Inches
Centimetres
Colour Chart #13
Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black
Grey Scale #13
R
G
B
WH
GR
BL
C
M
Y
K
A
M
B

Dr HENRYK ROWID

PODSTAWY I ZASADY WYCHOWANIA

Żonie mojej ś. p. Marii, która szła przez życie w służbie szkoły polskiej i jej kultury, pracę tę, jako owoc wspólnych przemyśleń, dążeń i wysiłków, poświęcam.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

WARSZAWA 1946

CENTRALNA BIBLIOTEKA ROLNICZA
Poznań
Nr 1352
BIBLIOTEKA

37

30846/2

Druk. Samop. Nauczyc. Spółdz. z odp. udz. Raszyńska 22. B-07058

OD WYDAWCY

Po ostatniej zawierusze wojennej udało nam się odnaleźć część rękopisu pracy D-ra H. Rowida z dziedziny pedagogiki ogólnej. Temat ten jest rezultatem opracowań czynionych przez Niego w latach tuż poprzedzających wojnę oraz w okresie okupacji. Niestety, przygotowanych do druku otrzymaliśmy tylko pierwszych trzynaście rozdziałów. Na podstawie wykazu treści sporządzonych przez Autora brak było następujących rozdziałów:

XIV. Kształcenie osobowości wychowanka,

XV. Stosunek jednostki do społeczeństwa w wychowaniu nowoczesnym,

XVI. Wychowanie młodzieży w wieku dojrzewania,

XVII. Problemy i kierunki w pedagogice współczesnej,

XVIII. Filozofia pedagogiki.

Pomimo starannych poszukiwań nie udało nam się znaleźć nawet notatek do wyszczególnionych wyżej rozdziałów, z wyjątkiem tematu rozdz. XVII p. t. Problemy i kierunki w pedagogice współczesnej. Czy temat ten był przeznaczony do opracowanego dzieła, czy też jest to tylko materiał odczytu wygłoszonego przez Autora, tego nie wiemy. W każdym razie rękopis tego rozdziału został odnaleziony zupełnie w innych okolicznościach i pomieszczony w niniejszej książce jest na podstawie wykazu treści, tylko nie jako rozdz. XVII, ale jako kolejny — XIV.

O opracowanie treści brakujących czterech rozdziałów Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" czyni usilne starania wsród specjalistów i dążyć będzie do tego, by wyszły one w formie oddzielnych broszur.

Warszawa, sierpień 1946 r.

Dr HENRYK ROWID

Dr Rowid stał się u nas w ostatnich dziesiątkach lat niewątpliwie czołową postacią w dziedzinie kształcenia i podnoszenia poziomu nauczyciela. Przez długie lata był na niwie oświatowej faktycznym, choć nieurzędowym, referentem celów, zadań, potrzeb i innych problemów związanych z kształceniem i dokształcaniem nauczyciela polskiego. Najsilniej uwydatniła się ta jego rola na terenie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Tu był on inicjatorem, propagatorem, a często i głównym wykonawcą wielu, wielu zadań z zakresu kształcenia i dokształcania nauczyciela.

Jako wieloletni dyrektor Państwowych Kursów Pedagogicznych, a następnie Państwowego Pedagogium w Krakowie wypuścił w świat poważną rzeszę nauczycieli, wywierając bezpośrednio doniosły wpływ na ukształtowanie się ich osobowości nauczycielskiej. Również wiele bezpośredniej pracy wkładał w realizację dokształcania już wykwalifikowanych nauczycieli, organizując i prowadząc dla nich wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Zakopanem i na Pomorzu. Pracę na tych kursach prowadził od 1914 r. i z niewielkimi przerwami kontynuował do wybuchu ostatniej wojny, przyczyniając się tym wielce do pogłębienia wykształcenia zawodowego nauczycieli.

Największą jednak żywotność dr Rowid wykazał w dziale publicystycznym, progagując współczesne prądy panujące w grupie nauk pedagogicznych (pedagogika, psychologia, dydaktyka), przystosowując te idee do naszych warunków i w prze-

słankach opierając się wyraźnie na polskiej myśli pedagogicznej. Zwłaszcza w pracach Piramowicza, Hoene - Wrońskiego, Trentowskiego, Estkowskiego, Szczepanowskiego oraz w działalności Kom. Eduk. Narodowej szuka stale natchnienia i motywacji swego stanowiska. Zestawienie tej części pracy dra Rowida, która została ujęta w ramy wydawnictw książkowych, jest stosunkowo łatwe i wykaz bibliograficzny jego prac podajemy na innym miejscu, zaznaczając, że cały szereg tych książek miało parokrotne wydania, a prawie każde nowe wydanie było pogłębiane i rozszerzane.

Trudno jednak w obecnej chwili dać taki wykaz artykułów pedagogicznych hojną ręką rozsianych w różnych czasopismach pedagogicznych. Najwięcej ich znaleźć można w „Ruchu Pedagogicznym", którego to czasopisma dr Rowid był założycielem i niezmordowanym, zapalonym redaktorem w okresie od r. 1912 do 1933.

„Ruch Pedagogiczny" stał się w najlepszym tego słowa znaczeniu organem elity nauczycielskiej, wrażliwym na to, co się w tej dziedzinie przejawiało w kraju i za granicą, wnosząc ważki wkład w konstrukcję odbudowującego się u nas szkolnictwa i odradzającej się polskiej myśli pedagogicznej. W roku 1933 ze względów organizacyjnych wszystkie redakcje czasopism Zw. Naucz. Polskiego o charakterze nieregionalnym zostały przeniesione do Warszawy. I od tego roku dr Rowid przeniósł swą działalność redakcyjną do bliższego sobie terenu, mianowicie do Katowic, zostając współredaktorem „Chowanny" i stawiając pismo na wysokim poziomie. Poza „Ruchem Pedagogicznym" i „Chowanną" artykuły dra Rowida znajdujemy i w innych czasopismach pedagogicznych i organizacyjno - nauczycielskich, jak w „Szkole Polskiej", „Nowych Torach", „Miesięczniku Nauczycielskim", „Szkole i Nauczycielu", „Głosie Nauczycielskim" i innych.

W okresie okupacji pozostaje Rowid w ukochanym przez siebie Krakowie, pracując w wydziale kształcenia nauczycieli

TON-u (w Tajnej Organ. Naucz.). W dniu 10.VIII.1943 r. zostaje przez Niemców aresztowany i wzięty dosłownie od biurka przy pracy nad niniejszą książką. Do 20.V. 1944 r. przebywa w obozie pod Krakowem, w Płaszowie. 20 maja 1944 r. zostaje wywieziony przez niemieckich siepaczy z Płaszowa w kierunku Oświęcimia i od tego czasu żadnych wieści o Nim nie posiadamy.

WYKAZ WYDANYCH WIĘKSZYCH PRAC DRA HENRYKA ROWIDA

1. Reforma kształcenia nauczycieli. Kraków 1917.
2. Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Lwów 1920.
3. Z metodyki wypracowań piśmiennych. Lwów — Warszawa.
4. Psychologia pedagogiczna. Kraków 1923.
5. Szkoła twórcza. Kraków 1931.
6. Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademie pedagogiczne, Pedagogia. Warszawa 1931.
7. System daltoński w szkole powszechnej. Warszawa 1933.
8. Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła. Kraków 1933.
9. Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym. Kraków 1934.
10. Zagadnienie autonomii w wychowaniu. 1935.
11. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Warszawa 1936.
12. Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Kraków 1936.
13. Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa 1936.

ROZDZIAŁ I.

KULTURA I WYCHOWANIE

„Już idzie czas, gdy kwestie kultury, kwestie ducha będą najważniejsze"

(Stan. Brzozowski)

1. WAŻNIEJSZE PRZEJAWY I CZYNNOŚCI ŻYCIOWE

Obserwując zachowywanie się i postępowanie jednostek i całych grup ludzkich w różnych sytuacjach życiowych, poznajemy ich potrzeby, dążenia i cele, ich sposoby zaspokajania potrzeb i urzeczywistniania celów oraz formujące się między nimi stosunki. Do ważniejszych czynności zaspokajających potrzeby wspólne wszystkim ludziom, bez względu na poziom ich rozwoju społeczno-kulturalnego, należą: zdobywanie pożywienia budowanie domów i mieszkań różnego typu, rozmnażanie się i związane z nim wychowanie potomstwa. Z potrzeb ludzkich wynikają różnego rodzaju stosunki społeczne, będące podstawą tworzenia się odpowiednich typów gospodarki ekonomicznej i różnych form kultu religijnego. Potrzeby człowieka i stosunki społeczne pobudzają wreszcie twórczość artystyczną, techniczną, naukową itp.

Wszystkie te czynności wiążą się z wychowaniem obejmującym: zaspokajanie potrzeb rozwijających się i dojrzewających młodych istot, ich ochronę przed różnymi niebezpieczeństwami, oraz mniej lub więcej świadome oddziaływanie na ich psychikę i tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi fizycznemu i du-

chowemu młodego pokolenia. Niektóre z wspomnianych czynności wspólne są ludziom i zwierzętom. Owady, jak np. mrówki, termity, osy, pszczoły, następnie ptaki i ssaki żyjące gromadnie budują w poszukiwaniu schronienia gniazda, a niekiedy i całe osady, np. żerenia bobrów, lub też znajdują naturalne mieszkania, jak dziuple drzew, jaskinie skalne itp. Zwierzęta zdobywają żywność dla siebie i swego potomstwa, chronią je przed grożącymi im niebezpieczeństwami. Ptaki i wyższe ssaki pobudzają rozwój wrodzonych popędów i tendencji u swych młodych. Liczne obserwacje zachowania się zwierząt, poczynione przez badaczy żywej przyrody, dostarczają sporo ciekawych faktów stwierdzających troskliwość rodziców, zarówno samca, jak i samicy, o swe młode. Dzięki wrodzonym popędom i tendencjom oraz na skutek naśladownictwa uczą się młode zwierzęta pod kierunkiem swych rodziców polowania i zdobywania żywności, budowania gniazd i schronów, latania, pływania, śpiewu i innych celowych czynności.

Zdaje się, że nawet najwyższe w drabinie rozwojowej zwierzęta, a mianowicie antropoidy, nie uświadamiają sobie swych działań i czynności ani też ich celów. Czynności zwierząt mają przeważnie charakter instynktowo-popędowy, jakkolwiek nie jest wykluczony u nich pewien stopień inteligencji. Tylko człowiek odznacza się strukturą duchową, w której na pewnym poziomie funkcja inteligencji góruje z reguły nad działaniem instynktowym. Dlatego też posiada on świadomość swych działań i czynów. Wrodzone popędy i tendencje jak zdobywanie żywności, budowanie mieszkań, ochrona i wychowanie potomstwa wyzwalają w duszy człowieka zdolności twórcze w dziedzinie gospodarczej, artystycznej, naukowej itp. Inteligencja umożliwia człowiekowi obserwację i poznawanie zachowania się własnego i drugich osobników. Dzięki inteligencji zdobywa też człowiek coraz bogatszy zasób wiadomości poznaje swe otoczenie i świat. Rozwijając i kształtując przy pomocy świadomej woli swe wrodzone zdolności twórcze i sprawności, podnosi człowiek i doskonali kulturę materialną i duchową, wzbogacając ją w coraz to nowe elementy i wartości.

2. JAKI JEST CEL POZNANIA I TWÓRCZOŚCI?

Życie w przyrodzie i jego różne przejawy, czyny człowieka oraz różne stosunki między ludźmi budzą w nas ciekawość, zainteresowanie i refleksję. Zastanawiamy się nad celami poznania, nad istotnym sensem działania i wytwarzania różnych dóbr kulturalnych, nad sensem wszystkiego, co się w naszych oczach i w naszym otoczeniu dzieje. Czy głównym celem życia i twórczości jest wyłącznie zaspokajanie potrzeb natury fizycznej? Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, rozważmy wpierw, co stanowi przedmiot poznania badawczego i twórczości człowieka.

Zjawiska przyrody martwej i żywej, wytwory człowieka w różnych dziedzinach kultury, jego zachowanie się w nowych wciąż sytuacjach, wzajemne między osobnikami i grupami ludzkimi stosunki tudzież ich rozwój stanowią przedmiot badań naukowych. Śledząc rozwój nauki o przyrodzie i coraz bogatszą wytwórczość, stawiamy sobie zagadnienie, czy dotychczasowe imponujące wyniki i zdobycze badań naukowych wpłynęły istotnie na pogłębienie kultury, na doskonalenie człowieka, na wzajemne stosunki między ludźmi, na porozumienie się między narodami w oparciu o ideę wolności i zasadę sprawiedliwości. Jak zobaczymy w późniejszych rozważaniach, niezaprzeczony postęp w rozwoju nauki o przyrodzie i budzące podziw odkrycia i wynalazki w dziedzinie fizyki i chemii nie tylko, że celu tego dotąd nie osiągnęły, lecz przeciwnie, stały się one, jak to stwierdza obserwacja obecnych stosunków społecznych, jednym z głównych motorów obniżenia i upadku kultury współczesnej. Dużo bowiem spośród nowoczesnych odkryć naukowych i wynalazków ułatwia wyładowywanie się popędów niszczycielskich i zbrodniczych i tym samym przyczynia się do zwyrodnienia i rozkładu duszy indywidualnej i zbiorowej niektórych grup społecznych. Pod wpływem tych objawów i wynikającego stąd pesymizmu mówi się nawet o moralnym „bankructwie nauki".

Gdzie szukać przyczyny podobnych zjawisk? Dlaczego wspomniane gałęzie nauki, wynalazki i odkrycia nie spełniają swej istotnej funkcji, tj. nie służą pogłębieniu, uszlachetnieniu i wzbogaceniu życia ludzkiego, lecz używane są raczej jako narzędzia tępienia tego życia i burzenia dóbr kulturalnych? Zdaje się, że jedną z głównych przyczyn tego zjawiska jest fakt, że postęp na polu nauk przyrodniczych i w dziedzinie techniki wyprzedził dziś znacznie rozwój nauki o naturze człowieka. Znajomość natury człowieka oraz umiejętność jej udoskonalenia i uszlachetniania pozostała daleko w tyle w porównaniu z imponującymi wynikami badań naukowych i twórczości technicznej. Niezawodnie brak koordynacji i harmonii obu wspomnianych dziedzin, poznania i działania, stał się główną przyczyną upadku i rozkładu kultury współczesnej.

Ten brak koordynacji i harmonii w postępie cywilizacji oraz nieznajomość natury ludzkiej spowodował, że wynalazki i odkrycia służą często, zwłaszcza w obecnej dobie dziejowej, nie dobru człowieka, ale działaniom destruktywnym i zbrodniczym. Celem poznania i twórczości powinna być nie mechanizacja i technizacja stosunków ludzkich, lecz przede wszystkim wzbogacenie i doskonalenie życia duchowego człowieka przez wychowanie i urabianie jego charakteru, przez pobudzanie jego zdolności twórczych, budujących kulturę. Najgłębszym zaś przejawem kultury jest poszanowanie godności i swobody człowieka, ludzki stosunek jednostki do jednostki i narodu do narodu, oparty na kooperacji, na idei sprawiedliwości i wolności. Zdaniem Stanisława Brzozowskiego kultura i swoboda są pojęciami równoznacznymi, kultura bowiem jest zawsze dziełem swobodnej twórczości.

3. JAK POJMUJEMY KULTURĘ?

W naszych wstępnych rozważaniach stwierdziliśmy, że postęp w rozwoju nauk przyrodniczych nie przyczynił się dotychczas do pogłębienia kultury w życiu indywidualnym i społecz-

nym nowoczesnego człowieka. W związku z tym nasuwa się potrzeba głębszego zastanowienia się nad pojęciem kultury. Termin k u l t u r a oznacza w swym pierwotnym sensie uprawę (z łać. *cultus* — uprawa, pielęgnowanie; *colo, cultum* — uprawiam). Kultura oznacza tedy uprawę i pielęgnowanie wysiłków twórczych człowieka, dzięki którym gromadzi się w społeczeństwie coraz bogatszy dorobek materialny i duchowy. Pojęcie kultury, jako wytworu wynalazczego ducha ludzkiego, przeciwstawia się zazwyczaj pojęciu przyrody, istniejącej niezależnie od człowieka, której część zresztą on sam stanowi.

Na dorobek kultury ludzkiej składają się d o b r a m a t e r i a l n e, jak np. uprawna ziemia, surowce, środki żywności, budynki, sprzęt, odzież, warsztaty i narzędzia, urządzenia techniczne, środki transportowe i komunikacyjne itd; tudzież dobra duchowe, jak mity, legendy, podania, wierzenia, obyczaje i zwyczaje, systemy religijne i etyczne, doktryny polityczne, prawa, dzieła sztuki i nauki, systemy pedagogiczne itd., wszystkie te d o b r a k u l t u r a l n e stanowią treść kultury, której zadaniem jest wzbogacanie i doskonalenie życia ludzkiego, uszlachetnianie i upiększanie form tego życia, słowem, głównym celem jest t w ó r c z o ś ć.

P l a t o n nazywa twórczością „wszelką przyczynę, która wyprowadza jakąś rzecz z niebytu do bytu" (Uczta). Na kulturę danego narodu, np. na kulturę polską, składają się elementy twórczości własnej o swoistych cechach oraz elementy twórczości ogólnoludzkiej. Obydwa te składniki, stapiając się w jedną całość, tworzą k u l t u r ę n a r o d o w ą, w ramach której wyróżnić jeszcze można kulturę poszczególnych regionów lub grup społecznych, np. kulturę chłopską, szlachecką, mieszczańską, robotniczą itp., zawierające pewne odrębne i charakterystyczne właściwości w sposobie życia, w ubiorze, w budownictwie, w sztuce plastycznej, w pieśni i poezji, w mowie, zwyczajach itd. Ze względu na tworzywo i przedmiot uprawy wyróżniamy

wreszcie kulturę higieniczną, towarzyską, rolną, rękodzielniczą, artystyczną, literacką, naukową, polityczną, pedagogiczną itd.

Niektórzy badacze i filozofowie odróżniają kulturę obejmującą ogół dóbr duchowych od c y w i l i z a c j i (civilis — obywatelski) będącej wyrazem dorobku materialnego i organizacyjnego społeczeństwa. Dobra materialne i duchowe tworzą atoli nierozdzielną c a ł o ś ć k u l t u r a l n ą, albowiem wszelkie twory kultury duchowej ujawniać się mogą tylko przez użycie odpowiedniego tworzywa. Przejawy kultury duchowej spostrzegamy na podłożu materialnym czy to w architekturze, czy w rzeźbie malarstwie itd. Nadto podkreślić trzeba, że poszczególne wytwory kulturalne z dziedziny gospodarki, techniki, sztuki, religii i nauki, pozostając z sobą w stosunku zależności i oddziaływując na siebie wzajemnie, tworzą j e d n o ś ć k u l t u r a l n ą. Dlatego też każdy poszczególny przejaw i wytwór kultury trzeba badać i ujmować na tle całości i jedności kulturalnej narodu.

W ujęciu S t e f a n a C z a r n o w s k i e g o kulturę tworzy „całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie." Dobra kulturalne, zwłaszcza duchowe, przekazywane z pokolenia w pokolenie, stają się trwałym i bezcennym dorobkiem grup społecznych, służąc ogółowi jako owoc twórczego wysiłku i twórczej pracy jednostek i zbiorowości, nieprzerwanie podejmowanej w ciągu kolejnych okresów dziejowych narodu i ludzkości. Od zachowania i uprawy owych dóbr kulturalnych, od ich ciągłego pomnażania zależy istność duchowa narodu i stąd tworzą one bezcenną i najbardziej umiłowaną skarbnicę narodową, przekazywaną kolejnym pokoleniom.

Kultura, urabiając psychikę człowieka, ma przede wszystkim charakter duchowy, idealny. Atoli w ostatniej dobie spotykamy się tu i ówdzie z odmiennym poglądem na istotę kultury. W mniemaniu niektórych grup społecznych, głoszących hasła

totalno-autorytatywne, dotychczasowe pojęcie kultury jest zgoła fałszywe. Stojący na usługach tej politycznej doktryny teoretycy nie uznają kultury duchowej i wartości obiektywnych, o ile one są, jak mówią, oderwane od człowieka i rasy. Twierdzą oni, że skończyła się epoka kultury opartej na idealiźmie i że „odnowa tego idealizmu obcego ludowi i sile, odnowa kultury i ducha jest dziś niemożliwością. Nastaje bowiem, w ich mniemaniu, nowa epoka, która stworzy kulturę siły".

Według tego ostatniego poglądu istota kultury tkwiłaby zatem w sile, i to przede wszystkim w sile fizycznej. Taka „kultura siły" przejawia się, jak o tym świadczą dzieje ubiegłych epok, a zwłaszcza zdarzenia i fakty najnowszej doby, w formach barbarzyńskich w stosunku do drugiego człowieka, do innych grup społecznych i ich dorobku kulturalnego, a więc w formach jaskrawo niekulturalnych. „Kultura" zatruta kultem siły brutalnej, przemocą, jadem nienawiści i pychy nie może być czynnikiem wychowania społeczności fizycznie i moralnie zdrowej. Dlatego też w takiej atmosferze wychowują się młode pokolenia zatrute miazmatami „ideologii" i doktryny totalnej, na podłożu której plenią się bujnie różnego rodzaju zwyrodnienia i zboczenia dusz ludzkich.

„Kultura" oparta na przemocy fizycznej i na kulcie siły podważa wszelkie istotne wartości duchowe w życiu społecznym, prowadzi do jego zwyrodnienia i rozkładu osobowości. Takie pojmowanie kultury jest więc jej zaprzeczeniem. Istotną bowiem f u n k c j ą k u l t u r y jest, jak już podkreślono, doskonalenie, uszlachetnianie i wzbogacanie życia duchowego człowieka, tworzenie więzi wzajemnego porozumienia między narodami, opartego na poszanowaniu wolności i godności człowieka, na kooperacji i na głębokim poczuciu sprawiedliwości. Czy kultura współczesna spełnia tę funkcję i czy tym samym umożliwia wychowanie osobowości kulturalnej? Celem wyjaśnienia tego problemu przypatrzmy się wpierw przejawom kultury doby współczesnej, jej cechom i tendencjom.

4. WAŻNIEJSZE CECHY WSPÓŁCZESNEJ EPOKI KULTURALNEJ

W próbie analizy współczesnej kultury narzucają się każdemu obserwatorowi życia społecznego pewne charakterystyczne cechy i tendencje, pewne prądy będące wyrazem wzajemnych stosunków między jednostkami i całymi grupami społecznymi. Najbardziej charakterystycznym przejawem kultury XIX i pierwszej połowy XX wieku jest mechanizacja wytwórczości w różnych dziedzinach gospodarki społecznej, postępująca dziś w tempie wprost zawrotnym. Z mechanizacją wytwórczości wiąże się racjonalizacja pracy człowieka, mająca na celu osiągnięcie maksimum wydajności w danej gałęzi przemysłu. Na skutek mechanizacji wytwórczości i racjonalizacji pracy rozwija się w wielu krajach potężny przemysł fabryczny, organizujący coraz bardziej wzmożony wzrost produkcji. Dobra wyprodukowane nie znajdują atoli wystarczających rynków zbytu, ponieważ wzrostowi produkcji nadążyć nie mogą możliwości konsumcyjne ludności. Olbrzymie bowiem rzesze, pozbawione środków nabywczych, nie uczestniczą w wyprodukowanych dobrach i stąd jesteśmy dziś świadkami marnowania i niszczenia nagromadzonych zapasów różnych artykułów codziennej potrzeby i wybuchających równocześnie w wielu ośrodkach globu klęsk głodowych i towarzyszących im epidemij.

Mechanizacja i racjonalizacja produkcji fabrycznej powiększa wielokrotnie wydajność pracy w porównaniu z dawniejszą wytwórczością rękodzielniczą, skracając zarazem potrzebny na wyprodukowanie danej rzeczy czas pracy do minimum. Na skutek tego maszyna wypiera coraz częściej człowieka z warsztatów, fabryk i biur, wyrzucając poza nawias życia gospodarczego milionowe rzesze ludzkie. Człowiek pozbawiony pracy i w ogóle warunków i możliwości egzystencji staje się „niepotrzebny", traci sens i cel życia. Tak więc jednym z najbardziej tragicznych przejawów życia społecznego w XIX stuleciu jest bezrobocie

ogromnych rzesz ludzkich. Tragizm ten przeżywają nie tylko dorośli, ale także i młodzież, która żyje w ciągłej obawie o swą przyszłość. W tym zjawisku socjalnym tkwi też jedno ze źródeł prądów społeczno-politycznych nurtujących w jej szeregach.

Nie tylko obecne życie gospodarcze przenika mechanizacja, zataczająca coraz szersze kręgi, ale także i życie duchowe opanowuje postępująca nieprzerwanie t e c h n i z a c j a w różnych dziedzinach twórczości naukowej. Genialne o d k r y c i a i w y n a l a z k i, jak telegrafia i telefonia, kinematografia i radiofonia, telewizja i fotografia podczerwona, wywołują przewrót w życiu kulturalnym ludzi. Coraz doskonalsze środki komunikacyjne i transportowe, przy pomocy których człowiek opanowuje przestrzenie lądowe i wodne, szlaki powietrzne, stratosferę i fale eteru, umożliwiają jak najszybsze rozpowszechnianie się dóbr, myśli i idei w krajach całego globu. Oddalenie czasowo - przestrzenne między ludźmi i narodami zmniejsza się coraz bardziej, a właściwie zanika prawie, albowiem w tej samej niemal chwili myśl ludzka dociera na falach eteru wszędzie, aż do najdalszych ośrodków globu ziemskiego.

Wszystkie wspomniane tu cechy i przejawy współczesnej kultury mają swe źródło w rozwoju stosunków gospodarczych oraz w rozwoju nauk i w geniuszu wynalazczym człowieka. Daleko posunięta t e c h n i z a c j a k u l t u r y wyłania nowe formy życia społecznego i wywiera silny wpływ na wychowanie, urabiając n o w y t y p c z ł o w i e k a. Na wstępie naszych rozważań wysunęliśmy zagadnienie, czy kultura doby obecnej wpływa dodatnio na rozwój osobowości współczesnego człowieka, na doskonalenie się życia społecznego oraz na poprawę stosunków między narodami. Na pytanie to nie mogliśmy dać odpowiedzi pozytywnej z powodu dysharmonii i braku koordynacji, jaka zachodzi między pracą badawczą w dziedzinie nauki o przyrodzie a poznaniem natury ludzkiej i jej doskonaleniem. Na skutek tej dysharmonii kultura społeczna znajduje się w stanie cięż-

kiego przesilenia, nad którego przyczynami warto się zastanowić dokładniej i głębiej.

5. KRYZYS KULTURY WSPÓŁCZESNEJ, JEGO ŹRÓDŁA I SKUTKI

Obecne formy produkcji fabrycznej, oparte na ustroju kapitalistycznym, wywołują nie tylko wspominaną już katastrofę bezrobocia, ale są również źródłem wielu prądów społeczno - politycznych w dwudziestym stuleciu. Jednym z typowych prądów współczesnych jest walka świata pracy z kapitałem, której początki, zakrojone na większą skalę, sięgają drugiej połowy ubiegłego wieku. Kapitalistyczny ustrój społeczny, oparty na niesprawiedliwym podziale dóbr społecznych, jakimi są ziemia uprawna, warsztaty pracy, kopalnie, narzędzia wytwórczości, środki transportowe i komunikacyjne itp., zapewnia nielicznym stosunkowo posiadaczom olbrzymich fortun nadmierne zyski ze szkodą dla ogółu ludności pracującej. Źródłem tych zysków jest głównie kapitał, a w nieznacznej tylko mierze praca właściciela majątku.

Produkcja obliczona przede wszystkim na wydobycie możliwie jak największych zysków, nieproporcjonalnie wysokich odsetek od kapitału nie dba o celową organizację spożycia ani o zaspokajanie potrzeb ogółu ludności. Dysharmonia między produkcją a konsumcją, częste walki świata pracy o zdobycie lepszych warunków bytu wywołują chaos gospodarczy, ustawiczne wstrząsy i katastrofy w przemyśle, górnictwie i rolnictwie, m. i. w postaci strajków i lokautów. Te wstrząsy społeczne pogłębiają zazwyczaj nędzę rzesz pracujących, powodując równocześnie ogromne spustoszenia w duszach ludzkich, zwłaszcza gdy podjęta o polepszenie bytu walka kończy się klęską.

Gospodarka społeczna, oparta na ustroju kapitalistycznym, stosuje z reguły bezwzględną konkurencję pozbawioną

zasad etycznych. Panuje ona między jednostkami i między grupami społecznymi i państwami. Współzawodnictwo tego typu między państwami staje się źródłem takich zjawisk społecznych, jak e k s p a n s j a w kierunku cudzych ziem i krajów i jak zaborczy i m p e r i a l i z m, grożący wolności drugich narodów i niszczący ich kulturę.

Z tendencji konkurencyjnych i imperialistycznych zrodziła się idea samowystarczalności gospodarczej kraju, czyli a u t a r k i a (z greckiego *autos* — sam i *arkeo* — wystarczam). Owe tendencje autarkiczne pojawiają się w niektórych krajach nie tylko w sferze stosunków ekonomicznych, ale nawet i w sferze kultury duchowej. Źródłem tego rodzaju „dynamiki" społeczno - politycznej zdaje się być w dużej mierze m e g a l o m a n i a n a r o d o w a, (z greckiego *megalos* — wielki — mania wielkości), tak groźna psychoza dla sąsiadów i dalszego otoczenia, wyzwalająca niekiedy zbrodnicze instynkty i objawy zwyrodnienia moralnego. Na podłożu tych prądów rozwija się skrajny n a c j o n a l i z m, który podsyca nienawiść i pogardę względem obcego człowieka, innego narodu i jego kultury.

Ekspansja, imperializm, autarkia i wybujały nacjonalizm, owe charakterystyczne prądy społeczno - polityczne XX wieku, prowadzą do nadmiernych zbrojeń i militaryzacji danego kraju. Nadmierne zbrojenia, które pochłaniają ogromne zasoby energii społecznej ze szkodą dla produktywnych dziedzin kultury narodowej, stanowią zarazem przeszkodę w kształtowaniu się zdrowych stosunków między narodami. One też są jedną z głównych przyczyn chaosu gospodarczego i moralnego, wiodącego do kataklizmu dziejowego.

Ogrom nędzy wywołanej bezrobociem z jednej strony, z drugiej zaś nacjonalizm, imperializm i militaryzm stają się w XX wieku, zwłaszcza po wojnie światowej, podatnym gruntem, na którym plenią się nowe ideologie o charakterze autorytatywno - totalnym, jak faszyzm i tak zwany narodowy socjalizm. Ideologie te, wyzwalając „dynamizm" i „aktywizm", zdobywają licznych

zwolenników, głównie w szeregach zapalnej i bezkrytycznej młodzieży oraz wśród różnego rodzaju wykolejeńców życiowych, którzy wyżywają się w ekscesach, przewrotach, w sadystycznym znęcaniu się nad bezbronnym człowiekiem, w niszczeniu dóbr kulturalnych, w zaborczości i grabieży cudzych ziem i cudzego mienia, w tępieniu innych narodów i ich kultury. Zastępy młodzieży i osobników wykolejonych i zwyrodniałych, zakażonych psychozą i tresowanych w atmosferze „mistyki i irracjonalizmu" stają się w ręku demagogów, szarlatanów, ciemnych magów czy „wodzów" oraz klik pasorzytujących w ich otoczeniu ślepym narzędziem niszczycielskim, groźnym dla otoczenia.

Rządy krajów o charakterze faszystowsko - totalnym, podporządkowawszy pracę, naukę, sztukę, wychowanie, religię i politykę swym celom agresywnym i imperialistycznym, niszczą wszelką swobodną inicjatywę i twórczość jednostki. W epoce „kultury siły" różni „prorocy" burzą podstawy religii i etyki chrześcijańskiej, by na jej gruzach budować „nową religię" i „nową erę" w oparciu o mity wydobyte z zamierzchłej i barbarzyńskiej przeszłości. Mity krwi, rasy i ziemi, mit wodza i jego deifikacja wyzwalają pierwotne i nieokiełznane instynkty i uczucia nienawiści, gloryfikujące brutalną siłę, wzniecające zarazem pogardę wobec rozumu, inteligencji, wobec humanizmu i zasad etyki chrześcijańskiej. Z jednej strony odbywa się wskrzeszenie i narzucanie bezkrytycznym masom prastarych bogów i mitów, z drugiej zaś uprawia się w krajach faszystowsko - totalnych a n t y h i s t o r y z m, który ujawnia się między innymi i w tym, że rządy tych krajów rozpoczynają historię od siebie, od chwili przewrotu i zdobycia władzy w państwie przez klikę i wodza partii politycznej.

Celem urzeczywistnienia zasad „ideologii" światopoglądowej i politycznej, urabiającej „nowy typ" człowieka, stosują rządy totalne, faszystowskie, specyficzne metody, szerząc masową sugestię i hipnozę jako czynniki tresury. Do metod tych należy przede wszystkim n o w o c z e s n a p r o p a g a n d a, organi-

zowana przy pomocy prasy codziennej, publicystyki, radia, kina, szkoły, książki, pieśni, ilustracji i różnego rodzaju mityngów, parad i manifestacji. Mikrofon i megafon rozpowszechniają na falach eteru tendencje agresywne i nacjonalistyczne pod hasłem „słuszności i świętości" interesów narodowych, utożsamianych z interesem partii i kliki rządzącej. Hasła głoszące posłannictwo „genialnych wodzów" powtarzane są bez końca. Propaganda ukutych haseł, jako typowy objaw współczesnej epoki, wywiera też przemożny wpływ na wychowanie, a właściwie na tresowanie młodzieży i mas ludowych*). Działa ona swą prostacką i jaskrawą formą na zmysły i instynkty mas bezkrytycznych, pogrążając je w stany hipnozy i zaczadzenia psychicznego, przyjmujące niekiedy charakter masowego obłędu. Nad formą i treścią propagandy czuwa tam cenzura, sprowadzając wszelkie informacje i oświetlenia faktów do wspólnego mianownika. Tępi ona bezwzględnie bezstronną i obiektywną prasę, nie toleruje wiadomości radiowych ze świata w obawie przed obudzeniem się jakiegokolwiek krytycyzmu w masach.

Systematycznie uprawiana sugestia, hipnoza i infekcja psychiczna niweczy wszelką myśl samodzielną, automatyzuje i narkotyzuje wolę, pielęgnuje różnego rodzaju psychozy, przede wszystkim psychozę imperialistyczną i wojenną. Są to choroby zaszczepione przez osobliwy „bakcyl totalny" — faszystowski, które jak rak toczą organizm krajów totalnych i które wpływają również zaraźliwie i destrukcyjnie na niektóre sąsiednie społeczeństwa. Celem owej propagandy jest urobienie zdyscyplinowanego i ujednoliconego osobnika, myślącego i działającego według spreparowanych haseł i recept polityki totalno - faszystowskiej. Rezultatem tej tresury jest osobnik typu stadnego.

W atmosferze takiej „ideologii" wychowywuje się miliony dzieci i młodzieży współczesnej. Postępowaniem i czynami wychowanego w tym duchu społeczeństwa nie kierują ani zasady ety-

*) Ignacy Silone. Chleb i wino. Odan Horwath. Młodzież bez Boga.

ki chrześcijańskiej, ani rozum, lecz jedynie obca wola, upostaciowana w „wodzu", któremu zahipnotyzowane masy przypisują cechy bóstwa. Zastanówmy się, jakie skutki wynikają z takiego ustroju politycznego i z takiego systemu wychowania.

W strukturze duchowej przeważnej części młodzieży współczesnej zaznacza się d y s h a r m o n i a m i ę d z y s f e r ą u c z u c i o w o - i n s t y n k t o w ą a s f e r ą i n t e l i g e n c j i i r o z u m u. Zbytnio wybujałe uczucia i instynkty szukają sobie ujścia i znajdują je w różnych „wyczynach". Dobrze jest, gdy ujście to znajduje w uprawianiu różnego rodzaju sportów, o ile owe zainteresowania sportowe nie ujawniają się zbyt jednostronnie. Wiadomo atoli, że niekiedy s p o r t y emocjonują dziś znaczne rzesze młodzieży i pochłaniają ją całkowicie ze szkodą dla jej zainteresowań naukowych, artystycznych czy społecznych. Wybujałe zainteresowania sportowe, tak charakterystyczne dla naszej epoki, nie są jednak zbyt groźne w swych skutkach, albowiem przez umiejętne wychowanie można je sprowadzić do właściwej miary o tyle, by nie zagłuszały zainteresowań intelektualnych i artystycznych czy społecznych.

Groźne natomiast w swych skutkach mogą być stany psychiczne, w których zbyt wybujałe uczucia i instynkty wyładowują się w sposób agresywny. Sfera instynktowo-emocjonalna nie kierowana inteligencją, rozumem i świadomą wolą, nie podporządkowana zasadom i motywom etycznym pobudza osobników i całe grupy społeczne do działań i czynów destruktywnych, do walk i napadów, wreszcie do wojen zaborczych. Wyżywanie się w tej sferze pasożytuje na inteligencji, zagłusza myśl samodzielną, tłumi inicjatywę i sąd krytyczny, a co gorsza, zatruwa sumienie i paraliżuje wolę autonomiczną. W ten sposób wybujała sfera instynktowo-uczuciowa staje się głównym źródłem „dynamizmu" i „aktywizmu" młodzieży współczesnej, wychowywanej w atmosferze gotowości do wojny. „Młodzież w znacznej swej części stała się — mówi filozof włoski C r o c e — narodowcami, imperialistami,

dynamikami, sportowcami i futurystami lub też tym wszystkim jednocześnie".

System wychowania, oparty na „mistyce i irracjonaliźmie", na mitach „krwi i ziemi", na deifikacji „wodza", na megalomanii narodowej, na „kulturze siły", na eliminacji zasad etyki chrześcijańskiej wyzwala w duszach milionów faszystowsko-hitlerowskiej młodzieży tendencje agresywne i sadystyczne, budzi kult dla siły brutalnej i przemocy fizycznej, a w szeregach ludzi o odmiennych poglądach strach i ciągłą obawę. Są to objawy nie zdrowia i mocy duchowej narodu, lecz objawy niewoli i choroby, a nawet rozkładu moralnego i zgnilizny.

Nie tylko system wychowania, ale także nauka i sztuka służą polityce i tendencjom agresywnym krajów, w których panuje dyktatura faszystowsko-hitlerowska. Wysiłek całych pokoleń i wyniki badawcze skierowane są na doskonalenie techniki wojny „w stylu nowoczesnym", prowadzonej za pomocą precyzyjnych metod naukowych. Rządy autorytatywno-totalne i faszystowskie głoszą zasadę, że wojna jest czynnikiem twórczym" w rozwoju społeczeństw i że posuwa naprzód kulturę. Czy tak jest istotnie?

„Kulturalna wartość wojny — wykazuje znakomity etnolog Bronisław Malinowski — nie jest powszechna, lecz ograniczona do ściśle określonej epoki w rozwoju ludzkości, współczesna wojna stała się tylko niszczycielskim i demoralizującym, najokrutniejszym i najbardziej zwierzęcym wyrazem przewagi maszyny nad człowiekiem. Gotowość do wojny, zamiast być funkcjonalnie korzystna, jest tylko niszczycielska. Wychowanie w faszystowskiej Italii i w narodowo-socjalistycznych Niemczech pokazuje, co wywołać może całkowita militaryzacja społeczeństwa. W szkołach niemieckich i włoskich niewiele czasu pozostaje na naukę lub rozwój moralny. Z dzieci robi się „dobrych patriotów", tzn. materiał nadający się na mięso armatnie.

Ekonomiczne motywy w handlu, przemyśle i finansach prowadzą obecnie nieuchronnie ku umiędzynarodowieniu. Politycz-

ne zaś motywy gotowości do następnej wojny pchają każde państwo do ściśle samowystarczalnej polityki narodowej. Sądzą, że więcej niż połowa istotnych przyczyn bezrobocia, dezorganizacji i ubóstwa narodowego może być przypisana temu konfliktowi"*). Z tych wywodów Malinowskiego wynika, że wojna w obecnej epoce dziejowej przestała być siłą kulturalnie twórczą jaką może była w pierwotnych okresach ludzkości, natomiast stała się siłą niszczącą dobra kulturalne obu stron walczących, a co najgorsze, deprawującą dusze ludzkie w szeregach strony agresywnej.

Obserwujemy w XX wieku, zwłaszcza po wojnie światowej, różne objawy rozkładu życia społeczno-kulturalnego określane zbanalizowanym już dziś wyrażeniem „kryzys". Słyszymy wciąż o kryzysie gospodarczym i ekonomicznym, o kryzysie moralności, religii, nauki, wychowania, rodziny współczesnej itp. Była już mowa o różnych źródłach owych kryzysów, tu jeszcze wspomnieć należy o jednym źródle, które dało początek kryzysowi wychowania, zwłaszcza młodzieży kształcącej się w wyższych uczelniach. Źródłem tym są niektóre koncepcje i doktryny filozoficzne XIX wieku, głównie nietzscheanizmu.

Poglądy Nietzschego na chrześcijaństwo i na demokrację, jego gloryfikacja wojny, jego koncepcja „nadczłowieka", jego amoralizm i kult przemocy, usprawiedliwiający tępienie „słabszych" jednostek i całych grup społecznych, wywarły silny wpływ na zastępy młodzieży kształcącej się, głównie niemieckiej, urabiając jej psychikę i jej światopogląd. Poglądy te nie pozostały też bez wpływu na młodzież innych narodów europejskich. W nietzscheanizmie znajdujemy atoli nie tylko pojęcie podważające dotychczasowe wartości, tendencje zamierzające do ich przewartościowania, ale także wiele idei twórczych.

---

*) Bronisław Malinowski. Śmiertelny problemat. Przemowa w 300-lecie Uniwersytetu w Harward (R. 1937).

Nietzsche jednak jako Europejczyk przepojony filozofią platońską, jako zromanizowany Niemiec z domieszką cech słowiańskich*) broni wyzwolonej i wolnej osobowości, zwalcza konformistyczny kolektywizm, głosi ideę zjednoczenia Europy*). W tej nowej Europie rozwinąć się zdoła, jego zdaniem, owa wyższego typu arystokracja, przez którą narody mogą być wyzwolone**). Będzie to arystokracja ducha w znaczeniu platońskim, złożona z ludzi dobrych i mądrych, z filozofów zdolnych do rządzenia. Idee te wywarły atoli o wiele mniejszy wpływ na młodzież niemiecką, aniżeli nietzscheański kult mocy, zresztą fałszywie przez młodzież pojmowany.

Pod wpływem wspomnianych przesileń na tle stosunków gospodarczych, politycznych i pod wpływem pewnych prądów filozoficznych nastąpił k r y z y s d u s z y l u d z k i e j ujawniający się, jak już wspomniano, jako dysharmonia między sferą uczuciowo - instynktową a sferą inteligencji i rozumu, a następnie jako technizacja życia człowieka. Człowiek w swej istocie duchowej nie nadał sił imponującym zdobyczom na polu techniki i nauki w dziedzinie odkryć i wynalazków. Zdobyczy tych nie wyzyskał dla doskonalenia własnego życia wewnętrznego, dla pogłębienia kultury duchowej. Nie człowiek stał się ich władcą, lecz przeciwnie, maszyny, nałożywszy nań kajdany niewoli gospodarczej i zrobiwszy zeń jedno z kółek w potężnym procesie wytwórczości, wzięła nad nim górę i ujarzmiła go fizycznie i duchowo. Kryzys duszy ludzkiej dochodzi w obecnej dobie do punktu szczytowego. Żyjemy w okresie najwyższego napięcia konfliktów, płynących z istnienia różnych antynomii w indywidualnej i zbiorowej psychice dzisiejszych pokoleń oraz w stosunkach międzynarodowych. Istnieją dziś a n t y n o m i e między światem pracy a kapitałem, między ideałami demokracji a ten-

*) Fr. Nietzsche. Ecce Homo.

**) W każdym razie nie przez Niemcy, o których głupocie, barbarzyństwie tyle wypowiedział dosadnych sądów.

dencjami totalizmu, między humanizmem a nacjonalizmem, między osobowością a skolektywizowaną gromadą typu stadnego, między racjonalizmem (intelektualizmem) a irracjonalizmem (mistyką uczuciowo - instynktową), między wolnością i autorytetem, między kulturą duchową a stechnizowaną kulturą siły fizycznej, między chrystianizmem a nowoczesnym pogaństwem. Antynomie te powodują coraz ostrzejsze konflikty i gwałtowne wstrząsy społeczne, grożące ludzkości i jej kulturze nieznanym dotąd w dziejach kataklizmem. Czy możliwe jest przezwyciężenie wspomnianych antynomii, jako źródła kryzysu obecnej epoki kulturalnej? Czy możliwa jest przebudowa dzisiejszej struktury społeczno - gospodarczej, opartej na ustroju kapitalistycznym? Jakie są konieczne warunki, które by każdemu człowiekowi zapewnić mogły użytkowanie wytwarzanych dóbr kulturalnych tudzież ciągłe podnoszenie poziomu życia indywidualnego i zbiorowego? Przy pomocy jakich środków można by na gruzach zwyrodniałej kultury zbudować zdrową kulturę humanistyczną, w której by panowały idee dobra i sprawiedliwości, wolności i życzliwości zarówno w życiu indywidualnym jak i zbiorowym, w której by zasady religii i etyki chrześcijańskiej znalazły swój istotny wyraz w postępowaniu i w czynach człowieka oraz w stosunkach między narodami? Oto zasadnicze zagadnienia doby obecnej, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań.

6. WARUNKI I CZYNNIKI BUDOWY NOWEJ KULTURY I NOWEGO SYSTEMU WYCHOWANIA

Rozpoczęta na przełomie 18 i 19 wieku walka między dwoma światopoglądami, między demokracją a absolutyzmem, między ideą wolności i postępu a reakcją i konserwatyzmem osiąga zdaje się w XX wieku swe najwyższe nasilenie. Absolutyzm przybrał obecnie formę dyktatury totalnej. Była już mowa o cechach i tendencjach współczesnych ustrojów totalnych. Z ko-

lei rozważymy, jakie zadania i cele wytycza sobie d e m o k r a c j a, co stanowi jej treść istotną.

Demokracja *(demos* — lud i *krateo* — rządzę), obejmując w swej treści politycznej ideę równości ogółu obywateli wobec prawa, zapewnia im współudział w rządzeniu krajem i gminą tudzież umożliwia im wykonywanie kontroli nad rządem odpowiedzialnym przed narodem, jako źródłem wszelkiej władzy. Pojęcie równości według D e w e y'a polega na tym, że każdy obywatel bez względu na swą pozycję socjalną jest odpowiedzialny za to, co czyni i tworzy, że każda osobowość ze względu na swe przeznaczenie i na swe zadania jest nie do zastąpienia, jest nieporównalna — słowem jest sobą. W tym ujęciu równości zaznacza się wyraźnie czynnik indywidualności pojmowanej jako uspołeczniona osobowość.

Zadanie demokracji p o d w z g l ę d e m s p o ł e c z n y m polega na zapewnieniu każdemu obywatelowi warunków pożytecznej i twórczej pracy i możliwość zaspokajania potrzeb odpowiednio do wartości i wyników jego pracy, do jego wysiłków i możliwości twórczych. Każdemu obywatelowi zapewnia tedy demokracja prawo do odpowiedniego pożywienia, ubrania, mieszkania i do opieki lekarskiej oraz do zabezpieczenia bytu w razie choroby i na starość. Urządzenia demokratyczne zapewniają wreszcie każdemu dorosłemu i dziecku możliwości odpoczynku po pracy i kulturalnego spędzenia czasu wolnego, wypełnionego odpowiednimi rozrywkami, zabawami i zajęciami.

W z n a c z e n i u k u l t u r a l n y m wreszcie polega demokracja na takich urządzeniach, które zapewniają ogółowi obywateli warunki i możliwości współuczestnictwa w wytwarzaniu dóbr kulturalnych tudzież korzystania z nich celem rozwoju własnej osobowości. Demokracja przyznaje każdemu obywatelowi na jego drodze do kultury jednakowy start, a kres i wyniki, jakie osięgnąć zdoła, należą przede wszystkim od wrodzonych zdolności, od siły woli i charakteru jednostki. Stąd wynika, że demokracja nie polega na zniżaniu się w dół, na niwelowaniu róż-

nic indywidualnych, jakie z natury istnieją i w poziomie inteligencji i w uzdolnieniach, w wydajności itp., ale na podnoszeniu ogółu na coraz wyższy poziom życia gospodarczego i kulturalnego, na popieraniu zdolności i talentów istniejących we wszystkich warstwach społeczeństwa, atoli najgłębsza treść demokracji ujawnia się w poszanowaniu godności i wolności człowieka.

Demokracja w swym istotnym sensie oznacza u m o r a l n i e n i e p o l i t y k i przez wprowadzenie w stosunkach wzajemnych między narodami podobnych zasad etyki chrześcijańskiej, jakie w kulturalnej społeczności istnieją między jednostkami. Ogół często pojmuje dotąd politykę jako realizowanie celów przy pomocy środków choćby najbardziej nikczemnych, jak brutalna konkurencja, podstęp, podejście, użycie siły brutalnej i przemogi itp. W polityce o charakterze imperialistycznym i agresywnym zabór cudzych ziem nazywa się „rozszerzeniem przestrzeni życiowej", grabież cudzego mienia — „konfiskatą, rekwizycją i kontrybucją", podstęp i podejście narodu słabszego — „mądrą dyplomacją", mord i zabijanie bliźniego — „czynem bohaterskim".

Polska myśl pedagogiczna w swych najwspanialszych i najgłębszych przejawach zawsze nazywała stosowanie nikczemnych zasad w stosunkach międzynarodowych po imieniu i podkreślała fatalne skutki podobnej polityki i przepojonego podobnymi zasadami wychowania. „Nauczyciel moralnej nauki i prawa — czytamy w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej (1783) — w opowiadaniu dziejów chronić się będzie, aby nie dawał fałszywych wyobrażeń rzeczy, z których największe szkody i zepsucie zdań i obyczajów wynikać zwykły. Wytykać zatem powinien w czynach ludzkich, chociaż na pozór okazałych i błędnie za chwalebne poczytanych, co się ze sprawiedliwością, z ludzkością, z dobrą wiarą i dotrzymaniem słowa nie zgadza. Przeto nigdy nie będzie nazywał polityką, to jest umiejętnością rządu, ani bohaterstwem, co jest chytrością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą; najazdem i cudzego przywłaszczeniem". W Przepisach K. E. N. na

szkoły wojewódzkie z r. 1774 znajdujemy następujące wskazania metodyczne: „Nauczyciel historii wolny od przesądów wytykać będzie przedniejsze dzieje bez żadnych w słowach ogródek, z przydaniem zawsze sprawiedliwej pochwały lub nagany. Np. ten lub ów monarcha zawojował kraj, dodać zawsze trzeba, że zawojował niesprawiedliwie, nie mów, że zażył sprężyn polityki, ale raczej, że albo zdradził, albo oszukał, albo słowa nie dotrzymał."

Stosowanie podstępnych i nikczemnych środków w realizowaniu celów politycznych uświęciła doktryna polityczna M a c h i a v e l l i e g o (machiawelizm), który w swej książce „Il Principe" (Książę) daje władcom rady, by się w swych rządach nie krępowali żadnymi normami etycznymi, lecz posługiwali się w swych działaniach wyłącznie zręcznością i przebiegłością.

Dopóki panować będą takie poglądy na politykę, dopóty nie ma mowy o kulturze i demokracji. E w o l u c j a p o l i t y c z n a z w i ą z a n a j e s t z e w o l u c j ą m o r a l n ą. Dobra polityka realizuje w życiu społecznym moralność i wprowadza w czyn zasady etyki chrześcijańskiej we wzajemnych stosunkach między narodami. Instytucje o charakterze międzynarodowym są powołane do rozstrzygania sporów między narodami (podobnie jak sądy między jednostkami), do regulowania rozdziału surowców na poszczególne kraje, do organizowania finansów itp. Rola polityki demokratycznej polega na rozbudowywaniu dóbr kulturalnych i podnoszeniu wartości życia.

Takie są istotne założenia, tendencje i ideały demokracji, które realizuje w życiu samo społeczeństwo demokratyczne tudzież r z ą d wyposażony w autorytet i w ł a d z ę. W naszym języku wyrazy „rząd", „władza", rządzić, władać zawierają głęboką treść znaczeniową, mają one ten sam źródłosłów, co „porządek", „ład", „władny", „porządny. Oznaczają one zgodnie z istotną cechą psychiki polskiej, że głównym zadaniem czynników powołanych do rządzenia i sprawowania władzy jest nie „panowanie" (w języku niemieckim np. brak innego wyrazu na oznaczenie funkcji rządzenia), lecz organizowanie porządku i ładu

w gospodarce społecznej, w różnych gałęziach wytwórczości i w rozdzielaniu dóbr przy czynnym i rzetelnym współudziale ogółu obywateli. Mądry, uczciwy i fachowy rząd nie jest „panem" narodu, lecz raczej jego pierwszym, najbardziej szanowanym, najważniejszym sługą, jest włodarzem i naczelnym kierownikiem gospodarki społecznej, świadomym celów i odpowiedzialnym za swą działalność wobec Narodu, będącego źródłem władzy.

Wspomniano już, że istotnym czynnikiem demokracji jest w o l n o ś ć. Ona bowiem warunkuje twórczość i rozwój nieskończonych form życia duchowego, w których urabia się osobowość twórcza i uspołeczniona. Jak pojmować należy wolność, co stanowi jej cechę istotną? Wzmiankowany przedtem filozof włoski B e n e d e t t o C r o c e, rozpatrując w swej „Historii Europy XIX wieku" dzieje idei, w szczególności historię idei wolności, jako naczelnej i powszechnej wywodzi: „Koniecznym uzupełnieniem historii, pojętej jako dzieje wolności, jest u z n a n i e w o l n o ś c i, j a k o i d e a ł u m o r a l n e g o. Ideał ten wzrasta wraz z rozwojem myśli i postępem cywilizacji. W czasach nowszych przekształcił się z wolności pojętej jako zbiór przywilejów w koncepcję wolności jako prawa natury; od tego zaś abstrakcyjnego prawa natury przeszedł do pojęcia wolności ducha jako osobowości ludzkiej, będącej już konkretną rzeczywistością historyczną. Wolność jest stałym procesem wyzwalania się, stałą walką, dla której nie istnieje ostatnie i końcowe zwycięstwo, gdyż znaczyłoby to śmierć dla wszystkich walczących, a więc i dla wszystkich żyjących. „W dziejach toczy się walka jednostki i grup o wyzwolenie z więzów niewolnictwa (w starożytności), z więzów feodalizmu (w średniowieczu), a w czasach nowożytnych z więzów kapitalizmu i ucisku narodowego. Zdobycie wolności słowa i sumienia, przekonań religijnych i poglądów politycznych, wolności badań naukowych pochłonęło morze krwi walczącej o wolność ludzkości. Zdaniem St. B r z o z o w s k i e g o, jak to już było wspomniane, wolność i kultura są to pojęcia równoznaczne; twórczość skrępowana zamiera wcześniej lub później.

Stąd konieczne jest wyzwolenie się człowieka z pęt ekonomizmu, który dotąd nim włada. W ujęciu D e w e y' a wolność zawiera w sobie nieograniczone możliwości rozwoju świata, zależnie od woli i czynów człowieka. Tylko w atmosferze wolności powstać może system wychowania, w którym jednostka rozwijać może swe zdolności twórcze i moralny charakter, by na tej drodze stać się osobowością.

Urzeczywistnienie i utrwalenie demokracji wśród narodów wszystkich krajów uwarunkowane jest w dużej mierze stopniowym ograniczeniem zbrojeń, a przede wszystkim zupełnym rozbrojeniem krajów agresywnych i imperialistycznych, będących nieustającym zarzewiem katastrof wojennych. Samo atoli rozbrojenie militarne tych krajów, poddane z konieczności międzynarodowej egzekutywie, wyposażonej w skuteczne sankcje, nie usunęłoby jeszcze niebezpieczeństwa, jakie grozi z ich strony wolności narodów demokratycznych. Celem wykorzenienia zła do gruntu konieczna jest tam równoczesna r e f o r m a w y c h o w a n i a, dokonana przy pomocy rodzimych czynników demokratycznych, utajonych dziś lub gnębionych przez dyktatury krajów totalnych.

Społeczeństwa zmierzają obecnie do tworzenia nowych form planowej gospodarki społecznej i zdaje się, że oparcie jej na z a s a d a c h s p ó ł d z i e l c z o ś c i przyczyniłoby się w dużej mierze do usunięcia brutalnej konkurencji, do obniżenia nadmiernych zysków, a tym samym do podniesienia moralności zbiorowej. Spółdzielczość, wiążąc bezpośrednio interesy konsumenta i producenta, ogranicza też do minimum czynnik pośrednictwa.

Idea spółdzielczości realizuje zasadę spółdziałania w życiu społecznym. Na niej opiera się też kultura demokratyczna. Demokracja bowiem, zdaniem E d w. A b r a m o w s k i e g o, wymaga przede wszystkim „silnego poczucia i instynktu samopomocy społecznej, wymaga ludzi umiejących nie tylko żądać reform od państwa, lecz przeprowadzać te reformy za pomocą swoich własnych instytucji, wymaga umiejętności samodzielne-

go organizowania interesów społecznych — rozwoju stowarzyszeń, ogarniających rozmaite dziedziny gospodarstwa, kultury, ochrony pracy i zdrowia. Demokracja wymaga wreszcie silnego, indywidualnego człowieka oraz poszanowania samodzielności u innego. Bez tych warunków moralnych i społecznych demokracja wytworzyć się nie może. W przeobrażeniu moralnym człowieka z niewolnika na wolnego twórcę życia widzi k o o p e r a t y z m swoje najważniejsze zadanie, głęboką istotę szerzonej przez się kultury demokratycznej".

Dalszy rozwój techniki, przy równoczesnym podporządkowaniu maszyny dobru i potrzebom ogółu obywateli umożliwi planową i celową organizację wytwórczości i spożycia. Celowe wyzyskanie maszyny przyczyni się nie tylko do podniesienia dobrobytu powszechnego, ale spowoduje zarazem ograniczenie czasu pracy fizycznej, które nastąpić musi również ze względu na konieczność zatrudnienia ogółu obywateli. Zmniejszenie czasu pracy usunie potrzebę p l a n o w e g o w y z y s k a n i a w o l n y c h o d z a j ę ć o b o w i ą z k o w y c h g o d z i n. Jednostka powinna umieć wypełniać swój wolny czas możliwie bogatą treścią kulturalną, zależnie od swych zdolności i zainteresowań. Sposoby celowego zużytkowania wolnego czasu staną się w przyszłości osobną umiejętnością, która wejdzie w ramy programu wychowania. Zadanie tej umiejętności polega na rozwijaniu w duszach wychowanków poczucia piękna przyrody i sztuki, na budzeniu potrzeby częstego z nią obcowania, na skierowywaniu ich zainteresowań z dziedziny ogrodownictwa, rękodzieł, sztuki i wiedzy, zależnie od indywidualnych uzdolnień i zainteresowań.

Rękodzieła, praca w ogrodzie, sztuka i wiedza wskażą człowiekowi właściwy sposób zużytkowania energii fizycznej i duchowej oraz drogi doskonalenia własnej osobowości. Takie wychowanie ułatwi ogółowi uczestniczenie w twórczości różnych dóbr kulturalnych dzięki czemu osobowość stanie się niewyczerpanym źródłem wynalazczości. Nastanie wówczas nie epoka zwy-

rodniałej „kultury siły", lecz epoka kultury humanistycznej, przepojonej duchem chrześcijańskim.

Najbardziej istotne cechy tej kultury to: a) przewaga pierwiastków duchowych nad materialnymi, b) swobodna i nieograniczona twórczość człowieka w różnych dziedzinach życia, c) tendencja do zespolenia cywilizacyjnego ludzkości i kooperacja kulturalna narodów.

Nasuwa się z kolei zagadnienie, jakie siły i czynniki budować będą podwaliny owej kultury humanistycznej i czy istnieje już dziś odpowiedni zastęp budowniczych nowej epoki kulturalnej. O czynnikach tworzących nowe społeczeństwo była już mowa; widzieliśmy, że są nimi: a) demokratyzacja narodów; b) planowy system gospodarki społecznej; c) wychowanie nowego pokolenia, nowego typu człowieka. Realizacją tych idei zająć się muszą osobowości ożywione duchem kultury humanistycznej, twórcy nowej cywilizacji. W książce pt. Ludzie dzisiejsi a cywilizacja przyszłości wykazuje Fl. Znaniecki, że budowniczymi nowej kultury mogą być tylko ludzie mądrzy i dobrzy. Człowiek mądry umie ocenić każde dobro kulturalne i każdą czynność twórczą krytycznie i obiektywnie, dobry zaś obejmuje swym współdziałaniem i swą sympatią wszystkich, na których życie może oddziaływać aktywnie, każda jednostka i każda zbiorowość jest dlań w zasadzie pozytywną wartością społeczną. Najważniejszym czynnikiem warunkującym budowę nowej, odrodzonej kultury jest tedy wyłonienie się w społeczeństwie autorytetów osobowości, które by posiadały rzeczywistą kompetencję i promieniowały swymi wewnętrznymi walorami na otoczenie.

Nowa kultura da się zdaniem Znanieckiego realizować, albowiem jej ideał, tj. nieograniczone możliwości twórczej pracy odpowiada tendencjom większości żyjących dziś ludzi dobrych i mądrych. Trzeba tylko, żeby powstał konkretny zespół światowy wszystkich ludzi wyznających ideały nowej kultury. Pierwszym i naczelnym zadaniem tego zespołu musiałoby być

wychowanie i organizowanie nowego pokolenia, które w miarę wzrastania realizować będzie nową kulturę. Możemy stwierdzić, że już dziś istnieją ośrodki, w których wykuwa się nowa epoka kulturalna i w których rodzi się nowy typ człowieka, budowniczego świata kultury humanistycznej. Tym zaczynem nowego ustroju społeczno - gospodarczego i nowej kultury są m. in. instytucje i organizacje młodzieży chłopskiej i robotniczej o charakterze oświatowym i samokształceniowym, jakie istnieją na terenie Polski.

W związku z koncepcją autora „Ludzi teraźniejszych a cywilizacji przyszłości" wspomnieć się godzi, że już z górą sto lat temu, bo w r. 1831, nasz genialny myśliciel Hoene-Wroński głosi w „Prodromie Mesjanizmu" konieczność założenia „Stowarzyszenia moralnego ludzi wyższych" pod nazwą „Unii absolutnej", opartej na podstawach nauki i religii. Stowarzyszenie takie, zdaniem Wrońskiego, jest koniecznym warunkiem postępu i cywilizacji, gdyż „pierwszym obowiązkiem człowieka, który czuje w sobie swe wielkie powołanie, jest usunąć niebezpieczeństwo grożące światu cywilizowanemu". Celem nowego stowarzyszenia jest przysporzenie „szczęścia ludziom, ułatwianie rozwoju postępowego ludzkości przez sprawiedliwy rozdział dóbr ziemskich według zasługi każdego".

Z powyższych rozważań wynika, że jednym z głównych warunków tworzenia nowej kultury jest zbudowanie takiego systemu edukcji, który by ułatwiał rozwój moralnej i twórczej osobowości. W związku z tym zastanowimy się nad stosunkiem jednostki i grupy społecznej do świata kultury oraz nad funkcją kultury w wychowaniu młodych pokoleń.

7. STOSUNEK JEDNOSTKI DO ŚWIATA KULTURY

Rozważając ze stanowiska filozofii kultury stosunek jednostki do dóbr kulturalnych, rozróżnić można z jednej strony podmiot, jaźń, osobowość, z drugiej zaś świat przed-

miotowy i zawarte w nim treści kulturalne. Jednostka reaguje w różnym stopniu świadomości na owe treści, przeżywa je mniej lub bardziej intensywnie, dzięki czemu buduje w swej duszy świat kultury, jako swój własny, osobisty. Postawa nasza wobec świata przedmiotowego może być albo bierna, albo poznawcza lub też aktywna i twórcza.

Z doświadczenia własnego i z obserwacji zachowania się drugich osób wiadomo, że np. krajobraz czy dzieło sztuki, teoria naukowa, doktryna polityczna czy wreszcie jakieś odkrycie lub wynalazek nie wyzwala w duszy niektórych jednostek żadnych głębszych przeżyć, nie budzi w nich zainteresowań ani chęci poznania. Postawa tych osób w stosunku do danej treści kulturalnej jest bierną. Inni znów, mając żywe zainteresowanie się pewną dziedziną życia duchowego, a niekiedy i kilku dziedzinami, poprzestają na mniej lub więcej dokładnym ich poznaniu i rozumieniu, bez ujawnienia jakiejkolwiek aktywności twórczej. Jest to postawa poznawcza, dzięki której jednostka buduje swój świat duchowy przez asymilację i przeżywanie pewnych treści kulturalnych. Chodzi jej tylko o osiągnięcie pewnego poziomu kultury artystycznej czy literackiej, naukowej czy technicznej, politycznej lub religijnej, a nie o to, by zostać artystą, literatem czy badaczem itd. W zajmowaniu się daną dziedziną znajduje własne zadowolenie, zaostrza swój zmysł krytyczny, zdobywa pewną kompetencję i na tym poprzestaje.

Podobnie jak postawa bierna i postawa poznawcza w stosunku do świata przedmiotowego nie obejmuje pełni życia jednostki kulturalnej. Życie takie ujawnia się dopiero w postawie aktywnej i twórczej osobowości wobec świata kultury. Polega ona na nieodpartej potrzebie uczestniczenia w życiu kulturalnym, na wyzwalaniu się energii i zdolności twórczych, które pobudzają jednostkę do wytwarzania dóbr kulturalnych i wzbogacania życia w nowe wartości. W życiu społeczno-kulturalnym zazwyczaj bywa tak, że postawa jednostki jest aktywna i twórcza tylko w stosunku do tej dziedziny kulturalnej, która odpowiada jej

zdolnościom i zainteresowaniom, jej strukturze duchowej, podczas gdy stosunek do innych dziedzin jest raczej bierny lub w najlepszym razie poznawczy.

Wychowanie twórcze pobudza i wyzwala energie tkwiące w strukturze duchowej wychowanka w tym celu, by zdobył postawę aktywną i twórczą co najmniej w stosunku do jednej dziedziny kulturalnej, by ta postawa była wciąż czujna i żywa w ciągu całego życia jednostki. Postawa aktywna i twórcza jednostki ujawnia się też w realizowaniu zasad etycznych w życiu indywidualnym i społecznym człowieka. Osiągnięcie tego celu możliwe jest przez ciągłe i systematyczne oddziaływanie wychowawcze, dzięki któremu dokonywa się stopniowe wrastanie jednostki i grupy w świat kultury.

Stopień rozwoju kulturalnego jednostki czy grupy społecznej, np. rodziny, odzwierciadla się na pierwszy rzut oka przede wszystkim w jej zachowaniu się i postępowaniu w sytuacjach życia codziennego. Obserwujemy jej sposób jedzenia, ubierania się, mieszkanie, przestrzeganie zasad higieny, wyrobienie towarzyskie, sposób mówienia, zanteresowania intelektualne, artystyczne itd. O poziomie kultury człowieka świadczy również jego s t o s u n e k d o p r a c y. Im ten poziom wyższy, tym większa rzetelność, sumienność, obowiązkowość i staranność w wykonywaniu podjętych prac i zadań.

Zachowanie się jednostki czy grupy w sytuacjach życia codziennego daje nam wyobrażenie poziomu jej kultury o charakterze bardziej zewnętrznym. O wewnętrznej, istotnej kulturze jednostki czy grupy społecznej świadczy przede wszystkim jej s t o s u n e k d o c z ł o w i e k a, ujawniający się w poszanowaniu jego godności i wolności, stosunek pełen życzliwości i tolerancji. Najgłębsza treść kultury zawarta jest więc w humanizmie opartym na zasadach etyki chrześcijańskiej. Chrześcijaństwo i humanizm są źródłem, z którego płyną wieczne wartości duchowe i które jednostka realizuje w życiu przez ludzki stosunek do drugiego człowieka, przez poszanowanie jego uczuć, wierzeń,

przekonań i poglądów, jego dorobku, przez użyczanie mu czynnej pomocy w trudnych sytuacjach życiowych. Wyrobienie form kultury zewnętrznej i wszczepienie w duszy wychowanka kultury wewnętrznej to główne zadanie wychowania. Celem realizowania tych zadań zastanowić się nam trzeba nad funkcją kultury w wychowaniu i kształceniu.

8. FUNKCJA KULTURY W WYCHOWANIU

Dziecko żyje, rozwija się i dojrzewa w różnych grupach społeczno-kulturalnych, przede wszystkim w rodzinie i szkole tudzież w grupie rówieśników. Od zarania życia działają nań zarówno osoby, jak i istniejące w otoczeniu dobra kulturalne, a mianowicie zwyczaje i obyczaje, tradycja, wierzenia religijne, zasady moralne, formy towarzyskie, warunki higieniczne, urządzenia gospodarcze i techniczne, dzieła sztuki itd.

Wszystko to wraz z otaczającą przyrodą składa się na to, co nazywamy a t m o s f e r ą d o m u, względnie szkoły, którą dziecko oddycha, wchłania nieświadomie i która urabia i rzeźbi jego strukturę psychofizyczną. Wchodząc w styczność z owymi dobrami kulturalnymi, wchłania je zrazu nieświadomie, a z czasem, w miarę dojrzewania, coraz bardziej świadomie i aktywnie. W związku z tym procesem rozwojowym dziecka nasuwa się, po pierwsze, potrzeba poznania dóbr kulturalnych w otoczeniu, powtóre, dokonania wśród nich wyboru z punktu widzenia ich wartości wychowawczej i kształcącej. Wybrane dobra kulturalne stanowią główny środek i istotną treść oddziaływania wychowawczego. Przy ich pomocy pobudza wychowawca aktywność dziecka, wyzwala w jego psychice energie twórcze i kształtuje jego strukturę. Na tym właśnie polega f u n k c j a k u l t u r y w w y c h o w a n i u.

Dziecko żyjące w atmosferze domu i szkoły przepojonej schludnością i ładem będzie się zazwyczaj również odznaczało zamiłowaniem do czystości i porządku. Rośliny, kwiaty, dobre

reprodukcje dzieł sztuki w otoczeniu działają na psychikę dziecka w sposób nieświadomy i pobudzają jego wrażliwość estetyczną. Atmosfera moralna w rodzinie i szkole, stosunek do pracy ze strony osób w otoczeniu dziecka, poszanowanie pracy i jej wytworów buduje etyczną i społeczną treść w duszy wychowanka przez wyrobienie odpowiednich przyzwyczajeń i zasad moralnych.

Ujmując w tym duchu funkcję kultury i wychowania dochodzimy do przeświadczenia, że celowy dobór różnych dóbr kulturalnych stanowi obok poznania i stosowania umiejętnych metod kształcenia jeden z głównych problemów pedagogicznych.

Stąd wynikają zadania wychowawcy dotyczące środowiska. Musi on możliwie jak najdokładniej poznać środowisko swej działalności, zarówno pod względem przyrodniczym, jak i kulturalnym oraz dokonać doboru tych elementów i zagadnień z dziedziny otaczającej przyrody i kultury, które odpowiadają rozwojowi duchowemu dziecka i jego potrzebom. Zagadnienia związane ze środowiskiem wychowawczym oraz metody jego poznawania będą przedmiotem późniejszych rozważań. W tym miejscu podkreślić tylko należy, że wychowawca, stykając się bezpośrednio z konkretnym środowiskiem wiejskim lub miejskim, ma sporo możliwości obserwowania i poznawania zjawisk przyrody otaczającej oraz przeżywania różnorodnych objawów życia społeczno - kulturalnego.

Umiejętna obserwacja środowiska nasuwa dwie trudności. Trzeba bowiem wykryć elementy przyrody i kultury środowiskowej, ich genezę i stopniowe narastanie. Różnorodne zjawiska i fakty trzeba dokładnie opisać, wniknąć w ich zależność i wyjaśnić ich wzajemne stosunki. Jedne bowiem zjawiska oddziaływują na drugie tworząc nierozdzielną całość i jedność kulturalną. Trzeba również uwzględnić fakt, że środowisko ulega ewolucji i ciągłym mniej lub bardziej widocznym zmianom krajobrazowym i kulturalnym. Zjawiska środowiskowe i stosunki społeczno - kulturalne rozpatruje wychowawca przede wszystkim

z punktu widzenia dziecka i z uwzględnieniem jego rozwoju w poszczególnych fazach życia, wychodząc z założenia, że między kulturą konkretnej grupy społecznej a wychowaniem zachodzą ścisłe związki i wzajemne zależności. Atoli nie tylko rodzimy dorobek kulturalny własnego narodu, ale także i niewyczerpane źródła twórczości ogólnoludzkiej stanowią treść i środki oddziaływania wychowawczego.

Dobra kulturalne różnych narodów stają się w miarę swej wartości dobrem ogólnym i odpowiednio przetrawione wchodzą organicznie w skład kultury narodowej, budując treść i formy życia duchowego. Wytworem tej kultury jest każda jednostka rozwijająca się i dojrzewająca w konkretnym środowisku społecznym. Po rozważeniu funkcji kultury w wychowaniu przypatrzymy się z kolei, jak idee i koncepcje wychowawcze kształtowały się na podłożu życia społeczno - kulturalnego w ciągu ważniejszych epok dziejowych.

9. MYŚL WYCHOWAWCZA W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM KULTURY

Śledząc dzieje kultury, stwierdzić można, że w okresach wzmożonej twórczości w różnych dziedzinach życia duchowego przypada też widoczny rozwój myśli wychowawczej, która pozostaje zwłaszcza w ścisłym związku z systemami filozoficznymi. W starożytnej Grecji, np. w epoce rozkwitu sztuki, nauki i filozofii najwięksi myśliciele, jak Anaksagoras, Sokrates, Pitagoras, Platon, Arystoteles, zajmowali się nie tylko filozofią, ale także i problemami wychowawczymi i to nie tylko w teorii, ale i w działalności praktycznej. S o k r a t e s był filozofem i zarazem nauczycielem ludu ateńskiego. Rozważając wspólnie ze swymi uczniami, z którymi spotykał się na placach i ulicach Aten, w warsztatach i domach, motywy postępowania we wzajemnych stosunkach ludzkich, wszczepiał w ich umysły za pomocą swej metody heurystycznej, tzw. maieutyki (z grec. *maieutyke* — sztuka rodzenia, wydobywania), główne p o j ę c i a e t y c z n e w przeświadczeniu, że kto poznał i wie, co to jest dobro, prawda, rzetelność, pobożność, szlachetność, sprawiedliwość, uczynność itp., będzie się tak też kierował w swym postępowaniu i w swych czynach poznanymi zasadami moralnymi. P l a t o oparł koncepcję idealnego państwa na swym systemie wychowa-

nia. Wychodzi on z założenia, że podstawą reform społecznych i reformy wychowania jest poznanie przy pomocy rozumu, zaznajamiał młodzież ateńską ze światem idei i pojęć, wprowadzał ją w rozumienie filozofii. Rządy w państwie powinny, zdaniem Platona, spoczywać w rękach osób najmędrszych i najlepszych, a takimi winni być filozofowie. Byłyby to rządy arystokracji duchowej, a nie rodowej czy też majątkowej. Podobnie i Arystoteles, największy z filozofów starożytnych i nauczyciel młodzieży greckiej, bada przejawy życia i stosunki społeczne, wysnuwając z nich wskazania i cele wychowawcze, wykazując związki między ustrojem państwa i jego kulturą a systemem wychowania.

W starożytnej Helladzie, która dotąd pozostaje niewyczerpanym źródłem kultury zachodnio-europejskiej, poezja i muzyka, sztuka plastyczna i nauka, historia i polityka, wreszcie filozofia służyły wychowaniu młodego pokolenia. Na podłożu koncepcji filozoficznych wspomnianych myślicieli i na tle istniejących stosunków społeczno-kulturalnych ukształtował się też grecki ideał wychowawczy, wyrażający harmonijne zespolenie piękna ciała i szlachetność ducha. Zespolenie piękna i dobra w osobowości człowieka określili Grecy wyrazem „kalokagatia" (z grec. *Kalos* — piękny, *kai* — i, *agatos* — dobry). Wychowanie młodzieży ateńskiej zgodne z tym ideałem pedagogicznym miało na celu doskonalenie człowieka i stopniową reformę ustroju społeczno-państwowego.

Podobne zjawisko kulturalne obserwujemy też w epoce renesansu i humanizmu, kiedy wraz z rozkwitem twórczości w dziedzinie sztuki, literatury, estetyki i polityki przedmiotem żywego zainteresowania stają się problemy wychowawcze, o czym świadczą dzieła znakomitych pisarzy ówczesnych. Zagadnieniami wychowawczymi zajmowali się tacy humaniści, jak: Erazm z Rotterdamu, Vegio, Vergerio i Quarino w Italii, Rabelais i Montaigne we Francji, Sturm i Trotzendorf w Niemczech, Fryc Modrzewski, Rej, Marycki w Polsce i wielu innych. Podobnie jak filozofowie, zwłaszcza sofiści w starożytnej Grecji, tak i humaniści nauczają młodzież i wychowują ją w duchu ideałów humanistycznych. Rozpowszechniając w swych licznych wędrówkach po krajach Europy idee humanizmu, wzbogacając życie duchowe społeczeństw nieśmiertelnymi pomnikami literatury i sztuki renesansowej. Kultura humanistyczna jest też podstawą koncepcji i pomysłów reformatorskich w dziedzinie wychowania, które znalazły swój wyraz m. in. w dziełach Rabelais'go, Montaigne'a, Modrzewskiego tudzież w działalności praktycznej humanistów włoskich, niemieckich i innych.

Twórczość naukowa i filozoficzna w epoce racjonalizmu i realizmu pozostaje również w ścisłej łączności z myślą pedagogiczną, czego świa-

dectwem są m. in. dzieła Komeńskiego, Locke'a oraz ich działalność praktyczna na polu wychowania. Epoka oświecenia i naturalizmu wydaje genialnego klasyka pedagogiki XVIII wieku J. J. Rousseau'a, którego dzieło „Emil czyli o wychowaniu" zapładnia pedagogów XIX wieku, m. in. Pestalozziego, Froebla, Trentowskiego i wielu innych i które jest źródłem zasilającym obficie nowe prądy w pedagogice ostatniej doby. Pod wpływem idei Rousseau'a twórczości encyklopedystów i fizjokratów następują z końcem XVIII i w ciągu XIX stulecia głęboko sięgające zmiany w wychowaniu, a mianowicie laicyzacja i unarodowienie szkolnictwa oraz powszechność wychowania młodzieży w różnych krajach Europy. Proces laicyzacji i unarodowienia szkoły rozpoczyna się w Polsce w epoce działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773 — 1794). Z powyższego treściwego przeglądu wynika, że niemal wszyscy wielcy twórcy systemów filozoficznych zajmowali się też żywo problemami pedagogicznymi.

W drugiej połowie XIX wieku wzmaga się rozwój myśli pedagogicznej pod wpływem twórczości na polu nauk przyrodniczych, psychologii i socjologii. Rozkwit nauk i techniki, nowe formy produkcji i zmienione stosunki społeczno-polityczne staną się, jak zobaczymy, głównym źródłem współczesnej myśli pedagogicznej i reform w wychowaniu i w szkolnictwie. Reformy te obejmują swym zasięgiem coraz szersze sfery społeczeństwa, ponieważ na widownię dziejową wkraczają młodsze siły społeczne, tj. warstwy chłopskie i robotnicze, jako samodzielne i twórcze czynniki kształtujące nową epokę kulturalną.

10. PRĄDY WYCHOWANIA NA TLE KULTURY WSPÓŁCZESNEJ

Nigdy dotąd w dziejach nie spotykamy tak potężnego ruchu reformatorskiego, tak bogatej problematyki i twórczości w dziedzinie teorii i praktyki wychowania, jak w dobie obecnej, zwłaszcza począwszy od pierwszego dziesiątka bieżącego stulecia. Nowe czynniki społeczne i sfery demokratyczne domagają się powszechnej oświaty, podniesienia szkolnictwa elementarnego i dostępu do szkół średnich i wyższych dla ogółu młodzieży, z uwzględnieniem indywidualnych zdolności. Postulat rozszerzenia okresu obowiązkowego kształcenia do lat 8, a nawet 10, tj. od 6 do 14, względnie 16 r. życia doznaje realizacji w wielu

krajach kulturalnych. Ideałem demokracji jest, poza obowiązkowym przedszkolem, 12-letnie obowiązkowe wychowanie i nauczanie młodzieży od 6 do 18 r. ż. W miarę rozwijania się nowych gałęzi wytwórczości w przemyśle i handlu, w miarę podnoszenia się kultury rolnej następuje coraz większe zróżnicowanie szkolnictwa, powstają nowe rodzaje i typy szkół, nowe zakłady wychowawcze o charakterze doświadczalnym.

Celem unormowania tych prądów i dążeń w dziedzinie wychowania tworzą parlamenty i rządy nowe ustawy szkolne, mające na celu stopniową przebudowę ustroju szkolnego przystosowanego do ducha i potrzeb współczesnych społeczeństw. Problemami wychowawczymi interesują się obecnie rządy krajów i stronnictwa polityczne, samorządy i różne związki zawodowe, zrzeszenia religijne, stowarzyszenia kulturalne oraz sama młodzież — rzec można ogół społeczeństwa. Powstają coraz liczniejsze stowarzyszenia o charakterze narodowym lub międzynarodowym, federacje, ligi, instytuty badawcze poświęcone specjalnie sprawom wychowania i skupiające rodziców i nauczycieli oraz osoby zajmujące się teorią pedagogiczną. Stowarzyszenia te organizują konferencje i kongresy w różnych centrach kulturalnych Europy i innych części ziemi, tworzą biblioteki, wydają publikacje naukowe i popularne, które rozpowszechniają i pogłębiają kulturę wychowawczą ogółu społeczeństwa. W tym celu urządzają też w różnych centrach życia kulturalnego muzea pedagogiczne i wystawy szkolne, obrazujące życie dziecka w domu i szkole, tudzież różne działy wychowania i nauczania. Wystawy te zawierają dane statystyczne obrazujące rozwój ilościowy i jakościowy szkolnictwa, wzorowe urządzenia szkolne, zbiory podręczników i pomocy naukowych. dokumenty twórczości dziecka, jak roboty ręczne, rysunki, prace pisemne, ilustracje itp.

W dziedzinie teorii wychowania i nauczania pracuje coraz liczniejszy zastęp badaczy, którzy organizują warsztaty pracy naukowej. We wszystkich krajach powstają staraniem rządów lub z inicjatywy prywatnej katedry pedagogiki w uniwersyte-

tach lub też osobne wydziały pedagogiczne. Studia i instytuty pedagogiczne, wyposażone w pracownie, biblioteki, zbiory i szkoły doświadczalne różnego typu kształcą nowe zastępy nauczycieli i pracowników naukowych. Owocem pracy badawczej jest bogata literatura pedagogiczna, naukowa i popularna. Metody poszukiwań i wyniki doświadczeń zawierają dzieła i specjalne rozprawy w czasopismach pedagogicznych. Instytucje naukowe wydają bibliografie pedagogiczną zawierającą dzieła i ważniejsze rozprawy z zakresu teorii i praktyki wychowania i nauczania.

Przedstawiliśmy w zarysie ważniejsze przejawy twórczości w dziedzinie wychowania i nauczania i związanych z nią prądów reformatorskich. Z kolei nasuwa się zagadnienie, jakie czynniki wywołały te zjawiska we współczesnym życiu kulturalnym narodów. Zdaje się, że jedną z głównych przyczyn owych prądów jest ogólny charakter naszej epoki, którą cechuje powszechna tendencja do głębokich reform, zmierzająca do przekształcenia oblicza świata. W wychowaniu tendencja ta ma na celu k s z t a ł c e n i e o s o b o w o ś c i m o r a l n e j i t w ó r c z e j.

Ogół społeczeństwa uświadamia sobie dziś, że bodaj najważniejszą, jeśli nie jedyną, drogą wiodącą do poprawy stosunków wzajemnych między narodami, do pogłębienia i podniesienia kultury etycznej w życiu indywidualnym i społecznym oraz w stosunkach międzynarodowych jest wychowanie i powszechna oświata. Ale jakim duchem powinno być przepojone wychowanie młodego pokolenia, jakie powinno być oświecenie obywateli? Czy celem jest wychowanie prawego człowieka - obywatela myślącego i samodzielnego, czy też wychowanie osobnika typu stadnego? Tak przedstawia się dziś najważniejszy może problem wychowawczy, a zarazem społeczno - kulturalny naszej epoki.

Nowe prądy pedagogiczne XX wieku wysuwają jako ostateczny cel wychowania r o z w ó j o s o b o w o ś c i m o r a l n e j i t w ó r c z e j, której istotną cechą jest w o l n o ś ć. Atoli ten ideał wychowawczy został wypaczony w krajach o ustroju

autorytatywno - totalnym, gdzie panujące po wojnie światowej stosunki polityczno - społeczne wyłoniły jako cel wychowania urobienie specyficznego typu osobnika, członka partii, bezwzględnie podporządkowanego obcej woli i będącego narzędziem czynników heteronomicznych, bezwolnym kółkiem w olbrzymiej machinie produkcyjnej i politycznej. Wychowanie, a raczej tresowanie „człowieka politycznego" odbywa się w tych krajach, jak już wspomniano, przy pomocy odpowiednio dobranych środków propagandy, zgodnie z założeniami panującej doktryny społeczno - politycznej. Indywidualność, osobowość wsiąka w partię i w konsekwencji zanika inicjatywa, samodzielne myślenie, krytyczny i obiektywny sąd o rzeczach, zanika samodzielny czyn jednostki i grupy społecznej. Nie ma tu możliwości ścierania się poglądów w publicznym życiu zbiorowym, w publicystyce i w rozprawach naukowych. Na skutek tego zanika też twórczość naukowa, artystyczna i polityczna. Ukute przez czynniki autorytatywne hasła i komunały rozpowszechnia urzędowa propaganda tak długo, dopóki nie zostaną wpojone w zaczadzone i bezkrytyczne umysły tłumów. Na usługach tej propagandy stoi też pedagogika o charakterze autorytatywno - totalnym. Jednym z najważniejszych zadań współczesnej epoki jest zatem ugruntowanie we wszystkich krajach podstaw wychowania w oparciu o kulturę humanistyczną, przepojoną duchem chrześcijańskim. Na tej tylko bowiem drodze przywrócone być mogą możliwości i warunki rozwoju osobowości, jako twórczego i wolnego czynnika w życiu społeczno - kulturalnym narodów.

Obok dążności do wychowania nowego typu człowieka głęboki wpływ na rozwój myśli pedagogicznej wywarły też z m i e n i o n e f o r m y g o s p o d a r k i s p o ł e c z n e j tudzież niebywały dotąd p o s t ę p w t e c h n i c e. Dokonywane w związku z tym postępem reformy ustroju szkolnictwa, programów i metod nauczania mają na celu przystosowanie młodego pokolenia do niezmiernie trudnych i skomplikowanych warunków życia współczesnego. Nowe wychowanie ma dać

młodzieży różnorakie możliwości zdobycia pracy. Obok zmienionych warunków produkcji i postępu techniki oddziaływa też na twórczość pedagogiczną rozwój nauk przyrodniczych, zwłaszcza biologii, oraz rozwój psychologii. Wreszcie wiele podniet znajduje myśl wychowawcza we współczesnej socjologii i filozofii kultury, która współdziała z wychowaniem w dążeniu do naprawy wzajemnych stosunków między narodami przez doskonalenie człowieka i przez rozwój osobowości. Z natury rzeczy najbardziej owocnie współdziałają w rozwoju myśli pedagogicznej liczne rzesze nauczycieli, którym w praktyce wychowania wciąż nowe nasuwają się zagadnienia i którzy na tej drodze zasilają teorię wychowania. Dlatego też głębsze przygotowanie nauczycieli do zawodu ma tak ważne znaczenie dla realizacji zadań nowego wychowania. Dzieje wychowania i historia każdego dziecka stwierdzają wciąż na nowo, że zasadniczym problemem wszelkiej pedagogiki jest wychowanie wychowawców, rodziców i nauczycieli. Wychodząc z założenia, że od osobowości nauczyciela zależy w dużej mierze realizacja zadań i celów wychowania, współczesne prądy pedagogiczne wysunęły problem reformy kształcenia nauczycieli, którego celowe rozwiązanie uznać należy jako jeden z najważniejszych postulatów doby obecnej. Nowa organizacja studiów nauczycielskich ma na celu przygotować przyszłych nauczycieli do umiejętnej obserwacji różnorodnych faktów i sytuacji wychowawczych oraz wskazać im metody samodzielnego rozwiązywania zagadnień nasuwających się w praktyce pedagogicznej. Zadanie to ułatwi nam teoria wychowania i nauczania, czyli pedagogika.

Z kolei rozważyć należy, co stanowi przedmiot pedagogiki, jakie są jej zadania i jakimi metodami posługuje się w swych badaniach.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Co to jest kultura i co stanowi jej istotę? (Lektura: *Stefan Czarnowski*: Kultura, str. 1—26; *Franciszek Bujak*: Istota kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce. W publikacji Min. W. R. i O. P: pt. „K u l t u r a w s i". W-wa 1930, str. 49—92; *Zygmunt Wasilewski:* Kultura a cywilizacja. W wypisach *B. Suchodolskiego.* Ideały kultury a prądy społeczne. W-wa 1933, str. 63 — 68; *Mieczysław Limanowski:* referat wygłoszony w publikacji „K u l t u r a w s i" str. 13—47).

2. Źródła kultury. (Lektura: *Jan St. Bystroń.* Źródła kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce; w publikacji „K u l t u r a wsi", str. 105—123).

3. Cechy polskiej kultury ludowej w ujęciu Franciszka Bujaka (Lektura: Wypisy Suchodolskiego j. w. str. 429—445).

4. Próba charakterystyki aktualnego stanu kulturalnego znanego środowiska wiejskiego na podstawie bezpośredniej obserwacji. Przytoczyć fakty, dokumenty ilustracje itp.

5. Czy i o ile szkoła przyczyniła się do podniesienia kultury znanego środowiska wiejskiego? Wykazać na podstawie faktów i dokumentów.

6. Cechy nadchodzącej epoki kulturalnej (Lektura: *Florian Znaniecki:* Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości; *Edward Abramowski:* Przebudowa społeczna; w Wypisach Suchodolskiego, str. 188—204) *Stan. Brzozowski.* Kultura i życie, str. 3 — 13).

7. Istotne cechy wychowania w duchu ideałów demokratycznych.

ROZDZIAŁ II.

PEDAGOGIKA, JEJ PRZEDMIOT I ZADANIA

1. PRZEDMIOT PEDAGOGIKI I JEJ OKREŚLENIE

Punktem wyjścia teoretycznych dociekań nauki o wychowaniu musi być r z e c z y w i s t o ś ć w y c h o w c z a oglądana na podłożu konkretnego środowiska i na szerszym tle życia społeczno - kulturalnego. Tu obserwujemy zachowanie się dziecka i całych grup dziecięcych w różnych sytuacjach w domu, przedszkolu, w szkole, na placach i ulicach, w czasie ich zabaw i zajęć, zwracamy uwagę na postępowanie wychowawcy i jego stosunek do dzieci, na organizowanie pracy w szkole, na stosowane sposoby i środki wychowania w poszczególnych fazach rozwojowych dziecka. Na skutek wzajemnego stosunku wychowawcy do dzieci tudzież stosunków samych między dziećmi wyłaniają się różne s y t u a c j e w y c h o w a w c z e, które nasuwają obserwatorowi rozliczne zagadnienia i fakty natury wychowawczej. W oparciu o te fakty, przez ich opis i analizę, przez porównywanie różnych i podobnych sytuacji wychowawczych i badanie ich wpływu na rozwój fizyczny i duchowy dziecka zdobywamy sposoby i kryteria skutecznej działalności wychowawczej, które nam stopniowo wyjaśniają istotny sens wychowania.

Fakty i sytuacje wychowawcze oraz związana z nimi problematyka stanowią główny przedmiot dociekań i badań osobnej gałęzi nauki, zwanej p e d a g o g i k ą, (z grec. — *pais* — dziec-

ko, chłopiec, syn i — ago — prowadzę). Stąd wyrażenie *paidagogia* oznaczało w starożytnej Grecji funkcję pedagoga, któremu rodzice powierzali prowadzenie dziecka i opiekę nad nim. Funkcję tę pełnił zazwyczaj niewolnik grecki lub wyzwoleniec. Platon posługuje się terminem pedagogia na określenie wychowania, w szczególności wychowania moralnego. Pedagogia w ujęciu Platona oznacza tedy świadome i celowe oddziaływanie osobowości kierującej rozwojem duchowym dzieci i młodzieży. Pedagogika zaś, jako teoria wychowania, zajmuje się celami, zasadami i środkami wychowawczymi. W szczególności zajmuje się pedagogika dociekaniem genezy i istoty wychowywania, analizą czynników, celów, zasad i różnych systemów wychowawczych, badaniem sposobów i metod wychowania i kształcenia tudzież oceną ich wartości i skuteczności w zastosowaniu praktycznym. Pedagogika zatem, podobnie jak inne gałęzie nauki, ustala przedmiot swych dociekań i badań, który stanowią fakty, procesy i sytuacje wychowawcze. Przez fakt wychowawczy rozumiemy zachowanie się dziecka na skutek świadomego oddziaływania nań osoby dojrzałej, mającej na celu rozwój jego osobowości. Oddziaływanie osób w otoczeniu oraz różnych podniet i warunków środowiskowych na dziecko kształtuje różne sytuacje wychowawcze. W ujawnianiu się faktów wychowawczych współdziałają dwa czynniki: a) wewnętrzne siły dziecka, jego dyspozycje i energie twórcze; b) sytuacje mniej lub więcej świadomie i planowo tworzone przez wychowawcę i warunki środowiskowe. Na skutek współdziałania tych dwu czynników odbywa się proces wychowania czyli akt wychowawczy, wyzwalający w duszy wychowanka różne stany uczuciowo - dążeniowe, różne przeżycia. One to pobudzają jego aktywność i wzbogacają jego psychikę w nowe myśli i doświadczenia, dzięki czemu rozwijają jego osobowość.

W akcie wychowania rozwijają się też pewne swoiste przeżycia w duszy wychowawcy, wywołane różnymi formami zacho-

wania się uczniów, ich aktywnością, ich samorzutnymi pytaniami i odpowiedziami, ich sposobami tłumaczenia różnych zjawisk, ich reagowaniu na rozkazy i sugestie, na kary i nagrody itp. Są to par excellence przeżycia pedagogiczne wychowawcy, których analiza drogą introspekcji nasuwa niezmiernie interesujące problemy, a które przyczynić się mogą do wszechstronnego oświetlenia samego procesu wychowawczego. Dociekania pedagogiki skupiają się około dwu głównych zespołów zjawisk będących przedmiotem obserwacji. Jedne są czynnikiem zachowania się i postępowania dzieci i młodzieży w różnych sytuacjach, drugie zaś wyłaniają się na skutek świadomego i planowego kierowania dzieckiem. Z obu tych zespołów zjawisk wychowawczych wynikają wszelkie problemy pedagogiczne. W badaniach zachowania się dziecka w różnych sytuacjach opieramy się na znajomości struktury psycho - fizycznej wychowanka i na analizie psychologicznej faktów wychowawczych, w czym pomocna nam jest psychologia pedagogiczna. Planowe zaś i świadome oddziaływanie na dziecko, pobudzanie jego rozwoju fizycznego i duchowego wymaga znajomości celów i zasad wychowania oraz poznania metod i środków kształcenia, rozpatrywanych w związku z funkcją środowiska, tudzież w łączności z oddziaływaniem grupy społecznej i kultury. Z takiego ujęcia przedmiotu pedagogiki i jej określenia wynika wewnętrzna struktura tej gałęzi nauki, jej treść i konstrukcja oraz jej zadania.

2. GŁÓWNE ZADANIA PEDAGOGIKI

W wychowaniu mamy do czynienia z indywidualnym dzieckiem oraz z grupami dzieci. Obserwując ich zachowanie się w najrozmaitszych sytuacjach życiowych w rodzinie, przedszkolu, w szkole, na boisku, w ogrodzie i warsztacie, w grupach rówieśników i w kołach młodzieży, stwierdzamy różnice w tempie rozwoju każdego z dzieci, w ich uzdolnieniach i zainteresowaniach,

w poziomie ich inteligencji, w ich aktywności i wydajności, stopniu uspołecznienia, w ich wrażliwości na dobro i piękno itp. To samo dziecko i ten sam zespół dzieci zmienia na skutek rozwoju i dojrzewania swój stosunek do otoczenia. Nowe potrzeby, nowe dążenia i zainteresowania powodują widoczne zmiany w postępowaniu dzieci. Licząc się z podobnymi faktami, uwzględnia pedagogika w swych badaniach modyfikacje zachodzące w strukturze indywidualnej wychowanka oraz w strukturze danego zespołu dzieci.

Z faktu rozwoju i dojrzewania wychowanka i wobec ujawniających się stąd modyfikacji wynika, że w rzeczywistości wychowawczej spotykamy się z sytuacjami jednorazowymi i niepowtarzalnymi, z sytuacjami wciąż nowymi, których liczba jest nieskończona. Wobec tego zadaniem pedagogiki nie może być wskazywanie gotowych rozwiązań, formułowanie z góry ułożonych przepisów i recept postępowania w każdej konkretnej sytuacji. W każdym poszczególnym przypadku wychowawca s a m musi sobie postawić pytanie: „co czynić należy — jak postąpić?", przy czym uświadomić sobie winien rację i motywy swego postępowania. Taka refleksja jest nieodzowną, ponieważ postępowaniem wychowawcy nie mogą kierować impulsy i instynkty czy też wyłącznie przyzwyczajenia i szablony przekazywane tradycją i wyradzające się w bezduszną rutynę. Działanie o charakterze impulsywnym, bezplanowym lub szablonowym świadczyłoby o braku kultury pedagogicznej.

Głębsza znajomość indywidualnej psychiki dziecka, zdobyta dzięki bezpośredniej z nim styczności, oraz dłuższe doświadczenie wychowawcze ułatwiają wychowawcy właściwy sposób działania w konkretnej sytuacji. W wychowaniu wyłaniają się jednak liczne sytuacje podobne i typowe, co pomimo liczenia się z istniejącymi wśród dzieci różnicami umożliwia ustalenie pewnych zasad ogólnych i norm pedagogicznych oraz zdobycie odpowiedniej metody kierowania dziećmi. Znajomość tych norm

i celów wychowawczych, umiejętność w wyborze odpowiednich metod kształcenia oraz intuicja wychowawcza i zawsze czujne sumienie pedagogiczne nakazują wychowawcy właściwą drogę prowadzenia dzieci i nasuwają mu najbardziej skuteczne środki w danej konkretnej sytuacji.

Z powyższych rozważań wynikają główne z a d a n i a p e d a g o g i k i, a mianowicie:

1) gromadzenie, opisywanie i wyjaśnianie faktów, sytuacji i doświadczeń obserwowanych w rzeczywistości wychowawczej oraz wykazywanie wzajemnych między nimi związków i stosunków;

2) analiza i ujmowanie problemów, zasad i celów wychowania w funkcjonalnym związku ze strukturą społeczną grupy i z rozwojem jej kultury;

3) wskazywanie dróg i możliwości rozwiązywania zagadnień wychowawczych na podłożu konkretnego środowiska i w związku z daną sytuacją życiową dziecka;

4) urabianie osobowości wychowawcy przez pobudzanie jego inicjatywy i zdolności w stawianiu zagadnień przez pogłębianie jego kultury pedagogicznej.

3. TEORIA WYCHOWANIA I PRAKTYKA PEDAGOGICZNA

Po rozpatrzeniu przedmiotu i zadań pedagogiki rozważymy z kolei, czy i jaki zachodzi stosunek między teorią i praktyką wychowania. Nasuwa się zagadnienie, czy dociekania teoretyczne i ich wyniki wywierają dodatni wpływ na działalność wychowawców w domu i w szkole i nawzajem, czy i o ile doświadczenia z praktyki wychowawczej pobudzają myśl badawczą i przyczyniają się do rozbudowy teorii pedagogicznej. Z obserwacji wiadomo, że wychowanie dzieci w rodzinie ma zrazu c h a r a k t e r

okolicznościowy i przeważnie nieświadomy. Brak tu zazwyczaj świadomego i systematycznego planu, a w najlepszym wypadku kierują się rodzice pewnymi wskazówkami przekazanymi tradycją. Toteż najczęściej wychowują własne dzieci podobnie, jak ich samych chowano w dzieciństwie. Tradycja i naśladownictwo stanowią więc główną podstawę wychowania w rodzinie. Podobny charakter ma wychowanie w tzw. grupach pierwotnych, w zapadłych środowiskach wiejskich, o czym jeszcze później będzie mowa. W miarę oddziaływania kulturalnego różnych czynników, jak nauczycieli, duchowieństwa, instytucji oświatowych, sąsiedzkich środowisk bardziej kulturalnych itd., tradycja i naśladownictwo zaczyna podlegać ocenie krytycznej, budzi się refleksja pedagogiczna. Stosowane dotąd z pokolenia na pokolenie środki i sposoby wychowania poddane zostają rewizji ze względu na swą skuteczność i celowość. Tak więc wychowanie o charakterze okolicznościowym wyprzedza wychowanie planowe i refleksyjne, a działalność praktyczna poprzedza wszelką teorię pedagogiczną. Poczynione w praktyce obserwacje i doświadczenia są jednym z głównych źródeł teorii wychowania. Z dziejów myśli pedagogicznej wiemy znów, w jak dużym stopniu różne koncepcje i dzieła wielkich pedagogów, np. Komeńskiego, Locke'a, Rousseau'a, Pastalozziego, Froebla, Montessori i innych wpłynęły na doskonalenie metod wychowania. Śledząc współczesne prądy w wychowaniu możemy stwierdzić, że pedagogika przez wyjaśnianie rzeczywistości wychowawczej, przez wypracowywanie ścisłych pojęć wpływa w dużej mierze na pogłębienie działalności praktycznej wychowawców. Można przytoczyć liczne przykłady owocnego oddziaływania idei i koncepcji pedagogicznych na podjęte w obecnej dobie reformy w wychowaniu i nauczaniu. Idea samorządu uczniowskiego i idea spółdzielczości wywierają silny wpływ na pogłębienie obywatelskiego wychowania, koncepcja wychowania estetycznego przyczynia się do rozwoju osobowości dziecka

przez pobudzenie jego zdolności twórczych. Głębokie zmiany w metodach nauczania dokonały się w ostatnich dziesiątkach lat pod wpływem takich koncepcji, jak metoda ośrodków zainteresowań D e c r o l ' e g o, zasada aktywności w nauczaniu w ujęciu D e w e y ' a, laboratoryjny plan daltoński, metoda projektów i zagadnień. Metody te wiążą wychowanie i nauczanie dziecka z osobowością dziecka i z życiem otaczającym, wyzwalającym energię twórczą w psychice wychowanka. Wprowadzając więc zasadę aktywności i twórczości w organizowaniu pracy w szkole, umożliwiają one stopniowe rozbudowanie wychowania twórczego. Poznanie nowych pomysłów i koncepcji pedagogicznych oraz studium teorii wychowania pobudza wychowawcę do inicjatywy i pewnej pomysłowości w stosowaniu lepszych metod, a równocześnie dostarcza mu kryteriów w ocenianiu wartości i skuteczności tych metod. Teoria wychowania zaostrza zmysł krytyczny wobec wyłaniających się nowych prądów i koncepcji pedagogicznych oraz wobec własnych poczynań nauczyciela. Zachowanie więc bezpośredniej styczności z postępowaniem i rozwojem myśli pedagogicznej przeciwdziała z jednej strony monotonii i zmechanizowaniu działalności wychowawczej czy też skostnieniu nauczyciela w rutynie, z drugiej zaś zapewnia mu ciągłe uczestnictwo w twórczości pedagogicznej. Jak już wspomniano, źródłem refleksji pedagogicznej są m. innymi doświadczenia z praktyki wychowawczej. Zachowanie ciągłego kontaktu z rzeczywistością wychowawczą dostarcza badaczowi wiele możliwości korzystania z doświadczeń praktycznych dla celów naukowych. Gromadząc fakty z niezmierzonej dziedziny wychowawczej, wyjaśnia pedagogika istotę wychowania, podaje teoretyczne uzasadnienie stosowanych metod nauczania, formułuje główne zasady wychowania. Jako konstrukcja myślowa wznosi się atoli pedagogika ponad bezpośrednie doświadczenie i na tej drodze rozwija system pojęć i stosunków, jako czynnik szczegółowy badań i dociekań.

Teoria wychowania, wypracowując stopniowo swe podstawy naukowe, winna mieć równocześnie na uwadze cele praktyczne, a mianowicie doskonalenie działalności wychowawczej. Musi ona wykazać, że jej założenia teoretyczne mają ważne konsekwencje w życiu codziennym, gdyż w przeciwnym razie pozostałaby bezcelową spekulacją myślową, wiedzą czysto książkową i martwą. Służąc zadaniom praktycznym, nie traci pedagogika przez to swego charakteru naukowego, podobnie jak np. psychologia, biologia, medycyna, weterynaria, agronomia i inne gałęzie nauki zachowują swój charakter, aczkolwiek wyniki ich badań oddziaływują na różne dziedziny życia codziennego, jak na pogłębienie znajomości człowieka, na polepszenie zdrowotności społecznej, na podniesienie kultury rolnej i hodowlanej itp.

Tak ujęty stosunek teorii i praktyki wychowania sprawia, że pedagogika współdziała w rozwoju osobowości wychowawcy. W ciągłym ścieraniu się, dwu sił, a mianowicie idei, postulatów i celów wysuwanych przez teorię oraz doświadczeń odzwierciadlających rzeczywistość wychowawczą, znajduje nauczyciel żywą podnietę duchową, która pobudza go do stawiania zagadnień i szukania możliwości ich rozwiązania. Postawa taka czyni pracę nauczyciela interesującą i budzi uczucie zadowolenia. Tak więc bezpośrednie zespolenie praktyki z teorią wychowawnia, ich wzajemne oddziaływanie i przenikanie wywiera głęboki wpływ na rozwój samej pedagogiki oraz na pogłębienie działalności wychowawcy i na urabianie jego osobowości.

4. CZY PEDAGOGIKA JEST „TECHNIKĄ" WYCHOWANIA

Wiadomo nam, że pedagogika obok celów poznawczych, naukowych ma na uwadze również i zadania praktyczne. Czy ze względu na swe zadania praktyczne posiada pedagogika charak-

ter „techniki", czy „sztuki" wychowania? Celem wyjaśnienia tego problemu rozważmy wpierw, czy pomiędzy działaniem technicznym a wychowaniem zachodzą jakieś analogie. Przedmiotem czynności technika jest materiał martwy i bierny, np. glina, marmur, metal, drzewo itp. Mając z góry nakreślony plan czy wzór, posługując się odpowiednimi narzędziami i stosując właściwe sposoby pracy, może technik prawie zawsze przewidzieć ostateczny rezultat swych zamierzeń i swej pracy. W razie użycia takiego samego materiału, tych samych narzędzi oraz sposobów pracy może za każdym razem osiągnąć taki sam rezultat, słowem w działaniu technicznym zasada przyczynowości ma z reguły powszechne zastosowanie.

Przedmiotem wychowania zaś jest dziecko, jednostka żywa, rozwijająca się i dojrzewająca, która ma swe własne, immanentne cele życiowe, a więc jest zarazem podmiotem współdziałającym w urabianiu własnej jaźni. W wychowaniu zachodzi oddziaływanie duszy na duszę, w którym niemałą rolę pełnią c z y n n i k i i r r a c j o n a l n e, przede wszystkim sugestia i intuicja. Są to wpływy nie dające się ani zważyć, ani zmierzyć — i m p o d e r a b i l i a. Czy wobec czynnej postawy wychowanka i wobec wspomnianych wpływów wychowawcy można by przewidzieć wyniki i skutki wychowania? Czy możliwe jest urabianie struktury wychowanka według jakiegoś gotowego wzoru? Odpowiedź na te pytania wypływa z samej istoty wychowania, jako funkcji duchowej, w której współdziałają różne czynniki, także i niezależne od wychowawcy, a mianowicie wrodzone zadatki i dyspozycje wychowanka oraz warunki środowiskowe formujące jego osobowość.

