

Part Code  
ST1316



- R G B WH GR BL
- A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Grey Scale #13

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

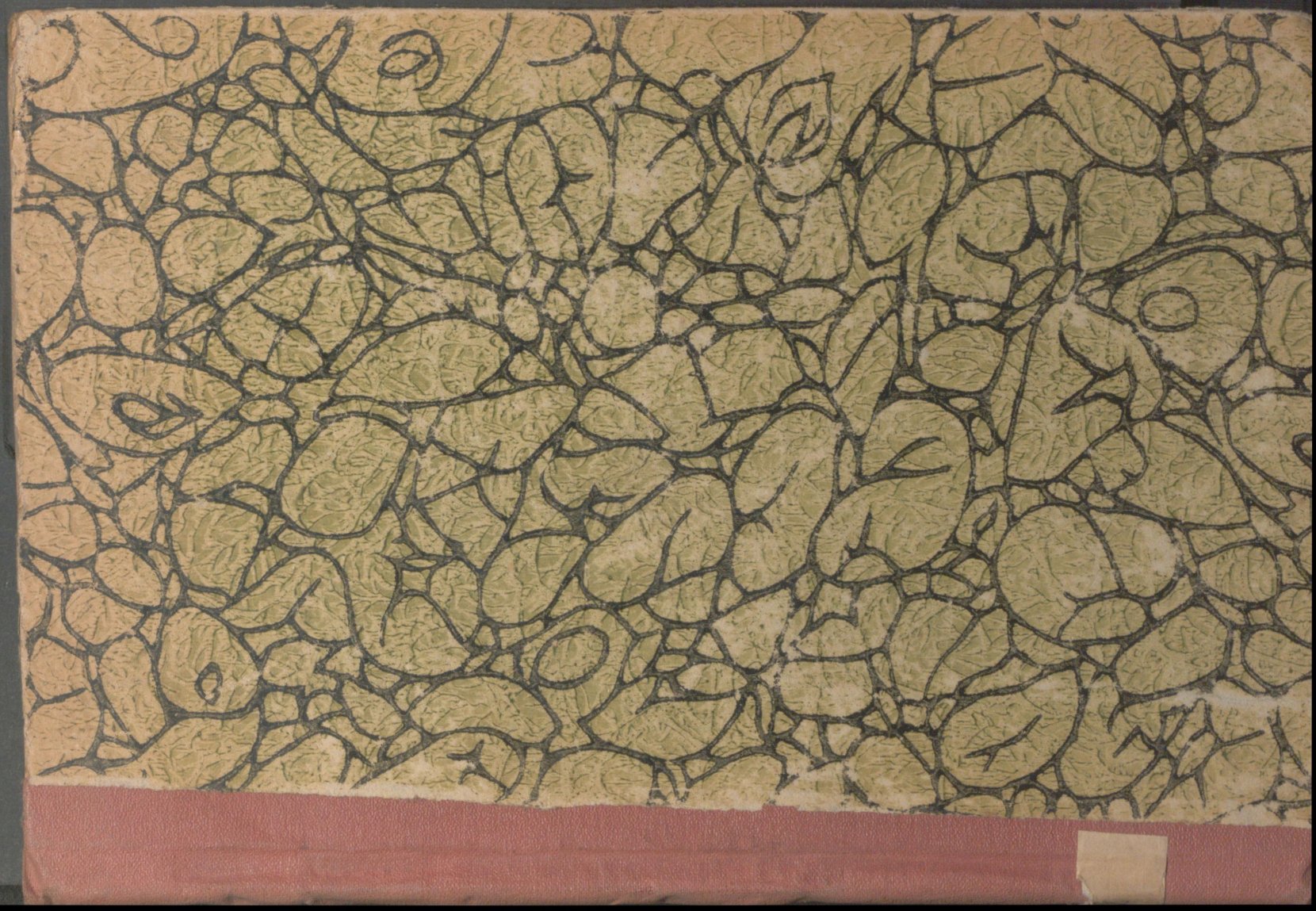
Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

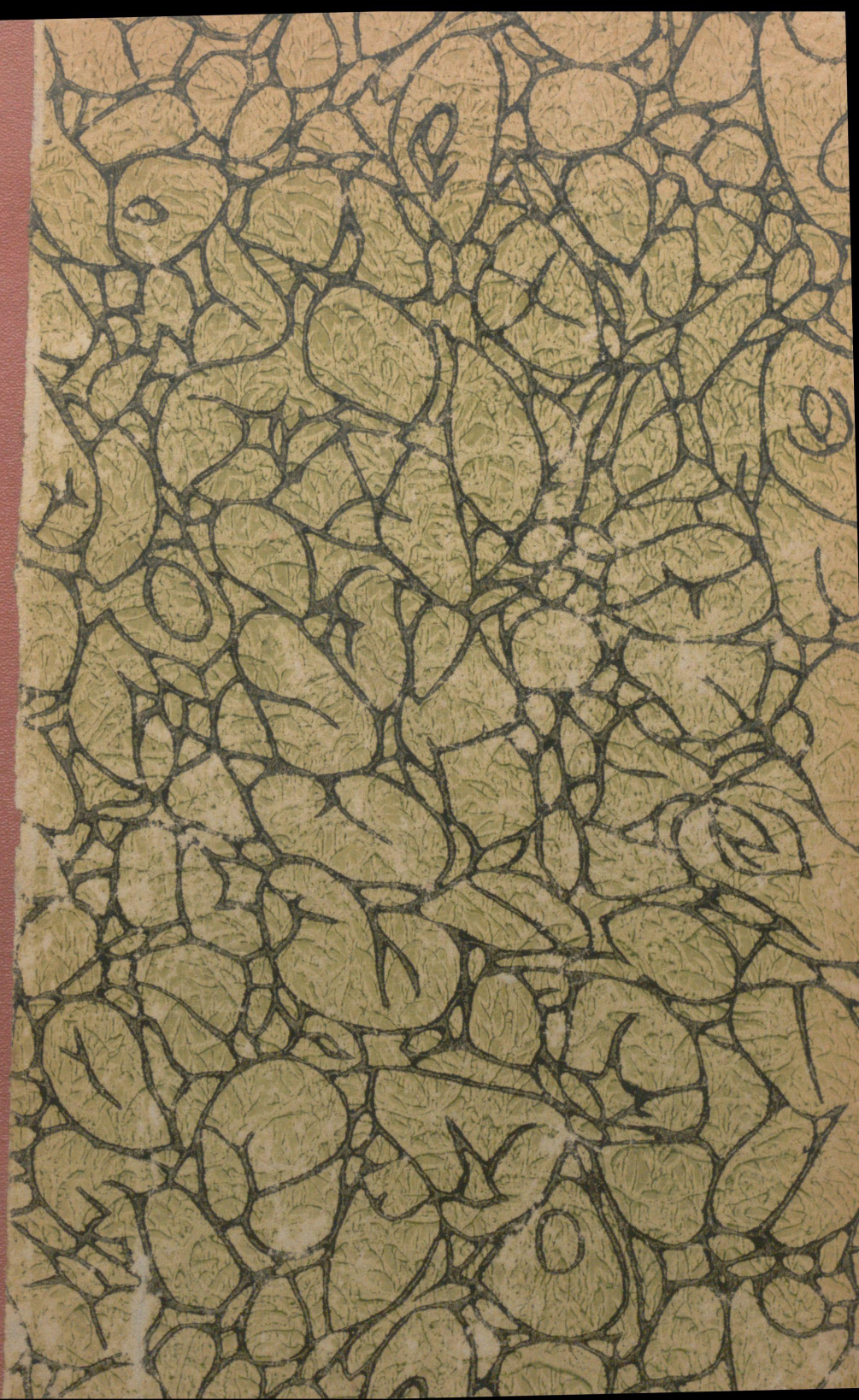
Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

### Colour Chart #13

Blue	Cyan	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black

DANES-PICTA .COM





LUCJAN ZARZECKI

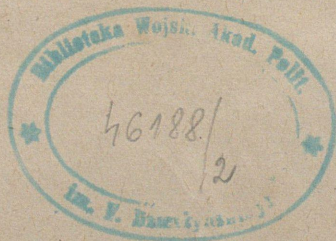
!!  
*z księgozbiorem  
Instytutu Politechniki*

# WSTĘP DO PEDAGOGIKI

*dop. 12*

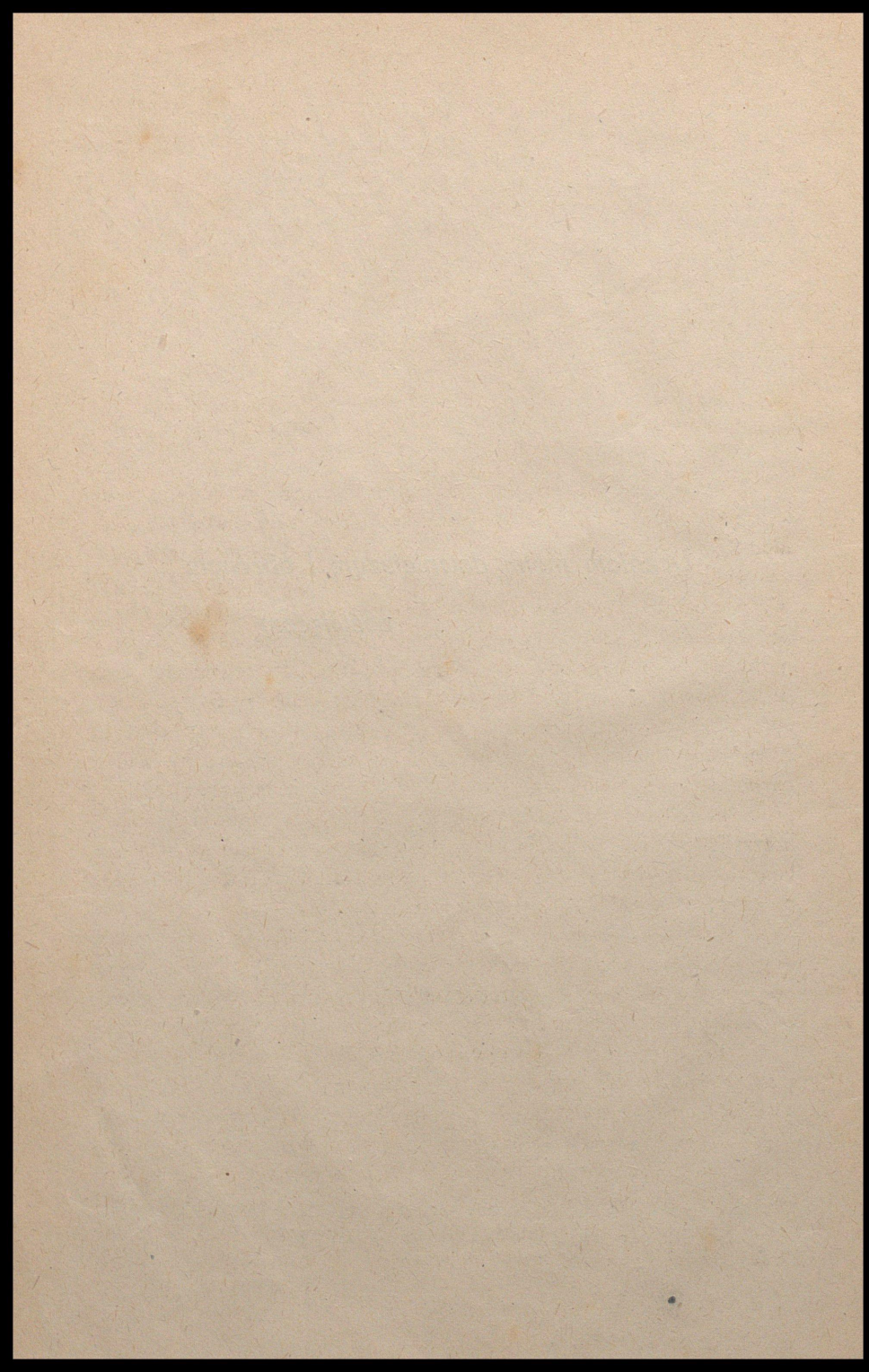


LWÓW — WARSZAWA  
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH  
MCMXXII



Z DRUKARNI LUDOWEGO SPÓŁDZIELCZEGO TOWARZYSTWA WYDAWNICZEGO  
WE LWOWIE, UL. LEONA SAPIEHY L. 77

*Uczniom moim dawniejszym i obecnym  
poświęcam*



## WSTĘP I PRZEDMOWA

*Χαλεπὰ τὰ καλὰ*

(Platon, Rzeczp., δ', 435).

Pedagogika należy do tych zakresów myśli i działania ludzkiego, w których zwykle nie robimy wiele ceremonji z wydawaniem takiego lub innego sądu o rzeczach. Każdy inteligentny człowiek gotów jest mieć swe poglądy pedagogiczne. Stąd wśród wielu ludzi utarło się zdanie, że pedagogika nie jest umiejętnością, że myślenie nasze w tej dziedzinie przesiąknięte jest subiektywizmem i nie zasługuje na uwagę poważną. Przyzwyczajamy się do słuchania pięknych zasad wygłaszanych przez pedagogów tak, jak moralizowania przeciętnego moralisty. Praktyczny działacz oświatowy lub wychowawca zwykli są nieraz pobłażliwie wysłuchiwać owych rojeń, jak zowią, a iść za wymogami realnemi praktyki, co uważają za jedynie wskazane. Stąd rozwijanie przed ludźmi szerokich horyzontów wychowania jest często głosem wołającego na puszczy. Nie trzeba udowadniać, że stan taki szkodliwie oddziaływa na postęp praktyki wychowawczej.

W dziełku niniejszem chcemy wykazać, że „rojeń“ pedagogów nie są tylko tworem szlachetnej wyobraźni, lecz dziełem poważnej myśli, że sąd popularny jest powierzchowny i płynny z nieznamomości przedmiotu oraz niejasnego rozumienia zagadnienia.

Nie łatwą jest nauka pedagogiczna. Związana z jednej strony z najpospolitszymi zagadnieniami codziennego naszego do młodzi stosunku, a z drugiej — z najgłębszymi problematami życia i nauki, wymaga ona zarówno gruntowniejszego osobistego doświadczenia, jak wiedzy rzetelnej i szerokiego wogóle wykształcenia. Jeżeli kto ma prawo powiedzenia o sobie: homo sum et nil humani a me alienum esse puto, to przedewszystkiem pedagog. Pedagogowi potrzebna nietylko rzetelna społeczność i człowieka

znajomość, nietylko nauka ścisła i głębsze, filozoficzne w nurt życia wejrzenie... Musi on, mówiąc obrazami Platona, mieć ucho czułe na to,<sup>1</sup> aby jaśniej słyszeć te hymny, które śpiewają trzy córy konieczności Mojry. Z harmonji Syrenów winien on wyłowić pieśń Lachezy, co nuci o przeszłości, czuć wyraźnie śpiew Krotony, który drga życiem obecnem oraz rozpoznawać melodję hymnu Atroposy, którego rytm i brzmienie wskazują przyszłość. Wszak wychowanie, jak słusznie mówi Dewey, jest tworzeniem ciągłości życia, życia społeczności rodzimej i przez nią ludzkości. Przez wychowanie każda społeczność jest swego losu kuźnią...

Czyż tak ważne zagadnienie może być pozostawione zmiennej fali przygodnych poglądów oraz ślepej praktyków rutynie? Gdyby nawet nie było umiejętności pedagogicznej, należałoby ją stworzyć, należałoby odrazu zgromadzić wszelkie środki do studjów i badania potrzebne, należałoby ludzi zachęcać, aby trudu swego w tej wielkiej nie szczędzili dziedzinie.

Każde jednakże poważne zagadnienie wymaga jaśniejszego sprecyzowania, aby stać się mogło przedmiotem badawczej myśli. Książka niniejsza usiłuje taką precyzję mu nadać.

Należy za dobre uważać to, że dziś nietylko starsi nauczyciele dążą do uzupełnienia i rozszerzenia swej wiedzy pedagogicznej, lecz powoli i młodzież akademicka coraz bardziej do poważnych się studjów zabiera. Tworzymy dziś fundamenty wychowania narodowego. Takich rzeczy nie można oprzeć na „poglądach“, naśladownictwie lub rutynie. Potrzebne są studia specjalne uniwersyteckie oraz pomoc przy samokształceniu. Książka niniejsza chce być przewodnikiem dla tych, którzy swe studia rozpoczynają.

Potrzeba wstępu do pedagogiki odczuwana była oddawna. Każdy większy wykład tej umiejętności rozpoczyna się od szeregu rozważań wstępnych. Wspomnimy tu np. Chowaniec Trentowskiego, który 177 stron w pierwszym tomie tego dzieła poświęca rozważaniom wstępnym. Znana w Niemczech i u nas Pedagogika ogólna I. Zillera też opatrzona była wstępem, który w r. 1901 wyszedł w drugim wydaniu. Nawet niezależnie od ogólnego wykładu pedagogiki pojawiać się zaczęły w ostatnich latach specjalne monografie poświęcone rozważaniom wstępnym. Wymienić tu należy Dürra: Einführung in die Pädagogik oraz małe dziełko Petersa o tym samym tytule w literaturze niemieckiej. W literaturze angielskiej zasługuje na uwagę: Judd'a Introduction

to the scientific study of education oraz B. Sarkara. Introduction to the science of education (Londyn, Longmans Green, 1913).

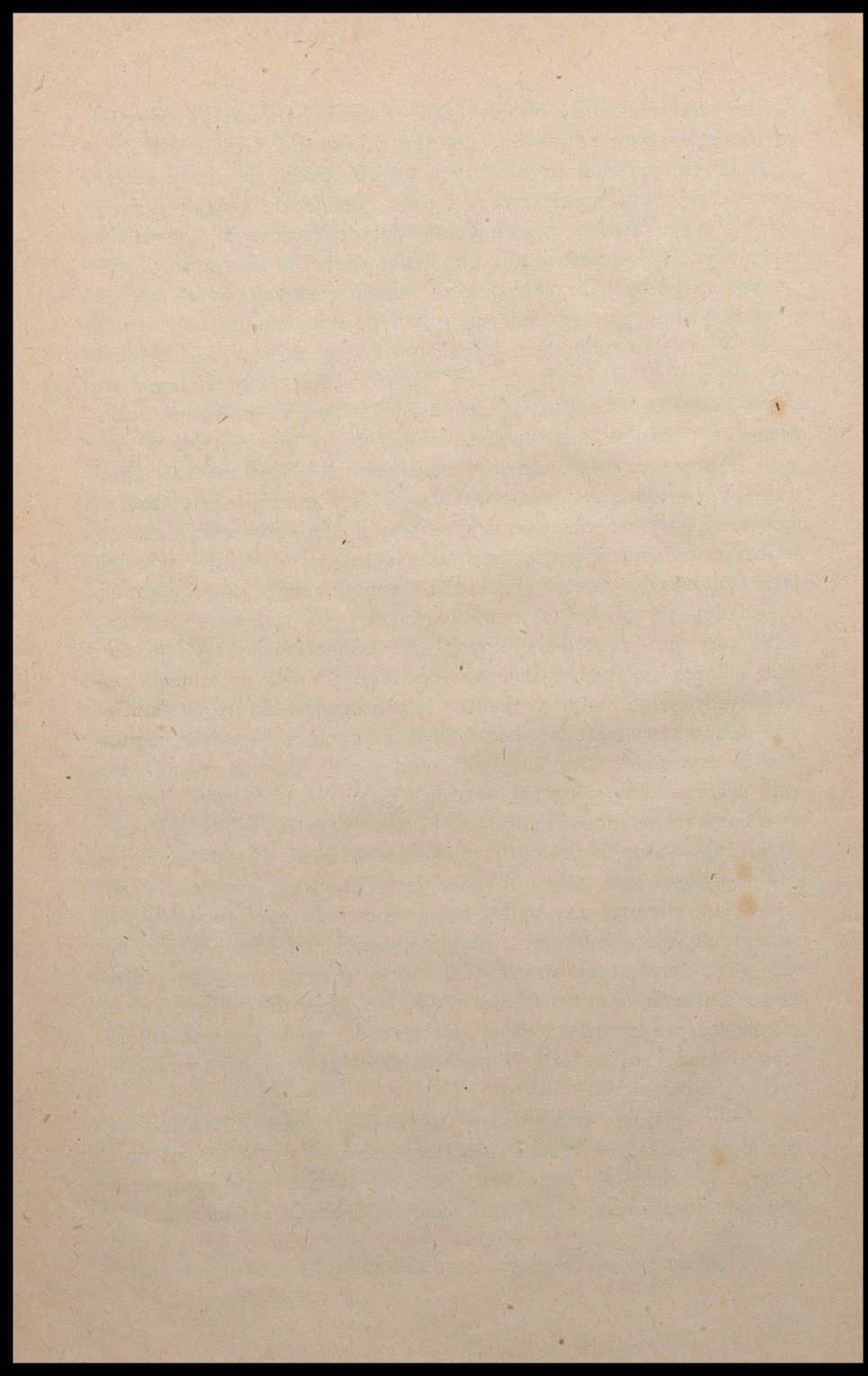
Ujęcie przedmiotu u różnych autorów różni się nieraz wielce, zależnie od pojmowania rzeczy i celu. Niemieckie wstępy poświęcają główną uwagę zagadnieniom metodologicznym, angielskie rzeczowym. Pierwsze traktują przedmiot więcej in abstracto, drugie na poszczególnych przykładach zagadnień realnych wyjaśniają, co prawda, luźnie i przygodnie metody i pojęcia nauki.

W dziełku niniejszem obraliśmy drogę pośrednią. Czytelnik po zapoznaniu się z jej treścią i porównaniu z innymi tegoż rodzaju książkami literatury obcej osądzi, na czym polegają podobieństwa i różnice metodyczne książki tej w porównaniu z tamtymi. Autor nie idzie utorowanymi drogami. Stąd nie rości pretensji do wynalezienia właściwej drogi, uprzystępnienia początku wielkiej dziedziny umiejętnej myśli pedagogicznej. Szereg prób i doświadczeń jest potrzebny. Nie mogę powiedzieć tak, jak Judd, że książka ta jest rezultatem ośmioletniego doświadczenia. Doświadczenie moje w tym względzie jest zaledwie 2-letnie. Jeżeli jest ono zbyt małe, niech mię bodaj trochę wytłumaczają: brak książek polskich z dziedziny pedagogiki oraz zrozumiała potrzeba udzielenia moim słuchaczom przystępnego skrótu wykładów.

Charakter, metoda, jakość poruszanych we wstępie zagadnień w znacznym stopniu zależą od tego, dla kogo wstęp ten jest przeznaczony. Inaczej można pisać w Ameryce, inaczej w Niemczech, a znowu inaczej w Polsce. W każdym kraju inaczej się ułożyły warunki rozwoju myśli pedagogicznej, a stąd potrzebne jest przystosowanie się odpowiednie. Czy droga wybrana przez autora jest słuszna, czy najbardziej odpowiada zarówno duchowi naszego myślenia pedagogicznego, potrzebom i samej nauce, nie jest sąd o tem rzeczą autora. Ci, którzy tworzą pierwsze próby, często się mylą. Autorowi się zdaje, że idzie drogą dobrą i że książka ta przyniesie ze sobą nietylko korzyść dla początkującego, lecz pewien ład i porządek w chaosie niewyrobionej myśli wychowawczej.

O wszystkim tem pouczyć może najbardziej doświadczenie. Aby doświadczać — trzeba hipotezy i śmiałej próby. Ktoś musi zacząć... Niechże ta okoliczność będzie również wytłómaczeniem śmiałości poczynania, z którego niniejsza zrodziła się książka.

W Warszawie, 17-go marca 1922 r.



## ROZDZIAŁ I

### Czynniki wychowania

On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'education.  
(Rousseau, Emil, T. I)

Ktokolwiek myśli o wychowaniu, zawsze tem samym myśli o oddziaływaniu na człowieka. To oddziaływanie może być rozumiane ściślej lub bardziej powierzchownie, może być poddane głębszej analizie lub też utrzymane w formie grubego empirycznego faktu, może być uważane za silniejsze lub słabsze, zawsze jednakże tkwi w pojęciu wychowania.

Z tego wynika, że potrzeba głębszego wyjaśnienia sobie treści pojęcia: wychowanie, prowadzi do zastanowienia się nad różnemi czynnikami, które oddziałują na człowieka, wpływają na jego postępowanie, myślenie i wogóle całość życia psychofizycznego. Potrzebna tutaj jest należyta skrupulatność i ostrożność, aby zarówno nie pominąć któregośkolwiek z ważnych czynników, jak nie przesadzić znaczenia i wartości innych. Skrupulatność owa i ostrożność na wiedzy oprzeć się muszą, gdyż tylko wiedza może nam wagę należyłą wpływu oddzielnych czynników wykazać. Stąd im głębszą będzie nasza wiedza, tem jaśniej rozumieć będziemy zależność człowieka od reszty zjawisk i samego siebie, tem dokładniejsze będzie pojęcie nasze o wychowaniu. „Oddziaływanie wychowawcze płynie z naszej natury, zależy od ludzi i otaczających rzeczy. Rozwój wewnętrzny naszych władz i organów jest oddziaływaniem wychowawczem natury. Użytek, który ze znajomości tego rozwoju czynimy, jest oddziaływaniem wychowawczem ludzi. Zdobytcze, które osiągamy na tle własnego doświadczenia w związku z wpływem na nas przedmiotów, jest oddziaływaniem wychowawczem rzeczy otaczających“<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> J. Rousseau. *Emile ou de l'education*. Paris. E. Flammarion. T. I, str. 11. Przeczytanie przynajmniej czterech pierwszych ksiąg tego klasycznego dzieła uważać należy za obowiązujące dla każdego przystępującego do studjów nad wychowaniem.

W tych kilku zdaniach Roussa tkwi całe morze treści, jakkolwiek nie można uważać, aby wyznaczone czynniki wychowania wyczerpywały całkowicie ich liczbę. Zastanówmy się nad każdym z nich z kolei, poczynając od końca.

Rzeczy otaczające, to cała przyroda oraz wytwory ręki i kultury ludzkiej. Działając, zadośćczyniąc swym potrzebom oraz celom, człowiek wchodzi w bliższą styczność z temi rzeczami, przystosowuje się do ich oporu i właściwości i odpowiednio do tego dobiera środki swego postępowania. Środki te zrastają się z całym zespołem objawów jego życia i wywierają wpływ, wyciskają swe piętno na całości objawów fizycznych i duchowych. Dziecko, które rośnie na łonie przyrody, inaczej rozwija się duchowo i fizycznie, niż to, które zmuszone jest do obcowania z ciasnymi ścianami i ulicami wielkiego miasta. Fakt ten znany jest każdemu, a porównanie cech psychofizycznych ludzi rozwijających się w środowiskach miejskiem i wiejskiem nieraz było powodem tego, że pedagogowie przemawiali za tworzeniem instytucyj wychowawczych na wsi albo też w otoczeniu do wiejskiego bardziej zbliżonem, niż ulica wielkiego miasta.

Działają na nas rzeczy otaczające same przez się i za pośrednictwem naszego zainteresowania. Niezależnie od naszej woli wpływa na nasz system nerwowy w odpowiedni sposób zarówno hałas, ruch, zmienność i natłok ulicy wielkomiejskiej, jak spokój, szeroki horyzont, jasne, otwarte niebo i piękno przyrody. Nasz organizm fizyczny jest w ścisłym związku z życiem duchowem, a złe lub dobre powietrze, większa lub mniejsza swoboda ruchów, jakoś wrażeń odbieranych mimowoli od rzeczy otaczających wpływa na nasze myśli, uczucia i wolę, tak lub inaczej ukształtowanie rozwój naszych instynktów, zabarwia w odpowiedni sposób poczucie naszego własnego „ja“. Kto porównywał mieszkańca stepów z wolnym gór obywatelem, kto zastanawiał się nad cechami nietylko fizycznymi, lecz i duchowymi tych ludzi, ten po zastanowieniu potrafi pojąć wpływ, jaki rzeczy otaczające wywierają na organizm fizyczny i duszę ludzką zarówno w przeciągu życia ludzkiego, jak i historii.

Wpływ ten nietylko jest rezultatem biernego oddziaływania. Życie na dnie swem posiada zespół dążeń podstawowych, często ślepych i mało uświadamianych. Dążenia te odpowiadają pewnym potrzebom, jak mówimy, które zmuszają człowieka do czynnej styczności z rzeczami otaczającymi, do wyboru wśród nich i przetwarzania, do ukształtowania ich zgodnie z powziętym celem,

do systematycznego urabiania przez pracę, do tworzenia nowych form tych rzeczy, zbliżania ich do siebie i wytwarzania swego otoczenia, emanacji swego „ja”. Doświadczenie nas uczy, że styczność z określonym rodzajem rzeczy, określona praca oddziałują zarówno na fizyczną, jak duchową budowę człowieka. Główne zagadnienia, z jakimi ma w życiu do czynienia człowiek, skupiają dokoła siebie jego zainteresowania i myśli, nadają określony ton jego duchowemu obliczu. Takie rzeczy, które nas najbardziej interesują, pobudzają najwięcej energii żywej i pochłaniają wysiłku, wywierają na nas wpływ największy. Do takich np. należą zabawki dziecięce poza wszystkim innym. Dlatego też przy wychowaniu nie tylko stwarzać należy i dbać o odpowiednie otoczenie fizyczne, lecz pobudzać zainteresowanie dzieci do zajęcia się takimi rzeczami, do wykonywania w stosunku do nich takich czynności, które pożytecznie i dodatnio oddziałać mogą na zdrowie fizyczne i rozwój duchowy. Tak samo jak przy poznawaniu nie wystarcza bierne przyglądanie się rzeczom, lecz potrzebne jest manipulowanie nimi, używanie ich do pewnych celów jak np. zabawki, próbowanie i doświadczenie, tak też potrzebne to jest do rozwoju wszelkich stron ducha ludzkiego. Nawet do kamieni zimnych domu rodzinnego przylega serce ludzkie, a skoro te kamienie świadkami były przez lat szereg radości i smutków, wesela i bólów, skoro tworzyły otoczenie nasze, stały się jednym ze szczegółów stałych ciągłego procesu życia, rozwoju naszych doznań duchowych. Nawet dym ojczyzny słodki jest i przyjemny, mówi stare, Homerowe wyrzeczenie. Człowiek nie tylko poznaje bliżej otaczające rzeczy, on żywa się z nimi, zostawia wszędzie cząstkę swej duszy, odczuwalną bezpośrednio dla niego, często też i dla innych ludzi. Człowiek ożywia martwe nawet rzeczy, czemu wyraz daje w twórczości poetyckiej i sztuce. Kto wejdzie do gmachu szkolnego i rzuci okiem na klasy, korytarze, urzędnia itp., ten już z tego pierwszego wejrzenia odgadywać może, jaki duch w szkole panuje. Człowiek to stworzył dla pewnego celu, z pewnem rzeczy rozumieniem. Przedmioty martwe mówią tu nieraz niemięj wyraźniej, niż pismo. Te lub inne zabawki charakteryzują duszę dziecka, jego zainteresowania i oddziałują ze swej strony na kształcenie różnych stron jego istoty.

Przez długie wieki swej historii człowiek zmienił w znacznym stopniu oblicze ziemi i sam przeszedł długą drogę rozwoju. Wytwory jego pracy, jako wyraz jego stosunku do rzeczy i oddzia-

ływania tychże, udoskonalają się, jak mówimy, jednocześnie z rozwojem ducha ludzkiego. Od łódki, której pozostałość widzimy np. w gmachu Staszycy w Warszawie, do statku parowego transatlantyckiego biegnie długa linja rozwoju, stałych wysiłków i pracy, której ślad znaczy się nietylko w postaci materialnych przedmiotów, lecz również wewnątrz człowieka. Bezsilny wobec śmierci, krótkożyjący gromadził dawniej stopy kamieni w piramidy i nagrobki, by upamiętnić swe istnienie materialnie. Dziś coraz bardziej przenika go poczucie historyczne, dziś coraz bardziej pragnie budować sobie pomnik w swej społeczności, w potoku życia której widzi siebie żywym czynnikiem, arką przymierza pomiędzy dawnymi i nowymi laty, twórcą wyższych dóbr moralnych cywilizacji.

Oddziaływanie przedmiotów zewnętrznych na czującą ciało powierzchnię wyładowuje się, jak wiadomo, na zewnątrz w postaci określonej reakcji ruchowej, która przybiera różne formy zależnie od warunków podrażnienia, przeszłości doświadczenia, natury, wogóle organizmu psychofizycznego.

Od peryferji czuciowe włókna nerwowe przenoszą podrażnienie do środkowych połąci układu nerwowego, gdzie podrażnienie to podlega przeróbce i wyładowuje się nazewnątrz za pośrednictwem włókien nerwowych, prowadzących do mięśni. Proces przeróbki bywa albo krótki i prosty, jak w odruchach (np. mruganie oczami, kichanie, wydalanie niepotrzebnych substancji itp.), albo staje się bardziej złożonym, jak w reakcjach instynktowych (np. objawy gniewu, strachu itp.) lub czynnościach zautomatyzowanych przez ćwiczenie i przyzwyczajenie (np. chodzenie, pisanie itp.), albo też wyraża się w postaci reakcji mniej jednostajnej, mniej zależnej od podrażnienia, a więcej od celów i planów jednostki podrażnianej. Jednostka ta może nawet reakcję ruchową całkowicie powstrzymać. Przeróbka wspomniana łączy się z całym szeregiem zjawisk psychicznych.

Poznanie zjawiska oddziaływania przedmiotów otoczenia na czujący organizm oraz reakcyj tegoż ma ogromne znaczenie dla pedagoga<sup>1)</sup>. Ten lub inny rezultat wychowania (a więc i naucza-

---

<sup>1)</sup> Dobrem jest dla początkujących zapoznanie się z niewielką książką W. A. Lay'a p. t.: *Experimentelle Pädagogik* (Lipsk, Teubner. 1912, 2-e wyd.). Materję poruszaną omawia on na stron. 51 i nast. Głębsze ujęcie znajdzie czytelnik w tomie I-szym dzieła Thorndike'a: *Educational Psychology* (New York, 1919). Omówienie tej sprawy znaleźć można pozatem w większych opracowaniach z dziedziny psychologii.

nia także) w wielkim stopniu zależy od tych przedmiotów, które dziecko otaczają i od kształtowania się jego reakcyj zależnie od jakości tych przedmiotów oraz stosunku do nich dziecka. Na rzecz tę dokładniej od niedawna zaczynamy zwracać uwagę. Ładna książka p. Montessori p. t. *Domy dziecięce*<sup>1)</sup> jest przedewszystkiem zajęta wytwarzaniem właściwego otoczenia dla dziecka, a t. zw. szkoły przyszłości również usiłują wzmóc wpływ właściwego, naturalnego otoczenia na człowieka<sup>2)</sup>.

Otoczenie materialne niejako predysponuje nasze reakcje, zmusza żywy organizm do przystosowania się, a przez ciągle oddziaływanie popiera wytwarzanie się określonych przyzwyczajęń, które w sumie wpływają na wytwarzanie się pewnego typu ludzkiego. Zadaniem wychowania jest tak dobierać otoczenie materialne, aby ono przedewszystkiem sprzyjało normalnemu rozwojowi fizycznemu, a także oddziaływało na wytworzenie się cech psychicznych, które uważamy za pożądane. Stąd widoczną jest potrzeba znajomości doniosłości wpływu przedmiotów materialnych oraz natury rosnącego, działającego człowieka. Przychodzimy więc do pierwszego czynnika, który postawił wyżej Russo. Zastanówmy się obecnie nad nim.

Niemal do drugiej połowy wieku XIX-go teorie wychowawcze zadawały się przeciętną, grubą, z doświadczenia codziennego płynącą znajomością dziecka. Teoria władz w psychologii ogólnej (jak np. pamięć, myślenie, wola i t. p.) nakazywała szukać tychże u dziecka i kształcić je przez specjalne na każdą oddziaływanie, przyczem w różnych, gruntowniej umotywowanych poglądach wysuwano na czoło głównie jedną z tych władz, co dziś również znajduje swój oddźwięk w pedagogice intelektualistycznej lub woltarystycznej. Dziecko uważano za małego człowieka, traktowano jego życie duchowe raczej ilościowo w porównaniu z życiem człowieka dorosłego i jego psychologją. Ta ostatnia, pomimo, że już autorytet Kanta nakazywał jej zwrócenie się na drogę doświadczenia, miała charakter racjonalistyczny. Późniejsze ściślejsze obserwacje i badania nad dzieckiem wykazały, że ono nie tylko jest

<sup>1)</sup> Przekład polski (Warszawa, Wende, 1913) jest, ale niedokładny i skrócony.

<sup>2)</sup> Patrz np. niewielką książeczkę Dra A. Rollier'a p. t.: *Die Schule an der Sonne*. (Bern, A. Francke, 1916) lub książkę państwa Dewey'ów: *Schools of to-morrow*. (New York, 1920, Dutten) lub J. Wilbois. *Les nouvelles méthodes d'éducation*. Paris Alcan. 1914. Zadaniem właściwego otoczenia zajmuje się higjena wychowawcza (patrz. np. Jahnke Higjena szkolna).

małym człowiekiem, lecz i jakościowo innym. Le-  
karz-antropolog p. Godin<sup>1)</sup> prof. Instytutu Russa w Genewie dzieli  
np. okres wzrostu fizycznego człowieka od urodzenia do dojrz-  
łości na 3 części: od urodzenia do lat 6, od lat 6 do 15 i od 15  
do dojrzałości. Wzrost ten nie jest jakby proporcjonalnem powięk-  
szaniem się różnych członków ciała, — mały człowiek nie jest zmniej-  
szeniem dorosłego. Trzy główne części ciała, jeżeli nazwiemy je  
tak, jak to zwykle w życiu codziennem się używa, zmieniają się  
niejednakowo. Głowa w stosunku do wielkości ciała całego się  
zmniejsza, nogi wydłużają, a tułów też wydłuża się, lecz mniej, niż  
nogi. W różnych okresach wzrostu mamy różne proporcje pomię-  
dzy długością głowy (z szyją), tułowia a długością nóg. Badanie  
fizycznego rozwoju i wzrostu człowieka od dzieciństwa nasuwa  
szereg ważnych liczbowych zależności. Np. stosunek Manouvriera:  
 $\frac{S}{B}$ , gdzie B jest wysokością biustu siedzącego człowieka, mierzo-  
nego od powierzchni siedzenia do wierzchołka głowy, a S jest  
długością otrzymaną po odjęciu od długości całego wzrostu dłu-  
gości B. Stosunek ten naprowadza na pewną klasyfikację dzieci  
i waha się przeciętnie pomiędzy liczbami 87 (około) oraz 96.  
Charakteryzuje on poza ogólnem prawem wzrastania 3-ch wspom-  
nianych części jeszcze indywidualne właściwości fizyczne dziecka<sup>2)</sup>.  
Dziecko rośnie i rozwija się. Nie można utożsamiać pojęć wzrostu  
i rozwoju.

Jeżeli weźmiemy np. na uwagę żyjątko jednokomórkowe,  
zauważymy bez trudności, że wzrost, tj. zwiększanie się objętości  
komórki nie odbywa się bez granic. Granica następuje rychło,  
gdyż winna być posłuszną żelaznemu prawu odżywiania. Powierz-  
chnia komórki jest jednocześnie odbiorcą wrażeń ze strony świata  
zewnętrznego oraz przewodnikiem pokarmów do wnętrza. Ponie-  
waż kształt komórki jest zmienny, można sobie wyobrazić, iż ma  
postać kuli. Wtedy powierzchnia wzrasta w stosunku do kwa-  
dratu promienia, a objętość — w stosunku do sześciianu. Stąd wi-  
docznem, iż musi być kres dla wzrostu, ponieważ powolniej wzra-  
stająca powierzchnia nie może dostarczyć dostatecznej ilości po-  
karmu. Komórka zatrzymuje się w swym wzroście i wewnątrz niej  
odbywa się proces, który prowadzi do jej podziału na dwie inne.

<sup>1)</sup> Dr. Paul Godin. La croissance pendant l'age scolaire. Paris. Librairie  
Fischbacher S. A. 1913.

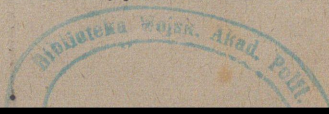
<sup>2)</sup> Głębiej jeszcze sięga już w istotę rozwoju stosunek:  $\frac{C}{V}$ , gdzie V — obję-  
tość tułowia (iloczyn trzech wymiarów jego) a C podwójny iloczyn średnic czaszki.

Taki proces wewnętrznej przemiany i przebudowy nie jest już wzrostem: mamy do czynienia ze zjawiskiem rozwoju.

Tak samo ciało ludzkie nie tylko powiększa się przy procesie przejścia od niemowlęctwa do dojrzałości, nie tylko wydłuża się i osiąga coraz większą objętość, lecz zmieniają się również wewnętrzne proporcje rozmaitych jego części. Pierwsze jest wzrostem, drugie rozwojem.

W życiu psychicznym spotykamy się również z podobnym zjawiskiem. Mózg ludzki wzrasta na wadze do lat 20, ale w okresie od urodzenia do lat 4—5 waga jego powiększa się w czwórnasób w porównaniu do wagi mózgu noworodka, w następnym zaś długim przeciągu lat (od urodzenia do 20) powiększa się tylko pięciokrotnie w stosunku do wagi noworodka. W ciągu pierwszych czterech lat człowiek zdobywa najważniejsze pod względem biologicznym w odniesieniu do życia jednostki zdobycze: uczy się chodzić, widzieć, słyszeć i wogóle używać dokładniej swych zmysłów, uczy się mówić, władać organami swego ciała i t. p. Ale o ileż więcej zdobywa pod względem psychicznym w okresie od 5 do 20 lat, gdy jest kształcony, o ileż bardziej rozwija się duchowo po latach 20, gdy jest w szkole wyższej a życie otworzyło przed nim wszelkie swoje powaby, bóle i smutki, wszelkie ścieżki swego nauczyciela największego — doświadczenia.

To samo odróżnienie zobaczymy przy prostszych zjawiskach psychicznych. Doświadczenie nauczycielskie i wychowawcze wogóle oraz obserwacje czynione nad samym sobą wskazują, że zdobywanie wprawy w jakiejś rzeczy, przy opanowywaniu pewnego przedmiotu lub czynności, pierwszy wysiłek początkowy daje nam od razu pewne rezultaty, które nas zachęcają do roboty przez pewien czas. Później następuje chwila zwykle dłuższa, gdy nie widzimy polepszenia. Praca pozornie nie postępuje... Zniechęca to ludzi słabszych i w tym czasie nieraz przerywają rozpoczętą robotę. Ileż to takich słomianych spala się ogni! Ileż to razy spotykamy w życiu tych, co mieli pobożne życzenia, nie potrafili jednakże uczynić z nich rzeczywistości! Powinniśmy sobie uświadomić, że obok czynności wykonywanych przez nas nazewnątrz są inne, odbywające się poza polem uświadomienia, wewnątrz nas, że czynność zewnętrzna jest tylko pobudką dla tej organicznej, wielkiej pracy wewnętrznej, której istota polega przedewszystkiem na tworzeniu coraz szerszych całości ze zdobytych elementów. To wewnętrzne organizowanie się jest właśnie cha-



rakterystyczną cechą rozwoju. Weźmy dla przykładu doświadczenia Bryana i Hartera nad uczeniem się telegrafowania. Prosta ta pozornie nauka dać może dobrą ilustrację tego, o czym mówimy. Wspomniani badacze wybrali kilka osób nie umiejących sztuki telegrafowania i poddali ich uczeniu się tej sztuki, jednocześnie w odpowiedni sposób obserwując i mierząc otrzymane rezultaty wprawy.

Przy zajęciu osób uczących się, które odbywało się codziennie w ciągu szeregu miesięcy, co dwie minuty notowano liczbę liter odebranych lub wysłanych, wyprowadzano potem przeciętną tygodniową na minutę i w ten sposób otrzymano szereg danych, które pozwoliły na ilustrowanie procesu przy pomocy wykresu.

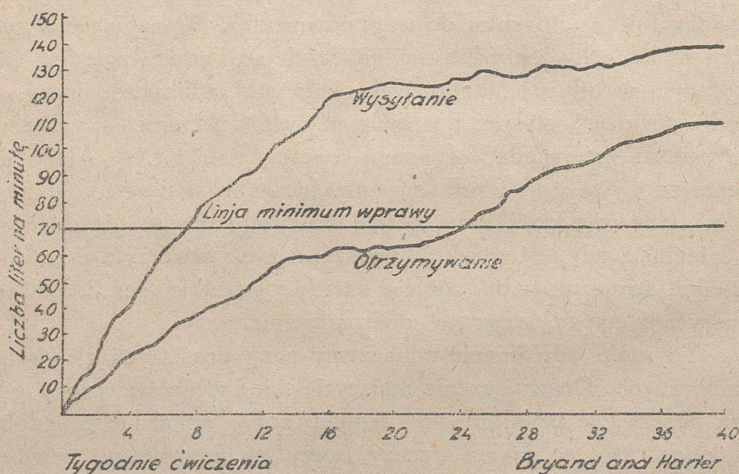


Fig. 1.

Na figurze 1-szej<sup>1)</sup> mamy dwie linie krzywe: jedna odpowiadająca przyjmowaniu telegramów, druga — wysyłaniu. Prosta linia środkowa wskazuje poziom przeciętnej wprawy, bez której niemożliwym jest praktyczne telegrafowanie. Odrazu rzucają się różnice obu krzywych. Druga dopiero po 24 tygodniach wychodzi poza linię przeciętnej wprawy, powolniej się wznosi i w ciągu trzech z górą miesięcy nie wykazuje poważniejszych rezultatów.

<sup>1)</sup> Zaczepnięta z 2-go tomu Psychologii wychowawczej (Educational psychology) E. Thorndike'a (str. 88, New York, 1921). Interpretację tejże sprawy czytelnik znajdzie u Judda w jego książce p. t. Genetic Psychology for Teachers. New York. 1903. To samo u P. Sandiforda w książce: Mental and physical life of School Children (1913).

Linje te stosują się do pewnego osobnika W. J. R. Gdybyśmy zbadali kilka lub więcej osobników i linje odpowiednie nałożyli na siebie, powstałyby linje przeciętne, które wykazywałyby, że wysyłanie jest łatwiejsze, niż odbieranie i że przy tem ostatniem istnieje pewien znaczniejszy, dłuższy okres małych postępów. Okres ten scharakteryzowany jest przez odcinek linii odbiorczej niemal równoległy do osi odciętych. Taki odcinek, który zjawia się na wielu podobnych wykresach, dotyczących wprawy w różnych czynnościach i naukach nazywa, się — plateau. Co oznacza to plateau?

W celu jaśniejszego zdania sobie z tego sprawy linję odbiorczą rozłożono na 3 oddzielne, odpowiadające trzem różnym zagadnieniom: odbieranie liter oddzielnych, słów pojedynczych oraz zdań mowy wiązanej. Figura 2-ga (l. c., str. 92) przedstawia te trzy nowe linje.

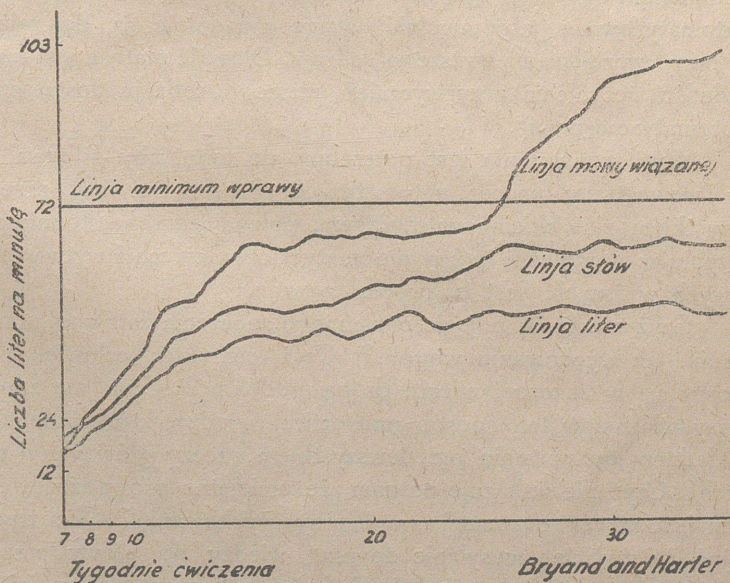


Fig. 2.

Wykazuje ona przedewszystkiem, że trzy wspomniane zagadnienia są różne, co zresztą nie trudno zrozumieć. Dwie niższe linje nie przekraczają prostej przeciętnej, a trzecia czyni to i potem szybko się wznosi.

Wykres ten mówi nam cały szereg ważnych rzeczy. Odczytywanie telegramów przez wprawnego telegrafistę odbywa się drogą

czytania całych zdań i, im lepiej on to robi, jak uczy doświadczalnie, tem większe posiada fachowe wyrobienie. Czytanie zdań zależy: 1. od należytej wprawy w szybkim odczytywaniu liter, 2. od również wprawnego odczytywania oddzielnych słów. Póki te dwa procesy nie są należycie zautomatyzowane, nie może być postępu w należytem odbieraniu telegramów. Uczący się winien bez przerwy się ćwiczyć, nie zważając narazie na małe widoczne postępy. Wysiłek z jego strony przyczynia się do tworzenia się wewnętrznych nowych formacyj: wprawa w odczytywaniu liter prowadzi do wprawy w odczytywaniu słów jako nowej syntezy, a ta ostatnia do odczytywania zdań. Zanim nie będzie zdobyta należyta wprawa w dwóch pierwszych momentach, nie otrzymamy postępu w całości. Stąd słusznie twierdzi Thorndike (l. c. str. 96): „Plateau oznacza, że przyzwyczajenia niższego rodzaju zbliżają się do maximum swego rozwoju, nie są jednakże jeszcze dostatecznie zautomatyzowane, aby zwolnić uwagę i uzdolnić ją do zajęcia się przyzwyczajeniami wyższego rodzaju. Długość plateau jest miarą trudności uczynienia przyzwyczajzeń niższego rodzaju dostatecznie zautomatyzowanemi“.

