



Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





13
RUDOLF TAUBENSZLAG

Dr. FILOZOFJI I PRAW

O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki

Krytyka zasad nowoczesnego wychowania

Próba syntezy

ODBITKA Z „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

1930

SKŁAD GŁÓWNY W DOMU KSIĄŻKI POLSKIEJ S. A. WARSZAWA

PLAC TRZECH KRZYŻY 8.

M.B.P.
KRAKOWIEGO
W. 1. 1. 1. 1.

Wzrost do _____

43935 | 2

UKŁAD CAŁOŚCI:

	str.
I. Wstępne rozważania	5
II. Perspektywa polemiki	6
III. Argumentacja filozoficzna	6
IV. Argumentacja psychologiczna	7
V. Argumentacja biologiczna	28
VI. Argumentacja socjologiczna	36
VII. Problem aktywizmu	37
VIII. Personalizm ideatoryczny	41

TEGOŻ AUTORA:

System Daltoński. 1929. Dom Książki Polskiej. Warszawa.

Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a. 1929. Książ-
nica-Atlas, Warszawa—Lwów.

W przygotowaniu:

Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego.

I. Wstępne rozważania.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech pedagogicznej literatury ostatniego ćwierćwiecza jest jej zasadniczy ton bojowy. Głosząc hasła nowego wychowania, zwalcza ona bezwzględnie w zapale reformatorskim idee, pojęcia i zasady dotychczasowej formy szkolnej organizacji. Głosiciele nowych poglądów na istotę, cel i drogi wychowania zachowują się podobnie jak twórcy nowych religijnych wierzeń, którzy bez litości burzą stare chramy, kruszą posągi dawnych bożyszczy, by na ich miejsce wznieść nowe gontyny, a w nich umieścić symbole nowych potęg świata. Przeglądnijmy jakiegokolwiek dzieło pedagogiczne ostatnich lat — a bez trudności stwierdzimy, że z każdej prawie stronicy wyzierać będzie ku nam walka z przestarzałymi pojęciami epoki. Wystarczy przeczytać rozprawy któregośkolwiek z polskich teoretyków pedagogiki n. p. Zarzeckiego, Nawroczyńskiego, Ziemięckiego, Rowida, Złemnowicza, Ostrowskiego, Mysłakowskiego i innych, aby przekonać się o prawdziwości powyższego stwierdzenia.

I nic dziwnego. Tak być musi. Każda myśl płodna i twórcza ujawniająca się w dziejach ludzkiej kultury torować sobie musiała drogę wiodącą do uznania wśród nieubłaganej, często bezlitosnej walki. Charakterystyczną jednak cechą wszelkiej polemiki jakiegokolwiek postaci jest niejednokrotnie (a możnaby nawet powiedzieć w regule) jej krańcowość i jednostronność. W bojowym zapale czy zacietrzewieniu burzymy bowiem często naosłep wszystko, co tylko stanowi lub oznacza ubiegłą epokę. Dziejowe doświadczenia wskazują jednakowoż tę okoliczność, że w zamęcie walki giną lub zatracają się często bezsprzeczne wartości, obiektywne walory dawnej epoki, które z pośród zgłiszcz i popiołów w ciężkim trudzie wydobywają następnie jednostki pełne troski o dorobek człowieczej kultury, by je ocalić i przekazać następnym pokoleniom.

Współczesna myśl pedagogiczna stanowi antytezę koncepcji wychowania ubiegłej ery, w której cieniu żyjemy po dzisiejszy dzień. Idee jej są bezsprzecznie nawskroś pozytywne. Urzeczywistnienie ich wprowadzić może postęp, zmianę na lepsze dotychczasowej organizacji szkolnej pracy. Współczesna szkoła zreformowana według racjonalnych, głęboko uzasadnionych jej postulatów odrodzi się bez wątpienia. Nie należy jednak — rozważając problemy odnowy szkolnictwa — nigdy zapominać o tem, że (podobnie jak idee każdej reformy) hasła nowej szkoły zawierają wiele przesady i jednostronności, że posiadają wszelkie znamiona (w dodatnim i ujemnym kierunku) — antytezy przeciwstawiającej się tezie epoki.

Z perspektywy dalszej i głębszej ukazuje się jako jedynie słuszna i ostać się mogąca (aż do czasu pojawienia się nowego sprzeciwu) zjawia syntezy. — Do niej pragniemy — przynajmniej w zasadniczym zarysie — dotrzeć w obecnej rozprawie.

II. Perspektywa polemiki.

Rozumowanie przeciwników dawnej organizacji szkolnej da się bez trudu ująć i rozpatrzyć z punktu widzenia argumentacji filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej.

III. Argumentacja filozoficzna.

Zwolennicy nowej szkoły dowodzą: Racjonalizm przeżył się w zupełności. Istotą człowieka nie jest świadomość, intelekt — rdzeniem jego duszy są instynkty (Mc. Dougall), podświadomość (Freud), intuicja (Bergson), afekty (Ruskin), wola (Wundt), charakter (Foerster) i t. d.

Polemika skierowana przeciw intelektualizmowi względnie hyperintelektualizmowi nie jest, jak widzimy, jednolita. Jedną jest teza zwalczana przez zwolenników różnych koncepcyj — niestety antytezy jej przeciwstawione nie są jednorodne, nie wzmacniają się, nie potęgują wzajemnie — przeciwnie z powodu swej różnorodności, poniekąd zaś sprzeczności osłabiają się, wzgl. znoszą. — Nie możemy znaleźć jednoznacznego, powszechnie przyjętego punktu oparcia w walce przeciw racjonalizmowi.

Stwierdzamy jedynie wyczerpanie przez poszczególnych myślicieli wszelkich możliwych, dających się *a priori* drogą dialektycznego rozumowania wysnuć — polemicznych kombinacji, zmierzających do obalenia danej tezy.

Taki stan rzeczy nie może nas przekonać, może on jedynie nasunąć nam przypuszczenie o równoważności lub małoważności wszelkich odnośnych myślowych systemów, wzgl. może nas skłonić do przeniesienia punktu ciężkości rozważań nad podstawami pedagogiki z płaszczyzny filozoficznych dociekań na platformę badań innego rodzaju.

IV. Argumentacja psychologiczna *).

Zwolennicy nowej szkoły opierają się wyłącznie lub głównie na zdobyczach nowoczesnej psychologii. Imponujący rozwój psychologicznych badań ostatnich dziesięcioleci, — zdaniem ich — zburzył, wzgl. zachwiał podstawy dawnej nauki o zjawiskach duszy, na których zbudowana była dotychczasowa szkoła. Przecistawiają oni:

- A) psychologii intelektualistycznej — psychologię woluntarystyczną wzgl. inną,
- B) psychologii abstrakcyjnej — psychologię konkretną,
- C) psychologii kauzalnej — psychologię teleologiczną.

Ad A) Psychologia intelektualistyczna a woluntarystyczna wzgl. inna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach intelektualistycznej psychologii. Celem ich pedagogicznych zabiegów było pogłębienie i rozszerzenie świadomości jednostki przez osiągnięcie pełnego rozwoju jej umysłu, zdolności pojęciowego myślenia drogą ćwiczeń dialektycznych. Kładli oni zatem nacisk na wydostawanie sztuki rozumowania t. j. bystrego i trafnego wydawania sądu, wyciągania wniosków, dokonywania porównań i wyróżnień, odkrywania przyczyn i skutków, konstruowania analiz, syntez i t. d. — Dążyli oni ponadto do tego, aby wychowanek przyswoił sobie naukowe wiadomości w najszerszym rozmiarze i to z różnych dziedzin umiejętności

*) W wywody poniższe wprowadziliśmy ze względów rzeczowych kilka nowych terminów naukowych objaśnionych w tekście.

ludzkich. — Wychodzili oni bowiem z założenia, że wzbogacenie umysłu znaczną ilością wiedzy z jednej strony go rozwija, z drugiej zaś przysparza jednostce odpowiednich wiadomości, koniecznych dla dalszych studjów oraz pracy.

W rezultacie — argumentują zwolennicy nowej szkoły — wychowano typ inteligenta, mózgowca z encyklopedycznie nabytą, często zgoła nieprzetrawioną wiedzą, istotę ludzką jednostronnie uformowaną, niezdolną do przeżyć innego rodzaju, które posiadają w rzeczywistości większe i głębsze znaczenie niż procesy myślenia.

Zwolennicy nowej szkoły przeciwstawiają psychologii intelektualnej — psychologję innego rodzaju i na niej opierają swe tezy. Zwalczają oni intelektualizm wzgl. hyperintelektualizm koncepcją woluntarystyczną, emocjonalistyczną, instynktualistyczną, intuicjonistyczną, subracjonalistyczną i t. d.

Jedni mówią: Należy kształtować wolę jednostki, zaprawiać ją do czynu, rozwijać jej sprawność, rzutkość i przedsiębiorczość, umiejętność powzięcia i wykonania postanowienia, stanowczość i energję działania. Inni twierdzą: Należy rozwijać uczuciową wrażliwość jednostki, jej zdolność do przeżywania wzruszeń szczególnie natury estetycznej. Niektórzy utrzymują: Należy umożliwić wyładowanie energii zawartych w instynktosferze jednostki, przyczem należy antyspołeczne instynkty tłumić wzgl. przeinaczać i t. d.

Nie ulega wątpliwości, że winniśmy być prawdziwie wdzięczni tym pedagogom, którzy przypominają nam, że prócz intelektu należy rozwijać w człowieku inne, niezmiernie ważne jego psychiczne sfery — a przede wszystkim, że nie należy zaniedbywać wartości a-intelektualnych. Zasługi ich nie umniejsza fakt ten, że — teoretycznie przynajmniej — twórcy doktryny formalnego nauczania, opartego głównie na psychologii intelektu — podkreślali w swych dziełach konieczność nie tylko wychowania intelektualnego lecz również etycznego, estetycznego i t. d. (Leibnitz, Kant, Herbart i t. d.).

Widocznie codzienna praktyka szarej i żmudnej pracy szkolnej w uczelniach dotychczasowego typu dała pedagogom asumpt do ich energicznego wystąpienia. Wyłania się jednak zasadniczy problem — problem *a k c e n t u*, nacisku. Czy rzeczywiście należy oprzeć się w tem znaczeniu na psychologii woluntarystycznej, emocjonalistycznej lub innej, że w wychowaniu należy położyć główną wagę na kształcenie sfer psychicznych nieintelektu-

alnych? Takie postawienie sprawy wydaje się nam zgoła nieuzasadnione.

W trudnym do rozwikłania splocie psychicznych zjawisk ujawniają się najbardziej różnorodne przeżycia, z których dążenia, wzruszenia, instynkty i t. d. posiadają niezmiernie znaczenie. Biologicznie występują one najwcześniej, najsilniej i najbardziej bezpośrednio. Nie wolno nam jednakowoż zamykać oczu na podstawowy ten fakt, że pojawienie się człowieka w rozwoju organicznego życia — stanowi znamienny przełom. Wyłania się bowiem w dziedzinie psychicznego życia jako zjawisko uniwersalne świadomość, myśl ludzka, której znaczenie dla rozwoju człowieka i jego kultury ciągle wzrasta. Antropologicznie tedy stanowią zjawiska świadomości oraz wypływające z niej procesy myślenia najważniejszą sferę przeżyć człowieka. Byłoby zgoła niezrozumiałą rzeczą, gdyby człowiek przeszedł do porządku dziennego nad samym sobą, gdyby, wniknąwszy w głąb swej psychiki, w owo *novum* stanowiące istotę człowieczeństwa, wynoszące go nad poziom organicznego życia — nie uważał za najbardziej charakterystyczną jej treść — zjawiska świadomego, pojęciowego myślenia. Z tego punktu widzenia należałoby uważać położenie akcentu na sferę a-intelektualną za retrogresywne przełożenie punktu ciężkości na pewne psychiczne stany, które nie są w obecnej fazie ewolucji organicznego życia wyłączone.

Zastanówmy się nad oświeceniem i rozwiązaniem najważniejszego dla nas problemu akcentu przez przedstawicieli najwybitniejszych kierunków współczesnej psychologii. Oddajemy najpierw głos Ameryce:

Rozpowszechniony szczególnie w Stanach Zjednoczonych behavioryzm jest psychologią zachowania się, postępowania jednostki. Mc Dougall, Saxby, Bagley, Colwin i inni widzą w człowieku działającą istotę. Działanie jej pokonuje opory i przeszkody ośrodka, prowadzi do rozwiązania trudności, problemów i zagadnień narzuconych przez praktykę lub teorię.