Indywidualność i osobowość jest zjawiskiem jednorazowym, niepowtarzalnym. W wychowaniu mamy do czynienia z napływającymi wciąż nowymi i odmiennymi indywidualnościami czy grupami dzieci. Rozwój fizyczny i duchowy wywołuje zmiany w strukturze wychowanka i stąd wciąż nowe nasuwają się pro-

blemy, które nie dadzą się rozwiązać w sposób mechaniczny i szablonowy. Niemal każda sytuacja wychowawcza nasuwa wiele różnych możliwości rozwiązania, w czym obok żywej inteligencji, obok znajomości przedmiotu i doświadczenia wychowawcy współdziała jego pomysłowość i intuicja. Stąd wynika, że pedagogika nie jest technologią, zawierającą gotowe wzory i formułki postępowania w danej, konkretnej sytuacji, a tym samym wychowanie nie ma charakteru czynności technicznej.

W praktyce wychowawczej jest jednak nieodzowna pewna sprawność techniczna nauczyciela, ujawniająca się np. w organizowaniu zajęć indywidualnych i zbiorowych uczniów, w zachowaniu porządku i ładu podczas pracy, w urządzaniu gier i zabaw, w prowadzeniu wycieczek krajoznawczych i naukowych, w posługiwaniu się pomocami naukowymi, rysunkami objaśniającymi itp. Technika ta obejmuje więc główne środki pomocnicze w wychowywaniu i nauczaniu. Odpowiednia sprawność w tym kierunku ułatwia niezmiernie pracę nauczycielowi, nie stanowi jednak istoty wychowania, które jest funkcją duchową, nader skomplikowaną i ogarniającą całą osobowość wychowanka.

Po rozpatrzeniu charakteru pedagogiki i wychowania w porównaniu z technologią i działaniem technicznym zastanowimy się jeszcze nad kwestią, czy w wychowaniu tkwią pewne cechy twórczości artystycznej. Obserwując twórczość artysty widzimy, że wciela on swe koncepcje, idee, nastroje i dążenia w odpowiednie formy, tworząc nowe dzieła w różnych dziedzinach sztuki. Akt twórczy jest procesem niezmiernie skomplikowanym, w którym współdziałają różnorodne czynniki, jak wiedza, sprawność techniczna, wysiłek woli i entuzjazm, a przede wszystkim wrodzone zdolności, talent, inspiracja i inne właściwości o charakterze irracjonalnym. Dlatego też i artysta, podobnie jak wychowawca, nie może przewidzieć, jaki będzie ostateczny rezultat jego twórczej pracy. W swych

zamierzeniach dąży on do doskonałości, ale dzieło doskonałe jest nieosiągalnym ideałem. Artysta - geniusz może tylko w mniejszym lub większym stopniu zbliżać się do ideału i już przez to wzbogaca kulturę dziełami niespożytej wartości.

Nauczyciel wychowawca zasadniczo nie jest twórcą nowych dóbr kulturalnych, oczywista poza wyjątkami. Jest on przede wszystkim łącznikiem i czynnikiem pośredniczącym między światem kultury a młodym pokoleniem. Jego główną funkcją jest wprowadzenie młodych pokoleń w świat wartości i uzdalnia ich do czynnego uczestnictwa w dorobku kulturalnym. Chcąc spełnić to zadanie, musi sam wychowawca posiadać głębszą kulturę społeczną, artystyczną i naukową. Ona to umożliwia mu aktywne uczestniczenie w życiu społecznym narodu oraz przeżywanie wartości tkwiących w dziełach sztuki i nauki. Ona też w połączeniu ze zdolnościami pedagogicznymi nauczyciela przyczynia się do wyzwalania podobnych stanów i przeżyć w duszach uczniów.

W nieśmiertelnych dziełach ducha ludzkiego tkwią nie tylko wartości estetyczne, moralne i naukowe, ale zarazem i najgłębsze w a r t o ś c i w y c h o w a w c z e i k s z t a ł c ą c e. Nauczyciel, wydobywając te wartości, wznieca w duszach wychowanków szlachetne uczucia, kształci myślenie i wyzwala dążenie do doskonalenia życia. Na tym właśnie polega twórcza działalność wychowawcy. Wybitnie uzdolniony nauczyciel wkłada w swą pracę tyle wysiłku, pomysłowości i entuzjazmu, że lekcje jego wyzwalają w duszach uczniów podobne przeżycia, jakich doznajemy w czasie kontemplacji nad dziełem prawdziwego artyzmu.

Na skutek wspomnianej funkcji wychowawczej można zatem wykryć niektóre wspólne cechy działalności pedagogicznej i twórczości artystycznej. Jedna i druga wznieca w duszy ludzkich stany duchowe i przeżycia, które wzbogacają i doskonalą życie jednostki i grupy społecznej, które podnoszą oświatę i kul-

turę narodu. W działalności wychowawczej ujawniają się cechy twórczości, ponieważ jej głównym celem jest przysporzenie społeczeństwu jednostek uspołecznionych i kulturalnych, tzn. takich, które stają się konsumentami wytworów ducha ludzkiego i które uczestniczą w wytwarzaniu nowych dóbr i wartości. Zadanie to spełniają uzdolnieni nauczyciele, ale w stopniu o wiele większym nieśmiertelne dzieła twórców kultury narodowej Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Sienkiewicza, Żeromskiego, Szopena i Moniuszki, Grottgera i Matejki, Kopernika i Curie - Skłodowskiej i wielu innych twórców kultury ogólno - ludzkiej, którzy wzbogacili lub wzbogacają kulturę nieustannie w bezcenne wartości estetyczne, etyczne i naukowe. Oni to są największymi wychowawcami nieskończonych szeregów młodych pokoleń.

5. PEDAGOGIKA JAKO NAUKA I JEJ STOSUNEK DO INNYCH GAŁĘZI WIEDZY

W łączności z rozważaniem stosunku między praktyką i teorią wychowania podkreślimy, jak ważne znaczenie ma studium pedagogiki dla doskonalenia działalności nauczyciela i jego osobowości. Nie tylko z doświadczeń poczynionych w rzeczywistości wychowawczej, ale i z teorii pedagogicznej czerpie wychowawca rady i wskazania celem pokonania mniejszych lub większych trudności i rozwiązania licznych problemów wychowawczych. Czy jednak pedagogika w obecnym stanie swego rozwoju może sprostać temu zadaniu? Czy wychowawca znajdzie w niej dostatecznie ugruntowane oparcie w dążeniu swym do zrozumienia i wyjaśnienia różnorodnych faktów wychowawczych, do znalezienia najbardziej właściwej drogi postępowania w konkretnej sytuacji wychowawczej? Zagadnienia te wysuwają do niosłą kwestię dotyczącą naukowego charakteru pedagogiki i jej stosunku do innych gałęzi wiedzy.

Aż do ostatniej niemal doby, bo do początku XX stulecia świat naukowy nie uznawał na ogół pedagogiki jako odrębnej i samodzielnej wiedzy. Wypowiadano pogląd, że problemy związane z celami i normami wychowania wchodzą w zakres filozofii lub też socjologii, sprawą zaś metod i środków nauczania i kształcenia zajmuje się psychologia stosowana. Stąd też np. na uniwersytetach brak było do niedawna samoistnych katedr pedagogiki. Niektóre tylko zagadnienia pedagogiczne włączone w zakres wykładów filozofii czy socjalogii, względnie psychologii tak, że pedagogika była mniej lub więcej tolerowanym dodatkiem tych gałęzi wiedzy. Od osobistych zainteresowań danego specjalisty zależały treść i zakres rozpatrywanych zagadnień wychowawczych. W łączności z tym stanem rzeczy rozważymy, jaki stosunek zachodzi między pedagogiką a wspomnianymi gałęziami wiedzy, następnie jakie konieczne warunki posiadać musi pedagogika, by zdobyła sobie prawo istnienia jako nauka autonomiczna.

Podobnie, jak wiele innych nauk, i pedagogika jako teoria wychowania ma niewątpliwie swe źródła w filozofii, z którą związana była organicznie poprzez wszystkie epoki kulturalne aż do obecnych czasów. W filozofii platońskiej tkwią pierwsze zawiązki teorii wychowania wynikającej z koncepcji idealnego ustroju państwowego. Jedną z głównych funkcji republiki platońskiej winno być wychowanie obywatela oparte na zasadach etyki i filozofii prawa w ujęciu Platona. System wychowania w średniowieczu opierał się na filozofii scholastycznej i na teologicznym światopoglądzie. Na nowoczesną teorię pedagogiczną we Francji oddziaływa dotąd racjonalizm kartezjański, dzięki któremu urabia się umysłowość Francuza, łącząc w sobie porządek i ścisłość z jasnością i wytworną prostotą w treści i formie myślenia. Podobnie i w Anglii twórczość pedagogiczna tkwi korzeniami w sensualiźmie Locke'a i pozytywiźmie Spencera tudzież w związanym z tą filozofią poglądzie na świat, który na pierwszy plan

wysuwa w wychowaniu indywidualność i osobowość, poszanowanie wolności i godności człowieka - obywatela. Pedagogika niemiecka XIX wieku, zwłaszcza herbartowska, pozostaje w ścisłym związku z idealizmem Kanta i Fichtego. Polska myśl pedagogiczna XIX wieku rozwija się pod wpływem filozofii absolutnej Hoene - Wrońskiego oraz filozofii Trentowskiego i Libelta. W ostatniej dobie wywierają silny wpływ na twórczość pedagogiczną i na wychowanie w szkole takie kierunki filozoficzne, jak pragmatyzm James'a i Dewey'a, rozwijający się na gruncie amerykańskim i angielskim, doktryna Marksa - Engelsa w ustroju sowieckim, intuicjonizm filozofa francuskiego Bergsona, fenomenalizm niemieckiego filozofa Husserla i personalizm krytyczny. W. Sterna, wreszcie aktywizm neoidealistycznego Croce'go i Gentilego, filozofów włoskich.

W pierwszej połowie XIX stulecia podejmuje próbę zbudowania podstaw teorii wychowania nasz myśliciel J. Hoene-Wroński. W oparciu o założenia swej doktryny filozoficznej stwierdza w rozprawie pt. Filozofia pedagogii, wyd. w Paryżu 1831, że „sam problem wychowania nie jest jeszcze ustalony dydaktycznie" i „luźność logiczna i nieokreśloność w pojęciu pedagogiki, uważanej jako teoria wychowania, wypływa z braku obiektywnego celu wychowania". Metodą dedukcji formułuje Hoene-Wroński ostateczny cel wychowania i na nim postanowił oprzeć systemat pedagogiki. Atoli systemat ten nie wyszedł poza granice głównych norm i ideału pedagogicznego, o którym jeszcze później będzie mowa, i wobec tego nie daje całokształtu teorii wychowania.

Na podstawach filozoficznych buduje też „system pedagogiki narodowej" B. r. Trentowski (Chowanna, Poznań 1842), ogarniając po raz pierwszy w polskiej literaturze pedagogicznej całokształt nauki o wychowaniu i nauczaniu na poziomie ówczesnej wiedzy. W systemie autora „Chowanny" wiążą się organicznie teoria wychowania z praktyką pedagogiczną w opar-

ciu o bezpośrednie doświadczenia autora w wielu dziedzinach rzeczywistości wychowawczej w domu rodzinnym i szkole. Z doktryny filozoficznej Trentowskiego wyłania się zasada aktywności i ideału człowieka działającego i twórczego, jako zasadnicze pojęcia pedagogiki.

W niemieckiej literaturze pedagogicznej usiłuje Herbart nadać pedagogice charakter wiedzy ścisłej na podstawach psychologii i filozofii, głównie etyki w duchu kantowskim. W duchu swych poglądów socjologicznych opracował system edukacji młodzieży myśliciel angielski H. S p e n c e r w dziele pt. „Wychowanie fizyczne, umysłowe i moralne".

Rozwój nauk przyrodniczych w drugiej połowie XIX wieku, zwłaszcza fizjologii i biologii wywiera silny wpływ na psychologię, a następnie i na pedagogikę. Podobnie jak psychologia i pedagogika zaczyna stosować w swych badaniach na wzór nauk przyrodniczych metodę eksperymentu, zrywając niemal całkowicie więzy łączące ją dotąd z filozofią w obawie, że z tej strony grozi może najbardziej podważanie jej samodzielności i jej charakteru naukowego. Na skutek wprowadzenia tej metody rozwija się w pierwszych dwudziestkach lat naszego wieku p e d a g o g i k a e x p e r y m e n t a l n a dzięki pracom Binet'a i Claparede'a, Dawida i Józefy Joteyko, Lay'a i Meumanna, Thorndike'a i Ruska i wielu innych pedagogów europejskich i amerykańskich.

Początkowo zamierzenia pedagogiki experymentalnej sięgały zbyt daleko. W założeniach jej ustalił się pogląd, że niemal wszystkie zagadnienia wychowawcze będzie można z czasem rozwiązać przy pomocy experymentu i zbudować na tej drodze zwarty system pedagogiki, jako nauki ścisłej, niezależnej od wszelkiej metafizyki. Pedagogika, dzięki stosowaniu metody experymentu, wyzwala się wprawdzie spod zbyt silnych wpływów filozofii, ale również uzależnia się w dużej mierze od psychologii, w której rozpływa się coraz bardziej i traci przez to charakter od-

rębnej wiedzy. Pedagogika experymentalna staje się właściwie psychologią stosowaną.

Usiłowania zmierzające do zbudowania systemu pedagogiki wyłącznie na podstawach experymentu nie mogły dać oczekiwanych wyników, albowiem przedmiotem myślenia pedagogicznego jest nie tylko to, co jest dane, co istnieje, ale także to, co być powinno, co nastąpi w przyszłości, czyli rzeczywistość stająca się i wyłaniająca się stopniowo. Wychowanie jest funkcją, w której teraźniejszość nieprzerwanie wiąże się z wyobrażoną w doskonalszej postaci przyszłością, która nasuwa postulaty i cele realizowane stopniowo w oparciu o świat wartości. Stąd też pedagogika ma charakter normatywny i teleologiczny (z grec. *telos* — cel i *logos* — nauka).

W stawianiu celów i wskazywaniu norm w wychowaniu nie eksperyment, lecz metoda dedukcyjna i intuicyjna może mieć zastosowanie. Teleologia pedagogiczna stanowi też granicę, której pedagogika experymentalna przekroczyć nie mogła. Pedagogika może tylko w pewnej części oprzeć się na experymencie, a mianowicie w zakresie ustroju szkolnictwa, metod i środków wychowania i nauczania, natomiast w dziedzinie norm i celów wychowania zachować musi związek z filozofią, w szczególności z etyką i estetyką, która wyjaśnia sens życia i wskazuje normy w postępowaniu. Z sensu życia zaś wyprowadza pedagogika cel wychowania.

Teoria wychowania, poddając krytycznej analizie cele i ideały wychowawcze, dążąc do ścisłego sformułowania pojęć i zasad pedagogicznych, szuka kryteriów w filozofii, która zajmuje się wyjaśnianiem istoty bytu i sensu życia. Atoli w stawianiu zagadnień wychowawczych nie pokrywa się pedagogika z problematyką filozoficzną czy psychologiczną. Zagadnienia wychowawcze wypływają przede wszystkim z troski o dobro dziecka oraz z poczucia odpowiedzialności za przyszłość młodego pokolenia. W tym ujęciu proble-

matyka pedagogiczna stanowi odrębną dziedzinę badań i dociekań, i ona też zapewnia pedagogice współczesnej, jako odrębnej dziedzinie wiedzy o wychowaniu, autonomię i równouprawnienie w świecie nauki.

Podobnie jak w poprzednich stuleciach pedagogika uchodziła za integralną część filozofii, tak znów w ostatniej dobie uważana bywa za część socjologii, nauki zajmującej się badaniem faktów społecznych. Pogląd ten zaznacza się w literaturze w takich kierunkach myśli pedagogicznej i w określeniach, jak s o c j o l o g i a w y c h o w a n i a, p e d a g o g i k a s o c j o l o g i c z n a lub p e d a g o g i k a s o c j a l n a. Nawiązując do tego poglądu, zastanowimy się bliżej nad stosunkiem pedagogiki do socjologii.

Czy pedagogika może być wchłonięta przez socjologię, jak to np. twierdzi F l. Z n a n i e c k i, najwybitniejszy w naszej literaturze przedstawiciel pedagogiki socjologicznej i autor dwutomowego dzieła pt. „Socjologia wychowania". W mniemaniu Znanieckiego „teoria wychowania jest częścią socjologii, podobnie jak teoria elektryczności jest częścią fizyki. Nie może być innej teorii wychowania prócz socjologicznej; termin „socjologia wychowania" jest pewnego rodzaju pleonazmem, takim samym, jakim byłoby np. wyrażenie „fizyka elektryczności". Jedynym uzasadnieniem tego pleonazmu jest fakt, że zjawiska wychowawcze są przedmiotem badań innej jeszcze dyscypliny, która zajmuje względem nich ściśle obiektywne stanowisko, mianowicie historii wychowania, i że sprawa, czy i w jakiej mierze historia może być uważana za naukę teoretyczną, jest dość sporna." Jak wynika z przytoczonych wywodów, Znaniecki neguje istnienie teorii wychowania, jako samodzielnej dyscypliny. W tym ujęciu pedagogika nie jest nawet socjologią stosowaną, jak to przyjmują niektórzy inni socjologowie. Rozważyć tedy należy, czy takie stanowisko jest słuszne i uzasadnione.

Socjologia, zajmując się ze stanowiska obiektywnego badaniem faktów społecznych, zmierza do ustalenia praw rządzących życiem społecznym. Przedmiotem zaś poznania pedagogiki jest rzeczywistość wychowawcza rozpatrywana ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość. Pedagogika zajmuje się, jak wiemy, nie tylko faktami wychowawczymi, danymi aktualnie, ale także tym, co „być powinno", czyli możliwościami tworzenia lepszych warunków życia, zależnych w dużej mierze od wypracowania doskonalszych metod wychowania. Sprawy te nie są, zdaje się, przedmiotem szczegółowych badań socjologii.

Pedagogika wysuwa cele i normy wychowania, posiada więc, zwłaszcza w swej części normatywnej, charakter intencjonalny, teleologiczny i poniekąd subiektywny, co nie wyklucza jednakże jej stanowiska naukowego. (Paweł Rybicki, „Nauka Polska", t. XXIV). Pedagogika posiada, jak wiadomo, własny przedmiot badania i swoiste zadania rozpatrywane z właściwego jej punktu widzenia. Wobec tego teoria wychowania nie może być podporządkowana socjologii ani tym bardziej uchodzić za jeden z jej działów, podobnie jak np. nie są działami socjologii prawo czy medycyna, estetyka czy literatura, które również badają pewne kategorie zjawisk społecznych, ale oczywiście, każda z tych gałęzi wiedzy zajmuje się nimi z właściwego sobie stanowiska. Można tu wypowiedzieć mniemanie, że przedstawiciele wspomnianych gałęzi nauki nie zgodziliby się chyba na wyznaczenie im skromnego miejsca na niezmierzonych rozłogach socjologii.

Socjologia w stosunku do pedagogiki pełni rolę wiedzy pomocniczej, podobnie, jak filozofia, psychologia i biologia wychowawcza. Pedagogika jako samodzielna gałąź wiedzy rozwija się w oparciu o konkretne fakty i sytuacje wychowawcze, rozpatrywane ze swoistego stanowiska, które jej nie pozwala tracić z oka istotnych zadań, a mianowicie tworzenia warunków umożliwiających jak najlepszy rozwój fizyczny i duchowy wychowanka.

W wyjaśnieniu rzeczywistości wychowawczej korzysta wprawdzie pedagogika z pomocy innych nauk, nie tracąc przez to atoli swej odrębności i samodzielności.

W oparciu o teorię wartości, którą zajmuje się filozofia, bada pedagogika ich funkcję wychowawczą i kształcącą. Przedmiotem badań socjologicznych jest m. in. grupa społeczna i środowisko, pedagogika zaś bada specjalnie ich rolę wychowawczą. Wreszcie biologia i psychologia umożliwiają pedagogice wgląd w wewnętrzne procesy kształcenia i wychowania.

Podobnie jak inne nauki posługują się wynikami pokrewnych sobie gałęzi wiedzy, tak i pedagogika korzysta z dorobku twórczego wspomnianych przedtem dyscyplin, ale i nawzajem dostarcza im, psychologii i socjologii, sporo obserwacji i rezultatów własnych badań. Są to np. obserwacje dotyczące swoistego życia dzieci w domu i klasie szkolnej, ich zabaw i pracy, tworzenia się pewnych swoistych form współżycia w grupie uczniowskiej, oddziaływania osób i dóbr kulturalnych na rozwój duchowy jednostki itp.

Z tak ujętego stosunku wynika, że między wspomnianymi gałęziami wiedzy a pedagogiką, jak zresztą między innymi pokrewnymi naukami, istnieje wzajemne przenikanie i korelacja, wzajemne korzystanie z wyników, co by nazwać można symbiozą duchową. W tym rozumieniu filozofia, socjologia, psychologia i biologia pełnią rolę n a u k p o m o c n i c z y c h p e d a g o g i k i .

Pedagogika nie rozpływa się w żadnej z tych dyscyplin, ponieważ ma, jak już wspomniano, własny przedmiot badania, swoiste zadania i cele, własną problematykę, ponieważ zagadnienia wychowawcze rozpatruje z właściwego sobie stanowiska i wreszcie wypracowuje sobie odpowiednie metody badania i terminologię. Pedagogika współczesna obejmuje coraz większy zakres badań i dociekań, czego objawem są bogata stosunkowo literatura naukowa oraz czasopisma poświęcone teorii wychowania, postępują-

ce zróżnicowanie się pedagogiki, rozwój różnych jej działów, tworzenie kadr pedagogiki na uniwersytetach tudzież osobnych wydziałów i instytutów pedagogicznych, naukowe towarzystwa pedagogiczne itp. Objawy te świadczą również, z całą oczywistością, że pedagogika, jako wiedza o wychowaniu, zdobywa sobie autonomię i stanowisko równorzędne w świecie nauki.

Pedagogika stosunkowo jako młoda jeszcze gałąź nauki wypracowuje sobie dopiero właściwe metody badania i zmierza do ustalenia możliwie ścisłej terminologii. Metodami badania faktów i sytuacji wychowawczych zajmiemy się oddzielnie, teraz zwrócimy uwagę na sprawę terminologii pedagogicznej.

W publikacjach treści pedagogicznej i w dyskusjach spotykamy się dość często z określeniami, których dokładność i ścisłość wykazuje dotąd jeszcze pewne niedociągnięcia i braki. Na oznaczenie różnych faktów i sytuacji wychowawczych brak dotąd bowiem ścisłych i jednoznacznych terminów. Stąd ujawnia się wysiłek około ustalenia właściwej terminologii, ale równocześnie z tym i tendencja do tworzenia neologizmów, niekiedy sztucznych i niezupełnie trafnych.

Terminy na określenie faktów, sytuacji i pojęć wychowawczych odznaczać się powinny prostotą i jasnością, tak by nawet koła niefachowych wychowawców, np. rodzice, zrozumieć je mogli w ich właściwym znaczeniu. Wychowanie jest powszechną i prastarą funkcją społeczno-kulturalną tak dawną, jak dawną jest rodzina i inne grupy wychowawcze. Określeniem przedmiotu pedagogiki zajmowaliśmy się już poprzednio. Terminy na określenie różnych zjawisk wychowawczych są od dawna w powszechnym użyciu w literaturze pedagogicznej, a wiele z nich i w mowie potocznej, np. wychowanie, kształcenie, wychowanek, środowisko wychowawcze, cel wychowania, fakty i sytuacje wychowawcze, wartości wychowawcze, karność i wolność w wychowaniu, kara pedagogiczna, autorytet wychowawczy, zasada indywidualizowania, samorząd uczniowski, nauczanie i uczenie się, metody wychowania

i nauczania, zasada aktywności i twórczości w nauczaniu, pilność ucznia, samokształcenie itd. Są to przeważnie stare i szacowne nazwy, pełne treści i powszechnie na ogół trafnie zrozumiane przez wychowawców. Chodzi więc o ich uściślenie, o ograniczenie treści danego pojęcia, o określenie odpowiedniego stosunku do przedmiotu lub czynności, o podkreślenie związku między słowem a myślą i pojęciem, co będzie przedmiotem naszych rozważań w łączności z analizą odnośnych pojęć pedagogicznych. Zarówno w potocznym, jak i naukowym słownictwie pożądane jest, by wyrażenia określające nasze myśli i pojęcia odznaczały się pewną konkretnością i plastyką i by zgodne były z bezpośrednim poczuciem językowym, dającym jasne wyobrażenie sensu i istoty rzeczy.

W miarę rozwoju teorii wychowania i wzbogacania się w nowe pojęcia tworzyć trzeba nowe określenia i terminy, ale o ile możności nacechowane prostotą, czerpane nawet z potocznej mowy, oczywista zgodnie z poczuciem językowym. I tak np. określenia takie, jak zasada działania w nauczaniu, twórczość dziecka, samokształcenie, samorząd uczniowski, dobór pedagogiczny, indywidualizacja w nauczaniu, środowisko wychowawcze i inne pojawiły się w związku z rozwojem teorii i praktyki pedagogicznej. Określenia te i inne, np. zawodowe kształcenie nauczycieli-wychowawców i samo pojęcie osobowości wychowawcy, czyli nauka o nauczycielu lub też organizacji wychowania i nauczania zawiera w pedagogice współczesnej treść o wiele bogatszą niż w dawniejszej.

Pedagogika współczesna zmierza do opracowania zwartego i jednolitego systematu, obejmującego zespół pojęć i norm podporządkowanych naczelnej idei, a mianowicie dobru młodego pokolenia, które polega na zapewnieniu mu możliwości jak najlepszego rozwoju fizycznego i duchowego. W ten sposób pojęta idea dobra dziecka stanowi aksjomat pedagogiki. Z naszych dotychczasowych rozważań wynika, że pedagogika posiada określo-

ny przedmiot badań i dociekań, rozpatrywany z właściwego jej stanowiska, ma swoiste cele i zadania oraz właściwą sobie problematykę, wypracowuje sobie odpowiednie metody pracy i ustala możliwie ścisłą terminologię. Wobec tego możemy stwierdzić, że pedagogika posiada już dziś konieczne warunki, od których zależy jej charakter jako nauki i jej autonomia, a co najmniej przyjąć można, że ma już za sobą znaczną część drogi w pochodzie ku ich realizacji.

6. GŁÓWNE DZIAŁY PEDAGOGIKI

W miarę swego rozwoju obejmuje pedagogika coraz szerszy zakres zjawisk i faktów wychowawczych i równocześnie wzbogaca się jej problematyka. Wynikiem tego procesu jest zróżnicowanie się pedagogiki na poszczególne działy, kierunki i prądy. Prądom i kierunkom w pedagogice współczesnej poświęcimy osobno naszą uwagę, teraz zaś poznamy pokrótce ważniejsze działy pedagogiki i przedmiot ich dociekań.

Ze względu na treść badań i dociekań rozróżniamy p e d a g o g i k ę n o r m a t y w n ą, która zajmuje się wyjaśnianiem pojęcia i istoty wychowania, celami wychowania, normami i ideałami pedagogicznymi oraz p e d a g o g i k ę p r a k t y c z n ą, która rozważa i bada różne środki i metody fizycznego i duchowego wychowania dziecka w funkcjonalnym związku z oddziaływaniem środowiska, grupy społecznej i kultury. Dział pedagogiki normatywnej, zwany też pedagogiką filozoficzną, obejmuje tedy teleologię wychowania. Osobny dział stanowi p e d a g o g i k a l e c z n i c z a, czyli specjalna, zajmująca się zasadami i metodami wychowania dzieci anormalnych, upośledzonych umysłowo lub moralnie zaniedbanych, czyli tzw. dzieci trudnych w wychowaniu.

Zagadnienia dotyczące kształcenia, nauczania i uczenia się rozpatruje d y d a k t y k a o g ó l n a (z grec. *didasko* — uczę, nauczam). Przedmiotem jej poszukiwań są cele, zasady i metody

nauczania, ustrój szkolnictwa, programy nauki, pomoce naukowe, organizacja pracy domowej ucznia, organizacja zawodowego kształcenia nauczycieli tudzież samokształcenia. Obok dydaktyki ogólnej wyróżniamy dydaktykę szczegółową, czyli metodykę nauczania (z grec. *metodos* — sposób postępowania zmierzający do poznania prawdy), która zajmuje się celami, zasadami, sposobami, pomocami naukowymi i wynikami nauczania w zakresie programu nauki poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego. Każdy przedmiot ma swoją metodykę nauczania, a więc istnieje metodyka czytania i pisania, języka polskiego, religii, metodyka języków obcych, rachunków, nauk przyrodniczych, geografii, historii, rysunków, zajęć praktycznych, gimnastyki, śpiewu itd.

Podobnie jak inne nauki i pedagogika ma swoją historię, która bada dzieje myśli i doktryn pedagogicznych oraz rozwój instytucji wychowawczych na tle stosunków społeczno-kulturalnych epoki z uwzględnieniem twórczości teoretycznej i działalności praktycznej wybitnych pedagogów. Badania te wchodzą w zakres dziejów wychowania i szkolnictwa oraz historii doktryn pedagogicznych. Podobne zadania, z uwzględnieniem współczesności, spełnia pedagogika porównawcza (międzynarodowa), którą uprawiają na szeroką skalę pedagogowie amerykańscy i angielscy (Comporative Education).

W szczególności pedagogika porównawcza wytknęła sobie następujące zadania: a) opisywanie systemów i instytucji wychowawczych w różnych krajach z uwzględnieniem typowych cech i charakteru narodowego, i specyficznych warunków, wśród jakich rozwija się teoria i praktyka pedagogiczna; b) badanie wpływów zewnętrznych, a mianowicie idei i prądów pedagogicznych na wychowanie narodowe oraz śledzenie wzajemnego oddziaływania różnych kultur pedagogicznych; c) wykrywanie wspólnych cech i wspólnych źródeł kultury pedagogicznej w ogóle;

d) krytyczne porównywanie i wartościowanie poznanych stosunków, jakie panują w systemach wychowania różnych krajów.

Badania metodą porównawczą obejmują zatem wspólne problemy pedagogiczne, idee i prądy w wychowaniu współczesnym. Za pomocą tej metody wykrywa badacz zgodności, podobieństwa i różnice w pedagogice i wychowaniu młodzieży różnych krajów, poznaje genezę doktryn i prądów pedagogicznych, ich rozwój i oddziaływanie na strukturę wychowania w danym kraju, poznaje ich swoiste zabarwienie narodowe i swoiste sposoby w rozwiązywaniu różnych problemów. Metoda porównawcza umożliwia wreszcie ustalenie pewnych form pedagogicznych oraz praw rządzących w procesie wychowania.

Obok celów o charakterze naukowym pedagogika porównawcza ma jeszcze jedno wielkie zadanie do spełnienia i jedną nader ważną funkcję, a mianowicie wykrycia wspólnych elementów i istotnych czynników w wychowaniu, które by przyczynić się mogły do wytworzenia wspólnoty pedagogicznej, obejmującej wszystkie kulturalne narody świata. Systemy wychowania niemal wszystkich narodów europejskich i amerykańskich mają dwa główne źródła, tj. kulturę antyczną i chrześcijaństwo. Owe systemy, asymilując wspólne pierwiastki płynące z ducha chrześcijańskiego i kultury grecko-rzymskiej, nadają wychowaniu pewien swoisty charakter, zharmonizowany z kulturą narodową. Obok różnic istnieją więc wspólne źródła i wspólne elementy w systemach wychowania narodów europejskich i amerykańskich. One też stanowią podstawę tworzącej się w XX wieku, pomimo poważnych przeszkód, wspólnoty pedagogicznej, której wyrazem są instytucje pedagogiczne, stowarzyszenia, kongresy, wystawy, czasopisma i publikacje o charakterze międzynarodowym, podróże i wymiana młodzieży, profesorów itd. Za pomocą podobnych środków i instytucji nawiązuje świat pedagogiczny coraz ściślejszy kontakt ze sobą. Pomimo odrębności i różnic, ujawnia się coraz

większe zrozumienie wzajemne, zmierzające do wychowania młodzieży w duchu kooperacji międzynarodowej i do zbudowania systemu pedagogiki twórczej, owianej duchem pokoju.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Czy i w jakim stopniu studia teoretyczne w zakresie psychologii pedagogicznej i pedagogiki oddziaływują na skuteczność i wyniki pracy słuchacza związanej z praktyką pedagogiczną? Wypowiedzi należy poprzeć przykładami na podstawie poczynionych doświadczeń w praktyce.

2. Jakie znaczenie mają studia w zakresie pedagogiki dla kształcenia osobowości wychowawcy? (Lektura: *B. Nawroczyński.* Dlaczego mamy uprawiać pedagogikę naukową? Rozdz. IV w publikacji pt. „Swoboda i przymus w wychowaniu").

3. Pojęcia, treść i zagadnienia pedagogiki eksperymentalnej. (Lektura: *J. W. Dawid.* „O duchu pedagogiki doświadczalnej". Ruch Pedagogiczny r. 1912 nr 1; *R. Rusk.* „Pedagogika eksperymentalna", str. 1—8; *E. Claparède.* „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna". R. II. str. 68—86).

4. Socjologia jako nauka pomocnicza pedagogiki i wzajemny stosunek tych dwu gałęzi wiedzy. (Lektura: *E. Durkheim.* „Wychowanie i socjologia", zamieszczone w wyjątkach w „Źródłach do historii wychowania". *St. Kota* cz. II. str. 400—404. *Fl. Znaniecki* „Socjologia wychowania". T. I. str. 1—26).

5. Zagadnienie autonomii pedagogiki (Lektura: *H. Rowid.* Zagadnienie autonomii w wychowaniu, odbitka z czasopisma pedagogicznego „Chowanna", rocznik 1935; *S. Hessen.* „O sprzecznościach i jedności wychowania", R. IV. str. 110—124).

6. Znaczenie terminologii pedagogicznej (Lektura: *J. Mirski.* „Wychowanie i wychowawca". str. 79—97).

ROZDZIAŁ III

O METODACH BADANIA STOSOWANYCH W PEDAGOGICE

1. DO JAKIEJ GRUPY NAUK NALEŻY PEDAGOGIKA?

W rozpatrywaniu autonomii pedagogiki i jej stosunku do innych gałęzi wiedzy podkreśliliśmy, że jej charakter naukowy uwarunkowany jest między innymi wypracowaniem właściwych tej dziedzinie metod badania. Każda nauka posługuje się metodą adekwatną jej strukturze, to znaczy najbardziej odpowiadającą naturze i właściwościom danej gałęzi wiedzy. Nauki przyrodnicze, np. fizyka, posługują się innymi metodami aniżeli nauki humanistyczne, np. historia. Zanim więc przejdziemy do omówienia ważniejszych metod badania stosowanych w poznawaniu rzeczywistości wychowawczej, musimy wpierw rozważyć, do której grupy nauk, czy do przyrodniczych, czy do humanistycznych, należy pedagogika.

Przyjęty obecnie podział nauk rozróżnia ze względu na założenia i ostateczne przesłanki trzy główne grupy: 1) nauki matematyczne (aprioryczne), nauki przyrodnicze (aposterioryczne), nauki humanistyczne (kulturalne). W naukach matematycznych stosuje się przeważnie metodę dedukcji, w naukach przyrodniczych metodę indukcji, nauki humanistyczne zaś posługują się obiema metodami. Przedmiotem badań nauk przyrodniczych jest zespół zjawisk powstających same przez się, niezależnie od człowieka. Są to z j a w i s k a n a t u r y. Przedmiotem badań

nauk humanistycznych jest k u l t u r a, tj. ogół przedmiotów realnych, jako wytworów ducha ludzkiego, w których tkwią powszechnie uznawane wartości.

Rzeczywistość przedstawia się więc naszemu umysłowi bądź to jako przyroda, bądź też jako kultura. W poznawaniu rzeczywistości ze stanowiska ogólności i powszechności zjawisk stosuje się tzw. m e t o d ę n o m o t e t y c z n ą, uogólniającą (z grec. *nomos* — prawo), w poznawaniu zaś rzeczywistości obejmującej fakty jednostkowe i niepowtarzalne ma zastosowanie m e t o d a i d i o g r a f i c z n a, indywidualizująca (z grec. *idios* — własny, osobisty). W pierwszym wypadku ujmujemy rzeczywistość jako naturę, w drugim zaś jako kulturę. Jedną i drugą rzeczywistością zajmują się n a u k i e m p i r y c z n e, które zależnie od rodzaju i natury badanych faktów, i zjawisk dzielą się na w i e d z ę o p r z y r o d z i e i w i e d z ę o k u l t u r z e.

Do której z dwu wspomnianych grup należy pedagogika? Z poprzednich rozważań wiadomo, że przedmiotem oddziaływania wychowawczego jest jednostka ludzka rozwijająca się i dojrzewająca oraz różne zespoły wychowanków. Ich struktura duchowa, jako indywidualność, jest zjawiskiem niepowtarzalnym, podobnie jak struktura duchowa wychowawcy oraz stosunek jego do dzieci. W rzeczywistości wychowawczej ujawniają się przeważnie zjawiska i sytuacje swoiste i jednorazowe, które powstają na skutek duchowego oddziaływania człowieka dojrzałego na dziecko, jako na osobnika dojrzewającego, a to głównie za pośrednictwem dóbr kulturalnych i tkwiących w nich wartości.

Każda jednostka przeżywa wartości i uczestniczy w dobrach kulturalnych już to jako konsument, już też jako wytwórca w sposób swoisty i mniej lub bardziej intensywny. W poznawaniu i przeżywaniu rzeczywistości wychowawczej zainteresowania nasze skierowane są przede wszystkim na zjawiska i sytuacje wyróżniające się i charakterystyczne. Zwracamy np. szczególniejszą

uwagę na indywidualne uzdolnienia wychowanka, na wyróżniającą go wśród innych wrażliwość estetyczną lub też rzucającą się w oczy jej przytępienie, na stosunek dziecka do otoczenia i związany z nim stopień uspołecznienia, na wyraźne oznaki zacofania społecznego, na zachowanie się dziecka w zabawie i pracy itp.

Również i w postępowaniu nauczycieli uderzają nas przede wszystkim momenty wyróżniające i charakterystyczne dla danej osoby. W pracy szkolnej każda nawet godzina lekcyjna ma charakter indywidualny i niepowtarzalny, wynikający z faktu dojrzewania wychowanków, z ciągłego wzbogacania treści nauki i z ujmowania jej z różnego punktu widzenia, z odmiennego wciąż sposobu reagowania uczniów itp. Tylko w razie zbytniego zrutynizowania i skostnienia nauczyciela jedna lekcja staje się podobna do drugiej, co oczywiście jest źródłem jednej z najprzykrzejszych stron życia szkolnego, mianowicie nudy.

Przedmiotem naszych obserwacji w dziedzinie wychowania są tedy indywidualne właściwości inteligencji, swoista wrażliwość uczuciowa wychowanka, właściwy mu sposób reagowania. Słowem ujmujemy głównie te cechy, które jednego osobnika w danej grupie uczniowskiej odróżniają od innych, a mniej te, które go upodabniają do rówieśników. Podobnie i w wychowaniu rodzinnym w domu, w kołach młodzieży i w innych zespołach uświadamia sobie wychowawca czy kierownik młodzieży specyficzne cechy każdego osobnika w zespole. Dopiero przez porównywanie różnych cech charakterystycznych pod względem ich stopnia rozwoju i ich nasilenia dochodzimy do ustalenia pewnych typowych objawów i sytuacji wychowawczych tudzież do ich klasyfikacji.

Przytoczone przykłady wskazują, że pedagogika ujmuje swe zagadnienia, różne zjawiska i sytuacje wychowawcze za pomocą metody idiograficznej. Zajmuje się ona badaniem procesu stopniowego wzrastania wychowanka w świat wartości na skutek oddziaływania dóbr kulturalnych. Rzeczywistość wychowawczą

ujmujemy więc głównie jako zjawiska kultury w związku z rozwojem wychowanka i z jego życiem duchowym. Z rozważań tych wynika, że pedagogika jest nauką humanistyczną, czyli kulturalną.

2. O METODZIE I JEJ ROLI W ROZWOJU PEDAGOGIKI

Śledząc rozwój pedagogiki, jako autonomicznej gałęzi wiedzy, stwierdzić można, że wypracowuje sobie stopniowo odpowiednie metody, jako coraz dokładniejsze narzędzia w poznawaniu zjawisk i sytuacji wychowawczych. Zanim przejdziemy do omówienia ważniejszych metod, zastanowimy się wpierw nad samym pojęciem metody i jej rolą w rozwoju pedagogiki. Wyrażenia „metoda" używa się w różnym znaczeniu. Mówiąc o metodach badawczych mamy na myśli sposoby i drogi, których używa pracownik naukowy w dążeniu do odkrycia jakiejś nowej prawdy. Metodę nauczania stosuje nauczyciel w pracy szkolnej, wreszcie wyróżnić można metodę uczenia się, którą posługujemy się w samodzielnym przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Zarówno w badaniu, jak nauczaniu i uczeniu się zmierzamy do poznania prawdy, z tą jednakowoż różnicą, że badacz odkrywa nowe prawdy, podczas gdy nauczyciel i uczeń wzbogacają swą wiedzę i swe umiejętności w prawdy przez innych odkryte i znane już w nauce czy technice. Rzemieślnik lub technik, w ogóle każdy pracownik świadomie zmierzający do osiągnięcia celu, do wykonania podjętego dzieła posługuje się odpowiednimi narzędziami, stara się stosować umiejętną metodę pracy, od której w dużej mierze zależy jakość wytworzonych przedmiotów.

Metoda (z grec. *methodos*—sposób badania i poszukiwania) oznacza więc zespół środków i narzędzi, sposobów tudzież najbardziej celowych czynności i dróg, za pomocą których docho-

dzimy do pewnych wyników podjętych prac i dzięki którym poznajemy prawdę lub przynajmniej zbliżamy się do jej poznania. W słynnej „Rozprawie o metodzie" Kartezjusza czytamy: „Trafiłem na pewne drogi prowadzące mnie do rozważań i maksym, z których utworzyłem sobie metodę; przez nią znalazłem sposób stopniowego pomnażania mojej wiedzy i wzniesienia jej pomału do najwyższego punktu, do którego mierność mojego umysłu i krótkie trwanie życia pozwolą jej dosięgnąć."

W logice i matematyce zastosowanie ma m e t o d a d e d u k c j i, polegająca na wyprowadzaniu sądów mniej powszechnych lub też sądów szczegółowych ze sądów więcej powszechnych, w których tamte się mieszczą. W rozumowaniu dedukcyjnym wniosek wynika logicznie z przesłanek. Dedukcja polega też na wyprowadzeniu nowych myśli, sądów i wniosków z myśli ujmowanych bezpośrednio. I n d u k c j a zaś zmierza do coraz wyższych stopni uogólniania, od szczegółów do powszechności. Za pomocą metody indukcyjnej, mającej różne odmiany, gromadzimy fakty i doświadczenia, na podstawie których wysnuwamy wnioski ogólne. Podczas gdy dedukcja, niezależna od doświadczenia zmysłowego, ma między innymi zastosowanie w dziedzinie norm, postulatów i celów, w rozważaniu tego, c o b y ć p o w i n n o, to przedmiotem indukcji jest badanie faktów spostrzeganych zmysłowo tego, c o j e s t d a n e w rzeczywistości konkretnej. Jest to metoda empiryczna, metoda eksperymentalna i laboratoryjna, znajdująca też rozległe zastosowanie w pedagogice.

Posługując się jakąkolwiek metodą badania naukowego, przestrzegać należy pewnych zasad postępowania. K a r t e z j u s z we wspomnianej rozprawie przyjmuje c z t e r y g ł ó w n e p r a w i d ł a:

a) „Pierwsze, aby nie przyjmować nigdy żadnej rzeczy za prawdziwą, dopóki nie poznamy jej oczywiście jako takiej tzn., aby unikać starannie pośpiechu i uprzedzenia i nie pomieszczać

w swoim sądzie nic, jak tylko to, co się przedstawia memu umysłowi tak jasno i wyraźnie, iż nie będę miał żadnej możliwości podania tego w wątpliwość". Jest to z a s a d a o b i e k t y w i z m u, która chroni nas przed uprzedzeniami zabarwionymi zbyt uczuciowo i subiektywnie, przed wysnuwaniem zbyt pośpiesznych wniosków, przed przyjmowaniem sądów błędnych lub zgoła fałszywych. Zasada ta podkreśla konieczność opierania swych sądów na faktach sprawdzonych, na możliwie wszechstronnym poznaniu danej rzeczy. Obowiązuje nas ona wtedy, gdy np. mamy wydać sąd o rzeczach, o jakimś zdarzeniu, gdy wydajemy opinię o postępowaniu i czynach danej osoby, o jej charakterze lub uzdolnieniach itp. Taka postawa obowiązuje i wychowawcę w sądzeniu i wartościowaniu zachowania się ucznia. Takiej postawy życiowej wymaga rzetelność i sprawiedliwość we wzajemnych stosunkach między ludźmi.

b) Drugie prawidło wymaga, aby „każdą z rozpatrywanych trudności podzielić na tyle cząstek, na ile się da i ile będzie potrzeba dla lepszego jej rozwiązania." Jest to z a s a d a a n a l i z y, na podstawie której tworzymy celowy i systematyczny plan, obejmujący część jakiejś większej całości. Drogą analizy zmierzamy do rozwiązania wyłaniających się z owej całości zagadnień oraz do systematycznego ujęcia badanych faktów. Analiza i synteza — to dwie główne funkcje naszego umysłu, pozostające ze sobą w ścisłym związku i uzupełniające się nawzajem. Według filozofa francuskiego L a l a n d e a s y n t e z a jest nie tyle funkcją odrębną, specjalną, ile raczej pewną siłą myślenia, zdolnością wnikania w jądro danego faktu czy zjawiska odgadywanego właściwie. W syntezie znajdujemy też wyjaśnienie niezliczonej ilości pokrewnego badanemu zjawisku faktów i zjawisk, słowem — zmysł syntezy nie jest niczym innym, jak tylko wyższym stopniem rozwoju i mocy zmysłu analizy.

c) Trzecie prawidło żąda, aby „prowadzić myśli po porządku, zaczynając od przedmiotów najprostszych i najłatwiejszych do poznania i powoli, jak gdyby po stopniach, wstępować aż do poznania bardziej złożonych, przy czym należy przypuszczać porządek nawet między tymi, które nie tworzą naturalnego szeregu". Ta zasada stopniowania trudności ma, podobnie jak zasada analizy, ważne znaczenie zarówno w badaniach naukowych, jak i w pracy technicznej oraz w nauczaniu i uczeniu się. Podkreśla ona bowiem, jak pomału i z jak dużym wysiłkiem fizycznym i wewnętrznym osiągamy pewne wyniki, zbliżamy się do poznania prawdy. Na drodze ku niej czynimy przypuszczenia, przyjmujemy wpierw h i p o t e z y (z grec. *hipotezis* — przypuszczenie) w oparciu o fakty. Hipoteza jest poniekąd przewidywaniem wyników naszych zamierzeń i poszukiwań. W poszukiwaniu jakiejś prawdy stawiamy hipotezy wówczas, gdy brak nam dowodów oczywistych, gdy dane, jakimi rozporządzamy, są na razie niewystarczające dla wysnucia ostatecznych wniosków i praw. O ile wnioski, do których prowadzi hipoteza, są prawdami niewątpliwymi, wtedy i sama hipoteza winna być prawdziwą, a przynajmniej winna mieć warunki stania się prawdą.

d) Według ostatniego prawidła Kartezjusza należy „wszędzie czynić wyszczególnienia tak dokładne i przeglądy tak powszechne, aby być pewnym, że się nic nie opuściło". Trzeba tedy każdą wykonaną pracę, czy to o charakterze naukowym, czy też technicznym lub praktycznym przeglądać jak najdokładniej, skontrolować i sprawdzić jej stan i wyniki i to, zanim zostanie ogłoszona, pokazana czy też oddana komukolwiek. Jest to z a s a d a s p r a w d z a n i a, kontrolowania własnych czynności i prac, tak doniosła i ważna w nauce i w gospodarce społecznej. Rzemieślnik czy technik, rolnik, ogrodnik i w ogóle każdy pracownik powinien zawsze każdy wykonany przedmiot, wszelkie produkty swej wytwórczości szczegółowo i dokładnie

skontrolować, zanim odda je na użytek konsumentów. Zbadać powinien wtedy ich stan, stwierdzić czy wszystko zrobione zostało dokładnie i porządnie, możliwie jak najdokładniej. Takie postępowanie świadczy o wysokim stopniu uspołecznienia i kultury pracownika, w takim postępowaniu odzwierciadla się też wysoki poziom k u l t u r y p r a c y danej grupy społecznej. Natomiast postępowanie, które zmierza do zrobienia podjętych zadań jak bądź, byleby „pozbyć się" roboty, słowem niechlujstwo w robocie, świadczy o niedorozwoju społeczno - kulturalnym jednostki czy też grupy, o ile zjawisko takie występuje zbyt często i powszechnie. Kultura pracy rozwija się w grupie społecznej na skutek odpowiedniego wychowania młodzieży.

Od najmłodszych lat należy tedy dziecko wychowywać w atmosferze kultury pracy, skłaniając je do kontrolowania i sprawdzania nawet najdrobniejszych prac i codziennych czynności. Wdrożenie wychowanka do pracy ścisłej, dokładnej i rzetelnej, do uczenia się metodycznego w duchu wspomnianych zasad ma zatem nie tylko znaczenie formalne, ale spełnia zarazem ważną funkcję wychowawczą. Na tej drodze budujemy bowiem w świadomości wychowanków poczucie i miłość prawdy, przyzwyczajamy ich do wysiłku w jej poszukiwaniu, do kontrolowania własnych i cudzych sądów i opinii, do skrupulatności i rzetelności w myśleniu i w pracy. Na tej drodze kształtuje się postawa obiektywna wychowanka i rozwija się jego zmysł krytyczny w stosunku do własnych wytworów oraz do rzeczy i zdarzeń w otoczeniu. Omówione powyżej zasady postępowania metodycznego dotyczą również metod stosowanych w pedagogice, którym z kolei poświęcimy naszą uwagę.

3. METODY EMPIRYCZNE

Istniejące w ubiegłych wiekach systemy wychowania miały przeważnie c h a r a k t e r d o g m a t y c z n y. Opierały się one na przesłankach subiektywnych i arbitralnych, na

tradycji i na sądach a p r i o r i. Przekazywane z pokolenia na pokolenie zasady i środki wychowania wytworzyły tradycję pedagogiczną, która przetrwała niemal do naszej doby. Były to zasady i środki nieznacznym tylko ulegające w ciągu stulecia zmianom, na ogół prymitywne, nie oparte na głębszej znajomości duszy dziecka i jego rozwoju psychofizycznego. Dopiero pod wpływem Rousseau'a (1712 —1778), którego „Emil" (1762) daje podnietę do obserwacji zachowania się dzieci, ujawnia się tendencja do oparcia pedagogiki na dokładniejszym poznaniu rzeczywistości wychowawczej, obejmującej i rozwój dziecka i jego środowisko. „Starajcie się — mówi Rousseau w „Emilu" — poznać lepiej waszych uczniów ,albowiem zapewniam was, że ich wcale jeszcze nie znacie."

Pomimo wezwania Rousseau'a i innych podobnych głosów brak było w ubiegłych epokach systematycznych i planowych obserwacji faktów wychowawczych, jako podstawy pedagogiki naukowej. Dopiero od połowy XIX wieku poczyna pedagogika na wzór nauk przyrodniczych, głównie w dziedzinie psychologii, stosować m e t o d ę e m p i r y c z n ą (z grec. *empeiria* — doświadczenie), polegającą na systematycznych i planowych obserwacjach faktów i na doświadczeniach w praktyce wychowawczej. Na skutek stosowania tej metody rozwija się p e d a g o g i k a e m p i r y c z n a, zawierająca zbiór prawideł, wskazań i środków wychowania i nauczania o charakterze praktycznym.

Stosowanie metody empirycznej w poznawaniu zjawisk wychowawczych skierowuje pedagogikę na tory naukowego poznania rzeczywistości wychowawczej. Odtąd refleksja pedagogiczna oraz metody wychowania mają swe źródło w doświadczeniu. Pedagogika tradycyjna, która zmechanizowała nauczanie według gotowych formułek i szablonów i która wychowaniu nadała charakter tresury, ustępuje miejsca pedagogice opartej na coraz lepszym poznaniu życia psychicznego dzieci. Rozwój

pedagogiki posuwają naprzód Szwajcar Pestalozzi (1746—1827), następnie niemiecki pedagog Herbart (1776 —1841), który podejmuje próbę opracowania naukowych podstaw wychowania w oparciu o etykę i psychologię. Pod wpływem pedagogiki herbartowskiej coraz większą zwraca się uwagę na psychologiczne ujmowanie przebiegu nauczania, zgodnie z procesem apercepcji i prawami asocjacji. Szczególniejszy nacisk położono na metodyczne opracowanie toku lekcyjnego, w oparciu o panującą w owych czasach psychologię asocjacyjną. Na skutek tego empiryzmu dydaktycznego ustala się pewien typ techniki nauczania. Pedagogika upodabnia się do technologii, wskutek czego znowu zahamowany zostaje postęp w poszukiwaniu metod bardziej samodzielnych i udoskonalonych, które by umożliwiły głębsze wniknięcie w rzeczywistość wychowawczą.

Przezwyciężenie empiryzmu dydaktycznego dokonało się pod wpływem metod stosowanych w naukach przyrodniczych oraz w psychologii. Na wzór tych nauk i w pedagogice wprowadzono m e t o d ę e k s p e r y m e n t a l n ą, przy pomocy której zwalczać zaczęto szablon w postaci gotowych wzorów lekcyjnych, jakie się ustaliły w nauczaniu pod wpływem herbartyzmu. Metoda eksperymentalna zmierzała do opracowania gruntowniejszych podstaw nauczania i do głębszego wejrzenia w sam proces uczenia się, głównie dzięki badawczym pracom amerykańskich psychologów, np. Thorndike'a. Eksperyment w porównaniu ze zwykłym doświadczeniem jest metodą bardziej ścisłą, bardziej precyzyjną, która umożliwia liczbowe lub graficzne przedstawienie wyników badania oraz ustalenie pewnych praw w organizacji i procesach nauczania. W rozwiązywaniu postawionych zadań przy pomocy eksperymentu spełnione być muszą pewne warunki, a mianowicie, musi istnieć możliwość: a) obserwacji przebiegu danego zjawiska; b) powtórzenia tego zjawiska w takich samych lub podobnych warunkach; c) dowolnej zmiany warunków w powtórzonym eksperymencie;

d) wyodrębnienia poszczególnych studiów w rozwijającym się procesie i wreszcie e) przedstawienie wyników w postaci liczby lub wykresu.

Metoda eksperymentalna w badaniu konkretnych sytuacji wychowawczych nasuwa duże trudności. Nauczyciel zajęty np. treścią lekcji, jej ujęciem metodycznym, zachowaniem się dzieci, kontrolowaniem ich pracy i odpowiedzi itp. nie mógłby równocześnie skupić uwagi na przebiegu rozwijającej się sytuacji i opisać ją dokładnie. Musiałaby to chyba czynić druga osoba obecna na lekcjach i należycie wyszkolona pod względem psychologicznym i pedagogicznym. Wiadomo nam już, że sytuacje wychowawcze mają charakter indywidualny i niepowtarzalny. To utrudnia powtórzenie eksperymentu w takich samych lub zmienionych warunkach. Sytuacje wychowawcze tworzą całość i jedność i stąd trudno by znów było wyszczególnić ich poszczególne stadia. Ilościowe ujęcie wyników badania nie odpowiadałoby rzeczywistości ze względu na to, że wychowanie jest funkcją duchową, że przedmiotem jego oddziaływania jest ciągłe stawanie się, jest zmienne wciąż życie, w którym ujawniają się i czynniki irracjonalne, nie dające się zważyć ni zmierzyć— imponderabilia.

Metoda eksperymentalna znajduje szersze zastosowanie w zakresie wielu problemów dydaktycznych i tu daje obiektywne rezultaty, np. w nauczaniu ortografii, czytania, rysunków, w badaniach wyników nauczania itd. Natomiast w dziedzinie wychowania, gdzie czynnikiem decydującym jest osobowość nauczyciela i jego oddziaływanie sugestywne, eksperyment nieznaczną tylko odgrywa rolę. Pomimo tych zastrzeżeń systematyczne i planowe doświadczenia posunęły o duży krok naprzód rozwój pedagogiki jako nauki. Metoda eksperymentu, eliminując w dużym stopniu czynniki subiektywne, umożliwia dokładną analizę pojęć pedagogicznych tudzież ich ścisłe określenie. Niektóre eksperymenty, próby, pomysły dydaktyczne wyma-

gają współpracy liczniejszego grona osób, co niezawodnie daje podnietę w kierunku ożywienia i pogłębienia praktyki pedagogicznej.

4. METODA FENOMENOLOGICZNA

W dziedzinie praktyki i teorii pedagogicznej niezastąpioną rolę odgrywa bezpośrednia obserwacja rzeczywistości wychowawczej. Gdy zamierzamy gromadzić fakty celem wysnucia pewnych wniosków i zbadania wyników, posługujemy się o p i s e m, jako punktem wyjścia w rozpatrywaniu wielu problemów pedagogicznych oraz w określeniu ważniejszych pojęć w zakresie wychowania i kształcenia, takich np. jak karność, autorytet wychowawczy, pilność, lenistwo, kara, nagroda, uspołecznienie wychowanka, samorząd uczniowski, uczenie się, wyniki nauczania, ocena ucznia itd. Przedmiotem opisu są zjawiska, czyli f e n o m e n y (z grec. *fajnomenon* — co się ukazuje, ujawnia), wśród których jedne są wewnętrzne, dane bezpośrednio naszej świadomości, drugie zewnętrzne, postrzegane zmysłowo i ujmowane następnie pojęciowo.

W ujęciu filozoficznym zachodzi różnica między zjawiskiem a faktem. Zdaniem M a i n e d e B i r a n a zjawisko jest jak gdyby „czystym" faktem, jest materialnym elementem faktu, danym bezpośrednio naszym zmysłom, zanim nasza jaźń dokona twórczej asymilacji. F a k t natomiast jest zjawiskiem przyswojonym przez twórczą pracę umysłu, na skutek czego otrzymuje cechę bytu i obiektywności. Zjawisko, stając się faktem, staje się przez to prawdą.

Zjawiska dane bezpośrednio naszej świadomości opisujemy i rozpatrujemy bez jakichkolwiek z góry przyjętych założeń teoretycznych. Zastosowanie ma tu m e t o d a f e n o m e n o l o g i c z n a, która ma różne ujęcia. Spotykamy się między innymi z takim ujęciem, że metoda ta zmierza do poznania

samej istoty zjawiska czy też faktu, do spojrzenia w głąb i wniknięcia w jądro rzeczy. Metoda fenomenologiczna może też mieć zastosowanie w obserwacji zjawisk wychowawczych. W szczególności może ona oddać duże usługi w praktycznym szkoleniu przyszłych nauczycieli, którzy podczas hospitowania lekcji i zajęć w klasach szkolnych, w czasie styczności z dziećmi na wycieczkach, podczas gier i zabaw, z okazji odwiedzenia dzieci w domu itp. mają wiele sposobności do obserwacji pedagogicznych i do opisywania postrzeżonych zjawisk i sytuacji wychowawczych.

Obserwując np. akt kształcenia, jako ujęcie metodyczne, jako proces psychiczny w świadomości ucznia i jako czynnik końcowy całego aktu, opisać należy jak najdokładniej postępowanie nauczyciela, zachowanie się uczniów, różne formy ich wypowiedzi, osiągnięte rezultaty nauczania. Na tej drodze możliwe jest głębsze wniknięcie w samą istotę kształcenia i zdobycie dokładnego pojęcia tego procesu. Opisy takie oparte na bezpośredniej obserwacji w konkretnym środowisku stanowią punkt wyjścia i podstawę w opanowaniu metod nauczania i w przyswojeniu sobie zasadniczych pojęć pedagogicznych, które młodzież kształcąca się na nauczycieli zdobywa drogą uzmysławiania sposobem niejako poglądowym.

5. METODA FUNKCJONALNA

Badając fakty i sytuacje metodą empiryczną i eksperymentalną przyjmujemy, że istnieje możliwość trwania obserwowanego zjawiska przez pewien czas i uchwycenia poszczególnych stadiów jego rozwoju. Eksperyment zakłada, że badane zjawiska mają poniekąd charakter statyczny. Takie ujęcie mogłoby dotyczyć zjawisk przyrody martwej, chociaż obecny stan i rozwój nauk przyrodniczych zrywa z podobnym poglądem. Tym bardziej w dziedzinie wychowania, gdzie przedmiotem

obserwacji są zjawiska duchowe, będące w ustawicznym ruchu i wciąż zmienne, uchwycenie poszczególnych stadiów rozwoju danego procesu nasuwa ogromne trudności wobec tego, że zjawiska i sytuacje wychowawcze mają charakter dynamiczny.

Poza tym dane zjawisko i daną sytuację wychowawczą trudno wyodrębnić od całości aktu wychowawczego, trzeba je rozpatrywać w związku z innymi przejawami w życiu indywidualnym i społecznym wychowanka i w ich wzajemnej zależności. Chcąc np. poznać rolę zabaw dziecięcych w wychowaniu, śledzimy ich genezę i źródła tkwiące w potrzebach biologicznych dziecka, ich wpływ na jego rozwój cielesny i duchowy, ich kolejność i zmienność związaną z fazami rozwojowymi, ich zależność od środowiska, od warunków klimatycznych i pory roku. Wykrywamy też, jak w zabawach dzieci odzwierciadlają się zajęcia, urządzenia, zwyczaje i sposoby myślenia dorosłego społeczeństwa. Interesuje nas wreszcie, czy i w jakim stopniu zabawy dzieci stanowią w całokształcie wychowania jeden z czynników uspołecznienia i umoralnienia dziecka tudzież jeden ze środków jego kształcenia umysłowego. Rozpatrując w podobny sposób np. pracę ucznia w domu i szkole, zwyczaje, autorytet wychowawcy, nagrody i kary w wychowaniu, poznajemy rolę tych czynników, czyli ich funkcję w całokształcie wychowania.

Taką metodę poznania rzeczywistości stosuje znakomity etnolog Bronisław Malinowski w swych badaniach etnograficznych nad kulturą pierwotnych grup społecznych. Chcąc poznać funkcję poszczególnych elementów tej kultury przeprowadzał bezpośrednie obserwacje terenowe przez nawiązanie kontaktu z daną grupą i przez współżycie z nią w ciągu dłuższego czasu. Obserwacje te umożliwiały mu obiektywne i wierne opisywanie faktów, wykazywanie związków i wzajemnej zależności między potrzebami, zwyczajami, zajęciami i urządzeniami badanej grupy społecznej. Na tej drodze odkrywał poszczególne składniki kultury i ich funkcje. Taki sposób bezpośredniego poznawania zja-

wisk i faktów społeczno-kulturalnych w konkretnym środowisku celem odkrycia elementów danej kultury oraz ich korelacji i integracji nazywa Malinowski metodą funkcjonalną.

Elementami kultury są np. obyczaj, zwyczaj, wierzenia, prawo, sposoby i środki produkcji, urządzenia, wychowanie itd., z których każdy spełnia pewną funkcję, to zn. właściwą sobie rolę w całokształcie życia grupowego. Przez funkcję rozumie Malinowski zdolność do działania celem zaspakajania ludzkich potrzeb i dążeń lub też sposób, w jaki różne dobra kulturalne związane są z cielesnymi i duchowymi potrzebami członków danej grupy społecznej. Metoda funkcjonalna ma obecnie coraz powszechniejsze zastosowanie w badaniach etnologicznych i ona to przyczyniła się do rozwoju kierunku metody etnologii zwanego szkołą funkcjonalistów.

W poznawaniu rzeczywistości wychowawczej może metoda funkcjonalna oddać znakomite usługi. Przez funkcję w znaczeniu pedagogicznym rozumieć należy rolę, jaką odgrywa konkretny czynnik lub środek wychowawczy w danym systemie wychowania. Celem poznania ich funkcji należy stosować bezpośrednią styczność z badaną grupą dzieci i ich wychowawców, pozyskać ich zaufanie i zżyć się z nimi uczestnicząc w ich zabawach i pracach. Na tej drodze zdobędzie pedagogika materiał, zawierający szczegółowy opis faktów i sytuacji wychowawczych, które podda szczegółowej analizie funkcjonalnej i interpretacji. Celem będzie wszechstronne oświetlenie funkcji takich czynników wychowania, jak odżywianie dziecka, warunki mieszkaniowe i higieniczne, wpływ domu rodzinnego i jego współdziałanie ze szkołą, zajęcia dzieci w domu lub poza domem, pozycja materialna i społeczna rodziców, życie dziecka w szkole, wpływ religii i kościoła, oddziaływanie autorytetu wychowawcy, skuteczność stosowanych metod kształcenia, uspołecznienie dziecka, wyniki nauczania itd. Z dokonanej analizy funkcjonalnej poszczególnych skład-

ników wychowania, z ich oświetlenia z różnych punktów widzenia wyłonią się ważne problemy wychowawcze, których rozwiązanie prowadzi do zrozumienia całokształtu wychowania w łączności z potrzebami i dążeniami dziecka oraz grupy społecznej, w której ono rozwija się i dojrzewa i w którą stopniowo wrasta.

Poznając potrzeby i dążenia dziecka odkrywamy główną sprężynę jego zachowania się i postępowania. Przez potrzebę w znaczeniu biologicznym rozumiemy mniej lub bardziej wyraźne wyczucie i uświadomienie sobie zachwiania się równowagi organizmu na skutek zużycia tkanek i konieczność ich odbudowy. Stany takie określamy jako apetyt, głód, pragnienie, zmęczenie, a ich uświadomienie sobie pobudza jednostkę do zdobywania żywności, do snu i odpoczynku. Równowaga psychiczna znowu zachwiana bywa na skutek działania różnych podniet w otoczeniu na świadomość jednostki. Jakaś nieznana rzecz lub nowe zjawisko wyzwala ciekawość i budzi potrzebę ich poznania. Chcąc zaspokoić swe potrzeby podejmuje jednostka lub grupa celowe czynności i wysiłki, które wytwarzają system nawyków i ułatwiają jej przystosowanie się do otoczenia. Potrzeby więc wewnętrzne i podniety otoczenia pobudzają jednostkę do działania, pełniąc od pierwszej chwili życia funkcję przystosowania się do środowiska.

Z takiego stanowiska funkcjonalnego ujmuje wychowanie Edw. Claparède, który wykazuje, że potrzeby, dążenia i zainteresowania dzieci stanowią główną podstawę działalności wychowawczej. Analizując metodą funkcjonalną, np. zabawy, wykazuje, jakiej one odpowiadają potrzebie dzieci i w jakiej mierze ułatwiają przystosowanie się ich do środowiska. Bada Claparède w ten sposób funkcję różnych czynników w wychowaniu, przez co rozumie rolę, jaką spełniają one w stosunku do całości organizmu jednostki oraz w jej przystosowaniu się do środowiska fizycznego i społecznego.

Na tych założeniach opiera się koncepcja wychowania funkcjonalnego w ujęciu Claparède'a. Pedagogika funkcjonalna przenosi punkt ciężkości znajdujący się w wychowaniu tradycyjnym z zewnątrz, poza dzieckiem w sferę potrzeb, dążeń i zainteresowań dziecka, a więc w sferę jego przeżyć najbardziej intensywnych. Dziecko staje się ośrodkiem, około którego grupujemy zagadnienia dotyczące środków wychowania, treści i metody nauczania. Sama zaś działalność wychowawcza polega na stopniowym przystosowaniu procesów duchowych do czynności określonych przez potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia wychowanków.

Zarówno metoda empiryczna i eksperymentalna, jak fenomenologiczna i funkcjonalna opierają się głównie, jak widzieliśmy, na bezpośrednich obserwacjach i doświadczeniach czynionych bądź to okolicznościowo, bądź też systematycznie i planowo w rodzinie, w izbie szkolnej, w pracowni pedagogicznej, w internacie itp. Są to metody a posteriori, polegające na indukcji. Istnieją atoli, jak już wspomniano, zagadnienia pedagogiczne, których drogą indukcji nie można by rozwiązać i wtedy wchodzi w grę myślenie a priori o charakterze bezpośrednim i bardziej subiektywnym, o charakterze metafizycznym.

Przede wszystkim sfera norm, celów i ideałów pedagogicznych opiera się głównie na metodzie a priori, na dedukcji i myśleniu o charakterze metafizycznym. Myślenie pedagogiczne w dziedzinie norm i ideałów ma swe źródło w religii, filozofii, w uznawanym światopoglądzie. Wobec istnienia różnych systemów religijnych i różnych doktryn filozoficznych możliwe są też różne systemy pedagogiki o charakterze normatywnym, związane ze światopoglądem panującym w danej epoce i w danej grupie społecznej oraz ze światopoglądem samego autora. Dany system pedagogiki opiera się na najwyższej zasadzie, na przyjętej a priori idei naczelnej, na której wznosi się całkowita budowa wychowania.

Pedagogika scholastyczna np. opiera się na dogmacie o grzechu pierworodnym, według którego człowiek rodzi się ze skłonnościami do zła, ale dzięki wychowaniu i życiu chrześcijańskiemu dostąpić może stanu łaski i zbliżyć się znów do Boga. Pedagogika zaś naturalistyczna opiera się na zasadzie Rousseau'a, według której człowiek z natury jest dobry. Wszystko, co jest dziełem Stwórcy, jest doskonałe, a więc i dziecko, przychodząc na świat, jest dobre. Ujemne wpływy zepsutej i zwyrodniałej kultury wyzwalają w duszy człowieka skłonności do zła, i tylko rozumne i zgodne z prawami natury wychowanie może ludzkość odrodzić i umożliwić jej zbudowanie zdrowej i szlachetnej kultury. Wychowanie takie opierać się winno na poznaniu natury samego dziecka, na obserwacji jego rozwoju psychofizycznego na podłożu środowiska.

W rozwiązywaniu wielu trudnych problemów wychowawczych ważną rolę odgrywa i n t u i c j a, polegająca na bezpośrednim uchwyceniu istoty zjawiska czy sytuacji, na zdolności wczuwania się w najgłębszy nurt życia, w jądro rzeczy. Źródłem poznania rzeczywistości wychowawczej jest więc obok rozumu intuicja. Dzięki zdolności intuicyjnej znajduje wychowawca, jak gdyby na skutek inspiracji, najbardziej trafne środki i zabiegi wychowawcze, zdobywa się bez uprzedniej, zbyt szczegółowej analizy na właściwą postawę wychowawczą, która znajduje żywy i afirmujący oddźwięk w duszy dziecka. M e t o d a i n t u i c y j n a jest wytworem czynników wrodzonych i irracjonalnych, talentu i taktu pedagogicznego oraz dłuższego doświadczenia praktycznego wychowawcy. Stąd wynika, że dany nauczyciel w oparciu o ogólne zasady metodologiczne i na podstawie znajomości ważniejszych metod wypracować sobie musi swą w ł a s n ą m e t o d ę n a u c z a n i a i kierowania dziećmi, metodę najbardziej odpowiadającą jego wrodzonym zadatkom i jego osobowości.

Z rozważań naszych wynika, że w pedagogice ma zastosowanie zarówno metoda eksperymentalna, jak i dedukcyjna. Poznawanie rzeczywistości wychowawczej wyłącznie przy pomocy jednej ze wspomnianych metod nadawałoby pedagogice charakter jednostronny i dogmatyczny. Taki charakter ma zarówno czysty empiryzm pedagogiczny, jak i systemy wychowania oparte wyłącznie na spekulacji i metafizyce. Jak już wspomniano, w badaniu zachowania się dzieci w różnych sytuacjach, w analizie procesu kształcenia i wyników nauczania nie można by się obejść bez metod ścisłych, bez eksperymentu i stosowania metody funkcjonalnej. W ujmowaniu zaś norm i celów wychowania, które zawierają w sobie elementy światopoglądowe i opierają się na uznawanych powszechnie najwyższych wartościach, posługujemy się metodą aprioryczną. Myślenie pedagogiczne w zakresie norm i ideałów ma, jak już podkreślono, swe źródło w religii, filozofii, słowem w uznanym światopoglądzie.

Stosując którąkolwiek ze wspomnianych metod, trzeba przestrzegać ścisłości, skrupulatności i rzetelności w podawaniu opisywanych faktów, w przytaczaniu tekstów, w ustalaniu daty i miejsca podejmowanych prób i doświadczeń, w kontrolowaniu dołączanych dokumentów, w terminologii itp. Przez uwzględnianie takich zasad wyzwala się pedagogika, w miarę możliwości, od subiektywizmu i sądów arbitralnych. Przez oparcie się zaś o metodyczną obserwację, eksperyment, tekst, ankietę i statystykę gruntuje pedagogika coraz mocniejsze podstawy działalności wychowawczej i zdobywa sobie stanowisko samodzielnej nauki.

ĆWICZENIA I ZAGADNIENIA

1. Próby w opisywaniu sytuacji wychowawczych na podstawie obserwacji zachowania się dzieci podczas grupowych zabaw, lekcji, na wycieczce itp.

2. Opis postępowania wychowawcy w konkretnym wypadku, np. wobec dziecka opieszałego, nieobowiązkowego, nieuważnego, krnąbrnego, zaniedbanego, dokuczającego otoczeniu, niszczącego rzeczy itp.

3. Opisać postępowanie nauczyciela wobec dzieci słabo rozwiniętych umysłowo i wobec wybitnie inteligentnych i uzdolnionych. Jakie zagadnienia wychowawcze i metodyczne nasunęły się badającemu w wyniku poczynionych obserwacji i w toku opisywania faktów i sytuacji wychowawczych?

4. Ćwiczenia w opisywaniu własnych przeżyć związanych z praktyką pedagogiczną, np. doznań w związku z przygotowaniem się do lekcji praktycznej i w ciągu jej przeprowadzenia, w czasie lekcji praktycznych kolegów, konferencji polekcyjnej itd.

5. Wpływ myślenia logicznego na postępowanie człowieka w życiu na podstawie zasad metodologicznych i moralnych w ujęciu Kartezjusza. (Lektura: *Kartezjusz.* Rozprawa o metodzie. Przełożył Boy. Cz. II i III, str. 11—31).

6. Metoda funkcjonalna w ujęciu Br. Malinowskiego i Edw. Claparède'a. (Lektura: *Br. Malinowski.* Życie seksualne dzikich. Prawo i zwyczaj. Przegląd socjologiczny r. 1938; *Edw. Claparède.* Wychowanie funkcjonalne).

Nauczyciel w roli badacza (*B. R. Buckingham.* Praca badawcza na terenie szkoły. R. X. str. 368—379).

ROZDZIAŁ IV

GENEZA, ISTOTA I POJĘCIE WYCHOWANIA

1. ŹRÓDŁA CZYNNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

W poszukiwaniu początkowych przejawów wychowania skierowujemy nasz wzrok i naszą uwagę na zachowanie się zwierząt zarówno niższych, jak i wyższych. Genialny entomolog francuski Jan Henryk Fabre (1823—1915), badając zachowanie się owadów, przytacza sporo niezmiernie interesujących przykładów macierzyńskiej troskliwości u tych drobnych stworzeń. Zwłaszcza przedziwna pieczołowitość o potomstwo, jaką ujawniają owady błonkoskrzydłe, budzi w sławnym badaczu szczery podziw i zachwyt, któremu daje wyraz w swych „Wspomnieniach entomologicznych" Souvenirs Entomologiques).

„Owady te — pisze Fabre — obdarzone szczególnie mocno rozwiniętym instynktem, zawczasu przygotowują żywność i schronienie dla swego potomstwa. Dla tej przyszłej rodziny stają się one mistrzami mnóstwa kunsztów. Jeden staje się fabrykantem wyrobów bawełnianych i tka worki z waty, inny urządza zakład koszykarski i wyplata koszyki z liści, ów staje się murarzem, buduje komnaty z cementu i sklepienia ze żwiru, jeszcze inny zakłada pracownię ceramiczną, w której lepi z gliny wykwintne amfory, dzbanki i pękate garnki, tamten wreszcie poświęca się górnictwu i wierci w ziemi tajemnicze, przesycone ciepłą wilgocią jaskinie. Dla przygotowania schroniska powołuje się do dzieła tysiączne umiejętności podobne do naszych, a często nawet w naszym przemyśle zupełnie nieznanych.

Potem następuje kolej na zapasy żywności dla przyszłych niemowląt: przygotowanie stosów miodu, placków z pyłu kwiatowego, konserw z umiejętnie obezwładnionej zwierzyny. W takich to pracach, których wyłącznym celem jest przyszłość rodziny, rozkwitują za podnietą macierzyństwa najwyższe przejawy instynktu".

Najwięcej trudu i wyrzeczeń kosztują matkę zabiegi związane z narodzinami potomstwa i pierwszymi fazami jego rozwoju. Przepiękny nader plastyczny i barwny opis tych zachodów podaje Fabre malując zachowanie się samiczki owadziej i rodziny żuków (księżycoróg hiszpański):

„Czynności lęgowe — czytamy we Wspomnieniach entymologicznych — są ukończone. Oto widzimy matkę w schronieniu, które prawie całkowicie wypełniają trzy czy cztery kolebki... Cóż teraz będzie robiła? Odejdzie zapewnie, ażeby na swobodzie posilić się trochę po długotrwałym poście. Myliłby się jednak, kto by tak sądził. A przecież odkąd jest w podziemiu, nie posilała się wcale, nie chcąc za nic naruszyć bochenka, który podzielony na równe części stanowić ma pożywienie rodziny. Księżycoróg jest pełen wzruszających skrupułów, gdy chodzi o spuściznę dla potomstwa, poświęca się, odważnie stawia czoło głodowi, ażeby nie narazić dzieci na niedostatek.

Czyni to jeszcze dla innych powodów, chce bowiem pozostać na straży dzieciątek... W podziemiach zastają zawsze matkę drzemiącą przy kulkach żywnościowych, a w każdej z nich ucztuje wypasiony pędrak, bliski już zupełnego rozwoju. Moje doniczki napełnione świeżym piaskiem potwierdzają spostrzeżenia poczynione na polach. Matki, które wraz z zapasami zaryły się w piachu w pierwszej połowie maja, nie ukazują się więcej na powierzchni pod szklaną pokrywą... pozostają przy kolebkach niewątpliwie w celu ich strzeżenia...

Wychodzą na zewnątrz dopiero we wrześniu, kiedy nowe pokolenie dosięgło już zupełnego rozwoju. Matka zapoznaje się z rodziną w podziemiu, słyszy, jak dzieci jej skrobią skorupę, by wydostać się na wolność, w jej obecności zostaje rozłupana szkatułka, którą tak sumiennie wyrobiła, być może nawet, iż pomaga wyczerpanym dzieciom do wydostania się na zewnątrz, o ile wilgoć ziemna niedostatecznie zmiękczyła celkę.

Matka i potomstwo opuszczają wreszcie razem podziemia, razem wyruszają, aby wziąć udział w święcie jesieni, gdy ścieżki obfitują w mannę owczą, a słońce przyświeca tak rozkosznie".

Podobne objawy troskliwości o potomstwo obserwujemy w zachowaniu się wyższych zwierząt. Bociany np. budują bardzo starannie gniazdo dla swej rodziny. Podczas gdy samica wysiaduje jaja, samiec pilnuje jej bezpie-

czeństwa. Po wylęgnięciu się piskląt starania ojca i matki są zdwojone: przynoszą im żywność, rzadko kiedy oboje równocześnie oddalają się od gniazda. Skoro młode mogą się już utrzymać na skrzydłach, odbywają ze swymi rodzicami codzienne loty i przechadzki, aż do czasu ich pełnego rozwoju i usamodzielnienia się.

W zachowaniu się zwierząt odkrywamy tedy najważniejsze elementy czynności wychowawczych. Przede wszystkim rzuca się w oczy wyparcie tendencji egoistycznych. Starania rodziców o zaspokojenie potrzeb potomstwa związane są często z wyrzeczeniem się własnych. Ofiarność i poświęcenie w stosunku do dzieci zawiera pierwiastek cierpienia w różnym stopniu — i to zarówno fizycznego jak i duchowego. Nieustanna czujność i dbałość o rozwój dzieci, ich ochrona przed grożącymi im niebezpieczeństwami i gotowość użyczania im pomocy z narażaniem własnego życia świadczy również o braku tendencji egoistycznych w okresie wychowania potomstwa. Objawy rozwoju dzieci wyzwalają w rodzicach uczucia tkliwości, zadowolenia i radości, które na najwyższych szczeblach życia organicznego ujawniają się jako miłość. W zachowaniu się zwierząt w stosunku do potomstwa odkrywamy wreszcie zarodki poczucia odpowiedzialności, oczywista w postaci nieświadomej. Przejawia się ona w instynktowej tendencji do zapewnienia rodzinie maksimum dobra, a tym samym do utrwalenia przyszłości całego gatunku.

Źródłem więc i motorem wszelkich czynności wychowawczych jest instynkt gatunkowy, zwłaszcza instynkt macierzyński, ujawniający się w pragnieniu posiadania potomstwa i zapewniający trwanie gatunku. „Macierzyństwo, jako najpotężniejszy przejaw instynktu, jak mówi Fabre, budzi cudowną przezorność w najbardziej nawet śpiącym umyśle. Macierzyństwo jest tym po trzykroć świętym ogniskiem, w którym rozniecają się i nagle zapalają owe niepojęte błyski duchowe, dające złudzenie niezawodnego rozumowania. Im wyraźniej przejawia się macierzyństwo, tym wyżej wznosi się instynkt". Owe przejawy macierzyństwa u owadów i innych

zwierząt, zwłaszcza u ptaków i ssaków, które podpatrzyli Kipling, Dygasiński i inni badacze żywej przyrody, zbliżone są do ludzkich zabiegów wychowawczych. W świecie zwierząt znajdujemy więc zarodki macierzyńskiej pieczołowitości i tkliwości, ujawniające się przede wszystkim w pracach około budowy gniazda rodzinnego i około zdobywania zapasów żywności, tudzież w tkliwym i niezmordowanym czuwaniu nad prawidłowym rozwojem potomstwa. Instynkt macierzyński jest zarazem najsilniejszą podnietą tworzenia się r o d z i n y, która zarówno w świecie zwierząt jak i w społeczności ludzkiej jest ogniskiem skupiającym energie twórcze i najcenniejsze wartości życiowe. Rodzina jest źródłem doskonalenia się gatunku i gwarancją jego trwałości.

Główną podnietą i motorem czynności wychowawczych w świecie zwierząt są, jak już wspomniano, tendencje popędowo-instynktowe, nie kierowane inteligencją. Dopiero człowiek ujawnia zdolność podporządkowania instynktów świadomej woli i rozumowi. Tendencje instynktowe nie zanikają atoli i w wychowaniu dzieci w rodzinie ludzkiej, a zwłaszcza w działalności wychowawczej matki, która niemal w każdej sytuacji znaleźć potrafi właściwy sposób postępowania z dzieckiem.

Jak to wytłumaczyć, że matka w przedziwny sposób wyczuwa każdą potrzebę niemowlęcia, że bez słów i bez uprzedniego rozumowego wyjaśniania wie, jakie są jego życzenia, które w cudowny sposób zaspokaja wywołując pełen czaru i wdzięku uśmiech zadowolenia na twarzy dziecięcia. Matka wyczuwa i widzi jasno troski, cierpienia i bóle swego dziecięcia, które trapią istotę ludzką już od zarania życia, przewiduje niebezpieczeństwa, które grożą jego zdrowiu i zawczasu im zapobiega. Cichy płacz dziecięcia, każde jego poruszenie się w kolebce budzi matkę z głębokiego snu. Wesele i radości dziecka są zarazem radością matki, a jego troski i zmartwienia napawają matkę smutkiem i niepokojem. Matka i dziecię stapiają się w jedność, tworząc jakby nierozdzielną istotę duchową, powiązaną niezliczoną ilością tajem-

nych więzi i prądów nurtujących w nieświadomych i głębokich pokładach ich jaźni.

W takim zachowaniu się i postępowaniu matki przejawia się *działanie intuicyjne*, mające swe źródło w instynkcie macierzyńskim. Intuicja umożliwia matce wczuwanie się w duszę dziecka, przeżywanie z nim razem radości i trosk, przewidywanie różnych sytuacji i znalezienie najbardziej odpowiednich i trafnych sposobów ich rozwiązania. Dlatego też każdy wychowawca zawodowy pierwsze swe kroki skierować powinien do ogniska rodzinnego, do izby dziecinnej i tu obserwować postępowanie matki obdarzonej dużą zdolnością intuicyjną. Tu zdobędzie pierwsze doświadczenie jako podstawę umiejętnego wychowania, w którym współdziałać będzie zarówno intuicja, jak inteligencja i refleksja.

Intuicję wychowawczą posiadają matki zarówno ze sfer kulturalnie niższych, jak i wyższych, nie wchodzi tu bowiem w grę ani wykształcenie, ani pozycja socjalna. Niekiedy matka biedna, zapracowana i o małym wykształceniu ujawnia niepoślednie zdolności wychowawcze, mające swe podłoże w intuicji. Działanie intuicyjne w wychowaniu dzieci, wywodzące się z instynktu macierzyńskiego, ujawnia się na różnych poziomach kultury i w różnych czasach, począwszy od najdawniejszych epok rozwoju rodziny i społeczności ludzkiej. W miarę podnoszenia się kultury występują coraz wyraźniej obok działania instynktowego i intuicyjnego czynniki refleksyjne w wychowaniu, które z czasem staje się czynnością świadomą, systematyczną i planową.

2. WYCHOWANIE W GRUPACH PIERWOTNYCH

Na niższych poziomach rozwoju kulturalnego rodziny i społeczeństwa przeważają w wychowaniu dzieci tendencje instynktowe i czynniki naśladownicze, natomiast czynniki refleksyjne znajdują się tu dopiero w zarodku. Taki charakter miało niezawodnie wychowanie we wczesnych epokach tzw. przedhisto-

rycznych, w życiu rodzinnym plemion myśliwskich, pasterskich i koczowniczych. Było to wychowanie prymitywne, bezrefleksyjne, spotykane dziś jeszcze wśród niektórych szczepów Afryki i Polinezji, a w Europie w zapadłych wsiach, położonych z dala od dróg komunikacyjnych i od ośrodków żywszego ruchu kulturalnego.

Badania etnologiczne, dotyczące życia zbiorowego tzw. ludów pierwotnych, stwierdzają, że obok funkcji reprodukcji, obok funkcji gospodarczych, magicznych i sakralnych wychowanie dzieci należy do najdawniejszych i najważniejszych przejawów życia zbiorowego. Istnieje ono od zarania ludzkości, od chwili powstania rodziny, tej podstawowej komórki społeczeństwa. W y c h o w a n i e j e s t z a t e m p r a f u n k c j ą g r u p y s p o ł e c z n e j. Istnieje ono w swej postaci funkcjonalnej i intencjonalnej w każdej społeczności i na wszystkich poziomach kultury.

Jaki charakter i jakie formy ma wychowanie dzieci i młodzieży w grupach pierwotnych? W jakich warunkach wychowują się tu dzieci? Jakich sposobów i środków wychowania używają rodzice w społeczności prymitywnej i co stanowi treść kształcenia młodzieży? Jaki jest stosunek rodziców i wychowawców do młodego pokolenia? Oto ważniejsze zagadnienia, na które odpowiedź mniej lub bardziej wyczerpującą znajdujemy w opisach misjonarzy i w badaniach etnologów, tudzież na podstawie własnych obserwacji, dotyczących wychowania dzieci w rodzinach stojących na niskim poziomie kultury, np. w zapadłych wioskach, oddalonych od większych ośrodków ruchu umysłowego.

Znakomity etnolog Bronisław Malinowski opisuje na podstawie długoletnich badań i bezpośredniej styczności z plemieniem „dzikich" życie rodzinne i wychowanie dzieci we wsi Omarakana na wyspach Trobriandzkich Melanezji, na pnc. zach. od Nowej Gwinei. W dziele pt. „Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji" przedstawia położenie geograficzne

wspomnianej wsi, jej podłoże geologiczne, krajobraz, florę i faunę, budowle i urządzenie domostwa, ustrój społeczny grupy, zajęcia ludności, zwyczaje i wierzenia, życie rodzinne itp. Na tle tego środowiska charakteryzuje Malinowski sposób wychowania dzieci w grupie pierwotnej.

„Dzieci na wyspach Trobriandzkich — czytamy we wspomnianym dziele — posiadają dużo swobody i niezależności. Szybko uwalniają się spod opieki swych rodziców, która zresztą nigdy nie bywa zbyt surowa. Niektóre dzieci chętniej słuchają swych rodziców, lecz w gruncie rzeczy zależy to od usposobienia i charakteru, nie ma tam jakiejś określonej dyscypliny, jakiegoś systemu rygorów domowych. Często, gdy siedziałem razem z nimi i obserwowałem jakieś wydarzenie w rodzinie lub gdy przysłuchiwałem się sprzeczkom między rodzicami a dziećmi, słyszałem jak dziecku powiedziano by coś zrobiło, prawie jednak zawsze to było wypowiedziane w formie prośby, tak jakby dziecko miało zrobić łaskę, tylko w wyjątkowych wypadkach prośbę wspierano groźbą użycia siły. Rodzice trobriandzcy, pochlebiając, bijąc czy prosząc o coś dzieci, traktują je jako sobie równe. Nigdy nie słyszy się od nich zwykłego rozkazu rodzicielskiego, w którym zawierałoby się oczekiwanie naturalnego posłuszeństwa.

Czasem rodzice gniewają się na swoje dzieci i w przystępie gniewu biją je; lecz równie często widzi się dzieci, jak w pasji podnoszą ręce na rodziców. Czasem bywa to przyjmowane z dobrodusznym uśmiechem, czasem jednak rodzice z gniewem oddają uderzenia, lecz myśl o planowanej odpłacie czy karze jest dla krajowca nie tylko obca, ale wprost wstrętna. Nieraz doradzałem, by na zimno wybić czy ukarać niegrzeczne dziecko. Tłumaczyłem krajowcom, że takie ukaranie może na nie wpłynąć dodatnio na przyszłość. Nigdy jednak nie słuchali moich rad, gdyż wydawały im się nie tylko nienaturalne, ale wprost niemoralne.

Wolność ta umożliwia wytwarzanie się własnej społeczności dziecięcej, która stanowi niezależną grupę. Tworzą ją dzieci, poczynając od 4 czy 5 lat, i trwają w niej aż do okresu pokwitania. Same kierują trybem swego życia i od ich woli i ochoty zależy, czy spędzają czas z rodzicami, czy z towarzyszami zabaw w swej rzeczypospolitej. To społeczeństwo w społeczeństwie postępuje tak, jak jego mali członkowie postanowią i często wobec starszych stanowią rodzaj zbiorowej opozycji. Jeśli dzieci uprą się, aby coś zrobić, np. udać się na jednodniową wycieczkę, dorośli, nawet sam wódz, nie jest w stanie ich powstrzymać. Gdy w toku mej pracy etnograficznej chciałem zebrać informacje o dzieciach, nie tylko mogłem się do nich zwrócić, ale nawet zmu-

szony byłem udać się wprost do ich społeczności dziecięcej. Uszanowałem ducha ich zabaw i dziecięcych zajęć, a one potrafiły również poinformować mnie i wprowadzić w arkana swych gier i przedsięwzięć".

Badania etnograficzne Malinowskiego stwierdzają, że dzieci w grupach pierwotnych cieszą się dużą swobodą i że do okresu pokwitania, do 11—12 r. życia, spędzają czas na zabawach zazwyczaj poza domem rodzinnym. W zabawach dzieci odzwierciedlają się z reguły zwyczaje, czynności, stosunki i zajęcia dorosłych.

Stosunek rodziców do dzieci jest pełen wyrozumiałości i tkliwości. Wśród najbardziej prymitywnych szczepów spotyka się zjawisko, że ojciec obcuje często z dziećmi i stosunek jego do nich jest bardzo tkliwy. Malinowski badając życie rodzinne polinezyjskich plemion pierwotnych stwierdza, że ojciec opiekuje się dziećmi o wiele więcej nawet w okresie wczesnego dziecięctwa, niż matka, tak jakby instynkt macierzyński był tam silniejszy u mężczyzn niż u kobiet. Rodzice wychowują tu dzieci głównie przez przykład i naśladownictwo, rzadziej przez pouczanie. Brak tu ustalonych prawideł wychowania.W wychowaniu dzieci brak np. planowej karności, brak systemu kar i nagród. Na ogół rodzice mało zajmują się dziećmi, które wychowują się przeważnie w otoczeniu przyrody i w gronie rówieśników. Stąd bynajmniej nie wynika, by rodzice trobriandzcy nie kochali swych dzieci, przeciwnie, obchodzą się z nimi łagodnie i czule, a wymyślanie czy bicie zdarza się, jak widzieliśmy, tylko wyjątkowo. Owa swoboda dzieci mija zazwyczaj z nastaniem okresu pokwitania, z chwilą osiągnięcia dojrzałości fizycznej. W tym okresie wychowanie w grupie pierwotnej, zwłaszcza chłopców, przybiera charakter bardziej systematyczny i planowy, ujawniający się atoli u ludów prymitywnych na wyższych stadiach rozwoju kulturalnego.

3. WYCHOWANIE MŁODZIEŻY DOJRZEWAJĄCEJ W GRUPACH PIERWOTNYCH

Obserwacje Malinowskiego dowodzą, że już małe dzieci zaczynają rozumieć i cenić tradycje plemienne, zwyczaje oraz te wszystkie ograniczenia, które są rodzajem tabu czy określonego nakazu prawa plemiennego, czy tradycji, czy wreszcie obowiązujących form przyzwoitości. Do ścisłego atoli przestrzegania tradycji i praw plemiennych obowiązana jest dopiero młodzież z chwilą osiągnięcia dojrzałości. Musi ona więc poznać i zaznajomić się z owymi zwyczajami i prawami obowiązującymi w życiu zbiorowym plemienia. W tym celu poddaje się chłopców odpowiednim ćwiczeniom i próbom. Nasuwa się zagadnienie, jakie są owe ćwiczenia, formy i sposoby wychowania młodzieży dojrzewającej w grupach tzw. dzikich plemion.

Socjologowie i etnologowie francuscy i angielscy, m. in. Emil Durkheim, L. Lévy—Bruhl, Frazer wprowadzają nas w treść i formy wychowania istniejące wśród różnych plemion australijskich i afrykańskich. W pracach Durkheima i w dziele „Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures" Lévy—Bruhla znajdujemy sporo obserwacji i interesujących opisów z tej dziedziny.

W pierwszych okresach dzieciństwa, aż do wieku dojrzewania — pisze Lévy-Bruhl — pozostają dzieci wyłącznie pod opieką matki. O córki ojciec nie troszczy się w zupełności, niewiele dba też i o synów, tyle tylko, że ci w formie gier i zabaw uczą się okolicznościowo w jego obecności tych zajęć, z którymi spotkają się później w rzeczywistości. Uczą się więc przygodnie sporządzania broni i narzędzi oraz władania nimi. Takie okolicznościowe wychowanie chłopców trwa aż do okresu pokwitania. Z chwilą zaś osiągnięcia dojrzałości cielesnej wychowanie chłopców przyjmuje formę bardziej planową i obejmuje dwie fazy: a) fazę przygotowania do życia, czyli i n i c j a c j i, b) fazę w t a j e m n i c z e n i a w życie zbiorowe plemienia.

Celem zdobycia koniecznych warunków członkowstwa grupy, muszą się chłopcy poddać specjalnym ćwiczeniom i praktykom magiczno-sakralnym. Dojrzewającą młodzież męską odosabnia się od kobiet i dzieci, uprowadzając ją zazwyczaj w sposób niespodziewany i nagły i gromadząc w poświęconym miejscu, gdzie starszy plemienia lub mag, kapłan czy wróżbita poddaje ją różnym ciężkim próbom. Rodzaje i przebieg tych prób znajdujemy w opisach etnograficznych wspomnianych badaczy.

W niektórych klanach australijskich inicjacja polega na nacinaniu skóry na grzbiecie i wycinaniu pasków skóry, na tatuowaniu, na wyrywaniu młodemu chłopcu kilku zębów i pojawiających się na brodzie włosów, na akcie obrzezania, na wierceniu otworów w skrzydełkach nosa czy też w przegrodzie nosowej, gdzie umieszczają różne ozdoby, jak kolczyki itp. Mag budzi często chłopca w nocy smagając go prętem lub maczugą. Chłopcy znoszą w tym okresie głód i pragnienie, zimno i poparzenia. W ten sposób, ćwicząc się w znoszeniu bólu i niedostatku, stają się oporni na różne niedomagania i niebezpieczeństwa. Podobne praktyki i umartwienia istnieją, jak podają opisy etnograficzne, i wśród plemion afrykańskich i polinezyjskich, u Kafrów, Senegalczyków, Etiopów, Tahitów i in. Na skutek podobnych nader bolesnych i barbarzyńskich poniekąd praktyk oszołomiony chłopiec traci świadomość dotychczasowego istnienia, popada jakby w stan katalepsji czy hipnozy, w stan ekstazy i marzeń na jawie, dzięki czemu wchodzi w styczność ze światem nadprzyrodzonym, mistycznym. Popada jakby w stan śmierci pozornej, w letarg, z którego budzi się już jako dojrzały człowiek. Odbywają się jakoby „narodziny" nowej duszy.

Po tej inicjacji następuje akt wtajemniczania, mający na celu wtajemniczenie chłopca do pełnowartościowego członkowstwa grupy. Na niektórych np. wyspach Polinezji gromadzi się młodzież męska w miejscach świętych, gdzie wróżbita czy mag poucza ją o zwyczajach i tradycji plemienia, o prawidłach moralnych, o świętych mitach i legendach, o tabu plemiennym i bóstwach totemicznych. W szczególności musi się młodzież zaznajomić z największymi świętościami grupy, jakimi są totem i tabu. Chcąc zrozumieć rolę totemu, trzeba wiedzieć, że istniejące nazwy różnych klanów plemion australijskich, polinezyjskich i amerykańskich Indian określają zarazem pewne szczególnie czczone przedmioty lub zwierzęta czy rośliny, wreszcie przodków plemiennych, z którymi dany klan pozostaje w ścisłych związkach pokrewieństwa. Nazwa rzeczy, określającej dany klan, jest jego totemem, powszechnie czczonym patronem grupy. Termin „tabu" znów określa w wierzeniach polinezyjczyków i innych plemion „dzikich" to, co dla ogółu jest świętością niedotykalną i nienaruszalną. Stąd istnieje zakaz zbliżania się czy wchodzenia do miejsca świętego, zakaz dotykania, burzenia czy ścinania, np. drzewa świętego czy też innego przedmiotu, pod groza klątwy, nagłej ślepoty lub śmierci jednostki, która dopuściła się naruszenia tabu.

Wspomniane „ćwiczenia wychowawcze" i pouczenia mają na celu z jednej strony zahartowanie chłopca i wzbudzenie w nim odwagi, z drugiej zaś ustanowienie unii mistycznej, czyli partycypacji między nim a totemem i przodkami klanu. Bóstwo totemiczne i przodkowie klanu są ową siłą magiczną i mistyczną, od której zależy trwanie i szczęście plemienia. Na akcie wtajemniczenia, mającym charakter religijno-społeczny, kończy się wychowanie młodzieńca, który odtąd pełni funkcje pełnowartościowego członka grupy.

Z powyższego przedstawienia wynika, że wychowanie chłopców od 10—12 r. życia u ludów pierwotnych ma charakter planowy, sakralny i mistyczny. Zmierza ono do przekazania młodemu pokoleniu dóbr kulturalnych grupy i wartości tkwiących w tradycji, zwyczajach, wierzeniach, w prawie, w sposobach sporządzania narzędzi i broni, prowadzenia wojen itp. Młode pokolenie przyswaja sobie gotowe formy i treści kulturalne, które zachować winno w niezmienionej postaci. Stąd wychowanie u plemion pierwotnych cechuje konserwatyzm tamujący postęp kulturalny i rozwój gospodarczy. Stosunki społeczne i poziom kulturalny przyszłych pokoleń ulegają tu nieznacznym tylko i nader powolnym zmianom, zwłaszcza gdy brak ściślejszego kontaktu z tzw. narodami cywilizowanymi, których wpływ zresztą na kulturę pierwotną niestety nie zawsze ma charakter dodatni i pozytywny.

4. WYCHOWANIE W GRUPACH SPOŁECZNYCH NA NIŻSZYM POZIOMIE KULTURY

W odmiennych zgoła warunkach odbywa się wychowanie w grupach kulturalnych. W okresie przedszkolnym ma ono charakter przeważnie okolicznościowy i bezplanowy. Atoli już od 6—7 r. życia, a niekiedy i od 4 r. życia dziecka, rozpoczyna się wychowanie systematyczne i planowe pod kierunkiem osób specjalnie przygotowanych na wychowawców. Nie we wszystkich jednak warstwach społeczeństwa mają nasze dzieci, przynajmniej jak dotychczas jeszcze się dzieje, warunki i możliwości takiego wychowania, np. dzieci ze sfer chłopskich i robotniczych, stojących na niższym poziomie kultury i gospodarczo słabych. Z własnej obserwacji, z życiorysów i pamiętników młodzieży chłopskiej i robotniczej, czy też ze wspomnień osób dorosłych wiadomo, że dziecko wsi już od najmłodszych swych lat bierze udział w pracy domowej i w gospodarstwie rodziców lub obcych. Wiele opisów charakteryzujących warunki życia naszych dzieci na wsi zawierają wydane przez Instytut Gospodarstwa Społecznego „Pamiętniki Chłopów" (Warszawa 1935) oraz dzieło Józefa Chałasińskiego „Młode pokolenie chłopów" (Warszawa 1938). Przytaczamy kilka wyjątków na podstawie tych dzieł, które jako dokumenty wiernie odzwierciedlają warunki, w jakich wychowuje się dziecko wsi od wczesnych lat życia:

„Już jako 4-letnia dziewczynka — czytamy w „Pamiętnikach chłopów" — posługiwałam, pasąc gęsi, potem krowy, a w domu widząc, jak biedne matczysko męczy się, nie mogąc dać sobie rady z dziećmi, a było ich rzetelnie „co rok prorok", pomagałam jej, jako że byłam najstarsza, niańczyć ten drobiazg, choć prawdę powiedziawszy, samej by mnie się niańka przydała, bo cóż to za piastunka z 5-letniego berbecia.... Gdy miałam lat 6, to czułam się zupełnie jak dorosła osoba... Pilnowałam już i bawiłam sama dzieci, gotowałam jeść, sprzątałam, zmywałam, a nawet próbowałam doić krowy. Nadmienić muszę, że wyciągając wodę ze studni i przy kuchni posługiwałam się stołkiem... Najwyższą była nagroda za to, gdy matusia przyjechała, była zadowolona, pochwaliła, a w nagrodę dała bułkę". (Str. 29).

„Wprawdzie jest nas rodzeństwa 6, ale jak to zwykle bywa, najstarszy (a ja nim jestem), gdy tylko trochę podrośnie... to już pracuje, a to gęsi, a to krowę popasie i młode rodzeństwo bawi, bo tu nie ma kto — ojciec w polu, matka roboty ma po uszy, więc na takiego pierworodnego zaraz obowiązki czekają... Mając lat 12, fizycznie pracowałem już nie lekko, bo oprócz kośby, czyniło się wszelkie prace gospodarskie...Stosunek uczuciowy ojców do takiego malca jest zwykle, przynajmniej po sobie uważam, serdeczny, ale ta serdeczność przejawia się na zewnątrz rzadko, jak czasem zachoruje, to matczysko czuwa i zioła różne przyrządza, i wosk nad chorym przelewa od uroku, i ojciec się trochę zamartwi, ale to tylko czasem. Tak zwykle jest praca za pracą, nie ma czasu na mamusine pieszczotki". (Chałasiński III, str. 438).

Pamiętniki te i wspomnienia odzwierciedlają w sposób szczery i prawdziwy warunki wychowawcze dziecka na wsi. Od zarania swego życia styka się ono z twardą rzeczywistością i doświadcza niekiedy, co znaczy chłód i głód. Już od 4—5 r. życia pasie całymi dniami gęsi, krowy czy kozy, opiekuje się niewiele młodszym od siebie rodzeństwem, pomaga matce w kuchni, w zmywaniu statków i utrzymywaniu porządku w chałupie. Chłopcy wciągnięci od wczesnych lat w tryby gospodarki rolnej biorą bezpośredni udział w wytwórczości, poznają narzędzia i sposoby pracy. Rodzice pochłonięci ciężką walką o byt niewiele mają czasu na zajmowanie się wychowaniem dzieci czy na okazywanie im czułości. Dziecko wychowuje się raczej samo w otoczeniu przyrody wiejskiej, wśród rodzeństwa i rówieśników.

Charakterystyczne jest, że w swych pamiętnikach młodzież wiejska tak mało miejsca poświęca zabawom dziecinnym. Widać, że dziecko wsi niewiele ma sposobności do przeżywania swego dzieciństwa w świecie ułud i zabawy. Dzieciństwo jego jest zazwyczaj krótkotrwałe. Dziecko wsi zdobywa doświadczenia życiowe bardzo wcześnie i na ogół szybko dojrzewa.

Tak więc wychowanie domowe dziecka wiejskiego odbywa się często w ciężkich warunkach gospodarczych i w prymitywnych stosunkach kulturalnych, zwłaszcza wychowanie dzieci bezrolnych i małorolnych. Jest to wychowanie okolicznościowe o cha-

raktenze na wskroś praktycznym i utylitarnym. Cechuje je na ogół konserwatyzm zarówno w dziedzinie gospodarczej, jak i w dziedzinie zwyczajów i obyczajów. Dopiero od chwili wstąpienia do szkoły rozpoczyna się wychowanie systematyczne i planowe. Zmierza ono do podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży wiejskej, czemu służą też jej instytucje i organizacje samowychowania i samokształcenia.

Niemniej ciężka i smutna w porównaniu z losem dziecka wsi jest sytuacja życiowa i wychowawcza dziecka robotniczego w mieście. Wiadomo z bezpośrednich obserwacji, w jakich warunkach żyje proletariat miejski. Wiele danych zawierają życiorysy i pamiętniki robotników w opracowaniu Z. Mysłakowskiego i F. Grossa tudzież „Życiorys własny Wojciechowskiego". Dziecko robotnicze w mieście wychowuje się zazwyczaj w fatalnych warunkach higienicznych i mieszkaniowych, w niedostatku i nędzy. Często pomaga rodzicom w gospodarstwie domowym lub oddaje się pracy zarobkowej poza domem. Rodzice zajęci w fabrykach, warsztatach i kopalniach, strudzeni ciągłą walką o byt niewiele czasu poświęcają wychowaniu dzieci. Wychowuje je często ulica wielkiego miasta, gdzie narażone są na różne zgubne wpływy. Poznając życie miejskie z jego ciemnych stron, dziecko proletariackie przedwcześnie dojrzewa, a właściwie przedwcześnie zdobywa ponure doświadczenia. Pozbawione możności przeżywania prawdziwego dzieciństwa nie doznaje i nie zna całej skali uczuć i marzeń dziecięcych, wskutek czego jego życie duchowe jest ubogie i smutne.

