

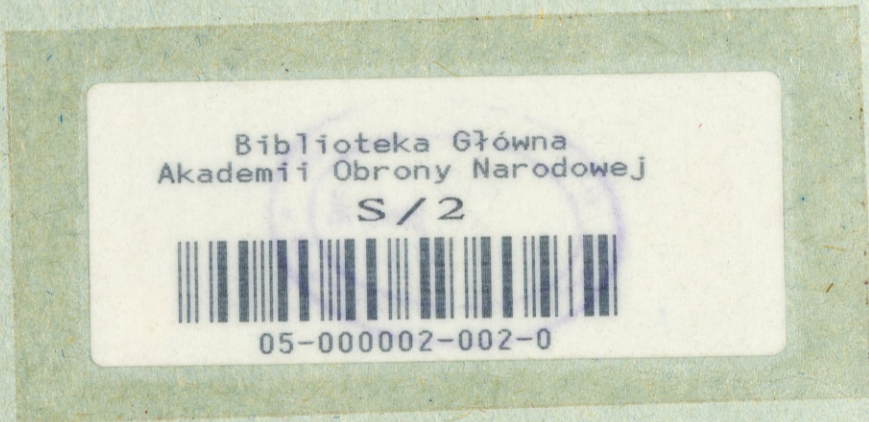


AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
im. gen. broni K. Świerczewskiego

Egz. Nr 23

prof. dr. Bohdan SUCHODOLSKI

**CELE WYCHOWANIA (IDEAŁ WYCHOWANIA)
WE WSPÓŁCZESNYM OKRESIE**



1961



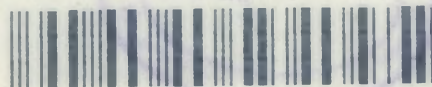
AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
im. gen. broni K. Świerczewskiego

Egz. Nr 33

prof. dr. Bohdan SUCHODOLSKI

CELE WYCHOWANIA (IDEAŁ WYCHOWANIA)
WE WSPÓŁCZESNYM OKRESIE

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2



05-000002-002-0



12797

1961

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
im. gen. broni K. Świerczewskiego

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ



Cele wychowania /ideał wychowania/ we współ-
czesnym okresie.

prof. dr Bohdan SUCHODOLSKI



REMBERTÓW

Luży

1961r.

§ 1

To co chcę państwu powiedzieć, będzie dotyczyło podstawowych zagadnień z zakresu celów wychowania w epoce współczesnej.

Jak wiadomo, wielokrotnie dyskutowano nad tym, czy nauka może zajmować się ustalaniem wartości i norm. Filozof francuski Poincaré, powiedział kiedyś, iż nauka wypowiada swe sądy jedynie w trybie oznajmującym, a nigdy tego nie czyni w trybie rozkazującym. To powiedzenie miało oznaczać, że do istoty nauki należy stwierdzenie, że tak a tak rzeczy się mają, a nie należy do istoty nauki stwierdzenie, że tak a tak powinno być. To tradycyjne przeświadczenie utrzymywało się bardzo długo, a nawet utrzymuje się aż do naszych czasów i w związku z tym kwestionuje się niejednokrotnie usiłowania pedagogiki, zmierzające do określenia celu.

Łatwo spostrzec, że pedagogika jest przecież taką nauką, która nie może nie mówić o celach. Kiedy się mówi o wychowaniu, określenie celu wychowania wydaje się rzeczą niezbędną i potrzebną. Kiedy się mówi o wychowaniu, to nie wystarcza nam przecież wskazanie środków, za pomocą których cele mamy osiągnąć. Chcemy wiedzieć, jakie są te słuszne cele, które mamy osiągnąć.

Pedagogika nie może się wyzbyć mówienia o celach, ale też z tego powodu była ona wielokrotnie oskarżana o to, że nie jest w pełni naukowa, że nie może z punktu widzenia naukowości dorównać innym naukom, zwłaszcza tym, które nie mówią niczego o celach, a tylko mówią o środkach działania.

W związku z tymi zarzutami proponowano niekiedy podzielić pedagogikę na dwie gałęzie, stworzyć dwie pedagogiki: pedagogikę normatywną i pedagogikę opisową.

Pedagogika normatywna, miała zajmować się tym, co powinno być. Dlatego miała to być raczej filozofia niż nauka.

Pedagogika opisowa miała mówić o tym co jest i starano się przekonać, że tylko ona jest rzeczywiście nauką.

Niekiedy zamiast nazwy pedagogika opisowa - używano nazwy "nauka o wychowaniu". I miało wtedy na myśli, że ta nauka o wychowaniu zajmie się opisem faktycznego przebiegu procesu wychowania. Nauka o wychowaniu miała się zajmować odpowiedzią na pytanie, jak rzeczywiście ludzie wychowują, dobrze albo źle, tak jak się to dzieje. Natomiast nie miała się ona zastanawiać nad tym, jak ludzie powinni być wychowywani, ku czemu należy dążyć.

Takimi sprawami miała się zajmować pedagogika normatywna, która - zgodnie z tym założeniem o jakim mówię, nie miałaby należeć właściwie do nauki.

To przeświadczenie, że nauka nie zajmuje się ustalaniem celów, ani wartości, ani tego co powinno być i że wobec tego pedagogika jeśli chce być nauką, musi wyrzec się określenia celu wychowania, to przekonanie może być dzisiaj słusznie zakwestionowane. I będę teraz chciał państwu przedstawić trochę argumentów pokazujących, że to przeświadczenie, od którego rozpocząłem, a które jest jeszcze dość rozpowszechnione, nie wydaje się przeświadczeniem słusznym.

To przeświadczenie, o którym mówię, było oparte na zasadniczym przeciwstawieniu tego co istnieje temu co powinno istnieć. Strefa rzeczywistości, miała być przedmiotem nauki, podczas gdy strefa powinności miała należeć do innej dziedziny, miała być poznawana za pomocą filozofii lub religii. Jeśli jednak nieco dokładniej zastanowimy się nad źródłem ludzkich norm i wskazań, to się przekonamy, że można ująć tę sprawę zupełnie inaczej. Kiedy mówimy o celach i zadaniach związanych z życiem społecznym i społeczną działalnością ludzi, to musimy stwierdzić, iż te cele i zadania wyrastają z samej rzeczywistości. W jaki sposób wyrastają one z rzeczywistości? Wyrastają one z rzeczywistości dzięki temu, że rzeczywistość się rozwija, rzeczywistość nie stoi w miejscu, rzeczywistość podlega procesom rozwojowym. Właśnie dzięki temu przyszłość, którą tworzą ludzie określonego społeczeństwa, ludzie określonej epoki jest w pewien sposób wyznaczona przez dotychczasowy rozwój historyczny, przez poprzednie fazy rozwoju.

Przyszłość społeczna człowieka zależy w wielkim stopniu od działalności ludzi, jednak jest przecież w pewnej mierze zdeterminowana. Nie jest tak, żeby miała ona zależeć w sposób zupełnie swobodny i wolny od różnorodnych pomysłów ludzkich. Ta przyszłość jest już w ogólnych swoich zarysach wyznaczona. Kiedy mówimy o przyszłości jaka nas oczekuje, to trudno by było nie spodziewać się, że w tej przyszłości rozwój nauki i techniki będzie się dokonywał coraz to bardziej intensywniej. Trudno byłoby się nie spodziewać, że postęp demokratyzacji, postęp socjalizmu nie będzie się dokonywał. Pewne ogólne perspektywy tej przyszłości są wyznaczone przez rozwój dotychczasowy. I wobec tego, gdybyśmy mieli zapytać co ludzie powinni robić dziś, to moglibyśmy powiedzieć, ludzie powinni być współdziałać z tymi procesami historycznymi, które kształtują przyszłość.

I mówiąc tak, stwierdzamy właśnie, że cele, zadania, normy, wartości wyrastają z samej rzeczywistości, podlegającej rozwojowi.

I teraz rozumiemy, że to tradycyjne przeciwstawianie rzeczywistości i powinności opierało się na przekonaniu, że rzeczywistość jest statyczna, że się nie zmienia i że te cele, o których mowa są uzasadnione w sposób metafizyczny. Jeśli natomiast będziemy traktować cele jako wyrastające z rzeczywistości społecznej i historycznej, która się rozwija, to będziemy mogli stwierdzić, że w każdej teraźniejszości są one już zarysowane w tym co jest.