Bagley i Colvin w książce p. t. *Postępowanie człowieka* — odróżniają postępowanie:

- a) dokonywujące się bez udziału wzgl. z nikłym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania zwykłych oporów — cechujące się prostotą i bezpośredniością — jako działanie

odruchowe (odruchy — wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału świadomości n. p. mrugnięcie okiem podczas wiewu wiatru unoszącego pył),

instynktowe (instynkty — wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach z nikłym udziałem świadomości, podporządkowanej im zazwyczaj, zdolnej jednakowoż do tłumienia wzgl. przeinaczania impulsów np. sięgnięcie po chleb dla zaspokojenia głodu, które może być stłumione lub zmodyfikowane),

nawykowe (nawyki — nabytymi zdolnościami zmechanizowanego na skutek ćwiczenia reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału lub z nikłym udziałem świadomości np. sprawne obsługiwanie maszyny),

- b) dokonywujące się z wybitnym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania operów specyficznej natury — rozwiązywania trudności skomplikowanych, wymagających kombinacji, precyzji, koordynacji i t. d. — jako działanie rozumne (rozum — zdolnością myślenia pojęciowego nawskroś świadomego n. p. dokonywanie technicznych wynalazków).

Nasuwa się pytanie, które z obu rodzajów postępowania posiada większą wagę z punktu widzenia behaviorystycznej psychologii? Na pytanie to odpowiadają Bagley i Colvin w wyż. wymienionej książce str. 16: „Pojęcia i sądy są to niezmiernie ważne stany świadomości w położeniu wymagającym inteligentnego postępowania. Bez stanów świadomości obejmujących i te umysłowe stanowiska byłibyśmy zdolni wykonywać tylko najprostsze i najzwyczajniejsze czynności” — str. 17: „Dopiero te wyższe formy życia duchowego uzdalniają człowieka do działania” str. 18: „W takich przejściach życiowych zatem, kiedy rzeczywiste spotykamy trudności, gdy się znajdujemy w okolicznościach nowych i nagłych — zrywamy z instynktami, nawyknięciami, świadomość dochodzi do szczytu natężenia i jasności” — str. 209: „Nastawienie pojęciowe jest zasadniczym nastawieniem inteligentnych istot żyjących”. Widzimy tedy, że psychologia behaviorystyczna ogarniająca całość życia psychicznego jednostki z punktu widzenia jej zachowywania się — posiada zdecydowany akcent intelektualny.

Oddajmy z kolei głos Europie.

Uważamy strukturalizm, psychologię postaci, oraz oparty na niej personalizm za najbardziej charakterystyczny, najgłębszy kierunek europejskiej psychologii. Strukturalizm reprezentowany przez *Wertheimera*, *Koffkę*, *Köhlera* i innych rozpatruje psychiczne życie jednostki pod kątem widzenia postaci, całokształtów a zatem psychicznych struktur. Personalizm głoszony głównie przez Sterna ujmuje jednostkę jako nadpostać, jednolitą, uporządkowaną wielojednłą struktur, osobowość.

Rozważmy tedy, jak ustosunkowuje się strukturalizm wzgl. personalizm do zasadniczego naszego zagadnienia.

Koffka w dziele swem p. t. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* rozpatruje powyższy problem. Rozróżnia on cztery dziedziny rozwoju dziecka: sensoryczną, motoryczną, sensomotoryczną oraz ideatoryczną. Podczas gdy w trzech pierwszych sferach między bodźcem a reakcją brak łączników — w sferze czwartej występują pośrednie myślowe ogniwa (*phänomenale Zwischenglieder*). O znaczeniu tych ogniw mówi Koffka na str. 112 swej książki: „Ogniwa te odgrywają w ciągu rozwoju coraz większą rolę; podczas gdy pierwotnie reakcja następowała bezpośrednio po podniecie, to z czasem powstają coraz liczniejsze i coraz ważniejsze ogniwa. Nasza wydajność psychiczna polega głównie na umiejętności posługowania się nimi — ich nabycie jest ostatecznem zadaniem rozwoju“. Na innem zaś miejscu „Dzięki tym ogniwom uniezależniamy się coraz bardziej od bezpośredniego danego otoczenia, dzięki nim opanowujemy przyrodę w tym stopniu, jak to dzisiaj czynimy. Toteż jednym z głównych zadań wychowania jest ich rozwój“. A wreszcie czytamy: „Droga od podniety do reakcji staje się coraz dłuższa. Praca duchowa — to w znacznej mierze praca około ogniw: sztuka, nauka polega właśnie na ich tworzeniu“.

Według Koffki staje się tedy droga od bodźca do reakcji coraz dłuższa, ogniwa myślowe coraz liczniejsze i ważniejsze. Dzięki nim możliwe jest wyzwolenie człowieka od bezpośredniego otoczenia, opanowanie przyrody, stworzenie najważniejszych dzieł ludzkości, wyłonienie sztuki i wiedzy (a zatem kultury). Nabycie ich — to ostateczny cel rozwoju. Rozwój ich — to jedno z najważniejszych zadań wychowania.

Strukturalizm głosi, że każda całośćka psychiczna posiada rdzeń (*Kern*) oraz obwodowe elementy. Rozpatrując osobowość

jednostki jako strukturę struktur, zadajemy sobie pytanie: Co stanowi rdzeń ludzkiej osobowości? — W odpowiedzi należy przede wszystkim stwierdzić, że psychiczny rozwój świata organicznego dokonuje się od postaci instynktualistycznej do postaci intelektualistycznej. W myśl prawa bio-psychogenetycznego możemy stwierdzić, że ewolucja jednostki ludzkiej powtarza w zarysie powyższy rozwój. Dziecko posiada temsamem wiele podobieństwa do pierwotnego człowieka. Rozwój jednostki dokonywuje się w kierunku zupełnie zdecydowanym. Stwierdzamy stopniowe wyjaśnianie się kompleksu świadomościowego jednostki. Rdzeniem osobowości dziecka będą więc: instynkty — człowieka dorosłego: rozum. Widzimy tedy, że psychologia strukturalna, a zdaniem naszym i personalistyczna posiadają zdecydowane akcenty intelektualne.

Wyłuszczoną powyżej zasadniczo naszą tezę potwierdziły więc wywody przedstawicieli najwybitniejszych kierunków współczesnej nauki o zjawiskach duszy. Psychologia człowieka musi być psychologią ideatoryczną. Każde inne postawienie sprawy należy uważać za fałszywe wzgl. dowolne. Należałoby przy tej sposobności przypomnieć prace psychologów szkoły würtzburskiej (*Denkpsychologie*). Psychologowie ci grupujący się koło Külpego (Bühler, Messer, Selz, Ach, Marbe, Driesch i inni) przyznają myśli ludzkiej szczególne znaczenie, uważając ją za czynnik samoistny, twórczy.

Stąd wypływa dla pedagogii następujący wniosek: Nie rozpatrując wychowawczego problemu na razie w pełnej rozciągłości — należy jednak stwierdzić, że żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może pominąć podstawowego faktu, że wychowanie człowieka było i musi pozostać przede wszystkim problemem pogłębiania i rozszerzania człowieczej świadomości ideatorycznej.

Ad B) Psychologia abstrakcyjna a konkretna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii abstrakcyjnej. Psychologia ta inaczej zwana teoretyczną operowała fikcją, a nie rzeczywistością duchowego życia jednostki.

Dokonywała ona pięciorakiej abstrakcji:

- a) abstrakcji stabilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka dorosłego, zupełnie rozwiniętego —

jako psychologia statyczna, psychologia dorosłej jednostki,

- b) abstrakcji generalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka typowego, o cechach ogólnych, wspólnych wszystkim ludziom — jako psychologia uniwersalna, psychologia typowej jednostki,
- c) abstrakcji izolującej — obserwując i badając jedynie człowieka odrębnego, traktowanego niezależnie od wpływu społecznego środowiska, wśród którego żyje — jako psychologia separatywna, psychologia odrębnej jednostki,
- d) abstrakcji normalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka przeciętnego, normalnego — jako psychologia normalna, psychologia przeciętnej jednostki,
- e) abstrakcji cywilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka kulturalnego, pochodzącego z europejskiej sfery — jako psychologia kulturalna, psychologia kulturalnej jednostki.

Psychologii tej nawskroś abstrakcyjnej przeciwstawiają oni — psychologję

- ad a) genetyczną — badającą pierwociny psychiki jednostki, stopniowe wyłanianie wzgl. objawianie się znamion i treści jej duchowego życia — zwaną inaczej ewolucyjną — badającą rozwój psychiki jednostkowej — inaczej dynamiczną — badającą całość psychicznego życia człowieka z punktu widzenia ciągłych zmian dokonywujących się w jego sferze — inaczej spontaniczną — badającą duchowe życie jednostki jako kompleks żywiołowo występujących przejawów,
- ad b) dyferencjalną — badającą różnice psychiczne jednostek ludzkich, a dochodzącą ostatecznie do człowieka indywidualnego, o cechach wyróżniających go od innych indywiduów w myśl podstawowego stwierdzenia, które da się sformułować jako prawo nienakrywalności psychicznej jakichkolwiek dwu osobników rodzaju ludzkiego,
- ad c) socjalną — badającą człowieka w zależności od wpływu środowiska społecznego, a zatem grupy rodzinnej, zawodowej, wyznaniowej, stanowej, narodowej i t. d. oraz

jako członka pewnych zbiorowisk np. masy, wzgl. badającą grupy społeczne jako całości psychiczne,

ad d) *hyper- sub- i a normalną* — badającą człowieka odbiegającego od typu normalnej jednostki w kierunku nad-*pod- i a normalności* aż do granic psychologii patologicznej,

ad e) *etniczną* — badającą jednostkę w obrębie różnorodnych grup etnicznych stojących na prymitywnych często stopniach kultury.

Pedagogika ubiegłej ery opierała się tedy na rezultatach psychologii abstrakcyjnej, teoretycznej, fikcyjnej — psychologii człowieka dorosłego, typowego, odrębnego, normalnego i kulturalnego. Nic więc dziwnego, że błędziła na całej linii. Rzeczywistość bowiem, z którą stykała się, była pod każdym względem odmienna od abstrakcyjnych schematów, które pedagodzy na podstawie wyników psychologii abstrakcyjnej dla celów praktyczno-szkolnych sobie wytworzyli. Stąd wypływał cały szereg bolesnych nieporozumień między wychowawcą a wychowankiem, przykrych rozczarowań obu stron skazanych na współżycie, których stosunek układał się w trakcie dziesiątków lat nie według zasad wzajemnego zrozumienia, a co zatem idzie, serdeczności i zaufania — lecz według pryncypjów stosowanych w strategice, polegających na wzajemnem zwalczaniu się dwu wrogich — albowiem nierozumiejących się — obozów.

Pedagogika ery przyszłej pragnie oprzeć się wyłącznie lub przeważnie na rezultatach psychologii konkretnej, psychologii rzeczywistego człowieka, o którym wiemy, że nieustannie rozwija się jako zdecydowana, ściśle określona jednostka, pozostająca pod przemożnym wpływem otoczenia, mniej lub więcej odbiegająca od przeciętnego typu kulturalnego człowieka współczesnej epoki.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnych badań psychologicznych podążył we właściwym kierunku. Podobnie jak w innych naukach sięga on od uogólnienia do wyszczególnienia, które w miarę rozwoju danej gałęzi wiedzy w kierunku specjalizacji coraz szersze obejmuje dziedziny, coraz głębsze zapuszcza w nich korzenie.

Dawna psychologia scalała — dzisiejsza rozdrabnia zjawiska psychiczne. Pierwsza dawała obraz jednolitości — druga toruje drogę dla zrozumienia różnorodności psychicznej. Pierwsza

starala się uchwycić i podkreślić wspólnoty — druga obserwuje i ujmuje różnice psychiczne.

Nasuwa się pytanie zasadniczej natury: Czy psychologia abstrakcyjna straciła dla nas wagę, tak że należy wyłącznie lub przeważnie (jak chcą współcześni reformatorzy szkolni) oprzeć się na rezultatach dociekań nowej psychologii? — Inaczej — czy problem wspólnot przestał dla nas istnieć, względnie stracił tak dalece na znaczeniu, że należy jedynie lub głównie zająć się aktualnym i godnym uwzględnienia problemem różnic?

Psychologia genetyczno-ewolucyjna usiłuje uchwycić rozwojowe fazy psychicznego życia jednostki. *Godin* odróżnia dwa, *Bagley* trzy, *Claparède* cztery... *Ferrière* szesnaście odcinków dynamiki spontanicznego rozwoju dziecka. W rzeczywistości nie można nieustannych, niespostrzeżenie narastających i pod każdym względem doniosłych zmian psychicznego i fizycznego dojrzewania młodzieży — ująć w szablon schematu, któremu przeczy psychologiczna rzeczywistość. Należałoby się raczej oprzeć na — jedynie konsekwentnej z punktu widzenia psychologii genetyczno-ewolucyjnej — tezie permanentnej ewolucji jednostki, nie dającej się ująć w sztuczne karby jakiegokolwiek zakrzepłej arytmetycznej formuły.