Nowe społeczeństwo przyszłości musi tedy tak zorganizować wychowanie rodzinne, przedszkolne i szkolne, aby wszystkie dzieci, a więc także robotnicze i chłopskie, miały jak najlepsze warunki rozwoju fizycznego i duchowego. Dom rodzinny, przedszkole i szkoła muszą mieć możliwości zaspakajania potrzeb materialnych dzieci, co im umożliwi wrastanie w kulturę środowiska, narodu oraz w kulturę ogólnoludzką przez pobudzanie ich energii i zdolności konstruktywnych i twórczych.

5. PROCES PRZYSTOSOWANIA, REKONSTRUKCJI I TWÓRCZOŚCI W WYCHOWANIU

Badając działalność wychowawczą zarówno w grupach pierwotnych, jak i w grupach kulturalnych, stwierdziliśmy tendencję do wytworzenia w zachowaniu się dziecka zespołu nawyków i przyzwyczajeń oraz sprawności cenionych przez daną społeczność. Dzięki temu upodabnia się młode pokolenie do dorosłych członków grupy.

Wytwarzanie zespołu nawyków, przyzwyczajeń i sprawności u dziecka odbywa się głównie na skutek naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego osób dorosłych oraz na skutek powtarzania różnych czynności w sposób prawie że niezmienny. Czynności te i wysiłki mają na ogół charakter instynktowo-intuicyjny, niezracjonalizowany. W ten sposób dokonuje się stopniowo p r z y s t o s o w a n i e s i ę jednostki do życia w grupie społecznej, czyli p r o c e s a d a p t a c j i. W znaczeniu biologicznym i bihewiorystycznym przystosowanie się polega na modyfikacji pewnych narządów lub też pewnych funkcji organizmu, której wynikiem jest uzgodnienie zachowania się jednostki ze strukturą środowiska i z wymogami otoczenia.

W społeczności ludzkiej, w odróżnieniu od zwierzęcej, zagadnienie przystosowania się wiąże się z sytuacją kulturalną danej grupy. Istniejące w środowisku ludzkim dobra kulturalne i wartości tkwiące w tradycji, religii, sztuce, technice, w nauce przekazuje wychowawca młodemu pokoleniu, urabiając przy ich pomocy strukturę duchową wychowanka. Postawa jego wobec dóbr kulturalnych i wartości jest tedy w dużej mierze wynikiem wpływów kulturalnych środowiska. Ale jak zobaczymy później, postawę tę warunkują jeszcze inne czynniki.

Dawniejsze sposoby wychowania cechuje podawanie młodemu pokoleniu różnych dóbr kulturalnych w formie gotowej. Ceniony w grupie społecznej dorobek zawarty w tradycji, w zwyczajach i obyczajach, w rozmaitych umiejętnościach przyswaja so-

bie młodzież, prawie że bez zmian, głównie drogą naśladownictwa różnych form zachowania się dorosłych. Biorąc bezpośredni udział w zajęciach starszych, w polowaniu, w chodzeniu koło zwierząt domowych, w rybołóstwie, w uprawie roli, w sporządzaniu narzędzi i broni, w budowaniu mieszkań itp., wrasta młodzież w życie gospodarcze i kulturalne swego środowiska. Ze swej strony pokolenia następne niewiele przyczyniają się do wzbogacenia środowiska w nowe dobra i wartości. Toteż rozwój społeczny i postęp kulturalny odbywa się w grupach pierwotnych i w grupach stojących na niższym poziomie kultury nieznacznie i nader powolnie. Jest to wychowanie tradycyjne, przekształcające się niekiedy w skostniałą i bezduszną rutynę, która opiera się na przyzwyczajeniu i na bezrefleksyjnym działaniu wciąż w jeden i ten sam sposób. Rutynę cechuje brak jakiegokolwiek wysiłku duchowego, brak krytycyzmu, tudzież pomijanie jakichkolwiek prób o charakterze bardziej samodzielnych doświadczeń czy badań. Rutyna wytwarza też najbardziej niepożądany czynnik w wychowaniu i nauczaniu, tj. nudę. Wychowanie takie przetrwało tu i ówdzie aż do ostatniej doby, zwłaszcza w środowiskach zaniedbanych pod względem kulturalnym i gospodarczym.

W wychowaniu współczesnym obok czynników adaptacyjnych dużą rolę odgrywają czynniki twórcze, które warunkują aktywną postawę jednostki wobec środowiska. Wychowanie twórcze nie poprzestaje na przekazywaniu istniejących w grupie dóbr kulturalnych, ale pobudza wyzwalanie się tkwiących w strukturze psychofizycznej dziecka dyspozycji i zadatków ujawniających się w postaci energii twórczych, zainteresowań i zdolności. Na tej drodze kształci wychowawca i rozwija umiejętności, które umożliwiają młodemu pokoleniu wzbogacanie kultury w nowe wartości. Dzięki istniejącym w psychice dziecka dyspozycji i energii twórczych pobudza wychowawca jego pomysłowość i wynalazczość, w mniejszym lub większym stopniu pewną samodzielność w działaniu i myśleniu. Jest to proces twór-

c z o ś c i w wychowaniu, wynikiem którego jest uzdolnienie dziecka do wykonywania pewnych rzeczy, np. rysunków, wyrobów ręcznych, wypracowań pisemnych itp., nowych i oryginalnych pod względem formy, ale przy pomocy poznanych uprzednio elementów.

Z takiego ujmowania procesu twórczości wynika, że powstawanie nowych dóbr możliwe jest tylko na podłożu istniejącej kultury i tradycji. Ułatwić więc trzeba młodzieży gruntowne przyswojenie sobie i opanowanie danej dziedziny techniki, sztuki czy wiedzy przekazanej przez ubiegłe epoki. Na tym fundamencie buduje wychowanie twórcze rozwój swoistych zdolności dziecka i pobudza je do postępowania w kierunku prób pomysłowości i wynalazczości.

W wychowaniu współczesnym wyróżniamy tedy dwojakiego rodzaju procesy:

a) proces wchłaniania i przyswajania sobie istniejących dóbr kulturalnych oraz proces przystosowania się i wrastania w istniejące środowisko kulturalne; jest to proces a s y m i l a c j i, a d a p t a c j i i k o n s e r w a c j i;

b) p r o c e s r e k o n s t r u k c j i i t w ó r c z o ś c i k u l t u r a l n e j, którego wynikiem jest wytwarzanie nowych wartości.

Tworzenie się osobowości warunkują również te dwie tendencje, tj. procesy konserwacji i procesy kreacji oraz autokreacji.

W wychowaniu aktywnym i twórczym współdziałać więc muszą zarówno czynniki adaptacyjne, jak i rekonstrukcyjne. W przeciwnym razie wychowanie miałoby charakter jednostronny i nie spełniałoby swej funkcji przygotowania do życia współczesnego. Zbytnia przewaga czynników tradycyjnych i adaptacyjnych w wychowaniu tamowałaby swobodną twórczość tak indywidualną, jak i zbiorową, niszczyłaby inicjatywę i samodzielność w myśleniu i działaniu, a tym samym spowodowałaby zastój w rozwoju kultury. Byłoby to w y c h o w a n i e b i e r n e, przepojone rutyną. Zaniedbywanie zaś przekazanej wiedzy i umie-

jętności, pomijanie w wychowaniu czynnika tradycji, będącej świadectwem wysiłków i zdobyczy kulturalnych licznych pokoleń wieków ubiegłych, przerwałoby ciągłość kultury narodowej, która korzeniami swymi tkwi w przeszłości, w ziemi ojczystej, w mowie, w religii, w pracy rolnika i rzemieślnika, w pomnikach sztuki i nauki, w czynach obrony tych dóbr przed agresją i zachłannością imperializmów. Zaniedbywanie tradycji sprowadziłoby wychowanie do tzw. antyhistoryzmu będącego zazwyczaj objawem braku prawdziwej kultury, źródłem dyletantyzmu i nieuctwa. Jedynie na mocno ugruntowanych podstawach wiedzy i umiejętności, będącej wyrazem wysiłków i zdobyczy minionych pokoleń, mogą pokolenia następne tworzyć i budować nowy i bogatszy gmach kultury narodowej.

6. POJĘCIE WYCHOWANIA

Dotychczasowa analiza działalności wychowawczej i zachodzących w niej procesów prowadzi nas do określenia pojęcia wychowania i ustalenia jego istotnych podstaw. Wychowanie, podobnie jak i inne funkcje społeczno-kulturalne, np. leczenie, sądzenie, kult religijny, rządzenie, twórczość artystyczna itp., wpływając na urobienie struktury cielesnej i duchowej człowieka, wywołują odpowiednie modyfikacje w jego zachowaniu się i postępowaniu. Wszystkie te funkcje i związane z nimi instytucje społeczno-kulturalne mają swoje własne cele i zadania, swój punkt widzenia, w świetle których rozpatrują właściwe im zagadnienia i tworzą własną problematykę, co jednakowoż nie wyklucza wzajemnych między nimi związków i zależności.

Jako punkt wyjścia w tworzeniu problematyki i w rozwiązywaniu właściwych im zagadnień przyjmują owe dziedziny działalności społecznej pewne pierwotne i główne założenia, czyli aksjomaty (z grec. *aksjoma* — sąd prawdziwy, oczywisty i powszechnie uznany, nie wymagający dowodzenia).

Głównym założeniem w wychowaniu i podstawą instytucji wychowawczych jest idea dobra dziecka tudzież zasada odpowiedzialności. Idee te tkwiące u podstaw każdej prawdziwej działalności wychowawczej stanowią też treść sądu będącego aksjomatem pedagogicznym.

W duszy każdego człowieka i wychowawcy, ojca, nauczyciela, a przede wszystkim w duszy matki oraz w zbiorowej psychice każdego narodu troska o dobro dziecka i poczucie odpowiedzialności za przyszłość młodego pokolenia są wciąż żywe i czujne. Przeżywa je bezpośrednio i doświadcza każdy wychowawca intuicyjnie, bo źródłem ich jest instynkt gatunkowy i macierzyński oraz świadoma i wciąż żywa miłość dziecka, będąca motorem bezinteresownej działalności wychowawczej, gotowej do ofiar i poświęceń. Są to przeżycia znane każdej istocie ludzkiej. Rodzice żyjący w ciężkich warunkach gospodarczych, niekiedy w nędzy, sami pozbawieni możności czerpania i korzystania ze skarbca kultury, czynią wszystko, by swym dzieciom zapewnić lepszą przyszłość, by im dać możność kształcenia się i przez to zapewnić im „awans społeczny". U podstaw świadomego i planowego przekazywania dorobku kulturalnego istnieje troska społeczeństwa o dobro młodego pokolenia i poczucie odpowiedzialności za jego przyszłe losy, a tym samym za przyszłość narodu i jego kultury. Z rozważań tych wynika, że twierdzenie zakładające, iż główną podstawą i motorem wychowania jest idea dobra dziecka i zasada bezinteresownej odpowiedzialności ma cechy oczywistości i powszechności.

Wychowanie w sensie pedagogicznym obejmuje okres wzrastania i dojrzewania jednostki ludzkiej. W grupach prymitywnych o niskim poziomie kultury i gospodarczo upośledzonych okres dzieciństwa jest stosunkowo krótki. Im wyższa kultura danej grupy społecznej, tym dłużej trwa wychowanie i tym dłuższy jest okres dzieciństwa i młodości. Dojrzałość fizyczną i duchową osiąga normalna jednostka ludzka w naszym

klimacie w 17—18 roku życia i do tego czasu trwać winno z reguły systematyczne i planowe wychowanie młodzieży przynależnej do współczesnej grupy kulturalnej.

Można określić wychowanie jako swoistą funkcję społeczno-kulturalną, polegającą na świadomym i planowym oddziaływaniu otoczenia na młode pokolenia tudzież na pobudzaniu i wyzwalaniu energii twórczych, tkwiących w strukturze psychofizycznej wychowanka. Oddziaływanie, uwzględniające właściwości i potrzeby wychowanka w poszczególnych fazach rozwojowych, ma na celu: a) dobro fizyczne i duchowe dziecka; b) przekazywanie mu dóbr kulturalnych oraz c) uzdolnienie go do wzbogacania kultury społecznej w nowe wartości. Wychowanie, jako proces przystosowywania i wżywania się jednostki w świat kultury, pobudza duchowe stawanie się człowieka, czyli samokształcenie i samostwarzanie się (autokreacja). Wobec tego wychowanie jest funkcją ducha, ujawniającą się w nieskończonych i różnorodnych formach aktywności i twórczości. W treściwym ujęciu określimy wychowanie jako zespół czynności, które pobudzają energie twórcze w wychowanku i wyzwalają procesy stawania się osobowości uspołecznionej.

7. WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE

Określiwszy pojęcie wychowania, rozważmy z kolei, czy jest ono identyczne z pojęciem kształcenia. W pedagogice spotykamy się niekiedy z poglądem, że pomiędzy wychowaniem a kształceniem nie ma istotnej różnicy. Spróbujemy więc głębiej wniknąć w sam proces kształcenia i określić jego pojęcie, chociażby z tego względu, że takie wyrażenia, jak kształcić się, kształcenie, samokształcenie, człowiek z małym wykształceniem lub bez wykształcenia niemałą w stosunkach społeczno-kulturalnych odgrywają rolę.

W życiu praktycznym wyrażenia „kształcić się" używamy zazwyczaj w znaczeniu przyswajania sobie wiedzy; zdobywania umiejętności i różnych sprawności technicznych. Młodzież kształci się w szkołach różnego typu i rodzaju, najpierw w kierunku ogólnym, a następnie zawodowym. Zawodowo kształci się też w warsztacie, na roli, w ogrodzie itp. Zazwyczaj uważa się za jednostkę wykształconą osobę, która ukończyła szkołę i zdobyła pewien zasób wiedzy i umiejętności w odróżnieniu od jednostki „bez szkół", bez wykształcenia. Wyróżniamy też ze względu na stopień i typ ukończonej szkoły osoby z wykształceniem elementarnym, średnim lub wyższym.

W sensie psychologicznym wyraz „kształcenie" oznacza tworzenie się pewnej formy lub struktury, lub postaci o swoistej treści i charakterystycznej fizjonomii. Uczeń kształcący się w gimnazjum klasycznym przedstawia w porównaniu ze swym kolegą z gimnazjum przyrodniczo-matematycznego czy też ze szkoły zawodowej (techniczno-przemysłowej, handlowej, górniczej itd.) pewną odmienną strukturę duchową. Wykształcony rolnik, ogrodnik lub technik posiada też odmienną strukturę duchową, aniżeli np. prawnik, lekarz, nauczyciel czy ksiądz.

Na skutek jakich procesów formuje się owa swoista struktura duchowa? Wiadomo nam, że jednym z zadań działalności wychowawczej jest uprzystępnienie wychowankowi różnych dóbr kulturalnych. Zależnie od poziomu inteligencji, od zdolności i osobistego wysiłku przyswaja sobie wychowanek pewne dobra kulturalne, jedne łatwiej, inne trudniej. Tak więc dane dobro kulturalne musi znaleźć w psychice jednostki odpowiedni grunt i sprzyjające warunki, aby się mogło przyjąć, rozwinąć i dojrzeć. Dobra kulturalne wyzwalają w psychice jednostki dyspozycje i energie twórcze, pobudzając tworzenie się odpowiednich struktur duchowych.

Nasuwa nam się analogia z rozwojem życia w przyrodzie, w świecie roślin i zwierząt. W nasieniu, w ziarnie np. tkwią energie twórcze i zawiązki zdolne do samorozwoju i formowania się

jako roślina. Jej rozwój i dojrzewanie wymaga sprzyjających warunków, tj. dobrze użyźnionej gleby, dostatecznej ilości wilgoci i ciepła oraz dostępu powietrza. W ciągu swego wzrostu wymaga też roślina starannego pielęgnowania i usuwania niebezpiecznych wpływów zewnętrznych, ochrony przed atakującymi ją szkodnikami i pasożytami. Sprzyjające warunki umożliwiają procesy wchłaniania, czyli asymilacji, ułatwiając dojrzewanie rośliny i wreszcie owocowanie.

Podobnie i w strukturze psychofizycznej dziecka tkwią wrodzone zawiązki, czyli dyspozycje jako energie potencjalne, na skutek których rozwija się forma, wypełniająca się coraz bogatszą treścią przyswajanych dóbr kulturalnych. W odziedziczonej substancji, będącej podłożem tworzenia się różnych struktur, istnieją zawiązki, czyli geny i dyspozycje, ujawniające się z czasem jako cechy i zdolności, różne pod względem jakości i stopnia intensywności. Zależnie od warunków i wpływów zewnętrznych mogą ujawnić się cechy dodatnie lub też ujemne, np. pod względem wartości moralno-społecznej danej jednostki. Oczywista staranne wychowanie, troskliwa opieka nad dzieckiem usuwa wpływy ujemne, tamuje i tłumi ujawnianie się cech ujemnych, popiera natomiast rozwój cech dodatnich i z punktu widzenia społeczno-moralnego wartościowych. Umiejętne zaś kształcenie pobudza i rozwija zdolności twórcze dziecka, które z czasem ujawnić się mogą w różnych pracach i wytworach kulturalnych.

Skuteczny przebieg procesu kształcenia wymaga tedy: a) istnienia w substancji odziedziczonej dziecka odpowiednich dyspozycji; b) styczności ucznia z dobrami kulturalnymi; c) zaspakajanie potrzeb jednostki; d) umiejętnej opieki i pomocy kierującej pracą dziecka, zwłaszcza we wcześniejszych fazach rozwojowych; wreszcie e) osobistego wysiłku ucznia. Rezultatem tego procesu jest w y k s z t a ł c e n i e, dzięki któremu jednostka może aktywnie uczestniczyć w danej dziedzinie kultury i przysparzać ogółowi nowe dobra. Istotną cechą jednostki wykształconej jest nieustanna dążność do samorozwoju, ujawniająca się na

skutek dynamicznego charakteru samego procesu kształcenia i stąd proces ten nie może być nigdy czymś skończonym, czymś zamkniętym, trwa bowiem do ostatnich chwil życia jednostki. Możemy więc określić k s z t a l c e n i e jako proces dorabiania się struktury duchowej przez asymilację wartości zawartych w dobrach kulturalnych. Na skutek istniejących w psychice indywidualnej energii potencjalnych dobra te formują się jako struktury nadające z czasem jednostce swoistą fizjonomię i pobudzające jej działalność zawodową i społeczno-kulturalną, bogatą treścią i znacznym stopniem intensywności.

Skuteczność procesu kształcenia i jego rezultat zależy od spełnienia wszystkich wspomnianych przedtem warunków. Brak wrodzonych dyspozycji i zdolności w danej dziedzinie, np. do rysunku, matematyki, muzyki, do języków, do zajęć technicznych itp. może pomimo innych sprzyjających warunków dać tylko minimalne wyniki. Osobnik znów posiadający nawet wybitne zdolności a pozbawiony środków materialnych i kontaktu ze światem kultury i nie mogący się zdobyć na potrzebny wysiłek, marnuje się i zaprzepaszcza swój talent. Podobne sytuacje, dość częste w obecnych stosunkach społecznych, są źródłem tragedii osobistej, czego przykłady znajdujemy w życiu i w literaturze pięknej.

Po tej analizie procesu kształcenia zastanowimy się, czy i jakie różnice zachodzą między pojęciem kształcenia a pojęciem wychowania. Wychowanie, jak wiemy, polega na planowym i sugestywnym oddziaływaniu osób dorosłych na dojrzewające pokolenie — na oddziaływaniu owianym troską o fizyczne i duchowe dobro dziecka, którego motorem jest „miłość dusz ludzkich". Kształcenie zaś opiera się głównie na procesach wewnętrznych, mających swój przebieg w psychice ucznia na skutek wrażliwości na określone dobra kulturalne. Obejmuje ono swą funkcją zarówno dzieci i młodzież, jak i osoby dorosłe i trwa w postaci samokształcenia do kresu życia jednostki. Kształcąc się, zdobywa jednostka mniej lub więcej bogaty zasób wiadomości i umiejętności w danej dziedzinie nauki, sztuki czy techniki, przyswaja sobie

nowe pojęcia, nabywa sprawności w danej dziedzinie, rozszerza swój horyzont umysłowy i urabia sobie z czasem własny światopogląd.

Nauczanie i uczenie się ma na celu nie tylko zdobycie pewnego zasobu wiedzy i umiejętności praktycznych, ale równocześnie przyczynić się winno do doskonalenia osobowości ucznia i do pogłębienia jego życia duchowego dzięki temu, że w procesie kształcenia tkwią wartości wychowawcze. Stąd wynika, że w rzeczywistości, w praktyce wychowanie i kształcenie nie dadzą się wyodrębnić. Obie te funkcje przenikają się wzajemnie i współdziałają w formowaniu się osobowości wychowanka.

Uczeń przyswaja sobie dobra kulturalne przede wszystkim na skutek własnych wysiłków, ponieważ kształcenie jest procesem wewnętrznym. Jednakże w przebiegu tego procesu ważną funkcję pełni nauczyciel, jako czynnik pośredniczący między światem kultury obiektywnej a wychowankiem. Przykład nauczyciela, gruntowna znajomość danej gałęzi wiedzy, jego entuzjazm i miłość przedmiotu, żywe słowo i umiejętna metoda pracy wzniecają w duszy ucznia drzemiące energie, budzą ciekawość intelektualną i zapał do nauki. Oddziaływanie człowieka na człowieka w bezpośrednim kontakcie, zdobywanie wiadomości i dokonywanie wspólnych wciąż nowych odkryć w czasie wędrówek po niezmierzonych rozłogach świata kultury budzi w duszach ludzkich entuzjazm i umiłowanie wiedzy. Z własnego doświadczenia znane nam są przeżycia, wrażenia i uczucia doznawane pod wpływem poznania nowego dla ucznia zjawiska, czy też odkrycia tajemnicy jakiejś dziedziny wiedzy, techniki lub sztuki. Przeżycia te porównać można z doznaniem badacza, wynalazcy czy artysty w chwili aktu twórczego. Ze stanowiska filozoficznego, tzw. neoidealizmu aktualistycznego, ujmuje myśliciel włoski G. Gentile wychowanie i kształcenie, jako jedność, w której stapiają się przeżycia i doświadczenia wychowawcy i ucznia.

W akcie kształcenia — mówi Gentile — następuje zespolenie ducha wychowawcy z duchem wychowanka i stopienie we

wspólnej świadomości, czyli w jedni. Kształcenie i nauczanie utożsamia się wtedy z wychowaniem, albowiem w aktach tych przenikają się i stapiają przeżycia duchowe nauczyciela i ucznia oraz dobra kulturalne w jedni stwarzającego się ducha, pojmowanej w sensie filozofii Gentilego. Istotną cechą tej jedni jest miłość zespolona wewnętrznie z wolnością. W procesie kształcenia i w działalności wychowawczej ujawnia się wspólnota pragnień, dążeń i myśli nauczyciela i ucznia, owiana miłością, co właśnie Gentile nazywa objawem stwarzającego się ducha.

Nauczyciel z bożej łaski, z powołania, zamiłowany w swym zawodzie zna z doświadczenia wewnętrznego podobne stany. Pochłonięty umiłowanym przedmiotem, pragnie w duszach swych uczniów wskrzesić entuzjazm dla nauki i sztuki, dla dobrych czynów. Zapominając o sobie samym, o otoczeniu, wczuwa się w dusze uczniów i wiedzie ich w świat ducha. Mistrz i uczeń stapiają się w jedni, której treścią jest świat wartości. Może jeszcze głębiej, aniżeli Gentile, opisuje podobne stany i doświadczenia wewnętrzne czerpane wprost z życia Jan Władysław Dawid w swej rozprawie „O duszy nauczycielstwa":

„Jest jeden objaw duchowego życia — wywodzi nasz pedagog — u każdego w pewnym stopniu spotykany, w pewnych okolicznościach, u niektórych ludzi występujący w wyjątkowym stopniu. Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych. W chwilach, kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, w chwilach przyjemnego podniecenia, radości, szczęścia, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, iżby inni — zwłaszcza bliscy i kochani — także wiedzieli to, czego my w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my się cieszymy. Zadowolenie nasze, radość niezupełna jest, gdy nie znajdujemy w otoczeniu nikogo, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie pospolite i nie stanowi ono żadnej indywidualnej cechy. Ale pozwala nam ono zrozumieć stany i indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta jest cechą dominującą.

Są to stany, w których całe życie duchowe ulega przeobrażeniu i pogłębieniu. Budzą się w nim nowe siły, zapanowują nowe wartości albo raczej

dotychczasowe treści życia ulegają przewartościowaniu. Punkt ciężkości życia całego przenosi się z zewnątrz na wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materialnych do bardziej idealnych i duchowych".

Takie stany atoli, w których dokonywa się wzajemne przenikanie i stapianie duchowe, są, zdaje się, zjawiskiem na ogół wyjątkowym. Owo misterium tworzenia się wspólnoty duchowej znane nam jest także z przeżyć i doświadczeń w szkole, może rzadkich, ale rzeczywistych i silne pozostawiających wrażenia i wspomnienia. Niekiedy w czasie godziny lekcyjnej, we wspólnym dążeniu do poznania prawdy, we wspólnych doznaniach piękna i dobra rozgrywa się pełne głębokich wzruszeń i przeżyć misterium, przenoszące nas w świat idei, gdzie w utrudzeniu mozolnym wspinamy się na szczyty ducha. Stąd odkrywają się nam nowe wciąż horyzonty, nowe światy. W wędrówce naszej stajemy też nieraz nad brzegami przepastnych głębi, w których pełno niezbadanych dotąd tajemnic. Pobudzają one nauczyciela i ucznia do nowych wędrówek w świat ducha, do nowych, wspólnych wysiłków i poszukiwań.

W procesie kształcenia nieodzowne jest umiejętne i kierownictwo nauczyciela, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i dojrzewania wychowanka. Nie tylko nauczanie, ale i uczenie się będzie bardziej skuteczne przy wspólnej pracy, aniżeli gdybyśmy dziecko zostawili samopas i skazali je na czerpanie tylko z martwej wiedzy książkowej, na uczenie się „na chybił trafił", pochłaniające w stosunku do rezultatów nadmiernie dużo wysiłku i czasu, i to bez zdobycia pewności, czy nabyta wiedza posiada wartość faktyczną. Umiejętne kierownictwo nauczyciela daje też uczniowi m e t o d ę pracy, jako konieczny i bezcenny instrument w zdobywaniu, rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy i umiejętności. Dopiero na tak przygotowanym gruncie oprzeć się może s a m o k s z t a ł c e n i e, polegające na samodzielnym i celowym korzystaniu z książek i innych środków naukowych, tudzież na własnych obserwacjach faktów i zjawisk w interesującej nas dziedzinie kultury.

Pojęcie kształcenia jest też podstawą organizacji szkolnictwa, programów nauki tudzież metod nauczania i uczenia się. Zgodnie z fazami rozwoju dziecka odbywa się najpierw k s z t a ł c e n i e o g ó l n e w szkole ogólnokształcącej. Tu zdobywa uczeń elementy kultury w zakresie różnych dziedzin życia i twórczości, jak z higieny życia codziennego, z gospodarki społecznej, z religii, nauki i sztuki, tu osiąga pewien stopień sprawności fizycznej i technicznej. Kształcenie ogólne trwa obowiązkowo od 6—7 r. życia do 14 r. życia na poziomie elementarnym, po czym następuje kształcenie na poziomie średnim do 18—19 r. życia, bądź w szkole ogólnokształcącej (gimnazjum), bądź też w szkole zawodowej.

Na kulturze ogólnej opiera się k s z t a ł c e n i e z a w o d o w e, obecnie szeroko zróżnicowane, tak ze względu na różnice uzdolnień młodzieży, jak i ze względu na coraz nowe potrzeby życia gospodarczego i kulturalnego. W miarę rozwoju stosunków gospodarczych i demokratyzacji społeczeństwa, w miarę postępu w dziedzinie techniki, odkryć i wynalazków powstają liczne i różnego rodzaju szkoły zawodowe, średniego i wyższego stopnia, które przyczyniają się do pogłębienia kultury zawodowej. Na pojęciu kształcenia się i samokształcenia opiera się wreszcie o r g a n i z a c j a o ś w i a t y d o r o s ł y c h. Różnego rodzaju kursy, uniwersytety chłopskie i robotnicze, biblioteki i czytelnie publiczne, koncerty, teatry, wystawy, kino, radio itp. instytucje oświatowe podejmują i organizują pracę kształceniową dorosłych bądź to o t y p i e e k s t e n s y w n y m przez odczyty i wykłady, bądź też o t y p i e i n t e n s y w n y m przez tworzenie kółek samokształceniowych i zespołów artystycznych, które pod fachowym kierownictwem opracowują przez dłuższy okres czasu obrany temat czy interesujące zespół zagadnienie. Ostatecznym celem kształcenia tak ogólnego jak i zawodowego jest uzdolnienie jednostki do ciągłego samokształcenia zarówno w obranym zawodzie, jak i w pogłębianiu kultury duchowej, urabiającej całą osobowość człowieka.

W procesie kształcenia wyróżniamy treść nauczania czy uczenia się, na którą składają się wybrane dobra kulturalne oraz formę ich ujmowania za pomocą obrazów, pojęć idei i sądów. Kształcenie i nauczanie tradycyjne kładzie główny nacisk na treść, czyli materiał naukowy, przy czym niewiele zwraca uwagi na myślenie i rozumienie przedmiotu czy tematu. Uczeń musi opanować możliwie jak największą sumę wiadomości, głównie pamięciowo i to niekiedy w sposób mechaniczny. Takie nauczanie nie rozwija inteligencji, nie budzi zainteresowań, nie urabia osobowości. Jest to tzw. strona materialna kształcenia. Kierunek ten zwany w dziejach pedagogiki materializmem dydaktycznym lub też encyklopedyzmem przetrwał aż do naszych czasów. W drugiej połowie XIX stulecia, głównie pod wpływem pedagogiki herbartowskiej ujawnia się tendencja zwalczająca materializm dydaktyczny. Dowodzono, że w procesie kształcenia istotne znaczenie ma zdobycie jasnych i dokładnych pojęć i sądów, a nie opanowanie sumy wiadomości. Na pierwszy plan wysuwano kształcenie formalne, zmierzające do logicznych konstrukcji opracowywanych lekcji, czyli t. zw. jednostek metodycznych. Kierunek ten zowie się w historii pedagogiki formalizmem dydaktycznym.

Oba wspomniane kierunki ujmują problem kształcenia jednostronnie. Podejmowanie wykształcenia, jako zdobycie dużego zasobu wiadomości, bez względu na ich rozumienie i na umiejętność stosowania ich w praktyce życiowej, jest raczej erudycją, daleką od życia wiedzą książkową i martwą. Z drugiej jednak strony wysuwanie na plan pierwszy strony formalnej i lekceważenie wiedzy faktycznej i dobrze ugruntowanej prowadzi prostą drogą do dyletantyzmu, a nawet blagi i frazeologii. Unikniemy tej jednostronności przez ujmowanie treści i formy jako jedności i całości w procesie kształcenia i w nauczaniu. W rzeczywistości niemożliwym jest wyodrębnienie treści od formy i stąd rozróżnianie kształcenia materialnego i formalnego ma charakter po-

działu sztucznego. W pamięciowym opanowaniu materiału naukowego i w wytwarzaniu jasnych i ścisłych pojęć i sądów u ucznia zachodzi wewnętrzny związek i wzajemna zależność.

Nowe prądy w wychowaniu i nauczaniu posunęły tę sprawę jeszcze o krok naprzód. Dokładniejsze zrozumienie życia duchowego dziecka i głębsze wniknięcie w psychologię procesu kształcenia wykazało, że istotne znaczenie w nauczaniu i uczeniu się ma pobudzenie ciekawości intelektualnej i wyzwalanie energii twórczych w duszy wychowanka w postaci zainteresowań i zamiłowań do danej dziedziny kultury. Dzięki zainteresowaniu się przedmiotem przez bezpośrednią styczność ze światem zjawisk i rzeczy wyzwala się p o s t a w a a k t y w n a ucznia w stosunku do dóbr kulturalnych. Czynne i samorzutne zdobywanie wiadomości kształci równocześnie umiejętność stosowania i wyzyskania przyswojonej wiedzy w praktyce, w życiu indywidualnym i społecznym. Postawa aktywna ucznia ujawnia się w zadawaniu wychowawcy pytań, w wysuwaniu zagadnień, w samodzielnych próbach ich rozwiązania, w dążeniu do zdobycia jasnego i własnego sądu o rzeczach, zdarzeniach i zjawiskach, wreszcie w wysiłkach zmierzających do pewnej, chociażby najskromniejszej wynalazczości i twórczości w obranej dziedzinie pracy.

Urzeczywistnienie postawy aktywnej ucznia zależy tedy od wyzwolenia w jego duszy energii twórczych, od dyspozycji i ich funkcji mających na celu zaspakajanie potrzeb fizycznych i duchowych. Energie twórcze ujawniają się w działaniu i wytwarzaniu różnych dóbr kulturalnych, w wyrażaniu własnych przeżyć za pomocą różnych form i różnych środków technicznych. Na tej drodze urabia się i doskonali osobowość wychowanka. Takie kształcenie ma więc na celu nie tylko przekazywanie wiedzy, nie tylko wyrabianie ścisłych pojęć i umiejętności, jasnego sądzenia o rzeczach i zdarzeniach, ale zarazem uzdolnienie ucznia do aktywności i twórczości w odpowiadającej jego uzdolnieniom dziedzinie pracy kulturalnej. Jest to według określenia E. Claparède'a

kształcenie funkcjonalne, które stanowi jedną z istotnych cech wychowania twórczego.

8. ZAGADNIENIE AUTONOMII WYCHOWANIA

Celem wyodrębnienia działalności wychowawczej od innych funkcji społeczno-kulturalnych i celem ścisłego ograniczenia pojęcia wychowania położyliśmy w podanej poprzednio definicji nacisk, że wychowanie jest swoistą funkcją społeczno-kulturalną i że jego ideą kierowniczą jest dobro dziecka. Opierając się na tym aksjomacie pedagogicznym, badać musimy fakty i sytuacje wychowawcze jako odrębną dziedzinę zjawisk kulturalnych, które, jak wiemy, nie dadzą się podporządkować ani socjologii, ani psychologii czy wreszcie filozofii.

Niektórzy socjologowie, m. in. E. Durkheim i Fl. Znaniecki, ujmują wychowanie wyłącznie ze stanowiska socjologicznego. W ujęciu Durkheima, wyrażonym w rozprawie „Education et Sociologie", wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na pokolenia jeszcze do życia społecznego niedojrzałe. Przedmiotem jego jest rozbudzenie i rozwinięcie w dziecku pewnego zasobu stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakich wymaga od niego zarówno społeczność polityczna w swej całości, jak i środowisko specjalne, z którym jest szczególnie związane. System wychowania, jako instytucja, jako zespół prawideł moralnych jest, zdaniem Durkheima, faktem społecznym, jest wynikiem potrzeb i dążeń określonej społeczności w danej epoce dziejów. Cel wychowania zmierza tedy do urobienia i urzeczywistnienia w nas takiego człowieka, jakim go chce mieć społeczność. Podana tu klasyczna definicja wychowania Durkheima wymaga pewnego krytycznego oświetlenia i uzupełnienia. W naszym mniemaniu nie tylko pokolenia dorosłe oddziaływują na młodzież, ile i nawzajem młode pokolenia wywierają pewien wpływ na pokolenia starsze. Nadto niezaprzeczone jest wzajemne oddziaływanie rówieśników. W rzeczywistości wychowawczej nie tylko osoby,

ale i całe otoczenie — przyroda żywa czy martwa oraz różne rzeczy są ważnym czynnikiem w procesie wychowania. Definicja socjologa francuskiego ujmuje wychowanka głównie jako przedmiot bierny działalności wychowawczej, a pomija samorzutną aktywność dziecka i przejawy jego twórczej jaźni. W duchu koncepcji Durkheima widzieć by należało w dziecku już od samych początków wychowania przede wszystkim przyszłego obywatela państwa i pracownika zawodowego. Koncepcja ta podporządkowuje zatem bezwzględnie jednostkę zbiorowości, nie uznaje ani indywidualności, ani osobowości. Durkheim wyróżnia wprawdzie w każdej jednostce ludzkiej dwojaką istotę: a) i n d y w i d u a l n ą, której treścią są przeżycia i stany o charakterze wyłącznie osobistym; b) s p o ł e c z n ą, której treść stanowi zespół idei, uczuć i przyzwyczajeń, wyrażający nie tyle naszą osobowość, ile raczej grupę społeczną; są to wierzenia religijne, prawidła moralne, tradycje narodowe lub zawodowe, opinie zbiorowe itd. One to formują naszą istotę społeczną, której w rzeczywistości nie można by wyodrębnić od istoty indywidualnej. Atoli mimo tego wyróżnienia istoty indywidualnej Durkheim nie uwzględnia w swej definicji specjalnych właściwości natury dziecka, jego potrzeb i zainteresowań, ani wreszcie praw jego rozwoju. Jako cel wychowania przyjmuje jedynie „wyrabianie istoty społecznej w każdej jednostce", a samo wychowanie polega, jego zdaniem, na „metodycznej socjalizacji młodego pokolenia".

Czy wychowanie ograniczać się winno tylko do zadań zmierzających wyłącznie do dostarczania państwu pracowników zawodowych i obywateli pewnego określonego a nawet ujednoliconego typu, czy też należałoby raczej wysunąć na plan pierwszy zadania bardziej aktualne i ze stanowiska pedagogicznego bardziej celowe? Stanowisko Durkheima wydaje się nam zbyt jednostronne i par excellence socjologiczne, podkreśla ono bowiem przede wszystkim społeczno-polityczne cele wychowania. Zasłania nam ono natomiast samo dziecko, neguje jego indywidualność i osobowość, zaciera w naszej świadomości jego specyficzną na-

turę i prawa jego rozwoju. Może z jeszcze bardziej skrajnym poglądem spotykamy się w „Socjologii wychowania" Znanieckiego, według którego wychowanie „jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktycznie jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka". Takie jednostronne określenie wychowania zaciera w zupełności jego swoistą funkcję i każe nam ujmować dziecko wyłącznie jako „kandydata na członka grupy społecznej".

Pedagog i wychowawca patrzy jednak na dziecko nie tylko jako na „kandydata" przygotowującego się do „stanowiska pełnego członka" grupy społecznej, lecz uwzględnia przede wszystkim p o t r z e b y a k t u a l n e d z i e c k a. Wychowawca musi sobie stale uświadamiać, że dziecko ma właściwy sobie sposób patrzenia na świat rzeczy i zjawisk, swoisty sposób odczuwania i myślenia, ma swoje zainteresowania i dążenia, nie pokrywające się z zadaniami i obowiązkami osób dorosłych. Słowem wychowawca uznaje i szanuje p r a w a d z i e c k a. Dzieciństwo ma wartość samo w sobie, ma swoje c e l e i m m a n e n t n e i stąd wynika najważniejsze prawo dziecka, którym jest danie mu warunków i możliwości p r z e ż y w a n i a d z i e c i ń s t w a w całej pełni. Wychowanie, uwzględniając w pełni t e r a ź n i e j s z o ś ć d z i e c k a, w której i n p o t e n t i a tkwią zawiązki przyszłości, oddaje tym samym przyszłości tej najlepsze usługi.

Wychowawca mieć powinien zawsze w pamięci i uwzględniać wskazania Rousseau'a, który przestrzega przed patrzeniem na dziecko ze stanowiska człowieka dorosłego „bez zważania na to, czym dziecko jest, zanim dorosłym będzie człowiekiem. Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami się staną". Umożliwiając tedy młodzieży przeżywanie dzieciństwa i jego kolejnych faz rozwojowych, zgodnie z naturą młodocianej psychiki, najlepiej przygotowujemy ją do funkcji dojrzałych członków społeczności.

Trudno też z całą pewnością przewidzieć, z jakim „specjalnym środowiskiem" dziecko związane będzie i jaki obierze zawód w przyszłości, a nawet w jakich stosunkach politycznych żyć mu przypadnie. I znowu przypomnieć należy słowa Rousseau'a: „Czyliż prawdy tej nie pojmujesz — pyta autor „Emila" — że skoro dziecię wychowasz do tego lub owego stanu, do wszelkiego innego uczynisz je niezdolnym i skoro los inne względem niego ma zamiary, uczynisz je na zawsze najnieszczęśliwszym z ludzi?". Jeszcze silniej myśl tę wypowiada Br. Trentowski, kiedy w „Chowannie" ostrzega, iż nie należy „chłopca wychowywać li do tronu, li na ministra, kapłana, żołnierza, kupca, uczonego, rolnika itp., ale wychowywać go na człowieka prawdziwego, a będzie mu łatwo zostać każdego stanu człowiekiem. Nie do wychowawcy, ale do chłopca należy przyszły wybór zatrudnienia i stanu. „Wychowanie współczesne, respektując właściwości psychiki dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych, uwzględnia również w miarę jego dojrzewania możliwości zmiany warunków środowiskowych, gospodarczych, kulturalnych, a nawet politycznych, w jakich młodemu człowiekowi wypadnie żyć i działać w przyszłości.

Wychowanie nie jest ani procesem wyłącznie psychologicznym, ani też tylko socjologicznym, ale jest jak podkreślono, funkcją swoistą, w której czynniki psychiczne i społeczne na skutek ich właściwego ustosunkowania się tworzą nową strukturę. W działalności wychowawczej ogniskują się bowiem w swoistym układzie czynniki psychiczne i społeczno-kulturalne oraz wpływy otaczającej przyrody, które kształtują strukturę osobowości o specyficznej organizacji wewnętrznej, o odrębnej fizjonomii rządzącej się własnymi prawami w realizowaniu swych zadań i celów. Wychowanie jest dziedziną życia pełną treści, ujawniającej się w swoistych formach. Jest ono życiem, a nie przygotowaniem do życia, jak mówi pedagog amerykański M. Smith. (Education is life and not preparation for life), a co najmniej nie jest ono przygotowaniem do życia dorosłego, ale obejmuje samo przez się różnorodną i bogatą sferę życia dzieci i młodzieży.

W tym duchu ujmuje też istotę i pojęcie wychowania J. Dewey, który w swym „Credo pedagogicznym" wykazuje, że „psychologiczna i socjologiczna strona wychowania są ze sobą organicznie zespolone, tak że nie można zapatrywać się na wychowanie ani jako na pewien kompromis pomiędzy nimi, ani jako na przewagę jednej strony na drugą. Czysto psychologicznej definicji wychowania zarzucić można, że jest pusta i formalna. Mówi ona nam wprawdzie o rozwoju wszystkich psychicznych dyspozycji, ale nie daje pojęcia o tym, w jaki sposób zdolności te mają być stosowane. Z drugiej strony także i wyłącznie socjologiczne określenie wychowania, mówiące o przystosowaniu jednostki do cywilizacji, czyni z niego proces wyłącznie zewnętrzny i wymuszony, prowadzi zaś ostatecznie do podporządkowania wolności jednostki z góry przesądzonej społeczno-politycznej strukturze grupy".

Podkreślając konieczność uspołecznienia jednostki żąda Dewey, by działalność wychowawczą rozpoczynać „od wglądu psychicznego w zdolności, zainteresowania i nawyknienia dziecka i wgląd ten stanowi też probierz we wszystkich poczynaniach wychowawczych". W określeniu Dewey'a wychowanie polega tedy na „pobudzeniu wrodzonych sił dziecka przez społeczne wymogi sytuacji, w których się znalazło", dzięki czemu odbywa się „proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku". Na skutek tego procesu jednostka staje się z czasem „uczestnikiem intelektualnych i moralnych zasobów zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju i spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji."

Analizując problem autonomii wychowania wykazaliśmy, że stanowi ona pewną samoistną sferę działalności osób dorosłych i duchowo dojrzałych. Czy w rzeczywistości istnieje i istnieć może bezwzględna autonomia wychowania? Z obserwacji stosunków społeczno - kulturalnych wiadomo, że wychowanie dzieci i młodzieży pozostaje pod ścisłym wpływem różnych czynników natury pozawychowawczej, do których należą czynniki gospodarcze, polityczne i militarne. Zastanowimy się z kolei, o ile

te czynniki podważają autonomię wychowania, w tym znaczeniu, że wpływy ich nie są zgodne z ideą dobra dziecka ani z jego prawem do przeżywania dzieciństwa.

W ustroju kapitalistycznym, gdzie głównym motorem mechanizmu wytwórczości jest tendencja sfer uprzywilejowanych do osiągania możliwie największych zysków, panuje wyzysk słabszego. Do najbardziej słabych istot, nie mogących się bronić, należą niewątpliwie dzieci, które w systemie kapitalistycznej gospodarki przedstawiają najtańszą siłę roboczą. W warsztatach i fabrykach, na roli i w handlu zatrudnione bywały tysiące dzieci, niekiedy już od 10 r. życia. Sferom tym nie chodziło oczywista o dobro dziecka, lecz o własne cele, o wyzyskanie taniej siły roboczej. Dzieci pracujące ponad siły niekiedy i 10 godzin dziennie w fatalnych warunkach higienicznych skazane są na fizyczne i duchowe kalectwo, na stopniową degenerację. Nowoczesne ustawodawstwo opieki nad dzieckiem unicestwia te tendencje sfer gospodarczo - finansowych przez postanowienie, że nie wolno zatrudniać dzieci w przemyśle, handlu itd. przed ukończeniem 14 r. życia. W związku z tym istnieje w krajach kulturalnych obowiązek uczęszczania dzieci do szkoły na naukę codzienną od 6/7 do 14/15 r. życia. Ale mimo tego ustawodawstwa ochronnego dotąd jeszcze całe rzesze małoletnich oddają się pracy zarobkowej w różnych gałęziach wytwórczości i w handlu, w sferach zaś gospodarczo - upośledzonych pracują dzieci już od najmłodszych lat w gospodarstwie domowym, jak wiemy z pamiętników chłopów i robotników i z obserwacji. Praca dzieci utrudnia oczywiście ich wychowanie, z tego powodu nie mogą uczęszczać na naukę i na tym tle powstają częste konflikty między szkołą i domem, zwłaszcza na wsi.

Obok czynników gospodarczych i sfery polityczne, usiłując kształtować system wychowania w duchu swoich poglądów i swych celów, dążą do podporządkowania sobie szkoły i nauczyciela. Walka o decydujący wpływ na kierunek wychowania i na szkolnictwo toczy się między stronnictwami politycznymi przez cały wiek XIX i XX aż do naszej doby, przy czym głów-

nym motywem jest ugruntowanie władzy danego stronnictwa w kraju. W miarę przesuwania się sił politycznych w tym lub owym kierunku następują też zmiany w polityce szkolnej. O ile zmiany te powtarzają się zbyt często, szkoła narażona jest na ciągłe wstrząsy, co oczywiście fatalny wywiera wpływ na wychowanie. Zwłaszcza stronnictwa prawicowe i reakcyjne, objąwszy rządy w danym kraju, dążą, jak wiadomo z dziejów wychowania, do obniżenia stopnia organizacyjnego szkoły powszechnej, do zmniejszenia liczby lat nauki obowiązkowej, do utrudniania dzieciom ze sfer gospodarczo słabych dostępu do szkół średnich i wyższych, do ograniczenia programu nauki w szkole elementarnej, do narzucania gotowych metod nauczania, do zepchnięcia nauczyciela na niższy poziom socjalny i podporządkowania go swoim interesom zazwyczaj przy pomocy władz administracyjno - politycznych.

Prawdziwą jednak katastrofą nie tylko dla autonomii wychowania i szkolnictwa, ale dla samego wychowania narodowego i kultury narodowej, jest utrata niepodległości i wolności państwa spowodowana agresją, zaborczością i najazdem rabunkowym obcych i wrogich organizmów politycznych. Wtedy sam byt wychowania narodowego jest zagrożony, bo jedynym celem wroga jest deprawacja dusz młodzieży, zatrucie organizmu społeczności, a w końcu nicestwienie narodu i jego kultury. Znane to są fakty z naszych dziejów, aż do najnowszej doby, które stwierdzają, że wróg dzięki swej przemocy fizycznej z prawdziwą zaciekłością i brutalnością tępił przede wszystkim wszelkie wytwory i objawy kultury polskiej, katował i mordował jej przedstawicieli, imał się najbardziej wyrafinowanych, podłych i okrutnych sposobów i środków, by zatruć i znieprawić duszę młodzieży i ludu polskiego, by zniszczyć cały naród. W obliczu takiego niebezpieczeństwa głównym warunkiem autonomii i rozwoju wychowania narodowego i kultury narodowej jest zachowanie, obrona i utrwalenie niepodległości i wolności państwa. „Odzyskanie niepodległości — pisał Dawid we wspomnianej już rozprawie „O duszy nauczycielstwa" w r. 1912, w okresie naszej niewoli — jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą godność i czuć przynależność do wyższego świata duchowego. Idzie o to, aby do chwili tej przechować charakter narodu i ustrzec go od deprawacji. Autonomię wychowania i jego charakter narodowy zapewnić może tylko „Państwo samorządne z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające Państwo narodowe."

Obok czynników gospodarczych i politycznych silny wpływ na wychowanie i szkołę wywierają również czynniki militarne. Wiadomo, że rządy wielu krajów wprowadzają taki system wychowania młodzieży, który najle-

piej odpowiada kierunkowi ich polityki w danym okresie. W czasach niespokojnych, kiedy np. panuje powszechna rywalizacja w zbrojeniach i przygotowaniu się do wojny, wychowanie i nauczanie przepojone jest duchem bojowym i militarnym już od najmłodszych lat dziecka. Sfery wojskowe wywierają nacisk na kierunek wychowania młodzieży obojga płci przez tworzenie na gruncie szkoły i poza nią różnego rodzaju instytucji o charakterze sportowym i nawpółwojskowym. Zmierzają one do usprawnienia młodzieży, by w razie wojny podołać mogła obowiązkom żołnierza. Państwa o ustroju dyktatury totalnej, z natury swej imperialistyczne i agresywne, podporządkowując wychowanie celom zaborczym, zamieniają swe szkoły w koszary, a wychowaniu młodzieży nadają charakter tresury. Zmuszają one państwa sąsiednie do przygotowania środków obrony przed najazdem i napadem rabunkowym. Stąd wynika konieczność usprawnienia wojskowego młodzieży także i w państwie demokratycznym, które miłuje pokój i pracę kulturalną i nie żywi żadnych zamiarów agresywnych wobec swych sąsiadów.

Tak więc stwierdziliśmy, że istnieje silny wpływ czynników gospodarczo - finansowych, politycznych i wojskowych na wychowanie i szkołę. Mają one swe własne cele pozawychowawcze, nie zawsze zgodne z ideą dobra młodzieży. Są to c z y n n i k i h e t e r o n o m i c z n e w wychowaniu (z grec. *heteros* — zewnętrzny, obcy) i jako takie ujawniają dość silne tendencje do podporządkowania wychowania i szkoły swoim interesom i zamierzeniom. Nasuwa się zagadnienie, czy w ogóle możliwym jest usunięcie wpływu wspomnianych czynników i zapewnienie szkole i wychowaniu pełnej autonomii, następnie, czy wpływy te ulec mogą przekształceniu w kierunku pozytywnym dla zadań wychowawczych.

Wychowanie jest swoistą funkcją społeczno - kulturalną i dla urzeczywistnienia swych zadań tworzy odpowiednie instytucje, do których należą dom rodzinny, bursy, internaty, przedszkola, różnego rodzaju szkoły, instytucje naukowe, organizacje i związki młodzieży itd. Tu ogniskują się prądy kulturalne, nurtujące w społeczeństwie w danej epoce. Niezawodnie panujące w kraju stosunki społeczne, gospodarcze i polityczne urabiają psychikę młodzieży przez swój wpływ na kierunek wychowania.

Usunięcie tych wpływów byłoby w rzeczywistości niemożliwe, a nawet niepożądane. Chodzi o to, by czynniki te nie tamowały autonomicznych zadań wychowania, lecz przeciwnie popierały rozwój dziecka i współdziałały w wytworzeniu jego osobowości. Taki stosunek czynników heteronomicznych do wychowania możliwy jest tylko w państwie demokratycznym, w którym panuje wolność, sprawiedliwość społeczna, gwarantująca podział dóbr dostępnych ogółowi obywateli.

Czynniki gospodarcze kraju winny tedy zaspakajać potrzeby ogółu dzieci i kształcącej się młodzieży tak, by im zapewnić mogły jak najlepszy rozwój fizyczny i duchowy. Temu obowiązkowi i zadaniu sprzeciwiałoby się przedwczesne wciągnięcie młodzieży jako siły roboczej w tryby gospodarki społecznej. Młodzież korzystać winna z istniejących dóbr materialnych i kulturalnych. Przez poznawanie zaś różnych gałęzi gospodarstwa krajowego i sposobów wytwórczości odpowiednio do poziomu swego rozwoju psychicznego i fizycznego, do swych zainteresowań i zdolności przygotowuje się praktycznie do późniejszego życia społecznego. W ten sposób czynniki gospodarcze, współdziałając w realizacji zadań wychowawczych, tracą charakter heteronomiczny w wychowaniu młodego pokolenia.

Stronnictwa polityczne, sprawujące władzę w państwie, mają obowiązek czuwania nad rozwojem i postępem szkolnictwa narodowego, w którym kształcą się i wychowują dzieci ogółu obywateli, bez względu na ich pozycję socjalną i na różnice światopoglądowe czy polityczne. Wobec tego wychowanie i szkoła nie mogą być podporządkowane interesom i celom jakiegoś jednego stronnictwa politycznego. Szkoła w państwie demokratycznym wychowuje człowieka i obywatela świadomego swych praw i obowiązków, uzdolnionego do pracy produktywnej i twórczej. Szkoła demokratyczna kształci młodzież w tym duchu, by zdolna była z czasem do urobienia sobie światopoglądu drogą własnych wysiłków i przemyśleń. W tym celu należy w szkołach średnich i wyższych w sposób obiektywny oświetlać stosunki polityczne

w państwie, tak by dojrzewająca młodzież mogła sobie wyrobić krytyczny i samodzielny sąd o tendencjach i celach istniejących w państwie stronnictw politycznych oraz by mogła się z czasem zdobyć na urobienie własnego światopoglądu osiągniętego głównie drogą własnych wysiłków.

Wychowanie i nauczanie ujmować musi zagadnienia natury politycznej ze stanowiska dobra ogółu obywateli, które to stanowisko nie sprzeciwia się dobru dziecka. W tym celu programy nauki zawierać winny pewną treść państwowo - obywatelską o wytkniętych zadaniach i celach ogólnonarodowych, jako wspólne dobro kulturalne narodu, któremu podporządkowane być winny tendencje poszczególnych stronictw. Do tego wspólnego dobra należy też wychowanie i szkolnictwo, jako ogniska kultury narodowej.

Czynniki wojskowe, których główną funkcją jest przygotowanie obrony obywateli i państwa na wypadek agresywnych tendencji sąsiadów, odgrywają również pewną rolę w wychowaniu. Dzięki swej funkcji są one, podobnie jak i inne czynniki obywatelskie w państwie demokratycznym, piastunami najwyższych wartości narodowych, tj. idei niepodległości i wolności. Z tego względu konieczny jest odpowiedni i pośredni wpływ tych czynników na wychowanie młodzieży. Wychowanie fizyczne i sportowe młodzieży ma nie tylko na celu umocnienie jej zdrowia i sił, ale także wyrobienie sprawności bojowej i gotowości do ofiar i poświęceń w chwilach groźnych dla Ojczyzny, w chwili niebezpieczeństwa grożącego niepodległości i wolności narodu. Takie wychowanie nie ma nic wspólnego z tresurą koszarową, nie sprzeciwia się też tendencjom pokojowym ani prawom innych narodów i państw nie żywiących agresywnych zamierzeń, ani wreszcie dążeniom do kooperacji międzynarodowej w dziedzinie gospodarczej i kulturalnej.

W rzeczywistości wychowawczej istnieją więc wpływy różnych czynników heteronomicznych i stąd możliwa jest tylko

autonomia względna w wychowaniu. Pomimo tego ograniczenia autonomii dominującym czynnikiem musi być dobro dziecka, jako kryterium działalności wychowawczej i jako wytyczna polityki szkolnej.

Odpowiedzialność za wyniki wychowania ponoszą w znacznej mierze wychowawcy - rodzice i nauczyciele. Stąd wynika konieczność przyznania nauczycielom w ramach obowiązujących ustaw możliwie szerokiej autonomii w ich działalności wychowawczej. Nauczyciel powinien mieć zapewnioną dużą swobodę w realizowaniu programu nauki, w stosowaniu metod nauczania, w doborze podręczników, w ocenianiu postępów ucznia w nauce itp. Niezależność nauczyciela od różnych czynników hateronomicznych, zapewnienie mu odpowiedniego uposażenia materialnego i należnej mu pozycji socjalnej stanowi nieodzowny warunek jego autonomii i umożliwia mu sumienne wykonywanie obowiązków wychowawczych. Taką autonomię mogą mieć oczywista tylko ci nauczyciele, którzy posiadają możliwie wysokie kwalifikacje zawodowe, z czym wiąże się konieczność organizacji studiów nauczycielskich na poziomie szkoły wyższej.

ĆWICZENIA I ZAGADNIENIA

1. Podać przykłady życia rodzinnego wśród zwierząt na podstawie opisów badaczy przyrody i własnych obserwacji. (Lektura: Dygasiński, Fabre, Kipling, Brehm).

2. Obserwacje dotyczące stosunków i sytuacji wychowawczych dziecka w rodzinie robotniczej lub chłopskiej. Gromadzenie wspomnień młodzieży wiejskiej lub miejskiej z wczesnych lat dzieciństwa. (Lektura: *J. Chałasiński*, „Młode pokolenie chłopów" — „Pamiętniki chłopów"; *M. Librachowa*, „Dziecko wsi polskiej"; *Z. Mysłakowski* i *T. Gross*. „Robotnicy piszą — Pamiętnik Stanisława Wojciechowskiego").

3. Pogląd Durkheima, Dewey'a i Znanieckiego na istotę wychowania — Studium porównawcze na podstawie lektury: *E. Durkheim*, „Wychowanie i socjologia" w "Źródłach" *Stan. Kota* T. II.; *J. Dewey:* „Moje credo pedagogiczne", „Szkoła i społeczeństwo"; *Fl. Znaniecki* — „Socjologia wychowania" T. I.

4. Pojęcie wychowania funkcjonalnego wg. E. Claperède'a. (Lektura: *E. Claparède*, Wychowanie funkcjonalne").

5. Próba analizy przeżycia doznanego pod wpływem poznania nowego zjawiska lub rozwiązania jakiegoś zagadnienia trudnego na podstawie własnych wspomnień i obserwacji dzieci.

6. Czy i o ile wpływy czynników środowiskowych w danej miejscowości utrudniają, względnie popierają wysiłki i zadania wychowawcze szkoły i nauczyciela: Spostrzeżenia i uwagi na ten temat należy udokumentować i przytoczyć fakty (Lektura: *H. Rowid.* „Zagadnienie autonomii w wychowaniu"; *S. Hessen*, „Podstawy Pedagogiki").

ROZDZIAŁ V

GRANICE I MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA

I. CZYNNIKI GENICZNE A WYCHOWANIE

Od zarania życia dziecka śledzi wychowawca różne przejawy rozwoju młodej istoty. Najmniejsze nawet niedomagania, zahamowania czy zaburzenia w młodocianym organizmie budzą w wychowawcy, a zwłaszcza w sercu matki, troskę, lęk i obawę, podczas gdy widoczny przypływ sił i zdrowia, każdy przejaw inteligencji w zachowaniu się dziecka napawa ją radością i dumą. Śledząc bacznie rozwój dziecka stawia sobie wychowawca zagadnienie, jakie siły i czynniki współdziałają w kształtowaniu się jego struktury psychologicznej, gdzie tkwią ich źródła i w jakim stopniu każdy z tych czynników wpływa na tworzenie się osobowości.

W każdym zespole dzieci, np. w przedszkolu czy w szkole, znajdują się jednostki pochodzące z różnych rodzin, z różnych środowisk społecznych. Obserwując ich zachowanie się spostrzegamy, że środowisko wycisnęło na nich pewne charakterystyczne piętno. Na pierwszy rzut oka uderzają nas r ó ż n i c e i n d y w i d u a l n e w wyglądzie fizycznym dzieci, w ich budowie, postawie, w ich usposobieniu i rozwoju duchowym. W dociekaniu przyczyn owych różnic indywidualnych stwierdzamy mniejsze lub większe podobieństwo dziecka do rodziców i w związku z tym przypuszczamy, iż rodzice, względnie dal-

si przodkowie przekazują swemu potomstwu pewne cechy i zdolności na skutek biologicznego procesu dziedziczenia. Na podstawie tych faktów przyjmujemy, że w kształtowaniu się osobowości dziecka współdziałają dwa główne czynniki, a mianowicie: wewnętrzne, czyli g e n i c z n e, mające swe źródła w procesie dziedziczenia oraz zewnętrzne, czyli ś r o d o w i s k o w e, stanowiące pewne otoczenie, w którym młodociany osobnik żyje, rozwija się i dojrzewa. Trzeba nam więc rozważyć rolę tych czynników w urabianiu się struktury psychofizycznej dziecka oraz ich funkcję w procesie wychowania.

W rozważaniach naszych dotyczących roli czynników genicznych w tworzeniu się osobowości poprzestaniemy na przypomnieniu ważniejszych danych z zakresu biologii, jako jednej z podstaw nauki o wychowaniu, odsyłając zainteresowanych do dzieł specjalnie poświęconych zagadnieniom biologicznym, w szczególności do prac zajmujących się n a u k ą o d z i e d z i c z n o ś c i, czyli g e n e t y k ą, tudzież nauką o gruczołach dokrewnych, czyli e n d o k r y n o l o g i ą.

Jaki jest początek rodzącej się nowej istoty ludzkiej, która kryje w sobie nie dającą się myślą ogarnąć przeszłość i liczne niewiadome, z których rozwikłać się mają jej losy w przyszłości. Z badań biologicznych wiadomo, że życie nowej istoty zaczyna się z chwilą zespolenia się dwu maleńkich komórek rozrodowych — żeńskiej i męskiej, jaja i plemnika. Komórki rozrodcze, czyli g a m e t y, zawierają w sobie, podobnie jak i inne dzielące się komórki, silnie barwiące się ciałka w postaci pręcików, kółek lub ziarnek, tzn. c h r o m o z o m y, których liczba w każdej komórce jest stała i u człowieka wynosi 48. W czasie dojrzewania komórek rozrodczych następuje redukcja zespołu chromozomów do połowy, na skutek czego nowa zespolona komórka, czyli z y g o t a, otrzymuje zarówno z gamety żeńskiej, jak i męskiej po 24, czyli razem znów 48 chromozomów

W każdej tedy zygocie znajdują się chromozomy przekazywane nowej istocie w połowie ze strony matki i w połowie ze strony ojca i one to stanowią podłoże materialne aktu dziedziczenia. W chwili zapłodnienia jednostka istnieje tylko w stanie potencjalnym. W chromozomach bowiem tkwią utajone energie twórcze, które rodzice przekazują swemu potomstwu jako zawiązki cech i zdolności. Dziecko dziedziczy tedy po rodzicach nie gotowe cechy i zdolności, lecz ich zawiązki, czyli geny i dyspozycje, które w miarę jego rozwoju i dojrzewania ujawniać się mogą na skutek działania różnych podniet w otoczeniu, jako nie wykształcone cechy i zdolności fizyczne i duchowe. Dziedziczenie, według współczesnej teorii dziedziczności, polega zatem na przekazywaniu potomstwu ze strony obojga rodziców różnych zawiązków, czyli genów i dyspozycji, tworzących substancję odziedziczoną. Na skutek tego procesu stwierdzamy istnienie mniej lub więcej podobieństwa dzieci do rodziców. Substancja odziedziczona, na którą składa się pewien zespół genów, czyli genotyp, nie jest dostępna bezpośredniemu badaniu. Przedmiotem obserwacji i doświadczeń mogą być tylko ujawniające się cechy i zdolności osobnika, składające się na fenotyp (z grec. — *fainomai* — ujawniam się), będący wytworem obu czynników, tj. genów i podniet otoczenia. Genotyp stanowi podłoże fenotypu, jako manifestacji różnych cech i zdolności na skutek podniet środowiskowych, które pełnią funkcję pobudzania i wyzwalania się energii twórczych, różnych zawiązków tkwiących potencjalnie w strukturze psychofizycznej osobnika. Rozróżnianie genotypu i fenotypu posiada tedy raczej charakter teoretyczny, albowiem w rzeczywistości trudno byłoby wyodrębnić obydwa czynniki formujące strukturę osobnika, tj. odziedziczone zawiązki cech oraz podniety środowiskowe.

Geny przedstawiają sporo możliwości rozwojowych o znacznej rozpiętości i stąd mówimy, że odznaczają się pewną pla-

stycznością, czyli podatnością na wpływy zewnętrzne. Ta ich właściwość ułatwia w dużej mierze działalność wychowawczą. Od warunków bowiem życiowych danej jednostki, od jej środowiska zależy, które z zawiązków odziedziczonych ujawnia się w postaci różnych cech i zdolności w jej zachowaniu się i postępowaniu. Na kształtowanie się zaś warunków życiowych dziecka duży wpływ wywierają wychowawcy i dzięki temu mogą w pewnym stopniu regulować ujawnianie się cech i zdolności rozwijającej się istoty.

Wobec tego, że genotyp nie jest dostępny bezpośredniemu badaniu, możemy o odziedziczonych zawiązkach wnioskować li tylko na podstawie ujawniających się cech i zdolności osobnika. Rozważmy z kolei, jakie cechy fizyczne i psychiczne przekazują rodzice swemu potomstwu. Badania biologiczne wykazują, że obok cech gatunkowych dziedziczy potomstwo przede wszystkim płeć. Dziedziczenie płci odbywa się za pośrednictwem chromozomów płciowych zawartych w jądrze jaja i plemnika. Na skutek tego procesu istnieją w każdym osobniku zarówno męskie, jak i żeńskie, z których jedne dominują nad drugimi i zależnie od ich ustosunkowania kształtuje się już to jedna, już też druga płeć. Rodzice przekazują też potomstwu różne cechy fizyczne, bardziej podrzędne, jak barwę oczu, włosów, rysy twarzy, kształt nosa, budowę ciała, barwę skóry itp. Genotyp dziecka ma swój odpowiednik w genotypie rodziców, ale na skutek oddziaływania różnych podniet środowiska i odmiennego na nie reagowania potomstwa wykazuje z m i e n n o ś ć. Stąd też podobieństwo dzieci do rodziców nigdy nie jest zupełne, podobnie jak i między rodzeństwem zachodzą zazwyczaj dość duże różnice w wyglądzie zewnętrznym, w wyrobieniu, w rozwoju umysłowym i w charakterze.

W daleko większym stopniu, aniżeli sprawa dziedziczenia cech fizycznych, interesuje wychowawcę, zwłaszcza nauczyciela, **z a g a d n i e n i e p r z e k a z y w a n i a** p o t o m s t w u

cech psychicznych. W każdym zespole uczniów stwierdza nauczyciel szeroką skalę poziomu inteligencji, wielostronność zainteresowań i uzdolnień, różnice temperamentów i charakterów. Gdzie tkwi źródło owych różnic indywidualnych? Zazwyczaj tłumaczy się ten fakt różnicą pochodzenia i środowiska. Zdarza się jednak, że dziecko rodziców nieinteligentnych i żyjących w środowisku kulturalnie zaniedbanym odznacza się wysokim stosunkowo poziomem inteligencji i wybitnymi zdolnościami czy zaletami charakteru, podczas gdy jego rówieśnik pochodzący z domu bardzo kulturalnego wykazuje czy to opóźnienie w rozwoju umysłowym, czy też brak większych zdolności, czy wreszcie wady charakteru. Stąd wynika, że zagadnienie dziedziczenia cech psychicznych jest sprawą nader skomplikowaną.

Dotychczasowe wyniki badań, jak to zobaczymy w naszych dalszych rozważaniach, potwierdzają, że inteligencja, różne zdolności, temperament i inne cechy psychiczne są w dużej mierze uwarunkowane predyspozycjami odziedziczonymi. Atoli ich manifestacja i rozwój, jak już wspomniano, zależy od podniet i sytuacji środowiskowych. Potomstwo dziedziczy również zawiązki niedorozwoju i upośledzenia umysłowego, jak imbecylizm, debilizm, kretynizm czy idiotyzm. W genach i dyspozycjach mają wreszcie swe źródło pewne choroby organizmu, np. krwawiączka (hemofilia), głuchota i w konsekwencji głuchoniemota, daltonizm, prawdopodobnie astma, choroby serca, skłonność do gruźlicy, wreszcie różne idiosynkrazje itd. W rozwoju, względnie niedorozwoju cech psychicznych oraz w ujawnianiu się różnych zaburzeń organicznych dużą rolę odgrywają gruczoły dokrewne, tworzące system hormonalny, który znaczny wywiera wpływ na tworzenie się osobowości. Wobec tego przed rozpatrzeniem problemu dziedziczenia cech psychicznych zwrócimy naszą uwagę na funkcję i rolę gruczołów dokrewnych w organiźmie człowieka.

2. FUNKCJE GRUCZOŁÓW DOKREWNYCH I ICH ROLA W TWORZENIU SIĘ OSOBOWOŚCI

Wiadomo powszechnie, że w niektórych okolicach, zwłaszcza w górskich i podgórskich, np. w Karpatach i Alpach, występuje u tamtejszych mieszkańców dość często tzw. wole (struma), tj. nadmiernie powiększony gruczoł tarczycy, znajdujący się przed cząstką tarczową krtani. Wychowawca pracujący w okolicach górskich stwierdza też niekiedy u tego lub owego ucznia rozwijające się wole i w łączności z tym może zauważyć pewne zmiany cielesne oraz widoczny zastój w rozwoju duchowym dziecka. Nienormalne funkcjonowanie tarczycy wywołuje bowiem różne objawy chorobowe. W razie operacji wola lub też atrofii tarczycy stwierdzono zatamowanie wzrostu (wzrost karli), niedorozwój kośćca, stwardnienie skóry, kruchość i wypadanie włosów. Atrofia tarczycy powoduje też zatamowanie rozwoju płciowego w wieku dojrzewania. W związku z funkcjonalnymi zaburzeniami tarczycy ujawnia się zanik pamięci, obniżenie sprawności umysłowej, niekiedy ciężkie upośledzenie, jak kretynizm i idiotyzm. Przyczyną tych zaburzeń fizycznych i psychicznych jest, jak wspomniano, nienormalne funkcjonowanie gruczołu zwanego t a r c z y c ą (glandula thyreoidea). Występuje ona na skutek braku w organizmie jodu w dostatecznej ilości, ponieważ nie ma go w wodach niektórych okolic i to właśnie powoduje tak częste pojawianie się wola wśród ludności. Zastanowimy się z kolei, na czym polega normalne, względnie nienormalne funkcjonowanie tarczycy i innych podobnych gruczołów.

W organizmie naszym znajdują się dwojakiego rodzaju gruczoły wydzielające różne substancje. Z własnych przeżyć wiadomo, że silniejszym wzruszeniom i nastrojom takim, jak obawa, strach, przerażenie, smutek, troska, zmartwienie, czy też radość, przyjemna niespodzianka towarzyszą zazwyczaj wzmożone wydzieliny gruczołów łzowych, ślinowych i potowych, które osobnymi kanalikami uchodzą na zewnątrz. Oprócz tych istnie-

ją w naszym ciele gruczoły, których produkty nie mają ujścia na zewnątrz, lecz dostają się wprost do krwi i limfy tudzież do tkanek. Są to g r u c z o ł y d o k r e w n e produkujące swoiste substancje, zwane h o r m o n a m i (z grec. *hormao*— pobudzam). Działają one bądź to jako bodźce funkcjonalne, bądź też wpływają na czynności morfogeniczne. Hormony są to więc substancje wytwarzane w gruczołach dokrewnych i uchodzą wprost do krwi lub limfy. Substancje te, już nawet w bardzo małych ilościach pobudzają czynności ciała i wywierają wpływ na jego budowę oraz na życie duchowe człowieka.

Do gruczołów dokrewnych należy wspomniana już tarczyca, obficie unerwiona i stanowiąca jakby laboratorium, w którym wytwarza się neder cenny hormon, zwany t y r o k s y n ą. Hormon ten wpływa pobudzająco na wzrost ciała, reguluje przemianę materii, zaopatruje organizm w potrzebną do życia energię, oddziaływa na system nerwowy i sprawność psychiczną. Zmniejszenie, chociażby w najmniejszej ilości, produkcji tyroksyny sprowadza leniwą przemianę materii i osłabienie energii życiowej. W następstwie tego można zauważyć takie objawy, jak szybkie męczenie się, senność, otępienie umysłowe i obniżenie aktywności. Nadmierne zaś wydzielanie hormonu tarczycy powoduje tzw. chorobę Basedowa, ujawniającą się w powiększeniu wola, w wytrzeszczeniu oczu, w przyśpieszonym biciu serca, w nadmiernej pobudliwości nerwowej, w bezsenności. Na skutek tego występują takie objawy psychiczne, jak obawa, lęk, przygnębienie, gonitwa myśli, a niekiedy rozwijają się różnego rodzaju psychozy. Choroby tarczycy leczy się podawaniem pokarmów zawierających w odpowiednich dawkach jod lub też stosowaniem zastrzyków tyroksyny. Jod zawierają np. ryby morskie, niektóre jarzyny, sól kuchenna i inne. Stąd wynika, jak ważne dla normalnego funkcjonowania tarczycy jest odpowiednie odżywianie dziecka.

Niemniej duże znaczenie jak tarczyca mają dla organizmu i inne gruczoły dokrewne, do których należą: przytarczyca, przysadka mózgowa, szyszynka, grasica, trzustka, która jest zarazem organem trawiennym, nadnercza oraz gruczoły płciowe, które oprócz swej funkcji wytwarzania komórek rozrodczych wydzielają też ważne dla ustroju hormony.

Do tarczycy przylegają maleńkie g r u c z o ł y p r z y t a r c z y c z n e (glandulae parathyreoideae), których hormon wpływa na regulowanie zawartości wapna w ustroju, we krwi i tkankach, w szczególności w kościach i zębach. Zniszczenie tych gruczołów wywołuje objawy chorobowe tężyczki (tetania), a mianowicie drgawki i napady kurczowe. Takie napady zdarzają się też dość często u dzieci rahitycznych. Wiadomo, że krzywica, czyli choroba angielska (rhachitis) polega na niedoborze wapnia w organiźmie dziecka. Niedobór ten ma swe źródło nie tylko w złym funkcjonowaniu przytarczycy, ale także w braku witaminy D, która reguluje zawartość wapnia i fosforu w ustroju. Braki tych składników powodują nie tylko stany chorobowe, ale także i zmiany psychiczne, a mianowicie przewrażliwienie nerwowe i w następstwie zmianę usposobienia i charakteru. Celem usunięcia objawów krzywicy u dzieci stosuje się kąpiele słoneczne, naświetlanie lampą kwarcową oraz odżywianie tranem obfitującym w odpowiednie witaminy. Jak widzimy, w regulowaniu zawartości wapnia w ustroju zachodzi współdziałanie hormonów i witamin.

Do najważniejszych gruczołów dokrewnych należy p r z y s a d k a m ó z g o w a (hypophysis cerebri), gruczoł wielkości orzeszka, który mieści się na dnie śródmózgowia. Gruczoł ten produkuje różnego rodzaju hormony, które pobudzają procesy wzrastania, funkcje płciowe oraz przemianę materii. Hormon przysadki działa regulująco na funkcje innych gruczołów dokrewnych i stąd przysadkę mózgową uznaje biologia za gruczoł nadrzędny. Nadmierne funkcjonowanie przedniego płata

przysadki, wytwarzającego hormon wzrostu, wywołuje zmiany chorobowe, ujawniające się w nadmiernym wzroście (akromegalia, gigantyzm), podczas gdy niedobór w wydzielaniu tego hormonu w okresie młodości tamuje wzrost ciała i prowadzi do karłowatości. Osobniki dotknięte tą chorobą mają wyraz twarzy głupkowaty i apatyczny. Nienormalne funkcjonowanie gruczołu we wczesnej młodości powoduje też chorobliwą otyłość. Zwyrodnienie gruczołu powoduje anormalności i zaburzenia płciowe, ponieważ hormon przysadki wpływa pobudzająco na życie wzruszeniowe w ogóle, w szczególności na instynkt płciowy. Natomiast szyszynka (epiphysis cerebri, cz. glandula pinealis), gruczoł leżący przed wzgórkami czworacznymi ma działać prawdopodobnie hamująco na przedwczesny rozwój popędu seksualnego. Znaczenie fizjologiczne tego gruczołu nie zostało dotąd bliżej zbadane. Zdaje się, że osłabione funkcje szyszynki wyzwala przedwczesne dojrzewanie płciowe (subertas praecox) i przedwczesny rozwój umysłowy. Również mało zbadano dotąd działanie hormonu grasicy (glandula thymiis) gruczołu wieku dziecięcego, który według dotychczasowych wyników wywiera pewien wpływ na wzrost i przemianę wapniową w ustroju.

Nader ważnymi gruczołami o sekrecji wewnętrznej są nadnercza (glandulae suprarenales), umieszczone po prawej i lewej stronie ciała na przednich końcach nerek i składające się z dwu części tkankowych, z rdzenia i kory. Część rdzeniowa wydziela hormon zwany adrenaliną, która wpływa na wzmożenie czynności ciała, na wzrost, przemianę materii oraz na pobudzenie układu współczulnego. Funkcja adrenaliny polega też na dostarczaniu pracującym mięśniom większej ilości cukru i stąd można by ją nazwać „hormonem pracy". Zbadano, że silne wzruszenia, napięcia nerwów i mięśni, jakiego człowiek doznaje np. w czasie zawodów sportowych, egzaminów, w czasie gorących dyskusji politycznych i naukowych, z okazji wystę-

pów publicznych itp. powoduje wydzielanie się adrenaliny we wzmożonej ilości. Podniecenie psychiczne, strach i przerażenie wzmagają zawartość adrenalizy we krwi. Hormon korowej tkanki nadnercza spełnia prawdopodobnie ważną funkcję w budowie mięśni i tkanki mózgowej. Niedobór tego hormonu powoduje chudnięcie, osłabienie i wreszcie zanik muskułów.

W regulowaniu przemiany cukrowej w ustroju współdziała z nadnerczami jeszcze drugi gruczoł dokrewny, a mianowicie trzustka (pancreas), która wydziela hormon zwany insuliną. Na skutek niedoboru tego hormonu w organiźmie rozwija się choroba zwana cukrzycą, ujawniająca się nadmiarem cukru we krwi. Chorobę te leczy się zastrzykami odpowiednio spreparowanej insuliny.

W funkcjonowaniu wszystkich gruczołów dokrewnych zachodzi, jak widzieliśmy, korelacja i współdziałanie, a niekiedy stosunek nadrzędności, np. w czynnościach przysadki mózgowej. Wzmożone lub zmniejszone wydzielanie hormonów jednego gruczołu wpływa na inne pobudzająco bądź tamująco. Hormony oddziaływują na system nerwowy, w szczególności na układ współczulny. Pomiędzy życiem wzruszeniowo - instynktownym a systemem hormonalnym istnieje również ścisły związek, czego dowodzą gruczoły płciowe, które poza funkcją wytwarzania komórek rozrodczych wydzielają hormon oddziaływujący na ogólną budowę ciała, na sprawność systemu nerwowego, na rozwój popędu seksualnego, na temperament i charakter oraz na pojawienie się drugorzędnych cech płciowych.

Obecny stan badań nad gruczołami dokrewnymi stwierdza ich niezmiernie ważną funkcję życiową w tworzeniu się osobowości. Normalne ich funkcjonowanie warunkuje zarówno dobry rozwój fizyczny, jak i duchowy dziecka. Niewystarczające zaś lub nadmierne wydzielanie hormonów powoduje objawy patologiczne i psychopatyczne, niedorozwój umysłowy, niekiedy ciężkie upośledzenie o objawach kretynizmu. W wypadku

stwierdzenia typowych anormalności w zachowaniu się dziecka powinien je wychowawca skierować do lekarza lub do poradni leczniczej. Jednostki takie wymagają bowiem specjalnej opieki, osobnego wychowania, leczenia w zakładach i szkołach dla dzieci anormalnych i upośledzonych.

3. DZIEDZICZENIE CECH PSYCHICZNYCH A MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA

Obserwacje nasze i doświadczenia życia codziennego stwierdzają, że w każdej grupie ludzkiej, np. w grupie uczniów danej klasy szkolnej istnieją duże r ó ż n i c e i n d y w i d u a l n e (pod względem ich poziomu inteligencji, postępów w nauce, uzdolnień do tego lub owego przedmiotu, pod względem sposobu reagowania na podniety zewnętrzne, postawy względem świata otaczającego itd.). Różnice takie istnieją mimo to, że uczniowie uczą się w warunkach mniej więcej jednakowych i pod kierunkiem tych samych nauczycieli opracowują jednakowy program nauki, posługują się na ogół jednakowymi podręcznikami i pomocami naukowymi, korzystając z tych samych pracowni i urządzeń. Stwierdziliśmy, że źródło owych różnic indywidualnych tkwi w fakcie dziedziczenia, na skutek którego rodzice przekazują swemu potomstwu pewne dyspozycje psychiczne, stanowiące określone m o ż l i w o ś c i r o z w o j o w e, które pod wpływem czynników środowiskowych ujawnić się mogą jako mniej lub bardziej wykształcone cechy i zdolności. Na podstawie dotychczasowych wyników badań rozważymy, jakie cechy psychiczne i zdolności, ściślej — jakie zadatki i możliwości rozwojowe dziedziczą dzieci po swoich rodzicach.

Wychowawca, pracując niekiedy przez długi szereg lat w tym samym środowisku, zwłaszcza wiejskim, ma możność porównania dwu, a nawet trzech pokoleń pod względem ujawnia-

jących się u nich niektórych cech psychicznych. Może on stwierdzić, o ile i w jakim stopniu dzieci wykazują podobieństwo do swych rodziców. Najłatwiej stosunkowo można by na podstawie porównania świadectw szkolnych dzieci i ich rodziców zestawić postępy w nauce dwu pokoleń. Czy dobre na ogół, względnie średnie lub złe postępy obojga rodziców znajdują odzwierciadlenie w postępach ich dzieci? Otoczenie wpłynęło czy rodzice, którzy się dobrze uczyli i ujawniali pewne zdolności w tym lub owym kierunku, przekazali swemu potomstwu podobne cechy psychiczne? Za granicą podjęli w tej materii badania Heymans, Peters, Swogyi i inni, których wyniki podajemy w dwu poniższych tabelkach:

Tabl. I. (Wyniki badań W. Petersa)

Postępy obojga rodziców w nauce	Postępy dzieci w stosunku procentowym			Liczba zbadanych przypadków
	dobre	średnie	złe	
dobre — dobre	41,5	58,5	0	246
dobre — średnie	25,3	73,4	1,3	1265
dobre — złe	32.1	61,5	6,4	78
średnie — średnie	14,7	82	3,3	1850
średnie — złe	12,1	74,4	13.5	323
złe — złe	10,8	78,4	10,8	37

Tabl. II. (Wyniki badania J. Somogyi'ego)

Przeciętne stopnie obojga rodziców	Przeciętne stopnie dzieci w %		
	dobre	średnie	złe
dobre — dobre	42,9	42,9	14,2
dobre — średnie	16,6	41,7	41,7
dobre — złe	27,3	45,4	27,3
średnie — średnie	22,7	54,6	22,7
średnie — złe	5,3	63,2	31,6
złe — złe	0	71,4	28,6

Z powyższych zestawień wynika, że rodzice przekazują swym dzieciom uzdolnienia w zakresie różnych przedmiotów nauki szkolnej w stosunku zmienności, przy czym częstsze są podobieństwa aniżeli różnice. Wyraźnie ujawnia się tu częstość analogii pomiędzy cechami rodziców i potomstwem. Podany materiał jest jednak zbyt szczupły, aby na tej podstawie można wysnuć ostateczne wnioski, w każdym razie badania te wymagają sprawdzenia w środowiskach polskich, w naszych warunkach społeczno - kulturalnych.

Szczególniejszą uwagę należałoby zwrócić na problem dziedziczenia uzdolnień specjalnych w różnych kierunkach, np. do rysunków, muzyki, matematyki, do języków, w dziedzinie zajęć gospodarczych, technicznych, twórczości artystycznej, literackiej itp. Systematyczne badania dotyczące dziedziczenia cech psychicznych pierwszy podjął angielski antropolog Fr. Galton w drugiej połowie 19 stulecia. Za pomocą ankiet badał on stopnie pokrewieństwa około 970 osób o wybitnych zdolnościach artystycznych i naukowych. Ankieta Galtona objęła liczne rodziny znanych poetów, muzyków, malarzy, rzeźbiarzy, uczonych i wynalazców.

Z rodzin, których członkowie obdarzeni byli wybitniejszym talentem poetyckim, pochodzili m. in. Ariosto, Byron, Corneille, Cooper, Goethe, Heine, Milton, Musset, Racine, Schiller, Tasso, Lope de Vega. Według wyników badań Galtona około 40% poetów miało w swych rodzinach członków o wybitnych zdolnościach literackich. Również spośród zbadanych artystów - malarzy i rzeźbiarzy około 50% pochodziło z rodzin, których członkowie odznaczyli się podobnymi zdolnościami artystycznymi. Z takich rodzin wyszli m. in. Bellini, Corregio, Rafael, Tycjan, Murillo, Van Dyck. Przodków o wybitnym talencie muzykalnym mieli np. Bach, Beethoven, Mendelsohn, Mozart, Schumann i in. Z rodzin mających w swym gronie znakomitych uczonych i wynalazców pochodzili m. in. Ampere, Bacon, Bentham, Buf-

fon, Condorcet, Cuvier, Darwin, Franklin, Galileusz, Leibniz; Linne, Stuart Mill, Stephenson, Watt i in. Wiadomo, że u nas do rodzin obdarzonych talentem artystycznym, literackim należą m. in. Chopin, Malczewski, Kossak, Korzeniowski (Conrad).

Na podstawie wyników wspomnianej ankiety przyjmuje Galton fakt dziedziczenia wybitnych zdolności. Osoby obdarzone talentem lub geniuszem przezwyciężają w swych dążeniach do urzeczywistnienia owej jaźni w dziełach twórczych ogromne nieraz przeszkody, o czym świadczą biografie wielu twórców. Nie zawsze jednak przekazują rodzice swemu potomstwu wybitniejsze zdolności, czego dowodzą fakty, że „wielcy ojcowie" miewali przeciętnych, a nawet mniej niż przeciętnych synów.

Badaniem dziedziczenia cech psychicznych, w szczególności dziedziczenia różnych zdolności zajmowali się po Galtonie liczni badacze, między innymi Haecker i Ziehen badali przekazywanie uzdolnień muzycznych i uzyskali następujące wyniki:

Tablica III

Rodzice	Dzieci		
	bardzo muzykalne	średnio muzykalne	niemuzykalne
Oboje bardzo muzykalni	85,6%	6,5%	7,9%
Jedno bardzo muzykalne, drugie niemuzykalne	58,6%	15,0%	26,4%
Oboje niemuzykalni	25,4%	15,9%	58,7%

Obok badań dziedziczenia inteligencji i uzdolnień zajmowano się też problemem przekazywania skłonności afektywnych i właściwości temperamentu. Davenport np. zbadał około 230 dzieci, których rodzice, bądź to ojciec, bądź też matka, skłonni byli do irytacji i złości. Stwierdził u około 53% tych dzieci podobne objawy. O ile rodzice posiadają mniej więcej jednakowy, np. spokojny i łagodny temperament, wówczas i u potomstwa

ujawniają się podobne cechy temperamentu w 60 do 65% przypadków. Jeżeli zaś u obojga rodziców zarysowują się przeciwieństwa temperamentów, np. gdy jedno z nich odznacza się żywym i gwałtownym temperamentem, drugie zaś powolnym i łagodnym, wtedy potomstwo wykazuje w 40 do 45 przypadków podobieństwa do jednego z rodziców i w tyluż przypadkach do drugiego. Zdarzają się też fakty dziedziczenia skłonności do włóczęgostwa, właściwe tylko osobnikom męskim. Skłonność ta ujawnia się niekiedy i w dalszych pokoleniach. W razie np. braku potomka męskiego dziedziczy ją wnuk po dziadku - włóczędze. U jego córki nie ujawniał się pociąg do włóczęgi, ale utajony w jej genach przeszedł na jej syna.

Zagadnienie dziedziczenia skłonności do czynów przestępczych nie zostało dotąd wyświetlone w sposób wystarczający. Prawdopodobnie wpływ duży na ujawnianie się podobnych skłonności mają złe stosunki gospodarcze i zaniedbane pod względem moralnym środowisko społeczne. Podobnie nie stwierdzono dotąd dziedziczenia skłonności do pijaństwa. Obserwacje jednak wskazują, że rodzice alkoholicy wywierają bardzo zgubny wpływ na zdrowie fizyczne i moralne swych dzieci, albowiem alkohol działa ujemnie na komórki rozrodowe, zwłaszcza na gamety męskie. Dzieci alkoholików są zazwyczaj słabowite, rachityczne, chude, skłonne do epilepsji i do chorób na tle zaburzeń tarczycy, niedorozwinięte umysłowo i moralnie upośledzone. W grupie szkolnej są to często dzieci nieuważające, niekarne, skłonne do bójek, kłamstwa, oszustwa. Pedagog belgijski Demoor stwierdził wśród 77 zbadanych dzieci szkolnych w wieku od 6 do 14 lat, których rodzice byli nałogowymi alkoholikami, ponad 88% dzieci bądź to apatycznych i głupkowatych, bądź też niekarnych, skłonnych do oszustwa i bójek.

Zgubny bardzo wpływ na zdrowie potomstwa mają wreszcie różne choroby rodziców, zwłaszcza weneryczne, choroby systemu nerwowego i choroby umysłowe. Zatamowanie wzrostu,

zły stan uzębienia, skłonność do epilepsji, upośledzenie umysłowe i ogromny odsetek śmiertelności dzieci, zwłaszcza w okresie niemowlęctwa, mają często swe źródło w chorobach płciowych rodziców. Potomstwo dziedziczy także choroby umysłowe, jak schizofrenię i psychozę maniakalno depresyjną. Dotychczasowe wyniki badań stwierdzają, że gdy jedno z rodziców dotknięte jest taką chorobą, to około 34 do 37% dzieci jest anormalnych i zdradza objawy tych chorób w różnym stopniu. W razie choroby umysłowej obojga rodziców 42 — 80% dzieci ujawnia anormalność. Niedorozwój umysłowy rodziców dziedziczą dzieci w 50 — 75%. Spośród 250 dzieci jednej ze szkół specjalnych w Roztoku 24% miało ojców umysłowo niedorozwiniętych, 32% matki anormalne i 11,6% dzieci oboje rodziców umysłowo upośledzonych.

Przytoczone wyżej dane dowodzą, że sprawa dziedziczenia cech psychicznych, zależna od różnorodnych czynników, jest problemem bardzo skomplikowanym. Czy wrodzone zadatki i dyspozycje ulegają głębszym zmianom na skutek działania czynników środowiskowych? Czy wychowanie może wpływać na przekształcenie się zawiązków tudzież na rozwój cech psychicznych, w jakim stopniu i w jakim kierunku? Czy przeciwnie oddziaływanie wychowawcze nic zmienić nie może lub też tylko niewiele w tym, co wyznaczyła natura, co od chwili narodzin jest „przeznaczeniem" człowieka? Na tym tle toczy się spór między genetykami, według których energie tkwiące w substancji odziedziczonej są głównym źródłem inteligencji, uzdolnień, charakteru i innych cech psychicznych, a bihewiorystami i psychoanalitykami, którzy twierdzą, że jednostka ludzka jest wytworem czynników środowiskowych i wychowania, czynniki zaś geniczne nie odgrywają większej roli w kształtowaniu się osobowości. Jest to wiekowy spór między n a t y w i z m e m a e m p i r y z m e m. Spór ten rozstrzygnąć mogą tylko fakty stwierdzone doświadczeniem i przy pomocy ścisłej obserwacji.

4. ODDZIAŁYWANIE CZYNNIKÓW GENICZNYCH I ŚRODOWISKOWYCH NA TWORZENIE SIĘ OSOBOWOŚCI

Była już mowa o tym, że jednostkę urabiają czynniki geniczne i środowiskowe. W łączności z tym nasuwa się zagadnienie, który z obu wspomnianych czynników wywiera silniejszy i bardziej decydujący wpływ na tworzenie się osobowości. Celem rozwiązania tego problemu liczny zastęp biologów przy współudziale psychologów i pedagogów prowadzi w ostatnich dziesiątkach lat systematyczne badania, śledząc wpływy środowiska i wychowania na rozwój i zachowanie się dzieci żyjących w różnych warunkach, a w szczególności bliźniąt. Przedmiotem obserwacji są obok dzieci wychowujących się w domu rodzinnym także dzieci adoptowane oraz pary bliźniacze wychowujące się bądź w tym samym, bądź też w różnym środowisku. Ogłoszone dotąd wyniki tych badań rzucają pewne światło na znaczenie dziedziczności i rolę wychowania w rozwoju fizycznym i duchowym dziecka.

Z biologii wiadomo, że istnieją dwojakiego rodzaju bliźnięta. Jednym daje początek prawie że równoczesne zapłodnienie dwu gamet żeńskich i z tych każde z pary bliźniaczej rozwija się w życiu embrionalnym w osobnym jaju. Są to bliźnięta dwujajowe, czyli d y z e g o z y (D). W pewnych zaś warunkach, prawdopodobnie na skutek zapłodnienia jednego jaja przez dwa plemniki, następuje w jaju w bardzo wczesnej fazie podział, który zapoczątkowuje rozwój dwu embrionów. Wówczas z jednej komórki żeńskiej rodzą się bliźnięta jednojajowe, czyli m o n o z y g o t y (M) tej samej płci i tak do siebie podobne, że trudno odróżnić jedno dziecko od drugiego. Z licznych danych zawartych w ogłoszonych dotąd pracach wynika, że bliźnięta jednojajowe (M) posiadają o wiele więcej wspólnych cech o charakterze genicznym i wykazują tym samym większy stopień

identyczności, aniżeli bliźnięta dwujajowe (D). Ale przypatrzmy się naszemu problemowi w świetle faktów.

Biologowie amerykańscy, m. in. Newman i Muller, badali za pomocą odpowiednich testów poziom inteligencji, temperament i charakter licznych par bliźniąt, z których jedne wychowywały się w tym samym, inne w różnych środowiskach. Dla przykładu przytaczamy niektóre z ich sprawozdań. Dwie siostry bliźniacze E. i G. (M) zrazu wychowywały się w podobnych warunkach domowych, ale później wychowywały się w różnych środowiskach szkolnych i każda z nich otrzymała inne wykształcenie. E. ukończyła w małej miejscowości szkołę elementarną, do której uczęszczała od 6 — 11 roku życia. G. zaś po ukończeniu 8-letniej szkoły elementarnej, uczęszczała przez 4 lata do szkoły średniej, a następnie przez 3 lata na kursy nauczycielskie. Badania testowe inteligencji wykazały dużą różnicę w ilościach inteligencji na korzyść G., co niezawodnie przypisać należy różnicy w poziomie wykształcenia obu sióstr bliźniaczych. Mniejsze różnice, aniżeli w poziomie inteligencji, stwierdzono u tej pary bliźniaczej w temperamentach i sferze uczuciowo - woluntarnej. Newman stwierdza wreszcie, że różnica w poziomach inteligencji pomiędzy tą parą bliźniaczą była o wiele większa, aniżeli pomiędzy innymi parami bliźniąt (M) wychowującymi się wspólnie.

Biolog ten badał też strukturę dochową dwu braci (M), z których jeden C. wychowywał się w mieście, drugi O. na wsi. U C. stwierdził nieco wyższy poziom inteligencji, w sferze zaś uczuciowo - woluntarnej i w temperamentach nie zaznaczały się wybitniejsze różnice u obu braci bliźniaczych. Stwierdza tylko, że zachowanie się C. odznaczało się większą powagą i powściągliwością, O. zaś przejawiał więcej przyjacielskości i otwartości w stosunku do otoczenia.

Przedmiotem badań Mullera były dwie siostry bliźniacze (M), które od niemowlęctwa, począwszy od 3-go tyg. życia wychowywały się osobno w dwu domach u rodziców przybranych

i spotkały się ze sobą dopiero w 18 r. życia. Jedna z nich B. ukończyła 8-letnią szkołę elementarną średnią i wyższy zakład naukowy, po czym obrała zawód nauczycielki. Druga J. po skończeniu 4-letniej szkoły elementarnej i kursu handlowego pracowała w różnych instytucjach przemysłowo - handlowych i w różnych miejscowościach. Badacz ten w porównaniu z Newmanem otrzymał odmienne wyniki. Badania testami Otisa wykazały duży stopień identyczności w poziomie inteligencji obu sióstr, natomiast w sferze uczuciowo - woluntarnej, w temperamentach i w zasobie wyobrażeń społeczno - moralnych zaznaczyły się znaczne między nimi różnice, wynikłe niezawodnie z ich różnych kolei życia i odmiennych warunków środowiskowych. Odmienne zaś wyniki, jakie badacz ten otrzymał w ich poziomach inteligencji obu sióstr, tłumaczą się tym, że J. jako dziecko dużo czytała i zdobyła wiele wiadomości drogą samokształcenia, wreszcie niemało na jej rozwój intelektualny wpłynąć musiały różnorodne doświadczenia życiowe. (Journal of Heredity, ed. by American Genetic Association. Washington. 1925 i 1929).

Celem uwzględnienia ścisłych danych dotyczących oddziaływania czynników genicznych i środowiskowych na rozwój psychiczny jednostki stosowano w badaniach m e t o d ę k o r e l a c j i opracowaną przez Galtona i Spearmana. Metoda ta polega na porównywaniu dwu szeregów faktów, np. cech fizycznych lub psychicznych, sytuacji, sposobów zachowania się zbadanych osobników. Po uporządkowaniu obu szeregów cech obliczamy na podstawie wzoru Bravais — Pearsona współczynnik, czyli w s k a ź n i k k o r e l a c y j n y (r) wyrażający stopień zależności, odpowiedniości lub zgodności pomiędzy badanymi faktami. Jeśliby, z obliczenia wypadło r + 1, otrzymalibyśmy całkowitą zgodność, czyli idealną korelację badanych faktów, w rzeczywistości nie istniejącą. Im bardziej r zbliża się do 1, tym większy zachodzi stopień zgodności między danymi

szeregami. Brak korelacji oznaczamy liczbą 0. Im r bliższy 0, tym korelacja mniejsza. Badając np. metodą korelacji podobieństwo fizyczne między rodzicami a dziećmi (budowa ciała, barwa oczu, włosów, barwa skóry itd.), otrzymujemy pewien wskaźnik korelacyjny, np. r 0,65, co wyraża dość wysoki stopień zgodności między cechami fizycznymi rodziców i dzieci. Jeślibyśmy np. po zbadaniu metodą testową poziomu inteligencji szeregu par bliźniąt jednojajowych otrzymali r 0,82, wyrażałoby to bardzo wysoki stopień zgodności. Przyjmując, że inteligencja jest dyspozycją wrodzoną, wnioskujemy na tej podstawie, że cecha ta uzależniona byłaby przede wszystkim od czynników genicznych, od substancji odziedziczonej, bo w stosunku około 4/5, podczas gdy czynniki środowiskowe i wychowanie wpływałyby tylko w 1/5 na jej rozwój i monozygotów. Podana niżej tabelka obrazuje korelację ilorazów inteligencji, uzyskaną na podstawie badań licznych grup genicznych, podjętych przeważnie przez badaczy amerykańskich.

Grupa genetyczna	Współczynnik korelacji (r) Int.
bracia	0,46
siostry	0,47
rodzeństwo	0,50
bliźnięta D.	0,59
bliźnięta M.	0,90

Z powyższego zestawienia wynika, że najwyższy stopień zgodności pod względem poziomu inteligencji zachodzi między monozygotami. Bliźnięta zaś dwujajowe wychowywane w podobnych warunkach nie wykazują pod tym względem zbyt dużej różnicy w porównaniu ze zwykłym rodzeństwem. Podane wskaźniki korelacyjne nasuwają przypuszczenie, że u pierwszych czterech grup genetycznych znaczny wpływ na rozwój dyspozycji inteligencji miałyby czynniki środowiskowe, podczas gdy u piątej grupy, obejmującej bliźnięta jednojajowe wychowywane

w podobnych warunkach, przeważającą rolę odgrywałyby czynniki geniczne.

Dotychczasowe wyniki badań uzyskane na podstawie porównywania cech fizycznych czy też poziomów inteligencji licznych par monozygotów i dyzygotów i przedstawione za pomocą współczynnika korelacji są niemal zupełnie zgodne. Współczynnik ten wynosi według różnych badaczy dla dyzygotów od 0,48 do 0,62, średnio 0,55, dla monozygotów zaś od 0,77 do 0,95; średnio 0,86. Obydwa te rodzaje badanych bliźniąt wychowywały się na ogół w podobnych warunkach, w jednakowym środowisku. Porównywując powodzenie szkolne i wyniki w nauce szkolnej obu rodzajów bliźniąt, stwierdzono również, że monozygoty wykazują o wiele większe podobieństwo, aniżeli dyzygoty. W związku z badaniem podobieństwa w rozwoju inteligencji u bliźniąt zwrócono też uwagę na wypadki upośledzenia umysłowego. Czy ewentualny niedorozwój inteligencji (głuptactwo, debilizm, imbecylizm) stwierdzony u jednego z bliźniąt ujawnia się również i u drugiego? Według Smitha wypadki takie zachodzą u monozygotów w 80%, u dyzygotów zaś tylko w 8%.

Dotychczasowe wyniki badań w zakresie dziedziczenia cech potwierdzają na ogół mniej lub więcej zależność dziedziczną między parami bliźniaczymi i tym samym duży wpływ czynników genicznych na rozwój psycho - fizyczny osobnika. Zwłaszcza czynniki te odgrywają znaczną rolę w rozwoju bliźniąt M. Atoli bliźnięta te początkowo identyczne, później wychowywane w różnych warunkach gospodarczych i kulturalnych wykazują mniejsze podobieństwo. Stąd wynika niezaprzeczalne oddziaływanie środowiska i wychowania. Nie ulega wątpliwości, że zawiązki i dyspozycje odziedziczone aktualizują się tylko na skutek odpowiednich podniet otoczenia. Podobnie jak roślina zwraca zazwyczaj swój kwiat ku słońcu, tak i zawiązki odziedziczone zdają się reagować na energię utajone w rzeczach i osobach i promieniujące w środowisku w postaci różnych bodźców. One

to dokonywują wśród zawiązków bądź to nieświadomie, bądź też świadomie jak gdyby selekcji, pobudzając wyzwalanie się, rozwój i dojrzewanie jednych, tłumiąc ujawnienie się drugich i neutralizując ich działanie. Zawiązki i dyspozycje muszą więc mieć, podobnie jak nasienie roślin, odpowiednie i możliwie korzystne warunki rozwoju. Na wyjałowionej glebie, gdy brak dostatecznej wilgoci i ciepłoty, marnieje nawet najbardziej doborowe ziarno. Podobnie i dziecko, chociażby najlepiej z natury wyposażone, nie rozwinie swych darów przyrodzonych, jeśli nie będzie miało sprzyjających warunków środowiskowych.

Trudno dociec i wyjaśnić, jak pod wpływem podniet otoczenia dokonywa się sam proces przeistaczania się energii potencjalnych zawiązków i dyspozycji w różne cechy, sprawności i zdolności. Z genetyki wiadomo, że w substancji odziedziczonej dziecka tkwią geny dominujące, które aktualizowały się u jego rodziców, oraz geny recesywne, utajone w ciągu ich życia. Od wzajemnego ustosunkowania się obu tych rodzajów genów zależy, czy geny recesywne przeistoczą się w cechy w rozwoju indywidualnym dziecka, czy też będą zneutralizowane przez geny dominujące. Jedne więc cechy immanentne (wewnętrzne) jednostki aktualizują się, inne pozostają utajone. Aktualizacja zaś genów, jako możliwości potencjalnych, które odznaczają się mniejszą lub większą plastycznością, zależy przede wszystkim od oddziaływania środowiska, od wychowania i kształcenia. Nie ulega wątpliwości, że w procesie przeistaczania się zawiązków w cechy i zdolności w owym misterium wyzwalania się energii twórczych i kształtowania się indywidualności dziecka współdziała w dużym stopniu wychowanie i szkoła. Wychowawca, kierując umiejętnie rozwojem dziecka, ułatwia selekcję i aktualizację jego cech dodatnich, wartościowych zarówno dla życia indywidualnego, jak i społecznego. Jakkolwiek bezpośrednie poznanie odziedziczonych predyspozycji jednostki jest niemożliwe, to jednakowo przyjmujemy istnie-

nie w substancji odziedziczonej zawiązków i dyspozycji o charakterze zarówno dodatnim, jak i ujemnym; popieramy aktualizowaniem pierwszych przez wychowanie, tłumimy natomiast rozwój i ujawnianie się cech ujemnych. Umiejętne zaś wychowanie polega głównie na tworzeniu zdrowej, moralnie i fizycznie atmosfery w otoczeniu dziecka, na celowym doborze materiałów, narzędzi, środków naukowych i urządzeń pobudzających jego inteligencję i zdolności. W ten sposób możliwe jest osiągnięcie optimum w wykształceniu dodatnich cech fizycznych i duchowych jednostki.

Na wstępie niniejszego rozdziału wysunęliśmy zagadnienie, co jest bardziej ważne, dziedziczność czy środowisko i wychowanie. W świetle przytoczonych faktów i przykładów stwierdziliśmy, że trudno byłoby oznaczyć, który z tych czynników posiada większą wartość, ponieważ obydwa mają istotne znaczenie. Doświadczenia i obserwacje dowodzą, że oddziaływanie dziedziczności i środowiska różni się w zależności od kolei i historii życia indywidualnego danego osobnika. Jak ważną funkcję spełnia środowisko i wychowanie w urabianiu jednostki i całych grup społecznych, świadczą np. wpływy środowiskowe na naszych emigrantów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Pn. lub w innych krajach, gdzie zwłaszcza wśród młodszego pokolenia powstaje nowy typ zamerykanizowanego Polaka. Niemniej znamiennym przejawem potęgi wychowania, a właściwie tresury i hodowli, są duże zastępy młodzieży niemieckiej, urabianej w szkole niemieckiej w duchu znanej „ideologii" rasistowsko - totalistycznej. Oczywista uzyskanie pełnego i tak wspaniałego sukcesu pedagogiki „narodowo - socjalistycznej" ułatwiło istnienie w substancji odziedziczonej i w strukturze psycho - fizycznej większości młodego pokolenia niemieckiego odpowiednich zawiązków i dyspozycji, które jako cechy ujawniły się w całej pełni i w całej swej grozie w ostatniej dobie. Mimo to wyodrębnienie obu wspomnianych czynników i ozna-

czenie ich stosunkowej wartości jest prawie że niemożliwe. Każdy osobnik dziedziczy jedną tylko substancję geniczną o dużej plastyczności, zwłaszcza we wcześniejszych okresach rozwojowych, natomiast nieskończenie liczne są możliwości środowiskowe i wychowawcze, czyli, jak mówi Huxley, istnieje nieskończona ilość możliwych wyrazów dla jednego dziedzictwa, a rzeczywisty organizm jest jednym szczególnym wyrazem, który się rozwinął pod wpływem szczególnego środowiska, w jakim się znajdował. Stąd też wynika trudność określenia, które z cech jednostki są „wrodzone", czyli wytworem procesu dziedziczenia, a które z nich są „nabyte" w ciągu życia indywidualnego dzięki wpływom otoczenia i wychowania. „Organizm w każdej chwili — jako zarodek, jako dziecko czy dorosły człowiek — jest, jak mówi biolog angielski J. Huxley, wynikiem współdziałania szczególnego dziedzictwa przezeń otrzymanego i szczególnego otoczenia w jakim wzrasta."

