności oddania się przewodnictwu i narodowi; 4) religij-

ność, pojmowana jako służba narodowi, jako ogniwo hasła: *Gott-Führer-Volk*¹⁾. Wychowanie moralno-społeczne staje się w tych warunkach służbą narodowi i interesom państwowym. Z natężenia patriotyzmu i entuzjazmu nacjonalistycznego czerpie swą siłę.

35. Wychowawcze granice wspólnoty narodowej. W scharakteryzowanych powyżej teoriach, domagających się oparcia wychowania moralno-społecznego na podstawach wspólnoty narodowej, jest wiele słusznego. Szczególnie wartościową wydaje się krytyka dawnej kultury i dawnych metod wychowania. Krytyka naturalizmu, przeprowadzana przez teoretyków faszyzmu, nie jest odosobniona. Początek dała jej filozofia humanistyczna I. Babbitta (pierwsze sformułowanie zasad humanizmu w r. 1908), zyskująca sobie w St. Zjednoczonych dziś dopiero większy rozgłos i wzbudzająca najciekawsze polemiki. Walka między naturalizmem i humanizmem o pojmowanie człowieka, społeczeństwa i kultury staje się dziś jednym z najgłębszych sporów światopoglądowych. Ze stanowiska wychowawczego interesuje w tej walce przede wszystkim pojęcie człowieka. Według naturalizmu, którego triumfy w pedagogice święciliśmy niedawno, wszystko w duszy ludzkiej jest dobre i nic nie może i nie powinno być zmieniane. Pełne zaufanie do człowieka wyrażać się powinno w zasadzie całkowicie swobodnego, niekierowanego rozwoju. Wbrew temu, humanizm²⁾ akcentuje wewnętrzną dwoistość człowieka, siły dobre i złe, ideę samoprzewycięzania się i samopanowywania się. Na miejsce kultu nieopanowanej ekspansji i ekspresji zjawia się pojęcie umiaru i ładu. Wychowanie odzyskuje jakiś kierowniczy sens, który postradało na gruncie biologicznych analogii, pozwalających jedynie na

¹⁾ Słowa pruskiego ministra oświaty, Rusta—Według wydawnictwa: *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, hrg. v. Fr. Hiller, 1934.

¹⁾ Według zmarłego w marcu 1935 ministra oświaty Bawarii, H. Schemma.

²⁾ Por. B. Suchodolski: *Irving Babbitt*. Marcholt 1935/6.

„opiekę nad wzrostem”. W metodach oddziaływania na człowieka akcentuje filozofia humanistyczną rolę wyobraźni, pobudzającej i wyzwalającej uczucia, przeciwstawia się jednostronnemu intelektualizmowi. W stosunkach między ludźmi kładzie nacisk na zespolenie w atmosferze dążeń ku wartościom. Współzycie nie jest — jak sądził naturalizm — dyktowane wyrachowaniem egoizmu, jest potrzebą głęboko ludzką. Wychowanie moralno-społeczne winno ją zaspokajać, a nie gwałcić i niszczyć zaszczerpieniem utylitaryzmu. Ani ekspansywna uczuciowość, ani mechanizm organizacyjny nie potrafi wytworzyć atmosfery współzycia. Osiąga się ona tylko wśród ludzi, dążących ku wewnętrznemu pogłębieniu, zdobywających w wysiłku moralny, wyższy poziom istnienia. Dlatego szkodliwe jest wychowanie, które traktuje jednostkę jako gotową i nietykalną, a stosunek jej do innych uczy opierać bądź na wyrachowaniu utylitarne, bądź na ekspresjonizmie uczuciowym. W obu wypadkach poziom moralno-społeczny obniża się. W pierwszym wypadku dlatego, iż powstaje niekończąca się nigdy walka o interesy i obliczanie zasług, w drugim wypadku niebezpieczeństwem jest nieopanowana ekspansywność uczuciowa, będąca źródłem imperjalizmu państwowego i klasowego, a również i jednostkowego, ekspansywność, pozbawiona wszelkiego umiaru, dyktowanego potrzebą selekcji i rozważli. Dlatego też wychowanie moralno-społeczne nie może pominąć jednostki, jako terenu odpowiedzialnej pracy wychowawczej. **W y c h o w a n i e o s o b o w o ś c i** jest i będzie zawsze podstawą wszelkiego wychowania moralno-społecznego. Ze stanowiska humanistycznego bowiem nie to jest ważne, by jednostka umiała rządzić światem otaczającym, ale by umiała władać sobą. Humanizm opiera się tedy na idei prawa, jako ideału, dla każdego człowieka równie obowiązującego. Jest to „prawo ludzkie”, inne niż prawo rzeczy. Odrzu-

cony zostaje wszelki pluralizm wartości, norm, ideałów, zezwalający na dowolność nieopanowanych odruchów jednostkowych. Ale zarazem odrzucony zostaje wszelki kolektywizm, pojmowany jako ograniczone czasem, przestrzenią i warunkami źródło norm dla jednostki. Normy te opierają się na tem, co ludzkie, co powszechne, co wieczne.

Analiza humanizmu Babbitta przekonywa nas, iż krytyka naturalizmu może prowadzić do konsekwencji zgoła odmiennych, niż te, które zostały wysnute przez teoretyków faszyzmu i hitleryzmu. Humanizm, jako prąd społeczno-kulturalny, zgodny z tamtymi w negacji naturalizmu społecznego, odsłania pozytywne horyzonty bardziej rozległe. Ponad potrzebami konkretnego życia narodowego w pewnej epoce i w pewnym układzie stosunków istnieją ogólnoludzkie wartości i normy moralne. Ponad przynależnością do rasy góruje przynależność do rodzaju ludzkiego. Poza podniecającą atmosferą gromady znajduje się miejsce na osobiste przeżycie sprawy moralnej, jako własnego losu, własnej odpowiedzialności, własnego obowiązku. Dlatego ponad posłuszeństwem wodzowi znajduje się miejsce na posłuszeństwo głosowi sumienia. Ład moralny nie jest refleksem interesów narodowych, ale istotą i powołaniem człowieka. Porządek społeczny nie jest narzędziem siły w rękach rządzących klas, ale realizacją warunków ludzkiego życia dla każdego.

Również i wobec drugiego zasadniczego elementu teorii o wychowującej sile wspólnoty narodowej, a mianowicie wobec **k r y t y k i k u l t u r y a b s t r a k c y j n e j**, uczynić trzeba pewne zastrzeżenia. Krytyka jest bowiem słuszną, ale wskazywane środki ratunku nie są jedyne, a często są niebezpieczne nie tylko dla abstrakcyjnej kultury, ale i dla wszelkiej kultury wogóle. Niebezpieczeństwo to polega na zbyt jednostronnym pojmowaniu abstrakcyjności. Nie we wszystkich dziedzinach jest ona równie szkodliwa, oraz nie wszelka „ab-

strakcyjność" jest szkodliwa. Zespolenie kultury z życiem nie może być pojmowane, jako zwycięstwo nieopanowanego życia. Pewne napięcie między sferą „kultury” i sferą „życia” powinno istnieć, jako podnieta czynu, podobnie, jak nieuchronne jest istnienie wyższości i niższości w kulturze. Zrównanie frontu kulturalnego na podstawie wymagań „szarego człowieka”, jako rzekomego reprezentanta najgłębszej rzeczywistości narodowej, nie wydaje się słuszne. Kultura ludu prostego, pojmowana jako zbawienie, jest podobną jednostronnością, jak kultura salonu. Oceniając według tych zasad kulturę, wypadaloby u nas potępić i wiek złoty i czasy stanisławowskie, wywyższyć natomiast wiek XVII i czasy saskie, jako okres kultury rodzimej, konkretnej, przeciętnej. A jednak był to przecież okres i dla siły państwa, i dla rozwoju jednostek najgorszy.

Nie jest też przekonywującym, by najlepszym lekarstwem na abstrakcyjność kultury było przepojenie jej pierwiastkiem narodowym i oczyszczenie z tego, co ogólnoludzkie. Żywotność kultury wzrasta w zależności od stopnia, w jakim odpowiada skłonnościom ludzkim. Skłonności te mają charakter twórczy. Dla uczonego nauka nie jest abstrakcją, dla artysty nie jest abstrakcją sztuka, dla przedsiębiorcy warsztat pracy. Abstrakcją stają się one dla innych, obojętnych na te sprawy ludzi. Im bardziej przeto zezwalamy na rozwój aktywnych i konstruktywnych sił w ludziach, tem bardziej i tem powszechniej odbieramy kulturze cechę zlej abstrakcyjności. Taki charakter wyzwania twórczości ma idea ojczyzny. Ale nie tylko ona. Głębia i żywotność uczuć religijnych, nie znających granic narodowych, świadczy wymownie o tem, iż nie tylko treści narodowe mają przywilej intymnego i konkretnego zespalania się z człowiekiem.

Podobną moc mają i inne przeżycia, a przedewszystkiem przeżycia p r a c y. Pod tym względem bardzo charaktery-

styczną jest myśl B r z o z o w s k i e g o. Jego krytyka kultury, oderwanej od życia, znieruchomiałej w schematach racjonalizmu lub rozleniwionej w nastrojowości subiektywnych marzeń, jego przekonanie, iż wielka kultura i silne osobowości rozwijać się mogą tylko w atmosferze wysiłku, poświęcenia, odpowiedzialności życiowej, zgodne są zupełnie z teorjami filozofów „wspólnoty narodowej”. Ale droga wyjścia prowadzi zdaniem Brzozowskiego przez wzmocnienie uczestnictwa w codziennym trudzie, w pracy. Praca zaś jest zasadniczą cechą człowieczeństwa. Ma charakter konkretny a zarazem powszechny. Żywotność kultury jest więc zaspokajaniem naszej żądzy działania.

Wychowawcza wartość wspólnoty narodowej ma przeto wyraźne granice, poza któremi powstają raczej złe, niż dobre rzeczy. Rozwiązując i pogłębiając stosunek do ludzi tego samego narodu, nie stwarza atmosfery, w której wychowanie moralno-społeczne objąćby mogło wszelkie stosunki pomiędzy wszelkimi ludźmi, ani też nie rozbudza pełnej osobowości człowieka i nie kształci wszystkich jego możliwości. Stosunek do siebie samego i do kultury jest w tej wspólnocie zacieśniony do jednego tylko typu motywów.

36. Praca jako podstawa wychowania moralno-społecznego. Przewyciężenie abstrakcyjności kultury i przezwyciężenie atomizacji społecznej może być osiągnięte nie tylko przez pogłębianie wspólnoty narodowej, ale również i przez wytwarzanie wspólnoty pracy. Stosunek ludzkości do pracy ulegał w dziejach znamiennej ewolucji. Praca zyskiwała na wartości i godności w miarę zaniku średniowiecznych ideałów religijnych oraz w miarę wzrostu zainteresowań gospodarczo technicznych. Dla człowieka średniowiecznego praca była bądź formą ascezy i służby religijnej, jak modlitwa, bądź ciężką koniecznością, spowodowaną grzechem pierworodnym, bądź wreszcie koniecznym cieniem

porządku naturalnego, który jednak całą swą wartość zawdzięczał porządkowi nadnaturalnemu. Praca nie miała wartości samoistnej, w gruncie rzeczy nie była ona powołaniem człowieka, nie miała też znaczenia społecznego, bowiem usiłowanie, mające na celu polepszenie swego położenia społecznego dzięki pracy, uchodziło za przeciwienie się woli bożej.

Renesans częściowo zmienił stosunek do pracy, zmiana ta nie była jednak głęboka. Ideałem renesansu nie był człowiek pracujący, ale twórca. W utopjach z tych czasów powraca zawsze, zresztą pod wpływem kultury greckiej, myśl-nadzieja o ograniczeniu czasu pracy, o zmniejszeniu jej ciężaru, o wyzwoleniu człowieka i zwróceniu go ku życiu głębiej ludzkemu: ku nauce, sztuce, twórczości. Renesansowa żądza bogactwa przejawiała się wśród burżuazji handlowo-przemysłowej, jako uznanie wartości czasu i wysiłku, jako pozytywna ocena ciągłości trudu, ale naogół biorąc, ludzie renesansu woleli wierzyć w inne sposoby wzbogacenia się i polepszenia swej sytuacji: w zdobycie złota, w zysk wojenny, w korsarstwo, w odkrywcze podróże.

Dopiero surowa etyka kalwińsko-purytańska uczyniła z pracy najważniejszy obowiązek człowieka. Poszukując sprawdzianów, któreby pozwoliły ocenić człowieka, wyrzekła się ta religia środków sakramentalno-kościelnych. O tem, czy jest się miłym Bogu, świadczy powodzenie życiowe. Z owoców jego korzystać nie wolno osobiście, żyć trzeba skromnie i surowo, a wysiłek w działalności powinien być jedynym naszym szczęściem.

Ten punkt widzenia zdyskontowała rozwijająca się gospodarka maszynowa. Maszyna stawała się ideałem ciągłości pracy, narzędziem wzmoczenia produkcji i zysku. Człowiek powinien się do niej dostosowywać. Wyścig pracy stał się hasłem przedsiębiorców, konkurujących między sobą, i państw, rywalizujących

ze sobą. W tej atmosferze gospodarczo-technicznej praca urosła do rozmiarów symbolu człowieczeństwa. Najgłębsza istota człowieka wyrażać się miała jedynie w pracy, to, co było poza nią, zaczęło uchodzić za złudzenie i pasorzytnictwo; to, co od niej odrywało, za grzech społeczny. Praca — według tych teoryj — stawała się miarą kultury duchowej i podstawą ocen jej wytworów. Była nawet jedynym i istotnym, choć niezawsze widomym, jej źródłem. Z pracy rodziła się myśl i nauka, z pracy powstawały normy moralne, z pracy rodziła się psychika ludzka, różna od zwierzęcej. Taki sposób wartościowania pracy nie mógł nie mieć wpływu na wychowanie.

Już Marx żądał udziału młodzieży w pracy twórczej, motywując to wymaganiem względem na wychowawczą wartość pracy. Od tego czasu hasło wychowania przez pracę i dla pracy stało się sztandarem dla wielu kierunków pedagogicznych. Zasadniczo wyróżnić można dwa prądy. Jeden, akcentujący samodzielną wysiłku młodzieży, prowadził od Rousseau'a przez Pestalozziego i Froebela do Kerschensteinera i Gaudiga. Drugi natomiast pojmował pracę jako działalność w y t w ó r c z ą. W teorii powoływał się na rzemieślnicze szkoły purytańskie, na rolniczo-przemysłowe szkoły merkantylizmu i filantropistów, a wreszcie na Marxa, Dewey'a i Błońskiego. Światopogląd pracy ujawnia się wierniej w tym drugim prądzie. Z niego też wyrosły hasła i próby łączenia nauczania z działalnością wytwórczą, łączenia szkoły z warsztatem, z fabryką. Podstawowa zasada wychowawcza polega tu na przekonaniu, iż tylko w pracy i przez pracę człowiek staje się pełnym człowiekiem i wartościowym członkiem społeczeństwa. W pracy uczy się jednostka współdziałać z innymi, w pracy opanowuje własny chaos wewnętrzny, zdobywając wytrwałość i ćwicząc wolę, w pracy rozwija pozytywnie swe zdolności i staje się użyteczną społecznie, w pracy uczy się zależeć od in-

nych i współdziałać z innymi, nabiera znaczenia dla człowieka. Wspólnota pracy wymaga, by była ona powszechna. Dlatego wychowanie moralno-społeczne, oparte na pracy, ma konsekwencje społeczne. Zależnie zaś od tego, czy wspólnota pracy jest w całym społeczeństwie już dokonana, czy też jest wciąż jeszcze ideałem do zrealizowania, kształtują się różnie wymagania i nakazy wychowawcze. Przeciwnieństwo to zilustrować mogą w teorii pedagogicznej M. Adler i Błonskij.

Adler pisał swą słynną książkę¹⁾ w społeczeństwie burżuazyjnym. Miała ona dawać wskazania, jakie powinno być obecnie wychowanie socjalistyczne, ze względu na dalszą przyszłość. Punktem wyjścia tych wskazań jest zasada pedagogiki Kanta: „Dzieci nie powinny być przystosowywane do istniejącego stanu rzeczy, ale do przyszłego i lepszego”. Szkoła pracy i szkoła życia zostały — zdaniem Adlera — wyzyskane przez obrońców dzisiejszego ustroju społecznego i znaczą: trzeba tak wychować młodych ludzi, by umieli zapracować na siebie i by orjentowali się we współczesnym życiu. Prawdziwy sens tych haseł ujawni się dopiero w społeczeństwie socjalistycznym, w przyszłości. W niemi bowiem praca nie będzie wyzyskiem, a życie krzywdą. Wówczas będzie się można kształcić w życiu i przez życie, w uczestnictwie pracy, która będzie wspólną. Dziś socjalizm musi być przeciw „życiu”, kładzie on bowiem kres całej praktyce życiowej starego świata. Kształcenie i wychowanie nie mogą stać na usługach „wejścia w życie” lub „walki o byt”. Muszą być na usługach przyszłości. Dla tej przyszłości wychowanie stwarzać ma ludzi nowych. Treścią wychowania ma stać się ideologia socjalistyczna. Wszelkie wychowanie rzekomo neutralne jest bowiem zamaskowaną for-

mą obrony współczesnego porządku. Wszelkie wychowanie tylko moralne, które dba jedynie o „sumienie”, jedynie o dobrą wolę, jedynie o wartość intencji, jest szkodliwe. Wytwarza ono pięknoduchów moralnych, nie zdających sobie wcale sprawy z sytuacji społecznej, bezmyślnych sentymentalistów i moralistów, ludzi bez konkretnego światopoglądu. Na tem załamał się Wyneken. Ujął on trafnie rewolucyjność ducha młodzieży, ale nie chciał wyzyskać go dla konkretnych zadań i obowiązków społecznych. Pozostawił mu swobodę, która zmieniła się w swawolę impresjonizmu subiektywnego i wyszła na korzyść społeczeństwa burżuazyjnego. Wychowanie zatem musi być nasycone konkretną treścią społeczną. Daje ją doktryna socjalizmu. Ona zespała dziś w walce i pracy, ona stanowi rękojmię lepszego jutra.

Książka Błonskiego¹⁾ jest programem dla szkół sowieckich. Autor pragnie ukazać czem powinna być szkoła w społeczeństwie pracy zbiorowej. Na pytanie: Co to jest praca? Odpowiada — iż „jest to zmaganie się człowieka z przyrodą, dzięki któremu człowiek opanowuje ją i wprzega w służbę swych potrzeb”. Zgodnie z tem wychowanie w duchu pracy jest to wychowanie człowieka na władcę przyrody. Ponieważ zaś wymaga to posługiwania się narzędziami, przeto najistotniejszym elementem wychowania musi się stać wyrobienie sprawności technicznej. Praca prowadzona według współczesnych metod nie może być pracą jednostkową, musi mieć charakter zespołowy. W ten sposób gruntuje się wspólnota. Dzieci i młodzież z natury skłonne są do zainteresowań technicznych i wszelakiej „majsterki”, dlatego najlepszym wychowaniem będzie takie wychowanie, które wciąga ich bezpośrednio w świat pracy, do dorosłych. Fabryka staje się szkołą. „Praca przekształca dzieci z atomów na zorganizowany zespół wytwórczy i w ten

¹⁾ Maks Adler: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. — Berlin 1926.

¹⁾ Trudowaja szkoła.

sposób wychowuje je społecznie najdoskonalej". Poza doświadczeniami osobowo społecznymi, jakie kształtuje praca, wymienia Błonski tylko ubocznie potrzebę wciągnięcia starszej młodzieży do działalności oświatowej i charytatywnej. Rozstrzygającą instancją wychowawczą jest jednak warsztat fabryczny, pole walki technicznej człowieka z przyrodą. Tam — zdaniem Błonskiego — wytwarzają się najbardziej trwale i prawdziwie użyteczne zasady moralne i społeczne. Wszelkie inne są przeżytkiem. Mają charakter metafizyki lub dowolności subiektywnej. Są produktem klas uprzywilejowanych, głoszą fałszywą ascezę życiową, cenią wartości kontemplatywne, wielbią ideał samotnej, zapatrzonej we własne zadania indywidualności. Na takich podstawach opiera Błonski szczegółową listę umiejętności społecznych (od najprostszych do najtrudniejszych), jakich dzieci winny nabrać. Znajdują się na niej następujące właściwości: zdolność ubierania się, utrzymania porządku i czystości, zdolność zorganizowanego wycieczkowania, umiejętność nieprzeszkadzania innym w pracy, przyzwyczajenie pomagania i dziękowania za pomoc, zdolność do podziału pracy, do bezwarunkowego podporządkowania się kolektywowi, użytkowanie odpadków, czerpanie z wiadomości szkolnych na użytek domu i pomagania starszym w pracy, zastępowanie brakujących narzędzi, przyzwyczajenie do pięknego kształtowania wytworów pracy, zdolność do samodzielnego organizowania pomocy młodszemu, praca w instytucji społecznej, odpowiedzialność zbiorowa. Lista ta, jak widać, związana jest bardzo ściśle ze środowiskiem pracy.

37. Praca i człowiek. Zagadnienie słuszności ideologii, opierającej wychowanie moralno-społeczne na pracy, sprowadza się do oceny pracy ze stanowiska człowieka. Czy istotnie jedynie w pracy realizują się ludzkie wartości? Czy istotnie wspólnota pracy jest wspólnotą, obejmującą całego człowieka? Czy napraw-

dę stosunki między ludźmi, a więc ich postawa moralno-społeczna, wytwarzają się jedynie i najlepiej w atmosferze pracy?

Już historia idei pracy wskazuje, iż kult pracy jest zjawiskiem, spowodowanym licznymi przyczynami natury społeczno-gospodarczej i technicznej, że mierzenie życia ludzkiego i kultury odpowiedniością w stosunku do pracy jest niedawnego pochodzenia. Istotnie „światopogląd pracy” wyraża jedną tylko stronę psychiki ludzkiej i jej stosunku do siebie i do świata. Wywyższenie pracy ponad wszelkie inne formy działalności ludzkiej jest zazwyczaj owocem imperjalizmu wobec świata i utylitaryzmu wobec człowieka. Miłość świata i bezinteresowność w stosunku do ludzi stają się podstawą odrodzenia przygłuszonych dziś innych zdolności ludzkich: twórczości, kontemplacji, zabawy, kształcenia się, sympatji i t. p. Człowiek, zaprzęgnięty w jarzmo pracy, traci powoli swe ludzkie wartości i obniża poziom swego stosunku do innych ludzi.

Widział to bardzo trafnie E. A b r a m o w s k i, wykazując w licznych studiach, iż kult pracy jest wyzyskiem człowieka, iż przeciążenie pracą jest źródłem psychicznego i moralnego upadku. Kult pracy jest — zdaniem Abramowskiego — wytworem troski ekonomicznej, gnębiącej ludzi, wyrazem dzikiej walki o byt, przejawem etyki chrześcijańsko-burżuazyjnej, która, nieufnie usposobiona do człowieka, nakłada nań pęta ascezy. W uwolnieniu od ciężaru pracy, w swobodzie widział Abramowski jedyną drogę, na której jednostka może pogłębić swe życie, odnaleźć siebie samą, określić swój stosunek do bliźnich i do świata. Wychowanie moralno-społeczne nie miało się więc gruntować na pracy, ale na tem wszystkim, czem jest pełny człowiek.

Myśl Abramowskiego podjął F. Z n a n i e c k i. Analizując środowisko pracy, jako środowisko wychowujące, doszedł Znaniński do przekonania, iż

„wyzwolenie rzesz ludzkich z ucisku władców ekonomicznych lub politycznych jest tylko częścią daleko większego zadania — wyzwolenia ich z ucisku pracy”¹⁾. Ludzie pracy — tak określa Znaniecki typ człowieka, wychowującego się przez pracę i dla pracy — zacieśniają swą osobowość do granic, wymaganych przez funkcję pracy, tracą pierwotny instynkt twórczy i wolę oryginalnego, własnego życia i działania. Praca wiąże człowieka z jego potrzebami, które zaspakaja, potrzeby te zaś są uwarunkowane środowiskiem i dlatego praca zamyka jednostkę w horyzoncie ograniczonym pojęciem „stanu socjalnego”. Człowiek pracy nie dba o obiektywne dążności twórcze, o swobodną twórczość; zależy mu na wyrobieniu dążności, związanych z utrzymaniem lub poprawą stanu socjalnego, co można uczynić przez zarobek. Stąd przewaga ekonomicznego punktu widzenia wśród ludzi pracy. Wzajemne stosunki między ludźmi pracy mają charakter organizacji zespołu lub przeciwieństwa rywalizacji. „Jego pierwsze doświadczenia we współpracy, które w większości wypadków powtarzają się przez całe życie, nie są to bynajmniej (jak się świadomie łudzą ideologowie pracy) doświadczenia solidarne, zbiorowego dążenia do wspólnych celów wytwórczych, lecz społecznie narzucanego systemu zależności funkcjonalnej między codziennymi, schematycznymi czynnościami, systemu, opartego na drabinie stanowisk, gdzie osoby na stanowiskach podrzędnych mają w oznaczony sposób przystosowywać się do wymagań osób na stanowiskach nadrzędnych, i nawet wzajemne przystosowanie między równymi jest wyznaczone zgóry przez wspólnych przełożonych”²⁾. W tej atmosferze nie o to chodzi, by działać twórczo, lecz aby działać ku zadowoleniu przełożonych. Ludzie tak wychowani

stają się niezdolni do innych form współdziałania.

Jeszcze zdecydowanej wniosku tego bronią ci wszyscy, którzy ze stanowiska *h u m a n i z m u* analizują warunki pracy człowieka. Z tego punktu widzenia określił bardzo jasno zadania wychowawcze H. K a u t z¹⁾. Kultura współczesna opiera się na człowieku, oderwanym od ziemi, od tradycji, od grupy, od naturalnego stylu życia. W dziedzinie gospodarczej nacechowana jest przerostem ekonomii i racjonalizacją pracy, obliczoną wyłącznie na wzmożenie produkcji; pod względem organizacyjnym zaś jest to epoka walki oraz organizacji obronnych i interesownych; ze stanowiska biologicznego wreszcie ocenić ją trzeba jako degenerację. Wychowanie powinno przeciwdziałać temu. Powinno zatem dopomagać jednostce do odnalezienia podstaw zespoleń z ziemią i ludźmi, powinno uwalniać człowieka ze służby maszynie, powinno krzewić uczucie solidarności i podnosić poziom zdrowotny. Ten program wychowania znajduje potwierdzenie w ostatnich dziełach Pawła O e s t r e i c h a, jednego z twórców „szkoły produktywnej”. Poddaje on rewizji ideę pracy²⁾, ponieważ, jak się z dziejów szkoły pracy okazało, stała ona na usługach przemysłu, potrzebującego pracowników. Wychowanie nie powinno być organizowane według wymagań techniki tak, by wykrzesać z człowieka maksimum wysiłku produkcyjnego. Człowiek, a nie praca i produkcja, ma być ośrodkiem wychowania. Jego głównym pytaniem i troską nie ma być: jak trzeba kształtować człowieka, by go jak najlepiej wykorzystać w pracy? ale: jak go rozwijać, by osiągnął pełnię dostępnej mu działalności? Musi powstać nowy świat, świat pracy „biorytmicznej”, musi zaginać świat gorączki pracy, kiero-

¹⁾ Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości — str. 198.

²⁾ l. c. str. 212.

¹⁾ Heinrich Kautz: *Industrie formt Menschen. Versuch einer Normierung der Industriebildung* 1929.

²⁾ Paul Oestreich: *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik* — 1930.

wanej wymaganiami techniki, produktywizmu, zysku. Praca biorytmiczna dostosowana będzie do człowieka, nie będzie go przytłaczać i wyniszczać, nie będzie zeń czynić wyrobnika, skojarzy się harmonijnie ze wszystkimi innymi jego potrzebami: z troską o pogłębienie wewnętrzne, z umiłowaniem przyrody, z instynktem twórczym, z kontemplacją, z umiłowaniem bliźnich, jako ludzi, nie jako pomocników, z radością swobody i odpoczynku. Tylko w tych warunkach wychowanie moralno-społeczne da pożądaną rezultaty; w innych zawiedzie.

Wynik tej dyskusji jest bardzo ważny. Wychowanie moralno-społeczne nie powinno być jednostronnie ograniczone do zagadnienia pracy i nie powinniśmy się łudzić, iż wytwarzając właściwą postawę wobec pracy wytwarzamy tym samym właściwą postawę człowieka wobec siebie samego, wobec bliźnich, wobec życia. Wychowanie moralno-społeczne musi objąć znacznie większy zakres spraw. Musi objąć całego człowieka. Wartości moralno-społeczne wytwarzają się bowiem lub niszczą nietylko w toku pracy jednostek, ale — i to może przede wszystkim — w tych chwilach, które spędzają swobodnie.

Widział to bardzo jasno De we y. Przeciwstawiał się on zdecydowanie ciastnemu pojmowaniu wychowania społecznego. „Trzeba raz na zawsze — pisał — zdać sobie sprawę z tego, iż społeczna wartość człowieka polega na umiejętności uczestniczenia w y m i a n i e p r z e ż y ć. Wszystko, co sprawia, iż czyjeś przeżycia stają się dla innych cenniejsze, oraz co wzmaga czyjąś zdolność do korzystania z doświadczeń innych ludzi, wszystko to należy do zakresu dobrego obywatelstwa”. Istota wychowania moralno-społecznego nie powinna więc polegać tylko na wiązaniu człowieka z pracą, ale na rozwijaniu go we wszelkich zakresach ludzkiej wartości.

38. Zagadnienie osobowości w wychowaniu moralno-społecznym. Omówione próby przewyciężenia izolacji spo-

lecznej jednostek i stworzenia — bądź na podstawie uczuć narodowych, bądź na podstawie pracy — nowej wspólnoty, mają cechy podobne. Są one wynikiem krytyki kultury ogólnoludzkiej i abstrakcyjnej, cenią zaś wyłącznie działalność w konkretnym, dziejowym środowisku. Poddają krytyce pojęcie niezależnej osobowości ludzkiej, czyniąc z niej element gromady, zespolony z nią w entuzjasmie wysiłku i w posłuchu dla przywódcy, oraz przekonywają, iż jedynie w takim pełnym oddaniu się wspólnej sprawie jednostka odnajduje samą siebie i swe życiowe przeznaczenia. Wychowanie moralno-społeczne jest według obu tych prób włączaniem jednostki w gromadę, wytwarzaniem mistyki wspólnoty, budzeniem aktywności na usługach zespołu, wymaganiem ofiarności i wysiłku dla dobra grupy.

W y c h o w a n i e g r o m a d n e jest reakcją na przerost wychowania indywidualistycznego epoki liberalizmu. Ale zarówno doktryna gromady, jak i doktryna jednostki są wyrazem ograniczającym pojmowania człowieka. O ile bowiem w wychowaniu indywidualistycznym zatracą się element społeczny, o tyle w wychowaniu gromadnym zatracą się sfera osobista. Tymczasem człowiek — jak świadczą o tem badania socjologiczno - psychologiczne — jest istotą przywrotno-społeczną. Dlatego wychowanie nie może się ograniczyć do powierzchowności indywidualistycznej, i nie wyczerpuje się bez reszty w patosie gromady.

W głębi jednostkowego sumienia, odczuwającego odpowiedzialność za życie własne, raz jeden nam dane i tylko nasze, kryją się źródła tęsknot i planów, dążeń i potrzeb. Ten plan życiowy, rzutowany w środowisko społeczne i przekształcany możliwościami realizacyjnymi, jakie ono nasuwa, staje się czynnikiem stosunku jednostki do siebie i do innych ludzi. Wychowanie moralno-społeczne powinno — jak widzieliśmy to w teoretycznej części naszych rozwa-

zań¹⁾ — usuwać konflikty i ułatwiać osiągnięcie właściwej pozycji życiowej jednostce, a zarazem tak kształtować jej psychikę, by plan życiowy wrażał w możliwości środowiska.

W tem skrzyżowaniu czynników prywatnych i społecznych rodzi się pojęcie osobowości. Oznacza ono przewyżczenie obu jednostronności: człowieka jako elementu, oderwanego od innych ludzi, oraz człowieka jako składnika gromady, oderwanego od siebie samego.

Ten wynik rozważań teoretycznych znajduje swe potwierdzenie w analizie współczesnych prób wychowania przez i dla wspólnoty. Pojęcie osobowości nie daje się wyeliminować: naród i praca nie ogarniają całego człowieka, ani całej kultury. Zostaje zawsze jakaś reszta, czy to jako wartości ogólnoludzkie, czy to jako świat poza pracą. Dlatego w y c h o w a n i e o s o b o w o ś c i pozostaje i dziś zasadniczą sprawą wychowania. Nie rozstrzygnie jej wszakże ani czysta teoria pedagogiczna, ani praktyka wychowawcza. Sprawa ta jest bowiem nierozłącznie związana z polityczno-społecznymi prądami naszej epoki, z pozostawaniem nowych form współżycia.

39. Cywilizacja zmienna. Atomi-
styczne rozbitcie społeczeństw i próby przewyciężenia go stanowią jedną tylko z zasadniczych cech współczesnej epoki. Drugą, równie ważną, jest jej zmienność. Wyrażenie: „cywilizacja zmienna” określa właściwość, widoczną w wielu zakresach życia. Najjaskrawiej ujawnia się ona w dziedzinie techniki, która, obdarzając nas nowymi wciąż wynalazkami, przebudowuje nie tylko tempo i metody gospodarki, ale i wytwarza nowy typ życia codziennego, nowy stosunek człowieka do czasu i przestrzeni, do siebie samego i do bliźnich. W związku z przemianami technicznymi ulegają przekształceniu dawne pojęcia moralne i dawny kodeks towarzyski, ulegają rozbi-
biciu i niwelacji dawne ośrodki izolowa-

nego życia społecznego, a ruch ludności i natężenie wymiany uczuciowo-ideowej między ludźmi różnych środowisk i zawodów znacznie wzrasta. Ten sam brak stabilizacji ujawnia się w dziedzinie politycznej i gospodarczej: zmieniony wojną świat nie może dojść do równowagi, a nowa mapa Europy, pozornie stała, kryje w głębi nieulożony jeszcze tok procesów przebudowy i odrodzenia, radości i protestu. Formy polityczne i formy społeczne nie mają w opinii powszechnej żadnej trwałości i świętości: są terenem prób i eksperymentów, podejmowanych w zdobywczym wysiłku. Podobnie w życiu gospodarczym. Zmienną jest nie tylko konjunktura i kalkulacja, ale i zasady organizacji i wartości produkcji. Czem ma być gospodarka w społeczeństwie, czem ma być w stosunku do człowieka — oto są rzeczy niepewne i zmienne. Nawet nauka nie jest wolną od tej niepewności: raz po raz napływają nowe fale mody i sensacji. W pedagogice przeżyliśmy niejedną taką falę entuzjazmu i niejedną falę zawodu, rozczarowania.

Rolę wychowania w cywilizacji zmiennej określano wielokrotnie, szczególnie w Ameryce, kraju najwyższych przemian. Bardzo jasno sformułował nowe zasady pedagogiczne W. Kilpatrick¹⁾. Przekonywa on, iż dawniejsza działalność wychowawcza znajdowała oparcie w kulcie tego, co trwałe i ukształtowane. Postawa ludzi wobec życia i ich poglądy naukowe określały doskonałość w pojęciach statycznych, zmienność zaś uchodziła, zarówno w oczach badacza, jak w oczach opinii publicznej, za cechę, świadczącą o niepełności, budziła podejrzenie i nieufność. Od Darwina — zdaniem Kilpatricka — rozpoczyna się nowy sposób myślenia. Pojawia się idea ewolucji. Godnemi uznania przestają być jedynie rzeczy trwałe i niezienne, wartość tkwić może również w procesie przemian. Ten nowy punkt widzenia ograni-

¹⁾ Por. §§ 10—19.

¹⁾ Education for a changing civilisation, 1927.

cza zaufanie do trwałych zasad postępowania, do trwałych form insytucjonalnych, do autorytetu i tradycji. Jego filozoficznym wyrazem stał się pragmatyzm, walczący z pojęciami stałych i powszechnych norm moralnych, z pojęciem sztywnej prawdy, z tradycyjną unifikacją życia. Różnorodność stanowisk, sprawdzana wciąż nanowo w potoku zmiennego doświadczenia, zawsze świeży krytycyzm, pozwalający badać i oceniać aktualną wartość istniejących praw i instytucyj, wrażliwa czujność na to, co nowe i co walczy z ciężarem tradycji, całkowita szczerowość w odniesieniu do własnych przeżyć i wyzwolenia od konwencjonalnej obłudy, zakłamania wewnętrznego — oto nowe zasady życia i nowe wymagania stawiane jednostce. Wychowanie moralno-społeczne, podobnie zresztą jak i cała praca wychowawcza, nie jest więc realizowaniem w młodzieży określonego ideału, nie jest narzucaniem jej szablonu. Jest zaprawianiem do twórczego uczestnictwa w potoku życia, do współdziałania z innymi i do wydobycia z siebie nieznanego jeszcze w chwili bieżącej możliwości.

Tym nowym wymaganiem — zdaniem Kilpatricka — nie może podolać szkoła. Jest ona bowiem ostoją konserwatyzmu. I to nie tylko w tym sensie, iż jest narzędziem w rękach tych, którym zależy na utrwaleniu życia w formach korzystnych dla nich. Nieprzystosowanie szkoły do życia współczesnego jest znacznie głębsze. Szkoła jest instytucją, jest elementem potężnego aparatu administracji państwowej. Dlatego niemal wszystko, co dzieje się w szkole, jest sformalizowane, sztywne, obce bieżącemu życiu. Program szkolny jest przesycony tradycyjnym szablonem i przeladowany wiadomościami, których życiowa wartość jest bardzo mała. Metody nauczania nie kształcą krytycyzmu, ani spostrzegawczości. W wychowaniu przyświeca zawsze jakiś ideał „wzorowego młodzieńca”, jakiś typ wymyślony i narzucony. Wprawdzie wiele zmieniło się

w szkole na dobre w ostatnich czasach, ale bardzo wiele pozostaje jeszcze do uczynienia. Szkoła powinna stać się miejscem życiowych doświadczeń młodzieży i terenem jej działalności. Wówczas dopiero zacznie spełniać swą misję społeczną. Kierownicy zaś takiej szkoły winni zrozumieć, iż wychowanie nie jest przygotowaniem do życia dojrzałego, ponieważ jego przyszły kształt jest zupełnie niewiadomy; wychowanie nie jest też tresurą, ponieważ wszelkie normy są zmienne. Wychowanie — jak to uzasadniał Dewey — jest procesem wzrostu. Zasadniczo jednak szkoła, jako instytucja, ma w sobie ducha szablonu i trwałości. Dlatego też wychowanie, a szczególnie wychowanie moralno-społeczne, najlepiej realizowane będzie poza szkołą. Szkołę, jako instytucję wychowawczą, zastąpić mają, do pewnego stopnia, związki młodzieży i samokształcenie.

W rozważaniach Kilpatricka jest wiele słuszności. Obserwowany w wielu państwach zwrot ku wychowaniu przez organizację młodzieży nie może być wyczerpująco i sprawiedliwie wyjaśniony, jak się to często słyszy, ambicjami politycznymi kierowników i chęcią jaknajłatwiejszego i jaknajszybszego zawładnięcia młodzieżą. Zwrot ten przygotowany został bowiem w znacznej mierze przez teorię pedagogiczną, przekonywującą o wyższości wychowania w gronie rówieśniczym nad wychowaniem szkolnym. W znaczniejszej jeszcze mierze przyczyniła się tu odczuwana przez młodzież niezdolność szkoły w nadążeniu za tempem życia. W epokach ustabilizowanych treść pracy szkolnej oraz sposób oświećlania przez nią interesujących młodzież zagadnień mogą być zgodne z tem, co istotnie zachodzi w życiu. Dzięki temu szkoła może mniejwięcej wystarczająco zaspakajać ciekawość młodzieży oraz uciszać jej niepokój światopoglądowy. W naszej epoce, epoce szybkich, a niejednokrotnie gwałtownych przemian, życie zawsze wyprzedza szkołę. Duch wychowania, a nawet dobór materiału, są

w niej zawsze przeżytkiem. Tem się w gruncie rzeczy tłumaczy wzrastający rozdźwięk między szkołą i młodzieżą. Jej sposób odczuwania życia, jej zainteresowania i wątpliwości muszą szukać sobie innych dróg ujęcia i zaspokojenia. Jest to szczególnie widoczne w tych krajach, w których życie rewolucyjnym skokiem bardzo znacznie wyprzedziło szkołę, ale w każdym kraju rozdźwięk taki zachodzi.

Tym samym procesem zmienności cywilizacyjnej tłumaczy się, w znacznym stopniu, niewątpliwy wzrost chęci do samokształcenia. Ze stanowiska osobowego może ono być wyrazem chęci podciągnięcia się do pewnych wzorów lub też wyrazem potrzeby szukania ładu w chaosie zewsząd otaczającym. Obie te formy samokształcenia dostępne są młodzieży: zarówno idealizacja upostaciowana w pewnych wzorach, jak też poszukiwanie zdecydowanej odpowiedzi na dręczące pytania życiowe.

Z powyższych względów byłoby rzeczą zupełnie fałszywą, gdybyśmy zadanie wychowania moralno-społecznego ograniczali jedynie do terenu życia szkolnego. Najważniejsze pole pracy dla wychowania tego typu znajduje się dziś poza szkołą: w zreszeniach młodzieży i w procesach indywidualnego samokształcenia.

Cywilizacja zmienna nietylko wszakże dokonywa powyższego przesunięcia punktu ciężkości działań wychowawczych, ale również zmienia ich charakter. Wychowanie, w szkole i poza szkołą, nie może i nie powinno narzucać sztywnych i trwałych norm, dawać niezmiennych wskazań konkretnych. Wychowanie musi kształcić żywe, plastyczne osobowości, niezasklepione szablonem, przystosowane w dynamice własnej do dynamicznego tempa zmian w cywilizacji współczesnej¹⁾). Dlatego tylko w ogólnych zary-

sach określony być może pożądany obraz nowego człowieka, i to nie jako formuła doktryny, ale jako postawa zasadnicza, potwierdzana i przekształcana w toku działania.

40. Postawa wobec kultury duchowej. Dwa są główne czynniki, niszczące we współczesnym świecie właściwą postawę wobec kultury duchowej: tempo życia i przerost ekonomicznego punktu widzenia. Pierwszy z nich wytwarza nastrój pośpiesznego i powierzchownego ustosunkowywania się do dóbr kultury, drugi uczy cenić je w zależności od ich siły pokupnej. Właściwa postawa człowieka wobec wartości kultury duchowej powinna polegać na aktywnym, trwałym i głębokim ustosunkowaniu się. Taki stosunek nazywamy kształceniem. Kształcenie wymaga selekcji i kontemplacji. Nie to, co nowe, i nie to, co modne, ale to, co wartościowe, powinno pochłaniać naszą uwagę. Wytrobienie śmiałości w przeprowadzaniu selekcji wśród zalewających nas zewsząd wytworów jest rękomią obrony osobowości, zespolenia jej wokół własnego ogniska duchowego. Inaczej nie można przezwyciężyć sił odśrodkowych. Selekcja też jedynie umożliwia kontemplację. Słowo to, do niedawna niemodne, odzyskuje swą wartość. Nie jest ono symbolem ucieczki od życia, klasztornej ascezy, nastrojowego subiektywizmu. Kontemplacja jest w gruncie rzeczy formą okazywania szacunku sobie samemu, ludziom, wartościom. Nie szanujemy bowiem tego, co przeżywamy w pośpiechu i powierzchownie, przeżywając zaś wszystko w ten sposób, tracimy zdolność głębszego życia. Dlatego wytworzenie zdolności kontemplacyjnych w młodzieży zaliczone być musi do ważnych zadań wychowania moralno-społecznego. W życiu musi być miejsce na skupienie i powagę, bez nich zamiera miłość wartości, a zatem i miłość człowieka, ginie poczucie godności i obniża się poziom stosunku do bliźnich. Przelotność i dorywczość

¹⁾ To jest zasadniczym tematem książki F. Znanieckiego: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Książnica-Atlas, 1935.

są przyczyną obniżenia poziomu życia intelektualnego i życia uczuciowego. Podobnie oddziałują na moralność. Dlatego wytworzenie zdolności kontemplacyjnych zaliczone być musi do ważnych zadań wychowania moralno-społecznego.

Na gruncie selekcji i kontemplacji odbudowana idea kształcenia wymaga obrony przed szkodliwym, a rozpozszechnionym kultem produktywizmu. Głosi on hasło wytwarzania i pragnie mierzyć wartość ludzką dziełami (czasem tylko ich ilością), które człowiek wytwarza. W stosunku do kultury duchowej zasada ta poniża uczestnictwo odbiorcze i każe cenić wyłącznie uczestnictwo wytwórcze. Ideał produktywizmu jest odpowiedzialny za to, iż tak wiele jest słabych i niepotrzebnych wytworów we współczesnej kulturze duchowej. Jednostki bowiem, które szukają potwierdzenia własnych marzeń o mocy i o wartości, sądzą, zgodnie z tym ideałem, iż znaleźć je mogą wyłącznie w produkcji kulturalnej. Tymczasem zdolność do głębokiego stosunku odbiorczego wobec dóbr kultury jest równą, a czasami znacznie pewniejszą miarą człowieka. Może też mieć dla niego znacznie głębszą wartość, niż próby produkcji kulturalnej. Ma też doniosłe znaczenie społeczne. Uczestniczymy bowiem w kulturze nie tylko tym, co wytwarzamy, ale i tym, co spożywamy. Poziom spożycia kulturalnego jest źródłem podnień dla twórców, daje im poczucie „echa” i kieruje ich podświadomością. Z tych względów od przywrócenia w opinii powszechnej godności tym wysiłkom, których celem jest przyswajanie dóbr kultury, zależy uzdrowienie życia osobowego i podniesienie poziomu życia społecznego. Ambicje powinny i mogą być kierowane ku odbiorczości, trzeba usunąć przesąd, iż tylko wytwarzanie jest coś warte. Ma to tem większe znaczenie, iż warunki społeczno-gospodarcze pozostawiają ludziom coraz większą ilość czasu wolnego od pracy. Wychowanie powinno uczyć zużycia tego czasu na odbiorczy,

kształceniowy stosunek do kultury. Zysk indywidualny staje się tu zarazem zyskiem społecznym, kulturalny rozwój jednostki podniesieniem kultury zbiorowej.

Wytwarzanie właściwej postawy wobec kultury duchowej w epoce cywilizacji zmiennej napotyka na specjalne trudności, spowodowane niepewną trwałością wytworów i rozdziwieniem w ocenie tej trwałości, zachodzącym między starszymi i młodzieżą. Nie można tu określić żadnych norm sztywnych i ogólnych. Zgodnie z poprzedzonymi rozważaniami kierować się trzeba szczerością i nie wymagać przeżyć tam, gdzie powstać one już nie mogą.

Wytwarzanie właściwej postawy młodzieży wobec kultury duchowej dokonywać się może w szkole, ale przede wszystkim dokonywać się powinno poza szkołą: w domu i w organizacjach młodzieży, o charakterze kulturalnym. Szczególnie usługi oddać tu mogą również osiedla szkolne, wyrwywające młodzież z atmosfery miejskiej i uwalniające od złych wpływów kultury urbanistycznej. Z tych samych względów sport krajoznawczy, zespalaający z przyrodą, może się stać źródłem pogłębienia osobowości i może przyczynić się do wytworzenia w niej właściwej postawy wobec wartości.

41. Postawa wobec kultury materialnej. Wychowanie moralno-społeczne powinno w tym zakresie doprowadzić przede wszystkim do utrwalenia właściwej oceny wartości materialnych. W znacznej mierze pod wpływem Ameryki zapanowało i w Europie przekonanie, iż bogactwo jest jedynym ideałem życiowym, a umiejętność zdobycia go jedynie pewną miarą człowieka. Ale już przed wojną przeciwstawił się temu silny prąd przeciwny, którego zasady najgłębiej ujął W. James: żądał on sprowadzenia bogactwa do wartości ludzkiej, traktowania go jako narzędzia, nie jako celu. Na gruncie badań psycho-

logicznych nad religijnością doszedł James do przekonania, iż moralne odrodzenie współczesności może się dokonać jedynie na drodze przywrócenia wartości umiarowi, a nawet ubóstwu. Powojenny kryzys gospodarczy dopomógł do osłabienia dawnych ideałów jednostkowej i zbiorowej „prosperity” i do rozpowszechnienia nowych pojęć o bogactwie. Są one bardziej ludzkie i bardziej społeczne. Pojmowanie wartości materialnych, jako narzędzi rozwoju osobowego i zbiorowego, zdejmując z oczu bielmo pogoni za zyskiem i zbytkiem, ułatwia wzajemne porozumienie się między ludźmi i pogłębienie własnego życia, traktowanego jako cel, a nie jako środek zdobycia majątku.

Drugim elementem właściwej postawy wobec zagadnień gospodarczych jest wytworzenie przekonania, iż procesy gospodarcze są plastyczne, t. zn. ulegają ludzkim zamierzeniom. Determinizm gospodarczy rozpowszechnił wygodne mniemanie, iż zjawiska gospodarcze rządzone są swoistymi prawami, niezależnymi od człowieka, i niemożliwymi do przełamania. Ale w istocie rzeczy t. zw. konieczności gospodarcze są nie tyle koniecznościami materialnymi, ile przyzwyczajaniem do pewnego sposobu oceniania rzeczy. Historia doktryn ekonomicznych oraz historia przemian gospodarczych wykazują, jak wielką rolę ma w tej dziedzinie ludzka postawa wobec świata, określająca to, co godziwe, i to, co zakazane. Jakież to rzekomo żelazne prawa gospodarcze miały przeciwstawiać się postulatowi ograniczenia czasu pracy do ośmiu godzin lub zakazowi pracy nieletnich! Wychowanie moralno-społeczne powinno uwolnić ludzi od deprawującego pesymizmu doktryny automatyzmu życia gospodarczego i zaszczerpić wiarę w możliwość kierowania nim według zamierzeń. Wiara ta, oczywiście, nie powinna przeradzać się w równie szkodliwe, jak determinizm, mniemanie, iż życie gospodarcze jest nieograniczenie plastyczne i wytrzymać może wszelkie

eksperymenty. Wiara w siły ludzkie, pozwalająca planować i przebudowywać, musi i w tym zakresie, podobnie jak w innych, wiązać się z poczuciem rzeczywistości i surową odpowiedzialnością.

Trzecim zadaniem jest wpojenie właściwych poglądów na organizację życia gospodarczego. Można je określić pojęciem funkcji społecznej. Pojęcie to, aczkolwiek wieloznaczne, wyznacza zasadniczy punkt widzenia. Nie precyzując, jaką konkretnie powinna być organizacja życia gospodarczego, pozwala jednak na zasadniczą ocenę zjawisk i postulatów na przyszłość. Produkowanie winno zaspakajać słuszne potrzeby ogółu. Nie powinno ich gwałcić lub wypaczać, jak się to dzieje wówczas, gdy nie jest niczem ograniczane. Ludzie nie powinni być traktowani, jako rynek zbytu, w który wtłoczyć można wszelką ilość wszelkich produktów, byle z zyskiem. Praca winna być „racjonalizowana”, nie ze względu na usprawnienie i potaniecie produkcji, ale przede wszystkim ze względu na pracownika, t. zn. główną troską w organizacji pracy winno być wytworzenie takich warunków, w których pracujący mogłyby odczuwać pracę jako powołanie, nie jako ciężar. Tylko taka praca winna znajdować uznanie, która może wytworzyć dla pracowników środowisko wychowawcze, w którym mogą oni wzrastać jako ludzie.

42. Postawa wobec kultury społecznej. W zakresie postawy społecznej szczególne znaczenie przypada wyrobieniu zdolności współżycia. Wymaga to przede wszystkim odrodzenia idealizmu w ocenie ludzi. Różne przyczyny spowodowały jego zanik. Ulegał im czasami nawet nauka, a najczęściej pseudonauka, poszukując „zakulisowych” motywów postępowania ludzkiego, starając się wykryć pod maską bezinteresowności chytre wyrachowanie. Ta moda demaskowania — najczęściej niesprawiedliwego — osobowości wielkich

i twórczych dokonywa istnych spustoszeń, szczególnie w życiu społeczno-politycznym. Atmosfera podejrzliwości i potępienia nie sprzyja kształceniu charakterów i tłumi wolę bezinteresownego działania. Młodzież, skłonna zazwyczaj do idealizmu, nie powinna go tracić. Tylko w atmosferze takiego idealizmu wychować można umiejętność współdziałania, której życie dzisiejsze wymaga w coraz większym stopniu. Umiejętność tę kształci się przez uzgodnianie „planów życiowych” różnych jednostek, tam bowiem, gdzie są one gwałcone, tam pojawiają się uczucia zawodu, poniżenia, niechęci i wytwarzają atmosferę, wykluczającą współpracę. Uzgodnianie to wymaga twórczości. Wartość współdziałania i jego intensywność wzrasta bowiem zależnie od napięcia wysiłku twórczego. Gdy jest do zrobienia coś wielkiego wspólnymi siłami, to taka sytuacja działa wychowująco i zespalająco. W atmosferze twórczego wysiłku rozwiązuje się też najlepiej problem kierownictwa i podporządkowania. Skomplikowanie współczesnego życia wyklucza możliwość demokracji bezpośredniej, w której wszyscy znaliby się na wszystkim i wszyscy decydowali o wszystkim. Konieczny jest podział kompetencji, a zatem i wzrost zaufania, zaufania do kierowników. Zdolność kierowania i umiejętność posłuchu, zdolność współdziałania powinny być w odpowiednich sytuacjach wyćwiczone przez odpowiednie wychowanie.

Dalszym składnikiem postawy społecznej jest stosunek do człowieka w życiu prywatnym i zorganizowanym.

Poszanowanie każdej jednostki ludzkiej, niekrzywdzenie żadnej pozostaną najgłębszym wymaganiem. Trzeba uczyć się hamować niecierpliwość i gwałtowność własnego działania wobec innych, trzeba zdobywać się na traktowanie każdego, jako samoistnej całości, nie jako narzędzia lub środka do celów. Człowiek ma być miarą urządzeń społecznych, po-

dobnie jak ma być miarą organizacji gospodarczej. Dlatego trzeba wytwarzać — podobnie jak w zakresie gospodarczym — mniemanie, iż prawa i instytucje powinny być takie, by człowiek nie deprawował się, żyjąc wśród nich, ale by, spełniając ich wymagania, służył zarazem własnemu rozwojowi. Nie da się oznaczyć raz na zawsze, jakie formy organizacji są właściwe: zależy to od czasu, miejsca, psychiki narodu. Niema idealnych ustrojów politycznych: demokracja może być w pewnych warunkach równie deprawująca, jak absolutyzm, czasami zaś właśnie silna władza hamuje niebezpieczeństwa chaosu i pokusy łatwego używania swobody. Ale trwałe jest punkt widzenia: jeśli pod wpływem układu stosunków społeczno-politycznych powstają w ludziach silne uczucia zawiści, jeśli większość z nich przeżywa osłabiające żywotność poczucie poniżenia i niesprawiedliwej krzywdy, jeśli, by żyć, musimy zdobywać przewagę kosztem uczciwości — taki ustrój nie jest dobry. Zadaniem wychowania moralno-społecznego jest wytwarzanie postawy, wymagającej przebudowy społeczno-politycznej, pozwalającej oceniać to, co jest złe, i to, co jest dobre w dzisiejszym życiu i organizacji.

W związku z tem pozostaje postawa jednostki wobec zbiorowości. Postawa ta ma dwa elementy: roszczenia i ofiarności. Znaczenie ofiarności dla wychowania moralno-społecznego nigdy nie było kwestionowane. Inaczej żądania, stawiane przez jednostkę zbiorowości. Uchodziło ono przeważnie za egoistyczny i destrukcyjny element w życiu zbiorowym. Jest niewątpliwą zasługą L. Petrażyckiego, iż wykazał pozytywne, wychowawcze znaczenie poczucia przysługujących praw i stawiania słusznych roszczeń¹⁾. Na drodze analiz psychologiczno-histerycznych doszedł on do wniosku, iż „zdrowa

¹⁾ L. Petrażycki: O pobudkach postępowania i istocie moralności i prawa.

i emocjonalnie dostatecznie intensywna świadomość własnych praw wywiera na ludzi ten doniosły wpływ wychowawczy, że rozwija samoposzanowanie i poczucie godności ludzkiej i chroni od różnych wad charakteru i postępowania, które bywają skutkami braku należytego poczucia godności własnej i samoposzanowania". Człowiek, wychowany bez poczucia przysługujących mu praw i bez gotowości roszczeń, ma duszę niewolniczą. W stosunku do siebie brak mu szacunku, w stosunkach z innymi ludźmi cechuje go lękliwość, służalczość lub despotyzm i pycha, w życiu brak mu dostatecznej pewności siebie i dostatecznego umiaru, brak energii i przedsiębiorczości. Brak ten ujawnia się szczególnie dotkliwie w zakresie gospodarczym. Dlatego to żąda Petrażycki, aby dzieci i młodzież wychowywać w poczuciu słusznie przynależnych im praw, aby w ten sposób wyrabiać w nich psychikę roszczeniową, a tem samem uczyć, iż mogą z pewnością liczyć na pewne przysługujące im prawa, że mogą w ich zakresie budować swe życie i rozwijać przedsiębiorczość, oraz że są obowiązane uznać podobne wymagania u swych bliźnich. Ani samowola niczem nie ograniczana, ani zupełne, niewolnicze skrępowanie nie wychowuje człowieka.

43. Stosunek do kultury osobistej. W epoce współczesnej wytwarza się często zupełnie niewłaściwa postawa człowieka wobec siebie samego. Pod wpływem czynników gospodarczo-technicznych powstaje mniemanie, iż jednostka cy, w kulcie sprawności organizacyjnych, powstaje mniemanie, iż jednostka osiąga całkowicie swą pełnię oraz wykonywa wszystkie wobec siebie zobowiązania przez swe uczestnictwo w zorganizowanym procesie wytwórczym życia zbiorowego. Sfera rzeczywistości, która pozostaje po spełnieniu tych obowiązków, jest zupełnie prywatną i nie podlega żadnej reglamentacji. W tej dziedzinie każdy może robić, co zechce. Wytwarza się w ten sposób charakterystyczna dwo-

istość: im silniej ciąży na nas w pewnym zakresie wymagania społeczne, tem więcej swobody pragniemy osiągnąć w sferze prywatnej. Wynikiem tego stanu rzeczy jest wielka ilość ludzi, spełniających dzielnie swe obowiązki zawodowe i społeczne, a jednocześnie żyjących, poza sferą tych obowiązków, bardzo powściągliwie i poziomo. Taka wewnętrzna dwoistość jest jednak na dalszą metę deprawująca. Człowiek powinien się rozwijać, podlegając ideałom i wartościom, nie tylko w sferze użyteczności społecznej, ale również i w tej dziedzinie, która uchodzi za nietykalny świat przeżyć osobistych. Wychowanie moralno-społeczne nie będzie skuteczne, o ile nie potrafi wytworzyć takiej atmosfery, w którejby jednostki czuły nakaz kształcenia również i w tej sferze wewnętrznej. Winniśmy być c z e m s nie tylko jako pracownicy i działacze, ale i jako osobowości prywatne.

Osiągnięcie tego zadania w całej rozciągłości jest niezmiernie trudne. Wymaga ono bowiem takiego przekształcenia warunków życiowych, aby umożliwione zostało zatarcie bardzo ostrej dziś granicy między tem, co jest w nas sferą społeczną i tem, co jest sferą osobistą. Aby — innemi słowy — nasza praca i nasza działalność mogły być odczute jako nasza najbardziej osobista sprawa, a zarazem, aby powstało przekonanie, że nasze prywatne przeżycia, że to, co robimy ze sobą w chwilach swobody, ma doniosłe znaczenie społeczne. Ale zmiana zapatrywań wyprzedza zawsze przebudowę życia. Dlatego też ważne jest, aby zasada sama, jako punkt widzenia, stała się wytyczną wychowania i mogła się przeciwstawić obu szkodliwym mniemaniom: a mianowicie, że w pewnej sferze życie musi być pozbawione współczynnika osobowości i zdyscyplinowane mechanicznie, podczas gdy w innej może być pozostawione zupełnemu, nieodpowiedzialnemu widzimisię jednostki. Na miejsce tych fałszywych zasad wychowanie winno ugruntować nowe i słuszne,

winną żywo przekonanie, iż z punktu widzenia społecznego jest rzeczą ważną, co człowiek robi ze sobą w swym życiu osobistym, a ze stanowiska osobistego jest sprawą wielkiej wagi, co człowiek ma do wykonania w organizacji społecznej.

W związku z tem trzy kwestje są specjalnie ważne. Pierwszą jest sprawa ideałów-wzorów działających na wyobraźnię i uczucie. Nigdzie tak jaskrawo nie ujawnia się możliwość i wartość zespolenia sfery osobistej i społecznej, jak w żywotach wielkich ludzi. Zależnie od wieku, środowiska i charakteru ukazywać trzeba młodzieży odpowiadające jej postaci uczonych i polityków, działaczy i podróżników, artystów i mistyków. Pamiętać przytem należy, iż stosunek do wielkich ludzi może mieć charakter dwójaki: młodzież w odniesieniu do pewnych postaci może marzyć o tem, by im dorównać, w odniesieniu zaś do innych postaci, przerastających ją nadmiernie, musi umieć nabrać właściwego stosunku, a mianowicie stosunku czci i uwielbienia, pozbawionych przewagi chęci dorównania. Chęć dorównania bowiem w tych warunkach byłaby dezorganizującą wewnątrz a jednocześnie przesadną ambicją, poniżałaby wielkość, przeszkadzałaby w bezinteresownem odczuciu wielkości.

Druga sprawa dotyczy stosunku do oświaty. W spadku po okresie pozytywizmu ostaje się dotychczas jeszcze mniemanie, iż jedynie kształcąca siłą jest oświata. Szkodliwość tego przekonania, polega na tem, iż wydaje się człowiekowi, że wszelkie inne sfery życia niezależnią się od wymagań wychowawczych. Wydaje się człowiekowi, iż skoro wstanie od książki, żyć już może jakkolwiek i nie jest obowiązany dbać o swe pogłębienie, stykając się bądź to z przyrodą, bądź to ze sztuką, bądź to z ludźmi. Zaczyna tę resztę świata traktować ze stanowiska użycia i korzyści. Tymczasem rozwój osobowości, zdobywanie kultury osobistej nie dokonywa się wyłącznie

nie przez wiedzę, ale przez całą życiową postawę człowieka, a więc przez jego stosunek do bliźnich, do Boga, do obowiązku społecznego, do sztuki, do wywczasów, do przyrody. Wszczepienie tego przekonania stanowi podstawę pracy nad sobą.

W ten sposób dochodzimy do trzeciej sprawy: rozbudzenie potrzeby samokształceniowej. Wychowanie — można paradoksalnie powiedzieć — powinno raczej przeciwstawiać się zasklepieniu osobowości, niż dążyć do jej zbudowania. Przez wyzyskiwanie podnieć społecznych i krzyżowanie ich z tendencjami osobistymi, przez ukazywanie wzorów i możliwości działania, przez obudzanie zainteresowań — wychowawca powinien umieć ugruntować potrzebę wciąż nowego pogłębienia się i odświeżania wewnętrznego, oraz umiejętność wyzwania z rutyny i zamarcia. Szczególnie w dzisiejszej epoce cywilizacji zmiennej potrzebna jest taka plastyczność duchowa.

44. Zadania wychowawcy. Rozważania nasze, zarówno teoretyczne, oparte na psychologii i socjologii, jak i praktyczne, wysnute z analizy kultury współczesnej, określają zadania wychowania moralno - społecznego bardzo szeroko. Jest to jednak jedyna droga właściwego postawienia sprawy. Jeśli bowiem potraktujemy wychowanie moralno - społeczne w sposób tradycyjny, tylko jako proces wmawiania i wymagania, skuteczność jego będzie w dzisiejszych warunkach bardzo niewielka. Wpływ na młodzież uzyskać można tylko dzięki szczeremu i śmiałemu podejmowaniu zagadnień aktualnych, dzięki pobudzaniu do ważnych i porywających zadań, dzięki wspólnocie trudu odpowiedzialnego, który wymaga dyscypliny i który ją w oczach młodzieży usprawiedliwia. Skuteczność zaś tego wpływu w ostatecznej, dalekiej instancji zawisła od zaspokojenia i zrealizowania „planu życiowego” jednostki, od wytworzenia jej odpowiednich warunków istnienia, od realnego, a nietylko

wymaganego zespolenia jednostki ze zbiorowością.

Jak z tych rozważań widać, wychowawca nie może być obojętny na to, co się dzieje w dojrzałym społeczeństwie. Nie znaczy to wszakże, iż powinien się interesować temi zagadnieniami wyłącznie dlatego, by wychowywać młodzież „życiowo”. Sprawa jest znacznie głębsza. Popularnym hasłem „wychowania dla życia” prawdziwy wychowawca musi przeciwstawić wymaganie dostosowania życia do ideałów wychowawczych. Wychowawca obowiązany jest stawiać postulaty i powołany jest do krytyki. Jego postulaty i jego krytyka płyną z ludzkiego punktu widzenia. Ekonomiści może chodzić o zysk, politykowi o władzę, estecie o piękno, uczonemu o prawdę. Wychowawca powinien być z człowiekiem. Chodzić mu powinno o pełnię jego rozwoju. Dlatego wychowawcy są dziś najlepszą ostoją tego prądu, który pod starą nazwą humanizmu pragnie odrodzić kulturę współczesną, stawiając zasadę, iż miarą wszelkich czynności i wszelkiej organizacji w i n i e n b y ć c z ł o w i e k i j e g o r o z r o s t d u c h o w y. Głosić to wymaganie jest obowiązkiem wychowawcy. Miarą ideału, który przyświeca mu w pracy codziennej, winien on mierzyć rzeczywistość otaczającą. Zbyt wiele dziś troski poświęca się wśród wychowawców pytaniu: co się stanie w życiu z wychowywaną przez nas młodzieżą? Zbyt mało uwagi pochłania sprawa: jak to życie, w które wejdzie nasza młodzież, powinno być przebudowane, by mogła ona w niem służyć swym ideałom? Zadania wychowawcy nie ograniczą się więc tylko na młodzieży, obejmą również i świat dorosłych.

45. Zadania wychowania moralno-społecznego w Polsce. Polska nie przeżywała tak intensywnie, jak Zachód, problemów społeczno-kulturalnych, związanych z rozwojem demokracji, techniki, uprzemysłowienia i urbanizacji. Atomistyczny charakter współczesnej cywilizacji nie uwydatnił się u nas tak jaskra-

wo, jak gdzie indziej. Również i tempo zmienności cywilizacyjnej było i jest znacznie powolniejsze. Nie można jednak z faktów tych wnioskować, jakoby problemy wychowania społeczno-moralnego były w Polsce całkowicie różne od tych, jakie są dyskutowane w społeczeństwach Europy Zachodniej i Ameryki. Świat jest dziś znacznie bardziej zespolony, niż dawniej, i wszystko odbija się wszędzie echem doniosłym. Przekonywa o tem wymownie nasza młodzież. Jakkolwiek niewiele wiemy o niej, to wszakże zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż psychika jej, poglądy, problemy, sposób oceny i ideały życiowe spokrewniają ją z młodzieżą innych państw, z całym młodym światem nadchodzącej cywilizacji. Jej „europejskość” jest jedną z przyczyn, utrudniających porozumienie się ze starszymi, których psychika wytworzona była w anormalnych warunkach życia polskiego i których uczestnictwo w rozwoju Europy pokrzyżowane i utrudnione było spełnianiem najważniejszej podówczas służby patriotycznej. Zdobycie państwa własnego otwiera niedostępne dawniej tereny pracy i sprawia, iż oczekują nas zadania, zasadniczo podobne do tych zadań, które wypełniać muszą wszystkie inne kraje. To też, mimo opóźnienia naszego rozwoju społeczno-gospodarczego i mimo jego odrębności, zespolenie nasze z Europą stawać się będzie coraz silniejsze. Dlatego w wychowaniu moralno-społecznym nie można pominąć wyrazistej problematyki Zachodu: jako wzór lub jako ostrzeżenie, jako źródło lepszego przewidywania kierunku własnego rozwoju, lub jako ułatwienie wyrozumienia jego odrębności — zawsze jest ona potrzebna.

Nie znaczy to, byśmy nie mieli własnych, swoistych zadań wychowania moralno-społecznego. Najbardziej uświadomionem jest zadanie w y l e c z e n i a, spowodowanego niewolą, u r a z u p s y c h i c z n e g o w s t o s u n k u d o p a ń s t w a. Ale metody leczenia muszą się w tym zakresie zmieniać równolegle

z narastaniem nowych pokoleń. Wytwarzać bowiem poczucie własnego państwa w duszach tych, którzy żyli się z ideą obcego państwa, jest zupełnie innym zadaniem, niż wytwarzać przywiązanie do własnego państwa wśród tych, którzy od dziecka w niem wyrosli. Pierwsze zadanie staje się z roku na rok mniej aktualne, to drugie zajmuje coraz miejsce. Jest ono i będzie coraz bardziej związane z aktywnością społeczną człowieka. Jego twórczy stosunek do kultury, do gospodarki, do innych ludzi stanie się najistotniejszym źródłem siły państwowej. Wychowawcze tezy nowej konstytucji stanowią w tej dziedzinie zasadnicze wskazania, którym pełną i wyrazistą treść nadać może dopiero życie, budowane przez ludzi w tym duchu wychowywanych.

Drugim niezmiernie ważnym zadaniem jest objęcie pracą wychowawczą całego społeczeństwa. Musimy szukać nowych źródeł sił. Powinniśmy pamiętać, iż proces społecznej przebudowy nie jest w Polsce posunięty tak daleko, jak na Zachodzie, że powstrzymały go anormalne warunki polityczne, opóźniła wojna. Zasadniczym postulatem winno być podniesienie intensywności życia społecznego i kulturalnego prowincji i wsi. Tam bowiem, gdzie życie to przemija w uśpieniu, nie może być mowy o skutecznym wychowaniu. Wychowywanie rozpoczyna się naprawdę tam dopiero, gdzie życie tętni dążeniem, pracą, wysiłkiem. Dlatego trzeba iść włąb i wszere, objąć warstwy ludowe, wydobyć z nich twórcze wartości, wzmocnić pobudzającą siłę regionalizmu. Dlatego nie można się opierać wyłącznie na szkole, ale również, a może i przede wszystkim, na organizacjach ideowych.

Trzecim problemem wychowania moralno-społecznego jest znalezienie właściwego rozwiązania dla zespolenia jednostki i gromady. Epoka współczesna jest epoką krytyki dawnego indywidualizmu i poszukiwaniem

wspólnoty, któraby nietylko koordynowała wysiłki i prace, ale stanowiła przede wszystkim ośrodek życia duchowo-kulturalnego. Pytanie, jak polski prawdziwy, czy domniemany indywidualizm włączyć w wielki proces wspólnoty, jest jednym z najtrudniejszych pytań polityki społecznej u nas. Pytanie to łączy się ściśle z zagadnieniem celów, wzorów i tradycji. Szczególnie ta ostatnia sprawa nasuwa wiele trudności. Wychowanie moralno-społeczne, choć zasadniczo prospektywne, szuka zazwyczaj tradycyjnych punktów zaczepienia. Ale stosunek do tradycji jest jednym z najbardziej zawiłanych problemów duszy polskiej. Zarówno w okresie niewoli, jak i w czasach niepodległości, kult przeszłości należał do zasadniczych przeżyć narodu. Jego treść — od pojęć szlacheckich, broniących tradycjonalizmem ustroju politycznego, aż do poglądów romantyków, szukających w tradycji rękodzieł — zmieniała się gruntownie, ale on sam, jako zjawisko duchowe, nie przemijał. Dość wskazać na twórczość Wyspiańskiego, która niemal całkowicie była rozprawą z polskim tradycjonalizmem. Co może być dla nas dziś żywą tradycją? Z najbliższej przeszłości jest nią i będzie niewątpliwie okres walki o niepodległość, ale, jak dotąd, nie mamy ukształtowanego stosunku do przeszłości dalszej, do dziejów dawnej Polski niepodległej.

Dopiero na tle tych wielkich zagadnień kształtowania duszy zbiorowej w przełomowej epoce mogą być w sposób właściwy postawione i rozwiązywane konkretne sprawy wychowania młodzieży. Albo innymi słowy: każda decyzja w zakresie tych stosunkowo drobnych spraw sięgać powinna aż ku tym najważniejszym. Taka jest zresztą struktura życia: czy chcemy, czy nie, wyminać nie potrafimy wielkich zadań, jakie stoją przed nami. Ucieczka w drobiazgowość codziennej szarej pracy jest także liczona przez Los jako odpowiedź. Ale jako odpowiedź zła.

KILKA ZAGADNIENI PRAKTYCZNYCH *).

46. **Kształcenie.** Jednym z najważniejszych problemów realizacji wychowania moralno-społecznego w szkole jest właściwe ujęcie i zrównoważenie elementu intelektualnego i aktywnego w wychowaniu. Młodzież powinna nabrać umiejętności rozumienia zagadnień moralno-społecznych a zarazem zdolności właściwego działania. Wszelka nierównowaga, bądź na korzyść intelektualizmu, bądź na korzyść aktywizmu, jest wysoce szkodliwa. Problem wprowadzenia dzieci i młodzieży w skomplikowany mechanizm życia współczesnego nie jest łatwy i nie może być wystarczająco rozwiązany okolicznościowymi pogadankami. Potrzebna tu jest pewna ciągłość i konsekwencja. Wycieczki społeczne, przewidziane w nowych programach, oddać mogą nieocenione usługi, o ile będą rozumnie prowadzone i dobrze wyzyskiwane. Jak dotąd, nie mamy jeszcze w tej dziedzinie doświadczenia, a opracowanie dydaktyki takich wycieczek jest najpilniejszym postulatem pracy szkolnej. Punkt wyjścia powinien być zawsze konkretny i winien prowadzić do konkretnych wskazań. Nie może chodzić jedynie o poznawanie rzeczywistości, wychowawcy musi zależeć na wytwarzaniu stosunku do niej, a mieć stosunek do rzeczywistości znaczy to rozumieć jej drogę rozwojową i dążyć w pewnym kierunku. Sprawa jest wychowawczo bardzo subtelna: należy bowiem krzewić w młodzieży umiłowanie istniejącego stanu rzeczy, ale zarazem przeciwdziałać oportunizmowi i biernemu zadowoleniu, trzeba budzić chęć dążenia ku ideałom, a zarazem nie zrywać styczności z real-

nymi warunkami. Przykład zilustruje lepiej właściwą drogę postępowania. Wejście w mechanizm życia zbiorowego zacząć najlepiej od poznania środowiska, a więc w szkole wiejskiej wsi, a w miejskiej miasta. Nasuwałby się wówczas następujący tok obserwowania i wnioskowania: ¹⁾

WIES.

Rodzina na wsi. Gospodarstwo wiejskie jako wspólny warsztat pracy rodzinnej. Solidarność i pomoc wzajemna w rodzinach. Troska o przygotowanie do pracy zawodowej synów i córek.

Jak się rozwija życie i gospodarka w różnych wsiach? Porównanie dwóch znanych dzieciom wsi pod względem pracy rolniczej i jej wyników oraz poziomu kultury — w zależności od uspołecznienia, od zdolności do zbiorowego działania. Meljoracje. Drogi. Rola specjalizacji, standaryzacji i organizacji w zwiększeniu produkcji i wyzyskaniu warunków zbytu (przykłady: spółki jajcarskie i mleczarskie, narzędziowe i t. p.). Spółdzielnie handlowe. Organizowanie kredytu dla podniesienia gospodarstw, kasy pożyczkowe. Związek między wydajnością pracy a wzrostem zamożności i poziomem kultury. Konieczność społecznego współdziałania dla zaspokojenia potrzeb kulturalnych i rozrywek. Troska o zdrowie. Dom ludowy. Teatr. Książki i gazety.

Współdziałanie państwa w podnoszeniu gospodarczego i kulturalnego poziomu wsi. Reforma rolna, komasacja, meljoracje, kredyty dla rolnictwa, pomoc państwa w ulepszaniu techniki rolniczej (izby i organizacje rolnicze), oświata rolnicza.

Wieś jako zbiorowość. Poczucie wspólnoty i zdolność do współdziałania a rozwój wsi. Poziom życia zbiorowego wsi a jej przeszłość (wieś stara, nowe kolonie, dawne królewskie ziemie i t. p.).

Gromada i gmina wiejska. Konieczność organizacji przymusowej i władzy. Gromada wiejska, jej zadania, sołtys.

*) Dokładniejsze omówienie sposobów wychowywania moralno-społecznego w różnych konkretnych sytuacjach przyniosą odpowiednie artykuły tomu III Encyklopedji Wychowania. Bardzo dobry przegląd i trzeźwe wskazania zawiera książka J. C. Almack'a: Wychowanie obywatelskie, Warszawa, 1935.

¹⁾ Poniższy przykład zaczerpnięto z projektu programu nauki obywatelskiej, opracowanego przed kilku laty. W pracy tej, zorganizowanej i kierowanej przez ówczesnego naczelnika Wydziału Programowego Min. W. R. i O. P., Wł. Radwana, brali udział: A. Oderfeldówna, J. Dutkiewicz, B. Sucho-dolski.

Gmina i jej zadania. Wybory gminne. Władze gminne, rada gminna, wójt. Budżet gminy. Pomoc samorządu powiatowego i państwa dla gmin.

O b y w a t e l w r o d z i n i e, w s w o j e m g o s p o d a r s t w i e, w e w s i, w g m i n i e.

MIASTO.

P o ł o ż e n i e i r o z w ó j m i a s t a. Położenie geograficzne i środki komunikacyjne z okolicą. Charakter dzielnic: handlowe, fabryczne, spacerowe, zamieszkałe przez ludność ubogą, zamożną. Przyrost ludności. Skład ludności pod względem narodowości, zawodu, majątku. Rozwój miasta w ostatnich latach: nowe dzielnice, nowe ulice, nowe gmachy, nowe domy mieszkalne. Planowa rozbudowa miasta, racjonalny rozwój komunikacji wewnętrznej. Parki. Potrzeby najbliższe i projekty na przyszłość w tym zakresie.

R o d z i n a w m i e ś c i e. Czynniki utrudniające życie rodzinne w mieście. Różnorodność pracy zawodowej członków rodziny. Wysiłek indywidualny i korzystanie z pomocy instytucji społecznych, miejskich, państwowych w staraniu o utrzymanie zdrowia, o wykształcenie, o pracę, o rozrywkę.

M i a s t o j a k o o ś r o d e k p r a c y u m y ś l o w e j i g o s p o d a r c z e j. Różnorodność instytucji, przedsiębiorstw, warsztatów pracy: wytwórcze, handlowe, oświatowe, sanitarne, lecznicze, rozrywkowe. Różnorodność zawodów. Łatwość nabycia i zbycia w mieście najróżniejszych rzeczy, łatwość uczenia się, czytania, zabawienia się, leczenia. Znaczenie istniejących w mieście instytucji dla danego miasta, dla okolicy, dla całego kraju.

Z b i o r o w o ś ć m i e j s k a. Stosunki sąsiedzkie: mieszkańcy miasta nie znają się ze sobą, nie mogą sobie wzajemnie pomagać. Potrzeba stałej, zorganizowanej opieki społecznej: dzieci, chorzy, starcy, kaleki, bezdomni. Poradnie dla chorych, szpitale, stacje opieki nad matką i dzieckiem. Główny cel opieki społecznej: pomóc jednostce wyjść z choroby, z nędzy, i stać się samodzielnym człowiekiem. Pomoc dana dzieciom zapobiega nędzy, chorobom i zbrodniom.