Psychologia dyferencjalna dochodzi do zasady nienakrywaności psychicznej jakichkolwiek dwu jednostek metodą zakresowych zacieśnień odnoszących się do rodzaju человеческого. Wyróżnikami są kryteria płci, rasy, narodu, stanu, temperamentu, usposobienia, charakteru, typu, zdolności, inteligencji i t. d. Tą drogą dochodzimy do konkretnej, nigdy nie powtarzającej się, zawsze o pewną jakość, natężenie czy układ psychiczny od jakiegokolwiek innej indywidualnej struktury duchowej wyróżniającej się — określonej jednostki, do danego człowieka (psychografia). Psychologia socjalna, hyper- sub- i anormalna, oraz etniczna podkreślają analogiczne momenty różnicowe.

Zastanówmy się nad pytaniem, do czego nas doprowadzić musi w pedagogice oparcie się na rezultatach psychologii konkretnej? — Wskazania wynikające dla niej dadzą się ująć w jednym krótkim zdaniu. Współczesna pedagogika powinna zająć się problemem wychowania ciągle zmieniającej się poszczególnej jednostki. Tylko takie postawienie sprawy jest słuszne i zgodne z postulatami nowej psychologii. Stąd żądanie wprowadzenia systemu jednostkowej pracy z wychowaniem — rodzaju indywidualnej kondycji.

System taki nie da się wprowadzić w życie z powodów:

- a) organizacyjnych — rozsądza bowiem nietylko ramy dotychczasowej klasy, lecz każdego — z jakiegokolwiek punktu widzenia zestawionego czy uporządkowanego — zespołu wychowanków. Nigdy bowiem — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — nie można będzie znaleźć dostatecznej ilości jednostek dających się powiązać w organiczny, harmonijny układ grupowy. Pociągnęłoby to za sobą konieczność likwidacji instytucji szkolnej w znaczeniu organizacji zespołowej, a zatem wogóle szkoły, co ze względu na postulat powszechnego nauczania, ekonomiczną stronę problemu itd. nie dałoby się zgoda urzeczywistnić.
- b) socjalnych — uniemożliwia bowiem realizację najważniejszego celu wychowania t. j. uspołecznienia. Podkreślając i pogłębiając zasadę dynamicznego indywidualizmu, prowadzi konsekwentnie stosowana doktryna różnic do rozluźnienia więzi społecznej łączącej ludzi w kulturalne wspólnoty wszelkiego rodzaju o charakterze stałym lub przelotnym. Pociągnęłoby to za sobą konieczność rewizji poglądów na główne cele wychowania — co ze względu na podstawową ważność problemu uspołecznienia (unarodowienia, uobywatelnienia) młodzieży — nie jest wskazane.
- c) personalnych — natrafia bowiem na znaczne przeszkody realizacyjne. Kwestja doboru nauczycieli, której przy dotychczasowym, znacznie łatwiejszym systemie nie można było pomyślnie rozwiązać — nastroczyć musi — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — ogromne wprost trudności. Żadne zalecenia najwybitniejszych nawet teoretyków czy praktyków pedagogii, żadne metodyczne wskazania, formuły, reguły, normy, prawa, wytyczne, choćby były najmisterniej skonstruowane — nie mogą przydać się wychowawcy spontanicznie rozwijającej się, zmiennej, żywej jednostki. Uzbrojony w książkową wiedzę, po opanowaniu najlepszej metodyki pedagogicznej, dydaktycznej, czy organizacyjnej — stanie on bezradny i bezsilny wobec rzeczywistości. Tylko wrodzona, twórcza wnikliwość może umożliwić mu osiągnięcie wychowawczych rezultatów. Dawny typ nauczyciela technika, poniekąd twórcy,

musiałby ustąpić miejsca nowemu typowi wychowawcy-twórcy, poniekąd technika. Dobór pedagogów stałby się tem samem niezwykle utrudniony, w wielkiej ilości wypadków wręcz niemożliwy. Pociągnęłoby to za sobą niekiedy konieczność rezygnacji z zabiegów wychowawczych, co ze względu na nieodzowność przekazywania doświadczeń dawnych pokoleń nowym generacjom musiałoby powstrzymać rozwój ludzkiej kultury.

Widzimy tedy, że konsekwentnie przeprowadzona doktryna różnic prowadzi nas na manowce. Reforma mająca być przeprowadzona w imię hasła zbliżenia się do konkretnej rzeczywistości — odrywa nas od niej i nadaje odnośnym poczynaniom pedagogicznym cechę utopji nie dającej się zrealizować — mimowoli anarchizuje sferę pedagogiki.

Przejdźmy jednak do problemu wspólnot.

Nasuwa się zasadnicze pytanie: Czy wogóle można bez obawy popadnięcia w sprzeczność z podstawowemi stwierdzeniami dotyczącemi psychicznego życia człowieka — pomijać wzgl. lekceważyć problem wspólnot? Na pytanie to bez wahania odpowiemy — nie.

Nie podobna zaprzeczyć, że istnieją liczne węzły psychiczne jednoczące ludzi, że bez trudu dadzą się zakreślić nieprzekraczalne ramy tożsamości i łączności, w obrębie których ujawnia się bogata różnorodność indywidualnych odmian rodzaju ludzkiego, które stara się ująć nowa psychologia.

Wspólnoty te należy uważać za niezłomne konieczności. Stanowią one istotę i treść psychicznego życia człowieka. W niezliczonych warjantach różnorodności wybijają się na pierwszy plan, górują nad niemi, skupiają je naokoło siebie niby magnes żelazne opiłki. Stanowią one niewzruszony rdzeń, około którego formują się obwodowe elementy — krystalizacyjny ośrodek jako centrum koordynacji i wewnętrznego ładu — źródło światła o wielkiem napięciu, które nawskróś przenika i rozjaśnia mroczne zakątki duszy ludzkiej.

Dzięki wspólnotom powstała mowa — jako sposób porozumiewania się jednostek ludzkich posiadających wspólne przeżycia i odczuwających potrzebę udzielania sobie wiadomości, komunikowania doświadczeń mających dla nich znaczenie. Dzięki wspólnym ideom, owianym zgodnie żywionemi uczuciami — wyłoniły się łączne, świadome działania jednostek —

powstało społeczeństwo ludzkie. Z idei i działań tych wyrosły niezniszczalne, wszechkierunkowe wartości bogatej i głębokiej kultury człowieczej w dziedzinie religii, etyki, prawodawstwa, sztuki, wiedzy i t. d.

Nietylko jednak względy teoretycznej natury, lecz również argumenty zaczerpnięte z praktyki życiowej potwierdzają powyższe stanowisko. Wszak proces scalania góruje nad zjawiskami różnicowania w życiu. Pierwszy skupia, łączy, umożliwia orjentację, koncentrację, konsolidację — drugi rozprasza i rozdziela, utrudnia lub uniemożliwia pogląd na całość, jedność, jednolitość, harmonię pewnego układu.

Czy zmysły nasze reagują na wszystkie podniety, względnie na każde natężenie bodźca płynące z otoczenia? Odpowiedź daje nam prawo Webera i Fechnera, które stwierdza (uzasadnione życiową koniecznością) progi podnięt ujawniające proces integracji istniejący już w podstawach psychicznego życia. Na wyższych jego stopniach występuje proces ten żywiej spotęgowany samozachowawczem dążeniem człowieka do przeświecenia niesłyszanie zawiętego kompleksu rzeczywistości. Rezultatem jego są kategorie intelektualne, estetyczne, etyczne naszej świadomości.

Na wspólnotach tedy należy się bezwzględnie oprzeć.

W zakresie psychologii statycznej — powinniśmy ujmować przede wszystkim treści psychiczne, które występują z odmiennem natężeniem we wszystkich fazach rozwoju jednostki od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. — Z wartościowych badań psychologii genetyczno-ewolucyjnej należy wyciągać jedynie podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczepienie życia psychicznego jednostki na wielką ilość dynamicznych faz, rozdrobnienie, rozpylenie rozwojowej progresji na znaczną ilość odcinków — nie może być przez nas w całej rozciągłości wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi z wyżej przytoczonych powodów, jeśli pragnie umożliwić sobie skuteczną i owocną działalność, do uproszczenia problemu. Dla celów jej wystarczyć musi podział nieustannie narastającego rozwoju jednostki na dwie kardynalne fazy przegrodzone okresem jej płciowego dojrzewania.

W okresie pierwszym dają się stwierdzić: przewaga instynktów, intuicji nad refleksją — zainteresowania natury praktycznej — uwaga mimowolna — pamięć mechaniczna — myślenie wyobrażeniowe — często silne zdolności ejdetyczne — brak analizy —

wybujała uczuciowość i wzruszeniowość — poniekąd amoralność — zawrotne tempo psychicznej dynamiki i t. d.

W okresie drugim dają się stwierdzić: przewaga refleksji nad instynktami i intuicją — zainteresowania teoretyczne — uwaga dowolna — pamięć logiczna — myślenie pojęciowe oderwanymi symbolami umysłu — powolny zanik zdolności ejdetycznych — analiza krytyczna prowadząca do syntezy — umiarkowana uczuciowość i wzruszeniowość — moralność — słabsze tempo dynamiki psychicznej i t. d.

W praktyce szkolnej podział powyższy okazuje się zupełnie wystarczający.

W zakresie psychologii uniwersalnej — powinniśmy ujmować przede wszystkim treści psychiczne występujące z pewnymi indywidualnymi odmianami u wszystkich ludzi wzgl. jednostek, których wychowaniem się zajmujemy. W pracy nad zespołami nie wolno nam zapominać o łączących wszystkich ich członków wspólnych cechach i zdolnościach i to w zakresie reagowania na bodźce otoczenia w postaci działania odruchowego, instynktownego, nawykowego czy rozumnego — operowania kategorjami pojęciowymi, sądzenia i wnioskowania — w obrębie sfery nastrojów, uczuć, wzruszeń, nadto dążeń, idei i t. d. — Z wartościowych badań psychologii dyferencjalnej należy wyciągnąć podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczepienie, rozpylenie społeczeństwa ludzkiego na niezliczoną ilość odmiennych od siebie jednostek nie może być przez nas w całej pełni wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi do uproszczenia problemu. Nie wolno jej, oczywiście, w pracy nad zespołami wychowanków zapominać o różnicach ich psychicznej postaci — powinna ona według możliwości uwzględniać a nawet potęgować w ramach klasowej zbiorowości, w stosunku do poszczególnych uczniów — wszystko, co rozwija i wzmacnia wrodzone lub nabyte, właściwe im indywidualne odrębności.

W praktyce szkolnej ujęcie powyższe ukazuje się zupełnie wystarczające.

Podobnie — w zakresie psychologii separatywnej, normalnej i kulturalnej przy uwzględnieniu rezultatów psychologii socjalnej hyper-sub- i anormalnej oraz etnicznej.

Doszliśmy tedy do ostatecznego rezultatu, że problem wspólnot nie przestał dla nas istnieć — co więcej pozostać musi punktem wyjścia dla współczesnej pedagogiki — i nadal musi ona przede wszystkim obserwować wszystko, co ludzi z sobą

łączy. Należy jednak według możliwości zwracać uwagę na wszelkie ważniejsze, dające się w szkolnym życiu uwzględnić różnicowe momenty. Hasłem naszym tedy: podkreślanie wspólnot przy uwzględnianiu różnic.

Stąd wypływa dla pedagogiki wniosek: Żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może przejść do porządku dziennego nad problemem wspólnot wzgl. w jakimkolwiek kierunku zlekceważyć podstawowy ten postulat, że wychowanie człowieka musi w pierwszym rzędzie polegać na pogłębianiu i umacnianiu węzłów jednoczących ludzi oraz łączących ich w harmonijne zespoły.

Ad C) Psychologia kauzalna a teleologiczna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii *ka u z a l n e j*, spoglądającej na duchowe życie człowieka z punktu widzenia przyrodniczego jako na skomplikowany przyczynowo-skutkowy układ związków i oddziaływań. Psychologia ta uważa życie za rzeczywistość obiektywną (*psychologia obiektywna*) — dającą się zbadać metodami naukowymi (*psychologia empiryczna*) — szczególnie zapomocą eksperymentu (*psychologia eksperymentalna*) — przyczem silnie podkreśla fizjologiczny substrat zjawisk psychicznych (*psychologia fizjologiczna*). — Sprowadza ona wszelkie przeżycia duchowe jednostki do podstawowych wrażeń zmysłowych (*psychologia sensualistyczna*) — przeprowadzając w tym celu drobiazgową ich analizę (*psychologia analityczna*) — temsamem rozkłada ona życie duchowe człowieka na elementy (*psychologia elementów*) — rozbija je na atomy (*psychologia atomistyczna*) — mozaiki (*psychologia mozaikowa*) — dające się w różnoraki sposób sumować (*psychologia sumatywna*) — tłumaczy ona wszelki ruch oraz każdą zmianę w układzie psychicznym w sposób mechanistyczny (*psychologia mechanistyczna*) — szczególnie prawem asocjacji (*psychologia asocjacyjna*).