Podobne stanowisko zajmuje również biolog francuski A. Carrel, według którego trudno by w ogóle odróżnić cechy wrodzone od cech nabytych w ciągu życia indywidualnego. Niektóre tylko właściwości, jak kolor oczu i włosów, krótkowzroczność, słabość umysłu są pochodzenia dziedzicznego, ale większość innych zawdzięczamy, zdaniem Carrela, wpływom środowiska na tkanki i świadomość. W pewnej mierze można nawet przewidzieć wyniki oddziaływań środowiskowych na rozwój danej jednostki. Doświadczony wychowawca może bowiem już w zaraniu życia dziecka uchwycić stopniowe wyrabianie się pewnych cech jego charakteru, jego inteligencji i uzdolnień, np. konstruktywnych, rysunkowych, muzycznych, matematycznych, językowych itp. Z dotychczasowych doświadczeń i badań wynika więc, że „wpływ immanentnych własności tkanek i wpływ rozwoju plącze się — jak mówi Carrel — w sposób nierozwikłany w kształtowaniu organicznym i umysłowym jednostki."

5. RZECZYWISTOŚĆ WYCHOWAWCZA

W rozpatrywaniu roli i wartości zawiązków i dyspozycji odziedziczonych oraz wpływów wychowania w tworzeniu się osobowości doszliśmy na podstawie poczynionych dotąd wyników badania do wniosku, że wyodrębnienie czynników i elementów genicznych i środowiskowych jest, podobnie jak wyodrębnienie genotypu i fenotypu, prawie że niemożliwe. Tworzą one bowiem całość i jedność strukturalną. Oddzielna analiza obu tych czynników ma raczej charakter teoretyczny, albowiem w rzeczywistości jednostka ludzka nie istnieje w ogóle w oderwaniu od środowiska. Od zarania swego życia związana jest z pewnym konkretnym środowiskiem i otoczeniem, w które wrasta i w którym się rozwija i dojrzewa. Stąd głębsze wniknięcie w życie dziecka i poznanie jego cech możliwe jest tylko na podstawie poznania jego środowiska rodzinnego, podobnie jak życie rośliny i jej właściwości poznać można dokładnie li tylko na jej naturalnym podłożu. Obserwacja i doświadczenia potwierdzają, że elementy wrodzone i wpływy otoczenia przenikają się wzajem, współdziałając w procesie kształtowania się osobnika. Od ich wzajemnego stosunku zależy rozwój indywidualności, która jest istotą niepowtarzalną, różną od wszystkich innych istot ludzkich.

Z takiego ujęcia problemu wynika, że zarówno pogląd genetyków, jak i psychoanalityków czy bihewiorystów cechuje pewna jednostronność. Pierwsi, jak wiadomo, przypisują istotną rolę w tworzeniu się osobowości substancji odziedziczonej, z czego wynika skłonność do pesymizmu pedagogicznego, a nawet do fatalizmu. Wychodzą oni z założenia, że na rozwój cielesny i psychiczny jednostki ludzkiej wpływają zawiązki i dyspozycje, których ujawnianie się można wprawdzie przy pomocy wychowania pobudzać lub tamować, ale które mimo to nie ulegają zasadniczej zmianie. Istnieją one bowiem jako „stała, zasadnicza wielkość" i dane są człowiekowi jako

„przeznaczenie". Warunki otoczenia i przeżycia osobistego pogłębiają jeszcze i utrwalają owe stałe cechy organiczne. Dokryna ta znalazła swój jaskrawy wyraz w teorii lombrozowskiej o „urodzonych zbrodniarzach i ulicznicach". Prowadzi ona ostatecznie do rezygnacji z możliwości jakiejkolwiek poprawy osobnika anormalnego lub wykolejonego. Sugestia, polegająca na budzeniu w osobniku młodocianym przeświadczenia, że pozbawiony jest jakichkolwiek zdolności lub też, że wady jego charakteru są nieuleczalne, wytwarza w nim poczucie niedowartości i kompleks niższości. Wiara rodziców i nauczycieli we „wrodzone" wady i braki dziecka staje się źródłem nieszczęść i tragedii ludzkich.

Poglądy te nie znalazły atoli potwierdzenia w praktyce, przeczą im bowiem doświadczenia i fakty obserwowane w szkołach specjalnych, w różnych zakładach wychowawczych dla dzieci moralnie zaniedbanych. Wiele takich obserwacji i faktów zawiera np. książka dwu autorów rosyjskich Biełycha i Pantielejewa pt. „Republika Szkid", przedstawiająca obraz życia w szkole im. Dostojewskiego dla dzieci moralnie upośledzonych i małoletnich przestępców, spośród których wielu uratowano na pożytek własny i społeczeństwa. Odzwierciedlenie problemu dzieci moralnie zaniedbanych znajdujemy też m. innymi w powieści autora francuskiego J. Germain pt. „Les Enfants perdus", kreślącej obraz stosunków w życiu dzieci paryskich w czasie wojny światowej.

Psychoanalitycy znów i bihewioryści upatrują główną, a nawet jedyną sprężynę rozwojową w działaniu sił środowiskowych i w oddziaływaniu wychowawczym. Cechuje ich optymizm pedagogiczny, wiara w możliwość uspołecznienia i odrodzenia moralnego nawet jednostek przestępczych. Ich zdaniem suma zawiązków psychicznych nie jest wielkością stałą, albowiem charakter jednostki w swym ciągłym stawaniu, tworzeniu się ulega większym lub mniejszym zmianom. Cechy charakteru i inteligencji nie są czymś danym i gotowym, lecz są wytworem

różnych czynników genicznych, środowiskowych i wysiłku osobistego. Natomiast stałą wielkością jest wspólne wszystkim ludziom z a d a n i e ż y c i o w e, polegające na urzeczywistnieniu harmonii w przeżyciach instynktowo - dążeniowych i na przystosowaniu się do warunków społeczno - kulturalnych w sferze życia osobistego, zawodowego i obywatelskiego.

Wobec tego, że obydwa wspomniane poglądy mają cechy jednostronności, zobaczymy w świetle faktów i codziennych obserwacji, jak się przedstawia r z e c z y w i s t o ś ć w y c h o w a w c z a. W każdej grupie dzieci, np. w zespole uczniowskim w klasie spotykamy różne typy, stwierdzamy też różne braki w ich rozwoju intelektualnym i wady charakterów, nasuwające duże trudności i przeszkody natury pedagogicznej. Obok uczniów łatwych do prowadzenia, karnych, schludnych i uspołecznionych, inteligentnych i zdolnych istnieje pewna ilość jednostek leniwych, niechlujnych, krnąbrnych, umysłowo niedorozwiniętych, skłonnych do różnego rodzaju wykroczeń, a nawet do przestępstwa. Są to d z i e c i t r u d n e w wychowaniu, dzieci niezdolne do dłuższej uwagi i obserwacji, o słabej woli, przewrażliwione, neurotyczne i psychopatyczne. Dziecko trudne zdradza w swym zachowaniu się pewne symptony aspołeczne i antyspołeczne. Są to dzieci nieposłuszne, niekarne, ujawniające opory w spełnianiu obowiązków, w nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem i w ogóle w przystosowaniu się do środowiska. Stopień uspołecznienia dziecka trudnego, jego zdolność do kooperacji wykazuje niedorozwój i zaniedbanie. Pod względem zaś rozwoju intelektualnego dziecko anormalne jest istotą o wyraźnie ograniczonych zdolnościach. Nasuwa ono wychowawcy o wiele więcej problemów, aniżeli dziecko normalnie rozwijające się, i to problemów bardzo skomplikowanych, wymagających głębszej intuicji pedagogicznej, dużo taktu, wysiłku i cierpliwości. Zaznaczyć jednak trzeba, że wychowanie dzieci trudnych

wzbogaca nauczyciela w cenne doświadczenia, stanowiąc dlań prawdziwą szkołę praktyki pedagogicznej.

Wśród dzieci trudnych wyróżnić można dwa zasadnicze typy: a) typ dziecka opóźnionego w rozwoju intelektualnym, ociężałego w myśleniu, ujawniającego mniejszy lub większy stopień głuptactwa (debilizm, imbecylizm), b) typ dziecka moralnie upośledzonego, aspołecznego, przejawiającego różne wady i wypaczenie charakteru. Wśród dzieci tego typu bywają niekiedy jednostki zdolne i inteligentne, ale w wychowaniu zazwyczaj więcej nastręczają trudności, aniżeli dzieci umysłowo niedorozwinięte. Do tego typu należą osobniki kłamliwe, zaczepne dokuczliwe, gwałtowne, okrutne, skryte obłudne, płaszczące się, niechlujne, leniwe, skłonne do oszustwa, kradzieży, włóczęgostwa, do niszczenia owoców cudzej pracy, do dręczenia zwierząt, do wykroczeń płciowych itp. Przez takie wady i wypaczenia charakteru stają się ci młodociani często niebezpieczni dla otoczenia, dla społeczeństwa, które stara się ich unieszkodliwić głównie przy pomocy różnych środków represyjnych.

Tak się przedstawia rzeczywistość wychowawcza, wobec której zająć należy właściwą postawę. Zarówno skrajny pesymizm i wynikające zeń stosowanie represji, jak i naiwny optymizm naraziłyby wychowawcę albo na zniechęcenie i negację, albo też na ciągłe rozczarowania i zawody. Właściwą, odpowiadającą rzeczywistości wychowawczej postawą jest krytyczny optymizm pedagogiczny, polegający z jednej strony na uświadamianiu sobie różnego rodzaju trudności w wychowaniu, z drugiej zaś na zachowaniu wiary w możliwość uleczenia i odrodzenia duszy ludzkiej. Podobnie jak lekarz nawet w najcięższych wypadkach chorobowych nie pozostawia pacjenta swemu losowi, lecz szukając wciąż środków zaradczych otacza go opieką do ostatniej chwili życia i w granicach możliwości ludzkich stara się przywrócić mu zdrowie lub chociażby ulżyć

cierpieniom, tak i wychowawca nie skazuje dziecka na zagładę, lecz czyni wszystko, by z czasem mogło się stać zdolne do życia normalnego i pożytecznego w społeczeństwie. Takie postępowanie jest nakazem etyki lekarskiej i pedagogicznej. Jedynie osobniki dotknięte upośledzeniem umysłowym (kretynizm, idiotyzm) lub obłędem (schizofrenia, psychoza depresyjno - maniakalna) pozostawia wychowawca w zupełności opiece lekarza.

Obydwa wspomniane typy dzieci trudnych spotykamy w normalnej szkole powszechnej, a nawet średniej, zwłaszcza w środowiskach przemysłowych i wielkomiejskich. Brak dostatecznej liczby szkół i zakładów specjalnych zmusza nauczyciela szkoły powszechnej do szczególnego opiekowania się tymi dziećmi. W związku z tym wysuwają się następujące zadania: a) obserwacja symptomów niedorozwoju umysłowego i upośledzenia moralnego, b) poznanie ich źródeł i przyczyn, c) znalezienie odpowiednich metod i środków postępowania wobec różnych typów dzieci trudnych.

Wspomniane wyżej anormalności i symptony w zachowaniu się dziecka trudnego wymagają w codziennej praktyce wychowawczej w domu i w szkole działania doraźnego w oparciu o doświadczenie i intuicję pedagogiczną. Atoli równocześnie zadać sobie trzeba pytanie, jakie mogą być źródła i przyczyny anormalności dziecka, celem ustalenia diagnozy pedagogicznej, która nam ułatwi w dużej mierze znajomość warunków życia dziecka w domu rodzinnym. Najczęściej bowiem główne przyczyny wad charakteru dziecka tkwią w wadliwym wychowaniu i w złych warunkach środowiskowych. Wiadomo, że niektórzy rodzice zbytnio rozpieszczają swe dzieci, zaspakajając wszelkie ich zachcianki, inni znów postępują zbyt surowo, budząc w dziecku ciągły lęk i strach, stosując często karę chłosty i inne represje. Są też rodzice, którzy raz pozwalają dziecku na wszystko, innym zaś razem sprzeciwiają się wszelkim,

nawet najbardziej uzasadnionym życzeniom i dążeniom, nie wnikając w jego istotne potrzeby związane z procesem rozwoju. Dziecko pozostaje np. pod wpływem matki, która w sposób impulsywny, zależnie od humoru, to je gani, to chwali. Takie postępowanie podważa autorytet matki i równocześnie narusza w dziecku uczucie zaufania i poczucie sprawiedliwości. Takie wychowanie, zwłaszcza w okresie przedszkolnym, wypacza charakter dziecka i niweczy najbardziej istotne elementy jego osobowości. W a d l i w e w y c h o w a n i e cechuje tedy jednostronność i brak konsekwencji w postępowaniu rodziców. Ono też nadaje instynktom i popędom dziecka niewłaściwy kierunek, wytwarzając zgubne tendencje, szkodliwe nawyki i przyzwyczajenia, ujawniające się już we wczesnym dzieciństwie i utrudniające dziecku nawiązanie kontaktu z otoczeniem oraz przystosowanie się do warunków życia w grupie społecznej, słowem t a m u j ą r o z w ó j j e g o u s p o ł e c z n i e n i a.

Do uczniów aspołecznych, trudnych w wychowaniu szkolnym należą więc dzieci zbytnio w domu pieszczone, rozkapryszone, często przekarmione, tyranizujące swe otoczenie. Są to zazwyczaj j e d y n a c y, którzy również i w szkole próbują tyranizować wychowawcę i współuczniów, wysuwając na plan pierwszy swą osobę, z czego ciągłe wynikają konflikty. Obok rozpieszczonych jedynaków objawy aspołeczne w zachowaniu się wykazują też d z i e c i p o z b a w i o n e m i ł o ś c i i o p i e k i r o d z i c i e l s k i e j. Należą do nich zazwyczaj sieroty, półsieroty, dzieci nieślubne oraz dzieci rodziców rozwiedzionych. Brak miłości i opieki odczuwają wreszcie dzieci rodzin przeludnionych, gdzie niedostatek, a często nędza materialna i moralna zamienia ognisko domowe w istne piekło. Dzieci te wychowuje p r z e w a ż n i e u l i c a. Ciemne strony ulicy wielkomiejskiej wywierają szczególny urok na dzieci pozostawione swemu losowi. Objawy zwyrodnienia moralnego wśród dorosłych skłaniają „dzieci ulicy" do naśladownictwa, wyrządza-

jąc prawdziwe spustoszenia w ich duszach. Ratować je musi szkoła przez roztoczenie nad nimi umiejętnej opieki i przez stworzenie atmosfery pogodnej i ciepłej, zastępującej im życie w rodzinie i wynagradzającej im choćby w części brak miłości rodzicielskiej.

Poznawszy symptomy upośledzenia oraz warunki życiowe dziecka, stosuje wychowawca odpowiednie środki terapeutyczne. W tej sprawie pomocne być mogą poradnie wychowawcze albo instytucje leczniczo-pedagogiczne, których zadanie polega na wskazaniu dziecku dróg i sposobów przezwyciężenia wad charakteru tudzież na udzielaniu wychowawcy rad i wskazań w kierowaniu dzieckiem trudnym. Ale poradnie wychowawcze istnieją tylko w większych miejscowościach i w przeważnej większości wypadków wychowawca radzić sobie musi samodzielnie.

Punktem wyjścia w wychowaniu dziecka trudnego jest zdobycie jego zaufania, co ułatwia nawiązanie z nim kontaktu i wzbudzenie w nim uczucia sympatii do wychowawcy. Zaufanie dziecka zdobywa wychowawca swym taktem pedagogicznym, autorytetem, swymi zdolnościami i wykształceniem fachowym. Następnym etapem będzie znalezienie jakiegoś punktu zaczepienia w kierowaniu dzieckiem przez rozniecenie chociażby słabo tlejącej iskierki uzdolnienia i wyzwolenie drzemiącej w duszy dziecka energii. Nawet w cięższych wypadkach niedorozwoju doszukać się można u ucznia jakiejś skromnej zdolności, np. do zajęć fizycznych z dziedziny techniki czy gospodarstwa (stolarstwo, introligatorstwo, ogrodnictwo itp.). Wykrycie tej zdolności i obudzenie związanego z nią zainteresowania wyzwala w duszy dziecka wiarę we własne siły i chęć do pracy. Wychowawca tworzy sytuacje, w których dziecko ma możliwość osiągnięcia choćby bardzo skromnego sukcesu wyzwalającego przeżycie powodzenia. To przeżycie zaś podsyca w nim wysiłek, za-

ufanie we własne siły i chęć do pracy. Usiłowania i interesująca praca jest może najskuteczniejszym środkiem w terapeutyce pedagogicznej. Przyzwyczajenie ucznia do systematycznej pracy i do coraz większych wysiłków przez odpowiednie ćwiczenia, czyli trening, ułatwia leczenie wad charakteru i osiągnięcia odpowiedniego maksimum w rozwoju inteligencji dziecka. Opieka nad dzieckiem trudnym polega głównie na odpowiednim wypełnieniu mu czasu w codziennym życiu przez oznaczenie pory posiłków, zabiegów higienicznych, pracy, nauki, zabaw, gier sportowych, kontemplacji, spoczynku i snu, przez pozostawienie mu wolnych godzin na zajęcia będące przedmiotem jego specjalnych zainteresowań oraz na zebrania grupowe związane z życiem społecznym zakładu. Takie systematyczne wypełnienie czasu kształtuje pożyteczne przyzwyczajenia, a co ważniejsza, zapobiega nudzie, która jest znakomitym podłożem różnego rodzaju wybryków i wykroczeń młodocianych.

Wychowanie więc dzieci trudnych, w większym lub mniejszym stopniu neurotycznych i psychopatycznych, polega głównie na tworzeniu sprzyjających warunków otoczenia, które ułatwiają dziecku przezwyciężenie ujemnych wad i skłonności. Wspomniane zajęcia winny budzić nie tylko zainteresowanie dziecka, ale odbywać się winny w atmosferze pogodnej, przesyconej sympatią ku dziecku i wiarą w możliwość jego uspołecznienia, które je z czasem uczyni zdolnym do pracy produktywnej w obranym zawodzie.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że główne źródła trudności wychowawczych tkwią: a) w substancji odziedziczonej, b) w złych warunkach gospodarczych, c) w wadliwym wychowaniu dziecka w domu rodzinnym, d) w ujemnych wpływach moralnych otoczenia, zwłaszcza środowisk przemysłowych i wielkomiejskich. Trudności te wzrosną u nas po ostatnim kataklizmie dziejowym i to zapewne w większych rozmiarach ani-

żeli po wojnie światowej. Nędza materialna, brak stałej opieki nad dzieckiem, przerwa kilkuletnia w systematycznej nauce, celowa deprawacja młodocianych przez okupantów spowodują najprawdopodobniej, pomimo ofiarnych wysiłków ze strony rodziców i wychowawców, niepomierny wzrost liczby dzieci zaniedbanych, neurotycznych, psychopatycznych i małoletnich przestępców. Nawiązanie do naszych wysiłków przedwojennych w dziedzinie wychowania, zorganizowane współdziałanie wychowawców, lekarzy i prawników będzie miało na celu tworzenie instytucji wychowawczych, które ratować będą młode pokolenie od upadku moralnego i degeneracji. Usunięcie gruzów i skutków pozostałych po nieznanym w dziejach kataklizmie wysunie się na plan pierwszy w wyswobodzonej ojczyźnie.

Otwiera się przed społeczeństwem polskim, podobnie jak przed innymi narodami kulturalnymi nawiedzionymi straszliwą klęską wojny, olbrzymie pole pracy pedagogicznej, w której nie mało miejsca zajmie wychowanie dzieci trudnych i młodzieży moralnie zaniedbanej. Daleko posunięty przed ostatnią wojną rozwój myśli pedagogicznej i sporo prac badawczych oświetla wiele trudnych problemów wychowawczych, wskazuje drogi postępowania, ale i mimo to zbyt ryzykowne byłoby twierdzenie, że dotychczasowy stan badań odsłonił nam chociażby większość tajemnic i zagadek, jakie kryje w sobie życie psychiczne dzieci i młodzieży. Zdaje się, że rzeczywistość wychowawcza stawiać będzie zawsze przed nami coraz to nowe i coraz bardziej skomplikowane zagadnienia. Dziecko bowiem to wciąż jeszcze „istota nieznana" i prawdopodobnie na długo jeszcze nią pozostanie.

Nieznajomość zaś duszy młodocianej to główne źródło nieporozumień i konfliktów między wychowawcą i uczniem. Stroną słabszą i często pokrzywdzoną jest w tych wypadkach zazwyczaj dziecko. Głębsze wniknięcie w życie duchowe wychowanka i w rzeczywistość wychowawczą może wywołać od-

powiednią zmianę w postępowaniu wychowawcy, które z kolei wywrze pożądany wpływ na zmianę w zachowaniu się dziecka.

Wypowiedziane blisko dwa wieki temu słowa autora „Emila" nic nie straciły na aktualności: „Nie znamy dotychczas dziecka — mówi Rousseau — z powodu fałszywych pojęć, jakie wyrobiliśmy sobie o nim... Nawet rozumni wychowawcy, mając na myśli to, o czym wiedzieć powinien dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie rozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czym dziecko jest, zanim dorosłym się stanie człowiekiem. Starajcie się przeto poznać uczniów waszych, gdyż zapewniam was, że ich wcale nie znacie."

Z podobnym wezwanie zwraca się do nas, wychowawców polskich, Br. F. Trentowski w wydanej w równo sto lat temu „Chowannie" (1842 r.): „Poznanie zdolności i usposobień duszy w naszym wychowaniu jest rzeczą nader wielkiej wagi, gdyż to pozwoli i stan rzeczywistości dobrze poznanej kształcić i usposobieniu przyzwoity nadać kierunek. Najlepiej jest uważać objawienia się młodej duszy bezpośrednio. Ona jest ustawiczną czynnością, mniej przeto na tę czynność jej rozwarte oko. Czytaj w duszy twego wychowańca... dozwól mu czasem mówić, a nawet działać z całą swobodą; pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa, a wyjaśni ci się na koniec duszy jego natura. Tym jest wreszcie dla ochmistrza izba dziecinna, a dla nauczyciela szkoła, czym klinika dla lekarza. Tu roztworzy się przed tobą żywa pedagogiki księga, w której nierównie więcej wyczytasz i skorzystasz, niż we wszystkich naukowych teoriach. Nie gardź przecież ostatnimi, jeżeli pragniesz łączyć praktykę z teorią i stać się w zawodzie twym dzielnym syntetykiem."

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Jakie są główne założenia nauki o dziedziczności? (Lektura: *St. Szuman i St. Skowron.* Organizm a życie psychiczne. Rozdz. IV.; *T. Marchlewski.* Zarys nauki o dziedziczności, *A. Carrel.* Człowiek istota nieznana. Rozdz. VII.; *J. Mydlarski.* Dziedziczność u człowieka. Wydawnictwo: Człowiek, jego rasy i życie. R. 2).

2. Obecny stan badań w dziedzinie ondokrynologii (Lektura: *St. Skowron.* Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka; *H. Giersberg.* Hormony. Biblioteka Wiedzy. T. 44.

3. Obserwacje dotyczące zmian cielesnych i psychicznych u dziecka w wypadku powiększenia gruczołu tarczycowego.

4. Analiza postępów szkolnych i uzdolnień rodziców i dzieci na podstawie obserwacji i porównania odpisów świadectw szkolnych zawartych w katalogach szkoły powszechnej w znanym środowisku.

5 Systematyczne obserwacje symptomów w zachowaniu się dzieci trudnych. Opis trudnych sytuacji wychowawczych w formie protokółów. (Lektura: Czasopismo „Szkoła specjalna" od r. 1924: *W. Sterling.* Dziecko moralnie upośledzone. — Dziecko umysłowo upośledzone. — Dziecko psychopatyczne. *J. Kuchta.* Dzieci trudne do wychowania. Lwów 1936).

6. Próba wyśledzenia przyczyn niedorozwoju umysłowego, upośledzenia moralnego, zacofania w rozwoju społecznym danego dziecka. (Lektura: j.w. oraz *Al. Mogilnicki.* Dziecko i przestępstwo; *K. Miklaszewski.* Małoletni przestępcy).

7. Gromadzenie danych na podstawie informacji nauczycieli, ew. i z własnych doświadczeń dotyczących wyników pozytywnych wychowania dzieci anormalnych.

8. Środowisko wychowawcze a problem dziedziczenia. (Lektura: *St. Ossowski.* Dziedziczność i środowisko. Przegl. Socjologiczny T. IV, r. 1 — 2 r. 1936; *St. Pieńkowski.* Dziedziczność i środowisko ze stanowiska lekarskiego. „Chowanna" r. 1936.

ROZDZIAŁ VI

ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA

1. ZAGADNIENIE ŚRODOWISKA W WYCHOWANIU WSPÓŁCZESNYM

W procesie rozwijania się i kształtowania istoty ludzkiej współdziałają, jak wiemy, dwa uzupełniające się i wzajemnie od siebie zależne czynniki, tj. geniczne i środowiskowe. Wiadomo nam, że elementy dziedziczne i podniety otoczenia nie dadzą się wyodrębnić w samej funkcji kształtowania jednostki. Ujmowane oddzielnie jako części, są one właściwie abstrakcją. Rzeczywistością zaś jest całościowy proces organiczny, polegający na przetwarzaniu zawiązków, dyspozycyj i tendencyj w cechy i zdolności, w różne formy działania i wytwory aktywności ludzkiej, które aktualizują się na skutek podniet środowiskowych. W cechach i zdolnościach, w wytworach i postępowaniu człowieka ujawnia się jaźń indywidualna, osobowość. Wobec tak ważnej funkcji, jaka przypada środowisku w wyzwalaniu się i aktualizowaniu potencjalnych energij, tudzież w kształtowaniu się osobowości, zajmiemy się z kolei jego dokładniejszą analizą, przy czym stale mieć będziemy na uwadze, że tworzy ono podłoże, z którym nierozdzielnie zespolona jest rozwijająca się i dojrzewająca jednostka ludzka. Przedmiotem naszej analizy będą różne koncepcje ujmowania środowiska, sposoby i możliwości głębszego poznania środowiska w ogóle, a w

szczególności środowiska wychowawczego, różne typy i rodzaje środowisk, ich funkcja w procesie wychowania i kształcenia, i wreszcie stosunek nauczyciela - wychowawcy do konkretnego środowiska.

Zagadnienie środowiska w wychowaniu staje się przedmiotem wszechstronnych badań i studiów dopiero od pierwszych dziesiątków naszego stulecia. Po trwającej w ciągu wielu wieków bezkrytycznej ufności w potęgę i skuteczność wychowania zaznacza się w drugiej połowie XIX wieku, o czym już była mowa, zbyt silne przecenianie wpływów dziedziczności na kształtowanie się jednostki ludzkiej. Reakcją na ten jednostronny kierunek, podważający rolę i znaczenie wychowania, jest p e d a g o g i k a ś r o d o w i s k a, rozwijająca się w XX wieku w łączności z nowymi prądami w wychowaniu. W szczególności takie kierunki w pedagogice i psychologii, jak behawioryzm, psychoanaliza i pedagogika indywidualna), personalizm i inne, przypisują środowisku główną rolę w rozwoju charakteru i osobowości. Wprawdzie w ostatniej dobie zaznacza się znów zwrot ku wyjaskrawieniu roli pierwiastków dziedzicznych, ale kierunek ten przesiąknięty „ideologią" rasistowsko - nacjonalistyczną ma w swej istocie raczej charakter propagandowo - polityczny, a nie naukowy i nie wychowawczy w istotnym znaczeniu tego pojęcia. Pedagogika współczesna, nie spaczona propagandą polityczną, zmierza do syntezy i jedności w ujmowaniu zjawisk i sił kształtujących osobowości. Ujmuje ona wszelkie z a g a d n i e n i a w y c h o w a w c z e n a p o d ł o ż u k o n k r e t n e g o ś r o d o w i s k a i przez coraz lepsze jego poznawanie i stopniowe przekształcanie toruje drogi pożądanym formom w wychowaniu i kształceniu dziecka zarówno w rodzinie, jak i w szkole. W miarę tworzenia coraz to lepszych warunków środowiska, w którym żyje i wychowuje się dana grupa dzieci, doskonali się też system edukacji, a zarazem i kultura materialna i duchowa ogółu społeczeństwa. Głównym za-

łożeniem pedagogiki współczesnej i punktem wyjścia podejmowanych reform wychowawczych jest możliwie dokładne poznanie natury dziecka i prawa jego rozwoju na tle środowiska, w którym ono rozwija się i dojrzewa. Istotnym warunkiem powodzenia wszelkich projektów reformatorskich w dziedzinie wychowania jest t w o r z e n i e k o r z y s t n y c h w a r u n k ó w ś r o d o w i s k o w y c h, które by pobudziły wyzwalanie się energij twórczych, oraz rozwój cielesny i duchowy dziecka.

Jednostka rodzi się, rozwija i dojrzewa w konkretnym środowisku, wrasta w nie stopniowo i łatwiej lub trudniej przystosowuje się do jego warunków zgodnie ze swymi właściwościami fizycznymi i duchowymi w poszczególnych fazach rozwojowych. To wrastanie i wżywanie się jednostki w środowisko odbywa się w ciągu czterech głównych okresów jej życia: a) we wczesnym dzieciństwie, b) w wieku chłopięcym (dziewczęcym), c) w fazie dojrzewania, d) w wieku dojrzałym. W tych czterech głównych fazach życia środowisko jednostki rozszerza się stopniowo, wzbogacając ją w coraz to nowe przeżycia i doświadczenia.

W pierwszej fazie życia dziecko wychowuje się w środowisku rodzinnym lub też w zastępczych instytucjach wychowawczych, takich jak żłobek, sierociniec, przedszkole itp. Tu przez naśladowictwo zachowania się osób z otoczenia przyswaja sobie różne przyzwyczajenia i sprawności, uczy się mowy, zdobywa zasób wyobrażeń zbiorowych, w szczególności religijnych i moralnych, tu w sposób okolicznościowy poznaje rzeczy i zjawiska w najbliższym otoczeniu. Przeżycia z pierwszych lat dzieciństwa doznane w domu rodzinnym żłobią głębokie i niezatarte ślady w psychice jednostki. Główna rola w wychowaniu przypada wtedy matce. Wspomnienia z tego okresu pozostają na zawsze żywe, budzące często nawet i w późniejszym wieku szczególne uczucia tkliwości i tęsknoty.

W następnej fazie życia dziecka istnieje z reguły współdziałanie dwu środowisk wychowawczych, domu rodzinnego i szkoły. Zastępczą instytucją wychowawczą bywa często w tym okresie bursa lub internat związany ze szkołą. W środowisku szkolnym odbywa się systematyczne i planowe wprowadzanie ucznia w świat wartości. Tu pod kierunkiem fachowo przygotowanego nauczyciela i w grupie rówieśników zdobywa dziecko ważne dla życia indywidualnego i zbiorowego sprawności i wiadomości, uspołecznia się i wżywa w kulturę narodową. Obok środowiska rodzinnego i szkolnego wpływ na dziecko wywierają w tym okresie samorzutne grupy rówieśników, w obrębie których powstają związki koleżeństwa i przyjaźni, następnie drużyny harcerskie, kluby sportowe, kółka naukowe, artystyczne, świetlice, kooperatywy szkolne itp. instytucje wychowania pozaszkolnego. Najczęściej atoli instytucje te powstają i rozwijają się w ramach środowiska szkolnego, współdziałając z nim w kształtowaniu osobowości ucznia. Wreszcie po skończeniu szkoły powszechnej, względnie średniej wchodzi jednostka w życie zawodowe, towarzyskie, polityczne itp., w którym dojrzewa jej pogląd na świat i życie, i w którym bierze czynny udział w wytwarzaniu dóbr kulturalnych, odpowiednio do swych zainteresowań, zdolności i umiejętności. Tak więc w każdej fazie swego życia rozwija się jednostka na podłożu środowiska i w ścisłej od niego zależności.

Chcąc tedy głębiej wniknąć w życie dziecka i zrozumieć jego zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach, musimy je obserwować na tle jego środowiska rodzinnego, szkolnego itd. Obserwacje te ułatwią nam znalezienie najbardziej odpowiednich środków kierowania rozwojem wychowanka. Wychowanie współczesne, w odróżnieniu od tradycyjnego, opiera swą działalność na konkretnej rzeczywistości. Wychowanie i nauczanie tradycyjne, nie uwzględniające środowiska ani zachodzących w nim zjawisk i zdarzeń, miało na ogół charakter

werbalny i książkowy. Dopiero nowe prądy wychowawcze i pedagogika środowiska skierowują teorię i praktykę wychowania w sferę zjawisk konkretnych, przez uwzględnienie rzeczywistych sytuacyj, w jakich się dziecko znajduje. Z takiego pojmowania roli pedagogiki środowiska wynikają jej *zadania* i *cele* oraz *przedmioty* jej *badań* i *dociekań*. W szczególności nauka ta zajmuje się: a) opisywaniem i wyjaśnianiem zjawisk zachodzących w środowisku wychowawczym, b) poznawaniem struktury i funkcji środowisk różnego typu i rodzaju, c) badaniem ich wpływów na rozwój cielesny i duchowy wychowania, d) wzajemnymi stosunkami, jakie zachodzą między jednostką a środowiskiem i wreszcie e) śledzeniem zmian zachodzących w środowisku i zamierzeń mających na celu jego stopniowe przekształcanie i doskonalenie. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia tych problemów i zadań, jakie wysuwa teoria i praktyka środowiska wychowawczego, postaramy się wpierw odpowiedzieć na pytanie, co to jest środowisko w ogóle i co to jest środowisko wychowawcze.

2. CO TO JEST ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE?

Pojęcie środowiska wychowawczego nie jest obce dziejom wychowania, zwłaszcza 18 i 19 wieku. Pojawia się ono w tych czasach w łączności z prądami reformatorskimi w dziedzinie edukacji i stanowi jedno z podstawowych założeń koncepcji nowego wychowania. Ideę środowiska wychowawczego wysuwa pierwszy i podkreśla jej doniosłość J. J. *Rousseau*, który w swym „Emilu" (1761) znakomicie ujmuje rolę i funkcję środowiska w rozwoju sił fizycznych i duchowych zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. „Miasta — mówi autor „Emila" — są otchłanią, w której grzęźnie rodzaj ludzki. Po upływie kilku pokoleń rasa ginie lub ulega degeneracji, trzeba ją więc odrodzić, a rolę tę zawsze spełniała wieś. Posyłajcie więc dzieci wasze

na wieś, gdzie się odrodzą, gdzie w środowisku pól odzyskają swe siły żywotne, które tracą wśród niezdrowej atmosfery miast gęsto zaludnionych". (Emile ou de l'Education, I, str. 68).

Nie tylko pod względem wychowawczym, zwłaszcza w zakresie edukacji fizycznej, ale i w rozwoju umysłowym środowisko jest ważnym czynnikiem kształcącym, na co również zwraca uwagę Rousseau. Przedmiotem nauczania — wywodzi w „Emilu" — jest najbliższe otoczenie dziecka, wszystko to, z czym styka się bezpośrednio. W początkowym kształceniu umysłu dziecięcia przewodnikiem jego niechaj zawsze będą tylko zmysły. Jedyną książką dziecka jest wtedy świat otaczający, jedynym przedmiotem nauczania są fakty... Zwracajcie uwagę ucznia waszego na zjawiska przyrody, a wzbogacicie w nim ciekawość... Punktem wyjścia w nauczaniu geografii będzie miasto, w którym mieszka wychowanek, i dom wiejski jego ojca, następnie miejscowości leżące między tymi punktami, rzeki w sąsiedztwie, wreszcie słońce i sposoby orientowania się w okolicy. (Emile, I, str. 270 i in.).

W naszej literaturze pedagogicznej 18 i 19 wieku podkreślają konieczność oparcia wychowania i nauczania o środowisko dziecka ks. G. Piramowicz, Br. F. Trentowski, a przede wszystkim Ewaryst Estkowski, który opracował program nauki rzeczy ojczystych w oparciu o konkretne środowisko dziecka polskiego. Nauka ta ma na celu poznanie miejscowości rodzimej drogą bezpośredniej obserwacji oraz wzbudzenie miłości ku niej, a następnie poznanie całego kraju ojczystego pod względem przyrodniczo - geograficznym, historycznym, etnograficznym i gospodarczym. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory, wydaje Estkowski dziełko pt. „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży" (Poznań 1859), które w ręku nauczyciela ma być rodzajem przewodnika

metodycznego. „Zbiorek rzeczy swojskich" zawiera opisy krajobrazowe, biografie, wyjątki z kronik miejscowych, pamiętniki itp. W szczególności znajdujemy tu opisy różnych miejscowości na Litwie i Żmudzi, z uwzględnieniem krajobrazu, typów ludności, urządzenia domostwa, zajęć, obyczajów, zabaw ludowych, mowy mieszkańców tych ziem. Autor przytacza charakterystyczne pieśni, baśnie, legendy, wyjątki ze starych kronik itp. W takim ujęciu dziełko Estkowskiego stanowi jak gdyby zaczątek monografii typowych miejscowości Polski i literatury krajoznawczej, jako pomocy do nauki związanej ze środowiskiem.

Do tej samej dziedziny należy drugie dziełko Estkowskiego pt. „Nauki wiejskie tyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaków". (Poznań 1861). Jest to podręcznik mający nauczycielowi ułatwić poznanie wsi i warunków życia chłopskiego. Przedstawia tu nasz pedagog krajobraz wsi, zajęcia ludności, wzajemne stosunki wsi i miasta, prawa i obowiązki obywateli, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. Następnie dziełko poucza młodzież wiejską o powstawaniu osad ludzkich, o życiu w pierwotnych osadach, o poszanowaniu dobra publicznego oraz o znaczeniu różnych instytucji społecznych, np. straży pożarnej, towarzystw ubezpieczenia od ognia itp. W końcu zwraca uwagę na ważniejsze zasady higieniczne w zachowaniu zdrowia i na główne zasady wychowania dzieci.

Obydwa wspomniane dziełka zawierają, jak widzimy, treść związaną z zagadnieniami kulturalno - gospodarczymi środowiska. Rozpatrywanie tych zagadnień na tle rzeczywistości ma na celu wychowanie obywatela. Nauka rzeczy ojczystych wprowadza dziecko w życie środowiska, w jego stosunki gospodarcze i w jego kulturę, budzi w nim poczucie piękna przyrody ojczystej i miłość ku ziemi i dziejom ojczystym. Wnikając we wzajemne stosunki i wzajemną zależność między różnymi środowiskami i różnymi grupami społecznymi, będzie uczeń stawiał sobie z czasem zagadnienia i projekty związane z tymi stosunka-

mi i szukał odpowiednich sposobów ich rozwiązania i ich realizowania w życiu społecznym.

Jakkolwiek w dziejach wychowania spotykamy się ze zrozumieniem i należytą oceną roli środowiska, jako czynnika kształcącego osobowość, to jednak w zastosowaniu praktycznym nie ma mowy o jego uwzględnianiu aż do ostatniej niemal doby. Dopiero w początkach XX wieku pod wpływem rozwoju biologii i socjologii środowisko staje się przedmiotem badań także i z punktu widzenia pedagogiki. Na naszą dobę przypada rozwój teorii i praktyki środowiska wychowawczego, która opiera się na biologii, eugenice, socjologii i psychologii.

Pojęcie środowiska pojawia się najpierw w biologii w związku z teorią ewolucji. Lamarck (1744 — 1829) uzasadnia powstawanie i rozwój ważnych dla życia narządów roślin i zwierząt wpływami i warunkami otoczenia, w którym jednostka żyje. Narządy te umożliwiają i ułatwiają żywym istotom zachowanie bytu indywidualnego oraz zachowanie gatunku. Na skutek działania podniet otoczenia rozwijają się cechy i sprawności istot żyjących, które dojrzewają jako człony danego zespołu środowiskowego na podłożu naturalnym, przystosowując się i upodabniając do swego otoczenia. To podłoże stanowi środowisko przyrodnicze albo geofizyczne, na które składa się zespół takich czynników i zjawisk, jak klimat, nawodnienie, gleba, stopień nasłonecznienia, zmiany atmosferyczne itp. W związku z przystosowaniem się zwierząt do środowiska przyrodniczego wykształcają się różne środki ochronne i obronne. Znane jest np. zjawisko upodobniania się różnych zwierząt do otoczenia pod względem barwy, kształtu, ruchu itp. Na skutek tego upodobnienia się zwierzę stapia się niejako ze środowiskiem tak że je trudno odróżnić od otoczenia, co je chroni przed grożącymi mu niebezpieczeństwami. Zjawisko to zwane mimikrą albo mimetyzmem (z grec. *mime* — naśladownictwo) występuje też i w stosunkach ludzkich, gdy np.

człowiek dobiera barwy mundurów polowych, przystosowanych do kolorytu otoczenia. Mimetyzm ujawnia się wreszcie w sferze duchowej, gdy np. jednostka, wchodząc w nowe środowisko społeczno - kulturalne, przystosowuje się doń i upodabnia świadomie i nieświadomie pod względem zachowania się, mowy, wierzeń, zwyczajów, obyczajów, mody, poglądów itd.

Oddziaływanie środowiska na kształtowanie się struktury duchowej człowieka jest przedmiotem studiów dwu historyków kultury XIX wieku, a mianowicie T h. B u c k l e g o (Historia cywilizacji w Anglii) i H. T a i n e a (Filozofia sztuki), którzy problemat ten ujmują ze stanowiska pozytywistycznego. Pojęcie środowiska wyprowadzają z dziejów kultury oraz z założeń pozytywizmu, według których jednostka i jej dzieła są wytworem takich czynników, jak położenie geograficzne miejscowości, krajobraz, klimat, temperatura itp. Czynniki te, tworzące środowisko, wyjaśniają nam typ człowieka, jego strukturę fizyczną i duchową, tudzież dzieła jego rąk czy umysłu. B l u c k l e, badając oddziaływanie krajobrazu na wyobraźnię i rozum wywodzi, że „gdzie, jak np. w Indiach, przyroda była sroga, tam wybujała wyobraźnia, gdzie zaś, np. w Grecji, była łagodna, tam przewagę osiągnął rozum. Różne kierunki w sztuce plastycznej, np. szkołę holenderską, włoską, następnie w literaturze i architekturze tłumaczy pozytywizm oddziaływaniem środowiska. Na podłożu środowiska analizuje m. in. Kazimierz Chłędowski w swych dziełach różne przejawy twórczości i wytwory ducha ludzkiego (Siena, Dwór w Ferarze, Rzym — Ludzie Odrodzenia itp).

Problem środowiska jest też przedmiotem badań socjologii, która przede wszystkim oświetla je ze stanowiska stosunków społecznych i gospodarczych. Socjologia zajmuje się środowiskiem w związku z warunkami życia różnych warstw społecznych: robotniczej, chłopskiej, mieszczańskiej, inteligencji itp.

Stosunki te wytwarzają środowisko społeczne, w skład którego wchodzą różne grupy ludzi.

Analizując środowisko jednostki możemy w nim wyodrębnić jakby kilka warstwic oraz składające się nań elementy. Jak widzieliśmy, osobnik żyje w świecie geograficznym, gdzie oddziaływują nań takie podniety, jak światło, ciepłota, barwy, szmery, dźwięki, energie elektryczne, magnetyczne itd. Oprócz tych podniet fizycznych wpływają na jednostkę czynniki o charakterze biologicznym i fizjologicznym, które wyzwalają w nim różne potrzeby, jak potrzebę odżywiania, snu, spoczynku, ruchu, zaspakajania popędu płciowego itp. Czynniki te stanowią biosferę jednostki. Zaspakajając swe potrzeby, wchodzi jednostka w styczność z innymi osobnikami i grupami społecznymi w swym otoczeniu, które składają się na jej sferę socjalną. Wreszcie oddziaływują na jednostkę wartości obiektywne, tkwiące w wytworach kultury dawnych wieków i doby obecnej z dziedziny religii, sztuki, techniki, nauki, etyki. Wartości te i dobra kulturalne tworzą sferę duchową, czyli środowisko kulturalne jednostki.

Wszystkie te sfery w ciągłym współdziałaniu z twórczymi energiami tkwiącymi w jednostce i we wzajemnej od siebie zależności urabiają jej strukturę psychologiczną. Wobec sfery socjalnej i duchowej jednostka ustosunkowuje się aktywnie, to znaczy, że dokonywa pewnego wyboru wśród osób i grup w swym otoczeniu oraz wśród wartości i dóbr kulturalnych odpowiednio do swych potrzeb, zdolności i zainteresowań. Również i wobec sfery geofizycznej jednostka ludzka zajmuje postawę aktywną, przekształcając ją i zużytkowując jej siły dla swoich celów. Pomiędzy środowiskiem a jednostką istnieje więc wzajemna funkcjonalna zależność.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy określić środowisko jako zespół elementów i czynników, z którymi jednostka wchodzi w styczność bezpośrednią lub po-

średnią, a są to zjawiska geograficzne, roślinność, zwierzęta, osoby, wytwory kultury, stosunki gospodarcze i wartości obiektywne.

W obrębie tego pojęcia środowiska w ogóle wyróżniamy ś r o d o w i s k o s p o ł e c z n e, na które według określenia F l. Z n a n i e c k i e g o składa się „ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo". Odmiennie ujmuje środowisko społeczne S t. C z a r n o w s k i, który, uwzględniając czynniki natury psychicznej, podkreśla, że w każdym środowisku lokalnym, czy nim będzie wieś, czy osada fabryczna, przedmieście, czy miasto, mamy do czynienia ze skrzyżowaniem kilku środowisk nielokalnych. Środowiskiem bowiem, w którym jednostka jest jakby zanurzona, nie wyłącznie są ludzie, ale w niemniejszym stopniu ich oddziaływania i wytwory ludzkie. W związku z tym środowisko składa się z całego szeregu wyobrażeń, form zachowania się i postępowania ustalonych w danej warstwie i danej klasie społecznej, ocen i opinii, które nie są wyłączną cechą tej czy innej miejscowości.

W porównaniu z ujmowaniem środowiska wyłącznie ze stanowiska przyrodniczego lub pozytywistycznego, czy też socjologicznego nastąpiło obecnie znaczne pogłębienie problemu głównie dzięki rozwojowi psychologii i pedagogiki, które umożliwiają ściślejsze określenie środowiska w ogóle, a w szczególności środowiska wychowawczego.

Chcąc tedy głębiej wniknąć w pojęcie środowiska, trzeba sobie uświadomić stosunek, jaki zachodzi między osobnikiem a otaczającym go światem. Struktura psychologiczna jednostki, jako całość i jedność, stanowi „ja", jaźń, p o d m i o t, wszystko zaś, co ją otacza, to jest „nie ja", p r z e d m i o t, świat zewnętrzny. Jaźń jest jak gdyby ośrodkiem krystalizacyjnym i ogniskiem, w którym skupiają się, krzyżują, załamują i przeni-

kają podniety, treści, zjawiska i zdarzenia przebiegające zarówno w sferze fizycznej, jak socjalnej i duchowej. Wyzwalają one w każdej jednostce odmienne reakcje, różne pod względem intensywności, jakości i ilości, tworząc w jej jaźni świat własny, odrębny. Stąd też, jakkolwiek dana grupa społeczna żyje w tym samym środowisku, jest ono dla każdego osobnika wchodzącego w jej skład w pewnej mierze inne, różne, zależnie od wieku, płci, rozwoju duchowego i od jego stosunku do otoczenia. Można więc powiedzieć, że ile jednostek, tyle jest różnych ośrodków krystalizacyjnych, albowiem każda jest dla siebie światem odrębnym, mikrokosmem. W świecie rzeczy, osób i wartości otaczających dokonywa jednostka wyboru, zajmując wobec nich postawę mniej lub więcej aktywną i w ten sposób buduje stopniowo swój świat wewnętrzny. Ciągłe styczności osobnika z otoczeniem wyzwalają w jego duszy energie twórcze, które ujawniają się jako działanie, zachowanie się, inicjatywa, pomysłowość produktywność, twórczość.

Podkreślając aktywną postawę jednostki w stosunku do środowiska, mamy na myśli jej zachowanie się wobec różnych sytuacji. W łączności z pojęciem środowiska nasuwa się więc potrzeba wyjaśnienia, co to jest sytuacja i co to jest zachowanie się i postępowanie. Obydwa te pojęcia, mające zasadnicze znaczenie w psychologii, zwłaszcza w behawioryźmie, odgrywają również coraz większą rolę w pedagogice i w wychowaniu opartym o środowisko. Z własnego doświadczenia wiadomo, że w życiu stajemy wobec coraz to nowej, odmiennej sytuacji, na skutek ciągłych zmian zachodzących w świecie otaczającym. Na sytuację składa się więc pewien szczególny układ podniet fizycznych, społecznych i duchowych, na które jednostka w ten lub inny sposób i mniej lub bardziej intensywnie reaguje. Zespół tych reakcji składa się na to, co zwiemy zachowaniem się lub postępowaniem jednostki. W danym środowisku zachodzą coraz to

nowe sytuacje, które mając charakter odrębny, są jednorazowe i niepowtarzalne i wyzwalają odpowiednie zachowanie się i działanie. Stąd wynika, że środowisko nie ma charakteru statycznego, ale wręcz przeciwnie, cechuje je d y n a m i k a, życie mniej lub więcej intensywne i ujawniające się w nieskończenie różnych formach.

Powyższa analiza psychologiczna prowadzi do przesunięcia pojęcia środowiska i związanych z nim problemów ze świata rzeczy w s f e r ę f u n k c j i, uwydatniając zarazem jego charakter dynamiczny. Z tego punktu widzenia możemy określić ś r o d o w i s k o jako zespół podniet i sytuacji oddziaływujących na strukturę cielesną i duchową jednostki i wyzwalających u niej odpowiednie zachowanie się i pewną postawę aktywną. Takie określenie środowiska w ogóle prowadzi też do głębszego rozumienia środowiska wychowawczego.

Od pierwszych chwil życia dziecko reaguje na różne podniety w swym otoczeniu. Kształtujące się wciąż nowe sytuacje pełnią funkcję wyzwalania się energii i działają pobudzająco na rozwój cielesny i duchowy dziecka. W związku z fazami rozwojowymi i w miarę dojrzewania jednostki rozszerza się coraz bardziej różnorodne i coraz bogatsze w treść. Ulega ono ciągłym zmianom i ewolucji cechującej dynamikę środowiska wychowawczego, którego funkcja polega na dostarczaniu odpowiednich podniet i na tworzeniu sytuacji wzbogacających i kształcących psychikę dziecka. Owe podniety i sytuacje, na które dziecko odpowiednio reaguje, tworzą j e g o p r z e ż y c i a złobiące głębokie ślady w psychice. Przeżycia są jedynym tworzywem, z którego jednostka dzięki swej energii twórczej, dzięki myśleniu i rozwijaniu buduje swój świat wewnętrzny, subiektywny, będący w pewnej mierze odzwierciedleniem jej otoczenia i świata obiektywnego. Im korzystniejsze są warunki środowiskowe jednostki i im lepiej jest uposażona w zdolności i inteligencję,

tym bogatszy w treść i tym bardziej wartościowy jest jej świat subiektywny, wewnętrzny, budowany w ciągu całego życia.

Ten świat wewnętrzny pobudza też jednostkę do aktywności, do oddziaływania na otoczenie celem jego stopniowego przekształcania i podnoszenia go na wyższy poziom kultury. Jeśli uwzględnimy tę funkcję środowiska wychowawczego, to określenie Znanieckiego, według którego „środowisko wychowawcze jest to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu", wydaje nam się niewystarczające, zwłaszcza z punktu widzenia psychopedagogicznego. W określeniu tym nie zostały bowiem uwzględnione czynniki natury psychicznej, aktywność jednostki i tkwiące w jej strukturze energie twórcze.

Na podstawie powyższej analizy psychologicznej możemy określić środowisko wychowawcze jako zespół podniet, czynników i sytuacji, wyzwalających w duszy dziecka energie twórcze i przeżycia, z których buduje ono swój świat wewnętrzny i które je pobudzają do aktywności właściwej poszczególnym fazom rozwojowym.

Środowisko wychowawcze spełniać będzie mogło swą funkcję tylko w tym wypadku, jeśli wychowawca umiejętnie wykorzystywać i uwzględniać będzie zasoby i warunki środowiskowe w wychowaniu i nauczaniu. Stąd wynika konieczność możliwie dokładnego i wszechstronnego poznania danego środowiska. W tym celu nauczyciel przyswoić sobie powinien odpowiednie metody i środki badania i śledzenia zjawisk, sytuacji i zdarzeń zachodzących w środowisku, jego działalności, z uwzględnieniem ich wpływu na zachowanie się i postępowanie młodego pokolenia.

3. POZNAWANIE ŚRODOWISKA

W czasie podróżowania po kraju lub za granicą interesujemy się zazwyczaj krajobrazem, budownictwem, kulturą rolną, sztuką, życiem mieszkańców itp. Przed podróżą zaznajamiamy się z dostępną nam literaturą danej miejscowości czy danego kraju i w ten sposób przygotowujemy się do zwiedzania interesujących nas krajobrazów, zjawisk społecznych, osobliwości, zabytków itp. Człowiek wykształcony i kulturalny o żywej inteligencji i chłonnym umyśle obserwacyjnym posiada liczne i różnorodne zainteresowania, dzięki czemu każda podróż wzbogaca go w nowe wrażenia i kształci jego osobowość. Zatrzymawszy się na jakiś krótki czas w nieznanej mu miejscowości, zwraca baczną uwagę na stosunki gospodarcze i polityczne, na oświatę, na różne dziedziny kultury, zwiedza kościoły, muzea, galerie obrazów, szkoły, różne instytucje społeczne, zależnie od zainteresowań planów i celu podróży. O ile ma jakiś określony cel podróży i przewiduje dłuższy pobyt w danej miejscowości, stara się dokładniej i wszechstronniej poznać interesującą go dziedzinę życia i kultury w obranym środowisku. Tym bardziej każdy człowiek poznać musi jak najdokładniej swą miejscowość rodzinną czy też miejscowość, w której stale mieszka i która jest placówką jego działalności zawodowej i obywatelskiej. Zwłaszcza na nauczycielu ciąży obowiązek gruntownego poznania środowiska, w którym pełni swe funkcje zawodowe i obywatelskie.

Poznawanie środowiska, swego terenu działalności wychowawczej, powinien nauczyciel rozpocząć od pierwszych chwil pobytu w danej miejscowości. W łączności z tym wysuwają się dwa główne zagadnienia. Pierwsze, ustalić c e l i p r z e d m i o t b a d a n i a, po wtóre, rozważy właściwe s p o s o b y i ś r o d k i poznawania środowiska. Z funkcji zawodowych nauczyciela wynika c e l jego zainteresowania się środowi-

skiem, a mianowicie dokładne i wszechstronne poznanie zjawisk i faktów środowiskowych, które znaleźć mogą zastosowanie w jego działalności wychowawczej i dydaktycznej. Jeśli chodzi o p r z e d m i o t badania, nasuwają się nauczycielowi liczne i różnorodne problemy, których wyjaśnienie i rozwiązanie mieć może doniosłe znaczenie z punktu widzenia wychowawczego, tudzież w związku z potrzebami dziecka i samego środowiska. Trzeba sobie więc wpierw sformułować i dokładnie ograniczyć interesujące nas zagadnienie.

Spośród licznych problemów ważnych ze stanowiska wychowawczego przytaczamy tu niektóre. Przedmiotem dociekań nauczyciela mogą być np. stosunki gospodarcze środowiska rodzinnego dzieci szkolnych, warunki higieniczne i kulturalne domu, wzajemny stosunek domu i szkoły, wpływ domu rodzinnego na rozwój fizyczny i duchowy dzieci szkolnych, zainteresowania dzieci w związku ze środowiskiem, zajęcia pozaszkolne i praca zarobkowa dzieci szkolnych, wpływ bezrobocia rodziców na wydajność i postępy uczniów, dzieci wychowujące się poza domem rodzinnym, jak sieroty, dzieci adoptowane nieślubne lub też dzieci rodziców rozwiedzionych itp. Nauczyciela interesuje też wpływ wychowawczy różnych form życia społecznego młodzieży, jakimi są np. świetlice, czytelnie dzieci, drużyny i obozy harcerskie, kółka sportowe, naukowe, zespoły artystyczne, koła miłośników przyrody itp. Przedmiotem poszukiwań i obserwacji nauczyciela w związku z nauczaniem będzie wszystko to, co pobudza aktywność uczniów i co mieć może zastosowanie jako ilustracja i pomoc naukowa, a więc krajobraz środowiska, zajęcia ludności i warsztaty pracy, instytucje i urządzenia użyteczności publicznej, pamiątki i pomniki historyczne, dzieła sztuki, muzea itp.

Po sformułowaniu zagadnienia nasunie się potrzeba przestudiowania ważniejszych prac traktujących o środowisku oraz dzieł z dziedziny socjologii, ekonomii i psychologii celem pogłę-

bienia badanego przedmiotu. Stosując właściwe m e t o d y w poznawaniu środowiska, nauczyciel dążyć będzie do ujmowania całokształtu zjawisk i faktów. Jakkolwiek bowiem badany problem został ściśle ograniczony, nie trzeba zapominać o tym, że dana sfera życia wiąże się organicznie z całym splotem zjawisk fizjologicznych, społecznych i kulturalnych. W gromadzeniu spostrzeżeń i materiałów przestrzegać będzie nauczyciel z a s a d y o b i e k t y w i z m u, która go uchroni od uprzedzeń różnego rodzaju, od pośpiesznych twierdzeń i od naciągania faktów do przyjętych z góry założeń. W poznawaniu stosunków społecznych i warunków życia dzieci nauczyciel wejść powinien w b e z p o ś r e d n i ą s t y c z n o ś ć z danym środowiskiem. W tym względzie ma nauczyciel, zwłaszcza na wsi, duże możliwości, ponieważ często styka się z dziećmi i rodzicami i o ile posiada ich z a u f a n i e, zdobyć może sporo wartościowych faktów.

Plan poznawania środowiska rozłożony być musi oczywista na szereg lat. Pierwsze kroki w realizowaniu tego planu mają na celu zorientowanie się w otoczeniu szkoły i najbliższej okolicy. Ze szkicownikiem i notatnikiem w ręku, ewent. i z aparatem fotograficznym przejdzie nauczyciel swą miejscowość, wieś czy miasto wszerz i wzdłuż, następnie pobliskie okolice, gromadząc skrzętnie materiał potrzebny do nauki rzeczy ojczystych, do nauki przyrody, geografii, historii itp. Zebrane notatki i zapiski, szkice i fotografie posłużą mu do opracowania środowiska pod względem geograficznym i krajobrazowym, do sporządzenia treściwego opisu miejscowości, zaopatrzonego w odpowiednie mapki i ilustracje. Planując urządzenie z uczniami jakiejkolwiek wycieczki naukowej, krajoznawczej, przyrodniczej itp., powinien najpierw sam nauczyciel na podstawie bezpośredniej obserwacji poznać daną okolicę.

Przy sposobności zwiedzania różnych stron okolicy gromadzić będzie nauczyciel, przy współudziale uczniów, zbiory

przyrodnicze, etnograficzne, geograficzne itd., z których po oznaczeniu i umiejętnym sklasyfikowaniu powstanie z czasem skromne muzeum szkolne, jako nieodzowna pomoc naukowa. W dalszym ciągu plan opracowania środowiska obejmie warsztaty pracy, stosunki gospodarcze i warunki życia ludności miejscowej.

W szczególności zwróci nauczyciel uwagę na stosunki gospodarczo - kulturalne rodzin dzieci szkolnych, na ich liczebność, warunki higieniczne, mieszkaniowe, jego urządzenie wewnętrzne, na narodowość, wyznanie, zawód rodziców, na ich dochód tygodniowy lub miesięczny itp. Przedmiotem obserwacji będą też przejawy życia duchowego wsi lub miasta, w szczególności życie religijne, zwyczaje i obyczaje panujące w danym środowisku i w domu rodzinnym, zainteresowania techniczne, artystyczne, naukowe, prądy polityczne itd. W opisie środowiska uwzględnić wreszcie należy różne instytucje gospodarcze i kulturalne, np. kooperatywy, straż pożarną, dom ludowy, kościół, czytelnię i bibliotekę, teatr, muzeum, budowle zabytkowe, pomniki, ogrody, parki publiczne itd.

Głębsze wniknięcie w życie środowiska zależy w dużej mierze od poznania zachodzących w nim zmian i procesów społecznych, od poznania prądów i przemian ujawniających się w życiu ludności miejscowej na skutek oddziaływania sąsiednich i dalszych środowisk, wreszcie na skutek oddziaływania środowiska szerszego, jakim jest naród, państwo, jego ustrój i jego potrzeby oraz nurtujące w nim prądy i procesy społeczne, polityczne i kulturalne. Przez takie poznanie środowiska swej działalności oraz przez uwzględnienie wpływów szerszego środowiska może nauczyciel dojść do zrozumienia wielu zjawisk i tendencyj w życiu społeczno - kulturalnym, które silnie oddziaływują na szkołę i wychowanie.

Ze stanowiska wychowawczego przedmiotem szczególniejszych zainteresowań nauczyciela są stosunki i warunki życia

dzieci w środowisku rodzinnym. Ilość dzieci w rodzinie, ilość izb mieszkalnych i ich urządzenie, warunki higieniczne, zawód rodziców, budżet domowy, stan odżywiania dzieci, poziom wykształcenia rodziców, ich stosunek do dzieci i szkoły, czy rodzice dbają o higienę dzieci, czy w domu jest chociażby skromny księgozbiór, czy dom prenumeruje dzienniki i czasopisma periodyczne, itp. fakty umożliwią nauczycielowi stosowanie właściwych metod wychowawczych. Fakty tego rodzaju posłużą mu do opracowania statystyki obrazującej stosunki gospodarcze i kulturalne środowiska rodzinnego dzieci szkolnych.

Dane statystyczne poddać należy interpretacji i analizie psychosocjologicznej. W tym celu użyć należy właściwych metod, mających zastosowanie w badaniach psychopedagogicznych. Obok metody obserwacji zjawisk i faktów zachodzących w życiu społeczno - kulturalnym środowiska, można zastosować metodę ankiety, wywiadu, testów itp. Oddziaływanie środowiska na rozwój duchowy dzieci odzwierciadla się między innymi w ich rysunkach, robotach ręcznych, wypracowaniach wolnych i własnych próbach literackich, które poddać należy analizie psychologicznej. Stosując metodę ankiety lub wywiadu (rodzaj interwiewu), zachować należy takt i umiar, by wypytywanie się o stosunki domowe ucznia nie czyniło wrażenia wtrącania się w cudze sprawy osobiste, lub co gorsza, by nie nasuwało podejrzeń, że kryje się w tym zamiar śledzenia poglądów politycznych, społecznych, czy religijnych osób w otoczeniu dziecka. Tylko nauczyciel cieszący się zaufaniem rodziców może mieć wgląd w życie domowe ucznia.

W poznawaniu środowiska wychowawczego oddaje też duże usługi metoda typologiczna, mająca na celu wyodrębnienie i charakterystykę różnych typów dzieci i młodzieży na podłożu konkretnego środowiska, np. typu dziecka wiejskiego, robotniczego, wielkomiejskiego, dziecka ulicy, jedynaka, dziecka trudnego w wychowaniu itp. W dociekaniu źródeł zaniedbania

i niedorozwoju umysłowego, czy upośledzenia umysłowego dziecka posłużyć się można metodą opracowaną przez psychologię indywidualną, która, jak wiadomo, widzi przyczyny anormalności w ujemnych wpływach środowiska, w niewłaściwym stosunku rodziców do dzieci. Niekiedy nauczyciel może swoją radą i pomocą skłonić rodziców do zmiany postępowania w stosunku do dziecka, do polepszenia jego sytuacji życiowej, przez co usunie główne źródło anormalności.

Badając wpływy środowiska na rozwój dziecka metodą statystyczną i metodami psychologicznymi, które się wzajemnie uzupełniają, zdobywa nauczyciel wgląd w życie duchowe uczniów, co mu umożliwia stosowanie właściwych metod wychowawczych, uwzględniających potrzeby indywidualne dziecka, oraz warunki życiowe i potrzeby środowiska.

4. GRUPA SPOŁECZNA JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY

Rozpatrując pojęcie środowiska w ogóle, wyróżniliśmy środowisko społeczne, na które składają się mniej lub więcej liczne grupy ludzi, wzajemne między nimi stosunki, instytucje i wytwory ręki i ducha ludzkiego. Dziecko rozwija się i dojrzewa w grupie społecznej — w rodzinie, przedszkolu, szkole, w grupie rówieśników, w grupie sąsiedzkiej, gminie, narodzie i państwie. W związku z tym rozważyć nam trzeba, co to jest grupa społeczna, jakie są jej cechy i funkcje, jak oddziaływa na rozwój dziecka.

Formowanie się grupy społecznej ma swoje źródło w instynktach, uczuciach i potrzebach jednostek ludzkich. Spośród czynników, które powołują grupę do życia i warunkują jej istnienie, najważniejszy jest instynkt gatunkowy i gromadzki. Instynkt gromadzki wyzwala tendencję do zrzeszania się oraz

właściwe każdemu człowiekowi uczucia społeczne. Jednostka czuje się zazwyczaj źle w odosobnieniu, natomiast uczuć przyjemnych doznaje w gromadzie, która budzi poczucie bezpieczeństwa i mocy. Jednostka uświadamia sobie z czasem, że zbiorowe siły grupy społecznej umożliwiają każdemu członkowi zaspokajanie potrzeb materialnych i duchowych. Obok instynktów i uczuć najpotężniejszą dźwignią istnienia i rozwoju grupy jest praca w różnych dziedzinach wytwórczych. Pod wpływem tych czynników budzi się w duszy każdej jednostki poczucie przynależności do danej grupy oraz poczucie solidarności z innymi członkami grupy, np. rodziny, szkoły czy klasy szkolnej, narodu i równocześnie świadomość odrębności w stosunku do grup obcych.

Grupa społeczna w odróżnieniu od tłumu, od luźnej gromady odznacza się pewnymi cechami, spośród których do istotnych należą: a) dłuższe trwanie i ciągłość życia duchowego, b) świadomość wspólnych potrzeb, dążeń, idei i celów, c) świadome realizowanie zadań i zamierzeń w ramach odpowiednich instytucyj, d) istnienie zbioru zwyczajów, wierzeń i tradycji, norm prawnych i obowiązków, którym każdy członek grupy podporządkowuje się mniej lub więcej dobrowolnie i przyswaja sobie jako podstawę współżycia i współdziałania z innymi członkami grupy. Możemy więc określić g r u p ę s p o ł e c z n ą, jako zorganizowany i względnie trwale istniejący zespół jednostek ludzkich związanych ze sobą wspólnymi potrzebami i zwyczajami, wspólnymi dążeniami i celami. Grupa społeczna, jako zorganizowana rzeczywistość, nie jest li tylko sumą jednostek, ale strukturą wyższego rzędu, która na skutek wzajemnych oddziaływań indywidualnych kształtuje swoiste życie duchowe. Rządzi nią ponadindywidualna dusza zbiorowości, której treść stanowią wartości kulturalne. Duch grupy, wcielony w autorytet, wyzwala zbiorowe akty woli, ożywione wspólnymi uczuciami i ideami.

Większa ilość różnych grup społecznych tworzy społeczeństwo. Grupy mające wspólny język, wspólną ziemię, tradycję i kulturę tworzą naród, zorganizowany zazwyczaj w ramach państwa, które jest najbardziej złożoną i najwyższą formą życia społecznego. W społeczeństwie i państwie wyróżniamy: a) grupy naturalne powstałe na skutek więzów krwi, są to grupy biologiczne, jak rodzina, oraz na skutek współżycia na wspólnym terytorium, są to grupy terytorialne, np. grupa sąsiedzka, gmina, naród i państwo, b) grupy sztuczne, czyli socjologiczne, oparte na wspólnych zamierzeniach, interesach i zadaniach o charakterze gospodarczym lub ideowym, np. cechy, związki zawodowe, organizacje współdzielcze, zrzeszenia wyznaniowe, filantropijne, kluby sportowe i towarzyskie, stronnictwa polityczne, stowarzyszenia naukowe, artystyczne itp. Życie zbiorowe w grupach naturalnych kształtują obok stosunków wynikających z więzów krwi i posiadania wspólnego terytorium także i czynniki gospodarcze i ideowe.

Grupą socjologiczną o swoistych funkcjach i zadaniach jest też szkoła i klasa szkolna. Jest to wspólnota wychowawcza, obejmująca zespół dzieci i młodzieży oraz nauczycieli - wychowawców, i realizująca cele społeczno - kulturalne o charakterze adaptacyjnym i rekonstrukcyjnym. Wspólnota wychowawcza może być grupą homogeniczną, o ile obejmuje dzieci tej samej płci, zbliżone wiekiem fizycznym i poziomem umysłowym, lub też grupą heterogeniczną, którą jest np. szkoła koedukacyjna, albo szkoła niższego stopnia organizacyjnego, skupiająca dzieci obojga płci, różnego wieku i o różnym poziomie umysłowym. Do grup socjologicznych o charakterze wychowawczym zaliczamy też bursy, internaty, świetlice, drużyny harcerskie, kluby sportowe, kółka naukowe, artystyczne itp., którymi kierują zazwyczaj osoby fachowo przygotowane.

Uczeń jest nie tylko członkiem swej klasy i szkoły, ale równocześnie i innych grup społecznych — rodziny, gminy, kościoła, narodu, państwa. Ten fakt społeczny urabia w jego psychice tzw. przez Mc. Dougalla wieloraką świadomość grupową i tworzy hierarchię uczuć grupowych, których siła i głębia zależy od rodzaju więzów, od potrzeb i zainteresowań łączących jednostkę z daną grupą społeczną. Na ucznia działają tedy równocześnie wpływy kilku grup, niekiedy o tendencjach rozbieżnych. Nieuzgodnione metody postępowania takich np. dwu grup wychowawczych, jak rodzina i szkoła, kryją w sobie konflikty, które podważają autorytet jednej lub drugiej grupy, oddziaływują ujemnie na charakter i zachowanie się dziecka. Rola obu grup polega na harmonizowaniu metod postępowania w stosunku do dziecka i podporządkowaniu ich głównemu celowi wychowawczemu. Stąd wynika konieczność współdziałania różnych grup społecznych w dziele edukacji młodzieży, co jeszcze później będzie przedmiotem naszych rozważań.

5. RODZAJE I TYPY ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO ORAZ ZWIĄZANE Z NIM TYPY DZIECI

Warunki życia dziecka w domu rodzinnym i oddziaływanie wychowawcze szkoły, jego rozwój cielesny i duchowy oraz zachowanie się w różnych sytuacjach rozpatrywać musimy na tle szerszego środowiska społecznego. Zależnie od struktury społecznej wyróżniamy pewne rodzaje i typy środowisk jak wieś, miasteczko, miasto, i w nim śródmieście i przedmieścia miasto portowe, osadę fabryczną, górniczą itp. Odmienną w pewnej mierze strukturą społeczną odznacza się wieś w pobliżu większego miasta i przy głównych szlakach komunikacyjnych w porównaniu ze wsią oddaloną od środowisk miejskich. Typowe cechy znamionują też polską wieś podgórską, nizinną, wyso-

kogórską, nadmorską, następnie kresową, graniczną itp. W każdym z tych środowisk kształtują się swoiste warunki życiowe, które wpływają na strukturę gospodarczą i na stosunki kulturalne ludności. Pod wpływem tych warunków wytwarzają się właściwości psychiczne mieszkańców, tworzące pewien typ człowieka dorosłego. Na podłożu środowisk wyróżniamy również t y p y d z i e c i, jak typ dziecka wiejskiego, małomiejskiego, wielkomiejskiego itp. Przypatrzmy się, jak w ogólnych zarysach przedstawiają się typowe środowiska społeczne i jakie właściwości psychiczne dzieci i dorosłych uwypuklają się na ich tle.

Na strukturę społeczno - gospodarczą i na oblicze kulturalne środowiska wiejskiego wpływają takie czynniki, jak jakość gleby, liczba i skład ludności, stosunki komunikacyjne i położenie względem miasta. Im wieś bliżej miasta położona, tym silniej ulega jego wpływom pod względem gospodarczym i kulturalnym. Gospodarka rolna, ogrodnicza, hodowlana nastawiona jest w dużym stopniu na zaspakajanie potrzeb miasta. Wpływy zaś kulturalne miasta przekształcają wieś, co się odzwierciadla w zwyczajach chłopów, w ubiorze, w urządzeniu mieszkań, w mowie itp. Struktura społeczna wsi w pobliżu miasta jest silnie zróżnicowana. Obok właścicieli średnich i większych gospodarstw rolnych, obok małorolnych i bezrolnych chłopów-najemników, obok rzemieślników wiejskich żyją tu w pokaźnym odsetku robotnicy i urzędnicy pracujący w pobliskim mieście. Mniej zróżnicowana jest wieś odległa od większych ośrodków miejskich i przemysłowych. Tworzy ona na ogół zwartą całość grupową i dzięki bliskiemu sąsiedztwu wszyscy jej mieszkańcy się znają, wszyscy przeżywają i prawie jednakowo odczuwają zdarzenia, zjawiska w przyrodzie, zwłaszcza te, które mają bezpośredni wpływ na bieg gospodarki rolnej.

Obserwując życie wsi, można stwierdzić, że płynie ono zazwyczaj powolnie, jednostajnie i spokojnie, co wpływa na tempo i sposób działania i myślenia jej mieszkańców. Zależnie od

zmian w przyrodzie, od pory roku, od stanu pogody układają się zajęcia gospodarskie. Główną podstawą bytu i żywicielką ludności wiejskiej jest gleba. Stąd głębokie i mocne do zagona ojczystego przywiązanie, stąd gleba jest ośrodkiem działania i myślenia chłopa. Czynniki przyrodzone i religijne urabiają więc psychikę chłopa, którego cechuje na ogół konserwatyzm w sposobie życia, utylitaryzm w myśleniu i praktyczność w postępowaniu, oraz głębokie przywiązanie do tradycji i wiary ojców. Obok konserwatyzmu nurtują wśród ludności, zwłaszcza wśród młodzieży wsi współczesnej, radykalne i postępowe prądy społeczno - polityczne, w związku z głębokimi przemianami stosunków gospodarczych i z podnoszeniem się poziomu oświaty ogółu.

W takim środowisku społecznym rozwija się i dojrzewa d z i e c k o w i e j s k i e, również jak dorośli silnie związane z przyrodą. Już od wczesnego wieku bierze udział w zajęciach gospodarczych rodziny, wciąż czynne — na pastwisku i w polu, na łące i w lesie, w oborze i stajni. Przez to poznaje mało skomplikowane formy gospodarki rolnej. Zaznajamiając się w sposób aktywny i bezpośredni z formami wytwórczości i narzędziami, wrasta szybko w swoje środowisko. Dziecko chłopskie jest siłą roboczą, jest uczestnikiem trosk i kłopotów gospodarczych rodziców w tym wieku, kiedy jego rówieśnik w mieście, zwłaszcza ze sfery zamożniejszej, pędzi życie beztroskie, oddane w zupełności zabawom. Zrośnięte z przyrodą, tworzy z nią jedność, całym swym jestestwem przeżywa, podobnie jak dorosły, zmiany atmosferyczne, a zwłaszcza żywiołowe klęski, jak burzę gradową, posuchę, powódź, które grożą zniszczeniem urodzajów i plonów, zdaje sobie sprawę z ich grozy i skutków.

Na podłożu podobnych warunków środowiskowych urabia się psychika dziecka chłopskiego. Na skutek ciągłej styczności z przyrodą, z rzeczami i zjawiskami rozwija się u niego zmysł obserwacji i zmysł badawczy. Spokojny i jednostajny

tryb życia wpływa na powolny bieg wyobrażeń i myśli, a zajęcia w gospodarstwie na ich konkretną treść, ich zasób i jakość. Ciągły trud i twarda praca rozwija w nim cechy wytrwałości i zaciętości w dążeniu do celu, tak charakterystyczne dla chłopa. Jednostajny tryb życia zawiera mało podniet pobudzających fantazję dziecka wsi. Wypowiadanie się jest skąpe i nieśmiałe, do czego przyczynia się ograniczona sfera doświadczeń i skromny na ogół zasób słownikowy. W dobie obecnej braki te w dużej mierze usuwają zdobycze nowoczesnej techniki, jak radio i kino, a przede wszystkim dobra szkoła, instytucje oświaty pozaszkolnej, prasa i organizacje młodzieży chłopskiej.

Dotychczasowe wyniki badań dowodzą, że na ogół tempo rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci wiejskich jest wolniejsze w porównaniu z ich rówiesnikami w mieście, różnica wynosi ok. 1 do 2 lat na korzyść dzieci miejskich. Z tego atoli nie wynika, by dziecko chłopskie było mniej zdolne niż dziecko miejskie. Zachodzą tylko różnice uzdolnień i inteligencji, która u dziecka wsi ma charakter więcej praktyczny. Podkreślić nadto należy, że dziecko chłopskie wychowuje się w gorszych warunkach kulturalnych, albowiem na wsi przeważają szkoły niskiego stopnia organizacyjnego, które nie mogą oddziaływać na rozwój duchowy w tej mierze, co pełna i dobrze wyposażona szkoła powszechna w mieście. Jeśli jednak dziecko chłopskie kształci się w dobrych warunkach kulturalnych, z łatwością uzupełnia swe braki i szybciej dojrzewa duchowo, tak, że np. różnice w rozwoju inteligencji między dzieckiem wiejskim i miejskim stają się minimalne.

Zależnie od stosunków gospodarczych, narodowościowych i wyznaniowych, od stopnia uprzemysłowienia ś r o d o w i s k o m a ł o m i a s t e c z k o w e przedstawia różnorodną strukturę społeczną. Jedne miasteczka nasze zbliżone są swą strukturą raczej do wsi, inne mają wyraźniejszy charakter miasta. W pierwszych dzieci mają dużo sposobności obcowania

z przyrodą — z ogrodem, polem łąką, lasem, ze zwierzętami domowymi, z którymi często spotykają się i na rynku miasteczka. Tempo życia, podobnie jak na wsi, na ogół powolne i jednostajne, brak silniejszych podniet kulturalnych powoduje dosyć ciasny horyzont umysłowy u ogółu mieszkańców. Miasteczka drugiego typu cechuje wyraźniejsza granica między przyrodą a cywilizacją o charakterze technicznym. Zaznacza się większe zróżnicowanie w budownictwie, widoczne są tendencje do wprowadzenia nowoczesnych urządzeń technicznych i kulturalnych (oświetlenie elektryczne ulic i mieszkań, wodociągi, kanalizacja, brukowane ulice i chodniki, różne instytucje rozrywkowe itp.). Urządzenia te i instytucje nie pozostają bez wpływu na rozwój psychiczny dziecka małomiejskiego.

Dziecko to nie jest związane z gospodarką domową, jak jego rówieśnik na wsi. Poza nauką w szkole posiada dość czasu na swobodne zabawy. Dzieciństwo trwa dłużej, zwłaszcza u dzieci ze sfer zamożniejszych i z warstw inteligencji mających korzystne warunki kształcenia się. W środowisku małomiasteczkowym grupy dzieci szkolnych przedstawiają większe zróżnicowanie społeczne, aniżeli dzieci szkolne na wsi, które tworzą na ogół jednolitą grupę społeczną. W związku z silniejszym zarysowaniem się różnic socjalnych nasuwają się szkole miejskiej ważne problemy. Dzieci różnią się tu często nie tylko ze względu na sytuację gospodarczą ich rodziców ale także pod względem narodowości, wyznania i poziomu kultury domu rodzinnego. Rozwiązanie tych problemów zależy od wytwarzania wspólnej więzi duchowej, od budzenia u ogółu uczniów głębszych uczuć obywatelskich w stosunku do wspólnej ojczyzny i wspólnego państwa.

W rozwoju osadnictwa wieś i miasteczka są starszymi typami środowisk społecznych, podczas gdy wielkie miasta, a zwłaszcza ośrodki przemysłowo-fabryczne i ośrodki górnicze należą do no-

wszych form organizacji życia społecznego. Rozwijają się one na skutek zastosowania maszyny parowej i energii elektrycznej w przemyśle i górnictwie. Do środowisk przemysłowych napływa ludność wiejska, z której powstaje z czasem nowa warstwa społeczna, warstwa robotnicza, mająca podobnie, jak warstwa chłopska, świadomość swej odrębności klasowej, gospodarczej i kulturalnej. Całe połacie Polski, dawniej prawie puste, zaludniają się w szybkim tempie i przekształcają się w ogniska twórczej pracy, jak np. Zagłębie Dąbrowskie, Krośniańskie, Borysławskie, Śląsk, Łódź z okolicą, Gdynia i inne.

Środowiska takie powstają często z osad, wsi i miasteczek blisko siebie leżących, między którymi zanikają granice, tak że tworzą jeden wielki kompleks skupień ludzkich. Takie ośrodki przemysłowe przedstawiają konglomerat miast i wsi, pozbawiony zazwyczaj pól, łąk i lasów w pobliżu. Przyroda walczy tu beznadziejnie o swe istnienie i w końcu ustępuje „cywilizacji". Coraz bardziej zanikają resztki swobodnie rosnącej i świeżej roślinności. Krajobraz tworzą lasy kominów i pieców fabrycznych, zadymione niebo, hałdy i zwały gruzów i żużli, rozkopana ziemia, w której pełno wyrw i rowów, zadymione mury kamienic o charakterze koszarowym, obok małych domków i chałup pozostałych z czasów dawniejszych. Szarość stanowi przeważający koloryt tego krajobrazu.

Wielkie ośrodki przemysłowo - fabryczne i górnicze posiadają swoistą strukturę społeczną. Cienką warstwę stanowią przedstawiciele kapitału, właściciele przedsiębiorstw, kopalń i fabryk, oraz wyżsi urzędnicy zatrudnieni w przemyśle i górnictwie. Właściciele kopalń i fabryk mieszkają często poza środowiskiem, w którym ulokowali swe kapitały, a niekiedy i poza krajem, i jedyną więzią, jaka ich z nimi łączy, jest najczęściej żądza zysku i chęć pomnożenia swego kapitału. Stosunki socjalne w środowisku przemysłowym i górniczym przedstawiają typowy obraz współczesnej przełomowej epoki, obraz walki

świata Pracy ze światem Kapitału, tak barwnie opisany przez znanego powieściopisarza amerykańskiego Uptona Sinclaire'a:

„...Edward Warner, junior — czytamy w jego powieści „Król Węgiel" — musiał się zająć przedsiębiorstwem. Trzyletnia praktyka uczyniła z niego prawdziwego właściciela kopalń, twardego i stanowczego. Interes właściciela wymaga tego, aby kupować tanio siłę roboczą i zamieniać ją na maksymalną produkcję w czasie jak najkrótszym, a potem sprzedać produkt na rynku tym, gdzie dadzą sumę najbardziej zadawalającą".

Przeważającą warstwę w tych środowiskach stanowi proletariat robotniczy, zupełnie zależny od właścicieli i urzędników. W masie robotniczej zarysowuje się znaczne zróżnicowanie: obok robotników kwalifikowanych są niewykwalifikowani, do których należą też kobiety i młodzież robotnicza, zazwyczaj najbardziej wyzyskiwana przez kapitał. Niekiedy zarobki małoletnich są głównym źródłem utrzymania rodziny.

Niektóre środowiska przemysłowo - fabryczne nie posiadają historii i dłuższej tradycji. Ludność napływowa robotnicza, zajęta wciąż ciężką pracą i twardą walką o byt, a w ostatnich latach gnębiona żywiołową klęską bezrobocia, nie może podnieść środowiska na wyższy poziom kultury. Przedstawiciele zaś kapitału nie bardzo interesują się potrzebami gospodarczymi, higienicznymi i kulturalnymi środowiska, które ich wzbogaca. Główną cechą tych środowisk to kontrasty: obok pałaców — rudery i koszarowe budynki, obok ogromnych bogactw, wystawnego życia i przesytu — niedostatek i skrajna nędza.

Tętno życia rośnie tu bardzo robotnicy i ludzie interesu w ciągłym pośpiechu przystosowanym do rytmu maszyny. Zależność od niej powoduje zmechanizowanie życia. Maszyna, miast być służebnicą człowieka pracy i podnosić jego dobrobyt, zamienia go w niewolnika, który nad to żyje pod ciągłą grozą utraty jedynego źródła swej nędznej egzystencji. Maszyna bezustannie wyrzuca całe zastępy robotników poza nawias życia gospodarczego, jako zbyteczne siły robocze; te masy bezrobotnych nadają środowisku ponurą i pełną grozy fizjonomię.

W takim środowisku wychowuje się dziecko robotnicze pozbawione oddechu świeżości pól i łąk, gór i lasów, wód falujących, pozbawione promieni słońca. Najczęściej przebywa i bawi się, o ile nie jest zajęte pracą lub nauką w szkole, na zabłoconych i zakurzonych ulicach, na podwórzach domów koszarowych, otoczonych murem, gdzie brak słońca i powietrza. Nic dziwnego więc, że rozwój tych dzieci jest zatamowany, że nierzadkie są tu objawy degeneracji. Widać tu na każdym kroku dzieci niedożywione, zaniedbane, brudne, schorzałe, przedwcześnie dojrzałe i starcze. Od wczesnego wieku przeżywają niepewność jutra i niedostatek, wiedzą, co to głód i nędza. Podobnie, jak dziecko wsi, i dziecko proletariackie miasta przeżywa silnie nieszczęścia i klęski, jakie spadają na bliskich z powodu nierzadkich katastrof w fabryce czy kopalni. Malując grozę katastrofy w osadzie górniczej w „Dolinie Północnej" opowiada Sinclair: „Dzieci przestały się bawić, stały blade, milczące, ciche, podobnie zamyślone, jak dorośli, nad wiek dojrzałe świadomością nieszczęścia".

„Nauczyciel w woj. śląskim przedstawia, jako naoczny świadek, sytuację dziecka szkolnego podczas strajku w naszych ośrodkach przemysłowo-górniczych: „Kilka razy miałem sposobność obserwować przebieg strajku w miejscowości Z. Dzieci szkolne uświadamiają sobie jasno okrutne prawa społeczne, przeżywając na równi z ojcami bezwzględną walkę gospodarczą, przepojoną uczuciem zawziętości, nienawiści i pragnieniem zemsty. Gdy robotnicy obsadzają pod ziemią kopalnię, gdy omdlałych z głodu ojców wywożą z szybów na górę, a matki zbierają się tłumnie koło biur i urzędów, dzieci szkolne razem z nimi rzucają na policję cegłami i kamieniami. Dzieci patrzą na żałobne chorągwie na warsztatach pracy swych ojców, na trupie czaszki i skrzyżowane piszczele na bramach. Wszystko dokoła dziecka zieje żądzą zemsty i straszliwą nienawiścią".

Przypominam sobie, jak raz zgromadzone w izbie szkoły wiejskiej dzieci chłopskie nie mogły skupić uwagi na lekcji historii, bo właśnie na dworze rozszalała straszna burza gradowa. Siedziały blade, przerażone, roztargnione, zaniepokojone. Wi-

dać było, że całym swym jestestwem znalazły się w tej chwili przy rodzicach i razem z nimi patrzały bezradnie, jak oszalały żywioł niszczy owoce całorocznej pracy rolnika, narażając rodziców na długotrwałe głodowanie. Oczywista, o prowadzeniu dalszego ciągu lekcji historii nie było mowy. Dopiero zaintonowana przez nauczycielkę okolicznościowa pieśń religijna przyniosła przerażonym dzieciom ulgę i ukojenie.

Świadomość braku środków zaspakających prymitywne potrzeby rodzi w psychice dziecka robotniczego poczucie niższości. To poczucie pogłębia się szczególnie wtedy, gdy porównuje swoją sytuację z sytuacją rówieśników z domów zamożnych. Przeżycie niedostatku i ubóstwa żłobi głębokie ślady w jego duszy, z czego płynie rozgoryczenie i zniechęcenie do świata, w którym takie panują stosunki. W przeżyciach tych tkwi m. in. źródło prądów społeczno politycznych, nurtujących w sferach młodzieży robotniczej.

Dziecko robotnicze dojrzewa szybko i zazwyczaj już w 14 r. ż., niekiedy i wcześniej, rozpoczyna pracę zawodową i wchodzi w bliską styczność ze starszą generacją robotników i z nurtującymi wśród nich prądami społeczno - politycznymi i kulturalnymi. Przedmiotem zainteresowań młodzieży robotniczej są owe prądy oraz zagadnienia dotyczące poglądu na świat, nad to sport, wycieczki, film. Zainteresowania swe zaspakaja w związkach zawodowych i organizacjach młodzieżowych. Zależnie od środowiska i form organizacyjnych, samokształceniowych i oświatowych młodzież ta ujawnia też duże zainteresowania intelektualne, artystyczne i naukowe. Poza obowiązkowymi zajęciami w fabryce, w kopalni, w handlu, w biurze poświęca wiele czasu samokształceniu i zdobywa wyższy poziom kultury.

Młodzież robotnicza ocenia krytycznie system gospodarki kapitalistycznej i ustosunkowuje się do takiego ustroju negatywnie. W stosunku do warstw posiadających okazuje nieufność i podejrzliwość, w walce pracy z kapitałem staje soli-

darnie w szeregach starszych robotników. Młodzież robotnicza, podobnie jak i dorośli, nie przedstawia jednolitej masy. Zależnie od stopnia wykształcenia ogólnego i zawodowego zaznacza się wśród niej dość znaczne zróżnicowanie. W najgorszej sytuacji znajdują się młodociani robotnicy niekwalifikowani i stąd wyłaniają się liczne problemy w dziedzinie pracy społeczno - oświatowej.

Praca w środowisku wielkomiejskim nasuwa nauczycielowi pod niejednym względem odmienne zagadnienia wychowawczo - dydaktyczne, w porównaniu ze wsią, miasteczkiem czy osadą przemysłowo - fabryczną lub górniczą. Miasta nasze jak Warszawa, Kraków, Łódź, Poznań, Gdańsk, Katowice, Toruń, Lublin i inne, są ogniskami pulsującego życia duchowego. Stąd płyną na cały kraj ożywcze prądy artystyczne, naukowe, religijne, ekonomiczne, polityczne itp Nie pozostają one bez wpływu na młodzież wielkomiejską.

Ulica wielkiego miasta nasuwa dziecku szkolnemu coraz to nowe i coraz silniejsze wrażenia. Tempo i rytm życia w środowisku wielkomiejskim cechuje pośpiech który się i jemu udziela. Ruch, wystawy, reklama barwna i świetlna, różnego rodzaju widowiska budzą w nim silne przeżycia. Urządzenia techniczne i higieniczne, zbiory naukowe i artystyczne w muzeach, zabytki i pomniki, teatr i kino odgrywają znaczną rolę w rozwoju młodzieży wielkomiejskiej, która w porównaniu z rówieśnikami na wsi zdobywa sobie szerszy horyzont umysłowy.

Obok wpływów dodatnich istnieje atoli w środowisku wielkomiejskim cały splot warunków grożących zdrowiu fizycznemu i moralnemu młodzieży. Zbyt szybki nurt życia wywołuje nie tylko pobudliwość i wrażliwość, ale i objawy rozproszenia i roztargnienia, a co gorsza — wpływa ujemnie na stan nerwowy dziecka.

W warunkach szczególnie niekorzystnych bytuje proletariat wielkiego miasta, skupiający się w niektórych dzielnicach,

głównie na peryferiach. Podobnie, jak w ośrodkach fabrycznych i górniczych, i tu żyją dzieci w fatalnych warunkach mieszkaniowych. Ciemne, ciasne i wilgotne mieszkania, niedożywianie dzieci, przedwczesne zarobkowanie, ujemny wpływ ulicy, rozluźnienie rodziny, nadużywanie alkoholu, rozwiązłość płciowa powodują skarłowacenie, zwyrodnienie, przedwczesne starzenie się, różnego rodzaju choroby i wysoki odsetek śmiertelności dzieci. Wobec takich stosunków ciąży na szkole obowiązek roztoczenia troskliwej opieki nad dziećmi pozbawionymi często prymitywnych potrzeb życiowych. W środowiskach zamieszkałych przez rodziny gospodarczo i kulturalnie upośledzone funkcja wychowawcza i kulturalna szkoły ma szczególne znaczenie, albowiem wpływ jej na rodziców spowodować może pożądane zmiany. Atoli i w środowiskach społecznych, w których panują sprzyjające na ogół stosunki gospodarczo - kulturalne, szkoła pozostawać winna w ciągłej styczności z domem rodzinnym dziecka. Na tle struktury społecznej i warunków geofizycznych szerszego środowiska, wsi, miasta czy osady fabrycznej, poznać zatem musimy ciaśniejsze środowiska wychowawcze, tj. dom rodzinny i szkołę, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań.

6. ŚRODOWISKO RODZINNE DZIECKA

Od zarania swego życia wychowuje się dziecko w domu rodzinnym, gdzie zdobywa pierwsze wrażenia i wrasta w środowisko społeczne. W świetle wyników badań psychopedagogicznych pierwsze 3 — 4 lata życia mają szczególniejsze znaczenie dla kształtowania się osobowości dziecka i w związku z tym przypada rodzinie niezmiernie ważna funkcja wychowawcza. W środowisku rodzinnym przyswaja sobie dziecko na skutek naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego osób w otoczeniu

różne przyzwyczajenia, zwyczaje i obyczaje, tu uczy się mowy, nabywa wiadomości o rzeczach i zjawiskach podpadających pod zmysły, tu przeżywa pierwsze uczucia i wyobrażenia religijne i społeczno - moralne. Dzięki tym przyzwyczajeniom i przeżyciom dokonywa się początkowy proces uspołecznienia dziecka w obrębie rodziny, jako naturalnej i podstawowej komórki społeczeństwa.

Powstanie i rozwój rodziny ma swe źródła w instynkcie gatunkowym i macierzyńskim oraz w uczuciu społecznym i w tendencji do zrzeszania się, do nawiązywania kontaktu duchowego z drugimi ludźmi. W naturze ludzkiej istnieje silne pragnienie przedłużenia życia indywidualnego, zapewnienia mu ciągłości i na skutek tych dążności wytwarza się w i ę ź b i o l o g i c z n a, która spaja członków rodziny w zwartą grupę społeczną. Pod wpływem instynktu macierzyńskiego tworzy się w i ę ź e m o c j o n a l n a, przepojona uczuciami sympatii i atmosferą ciepła, nadającą swoisty charakter życiu rodziny. Zwłaszcza w dobie technizacji i automatyzacji życia społecznego odczuwa jednostka potrzebę domu w znaczeniu ogniska rodzinnego. Tu bowiem znajduje ucieczkę i schronienie w walce życiowej, tu zaspakaja potrzebę zwierzania się, tu szuka pomocy, rady i ukojenia w trudnych sytuacjach, będąc pewnym zrozumienia owianego szczerym uczuciem.

W i ę ź g o s p o d a r c z a i k u l t u r a l n a, której wytworzenie zależy w dużej mierze od zdrowych i korzystnych stosunków ogółu społeczeństwa i narodu, warunkuje trwałość rodziny i odpowiedni standard życiowy. Wytworzenie tych więzi umożliwia rodzinie spełnianie jej głównych i istotnych funkcji, tj. reprodukcyjnej i wychowawczej. Ze względu na tę doniosłą funkcję społeczną rodzina zawsze miała charakter sakralny, i to we wszystkich epokach kulturalnych i w różnych grupach religijnych.

W spełnianiu funkcji wychowawczej współdziała z rodzicami najpierw przedszkole, a następnie od 6/7 r. ż. dziecka szkoła. Stąd wynika konieczność poznania środowiska rodzinnego dzieci szkolnych. W szczególności nasuwają się nauczycielowi zagadnienia mające na celu wyświetlenie warunków domowych ucznia. Czy rodzice dbają należycie o stan zdrowotny dziecka i o jego higienę osobistą? Czy dziecko jest wystarczająco i racjonalnie odżywiane? Czy posiada w domu możliwości uczenia się? Czy dom rodzinny rozwija jego uczucia społeczno - moralne? Czy pobudza jego inteligencję i jakimi środkami? Czy rodzice interesują się postępami dziecka w nauce i jaki jest ich stosunek do szkoły i nauczyciela?

Zagadnienia te rozpatrywać należy na podstawie faktów oświetlających w a r u n k i d o m o w e uczniów. Zebrane fakty i zapiski o każdym uczniu w klasie stanowią tło charakterystyki monograficznej. W treściwie ujętej monografii ucznia znaleźć się powinny dane o jego stosunkach mieszkaniowych, a więc liczba i wielkość izb zamieszkałych przez rodzinę, wewnętrzne urządzenie, higiena i estetyka mieszkania, ilość członków rodziny, czy dziecko szkolne sypia w osobnym łóżku, czy ma swój „własny kąt" w domu. Zawód ojca, wzgl. matki i dane o ich dochodach, chociażby w przybliżeniu pozwalają na zorientowanie się co do możliwości zaspakajania codziennych potrzeb dziecka, od czego zależy rozwój fizyczny.

O poziomie kultury danej rodziny świadczą zainteresowania poszczególnych członków i ich aktywny udział w życiu duchowym środowiska. Dom kulturalny posiada chociażby skromną biblioteczkę, prenumeruje odpowiadający mu dziennik czy czasopismo, korzysta w miarę możliwości z teatru, koncertów, z czytelni i biblioteki publicznej itp. Udział rodziców w życiu gospodarczym i społeczno - politycznym gminy i państwa jest przejawem ich zainteresowań i ich wyrobienia społecznego.

Najtrudniejsze może jest poznanie czynników natury emocjonalnej i irracjonalnej, owych impoderabiliów, które tworzą „atmosferę domu rodzinnego". Składają się na nią tradycje rodzinne, zwyczaje i obyczaje, życie religijne, wzajemne stosunki między rodzicami i dziećmi, przeżycia związane z przeszłością i bieżącymi dziejami narodu i kraju ojczystego. Atmosferę kulturalną domu pogłębia dobra książka, dbanie o poprawność, czystość i piękno mowy ojczystej, etstetyka życia codziennego, przejawiająca się w urządzeniu, w upiększaniu wnętrza dziełami sztuki, chociażby w dobrej reprodukcji, hodowanymi roślinami itp. Wszystko to oddziaływa na dziecko, wszystko to przeżywa ono najczęściej w sposób nieświadomy. Otoczenie takie pobudza poczucie estetyczne, poczucie poprawności językowej, wpaja formy kulturalnego zachowania się, rozwija uczucia moralne, społeczne i patriotyczne, słowem urabia psychikę dziecka polskiego.

Z powyższych rozważań wynika, że stosunki rodziny i jej życie wewnętrzne zależą od struktury społecznej większej grupy, do której dana rodzina należy, od warunków gospodarczych, od liczebności rodziny i jej poziomu kulturalnego. Szkoła obejmuje dzieci pochodzące z różnych środowisk rodzinnych. I tak ze względu na strukturę społeczną rozróżniamy: typ rodziny chłopskiej, robotniczej, rzemieślniczej, kupieckiej, urzędniczej itd., z których każda wytwarza swoiste formy życia i posiada pewną swoistą fizjonomię, tak plastycznie obrazowaną w powieściach i w pamiętnikach. Biorąc pod uwagę stosunki gospodarcze, rozróżniamy rodziny proletariackie, średnio zamożne (burżuazyjne) i zamożne (plutokratyczne, kapitalistyczne). W epoce przełomowej, w dobie załamania się gospodarki kapitalistycznej, częstym typem jest rodzina bezrobotnych. Ze względu na liczebność rozróżniamy: małą rodzinę, z 1 — 2 dzieci, średnią od 3 do 5 dzieci i liczną mającą ponad 5 dzieci. Wreszcie wyróżnić można rodziny o niskim, średnim lub wysokim poziomie kultury.

Stosunki gospodarcze rodziny wpływają zazwyczaj na jej poziom kulturalny. Odpowiednia wysokość zarobków ułatwia korzystanie z dóbr kulturalnych, podczas gdy niedostatek i ciężka walka o zdobycie środków na zaspakajanie prymitywnych potrzeb codziennych unicestwia wszelkie zainteresowania i dążenia intelektualne, artystyczne itp.

Trudne a zarazem ważne zadanie nasuwa szkole środowisko rodzinne zaniedbane gospodarczo i kulturalnie. Dzieci z tych środowisk wymagają szczególnej opieki i w tym celu szkoła w swych ramach tworzyć musi specjalne instytucje, spełniające w wielu wypadkach obowiązki i funkcje rodziców. Jeszcze trudniejsze zadanie przypada szkole wobec zjawiska rozluźnienia rodziny, tak częstego w ostatniej dobie, w epoce kryzysu moralnego.

Wiadomo, że spoistość współczesnej rodziny podważają stosunki gospodarcze i zmiana trybu życia w obecnej dobie kulturalnej. Nie tylko ojciec, ale i matka ze względu na coraz trudniejsze warunki utrzymania coraz częściej przebywa poza domem, spędzając większą część dnia w fabryce, biurze, warsztacie, szkole, w magazynach gdzie zajęci są pracą zawodową. Dzieci pozostając bez opieki rodzicielskiej, wałęsają się poza domem, narażone są na ujemne wpływy. Jeszcze większe spustoszenia wyrządza bezrobocie i złe warunki mieszkaniowe, które podcinają sam byt rodziny.

W sferach zamożnych, zwłaszcza wielkomiejskich, życie rozrywkowe rodziców poza domem, w kawiarniach, restauracji na dancingach itp. wpływa na decentralizację rodziny, którą potęguje nadto należenie rodziców, a także i starszych dzieci do różnych stowarzyszeń, np. do klubów sportowych, politycznych, związków zawodowych itp. Przerosty w życiu rozrywkowym i stowarzyszeniowym rozluźniają rodzinę. Na szkołę spada obowiązek roztoczenia pieczy nad dziećmi pozbawionymi opieki naturalnej rodziców. Szczególniejszą opieką otoczyć musi szko-

la dzieci, które straciły oboje rodziców lub jedno z rodziców, a więc sieroty, półsieroty, a także dzieci rodziców rozwiedzionych i dzieci nieślubne.

Rozważymy z kolei, w jakich warunkach środowisko szkolne spełniać może obok właściwych sobie zadań także i funkcje, które z reguły należą do rodziny.

7. ŚRODOWISKO SZKOLNE

W obecnej dobie kulturalnej najważniejszym obok domu środowiskiem wychowawczym jest s z k o ł a, której główna funkcja polega na przekazywaniu młodzieży dóbr kulturalnych i rozwijaniu jej zdolności twórczych. Podobnie jak środowisko rodzinne, tak i szkoła pozostaje w zależności od szerszego środowiska geofizycznego i społecznego. Na podłożu konkretnego środowiska rozważymy: a) czynniki tworzące środowisko szkolne, b) warunki rozwoju szkoły, c) życie wewnętrzne szkoły i d) jej wpływ na otoczenie. Celem oświetlenia tych zagadnień przytoczymy treściwe opisy kilku typowych środowisk szkolnych na podstawie sprawozdań z praktyki pedagogicznej krakowskiego Pedagogium. Przykładowo podajemy niżej opisy dwu szkół powszechnych wiejskich w Barcicach i Bronowicach Małych i dwu miejskich w Nowym Sączu i w Bochni.

BARCICE. — A. K r a j o b r a z. W dolinie Popradu, w odległości 3 km na pd. od Starego Sącza rozciągają się na przestrzeni 32 km² wieś Barcice na wysokości 330 m.n.p.m. Środkiem wsi przechodzi szosa, używana z dawien dawna jako główny trakt łączący Polskę z Węgrami. Obok wsi przepływa Poprad wpadający tuż za Starym Sączem do Dunajca. Po obu stronach Popradu, do którego wchodzą liczne potoki górskie, wznoszą się góry pokryte częściowo uprawną glebą, częściowo lasami. Bogactwo zieleni i szum górskich wód w lecie, a w zimie śnieżne stoki górskie i tereny narciarskie składają się na urozmaicony i piękny krajobraz o wybitnie górskim charakterze. Tuż obok wsi wije się doliną Popradu w kierunku Żegiestowa, Muszyny i Krynicy kolej żelazna, z przystankiem na miejscu.

Według dawnych kronik Barcice istniały już za czasów błg. Kingi i należały do SS Klarysek w Starym Sączu. Obecnie, dzięki sprzyjającym warunkom, Barcice zaliczają się do miejscowości uzdrowiskowych. Równe tereny nadrzeczne, suchy klimat, obfitość lasów, ożywcze kąpiele w Popradzie, dwa źródła siarczane, ułatwiona komunikacja, kilka sklepów na miejscu zapewniają temu uzdrowisku trwały rozwój. Z Barcic można urządzać liczne atrakcyjne wycieczki poprzez pasma górskie Radziejowej, Makowicy, Prehyby, skąd wspaniałe roztaczają się widoki na Tatry, Pieniny, Gorce i Babią Górę.

B. Struktura społeczna i życie kulturalne. Barcice liczą obecnie około 1750 mieszkańców. Nadto w porze letniej przebywa tu sporo letników. Ludność w całości polska, religii rz. kat. z wyjątkiem dwu rodzin żydowskich. Niewielki odsetek zamożniejszych gospodarzy i kilkanaście rodzin kolejarzy żyje w warunkach dostatnich, większość ludności to małorolni, posiadający 2 — 5 morgów ziemi i robotnicy najemni. W braku pracy zagląda do ich chałup głód. Warunki mieszkaniowe na ogół dobre. Mało jest rodzin, któreby nie posiadały własnego domku. Domy położone wzdłuż szosy tworzą „ulicówkę". Budowane z drzewa lub cegły mają wygląd schludny i na ogół estetyczny.

Z budynków publicznych oprócz szkoły posiadają Barcice kościół, Dom Ludowy, Świetlicę Strzelecką, remizę strażacką, w której mieści się czytelnia Tow. Szkoły Ludowej. Tu skupia się życie kulturalne wsi, na terenie której pracuje kilka instytucji i stowarzyszeń społeczno - oświatowych, jak Katolickie Stow. Młodz. Męsk., Zw. Strzel., Zw. Rez., Koło Rolnicze, Ochotn. Straż Pożarna. Może najwięcej wychowawczo oddziaływa czytelnia T. S. L. Młodzież wiejska, która dawniej wałęsała się po wsi bez celu, skupia się obecnie w swych stowarzyszeniach, gdzie korzysta z czytelni i biblioteki, słucha audycji radiowych, oddaje się pracy samokształceniowej i współdziała w przygotowaniu różnych uroczystości i rozrywek kulturalnych. Wspomniane instytucje współpracują ze sobą i wspólnymi siłami urządzają odczyty i pogadanki, przedstawienia i uroczystości narodowe, budząc i podtrzymując życie kulturalne wsi. W tej pracy społeczno - oświatowej współdziałają aktywnie miejscowi absolwenci szkół średnich i nauczyciele.

C. Szkoła. Budynek szkolny murowany, jednopiętrowy, wzniesiony kosztem i pracą gromady, przedstawia się okazale. Położony niedaleko Popradu na niewielkim wzniesieniu, w miejscu zacisznym, z pięknym widokiem na góry i na całą wieś. Nic dziwnego, że gromada szczyci się swoją szkołą. Budynek mieści w sobie 5 sal naukowych, kancelarię i mieszkanie kierownika. Na korytarzu znajduje się szatnia. Powierzchnia

każdej izby szkolnej wynosi ok. 52 m², wysokość 3,2 m. Okna duże, po 3 w sali, zwrócone na pd. wschód. zapewniające obfitość światła i słońca. Przy każdym oknie wmocowane są skrzynki z kwiatami, które pielęgnują dzieci. Izby szkolne czyste, biało pomalowane i skromnie urządzone, bez przeładowania — sprawiają wrażenie estetyczne. Na ścianach oprócz godła państwowego wisi kilka obrazów. W każdej sali znajduje się umywalnia, na której stoi miednica, dzbanek z wodą, garnuszek i miseczka na mydło.

Do szkoły należą 2 morgi gruntu, którego część przeznaczona jest na ogródek szkolny, sad i szkółkę drzewek. Tu uczą się dzieci praktycznie ogrodnictwa, uprawy i pielęgnowania roślin. Przy szkole znajduje się obszerny dziedziniec otoczony drzewami, ze studnią pośrodku. Boisko szkolne, na którym odbywają się ćwiczenia gimnastyczne, gry i zabawy, znajduje się nad Popradem, w odległości ok. 200 m od szkoły.