I n s t y t u c j e u ż y t e c z n o ś c i p u b l i c z n e j: rzeźnia, tramwaje, elektrownia, wodociągi. Troška miasta o życie kulturalne: szkolnictwo miejskie, teatry, kina. Działalność miasta w zakresie bezpieczeństwa publicznego i higieny: straż ogniowa, kierowanie ruchem ulicznym, przepisy higieniczne, dezynfekcja, czyszczenie miasta.

R a d a m i e j s k a i m a g i s t r a t. Zadania władzy trudniejsze niż na wsi ze względu na większy obszar, ilość i różnorodność ludności. Wzrastające znaczenie gospodarki miej-

skiej w zakresie komunikacji, budownictwa, higieny, kultury.

Z e s t a w i e n i e p o r ó w n a w c z e w y n i k ó w p r a c y d w ó c h m i a s t.

O b o w i ą z k i o b y w a t e l a. Stosunki rodzinne, zachowanie się wobec ludzi, stosunek do własności gminnej, obowiązki, jakie pociąga za sobą samorząd.

W p o g a d a n k a c h l u b a n a l i z a c h (zależnie od poziomu) prowadzonych według tego planu dzieci będą miały sposobność głębszego wejrzenia w strukturę środowiska najbliższego, będą mogły konkretnie zrozumieć potrzebę ładu zbiorowego i współdziałania, wartość kierownictwa i przewidywania, znaczenie instytucji centralnych, rolę państwa i rządu dla życia zbiorowisk ludzkich. Potrafią określić różnice, jakie zachodzą między miastem i wsią w zakresie sposobu życia i pracy, w dziedzinie stosunków międzyludzkich, typów organizacji społecznej, a zarazem rozumieją znaczenie współdziałania wsi i miasta w podnoszeniu dobrobytu i kultury powszechnej. Wartość inicjatywy przemysłowej i wytrwałej, umiejętność organizowania zbiorowego wysiłku, postępowanie się władzą i instytucjami dla dobra ogólnego zyskają na takim materiale treść przejrzystą i konkretną. Zestawienia wyników wysiłków dokonywanych w różnych środowiskach oddziały budząco, nasunie twórcze refleksje, pozwoli planować i dążyć.

W p o d o b n y s p o s ó b n a l e ż a ł o b y u j m o w a ć z a g a d n i e n i a m o r a l n o - s p o ł e c z n e w i n n y c h p ł a s z c z y z n a c h r z e c z y w i s t o ś c i, np. w zakresie zjawisk gospodarczych. Konkretnym punktem wyjścia mogłoby się stać dokładne porównanie warsztatu rzemieślniczego z fabryką. Porównanie to pozwoli zrozumieć istotę nowoczesnej techniki przemysłowej, jej zalety i niebezpieczeństwa, pojąć potrzeby podziału pracy i organizacji, wyjaśnić zagadnienie ceny i produkcji, oraz docenić znaczenie współzależności gospodarczej. W związku z tem zarysują się zagadnienia produkcji i konsumpcji, bogactwa narodowego i dobrobytu. Zapoznanie się z funk-

cjonowaniem sklepu, choćby małego sklepiku na wsi, pozwoli wejść w organizację handlu. Na tych podstawach faktycznych oparte być mogą różnorodne rozważania dotyczące ochrony pracy, godziwego zysku, uczciwości handlowej, wartości współdziałania i rozumnego planowania pracy ekonomicznej. Ujawnią się tu istniejące obecnie przeciwieństwa społeczno-gospodarcze oraz słuszne dążenia do stworzenia bardziej sprawiedliwych warunków życia dla wszystkich, do pogodzenia interesów przedsiębiorców i pracowników, wytwórców i spóżywców. Obowiązki obywatelskie pracowników i pracodawców zarysują się na tem tle wyraźnie, a wybór zawodu okaże się kwestją uzgodnienia ważnej działalności osobistej z użytecznością społeczną.

Zkolei wypadnie przejść do zagadnień kultury duchowej, jej źródeł i dróg rozchodzenia się. Na przykładzie powstawania książki (np. podręcznika szkolnego) dzieci będą mogły wejrzeć w skomplikowany mechanizm twórczości kulturalnej i korzystania z dorobku artystów i badaczy. Obowiązek pracy kulturalnej nad sobą samym i wytworzenie wartościowej postawy kulturalnej znajdzie trwalsze podstawy w znajomości życia i dzieł wielkich twórców oraz w poznaniu organizacji życia kulturalnego najbliższego środowiska, a w dalszej perspektywie i całego państwa. Wówczas zyska sens słowo demokracja. Nie będzie ono oznaczało subiektywnej dowolności i zezwolenia na używanie życia, ale ukaże się jako prawo i obowiązek wartościowego rozwoju każdego człowieka w zespoleniu z innymi. Atomizm dawnej demokracji powinien być przewyższony ukazaniem doniosłej wartości, jaką dla państwa i dla jednostek mają zrzeszenia i związki, dzięki którym rosną siły jednostkowe.

Prowadzone w ten sposób wykształcenie moralno-społeczne pozwoli młodzieży ogarnąć głębiej i wszechstronniej wartość i znaczenie państwa. W różno-

rodnych sytuacjach konkretnych: na wsi, w warsztacie, w szkole, w sądzie — widzieć będzie przejaw jego działalności i opieki. Rozumiejąc proste przykłady potrzeby władzy i organizacji, pojmie również niedostępną konkretnemu widzeniu doniosłość wielkiej władzy państwowej. Uczuciowe przywiązanie i patriotyczna wola służby powiąże się z przemyślaną, świadomą postawą wobec codziennych spraw życia i pracy. Postawa moralna nie będzie sentymentalnym moralizowaniem, pozbawionym siły w realnych warunkach życiowych, a zdolność radzenia sobie w życiu, energia i zapobiegliwość osobista nie będzie przejawiać się w szkodliwych dla ogółu, a w konsekwencji i dla jednostki, poczynaniach. Uczestniczenie w życiu społecznym i spełnianie powinności moralnej stanie się jednolitym procesem konkretnego działania i idealnego planowania.

47. Życie młodzieży. Wychowanie moralno-społeczne musi nawiązać kontakt z życiem młodzieży. Stać się to może i powinno przede wszystkim na lekcjach. Im bardziej zespołowo będą one prowadzone, tem większy wpływ wychowawczy będą wywierać na młodzież. Organizacja pracy w klasie powinna budzić i kształcić instynkty społeczne. Wspólne opracowywanie pewnych zagadnień, zbiorowe projektowanie podjęcia pewnych interesujących tematów, przemyślany podział pracy, stopniowe dopuszczanie młodzieży do wykonywania kontroli nad postępami własnymi i kolegów wytwarzają bardzo cenne nawyki społeczne. W ten sam sposób mogą być wyzyskane sytuacje wyjątkowe: wycieczki (które powinny być dobrze zgóry przygotowane), zawody sportowe, wystawy, oraz obchody i uroczystości, o ile tylko przemawiają do uczuć i wyobraźni młodzieży. Najbardziej wartościowym przejawem życia młodzieży są jej własne organizacje, szkolne i międzyszkolne. Organizacje te mogą być zarówno potężnym czynnikiem wychowawczym, jak i równie silnym źródłem de-

prawacji. Można postawić jako zasadę, iż im mniej konkretnych zadań mają one do spełnienia, tem łatwiej ulegają wynaturzeniu. Tylko bowiem w działalności hartują się charaktery, tylko spełnianie wyraźnych zadań pozwala mierzyć wartość kierowników i członków, tylko w pracy ćwiczy się poczucie odpowiedzialności i zdolność uzgodnienia marzeń z rzeczywistością. Drugą zasadą, której ściśle należy przestrzegać jest: im bardziej zadania i ustrój organizacji odpowiadają potrzebom młodzieży, tem większą jest jej wartość wychowawcza, im bardziej zaś organizacja jakaś wzorowana jest na świecie dorosłych, im bardziej ma być ich placówką, tem słabiej pociąga młodzież i tem łatwiej ulega rozkładowi w niebezpiecznej chorobie „małpowania”. Kwestja zawiązywania organizacji młodzieży przez dorosłych jest wciąż jeszcze sprawą sporną, ale wydaje się, iż im bardziej samorzną jest organizacja młodzieży, tem trwalsza bywa jej egzystencja. Dlatego też dobry wychowawca raczej będzie się starał o wzbudzenie w młodzieży pewnych potrzeb, któreby dla swego zaspokojenia wymagały stałej pracy zespołu, niż bezpośrednio zespół taki organizował. Wreszcie ważną wychowawczo jest możliwość skierowania działalności młodzieży na tory służby społecznej. Wyświadczanie skromnych, ale realnych usług młodszym, rówieśnikom lub nawet starszemu społeczeństwu zaprawia dobrze do ofiarności społecznej.

48. Stosunek do środowiska. W części teoretycznej naszych wywodów widzieliśmy, iż wychowanie moralno-społeczne nie może być, jak sądzono do niedawna, procesem „wmawiania i wymagania”, że jego skuteczność zawisa ostatecznie od wytwarzania warunków życiowych, któreby pozwalały na normalny, niespaczony rozwój osobowości. Wy-

chowawcy muszą uczynić wszystko, co jest w ich mocy, aby wyjść poza ciasne granice „wychowania”, pojętego jako wszczepianie zasad postępowania, i dopomóc jednostkom do odnalezienia i stworzenia zdrowych warunków istnienia. Należy tu więc do obowiązków nauczyciela uważna obserwacja zachowania się dzieci w szkole i do usuwania pozornie drobnych, ale w istocie rzeczy bardzo poważnych i przykrych zjawisk nieprzystosowania się społecznie, wytwarzanie w społeczności szkolnej zdrowych warunków rozwoju osobowego przez właściwe ograniczanie ambicji, zazdrości, niechęci, pobudzanie odwagi i zaufania, przeciwstawianie się niezdrowym czynnikom poniżania i lekceważenia. W dalszej perspektywie należałby tu wpływ na stosunki domowe oraz zainteresowanie się przyszłymi losami wychowanka. Trwała współpraca domu i szkoły oraz odpowiednie instytucje poradnictwa zawodowego pozwalają spełniać te zadania. Wreszcie ważne znaczenie ma udział nauczyciela w kulturalno-społecznej pracy środowiska. Stanowić on może, szczególnie dla starszych uczniów, oraz tych, którzy już ukończyli naukę obowiązkową, ośrodek żywych zainteresowań, może czasami nawet być wzorem i podniecią. Udziałem tym nauczyciel może najlepiej i najgłębiej oddziaływać wychowawczo. Formy tej działalności nie mogą tu być określone, ważną jest wszakże sama zasada, iż funkcję wychowania moralno-społecznego wypełnia się nietylko w klasie, na katedrze, ale może przede wszystkim w życiu samem, w osiągnięciu przywództwa kulturalnego w środowisku¹⁾.

¹⁾ Por. obecnie H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, szkic z pedagogiki społecznej, Warszawa, 1935.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. FOERSTER FR. W.: O wychowaniu obywatelskiem. 2. CUNN JOHN: Kształcenie charakteru. 3. SOŚNICKI K.: Podstawy wychowania państwowego. 4. GÓRSKI A.: Na nowym progu, 1918. 5. SZCZEPANOWSKI ST.: Myśli o odrodzeniu narodowym, 1923. 6. DOBRZYŃSKA-RYBICKA: Nauka obywatelska na podstawie socjologii, 1927. 7. KALICIŃSKA-KORPAŁOWA FR.: Bibliografja wychowania obywatelskiego 1920—1931, 1932. 8. RYCHLIŃSKI ST.: Badania środowiska społecznego, 1932. 9. SUCHODOLSKI B.: Idealy kultury a prądy społeczne, 1933. 10. OSTROWSKI J.: Najjaśniejsza Rzeczpospolita, 1933. 11. ZNAMIEROWSKI CZ.: Wiadomości elementarne o państwie, 1934. 12. MYŚLAKOWSKI Z.: Państwo a wychowanie, 1934. 13. SKWARCZYŃSKI A.: Myśli o nowej Polsce, 1934. 14. MAKOWSKI W.: Rzeczpospolita, 1935. 15. SUCHODOLSKI B.: Kultura współczesna a wychowanie młodzieży, 1935. 16. SUCHODOLSKI B.: Kultura i osobowość, 1935. 17. ALMACK J.: Wychowanie obywatelskie, tł. J. Piotrowski, 1935. 18. ZNANIECKI FL.: Ludzie dzisiejsi a cywilizacja przyszłości, 1935. 19. RADLIŃSKA H.: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, 1935.
20. SHEPARD B. C. and SCHNEIDER H. W.: Making Fascists. 21. PIERCE B. L.: Civic attitudes in American school textbooks. 22. MERRIAM CH.: The making of citizens. 23. DOLE CH. F.: The new American citizens. 24. MAC CUNN J.: Ethics of citizenship, 1921. 25. DEWEY J.: Democracy and education, 1922. 26. DUNN A. W.: Community civics for rural schools, 1929. DUNN A. W.: Community civics for city schools, 1928. 27. RUGG H.: Social science course, t. 6, 1929—33. 28. NORTHRUP H. S.: Civic training in Soviet Russia, 1929. 29. MERRIMAN G. J.: Great Britain, 1929. 30. BROOKS R. C.: Civic training in Switzerland, 1930.
31. SCHELER M.: Der Formalismus in der Ethik. 32. FOERSTER FR.: Politische Ethik, 1922. 33. NATORP P.: Sozialpädagogik, 1925. 34. ADLER M.: Neue Menschen, 1926. 35. HARTMANN N.: Ethik, 1926. 36. MAN de H.: Der Kampf um die Arbeitsfreude, 1927. 37. KERSCHENSTEINER G.: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1929. 38. Bibliografja w Handbuch der Pädagogik, hrg. Nohl und Pallat, 1930, t. II. 39. MOELLER VON DER BRUCK: Der politische Mensch, 1933. 40. ADLER A.: Der Sinn des Lebens, 1933. 41. KRIECK E.: Die deutsche Staatsidee, 1934.
42. BOUGLÉ: Du sage antique au citoyen moderne. 43. CHALLAYE F.: Les principes généraux de la science et de la morale. 44. DURKHEIM E.: L'éducation morale, 1925. 45. CHALLAYE F. et REYNIER M.: Cours de morale à l'usage des Ecoles primaires. — 3 tomy. 1928—30. 46. MAN DE H.: Au delà du Marxisme, 1929. 47. CARLTON HAYES: France a nation of patriots, 1930. 48. V Congrès d'Éducation Morale, Paris, 1930. 49. HÉBERT M.: Ton métier d'homme, mon enfant. 1931. 50. GUYGRAND G.: Cours d'éducation civique, 1934. 51. Résumés des communications présentées au V Congrès international d'Éducation Morale, Cracovie, 1934.

WYCHOWANIE OBYWATELSKO-PAŃSTWOWE

napisała

Dr. HANNA POHOSKA

Doc. Un. Józefa Piłsudskiego

1. Ustalenie i wybór terminu.

W dziedzinie wiedzy pedagogicznej, a przede wszystkim przy ustalaniu zasad pracy wychowawczej, wszelkie schematyzowanie i ściśle definiowanie jest sztuczne i nienaturalne. Wychowanie zarówno jednostki, jak i większej czy mniejszej zbiorowości realizuje się zawsze „całościowo”, „globalnie”; i my i środowisko oddziałujemy na osobowość przedmiotu wychowywanego we wszelkich dziedzinach łącznie. Wychowuje się jednocześnie i moralnie, i religijnie, i społecznie, i narodowo, i patriotycznie, i obywatelsko i t. d. Zarówno w samym przedmiocie istnieją te ściśle powiązania i zespolenia, jak i w źródłach, z których on te wpływy wychowawcze czerpie: t. j. w wychowującym nieświadomie środowisku w szerszym i węższym znaczeniu, oraz w wychowawcach, pracujących świadomie. Ten całościowy charakter wychowania musi być w pełni zrozumiany i uwzględniany nawet wtedy, kiedy zajmujemy się tak zwaną „jedną stroną” wychowania, lub określonymi typami zabiegów i oddziaływań wychowawczych.

Dlatego jednak, by przy jasno i wyraźnie określonym celu i ideale wychowawczym pracować nad jego zrealizowaniem, musimy zarówno przy ustalaniu zasad pracy, jak i przy jej organizowa-

niu wysunąć jakgdyby przed nawias pracy wychowawczej pewne wybrane przez nas zagadnienia. Dokonujemy wtedy rozmyślnie sztucznego wyodrębnienia, które istnieć powinno tylko w umysłach świadomych wychowawców. Podobnie przedstawia się sprawa i z zagadnieniem wychowania obywatelsko-państwowego.

Przedewszystkiem należałoby ustalić termin. Dlaczego używamy tu terminu „wychowanie obywatelsko-państwowe”? Istotą zagadnienia będzie wychowanie jednostki (lub zbiorowości) na świadomego, czynnego i twórczego obywatela, który rozumie swe obowiązki wobec państwa, umie je spełniać, odczuwa potrzebę ich wypełniania.

W granicach jakich terminów, oznaczających wybrane „strony wychowania”, szukalibyśmy nazwy, któraby dostatecznie ściśle odpowiadała wyżej ustalonej zasadzie? Nasuwają się nam terminy: wychowanie narodowe, patriotyczne, społeczne, obywatelskie, państwowe. Każdy z nich określa wychowanie, w którym zajmujemy się stosunkiem jednostki do zbiorowości. W pierwszym wypadku zbiorowością tą jest naród, w drugim oczywiście (bez określania, czy zamyka się ona w ramach narodu, czy państwa), w trzecim społeczeństwo (bez określenia

granic grupy społecznej). Czwarty i piąty termin poddać należy specjalnej analizie. W terminie „obywatelski” tkwią wyrażenie pojęcia *civis* i *civitas* — obywatel i obywatelstwo — jednostka i zbiorowość, przez nią wytwarzana *ś w i a d o m i e*, *t w ó r c z o i s t a l e*, w związku z istniejącym *s t a n e m*, w którym zbiorowość się znajduje. Czyny społeczne, narodowe, patriotyczne mogą być dokonywane *w b r e w*, lub nawet *przeciw* istniejącemu prawnopolitycznemu stanowi rzeczy w danym organizmie społecznym, czy państwowym; czyny obywatelskie są z nim ściśle związane i podtrzymują jego istnienie. Obywatel jest współodpowiedzialny za współczesność i przyszłość państwa, *ł a k* jak patriota — ojczyzny, czy nacjonalista — narodu. Naturalnie, że — jak zaznaczono wyżej — może istnieć zbieżność między np. temi trzema odrębnościami, sztucznie określonymi. Wychowanie obywatelskie jest więc wychowaniem świadomego, czynnego i twórczego obywatela. Wychowanie „państwowe” określa jakby jedną stronę wychowania obywatelskiego — stosunek jednostki do państwa, podporządkowanie się jednostki państwu, bez analizowania tego, jaką ta jednostka będzie, czy będzie świadomą, twórczą, czynną. Można wyobrazić sobie wychowanie państwowe, w którym jednostka będzie manekinem, bezmyślnym narzędziem w ręku rządzących. Dlatego też połączenie tych dwu terminów i określenie: „*w y c h o w a n i e o b y w a t e l s k o - p a ń s t w o w e*” wydaje nam się koniecznym i należy uznać je za podstawę dalszych rozważań.

Naturalnie, że wielu z tych, którzy mówią i piszą o wychowaniu obywatelskim, używa tego terminu z kładzeniem nacisku na stosunek do państwa, ale są i tacy, którzy termin „wychowanie obywatelskie” uważają za pewną odmianę „wychowania społecznego” i w tem znaczeniu go używają. Podobnie się rzecz przedstawia i z terminem wychowanie „państwowe”. Wielu używa tego terminu

w znaczeniu „obywatelsko-państwowe”, ale wielu ściśle wyodrębnia „państwowe” od „obywatelskiego”¹⁾, i nawet przeciwstawia sobie te pojęcia. Należy zgóry wytłumaczyć, że terminy „wychowanie państwowe”, „wychowanie obywatelskie”, „wychowanie obywatelsko-państwowe”, używane przez władze oświatowe polskie mniej więcej od 1928 roku, oznaczają przytoczoną wyżej interpretację *o b y w a t e l s k o - p a ń s t w o w ą*. Najbardziej autorytatywnymi wreszcie dokumentami, stwierdzającymi to, są pisma i enuncjacje: *ś. p. ministra Sławomira Czerwińskiego*²⁾, *b. premjera Janusza Jędrzejewicza*³⁾, oraz nowe ustawy i programy szkolne.

2. Geneza historyczna. Najdawniejszym źródłem historycznym, dotyczącym teorii wychowania obywatelskopaństwowego, są bezwzględnie pisma Platona, a może i „Wspomnienia” Ksenofonta o Sokratesie. Gdybyśmy przeprowadzili szczegółową analizę pedagogiczną „Rzeczypospolitej” Platona, to natrafilibyśmy tam przedewszystkiem na źródło czystej „idei państwowej” w wychowaniu, „czystej” w znaczeniu, że podana jest bez uwzględniania w szerokim zakresie indywidualności obywatela. Podział obywateli na wyraźne klasy pracowników, strażników i rządców przesądza zgóry o tem, że ich świadomość, czynność i twórczość dla zbiorowości niezawsze w równym stopniu będzie kształcona, rozwijana i spożytkowana. Przewaga państwa nad jednostką jest tu tak wyraźna, że ogniwo „państwowe” w zupełności zwycięża obywatelskie. Przy interpretacji myśli pedagogicznej w „Rzeczypospolitej” wszystko zależy, „od której strony się czyta”, jeżeli się tak można wyrazić, t. j. czy punktem

¹⁾ K. Sośnicki „Podstawy wychowania państwowego”, Książnica-Atlas 1933.

²⁾ Sławomir Czerwiński „O nowy ideał wychowawczy” I wyd. 1931, II wyd. 1934.

³⁾ Artykuły w kwartalniku „Zrąb” i enuncjacje w prasie codziennej (wywiady, przemówienia w sejmie i t. d.).

wyjścia będzie państwo, czy obywatel, wreszcie obywatel pewnej grupy. Pod ogólne schematy i wskazania można podstawić różne wartości zmienne, i to spowodowało może, że w dziejach wychowania obywatelskiego i państwowego na idei Platona opierały się tak bardzo rozbieżne ośrodki i indywidualności. Do Platona odwoływali się i władcy oświeconego absolutyzmu, i Francja rewolucyjna z czasów Konwentu, i Wilhelm II w cesarstwie niemieckim, i marksizm pedagogiczny, i bolszewicy. Każdy w imię tej, czy innej idei wewnętrznej gotów był przyjąć formę zewnętrzną, nakazującą bezwzględne podporządkowanie jednostki państwu.

Ale obok tego, t. j. obok „Rzeczypospolitej”, w innych dziełach Platona i w wymienionych wyżej „Wspomnieniach” Ksenofonta¹⁾ tkwiły źródła właściwie pojmowanego wychowania obywatelskiego. Stosunek Sokratesa do państwa i jego pojmowanie, czem ma być obywatel, interpretowane po wielokroć przez uczniów — oto podstawy tradycyjne wychowania obywatelskiego w starożytności. Jeżeli spróbujemy pomiędzy tem wychowaniem obywatelskiem „Sokratesowym” a wychowaniem państwowem Platona w „Rzeczypospolitej” przerzucić pewne mosty i skonstruować odpowiednie powiązania, to tu zapewne będą tkwiły z a r o d k i naszych współczesnych rozważań o wychowaniu obywatelsko-państwowem.

Jeżeli z kolei zastanowimy się nad tem, co w starożytnej Grecji było praktyką codzienną, a nie teorią i literaturą, to należy podkreślić, że życie codzienne Greka, jego obowiązki społeczne i obywatelskie jednocześnie, łączyły się z tym małym organizmem państwowym, któremu służył, w którym żył. Ale jego życie niecodzienne, t. j. życie w chwilach najuroczystszych (olimpiady

np.), lub w chwilach najgroźniejszych (wojny), łączyło się nie z jego państwem, lecz z jego narodem, czasem religią. Stąd uczucia narodowe, oraz patriotyczne były u niego szersze, rozleglejsze, ogarniające więcej, niż własne państwo. W pewnych okolicznościach miłość Greka do państwa sprzeciwiała się, czy przeciwstawiała się miłości do narodu greckiego (Spartanie). Naturalnie, że przenoszenie tych uwag na czasy dzisiejsze byłoby niesłuszne; dotyczyć to mogło tylko tych organizmów państwowych, które istnieją na terenie jednego narodu (nie odwrotnie). Stąd jednak powstało w rozumieniu Greków (i w naszej późniejszej literaturze, rozumienie to interpretującej) ściśle związanie wychowania społecznego z obywatelskiem, a nawet zastępowanie czasem pojęcia „wychowanie obywatelskie” przez „wychowanie społeczne” (Spencer, pozytywści, socjalizm, Dürkheim i t. d. — w niektórych pismach i odmianach myśli).

Na terenie państwa rzymskiego, szczególnie od czasów jego rozwoju i rozrostu terytorjalnego, oba te pojęcia wyodrębniły się już wyraźnie: jedno dotyczyło stosunku obywatela do całości państwa, drugie stosunku jednostki do społeczeństwa w szerszym lub węższym znaczeniu. Nie znajdujemy w literaturze rzymskiej i w twórczości pedagogicznej Rzymu żadnej teorii wychowania obywatelskiego, ale zarówno w literaturze pedagogicznej (Quintilianus), jak i w praktyce realizującej się pewne wybrane zagadnienia z wychowania obywatelskiego. Przysłuchiwanie się przez młodzież obradom senatu i innych instytucyj republikańskich, a potem wzrost nauk prawnych w Rzymie i wychowanie młodzieży na „świadomych i czynnych” obywateli było napewno realizacją wychowania obywatelskiego. I znowu za jedno ze źródeł starożytnych „politycznego” wychowania młodzieży, które stało się niejednokrotnie hasłem w XVIII, XIX i XX wieku, uznać można wyżej wspomniane wskazania tradycji rzymskiej.

¹⁾ Np. „Rozmowa Glaukona z Sokratesem”.

Z chwilą, kiedy wychowanie młodych pokoleń znalazło się pod wyłączną opieką Kościoła chrześcijańskiego i gdy ideałem wychowawczym dla całego chrześcijaństwa stało się kształcenie dobrego chrześcijanina i człowieka, a nie obywatela, przestała narastać samorzutnie tradycja wychowania obywatelskiego. Stosunek jednostki do zbiorowości regulowały nakazy wiary Chrystusowej: miłości bliźniego, oraz ugruntowane na nich zasady honoru rycerskiego (dla tego stanu). Stosunek do państwa został zastąpiony stosunkiem do jednostek, wiernością wasala zastąpiono obowiązek obywatelski. Na terenie miast średniowiecznych rozwijały się poczucia społeczne i współodpowiedzialność obywatelska, ale wychowanie to ograniczało się do wychowania dobrych obywateli danego miasta — nie państwa. W średniowieczu też na terenie miast włoskich zostaje na pewien czas i w niektórych organizmach państwowych wskrzeszona tradycja społeczno - obywatelska Grecji, Wenecji, w pewnym okresie Rzym (Cola di Rienzo) próbują z miasta-państwa uczynić ośrodki odrodzenia politycznego Włoch i obywateli swych (dorosłych) wychowywać obywatelsko. Są to jednak tylko pewne fragmenty, które opierają się na starożytnych wspomnieniach i nie utrwalają na dłużej.

Teoria pedagogiczna humanizmu przynieść mogła zasadnicze zmiany. Zależna wyraźnie od literatury klasycznej, zmierzająca do reformy ascetycznego i surowego wychowania średniowiecza, już przez to samo stawała się naturalną bazą dla obywatelskich tendencji w wychowaniu. Stało się jednak inaczej. Przedewszystkiem doktryny pedagogiczne humanistyczne zajęły się reformą formalnego kształcenia (łacina, greka), następnie reformą szkoły (powstanie szkolnictwa średniego), wreszcie zmianą stosunku wychowawcy do ucznia (zaczątek „psychologii” wychowawczej). Zagadnienia obywatelskie zostały usunięte na

plan dalszy. Przyczyną było może i to, że brakło takich organizmów państwowych, któreby sprawę wychowania i nauczania ujęły w swe ręce, i że Kościół, czy kościoły różnych wyznań w dalszym ciągu sprawowały nad nimi całkowitą opiekę. Kilka fragmentów można tu przytoczyć jako wyjątek. Nie można zaprzeczyć, że Macchiavelli w swoim „Il principe” postawił pewną tezę wychowawczo-państwową, jeżeli nie w stosunku do dzieci i młodzieży, to do dorosłego społeczeństwa. W przyszłości, w XVIII i XIX wieku, ci, co sięgną do jego wzorów politycznych, sięgną też i po owe wskazania wychowawcze, zmierzające do wychowania „obywateli” na „poddanych”. Podobnie, acz w zupełnie przeciwnym kierunku, będzie działać teoria wychowawcza „Utopji” Tomasza Morusa. To, co z niej przejmie socjalizm w XIX i XX wieku w dziedzinie ekonomicznej i społecznej, uzupełnione będzie przez pewną rewolucyjno-socjalną doktrynę wychowania społeczno-obywatelskiego.

Trzecim wreszcie przykładem, już nie teoretycznym i literackim, lecz z dziedziny praktycznych, choć niezrealizowanych zamierzeń, są wydarzenia polskie z połowy XVI wieku. Polscy humaniści, skupieni koło idei „naprawy Rzeczypospolitej”, a wsparci o głęboką znajomość lektury klasycznej, zmierzali wyraźnie do zaopiekowania się wychowaniem młodzieży i do nadania mu kierunku, mającego umocnić i naprawić Rzeczpospolitą. Dowodów dla tej tezy dostarczyć może zarówno dzieło Andrzeja Frycza Modrzewskiego „O naprawie Rzeczypospolitej” (1551), jak i Szymona Marciusa „O szkołach czyli akademjach”, gdzie autor m. innemi twierdzi: „Szkoły winny zaopatrywać Rzeczpospolitą w rozumnych i nieskazitelnych sędziów, w oględnych i czynnych hetmanów, w wytrawnych a czynnych wojowników”¹⁾. Aż do

¹⁾ Szymon Marcius z Pilzna „O szkołach czyli akademjach ksiąg dwoje” (1551) przeł. i obj. Antoni Danysz, Kraków 1925, str. 24.

końca XVI wieku wśród humanistów polskich idee obywatelskie wychowawcze są żywotne: Krzysztof Warszawicki domaga się utworzenia „trybunału wychowania publicznego” na wzór trybunałów sądowych, a Jan Zamoyski całą swą akademię oparł o ideę obywatelską w równej mierze, jak o tradycje starożytne i wzory humanistyczne¹⁾.

Okresem, w którym właściwie ustaliła się i skryształizowała idea wychowania obywatelskiego, jest wiek XVIII. Wpłynęło na to nie tylko ogólne rozbudzenie zainteresowań filozoficznych i pedagogicznych, ale i wiążący się z nim rozwój nauk prawnych i badań polityczno-państwowych. Z chwilą, kiedy zaczęto rozmyślać nad genezą form społecznych i politycznych, oraz nad reformami ustroju, sprawa wychowania zjawiała się jako kwestja funkcji społecznej. Możliwość reform zaczęto uzależniać od jakości obywateli, a czynili to zarówno zwolennicy absolutyzmu, jak i zwolennicy wprowadzenia mniej lub bardziej radykalnych konstytucyj w monarchjach, czy republikach.

Nowożytnie pojęcie ideału obywatelskiego w wychowaniu narodziło się nie wśród pedagogów, ale wśród polityków i prawników. Tym, który je wyraźnie i jasno postawił, był autor „Ducha Praw” (1748), Montesquieu, który ściśle związał sprawy wychowania z potrzebami państwa, głosząc np. zasadę: „prawa wychowania muszą zależeć od zasad rządu”²⁾. — Według niego prawa wychowania są pierwszymi prawami, jakie człowiek otrzymuje: „że zaś przygotowują nas one do tego, aby być o b y w a t e l a m i, każdą poszczególną rodzinę powinno się kształtować wedle planu wielkiej rodziny, która ogarnia je wszystkie”³⁾. Montesquieu uważa, że wychowanie winno mieć na celu nie wytwa-

rzanie biernych i posłusznych poddanych, ale przygotowanie do życia ludzi wolnych, świadomych swych celów i dążeń, a jednocześnie związanych z państwem własnym poczuciem zależności i kochających je. „Otóż rząd jest, jak wszystkie rzeczy na świecie, aby go zachować, trzeba go kochać”¹⁾. Ponieważ we wszystkich swych rozważaniach wychowawczo-politycznych Montesquieu uzależniał zasady wychowania od formy rządu (a jak wiemy, zanalizował trzy zasadnicze formy rządu), więc i w teorii wychowawczej podstawą była: w republice — cnota, w monarchji — honor, w despotyzmie — terror.

Teoretycznym rozwiązaniem zasad wychowania obywatelskiego zajęła się ogromna i bogata literatura pedagogiczna francuska w XVIII wieku²⁾. Dalsze rozważania przytem poszły w różnych kierunkach. Jedni uzasadniali konieczność podporządkowania jednostki państwu i przygotowali bazę ideową dla oświatowej działalności władców oświeconej Europy: Fryderyka II, Marji Teresy, Józefa II, Katarzyny II. Inni szli po linii rozważań bardziej niezależnych i łączyli sprawę reformy wychowania z reformą ustroju, przygotowując podstawy pod różnorodne projekty oświatowe Wielkiej Rewolucji. Jeszcze inni próbowali dokonać reformy szkół francuskich w okresie walk z parlamentami (t. zw. „rewolucji szkolnej” 1762—1772) m. in. w duchu obywatelskim. Do zrealizowania jednak haseł obywatelskich w wychowaniu na terenie Francji w XVIII wieku nie doszło. Na terenie krajów niemieckich zrealizowano raczej zasady „upaństwowienia” wychowania w pewnych jego odłamach. Charakterystyczną

¹⁾ Tamże str. 55.

²⁾ G. Compayré, *Histoire critique des doctrines pédagogiques en France depuis le XVI-e siècle*. Paris 1911.

H. Pohoska, *Rewolucja szkolna we Francji 1762—1772*. Warszawa 1933.

St. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1922.

¹⁾ Stanisław Łempicki „Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa” 1922.

²⁾ Montesquieu „L'esprit des lois”, Genève 1748, cyt. wg. tłum. Boya.

³⁾ Tamże str. 48.

cechą tych czasów było to, że zarówno duch absolutystyczny pragnął podporządkowania oświaty państwu, jak i duch rewolucyjny, tylko każdy z nich inaczej sobie wyobrażał zarówno samo państwo, jak i sposób podporządkowania.

Jedynym krajem, na terenie którego rozwinęło się i zaczęło realizować właściwie pojmowane wychowanie obywatelskie, była Polska.

Już w szkole Stanisława Konarskiego, oraz w szkole rycerskiej ks. Adama Czartoryskiego zaczęto pracować nad wychowaniem jednostki dla zbiorowości, nad ukształtowaniem przyszłych świadomych, czynnych i twórczych obywateli państwa. W *Collegium Nobilium* kształcono przyszłych „rządców”, a w korpusie kadetów przyszłych „strażników” według nomenklatury Platona. Były to jednak dopiero skromne początki. Z chwilą powstania Komisji Edukacji Narodowej (1773) i z chwilą, gdy Komisja ta jasno określiła swoje cele wychowawcze, właściwa praca polityczno-wychowawcza w Polsce została rozpoczęta. Zasady takie, jak: „Trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków — obywatelami, stąd nastąpią wszelkie pomyślnie dla kraju powodzenia”¹⁾, oraz „Umiejętność nie czyni jeszcze człowieka tem, czem być, jako obywatel, powinien”²⁾, oraz wezwanie Komisji, zawarte w pierwszym jej uniwersale: „Czuje ta Matka stroskana i widzi, że będąc na liczbie obywatelów uszkodzoną, na zdolności ich do usług swoich całe ubezpieczenie swoje zakładać powinna”, dokładnie wyrażały dążenia jej twórców i członków³⁾. Komisja Edukacyjna przez dwadzieścia lat działalności systematycznie zmierzała do tego, by wyjaśnić społeczeństwu, że młodzież jest własnością

Rzeczypospolitej i wychowuje się na pożytecznych obywateli. Uznała konieczność wprowadzenia „polityki” do szkoły, i to nie tylko w znaczeniu ogólnym, jako wiedzy o państwie i jego potrzebach, ale i pewnej określonej tendencji polityczno-społecznej. W szkołach Komisji Edukacji, podobnie jak poprzednio w szkole Konarskiego, wychowankowie zaznajamiali się z zasadami reform społecznych i politycznych i z całym późniejszym programem stronnictwa patriotycznego z czasów Sejmu Czteroletniego. Wychowanie obywatelskie w szkołach Komisji przygotowało pokolenie wielbicieli konstytucji majowej i żołnierzy legionów polskich we Włoszech.

Realizacja wychowania obywatelskiego na ziemiach polskich zbiegła się chronologicznie z wydarzeniami Wielkiej Rewolucji we Francji. I tu i tam naród miał możność samodzielnie określić swoje stanowisko i swój pogląd na ideał wychowawczy młodych pokoleń. Na terenie Francji od jesieni 1789 roku po rok 1794 rodzi się szereg projektów, różniących się zasadniczo od siebie w dziedzinie ideologii wychowawczej. Jedne zmierzają do zupełnego usamodzielnienia jednostki (Condorcet), inne do najściślejszego podporządkowania jednostki państwu. Krystalizuje się ideał demokratycznego wychowania, ale w ogniwach, wiążących jednostkę z państwem, jest on rozmaicie interpretowany. Czasy Dyktatoratu są okresem niepewności i w dziedzinie wychowania politycznego; właściwie społeczeństwo jest wychowywane przez armję rewolucyjną, a pewien nowy ideał wychowawczy krystalizuje się za czasów konsulatu i cesarstwa. Związek jednostki z państwem, którego symbolem jest pierwszy konsul, a potem cesarz, związek, wyrażający się w tem, co nazywamy „bonapartyzmem”, uwidocznił się w pewnym określonym typie „państwowego wychowania”, które realizuje się przez armję, a także przez szkołę średnią i uniwersytety i oddziaływanie administracji państwowej.

¹⁾ Mowa Oraczewskiego na Sejmie 1773. (Rkps. B. Kr. 3101 f. 105).

²⁾ Uniwersał z 24.X. 1773.

³⁾ Naturalnie, że na potwierdzenie tych tez możnaby przytoczyć wiele przepisów i wyjątków z Ustaw KEN. Nie pozwala na to brak miejsca.

W tym samym czasie na ziemiach polskich zmienia się ideał wychowawczy i warunki realizowania wychowania obywatelskiego ulegają przemianom, wynikłym z sytuacji politycznej. Jasno określony ideał Komisji Edukacji Narodowej i jej wyraźna i planowa praca zostaje przerwana przez drugi i trzeci rozbiór. Samodzielne nakreślenie linii wychowawczej może nastąpić dla pewnych terenów dopiero w lat osiem czy dwanaście później, t. j. na Litwie, w Liceum Krzemienieckim i w Księstwie Warszawskim. Dawny ideał wychowawczy Komisji Edukacyjnej zostaje wskrzeszony, ale należy się liczyć z tem, że np. w Księstwie zwiąże się on z nowymi wpływami, idącymi z Prus i Francji, ze specjalnem uwzględnieniem „bonapartystowskich”. Lata 1803—1830 to na ziemiach polskich przeplatanie się tych i innych różnorodnych wpływów wychowawczych i politycznych, nowych i dawnych tradycyjnych, co w duszy niejednego z działaczy tego okresu, a więc np. pierwszego polskiego ministra oświaty, Stanisława Potockiego, wywoływało specjalne tragedje i załamania. Po roku 1831 polskie ideały wychowawcze kryją się w podziemia, oraz na emigrację, i naogół, t. j. tam, gdzie są skrytyzowane, przybierają charakter patryjotyczny, niepodległościowy, o mniej lub więcej radykalnym czy rewolucyjnym odcieniu.

Od początku XIX wieku w ideologii obywatelsko-wychowawczej zaczyna się ujawniać nowy kierunek: narodowy czy ściślej narodowościowy. Krystalizuje się nowe pojęcie narodowości nowoczesnej, zarysowują się wyraźne odrębności i antypatje narodowe. W dziedzinie wychowawczej kierunek ten zaznacza się najwyraźniej w krajach niemieckich, gdzie „Mowy do narodu niemieckiego” Fichtego rozpalają patryjotyzm i organizują narodowy ruch niemiecki. Ruch narodowościowy na terenie całej Europy, a przede wszystkim na terenie Włoch, przybiera odcień zdecydowanie liberalny i demokratyczny.

Pokolenia między 1830 (a może i od 1820) a 1860 rokiem wychowują się więc w duchu patryjotycznym, narodowym, rewolucyjnym, ale tolerancyjnym pod względem wyznania i narodowości, liberalnym i demokratycznym. Naturalnie niema tu mowy o wychowaniu, zorganizowanym przez szkolnictwo niemieckie, austriackie, francuskie, rosyjskie, włoskie i t. d., czy też przez szkolnictwo międzynarodowe zakonne, ale o wychowaniu narastającej powoli we wszystkich krajach Europy „inteligencji”. Wychowuje się ona przede wszystkim pod wpływami tajnych związków „młodej Europy”, a więc „młodych Włoch”, „młodych Niemiec”, „młodej Polski” i t. d. Dla rozwoju ideologii wychowawczej polskiej stwierdzenie tego jest rzeczą niezmiernie ważną. Brak w tym okresie (1831—1863) takich urządzeń i instytucji państwowych, któreby prowadzone były przez samych Polaków i mogły szkolnictwu polskiemu nakreślić taki, czy inny kierunek. Polska myśl wychowawcza działa tajnie i działa najsilniej pod wpływem polskiego romantyzmu i promieniowania działalności Wielkiej Emigracji.

Mniej więcej w latach 1860—1870 zachodzą pewne zasadnicze zmiany dla Polski i dla Europy. W kraju, gdzie działało przez lat kilkadziesiąt patryjotyczne, rewolucyjne wychowanie, w kraju Mazziniego, Garibaldiiego i Cavour'a, organizuje się własne szkolnictwo, liberalne i demokratyczne, będące wychowawczym wykładnikiem ideologii demokratycznych Włoch. Realizuje się tam aż do czasu wielkiej wojny na terenie szkół wychowanie obywatelskie, patryjotyczne o odcieniu radykalno-społecznym, z usunięciem lub ograniczeniem wszechpotężnych kiedyś wpływów religijnych.

Specjalnie głębokie przemiany w dziedzinie ideału wychowawczego przeżyła Francja w ciągu XIX wieku. Łączyło się to ściśle z ustawicznymi przekształceniami jej w życiu politycznym. Epoka restauracji jest powrotem

do ancien régime'u; wychowanie oddane zostało w ręce duchowieństwa i zakonów. Po 1830 roku zaczynają działać ideały liberalizmu, zachowującego ostrożną rezerwę wobec państwa. Polityka wychowawcza Napoleona III-go naśladuje czasy pierwszego cesarstwa, jednak z ograniczonym wpływem Kościoła. Była to próba wychowania państwowego, osłabiona bardzo wpływami liberalizmu. Trzecia Republika dążyła konsekwentnie do wychowywania świadomych obywateli z podkreśleniem momentu społecznego; pragnienie rewanzu za rok 1870 dało wychowaniu charakterystyczny odcień patriotyczny.

Lata 1860—1870 przynoszą pewne zmiany dla Polski. Po krótkiej próbie samodzielnego zorganizowania szkolnictwa przez Wielopolskiego, któremu przyświecała myśl pogodzenia polskich ideałów wychowawczych z rosyjską państwową racją stanu, zwycięża kierunek rewolucyjny. Był on wynikiem pracy wychowawczej patriotycznej z lat 1831—1863, ujawnia się w nim wyraźnie tęsknota do własnego rządu i państwa, przy pełnej nienawiści do rządów i państw zaborczych. Sposób postępowania rządu narodowego z lat 1863/64 ze społeczeństwem polskim, jego stosunek do obywateli dawnego państwa polskiego innej narodowości i wyznania, był też *sui generis* wychowaniem obywatelsko-państwowym.

Od upadku powstania styczniowego zatriumfowały na ziemiach polskich znowu obce systemy wychowania i obce ideały. Doniosłem wyłamaniem się z pod tej przewagi było powstanie Rady Szkolnej Krajowej w Galicji. Próbowano od razu nawiązać do tradycji wychowawczej Komisji Edukacji Narodowej i Liceum Krzemienieckiego, powtarzając ich hasła, inicjując odpowiednie badania historyczne. Trudność jednak leżała w tym, że Rada Szkolna podlegała ścisłej kontroli czynników obcych i musiała się liczyć z obcym organizmem państwowym, w skład którego szkoły galicyjskie

wchodziły. W efekcie ostatecznym nie było mowy o realizowaniu obywatelskiego i państwowego wychowania. Pewne ogniwa państwowego wychowania austriackiego były narzucane przez Austrię, a Rada Szkolna Krajowa starała się tylko o podtrzymanie patriotycznego polskiego ducha w szkołach przez nawiązywanie do polskiej tradycji i zaznajamianie z polską kulturą narodową.

Spółeczeństwo polskie w latach 1864 — 1914 wychowywało się jednak nie tylko w szkołach, ale przeważnie nie w szkołach. Ideały wychowawcze krystalizowały się w rodzinach, w tajnych związkach i w atmosferze ogólnej. Przed wybuchem wojny istniały pod tym względem trzy zasadnicze kierunki.

Kierunek narodowy rozwijał się w końcu XIX wieku pod wpływem dążeń narodowościowych, rozbudzonych w całej Europie: miał on narazie zabarwienie wybitnie wolnościowe i rewolucyjne (Liga Narodowa). Wychowywał młodzież w tym duchu, jednocześnie jednak narastało w nim poczucie odrębności nacjonalistycznej, niechęć do Żydów, Rusinów i t. d., przekonanie o konieczności wyzwolenia się z pod obowiązku obywatelskiego w stosunku do dawnych obywateli państwa polskiego narodowości niepolskiej. W pewnych swych odłamach kierunek ten zaprzestał polityki niepodległościowej i poszedł na ugodę (np. Dmowski z Rosją), co wywołało powstanie rozłamów i odłączenie się części społeczeństwa z pod wpływu narodowego („Młodzież narodowa”). Ideał wychowawczy narodowców wspierał się między innymi o pisma Szczepanowskiego, który nawoływał do naśladowania Fichtego i młodego nacjonalizmu niemieckiego z początku XIX wieku. W ostatnich latach przed wojną ideologia wychowawcza obozu narodowego w Polsce nie była jednolita. Jedni nawoływali do ugody z zaborcami i zaprzestania bezpłodnej walki, inni trwali w niechęci biernej, inni wreszcie przystąpili do obozu niepodległościowego. Obóz narodowy realizo-

wał w sferach swego oddziaływania wychowanie narodowe i patriotyczne (tam, gdzie nie było ugody).

Drugą grupę stanowiły kierunki pozytywistyczny i socjalistyczny. Pozytywiści polscy od razu po upadku powstania propagowali wychowanie społeczno-gospodarcze młodych pokoleń. Dążenie do niezależnienia ekonomicznego jednostek, a co za tem idzie, usamodzielnienia gospodarczego ziem polskich od zaborców, oto tło dla ich ideologii wychowawczej. Cechował ich też głęboki humanitaryzm, tolerancja wyznaniowa i narodowościowa, przywiązanie do wszystkich obywateli byłego państwa polskiego, a nawet przychylny stosunek do t. zw. „wrogów”, t. j. ludności zaborczej. W pozytywizmie polskim, poza odłamami ugody, ujawniał się też wyraźnie patriotyzm, nie zmierzający jednak do organizowania walki zbrojnej. W ostatnich latach przed wojną z tego t. zw. obozu postępowego szereg grup przystąpił do obozu niepodległościowego. Obóz postępowy pozytywistów realizował wychowanie społeczne, gospodarcze, a w pewnych odciinkach patriotyczne.

Socjaliści polscy mieli wpływ wychowawczy silny co do jakości i mocy, ale słabszy, jeżeli chodzi o siłę liczebną obozu. Wyrośli z teorii socjalizmu marksofskiego, ale już bardzo wczesnie przejęli tradycje bojowe powstańcze, niepodległościowe. Właściwie przez cały czas te dwa kierunki ścierały się, lub współdziałały w obozie socjalistycznym. Pierwszy niósł hasło wychowania społecznego, liberalnego, lub państwowego w duchu marksizmu pedagogicznego, drugi tradycje patriotyczne niepodległościowego wychowania. Te dwa zamierzenia wychowawcze splatały się ze sobą, lub walczyły, co doprowadzało do kilkakrotnych rozłamów. W ostatnich latach przed wojną rozłam ten był widoczny. Jedni zostali przy teorjach społecznego wychowania, inni stworzyli podstawy pod obóz niepodległościowy i ustalili jego zasady wychowawcze.

Obóz niepodległościowy wytworzył się więc z odłamu polskich socjalistów, polskich pozytywistów (postępowców, demokratów) i grupy młodych narodowców. Jego wodzem już przed wojną został Józef Piłsudski, który właściwie sam stworzył nowy kierunek wychowawczy dla społeczeństwa. Wychowanie to realizowało się przez tajne związki strzeleckie, przez organizacje niepodległościowo-samokształceniowe młodzieży, a terenem jego były zarówno jawne prywatne szkoły polskie w Królestwie Polskiem (po strajku szkolnym one skupiły większość młodzieży niepodległościowej) i szkoły w Galicji, jak i rzesze młodzieży i starszego społeczeństwa z posród inteligencji, robotników i włościan. Pracą wychowawczą obozu niepodległościowego było realizowanie wychowania patriotycznego o dość radykalnym społecznym zabarwieniu, pełnym humanitaryzmu i tolerancji w stosunku do innych wyznań i narodowości, i przejętego tęsknotą do własnego wojska, rządu, własnej państwowości. Wychowanie to wyrosło wyraźnie z tradycji powstańczej 1863 roku, zabarwione zostało przez polski socjalizm i pozytywizm.

Było ono zaczątkiem współczesnego wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce. Ono to doprowadziło do stworzenia kadr strzeleckich, legionistów i peowiaków, w które wniknęli bez reszty dawni socjaliści, postępowcy, demokraci i narodowcy. Pojęcie socjalista, demokrata, postępowiec, narodowiec odpowiadało pewnej określonej i wybranej koncepcji polityczno-społecznej, pojęcie strzelec, legionista, peowiak — pewnej emanacji własnej, utworzonej przez obywateli świadomych, czynnych i twórczych, w ł a d z y p a ń s t w o w e j.

3. Wychowanie obywatelskie w świecie współczesnym. Wielka wojna europejska wpłynęła w stopniu niesłychanie silnym na wydobyć się na jaw różnych utajonych dążeń i zdecydowanych kierunków, zarówno w dziedzinie politycznej, jak i wychowawczej. Sto-

sunkowo najmniej zmieniła się ideologia wychowawcza tych państw, gdzie nie uległ zmianie zasadniczej ani ustrój wewnętrzny, ani kierunek ideologiczny państwowy, jak np. w Anglii, czy Francji powojennej. Najgłębsze i najistotniejsze przemiany zaszły tam, gdzie państwa przekształciły się zasadniczo, jak Włochy, Rosja, Niemcy, lub nanowo powstały, jak Polska.

Wychowanie jednostki dla zbiorowości musiało ściśle uzależnić swoją formę i zasady od tego, czym ma być dana zbiorowość w przyszłości, i jaką przyszłość danego państwa ma ona kształtować. Wychowanie obywatelsko-państwowe realizuje się więc w zależności od ideału obywatela, jaki w danej „chwili” (w szerszym znaczeniu) jest uznany za ideał w danym państwie i od tego, jaką jest polityczna myśl państwa, czy polityczna racja stanu danego organizmu państwowego.

We współczesnym świecie nie może być więc mowy o wychowaniu obywatelsko-państwowym „samem w sobie”, *in abstracto*. Takie koncepcje powstawać mogą w oderwaniu od współczesności i od życia. Ponieważ w pracy wychowawczej musimy liczyć się i z współczesnością i z życiem, więc i o wychowaniu obywatelskim mówić możemy wyłącznie *in concreto*, na żywych przykładach ze współczesnego życia.

Jeszcze przez kilka lat po wojnie utrwał się na terenie Włoch dawny kierunek wychowawczy z przed wojny. Nabierał on tylko w ciągu lat 1919—1922 coraz bardziej radykalnego zabarwienia o odcieniu socjalistycznym. Przewrót faszystowski jesienią 1922 roku sprowadził gruntowną reformę szkolną, której dokonano pod kierunkiem Gentilego¹⁾ głównie na gruncie ideologicznym. Gentile, jako przedstawiciel idealistów i neoromantyków, oparł się

¹⁾ Giovanni Gentile. Reforma wychowania. Przełożyła Marja Stecka 1932 (oryginał z 1919).

w swej reformie na twórczości Fichte-go i Schleiermachera, sięgając do tradycji filozofii niemieckiej. Ideałem wychowawczym Włoch współczesnych, utrwalanym z roku na rok od 1922 roku, stał się patriota włoski, człowiek religijny, gorący nacjonalista, wyznawca ścisły i wierny doktryny faszystowskiej, wielbiciel Mussoliniego. Tradycyjnie ideał ten oparł się o wspomnienia świetności cesarstwa rzymskiego i jego imperjalistycznych dążeń, w szczegółach dotyczących współczesności ulegał drobnym przemianom, w zależności od polityki zewnętrznej Włoch. Ujawniało się to np. w stosunku do idei humanitaryzmu i porozumienia międzynarodowego, w stosunku do Ligi Narodów i t. d. Wychowanie obywatelskie we Włoszech realizuje się nie tylko przez szkołę, a raczej w stosunkowo małym stopniu przez szkołę. Za narzędzia pracy wychowawczej należy tu uważać przede wszystkim ogromne, rosnące z dnia na dzień organizacje dzieci i młodzieży „Balilla” i „Avanguardia”¹⁾, które kształcą i wychowują młodych faszystów, mających później brać udział w twórczej pracy dla państwa.

Przez bardzo silne skrępowanie i ograniczenie ideologiczne w wychowaniu obywatelskim Włochy pragną osiągnąć jak najściślejszą jednolitość myślenia i działania swoich obywateli. Mają oni zupełnie solidaryzować się z rządem

¹⁾ Organizacje te zostały zatwierdzone mocą ustawy z 3.VI 1926 (istniały samorzutnie dawniej). Na czele ich stanął Renato Ricci, podsekretarz Stanu w Ministerstwie Wychowania Narodowego. „Balilla” skupia dzieci między 8—14 rokiem życia, „Avanguardia” od 14—18 roku. Należenie do nich jest dobrowolne, ale jest to przez władze „dobrze widziane”. W roku 1924 należało do obu organizacji 360 tysięcy, w 1928 milion, w 1930 1.400 tysięcy, w 1932 przeszło dwa miliony. Z roku na rok cyfry się zwiększają. Po 18 roku życia młodzież przechodzi uroczystość „Leva fascista” i otrzymuje „świadectwo dojrzałości obywatelskiej”, po czym wstępuje do organizacji faszystowskich dla dorosłych.

faszystowskim zarówno w dziedzinie polityki wewnętrznej, jak i zewnętrznej, ekonomiczno-społecznej, jak i kulturalnej.

W ideologii wychowawczej ponad pojęciem narodu dominuje pojęcie państwa włoskiego i jego dobra, co Gentile określił słowami następującymi: „Co więcej, gdy się dobrze zastanowimy, przekonamy się, że państwo jest zawsze przyszłością, jest tem, co my naszym postępowaniem musimy stworzyć od dziś, w tej chwili, całym naszym przyszłym wysiłkiem, skierowanym ku temu ideałowi politycznemu, który przyświeca nam, nie tylko jako piękna idea, ale jako nieodzowna potrzeba naszej własnej osobowości. Pokrywając się w ten sposób z samą ideą państwa, naród jest w tym samym stopniu naszą rzeczą wewnętrzną, zespoloną z naszym własnym istnieniem, w jakim wola powszechna państwa jest naszą konkretną i czynną osobowością etyczną”¹⁾.

Z chwilą powstania nowej formy rządu w Rosji całość wychowania i kształcenia młodych pokoleń została całkowicie podporządkowana nowym kierunkom. Bolszewizm wsparł się w tej dziedzinie, podobnie jak i w innych, o teorie socjalistyczne, a więc o marksizm pedagogiczny. W okresie rządów Lenina i reform Łunaczarskiego szkoła bolszewicka hołdowała przede wszystkim teoretycznie wykoncypowanemu ideałowi komunisty, rewolucjonisty. Praca wychowawcza zmierzała do wychowania obywatela, hołdującego tej doktrynie społeczno-ekonomiczno-politycznej, jaka leżała u podstaw nowego systemu rządu. Bolszewicy nawrócili tu do teorii Platona, Morusa i zwiążali to w teoretycznych założeniach z Marksem. Około 1923/5 zaczęły się zmiany w kierunku wychowawczym. Zmiany te wiązały się ściśle z przeobrażeniami wewnętrznymi państwa z okresu Nepu i potem kształtowania się

„pięcioletniego planu” odrodzenia gospodarczego. Tak, jak oderwane teorie ekonomiczne w zetknięciu z życiem ulegały przemianom i modyfikacjom, które stwarzały potrzebę nowego teoretycznego umotywowania, podobnie działo się i w dziedzinie wychowawczej. Zasadniczo nie zmieniał się ideał naczelny wychowania, był nim w dalszym ciągu czynny obywatel państwa, bolszewik, o określonym światopoglądzie doktrynalnym. Odmienne jednak zarysowywała się owa „światopoglądowość” oficjalna obywatela Z. S. S. R. w związku z przemianami wewnętrznymi państwa. To samo hasło, te same słowa kryły cokolwiek odmienne treści. Z drugiej strony poza problemem uświadomienia politycznego coraz silniej akcentowane były „czynność” i „twórczość” tego obywatela. T. zw. „politechnizacja szkoły” w pewnym okresie, poza tym zwracanie systematyczne uwagi na rolę środowiska, na życiowość nauczania i wychowania, to wszystko wytwarzało ową atmosferę „czynności” i „twórczości” wychowanków.

Naturalnie, że z samych zasadniczych założeń teoretycznych wynikało, że wychowanie obywatelskie w Rosji bolszewickiej w silniejszym stopniu oprze się na podłożu socjalnym i ekonomicznym, niż narodowościowym, wyznaniowym, czy kulturalnym. Te cechy charakterystyczne odróżniają też wyraźnie ideologię bolszewicką od faszystowskiej. We Włoszech właśnie ogniwa kulturalne, narodowe, wyznaniowe stanowią główną kanwę pojęciową. Poza tem te wszystkie kierunki filozoficzne, polityczne i socjologiczne, które w jednym z państw są na indeksie w szkole i w wychowaniu (we Włoszech socjalizm, w Rosji wyznanie religijne), w drugim należą do zasad naczelnych. Zauważyć jednak można i duże rozbieżności w pracy wychowawczej obu krajów. I tu i tam państwo, jego szczęście i dobrobyt są celem najwyższym, któremu jednostka podporządkowana jest bezwzględnie. I tu i tam rzą-

¹⁾ Gentile op. cit. str. 24.

dzi jedna określona doktryna polityczna, jedna określona partja, stąd i we Włoszech i w Rosji „dobry obywatel” jest synonimem „dobrego faszysty”, lub „dobrego bolszewika”. Wreszcie w obu krajach poza szkołą działają pod względem wychowawczym wielkie organizacje młodzieżowe o typie wojskowym, stanowiące kadry przyszłych członków partji rządzącej.

Oba te kierunki wychowawcze można nazwać pracą nad wychowaniem obywatelsko-państwowem, tylko, że struktura psychiczna tego „obywatela” jest diametralnie różna, oraz niesłuchanie ściśle, czasem aż niewolniczo, określona. Z chwilą zaś, gdy zjawia się ta *sui generis* „niewolniczość”, to może lepiej z dużymi zastrzeżeniami używać słowa „obywatel”.

Bardzo charakterystyczne przeobrażenia ideologii przeżywały Niemcy wojenne. Z chwilą utworzenia rzeczypospolitej i ogłoszenia konstytucji weimarskiej nie można było choćby oficjalnie głosić dawnego ideału wychowawczego. Według artykułu 148 konstytucji zaczęto wychowywać obywateli rzeczypospolitej w duchu humanitarnym i demokratycznym. Faktycznie jednak przez dłuższy czas dawne ideały, precyzowane kiedyś przez Bismarcka i Wilhelma II, były dalej aktualne. Ponieważ jednak nie było ściślej centralizacji szkolnictwa i pracy wychowawczej, poszczególne kraje i poszczególne ośrodki wychowywały dalej według własnej ideologii. Od skrajnego reakcyjnego typu junkra pruskiego po przez tęczę różnych ideologii aż do socjalizmu i komunizmu kształtowały się młode charaktery. To wszystko nazywało się wychowaniem obywatelskiem, a jak stwierdzał najpierw Foerster, potem Kerschensteiner, każda partja polityczna oddziaływała na szkołę i wychowywała obywatelsko, tylko każda w innym kierunku. Od strony teoretycznej zagadnienie wychowania obywatelskiego i państwowego było opracowywane przed i po wojnie przez Foerstera i Ker-

schensteiner¹⁾. Ten ostatni najściślej sprecyzował pojęcie *staatsbürgerliche Erziehung*. Teorja ta jednak dość odległa była od praktyki.

Konsolidowanie się pracy wychowawczo - politycznej rozpoczęło się w Niemczech w latach 1926—1928. Wydział oświaty przy ministerstwie spraw wewnętrznych w Berlinie pracę tę rozpoczął. Najpierw konsolidacja następowała w związku z zagadnieniami z dziedziny polityki zagranicznej. Młody obywatel niemiecki miał mieć zaszczepioną dokładną znajomość „krzywdy”, jaka spotkała Niemców przez traktat wersalski, i rozumieć dokładnie potrzebę rewizji traktatu i granic państwa. Potem dołączyły się do tych tez tezy militarne i finansowe: konieczność wewnętrznego uzbrojenia i niemożność wypłacenia długów. Zagadnienia doktryn społecznych, politycznych, ekonomicznych długo były w cień usuwane w kształceniu obywatelskiem. W latach 1924—1932 całą pracę nad wychowaniem obywatelskiem zaczęto nazywać „polityczną propedeutyką” (*politische Propädeutik*). Organizowano odpowiednie kursy dla nauczycieli, wydawano książki, broszury, czasopisma. Od roku 1932 w ideologii wychowawczej niemieckiej zaczęły coraz silniej i wyraźniej występować nowe kierunki nacjonalistyczne, ściślej „hitleryzm”, przełożony na język pedagogiczny. Zaczęła się też zmieniać treść pojęcia „obywatel”. Obok zagadnień z dziedziny polityki zewnętrznej i finansowych zaczęły występować problemy społeczne, kulturalne, ekonomiczne w oświeceniu narodowo-socjalistycznym. Wiązało się z tem coraz silniejsze uwojskowanie, zmilitaryzowanie wychowania. Problemy etniczne i rasy wystąpiły zarówno w materiale nauczania, jak i przy „selekcjonowaniu” przyszłych obywateli. Tak

¹⁾ Foerster Fr. W. *Politische Ethik und politische Pädagogik*. München, 1922.
Georg Kerschensteiner. *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. VI. wyd. 1929.

powoli od słowa „obywatel” przechodzą do pojęcia „hitlerowiec”, „nacjonal-socjalista”, podobnie jak stało się to od razu we Włoszech i Rosji.

Takie są ostatnie fazy wychowania obywatelsko-państwowego w Niemczech. Jeżeli głębiej wniknąć w istotę tych przeobrażeń, jakie zachodzą w ideologii wychowawczej państw wyżej wymienionych, to widzimy jasno, że powstaje ona i kształtuje się w dwu nurtach jakgdyby: w jednym stałym niezmiennym, który stanowi cechę specyficzną danego indywidualnego narodu czy państwa, i w drugim, który wynika ze współczesności, z chwili bieżącej, jej potrzeb i wydarzeń. Efekt ostateczny, t. j. ideał obywatela, ku ukształtowaniu którego zmierza dana państwowość, jest wypadkową tych dwu nurtów, tradycyj i rzeczywistości, indywidualności i współzależności od innych indywidualności, czy też tak zwanej przez Rousseau *dépendance de chose*.

4. Analiza zagadnienia. Wychodząc z założenia, że nie może być mowy o wychowaniu obywatelsko-państwowym *in abstracto*, że zawsze musi to zagadnienie być rozpatrywane w określonym czasie i przestrzeni, a co najważniejsze w określonym organizmie społecznym, czy państwowym, musimy stwierdzić, że i analiza tego zagadnienia musi być dokonana na konkretnie. Dla nas tym konkretem będzie wychowanie obywatelsko-państwowe w polskim państwie współczesnym.

Terminem „wychowania” możemy ogarniać przytem różne pokłady i grupy społeczne, możemy rozważać zagadnienia wychowania obywatelskiego całego społeczeństwa dorosłego. My jednak ograniczymy się do spraw, dotyczących wychowania dzieci i młodzieży, oraz do podstaw zasadniczych t. zw. oświaty pozaszkolnej. Należy sobie jednak zdawać sprawę z tego, że we współczesnym demokratycznym ustroju i przy zasadzie

jednolitego szkolnictwa ogarniamy przez to i wychowanie całego społeczeństwa.

Problemem, wysuwającym się na czoło rozważania, będzie zagadnienie celu, ku któremu w wychowaniu obywatelsko-państwowym zmierzamy. Nauczyliśmy się w pedagogii i dydaktyce ogólnej i szczegółowej rozróżniać różnego typu „cele”. Mówimy o „celu” szkoły wogóle, szkoły danego typu, o celach danego przedmiotu nauczania, celach danej lekcji, danej jednostki metodycznej, albo o celach np. religijnego, moralnego wychowania, lub o celach danego zabiełu jest to samo, i cele jakiejś organizacji wychowawczej. Przy takich rozważaniach często powtarzamy te same treści pojęciowe, np. celem nauczania historii jest m. in. i wychowanie dobrego człowieka i obywatela, ale i celem szkoły jest to samo, i cele jakiejś organizacji szkolnej można tak określić. Zakres realizacyjny będzie tylko we wszystkich tych wypadkach odmienny. Z drugiej strony może się zdarzyć, że przy takim ścisłym i drobiazgowym precyzowaniu celów można doprowadzić do pewnych przeciwstawności w wychowaniu jednego i tego samego osobnika (np. w związku z rozwojem uczuć narodowych a humanitaryzmem i t. d.). Dlatego też wychowanie jednostek i zbiorowości, wychowanie, opierające się o zrozumienie „strukturalnej” psychologii, nie może się liczyć z tą różnorodnością celów i każdemu z nich podporządkowywać pracę wychowawczą. Należy je sobie uświadomić, ocenić ich wartość bezwzględną i zastanowić się nad względnością wartości przy porównaniu ich ze sobą i przy jednoczesnej analizie. Wtedy spostrzeżemy, że rzeczy piękne same w sobie, przy realizowaniu lub przy uzgadnianiu z innymi, tracą cenę, następuje przewartościowanie wartości, rewizja poglądów, w pracy wychowawczej niesłychanie ważna. Przy dokonywaniu zaś tej rewizji mogłyby następować pewien chaos, gubienie wartościowych ogniw. Pod wpływem głośnych, pięknie brzmiących

haseł moglibyśmy zwracać uwagę zbyt jednostronnie na jedne tylko cele wychowawcze, pomijać drugie. Jakie więc będą kryteria przy ustalaniu hierarchii celów, przy wartościowaniu ich, odrzucaniu, selekcyonowaniu i t. d.? Gdzie szukać będziemy wskaźnika?

Wychowujemy przyszłego człowieka, widzimy więc przed sobą człowieka i przyszłość, które w pewnej mierze zależy od tego, jakim będzie ten człowiek. Najwyższym kryterjum dla nas ma być więc ten „idealny człowiek”. Słowa „idealny” używamy tu nie w znaczeniu potocznym, lecz głębszym. Chodzi nam o wartościową, a więc czynną, twórczą, dodatnią osobowość. Z chwilą, gdybyśmy rozpatrywali zagadnienie teoretycznie, myślelibyśmy tylko o „człowieku jako takim”, czy „samym w sobie” i o „przyszłości” w oderwaniu. Wtedy „idealny człowiek jako takiego” dorabiałby się wyższych struktur duchowych, byłby producentem i konsumentem rozsądnym dóbr duchowych i materialnych kultury współczesnej i przyszłej. Żyłby dla kultury i ludzkości, trochę w hedonistyczny sposób, jeżeli nie „po petronjuszowemu”, to z domieszką humanitaryzmu: „aby jemu było dobrze i z nim było dobrze”. Ponieważ jednak żyjemy nie *in abstracto*, ale *in concreto*, ponieważ ludzkość nie jest złożona z „Emilów” Rousseau’a, i cała rzeczywistość, otaczająca nas, woła o naszą pracę, nasz czyn — najwyższych kryterjów szukać będziemy gdzie indziej. Idealem naszym nie będzie „człowiek sam w sobie”, ani ostatecznym kryterjum ludzkość i kultura ludzkości.

Muszą istnieć jakieś konkretne granice i jakieś konkretne normy. Idealem naszym będzie obywatel państwa polskiego, świadomy, czynny i twórczy. Obywatel ten, jako człowiek, ma dorabiać się coraz wyższych struktur duchowych, ma być wartościową jednostką, o możliwie rozwiniętych indywidualnych zdolnościach i twórczości. Ma być w miarę sił i możliwości wy-

twórcą dóbr kulturalnych, materialnych i duchowych, a w każdym razie rozsądnym i wartościowym odbiorcą. Ma pracować nad narastaniem kultury państwa polskiego, a przez państwo polskie ludzkości. Ma dbać o rozwój struktury duchowej wszystkich obywateli państwa, o ich podniesienie moralne, a więc o rozrastanie się wyższe i pogłębianie duchowe państwa polskiego, a przez nie całej ludzkości. Ma szanować pracę i umieć pracować, a praca ta ma być rozumiana w znaczeniu fizycznym i umysłowym, jednostkowym i zbiorowym. Ma być sumiennym pracownikiem, ale i bojownikiem w myśl głębokich rozważań ś. p. ministra Sławomira Czerwińskiego: „Taki właśnie typ, typ bojownika i pracownika w jednej osobie — jest potrzebny naszemu odrodzonemu państwu, bo potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapalem walki stwierdzał swój czynny, szczyry patriotyzm”¹⁾.

Jeżeli uogólnić charakterystykę naszego ideału, to trzeba by żądać, by godził on w sobie pewne przeciwstawności. Ma być trzeźwym i rozsądnie patrzeć na życie, a jednocześnie to życie i siebie samego w razie czego umieć podporządkować imponderabiljom. Ma być gorącym patriotą, a jednocześnie człowiekiem humanitarnym, niefanatycznym i nie odnoszącym się z nienawiścią do obcych. Ma być żołnierzem i rozumieć, co znaczy żołnierska służba i honor tej służby, ale jednocześnie nienawidzić żołdactwa i widzieć „człowieka - indywidualność” pod bluzą szarego munduru. Ma z radością i entuzjazmem śpieszyć na pole walki, kiedy go wezwie ojczyzna, a jednocześnie rozumieć dobrodziejstwo pokoju i starać się o jego utrzymanie, szanować dobre stosunki Polski na terenie międzynarodowym. Ma być wreszcie pożytecznym członkiem własnego narodu, pracującym nad pomnażaniem własnej narodo-

¹⁾ Czerwiński op. cit. str. 43.

wej kultury, jednocześnie jednak szanować powinien kulturę narodów innych, szczególnie narodów, wchodzących w skład państwa polskiego. W świadomości tego obywatela winno pogłębić się przekonanie, że jest on człowiekiem określonego społeczeństwa, narodu i państwa, i że to ostatnie ogniwo oznacza dla niego pewną widoczną, jasną granicę jego przynależności, oraz, że jego istnienie i bezpieczeństwo rozstrzyga o losach społeczeństwa i narodu, a także całej kultury materialnej i duchowej, jaką obywatele tego państwa dziedziczą, lub wytwarzają.

Tak przedstawiałby się w ogólnych zarysach ideał współczesnej pracy wychowawczej w Polsce.

5. Realizacja wychowania obywatelsko-państwowego. W jaki sposób wychowanie obywatelsko-państwowe zamierza przystępować do realizowania tej pracy, budowania tego ideału?

Ponieważ polegać ono powinno na pewnym scaleniu jednostki ze społeczeństwem i państwem, musi rozpocząć się od dokładnego zaznajomienia się z tłem społecznym, z jakiego dana jednostka pochodzi. Wychowawca powinien więc doskonale poznać te środowiska, w których pracuje i z których pochodzą bądź dzieci, czy młodzież jego szkół, czy dorośli członkowie jego świetlic, lub też innych ośrodków oświaty pozaszkolnej. Praca badawcza socjologiczno-psychiczna powinna więc poprzedzać każdą planową pracę wychowawczą. Środowisko winno być zbadane pod względem ekonomicznym, społecznym, politycznym i kulturalnym, i to zarówno te zjawiska, te objawy, które tkwią w nim tradycyjnie (zwyczaje, przejawy i zdobycze kultury regionalnej), jak i te, które są wytworem zetknięcia się danego środowiska z wielkimi wydarzeniami współczesności (przewroty polityczne, gospodarcze i t. d.). Wychowawcy powinni przeprowadzać swą pracę badawczą przede wszystkim autopsyjnie, ale i pogłębiać ją o dane statystyczne i zaznajamiać się

z odpowiednią lekturą naukową, dotyczącą danego środowiska. Praca ta będzie przez nich wielokrotnie wykorzystana. Zaznajomią się ze środowiskiem jako wychowawcy, mający dać młodzieży wychowanie obywatelsko-państwowe, ale jednocześnie i dzieci i młodzież od pierwszej chwili prowadzić trzeba będzie przez to poznawanie środowiska, o ile cel ostateczny wychowania ma być osiągnięty.

Rok po roku, z dnia na dzień wychowankowie mają się uczyć czytać wielką księgę życia, która ich otacza. Prowadzić ich trzeba powoli od zrozumienia tego, czym jest ich własna gromadka rodzinna, klasowa, szkolna, do zrozumienia tego, czym jest grupa społeczna w szerszym znaczeniu (okrąg samorządowy), czym naród i państwo ostatecznie. Ogniwo państwowe zresztą ukazywać się powinno w jasnym i wyrazistym oświetleniu od pierwszych lat nauczania i wychowania, choćby w prostych, zwięzłych symbolach. Podobnie, jak z poznawaniem zjawisk społecznych, powinno się postępować z etapami pracy gospodarczej: najpierw jako przedmiot poważnej obserwacji wystąpi warsztat ojca, matki, ucznia, nauczyciela, sąsiadów, potem zbiorowości, gminy, aż do coraz bardziej skomplikowanych warsztatów pracy gospodarczej, samorządowej i państwowej.

Zagadnienie pieniądza i jego roli oświetlone być winno najpierw w małej gospodarce rodziny, sklepiu uczniowskim, nato, żeby poprzez zrozumienie racji i znaczenia wielkich instytucji oszczędnościowych wyjaśnić wreszcie gospodarkę pieniężną państwową. W taki sam sposób postąpimy z zagadnieniami kulturalnymi. Najpierw zbliżymy wychowanków do pewnych wybranych zjawisk, prostych, łatwych do zrozumienia i dostępnych przez ilustrację szkolną, książkę, muzykę i śpiew w szkole, potem zaznajomimy go ze skarbami kultury w środowisku. Często będą to skarby kulturalne, odrębne dla danego regionu

etnograficznego, lub dla danej mniejszości narodowościowej, czasem będą to przejawy kultury ogólnopolskiej. Zaznajomienie z kulturą „górných dziesięciu tysięcy”, kulturą literacką, tradycyjną polską, stanowiącą dorobek ubiegłych wieków i współczesności, winno stanowić ostateczne ogniwo i zamknięcie. Teraz wychowankowie winni zrozumieć, że to wszystko składa się na kulturę państwa polskiego¹⁾, które jest wykwitem różnych kultur środowiskowych, społecznych i narodowościowych.

Wszystkie wyżej rozważone zagadnienia stanowią kolejne etapy poznawczej strony wychowania obywatelsko-państwowego. Poznanie winno być dokonywane jednak nie tylko teoretycznie, ale i pogładowo. Ta sama zasada, która miała zastosowanie w stosunku do nauczyciela, obowiązuje tu i w stosunku do ucznia. Poznanie pogładowe realizuje się przez szereg racjonalnie pomyślanych i rozplanowanych wycieczek społecznych, organizowanych przez szkołę, czy ośrodek oświatowy. Wycieczki te w poszczególnych wypadkach mogą być zastępowane, lub uzupełniane wywiadami społecznymi. Za temat tego rodzaju wycieczki, czy wywiadu w równej mierze służyć może zjawisko społeczne, jak gospodarcze, polityczne, kulturalne. Każde z nich musi być rozpatrywane pod kątem przynależności danego zjawiska do współczesności, a więc nie historycznej, czy artystycznej jego wartości, co jest przedmiotem wycieczki innego typu. Poza tem ważną w nich rzeczą nie są zmiany, jakie zachodzą w obserwowanym przedmiocie (np. warsztaty przetwórcze) i produkcie, lecz to, jak i w jakich warunkach pracuje tam człowiek i jaką rolę dany ośrodek spełnia w życiu społeczeństwa i państwa.

Zarówno poznanie teoretyczne, jak i pogładowe, to jednak tylko jedna strona wychowania obywatelsko-państwo-

wego; samo poznanie nie decyduje o wartości obywatela. To mu daje dopiero „świadomość”; na to, żeby był czynnym i twórczym, potrzeba jeszcze czego innego.

Do działania i czynu społecznego i obywatelskiego przygotować można tylko przez **d z i a ł a n i e i c z y n**. Winny się one zaczynać już w pierwszych momentach pracy wychowawczej i towarzyszyć stale poznaniu teoretycznemu i pogładowemu. Jednej pracy od drugiej absolutnie **o d d z i e l a ć n i e m o ż n a**, bo albo jedna będzie oderwaną od życia i czynu (poznanie), albo drugie będzie błakającym się i nieświadomem.

Do czynu i aktywności obywatelskiej prowadzić należy poprzez współzycie i aktywność społeczną, zaczynając od najmniejszej grupy społecznej. Zachowanie się jednostki w życiu rodzinnym, klasowym, szkolnym, na terenie t. zw. „band” czy „kótek” jest już przygotowaniem do czynnego jej życia społecznego i jest zapowiedzią rodzaju jej postawy wobec życia społecznego, a potem państwowego. Wychowawca obserwuje typy, indywidualności w tych drobnych przykładach działania społecznego, które umożliwiają sublimowanie pewnych instynktów, rozwój innych i t. d. Do tego celu służą różne formy sztucznego życia społecznego, tworzone przez wychowawców, czasem pozornie spontanicznie przez młodzież, jak samorządy, organizacje młodzieży i t. d. Są to jakby uzupełniające kółka w maszynie życia społecznego, które pomagają wyzwolić się pożytecznym instynktom społecznym; z nich kiedyś przerzucone pasy transmisyjne pozwolą skierować energję wychowanków na wielką pracę społeczną, wykonywaną dla dobra całego państwa. Przy rozbudowywaniu form życia społecznego zarówno w życiu szkolnym, jak i w pracy oświatowej, trzeba mieć na uwadze, by nie nastąpił przerost tych uzupełniających kótek, t. j. sztucznie stwarzanych organizacyj. Nie ilość ich

¹⁾ Mowa tu o kulturze duchowej.

bowiem stanowi o owocności pracy; pozostaje ona czasem w wprost odwrotnym stosunku: im więcej organizacji, tem prace w nich mniej pożyteczne. Należy zdawać sobie sprawę, że przede wszystkim dobrze spełniana praca i wartościowe społeczne współzycie w starszych grupach społecznych, jak rodzina, klasa, czy szkoła, stanowi zasadniczą podstawę do stworzenia czynnego i twórczego obywatela. Jego praca obowiązkowa, jego stosunek do tych ludzi, z którymi się styka na codzień, to przede wszystkim sprawdzian jego postawy społecznej i obywatelskiej. Nie będzie człowiek pożyteczny dla państwa, jeżeli wyhodujemy w nim instynkty społeczne i przygotujemy go do czynu społecznego tylko „od święta”, „na wynos” — dla rozrostu tej czy innej organizacji i dla zaspokojenia jej, czy jego ambicji.