Dzięki temu pedagogika jako nauka mogła by się zajmować celami, a mianowicie w ten sposób, że zmierzałaby do określenia historyczno-społecznych tendencji rozwojowych, ażeby na tej podstawie ustalić, jakie powinny być zadania wychowawcze.

Pedagogika, korzystając z innych dyscyplin naukowych zajmujących się rozwojem społecznym i korzystając z planowania społecznego, przekładałaby na język wychowawczy te wszystkie przewidywania i postulaty dotyczące dalszego rozwoju historycznego, stwierdzając, że skoro dalszy rozwój

społeczno-historyczny należy przewidywać w ten i w ten sposób i że skoro należy zmierzać do przyspieszenia właśnie takiego rozwoju historyczno-społecznego, to stąd wynika, że wychowanie powinno kształtować odpowiednio przygotowanych ludzi.

Z tego punktu widzenia można przyjąć, że cele i normy w pedagogice mogą być wyprowadzone z analizy procesów społeczno-historycznych, z przewidywania przyszłości, z wymagań jakie muszą być postawione ludziom żyjącym w określonych warunkach, aby umieli oni żyć i działać w przyszłych okolicznościach.

To jest ta pierwsza sprawa, którą chciałam przedstawić, a mianowicie zakwestionowanie tradycyjnej tezy, iż do nauki nie należy ustanawianie celów i wartości, pokazanie, że cele i wartości życia ludzkiego mogą być wyprowadzane przez naukę z rzeczywistości historycznej, w której ludzie żyją.

Po tym ogólnym wstępie, będę chciała pokazać jak można w dzisiejszej epoce, określić konkretne cele wychowania.

§ 2

Zacznijmy od pewnych podstawowych, ważnych i bardzo trudnych zagadnień.

Gdy przypomnimy sobie historię wychowania, to dojdziemy do wniosku, iż cele wychowania były w przeszłości określane zawsze na podstawie tradycji i że wychowanie było w gruncie rzeczy przekazywaniem tradycji. Jeszcze i dziś dość często się sądzi, iż wychowanie polega na przeszczepieniu dorobku pokoleń minionych na pokolenie młode, że wychowanie jest przekazywaniem wielowiekowej tradycji.

I rzeczywiście, ten aspekt pracy wychowawczej jest niezmiernie ważny i realizujemy go w wychowaniu. Jeśli uczymy dzieci i młodzież dorobku wiedzy, to przekazujemy rzeczywiście nagromadzoną przez pokolenie wiedzę młodemu pokoleniu. Jeśli zaprawiamy młode pokolenie w określonych sprawnościach technicznych i zawodowych, to rzeczywiście przekazujemy młodemu pokoleniu ten dorobek wieków.

Jeśli wprowadzamy dzieci i młodzież w literaturę, sztukę, obyczajowość, to rzeczywiście przekazujemy młodemu pokoleniu to, co zostało wytworzone przez przeszłość, przez

artystów greckich i rzymskich, przez renesans i to przekazanie tradycji jest rzeczywiście niezmiernie ważnym aspektem pracy wychowawczej.

Nie jest przesadą powiedzenie, że gdyby wychowanie nie przekazywało dorobku ludzkości, wówczas młode pokolenie nie mogłoby żyć w pełni ludzkim życiem. Człowiek, jak słusznie powiedziano, rodzi się właściwie dwa razy. Raz rodzi się w sensie biologicznym, przez akt urodzenia, a drugim razem rodzi się dzięki wychowaniu, które przekazuje mu dorobek ludzkości, dzięki któremu staje się on człowiekiem.

Ten tradycyjny^{try} aspekt wychowania, polegający na zaszczerpieniu młodemu pokoleniu dotychczasowego dorobku, jest z pewnością bardzo ważnym elementem pracy wychowawczej. Ale nie wyczerpuje całej tej pracy. I właśnie tutaj docieramy do spraw najistotniejszych dla naszych czasów.

Przekazywanie tradycji było wystarczającym wypełnieniem zadań pracy wychowawczej przez całe stulecia, ale nie wystarcza w epokę współczesnej. Jest tak dlatego, że charakter naszej kultury zmienił się bardzo zasadniczo. Kiedy patrzymy w przeszłość, dostrzegamy przede wszystkim wielką stabilizację form życia i działalności ludzkiej. Rytm rozwoju historycznego przeszłości był rytmem bardzo powolnym i życie jednostek ludzkich od dzieciństwa do śmierci upływało w tych samych okolicznościach, albo prawie w tych samych okolicznościach.

W ciągu życia jednostki, od urodzin aż do śmierci, zmieniało się bardzo mało. Technika pracy pozostawała taka sama. W niektórych zawodach technika pracy nie zmieniała się przez całe stulecia tak, iż przekazywano z ojca na syna tajemnice produkcji zawodowej. Podobnie formy życia społecznego i politycznego zmieniały się bardzo powoli, niedostrzeżenie dla żyjących ludzi. Zmiany, które się dokonywały w historii rozkładały się na stulecia.

W tych warunkach wychowanie polegające na przekazywaniu tradycji było wychowaniem spełniającym w sposób wystarczający społeczne zadania. Bo kiedy się przekazało

dzieciom i młodzieży tradycję, to można było być pewnym, że w sposób wystarczający soełniono społeczne potrzeby wychowawcze, a młodzież, która otrzymała w szkole wykształcenie tradycyjne, stawiała się młodzieżą wystarczająco przygotowaną na całe życie.

Ale ten ustabilizowany świat dzisiaj już nie istnieje. Tempo zmian jest dzisiaj niezmiernie szybkie we wszystkich zakresach ludzkiego życia. W dziedzinie pracy zawodowej, w sytuacjach społecznych i politycznych, w rozwoju stosunków gospodarczych, w rozwoju techniki na całym świecie. Jeśli każdy z nas spojrzy wstecz na swoje własne życie, to bez trudu zarejestruje cały szereg zmian, których doświadczył na sobie. W zakresie życia społecznego, politycznego, rozwoju nauki, techniki, pracy zawodowej, to wszystko z czym zaczęliśmy nasze życie po ukończeniu szkoły i to wszystko, czym żyjemy obecnie, to są dwa różne światy. I zdajemy sobie sprawę z tego, że te zmiany rozwijają się nadal na naszych oczach, i że będą się rozwijać w tempie jeszcze szybszym.

Wiemy, że dzisiaj nie ma szkoły, która by mogła powiedzieć dając dyplom zawodowy swojemu absolwentowi, "oto nauczyliśmy ciebie wszystkiego, co ci potrzebne będzie w życiu, możesz iść teraz i wykonywać te prace przez całe swoje życie",

Wiemy, że takiej szkoły już nie ma i nie będzie mogło być, że w różnych zawodach technika pracy zmienia się prędzej lub wolniej, ale na ogół biorąc, w każdym zawodzie te zmiany są tak istotne, że po 5 czy 10 latach pracy zawodowej dany pracownik choćby na początku był jak najlepiej przygotowany, musi się dokształcać, musi odrzucać część tej wiedzy zawodowej, którą otrzymał, musi zdobyć nową wiedzę zawodową, której nie mógł otrzymać swego czasu w szkole, ponieważ ta nowa wiedza zawodowa wiąże się z nowymi postęпами nauki i techniki.

W niektórych zawodach tempo zmian jest tak szybkie, że przygotowanie zawodowe starzeje się w ciągu dwóch lub trzech lat po wyjściu z uczelni.

We wszystkich krajach jest dzisiaj problemem już nie tylko jak przygotować ludzi do pełnienia zawodu, ale jak utrzymać sprawność i umiejętności zawodową w ciągu całego życia zawodowego człowieka, jak ją utrzymać na poziomie dorównującym kroku nowoczesnym postępom nauki i techniki.

O ile jeszcze sto lat temu człowiek otrzymujący dyplom szkoły zawodowej mógł ten dyplom zamknąć do biurka i powiedzieć, teraz już wiem na całe moje życie co mam robić i jak mam robić, dzisiaj zasadniczym problemem jest pytanie w jaki sposób utrzymać szeroką rzeszę pracowników zawodowych na poziomie tego postępu, jaki się dokonuje za sprawą nauki i techniki.