Szkoła jest dość dobrze zaopatrzona w środki i pomoce naukowe. Z dochodów płynących ze szkolnych przedstawień powstała biblioteka uczniowska. Staraniem gminy i nauczycielstwa nabyto pomoce szkolne do nauki geografii, przyrody, geometrii i historii. Nauczyciele korzystają z Biblioteki Pedagogicznej Kurat. Okr. Szk., niektórzy posiadają własną bibliotekę Wydatki na utrzymanie budynku szkolnego, na opał, służbę, urządzenie wewnętrzne, pomoce naukowe pokrywa prawie w całości gmina zbiorowa na podstawie propozycji Rady Szkolnej miejscowej.

Największa odległość domu od szkoły wynosi 3 km. Oprócz dzieci z Barcic uczęszczają do niej także i dzieci z bardziej oddalonych przysiółków, należących do gromady Barcice; są to przysiółki: Wdzierki, Wierchy, Sapieniec, Kliny i Facimiech. Dla dzieci z dalszych okolic istnieje w szkole internat subwencjonowany przez Starostwo. Czują się one dobrze w szkole i w internacie, gdzie mają odpowiednie wyżywienie i opiekę. Zwolnione na ferie Wielkanocne wyrywały się do szkoły tak, że rodzice z trudem zatrzymywali je w domu. Również i dla biednych dzieci z samych Barcic zorganizowała szkoła dożywianie, które popierają zamożniejsi gospodarze przez dostarczanie mleka, mąki, kaszy i innych produktów.

W szkole II-go stopnia organizacyjnego o 6 oddziałach pracuje 4 nauczycieli, z których każdy ma po 30 godz. nauki w tygodniu, kierownik szkoły 24 godz., katecheta 10 godz. nauki religii. Wszyscy nauczyciele posiadają pełne kwalifikacje zawodowe, pracują nad swym dalszym kształceniem, interesując się żywo nowymi prądami w wychowaniu i zagadnieniami metodycznymi.

D. Ogólna charakterystyka dzieci szkolnych. Szkoła w Barcicach jest koedukacyjna; uczęszczało do niej w r.

szkol. 1937/8 ogółem 246 dzieci, w tym 118 chłopców i 128 dziewcząt, ze względu na wyznanie 243 rz. kat. i 3 mojż. Cztery niższe oddziały stosunkowo liczne miały po 40 do 65 dzieci, dwa wyższe mniej liczne, niespełna po 30 dzieci. W klasach siedzą chłopcy i dziewczęta osobno w ławkach ustawionych w dwu rzędach. Wygląd zewnętrzny dzieci przedstawia się na ogół dość dobrze; są czyste i schludne, zamożniejsze lepiej odziane, ale i ubranie biedniejszych, chociaż połatane, jest schludne. Dzieci same zwracają uwagę na czystość rąk i korzystają z umywalni w klasie.

Rozwój fizyczny znacznego odsetka uczniów niezbyt korzystny, wielu z nich wygląda mizernie z powodu lichego odżywiania. U pewnej części uczniów, zwłaszcza z wyższych oddziałów, zauważyć można wadliwą postawę ciała; chodzą pochyleni z zapadłą klatką piersiową. Zdaje się, że główna przyczyna tego tkwi w wadliwej konstrukcji ławek szkolnych starego typu, przy tym niedostosowanych do wzrostu dzieci. Na ogół jednak dzieci w Barcicach, jako mieszkańcy gór, odznaczają się zgrabnością, zręcznością i dużą sprawnością ruchową. O ich zgrabności świadczą m. i. przygotowane na uroczystość Trzeciego Maja tańce ludowe, do których mają duże zdolności i widoczne zamiłowanie. Dzieci, a zwłaszcza chłopcy, przepadają za zabawami ruchowymi, które urządzają podczas każdej przerwy. Zazwyczaj chłopcy i dziewczęta bawią się osobno, ale mimo to współżycie koleżeńskie między nimi jest zupełnie przyjazne.

W stosunku do wychowawców dzieci są szczere, otwarte, karne i uprzejme. Chłopcy są bardziej śmiali niż dziewczęta. W czasie nauki zachowują się przyzwoicie i interesują się żywo przedmiotem. Poziom ich inteligencji i zasób wiadomości nie wykazuje zbytniej różnicy w porównaniu z uczniami szkoły III stopnia organizacyjnego. Dzieci z samych Barcic przedstawiają się pod tym względem korzystniej, aniżeli dzieci z przysiółków. Zasób słownikowy z dziedziny przyrody, rolnictwa, rzemiosł lokalnych bardzo duży, z innych dziedzin natomiast szczupły. Wszystkie prawie dzieci szkolne odpowiadają głosem jednostajnym, przeciągłym i zawodzącym, co nie jest miłe dla ucha, a nawet rażące. Widocznie przyzwyczaiły się do tego „tonu" szkolarskiego od I klasy począwszy. jakkolwiek nie byłoby tu trudności w przyzwyczajeniu ich do mówienia w sposób naturalny, praktykowany w życiu codziennym.

E. Życie wewnętrzne szkoły regulują plany wychowawcze kierownika i organizacje uczniowskie. Plan wychowawczy zawiera tematy zebrań Rady pedagogicznej i konferencji z rodzicami, na których omawia się ważniejsze sprawy, dotyczące współdziałania domy i szkoły w wychowywaniu dzieci. W szczególności przedmiotem obrad są sprawy

higieny ciała i odzieży, odżywiania, frekwencji, zachowania się i postępów dzieci w nauce oraz sprawy przygotowania uroczystości szkolnych, narodowych i państwowych.

Na terenie szkoły istnieją nieliczne, ale sprawnie działające organizacje uczniowskie, a mianowicie: spółdzielnia, szkolna kasa oszczędności, Koło Ligi Mor. i Kol. i samorząd uczniowski. Uczeń może należeć najwyżej do dwu organizacji, przez co ma możność aktywnej współpracy, jako członek. Plan wychowawczy kierownika szkoły zawiera też pewne zadania, które wykonać mają organizacje uczniowskie, np. urządzenie choinki, przysposobienie śniadania dla kolegów przystępujących do Komunii św., opracowanie programu uroczystości narodowych i lokalnych, np. dnia matki. Uczniom powierza się też czuwanie nad porządkiem w klasie i w najbliższym otoczeniu szkoły, naprawę pomocy naukowych, oraz opiekę nad drzewkami owocowymi, które przeważnie sami zasadzili wzdłuż dróg wiejskich.

W związku z programem nauki urządza szkoła wycieczki w najbliższe okolice do sąsiednich wsi i pobliskich miast, do Starego Sącza, Nowego Sącza, gdzie uczniowie zwiedzają urządzenia, zabytki i pomniki oraz warsztaty kolejowe, elektrownię i inne instytucje. Oprócz tego urządza też szkoła co rok jedną dalszą wycieczkę, zazwyczaj do Krakowa.

F. R o d z i c e i s z k o ł a. W realizacji programu nasuwają się szkole pewne trudności, głównie z powodu nieregularnej frekwencji uczniów i z braku przyborów naukowych, jak książek, zeszytów, ołówków, których biedniejsi rodzice sprawić nie mogą. Często opuszczają lekcje dzieci z przysiółków, dla których brak miejsca w internacie. Dzieci nie mogą się też dostać do szkoły, gdy most na Popradzie zerwą wody, co się zdarza nierzadko w porze wylewów. Na wiosnę rodzice zatrzymują dzieci w domu, używając ich do paszenia bydła lub też do pilnowania obejścia i młodszego rodzeństwa, gdy sami są zajęci robotami w polu. W dni targowe udają się rodzice na jarmark i z tej okazji znowu dzieci opuszczają lekcje, bo muszą pilnować domu.

Rodzice interesują się szkołą i w miarę możliwości starają się współdziałać z nauczycielstwem. Biorą chętnie udział w organizowanych dla nich zebraniach, w uroczystościach i przedstawieniach szkolnych, na których mają możność podziwiania swych dzieci i radowania się nimi, informują się o ich postępach w nauce i zachowaniu. Zaspokajanie potrzeb szkoły i pomoc udzielona na dożywianie dzieci świadczy o realnym i aktywnym stosunku gminy do swojej szkoły, która, jak wynika z nakreślonego szkicowo obrazu jej działalności, wywiera duży wpływ na podniesienie się poziomu kulturalnego wsi.

II. BRONOWICE MAŁE. A. Znana z literatury wieś podkrakowska posiada bardzo urodzajną ziemię. Na pierwszy rzut oka robi wrażenie okolicy podmiejskiej, a raczej miasta. Idąc szosą wiodącą z Krakowa do Katowic, prawie nie spotykamy na błękitno pomalowanych chałup wiejskich. Wzdłuż drogi widać okazałe wille otoczone ładnymi ogródkami, nowoczesne domy wybudowane w ciągu ostatnich kilkunastu lat i w nich sklepy z dużymi, pięknymi wystawami. Oświetlenie elektryczne i linia tramwajowa przedłużona ostatnio aż do dawnej rogatki nadają całej okolicy charakter miasta. Dużą stosunkowo przestrzeń zajmują pola uprawne i pełne kwiatów łąki, z których roztaczają się piękne widoki na Kopiec Kościuszki, Las Wolski i Sowiniec. Krajobraz ten i świeże powietrze ściąga na przechadzki licznych miłośników przyrody z samych Bronowic i z Krakowa.

B. Ludność Bronowic Małych, przeważnie napływowa, składa się z elementu miejskiego. Chłopów, posiadaczy ziemi i pracujących na niej, pozostał nieznaczny odsetek. Są to właściciele stosunkowo znacznych obszarów urodzajnej ziemi, cieszący się dużym poważaniem wsi. Większy odsetek stanowi inteligencja miejska, mająca tu swoje domy i wille. Resztę ludności tworzą robotnicy, rzemieślnicy i bezrobotni. Ci ostatni żyją w nędzy, nie mogą posyłać dzieci do szkoły z powodu braku odzieży i butów, których kupić nie są w stanie. Ludność w całości polska, religii rz. kat. z niewielkim odsetkiem żydów.

Charakter wsi zaciera się tu coraz bardziej, co ujawnia się w zanikaniu dawniejszych obyczajów i zwyczajów, m. i. i w wyparciu stroju ludowego. Powszechnie wtargnął tu strój miastowy. Oryginalny i piękny strój bronowicki, przechowywany w skrzyniach bronowickich, malowanych „w kwiatki pstre i pstre desenie", pojawia się tylko z okazji urządzanych wesel. Uczestnicy wesela jadą wozem ubranym kwiatami i zielenią, z muzyką i pieśnią do Krakowa, do kościoła Najświętszej Panny Marii, i po powrocie bawią się i tańczą krakowiaka, ściągając do okien liczną gawiedź, pragnącą zobaczyć oryginalne wesele bronowickie, opisane przez Wyspiańskiego. Gdy przebrzmią ostatnie akordy skocznego krakowiaka, strój bronowicki, odmienny nieco od krakowskiego barwą i układem kwiatów oraz haftem gorsetu i wstążek, wędruje znów do skrzyni, gdzie pozostaje w ukryciu aż do najbliższego wesela.

Na terenie wsi działa kilka organizacyj społeczno-oświatowych: Katolickie Stow. Kobiet, które kieruje biblioteką, czytelnią i świetlicą i organizuje różne kursy, Związek Strzelecki, który urządza w świetlicy mieszczącej się w budynku starej szkoły kursy dla analfabetów i kursy w zakresie VII kl. szkoły powszechnej.

C. Niedawno wybudowany okazały, dwupiętrowy budynek szkolny mieści 10 sal szkolnych dużych i jasnych. Korytarze wygodne, szerokie i jasne zapewniają dzieciom swobodę ruchu. Sale szkolne w liczbie 10 słoneczne, niektóre, zwłaszcza wyższe klasy, ładnie urządzone, posiadają nowego typu ławki, jasne, wywierają miłe i estetyczne wrażenie. Obok szkoły znajduje się ogródek, który uprawiają same dzieci, hodując w nim warzywa i kwiaty. Wyposażenie szkoły przedstawia się mizernie: nieco obrazków do nauki języka polskiego, kilka zniszczonych map i globus — oto wszystko. Brak pomocy naukowych do nauki fizyki, przyrody, historii, geometrii utrudnia pracę i stosowanie umiejętnych metod nauczania.

D. Szkoła bronowicka koedukacyjna jest liczna. Do 11 oddziałów uczęszcza ok. 570 dzieci. Oddziały równoległe mają po 40 do 45, niepodzielone zaś przeciętnie po 70 uczniów. Dużo tu dzieci biednych, nędznie odzianych i niedożywionych. Są to przeważnie dzieci rodziców bezrobotnych. Pomimo jednak ciężkich warunków uczą się chętnie i umieją dużo. Szkoła stara się im dopomóc przez intensywną akcję dożywiania, z której korzysta większość uczniów, oraz przez dostarczanie najbiedniejszym odzieży i obuwia, co im umożliwia chodzenie do szkoły.

Poziom naukowy w klasach równoległych przedstawia się na ogół korzystnie, natomiast w oddziałach niepodzielonych, liczących z górą po 70 uczniów, jest pod tym względem gorzej. Przeludnienie klas utrudnia pracę wychowawczą i dlatego też wyniki tej pracy są bardzo nikłe. A szkoda, bo dzieci bronowickie, zwłaszcza chłopcy, są w większości zdolni i szybko orientują się nawet w trudniejszych przedmiotach, np. w rachunkach i geometrii. Do szkoły chodzą bardzo chętnie.

E. Życie uczniów w szkole rozwija się w kilku organizacjach, z których na czoło wysuwa się drużyna harcerska. Skupia ona w swych szeregach uczennice najbardziej chętne do pracy i prawdziwie wartościowe pod względem moralnym. Owocną działalność rozwija również Polski Czerwony Krzyż, którego członkami są przeważnie chłopcy. P.C.K. urządza przedstawienia i kursy związane z obroną kraju oraz kurs pomocy w nagłych wypadkach. Oprócz tych dwu organizacyj istnieje na terenie szkoły Koło T-wa Pop. Bud. Szkół Powsz. i Szkolna Kasa Oszczędności, które cieszą się dość dużym poparciem wśród uczniów.

III. NOWY SĄCZ. A. Miasto leżące nad Dunajcem, w województwie krakowskim, w pd.-z. Polsce liczy ponad 30 tys. mieszkańców. Nowy Sącz ma za sobą bogatą tradycję. Do cennych zabytków miasta należą dwa kościoły katolickie z epoki Jagiellońskiej, stara kaplica z czasów Jana Kazimierza, stare mury miejskie przypominające mury Krakowa. Najdawniej-

szym zabytkiem sądeckim jest zamek, dziś już w ruinach, ale otoczony opieką miłośników miasta. W ostatnich latach Nowy Sącz rozwijał się pomyślnie, wzmagał się ruch budowlany i coraz więcej mieszkańców, dzięki życzce rządowej, budowało własne, nowoczesne domy i piękne stylowe wille

B. Nowy Sącz jest miastem rdzennie polskim i typowo urzędniczym, posiadającym pewien odsetek ludności żydowskiej i rusińskiej, przybyłej z sąsiedniej Łemkowszczyzny. Obok urzędników różnych instytucyj duży procent mieszkańców stanowią robotnicy pracujący w sądeckich warsztatach kolejowych i w niedalekim Rożnowie.

Ruch umysłowy Nowego Sącza podtrzymują różne instytucje kulturalno-oświatowe i stowarzyszenia polityczne, z dawniejszych Tow. Szk. Ludowej i Sokół, a z nowych Biblioteka i Czytelnia Miejska, Związek Harcerski, Zw. Strzelecki, Pol. Czerw. Krzyż, Stow. Katolickie i in., które posiadają swoje domy ludowe i świetlice. Życie polityczne grupuje się w Polskiej Partii Sosjalistycznej w Stronnictwie Narodowym i Stronnicwie Ludowym. P. P. S. ma własne ogniska kulturalne, jak teatr, kino, bibliotekę i czytelnię.

C. Życie kulturalno-oświatowe skupia się też w obrębie pokaźnych liczbą szkół nowosądeckich. Istnieje tu 9 szkół powszechnych i 7 średnich. Szkoła jest instytucją ogólnie poważaną i cenioną, otaczaną opieką gminy i kół rodziców. Kilka słów poświęcimy 7-kl. szkole powszechnej żeńskiej im. K. Tańskiej-Hoffmanowej, do której skierowywano słuchaczy pedagogium na praktykę. Wybudowana jeszcze przed wojną światową staraniem gminy i przy współudziale T.S.L. jest okazałym budynkiem piętrowym, z instalacją elektryczną, otoczonym ogrodem i dużym dziedzińcem. Mieści w sobie 9 sal klasowych, salę gimnastyczną, pracownię fizyczną i kaplicę szkolną. Sale obszerne, jasne, schludne, należycie urządzone robią miłe wrażenie.

Szkoła jest dobrze zaopatrzona w pomoce naukowe, posiada własną bibliotekę uczniowską i nauczycielską. W szkole, która pełni funkcję szkoły ćwiczeń miejscowego liceum pedagogicznego, pracuje 11 sił nauczycielskich. Poziom naukowy na ogół wysoki, nauczycielki stosują umiejętnie nowsze metody nauczania.Punktem wyjścia w nauczaniu wszystkich przedmiotów, w szczególności w nauce przyrody, geografii i historii, jest środowisko. a głównym ośrodkiem, około którego skupia się całość wiedzy szkolnej, jest nauka języka polskiego.

D. Liczba uczennic pochodzących ze sfer urzędniczych i robotniczych wynosi z górą 300. przeciętnie na każdy oddział przypada 40—50 uczennic. Wygląd zewnętrzny dzieci schludny, rozwój fizyczny na ogół zadawalający, poziom umysłowy wysoki. Uczennice chcą i umieją myśleć, ce-

chuję je bystrość i łatwość spostrzegania. Wychowywane w duchu czynnej miłości ojczyzny, przeżywają intensywnie wszystko, co dotyczy życia Polski i jej losów. Życie wewnętrzne szkoły ogniskuje się w organizacjach uczniowskich, z pośród których najskuteczniej działa samorząd, kooperatywa uczniowska i drużyna harcerska.

IV. BOCHNIA. A. K r a j o b r a z. Do najbardziej krajobrazowo urozmaiconych okolic woj. krakowskiego należy ziemia bocheńska. Oparta od płn. o Wisłę, od płd. o łańcuch górski Pasierbiec-Kamienna, rozpada się na dwie części o odmiennym charakterze. Część płn. między Wisłą, a ostatnimi stokami podgórza Karpackiego położona w obszarze pra-Wisły jest równiną, na której rozpościerała się wspaniała puszcza Niepołomicka, ostatnio strasznie zdewastowana. Tędy przepływa rzeka Raba. Część płd. ma charakter górzysty. W rozgałęzionej dolinie między stokami podgórza leży stolica tej ziemi Bochnia, rozbudowana na terenie bardzo nierównym, ścieśniona z dwu stron dość wysokimi wzgórzami. Miasto ma kształt wydłużony z płd.-z. ku płn.-wsch. i w tym kierunku rozwija się w dalszym ciągu, nie tworząc jednolitej, zwartej całości. Dzielnica płd-zach. leży znacznie wyżej niż płn.-wsch. Stacja kolejowa na zach. od śródmieścia, odcięta od niego wzgórzem i terenem prawie niezabudowanym, stanowi ze swymi budynkami jakby osobną osadę, odległą o kilometr od rynku.

Bochnia to jedno z najstarszych miast w Polsce. Powstanie swe zawdzięcza korzystnemu położeniu w węźle ważnych dróg handlowych, z których najdawniejszą jest trakt węgierski, idący od Węgier przez Sącz, Lipnicę, Wiśnicz do Bochni, a stąd do Krakowa. Tą drogą przeciągały niejednokrotnie poselstwa węgierskie i polskie, orszak królewski Kazimierza Wielkiego, Elżbiety, Ludwika i Jadwigi, tą drogą ruszały wyprawy zbrojne pierwszych Piastów, a następnie Warneńczyka, Kazimierza i Jana Olbrachta. Był to przede wszystkim trakt handlowy, którym ciągnęły wozy z miedzią węgierską, żelazem i winem ku miastom polskim, a z bocheńską solą i olkuskim ołowiem ku Węgrom. Tak ważnego traktu broniły w zamierzchłych czasach liczne grodziska, a w czasach historycznych zamki, z których dziś pozostały tylko ruiny. Z traktem węgierskim łączyła się droga wschodnia, wiodąca w stronę Lwowa, a na zachód w stronę Krakowa. W miejscu skrzyżowania się tych dwu dróg powstała Bochnia, której nadano charakter miasta w związku z odkryciem kopalni soli w r. 1251.

B. S t r u k t u r a s p o ł e c z n a i k u l t u r a m i a s t a. Życie Bochni, która aż do XVI wieku stanowiła centrum ruchu handlowego, związane jest do dziś dnia silnie z żupą, czego symbolem jest herb miasta — kilof, młot i łopata — później nieco zmieniony, przedstawiający duży ko-

pacz górniczy, tępy, na którego trzonie widnieją dwie gwiazdy. Saliny bocheńskie wywierają wpływ nie tylko na stosunki społeczne i ekonomiczne miasta, ale także i na życie kulturalne. Dają one chleb prawie że połowie mieszkańców, których obecnie jest około 14 tysięcy. Znaczną część ludności stanowią potomkowie górników, przeważnie też górnicy, reszta to rzemieślnicy, pracownicy kolejowi, drobni kupcy i urzędnicy różnych instytucyj. Bochnia jest miastem cichym, mało ruchliwym, atoli w podziemiach wre gorączkowa praca. Miasto posiada wodociąg, kanalizację, oświetlenie elektryczne. Warunki mieszkaniowe w śródmieściu przedstawiają się dość korzystnie, gorzej pod tym względem jest na przedmieściach.

Życie kulturalne Bochni popierają liczne instytucje oświatowo-społeczne. Oprócz 4 szkół powszechnych i dwu średnich oraz szkół dokształcających działa tu T.S.L.,Koło Rolnicze, Spółdzielnia, Sokół, Stowarzyszenie Młodzieży Katolickiej, T-wo Opieki nad Zwierzętami i inne. Biblioteka i czytelnia T.S.L. należy do najlepiej wyposażonych.

C. Szkoła powszechna żeńska im. Królowej Barbary mieści się w starym, jednopiętrowym budynku poszpitalnym, kilkakrotnie przebudowywanym i odnawianym. Położona na pograniczu najbardziej ruchliwej części miasta i przedmiejskich pól, w dzielnicy pełnej kontrastów. Obok dużych, nowoczesnych kamienic widać skupiska drewnianych domków i chylących się od starości parterowych kamieniczek. Teren tu obniżony, dawniej bagnisty, pod względem zdrowotnym pozostawia dużo do życzenia. Budynek, początkowo przeznaczony do innego celu, nie nadaje się właściwie na szkołę, ale ostatecznie spełnia swe obecne zadanie. Jest obszerny, dwuskrzydłowy, o dużych oknach i schludnym wyglądzie zewnętrznym. Na dwu dziedzińcach odbywają się gry i zabawy. Klasy, w liczbie ośmiu, oddzielone małymi korytarzykami, przeznaczonymi na szatnie. Izby szkolne są duże, jasne i czyste, zaopatrzone w potrzebne sprzęty szkolne. W każdej klasie znajduje się biało pomalowana umywalnia z dzbankiem, czystym ręcznikiem i mydłem. Szkoła posiada bibliotekę uczniowską i jest dobrze zaopatrzona w pomoce naukowe.

D. Ogólna charakterystyka dzieci szkolnych. Podobnie, jak wygląd zewnętrzny dzielnicy, w której znajduje się szkoła im. Królowej Barbary, tak i struktura społeczna ludności jest niejednolita. Dzieci tej szkoły pochodzą z różnych środowisk rodzinnych. Różnica pochodzenia i warunków życia domowego ujawnia się w wyglądzie dzieci, w ich rozwoju fizycznym, w ubiorze itp. Jeśli idzie o wygląd zewnętrzny dziecka, stan jego zależy w dużej mierze od dbałości matki, oraz od staranności i zamiłowania do czystości samej uczennicy. Między dziećmi wyrob-

ników, a nawet bezrobotnych sporo odznacza się schludnością i czystością, i jakkolwiek ubrane są bardzo skromnie, wyróżniają się tym od wielu rówieśniczek, których rodzice żyją w stosunkowo lepszych warunkach. Gorzej jest z dziećmi, których matka pracuje cały dzień poza domem, pozostawiając je samym sobie, a często powierzając i młodsze rodzeństwo ich opiece.

Obserwując w szkole dzieci z tych środowisk, a jest ich dużo, można zauważyć, że nie mają radości życia, swobody i beztroski lat dziecięcych. Nigdy nie śmieją się serdecznie, tak jak zwykło dziecko śmiać się z lada powodu. Poważnie zapatrują się na życie. Ale na ogół są to uczennice usłużne, uczynne i karne. W każdej klasie jest też po kilka uczennic trudnych do prowadzenia; są to przeważnie „dzieci ulicy", którym dom rodzinny nie może dać opieki, ani podstaw moralnych. Albo rodziców nie ma przez cały dzień, albo też ojciec jest nałogowym pijakiem, a matka obarczona kilkorgiem dzieci i pracą nie może podołać wszystkim obowiązkom. Dzieci te, zwykle i w nauce zaniedbane, nie biorą żywego udziału w lekcjach, natomiast w zabawach starają się zwrócić na siebie uwagę. Ich poziom umysłowy niski, niektóre z nich powtarzają klasę nawet dwukrotnie. Złe warunki domowe dzieci stają się przyczyną różnych chorób, wskutek czego miesiącami są nieobecne w szkole i z tego też powodu muszą klasę powtarzać.

E. W e w n ę t r z n e ż y c i e s z k o ł y. Dzieci biedne, uczęszczające do szkoły wymagają nie tylko pomocy materialnej, ale i pomocy moralnej, oraz troskliwej opieki wychowawczej. Nie mając jej w domu, powinny ją znaleźć w szkole. Pod tym względem szkoła tutejsza stara się usilnie sprostać swemu zadaniu. Nauczycielki, znając środowisko rodzinne swych uczennic, ich położenie i warunki materialne, opiekują się nimi w szkole i poza szkołą, i w miarę możliwości przychodzą im z pomocą.

Życie społeczne uczennic skupia się przeważnie w samorządach klasowych, które rozwijają ich solidarność, samodzielność i pobudzają do inicjatywy. Nadto działają na terenie szkoły Pol. Czerw. Krzyż, Koło L.M.K., Krucjata Eucharystyczna, drużyna harcerska, kooperatywa szkolna. Każda klasa ma swą własną biblioteczkę, którą prowadzi uczennica-bibliotekarka pod kierownictwem nauczycielki. Nadto istnieje czytelnia ogólnoszkolna, zaopatrzona w pisemka dla dzieci, pisma, książki do czytania i podręczniki szkolne. Panuje tu miła atmosfera, toteż dzieci chętnie się gromadzą w swej czytelni, znajdują tu rozrywki, których im w domu brak. Korzystających z czytelni obowiązują pewne przepisy, m. in. mycie rąk przed czytaniem, przez co wyrabia się u dzieci przyzwyczajenie do czystości i do szanowania książki.

F. Rodzina i szkoła. Z faktu położenia szkoły w najuboższej dzielnicy Bochni płyną jej funkcje wychowawcze i jej zadania kulturalne. Uczęszczają do niej dzieci wyrobników, drobnych kupców, rzemieślników i bezrobotnych, między tymi ostatnimi przeważa biedota. Na terenie szkoły istnieje Komitet Rodzicielski, który współdziała z nauczycielstwem w akcji dożywiania i dostarczania odzieży najuboższym dzieciom. Współpraca ta obejmuje również sprawy wychowania moralnego i kształcenia umysłu uczennic. Nauczycielstwo stara się poznać kierunek wychowawczy środowiska rodzinnego celem sharmonizowania go z wysiłkami i dążeniami szkoły. W tym celu odbywają się zebrania Komitetu Rodzicielskiego, oraz konferencje indywidualne, na których wychowawcy informują się o sposobie prowadzenia dziecka w domu, podają wskazówki i rady, jak należy organizować pracę domową uczennic itp. Ta dbałość o dobro dziecka zespala silnie dom ze szkołą, budzi w kołach rodziców zaufanie i uznanie pracy szkolnej oraz szacunek dla nauczycieli, a co najważniejsze, podnosi kulturę pedagogiczną środowiska społecznego.

Przytoczone tu sprawozdania wykazują, że na środowisko szkolne składa się cały splot czynników, jak otoczenie geograficzne i socjalne, zespół dzieci, sam budynek szkolny, jego położenie, wyposażenie, stopień organizacyjny itp. Rozwój i poziom szkoły zależy od jej wyposażenia, od poziomu kultury ogólnej i pedagogicznej nauczycieli i od stosunku rodziców do szkoły. Stosunek ten może być pozytywny, obojętny lub negatywny. Fatalnie odbija się na szkole stosunek negatywny, niekiedy wręcz wrogi, gdy pomiędzy nauczycielstwem, a rodzicami istnieją tarcia i zaognienia, często na tle różnic politycznych, lub też wskutek wpływu czynników heteronomicznych, od nauczyciela niezależnych. W interesie szkoły i dziecka nauczyciel, jakkolwiek ma zagwarantowane pełne prawo wyznawania swych przekonań i poglądów, nie może działać w charakterze agitatora i występować agresywnie przeciw odmiennym poglądom danej grupy. Stosunek obojętny między domem i szkołą jest również szkodliwy z punktu widzenia dobra dziecka. Korzystny jest jedynie stosunek pozytywny, który polega na harmonijnym współ-

działaniu rodziców i nauczycieli, na wzajemnym popieraniu wysiłków i dążeń około rozwoju szkoły, celem zapewnienia dziecku jak najlepszych warunków rozwoju fizycznego i duchowego.

Na pierwszy plan wysuwa się troska o zdrowie dziecka, o które, jak widzimy ze sprawozdań, szkoła stara się przez organizowanie akcji dożywiania i dostarczania najuboższym dzieciom odzieży i obuwia, oraz przyborów szkolnych, przez wdrażanie dzieci do czystości ciała i schludności odzieży. Przestronne, jasne, dobrze przewietrzone i słoneczne sale szkolne, odpowiedni dziedziniec i boisko, ogród szkolny itp. urządzenia wpływają dodatnio na rozwój fizyczny uczniów.

Koniecznym warunkiem rozwoju szkoły i realizacji zadań wychowawczych jest odpowiednia liczba uczniów w klasie, nie przekraczająca pewnej normy. Przeludnienie klas utrudnia niezmiernie pracę wychowawczą. W naszej rzeczywistości szkolnej często na jednego nauczyciela przypada 70 i więcej dzieci, podczas gdy w normalnych warunkach klasa liczyć winna nie więcej, jak 30 do 40 uczniów.

Rozwój duchowy dziecka zależy od umiejętnie opracowanego programu nauki, od stosowania metod pobudzających aktywność i twórczość ucznia, od wyposażenia szkoły w potrzebne materiały, narzędzia i pomoce naukowe, a przede wszystkim od osobowości wychowawcy, od jego umiejętności czerpania żywej treści z otaczającego środowiska geograficznego i społecznego.

Inicjatywa nauczyciela pobudza i rozwija życie wewnętrzne szkoły i klasy. Rzut oka na wygląd zewnętrzny szkoły oraz uważna obserwacja życia w danej klasie wskazuje, czy panuje tu stereotypowość, banalność, nuda i bierność, czy też na skutek wysiłków nauczyciela i uczniów rozwija się środowisko wychowawcze o wyraźnym i indywidualnym obliczu duchowym. Inicjatywa i pomysłowość nauczyciela, współpraca uczniów i rodziców tworzą własne i bogate w treść formy aktywności, nada-

ją danej szkole i klasie swoiste i indywidualne piętno. Przytoczone powyżej sprawozdania przedstawiają różne typy organizacyjne i formy życia społecznego na terenie szkoły, ich rozwój i środki działania.

Szkoła jest wytworem środowiska i nurtujących w społeczeństwie prądów kulturalnych, dążeń i ideałów narodu, oraz ducha epoki dziejowej. Nasuwa się zagadnienie, czy i szkoła oddziaływa też wzajemnie na kulturę swego otoczenia i szerszego środowiska. Odpowiedź na to pytanie mogłyby dać dłuższe i dokładne obserwacje i badania wzajemnych wpływów i zależności, jakie zachodzą między szkołą, a szerszym środowiskiem socjalnym. Nauczyciel pracujący przez dłuższy okres czasu w danym środowisku, zwłaszcza wiejskim, ma pod tym względem duże możliwości wykazania wpływów kulturalnych szkoły na otoczenie. Na podstawie zgromadzonych dokumentów i faktów mógłby stwierdzić, jakie zmiany zaszły w danym środowisku, np. w ciągu 20 — 25 lat pod względem gospodarczym, higienicznym, pod względem podniesienia kultury rolnej, wyrobienia społecznego, uświadomienia narodowego, pogłębienia moralnego, rozszerzenia horyzontów umysłowych ludności wiejskiej, i w jakim stopniu zaznaczyły się tu dodatnie wpływy szkoły.

Obserwując stosunki społeczne doby obecnej, można stwierdzić, że szkoła współczesna przejmuje coraz więcej funkcyj, które normalnie wchodzą w zakres obowiązków rodziny. Dożywianie, dbałość o zdrowie i porządek, o czystość ciała i odzieży, organizowanie gier i zabaw, opieka nad dziećmi na koloniach i półkoloniach, opieka lekarska, wpajanie zasad moralnych, wyrabianie przyzwoitych form zachowania się itp. — oto funkcje wykonywane coraz częściej przez szkołę powszechną i średnią. Zwłaszcza dla dzieci pozbawionych naturalnej opieki rodziców szkoła spełniać musi obowiązki domu. W porównaniu z domem upośledzonym gospodarczo i kulturalnie zaniedbanym, dobrze

wyposażona szkoła stanowi środowisko zapewniające dziecku lepsze warunki rozwoju fizycznego i duchowego.

Proces rozluźniania się rodziny, będący obecnie tak częstym zjawiskiem społecznym, wysuwa potrzebę tworzenia nowego typu środowiska wychowawczego, w którym by skupiały się pozytywne i dodatnie cechy dwu środowisk — rodzinnego i szkolnego. Wiadomo, że zdrową atmosferę domu cechuje uczucie wzajemnej sympatii i przywiązania, troska rodziców o dobro dziecka, ożywiająca wszystkich serdeczna miłość matki. Rozwijające się w domu życie rodzinne nie da się zastąpić, ponieważ wyrasta ono na podłożu biologicznym i spaja członków rodziny silną więzią emocjonalną. Atoli, gdy dom jest upośledzony gospodarczo i kulturalnie zaniedbany, gdy widome są objawy rozluźnienia rodziny, lepiej dla dziecka, jeśli główne funkcje wychowawcze przejmie dobra szkoła. Jej cecha to nie tylko odpowiedni poziom naukowy, starania o rozwój umysłowy dziecka, ale i przepojona troską o dobro dziecka atmosfera wychowawcza, która wytwarza więź duchową, łączącą dzieci i wychowawców. Szkoła taka, jako n o w y t y p ś r o d o w i s k a w y c h o w a w c z e g o, zastępuje wielu dzieciom ognisko rodzinne. W tym domu szkolnym zespalają się dodatnie cechy dwu środowisk wychowawczych, rozwijających się w ciągu wieków prawie że niezależnie od siebie, żyjących odrębnym życiem i zazwyczaj obcych sobie i obojętnych. W dobie obecnej dokonuje się synteza obu tych środowisk, tworzy się „dom - szkoła". D o m s z k o l n y, jako wspólnota wychowawcza, skupia nauczycieli i dzieci, a częstokroć i rodziców, którzy mogą tu zaspakajać swe potrzeby kulturalne. Jest to szkoła nie tylko dla dzieci, ale i dla ich rodziców, szkoła pogłębiająca kulturę pedagogiczną szerokich sfer ludności danego środowiska.

8. WPŁYW ŚRODOWISKA NA ROZWÓJ CIELESNY I DUCHOWY DZIECKA

W analizie różnych rodzajów środowisk poznaliśmy ich wpływy na wytwarzanie się swoistych właściwości psychofizycznych, oraz na kształtowanie się odpowiednich typów dzieci i młodzieży. Z kolei rozważymy oddziaływanie środowiska na rozwój duchowy i cielesny dzieci. W szczególności przedmiotem naszych dociekań będzie, czy i w jakim stopniu istnieje zależność między środowiskiem, a procesem rozwojowym i jak się ta korelacja przedstawia w świetle pomiarów antropometrycznych, wyników badań testowych i statystycznych, dotyczących poziomu inteligencji i świadomości moralnej dzieci w wieku szkolnym.

Badania antropometryczne w szkole mają na celu stwierdzenie stanu i rozwoju cielesnego uczniów w poszczególnych latach życia. Oznaczając wzrost i wagę ciała, pojemność klatki piersiowej, siłę mięśni itp., zwracamy też uwagę na zależność rozwoju fizycznego od środowiska rodzinnego, w szczególności od stosunków gospodarczych rodziców dziecka. Przez porównywanie norm wzrostu i wagi dzieci i młodzieży szkolnej z różnych środowisk, możemy badać ową zależność. Porównujemy w świetle cyfr statystycznych pod tym względem uczniów szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących, przyjmując, że w stosunkach społecznych przedwojennych przeważały w szkole powszechnej, zwłaszcza w środowiskach robotniczych i chłopskich, dzieci ze sfer gospodarczo słabych, w szkołach zaś średnich dzieci ze sfer zamożniejszych. Przytaczamy tu według zestawienia Gł. Urzędu Statystycznego normy wzrostu i wagi dzieci wyznania rzym. - kat. szkół powszechnych (przeszło 51.000 pomiarów) i średnich (przeszło 3.000 pomiarów), m. Warszawy (tablica I na str. 220).

Tablica I

Wiek życia	Uczniowie szkół powszechnych środ. rodz. przew. gospodarczo słabe				Uczniowie szkół średnich środowisko rodzinne przew. zamożniej.			
	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	wzrost w cm	waga w kg	wzrost w cm	waga w kg	wzrost w cm	waga w kg	wzrost w cm	waga w kg
7	116 — 118	21 — 22	116 — 118	20,5 — 21,5	121 — 125	24 — 25,5	121—124	25 —26,5
8	119 — 123	22,5 — 24	119 — 122	22 — 24	126 — 129	26 — 27,5	125—129	27 —28,5
9	125 — 128	24,5 — 26,5	123 — 126	24 — 25,5	130 — 133	28 — 29,5	130—134	29 —30,5
10	129 — 132	27 — 29	127 — 131	26 — 28	135 — 138	30,5 — 33	135—140	31,5—35
11	133 — 136	29,5 — 31	132 — 137	29 — 32	139 — 143	34 — 37	142—145	37 —39,5
12	137 — 140	31,5 — 34	138 — 142	32,5 — 36	144 — 148	37,5 — 39	147—151	41,5—44
13	141 — 145	34,5 — 38	143 — 148	36,5 — 41	150 — 154	40 — 44	152—155	45 —47,5
14	146 — 150	38,5 — 41,5	149 — 150	42 — 44	155 — 160	45 — 50	156—157	48 —49,5
15	152 — 155	43 — 46	151 — 153	45 — 47,5	162 — 165	51,5 — 55	158 —	50 —51,5
16	156 — 160	46,5 — 51	— —	— —	166 — 168	56 — 57,5	159 —	52 —53,5
17	161 —	51,5 —	— —	— —	169 — 170	58 — 60	160 —	54 —
18	— —	— —	— —	— —	171 —	60,5 —	161 —	55 —

Z podanych w tabeli wielkości wzrostu i wagi wynika, że istnieje widoczna różnica na niekorzyść dzieci szkół powszechnych, które w większości pochodzą ze środowisk gospodarczo słabych. Różnica ta wynosi od 5 do 10 cm w przyroście długości ciała, i od 3 do 9,5 kg w przyroście wagi na korzyść uczniów szkół średnich żyjących przeważnie w lepszych warunkach środowiskowych. Środowisko wpływa też na tempo i rytm rozwoju fizycznego. U młodzieży ze środowisk zamożniejszych przypada maksimum przyrostu długości i wagi między 12 a 15 rokiem życia, u młodzieży ze środowisk uboższych o rok lub dwa lata później. Wspomniano już, że środowisko wpływa również na stan zdrowotny i na śmiertelność dzieci. Ilość wypadków śmiertelności wśród dzieci, jak wykazują statystyki różnych krajów, pozostaje w stosunku odwrotnym do wysokości dochodu rodziców, oraz do liczby pokojów mieszkalnych. Fakty te jeszcze silniej podkreślają potrzebę pomocy o czym już była mowa, i umiejętnej opieki szkoły w stosunku do dzieci żyjących w fatalnych warunkach gospodarczych.

Rozwój umysłowy dzieci w zależności od środowiska jest również przedmiotem badań w różnych krajach. Psycholog angielski B u r t badał inteligencję dzieci dwu szkół powszechnych w Londynie, położonych w dzielnicach o wręcz odmiennej strukturze socjalnej i gospodarczej. Wyniki tych badań stwierdzają, że różnica wieku inteligencji wynosi 2 do 2,5 roku na korzyść dzieci ze środowiska gospodarczo i kulturalnie wyższego, co przedstawia tablica II.

Tablica II

Wiek życia		7	8	9	10	11	12	13	14
Wiek inteligencji	Dzieci ze środowiska zamożniejszego	8,9	10,1	10,6	11,5	12,1	12,8	13,7	14,2
	Dzieci ze środowiska robotniczego	6,1	7,2	8,4	9,6	10,3	11,0	11,7	11,6

Zależność rozwoju inteligencji od środowiska potwierdzają też uzyskane przez innych badaczy wyniki m.i. Yerkesa i Andersona w Cambride, W. Sterna we Wrocławiu, Fermona w Kalifornii i innych. Wpływy warunków środowiskowych na rozwój inteligencji polskich dzieci badał J. Pieter. W oparciu o materiały i wyniki uzyskane na podstawie zbadania ok. 1.400 dzieci szkolnych w woj. śląskim wykazał wysoki stopień zależności ilorazów inteligencji od czynników socjalnych. Współczynnik korelacji r = 0.80, tzn. stwierdza, że korelacja statystyczna pomiędzy ilorazami inteligencji a czynnikami środowiskowymi mającymi wpływ korzystny lub niekorzystny na zmienność i różnicowanie inteligencji, jest pozytywna.

Wspomniano już, że czynności umysłowe muszą mieć odpowiednie podniety, by się mogły ujawnić i rozwijać. W braku owych podniet cechy umysłu nie aktualizują się i pozostają w stanie potencjalnym. Z codziennego doświadczenia i obserwacji wynika, że jednostka żyjąca w środowisku zaniedbanym kulturalnie nie ma warunków kształcenia swej inteligencji. Inteligencja każdego człowieka zależy tedy w dużej mierze od możliwości dostępu do dóbr kutlturalnych takich, jak szkoła, pracownia, biblioteka itd. oraz od korzystania z ich urządzeń i zbiorów. W szczególności dobra książka i stojące na poziomie czasopismo pobudzają czynności umysłowe tak, że nawet osobnik żyjący w środowisku niekulturalnym może osiągnąć wyższy poziom kulturalny, o ile umiejętnie korzystać potrafi z tych środków rozwoju inteligencji.

Jeszcze głębiej, aniżeli na rozwój intelektualny, wnikają wpływy środowiskowe w tworzeniu się świadomości moralnej dziecka, w jego życie religijne i poczucie estetyczne. Książka nie uczy rozróżniania dobra i zła piękna i brzydoty, nie wdroży do postępowania i działania dobrego i sprawiedliwego. Postępowanie takie bowiem jest wytworem wpływów środowiskowych

i nabytych przyzwyczajeń, powstających na skutek naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego osób i duchowej atmosfery w otoczeniu dziecka.

Śledząc wpływy środowiska wychowawczego na rozwój moralny, religijny i estetyczny dziecka, stwierdzamy, że w każdej grupie społecznej działają czynniki sugestywne, oraz prawo naśladownictwa, na skutek czego urabiają się przyzwyczajenia, formy postępowania, pojęcia i zasady moralne. Środowisko o wysokiej kulturze etycznej rozwija z reguły pożyteczne nawyki, wpaja w dziecko zasady moralne, umacnia w nim aparat hamulcowy, który mu ułatwia opanowanie instynktów i tendencyj antyspołecznych. Przeciwnie, środowisko zaniedbane jest źródłem upośledzenia moralnego dziecka, które cechuje brak wrażliwości moralnej, brak rozróżnienia pojęć moralnych, niezdolność oceny postępowania własnego i drugich osób, niezdolność budzenia w sobie poczucia winy i skruchy. Te zaniedbania wychowawcze ujawniają się szczególnie silnie w fazie dojrzewania, między 13 a 17 rokiem życia, kiedy młody osobnik dąży do usamodzielnienia się i uniezależnienia od uznawanych w wieku wcześniejszym autorytetów. Objawy demoralizacji wśród dzieci występują też w wieku wcześniejszym. Pedagog szwedzki A. Lund badał w jednym z zakładów wychowawczych częstość objawów niemoralnego postępowania w poszczególnych latach życia dzieci. Częstość takich wypadków w stosunku procentowym przedstawia tablica III.

Tablica III

Wiek życia	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Częstość wypadków w %	0,2	4,5	10,1	8,5	12,3	17,5	11,7	6,3	9,9	16,7	2,5

Celem zapobieżenia objawom demoralizacji wśród dzieci i młodzieży wychowującej się w środowisku zaniedbanym, ko-

nieczne jest wytworzenie dla nich ogniska kulturalnego i organizowanie „wczasów", wypełnienie wolnych od zajęć zawodowych godzin odpowiednią pracą, nauką i rozrywką. Niebezpieczeństwa natury moralnej tkwią też w środowisku szkolnym, w którym panuje karność zewnętrzna, pozorna, oparta na autorytecie przemocy i brutalnej siły fizycznej. Panująca tu atmosfera przesycona ustawiczną obawą i strachem skłania uczniów do kłamstwa, oszustwa i podstępu, wyzwala w ich duszach nienawiść i chęć zemsty. W środowisku o takiej atmosferze tkwią tedy główne źródła demoralizacji młodzieży. Natomiast karność wewnętrzna, oparta na wartościach duchowych, na szczerości i wzajemnym zaufaniu tworzy zdrową atmosferę moralną zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. Pod jej wpływem urabia się charakter i osobowość, co jest jednym z istotnych zadań wychowawczych.

9. PRZYSTOSOWANIE SIĘ DO ŚRODOWISKA

W rozważaniu funkcji wychowawczej środowiska nasuwają się nauczycielowi rozliczne problemy, które ująć można w trzy zasadnicze grupy: a) zagadnienia związane z poznawaniem środowiska, b) z przystosowaniem się do otoczenia, czyli a d a p t a c j ą, c) z jego przetwarzaniem, czyli r e k o n s t r u k c j ą. O potrzebach, sposobach i ważności poznawania środowiska była już mowa. Z kolei zająć się nam wypada procesem przystosowania się jednostki do środowiska, oraz możliwości jego przetwarzania i doskonalenia.

Obserwując zachowanie się dziecka w grupie społecznej, np. w rodzinie, w grupie rówieśników, w szkole, można stwierdzić iż naśladuje ono wciąż otoczenie w ruchach, gestach, zabawach, zajęciach, w wyrażeniu się, ubieraniu itp., początkowo nieświadomie i bezrefleksyjnie, z czasem coraz więcej świadomie i przy udziale refleksji. Na skutek naśladownictwa i ciągłego

powtarzania różnych form zachowania, urabia się system nawyków i przyzwyczajeń, które ułatwiają jednostce wżywanie się, wrastanie w swe otoczenie, przystosowywanie się do środowiska. Proces przystosowywania się polega tedy na urabianiu się zespołu właściwości i zdolności o charakterze mniej lub więcej zautomatyzowanym, przy pomocy których jednostka opanowuje świat zewnętrzny. Zdolności przystosowawczej zawdzięcza jednostka swój rozwój, a nawet swe istnienie.

Organizm jednostki reaguje w sposób mniej lub więcej właściwy na różne zmiany zachodzące w środowisku. Organizm przystosowuje się np. lepiej lub gorzej do zmian temperatury, ciśnienia atmosferycznego podczas wędrówki w góry, do zmian w naświetlaniu i nasłonecznianiu przez rozszerzanie się i zwężanie źrenicy, do znoszenia niewygód, trudu, głodu i pragnienia w ciągu dłuższego lub krótszego okresu itd. Wiadomo, że dzieci, przyzwyczajone do nadmiernych wygód, do zbyt ciepłej odzieży, chronione przed lada wietrzykiem czy deszczem, przekarmiane i wychowywane jakby w cieplarni przystosowują się o wiele gorzej do zmian, dla ich organizmu niekorzystnych, aniżeli dzieci żyjące w twardych i nieraz ciężkich warunkach środowiskowych.

W ten sposób pojmujemy proces przystosowania ze stanowiska biologicznego i bihewiorystycznego. W ujęciu humanistycznym pojęcie przystosowania się, wiąże się z każdorazową sytuacją kulturalną w społeczności ludzkiej. Stosunki gospodarcze i kulturalne, wyzwalając odpowiednie zachowanie, wpływają na proces przystosowania się jednostki do środowiska społecznego, wynikiem czego jest rozwój zdolności nawiązywania kontaktu z drugimi jednostkami i z grupą, oraz uczestniczenie w życiu gospodarczym i kulturalnym grupy. Te czynności przystosowawcze rozwijają się nie tylko dzięki naśladownictwu, ale także i pod wpływem sympatii i sugestii, jaką wyzwala otocze-

nie, oraz na skutek wysiłku i odpowiednich ćwiczeń woli i inteligencji, czyli treningu.

Czynniki te umożliwiają przystosowanie się świadomości i aktywności jednostki ludzkiej do życia w grupie społecznej i do świata wartości. To p r z y s t o s o w a n i e d u c h o w e dokonuje się w dużej mierze przez wychowanie w szkole, gdzie nauczyciel wprowadza ucznia w różne dziedziny kultury.

Dzięki p l a s t y c z n o ś c i s w e j s t r u k t u r y psychofizycznej przystosowuje się dziecko do istniejących form i treści kulturalnych, na podłożu których mogą się z czasem wyzwolić dążności konstruktywne i twórcze. Przystosowanie duchowe odbywa się najpierw przez n a ś l a d o w n i c t w o dobrych wzorów i przykładów otoczenia. Dziecko naśladuje np. formy przyzwoitego zachowania się w różnych sytuacjach życia codziennego, poprawne i wyraziste wypowiadanie się w języku ojczystym, czyste, piękne i czytelne pismo, wyraziste czytanie tekstów, różne melodie, technikę rysunku, posługiwanie się narzędziami w zajęciach praktycznych itp.

W okresie kształcenia nie pozostawiamy ucznia samemu sobie, by w różnych dziedzinach kultury odnajdywał to, co już dawno odkryte i ustalone zostało, byłoby to bowiem niepotrzebnym marnowaniem czasu i energii. Stawiamy uczniowi zagadnienia, wytyczamy cele i wskazujemy dobre wzory, oraz potrzebne do ich realizacji środki, narzędzia, ale przytym pobudzamy go do aktywności i wysiłku. Dziecko, naśladując d o b r e w z o r y, nie traci przez to swych cech indywidualnych, zachowuje bowiem w ł a ś c i w e sobie formy postępowania, swój styl, właściwy sobie charakter pisma, barwę głosu itp. W wychowaniu i kształceniu nie chodzi tedy o n a ś l a d o w n i c t w o b i e r n e, a tym mniej o wierne dokładne powtarzanie wzorów, o drobiazgowe odwzorowywanie czy kopiowanie. Wzór pobudza energie potencjalne i wyzwala n a ś l a d o w n i c t w o a k t y w n e, świadome, będące fazą przygotowaw-

czą do działania twórczego. Stąd wynika, że przystosowanie duchowe dziecka nie może się odbywać drogą tresury i narzucania gotowych form, lecz przez wyzwalanie jego zainteresowań i energij twórczych. Pozostawiamy uczniowi pewną swobodę, która zwiększa się w miarę jego dojrzewania, poznawania świata zjawisk, opanowywania narzędzi metod pracy, ułatwiających przyswajanie dóbr kulturalnych i wartości.

Droga do samodzielności i swobodnej twórczości prowadzi więc przez naśladownictwo, które według T a r d e'a jest głównym czynnikiem w życiu społecznym. Życiem tym rządzi p r a w o n a ś l a d o w n i c t w a (L a l o i d e l ' i m i t a t i o n). Dzieci, podobnie jak i dorośli, naśladują zwyczaje i obyczaje, modę, różne zabawy i prace, myśli i poglądy, przez co wżywają się w środowisko socjalne. Stąd wypływa z n a c z e n i e w z o r u i p r z y k ł a d u w w y c h o w a n i u, z czym wiąże się ogromna o d p o w i e d z i a l n o ś ć w y c h o w a w c y, zwłaszcza, gdy uwzględnimy nadto o d d z i a ł y w a n i e s u g e s t y w n e, pozostające w związku z naśladownictwem o charakterze nieświadomym. Dziecko wrażliwe jest na sugestię przede wszystkim tych osób, do których żywi sympatię i zaufanie i których autorytet uznaje dobrowolnie.

Na rozwój zdolności przystosowawczych, obok naśladownictwa i sugestii, wpływają systematyczne ćwiczenia i wysiłek, czyli t r e n i n g. Jednostka niezdolna do wysiłku nie osiągnie pełni rozwoju fizycznego i duchowego. Na skutek odpowiednich ćwiczeń i wysiłku rozwijają się bowiem sprawności cielesne, kształtuje dyscyplina w myśleniu i postępowaniu, czyli dyscyplina intelektualna i moralna, będąca istotną treścią karności umożliwiającej przystosowanie się do środowiska. Wiadomo, że głównie przez ćwiczenia systematyczne i wdrażanie do wysiłku, oraz przez budzenie wiary we własne siły umożliwia wychowawca tzw. dzieciom trudnym, przezwyciężenie trudności w przystosowaniu się do otoczenia. W ten sposób toruje drogę ich dą-

żeniom do uspołecznienia, do znalezienia swego miejsca w grupie przez przygotowanie się do odpowiedniej pracy zawodowej.

Z naśladownictwa biernego lub czynnego wynika p o s t a w a j e d n o s t k i w z g l ę d e m o t o c z e n i a, która może być na ogół bierna, krytyczna, albo też aktywna. W miarę dojrzewania i rozwoju duchowego człowieka zmienia się jego postawa względem środowiska. Obok czynności przystosowawczych ujawnia jednostka aktywna, obdarzona inicjatywą i pomysłowością, tendencje do przetwarzania środowiska, do przystosowania go do swoich pomysłów i ideałów. Istnieje tedy między człowiekiem, a jego środowiskiem w z a j e m n a z a l e ż n o ś ć f u n k c j o n a l n a i w z a j e m n e o d d z i a ł y w a n i e. Stąd twierdzenie, jakoby człowiek był wytworem środowiska, zawiera tylko część prawdy, albowiem każda jaźń twórcza oddziaływa na swe otoczenie i przetwarza je, torując drogi postępowi kultury, wzbogaca je w nowe dobra i wartości.

Działalność twórcza i rekonstruktywna jednostki zdolnej i wytrwałej zmienić może w ciągu niewielu lat środowisko zaniedbane, np. pod względem gospodarczym, higienicznym, czy oświatowym nie do poznania, czego przykłady znajdujemy w rozwoju niektórych, niestety, niewielu dotąd, naszych wsi i miast. Przetwarzanie środowiska wymaga znajomości rzeczy, zdolności planowego i systematycznego wysiłku, a niekiedy i walki z czynnikami biernymi i konserwatywnymi. Niektóre grupy społeczne cechuje bowiem inercja, niechęć do wszelkich zmian i nowości, skostniałość i uporczywe zachowywanie tradycji w jej ujemnych objawach. Walka z takimi grupami bywa ciężka i długotrwała.

Jednostka o postawie biernej, bez inicjatywy i ideałów wsiąka w takie środowisko i upodabnia się doń w zupełności, czego przykłady znajdujemy niekiedy np. w środowiskach małomiasteczkowych, gdzie z powodu braku silniejszych podniet duchowych życie toczy się jednostajnie i leniwie, bez głębiej się-

gających zmian. Jednostka zaś o postawie krytycznej i aktywnej nie poprzestaje na wżywaniu się w istniejące środowisko, lecz stawia sobie pewne problemy społeczno - kulturalne i w miarę swych zdolności i możliwości stara się je rozwiązać. Stosunek jej do środowiska polega tedy nie na biernej afirmacji istniejącej rzeczywistości, lecz na dążeniu do rzeczywistości doskonalszej, a więc na stawianiu sobie zagadnień i celów, oraz na szukaniu środków ich rozwiązywania i realizacji.

Na tle tego stosunku jednostki do środowiska zarysowują się też cele i zadania szkoły i wychowania. Nauczyciel, wprowadzając ucznia w świat wartości, ułatwia mu wrastanie i wżywanie się w środowisko społeczno - kulturalne. Atoli funkcja wychowania i kształcenia polega nie tylko na przekazywaniu istniejących wartości i na rozwijaniu zdolności przystosowawczych. Szkoła stawia sobie nadto cele dalsze i zadania trudniejsze, a mianowicie budzi i rozwija w uczniach zdolności twórcze, które im z czasem umożliwią podjęcie wysiłków około doskonalenia środowiska i podnoszenia go na wyższy poziom społeczno - kulturalny.

Sam nauczyciel w miarę swych możliwości zmierza również do przetwarzania środowiska swej działalności. W duszy jego kształtuje się i d e a l n y o b r a z ś r o d o w i s k a. Pomiędzy tą idealną koncepcją a otaczającą go rzeczywistością istnieje mniejszy lub większy dystans i napięcie, zależnie od istniejących warunków i bogactw stawianych celów. W miarę realizowania celów zmniejsza się ten dystans, dokonane zmiany i postęp w różnych dziedzinach życia społeczno - kulturalnego świadczą o pracy nauczyciela i o jego wysiłkach. Wysiłki te zmierzać winny przede wszystkim do podniesienia środowiska w kierunku oświatowym, higienicznym i gospodarczym. Najtrwalszym przejawem wysiłków szkoły i nauczyciela około rekonstrukcji środowiska będzie p o g ł ę b i e n i e ś w i a d o m o ś c i n a r o d o w e j i m o r a l n e j danej grupy spo-

łecznej, wzbudzenie nieodpartej potrzeby uczestniczenia w dobrach kulturalnych i ich pomnażania — potrzeby obcowania ze światem wartości, ze światem ducha, będącym właściwym i najwspanialszym środowiskiem człowieka, a zarazem istotną treścią jego osobowości.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Jak określają różni autorzy środowisko społeczne? (Lektura: T. Szczurkiewicz Rasa, środowisko, rodzina. W-wa 1938, str. 204 — 215. St. Rychliński Badania środowiska społecznego. W-wa 1932. Fl. Znaniecki Socjologia wychowania, t. I. W-wa 1928. Z. Mysłakowski i współpracownicy. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. W-wa, 1931. Greller, Kursa, Pisarski. Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. W-wa 1934.

2. Na podstawie bezpośredniej obserwacji opisać środowisko wiejskie, względnie miejskie, i zaopatrzyć opis w wykresy, mapki, ilustracje, fotografie itp.

3. Na podstawie bezpośredniej obserwacji podać treściwą charakterystykę środowiska rodzinnego ucznia szkoły powszechnej, którym się słuchacz opiekuje. (Lektura: Praca zbiorowa. Poznajmy warunki życia dziecka. W-wa 1934. T. Łaciak. Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo - wielkomiejskiego. Chowanna, Katowice 1934).

4. Treściwa charakterystyka poznanego środowiska szkolnego. (Lektura: Cz. Kopyciński. Monografia klasy szkolnej. Chowanna, Katowice 1934. A. Jaśkiewicz. Współżycie uczniów szkoły w Piaskach. Chowanna, R. 1937).

5. Życie społeczne młodzieży w świetlicy — w drużynie harcerskiej. Treściwa monografia świetlicy lub drużyny harcerskiej na podstawie obserwacji.

6. Czy i w jakim stopniu może środowisko wychowawcze wpływać dodatnio na zmianę właściwości genicznych? (Lektura: St. Szuman i St. Skowron. Organizm a życie psychiczne. W-wa 1934. St. Ossowski. Dziedziczność i środowisko. Przegl. Socjolog. t IV Z. 1—2 r. 1936).

7. Środowisko a program nauki i metody nauczania. (L e k t u r a: H. R o w i d. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. W-wa 1936. St. S e w e r y n. Elementy środowiskowe w nowych programach. Z r ą b. W-wa 1933).

8. Rola szkoły i nauczyciela około przetwarzania środowiska. (L e k t u r a: H. R a d l i ń s k a. Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. W-wa 1935).

9. Wpływ środowiska na poziom kulturalny i na wykształcenie młodzieży. (L e k t u r a: M. F a l s k i. Środowisko społeczne młodzieży, a jej wykształcenie. W-wa 1937 J. C h a ł a s i ń s k i. Młode pokolenie chłopów. W-wa 1938)

ROZDZIAŁ VII

O WARTOŚCIACH I ICH FUNKCJI W WYCHOWANIU I KSZTAŁCENIU OSOBOWOŚCI

1. JAKIE CZYNNIKI URABIAJĄ STRUKTURĘ DUCHOWĄ OSOBOWOŚCI?

Sferę życia duchowego jednostki ludzkiej tworzą, jak wiemy z analizy środowiska społecznego, różne dobra kulturalne i tkwiące w nich wartości. Z dziejów zaś myśli pedagogicznej wiadomo, że tak w ubiegłych epokach naszej ery, jak i w dobie współczesnej psychikę młodych pokoleń kształtują wartości, które tkwią w kulturze antycznej i chrześcijańskiej, będącej wspólnym źródłem systemów wychowania narodów europejskich. Asymilacja twórcza tych wartości jako najbardziej istotnych elementów życia duchowego, przyczynia się do budowy i rozwoju kultury zachodnio-europejskiej, w skład której wchodzi kultura polska. Każdy naród, wytwarzając nadto pewne swoiste elementy, wnosi swój własny mniejszy lub większy dorobek do wspólnego skarbca kultury ogólnoludzkiej. Owe swoiste elementy nadają każdej kulturze narodowej odrębne piętno, własne oblicze. Atoli mimo tej odrębności różne kultury narodowe tworzą harmonijną całość i jedność, zwaną kulturą zachodnio-europejską.

Na podłożu specyficznych warunków środowiska polskiego i zdarzeń dziejowych przeżywanych przez nasz naród stapiają się elementy swoiste z antycznymi i chrześcijańskimi w całość i jedność kulturalną. Na skutek działania czynników środowiskowych

i historycznych tworzy się *struktura kultury polskiej*, jako indywidualna istność duchowa, rozwijająca się nieprzerwanie w ciągu dziejów naszego narodu i w ścisłej łączności z kulturą zachodnio-europejską. Na strukturę kultury polskiej składają się różne *dobra materialne i duchowe*, w których tkwią bezcenne i niespożyte wartości, przekazywane tradycją i wzbogacane nieprzerwanie w nowe elementy na skutek twórczych wysiłków następujących po sobie pokoleń.

Dobra kulturalne narodu i tkwiące w nich *wartości* urabiają dzięki wychowaniu i kształceniu psychikę dziecka polskiego i one też stanowią istotną treść osobowości. W związku z tym zastanawiamy się nad procesem powstawania wartości, nad ich istotnymi cechami i ich określeniem. W dalszym ciągu rozpatrzymy główne rodzaje wartości, ich rozwój w świadomości indywidualnej oraz w stosunkach społecznych i wreszcie ich rolę w wychowaniu i kształceniu osobowości.

2. PRZEŻYWANIE WARTOŚCI I ICH ŹRÓDŁA

W stosunkach społecznych, w życiu osobistym i w nauce oceniamy różne wytwory i czyny człowieka. W doświadczeniu wewnętrznym stwierdzamy, że jedne przedmioty są dla nas bardziej, inne zaś mniej pożądane i pożyteczne, że jedne podobają się nam mniej, inne więcej. Zastanawiając się nad własnym i cudzym postępowaniem doznajemy pewnych uczuć, dzięki którym rozróżniamy działanie dobre i złe, sprawiedliwe i krzywdzące itp. Na podstawie takich doznań przypisujemy postępowaniu człowieka oraz różnym wytworom i dziełom ręki ludzkiej mniejszą lub większą wartość.

W życiu codziennym dużą wartość mają dla nas przedmioty zaspokajające nasze potrzeby, przyzwyczajenia, życzenia i pragnienia, np. środki żywności, mieszkanie, ogród, pole, sprzęty, odzież, narzędzia pracy, środki lokomocji itd. Atoli samo za-

spokajanie codziennych potrzeb i przyzwyczajeń nie daje człowiekowi pełni zadowolenia i szczęścia. Trawi go bowiem tęsknota za życiem w doskonalszej postaci, niż codzienna rzeczywistość, której poszukuje w świecie ducha — czy to w krainie piękna i dobra, czy w formie mistyki religijnej, czy też w świątyni nauki. Sfery te tworzą świat wartości, które przeżywamy w doświadczeniu bezpośrednim i dlatego są dla nas oczywistością i pewnością.

„Każdy — wywodzi myśliciel angielski H u x l e y — kto doznał olśnienia wywołanego nową wiedzą, ekstazy płynącej z poezji lub muzyki, świadomego podporządkowania się czemuś większemu, samowyrzeczenia się płynącego z miłości, kto się zupełnie dobrze czuł fizycznie lub doznawał silnego zadowolenia z dokonanego trudnego zadania, albo przeżywał mistyczne doznania, wie, że doznania te posiadają wartość same przez się poza codziennym zadowoleniem, wynikającym np. z przystosowania się do życia, zarabiania na swoje utrzymanie lub dostarczania sobie przyjemności".

Świadomość istnienia wartości utajonych w dobrach kulturalnych, możliwość uczestniczenia w nich wyzwala w duszy ludzkiej przepotężne i szlachetne uczucia oraz dumę z ich posiadania jako wspólnego dobra narodu. Takie doznania są naszym udziałem, gdy pogrążeni w kontemplacji podziwiamy dzieło Wita Stwosza w kościele Mariackim, nieśmiertelny „Hołd Pruski", czy „Grunwald" Matejki, gdy przeżywamy muzykę Szopena, Moniuszki, poezję Mickiewicza, Słowackiego, Wyspiańskiego itp. W przeświadczeniu, że dzieła takie warunkują istnienie i rozwój kulturalny narodu oraz każdej indywidualności, dbamy o ich zachowanie i przekazywanie następnym pokoleniom. W wielkich dziełach sztuki, w systemach naukowych, w przekazanych aktach wyrzeczenia się i poświęcenia dla dobra drugich tkwią energie potencjalne, które promieniując na dusze ludzkie pobudzają jednostki do naśladownictwa i twórczości.

Do najważniejszych obowiązków narodu i państwa należy bezsprzecznie obrona dóbr kulturalnych i czujna straż nad nimi. W chwilach, gdy dzieła sztuki, warsztaty nauki, wiara i mowa ojczysta narażone są na prześladowania, zniszczenie i grabież, budzi się w zbiorowej duszy narodu lęk i obawa. Utrata tych bezcennych skarbów wyzwala głęboki wstrząs moralny, oburzenie wobec aktów barbarzyństwa, uczucie odrazy, wstrętu i pogardy w stosunku do grabieżców i niszczycieli. Poczucie niemocy wobec brutalnej siły fizycznej wyzwala nie tylko przygnębienie, depresję, ale i bunt wewnętrzny oraz chęć odwetu i zemsty.

Chyba żaden kataklizm w przyrodzie, ani trzęsienie ziemi, ani wybuchy wulkaniczne, czy pożary i powodzie, nie spowodowały tyle zniszczenia dóbr kulturalnych, ile dokonały ciemnota i fanatyzm ludzi, nienawiść i żądza grabieży, wyładowujące się w wojnach napastniczych. Dzieje ubiegłych epok zawierają nieskończoną ilość takich faktów. Wiek XX zna niestety również liczne przejawy barbarzyństwa i zbrodni dokonywanych w sposób bardziej udoskonalony i wyrafinowany w porównaniu z dawniejszymi czasami. Obecnie pokolenie, które przeżywa dzisiejsze „czasy pogardy", jako naoczni świadkowie grabieży, zniszczenia i profanacji skarbów kultury, chyba nie prędko otrząśnie się z tych koszmarnych przejawów barbarzyństwa, żłobiących głębokie bruzdy w zbiorowej duszy narodu.

Czemu przypisać należy, że zniszczenie i utrata dóbr kulturalnych wyzwala tak silne uczucia i wstrząsy w duszy ludzkiej. Niezawodnie przyczyna tego tkwi w tym, że ogół narodu posiada świadomość iż w dobrach tych tkwią bezcenne wartości. W dziełach sztuki i nauki, w warsztatach pracy i instytucjach kulturalnych, w przykładach wielkich czynów itp. utajone są niespożyte energie myśli, dążenia, tęsknoty i wysiłki genialnych jednostek i całych pokoleń. Energie te, promieniując na dusze ludzkie, wzniecają w nich entuzjazm i wyzwalają wolę budowania doskonalszego Jutra, w którym by Dobro, Piękno i Prawda znalazły swe królestwo.

Wartości mają tedy dwa źródła. Jedno — to stosunki gospodarcze i potrzeby życia codziennego, drugie — to wieczna tęsknota człowieka za doskonalszym życiem duchowym. Źródłem wartości jest duch ludzki w swych indywidualnych i zbiorowych przejawach pracy twórczej i twórczego wysiłku. Potrzeby życia codziennego zaspokajają wartości materialne, dążenia zaś człowieka do budowania doskonalszego Jutra wspierają wartości idealne, czyli duchowe.

3. EWOLUCJA WARTOŚCI I ICH RODZAJE

Pojęcie wartości pojawia się najpierw w życiu gospodarczym i w dziedzinie ekonomii. Mniejszą lub większą wartość mają np. gleba, lasy, różne surowce, jak drzewo, węgiel, rudy, skóra, zboże, wełna, bawełna i ich przetwory, środki produkcji, jak narzędzia, maszyny itp. Są to dobra materialne, niezbędne w gospodarce człowieka, albowiem zaspokajają jego codzienne potrzeby i dlatego posiadają „wartość wielkową". Pojęcie to wprowadza w dziedzinę ekonomii A. Smith w odróżnieniu od „wartości zamiennej", jaką posiadają np. pieniądze, złoto, drogie kamienie, nie mające same przez się wartości użytkowej, a określające tylko w sposób ilościowy stosunek jednego towaru do innych.

Wartość surowców i różnych przetworów jest zmienna w zależności od sytuacji gospodarczej na targach i rynkach zbytu, od podaży i popytu. Im podaż większa, a popyt mniejszy, tym niższe są ceny produktów, i przeciwnie, w miarę zmniejszania się podaży i zwiększania popytu ceny towarów wzrastają coraz bardziej. Ograniczona ilość towaru i jego rzadkość, słowem trudność w nabyciu go, zwiększa jego siłę atrakcyjną i tym samym jego cenę. Ceny na rynkach kształtuje więc prawo ekonomii, według którego wartość produktu pozostaje w stosunku prostym do liczby nabywców i w stosunku odwrotnym do liczby sprzedawców. Stąd

wynika, że wartość w znaczeniu gospodarczym oznacza po prostu cenę towaru na targach i rynkach. Ze stanowiska podmiotowego wartość różnych przedmiotów polega na tym, że są one mniej lub więcej pożądane przez daną grupę osób że zaspokajają ich potrzeby, pragnienia i życzenia. Wartość uzależniona jest tedy od stanów psychicznych o charakterze instynktowo-wzruszeniowym.

Nie tylko rzeczom przypisujemy wartość, ale także i czynnościom, w szczególności pracy wytwarzającej dobra kulturalne. Doktryna ekonomiczna Marksa i Engelsa ocenia wartość danego przedmiotu na podstawie liczby godzin potrzebnych na jego sporządzenie. Miarą wartości byłaby tedy ilość zużytej energii wyrażonej liczbą godzin pracy. Praca ludzka jest zdaniem Marksa jedynym źródłem i twórczym czynnikiem wartości, będącej owocem wysiłków człowieka około przetwarzania naturalnych zasobów przyrody. Wartość towaru np. to jego cecha określająca go jako wytwór pracy, tj. wszelkiego rodzaju działalności człowieka w procesie produkcji.

Z charakteru psychologicznego wartości, o czym wyżej wspomniano, wynika, że ceny wyprodukowanego przedmiotu nie można oznaczyć li tylko na podstawie wykonanej pracy, wyrażonej liczbą godzin. Wchodzą tu bowiem w grę jeszcze i takie czynniki, jak jakość pracy zależnej od fachowego przygotowania, od zdolności i cech charakteru pracownika, od potrzeby, życzenia i upodobania nabywców, od wymagania mody itp. Moda, jako zespół gustów i dominujących w pewnym okresie czasu opinii wśród członków danej grupy społecznej, powstaje według Tarde'a na skutek naśladownictwa i wywiera przemożny wpływ na zbyt towaru, oraz na kształtowanie się cen na rynku. Wartość, jak zaznacza Bouglé, jest nie tylko funkcją pracy, ale także i funkcją potrzeb, życzeń i upodobań ludzkich. Wartość przedmiotu polega tedy głównie na właściwości wyzwolenia w świadomości człowieka jakiegoś pragnienia lub życzenia, upodobania, ambicji lub potrzeby.

Jakkolwiek nie sama ilość pracy ani też sama jej jakość określa wartość wytworów i zasług, to jednak kwestia wynagrodzenia robotników i pracowników za wykonywane przez nich czynności stanowi jedno z głównych zagadnień społecznych doby współczesnej. Kwestia wynagrodzeń i zarobków wiąże się bowiem z licznymi nierozwiązanymi dotąd problemami społeczno-politycznymi, w szczególności z problemem wyzwolenia pracy ludzkiej z więzów kapitału.

Wyłącznym źródłem zysku posiadaczy kapitału jest, jak twierdzi M a r k s, eksploatacja pracy. Zyski płynące z tytułu posiadania kapitału, odsetki od kapitału i resztę gruntową nazywa on „nadwartością". Z reguły wartość wytworów pracy robotnika jest większa, aniżeli wartość, której wyrazem jest otrzymywana za pracę zapłata. Robotnik ma określoną liczbę godzin pracy dziennej. Z reguły już w ciągu pewnej części dnia roboczego wytwarza wartość odpowiadającą otrzymanej zapłacie, w pozostałych zaś godzinach pracuje dla właściciela kapitału, czyli wytwarza nadwartość będącą głównym źródłem zysku. N a d w a r t o ś ć jest to więc różnica między wartością samej siły roboczej a wartością wytworów tej siły, czyli pracy.

W miejsce kapitalistycznego ustroju społecznego, opartego na nadwartości, świat pracy dąży do gospodarki uspołecznionej, mającej charakter gospodarki planowej. Nowy ustrój zmierza do usunięcia wyzysku pracy ludzkiej, do jej wyzwolenia z więzów kapitału i tym samym do wyzwolenia człowieka pracującego. Usunięcie nadwartości, gospodarka planowa i uspołecznienie środków produkcji umożliwiłoby sprawiedliwy podział dóbr społecznych i ustanowienie wynagrodzeń, które każdemu pracownikowi zapewniłyby zaspokojenie potrzeb i odpowiednią stopę życiową, oraz uczestniczenie w dobrach kulturalnych i w życiu duchowym narodu. Od rozwiązania tego problemu społecznego zależy też zapewnienie ogółowi dzieci odpowiednich warunków wychowania i kształcenia.

Wychodząc z założenia, że praca ludzka jest jedynym źródłem i twórczym czynnikiem wartości, musimy przyjąć, że wyzwalanie energii fizycznej i duchowej zależy przede wszystkim od zdrowia człowieka, które, jak wywodzi K a r t e z j u s z w swej „Rozprawie o metodzie", jest bez wątpienia pierwszym dobrem i podstawą wszystkich innych dóbr tego życia. Do najcenniejszych tedy wartości należy z d r o w i e ludzi.

Wartości, jak wspomniano, płyną z dwu źródeł: jedno — to stosunki gospodarcze, drugie — to tęsknota człowieka za doskonalszym życiem. Pojęcie wartości, używane zrazu w sferze ekonomii, rozpowszechnia się z czasem w dziedzinie duchowej, w filozofii, w szczególności w estetyce i w etyce. Spopularyzowali je swymi studiami estetycznymi w drugiej połowie XIX stulecia m. in. T a i n e i G u y a u oraz N i e t z s c h e, który w dziełach „Tako rzecze Zaratustra", „Wola mocy" i in. poddaje analizie i bezwzględnej krytyce dotychczasowe wartości i głosi ich przemianę, ich „przewartościowanie". W literaturze polskiej zagadnieniem wartości filozofii zajmuje się między innymi Z n a n i e c k i. W ostatniej dobie ukazała się monografia poświęcona ewolucji wartości w opracowaniu socjologa francuskiego E. B o u g l e' g o (L e ç o n s d e s o c i o l o g i e s u r l' é v o l u t i o n d e s v a l e u r s), w której autor analizuje wartości ekonomiczne i idealne, ich wzajemny stosunek i ich zależność, przy czym zwraca też uwagę na rolę wartości w wychowaniu i kształceniu.

Termin „wartość" spopularyzował się wprawdzie dopiero w naszych czasach, ale treść oznaczona tym wyrazem jest wytworem przeżyć, jakich człowiek doznawał i doznaje od zamierzchłej przeszłości począwszy. Doznania te przejawiają się najwcześniej w mitach i legendach, w wierzeniach i w różnych formach czci oddawanych bóstwu, które dla człowieka pierwotnego było najwyższą wartością. Od woli i mocy bóstwa zależało bowiem zaspokajanie potrzeb ludzi, spełnianie ich pragnień i życzeń. Przeżycia

wzruszeniowe związane z wyobrażeniem istot potężnych i wszechmocnych, pełnych tajemnic zrodziły wartości religijne, opromienione świętością, które pogrążają duszę ludzką w pewne stany mistyczne, wprowadzające ją w bezpośrednią styczność z bóstwem.

Wartości tworzyły pierwotnie niezróżnicowaną jedność, w której wierzenia religijne stanowiły jakby ognisko skupiające główne sfery życia duchowego. Doznania i działania o charakterze estetycznym i ich przejawy w różnej postaci, wyobrażenia kosmogeniczne i tłumaczenie zjawisk przyrody, zasady postępowania moralnego, zwyczaje społeczne grupy, a nawet czynności gospodarcze stapiały się w jednolitą całość z kultem religijnym. Kapłan był zarazem artystą, uczonym, lekarzem astrologiem, wychowawcą, niekiedy i władcą grupy społecznej.

W miarę rozwoju kultury odbywa się proces różnicowania się wartości. Śledząc od początku rozwój wartości, znajdujemy ich źródła, jak już wspomniano, w potrzebach, pragnieniach, życzeniach i upodobaniach ludzkich. Człowiek pierwotny cenił zrazu różne przedmioty, jak broń, narzędzia, naczynia, odzież itp., przede wszystkim ze względu na ich użyteczność w zaspokajaniu codziennych potrzeb. Skoro człowiek potrzeby swe zaspokoił, zajmował się niekiedy w chwilach wolnych od polowania czy łowiectwa zdobieniem swej broni, swego narzędzia czy naczynia, złobiąc lub wyrzynając na nich postać zwierzęcia, rośliny itp. Często ozdabiał też ściany swej jaskini i pasążki bogów. Wyryte obrazki wyzwalają w jego duszy szczególne doznania: zdobiony przedmiot podoba mu się, wydając się piękniejszym niż przedtem, staje się dlań bliższym, droższym, bardziej wartościowym nie tylko ze względu na swą użyteczność, ale i dlatego, że zaspokaja jego upodobania i nieświadome zrazu pragnienie piękna.

Z takich doznań rodzi się bezinteresowne poczucie piękna, człowiek odkrywa utajone w swoich dziełach wartości estetyczne.

Podobne przeżycia wyzwalają w duszy człowieka zjawiska przyrody: szum lasów, śpiew ptaków, szmer strumienia, wschód i zachód słońca, noc gwiaździsta itp. Naśladując głosy w przyrodzie tworzy człowiek pieśni i muzykę, opiewa jej piękno słowem wiązanym. Poezja, muzyka i taniec rytmiczny, zespolone pierwotnie z kultem religijnym, wyzwalają w duszach ludzkich silne stany emocjonalne, które, zbliżając w ważnych chwilach członków danej grupy, wytwarzają wspólną więź społeczną.

W przedmiotach zdobniczych, w utworach muzycznych, w poezji, w rzeźbie w obrazach utajone są jako energie potencjalne wartości cenione przez ogół członków grupy społecznej i przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Szczególnie silnie związane były z religią przeżycia moralne doznawane na skutek wzajemnych stosunków pomiędzy ludźmi. Postępowanie i zachowanie się własne oraz innych osób w różnych sytuacjach wyzwala przeżycia przyjaźni, miłości, współczucia, słuszności, sprawiedliwości, wolności, obowiązku, odpowiedzialności itp., jako doznania przyjemne, względnie przykre w razie ich przeciwieństwa. Pod wpływem podobnych przeżyć budzi się i rozwija wrażliwość na przejawy dobra i zła w zachowaniu się człowieka, rodzą się w a r t o ś c i e t y c z n e. Obowiązujące w grupie zwyczaje i nakazy wszczepiają w duszę człowieka pojęcie sprawiedliwości i p o c z u c i e p r a w a, które jest główną podstawą organizacji społecznej.

Takie dociekania i badania naukowe, dokonane odkrycia i wynalazki wyzwalają w duszy człowieka głębokie przeżycia. Nasuwające się problemy budzą i zaostrzają ciekawość intelektualną, ową silną podnietę dociekania prawdy. Dążność do poznania prawdy tkwi głęboko w duszach ludzi, pobudza ich do czynu i do walki, niekiedy do wyrzeczenia się i poświęcenia, o czym świadczą dzieje życia i twórczości wielkich badaczy i myślicieli. Miłość prawdy skłania Sokratesa do wypicia podanej mu cykuty, Giordana Bruna i Galileusza do pójścia na stos, Spi-

nozę do życia w niedostatku; podobnych przykładów znajdzie się wiele w dziejach kultury. Teorie naukowe, wyniki badań, wynalazki i odkrycia zawierają w sobie wartości intelektualne. Dążenie do poznania prawdy warunkuje postęp wiedzy, rozwój techniki i gospodarki społecznej.

Z powyższych rozważań wynika, że w życiu jednostki i grupy społecznej istnieją dobra kulturalne, zawierające różne wartości. Rozróżniamy dobra materialne i wartości gospodarcze, które zaspokajają fizyczne potrzeby życia codziennego oraz dobra duchowe i wartości idealne, zaspokajające pragnienia i dążenia duchowe człowieka. Wiedza jest dobrem, w którym tkwi wartość — prawda, w zwyczajach i prawie utajona jest wartość — dobro, dzieła sztuki zawierają wartość — piękno, doktryny religijne wyzwalają doznania świętości, w której człowiek uznaje jedną z najwyższych wartości. Wszystkie te dobra kulturalne i wartości są ze sobą nierozdzielnie zespolone i wzajemnie od siebie zależne. Wartości idealne wiążemy w życiu społecznym z czymś konkretnym, np. z dziełem lub postępowaniem człowieka.

Z rozwojem kultury, jak już zaznaczono, ujawnia się tendencja do różnicowania się wartości. Każda dziedzina twórczości — sztuka, technika, nauka, etyka — zdobywa sobie z czasem autonomię, uniezależniając się od kultu religijnego i teologii. Jednakowoż związek między wartościami nie zostaje zerwany, albowiem obok procesu różnicowania się nieustannie żywa jest tendencja do korelacji i syntezy. Tendencje te znajdują swój wyraz w postawie człowieka wobec dóbr kulturalnych tudzież w jego twórczości w różnych dziedzinach życia.

Sztuka znajduje niewyczerpane źródło w przeżyciach i wyobrażeniach religijnych, nauka warunkuje rozwój techniki i gospodarki społecznej, systemy religijne są podstawą moralności. I nawzajem sztuka przyczynia się do pogłębienia życia religij-

nego, doświadczenia poczynione w praktyce gospodarczej i technicznej pobudzają rozwój wiedzy. Wszystkie tedy wartości tworzą strukturę, która znajduje swe odzwierciedlenie w strukturze duchowej człowieka.

4. O SĄDACH WARTOŚCIUJĄCYCH I O POJĘCIU WARTOŚCI

Wartości wyzwalają w duszy naszej pewne wzruszenia i wyobrażenia, pod wpływem których wydajemy sądy o rzeczach i czynnościach, o dziełach człowieka, o jego postępowaniu itd. Sądy te określają stosunki między pragnieniami, upodobaniami i dążeniami ludzi a rzeczami i zjawiskami w otoczeniu np.: Wolę życie na wsi niż w mieście. We własnym domu czuję się najlepiej. Dziś był szczególnie piękny zachód słońca. Pracowitość tej osoby godną jest naśladowania. Wiara uzdrawia chorych. Najbardziej podoba mi się muzyka Szopena. Powieść Żeromskiego „Wiatr od morza" wywarła na mnie głębokie wrażenie.

Za pomocą podobnych sądów wyrażamy więc ważność i znaczenie rzeczy, zjawisk, postępowania lub też nasze życzenia i upodobania. Są to s ą d y w a r t o ś c i u j ą c e, które odróżniamy od sądów poznawczych, stwierdzających po prostu jakiś fakt, np.: Dziś w południe termometr wskazywał 16° C. Kraków leży na 50 równoleżniku. Ziemia ma kształt elipsoidu. Pokłady soli kamiennej znajdują się w Wieliczce i Bochni. Warszawa jest stolicą Polski. Sądy poznawcze stwierdzają więc i opisują fakty lub też wyrażają stosunki między rzeczami czy osobami.

Sądy wartościujące, jak wynika z przytoczonych wyżej przykładów, zawierają dwa elementy: jeden wyobrażeniowy, stały i niezmienny, drugi wzruszeniowy, o charakterze dynamicznym i subiektywnym. Sądy te mogą mieć znaczenie dodatnie lub ujemne, jedne rzeczy lub też pewne czynności oceniamy jako po-

żyteczne, dobre, piękne, prawdziwe. Stąd wynika, że wartości cechuje biegunowość.

W miarę, jak coraz większa liczba osób wyraża o pewnych rzeczach lub czynnościach zgodne sądy wartościujące, powstają powszechnie uznawane dobra i wartości, jako rzeczywistości społeczno - kulturalne. W tym sensie sądy wartościujące mają charakter obiektywny, np.: Poszanowanie prawa i sprawiedliwości jest podstawą istnienia państwa i narodu jako rzeczywistości moralnej.

Obrona wolności narodu i niepodległości kraju jest najważniejszym obowiązkiem obywatelskim. Funkcja społeczna wartości i sądów wartościujących polega na koordynowaniu uczuć i dążeń indywidualnych, na ciągłym podsycaniu świętego znicza jako konieczności życiowej wolnego społeczeństwa.

Na podstawie dotychczasowej analizy możemy określić w a r t o ś ć jako pewną właściwość tkwiącą immanentnie w rzeczy lub czynności i cenioną lub pożądaną przez mniejszą lub większą grupę ludzi. Wartość według R i b o t a, polega na zgodności sądów zbiorowych, które wydajemy o przedmiotach, mówiąc o nich, że pewna ilość osób może w nie mniej lub więcej wierzyć, pożądać ich lub mieć w nich upodobanie.

5. POGLĄDY NA RZECZYWISTOŚĆ WARTOŚCI

Rozpatrzywszy pochodzenie i rodzaje wartości oraz ich rozwój, zastanowimy się z kolei nad ich rzeczywistością i ważnością w życiu jednostki i społeczeństwa. Czy wartości mają byt rzeczywisty niezmienny, absolutny? Czy są powszechnie ważne? Czy też, przeciwnie, zmieniają się zależnie od środowiska społecznego i ducha epoki? Czy to, co w jednym okresie było powszechnie uznawane w danym środowisku jako święte, dobre,

piękne prawdziwe, ulega zmianom w następnej epoce i w innym środowisku?

W rozumieniu tego problemu zaznaczają się na ogół dwa zasadnicze stanowiska, zależne od światopoglądu.

Jedni przyjmują, że wartości są względne, uzależnione od każdorazowych potrzeb, życzeń i upodobań jednostki lub grupy. Jest to stanowisko subiektywne. Ich zdaniem w świecie wartości panuje r e l a t y w i z m, ponieważ sądy wartościujące, będące wynikiem potrzeb i stanów duchowych jednostki i grupy, są zmienne. Ten pogląd relatywno - subiektywny znajduje swe uzasadnienie w psychologii i w teorii ewolucji. Sądy wartościujące, jak wiadomo, zawierają obok stałych elementów wyobrażeniowych elementy wzruszeniowe, zmienne, o charakterze subiektywnym. Wartościowanie rzeczy i sytuacji zawiera więc w sobie momenty subiektywne. Zależne od całego splotu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. W jednym wypadku dany czyn może być pożyteczny i szlachetny, w innym szkodliwy i zły w swych skutkach.

Z ewolucji wartości wynika ich zmienność i względność. Niektóre zwyczaje i pojęcia moralne oraz stosunki prawne miały pierwotnie charakter barbarzyński. Ulegając w ciągu wieków zmianom uszlachetniają się stopniowo i stają się bardziej humanitarne. Stwierdzić jednak niestety trzeba, że wobec faktów i budzących grozę objawów zbrodniczości i zwyrodnienia, jakie ujawniły niektóre narody w XX wieku, blednie „barbarzyństwo" tzw. ludów pierwotnych. Zamiast postępu obserwujemy nieznane w dziejach uwstecznienie i powrót do stanu dzikości, w którym wartości etyczne i ideały uznawane powszechnie zostały zburzone. Jednak wiara, jaką żywi olbrzymia większość ludzkości w ostateczny triumf dobra, przywróci po usunięciu i zniszczeniu pasożytujących elementów zachwianą w świecie wartości harmonię i zapewni kulturze przyszłości rozwój i postęp.

Nie tylko w sferze wartości moralnych, ale także w religii, sztuce, w naukach i systemach wychowania stwierdzamy, pomimo pewnych wstecznych objawów i zahamowań, na ogół rozwój i postęp. Życie duchowe pogłębia się przez tworzenie się nowych doskonalszych systemów religijnych. „Przeniesienie najwyższej świętości ze strachu na miłość dokonane przez Chrystusa, wzniosło człowieka — jak mówi H u x l e y — na wyższy poziom wartości religijnej". W dziedzinie sztuki wyłaniają się wciąż nowe prądy i kierunki artystyczne, nowe szkoły.

Niektóre teorie naukowe, dominujące w ub. epokach, zachwiały się i w ich miejsce powstają nowe koncepcje i nowe prawdy. W każdej tedy dziedzinie tworzy ludzkość nowe wartości, co jest jej głównym zadaniem i istotną cechą postępu i rozwoju kulturalnego.

Pogląd relatywno - subiektywny w oparciu o doświadczenia psychologiczne i teorię ewolucji przyjmuje, jak widzieliśmy zmienność wartości i ich względność w życiu społecznym. Atoli z doświadczenia bezpośredniego wiadomo też, że człowiek żyje nie tylko w świecie rzeczywistości empirycznej, ale także w świecie rzeczywistości idealnej, którą buduje mocą swej twórczej inteligencji. Mamy świadomość nie tylko tego, c o j e s t i j a k j e s t, ale także i tego, c o i j a k b y ć powinno. Myśl twórcza, wieczna tęsknota duszy ludzkiej za światem i życiem doskonalszym wysuwa postulaty i ideały, wytycza cele i normy postępowania, które by miały charakter powszechnie ważny i obowiązujący. Człowiek szuka wartości trwałych i niezmiennych, jako najgłębszej podstawy życiowej. Czy istnieją w a r t o ś c i a b s o l u t n e i jaką drogą dochodzimy do ich pojęcia?

Sądy wartościujące rozróżniają czyny mniej i więcej szlachetne, mniej i bardziej sprawiedliwe, dobre w porównaniu z naszym wyobrażeniem doskonałego idealnego dobra. W doświad-

czeniu codziennym stwierdzamy też, że istnieją rzeczy i dzieła mniej i bardziej piękne. Dzieła uznane za najbardziej piękne zbliżają się do doskonałości, do ideału piękna. W świecie ducha istnieje tedy h i e r a r c h i a w a r t o ś c i. Wartości o charakterze użyteczności codziennej stoją w tej hierarchii niżej, aniżeli wartości idealne. Niektóre wartości, np. wolność i niepodległość, ceni człowiek wyżej nad dobro osobiste, nad zdrowie i życie. Prawdziwy uczony ceni wyżej naukę, aniżeli korzyści własne, karierę lub sławę. W obronie wartości idealnych, które warunkują istność duchową narodu i jego postęp kulturalny, człowiek zdolny jest do ofiar i znoszenia cierpień, do samowyrzeczenia się. Drogą myślenia intuicyjnego i normatywnego dochodzimy do przeświadczenia, że istnieją wartości wyższe i wreszcie najwyższe, powszechnie ważne i absolutne, którymi są: Świętość, Dobro, Piękno i Prawda. Manifestacja tych wartości możliwa jest tylko w atmosferze wolności. Dlatego też zbrojny napad rabunkowy i zamach na wolność człowieka i narodu jest zniewagą najwyższych wartości i zagrożeniem kultury.

W życiu indywidualnym i zbiorowym, w stosunkach międzynarodowych obowiązują kryteria i normy postępowania wynikające z uznawania wartości absolutnych. Są to rzeczywistości idealne, o cechach bezwzględnej doskonałości, które w postępowaniu człowieka i w jego twórczych dziełach ujawniają się w formach mniej lub więcej doskonałych. Manifestacje wartości zbliżają się tedy do Absolutu.

P o g l ą d i d e a l i s t y c z n y, metafizyczny uznaje istnienie wartości absolutnych, jako rzeczywistość ponadczasową i ponadindywidualną, posiadającą w życiu indywidualnym i społecznym znaczenie i ważność powszechną.

Światopogląd przyrodniczy w oparciu o obserwację i teorię ewolucji dowodzi, że wartości rodzą się w duszy ludzkiej, że ich istnienie zależne jest od istnienia człowieka i grup społecznych i że rozwijają się i doskonalą w miarę postępu kultury. Wartości

są tedy wytworem stosunków społecznych, wyrazem potrzeb, dążeń i upodobań jednostek i grup. Światopogląd metafizyczny głosi, że wartości, jako rzeczywistości idealne, niezależne od człowieka są niezmienne, wieczne, absolutne. Najwyższą wartością jest idea Boga, skupiająca w sobie absolutną świętość i mądrość, doskonałe dobro, bezwzględną sprawiedliwość itp. atrybuty. Czy możliwe jest przezwyciężenie antynomii tych dwu poglądów?

Każda dziedzina kultury — religia, sztuka, moralność, prawo, pedagogika, dana gałąź nauki — odznacza się właściwą sobie strukturą. Dzięki swoistości struktury stwierdzamy, że dane zagadnienie lub przeżycie ma charakter religijny, estetyczny, etyczny i t.d. W każdej dziedzinie kultury tkwi też właściwa jej wartość. Oceniając wytwory i czynności człowieka lub jego postępowanie podporządkowujemy je najwyższym wartościom, wzorom, ideałom i sądzimy o nich, że są zbliżone do doskonałości, do absolutu. Bardzo zbliżone do doskonałego Piękna są np. dzieła Fidiasza, Michała Anioła, Leonarda da Vinci, Rafaela, Beethovena, Szopena, Homera, Dantego, Szekspira, Goethego, Byrona, Mickiewicza, Słowackiego, Wiktora Hugo i innych. Manifestacje Piękna ukazują się nam w niezliczonych i coraz nowych postaciach podobnie jak przejawy Dobra, Świętości i Prawdy.

Poszczególne dziedziny kultury i odpowiadające im wartości mają tedy pewne istotne, stałe i niezmienne cechy strukturalne, ich zaś manifestacje przejawiają się w nieskończonych formach i zawierają różnorodną i niezmienną treść, w zależności od struktury duchowej twórcy, od ducha epoki i od całego splotu czynników środowiskowych. Zdaniem E. Durkheima twórcą wartości jest społeczeństwo, które wyzwala pewne siły i właściwości kolektywne. Tworzy ono wartości obiektywne, mające byt trwały. Wartości te zapewniają społeczeństwu ciągłości i rozwój, pomimo że jednostki przemijają. Dzięki tedy funkcji tworzenia wartości i ideałów społeczeństwo może się nieustannie rozwijać i odradzać

6. WARTOŚCI OBIEKTYWNE PODSTAWĄ SYSTEMU WYCHOWANIA

Najwyższe wartości, jako byty idealne czy też jako wytwory stosunków społecznych, mają charakter obiektywny i imperatywny. Wynikają z nich kryteria i normy postępowania, które mają ważność powszechną i obowiązującą każdego członka grupy społecznej. Wartości obiektywne i absolutne stanowią podstawę organizacji społecznej i nieodzowny warunek istności duchowej społeczeństwa. Nieuznawanie norm i nieprzestrzeganie przez większą ilość członków grupy zasad postępowania zwłaszcza w sferze religii i moralności, spowodowałoby rozluźnienie i rozprzężenie więzi społecznej, tudzież stopniowy rozkład społeczeństwa. Poszanowanie najwyższych norm i zasad postępowania obowiązywać musi zarówno w stosunkach między jednostkami, jak i między grupami społecznymi, między narodami i państwami.

Z założenia, że wartości obiektywne stanowią podstawę organizacji społeczeństwa i jego trwałą więź duchową wynika, że i system wychowania opierać się musi na uznawaniu świata wartości absolutnych. Podobnie jak w stosunkach dorosłego społeczeństwa, tak i w wychowaniu nieodzowne jest wszczepianie w duszę młodzieży trwałych i niezmiennych zasad postępowania. Źródłem tych zasad są wartości absolutne, w służbie których działa nauczyciel, budząc w duszach dzieci i młodzieży poczucie wartości i świadomość ich roli w życiu społeczno-kulturalnym.

Przyjmując jako podstawę wychowania i kształcenia ogółem wartości absolutne uznajemy tym samym, że relatywizm w wychowaniu byłby niedopuszczalny, uniemożliwiałby bowiem wywieranie trwałego wpływu na młode pokolenie i tym samym urzeczywistnienie celu wychowania, którego źródłem jest świat wartości obiektywnych i absolutnych.

W sferze wychowania społeczno-moralnego charakter absolutny mają zasady postępowania: poszanowanie cudzego dobra i cudzej czci, poszanowanie pracy ludzkiej, prawdomówność i dotrzymywanie słowa, obowiązkowość i rzetelność w wykonywaniu podjętych zadań, sprawiedliwość, poszanowanie wolności i godności człowieka itp. Rola wychowania polega nie tylko na wpajaniu tych zasad, ale także na kształceniu umiejętności stosowania ich w życiu indywidualnym i zbiorowym. Podstawą wychowania religijnego jest idea Boga i zasada miłości bliźniego jako najwyższa i absolutna wartość tkwiąca w nauce Chrystusa. Idea absolutnego piękna i jego różne manifestacje są podstawą wychowania estetycznego. W kształceniu inteligencji i myślenia opieramy się na wynikach badań naukowych oraz na wysnutych z nich sądach, przyjmujemy ich ważność i prawdziwość, co atoli nie sprzeciwia się budzeniu zmysłu krytycznego.

Zagadnienie wartości, jako rzeczywistości powszechnie ważnych, niezmiennych i wiecznych, sięga więc poza doświadczenie empiryczne. Rozwiązanie tego problemu znajdujemy na drodze myślenia intuicyjnego i normatywnego w oparciu o religię, filozofię i o koncepcje światopoglądowe. Tą drogą zdobywamy też mocne podstawy systemu wychowania, który umożliwia realizację ideału pedagogicznego, tj. rozwój osobowości twórczej.

7. KSZTAŁTOWANIE SIĘ ŚWIATA WARTOŚCI OBIEKTYWNYCH W ŚWIADOMOŚCI UCZNIA

Zadanie nauczyciela polega na stopniowym wprowadzaniu wychowanka w świat wartości oraz na uzdolnieniu go do twórczego uczestniczenia w dobrach kulturalnych. Stąd nasuwa się zagadnienie, jak powstają i jak się rozwijają wartości w duszy dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych. Obserwując zachowanie się dzieci w sytuacjach, w których wchodzą w stycz-

ność z różnymi dobrami kulturalnymi, poznajemy po ich reakcjach, czy dane dobro wyzwala w ich świadomości silniejsze przeżycie, jaki stosunek do niego ujawnia i w jakiej formie wyraża swe doznania. Dziecko ceni najwięcej te przedmioty, w których znajduje upodobanie i które odpowiadają jego potrzebom. Któż nie podziwiał objawów uciechy i zachwytów malca w chwili otrzymania ulubionej zabawki. Przywiązuje się on do swych zabawek czy też do jakichkolwiek przedmiotów, na pozór bezwartościowych, ale stanowiących materiał do zabawy. Wiadomo, jaką dlań byłoby przykrością pozbawienie go tych bezcennych skarbów.

W świadomości dziecka kształtują się wartości zarówno pod wpływem potrzeb i tendencji, jak i na skutek oddziaływania czynników otoczenia. Pod wpływem rodziców, którzy są dla dziecka najwyższym autorytetem, ujawnia ono już w wieku przedszkolnym próby wartościowania uczynków i uświadamiania sobie co wolno, a co jest zabronione, rozróżnia postępowanie dobre i złe. Autorytet rodziców i nauczycieli jest dla dziecka źródłem wartości religijnych, moralnych, naukowych i innych. Jakie wartości powinien wychowawca kształtować kolejno w świadomości dziecka i przy pomocy jakich metod i środków?

W okresie wczesnego dzieciństwa budzić przede wszystkim należy poczucie wartości zdrowia, które rozwija się na skutek tworzenia pożytecznych nawyków i przyzwyczajeń w przestrzeganiu czystości ciała i odzieży, higienicznego spożywania pokarmów, w regulowaniu pory zabaw i zajęć oraz snu i spoczynku. Urabianie przyzwyczajeń jest też podstawą wdrażania dziecka do właściwego zachowania się w stosunku do otoczenia, do przestrzegania form przyzwoitości, do posłuszeństwa i prawdomówności, do wykonywania obowiązków itp. Przyzwyczajenia te są podstawą tworzenia się wartości społeczno-moralnych.

W okresie szkolnym tworzy się w duszy ucznia świat wartości pod kierunkiem nauczyciela, głównie na skutek styczności

z dobrami kulturalnymi. Śledząc zachowanie się ucznia w czasie, gdy wykonuje rysunek, gdy sporządza jakiś przedmiot z tektury, z drzewa lub innego materiału, gdy sporządzoną rzecz zdobi jakimś motywem, obserwujemy budzenie się doznań natury estetycznej. Niewątpliwie są to podobne przeżycia, jakich doznawał człowiek pierwotny, gdy zdobił swą broń, swe narzędzia, naczynia itd. Wykonany rysunek, ozdobiony przedmiot, wypracowanie pisemne zaopatrzone ilustracjami pomysłu małego artysty wyzwala w jego duszy przeżycie wartości piękna.

Głównym środkiem budowania świata wartości w duszy ucznia jest umiejętnie opracowany p r o g r a m n a u k i. W poszczególnych przedmiotach nauki tkwią bowiem różne wartości, np. w rysunkach, pracach ręcznych, w śpiewie i muzyce utajone są wartości estetyczne. Uczeń wyraża swe uczucia, upodobania i dążenia za pomocą formy i barwy, tonu i słowa. Literatura, historia i religia zawierają wartości moralne i religijne.

W życiorysach sławnych ludzi, wielkich postaci historycznych zawarte są bezcenne wartości etyczne, które jako przykłady i wzory wywierają sugestywny wpływ na młodzież. Swoimi czynami i całym swoim życiem uczą, co to jest męstwo i odwaga, szlachetność, poświęcenie, miłosierdzie, przyjaźń, prawdomówność, bezinteresowność itp. Zbyteczne są wtedy pouczenia moralizatorskie, albowiem czyny najsilniej przemawiają do serc i umysłów młodzieży. Nauki przyrodnicze i matematyka podniecają ciekawość intelektualną, budzą umiłowanie prawdy i dążności do jej poszukiwania. Wszystkie wartości pozostają, jak wiemy, we wzajemnej zależności i tworzą jedność duchową. Także i w przedmiotach nauki są ze sobą zespolone i przenikają się. Np. w literaturze pięknej tkwi i piękno, i dobro, i prawda, w historii dobro i prawda itd.

Przy pomocy programu nauki przekazuje nauczyciel wartości i równocześnie wydobywa możliwości tkwiące w strukturze duchowej ucznia. Sztuka nauczania polega na umiejętnym

wydobywaniu wartości zawartych w programie nauki, tudzież na wyzwalaniu myśli i uczuć, które by pobudzały uczniów do realizowania wartości w życiu indywidualnym i zbiorowym. Budowanie świata wartości w psychice ucznia uwarunkowane jest jego postawą aktywną i twórczą. Dzięki aktywności przeżywa uczeń odpowiadające jego potrzebom i zainteresowaniom wartości. Niewątpliwie w chwili poznania nowej prawdy, np. z dziedziny fizyki, matematyki czy geografii doznaje uczeń podobnego olśnienia, jakiego doznawał badacz w chwili nowego odkrycia naukowego, do którego doszedł po latach żmudnej pracy i trudu. Również i uczeń dorabiać się musi wartości własnym wysiłkiem albowiem tylko wtedy stanowić one będą żywą treść jego psychiki i nadadzą jej swoistą strukturę.

Wartości rozwijają się na podłożu istniejących w strukturze jednostki wrodzonych zdolności. Zdolności te niekształcone pozostałyby martwe. Stąd wynika, że budowanie wartości w duszy ucznia zależą w równej co najmniej mierze i od nauczyciela, i od dyspozycji, i zdolności odziedziczonych, i wreszcie od warunków zewnętrznych. Dobro kulturalne budzi, jak wiemy, aktywność ucznia tylko wówczas, gdy w jego strukturze psychologicznej istnieją odpowiednie dyspozycje wyzwalające samorzutne zainteresowanie się przedmiotem.

Indywidualność dziecka jest strukturą, w której narastają wartości w różnym ustosunkowaniu, zależnie od wrodzonych dyspozycji i wpływów otoczenia. Tworzą one całość i jedność i stąd wynika konieczność wszechstronnego i harmonijnego wychowania i kształcenia. Uznawany zazwyczaj w pedagogice podział na wychowanie fizyczne, moralne religijne, intelektualne i estetyczne ma poniekąd charakter sztuczny i abstrakcyjny. Przyjmujemy go mimo to ze względu na jego znaczenie praktyczne, umożliwiające dokładniejszą analizę funkcji wartości w wychowaniu. W rzeczywistości jednak wszystkie te człony tworzą niepodzielną całość i jedność, obejmując swym oddziaływaniem całą osobowość dziecka.

8. O WARTOŚCIACH PEDAGOGICZNYCH

Wiadomo, że poszczególnym dziedzinom kultury odpowiadają właściwe im wartości. Analiza tych wartości ukazała na ich funkcję w wychowaniu i kształceniu oraz ich znaczenie pedagogiczne. Czy wobec istnienia pedagogiki jako nauki autonomicznej oraz wychowania jako odrębnej dziedziny aktywności kulturalnej istnieją też w a r t o ś c i p e d a g o g i c z n e, jako swoiste cechy i doznania?

Na podstawie spostrzeżeń i doświadczeń bezpośrednich stwierdzamy często, że wychowawca doznaje wzruszeń zadowolenia i radości, gdy obserwuje rozwój dziecka, przejawy jego inteligencji, właściwy mu sposób ujmowania zjawisk w otoczeniu i właściwe mu formy ich wyrażania, pełne naiwności i czaru dziecięcego. Ulepianki, rysunki, ekspresje mimiczne, pytania dziecka—wyzwalają w duszy nauczyciela swoiste przeżycia. Każdy objaw rozwoju inteligencji dziecka budzi uczucia przyjemne. Objawy zaś niedorozwoju dziecka, osłabiona aktywność fizyczna i umysłowa, wady i nałogi budzą uczucia przykre, smutek i przygnębienie, a nawet cierpienie. Doznania tego typu nie mają charakteru estetycznego ani moralnego czy religijnego. Są to swoiste przeżycia o charakterze pedagogicznym, których źródło tkwi w stosunku wychowawcy do dziecka.