Świadomy, czynny i twórczy obywatel nie wychowa się jednak tylko na samych wiadomościach, umiejętnościach i sprawnościach. To wszystko będzie mało warte, jeżeli nie narodzi się w nim i nie rozwiną odpowiednie uczucia obywatelskie. Nie można two-

żyć żadnych przepisów, wzorów i planów w kształtowaniu uczuć miłości ojczyzny, czci i szacunku dla państwa. Zewnętrzne oznaki i symbole, chorągwie, orły i portrety są pustym dźwiękiem, jeżeli nie towarzyszy im coś, co nie da się zważyć i zmierzyć, coś, co nie podlega ocenom, stopniom, kontroli i wizytacji. Tem czemś jest atmosfera wychowawcza, nastrój, który pozwala i umożliwia wytwarzanie się uczuć w wychowankach. I znowu nie może być przepisu, umowy, regulaminu na wytwarzanie tego nastroju, czy tej atmosfery. Można tylko czynić zastrzeżenia negatywne: atmosfery tej nie stworzą sentymentalne i czułe, łzami oblane przemowy, ani entuzjastyczne wykrzyki, ani deklamowane hasła, ani ostry nakaz i „gniew zgóry”. Raczej swoboda i naturalność, wesołość często, a odpowiednia powaga i skupienie w ważnych chwilach. Najważniejszym zaś chyba jest ten „przepis” Montesquieu'go, dotyczący wzbudzenia miłości do ojczyzny: „ale iżby dzieci mogły ją czuć, istnieje jeden niezawodny sposób: a to, a by ojcowie czuli ją sami”.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. FOERSTER FR. W.: Etyka a polityka. Lwów. Gubrynowicz i Syn, 1926.
2. BYSTRON J. ST.: Szkoła i społeczeństwo. Warszawa. Naukowe Tow. Pedagogiczne. Skład główny Książnica-Atlas, 1930.
3. SKWARCZYŃSKI A.: Myśli o nowej Polsce. Warszawa. Wydawnictwo Droga, 1931.
4. SKWARCZYŃSKI A.: Podstawy pracy w zespole. Warszawa. Odbitka z tygodnika „Jutro Pracy”, 1932.
5. GENTILE G.: Reforma Wychowania, przeł. Marja Stecka. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas, 1932.
6. POD ZNAKIEM odpowiedzialności i pracy. Dziesięć wieczorów. Pod redakcją Skwarczyńskiego Adama. Wydawnictwo „Droga”. Warszawa, 1933.
7. BYSTRON J. ST.: Uspołecznienie szkoły i inne szkice. Warszawa. „Biblioteka wychowawcza M. Arcta”, 1933.
8. OSTROWSKI J.: Najjaśniejsza Rzeczypospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży. Lwów. Państwowe wydawnictwo książek szkolnych, 1933.
9. CZERWIŃSKI S.: O nowy ideał wychowawczy. Warszawa. Wydawnictwo Towarzystwa Kultury i Oświaty, 1934.
10. DRZEWIECKI ST.: Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach. Warszawa. Gebethner i Wolf, 1934.
11. SKWARCZYŃSKI A.: Wskazania. Wydawnictwo „Straży Przedniej”, 1934.
12. JĘDRZEJEWICZ J.: Wychowanie państwowe. „Zrąb”. R. I, tom 3.
13. BALICKI J.: Wytyczne wychowania państwowego

w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej. Warszawa. „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania, oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich”. R. III, z. 2 (4). 14. „ZRĄB”, kwartalnik (komplet).

15. KERSCHENSTEINER G.: Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung Leipzig, Berlin, 1929. B. G. Teubner. 16. KRIECK E.: Die deutsche Staatsidee Leipzig Armanen Verlag, 1934. 17. SCHWEDTKE K.: Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht Frankfurt a/M. Moritz Diesterweg, 1934. 18. Vergangenheit und Gegenwart (komplet). Leipzig, Berlin. B. G. Teubner.

WYCHOWANIE INTELEKTUALNE

napisał

Dr. KAZIMIERZ SOŚNICKI

PRZEDMIOT WYCHOWANIA INTELEKTUALNEGO: INTELIGENCJA.

1. Główne zagadnienia wychowania intelektualnego. Wychowanie intelektualne jest wychowaniem inteligencji człowieka. Takie określenie, które często bywa używane w wielu rozprawach i artykułach z tej dziedziny, tylko wtedy nie stanie się tautologią, jeśli zdołamy wyjaśnić bliżej, co należy rozumieć przez inteligencję, jakich właściwości ma ona nabrać dzięki wychowaniu, oraz jakimi sposobami i środkami trzeba się posługiwać w czynnościach wychowawczych, aby jej nadać te właściwości. Innymi słowy, całość zagadnień, związanych z wychowaniem intelektualnym, rozpada się na trzy zasadnicze grupy, a mianowicie: 1) zagadnienia, dotyczące przedmiotu, który ma podlegać wychowaniu, a więc inteligencji, 2) zagadnienia celu wychowania, którego treść stanowią pożądane jej właściwości i 3) zagadnienia środków i metod wychowania.

2. Pojęcie inteligencji. Teoretyczne rozmyślenia i eksperymentalne badania nie doprowadziły dotychczas do jednego, ogólnie przyjętego określenia tego terminu. Zestawienie różnych jego określeń znajdziemy u W. Sterna, K. Nassri i E. Meumanna. Pod względem pojmowania tego, co to jest inteligencja, istnieją dwa, zasadniczo różne od siebie, poglądy. Jedni sądzą, że inteligencję stanowi

suma lub ogół pewnych uzdolnień, czy też funkcyj o charakterze intelektualnym, jak np. pamięć, wyobrażenia, zdolność sądzenia i t. p. Pojmują oni inteligencję w sposób, który możemy nazwać *sumarycznym*. Inni natomiast są przekonani, że inteligencja jest pewną zdolnością centralną, jakgdyby stanowiącą podkład dla tamtych specyficznych dyspozycji. Zwolennicy tego poglądu posługują się pojęciem *ogólnej inteligencji*.

3. Pojęcie inteligencji sumarycznej. Do tych, którzy uważają, że inteligencję stanowi tylko suma uzdolnień intelektualnych, należy zaliczyć Th. Ziehen'a, A. Bain'a i A. Binet'a.

Według Ziehen'a inteligencję stanowią różnego rodzaju uzdolnienia, pozostające we wzajemnych związkach ze sobą. Istnieniu inteligencji ogólnej, jako odrębnej zdolności umysłowej, Ziehen zaprzecza. Specjalne uzdolnienia, stanowiące w sumie inteligencję, dają się zebrać w trzy oddzielne grupy, a mianowicie: *pamięć, ideacja i kombinowanie*. Pamięć nie jest jedną zdolnością, ale obejmuje właściwie cały szereg różnych uzdolnień, jak pamięć obrazów wzrokowych, głosów, ruchów i t. p.; nawet pamięć wzrokowa stanowi znowu pewien zbiór różniących się jeszcze uzdolnień, gdyż jak wykazuje pa-

tologia, zaburzenia mogą dotyczyć tylko pamięci obrazów słownych, lub tylko obrazów przedmiotowych i t. p. Podobnie ma się rzecz z innymi objawami pamięci. Jest to zatem grupa bardzo odmiennych uzdolnień. — Ideacja polega na tworzeniu pojęć. Może ona prowadzić do pojęć różnego rodzaju, a więc np. do pojęć części i cech, postaci, rzeczy, stosunków i t. d. Sama funkcja ideacji jest również czynnością złożoną. Znajdujemy tu czynności syntetyzowania, analizowania i porównywania. — Wreszcie zdolność kombinowania polega na tworzeniu nowych szeregów lub połączeń myślowych, wyprodukowanych przez nas w sposób twórczy, w przeciwstawieniu do reprodukcji pamięciowej. Wśród różnych rodzajów kombinowania trzeba wyróżnić kombinacje logiczne, przy których najważniejszą rolę odgrywają stosunki formalne.

W ten sposób Ziehen obejmuje terminem „inteligencja” ogół różnorodnych uzdolnień umysłowych. Badanie inteligencji polega też według niego jedynie na oddzielnym badaniu każdego z nich, a oczywiście wychowanie intelektualne skutek tego musi też nabrać pewnego specyficznego wyglądu.

Podobnie pojmuje inteligencję w sposób sumaryczny A. Bain. Uważa on ją za zdolność lub proces złożony, w którym znajdziemy dwa bardziej proste składniki, a mianowicie: zdolność nabywania treści i zdolność operowania nimi. Zdolność nabywania treści jest pamięcią. Bain uważa ją za podstawowy składnik inteligencji, a zarazem wszelkiego nauczania. Jest ona koniecznym warunkiem umysłowego wzrastania człowieka. Jako „plastyczna lub zatrzymująca funkcja mózgu” pamięć jest objawem najwyższej aktywności nerwowej. — Inne zdolności i funkcje, polegające na operowaniu materiałem, który został zatrzymany przez pamięć, zajmują już tylko drugorzędne miejsce, gdy idzie o napięcie energii nerwowej. Stąd to można spotkać wysoki ich poziom nawet u starego człowieka,

kiedy funkcja zatrzymywania w pamięci już wyraźnie zanika. Zdolności i funkcje operowania materiałem, zatrzymanym w pamięci, są też różnorakie. Można je objąć jednym ogólnym terminem sądzenia. Szczególnie podkreśla Bain trzy odmiany tej funkcji: **r o z r ó ż n i a n i e**, **u c h w y t y w a n i e p o d o b i e ń s t w** i **k o m b i n o w a n i e**.

Chociaż według Binet'a umysł stanowi pewną syntetyczną jedność, to jednak obraz inteligencji człowieka możemy otrzymać tylko w ten sposób, że określimy pewne jego bardziej szczegółowe funkcje umysłowe. Jest ich cztery: **p o j m o w a n i e**, **w y n a l a z c z o ść**, **k i e r o w n i c t w o** i **c e n z u r a** n a s z e g o m y ś l e n i a. Pojmowanie polega na uchwyceniu i zrozumieniu istotnych znaczeń, jakie posiadają przedmioty i zdarzenia. Wynalazczość jest zdolnością odkrywania nowych elementów, dołączających się do już znanych. Kierownictwo myśli polega na tem, że wyznaczamy im pewien porządek w ich przebiegu, usuwając w ten sposób ich dowolność, cenzurę zaś stanowi ocena, czy porządek myśli prowadzi do wyznaczonego celu, oraz odpowiedni ich wybór. Mamy tu więc znowu do czynienia z rozłożeniem inteligencji na poszczególne uzdolnienia umysłowe, których ona jest sumą.

Przytoczyliśmy powyżej kilka przykładów rozkładania inteligencji w znaczeniu sumarycznym na poszczególne dyspozycje lub funkcje intelektualne. Takiemu pogładowi na nasze życie umysłowe, jako na twór złożony z różnych elementów, często zarzucano, że prowadzi on do „mozajkowego” pojmowania tego życia. W każdym razie takie zapatrywanie na istotę inteligencji, dając pewien właściwy sobie obraz naszego życia umysłowego, musi z natury rzeczy spowodować całkiem inne ujęcie zagadnienia wychowania intelektualnego, niż drugi pogląd, który uważa inteligencję za zupełnie odrębną zdolność, nie dającą się rozdzielić na poszczególne skład-

niki. Musimy się tedy zaznajomić z tem nowym pojęciem inteligencji.

4. **Pojęcie inteligencji ogólnej.** Dru-gie pojęcie znajdujemy przedewszyst-kiem u tych psychologów, którzy w na-szem życiu duchowem dopatrują się objawów pewnej całości i, wykluczając atomizm psychologiczny, skłaniają się raczej do takiego obrazu naszego życia psychicznego, w którym nad jego skład-nikami przeważa pewien czynnik cen-tralny. Pojmują oni inteligencję jako oddzielną zdolność lub funkcję, posiadającą pewien globalny charakter w sto-sunku do szczegółowych uzdolnień umy-słowych. Na czele tych kierunków psy-chologicznych stoi w Europie przede-wszystkiem W. Stern, a w Ameryce C. Spearman. Na teren pedagogiki przeszczepił to nowe pojęcie intelligen-cji w pierwszym rzędzie E. Meumann. Oczywiście inteligencja ogólna nie jest pojmowana w zupełnie jednakowy sposób przez wszystkich zwolenników tej teorii. Zasadniczo jednak w pojęciu jej znaj-dziemy u nich następujące podstawowe właściwości:

a) Jest ona zdolnością lub funkcją o charakterze ogólnym. Według Sterna ten ogólny charakter odróż-nia ją od poszczególnych „talentów”, np. do języków, muzyki, matematyki i t. p. Stanowią one specjalne uzdolnienia do pewnych określonych funkcji i treści, i stąd są to zdolności „materjalne”, gdyż najważniejszą ich charakterystyką jest sama treść; tymczasem inteligencja obja-wia się wśród najrozmaitszych warun-ków i na różnych terenach, niezależnie od treści szczegółowych uzdolnień. Jest więc ona zdolnością „formalną”. Ogólność inteligencji jest zatem według Sterna połączona z jej formalnym cha-rakterem. — Inaczej tę ogólność rozumie Spearman i jego współpracownicy. Dostrzegają oni, że pomiary różnych szczegółowych uzdolnień wykazują dużą wzajemną korelację. Kto na jednym te-renie (np. na terenie rozróżniania wy-sokości dźwięków, dodawania liczb, uzu-

pełniania luk w tekście, szybkości czyta-nia, pisania, rachowania) wykazuje wy-soki stopień osiągnięć, ten posiada równie wysoki ich stopień na jakimś innym tere-nie. Ta równomierność wysokich osią-gnięć na różnych terenach życia umysłowego dowodzi, że istnieje pewien odpowiadający im czynnik centralny, który w nich się równomiernie przejawia, nie-zależnie od szczegółowych warunków i treści tych różnych terenów. Jest to czynnik natury fizjologicznej i jest on związany z wyższem funkcjonowaniem systemu nerwowego, jako całości. Wyż-szy stopień energii tego sy-stemu nadaje wszystkim szczegółowym funkcjom, czy też zdolnościom pewien wyższy, ogólny poziom. Istnieje zatem bezsprzecznie ogólna inteligencja, jako ogólna zdolność, stanowiąca o wysoko-ści poziomu poszczególnych osiągnięć człowieka w różnych dziedzinach umy-słowych (*general intelligence, general ability*). — Meumann wreszcie widzi jej ogólność w tem, że stanowi ona „or-ganizację całości życia umysłowego”, że nadaje mu pewien wyższy poziom i wyż-sze zabarwienie jakościowe. Wysokość poszczególnych uzdolnień, wziętych od-dzielnie od siebie, nie stanowi jeszcze o wysokości inteligencji: można więc np. mieć dobrą pamięć lub dokładną spo-strzegawczość, a mimo to nie zasługiwać jeszcze na miano inteligentnego. Dopiero pewna charakterystyczna, zwarta organi-zacja tych uzdolnień, pewne przeniknię-cie całego naszego życia umysłowego przez zdolność samodzielnego, oryginalnego i produktywnego myślenia stanowi o poziomie inteligencji. Ogólny charakter inteligencji polega zatem według Meumanna na tem, że nasze myślenie, posiadające pewne charakterystyczne właści-wości, poprzednio wymienione, a miano-wicie samodzielność, oryginalność i pro-duktywność, organizuje i prze-nika poszczególne funkcje umy-słowe.

b) Inteligencja jest zdolnością my-slenia. Stern i Meumann określają

ją wprost jako zdolność myślenia. Ta jej właściwość jest szczególnie ważna dla Meumanna, gdyż przy jej pomocy odróżnia on ją od innych pól naszego życia psychicznego, a więc nie tylko od jego strony emocjonalnej i wolicjonalnej, ale też od innych dyspozycji intelektualnych, jak spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnia. Myślenie jest dla niego równoznaczne z wydawaniem sądów. Istotą ich jest czynność odnoszenia i ustosunkowywania do siebie poszczególnych przedstawień. Także dla wielu innych psychologów, jak dla E. Claparède'a i H. Delacroix, inteligencja jest złączona z myśleniem.

c) Prawie zupełna zgoda panuje co do tego, że inteligencja jest zdolnością przystosowywania się do nowych warunków i sytuacji. Stern określa ją wprost w ten sposób, podnosząc tę okoliczność, że nowość sytuacji

jest szczególnie charakterystyczna dla inteligentnego przystosowywania się. Jeżeli sytuacje się powtarzają i wymagają czynności już nam znanych i przez nas odtwarzanych, to wtenczas czynna jest pamięć, a nie inteligencja. Zjawia się ona dopiero tam, gdzie nowa sytuacja wytwarza nowy problem i potrzebę nowego sposobu reagowania ze strony jednostki. W ten sposób *t w ó r c z o ś ć* staje się dla Sterna podstawową właściwością inteligencji, w przeciwstawieniu do odtwórczości pamięciowej. Rys „nowości” jest wprawdzie w różny sposób podkreślany u wielu innych psychologów; zawsze jednak znajdujemy go w pewnej formie, gdy mówią o inteligencji. Tak np. Meumann żąda, aby inteligencja wykrywała nowe idee i prawa, a behaviorysty widzą jej przejawy w przystosowaniu się do nowych sytuacji.

CELE WYCHOWANIA INTELEKTUALNEGO.

5. Inteligencja sumaryczna a zadania wychowania intelektualnego. Te dwa, tak różne od siebie poglądy na to, czym w istocie jest inteligencja, muszą wywierać zdecydowany wpływ na kształtowanie się celów wychowania intelektualnego. Zgóry możemy się spodziewać, że na te cele inaczej będą się zapatrywać ci, którzy uważają inteligencję za ogół lub sumę uzdolnień intelektualnych, inaczej zaś ci, którzy dopatrują się w niej pewnego czynnika centralnego, całościowego nasze życie umysłowe i stanowiącego o wysokości jego poziomu.

Rozumienie inteligencji w sposób *sumaryczny* musi powodować to, że za zadanie wychowania intelektualnego uważamy dążenie do możliwie wysokiego rozwoju poszczególnych uzdolnień intelektualnych. Zarówno doświadczenie potocznego życia, jak też eksperymentalne badania psychologiczne okazują, że taki rozwój poszczególnych dyspozycji umysłowych

jest możliwy. Jeżeli powtarzamy pewną czynność umysłową, to łatwo spostrzegamy, że czynność ta, początkowo nowa i trudna, w miarę powtarzania staje się coraz łatwiejsza. Tempo wykonywania jej wzrasta przy równoczesnym zmniejszaniu się ilości popełnianych błędów. Następuje zjawisko wprawy. Badania eksperymentalne dowodzą, że początkowe powtórzenia przynoszą z sobą bardzo znaczną poprawę osiągnięć, przy końcowych natomiast to polepszenie maleje, aż w końcu dochodzi do takiego stanu, że wykonywanie dalszych ćwiczeń nie wpływa już wcale na doskonalenie się odpowiadających im funkcji. Istnieje zatem pewna górna granica doskonałości, do której wprawa może doprowadzić i której jednostka już nie może przekroczyć. Miejsce tej górnej granicy jest różne, zależnie od rodzaju czynności i od osobnika. Istnieje zatem w nas indywidualna rozpiętość wykształcalności naszych dyspozycji i funkcji. Kto uznaje,

że inteligencja jest sumą szczegółowych uzdolnień umysłowych, ten zarazem musi żądać, by wychowanie intelektualne stało się takim właśnie ćwiczeniem tych szczegółowych uzdolnień, któreby doprowadziło każde z nich, oddzielnie i niezależnie od innych, do najwyższej granicy możliwego jego rozwoju.

Tę myśl, że tak powinien wyglądać cel wychowania intelektualnego, znajdujemy wyraźnie wypowiedzianą u Binet'a. Mówi on o „ortopedji umysłowej”. Celem jej jest osiągnąć możliwie wysoki rozwój odpowiednich dyspozycji i czynności intelektualnych. Dlatego stosuje on specjalne ćwiczenia dla rozwoju uwagi, zdolności obserwowania, pamięci, zdolności sądenia, pojmowania i t. p. i stara się ułożyć możliwie pełny plan odpowiednich ćwiczeń dla każdej z tych funkcji oddzielnie. Ortopedja umysłowa, podnosząc poziom każdej z funkcji z osobna, ma zarazem uczynić sprawniejszą całość umysłu człowieka.

Takie zapatrywanie na cel wychowania intelektualnego z natury rzeczy musi prowadzić do przywiązywania małej wagi do samej treści wykształcenia. Przecież na czoło wysuwa się tu rozwinięcie do możliwie wysokiej miary samych uzdolnień, jako takich; dlatego też materiał, na którym ich ćwiczenie ma się odbywać, musi się stać czemś drugorzędnym. Jest on dobierany tak, by dawał sposobność do możliwie celowego podnoszenia poziomu uzdolnień, a więc np. względy na potrzeby praktyczne, na zaznajomienie się z kulturą otoczenia i otaczającym życiem mają małe znaczenie dla jego doboru. Przeważa tu subiektywny i psychologiczny punkt widzenia, a nie obiektywny, powołujący się na potrzeby zdeterminowane przez warunki pozapsychiczne. Ponieważ idzie raczej o same funkcje i uzdolnienia, niż o materiał, który ma stanowić dla nich podłoże, przeto sumaryczne pojmowanie inteligencji prowadzi raczej do formalnego charakteru

wychowania intelektualnego, niż do materializmu dydaktycznego.

Istnieje jeszcze inna konsekwencja tego poglądu: skoro sama treść w ćwiczeniu odrębnych dyspozycji schodzi na plan drugi i skoro podkreśla się ich rozwój formalny, to sprawa metody postępowania przy tego rodzaju ćwiczeniach staje się czemś bardzo ważnym. Metodyzm w wychowaniu intelektualnym, łącząc się z jego formalizmem, wysuwa się wówczas na czoło.

6. Inteligencja ogólna a możliwość wychowania intelektualnego. Zupełnie inaczej muszą się przedstawiać cele wychowania intelektualnego, gdy zapatrujemy się na inteligencję jako na zdolność ogólną i żądamy, aby nasze myślenie posiadało te właściwości, których wymagają od inteligencji ogólnej jej zwolennicy. Przedewszystkiem powstaje tu zagadnienie, czy tak pojmowaną inteligencję można rozwijać i kształcić. Wątpliwości pod tym względem pochodzą z dwóch źródeł: nasuwa je zarówno eksperyment psychologiczny, jak pewne właściwości, włączone w istotę tego pojęcia.

Eksperyment psychologiczny, stosowany do poszczególnych dyspozycji, przy możliwie daleko idącej izolacji ich od siebie, zmierza głównie do tego, aby określić ilościowo ich przyrost lub ubytek. Rezultaty ćwiczenia i stopień osiągniętej wprawy pragnie eksperyment mierzyć ilością zadań, trafnie wykonanych w pewnym określonym czasie, lub ilością popełnionych błędów. Co do jakości, zadania te powinny być zresztą możliwie równe i utrzymane na tym samym poziomie. Ograniczenie tego rodzaju badań ściśle do ich strony ilościowej jest konieczne dlatego, ponieważ wszelka jakościowa zmiana stanowi przeskok do innej dyspozycji, niż ta, którą badaliśmy początkowo.

Tymczasem inteligencja ogólna nie daje się ująć w takie ilościowe rezultaty. Testy dla jej badania, ułożone przez Bineta i Simona, czy Termiana i Boberta-

ga, są różne dla każdego wyższego roku życia, lecz znajdujemy w nich przede wszystkim różnice jakościowe, a nie ilościowe. „Każdy stopień wieku jest tutaj scharakteryzowany nie przez wyższy ilościowo zasięg w dziedzinie, która poprzednio doprowadziła do mniejszych wyników”, mówi Stern, „ale przez zjawienie się nowego rodzaju form osiągu, przedtem wogóle nieistniejących (np. rozumienie abstrakcyjnych pojęć), lub przez jakościowo nowe zwroty dotychczasowych rodzajów osiągnęć”.

Ten jakościowy rozwój inteligencji ogólnej, stanowiący podstawową jej właściwość, która różni ją zasadniczo od ilościowego wzrostu inteligencji summarycznej, otwiera przed wychowaniem intelektualnym zupełnie nowe horyzonty, jak to niebawem zobaczymy, ale też i pewne trudności. Zajmijmy się najpierw trudnościami.

Psychologia eksperymentalna mimo wszystko stara się jakościowe zmiany inteligencji ująć w pewien ilościowy obraz. W tym celu posługuje się określeniem „wieku inteligencji” (*w. i.*) oraz „ilorazem inteligencji” (*i. i.*), który uzyskamy, dzieląc wiek inteligencji przez wiek życia dziecka. Badania, zwłaszcza Termana, wykazały, że gdy obliczymy iloraz inteligencji dla pewnego dziecka w określonym wieku życia, a później dla tego samego dziecka w wieku starszym, to w przeważającej ilości wypadków różnica tych ilorazów waha się mniej więcej o 5 punktów w górę lub w dół (gdy *i. i.* normalnego rozwoju wynosi 100 punktów). Świadczy to wyraźnie o stałości ilorazu inteligencji. Większą rozpiętość wahań *i. i.* spotykamy tylko u dzieci anormalnych. Z tej stałości *i. i.* możnaby wnosić o niemożliwość rozwijania inteligencji ogólnej drogą wychowania. Zważmy bowiem, że testy inteligencji unikają wszystkiego, coby pochodziło z wiadomości szkolnych lub nabytych z praktycznego życia, i co byłoby następstwem ćwiczenia i wprawy. Starają się one zba-

dać poziom inteligencji możliwie w zależności tylko od jednego czynnika: od wieku dziecka. Ponieważ *i. i.* okazuje się względnie stałym, niezależnym od wieku dziecka, możnaby sądzić, że żadne okoliczności życia, ani doświadczenie, ani nauka nie wpływają na jej rozwój. Ilościowa bowiem stałość *i. i.* wskazywałaby na jakościową stałość samej inteligencji. Stąd można mieć wątpliwość, czy przyda się na co mówić o wychowaniu intelektualnym, skoro eksperyment okazuje, że zarówno zdolni, jako też średnio lub słabo rozwinięci umysłowo zasadniczo pozostają przez całe swoje życie wciąż na jednym poziomie. Wszelkiej nauce należałoby wtenczas przypisywać znaczenie jedynie dla ilościowego a nie dla jakościowego rozwoju umysłowego.

Ta wątpliwość jednak okazuje się nieuzasadniona, gdy rozważymy, jakie jest istotne znaczenie stałości *i. i.* Przecież testy inteligencji są dostosowane do wieku. Poziom więc ich jakościowej strony wzrasta z wiekiem. W ten sposób w układzie i w doborze ich treści jest już przewidziany i uwzględniony jakościowy wzrost inteligencji, spowodowany przez doświadczenie życiowe i wychowanie. Ten fakt, że *i. i.* zachowuje tę samą wielkość dla różnych lat życia u tego samego osobnika, świadczy zatem tylko o tym, że testy, na podstawie których został on obliczony, są dobrze dobrane do naturalnego wzrostu inteligencji, postępującego z wiekiem w pewnych jednostajnych warunkach zewnętrznych, zachowujących względną trwałość. Stałość wyników badania, wyrażająca się w stałości *i. i.*, dowodzi, że narzędzie, którym się przy badaniu posługujemy, jest dobrze urządzone, ale wcale nie dowodzi jakościowej niezmienności inteligencji. Jej wzrost jakościowy został tu wciągnięty w samą treść testów. Na taką interpretację znaczenia stałości *i. i.* wskazuje słusznie W. Peters. Trzeba i to zaznaczyć, że wpływ nauki szkolnej i życia nie jest zupełnie wyeliminowany z testów. Rosnąca z wiekiem ich trudność w gruncie rzeczy mieści

w sobie wpływy nauki i doświadczenia, nabytego wraz z upływem wieku życia. Jeśli trudniejszy test, przeznaczony dla wyższego wieku życia, wymaga głębszego rozumowania lub bardziej ogólnych pojęć, to wprawdzie nie zmierza on do tego, by osoba badana reprodukowała treść rozumowania lub treść pojęć, czerpanych z nauki, ale liczy się z tem, że te funkcje umysłowe dzięki pewnemu wpływowi czasu, a właściwie dzięki doświadczeniu i ćwiczeniu, które w tym czasie nastąpiły, zyskały jakiś nowy poziom, że zaszły w nich zmiany nie tylko ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe. Tak więc całe urządzenie badania poziomu inteligencji ogólnej zapomocą testów nie tylko nie wskazuje na niemożliwość wychowania intelektualnego, ale wprost przeciwnie jest ono właśnie oparte na tej zasadniczej myśli, że wychowanie to się odbywa, że dzięki wpływom życia i nowym doświadczeniom inteligencja rozwija się pod względem jakościowym. Należy tedy oczekiwać zmiany *i. i.*, gdy się zmienią warunki życia. Słuszność tego oczekiwania potwierdzają badania nad inteligencją dzieci, przeniesionych do odmiennego środowiska. Tak więc zmiana środowiska wychowawczego przyczynia się w 17% do zmiany *i. i.* i sięga do 20 punktów jego przyrostu lub obniżenia się, zależnie od podwyższenia się lub obniżenia poziomu życia otoczenia wychowawczego.

Inne powątpiewanie w możliwość wychowania intelektualnego zjawia się w związku z jedną z istotnych właściwości inteligencji ogólnej, mianowicie w łączności z tem, że ma nas ona uzdolniać do nowego sposobu reagowania. Powstaje stąd zagadnienie, jak można wpływać na jej rozwój, skoro idzie tu o *oryginalność* myślenia i postępowania. Inteligencja wymaga naszej twórczej postawy, a twórczość może być jedynie właściwością wrodzoną i nie może stać się czemś nabytem przez ćwiczenie. W żądaniu wychowania intelektualnego tkwi zatem pewna paradoksalność,

którą zauważył E. N. H e n d e r s o n. Nauczanie według Hendersona jest wypełnione czynnościami reprodukcyjnymi, podczas gdy „rozum” jest twórczością. Jeżeli więc mówimy o wychowaniu intelektualnym, to właściwie pragniemy funkcje reprodukcji podstawić w miejsce funkcji twórczych, co jest niemożliwością. Podobne myśli, podające w wątpliwość możliwość wychowania intelektualnego, mogą nam nasunąć rozważania E. C o p e i' a. Badając bowiem zjawienie się „t w ó r c z e g o m o m e n t u” (*der fruchtbare Moment*), który dzięki nowości pomysłu pozwala nam rozwiązać zjawiające się przed nami zagadnienie, Copei przyznaje, że wprawdzie moment twórczy może być przygotowany i ułatwiony przez różne czynniki a więc przez wiedzę, doświadczenie badania i poszukiwania, które porządkują i zbierają wszystko, co jest związane z zagadnieniem i co zmierza do jego rozwiązania, lecz mimo to między tem stadjum przygotowawczem a zjawieniem się właściwego, nowego i odkrywczego pomysłu — jest przepaść. Twórczości nie da się nauczyć, a przecież ona właśnie odgrywa najistotniejszą rolę w myśleniu inteligentnem.

Tego rodzaju powątpiewania w możliwość wychowania intelektualnego nie są uzasadnione. Oczywiście, nie można nauczyć twórczości, jeżeli kto termin „nauczyć” rozumie w znaczeniu: uzdolnić do reprodukcji. Lecz nauczanie może też polegać na czemś innem, a mianowicie na *stwarzaniu* pomysłów *innych warunków* dla zjawienia się twórczości, i to twórczości, wykazującej pewne określone cechy. Stwarzając odpowiednie warunki dla samodzielnego myślenia przez to, że pozwalamy pewnym zagadnieniom wyłonić się w umyśle ucznia, że pobudzamy go do poszukiwań i ułatwiamy ich pochód, że podsuwamy treść, potrzebną do rozwiązania zagadnienia, że potrafimy podsycać w nim uczucia napięcia i niepokoju, które prą do poszukiwania rozwiązań,

i przez to, że wykonujemy inne podobne czynności, przysposabiamy go w istocie do uczynienia ostatecznego, twórczego kroku. Nauczanie polega wówczas na pewnej działalności przygotowawczej, która może podniecać tendencje do samodzielnego i twórczego myślenia w pewnym określonym kierunku.

7. Inteligencja ogólna a cele wychowania intelektualnego. Jeżeli tedy nic nie stoi na przeszkodzie możliwości wychowania intelektualnego, pojmowanego jako rozwijanie inteligencji ogólnej, to zagadnienie celów, które przy tych czynnościach wychowawczych należałoby osiągnąć, staje się głównym zadaniem tego wychowania. Wskutek odrębnego pojmowania inteligencji ogólnej, jako centralnego czynnika, kształtującego całość życia umysłowego, cele te nabierają specjalnego charakteru. Nie może tu iść o zdobycie dużej wiedzy materialnej, gdyż jeżeli inteligencję pojmujemy jako zdolność twórczego i nowego przystosowania się, to zdobycie materialnej wiedzy możemy co najwyżej uważać za warunek, poprzedzający zjawienie się momentu twórczego, a nie za jego istotę. Dlatego wykształcenie materialne, oparte na pamiętaniu i odtwarzaniu, nie może być celem wychowania intelektualnego. Podobnie nie może nim być wykształcenie formalne, pojmowane jako sam wzrost poszczególnych uzdolnień umysłowych, gdyż rozwój specjalnych dyspozycji intelektualnych jest tylko jednym z warunków zjawienia się naszej twórczości umysłowej. Nawet wysoka wprawa w zapamiętywanie, spostrzeganiu, uważaniu i t. p., nie złączona z równoczesnym myśleniem twórczym, nie wskazuje na rozwój inteligencji ogólnej. Wychowanie intelektualne, przy takim sposobie pojmowania inteligencji, musi zmierzać do osiągnięcia takich celów, które są zawarte w samym pojęciu inteligencji. Stąd to celami temi może być tylko osiągnięcie pewnych właściwości i pewnego charakteru myślenia.

Docieramy tedy do jednego z podstawowych zagadnień wychowania intelektualnego, a mianowicie do potrzeby ułożenia listy właściwości inteligencji ogólnej. Lista taka miałaby równocześnie podawać ocenę tych właściwości, jako zalet lub wad, sklasyfikować je i posegregować. Zrozumiałe jest, że ułożenie kompletnej listy zalet i wad myślenia przekracza granicę możliwości. Również jest rzeczą względną, czy pewną właściwość uznamy za zaletę, czy za wadę: zależy to w pierwszym rzędzie od pewnego ogólnego kryterjum, które przyjmujemy jako decydujące o całości systemu wychowawczego. Co w jednym systemie może być uważane za zaletę, w innym można potępiać jako wadę. Tak np. racjonalistyczny system wychowawczy musi uważać za zaletę rozwijanie krytycyzmu, opartego na rozumie, a za wadę wprawianie w myślenie dogmatyczne. Tymczasem wychowanie o charakterze tradycjonalistycznym na te same właściwości zapatruje się wprost przeciwnie. Obydwa te bowiem systemy uznają zupełnie odmienne najwyższe cele dla swych poczynań, a stąd też biorą się niepodobne do siebie kryteria w ocenie tego, co dla wychowania jest pożądane, a co ujemne. A zatem ogólna lista wad i zalet wychowania intelektualnego może zawierać tylko ogólny przegląd najważniejszych właściwości myślenia, związanych z pojęciem inteligencji ogólnej.

8. Właściwości myślenia natury uczuciowej i wolicjonalnej. Właściwości myślenia możemy zebrać w pewne grupy. Grupy te nie są od siebie ściśle oddzielone, wskutek czego właściwości, zaliczone do różnych grup, nietylko pozostają z sobą w różnych związkach, ale wykazują wielkie pokrewieństwo. Nie mamy tu zatem do czynienia z podziałem logicznym we właściwym tego słowa znaczeniu, ale raczej z wyliczeniem, które ma na celu zwrócić uwagę na różne możliwości wychowania intelektualnego.

Właściwości natury uczuciowej i wolicjonalnej pochodzą od odpowiednich przeżyć psychicznych, które stanowią warunek zjawienia się pracy naszej inteligencji ogólnej. Nie należą one właściwie jeszcze do samych czynności myślenia, ale mimo to są z nimi ściśle związane i wpływają na ich przebieg i wygląd. Poglądy psychologiczne, podkreślając coraz silniej wzajemną zależność i wielostronne przenikanie się różnych odcinków naszego życia wewnętrznego, zaznaczają też ten związek między naszą stroną rozumową a uczuciową i wolicjonalną. Dlatego też mówimy, że także inteligencja jest tylko w teorii czynnikiem, wyizolowanym od reszty naszego życia psychicznego, i że w rzeczywistości w tym czynniku musi się przejawiać nasza osobowość, nadając mu właściwe zabarwienie i charakter. Właściwości zatem, które możemy zauważyć w naszych uczuciach i woli, przenoszą się i odzwierciedlają także w naszym sposobie myślenia. Tak więc powolność, stałość, wytrwałość, lekliwość i t. p. zjawiska lub ich przeciwieństwa oddziałują we właściwy sobie sposób na nasze myślenie. Z pośród wielu tego rodzaju właściwości szczególnie niektóre są ważne dla wychowania intelektualnego, a mianowicie:

a) **O b j e k t y w n o ść m y ś l e n i a.** Polega ona na tem, że pragniemy możliwie uwolnić nasz sposób myślenia od wpływu subiektywnych czynników uczuciowych. Obiektywność myślenia występuje w dwu postaciach: raz jako negatywna właściwość, gdy idzie o uwolnienie myślenia od wpływu uczuć, drugi raz jako cecha pozytywna, gdy mamy na myśli oparcie go o rzeczywistość.

Obiektywność w znaczeniu **n e g a t y w n e m** żąda, byśmy nie ulegali sugestji uczuciowej, i wymaga kontroli nad pochodzeniem naszych myśli. Powinniśmy zachować równowagę wewnętrzną i jednakowe usposobienie wobec swoich myśli. Idzie tu zwłaszcza o równe traktowanie zdań przeciwnych

sobie, między którymi mamy rozstrzygać. Nie możemy więc dawać przewagi takiemu pogładowi, co do którego życzylibyśmy sobie, by był słuszny, lub kierować się zamięłowaniem do pewnych uczuciowo przez nas urzeczywilejowanych treści myślowych. Kiedy żywimy wysokie mniemanie o wartości wszystkich naszych myśli i zarozumiałość wobec nich, kiedy, uznając pewne poglądy za prawdziwe, kierujemy się przewidywaniem, że znajdują one uznanie i pochwałę u innych, kiedy krytyka, z którą się spotykamy u innych, rzeczywiście lub domniemana, powstrzymuje nas od myślenia lub skierowuje je na fałszywe drogi, kiedy sympatja i autorytet, lub niechęć i lekceważenie, żywione dla pewnej osoby, każą nam bezkrytycznie uznawać jej zdanie za słuszne lub fałszywe — wtenczas sfera naszego życia uczuciowego **d e t e r m i n u j e** nasze myślenie. Wychowanie intelektualne musi więc dążyć do tego, byśmy się potrafili pozbyć takiego oddziaływania. Jest to zarazem żądanie bezstronności w naszym myśleniu. Przez zabezpieczenie naszym myśleniem bezstronności i niezależności od naszej strony uczuciowej dokonujemy najtrudniejszej pracy wewnętrznej: samowychowania nie tylko umysłowego, ale też uczuciowego.

Prócz tej negatywnej strony obiektywność myślenia ma jeszcze znaczenie **p o z y t y w n e**, które występuje w żądaniu, by myśli nasze odpowiadały rzeczywistości. Żądanie to możnaby rozumieć tak, że idzie o sztywne trzymanie się rzeczywistości i o wierne jej odwzorowywanie, które wykluczałoby z naszego myślenia dążność do jej przekształcania. Można jednak rozumieć je jeszcze inaczej; możemy pojmować obiektywność pozytywną jako taką właściwość myślenia, dzięki której, budując na tem, co obecnie istnieje, dążymy do przetworzenia życia. Wtenczas możemy żywić ideał jeszcze niezrealizowany, a jednak liczący się z warunkami i możliwościami realizowania. W ten sposób myślenie

obiektywne nie jest ani prostym kopjowaniem rzeczywistości, ani nie biegnie po drogach, prowadzących do nieziszczalnych mrzonek.

b) **Tempo pracy umysłowej** jest również pewną właściwością myślenia, złączoną często z naszą wolą. Szybkość decyzji, która nas skłania, aby przystąpić do tego wysiłku, jakiego praca myślowa od nas wymaga, chęć zmierzania się z czekającymi nas trudnościami, albo też odwrotnie, odwiekanie jej i porzucanie przy pierwszym spotkaniem niepowodzeniu, pokonywanie wpływów poczucia małożnaczności, które się często w nas budzi, lub uleganie mu z rezygnacją — oto niektóre właściwości myślenia, złączone z naszą stroną wolicjonalną, które wymagają wychowawczego kierownictwa. Nasza wola może być równie dobrze szkolona na naszych czynnościach umysłowych, jak na naszym działaniu ruchowym. Była to skrajna przesada pedagogicznego aktywizmu, który odmawiał pracy intelektualnej wszelkiego znaczenia dla kształcenia woli. Ćwiczenie myślenia w energicznym pochodzie naprzód, w którym pokonujemy przeszkody, napotykaną na jego drodze, tak samo ćwiczy siłę woli, wytrwałość i wytrzymałość, jak wyczyn sportowy lub celowa praca fizyczna.

Jeden z rodzajów tego ćwiczenia polega na szybkim przebieganiu myślowym pewnej całości, lub nawet na przeskakiwaniu pośrednich stadjów myślenia. Zamiast posuwać się powoli od przesłanki do przesłanki, od jednej tezy do następnej, najbliższej jej, ogarniamy umysłem ich całość, ujmując szczegóły w duże myślowe odcinki i wznosimy się ku górze nie po drobnych szczeblach, lecz w wielkich skokach, o takiej rozpiętości, na jaką tylko nam pozwoli nasz oddech myślowy. Kto nabrał np. wprawy w dowodzeniach matematycznych, nie potrzebuje, spotkawszy się z nową tezą, budować dla niej w swym umyśle całego drobiazgowego rusztowania przesłanek i tez pośrednich, ale ogarnia całość dowodu

jakgdyby jednym spojrzeniem. Kto opowiadał dobrze pewną gałąź wiedzy, ma w swym umyśle jakgdyby cały jej obraz równocześnie. Takie ogarnianie i równoczesny przegląd pewnej całości nazywa Meumann „intuicją myślenia”. Podobnie charakter syntetyczny i ogarniający całość posiada, według Poincaré'go, myślenie intuicyjne, które on przeciwstawia logicznemu myśleniu analitycznemu. Intuicja, jego zdaniem, może prowadzić do inwencji, ale nie nadaje naszym sądom pewności; pewność zyskują one tylko dzięki analizie logicznej. W wychowaniu intelektualnym służyby jednak o to, abyśmy umieli połączyć z sobą obie te strony. Ogarnianie całości jednym rzutem myśli nie odbywałoby się wtenczas kosztem dokładności i jasności. Wychodząc od tej całości, trzeba by w każdej chwili mieć możliwość wydobycia z niej pewnego szczegółu, potrzebnego nam, i uwydatnienia go tak wyraźnie, jak tego okoliczności wymagają.

9. Właściwości myślenia związane z jego treścią. Odróżnianie treści naszych myśli od samych czynności myślenia ma tylko teoretyczne znaczenie. W rzeczywistości obie te strony są tak ściśle z sobą spójne, że jest niepodobieństwem, aby treść myślenia nie wpływała na charakter jego czynności. Nic więc dziwnego, że wychowanie intelektualne musi wysuwać pewne postulaty także co do samej treści myślenia.

a) Treści naszego myślenia mogą być **pospolite i płaskie** lub **wysokie i doniosłe**. Codzienne drobiazgi, szczegóły banalne i oklepane zdania mogą wypełniać nasz umysł płytką pospolitością i czynić go jałowym. Drobne zdarzenia i ciekawostki codziennego życia nie przedstawiają same dla siebie kształcącej wartości. Umysł, który wypełnia się tylko niemi i za niemi goni, staje się czasem magazynem nikomu niepotrzebnych rupiec. A jakże inaczej w przeciwstawieniu do niego wygląda

umysł, który zajmuje się treściami ważnymi i doniosłymi!

W poprzednich określeniach zawiera się przypisywanie różnych wartości treściom naszych myśli. Ocenę ich musimy widocznie opierać na jakichś kryteriach. Kryteria te są różnego rodzaju. Jednym z nich jest ogólność naszych myśli. Możemy twierdzić, że im treść naszego myślenia jest ogólniejsza, tem wyższą przedstawia ona dla nas wartość. Szczegóły i drobnostki, brane same dla siebie, nie mają głębszego znaczenia dla rozwoju naszego umysłu; mogą one jednak nabrać takiego znaczenia, gdy staną się podstawą dla uogólnienia i ujęcia ich w pewien wyższy porządek. Porządek ten, wyrażony w ogólnym pojęciu, w ogólnym prawie lub w ogólnej zasadzie, nadaje im wagi i wyższego sensu. Równocześnie odkrywa on przed nami jakąś istotną stronę rzeczywistości i pozwala ją zespolić w pewnych większych całościach. Stąd zajmowanie myśli szczegółowemi wypadkami tylko wtenczas ma wartość, gdy użyjemy ich za podstawę lub za punkt wyjścia szerszego, a więc uogólniającego wejrzenia w rzeczywistość i w prawa, nią rządzące. Ruch wahadłowy świecznika kościelnego sam dla siebie stanowi drobiaz bez znaczenia, a ktoś przypatrujący mu się dla zabicia czasu mógłby być zganiony za to, że myśli swoje zaprzęta płytką banalnością. Lecz ta sama obserwacja posłużyła Galileuszowi za punkt wyjścia do rozważań i do odkrycia prawa wahadła. Podobnie drobne, codzienne zdarzenia same dla siebie nie wnoszą umysłu na wyższy poziom, jeśli on na nich poprzestaje. Lecz nabierają one odrazu wyższego sensu, gdy rozpatrujemy je jako szczegółowe objawy zbiorowego życia pewnej epoki kulturalnej, społecznej lub politycznej. Z tego punktu widzenia mają one swój charakter i stają się elementami, z których buduje się historia. Myślenie, które w potocznych i drobnych sprawach potrafi dojrzeć ogólniejszy sens rzeczywistości, uważa-

my za wyższe od takiego, które tylko niemi żyje. Jak poetę i malarza każde pospolite zdarzenie i przedmiot może pobudzić do ujęcia go z wyższego stanowiska artystycznego, tak pozorna banalność może odkryć myślicielowi wyższy sens rzeczywistości.

Jako inne kryterjum dla oceny wartości naszych myśli można obrać uczuciowe ich działanie. Możemy pielęgnować w sobie takie treści, które podnoszą nas uczuciowo, lub też takie, które obniżają lot naszych napięć emocjonalnych. Stąd też treści, które stają się podstawą dla egoizmu, próżności, mściwości, podsycają uczucia antyspołeczne i niskie pożądania, uznajemy za ujemne wychowawczo, natomiast takie treści, które podnoszą naszą energję umysłową, zdolność twórczą i zapalają nas szlachetnemi uczuciami i pragnieniami, zaliczamy do dodatnich czynników życiowych i wychowawczych. Wychowanie intelektualne musi też dążyć do tego, aby nasza inteligencja nabrała takich właściwości, któreby oddziaływały dodatnio na życie emocjonalne nasze i naszego otoczenia.

Wreszcie wartość naszych myśli możemy oceniać ze względu na cel, któremu one mają służyć. Jeżeli inteligencję ogólną rozumiemy jako zdolność takiego myślenia, które prowadzi do przystosowania się do nowych sytuacji, to wyznaczamy myśleniu pewien cel. To przystosowanie się może być jednak jeszcze w różny sposób pojmowane.

Dzisiaj spotykamy zasadniczo dwa różne poglądy w tej sprawie: pogląd u t y l i t a r y s t y c z n y i pogląd i d e a l i s t y c z n y. Zwolennicy poglądu u t y l i t a r y s t y c z n e g o sądzą, że przystosowanie polega na takim postępowaniu człowieka, względnie na takiej jego zmianie, aby jako rezultat wynikło stąd możliwie korzystne rozwiązanie sytuacji dla niego i dla innych. Równocześnie u t y l i t a r y z m ma na myśli przede wszystkim korzyści materialne, a więc większą wytwórczość dóbr użytkowych, lep-

szy ich rozdział, wyższą stopę życia skąd płyną również pewne dodatnie strony dla życia duchowego, jak większe jego zharmonizowanie lub szczęśliwość, będąca wynikiem dobrobytu. Przykładem takiego kierunku wychowawczego może być szkoła sowiecka i w dużym stopniu, służąca jej za wzór, szkoła amerykańska.

Inaczej patrzy na tę sprawę pogląd idealistyczny. Myśli on o innego rodzaju przystosowaniu się. Nie idzie teraz wcale o możliwie pożyteczne rozwiązanie sytuacji, ale o takie, które byłoby wyrazem własnej osobowości i przyczyniało się do jej wzmocnienia. W rozwiązaniu tem ma się zaznaczyć nasza osobowość, nadając mu swoje piętno. Równocześnie, przeprowadzając je, rozwija ona właściwe sobie zadatki i utrwała sama siebie. Idzie tu zatem o korzyści natury duchowej, a więc o uświadamianie sobie samego siebie, o poznanie, kim i jakim się jest, o doskonalenie i rozwinięcie swych wewnętrznych treści. „Lepsze życie” człowieka nie polega na podniesieniu jego dobrobytu, ale na podniesieniu jego poziomu duchowego. Człowiek nie podchodzi chytrze przyrodniczych warunków niekorzystnych dla swego bytu, aby je obrócić na swój pożytek; raczej on je przewycięża i przełamuje, aby okazać i zaznaczyć siebie. Jego wyższość nie polega na tem, że potrafi nawet z przeciwnych sobie okoliczności uczynić swego sprzymierzeńca w walce o byt, ale na tem, że zdoła swoją siłą psychiczną, jaką jest jego inteeligencja, przewyciężyć je i poddać sobie, że przeciwko nim utrzymuje i wzmacnia swoją osobowość. Ten idealistyczny pogląd na wartość myśli i inteligencji spotykamy u wielu pedagogów niemieckich, opierających się zwłaszcza na filozofji Diltheya i Hegla.

b) Pewne właściwości naszego myślenia są zależne od zakresu jego treści. Nie idzie o to, aby umysł był skłonny do wchłaniania jak największej ilości materiału. Łatwo wtenczas przywyk-

nąć do powierzchowności i do pochwytywania z wielu różnych dziedzin potrochu wiadomości nieistotnych i niepowiązanych ze sobą. Nauczyć wiele mówić o wszystkim, ale wodnisto i bez treści—oto rezultat takiego wychowania intelektualnego. Jeżeli jednak przy rozwijaniu umysłu zależy nam na opanowaniu dość obszernej treści, to dobór jej musi być taki, aby mimo to, że wiadomości nasze pochodzą z różnych dziedzin, były one odpowiednio dokładne, rzeczowe i głębokie. Jest to postulat wielostronności i myślenia, dzięki której potrafimy dostatecznie wiele różnorodnych treści ująć z wielu stron, i która umożliwi nam zyskanie pojęć i zasad różnego typu.

Z drugiej strony zakres treści myślenia powinien być ograniczony, o ile idzie o utrzymanie jednego kierunku myśli. Myślenie może się odbywać w ten sposób, że przerzuca się z jednej dziedziny w drugą bez dostatecznych powodów i bez korzyści dla pełniejszego ujęcia swego tematu, opierając się jedynie na kapryśnych i bałamutnych skojarzeniach. W ten sposób przebiega zwyczajnie myślenie skokowe („marzenia na jawie”). Myśl nasza porusza się wtenczas zygawkami, załamując się w nieprzewidzianych momentach i zmieniając swój kierunek w nieokreślony sposób, przeskakując z przedmiotu na przedmiot.

Przeciwieństwem myślenia wielokierunkowego jest myślenie jednokierunkowe. Nie jest wykluczone, że w pewnych wypadkach samo nawarstwianie się tematów naszych myśli już jest jednokierunkowe. Zdarza się tak, gdy człowiek jest opanowany pewnym silnym uczuciem lub jakąś trwałą ideą. Wtenczas jego myśli biegają zawsze w tę jedną stronę, choćby początkowo wyszły z jakiegoś zupełnie odmiennego punktu. Możemy mieć tu do czynienia nawet z myśleniem skojarzeniowym, lecz zdeteterminowanym już przez pewne stałe czynniki. Bywa jednak i tak, że chociaż samo nawarstwianie myśli nie jest jedno-

lite i jednokierunkowe, to przecież potrafimy utrzymać je w potrzebnych nam ramach i nadać im bieg tylko w tę stronę, która jest złączona z naszym tematem. Wtenczas musimy w y b i e r a ć z pośród zjawiających się treści i obrazów takie, które uważamy za odpowiednie. Tak się dzieje zwłaszcza wówczas, gdy kierunek naszych myśli wytycza sobie pewien cel, który chcemy osiągnąć. Wszystko, co jest z nim związane lub co nam daje pewne szanse, że prowadzi do jego osiągnięcia, jest w naszym umyśle uprzywilejowane, podczas gdy inne treści są przez nas odrzucane, jako uboczne i zbyteczne lub nawet wadliwe.

10. Logiczne właściwości myślenia.

Polegają one na tem, że nasze myślenie stosuje się do logicznych praw formalnych. Zadaniem wychowania intelektualnego jest nietylko zaznajomić z temi prawami, dać ich zrozumienie w ogólnej ich postaci i nauczyć ich sformułowania, ale raczej wpoić je nam tak, żebyśmy potrafili stosować je w praktyce, chociażby nawet nie znając ich ścisłych formułek słownych. Idzie tu o coś podobnego, jak przy nauce gramatyki: sama znajomość prawideł gramatycznych nie jest wystarczająca, skoro mimo niej można wyrażać się niepoprawnie. Wyżej cenimy logiczne myślenie, niż samą umiejętność praw logiki, którą chętnie odstępujemy specjalistom. Stąd mówi się często, że wychowanie intelektualne powinno wyrabiać „poczucie logiczne”, które polega na tem, że w myśleniu rozmaitemi treściami potrafimy ustrzec się błędów logicznych lub też odkryć je, gdy są popełniane przez nas lub innych. Do takich błędów należą nietylko fałszywe rozumowania, ale wszelkie wykroczenia przeciw zasadom logiki, jak np. myślenie, posługujące się niewłaściwymi stosunkami logicznymi, zbyt szybkie uogólnianie nienależyte odróżnianie przedmiotów, w rzeczywistości odmiennych, niewystarczające lub fałszywe analogje i t. p. Wychowanie intelektualne dąży do osiągnięcia ścisłości i systematyczności logicznej,

bez której uporządkowane myślenie nie jest możliwe.

11. Właściwości związane z istotą inteligencji ogólnej. Należą tu takie strony myślenia, przy pomocy których staramy się scharakteryzować samą inteligencję ogólną. Do tych cech zaliczamy w pierwszym rzędzie myślenie t w ó r c z e i myślenie k r y t y c z n e.

T w ó r c z o ś ć m y ś l e n i a polega na nowości zjawiającego się w nas pomysłu. Widzieliśmy już jaką rolę odgrywa w pojmowaniu inteligencji ogólnej zdolność przystosowania się i twórcza wynalazczość. Twórczość myśli nie jest udziałem tylko wyjątkowych i wybranych umysłów, jakby się to zdawało. Spotykamy ją nietylko u wielkich wynalazców, artystów, polityków, których uważamy za genjuszów, ale też u każdego człowieka w zwykłych jego sprawach życia codziennego. Podczas gdy twórczość genjuszów obejmuje sprawy wielkie i ogólne, które swą doniosłością przenikają szerokie sfery ludzi, twórczość zwyczajnego człowieka odnosi się do małego kręgu jego pracy, zajęć lub zabawy. Zachodzi tu tylko różnica stopnia. Stąd też Copei, badając, jak przebiega proces twórczego myślenia, wykrywa, że jest on wszędzie jednakowy, zarówno w sprawach ważnych i wielkich, jak drobnych i codziennych. Istnieje jakgdyby jeden s c h e m a t twórczego procesu myślenia. Podstawę dla niego stanowią według Copei'a „rzeczy zrozumiałe same przez się” *Selbstverständlichkeiten*. Są to ogólnie przyjęte pojęcia, utarte zapatrywania, wielokrotnie stwierdzone doświadczenia i t. p., które spotykamy gotowe w naszym otoczeniu i przyjmujemy od niego, lub które uzyskaliśmy sami, lecz często w sposób bezkrytyczny. Rzeczy zrozumiałe same przez się są dla nas czemś tak zwyczajnem, że zastanawianie się nad nimi uważamy za zbyteczne, lub też wcale nie odczuwamy jego potrzeby. Takie zastanawianie się jednak zjawia się mimo wszystko dzięki jakiemuś „wstrząsowi” (*Anstoss*), które-

go w pewnej chwili doznajemy w zetknięciu się z niemi. Pewna ich strona, lub pewna okoliczność w nich zawarta nagle uderza nas i wywołuje zdziwienie, stanowiące początek wszelkiego badania i filozofowania. Taki wstrząs prowadzi do wyłonienia się problemu, który obejmuje kompleks zagadnień, związanych ze sprawą. Zagadnienia te domagają się od nas rozwiązania. Poszukiwanie rozwiązania narzucającej się nam zagadki zwykle nie jest łatwe. Składa się ono z bardzo skomplikowanych procesów przywoływania na pomoc dotychczasowego naszego doświadczenia i wiedzy, tworzenia kombinacji i prób, wysuwania przypuszczeń i sprawdzania ich—a wszystko to łączy się z podniecającymi lub ostudzającymi nas stanami uczuciowymi, aż wreszcie w pewnej, często nieoczekiwanej chwili, zjawia się „moment twórczy”. Nagle staje przed nami całość jasna i zrozumiała, trudności rozproszyły się i okazuje się nam „prawda”. Ten moment natchnienia jest, zdaniem Copei'a, właściwą chwilą odkrycia nowości. Po niej następuje już tylko organizowanie i porządkowanie szczegółów z punktu widzenia nowej prawdy, pewne drobniejsze poprawki i uzupełnienia, lub też eliminacje poszczególnych składników treści celem ujęcia pozostałych elementów w jeden zwarty blok myślowy, jaki czyni z nich nowa naczelną ideą.

Opis całego procesu zjawienia się nowego pomysłu, podany przez Copei'a, jest jednak zbyt schematyczny. Nie trzeba sądzić, że porządek poszczególnych stadijów tego schematu jest stale utrzymany. Przeciwnie, doświadczenie codzienne okazuje nam, że te stadja często zjawiają się niemal równocześnie, przenikają się i tak silnie z sobą zrastają, że tylko nasze analizujące myślenie może je z całości wyróżnić. Ponadto sam moment twórczy nie jest jednorazowym zjawiskiem, które występuje jako decydujący fakt po przygotowawczych stadiach postawienia problemu i zbierania materiału. Możemy raczej zauważyć w ciągu

całego procesu badania wiele takich momentów twórczych, które zjawiają się w poszczególnych jego fazach i wywierają zasadniczy wpływ na cały jego przebieg. Bo przecież sam wstrząs stanowi już pewną nowość i jest objawem twórczości. To, że w pewnym momencie rzeczy zrozumiałe same przez się przestają być niemi, jest już objawem pewnej twórczości naszego umysłu. Podobnie występuje element twórczy, gdy idzie o postawienie zasadniczego problemu i szczegółowych zagadnień, jemu podporządkowanych. Również sama koncepcja hipotezy, która ma być próbą rozwiązania zagadnienia, stanowi znowu pewną nowość w naszym myśleniu i jest dowodem twórczej czynności umysłu. Wreszcie ostatnie stadjum procesu twórczego myślenia, organizowanie szczegółów w duchu nowego pomysłu, jest również procesem złożonym, przez którego ciąg przewijają się znów elementy twórcze. Należyta segregacja odpowiednich elementów treści, naświetlenie ich samych i ich wzajemnych związków z punktu widzenia nowej idei, nowy ich układ, wydobywanie z nich nowych stron dzięki nowemu porządkowi myślenia i inne podobne czynności są także dowodem twórczego myślenia.

Już ta krótka analiza wskazuje, że myślenie twórcze nie zjawia się jednorazowo w jakimś jednym stadjum całego procesu odkrywczego, ale że przenika ono cały proces, nadając mu specyficzny charakter nowości.

Panuje powszechna zgodność co do tego, że myślenie twórcze jest jak najściślej związane z osobowością człowieka. Jego zasięg, nasilenie i kierunek są wyrazami jej indywidualności. Przenika je zatem rys i n d y w i d u a l n y. Zauważmy najpierw, że w każdej jednostce znajdziemy pewne wewnętrzne zadatki indywidualne. Powodują one aktualne zjawiska, odpowiadające naszej indywidualnej umysłowości. Równocześnie wyłaniająca się z podświadomości umysłowość w formie aktualnej krystalizuje się i nabiera własnych form a razem z nie-

mi staje się coraz trwalsza. Przez swe funkcje odkrywa ona samą siebie, rozwija i doskonali. Wychowanie intelektualne jest zatem procesem, który przede wszystkim idzie niejako od wewnątrz. Zważmy jednak także, że myślenie twórcze, tkwiąc swoim początkiem w nieuświadomionych jeszcze i nieskrystalizowanych zadatkach osobowości umysłowej człowieka, mieści w sobie różne możliwości, że przy każdym kroku jego rozwoju tkwiące w nim zarodkowe elementy dopuszczają różnokierunkowość jego dalszego pochodzenia. Gdyby ono było oparte już o całkowicie zdecydowaną i uformowaną umysłową osobowość człowieka, to ta możliwość wielokierunkowości byłaby wykluczona. Tymczasem umysł młodzieży jest jeszcze wielością różnych możliwości. Stąd wywarcie wpływu od zewnątrz ma pewne szanse, by nie całkiem jeszcze zdecydowane myślenie skierować w tę, a nie inną stronę. W ten sposób rozwój jego leży częściowo w rękach wychowawcy. Tak więc wprawdzie sama twórczość umysłu jest czysto wewnętrzną i indywidualną, może nawet wrodzoną jego właściwością, jednak jej nasilenie i kierunek rozwojowy w dużej mierze zależy od warunków zewnętrznych. Wychowawcza nie naucza wprawdzie twórczego myślenia, bo to już leży poza granicami jego możliwości, ale przez swe kierownictwo, przez dostarczanie podnieć do zjawiania się wstrząsów pewnego typu i charakteru, problemów i składników, potrzebnych do rozwiązania ich, przez współdziałanie w usuwaniu przeszkód, śledzenie z ubocza i dopomaganie całemu przebiegowi myśli istotnie może on wpływać na rozwijanie najważniejszej strony inteligencji ogólnej: jej twórczości i na nadawanie jej pewnych określonych właściwości. Spełnia on wtenczas czynności „akuszerskie”, których idea przyświecała Sokratesowi w postaci jego mejeutyki.

Jasnym jest dla nas obecnie, że do tak pojmowanej twórczości myśle-

nia sprowadza się wiele innych jego właściwości, które często są uważane za istotne dla inteligencji ogólnej, jak oryginalność i samodzielność myślenia, które szczególnie podkreśla Meumann. Podobnie produktywność myśli zawiera w sobie element twórczości. Znajdziemy w niej jednak coś więcej, niż samą twórczość. Jeżeli mówimy, że pewne nasze pomysły są produktywne, to idzie nam nie tylko o ich nowość i oryginalność, ale też o pewien ich kierunek. Myśl twórcza sama przez się nie musi być produktywna i nie jest nią np. wtenczas, gdy nie posiada żadnego zastosowania teoretycznego lub praktycznego i gdy nie jest źródłem nowych pomysłów. Ta okoliczność, że produktywność, prócz twórczości, mieści w sobie jeszcze inny rys naszego myślenia, prowadzi nas do nowej jego właściwości, mianowicie do krytycyzmu.

Nowość i twórcza oryginalność myśli łatwo może przybrać wybujały wygląd. Ich wzloty mogą prowadzić do nie liczenia się z prawdą i rzeczywistością, do przesady i błędów. Tej wybujałości twórczego myślenia zapobiega krytycyzm. W stosunku do niej staje się on czynnikiem kontrolującym i kierowniczym. Zwyczajnie rozumiemy przez krytycyzm zdolność odróżniania prawdy od fałszu lub też samo to odróżnianie, chociaż na terenie literatury i sztuki termin ten przybrał nieco odmienne znaczenie.

Właściwy krytycyzm myślowy wymaga, by niczego zgóry nie przyjmować za prawdę, ale wszystko uważać za problem. Przy odróżnianiu prawdy od fałszu musimy się posługiwać pewnym kryterjum. Dla prawdziwości lub fałszu, w znaczeniu formalnym, kryterjum to stanowią prawa logiczne, natomiast dla prawdziwości lub fałszu w znaczeniu materialnym, a więc gdy idzie o samą treść myśli, kryterjum to stanowi zgodność z rzeczywistością. O ile idzie o krytycyzm, odnoszący się do formalnej

strony myślenia, to celem wychowania jest osiągnięcie przedstawionych poprzednio logicznych właściwości myślenia. Obecnie pozostaje jeszcze sprawa kryterjum *m a t e r j a l n e j* prawdziwości naszych myśli. Jeśli mówimy, że stanowi je ich zgodność z rzeczywistością, to oba terminy, a więc „zgodność” i „rzeczywistość” wymagają jeszcze wyjaśnień. Ze stanowiska filozoficznego mogą one być bardzo różnie pojmowane. Dla celów wychowania intelektualnego wystarczy jednak ich potoczne rozumienie, zbliżone do naiwnego realizmu. Wtenczas budzenie krytycyzmu jest tylko rozwijaniem nawyku odwoływania się do *d o ś w i a d c z a l n e j r z e c z y w i s t o ś c i*. W niej leży ostateczne rozstrzygnięcie, czy pewne zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe. Inne natomiast względy takie, jak np. wpływ przesądów, mody, autorytetu i t. p. muszą odpaść.

Takie odwoływanie się do rzeczywistości nasuwa jednak jeszcze pewne dalsze zagadnienia. Trzeba bowiem zwrócić uwagę na to, że rzeczywistość jest faktem *z ł o ż o n y m*. Ujęcie tej złożoności w całość pełni staje się wskutek wielkiego jej bogactwa niezwykle trudne, jeśli nie niemożliwe. Dlatego też dotarcie do obiektywnej i ściślej prawdy napotyka na wielkie przeszkody. Jeżeli idzie jeszcze o fakty dość proste, stale się zjawiające i powtarzające w sposób prawidłowy, jak np. fakty przyrodnicze, to uciekanie się do rzeczywistości, jako do kryterjum prawdy, jest naogół powszechnie dostępne. Inaczej jednak ma się sprawa, gdy mamy do czynienia z faktami bardzo złożonymi; wówczas różni obserwatorowie mogą ujmować rzeczywistość z rozmaitych stron i pod różnymi kątami widzenia, i dlatego powstaje nie tylko rozbieżność, ale wprost sprzeczność zdań o tym samym fakcie lub przedmiocie. Wtenczas myślenie krytyczne musi nie tylko starać się wyeliminować subiektywny punkt widzenia, ale dociec, czy

istotnie ta sama strona rzeczywistości jest przedmiotem naszych sądów o niej. Szczególnie wielkie trudności pod tym względem napotyka, gdy idzie o taką rzeczywistość, jak nasze życie psychiczne lub społeczne. Stąd też ustalenie prawdy obiektywnej na takich terenach, jak sądownictwo, praca, życie gospodarcze lub towarzyskie, na terenie nauk społecznych i historycznych i t. p. jest niezwykle uciążliwe.

Jeżeli mówimy, że wychowanie intelektualne musi dążyć do uzyskania obiektywizmu w naszych myślach, to nie należy tego rozumieć w ten sposób, że powinniśmy żądać uznawania za prawdę tylko tego, co człowiek sam stwierdzi niechybnie przez własne doświadczenie. Byłoby to negacją całego już zdobytego doświadczenia ludzkości i ograniczeniem jednostki do zbyt ciasnego kręgu świata, bezpośrednio jej dostępnego. Jest dla niej rzeczą konieczną rozszerzenie doświadczenia własnego przez wiarygodne doświadczenie innych, które wobec tego staje się tak samo kryterjum prawdy, jak doświadczenie własne. Branie w rachubę także doświadczenia cudzego i zbiorowego nawiązuje już do wychowania społecznego. Nawiązanie to jednak nie może iść tak daleko, jak tego żądają niektórzy, pragnąc doświadczenia zbiorowe uczynić jedynym kryterjum prawdy. Tak np. G. Gentile, odrzucając istnienie wiedzy „realistycznej”, t. j. bezwzględnie obiektywnej i istniejącej niejako poza człowiekiem, uznaje za możliwą tylko wiedzę „idealistyczną”, a więc będącą indywidualnym wytworem i subiektywną własnością osobowości jednostki. A że ta osobowość, a razem z nią także wiedza idealistyczna nie istnieje w oderwaniu od całości życia społecznego człowieka, od jego epoki narodu i państwa, więc o słuszności wiedzy idealistycznej decyduje nie osobnicze doświadczenie jednostki, bo takie istnieje tylko pozornie, ale *d o ś w i a d c z e n i e z b i o r o w e*. Stąd wiedza idealistyczna jest dla Gentile’go zarazem

wiedzą narodową i inną być nie może. Ten pogląd, który w gruncie rzeczy neguje istnienie doświadczenia osobniczego, ma o tyle słusność, że to indywidualne doświadczenie jest w wysokim stopniu zależne od stosunków społecznych, w których żyjemy, i ulega determinacji przez panujące powszechnie myśli, zapatrywania, przez ducha narodu i epoki. Nie znaczy to jednak, aby jednostka nie miała prawa kontrolowania i indywidualnego stwierdzania słusności tych myśli. Opieranie się o doświadczenie zbiorowe nie jest jeszcze wyrze-

ciem się myślenia krytycznego. Takie bowiem wyrzeczenie się byłoby zarazem dużym hamowaniem postępu, który przecież ma swe źródło głównie w nowym, głębszym i owocniejszym doświadczeniu jednostek i w ich myśleniu oryginalnym i krytycznym, na tem doświadczeniu opartem. Odpowiednio rozumiany krytycyzm ani nie odrzuca doświadczenia zbiorowego i nie stawia jednostki na bezludnej wyspie, ani też nie czyni z niego jedynej podstawy dla rozstrzygnięcia, czy coś jest prawdą lub fałszem.

ŚRODKI WYCHOWANIA INTELEKTUALNEGO.

12. Podział środków wychowania intelektualnego. Wszelką dyspozycję możemy ćwiczyć tylko przez wykonywanie czynności, które jej odpowiadają. Odnosi się to również do rozwijania naszej inteligencji. Inteligencja ogólna może się rozwijać tylko przez wykonywanie czynności myślenia. Takie postawienie sprawy nie usuwa jednak z pomiędzy środków wychowania intelektualnego wskazówek, przestrogi i pouczeń, odnoszących się do trudności, niebezpieczeństw, sposobów lub właściwości naszego myślenia. Wprawdzie sama znajomość tego rodzaju wskazówek, chociażby były one wyczerpujące i ujęte w systematyczne zestawienia, nie zastąpi faktycznego myślenia, dokonywanego się w ich duchu, jednakże nie można jej odmawiać wszelkiego znaczenia dla wychowania intelektualnego. Rozwijanie inteligentnego myślenia powinno się przede wszystkim odbywać przez faktyczne wykonywanie go; czynność tę musi spełniać sam wychowanek i na tem polega samostność jego funkcji. Samoistność ta jednak nie wyklucza nadzoru nad wykonywanymi funkcjami, pochodzącego od zewnątrz lub też od samego podmiotu. Przeciwnie, jeżeli idzie

o rozwijanie inteligencji, nadzór taki jest konieczny. Jego skuteczność staje się tem większa, w im wyższym stopniu pochodzi on od wewnątrz, im bardziej staje się samodzielny. Najskuteczniejszym i najwyższym środkiem wychowania intelektualnego staje się więc dla nas samokontrola i samonadzorowanie swego własnego myślenia. Do takiej jednak samokontroli potrzebujemy niejednokrotnie pomocy, pochodzącej ze wskazań, przestrogi i pouczeń, jak należy swojem myśleniem kierować. Tak więc teoria należytego myślenia, na którą kładł nacisk Kartezjusz, i jego praktykowanie, które podkreślił Locke, powinny iść w parze.

Aby samoistność myślenia doprowadzić do samodzielnej samokontroli, można posługiwać się jeszcze rozmaitymi środkami. Nie możemy tutaj podać wszystkich środków, możliwych do stosowania, lub choćby tylko najczęściej i powszechnie używanych. Możemy natomiast scharakteryzować najważniejsze ich grupy. Szczególniejsze znaczenie mają trzy takie grupy. 1) środki, posługujące się gotowymi wzorami myślenia, 2) środki, polegające na wytworzeniu sytuacji, wymagających myślenia i na częściowym kie-

rowaniu niem, 3) środki, wspomagające myślenie zupełnie samodzielne.

13. Myślenie oparte na podanych wzorach. Myślenie może się rozwijać na pewnych gotowych wzorach. Polega ono wówczas na reprodukcji treści i formy cudzych czynności umysłowych i jest ich naśladownictwem. Tego rodzaju ćwiczenie myślenia, które możemy określić jako biernie, zjawia się np. przy słuchaniu ze zrozumieniem wykładu lub przemówienia, przy różnego rodzaju lekturze i t. p. Myśli nasze biegają wówczas za myślami innych i według nich się kształtują. W ten sposób właściwości cudzego myślenia przenoszą się na nasze myślenie, nadając mu odpowiedni charakter, a więc np. czyniąc je raczej analitycznym lub syntetycznym, tworząc w nas przyzwyczajenie do toku myślenia indukcyjnego lub dedukcyjnego, do stosowania pewnego typu rozumowań, pewnego rodzaju układu myśli i t. p. Także sam materiał myślenia nie pozostaje bez wpływu na jego charakter. On również determinuje w pewien sposób różne właściwości naszych czynności umysłowych. Biernie i reprodukcyjne myślenie może także w znacznym stopniu wykształcić w nas te właściwości naszej inteligencji, które mają charakter uczuciowy i wolicjonalny, i które są związane z treścią myślenia. Posługując się pewną określoną treścią, jednakowo zabarwionemi i idącemi w jednym kierunku właściwościami myślenia, można czasami wytworzyć podobny sposób myślenia u jego odbiorców. W ten też sposób powstaje jeden typ umysłowości ludzi, którzy są wyznawcami pewnej szkoły, stronnictwa, religii i t. p. i którzy trzymają się wiernie swych mistrzów, nie wnosząc niczego do idei, przez nich stworzonych.

Ten jednak sposób wychowania intelektualnego pozostawia tylko bardzo niewiele miejsca dla samodzielnej twórczości umysłowej i dla krytycyzmu. Wprawdzie i tutaj nie są one całkowi-

cie wyeliminowane; zrozumienie bowiem pewnego tekstu, nadawanie mu dokładnie takiego znaczenia, jakie leżało w intencji autora, wzajemne ustosunkowanie do siebie poszczególnych myśli i zbudowanie z nich pewnej całości, oraz różne czynności umysłowe, związane z reprodukcyjnym wnikiem w sens i kierunek myślenia, wymagają w pewnej mierze także myślenia o charakterze poszukującym, tworzącym hipotezy, interpretującym, sprawdzającym i t. p. Lecz teren, który tu jeszcze pozostaje dla twórczości i krytycyzmu, jest bardzo szczupły, bo sama treść i metoda myślenia są nam dane od zewnątrz, jako gotowe, obce twory. Dlatego to wszystkie środki wychowania intelektualnego, należące do tej grupy, mogą tworzyć tylko jednokierunkowe i zuniformowane inteligencje, o ograniczonej oryginalności i indywidualności.

Wprawdzie tej jednostronności można zapobiegać w pewien sposób, zachowując zasadniczo posługiwanie się myśleniem wzorcowem. Polega ono na tem, że będziemy dążyli do odwrócenia sposobu myślenia, pochodzącego od kilku odmiennych umysłów. W ten sposób np. postępowała częściowo szkoła tradycyjna, oddając naukę różnych przedmiotów różnym specjalistom, posiadającym odmienne sposoby myślenia. Żądano przytem, by umysł ucznia dostosowywał się odpowiednio do wymagań każdego z nich, sądząc, że jednostronność każdego ze specjalistów będzie równoważona przez odmienną jednostronność każdego innego. W tem postępowaniu jednak, które jest charakterystyczne dla nauki, zachowującej odrębność różnych przedmiotów nauczania, mieszczą się zarazem pewne niebezpieczeństwa. W szczególności takie dociąganie się ucznia do różnych sposobów biernego myślenia może łatwo z jego umysłu uczynić mozaikę, którą, dzięki jej zewnętrzznemu rodowodowi, na szczęście po opuszczeniu szkoły wczas usuwa życie praktyczne. Dlatego ta-

ka nauka szkolna nie zostawia głębszego wpływu na rodzaj inteligencji ucznia i dopiero życie poza szkołą zaczyna ją istotnie kształtować w pewnym określonym kierunku. Jeżeli nie ma jednak dojść do takiej powierzchownej mozaikowości umysłu, to przy tym sposobie urzędzenia nauki szkolnej trzeba wysunąć na czoło pewną grupę pokrewnych przedmiotów, które nadają się do tego, aby mimo różnych ich treści, nadać myśleniu pewne wspólne właściwości. Tak urządzona nauka szkolna stara się zatem wytworzyć przewagę pewnego kierunku myślenia, jaką spotykamy np. w różnych typach szkół, a więc w szkołach o charakterze klasycznym, humanistycznym, przyrodniczym, zawodowym i t. p.

Naogół wychowanie intelektualne, opierające się na gotowych wzorach myślenia, szło w dwu kierunkach: albo podkreślano głównie treść myślenia, czyniąc jego właściwości i rodzaje jego funkcji zależnymi od jego materiału, albo też raczej kładziono nacisk na czystą formę myślenia, uważając treść za drugorzędny jego składnik.

Pierwszy wypadek spotykamy znacznie częściej w urzędzeniu szkoły, niż drugi. Przykład może stanowić szkoła w okresie zarówno humanistycznym, jak w czasach realizmu, chociaż w pierwszym z nich szło raczej o zbudowanie umysłu człowieka według treści mieszczącej się w klasycznych wzorach literatury starożytnej, a w drugim według treści realnego i rzeczywistego otoczenia. Zresztą panująca przez wieki troska o materiał nauki i przekonanie, że inteligencja zależy przede wszystkim od zdobycia odpowiednich wiadomości, jest również wyrazem tej przewagi. Nie brak jednak w dziejach wychowania przykładów, gdzie raczej troszczono się o wyrobienie formalnego myślenia według podanych wzorów. Tak np. sposób nauczania, który stosował Alkwin (735—804) w szkole pałacowej Karola W., posługując się rozwiązywaniem zagadek, przemożności lub obrazowych i symbolicznych

określeń, wskazują, że szło tu raczej o ćwiczenie formalnej strony myślenia, niż o jego treść. Podobnie szkoła średniowieczna, nadając nauce charakter dialektyczny i dysputujący, zmierzała do takiego samego celu. Ten sam cel przejawia się również częściowo u Locke'a, który podkreśla szczególnie wartość matematyki dla wyrobienia zdolności ścisłego myślenia logicznego.