Podobne zjawiska zachodzą we wszystkich innych zakresach życia społecznego. Wielkie przemiany, które się dzieją w krajach naszego obozu, stawiają przed ludźmi nowe zadania, które nigdy przed nimi nie stały, zadania do których trzeba dorosnąć, zadania, których spełnienia trzeba się nauczyć. Wiemy z jakimi operami tradycji mamy do czynienia we wszystkich tych zakresach, wiemy jak trudno jest prowadzić na wsi gospodarkę zmechanizowaną i gospodarkę uspołeczoną, ponieważ cała tradycja życia chłopskiego jest oparta na nawykach do pracy indywidualnej, do pracy własnymi narzędziami. Wychowanie musi sprawić, żeby młode pokolenie chłopskie zrozumiało, że przyszłość będzie przyszłością traktora i maszyn rolniczych a nie własnego konia, który się orze. Zadaniem wychowania staje się przekazywanie całej dotychczasowej tradycji, wszystkich nawyków, ukazywanie nowych form w życiu zgodnych z nowoczesnym postępem. W tych warunkach zmienia się więc rola wychowania. Widzimy, że wychowanie które przekazuje tradycję nie jest wystarczającym wychowaniem w naszej epoce. Rozumiemy dobrze, iż funkcja przekazywania tradycji, która była kiedyś identyczna z całą pracą wychowawczą, może stanowić dzisiaj tylko jej część. Natomiast istotne zadania pracy wychowawczej wiążą się dzisiaj nie tyle z przekazywaniem tradycji, ile z przygotowaniem ludzi do przyszłości. Wychowując musimy sobie wyobrażać przyszłość,

która będzie istniała w tym kraju na lat 20-30, to znaczy w tym okresie, w którym nasze dzieci znajdujące się dzisiaj w szkołach wejdą w produkcyjny okres życia.

Jeśli nasze dzisiejsze szkolnictwo ma spełnić swoje zadanie, to znaczy, że powinno przygotować dzieci i młodzież do życia i pracy w warunkach, które będą istniały za lat 10-20-30-40 na naszej ziemi.

Gdybyśmy przyjmowali założenie, że te przyszłe warunki życia i pracy będą takie same jak były w przeszłości, takie same jak są dziś, to praca wychowawcza byłaby bardzo łatwa i taką była praca wychowawcza przez wieki. Dzieci i młodzież była kształtowana na wzorach ojców i wzory ojców spekniały się w życiu dzieci i w życiu wnuków. Jak długo rozwój kultury był bardzo powolny, można było rzeczywiście przyjąć, że życie wnuków upływa w tych samych warunkach, w jakich upływało życie ojców i dziadków. Ale dziś wiemy, że tak wcale nie jest, i że życie naszych dzieci będzie upływało w innych okolicznościach niż te, które znamy z przeszłości, w innych okolicznościach niż te, które znamy z dzisiejszego doświadczenia.

Przekazanie tradycji nie wystarcza epoce, która jest epoką takich zmian.

Jak bardzo istotne są te zagadnienia, wystarczy może zilustrować na jednym przykładzie, na przykładzie przygotowania zawodowego. Otóż planiści przewidują, że w najbliższym ćwierćwieku co najmniej czwarta część ludzi będzie pracować w zawodach, które dzisiaj jeszcze nie istnieją. Trudno powiedzieć, czy ten szacunek jest zupełnie dokładny czy nie, ale nie chodzi o dokładność liczb, chodzi o perspektywy. Jeśli mówimy, że czwarta część ludności pracującej zawodowo będzie w najbliższym ćwierćwieku pracować w zawodach, które dzisiaj jeszcze nie istnieją, to co ma robić szkoła zawodowa? Jak dzisiejsza szkoła zawodowa ma przygotować do zawodów, które dzisiaj jeszcze nie istnieją? Póki zawody zmieniały się bardzo powoli lub nie zmieniały się wcale, funkcjonowanie szkolnictwa zawodowego było niezmiernie proste.

Szkoła zawodowa przygotowywała do zawodu, tak jak go się wykonywało dzisiaj i tak - jak można było sądzić - będzie go się wykonywać za 50 lat. Jeśli dziś mamy poczucie, że żaden zawód za lat 20 nie będzie wykonywany zupełnie tak samo jak dzisiaj, jeśli ponadto mamy przekonanie, iż w związku z rozwojem automatyzacji i przemysłu opartego na energii jądrowej powstaną zawody, które dziś nie istnieją jeszcze, jak ma funkcjonować szkoła zawodowa?

Te jest jeden z tych paradoksalnych przykładów, który możnaby uogólnić w pytaniu, jak można przygotowywać do przyszłości, jeśli ta przyszłość będzie inna niż przeszłość i teraźniejszość?

§ 3

Te jest węzłowe pytanie nowoczesnego wychowania. Węzłowe pytanie zupełnie nowe, bo jak długi kultura zmieniała się bardzo powoli, tak długie wprowadzanie w tradycje było najlepszym przygotowaniem do całego życia, z chwilą zaś gdy kultura zmienia się szybko, wprowadzenie w tradycję staje się tylko jednym z aspektów pracy wychowawczej, natomiast punkt ciężkości przesuwa się na przygotowanie do przyszłości, która się będzie zmieniać prędzej niż to dotychczas widzimy i która będzie inna niż teraźniejszość.

Powtarzam pytanie: jak można przygotować się do przyszłości, której się nie zna? Żeby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba przede wszystkim zakwestionować to powiedzenie: "przyszłość której się nie zna".

Czy rzeczywiście przyszłości nie można przewidywać? Owszem, można. Przyszłość można w ogólnych liniach rozwojowych przewidzieć. Byłoby oczywiście nieporozumieniem sądzić, że przyszłość da się przewidzieć szczegółowo i konkretnie. Byłoby wróżbiarstwem na niczym nie oparte. Ale między tego rodzaju wróżbiarstwem na niczym nie opartym, a przeświadczeniem, że nic w ogóle o przyszłości nie możemy powiedzieć, rozciąga się jeszcze bardzo ważna dziedzina sensownego przewidywania przyszłości. To sensowne przewidywanie przyszłości może się opierać na analizie rozwoju historycznego,

który jest w pewien sposób zdefiniowany i który pozwala nam w ogólnych liniach przewidywać przyszłość, w którą wchodzimy.

Jak można te ogólne linie w przybliżeniu określić? Możemy być słusznie przekonani o tym, że w przyszłości, w którą wchodzimy będzie się dokonywał dalszy rozwój nauki i że ten dalszy rozwój nauki będzie coraz to w większym stopniu warunkował całą ludzką działalność.

Kiedy patrzymy w przeszłość, to widzimy jak ze stulecia na stulecie rosła społeczno-zawodowa rola nauki.

Widzimy, że były okresy, w których cała ludzka działalność wykonywana była właściwie bez udziału nauki, albo z bardzo niewielkim udziałem nauki. Widzimy, jak w wieku XIII działalność zawodowa ludzi, zwłaszcza w zawodach przemysłowych była w coraz większym stopniu uzależniana od rozwoju nauki i od naukowego przygotowania ludzi. Dostrzegamy, jak pod koniec wieku XIX i w wieku XX także, zawody rolnicze poczęły opierać się na wynikach nauki, chociaż zawody rolnicze przez całe stulecia rozwijały się właściwie bez związku z nauką, na podstawie obserwacji, doświadczenia, praktyki i tradycji. Pod koniec wieku XIX i XX rolnictwo stało się wiedzą. Zawód rolnika zaczął wymagać przygotowania naukowego. Znaczny wzrost produkcji w zakresie rolniczym zawdzięczamy oparciu pracy rolniczej na nauce.

Właściwie dziś nie istnieją już zawody, które by się nie opierały na nauce. Świadczy o tym dobrze - skoro już mówię w tej sali - zawód wojskowy. Przez całe stulecia umiejętność wojskowa opierała się na różnego rodzaju sprawnościach, ale nie opierała się na nauce. Natomiast dziś, zwłaszcza w niektórych rodzajach broni, umiejętność wojskowa zakłada bardzo daleko posuniętą znajomość badań naukowych i łączności badań naukowych z techniką. Przygotowanie ludzi w zawodzie wojskowym jest dzisiaj bezspornie przygotowaniem naukowym.

nie
Jak mówię, istnieje już dziś zawód, który by się nie opierał na nauce. Czy możemy przypuścić, żeby w przyszłości było inaczej? Oczywiście nie. Wręcz przeciwnie.

To co obserwujemy na przykład w zakresie procesu automatyzacji wiąże się z rosnącym zapotrzebowaniem na ludzi coraz lepiej naukowo przygotowanych.