Prawdziwego zadowolenia doznaje wychowawca gdy stwierdza poprawę i postęp w uspołecznieniu dziecka. Natomiast zaniedbywanie obowiązków przez ucznia, nieposłuszeństwo, niesforne zachowanie się itp. przejawy niekarności budzą w nauczycielu uczucia przykre, zmuszają go do stosowania odpowiednich środków przymusu i sankcji karnych. W wypadkach niesprawiedliwego ukarania ucznia, fałszywej oceny jego wiedzy wydania zbyt pośpiesznej i krzywdzącej go opinii doznaje również nauczyciel przykrych uczuć. Budzi się w nim wówczas s u m i e n i e p e d a g o g i c z n e, skłaniając go do napra-

wienia omyłki czy błędu, co sprowadza pewną równowagę i harmonię w duszy wychowawcy. Po każdym dniu pracy w szkole, nawet po każdej lekcji rozważa nauczyciel, czy wywiązał się rzetelnie ze swego zadania, czy dany temat opracował poprawnie pod względem rzeczowym i metodycznym, czy osiągnął zamierzone wyniki. Nauczyciel kontroluje swą pracę, podobnie jak uczony i badacz, którego sumienie naukowe ostrzega przed wysnuwaniem zbyt pośpiesznych wniosków i wydawaniem sądów dostatecznie niesprawdzonych.

Doznania natury pedagogicznej, wynikające ze stosunku do uczniów i do przedmiotu nauki, są bardzo interesujące, zwłaszcza u nauczycieli z powołania. Obserwując i oceniając własną działalność wychowawczą lub też innych nauczycieli, wydaje sądy wartościujące, przy czym posługuje się mniej lub bardziej ścisłym sprawdzianem. Psychologowie amerykańscy wypracowali kryterium, rodzaj kwestionariusza, tzw. „r a t i n g d e v i c e s", przy pomocy którego wizytator czy dyrektor lub inspektor stwierdza i wartościuje metodę i wyniki nauczania. Kwestionariusz zawiera listę cech i pytań, które obserwatorowi ułatwiają ocenę pracy nauczyciela tudzież rysów i walorów osobistych charakteryzujących wychowawcę.

Obserwacje i doświadczenia stwierdzają tedy, że istnieją wartości pedagogiczne. Tkwią one immanentnie w k u l t u r z e p e d a g o g i c z n e j, w pedagogice, jako odrębnej gałęzi wiedzy, oraz w aktywności i twórczości wychowawczej, podobnie jak np. wartości estetyczne tkwią w dziełach sztuki i w twórczości artystycznej. Najwyższą wartością pedagogiczną jest d o b r o d z i e c k a, które wychowawca realizuje przez tworzenie warunków i sytuacji pobudzających jego rozwój fizyczny i duchowy.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Pogląd na istotę wartości (Lektura: *Fl. Znaniecki.* Zagadnienie wartości w filozofii. W-wa 1910. *B. Suchodolski:* Kultura i osobowość. Wypisy. W-wa 1935 r.)

2. Przeżycia wartości religijnych w okresie późniejszego dziecięctwa i w wieku dojrzewania. (Na podstawie wspomnień, autobiografii pisarzy i na podstawie odpowiednio opracowanej ankiety oraz wolnych opracowań pisemnych uczniów, np. „Gdy myślę o Bogu", „Modlitwa dzieci").

3. Wątpliwości religijne dzieci we wspomnieniach dorosłych.

4. Jak dziecko wyraża swe doznania estetyczne? (Obserwacja rysunków i ulepianek uczniów oraz analiza ich wolnych wypracowań pisemnych. Lektura: *St. Szuman.* Sztuka dziecka, str. 110—141. *J. Sully.* Dusza dziecka, str. 300—332. *W. Zienkowski.* Psychologia dziecięctwa, str. 260—303).

5. Motywy moralnego postępowania, którymi kierują się dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych, ze szczególnym uwzględnieniem ich środowiska społecznego. (Obserwacja zachowania się dzieci i ankieta).

6. Jak uczniowie wartościują poszczególne przedmioty naukowe? (Na podstawie odpowiednio opracowanej ankiety).

7. W jaki sposób wydobywa nauczyciel wartości tkwiące w literaturze pięknej, w historii, w jakimś dziele itd. (Na podstawie obserwacji w czasie lekcji)

ROZDZIAŁ VIII

POGLĄD NA ŚWIAT I WYCHOWANIE

1. JAK PRZYJMUJEMY ŚWIATOPOGLĄD?

Analizując funkcję kształcenia i wychowania stwierdziliśmy, że psychikę wychowanka urabiają wartości tkwiące w dobrach kulturalnych. W miarę dojrzewania zdobywa dziecko coraz bogatszą skalę wartości duchowych, które tworzą treść jego osobowości. Najbardziej istotnym wyrazem osobowości jest p o g l ą d n a ś w i a t i ż y c i e, ujawniający się w postawie człowieka wobec otoczenia i w całej jego działalności. Ze względu na ważną rolę światopoglądu w duchowym życiu jednostki ludzkiej rozważymy jego istotę, tworzące go elementy i źródła jego powstania. Przedmiotem naszych rozważań będą następnie różne kierunki i postawy światopoglądowe, tworzenie się indywidualnego poglądu na świat w świadomości młodzieży, wreszcie znaczenie jego w wychowaniu.

Śledząc źródła postępowania i działania ludzkiego, znajdujemy je nie tylko w potrzebach, zainteresowaniach i zdolnościach jednostki, nie tylko w warunkach środowiskowych, ale także w jej postawie wobec życia i świata otaczającego. Postawę tę cechuje albo w i a r a w sens życia, w celowość i skuteczność podejmowanych zamierzeń, wysiłków i trudów zmierzających do doskonalenia człowieka i do poprawy stosunków społecznych, albo też s c e p t y c y z m, niewiara w możliwość polepszenia natury człowieka, zwątpienie w postęp i rozwój kultury duchowej. Silna

i głęboka wiara w możliwość realizacji i lepszego jutra wyzwala w duszy ludzkiej energie twórcze i pobudza nas do nieustannych wysiłków w obranej dziedzinie pracy społeczno-kulturalnej. Sceptycyzm natomiast budzi zazwyczaj zniechęcenie i nasuwa myśli o bezcelowości starań podejmowanych dla doskonalenia jednostki ludzkiej, czy też dla polepszenia stosunków społecznych.

Niezawodnie więc jedną z głównych sprężyn działalności ludzkiej jest wiara w możliwość stopniowej realizacji celów i ideałów, które wchodzą w treść światopoglądu danej jednostki. Zarówno wiara, jak i zwątpienie wypływa z dążności do wiedzy, do poznania świata otaczającego. Człowiek szuka odpowiedzi na niepokojące go zagadki i tajemnice bytu. Jak powstał świat, jaki jest sens istnienia, jaki cel ma życie człowieka, jakie jest jego stanowisko, czy osobowość jest nieśmiertelna, dlaczego istnieje zło w stosunkach między ludźmi, czy wobec istnienia zła na świecie można wierzyć w sprawiedliwość boską itp? Niepokoją człowieka takie zagadnienia, jak śmierć i wieczność, ograniczoność i nieskończoność, przyczynowość i wolność woli itp.

W dążeniu do rozwiązania tych problemów i w poszukiwaniu prawdy urabia sobie człowiek swój światopogląd, na którego treść składa się odpowiadająca rozwojowi duchowemu jednostki koncepcja wszechświata, wyjaśnienie jego początków, sensu i celu jego istnienia, wytłumaczenie sensu życia człowieka oraz zespół ideałów i norm postępowania. Z poglądu na świat wypływają ideały religijne i społeczno-polityczne, które oddziaływują na kształtowanie się osobowości. W światopoglądzie znajduje człowiek kryterium postępowania i wartościowania działalności ludzkiej, znajduje drogowskaz w swej pracy zawodowej, w swym życiu osobistym i w ustosunkowaniu się do problemów społecznych i politycznych. Można więc określić ś w i a t o p o g l ą d jako system metafizycznych i historycznych twierdzeń, zawierający pewne wyobrażenia i pojęcia o wszechświecie i o życiu, tudzież zasób ideałów, wartości i norm postępowania, odpowiadających

poziomowi kulturalnemu charakterowi i typowi danej jednostki. Światopogląd, jako wyraz osobowości, odznacza się jednością i harmonią oraz dynamizmem przejawiającym się w możliwościach ciągłego rozwoju i w pogłębianiu wyobrażeń o świecie i życiu.

Z ogólnym światopoglądem wiąże się pogląd na istotę, wartość i sens wychowania. Ważne jest tedy, by nauczyciel już w czasie swych studiów zawodowych wypracował sobie drogę własnych przemyśleń i wysiłków, swój indywidualny pogląd na świat, który w miarę doświadczeń będzie usiłował rozwijać, pogłębiać i realizować w życiu i w pracy zawodowej.

Światopogląd ma bowiem nie tylko znaczenie teoretyczne, ale także i praktyczne, polegające na wcielaniu ideałów w życie, na oddziaływaniu i promieniowaniu na otoczenie, zwłaszcza na młode pokolenia. Na tym polega też funkcja wychowawcza światopoglądu nauczyciela.

2. WAŻNIEJSZE KIERUNKI I PODSTAWY ŚWIATOPOGLĄDOWE

W tworzeniu się poglądu na świat, w szczególności w tłumaczeniu koncepcji wszechświata, ważną rolę odgrywają nauki przyrodnicze zwłaszcza fizyka. Wiadomo, że nowoczesny światopogląd opiera się na dziele Kopernika, rozwiniętym następnie w pracach Giordana Bruno i Galileusza, według którego wszystkimi zjawiskami w przyrodzie rządzą prawa przyczynowości. Ten deterministyczny pogląd ustala ostatecznie prawa mechaniki i prawo ciążenia Newtona, w świetle których świat przedstawia się jako olbrzymi i precyzyjnie działający, skomplikowany mechanizm. Prawa mechaniki klasycznej wywarły silny wpływ na deterministyczne ujmowanie zjawisk i zdarzeń i w innych gałęziach wiedzy, w szczególności w biologii, ekonomii, w psychologii i socjologii.

Światopogląd deterministyczny wyzwolił naukę z więzów dogmatyzmu i obalił uznawane w średniowieczu autorytety. W ich miejsce ustalił się autorytet nauki, panujący wszechwładnie poprzez wiek XVII, aż do ostatniej prawie doby, bo do drugiego dziesiątka XX-stulecia. Budowę wszechświata tłumaczą nam prawa Newtona. Współczesne badania i odkrycia w dziedzinie fizyki, a zwłaszcza mikrofizyki, podważyły w pewnej mierze światopogląd oparty na prawach mechaniki Newtona. Świat fizyczny w świetle współczesnej teorii budowy atomu i teorii względności Einsteina różni się w sposób istotny od świata w ujęciu mechaniki klasycznej. Jest on też zupełnie odmienny w porównaniu z naszym zwykłym pojmowaniem świata otaczającego.

Do czasu odkrycia radioaktywności przypuszczano, że atomy są niezniszczalne i niezmienne. Rutherford, a następnie fizyk duński Bohr wykazali dzięki badaniom radioaktywnym, że atomy mają budowę złożoną, w skład której wchodzą elektrony o elektryczności ujemnej i protony o elektryczności dodatniej. Fizyk angielski Dalton zapoczątkował teorię budowy atomu, na której opierają się współczesne teorie Schrödingera i Heisenberga. Jak się przedstawia materia w świetle tych teorii?

W wyniku badań fizyki współczesnej materia straciła swą substancjonalność i dotykalność. Rozłożona najpierw na drobiny, następnie na atomy, a te ostatnie na elektrony i protony materia staje się nieuchwytna, rozpływa się niejako w postaci promieniowania czy falowania. Według Heisenberga elektrony i protony rozkładają się na systemy promieniowań, a według Schrödingera na systemy fal. Miejsce materii zajęły tedy emanacje rozchodzące się z obszarów promieniujących. Na skutek tego rozkładu pojęcie materii pochłonięte zostało przez pojęcie energii. Rzeczy pojmowane jako substancje zastąpiono łańcuchami zdarzeń, z których każde trwa przez bardzo krótki okres czasu. Materia przemieniła się — jak dowcipie zauważa myśliciel angielski B. Russel —

„w ducha straszącego na scenie swych dawnych świetnych triumfów". Wobec takiego rozpłynięcia się materii z trudem można obronić doktrynę materialistyczną w filozofii.

Fizyka współczesna wprowadza nie tylko nowy pogląd na istotę materii, złożoną z dwu rodzajów jednostek — z elektronów i protonów, ale zmienia też w zupełności dotychczasowe pojęcia czasu i przestrzeni. Zjawiska zachodzące w obszarach, gdzie nie ma protonów ani elektronów tłumaczy teoria względności, która podważa newtonowskie prawo ciążenia i wprowadza w miejsce pojęcia czasu i przestrzeni pojęcie „czasoprzestrzeni". Wprowadzenie tego pojęcia zaciera granice między przestrzenią a czasem. W wyjaśnieniu R u s s e l a położenie jakiegoś zdarzenia w świecie określają cztery liczby odpowiadające czasowi i trzem wymiarom przestrzennym w dawnym ujęciu; są to współrzędne zdarzenia. Gdy np. chodzi o ustalenie położenia wypadku, jakiemu uległ samolot, oznaczamy je przy pomocy czterech liczb: szerokości i długości geogr., wysokości n. p. m. oraz czasu średniego wdg. Greenwich.

Wyniki badań mechaniki kwantowej podważyły też prawo przyczynowości, deterministyczne ujmowanie zjawisk i zdarzeń zachodzących w świecie mikroskopowym. Wymiana energii między atomami, jak również promieniowanie fal świetlnych lub roentgenowskich przez atomy odbywa się w sposób nieciągły paakami, czyli kwantami energii, które to pojęcie wprowadza teoria kwantowa P l a n c k a. — Nie wiemy np. co sprawia, że atom radioaktywny wybucha lub że elektron krążący wokół protonu przeskakuje z większej orbity na mniejszą. Możemy tu wyznaczyć jedynie pewne prawdopodobieństwa czy przeciętne statystyczne. Fakt, że podstawowe prawa fizyki mają w świetle wyników nowszych badań charakter nie deterministyczny, lecz statystyczny, pociąga za sobą duże zmiany w poglądach na świat. Wielu też wybitnych przyrodników skłania się dziś do indeterministycznego ujmowania rzeczywistości świata fizycznego. Atoli nie wszyscy ba-

dacze przyjmują ten pogląd i wykazują, że w sferze makroskopowej wciąż jeszcze rządzą prawa mechaniki klasycznej. Obecnie toczy się spór między zwolennikami determinizmu i indeterminizmu, którego wynik zależy od przebiegu dalszych badań w dziedzinie fizyki. Dziś już jednak stwierdzić można że nowe tłumaczenie budowy teorii wywiera silny wpływ na różne gałęzie wiedzy, w szczególności na biologię i psychologię, oraz na rozwój kultury i w ogóle na kształtowanie się światopoglądu człowieka współczesnego.

Podobnie jak w świecie fizycznym, tak i w życiu duchowym szukamy praw, które by tłumaczyły zachowanie się i czyny człowieka. Pod wpływem nauk przyrodniczych psychologia wieku XIX ujmowała wszelkie zjawiska psychiczne w sposób deterministyczny, posługując się eksperymentalną metodą badania na wzór metod stosowanych w fizyce i fizjologii. Zachowanie się jednostki badała psychologia zgodnie z prawem przyczynowości. Każdą reakcję, każdy czyn ujmowała jako uwarunkowane łańcuchem przyczyn, jako zjawiska zdeterminowane, czyli wyznaczone przez to, co się stało przedtem. Stąd pogląd ten nazywa się d e t e r m i n i z m e m. W świetle tego poglądu akty woli np. nie byłyby wolne, lecz uważać by je należało jako konieczne następstwo warunków przeważnie niezależnych od człowieka.

Bezpośrednie doświadczenie stwierdza, że człowiek normalny posiada świadomość swobody i samokontroli, ma poczucie ścierających się w jego psychice sił i motywów ma możliwość wyboru różnych dróg i środków działania. Stąd wynikałoby, że każdy akt woli człowieka ma swą ostateczną przyczynę w jego twórczej jaźni, czyli że jest wolnym czynem osobowości. Człowiek postanawia, decyduje i wykonuje swe zamierzenia z własnej woli. Czyny jego nie podlegają wyłącznie niezależnym odeń prawom przyczynowości wobec tego, że ma możność wyboru motywów. Pogląd ten zwany i n d e t e r m i n i z m e m zakłada istnienie wolnych aktów woli.

Zagadnienie wolności woli opiera się tedy na założeniu, że człowiek normalny ma możność i swobodę wyboru spośród ścierających się w jego psychice motywów działania. Wnikając głębiej w ten problem trzeba stwierdzić, że postępowanie człowieka jest wytworem całego splotu czynników, jak dyspozycji wrodzonych i nabytych tendencji, wpływów środowiskowych, wychowania itp. Nasuwa się zagadnienie, który z tych czynników ma znaczenie dominujące w tworzeniu się struktury osobowości.

Pod wpływem biologii i teorii dziedziczności rozpowszechnił się w ub. stuleciu pogląd, że na poziom inteligencji, na charakter i w ogóle na zachowanie się człowieka decydujący wpływ mają czynniki geniczne, tworzące substancję odziedziczoną. Według tego poglądu zwanego natywizmem, który głosi m. in. psycholog amerykański T h o r n d i k e, przyszłe losy człowieka byłyby zdeterminowane przez zawiązki i cechy oddziedziczone. Natywizm zwalczają zwolennicy bihewioryzmu (W a t s o n) i psychologii indywidualnej (A d l e r), wykazując, że osobowość jest wytworem czynników środowiskowych i wychowania, natomiast dziedziczenie nie ma większego znaczenia. Jest to p o g l ą d e m p i r y c z n y, czyli p o z y t y w i s t y c z n y. Spór między natywistami i empirykami rozstrzygają w dużej mierze nowsze badania, z których, jak stwierdziliśmy poprzednio, wynika, że istnieje współdziałanie i przenikanie się wzajemne czynników dziedzicznych i środowiskowych, nie dających się wyodrębnić w rzeczywistości rozwojowej człowieka. Tę wzajemną zależność obu czynników kształcących osobowość nazywa W. S t e r n k o n w e r g e n c j ą.

W ostatniej dobie odżył znowu, zwłaszcza w pedagogice niemieckiej, kierunek natywistyczny, głównie pod wpływem „ideologii rasizmu", a właściwie pod wpływem tendencji politycznych o charakterze totalnym. Niewątpliwie substancja odziedziczona nie może ulec istotnej zmianie ani zniweczeniu na skutek oddziaływania środowiska i wychowania. Atoli faktem niezbitym

jest, jak to np. stwierdzają badania nad dziećmi adoptowanymi, że sprzyjające warunki społeczno-kulturalne i właściwy kierunek wychowawczy pobudzają i ułatwiają rozwój dodatnich cech charakteru i inteligencji, zapobiegając równocześnie ujawnianiu się cech ujemnych i szkodliwych. Skrajny natywizm prowadzi do poglądu totalno-rasistowskiego, będącego zaprzeczeniem kultury duchowej, wolności i tym samym stanowi podłoże rozkładu osobowości.

Istotną cechą osobowości jest wolność i możność wyboru motywów postępowania i działania. Głównie zaś od wychowania zależy, czy w konkretnej sytuacji decyzja jednostki padnie na dodatni czy ujemny zespół motywów. Wychowanie kierowane zasadą zdyscyplinowanej wolności polega na rozwijaniu w związku z konkretnymi sytuacjami życiowymi, umacnianiu w duszy dziecka zespołu motywów dodatnich, oraz na równoczesnym osłabianiu grup motywów ujemnych, na kształceniu woli świadomej, tworzącej wartości etyczne jako naczelne zasady postępowania w życiu indywidualnym i zbiorowym. Zdolność wyboru motywów i związane z nią poczucie obowiązku i odpowiedzialności jest cechą wolnej woli, będącej syntezą swobody i karności. Tak pojęta wolność woli jest tedy przejawem twórczej jaźni człowieka, jest wynikiem długiego procesu rozwojowego, dużego wysiłku, a niekiedy wyrzeczenia się i cierpienia.

Z założenia, że człowiek posiada wolną wolę, że ma wolność wyboru motywów postępowania i że jest wobec tego odpowiedzialny za swe czyny, wynika, iż każda osobowość indywidualna jest wartością sama w sobie. Nasuwa się tu zagadnienie co w życiu społecznym posiada wielką wartość i co jest rzeczywistością — jednostka czy społeczeństwo.

W zależności od przyjęcia jednego lub drugiego punktu widzenia kształtuje się nasz pogląd na świat i życie.

Od czasów starożytnych toczy się w filozofii spór o tzw. u n i w e r s a l i a, czyli o pojęcia ogólne i ich byt rzeczywisty. Spór ten zmierza do rozstrzygnięcia, czy rzeczywistość składa

się z samych tylko przedmiotów jednostkowych i konkretnych, czy też również i z ogólnych i abstrakcyjnych. Plato twierdzi, że idee, jako odpowiedniki pojęć ogólnych, istnieją poza rzeczami jako byty realne, wieczne i niezniszczalne. Pogląd ten, zw. realizmem, głoszą później m. in. św. Augustyn i Plotyn, według których pojęciom ogólnym i gatunkom odpowiadają przedmioty rzeczywiste.

Stoicy w starożytności, a w czasach nowszych np. Ockam, Hobbes przeczą istnieniu przedmiotów ogólnych i widzą w gatunkach tylko nazwy przedmiotów, pojęcia ogólne albo rodzaje. Stąd kierunek ten w dziejach myśli filozoficznej nazywa się nominalizmem, według którego rzeczywistością są tylko przedmioty jednostkowe i konkretne. Pomiędzy realistami i nominalistami toczyły się zacięte spory, które rozgorzały szczególniej w średniowieczu. Próbę przezwyciężenia tych przeciwieństw podejmuje w starożytności Arystoteles. Zdaniem tego myśliciela pojęcia i idee tkwią w przedmiotach, w istocie każdej rzeczy indywidualnej. Poza jednostkowymi przedmiotami nic nie istnieje w rzeczywistości. Otoczenie nasze, rośliny, zwierzęta, ludzie itd., składa się z przedmiotów odrębnych, z indywidualności i tylko te stanowią rzeczywistość. Rodzaje, gatunki, np. drzewo w ogóle, zwierzęta, człowiek, jako pojęcie ogólne, są wytworem naszej myśli, do których dochodzimy drogą abstrakcji. Do tego poglądu nawiązują m. in. Abelard i św. Tomasz z Aquinu w średniowieczu.

Dla wychowawcy ważniejsze, aniżeli rozważania teoretyczne i spory między przedstawicielami nominalizmu i realizmu, są zagadnienia mające na celu zrozumienie stosunku wzajemnego jednostki i społeczeństwa.

Obserwując rzeczywistość widzimy, że każda jednostka rozwija się, dojrzewa i działa w obrębie konkretnej grupy społecznej — w rodzinie, szkole, w grupie zawodowej, religijnej, narodowej itp. Nie znamy faktu, by jednostka normalna żyć i istnieć

mogła w wyodrębnieniu od grupy społecznej. Nieliczne wyjątki w życiu i w literaturze (Dziki z Aveyronu, Robinzon Cruzoe. Tarzan, Pustelnicy itd.) potwierdzają ten fakt jeszcze silniej. Każde społeczeństwo składa się tedy z indywidualności, z pewnej liczby jednostek. W obrębie grupy społecznej każda normalna jednostka doznaje różnych uczuć, myśli, działa i dąży do określonych celów — słowem, żyje nie tylko życiem zbiorowym, ale ma także swoiste przeżycia o charakterze na wskroś osobistym. Indywidualność ma tedy poczucie swej odrębności i świadomość swej jaźni — jest jakby światem dla siebie, mikrokosmem.

Nasze doświadczenia wewnętrzne i obserwacja otoczenia stwierdzają, że każda jednostka jako całość i jedność jest rzeczywistością konkretną.

Podobnie, jak nie istnieją jednostki, które by żyły poza grupą społeczną, tak też trudno by sobie było wyobrazić społeczeństwo, które by nie składało się z indywidualności mających świadomość swej odrębnej jaźni. Każda grupa społeczna złożona z mniejszej lub większej liczby jednostek jest również rzeczywistością konkretną, tylko bardziej skomplikowaną. Jest ona bowiem więcej, aniżeli sumą składających ją jednostek, jest strukturą wyższego rzędu o niezmiernym bogactwie funkcji i celów realizowanych indywidualnie i zbiorowo. Tak więc zarówno jednostka, jak i społeczeństwo przedstawiają nam się jako konkretne rzeczywistości: jedna bez drugiej nie istnieje. Rozpatrywane odrębnie są fikcją, są wytworem spekulacji myślowej bez realnych podstaw.

Z kolei zastanowimy się nad s t o s u n k i e m m i ę d z y j e d n o s t k ą a s p o ł e c z ń s t w e m. Jednostka uświadomić sobie musi, że społeczeństwo, w szczególności naród, jest ogniskiem, które skupia w sobie dobra kulturalne i najwyższe wartości, przekazując je z pokolenia na pokolenie. W ten sposób zapewnia sobie naród swą ciągłość i istność duchową. Stąd wynikają obowiązki każdego obywatela w stosunku do narodu

i państwa polegające na współdziałaniu w wytwórczości dóbr kulturalnych, na ich poszanowaniu i gotowości do ofiar i poświęcenia, a gdy zachodzi konieczność — do ich obrony.

Społeczeństwo w dążeniu do realizacji swych zadań i celów (w ramach organizacji państwowej) starać się winno o stworzenie możliwie jak najlepszych warunków rozwoju fizycznego i duchowego każdej jednostki. Musi ono mieć na uwadze, że wartości rodzić się mogą tylko w duszy konkretnej jednostki w niej się rozwijają i dojrzewają. Z poprzednich rozważań wiadomo że w strukturze psychofizycznej człowieka tkwią energie potencjalne w postaci zawiązków i dyspozycji. Na skutek otoczenia mogą się one rozwinąć dojrzeć i zaktualizować jako zamierzenia, pomysły, różnego rodzaju uzdolnienia, np. gospodarcze, techniczne artystyczne, naukowe, religijne, pedagogiczne itp. Dusza jednostki jest tedy jakby laboratorium, w którym tworzą się nowe wartości. Funkcja zaś społeczeństwa polega na pobudzaniu tego procesu twórczego, na dostarczaniu jednostce odpowiedniego tworzywa i na roztaczaniu nad nią umiejętnej opieki, głównie przez właściwe instytucje wychowawcze. Z powyższych wywodów wynika, że pomiędzy jednostką i społeczeństwem istnieje s t o s u n e k z a l e ż n o ś c i, k o o p e r a c j i i w z a j e m n o ś c i. Oparcie ustroju społecznego na takim stosunku może się przyczynić do usunięcia, a przynajmniej do złagodzenia konfliktów zachodzących między dążeniami jednostki i społeczeństwa.

Wartości mogą dojrzeć i zaktualizować się tylko w atmosferze wolności i wewnętrznej karności, będącej cechą ustroju demokratycznego. Wychowanie oparte na zasadach demokracji zmierza do zachowania harmonii i równowagi we wzajemnych stosunkach między jednostką a społeczeństwem, między potrzebami i tendencjami indywidualnymi a interesami i dążeniami grupy społecznej. Przewaga pierwszych w wychowaniu stanowi podłoże plenienia się egoizmu, przywilejów i pasożytnictwa,

przerost zaś drugich prowadzi do zaniku poczucia odpowiedzialności indywidualnej, do tłumienia inicjatywy, pomysłowości i swobodnej twórczości. Skrajny indywidualizm w wychowaniu, podkreślający przede wszystkim prawa dziecka, bez równoczesnego wpajania weń poczucia obowiązku i bez ścisłego egzekwowania wyznaczonych mu prac i zadań prowadzi do anarchizmu pedagogicznego. Rezultatem zaś skrajnego kolektywizmu, który tłumi w jednostce poczucie prawa i podporządkowuje bezwzględnie jednostkę zbiorowości, jest tresura i uniformizm, tamujące rozwój osobowości.

Harmonia między świadomością prawa i poczuciem obowiązku powstaje na skutek umiejętnego wychowania, uwzględniającego równomiernie tendencje indywidualne mające swe źródło w instynkcie samozachowawczym oraz tendencje socjalne płynące z instynktu społecznego. Tendencje indywidualne i socjalne kojarzą się w osobowości uspołecznionej. Stąd celem wychowania jest r o z w ó j o s o b o w o ś c i t w ó r c z e j i u s p o ł e c z n i o n e j, świadomej swych praw i obowiązków. Osobowość uspołeczniona i twórcza, wzbogacając własne życie duchowe i wytwarzając w odpowiadającej jej dziedzinie dobra kulturalne, przyczynia się równocześnie do wzmocnienia i rozwoju kultury narodowej.

Dotychczas zastanawialiśmy się nad niektórymi kierunkami światopoglądowymi, z kolei zwrócimy uwagę naszą na postawę jednostki wobec życia i świata.

Obserwując zachowanie się osób w naszym otoczeniu i ich stosunek do innych ludzi, do rzeczy i zdarzeń, stwierdzamy, że jedne z nich dopatrują się wszędzie dobrych i dodatnich przejawów życia, drudzy zaś widzą głównie zło w różnej postaci. Pierwszych cechuje na ogół usposobienie pogodne i wiara w ostateczne zwycięstwo dobra i prawdy w życiu społecznym. Wierzą oni w powodzenie podjętych trudów i zamierzeń, i nawet doznane rozczarowania czy zawody nie wpływają na zmianę ich po-

stawy, przynajmniej nie na stałe. Są to optymiści, których podstawą życiową jest pogląd, iż wszystko, co istnieje, jest dobre, zło zaś jest zjawiskiem względnym, a właściwie tylko pozorem. Cokolwiek istnieje — twierdzi filozof angielski P o p e — jest słuszne i dobre. Podobny pogląd głosili starożytni stoicy, a w czasach nowożytnych S p i n o z a i L e i b n i z, którego słynna doktryna zasadza się na twierdzeniu, że świat, w którym żyjemy, jest najlepszy i najszczęśliwszy spośród wszelkich możliwych światów. Jako dzieło wszechmocnego i wszechdobrego Ducha musi być najlepszym ze wszystkich możliwych światów. Bóg z niezliczonych możliwości, jakie miał do wyboru, powołał do rzeczywistości świat najbardziej celowy.

Świat ujmowany jako całość jest pomimo istnienia w nim zła dziełem dobra, w którym szczęśliwość przeważa nad nieszczęściami i przykrościami. Idea nieprzerwanego postępu kulturalnego i wiara w lepszą przyszłość są kierowniczymi siłami w dziejach ludzkości.

Doktryna ta zwana o p t y m i z m e m odzwierciadla się nie tylko w życiu i filozofii, ale także w literaturze, muzyce, sztuce plastycznej, pedagogice. Optymizm afirmujący radość życia głosi zasadę poszanowania indywidualności i osobowości jako samoistnych światów.

Postawa optymistyczna w życiu wynika z celowego, czyli finalistycznego ujmowania świata. We wszechświecie wszystko ma swój określony cel. Podobnie i w stosunkach ludzkich wyłaniają się tendencje zmierzające do realizowania określonych celów, np. przez oddziaływanie człowieka na innych ludzi. W tym ujęciu k o n c e p c j a f i n a l i z m u ma charakter teleologiczny i wiąże się z uznawaniem świata ideałów, norm i wartości. W dążeniu do realizowania ideałów w życiu społecznym przejawia się postawa idealistyczna człowieka.

Przeciwieństwem optymistycznego poglądu na świat jest p e s y m i z m, według którego panujące w świecie zło i cier-

pienie ma przewagę nad dobrem i przyjemnością, doktryna ta mająca swe źródło w twórczości francuskiego pisarza V o l t a i r e a („C a n d i d e") znalazła w pierwszej połowie 19 wieku wybitnego przedstawiciela w filozofie niemieckim S c h o p e n h a u e r z e. Świat w świetle jego doktryny przedstawia się jako dzieło woli obojętnej wobec dobra i zła, wobec szczęścia i cierpienia. Wolę tą cechują raczej elementy zła niż dobra toteż wszędzie i w przyrodzie, i w stosunkach ludzkich odkrywa pesymizm przede wszystkim walkę o byt, wzajemne pożeranie się stworzeń, egoizm, brutalne współzawodnictwo, cierpienie, strach i lęk przed śmiercią. Wola schopenhauerowska ma charakter instynktu i popędu działającego ślepo i bez celu. Nie jest to więc rozumna wola świadoma, która kieruje postępowaniem człowieka, lecz ciemny i bezwzględny instynkt samozachowawczy.

Postawę pesymisty wobec życia i otoczenia cechuje ciągłe niezadowolenie, rozczarowanie, podejrzliwość, niewiara w dobre strony człowieka, wątpienie w możliwość osiągnięcia szczęścia i zapanowania dobra w świecie. Życie zawiera tylko nieliczne przebłyski radości, przeważnie jest ono przepojone smutkiem i cierpieniem. Takie stanowisko prowadzi ostatecznie do negacji życia, do uznania nicości, do nihilizmu.

Prądy pesymistyczne nurtowały w pierwszej połowie XIX wieku głównie na skutek rozczarowania i zawiedzionych nadziei, jakie ludzkość żywiła w epoce wielkiej rewolucji francuskiej. Reakcja i teror, srożące się w Europie po wojnach napoleońskich, przyczyniły się niemało do wzmożenia nastrojów pesymistycznych, które odzwierciadliły się też w literaturze, w muzyce i sztuce ówczesnej, np. w twórczości Byrona Musseta, Heinego, Puszkina, Leopardiego, Szopena, Szuberta i innych.

Podobnie jak optymizm wiąże się z finalizmem tak znów pesymizm wynika w dużej mierze z deterministycznego ujmowania wszechświata, w którym prawo przyczyny i skutku rządzi

bezwzględnie. W naszym stuleciu rozpowszechnia się też m. in. pogląd, według którego niemożliwe jest poznanie rzeczy, poznanie absolutnej prawdy. Wszelkie poznanie ludzkie jest względne — twierdzi r e l a t y w i z m. Również i w sferze moralności wszelkie wartości są względne, ulegają one bowiem zmianom w zależności od ducha epoki i od istniejących w danym okresie dziejowym stosunków społeczno - kulturalnych. Wobec tego, że relatywizm nie uznaje absolutu ani niezmiennych i trwałych wartości, trudno by było oprzeć na takim światopoglądzie system wychowania młodzieży.

Wspomniano wyżej o dwu skrajnych poglądach na świat, o optymizmie i pesymizmie. Czy w rzeczywistości świat nasz jest najlepszy spośród możliwych światów, jak twierdzi pogląd optymistyczny, czy też jest światem zła i cierpienia, jak wywodzi doktryna pesymizmu. Odpowiedź na to zagadnienie w pewnym stopniu zadawalającą daje nam popularna w filozofii angielskiej doktryna zwana m e l i o r y z m e m, według której świat nasz nie jest wolny od zła ani też możliwie najlepszy, ale jest na drodze ciągłego doskonalenia się i ulepszenia. Życie, zdaniem S p e n c e r a, rozwija się w tym kierunku, iż w miarę podnoszenia się kultury dostarczać będzie więcej przyjemności niż cierpienia i bólu. Psycholog angielski J a m e s S u l l y rozumie przez meliorizm wiarę, która afirmuje nie tylko naszą moc pomniejszania zła, ale także naszą zdolność pomnażania sumy pozytywnego dobra w świecie i w życiu.

Podobną postawę wobec świata i życia zajmuje jeden ze współczesnych wybitnych filozofów angielskich B. R u s s e l, zdaniem którego wiedza umożliwia człowiekowi stopniowe przezwyciężanie i opanowanie środowiska i sił przyrody oraz uniknięcie wielu spowodowanych przez nie cierpień. Wszechświat w ujęciu naukowym nie jest ani przyjazny, ani wrogi człowiekowi, ale wiedza o nim może sprawić, by działał w sposób przyjazny.

Niebezpieczeństwa w przyszłości grożą człowiekowi nie tyle ze strony przyrody, ile przede wszystkim ze strony człowieka samego. Największe niewątpliwie niebezpieczeństwo grozi ludzkości ze strony opanowanych megalomanią barbarzyńskich grup, uprawniających od wieków rabunek i mord, urządzających zorganizowane najazdy na cudze ziemie i tępiących kulturę narodów.

Czy ludzkość będzie w przyszłości uwolniona od trapiącej ją zmory wojen napastniczych? Czy energia uwolniona od walki z przyrodą będzie nadal używana do walki z człowiekiem? Zależy to od ujarzmienia natury pewnych typów ludzkich oraz całych grup społecznych, u których dominuje sfera instynktowo - wzruszeniowa i ślepa, nieokiełznana żądza pasożytująca na rozumie i zagłuszająca wolę świadomą, obracając w niwecz bezcenne wartości duchowe. Cóż z tego, że historia i filozofia okazują nam, jak wielkie są zdobycze ludzkości, kiedy wciąż jeszcze istnieją jednostki agresywne i przepojone nienawiścią całe grupy społeczne, niszczące owe zdobycze. Siły natury, jak powodzie, trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, epidemie, klęski głodowe o wiele łatwiej dadzą się ujarzmić, aniżeli zdeprawowana żarłoczna i nieokiełznana natura wspomnianych grup społecznych. Przyszłość ludzkości i ocalenie kultury uwarunkowane jest tedy usunięciem źródła zła. Cywilizowana ludzkość zdobyć się musi na unieszkodliwienie i zniszczenie tendencji agresywnych, nieustannie grożących pokojowi świata. Wówczas dopiero narody będą mogły załatwiać swe ewentualne spory na drodze polubownej i nie będą na nic trwoniły energii.

Usunięcie zarzewia agresji stworzy warunki, które umożliwią poznanie istotnych celów życia i tych jego elementów, które posiadają wartość same przez się, a którymi są: miłość, dobro, sprawiedliwość, wiedza, piękno i radość życia. Jakkolwiek wywodzi Russel, ograniczona byłaby nasza wolność w sferze przyczynowej, nic nas nie zmusza do ograniczenia swej wolności

w sferze wartości. To, co uważamy za dobre samo przez się możemy i w dalszym ciągu uważać za dobre, nie zwracając na nic uwagi poza naszym własnym poczuciem. W odczuwaniu wartości tych rzeczy przychodzi nam z pomocą filozofia, której główna rola w zbiorowym dziele ludzkim polega na „wprowadzaniu światła do świata ciemności".

Jaką postawę zachować należy w naszym mniemaniu wobec zdarzeń i przejawów życiowych?

Obserwując rzeczywistość, stwierdzić możemy, że istnieje w niej wieczne D o b r o, które ujawnia się nam w różnorodnych postaciach i którego możliwości są nieskończone. Nieza przeczenie panuje też w świecie Z ł o, ujawniające się w bólu i męce w niezliczonych formach nikczemności i podłości zwyrodniałych i zbrodniczych osobników. Przyroda jest wprawdzie obojętna wobec Dobra i Zła, wobec szczęścia i cierpienia, atoli duch ludzki zajmuje wobec tych zjawisk postawę świadomą i aktywną. Zadaniem naszym jest zapewnienie Dobru i Prawdzie przewagi i zwycięstwa nad złem i fałszem, co człowiek osiągnie przez pracę twórczą i realizację ideałów, a przede wszystkim przez pogłębienie własnego życia wewnętrznego oraz poszanowanie godności i wolności drugiego człowieka. Bezczynność i brak celu życiowego, niewiara w dobre strony człowieka budzi nastroje pesymistyczne i zaciera sens istnienia, natomiast praca twórcza, wiara w ideały i w możliwość ich realizacji prowadzi do afirmacji życia, do dobrego samopoczucia i harmonii wewnętrznej. Takie zaś samooparcie i harmonia są nieodzowne dla skutecznej działalności wychowawczej.

Osiągnięcia harmonii wewnętrznej, polegającej na zgodności poglądów z postępowaniem i czynami, na jedności ducha jakkolwiek niełatwe, jest koniecznością, o ile jednostka stać się ma osobowością.

W jaki sposób możliwe jest osiągnięcie harmonii wewnętrznej? Obserwując postępowanie własne i drugich stwier-

dzamy dwojakiego rodzaju postawy człowieka wobec świata otaczającego. Jedna z nich polega na unikaniu przykrości, zakłócających nasze skłonności, upodobania i przyzwyczajenia, na wyborze dróg najmniejszego oporu, słowem, na świadomym ułatwianiu sobie życia, druga zaś postawa zawiera w sobie pierwiastek walki, wysiłku i trudu w przezwyciężaniu przeszkód napotykanych w dążeniu do celów i realizowaniu ideałów, słowem na postawie idealistycznej. Którą z tych dwu głównych postaw życiowych obrać powinien wychowawca, jeśli kształcić chce osobowość i jeśli sam stać się ma osobowością?

Przypatrując się temu zagadnieniu w świetle rzeczywistości, rozważań dotyczących zasadniczego rysu postępowania różnych ludzi, wynika, że niektórzy uważają za główną wartość i cel życia przyjemność użycia, wygodę, majątek itp. Jest to postawa hedonistyczna. Doświadczenie stwierdza, że życie jednostki, którego zasadą była przyjemność i użycie, okazuje się, jak podkreśla w swej rozprawie „O duszy nauczycielstwa" J. W ł. D a w i d, „zawsze chybione, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnym bankructwem. Życie zasadzające się na biernym użyciu prędzej czy później wpada w próżnię i pustkę". Życie, zdaniem D a w i d a, ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, i takie życie zawierać musi pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się a nawet cierpienia. Z tych energii twórczych „rodzą się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki i religii; z cierpienia i krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się powstawały i żyły narody i państwa". Ginęły one, gdy zanikały w nich te zdolności i gdy miejsce ich zajmowało bierne życie, przyjemność i łatwość działania. W ogniu wysiłków, trudów, wyrzeczenia się, ofiarności i pracy twórczej kształtuje się osobowość.

Z tego faktu wypływa istotna cecha wychowania twórczego, które nie może być szkołą łatwizny, szukania dróg najmniej-

szego oporu, unikania przykrości. Wychowanie polega na wyzwalaniu w duszy dziecka energii twórczej, która mu umożliwi podejmowanie wysiłków i trudów oraz realizowanie celów odpowiednich do wieku i rozwoju danego osobnika. Wychowanie oparte na tych podstawach wskazuje młodemu człowiekowi środki zdobycia własnego poglądu na świat i możliwość jego ciągłego rozbudowania i doskonalenia w ciągu życia indywidualnego.

3. OPTYMIZM I PESYMIZM PEDAGOGICZNY

Z ogólnego światopoglądu wynika — jak wspomniano — pogląd na wychowanie, na jego sens potrzebę i skuteczność. Czy i w jakim stopniu oddziaływanie wychowawcze może wpłynąć na rozwój inteligencji i zdolności, na wyrobienie charakteru i kształcenie osobowości? Czy też, pomimo wielkich wysiłków i umyślnie stosowanych metod, wyniki pracy okazują się nikłe, niekiedy równe zeru? W praktyce wychowawczej zdarzają się, jak wiadomo, sytuacje, w których nauczyciel stwierdza że z tym lub owym dzieckiem „nic zrobić się nie da", przez co ujawnia swą bezradność i bezsilność w danym wypadku. Atoli pomimo istnienia podobnych sytuacji ludzkość nigdy nie traciła wiary w potrzebę wychowania, w jego moc i skuteczność. Zobaczmy, jak ten problem odzwierciadla się w dziejach wychowania.

Starożytni myśliciele greccy, którzy, jak wiemy, wcielali w swe systemy filozoficzne także i problematykę pedagogiczną, utrzymywali że tylko przez właściwe wychowanie można doprowadzić jednostkę ludzką do człowieczeństwa.

Sokrates dowodzi, że tylko ten człowiek, który pojął, co to jest cnota, kieruje się w życiu zasadami dobra i sprawiedliwości. Stąd konieczne jest wszczepienie pojęcia cnoty w umysł wychowanka. Podobnie i Plato, jakkolwiek uznaje indywidualne różnice uzdolnień i cha-

rakterów, głosi, że tylko przez umiejętne wychowanie doprowadzić można jednostkę ludzką do mniejszej lub większej doskonałości i przygotować ją do wykonania odpowiednich funkcji w społeczeństwie i państwie. Zdaniem Arystotelesa wychowanie, kształcąc pożyteczne nawyki i przyzwyczajenia u dziecka, podnosi istotę ludzką ze stanu zwierzęcości do świadomości człowieczeństwa. Podobne poglądy panowały też w teorii pedagogicznej Rzymian, w szczególności w pismach Quintiliana.

Każda jednostka należąca do społeczności chrześcijańskiej i żyjąca w duchu nauki Chrystusowej oraz zasad Kościoła osiągnie zbawienie — oto punkt wyjścia wychowania w średniowieczu i podstawa teorii pedagogicznej św. Hieronima, św. Augustyna i innych ojców Kościoła.

Pomimo więc dogmatu o grzechu pierworodnym jednostka ludzka może powrócić do stanu łaski i osiągnąć pewien stopień doskonałości prowadzący do zbawienia. Do tego celu prowadzi dziecko wychowanie chrześcijańskie. W potęgę wychowania wierzy również renesans i humanizm, o czym m. in. świadczy twierdzenie Erazma z Roterdamu, według którego „urodzona natura znaczy wiele, ale większą moc posiada wychowanie". W epoce oświecenia znana teza Rousseau'a głosi, że wszystko, co wychodzi z rąk Stwórcy, jest doskonałe, a więc i dziecko z natury jest dobre. Pod wpływem jednak zwyrodniałej kultury charakter jego ulega wypaczeniu. Zapobiec temu może wychowanie dziecka w zdrowym, wiejskim środowisku, z dala od ognisk rozpusty, zepsutej kultury. Jak silna była w owej epoce wiara w potęgę wychowania, świadczy m. in. znany aforyzm Leibniza, który zwraca się do narodów z wezwaniem: „Dajcie mi w ręce wychowanie młodzieży, a zmieni się w ciągu stulecia oblicze Europy". Wiarą w potęgę wychowania odznacza się też znany encyklopedysta francuski Helvecjusz, zdaniem którego „znakomita edukacja może zwiększyć liczbę geniuszów w narodzie" (De l'Esprit).

Poglądy te i opinie wielkich myślicieli dowodzą, że we wszystkich epokach dziejowych panuje aż do 19 wieku optymizm pedagogiczny, który przypisuje wychowaniu niemal nieograniczony wpływ na urabianie charakteru dziecka, na kształtowanie jego osobowości. Zwłaszcza pedagogika wieku oświecenia żywiła niezłomną wiarę w potęgę wychowania. Dopiero od pierwszej połowy 19 stulecia zaznacza się pewna zmiana w tych poglądach. Z czasem wyłonił się spór między natawistami i empirykami, między genetykami i behawiorystami, w których pierwsi przypisują czynnikom genicznym, drudzy zaś

wpływom środowiskowym i wychowaniu decydujące stanowisko w urabianiu charakteru i osobowości. Powszechnie panująca dotąd wiara w moc i potęgę wychowania zostaje tu i ówdzie zachwiana, do czego w dużej mierze przyczynia się światopogląd pesymistyczny i nauka o dziedziczności.

Nurtujące w pierwszych dziesiątkach lat ub. stulecia prądy pesymistyczne w filozofii i w życiu odbiły się nie tylko w literaturze i sztuce, ale wywarły też pewien wpływ na teorię wychowania. Twierdzenie Schopenhauera o niezmienności charakteru człowieka wysuwa zagadnienie, czy i w jakim stopniu odziedziczone cechy psychiczne mogą ulec zmianie i czy w ogóle możliwe jest ich kształtcenie. Zagadnienie to pogłębia i aktualizuje rozwój nauk przyrodniczych 19 wieku. W świetle badań biologicznych, zwłaszcza w świetle zapoczątkowanej przez Grzegorza Mendla nauki o dziedziczności, coraz częściej wyłaniają się problemy dotyczące granic i możliwości kształcenia i rozwijania zdolności, inteligencji i charakteru.

Pod wpływem pesymizmu w filozofii i nauki o dziedziczności szerzą się, głównie w kołach biologów i genetyków, poglądy pesymistyczne na wychowanie. Ujawniający się tu i ówdzie p e s y m i z m p e d a g o g i c z n y podważa wiarę w skuteczność wychowania. Zdaniem bowiem niektórych genetyków, jednostka ludzka, rodząc się, przynosi w substancji odziedziczonej swe przyszłe losy i kroczy nieubłaganie ku swemu przeznaczeniu. Nad każdym rodzącym się dzieckiem ciąży niejako f a t u m, któremu nie ujdzie i które spełnić się będzie musiało w ciągu życia indywidualnego.

Tendencje pesymistyczne i fatalistyczne w wychowaniu mają swe źródło nie tylko w pesymizmie filozoficznym, ale także w politycznie zabarwionej „nauce o rasie", popularyzowanej ostatnio z dużym hałasem i tupetem głównie w pedagogice niemieckiej, mającej raczej charakter propagandowy, a nie naukowy. Niektórzy skrajni przedstawiciele doktryny rasistowskiej

dowodzą, że zabiegi higieniczne, uprawa sportu, opieka społeczna nad dzieckiem, kształcenie zdolności i w ogóle wychowanie nie mają wpływu na następne pokolenia, gdy chodzi o tzw. rasy „niższe". Przeświadczenie o skuteczności i wpływie wychowania na fizyczne i duchowe doskonalenie pokoleń jest w ich mniemaniu wyrazem naiwnego optymizmu filozofów i pedagogów minionych epok — optymizmu płynącego z nieznajomości procesów biologicznych i „nauki o rasie". W razie przyjęcia podobnego poglądu wszelka działalność wychowawcza byłaby niemal bezcelowa, a wyniki wychowania równałyby się prawie zeru. W świetle rzeczywistości wychowawczej nie da się utrzymać, jak wykazaliśmy poprzednio w związku z rozważaniem granic wychowania, takie jednostronne stanowisko genetyczne, a właściwie „rasistowskie", oznaczałoby ono bowiem bankructwo pedagogiki.

Stanowisko skrajnych natywistów i rasistów nie da się też utrzymać wobec wyników badań w dziedzinie mikrofizyki. Zdaniem J o r d a n a organizmy żywe wykazują nieciągły charakter praw dziedziczenia, odzwierciadlający jak gdyby atomistykę substancji oddziedzicznej, w której rolę atomów grają geny. Ten stan rzeczy pociąga za sobą konieczność uwzględniania w biologii praw statystycznych, które dotyczą również występowania mutacji. W sprawie np. dziedziczenia tzw. cech nabytych przyjmuje J o r d a n następującą hipotezę: „jeśli w organizmie żyjącym powstają pod wpływem otoczenia pewne zmiany, wówczas w komórkach zarodkowych danego osobnika zostaje indukowane pewne prawdopodobieństwo mutacji powodującej zmianę cech potomków w tym samym kierunku. Z takiego ujęcia wynika, iż wpływy otoczenia mogą wywoływać zmienność cech oddziedzicznych oraz możliwość ich kształcenia.

Pomijając skrajności i wybujałości, jaką przejawia tzw. „nauka o rasie", nie da się zaprzeczyć, że poważne badania biologiczne i ich wyniki, ukazując mnóstwo problemów wychowaw-

czych w nowym świetle, niemało przyczyniły się do pogłębienia teorii i praktyki pedagogicznej. W szczególności prace badawcze biologów i psychologów angielskich i amerykańskich, dotyczące dziedziczenia cech u bliźniąt, dostarczyły, jak widzieliśmy z przytoczonych poprzednio wyników, sporo cennego materiału także z punktu widzenia pedagogiki.

Pesymizm pedagogiczny został przezwyciężony w wychowaniu dzięki wynikom badań w dziedzinie eugeniki i dzięki rozwojowi psychologii dziecka. Współczesna pedagogika, opierając się na tych wynikach oraz na rzeczywistości wychowawczej, zajmuje stanowisko, które nazwać można krytycznym i realnym optymizmem pedagogicznym.

4. STOSUNEK SZKOŁY I NAUCZYCIELA DO RÓŻNYCH ŚWIATOPOGLĄDÓW

Z rozważań naszych, dotyczących autonomii wychowania, wynika postawa nauczyciela i zarazem stosunek szkoły wobec różnych światopoglądów. Nauczyciel jako osobowość winien wypracować sobie, jak już podkreślono, własny pogląd na świat i życie. Wobec odmiennych zaś światopoglądów różnych osób i grup społecznych zajmuje w swej działalności wychowawczej stosunek przepojony uczuciem szacunku i duchem tolerancji. Stosunek taki nie wyklucza możliwości szerzenia idei i wszczepiania zasad postępowania, które nauczyciel uznaje za wartościowe i które w jego mniemaniu potęgują i pogłębiają rozwój kultury.

W stosunku do młodzieży zadanie nauczyciela polega, po pierwsze, na poznaniu procesu tworzenia się światopoglądu w świadomości młodzieży, po wtóre, na uprzystępnieniu

odpowiedniego tworzywa, z którego budować będzie mogła swój pogląd na świat. Stąd wynika, że nauczyciel nie narzuca uczniom swym gotowych schematów, nie stosuje przymusu ani metod i środków propagandowych używanych m. in. w systemach wychowania totalistycznego które ze stanowiska wychowawczego są wręcz szkodliwe.

Narzucony światopogląd o charakterze gotowej i dla celów politycznych specjalnie spreparowanej „ideologii", czy „doktryny" zabija krytycyzm i samorzutny rozwój jednostki, przestaje być wyrazem osobowości i w rezultacie powoduje jej rozkład i zanik. Taki zwyrodniały „światopogląd" ma na celu wychowanie osobników typu stadnego, które wsiąkając przestają istnieć jako indywidualności twórcze.

Rozpatrując proces tworzenia się światopoglądu w świadomości młodzieży widzimy jego zaczątki w drugim okresie, a zwłaszcza w trzecim — w wieku chłopięcym (dziewczęcym). Wiadomo z badań Piageta, że stosunek dziecka do otoczenia w okresie do 6/7 r. ż. cechuje egocentryzm, animizm i artyficjalizm oraz antropomorfizm. W okresie drugim „pogląd na świat" przepojony jest egocentryzmem, w okresie zaś trzecim pogląd dziecka na świat można by nazwać naiwnym realizmem. Właściwy pogląd na świat tworzy się dopiero w wieku dojrzewania i wtedy też wyłania się w świadomości młodzieży problematyka życiowa, np. jak powstał świat i ku jakim zmierza celom, jaki sens ma życie człowieka, czy istnieje życie wieczne, czy istnieje Bóg itp. Młodzież, jak wiadomo, dyskutuje nad tymi zagadnieniami, toczy spory w kołach rówieśników, przeżywa niekiedy ciężkie zmagania wewnętrzne, dorabiając się własnego poglądu na świat i życie.

Wychowawca młodzieży udziela pomocy, dostarczając jej odpowiedniego tworzywa. Udostępnia jej rozumienie budowy wszechświata zgodnie ze stanem współczesnej nauki, wprowadza ją w świat wartości, uświadamia ją o istnieniu hierarchii celów,

o konieczności podporządkowania skłonności i dążeń osobistych celom wyższym, wdraża ją do przezwyciężania tendencji do życia wygodnego i ułatwionego, do „używania", budząc natomiast potrzebę wysiłku i rozwijając zdolność wyrzeczenia się i poświęcenia w wypadkach, gdy tego wymaga sytuacja życiowa. W ten sposób spełnia światopogląd swą funkcję wychowawczą, polegającą na kształceniu osobowości ucznia.

Nauczyciel, dając uczniom podstawy dorabiania się poglądu na świat, uświadamia sobie, że społeczeństwo, do którego on sam i jego uczniowie należą, jest zróżnicowane pod względem społeczno - politycznym i religijnym, że istnieją w jego łonie nie tylko pewne różnice, ale także i przeciwieństwa światopoglądowe. Sam nauczyciel wyznaje też pewne idee społeczno - polityczne i filozoficzne, na podstawie których urabia sobie światopogląd wiążący go nicią sympatii i interesów z pokrewną mu ideowo grupą narodu. Czy wobec tego możliwa jest postawa obiektywna nauczyciela w szkole i w ogóle w całej jego działalności? Czy możliwe jest stanowisko, które by mu pozwoliło łagodzić różnice i przeciwieństwa światopoglądowe istniejące w danym środowisku?

Nauczyciel szkoły publicznej pozostaje w służbie narodu i państwa polskiego o ustroju demokratycznym, którego konstytucja zapewnia wszystkim obywatelom równouprawnienie. Stąd wynika zasadnicze stanowisko nauczyciela, polegające na rozwijaniu w świadomości młodzieży przede wszystkim tych idei uczuć i wartości, które stanowią więź duchową spajającą wszystkich obywateli w społeczność kulturalną i warunkującą spoistość państwa. W naszym mniemaniu tę więź duchową tworzą: miłość bliźniego, poszanowanie godności człowieka, umiłowanie wolności, poczucie sprawiedliwości i poszanowanie prawa, zasada tolerancji, czynny patriotyzm, znajdujący swój wyraz w gotowości do obrony zagrożonej wolności i niepodległości, w zdolności do ofiar i poświęceń oraz w pracy twórczej około pomnażania dóbr kulturalnych narodu.

Krzewienie i rozwijanie tych idei, uczuć i zdolności ma na celu stopniowe łagodzenie tarć między grupami o różnych światopoglądach oraz pogłębianie struktury politycznej. Szkoła zaś ożywiona takimi ideami i dążeniami, wytwarza atmosferę wspólnoty obejmującej wszystkich uczniów bez względu na ich pochodzenie, na stanowisko socjalne i przekonania światopoglądowe ich rodziców. Nauczyciel, dbając o dobro każdego ucznia kształcąc w nim wartościowe cechy przyszłego obywatela, budzi w sferach ogółu rodziców przeświadczenie, że szkoła, jako ognisko kultury polskiej, jest wspólną wartością i wspólnym dobrem całego narodu.

Tej wartości powinien też nauczyciel podporządkować swoje sympatie osobiste, bez uszczerbku dla swych ideałów i przekonań. Na podłożu wartości, jakimi są dobro dziecka oraz szkoła jako krzewicielka kultury narodowej, może nauczyciel współdziałać w szukaniu dróg wzajemnego porozumienia się a przynajmniej łagodzenia tarć i różnic światopoglądowych. Słowem, zadanie szkoły i nauczyciela polega na wyzwalaniu w duszach ludzkich idei uczuć i wartości, które nie dzielą, lecz raczej łączą jednostki i grupy społeczne w zrealizowaniu wspólnych celów służących dobru ogólnemu.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Tworzenie się światopoglądu, ze szczególnym uwzględnieniem faz rozwojowych młodzieży. (L e k t u r a: *Szuman — Pieter — Weryński*: Psychologia światopoglądu młodzieży. W-wa. *St. Szuman*. Światopoglądowe cierpienia młodzieży. K u l t u r a i W y c h o w a n i e. Rocznik I. 1933. *Stef. Papee*. — Pogląd na świat młodzieży licealnej: Lwów — Warszawa.

2. Jakie fakty i zdarzenia wpłynęły na mój światopogląd. Przedstawić możliwie dokładnie ewent. wpływy osób, książek, zdarzeń z życia osobistego itp., które wywarły wpływ na urabianie poglądu na świat. Próba jego uzasadnienia.

3. Ważniejsze kierunki światopoglądowe i ich wpływ na wychowanie. (Lektura: *W. Rubczyński.* Walka o wszechstronny pogląd na świat. *J. Wł. Dawid.* O duszy nauczycielstwa. *Fr. Klinke T. J.* Istota i zadanie światopog'ądu. *Wł. Witwicki.* Rozmowa z pesymistą. *S. Hessen.* Pogląd na świat a pedagogika. Kult. i Wych. — Rocz. I. *J. Pieter.* Pogląd na świat a wychowanie. Kult. i Wych. Rocz. II. *Wł. Tatarkiewicz.* Historia filozofii. W-wa 1935 t. I. i II).

4. Wpływ nauk przyrodniczych i nowych kierunków psychologii na kształtowanie się poglądu na świat i życie. (L e k t u r a: *Sz. Szczeniowski.* Wpływ fizyki na rozwój kultury dzisiejszej. Nauka Polska. Tom. XII. W-wa 1937. Kult. i Wych. Rocz. I. *M. Odrzywolski:* Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika. Chowanna 1938. *M. Kreutz.* Nowe kierunki psychologii. *H Rowid.* Psychologia pedagogiczna t. II, Rozdz. XXX).

5. Na podstawie obserwacji i rozmów z nauczycielami wyrobić sobie opinię, jaka jest ich postawa wobec świata i życia i jaki jest ich pogląd na skuteczność wychowania. Jakie czynniki oddziaływują na ich stosunek do szkoły i dziecka (warunki środowiskowe, uposażenie, stosunek do rodziców, do władz szkolnych, powodzenie w pracy szkolnej itp.).

6. Wykazać związki i zależności między zasadniczymi typami ludzkimi a światopoglądem. Jaki np. pogląd na świat i życie cechują najczęściej typ ekstrawertyka i introwertyka, czy cyklotymika i schizotymika itp. (Lektura: *St. Baley.* Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. *M: Wiszniewski.* Charaktery rozumów ludzkich ze wstępem *St. Szumana.* W-wa 1935 r:).

ROZDZIAŁ IX

CELE WYCHOWANIA I IDEAŁY PEDAGOGICZNE

1. FUNKCJA CELÓW W ROZWOJU OSOBOWOŚCI

Osobowość ujawnia się w stawianiu sobie i urzeczywistnianiu celów oraz ideałów wchodzących w treść poglądu na świat. Z obserwacji otoczenia i własnych doświadczeń wiadomo, że cele mają swe źródło w potrzebach fizycznych i duchowych jednostki lub też grupy społecznej. Cele stawia sobie jednostka bądź to samorzutnie, bądź też przyjmuje zadania wyznaczone jej przez grupę społeczną. W pierwszym wypadku urzeczywistnia jednostka *cele autonomiczne*, będące wynikiem jej wewnętrznych procesów twórczych, w drugim zaś są to *cele heteronomiczne*, płynące z zewnątrz.

Stawianie celów i ich urzeczywistnianie w życiu indywidualnym i zbiorowym przyczynia się do rozwoju i doskonalenia osobowości. Dzieje się to wtedy, gdy realizowane cele są wynikiem głębszego przeżycia i przeświadczenia o ich prawdziwej wartości. Cele heteronomiczne, odpowiadające naszym przekonaniom i dążeniom, słowem, zgodne z naszym światopoglądem, uznajemy za swe własne i wówczas ich realizacja, podobnie, jak realizacja celów autonomicznych, wzbogaca i pogłębia duchową treść osobowości. Natomiast cele narzucone i wykonywane pod przymusem, niekiedy przy użyciu brutalnej siły fizycznej, stają się przyczyną rozpadu osobowości. W takich warunkach działalność człowieka

ma piętno pracy niewolniczej, pozbawionej zazwyczaj trwalszej wartości.

W życiu społecznym tylko wybitniejsze jednostki zdolne są do stawiania celów autonomicznych, zawierających bogatą treść i pobudzających rozwój kultury. Zazwyczaj ogół członków grupy społecznej wykonuje cele zewnętrzne, wskazane przez jednostki o zdolnościach twórczych. Atoli praca jest z reguły tak zorganizowana że inicjatorzy i twórcy oraz wykonawcy współdziałają w realizacji określonych celów. Chodzi wtedy o taką organizację pracy, by cele te obejmowały sferę zainteresowań, potrzeb i dążeń poszczególnych członków grupy, by odpowiadały ich zdolnościom. Organizacja wytwórczości oparta na tych zasadach warunkuje p r a c ę w o l n ą, godną człowieka. Praca świadoma celu pobudza rozwój osobowości, utrwala wartość wytworów i podnosi poziom życia społecznego.

W każdej sferze działalności społecznej realizuje grupa określone cele, odpowiednio do swych potrzeb gospodarczych, politycznych i kulturalnych. Przedmiotem naszych rozważań będą cele i ideały, jakie stawia nasz naród i państwo polskie w dziedzinie wychowania. Cele te rozpatrywać będziemy kolejno z punktu widzenia socjologicznego i historycznego oraz w świetle filozofii, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej myśli pedagogicznej.

W planowej i systematycznej działalności wychowawczej mieć musimy stale na uwadze c e l w y c h o w a n i a, do urzeczywistnienia którego zdążamy stopniowo przy pomocy odpowiednich metod. Stąd jednym z głównych zadań pedagogiki naukowej jest ustalenie i sformułowanie celu wychowania. Zagadnieniem celów i ideałów wychowania zajmuje się t e l e o l o g i a p e d a g o g i c z n a (z grec. *telos* — cel, kres, i *logos* — nauka słowo) czyli teoria celów pedagogicznych.

Wspomiano już że wychowanie i kształcenie młodego pokolenia zawiera w sobie te elementy kulturalne, które społeczeń-

stwo ceni najwyżej w danej epoce dziejowej, które warunkują jego istność materialną i duchową i które pobudzają jego postęp i rozwój. Na podstawie życia społeczno-kulturalnego, na tle stosunków politycznych w danym środowisku i w danej epoce kulturalnej kształtuje się w świadomości społeczeństwa obraz „doskonałego człowieka" i typ „idealnego obywatela". Ideał ten pragnie społeczeństwo urzeczywistnić przez systematyczne i planowe wychowanie młodego pokolenia w domu i w szkole, w warsztacie i pracowni, w gospodarstwie i na roli, w różnych zrzeszeniach oświatowych i religijnych, zawodowych i politycznych. Każda grupa społeczna wysuwa mniej lub więcej świadomie cel wychowania zgodny ze swymi potrzebami, zamierzeniami i ideałami, ze swym światopoglądem wyobrażając sobie jednostkę ludzką i członka grupy, odznaczającego się pewnymi, możliwie doskonałymi cechami charakteru i zdolnościami, umożliwiającymi mu pełnienie konkretnych zadań w życiu indywidualnym i społecznym.

2. PRAWNE UJĘCIE CELU WYCHOWANIA W USTAWIE O USTROJU SZKOLNICTWA W POLSCE

Naród i państwo, organizując swe szkolnictwo i wychowanie publiczne, tworzy ustawy szkolne, w których na miejscu naczelnym wskazany jest cel wychowania młodego pokolenia. Ustawa nasza o ustroju szkolnictwa z dnia 17 marca 1932 r. zawiera także zasady ustrojowe, które „mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Obywatelom tym zapewnić należy jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia."

Analizując cel wychowania wytyczony w tej ustawie widzimy, że na czoło wysuwa się kształcenie obywatela Rzeczypospolitej, świadomego swych obowiązków. W naszym mniemaniu konieczne jest uzupełnienie tekstu tej ustawy w tym sensie, że wychowywać należy obywateli nie tylko świadomych swych obowiązków, ale także i swych praw. W specjalnych stosunkach politycznych, jakie w okresie tworzenia wspomnianej ustawy panowały w Polsce, tkwi źródło błędnego pojęcia obywatela. W świadomości wolnego człowieka i obywatela wiąże się bowiem funkcjonalne pojęcie obowiązku z pojęciem prawa. Pełnowartościowego obywatela cechuje zarówno świadomość i poczucie obowiązku jak i prawa.

Nie tylko w stosunkach publiczno - prawnych osób dorosłych, ale i w wychowaniu szkolnym uwzględniamy zarówno obowiązki jak i prawa ucznia, co wyraża się np. w tworzeniu takich instytucyj i form wychowawczych, jak samorząd uczniowski, spółdzielnia uczniowska, drużyna harcerska, różne kółka naukowe i artystyczne czy sportowe, sąd koleżeński itp. Młodzież uczy się historii, której główną treścią jest zdobywanie praw i wyzwalanie się jednostki i całych grup społecznych z wiekowego ucisku i krępujących ich wolność więzów. W ciągu dziejów człowiek wyzwala się z więzów gospodarczo - społecznych (zniesienie niewolnictwa i pańszczyzny), politycznych (walka z różnymi formami rządów absolutnych, z dyktaturą i utrwalanie w ich miejsce demokracji), narodowych (zdobywanie niepodległości i wolności przez uciśnione narody), religijnych (zapewnienie sobie wolności sumienia), kulturalnych (swoboda badań naukowych i zdobycie prawa każdego człowieka do oświaty i kształcenia się) itd. W stosunkach rodzinnych, w szkole i w pracy zawodowej — wszędzie zespolone są ściśle obowiązki i prawa człowieka, między którymi panować winna równowaga i harmonia, oparta o zasadę wzajemności i współdziałania. Zasada ta nie wyklucza czynów ofiarnych, wyrzeczenia się i poświęcenia dla wspólnej sprawy.

W tym duchu wychowywać musi szkoła polska wolnych obywateli państwa demokratycznego.

Ustawa podkreśla konieczność wychowywania twórczych obywateli, co wynika zarówno ze stosunków społeczno - kulturalnych doby obecnej jak i z rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, na co jeszcze później szczególniejszą zwrócimy uwagę. Idea demokracji znalazła swój wyraz w ustawie przez to, że zapewnia ona każdemu dziecku prawo do kształcenia się i oświaty, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk pragnie umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia. Postanowienie to uwzględnia tendencje demokratyczne i zarazem z a s a d ę s e l e k c j i w kształceniu młodzieży, według której tylko zdolności i kwalifikacje naukowe są czynnikiem rozstrzygającym w karierze szkolnej danej jednostki, a nie pochodzenie dziecka, pozycja socjalna czy stan majątkowy rodziców.

Z przytoczonego ogólnego celu wychowania i kształcenia młodzieży wynikają szczegółowe c e l e i z a d a n i a s z k o ł y p o w s z e c h n e j i ś r e d n i e j o g ó l n o k s z t a ł c ą c e j. Według artykułu 11-go ustawy ustrojowej „szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka potrzebne ogółowi obywateli j e d n o l i t e p o d s t a w y w y c h o w a n i a i w y k s z t a ł c e n i a o g ó l n e g o oraz przygotowanie społeczno - obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego". Szkoła średnia ogólnokształcąca w myśl artykułu 19-go „ma za zadanie dać młodzieży p o d s t a w y p e ł n e g o r o z w o j u k u l t u r a l n e g o, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studiów wyższych".

W ten sposób przedstawia się prawne ujęcie celu wychowania w szkole polskiej. Na takie sformułowanie celu wpłynęły w dużej mierze stosunki polityczne i społeczno - kulturalne, jakie

zaistniały w naszym państwie po wojnie światowej. Ustawa podkreśla, że najważniejszym zadaniem wychowania na wszystkich poziomach jest przygotowanie młodzieży do czynnego uczestniczenia w życiu gospodarczym i społeczno - obywatelskim w ramach organizacji państwowej. W naszym mniemaniu ustawa pomija w formułowaniu celu wychowania nader ważny dla rozwoju osobowości czynnik. Jednym z głównych zadań, zarówno szkoły powszechnej jak i średniej ogólnokształcącej, winno być rozbudzenie w świadomości uczniów p o t r z e b y d a l s z e g o i c i ą g ł e g o s a m o k s z t a ł c e n i a. Wówczas i bardziej uzdolnieni wychowankowie szkoły powszechnej, którzy nie przeszli przez szkołę średnią ogólnokształcącą, lecz innymi drogami, np. przez szkołę zawodową lub przez różne instytucje oświaty pozaszkolnej czy też przez samouctwo będą mogli zdobyć „podstawy pełnego rozwoju kulturalnego" i uczestniczyć w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa, a nawet przygotować się do studiów wyższych.

3. CELE WYCHOWANIA W ŚWIETLE SOCJOLOGII

Cele wychowania, wynikające z potrzeb i stosunków społeczno - kulturalnych, rozpatrzymy ze stanowiska socjologii. Z definicji wychowania, jaką podaje twórca współczesnej socjologii we Francji, E. D u r k h e i m (1858 — 1917), wynika cel wychowania, którym jest u s p o ł e c z n i e n i e m ł o d e g o p o k o l e n i a. Proces uspołecznienia odbywa się systematycznie, jak już wspomniano, na skutek „pobudzania i rozwijania w dziecku pewnej sumy stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakiego wymaga od niego społeczeństwo polityczne jako całość, oraz środowisko socjalne, z którym jest związane w szczególności." Rozwinięcie w każdej jednostce i s t o t y s p o ł e c z n e j jest najwyższym celem wychowania.

Dziecko jest zrazu istotą egoistyczną i aspołeczną. Zadaniem wychowania jest tedy wytworzyć w świadomości każdej młodej jednostki nową treść duchową. Na treść tę składa się zespół idei, uczuć i przyzwyczajeń, będących wyrazem nie tyle indywidualności, ile raczej grupy, względnie różnych grup społecznych, z którymi związana jest dana jednostka. Wierzenia religijne, praktyki zwyczajowe i moralne, tradycje narodowe i zawodowe, opinia zbiorowa, potrzeby społeczeństwa itp. urabiają istotę społeczną. Jest to funkcja twórcza, właściwa tylko wychowaniu w społeczności ludzkiej, w której jednostka rozwija się i dojrzewa i dzięki czemu staje się człowiekiem.

W realizowaniu wspomnianego celu przypada państwu specjalna rola, związane są z nim określone obowiązki i prawa. Państwo, dbając o zapewnienie dzieciom należytych warunków wychowania i kształcenia, tworzy szkoły i zakłady wychowawcze różnego stopnia i rodzaju, stara się o jak najlepsze ich wyposażenie, dostarcza im fachowo przygotowanych nauczycieli, wykonuje nad nimi nadzór i kontrolę, organizuje poradnictwo zawodowe, opiekę lekarską nad młodzieżą i nauczycielstwem itd. Państwo nadaje całemu wychowaniu odpowiedni kierunek i wytycza mu, jak widzieliśmy, określone cele.

Ze względu na cel wychowania nie mogłoby nowoczesne państwo tolerować, by poszczególne grupy społeczne, jak rodzina, zrzeszenia wyznaniowe, stronnictwa polityczne narzucały wychowaniu młodego pokolenia swe własne, często ciasne cele, wypływające z ich światopoglądów. Wówczas wytworzyłaby się bowiem rozbieżność kierunków w wychowaniu młodzieży, co by spowodowało rozproszkowanie i rozbicie społeczeństwa, ciągłe konflikty i antagonizmy między grupami jednego narodu i państwa. Osłabienie i upadek państwa byłyby wynikiem podobnych stosunków.

Jednym z zadań wychowania jest wszczepienie w świadomość ogółu poczucia wspólnoty narodowej i państwowej. Wychor

wanie publiczne musi tedy ugruntować w duszach młodzieży pewien zespół myśli, uczuć i dążeń, wiążących jednostki i grupy w harmonijną całość i jedność. Pomimo bowiem różnic światopoglądowych istnieją w świadomości obywatela wspólne każdemu kulturalnemu człowiekowi myśli i uczucia, przede wszystkim szacunek dla rozumu i wiedzy, uznanie prawdziwego autorytetu, potrzeba dyscypliny, podporządkowania się prawu, entuzjazm pracy dla wspólnego dobra, w ogóle poszanowanie idei i uczuć, będących, jak podkreśla D u r k h e i m, podstawą moralności demokratycznej.

Takie poczucie wspólnoty obywatelskiej, kształtujące zbiorową duszę Ojczyzny, rozwija wychowanie, którego zadaniem jest syntetyzowanie i harmonizowanie różnorodnych dążeń grupowych, rozbudzenie wśród zainteresowanych wychowaniem grup społecznych idei współdziałania w dążeniu do wyższych celów. Urzeczywistnienie tych zadań jest możliwe w państwie o ustroju demokratycznym i w społeczeństwie organizowanym na zasadach kooperacji. Z powyższych rozważań wynika z a s a d a i n t e r w e n c j i p a ń s t w a i z a s a d a k o n t r o l i w sprawach dotyczących edukacji młodego pokolenia, tudzież realizowania głównego celu wychowania obywatelskiego. Dla tych celów ustanawia państwo odpowiednie instytucje i organy nadzorcze.

Zagadnienie celu wychowania w świetle założeń socjologicznych stanowi też przedmiot wnikliwych rozważań Z n a n i e c k i e g o, który rozpatruje go nie tylko na podłożu istniejących stosunków społecznych, ale zarazem ze stanowiska potrzeby zasadniczej przebudowy społecznej, jako k u l t u r a l n e j konieczności obecnej doby dziejowej. Zastanawiając się nad przyczynami obecnych wstrząsów gospodarczych i społecznych, obecnego chaosu w dziedzinie polityki i moralności, widzi je Z n a n i e c k i po pierwsze w egoizmie grupowym, z którego płyną antagonizmy i konflikty międzygrupowe, powtóre w wadliwej

organizacji grupowej, uniemożliwiającej rozwiązywanie najważniejszych problemów doby obecnej.

W świecie współczesnej cywilizacji zachodniej rozróżnia nasz socjolog, autor dzieła „Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości", cztery wielkie, częściowo krzyżujące się typowe grupy: społeczeństwo kościelne, narodowe, państwowe i klasowe, którym podporządkowane są mniejsze grupy, jak rodziny, gminy, zrzeszenia gospodarcze, stronnictwa polityczne itd. Grupy te z przyczyn swego egoizmu ścierają się ze sobą a nadto utrudniają wielkim organizmom społecznym realizowanie ogólnych i wspólnych celów. Bardziej ostre bywają antagonizmy i konflikty między typowymi grupami w obrębie jednego państwa, tudzież między różnymi narodami i państwami.

W atmosferze egoizmów wyznaniowych, narodowych i partyjnych, w atmosferze konfliktów i walk międzynarodowych wychowują się obecne młode pokolenia w duchu nienawiści, uprzedzenia i pogardy do wszystkiego, co odmienne i obce, z czego płyną wybujałe i zwyrodniałe uczucia i tendencje megalomanii narodowej czy partyjnej. Uczucia te potęgują egoizmy i antagonizmy zbiorowe, sprzeczne z dobrem społecznym w ogóle. W egoizmie zbiorowym bowiem i w wybujałym nacjonalizmie tkwi zarzewie zbrojnych konfliktów międzygrupowych, które powodują osłabienie przeciwników, zarówno strony zwyciężonej jak i zwycięskiej i w dalszej konsekwencji chaos gospodarczo - kulturalny, tudzież rozkład moralny narodów, czego jaskrawym przykładem są ostatnie wojny. Podtrzymywane i podsycane przez skrajne prądy nacjonalizmu oraz przez sfery kapitalistyczne egoizmy i antagonizmy narodowe i państwowe prowadzą w obecnej epoce do katastrofy dziejowej, do ruiny cywilizacji i kultury. Wobec tego stanu rzeczy konieczna jest do głębi sięgająca p r z e b u d o w a s p o ł e c z n a i w związku z tym rozważyć trzeba środki i drogi jej realizacji.

Postęp społeczny, rozwój i potęga grupy zależą w obecnej erze dziejowej nie od zwyciężenia i niszczenia grupy obcych, ale od zbiorowego realizowania wspólnych zadań gospodarczych, technicznych i kulturalnych, służących dobru ogólnemu, dobru różnych grup społecznych. Podejmowanie takich zadań i ich realizowanie uwarunkowane jest przebudową układu społecznego przez zastąpienie grup antagonistycznych grupami, których interesy harmonizują ze sobą. Zharmonizowanie to dokonać się może przez zróżnicowanie wytwórczości odpowiednio do warunków przyrodniczych i zasobów naturalnych danego kraju oraz przez wymianę dóbr wytworzonych. Tą drogą w miejsce grup konkurujących ze sobą i zwalczających się wzajemnie rozwiną się grupy współdziałające, zainteresowane w wytwórczości innych grup dla podniesienia wspólnego dobra.

System produkcji i wymiany oparty na dobrowolnym współdziałaniu i kooperacji grup społecznych zmierza do zdobyczy gospodarczych i technicznych nie kosztem innych grup, ale przez coraz lepsze opanowanie i wyzyskanie skarbów przyrody i zdolności człowieka, jakimi rozporządza dany kraj. Wytwórczość i postęp kulturalny jednego kraju w danej dziedzinie służy postępowi drugiego przez wzajemne uzupełnianie się i budowanie zharmonizowanej jedności kulturalnej. Jedynym środkiem usunięcia egoizmu zbiorowego grup i antagonizmów międzynarodowych jest, zdaniem Znanieckiego, wychowanie młodego pokolenia w duchu współdziałania i kooperacji.

We współczesnej organizacji grupowej przeważają elementy konserwatywne, a nie ewolucyjne i stąd grupy mają charakter statyczny, a nie dynamiczny. Ich tendencją jest trwanie, a nie stawanie się. Zmiana tej wadliwej organizacji grupowej dokonać się może tą drogą, że każda grupa społeczna stawiać sobie będzie określone zadania twórcze, coraz nowe ideały kulturalne, mające na celu nieograniczony rozwój kultury narodu i państwa. Tak więc przebudowa społeczna, obejmująca oczywiście wszystkie

narody r ó w n o c z e ś n i e, uwarunkowana jest: a) zastąpieniem egoizmu i antagonizmów grup przez altruizm i współdziałanie zbiorowe, b) wprowadzeniem w miejsce statycznej organizacji grupowej dynamicznej. Urzeczywistnienie tej konieczności kulturalnej obecnej doby dziejowej wiążę się z potrzebą zasadniczej reformy wychowania opartego na idei współdziałania oraz na rozwijaniu zdolności twórczych w człowieku. Stąd wypływa cel wychowania, którym w ujęciu Z n a n i e c k i e g o jest „twórca uspołeczniony, zdolny do współdziałania".

Rozważaliśmy cel wychowania w świetle konkretnych stosunków społeczno - politycznych oraz na podstawie założeń socjologicznych. Celem tym, jak widzieliśmy, jest wychowanie świadomych swych praw i obowiązków obywateli oraz jednostek zdolnych do współdziałania w wytwórczości dóbr kulturalnych. Realizacja tego celu zależy od przebudowy społecznej, od organizacji nowej struktury gospodarczej, opartej na zasadach kooperacji, od wychowania młodzieży w duchu współdziałania. Wyprzedzając obecną epokę, wytycza Znaniecki drogi i wskazuje środki przebudowy społecznej, zmierzającej do tworzenia nowej ery i ugruntowania w niej wyższego poziomu życia kulturalnego.

4. CELE WYCHOWANIA W RÓŻNYCH EPOKACH KULTURALNYCH

W miarę rozwoju kultury społecznej oraz w związku z istniejącym ustrojem politycznym danego kraju wyłania się na tle dominującego w danej epoce dziejowej światopoglądu cel wychowania. Z dziejów wychowania wiadomo, że cele wychowania zmieniają się w poszczególnych epokach historycznych i są w różnych krajach inne. W starożytnej Grecji rozwijające się odrębnie państwa — miasta różne miały cele wychowania. Społeczność spartańska wychowywała swe dzieci na zdrowych,

zahartowanych, ślepo posłusznych, o d w a ż n y c h i d z i e l n y c h w o j o w n i k ó w. Społeczeństwo ateńskie zaś zmierzało do wychowania swych dzieci na jednostki fizycznie i duchowo rozwinięte. Na tle filozofii platońskiej kształtuje się w dobie rozkwitu kultury helleńskiej i d e a ł c z ł o w i e k a h a r m o n i j n i e r o z w i n i ę t e g o zarówno pod względem cielesnym jak i duchowym. Cechuje go piękność i szlachetność. Ideał ten znajduje swój wyraz w pojęciu „Kalokagatia" (z greckiego *kalos* — piękny, *kai* — i, *agatos* — dobry, dzielny). Podobne cele istniały w starożytnym Rzymie, zwłaszcza w okresie republiki. W późniejszej epoce wysuwa się jako cel wychowania rzymskiego w y k s z t a ł c e n i e m ó w c y, utożsamionego tu z ideałem doskonałego człowieka. Doskonałym mówcą, jak twierdzi C y c e r o i K w i n t y l i a n, może być jedynie człowiek zacny i prawy, pełen zalet duchowych, dobry i mądry obywatel. Cele te dotyczyły tylko dzieci wolnych obywateli Grecji i Rzymu, gdyż w owej epoce nie zajmowano się w ogóle wychowaniem dzieci ludzi niewolnych, dzieci niewolników.

W średniowieczu w epoce ustroju feudalnego i stanowego istniały w każdym stanie odmienne cele wychowania. Dziecko stanu rycerskiego czy szlacheckiego wychowywało się na d z i e l n e g o i p r a w e g o r y c e r z a, stan mieszczański wychowywał swe dzieci na dobrych rzemieślników i kupców. O wychowanie dzieci pańszczyźnianych chłopów, żyjących w poddaństwie, przywiązanych do ziemi, pozbawionych praw obywatelskich troszczono się w owych epokach niewiele. Dziecko chłopskie, podobnie jak jego ojcowie, wychowywało się w myśl „ideologii" warstw uprzywilejowanych na poddanego odrabiającego pańszczyznę, na człowieka bezwolnego i ciemnego.

Jakkolwiek każdy stan wytworzył sobie w średniowieczu własny cel wychowania swej młodzieży, wypływający z potrzeb

i ideologii danej grupy, to jednak wszystkie stany przynależne do społeczności chrześcijańskiej obowiązywał najwyższy cel wskazany przez Kościół, a mianowicie wychowanie prawego chrześcijanina-katolika. Ideał człowieka-chrześcijanina wypływa z nauki Chrystusowej i z filozofii scholastycznej. Istotnym i ostatecznym celem życia jest osiągnięcie zbawienia. W celu życia tkwi też najwyższy cel wychowania człowieka. Cel ten ma charakter obiektywny i ponadczasowy, ponadnarodowy, ponieważ Kościół pojmowany jako mistyczne ciało Chrystusa stanowi fundament jedności wszystkich ludzi i wznosi się ponad różnice ras, stanów i narodów.

Pod wpływem odrodzenia kultury antycznej odżył w epoce humanizmu platoński ideał pedagogiczny. Na kształtowanie się celu wychowania we Francji silny wpływ wywierają pisarze-humaniści, jak Rabelais (1490—1553) i Montaigne (1533—1592), a wierze racjonalizmu Kartezjusz (1596—1650). Zwłaszcza filozofia Kartezjusza wyciska silne piętno na kierunek wychowania we Francji, w której dotąd kładzie się duży nacisk na kulturę myślenia. Ideałem jest człowiek, którego cechuje ścisłość i jasność, a przy tym prostota w wyrażaniu swych myśli i sądów. Cel wychowania w Anglii urabia się w dużej mierze pod wpływem sensualistycznej filozofii Locke'a (1632—1704). Zdrowie i sprawność fizyczna oraz praktyczność życiowa są najbardziej charakterystycznymi cechami typu człowieka wychowanego w duchu poglądów Locke'a. Ideał pedagogiczny XVIII stulecia — galanthomme, człowiek wytworny, dworski o wykształceniu encyklopedycznym.

W XVIII stuleciu ideałem pedagogicznym jest człowiek oświecony i rozumny. Ideał ten wypływa z poglądów racjonalistycznych i indywidualistycznych wieku oświecenia, które uznają rozum jako źródło religii i moralności. Kierunek ten podkreśla też wartość, znaczenie i prawa jednostki w stosunku do społeczeństwa i państwa. W epoce romantyzmu

ideałem jest człowiek o wysokiej kulturze estetyczno-literackiej i w związku z tym przypisywano duże znaczenie rozwojowi uczuć, a nie tylko rozumu, jak w okresie oświecenia. Z krytycznego idealizmu Kanta (1724 — 1804) wypływa ideał człowieka o silnym, autonomicznym charakterze moralnym, jak go ujmuje pedagogika Herbarta (1776 — 1841). W drugiej połowie XIX wieku zaznacza się silny wpływ pozytywizmu A. Comt'a (1798 — 1857) i H. Spencera (1820 — 1903) na kierunek wychowania i na kształtowanie się ideału pedagogicznego w tej epoce, jest nim jednostka oświecona, postępowa, realnie i praktycznie przystosowana do warunków życia społecznego.

Wspomniane tu cele wychowania, istniejące w poszczególnych epokach kulturalnych, dotyczyły głównie dzieci tzw. stanów wyższych, warstw uprzywilejowanych. Aż do wieku XIX-go niewiele, jak wiadomo, troszczyły się społeczeństwa o systematyczne wychowanie i kształcenie dzieci chłopskich i robotniczych. Dopiero pod wpływem idei wielkiej rewolucji francuskiej i w miarę demokratyzacji społeczeństwa wychowanie poczyna obejmować ogół dzieci w danym kraju, bez względu na stan i pochodzenie. Zmiana form produkcji, rozwój techniki i wielkiego przemysłu, powstanie wielkich miast, konieczność zaspokajania nowych potrzeb gospodarczych i kulturalnych powoduje nowy układ struktury społecznej, kształtującej się w ciągu wieku XIX i XX. Wyłaniają się obok dawnych warstw nowe i coraz bardziej wpływowe grupy społeczne, a mianowicie robotnicy fabryczni, górnicy, inteligencja pracująca. Grupy te współdziałają w procesie wyzwolenia ludu wiejskiego, który jako nowa warstwa społeczna zdobywa sobie stopniowo należne prawa obywatelskie. W związku z demokratyzacją społeczeństwa dokonywuje się we wszystkich państwach kulturalnych w ciągu XIX i XX stulecia upowszechnienie celu wychowania i kształcenia, obejmują-

ego dzieci ogółu obywateli, bez względu na ich pochodzenie i pozycję socjalną.

Rozważmy z kolei cel wychowania Polski XX wieku po odbudowaniu naszej państwowości. Była mowa o prawnym określeniu celu wychowania w ustawie ustrojowej z r. 1932. Na tej podstawie szkoła polska zmierzać winna do tworzenia takich warunków, które by umożliwiały dzieciom zachowanie zdrowia, rozwinięcie sił cielesnych i sprawności fizycznej oraz rozwój cech i zdolności duchowych, w szczególności wyrobienie postawy życiowej, opartej na prawym charakterze, silnej woli, na samodzielnym i twórczym działaniu, na szerszych horyzontach myśli, kierowanej ideą sprawiedliwości, życzliwości, tolerancji i kooperacji. Tak przedstawia się nam struktura człowieka-obywatela, członka narodu polskiego, wychowanego w szkole polskiej, w której tworzy się Polska dnia jutrzejszego. Stojąc na straży praw dziecka, gwarantujących mu przeżywanie dzieciństwa w całej pełni i uwzględniających jego zainteresowania i uzdolnienia, wychowuje szkoła polska równocześnie przyszłego obywatela Polski XX stulecia.

W miarę rozwoju duchowego młodzieży budzi i rozwija szkoła poczucie i świadomość obowiązków i praw obywatelskich. Przyszły obywatel Polski zdobyć winien nie tylko rozumienie prawa, ale także okazywać mu poszanowanie, które wyraża się w przestrzeganiu jego postanowień w codziennym życiu i w pracy społeczno-obywatelskiej na każdym stanowisku. Świadomość i wolność obywatelska wyraża się zarówno w przestrzeganiu praw własnych, jak i w ścisłym i uczciwym spełnianiu obowiązków względem rodziny, obranego zawodu, narodu i państwa. Funkcja obywatela polega przede wszystkim na wytwarzaniu i pomnażaniu dóbr kulturalnych, zapewniających rozwój i postęp społeczeństwa. W chwilach zaś dla narodu i państwa przełomowych, kiedy zagrożona jest wolność jego i niepodległość, obywatel polski musi być gotowy do ofiar i poświę-

ceń, do podporządkowania celów osobistych celom wyższym. Na tym właśnie współudziale w wytwórczości dóbr kulturalnych oraz na gotowości do służenia celom wyższym zasadza się c z y n n a m i ł o ś ć O j c z y z n y. Wyrobienie takiej postawy wobec Ojczyzny jest celem wychowania w szkole polskiej. Wykuwa ona w duszy dziecka wszystkie te wartości, które składają się na pojęcie Ojczyzny. Ziemia i lud na niej pracujący, język ojczysty, wiara i zwyczaje, sztuka i nauka, warsztaty pracy zbudowane wysiłkiem wielu pokoleń, wszystkie te dobra kulturalne i zawarte w nich wartości urabiają strukturę duchową przyszłego obywatela.

5. ROLA IDEAŁÓW W ŻYCIU SPOŁECZNYM I WYCHOWANIU

Umysł ludzki posiada tę właściwość, że w każdej dziedzinie życia i twórczości zmierza do ulepszenia istniejących stosunków i w związku z tą tendencją stawia sobie coraz to nowe i bardziej skomplikowane zadania, coraz wyższe i doskonalsze cele, do urzeczywistnienia których dąży nieprzerwanie. Podobna tendencja ujawnia się i w dziedzinie wychowania. Twórcza myśl pedagogiczna pracuje nad doskonaleniem metod nauczania, ulepszaniem programów nauki, pogłębianiem działalności wychowawczej, sformułowaniem idealnego celu wychowania. W naszej świadomości tworzy się obraz doskonałego wychowania w idealnych warunkach, w idealnej szkole pod kierunkiem idealnego nauczyciela. Wyobrażamy sobie idealną jednostkę, jaką wychować powinna taka szkoła, słowem tworzymy i d e a ł p e d a g o g i c z n y, w którym zespolone są w stopniu spotęgowanym najbardziej wartościowe cechy. Zastanowimy się pokrótce, jakie są źródła ideałów pedagogicznych, ich cechy i funkcje, jaką zawierają treść i jakie są warunki ich realizacji.

Z pojęciem idei i ideału (z grec. *eidos* — postać, kształt, obraz) spotykamy się najpierw w filozofii, gdzie wyrazu tego używano w różnych znaczeniach. Wprowadza je do filozofii P l a t o n (427—347 przed Chr.), według którego idee są to byty, rzeczywistości poza zmysłowe, wieczne, niezniszczalne, jak gdyby rzeczy doskonałe, pratypy rzeczy ujmowanych zmysłowo. Rzecz spostrzegana zmysłowo jest odbiciem idei, jej mniej lub bardziej doskonałą kopią, np. rzeźba Michała Anioła i idea doskonałego piękna. Idea realizowana w życiu, przybierająca pewną postać konkretną o charakterze doskonałości i bogatej treści, staje się ideałem. W świadomości naszej kształtuje się np. ideał ucznia człowieka-obywatela, ideał gminy wiejskiej lub miejskiej, społeczeństwa, ustroju społecznego itp. Określić jedynie można i d e a ł jako doskonały prawzór realizowany w twórczym myśleniu i działaniu. Dany nam jest ideał nie tyle jako fakt, ile raczej jako cel, jako coś, czego nieustannie w życiu poszukujemy, co wyzwala w nas głębsze zadowolenie i wzbogaca naszą inteligencję i nasze stany uczuciowe w nowe i silne przeżycia, co pobudza nas do tworzenia coraz doskonalszych struktur życiowych.

Z takiego ujęcia wynikają g ł ó w n e c e c h y i d e a ł u. Analizując pojęcie ideału, wykrywamy w nim przede wszystkim cechę doskonałości oraz konkretności, w tym znaczeniu, że może być realizowany w życiu. Zazwyczaj ideały nie bywają urzeczywistniane w całej pełni i w całej swej treści. Atoli z chwilą ziszczenia się jakiegoś ideału umysł ludzki tworzy nowy i znowu zmierza do jego realizacji. Ideał, który by nie zawierał możliwości urzeczywistnienia, chociażby częściowego, nie byłby w ogóle ideałem, lecz raczej utopią, a nawet nie utopią, ale mrzonką, fikcją, ułudą w rodzaju zamków na lodzie. Obok doskonałości i rzeczywistości cechuje ideał bogactwo treści. Im bogatszą zawiera treść, tym większe nasuwają się trudności w jego urzeczywistnieniu.

Ideały budzą w duszy człowieka wiarę w ich słuszność, wyzwalają uczucia, które zmuszają go do aktywności i wysiłków, niekiedy do ofiar i poświęceń. Cechuje je więc dynamizm; tkwią w nich zasoby energii potencjalnej i stąd przypominają one i d e e - s i ł y (*idées forces*) w sensie filozofa francuskiego M. F o u i l l é e g o. Są to zjawiska psychiczne, w których zespalają się elementy uczuciowo-woluntarne i intelektualne. Z analizy powyższej wynika, że ideał posiada cechy doskonałości, konkretności, że odznacza się bogactwem treści i dynamiką. Dynamika ideału wyraża się w napięciu między rzeczywistością empiryczną, aktualnie istniejącą, a rzeczywistością idealną, realizowaną w trudzie i zmaganiu się z przeszkodami. Najsilniejszą sprężyną w dążeniu do realizacji ideałów jest wiara w ich słuszność i konieczność życiową. Są one koniecznością, albowiem życie człowieka kulturalnego bez ideałów pozbawione byłoby głębszego sensu, byłoby puste, martwe i bezcelowe. Toteż w miejsce ideałów zniszczonych tworzy człowiek nowe, odpowiadające wyłaniającym się wciąż nowym potrzebom i stosunkom społecznym. Cechy te i funkcje ideału najwyraźniej uwidocznią się na tle stosunków polskich w dobie współczesnej.

Przed wojną światową żywy był w duszy każdego uświadomionego i prawego Polaka ideał wolnego i niepodległego Państwa Polskiego — ideał o niezmiernie bogatej treści. Zniszczenie tego ideału zdawało się w mniemaniu zbyt „realnie" myślących Polaków po prostu mrzonką. Wobec zwalczających go w XIX stuleciu potęg zdawało się to niemożliwe, by marzenia duszy polskiej o odzyskaniu wolności i niepodległości stały się w niedalekiej przyszłości faktem dziejowym. Takie przekonania i poglądy panowały zwłaszcza w sferach konserwatywno-reakcyjnych naszego społeczeństwa. Atoli w kołach demokratycznych i postępowych idea odzyskania wolności i niepodległości wysunięta była na czoło programu działalności społeczno-politycznej.

Wychodząc z założenia, że jak długo żyje naród polski i tysiącletnia z górą kultura polska istnieje w psychice zbiorowej tradycja wiekowej, własnej polityki państwowej, tak długo istnieje Polska jako rzeczywistość, przejściowo tylko pozbawiona samodzielnej i własnej państwowości. W tym duchu wychowywały się młode pokolenia w domu i szkole, zwłaszcza w zaborze austriackim, w tym Piemoncie polskim, gdzie począwszy od drugiej połowy XIX wieku szkoły były nie tylko z języka, ale i z ducha polskie. Podobne tendencje wychowawcze żywe były i w szkole prywatnej w zaborze rosyjskim. W Wielkopolsce, przede wszystkim w Poznańskiem, w nawiązaniu myśli pedagogicznej Libelta i Estkowskiego stoi na straży ducha polskiego dom i Kościół, wychowując młode pokolenia zgodnie z ideałami i treścią kultury polskiej.

W roku 1918 nastąpiła odbudowa Państwa Polskiego, ideał wolności i niepodległości stał się rzeczywistością. Z chwilą odbudowy niepodległej Polski postępowe sfery społeczeństwa wysuwają nowy ideał społeczny — ideał Polski demokratycznej, dobrze zagospodarowanej, oświeconej i tworzącej dobra kulturalne. W związku z prądami zmierzającymi do przebudowy struktury społecznej wyłania się ideał ustroju gospodarczego, opartego na zasadzie współdziałania i kooperacji. Jest to wyższy i doskonalszy typ ustroju społecznego, w którym w ramach organizacji państwowej i wolnych stowarzyszeń spółdzielczych odbywa się samodzielna i twórcza praca obywateli dla dobra ogółu. W miejsce brutalnej konkurencji istnieje w takim ustroju współdziałanie, w miejsce pasożytującego na organizmie społecznym pośrednictwa — bezpośrednia styczność wytwórcy i konsumenta, w miejsce produkcji obliczonej na nadmierne zyski grup uprzywilejowanych — wytwórczość planowa różnych kooperatyw, mająca na celu zaspokajanie potrzeb ogółu obywateli.

Nowy ideał społeczny o niezmiernie, jak widzimy, bogatej treści jest w obecnych stosunkach politycznych trudny do urzeczywistnienia. Warunkiem nieodzownym, od którego zależy stopniowa realizacja tego ideału, jest ugruntowanie twórczego wychowania młodzieży, wychowanie nowego typu człowieka, zdolnego do budowania wyższych form kultury opartej na zasadach demokracji i kooperatyzmu. Odzyskanie wolności i odbudowa państwowości nie jest równoznaczna z odrodzeniem Polski, które jest związane z odrodzeniem duchowym całego narodu i każdego obywatela. W tym celu wychowanie przepoić musi dusze ludzkie nową treścią psychiczną. Nie zawiść, zazdrość, chciwość i żądza zysku, posiadania i ciągłego bogacenia się kosztem drugich, lecz umiłowanie pracy, wzgląd na dobro ogólne i nieustanna dążność do doskonalenia się wewnętrznego, do wzbogacenia życia duchowego winny być głównymi motorami działania i głównym celem życiowym. Taka treść psychiczna urabiać będzie osobowość i nowy typ człowieka.

6. IDEAŁY PEDAGOGICZNE WYSNUTE Z POLSKIEJ MYŚLI FILOZOFICZNEJ

Rozważmy z kolei, jakie i d e a ł y p e d a g o g i c z n e wypływają z polskiej filozofii XIX i początków XX wieku. W szczególności wyłonią się nam zagadnienia, czy i jakie elementy twórcze tkwią w tych ideałach oraz w jakim stopniu odpowiadają one prądom i potrzebom wychowania w Polsce współczesnej. Polskie ideały pedagogiczne kształtują się w XIX stuleciu przede wszystkim na podstawach dwu systemów filozoficznych, a mianowicie filozofii absolutnej J. M. H o e n e - W r o ń s k i e g o (1779 — 1853) oraz filozofii uniwersalnej B r o n. F e r d. T r e n t o w s k i e g o (1808 — 1869).

Poznać więc nam trzeba, chociażby w ogólnych zarysach, poglądy tych dwu myślicieli na ostateczny cel wychowania wysnuty z ich koncepcji filozoficznej.

W dziejach kultury istniały dotąd — wywodzi Hoene Wroński w „Predromie mesjanizmu" i w „Filozofii pedagogii" — tylko względne i częściowe cele wychowania, a raczej narzędzia i środki wiodące do celu. Trzeba tedy szukać absolutnego celu wychowania, który by miał wartość obiektywną i powszechnie ważną. W rozwiązaniu tego problematu przyjmuje nasz filozof podstawowe założenia, że wychowanie jednostki ludzkiej nie może mieć innego celu ostatecznego, jak tylko taki, jaki ma w swym rozwoju kulturalnym cała ludzkość. Trzeba więc najpierw rozpatrzeć cel, do którego zmierza ludzkość, a właściwie jaki jest najgłębszy sens jej istnienia, a zarazem i istnienia każdego człowieka. W swych dociekaniach historiozoficznych wyróżnia Wroński trzy główne okresy w dziejach ludzkości, w których spełnić się ma stopniowo w jej przeznaczenie i w których zbliża się do swego istotnego celu.

Początkowo człowiek zależny był od sił otaczającej przyrody oraz od własnej natury fizycznej, czyli swych instynktów i popędów. Ta pierwsza faza w rozwoju kultury stanowi długotrwały okres celów względnych albo fizycznych. W miarę budzenia się świadomości i rozwoju inteligencji ludzkość wyzwala się stopniowo z tej zależności, opanowuje zwolna siły przyrody, ujarzmia je i skierowuje do zaspokajania swych potrzeb. Równocześnie podporządkowuje człowiek swe instynkty i popędy świadomej myśli i rozumowi. Ta dążność ludzkości do opanowania przyrody i uszlachetnienia własnej natury trwa dotąd. Rozwój kulturalny, pobudzany tymi motorami, odbywa się wśród ciągłych przeszkód i uciążliwych zmagań nie tylko z mocami przyrody, ale też i w łonie samej społeczności ludzkiej, podzielonej na wrogie i zwalczające się grupy. Spośród tych grup wyróżnia Wroński dwa główne stronnictwa: obóz

zachowawczy, czyli konserwatywny i obóz postępowy, czyli liberalny. Walki te osiągnęły w czasach nowożytnych, zwłaszcza po wielkiej rewolucji francuskiej wysokie napięcie, które wzmaga się coraz bardziej w ciągu XIX wieku. Cechą charakterystyczną tego drugiego okresu w dziejach ludzkości jest panowanie przeciwieństwa, czyli antynomii społeczno - politycznych. Była już mowa, że i nasz wiek cechują różne antynomie, w których tkwi źródło kryzysu kultury europejskiej.

W swej charakterystyce zwalczających się obozów podkreśla Wroński, że stronnictwo zachowawcze wysuwa r e l i g i e jako jedyną drogę do szczęścia płynącego z głębokiej w i a r y. Wiara zaś przyczynia się do rozpowszechnienia d o b r a na ziemi, co w mniemaniu tego stronnictwa stanowi ostateczny cel ludzkości. W świetle znów poglądu stronnictwa postępowego wyzwolenie i szczęście ludzkości zależy od rozwoju w i e d z y, z czego wynika potrzeba p o w s z e c h n e j o ś w i a t y, zbliżającej człowieka do poznania p r a w d y. W opinii tego stronnictwa poznawanie prawdy w życiu społecznym i indywidualnym jest głównym celem ludzkości.

Nawiązując do obu wspomnianych światopoglądów, wysuwa W r o ń s k i zagadnienie, czy w rzeczywistości dobro i prawda, wiara i wiedza, religia i oświata — te dwa odwieczne elementy w życiu duchowym społeczeństwa stanowią przeciwieństwo. Zdaniem jego tylko względne dobro i względna prawda są pozornie sprzeczne. Natomiast dobro absolutne i prawda absolutna, uzupełniają się nawzajem, tworzą jedność w życiu duchowym, w działaniu jednostki i w społeczeństwie. Na wyższym poziomie kultury wiara i wiedza, dobro i prawda stapiają się ze sobą w harmonijną całość, przestają być antagonizmami. Z chwilą przezwyciężenia istniejących we współczesnej kulturze antynomii nastąpi okres trzeci w dziejach ludzkości, okres celów absolutnych, w którym wyzwolona ludzkość zbliży się do swego celu ostatecznego, tj. do tworzenia się własnego, do

samostwarzania się przy pomocy rozumu, co jej umożliwi osiągnięcie nieśmiertelności.

Na wstępie swych rozważań wysuwa autor „Prodromu" tezę, że cel absolutny wychowania jednostki nie może być inny, aniżeli ostateczny cel ludzkości. Wykazuje również, że obiektywny cel wychowania nie może być wyznaczony ani przez politykę, ani przez samą religię, ani przez samą rodzinę itd. Czynniki te wyznaczają jedynie poszczególne i częściowe cele wychowania, z których żaden nie ma charakteru obiektywnego. Tylko filozofia pedagogiki wyznaczyć może cel absolutny wychowania, powszechnie ważny i ponadczasowy.

Z filozofii pedagogiki Wrońskiego wynika i d e a ł p e d a g o g i c z n y, a mianowicie człowiek zdolny do samostwarzania się, do autokreacji, przez co spełnić będzie mógł swe zadania życiowe i osiągnąć nieśmiertelność. Samostworzenie się polega na nieprzerwanym doskonaleniu się własnym, ujawnia się ono w postępowaniu, w czynach i w twórczym działaniu. Jednostka, stwarzając się przez swe czyny i dzieła, zdobywa nieśmiertelność, do świadomości której dochodzi przez poznanie i odrodzenie moralne. Samostwarzanie możliwe jest dzięki temu, że człowiek posiada rozum, którego funkcją jest samorzutność wiedzy ludzkiej. Stąd a u t o k r e a c j a warunkowana jest rozwiązaniem inteligencji twórczej, przy pomocy której stwarza sobie zagadnienia i cele. Cele autonomiczne urzeczywistnia on w działaniu twórczym i na tym opiera się głównie jego wolność i autonomia.