Często, mimo silnego podkreślania tendencji, która dąży do oparcia wychowania intelektualnego na myśleniu według podanego wzoru, otwiera się przy tym sposobie postępowania pewne szersze pole samodzielności umysłowej. Dzieje się to wtenczas, gdy nie ograniczamy się do odtwarzania podanego wzoru, ale uważamy go za podstawę dla dalszej, samodzielnej twórczości myśli. W twórczości tej bywają wprawdzie zachowane zasadnicze właściwości myślenia wzorcowego i podstawowe jego idee, lecz na nich i według ich zasad pragniemy wznosić dalszą ich budowę. Tak postępują np. zwolennicy pewnej szkoły naukowej, literackiej, artystycznej i innej, którzy, zachowując podstawowe zasady, treści i metody myślenia, kontynuują rozwój głównej idei, stanowiącej trzon szkoły i kierunku, przez nich wyznawanego. Wtenczas myślenie, odbywające się według gotowego wzoru, nie jest czysto bierne i reprodukcyjne, ale nabiera czasem coraz szerszej samodzielności. Podobne stanowisko zajmowano niejednokrotnie w stosunku do nauki szkolnej, wyrażając przekonanie, że nauka na niższych i średnich stopniach powinna przede wszystkim posługiwać się reprodukcją po to, aby na uzyskanych w ten sposób podstawach wiedzy i myślenia można następnie oprzeć twórczą myśl w studjach wyższych. Twórczość ta jednak, jak to czasami podnoszono, ma w większości wypadków iść w kierunku kontynuowania tego ducha kultury i tego sposobu myślenia, który w podstawowych elementach zaszczerpiono w niższych i średnich latach

nauki. Chociaż takie stanowisko nie przewiduje jeszcze pełnej oryginalności i samodzielności myślenia, to jednak oddała się ono już nieco od skrajnej metody wychowania intelektualnego, posługującej się ściśle opieraniem się na wzorach, i tworzy przejście do drugiej grupy jego środków.

14. Wytwarzanie sytuacji dla myślenia i kierowania nim. Już sam fakt, że sytuacja dla myślenia zostaje wytworzona niezależnie od myślącego, sprawia, że bardzo często jest ona dla niego nowa i dlatego wymaga od niego oryginalnego i nowego myślenia. Często też w tem, że zaskakuje nas ona swoją nowością, leży „wstrząs”, który Copei uważa za podstawowy warunek twórczości. Potoczne życie wciąż nasuwa nam takie sytuacje o różnym stopniu nowości, a zwłaszcza obfitują w nie te jego okresy, które w porównaniu do okresów równych i jednostajnych warunków życia są nacechowane burzliwą zmiennością. W ten sposób samo życie jest ciągłą szkołą myślenia, działającą z różnym natężeniem, zależnie od mniej lub więcej nierównego jego biegu. Ta nowość i zmienność sytuacji decyduje o biegu naszych myśli, zarówno pod względem ich treści, jak też pod względem innych ich właściwości, i wskutek tego daje możliwość rozwijania naszej inteligencji w różnych, odmiennych kierunkach. Opierając się na tym fakcie, powstało w dydaktyce dążenie, by także do nauki szkolnej wprowadzić rozwiązywanie sytuacji, możliwie zbliżonych do spotykanych w życiu, lub wprost posługiwać się w tym celu pewnymi odcinkami życia. Wyrazem tego dążenia są różne odmiany nauki całościowej lub łącznej, mającej tę cechę wspólną, że wszystkie one zarzucają odrębność przedmiotów.

Nauka, pragnąca wytwarzać sytuacje dla myślenia według wzorów życia, czerpie pod tym względem z niego podniecie. Musi ona jednak opierać się na swych własnych siłach, jeśli idzie o kierowanie myśleniem podczas samego roz-

wiązywania sytuacji. W praktycznym życiu ta strona jest zupełnie pozostawiona jednostce, która pod tym względem nigdzie nie znajduje oparcia, jak tylko we własnej swej twórczej pomysłowości. Kierując natomiast cudzem myśleniem, możemy się wprawdzie posługiwać pouczeniami, wskazówkami i podawaniem przykładów, musimy jednak zawsze czynić zastrzeżenie, że nie idzie przy tem o naśladownictwo, ale tylko o czerpanie z tych środków podniety dla tworzenia własnych, twórczych myśli. Przy tym sposobie wychowania intelektualnego szczególne znaczenie ma zasada *s t o p n i o w a n i a s a m o d z i e l n o ś c i*. Od małych początkowo zawiązków samodzielności w myśleniu rozszerzając coraz bardziej jej zakres, pozostawiając uczniowi coraz więcej wolności w miarę tego, jak jego funkcje myślenia nabierają coraz wyraźniejszego charakteru. Kierowanie myśleniem ucznia w taki stopniowany sposób stanowi jedno z głównych zagadnień dydaktycznych współczesnej nauki szkolnej i szczególnie jest podkreślane przez te kierunki dydaktyczne, które pragną realizować zasadę „*u c z e n i a s i ę p o d k i e r u n k i e m*”.

Nietylko realne sytuacje, które spotykamy w rzeczywistym życiu, lub też takie, które wprawdzie sztucznie wytwarzamy w szkole, lecz zachowujemy możliwe ich podobieństwo z życiem, mogą być punktem wyjścia dla samodzielnego myślenia. Do tego celu nadają się również dobrze inne okoliczności, a zwłaszcza należyte uprawianie lektury i wyzyskanie wiadomości i wiedzy, czerpanej z potocznych rozmów lub posiadanej skądinąd.

Uprawianie lektury uważa się powszechnie za najistotniejszy środek wychowania intelektualnego. Twierdzenie to jednak wymaga pewnych zastrzeżeń. Można ją bowiem uprawiać zarówno w sposób korzystny, jak szkodliwy dla samodzielności myśli. Ma ona tylko wtenczas dodatnią wartość,

gdy nie służy do zabicia czasu, gdy nie chodzi raczej o uwolnienie się od wysiłku myślenia lub o bierne napawanie się treścią, lecz o twórczość i krytycyzm. Lekturę można uprawiać także dla celów receptywnych i informacyjnych, a nie dla właściwie twórczego stadium. Dopiero *s t u d j o w a n i e* książki, w przeciwieństwie do biernej lektury, otwiera przed nami nowe problemy, zmusza do szukania ich rozwiązań i rozbudza nasz umysł, zamiast go usypiać. Stąd to nauczanie, jak należy korzystać z lektury, jest tak ważne dla kształcenia. Rozumiał tę sprawę Locke, twierdząc, że „czytanie zaopatruje nasz umysł tylko w materiał dla wiedzy, a dopiero myślenie czyni z tego, co czytamy, naszą własność”. Stąd też hasło Schopenhauera: „nie czytaj, ale myśl”, przekształcone przez E. Dimnet'a na hasło: „nie czytaj, ale zawsze studuj”, jest zasadniczym wyrazem tego, o co idzie przy lekturze, uprawianej w należyty sposób. Zawiera się w niem postulat, by lektura służyła za podstawę dla przemyślenia, a nie była zajęciem, polegającym na czystym, zamkniętym w sobie pochłanianiu treści.

Podobną rolę bodźca dla wywołania samodzielnego myślenia mogą stanowić codzienne potoczne *r o z m o w y*. Ludzie różnych zainteresowań, zawodów i różnych pokrojów umysłowych, stykając się z sobą, informują się wzajemnie o zdarzeniach i sprawach, które ich obchodzą. Wytwarza się w ten sposób most od umysłu do umysłu i wzajemna między nimi komunikacja. Takie myślowe współzycie może być w różny sposób użytkowane; może ono prosto służyć do zabicia czasu lub do zebrania pewnych informacji, i wtenczas treść tego, o czym się mówiło, jest przeważnie przyjmowana biernie. Lecz równie dobrze może ono być źródłem dalszego, samodzielnego i krytycznego myślenia. Wtenczas dzięki niemu przed słuchającym zjawiają się nowe zagadnienia. Czasami i tutaj cudze myślenie może być użyte jako wzór dla naszego; wówczas

takie pytania, jak np.: jak myśli mój rozmówca, w czym jego metoda pracy myślowej różni się od mojej, które właściwości jego myślenia są wyższe, niż moje, i tym podobne, stanowić mogą podniecie, pobudzającą do kontrolowania i rozwijania naszej własnej inteligencji. Zwracanie uwagi uczniom na pożytek tego rodzaju zagadnień lub też przykładowe próby rozwiązywania ich mogą stać się doskonałym środkiem kierowania ich myśleniem.

Wreszcie jako punkt wyjścia dla pobudzenia do samodzielnego myślenia może służyć już *p o s i a d a n a* przez nas *w i e d z a*. Przemyślenie jej może się odbywać w różny sposób. Może ono polegać na zwykłej rekapitulacji i prostym jej przeglądzie. Lecz niejednokrotnie zbieramy jeszcze raz wszystko, co o pewnej sprawie lub o pewnym przedmiocie wiemy, dla innego celu. Wiadomości bowiem, już posiadane przez nas, mogły być rozsiane poprzez różne okoliczności naszego życia, a obecnie zmierzamy nietylko do tego, by je odtworzyć, ale też, by je zebrać w systematyczny układ, oraz dalej opracować, np. przez odkrycie w nich luk, nadanie im nowego oświetlenia, przez ustosunkowanie ich do innych spraw i przedmiotów, które początkowo i pozornie nie miały związku z aktualnym w tej chwili dla nas tematem i t. p. W ten sposób przegląd naszej wiedzy dostarcza nam inicjatywy do głębszego jej ujęcia i możliwie samodzielnego uzupełnienia. Ponadto wiedza już posiadana może nas wyprowadzić niejako poza swoje własne granice, gdy używamy jej jako sposobności do wysnuwania zupełnie nowego zagadnienia. Taki jej użytek prowadzi nas jednak już do trzeciej grupy środków kształcenia inteligencji.

Do tej grupy środków ćwiczących myślenie należą także takie zagadnienia, które A. Beyer nazywa „*z a d a n i a m i s p o r t u m y ś l e n i a*”. Tak jak ćwiczenia sportowe rozwijają sprawność mięśni, koordynują ruchy i przez to

przygotowują nas do lepszego wykonywania różnych czynności fizycznych w życiu praktycznym, tak samo uprawianie „sportu myślenia” jest środkiem usprawnienia naszych funkcji umysłowych. Sport ten polega, według Beyera, na myślowym rozwiązywaniu pewnych zagadnień, zaczerpniętych z rzeczywistości możliwych sytuacji życiowych. Nie są to więc zagadnienia naukowe, ale praktyczne, chociaż często mogą być tylko pomysłane, a nie rzeczywiste. Dla ich rozwiązania trzeba dokładnego zrekonstruowania rzeczywistości, zawartej w temacie zagadnienia, który z reguły podaje pewną sytuację, oraz znajomości podstawowych praw i porządku tej rzeczywistości. Typową formą takiego zagadnienia jest: co należałoby zrobić, gdyby zaszła taka i taka sytuacja? Beyer podaje szereg takich zagadnień, a oto jedno z nich dla przykładu: samochód ciężarowy ma platformę w wysokości 1.80 m od powierzchni ziemi; na tę platformę położono ciężki przedmiot 2.25 m wysokości; wóz ze znajdującym się na nim ciężarem ma przejechać przez bramę wysoką na 4 m. Co należy w tej sytuacji zrobić? Wynikiem rozważania pełnej sytuacji, w którą nas zagadnienie wprowadza, jest następująca odpowiedź: ponieważ samochód ma koła na dętkach i resory, przeto sytuacja nie wymaga żadnych zabiegów; pod ciężarem bowiem, nałożonym na platformę, koła i resory ugną się zapewne więcej niż o 5 cm, i przejazd przez bramę będzie możliwy. Rozwiązywanie myślowe tego rodzaju zagadnień czyni nas bardziej zaradnymi w życiu, gdyż przygotowuje ono nasze myślenie na trudności, które tutaj możemy spotkać.

15. Samodzielne myślenie. Ostatecznym celem wychowania intelektualnego jest doprowadzenie do zupełnie samodzielnego myślenia, które nie wymaga ani stwarzania przez kogoś od zewnątrz sytuacji dla myślenia, ani też zewnętrznego niemi kierowania. Wówczas człowiek, pozostawiony sam sobie,

jest własnym nauczycielem swych myśli. Uzyskanie takiego rozwoju intelektualnego, który czyni nas zdolnymi do samoinicjatywy i samokontroli w myśleniu, jest dowodem pełnej dojrzałości umysłowej. Wyliczenie wszystkich okoliczności, które mu sprzyjają, jest oczywiście niemożliwe, niektóre jednak przykłady mogą tę sprawę oświetlić.

Przedewszystkiem należy tu zjawisko **rozważania**. Jest ono dla życia intelektualnego tem, czem dla życia emocjonalnego jest kontemplacja uczuciowa, np. religijna. Przez obcowanie z pewnymi treściami uczuciowymi o pewnym stałym zabarwieniu ułatwiamy zjawianie się coraz to nowych odcieni uczuć, posiadających jednak jakieś wspólne charakterystyczne właściwości. Podobnie rozważanie umysłowe jest obcowaniem z pewnymi myślami, dzięki któremu odsłaniają się przed nami coraz to nowe ich strony, okazując nam całość tematu w coraz innej postaci i prowadząc do coraz to nowej twórczości umysłowej. W tym tak bardzo skomplikowanym procesie, którego schematyczną analizę, jak widzieliśmy, podał nam Copei, znajdziemy w pewnej chwili skoncentrowane całości naszego myślenia poszukującej. Najbardziej charakterystycznym jego rysem jest „uwaga poszukująca”. Copei określiła ją, idąc za Sigwartem, jako napiętą intelektualnie postawę, która intencją ku pewnemu określönemu przedmiotowi. Jest ona „stanem aktywnym, który formuje i tworzy”. Te różne określenia mają poprostu na myśli ten fakt, że w procesie „uważania poszukującego” zjawiają się w nas treści umysłowe takie, które przeważnie są związane z rozważanym problemem i raczej należą do niego, niż do innych, oraz to, że z pośród tak wyłaniających się treści wybieramy takie, które możemy hipotetycznie uważać za prowadzące do rozwiązania problemu. Takie zatapiające się myślowe w pewnym przedmiocie nie jest zamknięciem naszego myślenia w jednym obrębie, wyizolo-

wanym od innych. Wprawdzie prowadzi ono przede wszystkim do pełniejszego ujęcia pewnego określonego tematu, lecz równocześnie jest z nim połączone uchwycenie jego związków z innymi, pokrewnymi dziedzinami. Wytwarza się w nas w ten sposób przejście od dziedziny do dziedziny, od problemu do problemu. Myślenie rozważające nie tylko wypełnia ściślej pewną treścią pierwotne, ogólnikowe ramy, ale też rozszerza je, wciągając początkowo mały krąg naszych myśli w coraz to nowe związki i tworząc z niego wiele bram wypadowych do coraz szerszych terenów. Praktyczne ćwiczenia w rozważaniu można uprawiać w różny sposób. Dimnet podaje następujący przykład: wybiera się pewien tekst w obcym języku, np. w łacińskim, który nie jest dla nas w całej pełni zrozumiały, i przystępuje się do przekładu. Nie wolno przy tym rozpoczynać przekładu od używania słownika, ani też od razu pisać tłumaczenia w miarę tego, jak ono powstaje. Trzeba natomiast usiłować, byśmy wykryli znaczenie nieznanymi wyrazów i zwrotów z całości myśli lub drogą etymologiczną i t. p. Dopiero kiedy cały ustęp jest w ten sposób zrozumiany, można posłużyć się słownikiem dla stwierdzenia słuszności swych domysłów i w końcu przystąpić do napisania przekładu. Takie „wgrzyzanie się” w tekst nie tylko odkrywa nam jego właściwą treść i daje jego zrozumienie, ale nasuwa cały szereg problemów, rozszerzających nasze myślenie na różne kwestje pokrewne, np. gramatyczne, estetyczne, społeczne, które znajdują punkt zaczepienia w treści samego tekstu.

Nierzadko wśród najbardziej nieoczekiwanych okoliczności zjawia się w nas p r z e b ł y s k p e w n e j m y ś l i, która uderza nas nie tylko swą nowością i oryginalnością, ale też ważnością. Przedstawia się nam ona jako niewzruszalnie pewna i zupełnie jasna, i zdaje się od razu oświetlać cały kompleks zagadnień we wszystkich szczegółach. H. Poincaré opisuje nam

takie stany „oślnienia”. Znamy je również jako „moment twórczy” Copei'a. Oczywiście niezawsze to, co tego rodzaju pomysły zdają się nam w pierwszej chwili obiecywać, jest później spełnione. Przekonanie, że pewien cały problem znalazł już przez nie pełne rozwiązanie i oświetlenie, okazuje się zawodnym przy późniejszym dokładniejszym badaniu. Dowodzi tego przykład osobistych przeżyć Poincaré'go, których opis daje nam w swoim dziele. W każdym razie taki nagły przebłysk pewnych myśli może służyć jako podstawa dla następnego, dokładniejszego badania, dla zjawiania się nowych zagadnień i trudności, i dla rozszerzenia i pogłębienia naszego myślenia. Oślnienie i moment twórczy mogą być wykorzystane jako nowa sytuacja i podnieta do wychowania intelektualnego. Często jednak zaniedbuje się je. Dzieje się to głównie z dwu powodów: aby było możliwe dalsze zgłębienie i rozszerzenie zjawiającego się w nas pomysłu, trzeba przede wszystkim nie dopuścić do tego, by zniknął on z naszego horyzontu. Bardzo często brak nam jeszcze dla takiej nowej myśli sformułowania słownego, a czasem znowu ujęcie jej w słowny wyraz okazuje się bardzo nikłe. Jest ona jakby pewnym wewnętrznym odczuciem, dla którego nie potrafimy od razu dobrać należytych wyrazistych wypowiedzi. Ponadto myśl taka często zjawia się w okolicznościach, nie mających nic wspólnego z problemem, do którego się odnosi, więc dalszy bieg tych okoliczności może ją łatwo na zawsze wyrugować z naszej świadomości. Wszystko to wymaga takiego potraktowania nowego pomysłu, by stał się dla nas możliwy powrót do niego. Dlatego Dimnet żąda, aby tego rodzaju pomysły były zapisywane. Kryje to jednak niebezpieczeństwo zniekształcenia ich. Doraźne ubranie ich w formę słowną może łatwo w przyszłości zasłonić nam te subtelne strony, których dorywcze wyrażenie jest tak trudne, i w miejsce nich postawić dawno nam znane, potoczne

treści. W tych wypadkach zapiski należałoby czynić w formie luźnej, a nawet symbolicznej, któraby służyła tylko do tego, byśmy mogli znaleźć punkty zaczepienia dla powrotnego wzbudzenia w nas pomysłu w jego świeżej, pierwotnie zaskakującej nas postaci. Ponadto należy znaleźć czas na to, byśmy wogóle mogli powrócić do niego i dokładniej zająć się jego rozważaniem; a znaczy to właśnie, że musimy uwolnić się od tych innych okoliczności, w których on się zja-

wił jako intruz. Stąd wymaganie „samotności” dla rozmyślań. Nie idzie przy tym oczywiście o samotność fizyczną w znaczeniu odosobnienia się od wpływów otoczenia, ale o samotność psychiczną w znaczeniu „zamyślenia się”. Jest to ta samotność, o której Dimmet powiada, że „jest sztuką myślenia” lub, że jest „uświadomieniem sobie naszej wewnętrznej istoty”, którą wypełnia wewnętrzne skupienie.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. POINCARÉ H.: Wartość nauki (La valeur de la science), przekład Silbersteina (r. I: Intuicja i logika w matematyce).
2. POINCARÉ H.: Nauka i metoda (Science et méthode) przekład Horwita.
3. SPASOWSKI W.: Zasady samokształcenia, 1923.
4. STERN W.: Inteligencja dzieci i młodzieży (Die Intelligenz der Kinder u. Jugendlichen) przekład Klimowicza i Segala, 1927.
5. GENTILE G.: Reforma wychowania (La riforma dell'educazione) przekład Steckiej-Ziemińskiej.
6. SOŚNICKI K.: Jak studjować dzieło pedagogiczne; Oświata i wychowanie r. VI zes. 6.
7. DEWEY J.: Jak myślimy (How we Think) przekład Z. Bastgenówny, 1933.
8. CLAPARÈDE E.: Wychowanie funkcjonalne (L'éducation fonctionelle), przekład M. Ziemińskiej (roz. pt.: Psychologia inteligencji), 1934.
9. HART B. u. SPEARMAN C.: General Ability, its Existence and Nature, Brit. Journal of Psychology 1912.
10. TERMAN L. M.: The Intelligence of School-Children, 1921.
11. HENDERSON E. N.: A Text-Book in the Principles of Education, 1928 (r. IX.: The Education of the Reason).
12. WHEELER R. H.: The Science of Psychology, 1929.
13. BINET A.: Les idées modernes sur les enfants, 1909.
14. BINET A.: L'intelligence, sa mesure, son éducation.
15. CLAPARÈDE E.: Comment diagnostiquer les aptitudes chez l'enfant, 1925.
16. DELACROIX H.: Le langage et la pensée.
17. BAIN AL.: La science de l'éducation, 1930 (r. III.: L'éducation de l'intelligence).
18. NASSRI K.: Tests d'intelligence et rendement scolaire, 1930.
19. KRUEGER F. u. SPERMAN C.: Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten, Zeitschrift f. Psychologie 1906, t. 44.
20. ZIEHEN TH.: Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung. Pädag. Magazin, 1918.
21. MEUMANN E.: Vorlesungen zur Einführung zur experimentellen Pädagogik.
22. MEUMANN E.: Intelligenz u. Wille.
23. MEUMANN E.: Einführung in d. experimentelle Pädag.
24. BEYER A.: Schulung des Denkens, 1928.
25. COPEI FR.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprocess, 1930.
26. STERN W. u. WEINERT L.: Konstanz de Intelligenz-Quotienten u. die Messung der geistigen Entwicklung, Beihefte zur Zeitschrift f. angewandte Psychol. t. 34.
27. DIMMET E.: Die Kunst des Denkens, tłum. C. T. Schweiger, 1932.

WYCHOWANIE ESTETYCZNE

napisała

KARYNA SZARRASÓWNA

ZARYS ROZWOJU WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

1. Od starożytności do początków XIX w. W każdym okresie dziejów kultury wychowanie estetyczne miało indywidualne oblicze. Zależnie od całokształtu zjawisk kulturalnych ta sama nazwa obejmowała zupełnie inną treść i naodwrot te same wymagania wychowawcze nosiły inną nazwę. Dzisiejsze ujęcie tego problemu zawdzięczamy wielowiekowemu wkładowi kulturalnemu przeszłości. Dlatego ważne jest, aby w syntetycznym i z konieczności uproszczonym zarysie odtworzyć sobie ciągłość rozwoju wychowania estetycznego.

Rytmicznie w dziejach ludzkości dadzą się zauważyć okresy wzmożonego wpływu ideału estetycznego.

Helleński ideał pedagogiczny, którego sformułowanie znajdziemy u Arystotelesa i Platona, uderza nas swą jednością, harmonijnym zespoleniem doskonałości ciała i duszy. Dzieliłi Grecy wychowanie na trzy dziedziny: intelektualne pod kierunkiem grammatysty, muzyczne — cytarysty, i fizyczne — pedotryby. Kult piękna, jednako-wo akcentowany w wychowaniu muzycznym i fizycznym, był prawdą i normą, które przenikały całe życie (14).

W średniowieczu ideał estetyczny był rozumiany według wymagań ideału religijno-moralnego. Celem sztuki było wychowanie obywateli przy-

szłego Królestwa Bożego. Sztuka katedrgotyckich była dla wiernych niemal jedynym źródłem wiedzy i encyklopedją w obrazach. Ta *biblia pauperum* uczyła i wychowywała. Ideał estetyczno-wychowawczy średniowiecza, zawarty w słowach: „co dobre, musi być piękne”, przez swój wysoki poziom moralny dał w dziedzinie sztuki i rzemiosł pomniki niedoścignionej piękności, mimo że wychowanie nie było jednolite i nie rozwijało harmonijnie wszystkich elementów osobowości. Sztuka średniowiecza, powołana na wielką wychowawczynię, położyła jeszcze jedną zasługę — uspołecznienia wiernych. Twórcy pracowali kolektywnie i anonimowo ku chwale Boga. Nieślusznym byłoby sławić twórcę, który swój artyzm zawdzięcza Bogu, a pracę swoją pojmuje jako pokutę za grzechy. I dlatego praca podlegała komunie chrześcijańskiej, wzajemnej z całym społeczeństwem wymianie rzeczy danych i doznanych.

To właśnie odróżnia ideał wychowawczy średniowiecza od ideału Odrodzenia, które jakkolwiek głosiło swobodny rozwój ciała i rozumu i udzieliło głosu instynktom, to jednak określiło ideał pedagogiczny w sposób *par excellence* arystokratyczny. Guarini, Vittorino da Feltre we Włoszech, Erazm, Melanchton, Sturm w Niemczech, Rabelais

i Montaigne we Francji, wszyscy ci humaniści, zwalczając jednostronność i ciasnotę wychowania scholastycznego, tworzą podbudowę pod pełne wychowanie osobowości. W myśl nowej ideologii podejmują pracę wychowawczą jezuci, oratorjanie i janseniści.

W dziejach pedagogicznych XVII w. znajdujemy myśli i wskazania, mające swe źródło w ideale wychowawczym Odrodzenia. Locke w „Traktacie o wychowaniu” podkreśla znaczenie ćwiczeń fizycznych, racjonalnego odpoczynku i prac ręcznych; Fénelon kładzie nacisk na uczuciowe wychowanie dziewcząt; Rollin stawia za pierwszy cel wychowania poczucie smaku i wyrobienie gustu. Jakkolwiek te ostatnie postulaty nie zostały zrealizowane powszechnie, to jednak kreślą nam wyraźnie kierunek myśli pedagogicznej.

Po raz trzeci kolei stajemy przed okresem, gdzie czynnik wychowania estetycznego nabiera znów siły i rumieńców, gdzie jest jednym z argumentów bojowych przeciw strupieszalemu, racjonalistycznemu wychowaniu wieku oświecenia. Staje się to dzięki powtórnemu odkryciu Grecji. Ideał helleński entuzjazmuje Lessinga, Goethego, Schillera, którzyby go radzi przeszczepić do Niemiec. *N e o h u m a n i z m* niemiecki nie jest jednak wykładnikiem jedynie wpływu kultury greckiej, lecz również dzieł Rousseau'a i filozofji Kanta. J. J. Rousseau postawił ludzkości nowy ideał wychowania, wychowania naturalnego, zbliżonego do stanu przyrodzonego, kiedy człowiek, niespaczony sztuczną i zmechanizowaną kulturą, „stałe rozporządza wszystkimi swymi siłami, zawsze jest przygotowany na wszystko i jakgdyby nosi z sobą zawsze całego siebie”. Ideał ten da się osiągnąć przez wychowanie swobodne, kiedy dziecko będzie się mogło powodować tylko uczuciem, tym najlepszym przewodnikiem człowieka. W wychowaniu naturalnem, rzecz prosta, uczestniczyć będzie przedewszystkiem przyroda. Ideę tę starał się zrealizować

Froebel w „Ogródkach dziecięcych”. Celem wychowania jest dla Froebela ułatwienie dziecku naturalnego uzewnętrznienia aktywności twórczej. Wychodząc również z założenia harmonijnego rozwoju osobowości Pestalozzi domagał się równorzędnego kształcenia umysłu, serca i ręki. Dlatego wprowadził systematyczną naukę rysunku, której dodatni wpływ widział w doskonaleniu postrzegania. Motywy, które go do tego skłoniły, były pozaestetyczne, miały jedynie cel praktyczny — usprawnienie osobowości.

Ten pobieżny szkic rozwoju zagadnień estetycznych w pedagogice pokazuje nam, że nauczanie rysunków, śpiewu, zajęć ręcznych i gimnastyki zdobywało sobie stopniowo prawo obywatelstwa, służąc jednak nieraz celom pozaestetycznym.

2. Wiek XIX. Ferment, któremu uległa kultura XIX stulecia, przygotował grunt dla istotnego odrodzenia wychowania estetycznego, jakie miało miejsce w początkach XX wieku. Przełom ten w historii kultury da się zamknąć w czterech punktach: a) porzucenie postawy metafizycznej, a przyjęcie eksperymentalnej i naukowej, b) wprowadzenie zasad aktywnych, twórczych w nauczaniu; c) reakcja przeciw intelektualizmowi i realizmowi; d) rozwój przemysłowy.

a) Druga połowa wieku XIX dokonała całkowitej zmiany w postawie człowieka względem rzeczywistości, wyrzekając się, śladami Odrodzenia, metafizyki i ostatecznego wytłumaczenia zagadki bytu. Nauka ogranicza się do interpretowania faktów według ich zależności funkcjonalnych w łańcuchu przyczyn i skutków. Ten realizm naukowy ogarnął zwłaszcza biologję, która śledzi fizyczne i chemiczne zjawiska, kształtujące podstawowe procesy fizjologiczne, psychologję, która przyjęła doświadczalną metodę badań, rezygnując z określenia duszy, i socjologję, która zerwała z imperatywami, a stała się nauką o obyczajach i faktach społecznych. W wyni-

ku tych przemian powstała nowa pedagogika o obliczu bardziej socjalnym, znająca lepiej naturę i potrzeby dziecka, traktująca je jako rezultat całego szeregu faktów, których badanie ułatwia jej psychologia, biologia i socjologia.

Tym teoretycznym zdobyczem towarzyszyły i praktyczne: urządzano tereny do zabaw dziecięcych, organizowano kolonie wakacyjne, kliniki medyczno-pedagogiczne, biblioteki dla dzieci i t. p.

b) Bliższe poznanie psychiki i fizjologii dziecka zwróciło uwagę na ciągłą jego aktywność. I chociaż już nieraz w historii pedagogiki dotykano tej sprawy (Locke, Rousseau, Pestalozzi), to jednak Froebel pierwszy czynił z niej oś swego systemu wychowawczego. Pojmuje on niemal mistycznie zdolności człowieka: „Bóg stworzył człowieka na podobieństwo swoje, oto dlaczego człowiek powinien tworzyć jak Bóg”. Dziecko, które tworzy, cieszy się. Świadomość własnej osobowości powoduje radość. Dziecko jest w danym wypadku przyczyną, będąc przeważnie odbiorcą skutków. Zrozumienie tego faktu wprowadziło do programu nauczania roboty ręczne, rysunek i korelację rysunku z innymi przedmiotami. Poza tem, w pełniejszym rozumieniu myśli przewodniej aktywnego nauczania według formuły amerykańskich wychowawców („*learning by doing*”), utworzono szkoły twórcze (*écoles actives, Arbeits-Schule*).

Nie bez wpływu na znaczenie, jakie przyznano rysunkom w szkole twórczej, była nowa estetyka. Tradycyjne określenie „piękna samego w sobie” (Kant), lub piękna wykluczającego to, co użyteczne i konieczne w życiu (Spencer), przezwyciężył Fechner, widząc kryterjum piękna w skali doznawanej przyjemności.

Z takiego założenia wynikała konieczność eksperymentalnego badania stopnia przyjemności estetycznej. Badając jednak reakcje psychiczne, Fechner nie liczył się z możliwością istnienia przyjemności estetycznej, wywołanej przedmiotem pozbawionym elementu

piękna. Błąd Fechnera skorygował Lalo, dla którego piękno było problemem hierarchji wartości. W ten sposób tradycyjna estetyka przeżyła ten sam przełom, co i inne dziedziny wiedzy. Idąc drogą doświadczalną, stała się „nauką o sztuce”, a przestała być bezkompromisowym sędzią, dzielącym świat na dwie części piękna i brzydoty. Zakres działania nowoczesnej estetyki, której służą socjologia, psychologia i etnologia, został jeszcze rozszerzony przez ewolucyjną i genetyczną metodę Grosse'a (11), który zwrócił uwagę na analogie, istniejące między sztuką przedhistoryczną u ludów dzikich i sztuką dzieci. Stało się oczywistem, że czynnikiem estetycznym jest nieodłącznym towarzyszem pracy, że stwarza on każdą formę, troszcząc się o harmonję stosunków i logikę struktury.

c) Wychowanie estetyczne, zaakcentowane w nowoczesnej pedagogice, było również reakcją przeciw jednostronemu intelektualizmowi i realizmowi. Rozwój przemysłu i techniki, który pociągnął za sobą mechanizację pracy, zubożył psychicznie człowieka. Schopenhauer, a głównie Nietzsche, Bergson i James, rehabilitują intuicję i uczucie. Wykazali oni, że do poznania i zrozumienia zmiennej, płynnej, pełnej pozornego nieładu rzeczywistości trzeba mieć bardziej wielostronny instrument, niż rozum i logika. Nie negują wartości empiryzmu i racjonalizmu, ale w tej jednostronności widzą zubożenie życia. Dlatego dają głos uczuciu, instynktom, intuicji i wyobraźni. Dzięki temu i szkoła zrozumiała ostatecznie, że konieczność zharmonizowania życia psychicznego przez kształcenie zdolności postrzegawczych, przez rozwój wyobraźni i uczuciowości pogłębi jednocześnie podstawy wykształcenia intelektualnego.

d) Czwartym czynnikiem odrodzenia estetycznego jest rozwój przemysłu w XIX wieku. Kapitalista i przemy-

słowiec zrozumiał piękną wartość kontemplacji i zachwytu, który rodzi instynktownie chęć posiadania obiektu, tak głęboko poruszającego naszą osobowość. A z drugiej strony międzynarodowe wystawy w Londynie w 1851 i w Paryżu w 1867 r. dowiodły jaskrawego upadku poczucia estetycznego. Należało więc wychować estetycznie publiczność, aby sobie przysporzyć konsumentów, przez zachwyty trafić do kieszeni. Na tem tle zdanie generalnego sekretarza towarzystwa *L'Art à l'Ecole* (43) we Francji, Riator'a, nabiera specjalnej plastyki: „Umiejętność czytania, pisanie i liczenia nie może dłużej wystarczyć rasie, która swą przewagę w świecie zawdzięcza sztuce stosowanej”, i dalej: „celem (towarzystwa *L'Art à l'Ecole*) jest przygotować lepszych robotników i ludzi dobrego gustu”.

3. Drogi wychowania estetycznego w XX w. Odrodzenie wychowania estetycznego poszło w początkach XX w. dwiema drogami: syntetyczną i analityczną. Pierwsza zawdzięczała swoje estetyczno-moralne sformułowanie Schillerowi, Herbartowi i Ruskinowi. Ten ostatni chciał przez odpowiednie wychowanie rozwinąć wśród ludu uczucie i wyobraźnię, aby dzięki tym czynnikom odrodzić rzemiosło, pracę i całe życie, a w konsekwencji dojść do prawdziwego odrodzenia sztuki. Charakterystyczne dla jego ideologii są słowa: „Nie możecie wyrażać własnej wartości malowaniem lub śpiewaniem, trzeba być coś wartym, zanim się maluje, lub śpiewa, a dopiero następnie kolor, lub dźwięk będą mogły uzupełnić to, co w was jest najlepszego”¹⁾.

Druga formuła wychowania estetycznego, w przeciwstawieniu do poprzedniej analityczna, oddziela moralność od estetyki. Za cel stawia sobie osobne kształcenie poszczególnych zdolności człowieka. Tak pojęte wychowanie este-

tyczne nie jest żadnym systemem o znaczeniu filozoficznym i kulturalnym, a jedynie pewnym chwytem metodycznym i organizacyjnym.

Która z powyższych form znalazła większe praktyczne zastosowanie w życiu, zobaczymy poniżej.

Wychowanie estetyczne w różnych krajach obrało kierunek zależnie od całego zespołu czynników socjologicznych, ekonomicznych i potrzeb indywidualnych. Najsilniej i najwcześniej odrodzenie wychowania estetycznego ogarnęło państwa północne. Dobrze maluje tę tendencję zdanie Lascaris'a: „im dalej na północ, tem szkoły weselsze”¹⁾.

Pierwsze reformy w dziedzinie wychowania estetycznego sygnalizuje w Hamburgu Alfred L i c h t w a r k, dyrektor szkoły artystycznej. Stowarzyszenie nauczycieli hamburskich w r. 1888 zaczyna swą pracę wychowania estetycznego od pracy dokształcającej nauczyciela. W r. 1918 Hamburg całkowicie reorganizuje swoje szkoły i nadaje im charakter swobodnych komun. Za Hamburgiem podążają w pracy nad wychowaniem estetycznym inne miasta: Berlin, Drezno, Monachjum i Lipsk. Do pracy zostają wciągnięci i rodzice w stowarzyszeniach p. t. „Sztuka w życiu dziecka”. Liczne kongresy wychowania estetycznego są dowodem, że problem ten staje się coraz bardziej nurtujący.

B e l g j a, tak jak i Niemcy, sprzęga dom ze szkołą w pracy nad wychowaniem estetycznym. Ogromną, lecz nie przesadną wagę przywiązuje do estetycznego wyglądu szkoły. Sztuka jest tam istotnie praktykowana dzięki celowej pracy towarzystwa „Sztuka w domu i szkole”. Popularność towarzystwa wykazują cyfry: powstało w r. 1905, po miesiącu liczyło 5.000, a po roku 13.000 członków z różnych klas społecznych. (43).

H o l a n d j a organizuje biblijo-

¹⁾ Ruskin, Lectures on art. III, § 67, 68.

¹⁾ Lascaris, L'éducation esthétique de l'enfant, str. 46.

teki dziecinne i domy ludowe, stwarza bardzo pomysłową wypożyczalnię obrazów i reprodukcji, popularyzując w ten sposób sztukę, która dotąd była tylko dla wybranych. Akademyje ofiarowują szkołom obrazy i rzeźby. Do nauczania zostaje włączone i ogrodnictwo, oczywiście na skutek ogrodniczego charakteru państwa. Holandia troszczy się o wszystkich obywateli i o danie im jak najbardziej osobistego i bezpośredniego zetknięcia się ze sztuką.

Gdy *Austria* celuje w poziomie rysunków, dzięki prof. Cizkowi, to *Szwajcaria*, dzięki Dalcrozowi, wyróżnia się zrozumieniem znaczenia tańca dla rozwoju dziecka.

Pierwsza *Anglia* stworzyła ośrodki wychowawcze dla biednych dzieci, których w samym Londynie było 32, oraz przedszkola na wolnym powietrzu, rozumiejąc, jak dobroczynny wpływ ma na rozwój dzieci przyroda. Nie można pominąć znaczenia „Gildy św. Jerzego”

założonej przez Ruskina dla jego wyznawców, i skautingu, który, będąc odbiciem angielskiego romantyzmu, silnym echem odbił się we wszystkich krajach.

Szkoły *amerykańskie* odznaczają się komfortem, mają nietylko ogródki, ale i laboratorja. Finansowy dobrobyt kraju przyczynił się w znacznej mierze do pojawienia się nowych metod i eksperymentów pedagogicznych, że zacytuję najważniejsze: system daltoński, plan winetki, a w zakresie metodyki rysunków — metody Pranga i Tadda.

Na *Dalekim Wschodzie* wychowanie estetyczne znalazło swoisty wyraz. Rabindranath Tagore stworzył w Indjach szkołę w lesie, a Ghandi zaleca pracę na roli i przeznaczają 1—3 miesięcy na pieszą wędrówkę po kraju. Obaj rozumieją ważność życia się młodzieży z ziemią i krajoznawstwa, jako czynników wychowawczych.

DYSPOZYCJE ESTETYCZNE DZIECKA

4. Psychologiczne podstawy wrażliwości estetycznej. Zrozumienie odrębnej natury dziecka, mającego swoje własne potrzeby i własną linię rozwojową, stało się podstawą nowoczesnej pedagogiki i metod nauczania. Dziecko, jako struktura fizyczna i duchowa, nie jest dorosłym człowiekiem w zmniejszonym formacie, lecz organizmem zupełnie innym jakościowo. Pod względem anatomicznym różni się od dorosłego tem, że gdy objętość czaszki ma większą, przygotowaną na wyrost, to mózg ma słabiej rozwinięty, kościec miękki, tłuszciki ciała i inne proporcje poszczególnych części ciała między sobą. System nerwowy, który jest wykładnikiem naszego życia psychicznego, odznacza się u dziecka nadwrażliwością. Szybka cyrkulacja krwi, szybsze wymiany i spalanie powodują prędkie zmęczenie i prędkie odzyskiwanie sił. Wrażliwości nerwowej nie na-

leży identyfikować z wrażliwością na ból, którego dziecko nie odczuwa ostro i nie potrafi go często zlokalizować.

Do niedawna myślano, że specyficzny charakter swej umysłowości zawdzięcza dziecko wybujałej wyobraźni. Tymczasem ostatnie badania Piaget'a i jego uczniów (6) wykazały, że nie bujność, ale substancjonalność odróżnia wyobraźnię dziecka od wyobraźni dorosłego. Mianowicie dzieci mieszają wyobrażenia z postrzeżeniami, np. karmią narysowane zwierzęta, lub wachają kwiaty na pocztówce (9). Dość późno zdają sobie sprawę z różnicy między symbolem a przedmiotem symbolizowanym. Dziesięcioletni chłopiec na pytanie Piaget'a, czy mógłby podać przykład jakiegoś „silnego” wyrazu, odpowiada „boks”. Po chwili połapał się jednak i ze śmiechem dodał, że „przecież boks nie ma siły, ale wydawało mu się, że to słowo bije”. Komentarz

ten doskonale nas zbliża do obrazowego myślenia dziecka. Charakterystyczne dziecięce określenie „przypomnienia”, cytowane przez Piaget'a, że „to co w pierw było, wyszło i potem wróciło”, wskazuje, że dziecko nie chwyta różnicy między światem psychicznym a fizycznym i materializuje objawy psychiczne. Z drugiej strony zajdzie zjawisko odwrotne animizacji, ożywienia przedmiotów martwych. Animizm staje się dla dziecka pewnym logicznym schematem myślowym, który mu pozwala wytłumaczyć zjawiska nieznanne i przerażające, lub przypadkowe.

Przy analizie funkcji myślenia dziecięcego przedewszystkiem uderzyła psychologów niezwykle świeża i obrazowa wyobraźnia, tak że przecenili ją kosztem logiki. Tymczasem ujawniły ją badania Piaget'a, a głównie przykład rozwoju pojęcia świadomości wśród dzieci. Dzieci do lat 7-miu przypisują świadomość wszystkim przedmiotom, wykazującym jakąkolwiek aktywność, choć nieruchomym, do lat 9-ciu ciałom, będącym w ruchu, do lat 11-tu ciałom, obdarzonym własnym ruchem, jak wiatr lub słońce, wreszcie od 12-tu lat łączą świadomość z procesami fizjologicznymi. Oczywiście, niedoskonały jeszcze aparat postrzeżeniowy jest powodem większości mylnych sądów dziecięcych, a te z kolei prowadzą do mylnego rozumowania, które jednak najczęściej odbywa się zgodnie z logiką. W rozumowaniu swoim stosuje dziecko indukcję niemal instynktownie. Rzeczywistość jest jego pierwszym nauczycielem logiki, np. zupa parzy, bo jest gorąca; uderzenie o twardy przedmiot wywołuje ból i t. p. Indukcja przybrała u dziecka pewien schemat myślowy: artyficyjalizm, pojmowanie każdej rzeczy i czynności jako zrobionej, aby służyć do czegoś. Jaskrawo to występuje w określeniach przedmiotów. Na pytanie: co to jest stół? — dziecko odpowiada: „to do stania”. Ten finalny i utylitarny punkt widzenia znajduje swój najwyższy wyraz w wieku pytań.

Dziecko posiada pamięć łatwą, do-

kładną i trawłą, zwłaszcza w wypadkach, poruszających jego uczuciowość lub wyobraźnię, np. dokładnie zapamiętuje szczegóły raz usłyszanej bajki. Tłumaczymy to tem, że dziecko myśli obrazami, a nie pojęciami.

Uczuciowość dziecka, ruchliwość i plastyczna wyobraźnia czynią świat dziecka zupełnie różnym od świata dorosłych. Rzeczywistość obiektywna przepada się na całkowicie subiektywną. Zjawisko to pozwala nam traktować dziecko jako artystę z temperamentu. Artysta wchłania całą rzeczywistość, ale tworzywem jego jest to, co się ostoja wobec kontroli entuzjasty, twórcy i świadomego krytyka, którzy składają się na jego osobowość. Dziecko instynktownie bierze z rzeczywistości za własne to, co mu potrzebne jest do rozwoju, co je podwyższa w jego własnych oczach i co je powinno (tak mu się zdaje) wywyższyć w oczach otoczenia. W wyborze tym rzadko ulega sugestji socjalnej pod postacią tradycyjnych zabaw i zabawek. Jest naturą nawskroś korelacyjną, łączy rzeczy zgórzy dane z własnym stylem zabawy i własnymi pomysłami gier i zabawek.

5. Kierunek badań skłonności estetycznych u dzieci. Poczucie estetyczne objawia się w dziedzinie twórczości, oraz w dziedzinie apercepcji i oceny już istniejącego zespołu form. Badając wśród dorosłych tendencje estetyczne, zajmowano się tylko zdolnością przyswajania zjawisk estetycznych, albowiem badania twórczości dałyby wyniki zbyt szczególne. Tę samą drogę obrały badania skłonności estetycznych wśród dzieci.

Powyższe badania, jakkolwiek dostarczyły danych, jaki odsetek dzieci i w jakim wieku jest wrażliwy na kolor czy na kształt, to jednak bardzo mało mówią nam o stanie poczucia estetycznego. Wadą tej metody jest jednostronność i nieliczenie się z płynną osobowością dziecka, która podlega ciągłej ewolucji. Przypadkowo więc uchwycony przez badania moment niewrażliwości dziecka na dwa czy trzy obrazki nie mo-

że być dowodem nieistnienia tendencji estetycznych, które dziś objawiają się w innych dziedzinach, a w tej objawiają się może jutro. Zdaniem Lascaris'a¹⁾ należałoby więc badać skłonność do przyjęcia danej postawy, a nie samą postawę. Dziecko nie może przyswoić sobie i ocenić dzieła dorosłego człowieka, które ma inny rytm i inną koncepcję życia. Natomiast znacznie słusniejszą metodą będzie badanie u dzieci możliwości twórczych a przede wszystkim zabawy i jej rozwoju.

6. Zabawa, czyli twórczość dziecka. Zabawę rozumie się najpotoczniej jako przeciwstawienie pracy, prawdopodobnie przez przywiązanie do zabawy pewnego sensu niepoważnego. Kant określił zabawę jako działalność, która nie dąży do jakiegoś celu finalnego, ale której każdy moment ma wartość sam przez się. Stanowisko to nieraz było krytykowane w literaturze pedagogicznej, a Lascaris widzi w tem niedocenyeniu pracy, jako jednej z form zabawy, wpływ czynnika ekonomicznego, dla którego pracą jest tylko czynność o wartości kupieckiej.

Gdy praca jest działalnością w świecie fizycznym, zabawa jest dla Schillera czynnością w świecie fantazji. Zabawa zadowala się obrazem zastępczym, symbolicznym. Objawia się to w języku dziecięcym tak częstą apostrofą: „ty będziesz tem a tem, a to będzie to a to”.

Lazarus rozumie przez zabawę autonomiczną, lecz zwolnioną z odpowiedzialności czynność w wolnej chwili. Ten wypoczynkowy charakter zabawy nie stosuje się jednak do dzieci, które bawią się stale, a nie po pracy.

Najistotniejszą jednak jest definicja Gross'a (19), który zrezygnował z filozoficznej teorii zabawy, a przeszedł do biologiczno-psychologicznej. Traktuje on zabawę jako proces samowychowa-

nia i przysposabiania narządów organicznych do należytego funkcjonowania. Jakkolwiek Gross nie widzi w zabawie czynności zdążającej do celu poza nią istniejącego, to jednak nie neguje ewolucji zabawy w kierunku pracy.

Dla lepszego zrozumienia zabawy, gdy porównamy ją z innymi funkcjami organicznymi dziecka, a więc ze snem, bezczynnością, odpoczynkiem, zaobserwujemy wtedy, że o ile dziecko nie śpi, to bawi się, nawet w czasie jedzenia, a gdy przestaje się bawić, zaczyna płakać, grymasić i wtedy boimy się, czy nie jest chore. Z pojęciem dziecka łączymy pojęcie ciągłego ruchu. Dziecko, które z powodu dłuższej choroby nie może się ruszać, stwarza sobie inną zabawę nieruchliwą, opowiada sobie bajki, lubi słuchać czytania, stwarza swój wewnętrzny język. Zależnie od otoczenia i okoliczności zmienia swe zabawy, ale bawić się musi wszędzie i zawsze. Wychowane na wsi, z chwilą przyjazdu do miasta bawi się w tramwaj, w samochód, jest policjantem. Są to prymitywne formy poznania, z pomocą których dziecko uczy się życia i przygotowuje się do niego. Ta chęć eksploatacji wszystkich wrażeń zbliża je do artysty.

Wrodzona dziecku aktywność, pod naciskiem okoliczności, staje się pracą przez wydajność społeczną i staje się sztuką przez swą formę i bogactwo elementów.

7. Śpiew. W pierwszych latach rozwoju dziecka poszczególne formy zabawy pojawiają się w kolejności uwarunkowanej potrzebą organizmu. Z czasem, gdy spełnią już swe zadanie rozwinięcia i przygotowania do działania narządów organicznych dziecka, przewaga jednych form nad drugimi jest wynikiem wrodzonych skłonności i temperamentu. Po przyjściu na świat każde stworzenie jest dłużej ślepe, niż głuche. Ucho formuje się prędzej od oka i dlatego dziecko prędzej reaguje na dźwięki, niż na kształt i barwę. Z drugiej strony przez głos po-

¹⁾ Lascaris, L'éducation esthétique de l'enfant, str. 330.

raz pierwszy manifestuje dziecko swoją młodą osobowość, aby w dalszym rozwoju łączyć stale każdą swą czynność z gawronieniem, nuceniem i śpiewem. Niemowlę wkrótce po przyjściu na świat łączy uchem dźwięki i szmer, piosenkę i mowę.

Muzyka podkreśla specyficzną treść struktur dźwiękowych samych w sobie, a mowa zapomocą zespołów szmerów i dźwięków tworzy symbole struktur znaczeniowych. W pierwszych wokalnych popisach dziecka, w krzyku, dźwięk stapia się ze szmerem. Pierwsze wyrazy: ma-ma, da-da, ta-ta i t. p. wskazują, że dziecko wrażliwsze jest na rytmiczno-melodyjny charakter mowy. W końcu drugiego roku życia zaczyna się druga faza rozwoju wokalnego, faza będąca początkiem produkcji melodycznej, bez tekstu, opartej na sylabach, które pomagają w znalezieniu nowego tonu. Melodykę tego okresu cechuje chwiejność tonacji i zatarte różnice wysokości tonów. Gasnący charakter tych zaczątków melodyjnych wynika z pokrewieństwa z najczęstszą formą wyładowania głosowego u dzieci, jakim jest krzyk. Od 3 do 5 roku zaczyna się trzeci okres melodyczny. Dr. Lissa (4) wyróżnia cztery różne pobudki twórczości wokalne tego okresu: 1) wypróbowanie własnego organu; 2) zabawa naśladowczą różne głosy, przeważnie zwierząt; 3) świadome odtworzenie melodii usłyszanej; 4) własna improwizacja, kiedy dziecko śpiewa samo z siebie.

Z naszego punktu widzenia najciekawsza będzie twórczość dziecka w tym zakresie. Improwizacje śpiewne, melodyjne u dziewcząt, rytmiczne u chłopców, pierwotnie nie są związane z tekstem, a jeżeli szukają słownego wyrazu, to w dziwnym i niezrozumiałym języku dziecięcym. Znacznie później, bo dopiero koło 7 roku, dzieci dobierają słowa do swych melodji. Jednakże wskutek wadliwego nauczania, przeladowującego pamięć materiałem gotowym, okres improwizacyjny ginie z zaczęciem okresu

szkolnego i dziecko nie szuka już dalej własnych melodyj.

8. Mowa. Mimo że dziecko z początkiem wszystkich swych organów najwcześniej zaczyna ćwiczyć narządy głosowe, to jednak istota mowy ludzkiej, czyli zrozumienie jej symbolicznego znaczenia, pozostaje dla niego nieuchwytnie dość długo, bo przeciętnie do półtora roku. Zrozumienie słowa wymaga skojarzenia z danym przedmiotem, stanem lub funkcją, do czego małe dziecko nie ma jeszcze odpowiedniego doświadczenia. Z drugiej strony wypowiedzenie słowa przedstawia techniczne trudności skomplikowanych, kolejnych funkcji poszczególnych narządów mowy. Dlatego dziecko wcześniej reaguje na stronę melodyjno-rytmiczną, niż znaczeniową mowy.

Pierwsze słowa, a raczej pierwsze elementy słowa są u dzieci wszystkich ludów analogiczne, jak uniwersalna sylaba *ma*. Zestawienie głoski wybuchowej, wargowej *m* z samogłoską *a*, wymagającą wyraźnego otwarcia ust, przedstawia najłatwiejsze trudności do wymówienia. Łatwe zespoły głosek dziecko znajduje instynktownie samo, a matki i nianki dopomagają mu, używając tradycyjnego dziecięcego języka.

Gdy dziecko jest w stanie rozpoznać symboliczną treść mowy, to jeszcze długo interesują je słowa dla ich brzmienia, szczególnie, gdy wywołują różne wrażenia zmysłowe, jak np. świst, lepkość, kostropatowość i t. p. Tem się tłumaczy, że ulubioną zabawą dziecięcą jest stwarzanie własnego języka, gdzie słowa odznaczają się najdziwniejszym i nieraz bardzo trudnym do wymówienia ugrupowaniem głosek, jak również zdobywanie nowych słów i używanie ich bez zwracania uwagi na sens.

9. Rysunki. Bardzo wcześnie, bo między drugim a trzecim rokiem życia, zaczyna dziecko rysować. Sama pobudka rysunku jest oczywiście zupełnie inna niż u dorosłego. Gdy dorosły, rysując, wyraża swój stosunek do przedmiotu rysowanego, to dziecko rysuje wskutek

TABLICA XII.



Okres rysunku ideoplastycznego.



Okres fizjoplastyki.

impulsu motorycznego, który każe mu chwycić ołówek i wykonać parę ruchów. Przypadek zechciał, że ruchy te pozostały po sobie znak i to właśnie zaczyna



Rys. 143.

Okres tworzenia się schematu rysunkowego.

dziecko bawić, że czynność nie przeminęła w czasie, ale pozostawiła ślad, że ruch ma swój odpowiednik realny w kreście. Jest to tak zwany o k r e s b a z g r a n i a. Dziecko jeszcze ciągle nie może nasycić się tym fenomenem i bazarze całe snopki linii względnie prostych, zygzakowatych, które doszedłszy do pewnych granic zawracają, albo też z rozmachem kreśli całe cykle kółek. Sam rozmach rączki jest uciechą. Lecz ta czynność, z początku tylko motoryczna, stanie się czasem celową, skoro dziecko dopatry się w swoich zygzakach podobieństwa do jakiejś formy rzeczywistej z otaczającego świata. Wtedy właśnie uchwyci po raz pierwszy sens rysunku, którym można przedstawić wszystkie formy świata zewnętrznego i wewnętrznego. Ta przypadkowo odkryta możliwość pobudza je do coraz bardziej świadomych wysiłków. Następnie wzbogaca się technika rysunkowa przez czynniki pozaosobowe; oglądanie obrazków i rysunków starszych.

Początkowo ulega dziecko dwum podbudkom: aktywności motorycznej i ak-

tywności wewnętrznej. Następnie zaczyna rysować to, co wie o danym przedmiocie, a wie bardzo niewiele. Rysując, usuwa związek między poszczególnymi partjami: ręką każe wyrastać z szyi, tułowia nie rysuje wcale. Konstrukcji całości przeciwstawia wyliczenie poszczególnych elementów, lub własną logikę ważności, która pozwala mu powiększyć jakiś szczegół, nie licząc się z całością. Zachowuje naogół układ symetryczny i jednocześnie nie zdaje sobie zupełnie sprawy z proporcji. W ten sposób dziecko tworzy nie obrazy przedmiotów, a najogólniejsze symbole, schematy, będące odpowiednikiem schematycznych pojęć o danym przedmiocie, siłą rzeczy, ubogich i nieraz błędnych. Oczywiście rysuje ono wtedy tylko z pamięci, według modelu wyobraźniowego. Czasem dziecko doskonali schemat, dążąc do stworzenia typu, do określenia cech charakterystycznych. Stanowisko dziecka, jako twórcy, jest w tym wypadku dalekie od naiwności realizmu optycznego, fotograficznego, który każe kopjować model w całej mnogości i przypadkowości szczegółów. Realizm dziecka jest logiczny; wydziela ono z tematu tylko pewne, charakterystyczne i potrzebne



Rys. 144.

Okres tworzenia się schematu rysunkowego.

cechy, potrzebne do przedstawienia własnego założenia ideowego. Idea formuje plastykę. Dlatego okres tworzenia i doskonalenia się schematów nazywany, w rozwoju rysunkowym dziecka, o k r e s e m i d e o p l a s t y c z n y m.

Skoro dziecko rysuje to, co wie, a nie to, co widzi, zachodzi pytanie, co dziecko widzi? I tu poszukiwania doprowadzą nas do sedna zagadnienia, czyli podwójnej zgodności między ręką a okiem. Przystawienie sobie pewnego przedmiotu, którego formy spostrzega oko, musi być powtórzone przez rękę. Dziecko, po pierwsze, nie ma ręki na tyle wyrobionej, aby natychmiast podążyć za okiem i kształt widzialny opisać; po drugie, sposób postrzegania u dziecka różni się od postrzegania dorosłego. Dziecko bowiem wpatrzone jest w rzeczy, które uderzają w jakiś sposób jego wyobraźnię, a nie ma poczucia stosunków. Po trzecie, brakuje mu koordynacji ruchów. Są to przyczyny, dla których dziecko woli rysować z pamięci. Nieskrępowane tem, co widzi, swobodnie rysuje, a niewyrobiona ręka nadąża za równie niewyrobioną myślą. W miarę jednak dorastania, pod wpływem nauki o rzeczach doskonali się postrzeganie dziecka. Dziecko chce wtedy narysować wszystko, co widzi, i tak, jak widzi. Realizm logiczny przeradza się w naiwny, optyczny. Przedmiot, a nie idea przedmiotu, formuje wyraz plastyczny. I w tym momencie, gdy fizjoplastyka zajmuje miejsce ideoplastyki, następuje konflikt techniczny. Dziecko nie jest w stanie oddać fotograficznie natury, a różnica między naturą a przedstawieniem zniechęca je do dalszych poszukiwań. Tem się tłumaczy pewien gorszy poziom rysunków i spadek zainteresowania w wyższych klasach gimnazjalnych.

Ewolucja rysunkowej twórczości dziecka dzieli się więc na trzy okresy: 1) okres bazgrania, trwający do lat 4; 2) okres ideoplastyczny do lat 12; 3) okres fizjoplastyki po 12 latach.

10. Praca dziecka. W okresie drugiego dzieciństwa, od 7—14 roku, wzrastają u dzieci zainteresowania mechaniką i konstrukcją. Brak tej fazy wytwarzania jest alarmujący z punktu widzenia rozwoju dziecka.

Mali pracownicy dzielą się na dwa typy: obiektywny dąży do wytwarzania przedmiotów użytkowych, a subiektywny do upiększania i zdobienia. Jeżeli chodzi o wybór dziedziny, w której dziecko zaspokaja swój instynkt obiektywizacji, to nie będzie trafne potoczne twierdzenie, że wyboru dokonywują tylko skłonności płci. Widzimy nieraz dziewczynki, budujące mosty i koleje z pudełek, a chłopców szyjących. Dziecko, przezwyciężywszy nieudolność fizyczną i psychiczną pierwszego dzieciństwa, szuka zmęczenia i trudu, naturalnie nieprzewyższającego jego możliwości. Wyładowanie energii, a nadewszystko widoczny skutek wysiłku jest osobistym triumfem dziecka, odwetem wobec otoczenia, które dotychczas triumfowało nad dzieckiem swą siłą i umiejętnościami.

Łatwe, konstrukcyjne zabawy klockami nie wystarczają już dzieciom, które konstruują samoloty, okręty, budują różne maszyny. Zainteresowania powyższe znajdują odbicie i w tematyce rysunków tego okresu, który mija pod znakiem techniki i sportu.

11. Taniec. Którąkolwiek postać zabawy będziemy obserwowali u dzieci, zawsze nas uderzy całkowite oddanie się jej dziecka, intensywnie i uczciwie przeżywającego swoje wzruszenia. Radość wewnętrzną wyraża nie tylko w uśmiechu, ale musi ją zilustrować ruchami ciała: skokami, biegiem i tańcem. Rytmiczność wewnętrznego i zewnętrznego życia dziecka przejawia się chociażby w sposobie chodzenia. Kolejnym wybuchom aktywności wewnętrznej odpowiadają podskoki, podbiegi, ćwiczenia równowagi na kamieniu, na szynach kolejowych, na kładce. Po wyczerpaniu zapasu energii dziecko wlecze się ze zwieszoną głową, aby po chwili znów szukać ujścia dla nowego napływu sił. Obserwacja choćby jednego takiego spaceru z dziećmi daje nam możliwość sprawdzenia, jak dziecko nie omija prawie żadnej okazji do kształcenia swego organizmu i zmysłów. Ćwiczy głos śpiewem, krzykiem,

ciało ruchem, nawet smak, gryząc trawy, kwiaty i liście. Taniec dziecka jest jego naturalną gimnastyką, ćwiczeniem, mającym usprawnić, uelastyczyć ruchy i pokonać niedołążność wczesnego dzieciństwa. Wskutek tego skłonności czysto ruchowe są w tańcu znacznie powszechniejsze od symbolicznych, zbliżających go do pantominy.

Jeżeli mówimy o tańcu dziecka, oczywiście tańcu nieuczonym, naturalnym i improwizowanym, to nie mamy na myśli skończonych kompozycji tanecznych o świadomej gracji ruchów, a jedynie proste elementy taneczne, które dziecko wyraża nagromadzoną energją. Ruchy te, wynikające z wewnętrznej potrzeby w najbłahszej formie, są pełne wdzięku i linii tanecznej.

12. Zabawy dramatyczne. Współudział dziecka w życiu realnym jest ograniczony do minimum. Jest ono poza nawiasem spraw i trudności, których rozwiązywanie absorbuje jedynie dorośli. Z drugiej strony w miarę dojrzewania zachodzi coraz naglejsza potrzeba wzięcia udziału w życiu, co pociąga za sobą kwestję należytego przygotowania. Wykształcenie jedynie ośrodków czuciowych zapomocą śpiewu i mowy, rysunków i prac ręcznych nie jest wystarczające i dziecko musi doświadczyć różnych i bogatych sytuacji, które rozwiną w niem samodzielną decyzję, nauczą samoobrony i pozwolą w przyszłości być czynnym współtwórcą życia, a nie tylko biernym odbiorcą jego nakazów.

Otóż dziecko samodzielnie i za podnietą starszych stwarza sobie własne, dla otoczenia fikcyjne życie, nazwane z odzieniem lekceważenia „zabawą”. Życie utożsamia dziecko z czynnością naogół użyteczną. Żyć to znaczy coś robić, być w ruchu. Jeżeli nie można działać naprawdę, trzeba działać „na niby”. Odtąd zabawa staje się jego wychowawczynią. Bez moralizatorstwa, bez żadnych etycznych norm stwarza ona dziecku sytuacje, którychby inaczej w tym wieku nie spotkało. Jest obojętna i amoralna, jak samo

życie, ale wymaga od dziecka ukształtowania własnej moralności i własnego systemu postępowania.

Potrzeba poznania i doznawania różnych uczuć każe dziecku czerpać ze wsząd motywy do swych zabaw. Mały panteista jest „czarnym ludem”, doktorem, matką, smokiem, Robinsonem narzemian. W zabawie dzieci zdobywają przez splot czynników realnych z irrealnymi sztukę życia i rozwijają swą wyobraźnię.

Zależnie od dominującego pierwiastka, fantazyjnego czy realnego, wkraczają zabawy w atmosferę romantyzmu lub koncentrują się wokół instynktu witalnego. Zabawy o charakterze liturgicznym, jak np. pogrzeby lalek, zwierząt, nabożeństwa, ukazują przewagę pierwszego elementu. Dziecko ulega w nich czynnikom estetycznym, sile misterjum, a nie religijności. Natomiast w zabawach w wojny, w „policjantów i złodziei”, w „Indjan”, przeważa potrzeba ekspansji osobistej, instynkt walki i miłość autorytetu.

Oprócz zabaw o charakterze poważnym, uroczystym, mamy cały repertuar zabaw komicznych, w których znajdujemy i farsę, i komedię sytuacji lub charakterów i satyrę. Któż od dziecka lepiej umie podpatrzeć komizm zawodowy np. nauczycielstwa.

W zabawach dramatycznych nie pomija dziecko znaczenia dekoracji i kostjumów, oceniając trafnie ich rolę, współdziałającą w utrwaleniu sugestji. Z drugiej strony nie ukrył się przed tym małym aktorem i reżyserem komiczny sens samego kostjumu, będącego w sprzeczności z charakterem człowieka, który go nosi. I w tem jest źródło zabaw, polegających na przebieraniu się za kogoś.

13. Odczucie przyrody. Dla pełnego obrazu rozwoju estetycznego dziecka nie wystarczy zapoznać się tylko z jego twórczością. Równie ważny jest stopień wrażliwości dziecka na piękno, jego zdolność przyswajania i oceny piękna,

zarówno w naturalnej formie (piękno natury), jak sztucznej (sztuka działała na ręką człowieka).

Otóż jeżeli będziemy porównywać, w jaki sposób dziecko reaguje na obraz czy rzeźbę, a w jaki na przyrodę, to rzuci nam się w oczy uaktywnienie dziecka pod wpływem przyrody. Rzadko w odczuciu piękna natury spotykamy się u dzieci ze świadomym wyborem elementów estetycznych, z uwagami na temat pięknego koloru, czy kształtu; dzieci nie upoetyczniają swoich wrażeń. Ale nie należy tego sobie życzyć, wystarczy, że dziecko poddaje się całkowicie wpływowi przyrody i współdzwęczy z nią rytmicznie. Przyroda działa nietylko na siatkówkę naszego oka, ale daje cały szereg wzruszeń organicznych, związanych z oddychaniem, ze wzmożonym obiegiem krwi, ze skurczami i rozluźnieniami mięśni. Wrażenia ciepła, powiewu, zapachu, śpiewu ptaków, szumu drzew dają dopiero sumę naszych odczuć przyrody. Działa ona na całą naszą osobowość i w tem leży przewaga piękna przyrody nad sztuką, która działa tylko na pewne ośrodki czuciowe; w tem też leży tajemnica silniejszego reagowania dziecka na przyrodę, gdyż samo jest istotą nawskroś korelacyjną. Dziecko żyje w stałej komunji z przyrodą, ze światem roślinnym i zwierzęcym. Pociąga je nade wszystko życie w przyrodzie. Odkrywa kolejno tajemnicze prawa istnienia: prawo śmierci, narodzin, walki o byt. Jego odczucie przyrody jest naturalne, pozbawione egzaltacji i oparte na zrozumieniu.

14. Zdolność oceny u dzieci. Nasza zdolność oceny jest przedewszystkiem uwarunkowana sprawnością naszych narządów czuciowych. Jak ślepy o kolorach, tak głuchy o dźwiękach nie może wydać żadnego sądu. O ile nasze oko, czy ucho, czy dotyk są bardziej wyćwiczone, o tyle sądy nasze mają większy zasięg i większą dozę słuszności. Wyrobienie odpowiednie ośrodków czuciowych nie jest wszystkim, jest dopiero wstępem, abecadłem do oceny dzieł

sztuki. Drugim etapem będzie wykształcenie humanistyczne, które pozwoli należycie wniknąć w procesy twórcze i zrozumieć formy twórczości.

Gdy mówimy o zdolności oceny u dziecka, stajemy z jednej strony wobec doskonalących się ciągle ośrodków czuciowych, a z drugiej wobec słabo rozwiniętej zdolności asocjacyjnej. Nie należy również pomijać wpływu otoczenia, który we wczesnym rozwoju dziecka ma charakter wybitnie przypadkowy i dorywczy. Najbardziej interesujące będą dla nas zdolności apercypcyjne dziecka w zakresie plastyki, mimo, że badania nie dały zbyt olśniewających wyników. Wartość zastosowanej w tym wypadku metody eksperymentalnej i statystycznej w szkołach została zmniejszona częściowo przez sugestię zbiorową, a częściowo przez onieśmielającą formę egzaminu.

Ankieta, badająca wrażliwość dzieci na kolor, dała wyniki następujące: 1) dzieci od lat 7 do 9 dokonywały wyboru bezpośrednio, zmysłowo, objawiając go uśmiechem lub okrzykiem; 2) u dzieci od lat 9 do 11 da się zauważyć więcej poszukiwań, jaki obrać punkt oceny, a mniej gustu, przeważa często ocena praktyczna; 3) dzieci od 11 do 12 oceniały więcej świadomie, starając się wybór motywować. Ogólnie biorąc, widoczne są z początku tendencje do wyboru zmysłowego, a następnie do wyboru na podstawie asocjacji. Dziewczynki bardziej reagują na kolor, chłopców pociąga symbolika barw. Wreszcie asocjacje chłopców są bardziej zróżnicowane (przez uczucie, użyteczność, skojarzenie z przyrodą), u dziewczynek bardziej uczuciowe i egocentryczne.

W badaniach wrażliwości dziecka na kształt materiału jest znacznie obszerniejszy, a wyboru dokonywane raczej czynnik kojarzeniowy, niż zmysłowy. W wyborze redukują dzieci formę nieznaną do znanej, uzasadniając słowami „wolę tę formę od tamtej, bo ją znam”.

Wyników tych nie można według

Fechnera (30) uogólniać, gdyż mają znaczenie indywidualne, charakteryzują tylko badaną grupę. Grosse (31) skonstatował, że poczucie kształtu czy formy nie jest cechą stałą, że ulegało zmianie w ciągu wieków, jak i zmysł muzyczny. Naprzykład pojęcie symetrii czy „złotego podziału” ma zupełnie inne znaczenie dla nas dziś, niż dawniej. A zatem przemawia Grosse za stosowaniem w badaniach oceny i apercpcji metody obiektywnej, genetycznej, porównawczej i socjologicznej.

Więcej danych o zdolności oceny da nam ankieta, badająca wrażliwości na cały zespół elementów estetycznych, jakimi są o b r a z y. Badania te, przeprowadzone przez Grzegorzewską (30) na terenie szkół początkowych i średnich we Francji, mają na celu głównie rozwój poczucia estetycznego pod kątem różnicy wieku i płci. Dzieci do lat 9 trudno decydują się na wybór; do lat 12 automatycznie motywują: „bo to jest piękne”; wreszcie po roku 15 poja-

wia się zmysł krytyczny, a chwiejność wyboru spowodowana jest świadomą analizą dzieła. W ocenie wartości plastycznych dzieła uderza dzieci tylko kolor i treść. Stosunek formy do treści, wyraz, kompozycja nie istnieje dla dziecka, jako zagadnienie oceny. Z punktu widzenia walorów formalnych dziewczynki zwracają większą uwagę na światło, kontrasty lub harmonje kolorów, chłopcy na rysunek i wykonanie. Pod względem oceny treści dziewczynki woła obrazy poetyczne, wywołujące pewne nastroje duszy, a chłopcy dramatyczne. Przytem małe dziewczynki są prawie zupełnie pozbawione poczucia komizmu i humoru w przeciwieństwie do chłopców. O ile chłopcy górują nad dziewczynkami oceną piękna sztuki, a w dziedzinie piękna natury indywidualną interpretacją, to wyższość dziewcząt jest wyraźna w uczuciowym i wzruszeniowym oddźwięku na piękno natury, co za sobą pociąga tendencje do opisu obrazu, a nie do uzasadnienia wyboru.

METODY WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

15. Kierunek wychowania estetycznego. Bliższe poznanie psychiki dziecka pozwoliło nam głębiej wniknąć w pobudki jego twórczości i ukazało istotną ciągłość między zabawą, a sztuką i pracą.

Czynnik samowychowawczy, jaki tkwi w zabawie i we wszystkich rodzajach sztuk, które dziecko uprawia w zarodku, wyznaczy kierunek, jaki powinno przyjąć wychowanie estetyczne. Jeżeli sztuka dziecka jest wynikiem naturalnej konieczności, instynktu, to zadaniem wychowania jest stworzyć takie metody i warunki, któreby tej naturalnej twórczości nie tamowały, lecz przeciwnie, pozwalały jej przezwyciężyć momenty zahamowania i dać na przyszłość twórcze podstawy dla każdej pracy. Czynnik estetyczny bowiem współdziała w zachowaniu gatunku, pomaga two-

rzyć. Rzecz prosta, że tak pojęte wychowanie estetyczne nie ma na celu sztucznego wytworzenia legionu pseudo-artystów, a tylko przeciwdziała mechanicznemu ustosunkowaniu się do pracy.

Z drugiej strony jednolity organizm dziecka, którego całe istnienie opiera się na współpracy wszystkich czynników wewnętrznych, wymaga i w wychowaniu respektowania swej linii rozwojowej, czyli istotnego związku elementów estetycznych z intelektualnymi i moralnymi. W praktycznym zastosowaniu troska o estetyczne wychowanie młodzieży nie będzie więc nadal sprawą jedynie nauczyciela rysunków, śpiewu i częściowo polonisty, ale będzie przenikała całe wychowanie. Ten nowy jednolity styl wychowania zapewni pełny rozwój osobowości i uchroni ją przed zbyt wczesną i niekompletną specjalizacją.

16. Ogólne warunki wychowania estetycznego. Okres przygotowawczy do świadomego uczestniczenia w życiu obejmuje pierwsze 20 lat życia człowieka i dzieli się na trzy okresy. W każdym z tych okresów wychowanie estetyczne, zgodnie z rozwojem psycho-fizycznym, położy nacisk na inne dziedziny.

1) W pierwszym dzieciństwie należy doskonalić postrzeżenia i sądy. 2) W drugim dzieciństwie celem powinno być zdobywanie stopniowego opanowania ruchu, aż do granic pewnego automatyzmu technicznego. 3) W wieku młodzieńczym należy wzbogacać życie uczuciowe i intelektualne młodzieży, konieczne dla pogłębienia doświadczenia estetycznego. Każda z tych faz jest konieczna dla rozwoju drugiej. Kształcenie poczucia estetycznego musi obejmować zarówno twórczość dziecka, jak zdolność oceny sztuki. Ta ostatnia powinna korzystać z ciągle narastającej sumy wiedzy i z własnego doświadczenia twórczego, które zrównoważy swą emocjonalnością mentalność osądu rozumowego.

Dzieło sztuki stwarza zainteresowania, syntezę wzrokowe, słuchowe i pewien rodzaj atmosfery myślowej i uczuciowej. Przez fakt, że posiada sposób zupełnie indywidualnego oddziaływania na środowisko socjalne, ma moc kierowniczą pobudzania do pewnych uczuć, jest niebezpieczne i wymaga świadomej i pełnej oceny, aby mu się poddać lub je odrzucić.

O tych dwu czynnikach twórczości i zdolności rozumienia sztuki musimy pamiętać w ciągu całego wychowania estetycznego, albowiem ocena jest podstawą twórczości.

17. Wpływ otoczenia. Dziecko z natury jest niezależne. Gdy się je do czego zmusza, jest nieszczęśliwe; nie znajduje radości w wyrzeczeniu i nie lubi narzucania, jest przekorne. Ulega jednak atmosferze domu i zwykle jest odbiciem nastrojów tam panujących, pomimo, że wojuje z poszczególnymi akta-

mi woli rodziców, skierowanemi bezpośrednio do niego. Zczasem zapominamy o niektórych walkach ze światem dorosłych i pozostaje nam tylko wspomnienie domu i nastroju w nim panującego. Analizując wspomnienia, widzimy, jak bardzo silnym i przylegającym do duszy jest właśnie wpływ otoczenia. Dlatego z wielką pieczołowitością należy opracowywać zarówno wygląd domu, jak atmosferę w nim panującą.

Śmiertelność, zniekształcenia moralne dzieci i kryminalność pozostają w silnym związku z higieną i estetyką domu. Są mieszkania, które rodzą i beznadziejność i choroby, są mieszkania, które rodzą zbrodnie. W wychowaniu domowym pamiętać więc musimy o wychowawczo-moralnych usługach estetyki, będącej silnym motorem sublimacji instynktu płciowego.

Gdy z wypracowanego środowiska domu oddajemy dziecko do szkoły, miejmy gwarancję, że i tam zrozumiano znaczenie atmosfery estetycznej, zarówno w wyglądzie klas, jak w stosunku nauczycieli do uczniów. Wychowawcy muszą być świadomi „urody dziecka”, tej symetrii muzycznej między objawami psychologicznymi i fizjologicznymi. Dlatego, jeżeli chcemy, by dziecko było aktywne i wrażliwe na piękno, musimy dbać o jego zdrowie.

Szkoła, któraby istotnie odpowiadała potrzebom organizmu dziecka, powinna się znajdować w otoczeniu przyrody, zdaleka od miasta, którego niehigieniczność i nerwowy, nierówny rytm są sprzeczne ze spokojem, potrzebnym dla ucznia i nauczyciela. Dziecko musi mieć otoczenie spokojne, ale bogate w zmiany i to właśnie daje dziecku natura. Statystyka wykazała w szkołach na wolnym powietrzu znacznie mniejszy odsetek zachorowań i znacznie większą radość pracy.

18. Kształcenie zmysłów. Kształcenie zmysłów zmierza do ułatwienia postrzegania i daje podstawy sądowi oraz doskonali możliwości techniczne

dziecka. Dlatego też kształcenie zmysłów, będąc tak podstawową, elementarną formą rozwoju całej osobowości, nie może się odbywać na marginesie właściwych zajęć, a musi przenikać całe początkowe nauczanie. Fakt ten zrozumiała Montessori, opierając cały swój system wychowania przedszkolnego na kształceniu zmysłów i mięśni. Różniczuje ona bardzo subtelnie zmysły, np. w zakresie samego dotyku ćwiczy zmysł skórny, rozróżniający fakturę powierzchni, zmysł baryczny, rozróżniający ciężar, termiczny — ciepłość, stereognostyczny — kształt geometryczny. W ćwiczeniach tych wprowadza metodę izolacyjną wyłączenia z ćwiczeń współpracy innych zmysłów, jak np. wzroku przy ćwiczeniach dotykowych. Wychodząc z sensualistycznego punktu widzenia, Montessori zapomina o celu wychowania i o korelacyjnej, jednolitej naturze dziecka.

Wirtuozerska subtelność w odróżnianiu barw i siła wzroku nie stanowią jeszcze o zrozumieniu malarstwa. Sztuka jest owocem wrażeń mieszanych. Nawet w formie tak prostej jak malarstwo, gdzie zdawałoby się, że wystarczy doskonałość oka i ręki, jeżeli obraz stworzyły tylko te dwa elementy, będzie on przykładem wirtuozerii technicznej bez duszy, bez misterjum, jakie się odbywa poza pozorami formy. Mieszane wrażenia i postrzeżenia zmuszają dopiero wyobraźnię do pracy, ożywiają zdolności kojarzeniowe, podnoszą skalę intuicji, jednym słowem, wzbogacają całość życia psychicznego. Mniemanie więc, że do kształcenia zmysłów potrzebne są postrzeżenia proste, jest nawskroś fałszywe i z pedagogiki powinno być usunięte. Kształcenie zmysłów nie powinno być uważane jako cel wychowania, a jedynie jako jego niezbędny element. Z drugiej strony, jak słusznie zauważył Hessen¹⁾, nadmierne zaostrenie wrażliwości naszych narządów postrzegawczych może się okazać nietyl-

ko wychowawczo niepożądane, lecz wręcz szkodliwe biologicznie. Natura bowiem sama tak ukonstytuowała skalę naszych postrzeżeń, iż reagujemy tylko na podniety średniego napięcia.