Wysiłek uważania jest potrzebny do tego, aby odbywał się ów wewnętrzny proces automatyzacji. Proces ten jest przede wszystkim zjawiskiem syntetycznym, polegającym na stopniowem łączeniu w organiczne grupy automatyzmów niższych i wytwarzaniu nowych wyższych. Jest to proces rozwoju.

Czyż niema to pojęcie ogromnego znaczenia zarówno w nauce, jak w wychowaniu wogóle? Czyż charakter człowieka nie tworzy się w znacznej mierze drogą podobną? Czyż nie zdobywamy właśnie w ten sposób prawdziwej wiedzy, która polega na dokładnem opanowaniu przedewszystkiem rzeczy głównych i prostych? Czyż nie wskazuje on nam, że umiejętne prowadzenie ćwiczeń jest rzeczą ogromnej wagi przy wychowaniu? Nie trudno pojąć, że szybkie „wysyłanie depeš“ wiedzy do głowy naszych uczniów może nie odpowiadać zdolności odbiorczej. Może jej nie odpowiadać również nasze przeciętne moralizowanie *ex cathedra*.

Różne stopnie rozwoju są jakościowo różne. Stąd dziecko, które nietylko rośnie, lecz i rozwija się, różni się jakościowo od człowieka dorosłego. Aby mogło być należycie wychowywane, winno być dokładnie poznane. Jeszcze mało wiemy o dziecku i rozwoju człowieka, jeszcze tylko odgadywać możemy wiele rzeczy oraz przez to inaczej rozumieć nasze zwykłe zabiegi wychowawcze,

niewątpliwie jednakże możemy się spodziewać wielu ściśle osnutych prawd, które wpłyną na zmianę naszych metod wychowawczych. Tym ostatnim przedewszystkiem brakuje dokładnej wiedzy. Bez wiedzy rzetelnej nie można posiadać należytych środków do wypełnienia wysokich celów wychowania, które, jakkolwiek z niej w całości nie płyną, łączą się jednakże w jedną organiczną całość. Spełnienie wielkich celów wymaga odpowiednich środków.

To też już w początku drugiej połowy XIX-go wieku rozpoczął się żywy ruch w dziedzinie badań nad dziećmi. Jednym z najbardziej zasłużonych pionierów tego ruchu jest uczonego amerykańskiego Stanley Hall, człowiek, który nie tylko ogłosił szereg prac doświadczalnych, nie tylko ustnie nauczał i założył jeden z najpoważniejszych organów wszechświatowej literatury pedagogicznej: Pedagogical Seminary, lecz stworzył szkołę, której wpływ sięgnął najdalszych zakątków cywilizowanego świata. Szkoła ta była pobudką dla szeregu badaczy w różnych krajach. Stanley Hall oparł się w swych badaniach na koncepcji znanej oddawna, bo jeszcze sięgającej czasów Klemensa Aleksandryjskiego i nawet Platona. Koncepcja ta, która występuje pod mianem zasady biogenetycznej i opiera się na twierdzeniu, iż rozwój jednostki przebiega te same fazy w skróceniu, jakie przechodziła w swym rozwoju rasa, ten odłam ludzkości, do jakiego dziecko należy, stała się powodem niemałym zwrócenia uwagi na popędową stronę natury człowieka oraz związek jej rozwoju z przeszłością i stanem obecnym społeczeństwa. Jako twierdzenie naukowe wzbudza zasada biogenetyczna wiele wątpliwości, lecz jako pewnego rodzaju kierująca poszukiwaniami hipoteza odegrała ona dużą rolę. Na tle jej zwrócono uwagę na szereg faktów dotąd zaniedbywanych i lekceważonych. Do takich faktów należą np. różnego rodzaju zainteresowania, jakie przejawia dziecko w ciągu swego rozwoju, popędy, jakie w niem się rodzą, zabawy i gry, które jego uwagę pochłaniają i t. p.

Jeszcze Platon w „Rzeczypospolitej“ jasno wyraził pogląd, że „duszy ludzkiej żadnej wiedzy trwałej udzielić nie można przemocą“<sup>1)</sup>. Pogląd ten w różnych formach przewijał się w dziełach różnych myślicieli pedagogicznych. „W człowieku nie można tedy nic kłaść z zewnątrz, lecz należy tylko to rozwijać i odsłaniać, co on sam w sobie posiada nierozwiniętego i trzeba pokazać, czem jest rzecz każda“ — mówi Komeński<sup>2)</sup>, u którego znajdziemy wszystkie te

1) *Ψυχῆ δὲ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα* („Rzeczpospolita“, VI, 536).

2) „Wielka dydaktyka“. Przekład H. Wernica. Warszawa 1883, str. 33.

główne myśli, które później Russo rozwija w swoim „Emilu“, zmieniając tylko kwoli prądom czasu ich charakter i znaczenie. Przechwycenie znaczenia poznania natury dziecka oraz rozumienie wartości tego poznania znane było każdemu większemu pedagogowi. Ze specjalną siłą podkreślił znaczenie rozwoju od wewnątrz jako pierwszorzędny czynnik wychowania Froebel w swoim „Wychowaniu człowieka“. U nas myśl ta przenika Ustawy Komisji Edukacyjnej oraz „Chowanę“ Trentowskiego. „Nie bojaźnią, ale własną i aką dziecięcia potrzebą prowadzić go do powolności, inne wszystkie sposoby są zabronione, a tak posłuszeństwo będzie roztropne nie ślepe y podle“<sup>1)</sup>. „Jaźń, to bóstwo w nas żyjące, nasza święta istota“<sup>2)</sup>, a pedagogiki „przeznaczeniem jest wykrycie środków, któremi da się bóstwo młode w piersi śmiertelnej drzymiące, czyli bóstwo in potentia, przebudzić i w istny jaw życia, t. j. w bóstwo in actu zamienić“<sup>3)</sup>. „Spójrz w istotę dziecięcia, poznaj ją filozoficznie, wysledź wszystkie jej cuda, zmierz jej głębinę i opanuj całe jej bogactwo“<sup>4)</sup>. „Bóg jest największym pedagogiem, bo jego wychowawcą cała ludzkość. Przyjrzyj się, jak wychowywał i wychowuje ludzkość, zastosuj wielkie to wychowanie do twego dziecięcia, a wychowasz je dobrze“<sup>5)</sup>.

Rzecz jasna, że od rozumienia potrzeby poznania natury dziecka jako koniecznego czynnika wychowania, od rozumienia jego swoistych właściwości jeszcze daleko do właściwej wiedzy. „Filozoficzne“ poznanie Trentowskiego takiej wiedzy nie da, gdyż z konieczności oprzeć się musi na szerokich i dowolnych uogólnieniach. Dawna pedagogika z konieczności musiała do szukania celów wychowania, jego zadań i ducha stosować te same metody, co do poznania środków oddziaływania i podstawowych faktów z dziedziny rzeczywistości człowieka. Dzisiaj, dzięki postępowi badania umiętnego, możemy nieco dokładniej pojmować naturę człowieka. Będąc jakościowo różnym od dojrzałego człowieka, dziecko przechodzi szereg etapów rozwoju i wzrostu. W każdym takim etapie ogólny pęd życia posiada odmienne cechy, powstają i rozwijają się pewne znamienne tendencje, budzą się określone

1) Przepis do szkół parafialnych. Arch. Ośw. w Warszawie. Str. 14, p. 5, art. p. t. „co do porządku y policyi szkół“.

2) „Chowanna“. T. I. Przedślowie. XXXIX.

3) L. C. Wstęp. § 1 lub str. 147 i inne.

4) L. C. Wstęp. Str. 174.

5) L. C. Wstęp. Str. 175.

zainteresowania i t. p. Już oddawna zwrócono uwagę na różne odmienne cechy zjawiające się w różnych okresach rozwoju dziecka. Podział czasu od urodzenia do lat 21 na trzy siódemki sięga bardzo odległej starożytności. Wspomina o tem Arystoteles, który mówi: „Po upływie lat 5 przez następne dwa lata, do lat 7 dzieci powinny uczęszczać jako świadkowie na lekcje tych przedmiotów, których się będą później same uczyły. Całe wychowanie powinno być podzielone zgodnie z okresami wzrostu na dwa działy: 1) od lat 7 do okresu dojrzewania i 2) od okresu dojrzewania do lat 21. Zwykły sposób dzielenia przebiegu życia ludzkiego na siódemki być może nie jest złym, należy jednakże przytem być w zgodzie z naturą“ („Polityka“, VII, 15, 10—11). Owóż ta zgodność z przyrodą wymaga jaśniejszego odróżnienia różnych okresów rozwoju, o których mówi nam codzienna obserwacja oraz usiłują i usiłowali określać różni myśliciele pedagogiczni.

Nie jest to oczywiście rzecz łatwa i wymaga bardzo poważnych i długich studjów i badań doświadczalnych. Okresy rozwoju nie tylko należy scharakteryzować pod względem fizycznym, lecz również — psychologicznym, a w takim razie należy wybrać coś za podstawę, na tle której czynionoby różne odróżnienia. Taką podstawą jest właśnie zjawisko zainteresowania. Pojęcie zainteresowania należy rozumieć w szerszem znaczeniu, t. j. nie w odniesieniu tylko do specjalnych określonych, indywidualnych przedmiotów doświadczenia wewnętrznego lub zewnętrznego, lecz do pewnych całych kategorii tych przedmiotów. Tak np. L. Nagy <sup>1)</sup> odróżnia następujące stopniowo zjawiające się zainteresowania u dzieci: 1<sup>o</sup> zmysłowe, 2<sup>o</sup> podmiotowe, 3<sup>o</sup> przedmiotowe, 4<sup>o</sup> stałe przedmiotowe, 5<sup>o</sup> logiczne. Pierwszy rodzaj odpowiada okresowi od urodzenia do lat 3 mniejwięcej, t. j. temu okresowi, gdy u dzieci dojrzewa wrażliwość czuciowa oraz ustala się najważniejsza koordynacja ruchów. Drugi — od 3 do 7—8, gdy dziecko wszystko bierze ze względu albo na potrzeby własnej istoty lub różne praktyczne cele. Trzeci, — od 7—8 do 10—11, gdy zainteresowanie przedmiotami otaczającymi w ich ruchu i działaniu uniezależnia się od podmiotowego pierwiastka. Czwarty — od 10—11 do 14—15, gdy dziecko interesuje się poważniej otoczeniem i po-

<sup>1)</sup> Psychologie des kindlichen Interesses. IX Band. Pädagogische Monographien herausgeg. von E. Meumann, Lipsk. O. Nemnich. 1912.

trafi już rozpatrywane przedmioty głębiej analizować. Piąty — od 14—15, gdy zajmować zaczynają chłopca lub dziewczynę związki między przedmiotami, prawa i zależności. Ten pokrótce przedstawiony podział na okresy podany przez Nagy'ego nie jest — rzecz jasna — dokładny <sup>1)</sup>. Każdy odstęp czasu wymaga głębszej charakterystyki psychologicznej, która jest zadaniem psychologii wychowawczej czyli psychologii rozwijającego się człowieka. Z drugiej strony podział powyższy nie jest jedyny. Jest wiele innych mniej lub więcej od niego się odchylających. Nie jednakowo też rozumieją pojęcie zainteresowania pedagodowie i psychologowie. Dziś głównie dzięki zasłudze amerykańskich badaczy zwrócono uwagę na instynkty u człowieka. Jeden z nich (Thorndike w tomie 1-ym cytowanej psychologii wychowawczej oraz w monografii: „Notes on Child Study“) podaje tablice i wyszczególnienie poszczególnych budzących się u człowieka w miarę wzrostu i rozwoju instynktów. Instynkty te, zjawiając się w określonych chwilach i działając przez pewien czas, nadają kierunek zainteresowaniom dziecka. Weźmy np. instynkt kolekcjonerski. Wiemy wszyscy, że w pewnym wieku (8—12 lat) u dzieci szkolnych przejawia się chęć zbierania marek, stałówek, motyli, pocztówek i t. p. Pani C. Burk <sup>2)</sup> zbadała to zjawisko (607 chłopców i tyleż dziewcząt) i przysłała do wniosku, że występuje ono już od lat 3, że, zaczynając się od zbierania rzeczy darowanych, przeradza się powoli od naśladownictwa w zbieranie samodzielne, przyczem nie tyle chodzi o liczbę przedmiotów, ile o liczbę ich rodzaj. Właściwa kwalifikacja przedmiotów zjawia się około 9—10 roku i podstawą jej jest głównie kolor, wielkość, rzadkość. Instynkt ten w okresie dojrzewania może się czasem przeradzać w dziwactwa.

Takie przeciętnie znane zjawiska jak strach, współzawodnictwo, naśladownictwo i t. p. mają też zdaniem tych psychologów podłoże instynktowe i dzięki nieumiejętnemu wychowaniu mogą się zwyrodniać i być poniżeniem i ujmą dla człowieka. Jeżeli zaś będziemy umieli postępować jako wychowcy, potrafimy wykorzystać naturalne siły żywotne, jakimi są instynkty, aby pracowały dla celów dobrych tak jak rzeka z korytem unormowanym jest dobrą komunikacją i porusza nasze młyny, turbiny i t. p.

<sup>1)</sup> Nie należy również uważać, że różne stopnie zainteresowania zjawiają się po sobie mechanicznie. One stopniowo przenikają się wzajemnie i zależą od różnie indywidualnych.

<sup>2)</sup> The Collecting Instinct. Pedagogical Seminary. Vol. 7, str. 179—207. 1900

Już samo zwrócenie uwagi na przejawianie się instynktu płciowego i jego niszczące działanie w razie nieumiejętnego wychowania, wystarcza, aby zrozumieć znaczenie zagadnienia. Umiejętne pokierowanie siłą popędową, która w nim tkwi, daje jednostce szczęście, społeczeństwu dobrą rodzinę i zdrowych ludzi, a nieumiejętne i niedbałe — prowadzi do degeneracji, demoralizuje, unieszczęśliwia i osłabia człowieka.

Fakt zawsze pozostaje faktem i, jakkolwiek różni badacze mają różniące się pojęcia o instynkcie i zainteresowaniu, poznanie przejawów naturalnych życia dziecka ma wartość niezależnie od tego lub innego pojmowania rzeczy. Woda będzie wodą a kwas solny — kwasem solnym niezależnie od tego, czy azot lub tlen rozkładają się czy też nie, czy atomy żyją i umierają, czy też, jak sądzono dawniej, są niezienne. Tablica instynktów budzących się w rozwijającym się człowieku ma właśnie charakter znanej tablicy elementów chemicznych.

Z powyższych przykładów widocznem jest, jak myśl społeczna pogłębiła pojęcie natury u Russa; widocznem jest również, że uważanie tej natury za ważny czynnik wychowawczy jest rzeczą słuszną, a poznanie — koniecznością celowego oddziaływania na człowieka, koniecznością wychowania.

## ROZDZIAŁ II

### Czynniki wychowania (c. d.)

Myśl młoda karmi się myślą starą...  
(B. Trentowski, „Chowanna“ T. I.).

Zostawiając na chwilę sprawę natury człowieka, jako czynnika wychowawczego, przejdźmy teraz do trzeciego z wystawionych powyżej przez Russa czynników: do oddziaływania ludzi na siebie i na dziecko. Przed tem jednakże wypada nam rozwiązać jedno możliwe nieporozumienie.

Każdemu niewątpliwie jest jasnem, że na jednostkę daną może oddziaływać w różnych formach świat zewnętrzny, nie zawsze jednakże gotów jest rozumieć oddziaływanie na nią świata w niej stającego się, jej własnej natury, jak mówimy, która przeto z trudnością chyba i naciąganiem rozumianą być może jako czynnik oddziaływający. Tak jednakże nie jest. Jeżeli konstatujemy

wpływy oddziaływania świata zewnętrznego na jednostkę, musimy brać na uwagę jej reakcje, t. j. postępowanie i zachowanie się, wypowiedzi wszelakie i czyny, zarówno doraźne jak przejawiające się w sposób więcej systematyczny. Dziecko nauczyło się jeść łyżką. Jest to z jego strony określone postępowanie, określona reakcja. Powstanie jej nie tylko zależy od charakteru przedmiotu rozważanego: jedzenie łyżką, jako specjalnego zespołu drobnych czynności przystosowanych do rzeczy zwanej łyżką, lecz i od potrzeby jedzenia, od organizacji psychofizycznej dziecka. Węza nie nauczyliśmy jeszcze jeść łyżką, nie potrafimy obecnie zrobić tego wobec dziecka anormalnego, ciężko dziedzicznie obciążonego, które ma sparaliżowane koordynację i ciągłość ruchów. Każda reakcja człowieka zależy od dwóch czynników: oddziaływania świata zewnętrznego i jakości, właściwości aparatu psychofizycznego odbiorczego. Stąd zespół organiczny pożądaných reakcyj, stanowiących życie danego człowieka, którego pragniemy wychować, jest wytworem współdziałania jego natury i otoczenia, jest zawsze dziełem dwóch czynników: wewnętrznego i zewnętrznego. Pedagog — to przewodnik owego zetknięcia dwóch czynników ze sobą. Współdziała on wzajemnemu ich przenikaniu się i naturalnemu do syntezy dążeniu. „Trzeba“ mu „być Filozofem, jasnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich. Trzeba być czułym, nienaruszonym, sprawiedliwym, gorliwym o dobro uczniów y dobro pospolite narodu ludzkiego“<sup>1)</sup>).

Każde nasze wrażenie, każda myśl nasza powstaje na tle bezpośredniego lub pośredniego oddziaływania wzajemnego wspomnianych czynników. Natura ludzka działa na razie tak samo bez wyraźnej intencji, jak przyroda. Lecz oto powoli budzi się w człowieku samowiedza, a wtedy zaczyna się tworzyć coraz bardziej świadome oddziaływanie na nasze reakcje. Mówimy, że człowiek zaczyna wychowywać samego siebie. Pomimo to nie ustaje nigdy oddziaływanie czynników nieświadomych naszej natury. Starzejemy się, idziemy do ziemi, wykonywamy mnóstwo reakcyj zgoła niezależnych od naszego wyboru i naszej świadomej myśli. Stąd zawsze możemy, mówiąc o naturze człowieka, jako czynniku wychowawczym, widzieć w nim dwie strony oddziaływania: świadomą i nieświadomą.

<sup>1)</sup> Przepis Kommissyi Edukacyi Narodowej na szkoły wojewódzkie. Str. 4. Powszechne Rady dla Nauczycielów.

Słowo „oddziaływanie“ zawiera w sobie pewną sugestję: wydaje się zawartem w niem pojęcie działania jednego przedmiotu na drugi, jednej substancji na drugą. Oto z jednej strony człowiek, a z drugiej to, co nań oddziaływa. Takie rzeczy oceniamy w doświadczeniu na zasadzie wyników, — w danym przypadku reakcyj, a te reakcje wskazują zawsze, że wchodzi w nie dwa pierwiastki: natura psychofizyczna człowieka i jego otoczenie. Stąd niewątpliwie słusznym jest traktowanie natury ludzkiej jako czynnika oddziaływania na człowieka. Sprawa ta potrąca o głębsze zagadnienia filozoficzne, które każdy, z rzeczą obeznany, bez większej trudności dojrzy. Dobrze zdawał sobie z tego sprawę Trentowski, a bardzo ważne twierdzenie dydaktyczne, które nazywam zasadą samodzielnosci<sup>1)</sup> jest w nauczaniu jednym z przejawów pojmowania natury człowieka jako czynnika wychowawczego wielkiej wagi. Większa część reformatorskich dążeń skupia się i płynie z tej myśli. I tu jednakże metafizyczne ujęcie rzeczy (Platon, Froebel, Russo, Jean Paul, Trentowski, a nawet Herbart z jego teorią zainteresowania) poprzedziło osnucie zagadnienia na gruncie realnym doświadczenia ścisłego. Boskie oblicze filozofji uśmiechnęło się do człowieka, a on przekuwa ten uśmiech cierpliwie na codzienne wartości życia.

Tak samo jak natura człowieka jako czynnik wychowawczy jawia się w dwóch postaciach: świadomego i nieświadomego oddziaływania na jego rozwój i życie, przyroda również rozpada się na dwa działy: świat nieorganiczny i świat organiczny. Do pierwszego zaliczyć też musimy wytwory materialnej kultury, jakkolwiek przez nie przemawia tak wymownie nieraz dusza ludzka.

Znane jest powszechnie zainteresowanie się dzieci światem organicznym: zwierzętami, kwiatami i roślinnością wogóle. Zwierzęta ruszają się, działają, rośliny rosną, zmieniają się w różnych porach roku. Dziecko chętnie dzieli ze zwierzętami swoje zabawy, chętnie obcuje z nimi<sup>2)</sup>. Zjawisko totemizmu w pierwotnych społeczeństwach, cały szereg porównań w języku (odważny jak lew, niezgrabny jak niedźwiedź i t. p.), personifikowanie zwierząt

<sup>1)</sup> Patrz „Dydaktyka ogólna“. 1920. Warszawa—Lwów.

<sup>2)</sup> U nas na tę sprawę uwagę zwróciła ś. p. A. Szycówna, która nawet usiłowała zbadać ją głębiej wspólnie z Ciembroniewiczem (patrz rozprawki: „Dzieci i kwiaty“, „Dzieci i ptaki“).

w bajkach i cały szereg innych objawów wykazuje, że otoczenie zwierzęce wywierało wpływ na człowieka <sup>1)</sup>).

W świecie organicznym przecież najważniejszą rolę odgrywa świat ludzki, społeczny. Rola ta jest tak ogromna, że wobec niej wszystko inne może się wydawać znikomem. Otoczenie społeczne jako czynnik wychowawczy rzuca się w oczy najbardziej, a przeto oddawna wychowanie utożsamiano z oddziaływaniem człowieka na człowieka, dojrzałych ludzi na dzieci. Pomimo, że sąd ten nie jest całkowicie słuszny, nie można zaprzeczyć, iż mamy tu do czynienia z czynnikiem wychowawczym nie tylko najsilniejszym, lecz i najbardziej skomplikowanym.

Dziecko po przyjściu na świat jest prawie zupełnie bezradne. Życie jego wymaga opieki i pomocy najbliższego otoczenia ludzkiego, a przede wszystkim matki. Żył ono i rozwijało się w okresie embrjonalnym jej krwi, po urodzeniu odżywia się nie tylko pokarmem jej piersi, lecz i wielką serca miłością. Na początku stającego się człowieka jest miłość, ona też jest właściwym początkiem wychowania, jego duchem i takim zostać winna wszędzie i zawsze. Dzięki pomocy matczynej, na podstawie jej troski serdecznej, niezastąpionej pomiędzy dzieckiem a otoczeniem najbliższym zaczyna się współdziałanie, którego sprężyną z jednej strony są potrzeby dziecka, z drugiej chęć im zadośćuczynienia. Intuicja i wiedza kierują matką w jej postępowaniu. Wiedza ta początkowo oparta na grubej empirji i na utartych tradycyjnie metodach rozwija się następnie, jak tego jesteśmy świadkami, w prawdziwą naukę, która nie może być obcą żadnej matce. W nawiązaniu zaś stałej nici serdecznych stosunków, w tysiącnych przejawach niemowlęcego życia, w zadośćuczynieniu pragnieniom, których nigdy przewidzieć nie może system nauki, w odgadywaniu stanu dziecka intuicja matczyzna zawsze pozostanie nieocenionym wychowawczym skarbem. Jest ona potrzebna na wszystkich stopniach wychowania, we wszelkich jego postaciach i formach, a gdy zjawia się u wychowawcy w stopniu silniejszym, mówimy zwykle, że ma on talent wychowawczy, najprawdziwszą iskrę Bożą, czyniącą zeń pedagoga. Intuicja karmi się sercem, a pomocy pożycza z mózgu. Stąd w otoczeniu, gdzie mniej jest albo zgoła niema danych na udział żywszy, gorętszy serca w wychowaniu początkowym, intuicja wychowawcza rozwijać się nie

<sup>1)</sup> Badania zoopsychologiczne mogą rzucić niejedno światło na zagadnienia interesujące pedagoga. Np. zagadnienie instynktu.

może, a stąd współdziałanie psychiczne pomiędzy dzieckiem i otoczeniem słabnie, słabszą też jest owa miłość początkowa, ta pierwsza zorza człowieczeństwa, na której wspiera się później, jak na fundamencie, moralny rozwój jednostki<sup>1)</sup>.

Instykt macierzyński i rodzicielski wogóle łączy się z potężnym wzruszeniem, które jest podstawowym pokarmem psychicznym dziecka. Rozumiemy głód fizyczny dziecka, ale bywa też i nierzadko głód psychiczny, a wtedy żyje ono żebranią cudzego serca, współczucia tak często wysiłonego. Głębsze wejście w tajniki rozwoju, wejście badawcze uczy nas, że w przykazaniu: „czcij ojca twego i matkę twą“ tkwi prawda głęboka. Tak, czcij matkę i ojca, którzy karmią cię wielkiem wzruszeniem swego rodzicielskiego serca.

Formalny i powierzchowny pogląd na wychowanie nie rozumie często tych rzeczy, gotów jest nieraz niedoceniać wartości naturalnej rodzicielskiej opieki oraz wielkiego rodziny znaczenia. Rodzi się jednocześnie ideał gromadnego, stadowego dzieci wychowania. Nie jest ideałem to, co bywa koniecznością. Ideałem jest i pozostanie dobra rodzina, bo ona tylko stwarza naturalne podłoże wychowania. Naturę sztuką trudno zastąpić.

Rodzina jest pierwszym, najważniejszym przejawem różnych form otoczenia społecznego. Różne przyczyny wyłaniające się z wewnętrznych warunków rozwijającego się życia społecznego oddziałują na jej trwałość, spójność i naturalną organiczność ujemnie. Zależy ona np. od różnych zjawisk ekonomicznych, od poziomu moralnego społeczeństwa, od jakości wychowania kobiety, która dzisiaj w celu usamodzielnienia się wyrwa się z dawnych form swego życia. Jeżeli niektórzy socjologowie, konstatując coraz groźniejsze nieraz rysy na budowie rodziny, skłonni są często do przepowiadania jej krachu, to pedagog, każdy człowiek myślący o wychowaniu winien zawsze głos podnosić w jej obronie, a prawodawca przez mądre zarządzenia zapewnić jej trwałe podstawy bytu. Wychowanie również winno być takim, aby uzdalniało ludzi do trwałych związków monogamicznych, które sankcjonuje religja jako rzecz bardzo istotnie i głęboko sięgającą w podstawy życia społecznego.

<sup>1)</sup> Głębiej tę rzecz rozumie i analizuje Mc Dougall w bardzo wartościowej książce p. t.: *An introduction to social psychology*. Wyd. 14-te. Boston 1921. Odczute i mądre uwagi o tem znajdzie też czytelnik w dziełach genialnego pedagoga — Pestalozziego. (Np. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*).

W ognisku życia rodzinnego, w jego atmosferze przepojonej naturalną wzruszeniowością, w jego niepisaniem a pomimo to jasnym prawodawstwie kształci się społecznie i tamsam moralnie rozwijający się człowiek. Wsiąkają weń obyczaje i sądy o rzeczach, budzi się echem miłość do swoich jako rezonans duchowy rodzicielskiego serca. Miłość ta, łącząca się naturalnie z samopoczuciem człowieka, może rozrosnąć się później i rozwinąć, a z niej jedynie płynąć może głębszy ton moralny człowieka, charakter wyższy jego stosunku do siebie, ludzi i świata. Świadoma tych rzeczy rodzina niema kresu rozwoju wewnętrznego i doskonalenia. Z czysto naturalnego stadła przemienić się ona może na wielką kuźnicę wychowawczą, ostoję ideałów moralnych, glebę macierzystą wszystkiego, co dobre. Ogromna tu rola dla kobiety, która, wchodząc w koło wyższej kultury duchowej, nie może zapominać o naturalnym swem powołaniu i o praktycznych zadaniach codziennego życia. Ta wyższa kultura duchowa jest jej niezbędna dla samej mocy i wartości rodziny.

W miarę wzrostu i rozwoju dziecko stopniowo wchodzi w orbitę działania coraz szerszych kręgów otoczenia społecznego. Najbliżsi sąsiedzi, rówieśnicy i szkoła — oto pierwszy z tych kręgów. Jakkolwiek wrażliwość dziecka poddaje się biernie wpływowi wszelkiego, nawet przygodnego otoczenia, co zmuszać winno wychowawcę do ostrożności wielkiej, pozbawionej jednakże przesady, słusznem jest zdanie Johna Dewey'a, że właściwem otoczeniem jest to, które wspólnotą różnych interesów zmusza nas do współdziałania, gdzie powstaje interakcja duchowa między jednostkami. „Jesteśmy przeto zmuszeni“ — mówi Dewey — „do zgodzenia się z tem, że nawet w najbardziej nazewnątrz uspołecznionych ugrupowaniach są jeszcze stosunki, które nie są społecznymi w ścisłym tego słowa znaczeniu. Bardzo wielka ilość ludzkich stosunków w ugrupowaniach społecznych nosi dotąd charakter czegoś mechanicznego. Jednostki wyzyskują jedna drugą w celu uzyskania pożądaných rezultatów, wcale nie troszcząc się o stronę wzruszeniową i intelektualną tych, których do celów swych się używa. Takie wyzyskiwanie wyraża się albo w przewadze fizycznej, albo w uprzywilejowaniu stanowisku, albo w zdobytej wprawie, uzdolnieniu technicznym, posiadaniu środków i narzędzi mechanicznych lub pieniężnych. O ile stosunki wzajemne ojców i dzieci, nauczyciela i ucznia, pracodawcy i pracownika, rządzącego i rządzonego na tym pozostają poziomie, ludzie ci nie two-

rzą właściwego ugrupowania społecznego niezależnie od tego, w jakim stopniu odnośnie ich czynności stykają się wzajemnie. Udzielanie lub przyjmowanie zarządzeń wpływa na zmianę czynności i rezultaty, nie oddziałują jednakże na ukształtowanie się zadań wspólnych oraz współdziałania zainteresowań<sup>1)</sup>). Właściwe otoczenie wychowawcze jest to, które żyje z dzieckiem wspólnotą jego interesów, jego naturalnych dążeń rozwojowych. Takim otoczeniem może być nietylko dom rodzicielski, lecz szkoła, t. j. społeczność złożona z rówieśników i nauczycieli-wychowawców. Szkoła jest oczyszczoną i wyidealizowaną społecznością. Dziecko mówi: „nasz dom“ i „nasza szkoła“, t. j. łączy w swoim samopoczuciu jednostkowym ze sobą interesy, ideały tych podstawowych form otoczenia społecznego. Jeżeli atmosfera szkolna jest zdrowa, życie jej praworządne, a duch moralnie jędrny i silny, pierwiastki te zrastają się z każdym „ja“ indywidualnym ucznia i słowo „nasza“ wyraża już treść wyższą osobistego życia.

Przez rodzinę i szkołę młodzież kształci się na obywateli. W nich rozszerza się duchowo otoczenie społeczne, wzrasta do narodu i państwa. Rodzina i szkoła to podstawowe czynniki w rozwoju pojęć: nasz naród i nasze państwo. „Ja“ jednostkowe rośnie tam do utożsamiania interesów narodu i państwa ze swojemi. Tak samo jak w rodzinie dobrej egoizm jednostkowy przepada się powoli pod wpływem ciepła miłości i mocy prawa niepisanego na aktywność wyższego rzędu, dzieje się to samo dalej w dobrej szkole. Reakcja chemiczna, jeżeli można użyć tego porównania, stapienia się dążeń „ja“ jednostkowego z interesem zbiorowym, z ojczyzną i państwem, odbywa się pod działaniem i w atmosferze wzruszeń, w ciepłe miłości ku młodzi. Miłość do niej, to miłość do życia, to serdeczna nadzieja realizowania dobra na ziemi.

Młodzieniec i dziewczyna, którzy potrafią utożsamić interesy swej ojczyzny z interesami swego „ja“, dorośli do wyższego kręgu otoczenia społecznego. W ogniu życia i pracy, w twardem obowiązkach swych dopełnianiu hartuje się owo przenikanie się duszy jednostkowej i zbiorowości, a hart ten jest miarą wartości wychowania, miarą trwałości owego zlania się samopoczucia i samowiedzy jednostkowej z życiem społeczności rodzimej. Człowiek, który nie dorósł w tej mierze do jasnego odbicia się w nim i wyrażenia samowiedzy narodowej, nie dorośnie bez tego do ludzkości, bo natura non facit saltus...

<sup>1)</sup> Democracy and education. New York. The Macmillan Company. 1921. Str. 6.

Wola jednostkowa jest zależna w swym rozwoju od tego zrastania się samowiedzy jednostkowej ze zbiorowem życiem i jego interesami. Jeszcze Platon prawdę tę odczuwał. To też według niego dusza jednostkowa jest zbudowana tak, jak społeczność. Posiada ona władze odpowiadające... warstwom społecznym. Kto chce wychować sprawiedliwego człowieka, stworzyć musi sprawiedliwe państwo. „Wzór sprawiedliwości jest jednakowym zarówno w oddzielnym człowieku sprawiedliwym jak sprawiedliwym państwie“<sup>1)</sup>. Takie pojmowanie rzeczy wpłynęło na wychowanie i ukształtowanie się jego w historycznym rozwoju. Wyraża ono głęboką i słuszną ideę: wola ludzka, wola jednostki zależna jest od zbiorowości i jej wpływu, a więc kierownictwo państwa w wychowaniu młodej generacji, w prawodawstwie, administracji i t. p. jest rzeczą ogromnej doniosłości. Z drugiej strony wychowanie opiera się na umiejętnym podporządkowaniu dusz jednostkowych ideałom moralnym, które mają i z natury rzeczy mieć muszą charakter uniwersalny. Jest to najbardziej znamieny rys naszej cywilizacji. Tylko potężne ramię państwa może wesprzeć uniwersalizm ideałów moralnych w życiu publicznym.

Co innego jednakie rozumienie tej rzeczy, zdawanie sobie sprawy z jej doniosłości, a co innego zrealizowanie w praktyce. Idea wielka przeprowadzona w sposób mechaniczny, nie odpowiadający naturze rozwoju człowieka i społeczeństwa, nie może wydać owoców należytych. Państwo nie jest nadbudową społeczeństwa, lecz wyrazem jego organicznej spójności, przynajmniej tak rozumiała jego istotę starożytność i tak rozumieć należy ją wszędzie, gdzie konieczność władzy silnej nie pomniejsza wszystkich innych funkcji i obowiązków państwa. Do tych obowiązków należy rozwijanie pracy twórczej i inicjatywy. Tam, gdzie państwo wszystko bierze w swoje ręce, tam na dłuższą metę nie może się należyście odbywać postęp kultury.

Państwo jako czynnik wychowawczy pomimo swego znaczenia istotnego nie może przeczyć innemu ważnemu czynnikowi jakim jest natura ludzka. Zgodnie z tą naturą rozwój człowieka, jak zaznaczyliśmy wyżej, odbywa się od wewnątrz. Stąd konieczność liczenia się z tem nie tylko w odniesieniu do jednostek, lecz i do społeczeństw. Obywatel utożsamiający swoje „ja“ jednostkowe z in-

<sup>1)</sup> Καὶ δίκαιος ἄρα ἀνὴρ δίκαιας πόλεως κατ' αὐτὸ τὸ τῆς δικαιοσύνης εἶδος οὐδὲν διόισσι ἀλλ' ὁμοίος ἔσται. („Rzeczpospolita“, 8', 435).

teresami państwa może się wychować tylko tam, gdzie to wołanie wewnętrzne życia, to naturalne prawo wolności jest należycie brane pod uwagę i uważane jako czynnik społecznego budownictwa.

Rozwinięta należycie samowiedza jednostki, w znaczniejszym stopniu posunięta na drodze ku platońskiemu ideałowi podobieństwa budowy duszy i społeczności, posiadać już może w sobie siłę nową, siłę wychowawczą wewnętrzną, jako wyraz świadomości moralnej człowieka, jego dojrzałości. Samowiedza jest wyrazem uświadomienia swego stosunku do świata, ludzi i siebie. Powstaje ona pod wpływem obcowania z otoczeniem społecznym i rozwija się w miarę tego, jak to obcowanie rozszerza się, przechodząc różne kręgi: od stosunków rodzinnych do narodu i państwa. Samowiedza ta może mieć charakter ujemny i wtedy jest samowiedzą Podfilipskich w powieści znanej Weyssenhoffa. Zadaniem wychowania jest, aby była zjawiskiem pozytywnym w tem znaczeniu, jak to wyżej zostało przedstawione<sup>1)</sup>.

Każde społeczeństwo kulturalne, każdy naród cywilizowany wchodzi temsamem do pewnego duchowego świata, który nosi miano cywilizacji. My np. należymy do cywilizacji zachodnio-europejskiej, której wpływy są dziś najpotężniejsze na świecie, a zdobywcze coraz bardziej się rozszerzają i zależą od jakości i siły czynników moralnych, decydujących o jej zwycięstwie i wpływie.

Różne są elementy cywilizacji. Przedewszystkiem należy tu zespół sankcyj obyczajowo-moralnych, opartych o pewną religijną podstawę, cały szereg historycznie ustalonych form życia, zjawisk duchowych w postaci prawa, sztuki, nauki i t. p. Stąd wychowanie młodzi danego społeczeństwa należącego do określonej cywilizacji w podstawach swych duchowych na tych źródłach historycznych oprzeć się musi. Do takich np. u nas należy kultura grecko-rzymska. Wpływ jej nie wyraża się tylko w bezpośrednim zaznajomieniu się z wytworami świata starożytnego, jego językami, lecz w historycznym, genetycznym ujmowaniu każdego objawu życia, a więc zarówno w poznawaniu form życia społecznego, jak literaturze, nauce ścisłej, filozofji, prawie i t. p. Każdy naród kulturalny w swych dziejach i w dziejach innych społeczeństw, należących do tej samej cywilizacji, posiada środek potężny wychowania młodych pokoleń w kierunku tendencyj rozwojowych tej cywili-

<sup>1)</sup> Patrz książkę autora p. t. „Charakter i Wychowanie“. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1921. Wyd. 2-gie.

zacji. Stąd otoczeniem społecznem nietylko jest żywe oddziaływanie obecnych ludzi i obecnych warunków, lecz i przeszłości. Dla jednostki i społeczeństwa tak ze sobą wewnątrznie, organicznie związanych pojęcie rozwoju ma jednakowe znaczenie, a samowiedza jednostki rozwija się nietylko pod wpływem oddziaływania obecnego otoczenia, lecz również zależy od przeszłości rozwojowej, od historii danego narodu i społeczeństw wogóle danej cywilizacji.

Rozumienie tej rzeczy ma wielkie znaczenie przy wychowaniu młodych pokoleń, a jednym z zadań państwa jest właśnie obrona głębszych dóbr cywilizacji, które mogą utonąć w utylitaryzmie powierzchownym, płynącym z potrzeby zadośćuczynienia interesom bieżącym dnia dzisiejszego.

Człowiek, który uświadamia siebie jako określonej cywilizacji dziedzica, wznieść się może do pojmowania siebie jako członka ludzkości. Cywilizacja wytwarza cały szereg pojęć o charakterze uniwersalnym i ten świat pojęć stosuje się nie do tej lub innej gromady ludzkiej, lecz do wszystkich ludzi... Najszerszy to i najślabszy temsamem krąg otoczenia społecznego jednostki. Niewiele jednostek, pomimo wszelkich pozorów, jest w możności wznieść się do prawdziwego w tym względzie duchowego obcowania. Liczne już poczynania międzynarodowe usiłują bardziej wpływ tego kręgu skonkretyzować, a więc znaczenie jego wychowawcze wzmocnić. Dla wychowawcy myślącego ważnem jednakże zawsze być musi żelazne prawo rozwoju: od niższych kręgów do wyższych, od ustalenia należytego podstawowych form obcowania do form dalszych. Winna tu być rozwojowa ciągłość, bo bez tego cały gmach postawiony będzie na piasku. Masa ludzka nie szybko wznosi się w górę i tylko jednostki wyższych dosięgają szczybli.

Ileż trudności nasuwa, o ile nie będziemy się frazesem łudzili ani na lep pozorów wpadniemy, podniesienie samowiedzy jednostkowej do poziomu duchowego ze swym narodem obcowania i jego żywotnemi interesami. Realne traktowanie zadań wychowawczych wymaga tu od nas wielkiej ostrożności, gruntowności i wiedzy psychologicznej już nie tej z laboratorjów psychologii doświadczalnej tylko, lecz z szerszej życia znajomości. Dla wychowawcy wszystko, co osłabia mu więź naturalną drabiny rozwojowej, jest szkodliwe i nawet wrogie, a wtedy, gdy fakty życia wskazują na to, jego wysiłkiem być winno przeciwdziałać rozkładowi. Do takich faktów np. należy osłabienie więzów rodzinnych, na

które się składa tyle czynników i któremu tylko świadomym woli wysiłkiem przeciwdziałać można. Jest to również dziełem kierownictwa Edukacją narodową, które spoczywa w rękach państwa i rządu jako jego reprezentacji.

Świadoma wola społeczna w organizacji państwowej reprezentowana nie tylko podtrzymuje naturalne kręgi otoczenia społecznego, które przechodzi rozwijająca się jednostka, ona stwarza instytucje podtrzymujące ich funkcjonowanie i wpływ, pogłębia ich działanie, uzupełnia i przystosowuje do potrzeb życia. Do tego zakresu należą instytucje wspierające funkcjonowanie rodziny, jak stowarzyszenia matek, szkoły pielęgniarstwa, ogródki dziecięce i domy, stowarzyszenia opieki nad młodzieżą i jej organizacje, wszelkie instytucje t. zw. oświaty pozaszkolnej i t. p. a nade wszystko rozumnie zbudowana i rozwijana organizacja szkolna oraz pielęgnowanie nauki o wychowaniu. We wszystkich tych poczynaniach główną zasadą być winno wciągnięcie największej liczby obywateli do pracy różnostronnej nad budownictwem wychowawczego otoczenia społecznego. Im ono jest wszechstronniejsze, bardziej jednolite i w odmiany bogatsze, tem lepiej naród misję swą wychowawczą i historyczną spełnia.

Niezależnie od zakresu i szerokości otoczenie społeczne występuje w dwóch formach jako czynnik wychowawczy: 1) w formie świadomego oddziaływania i 2) w formie nieświadomego.

Wszyscy ludzie, którzy pragną wpływać na dziecko w określonym celu, wszelkie instytucje oświatowo-wychowawcze należą do pierwszej kategorii. Wszelkie inne pierwiastki otoczenia społecznego do drugiej. Dziecko postrzega wszystko, co je otacza, niezależnie od tego, czy wychowawca celu świadomy życzyłby sobie tego, czy też nie. Tylko część wpływów otoczenia społecznego należy do tych, które uważać możemy za dobre. Życie płynie obok dziecka swą mętną falą, a tylko świadome swego celu otoczenie część tej fali oczyszcza, w uboczne prowadzi kanały i stara się poddać młode pokolenie wpływom lepszym...

Stąd rozdwojenie wielkie istnieje w wychowaniu. Rozdwojenie to osłabia oddziaływanie wychowawcze, które dotąd, póki ono istnieje, nie będzie miało swej mocy należytej i wartości. Jeden to z największych i trudnych problemów wychowania. Rozwiązanie jego nie może być osiągnięte na drodze wyłącznej izolacji młodzieży... Świta ono niektórym jako dzieło przyszłości, dzieło społeczeństwa o wysokiej i równomiernej kulturze, gdzie każdy

obywatel czułby się wychowawcą dorastającego pokolenia. Droga izolacji właśnie chciał rozstrzygnąć ten problem Russo, który nań słusznie większą zwrócił uwagę obok filantropinistów. Nie jest to jednakże wykonalne na szerszą skalę i zawodne.

Obok tego samo stworzenie ośrodków oczyszczonej atmosfery społecznej w postaci szkół i instytucyj wychowawczych nasuwa wielkie trudności. Trzeba tysięcy wychowawców, trzeba tysięcy ludzi o wysokim poziomie duchowym i odpowiednich kwalifikacjach moralnych. Takie rzeczy nie wytwarzają się rychło i wymagają dłuższego czasu przeciągu i odpowiednich warunków, metod i środków.

Wielki problem wychowania nasuwa mnóstwo zagadnień, których rozstrzygnięcie wymaga znajomości człowieka, społeczeństwa, bardziej ugruntowanego doświadczenia zarówno historycznego jak mieszczącego się w ramach życia oddzielnego człowieka, wymaga nauki i, co jeszcze bardziej ważne, rozwoju kultury ludzkiej z jej odpowiednikami w postaci mocy i zwartości duchowej jednostek. Wychowanie jest dziełem ducha ludzkiego i należy do rzeczy, do których można najbardziej chyba zastosować słowa Seneki: *ars longa — vita brevis...*

### Streszczenie

Gdy myślimy o wychowaniu, zakładamy możliwość oddziaływania na człowieka. Doświadczenie codzienne stwierdza fakt tego oddziaływania. Ze względu na swe pochodzenie i jakość pojęcie oddziaływania jest zjawiskiem złożonym i zależy od czynników oddziaływających. Czynniki te podzielić można na trzy główne kategorie: rzeczy materialne, natura rosnącego organizmu psychofizycznego oraz otoczenie społeczne.

Dziecko wzrasta wśród materialnego otoczenia. Duże ma znaczenie, czy to otoczenie materialne zbliża dziecko więcej do przyrody, czy też ulicy wielkiego miasta. Ważnem to jest nietylko ze względu na jego zdrowie fizyczne (przepisy higieny dotyczą w przeważnej części materialnego otoczenia), lecz i cechy rozwoju psychicznego. Wielkie znaczenie mają przedmioty materialne, z którymi dziecko wchodzi w bliższe zetknięcie ze względu na swoje potrzeby i na zabawę.

Wzrost i rozwój dziecka odbywają się według pewnych praw, które trzeba brać na uwagę przy wychowaniu. Nietylko ciało

jego wymaga określonego higienicznego pokarmu, wymaga tegoż w postaci rozmaitych zakresów czynnego doświadczenia cały szereg psycho-fizycznych czynności, na które rozkłada się i w których wyraża od wewnątrz tryskający pęd życia. Poznanie natury dziecka i przystosowanie do niej środków wychowawczych, spełnienie starej baconowskiej zasady: „naturam natura vincere“ jest niezbędnem dla wychowawcy.

Najpotężniejszym czynnikiem ze względu na pełniejszą psycho-fizyczną interakcję jest otoczenie społeczne. Wpływ jego polega nietylko na naśladownictwie i wchłanianiu pojęć i myśli, uczuć, wzruszeń i reakcyj określonych, lecz (i to najglówniejsze) na stopniowym kształtowaniu się samowiedzy jednostkowej. Otoczenie społeczne w miarę rozwoju dziecka rozrasta się coraz bardziej, przechodząc od rodziny do coraz szerszych kręgów społecznych. Zadaniem wychowania jest stopniowe rozwijanie i umocnianie obcowania duchowego jednostki w każdym z tych kręgów bez skoków i luk. Przez wychowanie człowiek dorasta do uświadomienia swej spólnoty z narodem własnym i państwem, z ludzkością i cywilizacją, do której należy. Ta przynależność, umożliwiająca żywe obcowanie duchowe, wyraża się w stopniowym rozrastaniu się i kształceniu jego samowiedzy i, co za tem idzie, woli oraz odpowiedniej zdolności oddziaływania na samego siebie czyli wychowywaniu samego siebie. Otoczenie społeczne wyraża swój wpływ w dwóch formach: świadomej i nieświadomej. Z jednej strony mamy specjalne instytucje wychowawcze oraz odpowiednie celowe postępowanie, z drugiej oddziaływanie całości otaczającego życia społecznego. Dwie te formy nie są ze sobą zawsze w zgodzie. Stąd wielkie zagadnienie wychowawcze ich uzgodnienia.

\* \* \*

Wspomniane czynniki wiążą się ze sobą w procesie wychowania. Żadnego z nich nie może brakować już nietylko ze względu na samą naturę rzeczy, lecz na odpowiedni, świadomy wybór wychowawczy. Ten świadomy wybór zależy od nauki o wychowaniu, której zadaniem jest właśnie wskazywanie odpowiedniego otoczenia materialnego, pouczenie o właściwościach i prawach wzrostu i rozwoju człowieka oraz jakości i celach ludzi wychowujących, tudzież potrzebnych środków. Nauka ta rozwijać się zaczyna obecnie, jakkolwiek potrzeba wychowania istnieje od wieków, odkąd człowiek żyje na ziemi, rodzi się i umiera.

### Wskazówki bibliograficzne

- Obok dzieł wskazanych powyżej polecić można następujące:
- Hygiena Szkolna*. Warszawa 1921. M. Arct.  
Książka zbiorowa i bardzo nierówna, ale zawierająca sporo różnych wiadomości.
- E. R. Shaw*. *School Hygiene*. New York. Macmillan Company. 1915.  
Dużo wiadomości umiejętnie i rzeczowo zebranych z dziedziny budownictwa i urzędzeń szkolnych.
- G. Rouma*. *Pédagogie sociologique. Les influences des milieux en éducation*. Paris. Fischbacher S. A. 1914.  
Autor rozważa wpływ otoczenia materialnego oraz społecznego na tle natury rozwijającego się człowieka.
- H. Marion*. *De la solidarité morale*. Paris. F. Alcan. 1907. Wyd. 7-e.  
Książka w sposób utalentowany i głębszy porusza niemal wszystkie omawiane w rozdziałach poprzednich zagadnienia.
- K. Bühler*. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena. G. Fischer. 1918.  
Jedno z najbardziej gruntownych opracowań z dziedziny rozwoju psychicznego dziecka.
- E. A. Kirpatrick*. *Fundamentals of Child Study*. Macmillan C<sup>o</sup> New York. 1903.  
Książka należąca do klasycznych dzieł z dziedziny psychologii dziecka. Zawiera dużo materiału dotyczącego budzących się instynktów i tendencji przyrodzonych.
- G. Richard*. *Pédagogie expérimentale*. Paris. O. Doin et fils. 1912.  
Książka podkreśla jednostronnie znaczenie i wpływ otoczenia społecznego i z tego względu pobudza do refleksji i zastanowienia w zagadnieniach często zbyt rutynicznie traktowanych.
- G. Palante*. *Les antinomies entre l'individu et la société*. Paris. Alcan. 1913.  
Książka omawia sprawę stosunku jednostki do społeczeństwa i z tego względu zasługuje na uwagę wychowawcy.
- Hegel*. *Der Staat*. F. Meiner. Lipsk. Feldausgaben. Zeszyt XII.  
Wpływ pojęć płynących lub też zgodnych z teorią państwa

u Hegla na wychowanie był bardzo wielki. Stąd ważnem jest poznanie w skróceniu jego poglądów.