Ideał pedagogiczny Wrońskiego, a mianowicie osobowość stawiająca sobie cele i realizująca je dzięki swej twórczej inteligencji, zawiera w sobie bogatą treść i dynamikę, ma charakter obiektywny i wartość powszechnie ważną, ponadczasową, słowem jest to uniwersalny ideał pedagogiczny. W każdej bowiem epoce dziejowej najwyższą wartością społeczną jest człowiek zdolny do tworzenia dóbr kulturalnych i do doskonalenia

się duchowego. W ideale pedagogicznym, wysnutym z filozofii absolutnej, tkwią tedy cechy żywotności i aktualności, toteż i w obecnej dobie historycznej, ostateczny cel wskazany przez Hoene - Wrońskiego winien być drogowskazem w twórczym wychowaniu młodzieży polskiej.

Podobne idee głoszą i inni myśliciele polscy XIX w., m. in. Cieszkowski, Libelt i Trentowski. Bardzo oryginalne poglądy na cele wychowania wypowiada w swym systemie wychowania narodowego Trentowski, który wysnuł go podobnie, jak Wroński, ze swej doktryny filozoficznej, rozwiniętej w dziele pt. „Chowanna", czyli system pedagogiki narodowej (1842).

Rzeczywistość, według autora „Chowanny", obejmuje elementy fizyczne i duchowe, przenikające się nawzajem. Materia i duch, treść i forma stanowią tedy nierozdzielną całość i jedność. Sama materia, podobnie jak sam duch, pomyślane odrębnie, stanowią tylko jedną stronę rzeczywistości. W każdej dziedzinie życia te dwa elementy tworzą całość strukturalną. Rzeczywistość tę poznaje człowiek intuicyjnie przy pomocy inteligencji twórczej. Dostępna jest ona tylko wysoko rozwiniętemu umysłowi zdolnemu do syntetycznego ujmowania zjawisk i rzeczy, do wnikania w istotę życia, na które składa się forma i treść w jedni.

Przedmiotem takiego poznania jest wszechświat i Bóg, jako Stwórca i praprzyczyna wszechrzeczy oraz człowiek, którego istotę ujmuje nasz pedagog w sposób oryginalny i nader interesujący. Podobnie jak we wszechświecie, tak i w człowieku, w jego czynach i dziełach przenikają się elementy fizyczne i duchowe nierozerwalnie ze sobą zespolone. Temperament i charakter jednostki, jej inteligencję i zdolności, jej aktywność i zachowanie się w różnych sytuacjach badamy i poznajemy na podłożu jej konstrukcji fizycznej, na podstawie różnych form wyrażania się i postępowania. Artysta - malarz, rzeźbiarz, wynalazca, rze-

mieślnik, chcąc wyrazić i urzeczywistnić swój pomysł, posługują się marmurem, brązem, kamieniem, dłutem, pędzlem, farbami itp. W sztukach tak uduchowionych, jak muzyka i poezja, forma i treść są ze sobą zespolone i mogą się wyrazić tylko za pomocą tonu i słowa, instrumentu i pisma. Słowem, we wszelkich dziedzinach pracy i twórczości myśl, uczucia i dążenia człowieka ucieleśniają się w odpowiednim tworzywie i w najrozmaitszych formach.

Z takiego poglądu wynika, że sama natura cielesna ani też same cechy psychiczne człowieka nie stanowią jego istoty. Jedynie ujęcie cech fizycznych i duchowych w ich wzajemnej zależności i wzajemnym stosunku umożliwia poznanie indywidualności, jako całości i jedności, czyli w sensie psychologii współczesnej, jako struktury psychofizycznej. Tę jedność strukturalną nazywa Trentowski jaźnią. Istotę człowieka stanowi zatem j a ź ń, która jako twór boży posiada mniej lub więcej rozwinięte doskonałe cechy i zalety Bóstwa. Stąd każda jednostka ludzka jest bóstwem człowieczym.

Dziecko w chwili narodzin jest b ó s t w e m c z ł o w i e c z y m w s t a n i e p o t e n c j a l n y m tzn., że w jego strukturze tkwią dziedziczone dyspozycje w postaci zarodkowej. Na skutek podniet otoczenia, wychowania i kształcenia owe zarodki aktualizują się jako cechy charakteru, inteligencji i zdolności w postępowaniu i twórczej aktywności. Jaźń wyraża siebie więc w czynach i w działaniu, czyli jednostka ludzka staje się dzięki wychowaniu bóstwem człowieczym in actu. I oto mamy ideał pedagogiczny, wysunięty z filozofii uniwersalnej Trentowskiego, a mianowicie b ó s t w o c z ł o w i e c z e i n a c t u, tj. jednostka zdolna do działania twórczego. Na treść tego ideału pedagogicznego składają się, jak widzimy, dwa zasadnicze elementy: idea bożoczłowieczeństwa i zdolności twórcze ujawniające się w czynach. Nasuwa się nam z kolei za-

gadnienie, jakie powinny być czyny człowieka i jakie motywy kierować winny jego postępowaniem i działaniem.

Aktywność ludzka ma z reguły na celu zaspokojenie potrzeb fizycznych i duchowych. Zaspokajając swe potrzeby, zmierza jednostka do osiągnięcia maksimum zadowolenia i szczęścia. Rozważyć więc trzeba, co daje prawdziwe zadowolenie w życiu i co to jest szczęście, którego każdy człowiek tak gorąco pragnie. Są to zagadnienia, którymi zajmuje się etyka (z grec. *ethos* — zwyczaj), tj. nauka o zasadach i prawidłach moralnego postępowania w życiu jednostkowym i zbiorowym. W ściślejszym znaczeniu przedmiotem etyki są pojęcia moralne i sądy wartościujące, które mają zastosowanie w rozróżnianiu dobra i zła w określaniu czynów dobrych i złych. Na tych sądach opierają się prawidła i zasady postępowania jednostki i grupy społecznej we wzajemnych stosunkach. Ustanawiają je zwyczaje, religia i prawo oraz różne instytucje społeczne, jak kościół, państwo, rodzina.

W postępowaniu swym kierują się ludzie różnymi motywami, zależnie od środowiska, wieku, wychowania i poziomu kultury. Jedni np. mają na względzie przede wszystkim korzyści osobiste, zdobycie majątku, karierę lub też rozkosze zmysłowe. W tym upatrują swe szczęście i w dopięciu swych celów znajdują pełnię zadowolenia. W mniemaniu tych ludzi tylko to warte trudów i zachodów, co zapewnia osobisty dobrobyt i możliwość „wyżywania się". Kierują się oni w swym działaniu zasadą użyteczności, zasadą przyjemności o charakterze egoistycznym. Wychowanie młodzieży w duchu podobnych zasad które głoszą takie kierunki, jak utylitaryzm, hedonizm spowodowałoby rozprzężenie społeczeństwa, wzrost egoizmu i gonitwę za zmysłowym użyciem. Obserwacja, doświadczenie i zeznania wielu osób stwierdzają, że podobny sposób życia sprowadza wcześniej czy później przesyt, rozterkę duchową, nudę i pustkę, a więc nie daje szczęścia, o czym już była mowa

w związku z poglądami J. Wł. D a w i d a. Nadto postępowanie takie uniemożliwia zharmonizowanie własnych potrzeb i dążeń z dobrem drugich osób.

Dla innych znowu ludzi najwyższą wartość życiową ma służenie drugim i rozpowszechnianie dobra w życiu społecznym. Nie dbając o własny pożytek, kierują się w swej działalności z a s a d ą s z l a c h e t n o ś c i, zasadą bezinteresowności. Pełnię zadowolenia i szczęście znajdują w dążeniu do ideału społecznego. Motorem ich działalności jest miłość bliźniego, stanowiąca główną treść i naczelną ideę etyki chrześcijańskiej. Praca i twórczość ożywiona miłością tworzy najsilniejszy fundament harmonii społecznej, daje jednostce trwałe zadowolenie i zbliża ją do szczęścia osobistego.

Rozważając realizację ideału pedagogicznego, zastanawia się autor „Chowanny", jakimi zasadami kierować się należy w wychowaniu dziecka polskiego — czy zasadą użyteczności, czy też bezinteresowności. W jego mniemaniu uwzględnianie wyłącznie jednej z wymienionych zasad cechuje wychowanie jednostronne. Zasada użyteczności prowadzi do wychowania zmaterializowanych samolubów, sama zaś zasada szlachetności zaciemnia spojrzenie na konkretne warunki życia i prowadzi do wychowania niepraktycznych idealistów. Zasadę szlachetności pojmuje też T r e n t o w s k i w ten sposób, że osoby kierujące się nią w swym życiu stawiają sobie szlachetne i wzniosłe cele, snują wielkie zamiary i plany, lecz niewiele troszczą się o potrzebne środki, o możliwość ich realizacji, słowem brak im poczucia rzeczywistości. Wobec tego dążyć należy w wychowaniu do zespolenia i zharmonizowania obu zasad. Wtedy jednostka stawiać sobie będzie c e l e u ż y t e c z n e, tj. takie, które mają widoki urzeczywistnienia w praktyce życia i posługiwać się będzie w ich realizowaniu s z l a c h e t n y m i ś r o d k a m i. Takie postępowanie, w którym człowiek w stawianiu celów kieruje się zasadą użyteczności, a w wyborze

środków zasadą szlachetności, umożliwią tworzenie dobra rzeczywistego w życiu indywidualnym i społecznym.

W rzeczywistości wychowawczej uwzględniać także musimy w realizowaniu celu wychowania naturę dziecka, jego skłonności, jego właściwości w poszczególnych fazach rozwojowych. Podobnie, jak dorosły, i dziecko pragnie przyjemności i zadowolenia. Co sprawia dziecku zadowolenie i co mu daje szczęście? W każdej fazie rozwojowej s z c z ę ś c i e d z i e c k a polega na zaspokajaniu jego potrzeb, zainteresowań, życzeń i dążeń. We wcześniejszych okresach pragnie dziecko przede wszystkim zabaw i zabawek, przyjemność sprawiają mu słodycze, ładne sukienki itp. W wieku szkolnym znajduje zadowolenie nie tylko w ulubionych zabawach, ale także w zajęciach odpowiadających jego zainteresowaniu, np. w kolekcjonerstwie, majsterce, w sportach, w lekturze itp. Motywy postępowania dziecka mają z reguły charakter użyteczności, co wynika z jego egotyzmu i jego egocentryzmu. Tendencja zaspokajania wszelkich potrzeb, a nawet zachcianek dominuje w postępowaniu dziecka. Tej tendencji przeciwdziała w umiejętny sposób wychowanie, przyzwyczajając dziecko do odmawiania sobie nawet bardzo upragnionej przyjemności, np. do wyrzeczenia się zabawki czy udziału w zabawie, gdy tego wymaga ważny obowiązek, do liczenia się z potrzebami i dążeniami drugich osób i użyczania im pomocy. W miarę dojrzewania musi się dziecko nauczyć sztuki zharmonizowania własnych pragnień i życzeń ze słusznymi potrzebami innych osób. W wykonywaniu zadań, jakie mu stawia szkoła, musi się nauczyć umiejętności korzystania tylko ze środków godziwych, umiejętności realizowania celów we współdziałaniu z rówieśnikami.

Przypatrzmy się jeszcze ideałom pedagogicznym Wrońskiego i Trentowskiego w świetle współczesnych prądów wychowania. W oparciu o swą doktrynę zwaną p r a g m a t y z m e m (z grec. *pragma* — czyn), formułuje W. J a m e s

(1842—1910) główny cel wychowania, a mianowicie „rozwinięcie organizmu działającego". Istotę człowieka stanowi według pragmatyzmu nie intelekt, ale wola i zdolności twórcze, tendencje do działania, które mu ułatwiają przystosowanie się do środowiska i opanowanie przyrody. Podobnie i J. D e w e y (ur. 1859), przedstawiciel filozofii pragmatycznej i jeden z najwybitniejszych twórców nowoczesnej pedagogiki, stawia jako cel wychowania „wykształcenie zdolności świadomego i rozumnego działania". Urzeczywistnienie tego celu zależy „od scalenia ducha i materii w działaniu", od zharmonizowania teorii i praktyki, od zespolenia myśli i działania w twórczej aktywności człowieka.

Zdaniem D e w e y'a zasadniczą cechą wychowania tradycyjnego jest d u a l i z m, rozdział pomiędzy wiedzą i działaniem, między teorią i praktyką. „Czysta" wiedza i rozum patrzą z lekceważeniem — „wyżyn wystarczającej samej sobie kontemplacji" — na rzemiosło posługujące się narzędziami i będącym działaniem oświeconym przez wiedzę. Wynikiem tej postawy jest tzw. „wychowanie kulturalne" o inklinacji do popadnięcia w akademizm i pedantyzm, odległe od spraw życiowych, oraz wykształcenie rękodzielnicze i przemysłowe, które w najlepszym razie daje opanowanie narzędzi i środków, bez inteligentnego ujęcia zamierzeń i celów. Następstwa tych dwu rozdzielonych typów wykształcenia odbiły się poważnie na stanie naszej cywilizacji. Wobec ogromnego zasięgu wiedzy z jednej strony, a postulatów praktycznych z drugiej, przezwyciężenie tego dualizmu w nowoczesnym wychowaniu staje się koniecznością. „Całkowita realizacja scalenia ducha i materii w działaniu — mówi D e w e y — może nastąpić pod warunkiem zjednoczenia się filozofii i nauki w rzemiośle i sztuce, przede wszystkim zaś w sztuce najwyższej — w sztuce wychowania".

Porównując ideał pedagogiczny, wysnuty z filozofii uniwersalnej T r e n t o w s k i e g o, z celami wychowania, wynikającymi z pragmatyzmu J a m e s a i instrumentalizmu D e w e y'a, stwierdzić można z jednej strony dużą zgodność w poglądach tych myślicieli, ale zarazem i pewne różnice odzwierciadlające swoiste cechy psychiki polskiej i anglosaskiej. J a m e s zmierza do wychowania „organizmu działającego", t. zn. jednostki zdolnej do pracy produktywnej. Trentowskiemu również przyświeca ten cel, ale jego jaźń działająca" jest zarazem „bóstwem człowieczym in actu", czyli że działanie powinno być przepojone ideą dobra rzeczywistego, powinno być zgodne z zasadami etycznymi. Ideał pedagogiczny James'a cechuje utylitaryzm i realizm wynikający z ducha amerykańskiego, podczas gdy cechą celu wychowania w ujęciu Trentowskiego jest zespolenie elementów idalnych z realnymi. Koncepcję tę można określić jako r e a l n y i d e a l i z m; w zastosowaniu tego poglądu w życiu praktycznym d u c h, jak sądzimy, p o w i n i e n m i e ć p e w n ą, c h o ć b y n i e z n a c z n ą p r z e w a g ę n a d m a t e r i ą.

Bardziej zbliżone są poglądy Trentowskiego i Dewey'a, który, jak wspomniano, tak duży nacisk kładzie „na scalenie ducha i materii w działaniu", na zharmonizowaniu teorii i praktyki. Stanowisko to przypomina tak żywo podkreśloną w „Chowannie" i w innych dziełach naszego pedagoga konieczność wiązanie teorii i praktyki, wiedzy z czynem. „Teoria — wywodzi Trentowski — ma tyle o tyle wagę, o ile ubija gościniec do świetnej praktyki... Nie dość jest mieć piękną ideę, cel pewien; trzeba mieć także i moc wykonawczą, czyli stosowne środki... Mądrość najwyższa zawiera się w nieustannym boskim czynie". W działaniu twórczym, w czynach kierowanych ideą dobra rzeczywistego urzeczywistnia się jaźń człowieka, znajdując w nim najgłębszy sens życia.

Polska myśl pedagogiczna XIX i początków XX stulecia, aż do wojny światowej, wysuwa jako cel najwyższy wychowanie młodzieży w duchu ideału niepodległości i wolności, wyrobienie prawego charakteru i uzdolnienie jednostki do pracy produktywnej i twórczej. Nawiązując do systemu Trentowskiego, rozwija Stanisław Szczepanowski (1846 — 1900) swe poglądy na zadania i cele wychowania. W „Myślach o odrodzeniu narodowym" i w „Polskich tradycjach w wychowaniu" wykazuje Szczepanowski, że najbardziej charakterystyczną cechą nowego typu człowieka jest „dzielność", która tworzy się przez połączenie szlachetnego charakteru ze skutecznym działaniem". Stąd wysuwa ideał pedagogiczny — jest nim „człowiek dzielny, który swe aspiracje idealne umie wcielać w czyn realny".

Konieczność wychowania nowego typu człowieka wykazuje też Stanisław Brzozowski (1878 — 1911). W nawiązaniu do doktryny filozoficznej Hoene-Wrońskiego, według której „człowiek dąży do tego, by stać się własnym, świadomym twórcą, by siebie samego swobodnie i świadomie tworzyć", wysuwa Brzozowski na podstawie swej filozofii pracy główny cel wychowania, którym być winien „człowiek czynu". Rodzi się w obecnej dobie kulturalnej nowy typ Polaka, którym — jak wywodzi autor „Legendy Młodej Polski" — będzie polski wytwórca, polski, świadomy robotnik, obejmujący w odpowiedzialne władanie kraj cały, przekształcający Polskę w samoistny organizm rządzącej sobą pracy". Samodzielna i swobodna praca chłopa, robotnika i pracownika umysłowego tworzy nową kulturę i nowy styl życia. „Człowiek czynu" musi być tak wychowany, by zrozumiał „charakter swojej działalności swojego życia jako cząstki, jako pierwiastka całego życia danej grupy społecznej. To zrozumienie swej społeczno - historycznej rzeczywistości jest jedyną drogą wiodącą do samopoznania."

Z założeń i norm etycznych oraz z naszych stosunków społeczno - politycznych przed wojną światową wysuwa cel wychowania Jan Władysław Dawid (1859 — 1914). Zagadnienie celu rozważa on w rozprawie „O duszy nauczycielstwa" (1912), której głównym założeniem jest, że wychowanie człowieka - obywatela odbywać się może tylko w atmosferze wolności. Stąd „odzyskanie niepodległości jest nie tylko postulatem naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia, jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swą godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego".

Przeciw zatruwaniu psychiki polskiej jadem niewoli trzeba było w dobie zaborów znaleźć odpowiednio silną odtrutkę, neutralizującą zamierzenia obcych i wrogich rządów. Najbardziej skutecznym środkiem — to wychowanie młodzieży w duchu niepodległości i wolności, które polega „na budzeniu i kształceniu odwagi we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebna będzie, gdy wybije godzina czynu, odwagi na dziś, na dzień powszedni — odwagi być sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyłącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowanie tej odwagi". W chwilach przełomowych wyraża się ona w czynie ofiarnym, w bohaterstwie, w zaparciu się siebie. Taki cel wskazał autor „O duszy nauczycielstwa" wychowaniu młodzieży polskiej w czasach zaborów. Atoli i w normalnych, i pokojowych warunkach życia narodu we własnym państwie budzenie i kształcenie odwagi cywilnej, jako istotnej cechy charakteru, pozostać musi jednym z głównych celów wychowania człowieka i wolnego obywatela.

W rozważaniu celów wychowania i ideałów pedagogicznych na tle polskiej filozofii i pedagogiki 19 i początków 20 wieku widzieliśmy, że są one wyrazem potrzeb i dążeń kulturalnych naszego narodu, że są jednym z najgłębszych przejawów duszy polskiej. Czyż można wychowaniu wskazać cele bardziej idealne, a zarazem bardziej żywe, realne i konkretne, jak tworzenie warunków, w których by każda jednostka miała możliwość i środki samorzutnego doskonalenia się przy pomocy własnego wysiłku i rozumu, w których by jednostka jako „jaźń działająca", jako „człowiek dzielny", „człowiek czynu" rozwijać mogła swe zdolności twórcze i urzeczywistniać siebie w czynach zawierających w sobie pierwiastek boski, w działaniu kierowanym zasadami etyki chrześcijańskiej. Ideały te posiadają cechę powszechności i wieczności. Były one zawsze i są dziś aktualne i żywe, i będą takimi w następnych epokach kulturalnych, albowiem tkwi w nich najgłębsza treść życia i sens jego istoty. Można śmiało wypowiedzieć twierdzenie, że i d e a ł y w y c h o w a w c z e przekazane nam przez Wrońskiego, Trentowskiego i Dawida, przez Szczepanowskiego, Abramowskiego i Brzozowskiego będą wciąż ową gwiazdą przewodnią, która przyświecać będzie nauczycielowi polskiemu i wskazywać drogę na niezmierzonych rozłogach niwy wychowawczej.

Polskie ideały wychowawcze zawierają, jak widzieliśmy, pewne wspólne elementy i cechy, spośród których do najbardziej istotnych i typowych należą—cechy twórczości i cecha autonomii moralnej każdej indywidualności. W ujęciu współczesnej pedagogiki możemy jako główny cel określić: w y c h o w a n i e o s o b o w o ś c i u s p o ł e c z n i o n e j i t w ó r c z e j. Jest to ideał pedagogiczny, w którym zespolone elementy indywidualne i społeczne stanowią jedność i warunkują proces ciągłego rozwoju i doskonalenia się duchowego.

Koncepcja osobowości twórczej mieści w sobie bogatą treść życiową, w której wyróżnić można elementy już zrealizowa-

ne, rzeczywistość istniejącą oraz rzeczywistość potencjalną, stawanie się na skutek twórczych wysiłków i myśli człowieka. Między rzeczywistością aktualną w stawaniu się nowej rzeczywistości istnieje *napięcie* będące sprężyną ludzkiego działania. Napięcie to jest tym silniejsze, im bardziej rozwinięte są zdolności danej jednostki i im bogatsze posiada ona zasoby moralne. Tak pojęte napięcie między rzeczywistością a ideałem jest czynnikiem rozwoju i postępu.

Osobowość twórcza, jako ideał pedagogiczny, nie jest pojęciem sztywnym i statystycznym, nie ma charakteru jakiegoś gotowego wzoru; ideał ten uwzględnia bowiem różnice uzdolnień, charakterów i typów ludzkich i stąd zawiera nieograniczone możliwości rozwoju i doskonalenia jednostki. Możliwości te aktualizują się w różnych dziedzinach kultury, którym jednostka poświęca się w ciągu swego życia i w których urzeczywistnia swą osobowość. Na tej drodze przedłuża swe istnienie i zmierza do nieśmiertelności wyrażającej się w dobrych czynach i dziełach dokonanych w ciągu życia indywidualnego.

7. GŁÓWNE ZASADY PEDAGOGICZNE

W świadomym realizowaniu celu wychowania stosuje nauczyciel *zasady pedagogiczne*, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań. Posługując się w codziennej praktyce wychowawczej różnymi środkami i metodami, najbardziej skutecznymi w danej sytuacji, opiera się nauczyciel na pewnych głównych zasadach, czyli normach pedagogicznych, jako wytycznych w dążeniu do realizacji ostatecznego celu wychowania. Na plan pierwszy wszelkiej działalności wychowawczej wysuwa się zasada *indywidualizacji*, która polega na uwzględnieniu właściwości psychologicznych każdego dziecka, tempa jego rozwoju cielesnego i duchowego,

poziomu jego inteligencji, zainteresowań, uzdolnień charakteru itp. W tym celu konieczna jest dokładna znajomość biologii oraz psychologii rozwojowej i pedagogicznej, która umożliwia nam wgląd w życie psychiczne dziecka.

Działalność wychowawcza w dobie współczesnej obejmuje zarówno stronę fizyczną, jak i duchową dziecka. Z dziejów wychowania wiadomo, że nie we wszystkich epokach kulturalnych edukacja dziecka miała taki charakter wszechstronny. W wychowaniu tradycyjnym poprzednich epok nie dbano zbytnio o rozwój fizyczny dziecka. Było to wychowanie jednostronne, w którym główną uwagę zwracano na sferę intelektualną. Nauczanie słowne, czyli w e r b a l i z m, brak styczności z życiem społecznym i otaczającą przyrodą cechowały to wychowanie. Dopiero w ostatniej dobie coraz większy nacisk kładzie szkoła na wychowanie fizyczne, obejmujące zabiegi higieniczne, różne sporty, wycieczki itp.

W trosce o rozwój cielesny dziecka unikać jednak należy przesady, jaka się dziś ujawnia, szczególnie w nadmiernej uprawie różnych sportów. Przerost i wybujałość w tej dziedzinie powoduje obniżenie się sprawności duchowej, a nawet tępotę umysłową i zwyrodnienie. Kultura ciała nie jest celem dla siebie, lecz służyć ma rozwojowi duchowemu jednostki. Nie chodzi o nadmierny rozrost mięśni i muskułów, lecz o rozwój pełnego człowieka i dlatego istnieć winien „ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną", jak podkreślają „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej" (r. 1783). W ten sposób pojmujemy z a s a d ę w s z e c h s t r o n n o ś c i w wychowaniu, która polega na harmonijnym kształceniu cech fizycznych i duchowych dziecka, przy czym atoli duch mieć winien stale pewną, choćby nieznaczną, przewagę nad materią.

Zasada wszechstronności wymaga też zachowania równowagi i harmonii między sferą instynktowo-uczuciową a sferą inteligencji. W ostatniej dobie przejawiają się w niektórych sy-

stemach wychowania, szczególnie w krajach o ustroju totalistycznym, wybujałość w kształceniu fizycznym młodzieży, mającym tam charakter sportowo-militarny i równocześnie nadmierne pobudzanie sfery instynktowo-uczuciowej, ze szkodą dla rozwoju inteligencji. Rezultatem takiego wychowania, a raczej t r e s u r y, jest osobnik typu stadnego, bezmyślny, bezkrytyczny i ślepo posłuszny obcej woli, podległy demagogicznej propagandzie i oddany na łup zorganizowanej kliki partyjnej. W takim systemie nie ma warunków wszechstronnego rozwoju osobowości, którą cechuje postępowanie kierowane rozumem, podporządkowane normom etycznym i świadomej woli w realizacji celów.

W dawniejszych epokach wychowanie, jak wiemy, miało charakter stanowy. Już od wczesnego wieku przygotowywano dziecko do stanu duchownego, rycerskiego, na rzemieślnika, kupca, rolnika itp. Podobny system wychowania nie jest zgodny z zasadą wszechstronności, według której uczeń przyswaja sobie najpierw elementy kultury ogólnej i na niej dopiero opiera swą kulturę zawodową. Kształcenie ogólne trwa w naszych stosunkach do 14, względnie do 18 roku życia, po czym następuje kształcenie zawodowe. Wobec skomplikowanych stosunków gospodarczych obecnej doby młodzież przygotowana być musi do ewent. zmiany obranego zawodu na inny, może pokrewny. Będzie to możliwe, jeśli w programie nauki uwzględnimy umiejętność wyzyskania wolnego od zajęć obowiązkowych czasu. Już na poziomie kształcenia ogólnego młodzież zaznajamiać się winna w sposób praktyczny z pracą rzemieślnika, ogrodnika czy rolnika. Praca ta związana z kulturą duchową i przepojona elementami myśli i zainteresowania ułatwi młodzieży w razie potrzeby wybór nowego zawodu i wskaże drogi doskonalenia się w obranej dziedzinie wytwórczości.

Uwzględniając zasadę wszechstronności w wychowaniu, należy równocześnie baczną zwracać uwagę na ścisłą zależność

i wzajemne stosunki, jakie istnieją w każdym organizmie jednostki, w społeczeństwie i w przyrodzie, gdzie pomimo nieskończonej różnorodności funkcji, form i treści stwierdzamy jedność i całość. Indywidualność dziecka ujmujemy na podłożu środowiska jako jedność i całość. Jest ono **strukturą psychofizyczną**, w której każda część jest funkcją całości i nawzajem całość uzależniona jest od każdego poszczególnego organu czy członu. Opierając się na tym fakcie psychologicznym, kierujemy się w wychowaniu **zasadą jedności i harmonii**, którą uwzględniamy również i w nauczaniu. Na stopniu elementarnym program nauki stanowi jedność (zasada koncentracji w nauce rzeczy ojczystych), na poziomie średnim uwzględnia się związki i zależności między poszczególnymi przedmiotami nauki (zasada korelacji). Kształcenie umysłu prowadzi do zrozumienia wzajemnych stosunków i zależności, jakie istnieją w świecie zjawisk — w przyrodzie, w społeczeństwie, w życiu gospodarczym i kulturalnym.

W świetle zasady jedności i harmonii uwypuklają się błędy i szkodliwe następstwa **autarkizmu** czy to w stosunkach gospodarczych, czy też w życiu duchowym. Z natury rzeczy bowiem cała ludzkość stanowi jeden wielki organizm gospodarczy i kulturalny, stanowi pomimo nieskończonej różnorodności form i treści jedność i całość. W potrzebach kulturalnych i w wielkim procesie wytwórczości międzynarodowej zachodzą stosunki zależności i wzajemne związki, z czego wynika konieczność wzajemnego uzupełniania się i wzajemnej wymiany dóbr między narodami. Naruszenie owej jedności i harmonii zakłóca równowagę sił, powoduje zaburzenia i kataklizmy w gospodarce społecznej i w życiu duchowym jednostek oraz całych narodów, czego przykładem są np. wojny współczesne. Chaos gospodarczy, zwyrodnienie i rozkład osobowości są koniecznym następstwem podważenia zasady jedności i harmonii, czy

to w życiu poszczególnych grup społecznych, czy to w stosunkach między narodami.

W rozwoju jednostki i całych grup społecznych stwierdzamy ciągłe powstawanie nowych form i treści oraz nowych funkcji. Wskutek tego życie gospodarcze i kulturalne staje się coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze wyłania zagadnienia. Stąd wynika potrzeba uwzględnienia z a s a d y e w o l u c j i i p o s t ę p u w wychowaniu przez przygotowanie młodzieży do rozumienia nowych zjawisk i rozwiązywania nowych zagadnień w różnych dziedzinach twórczości i wytwórczości. Nowe odkrycia i wynalazki, n o w e k i e r u n k i w dziedzinie techniki i sztuki, ulepszone formy gospodarki społecznej, wyniki badań naukowych itd. budzą ciekawość i zainteresowanie młodzieży, co szkoła winna odpowiednio do wieku dziecka wyzyskać w nauczaniu teoretycznym i praktycznym, celem lepszego przygotowania jej do życia i do budowania wyższych form kultury.

Z zasadą ewolucji i postępu wiąże się konieczność aktualizowania treści nauczania. Chodzi jednakże o właściwe pojmowanie i stosowanie zasady aktualizacji w nauczaniu i wychowaniu. Systemy wychowania w krajach o ustroju faszystowskim stosują tę zasadę w celach propagandowych. Polega ona tam głównie na deifikacji „wodza", na gloryfikacji ustroju i „ideologii" partyjnej, jako jedynej zbawczej dla narodu, na wznieczaniu w duszach młodzieży megalomanii państwowo-narodowej, na jej fizycznym i duchowym zbrojeniu. Około tych „aktualnych problemów i idei", stanowiących treść tzw. „wychowania politycznego" grupuje się tematyka w zakresie historii, geografii, nauki języka, wypracowań pisemnych, ba nawet w nauce rysunków i śpiewu. Konformizm w myśleniu i działaniu, ujednolicony światopogląd, zbytni pośpiech w pasowaniu „wodzów" na geniuszów niweczą samodzielność sądów i zaciemniają krytyczną ocenę aktualnych faktów i zdarzeń. Pojmowana w ten sposób zasada

aktualizacji nie wpływa oczywista na rozwój osobowości twórczej, ale zmierza do urabiania osobników typu stadowego i przygotowania członków partii faszystowskiej.

Właściwie pojmowana i umiejętnie stosowana zasada aktualizacji polega na udostępnieniu młodzieży istotnych i ważnych dla rozwoju kultury zdarzeń i zjawisk. Zmiany w przyrodzie, odkrycia i wynalazki, twórczość artystyczna i naukowa, nowe formy gospodarki społecznej, ważniejsze wypadki w życiu środowiska itp. winny być uwzględniane w programie nauki.

Odpowiednio do wieku i rozwoju umysłowego dziecka nauczyciel oświetla ważniejsze zjawiska i zdarzenia oraz prądy kulturalne, mające znaczenie w życiu narodu i budzące zainteresowanie młodzieży. W rozpatrywaniu zdarzeń i prądów zmierza nauczyciel do tego, by sobie uczniowie, zwłaszcza zdolniejsi, wyrobili o nich samodzielny sąd. Działalność zaś i rolę osób zajmujących aktualnie wybitne stanowisko polityczne omawia ostrożnie i powściągliwie, wykazując, że może ona być oceniona obiektywnie i sprawiedliwie dopiero po upływie jakiegoś dłuższego okresu czasu, a więc w pewnej perspektywie dziejowej.

Zasada aktualizacji wymaga organicznego związania działalności wychowawczej z wytwórczością i kulturą środowiska. Nauczanie tradycyjne polegało na podawaniu gotowych treści i różnych gałęzi wiedzy, które uczniowie przyswajali sobie głównie w sposób pamięciowy. O obserwacji otaczającej rzeczywistości nie było mowy. Toteż nauczanie miało zazwyczaj charakter mechaniczny, werbalny, książkowy. Dopiero współczesna pedagogika wysuwa postulat związania programu wychowania i nauki z otaczającym życiem i oparcia go na konkretnym środowisku.

Poświęciliśmy już osobno szczególną uwagę analizie środowiska i jego funkcji wychowawczej. Wiadomo, że środowisko nasuwa nauczycielowi i młodzieży wciąż nowe tematy i zagadnienia. Jest ono niewyczerpanym źródłem, które zasila pracę szkolną wciąż nowym, bogatym i wszechstronnym tworzywem. Wska-

zuje też najbardziej celowe i umiejętne metody pracy i stąd z a s a d a ś r o d o w i s k o w a znaleźć winna jak najszersze zastosowanie w nauczaniu i wychowaniu.

Nauczanie opiera się na bezpośredniej obserwacji zjawisk i zdarzeń w otoczeniu i w związku z tym nowe programy szkolne uwzględniają zwiedzanie różnych warsztatów pracy i instytucji kulturalnych, wycieczki naukowe, wędrówki krajoznawcze, lekcje w terenie itp. Uwzględnianie zasady środowiskowej służy zarówno celom naukowym i dydaktycznym, jak i zadaniom wychowawczym i kulturalnym. Jednym bowiem z istotnych zadań szkoły jest poznawanie struktury społecznej środowiska, wnikanie w jego dorobek kulturalny, tworzenie więzi duchowej, łączącej wychowanka ze środowiskiem i przygotowanie go do przyszłej działalności około podnoszenia środowiska na wyższy poziom kulturalny.

Uczniowie opracowywać winni materiał, jakiego dostarcza najbliższe otoczenie i szersze środowisko w sposób jak najbardziej a k t y w n y. W nauczaniu tradycyjnym postawa ucznia była na ogół bierna, przyswajał sobie gotowy materiał naukowy w tej formie, jak mu podawał nauczyciel. We współczesnym wychowaniu podstawą ucznia jest samodzielność i samorzutna aktywność ucznia. Uczeń przyswaja sobie pod kierunkiem nauczyciela materiał naukowy w sposób jak najwięcej samodzielny, zaznajamia się bezpośrednio z narzędziami i metodami pracy, przyczem współdziałają wszystkie zmysły jego, zarówno zmysł wzroku i słuchu, jak i zmysł dotyku, mięśniowo-ruchowy i inne. Praca umysłu wiąże się ściśle z pracą rąk, z wysiłkiem fizycznym, przepojonym pierwiastkami duchowymi i świadomym celu. Na tym polega z a s a d a a k t y w n o ś c i w wychowaniu, dzięki której uczeń zdobywa podstawy samokształcenia w danej dziedzinie kultury i wytwórczości.

Całokształt działalności wychowawczej, obejmującej rozwój zdolności i sprawności fizycznej, rozwój inteligencji i cha-

nakteru, wprowadzanie ucznia w świat przyrody i wartości, zaznajomienie go z metodami pracy, oświetlanie aktualnych zjawisk i zdarzeń w życiu społeczno-kulturalnym przenikać winna zasada wewnętrznej prawdziwości, która polega na zgodności myśli, słowa i czynu. Zasada ta ujawniać się winna w postępowaniu człowieka we wszelkich sytuacjach życiowych. Postępując w myśl zasady wewnętrznej prawdziwości, człowiek nie traci nigdy szacunku dla samego siebie, spełnia jak najlepiej obowiązki, jakich się podjął, szanuje najwyższe wartości człowieczeństwa, jakimi są godność i wolność innych ludzi.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Cel wychowania w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej. (Lektura: Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie r. 1793 — W-wa 1902 — Rodz. VIII, XIV, XXII i XXV).

2. Lektura rozprawy J. M. Hoene-Wrońskiego pt. „Filozofia pedagogii".

3. Główne zasady pedagogiczne według „Chowanny" Br. Trentowskiego (Lektura: W. Osterloff, H. Rowid, Podstawy pedagogiki Trentowskiego, Lwów, Warszawa 1920).

4 Rozwój celów wychowania w polskiej literaturze pedagogicznej od r. 1783 (Ustawy K. E. N.) do r. 1932 (Ustawa o ustroju szkolnictwa w Polsce z 11 marca 1932). Lektura: Stanisław Kot: Historia wychowania i źródła do historii wychowania. Ewaryst Estkowski. Pisma pedagogiczne. Stanisław Szczepański. „Myśli o odrodzeniu narodowym" i „Polskie tradycje w wychowaniu". J. Wł. Dawid. O Duszy Nauczycielstwa. Praca zbiorowa — Walka o szkołę polską. Stanisław Łempicki: Polski ideał wychowawczy.

5. Przykłady realizacji zasady środowiskowej, aktywności i aktualizacji w praktyce szkolnej. (Lektura: Program nauki w szkole powszechnej; J. Dewey. Moje credo pedagogiczne — Szkoła i społeczeństwo; H. Rowid. Środowisko i jego funcja wychowawcza. Rozdz. VII. Szkoła twórcza, cz II. St. Seweryn. Elementy środowiskowe w nowych programach. „Zrąb" Warszawa 1933).

ROZDZIAŁ X

OSOBOWOŚĆ WYCHOWAWCY

1. NAUCZYCIEL, JAKO GŁÓWNY CZYNNIK REALIZUJĄCY CEL WYCHOWANIA

Cele wychowania i ideały pedagogiczne kształtują się na podłożu stosunków społeczno-politycznych i gospodarczych oraz pod wpływem systemów religijnych, filozoficznych i kierunków światopoglądowych. Zgodnie z panującym światopoglądem wytycza państwo główny cel wychowania, ujmuje go w formę prawną i czuwa nad jego realizacją. Ale istotnym czynnikiem, który realizuje dany cel w praktyce wychowawczej, jest n a u c z y c i e l. Stąd tak doniosłe znaczenie ma postawa nauczyciela wobec ustalonego celu wychowania.

Nauczyciel jako osobowość może realizować tylko takie cele, o wartości których jest głęboko przekonany i które wobec tego mają w pewnej mierze charakter autonomiczny. W swej twórczej działalności wychowawczej nie może on być li tylko biernym wykonawcą celów zewnętrznych, narzuconych z góry. Musi on być współtwórcą celów wychowania, co zresztą wynika z istoty funkcji wychowawczej. Nauczyciel urzeczywistnia cel wychowania w codziennej styczności z uczniami przez wprowadzanie ich w świat wartości. Obserwacja rzeczywistości wychowawczej dowodzi, jak silne są wpływy nauczyciela na uczniów. Zwłaszcza osobowość o wybitnych zdolnościach pedagogicz-

nych wyzwalał w duszach wychowanków uczucia i myśli, które w znacznej mierze wpływają na zachowanie się, nadają kierunek ich postępowaniu i urabiają ich strukturę duchową zgodnie z uznawanym ideałem pedagogicznym.

Analizując strukturę duchową wychowanka, wykryć w niej można sporo elementów powstałych na skutek osobistego wpływu nauczyciela na dziecko, jako istotę wrażliwą na sugestię. Przykład wychowawcy, jego postępowanie w codziennej styczności z uczniami wywiera przemożny wpływ na formowanie się struktury duchowej dziecka. Nauczyciel, pobudzając rozwój osobowości wychowanka nie urabia go jednakże „na obraz i podobieństwo swoje", gdyż wie, że każde dziecko jest indywidualnością jedyną i niepowtarzalną. Prawdziwy wychowawca zmierza do wychowania typu doskonalszego, a mianowicie człowieka posiadającego niezależne zdanie, własne cele, zdolnego do budowania wyższej kultury przyszłości.

W formowaniu się ideału pedagogicznego i typu człowieka współdziałają obok wychowawcy liczne inne czynniki, przede wszystkim w r o d z o n e d y s p o z y c j e samego wychowanka. Oprócz czynników genicznych, których rolę poznaliśmy przedtem, wywierają duży wpływ na dziecko: a) osoby z jego otoczenia w domu i poza domem (rodzice, krewni, sąsiedzi, rówieśnicy itd.), b) p r z y r o d a (warunki fizjologiczne i klimatyczne); c) ustrój polityczny państwa i s t o s u n k i g o s p o d a r c z e; d) k u l t u r a d u c h o w a, w szczególności dom rodzinny i jego atmosfera, tradycja, obyczaje, kościół, urządzenia techniczne, książka, czasopisma, dzieła sztuki, teatr, muzea, koncerty, kino, radio itp. Czynniki te, pobudzając i wyzwalając energie twórcze, uczestniczą w procesie stawanie się osobowości głównie jako środki wychowania. Wpływy ich bowiem skupiają się i ogniskują w świadomej i systematycznej działalności wychowawczej nauczyciela, który je harmonizuje i podporządkowuje głównemu celowi wychowania. Stąd też

na plan pierwszy w rzeczywistości wychowawczej wysuwa się obok dziecka o s o b o w o ś ć w y c h o w a w c y, która z kolei będzie przedmiotem naszych rozważań. W szczególności zajmiemy się rozpatrywaniem stosunku społeczeństwa do nauczyciela, jego przygotowaniem zawodowym, analizą cech i uzdolnień warunkujących sprawowanie funkcji wychowawczych, poznaniem struktury duchowej wychowawcy oraz czynników kształtujących jego osobowość. Na tej drodze zrozumiemy głębiej rolę, jaką pełni nauczyciel w wychowaniu młodego pokolenia oraz w budowaniu kultury narodowej.

2. STOSUNEK SPOŁECZEŃSTWA DO NAUCZYCIELA

Społeczeństwo powierza nauczycielowi największe swe dobro, tj. wychowanie młodego pokolenia i w związku z tym wytwarza się między nimi pewien swoisty stosunek. Śledząc źródła tego stosunku, znajdujemy je w najgłębszych pokładach psychiki zbiorowej, a mianowicie w dążności grupy społecznej do zachowania swej istności i ciągłości w miłości ku dziecku, w trosce o jego dobro, o jego przyszłość. Dbałość o zachowanie, rozwój i postęp kultury narodowej wpływa również na kształtowanie się stosunku społeczeństwa do nauczyciela.

W psychice zbiorowej społeczeństwa tworzy się pewne wyobrażenie doskonałego nauczyciela, pewien typ i ideał wychowawcy. Na wyobrażenie to składają się poglądy społeczeństwa na zadania i powinności nauczyciela, wymagające pewnych swoistych właściwości i uzdolnień pedagogicznych. Z dziejów wychowania wiadomo, że typ nauczyciela zmienia się w poszczególnych epokach kulturalnych, zmienia się też stosunek społeczeństwa do niego w zależności od ustroju społeczno - politycznego, od panującego światopoglądu i od poziomu kultury danego narodu.

W grupach pierwotnych, jak wiemy, nauczycielem młodzieży dojrzewającej bywała osoba cieszącą się wysokim autorytetem, a więc starszy rodu, wróżbita lub kapłan. Egipcjanie, Grecy i Rzymianie powierzali wychowanie młodzieży swoim kapłanom, retorom i filozofom. W owych epokach, w których istniał ustrój kastowy i stanowy, zajmowano się tylko wychowaniem młodzieży stanów wyższych, uprzywilejowanych. Kapłan - nauczyciel czy filozof - nauczyciel z reguły również należał do stanu wyższego i wolnego. Tylko „pedagog" w Grecji, opiekujący się dzieckiem niby dzisiejszy ochmistrz czy korepetytor, bywał zwykle niewolnikiem lub wyzwoleńcem. W starożytności ceniło społeczeństwo w nauczycielu mądrość i zdolności retoryczne. Tymi zaletami odznaczali się np. sofiści, pierwsi zawodowi nauczyciele młodzieży greckiej. W średniowieczu ceniono przede wszystkim religijność i prawowierność nauczyciela w stosunku do kościoła, a także i erudycję w sensie scholastycznym. W epoce renesansu nieodzowna była znajomość świata antycznego i wykształcenie filozoficzne, a w okresie oświecenia na plan pierwszy wysuwa się wiedza encyklopedyczna nauczyciela oraz umiejętność logicznego myślenia.

Od nauczyciela, który zajmował się nauczaniem dzieci ludu, wymagano w owych epokach niewiele. Oprócz głównego warunku, tj. prawowierności wobec kościoła, wystarczała znajomość katechizmu, sztuka czytania i pisania, elementy rachunków w zakresie nie o wiele większym, aniżeli wyuczyć miał dzieci. Takie poglądy na zadania i powinności nauczyciela ludowego, zależnego w zupełności od władz kościelnych, panowały do końca XVIII wieku, w niektórych krajach aż do połowy XIX stulecia. Stanowisko socjalne nauczyciela było niskie wśród ogółu społeczeństwa, zwłaszcza wśród warstw wyższych, lekceważone i mało cenione. Toteż nauczyciele rekrutowali się przeważnie ze sfer różnych wykolejeńców. Bywali nimi usunięci ze służby podurzędnicy, pisarze gminni, żandarmi, podoficerowie, niedo-

kończeni studenci, służba kościelna, rzemieślnicy itp., oczywiście bez jakiegokolwiek przygotowania zawodowego. Wynagrodzenie nauczyciela było marne, uiszczane zazwyczaj w naturze lub też w bardzo niskiej opłacie.

Z końcem XVIII wieku pod wpływem idei wielkiej rewolucji francuskiej następuje unarodowienie i upaństwowienie szkolnictwa publicznego. Nadzór nad nauczycielstwem i szkołą obejmują władze świeckie, które nadają kierunek wychowaniu narodowemu i wytyczają cel wychowania. W Polsce zmiany te wprowadza Komisja Edukacji Narodowej (1773 — 1793), pierwsza w Europie najwyższa świecka magistratura szkolna, pierwsze ministerstwo oświecenia i wychowania narodowego. Postępująca w XIX stuleciu demokracja wpływa na upowszechnienie szkoły elementarnej, obejmując dzieci ogółu obywateli. Nauczyciel ludowy staje się nauczycielem szkoły powszechnej.

Rozwój stosunków gospodarczych i coraz wyższy poziom kultury społecznej wpływa na zwiększenie liczby lat nauki obowiązkowej, na podniesienie stopnia organizacji szkoły powszechnej i rozszerzenie programu nauki. Rozszerza się skala wymagań społeczeństwa w stosunku do nauczyciela szkoły powszechnej, który też samorzutnie ujawnia tendencje do zdobywania wyższej kultury ogólnej i pedagogicznej. Rozwój nauki, w szczególności wiedzy pedagogicznej, urabia n o w y t y p n a u c z y c i e l a - w y c h o w a w c y. Nauczyciel nowoczesny musi nie tylko u c z y ć, ale i w y c h o w y w a ć młodzież, co wymaga pogłębionego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego.

W świadomości ogółu społeczeństwa tworzy się nowe wyobrażenie nauczyciela, zmienia się też stosunek do niego. Społeczeństwo darzy swych nauczycieli coraz większym zaufaniem, coraz wyżej ceni ich autorytet. Im wyższa kultura danego kraju, tym więcej dba naród o wysoki poziom naukowy i pedagogiczny swych nauczycieli, o ich odpowiednie stanowisko socjal-

ne i tym lepiej rozumie ich rolę w społeczeństwie. Wychodząc z tego założenia państwo nowoczesne otacza szczególniejszą opieką zakłady naukowe, w których przygotowuje się młodzież do zawodu nauczycielskiego.

3. PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

Najbardziej istotnym problemem wszelkiej pedagogiki jest wychowanie wychowawców i ich umiejętne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Powstanie zakładów naukowych kształcących nauczycieli przypada dopiero na wiek XVIII. Idea tworzenia takich zakładów wyłania się pod wpływem prądów liberalnych i demokratycznych w związku z unarodowieniem edukacji i upaństwowieniem szkolnictwa we Francji, w Polsce i w innych krajach. Sprawa kształcenia nauczycieli staje się we Francji w epoce wielkiej rewolucji zagadnieniem państwowym, które podejmuje członek Konwencji i Komisji Oświecenia Publicznego Lakanal i opracowuje odpowiedni projekt ustawy. Konwencja ujmuje ten problem na szerokiej podstawie potrzeb ogółu obywateli i państwa oraz w związku z obowiązkiem powszechnego oświecenia mas ludowych, wolnych i równych obywateli Republiki. Uchwalona w r. 1794 ustawa nakłada na państwo obowiązek organizowania zakładów kształcenia nauczycieli pod nazwą szkół normalnych (écoles normales). Nazwa ta (z łac. norma — wzór) charakteryzować miała szkoły, które stać się powinny wzorem dla wszystkich innych. Pierwsza szkoła normalna otwarta została w Paryżu w r. 1795. W ciągu XIX stulecia powstają we Francji liczne szkoły normalne kształcące nauczycieli szkół elementarnych (écoles normales primaires) tudzież szkoły normalne dla kształcenia nauczycieli szkół średnich (écoles normales supérieures).

W Polsce Komisja Edukacji Narodowej, dzięki staraniom biskupa Massalskiego, zakłada już w początkach swej działalności około oświecenia ludu pierwsze w Rzeczypospolitej seminarium nauczycielskie w Wilnie w r. 1775. Seminarium to kształciło nauczycieli dla szkół parafialnych. Wydane w r. 1783 Ustawy K. E. N. o organizacji szkolnictwa narodowego zawierają głębokie i do obecnej doby aktualne wskazania wychowawcze i dydaktyczno - metodyczne dla nauczycieli wszelkich stopni i rodzajów szkół. Istniejące w łonie K. E. N. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych przygotowuje odpowiednio ułożone programy i podręczniki dla nauczycieli. Podstawowym dziełem pedagogiczno - metodycznym, zawierającym całokształt wiedzy o wychowaniu na ówczesnym poziomie, są wydane w r. 1787 w Warszawie Ks. Grzegorza Piramowicza „Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia". Dzieło zawiera cztery główne części: pierwsza poucza o obowiązkach nauczycieli, druga zajmuje się wychowaniem fizycznym dzieci, trzecia wychowaniem moralnym, czwarta umysłowym. W zakończeniu jest mowa o nauczycielkach i wychowaniu dziewcząt, o przygotowaniu się do stanu nauczycielskiego oraz o seminarium dla nauczycieli szkół parafialnych. „Powinności nauczyciela" były znakomitym w owej epoce przewodnikiem pedagogiczno - metodycznym i podręcznikiem dla nauczycieli. Aż do chwili obecnej rozpatrywane w nich zasady i wskazania wychowania nie straciły nic na żywotności i aktualności.

W ciągu XIX stulecia powstały i rozwinęły się seminaria nauczycielskie (écoles normales, normal schools) jako powszechnie panujący typ zakładu kształcenia nauczycieli we wszystkich krajach europejskich. Do zakładów tych przyjmowano młodzież w wieku lat 14 lub 15 po skończeniu szkoły elementarnej. W miarę rozwoju stosunków gospodarczych i postępów wiedzy,

w szczególności nauk pedagogicznych, rozszerzał się program nauki i okres kształcenia w seminariach nauczycielskich. Początkowo dwu- i trzechletni kurs nauki rozszerzył się ku końcowi XIX i w początku XX wieku do lat czterech i pięciu, np. w Polsce, a nawet do sześciu, np. w Niemczech. Ale pomimo wysiłków około rozbudowy seminarium nauczycielskiego typ ten okazał się nieprzystosowany do potrzeb i warunków nowej kształtującej się obecnie epoki kulturalnej. W wielu krajach odbywa się zwijanie seminariów nauczycielskich i tworzenie na ich miejsce nowego typu zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej, uniwersyteckiej. W Anglii, Szkocji, Niemczech, Szwajcarii, Danii, Grecji, Polsce, Czechosłowacji, Hiszpanii, Estonii, w St. Zjedn. Ameryki Półn., Australii, Nowej Zelandii powstają akademie pedagogiczne, instytuty pedagogiczne, pedagogia, uniwersyteckie kolegia nauczycielskie (t e a c h e r s c o l l e g e s), w których studia zawodowe po ukończeniu szkoły średniej trwają od dwóch do czterech lat.

Idea kształcenia nauczycieli szkół powszechych w zakładach typu uniwersyteckiego została w Polsce zrealizowana dotąd tylko częściowo. Na podstawie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się: a) w 3-letnich liceach pedagogicznych, do których przyjmuje się młodzież z ukończonym conajmniej 16 r. życia i świadectwem ukończenia 4 klas gimnazjum ogólnokształcącego, b) w dwuletnich pedagogiach, do których przyjmuje się młodzież z ukończonym conajmniej 18 r. życia i na podstawie świadectwa dojrzałości z liceum ogólno - kształcącego. Istnieją więc obecnie w Polsce dwa typy zakładów kształcenia nauczycieli: typ na poziomie szkoły średniej, tj. l i c e u m p e d a g o g i c z n e i typ na poziomie szkoły wyższej, tj. pedagogium. T ę d w u t o r o w o ś ć w k s z t a ł c e n i u n a u c z y c i e l i uważać należy za formę przejściową i z chwilą polepszenia się stosunków gospodarczych w Polsce

powstaną najprawdopodobniej już w najbliższej przyszłości w całym państwie akademie pedagogiczne o kursie trzechletnim, oparte na programie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej (liceum) i posiadające charakter i uprawnienia szkół uniwersyteckich.

Obok kultury ogólnej w zakresie szkoły średniej młodzież ubiegająca się o przyjęcie do zakładu kształcenia nauczycieli wykazać się też musi odpowiednimi kwalifikacjami fizycznymi. W zawodzie nauczycielskim nieodzowne jest dobre zdrowie oraz pewna zręczność i sprawność sportowa, która umożliwia nauczycielowi organizowanie gier i zabaw dzieci, oraz uczestniczenie w sportach młodzieży. W chwili rozpoczęcia studiów pedagogicznych musi się więc młodzież poddać badaniom lekarskim i rentgenologicznym celem uzyskania świadectwa stwierdzającego przydatność do zawodu nauczycielskiego. Ważne też jest, by młodzież wstępująca do zakładów kształcenia nauczycieli wykazać się mogła pewną kulturą muzyczną.

Zakłady kształcenia nauczycieli, mające na celu jak najlepsze przygotowanie młodzieży do pracy wychowawczej, winny posiadać taki ustrój i program nauki, oraz stosować takie metody, które by uwzględniały: a) potrzeby, zdolności i zainteresowania dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych; b) funkcję społeczno - kulturalną szkoły; c) rolę środowiska społecznego; d) potrzeby społeczno - kulturalne narodu i państwa; e) prądy kulturalne, polityczne, światopoglądowe i filozoficzne współczesnej epoki dziejowej, rozpatrywane na tle minionych epok kulturalnych. Wychodząc z założenia, że istotnym czynnikiem w wychowaniu jest osobowość nauczyciela, studia zawodowe winny być tak zorganizowane, by wyzwalały w duszach młodzieży potrzebę ciągłego doskonalenia się. W tym celu wdrożyć należy młodzież w umiejętne metody samokształcenia się oraz tworzenia własnego światopoglądu będącego wyrazem osobowości.

Kształcenie zawodowe w zakładach typu wyższego, w pedagogiach i akademiach pedagogicznych opiera się na programie naukowym pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Program studiów zawodowych obejmuje: a) przedmioty pedagogiczne z uwzględnieniem wiadomości podstawowych z biologii, socjologii i filozofii; b) praktykę pedagogiczną; c) przedmioty techniczno - artystyczne; d) wychowanie fizyczne; e) grupę wybranych przedmiotów naukowych. Nadto pożądane jest wprowadzenie młodzieży w podstawowe wiadomości z dziedziny kultury rolnej w połączeniu z ćwiczeniami praktycznymi w terenie w zakresie rolnictwa lub ogrodnictwa, pszczelnictwa itp.

Zadaniem przedmiotów pedagogicznych, w szczególności biologii wychowawczej i psychologii pedagogicznej, jest wdrożenie młodzieży w metodę poznawania dziecka i rozumienia przejawów jego rozwoju psychofizycznego w poszczególnych fazach. Obserwując zachowanie się i postępowanie dziecka w różnych sytuacjach, nauczy się student pedagogiki rozpoznawać potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia dzieci, przez co zdobędzie podstawę kierowania ich rozwojem.

Życie i rozwój dziecka obserwujemy na podłożu środowiska i grup społecznych, w które wychowanek stopniowo wrasta, stając się z czasem ich pełnowartościowym członkiem. Rozumienie funkcji środowiska i różnych grup społecznych ułatwia nam studium socjologii, jako nauki pomocniczej pedagogiki. Podstawą teorii wychowania i nauczania jest obok socjologii filozofia, która prowadzi do wysnucia celów wychowania i ideałów pedagogicznych. Głębsze rozumienie współczesnych problemów i prądów w wychowaniu i nauczaniu zależy od poziomu rozwoju myśli pedagogicznej w poszczególnych epokach kulturalnych, co nam umożliwia studium dziejów wychowania.

Studia teoretyczne pozostają w ścisłym związku z praktyką pedagogiczną, i stąd głównym ośrodkiem pracy w zakładach kształcenia nauczycieli jest **szkoła ćwiczeń** jako te-

ren doświadczeń w stosowaniu zdobytych wiadomości z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki, w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych i metodycznych. Nauka metodyki przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej opiera się na hospitacjach, lekcjach próbnych, wykonywaniu opieki nad dziećmi w czasie przerw, organizowania gier, zabaw, wycieczek, na konferencjach metodycznych, na analizie obowiązujących programów nauki, na zwiedzaniu szkół różnego stopnia organizacyjnego, różnych instytucyj wychowawczych i oświatowych.

Szkoła powszechna zmierza do tego, by dziecko zdobyło umiejętność i sprawność w poprawnym wyrażaniu swych myśli i uczuć, swych dążeń i zamierzeń nie tylko za pomocą słowa, w mowie i w piśmie, ale również i za pomocą rysunku, ulepianki, wycinanki, wyrobów z tektury, drzewa itp., za pomocą tonu, ruchu, mimiki i innych środków ekspresji i przeżyć duchowych. Ze względu na te zadania szkoły powszechnej program studiów pedagogicznych obejmuje naukę rysunku i robót ręcznych, muzyki i śpiewu, dykcji, gimnastyki, wraz z metodyką nauczania tych przedmiotów.

Celem uwzględnienia specjalnych zainteresowań i naukowych lub artystycznych uzdolnień młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego program przewidywać winien możliwość wyboru umiłowanej dziedziny nauki, np. humanistyki, przyrody i geografii lub fizyki i matematyki, rysunku lub muzyki jako przedmiotów pogłębionego studium. Studia te, wiążąc się z potrzebami szkoły powszechnej i z jej programem nauki ułatwią nauczycielowi postawienie danego przedmiotu na odpowiednio wysokim poziomie, oraz utrzymywanie kontaktu z rozwojem i postępem danej gałęzi wiedzy lub sztuki.

4. STRUKTURA DUCHOWA NAUCZYCIELA

Ważną niewątpliwie funkcję w kształceniu młodzieży pełnią dobrze opracowane programy nauki i podręczniki szkolne, zbiory pomocy naukowych itp., ale wszystkie te środki pozosta-

byby bezużyteczne i martwe, gdyby ich umiejętnie nie stosował i swym duchem nie ożywił najbardziej istotny w wychowaniu czynnik, tj. n a u c z y c i e l. Jest to znany w dziejach wychowania fakt i w codziennej rzeczywistości szkolnej wciąż na nowo stwierdzany. Przekazując młodzieży zawarte w programie wartości i dobra kulturalne wyzwala nauczyciel jednocześnie tkwiące w jej duszy zadatki i energie twórcze, urabia i doskonali charaktery, rozwija zdolności, które umożliwiają następnym pokoleniom wzbogacanie kultury narodowej w nowe wartości. Funkcje te pełnić może skutecznie tylko osoba, która posiada w swej strukturze duchowej pożądane dla wychowawcy dyspozycje i cechy, która odznacza się odpowiednimi zdolnościami i swoistą postawą w stosunku do życia i świata.

Nasuwa się tedy potrzeba ustalenia pożądanych w zawodzie nauczycielskim cech i zdolności, wskazania metod, ich rozpoznawania oraz środków ich kształcenia i rozwijania. Z tymi zagadnieniami wiąże się s e l e k c j a p e d a g o g i c z n a, której celem jest udzielanie młodzieży obierającej zawód nauczycielski umiejętnej porady zawodowej oraz dobór najbardziej odpowiednich kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.

Ogół społeczeństwa dzieli zazwyczaj nauczycieli na dobrych i złych, niekiedy na sprawiedliwych i stronniczych, lub też na bardziej i mniej zdolnych i wykształconych. Podział ten, przyjęty w życiu potocznym, opiera się głównie na luźnych spostrzeżeniach rodziców oraz na wypowiedziach dzieci urabiających opinię o nauczycielu, niekiedy dość zgodną z rzeczywistością, ale częściej zabarwioną subiektywnie na skutek wpływu różnych czynników postronnych. Celem zdobycia możliwie obiektywnych podstaw rozpoznania i wartościowania cech i zdolności, warunkujących dobre wyniki nauczania i skuteczność pracy wychowawczej, stosuje psychologia i pedagogika naukowa metody badania struktury duchowej nauczyciela. Przedmiotem obserwacji i dociekań jest poznanie nauczycieli, jacy są obec-

nie, oraz wyodrębnienie najbardziej pożądanych i dodatnich cech i zdolności wychowawczych, by na tej podstawie można sobie urobić pogląd, jaki p o w i n i e n b y ć nauczyciel.

Klasycy pedagogiczni konstruowali w swych dziełach wzór doskonałego nauczyciela realizując go często sami w swej działalności wychowawczej i całym swym życiem. Wzorem nauczyciela jest np. Sokrates, Plato, Pitagoras w starożytności, w nowszych czasach Pestalozzi, Estkowski, Tołstoj, Grundtwig, w dobie ostatniej Dawid, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, Montessori i cała plejada twórców nowych metod i szkół nowego typu, jak Reddie, Demolins, Lietz, Gralewski, Parkhurst; Stevenson, Washburne, Geheeb, Ligthart i inni. Wysnuwając wzór wychowawcy z uznawanego w danej epoce kulturalnej celu wychowania oraz z powinności i zadań nauczyciela zakładają klasycy pedagogiczni a p r i o r i pewne cechy i zalety, jakimi odznaczać się powinien dobry wychowawca, i jakie w rzeczywistości stwierdzić można u wielu nauczycieli. Jest to m e t o d a d e d u k c y j n a, którą we współczesnych badaniach struktury duchowej nauczyciela stosował u nas J. Wł. D a w i d, w Niemczech G. K e r s c h e n s t e i n e r i E. S p r a n g e r.

Obraz doskonałego nauczyciela, wysnuty z celu wychowania i ujęty na podstawie zadań i obowiązków wychowawcy, znajdujemy w rozdz. XIV (Nauczyciel). Ustaw K. E. N. i w „Powinnościach nauczyciela" G. P i r a m o w i c z a. Cechować nauczyciela winna przede wszystkim głęboko pojęta miłość Ojczyzny, wyrażana w czynach. Nauczyciel, dbając o dobro ludzkości i Ojczyzny, „uważać siebie będzie, jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współobywateli swoich." W duszy nauczyciela tli „szczera, przyjacielska, ojcowska ku uczniom miłość", a okazywana „nie czczymi słowy, ale samym postępowaniem" opartym na znajomości psychiki młodocianej, i dlatego wychowawca „starać się powinien o poznanie

charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia". W życiu powinien nauczyciel odznaczać się głęboką religijnością, w sądzeniu uczniów i w ocenie ich postępowania cechować go winna sprawiedliwość, którą ujawnia w wyrażaniu pochwały czy nagany, w miarę zasługi, bez poniżania drugich. W wykonywaniu obowiązków zawodowych cechować go winna sumienność w przygotowywaniu się do lekcyj, rzetelność w nauczaniu, dbałość o ścisłe i logiczne przedstawianie rzeczy, poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy, i związana z tym tendencja do samokształcenia się oraz potrzeba samokontroli. W tym celu powinien „rachować się z sobą samym po szkole, rozmyślać o postępkach swoich, myśleć i rozważać jeszcze więcej niż czytać". W stosunku do uczniów winien się nauczyciel odznaczać uprzejmością, oraz umiejętnością panowania nad sobą i pamiętać, że „z ludźmi rozumnymi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa". Nie będzie tedy „obrażał uczniów mową dumną, zapalczywą, próżną, grubijańską; nie będzie karał w gniewie, gdyż takie zachowanie narazi go tylko na lekceważenie i pogardę. Ważną cechą nauczyciela jest umiejętność rozwijania samodzielności w działaniu i myśleniu, oraz budzenia umysłu krytycznego u uczniów. Pozwalać im tedy winien, a nawet zachęcać, aby „względem tego, co mówi, poufale swoje pytania i wątpliwości czynili".

Tak przedstawia się charakterystyka wzorowego nauczyciela w ujęciu Ustaw K. E. N. Współczesna teoria psychopedagogiczna obraz ten uzupełnia tylko niewielu nowymi cechami. Na podstawie metody ankietowej stwierdzono, że strukturę duchową nauczyciela tworzą takie cechy, jak zdolność wczuwania się w duszę dziecka, łatwość w obejściu z drugimi, obiektywność wobec uczniów, umiejętność panowania nad sobą i szybka decyzja. W sferze intelektu odznacza się dobry nauczyciel darem obserwacji, żywą wyobraźnią i uwagą rozdzielczą. Postawę światopoglądową wychowawcy cechuje wiara w sens życia i religijne ujmowanie świata, bogactwo życia wewnętrznego

i szeroka skala zainteresowań, co mu zapewnia zachowanie łączności z kulturą własnego narodu oraz z kulturą ogólnoludzką.

W badaniach struktury duchowej nauczyciela stosuje się obecnie metodę indukcyjno-analityczną, ankietę i badania testowe, które mają na celu wykrycie cech symptomatycznych dla określenia zdolności pedagogicznych. Wartościowym źródłem poznania psychiki wychowawcy są pamiętniki wybitnych wychowawców, sporo też światła na psychologię nauczyciela rzucają charakterystyki różnych postaci i typów ze świata pedagogicznego, jakie pojawiają się coraz częściej w literaturze pięknej. Najważniejszym atoli źródłem poznania struktury duchowej nauczyciela jest obserwacja rzeczywistości wychowawczej w jej nieskończenie różnych sytuacjach. Zachowanie się nauczyciela w codziennej pracy w klasie, w pracowni, na wycieczce, w organizowaniu gier i zabaw w świetlicy, w czytelni uczniowskiej, na przerwach itp. jest niewyczerpanym źródłem gromadzenia faktów, które wyświetlają istotne cechy wychowawcy.

5. OBRAZ NAUCZYCIELA W ŚWIADOMOŚCI UCZNIA

Aż do ostatniej doby wartościowano cechy i zdolności nauczyciela tylko z punktu widzenia osób dorosłych, oraz ze stanowiska różnych instytucyi, przede wszystkim Kościoła i Państwa. Konstruowano obraz idealnego nauczyciela na tle dominującego światopoglądu, na podstawie życiorysów wielkich pedagogów, lub też drogą empirii, na podstawie doświadczeń i codziennej praktyki. W pedagogice nie istniał dotąd problem, jakie cechy i uzdolnienia ceni uczeń w swym nauczycielu, jak wartościuje postępowanie nauczyciela i jakie ono w nim wyzwala uczucia i reakcje. Słowem, teoria pedagogiczna nie rozpatrywała

struktury duchowej wychowawcy od strony czynnika, nie mniej niż dorośli zainteresowanego, tj. od strony ucznia, który ze swym nauczycielem pozostaje w bezpośrednim i codziennym kontakcie. Dorośli wyrokowali, jakie postępowanie odpowiada dzieciom i młodzieży. W praktyce pedagogicznej do wyjątków zapewne należą i dziś jeszcze nauczyciele, którym by nasuwało się zagadnienie, jak uczniowie reagują na ich postępowanie i jak wartościują ich osobowość.

Obecnie problem ten staje się przedmiotem zainteresowań i dociekań pedagogiki różnych krajów, między nimi i polskiej. Celem wszechstronnego wyświetlenia struktury duchowej nauczyciela, przeprowadzono u nas i za granicą badania wśród uczniów i uczennic szkół powszechnych i średnich w wieku od 8 — 19 lat, którzy odpowiedzieć mieli na pytania: „Jakiego (ą) chciałby(a) mieć nauczyciela(lkę)?" „Jak sobie wyobrażasz wzorowego wychowawcę?" W badaniach stosowano ankietę metodą wolnych wypracowań pisemnych, bezpośrednią rozmowę z dziećmi oraz obserwację w różnych środowiskach szkolnych. Na podstawie licznie uzyskanych wypowiedzi śledzić będziemy, jak sobie dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych wyobrażają wzorowego nauczyciela.

Wyniki badań stwierdzają, że najmłodsze dzieci szkolne w wieku od lat 7 do 10 pragną nauczyciela, który by był d o b r y, lubił się z dziećmi b a w i ć i umiał opowiadać b a j k i. Ku końcowi tego okresu pojawiają się też życzenia, by nauczyciel był s p r a w i e d l i w y i d o b r z e u c z y ł. W wypowiedziach dzieci ujawnia się zależność między właściwościami psychiki dziecka w tej fazie rozwojowej, a wytworzonym przez nich obrazem idealnego nauczyciela. Dziecko 7/8-letnie żyje w świecie fantazji, iluzji, zabawy i bajki. Postawa jego wobec rzeczywistości jest naiwna i subiektywna, wartościuje ono swego nauczyciela z punktu widzenia egocentrycznego. Wzorowy nauczyciel w mniemaniu dziecka pełen jest pogody, posiada

zdolność narracyjną i uczestniczy w ich zabawach n a p r a w d ę. Taki właśnie nauczyciel jest dobry. Za bajkami przepadają również i dzieci starsze, 9/10 letnie, opóźnione nieco w rozwoju umysłowym. Natomiast dzieci w tym wieku normalnie rozwinięte cenią przede wszystkim takie cechy, jak sprawiedliwość w postępowaniu z uczniami, oraz uzdolnienia dydaktyczne nauczyciela.

W miarę rozwoju umysłowego wzbogaca się w świadomości ucznia struktura duchowa nauczyciela w nową treść. Postawa dzieci 11/14-letnich wobec otoczenia ulega zmianie; przedmiotem ich zainteresowań jest przyroda żywa i martwa, sport, technika, odkrycia i wynalazki. W zależności od tych zainteresowań pojawiają się nowe życzenia w stosunku do nauczycieli. Uczniowie w tym okresie pragną, by nauczyciel opowiadać umiał dużo ciekawych rzeczy o podróżach, o dalekich krajach, o zwierzętach i obcych ludach, o odkryciach i wynalazkach, urządzał wycieczki i uprawiał wspólnie z uczniami różne sporty, by im dawał wskazówki w dziedzinie techniki i zajęć praktycznych.

W wypowiedziach dzieci w tym wieku wyróżnić można uwagi dotyczące cech fizycznych nauczyciela, jego charakteru oraz uzdolnień pedagogicznych. Uczniowie, a zwłaszcza uczennice, zwracają dość często uwagę na w y g l ą d z e w n ę t r z n y swego wychowawcy i pragną, by był czysty i zdrowy, schludnie i porządnie ubrany. Chłopcy cenią sprawność i zręczność nauczyciela w dziedzinie sportu i turystyki, co zresztą wypływa z ich zainteresowań. Na wiek nauczyciela kładą uczniowie szkoły powszechnej na ogół małą wagę. Dziewczęta klas niższych pragną mieć młodą nauczycielkę, chłopcy ostatnich klas szkoły powszechnej wyrażają życzenie, by ich uczył nauczyciel starszy, poważny. Ze względu na p ł e ć w y c h o w a w c y dominuje wśród chłopców życzenie, by ich uczył nauczyciel, dziewczęta zaś, zwłaszcza z wyższych klas, dają pier-

wszeństwo nauczycielce, gdyż „jako kobieta ma podobne kłopoty" co i one, i „można by jej się zwierzać".

W obrazie wzorowego wychowawcy, jaki kształtuje się w świadomości uczniów, wykryć można najwięcej elementów cechujących c h a r a k t e r, który też stanowi główną podstawę wartościowania nauczyciela. Dzieci młodsze spragnione są dobroci i miłości, wszystkie zaś domagają się sprawiedliwości. Dlatego cenią takie przymioty charakteru i umysłu, jak łagodny, cierpliwy, wyrozumiały, wesoły, uśmiechnięty, niezarozumiały, energiczny, wykształcony i inteligetny. W miarę rozwoju umysłowego ucznia wzbogaca się „lista cech" uwzględniająca też u z d o l n i e n i a p e d a g o g i c z n e. Nauczyciel powinien „dużo i dobrze uczyć, wyraźnie mówić, dobrze wyjaśniać, pozwalać dzieciom pytać się, przeglądać zadania, oceniać prace dzieci sprawiedliwie, pomagać uczniom". Od wychowawcy żądają „szczerości i rozumienia dzieci, przyjaźni i pobłażliwości", ale zarazem podkreślają potrzebę stanowczości i konsekwencji, a nawet surowości w wypadkach, „gdy uczeń zasługuje na karę". Nauczyciel-wychowawca powinien dzieciom „świecić przykładem, być punktualnym, karać inaczej, a nie biciem, nie wyzywać dzieci". Nauczyciel ma „utrzymywać karność bez pomocy kija".

Tak przedstawia się na ogół obraz idealnego wychowawcy w świadomości ucznia szkoły powszechnej. Z kolei przypatrzmy się strukturze duchowej nauczyciela w świetle opinii uczniów i uczennic szkoły średniej, w wieku od lat 13 — 19. Przede wszystkim młodzież ta uświadamia sobie na ogół trudny i bardziej, niż każdy inny, odpowiedzialny zawód nauczyciela, ponieważ od niego „zależy w dużej mierze rozwój duchowy dziecka i przyszłość pokolenia, które uczy i wychowuje. Stąd też tak ważne zadanie może podjąć tylko „osoba o wielkich zaletach charakteru, umysłu i serca, zdolna do ofiarności i poświęceń". Na tle takiego ujęcia uwypukla się struktura duchowa nauczyciela, w której

wyodrębnić można: a) cechy zewnętrzne; b) właściwości umysłu i charakteru; c) uzdolnienia zawodowe.

Młodzież szkół średnich, zwłaszcza żeńska, kładzie dość dużą wagę na zewnętrzny wygląd nauczyciela, który pod tym względem winien być „przykładem dla klasy", powinien dbać „o estetykę w ubiorze, ale nie w sposób przesadny". Uwagi młodzieży pokrywają się tu z powszechnie panującą opinią dorosłego społeczeństwa, która przyjmuje jako rzecz oczywistą, że wygląd zewnętrzny nauczyciela, w szczególności jego ubiór, winien być zawsze czysty i skromny, a jednak gustowny, staranny, lecz pełen prostoty, i w miarę możności przystosowany do środowiska i do rodzaju czynności takich, jak np. zajęcia w pracowni, w sali rysunkowej, w ogrodzie szkolnym, na wycieczce itp. Jeżeli chodzi o wiek nauczyciela, to uczniowie niższych klas gimnazjum wyrażają częściej życzenie, by nauczycielem ich był człowiek młody, podczas gdy uczniowie klas wyższych dają pierwszeństwo starszym i bardziej doświadczonym profesorom. Atoli na ogół młodzież nie przywiązuje zbyt dużej wagi do kwestii wieku wychowawcy, istotne dla niej to, by „nauczyciel był młody duchem i rozumiał potrzeby ucznia".

Spośród cech charakteru wychowawcy wysuwa młodzież na pierwsze miejsce sprawiedliwość, domagając się równego traktowania wszystkich uczniów, „bez podziału ich na uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych, bez stosowania systemu familijno-protekcyjnego". Profesor nie powinien „faworyzować niektórych uczniów, bo to demoralizuje faworyzowanych, zaś niesprawiedliwie traktowanych krzywdzi".

Spośród innych zalet charakteru i woli ceni młodzież cierpliwość, sztukę panowania nad sobą, uprzejmość i takt w postępowaniu, wyrozumiałość, szczerość i konsekwencję. W szczególności duże znaczenie przypisują uczniowie zdolności opanowywania się, albowiem „człowiek będący jakby kłębkiem nerwów nie nadaje się na nauczyciela, a tym mniej na wychowawcę". Tylko

człowiek zrównoważony, ze zdrowymi nerwami może być wychowawcą. Gdy „nerwy zawodzą, nauczyciel traci szacunek i staje się przez swą słabość i śmieszność przedmiotem drwin ze strony uczniów".

Obok cech charakteru i woli sporo miejsca w wypowiedziach młodzieży zajmują uwagi o uzdolnieniach zawodowych nauczyciela. Cechować winna nauczyciela głębsza kultura ogólna i rozległe wykształcenie, aby pytania o różne kwestie nie wprawiały go w przygnębiający nastrój nieświadomości, z czego skorzystaliby uczniowie krytykujący chętnie władzę". Powinien przede wszystkim znać swój przedmiot, ale też i inne, „czym budzi podziw w klasie". Cechą dobrego nauczyciela jest umiejętna metoda, przez co rozumieć należy „jasny, rzeczowy i interesujący wykład, dostosowanie się do poziomu umysłowego uczniów, używanie pomocy naukowych, dawanie w czasie lekcyj praktycznych przykładów z życia, przeplatanie wykładu anegdotami, oraz prowadzenie lekcji w klasach starszych sposobem dyskusyjnym". Niemałe znaczenie ma nie tylko jasność i umiejętność wykładu, ale też sposób mówienia, barwa głosu, dykcja. Interesujący wykład wyzwala zainteresowanie do przedmiotu, natomiast „suchy wykład, monotonny głos pobudza do marzeń lub drzemki". Lekcja wydaje się wtedy „nudną i strasznie długą. Nie dziw więc, że uczniowie wyczekują niecierpliwie dzwonka".

Wysoko wartościuje młodzież znajomość psychiki ucznia, która chroni nauczyciela od pomyłek w ocenianiu młodzieży. Wychowawca powinien „rozumieć młodzież, wnikać w jej świat i jej życie", przez co zdobędzie jej zaufanie i jej przywiązanie. Do cech zawodowych należy wreszcie sumienność, obowiązkowość w pracy i punktualność w przychodzeniu na lekcje. Nauczyciel „powinien być punktualny, nie spóźniać się, bo każda minuta jest droga".

Na podstawie wypowiedzi uczniów i uczennic poddaliśmy analizie strukturę duchową nauczyciela, jaka się formuje w świadomości dzieci i młodzieży. W kształtowaniu się tej struktury współdziałają różne czynniki, spośród których główną rolę odgrywa zachowanie się i postępowanie nauczyciela w różnych konkretnych sytuacjach wychowawczych. Wyzwala ono odpowiednie reakcje ucznia, zazwyczaj uczuciowo zabarwione. Na tle tych przeżyć tworzą się w psychice dziecka wyobrażenia, obejmujące różne cechy nauczyciela i związane z nimi uczucie sympatii, względnie antypatii. Obok postępowania nauczyciela wpływa na tworzenie się struktury duchowej wiek dziecka, jego temperament, charakter, typ i poziom umysłowy. Niemały wreszcie wpływ wywiera tu otoczenie, opinia rodziców i stosunek ich do szkoły i nauczyciela. Wytworem współdziałania tych czynników jest obraz nauczyciela, zawierający elementy wyobrażeniowe i emocjonalne, obraz mniej lub więcej żywy i wierny, oglądany oczyma ucznia.

W tworzeniu tego obrazu można stwierdzić egocentryzm i konkretyzm u dzieci młodszych, u starszych zaś subiektywizm i pewną przesadę w przedstawianiu własnych przeżyć oraz tendencję do zbyt pochopnego uogólniania faktów, co zresztą wynika z właściwości psychiki młodocianej.

Ale nawet po uwzględnieniu tych źródeł błędów i zniekształceń wypowiedzi uczniów zawierają, jak widzieliśmy, sporo trafnych spostrzeżeń, uwag i sądów, które składają się na pełen życia i prawdy obraz rzeczywistości wychowawczej, widzianej od strony młodzieży. Charakterystyczne, że młodzież starsza, wiążąc ze sobą pojęcie nauczyciela i pojęcie wychowawcy, podkreśla, że dobry nauczyciel jest zawsze dobrym wychowawcą. Inteligentni uczniowie uzasadniają swe stanowisko na ogół trafnie i obiektywnie. Można na podstawie wypowiedzi uczniów stwierdzić, że repertuar podawanych przez nich cech charakterologicznych nauczyciela, ich uzasadnienie i forma stylistyczna zależy od

inteligencji, bystrości spostrzegawczej i dojrzałości duchowej młodego autora.

Na tle faz rozwojowych dzieci i młodzieży występuje dynamika struktury duchowej nauczyciela, która w miarę dojrzewania uczniów ulega coraz większemu zróżnicowaniu i wzbogaceniu w nową treść charakterologiczną. Ze względu na rozwój ucznia rozróżnić tu można trzy stadia: a) W świadomości najmłodszych dzieci tworzy się obraz nauczyciela niezróżnicowany, o charakterze konkretnym. Nauczyciel uczący dziecko jest uosobieniem dobra, względnie zła. Negatywny obraz nauczyciela przeważa w środowiskach, gdzie dotąd zachowała się tradycja kary cielesnej. b) W okresie późniejszego dzieciństwa tworzy się struktura wychowawcy o treści coraz więcej zróżnicowanej, na którą składają się cechy fizyczne, moralne, umysłowe i właściwości zawodowe. c) Młodzież w wieku dojrzewania i już dojrzała urabia sobie pełny obraz wzorowego nauczyciela podobny do tego, jaki istnieje w opinii dorosłych. Porównując ten „obraz idealny" z rzeczywistością, zachowuje młodzież postawę krytyczną i wartościuje swych nauczycieli zależnie od ich postępowania, od spostrzeżonych u nich cech dodatnich, względnie ujemnych.

Zarówno uczniowie(ennice) szkół powszechnych, jak i młodzież szkół średnich wartościują najwyżej dodatnie cechy charakteru, drugie z kolei miejsce zajmują uzdolnienia pedagogiczne, a ostatnie cechy fizyczne. W uzyskanym na podstawie i wynikach badań repertuarze określeń charakterologicznych przypada na cechy umysłu i charakteru przeciętnie 60%, na uzdolnienia pedagogiczne ok. 28%, a na cechy fizyczne ok. 12%. Tak więc w wypowiedziach młodzieży odzwierciadla się o b r a z o s o b o w o ś c i n a u c z y c i e l a, w którym najbardziej istotną treść stanowią cechy charakteru i zdolności pedagogiczne. Porównując wypowiedzi młodzieży ze stanowiskiem starszego społeczeństwa, stwierdzić można dużą na ogół zgodność w poglądach obu pokoleń na kwalifikacje nauczyciela oraz na jego rolę społeczno-kulturalną.

6. O ZDOLNOŚCIACH PEDAGOGICZNYCH

W analizie struktury duchowej nauczyciela wyróżniliśmy, obok cech umysłu i charakteru najbardziej cenionych, także i uzdolnienia warunkujące skuteczność pracy wychowawczej oraz wyniki nauczania. Są to swoiste zdolności pedagogiczne, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań. Zastanowimy się, jakie jest pochodzenie tej zdolności, jak się przejawia, co stanowi jej istotę i wreszcie, czy i jakie istnieją możliwości i sposoby jej kształcenia.

Wyniki pracy człowieka w różnych dziedzinach wytwórczości wartościujemy pod względem jakości i ilości. Oceniając w związku z naszymi potrzebami wytwory ręki i ducha ludzkiego, przyznajemy jednym większą, innym mniejszą wartość; stwierdzamy, że w każdej dziedzinie kultury pracują ludzie różniący się pod względem uzdolnienia, pod względem stopnia wydajności i osiągniętych wyników. Podobnie i w działalności wychowawczej ujawnia się zdolność pedagogiczna o szerokiej skali rozpiętości, o różnym stopniu natężenia i rozwoju, począwszy od miernej i bardzo skromnej aż do prawdziwego talentu i geniuszu. Nasuwa się zagadnienie, jakie są źródła tych różnic indywidualnych, ujawniających się jako zdolności.

We współczesnych poglądach na pochodzenie zdolności w ogóle zaznaczają się, jak wiadomo, rozbieżne, a nawet wprost przeciwne stanowiska. Psychogenetycy twierdzą, że źródłem zdolności są wyłącznie zawiązki i dyspozycje substancji odziedziczonej, z czego wynika, że zdolność jest człowiekowi wrodzoną. Behawioryści natomiast i psychoanalitycy wykazują, że zdolność swą zawdzięcza człowiek jedynie wpływom otoczenia i wychowania, że jest więc cechą nabytą. W obecnym stanie nauki ustala się pogląd, że zdolności, jako możliwości potencjalne tkwią w układzie substancji odziedziczonej, ich zaś aktualizacja i rozwój zależy od sprzyjających warunków otoczenia i od umiejętnego i systema-

tycznego kształcenia. Z d o l n o ś ć jest to więc układ dyspozycji i tendencji aktualizujących się w spotęgowanej wytwórczości w danej dziedzinie. Jakość i intensywność wydajności zależy, zdaje się, od utajonego napięcia w substancji odziedziczonej energii oraz od charakteru i wysiłku osobistego jednostki. Jeśli wytwórczość jednostki osiąga w danej dziedzinie kultury wyniki ponad przeciętną miarę i jeśli jej pomysłowość odznacza się świeżością i oryginalnością, przyznajemy jej t a l e n t, a wreszcie w razie wyjątkowych i niezwykle intensywnych przejawów twórczości, uderzającej swą nowością i oryginalnością, stwierdzamy z d o l n o ś ć g e n i a l n ą, którą wartościujemy jako bezcenny dar Boga lub natury. Rozwój talentu i geniuszu zależy od nieustannej pracy, od wysiłku osobistego i trudów ponad zwyczajną miarę.

Ujawniająca się w działalności wychowawczej i w nauczaniu z d o l n o ś ć p e d a g o g i c z n a, odznaczająca się pewnymi specyficznymi cechami, rozwija się również na podłożu dyspozycji odziedziczonych. Śledząc rozwój tej zdolności od początku, można wykryć jej przejawy już w okresie dzieciństwa w formie aktywności iluzyjnej, w zabawach i marzeniach dzieci szkolnych. Zwłaszcza młodzież żeńska wspomina często, że zabawa „w szkołę", „w panią i dzieci" należała do najmilszych w okresie szkoły powszechnej.

W rozwoju zdolności pedagogicznej niemałą rolę odgrywa tendencja do naśladownictwa oraz instynkt macierzyński (ojcowski), ujawniający się w zaspakajaniu potrzeb dziecka, w interesowaniu się jego światem i miłości ku niemu. Młodzież, która poświęca się studiom pedagogicznym, podaje często jako motyw obrania zawodu nauczycielskiego sympatię dla dzieci. Rozwój zdolności pedagogicznej warunkuje też p o w o ł a n i e do zawodu nauczycielskiego, doznawane jako pewien „przymus wewnętrzny" jako „dziwna siła" tkwiąca na dnie świadomości, która

w chwilach zastanawiania się nad wyborem zawodu ujawnia się decyzją poświęcenia się pracy wychowawczej.

Czy w wyborze zawodu nauczycielskiego działa zwykły przypadek, tzw. „ślepy traf", czy też wchodzą tu w grę głębsze przyczyny. Wyniki badań, dotyczących motywów, które skłaniają młodzież z ukończoną szkołą średnią do obrania studiów nauczycielskich, stwierdzają, że na decyzję mają wpływ „zamiłowanie, powołanie, uczucie sympatii dla dziecka, pociąg do pracy społeczno-kulturalnej, chęć kontynuowania studiów". Na zebranych na ten temat ok. 260 wypowiedzi słuchaczy (ek) wyższego zakładu kształcenia nauczycieli na wspomniane motywy przypada ok. 81 5%. O wiele rzadziej występują motywy o charakterze materialnym i utylitarnym, ogółem ok. 12%. Należą tu takie, jak „konieczność zdobycia jakiegoś stanowiska w możliwie krótkim czasie, taniość studiów, brak funduszów na dłuższe studia, zapewnienie sobie środków utrzymania, częste dni wolne od pracy, święta i długie ferie". Reszta, ok. 5% kierowała się życzeniem rodziców, poradą profesora lub namową kolegi. Tylko 1,5% ze wspomnianej liczby młodzieży obrało zawód nauczycielski na skutek „przypadku".

Z przytoczonych tu danych statystycznych wynika, że przeważna część badanej młodzieży miała w swej strukturze duchowej określone d y s p o z y c j e k i e r u n k o w e i z a r i n t e r e s o w a n i a, które działały jako pewien przymus wewnętrzny i aktualizowały się jako powołanie do zawodu nauczycielskiego. Owe dyspozycje kierunkowe i zainteresowania stanowią podłoże, na którym rozwijać się może i dojrzewać zdolność pedagogiczna. Chcąc rozwijać i kształcić tę zdolność trzeba poznać jej istotne cechy, jej funkcje i przejawy w rzeczywistości wychowawczej.

W pracy szkolnej wyłaniają się często sytuacje, w których uzdolniony nauczyciel znajduje bez uprzedniej refleksji najlepsze drogi trafiania do duszy wychowanka i wyczuwania

jego potrzeb i dążeń, w których bez uprzedniego myślenia dyskursywnego wpada na najlepszy sposób wyjaśnienia uczniowi danej kwestii. Takie postępowanie zależy od intuicji pedagogicznej, która polega na umiejętności bezpośredniego uchwycenia sytuacji jako całości i jedności, na zdolności wczuwania się w stany duchowe dzieci i młodzieży oraz reagowania na nie w sposób najbardziej skuteczny. Nauczyciel obdarzony intuicją pedagogiczną nawiązuje bez trudu kontakt z uczniami, co mu ułatwia kierowanie ich rozwojem.

Z obserwacji życia szkolnego wiadomo, że istnieją nauczyciele, którzy pomimo najszczerszych chęci i wysiłków napotykają na poważne trudności w porozumieniu się z uczniami, w utrzymaniu karności itp., natomiast inni od razu, bez większych zachodów zdobywają ich serca i umysły. Zjawisko to tłumaczy nam poniekąd takt pedagogiczny, specyficzne właściwości nauczycieli. Często też w życiu codziennym, we wzajemnych stosunkach między ludźmi stwierdzamy zachowanie się taktowne jednych osób lub też zachowanie się innych pozbawionych taktu. Osoby taktowne posiadają jak gdyby specyficzny, wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią zachować się w każdej sytuacji w ten sposób, by nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić uczuć i godności drugiego człowieka ni słowem, ni gestem, ni czynem. Osoby obdarzone poczuciem taktu nie wywołują w duszy drugich ludzi zgrzytów czy dysonansów. W każdej sytuacji życiowej potrafią wydobyć ze siebie ton, odpowiadający uczuciom, nastrojom, myślom i zwyczajom innych osób i grup społecznych, tak, że w duszach ludzkich pobudzają subtelne drganie strun i wyzwalają harmonijne tony. Osoby pozbawione poczucia taktu zachowują się wprost przeciwnie, rażą brakiem delikatności uczuć, niezręcznością w postępowaniu względem drugich.

Poczucie taktu pedagogicznego polega na wyczuwaniu i rozumieniu radości i trosk dziecka, na okazywaniu mu zaufania i poszanowaniu jego godności. Tą drogą dokonywa się harmo-

mijne zespolenie duchowe między nauczycielem a uczniami. Nauczyciel taktowny nigdy nie postępuje w ten sposób, by w świadomości ucznia zrodzić się mogło poczucie małej wartości czy upośledzenia. Natomiast budzi wiarę we własne siły i uczucie powodzenia. Z wypowiedzi uczniów wiadomo, jak bardzo młodzież jest wrażliwa na wszelkie nietaktowne postępowanie nauczyciela, nie tylko względem niej samej, ale także względem jej rodziców. Taktowne postępowanie nauczyciela wyzwala na skutek oddziaływania sugestywnego i naśladownictwa poczucie taktu również i u uczniów. Poczucia taktu, podobnie jak i intuicyjnego ujmowania rzeczywistości, nie można nauczyć, np. przez podanie gotowych reguł postępowania. Są to w dużej mierze cechy wrodzone człowiekowi, są to pełne wdzięku i czaru kwiaty, są to pełne harmonii tony, które rozwijają się i dojrzewają w atmosferze prawdziwej kultury duchowej.

Podstawą rozwoju zdolności pedagogicznej jest głębsza kultura ogólna, znajomość przedmiotu specjalnego oraz wyższy poziom inteligencji i związana z nią pomysłowość i wynalazczość w doborze odpowiednich metod nauczania. Tak więc intuicja, takt i inteligencja twórcza oraz sugestywne oddziaływanie na młodzież są istotnymi cechami zdolności pedagogicznej, która aktualizuje się w postępowaniu nauczyciela w konkretnych sytuacjach życia szkolnego. Możemy określać z d o l n o ś ć p e d a g o g i c z n ą jako dar wyzwalania w duszach dzieci dyspozycji, zainteresowań i energii twórczych, pobudzających ich rozwój fizyczny i duchowy.

Motorem ożywiającym zdolność pedagogiczną jest według rozumienia D a w i d a „miłość dusz", potrzeba sympatyzowania z drugimi i dzielenia się z nimi zdobytymi zasobami duchowymi oraz t e n d e n c j a d o d o s k o n a l e n i a c z ł o w i e k a, która stanowi zasadniczy rys struktury duchowej nauczyciela i istotę jego powołania. Tendencja ta wyróżnia zdolność pedagogiczną od innych, np. od zdolności gospodar-

czej, technicznej, politycznej, naukowej itp. Praca ekonomisty technika nie ma na celu wewnętrznego doskonalenia człowieka. Podobne tendencje, co nauczyciela, cechują artystę i kapłana, którzy swą działalnością wpływają na uszlachetnianie dusz ludzkich. W pewnej mierze tendencja ta cechuje ogrodnika, który z zamiłowaniem oddaje się pielęgnowaniu i uszlachetnianiu roślin ujawniając w tym niekiedy prawdziwy talent i twórczość.

Nurtujący w duszy nauczyciela pęd do doskonalenia młodych pokoleń pobudza go równocześnie do przeżywania wciąż od nowa wartości duchowych i podsyca jego energię, która, promieniując i oddziaływając sugestywnie na uczniów, wyzwala w nich entuzjazm dla wiedzy, dla dobra i piękna, dla prawdy i wolności. Skłaniając uczniów do aktywności w przyswajaniu sobie wartości, przysparza narodowi coraz to nowe zastępy jednostek kulturalnych, zdolnych do uczestniczenia w procesie wytwórczości w różnych dziedzinach kultury. Na tym właśnie polega t w ó r c z a p r a c a n a u c z y c i e l a, zależna w dużej mierze od jego zdolności pedagogicznej.

Obserwacje życia szkolnego dowodzą, że przeważna większość nauczycieli odznacza się zdolnością pedagogiczną, atoli istnieje tu ogromna rozpiętość, począwszy od zdolności bardzo miernych i przeciętnych, aż do prawdziwego talentu i geniuszu. Miarą talentu pedagogicznego są wyniki pracy nauczyciela, która, jak wspomniano, polega na przysparzaniu społeczeństwu jednostek kulturalnych i tym samym na podnoszeniu poziomu kultury narodowej. Śledząc codzienną pracę nauczyciela możemy stwierdzić, że zdolność jego przejawia się: a) w sprawności organizowania samodzielnej pracy uczniów i wdrażania ich do uczenia się i wysiłku, b) w wyzwalaniu zainteresowań i ciekawości intelektualnej oraz entuzjazmu dla wiedzy i sztuki, c) w osiągniętych wynikach i postępach w zakresie programu nauki, d) w urabianiu karności wewnętrznej w świadomości

uczniów. Talent pedagogiczny przejawia się więc głównie w metodzie wychowania i nauczania, od której w znacznej mierze zależą wyniki pracy nauczyciela. Zdolny nauczyciel nie naśladuje gotowych wzorów, lecz stopniowo wypracowuje sobie sam metodę, najbardziej odpowiadającą jego strukturze duchowej i umożliwiającą mu znalezienie najlepszych dróg trafiania do duszy wychowanków. Jest to metoda intuicyjna, polegająca na pewnej pomysłowości w opracowywaniu lekcji, w ujmowaniu tematu, na wynalazczości odpowiednich środków i pomocy naukowych, a przede wszystkim na pobudzaniu rozwoju duchowego uczniów i subtelnym kierowaniu wychowaniem dzieci trudnych.

W działalności różnych nauczycieli można też stwierdzić pewne specyficzne zamiłowania i uzdolnienia, w których dana osoba wyraża się najintensywniej i najbardziej twórczo. U jednych dominuje uzdolnienie dydaktyczne, znajdujące wyraz w umiejętności zainteresowania uczniów przedmiotem, w jasnym i zajmującym wykładzie, w pobudzaniu dzieci do aktywności. Są to nauczyciele metodycy, którzy osiągają wybitne rezultaty w zakresie programu nauki. U innych znowu dominuje tendencja do troskliwej opieki nad dziećmi, do wywierania wpływu wychowawczego na charakter i osobowość dziecka. Są to nauczyciele wychowawcy o wybitnie rozwiniętym instynkcie ojcowskim, względnie macierzyńskim. Harmonijne zespolenie obu tych tendencji i cech w strukturze jednej osoby oraz umiejętność ich realizowania w praktyce szkolnej świadczy o talencie pedagogicznym, właściwym nauczycielom z bożej łaski, „nauczycielom urodzonym". Wychowawca obdarzony takim talentem wywiera przemożny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka.

Jak wykazała nasza analiza, talent pedagogiczny jest strukturą nader skomplikowaną, właściwą niewielkiej stosunkowo ilości nauczycieli. Przeważna większość, jak wspomniano, ob-

darzona jest przeciętną zdolnością pedagogiczną, niekiedy bardzo skromną. Nasuwa się zagadnienie, czy możliwy jest jej rozwój przez odpowiednie kształcenie.

Systematyczne kształcenie zdolności pedagogicznej zaczyna się z chwilą rozpoczęcia zawodowych studiów nauczycielskich. Młodzież wstępująca do zakładów kształcenia nauczycieli posiada w swej strukturze duchowej, jak już wspomniano, określone dyspozycje kierunkowe, tendencje i zainteresowania, które stanowią podłoże rozwoju i kształcenia zdolności pedagogicznej. Głównym zaś warunkiem jej kształcenia jest posiadanie głębszej kultury ogólnej oraz dojrzałości duchowej, którą osiąga się ok. 19/20 r. ż. Zdolność pedagogiczna w porównaniu z innymi rozwija się stosunkowo później, zwłaszcza u młodzieży męskiej, która dopiero po skończonej fazie dojrzewania interesuje się zagadnieniami wychowawczymi. Z wyników psychologicznych wiadomo, że stosunkowo najwcześniej aktualizuje się zdolność artystyczna, zwłaszcza muzyczna (mali wirtuozi). W okresie dojrzewania ujawnia się talent techniczny, konstruktorski, poetycki, literacki; a dopiero w 22/24 r. ż. stwierdzić można wyraźniejsze objawy zdolności gospodarczej, politycznej, naukowej i pedagogicznej, które rozwijać się mogą w odpowiednich instytucjach naukowych i które dojrzewają w praktyce życia społeczno - kulturalnego.

7. NAUKI PEDAGOGICZNE I ICH FUNKCJA W KSZTAŁCENIU SIĘ OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA

Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego odbywa się w instytutach, akademiach pedagogicznych i innych zakładach, w których studia ogniskują się około przedmiotów pedagogicznych, związanych ściśle z zajęciami praktycznymi w zakresie wychowania i nauczania. Obserwując „pierwsze kroki" studen-

ta pedagogiki w konkretnych sytuacjach wychowawczych, można się zorientować już w samych początkach jego studiów, czy i w jakim stopniu obdarzony jest zdolnością pedagogiczną. W szkole ćwiczeń, która służy jako zakład doświadczalny instytutu, widzimy np., że w czasie przerw lekcyjnych do jednych słuchaczy dzieci lgną po prostu, że w organizowanych przez nich grach i zabawach lub na wycieczkach szkolnych podporządkowują się karnie ich zarządzeniom. Słuchacze ci potrafią podczas swych lekcji praktycznych zainteresować uczniów tematem i pobudzić ich do aktywnego udziału w pracy. Inni zaś w podobnych sytuacjach nie mogą nawiązać kontaktu z dziećmi, okazują się nieudolni, niekiedy zgoła bezradni. Dopiero po pewnym czasie dzięki pilności i wytrwałości, w miarę zdobycia wprawy i doświadczeń, przezwyciężają napotykane trudności i dochodzą do mniej więcej zadowalających wyników pracy. Tak więc w danym zespole słuchaczy ujawnia się już w początkach studiów zawodowych duża rozpiętość w ich zdolnościach pedagogicznych. Zdarzają się nawet jednostki, które w zupełności zawodzą i zgłaszają swe wystąpienie z zakładu. Są to atoli wypadki wyjątkowe, zwłaszcza gdy młodzież dojrzała obiera zawód nauczycielski po głębszej refleksji, pod wpływem powołania, niekiedy po zdobyciu pewnych doświadczeń w charakterze korepetytorów, kierowników kolonii uczniowskich, drużyn harcerskich itp.

Obserwacje profesorów i doświadczenia samych słuchaczy dowodzą, że nawet skromna zdolność pedagogiczna może się rozwinąć przez umiejętne i systematyczne kształcenie. Do nieznanych wypadków należą fakty, że początkowo nieszczególnie zapowiadający się studenci ujawnili po dwuletnich studiach w zakładzie nieprzeciętne zdolności pedagogiczne. Rozważmy z kolei *środki kształcenia zdolności pedagogicznych*. Do najważniejszych należą: studia teoretyczne w zakresie psychologii i pedagogiki i praktyka pedagogiczna.

Niezaprzeczony wpływ na rozwój zdolności pedagogicznych ma wreszcie taki czynnik, jak osobisty wpływ profesora.

Nauki pedagogiczne, podobnie jak inne dobra kulturalne, zawierają w sobie w a r t o ś c i k s z t a ł c ą c e i dzięki temu wpływają na doskonalenie się osobowości w ogóle, szczególnie zaś na rozwój zdolności pedagogicznej nauczyciela. Młodzież w swych zeznaniach i wypowiedziach na temat korzyści odniesionych ze studiów pedagogicznych stwierdza, że „psychologia pedagogiczna obudziła zainteresowanie się rozwojem dziecka i nasunęła problemy, jak ten rozwój pobudzać. Nauka ta ułatwia nie tylko poznawanie dzieci różnego wieku, ale i rozumienie postępowania ludzi dojrzałych." Jest to dorobek pogłębiający „pogląd na wiele spraw w życiu, pozwala zrozumieć lepiej wpływ nauczyciela na urabianie charakterów przyszłych obywateli". Studium pedagogiki „rozszerza horyzonty myślowe, pogłębia pogląd na świat i życie, wyjaśnia bowiem, jak przez wychowanie dzieci oddziaływać można na środowisko społeczne i jak doniosła jest rola nauczyciela w społeczeństwie".

Że w unabjaniu się osobowości nauczyciela studium pedagogiki jest ważnym czynnikiem, świadczą m.i. zeznania młodzieży dojrzałej, które przytaczamy dosłownie:

„Pedagogika interesuje mnie od strony ogólnoludzkiej. Problemy w niej poruszane pobudzają mój rozwój duchowy, przyczyniają się do mego uspołecznienia. Ustosunkowałam się serio do pracy i obowiązków, do różnych kwestii życiowych. Zdobyłam nie tylko wiadomości, ale coś o wiele cenniejszego, co zostanie na całe życie. Pedagogika po prostu wychowuje mnie i uszlachetnia".

„Teoretycznie o wiele głębiej poznałem obowiązki i zadania nauczyciela, nauczyłem się krytycznie patrzeć na świat i ten świat obserwować. Nauczyłem się samodzielnie pracować i zrozumiałem, co znaczy uczyć się. Nauki pedagogiczne pobudziły mnie do samowychowania i samokształcenia".

Rolę, jaką spełnia studium pedagogiki w rozwijaniu zdolności pedagogicznej, ilustrują następujące głosy studentów:

„Dzięki teorii pedagogicznej poznałem pracę wychowawczą od wewnątrz. W ciągu studiów pogłębiło się zamiłowanie moje do tej pracy, uświadomiłem sobie odpowiedzialność jaką przyjmę na siebie w przyszłości".

„Już dawniej interesowały mnie problemy wychowawcze, ale dopiero teraz nauczyłem się je traktować właściwie. Dzięki naukom pedagogicznym zbliżyłem się do duszy dziecka, polubiłem pracę wychowawczą, w której będę miał możliwość realizowania moich dążeń i zamierzeń".

Zdolność pedagogiczna, podobnie jak inne, rozwija się przede wszystkim przez działanie, przez bezpośredni kontakt z sytuacjami konkretnymi, z materiałem i narzędziami, przez stawianie sobie problemów i ich rozwiązywanie na gruncie rzeczywistości. Dlatego też praktyka pedagogiczna, wprowadzając młodzież w świat i życie dziecka, stanowi nieoceniony czynnik wyzwalania dyspozycji kierunkowych i zainteresowań wychowawczych. Dzięki praktyce pedagogicznej „inaczej teraz patrzę na dziecko" — stwierdza studentka pedagogiki — „zaczynam rozumieć dzieci, które dotąd były dla mnie czymś obcym. Nabrałam poczucia swojej wartości i pewniejszej postawy w stosunku do innych". Podobne i inne głosy podkreślają walory praktyki wychowawczej.

„Korzyści z praktyki pedagogicznej wychodzą poza krąg fachowego przygotowania i obejmują również sferę czysto człowieczą. Praktyka zbliżyła mnie do dzieci i wyleczyła z pewnego kompleksu, na który cierpiałem. Obawiałem się dzieci, choć je lubiłem. Zdawało mi się, że są okrutne i lepiej potrafią wyszydzać, niż dorośli. Nie wiedziałem, jak się wobec dzieci zachować — zwykle byłem zażenowany i onieśmielony w ich towarzystwie. Teraz to już minęło".

„Kontakt z dziećmi, radość wynikająca z uczenia i z osiągniętych wyników, poznanie różnych stron pracy wychowawczej, chęć afirmowania własnego „ja" przez twórcze urabianie ludzi, wreszcie te niespodzianki ciekawe, które psychika dziecka nastręcza na każdym kroku, a których poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie sprawia prawdziwą satysfakcję — zmieniły bardzo mój pogląd na zawód nauczycielski. Dzieci lubiłem zawsze — to prawda. Pewien „instynkt" nauczania odczuwałem jeszcze w gimnazjum, ale właściwie po maturze nie miałem inklinacji do tego zawodu. Teraz widzę siebie w przyszłości i nie lękam się."

Analizując powyższe przeżycia i wypowiedzi, wykrywamy wartości kształcące, jakie tkwią immanentnie zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej. Wyzwala ona i aktualizuje tendencje do poznania psychiki dziecka, do wczuwania się w jego stany, do zbliżenia się doń i nawiązania z nim kontaktu duchowego. Nauki pedagogiczne budzą i wysubtelniają poczucie obowiązku i odpowiedzialności, zaostrzają krytycyzm i wskazują potrzebę kontroli własnego postępowania. Wyraźnie zaznacza się aktualizacja tendencji do urabiania charakterów ludzkich, do doskonalenia człowieka i kulturalnego podnoszenia środowiska społecznego. Zwłaszcza w praktyce pedagogicznej, dzięki której młodzież ma sposobność i możliwości „afirmowania własnego ja", cechy te i tendencje aktualizują się i znajdują swój pełny wyraz. Praktyka pedagogiczna niemało też przyczynia się do przezwyciężenia poczucia małej wartości oraz do pokonywania lęku i obawy, uczucia tremy doznawanej z okazji „publicznych występów" w obecności profesora lub dyrektora, nauczycieli, kolegów i dzieci. Są to przeżycia bardzo silne, znane każdemu studentowi, zwłaszcza w początkowej fazie praktyki z własnego bezpośredniego doświadczenia. Ale i w późniejszych fazach, a nawet u nauczycieli z dłuższą praktyką, t r e m a jest nieodłączną od każdego występu, tylko łatwiej bywa opanowywana.