Twórcy i zwolennicy psychologii kauzalnej Locke, Hume, Mill'owie, Condillac, Herbart, Mach, Müller, Ziehen i inni ukazują nam człowieka jako mechanizm, który można w zupełności rozebrać na części składowe, z nich zaś bez trudu zmontować, zrekonstruować całość psychicznego życia.

Zwolennicy nowej szkoły twierdzą, że psychologia kauzalna daje nam błędny pogląd na życie duchowe jednostki. Pojmo-

wanie człowieka jako automatu jest z gruntu fałszywe i prowadzić musi do nieodpowiednich wniosków i poczynań w pedagogice. W drobiazgowej, analitycznej sekcji duszy ludzkiej zanika istota, sens i całość psychicznego życia człowieka. Przecistawiają oni psychologii kauzalnej nowoczesną psychologię teleologiczną, spoglądającą na życie z punktu widzenia nawskroś człowieczego jako na zawity układ specjalnego rodzaju, który da się zrozumieć jedynie zapomocą kategorii celowości.

Psychologja teleologiczna — to psychologja wartości. Życie duchowe człowieka — to całość wzgl. agregat całości, które stanowią istności, będące czemś więcej od pierwiastków, z których się składają (psychologja strukturalno-personalna) — wszelkie zjawiska psychiczne znajdują się w stosunku nieustannej zależności od siebie, występują w nierozzerwalnych splotach i stopach, których nie można sztucznie w sposób mechanistyczny rozrywać wzgl. kojarzyć (psychologja funkcjonalno-korelatywna).

Pedagogika przyszłej ery pragnie oprzeć się na wynikach psychologii teleologicznej, psychologii człowieka żywego, twórczego, dążącego do urzeczywistnienia swych celów wyłonionych wzgl. ustopniowanych według sprawdzianów wartości. Rozbite na okruchy, zmechanizowane życie duchowe jednostki zostaje ujęte w całość kształty.

Wychowanie nie ma polegać na pewnych, dających się z matematyczną ścisłością przewidzieć oraz obliczyć posunięciach pedagoga, który w skomplikowanym mechanizmie duszy wychowanka poruszyć ma określone jego kółka i tryby, aby wywołać dające się dokładnie przewidzieć i uszeregować reakcje — ma ono polegać na twórczym formowaniu wzgl. ułatwianiu tworzenia się, dojrzewania i zamykania harmonijnych całości kształtów psychicznych.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnej psychologii w kierunku wyżej określonym należy uważać za pozytywny. Rezultaty osiągnięte na polu badań tych przez Wertheimera, Koffkę, Köhlera, Sprangera, Döringa, Sterna i innych są istotnie owocne i otwierają dla myśli pedagogicznej rozległe perspektywy odnowy wychowawczych metod.

Rozpatrując problemy psychologii intelektualnej a woluntarnej wzgl. innej, oraz abstrakcyjnej a konkretnej — jako podstawy współczesnej pedagogiki, stanęliśmy na stanowisku, że (przy możliwie najszerszem uwzględnieniu badań nowej psychologii

w obu wyżej określonych jej kierunkach) należy a k c e n t położyć na psychologję świadomości ideatorycznej i wspólnot.

W kontrowersji między psychologją kauzalną a teleologiczną zajmujemy odmienne stanowisko, wypowiadając się za oparciem pedagogji na rezultatach psychologji wartości i całokształtu

Nie możemy jednak zgodzić się na jednostronne stanowisko, zajęte przez niektórych pedagogów pragnących zgodnie z poglądami na oba wyżej poruszone problemy — i w kwestji omawianej stanąć jedynie i wyłącznie na stanowisku nowej psychologji, odrzucając wszelkie tezy dawnej doktryny. Zgadzaemy się jednak odnośnie do omawianego problemu ze stanowiskiem tych pedagogów, którzy w kwestjach dotyczących oparcia pedagogji o psychologję zajmują stanowisko jednolicie umiarkowane, żądając, by wychowawcy opierali się głównie, lecz nie wyłącznie na wynikach nowoczesnych badań psychologicznych.

Współczesna pedagogika nie może uwzględniać wyłącznie rezultatów osiągniętych przez psychologję teleologiczną — tezy psychologji kauzalnej nie mogą być za jednym zamachem przekreślone. Dla wielu wybitnych współczesnych psychologów (pedagogów) istnieją one w pewnej, większej lub mniejszej mierze:

Saxby w dziele swem p. t. Kształcenie postępowania — mówi na str. 62 „Trzeba zauważyć, że rozważania zawarte w tym rozdziale opierają się w dużym stopniu na wynikach osiągniętych w zakresie badań nowoczesnej psychologji analitycznej. Jest to gałąź psychologji, która może stawać się coraz ważniejszą dla nauczycieli, dla osób interesujących się psychologją i t. d.“

Bühler w dziele swem p. t. Die Krise der Psychologie — wywodzi na str. 15; że „punktem wyjścia psychoanalizy Freuda jest znana herbartowska mechanika wyobrażeń w formie, jaką jej nadali ostatnio Lazarus i Steinthal. Pojęcia jej podstawowe jak hamowanie (Hemmung), zagęszczenie (Verdichtung), przesunięcie (Verschiebung), stłumienie (Verdrängung) wzięte są z tego arsenału“. Saxby zaś w cyt. dziele twierdzi, że anamneza Freuda opartą jest na prawach „swobodnego kojarzenia wyobrażeń“.

Lippmann w rozprawce swej p. t. Bemerkungen zur Gestalttheorie — stwierdza, że psychologja postaci jest jedynie uzupełnieniem psychologji elementów.

Pozatem cały szereg znakomitych psychologów wzgl. psychjatrów niemieckich odróżnia psychologję: wyjaśniającą (*erklärende Psych.*) od pojmującej (*verstehende Psych.*) (Dilthey); — rozumową (*rationale Psych.*) od wnioskują-

cej (*empfindende Psych.*) (Jaspers); — przyrodniczą (*naturnaturwissenschaftliche Psych.*) od duchowej (*geisteswissenschaftliche Psych.*) (Spranger); — induktywną (*induktive Psych.*) od wglądowej (*einsichtige Psych.*) (Erismann); — impersonalistyczną od personalistycznej (Stern).

Kładąc tedy — odmiennie niż w poprzednich wywodach akcent na psychologję nową, teleologiczną, nie zapominamy, że obok niej w pewnej mierze ostać się musi i służyć nam jako oparcie dla pedagogiki psychologja kauzalna. Żadna koncepcja nowsza nie tłumaczy nam w dostateczny sposób np. kojarzenia wyobrażeń. Kojarzymy bowiem nietylko to, co chcemy (behaviorizm), lub człony tej samej postaci (strukturalizm) i t. d. lecz również wyobrażenia mechanicznie styczne i t. d.

Stąd wniosek dla pedagogiki. Ujmowanie żywego, twórczego człowieka metodą całokształtów nie wyklucza posiłkowania się rezultatami — przebrzmiałej wprawdzie — lecz w wielu kierunkach po dziś dzień jeszcze miarodajnej psychologji kauzalnej.

Ad A), B), C). Streszczenie powyższych wywodów.

Reasumując — podnoszę: Występujemy przeciw jednostronności haseł współczesnej pedagogiki, o ile one

- a) nawołują do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologji we wszystkich jej kierunkach. Należy budować na rezultatach tych kierunków psychologicznych, które rzeczywiście są w stanie umożliwić, ułatwić lub ożywić poczynania pedagogiczne nowej ery, względnie
- b) nie nawołują wprawdzie do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologji, uwzględniając do pewnego stopnia dorobek dawnej nauki o zjawiskach psychicznych — lecz kładą nacisk na bazę psychologji woluntarystycznej wzgl. innej oraz konkretnej. Należy zasadniczo brać za podstawę psychologję świadomości ideatorycznej i wspólnot przy dostatecznem uwzględnieniu badań zwalczających je obu kierunków nowej psychologji.

Należy położyć nacisk na tezy psychologji teleologicznej przy dostatecznem uwzględnieniu badań psychologji kauzalnej.

Problem psychologji pedagogicznej.

Psychologja jest jedną z najważniejszych nauk, na której opierać się musi pedagogika. Jedynie w związku z nią możemy

odpowiedzieć na najważniejsze pytanie z jej dziedziny: Jak wychować młode pokolenie?

Rozwój nowoczesnej psychologii szczególnie w ostatnim lat dziesiątku przybrał istotnie — tak co do zakresu jak i co do głębi badań imponujące rozmiary. Osiągnięto wiele rezultatów. Wyjaśniono wiele tajemnic duszy ludzkiej, rozwiązano wiele jej zagadek, dręczących oddawna człowieka. Każdy dzień wprost przynosi nowe publikacje z jej dziedziny.

Nic więc dziwnego, że pedagodzy współczesnej doby, obserwując szybki rozwój tak ważnej dla nich nauki, poczęli głosić hasło: *ex psychologia lux!* Psychologia wyjaśni wzgl. uprości wszelkie trudności wychowawcze. Ona umożliwi nam pełne poznanie duszy rozwijającego się dziecka, a zatem wskaże drogę właściwego postępowania względem niego. Każdy nauczyciel musi obowiązkowo opanować psychologję pedagogiczną, w każdej szkole należy kreować posadę psychologa szkolnego (Joteyko).

W dużej mierze należy podzielać zapatrywania wyżej wymienione — niemniej jednak i w powyższej koncepcji tkwi wiele przesady i jednostronności. Od przesady wzgl. jednostronności zaś do nieściśłości, błędu lub zgoła fałszu niekiedy za ledwie krok prowadzi. Należy bezwzględnie zachęcać do studjów i wyciągania wniosków z badań psychologii. Należy jednak równocześnie wskazywać na trudności i braki ich, zastrzegać się przeciw wyciąganiu z nich pospiesznych i powierzchownych zasad. Tylko rozumne, krytyczne odnoszenie się do tej (jak również do każdej) nauki może prowadzić w sensie pozytywnym do ostrożnego i rozsądnego stosowania jej rezultatów w praktyce życiowej. Ciasny horyzont naukowy — to widnokrąg ogarnięty z nikłego wzgórza. Trzeba się tedy wznieść wyżej, by ujrzeć więcej i głębiej.

Psychologia jako nauka o zjawiskach duszy przeszła znamiennej ewolucję w nowożytnej epoce. Od spekulatywnej, metafizycznej, dialektycznej — do rzeczywiście naukowej operującej metodami nauk ścisłych szczególnie zaś eksperymentem. Psychologję tę nazwaliśmy intelektualistyczno - abstrakcyjno - kauzalną. Psychologia naukowa w ostatnich dziesiątkach lat rozwinęła się w sposób uderzający. Pojawiły się kierunki nowe, młode, rewolucyjne, które określiliśmy jako psychologję woluntarno-konkretno-teleologiczną.

Na tej to nowoczesnej psychologii pragną reformatorzy pedagogiki oprzeć się w dziele przebudowy szkolnictwa i wychowania.

Zadajmy sobie pytanie: Czy psychologia nowoczesna dochodzi w swych dociekaniach — przynajmniej w zasadniczych zarysach, w rozstrzyganiu podstawowych, głównych problemów do jednoznacznych, ogólnie przyjętych rezultatów? Na pytanie to odpowiedzieć musimy — stanowczem nie.

Ameryka behaviorystyczna spogląda na człowieka oraz wszelkie istoty żyjące — z punktu widzenia ich zachowania się, postępowania.

Europa słusznie pyta przez usta Koffki: Czy wszelkie przeżycie psychiczne prowadzić musi do działania — manifestować się na zewnątrz postępowaniem? Czy należy dlatego zignorować doniosłą sferę np. kontemplacji i t. d.?

Europa sama jest rozdwojona: Niemcy (jak to widzieliśmy powyżej) rozróżniają dwie psychologie: przyrodniczą, wyjaśniającą oraz duchową, wnikającą. Na jednym z ostatnich kongresów psychologicznych niemal wszyscy psychologowie pozaniemieccy przeciwstawili się powyższemu rozróżnieniu. Claparède wywodził wówczas: Nie uznajemy doktryny tej — dla nas niema dwu psychologii — nie umiemy wnikać!