Procesy automatyzacji polegają na tym, że zakłady przechodzące na automatykę zaczynają potrzebować coraz więcej ludzi wyżej przygotowanych. To zapotrzebowanie rośnie błyskawicznie i nawet przywykło się dzisiaj mówić, że tradycyjna piramida zawodowa zostaje postawiona na wierzchołku. Co to znaczy? To znaczy, że w tradycyjnych zakładach przemysłowych trzeba było najwięcej robotników niekwalifikowanych - ^{to} i było podstawą piramidy - mniej o kwalifikacjach średnich i mało o kwalifikacjach wyższych - i to było wierzchołkiem piramidy.

W zakładach zautomatyzowanych ta piramida jest postawiona na wierzchołku, ponieważ w zakładach takich do 90% pracujących musi mieć przygotowanie wyższe, a pracowników niekwalifikowanych prawie nie potrzeba zupełnie. Ten przykład pokazuje nam jaskrawo, jak błyskawicznie rośnie zapotrzebowanie na kwalifikowanych pracowników w związku z postępem nauki.

Nic nas nie upoważnia do przekonania, że przyszłość miałaby się przedstawić w innych perspektywach; wręcz przeciwnie, możemy się spodziewać, że rola nauki dla życia zawodowego będzie coraz większa i że wobec tego musimy się liczyć z koniecznością posiadania coraz ^{większej} ~~większej~~ liczby ludzi, coraz lepiej naukowo przygotowanych do działalności zawodowej.

Oto jest pierwsza ogólna perspektywa przyszłości - z jaką niewątpliwie będziemy mieć do czynienia.

§ 4

A oto druga. Jeśli obserwujemy rozwój historyczny ludzkości, to obserwujemy postęp procesu demokratyzacji. Jakkolwiek by on zachodził, to niewątpliwie ludzkość przeszła wielką drogę od społeczeństwa niewolniczego do stanów społeczeństwa feudalnego, gdzie każdy stan jak szczeble drabiny był nadbudowany jeden nad drugim i poprzedzielany

między sobą nieprzekraczalnymi granicami, do społeczeństwa burżuazyjnego, gdzie klasy społeczne ostrą się sobie przeciwstawiały. Przeszliśmy daleką drogę do tej demokracji, która w krajach naszego obozu rozwija się bardzo szybko, w krajach kapitalistycznych czyni postępy z dużymi oporami, ale jednak te postępy są również wyraźne i nie wydaje się dzisiaj możliwe, ażebyśmy sobie wyobrazili przyszłość inaczej jak dalszy rozwój demokracji. Trudno by sobie wyobrazić, że przyszłość miała by być nawrotem do form życia niewolniczego, do form życia feudalnego, do różnic stanowych, do różnic klasowych między ludźmi. Raczej mamy wszelką rację sądzić, że dyskryminacja tego typu, a także dyskryminacje narodowościowe, rasowe, religijne, które jeszcze tu i ówdzie ludzi dzielą, będą raczej zanikać i że idziemy ku większej niż dotychczas demokratyzacji.

Ale jeśli powiemy, że idziemy do większej demokratyzacji, to znaczy powiemy tym samym, że idziemy do większego niż dotychczas udziału coraz to szerszych mas ludzkich w zarządzaniu życiem, w organizowaniu życia, w postępowaniu społecznym. Udział ludzi, udział szerokich mas we wszystkich dziedzinach życia staje się coraz większy i widzimy, że nawet w tej dziedzinie, która przez całe wieki była rezerwowana jako dziedzina przeznaczona dla władzy królów czy rządów, w dziedzinie polityki, masy ludzkie mają dzisiaj coraz więcej do powiedzenia.

Nie ulega wątpliwości, że jeśli walka o pokój jest na świecie wygrywana, to dzieje się tak między innymi dlatego, że szerokie rzesze ludzi są właśnie za pokojem i przeciw wojnie.

Jednym słowem, mamy tu przed sobą wyraźną linię rozwojową i na podstawie tej linii rozwojowej możemy przewidywać przyszłość. I kiedy mówimy, że mamy przygotować ludzi do przyszłości, to możemy powiedzieć - musimy przygotować ludzi do tego, ażeby mogli lepiej niż dotychczas umieć korzystać z postępu naukowego w swojej pracy zawodowej, to możemy powiedzieć - musimy przygotować ludzi do tego, żeby umieli lepiej niż dotychczas uczestniczyć w demokratycznych formach życia.

§ 5

Podobnie - i to jest trzecia perspektywa - możemy na podstawie dotychczasowego rozwoju określić inne aspekty procesu rozwojowego. Nie wskazuje na to, żeby w przyszłości rola techniki miała maleć. Przeciwnie, wszystko wskazuje na to, że rola techniki w życiu zbiorowo, zarówno zawodowym jak i poza zawodowym będzie rosła. Widzimy jak technika w procesie historycznym ogarnia coraz to nowe dziedziny pracy zawodowej.

Widzimy, że po wielkiej rewolucji przemysłowej początku wieku XIX technika ogarnęła niektóre gałęzie pracy wytwórczej, że obecnie technika wchodzi szerokim frontem do zawodów w których nigdy nie uczestniczyła szczególnie do zawodów rolniczych. I jeśli mamy przewidywać przyszłość, to musimy powiedzieć, że i te zawody rolnicze mimo, że mają do czynienia z przyrodą żywą będą się opierały w wielkiej mierze na umiejętnościach technicznych. Przeciwiństwo, które jeszcze nie tak dawno było czynione między zawodami technicznymi - przemysłowymi i zawodami rolniczymi, przeciwiństwo to już dziś właściwie nie istnieje. To przeciwiństwo, które nie tak dawno było punktem wyjścia różnych rozważań i spekulacji postulatów, że robotnik musi być kształcony zupełnie inaczej, bo ma on do czynienia z maszynami, a rolnik musi być kształcony zupełnie inaczej, bo on ma do czynienia z roślinami, to przeciwiństwo dzisiaj już się zaciera, ponieważ rolnik - aczkolwiek ma do czynienia z roślinami, ma do czynienia w wielkiej mierze także i z maszynami.

Przyszłość rolnictwa jest nierozłączna z postępami mechanizacji rolnictwa, a dziecko wiejskie, ^októrym jeszcze nie tak dawno głośzono, że jest zupełnie inne niż dziecko miejskie, dziecko wiejskie, które przedstawiano w obrazie pastuszka gęsi, pastuszka i krowy, to jest dzisiaj dziecko, które majstruje przy traktorze albo obserwuje jak maszyny rolnicze działają i patrzy z tym samym zaciekawieniem na mechanizm tego wszystkiego jak dziecko robotnicze, dla którego maszyna jest dostępna codziennie.

Nic nie wskazuje, żeby w przyszłości mogło być inaczej, przeciwnie możemy być zdania, że ten postęp będzie się dokonywał dalej i że musimy przygotować młode pokolenie do tego, żeby umiało ono żyć w tych warunkach rosnącej roli techniki.

Uogólniając to wszystko można powiedzieć, że przygotowanie młodego pokolenia do przyszłości nie jest zadaniem tak beznadziejnym, jak by się mogło wydawać pozornie, kiedy twierdzimy, że trzeba przygotowywać do czegoś co będzie nowe, do czegoś co będzie inne niż rzeczy dotychczas znane. W dość znacznych zakresach ^{możemy} przyszłość przewidzieć i ~~możemy~~ przygotowywać młodzież do przyszłości to znaczy przygotowywać ją do lepszego uczestnictwa w życiu naukowym, do lepszego posługiwania się techniką, do lepszych umiejętności społecznych w zakresie demokracji.

§ 6

Oczywiście, to całe przewidywanie nie ułatwia jeszcze wszystkiego, czego pragnęliby wychowawcy. Już mówiłem, że trzeba się odciąć od wróżbiarstwa, które ludziło nas nadzieją, że potrafiemy przyszłość określić w konkretnych szczegółach. Tego nie umiemy zrobić. Ale właśnie z tej racji powstaje dla wychowania jeszcze jedno zadanie szczególnie ważne. Polega ono na przygotowaniu młodego pokolenia, do tego ażeby umiało się ono znaleźć i zachować w sytuacjach nowych, w sytuacjach nieprzewidywanych, w sytuacjach niestereotypowych.