*H. Spencer.* Jednostka wobec państwa. Warszawa. 1886.

Znaleźć można w bibliotekach większych. Książka nie utraciła aktualności i zasługuje na przeczytanie i zastanowienie się.

*P. Dubois.* L'education de soi-même. Wyd. 5. Paris. Masson et C-ie. 1913.

Książka pisana przez lekarza, który w obcowaniu z chorymi zacerpnął ducha do jej napisania. Autor nie opiera się jednakże tylko na swych fachowych spostrzeżeniach i swej wiedzy specjalnej, — sięga on do ogólnej skarbnicy myśli ludzkiej.

*Foerster.* Wychowanie i samowychowanie. Warszawa. Gebethner i Wolff.

Książka pełna subtelných uwag i przenikliwości cechującej dzieła tego utalentowanego pedagoga.

### Pytania dla początkujących

1. Czy czynniki omówione powyżej w każdym okresie rozwoju dziecka mają jednakowy wpływ, czy też nie? Jeżeli słusznem jest to ostatnie, to jak się sprawa przedstawia?

2. Czy noszenie ciągle i powijanie dzieci jest pożyteczne dla ich rozwoju? Jeżeli nie, to dlaczego? Czy nie jest to samo z moralizowaniem *ex cathedra* i podawaniem gotowej wiedzy z góry?

3. Czy w pogadankach przyrodniczych i później w bardziej naukowym kursie przyrody odbija się wpływ rzeczy materialnych na człowieka? Jeżeli tak, to w jaki sposób psychologicznie wpływ ten ustopniować, począwszy od pierwszych uczuć i postrzeżeń dziecka a skończywszy na nauce o przyrodzie?

4. Czy przystosowywanie rzeczy materialnych do swych celów oraz stawiany przez nie opór mają wpływ wychowawczy? Jeżeli tak, to jaki? Czy ten wpływ jest większy, niż przy biernem zetknięciu się z przedmiotami? Jeżeli tak, to jakie stąd płynie pouczenie dla wychowawcy?

5. Czy miał rację Russo, wychowując Emila oddzielnie, indywidualnie?

6. Czy przy naszych postanowieniach walka z samym sobą ma cechy podobne do walki z przeszkodami materialnymi? Jeżeli tak, to skąd płynie źródło tego podobieństwa?

7. Czy natura oddzielnego człowieka jest w zgodzie z potrzebami i interesami zbiorowemi, czy też wychowanie ma za zadanie tę zgodność wytworzyć? Jeżeli tak, to na czym ona polega?

8. Czy rząd i prawa mają wpływ wychowawczy? Jeżeli tak, to czy państwo, jak sądził Platon, nie jest instytucją wychowawczą? Jak rolę tej instytucji rozumieć?

9. Czy obcowanie duchowe zależy od odległości w czasie i przestrzeni?

10. Czy wyłącznie państwowe wychowanie bez współdziałania rodziny i reszty społeczności jest dobre? Wszak tak bywało tam, gdzie państwo wykazywało dążenie do wyłącznego opanowania szkoły i wychowania.

11. Dlaczego wychowawca winien dążyć do tego, aby uzdolnić wychowanka do wychowywania samego siebie? Czy nie jest podobną rolą państwa wobec społeczności?

12. W Przepisach na szkoły wojewódzkie Komisji Edukacyjnej czytamy (str. 2): „Edukacja dziecięcia iest osnową starań około niego podjętych na to, aby iemu było dobrze, y aby z nim było dobrze. Będzie rosnącemu człowiekowi dobrze, gdy się ciało iego utwierdzi ku zdrowiu, gdy oświecony w prawdach Religii y w prawdach przyrodzonych, znać będzie swoje istotne dobro, swoy prawdziwy pożytek, gdy *zawczasu wprawiony będzie w znanie i czucie dobra*. Będzie z nim dobrze, kiedy będzie ludzki, sprawiedliwy, dobroczynny, wykonywającym powinności swoje. Edukacja Szkolna do tego zamierzać powinna, inaczej lepiej iey nie mieć!“ Jak należy rozumieć słowa: „zawczasu wprawiony będzie w znanie i czucie dobra“?

### ROZDZIAŁ III

#### O fazach wychowania

„Prawda jest wiedzą o Potędze“

(B. Kidd. The science of power, str. 184)

„Przy pomocy umiejętnych metod należy otwierać oczy społeczności, że szkoła jest skomplikowaną instytucją społeczną i że jej prowadzenie, tak samo jak prowadzenie każdej podobnej instytucji, wymaga stałego wysiłku badawczej myśli oraz doświadczonego nadzoru. W pracy tej otwierania oczu zbiorowości na potrzeby i istotę wychowania przewodnikami być winni urzędowi

pracownicy szkoły pod tym warunkiem, że metody ich muszą być pozbawione wszelkiego subiektywizmu i dokładne<sup>1)</sup>. Myśli wyrażone w powyższym wyjątku z książki Judda sprowadzają się do dwóch rzeczy: 1) potrzeby umiejętnego traktowania zagadnień wychowania oraz 2) potrzeby ich popularyzacji. Jedno z drugim jest blisko związane: tylko ścisłe i umiejętne metody mogą się stać powszechną własnością, nie mogą bowiem ulec pod ciosami krytyki i zmieniać się zależnie od tych lub innych subiektywnych potrzeb i poglądów. Aby wychowanie osiągało odpowiednie rezultaty, musi być dziełem powszechnem, pracą uświadomionego ogółu, gdyż tego wymaga zarówno zgodne działanie różnych czynników wychowania, jak sama natura każdego wielkiego poczynania społecznego. Rozwój takiego poczynania zależy od udziału ogółu. Stąd potrzeba popularyzacji. Myśl, że społeczeństwo całe winno brać udział w wychowaniu, nie jest dziś rzeczą nową. Nauczyło tego doświadczenie historyczne oraz lepsze pod wpływem tego doświadczenia rozumienie rzeczy. Dla ilustracji weźmy przykład chociażby szkoły powszechnej.

Szkoła ta, jak zresztą całe szkolnictwo, dawniej tworzona była albo przez osoby prywatne albo też przez zgromadzenia zakonne i państwo. W wiekach średnich szkolnictwo prowadzone było całkowicie przez duchowieństwo pod egidą Kościoła. Później w niektórych krajach rolę Kościoła, pierwszego wielkiego oświeciciela przejęło państwo, które, jak np. we Francji lub Niemczech, w ciągu wieku XIX-go stworzyło odpowiednie prowadawstwo szkolne oraz zorganizowało prawie całą sieć szkolną. Rola ta państwa, jakkolwiek wydawała się naturalną nie tylko dla zwolenników teorii Hegla i jemu podobnych, jakkolwiek była w istocie swej wielką i niezastąpioną w pewnych warunkach historycznego rozwoju, nie była jednakże powszechną. Ameryka i Anglja pokazują światu, że szkolnictwo może być zorganizowane bez udziału centralnych władz państwowych w tej formie, jak to widzimy w Niemczech i Francji. Już na tle tego faktu zrodziła się myśl zastanowienia się, która z metod jest lepsza. Każda z nich ma swoje wady i swoje zalety.

Prowadzenie i fundowanie szkoły przez państwo prowadzi do większej jej jednolitości, co odbija się niewątpliwie na fakcie

---

<sup>1)</sup> Judd. Introduction to the scientific study of education. Str. 3. Ginn and Company. 1918.

większego scementowania społeczeństwa pod pewnym sztandarem przez państwo wystawionym. Szkoła w tych warunkach odbywa mniej wahań, mniej jest zależna od grubego empiryzmu i zająć może przeciętnie odrazu wyższy poziom, niż przy innej formie jej tworzenia. Zaletom tym jednakże towarzyszą wady. Społeczeństwo, odsunięte od pracy szkolnej, nie zajmuje się sprawami wychowania, przystosowuje się biernie do wymagań szkoły i nie tworzy dla niej spółdzielającego tła tak niezbędnego wtedy, gdy chcemy, aby wychowanie istotnie było jednolite. Szkoła państwowa była jednolita nawet do zmechanizowania, ale wychowanie obywateli dalekiem było od jednolitości. Ogół nie rozumiał zadań szkoły, a rodzina oddzielona była od niej murem, inicjatywa zaś prywatna oderwana od uszlachetniającej i wychowującej istotnie pracy, jaką jest zajęcie się praktyczne problemami wychowawczymi w tej lub innej formie. Z drugiej strony jednolitość szkoły państwowej również była bardziej pozorną, niż się wydawać mogło. Zarówno przy ustroju monarchicznym jak tembardziej parlamentarnym szkoła z natury rzeczy zależała od powiewów polityki z góry. Władza państwowa używała jej jako środka do swych celów politycznych i, jeżeli w wiekach średnich nauka była ancilla teologiae, to przy wszechwładzy państwa nad szkołą stała się ona ancilla politicae. Ten lub inny rząd, ta lub inna partja, dorwawszy się władzy, kładły na wychowaniu swoje piętno polityczne i próżnem opowiadaniem był frazes, że szkoła nie prowadzi polityki. Polityka urzędowa była jej duchem. Ileż jaskrawych przykładów w tej mierze widzimy w rozwoju szkoły we Francji, chociażby z ostatniej przedwojennej jej historii. Państwo prowadziło politykę antykościelną i oto szkoła musiała wziąć rozbrat z religją, jakkolwiek rzeczy te są ogromnie różne i od siebie wewnątrznie niezależne. W Niemczech plany Hohenzollernów i ich rządów wyciskały piętno na całym szkolnictwie, jakkolwiek nie brakło głosów ostrzegawczych ze strony takich pedagogów jak Disterweg lub Schleiermacher<sup>1)</sup>. Zgóry zadanie szkoły pojęto jako zadanie przedewszystkiem polityczne, o czym już z pewnym cynizmem wyraźnie mówił Fryderyk Wielki. W Rosji, niewolniczo naśladowującej Niemców, powiewy szkolne zależne były od prądów politycznych z góry w sposób wprost urągający wszelkiemu poważniejszemu pojmowaniu zasad

---

<sup>1)</sup> Patrz np. „Pädagogische Schriften“ tego ostatniego. Langensalza. 1902. 3-cie wyd.

wychowania. Dość wspomnieć „reformy“ Tołstoja, „liberalizm“ Wannowskich, „teorię“ Pobiedonoscewa i t. p. Historia uczy wyraźnie, że jednolitość szkoły państwowej zależy od środków uważanych za słuszne przez tych, którzy się chcą przy władzy utrzymać. Taki stan rzeczy wszak jest zrozumiałym tam, gdzie społeczeństwo nie ma kultury wychowawczej i gdzie metody dyktowane są przez władze polityczne. „W atmosferze myślenia politycznego i moralnego samozaparcia wytworzyły się ideały wychowawcze społecznych Niemiec“ — mówi profesor historii wychowania w uniwersytecie manchesterskim M. E. Sadler<sup>1)</sup>. Stosuje się to w mniejszym lub większym stopniu do wszystkich krajów, gdzie państwu przypadła rola nie tylko kierownika, lecz i fundatora wychowania publicznego.

Jest rzeczą niewątpliwą, że system wychowania narodowego i polityka szkolna danego społeczeństwa winny być w zgodzie z ogólnymi wytycznymi polityki narodowej i położenia danego społeczeństwa wśród innych oraz warunków w ogóle jego bytu. Polityka taka jednakże ma linje bardziej stałe, jest zależna nie tyle od osób, ile od faktycznego stanu rzeczy. Nie będzie ona wykładnikiem potrzeby utrzymania danego regime'u, lecz istotnych społecznych interesów. W tym względzie wpływ państwa i jego kierownictwo zawsze są wskazane.

Tego właśnie może brakować wtedy, gdy organizacja szkolnictwa zależy od woli tych lub innych lokalnych jednostek samorządowych lub od inicjatywy prywatnej w ogóle. Przygodność form szkoły, przygodność metod wychowawczych oraz ich zmienność i opieranie się na t. zw. zbyt powierzchownem doświadczeniu jest cechą rzucającą się w oczy w szkołach organizowanych przez ugrupowania społeczne. W tych szkołach widzimy więcej ruchu, zmian, wiele przejawów odbierających szkole fizjonomję wychowawczą wyraźną i nie pozwalających na ustalenie się jej charakteru.

Są to jednakże wady, które wyleczyć można i które mogą być kompensowane wielkimi zaletami. Takich zalet głównych jest dwie, jeżeli chodzi o samo wychowanie.

Po pierwsze, grubą empirję łatwiej jest zamienić na bardziej udoskonalone metody doświadczalne, niż doktrynę płynącą z góry i mającą na celu zadania tak często obce wychowaniu. To też

---

<sup>1)</sup> Germany in the Nineteenth Century. A series of lectures. Manchester. University Press. 1915. Str. 105.

widzimy dzisiaj w Ameryce ogromny ruch w celu osnucia poglądów wychowawczych na naukowych, doświadczalnych podstawach. Ruch ten łączy się nieraz z niedowierzaniem do teorii wychowawczych, nieopartych na doświadczeniu, i nas, Europejczyków, razi często tem, co my nazywamy powierzchownością w myśleniu. Brak rozumienia znaczenia szerszych poglądów filozoficznych na sprawę wychowania, brak pojmowania ich roli w tak szerokiem, całość życia i jego zadań obejmującym zagadnieniu, są cechą tego ruchu, zależną zresztą od warunków historycznych rozwoju kultury społecznej. Już w Anglii widzimy o wiele mniej tego „amerykanizmu“, o wiele więcej równowagi wewnętrznej w teoriach pedagogicznych.

Pomimo to wprowadzenie szersze w krąg zainteresowań i środków pedagoga metod doświadczalnych w większym stopniu płynie konsekwentnie z samej podstawowej metody organizacji wychowania i ma ogromne znaczenie dla tegoż. Ci ludzie, którzy z jednej strony są zwolennikami etatyzmu w organizacji szkolnej, a z drugiej obrońcami i propagatorami naukowych, doświadczalnych metod w wychowaniu, nie rozumieją i nie czują wewnętrznej tych rzeczy sprzeczności. Doświadczalne metody wymagają swobody inicjatywy, twórczości, wolności doświadczenia, a etatyzm narzuca stałość form. Doświadczenia nie należy rozumieć li tylko w formie eksperymentu laboratoryjnego<sup>1)</sup>.

Drugą zaletą jest wciągnięcie szerszych mas społecznych do powinności wychowania. Nietylko spełnianie elementarnych obowiązków wobec państwa należy do tych powinności, nietylko służba wojskowa i podatki są jej wyrazem. Jednym z najważniejszych jej wyrazów jest właśnie wychowanie. Sprawa to bardzo głęboka i potracająca o wiele podstawowych zagadnień życia i myśli. Kto śledzi bieg społecznej myśli filozoficznej, spostrzec może, że kryterja społeczne coraz bardziej ważyć zaczynają na jakości i charakterze pojęć głównych. T. zw. humanizm sprowadza ze sfer wysokich absolutu pojęcie prawdy do wartości społecznych. Analiza wykrywa w najbardziej istotnych przejawach życia duchowego człowieka ich genezę społeczną. Prawda naukowa ma o tyle rację, o ile się zakłada, że każdy człowiek w tych samych warunkach sąd dany sprawdzić

---

<sup>1)</sup> Jaskrawo (może za bardzo) przedstawia tę rzecz Richard w swej *Pédagogie expérimentale*, którą cytowaliśmy wyżej.

może. Indywidualne „ja“ jest kuźnicą wartości społecznego życia. Jeżeli pojęcie „życia“ wysuwane jest na czoło i jeżeli, jak słusznie wykazuje G. Simmel<sup>1)</sup>, przybiera ono w sztuce i innych objawach twórczości, myśli i pracy człowieka specjalnie indywidualistyczne zabarwienie, to tem niemniej głębsze jego pojęcie obejmuje społeczność, ludzkość wogóle, co widzimy np. u Euckena i innych wielu.

W społeczności, w jej historycznym rozwoju realizują się wszelkie wartości. Życie jej obejmuje w sobie życie jednostki i nadaje jej sens i znaczenie, a wiara jednostkowa, która się nad niem unosi, każe przypuszczać, że spełnia ono wyroki Opatrzności, że służąc mu, jednostka też jest im powolna. Przez społeczność swą człowiek jest odpowiedzialny przed Bogiem. Stąd na każdą jednostkę spada obowiązek nie tylko formalnego spełniania powinności zwykle statutowo stwierdzonych, lecz spółtworzeniu świadomego życia społecznego. Wychowanie przez oddziaływanie na młode pokolenie odgrywa podstawową rolę w tworzeniu ciągłości i rozwoju tego życia. Jeżeli jest słusznem, że wychowanie jest jednym z najważniejszych zadań społecznych, musi być słuszną powszechną jego powinność nie tylko w znaczeniu obiektu wychowywanego, lecz subiekty wychowującego. Jedno bez drugiego jest niemożliwe, bo zaprzecza najistotniejszym wymogom dobrego wychowania, a mianowicie ciągłości i zgodzie oddziaływających czynników. Jeżeli jest słusznem, że dobry obywatel nie tylko maszynowo spełnia przepisane mu obowiązki, lecz dąży do zrealizowania swego ideału życia społecznego, musi być słusznem żądanie od niego myślenia i pracy w dziedzinie wychowania. Wychowanie częściowo tylko podlega prawu podziału pracy, tak jak wiele czynności społecznych wielkiej doniosłości. Potrzebni są fachowcy, ale ci ostatni mogą wtedy tylko pracować dobrze, gdy ogół rozumie i ocenia, popiera tę pracę i spółdziela z nią.

Potęga życia znajdująca swój wyraz w syntetyzowaniu sił fizycznych i materialnych z coraz większą i wszechstronniejszą energją duchową wogóle, a moralną w szczególności odbija się i wyraża w poziomie kultury społecznej i w przejawach życia jednostkowego. Potęga ta jest wyrazem wzrostu podporządkowania materji siłom moralnym ducha, a wychowanie jednym z najpotężniejszych środ-

<sup>1)</sup> Der Konflikt der modernen Kultur. Duncker et Hümboldt. Monachjum. 1918.

ków do tego celu wiodących. Popularyzowanie zadań wychowania, to otwieranie oczu ludziom na wielkie problemy cywilizacji, na wyższe przeznaczenie człowieka. Najlepszą zaś popularyzacją jest współpraca i współdziałanie. Dlatego też tam, gdzie społeczność bardziej gromadnie sprawami wychowania się zajmuje, mamy bujniejszą glebę pod uprawę wyższych dóbr kultury. Stąd zrozumiałem się staję, dlaczego państwo ze stanowiska wyłączności siłą praw wewnętrznych życia schodzić zaczyna na drogę kierownictwa nawą wychowawczą społeczeństwa.

Należy również podnieść jako jeden z czynników utrudniających monopolizowanie szkolnictwa przez państwo potrzebę coraz większych środków materialnych. Jeżeli dla przykładu weźmiemy liczby z naszych stosunków <sup>1)</sup>, przekonamy się z łatwością, jak wielkich trzeba środków, aby podjąć zadanie związane z utworzeniem sieci samych tylko szkół elementarnych. Jeżeli przyjmiemy w okrągłych liczbach, że na ziemiach Rzeczypospolitej pracuje 50.000 nauczycieli elementarnych i jeżeli przyjmiemy, że każdy z nich otrzymuje 22.000 Mp. miesięcznie przeciętnie, to rocznie skarb państwa wydać na to musiałby 1.100.000.000 Mp. A przecież to tylko czwarta część potrzebnych nam nauczycieli do zadośćuczynienia głównym potrzebom. W obecnym czasie około 30 miliardów wynoszą pensje nauczycieli szkół państwowych. A gdzie wydatki na należytą inspekcję, naukę, utrzymanie szkół i ich... budowę. W Ameryce wydatki oświatowe wynosiły w latach 1889—90 przeciętnie 2,24 dolara na głowę ludności Stanów Zjednoczonych, a w roku 1914-tym wynosiły już 5,62 dolara <sup>2)</sup>. Wydatki te dotyczyły tylko szkół elementarnych i średnich, przyczem na kształcenie jednego ucznia wydawano w pierwszym okresie 17,23 dolarów, a w drugim już — 39,04 dolarów. Wzrost wydatków nietylko tu jest zależny od wzrostu liczby ludności od 63 milionów do 99, lecz i od ulepszenia się szkolnictwa. Gdybyśmy zechcieli przenieść to na nasz grunt, musielibyśmy przyjąć, że obywatel polski winien co najmniej 3000 Mp. dawać rocznie przeciętnie (przy 30 milionach zaludnienia w okrągłych cyfrach), aby dorównać wydatkom oświatowym Stanów Zjednoczonych. Wyniosłoby to około 90 miliardów Mp <sup>3)</sup>. Z tego widocznym jest, że ekonomiczna polityka oświatowa dążyć powinna do tego, aby, pociągając coraz szersze masy do powinności wychowawczej, rozkładać równomiernie ciężary materialne. Skarb państwa nie może tak wielkiego przyjąć na siebie brzemienia już chociażby ze względu na samą trudność rozkładu i ściągania podatków. Należy ożywić samorządne życie ekonomiczne.

Jakkolwiek nie ulega wątpliwości, że pociągnięcie do powinności wychowawczej wszystkich obywateli stanowi ważny postulat naszych czasów, nie można zaniedbywać trudności na tej dro-

<sup>1)</sup> Liczby te są brane zgodnie ze stanem waluty w lutym 1922-go roku.

<sup>2)</sup> Judd. l. c. str. 48.

<sup>3)</sup> Szereg danych czytelnik znajdzie w książce p. t. „Materiały do realizacji nauczania powszechnego“. Warszawa. Książnica T. N. S. W.

dze. Trudności te są niemałe szczególnie w społeczeństwach, gdzie życie organizacyjne i samorządne nie wyszło jeszcze ze stadium początkowego. Mamy tu do czynienia z rzeczą nową, o wiele głębszą, niż zwykle czynności, które zajmowały się przeciętnie organizacje społeczne samorządowe. Historia wykazuje, z jaką trudnością i jak powoli podnosi się poziom wychowawczej myśli w społeczeństwach. Nie należy utożsamiać poglądów pedagogicznych tego lub innego myśliciela w danej epoce ze stanem wychowania. Myśl wylatywała nieraz bardzo daleko od rzeczywistości; a przytem nie każda miała szanse na zrealizowanie. Odległość od warunków życia dawała takie same miejsce dla utopji, jak doktryny mającej widoki na zrealizowanie.

Należy odróżniać: historję i rozwój doktryn pedagogicznych oraz rozwój wychowania jako zespołu środków realnych używanych do oddziaływania na młode pokolenie.

Jeżeli mówimy o ogólnej powinności wychowawczej, mamy na względzie nietylko pewien ideał, który coraz bardziej jest w miarę rozwoju kultury uświadamiamy, nietylko wypowiadamy pewne dążenie, które tkwi w głębiach rozwijającego się życia społeczeństw cywilizowanych, — stwierdzamy jednocześnie warunki potrzebne do tego, aby wychowanie stać się istotnie mogło silniejszą, niż dotąd, sprężyną postępu człowieczeństwa. Myśl wychowawcy nieraz wybiegała i wybiega poza szranki chwili obecnej. Niejedna z tych myśli odeszła bezpłodnie, gdyż nie miała warunków do zrealizowania się; niejedna też przyobleka się lub przyoblekła w ciało i krew życia. Kto mówić chce o rozwoju wychowania, mieć zawsze winien na względzie zarówno realne środki wychowawcze, konkretne formy, w jakich proces oddziaływania na młode pokolenie się odbywa oraz te ideały, te myśli przewodnie, ku którym zmierzają wysiłki, które przewodniczą nieraz pracy pokoleń. Od wzlotów Iłkara poprzez szereg sporadycznych wysiłków przewija się np. w rozwoju kultury myśl... szybowania w powietrzu. Ileż pracy, ile energii, ile zdobyczy wiedzy kosztowało obecne tej myśli zrealizowanie! Zrealizowanie ideału zawsze wymaga zamiany woskowych skrzydeł Iłkara na stalowy kadłub współczesnego latawca. Zamiana ta wymaga nietylko potu i nawet krwi nieraz, lecz, i to przedewszystkiem, wiedzy. Nigdzie nie jest łatwą, szczególnie zaś trudną tam, gdzie chodzi, tak jak w wychowaniu, o zmianę warunków życia.

Stąd, gdy oceniamy dany system wychowawczy, musimy brać na uwagę: 1) realne warunki i środki wychowania i 2) ideały, które przyświecają pracy wychowawczej. Wychowanie nie zawsze było jednakowem. Różnice w ciągu wieków występowały zarówno w sferze środków i warunków wychowania, jak stawianych mu celów i zadań. Zależnie od ustosunkowania tych dwóch momentów wychowanie jako faktyczny proces oddziaływania na młodsze pokolenie przechodziło różne fazy rozwojowe. Każdą taką fazę charakteryzuje: zastosowanie na ogólnem tle życia społecznego określonych środków oddziaływania w celu osiągnięcia pewnego ideału.

Rein<sup>1)</sup> dzieli fazy wychowania na 4 główne etapy: 1) naturalną w swej pierwotności, przejściową, systematyzującą i naukową. Podział ten bierze na uwagę przeważnie rozwój doktryn pedagogicznych, literackie odzwierciedlenie ideałów pedagogicznych w dziełach wybitnych myślicieli wychowawczych. Jakkolwiek historia wychowania jako systematycznego procesu oddziaływania na młode pokolenie w związku z ideałami epoki jest jeszcze pieśnią przeszłości i czeka na swoich twórców, możemy już dziś na podstawie istniejącej wiedzy pedagogicznej bodaj w przybliżeniu grubszym, ale, o ile sądzić można, bez większych błędów wyznaczyć następujące fazy wychowania:

naturalną,  
teokratyczną,  
państwową,  
społeczno-naukową.

Każdą z tych faz należy oceniać i charakteryzować ze względu na udział w niej obu powyżej zaznaczonych momentów. Kolejność ich bynajmniej nie oznacza wzajemnego wykluczania się. Pojęcie rozwoju tem się różni od mechanicznego nawarstwienia zjawisk, że każdy pierwiastek rozwojowy wchodzi integralnie do następnej fazy jako jeden z jej składników, modyfikując tem całość i sam ulegając zmianie. Rozumienie tego ma ogromne znaczenie zarówno praktyczne, jak teoretyczne. Różniczkowanie się zjawisk życia, jak to słusznie wykazał Spencer, analizując pojęcie rozwoju, jest tylko przygotowaniem do nowego scałkowania, nowej integracji.

---

<sup>1)</sup> W. Rein. „Pädagogik in systematischer Darstellung“. T. I. str. 15. Wyd. 2-e. Langensalza. 1911.

Naturalną fazę rozwoju wychowania przedewszystkiem charakteryzuje brak jasnego uświadomienia ideałów wychowawczych i płynącego stąd świadomego stosowania odpowiednich środków. Instynkty: rodzicielski, społeczny, naśladowczy i inne, utarte zwyczaje i obyczaje, formy współżycia oraz sposoby postępowania w określonych okolicznościach, warunki bytu materialnego i przystosowanie się do nich, plemienne właściwości kultu religijnego i t. p. wszystko to obok żywszego oddziaływania przyrody stanowiło zespół tych środków, które wpływ wywierały na młode pokolenie. Dziecko, jako własność rodziców i plemienia, traktowane było przeważnie jak rzecz. Słabowite dzieci lub nadmiar dziewcząt wyrzucane były często poza zakres opieki i skazywane na zagładę. Siła fizyczna jako moment ogromnej wagi decydowała tu przedewszystkiem. Ideałem był silny fizycznie osobnik, dzielny wojownik, pomysłowy i śmiały myśliwiec, przedsiębiorczy gospodarz, niczem pozatem od reszty swych współziomków niewyróżniający się człowiek. Upodobnienie i tresura — oto główne nieuświadomione sprzężyny naturalnej fazy wychowania. W fazie tej tkwił już uniwersalizm... Sobą wolno być tylko silnemu fizycznie, lecz i on — nec Hercules contra plures. Zwyciężyć wrogów, podporządkować ich sobie lub zniszczyć fizycznie, upodobnić lub zgładzić duchowo, oto warunek sine qua non, dewiza pierwotnej zbiorowości, z której płynie jako następstwo konieczne kult dla tych, którzy temu warunkowi najlepiej zadośćuczynić mogą. Stąd tresura wojenna tak wielkie ma znaczenie w wychowaniu młodych pokoleń. Ideały istniały, a środki ku nim wiodące dalekie były od naszych dzisiejszych pouczeń, moralizowania i t. p., były to środki ćwiczenia praktycznego, najwcześniejszego zaprawiania w wykonywaniu ważnych czynności życiowych gromady ludzkiej. Ta „praktyczność“ pedagogiki pierwotnej nie płynęła z teorii. Wynikała ona z samych warunków życia, była czemś narzucającem się siłą faktu. Człowiek nie myślał o wychowaniu, a już stosował metody, które my dziś uważamy czasem w różnych rzeczach za... postępowe. Historia lubi płać figielki.

W naturalnej fazie wychowania ideał zrastał się z życiem, płynął z głębin potrzeb społecznych bezpośrednio, a Wyrwidęby i Waligóry — owi bajeczni bohaterowie byli tylko powiększeniem tego, co ważnem było praktycznie dla życia. Religja pełną była bóstw immanentnych, które współżyły z człowiekiem, posiadały tylko moc większą od niego. Pierwsza ona jednakże przeniosła

myśl ludzką poza granice codziennego doświadczenia, rozszerzyła świata horyzont, ba, stworzyła nawet świat nowy, świat celów... Ileż na drodze do tego świata krwi ludzkiej, potu i łez...

Wytworzenie pojęcia świata idealnego nie mogło pozostać bez wpływu na wychowanie. Im głębsza i jaśniejsza była jego wizja, tem większy na życie wpływ, tem silniejsze dążenie do przystosowania warunków doczesnych do jego wymagań. Najpierw zaczęły przystosowywać się formy zewnętrzne, potem coraz bardziej oddziaływanie przenikało do duszy ludzkiej. Pierwszą szkołą świadomego wychowania był kult religijny, a pierwszymi nauczycielami - wychowawcami — duchowni. Im więcej kultura pierwotna wchłaniała w siebie pierwiastków idealnych, płynących z religii, im więcej mądrość ważyć umiała fakty i cele na szalach doświadczenia, tem bardziej myśleć zaczynało o odpowiednim do spełnienia ideałów przygotowaniu człowieka. Z religijnych tęsknot człowieka zrodził się świadomy czyn wychowawczy. Z religijnej organizacji powstały oświata i wychowanie.

W Sparcie był zwyczaj w czasie święta Artemidy Orfijskiej bić chłopców przed ołtarzem bogini. Ten, który wykazał największą zdolność do przenoszenia największej liczby razów w milczeniu, nazywał się „zwycięzcą przy ołtarzu“. Grube, barbarzyńskie pojęcia religijne prowadziły do grubych środków wychowawczych. W prawach Likurga, które nakazywały odbierać młodzież 7-letnią z domu rodzicielskiego, aby poddać ją tresurze surowej w „głodzie i chłodzie“, przejawia się wyraźnie, jak rozumiano w początkach świadomej myśli wychowawczej obowiązki wobec młodzieży. Tak samo jak straszni byli bogowie pierwotni, na strachu tylko wspierało się prawo i państwo.

Niewątpliwie obok kultu religijnego, który w swoją orbitę wciągał człowieka już od wczesnego dzieciństwa, odegrać musiało doświadczenie życiowe też wielką rolę. Doświadczenie to wykazywało zależność właściwości człowieka od warunków, w których wzrastał. Jak trudno jednakże przenikało ono do głowy przeciętnego człowieka, świadczy wiele faktów. Wychowawcami w Grecji byli niewolnicy w większości przypadków i przytem nie najlepsi niewolnicy, lecz ci, którzy zarówno ze względu na swe nałogi (pijaństwo np.), jak starość lub kalectwo fizyczne niezdadni byli do pracy. Periklesowi przypisują słowa wyrzeczone w chwili, gdy zobaczył niewolnika, który spadł z drzewa i złamał sobie nogę: o jednego jeszcze pedagoga będzie więcej! Menander w swych

sentencjach wyraźnie mówi: *ὁ μὴ δαρεῖς οὐ παιδεύεται*<sup>1)</sup>). Aby spełnić tak zaszczytną rolę pedagoga, nie trzeba było lepszych ludzi, jakkolwiek oczywiście tacy nieraz bywali i występowali w roli wychowawców. Wielcy prawodawcy w rodzaju Solona lub Likurga umieli skorzystać z doświadczeń życia i w formie praw ujmować zarówno obowiązki, jak środki wychowania. Było to początkiem państwowej fazy wychowania. Wiele faktów jednakże wskazuje, że faza, nazwana przez nas teokratyczną, była pierwszą po wyjściu ze stanu pierwotnego.

Wskazuje na to rola, jaką odgrywali kapłani w Egipcie, Delfy w Grecji, Konfucjusz w Chinach, Buddyzm wogóle na Wschodzie, rabini u Żydów itp., itp. Po upadku cywilizacji grecko-rzymskiej Europa zachodnia przeszła tę samą ewolucję. Kościół był przewodnikiem wychowania<sup>2)</sup>, a klasztory i kościoły ośrodkami oświaty i kultury. Zupełnie zrozumiałą jest ta oświeceniowska i wychowawcza rola Kościoła. Wszak on jeden w tych czasach mógł się tej misji podjąć, on jeden miał dość sił intelektualnych i moralnych do tego potrzebnych. Spokojna, żmudna i celowa praca wychowawcza nie mogła być dziełem państwa rycerzy i wojowników. Zajęcie się duchowieństwem wychowaniem wycisnęło swe piętno na całości postępowania wychowawczego. Interesy religii, które wpływały na wychowanie, nietylko skierowały na właściwą drogę myśl wychowawcy, lecz stały się poniekąd przyczyną, że ci, którzy poważnie o sprawach pedagogicznych mówić chcieli, musieli sięgać do dna zagadnień również głęboko, musieli uważać teorię wychowania za poważną dyscyplinę filozoficzną. Wychowanie, kierowane ręką wiary w wyższą treść i dostojność życia, było i zawsze zostanie błogosławieństwem naszej cywilizacji. „Wiara jest korzeniem wszelkiego dobra człowieka, jest ona drogą i warunkiem wiecznego a początkiem dostojnego życia (łaski)“<sup>3)</sup> „Bez wiary żyjemy jakby w ciemności; jest ona tem światłem, na które patrzymy pośród nocy doczesnego życia...“<sup>4)</sup>.

1) Kto nie jest bity, nie może być wychowany.

2) Chlubną rolę odegrał u nas a i w całej Europie zakon pijarów z jego ślubowaniem „nauczania aż do śmierci“.

3) De eruditione principum. Przekład niemiecki p. t. Von guter Erziehung. Ein neues Büchlein aus alter Zeit von prof. K. Bone. M. Gladbach, Volksvereins-Verlag, Grol H. 1916. Książka społeczna św. Tomaszowi z Akwinu i przypisywana dawniej jemu. Str. 58.

4) L. c. str. 59.

W słowach powyższych streszcza się ideał wychowawczy i myśl przewodnia. Czy myśl ta straciła cokolwiek na wartości? Czy nie jest słuszną tak samo wtedy, jak przedtem i dziś? Różnica polega tylko na tem, jak myśl ta realizowana była w praktyce. Grube metody właściwe pierwotnej religji, surowa prostolinijność średniowiecza, dziś łagodzone są przez środki oparte na lepszej znajomości człowieka. Obok wiary wystąpiła wiedza, obok wiecznego ideału — nauka, która ma za zadanie swoje poznanie prawdy opartej na doświadczeniu. Tem uzupełnia ona wiarę, wskazuje właściwy jej zakres, nie pomniejsza jednakże jej wartości.

Wychowanie stawiało sobie w tej drugiej fazie cele pozaświatowe. Czyż mamy stwierdzić, że nie osiągnęło ich? Wszak świadczy o tem samo życie. Drogi były zbyt prostolinijne, człowiek sam zbyt mało znany, a praca cała w rękach ludzi tak często zbyt ułomnych i ciemnych, a przytem zbyt małe zataczała ona kręgi. Dla nas w danym przypadku najważniejszą rzeczą jest sam charakter wychowania. To samo, co widzimy w Europie z jej charakterystycznym średniowieczem, w postaci mniej lub więcej odmiennej, lecz w istocie swej identycznej, moglibyśmy stwierdzić wszędzie, gdzie znany jest nam bodaj w ogólnych zarysach rozwój cywilizacji. Widzimy to w Rzymie, widzimy na przykładzie Chin, konstatujemy w swoistych formach w rozwoju wychowania Stanów Zjednoczonych, jakkolwiek młodego jeszcze bardzo kraju. Konstatując fakt, nie będziemy usiłowali dawać mu wyjaśnienia, gdyż zaprowadziłoby to nas zbyt daleko od tematu i należy do właściwej historii wychowania. Jedno tylko winniśmy stwierdzić. W fazie naturalnej wychowania dziecko do dojrzałości było czemś w rodzaju sprzętu domowego, dopiero religja wyższa a osobliwie chrześcijaństwo podnosi je do godności ludzkiej i czyni ośrodkiem trosk i zabiegów wychowawczych. Już w tym jednym fakcie tkwi rzecz niezmiernej doniosłości kulturalnej. Wychowanie, nie tresura, zaczęło się od tej chwili, gdy człowiek uniósł się duchem ponad dane doświadczenia... W tem tkwi jego początek, jego duch, a zarazem początkowa słabość. W każdym razie teokratyczna faza wychowania wprowadziła obowiązkowość gruntowniejszej nauki dla duchowieństwa, które musiało być obeznane z czytaniem i pismem. W Anglii np. nazywają pisarza — cleric od słowa: clericus. Duchowieństwo zgodnie z pojęciami czasu nie zawsze uważało za potrzebne dla laików

rozpowszechnienie nauki, w każdym jednakże razie nie zaniedbywało jej i stworzyło pierwsze początki wszelkiego rodzaju szkolnictwa w Europie oraz dotąd w tej pracy żywy udział bierze. To samo też widzimy gdzieindziej. Pismo związane było ściśle z kultem religijnym, a pouczanie religijne początkiem i podwaliną świadomego swego celu wychowania<sup>1)</sup>.

Wychowanie jako działalność świadoma zrodziło się w najściślejszym związku z religią, co nadało tej działalności odrazu piętno właściwe, o którym, jak o pochodzeniu każdej rzeczy, nigdy zapominać nie należy.

Myśl Platona wyrażona w Prawach<sup>1)</sup> (805) o obowiązkowości nauczania (*παιδευτεόν ἐξ ἀνάγκης*) została uchwycona w epoce Odrodzenia, ale zrealizowanie jej stało się dopiero późniejszym udziałem państwa. Kościół uczynić tej rzeczy nie zamierzał i nie mógł. Wielcy myśliciele greccy byli pierwszymi nauczycielami nie tylko w sprawie znaczenia i roli wychowania, lecz również w zagadnieniu dotyczącem zrealizowania powszechnego nauczania i wychowania wogóle.

W wielu krajach w ciągu XIX-go wieku państwo zrealizowało w znacznym stopniu powszechność szkoły, wzięło na swoje barki największe ciężary jej utrzymania i prowadzenia i czyniło to nie tylko ze względów filantropijnych, lecz z dobrze zrozumianego interesu własnego. Wychowanie, które dawniej płynęło z pobudek religijno-moralnych, państwo oparło na twardym gruncie prawa. Wykształcenie otoczone zostało przywilejami, które powoli usuwać zaczęły ze swej drogi przywileje położenia, urodzenia lub kasty. Potrzeba wychowania i nauczania stawała się coraz widoczniejszą dla mas, co niewątpliwie wpłynęło gruntownie na rozwój kulturalny społeczeństw. Pozostanie zawsze w wielu cywilizowanych krajach zasługą państwa zdemokratyzowanie oświaty i wychowania.

Wychowanie kościelne opierało się na uniwersalnych, absolutnych podstawach. Wyłączne wysunięcie na czoło celów religijnych, dążenie do przygotowania człowieka nie tyle do życia ziemskiego, ile niebieskiego wyłącznie, mogło prowadzić do jednostronności. Wychowanie kościelne służyło Bogu. Państwo, które t. zw. oświecony absolutyzm chciał uczynić bożkiem ziemskim,

<sup>1)</sup> Patrz o tej rzeczy wywody prof. F. Konecznego. Polski Logos i Ethos. T. II. Str. 192 i inne.

brało nieraz wyłącznie w swe ręce wychowanie. Wtedy powstawała jednostronność inna, lecz niemniej dla rozwoju wychowania szkodliwa. Tak samo, jak podstawy religijne niezbędne są w wychowaniu, które bez nich utraci jedną z ważnych, najbardziej głębokich dźwigni moralnych, potrzebnem jest też silne ramię państwa, które stróżem być winno wyższych dóbr cywilizacji i regulatorem ciągłości życia kulturalnego. Niespożyte są zasługi jego, ale rola, która je czeka, jest niemniej ważna.

Zasługi te nie we wszystkich krajach były jednakowe. Np. wychowanie w Anglii i w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. było i jest w rękach samego społeczeństwa i jego organizacji samorządowych. Wychowanie to jest świeckie, a państwo bierze w niem udział mniejszy lub większy zależnie od zagadnień i okoliczności. Parlamente tych krajów nieraz zabierały i zabierają głos w sprawach wychowania, które opiera się na pewnych prawach podstawowych, a jeżeli państwo nie wtrąca się do szkół, nie staje na drodze inicjatywy społecznej i prywatnej, to jest to nietyle wyrazem braku zainteresowania, ile innego do rzeczy stosunku. W tym fakcie różnych stanowisk państwa wobec wychowania tkwią głębokie różnice narodowe. Wspólne pierwiastki tej samej cywilizacji załamały się tu inaczej w strukturze duchowej różnych społeczeństw. Na kontynencie Europy zbyt duży wpływ wywarł luteranizm z Melanchtonem<sup>1)</sup> na czele, który bronił, idąc za przykładem i ideałami Platona i Arystotelesa, wszechwładzy państwa w wychowaniu. Pogląd ten znalazł ucieleśnienie w poczynaniach Fryderyka Wielkiego, którego pomimo wszystko naśladowała Francja i inne kraje.

Już mieliśmy wyżej sposobność omówienia sprawy udziału państwa w wychowaniu. Wskazaliśmy tam na braki, jakie monopol oświatowy państwa za sobą pociąga. Obecnie stajemy wobec rodzącego się nowego zjawiska, nowej fazy wychowania, którą nazwaliśmy wyżej naukowo-społeczną i której słów kilka poświęcić jeszcze musimy.

Znaną jest prawda, że, im bardziej jakaś czynność wspierać się zaczyna na podstawach nauki ścisłej, tem bardziej uniezależnia się i usamodzielnia. Wyzwalający wpływ nauki odbijać się musi na wychowaniu, jako celowej i rozumnej działalności. W spo-

---

<sup>1)</sup> U nas pokrewne ideały propagował między innymi Modrzewski w XVI stuleciu w swojej znanej książce: O naprawie Rzeczypospolitej.

czeństwie pierwotnym wychowanie całkowicie zależało od ustalonych form życia, opierało się, jak mówi Monroe w swej Historji pedagogiki, na przystosowaniu niezdolnym do postępu. Cokolwiekbyśmy mogli o tej nazwie profesora amerykańskiego powiedzieć, jedno jest zupełnie jasne: wychowanie nie było planową, systematyczną działalnością, a wytworem naturalnym, bezpośrednim warunków życia. W fazie teokratycznej wychowanie nietylko było przeniknięte duchem religji, lecz podporządkowane celom takim, do zrealizowania których człowiek nie posiadał sił należytych. W fazie wyłącznej wszechwładzy państwa na wychowaniu ciążyły zbytnio obce i tak często przemijające cele polityczne. W żadnej z tych faz nie umiano wyzyskać wszystkich czynników wychowania, a jeżeli niektóre wyzyskiwano świadomie, to zawsze istniała i istnieć musiała sprzeczność pomiędzy różnymi czynnikami. Faza teokratyczna nie liczyła się z naturą człowieka, państwo nie brało na uwagę całości wpływów społecznych, a we wszystkich przypadkach nie rozumiano, że wychowanie nie jest dziełem wyłącznym duchownych lub urzędników, lecz obowiązkiem wszystkich obywateli.

Z tego, co wyżej było powiedziane, czytelnik zrozumie, jak należy pojmować ów obowiązek wszystkich obywateli. Niemożliwe jest zgodne działanie różnych czynników, oddziaływających na człowieka bez uświadomienia każdego obywatela o jego powinności wychowania. Już sama psycho-fizjologia przyzwyczajenia poucza nas o tej wielkiej prawdzie. Rozwój etyczny człowieka niemożliwy jest bez uzdolnienia do przemiany warunków życia, bez rozumienia siły i jakości oddziaływania różnych czynników na człowieka, bez wychowawczego stanowiska wobec bliźnich... Ten rozwój etyczny zależy, jak słusznie stwierdza Natorp w swej Pedagogice społecznej (Księga III, § 20), od naszego stosunku do dziecka. Religja chrześcijańska chce od nas miłości bliźniego, a taka miłość możliwa jest tylko w duszy człowieka, który ma w sobie coś z pedagoga. Jeżeli cywilizacja zachodnio-europejska, jak to wierzymy, ma w sobie zdrowe i wieczne ziarna rozwoju, jeżeli jej „cor cordum“ t. j. ideały chrześcijańskie mają nadal kierować życiem społeczeństw, to nie pruski militarizm tej cywilizacji przyświecać winien, ale przedewszystkiem stosunek do „małych tych“, rozwój pojęć wychowawczych i ich popularyzacja, wzmożenie poczucia obowiązku wychowawczego w każdym człowieku.

Nauka, która nas uczy, że żaden czyn nasz nawet najdrobniejszy bez wpływu nie pozostaje zarówno na nas samych, jak naszych bliźnich, ta nauka nietylko wyrывa pedagogikę ze sfery „mniemań“, ona podnosi i uniezależnia funkcje wychowawcze i do każdego woła: szybko przeminiesz, zginą wszystkie ślady twe materialne, ale żyć będziesz w pokoleniach następnych, skoro „małym tym“ oddasz siły twego ducha...

Ścisłe badanie naukowe wskazuje środki i warunki potrzebne do osiągnięcia celu. Badanie to dotyczy nietylko oddzielnych jednostek, lecz całości społecznej i tem samym nakłada na państwo obowiązek normowania życia zależnie od wskazań wiedzy.

Przychodzimy do tego, od czegośmy wyszli w tym rozdziale.

Różne fazy wychowania splatają się wzajemnie. Automatyzm życia zbiorowego działa tak samo, jak w fazie naturalnej i działać będzie zawsze. Nie ustanie też nigdy wpływ wiary religijnej, jakiegokolwiek w tej dziedzinie mogą być w poglądach wahania, a państwo nie może stać na uboczu. Zasada „sum cuique“ ma tu właściwe zastosowanie, ten zaś lub inny udział każdego z powyższych momentów zależy od rozwoju kultury i od właściwości danego społeczeństwa. Wzajemny stosunek tych momentów zależy też od rozwoju nauki o wychowaniu.

Pojęcia o wychowaniu ulegają ewolucji. Dziś coraz głębiej rozumiemy, że wychowanie nie jest „rzeczą mechaniczną, nie jest sprawą ustaw, budynków i subsydjów“ tylko<sup>1)</sup>). Wiąże się ono z całością życia społecznego, ze wszystkimi jego objawami, z całą jego materialną i duchową kulturą. „Fale opinii publicznej przepływają przez szkoły, jak wiatr przenika przez tkaninę gniazda ptasiego, a odpływ i przyływ morza przez ustawioną sieć“<sup>2)</sup>). Faza naturalna wychowania nie miała swoich teoretyków, bo wychowanie całe opierało się na tych stałych, nieuświadomionych, tradycyjnie skryształizowanych falach opinii. Faza teokratyczna już wyraziła się w postaci traktatów o wychowaniu w rodzaju tego, o którym wspomnieliśmy wyżej. Faza państwowa miała też swych teoretyków w rodzaju Hegla, Fichtego lub Platona. Myśl ludzka skupiała się na pewnym pojęciu i, jak zawsze, wykazała skłonność

<sup>1)</sup> Education in the nineteenth century. Ed. G. R. D. Roberts. Cambridge. Univ. press 1901. Stron. 218.

<sup>2)</sup> L. c. str. 217.

do utożsamiania go z całością. A rzecz jest o wiele głębsza i szersza i w treść bogatsza.

Każda z faz wskazywała na pewne ważne momenty wychowania a całość jego i skuteczność i siła, zrealizowanie nadziei pokładanych w nim od wieków przez tych wszystkich, którym drogę były interesy kultury i szlachetnienia człowieka, jest w ich syntetycznym, zgodnym działaniu. Tego rodzaju działania nie można osiągnąć mechanicznie, nie można też rozwiązania zagadnienia zostawić na los przypadku i grę swobodną sił historii. Trzeba wyższego uświadomienia. Trzeba nauki, która weźmie na uwagę wszystko, co znane jest dobrze o człowieku i jego historii. Taką nauką jest pedagogika i nawet gdyby jej nie było, trzeba ją stworzyć. Jakkolwiek miejsce nauki jest w akademjach i cichych, dalekich od zgiełku życia pracowniach, jest ona wyrazem powszechności myśli o danym zagadnieniu. Ona ma jedną wszystkie szanse stać się własnością ogółu.