Same Niemcy, które wiodą prym w badaniach psychologicznych nowoczesnej epoki, podzielone są na liczne, często zwalczające się wzajemnie obozy naukowe — a więc zwolenników psychologii

- a) myśli (*Denkpsychologie*) — Külpego, Messera i innych (szkoła würtzberska),
- b) woli (*Willenspsychologie*) — Wundta,
- c) jakości postaciowych (*Gestaltqualitätenpsychologie*) — Benussiego, Meinonga i innych (szkoła w Gracu),
- d) postaci (*Strukturpsychologie*) — Wertheimera, Koffki i innych,
- e) osobowości (*Personalismus*) — w odmiennych od siebie ujęciach Sterna, Gaudiga, Müllera-Freienfelsa i innych,
- f) obrazów myślowych (*Ejdetismus*) — Jaenscha, Kroh'a i innych (szkoła marburska),
- g) podświadomości (*Psychoanalyse*) — w odmiennych od siebie ujęciach Freuda i Adlera.

Bühler w przytoczonym wyżej dziele mówi na str. 1. „Nigdy jeszcze nie mieliśmy równocześnie tylu różnorodnych kierunków psychologii, co obecnie. Mimowoli przypomina nam to historję o budowaniu wieży Babel“.

Messer w swej Einführung in die Psychologie wywodzi na str. 128. „Musimy jednak zasadniczo utrzymywać, że psychologia współczesna (jakkolwiek osiągnięte przez nią wyniki należy wysoko cenić) nie jest w stanie wyjaśnić nam bardzo wielu zjawisk psychicznych, nawet z dziedziny codziennych naszych przeżyć duchowych“.

Lippman w przytoczonej rozprawce twierdzi, że istoty struktur nie zdołamy wyświecić.

Rubin, psycholog duński, wypowiedział na kongresie psychologicznym w Gronindze opinię, że poszczególne teorie psychologiczne nie są w stanie wyjaśnić nam całości życia psychicznego.

Badania psychologiczne napotykają na ogromne trudności. Wielokrotnie podnoszono swoisty charakter psychicznych zjawisk — zupełnie odmiennych od fizycznych, a co zatem idzie okoliczność tę, że metody przyrodnicze jedynie w ograniczonej mierze stosować można przy badaniu zjawisk duszy. Tęsamem problem wysnuwania praw, do których sformułowania dążyć musi każda nauka, zostaje w dziedzinie psychologii odmiennie ujęty. Psycholog zadowolnić się musi przeważnie opisem zjawisk — zakreśleniem ram prawidłowości, w obrębie których oscyluje bogata różnorodność ich odmian, poza które wybiegają liczne wyjątki. Identyczność podmiotu i przedmiotu badań utrudnia również sytuację.

Przez długie czasy wierzono ślepo, że zapomocą naukowo — na sposób przyrodniczy — przeprowadzonych eksperymentów zdołamy ogarnąć wszelkie przejawy duszy, wyjaśnić jej zjawiska i wniknąć w ich istotę. Dziś pozbyliśmy się tych złudzeń. Wiemy, że psychologia eksperymentalna ogarnia jedynie stosunkowo nieznaczny wycinek sfery psychicznej jednostki a mianowicie część jej intelektu — oraz opiera się w gruncie rzeczy na introspekcji odnośnych osobników. Badania tedy psychologiczne nie doprowadziły nawet w dziedzinie podstawowych, głównych problemów do jednoznacznych, ogólnych stwierdzeń. Wyczerpano jedynie na określony temat większą ilość kombinacji o różnych warjantach w sposób przeważnie ciekawy, żywy i twórczy.

Możnaby nawet — do pewnego stopnia słusznie — o dziełach wielu badaczy — jakkolwiek napisanych naukową prozą — mówić jako o sui generis poematach psychologicznych.

Dusza ludzka z jej bogatą treścią pozostanie jeszcze na długie czasy (a kto wie, czy w podstawowej, rdzennej jej podstawie nie na zawsze) niedocieczoną zagadką dla wielu mędrców tego świata.

Problemy indywidualności, osobowości, jaźni, charakteru, podświadomości, zjawisk nieintelektualnych, objawów metapsychicznych, stosunku duszy do ciała i t. d. należą do tych arcytrudnych zagadnień, z którymi psychologia borykać się musi.

Przeżycia wyjątkowych jednostek, dodatnich jak: wynalazców, artystów, świętych, ascetów, bohaterów, wodzów oraz ujemnych jak: różnego rodzaju wykolejeńców, zbrodniarzy — nadto niejedno przeżycie szarych, codziennych t. zw. przeciętnych osób na długie czasy będą przedmiotem badań uczonych, którzy w miarę postępu swych dociekań coraz bardziej będą rozumieli, jak głęboko zawity jest układ zjawisk psychicznych i jak wielka jest zagadka — ich własnej duszy.

Po dzień dzisiejszy znajdują się na kuli ziemskiej niezbadane (i może nigdy nie dające się poznać należycie) okolice: żaden turysta nie osiągnął najwyższych szczytów górskich, nie przebył ostępów dziewiczych lasów, nie przewędrował bezbrzeżnych pustyń, stepów, dżungli, tajg ziemi — żaden uczony nie zbadał przepastnych głębi oceanu, niezmierzonych pól lodowych obu biegunów, tajemniczego wnętrza ziemi.

Musimy uważać poczynania bohaterskich podróżników czy uczonych za bez porównania łatwiejsze niż wnikanie w głęb, istotę i układ zjawisk psychicznych. — Dusza ludzka to świątynia, do której klucza jeszcze nie znaleziono. Zaslugą psychologii strukturalno-personalnej jest to, że przynajmniej u wrót jej zawiesiła właściwy napis, odpowiednie ogłoszenie — i nic więcej.

Wynikają stąd następujące wskazania dla pedagogiki:

- a) Zalecona jest ostrożność w opieraniu się o wyniki poszczególnych kierunków badań psychologicznych. Wyciąganie z nich wniosków metodycznych dla celów praktyczno-szkolnych powinno być poprzedzone starannem rozważeniem pro i contra. Należy nadto nieustannie stwierdzać współmierność wysiłków stosowanych przy uwzględnieniu zmian podyktowanych postulatami psychologii — oraz rezultatów dzięki nim osiągniętych.
- b) Zalecone jest zwracanie uwagi w zakładach kształcenia nauczycieli na okoliczność, że wychowywanie młodego pokolenia — to problem nie tylko techniki lecz i sztuki. Dobry znawca szeregu pierwszorzędnych podręczników psychologii pedagogicznej, który sobie przyswoił wszelkie jej zalecenia i opanował w zupełności rutynę nauczania

i wychowywania — nie musi być dobrym nauczycielem i wychowawcą. Pogłębianie umysłów, doskonalenie wrażliwości uczuciowej, hartowanie woli, pobudzanie ideowości, formowanie charakteru, podnoszenie samopoczucia własnej wartości, osobowości wychowanków — to problemy nie dające się ująć w jakiegokolwiek schematy, techniczne reguły. Wymagają one twórczej sztuki wychowawczej, głębokiej znajomości ludzkiej duszy, jakiej żaden podręcznik psychologii nie jest w stanie dostarczyć pedagogowi. Wskaźniki postępowania musi on czerpać z siebie samego, ze swej intuicji, ze swego wewnętrznego poczucia — musi wsłuchiwać się w tajemniczy szept swego dajmonion, któremu na imię powołanie, kapłaństwo — miłość.

V. Argumentacja biologiczna.

Reformatorzy współczesnej szkoły zwalczający racjonalistyczny jej charakter pragną ją zbliżyć do życia. Rozumują oni w następujący sposób: Szkoła nie może stanowić jakoby wyspy na oceanie życia — wyspy, na której w sposób sztuczny odtwarza się zawile, oderwane od bezpośredniej rzeczywistości naukowe konstrukcje pod martwym hasłem — wiedza dla wiedzy. Nie może ona być jakoby cieplarnią urządzonej dla pielęgnowania subtelných lecz anemicznych roślin, które przeszczepione na realny grunt, wystawione na żar słońca, podmuchy wiatru, napór burz i nawałnic rzeczywistego życia — nie mogą się ostać, więdną i giną marnie. Szkoła nie może być rodzajem klasztoru — a uczniowie z nauczycielami *sui generis* mnichami spoglądającymi na życie z lękiem i niedowierzaniem, nieprzystosowanymi do odegrania w niem jakiegokolwiek roli. Dotychczasowa uczelnia sprzeniewierza się, niestety, swemu najważniejszemu zadaniu.

Rodzice, nie mogąc podolać piętrzącym się zewsząd, rosnącym ustawicznie trudnościom — przelali na szkołę część swych praw, oddając jej wychowawczą opiekę nad swymi dziećmi. Uczynili to jednak w tem przeświadczeniu, że istotnie szkoła ich wyręczy, wywiązując się z kardynalnej swej misji — przekazania nowemu pokoleniu skoncentrowanego doświadczenia wieków celem przygotowania go do wzięcia udziału w zmieniających się ciągle, coraz trudniejszych warunkach życia.

Szkoła stanowić musi tedy przedsiónek prowadzący do gmachu życia — musi przysposabiać młodzież do niego, uczyć praktycznej orientacji, rozmachu, rzutkości, bez których jednostka — wyposażona w największe nawet quantum wiedzy — rady sobie nie da, nie utrzyma się na jego powierzchni.

Toteż często spotykamy na ostatnich szczeblach społecznej hierarchji jako rozbitków życiowych, strącanych z pozycji na pozycję, wiodących marną egzystencję lub ginących bez skargi — owych wychowanków dawnej szkoły, którzy zepchnięci na dno życia zstępują w rozpacz z jego areny, zaciskając w dłoniach kurczowo swe błyskotliwe patenty dawnych prymusów.

Rozlegają się tedy hasła: Szkoła dla życia! Szkoła w pośrodku życia! Życie w mury szkolne! — Otwórzcie naościęz okna i drzwi starej szkoły! Niech wejdzie w jej klasztorne wnętrze ożywczy strumień powiewu życia! — Zapoznajcie dziecko z głównymi jego potrzebami (Dewey). — Przygotujcie je do wykonywania przyszłego, praktycznego zawodu (Kerschensteiner). Stwórzcie rzeczywiste życie szkolne (Gaudig) i t. d.

Hasła te są słuszne i sympatyczne. Szkoła zamykająca szczerlnie swe podwoje przed wpływami życia, uprawiająca jedynie oderwane od niego umysłowe dyscypliny, która nie prowadzi do umiejętności działania w ramach życia — byłaby dziś anachronizmem nie do pomyślenia.

Stąd — zapoznavanie uczniów z głównymi zjawiskami życia w szkołach miejskich — stwarzanie samowystarczalnych pod względem gospodarczym osiedli, farm, spółnot szkolnych w zakładach wychowawczych wiejskich, ogrodowych, leśnych i t. d.

Niemniej jednak i w tej dziedzinie występuje — tak charakterystyczna dla współczesnej epoki — przesada i jednostronność.

Hasła radykalnej witalizacji płyną głównie z Ameryki. Określamy je też krótko terminem amerykanizacji. Zastanówmy się nad niemi.

Problem życia — to problem potrzeb. Kwestja rozwoju życia — to kwestja rozrostu i różnicowania potrzeb. Znachodzimy potrzeby materialne i idealne. Oba rodzaje potrzeb są równie ważne, jedno i drugie muszą być zaspakajane. Przedmioty służące do zaspokojenia potrzeb zwiemy dobrami gospodarczymi wzgl. wartościami kulturalnymi. Dobra gospodarcze zdobywamy i wytwarzamy, wzgl. przetwarzamy w różnoraki sposób (produkcja) — rozdział ich mniej lub więcej równomierny na kraje i ludy

następuje drogą handlowej wymiany (dystrybucja) — dzięki niej możliwe staje się (według życiowej stopy jednostek czy społecznych warstw) zużycie (konsumcja). Wartości kulturalne (od których osiągnięcia zależy w pierwszej linii możliwość zdobycia gospodarczych dóbr) stwarza ludzkość drogą nieustannych wysiłków czołowych jej przedstawicieli w ramach wiedzy, sztuki, etyki, religii i t. d. Nieskończony, coraz bardziej potęgujący się rozwój potrzeb życiowych prowadzić musi do coraz silniej wzmagającego się rozwoju produkcji dóbr materialnych i idealnych służących do ich zaspokojenia. Najważniejszym czynnikiem produkcji jest praca — praca w każdej postaci i formie. Dzięki pracy wzmagają się dobrobyt i oświata. Bogactwo narodowe — to bogactwo pracy, nigdy zaś martwego posiadania największego nawet zapasu dóbr jakiegokolwiek natury. Bogaty jest naród, który pracować umie, może i chce — jest on źródłem życiowej siły.