Jak państwo wiedzą tradycyjne wychowanie bardzo często było traktowane jako wyrabianie w dzieciach i młodzieży umiejętności stereotypowego powtarzania czynności. Bardzo często wychowanie było prowadzone tak, aby kogoś nauczyć określonej ilości chwytów, czy też określonej ilości form zachowania się w oznaczonych sytuacjach. Mówiło się: - spotkał taką a taką sytuację - musisz się zachować tak i tak. Tak się mówiło równie dobrze w zakresie wychowania moralnego, jak w zakresie wychowania umysłowego czy w zakresie wychowania zawodowego. W obrębie kultury ustabilizowanej, dyrektywy takie były słuszne, ponieważ sytuacje w jakich się jednostka ludzka mogła znaleźć w ciągu jej życia były tymi samymi sytuacjami, które pokazywano im w okresie szkoły i wychowania rzeczywiście tego rodzaju zrutynizowane reakcje wystarczały.

reakcje wystarczały.

Jeśli natomiast - jak powiadamy dzisiaj - trzeba się liczyć z tym, że nasze dzieci, które teraz są w szkole znajdują się w ciągu ich życia w sytuacjach nowych, to muszą one być tak wychowane, aby się umiały zachować w tych nowych sytuacjach, żeby umiały sobie dać radę z nowymi zadaniami. W związku z tym nacisk w wychowaniu musi być położony na rozwój inteligencji, na rozwój umiejętności samodzielnego szukania rozwiązań, na umiejętność adaptowania się do nowych zadań. Potrzeby te widzimy na każdym kroku. Widzimy wśród absolwentów szkół zawodowych, że jedni z nich dają sobie bardzo dobrze radę, kiedy fabryka przedstawia się na nowe tory, a inni właśnie wtedy nie dają rady. Dlaczego? Bo jedni z nich byli przygotowani inteligentnie w ten sposób, że umieją się zdobyć na wysiłek zobaczenia czegoś na nowo i robienia w nowy sposób, a inni byli przygotowywani w sposób tępy, dogmatyczny, zrutynizowany. Nauczono ich tylko funkcjonować tak i tak, to też kiedy w zakładzie pracy, w którym się znajdują, dokonywa się przemiana, kiedy z racji postępu techniki trzeba robić inaczej, nie mają oni plastyczności umysłu, żeby się oderwać od tego jak ich uczone dotychczas, od tego jak robili dotychczas, nie mają tej plastyczności umysłu żeby robić inaczej.

Niech państwo zanalizują swoje własne życie, to państwo dojdą do wniosku, ile było takich momentów, w których z czymś trzeba było zerwać, trzeba było zacząć robić inaczej, trzeba się było zdobyć na wysiłek odrzucenia nawyków, tradycji, rutyny i na wysiłek zobaczenia rzeczy w nowy sposób i postępowania w nowy sposób.

Otóż jeśli wychowanie dla przyszłości ma spełnić swoje zadanie to musi ono nie tylko przygotować młode pokolenie do przyszłości w tych zakresach wielkich perspektyw rozwojowych, które możemy przewidzieć, ale musi ono przygotować młodzież tak plastycznie, żeby była ona zdolna w sytuacjach nowych, w które wejdzie, a których dziś nie sposób przewidzieć, dać sobie radę, żeby zatem miała tę sprawność umysłu, która pozwoli jej w nowych sytuacjach postępować w nowy sposób. Jak z tego widać, zadania wychowawcze zaczynają być dzisiaj zupełnie inne niż były dotychczas.

§ 7

W pierwszej godzinie wykładu starałem się pokazać jak powinien być traktowany problem celów wychowania w epoce współczesnej. Starałem się pokazać, że nie jest słuszne, tradycyjne rozróżnianie między stawianiem celów i opisywaniem rzeczywistości, ponieważ do zadań nauki powinno należeć jedno i drugie głównie z tej racji, że z opisywanej rzeczywistości mogą być wyprowadzane dyrektywy postępowania. Starałem się pokazać następnie, że w naszej epoce mówiąc o celach wychowania, musimy te cele określać na podstawie funkcji rozwojowych życia społecznego i że w tych warunkach w jakich jesteśmy, nie wystarcza powiedzieć, że wychowanie jest przekazywaniem tradycji, lecz trzeba powiedzieć, że wychowanie musi być zorganizowane tak, aby było ono przygotowaniem do przyszłości i że to przygotowanie przyszłości jest możliwe, zarówno dlatego że w pewnych ogólnych liniach rozwojowych tę przyszłość możemy przewidzieć, jak też i dlatego, że w tych partiach w których jej przewidzieć nie możemy, jesteśmy w stanie przygotować młodzież w sposób tak plastyczny i wielostronny, aby ona mogła sobie dawać radę w sytuacjach w jakich się znajdzie.

W tej drugiej godzinie wykładu chciałem na to zagadnienie celów spojrzeć od nieco innej strony. Nie tyle od strony historycznego rozwoju, ile od strony człowieka, od strony natury człowieka.

Czynię to dlatego, że bardzo często kiedy się mówi o wychowaniu, apeluje się do tak zwanej natury człowieka, aby powiedzieć że coś można zrobić, a czegoś zrobić nie można i bardzo często - zwłaszcza w epoce dzisiejszej - w okresie w którym tworzymy ustrój społeczny zupełnie inny niż te, które istniały dotychczas w historii, można się spotkać z powiedzeniami, że coś jest zgodne z ^{ludzką} naturą albo coś jest niezgodne i że z punktu widzenia natury człowieka, charakteru ludzkiego, jedne rzeczy są do osiągnięcia, a inne - rzekomo - nie są do osiągnięcia.

Mówi się często, że jeśli wychowanie ma dawać wyniki to nie może ono gwałcić ludzkiej natury, lecz musi być

zgodne z podstawowymi jej tendencjami. Bo jak się to potocznie mówi, ludzie są tacy i tacy, i na to nie ma żadnej rady.

Otóż ten apel do ludzkiej natury ma swój sens pod warunkiem, że zdajemy sobie sprawę z tego faktu, że pojęcie ludzkiej natury zmieniało się historycznie w ciągu wieków i że zmienia się także i dzisiaj.

Pytanie: Kim jest człowiek? Co to jest ta ludzka natura? to są pytania, które zaprzętały umysły ludzi od bardzo dawna i na te pytania nie dawano odpowiedzi ostatecznych bardzo długo. I właśnie dziś jesteśmy świadkami rosnących zainteresowań naukowych w tej dziedzinie. Jesteśmy dziś świadkami kształtowania się pewnej wyodrębnionej dyscypliny, którą przywykło się nazywać mianem antropologii filozoficznej. Właśnie ten przymiotnik jest ważny dla podkreślenia różnicy jaka cechuje te zainteresowania od antropologii przyrodniczej. Sądzi się mianowicie, że antropologia - dokładnie nauka o człowieku, taki jest etymologicznie sens tego określenia - wieku XIX stała się przeważnie nauką przyrodniczą, badającą strukturę biologiczną ras ludzkich i zaniedbała wszystkie inne aspekty życia ludzkiego. Kiedy się dziś mówi o antropologii filozoficznej ma się na myśli zapowiedź na pytanie: Kim jest człowiek? - powinna być odpowiedzią znacznie bardziej wszechstronną niż te propozycje jakie dawała antropologia przyrodnicza.

Nie ulega wątpliwości, że zależnie od odpowiedzi na to pytanie, kim jest człowiek, zmienia się także i nasza koncepcja wychowawcza. Cele wychowania, mówiąc najogólniej, wiążą się przecież z istotą ludzką. Zależnie od sposobu w jaki określamy istotę ludzką, możemy określać cele wychowania.

§ 8

Otóż gdybyśmy mieli bardzo krótko scharakteryzować jakiej ewolucji podlegało pojmowanie człowieka, jakie były zasadnicze przemiany w odpowiedzi na pytanie kim jest człowiek, tobyśmy mogli dać następującą odpowiedź.

Był okres w którym człowieka próbowano określać z punktu widzenia pewnych ponad ludzkich, trwałych i niezmiennych wartości. To były te określenia, jakie zaproponował w filozofii greckiej Platon i jakie w innej postaci podjęło chrześcijaństwo. Z punktu widzenia tych koncepcji filozoficznych człowiek miał być istotą dwoistą. Dwoistość tej istoty polegała na tym, że podlegał on pewnym wartościom i normom ponad ludzkim, a żył w świecie ziemskim empirycznym i doczesnym; ten konflikt pomiędzy duchową istotą człowieka, a jego ziemskim wcieleniem stanowił główną charakterystykę życia ludzkiego. Tak to rozumiał Platon, gdy mówił, że istota człowieka, jego dusza, bytowała kiedyś w świecie idei, a następnie wstąpiła w życie ziemskie; to samo innym językiem mówiła filozofia chrześcijańska, stwierdzając, że człowiek jest wyposażony w duszę nieśmiertelną, która jest uwikłana w doczesne, ziemskie, cielesne życie.