19. Wychowanie plastyczne. Głównym celem nauki jest przetwarzanie niejasnych i mglistych poglądów na konkretne pojęcia. Ta racjonalizacja pojęć polega na opracowaniu olbrzymiego materiału poznania, który przypadek zbliżył do naszych pięciu zmysłów. Tak więc od patrzenia na otaczający nas świat musimy dojść do sztuki patrzenia, albowiem poprawność postrzegania jest warunkiem poprawności sądu. W tem właśnie leży wielkie znaczenie wykształcenia plastycznego dla ogólnego rozwoju intelektualnego. Jest jeszcze drugi punkt, równie ważny, to konkretyzacja wyobrażeń. Ten punkt drugi, związany ściśle z możliwościami twórczymi człowieka, jest nieodzowny przy najprostszej formie wypowiedzenia.

Jest rzeczą zdumiewającą, jak to znaczenie nauki rysunku dla ogólnego rozwoju osobowości zostało przeoczone w obecnych programach. Elementy estetyczne w wychowaniu zostały znów ograniczone do znaczenia luksusu i nadbudowy kulturalnej, czyli cofnięte na ten tor, na jakim tkwiły przed samym ruchem odrodzenia estetycznego, w końcu XIX i początkach XX wieku.

Mając na uwadze naturalny rozwój rysunkowy dziecka, musimy nasze metody nauczania od niego uzależnić.

W początkach twórczości dziecka jedyną słuszną metodą „nauczania” jest niewtrącanie się. Należy dziecku dostarczyć materiału technicznego i niczem nie zniechęcać go w jego pierwszych naiwnych próbach. Z chwilą, gdy dziecko, opanowawszy ruchy ręki, przechodzi do przedstawiania swego wyobrażeniowego świata, otoczenie może mu jedynie pomagać w konkretyzowaniu i doskonaleniu schematów przez pogłówną naukę o rzeczach. To wskazywanie cech charakterystycznych i zasad-

¹⁾ Hessen, Podstawy pedagogiki, str. 109.

niczych w tematach, które dziecko interesują, powinno się odbywać pozornie nie w związku z jego rysunkami. Należy bowiem unikać narzucania dziecku idei rysowania z modelu, czem powstrzymalibyśmy naturalny rozwój wyobraźni.

Nauczyciel, stojący na uboczu w okresie ideoplastyki dziecięcej, dyskretnie powinien zająć stanowisko kierownicze w okresie konfliktu technicznego, aby dostarczyć dzieciom środków do przedstawiania tego, co widzą. Nauczyciel musi poprowadzić dzieci ku fizjoplastyce w taki sposób, aby nie tylko nic nie uronić ze zdobyczy poprzedniego okresu, ale aby na tej umiejętności stwarzania typu i obrazu pojęć zbudować przyszłą twórczość dziecka i zrozumienie istoty sztuki. Okres fizjoplastyki powinien być rozumiany, jako okres ćwiczeń, rozwijających możliwości techniczne, które pozwoliłyby wyrazić bardziej skomplikowany świat wewnętrzny.

Ćwiczenia, łączące te dwa okresy, muszą zarówno wymagać pracy wyobraźni, jak wyrobienia umiejętności obserwacji. Więc najpierw rysuje dziecko z pamięci fragment przeżytej rzeczywistości. Następnie demonstruje się przez jedną minutę model, tylko dla obserwacji, aby następnie dziecko odtworzało go z pamięci. Obserwacja minutowa ćwiczy pamięć, a rysowanie bez modelu zmusza do konkretyzowania wyobrażenia. Wreszcie stosujemy kilkunastominutowe szkice ludzi, czy zwierząt, aby nie robić z dziecka niewolnika modelu. Ćwiczenia te uczą patrzeć syntetycznie, od jednego spojrzenia dokonywać selekcji czynników ważnych i wpływających na istotny charakter obiektu.

Z punktu widzenia samej sztuki rysunek jest konieczny do pogładowego zrozumienia, że sztuka nie jest reprodukcją natury, lecz naturą przefiltrowaną przez uczucie artysty, przez wymagania twórcze (kompozycja, materiał, forma), wreszcie przez krytyczne stano-

wisko twórcy. W dalszym ciągu, jeżeli nam będzie chodzić o udoskonalenie zdolności apercepcyjnych dziecka, to tylko na gruncie zainteresowania własną twórczością można je następnie zainteresować sztuką historyczną.

Obraz kultury przeszłości, jaki dziecko otrzymuje w szkole średniej, podany z ambicją ujęcia całokształtu, nie jest bynajmniej kompletny. Rozwój sztuki plastycznej, tej sztuki, dzięki której przetrwały do dziś jedyne echa kultury człowieka pierwotnego, jest uwzględniany w paru stereotypowych i najczęściej wadliwie ujętych uwagach historyka. Tymczasem umiejętnie zestawione wiadomości o historycznym rozwoju form artystycznych i ich wzajemnym przenikaniu się oddałyby wielką usługę dla pełnego zrozumienia ducha minionych epok, co z kolei ułatwiłoby zorjentowanie się w chaosie współczesnej chwili. Równoległe z historią powinny być prowadzone pogadanki o sztuce, połączone z pokazami omawianych przedmiotów w naturze lub na przezroczach. Powinny one kierować samodzielną pracą uczniów, a nie być suchym wykładem faktów i dat. Tak np. przy omawianiu jakiegoś okresu historii uczniowie mogą dostać zadanie odszukania w muzeum wszystkich eksponatów z danej epoki i scharakteryzowania ich. Mogą również przeprowadzać porównania między przykładami dwu różnych epok. Ta samodzielna praca wnioskowania w strukturę dzieła wywołałaby współtwórczy stosunek do pracy artysty. Dla prowincji materiału pokazowego powinny dostarczać wypożyczalnie reprodukcji, zorganizowane na wzór holenderskich, lub wędrujące muzea międzywioskolne (13)¹⁾.

20. Roboty ręczne. Rozwój przemysłu przyniósł groźbę zatury osobowości pracownika i automatyzację jego pracy. Stanęliśmy tu wobec antynomii,

¹⁾ Dokładniejszą analizę metod nauczania o sztuce zawiera artykuł J. Starzyńskiego w tomie II Encyklopedji Wychowania.

albowiem przemysł z jednej strony depersonalizuje człowieka, a z drugiej stwarza demokrację, której zasadą właśnie jest poszanowanie osobowości. Niebezpieczeństwem mechanizacji zrozumiał w pełni Ruskin, chcąc odrodzić życie przez pracę. Miłość i szczerść w pracy, oto nowy ideał, jakim chce przepoić ludzkość (16).

Podobną zasadę głosił Kerschensteiner, wychodząc z konkretnych potrzeb życiowych. Jednym z trzech celów jego szkoły jest umoralnienie pracy (2), zwiążanie pracy praktycznej z wykształceniem ogólnym. Praca ręczna według niego będzie kształcącym elementem o tyle, o ile na każdym stopniu nauczania pobudza zdolność wypowiedzania się, tkwiącą w każdym dziecku. Jest ona ręczna tylko przez specyficzny organ, który jej służy za narzędzie; właściwym organem kierującym jest mózg. Praca ręczna zmusza dziecko do badania właściwości materiału i narzędzi. Dotąd dziecko spotykało się z prawem, narzuconem mu przez dorosłego i silniejszego; teraz po raz pierwszy spotyka się z prawem organicznym, którego wewnętrzna logika nie pozwala się gwałcić. Formy heteronomiczne wychowania nabierają tu cech autonomicznych. Im pilniej przestrzegać będziemy prawa materiału, im bardziej wysilimy wolę, tem praca będzie doskonalsza. Widoczność natychmiastowa każdego naszego posunięcia, oczywistość wyników pozwala dziecku ocenić swoją pracę i, co więcej, skontrolować zależność, jaka istnieje między wysiłkiem i rezultatem. Dlatego właśnie roboty ręczne są tak pożądanym przedmiotem wychowawczym, że pozwalają dziecku samemu zauważyć głębokie moralne znaczenie pracy, która nagradza słuszny wysiłek woli, mózgu, uczucia i dłoni.

Z punktu widzenia metodyki nauczania prac ręcznych powinniśmy uznać naturalne skłonności dziecka na pierwszym planie. Praca ręczna musi być traktowana, po pierwsze, jako przejście

od zabawy do pracy, a po drugie jako czynnik kształcący wrażliwość dotykowo-mięśniową dziecka.

Spełnienie pierwszego postulatu wymaga przystosowania ćwiczeń do zainteresowań dzieci. Niech więc najpierw produkują przedmioty, potrzebne im do zabawy. Gdy przyzwyczajają się do systematycznej pracy przez przyjemność, jakiej im dostarcza wytwarzanie przedmiotów użytkowych dla siebie, należy im poddać myśl wytwarzania przedmiotów dla innych.

Następnie, jeżeli praca ma kształcić wrażliwość dotykowo-mięśniową, to należy dawać ćwiczenia tak różnorodne, aby wszystkie mięśnie ćwiczyły się, a poza tem specjalną uwagę należy zwrócić na ćwiczenia obu rąk. Praca ręczna w szkole ogólnej nie może i nie powinna mieć charakteru specjalizacji, a powinna jak najwzszechstronniej kształcić i przygotowywać organizm do każdej pracy specjalnej. Ćwiczenie obu rąk nietylko ma bezpośrednią wartość, ale i pośrednią ćwiczenia ośrodków obu półkól mózgowych. Wiemy z fizjologii, że komórki jednakowe, o ile nie spełniają tych samych funkcji, zczasem różnią się w swej budowie. Ćwiczenie lewej ręki ma zapobiec tym różnicom.

Nauczyciel powinien się ograniczać do śledzenia zainteresowania uczniów, do dobierania im odpowiedniego materiału i do dawania technicznych wskazówek.

W programie prac ręcznych powinny być pomieszczone wycieczki do różnych pracowni rzemieślniczych. Zaznajamianie się z pracą specjalistów zainteresuje dzieci pracą własną i nauczy szacunku dla wszelkich form pracy ludzkiej.

21. Kultura ruchu. Niezaprzeczony wdzięk wszelkich ruchów dziecka, nawet niezdarnych, zwrócił naszą uwagę na istnienie ścisłej harmonji między impulsem wewnętrznym a zewnętrznym wyładowaniem ruchowym. Zadaniem wy-

chowania fizycznego jest wdzięk ten utrwalić, aby nie potrzebować stwarzać sztucznej i nabytej gracji. W wypadku, gdy ruchy dziecka są skrepowane i napotyka ją na wyraźną trudność uzewnętrzniania się, co może być wynikiem oporności natury społecznej lub przekory, nieśmiałości lub obawy śmieszności, psycholog powinien dopomóc dziecku przezwyciężyć hamujące kompleksy psychiczne, a gimnastyk, umiejący dostrzec poza ciałem i duszę, powinien indywidualizować ćwiczenia, którymi wywoła większą spontaniczność dziecka.

Racjonalnie pojęta kultura ruchu dąży do rozsznurowania ekspresji fizycznej, daje możliwość naturalnego odzwierciedlenia stanów psychicznych ekspresją ciała: ruchem, głosem i mimiką. Celem tym podoła gimnastyka ze sportami i taniec.

Gimnastyka szwedzka przyzwyczajając dziecko do pewnej dyscypliny, uczy ładu, punktualności, karności, a przez specjalny dobór ćwiczeń oddaje duże usługi zdrowotnemu rozwojowi dziecka. Sport, przez poczucie ryzyka i współzawodnictwo, rozwija orjentację, szybkość decyzji, sprawność indywidualną i zbiorową. Taniec wreszcie podporządkowuje ruchy ciała muzyce i rytmowi, ćwiczy wolę przez kolejne zmiany powściągu i przymusu. Rozmaitość rytmów, rysunek ruchem synkop, różnej długości nut, zastąpienie ciała w paузach wymagają dużego natężenia uwagi, wysubtelnienia ruchowego, oraz orjentacji i wyobraźni plastycznej, dbającej o formę postawy.

Zaprawiwszy się do karności i wyszkoliwszy mięśnie w gimnastyce, szuka dziecko własnej ekspresji w zespoleniu symbolizmu malarskiego ze sztuką ruchu. Do tego celu posłuży taniec, zarówno indywidualny, jak zbiorowy, improwizowany i częściowo naśladowczy. Współdzwięk rytmu muzycznego z ciałem kształci mięśnie dziecka, a świadome opracowanie ruchu — wyobraźnię i obserwację.

Umuzyczniając, czyli przyzwyczajając do rytmicznego działania poszczególne części ciała, oddaje taniec wielkie usługi ekonomice i pracy, której wydajność polega właśnie na rytmicznym organizowaniu szybkości i intensywności energii.

Metoda kształcenia ruchu powinna się opierać na osobistym rytmie dziecka i na społecznym rytmie tańca zespołowego, wzorując się na spontanicznych tańcach ludowych, które bardziej bezpośrednio odbijają wewnętrzny rytm, niż tańce salonowe. Taniec powinien odbywać się na powietrzu, aby jak najmniej wprowadzać sztucznych elementów, dekoracji, czy też kostiumów, i aby wyzyskać pobudzającą rolę przyrody.

Przeciążanie dziecka gimnastyką, pełną wojskowej subordynacji, mija się z celem. W szkołach, gdzie gimnastyka i sport są uprawiane z przesadnym zapałem, poziom nauk jest niski. Racjonalniej jest skierowywać nadwyżkę energii młodzieńczej do użytecznych zajęć domowych, do ogrodnictwa oraz częstych wycieczek, które z wyładowaniem ruchowym łączą pożytek moralny i umysłowy.

Ruchy, do których dziecko nawyknie przez kulturę fizyczną, będą mu pomocne w każdej pracy, gdy dorośnie, a jako twórca, który wewnętrznym przejawom daje formę ruchową, będzie w tem szczęśliwym położeniu, że impuls twórczy i tworzywo będą w nim samym.

Wychowanie fizyczne tem będzie racjonalniejsze, im bardziej będzie wesołe i zbliżone do przyrody.

22. Wychowanie muzyczne. Daleko odbiegliśmy od czasów, gdy według słów Damona, nauczyciela Peryklesa, zmiany w ustroju muzycznym mogły spowodować zmiany w ustroju państwowym. W Grecji wychowanie muzyczne składało się z dwóch części: ściśle muzycznej (gra na kitarze) i muzyczno-tanecznej, t. zw. *chorei*.

Grecja starożytna wykreśliła drogi wychowaniu muzycznemu; powinno

być ono powszechne i połączone z kulturą ruchu.

Dzisiejsze wychowanie muzyczne opiera się na reprodukcji wokalne i biernem przyswajaniu pieśni, wybieranych z podręcznika, lub na śpiewaniu solfeggia, które, zamiast być środkiem do umuzykalnienia, jest ćwiczeniem samym dla siebie. Nic więc dziwnego, że w ten sposób nauczana muzyka nie odgrywa takiej roli, jaka jest jej przeznaczona w społeczeństwie. Nie jest ani rytmem, który reguluje pracę, ani nie jest echem naszych uczuć, ani nie uczy nas rytmiczności kolektywnej współpracy. A muzyka jest tymczasem sztuką nawskroś społeczną. Nie jest bez znaczenia fakt, że zanim dźwięki oblecemy w symboliczną formę słowa, to już się zrozumiemy. Strona wokalna naszego organizmu jest ściśle związana ze stroną uczuciową. Gdy się sparzymy, czy ukłujemy, uczuciu bólu automatycznie towarzyszy krzyk, strach „odejmuje nam mowę”, dziecko krzyczy, gdy jest głodne i t. d. Stan psychiczny szuka formy dźwiękowej, aby się uzewnętrznić. W pamięci przy pomocy wyobraźni znajdujemy dźwięki, aby je odtworzyć śpiewem, gwizdaniem, albo przy pomocy jakiegokolwiek instrumentu. Zasłyszana melodia kolei budzi pewne stany uczuciowe. W ten sposób następuje ciągła wymiana: uczucie stwarza muzykę, która wywołuje uczucia.

Systematyczne umuzykalnianie ucha pozwala na osiągnięcie tej wyższości, jaką słuch posiada nad okiem, t. j., że słuch sztuce, która ma ciągłość w czasie, ulega kolejno narastającym fazom muzycznym. Z faz tych może wydzielić poszczególne elementy i może je również odczuwać, jako całość. Pozwala analizować, aby potem zcalać. Stan emocjonalny pobudza aktywność intelektualną przez grę pamięci i wyobraźni, pozwalając nam śledzić formę muzyczną dzieła w jego formie syntetycznej i rozwijającej się.

Metoda produkcyjna, przeciążając dziecko materiałem pamięciowym,

przerwała twórczy stosunek do muzyki i utrudniła umuzykalnienie. Błędu tego unikają metody Satis Coleman, Jödego i Dalcroze'a.

Jako przejście od instynktownego improwizowania, które rzadko potrzebuje słów, do bardziej świadomego, wprowadził Jöde (24) ćwiczenia, które nazywał „muzycznymi biletami wizytowymi”. Dziecko do swojego imienia i nazwiska dobiera melodie. Mowa i akcent są czynnikiem, wiążącym swawolę twórczą. Następnie na prostych wykrzyknikach, jak np. „ejże”, Jöde demonstruje dzieciom, jak akcent i melodia słowa zmieniają się pod wpływem różnych zabarwień uczuciowych. Po tych ćwiczeniach przechodzi do komponowania krótkich dialogów łącznie z melodją.

Satis Coleman (15) wprowadza muzykę perkusyjną i proste instrumenty, jak fujarki i organki, a jednocześnie zachęca dzieci do majstrowania własnych, nowych typów instrumentów, wyzyskując charakterystyczne zainteresowania mechaniką drugiego dzieciństwa. Dzieci mogą improwizować zabawy taneczne, wtórując śpiewem lub swoimi instrumentami. Metoda Coleman dała doskonałe wyniki, trzeba stwierdzić, że z wielką szkodą dla naszej pedagogiki nie jest w Polsce wcale eksperymentowana.

W ten sposób zaprawiona muzyczna wrażliwość dziecka z łatwością może wejść do fazy systematycznego umuzykalnienia przez stałe koncerty i audycje, poprzedzone teoretycznymi pogadankami, oraz przez umiejętnie dozowaną reprodukcję chóralną. Przez własną twórczość dziecko prędzej zrozumie wielką twórczość muzyczną, ale i lepiej ją odtworzy. Odtwórczość jednak powinna iść po linii całkowitego, a nie wyłącznie wokalnego odczucia dzieła muzycznego. Dojdziemy więc do problemu inscenizacji pieśni, która w całej pełni wyzyska dramatyczne tendencje młodzi.

23. **Teatr szkolny**¹⁾. Zainteresowania humanistyczne, budzące się w wieku młodzieńczym, subiektywna, wczuwająca się i marzycielska postawa względem rzeczywistości sama narzuca ideę teatru szkolnego, jako laboratorium, w którym młodzież znalazłaby możliwość realizacji swych zainteresowań. Egocentryczne tendencje młodzieży, pozostawione samopas, prowadzą nieraz do przerostu pesymizmu, „*Weltschmerz'u*” i osłabienia woli.

Komarnicki (3), czynny i entuzjastyczny organizator teatru szkolnego, widział w nim — jak i R. Rolland — „źródło radości i energii duchowej, a cel nie w moralizującej pedagogii, ani w bezdusznym dyletantyzmie, pragnącym tylko zabawić, lecz w służbie dla rozwoju duchowego człowieka”.

Teatr, przedstawiający organiczny zespół poezji, muzyki, tańca, malarstwa i architektury, jak również przez kolektywny charakter pracy, specjalnie nadaje się do użytku szkolnego. Nie powinien jednak wzorować się na teatrze zawodowym, gdyż próby czytane i długi proces przeżywania roli nie liczą się z psychiką dziecka i zbyt wiele absorbują czasu. Teatr szkolny powinien być samorodny, improwizowany, zbliżony do teatru *dell'arte*, gdzie gestu nie dorabia się do słowa, a gdzie są one całością organiczną. Rzecz oczywista, że do tego systemu repertuar musi być odpowiedni, a więc nie klasyczne arcydzieła, lecz inscenizacje drobnych utworów: pieśni, wierszy, najwyżej niektórych scen ze sztuk teatralnych.

Opracowanie przedstawienia dzieli się na trzy fazy: 1) praca w laboratorium reżyserskim, gdzie się ustala ujęcie teatralne, 2) zrealizowanie obmyślonego ujęcia, 3) przedstawienie. Ze względów wychowawczo-dydaktycznych najpożyteczniejsza jest pierwsza faza.

¹⁾ Dokładniejsze rozważania przyniesie tom III Encyklopedji Wychowania.

Opracowanie inscenizacji, wnikanie w mechanizm utworu, w psychologię pracy twórczej, jednym słowem reżyserja, która od analizy utworu idzie do syntetycznego ujęcia teatralnego z ambicją stworzenia własnego stylu, powinna być wyrazem zbiorowej inicjatywy młodzieży. Nauczyciel powinien jedynie czuwać, żeby właściwa idea teatru nie spacyła się przez chęć samego popisania się.

Praca nad oprawą sceniczną wyraża w młodzieży pomysłowość, zaradność i wynalazczość. Obmyślanie każdego szczegółu w związku z całością uczy logicznej konstrukcji i kompozycji. Uczeń musi się wczuć w odrębności stylowe, zastanowić się nad tłem utworu, sprecyzować swoje wyobrażenie.

Teatr szkolny jest świetnym terenem dla naturalnej korelacji rysunków, robót ręcznych, śpiewu, tańca i recytacji, dlatego w wychowaniu estetycznym powinien zająć odpowiednie miejsce. Młodzież może na lekcjach rysunków opracowywać dekoracje, na robotach ręcznych kostjumy i t. d. W ten sposób różni nauczyciele mogą być zainteresowani pracą w teatrze szkolnym.

Poza tem nie należy lekceważyć uspołeczniającej roli teatru przez pracę zespołową, która ambicję jednostki uczy podporządkowywać ambicji gromady, a przez konferansjerkę zdobywa bliski kontakt z widzami.

24. **Organizacja życia estetycznego szkoły**. Poza sprawą metodyki nauczania rysunków, śpiewu czy robót, omówioną w poprzednich rozdziałach, istnieje jeszcze druga, równie ważna — sprawa zorganizowania estetycznej atmosfery całej szkoły, nadania jej odpowiedniego tonu. Rozwijanie poczucia estetycznego nie może się odbywać drogą teoretycznych pogadanek, musi być ćwiczone na przykładach konkretnych. Oprócz tego wygląd szkoły nie może stać w sprzeczności z zasadami, głoszonymi przez nauczyciela rysunków — artystę-plastyka. Dlatego też jemu po-

winien być oddany decydujący głos w opracowaniu wyglądu klas, korytarzy, całej szkoły, jak też zewnętrznej oprawy wszelkich uroczystości szkolnych. Plastyk powinien zaprojektować wnętrza klas, a więc kolor ścian w zastosowaniu do ilości słońca, dobrą dekorację kwiatową i odpowiednie reprodukcje dzieł sztuki. Reprodukcje barwne mogą być zastosowane jedynie w wypadku, gdy stoją na wysokim poziomie technicznego wykonania, w przeciwnym razie lepiej je zastąpić dobrą fotografią lub wogóle wyeliminować. Celem ich jest, oprócz zdobienia klasy, popularyzacja sztuki. Dlatego też po upływie pewnego czasu mogą być przewieszane z klasy do klasy. Nauczyciel nie powinien pomijać inicjatywy samych uczniów i wspólnie z nimi opracowywać projekty wnętrza klas. Wszelkich szlaków, malowanych lub wycinanych przez dzieci, należy unikać; nie trwały materiał zbyt szybko ulega niszczeniu i jest zaprzeczeniem estetycznych wymagań, a dla zbiorowej pracy można znaleźć temat mniej mechaniczny.

Pracownia rysunkowa stanowi osobny problem dla rzeczowego i artystycznego ujęcia, które musi się liczyć z laboratoryjnym jej charakterem. Ściany winny być malowane jasno-popielatym kolorem, najzupelniej neutralnym, aby stanowiły jak najdyskretniejsze tło dla modelu. Nie powinny też być zawieszane stale temi samymi reprodukcjami, poza najwyższą dwiema o wysokim poziomie, któreby spełniały rolę drogowskazu dla błądzących i symbolu dla wierzących, jak np. pejzaż Van Gogha, przemawiający ekspresją linii i dynamiką barw, Wyspiańskiego jakiś rysunek główki dziecka dla swej psychologicznej głębi. Niezbędna dla sali rysunkowej jest oszklona gablotka, przeznaczona dla bieżących wystaw. Minimalna ilość godzin rysunkowych, a do tego jeszcze czasem nadobowiązkowych, nie daje możliwości prowadzenia dłuż-

szych pogadanek z zakresu historii sztuki. Nauczyciel musi się ograniczyć do paru godzin wykładu w ciągu roku, prowadzonych równoległe z historią. Wystawy bieżące mogą rozszerzyć zakres tych pogadanek lub jedynie utrwalić omówiony już raz materiał. Mogą również obejmować inne zagadnienia np. aktualja, któreby ucznia orientowały we współczesnej chwili, jak wystawienie reprodukcji prac ciekawszego konkursu architektonicznego czy plakatowego, lub prac świeżo nagrodzonego artysty z komentarzem, napisanym przez nauczyciela lub wyciętym z pism, o ile poziom i ujęcie odpowiadałoby wytycznym nauczyciela. Gromadzenie materiału do tych wystaw (pocztówki, fotografie, reprodukcje specjalne lub w książkach, pismach, a nawet gazetach) powinno być sprawą zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Oprócz wystaw powyższych, wiążących uczniów z wielką sztuką przeszłości i sztuką współczesną, bardzo pożądane są częste wystawy prac uczniów łącznie z dyskusjami, co ogromnie zwiększa zainteresowanie przedmiotem i twórczymi zdobyczami własnymi i towarzyszy. Rzeczowe omawianie prac młodzieży, jak i dzieł sztuki, powiększy prestige przedmiotu i nauczy szanować własny i cudzy wysiłek artystyczny. Poza tem dałoby może dobre wyniki omawianie z wyższymi klasami prac uczniów klas niższych, głównie z okresu ideoplastyki. Wyjaśnienie istotnej wartości ideoplastyki w okresie kultu naturalnego przedstawiania rzeczywistości uchroniłoby od nagminnej pomyłki, iż sztuka jest naturą, i pozwoliłoby prędzej zrozumieć istotę sztuki, co jest ostatecznym celem wychowania estetycznego.

W gimnazjach, jak i w szkołach powszechnych prowincjonalnych, brak przezroczy, a nawet reprodukcji może jeszcze w dzisiejszych warunkach uniemożliwić sprawę popularyzacji wielkiej sztuki. Brakowi temu może zaradzić

nauczyciel rysunków, kierując zainteresowanie młodzieży na pole właściwości etnograficznych i sztuki regionalnej. Nauczyciel rysunków powołany jest do kulturalnej misji utrwalania sztuki ludowej wśród ludu. Powinien on dzieciom wskazać na wielkie i oryginalne walory sztuki ludowej w zestawieniu z szablonową, miejską tandetą, która wieś coraz więcej opanowuje. Pod kierunkiem nauczyciela powinno powstać małe muzeum regionalne. Dzieci, nauczone cenić i zbierać wyroby sztuki ludowej, zaczną ją czasem kochać, a przejęte duchem konserwatorskim nie dadzą jej zmarnieć i zajmą się jej inwentaryzacją. Wyniknąłaby stąd bardzo pożyteczna współpraca szkoły z kołem krajoznawczym.

W wychowaniu estetycznym równie ważna jest rola nauczyciela muzyki. Wspólnie z nauczycielem gimnastyki powinien on utrwalić w młodzieży rytmiczność wewnętrzną, którąby się uewnętrzniła w rytmie ruchów. Powinien dążyć do helleńskiego ideału harmonji między jasnością myśli a jej wysłowieniem i ruchem. Dziecko musi nasiąknąć muzyką, melodią i rytmem. Do tego celu nie wystarczają lekcyjne godziny śpiewu i ćwiczeń rytmicznych. Nauczyciel musi jak najwięcej wprowadzić do szkoły muzyki. A więc audycje, ale jedynie o artystycznym poziomie, koncerty specjalnie dla młodzieży z koniecznym objaśnieniem. Komentarz taki powinien odmalować historyczne tło epoki danego utworu dla ułatwienia ogólnej charakterystyki dzieła. Następnie nauczyciel powinien zanalizować budowę, podkreślić główne człony kompozycyjne, wskazać prowadzenie melodji, zmiany tematów, warjacje i t. d. Oczywiście, nauka tego świadomego słuchania muzyki, zapoczątkowana na bardzo prostych i łatwych utworach w niższych klasach, porusza coraz bardziej skomplikowane problemy w miarę dojrzewania młodzieży i w miarę zapoznawania jej z coraz trudniejszymi utworami muzycz-

nemi. Planowe umuzykalnienie młodzieży zapomocą audycji pociąga za sobą duże trudności organizacyjne; może je uprościć zastosowanie patefonu i wypożyczanie płyt. Jakkolwiek ta mechaniczna muzyka pociąga za sobą pewne zniekształcenia dźwiękowe, to jednak oddaje duże usługi przy analizie utworu przez możliwość dowolnego powtarzania pewnych fragmentów. Szkoła na wsi, skazana na samowystarczalność muzyczną, może dla celów umuzykalnienia młodzieży korzystać z radja, co, oczywiście, dalekie będzie od ideału.

Zrozumienie i właściwa ocena muzyki może dojrzeć dopiero na gruncie własnej reprodukcji. Ponieważ śpiew zapoznaje tylko z pewnym specyficznym rodzajem muzyki, więc nauczyciel poza lekcjami powinien organizować orkiestry szkolne, kwartety, czy też koła muzyczne. Mając wtedy element uczniów najzdolniejszych, mógłby reprodukcje ich postawić na odpowiednim poziomie i przy ich pomocy zwiększać zainteresowanie młodzieży i poziom pracy. Nie można również pominąć wychowawczego znaczenia chóru wszystkich klas łącznie, zespalającego szkołę w jeden organizm. Chór taki powinien towarzyszyć wszystkim imprezom o charakterze społecznym.

W związku z przewagą pieśni w wychowaniu muzycznym konieczna jest współpraca nauczyciela muzyki z polonistą, który omówi z młodzieżą stronę literacką pieśni, uplastyczni jej emocjonalność i barwę historyczną. Z kolei zaś muzyk wprowadzi w głębsze odczucie utworu poetyckiego. Na początku roku obaj powinni uzgodnić swój program i w dalszej pracy porozumiewać się jak najczęściej. Tak więc odpowiednikiem analizy trudnej językowo Bogarodzicy byłoby jej prześpiewanie, co by pomogło młodzieży odczuć jej istotne piękno. Psalmi i Treny Kochanowskiego nabratyby jeszcze większego wyrazu po odśpiewaniu ich

w układzie Gomółki i Moniuszki, jak i Sonety Krymskie w układzie Moniuszki. Wszechstronna twórczość Wyspiańskiego, spleciona z poezji, muzyki i malarstwa, poprowadzi nas do najważniejszego ujęcia problemu korelacji teatru. Na przykładzie sztuki Wyspiańskiego młodzież zrozumie najlepiej, jak dźwięk uskrzydla słowo, a obleczonego w kształt i barwę budzi harmonijny odzew w całym człowieku.

25. Zakończenie. W charakterze życia współczesnego leży niewspółmierny rozwój przemysłu i mechanizacji. Ten wielki wydatek energii w jednym kierunku musi być kompensowany niedoborem w innym. Dlatego też jasnym będzie, dlaczego sztuka straciła na społecznym znaczeniu, stała się dla ogółu luksusowym ornamentem lub snobizmem, a tylko dla nielicznej garstki po-

została koniecznym dla życia duchowego źródłem wzruszeń.

Zmechanizowanie życia wycisnęło na dzisiejszym człowieku niestarte piętno jednostronności fizycznej i duchowej. Człowiek jest traktowany po lichwiarsku. Wartość jego zależna jest od wydajności ilościowej, a nie jakościowej. Nic więc dziwnego, że pracownik dzisiejszy nie jest zdolny poza swą pracą do wysiłku uczuciowego czy myślowego, wobec czego nie ma dostępu do źródła wyższych wzruszeń i radości.

Współczesny system wychowawczy ma ambitną wiarę, że zdoła się przeciwstawić materialistycznej i jednostronnej kulturze naszych czasów, a odwołując się do twórczych możliwości człowieka pragnie powierzone mu dziecko wychować na pełnego i doskonalszego człowieka.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BINET A.: Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Warszawa, 1928. 2. KERSCHEN-STEINER J.: Szkoła pracy. 3. KOMARNICKI L.: Teatr szkolny. 4. LISSA Z.: Twórczość muzyczna dziecka. Warszawa, 1933. 5. OSSOWSKI S.: U podstaw estetyki. Warszawa, 1933. 6. PIAGET J.: Jak sobie dziecko świat wyobraża. 1933. 7. PRANG: Wychowanie artystyczne w szkole początkowej. 8. SPENCER H.: O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym. 1908. 9. SULLY J.: Dusza dziecka. 1926. 10. SZUMAN ST.: Psychologia rysunkowej twórczości dziecka. Warszawa, 1927. 11. SZUMAN ST.: Rozwój rysunku u dziecka. Warszawa, 12. TADD L.: Nowe drogi wychowania artystycznego. 1920. 13. WALICKI M.: Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych. Kultura i wychowanie, Rok 1, zeszyt 4. 14. ZIELIŃSKI T.: Ideał wychowawczy w starożytności i u nas.

15. COLEMAN S.: Creative Music for Children. New-York, 1922. 16. RUSKIN J.: Modern Paint, London. 17. RUSKIN J.: Lectures on Architecture and Painting. London.

18. Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung, Frankfurt, 1924. 19. GROOS K.: Die Spiele der Menschen, Jena 1899. 20. GROOS K.: Die Spiele der Tiere, 1902. 21. GROOS K.: Das Seelenleben des Kindes. 5-te wyd. Berlin, 1921. 22. HILKER F.: Kunst und Schule, Berlin, 1922. 23. Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht: Jugend und Bühne, Breslau, 1925. 24. JÖDE F.: Das schaffende Kind in der Musik, Berlin, 1928. 25. LAMPRECHT K.: Einführung in die Ausstellung von parallelen Entwicklungen in der bildenden Kunst, Berlin, 1913. 26. ROESELING K.: Die Musikerziehung in der Volksschule. Handbuch der Musikerziehung. Potsdam, 1913. 27. SALLWÜRK E.: Erziehung durch die Kunst, München, 1918.

28. BRAUNSCHEVIG H.: L'art et l'enfant, Paris, 1910. 29. DALCROZE J.: Le Rythme, la musique et l'éducation, Paris. 30. GRZEGORZEWSKA M.: Essai sur le développement du sentiment esthétique chez l'enfant, Paris, 1916. 31. GROSSE: Les débuts de l'art, Paris, 1902. 32. GUILLAUME E.: L'imitation chez l'enfant, Paris, 1925. 33. GUYAU H.: L'art au point de vue sociologique, Paris, 1909. 34. LALO CH.: L'esthétique expérimentale contemporaine, Paris, 1908. 35. LINDET L.: L'esprit et le coeur de l'enfant, Paris, 1910. 36. LASCARIS P.: L'éducation esthétique de l'enfant, Paris, 1928. 37. LUQUET G.: Les dessins d'un enfant, Paris, 1913. 38. LUQUET G. La narration graphique chez l'enfant, 1924. 39. PEREZ B.: L'art et la poésie chez l'enfant, Paris, 1888. 40. ROUMA G.: Le langage graphique chez l'enfant, Bruxelles, 1913. 41. SOURIAU P.: L'esthétique du mouvement, Paris, 1889. 42. TISSIÉ Dr.: De la méthode en éducation physique par le mouvement discipliné, Paris, 1910. 43. L'art à l'école, Paris, 1907. 44. SAC NAT. i ROZANOW S.: Teatr dla dietiej, Leningrad, 1925. 45. Teatr w szkole, Leningrad, 1924.

Rysunki udzielone ze zbiorów Poradni Rysunkowej (ul. Wierzbowa 11).

WYCHOWANIE FIZYCZNE

napisał

Wizyt. WALERJAN SIKORSKI

POGLĄD HISTORYCZNY.

1. Starożytność. Wychowanie fizyczne było zawsze związane z warunkami życia danego społeczeństwa i poziomem jego kultury. U człowieka pierwotnego i społeczeństw, stojących na niższym poziomie, ograniczało się ono do zmechanizowanych ćwiczeń utylitarnych, niezbędnych w walce, oraz do zabaw i tańców, związanych z uroczystościami rodzinnymi i publicznymi.

Pierwowzór wychowania fizycznego w głębszym znaczeniu, t. j. ćwiczeń fizycznych, mających wyraźny wpływ na psychikę, dali Hellenowie, którzy w myśl Arystotelesa dążyli przez dobrze obmyślane ćwiczenia do uzyskania „gibkości i pięknej postawy, harmonijnego rozwoju całego ciała, poczucia piękna wobec formy ruchu, zdecydowania i odwagi”. Arystoteles stwierdza, że ćwiczenia te przygotowywały młodzież do „praktycznych cnót, koniecznych w publicznym życiu”. Stwierdza również, że dobry dobór obok celowego zestawienia ćwiczeń ma widoczny wpływ na poczucie piękna, gdyż „pięciobojowcy to najpiękniejsi ludzie, ponieważ ciało ich jest rozwinięte pod względem siły, zręczności i szybkości”. Prawdziwość powyższych twierdzeń udowodnili Grecy w życiu społecznym (podczas pokoju i wojen) i w swej sztuce. Rozkwit Grecji idzie w parze z rozwojem wychowania

fizycznego, jej chylenie się ku upadkowi ze zwyrodnieniem igrzysk.

Rz y m i a n i e o psychice żołnierzy-zdobywców bardziej cenili ćwiczenia utylitarne, zaprawiające bezpośrednio do boju, a więc bieg, skok wdał i wzyż, rzuty oszczepem do celu, szermierkę i jazdę konno. Prócz tego młodzież uprawiała grę w piłkę i oddawała się z zamiłowaniem pływaniu. Ćwiczenia młodzieży żeńskiej ograniczały się do gry w piłkę i tańców. Tańce znane były również młodzieży męskiej. W igrzyskach brała udział młodzież rzymska dopiero za cesarza Augusta. Usunął on dotychczasowe zbrodnicze widowiska gladiatorów - niewolników, wprowadzając na ich miejsce łowy na grubego zwierza i zmodyfikowane walki gladiatorские młodzieży rzymskiej pomiędzy sobą lub też z dzikimi zwierzętami na arenie cyrkowej. Chodziło mu o wyrobienie zdecydowanego żołnierza dla armji, co też w zupełności osiągnął.

2. Czasy średniowieczne i nowsze. Z wprowadzeniem chrześcijaństwa rozwija się kierunek ascetyczny, polegający na umartwianiu się w myśl zasady, „że duch powinien się rozwijać kosztem ciała i że umartwienie się jest najlepszym środkiem przeciw zmysłowości”. To też asceci byli wrogami wszelkich starań o własne cia-

to, a tem samem byli wrogami ćwiczeń fizycznych. Podtrzymywał je natomiast stan rycerski, na którego barwach spoczywało bezpieczeństwo obywateli. Ćwiczenia fizyczne mieszczaństwa wieków średnich ograniczają się do ćwiczeń, związanych z obroną z poza murów miasta, i do zabaw i gier rozrywkowych. Włóściaństwo pielęgnuje tradycyjne zabawy, gry i korowody z płasami, lub uczestniczy w łowach swego pana, a także poluje samodzielnie. Mimo to ascetyczny kierunek wywarł wyraźne piętno na wychowaniu i stanie organizmów nie tylko w wiekach średnich, ale wpływ jego przeciągnął się do czasów najnowszych, pomimo kilkusetletniego przeciwdziałania pedagogów humanistów (Pietro Paolo Vergerio, Vittorino da Feltre, Hieronymus Mercurialis, Michel de Montaigne) i dzielnych reformatorów wychowawców (Jan Amos Komensky, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi). W miejsce ascetycznej zasady umartwiania ciała zaczęła się przyjmować stopniowo nowa zasada, głoszona przez Rousseau'a, że „im silniejsze ciało, tem jest bardziej posłusznem narzędziem woli, im słabsze, tem bardziej chce woli rozkazywać” (początek drugiej połowy XVIII wieku).

3. Gutsmuths i Jahn. Działalność wspomnianych reformatorów - wychowawców wywarła zdecydowany wpływ na ówczesny oświecony ogół, co odzwierciedliło się w ówczesnym szkolnictwie prywatnym, w szczególności w szkole średniej Salzmann w Schnepfentalu w Turynji. Tam wśród gór i lasów daje początek nowoczesnej gimnastyce wychowawczej nauczyciel języka francuskiego i geografii Jan Krzysztof Fryderyk Gutsmuths¹⁾. Ćwiczenia odbywają się wyłącznie na wolnym powietrzu. Ograniczają się one początkowo do zasobu

ćwiczeń greckich. Po kilku latach działalności twórczy umysł Gutsmuthsa znacznie je wzbogaca. Wpływ Gutsmuthsa nie zdołał się w Niemczech rozszerzyć głównie wskutek wypadków wojennych, z którymi łączy się działalność polityka i patrioty a zarazem „ojca gimnastyki niemieckiej” Fryderyka Ludwika Jahn'a. Stworzył on system gimnastyki przyrzadowej, mający wzmocnić a zarazem wyrobić odwagę i wytrzymałość starszej młodzieży, i w ten sposób przygotować nieustraszonych żołnierzy przeciw armji Napoleona. Fr. L. Jahn potrafił wprawdzie natchnąć młodzież duchem dzielności, system niemiecki jednak, pełen błędów widocznych ze stanowiska anatomiczno - fizjologicznego, nie zdołał się nigdy przekształcić z gimnastyki towarzyskiej w gimnastykę wychowawczą. W gimnastykę taką rozwinęła się natomiast gimnastyka Gutsmuthsa, lecz poza granicami swej ojczyzny. Zaniedbana w Niemczech, dostała się za pośrednictwem Nachtgalla do Danji. Założył on w roku 1804 pierwszy w świecie wojskowy instytut gimnastyczny w Kopenhadze, a wkrótce potem cywilny, i wprowadził obowiązkową gimnastykę do szkół. Wprawdzie po śmierci Nachtgalla wychowanie fizyczne upadło, ale wskrzesza je woła narodu duńskiego po klęsce w roku 1864. Zjawisko to powtarza się zresztą w dziejach kilkakrotnie. Widzimy je we Francji po klęsce 1870 r. Widzimy je w Polsce po ostatnim powstaniu 1863 r. (założenie „Sokoła” 1867). Widzimy je również obecnie po wojnie światowej w Europie, i to zarówno w państwach zwyciężonych, jak i zwyciężonych.

4. P. H. Ling. Z gimnastyką Gutsmuthsa zapoznał się wielki patriota szwedzki o genialnym umyśle Piotr Henryk Ling podczas swych studjów na uniwersytecie w Kopenhadze. Ling studjował języki i historję. Dzięki swym studjom i pod wpływem najbliż-

¹⁾ J. K. Fr. Gutsmuths wydaje „Gimnastykę dla młodzieży” i „Gry dla ćwiczenia i odpoczynku ciała i duszy”.

szego otoczenia zapragnął wskrzeszenia w swej ojczyźnie dawnego ducha bojowego. Sądził, że najsukuteczniej będzie pracować dla tej idei, opierając wychowanie fizyczne o podstawy naukowe i propagując je wśród szerokich warstw społeczeństwa. W doborze ćwiczeń kierował się zasadą, że „ruch, któryby w swej przyczynie i dodatnich skutkach nie dał się udowodnić na zasadach anatomji i fizjologii, nie jest ruchem gimnastycznym, lecz bezpożyteczną, a bardzo często szkodliwą zabawką”. Głosi, że stosując ćwiczenia, powinno się mieć „całość organizmu na względzie, a nie poszczególne części jego”, przyczem radzi oględność w stosowaniu ćwiczeń, gdyż „organizm niećwiczony nie rozwija się należycie, ale ćwiczony nadmiernie marnieje”. Twierdzi wprawdzie, że najlepszym przyrządem jest ciało ludzkie, lecz przyrządy uwzględnia. D o s t o s o w u j e j e jednak do organizmu ludzkiego i potrzeb życiowych, w przeciwieństwie do systemu Fr. L. Jahna, w którym organizm musiał się dostosowywać do przyrządów, i to przeważnie bez związku z techniką pokonywania przeszkód, nadarżających się często w życiu żołnierza i żeglarza. Dzieło Linga rozwija się i rozpowszechnia od przeszło stu dwudziestu lat. Współcześnie niema państwa o wyższej kulturze, w któreby twórczość Linga nie wywarła wpływu na wychowanie fizyczne, nie wyłączając Anglii, odwiecznej propagatorki gier i sportów. Polska należy do rzędu państw, poza państwami skandynawskimi, propagujących najgorliwiej wychowanie fizyczne na zasadach systemu Linga.

5. Zabawy, gry i inne współczesne kierunki wychowania fizycznego. Dzieło Linga obejmuje głównie gimnastykę i to gimnastykę zdrowotną i leczniczą. Rozwój zabaw i gier ruchowych oraz sportów przypadł natomiast w udziale Anglii, w której tradycyjne igrzyska przechowały się i rozwinęły w ciągu wie-

ków. Z końcem XVIII i w XIX wieku wskutek szybkiego rozwoju przemysłu widzimy wśród wszystkich warstw społeczeństwa zaniedbanie tradycyjnych zwyczajów, a równocześnie z tem zaniechanie gier i sportów. Na szczęście utrzymały się one i rozwinęły w szkołach średnich, wychowujących synów szlachty i bogatszych mieszczan. Tam też pod wpływem znakomitych pedagogów (Tomasz Arnold, Herbert Spencer) dały tak widoczne wyniki wychowawcze, że stały się godnym wzorem do naśladowania w Niemczech, Skandynawji, a także w Polsce (d r. J o r d a n). Szwecja włącza prócz tego do systemu wychowania fizycznego tańce narodowe (Frithjof Holmgren, prof. Uniw. w Upsali), do czego przyczyniły się rozpowszechnione w Szwecji tańce pochodzenia polskiego, o czem zresztą świadczy ich nazwa (polskan, varsovien). Prócz tego dała Szwecja początek rozpowszechnionej obecnie prawie we wszystkich państwach — państwowej odznace sportowej (idrottsmärke). Wszystkie te działy, obok wycieczek szkolnych, rozpowszechnionych w Niemczech (sieć domów noclegowych), i angielskiego skautingu (gen. Baden-Powell), okazały się koniecznym i wspaniałym uzupełnieniem gimnastyki.

Dzieło P. H. Linga podtrzymali jego następcy (Branting, syn P. H. Linga Hjalmar i inni) z pietyzmem, który nie był jednak wolny od konserwatyzmu, grożącego zasklepieniem się i skostnieniem. Przeciwdziałały temu skutecznie wyniki badań naukowych fizjologów francuskich, E. Mareya i jego współpracownika Demeny'ego, F. Lagrange'a, fizjologa włoskiego A. Mossa, uczonych niemieckich Brauna i Fischera, psychologa Karola Grossa (w zakresie zabaw i gier) i współcześnie fizjologa duńskiego J. Lindharda, lekarza belgijskiego Govaerts'a, prof. E. Piaseckiego (badania nad genezą zabaw i gier) i innych. Prócz tego pracuje dzisiaj szereg wybitnych praktyków, których działał-

ność dotyczy już strony dydaktycznej wychowania fizycznego.

6. Polska. W Polsce — podobnie jak w innych państwach — rozwój wychowania fizycznego był w ścisłym związku z całokształtem rozwoju społecznego, uzależnionego od warunków życiowych i wypadków politycznych. Polacy, jako naród wojowniczy, przechodzili podobne stadja przygotowania pod względem sprawności żołnierza-obywatela, z tą różnicą, że Polak - ziemianin brał się najczęściej także do uprawy swej roli. Jako rolnik znajdował rozrywkę w polowaniach i uroczystościach rodzinnych, połączonych z muzyką, tańcami, korowodami i śpiewami (por. „Sobótkę” Kochanowskiego), jako wojownik ćwiczył się we władaniu bronią, jeździe konnej, gonitwie do pierścienia i wykazywał swą sprawność, stając w szranki (zob. traktaty wojskowe XVI w.). Prócz tego była rozpowszechniona wśród młodzieży szlacheckiej, obok zaprawy bojowej, gra w piłkę (zob. Rey, Górnicki, Kitowicz), wśród mieszczaństwa zaś — ze względu na obronę miast — ćwiczenia strzeleckie (zakładanie „bractw strzeleckich” począwszy od XIV w.). Nawoływania pedagogów humanistów oraz reformatorów-wychowawców pozostały w Polsce dość długo bez echa, pomimo, że jeden z nich, Jan Amos Komensky, jako wyznawca sekty Braci Czeskich, uchodzi przed prześladowaniami religijnymi do Polski i tu przez lat 30 działa piórem i czynem (był kierownikiem gimnazjum w Lesznie). On pierwszy u nas żąda uwzględnienia zewnętrznego i wewnętrznego wyglądu oraz czystości budynków szkolnych, i głosi zasadę, że do wychowania fizycznego ma prawo każde dziecko, bez względu na klasę społeczną, do której należy. W tym celu radzi podzielić dobę na trzy części, przeznaczając 8 godzin na sen, 8 na pracę i 8 na wychowanie fizyczne (ćwiczenia łącznie z pielęgowaniem ciała). Dzia-

łalność Komensky'ego była jednak w Polsce przez długi czas oazą na pustyni uprzedzeń stanowych, które przekształcały się zwolna, lecz korzystnie dla życia społecznego w ciągu wieku XVIII, w takich szkołach, jak „Konwikt Szlachecki” (Stanisław Konarski) i wzorowanych na nim szkołach pijarskich i częściowo jezuickich, a przede wszystkim dzięki doniosłej działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773 — 1794).

Komisja Edukacji Narodowej ujęła w swe ręce całokształt wychowania we wszystkich szkołach i przeprowadziła w nich doniosłe reformy na zasadach, głoszonych przez najlepszych pedagogów Zachodu. Wychowanie fizyczne w szkołach powszechnych i średnich oparto o głęboko przemyślane zasady, a program jego zakreślono tak szeroko, że pełna realizacja jego jest możliwa dopiero w odrodzonej Polsce. Dotyczy on zarówno przygotowania nauczycieli, sposobów propagandy higieny wśród najszerszych warstw społeczeństwa, oraz doboru ćwiczeń, które „mają się odbywać każdego dnia szkolnego, ile możliwości na wolnym powietrzu”. Jest to zasada, którą wspólnie tylko w pewnej mierze uwzględniają najnowsze programy ćwiczeń cielesnych w szkołach powszechnych wyżej zorganizowanych i w szkołach średnich. Jest jednak wyraźna różnica pomiędzy tamtymi zamierzeniami i początkiem ich realizacji, przerwanej katastrofą narodową, a naszą pracą obecną, którą poprzedziła działalność Tow. Gimn. „Sokół”, dra Jordana i jego naśladowców: Tow. Zabaw Ruchowych we Lwowie, Ogrodów Raua w Warszawie, liczne wyjazdy i studia zagranicą (począwszy od roku 1900) i którą wspólnie poparł osobistym wpływem Marszałek Piłsudski (organizacja Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego, oraz powołanie Naukowej Rady Wychowania Fizycznego).

CELE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO.

7. Wychowanie fizyczne w całości kształcie zagadnień pedagogicznych. Można by powiedzieć, że nieubłagane prawo przyrody krzywdzi człowieka, każąc mu przygotowywać się do walki o byt przez trzecią część jego życia, podczas gdy zwierzęta wyższego rzędu zużywają na ten cel znacznie mniej czasu. Lecz gdy się zastanowimy, jak bardzo wszechstronne musi być to przygotowanie, zwłaszcza u ludzi, mających zająć bardziej odpowiedzialne stanowiska, przyjdziemy do przekonania, że ten długi (gdyż bardzo skomplikowany zwłaszcza pod względem duchowym) rozwój jest konieczny. W przyszłości, wobec dalszego rozwoju wiedzy, okres przygotowawczy musiałby się stopniowo przedłużać. Przedłużaniu takiemu można do pewnego stopnia przeciwdziałać przez umiejętne wykorzystanie czasu, dzięki dobrej organizacji pracy. To też dobra myśl przewodnia w organizacji szkolnictwa, planowość i systematyczność są jakby busolą, ułatwiającą orientację w kształceniu i wychowywaniu działaw i młodzieży.

Zyjemy w okresie reformy szkolnictwa. Nowa struktura szkolnictwa łączy się z nowymi zasadami ustrojowymi, które w myśl ustawy „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”. Znając warunki współczesnego życia, wiemy, że samo kształcenie, t. j. przekazywanie „dobroć kultury” poprzednich pokoleń, nie może wystarczyć jako „przygotowanie do życia”. Równocześnie z rozszerzeniem zasobu wiedzy konieczny jest rozwój samodzielności i twórczości, i to tak dalece, że chętnie godzimy się na określenie wartości czło-

wieka tem, co on zdziałał, przyczem w ocenie na pierwszym miejscu stawiamy wyniki pracy samodzielnej, a zwłaszcza twórczej. Ta samodzielna i twórcza działalność powinna się oprzeć nie tylko o wszechstronne wyrobienie umysłowe i religijno-moralne, lecz równocześnie o wychowanie fizyczne. Coraz częściej się bowiem zdarza we współczesnym życiu umysłowym, że działalność jednostki wymaga większych wartości psychofizycznych, a więc odporności organizmu, wytrzymałości i wytrzymałości, zdecydowania i odwagi, a nawet różnych sprawności fizycznych. Dowodem tego są chociażby podróże naukowe, zmierzające do rozszerzenia zakresu wiedzy ludzkiej. Obfitują one najczęściej w liczne przygody, wymagające samodzielnego i zdecydowanego działania. Również w życiu codziennym zbyt liczne mamy przykłady, że jednostki o bardzo wartościowych umysłach i charakterach ulegały w walce z przeciwnościami z powodu niewystarczającej odporności organizmu lub małej sprawności fizycznej.

8. Znaczenie wychowania fizycznego dla rozwoju osobowości. Z powyższych względów nie wyodrębniamy wychowania fizycznego w osobny dział, lecz uważamy je niejako za część „organiczną” kształcenia i wychowania. To też termin „wychowanie fizyczne” odnosi się mniej do celu, a bardziej do stosowanych w wychowaniu fizycznym środków (chemicznych, fizycznych, psychicznych), pomiędzy którymi przeważają środki fizyczne. Uzyskane tą drogą wartości fizyczne ułatwiają młodzieży zdobywanie wartości duchowych. Do tych wartości fizycznych należy przede wszystkim zdrowie, które jest uzależnione od zgodnej współpracy zdrowych organów. Ponieważ funkcjonujące organy potrzebują dla siebie dobrych warunków, staramy się nie-

tylko o czystość ciała, powietrza i całego otoczenia, nietylko o dobre odżywianie, oraz o dobry stosunek pomiędzy pracą, odpoczynkiem i wypoczynkiem, lecz również o dobrą postawę i wystarczającą ruchomość w stawach. Ważna jest zwłaszcza ruchomość w tych stawach, w których się odbywają ruchy oddechowe. Dążność do dobrej postawy jest w bezpośrednim związku z doborem ściśle określonej formy ruchu. Powinien on mieć dodatni wpływ na organy wewnętrzne i na wszechstronną sprawność fizyczną, a równocześnie na wolę, t. j. na jej trwałość i samodzielność, a także na spostrzegawczość, ufność w swe siły i odwagę. Mylne jest więc stanowisko, ograniczające cele wychowania fizycznego do zdrowia i sprawności fizycznych. Są to bowiem wartości bezpośrednie, które nie mogą pozostać bez pośredniego wpływu na wartości duchowej natury. Zdrowie łączy się najczęściej z wytrzymałością, a zwłaszcza wytrzymałością, ułatwiającą zdobywanie wartości intelektualnych. Zdrowie, piękna postawa i czysty ruch mają wpływ na poczucie este-

tyczne. Zdrowie i sprawność fizyczna umożliwiają oddawanie się sportom i wycieczkom, które dają młodzieży wiele zdrowego zadowolenia wewnętrznego i uodporniają ją zarazem moralnie, głównie przez zainteresowanie pięknem przyrody. Ograniczanie wpływu wychowania fizycznego do korzyści wyłącznie fizycznych lub technicznych może mieć uzasadnienie tylko w odniesieniu do pracy bezplanowej lub zmechanizowanej i pozbawionej pierwiastków wychowawczych. Podobne zabiegi jednak, chociażby były technicznie bardzo celowe (np. specjalizacja w biegu maratońskim, rzucie młotem i t. p.), niewiele mają wspólnego z wychowaniem fizycznym. Jedną z głównych jego cech bowiem jest wszechstronny rozwój u młodzieży tych właściwości psychofizycznych, któreby jej ułatwiały zdobywanie życiowo ważnych wartości duchowych. Wychowanie fizyczne jest zatem na usługach wychowania ogólnego; lecz usługi te są niezbędne. Mają one bowiem pośredni wpływ na zdrową myśl i wartościowy, a niekiedy nawet twórczy czyn.

ŚRODKI STOSOWANE W WYCHOWANIU FIZYCZNEM

9. Gimnastyka rozporządza bogactwem ruchów, przemyślanych na podstawie anatomji i fizjologii, a ostatnio również na zasadach psychologii. Ruchy te zestawia się według ich stopnia trudności, a w lekcjach stosuje się je w ten sposób, aby w sumie swej przeciwdziałały ujemnym wpływom życia szkolnego, wpływały na harmonijny rozwój wszystkich mięśni, a także miały dodatni wpływ na stawy, nerwy i czynności wegetatywne. Przeciwdziałanie ujemnym wpływom polega przedewszystkiem na wydłużeniu mięśni nadmiernie przykróconych, a przykróceniu nadmiernie wydłużonych. Łączy się to z odzyskaniem ruchliwości w stawach, w których się odbywa czynność oddychania. Stwarza się przez to

lepsze warunki dla funkcji fizjologicznych, a więc krążenia krwi, odżywiania i wogóle przemiany materji, a prócz tego dzięki zwiększonej ruchliwości w stawach zyskuje się na gibkości.

Powyższy cel osiąga się przez t. zw. ćwiczenia kształtujące mięśnie. Niezawsze jednak nawet harmonijny rozwój ciała łączy się z potrzebną w życiu sprawnością fizyczną. To też posługujemy się innym rodzajem ćwiczeń, mających wpływ na doskonalenie ruchu i rozwój zdolności koordynacyjnych. Obok tego ważny jest wpływ na układ nerwowy i to głównie ze względu na konieczną w życiu równowagę duchową, a w związku z tem na skupianie się wewnętrzne podczas wielu ważnych

czynności, jak np. strzelanie lub walka wręcz. Wyraźny wpływ w tym kierunku wywierają ćwiczenia w k o o r d y n a c j i n e r w o w e j, z których najważniejsze są ćwiczenia w reagowaniu na niespodziewanie ukazujące się znaki i ćwiczenia równoważne. Ćwiczenia równoważne prócz tego rozwijają zręczność, gdyż dają wiele sposobności do wykonywania ruchów celowych w trudniejszych postawach równoważnych.

Ćwiczenia kształtujące i w koordynacji nerwowej mają mały wpływ na czynności wegetatywne, które są uzależnione od ruchów bardziej i n t e n s y w n y c h i stosunkowo długotrwałych. Do ruchów takich należą przede wszystkim zwisy, biegi i skoki. Wszystkie powyższe rodzaje ćwiczeń, łącznie z t. zw. ćwiczeniami p o r z ą d k o w e m i, wchodzi w skład lekcji gimnastyki, dzielącej się na ćwiczenia wstępne, główne i końcowe. Powinny one być w ten sposób zestawione, by — w myśl zasad twórcy systemu — wpływały „na całość organizmu ludzkiego, zarówno na stronę fizyczną, jak i duchową”. Dodatni wpływ sumy tych ćwiczeń zależy jest nietylko od ich dobrze przemyślanego zestawienia, lecz również od samego sposobu przeprowadzania lekcji. Dobre prowadzenie ćwiczeń gimnastycznych należy wobec tego do najtrudniejszych czynności metodycznych w dziele wychowania fizycznego. To też twierdzenie, jakoby gimnastyka należała do mało interesujących środków w wychowaniu fizycznym, należałoby sprostować uzupełnieniem: jeśli jest prowadzona przez nauczycieli niedoświadczonych, źle przygotowanych lub nie mających w tym względzie potrzebnych uzdolnień.

Obok powyższych zalet, do których należy dodać łatwość doboru ćwiczeń do wieku, płci, stopnia sprawności fizycznej, a nawet różnych warunków i nastrojów dziatwy i młodzieży, ma jednak gimnastyka tę ujemną stronę, że jest prawie zawsze związana z przyrządami gimnastycznymi, a więc z zamkniętą prze-

strzenią. Wprawdzie możnaby ustawić potrzebne przyrządy gimnastyczne również na boisku, jednakże okazuje się w praktyce, że zarówno dziatwa i młodzież, jak i prowadzący są gimnastyką na boisku mniej zainteresowani. Otwarta przestrzeń bowiem zachęca nas bardziej do swobodnych i samodzielnych zabaw i gier ruchowych, niż do ćwiczeń wprawdzie celowo obmyślanych, lecz wymagających stale skupionej uwagi na rozkazy nauczyciela, a w związku z nimi na dokładność w wykonaniu. Od niej zaś zależy sam wpływ ćwiczeń na mięśnie i stawy, a przez ośrodki nerwowe na wolę.

Z powyższych względów zaczynamy stosować gimnastykę w ściślejszym znaczeniu dopiero od klasy 3 szkoły powszechnej, i to tylko w porze zimnej i dżdżystej. Prócz tego przeplatamy ćwiczenia gimnastyczne ćwiczeniami w reagowaniu na znaki, lub krótkimi zabawami, a nawet grami, dającymi się przeprowadzić w ciągu 1—3 minut masowo na małej przestrzeni. Równocześnie jednak, doceniając wielką wartość ćwiczeń gimnastycznych, stosujemy je również codziennie podczas ćwiczeń śródlekcyjnych i dziesięciominutowych (zwanych często przedlekcyjnymi), a także przy końcu lekcji boiskowych, złożonych z zabaw i gier lub ćwiczeń lekkoatletycznych, w formie ćwiczeń „rozruszających” całe ciało i poprawiających postawę.

Pomimo tak wielu zastrzeżeń odnośnie do ćwiczeń gimnastycznych, wartość ich jednak wobec warunków życia kulturalnego jest tak wyraźna, że współcześnie wszyscy trenerzy sportowi posługują się pewnym zasobem ćwiczeń gimnastycznych w przygotowaniu do różnych gałęzi sportu. Czynią to na podstawie doświadczeń, wyrażających się w uzyskanych wynikach. Tem mniej wydaje mi się słuszną propaganda innych działów wychowania fizycznego z pominięciem gimnastyki.

10. Zabawy i gry ruchowe należą do najbardziej naturalnych, najstarszych, a zarazem najbardziej interesujących

Walka w ręcz, podobnie jak gry, łączy się z podtrzymaniem, a zarazem przeobrażeniem instynktów, a w szczególności instynktu walki. Prócz tego chodzi tu o wyuczanie się i nabycie wprawy w praktycznym zastosowaniu chwytów, potrzebnych w obronie i w ubezwładnianiu przeciwnika w myśl zasady, że „jeżeli nie chcesz być pokonany, bądź zawsze przygotowany do obrony”.

Do sportów zasługujących na szerokie rozpowszechnienie w szkole średniej należy strzelectwo, które powinno być poprzedzone w szkole powszechnej przez łucznictwo, a zwłaszcza strzelectwo z kuszy. Sport strzelecki ma nie tylko znaczenie użyteczności życiowej, lecz także wychowawcze. Uczy obchodzić się z bronią i zapobiega w ten sposób licznym niebezpiecznym wypadkom, oraz łączy się z często powtarzającymi się momentami wewnętrznego skupienia, tak dodatnio oddziałyującymi na układ nerwowy. Z powyższych względów ćwiczenia przygotowawcze „oka i ręki”, strzelanie, a także zawody strzeleckie przedstawiają bardzo poważną wartość wychowawczą.

12. Wycieczki stanowią odrębny dział w wychowaniu fizycznym. Różniamy wycieczki naukowe, o pewnych ściśle określonych celach, i wycieczki o charakterze sportowym. Odrębnym typem wycieczek są t. zw. wycieczki krajoznawcze, łączące w sobie pierwiastki naukowe i sportowe. Te ostatnie najbardziej się nadają na okres ferij zimowych i letnich, lecz wymagają starannego przygotowania naukowego, sportowego oraz życia się zespołów. Pierwsze dwa warunki osiąga się przez częstsze wycieczki, początkowo pół- i jednodniowe (począwszy od pierwszej klasy szkoły powszechnej), a następnie, t. j. od drugiej gimnazjalnej, również kilkudniowe. Trzeci warunek osiąga się przez odpowiedni dobór zespołu i życie się jego podczas wycieczek kilkudniowych w tym samym składzie uczestników. Obecnie wycieczki kilkudniowe są w Polsce znacznie ułatwione przez stale liczbowo wzrastające „domy wycieczkowe”, zorganizowane już od szeregu lat przez Wydział Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Początek powyższej instytucji dał ś. p. dr. Stanisław Kopczyński.

DOBÓR ŚRODKÓW W RÓŻNYCH FAZACH ROZWOJU.

13. Okres przedszkolny. Dziecko rozwija się fizycznie i duchowo dzięki wrodzonym zdolnościom do ruchu, dzięki mowie i społeczności.

Ruch dziecka przejawia się w zabawie, która wypełnia prawie wszystkie chwile jego życia. Małe dziecko nie bawi się tylko wtedy, gdy śpi, je, lub gdy jest chore. Początkowo zabawa ta polega na nieskoordynowanych ruchach rąk i nóg, którym towarzyszą również nieartykułowane dźwięki, a następnie gaworzenie. Wszystko to robi początkowo wrażenie bezcelowości. W rzeczywistości dziecko przygotowuje się w ten sposób do raczkowania, stania i chodzenia, a przez gaworzenie do mówienia.

Umiejętność chodzenia i dzięki niej swobodna zmiana miejsca umożliwia dziecku czynienie drogą zabaw doświadczeń na własną rękę. Zabawy te są „nieświadomym ćwiczeniem” narządów czucia i ruchu. Równocześnie rozwijają one uwagę i spostrzegawczość, a czasami również myślenie. Odbywa się to zwolna i stopniowo, gdyż narządy ciała i procesy psychiczne potrzebują czasu do swego rozwoju. Początkowo chodzi wyłącznie o formę ruchu, a nigdy o treść, i stąd pozorna bezcelowość w tej aktywności dziecka. W rzeczywistości jest to okres początkowego i nieświadomego przygotowywania się do walki o byt drogą zabawy, przy

stałem współdziałaniu fantazji, która jest głównym czynnikiem w zainteresowaniu, a zarazem chroni dzieci przed niebezpieczeństwami, na jakie byłyby narażone z powodu braku doświadczenia i z powodu naiwności.

W tej początkowej fazie rozwoju wychowanie fizyczne ogranicza się do dobrych warunków higienicznych. To też dziatwa powinna w tym okresie nie tylko wiele przebywać, lecz również w dzień sypiać na wolnym powietrzu, i to bez względu na porę roku. Dzieci aż do 5 roku życia bawią się same, przyczem zabawy te nie są pozbawione cech twórczości. Dlatego nie należy im narzucać tematu do zabaw. Należy im raczej stwarzać warunki do samodzielnego nabywania w tych zabawach najprostszycich sprawności.

Odmienne zachowuje się dziecko po nabyciu tych sprawności. Przedewszystkiem zaczyna je zaciekawiać sprawność drugiego dziecka. Z tego względu zaczyna się samo już nudzić i chętnie bawi się w nielicznym towarzystwie, przyczem zachowuje się tak, jakby widziało wyłącznie rówieśnika najbliższego. Jest to okres uczenia się od towarzysza zabawy i zbierania tą drogą dalszych doświadczeń.

14. Pierwsze lata szkolne. Wstąpienie do szkoły może być przyczyną opóźnienia lub nawet wstrzymania rozwoju fizycznego, o ile warunki w szkole są niekorzystne. Ten ujemny wpływ życia szkolnego najbardziej odbija się zwłaszcza na dzieciach słabszych, których organizmy są mniej odporne. Jest on widoczny zewnętrznie w budowie dziecka oraz w mniej swobodnych ruchach. Pierwszym zadaniem szkoły wobec tego jest przeciwdziałanie ujemnym wpływom, a zarazem pomoc w naturalnym rozwoju organizmów.

W związku z rozwojem fizycznym i duchowym dziatwy szkoły powszechnej należy podkreślić, że jej właściwości w wieku 7 — 9 lat wymagają ruchu, roz-

łożonego na wielkie masy mięśniowe. Ruch ten powinien być żywy, lecz krótkotrwały. Powinien on mieć wyraźny wpływ na normalne tworzenie się wygięć kręgosłupa, w szczególności zaś powinien on przeciwdziałać nadmiernej krzywiznie lędźwiowej. Ujemny wpływ miałyby w tym okresie wszelkie ćwiczenia zlokalizowane, zwłaszcza te, które wymagają dokładności w wykonaniu, a także — i to najbardziej — ćwiczenia siłowe. Pod względem wychowawczym wysuwa się na pierwszy plan konieczność zainteresowania dziatwy, obok częstszych, jakkolwiek krótkotrwałych, skupień wewnętrznych.

Mówiliśmy już o tem, że w wychowaniu fizycznym nie możemy ograniczać się wyłącznie do ruchu, lecz równie musimy uwzględnić te warunki higieniczne, na które możemy mieć wpływ bezpośredni lub pośredni. Wpływ bezpośredni dotyczy czystości i temperatury w budynku szkolnym, oraz przewietrzania izb szkolnych podczas przerw i ćwiczeń śródlekcyjnych. Prócz tego możemy pośrednio wpływać na życie higieniczne dziatwy przez stały kontakt z opieką domową. Chodzi tu mianowicie o czystość i właściwe ubieranie dzieci, o ubrania do ćwiczeń gimnastycznych, zabaw i gier, pływania i wycieczek, oraz o celowy rozkład dnia ucznia. Musimy zatem uwzględnić warunki, wśród jakich dziecko pracuje, wychodząc z założenia, że im gorsze są warunki higieniczne w domu rodzicielskim, tem potrzebniejsze jest dobre wychowanie fizyczne w szkole. W szkole powszechnej, wobec istniejących warunków, na pierwszym miejscu postawimy zabawy i gry, następnie wycieczki i sporty (pływanie, łyżwiarstwo, narciarstwo), a w końcu gimnastykę. W rzeczywistości to różnicowanie wystąpi wyraźniej dopiero od klasy 3, gdyż w klasie 1 i 2 najpraktyczniej stosować między innymi powiastki ruchowe, w których można uwzględnić z powodzeniem zabawy i ruchy gimnastyczne w formie zabawowej,

co nie może zresztą krępować nauczyciela w przeprowadzaniu lekcji boiskowych z przewagą zabaw, a zwłaszcza zabaw ze śpiewem. Najbardziej nadawałyby się dla tego wieku dobrze podpatrzone ruchy zwierząt, np. chód i bieg na czworakach, lot ptaków, żabie i zajęcze skoki. Ćwiczenia te wzmocnią mięśnie, podtrzymujące poszczególne kręgi w ich położeniu, i w ten sposób wpłyną na wytworzenie się właściwych krzywizn kręgosłupa, a tem samem na prawidłową postawę i ruchowość w stawach, a prócz tego zaostrożą spostrzegawczość dziecka w stosunku do świata zwierzęcego. Ćwiczenia te mają równocześnie dodatni wpływ na tworzenie się krwi, gdyż łączą się z ruchami wielkich mas mięśni. Mogą one być przytem krótkotrwałe, gdyż można je przerwać w każdej chwili, t. j. nawet po kilkakrotnem wykonaniu. Są one dla dziatwy w tym wieku łatwe i mało męczące, gdyż wynikają prawie bezpośrednio z ruchów dziedzicznych (np. chód i bieg na czworakach). Ponieważ dotyczą one przytem świata realnego, w którym dziatwa w tym okresie bezpośrednio żyje i stara się z nim zapoznać, są dla niej interesujące. To też mogą być dobrym środkiem wychowawczym obok zabaw i gier ruchowych. Przez właściwy dobór zabaw i gier ruchowych (głównie na świeżem powietrzu) i żywy w nich współdział podtrzymamy i rozwiniemy u dziatwy dobry nastrój i wpłyniemy na jej wolę, a także na doskonalenie zmysłów. Łącząc z zabawą śpiew, a szczególnie uzewnętrzniając ruchem treść pieśni, wpłyniemy na rozwój wyobraźni twórczej, a zarazem na wzmocnienie głosu i dokładność w wymowie. Stwarzając pozorne niebezpieczeństwa i zestawiając środki ratunku (kładki i kamienie wystające, drabinki sznurowe i t. p.), zaprawiamy je do życia praktycznego. Tak będziemy postępowali z dziatwą pod względem fizycznym normalną. Niestety, prócz niej istnieje dziatwa o wybitnie zapadłej klatce piersiowej, wyjątkowo słabych mięśniach grzbietu lub z nad-

mierną krzywizną kręgosłupa (boczną, szyjną, piersiową lub lędźwiową). Działwa ta wymaga osobnych zabiegów ortopedycznych i indywidualnych starań.

15. Okres 9 — 11 lat. W miarę zbliżania się do okresu równowagi fizycznej i duchowej dziatwa traci na żywej wyobraźni, zyskuje natomiast na zdolności w ocenie swych sił, a zarazem na sprawności (zwiększona zdolność w koordynacji). Dziecko, uświadomiwszy sobie poczucie swej małowartościowości, stara się ją zwalczać, porównując swe siły ze siłami swych rówieśników. Łączy się to z silnie występującym w tym okresie instynktem walki. To też dziatwa w tym czasie, a zwłaszcza chłopcy, biją się między sobą bez jakiegokolwiek przyczyny, wyłącznie dla wypróbowania swych sił. Podtrzymanie instynktu walki jest ważne ze względu na walkę o byt, a zwłaszcza ze względu na obronę granic Rzeczypospolitej. Należy to jednak robić z równoczesnem *o p a n o w a n i e m t e g o i n s t y n k t u*, a zarazem przeciwdziałaniem wszelkiej brutalności. Ideałem naszych dążeń w tym kierunku powinien być mistrz w samoobronie i natarciu, który jest łagodny i skromny, lecz, zmuszony okolicznościami, walczy zwycięsko. Powyższą właściwość musimy rozwijać u naszej dziatwy konsekwentnie już od 9 roku życia, przeobrażając, a zarazem podtrzymując jej instynkt walki w grach i w formach przygotowawczych do walki wręcz, a także w łatwych walkach wręcz. Prócz tego wprowadzamy w tym okresie wiele pierwiastku współzawodnictwa do szybkich zbiórek, a nawet do niektórych ćwiczeń gimnastycznych, mianowicie tam, gdzie chodzi o szybkość w wykonaniu (np. przepłyty) lub dokładność w wykonaniu (np. ćwiczenia kształtujące ruch).

O ile w poprzedniej fazie rozwoju (w klasie 1 i 2) stosowaliśmy również podczas gimnastyki ruchy wyłącznie w formie zabawowej, mającej bezpośredni związek z życiem, jakkolwiek zabarwiony często fantazją, to obecnie za-

czynamy stosować już łatwe ćwiczenia gimnastyczne w formie ścisłej, a przede wszystkim ćwiczenia, poprawiające postawę, wykonywane w pozycjach izolowanych (w siadzie skrzyżnym lub o nogach ugiętych i w leżeniu przodem lub tyłem). Z zabaw i gier należy przygotować dziatwę do takich gier drużynowych, jak kwadrant i palant, a równocześnie należy wyuczyć dziatwę w tym okresie pływania, jazdy na łyżwach i, gdzie warunki na to zezwalają, również na nartach.

16. Wiek pokwitania. W miarę zbliżania się do okresu szybkiego wzrostu, a zarazem przekory (11 lat), powinna dziatwa opanować wszystkie ścisłe formy najprostszych pozycji i ruchów gimnastycznych. Jest to konieczne nie tylko ze względu na możliwość częstego opanowywania się i przez to wpływu na wolę, lecz także z tego względu, że okres ten jest zarazem okresem „wydłużania się” (12—15 lat), wobec czego szybko wydłużone mięśnie wymagają ukształtowania i wzmocnienia. To też ścisłość w formie będzie dotyczyła przede wszystkim ćwiczeń, kształtujących mięśnie pod względem ich właściwej długości. Równocześnie należy wdrożyć układ nerwowy oraz przyzwyczaić płuca i serce do pracy w odmiennych warunkach. W tym celu należy wyjść od sprawności fizycznych, nabytych w poprzedniej fazie rozwoju (chód, bieg, skok, pływanie, łyżwiarstwo, narciarstwo), i należy doskonalić poprzednio nabytą formę ruchu, dążąc do precyzji w wykonaniu. Ta dążność do poprawy formy ruchu, i w związku z tem wpływ na poczucie piękna, są szczególnie ważne w okresie pokwitania, wymagającego ochrony organizmu oraz wielkiej wyrozumiałości. Dlatego w tym okresie nie będziemy żądali wyników, a zawody będą się ograniczały do współzawodnictwa, wymagającego mniejszych wysiłków, t. j. łatwych gier, jazdy figurowej na łyżwach, zawodów w strzelaniu o odznakę strzelecką, i do prób sprawności o P. O. S.

17. Po wieku pokwitania. O formę ruchu, wydoskonaloną w okresie pokwitania, należy oprzeć dążność do wyników we wszystkich sportach w ostatnich klasach gimnazjalnych i licealnych. Młodzież tych klas powinna przekonywać się o stopniu swej sprawności nie tylko podczas lekcji, lecz również podczas zawodów międzyklasowych i międzyszkolnych. Powinna się ona odznaczać — dzięki dobremu doborowi ćwiczeń gimnastycznych — właściwą długością i grubością mięśni oraz usportowieniem we wszystkich gałęziach sportów, mających użyteczność życiową.

W szczególności ćwiczenia gimnastyczne młodzieży żeńskiej i męskiej będą się zasadniczo różniły nie tylko doбором ćwiczeń, lecz również sposobem wykonania. Cechą gimnastyki żeńskiej będzie miękkość, ciągłość ruchu, rytm i piękno w kombinacjach ćwiczeń. W gimnastyce męskiej nie będziemy wprowadzili lekceważyli powyższych właściwości, lecz równocześnie będziemy dążyli do wyrabiania siły, większej sprawności, wytrwałości i wytrzymałości oraz szybkiej orientacji i decyzji. Powyższe różnice wystąpią również w sporcie młodzieży żeńskiej i męskiej. Wprawdzie w usportowieniu obojga płci postawimy na pierwszym miejscu użyteczność życiową, jest ona jednak inną u młodzieży żeńskiej i męskiej.

Cechą pierwszej jest łagodność i obowiązkowość oraz wytrwałość w takiej pracy, która nie łączy się z gwałtowniejszemi wstrząsami nerwowymi. Tych bowiem najczęściej nie znosi znacznie słabszy niewieści układ nerwowy. To też młodzież żeńska powinna rzadziej uczestniczyć w zawodach, i to głównie w międzyklasowych, a wyjątkowo międzyszkolnych, przyczem współzawodnictwo z młodzieżą męską powinno być zupełnie wykluczone. Powinna ona opanować przede wszystkim te sporty, które ze względu na swą użyteczność życiową przedstawiają pierwszorzędną wartość, a więc pływanie, wioślarkę, sa-

neczkowanie, łyżwiarstwo, narciarstwo, jazdę na rowerze i strzelanie z łuku oraz z broni małokalibrowej, przyczem współzawodnictwo w wioślarce i jeździe na rowerze jest zupełnie wykluczone, w innych zaś sportach powinno być ograniczone do minimum.