Ameryka — to kraj niestrudzonej, niezmordowanej gospodarczej pracy. Imponujący jest rozmach tętniącej w każdym zakątku kraju, na każdym kroku wszechkierunkowej, wszystko ożywiającej, ekonomicznej produkcji — rozwijającej się przy zgodnym naogół współdziałaniu wszelkich jej czynników. Stany Zjednoczone przodują pod tym względem całemu światu. Należy się od nich uczyć, jak w dziedzinie gospodarczej pracować należy.

Z faktu supremacji na polu ekonomicznym nie wynika jednak bynajmniej, że należy naśladować Amerykę we wszystkich kierunkach jej aktywności i działalności, przyswajać sobie wszystkie jej poczynania, przejmować się wszelkimi jej hasłami i pomysłami. Zbyt młody to kraj — zbyt skory do przyjmowania nowinek — zbyt lekko otrzasa ze swych sandałów, które przewędrowały dopiero jedno stulecie samoistnego rozwoju „pył wieków“, lekceważąc walory europejskiej tradycji, której zresztą wszystko zawdzięcza.

Amerykanizacja życia.

Czy amerykanizacja życia podnosi jego wartość, pogłębia je i wywyższa, czyni je lepszym, piękniejszym, rozwija człowieka, jego kulturę? — Odpowiadamy — nie.

Oto jej charakterystyczne cechy:

Zawrotność tempa — jako normalizacja pośpiechu — uniemożliwia skupienie, pogłębienie problemów, — wyłania

powierzchowne, lekkostrawne produkty dnia, konsumowane masowo w sposób bezkrytyczny — a temsamem unicestwia, rozpyla, rozdrabnia wartości kulturalne.

Pogoń za sensacją — jako normalizacja ohydy — wywleka na światło dzienne brudy życia, tarza w błocie wszystkich i wszystko, — gloryfikuje niejednokrotnie kanalję ludzką — umożliwia bolesne, niegodne człowieka żerowanie na cudzym bólu, pławienie się w cudzych łzach — stępia najistotniejsze, pełne prostoty walory życia.

Wybujałość reklamy — jako normalizacja kłamstwa — o ile w niej zawarte jest świadome wprowadzanie publiczności w błąd, zatajanie lub przesada równa kłamstwu.

Niewybredność konkurencji — jako normalizacja brutalności — gloryfikuje nieprzebiegające w środkach sposoby walki ekonomicznej, zamaskowane zřęcznie filantropją, prowadzone z niesłychaną umiejętnością unikania kolizji z kodeksem karnym — stawia jako ideał królów gospodarczych „co to od roznosicieli gazet doszli do miliardów dzięki własnej energii i pomysłowości“ — uznaje niezdrowe, pasorzytnicze formy spekulacji.

Manja rekordów, zakładów i t. d. — jako normalizacja absurdu — toleruje dziwactwa różnego kalibru, wypaczając ideę współzawodnictwa, prowadzącego do rozwoju i postępu w odnośnych dziedzinach, i t. d.

Amerykanizacja życia poświęca jakość dla — szybkiej i skutecznie osiągniętej ilości. Problem jakości jednak — to problem kultury.

Amerykanizacja szkoły.

W wartki, wszystko ścierający i rozpylający prąd życia wprowadza Nowy Świat bez namysłu najważniejszy produkt społeczeństwa — szkołę. Naraża ją bez wahania na różnorodne wpływy ośrodka, nie stawiając im żadnych rozumnych, trafnie przemyślonych zapór ni hamulców — ani też nie starając się uodpornić wychowanków na jego wpływy i oddziaływania.

W rozprawie mej o Dewey'u (Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a — Książnica-Atlas 1929) starałem się odpowiedzieć na trzy pytania odnoszące się do problemu witalizacji szkoły:

„a) Czy hasło powyższe jest — istotne? — b) dopuszczalne? c) celowe?

Ad a) Czy hasło powyższe jest istotne?

Bliższe zăstanowienie się nad zjawiskami życia jednostek i społeczeństw ludzkich we wszystkich kierunkach ich rozwoju prowadzić nas powinno do stwierdzenia rozbieżności a nawet sprzeczności prawdy przyrodniczej (biologicznej) i człowieczej (antropologicznej).

Biologicznie — uzasadniona jest walka o byt przybierająca niejednokrotnie brutalny charakter, spychająca bez litości jednostki słabe i pokonane w niej na dno życia — przybierająca w społeczeństwie ludzkim formę bezwzględnej walki konkurencyjnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat braterstwa ludzi i bierze w obronę słabych, pokonanych w walce wzgl. konkurencji życiowej (Religje apokaliptyczne — na polu prądów religijnych. Socjalizm, solidaryzm i t. d. — na polu ruchów społecznych).

Biologicznie — uzasadniona jest gospodarka indywidualna, oparta na własności prywatnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat gospodarki kolektywnej, opartej na własności społecznej (komuny religijne, społeczne, państwowe, municypalne, spółdzielcze i t. d.)

Biologicznie — uzasadniony jest stan bezpaństwowości wzgl. państwowości królowładczej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat organizacji państwowej ludowładczej (demokracji).

Biologicznie — uzasadnione są zatargi zbrojne między jednostkami etnicznymi i państwami.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat międzynarodowego pokoju, braterstwa ludów.

Biologicznie — uzasadnione są różnice społeczne, prawne i t. d.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat równości społecznej, prawnej i t. d.

Biologicznie — uzasadniony jest egoizm.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat altruizmu.

Biologicznie — uzasadniona jest poligamja.

Antropologicznie — wyłania człowiek instytucję monogamji i t. d.

Rozbieżność prawdy przyrodniczej i człowieczej znajduje wyraz w literaturze prometejskiej — jako idea walki człowieka

z losem (przyrodą, prawem, dziedzicznością i t. d.) Sprzeczność ta ujawnia się również w polemice zwolenników pedagogiki indywidualnej (przyrodniczej) i socjalnej (człowieczej).

Musimy sobie zadać pytanie, czy Dewey otwiera wrota szkoły dla prawdy biologicznej — czy hasło „szkoła w pośrodku życia“ jest hasłem istotnym?

Rozważania nasze muszą zaprzeczyć temu pytaniu. Życie, któremu Dewey rozkazuje przez otwarte drzwi i okna wkroczyć do wnętrza jego szkoły — nie jest rzeczywistym życiem w biologicznym tego słowa znaczeniu. Jest ono fikcją życia — tak jak „natura“ Rousseau'a nie jest rzeczywistą naturą, lecz fikcją jej. W gruncie rzeczy jest Dewey zwolennikiem prawdy ludzkiej we wszystkich jej kierunkach i przejawach.

Ad b) Czy hasło powyższe jest dopuszczalne?

Pomyślmy sobie szkołę w pośrodku życia. Życie rzeczywiste w wielu kierunkach przedstawia się nieraz jako bolesna, niezmiernie ujemna sfera zjawisk (korupcja, demagogja, partyjnićstwo, prywata w życiu publicznym, prowokacja, wyzysk różnorodny, kłamstwo, obłuda, nikczemność, kryminalistyka różnopostaciowa, prostytutcja, perwersja, hazard, pogoń za sensacją i t. d.). Niema mowy o izolacji szkoły i dzieci od życia — nawet internaty nie mogłyby jej przeprowadzić — byłoby to zresztą nawskroś fałszywe. Szkoła musi do pewnego stopnia stać w związku z życiem i do życia szczególnie obywatelskiego przygotowywać. Policyjne systemy na całej linii zawodzą. Zakazy i nakazy szkolne chyba po to jedynie są wydawane, aby młodzież je obchodziła. Jedynie celowe szczepienie ochronno-duchowe w postaci odpowiednich klerowniczo-etycznych idei, nabytych przez wychowanków w szkole — może wydać pożądane owoce, uodpornić ich, osłabić infekcję wzrokową, słuchową i t. d. jaka czyha na nich u rogu każdej ulicy, z afiszów i szyb wystawowych, z sal widowiskowych, łamów prasy i t. d. — aby przemienić się w rezultacie w gangrenę duszy.

Wyłania się jednak kwestja. Czy należy świadomie i celowo umieścić szkołę w środku życiowego prądu, przeniknąć ją dreszczem bezpośredniej, życiowej aktualności?

Czy wpływ odtrutki ideowej, jaką bezsprzecznie ze szkół młodzież wyniesie, będzie tak silny i to u wszystkich dzieci, że bez obawy możemy je wystawić na ciężką próbę oddziaływania na nie wszystkich przejawów życia? Czy istotnie młode te dusze zdołają zwalczyć te niezliczone — często w ponętą, barwną,

zda się niewinną szatę przybrane — brzydoty i ohydy moralne? Czy należy leżeć wilkowi prosto w gardło?

Na pytanie to odpowiemy — nie. Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyt uczelne, niedopuszczalne. Niebezpieczeństwa na jakie narażamy młodzież są większe i groźniejsze niż korzyści witalizacji.

Ad c) Czy hasło powyższe jest celowe?

Życie przedstawia się jako nieskończony szereg krzyżujących się z sobą zjawisk. Zjawiskowość ta jest wielością różnorodną, układającą się w coraz to bardziej odmienne, nigdy nie powtarzające się konstelacje, — wszystko płynie, zmienia się, przemija, ginie, znów wyłania się w schemacie względności i podmiotowości.

W ten cały układ życiowy rzucił człowiek od niepamiętnych czasów swą tęsknotę za jednością, szukając stałych punktów oparcia dla swego światopoglądu życiowego. Wyrazem jej są apokalipsy religijne, systemy filozoficzne, konstrukcje naukowe. Dają one człowiekowi ostoję, poczucie prawa i ładu, pewności bytu i istnienia. Bez niego nie mógłby żyć prostaczek ni mędrzec.

Zanurzymy jednak dziecko poprzez szkołę w wartki strumień życia. Czy znajdzie w nim równowagę? Czy nie stanie się igraszką jego fał? Czy nie nasiąknie pewnością, że wszystko jest złudne i przemijające? Czy na tle takiego poczucia będą się w nim mogły umocnić pozytywne poglądy etyczne, właściwe poczucie wartości, — zdrowy sąd oparty o mocny światopogląd życiowy? Czy młody, niedoświadczony umysł wytrzyma napór pozorów i zdoła wejść w siebie, pogłębić się i skonsolidować? „

Amerykańska szkoła określa ideał wychowawczy w myśl powyższych haseł oraz popularnej wśród zaoceanicznych pedagogów zasad filozofii pragmatystycznej — w sposób następujący:

Celem wychowawczym szkoły nie powinno być stworzenie typu stojącego zdala od życia intelektualisty, mózgowca, którego kategorie myślenia nie są zdolne do ujmowania skomplikowanych i błyskawicznie zmieniających się zjawisk współczesnego życia — lecz uformowanie przez nią człowieka rzutkiego, obrotowego, posiadającego trafny instynkt, węch, spryt, umiejętność energicznego, szybkiego działania — jednym słowem — rzeczywiście zdolnego do życia.

Nie ulega wątpliwości, że rzutkość i spryt są bezwzględnie potrzebne w codziennym życiu. Nieuzbrojona w powyższe przy-

mioty jednostka da się niechybnie wypchnąć z niej, z trudem osiągniętej życiowej pozycji — nie znajdzie właściwego sposobu działania, właściwej drogi prowadzącej do celu — często-kroć w ważnych momentach życia, wymagających szybkiej, nieodwołalnej decyzji poweźmie zgubne postanowienie i załamanie się.

Prawdą jest jednak, że — wypływające organicznie z postulatu amerykanizacji szkoły — wysunięcie jako jedyne, względnie głównego celu wychowania hasła uformowania rzutkiego, zdolnego do czynu człowieka — jest jedną z owych jednostronności epoki, których urzeczywistnienie połączone jest z niebezpieczeństwem kulturalnego załamania się ludzkości.

Zapytajmy się — czy z czysto biologicznego, praktycznego, życiowego punktu widzenia słuszne jest powyższe postawienie sprawy? — Czy człowiek rzutki, sprytny, posiadający instynkt, węż, jest człowiekiem naprawdę zdolnym do życia?

Codziennie doświadczenie przeczy temu. Przymioty te, o ile stanowią rdzeń, istotę człowieczeństwa — nie wystarczają w zupełności. Jednostka tylko lub przedewszystkiem sprytna taksamo nie utrzyma się na fali życia, jak człowiek pozbawiony tych cech lub upośledzony pod tym względem.