Z drugiej strony wiele objawów życia kulturalnego świadczy o jednoczesnym rozszerzaniu się i demokratyzowaniu zagadnień wychowawczych. Tysiące towarzystw oświatowych, setki czasopism, tysiące szkół i instytucyj, wychodzących z łona samego społeczeństwa — oto jaskółki nowej wiosny, nowej ery wychowania.

Fakty mówią za siebie. Nie widzieć ich, nie można, a nie rozumieć ich znaczenia — byłoby błędem nie do darowania. Szczególnie to jest ważne dla tych społeczeństw, które tak jak Polska zaczynają nowe drogi życia, drogi wolnej twórczości narodowej kultury.

\* \* \*

W rozdziale niniejszym zwróciliśmy uwagę nie tylko na sam „materiał“ czynników oddziaływających wychowawczo na człowieka, lecz na faktyczny rozwój ich oddziaływania w czasie, w tej wielkiej szkole, jaką jest historia. To też w każdym zagadnieniu wychowawczym należy brać na uwagę zarówno środki oddziaływania, jak faktyczne, umiejętnie ich zastosowanie. Np. w dydaktyce mamy program nauki i metodę nauczania. Jedno dotyczy materji nauczania, drugie jego zrealizowania w czasie. Każda z tych stron wymaga gruntownego rozważania i zależy od ścisłości i dokładności naszych pojęć o wychowaniu, od jasności celów i dokładnego rozumienia środków. Tylko nauka dać może tę dokładność i ści-

słość. Stąd ważnem jest zastanowienie się nad tem, jakie warunki spełniać winna pedagogika, aby była i być mogła nauką. To będzie przedmiotem następnych rozważań.

### Wskazówki bibliograficzne

Obok książek wspomnianych w tekście polecić można do głębszych studjów następujące:

*P. Barth.* Die Geschichte der Erziehung. Lipsk. (1916. Wyd. 2-e).

*F. Guex.* Histoire de l'instruction et de l'education. Paryż. Alcan (1913. Wyd. 2-e).

*P. Monroe*<sup>1)</sup>. Text-book in the history of education. New York. Macmillan. (istnieje przekład rosyjski).

Z polskich dzieł polecić można pracę Karbowiaka i 2-tomowe dzieło Łukaszewicza, dotyczące historii wychowania i szkolnictwa w Polsce.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (wyd. przez Bujalskiego w Warszawie).

### Pytania dla początkujących

1) Czy szkoła funkcjonująca na zasadzie dobrze obmyślanych planów zajęć oraz regulaminów pracy, ucząca za pośrednictwem dokładnie opracowanych metod rozporządza już wszystkimi środkami wychowawczemi? Czy posiadanie wyrobionych metodycznie nauczycieli, z których każdy jest taktownym wychowawcą, obfitość pomocy naukowych, laboratorjów i t. p. wystarcza?

2) W jaki sposób możliwem jest uzgodnienie działania szkoły i domu?

3) W jaki sposób życie młodzieży poza szkołą uzgodnić z życiem wewnątrz jej murów?

4) Czy te same zasady dotyczące pouczania moralnego obowiązują winny wszystkich nauczycieli w szkole?

5) Czy religja jest niezbędnym pierwiastkiem wychowania? Czy można ją zastąpić całkowicie przez wykłady świeckiej etyki?

6) Czy kontrola państwa jest niezbędna w każdej szkole? Jeżeli tak, to dlaczego?

<sup>1)</sup> Książka najlepsza z trzech wymienionych.

7) Czy dokładna znajomość stanu obecnego oświaty i wychowania zarówno pod względem statystycznym jak wewnątrzno-ideowym jest niezbędna dla centralnych władz państwowych? Czy nie jest czasem ich pierwszym obowiązkiem i warunkiem dobrego rozwoju oświaty i wychowania?

8) Czy państwo ma obowiązek ścisłej kontroli a nawet specjalnego przygotowywania fachowców odpowiedzialnych we wszelkich zawodach?

9) Czy państwo ma obowiązek dbania o to, aby wszystkie szkoły przygotowywały lojalnych, rozumiejących swe powinności obywateli?

10) Czy państwo ma obowiązek wymagania od każdej szkoły i instytucji wychowawczej należytego poziomu wychowania moralnego?

11) Czy jest obowiązkiem państwa utrzymywanie materialne wszystkich szkół?

Czy zgadza się to z dobrem wychowania i powinnością wychowawczą każdego obywatela?

12) Czy Ustawy Komisji Edukacji Narodowej uwzględniają zasadę powinności wychowawczej każdego obywatela? Jeżeli tak, to z czego jest to widocznem?

## ROZDZIAŁ IV

### Pedagogika jako nauka

„Ścisła wiedza społeczna ze względu na wdrażanie umysłu do ścisłego, bezstronnego analizowania faktów, jest osobliwie przydatna w sferze propagowania zdrowego, obywatelskiego kształcenia“.  
(K. Pearson. The Grammar of science).

Skomplikowane życie współczesne z jego różnostronnością wymagań, sprzeczności, powikłań, zagadnień materialnych i moralnych wymaga od świadomej jednostki umiejętności właściwej oceny faktów, szybkiej i umiejętnej wśród nich orientacji oraz przystosowania do nich ideału i odwrotnie. W cichem, bardziej odosobnionem życiu wielu ubiegłych stuleci człowiek miał więcej możliwości do tego, aby na wzór Montaigne'a<sup>1)</sup> wytworzyć sobie

<sup>1)</sup> Patrz jego pisma w przekładzie Żeleńskiego.

„swoją filozofję“ i do niej przystosować warunki swego życia. Spekulacja filozoficzna, nie oparta na szerszym podłożu umiejętności i skrętnie gromadzonego doświadczenia, mogła być nie tylko przez ludzi uzdolnionych i chętnych uprawiana, lecz odgrywać w sferze głębszych interesów duchowych rolę przewodnią. Średniowiecze nawet świadomie ignorowało doświadczenie, a zamek feodała i klasztor mnicha były odpowiedniemi ku temu otoczeniem i wyrazem niejako zewnętrznym. Jeżeli nie można ze ścisłością naukową powiedzieć, że warunki zewnętrzne, materialne decydują o przejawach duchowych i linii interesów umysłowych, to niewątpliwie z zupełną pewnością potrafimy skonstatować, że forma zewnętrzna życia jest i być musi w związku organicznym z jakością duchowych przejawów i ich kierunkiem.

Trzeba daleko więcej energii duchowej, aby umiejętnie budować swe postępowanie na podłożu jasno zaobserwowanych i zbadanych faktów, niż rozmyślać o świecie, człowieku i życiu na zasadzie codziennego doświadczenia, lektury autorów dawnych i poszczególnych, luźnych wiadomości. Rozumiemy wszyscy, że życie świadome a nadewszystko to, co jest w niem istotne, t. j. czyn nasz niemożliwe są bez ideału. Sformułowanie jasne tej rzeczy podstawowej od wieków zawdzięczamy Platonowi. Lecz ideały nie są po to, by je kontemplować, nie są ucieczką od zgiełku życia ani jego form grubych, jego waśni, intryg i małości. Istotą ich jest nie tylko to, że są piękne, lecz, że są dobre i rozumne, że wołają o czyn i realizację, że są duchową mocy aktywnych człowieka projekcją. Padły życia nie tylko są zroszone łzami i krwią, lecz i zdeptanym kobiercem ideałów niezrealizowanych, niezdolnych do realizacji... Rozwój ducha, to stopniowe opanowywanie materji, niższych form organizacyjnych, to mozolnie zdobywana umiejętność ucieleśniania ideałów. Takie ucieleśnianie niemożliwe jest bez gruntownej znajomości rzeczywistości doświadczenia.

Za drogą rzeczą jest ideał, aby nim się bawić, zbyt poważną, aby był szyldem dla ludzkiej słabości. Jedyną realną służbą jemu, jedynym dowodem jego wartości jest możność zrealizowania, jasny plan tegoż oraz umiejętność. Wszystko to bez wiedzy ścisłej jest niemożliwe. Stąd każdy nasz plan, każde zamierzenie, każdy ideał musi być ściśle do faktów przymierzony, dokładnie co do możliwości zrealizowania i drogi ku temuż wiodącej zbadany. Droga ta może być długa i żmudna, na całe nawet pokolenia

obliczona, a pomimo to ideał nie traci na swej realności, skoro za nim przemawia wiedza i znajomość życia. Do takich ideałów np. należą postulaty moralne... Znajomość życia stwierdza nam, jak mało kierują one dotąd jego objawami, a wiedza wykazuje powolne pomimo wszystko ich realizowanie się i pouczyć nas może, od czego to realizowanie się zależy, bo postulaty moralne nie godzą się z ciemnotą, nie godzą się nie tyle w myśli, ile w samym życiu zbiorowem, w organizacji pracy, w wielkiem laboratorium życia społecznego, gdzie się wykuwa byt i przyszłość narodu.

Wychowanie należy do najbardziej szerokich i subtelnych zagadnień życia. W niem tak samo, jak w każdej świadomej działalności ludzkiej, dwie rzeczy mają pierwszorzędne, podstawowe znaczenie: 1) jasne postawienie ideału wychowawczego i 2) dokładna znajomość środków jego osiągnięcia, zrealizowania. Każda z tych rzeczy zależy od wiedzy gruntownej.

Często gotowi jesteśmy sądzić, że ideały dotyczące realnych spraw życia praktycznego wytwarzają się niemal tak samo, jak... w poezji, płyną z ducha ludzkiego na tle swobodnej twórczości niekrępowanej, bujnej indywidualności człowieka. Nawet przy takim pojmowaniu nie są one czemś zgoła nieuwarunkowanym. Bierze w nich udział niewątpliwy indywidualna natura człowieka, ale również zależą one od ogólnego tła kultury społecznej i przeszłości tej zbiorowości, do której jednostka należy. Wielki poeta wyraża nietylko siebie, ale i swoją epokę i nowe płonki duchowe, tworzące się w organicznym procesie rozwoju jego zbiorowości. Dlatego właśnie jest wielkim, dlatego to, co tworzy, ma charakter czegoś wiecznego, jest cegielką niezbędną w gmachu cywilizacji ludzkiej.

Ideały wychowawcze nie są jednakże dziełem poetów. Rozumiał to już Platon. Ideały wychowawcze są wyrazem świadomego wysiłku ducha w kierunku dalszego rozwoju podstaw określonej cywilizacji. Każda odmiana cywilizacyjna ma swoje odrębności istotne, które zależnie od swego charakteru mogą mieć i mają większy lub mniejszy zakres energii rozwojowej. Cykl cywilizacyjny może się zamknąć w rozkładzie społeczności do niego należących i w ich upadku, może też pomimo wahań i prób ciężkiego historycznego doświadczenia rozwi-

jać stale zawarte w nim wieczne pierwiastki. Taka cywilizacja jest żywotną i posiada nieograniczone potencje rozwojowe.

Należymy do cywilizacji wyrosłej na tle grecko-rzymskich pierwiastków przez zlanie się ich z chrześcijaństwem. Dążenie greckie do jasności pojęć wogóle, do wysuwania na czoło zagadnień dobra, sprawy umiejętności życia (*δυνάμια τρόπων χρηζ�ζήν*, jak mówi Platon), rzymskie pojęcie obywatela i praworządnego państwa, zostały w swej istocie moralnej pogłębione przez chrześcijaństwo i przez współczesną naukę. Zarówno jedno jak drugie łączy się z temi pierwiastkami integralnie i stanowi jedną wspólną całość. Każda epoka stwarza wiele tworów ubocznych, odchylających się od linii głównej. Twory te spełniają swą rolę dydaktyczną w pochodzie historii, wprowadzają mniejsze lub większe wahania, ale prąd główny życia przemagał dotąd wszelkie od siebie odstępstwa.

Chrześcijaństwo i nauka nie są sprzeczne sobie, owszem nauka wypływa z chrześcijaństwa i jest wykwitem tych pierwiastków moralnych, jakie ono wprowadziło do ducha ludzkiego. Objektywizm nauki jest niczem innym jak wyrazem specjalnym pokory chrześcijańskiej. Charakterystyczne wyrażenie Bacona o metodzie nauki, która ma „*naturam natura vincere*“, nie zmienia w istocie rzeczy głównej tendencji cywilizacyjnej, wskazuje tylko nowe środki, płodniejsze i bardziej istotne.

Na dnie żywotnej cywilizacji zawsze muszą spoczywać twierdzenia metafizyczne, gdyż tylko one dostateczną posiadają szerokość, ogólność i żywotność, tylko one wystarczającą dać mogą sankcję moralną.

Realizowanie założeń cywilizacji wymaga ich konkretyzowania. Takie konkretyzowanie odbywa się na tle indywidualizowania się oddzielnych zbiorowości w postaci odmiennych narodów. Cywilizacja nasza, jak drzewo potężne, rozgałęzia się w postaci odrębnych konarów narodowych. To jeden z jej podstawowych faktów, jeden z najbardziej charakterystycznych i żywotnych objawów. Przez swą ojczyznę i przez naród swój należy jednostka do danej cywilizacji, wchodzi w potok jej dziejów jako czynnik twórczy i układnik jej ducha.

Idealy wychowawcze, jako takie, nieodwołalnie liczyć się muszą z założeniami danej cywilizacji, wszelka bowiem mieszanina pierwiastków nie wytworzy pożądanego typu ludzkiego z tej przyczyny, iż potok życia zbiorowego nie daje się uchylić ze swego biegu, a wszystkie funkcje zbiorowości są ze sobą w związku or-

ganicznym, który wytwarza się w ciągu wieków, odbija w duszy indywidualnej i w całym szeregu instytucji i urzędów społecznych. Rozwinięta cywilizacja jest podobną do wielokomórkowego organizmu, w którym odbywa się krążenie krwi. Ta krew, to istotne jej pierwiastki odżywcze. Nie może ta krew w organizmach żywych być zastąpioną przez krew obcą, bo organizm zginie. Nie mogą też być zastąpione pierwiastki cywilizacji danej przez inne bez zaniku zupełnego wszystkich form życia.

Współdziałanie jednakże i walka różnych cywilizacji odbywa się faktycznie. Niema tu jednakże i w istocie rzeczy nie może być kompromisów. Np. Wschód wchłania obecnie środki techniczne i naukę europejską, nie zmienił jednakże swej wewnętrznej istoty, głównych pierwiastków swej cywilizacji. Konflikt jest tu zawsze możliwy. Słabe, mniej rozwinięte cywilizacje muszą ustąpić. Na przykładzie Rosji dzisiejszej widzimy, czym jest mieszanina istotnych pierwiastków cywilizacyjnych. Na tem polegała słabość Rosji, która została odpowiednio wyzyskana. Bywało też nieraz, że niższa cywilizacja niszczy wyższą, a takie niebezpieczeństwo zawsze grozi tam, gdzie warstwy różne w społeczeństwie znajdują się na różnym poziomie cywilizacyjnym.

W każdym oddzielnym narodzie ideały wychowawcze pozatem przybierają indywidualne piętno. Odbić się w nich muszą właściwości duchowe narodu oraz warunki jego życia i bieg historycznego rozwoju. Narzucanie danemu narodowi obcych ideałów wyjaławia jego twórczość duchową i obniża stopień rozwoju cywilizacji. Z tego powodu każdy realny system wychowawczy jest systemem narodowym, jest przejawem narodowego wychowania o większym lub mniejszym napięciu świadomej myśli oraz lepszym lub gorszym przystosowaniu się do potrzeb życia. Jakkolwiek nieraz temi samymi wypowiedane i opisywane słowa, ideały wychowawcze angielskie, francuskie, niemieckie lub polskie są różne. Od wieków wynurzające się w myśli naszych pisarzy społecznych wychowawcze tendencje polskie nie tyle są może postępowe, gdyż pojęcie to nieraz jest względne, ile charakteryzują bieg myśli naszych pedagogów. Poglądy te cechuje w pierwszej linii moralizm w celu głównym oraz praktyczność w wykonaniu z przewagą zaprawiania nad pouczaniem. Wychowawca polski był zawsze więcej pomocnikiem w pracy dla ucni i nawet jego starszym towarzyszem, niż rozkazodawcą i jedynym źródłem mądrości. Pozwalało to na stworzenie znakomych szkół wtedy, gdy byli

ludzie odpowiedni, mogło też być i było przyczyną niejednego zła, gdy tych ludzi nie było. To ostatnie zjawiało się jednakże tylko w chwilach ciężkich narodowego życia. Obywatel polski miał spełniać swe obowiązki z miłości do Ojczyzny i z wewnętrznej czci dla dobra, nie zaś ze strachu pod grozą prawa i władzy. To autonomji wewnętrznej podkreślanie stawia nas w jednej linii z Anglo Sasami, nie jest jednakże tem samem, co u nich, tak samo, jak nasz kult nauki nie jest ten sam, co we Francji. Różnice te można o wiele pogłębić, nie jest to jednakże dla samego przykładu, jak w danym przypadku, tutaj potrzebne.

Przez ideały wychowawcze wypowiada się dusza narodu, wypowiada się tak samo jak w pieśni i sztuce wogóle. Ten, kto chce badać tę kwestję, kto chce dalej rozwinąć twórczość narodowej na tem polu myśli, winien znać przeszłość dokładnie, winien możliwie ściśle obserwować fakty i brać na uwagę warunki życia obecnego. Bez tego i bez gruntownej kultury duchowej niemożliwem jest poważne myślenie o celach i zadaniach wychowania. Pozatem, co ważniejsza, trzeba nietylko być człowiekiem przenikliwego i światłego rozumu, lecz Polakiem z przywiązania, krwi i kości.

Rozumienie ideałów wychowawczych, a tembardziej ich twórczość, wymaga wyrobionego rozumu, wiedzy gruntownej i duszy polskiej. Bez nauki może się stać prostem rojeniem, marzycielstwem lub ubieganiem się za nowinkami.

Sam ideał jednakże bez jasnych wskazań o jego realizacji byłby pustym. Jako twórczość rozumna wymaga on dokładnego liczenia się z warunkami życia, wymaga wogóle znajomości człowieka gruntownej, środków nań oddziaływania, społeczności, do której należy, oraz zdolności i umiejętności obserwowania uzdolnień jednostkowych i cech charakteru. Są to rzeczy, które tylko z nauki płynąć mogą. Nauka tu jest potrzebna zarówno każdej matce, która troszczy się o pierwsze przejawy życiowe dziecka, jak profesorowi szkoły wyższej, wprowadzającemu młodego adepta wiedzy do sanktuarjum badania.

Niewiele ludzi te rzeczy rozumie dokładnie, niewiele pojmuje, że dobre wychowanie człowieka wymaga szerszej i gruntowniejszej nauki, niż niejedno specjalne dociekanie naukowe, niejedna inna praktyczna działalność. To, co jest nam najbliższe, codzienne, co towarzyszy nam jak powietrze, najczęściej najmniej jest poddawane świadomej analizie, najmniej znane. Iluż ludzi nie rozumie

i nie czuje potrzeby nauki w sprawach... kulinarnych, higienicznych i t. p. Z drugiej strony zagadnienia wychowawcze są zagadnieniami trudnymi. Niezwykle trudności stawiają nam zagadnienia psychologii dorosłych, która oczekuje swego Newtona; cóż dopiero powiedzieć mamy o psychologii dziecka, o wiele mniej dostępnej dla nas ze względów metodologicznych. Nauka wzięła rozbrat ze starym poglądem, że dziecko we wszystkim jest proporcjonalnie pomniejszonym człowiekiem dorosłym, a odkrywanie różnic jakościowych jest rzeczą o wiele trudniejszą, niż zwykle pomniejszenie. Nawet przedstawiciele nauki nie zawsze zdają sobie sprawy z zagadnień, jakie ma przed sobą wychowanie<sup>1)</sup>.

Niewątpliwie oprócz wspomnianych powodów zjawisko to ma swoje przyczyny historyczne. Wszak prawo nie może rościć większej pretensji do naukowości, niż pedagogika, nie może też ubiegać się o istotnie większe znaczenie społeczne. Pomimo to każdy niemal uniwersytet posiada wydział prawny, a pedagogika zostawioną jest dotąd przeważnie do uprawy ludziom dobrej woli i cieszy się na kontynencie Europy niewielką liczbę katedr w uniwersytetach. Tradycja i koleje rozwoju szkolnictwa wyższego ciąży nad całą sprawą, unieruchamiają postęp myśli pedagogicznej, która skazana jest często na pastwę literackich popisów. Ameryka, na której w znacznie mniejszym stopniu odbiły się koleje rozwoju szkolnictwa w Europie, idzie dziś w pierwszym szeregu krajów, które oddają właściwe miejsce studjom pedagogicznym w uczelniach wyższych. Czyż nie jest skądinąd rzeczą zadziwiającą, że instytucja wychowawcza, jaką jest pomimo wszystko szkoła wyższa, nie troszczy się o gruntowne badanie zasad wychowania?

Rozwój doświadczalnych metod dociekań w dziedzinie pedagogiki wpłynął na to, że w uniwersytetach coraz częściej wykładane są oddzielne dyscypliny pedagogiczne. Ruch ten niewątpliwie w przyszłości rozszerzać się będzie i takie szkoły jak Instytut Russa w Genewie będą się mnożyły. Wypływa to wprost z samego ducha czasu i z postępów nauki.

Przeciwnicy (zresztą dziś coraz mniej poważni i liczni) wprowadzenia urzędowego specjalnych wydziałów pedagogicznych na wszechnicach zwykle twierdzą, że pedagogika jest raczej zbiorem

---

<sup>1)</sup> Nie poświęca np. temu przedmiotowi nawet kilku stron (być może w znajdującym się pod ręką autora wydaniu) K. Pearson w swej klasycznej książce: *Grammar of science* (London A. and C. Black, 1900) ani uczony autor, W. Whetham (*Science and the human mind*, Logmans, Green London, 1912).

poglądów indywidualnych, nie zaś nauką. Niewątpliwie jest dużo przesady i nieznajomości rzeczy w tem zapatrywaniu. Socjologję też możnaby nazwać zbiorem poglądów, a jakże często jest tem t. zw. encyklopedia prawa. Różne poglądy poważnych myślicieli i ich badanie też mają wartość i mogą mieć znaczenie w nauce.

Różne poglądy istnieją w zasadniczych sprawach w różnych naukach. Pedagogika temu nie jest winna, że zagadnienia jej są trudne i że przez to częściej w niej spotkać się możemy z poglądami oddzielnymi, niż w naukach biologicznych. Właśnie ze względu na wagę i trudność zagadnień należy im poświęcać więcej wysiłku, badawczej i organizacyjnej pracy. Do badania i nauki potrzeba warsztatu i środków. Temu indywidualne wysiłki rzadko podolać mogą, bo niezbędna jest praca planowa i systematyczna. Rezultaty tej pracy już widzimy w Ameryce, która nawet w dziedzinie historii wychowania poszczycić się może najbardziej płodną produkcją. Dziś żaden poważnie pracujący pedagog nie może się obyć bez języka angielskiego... Wiele dzieł niemieckich i francuskich poddaje rozprawce myśli, które przysły z za oceanu, od praktycznych yankesów, wśród których sporo nazwisk ma dziś kierownicze znaczenie. Przy takim rozpędzie pracy, jak w Ameryce, trzeba się spodziewać, że w niedługim czasie sporo kwestyj pedagogicznych otrzyma należyte doświadczalne oświetlenie. Byłoby ze wszech miar pożądanem, aby polska praca pedagogiczna od razu wsparta została na pewniejszym naukowym gruncie i aby nasze wszechnice uzyskały potrzebne pracownie i odpowiednich pracowników.

Każda nauka jako system uporządkowany pojęć i sądów musi spełniać określone warunki. Posiadać ona musi określony zakres zagadnień, wyrobione metody badania oraz usystematyzowanie tych pojęć i sądów, które tego zakresu dotyczą i w odpowiedni ścisły sposób zostały zdobyte.

Zakres zagadnień pedagogiki stanowią wszystkie sprawy związane z wzrostem i rozwojem psychicznym i fizycznym, nauczaniem oraz wogóle oddziaływaniem na rosnącego człowieka. Zakres ten rozszerzamy czasem do spraw oddziaływania na ludzi starszych lub siebie samych. Od tego rozszerzenia nie zmienia się istota rzeczy.

Pomimo to zagadnienie zakresu nie jest tak proste. Wiele jest takich kwestyj, które dotyczą bliżej innych nauk i wkraczają poniekąd do ich zakresu. Np. rozwój i wzrost fizyczny dziecka należy zarówno do antropologii jak pedagogiki, fakty z dziedziny

rozwoju uwagi lub objawów pamięci należą do psychologii i jednocześnie mogą być zaliczane do pedagogiki; przestępstwa dziecięce należą do kryminologii i do pedagogiki; prawodawstwo szkolne do ogólnego prawa administracyjnego i jednocześnie do pedagogiki; historia szkolnictwa — do historii wogóle i do pedagogiki i t. p., i t. p. Fakty te są powodem, że niektórzy sądzą, iż wszystko to, co jest w pedagogice naukowego, płynie z innych umiejętności i właściwych im metod badania, sama ona jednakże nie posiada zagadnień, które stanowiłyby jej właściwy teren dociekań.

Pogląd ten jednakże słusznym nie jest. To samo widzimy w każdej nauce w mniejszym lub większym stopniu. Geografia np. wiąże się zarówno z naukami przyrodniczymi, jak społecznymi; fizyka i chemia z matematyką, astronomją i mechaniką; geologia z chemią, fizyką, botaniką i zoologją; historia piśmiennictwa z filologją, językoznawstwem, filozofją, sztuką i całym szeregiem innych umiejętności. Nikomu do głowy nie przychodzi, aby odsądzić historję piśmiennictwa od miana nauki, jakkolwiek dużo by się dało powiedzieć o stosowanych tam metodach. Były, co prawda, próby zakwestjonowania naukowości historii, lecz nauka ta próby te zwycięsko wytrzymała i kroczy dalej, nie przestając być „magistra vitae“.

Rzeczy dużo zależy od warunków, w jakich się dana umiejętność rozwijała. Wychowaniem świadomie zajmowało się państwo lub kościół, ogół interesował się niemi mało. Takie nauki jak prawnictwo lub historia poruszały sprawy zrozumiałe i obchodzące szeroki ogół ludzi dorosłych, gdy tymczasem pedagogika myśli o dziecku, które bawi się konikami i lalkami, t. j. pozornie zgoła niepoważnie. Pojęcie nauki nie jest czemś materialnie ustalonym; podlega ono ciągłemu rozwojowi, a liczba nauk nie tylko się mnoży przez różniczkowanie lub całkowanie się dawnych, lecz przez powstanie nowych problemów przed myślą ludzką.

Dziś szerszy ogół coraz więcej zaczyna interesować się sprawami pedagogicznymi. Liczne towarzystwa poświęcone zagadnieniom wychowania, wzmagająca się stale liczba szkół prywatnych, kongresy międzynarodowe i rozwijająca się prasa specjalna — wszystko to demokratyzuje idee i pojęcia wychowawcze, wzmagając zainteresowanie ogółu i udział społeczeństwa w pracy wychowawczej, udział wyrażający się dziś w wielu krajach w postaci szerokiego autonomicznego prawodawstwa. W takich warunkach pedagogika tak samo jak prawo staje się... umiejętnością, nauką.

Ma ona swe specjalne zagadnienia, których żadna inna nauka nie rozwiązuje. Do takich zagadnień np. należą sprawy programów i metod nauczaniu, problemy nadzoru szkolnego i przygotowania nauczycieli, kwestje związane z wychowaniem moralnym i t. p., i t. p. Nie można ukrywać, że wiele z powyższych problemów czeka na swe rozwiązanie, że dużo w nich jeszcze aprioryzmu i tradycyjnego naśladownictwa; to samo jednakże widzimy w każdej umiejętności i nikomu do głowy nie przychodzi odmawiać jej miana nauki... Nie liczba rozwiązanych zagadnień decyduje o tem, lecz waga problemów i potrzeba ich rozwiązania. Wszak wiemy z historii, że alchemja wpłynęła dużo na rozwój chemji, a frenologia na psychofizjologję mózgu. Pedagogika dziś posiada cały szereg faktów, których ścisłość w niczem nie ustępuje faktom w innych naukach. Dzięki tym faktom rozumiemy inaczej wiele zjawisk z dziedziny wychowania. Przypuśćmy nawet, że we właściwym sobie zakresie nie posiada żadnych ustalonych pojęć. W takim razie czyż nie należy dążyć do ich ustalenia, czy nie trzeba otoczyć badania i myśli pedagogicznej specjalną pieczęcią? Wszak ustalenie tych pojęć, oparcie ich na mocnym gruncie ścisłego badania i doświadczenia jest rzeczą wagi ogromnej dla każdego, kto rozumie doniosłość wychowania. Komu to jest obce, tego przekonywać jest dość trudno.

Z powyższego wynika, że poza zakresem zagadnień pedagogicznych, należy rozważyć jeszcze metody używane w naukowej pedagogice, nauki pomocnicze, z którymi się wiąże ona oraz system ułożenia i związku wzajemne tych zagadnień, pojęć i sądów. Będzie to kolejno przedmiotem rozważań w następnych rozdziałach tej książki.

### Wskazówki biblijograficzne

- A. *Cieszkowski*. Ojciec Nasz. Wydanie nowe. (T. I. wyszedł w r. 1922<sup>1)</sup>.  
 F. *Koneczny*. Polskie Logos a Ethos. 2 tomy. Poznań. Księgarnia św. Wojciecha 1921.  
 A. *Mickiewicz*. Literatura słowiańska.  
 F. *Paulsen*. Pädagogik. Wstęp. 1911. Stuttgart i Berlin.  
 H. *Poincaré*. Dernières penseés. Rozdział p. t.: La Morale et la Science. 1913.

---

<sup>1)</sup> Lub w streszczeniu A. Karpowicza: Ojciec Nasz A. Cieszkowskiego. Wilno 1911.

- S. Pigoń.* Do podstaw wychowania narodowego. Lwów. 1921.
- Budde.* Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. 1912. Lipsk.
- L. J. Bykowski.* Zasady pedagogiki doświadczalnej. Lwów. 1920.  
Książnica Polska T. N. S. W.
- E. Meumann.* Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik. T. I. 1911. Wykład pierwszy.
- A. Binet.* Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Części 2. Warszawa.
- W. B. Drummond.* Introduction to Child Study. 1907. (Istnieje przekład rosyjski).
- E. Claparède.* Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa. 1918. Wstęp i pierwsze 3 rozdziały.

### Pytania dla początkujących

1. „Rzecz niepojęta“, — mówi Bacon (Now. Org. lib. 1. aph. 87<sup>1</sup>) — „że człowiek temu tylko dziwuje się, co jest daleko, albo co dawniej się stało, a na codzienne i bliskie siebie cuda nie zwraca uwagi“. Czy prawda bijąca w oczy, wyrażona w tem zdaniu wielkiego reformatora myśli, nie przejawia się w każdym dniu i godzinie naszego postępowania wychowawczego? Jaka może być tego przyczyna? Jak ją usunąć i jak powinien nauczyciel postępować, aby dostrzegać cuda rozwoju i potrzeb budzącego się ducha dziecka?

2. Wyobraźmy sobie człowieka, który żyje intensywnem życiem duchowem od zarania naszej cywilizacji do dni dzisiejszych... Wyobraźmy sobie, że ten człowiek myśli i czuje i że spełnia on klasyczne prawidło: „homo sum et nil humani a me alienum esse puto“. Czy zmiana pojęć, poglądów, zainteresowań, metod myślenia, warunków życia odbywałaby się w jego duszy kinematograficznie, bez związku i połączeń genetycznych? Czy może praca duchowa razem z ludzkością całą wyraziłaby się w pewnym stałym wzroście duchowym i rozwoju? Wiele rzeczy musiałby on jako zbędne ze swej świadomości odsuwać, wiele razy zmieniać formę życia... Coby jednakże zostało?

3. Co rozumiemy przez ciągłość historyczną i czym jest tradycja historyczna?

4. Czy każdy nowy ideał jest uwarunkowany tradycją? Jeżeli tak, to w jaki sposób?

<sup>1</sup>) Cytuję za Wiszniewskiego Michała: Bakona Metodą. str. 54. 1876. Książka dla każdego pedagoga godna czytania.

5. Czy można bez głębszych studjów historycznych, bez znajomości biegu myśli ogólnoludzkiej i narodowej, bez głębszego wejrzenia w naturę człowieka, sprężyny i koleje jego czynów tworzyć ideały wychowawcze?

6. Prof. F. Koneczny na str. 200 cytowanego wyżej dzieła stawia jako jedno z naczelných zagadnień naszej cywilizacji następujące: „Jak się zorganizować, ażeby wprowadzić etykę chrześcijańską do życia publicznego?“. Jaka rola w tej pracy przypada wychowaniu, jego ideałom i jego praktyce?

7. „Jak należy postępować, aby młodzież wstąpiła na lepszą drogę, niż ta, po której idą starsi, a jednocześnie nie straciła szacunku im należnego<sup>1)</sup>“? Czy to zależy od doboru środków postępowania, od znajomości natury dziecka, czy też może więcej od ideałów żywych, jakimi kieruje się wychowawca?

## ROZDZIAŁ V.

### **Pedagogika jako nauka (c. d). Nauki pomocnicze.**

Związek pedagogiki z innymi umiejętnościami jest z różnych przyczyn bardzo ważny. Po pierwsze dlatego, że często utożsamiają z tych lub innych względów pedagogikę z tą lub inną umiejętnością pomocniczą, uważając ją za praktyczne jej zastosowanie przy wychowywaniu dzieci. Po drugie z tego powodu, iż dokładne wyznaczenie miejsca dla pedagogiki wśród innych umiejętności nie jest możliwe bez wyjaśnienia jej do nich stosunku.

Zbyt mało mamy obecnie rozpraw z dziedziny zajmującej się zagadnieniami powyższymi. Stąd siłą rzeczy wyłania się konieczność rozpatrywania tych zagadnień na gruncie mało uprawionym i rojącem się od nieporozumień i nawet grubych błędów. Taki stan rzeczy jest między innem przyczyną powstania niniejszego Wstępu.

Zagadnienie nauk pomocniczych dla każdej umiejętności jest ważne. Dziedziny np. fizyki i chemji są dziś bardziej, niż kiedykolwiek trudne do rozgraniczenia, a wzajemny stosunek logiki i psychologii wysuwa również wiele zagadnień wymagających specjalnego zbadania. Z badania tego korzysta nasza wiedza, jak np. widzimy w fakcie t zw. emocjonalnego myślenia lub, jak to na-

<sup>1)</sup> Schleiermachers Pädagogische Schriften. 1902. Langensalza. Str. 489.

zywa Ribot, logiki uczuć<sup>1)</sup>. Ta logika uczuć ma wielkie znaczenie dla badaczy rozwoju człowieka oraz dla życia praktycznego i wychowania. Można ustalić jako fakt, że przenikanie się wzajemne umiejętności tem jest silniejsze, im bardziej oddalamy się od świata nieorganicznego. Historia np. łączy się organicznie z całym kompleksem umiejętności, znajomość których jest niezbędną dla badacza w tej dziedzinie. Winien on orjentować się zarówno w zjawiskach psychologicznych, jak prawnych, ekonomicznych, objawach kultury w najszerszym zakresie, a nawet w zjawiskach fizycznych, gdyż bez nich wiele rzeczy ująć może jego uwagi.

Związek umiejętności ze sobą ma nie tylko znaczenie pomocnicze dla każdej z nich, lecz bywa często genetycznym. Z ogólnego pnia filozofji, jak wiadomo, wyłoniły się stopniowo różne nauki. Filozofja była również matką dla pedagogiki i nie przestaje na nią wływać, jakkolwiek wielu ludzi chce ją uważać za złą macochę. Ten genetyczny związek umiejętności ma też znaczenie dla pedagogiki praktycznej, gdzie nieraz opieranie się na postrzeganiu w jednej dziedzinie prowadzi organicznie do wniosków i sądów należących do drugiej. Np. zajęcie się przedmiotami materialnymi, różne manipulacje z nimi oraz obserwacje mogą stanowić podstawę do nauki geometrii.

Przenikanie się wzajemne nauk jest zjawiskiem powszednim, jakkolwiek nie zawsze dokładnie i jednakowo rozumianem. Np. niewątpliwie medycyna jest niemniej „stosowaną nauką“, niż technika, a pomimo to dzięki tradycji stanowisko jej jest faktycznie odmienne. Obok filologii i prawa jest ona stale „opatrzoną“ odnośnym wydziałem w uniwersytetach, czego nie można powiedzieć o naukach technicznych. Skoro dana umiejętność ma określone zadanie, wymagające ścisłej wiedzy i specjalnych badań, należy ona do panteonu umiejętności obok innych. Zadanie to może być wyłącznie teoretyczne: poznanie rzeczywistości dla samego poznania, w celu osiągnięcia wiedzy dla niej samej. Wtedy mamy naukę t. zw. czystą. Może być, że to zadanie jest natury praktycznej, dotyczy wykonania i spełniania pewnych celów stawianych przez człowieka w jego dążeniu do opanowania i zmiany rzeczywistości. Np. podniesienie produkcji roli, budownictwo dróg

<sup>1)</sup> Patrz T. Ribot. Logika uczuć. Kraków, 1921. Tamże wskazówki bibliograficzne. Znajomość tej sprawy może wyrzucić wpływ na t. zw. teorię zainteresowania w pedagogice a szczególnie na praktyczne zastosowania tej teorii, które nieraz prowadzą do jednostronności.

i komunikacji, normowanie stosunków społecznych i t. p. Wtedy nazywają takie nauki stosowanemi. Podział ten usankcjonowany przez wieki, jakkolwiek niekonsekwentnie, jest jednakże sztuczny. Historia nauki wykazuje, że wiedza nasza niezależnie od jej zastosowań rośnie nie tylko pod wpływem ciekawości naturalnej i dążenia do poznania prawdy, lecz jako środek do wypełnienia celów i zadań życia. „Historja nauki wykazuje, że duch jej obcy jest kastowości. Wskazuje ona, jak umiejętności powstają z codziennych potrzeb i zajęć człowieka, jak są formułowane przez filozofję i wzbogacają ją, jak dają powód do powstawania nowych rodzajów przemysłu i otrzymują od niego nowe zagadnienia i pobudkę“<sup>1)</sup>). Niejedno zagadnienie z fizyki rozwiąże się na tle dążenia do udoskonalenia komunikacji powietrznej tak samo, jak wiele spraw rozwiązała potrzeba transatlantyckiego telegrafu. Zapewne, kodyfikowanie prawd nauki, opracowywanie surowego materiału jej faktów w celu ich powiązania i tworzenia hipotez ogólnych jest dziełem czystej myśli, ale zdobywanie tych prawd odbywa się w ogniu nie tylko czystego do wiedzy zainteresowania, lecz potrzeb życiowych. Płynie to już chociażby z naszej lepszej dzisiaj znajomości psychologii człowieka. Wola ludzka dążąca do zrealizowania ideału na ziemi, do przemiany rzeczywistości i ulepszenia form życia ma może nie mniejsze prawo do nauki, niż rozum, który ją dla niej stwarza. Niemalęgo trzeba było wysiłku woli, aby z tej „dziwnej mieszaniny tego, co jest oczywiste, i rzeczy niemożliwych, gdzie pouczenie duchownego i pomysłowość rzemieślnika, gorączkowe sny magika i skoncentrowany w sobie umysł filozofa mieszały się razem“<sup>2)</sup>), stworzyć naukę. Stąd podział nauk na czyste i stosowane nie ma tak zasadniczego znaczenia, jak myślano dawniej, tak samo, jak podział człowieka... na duszę i ciało. Dla pedagoga fakt ten ma ogromną doniosłość przy kształtowaniu nauczania i wychowania wogóle. Przenikanie się wzajemne nauk może posiadać różne stopnie. Zależnie od tego w technice np. uważamy mechanikę stosowaną za bliższą jej właściwym zagadnieniom, niż dajmy na to psychologję lub biologję, jakkolwiek dzisiaj i te ostatnie nauki

<sup>1)</sup> W. Libby. An introduction to the history of science. London. G. G. Harrap. 1918. str. VI.

<sup>2)</sup> W. C. D. Whetham and his wife. Science and the human mind. Longmans, Green, London, 1912. Str. 7.

w bliższy z nią kontakt wchodzi. Wobec tego, jeżeli chodzi o pedagogikę, możemy nauki pomocnicze podzielić na dwie kategorie. Oczywiście podział ten będzie dość gruby, ze względu jednakże praktycznych ważny.

Do pierwszej kategorii zaliczymy wszystkie nauki, które, jakkolwiek są ważne, mają dalszy związek z pedagogiką. Takie nauki nazwiemy pośrednio-pomocniczymi. Do drugiej włączamy wszystkie te, które mają stały z pedagogiką związek. Takie nazwiemy bezpośrednio-pomocniczymi.

Podział ten ma charakter praktyczny i odgrywa rolę bardziej przy studjach pedagogicznych, niż w samej istocie rzeczy. Z drugiej strony z dalszego rozważania można będzie się poinformować o motywach, na jakich chcemy podział powyższy oprzeć. Rozważanie to oprzemy na rozpatrzeniu oddzielnych umiejętności i grup tychże, które wpływały lub wpływają na ukształtowanie się pojęć i praktyki pedagogicznej. Nie pretendując do ścisłości (jest ona w danym przypadku nieistotna), podzielimy rozpatrywane umiejętności na działy w celu ułatwienia zorientowania się w sprawie.

### Nauki filozoficzne

Związek pedagogiki z tą grupą nauk jest uświęcony tradycją. Siła tego związku wywołuje też również silne i często usprawiliwione protesty ze strony ludzi, którzy słusznie żądają, aby działalność pedagogiczna oparła się na faktach, nie zaś na mniemaniach. Należy jednakże zawsze być ostrożnym, należy zawsze pamiętać, że wychowanie ma dwie strony, dwa zagadnienia główne: celu i środków. Jeżeli krytycy wspomniani mają rację, to tylko w odniesieniu do środków wychowania. Znajomość środków wpływa na cele, nie decyduje jednakże o nich. Z drugiej strony również pamiętać należy, że fakty muszą być należycie interpretowane i że te fakty należy zdobyć, co wymaga długiego wysiłku, czasu, a życie i jego potrzeby nie czekają, bo, jak mówi przysłowie: „zanim słońce wzejdzie, rosa oczy wyje“. Niejednokrotnie można się spotkać u zbieraczy faktów i eksperymentatorów z bardzo mylnymi uogólnieniami lub nawet z przesadą w „doświadczalności“, jak to nieraz widzimy w Ameryce, gdzie np. utwory piśmienne uczniów pragną oceniać za pośrednictwem... ogólnej skali przy t. zw. standaryzacji. Dobre i gruntowne przygotowanie umysłowe potrzebne jest do badań doświadczalnych, a takie przy-

gotowanie daje nie tylko kurs logiki, lecz i studjowanie autorów z dziedziny filozofji. Interpretowanie faktów postrzegania lub wypytywania zapomocą testów i ankiet nie jest rzeczą łatwą, tak samo jak opracowywanie danych liczbowych.

Stąd kultura filozoficzna potrzebna jest nie tylko do teleologii pedagogicznej, lecz i do naukowych, umiejętnych badań.

Nauki filozoficzne, które bliżej obchodzą pedagoga, są: etyka, logika, estetyka, psychologja, historia filozofji i teoria poznania. Każda z nich wpływała i wpływa na myślenie w pedagogice. Rozpatrzmy je pokolei.

Etyka należy do tych nauk, które zawsze wybitny wpływ wywierały na pedagogikę. Jest to zrozumiałe. Od wieków człowiek, myśląc o wychowaniu oraz pracując czynnie nad zrealizowaniem jego ideałów, usiłował wprowadzić w czyn pojęcia dobra i obowiązku. Jakżeby mogło być inaczej? Wszak zawsze chcemy, aby następne pokolenie było lepsze. Dlatego też etyka będzie zawsze przewodniczką wychowawców i nie tylko ta codzienna, lecz pogłębiona przez myślenie, doświadczenia i przykłady genjuszów moralnych — świętych. Należy jednakże w tej kwestji odróżnić dwie rzeczy: uzasadnienie teoretyczne postulatów moralnych oraz faktyczne ich uznawanie. Uzasadnienie teoretyczne może być rozmaite, zależne od stanowiska filozoficznego autora, a uznawanie jest dziełem rozwoju człowieka i przynależności do danej cywilizacji. Różne teorie w dziedzinie etyki poza różnaitością gruntu, na którym wyrosły, nie wprowadzają zasadniczo nic nowego do etyki chrześcijańskiej. Pożyteczne one są przede wszystkim z tego względu, że wiele wymagań etycznych oparły na gruncie realnym, czyniąc z nich prawdy warunkujące normalny rozwój zarówno człowieka, jak przede wszystkim społeczności. Oparcie wymagań etyki na mocnym gruncie doświadczenia historycznego i znajomości natury ludzkiej jest rzeczą bardzo ważną, nie może jednakże wyczerpać nigdy wszystkich zagadnień moralnych. „Dwie wielkie przeciwności przestępnego i immanentnego poglądu na świat, religijnej i świeckiej etyki, stoją dziś jeszcze obok siebie, jakkolwiek wiele pośrednich form myślenia wplata się pomiędzy niemi“<sup>1)</sup>. Te dwie przeciwności nie stoją „jeszcze“ (noch), lecz stać będą zawsze, póki żyje i kołacze się duch ludzki. Doświadczenie nie obaliło

<sup>1)</sup> F. Jodl. Ethik und Moralpädagogik gegen Ende des 19 Jahrhunderts 1913. Stron. 106.

*ludzka i stał wieże do chrześcijaństwa*

i nie może obalić żadnej zasady etyki chrześcijańskiej, jakkolwiek wykazało już znaczenie tych zasad na szerokich drogach życia ludzkości. Wykazać znaczenie nie jest temsamem, co uzasadnić. W postulatach moralnych jest treść nieskończona i, jeżeli weźmiemy na uwagę całą głębię i szerokość tej treści, nie znajdziemy faktu, któryby jej odpowiadał. Pojęcia empiryczne nigdy nie mają takiej budowy. Etyka nie jest nauką doświadczalną, jakkolwiek zawiera w sobie działy, które na doświadczeniu są oparte i dotyczą stanu lub rozwoju pojęć etycznych w człowieku lub społeczeństwie. Normy etyczne wchodzi do pedagogiki w tej jej części, która dotyczy ideałów i celów wychowania.

Może jednakże się zdawać, że etyka nietylko przenika cele i zadania wychowania, lecz wkracza tam, gdzie jest to zbędne. Gdyby np. wychowawca był tego zdania, że wiedza szeroka jest człowiekowi ze względów moralnych szkodliwa lub gdyby z każdej reguły nauki szkolnej usiłował wydobyć jej treść moralną albo zaniedbywał kulturę intelektu dla fałszywie rozumianych celów moralnych, mielibyśmy przykład niewłaściwego zastosowania etyki w pedagogice. Że zasady moralne ożywiać powinny całość wychowania, o tem nikt nie wątpi i nikt temu nie przeczy, nie łatwe jest jednakże zrobienie tego i nie wymaga bynajmniej przytłumienia innych stron ducha ludzkiego. Nauka jako wyraz dążenia ducha ludzkiego do prawdy jest też jednym z najgłębszych wyrazów treści moralnej tego ducha. Trzeba tej treści szukać, umieć ją pogłębić i ugruntować.

Kierunek w pedagogice, który na czoło wysuwa głównie zagadnienia kultury moralnej, odsuwając niejako na plan dalszy inne zagadnienia pedagogiczne, nazywa się *moralizmem*<sup>1)</sup>. Moralizmem przesiąknięta była pedagogika średniowiecza. Można go zrozumieć jako reakcję, jako protest przeciwko jednostronnej kulturze intelektualnej, nie można jednakże uważać za ugruntowane jego stanowisko w pedagogice.

Etyka należy do nauk, które zaliczyliśmy do pierwszej kategorii.

Obok etyki ma ważne znaczenie w pedagogice logika. Rozumienie metodologii nauk, dobre nauczanie, ścisłe badanie

<sup>1)</sup> Znany z licznych przekładów polskich autor pedagogiczny Förster może być zaliczony do tego kierunku w pedagogice. Talent autora, jego głębokie rozumienie doniosłości bronionej sprawy czynią jego książki bardzo pożytecznymi szczególnie wobec zaniedbania zagadnień wychowania moralnego.

wiążą się nierozzerwalnie z tą prawodawczynią myślenia. Nie trzeba wyjaśniać jej znaczenia. Możliwe jest jednakże tak samo, że rościć ona zacznie zbyt wielkie pretensje w dziedzinie praktycznego nauczania, tj. w ważnej sferze zagadnień pedagogicznych. Jasność logiczną często utożsamiano z przystępnością. Był to sąd nieoparty na doświadczeniu. Np. w wielu razach w nauczaniu różnych przedmiotów zbyt wczesne oparcie się na ściślejszem rozumowaniu logicznem bynajmniej nauki nie uprzystępnia. Z tego nie wynika, że trzeba popełniać błędy lub postępować nielogicznie. Zdawałoby się, że „tertium non datur“, a jednakże, przy wyjaśnieniu np. prawd matematycznych w początkach nauczania nie idziemy drogą tej logicznej konsekwencji i budowy, jakiej używa ta umiejętność w wykładzie ścisłym. Przenosimy zagadnienia na inną płaszczyznę, zamiast dedukcji posługujemy się indukcją, opieramy się na doświadczeniu. Nie jesteśmy przez to nielogiczni, liczymy się tylko z psychologią rozwijającego się człowieka i budzącej się myśli. Nadużywanie wyrobionej systematyki logicznej jest grzechem nie tylko apriorycznych teorii pedagogicznych, lecz i praktyki nauczania. Dla każdego pedagoga jest niezbędne dokładniejsze zaznajomienie się przedewszystkiem z umiejętnościami doświadczalnemi, czego brakuje często np. filologom, którzy tyle się przyczynili do konstrukcji teorii pedagogicznych w przeszłości.

Logikę też zaliczamy do nauk pierwszej kategorii<sup>1)</sup>.