Cechą młodzieży męskiej jest siła, większa energia, wytrwałość i wytrzymałość oraz silniejszy instyngt walki. Do powyższych cech należy dostosować kierunek usportowienia, którego podstawą będą ćwiczenia lekkoatletyczne, a więc bieg, skok i rzut. Zwłaszcza bieg, który ćwiczy płuca i serce, wskutek czego przygotowuje te organy do takich sportów, jak pływanie, narciarstwo, wioślarstwo, jazda na rowerze, oraz dalekie marsze, powinien być stosowany częściej, lecz zawsze we właściwej mierze, t. j. w łączności ze zdrowiem. Nie zaniedbamy również wpływu na podtrzymanie a zarazem doskonalenie instyngtu walki w grach drużynowych i w zawodach we wszystkich sportach, z wyjątkiem wioślarstwa i jazdy na rowerze. Zawody te mogą być zawodami międzyklasowymi, międzyшкоlnymi, a także międzykuratoryjnymi, lecz zawsze zespołowymi i przeważnie na wielobjach. W ich skład powinno wejść również strzelanie.

18. Przegląd przebiegu wychowania fizycznego. Streszczając się, należy podkreślić, że od 6—8 lat stosujemy ruch w formie zabawowej, tkwiącej w fantazji dziecka. Następnie, t. j. do 9 lat stosujemy w dalszym ciągu ruch w formie zabawowej, mający jednak bezpośrednią łączność ze światem rzeczywistym. Chodzi tu mianowicie o jak najkorzystniejsze posługiwanie się zmysłami i sprawnością w zwykłych warunkach życiowych. To też w tym czasie powinna dziewczyna nie tylko rozróżniać

barwy, do czego w rzeczywistości jest zdolna już na długo przed okresem nauki szkolnej, lecz także powinna wykazać umiejętność w samodzielnym posługiwaniu się podczas zabaw barwnymi światłami, jako to sygnałami kolejowymi na „wjazd i zatrzymanie pociągu” i wogóle powinna poznać najprostsze sygnały, powszechnie stosowane na kolejach i ulicach. W tym okresie nie wprowadzamy jeszcze pierwiastku współzawodnictwa poza łatwymi grami ruchowymi. Stanie się to natomiast w okresie równowagi fizycznej i duchowej, który to czas wykorzystamy prócz tego należycie na opanowanie podstawowych sprawności fizycznych o użyteczności życiowej, t. j. prócz biegu, rzutu, skoku i pływania, jazdy na łyżwach, rowerze i nartach.

W każdym razie dziewczyna, opuszczając 7 klasę szkoły powszechnej, powinna być wdrożona do życia higienicznego, odznaczać się dobrą budową oraz podstawową lecz wszechstronną sprawnością fizyczną. Począwszy od klasy 3, powinna się stopniowo zapoznawać podczas zabaw i gier ruchowych, a zwłaszcza gier polowych, ze znakami Morsego i semaforami. Prócz tego powinna być tak uświadomiona, aby mogła się w przyszłości usportować w duchu społeczno-wychowawczym.

W okresie pokwitania, na które przypada nagle wydłużenie całego ciała oraz ważne przemiany wewnętrzne, będące w związku z dojrzewaniem płciowym — łagodny i interesujący dobór ćwiczeń wpłynie dodatnio na nastrój młodzieży i na jej upodobania, a także na wolę i życie zespołowe. W ostatnich klasach szkoły średniej będziemy wprawdzie dążyli do uzyskania wyników we wszystkich sportach, lecz zawsze w myśl przytoczonej już zasady Linga, że „organizm niećwiczony nie rozwija się, ale ćwiczony nadmiernie marnieje”.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BINET A.: Pojęcia nowoczesne o dzieciach, 1918. 2. BOVET P.: Instynkt wal-
ki, 1928. 3. ZNANIECKI F.: Socjologia wychowania, 1928. 4. PIASECKI E.: Dzieje wy-
chowania fizycznego, 1929. 5. ZIENKOWSKI W.: Psychologia dzieciństwa, 1929.
6. BOGDANOWICZ J.: Zarys rozwoju fizycznego dziecka, 1930. 7. BAILEY ST.: Psy-
chologia wieku dojrzewania, 1931. 8. PIASECKI E.: Teoria wychowania fizycznego, 1931.
9. KREUTZ M.: Rozwój psychiczny młodzieży, 1932. 10. KRAWCZYK M.: Ćwiczenia
cielesne w szkole powszechnej, 1933. 11. SIKORSKI W.: Wychowanie fizyczne w szkole
powszechnej, 1934. Gimnastyka cz. I i II, 1930.

12. ADLERZ E. i BERGVAL H.: Kappsimning, 1927. 13. DIEM K.: Theorie der
Gymnastik, 1930. 14. SANDER F.: Die Mobilität der Kinder im Grundschulalter, 1930.
15. BERGER F.: Körperbildung als Menschenbildung, 1931. 16. BJÖRKSTEN ELLI:
Kvinnogymnastik, 1932.

POLSKIE TRADYCJE WYCHOWAWCZE

napisal

Dr. STANISŁAW LEMPICKI

Prof. Uniw. J. K. we Lwowie

O TRADYCJACH WYCHOWAWCZYCH W OGÓLNOŚCI.

1. Co rozumiemy przez tradycje wychowawcze? Myliłby się ten, kto mówiąc o tradycjach wychowawczych czy tradycjach w wychowaniu, rozumiałby przez nie wszystko to, co w dziedzinie wychowania przekazała nam przeszłość. Musielibyśmy mówić w takim wypadku — np. jeśli idzie o Polskę — o wszelkiego rodzaju ideach wychowawczych, jakie zjawiały się na gruncie polskim w ciągu czasów, o próbach wcielania tych idei w życie, w szkole czy w wychowaniu domowym, przeszlibyśmy w konsekwencji do wielkiej krainy szkolnictwa — i w rezultacie dalibyśmy to, co daje historia wychowania w Polsce czy historia polskich doktryn pedagogicznych. Tymczasem tradycje wychowawcze to nie jest wszystkość tego, co wytworzyła przeszłość (np. nasza polska) w dziedzinie edukacji narodowej choćby to były nieraz idee najwyższe, najszczytniejsze; to jest tylko p e w n a c z ę ś ć tych wytworów przeszłości, nacechowana p e w n e m i s z c z e g ó l n e m i w ł a ś c i w o ś c i a m i.

Jakież są te właściwości? Poszukajmy wyjaśnienia w samym wyrazie „tradycja”. W łacińskim terminie *tradere* (= podawać, oddawać, powierzać, przekazywać) tkwi przede wszystkim pojęcie pewnej umyślności, niewątpliwej świadomości działania, a zarazem

pewnej bezpośredniości w przekazywaniu (*per manus, per verbum, per scriptum tradere*); może najlepiej oddaje sens tego słowa nasze „powierzać, oddawać pod opiekę”. Ale obok tej umyślności i bezpośredniości zauważyć można często przy interpretacji łacińskiego kompleksu słów związanych z „*tradere*” jeszcze inne momenty sensowne: I) moment „przekazywania jakby przy śmierci, jakby testamentem, a więc w dziedzictwie”, II) w związku z tem moment „przekazywania komuś czegoś w tym celu, aby to dziedzictwo było dalej podawane następcom”, a więc ideę kontynuacji, pamiętania i pielęgnowania z pokolenia na pokolenie; w tem rozumieniu mówił łacinnik o tradycji przodków (*a maioribus traditum*), jak i o tradycji historycznej (*historia memoriae tradidit*). Tradycją nazywano nie to, co było stare, dawne (*vetus*), ale to, co było *vetera et tradita*, co z przeszłości, z dawnych *instituta* zostało powierzone następcom jako *z y w e i ż y w o t n e*, w celu kontynuacji. Była to zatem, w rozumieniu twórców pojęcia tradycji, ta część przeszłości, która miała stać się zaczynem przyszłości, elementem konstruktywnym jej dzieł. Z momentem *ś w i a d o m e g o p r z e k a z y w a n i a* łączy się więc tutaj wyraźnie moment *w a r t o ś c i o w a n i a*.

Spróbujmy sformułować wynik tych rozważań w zastosowaniu do polskich tradycji wychowawczych. Pod nazwą polskich tradycji wychowawczych ujmijemy z całości dorobku edukacyjnego tylko te idee i ich realizacje, które były świadome, jako żywotne i szczególnie wartościowe, przekazywane jakby z pokolenia na pokolenie dla dalszego pielęgnowania i rozwijania.

Tkwi tutaj w założeniu niewątpliwie myśl o pewnej ciągłości, nawet o pewnej wiekowości. Mógłby ktoś zarzucić, że takie rozumienie tradycji wychowawczych przedstawia się zanadto konserwatywnie. Otóż takiemu pojmowaniu możemy przeciwstawić to, co wyżej powiedziano o żywotności tradycji. Do polskich tradycji wychowawczych zaliczymy tylko te przez przeszłość przekazane idee i ich realizacje, które nie tylko były przekazywane jako żywe, ale w rzeczywistości wykazały swoją żywotność.

Wychodzimy ostatecznie ze stanowiska dzisiejszej polskiej rzeczywistości. Jej miarą, jej pamięcią mierzyć będziemy żywotność naszych tradycji wychowawczych. W kręgu przekonań i odczuwań, nurtujących naszą polską współczesność, szukać będziemy kryterjów dla ustalenia faktu, czy pewien dorobek ideowy, powierzony nam przez przeszłość, może być uważany za naszą tradycję w dziedzinie wychowania czy też nie.

2. Źródła tradycji wychowawczych. Mówiąc o tradycjach wychowawczych

(tak samo jak o tradycjach wogóle) mamy zawsze na myśli jako podłoże pewną gromadę lub zorganizowaną w jakiś sposób społeczność. Doniosła idea wychowawcza może wyjść (i wychodziła niejednokrotnie) od niepospolitej, genialnej jednostki, może być jej własnością duchową tak samo, jak jednostka może być czynnikiem przekazującym ją pokoleniom następnym (np. na piśmie, w swoim dziele) — ale źródłem i celem bywa w tym wypadku prawie zawsze zbiorowość. Nie będziemy więc do naszych tradycji wychowawczych zaliczać poglądów jednostek (choćby najniezwykleszych), o ile te poglądy zostały tylko ich wyłączną własnością lub zaszczeplone zostały w obrębie tak nieznacznej grupy ludzi, że nie miały większego znaczenia niż sprawa sekretu rodzinnego lub tajemnica fabrykacji cudownej maści.

Polskie tradycje wychowawcze — to te idee i ich realizacje w dziedzinie wychowania, które były wyrazem przekonań pewnej znacznej i znaczącej w ogólnym składzie społecznym części narodu polskiego i jako takie znalazły wyraźne upowszechnienie. Trudno tu nieraz mówić o „całym narodzie”; uogólnienia takie są najczęściej zawodne i niełatwe do zaargumentowania; jako kryterjum musi starczyć oddźwięk, jaki pewna idea wychowawcza znajduje w kołach szerokich lub znowu w kołach duchowo elitarnych.

WYCHOWANIE „CZŁOWIEKA POLSKIEGO”.

3. Tradycje wychowawcze Polski szlacheckiej. Polska średniowieczna, mniej więcej po końcowe lata XV w., nie wytworzyła jakiegoś odrębnego, polskiego ideału wychowawczego i co za tem idzie, nie pozostawiła jakichś znamiennych tradycji wychowawczych czasom następnym. Kościół i duchowieństwo były w tych wiekach źródłem i nosicie-

lem wszelkich czynności cywilizacyjnych i kulturyzujących, a więc także i wychowania; działalność ich była kosmopolityczna i uniformująca, a nie wyodrębniająca. Stan rycersko-szlachecki nie odcinał się u nas wtedy takim swoistym obliczem, jak rycerstwo Zachodu Europy; stan mieszczański był przeważnie pochodzenia obcego; olbrzymia masa podległa-

go ludu nie odgrywała (jak i później) pod względem kulturalnym żadnej roli. Kościół jako wychowawca niwelował wszystko, obejmował wszystko swym ramieniem.

W tradycji mogło więc polskie rycerstwo średniowieczne przekazać swoim dziedzicom tylko dwa najogólniej ujęte wskazania wychowawcze: 1) wychowanie w duchu prawowierności katolicko-kościelnej i 2) wychowanie w duchu rycersko-chrześcijańskim dla obrony katolicyzmu i ojczyzny-Polski.

Tradycyjne wychowanie polskie wytwarza się i coraz bardziej precyzuje dopiero wtedy, gdy od końca XV i początków XVI wieku, pod wpływem licznych przemian wewnętrznych i ruchu odrodzeniowego, zaczyna się wyłaniać z mgławicy nowa wielka masa szlachty niższej, wielki blok szlacheckiego demosa, niewiele różniącego się dotąd od chłopu. Z chwilą organizowania się i konsolidowania polskiej demokracji szlacheckiej i polskiego państwa szlacheckiego o charakterze demokratyczno-republikańskim — można mówić o urastaniu tego, co nazywać należy wychowaniem szlachecko-polskiem, decydującem dla całej staropolskiej przeszłości, conajmniej do czasów Komisji Edukacyjnej, a właściwie aż do upadku dawnego państwa polskiego. To wychowanie szlacheckie było jedynem wychowaniem normatywnem; wychowanie magnackie jest tylko jego kwantytatywnem podwyższeniem; wychowanie mieszczańskie w Polsce dociągało się do poziomów tej samej wychowawczej nobilitacji. Mogły tu istnieć w ciągu czasów pewne odcienie w ogólnym zrębie ideologii i praktyki wychowawczej, zależne np. od ducha danej epoki (a więc przełom średniowieczno-renesansowy, pełny humanizm, galanterje XVII i XVIII wieku) — przecież ogólny ideał wychowawczy szlachty rozwijał się zawsze po tej samej linii zasadniczej,

a skutkiem tego i tradycja wychowawcza była zasadniczo jednolicie uwarstwiona.

Jeśli zapytamy o najistotniejsze składniki tej tradycji wychowawczej, którą wielowiekowa Polska szlachecka urabiała i dziedziczyła przez setki pokoleń z całą świadomością i jako posag swój wniosła w momencie pierwszego unowocześniania się Polski za czasów Stanisława Augusta i Komisji Edukacyjnej, to b i l a n s wypadnie mniej więcej w taki sposób:

W tradycji wychowania szlacheckiego, staropolskiego, a więc jedyne, któremu należy się wówczas miano wychowania ogólnopolskiego czy narodowego, istniały niewątpliwie następujące składniki o wadze zasadniczej:

A. Postulat wychowania religijnego w duchu chrześcijańskim (właściwie prawowiernokatolickim), z pewnem specjalnem zabarwieniem polskiem. U wszystkich pisarzy pedagogicznych, we wszystkich instrukcjach rodzicielskich dla synów, to wychowanie religijne było bardzo silnie postulowane i na pierwsze miejsce wysunięte. Nie mówimy tu o reformacji religijnej polskiej, bo reformacja wyszła wogóle z głębin uczucia religijnego i tam owa *pietas*, pogłębienie życia religijnego, samo przez się było zrozumiałe. Myślimy o katolickim ogóle dawnej Polski, który nawet w okresie nadwątlenia i spłycenia swego katolicyzmu żądał nieodzownie wychowania religijnego. Nie zrobiły tego — naszym zdaniem — ani sklerykalizowanie szlachty, ani szkoła jezuicka; przyczyny były głębsze. Polska uważała się, od Lignicy i Warny aż po Konfederację Barską, za wybraną córę Kościoła, znała swoją wyjątkową misję w obronie chrześcijaństwa i ideałów kultury rzymsko-łacińskiej, miała całą, prawie mistyczną teorię o *promurale christianitatis*, swój ideał żołnierza czy rycerza chrześcijańskiego, przeznaczonego do walki „o wiarę” z pogaństwem, schizmą i t. d. Polskość, narodowość wydawała się ogółowi szlacheckiemu (i nie

tylko szlachcie) sprzężoną jak najsilniej i nazawsze z chrystjanizmem katolickim; duch religijny był w urabianiu się historycznej psychiki polskiej jednym z elementów najbardziej konstytutywnych.

B. Postulat wychowania patriotycznego. Pedagogika Polski szlacheckiej i wszelkie enuncjacje na tematy wychowawcze podkreślają zawsze obok wychowania religijnego — wychowanie w duchu patriotycznym. Ten patriotyzm Polski szlacheckiej trudny jest niejednokrotnie do określenia. W nakazach i przepisach pedagogicznych obracał się bowiem bardzo często w sferze podniosłych ogólników. Oparty na niewątpliwem poczuciu odrębności narodowej, na poczuciu narodem, które budziło się i organizowało w Polsce silnie już u schyłku średniowiecza, nie miał on jednak, w okresie pełni swego rozwoju, charakteru nacjonalistycznego w dzisiejszym tego terminu rozumieniu. W momencie początkowego zwierania się i kształtowania polskiego poczucia narodowego (od XIII — XV w.), gdy patriotyzmowi polskiemu brakło jeszcze właściwej konstrukcji, było w nim dużo elementu negatywnego: odpór, bronienie się, nienawiść do żywiołu obcego. Działo się to jakby na podstawie prawa reakcji: zrzucić jarzmo niemieckie (czy inne obce), odeprzeć zachłanność mieszczan i duchowieństwa niemieckiego, arogancję polityczną Zakonu.

Konstrukcję pozytywną dał patriotyzmowi polsko-szlacheckiemu a zatem i wychowaniu patriotycznemu dopiero okres renesansowo-humanistyczny, zarazem okres rozkwitu demokracji szlacheckiej. W konstrukcji tej zaznaczyły się dominująco trzy zasadnicze składniki: 1) dziedziczny element rycersko-żołnierski, 2) wzięty z humanizmu, z literatury rzymskiej, z prawa rzymskiego, z Cyncerona, z wszystkiego co rzymskie t. zw. rzymski charakter patriotyzmu

polsko-szlacheckiego i 3) element wolnościowy, związany z poprzednim.

Wychowanie patriotyczne dawnej Polski, przekazywane tradycją, żądało przedewszystkiem (przynajmniej w teorii) wychowania w duchu rycersko-żołnierskim. Szlachcic — to żołnierz, rycerz, obrońca chrześcijaństwa i ojczyzny, zapatrzony w całość Rzeczypospolitej, gotów zawsze do walki z jej nieprzyjaciółmi. Ten duch żołnierski został właściwie w wychowaniu polskiem nazawsze, a był u nas zakrojony typowo na wysoką miarę bohaterstwa, heroizmu, a więc na miarę idealną.

Pozatem uczucie patriotyczne, stosunek do ojczyzny, narodu, państwa, a więc i wychowanie patriotyczne ustylizowało się wedle przykładu starożytnej Romy. Dodajmy odrazu, że ten rzymski styl patriotyzmu polskiego to nie tylko jakaś poślota zewnętrzna, ale często styl od wewnątrz, nawet od głębin. Polska stanowi może najbardziej typowy na świecie przykład tego, jak humanizm renesansowy, jak Rzym kształtował poczucie narodowe, patriotyzm jakiegoś narodu. Szlachcic polski XVI i XVII wieku nie tylko — jak to już udowodniono — patrzył na państwo polskie jak na starożytną *Respublica*, widział u siebie senat rzymski, patrycjuszów i plebejuszów, trybunów ludowych, instytucje i urzędników rzymskich — ale także swoje uczucia patriotyczne (miłość ojczyzny, obowiązki wobec niej, służenie jej, obronę, poświęcenie dla niej) kształtował sobie — w swojej głowie i całej psychice — na sposób rzymski. Dopomagało mu do tego wszystko: lektura, szkoła humanistyczna, życie i teorie sejmowo-polityczne. Najwyraźniej manifestuje się ta rzymskość wychowania patriotycznego staropolskiego w instrukcjach i testamentach rodzicielskich, a najszlachetniejszym może wyrazem tej rzymsko-polskiej *virtus* patriotycznej jest Stanisław Żółkiewski i jego poglądy na wychowanie syna.

Dodać należy jednak pewne zastrzeżenie. Polskie wychowanie patriotyczne w duchu rzymskim było wybitnie eklektyczne. Szlachta przyjęła republikańskie ideały rzymskie (czy wogóle antyczne), ale zadaptowała je do swojej psychiki, stanowiska i roli w państwie, do ustalonych już przekonań. W swoim wychowaniu patriotycznym przyswoiła sobie, nawet dogłębnie, cały kwiat patriotycznej ideologii rzymskiej, ujęty w ramy rzymskiej retoryki, przyswoiła sobie w zasadzie ideał *viri boni*, ale nie przyjęła (z nielicznymi wyjątkami) tego, co w wychowaniu starożytnym możnaby nazwać elementem wychowania obywatelsko-państwowego. Idea „*Salus reipublicae suprema lex*”, uznawana w zasadzie przez zromanizowaną Polskę szlachecką, interpretowana była przez szlachtę w jakiś bliżej nieokreślony, na uczuciu oparty, oportunistyczny sposób. Pedagogika staropolska, która mówiła tak często o gorącej miłości ojczyzny, o przywiązaniu do Rzeczypospolitej, do króla, o konieczności poświęcenia dla ojczyzny, żywicielki i promotorki szlachty, mienia i życia, i krwi na polu walki, o cnocie patriotycznej i obywatelskiej i t. d., nie widziała w państwie jakiejś wyższej formy organizacji życia narodo-wo-społecznego, która jest p o n a d interesem prywatnym a obywatelowi daje nietylko osobiste prawa, ale nakłada nań srogi nieraz obowiązek.

W niezaprzeczonem związku z republikańskimi ideami starożytności pozostaje rozwinięty na żywym gruncie życia polskiego i d e a ł w o l n o ś c i o w y, który splótł się najściślej z patriotyzmem i wychowaniem patriotycznym. Szlachcic polski to człowiek w o l n y, ceniący sobie wolność swoją, osobistą i obywatelską, ponad wszystko, w razie konfliktu nawet ponad dobro państwa; zresztą nie wyobraża on sobie zasadniczo tego dobra ojczyzny bez przyjęcia fundamentalnego *principium* swojej wolności, która staje się coraz bardziej zachłanna, coraz bardziej

nieograniczona. Ten element wolnościowy stał się w wychowaniu polskiem żywołem plennym o możliwościach dwojakich: budował ale i rozsadał, miał wartość zaczynu twórczego, albo dynamitu; wydawał z siebie porywy najszlachetniejsze, dzieła bohaterskie, ale przeradzał się również w samowolę, w swawolę szlachecką, sobiepaństwo, działanie odśrodkowe i destrukcyjne. Chociaż rozwinął się w rezultacie w kierunku ujemnym, stwarzając całą zabójczą dla państwa teorię „złotej wolności” z *liberum veto*, wypowiedaniem posłuszeństwa, związkami, konfederacjami, rokoszami i t. d. — nie może być jednostronnie osądzony jako element wychowawczy bezwzględnie ujemny; to samo bowiem polskie p o c z u c i e w o l n o ś c i, pragnienie oddychania wolnością, wszczępione naturze polskiej przez tradycję wychowawczą stuleci, kazało Polakowi w czasach późniejszych stać się bojownikiem wolności i niepodległości ojczyzny po upadku państwa. Ujęte egoistycznie, w duchu indywidualizmu polskiego stawało się czynnikiem ujemnym; skierowywane ku celowi wyższemu, ogólniejszemu było motorem twórczym i najbardziej dodatnim.

C. Przywiązanie do wykształcenia humanistycznego i do szkoły klasyczo-humanistycznej.

Jako trzeci składnik tradycji wychowawczej Polski szlacheckiej (w jej ostatecznym bilansie) uwydatnić należy głębokie życie się narodu polsko-szlacheckiego z humanistyczno-klasycznym kierunkiem wykształcenia. Ugruntowały to zamiłowanie w Polsce nietylko wielowiekowa rola Kościoła łacińskiego, nietylko dość szeroki rozlew humanizmu i wpływ szkoły łacińsko-retorycznej, przede wszystkim jezuickiej, ale i momenty inne. Naturze polskiej, skłonnej do życia towarzysko-społecznego, publicznego, rozmownej, wylewnej, lubiącej manifestowanie się nazewnątrz, zamiłowanej w pewnej okazałości gestu, obfitości

i pompie wyrazu — odpowiadało to, co w wykształceniu humanistyczno - szkolnym było najistotniejsze: r e t o r y k a. Obok wspomnianej wyżej predylekcji do stylizowania życia publicznego na sposób antyczny-rzymski ta retoryka, najobszerniej pojęta (z dialektyką, poetyką, polityką), ważna zarówno w życiu publicznym, jak prywatnym, zawyrokowała na całe wieki o związaniu się Polaka-szlachcica-Rzymianina z humanistyczno-klasycznym kierunkiem wykształcenia. Jeśli w późniejszych czasach związek ten zyskał na głębi, to jednak fundamenty jego rzucone były w czasach staropolskich. Polak, raczej z natury niepraktyczny niż praktyczny, raczej idealista niż materialista, raczej nastrojony na ton „bohaterskie” niż zdalny do ścisłego, życiowego myślenia, lgnął bardziej do kierunku humanistycznego niż jakiegokolwiek realistycznego, bo „humanizm” dawał jego mało zdyscyplinowanej psychice więcej swobody i możliwości wyżycia się.

4. Wielka Reforma XVIII w. a polskie tradycje wychowawcze. Mając takie dziedzictwo w posagu, zetknęła się staropolska myśl wychowawcza z t. zw. reformą oświatową polską XVIII w. Praca reformatorów naszych wieku Oświecenia (Konarski, a zwłaszcza Komisja Edukacji Narodowej), występujących w imieniu własnem czy małej grupy „postępców”, da się określić jako zmaganie się z tradycją wychowawczą staropolską, jako próba właściwego ustosunkowania się do niej. Walka o wychowanie była zaś — jak wiadomo — wielkim odłamem walki ówczesnej o cały światopogląd, o całą szlachecką ideologię.

Konarski poszedł w znacznej mierze na kompromis, tak co do wychowania religijnego, jak patriotycznego, jak wreszcie szkoły humanistyczno-klasycznej; poprzestał na ważnych niewątpliwie modyfikacjach, wytoczył potężne działanie przeciwko polskiemu pojmowaniu wolności. Ciężka była walka toczona dookoła Komisji Edukacyjnej. Tradycja

wychowawcza szlachecka wyczuwała w niej — nie bez racji zresztą — coś nawsbroń obcego, narzucanego zzewnątrz, zagrażającego podstawom dotychczasowego wychowania ogólnopolskiego; reformatorowie byli to ludzie nowi, modni — się wychowani zagranicą, nieraz zwierchu zupełnie zdudziomczali, jakieś towarzystwo antysarmackich działaczy, od których wiało deizmem, „cudzoziemskimi” teorjami patriotycznymi, wyraźną niechęcią do dawnej, umiłowanej szkoły łacińskiej. Sarmatyzm stanął ławą naprzeciw wykuwającej się polskiej nowoczesności. W rezultacie walka poszła — jeśli chodzi o K. E. N. — także etapami stopniowego kompromisu, a zakończyła się — ściśle materialnie rzecz biorąc — prawie że porażką reformatorów. Zwarty blok starszlachecki widział do końca w Komisji Ed. Nar. tylko uzurpatorów; bojkotował jej szkoły i rozporządzenia, udaremniał jej próby reformy szkolnictwa ludowego itd. Zdawał się nie dostrzegać, że najwartościowszym z tych ludzi szło poprostu o ratowanie Polski przez urobienie nowego typu obywatela - Polaka, przez przeistoczenie, unowocześnienie całej duchowości polskiej.

Na czemże w takim razie polega to „zwycięstwo” Komisji Edukacji Narodowej, ta jej rola przełomowa, fundamentalna, o której mówi historia? Otóż nie na tem, czego K. E. N. pozytywnie na polu szkolnictwa dokonała, bo mogła dokonać nieporównanie więcej. Epokowa zasługa Komisji tkwi w czem innym. Jej 20-letnia działalność potrafiła mimo wszystko — i to jest istotne — dokonać w jednolitej masie tradycyjn wychowawczych wieków minionych pewnej doniosłej zmiany. Może nie ona sama tylko to zrobiła; sprawił to także duch czasu, cały splot wypadków i różnorodnych oddziaływań.

Komisja Edukacji Narodowej dała Polsce i d e ę P o l a k a - o b y w a t e l a, wychowania obywatelskiego, oraz zostawiła po sobie kanon, wzór, jak taki

nowy obywatel ma być kształtowany. To jest punkt, w którym tradycje wychowawcze starszszlacheckie zostały przetłumaczone i uzupełnione. W innych sprawach Komisja wybrała drogę kompromisu; radykali z Komisji musieli skapitulować; wyrazem pojednania z tradycją są *Ustawy z 1783 r.* Wychowanie religijne zostało w pełni utrzymane, jako odpowiadające wiekowym tradycjom, a tylko jakby uproszczone i rozjaśnione przez potępienie niemądrej bigoterji i przez silną podbudowę od strony t. zw. nauki moralnej w duchu Oświecenia. Szkołę klasyczną dawnego typu połączono z nowoczesnym kierunkiem wykształcenia bardziej realistycznego, praktyczno - życiowego, opartego o nauki ścisłe i przyrodnicze; w ten sposób rozwinięto jakby drugą, uśpioną dotąd połowę polskiego mózgu.

Ale najwালniejsza przemiana zaszła w dziedzinie wychowania patriotycznego. Wydobyto ową zagubioną przez szlachtę zasadę: *Salus Reipublicae...*, przypomniano obywatelowi jego obowiązki wobec państwa, posłuch wobec prawa, dbałość o siłę i powagę Rzeczypospolitej; kazano mu dla ojczyzny nie tylko umieć umierać po rzymsku, ale i umieć żyć i pracować dla niej po rzymsku. W ten sposób odnaleziono i naprostowano główny trzon patriotyzmu, dokoła którego, jak dokoła osi, ześrodkowano cały nieuporządkowany dotąd materiał idei i czuć patriotycznych.

Tradycja Komisji Edukacji Narodowej, uświęcona od tamtej najwyższą czią narodu, to nie tyle tradycja wychowania świeckiego i wykształcenia nowoczesnego w rozumieniu oświeconego Zachodu, ile przedewszystkiem tradycja wychowania świadomego swej odpowiedzialności za całość państwa i narodu obywatela polskiego. To zarazem — mimo tylu zapożyczeń zagranicznych, tylu tchnień ducha Zachodu — tradycja wychowania prawdziwie polskiego, bo

opartego w całości na ciągłej myśli o Polsce.

5. Dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej. Na gruncie tradycji Komisji Edukacji Narodowej budowało się wychowanie polskie w pierwszych dziesiątkach XIX w., po upadku państwa polskiego, w okresie, kiedy z żywiołu szlachecko-ziemiańskiego i mieszczańskiego zaczęła się zwolna tworzyć i n t e l i g e n c j a polska.

Naturalnie w stosunku do tego, co przekazała K. E. N., musiały zajść znaczne już zmiany. Zaznacza się więc silniej idea zdemokratyzowania szkolnictwa, wciągnięcia w orbitę jednolitej edukacji wszystkich warstw narodu (przynajmniej w teorii), uobywatelnienia już nie tylko szlachcica, ale każdego Polaka, a nawet innych narodów, współżyjących z Polakami na tej samej ziemi (np. kwestja uobywatelnienia Żydów), zupełne zeświecczenie szkoły, całkowite unowocześnienie i zracjonalizowanie nauczania, zaakcentowanie roli kształcenia ludu i upowszechnienia szkoły elementarnej — to były momenty, które w zarodki swojej leżały niewątpliwie w polityce oświatowej Komisji Edukacyjnej, ale dopiero przez inteligencję polską XIX wieku zostały podjęte jako hasła i były przez nią realizowane. Dopiero polityka oświatowa Stanisława Potockiego w Królestwie, Śniadeckiego i towarzyszy w Wilnie, Kołłątaja i Czackiego w Krzemieńcu podjęły tamte nierozwinięte czy niedopelnione idee Komisji i nadały im pewien rozpęd realizacyjny. To uzupełnienie ideologii wychowawczej Komisji, ta przemiana pewnych jej elementów na wartości realne czy pełniejsze byłaby zatem pierwszą z dobyczą poczyną wychowawczych pierwszych 30 lat XIX wieku.

Druga różnica między tradycją wychowawczą Komisji a ideami wychowawczymi formującej się inteligencji polskiej XIX w. polegała na czym innym. Komisja E. N. działała w państwie polskim. Cały swój ideał wychowania nowożytnego Polaka - obywatela postawiła

ze względu na to państwo własne, które spodziewała się ocalić i utrzymać. Gdy tego państwa zabrakło, wtedy — ściśle biorąc — i ideał wychowawczy Komisji jakby zachwiał się. Nawet w okresie przed 1831, gdy jeszcze można było mówić o własnej państwowości na jakiejś polaci ziem polskich, wzgląd na konieczny kompromis powodował pewne uszczuplenie tradycji K. E. N.

Pamiętajmy, że dla znacznej części społeczeństwa polskiego lata 1813—1830 były okresem ugody z Rosją, że na tę ugodę szedł Czartoryski z Wilnem, że były to czasy pełnej wiary, apoteozy Aleksandra-króla w Królestwie Kongresowym; że wtedy to właśnie najszlachetniejszy słowianofil Staszic w „*Myślach o równowadze politycznej w Europie*” (1815) wołał o zbliżenie się z Rosją, a entuzjasta Czacki przemawiał do nauczycielstwa: „Starajcie się zdobić ołtarz zgody i jedności. Niech nieufność i nieprzyjaźń się nie zbliżą. Niech cały naród Słowian czci Aleksandra”. W tej atmosferze orjentacji filorosyjskiej, chociaż żywionej w najlepszej wierze, pierwotny ideał Komisji Edukacyjnej, t. j. wychowania karnego i ofiarnego obywatela dla własnego państwa, nabierał jakby charakteru b a r d z i e j o g ó l n i k o w e g o, czasem dość nieokreślonego. Mówi się wtedy o wychowaniu dzielnego obywatela już nie dla państwa, a więcej dla społeczności, dla narodu. Mimo silnego i wielostronnego związku tych czasów z pracą i ideologią Komisji Edukacyjnej, takiego to dzielnego Polaka - w o g ó l e, o b y w a t e l a - w o g ó l e pragnęli wychowywać i Staszic i Śniadecki i T. Czacki; o takim myśleli właścicieli w swoich początkach także filomaci wileńscy, rzucając hasło: Ojczyzna, Nauka, Cnota.

Z chwilą pogromu 1831 r. ideał wychowawczy Komisji Edukacyjnej zaczyna się jeszcze bardziej u o g ó l n i a ć. Wychowanie w myśl haseł Komisji, jako najświetniejszego wspomnienia eduka-

cyjnego polskiej przeszłości, stało się zwolna prawie synonimem w y c h o w a n i a n a r o d o w e g o w o g ó l e, jakiegoś wychowania do głębi polskiego, które przeciwstawia się samo przez się jaskrawo wychowaniu i nauczaniu w szkole zaborczej wszystkich dzielnic dawnej Polski.

Inteligencja polska XIX w. nie pamiętała już o dawniejszych tradycjach wychowania polskiego, starszylacheckiego; ideologia Komisji Edukacyjnej, o której wiedziało się coraz mniej rzeczy pozytywnych, wydawała się jej jakąś niewyraźną syntezą wszystkiego najlepszego, co dawna Polska przekazała w tej dziedzinie potomnym. „Wiekopomna Konstytucja 3 Maja” i „wiekopomna Komisja Edukacyjna”, „pierwsze na świecie ministerstwo oświaty” — stają się na całe dziesiątki lat niewoli i zaboru dumną tradycją Polaka.

I trzeba było dopiero ważnych zmian w politycznym położeniu narodu, a jeszcze znaczniejszych przemian w psychice społeczeństwa polskiego XIX w., aby tradycje wychowawcze Komisji Edukacyjnej zeszyły z niewyraźnych błękitów i odżyły w pierwotnej swojej czystości i wyrazistości, nabierając zpowrotem znaczenia drogowskazów.

6. Wpływ Wielkiej Emigracji i romantyzmu na tradycje wychowawcze XIX wieku. Wychowanie Polaka-patrjoty, gorącego miłośnika ojczyzny, oświeconego i pożytecznego obywatela kraju — oto co przejął w rezultacie wiek dziewiętnasty do skarbnicy swoich ideałów z tradycji Komisji Edukacyjnej i jej dalszych emanacji. Dziedzictwo to nie wyczerpywało atoli całego zasobu stulecia. W tradycje wychowawcze XIX w.

wkroczył bowiem wkrótce nowy, zasadniczej wagi element: n i e p o d l e g ł o ś c i o w y.

Wskazanie opiewało: Polak, chociaż jest w niewoli, powinien być wychowywany na człowieka wolnego w duchu tak, jakby miał niedługo żyć i działać

w Polsce już wolnej. Zauważy ktoś, że taki element niepodległościowy istniał już może w tradycji wychowawczej Polski od końca XVIII wieku, od upadku państwa, od Kościuszki i Legjonów; można przypomnieć Dąbrowskiego, Sułkowskiego, a potem Łukaszyńskiego, Mochackiego i t. d. i powiedzieć, że plonem takiego ducha niepodległościowego byli właśnie podchorążowie i belwederczycy. Nie kwestjonujemy zasadniczo zasięgu tej metryki. Można by nawet utrzymywać, że taki instynkt niepodległości tkwił wogóle w tradycjach narodu polskiego, tak zakochanego zawsze w wolności i tak rycerskiego.

Idzie nam jednak w tej chwili o coś innego. Pragniemy pochwycić ten element niepodległościowy w momencie, gdy z całą świadomością, z całym naciskiem został on wprowadzony do polskiego kanonu wychowawczego, jako jego zasada fundamentalna, jako tchnienie, które ma odtąd wszystko inne sobą przenikać. A to nie stało się ani w dobie Legjonów czy walk Napoleońskich, w rozgwarze wielkich walk o wolność, kiedy pamięć niepodległego państwa była jeszcze tak świeża, ani za czasów Królestwa Kongresowego, gdy orientacja ogółu była w przerażającej mierze ugodowa, „pozytywna”, a dążności rewolucyjne pojawiły się pod naciskiem rozjadłej reakcji, późno i raczej sporadycznie.

Postulat wychowania w niepodległości ducha i do niepodległości zjawiał się dopiero po wielkiej klęsce 1831 roku, wyłonił się z mroków mikołajowskiej epoki, rozwlekających się nad krajem jako protest przeciw coraz cięższej rzeczywistości i jako ratunek przeciw zwątpieniu na przyszłość. U kolebki jego stała Wielka Emigracja z swojemi wzlotami i upadkami, z swoją ideologią demokratyczno-rewolucyjną; romantyzm polski ubrał go w całą sugestywność swojej poezji.

Na Emigracji postulat ten wystawiło i konstruowało w pierwszym rzędzie życie, zawikłane i pełne walk, rzucone na wielkiej przestrzeni od 1830 do 1863 roku w potężny nurt ruchów wolnościowych i demokratycznych całej Europy. Nie miejsce tutaj na przedstawianie szczegółowe genezy tego postulatu, który gruntował się na trzywiekowej tradycji „wolnościowego” wychowania Polaka, a w nowej postaci miał wkorzenie się odtąd głęboko w tradycje wychowawcze czasów następnych.

Faktem jest, że ten postulat-drogowskaz zrodził się na Emigracji paryskiej, że w pierwszym rządzie podjęła go i przemieniła w hasło naczelne demokracja emigracyjna, czynniki skupione dookoła Towarzystwa Demokratycznego, że rzucono go — poprzez emisariuszy i próby rewolucyjne — w kraj; zasiali go tam ciernistą, bezustanną swoją pracą działacze niepodległościowi w sercach szerokich mas narodu.

„Dźwignęła emigracja — pisze W. Feldman w „Dziejach polskiej myśli politycznej” — dumę narodu i sztandar polski wysoko. Przeorała gruntownie duszę narodową. Patrjotyzm bierności, tak właściwy pokoleniu poprzedniemu, przemieniła w czynny patrjotyzm żołnierski, w obywatelski, polityczny. Różniczkował się ów patrjotyzm pod względem tendencji społecznych; politycznie miał cel wspólny: odbudowanie państwowości polskiej. Jako główny środek obie partje (demokratyczna i arystokratyczna) uznają powstanie, do którego przygotowuje konspiracja; *liberum conspiro* jest zasadą, bez której dojścia do Polski niepodległej nie wyobraża sobie ni ks. Czartoryski ni demokracja”. Z tem przyjęciem idei wychowywania Polaka do niepodległości i w niepodległości ducha łączy się rozbudowanie na emigracji szkolnictwa wojskowego polskiego i szeroko rozwinięte specjalne piśmiennictwo wojskowe (Wysocki, Mierosławski, Chrzanowski, Bem

i t. d.). Polak, żołnierz przyszłego powstania, miał być wychowywany na żołnierza.

Z ducha tej zasady niepodległości, przyjętej za wytyczną w wychowaniu młodych pokoleń, wyszły wszystkie próby wzniesienia w kraju ruchu orężnego, organizowania społeczeństwa do niedalekiej walki czynnej, poczynając od wyprawy Zaliwskiego i działalności Szymona Konarskiego. W latach, gdy na ziemiach polskich szalała najstraszliwsza z reakcyj, gdy „górne” sfery społeczeństwa pod rządami Paskiewicza i Bibikowa gięły się ku ohydnej ugodowości i służalcemu „słowianofilstwu” (Rzewuski, Grabowski i i.), gdy znęcona czczemi tytułami magnaterja galicyjska oddawała się życiu bez jutra — równocześnie poczyniała się i trwała dziesiątkami lat tajna praca niepodległościowa, wychowująca społeczeństwo w myśl wskazań urobionych na emigracji. Organami tej pracy wychowawczej były wszystkie tajne stowarzyszenia i związki polskie na terenie wszystkich trzech zaborów od Związku Bezimiennego Józefa Zaliwskiego, Węglarstwa Polskiego, Młodej Polski, Stowarzyszenia Ludu Polskiego i t. d., poprzez rewolucyjne lata 1846—1848, aż do organizacji przygotowujących ostatnie powstanie narodowe 1863 r. Gdy nauczyciel szkoły zaborczej wsączał w dusze młodzieży polskiej przez długich kilkadziesiąt lat XIX wieku lojalizm czy zaprzedaństwo duchowe, to z atmosfery związków rewolucyjno-narodowych, ze stykania się z działaczami Emigracji i żołnierzami wiecznej insurekcji polskiej, wreszcie z atmosfery *d o m u i r o d z i n y p o l s k i e j*, nasycanej stopniowo temi wpływami, szły wręcz odmienne wskazania wychowawcze.

Ta zwarta, nieprzerwana falanga nauczycieli niepodległości: Zaliwskich i Konarskich, Goszczyńskich, Wiśniowskich, Cięglewiczów, Smolków, Ulatowskich, ks. Ściegiennego, Heltmana, Dem-

bowskiego, Mierostawskiego, Alcyaty, Tyssowskiego — aż do Trauguttów, Żulińskich i Langiewiczów, czyniła swoje ważne dzieło z niebywałą konsekwencją. Sekundowała im patrijotyczna literatura emigracyjna z Mickiewiczem na czele, romantyzm i jego dziedzice po piórze; książka emigracyjna, poezja i proza (prace o powstaniu 1831 r., literatura wojskowa, wydawnictwa Młodej Polski i Towarzystwa Demokratycznego) oraz bezimienna często piosenka patrijotyczno-wojenna odgrywały w tej pracy wychowawczej na ziemiach polskich rolę niemniejszą od żywych ludzi; oczy szpiegów zaborczych śledziły i ścigały taką książeczkę — ma się często wrażenie — jak żywego człowieka. A ważnym momentem w tem wychowawstwie była okoliczność, że cała elita umysłowa społeczeństwa polskiego w kraju, ludzie nauki i literatury, pisarze, poeci, artyści — brali najżywszy udział w wijącym się ciągle naprzód łańcuchu działań niepodległościowych. Potężnie działały również przykłady prześladowań, wstrząsały jak niegdyś żywoty chrześcijańskich męczenników (Łukasieński, Ulatowski, Levitoux i t. d.). I wreszcie jedna jeszcze rzecz, szczególnie znamienita dla Galicji: oto świat t. zw. *w y c h o w a w c ó w d o m o w y c h*, gubernatorów, wychowujących całe pokolenia młodzieży galicyjskiej w domach ziemiańskich (częściowo i inteligencji miejskiej) rekrutował się tutaj w przeważającej mierze z dawnych więźniów stanu i żołnierzy walk niepodległościowych, pozbawionych możności innego zarobkowania; fakt ten, charakterystyczny dla długiego okresu, niemal aż po 80-te lata ubiegłego wieku, dawał rękomię nieprzerwalności tego samego kierunku w wychowaniu patrijotycznym.

Trzydziestolecie, oddzielające od siebie oba powstania narodowe (1830—1863) uważać możemy zatem — w świetle powyższych uwag — za okres, w którym *i d e a w y c h o w a n i a m ł o d z i e ż y w n i e p o d l e g ł o ś c i*

i dla niepodległości wchodzi w krew i mózg społeczeństwa polskiego, stając się integralnym, niemal że najważniejszym elementem naszych tradycji wychowawczych w okresie niewoli.

Wpływy Wielkiej Emigracji (i romantyzmu zarazem) wniosły jednak w te tradycje jeszcze drugi element, ściśle związany z poprzednim. Elementem tym było: **z d e m o k r a t y z o w a n i e w y c h o w a n i a p o l s k i e g o**. Wprawdzie odszlachetczenie (w pełnym tego słowa znaczeniu) społeczeństwa polskiego i jego na świat poglądu przyszło w rzeczywistości późno (może naprawdę dopiero po wojnie światowej), mimo to jednak w ostatnim 60-leciu XIX w. dokonała się pod tym względem w umysłach polskich poważna zmiana. Inteligencja nasza, zwierająca się dalej po roku 1831 w osobną wpływową warstwę społeczną, chociaż wytworzona w ogromnym procencie z żywiołu szlacheckiego i wychowana na typowej dla Polski kulturze szlacheckiej, ulegała coraz silniej wpływom wielkich ruchów demokratycznych Zachodu i oddziaływaniom Demokracji emigracyjnej w różnych jej odcieniach.

Emigracja związała sprawę polską jak najsilniej nie tylko ze sprawą wolności wszystkich ludów Europy, ale tak samo z postulatem wyzwolenia i równoprawnienia pogwałconych dotąd warstw własnego narodu, przede wszystkim ludu wiejskiego. Słowo „Lud” stało się najpotężniejszym słowem epoki; Mickiewicz i inni pisarze-działacze emigracyjni wypisali je ognistymi głoskami na swoich sztandarach. Jako głosiciele wiary w lud rozeszli się po wszystkich stronach Polski emisariusze-budziciele.

Wielki ludowy, republikański kierunek myśli polskiej przelewał się falą po ziemiach zaboru rosyjskiego i austriackiego; z Poznania i Krakowa szerzył się na Śląsk i w odległe Prusy. Głoszono: zniszczenie przywilejów, panowanie bezwzględnej równości, usamowolnienie

i uwłaszczenie ludu, powołanie mas chłopskich do praw i powinności obywatelskich; ewangelja wolności, braterstwa i równości opowiadana była wszędzie.

Chociaż przewaga żywiołu szlachecko-zachowawczego w polskiej społeczności narodowej miała trwać jeszcze długo, a w epoce popowstaniowej dojść nawet do potężnego wpływu, zdemokratyzowanie polskiej myśli państwotwórczej uczyniło w latach 1830—1863 głęboki wrąb w zwartą masę szlacheckiej ideologii polityczno-narodowej i kultury społeczno-obyczajowej starego szlacheckiego narodu. W społeczeństwie polskim wszystkich zaborów upowszechniły się teraz terminy „demokracja”, „demokrata” na oznaczenie pewnej metody myślenia i działania społecznego, ugruntowanego na przekonaniu; pojawiają się pisma „demokratyczne”, mówi się o ruchach demokratycznych i t. d., jako o sprawach naturalnych i zrozumiałych.

Mimo ciężkich jak ołów nastrojów doby po 1863 r., mimo prób paraliżujących, podejmowanych nie z jednej tylko strony, te dwa czynniki: wychowanie do niepodległości i wychowanie w duchu demokratycznym, w duchu przełamania szlacheckich przywilejów, miały odtąd w tradycjach wychowawczych Polski zająć miejsce niewzruszalne.

7. Idee wychowawcze Wielkiej Emigracji w stosunku do przeszłości.

W ideale niepodległościowca - demokracy, utworzonym przez Emigrację, tkwiło niewątpliwie niejedno z dawnych dziedzicznych tradycji wychowawczych Polski. Ustąpił w cień szlachcic w sensie jedynowładczej kasty społecznej, ale został żołnierzem - rycerzem, broniącym ojczyzny i ideałów ogólnoludzkich (choć innych już teraz), a więc zostało to, co w praprzetrzeczności polskiej było najistotniejsze. Został również ideał wolnościowy, tylko że nie osobisty już, jak dawniej, nie jako podstawowe hasło szla-

checkiej obywatelskości, ale w najpełniejsze swoje formy skryształizowany: jako hasło walki o wolność narodu, państwa, wszelkiego człowieka.

Zanikł starszlachecki pokost rzymsko-patriotycznego wychowania, tak jak go rozumiał zhumanizowany polski szlachcic, ale przywarło natomiast coś z neoklasycznej rzymskości Rewolucji francuskiej i czasów napoleońskich; a i wielkie ruchy demokratyczne XIX w. miały również swoją „rzymskość”, swoich „Brutusów” i „Grakchów”.

Należy zapytać jeszcze o jedno: o kwestję religijności, o religijne podstawy wychowania, które w dawnych tradycjach polskich odgrywały tak ważną rolę.

Kwestja wychowania religijnego, takiego, o jakim mówiła dawna Rzeczpospolita szlachecka przez całe stulecia, nie istniała dla ludzi z Młodej Polski czy Towarzystwa Demokratycznego. Wiadomo, że nastawienie sfer demokratyczno-rewolucyjnych do oficjalnych czynników Kościoła było, jeśli nie wrogie, to napewno ozięble. Religja ludu, religja rewolucji, dla Polaków również religja niepodległości — to były „religje panujące” epoki.

Nie wolno jednak równocześnie zapominać — jeśli idzie o emigrację polską — że na tej Emigracji właśnie w silnym, organicznym związku z ideą niepodległościową, a również w osobliwym, wewnętrznym związku z ruchem społeczno-rewolucyjnym Europy zrodziła się nowa polska religijność, która na całe prawie stulecie, aż do Wielkiej Wojny, miała się stać drugą religją Polski.

Sedno rzeczy leży w polskim mesjanizmie, w tej wierze naszych pisarzy-przewodników z Mickiewiczem na czele, że sprawa Polski, jej upadku i przyszłego odrodzenia jest jakąś wielką sprawą religijną, ma swój charakter metafizyczny, tajemny, który ją wiąże ze sprawą wszystkich narodów

Europy, całej ludzkości i nieodgadnionych Bożych przeznaczeń.

Mesjanizm polski ze swoim nastrojeniem oczekiwania, z poczuciem przewodniej i realizatorskiej misji Polski, ze swoim postulatem wysokiej moralnej i socjalnej doskonałości — chociaż bezwątpienia zaczepiał silnie w niejednym o inne mesjanizmy „narodowe” i „klasowe”, i chociaż w niejednym od nich się zasiliał — miał przecież swoje właściwości odrębne, wyróżniające go od tamtych. Różnica polegała przedewszystkiem na niezwykłym nasileniu pierwiastka religijnego i patriotyczno-niepodległościowego w naszej doktrynie mesjanistycznej.

W ten sposób ten trzeci — obok niepodległościowości i demokracji — wytwór okresu emigracyjno-romantycznego nawiązywał w pewnym stopniu do owych tradycji religijno-wychowawczych, które przekazała XIX wiekowi miniona przeszłość narodowa. Można by powiedzieć, że gdy — pod wpływem dążeń antyreligijnych i ruchów socjalnych Zachodu — osłabła na Emigracji prostolinijna i ufna w stosunku do Kościoła religijność polska dawnego typu, wówczas uczuciowość religijna wielu Polaków, niewyczerpana jeszcze w swem głębinowem bogactwie, poszukała sobie ujścia w innych kierunkach: wybuchła niemal żywiołowo w mesjanizmie.

8. Rola mesjanizmu w wychowaniu polskiem pod zaborami. Mesjanizm, chociaż recypowany przez t. zw. ogół polski tylko w najbardziej uproszczonej, najbardziej ogólnikowej swojej postaci, był dla tego ogółu w czasie niewoli potężną ostoją wiary w wieczną żywotność Sprawy polskiej. Bo nie stanowił ten mesjanizm popularny, krążący w społeczeństwie, jakiejś nauki, ujętej w zwarty, doktrynalny system, ale był prosto tą niezniszczalną wiarą (tylko terminu „wiara” można tu użyć), napelniającą wszystkie idące po sobie pokolenia, że Polska kiedyś

powstać znowu musi, że sprawa jej wolności i niepodległości jest czemś świętem, dla czego każdy powinien poświęcić swe życie; że Polska zmartwychwstanie w czasie jakiejś wielkiej wojny światowej czy kataklizmu dziejowego, gdy zachwieją się trony zaborców; że — chociaż nie jesteśmy może narodem wybranym — mamy jednak jakąś wielką moralną misję do spełnienia. Ta wiara, nieraz utajona i nieświadomiona a wydobywająca się najaw tylko w momentach uroczystościowych, to znowu wprost niezauważana, bo stała się najpowszechniejszym chlebem — szła do społeczeństwa polskiego ze wszystkich stron, wnikała w nie, jak powietrze, cisnące się każdą szparą: przez dom rodzinny, lekturę, teatr, obchody patriotyczne i religijne, prasę, tysiączne rozmowy i pogawędki, nawet przez wypadki okolicznościowe, jak np. pogrzeby bojowników o wolność. Przedewszystkiem jednak wnikała przez n a u c z a n i e i s z k o ł ę, przez książkę polską, służącą temu nauczaniu, choćby nie wiem jak była *ad hoc* spreparowana. A zaprzeczyć się nie da, że źródłem najżywszem, wiecznie się odnawiającem, był w tym wielkim procesie wychowawczym przedewszystkiem Mickiewicz (po nim dopiero Słowacki, Krasiński i in.).

Ten „mesjanizm”, płynący z profetycznej poezji polskiej, stawał się poprostu czasem elementarną, organiczną potrzebą społeczeństwa polskiego. W atmosferze podniesień i upadków, wśród grozy prześladowań i zakusów wynaradawiania, gdy nad Polską (raz w jednym, to drugim zaborze) rozciągały się ciężkie chmury przygnębienia, depresji, nawet zubożenia i prostracji duchowej, zwątpienia i rozpacz — ten k o r d j a ł m e s j a n i s t y c z n y był zawsze lekarstwem jedynem i niezawodnem.

Wyszedłszy z poczuć głęboko religijnych, padał ten mesjanizm popularny tutaj w kraju, szczególnie wśród t. zw. warstw szerokich, u „tłumów” miejskich na grunt silnie rozbudowa-

nej tęsknoty i wyczekiwania religijnego. W dniach niedoli i klęsk narodowych (a tem samem i osobistych) — jak niegdyś u biblijnych Żydów — budził się zwrot do Boga, pragnienie nawiązania kontaktu z bóstwem, poczucie winy, świadomość kary, a równocześnie jakieś dreszcze eschatologiczno-mesjanistyczne, wołające o wizję realizacji, o rewelację szczęśliwej przyszłości. Wówczas „mesjanizm” we wszystkich swoich postaciach — mickiewiczowskich tajników i przepowiedni, ewangelicznych pouczeń i zapewnień, wizyj „Przedświtu”, wreszcie pieśni patriotycznej, błagalnej a niosącej nadzieję — urastał do roli elementu prawdziwie zbawczego; łącząc się z nastrojem religijnym oczekujących mas sam nabierał jakby cech pociechy religijnej. Tem tłumaczy się wielka rola wychowawcza manifestacji kościelno-patriotycznych w okresie zaborów, aby wspomnieć nastroje religijne Warszawy w przededniu powstania 1863 r., głośne patriotyczne nabożeństwa lwowskie w okresie powstań i t. p. Dodać zaś należy, że i patriotyczne duchowieństwo polskie — mimo oficjalnego stanowiska Kościoła wobec mesjanizmu — przejęte było w znacznej mierze duchem mesjanistycznym i dawało mu wyraz w kazaniach patriotycznych, związanych z manifestacjami. Z drugiej strony nawet buntownicza pieśń demokracji, jak „Chorał” Ujejskiego, przybierała postać hymnu kościelnego i zwracała się ku Bogu-oswobodzicielowi.

Mesjanizm polski wszedł w krew społeczeństwa polskiego, w najgłębsze pokłady jego uczuciowości i wyobraźni, w wysiloną arterję jego woli, zajmując w naszych tradycjach wychowawczych całego prawie stulecia miejsce wyjątkowe. Był religią ludzi wychowanych w niepodległości i dla niepodległości.

9. Walka pozytywistów i zwolenników „pracy organicznej” z „romantykami”. Siła pragnienia niepodległości i siła idei niepodległościowej, wniesionej w wychowanie społeczeństwa polskiego

przez emigrację, była wielka. W powstaniu 1863 roku znalazła swój pełny wyraz. Po upadku powstania nastąpiła reakcja nie tylko polityczna, ale i w psychice szerokich warstw społeczeństwa. Dzieje jej są znane. Wydawało się, że ideał wychowawczy, stawiany przed oczyma narodu w ciągu ostatnich lat 30-tu, doznał całkowitej porażki; że zbankrutował Polak - niepodległościowiec - rewolucjonista, wychowywany przez Kamięskich, Heltmanów i Mierosławskich, że przegrał swoją stawkę wychowawczą romantyzm polityczny i mesjanizm. Przyszła do głosu — naturalną rzeczą kolejną — **p o l s k i r e a l i z m**.

Najprostszą formą tego realizmu była **p o s p o l i t a u g o d o w o ś ć** w stosunku do rządów zaborczych (we wszystkich trzech zaborach), wyznawana przez pewne sfery szlachecko-ziemiańskie czy miejsko-przemysłowe; opowiadała się ona właściwie za rezygnacją, subordynacją wobec zaborców, za utrzymaniem możliwie najlepszych z nimi stosunków dla własnego interesu materialnego i „świętego spokoju”. Stała pod znakiem zwyczajnego oportunizmu i nie myślała o żadnym ideale wychowawczym.

Inne stanowisko zajął **pozytywizm polski**, który ognisko swoje założył w Warszawie, dokoła Szkoły Głównej, w warsztatach naukowych, w czasopiśmiennictwie dawnej stolicy. Pozytywizm zgromadził przy swojej chorągwi, tak dumnie i okazale niesionej przez A. Świętochowskiego, istotnie elitę ówczesnego społeczeństwa w Królestwie, a nauki swoje, mające ratować naród i skierować go na nowe drogi, wygłaszał z szlachetną głębią przekonania, z apostołstwem wyznawców. Trzeba skończyć — wołali pozytywiści — z niedawnymi marzeniami polskimi, z t. zw. „tradycjami narodowymi”, z samouwielbieniem i megalomanią narodową. Pomyłką był romantyzm polityczny i mesjanizm; skończyły się katastrofą. Nie pomoże dalsze skomlenie przed Europą,

wypatrywanie wypadków ogółmoświatowych. Trzeba rozwinąć wszystkie siły polskiego ducha, stanąć do wszystkich warsztatów „organicznej pracy”, „pracy u podstaw”, wyteńczyć owocnie myśl we wszystkich kierunkach i wtedy zawołać z Kartezjuszem: „**m y ś l ę, więc jestem**”.

W okresie utraty wszelkich nadziei, w okresie żaloby narodowej, pozytywiści nieśli społeczeństwu niewątpliwie doraźną pociechę i wezwanie. Usiłowali je przekonać, że niezawisły byt polityczny, że państwo własne nie jest wszystkim, że ważniejsza jest potęga duchowa narodu, czy siła gospodarczo-ekonomiczna społeczeństwa. Wsączali z uporem, z prawdziwą czy czasem udaną wiarą przeświadczenie, że: „Niezależność państwa jest — że tak powiemy — tytułem, urzędem, który można postradać bez postradania właściwych cech swojej istoty”, że naród, który stracił samodzielność państwową, który skutkiem tego zwątpił o swoim istnieniu, jeśli tylko rozwinie wszystkie uzdolnienia swoje do najwyższej miary i zdobędzie poważne zasoby cywilizacyjne, ocalał napewno. W miejsce **i d e o l o g j i p a ń s t w o w e j**, którą żyły, mimo wszystko, polskie pokolenia przez lat zgórą 60, wkraczała teraz ideologia o narodzie, o społeczeństwie niezależnym od państwa.

Umocniwszy w ten sposób nowymi stemplami walące się pokłady narodowej wiary, odślaniali pozytywiści przed społeczeństwem polskim wielką kurtykę, dzielącą je od cywilizacji, geniuszu, zdobyczy naukowych Zachodu, od postępów na polu gospodarstwa, wynalazków, wysiłków ducha ludzkiego, od nowych idei i ideałów humanitarystycznych i zachęcali do pójścia w ślady za tą czarodziejską krainą. Stali się pierwszymi w Polsce heroldami t. z w. **p o s t ę p u**, stworzyli prototyp dla tych wszystkich, którzy się później na ziemiach polskich nazywali czy nazywani byli „postępowcami”.

Wprowadził pozytywizm w polskie tradycje wychowawcze z XIX wieku niewątpliwie elementy nowe. 1) Rozwinął przed oczyma polskiemu sprecyzowany przez siebie ideał Polaka-pracownika, dążącego do realnych, pozytywnych a jak najświetniejszych wyników we wszelkich dziedzinach pracy, tak na polu kultury materialnej jak duchowo - umysłowej. Przymnożenie jak najobfitszych dóbr duchowych i zasobów materialnych własnemu narodowi — oto była meta, którą wskazywał każdemu wysiłkowi dnia codziennego. 2) Prowadząc społeczeństwo pod sztandarem niezachwianej wiary w „postęp”, stał się jednym z fundatorów zarówno polskiego liberalizmu i humanitaryzmu, nowoczesnej polskiej tolerancji i walki z przesądami społecznymi, wyznaniowymi i t. d., jako też tego szacunku dla wartości duchowych, dla nauki przedewszystkiem, który nas przeważnie cechował w ostatnich dziesiątkach lat ubiegłego i początkach obecnego stulecia. 3) Wystąpiwszy na arenę pod hasłem: „Wiedza — to potęga”, oparłszy się przedewszystkiem o nauki ścisłe i przyrodnicze, ucząc, że wartościowe jest tylko to, co rzeczywiste, pewne, ścisłe, oparte na wynikach „trudnej i mozolnej pracy”, na „wynikach nauk specjalnych”, wniósł pozytywizm w „idealistyczną” czy „romantyczną”, wiekami na humanizmie urabianą psychikę Polaka mocny zastrzyk realizmu.

Rzucając zręby tej polskiej „postępowości”, prowadząc na kilka frontów walkę z tem, co nazywał „średniowieczem”, ultramontanizmem, szlachetczyzną i t. d., wnosił jednak pozytywizm równocześnie w polską myśl polityczno-wychowawczą tchnienie rezygnacji. Wydobyte na jaśnie w sposób jednostronny ideału obywatela - pracownika łączyło się niestety zarazem z wyrzeczeniem się drugiego tradycyjnego ideału polskiego: Polak - bohater, zapatrzony

w ideę niepodległości i potęgi własnego państwa. Chcąc w najlepszej wierze wychowywać młodzież polską (która tak tłumnie szła za pozytywizmem, iż obóz ich był obozem „Młodych”) na pracowników świątłych i postępowych, przyzwyczajając ją jednocześnie do niemyślenia o tem, co nazywał „hazardowną grą polityczną”, „mrzonkami” czy „romantyzmem”; z żołnierzy idei niepodległości, zarysowanych wewnątrznie na miarę heroiczną, miały się teraz tworzyć legje „postępu”, humanitaryzmu i nowego, pełniejszego oświecenia i wzbogacenia narodu.

Jeśli pozytywiści „warszawscy” wprowadzali w nasze tradycje wychowawcze ideał postępowego i demokratycznego realisty, to na drugim skrzydle realizmu popowstaniowego stał wpływowy obóz ludzi o znacznie odmiennym wyznaniu wiary społeczno-kulturalnej. „Zachowawcy” galicyjscy, od 1869 r. (od wydania „Teki Stańczyka”) nazywający się „stańczykami”, reprezentowali również myśl „pozytywną”, „realną”; wyrośli z tego samego gruntu reakcji na klęskę 1863 roku, przeciwstawienia się ideowemu „złudom”, „mrzonkom” i „szaleństwom” polskiej konspiracji, romantyzmu w polityce, samouwielbienia mesjanistycznego. Z pozytywistami łączył „stańczyków” wspomniany już realizm, „trzeźwa” ocena sytuacji narodu własnego, chęć gorąca podniesienia społeczeństwa po klęsce — na tej części ziemi polskiej, która znalazła się pod zaborem Habsburgów.

Od pozytywistów z Królestwa — rzecz to wiadoma — różniło ich wiele: w przeciwieństwie do tamtych demokratów byli „stańczycy” konserwatywnymi pozytywistami, nazywali się stronnictwem zachowawczem; w przeciwieństwie do tamtych rycerzy „postępu”, byli — mimo wysokiego poziomu umysłów — tradycjonalistami, stojącymi mocno przy Kościele, tra-

dycjach kulturalnych polskich, przy tezach: o nierozzerwalnym związku Polski z prawowiernym katolicyzmem, o konieczności „moralnego rządu” szlachty (czy inteligencji konserwatywnej) nad warstwami „niedojrzałymi”, nad społeczeństwem wogóle. Znanie jest dobrze „credo” polityczno - narodowe obozu stańczykowskiego, nieobojętne dla naszego zagadnienia, t. j. wychowawstwa narodowego. Wypowiedzieli je tyle razy „wodzowie”: Szujski, Popiel, Stanisław Koźmian, Tarnowski czy Michał Bobrzyński i inni. Wychodzili „zachowawcy” galicyjscy z analizy przeszłości narodowej; ich „szkoła historyczna”, od Szujskiego i Kalinki poczynając, miała w imię prawdy, jednakowo bezwzględnej dla własnego narodu jak innych, dokonać bezstronnej, zimnej dyssekcji naszej przeszłości, z d o b y ć s e k r e t niegdyś potęgi, a potem tragicznego upadku Polski, i dokonać sądu nad przeszłymi i niedawnymi pokoleniami, sprostować wszelkie pomyłki i wmówienia, zobiektywizować i uświadomić społeczeństwu wszystkie nasze „wady narodowe” — i w ten sposób uwolnić je od nich.

Szkoła historyczna krakowska (Szujski, Bobrzyński) przeprowadziła diagnozę wedle tych wskazań. Wydała wyrok na „błędy przeszłości” i „wady narodowe”, jako to: na ducha polskiej anarchji i swawoli, brak silnego rządu i zmysłu państwowego, na polski kwietyzm, skłonność do pustych haseł, do marzeń, do czułościowości, na beztreściwość polskiego patriotyzmu, na nietrzeźwe narkotyzowanie się nierealnymi zamierzeniami, szukanie popularności, brak odwagi cywilnej i t. d. i t. d. Analiza ta przyniosła niewątpliwie wiele p o z y t y w n y c h r e z u l t a t ó w, i zaprzeczyć dzisiaj niepodobna, że — mimo całej opozycji, na jaką zawsze natrafiała — zaważyła realnie na dalszym rozwoju procesu samouświadomienia i samoosądzenia się narodu.

Inaczej przedstawia się jednak sprawa wniosków, wysnutych przez „stańczyków” z tej analizy historycznej dla użytku ówczesnej terażniejszości, między innymi i dla idei wychowawczych n a r o d u. Nie tracąc z oczu myśli ogólnonarodowej, nie wyzbywając się silnego poczucia odrębności narodowej (jak go się nie pozbywali nigdy ani pozytywiści, ani żaden inny „realizm” polski, z wyjątkiem chyba najbardziej płaskich ugodowców), wkroczyli „zachowawcy” galicyjscy — jeśli idzie o ideę niepodległościową — również n a t o r y r e z y g n a c y j n e. Idea państwowości własnej, dążenie do niej odsunięte zostały na jakąś niedostrzegalną, prawie mityczną odległość i wpisane z całą bezwzględnością na listę owoców zakazanych. „Naród cały nie może żyć w ciągłym oczekiwaniu, a najgorzej byłoby, gdyby żył w urojonem. Jednym z wielkich błędów jest prowadzić politykę bezpaństwową, gdy się jest państwem, a p a ń s t w o w ą, gdy się niem nie jest”.

I d e a ł P o l a k a - o b y w a t e l a w projekcji galicyjskich realistów przedstawiał się — podobnie jak u pozytywistów — w p o s t a c i p r a c o w n i k a, owianego ideą „pracy organicznej”. Z kart „Teki Stańczyka”, z tego niezrównanego w swoim rodzaju pamfletu politycznego, padały słowa zabójczego sarkazmu i unicestwiającego prześmiechu na pogrobowców ideologii emigracyjnej i Demokracji Polskiej, na „wiecznych konspiratorów i bezpłodnych marzycieli”, na teoretyków „nieprzerwalności powstania”, na żałobników i żałobnice narodowe. Rzucając gromy na demonstracje patriotyczne, na „tromtadrację” zapaleńców, nazywali się z dumą „s t r a ż ą p o ż a r n ą”, gaszącą niewczesne a niebezpieczne zapaly. Nie oszczędzali zresztą również oportunistycznej i bezkrytycznie ugodowej szlachty-ziemiaństwa.

Monopolizując dla siebie „rząd dusz” w zakresie „trzeźwej” i „mądrej”

polityki względem zaborczego państwa, zalecali jako środki do utrzymania jedności polskiej i ducha narodowego: przywiązanie do religii katolickiej i Stolicy Piotrowej, przywiązanie do tych samych zasad społecznych (konserwatywnych) i do obyczaju polskiego, pielęgnowanie języka ojczystego, nauki, literatury, sztuki polskiej (węzły kulturalne), wreszcie pewne materialne i duchowe związki między poszczególnymi zaborami, np. małżeństwa „międzypolskie”, wspólną ofiarność na cele kulturalne i t. d.

Nie kreślimy tutaj dziejów realizmu polskiego po 1863 roku i w czasach późniejszych. Zasięg jego stawał się z latami coraz szerszy. Obok realistów pod zaborem austriackim utworzył się potężny blok zachowawczy w zaborze rosyjskim, do którego prócz spadkobierców idei starego margrabiego Wielopolskiego, prócz przedstawicieli wielkiego przemysłu i bankierstwa polskiego, przechodzi z czasem (po 1877 r.) także ta szlachta polska, która do niedawna wyznawała ideologię Andrzeja Zamoyskiego i o której Ludwik Górski tak pisał: „Mimo poniesione klęski, mimo warunki zmienione, dworek szlachecki, jako ognisko polskości i myśli narodowej zawsze wyżej wystrzela ponad kominy fabryczne”. Co do tej ostatniej trudno się nie zgodzić na komentarz Feldmana: „Rzeźkością uczucia i tradycji szlacheckiej konserwatyzm ten góruje nad oschłym intelektualizmem i kosmopolityzmem Świętochowskiego; myślą polityczną — już nie, jak dotąd, ta lub owa jednostka z pośród arystokracji i szlachty, lecz cały jej obóz wchodzi na drogę rezygnacji i ugody”. Ideologią ugody i „pracy organicznej” szerzy znaczna część prasy warszawskiej (z „Gazetą Polską” i „Słowem” na czele); wpływową kuźnicę tej myśli tworzy w organie swoim „Kraju” petersburskim niepospolita indywidualność Włodzimierza Spasowicza, pozytywisty i realisty zarazem, wydzierającego się nieraz na-

daremnie z pod czaru romantyków i me-sjanizmu.

Realizm sięga i w trzeci zabór: do Wielkopolski, gdzie do niedawna na szafkach wychowania w duchu niepodległości stali jeszcze ludzie tego pokroju, co Niegolewski czy Kaz. Kantak, gdzie polskość, najściślej spleciona z katolicyzmem, broniona była przez szerokie rzesze kleru polskiego, zwłaszcza niższego; obrona ta nie ustała, walka o religję, język, szkołę, ziemię trwała dalej, ale w srogiej epoce Bismarcka a potem Wilhelma II i Komisji Kolonizacyjnej, myśl niepodległościowa ustąpiła na całej linii idei pracy organicznej, z ludem, „u podstaw”, pracy ekonomicznej i solidarności. Przecież znakomity organizator narodowego ruchu ekonomicznego, patron Jackowski pisał: „...Dwie są drogi do odzyskania niepodległości. Pierwszą jest zbrojne powstanie czyli rewolucja; drugą zaś ciągłe a spokojne rozwijanie się w cnotach rodzinnych i obywatelskich, pilne strzeżenie ekonomicznego bytu, utrzymanie ziemi, wkońcu nieustanny postęp w oświacie i przestrzeganie godności narodowej”. Tą drugą drogą twarde poszli Wielkopolanie, wytwarzając w okresie realizmu polskiego najdzielniejszy, najpiękniejszy może typ „Polaka - pracownika”.

10. Próba rekonstrukcji psychiki polskiej w dobie „pozytywizmu”. Typ Polaka - pracownika, przeciwstawiony typowi Polaka-bohatera — oto był ideał, podyktowany społeczeństwu w okresie dążeń pozytywistycznych. Głębszym umysłem reformatorskim nie wystarczało jednak wystawienie takiego wzoru do naśladowania; chciały — jakby w myśl zasad naukowych — przeprowadzić rekonstrukcję psychiki Polaka.

Próbe taką dał np. Bolesław Prus w „Najogólniejszych ideatach życiowych”. On, o którym wiadomo, że w młodości „był fanatykiem matematyki i nauk przyrodniczych”, że „z upodobaniem uczył się statystyki, bo w niej były

cyfry, czytał ekonomję Milla, wykładaną jak geometrję, i ekonomję Roschera, gdzie znowu były cyfry" (Drogoszewski), że studjował logikę i psychologję i t. d. — on, mimo znacznych przeobrażeń późniejszych, „najupartszy, najbardziej zawzięty z pozytywistów” — pragnął przeinaczyć duchowość polską na nową modłę.

Analizując charakter inteligencji polskiej, doszedł Prus — myśliciel do przychwycenia zasadniczych jej wad, które ujmował w dwie grupy. Pierwsza grupa wad wypływała właśnie z niezwykłej przerwagi uczucia nad myślą i wolą. Jeśli zaś idzie o dziedzinę myśli, wytykał typową dla Polaków wybujałość wyobraźni, górowanie „fantazji i skłonności do marzeń” nad obserwacją i ścisłym rozumowaniem. Nawet wola nasza, odgrywająca tak niewielką dotąd rolę, jest chora: jesteśmy skłonni do działań wybuchowych, nie lubimy pracy małej a wytrwałej; a już zupełnie brakuje nam karności...

Druga grupa wad polskich polegała — zdaniem Prusa — na pewnym błędnym ustosunkowaniu się do życia, do rzeczywistości polskiej. Wielu Polaków nie kocha rzeczywistego kraju i społeczeństwa, wśród którego właśnie teraz żyje, ale ludzie ci „są zakochani w jakimś umysłowym utworze, złożonym z odległych wspomnień i nieokreślonych pragnień”. Z tej właściwości współczesnego sobie Polaka wyprowadzał autor jego niepraktyczność, pogardę wobec zadań bieżącego życia, które przecież nieustannie wysuwa swoje postulaty. I wykazywał rodakom, „że każdy z nich zrobiłby nierównie lepiej i więcej dla dobra kraju, gdyby zamiast ginąć nauczał bliźnich czystości, jadańia tanich a pożywnych pokarmów, jakiegoś rzemiosła”.

Życiu polskiemu, jak życiu wszelkiego społeczeństwa, stawiał Prus trzy „najogólniejsze ideały życiowe”:

S z c z ę ś c i e, d o s k o n a ło ś ć i u ż y t e c z n o ś ć. Wbrew przyjmowanej popularnie hierarchji, wysuwał z pomiędzy tych ideałów na czoło: użyteczność, którą niemal identyfikował z pracą. Bez użyteczności, bez czynów użytecznych, bez pracy nie może być mowy o szczęściu. Doskonałość, zajmująca drugie miejsce, oznacza tyle, co umiarkowanie; szczęście zaś musi polegać na potęgowaniu życia, zdrowia i rozwoju, na radości z takiego potęgowania płynącej.

To, co Prus wypowiedział w książce, przeznaczonej dla szerokich kół czytelnicych, było równocześnie postulowane przez wszystkich prawie przedstawicieli ruchu pozytywistycznego w dziełach naukowych, enuncjacjach różnorodnych, artykułach, a wiadomo że i w literaturze pięknej tego okresu, w powieści, nawet w „upożytywnionej” poezji; po tej samej linii poszły dążenia współczesnej pedagogiki polskiej, tej nauki, która właśnie pozytywizmowi zawdzięczała nowoczesne swoje podstawy.

Przeciwstawiając się pedagogice idealistyczno - romantycznej Trentowskiego, jej indywidualizmowi i tendencji do rozwijania uczucia i wyobraźni, okres pozytywistyczny w poglądach swoich pedagogicznych zajął stanowisko wręcz odmienne. Uczucie i wyobraźnia nie mogą być ani wykluczone, ani pogwałcone w urabianiu dusz i charakterów polskiej młodzieży; ale górujące stanowisko w tym zestroju zając ma odtąd rozsądek; on ma kierować aktami polskiej woli i decydować o czynie.

Taką opinię wypowiadali nietylko uczeni pozytywiści warszawscy, ale także realisci galicyjscy, a wśród nich ci, którzy najwięcej mieli kwalifikacyj i możliwości, aby wpływać na wychowanie (Bobrzyński, Tarnowski i i.). W tym duchu miała też oddziaływać państwowa szkoła polska w Galicji, nad której urządzeniem i działalnością zawisła kierownicza myśl krakowskich zachowawców. In-

na sprawa, czy ta szkoła, czy przede wszystkim jej nauczycielstwo długo zostały wierne takiemu programowi wychowawczemu.

II. W walce przeciw realizmowi i ugodowości: rola wychowawcza demokracji w kraju. Z dotychczasowych rozważań wynika jasno, że już od końca XVIII w. istniały w dążeniach wychowawczych polskich jakby dwa odmienne, przeciwstawione sobie stanowiska: 1) dążność do wychowania *P o l a k a - b o h a t e r a - i d e a l i s t y*, kierującego się przede wszystkim uczuciem i wyobraźnią patryjotyczną, i 2) dążność do wychowania *P o l a k a - p r a c o w n i k a*, realisty, dla którego drogowskazem miał być przede wszystkim rozśadek.

Obie te dążności krzyżują się ze sobą, istnieją właściwie obok siebie, przy czym — w zależności od zmiennych losów narodu, od przewagi pewnej orientacji polityczno-ideowej — raz jedna, to znowu druga dążność zajmowała stanowisko górujące. Obie wchodziły silnie w tradycje wychowawcze Polski. Obie miały swoje racje istnienia, sens, usprawiedliwienie i zasługi.

Od chwili utraty niepodległego państwa dla *p i e r w s z e j* z wymienionych dążności hasłem była: wolna Polska, odzyskanie własnego państwa; pod ciężeniem i urokiem tej idei pozostać miało wszystko inne. *D r u g a* z wymienionych dążności zalecała liczenie się z daną rzeczywistością, przystosowanie do niej swoich rachub i marzeń, i wyciągnięcie z tej rzeczywistości *m a x i m u m* zysków dla materialnego i duchowo-kulturalnego wzmocnienia się społeczeństwa. Ścisłego „przydziału” obydwóch tych dążności ideologiczno-wychowawczych wedle kryterjum warstwy społecznej — przeprowadzić się nie da. Co najwyżej można więc powiedzieć: najbardziej „realistyczna” była zawsze t. zw. „arystokracja” polska, zarażona w dużej mierze duchem oportunistów i kosmopolityzmu rodzinno-towarzyskie-

go; natomiast „idealizm” patryjotyczny i wychowanie w jego duchu spotkały się z najsilniejszym wyznawstwem wśród t. zw. *i n t e l i g e n c j i m i e j s k i e j* oraz wśród szerszych sfer mieszczańskich i rękodzielniczych.