Rzutkość, obrotność i t. d. zawodzą — o ile jednostka

- a) staje przed koniecznością powzięcia szczególnie ważnych decyzji w zakresie poczynań ideowych,
- b) walczy o utrzymanie swego światopoglądu opartego na fundamentach głębszych przymyśleń, nastrojów i dążeń indywidualnych,
- c) chce zdobyć treść życia, wypełnić pustkę wewnętrzną, uchronić się przed próżnią, nudą, spleenem,
- d) pragnie utrzymać duchową równowagę w wyjątkowych okolicznościach np. podczas pewnych przeżyć, wewnętrznych wstrząsów,
- e) usiłuje przeciwstawić się złym wpływom, pokusom — zwalczyć narowy, nałogi — stłumić antyspołeczne, niekiedy przestępne popędy i instynkty,
- f) szuka właściwej drogi, po której ma kroczyć w chwili, gdy wzywają go do działania wykluczające się wzajemnie, sprzeczne ze sobą nakazy różnych zrzeszeń społecznych, kół życiowych, do których jednocześnie należy lub należeć musi np. państwa, narodu, stanu, zawodu, stronnictwa, kościoła, towarzystwa, korporacji, gminy, rodziny i t. d. —

(niewłaściwa decyzja jednostki spowodować może jej tragedję),

- g) zмага się ze skomplikowanymi, trudnymi zagadnieniami i problemami, które należy umiejętnie rozwiązać,
- h) kroczy po drodze prowadzącej do dźwignięcia się na wyższy poziom etyczny, estetyczny i t. d.,
- i) dąży do utrzymania, spotęgowania lub odnowy swego „ja” — do stania się, wzgl. pozostania sobą.

Cel wychowawczy szkoły należy tedy zgoła inaczej sformułować. Nie może być nim jednostronne kształcenie rzutkości i obrotności wychowanków, które okazują się niewystarczające dla — życia.

Celem szkoły jest formowanie pełnej, jednolitej, harmonijnej osobowości jednostki. Tylko osobistość jest w stanie ostać się w życiu — utrzymać się całkowicie — pokonać wszelkie piętrzące się przed nią trudności — przełamać zapory — osiągać cele swe, zdobywając przytem ogólne uznanie, rzeczywisty, niekłamany szacunek otoczenia. Tylko osobistość może tworzyć i budować, służąc jednocześnie sobie i społeczeństwu.

Streszczając powyższe wywody, podkreślamy:

Odnosząc się zasadniczo pozytywnie do hasła zbliżenia szkoły do życia oraz kształcenia życiowej sprawności jej wychowanków — zwalczać musimy jako jednostronne amerykańskie koncepcje

- 1) pełnej aktualizacji szkoły — przeciwstawiając jej postulat umiarkowanych, odpowiednio przygotowanych poczyniń w tym względzie,
- 2) celu wychowawczego szkoły, mającego polegać na rozwijaniu rzutkości życiowej jej wychowanków — przeciwstawiając jej tezę rozwoju pełnej osobowości jednostki, postulat personalizmu.

VI. Argumentacja socjologiczna.

Celem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia społecznego — uspołecznienie, unarodowienie, uobywatelenie młodzieży. Współcześni pedagodzy pragną równocześnie rozwinąć indywidualność wychowanków. Dążą temsamem do scharmonizowania obu celów wychowania: socjalnego i indywidualnego, a zatem do osiągnięcia wychowawczego kompromisu.

Celem urzeczywistnienia tego kompromisu pragną oni wszelkie instynkty indywidualne, mające charakter asocjalny, wzgl. antysocjalny stłumić (*castratio*) lub przeinaczyć (*sublimatio*). Sztuka wychowania polegać ma więc na chirurgicznych zabiegach *sui generis*, których przeprowadzenie jest szczególnie trudne oraz bolesne z powodu tej okoliczności, że w naturze ludzkiej ujawnia się w silnym stopniu indywidualna, biologiczna jej treść.

Problem wychowania człowieka, stojącego na pograniczu dwu światów, posiadającego dwoistą naturę, jest tedy niezwykle trudny. Rozbrzmiewające współcześnie hasła o wyzwaniu bezpośredniości i żywiołowości — w ramach dążeń uspołeczniających o charakterze niwelacyjnym — stwarzają konstrukcję wychowawczą nawskróś sztuczną, której urzeczywistnienie nigdy nie może być osiągnięte całkowicie, wzgl. napotyka na znaczne trudności (Gaudig, Rein, i in.).

Należałoby tedy problem wychowania na płaszczyźnie argumentacji socjologicznej poddać rozpatrzeniu z punktu widzenia możliwości osiągnięcia naturalnej koncepcji wychowawczej.

Rozważania te odbiegłyby jednakowoż od zasadniczej linii wywodów niniejszej rozprawy. Pragniemy zająć się nimi w specjalnej pracy.

VII. Problem aktywizmu.

Jednym z najgłówniejszych polemicznych motywów, skierowanych przeciw dotychczasowej pedagogice — to walka z jej rzeczywistym czy urojonym intelektualizmem, wzgl. hyperintelektualizmem. Argumentacja filozoficzna, psychologiczna i biologiczna w istotnej swej polemicznej treści miały na celu przeciwstawienie racjonalistycznej koncepcji — odmiennych od niej doktryn czy tez. Okazało się jednak, że rozumowania odnośne są błędne lub grzeszą jednostronnością, tak, że należy postawić pod znakiem zapytania rzeczywistą wartość głoszonych haseł, wzgl. podjętych w celu ich urzeczywistnienia pedagogicznych poczynąń.

Błędy starej szkoły tkwią gdzieindziej — tragiczną jej pomyłkę wykryć można na innej płaszczyźnie. Podniesienie jej przez nas niema być jakąkolwiek rewelacją. Mówi się i pisze się wiele o tym problemie. Niestety wikła się i zaciemnia jasną i przejrzystą w gruncie rzeczy sprawę odnowy, odrodzenia szkoły

przez wygłaszanie jednym tchem błędnych i słusznych przeciw niej objękcij.

Zadanie nasze polegać ma jedynie na oczyszczeniu atmosfery przez odrzucenie fałszów i jednostronności, tkwiących w polemice — a wyłączenie i podniesienie słusznych zarzutów przeciw dawnej szkole skierowanych.

Spoglądnijmy tedy na kwestję reformy szkolnej z jedynie uzasadnionego punktu widzenia — aktywizmu uczniów.

Dotychczasowa szkoła istotnie ciężko grzeszyła, upośledzając, a często nawet wypaczając wychowanków. Na wszystkich płaszczyznach szkolnego życia, wychowując, nauczając, urządzając obchody, uroczystości, zabawy, wycieczki i t. d. traktowała ich jako bierne istoty, które podlegają skomplikowanym zabiegom szkolnej procedury kształtującej ich dusze.

Słusznie porównują różni autorzy ucznia szkoły receptywnej do bezdusznego manekina, który ubiera się w sztywną suknię wiedzy — odbiorczego aparatu, który nagrywa się lub nakręca według kanonów uświęconej tradycją, ogólnie przyjętej metody dydaktycznej — naczynia, w które wlewa się dowolnie liquor scientiae — plastycznej gliny, którą formuje mechanicznie dłoń nauczyciela, pragnąc nadać swemu tworowi dokładnie z góry przewidziany, zgodny z określonym schematem — kształt i formę.

Przeoczenie wzgl. lekceważenie wrodzonego aktywizmu młodzieży wywołać musiało niechęć wychowanków, ich wrogi stosunek do szkoły, utajoną czy jawną walkę z wywieranym na nich z zewnątrz przymusem, narzucaniem im zewnętrznej karności — jednym słowem — ram, w których przeżywać musi uczeń refleksje i uczucia niewolnego więźnia, zamkniętego w kratkach kunsztownych doktryn naukowych, dławionego jedwabną pętlą różnorodnych koncepcyj czy imprez, karmionego i pojonego ambrozją i nektarem różnych umiejętności wówczas, gdy mu się jeść i pić zgoła nie chce — którego elementarnych potrzeb, pragnień, dążeń i tęsknot nikt nie widzi, nikt nie zaspakaja, a jeśli je nawet widzi — to lekceważąco nad nimi przechodzi do porządku dziennego.

W walce z praktyką dawnej szkoły wybija się jako najważniejszy, jedynie istotny motyw — zwalczanie pasywizmu, receptywności jej wychowanków. Problem twórczej, aktywnej postawy ucznia staje się zasadniczą kwestją nowoczesnego wychowania. Aktywizm ten postulowany jest zgodnie przez wszelkie dziedziny wiedzy pedagogicznej:

a) psychologję pedagogiczną — której wszystkie bez wyjątku kierunki podkreślają aktywizm natury ludzkiej, ujawniający się jako zainteresowanie samorzutne jednostki, które prowadzi do działań różnego rodzaju, a temsamem daje jej radość tworzenia, pozwala jej wyżyć się całkowicie w atmosferze odpowiedniej wolności i swobody. Zainteresowanie to — zależnie od szkoły psychologicznej — różnie bywa oświeclane. Występuje ono jako czynnik

- 1) kształcący zmysły — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,
- 2) wyładowujący instynkty — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,
- 3) urzeczywistniający myśli, idee, dążenia i t. d. — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,
- 4) postaciujący, strukturotwórczy — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,

b) biologję psychologiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi opanowanie przyrody i pokonanie niezliczonych trudności i przeszkód stawianych mu przez życie,

c) socjologję pedagogiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi osiągnięcie drogą zrzeszania się swych celów społeczno-życiowych.

Możnaby również przytoczyć na poparcie powyższej tezy liczne argumenty z dziedziny filozofji, etyki, religji, sztuki, prawa, polityki, ekonomiki i t. d.

Z powyższego rozumowania wynika następujący wniosek: Szkoła odrodzona — to szkoła aktywna — dodajemy z naciskiem: szkoła aktywna, r a m o w a.

Nie należy bowiem w jakimkolwiek kierunku konkretyzować pojęcia aktywizmu. Wszelkie jego zaciśnienie, zwężenie równa się spłyceńiu, wypaczeniu zasadniczej idei szkoły twórczej. Wszelka ograniczająca jego treść interpretacja prowadzi do błędnej jednostronności. Niestety, współczesna epoka i pod tym względem grzeszy. Koncepcja szkoły pracy jako szkoły pracy ręcznej — jedna z najpospolitszych konstrukcyj pedagogicznych współczesnej epoki — polega właśnie na takim zacieśnieniu, zwęże-

niu — a co zatem idzie spłyceniu i wypaczeniu podstawowej idei głębokiego pojęcia aktywizmu nowej pedagogiki.

Należy jedynie żądać od uczelni aktywnej, ramowej, aby na każdej płaszczyźnie życia szkolnego cele swe urzeczywistniała przy pełnem współdziałaniu swych wychowanków, uważając każdą formę ich postawy aktywnej za równouprawnioną.

Aktywizm uczniów tedy objawiać się winien w sferze:

- 1) dydaktycznej — jako położenie nacisku na samokształcenie uczniów,
- 2) pedagogicznej — jako położenie nacisku na samowychowanie uczniów,
- 3) organizacyjnej — jako położenie nacisku na samorząd ogarniający różne dziedziny życia szkolnego, przyczem jego forma i treść powinny być najstaranniej rozważone, do psychiki uczniów, oraz warunków uczelni odpowiednio przystosowane.

Aktywizm ten z natury rzeczy objawiać się może jako twórczość fizyczna (ręczna) — oraz psychiczna (umysłowa, ideowa, etyczna, estetyczna i t. d.) — o charakterze praktyczno-życiowym względnie teoretyczno-kulturalnym i t. d. Będzie on oczywista w realizacji wychowanków szkoły przybierać — zgodnie z ich indywidualnością — postacie w pewnej mierze odmienne pod względem jakości czy natężenia ich działań twórczych.

Należy jednakowoż uczynić dwa zastrzeżenia:

- a) Pierwsze wypływa z narzucającego się pytania: Jaką ma być rola nauczyciela wobec aktywnego ucznia? — Należy przestrzec przed jednostronnością współczesnej epoki polegającą na częstem degradowaniu wychowawcy do roli mało znacznego pionka w układzie szkolnym. Znaczenie nauczyciela nie powinno zmaleć. Powinno ono się powiększyć przez pogłębienie jego zadań w kierunku umiejętnego, dyskretnego, opartego na znajomości duszy wychowanka — budzenia wzgl. popierania jego przyrodzonego aktywizmu.
- b) Drugie zastrzeżenie wynika z dokonanego w powyższych wywodach stwierdzenia podstawowej różnicy psychologii dziecka przed i po osiągnięciu pubertas. W okresie pierwszym — do 10—13 roku życia — należy z natury rzeczy stosować zasady aktywizmu fizycznego (ręcznego) o charakterze praktyczno-życiowym i to w całej pełni odnośnie do dzieci najmłodszych. W miarę dojrzewania wychowanków

będzie można powoli i stopniowo wdrażać ich do wyżywiania się również w innych formach aktywizmu — oczywiście w postaci prymitywnej, zaczątkowej. W okresie drugim — od 10—13 roku życia — należy stosować zasady niczem nieograniczonego, pełnego, wszechkierunkowego aktywizmu.