Estetyka jako dyscyplina filozoficzna, omawiająca przejawy i istotę odczuwania piękna, wpływ wywiera na pedagogikę od zarania jej dziejów. Czar piękna wcześniej przemawia do duszy ludzkiej, niż nawet dobro i prawda. Dążenie do piękna jest jedną z bardzo ważnych sprężyn w duszy ludzkiej. Jakkolwiek przeciętna praktyka wychowawcza nie troszczy się zbyt o estetykę w wychowaniu, nie brak w teorii kierunków, które osobliwy nacisk kładą na jej znaczenie wychowawcze. Nietylko w dawnej Grecji piękno było uważane za ważny składnik ideału wychowawczego (*καλὸς καὶ ἀγαθός*). W czasach obecnych zarówno J. Paul w swej *Levanie* (znaleźć można w zbiorze p. t. *Universalbibliothek*), jak Lichtwark, Ruskin i Tadd podnoszą znaczenie elementu estetycznego dla wychowania. Na temsamem stanowisku, wyjaskrawiając go, staje Nietzsche... Obok moralizmu i formalizmu logicz-

<sup>1)</sup> Należy tu zwrócić uwagę na książkę J. Dewey'a p. t. *How we think*. Heath. London (istnieje przekład rosyjski).

nego mamy też i estetyzm jako cechę pewnych teorii pedagogicznych.

Każda jednakże jednostronność nie tylko posiada wady. Ma ona czasem duże zalety. Estetyzm rozbudził zainteresowanie do wielu zagadnień zapoznanych przez pedagogów. Schiller w swych listach o wychowaniu estetycznym człowieka, idąc poniekąd za wcześniejszymi autorami, zwrócił uwagę wychowawców na znaczenie gier i zabaw i jakkolwiek teoria, której bronił<sup>1)</sup>, nie ostała się, myśl została rozbudzona, co niewątpliwie oddziało dodatkowo na fizyczne i duchowe kształcenie młodzieży i na pogłębienie naszej wiedzy psychologicznej. Obrona rysunku w programie szkolnym ze stanowiska estetycznego wpłynęła również na zajęcie się umiejętnie tą sprawą i cały szereg płodnych i ciekawych badań nad rysunkiem dzieci i ludzi pierwotnych. Kuźnicą nauki przedewszystkiem zawsze jest to laboratorium, niezastąpione, które nazywamy duszą ludzką. Amerykanie czasem pozwalają sobie nazwać ją tak dla nich charakterystycznym zwrotem: „fabric of ideas...”

Estetyka też może być zaliczona do pierwszej kategorii.

Najpopularniejszą jednakże filozoficzną nauką pomocniczą w pedagogice jest psychologja. Popularność ta nie jest pozbawiona rzetelnej podstawy. Wszak, od chwili, gdy umysł ludzki zaczął się poważnie zastanawiać nad sprawą wychowania, usiłowano zawsze oprzeć ogólne tegoż zasady na psychologji. Rzecz jasna, że myśliciel wychowawczy rozporządzał taką psychologją, jaką miał, jaką nawet sam sobie stworzył, jak to widzimy i w nowszych czasach na wielu przykładach. Pedagogika byłaby bezpłodną, gdyby tylko zajmowała się pięknem stawianiem ideałów. Jednym z głównych jej zadań jest tych ideałów realizowanie, a w tej sprawie niemal najważniejszy głos ma — psychologja. Stąd różne systemy pedagogiczne przedewszystkiem odróżniają się od siebie na tle podstaw psychologicznych<sup>2)</sup>. Gdyby psychologja była nauką wyrobioną i rozwiniętą na gruntownym podłożu badań doświadczalnych, nie byłoby mowy o różnych odmianach teorii psychologicznych, a temsamem o różnych ich zastosowaniach w różnych zagadnieniach wogóle, a w pedagogice w szcze-

<sup>1)</sup> Główne dane bibliograficzne znaleźć można: V. Rakić. Gedanken über Erziehung durch Spiel und Kunst. Lipsk. 1912.

<sup>2)</sup> Patrz: W. Seidemann. Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Lipsk. 1912.

gólności. Tak jednakże nie jest. Psychologia głównie od połowy wieku XIX stała się nauką doświadczalną. Nie można zbyt silnie faktu tego podkreślić. Ma on wprost ogromne znaczenie. Ale... wiedza nie tworzy się tak prędko. Trzeba na to całych generacyj badaczy, trzeba wiele wysiłku i pracy cierpliwej. Na wyniki tej pracy czekają umiejętności praktyczne, czeka pedagogika, ale zadania jej nie... umieją czekać i życie codziennie woła o rozstrzygnięcie ważnych zagadnień<sup>1)</sup>. Stąd pedagogika musi się posługiwać określonymi systemami psychologicznymi, które odbijają się na jej budowie i praktycznych wskazaniach. Intelktualizm Herbarta (albo Meumanna), woluntaryzm Wundta lub pragmatyzm James'a i Dewey'a i t. p. prowadzą do określonych wniosków nieraz bardzo doniosłych praktycznie.

Ta różnorodność teorii psychologicznych oraz tak często bezpłodność zawiłej analizy spekulatywnej faktów psychicznych była powodem, że ze strony zawodowych psychologów zwracano uwagę nauczycielom na potrzebną ostrożność i brak przesady w studiach psychologicznych. Nigdy zbytek nauki nikomu nie zaszkodził, należy tylko zdawać sobie sprawę z konieczności bliższego związku wiedzy teoretycznej z praktyką. Nauczycielowi potrzebna jest bardzo wprawa w obserwowaniu dzieci, umiejętność analizowania swego postępowania i reakcji ucznia, zdolność przewidywania i t. p. Jemu potrzebna jest psychologia i tym potrzebniejsza, im bardziej na faktach ścisłych osnuta, im bardziej do ideału nauki się zbliżająca.

Myliłby się jednakże ten, kto widziałby panaceum w psychologii. Obok niej potrzebna jest u wychowawcy ta „miłość dusz“, o której mówi Dawid (O duszy nauczycielstwa, Wychow. w domu i szkole, 1912). Brak jej czyni z psychologii ślepe narzędzie. Z tego względu mają rację ci, którzy ostrzegają przed pokładaniem wielkich nadziei na samo wykształcenie psychologiczne<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> W cytowanej już wyżej książce Claparede'a znajdujemy plan badań pedagogicznych i wyznaczenie roli dla pedagogiki ogólnej. Autor sprowadza ją tylko do... teleologii wychowawczej i „praktyki“ wraz z historją. Sąd to zbyt pośpieszny i nieumotywowany, a przytem przez tłumacza polskiego, jak to wskazuje bibliografja, nie dość dobrze zrozumiany.

<sup>2)</sup> Patrz: James. Pogadanki psychologiczne. M. Arct. Warszawa, J. Welton (The psychology of Education) i C. Judd (Genetic psychology for Teachers) podkreślają wielkie znaczenie samoobserwacji i wspomnień własnych z dzieciństwa. Nauka psychologii winna być w stałym związku z praktycznymi zagadnieniami wychowania.

Powstanie umiejętnych, doświadczalnych badań nad dzieckiem i człowiekiem dorosłym dało powód do tworzenia nowych nazw. Słyszymy więc o psychologii dziecka, o pedologii<sup>1)</sup>, psychologii genetycznej i t. p. Nazwy te często pokrywają się wzajemnie i budzą w umysłach niemały chaos. Byłoby najpraktyczniej pod mianem psychologii wychowawczej objąć cały szereg odnośnych działów psychologii zajmujących się zagadnieniami związanymi z rozwojem psychicznym dziecka do dojrzałości oraz warunkami i środkami, związanymi z oddziaływaniem na duszę człowieka wogóle i dziecka w szczególności. Psychologia wychowawcza obejmowałaby nietylko zjawiska normalne, lecz i anormalne. Zapewne życiem duchowem i fizycznym dziecka interesuje się nietylko pedagog, lecz i lekarz i antropolog wogóle badacz natury ludzkiej; stąd wyodrębnienie pedologii jako nauki o psychologicznych właściwościach wieku dziecięcego ma swoją wartość, lecz dla pedagogiki ta podstawowa dyscyplina, o ile chodzi o rozwój psychiczny, doskonale się mieści w ogólnej nazwie psychologii wychowawczej. Rozwój fizyczny dziecka, który też wchodzi do zakresu pedologii, jest zagadnieniem odrębnym, jakkolwiek blisko z rozwojem psychicznym związanym. Psychologję zaliczymy do nauk pomocniczych kategorii drugiej, o ile występuje w postaci psychologii wychowawczej.

Historja filozofji wielu niemi łączy się z pedagogiką. Te nici nie są tylko tradycyjnem zespoleniem filozofji z pedagogiką, zespoleniem, któremu tyle niesłusznych a czasem pogardliwych zarzutów czyniono ze strony zbyt gorących pionierów doświadczalnego kierunku. Filozofja nie jako synteza nauk, lecz jako coraz nowe dążenie do rozwiązywania tych samych, odwiecznych problemów myśli i życia na tle postępów wiedzy i umiejętnego, badania jako samokrytyka i samowiedza nauki, jako wyraz dążeń ducha ludzkiego do zrozumienia całości życia i wszechświata, nie może być obojętną dla tej nauki, która myśli o... nowym, lepszym człowieku. Dla tego też związek pedagogiki z filozofją nie jest przygodnem, tradycyjnem zbrataniem, jest on tak samo naturalny

<sup>1)</sup> Nazwa: pedologia stworzona, jak komunikuje Claparède (Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, Warszawa, 1918, str. 10) przez O. Christmana w Ameryce (1893-go roku, 24 kwietnia rano!) wcale nie jest nowa, bo zastosował ją już w r. 1521-ym autor polski P. Mossellanus w dziele p. t. Paedologia in puerorum usum conscripta (Cracoviae, in officina H. Vietoris). W ten sposób odkrycie jest polskie.

i konieczny, jak wewnętrzna konsekwencja i jednolitość naszego jestestwa. Niesłusznem byłoby, gdyby filozofja wzięła pedagogikę w całkowite swoje władanie i oderwała ją od dociekań i badań umiejętnych nad dzieckiem, jego życiem i rozwojem. Lecz tego filozofja uczynić nie może już chociażby dlatego, że jest wyrazem miłośnictwa mądrości. Niesłusznem byłoby jednakże ze strony pedagoga, aby unikał tego miłośnictwa... Nie filozofja szkodzi pedagogice, tylko braki wiedzy rzetelnej.

Jeżeli dziś przyjrzymy się obliczom duchowym przewodników myśli wychowawczej, zawsze znajdziemy, że źródło tej myśli tkwi w określonym poglądzie filozoficznym. Któż nie odczyta tej rzeczy z porównania np. takich utworów, jak *Sozialpädagogik* Natorpa i *School and Society* Deweya albo u nas *Chowanny* Trentowskiego. Błędem byłoby twierdzenie, że może nastąpić chwila, gdy pedagogika uwolni się od filozofji, od jej wpływu. Cele i zadania wychowania, duch kształcenia moralnego człowieka nigdy, jak słusznie twierdzi Claparede, nie mogą być podyktowane przez wiedzę doświadczalną.

Z drugiej strony historia też uczy tego, czego nie może dać doświadczenie obecne. Systemy wychowawcze, organizacja oświaty i t. p. są zbyt szerokimi rzeczami, aby można je było ocenić na tle życia jednego człowieka. Historia wykazuje nam genezę zjawisk i ich wzajemną zależność. Historia filozofji i historia pedagogiki są w związku ze sobą bliskim nie tylko wtedy, gdy chodzi o doktryny pedagogiczne, lecz i o sam faktyczny proces wychowania. Systemy pedagogiczne nie mogą być należycie zrozumiane bez znajomości ich podkładu filozoficznego i wogóle stanu umysłowości epoki. Jeżeli więc filozofja współczesna wpływa na pedagogikę obecną, to historia filozofji jest warunkiem zrozumienia myśli wychowawczej w przeszłości.

Historję filozofji odnieść należy do pierwszej kategorii nauk pomocniczych. Jeżeli dla pedagogiki ma znaczenie filozofja współczesna, niewątpliwie dotyczy też to i teorii poznania. Cokolwiekbyśmy powiedzieli o teorii poznania pragmatyków Jamesa i Deweya, wpływ ich na pedagogikę jest bardzo wielki i, należy to przyznać, bardzo dodatni. To też znajomość współczesnego ruchu filozoficznego oddziałuje na kształtowanie się pojęć pedagogicznych, ich zmianę i rozwój.

Widzimy z powyższego, że wszystkie zaznaczone nauki filozoficzne są w bliskim związku z pedagogiką. Nie można się wobec

tego dziwić, że dyscypliny pedagogiczne, jeżeli są wykładane w uniwersytetach, często są przyłączane do katedr filozofji. Nawet w Ameryce, gdzie kierunek doświadczalny szczególnie silnie się zaznacza, wiele traktatów o wychowaniu nosi znamienne nazwę: *Philosophy of education*. Pedagogikę ogólną z tegoż względu często nazywają filozoficzną. „*Nomina sunt odiosa*“, — dla nas najważniejszą rzeczą jest to, że pedagogika nie tylko wspierała się, lecz i wspierać musi na naukach filozoficznych.

### Nauki społeczne

Wpływ nauk społecznych na kształtowanie się pojęć pedagogicznych ulegał długiej ewolucji dziejowej. W fazie naturalnej wychowania był to wpływ przemożny otoczenia społecznego, które dogmatycznie narzucało jednostce wszystko, poczynając od zwykłych form życia do sposobu myślenia i wogóle sądów o rzeczach. Wytwarzał się przez to automatyzm, który cechuje we wszystkich przejawach życia społeczeństwo pierwotne<sup>1)</sup>. Cywilizacja wytwarza cały szereg nowych form współistniejących oraz daje szerokie pole jednostce do przejawienia swej inicjatywy oraz opierania się na własnym sądzie o rzeczach. Nieświadome formy oddziaływania społecznego zastąpione zostały w znacznej części przez oddziaływanie świadome — wychowanie. Takie oddziaływanie, skoro ma być dla społeczeństwa użyteczne, wesprzeć się musi na znajomości życia społecznego i jego rozwoju. Stąd potrzeba nauk społecznych.

Pierwszą społecznością, jasno uświadomioną przez wychowawcę, była społeczność religijna — Kościół. Potem, jak widzieliśmy, przyszła kolej na państwo, jako wyższy stopień uświadomienia społecznego zwięzający wszechludzki, jak w naszej cywilizacji charakter Kościoła do jego zadań religijnych i moralnych, a resztę oddającą państwu, z którym utożsamiono społeczność.

O ile Kościół opierał się i opiera na prawie boskiem, państwo oparło się na prawie świeckiem (z różnemi tegoż sposobami pojmowania, np. jako prawo natury wieku oświecenia). Z tego wynikało, że wychowanek według pierwszego pojmowania miał być członkiem dobrym społeczności religijnej z jej dążeniem do zbawienia dusz indywidualnych i ludzkości; według drugiego — oby-

<sup>1)</sup> Dobrze i głębiej charakteryzuje pod tym względem społeczeństwo pierwotne Mc Dougall w książce: *An introduction to social psychology*. Rozdział VIII, str. 215 i nast. 1921.

watelem własnej Ojczyzny, posłusznym wobec państwa i spełniającym dokładnie swe obowiązki. W tej czy innej formie pojęcie prawa weszło do myślenia pedagogicznego. Wszak inaczej być nie mogło. Państwo usiłowało nieraz złączyć w wychowaniu oba te pojęcia według zasady: „cuius regio, ejus religio“. W sprawie tej tkwi dotąd problemat nierozwiązany, problemat wyrażający się np. w zagadnieniu t. zw. szkół wyznaniowych. Jedno jest jasne, że skupienie w jedno ognisko sił oddziaływających na młodzież jest pożyteczne ze stanowiska wychowawczego, gdyż niewątpliwie wzmaga siłę wpływu wychowawczego.

Okres obecny, który przeżywamy, kiedy środek ciężkości obowiązków wychowawczych przenosi się powoli na całość społeczeństwa, na naród cały, kiedy wychowanie zaczynamy rozumieć nie jako li tylko oddziaływanie na jednostkę, lecz na całe pokolenie młodych, sprawa więcej się komplikuje i wymaga coraz głębszego zastanowienia i coraz szerszej wiedzy.

Pedagogowi nietylko jest potrzebna znajomość historii, szczególnie własnego społeczeństwa, nietylko dokładne obeznanie się z prawem ze względu bodaj tylko na samo rozwijające się i komplikujące prawodawstwo szkolne i zastosowanie tegoż do przypadków przestępstw małoletnich, lecz winien on zapoznać się z objawami życia społecznego jakie traktuje, bada i wyjaśnia nauka, którą nazywamy socjologią. Zagadnienia związane z badaniem form i rozwoju kultury w postaci zwyczajów, obyczajów, kultów, instytucyj społecznych i t. p. mogą dać pedagogowi wiele materiału faktycznego do oceny zjawisk życia, celów, zadań i środków wychowania. Wpływ na pedagogikę spólczesną t. zw. zasady biogenetycznej w znacznym stopniu uwarunkowany jest badaniami socjologicznymi.

Żaden system wychowawczy, żadna organizacja szkolna na szerszą miarę nie może być rozumnie skonstruowana bez wyraźnej myśli politycznej. Myśl ta, jako wykwit praktycznego ujmowania skomplikowanych zagadnień życia społecznego, zależy od bardziej gruntownej znajomości nauk społecznych. Talent i rozum tu, jak wszędzie zresztą, mają dużą wartość, pierwszorzędną, niemniej jednakże potrzeba to tego wiedzy, płynącej z naukowego traktowania zagadnień życia zbiorowego.

Czasem się zdarza, że polityka zbyt wielki wpływ wywiera na myślenie pedagogiczne, wkraczając nietylko do uprawnionych dziedzin prawodawstwa i polityki szkolnej, do podstawowych za-

sad organizacji szkolnej i obywatelskiego kształcenia; lecz również do drobniejszych komórek i funkcji organizmu wychowawczego. Tak nieraz bywało tam, gdzie państwo wyłącznie kierowało i tworzyło wychowanie. Cały system wychowawczy, płynący z poglądów Hegla na rolę państwa, był przesiąknięty polityką. Nie brak jej również w innych krajach, nie brak wszędzie tam, gdzie właśnie niema dojrzałej myśli wychowawczej. Jako krańcowy wyraz tego zjawiska należy uważać przejście przez państwo wyłącznej roli wychowania moralnego... na tle prawodawstwa. Są to objawy przejściowe, jakkolwiek mogłyby się wydawać dla niektórych ludzi powabnymi<sup>1)</sup>. Kultura, która płynie ze znajomości nauk społecznych, może wyrobić w umyśle odróżnienie pojęć: prawa i etyki. Tam, gdzie niema prawa, nie może być etyki, ale gdzie jest etyka, — będzie i prawo, jakkolwiek nie zawsze istnienie prawa spełnianego wystarcza do rozwoju etycznego i do istnienia etyki. Prawo się udoskonala pod wpływem dążeń moralnych człowieka nietylko w zależności od potrzeb życia. Dobry obywatel, to przedewszystkiem moralnie rozwinięty człowiek.

Stosunek jednostki do społeczności, to odwieczne zagadnienie nietylko w prawodawstwie, nietylko w historii i filozofji, lecz i w pedagogice. Właściwe rozwiązanie jego zależy od moralnego wychowania, które oprzeć się winno zarówno na naukach filozoficznych, jak społecznych. Dziś np. popularną jest sprawa samorządów uczniowskich w szkołach. Czemu zawdzięcza powstanie ta idea? Czemu będzie zawdzięczać swój dodatni wpływ wychowawczy, rozumne i celowe jej realizowanie? Nie może być dwóch zdań, że powstanie jej i rozwój zależą od samorzutnych zjawisk społecznych, jakie obserwować można w gromadkach uczniów, od ich dokładnego przez wychowawców poznania i wykorzystania. Są to zjawiska, które bada socjologja. Takich przykładów możnaby już z różnych dziedzin praktyki szkolnej przytoczyć wiele, a to nam wskazuje, że rozwiązanie problemów wychowawczych zależy od poznania zjawisk społecznych.

Obecnie wszystkie takie zagadnienia, jakimi zajmuje się polityka szkolna, organizacja wychowania i oświaty, prawodawstwo szkolne, budżetowanie oświaty i wychowania, opieka nad dziećmi

<sup>1)</sup> A. Marceron. La morale par l'Etat. Paryż, Alcan. 1912. Patrz omówienie tej książki przez L. Dugas'a w L'année pedagogique. 1912. Str. 37—58.

zaniechaniami i t. p., i t. p. stanowią zagadnienia szczegółowe specjalnego działu pedagogiki, który nazywa się pedagogiką społeczną. Poważne rozpatrywanie tych zagadnień nie może się odbyć bez znajomości gruntownej nauk społecznych.

To też winniśmy takie nauki, jak historia, ekonomja społeczna, prawoznawstwo, socjologia i t. p. zaliczyć do pierwszej kategorii nauk pomocniczych. Do drugiej wypadnie zaliczyć takie, jak historia pedagogiki, która składa się, jak wiadomo, z dwóch działów: historii doktryn pedagogicznych i historii wychowania. Wiele względów przemawiałoby za tem, aby takie działy umiejętności społecznych, jak kryminologia dziecięca, sądownictwo dla nieletnich, organizacja towarzystw kulturalno-oświatowych i naukowych, poświęconych sprawom wychowawczym, towarzystw młodzieży, organizacyj samouctwa i samopomocy wychowawczej, prawodawstwo szkolne i t. p. złączyć w jeden dział pod nazwą socjologii wychowawczej<sup>1)</sup>, jako nauki badającej wychowawcze przejawy życia kulturalnego społeczeństwa. Stosunek jej do pedagogiki społecznej byłby taki sam, jak psychologii wychowawczej do np. dydaktyki lub wychowania moralnego.

Historja i socjologia są naukami odmiennymi, jakkolwiek ze sobą blisko związanymi. Historyk głównie ustala fakty i na tle pojęć socjologicznych łączy je w całość toku dziejowego. Socjolog korzysta z faktów historyka, stara się ustalić ich wzajemne związki i genezę psychologiczną. Socjologia bada również społeczeństwa pierwotne, które nie pisały swojej historii. Psychologia ogólna i t. zw. różniczkowa czyli indywidualna, oto fakt analogiczny, który może służyć do pewnej ilustracji stosunku socjologii do historii. Psychogram społeczny, porównanie cech pokrewnych tych samych indywidualności społecznych, spólzależność (korelacja) tych cech w tem samym indywiduum oraz ich zmienność — oto zadania historyka. Socjolog bada ogólne prawa życia społecznego, tak jak psychologia ogólna zajmuje się prawami życia psychicznego człowieka wogóle.

Po tych wyjaśnieniach możnaby ze wszelkimi zastrzeżeniami zaliczyć socjologję wychowawczą do nauk drugiej kategorii razem z historją pedagogiki.

---

<sup>1)</sup> Na przeszkodzie staje nieokreśloność pojęcia socjologii, patrz np. Wundt. *Völkerpsychologie*. T. VII. 1917.

## Nauki przyrodnicze

Rozwój nauk przyrodniczych wywarł ogromny wpływ na umysłowość ludzką. Na ich tle umysł przeciętnego człowieka i umysł mędrca zeszyły się na jednej platformie posiadania prawdy. Żonglerowanie pustymi pojęciami przestało być kosztowną zabawą myśli krótko-żyjącego człowieka. Otworzyło się całe nieprzebrane bogactwo zjawisk, zjawily się prawa niezłomne, kierujące życiem i materją martwą, prawa niezależne od woli ludzkiej a jednakże jej podległe przez... posłuszeństwo im. Metody ścisłych badań przyrodniczych przenikają już dzisiaj wszystkie umiejętności. „Modus demonstrandi geometricus“ nie stracił na swej wartości, musi jednakże oprzeć się na ściśle zbadanych faktach. Myśl coraz bardziej nabiera wstrętu do rozumowania w próżni. Fakt dokładnie zbadany i zaobserwowany stał się jej dewizą, a jednocześnie z tem wzmożła się wytwórczość człowieka na wszystkich polach, wzmożło się panowanie nad przyrodą i jej żywiołami.

Pedagogika jako nauka jest też wytworem tego prądu badania. Wchłonęła ona i wchłania w siebie ciągle wiele z dziedziny nauk przyrodniczych. Zarówno gruntowniejsza znajomość człowieka i otoczenia, jak same metody badania i cały szereg płodnych pojęć z tego płyną źródła. Jakaż przemianę wielką wywołało w pojęciach pedagogicznych wypracowane przez badania przyrodnicze pojęcie rozwoju! Jak ważne są dla wychowania prawdy z dziedziny biologji wogóle a człowieka w szczególności! Pod wpływem nauk przyrodniczych pedagogika zrywa z dawnym schematyzmem filologicznym, z gramatykarstwem zastosowanem do wszystkich dziedzin nauczania, z pustem kodyfikowaniem prawd niewykonywanych w wychowaniu moralnem. Życie wstąpiło do teoryj pedagogicznych, a w organizmie ich przestaje krążyć ta błękitna krew apriorycznych sądów, płynąc zaczyna krew prawdziwa — czerwona. W tej przemianie dla każdego głębszego umysłu nie stracono nic wielkiego i od wieków ludzkiego, zyskano natomiast dużo. Nauki przyrodnicze, zgodnie z utartym zwyczajem, można podzielić na dwa działy, dotyczące badania świata nieorganicznego (jak fizyka, chemja, geologia i t. p.) i świata organicznego. Ten ostatni dział nauk przyrodniczych ma szczególnie ważne dla pedagogiki znaczenie.

Śród nauk biologicznych ze swej strony osobliwie zasługują na uwagę nauki dotyczące człowieka. Znajomość tych nauk jest

niezbędna dla wychowawcy. Anatomja i fizjologja człowieka, znajomość funkcjonowania systemu nerwowego i jego topografji, tak samo jak aparatu mięśniowo-ruchowego, znajomość rozwoju fizycznego od urodzenia i wzrostu — wszystko to są umiejętności podstawowe. Łączy się z niemi higjena we wszelkich postaciach (niemowlęstwa, wieku dziecięcego, okresu przejściowego i młodzieńczości, szkolna, społeczna, pracy umysłowej i t. p.) oraz patologja. Ta ostatnia dotyczy zarówno nienormalnych objawów rozwoju życia fizycznego, jak przejściowych zachorzeń.

Dawniejsza pedagogika nie zwracała zbyt wielkiej uwagi na ciało wychowanka i warunki fizyczne jego życia. Nawet w Grecji, gdzie ćwiczenia fizyczne czyli gimnastyka zajmowały piewsze niemal miejsce w wychowaniu, nie mogło być mowy o umiejętnej o ciało dbałości. Brakowało wiedzy, brakowało rozumienia, że ciało i duch — to jedna całość, że panowanie nad ciałem osiąga się przedewszystkiem przez gruntowną znajomość praw, praw życia i rozwoju. Z drugiej strony z powodu tego braku wiedzy nie było rozumienia dla podstawowego faktu wychowawczego: kierowanie życiem ciała dziecka jest podstawą późniejszego kierowania jego duszą. Stosunkowo mało wśród naszych pedagogów jest rozpowszechniona znajomość nauk biologicznych. Wpływa to w nieobliczalny sposób zarówno na całość wychowania, programy szkolne, projekty organizacyjne, jak metody nauczania i wychowania wogóle.

Dla każdego, kto jest cokolwiek z ruchem współczesnym w pedagogice obeznany, widocznem jest, że główny rozpęd reformatorski płynie nie ze strony tracących swą buławę szkolną kół filologów, lecz ze strony ludzi obeznanych dokładniej z naukami biologicznymi. Najpłodniejsze metody, najbardziej żywotne myśli z tego źródła płyną.

T. zw. popularnie pedagogika eksperymentalna stworzona jest przez pedagogów biologicznie wykształconych. Weźmy np. Stanley Halla, Baldwina, Bineta, Kerschensteinera, Deweya i t. p. Badania pedagogiczne w ścisłym tego słowa znaczeniu mogą być z większem powodzeniem robione przez ludzi, którzy mają gruntowniejszą praktykę laboratoryjną biologiczną. Fakt ten jaskrawo nieraz jest widoczny. Jedną z przeszkód w tej dziedzinie jest brak odnośnych elementarnych przyzwyczajzeń, które można zdobyć tylko w laboratorium. Głośno nieraz rozprawiamy o „szkole pracy“ dla dzieci, nie umiemy jednakże jej idei podstawowej stosować konsekwentnie do siebie.

Pedagogia czyli nauka o dziecku jest też w istocie swej nauką przyrodniczą zarówno ze względu na metody, jak główną treść badań. Wobec tego, że interesy pedagoga sięgają dalej, niż wiek dziecięcy, dotyczą nietylko okresu dojrzewania, lecz również wieku o wiele starszego (do lat 25 mniejwięcej), potrącają nieraz o sprawy nauczania dorosłych a więc już ludzi dojrzałych, należy uważać, że pedagogia jest tylko częścią tej nauki, która dotyczy psychofizycznych właściwości ludzkich. Sądzę, że taką nauką jest antropologia, która w ostatnich czasach coraz silniejszy głos zabiera w sprawach wychowania<sup>1)</sup>. Oczywiście nauka ta ma swoje szersze interesy, a do jej badań należy nietylko dziecko, lecz i człowiek dorosły. Stąd pedagogia stanowi raczej część antropologii poświęconą studjom nad wiekiem dziecięcym. Wykorzystanie wiedzy antropologa dla celów wychowania oraz zajęcie się badaniami związanymi z zagadnieniami wychowawczymi przy pomocy metod antropologii stanowić może osobną gałąź tej nauki a jednocześnie ważną dla pedagogiki naukę pomocniczą — antropologję wychowawczą. Sprawy poruszane tutaj dotyczyły zjawisk zarówno normalnych, jak patologicznych.

Takie postawienie sprawy możnaby uważać za szczęśliwe. Mnożenie nazw i tworzenie różnych nauk nie jest wskazane z różnych zrozumiałych względów. Nazwy te dotyczą nieraz rzeczy tej samej i prowadzą do pomieszania pojęć.

Obok powyższego osobny dział stanowią specjalnie do medycyny należące umiejętności, które są zbyt specjalne, aby mogły wchodzić w zakres dociekań pedagoga. Muszą one należeć do lekarza specjalisty, do lekarza szkolnego, który winien być z natury samego swego zadania pediatrą. Ten взгляд nie zawsze brany jest na uwagę przy obiorze i kształceniu lekarzy szkolnych.

Również niemałe znaczenie mają ze względu na racjonalne wychowanie fizyczne te części anatomji i fizjologii człowieka, które dotyczą mechaniki ruchów oraz związku ich z systemem nerwowym. Nauczycieli t. zw. gimnastyki oraz gier, zabaw i sportów trzeba specjalnie kształcić. Do tego najlepiejby się nadawała oczywiście nietylko specjalna szkoła pedagogiczna, ale centrala, podobna do tej, jaka istnieje w Szwecji a u nas założona jest

---

<sup>1)</sup> Weźmy np. na uwagę cytowaną wyżej pracę Godina lub rozważania p. Montessori lub autora włoskiego de Melzi (L'antropologia pedagogica).

przez światłego w tej dziedzinie człowieka, Dra Piaseckiego w Poznaniu.

\* \* \*

Przebiegliśmy pokrótce ten zakres nauk, który jest potrzebny do wykształcenia pedagoga. Pominęliśmy wiele, pominęliśmy nauki matematyczne, filologiczne i wiele innych. Czyż nie są potrzebne? Dla pedagoga, dla nauczyciela bardzo, bo im jest więcej wykształcony, tem lepiej, ale dla pedagogiki jako nauki mają one znaczenie odległe i zajmuje się ona niemi w specjalnych zagadnieniach dydaktyczno-wychowawczych, związanych zarówno z nauczaniem oddzielnych gałęzi wiedzy, jak osobą nauczyciela.

### Wskazówki bibliograficzne <sup>1)</sup>

- Św. Tomasz a Kempis.* Naśladowanie Chrystusa.
- Arystoteles.* Etyka (przekłady niemiecki i francuski).
- Kant.* Krytyka praktycznego rozumu (przekład Wartenberga).
- Fichte.* Powołanie człowieka. Bibl. Symposionu.
- Höfding.* Etyka. Biblioteka samokształcenia wyd. przez redakcję Poradnika w Warszawie.
- Foerster.* Szkoła i charakter. Gebethner i Wolff.
- J. Dewey.* Zasady moralne w wychowaniu. Księg. Zakł. Nar. im. Ossolińskich.
- G. L. Duprat.* La morale. Wyd. 2-gie. Paryż 1912. Ze zbioru: Encyclopédie scientifique.
- W. M. Kozłowski.* Zasady logiki. M. Arct. Warszawa.
- Wundt.* Logik. 3 tomy. Szczególnie ważne T. II. i III., dotyczące metodologii nauk ścisłych i humanistycznych. Stuttgart. F. Enke. 3-cie wyd.
- J. L. Tadd.* Nowe drogi wychowania artystycznego. M. Arct. Warszawa 1920.
- Wundt.* Völkerpsychologie. T. III. Wyd. 2-gie. Die Kunst. Lipsk, 1908.
- R. Eucken.* Wielcy myśliciele. Warszawa, 1914.
- M. Straszewski.* Dzieje filozoficznej myśli polskiej. T. I. Kraków, 1912.
- E. B. Tylor.* Antropologia. Warszawa, 1911. Wyd. 3-cie.

---

<sup>1)</sup> Książek cytowanych poprzednio nie podaję.

*P. Hachet-Souplet.* De l'animal a l'enfant. Paryż. Alcan, 1913.  
*Encyklopedia Wychowawcza.* T. IX. Zeszyt I, artykuł: Psychologia K. Twardowskiego.

*Baldwin.* Mental development by the child and the race. New York, 1906. 3-cie wyd. Istnieją przekłady francuski i rosyjski.

*C. W. Waddle.* An introduction to Child Psychology. London, 1919<sup>1)</sup>.

*P. Sandiford.* Mental and pysical life of schoolchildren. 1913.  
*Encyklopedia Wychowawcza.* T. VIII, zesz. I, artykuły: Nauki przyrodnicze K. Czerwińskiego i Nauki społeczne Z. 9.

Obok powyższych książek należy wskazać artykuły i dzieła dotyczące bezpośrednio tematu omawianego<sup>2)</sup>:

*K. Andreae.* Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund und Hilfswissenschaften. Zeitschrift f. Päd. Psychologie Nr. 9. 1911.

Tegoż autora. Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Lipsk. Teubner 1911.

*A. Arens.* Lebensanschauungen und pädagogische Strömungen der Gegenwart. Lipsk, 1911.

*P. R. Radosavljevich.* Pedagogy as a science. Pedagogical Seminary. Grudzień 1911.

*A. Stadler.* Philosophische Pädagogik. Lipsk, 1911. Autor uważa pedagogikę za umiejętność stosowaną i zależną.

*M. Frischeisen-Köhler.* Pädagogik und Ethik. Arch. f. Pädagogik, II, 1912.

*L. Dugas.* Un pragmatisme pédagogique. Paryż. Le manuel general de l'instruction primaire, 1912.

Tenże. Le probleme de l'education, Paryż, 1911. Wyd. 2-gie.

*L. Cellerier.* Esquisse d'une science pedagogique. 1910, Paryż.

*J. King.* Social aspects of Education, New York, Macmillan 1912.

*J. Clayton.* Antropometry in public schools<sup>3)</sup>. School World, październik, 1911.

<sup>1)</sup> Książka posiada obszerniejsze dane bibliograficzne głównie z literatury angielskiej z dziedziny nauk (głównie biologicznych) pomocniczych.

<sup>2)</sup> Temat omawiany posiada wogóle niewielką literaturę.

<sup>3)</sup> Nad zagadnieniem różnic rasowych w związku z antropologią pracuje u nas oprócz fachowych antropologów Dr. Bykowski we Lwowie.

*Godin*. Manuel d'anthropometrie pedagogique. Neuchâtel, 1920. Sprawa t. zw. socjologii wychowawczej omówiona jest w T. V-ym Encyklopedji Monroego (*A Cyclopedia of education*, 1919), str. 361. Tamże literatura angielska. Rzecz to nowa, która ze względów wskazanej ostrożności oraz pożytku samej rzeczy musi być omówiona dokładniej w literaturze. W tej dziedzinie roi się od nazw, którym nie odpowiada jakakolwiek określona, ustalona treść.

Podaliśmy powyżej nieco dłuższy spis książek z tego względu, że sprawa omawiana jest zasadniczą dla wstępu i że dotąd pogląd na sprawę stosunku pedagogiki do nauk pomocniczych nie jest jednolity. Są tacy, którzy uznają jej odrębność i samodzielność (jest ich coraz więcej), są znowu inni, którzy tego nie uznają i uważają pedagogikę za naukę pomocniczą niesamodzielną. Wobec tego w następnych rozdziałach tę sprawę dalej rozważać będziemy.

## ROZDZIAŁ VI

### **Pedagogika jako nauka (c. d.). Metody w pedagogice**

Zagadnieniem metod w pedagogice zaczęto się interesować wtedy, gdy zjawiła się wyraźnie potrzeba osnucia myślenia pedagogicznego na gruncie doświadczenia. Przedtem rzeczy tej poważniej po za szkołą Herbarta nie rozpatrywano. Z tego względu, jeżeli dziś słyszy się lub czyta o metodach w pedagogice jako nauce, to głównie jest mowa o różnego rodzaju metodach doświadczalnych<sup>1)</sup>.

Brak takiego omówienia jednej z najważniejszych spraw pociągnąć może i pociąga za sobą fatalne dla pedagogiki skutki. To też w ostatnich latach przed wojną literatura pedagogiczna zaczęła się pod tym względem wzbogacać, a pomimo to zagadnienie metod w pedagogice pozostaje dotąd otwartem tak zresztą, jak w wielu naukach humanistycznych.

---

<sup>1)</sup> Np. u E. Clapere'de'a w jego książce popularnej o psychologii dziecka i pedagogice doświadczalnej. cały rozdział III-ci poświęcony jest rozważaniu metod. Próżno jednakże czytelnik szukałby tam innych metod po za doświadczalnemi (*Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*, wyd 8, Genève, 1920). Wobec tytułu książki nie jest to głównem zadaniem autora, sądząc jednakże, że pewne omówienie zawsze byłoby nawet tu potrzebne.

Dzięki niedokładnemu zastanowieniu się nad sprawą metod w pedagogice, system tej umiejętności niejednokrotnie na tem cierpi. Jest ważnym zagadnieniem, jak należy dzielić nauki, czy według zakresu badań i zagadnień, czy też według stosowanych metod. Sądzę, że tylko pierwszy sposób jest słuszny.

Dziś niema ani jednej nauki, która nie posługiwałaby się metodami doświadczalnemi w mniejszym lub większym stopniu. Wiemy, że, jakkolwiek to niema znaczenia dla tych nauk decydującego, zarówno matematyka jak logika nieraz korzystają z pomocy doświadczenia. Fizyka, astronomja, mechanika dają matematyce nieraz zagadnienia, a badanie doświadczalne nad myśleniem może niejedną sprawę pogłębić w logice. Filologja jest związana z językoznawstwem, a to ostatnie dzisiaj posługuje się w szerszym stopniu metodami doświadczalnemi. Historja korzysta z badań etnologji i socjologji, estetyka wchodzi też na drogę eksperymentu (badania Meumanna np. i innych); etyka ma dział pozytywny zajęty badaniem faktycznym obyczajów i norm etycznych w zbiorowościach ludzkich, a filozofja bez wiedzy ścisłej byłaby marzeniem nie zawsze... jasnowidzącego.

Fakty te wskazują, że, gdybyśmy chcieli dzielić umiejętności ze względu na same metody badania, musielibyśmy być w kłopotcie, który tem bardziej się zwiększa, im bardziej zaczniemy odróżniać system nauki od żywych metod badania. Są to dwie rzeczy różne. Inaczej odkrywa się prawdę umiejętności, inaczej zaś układa się ją wespół z innemi w pewien system. W systemie zawsze przeważa dedukcja, gdy tymczasem w badaniu i odkryciach indukcja wsparta o twórczą wyobraźnię ma o wiele większe znaczenie. Zapewne nieraz luki w systemie prowadzą do odnośnych badań, lecz i w tym przypadku droga prowadzi przez hipotezy i szukanie dla nich dowodów. Gdyby matematyk zechciał i mógł przedstawić bieg swej myśli przy odkrywaniu pewnego twierdzenia przed uporządkowaniem jego dowodu, zawsze znalazłby rozumowanie różniące się od tego, które zjawia się w ostatecznej formie. Nawet w matematyce prawdę nieraz się uprzednio przeczuwa, zanim wystąpi w formie racjonalnej.

Ucząc systemu nauki w szkole, nie uczymy uczniów badania; opierając się na systemie nauki i jego formie, nie możemy dzielić umiejętności. W tym względzie Kant miał rację, twierdząc, że każda nauka zbliża się mniej lub więcej do tej samej systematycznej formy, jaką ma matematyka. Z tego faktu, iż są nauki,

które prędzej tę formę uzyskują, wynika wielka między innymi szkoda dla dydaktyki, uwarunkowanej tradycją takich właśnie nauk, nie wynika jednakże potrzeba podziału nauk ze względu na metody. Ileż to razy w naukach humanistycznych stosowano nieprawie dedukcję, jak np. w t. zw. filozofji historii z jej różnymi odmianami! Metoda jest rzeczą istotną dla myślenia, nieistotną dla odróżnienia nauk. Człowiek wszędzie myśli jednakowo, przystosowując się do rodzaju zagadnień, ich jakości i źródeł faktu. Obok procesu logicznego odgrywa dużą rolę wartościowanie. Im bardziej wchodzi ono do naszego myślenia, tem trudniejszym jest badanie, tem dalszy jest system nauki od schematu: matematyka — logika.

Zasadniczą rzeczą do odróżnienia nauk są odrębności zagadnień. Indywidualność nauki to jej zagadnienia. Już mówiliśmy, że zagadnienia mogą być zarówno praktyczne, jak teoretyczne, że różnica pomiędzy jednymi i drugimi ze względu na samą dynamikę myśli, na sam proces poznawania zacierza się. Dla nas wszystko jedno, w jakim celu ktoś zrobił odkrycie; najważniejszym jest fakt samego odkrycia, nowa prawda, którą zdobyliśmy. Honor wyższemu dążeniu do wiedzy, ale cześć też tym, którzy szukają prawdy, dążą do zdobycia wiedzy, aby ulepszać i podnosić życie ludzkie na wszystkich polach. Zgoła zbędnem jest licytowanie się o cele, szukajmy wiedzy, bo ona nietylko karmi myśl filozofa, ale sprowadza idee na ziemię, podnosi człowieka, ociera łyzy, zbliża ludzi... Nie o kierunki filozoficzne chodzi, lecz o realne, doniosłe rzeczy.

Pedagogika ma przed sobą realne zagadnienie: wychowanie człowieka<sup>1)</sup>. Czyż to zadanie nie jest określone, a może bagatelne? Tego chyba nikt twierdzić nie będzie. Rozwiązywanie wielkich zagadnień nie jest łatwe. Z tego jednakże wynika tylko, że zagadnienia te właśnie muszą być otoczone specjalną pieczęcią. Jeżeli spojrzymy w przeszłość i zobaczymy, jakich środków używano przy wychowaniu, jak żebracze stanowisko zajmował pedagog, jak traktowana była jego działalność, nie trudno zrozumieć, że ci, którzy służyli interesom obecnego starszego pokolenia, mieli zawsze przywileje, a ludzie budujący przyszłość posiadali tylko jedno cza-

---

<sup>1)</sup> Jeżeli dla kogo nie jest jasnym, co przez te dwa słowa autor rozumie, pozwalam sobie odesłać do książki mej pt. „Charakter i wychowanie“. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1921.

sem: świadomość, że są sercem społeczeństwa, jego wolą istnienia. Nauka wyprowadza sprawę na czystą wodę, jest ona najlepszym sprzymierzeńcem pracownika wychowawczego, a rozwój jej i propagowanie wyrazem świadomej woli narodu.

Gdy biolog bada formy organiczne, zastanawia się nad faktem przystosowania się tych form do otaczających zjawisk świata organicznego i materialnego. Dla niego jest to jeden z punktów widzenia bardzo ważnych i pozwalających na ocenę warunków rozwoju organizmu, rozumienie ich funkcji oraz specjalnych ustalonych reakcji. Tam, gdzie jest życie, żywy organizm, zawsze spotykamy się ze zjawiskiem adaptacji. Ta adaptacja nietylko wyraża się w dążeniu do zachowania życia danego organizmu, lecz również w możliwości stworzenia warunków, zjawienia się następców danego organizmu, w rozmnażaniu i ochronie potomstwa. Nazywają to przyrodnicy dążeniem do zachowania gatunku. Mniejsza o nazwę, fakt jest faktem a przytem podstawowym. To co w organizmach niższych wyraża się w grubych formach, zachowuje się u człowieka, lecz rozwija się bardziej dzięki tym nieskończonym możliwościom, jakie płyną z psyche ludzkiej. Wychowanie w podstawie swej jest właśnie rozwinięciem dążeniem do zachowania gatunku, a świadome jego formy są jednocześnie wyrazem głębi rozwoju człowieka, jego ducha, jego energii życiowej i wiary w wartość i celowość życia. Troska o przyszłość wyrażająca się w wychowaniu jest dowodem rozwoju myśli, wyrazem siły moralnej człowieka.

Pedagogika jako nauka samodzielna musi sobie też zdać sprawę ze swych metod. Badanie życia organicznego, a więc i działalności ludzkiej ma zawsze trzy widoki: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. My wiemy dzisiaj, że nawet w świecie atomów jest historia...

Z tego wynika, że badanie działalności wychowawczej człowieka dotyczyć musi i tego, co było, co przyczyniło się do wytworzenia stanu obecnego, tego, co jest, oraz tego, co być ma, co jest celem naszych dążeń, formułą naszych wartości, duszą poczynań i trudów wychowawczych. Badanie przeszłości jest skomplikowaną rzeczą. Wszak nietylko pedagoga obchodzą fakty, lecz również ich związek wzajemny oraz związek z całością rozwijającego się życia społecznego. Stąd wynika konieczność: 1<sup>o</sup> ścisłego ustalenia faktów, 2<sup>o</sup> pragmatyczne ich powiązanie ze sobą, 3<sup>o</sup> ustalenie związku przyczynowego pomiędzy nimi a całością objawów

życia danej epoki, oraz 4<sup>o</sup> genetyczne ich ze sobą powiązanie w toku dziejowym na tle ogólnej historii społeczeństw.

Mamy tu przed sobą pracę badawczą historyka w całej pełni. Historyk wychowania i badacz doktryn pedagogicznych muszą korzystać z danych historii ogólnej, lecz ze swej strony wnoszą do niej specjalne oświetlenie faktów, specjalny punkt widzenia, który często przez historyków jest zaniedbany. Punkt ten widzenia zasługuje na uwagę.

Stan wychowania w danej epoce, to dokładny obraz kultury społeczeństwa. Ta kultura nie tyle wyraża się w tych lub innych utworach, w takich lub innych syntezach myśli i dziełach sztuki, ile w tem wielkiem pożądanym ideału, popartem czynnym wychowawczym.

Otóż historyk wychowania tę rzecz może dać swemu koleździe od ogólnej historii. Rzecz to taksamo realna, jak potrzeby materialne, jak hołd dla piękna i siły, i panowania, i wolności... Korzeniami swemi ona tkwi w naturze żywych organizmów i ma, jak wszystko żywotne, nieskończone perspektywy rozwoju.

Historyk wychowania, badacz form i przejawów pracy i troski wychowawczej posługuje się temi samemi środkami, co historyk i socjolog. Różnica jest tylko w zakresie, a przecież i historyk zmuszony jest ciągle do zwięzania ram swego badania do poszczególnych kwestyj. Jeżeli nauką jest historia wogóle, jest nią historia pedagogiki, jeżeli historia ogólna posiada metodę badania, ma tę samą historyk pedagogiki.

Wobec tego możemy podkreślić jako pierwszą metodę badania w pedagogice — metodę historyczno-socjologiczną.

Historia pedagogiki może też zbliżać się do doświadczalnego badania zależnie od uświadomienia tegoż przez każde oddzielne pokolenie. Są zjawiska wychowawcze szerokie, wymagające długiego czasu dla swego rozwoju. Do takich np. należy organizacja szkolna, rozwój wielu instytucyj kulturalno-oświatowych. Stąd oceniać można rezultaty ich funkcjonowania nie w przeciągu życia jednego człowieka ani nawet pokolenia, lecz bodaj kilku generacyj. Tu ma głos historyk. Aby ułatwić mu pracę, należy oczywiście przygotowywać materiały do przyszłego badania, tworząc archiwa i prowadząc dokładne badania statystyczne. Samowiedza społeczna, jakość działania udoskonalają się w społeczeństwie, gdzie pracownik na każdym polu dba nietylko o dziś, lecz o ju-

tro, gdy stara się przygotować dla swego następcy grunt najbardziej uprawiony.

Nie można powiedzieć, aby historia pedagogiki stała już dzisiaj na wysokości zadania. Dopiero w ostatnich czasach zaczynają się zjawiać dzieła, stawiające zagadnienie głębiej na gruncie ewolucji społecznej. Wiele też brakuje do należytego opracowania i historii ogólnej.

Rzecz jasna, że historyk pedagogiki winien być obeznany gruntowniej, teoretycznie i praktycznie, z pedagogiką wogóle, inaczej bowiem wiele zjawisk może nie dostrzec albo interpretować fałszywie i zamienić poważną naukę na opowiadanie o poglądach i zjawiskach.

Potrzebne mu jest również dobre przygotowanie historyczne i znajomość dziejów myśli. Metoda historyczna wymaga dużej kultury i dobrzy historycy nie rodzą się odrazu: trzeba na to szkoły i odpowiedniej uprawy. Dotąd nie posiadamy ani jednego szerszej miary historyka wychowania. Łukaszewicz i Karbowski dali nam pierwsze syntezы historii rodzimego wychowania, które czeka jeszcze na człowieka, na historyka o odpowiednim przygotowaniu i kulturze badacza dziejów. Ten brak historii rodzimych metod wychowawczych i myśli w tej sferze daje pole do bezkrytycznego naśladownictwa obcych wzorów. Niezbędna jest tradycja w postaci atmosfery duchowej wychowania, tej atmosfery, w której żyją nieprzechodnie wartości twórczości narodu i jego psyche na tem polu. Dopiero teraz powoli zaczynamy zabierać się do zgłębienia np. prac Komisji Edukacji Narodowej. Należyte zbadanie historii rozwoju narodowego, wychowania jest podstawą do dalszych poczynań i wykształcenia wychowawcy polskiego.