Na tej podstawie formułowano reguły wychowania, cele wychowania, zadania wychowawcze, sądząc iż ten duchowy rdzeń człowieka, ta jego duchowa istota miała dyktować sposób zachowania się i sposób postępowania cielesnej powłoki ludzkiej. Ten sposób rozumienia człowieka z punktu widzenia jego duchowej istoty był bardzo rozpowszechniony i stał się podstawą praktyki i teorii wychowania, opartej na przeświadczeniu, że należy w jakiś sposób kształtować tę ziemską zewnętrzna, fizyczną treść życia ludzkiego z punktu widzenia jego duchowej istoty.

§ 3

Taka koncepcja natury ludzkiej została zakwestionowana bardzo stanowczo w epoce renesansu, kiedy zaczęto obserwować człowieka nie takiego jakim on powinien być tylko takiego, jakim rzeczywiście jest.

Filozofia renesansu, zwrócona była przeciwko tym koncepcjom metafizycznym, religijnym i normatywnym, tym koncepcjom, które traktowały naturę człowieka jako podległą idealnym wzorom i idealnym normom. Ludzie renesansu starali się ująć człowieka - jeśli tak można powiedzieć - nie "od góry" "tylko od dołu", od rzeczywistości, starali się określić człowieka takim, jakim on rzeczywiście jest, a nie takim jakim on powinien być.

Filozofowie renesansu tę koncepcję formułowali w różnych zakresach. Machiavelli - jak powszechnie wiadomo - zajmował się polityką, ale nie z punktu widzenia, tego jaką polityka powinna być, nie z punktu widzenia idealnego wzoru władcy, który księcia pokazywać miał jak się powinno w polityce postępować. To co Machiavelli chciał zrobić, dotyczyło obserwacji tego co rzeczywiście się w polityce dzieje. Jacy są rzeczywiście władcy, jak oni rzeczywiście postępują, którzy z nich odnoszą zwycięstwo i dlaczego - oto były pytania Marchiavellego. Starał się on pokazać realistyczny, naturalny obraz życia politycznego i oczywiście spotkał się z wielu atakami z przeciwnego, tradycyjnego obozu, którzy go oskarżali o to, że prowadzi do deprawacji, ponieważ nie mówił o tym co się powinno robić w polityce z punktu widzenia chrześcijańskiego, tylko pokazywał jak ludzie rzeczywiście w polityce postępują.

Ale podobne tendencje wyrażały się i w innej dziedzinie, tak np. znakomity pisarz francuski Montaigne w swojej książce pt. "Próby" pokazuje jakim człowiek rzeczywiście jest. Ta książka, tłumaczona na język polski, jest właściwie pamiętnikiem - jak byśmy dzisiaj powiedzieli, dziennikiem człowieka nazwiskiem Montaigne, autor nie zajmuje się tym, jakim człowiek powinien być, a po prostu opisuje jakim on jest. Co przeżywa, co go cieszy, co go martwi, czego rzeczywiście pragnie, jakie są jego skryte myśli, jakie są jego nadzieje, w czym znajduje przyjemność - oto taki po prostu empiryczny, konkretny opis jakim człowiek naprawdę jest.

§ 10

Te dwie koncepcje były uwikłane we wzajemne przeciwieństwa i wzajemną walkę w XVI - XVIII stuleciu. Z jednej strony byli pisarze, którzy chcieli człowieka pojąć z punktu widzenia nadludzkich, wyższych wartości i potraktować jako istotę, która staje się człowiekiem dzięki posłuszeństwu tym wartościom. To byli filozofowie tacy jak Kartezjusz, jak następnie Kant, którzy zapytany kim jest

człowiek-od powiadał-człowiek staje się człowiekiem dopiero przez posłuszeństwo wyższym wartościom, przez spełnianie obowiązków, a z drugiej strony byli filozofowie, zwłaszcza angielscy, tego typu jak Hume, jak Hobbes, którzy interesowali się tym, jakim człowiek rzeczywiście jest, obserwowali ludzi w teraźniejszości, w przeszłości, aby się dowiedzieć jaka jest ludzka natura, czym rzeczywiście jest człowiek i co z nim można naprawdę zrobić.

Na tej podstawie opierała się cała pedagogika oświecenia wieku XVIII, która - analizując człowieka takiego jakim on jest - odnajdywała w nim pewne popędy, impulsy, instykty i na tym chciała oprzeć system wychowawczy.

Gdy państwo przypomną sobie koncepcje wychowania J.J. Rousseau, jednego z patronów tak zwanego swobodnego wychowania, państwo zobaczą ten punkt widzenia. Żeby wychować człowieka, trzeba zdawać sobie sprawę z tego jakim on naprawdę jest i nie ma co stawiać mu wymagań, celów, zadań, wartości, trzeba poznać tę jego naturę, jej skłonności, upodobania, tendencje i dzięki temu można prowadzić dzieło wychowania.

Te dwa obozy różnego pojmowania człowieka były uwikłane w walce, która trwa do dzisiejszych czasów. Trwa do dzisiejszych czasów ponieważ na terenie wychowania do dziś toczy się w krajach zachodnich spór między tymi, którzy chcą pojmować wychowanie jako zaprawianie dzieci i młodzieży do powinności a tymi, którzy chcą traktować wychowanie jako proces rozwoju ludzkiej natury, rozumiany jako zespół pewnych tendencji pragnień i dążeń.

Jeden z bardzo wybitnych psychologów i pedagogów nowoczesnych XX wieku Claparede, nazwisko przypuszczam, że nie jest zupełnie obce, napisał kiedyś książkę pt. "Wychowanie funkcjonalne" i w książce tej straż się okazać iż tylko takie wychowanie może być skuteczne, które się zaczyna o podstawowe tendencje ludzkiej natury, które od jednostki niczego nie wymaga, lecz tylko spełnia jej potrzeby. I dlatego Claparede powiada, że jeśli czegoś dziecko uczymy, to nie powinniśmy mu wpaść wielce tej tradycyjnej teorii natury ludzkiej, że powinien

się uczyć, bo musi być członkiem społeczeństwa, bo nauka jest czymś wartościowym. Jeśli w ten sposób postępujemy - powiada Claparede - wiele dobrego nie zdziałamy. Dziecko się nudzi, a my mu nakazujemy, dziecko nie chce się uczyć, a my go karzemy lub obiecujemy nagrody; mamy zawsze wiele trudności w tym wychowaniu narzuconym. Wychowanie funkcjonalne - sądzi Claparede - polega na tym, że wychowawca spełnia pragnienie dziecka. Jeśli wychowawca chce czegoś nauczyć, to musi postąpić tak, żeby dziecko zaciekawić, jak dziecko będzie zaciekawione, to się będzie chciało dowiedzieć tego czego jest ciekawe. I wtedy nie trzeba będzie ani kary, ani nagrody, samą ciekawość będzie działać. I Claparede stara się pokazać, że wychowanie funkcjonalne polega na zaspokojeniu potrzeb. Jeśli ktoś jest głodny, to nie potrzebujemy mu rozkazywać, żeby jeść. Zrobimy tak, żeby dziecko było głodne wiedzy, to nie będziemy musieli mu rozkazywać żeby się uczyło; będzie ono zaspakajało swój głód wiedzy tak jak zaspakaja swój głód biologiczny.

Przeciwnicy tej koncepcji powiadają, że nie całe wychowanie da się w ten sposób potraktować, musimy bowiem w wychowaniu wyrobić w dziecku gotowość do posłuszeństwa, do pełnienia obowiązków, do robienia czegoś, co nie jest przyjemne, do wykonywania powinności, a nie tylko do spełniania chęci, życzeń i pragnień.

Oto jest ten spór, który trwa do dzisiejszych czasów i który się wiąże z tą podstawową różnicą, w poglądach na to, czym jest natura ludzka. Czy człowiek staje się człowiekiem, przez posłuszeństwo pewnym wartościom, normom, nakazom, celom, które są ponadludzkie, czy człowiek staje się człowiekiem przez zaspakajanie swoich potrzeb przez to, że jest takim jakim jest.

Ten spór zostaje w pewien sposób rozwikłany przez trzecią teorię ludzkiej natury, która jest najbliższa naszym koncepcjom światopoglądowym i społecznym, przez koncepcje ludzkiej natury jako istoty aktywnej, istoty działającej, istoty stwarzającej rzeczywistość.