W okresie po powstaniu 1863 r., gdy na arenę wystąpił pozytywizm i realizm różnych gatunków, ideologia wychowawcza Demokracji Emigracyjnej żyła dalej — mimo klęsk — w *r u c h u d e m o k r a t y c z n o - n i e - p o d l e g ł o ś c i o w y m*, głównie w Galicji, znajdując najbujniejsze swoje centrum we Lwowie, w tamtejszych działaczach i „trybunach” demokracji, w tamtejszym dziennikarstwie i publicystyce (Giller, Smolka, Ujejski, Jan Dobrzański, Żuliński, historyk H. Schmidt, Darowski, Widman, Hausner, Romanowicz, Rewakowicz i t. d.). Ta demokracja, zarówno w okresie przedpowstaniowym jak i po powstaniu wywierająca poważny wpływ na opinię publiczną, mająca za sobą nie tylko młodzież (związki młodzieży) i kobiety (Klaudynki), ale także całą inteligencję miejską, mieszczaństwo i „plebs” miejski, oddziaływująca z biegiem lat także na pewne koła szlachecko-ziemiańskie (np. w Galicji Wschodniej) — zostawała pod wybitnym tchnieniem ideałów powstańczo-emigracyjnych. Utrzymywała żywe kontakty międzydzielnicowe i z emigracją polityczną zagranicą (Z. Miłkowski, Giller); żyła jakby pod patronatem bohaterów niedawnych walk, przebywających w kraju. Ta demokracja galicyjska, ześrodkowana we Lwowie, owiana duchem irredenty, utrzymująca „mit Polski, wyidealizowanej przez wieszczów” i tęsknotę do niepodległości, stanowiła długo najwালniejszą przeszkodę w osiągnięciach zachowawców krakowskich.

Nie wolno zapominać, że ta demokracja polska 2-giej połowy XIX w., czy to lwowsko-krakowska, czy wielkopolska (Guttry, Niegolewski, Kantak, Szuman, Magdziński), dziedziczka starych emigracyjnych ideałów, nietylko

kultywowała ducha rewolucyjnego, zapatrzona potem w zamek Rapperswylski i Skarb Narodowy, lecz że w młodszej swojej generacji, natchniona także ekonomicznym systemem Józefa Supińskiego, potrafiła połączyć swój „romantyzm” z *sui generis* „pracą organiczną” na wielu polach życia realnego. Chciała kłaść „głazy pod tęcze” idealizmu — jak mówił demokracja Powidaj, — chciała w wychowaniu narodowym łączyć „romantyka” z „pracownikiem”. Wykonywała apel niezłomnego strażnika emigracyjnego znicza, Jeża - Miłkowskiego: „Nie masz nic takiego, nawet w sferach abstrakcyjnych, co by się nie dało na oręż przerobić”.

Zarzucono niejednokrotnie tej demokracji, szczególnie „galicyjskiej”, obniżenie jej ideałów, obrzędowość bez realnej treści i pustą frazeologię.

Nie ulega jednak równocześnie wątpliwości, że właśnie te demokracji, właśnie ciągłości tych ideałów demokratyczno - niepodległościowych (głównie na gruncie b. Galicji) przypisać należy utrzymanie w społeczeństwie polskim tradycji wyciwnawczych, urobionych przez poprzednie wysiłki niepodległościowe. Manifest Towarzystwa Demokratycznego — Manifest Rządu Narodowego z 1863 r. — dzieła Mickiewicza — nazwiska Lelewela i Mochnackiego — myśl i retoryka Mierostawskiego — oto były symbole poczynań tej demokracji do końca, mimo wszelkie jej załamania i konieczne kompromisy. „Pierwsza kardynałna prawda nasza jest — głosił Tad. Romanowicz — że nie osiągnie naród celu swego, jeśli go straci z oczu, jeżeli ideał państwa, jeżeli dążenie do bytu samostannego w tym narodzie zagaśnie. Wtedy bowiem nawet najszcześniejsze zewnętrzne okoliczności, nawet najsilniejsze sojusze nie będą miały żadnego innego wpływu, znaczenia i skutku, jak tylko galwanizowanie trupa”. Ta „stara demokracja” wytwarzała przez ca-

łe dziesięciolecie XIX w. nieprzerwany nastrój oczekiwania i gotowości, na który zawsze natrafiały, jako na substrat podatny, bardziej zdecydowane kierunki polskiej myśli politycznej. Wszakże na terenie tej demokracji, a zwłaszcza pewnych jej odłamów, znalazła idea walki czynnej o wyzwolenie Polski w okresie przed Wojną Światową zarówno szeroki odgłos jak i wszechstronną pomoc organizacyjną i propagandową.

12. Idee wychowawcze polskiego socjalizmu. Związki polskich dążeń niepodległościowych z socjalizmem zachodnio - europejskim sięgają daleko w głąb XIX w., w czasy rozkwitu działań Emigracji naszej, paryskiej czy londyńskiej. We wspomnieniach tych wyśuwają się na czoło wielkie postaci: Mickiewicza, redaktora „Tribune des Peuples”, Lelewela, przybranego w bluzę robotniczą i przyjmującego za swoje cenne prace kartograficzne dla rządu belgijskiego tylko wynagrodzenie równe płacy dziennej zwykłego robotnika; to znowu hr. Stanisława Worcella, twórcy pierwszej polskiej organizacji socjalistycznej pod nazwą „Lud Polski”, a dalej Rettla, Królikowskiego, Świętosławskiego i innych. Ten pierwszy patryjotyczny podkreślał wówczas zarówno Mickiewicz jak i inni, nie wyobrażając sobie swojej wiary socjalistycznej bez dogmatu o niepodległości Polski.

Zapytajmy jednak o prawdę i w ruchu socjalistycznym w Polsce, t. j. ten, który zaczął się u nas naprawdę dopiero po 1876 r.; bo tamtych różnokierunkowych socjalistów naszych z przed 100 lat trudno oddzielić nieraz od demokracji emigracyjnej i wciskać w jakąś odrębną grupę. Otóż jest faktem ustalonym przez historyków socjalizmu polskiego, że prąd ten aż do 1892 r., t. j. do chwili utworzenia Polskiej Partji Socjalistycznej (P. P. S.), miał u nas charakter wybitnie międzynarodowy, że idee socjalne wybijały się w nim wy-

soko ponad sprawę narodową, sprawę niepodległości. Jednocześnie atoli zaprzeczyc się nie da, że prawa życia i prawa żywej duszy polskiej odbiegały często-kroć od haseł i wytycznych programowego papieru. Notoryczny dla polskiego socjalizmu jest fakt r o z w i j a n i a s i ę najwybitniejszych jego działaczy od międzynarodowego kosmopolityzmu ku socjalizmowi narodowemu.

I d e o l o g j ę w y c h o w a w c z ą o pełnym zarysie dał jednak dopiero s o c j a l i z m p a t r j o t y c z n y, ten, którego budowniczym i pierwszym ideologiem był niezapomniany B o l e s ł a w L i m a n o w s k i. Przeblysk idei notuje Limanowski w takich słowach: „W socjalizmie ujrzałem potęgę polityczną, która nas zdolna wydobyć z tej piekielnej otchłani, do której nas spychali Murawiewowie i Bergowie”. Od tej chwili poszedł Limanowski konsekwentnie drogą zdobytej przez siebie wiary; nawet jego działalność naukowopisarska rozłamała się na dwa bliźniacze kierunki: stał się historykiem zarówno polskich prądów demokratycznych i postępowych jak i polskich walk niepodległościowych.

Limanowski, nestor polskiego socjalizmu, raczej pisarz i ideolog, n a u c z y c i e l i w y c h o w a w c a niż czynny działacz, był tym, który wybijał z głów towarzyszom wszystkich trzech zaborów fałszywą doktrynę o niezgodności polskiego patriotyzmu z ideą międzynarodowości, był tym, który im obwieścił: „U nas k w e s t j a n i e p o d l e g ł o ś c i b y t u j e s t n a j w a ż n i e j s z ą i każdy, kto ją neguje, przestaje być prawdziwym działaczem politycznym w znaczeniu dodatnim”. Każdym wysiłkiem twórczym całego matuzalowego swego żywota dowodził tego niestrudzenie, nauczał bez przestanku. Pod jego przewodnictwem na zjeździe socjalistów polskich w Paryżu w listopadzie 1892 r. rzucono fundamenty pod powstanie „Polskiej Partji Socjalistycznej”, która w program swój wstawiła postulat dą-

żenia do niepodległości Polski, do samodzielnej, demokratycznej Rzeczypospolitej, opartej na ustroju socjalistycznym.

Jeśli Limanowski był patriarchą narodowego socjalizmu i jednym z twórców jego ideologii wychowawczej, to dalsza praca wychowawcza spoczęła w rękach wielu działaczy, pisarzy i publicystów socjalistycznych wszystkich trzech zaborów (Edward Abramowski, Ignacy Daszyński, Kaz. Kelles-Krauz, Witold Jodko, Józef Piłsudski, T. Filipowicz, Leon Wasilewski i inni). A o takiej pracy wychowawczej socjalizmu polskiego, która wytworzyła sobie półwiekową, własną tradycję — można mówić bez wszelkiej wątpliwości. Mimo rozłamów i starć w łonie ogólnego obozu socjalistycznego w Polsce, mimo walki toczzonej ustawicznie zarówno z władzami zaborczymi, jakoteż z innymi stronnictwami we własnym społeczeństwie, p o l s k i s o c j a l i z m p a t r j o t y c z n y podjął doniosłe zadanie wychowawcze wobec szerokich mas t. zw. proletariatu miejskiego, ludu robotniczego, przede wszystkim w wielkich środowiskach przemysłowo-fabrycznych; sięgnął również w sfery inteligencji polskiej, znajdując wśród niej licznych wyznawców i czynnych działaczy; przez dziesiątki lat wychowywał sobie swoją młodzież. Znaczenie tego wychowawstwa dla Polski polegało przede wszystkim na c z y n n e m n a s t a w i e n i u ducha polskiego ku idei niepodległości i państwowości polskiej. Nie o doktrynalne zabarwienie tych dążeń w duchu socjalistycznym idzie nam w tej chwili, ale o podkreślenie prawdy, że socjalizm polski budził w społeczeństwie naszym nie tylko pragnienie, ale i niezłomną wolę niepodległości; że przemieniał t. zw. polski „romantyzm rewolucyjny” napowrót w jakąś wartość realną, możliwą, bliską, pewną, ściągając go z obłoków patriotycznych westchnień i rocznicowych rozmarzeń na teren spraw aktualnych, dotyczących naszego jutra. Nie poprzestał zresztą na teoretycznym stawianiu zagadnienia; przygotowywał

się czynnie do jego realizacji, na zimno i skrupulatnie obliczał możliwości i siły, pomyślał wreszcie o potrzebie akcji militarnej. W orbitę swojej pracy wciągnął zupełnie nowe, zaniedbane dotąd warstwy społeczne.

W szarej akcji uświadamiającej i oświatowej dnia codziennego przez organizacje partyjne, tajne kółka młodzieżowe i takąż prasę, przez swoje instytucje o charakterze społecznym i oświatowym, przez zjazdy krajowe i kongresy zagraniczne, wreszcie przez przykłady poświęcenia i bezwzględnej ofiarności dla idei (Okrzeja, Montwiłł-Mirecki, Dobrodzicka i in.) wychowywał człowieka czynu i ofiary, żołnierza sprawy nie tylko społecznej lecz równocześnie i narodowej.

Kodyfikatorem ideologii wychowawczej przedwojennego socjalizmu polskiego, tym, który nadał jej wkońcu myśl kierunkową, był Józef Piłsudski. Pedagogice jego z tego okresu należy się odrębne omówienie.

13. Idee wychowawcze w początkach ruchu narodowego. Równocześnie z wystąpieniem Polskiej Partji Socjalistycznej (1892) nastąpiło na ziemiach polskich bardzo silne wzmożenie ruchu o charakterze ściśle narodowym. Dzisiaj, jeśli się mówi o tym ruchu, nadaje mu się niesłusznie zdecydowaną markę narodowej demokracji, stronnictwa politycznego, które powstało dopiero znacznie później. Tymczasem ruch narodowy wraz ze swoją ideologią wychowawczą tkwił korzeniami w czasach wcześniejszych, a wyszedł z tych samych źródeł ideowych, t. j. z tradycji Emigracji Polskiej.

Ruch narodowy wyrósł w latach 80-tych ubiegłego stulecia jako naturalny zupełnie odruch, protest przeciwko ugodowości i rezygnacji, przeciwko pomniejszeniu i spłyceniu sprawy polskiej, przeciwko niebezpieczeństwu, które groziło mocy i zwartości polskiego poczucia narodowego ze strony

bieżącego życia pod zaborami. Młodym działaczom narodo-społecznym otwierały się nagle oczy na niewspółmierność między wielkimi ideałami niedawnej jeszcze przeszłości a oportunizmem ówczesnej rzeczywistości polskiej; pytali samych siebie i społeczeństwo, gdzie się zapodziała idea niepodległościowa, gdzie się zagubiły myśli starej emigracji o powołaniu wszystkich warstw narodu do wspólnej pracy odrodzeniowej, o zwróceniu się do ludu wiejskiego przede wszystkim (Bolesław Wysłouch, inicjator ruchu ludowego w Galicji).

Równocześnie na gruncie Warszawy jeden z pierwszych i gatunkowo najczystszych narodowców, Jan Ludwik Popławski, otrząsał się ze wstrętem z przyziemnych ideałów pozytywistyczno-mieszczańskich, protestował przeciwko wypędzeniu uczucia, entuzjazmu, wysokich ideałów przez pronosowaną szeroko trzeźwość i praktyczność, domagał się renesansu wielkich idei i — jeśli zajdzie potrzeba — przebijania znowu murów głowami.

Wołanie o „wielką ideę” stawało się w ostatnim 20-leciu XIX w. wśród społeczeństwa polskiego coraz częstsze, coraz donioślejsze; budziła się w kraju do nowego życia zopotunizowana demokracja. Skupiały się zwolna w jedno ognisko rozstrzelone — chociaż już i przedtem wyblyskujące — porywy, usiłowania, dążności.

Chociaż narodowi demokraci w późniejszym okresie swego oportunizmu zastrzegali się niejednokrotnie przeciwko wyprowadzaniu genealogii kierunku narodowego „od wersalskich dzieci”, od Towarzystwa Demokratycznego, od Mierostawskiego i t. d., to jednak nie ulega wątpliwości, że właśnie stamtąd przyszła pierwsza inicjatywa do zorganizowania ruchu i nadania mu wysokiego lotu. Stało się to około 1886 r. Stary emigrant Zygmunt Jeż-Miłkowski sformułował gromkie wezwanie: należy przejść od biernej obrony interesów na-

rodowych do obrony czynnej; nie wolno wyrzekać się myśli o powstaniu, należy do tego powstania się przygotowywać. Fakty są dobrze znane. Powstała „Liga Polska” (późniejsza „Narodowa”) w Szwajcarii (1887), której Centralizacja nawiązała najwyraźniej do haseł dawnego Towarzystwa Demokratycznego.

W sprawę wychowania człowieka polskiego wniosła ideologia Ligi niewątpliwie z całą siłą nanowo element niepodległościowo-rewolucyjny. Emigracja polska łączy się wtedy w „Związek Wychodźstwa Polskiego”, powstają tajne zrzeszenia studenckie zagranicą, a do Skarbu Narodowego, umieszczonego na Zamku Rapperswylskim, zaczynają płynąć z całej Polski podatki na „obronę czynną”, na przyszłe wojsko polskie. Praca nielegalna, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, została uznana za metodę nieodzownie konieczną; wszelka ugodowość wobec rządów obcych spotyka się z zasadniczym potępieniem, odzywa się wołanie o przygotowanie wojska polskiego.

Jeśli pod względem renesansu myśli niepodległościowej kierunek narodowy w tej pierwszej fazie swego działania nawiązał do dziedzictwa Demokracji Emigracyjnej, to niewątpliwie nowością, przyniesioną przez ten ruch, było sformułowanie świeżej koncepcji patriotyzmu polskiego i jego zadań najistotniejszych.

Narodowcy usiłowali sięgnąć jakby do organicznych głębin poczucia narodowego jako siły niemal przyrodniczej, patrzyli na naród jak na organizm swoisty, na indywidualium o odrębnych, przyrodzonych, jedynych w swoim rodzaju właściwościach, jako na coś nieśmiertelnie żywego, co rządzi się prawami własnej biologii. Nie zrzekając się myśli o odzyskaniu niepodległego państwa polskiego, bez której nie wyobrażali sobie wogóle patriotyzmu, licząc się początkowo nawet z szybką realizacją tego

najważniejszego postulatu — postawili równocześnie jako fundamentalny punkt swego programu doprowadzenie samopoczucia narodowego polskiego do najwyższej potęgi, scalenie wszystkich części rozerwanego narodu i wszystkich jego warstw społecznych (zwłaszcza „ludu”, t. j. warstw dotąd nieprzebudzonych i zaniedbanych), nadanie narodowi naszemu charakteru nowoczesnej indywidualności narodowej.

Zanim program ideowy narodowców, zrazu niepodległościowo-rewolucyjny i ogólnonarodowy, „wszechpolski” w szerokim tego słowa znaczeniu, spłynął w ciaśniejsze, chociaż z mocnego kamienia i betonu zbudowane koryto typowego nacjonalizmu — stał się on dla życia narodowego polskiego, u skrzyżowania dwóch stuleci, czynnikiem niezwykłe doniosłym i ożywczym. Spełniał ważną rolę właśnie w sensie wychowawczym: szerzył niezmordowanie poczucie spójni, międzyzaborowej solidarności, odpowiedzialności narodowej; prowadził na niewidzianą dotąd skalę „robotę uświadamiającą i unaradawiającą”, sięgając we wszystkie trzy zabory, w zapomniane nieraz oddawna ziemie polskie, do Polaków zagranicznych. Apelując do tego, co w każdym Polaku jest zawsze najżywsze: do poczucia narodowego, zyskał potężny wpływ, szczególnie na szerokie sfery inteligencji polskiej (włączając w nią liczne ziemianstwo i duchowieństwo); przeniknął też i w inne kręgi społeczne (w mieszczaństwo, lud wiejski, nawet robotników, rywalizując tam z dawną demokracją, ludowcami i t. d.). Obok socjalizmu polskiego, coraz silniej patriotycznego, stał się też kierunek narodowy najwplywowszym i najbardziej twórczym czynnikiem życia polskiego minionej epoki.

Dla naszego zagadnienia polskich tradycji wychowawczych posiada ruch narodowy XIX i XX w. szczególne znaczenie: wydał bowiem z siebie wybitne próby rewizji tych tra-

dycyj wychowawczych, wnie-
sienia w nie nowych pierwiastków, stwo-
rzenia nowej konstrukcji
człowieka polskiego.

**14. Stanisław Szczepanowski o wy-
chowaniu narodowym.** Szczepanowski,
choć przystąpił z czasem do narodo-
wej demokracji i służył jej nawet za
sztefardę, zajmuje w dziejach wychowaw-
stwa narodowego polskiego stanowisko
własne i odrębne. Wyszedł z dawnej de-
mokracji, wchłonął w siebie ideologię
naszych walk wolnościowych, porywów
emigracyjnych, ducha poezji wieszczej,
mesjanistycznej. Był w prostej linii po-
tomkiem wielkich romantyków. Równocześnie — sam przyrodnik i tech-
nik, inżynier, urodzony społecznik i dzia-
łacz — przeszedł wartościową szkołę za-
znajomienia się z duchowością i wycho-
wawstwem Zachodu, w pierwszym rzę-
dzie anglosaski. Z tego współ-
działania w nim ideałów romantyczno-
mesjanistycznych i nowoczesnych idea-
łów wychowawczych anglosaskich wy-
tworzył się w tym rasowym Polaku szcze-
gólny a oryginalny stop ideowy. W po-
glądach jego idealizm łączył się prze-
dziwnie ze swoistym, praktycznym realiz-
mem, a obok tonów wysokich, niemal mi-
stycznych, odzywały się — w szczególnej
z nimi harmonii — twarde dźwięki po-
stulatów trzeźwych, nacechowanych roz-
sądkiem, obowiązkowością, niemal obli-
czaniem cyfrowym każdego pracowitego
dnia polskiego.

Szczepanowski ożywił przedewszyst-
kiem nanowo w Polakach wiarę w do-
bre, niepospolite strony natury polskiej.
Kiedy stańczycy i pozytywiści od wielu
już lat przeprowadzali tylko surową
krytykę „wad narodowych”, to opty-
mizm Szczepanowskiego-idealisty wniósł
w tę krainę samoosądzania się i samo-
kajania wielkie pęki nowego światła.
Było w jego sądzie o rodakach nie-
wątpliwie dużo idealizowania i samo-
ułudy romantycznej, ale była też siła,
którą daje wiara w dobro i piękno.

Szczepanowski wydobyl znowu na
jaśń pierwiastek bohater-
ski, przypisywany naturze Polaka.
„W każdym Polaku — głosił — od chło-
pa do szlachcica tkwi iskra bohater-
stwa”. Odszukać tę iskłę, rozdmuchać
ją — oto zadanie wychowania, piśmien-
nictwa i t. d. Choć wielbiciel kultury
angielskiej, nie chciał z Polaków robić
Anglików, uważał to wręcz za niemożli-
we. Propagując ideę wychowania narodo-
wego, rozumiał przez nie wychowanie,
przystosowane do temperamentu i charak-
teru każdego narodu. W Polaku, w hi-
storji polskiej, dawnej i niedawnej, do-
strzegął — na tle typowo bohaterskiej
psychiki — zadatki jak najcenniejsze:
wysoki zmysł moralny, myśl i ducha oby-
watelskiego, uniwersalność umysłową.
Tylko rozwinąć trzeba te siły duchowe,
tę dziwną jakąś „elektryczność” polskie-
go ducha, a naród nasz naprawdę może
się odrodzić i zająć pierwsze między na-
rodami stanowisko.

Jaką drogę wskazywał temu nowe-
mu wychowaniu? Najobszerniej wyło-
żył to w swoich niezapomnianych „Afo-
ryzmach o wychowaniu”, które stały się
na długo katechizmem nowej pedagogiki
narodowej. Wychowanie narodowe musi
być przedewszystkiem własne, rodzinne;
należy wyzwolić je z pod wpływu ko-
smopolityzmu, który jest zabójczy dla
wszelakiej kultury narodowej, należy od-
rzucić „śmieci niemieckie i francuskie”,
przedewszystkiem wpływ pedagogiki nie-
mieckiej, a zstąpić do głębin własnych
tradycji. Wychowanie polskie musi się
odbywać pod znakiem wielkiej misji,
którą każdy naród, a więc i polski, ma
w dziejach do spełnienia. A misja nasza
to walka o zwycięstwo dobra nad złem,
o zapanowanie zasady moralności w po-
lityce, o rozpowszechnienie prawdziwej,
niesfałszowanej religijności.

Romantykem był Szczepanowski,
gdy źródeł natchnienia szukał w „Odzie
do młodości” czy w „Farysie” mickiewi-
czowskim. Ale ten romantyzm umiał
Szczepanowski równocześnie jakby u p o-

z y t y w n i ć, uzupełnić tym żywym, mądrym r e a l i z m e m, którego tak mało było w przeszłości polskiej, a którego nauczył go Zachód i Anglja. Obok bohaterstwa i geniuszu polskiego, w które święcie wierzył, żądał Szczepanowski „wiedzy i musztry”, bez których tamte nigdy nie będą w czyn wcielone. Dopelnienie wieszczów naszych, którzy „dali nam nową wiarę i zapewnili odrębność duchową”, znajdował nie gdzieindziej, jak w p o z y t y w i ź m i e A u g u s t a C o m t e ' a. Bohatera trzeba połączyć z p r a c o w n i k i e m, wiarę trzeba zjednoczyć z wiedzą i pracą; trzeba usunąć rozbrat rozumu i serca w życiu pojedynczych Polaków i w usposobieniu całego narodu; należy nietylko rozwinąć drzemiące w duszy polskiej samorodne, odziedziczone instynkty szlacheckie, ale wyrobić c h a r a k t e r o b y w a t e l s k i, który umie działać i brać odpowiedzialność za swoje czyny, jak u Anglików; trzeba wreszcie przebudzić z odrętwienia polski zmysł praktyczny, nauczyć szacunku dla zawodów produkcyjnych.

Pełen gorącej wiary w powstanie niepodległego państwa polskiego (w myśl przepowiedni wieszczów), nie wierzył jednak Szczepanowski w bezpośrednią skuteczność roboty spiskowo-niepodległościowej, w realność wielu „iluzji”; widział natomiast przed społeczeństwem o l b r z y m i ą a r e n ę p r a c y n a r o d o w e j, pracy o tysiącach dziedzin i pól, które wołają o pracowników, o potęgowanie sił narodu, które muszą kiedyś przynieść niepodległość.

„C z ł o w i e k d z i e l n y” — oto nazwanie, jakie Szczepanowski dawał swemu ideałowi pełnego obywatela polskiego. Odczuwając tak silnie, jak mało kto z Polaków, rdzenną istotność polskich tradycji wychowawczych, pragnął widzieć w tym swoim „człowieku dzielnym” wszystkie najistotniejsze cechy polskiego typu psychicznego: bohaterstwo i rycerskość, religijność i patriotyzm i to za-

miłowanie wolności, które uważał za istotę polskiej duchowości, za prawo polskiej duszy (spaczone niegdyś przez szlachtę w samowoli i swawoli).

Szukając wzorów dla nowej polskiej szkoły, którą tworzyć miało społeczeństwo, a nie rządy zaborcze, stał się Szczepanowski — po wielu dziesiątkach lat — istotnym wskrzesicielem tradycji wychowawczych zarówno Komisji Edukacyjnej jak i uwielbianego przez siebie Liceum Krzemienieckiego Czackiego i Kołłątaja. Zamglone już w społeczeństwie naszym wyobrażenia o tych wielkich polskich ustanowieniach oświatowych wypełnił znowu znaczącą treścią; wydobywał poglądy polskich pedagogów-polityków, przetrawiał je samodzielnie, unowocześniał i konstruował na ich podstawie swoje wychowawstwo narodowe. Te wszystkie dobre tradycje polskiej edukacji pragnął entuzjasta Krzemieńca przeszczepić do projektowanej przez siebie szkoły narodowej. Żądał, aby szkoła polska dawała, na wzór angielskich *colleges*, encyklopedyczne, szerokie wykształcenie, otwierała głowy i horyzonty, a opierała się przedewszystkiem na n a u k a c h p r z y r o d n i c z y c h.

Przed oczyma Szczepanowskiego zarysowuje się falanga jakby jakichś nowych ludzi, wyrobionych — mimo jego zastrzeżeń — na Polaków-Anglików, czy Polaków-Amerykanów, jeśli idzie o stosunek do życia codziennego. Przewzyciężony został szlachecko-kwietystyczny czy inteligencko - biurokratyczno - konsumpcyjny typ człowieka; odtąd rozstrzygać powinna e n e r g j a i s p r a w n o ś ć ż y c i o w a, tężyzna zawodowa, stopień pożyteczności dla społeczeństwa, dla narodu. Tak głosił jeden z największych idealistów polskich XIX w. a zarazem apostoł uprzemysłowienia Polski, pionier przemysłu górniczego (tego najromantyczniejszego z przemysłów), odkrywca i organizator polskiego zagłębia naftowego w Małopolsce Wschodniej.

Szczepanowski, jako myśliciel-wychowawca i konstruktor nowego ideału

człowieka polskiego stoi samotny. Chociaż pragnął odrodzenia całego społeczeństwa, wszystkich jego warstw, oddziaływał przedewszystkiem znowu na inteligencję, na młodzież. Otaczała i jego i ludzi mu bliskich atmosfera promieniująca polskością nieskalaną, wysokim nastrojem romantyki i powstań, duchem tężyzny obywatelskiej i kultem nowoczesnej pracy ekonomicznej. W atmosferze tej, która miała w sobie coś z czystości i powietrza wysokich gór, romantyzm dziwnie spletał się ze zdrowym realizmem czy racjonalizmem narodowym. Idee wychowawcze Szczepanowskiego stworzyły sobie niewątpliwie własną tradycję; podjęła je entuzjastycznie młodzież, zgrupowana w kółkach „Odrodzenia”, „bijących jednym sercem i zdążających do jednego celu”. „Odrodzeniowcy” przejęli się też wkrótce ideą pogotowia i walki zbrojnej z zaborcami, bo przecież Szczepanowski w momentach grozy nawoływał: „każda chwila, lada telegram może nas powołać do brania udziału w wypadkach historycznych” — „kto chce narazie nic nie robić, a dopiero zapowiada energję i waleczność za osiem lat... kto się waha i ociąga, ten albo nie widzi znaków czasu, albo już stracił czułość na głos sumienia narodowego”. Przeniknęła również ideologia odrodzeniowa Szczepanowskiego w znacznej mierze w koła nauczycielstwa polskiego obojga płci w b. Galicji, zyskując tutaj licznych wyznawców i propagatorów.

Ideologia wychowawcza Szczepanowskiego to niezaprzeczenie szczytowy punkt usiłowań reformatorskich kierunku narodowego w dziedzinie wychowania.

Był pierwszym, który w Polaku związał ideał „bohatera” z ideałem „pracownika”. Wydobył w ten sposób najwłaściwszą drogę polskiego wychowawstwa. Dowodem tego fakt, że — niezależnie od niego — do tego samego rezultatu doszli później inni wielcy prawodawcy urabiają „człowieka polskiego”.

15. O tężyznę fizyczną i duchową narodu. Idea sokola i harcerstwo. W związku ze wzmożeniem się ruchu narodowego wśród demokracji polskiej po 1863 r. pozostaje niewątpliwie powstanie Sokolstwa polskiego. Idea sokola zrodziła się jeszcze w 1867 r. w demokratycznych kółach Lwowa, zaczerpnięta z narodowego odrodzenia czeskiego, wysunięta zrazu pod skromną etykietą towarzystwa gimnastycznego; powoli i z trudem przebijała sobie drogę przez apatyczne, popowstaniowe społeczeństwo. Patronował jej przez długich 15 lat nie kto inny, jak filar demokracji lwowskiej, Jan Dobrzański. W latach 80-tych i 90-tych XIX w. zyskiwała coraz większą rozpiętość działania, wyrabiała sobie ideologję własną, międzydzielnicową, ogólnopolską (w 1885 r. pierwsze gniazdo wielkopolskie w Inowrocławiu).

I ta idea zwracała się do pewnego stopnia przeciwko pozytywizmowi i ugodzie, pragnęła stać się „wielką ideą”. Zdrowie i tężyzna fizyczna są czynnikiem podstawowym i dla pracy umysłowej. „One wreszcie” — dodawał T. Romanowicz — „potężnym są czynnikiem w chwilach wielkich dziejowych rozstrzygnięć”. „Więc gdy powszechnie głoszono tylko hasło dobrobytu i hasło oświaty — my, Sokolicy, dodaliśmy hasło trzecie: **z d r o w i a i s i ł y**”.

Sokolstwo polskie nawiązało bezwątpienia do dawnego żołnierskiego ideału polskiego, leżącego u podstaw naszych tradycyj wychowawczych. Z towarzystwa gimnastycznego zamieniło się konsekwentnie w rodzaj bractwa rycerskiego, nazywającego się wzajemnie „druhami”, nawołującego się wezwaniem: „Czuj duch!”

Krzewiło Sokolstwo w pierwszym rzędzie kulturę zdrowia, hartu i wyrobienia fizycznego w narodzie, nietylko wśród młodych, lecz i wśród całego społeczeństwa starszego; objęło różne warstwy społeczne, przedewszystkiem niemal ogół inteligencji i mieszczaństwa,

lecz także rękodzielnika, robotnika, po części i chłopca polskiego. Stało się też ogólnopolskiem w zasadzie, chociaż z konieczności mogło działać otwarcie tylko w dwóch zaborach (austriackim i pruskim).

Polska idea sokola odegrała ważną rolę w całości naszego wychowania narodowego w XIX i XX wieku, zwłaszcza w drugiej połowie ubiegłego stulecia, kiedy kwestja wychowania fizycznego była w zupełnym prawie zaniedbaniu. Nie miała idea sokola wyraźnego charakteru jakiejś myśli politycznej, nie wysuwała sprawy czynnej walki o niepodległość w przyszłości niedalekiej. Obok strony fizycznej miała atoli również swoją stronę moralną. Budziła wiarę w siły fizyczne i duchowe narodu, budziła poczucie jedności narodowej poprzez różnice warstw społecznych, a w ten sposób mieściła się zasadniczo na linii przygotowywania Polaka do przyszłego czynu. Miała polska myśl sokola swoje okresy siły i rozpędu, jak i momenty gorsze pewnego osiadania na mieliźnie życia uroczystościowo-towarzystkowego, nawet partyjno-politycznego — nikt jednak nie może kwestjonować dzisiaj jej wybitnych, dodatnich wpływów na wychowanie polskie niedawno minionych czasów.

W ścisłym związku z ideą sokolą pozostawała niewątpliwie geneza polskiego skautingu, nazwanego u nas harcerstwem. Zrodził się polski skauting również we Lwowie, w zimie 1910/11; głównym, pełnym promiennego entuzjazmu jego twórcą i propagatorem był krakowianin Andrzej Małkowski, studjujący we Lwowie, jedna z najidealniejszych postaci w naszym ruchu narodowo-niepodległościowym. Wzór zasadniczy był ten sam, co wszędzie, dzieło naczelnego skauta, generała angielskiego Baden-Powella. Przemawiał tutaj do nas ten sam duch anglosaski, na który taki nacisk kładł już St. Szczepanowski. Idea skautowa została jednak na ziemiach polskich jakby spolszczona,

unarodowiona, po myśli naszych tradycji wychowawczych. Angielski twórca ruchu pragnął przerabiać chłopca na dzielnego człowieka, udoskonalać jego sprawność fizyczną, bystrość, zmysł orjentacyjny, a zarazem rozwijać i doskonalić jego charakter. Skautowi polskiemu postawiono odrazu przed oczy cele wyższe, głębsze; związano go mocną, wewnętrzną więzią z wielkością sprawy narodowej.

Twórcy ruchu silnie nawiązali do przeszłości narodowej. Nazwano przecież pierwszymi „harcerzami” i patronami harcerstwa: Zawiszę Czarnego i Żółkiewskiego, Wołodyjowskiego i Mohorta i rycerzy — zagończyków kresowych, Pułaskiego, Czachowskiego z 1863 r. i innych. Harcerz polski miał być dziedzicem tego polskiego rycerstwa, obowiązywał go kodeks rycerski, do którego, obok przykazań skautingu Baden-Powella, dodano również „paragrafy” inne, polskie, jakby zaczerpnięte z Katechizmu Czartoryskiego dla Szkoły Rycerskiej, czy z przykazań filareckich; przypomniano nakazująco: „Skaut jest wierny Ojczyźnie, stara się pojąć, czego Ona od niego żąda, i to wykonać”.

Myśl o odrodzeniu narodowym, myśl Szczepanowskiego o wytworzeniu nowych pokoleń jednostek silnych, obywateli dzielnych, charakterów czystych i czynnych przewodniczyła początkom polskiego ruchu harcerskiego. Podjęta została walka z narodowymi wadami polskimi, prowadzona metodą odmienną niż u realistów po 1863 r.; nie gromiono i nie wyolbrzymiano wad, ale starano się — nieustannem ćwiczeniem i wprawą — budować w ich miejsce wartości nowe, pozytywne. Skaut polski miał się uczyć sumiennosci i wzorowości, punktualności i karności, których brakowało dawnym jego przodkom; dzięki silnemu kontaktowi skautingu z ruchem abstynenckim, propagowanym przez Wincentego Lutostawskiego i jego „Elsów” (*Eleuterja - Wyzwolenie*), bardzo

silnie wkroczył w harcerską ideę element czystości i wyzwolenia się z nalogów.

Harcerstwo polskie, schronione oficjalnie pod skrzydłami Sokoła, stało się uzupełnieniem, odmłodzeniem i uwzniośleniem idei sokolej; wychowawstwo moralno-narodowe zostało w niem ściśle związane z uzyskaniem sprawności fizyczno-rycerskiej, niby w greckiej „kalokagatji”. Idea niepodległościowa z biegiem lat owidniała niem silnie, czego dowodem częste splatanie się harcerstwa — przed wojną i w czasie wojny światowej — z akcją polskiego czynu zbrojnego oraz czynny udział harcerzy w wielkiej walce o niepodległość.

Jeśli wymienione poprzednio kierunki ideowo-polityczne, zmierzając do wychowania „człowieka polskiego”, zwracały się przede wszystkim ku pokoleniu starszemu lub do młodzieży dojrzalej — to harcerstwo polskie pierwsze zwróciło się „do podstaw”: do młodego Polaka i Polki w ogóle, od dziecka do dojrzałości młodzieńczej. Wniosło w życie duchowe i fizyczne tej młodzieży ożywcze tchnienie doskonałości dla Polski. Stało się dumą społeczeństwa starszego w okresie wyczekiwań i przecuć. W wolnej Polsce jest zawsze najpewniejszym fundamentem, na którym dalej można budować.

16. „Nowoczesny Polak” i egoista narodowy. Znaczne odchylenie od ideału Stanisława Szczepanowskiego występuje w koncepcjach polityczno-wychowawczych wodzów właściwej narodowej demokracji, przede wszystkim Romana Dmowskiego („Myśli nowoczesnego Polaka”) i Zygmunta Balickiego („Egoizm narodowy wobec etyki”).

Jako przedstawiciele potężnego i niezwykle wpływowego w początkach XX-go wieku stronnictwa dokończyli oni doktrynalnej budowy ideologii wychowawczej kierunku narodowego, nadając jej kształ-

ty zwarte i sprecyzowane konsekwentnie; równocześnie atoli ściągnęli tę ideologię z wyżyn poprzednich na ziemię, nadali jej charakter „realny”, przepoili ją „nowym patriotyzmem” czyli nacjonalizmem.

Dmowski poddaje surowej krytyce patriotyzm „demokratów i patriotów starej daty”, który — jego zdaniem — polegał przede wszystkim na „negacji ucisku i niewoli”, na wiecznej „walce o wolność” czy marzeniu o niej.

Ponad tamte wszystkie przebrzmiały czy nierzeczywiste — wedle Dmowskiego — patriotyzmy musi być wyniesiony patriotyzm nacjonalistyczny, nowa zdobycz Zachodu (Anglii, Niemiec) i Polski. Istotą jego jest stosunek moralny jednostki do społeczeństwa. „Przedmiotem tego patriotyzmu nie jest pewien zbiór swobód, które dawniej ojczyznę nazywano, ale sama nacja jako żywy organizm społeczny, mający swą, na podstawie rasowej i historycznej rozwiniętą odrębność duchową, swą kulturę, swe potrzeby i interesy”. Polega on na przywiązaniu do tej narodowej indywidualności, do języka, kultury, tradycji, na odczuciu potrzeb narodu jako całości, na zespoleniu się z jego interesami. Państwo jest niezbędną formą polityczną narodu — naturalnie państwo narodowe, bo innego autor „Myśli” nie uznaje. Ale walka o państwo, o niepodległość, chociaż jest to postulat najważniejszy — nie może być jedynym celem działania patriotów. Nacja, jego ustawiczne wzmaganie się, potężnienie, ekspansja we wszystkich kierunkach — oto cel najwyższy, najostateczniejszy.

Nowy patriotyzm jeśli ma być zdrowy, musi być zbudowany na nowych metodach odczuwania i działania. Trzeba obudzić w narodzie nie tylko instynkt samozachowawczy, ale uśpiony gdzieś oddawna polski realizm, trzeźwość i jasność.

Siły nam przede wszystkim potrzeba, konsekwencji, odrzucenia sentymentów. W metodach postępowania nie

powinniśmy się wstydić naśladowania znienawidzonych przez nas Prusaków. Historia bowiem świadczy — pisze Dinowski — że w stosunkach międzynarodowych „niema słuszności i krzywdy, ale tylko jest siła i słabość”.

Nowoczesny patryjotyzm nacjonalistyczny i nam, Polakom — oto wniosek Dmowskiego — każe myśleć przede wszystkim o *e k s p a n s j i*, choćby kosztem t. zw. mniejszości narodowych; tylko elementu żydowskiego wchłaniać nam nie wolno, raczej wyrzucać go poza nawias naszego życia kulturalnego i gospodarczego.

Ażeby jednak nowy patryjotyzm mógł stać się wytyczną polskiego życia, trzeba przystąpić do całkowitej przebudowy naszego charakteru *n a r o d o w e g o*, trzeba stworzyć nowego Polaka. Dążył Dmowski do ostatecznego zlikwidowania pierwiastków szlacheckich w typie dawnego polskiego inteligenta.

Jakież to były elementy tego szlacheckiego dziedzictwa? Przedewszystkiem „*b i e r n o ś ć*” (Polacy — „*n a r ó d k o b i e c y*”) i wszystko, co się na nią składa: ta jakaś miękkość, kobiecość, „*f a ł s z y w a*” bezinteresowność polska, tolerancja, pokojowość, niezaborczość, idealizm rzekomy. A tu Polakowi potrzebna odwaga do życia, samodzielność, energia, rzutkość, inicjatywa (mówił to już Szczepanowski) i żywotny *e g o i z m n a r o d o w y*. Typ nowy energicznego i bezwzględnego *P o l a k a - P o z n a ń c z y k a*, który niejednego nauczył się od Prusaka, z którym walczy — oto zadatek realnego typu na przyszłość.

Obok tej *b i e r n o ś c i*, bardzo szeroko pojętej, należy — zdaniem Dmowskiego — zwalczać przy obróbce charakteru nowoczesnego Polaka także objawy inne, mianowicie rozpowszechniony (w początkach XX w.) wśród Polaków intelektualizm, a także *e s t e t y z m i e t y z m*, bo są to prądy właściwe zawsze upadającym narodom (Grecja, Rzym i t. d.).

Przed oczy społeczeństwa, wyzwolonego z tych dawnych i nowszych wad, stawał Dmowski *n o w ą s z k o ł ę w y c h o w a n i a n a r o d o w e g o*, mającą urabiać nowych Polaków, fanatyków narodowości, którzy „muszą iść naprzód, tworzyć, organizować wedle swego typu wszystko, co jest zdolne ulec naszemu wpływowi”. Drogowskazem dla polskiego patryjoty ma być w tej szkole odrębna, swoista *e t y k a n a r o d o w a*, która niezawsze może liczyć się z etykami innemi, czy to będzie etyka indywidualna, czy etyka chrześcijańska, altruistyczna i t. d.

Jeśli Roman Dmowski w „Myślach nowoczesnego Polaka” (wielokrotnie wydawanych) dał jakby manifest i kanon polityczno-wychowawczy narodowej demokracji, to dalszem rozwinięciem i „*j a k b y p o g ł ę b i e n i e m f i l o z o f i c z n e m n o w e g o ś w i a t o p o g l ą d u*” miała być niewielka książeczka *Z y g m u n t a B a l i c k i e g o* „*E g o i z m n a r o d o w y w o b e c e t y k i*”, obmyślana i wydana równocześnie.

Autor rozróżnia dwa rodzaje etyki; jeden z nich nazywa etyką *i d e a ł u*, osobistą, indywidualistyczną, zmysłową i dogmatyczną, drugi etyką *i d e i z b i o r o w e j*, społeczną, samowiedną i autonomiczną. Krytykując etykę ideału, jako względną zawsze i niewystarczającą, przeciwstawia jej Balicki z całą świadomością etykę *i d e i* czyli społeczną, którą określa w sposób następujący: „*Z a s a d ą j e j p r z e w o d n i ą j e s t r e a l n e d o b r o k o n k r e t n e g o ś p o ł e c z e ń s t w a*, do którego dana jednostka należy. Nakazem dla tej jednostki będzie stworzenie z siebie jednolitego i harmonijnego typu, odpowiadającego jej własnej indywidualności (*e g o i z m s a m o w i e d n y*), dalej — przywiązanie tej indywidualności do właściwych jej kół, sfer, grup i społeczeństwa całego (*a l t r u i z m s a m o w i e d n y*), nakoniec — zlanie się jej duchowe ze swem społeczeństwem i przyjęcie jego dobra, pragnień i celów za swoje (*e g o i z m n a r o d o w y*)”. Etyka społeczna troszczy się o to, aby — przez podniesienie się jednostek — prze-

dewszystkiem o g ó ł osiągnął poziom moralności niezbędny do prawidłowego układu stosunków „społecznych”. Różnice między etyką ideałów (a więc i etyką chrześcijańską) a etyką idei są ogromne. Gdy etyka pierwsza jest etyką umysłów, oderwanych od przyrodzonego środowiska, to etyka idei „wprowadza harmonję w tętniące życiem i walką społeczeństwo, a jego d u s z a jest celem ostatecznym wszelkich wysiłków moralnych jednostki”. To też przykazania tej nowej etyki niezawsze mogą się zgadzać z dekalogiem lub wskazaniem etyki ideałów wogóle; przeciwnie są one elastyczne, giętkie, zależne od wymagań autorytetu najwyższego, t. j. dobra narodu w danym momencie.

Etyka idei znajduje najpełniejsze swoje ujście w e g o i z m i e n a r o d o w y m. W zgrabnych przeskokach logicznych starał się dowieść Balicki, że nie wystarcza tylko altruizm wobec własnego narodu; że altruizm narodowy „pozbawiony drugiego swego pierwiastku, zespolenia się z indywidualnością narodu, z jego egoizmem” nie jest patriotyzmem; że prawdziwy patriotyzm — to dopiero kombinacja altruizmu wobec narodu z egoizmem i t. d.

Cóż to jednak jest ów „egoizm narodowy”? Sformułował pojęcie jego właściwie już Dmowski. Egoizm narodowy — to kierowanie się we wszystkim i każdej chwili jedynie względem n a i n t e r e s n a r o d o w y. Polacy byli — zdaniem Balickiego — długo narodem, mającym niesłychanie słabe poczucie egoizmu narodowego, a nasza opinja w sprawach polityki narodowej bałamucona była świadomie „przez wynarodowioną etykę humanitarnego idealizmu”. A tymczasem: „Prawo do bytu niepodległego przysługuje tylko narodom o silnej indywidualności, umięjącym o ten byt walczyć i zwyciężać, zdolnym przeciwstawić się sile, mścić krzywdy doznane i zapewnić sobie przewagę sprawiedliwości”.

Ideał nowego człowieka polskiego (tego „egoisty narodowego”) wystawiał

sobie Balicki najlepiej w kształcie ż o ł n i e r z a - o b y w a t e l a. Miały się w tym żołnierzu-obywatelu odrodzić dawne rycerskie instynkty narodu polskiego. Bo żołnierz-obywatel to nie to samo, co żołnierz militaryzmu. „Pierwszy służy ojczyźnie i sztandar jego jest ideą zarazem, drugi służy władzy, a sztandar, pod którym walczy, jej tylko jest symbolem; pierwszy ginie dla sprawy, którą ukochał i za swoją uważa, drugi — z rozkazu, w imię posłuszeństwa i musu...”

A cnoty żołnierskie inne, prócz tej wierności? Z d r o w i e i s i ł a f i z y c z n a, bo one dają odwagę, rzutkość, energję i spokój wewnętrzny, panujący nad przeciwnościami. I dalej: „solidarne działanie zbiorowe, punktualność, sprawność wykonania, bezwzględna obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności za czyn najdrobniejszy, karność nakoniec, która... na poczuciu obowiązku polega”. A więc cnoty żołnierskie w rozumieniu już zupełnie nowoczesnem.

Wysuwając ten postulat wychowywania ż o ł n i e r z a - o b y w a t e l a, akcentował Z. Balicki (w przeciwieństwie pewnem do Dmowskiego), że nie idzie tutaj o jakąś „przeróbkę” czy zmianę charakteru i natury Polaka, ale o p o w r ó t do najbardziej własnych, najlepszych naszych tradycyj. Nie kwie ty stę też upatrywał w dawnym szlachcicu, lecz żołnierza; przypominał Kościuszkę, Legjony, żołnierzy-obywateli Królestwa Kongresowego; wskazywał na tradycję emigracji łączenia obywatelskości z żołnierstwem: jak to Mickiewicz napisał na grobowcu Stefana Garczyńskiego te trzy słowa: *Miles—Vates—Exul* (Żołnierz — Poeta — Wygnaniec). „Żołnierz jest n a j l e p s z y m p o l i t y k i e m w narodzie, któremu wypowiedziano walkę na śmierć i życie i który tylko walką ciągłą i wytrwałą ostać się może”.

Czyż jednak, roztaczając sugestywny dla czytelnika obraz tego wychowania ż o ł n i e r s k i e g o, miał autor „Egoizmu” na myśli tworzenie ja-

kiegoś przyszłego wojska polskiego, kadrow armji narodowej do walki o niepodległe państwo? Jak często u teoretyków „wychowania narodowego”, sprawa ta jest i u Balickiego niewyraźna, jakby zamglona, przykryta barwnym kobiercem retoryki. Pozytywnie rzecz biorąc, myślał Balicki o żołnierzu-obywatelu w stanie cywilnym, o działaczu roboty narodowej bez broni. Wychowanie żołnierskie rozpoczynać należy od dzieciństwa. Dom rodzinny dźwiga tu na sobie największą odpowiedzialność. Ojcowie i matki powinni zupełnie zmienić dotychczasowe metody wychowawcze: hartować charaktery dzieci, zaprawiać je do twardej służby obowiązku, uczyć poświęcenia dla wielkiego celu. Reszty dokona życie publiczno-polityczne, bo w ogniu tego życia najlepiej wyrabia się człowiek i obywatel.

„Nowoczesny Polak” Dmowskiego i „żołnierz-obywatel” (a egoista narodowy) Balickiego stanowią dwa najcharakterystyczniejsze „*specula educationis*” (zwierciadła wychowania), „*specula hominis Polonici*”, jakie kierunek narodo-demokratyczny postawił przed oblicze inteligencji polskiej początków XX wieku, każąc jej w nich się przeglądać. Cieniem swoim przysłoniły one trzecie „zwierciadło człowieka polskiego”, które skonstruował nie tak dawno jeszcze idealny realista narodowy, Szczepanowski.

Jest rzeczą wiadomą, z jak silną krytyką i oporem spotkała się współcześnie nowa teoria wychowania polskiego, przedstawiona przez narodową demokrację. Niemniej faktem jest, że teorie polityczno-wychowawcze narodowej demokracji wywarły nie zwykły silny wpływ na wielki odłam ówczesnego społeczeństwa polskiego i wprost wytworzyły pewną tradycję wychowawczą na długie lata. W oparciu o wymienione książki urosła ideologia wychowawcza narodowej demokracji — t. zw. ideologia narodowa — która miała w następnych dziesiątkach lat ulec niejednej jeszcze mo-

dyfikacji, ale w zasadniczym zrębie swoim wykazała żywotność i agresywną ekspansywność również po powstaniu odrodzonego państwa naszego.

17. Gloryfikacja pracy w dziełach Stanisława Brzozowskiego. Brzozowski oddział na współczesnych jak humanna i sta, w nowoczesnym tego terminu znaczeniu. Świat — wedle niego — nie jest czemś gotowym, zamkniętym. Jest czemś, co się ustawicznie czyni. „Ludzkość zaś jest ośrodkiem twórczym świata; jej czyny, naprawdę swobodne, przekształcają, bogacą rzeczywistość”. Istotą bytu jest więc tworzenie, twórczość, a udział w niej to nasza wartość. Życie powinno być i może być „twórczą mocą, twórczą tęsknotą i twórczym musuem, i twórczą swobodą”.

W wyobraźni Brzozowskiego rysuje się jako nowy typ człowieka człowieka czynu, a ten czyn ludzki, przekształcający świat i przygotowujący nową kulturę ludzkości, to nic innego tylko praca. Jedynie pracą wyrąbuje sobie człowiek władcze stanowisko wobec przyrody, grożące mu zniszczeniem, tylko przez dłoń pracującą, przez siłę muskułów naszych umniejsza się moc tajemniczego żywiołu, chaosu, nocy, istniejących groźnie poza nami.

Praca ta jest zrazu dla Brzozowskiego przede wszystkim pracą fizyczną, trudem i wysiłkiem „przekształcającym pewną część rzeczywistości w sposób odpowiadający naszej woli”; „wysiłek umysłowy może się stać pracą jedynie przez związek swój z pracą fizyczną i wpływ swój na nią”. Później pojęcie pracy ulega pewnemu rozszerzeniu, oznaczając wszelki twórczy, swobodny wysiłek człowieka, wszelką formę twórczego działania, budującego cywilizację przeszłości.

Praca, idealizowana przez Brzozowskiego, nie ma jednak nic wspólnego z biblijnym trudem w pocie czoła, który jest przekleństwem ludzkości, ani z pracą jako wartością czysto ekonomiczną. Dla

Brzozowskiego praca to walka, dająca człowiekowi poczucie jego twórczej wartości, upojenie, szczęście; jest w niej coś bohaterskiego, heroicznego. Musi być jednak swobodna, bezinteresowna, poprostu jako praca dla pracy, jako jedyne samopotwierdzenie wolnej indywidualności ludzkiej. Ideałem Brzozowskiego jest człowiek swobodny przyszłości, a rozumie on przez to określenie człowieka, który będzie umiał pracować samoistnie, bez reglamentacji, i żyć płciowo tak, aby z miłości ludzkiej rodziły się najzdrowsze, najszcześliwsze pokolenia.

Gdzież jednak należy szukać awangardy tej idei pracy twórczej, tego wychowania do pracy? Patrząc na współczesne sobie społeczeństwo polskie, rezygnował zupełnie Brzozowski z roli inteligencji. Przyszłą kulturę pracy, kulturę wolnego, czynnego człowieka, tworzyć będzie tylko robotnik, inteligentny proletariusz polski. Brzozowski był socjalistą — ale socjalizm jego miał zawsze swój szczególny charakter. Naprzód — podobnie jak u Limanowskiego czy Piłsudskiego — socjalizm nie był nigdy dla niego zaprzeczeniem narodowości, był on „tylko wiarą, że dziś jedynie proletarijat, a nie warstwy szlachecko-mieszczańskie, są twórczą siłą narodu”. Powtóre — i co najważniejsze — Brzozowskiego nie interesowały różne problemy, wysunięte przez socjalizm; mało rozprawiał o walce klas, własności prywatnej, kapitale, dyktaturze proletariatu i t. d. Dla niego socjalizm — to zagadnienie nowej kultury i wychowania, to teren, na którym jego idea pracy mogła najłatwiej się przyjąć i rozbudować.

Nie to jest też u niego najistotniejsze, z jaką doktryną polityczno - społeczną wiąże w danej chwili swoją zasadniczą ideę: kult pracy. Kiedy później odstrychnie się od socjalizmu i stanie na gruncie ściśle narodowym — idea naczelna zostanie ta sama, wypełni się

tylko, wzbogaci, nabierze nowych barw. Przyjąwszy wiarę w ojczyznę jako najgłębszą rzeczywistość, stwierdziwszy w sobie, że „zwycięskie ciało narodu jest jedyną prawdą naszego ducha”, przeszczepił Brzozowski na ten nowy grunt swoją ideę tworzenia i pracy. Z połączenia idei pracy z ideą narodu, z pogodzenia ich ze sobą, powstała ideologia, którą nazwano nacjonalizmem proletariackim Stanisława Brzozowskiego.

Warto wspomnieć jeszcze o stosunku Brzozowskiego do polskich tradycji wychowawczo-narodowych. Przeciwwiał się on silnie ślepemu, sentymentalnemu tradycjonalizmowi, piastowanemu przez polską inteligencję. Tylko w idei pracy polskiej, zmagającej się ze światem, tworzącej zwycięsko nowe formy, widział zadatki potężnej, nowej polskiej tradycji. Wytworzy ją polska klasa robotnicza — a wtedy potrafi ona również wydobyć z dawnych polskich tradycji „wszystko to, co w nich było pozytywne, twórcze”.

Związek Brzozowskiego z dawną tradycją polską był bardzo żywy; tkwił on niewątpliwie również u fundamentów tej drogi, pełnej bólów i wstrząsów, która poprowadziła go u kresu życia ku katolicyzmowi, ku Kościołowi, czyniąc go jednym z najgłębszych katolickich myślicieli w Polsce.

Rzucił Stanisław Brzozowski — jako wychowawca — w świat polski wiele myśli niepospolitych, nowych, własnych. Od jego słów, rzucanych ważko i z mocą działania, tworzyły się wielkie koła na fałach polskiego życia, a rozbieg tych kręgów dotąd jeszcze nie ustał. Jedno atoli było w całym dziele myślowym Brzozowskiego najcenniejsze: to jego kult pracy.

18. Wpływ literatury na polskie idee wychowawcze na przełomie dwóch wieków. W poprzednich rozpatrywaniach zwracaliśmy uwagę na znaczenie, jakie dla rozwoju polskich tradycji wy-

chowawczych miała wielka literatura nasza doby emigracyjnej. Ten wpływ literatury, szczególnie t. zw. literatury pięknej, a więc mającej najszersze rzesze odbiorców, nie ustał również w ostatnich dziesiątkach XIX w. czy w przedwojennym okresie naszego stulecia. Prym w tem oddziaływaniu dzierżyli dalej wielcy poeci romantyczni, przedewszystkiem „trójca wieszczów”. Z drugiej strony wiadomo, jaką rolę odegrała „Rota” Konopnickiej, czy jej utwory społeczne i ludowe. Jak pozytywnym miał swoich pisarzy czołowych (Asnyk, Prus, Orzeszkowa), tak samo i kierunek narodowy czy narodowo-ludowy wysuwał np. potężne słowo syna ludu a patrona cierpiącej ludzkości, Jana Kasprówicza.

Dla przykładowego uwydatnienia wpływu wychowawczego literatury pięknej wybieramy trzech pisarzy, których popularność wśród czytającego społeczeństwa polskiego w omawianym okresie była niewątpliwie największa — a zatem i działanie najpewniejsze. Mamy na myśli: Sienkiewicza, Wyspiańskiego i Żeromskiego.

Sienkiewicz był przez całe dziesiątki lat, na przełomie dwóch stuleci, najpoczytniejszym w Polsce polskim autorem; był przedewszystkiem pisarzem młodzieży polskiej; jego „Trylogja” bywała zasadniczo pierwszą książką, którą młodzież (inteligentka, rzemieślnicza, nawet chłopska) pochłaniała z wypiekami na twarzy. Na czem polegało wychowanie w czynie i działaniu Sienkiewicza na młodzież? Zarzucano autorowi „Ogniem i mieczem” i „Krzyżaków”, że mógł wsączać w umysły niedojrzałe nienawiść narodowościową, że był ekskluzywnym społecznie, jedynie szlachtę ubierając w promienie bohaterstwa i t. d. Ależ młodzież nasza nie tego uczyła się od Sienkiewicza.

Sienkiewicz dawał jej natomiast co następuje: 1) przynosił odczucie historycznej wielkości naszego narodu i daw-

nego państwa polskiego, 2) krzewił kult rycerstwa i rycerskości w niezwykle wprost skali, i to rycerstwa opartego nie tylko na walorach fizyczno-wojskowych, ale i moralnych. Wywoływał ustawicznie na oczach tysięcy młodzieży polskiej wizję wojska polskiego, która nie dała się już zapomnieć, 3) budził leżący głęboko w tradycji polskiej instynkt bohaterski, ducha heroicznego, 4) krzepił ducha, t. zn. pokazywał że nigdy go tracić nie należy i że niema położenia tak złego, z któregoby naród, wzmógłszy się w sobie, nie mógł wyjść zwycięsko, 5) uwydatniał wielokrotnie, w sposób popularny, wielkie rysy dziejowej misji Polski, dawał jakby myślową i uczuciową projekcję tych wartości w przyszłość, wytwarzał jakby nastrój żołnierskiej żądz i niecierpliwości.

Jeśli powieści Sienkiewicza oddziaływały wychowawczo w duchu narodowo-rycerskim na najszersze poprostu warstwy społeczeństwa polskiego, jeśli niewątpliwą prawdą jest, że polski duch legjonowy i żołnierski wykarmiony został w znacznej mierze na lekturze sienkiewiczowskiej, a „co drugi legjonista miał Trylogję w tornistrze” i wypraktykował czynnie umiejętności rycerskie Kmiciców i Wołodyjowskich, to z wpływem dwóch innych, wyżej wymienionych wielkich pisarzy, sprawa przedstawia się inaczej.

Zarówno Żeromski jak i Wyspiański nie mogli — już choćby ze względu na sam rodzaj swej sztuki pisarskiej — trafić do wielkich rzesz.

Wpływ Wyspiańskiego był jednak bardzo silny. Autor „Kazimierza Wielkiego”, „Wesela” i „Wyzwolenia”, chociaż równie „trudny” jak Brzozowski, działał potężnie na szerokie sfery inteligencji, na młodzież przedewszystkiem przez książkę, przez jej komentatorów, najwięcej chyba przez

teatr, przez widowiskową, uroczną potęgę swoich dramatów i tragedyj.

Jeśli Sienkiewicz w powieściach swoich apoteozował ducha rycerskiego dawnej Polski, to z dzieł i teatru Stanisława Wyspiańskiego szedł ku czytelnikom i widzom nieprzeparty urok osobowości herosów, dążących do wielkości, nacechowanych niezwykłą siłą, obdarzonych jakąś nietzscheańską wolą mocy. Wszystkiemu bowiem, co w narodzie słabe i łekliwe, spętane bezruchem przyzwyczajęń, wygod, optymizmu — przeciwstawiał poeta krakowski dążenie do wyzwalającego człowieka czynu, do siły, do ukochania życia, mimo jego tragiczności i walk uciążliwych, śmiercią pieczętowanych; wszakże ze śmierci rodzi się nowe, wzmożone życie.

W imię tej mocy, którą pragnął dać narodowi, toczył poeta — we wszystkich etapach swojej twórczości — walkę na śmierć i życie ze wszystkim, co było „martwicą — chochole” Polski. Walczył z urzeczaniem Polaków przez historję. Przeszłość o tyle jest wartościowa, o ile służy wychowaniu i kształceniu potęgi człowieka, a nie jej osłabianiu. Zabójcze jest dla narodu i jego „woli mocy” szukanie w przeszłości tylko wad, win, samooskarżeń — jak to czyniła „szkoła krakowska” — ale fatalne jest równocześnie to jakież wieczne mierzenie terażniejszości i jej zadań wedle rzekomo idealnych, uświęconych miar przeszłości.

Jeszcze zaciętszy bój wiódł poeta z romantyzmem i mesjanizmem. Przeprowadzając bezwzględny osąd społeczeństwa ówczesnego w tragicznej szopce „Wesela”, rozprawiał się w tym dramacie również z poezją romantyczną i jej córką nieodrodną, poezją „Młodej Polski”, usypiającą naród i zakłamującą w bezwładzie jego duszę. Ostateczną rozprawa z romantyzmem, usymbolizowanym w „Genjusz”, rozegrała się w „Wyzwo-

leniu”. Romantyzm zabijał — zdaniem Wyspiańskiego — polskie dusze, bo ukazując Polakowi niedosiężne ideowe szczyty, uczył go lekceważenia codzienności i pozytywnej pracy codziennej. Romantyzm łudził społeczeństwo cudownymi mirażami misji, pokuty, odkupienia, wybraństwa, a odciągał od zbrojnego, wyzwalającego czynu. Konrad wyklina, przepędza, niszczy Poezję, Romantyzm, Mesjanizm, na miejsce jego stawia ideę pracy, czynu, walki (zob. rozprawę Latawca).

Wyspiański, zwalczający majaki historyzmu, tradycji, romantyzmu, poezji uwodzicielskiej, feruje ciężkie wyroki nad swoją współczesnością. W „Weselu” — oto słowa badacza jego ideologii — „wykazuje całkowity upadek i dekadencję inteligencji polskiej. Zdrowe i silne wobec inteligencji są masy ludowe i one jednak poczynają się rozkładać, ulegając panującej w narodzie kostjumowości i sybarytyzmowi wędzącego, dekadencckiego życia”.

Nietylko jednak sąd i krytyka bezlitosna polskiej martwoty i zakłamania, polskich stronnictw i poglądów i światopoglądu została dokonana przez wielkiego poetę-wychowawcę. To było tylko uprzątnięcie dróg pod pochód idei, która powinna porwać naród cały.

Siłę, moc pragnął Wyspiański dać swemu narodowi. Przygotowywać chciał realnie czyn niedaleki. Polski pragnął prawdziwej, cielesnej, a nie urojonej; państwa polskiego chciał i widział je proroczo w bliskiej przyszłości.

Był pierwszym poetą polskim, który po dziesiątkach lat miał odwagę w państwie zaborczem mówić publicznie o wskrzeszeniu konkretnego państwa polskiego. Przygotowywać pragnął nowych ludzi, nowego polskiego człowieka dla tego państwa; konkretnie myślał o wychowywaniu takiego człowieka, o urządzeniu tego państwa.

Wyzwolenie Polski upatrywał Wyspiański w wielkiej rewolucji społecznej, w ruchu wielkich mas; przeczuwał, że przez krew i ogień wstanie do życia dusze wolne i wolne państwo polskie. Z dzieł jego wionął wielki dech wiary w ruch socjalny i ludowy, który przyniesie oczyszczenie narodu z wszystkiego, co złe i spróchniałe, i przygotuje nową erę: szczęśliwą, słoneczną wiosną chrystusowo-apolliniąską Polski.

To, czem działał wychowawczo najsilniej, to była ta niezwykła sugestia oczekiwania wielkich wypadków, zbliżania się godziny wyzwolenia Polski, gotowania się do zbrojnego czynu — sugestia, którą wywierał na rzesze. Wyspiański chciał wyrąbywać wolność Polski z araz, przyspieszał rytm serc, nawoływał, nie pozwalał spocząć ani na chwilę. Był, jak ta jego Pallas z „Nocy listopadowej”, wzywająca: „Niech płoną grody i miasta! Do broni, do broni, do broni!” Takie przynajmniej było działanie teatru Wyspiańskiego na ówczesną młodzież.

Wreszcie trzeci z pisarzy wymienionych: Stefan Żeromski, ten, którego nazwano *cor cordium* Polski. Wielki autor „Popiołów” i „Wiatru od morza” był przez 30 zgórą lat jednym z najpoczytniejszych w Polsce autorów; jego powieści, dramaty, utwory publicystyczno-społeczne przenikały w szerokie masy czytającej inteligencji i sfer pracujących, wywierając wpływ niezwykle silny. Uderzały o niego fale uwielbienia i fale potępienia. Dla jednych lektura jego książek była największą radością, dla innych męką. Zarzucano mu przede wszystkim „rozrywanie i jątżenie ran” narodowych, ten „beznadziejny tragizm”, który — zdaniem wielu — Żeromski rozwlekał nad Polską, nie ukazując żadnej nadziei, żadnych światła. Inni potępiali znowu jego radykalizm społeczny, zwalczanie religii i Kościoła i t. d.

Nie ulega wątpliwości, że lektura utworów Żeromskiego niezawsze i nie na wszystkich miała wpływ dodatni. Ale zauważyć przytem należy, że inne wysokiej miary wartości wychowawcze Żeromskiego przeciwstawiły się zwycięsko tamtym „ujemnym”.

Na czem polegał jego wpływ na urabianie się duszy młodych pokoleń przed odrodzeniem Polski, a całego społeczeństwa w Polsce nowej?

1) Żeromski każdej chwili i w każdym swem dziele pełen był Polski i tę Polskę stawiał przed oblicze swoim rodakom. Tą polskością żywą ogarniał Żeromski dusze czytelników, rozjątrzał je tą polskością, boleśnie spajał z nią każdego Polaka na związek nierozzerwalny.

2) W długich latach popowstaniowej prostracji a potem wśród niepewności narodowego życia i manowców koncepcyj politycznych przypominał narodowi niewolę, wszystkie etapy tragedji i męki polskiej, mogiły i szubienice, wzywając do czynu i walki. Nie zostawiał atoli Żeromski narodowi tylko beznadziei — jak nieraz twierdzono. Wskazywał wartość sumienia, cierpienia, spełniania obowiązku wobec Sprawy, powoływał do czynu.

3) Budził — podobnie jak Wyspiański — heroizm polski, a chciał temu bohaterstwu nadać rozpiętość szeroką. Ukazywał bohaterów w „ludziach małych”, „szarych”, pracownikach społecznych, to znowu zarysowywał wielkie kontury „ludzi mocnych”, bohaterów-wodzów, mogących odrodzić społeczeństwo, pociągnąć za sobą. Wiecznie, nieustrudzenie ten instykt bohaterski krzesał.

4) Istotą bohaterstwa była — wedle nauki Żeromskiego — walka obowiązku z pełnią życia, z „rodą życia”, ciągnącą człowieka nieodparcie ku sobie. To też u żadnego może nowszego polskiego pisarza niema tylu budujących przykładów bohaterstwa, które dla obowiązku wobec idei poświę-

ca szczęście osobiste. Nauczał religii poświęcenia tak samo, jak nauczał miłości dla wszystkiego, szacunku dla człowieka, lęku przed wyrządzeniem krzywdy i bólu; płonął w nim najwyższy humanitaryzm.

5) W poglądach swoich społecznych uczył rodaków **p r a w d z i w e g o d e m o k r a t y z m u**. Chociaż uznawał doniosłą rolę krwi i kultury szlacheckiej w walce o Polskę, należał — podobnie jak Brzozowski i Wyspiański — do tych, którzy wyrąbywali wśród społeczeństwa prawa **p o l s k i e m u ś w i a t u p r a c y**, robotnikowi, rzemieślnikowi, bezrolnemu chłopu, nędzarczywi polskiemu.

6) Był jednym z tych, którzy gotowali bezpośrednio przyjscie **n i e p o d l e g ł o ś c i p o l s k i e g o c z y n u**. W bojownikach rewolucji 1905 roku widział już **ż o ł n i e r z y** powstającej Polski, początek wojska polskiego. W twórczości Żeromskiego z lat przedwojennych nawiązana już była najściślejsza, bezpośrednia łączność z pierwszymi liniami tworzącego się polskiego wojska.

7) Wreszcie znaczenie Żeromskiego jako **p a ń s t w o w c a**, co dotyczy naszych tradycji wychowawczych już na ich ostatnim odcinku. Cała działalność wielkiego pisarza przed odrodzeniem Polski tchnęła pragnieniem i oczekiwaniami państwa. W wolnej Polsce stał się Żeromski jednym z najgłębszych myślicieli o państwie; próbował organizować w pismach swoich jego kształty społeczne i kulturalne, myśli jego i projekty należą jednak jeszcze do przyszłości. „Wiatr od morza”, który nazwano trafnie drugim powrotem Polski do morza, owiał społeczeństwo wolnej Polski potężnym tchnieniem bezkresu i swobody, zbudził w niem uśpiony instynkt morski, przyniósł najgłębsze tego instynktu uzasadnienie.

Stefan Żeromski — człowiek o „ser-su nienasyconem” — był jednym z najdzielniejszych, niestrudzonych nauczy-

cieli swego narodu. Drogą myśli i uczucia prowadził go od niewoli do wolności.

Drogą czynu — miał pójść z narodem inny wychowawca.

19. Józef Piłsudski jako wychowawca na drodze do niepodległości.

Wśród polskich działaczy-ideologów i wychowawców człowieka polskiego Józef Piłsudski zajmuje stanowisko zupełnie wyjątkowe. Przyzna mu to kiedyś historia, wolna od jakichkolwiek sugestii uczuciowych i wpływów terażniejszości. Piłsudski był bowiem tym, który jako wychowawca Polaka i społeczeństwa polskiego, przeprowadził Polskę od podległości do niepodległości, od bytu niewolnego pod zaborami do odrodzonego państwa. Wychowując i kształtując człowieka polskiego, przeszedł z nim przez straszliwy most uwieszony nad piekłem wojny światowej i naszych narodowych zmaganiań; przeszedłszy — kształtował tego Polaka dalej, w ciągu wielu lat, i zostawił mu swój testament wychowawczy.

W czasie swojej działalności przedwojennej i wojennej był Piłsudski przede wszystkim **w y c h o w a w c ą s p o ł e c z e ń s t w a p o l s k i e g o d o n i e p o d l e g ł o ś c i**, oraz **w y c h o w a w c ą ż o ł n i e r z a p o l s k i e g o** w najrealniejszym tego terminu znaczeniu.

Mniej więcej do 1910 r. praca Piłsudskiego związana była ściśle z Polską Partją Socjalistyczną, której ideologię wychowawczą przedstawiłmy poprzednio. Zaakcentować jednak należy odrazu z całym naciskiem, że Piłsudski - socjalista jest zawsze w pierwszym rzędzie **p o l s k i m p a t r j o t ą - n i e p o d l e g ł o ś c i o w c e m**, który sprawę wyzwolenia warstw robotniczych łączył nierozdzielnie ze sprawą wyswobodzenia własnego narodu i odbudowania wolnego, niepodległego państwa.

Okres pracy Józefa Piłsudskiego w P. P. S. to okres **w y c h o w y w a n i a p o l s k i e g o r o b o t n i k a d l a P o l s k i**, do **c z y n u n i e p o d l e g ł o**

ściowego. Mimo patryotycznego charakteru samej P. P. S. (od 1893 r.) i tylu działaczy socjalistycznych, nikt tego przed Piłsudskim nie czynił na taką miarę. I nikt tego nie wykonał z takim rezultatem. Stał się w propagandzie P. P. S. prawdziwym Katonem dla Kartaginy-caratu. Uporczywie, bez ustannie, z podziwu godną konsekwencją, w każdym dosłownie artykule, rozprawie, odezwie, ulotce dawał jeden stały wydzwięk, jedno zakończenie wzywające: musicie obalić carat, musicie odbudować Polskę niepodległą.

On, żołnierz najczystszej rasy i krwi, widzi w polskim socjaliście-niepodległościowcu przede wszystkim żołnierza. Związek z ideami Demokracji Emigracyjnej, z Mickiewiczem-rewolucjonistą, z powstańcami walk ostatnich jest niezwykle żywy. Uważa Piłsudski socjalistów polskich za tych, co jedynie zdołali „w pewnym stopniu ziścić marzenia demokratów przedpowstańowych, związać w świadomości ludu pracującego niepodległość Polski z myślą o poprawie własnego bytu”. Uczy swoich towarzyszy szeregu cnót żołnierskich: poczucia godności własnej i czulego honoru rycerskiego (nie dać się poniżyć wrogom!), hartu ducha, odwagi bohater-skiej, wyplenienia z dusz strachu wielk-okiego, wreszcie tej wiary w siebie, w pewność wielkiej sprawy, która jest pierwszym atrybutem żołnierskim.

Jeszcze silniej uwydatniła się rola Piłsudskiego jako wychowawcy robotnika polskiego w przełomowych latach wojny rosyjsko-japońskiej i rewolucji w Królestwie 1905 roku. Stał się głównym twórcą Organizacji Bojowej P. P. S., walczył tragicznie o jej uniezależnienie od względów partyjnych, pragnął widzieć w niej kadry formacji bojowej. W szkołach bojowych przetwarzał lu-

dzi, uczył ich karności i umiejętności narzucania sobie nakazów, panowania nad sobą, hartu woli. Chciał im wszczepić tę samodzielność, umiejętność polegania na sobie samym, której zawsze wymagał od żołnierza.

Józef Piłsudski — to w całym życiu swym przedewszystkiem żołnierz-rycerz; nic tego głównego rysu jego osobowości nie potrafiło nigdy zatrzeć ni zbekształcić.

Po pracy propagandowo-wychowawczej w P. P. S., po pracy wychowawczo-wojskowej w Organizacji Bojowej, nastąpił trzeci etap działalności wychowawczej: okres „Związku Walki Czynnej” i „Związków Strzeleckich”. Szło już teraz o tworzenie zawiązków prawdziwego wojska polskiego bez względu na dalszy stosunek do P. P. S., czy do innych stronnictw niepodległościowych. Piłsudski stanął wreszcie u fundamentów swych wieloletnich marzeń, nieporzuconych nigdy ani na chwilę. Socjalistyczne metody walki zostały przewzyciężone; na arenę wystąpiła potężna wola, napięta jak łuk ku jednemu celowi: tchnąć w społeczeństwo polskie wolę czynu, przygotować realne, cielesne wojsko, rozpocząć jak najrychlejszą walkę.

Wychowuje przyszłego żołnierza polskiego jako jego dowódcę, jako wykładowca na Wyższych Kursach Oficerskich, jako jego moralny, odpowiedzialny kształciciel. Precyzuje teraz w obliczu wielkiego celu coraz bardziej swoje postulaty względem przyszłego żołnierza Polski: 1) trzeba się wyzbyć „cywilizmu”, a rozwijać w sobie ducha żołnierskiego, poczucie żołnierskie, 2) trzeba mieć głęboką wiarę w siebie jako w żołnierza i w powodzenie swego oręża, 3) trzeba wyrobić w sobie uczuciowe, namiętne dążenie do zwycięstwa, 4) najistotniejszą cechą żołnierza jest spokój i równowaga w pracy, bez względu na przeciwności, a zalety te płyną z poczucia obowiązku, panowania nad

sobą, karność, hartu, 5) trzeba być „rozporządzalnym”, t. j. każdej chwili umieć siebie oddać do dyspozycji sprawie i t. d. A wszystkie te cnoty szczegółowe mieszczą się w jednej cnotie jakby kardynalnej: „Trzeba mieć tę otwartość i szczerść, ażeby od siebie i wszystkich innych wymagać ulepszenia duszy i uduki jej, tak aby była zdalna jako materiał do zwycięskiej rewolucji”. Przypominają się mimowoli słowa Mickiewicza z „Książ Pielgrzymstwa”: „O ile polepszyście dusze wasze...” Mimo całego realizmu Piłsudskiego, morale żołnierza sprawy polskiej było tutaj takie samo jak u Mickiewicza, na miarę wysoką.

Wreszcie wychowanie społeczeństwa. Bo Piłsudski, gotując nowe powstanie czy rewolucję polską, obliczając jej możliwości i szanse na zimno, niemal cyfrowo, a nie romantycznie jak „ojcowie nasi”, musiał myśleć o budzeniu ducha niepodległościowego w całym narodzi, który miał zapełnić kiedyś jego strzeleckie kadry. Oddziaływał w tym kierunku różnymi sposobami: wykładami dla szerszych sfer, inspiracjami i dyskusjami, inicjowaniem propagandowych artykułów, broszur, książek na rzecz walki czynnej.

Wyrzucał społeczeństwu swemu jego niespotykany gdzieindziej cywilizm, zakłamanie chlubienie się dawnymi tradycjami rycerskimi (Sobieski, Kościuszko, Legjony) — bez jakiegokolwiek ich kontynuacji. „Pół stulecia pokoju, brak własnej armji, teoria pracy organicznej, oryginalny anarchizm groszorbów, odrzucający konieczność formy państwowej dla narodu, uczyniło z nas społeczeństwo najbardziej pokojowo usposobione na świecie. Jesteśmy ideałem pacyfistów!” Dzięki Piłsudskiemu społeczeństwo nasze — chociaż w niewielkich z początku grupach — zaczynało, po raz pierwszy od 1863 r., myśleć o czynie orężnym i o wojsku polskiem naprawdę realnie; odbudowało w sobie ducha

wojskowego, odmiennego od militarystyki państw zaborczych, zgodnego z najpiękniejszymi tradycjami polskich walk wolnościowych dwóch ostatnich stuleci.

Przyszedł wybuch wojny. Marzenia „romantyczne” wielkiego apostoła niepodległości stały się rzeczywistością. Na oczach całego społeczeństwa polskiego dokonany został czyn, którego znaczenie wychowawcze nie da się pod względem swej doniosłości dzisiaj jeszcze ani zważyć ani wymierzyć.

Przemiana mitu o żołnierzu polskim, o polskim czynie orężnym w rzeczywistość, pełną rumieńców życia — oto najgłębszy sens pedagogiczny czynu 6 sierpnia 1914. W duszy Polaka spełniła się w tym momencie przemiana wagi niesłychanej. Co zaś najważniejsze, że był to żołnierz „własnym polskimi siłami stworzony”.