Pewne cechy narodowe metod wychowawczych nietylko są wyrazem indywidualności narodowej, lecz również pewnem przystosowaniem się do właściwości dziecka, a stąd rzucają pewne światło na te właściwości. Nie trzeba o tem mówić temu, kto zastanawiał się nad tą sprawą u różnych społeczeństw, kto umie odróżnić cechy wychowania angielskiego lub niemieckiego i przenieść je na szerszą płaszczyznę różnic narodowych.

Znajomość przeszłości daje podstawę do zrozumienia tego, co jest dziś, ale to dziś nasuwa stale cały szereg zagadnień. Wiele z tych zagadnień poddaje się doświadczalnemu zbadaniu. Znajomość przeszłości jest również warunkiem celowych zmian i ulepszeń, ale te zmiany i ulepszenia winne być rozumne, tj. środki

dobierane muszą być celowe i oparte na wiedzy nie tylko tego, co było, lecz natury ludzkiej w ogóle. Tej wiedzy nie posiadamy *à priori* i nie możemy jej zapożyczyć z codziennego doświadczenia życiowego. To musi nam dać nauka i przytem nauka doświadczalna.

Doświadczenie zawsze było ważne dla pedagogiki. Ciągłe i w wielu wypadkach słusznie twierdzimy, że doświadczony nauczyciel jest lepszy. Takie doświadczenie jednakże było i jest zjawiskiem z natury rzeczy indywidualnem i może tylko w stosunkowo nieznacznej części udzielać się innym. Każdy taki utalentowany i doświadczony nauczyciel, umierając, zabierał ze sobą do grobu swoje doświadczenie i swój talent. Nie zostawała po nim pustka kompletna, bo wpłynął na swoich uczniów, z których nie jeden mógł się stać jego następcą. Wpływ ten jednakże był czemś mało określonym, dzięki czemu postępowanie nie mogło być jednolite i żywe, a jednocześnie zabezpieczone od manieri i rutyny. Bardzo często widzimy, że owo indywidualne doświadczenie wyraża się w postaci pewnej rutyny, pewnych stałych form działania, idących może w danych warunkach w kierunku najmniejszego oporu. Tylko doświadczenie umiejętne, naukowe, badające przyczyny zjawisk i ich związki, może uchronić od wpadnięcia w automatyzm rutyny.

Krytyka postępowania naszego przy praktycznem wykonywaniu pracy wychowawczej, sprzeczności zdań i brak przekonujących argumentów, wreszcie sama powaga zadania zmusiły ludzi myślących poważniej o zagadnieniach pedagogiki do szukania pomocy w doświadczeniu.

Dziś umiętny eksperyment jest stale stosowany tam, gdzie występują praktyczne zagadnienia wychowawcze i gdzie jest po temu rozumienie, możność i odpowiednio przygotowani ludzie.

Fakt ten był powodem, że powstało pojęcie pedagogiki doświadczalnej jako odrębnej umiejętności i przeciwstawienie danej pedagogice tworzącej swoje pojęcia *à priori*.

Nie może być chyba dwóch zdań, że metoda doświadczalna w pedagogice winna odgrywać i odgrywa wielką rolę, ale czy istnieje, czy może istnieć odrębna dyscyplina — pedagogika doświadczalna? Pytanie to wielkiej wagi i zasługuje na specjalne rozważenie. Nazwa ta powstała w celu wyodrębnienia się od dawnej apriorystycznej pedagogiki i jako dewiza nowego ruchu, ruchu płodnego i już zasłużonego a otwierającego nowe perspe-

ktwy dla pedagoga, była poniekąd celową. Czyż jest nią w istocie rzeczy? Czy nie wytwarza pewnego pomieszania pojęć? Sądzę, że celową nie jest i pomieszanie wytwarza. Wszak wielu ludzi nawet wśród tych, którzy z większym wysiłkiem i zainteresowaniem zajmują się pedagogiką, dotąd myśli, że nauką jest tylko pedagogika doświadczalna, że powołana ona jest do zastąpienia dawnej pedagogiki... Tak często to słyszeliśmy przed kilkunastu laty, słyszymy nieraz i dziś.

Przyjrzyjmy się sprawie nieco bliżej.

Jeżeli weźmiemy jakiegokolwiek zagadnienie, należące do pedagogiki doświadczalnej, zawsze spotkamy się albo z zagadnieniem czysto psychologicznym, albo ze sprawą należącą do jednej z nauk przyrodniczych lub społecznych. Weźmy np. sprawę znużenia uczniów albo ocenę trudności przedmiotów nauczania, lub ocenę rezultatów nauczania lub wogóle jakąkolwiek sprawę podobną. W każdej z nich spotykamy się z zagadnieniem psychofizjologicznym. Sprawa jest rozważana ze względu na specjalne cele, ale sposób jej rozwiązania, metoda, istota rzeczy nie jest czemś odrębnym, niż w innych naukach. Zagadnienia stawiane i cele należą do pedagogiki wogóle, nie zaś do pedagogiki doświadczalnej specjalnie. Ta dyscyplina niema swego osobnego zakresu, bo takiego zakresu wyznaczyć nie może. Zagadnienia jej są zagadnieniami pedagogicznymi, które obecnie usiłujemy rozwiązywać drogą doświadczalną. Główną rzeczą jest to ostatnie, główną rzeczą jest wprowadzenie do pedagogji nowej płodnej metody, nie zaś wytworzenie specjalnej dyscypliny.

Zapewne, powiedzą nam, zagadnienie celów i ideałów wychowania nie będzie nigdy przedmiotem badań doświadczalnych, stąd pedagogika doświadczalna zajmuje się tylko sprawą środków i warunków. Posiada więc swój wewnętrzny zakres.

Jest to jednakże argument tylko pozorny. Nikomu nie przyjdzie do głowy, aby nauczyć ślepego widzieć, sądzi bowiem słusznie, że taki cel jest nieosiągalny. A czyż wogóle jesteśmy zagwarantowani od stawiania w różnych dziedzinach fałszywych celów, czy czasem nie widzimy np., że program szkolny stawia sobie zbyt szerokie cele, że nauczyciel stawia nieodpowiednie wymagania i t. p. Cele też są zależne od naszej wiedzy. Dziś pedagog wykształcony nie postawi sobie celu takiego, który nie odpowiada warunkom pracy i siłom ucznia. Cele i wymagania też są żywe

i rosną w miarę wzrostu sił. Cała rzecz polega na tej ich żywości i przewidzeniu dokładnem drogi ich osiągnięcia.

Że nasze ideały wychowawcze nie zależą w swej konstrukcji jako wartości pedagogiczne od doświadczenia, że to doświadczenie dać ich nam nie jest w możności, to prawda, ale ideały pedagogiki naukowej nie są pustymi frazesami, nie są zabawką i samopocieszaniem się pedagoga; są to żywe myśli, pełne treści i związku z realnością. Wykonanie ich zależy od doświadczenia i wiedzy, jakkolwiek może niezależnie absolutna ich wartość. Pedagogika jest nauką jednolitą, która wytwarza swe sądy zarówno przez analizę pojęć, jak doświadczenie, historję i religijny lub filozoficzny pogląd na świat i zadanie człowieczeństwa.

Tak samo jak historia pedagogiki stosuje metody w nauce historii używane, tak też psychologia wychowawcza, pedagogia i wogóle nauka o dziecku, młodzieńcu, człowieku i wpływie na nich otoczenia, ich rozwoju i t. p. stosują metody doświadczalne. Są to nauki pomocnicze dla pedagogiki, dającej jej dane ścisłe, wskazania potrzebne, nie stanowią jednakże jej części materialnie. Zrozumienie tej rzeczy ma wielkie znaczenie, jeżeli chcemy wyjść z dzisiejszej gmatwaniny pojęć.

Tu jest miejsce na jedno zasadnicze pociągnięcie. Mówiliśmy już, że główną rzeczą w sprawie oceny odrębności pewnej nauki jest jej zakres zagadnień. Zagadnienia te mogą być czysto teoretyczne: poznanie prawdy, lub praktyczne — zrealizowanie pewnego ważnego celu. Nie negujemy żadnej z tych rzeczy, nie jesteśmy gotowi razem z pragmatyzmem James'a, humanizmem Shillera i t. p. zaprzeczać istnienia ideałowi prawdy bezwzględnej i wszystko zamienić na praktyczną obiegową monetę, uważać prawdy nauki np. za banknoty solidnej finansowej instytucji o dobrych zapasach złota. Nie możemy jednakże zaprzeczyć, że pragmatyzm ma nie tylko dla naszej kultury, lecz i dla pedagogiki pierwszorzędne znaczenie. Zbyt lubiliśmy kontemplować ideały, zbyt wiele odgrywała w tem, powiedzmy wyraźnie, estetyka, nie etyka. Zbyt dużo przypisywaliśmy roli analizie pojęciowej, zbyt mało zadaniom praktycznym, które wylaniają się z „pełności serca“.

Otóż są nauki, które zajmują się wyłącznie poznaniem prawdy, są inne, dla których głównym celem jest ponadto zrealizowanie tego, co uważamy za dobre. Przecież nie wystarczy wiedzieć, co jest dobre aby już można było zrealizować to dobro. Nauki pierwszego rodzaju o wiele mniej intensywnie rozwijałyby się, gdyby nie istniał

drugie, które prawdy zdobyte wprowadzają w życie. Te dwa rodzaje nauk wiążą się ze sobą i stanowią jedną całość, jak dusza i ciało. Kto popiera czystą naukę, niech nie zapomina o jej zastosowaniach i odwrotnie. Jest to wielka prawda, którą na każdym kroku sprawdzić możemy w życiu kulturalnym.

Zastosowanie nie jest rzeczą prostą... Od gotującego się garnka do maszyny parowej — droga długa i żmudna, tak samo od pierwszych postrzeżeń anatomicznych do współczesnej chirurgii... Wiek XIX-ty nauczył nas, czym jest zastosowanie nauki, a wojna wielka pojęcie to jeszcze pogłębiła... Pedagogika jest nauką stosowaną. To nie obniża jej wartości. Mówiliśmy już wyżej, że zastosowanie i teoria łączą się coraz głębiej ze sobą, że z zastosowań powstają nowe zagadnienia, rozwiązanie których rzuca światło na teoretyczne problema nauki. Braille, pragnąc uczyć ślepych czytania, natknął się na ważną cechę naszego postrzegania, a Joule i Meyer, badając maszynę parową, dali podstawę do bardzo ważnych wniosków z dziedziny zasady zachowania energii i teorii ciepła wogóle. Ileż to razy usiłowanie pomocy dla ludzi chorych rzuciło światło na zagadnienia naukowe! Czyż nie dzieje się to samo dziś w wielu dziedzinach nauki?

Pedagogika jest nauką stosowaną, głównem jej zadaniem jest: jak przy pomocy danych posiadanych oddziaływać na człowieka rosnącego w pożądanym kierunku. Stworzyć dobrą szkołę jest daleko trudniejszym zadaniem, niż przerzucić most przez rzekę... Na każdym kroku potrzebne są tu „wynałazki“ tak samo, jak w innych dziedzinach praktycznych. Nie wszyscy, którzy przeszli ten sam cykl studjów lekarskich, są jednakowo dobrymi lekarzami. Zastosowanie nie jest rzeczą łatwą i wymaga tak samo znajomości pewnych reguł-zasad, które są wyrazem ścisłego zastosowania praw nauki, lecz z niej bezpośrednio nie wynikają, bo czekać muszą na swoich twórców po szeregach bezowocnych prób i wysiłków. Odwieczne prawo Archimedesesa nic nam nie mówi o współczesnych parowcach transatlantycznych, a jednakże są one jego „zastosowaniem“. Nieskończoność możliwych kombinacji znanych elementów, to tylko jeden ze szczegółów tego pojęcia: zastosowanie. Trzeba nietylko uczyć się prawd samych, ale koniecznie łączyć je z zastosowaniem. Tego szkoła robić nie umie dotąd. Kto zważy, jaką długą drogę przeszedł człowiek od kawałka wyostrzonego drewna do pługa parowego, kto zastanowi się nad tem, że w tej ewolucji jednocześnie z zastosowaniem

rosła i rozwijała się kultura w różnych swych sferach, dla tego zastosowanie nie będzie czemś podrzędnem, lecz ważnym zagadnieniem cywilizacji, jednym z potężnych środków jej rozwoju.

Z powyższego widzimy, że pedagogika przyjmuje za swoje metody stosowane w naukach społecznych i przyrodniczych. Ważne znaczenie mają też w niej metody nauk filozoficznych, jak np. etyka lub estetyka albo logika.

Ten, kto chce zrozumieć znaczenie filozofji w pedagogice, nie może pominąć zagadnienia o roli filozofji wogóle, tembardziej, że w czasach obecnych wobec niej nieraz zajmują stanowisko takie, jak zwolennicy „pedagogiki doświadczalnej“ wobec dawnej. Nie brak usiłowań do zastąpienia filozofji przez syntezę nauk.

Trudno na tem miejscu zajmować się dokładniej tak zawiłym i subtelnym zagadnieniem. Należy jednakże podnieść jedno: poglądy o filozofji nie są tem samem, co filozofja. Poglądy się zmieniają, a ona pomimo różnic systemów, pomimo zmienności losów — jest. Tego faktu istnienia nie trzeba oceniać ze stanowiska indywidualnego. Dla tego lub innego zajętego czemś innym człowieka jest ona zbędna, ale dla społeczeństwa, ludzkości, cywilizacji, niemasz bardziej charakterystycznego, bardziej głębokiego i istotnego wyrazu duchowego oblicza rozwijającego się człowieczeństwa. Nikomu nie przychodzi do głowy negować piękno, jakkolwiek od klasycyzmu przeżyła ludzkość tyle jego form... Nikomu nie przyjdzie do głowy uważać za niepotrzebne dobro, jakkolwiek i tutaj istnieje dużo rozdźwięków. Nikt nie zaprzecza prawdzie w życiu codziennem i nauce, jakkolwiek pojęć o tem, czem jest prawda, jest wiele... A czyż te problemy, które wiążą się z pojęciami powyższemi, nie są zawsze ważne. Nikt, nawet najzagorzalszy przeciwnik filozofji od rozwiązywania ich uwolnić się nie mógł. Taka jest natura umysłu ludzkiego. Nie bada się filozofji, to powtarza się często to, co mówiono przed wiekami i uważa za rzecz odrzuconą przez krytykę myśli. Filozofja wyraża w formie racjonalistycznej to, co tkwi na dnie dążeń duchowych epoki... Filozof tworzy swoje poematy pojęciowe, gdy epoka ma coś do powiedzenia. Nieprawdą jest, że myśl filozoficzna kręci się w kółko: idzie ona coraz dalej w głąb rzeczy. Epoki twórczości następują po epokach analizy, krytyki i przesadnego logizowania. Metafizyka stanowi treść istotną filozofji, bo bez metafizyki niema całości poglądu na życie, niema cywilizacji, bo niema sankcyj, niema istotnej więzi pomiędzy ludźmi, niema wspólnych podstaw

duchowych. Metafizyka, która idzie w kierunku rozwoju danej cywilizacji — pogłębia jej osnowę duchową.

Wychowanie, które ma za zadanie przekazywanie tradycyjnych pierwiastków danej cywilizacji, żywych jej pierwiastków, wiecznych (jeżeli ich niema, to ginie cywilizacja!) w celu usposobienia młodego pokolenia do dalszej twórczości na fundamencie pracy dziadów i ojców, musi brać na uwagę, musi przejść się temi wartościami, które cywilizacja ta wytworzyła zarówno w dziedzinie pojęć dobra, jak prawdy i piękna. Wychowanie, któreby poprzestało tylko na „harmonijnem rozwijaniu sił“, na „wielostronności zainteresowania“, „na zdrowej duszy w zdrowym ciele“ i t. p. nie spełniałoby swej roli należycie. Nic niema szkodliwszego dla myśli wychowawczej jak utylitaryzm płytki, jak pozabawienie szerszego na rzeczy poglądu. Każdy wychowawca stoi na przełomie wieków, pomiędzy ogromem wykonanej pracy i przyszłości niezbadaną głębią. Słusznie żądała Komisja Edukacyjna od nauczycieli, aby filozofami byli. Abnegacja wobec szerszego oddechu myśli ludzkiej przedewszystkiem zabija naszą energję twórczą, odbiera nam radość i celowość pracy, odbiera duszę wychowaniu. Abnegacja ta tak samo jest straszna, jak nieumiejętność ścisłego liczenia się z doświadczeniem i jego możliwościami, jak zabawa pusta w ideje bez zastanowienia się głębszego nad ich w życiu zastosowaniem.

Pedagog musi mieć tę dumę, że on stosuje ideały filozofa w życiu. Odbierzcie mu tę dumę, a zobaczycie pajdagogosaniewolnika lub „belfra“ najemnego...

Cały szereg pojęć w pedagogice, pojęć podstawowych zależy od myślenia filozoficznego. Niema racji Claparéde, jeżeli twierdzi, iż na tej drodze zdobywamy tylko cele i ideały wychowawcze. Byłoby bardzo ciekawe, jak na zasadach doświadczenia t. zw. doświadczalnej pedagogiki można zbudować program szkolny, program wykształcenia wogóle, jak tworzyć organizację szkolną albo wyznaczyć główne linje polityki szkolnej i t. p., i t. p. Nikt nie wątpi, że wiedza nam będzie coraz bardziej pomocną, ale kto dziś już zwięża zagadnienia wychowania w ten sposób, ten robi nieślusnie i wprowadza ludzi w błąd. Pedagogika należała i należeć będzie zawsze do tych dziedzin pracy człowieka, w których obok wiedzy potrzeba czegoś znacznie większego — głowy, talentu, zdolności. Nawet dobrym inżynierem nie można być bez zdolności, bo formuły ogólne nauki nie mogą przewidzieć wszystkich oko-

liczności, a przytem, ileż razy wykonanie czegoś przekracza formuły nauki. Ci, co znają budowę fortepianu, wiedzą, że zastosowano tam regułę zdobytą na praktycznej drodze w celu usunięcia niepotrzebnych tonów dodatkowych; kto pracował w jakimkolwiek praktycznym zawodzie, ten wie, że dobry, twórczy mózg jest czemś, czego nigdy zastąpić niczem nie można.

W pedagogice tętnić muszą ideały epoki, głębia jej myśli, pragnienie lepszego jutra człowieczeństwa i wiecznie żywa, twórcza, niezastąpiona dusza ludzka, która nie da się zamienić na żadne liczmany. Wymagamy i wymagać musimy, aby myśl pedagogiczna stała na poziomie rozwoju umysłowości ludzkiej, aby zaprawiona była wytrawnym nauki doświadczalnej a przede wszystkim filozofii krytycyzmem, aby wspierała się na wiedzy rzetelnej i wszędzie, gdzie może, pomocy jej szukała. Ale ona nietylko może, lecz powinna powodować się starą maksymą: „sapere aude“.

Jeżeli ten charakter pedagogiki przeszkadza jej być nauką, to wyrzucmy z uniwersytetów wszystko, prócz historii filozofii, logiki i psychologii doświadczalnej, z filologii wszystko, co nie jest historją piśmiennictwa; z prawoznawstwa wszystko, co nie opisuje prawodawstwa w jego stanie faktycznym... Wszak to będzie konsekwentnie i... ściśle.

Gdyby nam dzisiaj kazano wychować młodzież li tylko według wskazań doświadczenia t. zw. „pedagogiki doświadczalnej“, musielibyśmy zamknąć nasze szkoły i... zaczekać, bo 90% conajmniej z tego, co robimy, z tych wskazań nie płynie. W przyszłości będzie inaczej, zapewne, ale nigdy nie będzie tak, abyśmy li tylko na umiejętnem opierali się doświadczeniu. Ta reszta istnieje i istnieć będzie w myśli ludzkiej, reszta, którą zapełniamy na innej drodze myśleniem filozoficznym. Gdyby człowiek żył wiecznie, mógłby się uczyć wiecznie i wiecznie czekać... niestety — „ars longa, vita brevis“. „Ars“ nietylko „longa“, lecz „infinita“, nieskończona.

Z powyższego wynika, że odnotowaliśmy trzy drogi tworzeniu sądów w pedagogice, trzy różne źródła pojęć, trzy metody badania: historyczno-socjologiczną, doświadczalną i filozoficzną. Trzy te metody nie mogą być oddzielone od siebie, jeżeli chodzi o sąd w pedagogice. Weźmy np. takie pozornie proste zagadnienie, jak budynek szkolny i jego urządzenie. Ież w konstrukcji jego tkwi tradycyjnych pierwiastków, płynących ze specjalnego pojmowania nauki i nauczania, wychowania i jego zadań. Doświadczenie nauki wykazuje nam dzisiaj jego cechy higieniczne. Aby zbudować

szkołę, trzeba się z tem liczyć. Toż doświadczenie powiedzieć nam może o pewnych przystosowaniach do procesu nauczania, o pewnych właściwościach (np. urządzeniu boiska do zabaw i gier, specjalnych sal do ćwiczeń cielesnych, nawet laboratorjów i t. p.). Ale tego mało jeszcze: konstrukcja szkoły całej odpowiada myśli głównej wychowawczej, jej najbardziej wysuwany na czoło zadaniom, metodom i pojęciom. Historia nas poucza, jak modyfikował się budynek szkolny zależnie od naszej wiedzy i naszych pojęć o wychowaniu.

Każde zagadnienie pedagogiczne ma te trzy strony: stronę normatywną, pozytywną i genetyczną. Kto chce zabrać się do niego poważnie, winien poznać wszystko, co daje w tej mierze nauka doświadczalna, winien rozpatrzeć i przestudjować genezę rzeczy oraz nakreślić na tej podstawie pogląd, któryby zadośćczynił pewnemu określönemu celowi, dawał rozwiązanie teoretyczne i jego wykonanie praktyczne w formie planu działania. Zawsze jest źle, jeżeli rozpatrujemy zagadnienie z jednej tylko strony.

Pojmowanie tej rzeczy ma wielkie znaczenie dla każdego, kto się do studjów pedagogicznych zabiera. Jaśniejszem się również staje, dlaczego nie sądzimy, że nazwa: „pedagogika doświadczalna“ jest szczęśliwą. W każdym zagadnieniu pedagogicznym tkwić musi element doświadczenia, sam jednakże nie stanowi czegoś, co może być niezależnem realnie. Nie uważamy tak samo za odpowiednią nazwy: „pedagogika filozoficzna“. Każda poważna pedagogika jest filozoficzna, każda też doświadczalna. W naukach jest pełno tego rodzaju podziałów, które mają raczej za podstawę pewne uboczne, praktyczne względy, niż samą rzecz. Z powyższego wynika, że, jeżeli krytykujemy jakąś teorię pedagogiczną, musimy ocenić ją również z tych trzech stanowisk. Ileż można zarzucić dawnym teorjom ze stanowiska doświadczalnego, tak samo jak niejednej nowej ze stanowiska filozoficznego lub historycznego. Ta umiejętność oceny jest właśnie wyrazem naukowej krytyki. Krytyka ta osobliwie dzisiaj, gdy zjawia się nieraz wiele hałaśliwych nowinek jest niezbędna i tylko poważne studia pedagogiczne mogą do niej uzdolnić.

We wstępie nie możemy wchodzić w bliższe szczegóły, dotyczące różnych metod w pedagogice. Metody we wszystkich trzech głównych odmianach podlegają, jak w każdej nauce, rozwojowi pod wpływem faktycznych badań. Najważniejszą rzeczą jest zrozumienie ich roli i znaczenia. To jest, zdaje się, wyjaśnione dostatecznie.

### Wskazówki bibliograficzne

- Encyklopedia Wychowawcza* T. VIII, Zeszyty III i IV, artykuły: Pedagogika (historja) A. Danysza, Pedagogika (teorja) L. Kulczyńskiego, Pedagogika doświadczalna J. Segala, Pedagogika lecznicza W. Chodeckiego, Pedagogika społeczna Z. D., Pedologia A. Szycówny.  
Pierwsze trzy artykuły i ostatni charakteryzują 3 odmienne stanowiska.
- Encyklopedia Wychowawcza* T. IX, Zeszyt 1 i 2, artykuł A. Szycówny: Psychologia dziecka.
- Dr. Bykowski. Zasady pedagogiki doświadczalnej Lwów. 1920.
- E. Claparède. Psychologie de l'Enfant et pedagogie experimentale. Genève. 1920. Wyd. 8-me.
- G. Störring. Die Hebel der sittlicher Entwicklung der Jugend. Lipsk. Engelmann. 1911.
- L. Cellerier. Methode de la science pädagogique. Revue philosophique. 1911, październik.
- To samo: Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik. Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik. 1912.
- A. Vogel. Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik. Langensalza. Gressler, 1912.
- E. Boutroux. Science et culture. Revue Internationale de l'Enseignement. Paryż. 1913.
- J. Dubois. Le problème pedagogique. Paryż. Alcan.
- L. Dugas. Le problème de l'education. Wyd. 2-e. Paryż. Alcan.

\* \* \*

### Pytania dla początkujących

1. Czy, żeby być nauczycielem dobrym, trzeba posiadać pewne cechy zarówno fizyczne jak psychiczne? Czy odpowiedź na to pytanie wymaga znajomości historii nauczyciela? Czy potrzebna jest do tego ścisła wiedza doświadczalna? Czy konieczny jest jasny ideał zawodowy? Czy potrzebne jest rozumienie roli wychowania wśród innych funkcji społecznych?

2. Libelt w swej rozprawie: O wychowaniu ludów (Kraków, 1869, Karola Libelta Rozprawy, str. 188) powiada: „Czem się atoli dzieje, że kiedy od wieków każdy naród miał swoją wiarę i swoje prawodawstwo, że oba te środki tak małego dotąd były wpływu na lud sam, tak, że owa znakomita większość narodu jest

dotąd tylko masą, a nie czynnikiem towarzystwa?“ Jak się należy zabrać do rzeczy, aby to pytanie tak ważne dla wychowawcy rozstrzygnąć?

3. „Prawdziwa natura człowieka“, — mówi Pascal<sup>1)</sup> — „jego prawdziwe dobro i prawdziwa cnota, i prawdziwa religja, to rzeczy, których poznanie jest nierozłączne“. Czy to głębokie twierdzenie jednego z największych pisarzy romańskich nie jest zasadniczym postulatem wychowania? Jakie są przyczyny rozbieżności różnych prądów myśli ludzkiej? Czy nie jest jedną z przyczyn jednostronność metody myślenia?

4. „Wychowanie akademickie“ — mówi J. Dewey<sup>2)</sup> — „odbiera przyszłym obywatelom wszelką sympatię do pracy ręcznej i nie daje żadnego zaprawienia do zrozumienia poważnych społecznych i politycznych trudności współczesnych. Zaprawianie zawodowe wyłącznie przygotowuje przyszłych pracowników, posiadających większą bezpośrednią wprawę, niż pozbawieni potrzebnego ćwiczenia, lecz nie mających należytego rozwoju umysłowego, należytego zrozumienia naukowego i społecznego znaczenia wykonywanej przez nich pracy, żadnego przygotowania, które pomogłoby im do wynalezienia własnej drogi lub przekształcenia pracy po własnej myśli. Podział społecznego systemu szkolnego na dwie części, z których jedna posuwa się w kierunku metod tradycyjnych z pewnymi przygodnymi ulepszeniami, druga ma do czynienia z przyszłymi przedstawicielami pracy ręcznej, jest sposobem losowania społecznego zgoła obcym duchowi demokracji“. W tych kilku zdaniach wypowiedziany jest bardzo doniosły sąd o organizacji szkolnictwa. Czy ocena jego słuszności lub nie wymaga wejrzenia głębszego w historję rozwoju szkoły? Czy potrzebne jest poznanie dokładniejsze psychologii rozwoju umysłowego i roli w nim ćwiczeń ręcznych? Czy pojęcie demokracji wystawiane przez autora, pojęcie tak obce starożytnym, da się obronić ze stanowiska wiedzy o człowieku i zjawiskach społecznych? Czy jest słuszne ze stanowiska ideału moralnego rozwoju ludzkości?

5. Czy, gdyby nas przekonano na zasadzie doświadczenia, że np. łacina<sup>3)</sup> należy do bardziej męczących przedmiotów, byłoby

<sup>1)</sup> Myśli. Poznań. Księg. Św. Wojciecha, Str. 155.

<sup>2)</sup> Schools of to morrow, Str. 315, New York, E. P. Dutton, 11-te wyd. 1920.

<sup>3)</sup> Patrz Meumann. Vorlesungen. T. III, wykład XV-ty.

to dostatecznym powodem do usunięcia jej z planu szkolnego? Z jakich stanowisk jeszcze należy to zagadnienie rozpatrywać?

6. Czy rezultaty badań nad pamięcią<sup>1)</sup> mogą nam wskazać, jakie wierszyki dawać dzieciom do nauki? Od czego jeszcze ten wybór zależy?

7. Fakt przyrodniczy różni się od faktu historycznego. Fakt przyrodniczy dąży nauka interpretować jako przejaw prawa ogólnego. Fakt historyczny może mieć to samo znaczenie, lecz często bywa dla nas wartością, czemś cennym sam przez się, nie zaś jako ilustracja prawa lub reguły. Osobowość ludzka jest jedną z takich wartości. Czy nie można wobec tego zadania wychowania upatrywać w trzech głównych kierunkach: tworzenia osobowości ludzkiej wszechstronnie rozwiniętej i twórczej, rozbudzania w niej poczucia głębszego moralno-społecznego i zapoznania jej na drodze umiejętności ze światem otaczającym? Jeżeli tak, to czy te kierunki są w jakiejś zależności z tem, co było powiedziane w rozdziale niniejszym?

## ROZDZIAŁ VII

### **Pedagogika jako nauka (c. d.). Rodzaje sądów w pedagogice.**

W każdej nauce wielkie znaczenie mają dokładna segregacja i hierarchja sądów, które wyrażają różnego rodzaju jej prawdy. Wiemy wszyscy, jak ta sprawa przedstawia się w matematyce. Spotykamy tam w każdej oddzielnej dyscyplinie matematycznej, osobliwie podstawowej, najpierw układ t. zw. pewników, potem występują określenia i różnego rodzaju twierdzenia. W fizyce obok różnych praw spotykamy zasady w rodzaju zachowania energii lub materji i t. p.

Im wyżej podnosimy się w drabinie nauk ku naukom biologicznym, tem mniej jest jasności w wyrażanych prawdach, tem bardziej stajemy wobec faktów, wśród których nauka wysegregowuje najbardziej doniosłe i wysuwa je na plan pierwszy. W naukach stosowanych rzecz ta zmienia się o tyle, że potrzeba praktyczna zmusza do formułowania pewnych praktycznych reguł, przydatnych przy praktycznem zastosowaniu. Takie reguły istniały dawniej np. w matematyce, która poza wyjątkiem, jakim były np. Elementy Euklidesa, była nauką praktyczną, stosowaną. Reguły te

<sup>1)</sup> To samo wykład XIV-ty.

ulegają zmianie nieraz i udoskonaleniu, i w miarę postępu wiedzy stają się coraz bardziej ścisłym wyrazem odnośnych stosunków. Teoria wytrzymałości w budownictwie lub konstrukcjach technicznych potrafiła w sposób bardziej naukowy i ścisły wyrazić reguły używane przez budowniczych dawniej. Takie reguły były czasem tajemnicą zawodową; spotykamy to np. u blacharza jeszcze dziś<sup>1)</sup>.

Pedagogika dawniejsza też posiadała swoje reguły. Taką np. regułą odwieczną było przy nauczaniu postępowanie od prostego do bardziej złożonego, takimiż były reguły t. zw. mnemotechniczne, posługujące się rytmem i konsonansem i t. p. A któż nie pamięta owej reguły o różdźce, o skorupce, która zamłodu nasiąka, o gorzkich korzeniach i słodkich owocach nauki i t. p. Reguły te, formułowane często w postaci przysłów, były wyrazem nagminnej mądrości pedagogicznej. Jako sąd pedagogiczny ma reguła również znaczenie dzisiaj. Ileż to takich tradycyjnych reguł pokutuje w naszym wychowaniu, ileż ich stwarzają w atmosferze unoszące się powiewy pedagogiczne. Dziś szanująca się szkoła nie stawia stopni doraźnych, posiada „samorząd uczniowski“ i t. p. W ten sposób nieraz rzeczy głębokie i subtelne bywają przez praktykę koszlawione.

Reguła w tej formie nie może być poważnym sądem pedagogicznym. Wyraża ona nieraz prawdę, ale ta prawda nie zawsze jest należycie rozumiana i stąd reguła nawet wtedy, gdy jest zasadniczo słuszna, może prowadzić do usterek, rutyny i szablonu. Weźmy zasadniczo słuszne twierdzenie: czem skorupka zamłodu nasiąknie, tem na starość trąci... Skorupka to niby człowiek — dziecko, ale jak rozumieć to słowo: „nasiąknie“. Dawniej zbyt często rozumiano w sposób formalny: nasiąknie temiż zdaniem, sądami, prawdami, które się dziecku podaje. Wychowawca starał się też najczystsza wodę słów lać do tej... chwytilwej skorupki.

Sądy w pedagogice wymagają jasności i dokładności sformułowania. Zapytajmy się na chybił trafił naszych znajomych z pośród ludzi nawet czasem zajmujących się nauczaniem, czem jest poglądowe nauczanie. Bardzo znaczny odsetek zostanie zasugerowany wyrazem: poglądowy i utożsamia go z wyrazem: naoczny. Tego rodzaju błędów spotykamy bardzo wiele. Np. jedną

---

<sup>1)</sup> Np. przy wycięciu otworów w blasze, która po zwinięciu byłaby walcem przepuszczającym przez siebie szczerlnie inny walec.

z najgłębszych i najbardziej żywotnych tendencji współczesnej pedagogiki, tendencji poważnie naukowo osnutych, która swój wyraz znajduje np. w takich prądach, jak „szkoła pracy“, „gminy szkolne“ i t. p. rozumiano ongi u nas tak, że postanowiono dzieci zapraszać do Rad pedagogicznych. Czem taki fakt objaśnić? Chyba przede wszystkim niejasnością i niedokładnością pojęć pedagogicznych. Czem objaśnić np. wczesne stosowanie „sądów“ wśród dzieci z wielkiego do nich kochania? Kochanie — kochaniem, a rozum — rozumem i wiedza — wiedzą. Wiele książek, jak np. sławne *Stulecie dziecka* p. Key, jest w znacznym bardzo stopniu stałym, szlachetnym nieporozumieniem, które wynika przede wszystkim z niejasności pojęć i niedokładności ich używania. Pedagogika jest odpowiedzialną nauką i wymaga sumiennego i poważnego obchodzenia się z jej dążeniami. Przesada i lekkomyślność nowatorów utopiły niejedną rzecz zdrową i mądrą.

Sądy w pedagogice zależą od różnych jakościowo prądów myśli, jakie przenikają tę umiejętność. Takich prądów można odróżnić trzy: wartościowanie, myślenie przyrodnicze i myślenie praktyczne. Sprawie tej należy poświęcić więcej uwagi ze względu na jej doniosłe znaczenie nie tylko dla pedagogiki.

Wartościowanie i myślenie przyrodnicze są to rzeczy różne. Kto chce zdawać sobie jasno sprawę z zagadnień pedagogiki, winien różnice te jasno zrozumieć.

„Prawa psychologii“ — mówi Windelband<sup>1)</sup> — „są zasadami nauki wyjaśniającej, z których musi być wyprowadzone pochodzenie oddzielnych faktów życia psychicznego. Prawa te wykreślają — w zgodzie z przekonaniem podstawowym, bez którego nie masz nauki wyjaśniającej — zasadnicze warunki, dzięki którym każdy fakt życia psychicznego winien przyjąć taki kształt, jaki posiada w rzeczywistości.

Psychologja z prawami swemi wyjaśnia, jak my w rzeczywistości myślimy, jak faktycznie czujemy, jak w samej rzeczy chcemy i działamy“.

To samo dotyczy każdej nauki przyrodniczej, każdej umiejętności t. zw. ścisłej. Stara się ona wszędzie wynaleźć takie prawa, które pozwoliłyby wyjaśniać faktyczne istnienie rzeczy, a więc np. funkcjonowanie, rozrost i rozwój organizmów zwierzęcych, zjawiska

<sup>1)</sup> W. Windelband. *Präludien*. Wyd. 5-te. Część 2-ga. Tubinga, 1915. Stron. 66—67.

wszelkie przyrody martwej i t. p. Warunkiem niezbędnym takiej nauki wyjaśniającej jest prawo przyczynowości, które twierdzi, że w tych samych okolicznościach te same zjawiska pociągną za sobą również określone te same nowe zjawiska. Taka zależność zjawisk od siebie jest podstawowym postulatem nauki ścisłej. Zgodnie z tym postulatem jesteśmy przekonani, że prawo Ohma, dajmy nato, będzie słuszne 1000 lat po nas, jak było słuszne 1000 lat przed nami. Nauka objaśniająca wychodzi z faktów, na nich się wspiera i do nich wraca. Jej zadaniem jest wyjaśniać ich związki, ustanawiać zależności, przewidywać wyniki i t. p.

„Prawa natomiast“ — mówi dalej Windelband — „które odkrywamy w naszym logicznym, etycznym i estetycznym sumieniu, nie mają nic wspólnego z faktami, do których się stosują. Mówią one tylko o tem, jakimi powinny być te fakty, aby ogólnie ocenione być mogły jako prawdziwe, dobre i piękne. W ten sposób nie są to prawa, zgodnie z którymi przebieg zjawisk odbywa się i jest rozumiany, lecz idealne normy, które służą nam do oceny i wartościowania tego, co odbywa się z koniecznością naturalną. Normy te są więc regułami wartościowania“.

Trudno zbytnio podkreślać potrzebę dokładnego tej rzeczy rozumienia. Prawo moralne, estetyczne, logiczne nie dlatego jest cenne, że ono jest, że się wplata w tkaninę faktów doświadczenia, że da się powiązać z niemi, obliczyć, przewidzieć i t. p., lecz cennem jest samo przez się, z samej natury swojej. Chcemy, by się wplatało w tkaninę życia, by było faktem. To jest pobudka naszej woli, dążenie naszego ducha, które wyrażają się w modyfikacji rzeczywistości przez człowieka, w konstrukcji nauki, w dziełach sztuki w najszerszym tego słowa znaczeniu, w poświęceniu dla idei, w cichych czynach dobra i w wielkich objawach szerszych zamierzeń i planów ludzkich.

Jeżeli weźmiemy na uwagę przebieg myślenia każdego człowieka, np. swoje własne procesy umysłowe, zauważymy łatwo, że nie wszystkie objawy tego myślenia są zgodne z normami, jakie stawia logika. Każdy z tych objawów, każdy z procesów jest podporządkowany prawom, jakie ustanawia lub dąży do ustanowienia psychologia. Myślenie człowieka nienormalnego również jest zgodne z temi prawami, ale jakże dalekie jest od wymagań logiki. Śród mnóstwa podobnych procesów niektóre tylko uważamy za zgodne z normami logiki, co jednakże nie przeszkadza im być zja-

wiskami naturalnymi tak samo, jak nie przeszkadza skonstruowanej przez nas maszynie być posłuszną prawom przyrody.

Gdybyśmy zechcieli kwalifikować przebieg czynów ludzkich, spotkalibyśmy się również z tem samym zjawiskiem. Nie każde zjawisko aktywności człowieka zgadza się z normami etyki. Zjawiska podobne odchylają się najczęściej od tych norm i tylko niektóre są z nimi w zgodzie.

Nie każdy utwór literacki, nie każda mowa, nie każdy sprzęt lub wogóle wytwór ludzki jest piękny. Tylko niektóre.

Każdy jednakże czyn nasz, każdy wytwór jest zjawiskiem odbywającym się na zasadzie praw naszej natury psycho-fizycznej. Normy etyczne, logiczne, estetyczne nie przeczą prawom natury. Słusznie mówi Windelband, iż, jakkolwiek udział ich w ocenie naszego myślenia, postępowania i t. p. jest faktem doświadczalnym, same one stanowią zjawisko, które w bezpośredni i całkowity sposób z doświadczenia wyprowadzone być nie może. Twierdzenie etyki chrześcijańskiej: „kochaj bliźniego swego jak siebie samego“ raczej przeczy codziennemu doświadczeniu, niż z niego płynie, chociaż nie można zaprzeczać, że tak samo, jak w materji spotykamy objawy kształtów geometrycznych, które notuje mineralogja, tak samo w morzu egoizmu ludzkiego, znajdujemy czyste kryształowe dusze, które dotknął swemi skrzydły Duch Miłości. Nie znamy pochodzenia norm, wyłaniają się one ze świata wewnętrznego człowieka, jak Objawienie, budują rękami śmiertelnych świątynie zarówno poświęcone kultowi cnoty, jak prawdy i piękna. Wielkim wysiłkiem woli wprowadza człowiek coraz bardziej zgodny z niemi porządek w świat swych czynów tak samo, jak z chaosu wrażeń buduje konstrukcję myślową, którą reprezentuje nauka. W postępie historii najbardziej widocznym jest oddziaływanie wymagań rozumu. Wywierają one ogromnie doniosły wpływ praktyczny na życie doczesne człowieka i stąd nieposłuszeństwo wobec nich najbardziej się mści, najprędzej się odbija na warunkach i drogach życia. Normy etyczne tkwią głębiej, rezultaty ich nareszcie nie są tak widoczne i tak często nie szkodzą namacalnie tym, którzy nie są z niemi w zgodzie, a stąd wymagają z naszej strony szczególnej pieczołowitości i dbałości. Bieg procesów żywej przyrody nie troszczy się o takie różnice, jak zdrowie i choroba, słabość i siła, piękno lub brzydota... Głębokie znaczenie norm moralnych nie-  
możliwe jest dla jednostki do ujęcia bez stosunku do potoku życia

społecznego i religijnego stosunku do wyższych sił nadprzyrodzonych. Wiele ludzi to czuje, mało rozumie.

Dla pedagoga, który nietylko wobec siebie stawia wymagania, lecz wobec dzieci, którego zadaniem jest najbardziej podstawowe, najbardziej głębokie przetwarzanie rzeczywistości, wszystkie powyższe zagadnienia mają znaczenie wielkie. Stanowią one duszę świadomej jego pracy. Zadanie jego najogólniej sformułować można jako dążenie do takiego oddziaływania umiejętnego na dorastające pokolenie, aby w najwyższym możliwie stopniu osiągnąć w niem podporządkowanie normom etycznym, logicznym i estetycznym wszystkich objawów życia. Pedagog ocenia przejawy życia młodzieży, pobudza wartościowe reakcje, cierpliwie buduje w duszach młodzieży fundamenty i wiązadła jej przyszłego życia duchowego.

Dzielimy zwykle zgruba nauki na humanistyczne i przyrodnicze. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę z zasadności tego podziału. Wszak, jeżeli chodzi o metody badania, przenikają się one coraz bardziej. Główną podstawą odróżnienia jest nasze stanowisko wobec faktu w każdej nauce. O ile w naukach przyrodniczych mało nas obchodzi jego ocena moralna lub estetyczna i wystarcza ścisłe skonstatowanie rzeczy i wyprowadzenie płynących stąd wniosków, o tyle w naukach humanistycznych ocena taka zawsze udział bierze i brać musi. Dzieje się to nietylko w utworach sztuki, literatury lub zjawisk życia moralnego, dzieje się to nawet u „objektywnego“ historyka w jego odtwarzaniu przeszłości. Pytamy się zawsze w historii nietylko o fakty, lecz i ich znaczenie, nietylko konstatujemy normy prawne, lecz je oceniamy, nietylko opisujemy zjawiska gospodarcze, lecz wartościujemy je zależnie od warunków życia. Nawet najbardziej zbliżone do metod badania przyrodniczego poglądy historyków nigdy nie mogą się uwolnić od oceny, która przecież tkwi w samej istocie celowej czynu ludzkiego.

Pedagogika należy do nauk humanistycznych właśnie z tego względu, że cała jej budowa, cały jej sens wyraża się w dążeniu do zrealizowania norm etycznych, logicznych, estetycznych. To dążenie może się wyrazić w mniej lub więcej umiejętnym pouczeniu o wykonywaniu tego zadania. To jest rzecz inna, ale dusza nauki pedagogicznej tkwi w tych normach. Dla nas nietylko ważnym jest, jakie metody postępowania stosowano w przeszłości; ważnym jest, w jaki sposób odpowiadają one celowi wychowania, jakie rezultaty dawały i czy odpowiadały rozumnemu wyzyskaniu środków.

Możnaby sądzić, że kiedyś nauki techniczne i wogóle stosowane też zwiększą zastęp nauk humanistycznych, jakkolwiek może się to wydawać dziwnem. Nauki humanistyczne dotyczyć mogą nie tylko wytworów kultury duchowej człowieka, w których wchodzi jako czynnik zasadniczy normatywny stosunek do życia i wszechświata, lecz i wytworów materialnych. Nauki przyrodnicze, nauki o tem, co jest, wogóle też dzielą się na dwie grupy: matematyczną i ściśle przyrodniczą. Nie zajmujemy się tu klasyfikacją nauk, uwagi niniejsze jednak są potrzebne do tego, aby jaśniej położenie pedagogiki wśród nauk ustalić. Jest ona w grupie nauk humanistycznych nauką stosowaną, techniczną, najbardziej wśród nauk technicznych do czystego typu nauki humanistycznej zbliżoną. Jej miejsce pomiędzy naukami technicznymi w zwykłym tego słowa znaczeniu a humanistycznymi. Stąd często mówią o sztuce wychowania, o artystycznych cechach talentu pedagogicznego. W każdej nauce, jak to już mówiliśmy, nie tylko wiedza i płynące z niej wskazania mają znaczenie, lecz, i to przede wszystkim, głowa twórcza, talent. Kto chce rozwoju nauki i kultury we wszelkich dziedzinach, dbać przede wszystkim winien o ludzi zdolnych, dbać o warunki ich pracy, o rozwój woli, o możliwość tworzenia. Pedagogowie rodzą się i zupełną analogję tutaj znaleźć można pomiędzy pracą wychowawczą a wszelkimi wogóle szerszymi zadaniami życia społecznego. Zawsze potrzebni są wodzowie, „umrą, — ich duchy lecą przed narodem“. W jednostkach wybitnych skupia się energia twórcza narodu.

Z powyższych naszych rozważań wynika, że w pedagogice należy odróżnić dwa rodzaje sądów: sądy związane z oceną (normatywne) i sądy związane ze stwierdzeniem tego, co jest (pozytywne). Zwróćmy uwagę najpierw na pierwszą grupę sądów.

Dzielimy tę grupę na dwie części: na twierdzenia o charakterze normatywnym, które stanowią punkt wyjścia teorii pedagogicznej oraz twierdzenia o tymże charakterze, które występują w toku rozważań pedagogicznych. Dla wyjaśnienia rzeczy weźmy kilka przykładów.

Gdy pedagogika rozważa np. zagadnienia związane z nauczaniem, dzieli je na dwie części: ogólną, dotyczącą wskazań podstawowych ogólnych i szczegółową, odnoszącą się do poszczególnych przedmiotów i gałęzi nauczania. Do części pierwszej, która jest podstawą dla drugiej, należy pierwsze wyjściowe zagadnienie: celu nauczania. Cel ten wiąże się bezpośrednio z pojęciem czło-

wieka wykształconego z wykształceniem wogóle. Otóż odpowiedź na to pytanie wymaga postawienia pewnego ideału regulującego dalsze, skierowane do jego zrealizowania rozważania. Ideał ten nie może przeczyć możliwościom, tkwiącym w naturze ludzkiej, ma charakter normatywny i reprezentuje cel, do którego w poszczególnym zagadnieniu wychowawczem, jakim jest nauczanie, dążymy. Konstrukcja jego wymaga zbadania genezy historycznej zagadnienia, krytyki podawanych rozwiązań oraz liczenia się z tem, co daje wiedza pozytywna o człowieku i jego funkcjach społecznych oraz, co niesie z sobą istotnego fala życia duchowego rozwijającej się cywilizacji. Taki postulat zawiera w sobie normy etyczne, estetyczne i logiczne o tyle, o ile jednym nie przeczy, drugie, szczególnie funkcji intelektualnych dotyczące, na czoło wysuwa <sup>1)</sup>).

W poszczególnych rozważaniach dydaktycznych występują poszczególne cele. Pragniemy jasności i ścisłości myślenia, pragniemy piękna i harmonji słowa w wypowiedziach, pragniemy czci i miłości do nauki i prawdy — wszystko to są te poszczególne normatywne żądania, które rozsiane są w toku rozważań dydaktycznych, jako oddzielne sprawdziany oceny, jako poniekąd wnioski płynące z ogólnego pojęcia o wykształconym człowieku.

To samo, co dotyczy nauczania, przejawia się w innych głównych działach wychowania, a więc zarówno w wychowaniu fizycznym, jak moralnym, oczywiście, w odpowiedniej formie. Każdy z tych działów wysuwa na czoło pewien postulat, jako żywy, jednoczący cel dążeń, jako oś krystalizacyjną, dokoła której układa się zespół wskazań i środków wychowawczych.

Mamy więc postulaty wykształcenia moralnego, umysłowego i fizycznego. Postulaty te nie mogą być ze sobą w sprzeczności i łączą się w jeden wielki główny, podporządkowują mu się. Tym głównym jest cel wychowania wogóle <sup>2)</sup>).