Ta koncepcja ludzkiej natury - za chwilę ją dokładnie przedstawię - ta koncepcja zaczynała się kształtować na przełomie wielu XVIII i XIX w filozofii idealistycznej, zwłaszcza filozofii Hegla, który - jak wiadomo - dał ^{swój} ~~swój~~ ^{swój} filozofii pierwszą próbę pokazania świata obiektywnego, ^{swiata} ~~swiata~~ ^{swiata} kultury jako wyrazu działalności ludzi. Następnie ta koncepcja twórczej, aktywnej roli ludzi została zinterpretowana w sposób materialistyczny przez Marksa, który przejął ją w pewien sposób od Hegla i w walce z Heglem ją rozwinął, stwarzając materialistyczną koncepcję aktywnej istoty ludzkiej.

Jakie są cechy tej filozofii w przeciwieństwie do tych dwóch o których mówiłem?, ta koncepcja człowieka jako istoty aktywnej, przeciwstawia się obu poprzednim z następującego punktu widzenia: Traktowanie człowieka jako istoty, która zależy od pewnych ponad ludzkich wartości, jest nie słuszne - mówi się z punktu widzenia tej trzeciej koncepcji - ponieważ wszystkie wartości, z którymi człowiek ma do czynienia, są historycznym wytworem ludzkim, i wobec tego, to metafizyczne określenie człowieka, zaprzeczając historycznemu rozwojowi i nie pozwala dostrzec, że wszystkie wartości, w imię których ludzie mieli być kształtowani, mają charakter nie metafizyczny, lecz historyczno-społeczny.

Niekiedy te wartości, które w rzeczywistości są wartościami historyczno-społecznymi, przedstawiały się w postaci zamaskowanej, fałszywej, jako wartości ponadludzkie, jako wartości ponadziemskie, jako wartości metafizyczne podczas gdy w rzeczywistości są one wartościami ziemskimi, świeckimi. Właśnie w wieku XIX podjęto wielką próbę zdemaskowania ich boskości.

Feuerbach był przecież tym filozofem, który starał się pokazać, że wartości religijne są w istocie rzeczy wartościami ludzkimi i Feuerbach, w swoich studiach filozoficznych, starał się pokazać, że nie bogowie stworzyli ludzi tylko odwrotnie, ludzie stworzyli boga. Wyobrażenia ludzkie stały się podstawą systemów religijnych, a następnie - zupełnie fałszywie i szkodliwie - ludzie uwierzyli, że bogowie są obiektywni niezależni od ludzi i przestawali

sobie zadawać sprawić, że są oni twórcą ludzkim.
W tym sensie Feuerbach powiedział, że nie teologia jest kluczem do antropologii tylko odwrotnie, antropologia jest kluczem do teologii. To określenie miało oznaczać, że nie teologia czyli nauka o bogu pozwala nam zrozumieć antropologię czyli człowieka, tylko odwrotnie. Antropologia, to znaczy nauka o człowieku, pozwala nam zrozumieć teologię czyli naukę o bożu jako twórcze ludzi.

Z punktu widzenia koncepcji istoty ludzkiej jako istoty aktywnej poddawano krytyce całą teorię metafizyczną i religijną, platońsko-chrześcijańską, tłumacząc że te wszystkie wartości są historycznym wytworem ludzi. Ale z punktu widzenia tej aktywnej teorii poddawano także krytyce tę drugą teorię, tę którą państwu przedstawikiem używając jako przykładów Machiavellego, Montaigne'a, Hobbesa czy Hume'a. Ci filozofowie trafnie widzieli, że trzeba człowieka obserwować takim jakim on jest i trafnie chcieli uzyskać odpowiedź na pytania kim jest człowiek, na podstawie analizy tego jakim on jest. Ale błędem tej teorii było przekonanie, że człowiek zawsze będzie takim, jakim jest. Gdyby rzeczywiście człowiek nie był istotą aktywną, to by rzeczywiście był zawsze takim, jakim jest. Ale jeśli człowiek jest istotą aktywną, jeśli człowiek stwarza rzeczywiście coś nowego, to on się właśnie będzie zmieniał i to, że człowiek ^{teraz} jest takim a takim wcale nie znaczy, że i w przyszłości będzie taki.

Wedle tej trzeciej teorii człowiek staje się w ciągu rozwoju historycznego, zależny od rzeczywistości, którą tworzy. Ażeby odpowiedzieć kim jest człowiek to trzeba powiedzieć jaki jest świat, który ten człowiek stwarza. To była definicja, którą dał Marks w bardzo lapidarnym zdaniu mówiąc "człowiek jest to świat człowieka". Co znaczy to określenie? To określenie oznacza, że człowiek jest takim, jakim jest rzeczywistość, którą on stwarza. Rzeczywistość jaką on stworzył - to znaczy zarówno narzędzie pracy, sposób wytwórczości, produkty pracy, jak również ustrój państwowy, ustrój prawny, wartości kultury - to wszystko co ludzie tworzą, to wszystko z kolei tworzy

człowieka.

Jeśli spojrzymy na tę sprawę trochę bardziej dokładnie, to rzeczywiście przekonamy się, że natura ludzka zmienia się w ciągu wieków dlatego, że zmienia się świat tworzony przez ludzi.

Na kilku przykładach spróbujemy to zobaczyć: wiemy, że natura ludzka jest wyposażona w pewne zdolności i wiemy że były liczne teorie wedle których te zdolności były czymś trwalszym, wrodzonym i niezmiennym. Ale z punktu widzenia teorii, o której mówię, można powiedzieć, że sprawy są znacznie bardziej skomplikowane. Wiemy, że dzisiaj np. pewna ilość dzieci ma zdolności muzyczne, która się przejawiają w umiejętności grze na fortepianie. I wiemy, że jest bardzo wielu wielkich pianistów o których mówimy, że są genialnie zdolni do gry na fortepianie.

Ale spytajmy teraz czym były i czy były te zdolności ludzkie przez całe stulecia gdy nie było fortepianów. Przecież pianiści pojawili się dopiero od momentu pojawienia się fortepianów. Przecież przez całe stulecia - starożytnego świata Grecji, Rzymu i średniowiecza, renesansu - nie było fortepianu i nie było tych talentów; talent pianisty ^{czny} został stworzony przez rzecz obiektywną, zewnętrzną, przez istnienie fortepianu. Powstaje tutaj obustronna zależność, pianista kształtuje fortepian, ale fortepian kształtuje pianistę.

Inny przykład tego samego rzędu, talent lotniczy. Istnieją dzisiaj ludzie, którzy okazują talent lotnika, ale gdzie były talenty lotnicze, gdy nie było samolotów? Mogły się one wyrażać w marzeniach, że człowiek będzie latał, ale przecież dopiero wynalazek samolotu sprawia, że talent lotnika się kształtuje i że natura ludzka pokazuje talent lotniczy. I znowu zależność jest obustronna, pilot jest tym kto ^{ty} kieruje aparatem, od kogo zależy aparat lotniczy, ale i odwrotnie, pilot jest tym kto został ukształtowany przez wymagania aparatu lotniczego, wymagania samolotu. W równym stopniu pilot prowadzi samolot, co i jest wykształcony przez samolot, bo przecież człowiek musiał uocynić

ze sobą bardzo wiele skomplikowanych rzeczy, ażeby móc prowadzić samolot.

Można rozszerzyć te przykłady na cały świat techniki, aby powiedzieć w sposób ogólny, że człowiek tworzy technikę, ale nie technika tworzy równocześnie człowieka. Człowiek tworzy technikę, ale jeśli się tą techniką posługuje to musi w sobie zmienić coś w tym stopniu, w jakim to jest potrzebne, ażeby rządzić techniką. Tu mamy do czynienia z zależnością obustronną; natura ludzka kiedyś była taka, że nie miała w sobie tych wszystkich elementów, jakie uzyskuje dziś kierując techniką.