Z chwilą wypowiedzenia wojny polskiej, wymarszu Piłsudskiego, stworzenia Legjonów Polskich rozpoczął się czwartym z rzędu etap wychowawczej pracy późniejszego Marszałka, trwający aż do chwili usamodzielnienia się naszego państwa.

Z natury rzeczy praca ta ograniczała się teraz w przeważnej mierze do dalszego wychowywania żołnierza polskiego. A nie była to — jakby ktoś nieświadomy mógł sądzić — tylko kwestja zaprawy wojskowej, nauka wojaczki, choćby najbardziej nowoczesnej. Dla wodza Legjonów równie ważną, jeśli nie ważniejszą, stała się sprawa wychowania moralnego swoich podkomendnych, wytworzenia nietylko pewnego typu żołnierza polskiego na miarę własnego ideału, ale stworzenia, właśnie w tym żołnierzu-obywatelu i przez niego, pewnego typu Polaka-obywatela w ogóle.

Żołnierz polski jest dla Komendanta nietylko awangardą wojenną Polski, lecz ma być zarazem jej awangardą

m o r a l n ą. Idzie właśnie o to *morale*, o którym Piłsudski tyle mówił Strzelcom swoim przed wojną.

Wódz dumny jest nie tylko z tego, że jego żołnierz z młodego chłopaka urósł w „prysłowiową starą gwardję”, która nie wie, co to bezsława, która może umrzeć ale się nie podda. Oblicza równocześnie i inne *habet* moralne swoich wychowanków, to, co mogło się stać wzorem dla wszystkich. Z dumą podkreśla h a r t i m ę s t w o l e g j o n i s t y, które pozwalają mu trwać niezłomnie na każdym stanowisku, jego r ó w n o w a g ę w e w n ę t r z n ą, w y z b y c i e s i ę w y b u j a ł e g o indywidualizmu, n a d m i a r u i n d y w i d u a l n e j i n i c j a t y w y i szybkiego reagowania na wszystko w swym otoczeniu, a natomiast (co tak często powtarzał) nauczenie się k a r n o ś c i i opanowania, wreszcie o w ą s a m o w y s t a r c z a l n o ś ć i s a m o d z i e l n o ś ć, „poczucie niezależności od obcych i dumy z tego, że się jest pierwszym obowiązkiem wojska polskiego”.

Ze wskazań wychowawczych, odnoszących się do żołnierzy Legionów, można już zbudować pewien zarys tej pedagogiki narodowej, którą Marszałek wypełni dokładną treścią w latach późniejszych.

Wspomniano wyżej, że Józef Piłsudski patrzył już od pierwszych lat swej działalności na przyszłość sprawy polskiej pod kątem widzenia w ł a s n e j p a ń s t w o w o ś c i. Państwo to, kiedy rozpoczął o nie walkę orężną, jawi mu się teraz coraz żywsze, coraz konkretniejsze. Wiarę swoją w to państwo, tęsknotę do jego form zasadniczych przyszczepia w tych, których wychowuje. Odzywa się przede wszystkim tęsknota do r z ą d u w ł a s n e g o. Rząd i wojsko to podstawy bytu państwowego. Naród musi odczuć głęboko p o t r z e b ę a r m j i. Trzeba popularyzować w Polsce ideę wojskową, ducha militarnego i nie komu innemu, lecz Polakom sa-

mym dać inicjatywę samodzielną w tworzeniu armji.

Z przykrością stwierdzał wogóle Piłsudski w społeczeństwie polkiem b r a k k u l t u r y p a ń s t w o w e j; nazywał kulturę naszą wręcz „apaństwową”. Stąd płynie ta nieporadność i trwożliwość, którą zaobserwował wódz Legionów w momencie, gdy na kawale ziem polskich zaczęto jeszcze podczas wojny tworzyć pierwsze zręby „własnej” państwowości. Pragnął w naród swój wszczepić zrozumienie wagi własnego rządu, własnej armji, własnej szkoły, własnego sądownictwa. Odczuwał również w rodakach „dużo tęsknoty do ładu i porządku, opartego na samym sobie”, do „jakiegoś ustalenia się polskiego”; nie widział natomiast w społeczeństwie tej woli czynu i siły w walce o własne przekonania, której nauczył już swoich żołnierzy.

Przemoc wrogów, więzienie magdeburgskie uniemożliwiły mu na długi czas dalszą pracę nad usunięciem tych przeszkód. Doprowadził naród do wrót wolności, w c h o w a w s z y m u ż o ł n i e r z a, „tę siłę każdego narodu”, z m i e n i w s z y w i e l e w d u s z y s a m e g o s p o ł e c z e ń s t w a.

W dniu 10 listopada 1918 r. przeznaczone mu było wraz z narodem przejść przez te wrota wolności i rozpocząć już nie nowy okres, ale nową e r ę p r a c y i d e o w o - w y c h o w a w c z e j, od której nie miał spocząć do ostatniego tchnienia.

20. Piłsudski jako wychowawca w wolnym państwie polskim.

Piłsudski-wychowawca wolnej Polski jest postacią na wielką miarę t r a g i c z n ą; tragizm ten streszcza się w wielkim załamaniu duchowym, jakie mu los kazał przeżyć.

Zamysły wychowawcze, z którymi stawał pierwszy Naczelnik Państwa u wrót wolności polskiej, zamysły wybudowane na głębokiej wierze w s a m o o d r o d z e n i e s i ę d u s z y n a r o d u przyniosły mu najcięższe rozczarowanie.

Chciał być entuzjastycznym budowniczym nowej rzeczywistości polskiej, wierzył, że tworzyć ją będzie razem z całym swoim narodem, odrodzonym w potokach wolności, jak w potokach słonecznego światła. W niustannem pragnieniu wolności wyrósł, był rycerzem wolności, chciał też pełnię tej wolności zapewnić Polsce. Na prawie chciał oprzeć byt Polski nowej. Pragnął szczerego zdemokratyzowania dawnej Polski szlacheckiej, „chciał poprostu przerzucić Polskę z osiemnastego wieku do dwudziestego”, wykonać w postępie życia narodowego skok przez całe stulecie. Z ogromną wiarą w swój naród, w jego szlachetne instynkty, w te skarby bezcenne, ukryte podobno w głębinach duszy narodowej, o których mówili wielcy romantycy, przystępował Józef Piłsudski do dzieła.

Spotkał go w najbliższym czasie, niemal w pierwszych miesiącach pracy jeden z najokrutniejszych zawodów, jaki przewodnika narodu spotkać może. Wśród wielkiej męki człowieczej, którą zawsze sprawia odciecie życia z wiary utłudnej, musiał Piłsudski podjąć gruntowne przewartościowanie swego pierwotnego, „romantycznego” planu ideowychowawczego. Musiał, jak niegdyś nasi pisarze polityczni (i wychowawcy zarazem) XVI i XVIII wieku, przystąpić do szeroko zakrojonej analizy duszy narodu i charakteru narodu polskiego; musiał, jak ongiś Piotr Skarga, przystąpić do obnażania wad i ran narodu; uświadomić je Polsce i wychłostać jedne, leczyć drugie, wskazując pozytywną drogę poprawy.

Stał się jednym z najpotężniejszych karcicieli zła w społeczeństwie, nie tylko słowem, ale i czynem; jednym z najgłębszych analityków sumienia narodowego a zarazem jednym z tych, co w tragicznym trudzie życia i w walce ze sobą samym wypracowują dla narodu i państwa zasady nowej etyki indywidualnej, społecznej, państwowej. Może dopiero przy-

szłe pokolenia potrafią zdać sobie dokładnie sprawę z tego, ile głębokiego tragizmu było w tym przełomie, jaki zaszedł w umyśle i sumieniu Piłsudskiego w latach 1923—1926, kiedy zrozumiał, że wszystkie wysiłki Konarskiego i Komisji Edukacyjnej, Kołłątajów i Stasziców, wielkiej trójcy romantycznej i najwyższych duchów Emigracji poszły w znacznej mierze na marne; gdy spostrzegł, że stare, rodzime wady dawnej Polski szlacheckiej, przytłumione niewolą, ożyły nanowo w ciepłe i świetle odzyskanej wolności...

W rozpatrywaniu idei wychowawczych Piłsudskiego, wziętych jako całość, należy zwrócić uwagę na momenty następujące: 1) na konstrukcję ideału Polski nowej, którą wielki wódz-wychowawca stworzył sobie i miał przed oczyma, 2) na krytykę wad i niedomagań w społeczności, t. j. zarówno człowieka polskiego, jak i społeczeństwa, które ten człowiek w zwartej masie tworzy, 3) na postulowany przez Piłsudskiego nowy typ Polaka, który ma urzeczywistnić dobro i szczęście ojczyzny.

Czem ma być przedewszystkiem nowa Polska, to wyśnione i wymarzone państwo polskie, które udało się wreszcie odzyskać? Piłsudski rzucił pierwszy w naród myślimocarstwową i starał się o to, aby duszę Polaka podnieść ku jej wspaniałemu łukowi, zawieszonemu nad przyszłością. Ta myśl mocarstwowa o przewodniej roli Polski na Wschodzie połączyła się równocześnie z wielkoduszną, szeroko pomyslaną ideą jagiellońską: sprzężenia z Polską, z jej kulturą narodów szczerpowa i historycznie jej bliskich, w pierwszym rządzie: Rusinów (Ukraińców) i Litwinów. Potężna Polska, potężna materialnie i kulturalnie, przyjaciółka i opiekunka ludów bratnich, z nią sprzężonych, płynąca pewnie w przyszłość jak wspaniały okręt, nie lękający się burz — taki był ideał odrodzonego państwa, które Piłsudski do końca życia chciał budować.

W związku z realizacją tego ideału pozostawał postulat urobienia nowego Polaka-obywatela, współtwórcy tej ojczyzny.

Wiemy, że już przed wojną światową i w czasie jej trwania analizował Piłsudski bacznie społeczeństwo polskie, widział jego wady, szukał naprawy. Źródła większości tych wad dopatrywał się w psychologii niewoli. Zarzucał wtedy rodakom swoim przedewszystkiem niezdolność do czynu, obawę przed czynem, zatrąę ducha żołnierskiego, wojskowego, poczucie zależności od czegoś, co nie jest Polską, poczucie, które nazywał później „konkubinatem z zaborcami”. Jego praca przedwojenna miała właśnie za zadanie wykorzenie nie tych wad, obudzenie w narodzie woli czynu. W tym duchu wychowywał potem żołnierza polskiego w Legionach. W wojsku, w żołnierzu swoim, upatrywał też zawsze Piłsudski jakby zaczyn przyszłego obywatelstwa polskiego, wzór czy prototyp nowego Polaka. Praca żołnierska nie miała się kończyć z ustaniem wojny, konieczną była — wedle niego — dalej, w tym samym stopniu, i w czasie pokoju; cnoty żołnierskie, wyrobione w wojsku, miały świecić przykładem całemu społeczeństwu, przenikać w nie, budzić naśladownictwo.

Jeśli wobec tego kwestję wychowania żołnierza polskiego uważał Piłsudski w zasadzie za załatwioną, to zupełnie inaczej przedstawiała się sprawa wychowania pozostałego społeczeństwa odrodzonej Polski. Znakomity wódz narodu spostrzegł z przerażeniem, że dusza obywateli wolnej już Polski nie potrafiła wydobyć się z więzów długiego, niewolniczego żywota. A tu przyszło teraz nowe życie, realne, tętniące codziennością tysiącem potrzeb i nawoływań; życie to wymagało nowego typu człowieka. Wystąpieniu tego nowego człowieka wolnej Polski stanęła na przeszkodzie wielka gromada polskich wad. Z wszystkimi pokolei rozpoczął walkę zawziętą i nieustępliwą, wszystkie demaskował, docierając do ich

genezy, do samych źródeł zła; na wszystkie jady dawał *antidota*, lekarstwa, przeciwstawiając złu — dobro, wadom — pozytywne cnoty. Z tych cnót czy zalet, które wszczepiał niemordowanie, kształtował się pod twórczymi dłońmi Nauczyciela-Wychowawcy ideał nowego człowieka polskiego. Może nawet nie ideał, jeśli przez to określenie mamy rozumieć coś wzniosłego a nieosiągalnego, jakąś miarę najwyższą, ku której należy tylko wiecznie podążać. Piłsudski był jako wychowawca nowego Polaka realistą, sam siebie nazywał miłośnikiem „*réalité des choses*”; to też stawiając swoje postulaty, kreśląc zarys moralno-duchowy nowego Polaka, nie żądał rzeczy niemożliwych: jego nowy człowiek polski jest *żywy, możliwy i osiągalny*. Kreślił raczej przykład, *specimen*, niż zwierciadło cnót obywatelskich, niż ideał.

Chodziło Piłsudskiemu o odrodzenie duszy narodu. „Jego ideał wychowawczy — píše Adam Skwarczyński — zmierza do urobienia człowieka własnowolnego i własnowolnego społeczeństwa, do wydobycia z ludzi i społeczeństwa czynu”. Czyn narodu powinien być aktem samorzutnego ześrodkowania jego woli, wynikiem „pracy moralnej narodu, szukającej wspólnego ośrodka woli, przewyciężającej czynnik odśrodkowe”.

Spostrzegł wkrótce wielki Wychowawca, że narodowi jego, obudzonemu do wolności, brak właśnie przedewszystkiem poczucia jednolitości i jedności, zgody i możliwości współpracy. Nie myślał tutaj Piłsudski tylko o różnicach i skłóceniach dzielnicowych, nietylko o wyrzucaniu sobie nawzajem w oczy trzech orjentacyj. Chodziło mu również o potępienie hydry partyjności, która, jak „niezgoda” Skargi, stanęła przed jego obliczem. To owe polskie „ghetta”, klany, kliki i partje, które uważał Marszałek za ropiące wrzody na młodym organizmie państwa polskiego.

Drogę do jedności i zgody widział tylko w twórczej współpracy wszystkich, we wzajemnym szacunku dla zdań różnolitych, w robieniu ustępstw wzajemnych, w ofiarach ze swoich przekonań i poglądów na rzecz wielkiej sprawy, na rzecz państwa. Zaznaczał przenikliwie, że dla Polaka ofiarą ł a t w ą jest zawsze ofiara krwi i życia, ofiarą t r u d n ą, ciężką — ofiara z partyjnych poglądów i ghettowych eksluzywności. Żądał właśnie o f i a r y t r u d n e j. Nie będąc sam człowiekiem żadnej partji, stojąc ponad partjami, będąc zwolennikiem siły i mocy odrodzonego państwa, rządów bezpartyjnych, fachowych, chciał uczyć społeczeństwo „umiejętności podawania do wspólnej pracy dłoni wszystkim”, gdyż stąd „wypływa moc wielka w chwilach trudnych i w chwilach kryzysów państwowych”. W ten sposób zwalczał pierwszą kardynalną wadę narodową: n i e z g o d ę.

W związku z tępieniem polskiej niejedności i niezgody pozostaje walka Piłsudskiego z rozpanoszoną w dużej części społeczeństwa naszego polityką plotki, kłamstwa i oszczerstwa, która „robi z widocznego, zdawałoby się, fałszu podstawę myślenia politycznego”, która zatruwa duszę narodu, jak źródła i studnie, która demoralizuje społeczeństwo, doszukując się zawsze „pobudek niskich, brudzących istotę moralną”. Baczny analityk sumienia narodowego przestrzegał społeczeństwo przed niebezpieczeństwem takiej zarazy moralnej. Jeśli Polska wyleczy się z plotki i kłamstwa politycznego, zyska wielką siłę. Ale jak przeprowadzić to leczenie? I tu wychowawca Polski podawał swoje wielkie uniwersalne *remedium*: pracę moralną. „Istotą walki z oszczerstwem jest podniesienie duszy ludzkiej na wysoki poziom moralny. Wtedy oszczerstwa będą tanie, a więc bezskuteczne”.

Z ducha partyjnictwa i niezgody wpływa również — wedle Piłsudskiego —

inna przywara współczesnej Polski: frazeologia, która nie jest niczem innym, jak tylko osławioną staropolską retoryką polityczną. „Istotną siłą jest małomówna, tylko tęsknota do siły wybuchu w słowach. Słowo powinno mieć swoją ważkość, swój ciężar; słowo zapada, tak samo jak czyn, i liczy się. Tymczasem u nas ludzie nie są przyzwyczajeni do ponoszenia konsekwencji swych czynów i słów”.

Wśród starych wad narodowych wydobył Piłsudski z zakamarków duszy polskiej jeszcze inną: p o k ł o n p r z e d t e m, c o o b c e i n i e s w o j e. Ten „duch obcy” w Polsce gorszył go i straszyl nie mniej, niż jednego z poprzedników jego, Szczerpanowskiego. W tępieniu tego „ducha obcego” okazał się Marszałek p r a w d z i w y m n a r o d o w c e m. Piłsudski dał przenikliwą, dogłębną analizę tej upokarzającej wady narodowej, która w czasie jego rządów w Polsce została istotnie niemal wykorzeniona. Uważał ją za dowód s ł a b o ś c i w e w n ę t r z n e j duszy polskiej, za przejaw t c h ó r z o s t w a i z a t r a t y g o d n o ś c i, honoru narodowego.

Hydrę słabości i bezradności polskiej, a przede wszystkim niewiary w siebie, w Polskę, w wielką przyszłość narodu i państwa, pragnął wielki wychowawca zdusić w zarodku. Nie poprzestawał jednak na gromieniu niewiary, ale całą siłą ducha swego budował wiarę. W krytycznych chwilach życia państwowego uważał w i a r ę w siebie i siłę moralną za najpewniejszą rękojmię przebrnięcia przez wszystkie przeszkody. W obudzeniu w duszy jednostek i społeczeństwa wiary, pewności siebie, optymizmu widział pierwszy zadatek odrodzenia duszy narodu, którego tak pragnął.

Myślał jednak i o dalszem hartowaniu tej duszy. Na podłożu niezłomnej wiary w siebie miały wyrastać i wzmacniać się właściwości takie, jak: hart du-

cha, poczucie honoru i godności własnej, szacunek dla własnej przeszłości, odpowiedzialność za siebie, odwaga myśli i czynu; wiara w siebie rodzić miała wolę mocną i energję działania, a z niej miał wyłaniać się czyn, najwyższe samopowierzenie wartości człowieka. Przykłady z moralności żołnierza nasuwały się tutaj raz po raz nauczającemu. Jak żołnierz, tak każdy obywatel powinien być zawsze opanowanym, zrównoważonym, zdolnym do wykonania swego zadania w porządku i dokładnie. Albo znowu: Jak u żołnierza honor, honor służby, jest najsilniejszym uczuciem, jest jakby jego sztandarem, podobnie każdy Polak ma pielęgnować w sobie to poczucie honoru i godności osobistej. Powiada Piłsudski o sobie: „Całe życie walczyłem o znaczenie tego, co zowią *imponderabilia*, jak honor, cnota, męstwo i wogóle siły wewnętrzne człowieka, a nie dla starania o korzyści własne czy swego najbliższego otoczenia”. Honor nie śmie być wymazany ze słownika polskiego, naruszanie honoru zachwiać może podstawami życia publicznego.

Respekt dla „wczoraj” nie wyklucza bynajmniej odwagi i zdobywczości wobec jutra. Trzeba mieć odwagę myśli i odwagę pracy. Niema nic gorszego od niedołęstwa. Polska potrzebuje ludzi odważnych i silnych; w urabianiu ich głosił Piłsudski swoją własną metodę: „Jestem zwolennikiem rzucania człowieka na głęboką wodę—niech sobie radzi, a jak nie poradzi, to utonie”. Dzielności życiowej nam potrzeba — oświadcza podobnie jak Szczepanowski.

Jak niegdyś romantycy, jak potem pierwsi ideologowie kierunku narodowego — chciał wielki wychowawca odrodzonej Polski tchnąć w nowego człowieka polskiego potężną wolę i energję, zdolną do twórczego nałamywania okoliczności, do krzesania i kształtowania życia. Człowiek czynu — to postulowany przez Piłsudskiego typ nowego Polaka.

Cóż to ma być jednak za czyn — ten czyn Polaka w wolnem państwie polskiem? Czy Piłsudski miał tutaj na myśli — tak jak romantycy, jak wszyscy bojownicy wolności, jak on sam wreszcie przed wyzwoleniem Polski — tylko czyny bohaterskie, wojenne, nadzwyczajne? O takich czynach nie zapominał wielki Wódz armji polskiej nigdy, wiązał je atoli w myśli swej tylko z wyjątkową sytuacją państwa, z potrzebą jego obrony. Stawiając jednak przed obywatelem państwa polskiego w pokoju wielki postulat czynu — myślał o czynie innym. Poszedł po linii, którą wytknął niegdyś Stanisław Brzozowski, po której kroczył Wyspiański. Rzucił wielką ideę czynu - pracy. Któż nie pamięta jego hasła wyścigu pracy, wypowiedzianego w Poznaniu w 1919 r.! Tę swoją filozofję pracy, jako zasady bytu i potęgi Polski odrodzonej, rozbudowywał Marszałek i głosił niezmordowanie. Był tym, który pierwszy po latach wypowiedział hasło połączenia wielkich porywów z szarą pracą dnia codziennego. Piłsudskiego idea pracy dla państwa i społeczeństwa, spopularyzowana przez szkołę, przez organy opinji publicznej, wreszcie przez wszystkie środki wychowawcze, stojące do dyspozycji rządu, urosła dzisiaj do wysokości idei-przewodniczki naszego życia państwowo-narodowego.

Nie może być atoli pracy bez porządku; tylko w warunkach życia uporządkowanego, normalnie zorganizowanego, płynącego nurtem pewnym i uregulowanym praca może się odbywać i być pożyteczną. Był zaś Piłsudski w najgłębszej istocie swego sumienia przeciwnikiem przymusu. Gdy go musiał stosować, wzdrygała się przeciwko temu jego natura człowieka wolności. Wspomniano już wyżej o jego szacunku dla prawa, o jego szukaniu prawa. „Prawo i honor, honor i prawo” — oto były dlań dwa spoidła, dwa cementy najsilniejsze w budowie prawdziwej demokracji. Poczucie pra-

wa, szacunek dla prawa chciał wpoić w społeczeństwo. Na prawie opiera się swoboda. Ale cóż to jest swoboda? „S w o b o d a” — odpowiadał Piłsudski — „to nie jest kaprys, to nie jest „mnie wszystko wolno, a drugiemu nic” — swoboda, jeśli ma dać siłę, m u s i j e d n o c z y ć, ł ą c z y ć, musi rękę sąsiadom i przeciwnikom podawać, musi umieć godzić sprzeczności, a nie tylko przy swoim się upierać”. I od tej strony nawracał zatem wielki wychowawca znowu ku ustępliwości, porozumieniu, współpracy, zgodzie.

Podaliśmy mniej więcej wszystkie zasadnicze elementy n a u k i P i ł s u d s k i e g o o n o w y m c z ł o w i e k u o d r o d z o n e j P o l s k i: jakie są wady tego człowieka, jakie powinny być jego pozytywne wartości. Jakżeż wygląda w syntetycznym ujęciu typ Polaka, który Piłsudski chciał wytworzyć? Można by zebrać wszystkie wymienione cechy i powiedzieć: Ma to być Polak przejęty do głębi myślą o wielkości i mocarstwowości swego państwa, miłośnik jedności i zgody, ładu i porządku, miłośnik gorący prawdy a wróg oszczerstwa, prosty w słowach, szlachetnie dumny jedynie ze swojej ojczyzny, samodzielny i niezależny duchowo od wszystkiego, co cudze, w kulturze narodowej i w cnotach rasowo-polskich rozkochany; optymistą powinien być pełnym wiary w siebie, w siły polskie, w ojczyznę, czcicielem *imponderabiliów*, o duszy wyposażonej w zalety żołnierskie: honor, odwagę, męstwo, odpowiedzialność; energją ma promieniować i umiejętnością chcenia, ma być człowiekiem czynu; kultywując w duszy idealizm i instynkt heroiczny, ma na codzień stać się niestrudzonym pracownikiem na polach ojczyzny, entuzjastą i fanatykiem szarej, codziennej a twórczej pracy; w pracy tej stanąć będzie musiał do wyścigu z innymi społeczeństwami; pełen szacunku dla przeszłości, wierny sobie, powinien mieć odwagę myśli i czynu, śmiałość w poczynaniach, a opanowanie i spokój w dzia-

łaniu; wolny w duchu i zamiłowany w swobodzie potrafi być karnym, jak żołnierz i podporządkuje się zawsze moralnemu autorytetowi.

Nie chodzi tu jednak o deskryptywne przedstawienie tego typu, gdyż pełnia szczegółów jest zawsze trudno osiągalna. Chodzi raczej o ujęcie jego istoty.

A istota tego typu nowego Polaka, czy go nazwiemy „człowiekiem czynu”, czy „świadomym i twórczym obywatelem Rzeczypospolitej”, czy „człowiekiem państwo - twórczym”, państwowcem i t. p. — określić się da w tem, co Mickiewicz nazwał „powiększeniem duszy własnej”, inni zaś — „pracą moralną” dośrodkową, czy „budową wewnętrznąj mocy”; sam Piłsudski mówił o „ulepszeniu duszy ludzkiej”, o jej odrodzeniu w związku z odrodzeniem ojczyzny. Program tego odrodzenia pozostawił Polsce w testamentie.

Chciał zaś Piłsudski, aby to „ulepszenie”, ta przebudowa duszy wolnego Polaka dokonywała się w radości i weselu. Miłośnik dziecka, jego słabości, niewinności i śmiechu, oddawał tę przebudowę nie tylko w ręce szkoły i nauczycielstwa, ale także w czujące ręce matki-Polki i rodziny polskiej, którą otaczał wielkim szacunkiem. W chwilach zwątpienia, czy potrafi zmienić żyjące starsze pokolenie to, które urodziło się i wychowało jeszcze w niewoli, całą nadzieję swoją, jako wychowawca i pedagog-nauczyciel, pokładał w pokoleniu nowem, tem, które żyć będzie w Polsce po wymarciu tamtych.

Józef Piłsudski nie tylko nazywany jest wychowawcą Polaka i społeczeństwa polskiego. Był on tym wychowawcą naprawdę, na miarę niepowszednią. Słowa „wychowanie”, „wychowywać” powtarzają się bezliku w jego enuncjacjach i pismach; sam za wychowawcę się uważał, podkreślał wielokrotnie swój program pedagogiczny. Jak mało który z wielkich działaczy politycznych i wodzów militarnych świata — uświadamiał sobie swoją

misję wychowawczą i pełnił ją na wielkiej, ciernistej drodze bez przerwy. Pisma jego są niezaprzeczną skarbnicą cennych myśli wychowawczych, dotąd jeszcze bynajmniej niewyzyskaną.

Wiedział, że jak ukochany jego poeta Słowacki, dopiero za grobem osiągnie zwycięstwo. Zwycięstwu temu da świadectwo przyszłość.

21. Wskazania wychowawcze Adama Skwarczyńskiego. Myśl wychowawcza Józefa Piłsudskiego czekała na komentatorów. Bo chociaż wielki Marszałek — jak powiedzieliśmy — uważał się za wychowawcę i był nim niewątpliwie, to dzieł pedagogicznych nie pisał. Jego myśli, dotyczące wychowania człowieka i społeczeństwa polskiego, rozsiane w przemówieniach, enuncjacjach politycznych czy pracach historycznych, często jakby niedopowiedziane, często znowu w swym aforyzmowym kształcie uginające się pod bogactwem treści, wprost domagały się rozbudowy, wołały o komentarz.

Jednym z najgłębszych komentatorów Piłsudskiego stał się Adama Skwarczyński, myśliciel i społecznik, pedagog z powołania, prawdziwy człowiek misji.

Skwarczyński, autor „Myśli o nowej Polsce” (1931) i „Wskazań” (1934), ideowy redaktor „Drogi”, był nieodrodnym potomkiem wielkich romantyków naszych, wychowanym pod wpływem Wyspiańskiego, Szczepanowskiego, Brzozowskiego; pełnię szczytną swego człowieczeństwa osiągnął w strzeleckiej i legjonowej szkole Piłsudskiego. Z idei wychowawczych uwielbianego Komendanta (który nazawsze zdobył jego płomienną, niemal fanatyczną duszę) wybrał i rozbudował to, co odpowiadało najbardziej jego własnemu, najgłębszemu przekonaniu, a co w nauce Piłsudskiego było równocześnie najistotniejsze.

Wierzył bowiem Skwarczyński, podobnie jak Szczepanowski, że w duchu polskim tai się jakiś niezwykły pier-

wiastek heroizmu i natchnienia (inspiracji), który zjawiając się perjodycznie, wybuchowo, dokonywał czynów wspaniałej miary. Odrzucając, przynajmniej dla Polski, liberalno-demokratyczną doktrynę o automatycznym postępie ludzkości, utrzymywał, że w Polsce „rozwój i postęp zdobywany był zawsze... wybuchami ducha, inspiracją, ofiarą, heroizmem, czynnym entuzjazmem”; że tak działał się u nas zawsze i we wszystkich dziedzinach, nawet w dziedzinie gospodarczej postęp był zdobywany przez inspirację ludzi tego typu, co Szczepanowski”. W tych momentach heroicznego porywu i niezwykłego natchnienia upatrywał rękojmię dziejowego pochodzenia Polski również na przyszłość. Ta natchniona zbiorowość, którą rządzi tylko nakaz natury moralnej a nie formalno-prawnej, zdobywać się będzie na czyny niezwykłe — a wedle Skwarczyńskiego: Prawda jedyna w czynie ludzkim.

Prawda czynu w nowej Polsce, w państwie polskim, które musi rosnąć i potęgnić, nie może się atoli ograniczać tylko do czynów bohatersko-wojennych lub wielkich manifestacji ducha, ale musi upowszechnić się w całym społeczeństwie, wrócić w jego świadomość również na wielkiej drodze naszego bytowania pokojowego. Szukając w narodzie polskim wielkości, odnajdując ją za Piłsudskim w elemencie moralnym (w dobrej woli, zbiorowym natchnieniu i t. d.), uważa Skwarczyński, że podstawą owego „*Treuga Dei* ludzi”, o którym mówił Marszałek, tj. wzrostu duchowego narodu, może być tylko praca. W ten sposób złączył dwie idee Piłsudskiego: ideę siły moralnej i ideę pracy — a zarazem pojednał swój romantyczny światopogląd z filozofią pracy.

Praca to właśnie czyn; przez pracę dochodzi człowiek do tego wyzwolenia, do tej swobody przez dopełnienie

i uświadomienie Słowa, o której mówili romantycy. „Bo kto chce, by naród tworzył, by naród szedł w górę, by naród rósł w potęgę, by spełniał misję — ten musi sięgnąć w serca, zmienić, podnieść ducha, przetworzyć całość życia ludzkiego. A tego nie dokona filozofja, słowo, hasło. D o k o n a ć t e g o m o ż e t y l k o p r a c a”. Skwarczyński tak chwali pracę: „Ona jest tym sakramentem, który nawiązuje kontakt człowieka z rzeczywistością, ona pozwala tę rzeczywistość kształtować i ona jednocześnie, stawiając i wypełniając konkretne cele z dnia na dzień, z roku na rok, łączy moralnymi więzami zespoły ludzkie, kształtuje ich nastrój moralny, kształtuje charaktery, wytwarza między nimi łączność zbiorowego chcenia, dążenia i zbiorowego czynu... Z niej rodzi się w Polsce cud siły moralnej, zbiorowej — wielkość narodu”. W tych słowach streszcza się najgłębsza prawda Skwarczyńskiego: przekucie wezwania Piłsudskiego do „wyścigu pracy” na drogowskaz dla społeczeństwa całego, dla młodzieży.

Prawda romantyzmu polskiego o wroście człowieka — tak droga Skwarczyńskiemu — została ocalona; została zastosowana do żywej polskiej rzeczywistości, „przekuta w konkretne zadania polityczne, społeczne, kulturalne, których realizacja z a r a z w z i ę t a b y ć m u s i n a w a r s z t a t p r a c y c o d z i e n n e j w s z k o ł a c h, w wojsku, w pracowniach i instytucjach naukowych, w gabinetach instytucji państwowych”. Przez skonkretyzowanie się w rzeczywistości polskiej, w pracy, romantyzm — to wyznaczenie polskiej wiary — przestaje być chimerą czy haszyszem szkodliwym.

„P r a k t y k o w a n i e” — oto jest magiczne słowo, będące kluczem do ideologii pracy Skwarczyńskiego. Przed współczesnym pokoleniem stoi olbrzymie zadanie budowania nowej Polski i nowego w Polsce człowieka. Tej budowy nie wzniesiemy samym umysłem, myśleniem, ideami, programami. „Nie wypi-

sze się jej w książkach, nie wydyskutuje w sejmach i na zgromadzeniach politycznych”. Budowa ta musi się dokonać przez wyrabianie charakterów i moralności, a te wartości można tylko w y p r a k t y k o w a ć. Społeczeństwo zostaje wprowadzone do jakiejś ogromnej „szkoły pracy” w myśl hasła współczesnej pedagogiki Zachodu. W szkole tej wszystko polega na praktyce; istotą rzeczy jest wytwórczość, wartość i piękno wytworu, produktu pracy; przewodnikiem jest umiłowanie pracy jako takiej, umiłowanie swego powołania.

Praca podniesie i uszlachetni człowieka; w pracy każdy pracownik, inteligent czy robotnik, powinien stać się t w ó r c ą. Inteligencja zawodowa musi objąć rolę awangardy świata pracy w jego dążeniu do uszlachetnienia pracy, podniesienia jej godności, wogóle wyniesienia jej na piedestał.

Ten swój ideał nowego człowieka - pracownika pragnął Skwarczyński, twórca „Straży Przedniej”, opiekun i moralny przewodca szeregu polskich organizacji młodzieżowych, tchnąć w jak najszerze rzesze młodego świata Polski. Pojął on doskonale to powiedzenie Piłsudskiego, że prawdziwą nową Polskę stworzy zapewne dopiero młode pokolenie powojenne. Stąd wyszedł stanowczy zwrot Skwarczyńskiego ku młodzieży (tak zresztą, jak u wielu reformatorów wychowania społecznego), stąd ta rola jego przewodnia, która wyniosła go wprost na duchowego patrona rzesz młodzieżowych za życia jego i po śmierci.

Mówiąc młodzieży polskiej o bohaterstwie, nauczał ją, że bohaterstwo to „wyrastanie aktem własnej woli ponad siebie”, że takie podniesienie moralne siebie samego nad okoliczności, nad otoczenie — to jakby nasz czyn pierwotny. Ale przedewszystkiem głosił jej najświętsze przykazanie: p r a k t y k o w a n i a i r e a l i z a c j i. W „Straży Przedniej” praca samokształceniowo-ideowa miała iść zawsze i nieodzownie w parze z choćby najskrom-

niejszemi próbami praktyki. Nie wystarczy wyznawstwo — musi być czynne wykonywanie wyznawanej zasady. Najważniejszą rzeczą jest nasz realny bilans pracy, nasz dorobek, wszystko jedno w jakim kole pracy. Typ młodzieńca czy dziewczyny polskiej, wychowywanych według zasad Adama Skwarczyńskiego, to typy działaczy, pracowników.

Chciał z młodego pokolenia polskiego tworzyć zastępy „nowego rycerstwa”, którego hasłami są: „dążymy” i „pracujemy” (a nie „protestujemy” i „żądamy”) oraz hasło: „służba”, służba dla narodu i państwa swego. Wpajał w tę młodzież cześć dla tego, co Piłsudski nazywał *imponderabilia*, dla cnót rycerskich. Obok haseł natury moralnej stawiał jej przed oczy hasła polityczne, jak: „wyzwolenie narodów ujarzmionych” i przebudowę ustroju Polski w tym kierunku, aby odpowiedzialność za dobro państwa wzięły na barki swoje szerokie sfery społeczeństwa, zorganizowanego w potężne związki społeczne i gospodarcze, zawodowe i kulturalne. Wreszcie — sam jeden z największych ascetów polskich — nawoływał tę młodzież do surowości życia i obyczajów, do ofiarnego obniżania stopy życiowej w momentach dla społeczeństwa ciężkich.

Pragnął wypełnić w społeczeństwie polskim „typ niewolnika”, któremu przypisywał takie charakterystyczne znamiona jak: „służalczość wobec obcych a zuchwałość wobec swoich”, interesowny stosunek do państwa, pasożytnictwo, przesadny krytycyzm wobec tego, co swoje. Typowi niewolnika przeciwstawiał typ „człowieka wolnego”, odznaczającego się wiarą we własne siły, zdrową ambicją narodową, karnością wobec władzy własnej, ofiarnym stosunkiem do państwa. W ten sposób obalał raz jeszcze starszylacheckie *idolum* wolności, pokutujące jeszcze jak upiór w Polsce niepodległej, i raz jeszcze przewartościowywał rozumienie wolności w duchu Konarskich, Kołłątajów i Komisji Edukacyjnej.

Praca, realizacja, praktykowanie to najistotniejsze skróty myśli wychowawczej Skwarczyńskiego. Pozytywny rezultat: opracowanie myślowe idei pracy (jako motoru życia polskiego) i ideału obywatela pracownika. „Kochajmy Polskę” — wołał do młodych — „nie ciasną, nie sięgającą dnia jutrzejszego i horyzontu światowego miłością, która podobna jest do przywiązania, jakie stado ma dla swego żerowiska. Kochajmy ją jako teren i organizację pracy nad sprawą ludzkości, nad sprawą doskonalenia społecznego współżycia i współdziałania ludzi, nad sprawą rozwoju dobra i potęgi człowieka”. Głosząc te słowa, zostawał wiernym i Piłsudskiemu i Mickiewiczowi.

22. Skonkretyzowanie nowego ideału wychowawczego przez Sławomira Czerwińskiego. Wychowanie państwowe. Z myśli wychowawczych Marszałka Piłsudskiego czerpał natchnienie do swoich rozważań pedagogicznych również drugi ideolog polskiej edukacji: minister Sławomir Czerwiński. Jeżeli Skwarczyńskiego zainteresowała i rozpłomieniła przedewszystkiem idea pracy, to Czerwiński zwrócił uwagę na problemat stosunku obywatela do państwa, tak często poruszany w enuncjacjach Piłsudskiego, tak niezmiernie dla nowej Polski żywotny; zresztą oba te momenty (praca dla państwa, stosunek do państwa wogóle) tak silnie zazębiają o siebie, tak się w znacznej części pokrywają, że oddzielać ich niepodobna; stąd w ideologii Skwarczyńskiego i Czerwińskiego tyle myśli wspólnych. Bo wogóle w okresie budowania nowego polskiego systemu wychowawczego, szukania podstaw ideowych dla tego systemu musiały na wielu miejscach, u wielu jednostek i grup przewodnich zjawiać się te same myśli, wysuwać podobne wartości.

Sławomir Czerwiński, jako szef ogromnego resortu oświatowego Polski, szukał przedewszystkiem ustalenia i de-

a łączył wyciagając go szkoły polskiej. Widział, że ogromna większość wysiłków twórczych w dziedzinie oświaty szła przez wiele lat głównie w kierunku organizowania szkolnictwa, obmyślenia jego ustroju, nowych metod nauczania i t. d., a więc w kierunku form zewnętrznych; gdy tymczasem narzucała się w pierwszym rzędzie sprawa własnego ideału wychowawczego. Wszakże ten ideał to dusza wychowania, to norma, do której stosować się powinno wszystko inne. Ideał ten trzeba było wydobyć z prądów duchowych epoki, trzeba go było sprecyzować i jasno ukazać społeczeństwu.

W wypowiedziach Marszałka spotkał się Czerwiński z obu głównymi elementami, które Piłsudski bądź widział, bądź pragnął widzieć w naturze Polaka: z elementem natchnionego bohaterstwa, mierzącego siły na zamiary, i z elementem realnej pracy organicznej, niezbędnej dla odrodzonego narodu i państwa. U współczesnych myślicieli pedagogicznych (Claparède i inni) natrafiał wprost na dwa wyodrębnione i przeciwstawione sobie typy psychiczne wychowanków: pozytywistów i romantyków, klasyków i romantyków, praktyków i artystów, albo: żołnierzy z obowiązku i żołnierzy z zamiłowania, — słowem dwa typy: „pracowników” i „bojowników”.

Który z tych dwóch typów jest cenniejszy, wartościowszy dla Polski, który należałoby uczynić typem polskim i narzucić społeczeństwu polskiemu w celu kultywowania — oto dylemat, nasuwający się nieodparcie temu, kto chciał jak najprędzej skonstruować ideał wychowawczy nowej Polski. Minister-pedagog zdawał sobie sprawę z tego, że typy te rzadko kiedy występują w swej bezwzględnej czystości, że najczęściej spotykanym typem jest *genus mixtum*; chodziło mu jednak o zdecydowanie się na wybór, na pielęgnowanie przewagi tych lub owych elementów.

Do jakiegoż doszedł przekonania? Nie wybrał żadnego z tak skrajnie prze-

ciwstawionych sobie typów, ale ich syntezę, „...Za ideał może być uważany tylko typ trzeci, a mianowicie taki, który zawiera dodatnie elementy obu poprzednich... Taki właśnie typ, typ bojownika i pracownika w jednej osobie jest potrzebny naszemu odrodzonemu państwu; potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapalem walki stwierdzał swój czynny, szczerzy patriotyzm”. Ten typ pośredni, syntetyczny, spotykany często u ludzi wielkich i największych (takim typem był również Piłsudski, romantyk i realista zarazem!) osiągnąć można przez umiejętny rozwój w młodzieży polskiej jednych i drugich elementów.

Ustaliwszy w ten sposób postulowany przez polską rzeczywistość typ psychiczny Polaka przyszłości, pragnął niepospolity wychowawca ustalić również jego stosunek duchowy do własnego państwa. Przykład wielkich reformatorów naszych XVIII w. przyświecał mu pod tym względem wyraźnie, a rozczarowania tragiczne Józefa Piłsudskiego stanowiły groźne memento. Jawiła się więc linja wskazań całkiem prosta i chyba że jedyna: każdy Polak (i każdy obywatel Polski) musi być wychowywany tak, aby stał się dobrym obywatelem swego państwa. Jest to wprost nakaz sumienia. „Wszystkie czynniki, od których zależy poziom i kierunek wychowania publicznego w Polsce, mogą się narazić na ciężką odpowiedzialność przed trybunałem dziejów, jeżeli nie uczynią wszystkiego, co jest w ich mocy, aby całe wychowanie było nastawione na najważniejszy cel: utrwalenia i rozwoju sił żywotnych Rzeczypospolitej”. Pod grozą utraty niepodległości trzeba dążyć do tego, aby każdy Polak, zanim zostanie członkiem stronnictwa politycznego, był przede wszystkim państwowcem¹⁾.

1) W podobnym kierunku musi również pójść wychowanie t. zw. mniejszości narodo-

W tych słowach wypowiedziana została przez polskiego Ministra Oświecenia Publicznego obowiązująca zasada t. zw. wychowania państwa w jego, nazywanego również wychowaniem obywatelsko-państwowym, obywatelskim, czy narodowo-państwowym. Bez doktrynerstwa, bez wyciągania ekstremalnych konsekwencji ze swojej zasady, opowiadał tę swoją wiarę nauczycielstwu, rodzicom i dzieciom, przekonywał, że jest ona tak oczywistą i prostą, jak prawda polskiej wolności i istnienia polskiego państwa. W ustosunkowaniu się Czerwińskiego do idei wychowania obywatelsko-państwowego było coś z siły i jasności pierwszych głosicieli każdej prawdy.

System wychowania państwowego — którego ustaleniem miał zająć się rząd polski — powinien wydobyć młode pokolenia rosnącej Polski ze szkodliwych, jadowitych objęć wszelkiego partyjnicstwa, wszczepiać w ich umysł takie pojęcia, a w ich serca takie uczucia, które młodzież polską „uzdolnią i uzbroją na ofiarny, święty trud dla własnego państwa”. Wychowanie państwowe miało też za zadanie stworzyć wspólne *credo* państwowe dla młodych obywateli z wszelkich dzielnic i warstw społecznych i w ten sposób zbliżyć ich do siebie, złączyć ich jednym mocnym węzłem duchowym. „Bo choćbyśmy nawet mieli piękny ustrój szkolny, piękne budynki, a w tych budynkach piękne lekcje i wykłady, nacóżby się to zdało, gdyby równocześnie na duszach naszej młodzieży żerowały wszystkie idee i doktryny z wyjątkiem jednej: idei wytrwałej i ofiarnej pracy dla zachowania państwa”.

Niema dla Czerwińskiego żadnej sprzeczności, żadnej kolizji między wy-

wych w Polsce. Każdy urodzony i żyjący w Polsce Ukrainiec, Żyd czy Niemiec — mimo zachowania całej swojej odrębności kulturalnej i szacunku dla niej — ma być przede wszystkim dobrym obywatelem Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

chowaniem narodowym a obywatelsko-państwowym. Wprawdzie pojęcie wycowania narodowego — powiada on — ma zakres szerszy, ale dzisiaj, gdyśmy zdobyli wolność i własne państwo, „dzisiaj dla nas, Polaków, wychowanie narodowe winno być całe przeniknięte i ukoronowane t. zw. wychowaniem państwowym”. Dzisiaj nie wolno mówić osobno o narodzie a osobno o państwie, ale o dobru ojczyzny, pojętej jako naród i państwo; charakterystyczne dla Polaków rozszczepienie interesów narodu z jednej strony, a interesów państwa z drugiej, jest smutnym następstwem epoki niewoli i powinno być czempredziej wykorzystane.

Ideał wychowawczy polski (o którym wyżej była mowa), skonstruowany przez ministra-wychowawcę, ideał pracownika-bohatera, znajdował — jego zdaniem — w systemie wychowania obywatelsko-państwowego najwłaściwszy teren realizacji. „Głębokie poczucie o b o w i ą z k u s z a r e j s ł u ż b y c o d z i e n n e j (t.j. pracy) oraz kult wielkiej ofiary, kult bohaterstwa na rzecz tego najwyższego dobra, jakim jest własne odzyskane państwo, muszą być żywe i gorące w duszach naszych wychowanków”. Przykładem żywym takiego właśnie ustosunkowania się Polaka do idei państwo-twórczej i państwa był dla Czerwińskiego Józef Piłsudski. „Bo w osobie Piłsudskiego zbiegło się i upersonifikowało to wszystko, co było dawniej dążeniem do niepodległości, a co dzisiaj jest pracą i walką o utrwalenie i pomnożenie siły odzyskanego państwa”. Stąd tak silne związanie z ideą wychowania obywatelsko-państwowego kultu osoby i ideologii wielkiego Marszałka, stąd walka ministra-reformatora „o właściwy stosunek wychowawców i młodzieży do postaci czynów Józefa Piłsudskiego”. Czerwiński podkreślał wycowawcze znaczenie tego kultu bohatera narodowego, wyniesionego wysoko ponad partje i względy osobiste, a zarazem twórcy ty-

lu nowych idei i nowego porządku w Polsce. Widział w tem wprost plutarchowe momenty.

Rzucenie hasła wychowania obywatelsko-państwowego w nowej Polsce — cokolwiekby o ludziach i metodach powiedziała kiedyś historia — było w y r a ż n e m p o d j ę c i e m n a j w a ż n i e j s z e j m y ś l i i p r a c y K o m i s j i E d u k a c y j n e j, przerwanej przed półtora wiekiem przez ostatni rozbiór Polski. Czego ona nie zdołała dokończyć, o czem zupełnie zapomniano w czasie niewoli, chociaż kult Komisji odżył już dawno, to teraz zjawilo się znowu jako żywotne. Utrafiono w samo sedno podstawowej idei. Najwięksi nawet wrogowie Sławomira Czerwińskiego i jego współpracowników-następców nie mogą zakwestjonować tej prawdy.

23. Realizacja idei wychowania państwowego. Idea wychowania państwowego (obywatelsko-państwowego), rzucona w polski świat przez Sławomira Czerwińskiego, spotkała się z najgorętszym przyjęciem w tej wielkiej części społeczeństwa polskiego, która stała zasadniczo na gruncie ideologii państwo-wychowawczej Józefa Piłsudskiego.

Można śmiało powiedzieć, że wśród ważnych problemów wychowawczych, które wysunęły się na arenę rozważań od chwili odrodzenia państwa naszego, nie ma drugiego, któryby zaabsorbował tyle uwagi, wywołał tak znamienne wymiany poglądów i polemik, jak właśnie problem wychowania obywatelsko-państwowego. Było to niewątpliwie miarą jego ważności i żywotności dla Polski.

Szczególniejsze zainteresowanie obudziło to zagadnienie wśród grona ludzi przeważnie ze sfer nauczycielstwa, które pod duchowem przewodnictwem Janusza Jędrzejewicza związało się w 1930 r. w grupę „Zrąb” i zaczęło publikować kwartalnik pod tą samą nazwą.

Z chwilą objęcia steru Ministerstwa Oświecenia Publicznego przez Ja-

nusza Jędrzejewicza akcja wcielania idei wychowania obywatelsko-państwowego w szkolnictwo i wszystkie działy edukacji polskiej poszła wielkimi krokami naprzód, dochodząc do momentu największego swego nasilenia. Janusz Jędrzejewicz, pedagog z powołania i pisarz w zakresie teorii wychowania, zajmował się już dawniej żywo współczesnym zagadnieniem wychowawczem. Uważał, że polskie zainteresowania wychowawcze nie mogą iść tylko w kierunku wychowywania młodzieży, gdyż takie stawianie sprawy jest jednostronne; wpływ wychowawczy musi rozciągnąć się na całe społeczeństwo dorosłe. Rozgraniczał wyraźnie z a g a d n i e n i e w y c h o w a w c z e e p o k i o d kwestji ideału wychowawczego — i temu zagadnieniu wychowawczemu, jako sprawie realnej, najbardziej piekającej, pragnął przede wszystkim poświęcić uwagę. Pisał w programowym artykule „Zrębu”: „Podaję brzmienie zagadnienia wychowawczego w formie następującej: Ukształtować człowieka zdolnego brać udział w społecznym życiu zbiorowości. Rozważam tę formułę z punktu widzenia przeżyć człowieka, który powyższej formule czyni zadość. Podkreślam konieczność aktu samookreślenia w stosunku do zbiorowości, poczucie odpowiedzialności, jakie tu w grę wchodzi, zaznaczam r a c j o n a l i s t y c z n e u s t o s u n k o w a n i e s i ę d o r z e c z y w i s t o ś c i, podnoszę, że ta rzeczywistość w stosunku do planów i zamierzeń ludzkich daje zawsze znaczną ilość oporów i przeszkód, co wprowadza k o n i e c z n o ś ć w a l k i, która w ten sposób w zagadnieniu wychowawczem uwzględniona być musi... Wreszcie wyrażam przekonanie, że tym czynnikiem, który wypełni formę zagadnienia z y w ą i n a p r a w d ę t w ó r c z ą t r e ś c i ą, może być tylko państwo, jako najpotężniejszy, najgłębszy i najskuteczniej w życie sięgający wysiłek zorganizowanego społeczeństwa”. To były *prolegomena* J. Jędrzejewicza do jego późniejszej koncepcji wychowania

państwowego w jej sprecyzowanej, ostrej postaci (zob. „Zrąb” Nr. 3). Tylko państwo zdolne jest dać nam możność pełnego wyżycia się zbiorowego i indywidualnego; ani t. zw. wychowanie indywidualne, ani religijne, ani t. zw. humanitarne nie rozwiązują zagadnienia wychowawczego epoki. Wychowanie narodowe — którem Jędrzejewicz zajmuje się znacznie mniej, niż Czerwiński — wyrodziło się u nas, jego zdaniem, w wychowanie nacjonalistyczne, polityczno-partyjne. Wychowanie państwowe nosi zgoła odmienny charakter, niż tamte rodzaje edukacji. „Nie jest ono wyrazem żadnej określonej doktryny społecznej, żadnej wiary religijnej i żadnego określonego światopoglądu filozoficznego. Wychowanie państwowe treść swoją czerpie z r o z w a ż a ń n a t u r y c z y s t o ż y c i o w e j, a oparte jest na faktycznym układzie stosunków, w jakim znajduje się świat cywilizowany w chwili obecnej”. Nieustanne i niezwykłe żywe poczucie rzeczywistości państwowej — oto pierwsza cecha dobrego obywatela-państwowca. Druga cecha to poczucie współodpowiedzialności. Kiedy dotąd, podobnie jak w staropolskiej Rzeczypospolitej, składano wszystkie obowiązki i całą odpowiedzialność na samo państwo, a mianowicie na jego kierownicze czynniki w danym momencie, to teraz w tej odpowiedzialności udział przyjąć musi każdy obywatel. Polak musi zmienić swoje dawne rozumienie o państwie, musi uświadomić sobie, że „państwo jest nie tylko uprawnioną władzą, obrońcą i opiekunem, ale również — i coraz bardziej — z b i o r o w y m w y s i ł k i e m, z b i o r o w ą p r a c ą, z b i o r o w y m o b o w i ą z k i e m s p o ł e c z e ń s t w a”. Państwo przestało być — jak to bywało dawniej — jakąś własnością czynników rządzących (króla, dynastji, magnaterji i t. d.), a staje się coraz bardziej wspólną w ł a s n o ś c i ą o g ó ł u o b y w a t e l i, ich najwyższym dobrem materialnym i mo-

ralnem. Ma się ono opierać na współpracy, n a w s p ó ł d z i a ł a n i u, w s p ó ł o d p o w i e d z i a l n o ś c i. A zatem trzeci i najważniejszy, ze współodpowiedzialnością ściśle związany, obowiązek a zarazem i cecha obywatela-państwowca — to: poczucie konieczności celowej i twórczej współpracy z państwem i dla dobra państwa. Z chwilą przyjęcia zasady wychowania państwowo-obywatelskiego musi się skończyć praktyka szlachecko-obywatelska, która w zasadzie tylko wymagała i oczekiwała wszystkiego od państwa — a wzajemnie dawać chciała temu państwu możliwie jak najmniej, albo wogóle nic. Teraz obywatel-państwowiec, człowiek o zmyśle państwowym, obywatel uspołeczniony, aktywny, ma stać się współtwórcą i współorganizatorem rzeczywistości polskiej, zdynamizowanym konstruktorem teraźniejszości i przyszłości swego państwa.

Nie miejsce tutaj do szczegółowego przedstawiania rozwoju idei wychowania państwowo-obywatelskiego w Polsce ostatnich lat¹⁾. Obserwator rozwoju tej idei (L. Chmaj) zauważa dwa główne nurtu, „toczące się wprawdzie w jednym kierunku, różniące się jednak między sobą już nie tylko tonem czy akcentem, ale odmiennem wręcz stanowiskiem”. Zasadniczy kierunek twórców, p o z y t y w n y (u Czerwińskiego więcej idealistyczny, u Jędrzejewicza bardziej racjonalizowany), został przez niektórych gorliwych wyznawców zamieniony w rodzaj fetyszyzmu czy fanatyzmu państwowego, o nastroju prawie że mistycznym; oparto wszystko na uczuciu wyznawczem, na pierwiastku emocjonalnym, wytworzono niemal teologiczny kult „bożka-państwa”, a hasło: „wszystko dla państwa” przeistoczono w nakaz prawie że religijny, trudno zrozumiały dla zasadniczo indywidualistycznej psychiki polskiej. Chmaj nazwał

¹⁾ Dobrze ujęte przedstawienie takiego rozwoju daje Ludwik Chmaj w pracy: „Współczesna polska myśl wychowawcza”, „Zrąb”, Nr. 18 (1934).

ten kierunek „irracjonalistycznym”. Nie dziwne, że wobec takich tendencji musiała pojawić się myśl, idąca w kierunku odmiennej interpretacji, bliskiej raczej założeniom pierwotnym. Dla prof. Bystronia wychowanie państwowe nie jest identyczne z wychowaniem społecznym, zbliża się jednak najbardziej do niego. Metafizycznego pojęcia państwa nie da się utrzymać, nie można też wychowywać obywateli dla państwa, jako całości odrębnie bytującej, oderwanej od życia jednostek i grup. Trzeba dążyć natomiast do wychowania j e d n o s t k i u s p o ł e c z n i o n e j. zdolnej do twórczego wysiłku we współpracy z innymi. W wychowaniu zawsze najważniejszą stroną jest człowiek; nie można budować państwa bez równoczesnej pracy nad budową duszy ludzkiej, bez pozwolenia człowiekowi, aby budował duszę własną. Ponieważ państwo jest organizacją społeczną (a nie żadnym bytem metafizycznym), dlatego wychowanie państwowe winno się opierać na rozwoju jednostki — naturalnie w duchu oraz dla celów organizacji państwowej. Państwo nie jest czymś gotowym i niezmiennym, państwo ciągle staje się ustawicznym wysiłkiem wszystkich swoich obywateli. Od rozwoju, od wartości jednostek po prostu działających i tworzących zależy siła i wartość państwa.

Obok tych dwóch poglądów, tak różnych od siebie, zaznaczyły się również opinie pośrednie, kompromisowe, czy też akcentujące silniej pewne momenty. Jedni, przeciwstawiając się ściśle socjologicznemu pojmowaniu wychowania państwowego, podkreślają wyraźnie swoistość bytu państwowego, ideę państwa jako całości i istniejące w duszy ludzkiej uczucia, zwrócone do tej idei (J. Ostrowski); inni (jak np. L. Chmaj) obok więzi stosunków czysto społecznych uwydatniają rolę jednoczącą pewnego wspólnego podłoża materialnego i obiektywnego (ziemia, język, obyczaj, tradycja), a więc w s p ó l n e j k u l t u r y w szerokim tego słowa rozumieniu, po prostu k u l t u r y n a r o d o w e j,

niesłusznie pomijanej przez niektórych teoretyków wychowania państwowego na rzecz t. zw. „kultury państwowej” (będącej u nas dopiero na dorobku); państwo, w którym przecież j e d e n n a r ó d jest zawsze elementem trzonowym, głównym, to — wedle nich — „przeważnie więź organizacyjna życia narodowego”. Nie kwestionując zupełnie słuszności r e a l i s t y c z n e g o nastawienia we współczesnym traktowaniu wychowania państwowego, podkreśla się również w dyskusji wagę nieustannego stwarzania nowych wartości kulturalnych, bez których państwo trwać i potęgnić nie może, wagę „porywu twórczego” jednostki, jej „żywej siły”, a co za tem idzie, z n a c z e n i e z a g a d n i e n i a o s o b o w o ś c i; to, co teoretycy wychowania państwowego mówili niejednokrotnie o potrzebie kształtowania jednostek „twórczych”, obywateli „twórczych”, musi być traktowane serjo, bez strusiego lęku przed „indywidualizmem” polskim. Realizm musi znaleźć ścieżkę do pojednania z humanizmem. „Konieczność zdyscyplinowania jednostki i wciągnięcia jej do pracy organicznej dla racjonalnego opanowania wielce skomplikowanej rzeczywistości społecznej” nie może równocześnie powodować „wyjąłowania ludzkiej duszy i wyczerpania żywych źródeł twórczości”¹⁾. Pogląd taki w ostatnich czasach uzyskuje, jak się zdaje, wybitną przewagę.

Zasada wychowania państwowego, która na szereg lat zaprzątnęła umysły i pióra naszych teoretyków wychowania, a przedewszystkiem działaczy wychowawczych, stała się przewodnią ideą polskiej szkoły i polskiej edukacji. Wcieliła ją w życie ostatnia wielka reforma polskiego szkolnictwa, przeprowadzona w „Ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa”. Powiedziano tam we wstępie: „Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają państwu uła-

1) Chmaj L. „Zrąb”, 18, str. 22—23.

twić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej...” Tą samą myślą przepojone są programy nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach różnych typów i stopni. Myśl dawna Komisji Edukacji Narodowej o wychowaniu dobrego obywatela-państwowca, unowocześniona w swej treści najistotniejszej, zastosowania do nowej polskiej rzeczywistości — stała się żywą krwią, krążącą coraz silniej, coraz energiczniej w arterjach potężnego organizmu szkolno-wychowawczego naszego odrodzonego państwa.

Walka o wychowanie państwowe — bo nietylko o apostołowaniu i propagowaniu, ale i o walce można tutaj mówić — przechodziła rozmaite fazy. Miała swoje jasne szlaki i swoje manowce. Miała fanatycznych wyznawców i fanatycznych wrogów — nie brakło jej poważnych kierowników i pełnych trzeźwego umiarkowania protagonistów. Może i dzisiaj nie jest jeszcze w zupełności zwycięsko ukończoną, gdyż nieraz najprostsze idee natrafiają na najgwałtowniejszy opór, z niezrozumienia czy nieporozumienia płynący. Jedno jest atoli faktem niezaprzeczalnym: że sama idea gruntownego przewartościowania naszego stosunku do państwa, idea wielkiego i głębokiego względu na państwo, pracy dla państwa i odpowiedzialności za państwo żywa jest dzisiaj w społeczeństwie polskim, potężnieje z dniem każdym, i wchodzi w rdzenne warstwy naszych tradycji wychowawczych. Etos państwowy — że użyjemy wyrażenia Sośnickiego — jest ustawicznie i coraz głębiej wbudowywany w strukturę psychiczną człowieka polskiego.

24. Wnioski. Rozpatrzyliśmy w szeregu rozdziałów sprawę wychowania „człowieka polskiego”, tj. sprawę wychowania Polaka ze względu na najistotniejsze idee i zagadnienia polskie i Polski dotyczące.

Każdy naród bowiem, czy to w kształt państwa zorganizowany, czy też — w pewnej sumie czasu — państwa tego nie posiadający, wychowuje sobie swego człowieka. Formuje ideał wychowawczy lub postać realną tego człowieka wedle kryteriów specyficznie swoich, związanych ze swymi przyrodzonymi właściwościami i dążnościami dziejowymi, z całością swej ideologii, czy z warunkami swojej rzeczywistości w danym momencie historycznym. Te kryteria swoiste, właściwe pewnemu narodowi, stanowią czynnik różnicy między wychowaniem np. Polaka i Niemca, Anglika i Francuza. Poza tem bowiem w wychowaniu młodych pokoleń przez wszystkie narody cywilizowanego świata zachodniego istnieje długi szereg czynników podobnych, a nawet identycznych, ustalonych przez wielowiekową wspólnotę kulturalną w najobszerniejszem tego słowa znaczeniu: przede wszystkim przez wspólny fundament chrześcijaństwa, przez analogiczne warunki społeczne, gospodarcze, kulturalne w węższym znaczeniu i t. d., — często nawet tkwiących w pradawnej wspólnocie rasowej czy szczepowej.

Mówiąc o wychowaniu człowieka polskiego, staraliśmy się uwydatnić — w związku z założeniem tej pracy — elementy tradycyjne, a więc takie, które były świadomie przekazywane jako wartościowe z pokolenia na pokolenie, które — nieraz jakby zagłuszone na czas pewien — były potem podejmowane, rozbudowywane, modyfikowane, i posuwały się w przyszłość, znowu żywotne, obdarzone nową siłą.

Spróbujmy w rekapitulacji podkreślić niektóre z tych elementów. Na czoło wybija się tradycja wychowania rycerskiego ze znamieniem heroicznym. Zarzuca się nieraz szerokim masom dawnej szlachty polskiej kwietyzm, zagospodarzenie się w swoim kątku ziemiańskim, brak ducha wojskowego, brak kultury wojskowej, jak to określał Piłsudski w chwilach rozgoryczenia. Nie ulega wątpliwości, że

w historii polskiej istniały takie okresy kwietyzmu czy zadomowienia (np. w XVI lub XVIII w.), że szlachta, tworząca pospolite ruszenie, daleka była długo od rozumienia wartości stałej armii i zachodniego ćwiczenia wojskowego. Ale idea szlachcica - żołnierza, obrońcy chrześcijaństwa, ojczyzny i cywilizacji, żyła i trwała przez cały ciąg dziejów Rzeczypospolitej, stanowiąc sedno tradycji wychowawczej, i wydała w wojennej historii Polski niezliczoną ilość czynów pierwszorzędno znaczenia i blasku; kontynuowana była następnie przez całe stulecie walk wolnościowych i niepodległościowych, od Baru do powstania 1863 r. — przeszła w kanon wychowawczy demokracji polskiej w czasach zaboru, a po dłuższym uspianiu w drugiej połowie XIX w., właśnie przez Piłsudskiego została z tradycji polskich najświetniej wydobyta i w nowe polskie tradycje napowrót wcielona. Legjony czy P. O. W., zwycięska wojna polska z 1920 r. i dzisiejszy duch wojskowo-rycerski polski, zawsze nastrojony wybitnie na ton heroiczny - „romantyczny”, są najlepszymi dowodami znaczenia tego tradycyjno-wychowawczego elementu. Dzisiejsza rola armii i czynnika wojskowego w państwie polskim, te elementy uczuciowe, które łączą naród z wojskiem, jako z czymś najbardziej pewnym i najbardziej chlubnym, popularność hasła „Obrony Państwa”, rzuconego w ostatnich czasach — oto niezawodne znaki, że tradycja wychowania rycersko-żołnierskiego wyrasta w narodzie naszym z głębokich korzeni dziejowych.

Równie głęboko zakorzeniony jest w naszych tradycjach wychowawczych pierwiastek wolnościowy, z praźródła natury polskiej biorący swój początek. Pochodzenia szlacheckiego, mający za sobą świetne karty w przeszłości (polskie Unie, tolerancja religijna, nienawiść do despotyzmu moskiewskiego), zsunął się ten element wolnościowy po równi pochyłej szlacheckiej „złotej wolności”, wynaturzył się w sa-

mowolę, aby później rozszerzyć się i pogłębić w ideę walki o niepodległość narodu i państwa, w imię (jak to określał Piłsudski - socjalista) obrony pognębionej i sponiewieranej godności ludzkiej i narodowej. W Polsce odrodzonej idea wolności uległa głębokiemu przewartościowaniu i bolesnej nieraz dla natury polskiej pojęciowej rewizji, jest jednak w skarbcu naszych tradycji elementem nie do zachwiania.

Najciekawszy może obraz w przeglądzie polskich tradycji wychowawczych dała sprawa wychowania patriotycznego. Patriotyzm polski, surowy w średniowieczu, na modłę ideałów republikańsko - rzymskich urobiony w epoce humanistycznej, został przez działaczy polityczno-oświatowych XVIII w. i przez Komisję Edukacji Narodowej ujęty i zdyscyplinowany w nowoczesnym kształcie patriotyzmu państwowego, nieobcego zresztą rygorom patriotycznym rzymskiej starożytności. Ta konstrukcja patriotyzmu państwowego, zaszczerpiona w nasze tradycje wychowawcze przez Komisję Edukacyjną, chociaż szła ukrytym nurtem popod całe wiekowe życie Polski w zaborach i tyle razy wynurzała się na powierzchnię, uległa w epoce niewoli wyraźnemu osłabieniu, była przemieniana z konieczności na wartości inne, społeczne, narodowo-nacjonalistyczne, kulturalne itd. — pod różnymi nazwami. Odrodzona teoretycznie przez polski ruch niepodległościowy przed wojną światową, staje się aktualną w odzyskanem państwie własnym. Pod twórczym natchnieniem i wedle ideowych wytycznych Józefa Piłsudskiego wcielali ją nanowo w naszą tradycję wychowawczą konstruktorzy nowoczesnego, polskiego wychowania obywatelsko - państwowego. Dzisiaj wychowania patriotycznego bez wychowania państwowego wyobrazić sobie nie sposób. Wychowanie narodowe polskie (którego roli zapoznawać nie można) znajduje w wychowaniu oby-

watelsko - państwem najistotniejszy swój wyraz.

W wychowaniu obywatelsko - państwowem realizować się ma polski ideał w y c h o w a w c z y. Dzisiaj przedstawia się on nam w zwartej syntetycznej postaci: b o h a t e r a - p r a c o w n i k a, romantyka-realisty, czy naodwrot. Oba elementy składowe tego ideału tkwiły — jak wykazaliśmy — głęboko w tradycjach wychowawczych polskich. Polska przeszłość starszlaHECKA marzyła, choćby w teorii, raczej o bohaterze, ceniła sobie poryw, niezwykłość czynu. Komisja Edukacyjna, chociaż respektowała heroizm, postawiła przed oczy społeczeństwa ideał obywatela-pracownika, zgodny z przekonaniem racjonalistycznymi epoki. Zresztą w gospodarskim, rolniczym narodzie polskim element realistyczny, pracowniczy istniał oddawna. Odtąd, od końca XVIII wieku, obydwie te pierwiastki, heroiczny i pracowniczy, ważą się ustawicznie ze sobą, nie mogąc osiągnąć harmonji. Za pierwszym oświadcza się romantyzm i cała ideologia niepodległościowa XIX wieku (z demokracją emigracyjną i krajową, socjalizmem polskim itd.), gdy tymczasem po stronie drugiego (pracowniczego) stoją realia Królestwa Kongresowego i Litwy, pozytywiści po 1863 r., stańczycy galicyjscy i ugodowcy z zaboru rosyjskiego, bardzo realnie zawsze myśląca Wielkopolska, wreszcie w znacznym okresie swej działalności narodowa demokracja. Syntezy obu pierwiastków próbuje już Szczepanowski — dokonał jej ostatecznie Piłsudski, sprecyzował ją i niejako opublikował Sławomir Czerwiński. Ścisłej mówiąc, tej syntezy bohatera-romantyka z pracownikiem aktywnym dnia codziennego dokonała przede wszystkim n o w a p o l s k a r z e c z y w i s t o ś ć, konieczność celowego i rozumnego urzeczywistnienia się we własnym państwie. W ten sposób sformułowany ideał wychowawczy zostanie niewątpliwie dla polskiej pracy edukacyjnej wytyczną na długie czasy.

Mówiliśmy wreszcie w początkowych rozdziałach o w y c h o w a n i u r e l i g i j n e m, które w tradycji dawnej Polski odgrywało niezaprzeczenie rolę bardzo istotną. Nasza tradycja wychowawcza nie odrzuciła tego postulatu nigdy, także i w czasach późniejszych. W okresie romantyzmu i powstań narodowych przybrała ta religijność szczególnie p o l s k ą postać, ucieleśniwszy się w mesjanizmie i nastroju religijno-patriotycznym. Miała wtedy w sobie ogromną moc działania. W okresach racjonalizmu czy później liberalizmu i indyferentyzmu religijnego ulegał ten postulat religijny niewątpliwie pewnemu osłabieniu, tracił u p e w n e j c z ę ś c i społeczeństwa dawną swą siłę i życiem tryskające kolory. Wielkie masy narodu zachowały jednak bez przerwy głębokie przywiązanie do wychowania religijno-katolickiego. Dzisiaj sprawa ta jest w całej pełni aktualna, znajduje się w ogniskowym punkcie niewątpliwych ataków i żarliwej obrony.

Możnaby nakoniec zapytać jeszcze o rzecz jedną, poprzednio wspomnianą, mianowicie o tak silny niegdyś w tradycjach polskich z w i ą z e k z h u m a n i z m e m i s z k o ł ą k l a s y c z n ą. Ten element tradycyjny bardzo długo był u nas żywy. Ośmielam się twierdzić, że Polak został do dzisiaj z natury swojej i wrodzonych skłonności raczej humanistą, niż człowiekiem o nastawieniu przyrodniczym lub technicznym. Nie ulega jednak wątpliwości, iż — mimo ustawicznych obrończych wysiłków zwolenników wychowania klasyczno-humanistycznego — w psychice dawnego Polaka-retora, Polaka-Rzymianina został w ostatnich dziesiątkach lat zrobiony olbrzymi wyłom. Związki nasze wiekowe z dawną kulturą duchową klasyczną, jako podstawą polskiego wychowania i urabiania polskiego światopoglądu, zostały w decydujących sferach inteligencji polskiej silnie nadwyrężone. Wydaje się, że w momencie obecnym naszego życia kulturalnego brak jest poprostu

wewnętrznych podstaw do nawiązania tej łączności nanowo. Dla ogromnej większości młodych pokoleń polskich, usposobionych realistycznie, praktycznie wobec życia i rzeczywistości własnego społeczeństwa czy państwa, tamten świat ideałów i wzorów helleńsko - rzymskich

stał się światem mało odczuwalnym, prawie że zupełnie obcym. W całości kształcie polskich tradycji wychowawczych, zasadniczo — jak widzieliśmy — raczej k o n s e r w a t y w n y c h, jest to jedna ze zmian najbardziej znamienych.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE ¹⁾:

1. KOT ST.: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy, wyd. II zmienione i pomnożone. T. I—II, Lwów, 1934. 2. SUCHODOLSKI B.: Idealy kultury a prądy społeczne. Warszawa, 1933. 3. SUCHODOLSKI B.: Kultura i osobowość. W-wa, 1935.
4. FELDMAN WILH.: Dzieje polskiej myśli politycznej w okresie porozbiorowym (próba zarysu). T. I do roku 1863, t. II do końca XIX w. Kraków, 1913. T. III od końca XIX w. do roku 1914, W-wa, 1920. 5. LIMANOWSKI BOL.: Historia demokracji polskiej w epoce porozbiorowej. Zurych, „Ogniwo”. 6. LIMANOWSKI B.: Historia ruchu społecznego w drugiej połowie XVIII stulecia. Lwów, 1888. 7. LIMANOWSKI B.: Historia ruchu społecznego w XIX stuleciu. Lwów, 1890. 8. LIMANOWSKI B.: Stuletnia walka narodu polskiego. Lwów, 1906. 9. [LIMANOWSKI B.]: Socjalizm — Demokracja — Patriotyzm. Wydawnictwo w celu uczczenia czterdziestoletniego jubileuszu pisarskiego 1860—1900 Bol. Limanowskiego. Kraków, 1902. 10. LIBELT K.: O miłości ojczyzny. Brody, 1907, West. (Arc. Pol. i Obcych Pisarzy, 52). 11. PRUS BOL.: Najogólniejsze ideały życiowe. Warszawa, 1901. 12. Teka Stańczyka, Przegląd Polski. Kraków, 1869. 13. SZUJSKI JÓZEF: Wydobyte zwłok Kazimierza Wielkiego i przyszły ich pogrzeb. Przegląd Polski, Kraków, 1869. 14. KOŹMIAN ST.: Pisma polityczne. Kraków, 1903, „Czas”. 15. BOBRZYŃSKI M.: Szkice i studia historyczne. T. I—II. Kraków, 1922. 16. SZCZEPANOWSKI ST.: Myśli o odrodzeniu narodowym. Pism i przemówień t. I. Wyd. II. Lwów, 1907. 17. SZCZEPANOWSKI ST.: O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów, 1912. 18. GÓRSKI A.: Na nowym progu. Wyd. 2. Lwów—W-wa, 1923. 19. GÓRSKI A.: Glossy o ludziach i ideach. Warszawa, 1930. 20. DĘBICKI ZDZ.: Podstawy kultury narodowej. Warszawa—Kraków. 21. WITKIEWICZ ST.: Ostatnie słowa. Wyjątki z listów do siostry. Sierpień 1914 — sierpień 1915. Piotrków, 1916. 22. WITKIEWICZ ST.: Myśli. Warszawa, 1923. 23. CHOŁONIEWSKI A.: Duch dziejów Polski. Kraków, 1917. 24. PIGOŃ ST.: Do podstaw wychowania narodowego, wyd. 2 rozszerzone, Lwów, 1920. 25. POPŁAWSKI J. L.: Pisma polityczne. Wyd. pośmiertne. T. I i II. Kraków—Warszawa, 1910. 26. DMOWSKI R.: Myśli nowoczesnego Polaka. Wyd. 3. Lwów, 1907. 27. BALICKI Z.: Egoizm narodowy wobec etyki. Wyd. nowe. Lwów—Warszawa, 1914. 28. KAMIŃSKI A.: Andrzej Malkowski. Katowice, 1934, „Na tropie”. 29. LANGE O.: Socjologia i idee społeczne Edwarda Abramowskiego. Kraków, 1928. 30. BRZOZOWSKI ST.: Legenda Młodej Polski. Studja o strukturze duszy kulturalnej. Lwów, 1910. 31. SUCHODOLSKI B.: Stanisław Brzozowski. Rozwój ideologii. Bibl. Pamiętnika Literackiego. T. I. Warszawa, 1933. 32. ZDZIECHOWSKI M.: Gloryfikacja pracy. Myśli z pism i o pismach Stanisława

1) W niniejszej bibliografii podano niewielki wybór prac najważniejszych, z których autor korzystał przy pisaniu niniejszego artykułu, a które stanowić mogą literaturę uzupełniającą i pogłębiającą dla czytelnika. W formie rozszerzonej traktuje autor temat tego artykułu w osobnej książce, wydanej pod tym samym tytułem poza ramami „Enc. Wych.” (Warszawa, 1936).

- Brzozowskiego. Kraków, 1920. 33. LATAWIEC CZ.: Walka o duszę narodu w twórczości Stanisława Wyspiańskiego. Poznań, 1930. 34. KWIATKOWSKI W.: Wychowanie państwowe a twórczość Wyspiańskiego. Lwów, 1932. 35. BANDURSKI WŁ. Ks.: Czem jest Wyspiański dla Polski. Lwów, 1908. 36. ŻEROMSKI ST.: Snobizm i postęp. Warszawa—Kraków, 1923. 37. JAMPOLSKI WŁ.: Stefan Żeromski. 38. BIERNACKI M.: Stefan Żeromski i jego ideologia. Lublin, 1926. 39. HULEWICZ J.: Źródła ideologii społeczno-politycznej Stefana Żeromskiego. Lwów, 1930. 40. PIŁSUDSKI JÓZEF: Pisma — Mowy — Rozkazy. Wyd. Zbiorowe t. I—VIII. Warszawa, 1930—1933. 41. PIŁSUDSKI J.: 1926—1930. Przemówienia, Wywiady, Artykuły. Wyd. nowe. Warszawa, 1931. 42. PIŁSUDSKI J.: Poprawki historyczne. Warszawa, 1931. 43. SIEROSZEWSKI W.: Marszałek Józef Piłsudski. Życiorys. Warszawa, 1934. 44. STARZEWSKI J.: Józef Piłsudski. Warszawa, 1930. 45. SKWARCZYŃSKI A.: Myśl wychowawcza Piłsudskiego. „Zrąb” t. 13 1933. 46. SŁAWEK W.: Metoda wychowawcza Józefa Piłsudskiego w pracy rewolucyjnej P. P. S. „Zrąb”, t. 13, 1933. 47. LILIENFELD-KRZEWSKI K.: Komendant-Wychowawca. Warszawa, 1919. 48. DĄBROWSKI P. Z.: Wskazania wychowawcze Marszałka Piłsudskiego. „Zrąb”, t. 23, 1935. 49. CZERWIŃSKI S.: O nowy ideał wychowawczy. Bibl. „Zrębu”. Warszawa. 50. SKWARCZYŃSKI A.: Myśli o nowej Polsce. Biblioteka „Drogi”, tom 4. Warszawa, 1931. 51. SKWARCZYŃSKI A.: Wskazania. Warszawa, 1934. 52. JĘDRZEJEWICZ J.: U podstaw idei wychowawczej Marszałka. „Zrąb”, t. 13 (1933). 53. JĘDRZEJEWICZ J.: Wychowanie państwowe. „Zrąb”. Tom 3 (1930). 54. JĘDRZEJEWICZ J.: Współczesne zagadnienie wychowawcze. „Zrąb”, T. I, (1930). 55. POHOSKA H.: Wychowanie obywatelsko-państwowe. Warszawa, 1931. 56. SOŚNICKI K.: Podstawy wychowania państwowego. Lwów—Warszawa. 57. CHMAJ LUDWIK: Współczesna polska myśl wychowawcza. „Zrąb”, Tom 18 (1934). 58. ZARAŃSKI ST.: Komisja Edukacji Narodowej a Rada Szkolna Krajowa. Lwów, 1870. 59. Na pamiątkę stułetniej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narod. Lwów, 1873 (Mowa Z. Sawczyńskiego). 60. HULEWICZ J.: Udział Galicji w walce o szkołę polską, 1899—1914. Warszawa, 1934. 61. SKAUT, R. I—II, 1910, 1911, Lwów.



Biblioteka
Główna
UMK Toruń

160039