Z powyższego jasnym jest, co rozumiemy przez termin: postulat. Odbiega to od zwykłego rozumienia tego słowa, zapożyczonego od geometrii Euklidesa (*ἀξίωμα*). Postulaty Euklidesa, wysunięte na czoło jego Elementów, wobec badań współczesnej nauki mają właśnie przy głębszej analizie charakter normatywny, gdyż dzięki nim z wielkiej różnorodności układów geometrycznych wybierają nie-

<sup>1)</sup> Patrz np. Dydaktykę ogólną autora. Warszawa. 1910. Książnica Polska T. N. S. W.

<sup>2)</sup> Patrz np. Charakter i wychowanie. Warszawa 1921. Gebethner i Wolff. Wyd. 2-gie.

jako jeden i pozwalają do wysnuwania odnośnego systemu geometrycznego. System ten, jak mówi Poincare, nie dlatego jest przyjęty, że jest „słuszny“, lecz dlatego, że jest najprostszy. Oczywiście pomiędzy postulatami geometrii i pedagogiki jest różnica. Postulaty geometrii nie dotyczą wiecznych wartości moralnych i estetycznych, a postulaty pedagogiki zawierają je integralnie.

Są jednakże w pedagogice próby, gdzie ta różnica się zacierza. Tak np. dwaj autorowie francuscy, E. Parisot i E. Martin, wydali specjalną książkę<sup>1)</sup>, w której omawiają zagadnienie postulatów pedagogicznych. Jednym z ważnych przykładów, który rozpatrują w tej książce, jest sprawa t. zw. dogmatyzmu, sceptycyzmu i relatywizmu w pedagogice. Dogmatyzm wierzy w wielkie znaczenie wpływu wychowawczego, sceptycyzm odmawia temu wpływowi znaczenia, a relatywizm usiłuje pogodzić jedno i drugie. Każdy z obozów posługuje się określonym założeniem, które autorowie nazywają postulatem. Nietrudno pojąć, że w danym przypadku termin „postulat“ jest użyty w innym znaczeniu.

Jeżeli wyrażam sąd o większej lub mniejszej możliwości skutecznego wpływu wychowawczego, wygłaszam twierdzenie o charakterze pozytywnym, dotyczącym tego, co jest, co jest możliwe realnie lub niemożliwe. Jest to sąd ontologiczny, nie zaś normatywny. Pedagogika jako nauka nie może w rzeczach dotyczących realnych warunków oddziaływania wychowawczego posługiwać się sędami o charakterze ontologicznym, pozytywnym bez odnośnych sprawdzianów doświadczalnych. Jeżeli pragniemy, aby praca wychowawcza była skuteczna, musimy jasno zdawać sobie sprawę z tego, co jest możliwe a co nie. Stąd wszystkie twierdzenia dotyczące tej możliwości muszą być twierdzeniami wiedzy pozytywnej. Inaczej błędzilibyśmy po omacku, wygłaszalibyśmy poglądy subiektywne i zdania wiszące w powietrzu. To, co autorowie nazywają postulatami, nazwać należałoby hipotezami w znaczeniu nauki doświadczalnej. Praktyka wychowawcza nieraz od takich hipotez zależy, nie wolno jednakże mieszać takich sądów z postulatami. Hipotezy mogą być błędne, bo mogą przeczyć doświadczeniu, postulaty zaś, jako wartości, jako oceny faktów doświadczalnych, temu doświadczeniu przeczyć nie mogą. Gdy twierzę, że natura ludzka z góry jest sformowana tak, że żadnym zmianom i koordynacji swych rozbieżności ulegać nie

<sup>1)</sup> Les postulats de la pédagogie. Paryż. F. Alcan, 1911.

może, twierdzą co innego, niż wtedy, gdy żądam np., aby wysiłki wychowawcze skierowane były celowo do wytwarzania moralnie czystych ludzi.

Sądzę, że powiedzianego wyżej wystarcza do wyjaśnienia rzeczy o tyle, aby nie plątać pojęć zasadniczych. W pedagogice dotąd istotnie tej plątaniny jest dość i właśnie zadaniem niniejszej książki jest dążenie do wprowadzenia pożądanej jasności i porządku.

Obok wspomnianych sądów, dotyczących oceny, wartościowania i celu w pedagogice, mamy coraz więcej twierdzeń natury pozytywnej, skonstruowanych i zdobytych na gruncie umiejętnego doświadczenia. Są to prawa panujące w świecie zjawisk psychicznych i fizycznych, formułowane zależnie lub niezależnie od odnośnych zagadnień pedagogicznych. Jeżeli doświadczalnie badam sprawę zmęczenia uczniów pracą szkolną, dojść mogę do wniosków, które dotyczą praw związanych bezpośrednio z zagadnieniami pedagogicznymi. Jeżeli formułuję np. właściwości pamięci i zapominania, postrzegania lub reprodukcji tegoż, wygłaszam twierdzenia o charakterze niezwiązanym bezpośrednio z zagadnieniami pedagogicznymi. Zarówno pierwsze jak drugie mają ten sam charakter, a nawet pierwsze zawsze zależą i są wnioskiem z drugich. To ostatnie między innymi było przyczyną, żeśmy uważali, iż nazwa: „pedagogika doświadczalna“ ma tylko znaczenie symptomatyczne w rozwoju myśli pedagogicznej, nie odpowiada jednakże istotnej racji bytu nauki pedagogicznej, która posługuje się narówni różnymi metodami przy tworzeniu swych pojęć i sądów. Wprowadzenie pojęć: prawa, hipotezy i umiejętnego doświadczenia do pedagogiki ma wielką wartość. Zdobywamy przez to większą jasność w segregacji różnych twierdzeń, mamy możliwość naukowej oceny postępowania praktycznego i teoryj pedagogicznych.

Oceniając teorię pedagogiczną należy: 1) zwrócić uwagę na postulaty przez nią wysuwane, 2) zbadać zgodność jej z doświadczalnie poznanymi prawami i 3) rozważyć jej stronę formalną, dotyczącą układu i związku twierdzeń ze sobą.

Wysunięte jednakże kryteria nie wystarczają. Teoria bez praktyki jest ślepa, raczej bezsilna w takiej nauce, jak pedagogika. Teorie pedagogiczne rozwijały się głównie dotąd w Niemczech. Wiele z nich należy do tych tworów bezpłodnych i ciężkich,

które w niczem nie są zdolne posunąć praktyki<sup>1)</sup>). Umysł nasz polski nie znosi takich teoryj, ma on raczej skłonność do doświadczalnego, praktycznego rozwiązywania problemów w związku z drogiemi naszemu sercu wartościami tak często w formie poetyckiej przedstawionemi.

Ani jedno ani drugie nie jest dobre. Jeżeli ciężka teoria niemiecka (nie wyłączając samego mistrza Herbarta z jego licznymi komentatorami) jest bezpłodna, to samo wartościowanie w poetyckiej formie, sama praktyka bez światła jasnej myśli prowadzą do... blagi i rutyny. Pedagogika, jako nauka stosowana, musi być praktyczna, t. j. ten, który pisze dzieła pedagogiczne, winien dobrze znać zadania praktyki i warunki pracy wychowawczej; również atoli winna ona być gruntowną, ścisłą, jasno odróżniać swe sądy i pojęcia, jasno rozumieć budowę nauki oraz to, co jest pewne, od tego, co jest tylko hipotezą. Dla narodu budującego odnowa swe szkolnictwo, swe wychowanie tak późno, jest to osobiście ważne i godne wysiłku. Wychowanie tam jest mocno osnute, gdzie praktyka i teoria przenikają się wzajemnie i dopełniają, tworząc jeden ciąg świadomej myśli i pracy celowej narodu.

Mówiliśmy już powyżej, że zastosowanie wymaga nie tylko wprawy, lecz również swych idei kierowniczych. Idee te dawniej występowały w postaci reguł stosujących się do odnośnych zagadnień, w formie przepisów. Praktyka nasuwa taką różnorodność warunków, takie bogactwo i różnorodność okoliczności, że reguł tych należałoby tworzyć wielką mnogość, która pomimo starań nie zadośćuczyniłaby nigdy wymaganiom praktycznym... Mamy tu coś podobnego, jak w medycynie, gdzie dawniej były uniwersalne środki, przepisy, recepty. Każdy lekarz wie, że sumienne zbadanie chorego wymaga przystosowania się do jego właściwości indywidualnych i odpowiedniego aplikowania środków. Chloroform przy operacjach jest zbawienny, stosowanie jego zależy jednakże od stanu serca chorego. Dawna psychologja widziała w duszy ludzkiej szereg władz i aplikowała środki potrzebne do rozwoju tych władz... Dziś wiemy, że te władze są raczej pomysłami teoretycznymi, niż realnościami. Zagadnienie całkuje się i wymaga

---

<sup>1)</sup> Dla przykładu przytoczymy dwutomowe dzieło Messmera: „Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung“ (!), Lipsk, Klinkhardt, 1909. Trudno o książkę zbyt bezpłodną i... robioną, żeby z niej korzystać i zbyt pracowita, żeby pominąć milezieniem.

wskazań szerszych, ogólnych, któreby obejmowały niezależnie od różnaitości różne przejawy praktyki. Tak samo jak dusza ludzka nie da się podzielić na cząsteczki, nie można też wskazań pedagogicznych rozczłonkować na liczmany reguł i recept. Zrozumienie tego jest niezbędne dla każdego, kto przystępuje do studjów pedagogicznych. Musi on sobie zdawać sprawę, że pedagogika dać mu może przewodnie idee, które mogą być przy pomocy wiedzy i znajomości celów wychowania przewodnikami w każdym poszczególnem zagadnieniu wychowawczem.

Takie przewodnie idee — to zasady praktyczne pedagogiki. Tak samo jak wszystkie sądy w pedagogice, zasady muszą być umotywowane. Muszą one być przedewszystkiem w zgodzie z wiedzą o człowieku. Powtóre z postulatami pedagogiki. Niesłuszne zasady prowadzą do opacznego ich zastosowania, do złych metod wychowawczych. Z tego wynika, że potrzebna jest wielka ostrożność przy wyznaczaniu zasad praktycznych. Długie wieki upływały na ich powolnem w umyśle ludzkim krystalizowaniu się. Dość np. wskazać na znaną dziś wszystkim zasadę pogładowości. Treść jej płynie z tego wszystkiego, co o człowieku i jego poznawaniu wiemy i pogłębia się coraz bardziej zależnie od postępów naszej wiedzy psychologicznej. Dawniej, jak zresztą mówi samo słowo, dotyczyła ona naoczności, pokazywania przedmiotów omawianych i ilustracji, obecnie rozumiemy ją głębiej, wprowadzając w grę różne rodzaje czuć, jak nietylko wzrokowe, lecz i słuchowe, dotykowe, mięśniowo-ruchowe i t. p. Z tego pogłębienia rodzą się zaraz nowe metody, jak np. metody t. zw. szkoły pracy.

Oddawna wiedziano np. jaką rolę odgrywa przyzwyczajenie w naszym życiu. Znaczenie jego sformułowano nawet w pewnem przysłowiu: przyzwyczajenie jest drugą naturą. Każdy wychowawca dążył do tworzenia przyzwyczajzeń, lecz co innego jest dążenie, czem innym zaś umiejętność osiągnięcia celu. Głębsza wiedza psychologiczna nie zmieniła wagi faktu i znaczenia zasady automatyzacji pożądaných czynności, pogłębiła tylko jej treść i przez to udoskonaliła płynące z tej treści metody wychowawcze. To samo widzimy w innych przypadkach w odniesieniu do różnych zasad pedagogicznych.

Czasem mylnie stosujemy tę nazwę. Np. nazywają zasadą hipotezę biogenetyczną, o której mówiliśmy wyżej i która nie może być zaliczoną do zasad praktycznych, ma raczej znaczenie

„hipotezy pracującej“, t. j. pewnej przewodniej idei przy systematyzacji i określaniu zagadnień do badania. Przecież taką rolę ona odegrała u amerykańskich badaczy ze szkoły Stanleya Halla.

Czasem znowu mieszają zasady z postulatami. Np. mówią: „zasady pedagogiki indywidualistycznej“. Mniejsza o słowa, — można zmieniać nazwy, trzeba jednakże trzymać się ściśle terminologii, bo inaczej nie będzie jasności, nie będzie nauki.

W pedagogice wszystkie trzy główne rodzaje sądów: postulaty, prawa i zasady winny być w odpowiedni sposób uwzględniane. Jest to rzecz nie małej wagi i trudności znacznej. Dość przejrzyć różne „kursy pedagogiki“, aby się przekonać, jak często w tej sferze panuje spokojna beztróskliwość. Weźmy przykłady.

Psychologja wychowawcza wskazuje nam np. na pewne rodzaje zainteresowań i cech w różnych okresach rozwoju dziecka. Stąd ci ludzie, którzy niekonsekwentnie przeceniają rezultaty nauki o dziecku, gotowi są czasem nie tyle bronić, ile poddawać się pogładowi, że nietylko należy do tych cech przystosować metody postępowania, lecz wprost im poddać się. Jest to gruby psychologizm, niestety, w czasach dzisiejszych zgoła częsty.

Wiadomo np. dalej, że w dydaktyce szczególnie w czasach ostatnich usilnie podnoszą t. zw. zasadę samodzielności<sup>1)</sup>, która dotyczy poznawania tego, co jest. Otóż znowu są ludzie, którzy chcieliby rozciągnąć stosowanie tej zasady na świat norm, t. j. tego, co być powinno. Stąd np. wydaje im się, że katechizm jest zbędny, że prawdy jego należy indukcyjnie i samodzielnie poznawać i t. p. Prawdy katechizmu są zawsze wartościowe, a głębszą ich ocenę może dać umysł tylko bardzo wyrobiony i wykształcony.

Podobnych omyłek jest bardzo wiele i płyną one przede wszystkim z wielkiej niejasności pojęć pedagogicznych i niezdawania sobie sprawy z różnic sądów w pedagogice.

Omówione zostały powyżej tylko rzeczy najgłówniejsze. Nie należy myśleć, że sprawa nie nasuwa całego szeregu zagadnień nieraz bardzo głębokich. Do takich zagadnień należy np. problem sądów normatywnych i pojęć. Tu pedagogika jest w związku najbliższym z filozofją. Nie jest ona „ancilla philosophiae“, lecz jedną z najżywotniejszych umiejętności ludzkich, które nie zależą od in-

<sup>1)</sup> Patrz „Dydaktyka ogólna“ autora.

nych nauk w znaczeniu podporządkowania, łączą się jednakże z niemi wewnętrznymi więzami ducha ludzkiego. Pedagogika ze wszystkich nauk ma pozatem jedną osobliwość: jest najpotężniejszym środkiem ich rozwoju. Ona bowiem uczy, jak budzić umysł badawczy, jak wychowywać kochające człowieka i prawdę serce. Stąd wszystkie umiejętności ludzkie zainteresowane są i być winny w jej rozwoju. A czyż tak jest? Powiedzmy otwarcie: nie. Nauka, jako fakt cywilizacji, nie doszła jeszcze do głębi uświadomienia swej własnej istoty, a jeżeli pedagogika nie jest mózgiem nauki, jest ona jej sercem, tem sercem, co karmi mózg potokami krwi czerwonej i świeżej. Jeżeli, usłyszawszy te słowa, urzędowy przedstawiciel nauki zaznaczy swe zapatrywanie odmienne *μάλα γελοίως*, jak mówi Platon, to z tego płynie tylko jeden wniosek: trzeba o tych rzeczach stale mówić, trzeba stale ludzi przekonywać i nie obawiać się krzyku Beotejczyków...

### Wskazówki bibliograficzne

- H. Rickert.* Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Tubinga. Mohr.
- Bergson, Poincaré, Gide, Rion i inni.* Le materialisme actuel, Paris. Flammarion.
- E. Husserl.* Logische Untersuchungen. Część I. Halle, 1909. Istnieje przekład rosyjski. Książka zasługuje na uwagę osobliwie tych, którzy pragną pojąć rolę i znaczenie normatywnych nauk.
- O. Braun.* Geschichtliche Bildung und ethische Werte. Charlottenburg, 1921. Mała książeczka, ale cenna dla pedagoga.
- W. Ch. Bagley.* Educational Values. New York. Macmillan and Co. W książce próba nowej systematyki pedagogicznej i analiza podstawowych sądów.
- E. Boutroux.* Pojęcie prawa przyrody. Warszawa, Wende.

### Pytania dla początkujących

1. J. Dewey pisze <sup>1)</sup>: „Termin „wartość“ ma dwa zupełnie odmienne znaczenia. Z jednej strony oznacza on postawę oceniającą rzecz daną, znajdującą ją wartościową samą przez się czyli wewnątrznie. *Jest to wyrazem pełnego i kompletnego doświadcze-*

<sup>1)</sup> Democracy and Education. Stron. 291–2.

nia. Wartościowanie w tem znaczeniu jest oceną. Lecz wartościowanie oznacza także specjalny akt intelektualny, czynność porównania i sądu — kwalifikowanie. Zjawia się to ostatnie wtedy, gdy *nie istnieje bezpośrednia zupełność doświadczenia* i występuje kwestja, która z różnych możliwości sytuacji danej ma być obrana w celu osiągnięcia pełnej realizacji czyli doświadczenia życiowego“. Wartość jest tu więc określona jako gotowa, zrealizowana (natura, jak mówiono dawniej) i realizująca się (naturans), przyczem istotą zawsze jest „pełnia doświadczenia“. Czy takie kryterjum może być zastosowane do wartości w logice, np. przy ocenie danego łańcucha rozumowania? Czy może być zastosowane w etyce i estetyce? Jeżeli nie, to czy można twierdzić, że doświadczenie, którego znaczenie tak usilnie Dewey podkreśla, nie ma żadnego wpływu?

2. „Umiejętny wykład“ — powiada A. Bain <sup>1)</sup> — wszelkiej sztuki polega częścią na stosowaniu zasad dostarczanych przez rozmaite umiejętności związek z nią mające, jak np. gdy prawa chemiczne stosujemy do rolnictwa; częścią na zachowaniu w rozprawach ścisłości i precyzji jaknajwiększej w sformułowaniu, dedukcji i dowodzeniu wszystkich maksym, czyli prawideł stanowiących sztukę. — Zarówno płodność myśli jak i jasność przepisów powinny świadczyć o wartości metody naukowej“. Tak powiedziano w rozdziale I-ym i paragrafie zatytułowanym: cel nauki wychowania. Co można powiedzieć o zastosowanej tu terminologii? Czy zachowana jest żądana ścisłość nawet w tym krótkim wyjątku? Czy powiedziano coś poza uwagami formalnymi o celu właściwym nauki wychowania?

3. „Słusznem jest żądanie“ — powiada H. Spencer <sup>2)</sup>, „aby wychowanie na małą skalę było powtórzeniem historii rozwoju umysłowego ludzkości. Łatwo można dowieść, że następstwo wypadków dziejowych było wynikiem konieczności, i że przyczyny, które następstwo to wywołały, dadzą się do jednostki, zarówno jak do rasy zastosować“... „Stąd... wynika, że chcąc znaleźć właściwą metodę wychowania, trzeba zważać na drogę, którą w rozwoju umysłowym postępowała ludzkość cała“. Od zdań podobnie skonstruowanych roi się w rozprawach pedagogicznych. Co można powiedzieć o konsekwencji myślenia autora?

<sup>1)</sup> Nauka wychowania. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1880.

<sup>2)</sup> O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznym. Warszawa. 1908. Gebethner i Wolff. Str. 123—4. Wyd. 6-te.

## ROZDZIAŁ VIII

**Pedagogika jako nauka (c. d.). Systematyka w pedagogice**

W miarę rozwoju zagadnień i pracy wychowawczej pedagogika rozwinęła się do postaci nauki o licznych i bardzo rozmaitych rozgałęzieniach. Dla samego badania nie ma wielkiego znaczenia ułożenie umiejętności pedagogicznych lub z pedagogiką bezpośrednio związanych w pewien całokształt. Dla każdego jednakże, kto pragnie zorientować się w tej wielkiej sferze myśli ludzkiej, kto przystępuje do zaznajomienia się z nią, może to mieć znaczenie niemałe. Z drugiej strony, jeżeli usystematyzowanie różnych umiejętności pedagogicznych mniej dotyczy badacza, to ma jednakże znaczenie pozatem nietylko dla początkujących, lecz również dla ustalenia pewnych punktów widzenia rzeczy, które nie są małoważne. Panuje tu duża rozbieżność pojęć. Rozbieżność ta zależy od stanowiska danego autora. Inaczej układają umiejętności pedagogiczne ci, którzy nie należą wyłącznie do kierunku empirycznego i patrzą na pedagogikę głębiej i szerzej; inaczej znowu przedstawiciele kierunku wyłącznie empirycznego. Gdy się przyjrzymy np. rozkładowi zajęć w kolegjach nauczycielskich w Ameryce, uderza nas obfitość przedmiotów, wielość katedr profesorskich i brak jakiegoś jednolitego planu.

Śród prób usystematyzowania umiejętności pedagogicznych w jedną całość przytoczymy dwie: systemy Reina i Claparede'a. Jeden jest przedstawicielem szkoły Herbart w Niemczech, a więc należy do poważniejszego odłamu myśli pedagogicznej, co się odbija na jego systemie; drugi do bardziej umiarkowanych przedstawicieli kierunku empirycznego. Ten ostatni kierunek, obecnie panujący w teorji, ma szczególnie w Ameryce wielu zwolenników, których myślenie o zagadnieniach pedagogicznych, o ile nie wiąże się bezpośrednio z doświadczeniem, bywa poprostu czasem dziwnie prostackim<sup>1)</sup>.

Rein w swej cytowanej już wyżej książce (*Pädagogik in systematischer Darstellung*, T. I, str. 81) podaje następujący plan ułożenia umiejętności pedagogicznych:

<sup>1)</sup> Jako przykład przytoczyć można uwagi Thorndike'a o celu i zadaniach wychowania, wyrażone w jego książce p. t.: *Education*. Macmillan. 1914. Autor między innymi walczy z...irracjonalizmem, do którego zalicza wszystko, co nie da się zmierzyć i doświadczalnie poznać.

# P E D A G O G I K A

## A) Pedagogika systematyczna

## B) Pedagogika historyczna

### A) Uzasadnienie

### B) Wykonanie

1. Teologia  
Etyka  
Nauka o celu  
wychowania

2. Metodologia  
Psychologia. Nauka  
o urzeczywistnieniu  
celu wychowania

I. Pegagogika  
Nauka o istocie  
kształcenia

II. Teoretyczna pedagogika.  
Nauka o pracy nad kształceniem

#### 1. O formach wychowania

#### 2. O administracji szkolnej

#### 1. Dydaktyka. Nauka o nauczaniu

#### Hodegetyka. Nauka o pro- wadzeniu

#### a) Wychowanie indywidualne

#### b) Wychowanie zbiorowe

Wychowanie prywat-  
ne. Wychowanie do-  
mowe

a) Wychowa-  
nie w zakła-  
dach pryw.

b) Wychowa-  
nie w szko-  
łach publicz.

1. Alumnaty  
2. Zakłady  
pedagogiki  
lecniczej

1. Szkoły wychowawcze.  
2. Szkoły za-  
wodowe

c) Prywatne i publiczne doksztal-  
canie

1. Zakładanie szkół  
2. Zaopatrzenie szkół  
3. Prowadzenie szkół  
4. Kształcenie na  
uczycieli  
5. Doksztalcanie na-  
uczycieli

1. Dydaktyka  
ogólna

1. Teorja  
planu naucza-  
nia  
2. Teorja  
procesu nau-  
czania

2. Dydaktyka  
szczegółowa

Cel, wybór,  
opracowanie  
oddzielnych  
przedmiotów  
nauczania

a) Nauka  
o dietetyce  
(higjena)  
b) Nauka  
o rządzeniu  
dziećmi  
c) Nauka  
o kierowaniu  
dziećmi

Dość rzucić okiem na powyższą tablicę, aby się przekonać, że mamy tu do czynienia nietylko z Niemcem, nietylko z przedstawicielem herbartyzmu (nauczanie odgrywa główną rolę), lecz z człowiekiem, który zadania pedagogiczne pomieszał z systemem samej nauki. Dzięki temu, np., pedagogika historyczna jest izolowana i bezpłodna. Niewiadomo, jakie ma znaczenie i wygląda jakby była odseparowaną umiejętnością, która nie wiąże się z zagadnieniami praktycznymi. Pomimo obfitości przedstawionych zastosowań pedagogiki praktycznej nie jest wszystko wyczerpane. Niema np. miejsca dla nauczania ślepych i głuchoniemych, niema całej dziedziny wychowania przedszkolnego i t. p. Niezupełne jest również przedstawienie ważnych odłamów myśli pedagogicznej; niema np. miejsca na politykę i organizację szkolną, pomijając już sprawę, że w krótkim słowie: psychologia, zjednoczono i psychologię ogólną i psychologię wychowawczą ze wszystkimi odmianami. Całe wychowanie moralne i fizyczne wymieniono zaledwie w trzech punktach:

Nie jest więc powyższy rozkład zadowalający. Dla nas nie tyle ważnem jest wymienienie poszczególnych zadań pedagogiki praktycznej, gdyż ich wyczerpać trudno, ile przedstawienie przejrzyste samego układu oddzielnych gałęzi naszej umiejętności. Ani jednego ani drugiego w planie powyższym niema.

Prof. Rein należy do wybitnych systematyków współczesnych i, jeżeli przedłożona przezeń tablica wykazuje duże braki, jest to dowodem, jak trudno w naszej dziedzinie o jasny i przejrzysty układ. Ten układ próbowano zbudować na dwóch podstawach: albo biorąc za punkt wyjścia metody badania w pedagogice, albo też skupiając uwagę na głównych problemach.

To ostatnie zwykle brano na uwagę w przeciętnej systematyzacji, uwzględniając trzy działy: wychowanie moralne, fizyczne i umysłowe, a każdy z tych działów dzieląc na cały szereg poszczególnych zagadnień. Nie jest to wystarczające, gdyż obok wspomnianych zagadnień mamy jeszcze cały szereg takich, jak np. polityka szkolna, które do żadnego z tych działów wyraźnie nie należą, jakkolwiek z nimi blisko się wiążą.

Jeżeli weźmiemy za podstawę metody badania, otrzymamy trzy główne działy: pedagogika filozoficzna (ogólna), historyczna i doświadczalna. Przy takim podziale znowuż cały szereg zagadnień znika z pola widzenia tak samo, jak znikają odpowiadające im dyscypliny, a przytem żaden z powyższych działów z natury

rzeczy nie może obejmować całości zagadnień, które fragmentarycznie podzielią się pomiędzy różne działy.

Tu jeszcze raz przekonujemy się, jak trudnem jest zagadnienie. Na szczęśliwszej drodze jest Claparede, który, jakkolwiek pragnie w swojej tablicy przedstawić tylko związek pomiędzy nauką o dziecku a pedagogiką, wpadł na szczęśliwszą drogę ogólną.

Tablica jego przedstawia się jak na następnym stronie.

Przyjrząwszy się tej tablicy, widzimy w niej odrazu jeden bardzo ważny szczegół: wzięcie na uwagę przy systematyce t. zw. nauk pomocniczych. Nie jest to zrobione konsekwentnie, bo pedagogika została podzieloną na 5 odmian, które niewiadomo w jakiej zostają względem siebie zależności. Podział ten nastąpił częściowo ze względu na metody tworzenia sądów w pedagogice, częściowo zaś ze względu na praktyczne zagadnienia, któremi pedagogika się zajmuje (przygotowawcza, administracyjna).

U nas B. Trentowski, który dzieło swoje ukochanej poświęcił Matce—Ojczyźnie, zbliża się do pojmowania systematyki pedagogicznej, wyrażonego w powyższym planie Claparede'a. Dzieli on pedagogikę na Nepidykę czyli naukę o dziecku, Dydaktykę czyli naukę o nauczycielu i Epikę czyli naukę o szkole. Jest to pierwszy wykład pedagogiki, który wysuwa na czoło naukę o dziecku, a jednocześnie pierwsza wiekopomna dla rodzimego wychowania próba stworzenia tej nauki. Ci, których odstraszał Trentowski swoim językiem, nie powinni byli przeoczyć, że mieli do czynienia nie tylko z oryginalnością formy, lecz i treści. Trentowski nowymi szedł drogami, a wzorów nie posiadał. Każda literatura pedagogiczna mogłaby być dumną z takiego dzieła w owych czasach napisanego na tle tak szerokiego odczytania, takiej znajomości wiedzy społecznej i filozofji. Dlatego też Trentowski winien być studjowany przez młode pokolenie pedagogów naszych sumiennie i gruntownie. — Po tych przykładach przychodzi kolej na nas. Nawet najbardziej dokładne uświadomienie sobie trudności zadania nie może nas od tego uwolnić.

Punktem wyjścia dla nas jest stosunek do nauk pomocniczych już chociażby z tego względu, że żadna umiejętność ludzka nie jest wyseparowana kompletnie w Panteonie wiedzy, a porównanie jest nie tylko podstawowym czynnikiem myślenia, lecz i klasyfikacji.

Podzieliliśmy nauki pomocnicze pośrednio na trzy grupy: filozoficzne, przyrodnicze i społeczne. Z temi trzema grupami

NAUKA O DZIECKU

NAUKA O DZIECKU				Cele ostateczne: Etyka, meta- fizyka, religja, estetyka, te- orja ideału	Historja pedagogiki	Nauczanie sztuki wychowania	Systemy szkolne i t. d.
Czysta Pedologia	Stosowana Pedotechnika						
	do medycyny Pedjatrja	do prawa Pedotechnika sądowa	do wychowania Pedagogika eksperyment.	Cele bliższe: Socjologia	Do- gmatyczna	Hi- storyczna	Przy- gotowawcza
Psychologia dziecka (psychopedo- logja)	Psychjatrja dziecka	Kryminologja dziecka i t. d.	Psychopeda- gogika				
Patologja dziecka	Klinika dziecięca		Pedagogika lekarska, ortofrenja				
Fizjologja dziecka i t. d.	Higjena dziecka i t. d.		Higjena szkolna				
			Eksperymen- talna				
P e d a g o g i k a							

wiążą się bezpośrednio trzy grupy nauk bezpośrednio pomocniczych: psychologia wychowawcza, antropologia wychowawcza, socjologia wychowawcza. Trzy te grupy ostatnie stanowią część nomotetyczną pedagogiki. Wymaga to kilku słów wyjaśnienia.

Zarówno psychologia wychowawcza jak antropologia, która rozważa głównie naturę fizyczną człowieka, dają nam wiedzę o tem, co jest, a więc prawa natury ludzkiej (*νόμοι* — nomoj — prawa). Socjologia wychowawcza poucza nas o tem, czem jest proces wychowawczy jako zjawisko społeczne i czem był dawniej. To, co jest i co było, wiąże się ze sobą wewnątrznie, genetycznie i nie może być rozdzielone. Oczywiście i w poprzednich grupach nauk bezpośrednio pomocniczych zjawiska ewolucji organicznej na ziemi też muszą być wzięte na uwagę i przez to uwzględnione to, „co było“.

Psychologia wychowawcza zarówno dotyczy zjawisk normalnych, jak patologicznych, zarówno rozpatruje objawy życia duchowego małego dziecka, jak młodzieńca. Należy do niej, jak to z samej natury rzeczy wynika, zarówno psychjatrja dziecka, jak objawy i różne postacie patologji duchowej, a więc kryminologia dziecięca również. Nie ma powodu odnosić tej ostatniej do specjalnej dziedziny prawa, które w danym przypadku nie jest niczem innym, jak stosowaną psychologją.

Antropologia wychowawcza obejmuje zarówno fizjologję, patologję, jak higjenę dziecięcą z jej odmianami w postaci higjeny szkolnej. Badanie wzrostu i rozwoju fizycznego, pedjatrja, fizjologia ruchu i pracy i t. p. wszystko to do tej dziedziny odnieść należy.

Socjologia wychowawcza obejmuje istniejące prawodawstwo szkolne, ekonomiczne warunki procesu wychowawczego, stosunek różnych czynników społecznych w wychowaniu i ich kompetencje, politykę szkolną, administrację i reglamentację szkolną, statystykę i organizację oświatową wogóle, szkolną i t. p. Dotyczy to tego, co jest. Te same elementy muszą być rozpatrywane w przeszłości w celu rzucenia światła na to, co jest; musi być więc wkluczona tutaj historia wychowania i różnych jego form i przejawów oraz ideałów i doktryn.

Zespół tych umiejętności stanowi nomotetykę pedagogiczną. Są to nauki przygotowawcze i w każdej uczelni wyższej,

poświęconej nauce pedagogicznej, muszą być reprezentowane przez trzy główne katedry z podporządkowanymi im docenturami.

Właściwa pedagogika, jako nauka o celach, środkach i sposobach wychowania, składa się z dwóch części: teleologii wychowawczej i metodologii wychowawczej.

Teleologia zajmuje się wypracowaniem ideału wychowawczego zarówno ogólnego, jak w odniesieniu do specjalnych zagadnień umysłowego, moralnego, fizycznego i obywatelskiego kształcenia. Zadaniem jej jest uzgodnić poszczególne cele, przeniknąć je jednym duchem, nakreślić w ogólnych zarysach pożądane warunki i wysunąć na czoło wartości płynące zarówno z głębin rozwojowych danej cywilizacji, jak życia konkretnego danego narodu. Jest to filozoficzna część pedagogiki, jej serce i dusza.

Metodologia wychowawcza rozpada się na dwa działy: naukę o zasadach wychowania i naukę o środkach specjalnych i metodach wychowania, przyczem każdy z tych działów rozpatruje zjawiska wychowawcze i podaje zasady, środki i metody w odniesieniu do dwóch punktów widzenia: jednostki i oddzielnej instytucji oraz całości społecznej i całości organizacji oświatowo-wychowawczej. Jeżeli np. chodzi o organizację naukową danej szkoły, szkoły danego typu — zagadnienie należy do pierwszego działu; jeżeli zaś omawiamy sprawę roli tego typu w organizacji szkolnictwa i oświaty — do drugiego działu. Dwa te punkty nie mogą być od siebie oddzielone i każdorazowo, gdy mówimy np. o zasadach nauczania, musimy je brać nie tylko indywidualnie w odniesieniu do uczenia jednostki, lecz również społecznie w odniesieniu do całego systemu nauczania. Pomiedzy jednym a drugim zjawiskiem jest związek ścisły i im bardziej jest on organiczny, tem wyższy typ przedstawia dana organizacja oświatowo-wychowawcza.

Powiedziane wyżej można przedstawić w następującej tabelicy. (Patrz strona 126).

Teleologia wychowawcza wspólnie z pierwszym działem metodologii stanowi to, co się zwykle nazywa pedagogiką ogólną, jako nauką o celach i zasadach ogólnych wychowania. Rzecz jasna, że pedagogika ogólna mieć winna w uczelniach wyższych, poświęconych studjom i nauce pedagogicznej, specjalną katedrę z podporządkowanymi jej docenturami zarówno z dziedziny nauk ogólnych, jak metodologii szczegółowej (np. nauczanie oddzielnych umiejętności, wychowanie dzieci anormalnych, wychowanie przedszkolne, elementarne i t. p.).

NAUKI POMOCNICZE

P E D A G O G I K A

P o ś r e d n i o

Nomotetyka wychowawcza

Teleologia

M e t o d o l o g j a

ogólna

szczegółowa

Nauki filozoficzne

Psychologia wychowawcza  
normalna i patologiczna

- Ideał wychowania :
1. Cel kultury umysłowej
  2. „ „ moralnej
  3. „ „ estetycz.

Nauki przyrodnicze

Antropologia wychowawcza  
normalna i patologicz.

4. Cel kultury fizycznej

Nauki społeczne

Socjologia wychowawcza  
(Stan obecny i historia)

5. Cel kultury społecznej

W odniesieniu do jednostek i oddzielnych instytucyj

W odniesieniu do całości narodowej i społecznej

W odniesieniu do jednostek i oddzielnych instytucyj

W odniesieniu do całości narodowej i społecznej

Plan powyższy nie mnoży poddziałów, gdyż w ten sposób rzecz gmatwa się i traci się przejrzystość, a pomimo to każde zagadnienie znajdzie w nim właściwe sobie miejsce. Np. to, co nazywają pedagogiką społeczną, jest złączeniem drugich części pierwszego i drugiego działu metodologii.

Amerykanie niesłusznie zaliczają nomotetykę w całości lub w niektórych częściach do filozofji wychowania, opuszczając często to, co jest w pedagogice filozoficznej najważniejsze, mianowicie teleologję wychowawczą.

Rzecz jasna, że metodologję podzielić można na rozdziały poświęcone zasadom, metodom i środkom wychowania umysłowego, moralnego i fizycznego zgodnie z utartym zwyczajem. W istocie rzeczy dla nas nie jest to ważne, tem bardziej, że dziedziny te wzajemnie się przenikają i że oddzielać je od siebie, jak to się czasem dzieje <sup>1)</sup>, nie jest wskazane ze względu na konsekwencję i jednolitość nauki. Z drugiej strony nie jest celem naszym wykazanie wszystkich poddziałów, tylko podanie ogólnych zasad systematyki pedagogicznej, a do tego schemat powyższy w zupełności wystarcza.

Sądzę, że tego, co powiedziane zostało w celu przygotowania w rozdziałach poprzednich oraz wyjaśnień podanych w niniejszym rozdziale, wystarczy do zrozumienia rzeczy.

Pozostaje nam jeszcze jedno trudne zagadnienie: określenie pedagogiki. Nie jest ono zasadniczo ważne i mogłoby być pominięte. Ponieważ jednakże często plączą się w głowie początkującego różne określenia, a te ostatnie sugerują pewne fałszywe nieraz myśli, dobrze będzie, gdy tej sprawie kilka słów w końcu tego rozdziału poświęcimy.

Słusznie już Bain w cytowanej wyżej książce zwrócił uwagę na to, że określenia wychowania bywają często zbyt szerokie. Zjawisko to zależy od tego, na jakim stanowisku staje określający i z jakiego punktu widzenia patrzy. Mogą być dwa takie różne punkty widzenia.

Można patrzeć na wychowanie jako na szerokie zjawisko społeczne, przyczem bierze się na uwagę jednostkę jako członka nowej generacji, zjawiającej się w potoku życia historycznego. Taki punkt widzenia jest zmuszony do wzięcia pod uwagę wszel-

---

<sup>1)</sup> Mówią np. pedagogika i dydaktyka, co ma za sobą czasem zgoła uboczne przyczyny.

kich czynników wychowawczych: zarówno świadomego jak nieświadomego oddziaływania, a stąd określenie musi być szerokiem. Jeżeli np Barth w swej historii pedagogiki podaje następujące określenie: „Die Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft“<sup>1)</sup>, to jest oczywiście, że staje on na tem pierwszym stanowisku. Określenie to jest zbyt szerokie, aby coś konkretnego mówiło myśli i dzięki temu wymaga komentarzy. Na takim samym stanowisku poniekąd staje Dewey w swej cytowanej już książce: *Democracy and Education* (patrz wyżej).

Nauka wychowania dotyczy świadomej działalności wychowawczej i, jeśli pedagogika wskazuje swe cele, bada swe metody i środki, to ma tu do czynienia z zadaniem spotęgowania i zrobienia skutecznem świadomego, celowego wpływu na rosnącego człowieka. Pedagog winien rozumieć, że nie działa sam, że cały szereg czynników wpływa na duszę i ciało wychowanka pomimo woli wychowawcy, pomimo jego myśli i starań. Stara się on jednakże zaprząć wszystkie te czynniki do jednego rydwanu pedagogicznego, złe wpływy paraliżować, dobre wzmacniać, wszystko podporządkować świadomej celu myśli, rozumnej woli wychowawczej. Stąd określenie wychowania musi się zwęzić, ograniczyć do tych możliwości, jakie są w ręku wychowawcy. Możliwości te rosną w miarę rozwoju kultury, ale zawsze obok świadomej siebie woli istnieją i istnieć będą czynniki niepodporządkowane i obce.

Nie będziemy tu mnożyli przykładów różnych określeń. Byłoby to bezcelowe i mało pouczające już chociażby ze względu na podrzędne samej kwestji znaczenie. Sądzymy, że następujące określenie wystarczy do zrozumienia istoty i zadań pedagogiki.

Pedagogika jest nauką, która na podstawie znajomości natury ludzkiej i czynników na tę naturę oddziaływających poucza, jak należy te czynniki koordynować, jak stwarzać odpowiednie instytucje, warunki i środki, aby przez oddziaływanie ich na rosnącego człowieka osiągnąć pożądany typ człowieka dojrzałego.

### Bibliografja.

W celu zorientowania się w całości zagadnień pedagogicznych polecić możemy następujące encyklopedje:

<sup>1)</sup> Die Geschichte der Erziehung. Lipsk, Reisland 1916. Wyd. 2-e. Str. 6.

- Encyklopedia Wychowawcza*. Tomów 9. (niedokończona)<sup>1)</sup>.  
*P. Monroe*. *Cyclopedia of Education*, New York. Macmillan.  
*F. Buisson*. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* Paris, Hachette.  
*W. Rein*. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza. Herm. Beyer und Söhne.

## ROZDZIAŁ IX.

### Pedagogika a wychowanie narodowe

„Narodowość w najwznioślejszym rozumieniu tego wyrazu znaczy posłannictwo narodu, znaczy powołanie pewnego zbioru ludzi, wezwanych od Boga do spełnienia zamierzonego dzieła, sprzężonych obowiązkiem wzajemnego zastępowania się w pracy, połączonych tem prawem współżycia, które spostrzegamy w historii naturalnej jestestw różnych i w historii dziejów ludzkości“.  
 (Mickiewicz. Lit. słow. lekcja XXII).

Szeroki, młody prąd doświadczenia, który jak krew świeża przebiega dziś dawne drogi myślenia pedagogicznego, zagląda do zakamarków pracy praktycznej, budzi wiarę nową i myśli nowe, odświeża też nasze utarte poglądy, zbliża je do życia i do jego niezmierzonej, wiecznie młodej treści. Poznać naturę dziecka nie można bez tej protoplazmy społecznej, w której zrodziło się ono, aby oglądać niebo i gwiazdy, aby przejść cykl wysiłków ludzkiego żywota. Trudną jest do zbadania zaródź zwykłej komórki organicznej, o ileż trudniejszym zadaniem jest zbadanie społeczności z jej ogromnym spletem zjawisk fizycznych i psychicznych, wielowiekową historją i nieprzeniknionemi drogami wyładowywania się prężności życiowej.

Myśl ludzka, dorwawszy się do pojęć ogólnych, zachwyciła się niemi, była wśród nich, jak u siebie... w domu. Budowała z nich światy, dyktowała też z ich wysokości prawa ogólne. Nauka, która rosła razem z rozwojem myślenia, nosiła też na początku charakter uniwersalny. Matematyka, nauki o przyrodzie martwej

<sup>1)</sup> Obecnie podjęto starania ze strony Książnicy Polskiej w celu dokończenia Encyklopedji. Praca jest w toku. Obok tego wychodzić będzie w dalszym ciągu po długiej kilkudziesięcioletniej przerwie Rocznik pedagogiczny oraz ukaże się podręczna encyklopedia pedagogiczna.

(ta fizyka u starożytnych Greków), nie mówiąc już o etyce — są to plody myśli ludzkiej, które miały i mają dotąd charakter uniwersalny. Charakter ten jest im właściwy z samej natury myśli i zagadnień, któremi się zajmują. Ale im głębiej przenikał prąd doświadczenia w różne sfery rzeczywistości, tembardziej narzucać się zaczęło myśli ludzkiej obok uniwersalnego indywidualne, niepodzielne... Nauki biologiczne już są obrazem pozbawionym tej jednolitości prawa i formy, jaką widzimy w fizyce i matematyce. Wiele tu spotykamy indywidualnych przebiegów zjawisk, wiele faktów, które są jakby odosobnione. Nauka nie może się oprzeć myśli, że przyjdzie godzina, gdy się uda zwalczyć owo indywidualizowanie się rzeczywistości organicznej przez wyjaśnienie przyczyn tegoż. Ale pomimo to fakt pozostaje faktem: sosna nie jest dębem, a zjawiska t. zw. metagenezy, żyworódtwa lub jajoródtwa i t. p. wykazują nam całą różnorodność zjawisk pokrewnych, różnorodność, która odzwierciedla ten sam fakt indywidualizacji, jaki widzimy już w kryształach materji martwej. Genetyka Mendla daje nam doskonały przykład tego dążenia do indywidualizowania się form organicznych zależnego od własności podstawowych elementów rozrodczej komórki organicznej. Przyrodnik nie jest skłonny do indywidualizowania zjawisk: szuka on praw, zgodnie z którymi mógłby objaśnić różnice i podobieństwa, nie może jednakże przejść do porządku dziennego nad faktami doświadczenia.

Fakty te są tak rozmaite w swych podrzędnych właściwościach, że każdy dany listek na drzewie powtarza się raz tylko jako indywidualium oddzielne w całej ziemi historii. Umysł ludzki jest za słaby, aby tę ogromną różnorodność przyrody w potężnej uchwycić wizji. Szukamy praw, bo musimy, i nie tylko dlatego, że są one czemś istotnem, lecz z tego również powodu, że tego wymaga ograniczoność naszych sił duchowych.

O ile w zjawiskach przyrody indywidualium oddzielne nie jest dla nas cenne, — patrzmy nań jako na okaz, o tyle w świecie ludzkim, społecznym, szczególnej nabiera ono wartości. Dla praw fizycznych, materialnych niemal obojętną jest indywidualność szczególniejszej ta, która poza normę osobliwie się nie wydziela i uwagi swojej ku nam nie przyciąga. Ale w świecie ludzkim, moralnym, nabiera ona cech istotnych, ważnych, jest wartością sama przez się. Jest to jedna z najgłębszych różnic, jakie istnieją pomiędzy t. zw. naukami przyrodniczeni a humanistycznymi. Rozwój

duchowy ludzkości, rozwój form życia społecznego i powolne pomimo wszystko realizowanie się ideałów moralnych są najściślej związane z rozwojem wartości jednostkowego życia, z wołaniem każdej w wielkim potoku historii drobnej fali oddzielnego ludzkiego istnienia o uwagę, o prawa, o wartość dla siebie samej przez się.

W przyrodzie nieorganicznej mamy tylko zjawiska wielkie ilościowo, w świecie zwierzęcym, z jego niemal zautomatyzowanymi czynnościami zwykłymi, z jego małą giętkością psychiczną również niema tego, czego doświadczamy, gdy słyszymy, czytamy o wielkim człowieku.

Wielki człowiek, to wyraz tego znaczenia indywidualności w życiu społeczeństw ludzkich. To też duch humanizmu może czasem dojść do przesady, gdy w walce z uniwersalizmem pojęć chciałby jednostkę ludzką myślą i słowem Nietzschego umieścić poza dobrem i złem. W naszym starszylacheckim: nie pozwalam — też tkwi to samo odwieczne jądro humanizmu. Rozwija się od wieków w tymże kierunku sztuka, która nawet uniwersalne chce zindywidualizować pojęcia, a myśli Roussa o wychowaniu, jego sławna „umowa społeczna“ są również fragmentem tej samej kategorii.

Poza utworami z dziedziny literatury pięknej, która z natury rzeczy główną uwagę indywidualności poświęca, naukowe myślenie o człowieku wzbogaciło się w ostatnich lat dziesiątkach przez powstanie odrębnej gałęzi psychologii, którą nazywamy psychologią indywidualną oraz różniczkową. Psychogram psychologa jest zjawiskiem analogicznym do portretu malarza lub postaci powieściowej belletrysty. Myśl nasza coraz głębiej zajmować się zaczyna tem, co jest indywidualne, gdyż to właściwie jest realnością.

Dla pedagoga zagadnienie powyższe jest sprawą wielkiej doniosłości. Jakkolwiek ma on przed sobą tłumek dzieci, musi widzieć w nim jednostki, musi należycie obserwować przejawy indywidualne, musi umieć przystosować do nich swe środki i metody postępowania, musi działać na żywych ludzi i obcować z żywymi dziećmi. Uniwersalne prawa nauki są dlań ważne, ale żyje on i pracuje w świecie wartości i dla świata wartości, w którym drogiem, cennym, niezastąpionym jest żywe, indywidualne oblicze człowieka, każda oddzielna postać niepowtarzalna, każda oddzielna dusza ludzka, naiwna dusza dziecięca z jej zasobem ludzkich

możliwości, dobra ludzkiego i zła. Ta dusza, to dla niego wartość sama przez się, nie środek, bo to, co jest wielkie, on budzi w niej, jako jej siłę własną, a nie stwarza. Pedagog winien rozumieć, że stając na tem stanowisku, idzie tylko po linii rozwoju naszej cywilizacji, na początku której powiedziane było: dusza ludzka jest nieśmiertelna i ma być podobna do Ojca swego.

Należy jednakże pamiętać, że poważanie należne jednostce i właściwy do niej stosunek nie są i nie mogą być sprzeczne z interesami życia zbiorowego. Jednostka wyrasta w społeczności, dzięki organizacji społecznej mogła rozwinąć się duchowo i być tem, czem jest. Wykazuje to bodaj elementarna analiza np. takich zjawisk społecznych, jakim jest język. Jest on nietylko wykładnikiem myśli, nietylko towarzyszem naturalnym procesów duchowych w postaci tak zwanej cichej mowy, lecz i żywym czynnikiem rozwoju duchowego. Język każdego narodu odbija jego duszę. Poznając go, wzbogacamy się psychicznie. To, co stanowi bogactwo duchowe naszej cywilizacji, co zwiększa nasze zasoby umysłowe, a więc zarówno nauka, jak sztuka, jak formy życia, jak religja i prawodawstwo — wszystko to są dzieła społeczne pokoleń. Czem byłaby bez nich jednostka?

Zapewne, jest ona żywą tych dóbr kuźnicą, ale dlatego musi wiele wziąć od innych, od społeczności, od przeszłych pokoleń. A ileż jednostek na tem tylko poprzestaje, ileż tylko z części niewielkiej tego korzysta?

Jednostka wchodzi do cywilizacji za pośrednictwem swego społeczeństwa, swego narodu. On daje jej język, on w tym języku daje jej dobra tej cywilizacji.

Nie odrazu zjawilo się pojęcie narodu w tej formie, jak ją rozumiał Mickiewicz. Odrębne społeczności były zawsze, ale pojęcie duchowej jedności, pojęcie posłannictwa, pojęcie wyrobione indywidualności społecznej są zjawiskami stosunkowo świeżemi, młodemi, niedawnemi.