Ważny inny przykład: mówiąc o naturze ludzkiej wielokrotnie akcentowane np. że ma ona instykt posiadania i mówiono: wyrazem instyktu posiadania jest instytucja własności; kto narusza instytucje własności, występuje przeciwko naturze ludzkiej, jest skazany na niepowodzenie. Zobaczymy tę rzecz dokładniej. Natura ludzka, rzekomo wyposażona w instykt posiadania, była kształtowana przez rzeczywistość, którą ludzie stworzyli. Jak długo w tej rzeczywistości istniała własność prywatna, tak długo w naturze ludzkiej istniały tendencje idące w tym kierunku. Gdy w świecie obiektywnym ludzie znoszą własność prywatną, po stronie natury ludzkiej, zaczynają się dziać nowe procesy. Trzeba wziąć przykłady zupełnie konkretne. Żaden maszynista kolejowy nie ma dziś tego przekonania, że on musi mieć parowóz na własność. "Instykt posiadania" nie działa w tym zakresie, żeby maszynista chciał mieć parowóz na własność. Ale każdy szofer taksówki uważa, że on powinien mieć taksówkę na własność, a nie obsługiwać taksówkę, która należy do Miejskiego Przedsiębiorstwa Taksówkowego. Dlaczego? Oczywiście historyczny rozwój społeczny to sprawił, że potrzeba własności nie funkcjonuje już w zakresie posiadania parowozu, a funkcjonuje jeszcze w zakresie posiadania prywatnej taksówki.

Na naszych oczach dokonana się ewolucja w zakresie autobusów: kilkanaście lat temu kiedy upaństwowiono komunikację autobusową mnóstwo ludzi było zdania, że to jest

przeciwne ludzkiej naturze, że autobusy muszą być prywatne, inaczej nie będą jeździć. Teraz jak państwo wieczą istnieje PKS, tak jak PKP i szofer pracujący w PKS-ie raczej się upodoba do swego kolegi maszynisty kolejowego i wcale nie jest przekonany, że on musi mieć autobus na własność, chociaż szofer taksówki wciąż jeszcze chce mieć swoją na własność.

W wielu dziedzinach jest tak samo. Muzea były przez całe stulecia prywatną własnością, ale żaden dyrektor muzeum dzisiaj, ani pracujący tam urzędnicy, nie są zdania, że muszą mieć na własność te dzieła sztuki, którymi się opiekują.

Jednym słowem, pokazuje się, że natura ludzka się zmienia i zmienia się zależnie od świata obiektywnego, który tworzy. Jeśli ludzie tworzą fortepiany, samoloty, maszyny, własność spółdzielczą i własność państwową, to natura ludzka ludzi żyjących w tym świecie staje się inna i zmienia się pod wpływem świata, który ludzie stwarzają.

§ 12

I tutaj decydujemy do istotnego punktu w który się wiąże z celami wychowania. Kiedy spojrzymy na świat, w którym żyjemy, to widzimy, że to jest świat stwarzany przez ludzi. W technice, kulturze, w instytucjach społecznych, instytucjach państwowych, wyobrażeniach światopoglądowych ten świat stwarzany przez ludzi - stawia nam pewne rozstrzeżenia, stawia nam określone wymagania. Maszyny, któreśmy stworzyli wymagają czegoś od nas. Państwo, któreśmy stworzyli i jego instytucje wymagają czegoś od nas. Istotnym problemem wychowania jest subiektywne dorównanie do tych wymagań. Istotny problem wychowawczy naszych czasów to jest jak ludzie mogą dorównać do wymagań świata, który stwarzają. Cały proces rozwoju nauki i techniki opiera się przecież na procesie dorastania ludzi do wymagań nauki i techniki, stwarzanych przez ludzi. Jeśli obserwujemy życie naszego kraju po wyzwoleniu, możemy na każdym kroku obserwować ten proces dorastania ludzi do zadań, które były trudniejsze i które nadchodziły prędzej niż byliśmy do nich przygotowani.

Konkretne przykłady: jeśliśmy rozbudowali przemysł stoczniowy, oznacza to z punktu widzenia wychowawczego, że w pewnym momencie zaczęliśmy budować przemysł, dla którego nie mieliśmy przygotowanych ludzi. I kadra ludzi zatrudnionych w przemyśle stoczniowym musiała dorosnąć do wymagań, które rozbudowa tego przemysłu stawiała. Jeśliśmy w tym kraju, zaniedbanym gospodarczo, rozbudowali przemysł chemiczny, to oznaczało to, że kadra ludzi tam pracujących musiała dorosnąć do wymagań tego przemysłu. I jeśli budujemy w naszym kraju demokrację socjalistyczną, jeśli wprowadzamy rady robotnicze i wprowadzamy samorząd terytorialny, co to oznacza z punktu widzenia wychowawczego. To oznacza, że musimy mieć ludzi, którzy umieją dorosnąć do wymagań samorządu robotniczego, do wymagań samorządu terenowego. Te formy życia są trudne i skomplikowane; jeśli wprowadzamy jakąś nową instytucję - ludzie muszą do tego dorosnąć. Jeśli ponieśliśmy nie jedną klęskę w zakresie spółdzielczości wiejskiej to dlatego, że ludzie nie dorosli, nie umieli dorosnąć, a myśmy nie umieli im pomóc, ażeby dorosli do wspólnego gospodarowania. Cała historyczna tradycja zachęcająca chłopów do gospodarki indywidualnej była przeciwko gospodarce spółdzielczej. Gospodarka spółdzielcza jest na pewno trudniejszą formą gospodarowania, zakłada lepsze, wyższe kwalifikacje ludzi, większą umiętność wspólnego gospodarowania, większą umiętność kooperacji i to wszystko musi być przygotowane przez wychowanie. Do tej formy obiektywnej ludzie nie umieli od razu dorosnąć.

I gdziekolwiek spojrzymy, dzisiaj - nie tylko w naszym kraju - widzimy tę właśnie sprawę doświadczenia ludzi do obiektywnych zadań, które rozwijają się prędzej niż ich przygotowanie. Niech państwo spojrzą na narody Afryki i Azji, które uzyskują swoją niepodległość. Po wiekowym wycisku kolonialnym, centralnym problemem tych narodów jest zbudować własną samodzielność, zbudować własne państwo, zbudować własny przemysł, zbudować własne rolnictwo, zbudować własną kulturę.

Co to oznacza z punktu widzenia wychowawczego? To oznacza, że trzeba przygotować ludzi jak najprędzej, żeby mogli oni dorosnąć do zadań lekarza, agrotechnika, inżyniera, polityka, urzędnika w tym nowym państwie, to znaczy wychować ludzi na miarę tych potrzeb społecznych, które już powstały. Te państwa już istnieją i rozwijają się prędzej niż kadra ludzi do tego przygotowanych i dlatego borykają się z niebywałymi trudnościami w zakresie deficytu kadrowego na wszystkich odcinkach życia. Muszą budować szpitale, ale nie mają lekarzy, muszą rozwijać rolnictwo, ale nie mają agrotechników, muszą rozwijać przemysł, ale nie mają inżynierów. Istotny problem wychowania, to jest problem dorosnięcia ludzi do zadań, które historia przed nimi postawiła.

§ 13

I teraz wracamy do tej pierwszej godziny wykładu. Cele wychowania dzisiejszych czasów, ujmowane z punktu widzenia koncepcji natury ludzkiej, wiążą się z tym zadaniem kształcenia człowieka na miarę rosnących potrzeb obiektywnego świata kultury, techniki, nauki, świata stwarzanego przez ludzi. Ten świat wymaga dziś coraz więcej ludzi, coraz lepiej przygotowanych i to jest zadanie wychowania dzisiejszych czasów, polegające na tym, ażeby ułatwić ludziom dorastanie do zadań, które obiektywny rozwój historyczny przed nimi stawia - w dziedzinie politycznej, w dziedzinie społecznej, w dziedzinie zawodowej, w dziedzinie kulturalnej. Obiektywny rozwój społeczny stawia przed ludźmi możliwości i zadania większe niż kiedykolwiek i wymaga przyspieszenia dorastania ludzi do tych zadań.

To przyspieszone dorastanie ludzi do zadań jest przekształceniem ludzkiej natury, tej którą znany z przeszłości z warunków zupełnie innych, na naturę nową, związaną z nowymi elementami obiektywnego świata stwarzanego przez ludzi. Tak więc - jak państwo widzą - zagadnienie celu wychowania może być analizowane bądź z obiektywnego punktu widzenia historycznego rozwoju tak jak starałem się to pokazać

na pierwszej godzinie wykładu, bądź z punktu widzenia subiektywnego, to jest wychodząc od natury ludzkiej, tak jak starałem się pokazać w drugiej godzinie wykładu, ale oba te aspekty celów wychowania są ze sobą dialektycznie powiązane. Natura ludzka stwarza świat, w którym ludzie żyją, świat, w którym ludzie żyją, ten świat stwarza z kolei nowe cechy ludzkiej natury.

Wydrukowano w 200 egz.

Nr ks. 78/WW