Celem zabiegów wychowawczych będzie wówczas uformowanie pełnego człowieka w myśl wskazań personalizmu ideatorycznego.

VIII. Personalizm ideatoryczny.

W dotychczasowych wywodach staraliśmy się poddać krytycznemu rozbirowi niektóre hasła względnie poczynania współczesnej pedagogiki. Z poglądów powyżej wyłuszczonych wynika koncepcja pedagogiczna, którą określamy jako personalizm ideatoryczny.

Celem wychowania jest uformowanie wszechkierunkowej osobowości jednostki. Rdzeniem jej jest świadomość i intelekt. Rozszerzenie i pogłębienie ich stanowić musi główny cel wychowania człowieka. Skupiające się około tego rdzenia — filogenetycznie wcześniejsze, biologicznie szczególnie ważne — sfery instynktu, intuicji, układu uczuciowo-wzruszeniowego i t. d. należy równocześnie rozwijać, wyzwalając odpowiednio utajone, zawarte w nich energie.

Należy tedy stwarzać w szkole odpowiednie warunki, w których najlepiej, najżywiej, najpełniej zakwitnąć może oparta oraz rozbudowana na zrębie indywidualności — pełna osobowość wychowanków. Nie należy przytem nigdy zapominać o podkreślaniu tych wszystkich cech oraz treści duchowych jednostek, które zbliżają je do siebie, łączą je z sobą, umożliwiając ich wzajemne porozumienie się oraz współżycie.

Koncepcja personalizmu ideatorycznego nasunąć może pewne wątpliwości. Głównym zadaniem wychowawcy ma być kształtowanie umysłowości młodzieży, rozwój umiejętności pojęciowego myślenia. Niektórzy psychologowie (Thorndike, Woodsworth i inni) jednak sądzą, że nie można nauczyć nikogo myśleć, gdyż wprawa nabyta w zakresie jednego przedmiotu nie da się przenieść na inny przedmiot lub wogóle zastosować w życiu codziennym np. biegły pianista nie musi być dobrym stenotypistą i t. d.

Rozumowanie to jest stanowczo błędne. Zwolennicy powyższego poglądu bowiem mieszają ze sobą dwie odmienne sfery psychiczne, w obrębie których nabyć można wprawę — odmiennego zgoła rodzaju: nawykową i myślową. W ramach pierwszej sfery dojść możemy — w związku z pewnym, konkretnym kompleksem przeżyć wrażeńiowo-czuciowych — drogą ćwiczeń techniczno-mechanicznych, treningu — do wprawy nawykowej w tym stopniu, że wykonywanie określonych czynności dokonywać się może bez udziału lub z nikłym udziałem naszej świadomości i to w sposób ściśle określony, często nawet stereotypowy. W sferze drugiej zaś dochodzimy w wolnym, swobodnym związku z ogólną treścią naszej świadomości — drogą samoistnych, twórczych ćwiczeń myślowych do umysłowej wprawy cechującej się wybitnym udziałem świadomości towarzyszącej wszelkim aktom poznawczym, które — jakkolwiek odnoszą się do bezpośredniej rzeczywistości — mają jednak charakter abstrakcyjny, oderwany od wszelkich konkretnów.

Nawykowa wprawa, nabyta w określonej sferze doświadczenia, nie da się z natury rzeczy przenieść na inne zakresy rzeczywistości (wprawa pianisty nie przejdzie w wprawę stenotypisty — umiejętność wykonywania pewnych określonych ćwiczeń gimnastycznych, naśladowanych czynności pływania nie da się przemienić bezpośrednio w wprawę pływacką i t. d.) Umiejętność myślenia, operowania pojęciami jako symbolami, znakami rzeczywistości da się, oczywiście — z powodu abstrakcyjnego swego, wolnego, twórczego charakteru — przenosić z jednej sfery zjawiskowości na drugą, zastosować w całej pełni do całkowitego kompleksu doświadczenia.

Każdy wychowawca z codziennego swego doświadczenia wiedzieć powinien, że nie tylko przysparza uczniom swym wiedzę, lecz conajważniejsza — z punktu widzenia swego przedmiotu, poprzez odcinek rzeczywistości, który z perspektywy jego dyscypliny może być ujęty — uczy ich niespostrzeżenie precyzyjnym, ściśle naukowym sposobem prowadzenia pracy — umiejętności poznawczego myślenia. Stanowisko powyżej wyłuszczone znajduje potwierdzenie w wywodach:

Bagley'a i Colvina — cyt. dzieło str. 213: „Cokolwiekby można powiedzieć o metodach racjonalnego myślenia, nie może być wątpliwości, że zdolność rozumowania zależy w równej mierze od zasobów umysłowych jak i od metody i to otwiera rozległe i bezsporne pole do wychowywania. Wychowanie winno

zasilić ucznia zasobem pojęć, faktów, zasad zdobytych i nagromadzonych w ciągu długiego doświadczenia ludzkości a stanowiących materiał, którym operuje rozumowanie. Innymi słowy, wychowanie powinno przekazać każdemu nowemu pokoleniu taki dział z ogólnego dorobku wiedzy pozytywnej, jaki dana jednostka przyswoić sobie może. Tym sposobem otworzy jej szeroko drogę do racjonalnego myślenia, a jeśli jeszcze nauczyciel uczyni ze swej strony wszystko, co może, aby wskazać uczniom właściwe metody posługiwania się wiedzą zdobytą i wpoi w nich przekonanie o wysokiej wartości umiejętnego spożytkowania wiedzy — może śmiało polegać na tem, że przyczynił się należycie do „kształcenia zdolności rozumowych“.

Koffki — cyt. dzieło str. 113: „Główne zadanie szkoły polega nie na tem, że przysparzamy sobie większą ilość pozytywnej wiedzy, lecz na tem, że uczymy się myśleć, że osiągamy możliwość samodzielnego ustosunkowania się do danej sytuacji zapomocą właściwych ogniw myślowych“. A zatem — według Koffki — szkoła uczy wychowanka przede wszystkim samodzielnie i trafnie myśleć.

W związku z problemem personalizmu ideatorycznego należy rozpatrzyć kwestję perspektywy ideatorycznej.

Perspektywa ta umożliwiająca jednostce swobodne działanie na płaszczyźnie życia przedstawia się różnorodnie z punktu widzenia historycznego jej rozwoju.

W zaraniu ludzkiej kultury ogląda jednostka wszelkie zjawiska życiowe z okienka rodziny, do której należy — widzi je wszystkie:

- a) przejrzyście — ogarnięcie nikłego ich zakresu jest dla niej w zupełności możliwe,
- b) całokształtowo — przejawy życia są dla niej prymitywną całością i jednością,
- c) harmonijnie — przeżycia jej układają się w pozbawiony wewnętrznych sprzeczności obraz,
- d) twórczo — wszelkie poznanie jej płynie z doświadczenia, jest wynikiem jej działań.

Tego rodzaju przejrzyście, całokształtowo, harmonijne i twórcze opanowanie poznawcze życia jest na owe czasy możliwe jedynie z powodu jego prostoty. Jednostka w państwie rodowym styka się bezpośrednio z wszelkimi organami państwowej władzy, widzi patriarchę, „pasterza ludu“, rządzącego według

prastarych, znanych wszystkim praw zwyczajowych, może do niego zawsze zwrócić się, z nim obcować, bierze udział osobisty we wszystkim, uczestniczy w prawach i dźwiga ciężary zespołu, do którego należy — w społeczeństwie wolnych ma określoną, narzucającą się samo przez się pozycję — gospodarka naturalna, samowystarczalna, niewymienna lub naturalno-wymienna cechuje ówczesne ekonomiczne stosunki, którym według tego samego, wszędzie powtarzającego się typu wszyscy członkowie rodu czy plemienia podlegają — kultura pierwotnego zespołu cechuje się prymitywizmem: religia naturalistyczna, sztuka w zarodku, wiedzy brak itd.

Z czasem, w miarę coraz bardziej postępującego dziejowego rozwoju staje się życie społeczeństw ludzkich coraz bardziej skomplikowane. Wyłania się nowoczesne państwo jako zawiły aparat organizacyjny, mogący przybierać różnorodne formy i postacie w dziedzinie władzy ustawodawczej, prawodawczej, wnioskodawczej, wykonawczej i sądowej — stosunki społeczne coraz bardziej się różnicują, wyłaniają się różnorodne warstwy socjalne, posiadające różne prawa i obowiązki, pozostające ze sobą w wielorakich stosunkach, tworzą się rozliczne asocjacje społeczne — system gospodarczy zmienia się na skutek podziału pracy, specjalizacji, wyłania się gospodarka pieniężno-kredytowa, wymiennie-towarowa, produkcja i dystrybucja różnych systemów wiodą do ciągle zmieniającej się pod względem jakościowym i ilościowym konsumpcji; droga prowadząca od producenta poprzez dystrybuenta do konsumenta wydłuża się, terytorjum gospodarczej łączności rozszerza się — kultura rozwija się w szybkim tempie na polu religii, etyki, prawa, sztuki, wiedzy i t. d.

Niezwykła komplikacja nowożytnego życia uniemożliwia jednostce bezpośredni i żywy wgląd w ogół zjawisk życiowych.

Ad a) Wszystko, co dotychczas było dla niej przejrzyste, — staje się niejasne, niewytłumaczone, nie da się w żaden sposób ogarnąć i pojąć z powodu olbrzymiego zakresu spraw i problemów.

Ad b) Wszystko, co dotychczas było dla niej całokształtowe — staje się okruczowe, u r y w k o w e, częścią jakiejś bliżej nieznanej, ześrodkowanej całości.

Ad c) Wszystko, co dotychczas było dla niej harmonijne — staje się sprzeczne, pełne kolizyj narzuconych przez życie lub rozwój wewnętrzny jednostki.

Ad d) Wszystko, co dotychczas było dla niej twórcze — staje się bierne, nie może ona bowiem kształtować czynnie swego doświadczenia, względnie może to czynić jedynie w najciaśniejszym, mało znaczącym zakresie pracy indywidualnej.

Z okienka rodziny może tedy jednostka w nowszych czasach ogarniać zjawiska życia w sposób niejasny, urywkowy, otrzymując obraz pełen sprzeczności, w sposób zasadniczo bierny

Ten stan rzeczy napędzać ją musiał niechęcią — powodować coraz bardziej wzmagającą się potrzebę przywrócenia pierwotnej pełni poznania.

Potrzebę tę wytłumaczyć można względami natury :

praktycznej — skuteczne działanie życiowe nie jest bowiem możliwe, względnie jest nader utrudnione w powyższych warunkach,

teoretycznej — człowiek dąży wiecznie do jedności pełnej ładu i harmonji.

Rozpoczęła się tedy walka o przywrócenie pierwotnego wglądu w zjawiska życiowe. W walce tej narodziła się szkoła — szkoła ogólnokształcąca.

Zadaniem jej było przywrócenie człowiekowi niezbędnej dla celów życia pełni poznania. Urzeczywistnienie zadania tego napotykało na ogromne trudności natury technicznej, organizacyjnej, dydaktycznej, pedagogicznej. — Błędne lub jednostronne idee epoki, — nieodpowiednia polityka państwa lub miarodajnych czynników, — złośliwość lub nieudolność wpływowych jednostek i t. d. paraliżowały najbardziej celowe w tym względzie poczynania.

W rezultacie można było osiągnąć jedynie w ramach szkoły ogólnokształcącej słaby, mało przejrzysty, pełen luk obraz życia. Obraz ten nie jest nawet zbliżony do ideału — brak mu, niestety, cech charakteryzujących pierwotny światopogląd człowieka.

Perspektywa ideatyczna, jaką szkoła ogólnokształcąca — konieczna dla celów życia, popularna z powodu swych istotnych zadań — powinna dać wykluwającej się w jej ramach osobowości wychowanków — musi jednak być podobna do tej, jaką ukazywała się oczom jednostki spoglądającej na życie z okienka pierwotnej rodziny. Z okna szkoły zastępującej rodzinę powinien wychowanek jej zobaczyć horyzont zupełnie odmienny niż widzialny jest przez szyby dzisiejszej uczelni.

Wobec ogromnego zakresu nagromadzonego przez wieki doświadczenia — musi obraz ten wprawdzie pozostać jedynie

ogólny — należy jednak go uczynić znów przejrzystym, całościowym, harmonijnym — a co najważniejsza nabywanym przez wychowanków sposób żywy, aktywny, twórczy.

W tym celu należałoby przekształcić i skoordynować na odmiennej podstawie dotychczasowe programy szkolne.

Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych poczynąń szkolnych.

Problemy powyższe, zasadniczej wagi wymagają jednak szerszego rozpatrzenia, wykraczającego poza ramy niniejszej rozprawy.





439351

2