W pojęciu tem mieszczą się nietylko odrębności cech etnograficznych, nietylko zjawiska natury fizycznej i materialnej, lecz również cały szereg cech psychicznych. Naród tworzy w historii swe odrębności kulturalne w najszerszym stylu; w jego strukturze psycho-fizycznej załamuje się wspólne światło cywilizacji w odrębny sposób, co swój wyraz znajduje zarówno w sztuce, jak religji i filozofji, całej budowie życia, nawet nauce w szerszym stylu. Gdyby ludzkość miała wspólną historję, mówiła jednym

językiem, przeszła te same doświadczeń koleje, byłaby narodem jednym, dziś zaś jest zbiorem narodów. Zbiór ten nie pomniejsza się, lecz pomnaża, bo wyrastają i do uświadomienia swego „ja“ zbiorowego dochodzą coraz to nowe jednostki. Ludzkości przybywają coraz nowi członkowie, z których każdy chce zachować swoją indywidualność, tworzyć swoje życie, rozwiązywać na swój sposób jego problemy i z bogacać tem zasób wartości duchowych cywilizacji ludzkiej oraz pomnażać siły ducha ludzkiego.

Nie są to życzenia, pragnienia, są to fakty, na które nie można zamykać oczu. Przed ludzkością stoją zawsze od wieków te same problemy. Rozwiązanie ich dotyczy każdego człowieka i każdej społeczności. Otóż to rozwiązanie płynie różnemi drogami, bo taka jest ducha ludzkiego właściwość. Gdy się mówi słowo: kultura, wymienia się szereg cech, które nigdy żywej nie stworzą całości tak samo, jak oddzielne członki ciała nie stworzą organizmu żywego, chociażbyśmy posiadali eliksir odżywczy. Realnością nie jest kultura ogólnoludzka, lecz kultury narodów. Cywilizacja jest sumą wartości duchowych, które stają się ciałem, stają się czemś żywym w oddzielnych społecznościach. W każdej takiej społeczności jest kuźnica cywilizacji, jest ośrodek wzrostu i rozwoju jej dóbr, jest swoista jej kultura. Im więcej odmian żywych posiada cywilizacja dana, tem jest bogatsza, tem rańniej się rozwija. Naród to nietylko fakt psycho-fizyczny, to duchowa wartość, wartość wyższa, niż jednostka, pełniejsza, bo pewną całość objawów cywilizacji obejmująca.

Jeżeli na pewnym poziomie duchowym nauczamy się cenić i odróżniać wartości od faktów, czyniąc w ten sposób pewną selekcję wśród danych doświadczenia, jeżeli dorastamy do tego, aby te wartości uważać za skarby cywilizacji i zdobycze wieków doświadczeń i prób, jeżeli czujemy, że są rzeczy, dla których żyć warto i umierać, to wszystko to w realnej formie, w konkretnej postaci znajdziemy w żywym fackie narodu.

Dawny uniwersalizm, który powierzchownie łączył ludzi w jedno ludzkości ognisko, wysuwał na czoło głównie idee moralne. Nie stracił on na wartości tak samo, jak nie straciły te idee, owszem zyskał, bo idee stały się zadaniem nie szarej bezpostaciowej masy ludzkiej, lecz żywych organizmów zbiorowych, które w głębszych swych celach i dążeniach poza sprzeczności nawet interesów, poza walką o władzę i posiadanie realizują je w swem życiu. Tylko zbyt powierzchowny pogląd na rzeczy może zaprze-

czyć temu. Przypatrzmy się, ile problemów moralnych wysunęła niedawna wielka wojna narodów, jak wiele z nich pogłębiła, jak do ich rozwiązania skierowała wysiłki i pracę ludzką. Przypatrzmy się faktowi naszego z niewoli powstania... Że jednocześnie dużo rozpleniło się zła, że wiele dusz znikczemiało, to nie jest zjawiskiem ani dziwnym, ani do pesymizmu namawiającem. Po świecie nie chodzi samo dobro... Zdobywa się ono w ciężkiej walce, tak jak wszelka nauka.

Nie łatwo jest pojąć mechanizm wewnętrzny rozwoju ludzkiego. Jedno jednakże jest pewnem, że naród jako realność zbiorowa jest ze swoim posłannictwem, ze swoją przeszłością życiową, energją pracy i swoim „ja“ duchowem i fizycznym, cennym faktem rozwoju cywilizacji ludzkiej. Fakt ten dla wychowania jest bardzo ważny.

Pedagogika i jako teoria i jako praktyka należy do tych umiejętności, które w realnych swych kształtach są i muszą być zawsze odbiciem, wyrazem narodowej „duszy“, t. j. sumy pewnej cech psychicznych, złączonych w jedną całość z uwzględnieniem odpowiedniego tych cech stopniowania i odpowiedniej koordynacji. Nie jest mytem „dusza“ narodu tak samo, jak nie jest mytem indywidualna, nie jest mytem Matejko, Chopin, Kościuszko i Mickiewicz, nie jest mytem polski kult religijny, nie jest mytem całość wogóle naszej twórczości kulturalnej i duchowej. Czujemy to wszyscy i fakt ten nazwać musimy.

Przyjrzyjmy się jednakże rzeczy bliżej.

Skonstatowaliśmy powyżej, że pedagogikę jako naukę, włączając do niej nauki bezpośrednio pomocnicze, podzielić możemy na trzy główne działy: nomotetykę, teleologję i metodologję. Rozpatrzymy każdy z tych działów po szczególe.

Nomotetyka dotyczy właściwości i praw natury ludzkiej oraz konstrukcji historycznej wychowania wogóle i w Polsce w szczególności. Każdy z nas czuje, że dziecko polskie jest inne, niż niemieckie lub francuskie. Nie umiemy tego faktu ściśle wyrazić, są to jednakże braki wiedzy, nie zaś zaprzeczenie faktowi. Taki fakt może być zbadany tylko doświadczalnie i wymaga o wiele subtelniejszych środków, o wiele więcej wyrobionych metod, niż to dać może doświadczenie przeciętne. Pewien psycholog włoski słusznie zarzucał nawet testom Bineta, że wymagają poprawki w odniesieniu do każdej narodowości. A przecież trudno o sprawę bardziej obojętną w danym przypadku, wszak chodzi o badanie

inteligencji. Wiemy dokładnie, że pomiędzy dziećmi narodów południowych a północnych zachodzą spore różnice, gdy chodzi np. o okres dojrzewania. Badanie zasobu pojęć, wyobrażeń, wzruszeń, sądów i ocen moralnych i t. p. obok całego szeregu cech fizycznych jest niezbędnym dla polskiego pedagoga, skoro chce oprzeć na gruncie realnym swe plany szkolne, swe metody wychowawcze. A przecież to tylko cząstka, odłamki niejako całości duszy dziecięcej.

Prawa psychiczne i fizjologiczne, prawa wzrostu i rozwoju nie mogą się różnić zasadniczo. W to wierzymy i o tem zdajemy się być przekonanymi, ale to nie zwalnia nas od zbadania przebiegu tych praw i różnic jakościowych i ilościowych, jakie tu się objawiać mogą. Dane badań pedagogów obcych nie mogą być bez zastrzeżeń zawsze na nasz grunt przenoszone. Praca cudza nie zwalnia nas od obowiązku badania polskiego dziecka, a w ten sposób stworzenia racjonalnej podstawy dla narodowej pedagogiki. Czyż można twierdzić *à priori*, że różnic niema i być nie może? Wszak byłby to sąd nienaukowy. Sąd taki oprócz należałoby na długoletnich sumiennych badaniach, w przeciwnym razie nie może być poważnie traktowany, tembardziej, gdy przeczy bezpośredniemu poczuciu każdego człowieka, który miał możność obcowania z dziećmi różnych narodowości.

Kto się przyjrzy rozwojowi wychowania w różnych krajach, niewątpliwie spostrzeże natychmiast wielkie nieraz różnice. Różnice te wynikają nietylko z przypadku, — są one wyrazem zarówno odmiennego zadań pojmowania, jak odmiennych warunków życia i struktury kulturalnej społeczeństwa. Prawodawstwo szkolne rozwija się po innych liniach, inaczej zbudowana jest administracja szkolna, z innym spotykamy się stosunkiem różnych czynników życia społecznego do wychowania, inne widzimy ideały, inne losy szkoły i oświaty i t. p. Wychowanie zarówno w swych teoretycznych, jak praktycznych formach jest jednym z najbardziej charakterystycznych objawów tego, co zwiemy „duszą“ narodu. Jeżeli Goethe powiedział, że kto chce zrozumieć pieśniarza, musi się udać do jego ojczyzny, to w stopniu bynajmniej nie mniejszym stosuje się to do wychowania.

A więc nomotetyka pedagogiczna wskazuje nam albo na wielce prawdopodobną możliwość albo na fakt istnienia różnic narodowych zarówno w jednostkach, jak społecznej konstrukcji wychowania.

To samo w całej pełni dotyczy teleologii. Czyż można twierdzić, że cele wychowania polskiego muszą być identyczne z celami — niemieckiego lub francuskiego? Naród nasz z natury rzeczy ma inne warunki życia, ma wiele odmiennych zadań dziejowych, ma nakoniec inną strukturę duchową. Wszystko to niewątpliwie wpłynie na żywe, przewodnie myśli wychowania i oddziała na jego charakter, metody i środki. Zapewne, oparte na znajomości dziecka i człowieka zasady nauczania, wychowania moralnego i t. p. będą wszędzie słuszne, ale w zastosowaniu ich nastąpią i muszą nastąpić różnice, które zależą od duszy nauczycielskiej i przystosowania się do właściwości psychicznych dziecka. Stąd i w metodologii odbija się wpływ twórcy narodowych pierwiastków duchowych.

Praktyczna pedagogika tembardziej jest poddana wpływom cech psycho-fizycznych środowiska społecznego. Nigdy nasz nauczyciel nie będzie takim, jak nauczyciel niemiecki. Obce środki, obce przepisy tylko koszlwią jego pracę i odbierają mu rzecz największą, t. j. wpływ wychowawczy.

Przed pedagogiem polskim otworem stoi rozległe pole pracy w dziedzinie badań psychologicznych i historycznych, przed nim szeroka niwa nieuprawna narodowej twórczości na polu praktycznej pedagogiki. Potrzebne jest do tego wżycie się głębsze w tętno żywe rozwoju narodowej kultury, potrzeba głębszego dusz spolszczenia i wydobycia na jaw przytłumionych długoletnią nieuprawą rodzimych pierwiastków twórczych. Naśladownictwo nigdy na długą nie wystarczy metę i dobrej nie stworzy szkoły, ani tembardziej dobrego wychowania. Każdy młody adept nauki pedagogicznej pamiętać o tem winien, a sfery miarodajne, o dobro myśli narodowej troskliwe, rzecz głębiej rozumiejące powinny uprzystępnąć nauczycielstwu przyszłemu skarby naszej dawnej myśli pedagogicznej. Budować można tylko na podłożu uświadomionej tradycji, zadaniem której nietyle jest danie materialnych czynników twórczości, ile rozbudzenie dźwięków pokrewnych, sił duszy polskiej. Wykształcenie pedagogiczne szerokie w stylu europejskim jest niezbędne, lecz to tylko materiał, to pokarm duchowy, który winien być przetrawiony i na wartości wychowawcze realne zamieniony przez świadomą siebie i swych zadań myśl wychowawcy polskiego, głębiej spokrewnionego z narodową w tej dziedzinie twórczością i kulturą wogóle. Tylko my potrafimy sami zaprowadzić naszego włościanina i robotnika na wyższy

szczebel rozwoju kulturalnego, tylko my możemy go uzdolnić do narodowej twórczości i uczynić zeń nie wyrobnika ciemnego, narzędzie cudzej woli, lecz świadomego swych obowiązków obywatela. Tylko Matka-Ojczyzna jest tą realną siłą, która z mlekiem swej piersi udzielić może człowiekowi nizin społecznych oblicza ludzkiego, stworzyć zeń indywidualność ludzką, wartość samą przez się. Bo z piersi tej miłość się sączy, a z miłości rodzą się dobra cywilizacji i tylko z niej.

Ważne są rozprawy poważne, ściśle, naukowe, bez nich jałowa byłaby nasza myśl i nasza praca — rutyną. Niemniej ważnym jednakże jest odczucie wartości duchowych, tych najsilniejszych dźwigni szlachetnej woli. Niema ich — uczone rozprawy stają się materją bezkształtną. Wiedza jest narzędziem potężnym i siłą, ale wiedza, aby stać się mogła pożyteczną dla wychowania, kierowaną być musi przez sumienie, które tyłoma niemi wiąże się z poczuciem narodowym, z miłością ojczyzny, z jasnym odczuwaniem obowiązku wobec bezpośrednio otaczającej rzeczywistości.

Pedagogika w całości swej, jako teoria wychowania i jako praktyka wychowawcza, z natury rzeczy, z samej istoty zadań jest i musi być w konkretnych swych objawach tworem narodowym. Ze stanowiska nauki, im bliżej odpowiada potrzebom rzeczywistości, im ściślej przystosowuje się do warunków psycho-fizycznych i społecznych, tem lepszą może być przewodniczką, tem bardziej jest nauką.

Wniosek ten nie powinien nas dziwić. Wszak to samo dotyczy każdej umiejętności praktycznej, a ogólnością praw i form teoretycznych możemy się zachwycać i pocieszać, nigdy zaś bez przystosowania rozumnego czynić z nich środki do celowego i skutecznego działania.

### Biblijografja

Przypominamy tu wybitniejsze utwory mniej znane pisarzy polskich z dawniejszej doby. Byłoby bardzo pożądane, aby stać się one mogły dostępne dla każdego przyszłego nauczyciela.

*Erazm Gliczner Skrzetuski*. Książki o wychowaniu dzieci. 1558<sup>1)</sup>  
*A. Popławski*. O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. 1775.

<sup>1)</sup> Patrz art. Z. Bujakowskiego. Wychowanie w domu i szkole. Marzec. 1912.

- J. Sołtykowicz.* Wywód o skutecznym sposobie zaprowadzenia i ugruntowania dobrych obyczajów i t. d. Kraków. 1792.  
 Tenże: Rozprawa nad przyczynami upośledzających naukom mniemań i t. d. Kraków. 1828.
- K. Szaniawski.* Rady przyjacielskie młodemu czcicielowi nauki i filozofji i t. d. 1805.
- W. Szwejkowski.* Uwagi nad wyższemi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich. Warszawa 1808.
- J. Lipiński.* O edukacji publicznej i jej udoskonaleniu w kraju naszym. Warszawa. 1815.
- E. Ziemięcka.* Myśli o wychowaniu kobiet. Warszawa i Kraków. 1843.
- A. Dybowski.* Myśli o wychowaniu narodowem. 1846.
- K. Libelt.* Nauczyciel pod względem narodowym. Szkoła Polska. Poznań. 1849.
- A. Cieszkowski.* O ochronach wiejskich. Ostatnio wydana w Warszawie 1861.
- S. Staszyc.* Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego. i t. d. Kraków 1861.
- E. Estkowski.* Pisma pedagogiczne. 1863.
- M. Wiszniewski.* Myśli o ukształceniu siebie samego. Warszawa. 1873.

Wiadomości bibliograficzne do roku 1881 czytelnik znajdzie w Encyklopedji Wychowawczej T. II, zeszyty: 2 i 3-ci, art. Bibliografja.

Po roku 1880-ym datuje się rozwój intensywniejszy czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Powstaje Encyklopedja Wychowawcza i szereg czasopism pedagogicznych. Historję ich znajdzie czytelnik w pracy A. Karbowiaka: Polskie czasopisma pedagogiczne (Wychowanie w domu i szkole, marzec 1912). Rozwój czasopiśmiennictwa wpłynął wielce na liczbę prac pomniejszych z dziedziny wychowania i szkolnictwa. W ostatnich 20-tu latach XIX-go stulecia rozwijać się zaczyna żywszy ruch na niwie badań doświadczalnych. Największą wartość z tego okresu posiadają właśnie prace Dawida oraz znane rozprawy S. Szczepanowskiego o wychowaniu narodowem i polskich tradycjach w wychowaniu. Obok nich należy wymienić Dygasińskiego, Mańkowskiego, Danysza, Łagowskiego, Osterloff, Szcównę, Błażka i wielu innych. Bibliografję prac skupionych w Przeglądzie Pedagogicznym w Warszawie znaleźć można w oddzielnej monografji „Przegląd Peda-

gogiczny“ (Warszawa 1907). Wybija się na czoło w innych dzielnicach praca piśmiennicza: ś. p. Mańkowskiego i A. Danysza (obecnie profesora w Poznaniu). Tenże Karbowski opracował bibliografię od 1901 do 1910-go roku. Praca ta wyszła po śmierci autora (Książnica Polska, 1920, Lwów—Warszawa) i zapewne z tego powodu posiada braki<sup>1)</sup>.

Z dzieł literatury zagranicznej polecić możemy:

*J. G. Fichte*. Reden an die deutsche Nation. Lipsk. Universal. Bibliothek. 392, 393.

*E. Laboulaye*. Oeuvres sociales de Channing. Paris. 1910. Książka wielkiej wartości.

*W. Wundt*. Die Nationen und ihre Philosophie. Lipsk. Kröner. 1916. Tegoż autora rozprawa o psychologii narodów p. t. Probleme der Völkerpsychologie. 1911. Lipsk. (Istnieje przekład rosyjski).

*H. Berr*. Le germanisme contre l'esprit français. Paris. 1919.

Książka poświęca wiele miejsca analizie porównawczej kultur niemieckiej i francuskiej.

*E. Boutmy*. Zarys psychologii politycznej narodu angielskiego w XIX w. Lwów. 1906.

O ile rzecz dotyczy badań nad właściwościami psychologicznymi narodu polskiego, zwracamy mu uwagę na prace:

*J. K. Kochanowskiego*. Trzy odczyty o Polsce. Warszawa. Wende. Tegoż: Polska w świetle psychiki własnej i obcej. Warszawa Wende.

*A. Górski*. Ku czemu Polska szła. Warszawa.

*Brodowski*. O duszę Polski. Warszawa. Arct.

Obok tego znaczna liczba rozpraw z dziedziny zagadnień społecznych i politycznych, w których autorowie zajmują się analizą pojęcia narodu i jego cech psychicznych.

Systematyczne ujęcie całości narodowej kultury polskiej dają: *Encyklopedia polska*. Wyd. przez Akademię Umiejętności w Krakowie.

*F. Koneczny*. Polska w kulturze powszechnej. 2 tomy. Kraków. 1918.

---

<sup>1)</sup> Np. autor niniejszej książki jako redaktor od r. 1907-go do 1913-go czasopism pedagogicznych: Szkoła Polska później Sprawy szkolne i Wychowanie w domu i szkole, napisał w tych czasopismach kilkadziesiąt artykułów, o których w bibliografii głucho. Patrz recenzję W. Kopezewskiego: Przegląd Pedagogiczny sierpień—wrzesień 1920.

Co się tyczy historii wychowania, przypominamy wspomniane już dzieła Karbowiaka (doprow. do 1904 r., 2 tomy) i Łukasze-wicza Historia szkół (4 tomy, doprow. do r. 1794, Poznań 1849 i 1851).

## ROZDZIAŁ X

### O typie nauczyciela-wychowawcy. Zakończenie

Jeżeli przebiegniemy myślą różne pojęcia o ludziach specjalnie wychowaniu się poświęcających, jakie zjawily się w przebiegu historii, możemy wyseparować dwa główne typy. Pierwszy z nich — to nauczyciel — mędrzec, uczony. Drugi — to przewodnik młodzieży, wychowawca stale z nią obcujący. Każdy z tych głównych typów podlegał długiej ewolucji historycznej oraz nie zjawiał się najczęściej w swej czystej formie, lecz zawsze z tą lub inną domieszką drugiego. Dla nas ważnem jest nietylko rozstrzygnięcie tego, który z tych typów bardziej potrzebom wychowania wogóle odpowiada, lecz również zastanowienie się, jaki jest bardziej zgodny z właściwościami narodowemi naszej młodzieży. W ten sposób podamy obok samego zagadnienia pedagogicznego — osoby wychowawcy, która spełniać musi zawsze pewne psycho-fizyczne warunki, jeszcze większe tej osoby skonkretyzowanie, specjalnie przystosowane do naszych warunków.

Warunki, którym odpowiadać powinien wychowawca wogóle, podzielić można na kilka kategorii. Są to: warunki fizyczne, psychologiczne i moralne. Każdą z tych kategorii rozpatrzmy oddzielnie.

Nauczyciel winien być człowiekiem zdrowym fizycznie, o silnie zbudowanym systemie nerwowym i mięśniowo-ruchowym. Jest on przykładem dla ucznia, przykładem człowieka pożądanego, a taki nie może być cherlakiem. Silny system nerwowy potrzebny jest do niezbędnego dla nauczyciela panowania nad sobą i cierpliwości, która jest nieodłącznym cieniem zawodu nauczycielskiego. Wytwałość w dążeniu do powziętego trudnego celu, niezrażanie się przeciwnościami i niepowodzeniami są nietylko środkiem do rozwoju woli u dzieci przez naśladownictwo, lecz warunkiem koniecznym osiągnięcia tego celu i zdobywania umiejętnego doświadczenia nauczycielskiego z najmniejszą dla dzieci szkodą. Sprężystość, siła i sprawność aparatu mięśniowo-ruchowego czyni z nauczyciela osobę fizyczną pociągającą uwagę mimowolną młodzi, która, jak wszystko żywe, ceni siłę i zdrowie. Jest również wzo-

rem do naśladowania. Nauczyciel, który nie obawia się trudów fizycznych, nie wstydzi się sportów, gier i zabaw, jest nie tylko starszym młodzi towarzyszem, przed którym otwarte są jej serca i dusze, lecz przewodnikiem w pokonywaniu elementarnych oporów życia, a więc wychowawcą w podstawowym, elementarnym tego słowa znaczeniu. „Sequere me“ stosuje się zarówno do dziedziny fizycznej jak duchowej, a kto trafił do pierwszej, kto umiał ją zawojować, ten łatwiej o wiele trafi do drugiej. Nauczyciel pierwszym być winien nie tylko w atakowaniu i zdobywaniu prawd nauki i sprawności intelektualnych, lecz również w zdobyczach fizycznych. Wychowywać należy całego człowieka: i jego duszę i jego ciało. Zarówno jedno jak drugie samo przez się nie wystarcza i rozwój winien się odbywać jednocześnie wszędzie i zawsze. Ktoś prawi dzieciom o tężyznie i bohaterstwie dawnych Greków i Rzymian, niechże nie przeczy im zbyt własną osobą. W przeciwnym razie na dnie wychowania, u jego podstaw tkwi sprzeczność, a kabotyzm przeżera jego organizm. Kto mówi dzieciom o podróżach, o badaczach przyrody, niech pociąga ich do tego nie rozgadaniem tylko ustami, lecz przykładem i czynem. Kto wie i myśli o zasadach szkoły pracy, niech przede wszystkim wie, że główną ideą wszelkiej dobrej szkoły jest dodatni spójcznik korelacji pomiędzy myślą a czynem, tj. ich równoległość i zgodność rozwoju w sensie dodatnim. Robienie i czyn wymagają zdrowia i siły. Wymaga też tego konieczna dla wychowawcy radość życia, bez której niemasz wychowania, nie może rosnąć siła i dobro tak samo jak roślina bez słońca. Doktryny o wielkości ducha dowodzić należy nie słowem ani wymaganiem samem, lecz i to przede wszystkim przykładem. Takich rzeczy jak postępowania dobrego, spełniania przepisów higieny uczymy się najbardziej od ludzi, a więc młodzież od swych wychowawców. Z tego wynika, że każdy, kto chce być wychowawcą, winien na tę stronę rzeczy osobliwą zwrócić uwagę przy samokształceniu. Niech nie zapomina nigdy młody adept pedagogii praktycznej, że celowo spędzona na ćwiczeniach fizycznych godzina otwiera mu prostszą drogę do duszy jego przyszłych wychowanków, niż niejedna teoria, niejeden kanon mądrości teoretycznej<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Dziwić się tylko należy, jak mało w naszych przepisach urzędowych na tę stronę rzeczy zwrócono uwagi. Bo też kołacze się dotąd w nas wszystkich przesąd o wyłącznie duchowym kształceniu, pomimo faktów jego zawodnej ziszczalności na tej drodze.

Aby być wychowawcą, trzeba też posiadać pewne właściwości duchowe. Pierwszą rzeczą jest miłość do dzieci. Nie wszyscy ludzie ją mają, nie wszyscy też mogą być wychowawcami. Miłość to osobliwa, której istotą jest głębokie pragnienie pociągnięcia kielkującej duszy na wyżyny świadomego siebie człowieczeństwa. Nie jest to więc ślamazarne przywiązanie, nie jest chęć robienia przyjemności i dogadzania, nie jest ślepotą na słabości i przewinienia, nie jest gnuśność duchowa, która frazesem kochania chce zamalować zarówno swą jak dziecięcą nieudolność. Jest to właściwość bogatej duszy, zdolnej do prześwietlania głębszych genetycznych związków w rozwoju naszego psychizmu, jest to radość twórcza tego, co nie martwe buduje rzeczy, lecz... człowieka. Ideał tego człowieka, ideał wychowania tkwi w jego duszy dynamicznie, bo ona sama do niego dąży, ona sama poci się w trudzie, walczy z przeciwnościami, sili się i zмага, a ceni ten ideał i kocha, kocha też dziecko, jak jego możliwość lepszą, nadzieję i dumę narodu i ludzkości. Miłość pedagoga jest inna, niż przeciętne kochanie: płynie ona nie od dzieci, lecz z wyżyn ku dzieciom. Wczuwa się ona w zabawę dziecięcą, w myśl dziecięcą, w radość i smutek „małych tych“ nie dlatego, że cenne są same przez się, ale że są pierwocinami, początkami obiecującymi rozwoju, ducha ludzkiego wschodzącą zorzą. To też miłość nie tylko rozumna, ale rozumiejąca, nie tylko czuła, lecz i przenikliwa, nie tylko gorąca, ale i spokojna i wielka. Bez niej niema pedagoga. Trudna ona, lecz można ją w sobie wyrobić, trzeba tylko przede wszystkim człowieka i rzeczy wielkie cenić głębiej, wżyć się w nie i pokochać.

Wychowawca winien umieć obserwować samego siebie i dzieci. Jest to warunkiem jego własnego nad sobą panowania, a tem samym panowania nad zainteresowaniem i uwagą dziecięcą. Jest to warunkiem pożytku, jaki dać mu może studjum psychologiczne. Nauka psychologii bez tego jest często martwym kapitałem, bagażem intelektualnym, pozbawionym żywych łączników z rzeczywistością, która zawsze w indywidualnej zjawia się szacie. Może ona wyostrzyć naszą zdolność obserwowania, może ją udoskonalić, lecz do tego potrzeba przede wszystkim bogatszego z własnej obserwacji siebie i ludzi doświadczenia. Cechę tę nauczyciel może nabyć przez pracę nad sobą i przez rozumienie potrzeby.

Nauczycielowi potrzebna wola silna. Bez niej nie może wykonywać swych planów, nie może rozumnie i z namysłem rozka-

zywać, nie może sprawiedliwie sądzić, nie może być przykładem dla innych i dla dzieci. Wola jest zjawiskiem bardzo skomplikowanym i tylko usilna praca nad sobą, umiłowanie idei zawodu naszego i oddanie się jej całkowite mogą wydać rezultaty donioślejsze. Ludzie miewają od przyrodzenia wolę silniejszą. Nie są to jednakże natury najbogatsze, nie są to zwykle ludzie o t. zw. żywszym temperamencie. Ludzie o intensywnej i bogatej skali wzruszeniowej i uczuciowej zdobywają wolę wielką pracą nad sobą, której przedewszystkiem przyświecać musi idea umiłowana. Do takich ludzi należą często ludzie wybitni, którzy przy nieszczęśliwym zbiegu okoliczności... marnują się. Jeżeli nauczyciel pragnie wyrobić w sobie silną wolę, tak mu niezbędną, — przedewszystkiem swój zawód umiłować musi. Pożądaniem jest, aby był on naturą bogatszą, wszechstronniejszą, do której można zastosować wyrzeczenie: „homo sum et nil humani a me alienum esse puto“. Gdy takie natury zdobędą wolę silną, działalność ich jest płodna i głębiej w życie przenika, większy też wpływ na młodzież wywiera. Nauczyciel nie może być pedantem o silnej woli, która mu z łatwością przyszła, bo tacy są propagatorami rutyny, biurokratyzmu i... suchości w obcowaniu, co jest nieraz szkodliwym dla pedagoga.

Obok tego wychowawcy potrzebny jest rozum jasny i rozsądek praktyczny. Wiązać się muszą te rzeczy z gruntownym wykształceniem i wiedzą dokładną, które ze swej strony na szacunku głębszym i czci do nauki opierać się winny. Nauka to potężny środek wychowawczy, a z drugiej strony wartość duchowa sama przez się, zarówno ze względu na swą logiczną budowę, jak moralne do prawdy dążenie. Nauki nie może wychowawca rozumieć jednostronnie, nie może być tylko fachowcem dobrym i tak samo, jak humaniście potrzebne jest rozumienie nauk ścisłych, tak przyrodnikowi — kultura humanistyczna. To połączenie osiąga nauczyciel przez sumienne studia pedagogiczne, bo właśnie pedagogika jest tą nauką, która łączy w sobie na tle praktycznego, wielkiego zagadnienia wychowania dwa odrębne prądy myśli człowieka. Jest to jedno z jej zadań, jedna z cech najbardziej charakterystycznych. Wiedza nauczyciela, jakkolwiek szeroka i głęboka, praktyczną też być musi. Jeżeli fachowca nauki może nie obchodzić związek jej problemów z praktycznymi sprawami życia, to nauczyciel nie może o tem zapominać, jeżeli studia pedagogiczne dały mu tę prawdę, iż praktyczne zainteresowanie młodzi poprzedza czyste, teoretyczne, jeżeli pojął tę starą maksymę: „non scholae, sed vitae disci-

mus“, jeżeli nie obcą mu jest szersza umysłu kultura i głębszy na rozwój społeczności pogląd.

Znajomość życia nie wspiera się tylko na wiedzy; ogromne jego obszary od niej nie zależą. Trzeba doświadczenia życiowego, trzeba obok ścisłych formuł nauki umiejętności ujmowania syntetycznego zjawisk językiem artyzmu i sztuki. Nauczyciel winien mieć tę cechę zasadniczą umysłu, która pozwala na żywe, plastyczne ujmowanie indywidualności, faktu i zjawiska oddzielnego obok umiejętności prześwieclania ich prawami wiedzy. Jest to cecha dość rzadka wśród ludzi i wymaga odpowiedniej kultury, którą daje nietylko myślące obcowanie z młodzieżą, lecz i studjum pedagogiczne, rozumnie prowadzone.

Zarozumiali ludzie nigdy nie są dobrymi wychowawcami, bo zarozumiałość — to na własne ułomności ślepotą. To też wychowawcę cechuje skromność tak jak każdego człowieka, który naprawdę kocha rzeczy wielkie, czy to będzie człowiek nauki, czy czynu praktycznego. Tylko głupcy nie czują powagi życia. Łatwość obejścia z ludźmi, przystępność, a jednocześnie powaga bez udawania i napuszoności, powaga silnej, skoncentrowanej woli i głębszego umysłu — oto znowu rys moralny oblicza wychowawcy, który, dążąc do kształcenia charakteru młodzieży, sam go posiadać winien. Wychowawca winien rozumieć koleje tworzenia się ludzkich przekonań i oceniać je nietylko ze stanowiska logiki i pojęć nauki ścisłej, lecz nadewszystko z punktu widzenia wartości moralnych. Wszystko, co może skupić energję umysłową i moralną człowieka, jest cennem dla niego. Historyczne wykształcenie i znajomość zmiennych życia kolei, fluktuacji ideałów oraz stałych wartości cywilizacji czyni go rozumnym obrońcą tego, co podnosi człowieka niezależnie od przygodnych często form i szaty zewnętrznej. Posiadanie takiej cechy umysłu czyni człowieka mądrym, a przecież wychowawca musi być mądrym.

Tak jak we wszystkim, jest wychowawca dla młodzi przykładem czystości charakteru moralnego. Widzi w tem istotną wychowania sprężynę. Rozumie swoje zadanie jednakże głębiej, nie szafuje przy byle sposobności kazaniem, budzi atoli wszędzie, gdzie może, sumienie moralne i sam świeci przykładem. Młodzież ma głęboką intuicję: ona wyczuwa siłę moralną bez słów, bez taktyki i strategii wychowawczej.

Tyle z rysopisu nauczyciela-wychowawcy. Są to tylko rysy główne, takie jednakie tylko w danym przypadku są nam po-

trzebne. Wspomnieliśmy już, że w historii pojęć o nauczycielu dwa główne typy osobliwie zostały podkreślane. Wybór tych typów oraz zastosowanie ich w postaci odpowiednich wniosków w praktyce wychowawczej i jej urządzeniach jest nie tylko dziełem przygodnym, lecz poniekąd charakteryzuje społeczeństwo. Typy te nie zjawiają się w czystej formie, jak wspomniano, zawsze jednakże możemy w danym systemie szkolnym zauważyć przewagę jednego lub drugiego. Weźmy przykłady.

Angielski system szkolny, szczególnie w szkolnictwie średnim, daje przewagę nauczycielowi wychowawcy, obcującemu stale z młodzieżą. Wyraża się to we wspólnym współżyciu w internatach szkolnych, w łączeniu w rękach jednego nauczyciela kilku fachów, w udziale tegoż we wszystkich zajęciach młodzieży, zarówno w jej pracy umysłowej, jak w grach i zabawach oraz t. p. Taki typ nauczyciela, wynikający poniekąd z pojęć jeszcze przez Locke'a w jego *Myślach o wychowaniu*<sup>1)</sup> wyrażonych, wywiera dziś wielki wpływ na myśl i praktykę wychowawczą, a t. zw. szkoły nowego typu (szkoły jutra) przyjęły go za podstawę.

Drugi typ widzimy w szkołach francuskich. Profesor liceum francuskiego przeciętnie posiada o wiele większą kulturę naukową, niż jego kolega w innych krajach. Przechodzi on przez cały szereg trudnych egzaminów, które wykazują, że system chce dopuścić do szkół na profesorów tylko elitę umysłową społeczeństwa. Profesor ten nie zajmuje się wychowaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu. Młodzież, mieszkająca przy liceach w internatach, oddana jest pod opiekę całemu szeregowi osób o znacznie niższej kulturze umysłowej i spełniających zadania korepetetyrów oraz dozorców, nie cieszących się ani osobliwym poważaniem w społeczeństwie ani też wśród młodzieży. System francuski kształci charakter młodzieży, stawiając jej na drodze cały szereg intelektualnych zadań i trudności do zwalczania, a na przewodników ludzi przede wszystkim o wielkiej kulturze umysłowej. Stąd widzimy, że system francuski nie może się obyć bez nauczyciela — obcującego z młodzieżą ściślej, daje mu jednakże o wiele mniej poważne stanowisko i rolę, niż profesorowi.

System niemiecki, w którym szkoły nie są związane z internatami, wspiera się na podstawach pedagogiki Herbarta, u którego nauczanie jest główną funkcją wychowawczą. Centralizacja władzy

<sup>1)</sup> Książka o edukacji dzieci. Przekład polski ks. E. Truskolawskiego Warszawa. 1781. Także w 2-ach częściach: Warszawa, 1801

szkolnej w rękach dyrektora oraz specjalne zastosowanie metod erotematycznych w nauczaniu odróżnia ten system od francuskiego i można śmiało powiedzieć, że niemiecki system nie dąży do tak wysokiego poziomu wykształcenia u profesorów gimnazjalnych, jak francuski, ale dzięki swym założeniom podstawowym może być zaliczonym do tych systemów, które popierają nauczyciela-fachowca. Nacisk położony na metodyczne wyrobienie nauczyciela zastępuje w pewnym stopniu francuskie wysokie przygotowanie naukowe.

Każdy z naszych młodych adeptów wiedzy, jeżeli pragnie celowo do swego zawodu się przygotowywać, musi zdać sobie sprawę, jakiemu typowi nauczyciela chce odpowiadać. Muszą o tem myśleć gruntownie również sfery miarodajne i nasze instytucje kształcące nauczycieli. Jest to zagadnienie wysokiej wagi, bo się głębiej wiąże z całością systemu szkolnego. W każdym społeczeństwie o sprawie powyższej decydowały nie tyle teorie pedagogiczne, ile z samych właściwości psychicznych narodu płynące wymagania i pojęcia. Jakim być winien nauczyciel polski? Do jakiego z typów zaliczać się może? Młodzież nasza tak samo jak społeczeństwo ma jedną ciekawą cechę. W wychowaniu chodzi o wpływ, o oddziaływanie. Autorytet francuskiego profesora jest ugruntowany. Czy mógłby być w tym samym stopniu i przy tej samej metodzie organizacji szkoły ugruntowany tak samo u nas? Sądzić można, że nie. Nietylko należy tu wziąć na uwagę różnice kultur i ich stopnia w społeczeństwie, mają tu głos cechy jego psychiki, cechy jego wodzów faktycznych. Bo nauczyciel jest wodzem w pewnym znaczeniu. Otóż w Polsce wódz stojący na uboczu i zjawiający się od czasu do czasu, aby wydać rozkazy i wytłumaczyć prawo, aby egzaminować i sprawdzać, autorytetu i wpływu większego mieć nie może. Francuz ceni logikę i konsekwencję, te cechy przebijają na każdym kroku w jego pedagogice. Dla nas nie są te rzeczy tak bliskie i bezpośrednie. Mieliśmy nieraz wodzów wielkich, których nie słuchaliśmy. Roi się od przykładów tego w naszej historii. Dlaczego nie słuchaliśmy? Pytanie skomplikowane i nie miejsce tutaj na udzielenie pełniejszej nań odpowiedzi. Jedno tylko trzeba zanotować, że wodzowie ci nie mieli dość umiejętności obcowania z tłumem rodaków. Do takiego obcowania potrzeba większej przenikliwości psychologicznej i więcej poświęcenia z siebie. Nauczyciel u nas, który pragnie istotnie na młodzież wpływać, mieć autorytet i być w ścisłym tego słowa znaczeniu wychowawcą, winien umieć obcować i obcować z młodzieżą.

Musi to być typ zbliżony do angielskiego. Myśmy wcześniej ten typ i jego potrzebę zrozumieli. Przypomnijmy sobie dawne szkoły polskie i ich organizację. Jedną z przewodnich myśli tam było obcowanie z młodzieżą, jakkolwiek nie zawsze konsekwentnie, np. w ustawach Izby edukacyjnej, przeprowadzone. Rozdział nauczyciela i ucznia jest głównie rezultatem obcej myśli. Niema nic szkodliwszego dla wychowania, jak dwa typy wychowawców: wyższy od nauki, niższy od obcowania. Wszak jaskrawo to wykazuje np. sromotnej pamięci tradycja „klasnych nastawników“ w rosyjskich szkołach.

Czy taki podział jest czemś umotywowany faktycznie? Nie można na to przytoczyć żadnych poważnych argumentów, ale przeciwko niemu wiele. Czyż np. wychowanie, a więc np. kultura dobrych przyzwyczajzeń nie jest rzeczą conajmniej równej wagi, jak nauczanie? Czyż to ostatnie tylko w klasach się odbywa i odbywać może? Dzisiejsza psychologia, która głębiej wniknęła w sprężyny duszy ludzkiej, otwiera dla wychowania szerokie pole, a problem wychowania moralnego, t. j. naczelną problem wychowania nabiera coraz większej konkretności i znaczenia. Problemu tego nie może rozwiązać szkoła, która na niższy stopień spycha faktycznych wychowawców. Wiemy, że taki stan rzeczy jest poniekąd uwarunkowany tradycją. Wszak i grecki pajdagogos nie zawsze mógł przenikać do szkoły, gdzie przyprowadził dzieci swego pana. Ale tradycja w danym przypadku uczy nas rozumieć fakty rzeczywistości, nie jest jednakże prawodawczynią na przyszłość.

Otóż każdy młody adept nauki i sztuki wychowawczej winien rzecz tę gruntownie rozważyć, winien rozumieć, że pojęcia wychowawcze ulegają rozwojowi i że myśl i praktyka z cech nauczyciela wybierały nieraz nieświadomie tylko niektóre i te wysuwały na czoło, uważając inne za mniej ważne z różnych powodów, wśród których psychologia społeczeństwa też nie jest bez znaczenia.

Nielatwa jest rola wychowawcy, ale zrozumienie jej trudności niech nam nie odbiera energii, musimy bowiem zawsze pamiętać, że tylko wysiłkiem rzetelnym zdobywa się wielkie rzeczy. Trudniej być nauczycielem, który winien stale z młodzieżą obcować, ale właśnie przez zwalczanie tych trudności powstać może, wyrosnąć i wyrobi się typ nauczyciela polskiego nie biurokraty, nie urzędnika tylko, lecz żywego twórcy zrębów narodowego wychowania, człowieka, który będzie miał prawo i będzie mógł szczerze przemawiać do młodzi nauki i narodu, jak to robić naprawdę powinien.

## WYKAZ NAZWISK

Cyfry podane przy nazwisku wskazują liczbę strony.

- Arystoteles, 21, 52, 86  
Andrae, 87  
Arens, 87  
Archimedes, 97
- Burk, 22  
Bühler, 36  
Bone, 49  
Barth, 56, 128  
Bujalski 56  
Bacon, 60, 67  
Budde, 67  
Bykowski, 67, 102  
Binet, 67, 84, 134  
Baldwin, 84, 86  
Boutroux, 102, 117  
Braille, 97  
Braun, 117  
Bagley, 117  
Bain, 118, 127  
Błażek, 138  
Berr, 139  
Boutmy, 139  
Brodowski, 139
- Ciembroniewicz, 25  
Cieszkowski, 66, 138  
Claparède, 67, 76, 77, 78, 88, 99, 102,  
119, 122  
Chrisman, 77  
Cellerier, 87, 102  
Clayton, 87  
Chodecki, 102  
Chopin, 134
- Dewey John, 6, 13, 28, 74, 76, 78, 84,  
86, 103, 117, 118, 128
- Dürr, 6  
Dougall, 27, 79  
Dubois, 37, 102  
Disterweg, 40  
Drummond, 67  
Dawid, 76, 138  
Dugas, 81, 87, 102  
Duprat, 86  
Danysz, 102, 138, 139  
Dybowski A. 138  
Dygasiński, 138
- Eucken, str. 43, 86  
Euclides, 104, 111  
Estkowki, 138
- Froebel, 20, 25  
Foerster, 37, 73, 86  
Fichte, 54, 86, 139
- Godin, 14, 85, 88  
Guex, 56  
Goethe, 135  
Górski, 139
- Homer, 11  
Herbart, 25, 76, 88, 114, 119, 145  
Hegel, 36, 39, 54, 81  
Höfdding, 86  
Hussert, 117
- Judd, 6, 7, 16, 39, 44, 76  
Jahnke, 13  
Jean Paul, 25, 74  
Jodl, 72  
James, 76, 78  
Joule, 97

- Kant, 13, 86, 89  
 Komeński, 19  
 Klemens Aleksandryjski, 19  
 Kirpatrick, 36  
 Karbowski, 56, 138, 139, 140  
 Koneczny, 66, 68, 139  
 Kerschensteiner, 84  
 Kozłowski, 86  
 King, 87  
 Kulczyński, 102  
 Key Ellen, 106  
 Kościuszko, 134  
 Kochanowski, 139  
 Kopczewski, 139
- Lay, 12  
 Likurg, 48  
 Libby, 70  
 Lichtwark, 74  
 Libelt, 102, 138  
 Lipiński, 138  
 Laboulay, 139  
 Locke, 145
- Łagowski, 138  
 Łukaszewicz, 56, 140
- Montessori, 13, 85  
 Manouvrier, 14  
 Meumann, 21, 67, 76, 89, 103,  
 Marion, 36,  
 Menander, 48  
 Melanchton, 52  
 Modrzewski, 52  
 Monroe, 53, 88  
 Montaigne, 57  
 Mickiewicz, 67, 129, 132, 134  
 Mosellanus, 77  
 Marceron, 81  
 Melzi, 85  
 Meyer, 97  
 Martin, 112  
 Messmer, 114  
 Matejko, 134  
 Mańkowski, 138, 139
- Newton, 63  
 Nietzsche, 74, 131
- Ohm, 107  
 Osterloff, 138
- Platon, 6, 19, 25, 30, 38, 51, 52, 54,  
 58, 59, 60, 117  
 Peters, 6  
 Pestalozzi, 27  
 Palante, 37  
 Perikles, 48  
 Pearson, 57, 63  
 Paulsen, 66  
 Poincare, 67, 111  
 Pigoń, 67  
 Piasecki, 85  
 Pascal, 103  
 Parisot, 111  
 Popławski A., 137
- Rousseau, 9, 10, 13, 14, 20, 23, 25,  
 34, 37, 63, 131  
 Rollier, 13  
 Rouma, 36  
 Richard, 36, 42  
 Rein, 46, 119, 121  
 Roberts, 54  
 Ribot, 69  
 Ruskin, 74  
 Rakić, 75  
 Rickert, 117
- Sarkara, 7  
 Sandiford, 16, 87  
 Stanley Hall, 19, 84, 116  
 Szycówna, 25, 102, 138  
 Shaw, 36  
 Spencer, 37, 46, 118  
 Schleiermacher, 40, 68  
 Sadler, 41  
 Simmel, 43  
 Seidemann, 75  
 Schiller, 75  
 Straszewski, 86  
 Stadler, 87  
 Segal, 102  
 Störing, 102

Skrzetuski Gliczner E., 137  
Soltykowicz, 138  
Szaniawski, 138  
Szwejkowski, 138  
Staszyc, 138  
Szczepanowski, 138

Trentowski, 6, 20, 23, 25, 78, 122,  
Thorndike, 12, 16, 18, 22, 119  
Tomasz z Akwinu, 49  
Tadd, 74, 87  
Tomas a Kempis, 86  
Tylor, 86  
Truskolawski ks., 145

Vogel, 102

Wilbois, 13  
Weysenhoff, 31  
Whetham, 63, 70  
Wiszniewski, 67, 138  
Wundt, 76, 82, 86, 139  
Welton, 76  
Wandle, 87  
Windelband, 106, 107, 108

Ziller, 6  
Ziemięcka, 138

# TRESC

## WSTĘP I PRZEDMOWA

Potrzeba wstępu do pedagogiki. Wzory z literatur obcych Metoda wstępu

## ROZDZIAŁ I

Czynniki wychowania. Trzy czynniki wymienione przez Russa w Emilu. Analiza otoczenia przyrodniczego i jego znaczenia dla wychowania. Natura człowieka jako czynnik wychowawczy. Rozwój, wzrost i zainteresowanie. Okresy rozwoju.

## ROZDZIAŁ II

Czynniki wychowania (c. d.). Otoczenie społeczne jako czynnik wychowawczy. Analiza pojęcia otoczenia społecznego. Różne jego kregi i ich znaczenie dla wychowania. Streszczenie Wskazówki bibliograficzne. Pytania dla początkujących.

## ROZDZIAŁ III

O fazach wychowania. Wychowanie jako proces, w którym w różnej formie biorą udział różne czynniki życia społecznego. Trzy fazy: naturalna, teokratyczna i państwowa, ich charakterystyka. Faza czwarta: społeczno-naukowa jej znaczenie i charakterystyka. Bibliografia. Pytania.

## ROZDZIAŁ IV

Pedagogika jako nauka. Zadania główne pedagogiki, podział ich. Zagadnienia z dziedziny kultury i cywilizacji. Rola nauk ścisłych. Plan rozważań dalszych. Bibliografia. Pytania.

## ROZDZIAŁ V

Pedagogika jako nauka (c. d.). Nauki pomocnicze. Nauki filozoficzne, ich wpływ i znaczenie dla pedagogiki. Nauki społeczne i ich związek z pedagogiką. Nauki przyrodnicze i zagadnienia pedagogiczne z nimi związane. Bibliografia.

## ROZDZIAŁ VI

Pedagogika jako nauka (c. d.). Metody w pedagogice. Metoda filozoficzna. Pojęcia wartości i prawa. Teleologia wychowawcza. Metoda historyczna, jej znaczenie i odpowiednie dyscypliny. Metoda doświadczalna i jej wpływ na pedagogikę. Zagadnienie pedagogiczne i trzy jego strony: normatywna, pozytywna i genetyczna. Bibliografia. Pytania.

30- 22/5163

M. Zw. pnes. 3/12264

## ROZDZIAŁ VII

Pedagogika jako nauka (c. d.). Rodzaje sądów w pedagogice. Normy i postulaty oraz ich rola i znaczenie w myśleniu pedagogicznym. Prawa w pedagogice. Zasady w pedagogice i ich znaczenie. Biblijografja. Pytania.

## ROZDZIAŁ VIII

Pedagogika jako nauka (c. d.). Systematyka w pedagogice. Znaczenie zagadnienia. Rozwiązania dane przez Reina i Claparede'a. Ich braki. Systematyka pedagogiczna i trzy jej główne działy: nomotetyka, teleologia i metodologia. Biblijografja.

## ROZDZIAŁ IX

Pedagogika jako teoria wychowania narodowego. Prawo ogólne i indywidualne zjawiska. Naród jako indywidualność i wartość w sobie. Nomotetyka pedagogiczna wobec społeczności narodowej. Teleologia pedagogiczna wobec społeczności narodowej. Metodologia w zastosowaniu do danych warunków społecznych. Określenie pedagogiki. Biblijografja.

## ROZDZIAŁ X

O typie nauczyciela-wychowawcy. Dwa typy wychowawców jakie daje historia wychowania. Analiza cech głównych pojęcia wychowawcy pod względem fizycznym, psychologicznym i moralnym. Typ wychowawcy pożądany dla polskiego wychowania.

## WYKAZ NAZWISK.





46188/  
2

C-1