Nauki pedagogiczne pogłębiają światopogląd i budzą chęć doskonalenia własnej osoby przez samokształcenie i samowychowanie. Zawarte w nich wartości kształcące przyczyniają się do rozwoju osobowości wychowawcy, ale nieodzowną jest s y s t e m a t y c z n a p r a c a, konieczny osobisty wysiłek studenta, od czego zależy zdobycie głębszej kultury pedagogicznej. W tym celu musi sobie słuchacz przyswoić zasadnicze wiadomości z biologii i psychologii pedagogicznej oraz z teorii wychowania i nauczania. Z teoretycznym studium wiążą się ćwiczenia w obserwacji zachowania się i postępowania dzieci w różnych konkretnych sytuacjach. Kulturę pedagogiczną pogłębiamy też

przez poznanie życia i twórczości wielkich wychowawców oraz ewolucji problemów i idei pedagogicznych w ciągu dziejów wychowania.

Nieodzownym warunkiem kształcenia zdolności pedagogicznej jest sumienne i gruntowne przygotowanie się do zajęć praktycznych, z czym wiąże się przemyślenie tematu, możliwie szczegółowe opracowanie pisemne lekcji, zebranie potrzebnych do lekcji środków i pomocy naukowych itp. Po każdym ćwiczeniu praktycznym, po każdej lekcji niechaj student rozważy, czy i o ile zamierzone zadanie zostało wykonane i z jakim wynikiem. Rozważania podobne budzą i wysubtelniają s u m i e n i e p e d a g o g i c z n e nauczyciela i skłaniają go do doskonalenia się w zawodzie. Dobrze jest notować systematycznie najczęściej popełniane usterki, następnie własne obserwacje i uwagi oraz spostrzeżenia obecnych na lekcji porównywać ze wskazaniami wybitnych teoretyków i praktyków poznanych na podstawie lektury pedagogicznej. Notatki tego rodzaju, zapiski poczynione z dzieł klasyków pedagogiki, ułożone systematycznie, w pewnym porządku służyć będą także i w późniejszej praktyce zawodowej jako nieoceniona podnieta gromadzenia doświadczeń i jako znakomity środek samokształcenia.

W kształceniu zdolności pedagogicznej młodzieży współdziałają profesorowie, w szczególności profesor psychologii i pedagogiki oraz kierownik praktyki zawodowej. O ich roli w rozwijaniu zdolności i w kształtowaniu się osobowości świadczą liczne doświadczenia i głosy studentów, spośród których dla przykładu przytaczamy następujący:

„Osobisty wpływ profesora wyrobił we mnie subtelność rozumienia drugich na podstawie drobnych i prawie nieuchwytnych objawów postępowania. Często dodawał nam otuchy, podnosił na duchu, przekonywał o mylności niektórych powodów pesymizmu — słowem studium przedmiotów pedagogicznych i osobisty wpływ profesorów współdziałały dodatnio w kształtowaniu mojego intelektualnego i moralnego „ja".

Funkcję tę spełnić oczywiście potrafi tylko profesor, który sam jest osobowością i który posiada głębszą kulturę ogólną i pedagogiczną. Z doświadczenia wiadomo, że profesor pozbawiony tych walorów i o miernych zdolnościach nie tylko, że nie współdziała w procesie tworzenia się osobowości swych uczniów, nie tylko nie budzi zapału do pracy wychowawczej i entuzjazmu dla wiedzy, ale wprost przeciwnie, zniechęca do przedmiotu i tamuje rozwój osobowości. Wpływ profesora nie jest jednak czynnikiem decydującym, albowiem osobowość młodego człowieka urabia się i doskonali w nurcie życia, w zetknięciu się i zmaganiu z rzeczywistością na skutek własnych wysiłków w dążeniu do samokształcenia. Podobnie i zdolności nauczyciela dojrzewają dopiero w całej pełni w samodzielnej pracy szkolnej, gdy pozostawiony samemu sobie zmaga się z rzeczywistością wychowawczą i dąży nieustannie do doskonalenia się w zawodzie.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Poglądy klasyków pedagogicznych, w szczególności Vivesa, Gliczнera, Konarskiego, Piramowicza, Wolskiego, Trentowskiego i Estkowskiego na przygotowanie zawodowe, zadania, obowiązki i rolę nauczyciela w społeczeństwie. (L e k t u r a: Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Rozdz. XIV. *Grzegorz Piramowicz.* Powinność nauczyciela. — *Stanisław Kot.* Źródła do historii wychowania. Cz. I i II).

2. Porównaj ustrój kształcenia nauczycieli szkół powszechnych we współczesnych państwach europejskich i pozaeuropejskich (L e k t u r a: *Henryk Rowid.* Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Warszawa 1931. — Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli. W-wa 1934).

3 Co stanowi istotę powołania nauczycielskiego? O doborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego. (L e k t u r a: *Wł. Dawid.* O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912. — *G. Kerschensteiner.* Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. W-wa 1936. *Mieczysław Kreutz.* Osobowość nauczyciela - wychowawcy. Warszawa 1947. *Józef Mirski.* Nauczyciel - wychowawca, jego dobór i kształcenie W książce „Wychowanie i wychowawca". Warszawa, 1936 r.).

4. Analiza zdolności wychowawczych i talentu pedagogicznego. (Lektura: *W. Dzierzbicka.* O zdolnościach zawodowych nauczyciela - wychowawcy. Warszawa, 1926 r. — *Stefan Baley.* Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa, 1938. Rozdz. VII, 5 — *Stefan Szuman.* Talent pedagogiczny. Czasopismo „Kultura i wychowanie". R. 1939).

5. Moje doznania i przeżycia w związku z pierwszą lekcją próbną i w późniejszej praktyce pedagogicznej.

6. Moje obserwacje zachowania się kolegów w czasie ich lekcyj próbnych. Próba analizy uzdolnień pedagogicznych i dydaktycznych na tle przykładów z praktyki.

7. Charakterystyki i typy nauczycieli we współczesnej polskiej literaturze pięknej (w powieści, dramacie i noweli). Uwzględnić takich pisarzy, jak: Sienkiewicz, Żeromski, Reymont, Prus, Orzeszkowa, Sieroszewski, Tetmajer, M. Dąbrowski, E. Zegadłowicz, J. Parandowski, Z. Nowakowski, J. Wiktor, Kaden - Bandrowski, G. Morcinek, M. Rusinek, J. Kurek, Ossendowski, Perzyński, Kruczkowski, St. Łukasiewicz.

ROZDZIAŁ XI

AUTORYTET W WYCHOWANIU

1. ROLA AUTORYTETU W RÓŻNYCH DZIEDZINACH ŻYCIA

W życiu społecznym spotykamy się często z układem stosunków, które określamy słowem a u t o r y t e t (z łac. *auctoritas*, znaczenie, wpływ, powaga, moc, wola, władza). Posługujemy się tym wyrazem, gdy conajmniej dwie osoby pozostają do siebie w takim stosunku, że jedna z nich, przypisując drugiej znaczenie lub możność wpływania na tok zdarzeń, uznaje jej wyższość lub przewagę w danej dziedzinie życia społeczno - kulturalnego. Osoba A, uznająca autorytet, podporządkowuje się osobie B, posiadającej autorytet, odbywa się to mniej lub więcej dobrowolnie, wierzy jej, darzy ją zaufaniem i szacunkiem, jest posłuszna poleceniom i rozkazom. Jest to stosunek nadrzędności i podrzędności, który zachodzi np. między ojcem lub matką a dzieckiem, między nauczycielem a uczniem, rządem i obywatelami, szefem instytucji i pracownikami itp. Zamiast jednej osoby bywa cała grupa, która podporządkowuje się woli posiadacza autorytetu, świadomego znaczenia i wpływu, jaki wywiera na otoczenie. Autorytet posiadają też różne instytucje społeczno - kulturalne, jak rodzina, szkoła, kościół, państwo, instytucje naukowe itp. oraz ich przedstawiciele. Autorytetem, który silny wywiera nacisk na członków danej grupy i wpływa na ich postę-

powanie, jest wreszcie opinia publiczna, zawsze czujna i reagująca na wszelkie odchylenia od obowiązków, norm i zwyczajów.

Autorytet istnieje tedy w różnych sferach życia, np. w stosunkach społecznych, w polityce, w religii, w dziedzinie moralności, w nauce, sztuce, filozofii i wychowaniu. Stąd pojęcie autorytetu zawiera różną poniekąd treść i różne znaczenie. W sensie psychologicznym oznacza on stosunek dwojga osób, w którym jedna wywiera w psychice drugiej pewne stany poznawcze i emocjonalne. Sądy i twierdzenia pierwszej przyjmuje druga na wiarę i podporządkowuje się jej rozkazom dobrowolnie. Nieco odmiennie pojmujemy autorytet ze stanowiska socjologicznego. W znaczeniu szerszym autorytet polega na posiadaniu władzy, która skłania pewną grupę ludzi do posłuchu.

W stosunkach społeczno - politycznych autorytet oznacza tedy władzę osób reprezentujących różne instytucje polityczne, prawne, społeczne, państwowe. Rząd wyposażony w odpowiednie sankcje posiada, jako czynnik regulujący i porządkujący życie zbiorowe, prawo decydowania i rozkazywania, któremu podporządkowuje się mniej lub więcej dobrowolnie ogół obywateli. Rząd i ogół obywateli podporządkowany jest autorytetowi prawa, które nakazuje posłuszeństwo obowiązującym ustawom. Autorytet rządu w państwach demokratycznych ma swe źródło w suwerenności narodu, który przez odnośne organy uchwala prawa i wykonuje kontrolę nad czynnikami rządzącymi. W państwach tych rząd jest odpowiedzialny za swe czynności przed ogółem obywateli, względnie przed jego reprezentacją i stąd między posiadającymi autorytet i uznającymi go zachodzi stosunek względnej równorzędności. W państwach zaś mających formę rządu absolutną lub dyktatorską źródłem władzy jest głównie siła fizyczna i magia, światopogląd magiczny. Między rządem a poddanymi zachodzi stosunek bezwzględnej nadrzędności i podrzędności. Autorytet rządu opiera się tu głównie na sile oraz na bezwzględnym i ślepym posłuszeństwie ze strony

rządzonych, wymuszanym często przy pomocy różnych środków terroru.

W sferze życia religijnego źródłem autorytetu i zarazem najważniejszym autorytetem jest Bóg i Jego manifestacje, objawienia. Pismo św. przekazane wiernym przez tradycję, przez świadectwo apostołów, kościół i jego przedstawiciele są autorytetami religijnymi. Między Bogiem i wiernymi zachodzi stosunek ojcowski, przepojony wiarą i miłością. W sferze moralnej autorytetem jest nakaz wewnętrzny, sumienie własne jako kryterium naszego postępowania i działania.

Autorytet uznawany ze stanowiska naukowego i filozoficznego wyzwala wiarę, przeświadczenie o słuszności twierdzeń i sądów podawanych przez osobę reprezentującą daną gałąź nauki. Postawa zwolenników czy uczniów polega wtedy często na sądzeniu „według słów mistrza" oraz na powoływaniu się nań, np. w dyskusji. Człowiek posiadający umysł krytyczny nie przyjmuje zazwyczaj twierdzeń autorytatywnych w sposób bierny, ale, o ile to leży w granicach możliwości, poddaje je kontroli czy sprawdzeniu, chociażby przez porównanie sądów w danej kwestii dwu badaczy w tej samej dziedzinie nauki. W nauce głównym źródłem jest rozum oparty na doświadczeniu, dzięki któremu dochodzimy do poznania prawdy. Atoli w praktyce możliwości poznania, opartego na własnych dociekaniach i doświadczeniach w różnych dziedzinach twórczości, są ograniczone. Z reguły człowiek posiada przygotowanie w jednej zaledwie gałęzi wiedzy i z konieczności polegać musi na udokumentowanym zdaniu osób fachowych uznanych w innych dziedzinach nauki czy gospodarki, techniki lub sztuki za autorytet. Twierdzenia, zawarte np. w ich dziełach, mają dla nas wartość prawie że aksjomatyczną i przyjmujemy je zazwyczaj bez zastrzeżeń, jakkolwiek, o czym już wspomniano, możemy je w razie nasuwających się wątpliwości skontrolować i sprawdzić w taki lub inny sposób. W praktyce życia codziennego uznajemy z reguły kom-

petencję osób w danej dziedzinie, zwłaszcza gdy mamy przeświadczenie, że piastują należne im stanowisko w myśl przysłowia angielskiego „the right man on the right place" (właściwy człowiek na właściwym miejscu).

W stosunkach społecznych, w nauce i w różnych dziedzinach wytwórczości dwie osoby równocześnie mogą być dla siebie autorytetami, np. osoba A, jako fachowy rolnik, jest autorytetem w dziedzinie rolnictwa dla osoby B, która jest wybitnym chemikiem, i przeciwnie. W świetle powyższych przykładów można określić a u t o r y t e t jako pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie, względnie w instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne w sposób mniej lub więcej dobrowolny. Uznawanie autorytetu może być dobrowolne lub przymusowe. Atoli rzeczywisty autorytet polega tylko na dobrowolnym uznaniu wartości danej osoby czy znaczenia danej instytucji. Autorytet oparty wyłącznie na przymusie fizycznym lub materialnym ma charakter problematyczny i przemijający, uznawany tylko pozornie. Z chwilą załamania się siły czynników autorytatywnych i ustania przymusu autorytet rozpada się i znika, czego liczne dowody znajdujemy zarówno w codziennym doświadczeniu, jak i w historii.

2. RODZAJE AUTORYTETÓW

W każdej grupie społecznej, w każdej instytucji czy też w różnych dziedzinach twórczych wyłania się autorytet w różnym stopniu ceniony przez opinię zbiorową. Rozważając znaczenie i rolę autorytetu, stwierdzamy, że podobnie, jak h i e r a r c h i a w a r t o ś c i, istnieje i h i e r a r c h i a a u t o r y t e t ó w. Możemy tedy odróżnić a u t o r y t e t w y ż s z e g o i n i ż s z e g o r z ę d u. Do pierwszych należy

autorytet polityczny, naukowy, artystyczny, religijny, moralny. Do drugich — autorytet siły fizycznej, autorytet majątku, urodzenia, mody i sposobu bycia (*savoir vivre*). Zastanówmy się pokrótce nad ich funkcją i znaczeniem społecznym.

Autorytet oparty wyłącznie na sile fizycznej i na stosowaniu represyj zdobywa sobie panowanie i posłuch w grupach prymitywnych, w społeczeństwach kastowych i stanowych, w monarchiach absolutnych i w ustrojach dyktatorskich i totalnych. Utrzymuje się on w grupach społecznych stojących na niskim poziomie kulturalnym i politycznym, w społeczeństwach zaś wyżej rozwiniętych może trwać stosunkowo krótko i tylko przez stosowanie terroru w postaci różnych środków represyjnych. Autorytet oparty na sile fizycznej wyzwala w duszach ludzkich uczucia strachu, nienawiści i pogardy, chęć odwetu i zemsty oraz dążności buntownicze i rewolucyjne, mające na celu jego obalenie. Jest to a u t o r y t e t z e w n ę t r z n y, uznawany tylko pozornie, pod grozą strachu, w rzeczywistości zaś pogardzany i nienawidziony. W atmosferze panowania tego rodzaju autorytetu pleni się deprawacja i demoralizacja, praca wykonywana jest tylko pod przymusem stosującym brutalne środki represyjne, i stąd wartość jej i wydajność zmniejsza się coraz bardziej. Życiu społecznemu i kulturze grozi obniżenie i rozkład. Warunki takie nie sprzyjają też oczywista rozwojowi osobowości uspołecznionej i twórczej. Ogromny zasób energii najbardziej wartościowych jednostek, która w zdrowych warunkach wyładowałaby się w twórczości kulturalnej, zużywa się tu na walkę z przemocą fizyczną.

Odmienny charakter posiada autorytet sportowy, wyzwalający uczucia podziwu i entuzjazmu, a nawet uwielbienia w stosunku do „sławnych" przedstawicieli sporów różnego rodzaju. Autorytet ten cieszy się niezwykłym uznaniem w kołach młodzieży współczesnej i wśród osób dorosłych interesujących się „wyczynami" sportowymi. Zapasy i różne mecze gromadzą na

boiskach i stadionach niezliczone tłumy widzów, wśród których budzą entuzjazm i wzmacniają namiętności, zwłaszcza w umysłach zapalnej młodzieży. Jak stwierdzają codzienne doświadczenia, zainteresowania sportowe znacznej części młodzieży współczesnej wysuwają się na plan pierwszy, ze szkodą dla jej zainteresowań naukowych i artystycznych. Przemożny wpływ autorytetu sportowego powoduje więc obniżenie się poziomu duchowego młodzieży i kultury ogółu. Jednakowoż autorytet ten oceniany w miarę spełniać może ważną funkcję w wychowaniu młodzieży, w szczególności w rozwoju jej sprawności fizycznej i dzielności, w budzeniu odwagi i przytomności umysłu.

Spośród autorytetów niższego rzędu wymienić należy autorytet bogactwa i pieniądza, reprezentowany przez plutokrację i różnego rodzaju parweniuszów, dorobkiewiczów. Panowanie jego związane jest nieodłącznie z kapitalistycznym ustrojem społecznym i z liberalizmem gospodarczym. Budzi on w niektórych sferach uczucia podziwu, pomieszanego z lękiem i strachem, ale częściej uczucia zawiści i zazdrości, u posiadaczy zaś kapitału nienasyconą żądzę bogacenia się przy pomocy wszelkich możliwych środków. Autorytet ten nie przyczynia się więc do uzdrowienia stosunków społecznych, lecz, przeciwnie, jest czynnikiem deprawującym człowieka.

W miarę przekształcenia się struktury społecznej i wprowadzenia planowej gospodarki przez oparcie życia gospodarczego na zasadach kooperacji i autorytet ten przestanie imponować masom i prawdopodobnie ulegnie stopniowemu zanikowi. Z ustrojem społeczno - politycznym, a mianowicie z ustrojem stanowym, związany jest też autorytet urodzenia czy pochodzenia ze sfer „wyższych", szlacheckich, np. autorytet arystokracji rodowej, który w ubiegłych epokach dziejowych tak wybitną w życiu państwowym odegrał rolę. W miarę demokratyzacji społeczeństw traci on coraz bardziej na znaczeniu i w dobie obecnej właściwie już nie istnieje. Dziś wartościujemy człowieka nie ze

względu na jego pochodzenie ani też według tego, c o p o s i a d a, ale według tego, c z y m j e s t, na podstawie jego osobistych walorów, jego charakteru, zdolności i inteligencji.

Czysto zewnętrzny i zmienny charakter posiada autorytet mody (arbiter elegantiarum), nie mający głębszego znaczenia w życiu człowieka. Natomiast autorytet sposobu bycia (savoir vivre) może wywierać dodatni wpływ na wszczepienie przyzwoitych form zachowania, ogłady towarzyskiej, w ogóle na podniesienie kultury życia codziennego wśród szarych mas ludności.

Na pograniczu autorytetu wyższego i niższego rzędu umieścić można autorytet polityczny, skupiający w sobie siłę fizyczną i wartości duchowe. Opiera się on albo na prawie i na dobrowolnym uznaniu ze strony danej grupy społecznej, albo też na uzurpacji, czyli przywłaszczeniu sobie władzy przez użycie siły fizycznej czy też zręczności, lub podstępu. Tylko w pierwszym wypadku mamy do czynienia z istotnym autorytetem, zwłaszcza, gdy przewagę w nim mają wartości duchowe. Dobrowolne uznanie zdobywa sobie np. przywódca stronnictwa politycznego lub szef rządu, który swą uczciwością i bezinteresownością, zdolnością organizatorską i gruntowną wiedzą fachową rozwija skuteczną działalność dla dobra ogółu.

Autorytety wyższego rzędu: naukowy, artystyczny, religijny i moralny, mają charakter bezwzględnie dobrowolny, niektóre z nich są wieczne i nieśmiertelne. Wywierają one silny wpływ na liczne pokolenia poprzez wieki. Dobrowolne uznanie autorytetu filozofa, badacza naukowego czy artysty nie jest identyczne z bezwzględnym podporządkowaniem się jego wpływom i poglądom. Istotną bowiem funkcją tych autorytetów jest w y z w a l a n i e e n e r g i i t w ó r c z y c h w duszach zwolenników i adeptów przez umożliwienie im szukania w ł a s n y c h d r ó g w działalności twórczej i w rozwoju osobowości. Najwyższym wśród chrześcijan autorytetem jest Chrystus, jako wewnętrzny głos budzący sumienie ludzkie i jako

wieczyste źródło wyzwolenia człowieka. Elementy stanowiące treść autorytetów wyższego rzędu składają się też na a u t o r y t e t p e d a g o g i c z n y, który z kolei będzie przedmiotem naszych rozważań. W szczególności śledzić będziemy narodziny autorytetu wychowawcy, jak się rozwija i ujawnia w poszczególnych fazach życia dziecka, jaka jest jego treść, jakie są jego cechy i wreszcie jakie czynniki podważają, a jakie utrwalają jego znaczenie i funkcję w wychowaniu.

3. GENEZA AUTORYTETU WYCHOWAWCY

Szczególniejsze zainteresowanie budzi w nas tworzenie się w świadomości dziecka autorytetu wychowawczego, którego początki przypadają na okres wczesnego dzieciństwa. Zwróćmy uwagę na zachowanie się dzieci w domu rodzinnym wobec rodziców i innych osób dorosłych z otoczenia, mających pewne znaczenie w ich życiu. Jakie przeżycia wyzwalają te osoby w psychice małego dziecka, jak ono reaguje na ich postępowanie, jakie im przypisuje właściwości i jak się do nich ustosunkowuje? Obserwacje z życia codziennego i doświadczenia z izby dziecinnej oraz własne wspomnienia z okresu dzieciństwa dadzą nam odpowiedź na powyższe pytania.

Małe dziecko czuje się w stosunku do dorosłych słabe i bezsilne. Poczucie słabości budzi w nim potrzebę ochrony i opieki, której użyczają mu rodzice, przede wszystkim m a t k a. Pod jej ochroną czuje się pewne i bezpieczne, albowiem ona tylko posiada moc usuwania od dziecka wszelkiego zła i różnych przykrości, jakie mu grożą na każdym kroku, ona tylko potrafi zaspokoić wszelkie jego potrzeby. Na skutek tych doznań i przeżyć kształtuje się w świadomości dziecka obraz matki jako istoty ze wszechmiar doskonałej. Częste obserwacje stwierdzają, iż małe dziecko widzi w matce istotę wszechmocną, która zaspa-

kaja wszystkie jego potrzeby, która wszystko wie i umie wytłumaczyć, wszystkiemu potrafi zaradzić. Wielka troska matki o dzieci, ciągłe starania około gospodarstwa w domu, cicha i ofiarna ku nim miłość sprawiają, że dziecko kocha i ceni matkę i że jest ona dlań „ideałem, istotą nieomylną, którą pragnie naśladować w gestach i powiedzeniach". Matka wyzwala w duszy dziecka nie tylko uczucie miłości, podziwu i szacunku, ale także pewną obawę i poczucie wstydu. Dziecko „boi się wzroku matki, gdy coś przewini, wstydzi się jej i kryje się po mieszkaniu", chociażby nigdy nie stosowała kary bicia.

Odmienny poniekąd charakter ma przebieg tworzenia się autorytetu ojca w świadomości dziecka. Imponuje mu on często swą tężyzną fizyczną, postawą, stanowczością i staraniami o zaopatrzenie domu we wszystko. Wspomnienia dojrzałej młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa stwierdzają m. in., że ojciec „swą postawą przygniatał dzieci, a oczy jego siwe, stalowe patrzały tak, że zdawało się, iż przejrzą dzieci na wskroś". Nie pieści dzieci ani nie roztkliwia się zbytnio nad nimi. Gdy wpadł w gniew, „serce zamierało ze strachu, i w tej chwili był w oczach dzieci potęgą i wszystkim". Dzieci zbliżały się doń zawsze z szacunkiem. Stanowczość ojca była tak wielka, że „co polecił, trzeba było wykonać bezwzględnie, bo w przeciwnym razie groziła dzieciom kara".

Rodzice wyzwalają w duszy dziecka różne przeżycia, wśród których dominuje świadomość ich wszechmocy, zapewniającej malcom bezpieczeństwo i zaspakajającej ich potrzeby. Stąd też rodzice są dla dziecka „wyrocznią", słowa ich są "święte" i polecenia ich muszą być wykonane bez zastrzeżeń. Początkowo posłuszeństwo dzieci względem rodziców wynika z obawy przed karą, ale z czasem przekonywa się, że „mają oni na względzie tylko dobro dziecka". T przedstawiają się dzieci uznające a u t o r y t e t r o d z i c ó w bezwzględnie. Bywają jednak, i to dość często, dzieci, które nie słuchają rodziców.

nie wykonują ich poleceń i rozkazów „bez grymasów". Wszelkie perswazje i uwagi „powodują u nich tylko tym większą zaciętość i upór". Są to typy dzieci trudnych w wychowaniu, nie uznające autorytetu, o których obszerniej była mowa gdzie indziej. Inne znów dzieci nie uznają „narzuconych rozkazów ani przymusu". Wykonują one polecenia wychowawców tylko wtedy, gdy są wydawane w formie uprzejmej i grzecznej, a nawet w formie prośby. Typy tych dzieci przeważają wśród jedynaków(czek). I takie właśnie postępowanie nacechowane uprzejmością i taktem jest może jedyną skuteczną drogą, prowadzącą do uznania przez dzieci tego typu autorytetu wychowawcy, a nawet do pozyskania ich sympatii, która sprawia, że „każdy rozkaz wychowawcy jest wówczas świętością".

Śledziliśmy narodziny autorytetu wychowawcy, którego głównym źródłem jest możność zaspokajania potrzeb fizycznych i duchowych dziecka. W swej bezsilności i bezradności zwraca się ono do osób dorosłych, zwłaszcza do rodziców i przekonywa się, że pomoc ich jest zawsze skuteczna i że wytłumaczyć potrafią różne zagadki i tajemnice. Ta wiara we wszechmoc rodziców ma swe źródło we właściwości psychiki dziecięcej, zwanej antyficjalizmem. Ich troski i starania, ich nieustanna, czujna opieka zapewnia dziecku ochronę i bezpieczeństwo, co budzi w nim wiarę w siłę, wszechmoc i wiedzę rodziców, rozmieca w ich duszy uczucia podziwu, szacunku, wdzięczności i miłości. Autorytet matki wyzwala zazwyczaj w duszy dziecka uczucia pełne tkliwości i przywiązania, autorytet zaś ojca zniewala je raczej do podziwu jego siły i rozumu.

4. ROZWÓJ AUTORYTETU WYCHOWAWCY

Autorytet wychowawcy, kształtujący się w duszy dziecka, nie „przedstawia się jako struktura gotowa i stała, lecz w miarę dojrzewania zmienia się i wzbogaca w treść, cechuje go dynamiz-

ka. W poszczególnych fazach rozwojowych zmienia się stosunek dziecka do autorytetu. W okresie wczesnego dzieciństwa, do 6/7 roku życia, kształtuje się on na podłożu takich cech, jak egocentryzm, subiektywizm i artyficjalizm, oraz w związku z tak charakterystyczną dla tej fazy krnąbrnością i przekorą dziecka, która wyładowuje się w postaci gwałtownych nieraz reakcyj, jako sprzeciw, upór i zaciętość. Nasilenie krnąbrności przypada zazwyczaj między 3 a 5 rokiem życia i wtedy częste są objawy nieposłuszeństwa dziecka względem rodziców. Stosowanie przymusu w formie dotkliwych kar pozostawia w świadomości dziecka wyobrażenia bólu czy wstydu, które, kojarząc się z obawą, wytwarzają pewne hamulce i z czasem skłaniają je do wykonywania poleceń bez sprzeciwu.

Z reguły dziecko w tym okresie rozwojowym uznaje autorytet rodziców, ale raczej w sposób nieświadomy, na skutek wytworzonych nawyków i przyzwyczajeń o charakterze reakcyj warunkowych. Dopiero w następnym okresie, od 7 do 12/13 lat, przeżywa dziecko autorytet rodziców świadomie i wtedy też wyłania się obok nich a u t o r y t e t n a u c z y c i e l a, którego źródło tkwi w możliwości zaspokajania potrzeb duchowych uczniów, ich zainteresowań i ich aktywności. Do uznania tego autorytetu skłania też uczniów, jak i rodziców, stanowisko społeczne nauczyciela, które go czyni przedstawicielem władzy państwowej na terenie szkoły. Rozpatrzmy z kolei, jak dzieci w okresie szkoły powszechnej przeżywają autorytet, jakie cechy składają się na jego treść i kształtują jego strukturę w świadomości uczniów. Żywe i plastyczne sylwetki nauczycieli we wspomnieniach uczniów, jakby „szkice węglem", ukażą nam w przytoczonych niżej przykładach ich autorytet na tle rzeczywistości szkolnej.

„W niższych klasach szkoły powszechnej uznawałam autorytet nauczycielki, która imponowała mi nie tylko tym, że była zawsze ładnie ubrana i miała śliczne, długie włosy, ale i dlatego, że była jakaś „niedostępna",

Zdawało mi się, że jestem wobec niej niczym, nic nie umiem i nigdy jej nie dorównam. Wystarczyło jedno jej spojrzenie, gdy byłam niespokojna, abym wróciła do przytomności. Była zawsze stanowcza i bardzo konsekwentna."

„Chodziłam do szkoły klasztornej. Największym autorytetem była dla mnie zakonnica, matka przełożona, która swą łagodnością i powagą zdobyła serca uczennic. Kochałam ją bardzo i wszystko, co było w mej mocy, robiłam, by jej sprawić przyjemność. Szczególnie dbałam o postępy w nauce, bo tylko tym można było zdobyć jej zaufanie."

„Przypominam sobie nauczyciela, który swym postępowaniem zdobył sobie wielki szacunek. Nigdy nie złościł się, nigdy nie bił. Taki miał zawsze wyraz twarzy, że zmuszał dzieci do bezwzględnego podporządkowania się jego woli. Dziś nazwałbym to postępowanie sugestią. Przemawiał do ambicji tak poważnie, że czuliśmy się nie dziećmi, lecz dorosłymi chłopcami."

„Po raz pierwszy uznałam autorytet, wyczułam go i doskonale rozumiałam w kl. VI szkoły powszechnej. Moja nauczycielka była bardzo sumienna w spełnianiu obowiązków, pedantka, skrupulatna i bardzo wymagająca, dla wszystkich uczennic jednakowo sprawiedliwa. Bardzo zdolna i mądra, uchodziła w szkole za ostrą i niekiedy bezwzględną. Taka opinia o niej pochodziła stąd, że była zawsze konsekwentna w swym postępowaniu, czym zyskała sobie poważanie i szacunek. Te cechy charakteru złożyły się na jej autorytet, któremu poddałam się całkowicie."

„U niektórych nauczycieli zdumiewała mnie ich rozległa wiedza. Szczególnie jeden z nich imponował mi swą wiedzą nie tylko książkową, ale i praktyczną. Na wycieczkach wiedział, jakie miejscowości mamy przed sobą, nawet bez zaglądania do mapy. O każdym zabytku potrafił opowiedzieć ciekawe rzeczy. Oprócz tego widzieliśmy, że inni nauczyciele przychodzili do niego po rady; słyszałem, jak raz w czasie przerwy jednemu z nich tłumaczył siatkę geograficzną. To go bardzo podnosiło w naszych oczach. Konsekwentny, nigdy nic nie mówił na wiatr. Cechowała go surowość, ale mimo to był dla uczniów bardzo dobry."

„Nauczycielka zdobyła sobie autorytet swą umiejętnością zainteresowania dzieci. Imponowała swą wiedzą i władzą. Skarcenie przez nią przyjmowaliśmy ze skruchą. Słowa jej były dla nas święte. Była nawet w tym okresie większym dla mnie autorytetem, niż rodzice. Wszystkie jej polecenia i życzenia spełnialiśmy chętnie i bez cienia krytyki."

„Do uznania autorytetu nauczyciela zmusiły mnie przede wszystkim strach i obawa. Nauczyciel był despotą, którego autorytet musiało się uznawać bez zastrzeżeń".

Z przytoczonych tu wspomnień wynika, że na autorytet wychowawcy składają się przede wszystkim cechy jego charakteru i woli. Dzieci cenią sprawiedliwość, obowiązkowość, sumienność, stanowczość i konsekwencję, nawet surowość połączoną z wyrozumiałością i umiejętnością panowania nad sobą, a więc podobne cechy, jakie tworzą strukturę duchową osobowości nauczyciela. Często imponuje dzieciom wiedza nauczyciela i zdolność budzenia zainteresowań. Jego wygląd zewnętrzny, ubiór budzi również pewien podziw, zwłaszcza wśród dziewcząt.

Niektórych chłopców ujarzmia nauczyciel surowością i despotyzmem, nawet karą chłosty, budząc w nich strach i obawę. W praktyce wychowawczej autorytet oparty m. in. także i na sile fizycznej nie dałby się w zupełności usunąć. Istnieją typy wśród chłopców, którzy lekceważą nauczyciela fizycznie słabego. W ich świadomości wytworzyć się musi przekonanie, że nauczyciel w razie konieczności może użyć siły fizycznej i to w sposób skuteczny, że i pod tym względem posiada nad uczniem przewagę. Inna sprawa, że tej siły stosować nie powinien. Przez jej stosowanie bowiem nie utwierdziłby swego autorytetu, przynajmniej nie na dłuższą metę. O wiele skuteczniej działają wartości istotne wychowawcy, zwłaszcza, że większość dzieci w tym wieku uświadamia sobie konieczność autorytetu, jako czynnika porządku i ładu w klasie szkolnej i podporządkowuje mu się dobrowolnie i bez zastrzeżeń. Objawy krytycyzmu w stosunku do autorytetu nauczyciela zdarzają się w tym okresie na ogół rzadko. Dopiero od 13/14 r. ż., w wieku dojrzewania, w okresie szkoły średniej wzrasta skłonność młodzieży do krytykowania wszystkiego, czemu też podlega autorytet wychowawców. Atoli mimo tych skłonności ceni młodzież nauczycieli posiadających istotne walory duchowe i tym podporządkowuje się dobrowolnie. Stosunek starszych uczniów do autorytetu profesora odzwierciedla się w przytoczonych niżej wypowiedziach na ten temat i wspomnieniach z czasów gimnazjalnych:

„Już w okresie szkoły powszechnej skłonna byłam do krytycyzmu. Krytujący się nauczyciel był dla mnie osobą śmieszną, tracił w moich oczach cały autorytet. Ta cecha spotęgowała się u mnie w gimnazjum. Tu każdy rozkaz wartościowałam i wykonywałam, o ile uznałam go za słuszny. Jeśli rozkaz był niesłuszny, to albo go wcale nie wypełniałam, albo jeśli go wypełniłam lub nie wypełniłam, to tylko dlatego, by przy tej okazji zamanifestować swój sąd o nim w odpowiedni sposób".

„Uznaję autorytet tylko tych osób, które mi go nie narzucają przemocą, które swojej osoby nie wysuwają na plan pierwszy, lecz raczej sprawę, samą doniosłość i konieczność zadania, jakie mi powierzają. Z wyższych klas szkoły średniej pamiętam, że zawsze uznawałam uwagi profesora - gospodarza naszej klasy. Bardzo uprzejmy, wyrozumiały, taktowny, w ocenach sprawiedliwy pouczał nas, jak mamy postępować w życiu, przede wszystkim swym własnym zachowaniem się. Uznawałam autorytet tylko tych nauczycieli, których cechował wyższy poziom wiedzy, takt, wysoka etyka i przestrzeganie jej zasad w życiu codziennym, stała i niezmienna linia postępowania".

„W szkole średniej niewiele sobie robiłem z nauczycieli, którzy środkami represji starali się ugruntować swój autorytet. Natomiast dla tych profesorów, którzy do uczniów odnosili się życzliwie i nie czyhali, by z lada błahostki zrobić użytek, czułem przywiązanie, otaczałem ich czcią, spełniałem swe obowiązki, by ich nie zasmucać, bo zdawałem sobie sprawę, że są moimi przewodnikami w życiu".

„Wielkim autorytetem był w naszej klasie profesor języka polskiego. Doskonały polonista, miał dar wykładania Tak umiał nas zainteresować, że w klasie panowała zawsze cisza, uczennice zasłuchane. Zdanie jego było dla nas święte. Czytałyśmy tylko te książki, do których odnosił się z uznaniem, mówiąc: „to warto przeczytać".

„Profesor geografii wywierał swą osobą duży wpływ na uczniów, którzy go otaczali czcią i szacunkiem. Szczególniej imponował nam swą wiedzą geograficzną i znajomością wielu krajów z autopsji, pięknym wykładem oraz sprawiedliwością w ocenie pracy uczniów".

„Największą powagą cieszyła się u nas nauczycielka fizyki, mająca doskonale opanowany swój przedmiot, zachowująca wobec nas stanowisko obiektywne, sprawiedliwa i nie robiąca wyjątków. Poza tym miała też dużą kulturę artystyczną tak, że i w tych sprawach była nam przewodniczką".

„W ostatnim roku pobytu w gimnazjum, w VIII-mej klasie, uznawałam autorytet dyrektorki. Była to kobieta młoda, rozumiała nas, nasze prag-

nienia, nie piętnowała ich nigdy, jako grzesznych. — „Ja także byłam młoda i robiłam to samo" — przyznawała i tym właśnie zyskała sobie ogromny posłuch wśród uczennic. Słuchałyśmy jej rad i korzystałyśmy z nich zawsze".

„W kl. VI gimn. objął łacinę dyrektor, człowiek w sile wieku, poważny i bardzo dobry. Nigdy nie krzyczał, a dla uspokojenia klasy tylko spojrzał i to niegroźnie. Miał czas i materiał opracować i coś ciekawego opowiedzieć Lekcji łaciny oczekiwaliśmy z niecierpliwością; były tak interesujące, że ani w myśli nie było zajmować się czym innym. W klasyfikowaniu był sprawiedliwy. Nie czynił różnic, czy to syn doktora, czy robotnika. Zdanie jego było dla nas wyrocznią".

Analizując powyższe wypowiedzi, możemy stwierdzić, że najbardziej charakterystycznym objawem w formowaniu się autorytetu nauczyciela w psychice młodzieży dojrzewającej jest ś w i a d o m e - w a r t o ś c i o w a n i e jego postępowania, połączone z dużą dozą k r y t y c y z m u, wyrażającego się niekiedy w formie dosadnej i mocno przejaskrawionej. O narzucaniu autorytetu siłą, za pomocą represji czy też różnych pomysłowych sposobów nie ma tu mowy. Młodzież na tym poziomie rozwoju duchowego uznaje autorytet tylko dobrowolnie, przy czym głównym kryterium w jego ocenie jest zgodność postępowania z głoszonymi zasadami moralnymi i światopoglądowymi. Oprócz tego podstawą utrwalania się autorytetu nauczyciela jest talent pedagogiczny, przejawiający się w budzeniu zainteresowań i zapału do nauki oraz takt w obcowaniu z młodzieżą. Chcąc ustalić swój autorytet, nie może jednak nauczyciel pozwalać uczniom na zbytnie spoufalenie się. Konieczne jest zachowanie pewnego d y s t a n s u między sobą a uczniami, co wynika z przewagi profesora pod względem doświadczenia, wiedzy i z samej funkcji wychowawczej. Młodzież zresztą sama przyznaje, że niezbyt ceni sobie nauczyciela, który pozwala na spoufalenie się, przez co zatraca się w jej świadomości wyobrażenie dystansu, jakiego wymaga stosunek wychowawczy. Inny bowiem charakter ma stosunek polegający na szczerości, zaufaniu, życzliwości i wzajemnym szacunku, a inny oparty na spoufaleniu.

Dociekania nasze nad rozwojem autorytetu dowodzą, że dzieci od 7 — 12/13 r. ż., u których proces uspołecznienia przebiega na ogół normalnie, uznają z reguły autorytet rodziców i nauczycieli bez zastrzeżeń. U młodzieży 14 — 16-letniej w okresie pokwitania ujawnia się coraz wyraźniej krytycyzm w stosunku do autorytetu. Podporządkowuje się dobrowolnie tylko tym osobom, do których ma zaufanie i które imponują jej swą wiedzą, swym talentem i swymi walorami moralnymi. W okresie młodzieńczym, w 17/18 r. ż. ujawnia się często k r y z y s a u t o r y t e t u. Następuje zerwanie z dawnymi i szukanie nowych autorytetów, które kształcąca się młodzież wciela zazwyczaj w osoby będące twórcami w różnych dziedzinach kultury. Jednak mimo to istotne autorytety z czasów dzieciństwa i młodości, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, nie tracą nigdy na znaczeniu i pozostają niekiedy na całe życie wzorem i drogowskazem w postępowaniu człowieka.

5. CZYNNIKI PODWAŻAJĄCE AUTORYTET WYCHOWAWCÓW

Wnikanie w procesy rozwojowe autorytetu wychowawcy i jego przeżywanie przez dzieci i młodzież umożliwiło nam dokładniejsze poznanie cech i sposobów postępowania rodziców i nauczycieli, które przyczyniają się do ugruntowania i utrwalenia ich autorytetu. Z kolei rozważyć nam trzeba czynniki powodujące zachwianie się i rozpad autorytetu pedagogicznego. Z codziennych doświadczeń wiadomo, że nie tylko dorośli, ale i młodzież, a nawet dzieci w wieku szkoły powszechnej bacznie śledzą i obserwują każdy niemal krok wychowawców i nauczycieli, interesują się nimi i oceniają ich postępowanie. Nawet życie prywatne nauczycieli nie jest dla uczniów tajemnicą, zwłaszcza w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych wszyscy się nimi intere-

sują i urabiają im opinię. Stosunki osobiste nauczyciela i jego praca w szkole podlegają bardziej czujnej kontroli publiczności, aniżeli ludzi wszelkich innych zawodów, nie wyłączając np. sędziego, lekarza, a nawet księdza. Stąd też niełatwe ma on zadanie w zachowaniu swego autorytetu, w każdym razie o wiele trudniejsze, aniżeli rodzice.

Jeśli chodzi o autorytet rodziców, nie doznaje on z reguły zachwiania i, jak świadczą wspomnienia i wypowiedzi młodzieży, trwa on, z pewnymi tylko wahaniami w wieku dojrzewania, przez całe życie człowieka. Dziecko odczuwa nieprzepartą potrzebę podziwiania i uwielbiania swych rodziców. „Autorytetu rodziców nic nie potrafiło we mnie zachwiać". — „Autorytet ojca pozostał niezachwiany" — oto typowe wypowiedzi młodzieży w tej materii. Dziecko w miarę swego rozwoju, umysłowego dostrzega niezawodnie pewne słabostki i narowy u swych rodziców, ale stara się je ukryć przed sobą samym, a zwłaszcza przed oczyma obcych, i ewentualna krytyka ojca lub matki, lekceważące zachowanie się w stosunku do nich budzi w jego duszy przykre i bolesne uczucia i wywołuje ostry sprzeciw. Niemniej świadomość jakiegoś naprawdę ciężkiego nałogu czy upadku moralnego, stwierdzonego u rodziców, staje się przyczyną jednej z najbardziej wstrząsających tragedii w życiu dziecka. Obraz takiego mocnego przeżycia odtworzył w „Janie Krzysztofie" Romain Rolland.

„Aczkolwiek zmysł obserwacyjny malca, zawsze czujny i niezapominający niczego, pozwala mu dostrzec w postępowaniu ojca niejeden szczegół, niezgodny z jego dziecinnym i przemożnym poczuciem słuszności, to jednak Krzysztof nie przestawał podziwiać ojca. Jest to potrzebą dziecka. Niewątpliwie jedną z form wiecznej miłości samego siebie. Kiedy człowiek czuje się zbyt słaby do urzeczywistnienia swoich pragnień i swojej dumy, to przenosi je, o ile jest dzieckiem, na swych rodziców... Krzysztof zapominał o żalu do ojca i szukał powodów do podziwiania go: podziwiał jego piękny wzrost, jego tęgie ramiona, jego głos, jego śmiech, jego wesołość i promieniał dumą, kiedy sławiono jego talent wirtuozowski... Patrzył na ojca jak na geniusza z opowiadań dziadkowych.

Pewnego wieczoru, około godziny siódmej, malec był sam w domu... Otworzyły się drzwi i wkroczył Melchior. Był bez kapelusza, porozpinany, u wejścia wyciął coś w rodzaju holupca i padł na krzesło przy stole. Krzysztof zaczął się śmiać, myśląc, że ojciec figluje, jak zwykle, i podszedł do niego. Ale kiedy zbliżył się, odechciało mu się śmiać. Melchior siedział ze zwieszonymi ramionami i patrzył przed siebie niewidomym wzrokiem, mrugając oczyma; twarz jego była purpurowa, usta otwarte, co chwila dobywało się z nich jakieś głupowate gdakanie. Krzysztof był zdumiony. Zrazu myślał, że ojciec żartuje, lecz widząc, że nie rusza się, przestraszył się... Papo, kochany papo, odezwij się, błagam Cię... Kiedy oczy Krzysztofa spotkały się z mętnymi oczami ojca, zdjął go szalony strach. Uciekł w kąt pokoju; padł na kolana przed łóżkiem i zanurzył twarz w pościeli... Melchior kołysał się ciężko na krześle, śmiejąc się szyderczo. Krzysztof zatykał uszy, żeby nie słyszeć i drżał. Działo się z nim coś niewypowiedzianego; było to wstrząśnienie okropne, przerażenie, ból, jak gdyby ktoś umarł, ktoś drogi i szanowany".

Podobne tragedie dziecięce przedstawione w powieści zdarzają się nierzadko i w życiu, o czym świadczą obserwacje stosunków rodzinnych w środowiskach zacofanych i kulturalnie zaniedbanych. Zeznania młodzieży pochodzącej z takich środowisk obrazują przeżycia tego rodzaju w okresie dzieciństwa. W szczególności nałóg pijaństwa, któremu ulegają niekórzy ojcowie, podrywa silnie ich autorytet w oczach dziecka. Oto typowe wspomnienia na tle podobnych stosunków domowych:

„Ojciec wracał czasami pijany do domu. Unosząc się gniewem, tracił nad sobą panowanie, używał karczemnych wymysłów, niesłusznie karał dzieci i urządzał matce brutalne sceny".

„Kiedy chodziłam do niższych klas szkoły powszechnej, ojciec prawie codziennie wracał późno w nocy z szynku. Matka robiła mu wymówki o stracone pieniądze. Sypały się okropne przekleństwa, a niekiedy bywały i jeszcze bardziej gorszące sceny. Ile ja się wtedy nabałam — tego nikt nie wiedział. Dlatego dziś jestem tak nerwowa i zniechęcona do rodziców".

Naszkicowane tu obrazki z życia domu odźwierciadlają atmosferę panującą w moralnie zaniedbanym środowisku rodzinnym. Wszelkie objawy niewłaściwego zachowania się rodziców w obecności dzieci, jak kłótnie i sceny małżeńskie, okłamywanie się wzajemne, zaniedbywanie obowiązków względem rodziny,

karanie dzieci w stanie pobudliwości wywołanej nadmiernym używaniem alkoholu, nałóg pijaństwa ojca itd., podrywają nie tylko jego autorytet, ale powodują zatrucia życia domowego i sprowadzają rozkład rodziny. Dziecko w takich sytuacjach styka się już od zarania ze złem i poznaje najbardziej ponure strony i nędzę życia człowieka. Podobne przeżycia niszczą jego system nerwowy i stają się przyczyną ciężkich urazów psychicznych, trawiących człowieka całymi latami. Tłumią jego energię i wszelką radość życia, są źródłem nieuleczalnego pesymizmu. Zdaje się, że najbardziej podrywają autorytet rodziców czynniki natury moralnej, ich postępowanie niezgodne z dziecinnym poczuciem słuszności. Natomiast niskie wykształcenie rodziców, czy nawet jego brak, marne zarobki ojca, niedostatek w domu, zmaganie się z biedą itp. nie wpływają z reguły na obniżenie się szacunku i przywiązania dziecka do rodziców. Dzieje się zazwyczaj wprost przeciwnie. Kłopoty i troski rodziców, ich nadmierne wysiłki około wychowania dzieci, starania, by dziecku umożliwić zdobycie wykształcenia, którego sami nie mogli osiągnąć, budzą i potęgują w jego duszy podziw i głęboką ku nim miłość, trwającą przez całe życie.

W podważaniu i podrywaniu autorytetu nauczyciela działają c z y n n i k i n a t u r y w e w n ę t r z n e j, których źródło tkwi w samej strukturze jego osoby, w jego postępowaniu w szkole, w działalności pozaszkolnej i w jego stosunkach prywatnych, oraz c z y n n i k i z e w n ę t r z n e, wynikające ze stosunków środowiskowych, społecznych i politycznych.

Z czynników wewnętrznych wspomnieć należy o różnych narowach nauczycieli, o brakach w przygotowaniu fachowym, przede wszystkim o wadach i wykolejeniach w sferze moralnej. Z codziennej obserwacji rzeczywistości wychowawczej wiadomo, że młodzież podpatruje i podchwytuje pewne śmieszności nauczycieli, skłonność do pozowania i tym samym brak prostoty

w obejściu, przesadny pedantyzm, roztargnienie, tiki nerwowe itd. Uczniowie szkół średnich, zwłaszcza uczennice, krytykują zdarzające się czasami niekulturalne objawy w zachowaniu się niektórych nauczycieli i nieprzestrzeganie form towarzyskich, jak trzymanie rąk w kieszeni, wchodzenie do sali szkolnej w kapeluszu lub z papierosem w ustach, niedbały sposób siedzenia za stołem. „Nauczyciel rozparty za katedrą upominał uczennice, by nie opierały się łokciami na ławce" — zauważają ironicznie. Oczywista, takie zwyczaje, jak krzykliwość, używanie wyzwisk i przekleństw tupanie nogami, uderzanie linią o katedrę itp., nie przysparzają szacunku nauczycielowi.

O wiele silniej podrywają jego autorytet braki i usterki w fachowym przygotowaniu, dyletantyzm, nieuctwo, brak rzetelności w stosunku do wiedzy, zaniedbywanie obowiązków szkolnych. „Na wykład przychodził jeden z moich profesorów — wspomina uczennica — kompletnie nieprzygotowany, był poprostu śmieszny w tym sztukowaniu i improwizowaniu, które mu się zresztą nie udawało". Podobne uwagi nasuwają się młodzieży, gdy stwierdza u nauczyciela powtarzające się błędy i nieścisłości w podawaniu faktów naukowych, brak pewności siebie, niedokładne lub zgoła fałszywe wyjaśnienia pytań uczniów, wysuwanych niekiedy z rozmysłem dla próby czy „podrywki". Fatalne wrażenie wywierają takie sytuacje, kiedy zbyt często zadanie matematyczne wykonywane przez nauczyciela nie sprawdza się lub też, gdy demonstracje z fizyki czy chemii zawodzą często. „Wszelkie doświadczenia z fizyki nie udawały się mojej nauczycielce, wiele zadań z matematyki „nie wychodziło" — toteż fizyka i matematyka „stały u nas pod psem". Niewolnicze trzymanie się książki czy podręcznika, egzaminowanie z książki z żądaniem dosłownego recytowania tekstu nie przysparza również szacunku nauczycielowi. Jeszcze gorzej ma się sprawa, gdy nauczyciel nakłania uczniów do korzystania z niedozwolonej pomocy, np. w czasie egzaminów maturycznych. „Profesorka języka

niemieckiego podyktowała nam pytania do matury i zalecała, aby nam zadania maturyczne wyrabiał ktoś z zewnątrz, gdyż w przeciwnym razie wypadną słabo. Sama nie skorzystałam wprawdzie z tych rad, ale autorytet tej nauczycielki runął".

Przyczyny zachwiania się autorytetu nauczyciela tkwią też w nieudolności utrzymania karności w klasie, w zaniedbywaniu obowiązków zawodowych i w związanej z tym obawie przed przełożonym, ujawnianej niekiedy w obecności uczniów. Oto charakterystyczny obrazek przedstawiający niezaradność nauczyciela:

„Profesor rysunków powiedział nam na pierwszej lekcji, co będziemy robili przez cały rok. Słuchaliśmy z napięciem, bo rzeczywiście mieliśmy cudów dokonać. Na następną lekcję miał przynieść jakiś model, ale zapomniał i nie mieliśmy co robić. Zaczęła się wesoła pogawędka. Profesor biegał od ławki do ławki, krzyczał, uspokajał, ale bez skutku. Na następnych lekcjach działo się podobnie. Na całą klasę był tylko jeden blok i to przez cały rok boży. Profesor groził, że wszystkim da dwóję, straszył dyrektorem, ale nikt sobie z tego nic nie robił, bośmy wiedzieli, że sam bał się go najwięcej. Całkowicie stracił autorytet, gdyśmy wszyscy z rysunków dostali za pierwsze półrocze stopień bardzo dobry".

Uczniowie nie uznają autorytetu profesorów, którzy są „nieobowiązkowi, spóźniają się na lekcje i w czasie godzin nauki załatwiają swoją korespondencję". Kompletną zaś ruinę autorytetu wychowawcy powoduje niezgodność w postępowaniu z głoszonymi zasadami, gdy uczniowie widzą „przepaść między słowem a czynem". Niedotrzymywanie przyrzeczeń zmiana przekonań i związane z nią karierowiczowstwo, obłuda, donosicielstwo itp. niweczą jakikolwiek dodatni wpływ wychowawcy na młodzież. „Profesorów wyróżniających lizusów i donosicieli nienawidziłem — jeden z kolegów zajmował się delatorstwem i donosił dyrektorowi o młodzieży. Tym bardziej nas to raziło, że on sam nie zażywał dobrej opinii". Młodzież jest wprawdzie skłonna do przesady, do przejaskrawiania i uogólniania faktów w podawanych wspomnieniach z okresu szkoły średniej, ale nie

mniej przytoczone przykłady, chociażby wyjątkowe, zawierają niejedno prawdziwe spostrzeżenie i trafne zdanie na temat rzeczywistości szkolnej. W świetle wspomnień i wypowiedzi młodzieży na tle przeżyć szkolnych odźwierciadlają się czynniki natury wewnętrznej, powodujące zachwianie się autorytetu nauczyciela.

Obok czynników wewnętrznych, tkwiących w osobie nauczyciela, podważają jego autorytet warunki i stosunki zewnętrzne, niekiedy od niego niezależne. Z ważniejszych wspomnieć należy takie czynniki, jak: negatywny stosunek domu do szkoły, konflikt nauczycielstwa z duchowieństwem, niesnaski i intrygi w gronie nauczycielskim, niewłaściwy stosunek organów nadzorczych do nauczyciela, warunki materialne nauczyciela, stosunki polityczne, prasa brukowa itp.

Rodzice krytykując niekiedy postępowanie nauczyciela w obecności dzieci wyrażają się o nim lekceważąco, przez co podważają nie tylko jego autorytet, ale osłabiają zarazem jego wpływ wychowawczy i szkodzą tym samym własnemu dziecku. Najczęściej przyczyną niechęci do nauczyciela są „niesprawiedliwe" oceny postępów w nauce lub też „niesłuszne" ukaranie dziecka, które w mniemaniu rodziców jest „tak zdolne i zawsze grzeczne". Żale i skargi dzieci przyjmują rodzice, nie wszyscy oczywista, bez zastrzeżeń, co płynie z ich słabości ku dziecku. Miłość dziecka, a raczej miłość własna utrudnia im zajęcie stanowiska bezstronnego i obiektywnego. Skargi i żale dzieci należy przyjmować z dużą ostrożnością i w razie przypuszczenia, że coś jest nie w porządku, starać się winni rodzice o bezpośrednie porozumienie z nauczycielem, któremu powierzają wychowanie swego dziecka. W każdym razie zachować winni takt i umiar w rozmowie z dziećmi o nauczycielu. Nawzajem, nauczyciel dbać winien w szkole o autorytet rodziców. Zdarza się, że dziecko wyżej ceni zarządzenie nauczyciela, aniżeli rodziców i powołuje się na jego zdanie, które jest dlań wyrocznią. Na tym tle po-

wstać może konflikt autorytetów rodziców i nauczycieli, czemu należy przeciwdziałać na drodze częstego porozumiewania się i przez współpracę wychowawczą domu i szkoły. Jedną z przyczyn zachwiania się autorytetu nauczyciela jest też utrata niezależności w stosunku do rodziców spowodowana np. korzystaniem z pewnych usług lub świadczeń, zwłaszcza w formie darów lub upominków, nawet dobrowolnych. O tych sprawach dowiadują się rychło inni rodzice, którzy nie mogą sobie pozwolić na obdarowywanie nauczyciela i stąd wynikają różne podejrzenia i insynuacje, nie przysparzające mu oczywista szacunku.

Zdarzają się też nieporozumienia i konflikty między nauczycielstwem a duchowieństwem, zwłaszcza w środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym. Na tym tle może być zachwiany autorytet nauczyciela, tym bardziej, że w ew. konflikcie nauczyciel jest zazwyczaj stroną słabszą. Konflikty te mają swe przyczyny w tradycji historycznej, w dążnościach emancypacyjnych nauczycielstwa oraz w różnicach światopoglądowych.

Z dziejów wychowania wiadomo, że w ciągu długich wieków, aż do ostatniej niemal doby, bo w niektórych krajach do połowy XIX stulecia, szkoła i nauczycielstwo były zależne od władz duchownych, które mianowały nauczycieli, wykonywały nad nimi nadzór, zatwierdzały program nauki i podręczniki szkolne itp. Stąd zaznaczają się tu i ówdzie tendencje do myślenia dawnymi pojęciami także i w epoce unarodowienia i upaństwowienia szkoły, jako instytucji świeckiej, zależnej wyłącznie od władz państwowych. Niektóre sfery duchowieństwa niechętnym też patrzyły okiem, zwłaszcza w początkach ruchu, na dążności emancypacyjnie nauczycielstwa, zmierzające do uniezależnienia nauczyciela od czynników heteronomicznych, do zdobycia praw i lepszych warunków bytu oraz do osiągnięcia wyższego wykształcenia. Ksiądz posiada wyższe wykształcenie, aniżeli nauczyciel szkoły powszechnej oraz korzystniejsze warunki gospo-

darcze i wyższą pozycję socjalną, co mu w ew. konflikcie zapewnia przewagę. W dobie obecnej zarzewiem konfliktu bywają często różnice światopoglądowe i one to skłaniają niektórych księży do podrywania autorytetu nauczyciela w kołach rodziców i w gminie. Tego rodzaju zjawiska są nie tylko ze względu na dobro szkoły i wychowania dzieci, ale także ze względu na dobro ogólne ludzkości w danym środowisku szkodliwe. Kościół i szkoła, jako dwa najważniejsze ośrodki życia kulturalnego na wsi, winny współdziałać i uzupełniać się w pracy około podnoszenia oświaty i kultury duchowej w danym środowisku. Cel ten da się osiągnąć przy głębszym wniknięciu w ducha epoki i w rozwój stosunków społeczno - kulturalnych oraz przy obustronnym zachowaniu umiaru i taktu. W obecnej dobie kulturalnej ksiądz i nauczyciel są równorzędnymi i równowartościowymi pracownikami zarówno w szkole jak i na szerszym terenie działalności kulturalnej. Taki stosunek jest gwarancją zachowania autorytetu jednej i drugiej strony.

Autorytet nauczyciela może też poderwać niewłaściwy stosunek władz szkolnych do niego, np. podczas wizytacji szkoły. W obecnych stosunkach prawnych organy nadzoru szkolnego mają obowiązek przestrzegania obiektywności i zachowania taktu w stosunku do nauczyciela. Niedopuszczalne np. byłyby pod adresem nauczyciela czynione uwagi krytyczne inspektora szkolnego czy wizytatora w obecności uczniów, okazywanie mu niezadowolenia czy też nieprzestrzeganie form towarzyskich w stosunku do niego. Również i w ew. styczności z rodzicami czy też z różnymi czynnikami w gminie winien inspektor i wizytator czuwać nad tym, by nie podważyć autorytetu nauczyciela. Pod tym względem postępować należy według wciąż żywych i aktualnych wskazań zawartych w roz. IV-tym Ustaw Komisji Edukacji Narodowej, dotyczących stosunku organów nadzoru szkolnego do nauczycieli. Dążeniem K.E. N. było wytworzenie typu wizytatora - pedagoga, zdolnego do wnikania w istotę pracy wy-

chowawczej. W tym celu profesorowie Szkoły Głównej, obierający spośród swego grona wizytatorów szkół wojewódzkich, wydziałowych i podwydziałowych, zwrócą swą uwagę na to, „jakich przymiotów, jakiej ludzkości i łagodności w obyczajach ten być powinien, któremu poruczyć się ma tak ważny i tak wiele powinności obejmujący urząd". Cechować go winny: takt pedagogiczny, uczucie szacunku dla współpracowników w dziele edukacji, wzgląd na sławę cudzą, dochowanie tajemnicy, „wstręt niepotrzebnego donoszenia, niepotrzebnej ciekawości", poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Obcym był duchowi K.E.N. wizytator - biurokrata, czyhający, by nauczyciela „przyłapać"; wpadający niespodzianie do klasy i podejrzewający ustawicznie swoich „podwładnych". W ocenie pracy nauczyciela cechować winna wizytatora obiektywność. Uwagi swoje umotywowane winien czynić w sposób taktowny i na osobności.

Wizytator dbać również winien o wytworzenie pomiędzy członkami grona nauczycielskiego stosunków nacechowanych wytworną kulturą, łagodzić ewent. tarcia i skłaniać do polubownego załatwiania nieporozumień i sporów. Grono samo zresztą unikać winno podobnych sytuacji, tym bardziej, że uczniowie dość rychło dowiadują się o niesnaskach i intrygach panujących w gronie, interesują się nimi żywo, ale nie w sposób, który by podnosił autorytet nauczyciela.

W środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym traci nauczyciel swój autorytet najczęściej na tle różnic politycznych. Agitacyjna jego działalność polityczna, podejmowana niekiedy na skutek presji czynników heteronomicznych, pozaszkolnych, sprzeczna z poglądami i dążeniami większości w danym środowisku, podrywa nie tylko autorytet nauczyciela, ale wzniecа w sferach ludności wprost nienawiść do niego. Podobne stosunki nie pozostają bez wpływu na dzieci szkolne, wytwarzają przepaść między domem a szkołą i utrudniają nauczycielowi spełnianie jego istotnych funkcji wychowawczych. Nauczyciel, jako

agitator polityczny, bywa też często przedmiotem napaści na łamach prasy codziennej. Zwłaszcza dzienniki o charakterze brukowym nie gardzą choćby najbardziej niegodnymi środkami w zwalczaniu przeciwnika politycznego.

Niskie dotąd stanowisko socjalne nauczyciela, wynikające z lichego uposażenia materialnego, osłabia również jego autorytet, zwłaszcza w środowiskach gospodarczo silnych, gdzie stopa życiowa ludności jest stosunkowo wysoka. Nauczyciel walczący z brakami, nie mający środków na zaspokojenie potrzeb życia codziennego i potrzeb kulturalnych nie cieszy się zbytnim poważaniem rodziców dobrze sytuowanych, co nie pozostaje bez ujemnego wpływu również na stosunek dzieci do niego. Złe warunki materialne powodują nie tylko obniżenie autorytetu nauczyciela, ale uniemożliwiają mu wprost należyte spełnianie obowiązków, co w sposób bardzo silny podkreśla J. Wł. Dawid w swej rozprawie „O duszy nauczycielstwa" (II-sze wydanie w r. 1912):

„...Troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem osłabia ciało, wyczerpuje energię, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych, ale koniecznych zabiegów i nie tylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmaga przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwo, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprząta, terroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatyczny, na wszystko obojętny, bardzo często złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

„Ironią byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa", nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa" muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materialne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności"

6. FUNKCJA AUTORYTETU W WYCHOWANIU

W każdej grupie społecznej, realizującej określone zadania i cele, a zatem i w szkole nieodzowny jest autorytet jako czynnik regulujący i porządkujący wewnętrzne życie zespołowe. Autorytet działający nie jest abstrakcją, lecz jest on wcielony w osobę, która w swym postępowaniu kieruje się pewnymi zamiarami i intencjami. Obserwując stosunki panujące w danej grupie widzimy, że charakter autorytetu, jego typ zależy głównie od ożywiających go intencji i motywów działania. Ze względu na intencje osoby kierowniczej w jakimś zespole wyróżnić można dwa zasadnicze typy autorytetu spotykane często w życiu społecznym.

Jedne osoby, używając swej władzy, podporządkowują sobie bezwzględnie zależne od nich grupy pracowników dla własnych korzyści, np. celem zdobycia majątku, sławy, kariery itp. Niekiedy motorem ich działania bywa wygórowana ambicja i sama żądza władzy, rozkosz doznawana na skutek ujawniania jej w różnych formach, niekiedy okrutnych i brutalnych. Dobro zależnych od nich jednostek, a nawet dobro samej sprawy czy instytucji nie gra u osób kierujących się takimi motywami i intencjami żadnej roli. Jest to autorytet ujarzmiający, który wyżywa się przede wszystkim w działaniu o charakterze egoistycznym. Drugi typ autorytetu wysuwa na plan pierwszy cele ogólne, ponadosobowe, zmierzające np. do podniesienia poziomu życia gospodarczego i kulturalnego w danym środowisku, do rozwiązania różnych problemów społecznych, gospodarczych, naukowych i artystycznych, do osiągnięcia wyników badań w określonej dziedzinie twórczości i tp. Ma on przed oczyma sprawę, ideę, której służy, a nie cele osobiste, egoistyczne. Dla dobra ogółu i każdej jednostki, dla dobra samej sprawy wydobywa on maksimum własnej energii twórczej, i wyzwalając energię swych współpracowników, pobudza ich

do wysiłku i wytrwałości w dążeniu do wspólnego celu. Jest to autorytet wyzwalający, będący istotną cechą osobowości.

Autorytet w ten sposób pojęty nie jest sam w sobie celem, ale raczej środkiem zmierzającym do realizowania zadań gospodarczych, kulturalnych, wychowawczych itd., doskonalących życie ogółu społeczeństwa. U podstaw działania autorytetu wyzwalającego leży słuszność i konieczność samej sprawy, której służy. Świadomość tej słuszności daje mu moc wykonawczą i budzi poczucie obowiązku i współodpowiedzialności u osób spełniających jego zarządzenia. Na wyższym poziomie rozwoju społeczno-kulturalnego autorytet tego typu jest niewątpliwie mocniejszą podstawą w realizowaniu zamierzeń i celów, aniżeli autorytet budzący obawę i strach, stosujący sankcje karne i różne środki represyjne.

Śledząc bacznie postępowanie nauczycieli w stosunku do uczniów, można też wśród nich wyróżnić podobne dwa typy autorytetów, chociaż o odmiennym nieco charakterze. W wychowaniu dzieci trudno, by nauczyciel kierował się takimi intencjami, jak chęcią zdobycia majątku, sławy, kariery. Podobne motywy natury egoistycznej byłyby bowiem sprzeczne z samą istotą wychowania i zgoła bezcelowe. Atoli spotyka się dość często nauczycieli, którzy swym autorytetem przytłaczają niejako uczniów. Wymuszają oni przy pomocy surowych kar ślepe posłuszeństwo i bezwzględne podporządkowanie się wychowanków, paraliżują ich wolę budząc w ich świadomości ciągły lęk i obawę. W nauczaniu tłumią samodzielność, samorzutność, inicjatywę dziecka, nie dając mu możności swobodnego wypowiadania swych myśli, stawiania pytań w związku z tematem lekcji. Często narzucają uczniom gotowe wzory, sądy i własne poglądy. Takie postępowanie skłania uczniów do zajęcia postawy biernej lub zgoła obojętnej wobec przedmiotu nauki. Nauczyciele tego typu, onieśmielając swych

uczniów, tłumiąc ich wiarę we własne siły mogą wywołać u nich poczucie niedowartości i kompleks niższości. Jest to w dziedzinie wychowania autorytet ujarzmiający, właściwy typowi nauczyciela, który przeważał w szkole tradycyjnej i który w dobie obecnej staje się coraz rzadszy. W tym też znaczeniu wychowanie tradycyjne miało charakter autorytatywny.

Z naszego określenia wychowania jako zespołu czynności, które wyzwalają energie twórcze i pobudzają procesy stawania się osobowości, wynika, że tylko autorytet wyzwalający pełnić może istotną funkcję w wychowaniu. Polega ona na wyzwalaniu sił duchowych ucznia, na pobudzeniu inicjatywy i kształceniu samodzielności. Autorytet tego typu opiera się na karności wewnętrznej, która rozwija się przez wyzwalanie w świadomości wychowanków poczucia współodpowiedzialności i zdyscyplinowanej wolności. Nauczyciel o takim autorytecie skłania uczniów do postawy aktywnej w pracy szkolnej, budzi wiarę we własne siły, zachęca do stawiania pytań i wdraża ich stopniowo do dyskusji, do wypowiadania własnych i niezależnych sądów w związku z przedmiotem i treścią nauki. Są to nauczyciele nowego typu, którzy budują szkołę twórczą i wychowują twórczego obywatela, zdolnego do doskonalenia własnej osobowości i wzbogacania kultury w nowe wartości. Ostatecznym celem autorytetu w wychowaniu jest zatem uzdolnienie wychowanka do samokształcenia się i samowychowania.

Powyższe rozważania i przykłady z życia dowodzą, że prawdziwy autorytet jest czynnikiem wyzwalającym człowieka. Daje on bowiem każdej jednostce ludzkiej możność odkrycia własnej jaźni, jej najgłębszej istoty, daje jej możność znalezienia swego stanowiska w życiu społeczno-kulturalnym i tym samym zapewnia jej maksimum zadowolenia i szczęścia osobistego.

7. ŚWIADOMOŚĆ WŁASNEGO AUTORYTETU

Dotychczasowe nasze rozważania dotyczyły cech, rozwoju i funkcji oraz przeżywania autorytetu ze stanowiska jednostek podporządkowanych woli osoby posiadającej władzę, znaczenie i powagę w jakiejś określonej dziedzinie społeczno-kulturalnej. Z kolei zwrócimy naszą uwagę na doznania osoby, która rozporządza władzą i sama jest niejako wcieleniem autorytetu. Zastanowimy się nad tworzeniem się własnego autorytetu w świadomości danej osoby, nad jego pochodzeniem oraz nad swoistymi przeżyciami, jakie powstają na skutek posiadania władzy i znaczenia.

Z bezpośredniego doświadczenia wiadomo, że w każdym człowieku tkwi tendencja do wybicia się, do zaznaczenia swej przewagi i mocy. Ta tendencja aktualizuje się dzięki posiadanej sprawności, dzięki pewnym zdolnościom oraz cechom charakteru i woli. Obserwując samorzutne grupy dzieci, które urządzają różne gry i zabawy, widzimy, że spośród ich grona wyłania się przywódca obdarzony cenionymi w grupie zaletami. Z łatwością zdobywa przewagę nad uczestnikami zabaw, narzuca im swą wolę i skłania ich do posłuchu. Podobne objawy spostrzegamy i w grupie uczniowskiej, w której jednostka imponując swym kolegom czy to pewnymi cechami charakteru, np. odwagą, niezależnością sądu czy też sprawnością sportową, zdolnością organizacyjną, wiedzą itp. zdobywa sobie autorytet.

To zjawisko psychospołeczne występuje z konieczności w każdej grupie ludzi dorosłych w chwili powołania do życia jakiejkolwiek organizacji czy instytucji. Grupa społeczna wyłania wtedy spośród siebie autorytet, który czerpie swą władzę z odczuwanej przez wszystkich p o t r z e b y c z y n n i k a k i e r o w n i c z e g o, czynnika ładu i porządku. Niekiedy wybitna jednostka sama narzuca grupie swą wolę, która rodzi się z t e n d e n c j i d o z n a c z e n i a, do zdobycia

władzy, posłuchu i mocy. Tę tendencję podsyca świadomość posiadania pewnych wartościowych cech i zdolności, gruntownej wiedzy w danej dziedzinie pracy, co zapewnia jednostce wpływ na bieg spraw oraz przewagę nad innymi członkami grupy.

Uświadomienie sobie własnego autorytetu ma tedy swój początek w sytuacjach, w których dana jednostka posiada możliwości wybicia się przez wykazanie swych zdolności i zalet charakteru lub też przez narzucenie swej woli pewnej grupie ludzi. W związku z wykonywaniem funkcji wynikających z posiadania autorytetu doznaje jednostka swoistych przeżyć, znanych z bezpośredniego doświadczenia oraz z obserwacji osób na stanowiskach kierowniczych. Świadomość posiadanego w grupie znaczenia, oznaki uznania i powodzenia wyzwalają uczucie zadowolenia, dobre samopoczucie, pewność siebie, dumę; słowem przeżycia tego rodzaju przyczyniają się do wzmożenia poczucia własnej wartości i zaspakajania ambicji jednostki. Charakter tych przeżyć zależy, w dużej mierze, jak jeszcze zobaczymy później, od typu autorytetu — czy dana osoba odznacza się autorytetem ujarzmiającym, czy wyzwalającym.

Nauczyciel ma świadomość swego autorytetu, chociażby już z tego względu, że góruje nad swymi uczniami wiekiem, doświadczeniem i wiedzą. Sprawując funkcje wychowawcze powierzone mu przez władze szkolne, państwowe lub samorządowe, rozporządza w szkole określonymi uprawnieniami, które wzmacniają jego autorytet nie tylko w stosunku do uczniów, ale także i do ich rodziców. Głównie jednak świadomość wpływu, jaki wywiera na uczniów i na swe otoczenie, na środowisko społeczne, świadomość dobrych wyników pracy kulturalno-oświatowej wzmacnia samopoczucie nauczyciela, poczucie własnej wartości i znaczenia w społeczeństwie.

Swoiste przeżycia i doznania nauczyciela na tle świadomości własnego autorytetu odzwierciedlają się w doświadczeniach studentów pedagogiki, poczynionych w początkowej praktyce

wychowawczej. W ich zeznaniach na ten temat poznajemy cechy i wartości oraz warunki, które podnoszą znaczenie wychowawcy, odsłaniają się nam też przeżycia związane z uświadomieniem sobie sytuacji, w której autorytet nauczyciela może być zachwiany. Doświadczenia te zdobyli studenci pedagogiki jako członkowie samorządu uczniowskiego, jako kierownicy kolonii lub półkolonii wakacyjnych, czy też drużyn harcerskich, jako nauczyciele domowi oraz w praktyce pedagogicznej w czasie studiów zawodowych. Przytoczymy tu dla przykładu niektóre wypowiedzi studentów na ten temat.

„Wśród kolegów cieszyłem się dużym autorytetem jako znawca statutów różnych organizacji młodzieży gimnazjalnej oraz jako rzecznik i obrońca w sądzie koleżeńskim".

„Na terenie samorządu w gimnazjum cieszyłam się dużym autorytetem wśród koleżanek. Ostatnio jako słuchaczka pedagogium prowadziłam podczas wakacji półkolonię na wsi. Zdobyłam sobie wśród ludności miejscowej dość duży autorytet. Ludzie zwracali się do mnie w różnych sprawach, staraniem moim było nie zawieść ich zaufania do mnie. Uznanie z ich strony sprawiało mi prawdziwe zadowolenie i dodawało bodźca do pracy".

„W gimnazjum, jako kierowniczka obozu harcerskiego, nie znosiłam sprzeciwu. Skoro koleżanki same wybrały mnie kierowniczką, musiały wypełniać wszelkie moje polecenia. Sama, nie uchylając się od żadnej pracy, wypełniałam wszystkie obowiązki, miałam więc prawo żądać tego samego od koleżanek".

„Moje sukcesy sportowe wyrobiły mi duży autorytet wśród kolegów. Zasłynąłem jako doskonały gracz w siatkówkę i w palanta, oraz jako świetny pływak. Profesor mianował mnie stale na grach i zabawach kierownikiem drużyn. W wyższych klasach gimnazjalnych imponowałem swoim kolegom znajomością języków obcych, do których miałem szczególne zamiłowanie."

„Z własnych doświadczeń przypominam sobie, że kiedykolwiek nie umiałem wywiązać się z powierzonego mi zadania czy obowiązku, czułem, że autorytet mój jest poważnie zachwiany i traciłem wtedy zaufanie i wiarę we własne siły".

„W wypadkach, gdy autorytet mój był uznawany, czułam zadowolenie, w przeciwnym razie doznawałam przykrości. Razu jednego nie umiałam rozwiązać ani wyjaśnić koleżance, wierzącej w mój autorytet, zadania matematycznego. Doznałam wtedy jakby uczucia wstydu i upokorzenia".

„Przeżywałam sytuację, w której autorytet mój był zagrożony. Pewnego razu na lekcji w klasie oświetliłam błędnie jakieś zagadnienie. Miałam świadomość, że sprawę wyświetliłam źle i czułam, że to samo myślą uczniowie. Ogarnęło mnie dziwne zawstydzenie, a nawet uczucie strachu. W duchu modliłam się, by jak najrychlej odezwał się dzwonek".

„W czasie praktyki znalazłam się w sytuacji, w której myślałem, że moja powaga pójdzie na marne. Było to na lekcji arytmetyki. Jedno z dzieci wykonywało zadanie na tablicy, a reszta w zeszytach. Przeoczyłam pomyłkę i odesłałam uczennicę na miejsce. W pewnej chwili spostrzegłam błąd i kazałam drugiej poprawić. Lekcja potoczyła się dalej gładko, ale mimo to nie mogłam się pozbyć przykrego uczucia nie tylko do końca lekcji, ale i przez cały ten dzień."

Powodzenie i znaczenie wyzwala w świadomości nauczyciela poczucie zadowolenia i budzi wiarę we własne siły, wzmacnia poczucie wartości społecznej. Odniesione sukcesy w szkole, dobre wyniki pracy na kolonii, w świetlicy, w drużynie harcerskiej, uznanie ze strony rodziców itp. utwierdzają w duszy nauczyciela poczucie własnego autorytetu. Natomiast niepowodzenia, świadomość niedołęstwa i braku rzetelnej wiedzy rodzi uczucia przykre, jak obawę, wstyd, upokorzenie, poniżenie, a nawet poczucie niedowartości i upośledzenia. Świadomość powodzenia i znaczenia jest zazwyczaj bodźcem do pracy i wysiłków, jest podnietą do utrzymania zdobytego autorytetu, który znajduje głębsze swe uzasadnienie w przykładnym i rzetelnym wykonywaniu podjętych zadań i obowiązków.

Na tle dotychczasowych dociekań i rozważań możemy stwierdzić, że autorytet nauczyciela nie jest sam w sobie celem, lecz tylko jednym ze środków i to najważniejszym w urzeczywistnieniu zadań wychowawczych. Właściwy nauczycielowi autorytet wyzwalający pobudza uczniów do znalezienia odpowiednich dróg w stawaniu się ich osobowości, zapewnia im niezależność sądu i umożliwia im dorabianie się własnego stylu życiowego. Pojmowany w tym duchu stosunek nauczyciela do uczniów powstać może tylko wówczas, gdy wychowanie odbywa się w atmosferze wolności zespołowej z wewnętrzną karno-

ścią. Taki zaś „duch wychowania związany jest nieodłącznie z istnieniem prawdziwej demokracji w państwie i w społeczeństwie.

8. AUTORYTET A USTRÓJ SPOŁECZNO-POLITYCZNY

Działanie autorytetu jako czynnika ujarzmiającego lub też wyzwalającego zależy od panującego w danym państwie ustroju społeczno-politycznego, który, jak wiemy, wywiera silny wpływ na wychowanie młodzieży. W krajach o ustroju absolutnym lub dyktatorskim przeważa autorytet ujarzmiający, w krajach zaś demokratycznych czynnikiem ładu i porządku, a zarazem i czynnikiem wychowawczym jest autorytet wyzwalający.

Rządy monarchii absolutnej i rządy dyktatorskie mają charakter bezwzględnie a u t o r y t a t y w n y. Spoczywają one zazwyczaj w ręku jednostki o silnie rozwiniętym instynkcie władczym, która utożsamia siebie i ewentualnie swoją partię z państwem czy narodem.

Klasyczne powiedzenie Ludwika XIV „L'état c'est moi" ilustruje doskonale ten stan duchowy. Wielu władców utożsamiało się nawet z bóstwem, o czym świadczą dzieje satrapów wschodnich i cezarów rzymskich. Niektórzy władcy, nie tylko w zamierzchłych epokach dziejowych, ale i w czasach nowszych, uważają siebie co najmniej jako wybrańców bożych, jako zesłanników niebios powołanych do spełnienia ważnej misji dziejowej. Ich opętanie i oddziaływanie sugestywne, mające swe źródło w czynnikach magicznych, wyzwala zbiorową psychozę i opętanie w masach ich zwolenników, przypisujących swemu władcy cechy bóstwa.

Monarcha absolutny, despota, dyktator, ujawnia często przerost i wybujałość autorytetu, który w atmosferze absolutyzmu lub dyktatury ulega wcześniej czy później zwyrodnieniu,

o czym świadczą i dzieje epok ubiegłych i współczesne stosunki polityczne. W historii narodów z w y r o d n i e n i e a u t o r y t e t u przejawia się w uciążliwych i surowych środkach i sposobach wykonywania władzy w kraju. Stosowane bywają takie środki, jak dotkliwe represje fizyczne i moralne, pozbawianie praw obywatelskich, prześladowanie i tracenie „podejrzanych i niebezpiecznych" obywateli itp. Wyrafinowane okrucieństwo i sadyzm cechują rządy spoczywające w rękach jednostki o zwyrodniałym autorytecie. Te objawy patologiczne mają swoje źródło w wybujałym egocentryzmie, w autyzmie, w niepokonanej rządzy władzy i megalomanii, niekiedy też w obawie o utratę autorytetu i władzy. Dzieje satrapów wschodnich i cezarów rzymskich dostarczają sporo przykładów z dziedziny p a t o l o g i i a u t o r y t e t u.

Jedną z przyczyn obawy o utratę autorytetu może też być nieświadomy kompleks niższości, idący niekiedy w parze z megalomanią i żądzą władzy. Podobne objawy spotyka się też i u pomniejszych zwierzchników różnych instytucji, w których, podobnie jak u góry, panować musi i straszyć podwładnych duch absolutyzmu i dyktatury. Z obserwacji stosunków w codziennym życiu społecznym wiadomo, że zwierzchnik instytucji, świadomy swej niższości czy to z powodu niskiej inteligencji, czy z braku przygotowania zawodowego, czy nieuctwa itp., stara się ukryć swój kompleks niedowartości przy pomocy stosowanych wobec podwładnych gróźb, kar i terroru w tej myśli, że tym sposobem zapewni sobie zachowanie autorytetu. Jednostki tego typu nie wiedzą o tym, że im bardziej ktoś wysila się na imponowanie i stara się ukazać i podkreślić swój autorytet, tym mniej go w rzeczywistości posiada. Im bardziej ktoś obawia się i drży o swój autorytet, tym łatwiej go stracić może.

W atmosferze absolutyzmu i dyktatury rodzi się z jednej strony przerost autorytetu o charakterze patologicznym, z drugiej zaś strony pochlebstwo, służalstwo, płaszczenie się itp.

objawy cechujące stosunek podwładnego do zwierzchników. W stosunku zaś do despotów czy dyktatorów wyłaniają się nawet tendencje do ubóstwiania, czego dowodzą np. dzieje cezarów rzymskich. Rządy absolutno-autorytatywne rodzą u jednych strach i serwilizm, u drugich zaś wyzwalają nienawiść, objawy buntu i tendencje rewolucyjne. Wzmagający się terror wywołuje reakcję i w końcu rozpada się gmach absolutyzmu i na gruzach jego powstaje niekiedy drogą ewolucji, częściej drogą przewrotu demokracja, w której autorytet jako czynnik ładu i porządku służy idei dobra społecznego i sprawie powszechnej.

Wychowanie w krajach o ustroju absolutnym i dyktatorskim ma również charakter autorytatywny. Taki charakter ma wychowanie tradycyjne oparte na surowej karności, stosującej przeważnie karę chłosty i inne podobne środki represyjne celem zmuszenia uczniów do bezwzględnej uległości i ślepego posłuszeństwa.

W tym systemie wychowania przejawia się w stosunku organów nadzoru szkolnego do nauczycieli sztuczność i nadętość w zachowaniu się, chęć imponowania ośmieszająca zazwyczaj przełożonego, skłonność do narzucania swej woli i swego zdania, traktowanie podwładnych z góry, stosowanie gróźb i kar, budzenie strachu i obawy, poniżanie godności człowieka. Podobne zachowanie cechuje też w pewnej mierze i nauczyciela szkoły tradycyjnej w stosunku do uczniów. Dzieje wychowania i obserwacja rzeczywistości szkolnej dostarczają pod tym względem sporo przykładów, w których zarysowują się sylwetki pedagogów o wybujałym i sztucznym autorytecie.

Podobne stosunki należą w wychowaniu i szkolnictwie współczesnym do wyjątków, zwłaszcza w państwie o ustroju demokratycznym. Na podłożu życia społecznego i politycznego, opartego na zasadach demokracji, kształtuje się nowy typ autorytetu jednostek kierowniczych w szkolnictwie i nowy typ nauczyciela. W demokratycznym systemie wychowania autorytet

czynników kierowniczych w szkolnictwie tworzą wartości duchowe, przede wszystkim moralne, głębsza kultura pedagogiczna, gruntowna wiedza fachowa, takt i prostota w postępowaniu z ludźmi. Stosunek między inspektorami i wizytatorami a nauczycielami opiera się w dobie obecnej na współdziałaniu w realizacji wspólnych zadań i celów oraz na współodpowiedzialności. Nauczyciel, zachowując swą godność osobistą i swobodę w granicach obowiązujących ustaw szkolnych, szanuje autorytet swego przełożonego i wypełnia rzetelnie jego zarządzenia związane z zadaniami i potrzebami szkoły.

Uświadomienie sobie własnego autorytetu pociąga za sobą pozytywne ustosunkowanie się do autorytetu drugiej osoby i nawiązanie z nią kontaktu w służbie wspólnej sprawy i wspólnych ideałów. Treścią i podstawą prawdziwego autorytetu są wartości duchowe, które rozwijać się mogą i dojrzewać w atmosferze wolności zespolonej z karnością. Taki autorytet cechuje jednostki kierownicze w ustroju demokratycznym, osobowości, które tworzą dobra kulturalne i doskonalą życie społeczne i indywidualne. One to stanowią a r y s t o k r a c j ę d u c h a w demokracji. Do tej arystokracji należą też niewątpliwie pracownicy w dziedzinie edukacji, którzy przez swój wpływ na otoczenie, przez wychowywanie człowieka zdolnego do uczestniczenia aktywnego w tworzeniu kultury współdziałają w tworzeniu najwyższych wartości w życiu społeczno-kulturalnym.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Jakie właściwości znanych mi osób skłoniły mnie do uznania ich autorytetu?

2. Jakie szczególne objawy w zachowaniu się osób z mojego otoczenia spowodowały zachwianie się ich autorytetu?

3. Na podstawie własnych spostrzeżeń i obserwacji przedstawić stosunek dzieci i młodzieży do autorytetu nauczyciela. Analiza autorytetu na

tle właściwości psychicznych dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych.

4. Trudności nasuwające się w związku z utrzymaniem własnego autorytetu i sposoby ich przezwyciężenia (Na podstawie doświadczeń zdobytych w praktyce pedagogicznej.)

5. Pojęcie autorytetu w świetle ważniejszych kierunków światopoglądowych.

6. Autorytet w wychowaniu w świetle teorii pedagogicznej średniowiecza i humanizmu. (L e k t u r a: *Stanisław Kot.* Źródła do historii wychowania").

7. Poglądy współczesnych pedagogów na rolę autorytetu w wychowaniu. (L e k t u r a: *Fr. Foerster.* Szkoła i charakter).

ROZDZIAŁ XII

KARNOŚĆ I WOLNOŚĆ W WYCHOWANIU

1. PROBLEM KARNOŚCI W ŻYCIU SPOŁECZNYM I WYCHOWANIU

Dane w codziennym doświadczeniu fakty dowodzą, że zarówno w życiu indywidualnym, jak i zbiorowym konieczny jest ł a d i p o r z ą d e k, jako nieodzowny warunek realizacji jakichkolwiek zadań i celów społeczno-kulturalnych. Zachowanie zaś ładu i porządku zależy przede wszystkim od nabytych przyzwyczajeń, od skrupulatnego wypełniania obowiązków, od umiejętności organizowania pracy i współżycia z drugimi ludźmi — słowem od karności.

W życiu społecznym wyróżniamy jednostki karne, mało karne lub też niekarne; podobnie przedstawiają się i całe grupy, zależnie od stopnia ich uspołecznienia oraz od poziomu ich kultury duchowej. Pierwsze współdziałają w realizowaniu podjętych zadań i zamierzeń, drugie utrudniają wszelką pracę i tamują rozwój życia społecznego. Doświadczenie stwierdza, że trwanie i rozwój każdej grupy społecznej, np. rodziny, szkoły, gminy, narodu i państwa, związane są z panującą w niej karnością. Utrzymanie karności jest jedną z głównych funkcyj autorytetu. Stąd też karność pojmujemy zazwyczaj jako przymus wywierany przez czynnik autorytatywny, jako posłuszeństwo winne jego zarządzeniom i poleceniom celem zachowania

ładu i porządku w danym zespole ludzi. W głębszym znaczeniu, jak jeszcze zobaczymy później, karność oznacza nie tyle przymus, ile raczej dobrowolne podporządkowanie się autorytetowi osoby lub prawa, oraz poziom kultury wewnętrznej ujawniającej się w postępowaniu i zachowaniu się czy to jednostki, czy całych grup społecznych.

Pierwsze niemal zetknięcie się osób dorosłych z rzeczywistością wychowawczą wysuwa jako jedno z najpoważniejszych zagadnień sprawę karności związanej nieodłącznie z istnieniem autorytetu, jako czynnika wyzwalającego i regulującego przejawy życia społecznego. Wychowawca przekonuje się rychło, że karność w znacznym stopniu ułatwia osiągnięcie pożądanych wyników pracy i nauczania. Jest ona też nieodzownym warunkiem kształtowania się osobowości dziecka. Nie dziwi nas tedy, że zagadnienie karności w wychowaniu i w szkole jest tak dawne, jak samo wychowanie, że było ono, o czym świadczą dzieje wychowania, aktualne we wszystkich epokach kulturalnych, i pozostało nim do chwili obecnej. Aktualność i żywotność tego problemu, a przy tym napotykane coraz to nowe trudności w jego rozwiązaniu, sprawiają, że karność jest wciąż przedmiotem dociekań i rozważań zarówno teorii jak i praktyki wychowawczej. Teoria pedagogiczna, usiłując głębiej wniknąć w samą istotę karności, dąży do poznania czynników, które ją kształtują, do ugruntowania jej podstaw psychologicznych i socjologicznych oraz do wykazania jej stosunku do wolności. Wychowawca zaś pragnie przede wszystkim zdobyć umiejętne i skuteczne środki, które by mu ułatwiały utrzymanie karności w jego praktyce wychowawczej w domu i w szkole. Przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest nie tyle karność jako pojęcie abstrakcyjne, ile fakt, że w rzeczywistości wychowawczej ma do czynienia z żywymi osobnikami, z dziećmi mniej lub więcej karnymi i niekarnymi, z klasą karną lub niekarną. Rodzice i nauczyciele głowią się wciąż nad tym, jak sobie poradzić

z dzieckiem niekarnym, niegrzecznym, jak postępować należy, by dziecko było karne i grzeczne.

Czy zagadnienie karności będzie kiedykolwiek w przyszłości całkowicie rozwiązane w tym znaczeniu, że zdobędziemy niezawodne sposoby, skuteczne środki i gotowe przepisy wskazujące wychowawcy, jak postąpić by należało w każdym konkretnym wypadku niekarnego zachowania się dziecka? Tradycyjne wychowanie posiadało jeden znany, uniwersalny środek, a mianowicie wymierzanie plag w rozmaitej postaci. Wychowanie współczesne odrzuca to, jak zobaczymy później, pozornie skuteczne, niby łatwe, ale zarazem zbyt prostackie rozwiązanie sprawy. Nauczyciel o pogłębionej kulturze pedagogicznej nie ima się tego sposobu załatwienia się z niekarnym dzieckiem, jakkolwiek uświadamia sobie, że problem karności wciąż nasuwać mu będzie duże trudności, i że w tym duchu, jak wyżej wspomniano, nie może być w ogóle rozwiązany. Karność bowiem jest zagadnieniem zbyt skomplikowanym, wymagającym wszechstronnego zbadania, które nam umożliwi zbliżenie się do chociażby częściowo zadawalającego rozwiązania sprawy, głównie ze stanowiska wymagań praktyki wychowawczej.

W urabianiu karności współdziałają różnorodne czynniki, zarówno geniczne jak i psychiczne, i środowiskowe. Trzeba więc to zagadnienie rozpatrzeć w związku z właściwościami psycho-fizycznymi dziecka i wychowawcy, następnie ująć je należy na podłożu stosunków społeczno-politycznych i gospodarczych, z uwzględnieniem istniejącej w danej grupie społecznej tradycji wychowawczej.

Problem karności przedstawia się w różnych środowiskach społecznych różnie, zależnie od poziomu kultury danej grupy ludności, w szczególności od poziomu jej kultury pedagogicznej. Dlatego badanie tego problemu rozpocząć należy od obserwacji rzeczywistości wychowawczej w konkretnym środowisku rodzinnym i szkolnym. Obserwując zachowanie się dzieci w do-

mu, szkole, na ulicy itd., wartościujemy je jako karne lub niekarne. Bardziej, oczywista, niż dziecko karne, grzeczne, interesują rodziców i nauczycieli dzieci niekarne, niegrzeczne, albowiem one nasuwają wciąż nowe zagadnienia i trudności wychowawcze. Chcąc tedy wniknąć w istotę karności, zdobyć właściwe metody jej utrzymania i doskonalenia, musimy wpierw poznać objawy niekarności dzieci w domu i szkole oraz wyśledzić ich źródła i przyczyny.

2. OBJAWY I PRZYCZYNY NIEKARNOŚCI DZIECI W DOMU I SZKOLE

Objawy niekarnego zachowywania się dzieci w wieku szkolnym oraz ich przyczyny rozpatrzymy zarówno ze stanowiska wychowawcy, na podstawie jego doświadczeń w praktyce, jak i od strony dziecka, na podstawie jego przeżyć. Oprzemy się tu na materiałach zgromadzonych przy pomocy kwestionariuszy przesłanych nauczycielstwu przez Katowicki Instytut Pedagogiczny. Kwestionariusz zawierał między innymi pytania: a) Jakie trudności nasuwały się nauczycielowi najczęściej w związku z utrzymaniem karności. b) Jakie były główne przyczyny niekarności. Dzieci zaś miały odpowiedzieć na pytanie, dlaczego i za jakie przewinienia zostały ukarane w domu i w szkole.

Na podstawie wypowiedzi nauczycielstwa i uczniów(nic) można wyróżnić t r z y g ł ó w n e r o d z a j e p r z e w i n i e ń i objawów niekarności w zachowaniu się dzieci w wieku szkolnym: a) zaniedbanie obowiązków i wykroczenia przeciw porządkowi, b) nieposłuszeństwo połączone z krnąbrnością, c) przekroczenia natury moralnej. Z codziennej praktyki wychowawczej znane są wykroczenia dzieci wynikające z zaniedbywania obowiązków i z naruszania porządku szkolnego, jak nieprzygotowanie się do lekcji, nieodrabianie zadań pisemnych

lub niedbałe ich wykonanie, odpisywanie od drugich, spóźnianie się na lekcje, absencje i chodzenie poza szkołę, nieuwaga i przeszkadzanie podczas nauki, podpowiadanie, zaniedbywanie czystości i porządku w utrzymaniu ciała, odzieży, książek i przyborów szkolnych itp. W domu bywają dzieci karane za takie przewinienia, jak rozbicie naczynia, zgubienie pieniędzy otrzymanych na zakupy, przebywanie poza domem bez pozwolenia rodziców, późny powrót do domu. Do częstych przewinień dzieci należy nieposłuszeństwo, wyrażające się w mniej lub bardziej jaskrawych formach, jak opór, zuchwałość, złośliwość, samowola, lekceważenie poleceń wychowawcy itp. Spośród przewinień natury moralnej należy wymienić: kłamstwo, plotki, oszustwo, wyłudzenie, kradzież, włóczęgostwo, fałszowanie podpisu rodziców na usprawiedliwieniach, palenie papierosów, picie, gra w karty, wykroczenia seksualne, krwawe bójki, rzucanie kamieniami, dręczenie zwierząt, niszczenie urządzeń publicznych, czynne znieważenie nauczyciela. Oto wcale obfita lista przewinień", do jakich przyznają się dzieci w swych zeznaniach i jakie stwierdzają nauczyciele na podstawie doświadczeń w praktyce szkolnej. Do najczęstszych przejawów niekarności w domu należy nieposłuszeństwo, w szkole zaś zaniedbywanie obowiązków i niesforne zachowanie się. Stosunkowo rzadziej natomiast zdarzają się przekroczenia natury moralnej, stwierdzane przeważnie wśród dzieci należących do „typów trudnych", wychowujących się w środowiskach gospodarczo i kulturalnie upośledzonych.

Po stwierdzeniu różnego rodzaju objawów niekarności i przewinień dzieci podejmujemy próbę zbadania ich głównych przyczyn. Dlaczego dziecko jest nieposłuszne, krnąbrne, niesforne, niedbałe, kłamliwe itp. — oto zagadnienie które nasuwa się wychowawcy. Czy wina leży wyłącznie po stronie dziecka, czy też na jego wykroczenia wpływają okoliczności niezależne od niego? W każdym konkretnym wypadku przewinienia ze stro-

ny dziecka powinni rodzice czy nauczyciele wpierw zastanowić się nad jego przyczyną, a dopiero potem zareagować w odpowiedni sposób. Bezpośrednia reakcja w postaci np. kary może spowodować pod względem wychowawczym więcej szkody niż pożytku.

Dociekając przyczyn niekarnego zachowania się dzieci, znajdujemy je w różnych czynnikach, współdziałających w procesie wychowania, a mianowicie: a) w strukturze psycho-fizycznej samego dziecka, b) w postępowaniu wychowawcy, c) w stosunkach środowiskowych, d) w specyficznych warunkach szkoły.

W każdej normalnej klasie szkolnej, liczącej ok. 40—50 uczniów znajduje się z reguły pewien odsetek, 1—2% i więcej dzieci trudnych w wychowaniu, niekarnych, które nastręczają nauczycielowi sporo trosk i kłopotów. Należą do nich jednostki aspołeczne, oporne, krnąbrne, agresywne, moralnie zaniedbane, kłamcy, oszuści, złodzieje, niszczyciele, jednostki brudne, niechlujne, o których obszerniej była już przedtem mowa. Do najczęstszych przyczyn niekarności, tkwiących w strukturze psychofizycznej dziecka, należą według wypowiedzi samych dzieci i stwierdzonych przez nauczycieli: wady charakteru i woli, jak tendencje aspołeczne i lenistwo, z którego płynie zaniedbywanie obowiązków szkolnych. Nauczyciele przytaczają takie przyczyny niekarności, jak opóźnienie w rozwoju fizycznym i umysłowym ucznia, co powoduje zbyt szybkie męczenie się, brak zainteresowania się nauką, błędne odpowiedzi, nieuwagę i przeszkadzanie drugim. Rozproszenie uwagi wynika też z właściwej dzieciom zbytniej żywości i ruchliwości, którą niejeden nauczyciel poczytuje za objaw niekarności. Wreszcie źródło niekarności tkwi w instynkcie walki i w naturalnej tendencji dziecka do wyżywania się w zabawach, która bierze często górę nad poczuciem obowiązku i staje się przyczyną przewinienia i kary.

Niewłaściwy stosunek nauczyciela do uczniów i nieumiejętność postępowania z dzieckiem z powodu braku rozumienia jego psychiki jest jedną z głównych przyczyn ich niekarnego zachowania się. Zgryźliwe usposobienie nauczyciela, albo zbyt żywy temperament i brak opanowania, nieumiejętność zainteresowania uczniów przedmiotem, brak konsekwencji w postępowaniu, niepowodzenia życiowe lub też zraniona miłość własna z powodu doznanych przykrości zawodowych i p. cechy i czynniki, tkwiące w jego strukturze duchowej, wywierają ujemny wpływ na karność klasy szkolnej. Duże trudności w utrzymaniu karności w szkole nasuwa nauczycielowi niewłaściwe zachowanie dziecka w domu, oraz brak porozumienia, współdziałania i koordynacji w postępowaniu rodziców i nauczycieli względem dzieci. Rodzice np. wychowują dziecko w zbyt surowej karności, stosują często karę cielesną i inne środki represji, podczas gdy nauczyciel postępuje z dzieckiem łagodnie, przemawia do jego ambicji, odrzuca bezwzględnie karę chłosty, jako środek wychowawczy. Dzieje się też przeciwnie. W domu dziecko pieszczone i rozkapryszone, w szkole zaś panuje surowy rygor. Ten brak koordynacji sprawia, że nauczyciel staje niekiedy bezradny wobec wybryków i niesfornego zachowania się dzieci. Pogarszają sprawę ujemne wpływy środowiska i z ł e w a r u n k i d o m o w e, w jakich żyje ogromny odsetek uczniów szkoły powszechnej.

Często dzieci szkolne nie mogą się przygotować do lekcji, nie odrabiają zadań, ponieważ zajęte są pracą, pomagają w gospodarstwie domowym. W chałupach chłopskich i w izbach robotniczych brak niekiedy miejsca, gdzieby dziecko mogło się uczyć spokojnie, brak wieczorami światła itp. Z doświadczenia wiadomo też, że z powodu biedy trudno rodzicom zakupić potrzebne dziecku książki szkolne, zeszyty i inne przybory. Niekiedy też działa ujemny przykład otoczenia i niezrozumienie potrzeby nauki ze strony rodziców, którzy uważają szkołę za

marnowanie czasu, ba i tak dziecko „nie wyuczy się i nie wyrośnie na pana". Takie poglądy panują dziś jeszcze w środowiskach kulturalnie i gospodarczo zaniedbanych. Podważają one autorytet nauczyciela i wywołują wśród dzieci lekceważenie obowiązków szkolnych i samej szkoły. W środowiskach wielkomiejskich i fabrycznych działa też ujemnie na zachowanie się dzieci wpływ ulicy, gdzie często rozgrywają się ponure sceny. Najwięcej zła jednak powoduje „tradycja kija", zakorzeniona mocno w niektórych środowiskach naszych, zwłaszcza w b. zaborze pruskim, w województwie śląskim. Z dzieckiem przyzwyczajonym do kija, wciąż bitym w domu, nieraz wprost katowanym, szkoła, nie używająca kary cielesnej, tylko z trudem poradzić sobie może. Stan ten jest bodaj głównym źródłem niekarności dzieci, i jak jeszcze zobaczymy później, zatruwa atmosferę wychowania i tworzy obraz najbardziej ponurej pedagogii.

Przyczyną niekarności dzieci są wreszcie niekorzystne warunki pracy w szkole oraz pewne specyficzne objawy w życiu szkolnym. Ciasnota, brak światła i odpowiednich urządzeń higienicznych, pomieszczenie szkoły przy ruchliwych, zakurzonych i hałaśliwych ulicach miasta powoduje szybkie męczenie się dzieci, rozprasza ich uwagę i wpływa ujemnie na stan nerwowy uczniów i nauczyciela. Panujące w wielu izbach szkolnych przeludnienie utrudnia niezmiernie utrzymanie karności, do czego przyczynia się nadto liche uposażenie szkół w potrzebne pomoce i środki naukowe. Rozluźnienie karności powodują też absencje nauczyciela, np. z powodu choroby, oraz częste zmiany nauczycieli zajętych w danej klasie, zwłaszcza, gdy to się dzieje w ciągu roku szkolnego. Nauczyciele, którzy w danej klasie zajęci są tylko w zbyt małej ilości godzin, narzekają również na brak karności uczniów. Źródłem niekarności mogą być wreszcie pewne zjawiska psychiczne, właściwe stosunkom życia zbiorowego w grupie społecznej. Z praktyki szkolnej wiadomo, że istnieją p r z e j a w y n i e k a r n o ś c i j e d n o s t

kowej i zbiorowej. W nauczaniu zbiorowym spotykamy się nie tylko z niesfornym zachowaniem się i zaniedbywaniem obowiązków ze strony poszczególnych uczniów, ale bywają wypadki, kiedy cała klasa stawia opór zarządzeniom nauczyciela, nie przynosi zadań, odmawia odpowiedzi, hałasuje i demonstruje, słowem cała grupa uczniowska ujawnia bierny opór i bunt. Przyczyną tego zjawiska jest solidarność grupowa skierowana np. przeciw nielubianemu nauczycielowi. Źródłem solidarności w ujemnym znaczeniu bywa też wpływ niekarnej jednostki w klasie, wybijającej się na przywódcę grupy. Z przywódcą solidaryzuje się cała grupa uczniowska, zajmując utajoną lub jawną postawę agresywną wobec nauczyciela.

Poznanie ważniejszych objawów niekarności i źródeł niekarnego zachowania się dzieci ułatwia znalezienie skutecznych środków wychowania w duchu prawdziwej karności. Środki te zdobędzie nauczyciel przez oparcie wychowania i karności w szkole na podstawach psychologicznych, tj. na właściwym stosunku nauczyciela i uczniów, oraz na podstawie socjologicznej, tj. na znajomości zjawisk i faktów społecznych oraz praw rządzących życiem grupy uczniowskiej, tudzież na uwzględnieniu warunków życia dziecka w jego środowisku rodzinnym.

3. PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY KARNOŚCI

Niezmiernie ważkim zagadnieniem w pedagogice współczesnej jest wzajemny stosunek wychowawcy i uczniów, od którego w dużej mierze zależy i karność, i sama skuteczność wychowania. Na kształtowanie się tego stosunku i na jego charakter wpływają różne czynniki, spośród których znaczenie istotne mają osobowość nauczyciela, typ psychiczny dziecka, postawa rodziców wobec szkoły, tradycja wychowawcza środowiska, poziom kultury pedagogicznej w społeczno-

ści i duch samej szkoły. Co sprawia, że jedni nauczyciele z łatwością utrzymują karność w klasie, bez uciekania się do jakichkolwiek środków represyjnych, podczas gdy inni, pomimo największych wysiłków i hojnego szafowania karami, celu tego osiągnąć nie mogą? Jedni dość rychło potrafią nawiązać kontakt z uczniami, innym zaś to się nie udaje, oddziela ich od dzieci jak gdyby mur, poza którym żyją one własnym życiem, dla nauczyciela niedostępnym.

Z bezpośredniego doświadczenia znane są przeżycia, kiedy nieznana nam osoba wyzwala w naszej duszy uczucie sympatii, życzliwości, przyjaźni już od pierwszego zetknięcia się z nią, niejako pod wrażeniem pierwszej chwili, podczas gdy inna budzi uczucia przeciwne, antypatię i niechęć. Działa wówczas t. zw. przez Janet'a automatyzm psychiczny, polegający na wyzwalaniu się w duszy ludzkiej już to sił przyciągających, odczuwanych jako sympatia, już też odpychających, odczuwanych jako antypatia. Są to zjawiska psychiczne natury uczuciowej, niezależne od refleksji i od naszej woli świadomej i one to decydują o możliwości nawiązania kontaktu duchowego z drugimi ludźmi.

Kontakt taki możliwy jest tylko, gdy zaistnieje wpierw sympatia. Tworzy się wówczas więź duchowa, dzięki której dokonywa się przenikanie nurtujących w duszach uczuć i myśli, następuje wzajemne zrozumienie się, intuicyjne odgadywanie życzeń i zamierzeń drugiej osoby. Sympatia tworzy atmosferę pracy i ciepła, pod tchnieniem której zakwita zapał, radość i pogodny nastrój, tak niezbędne dla rozwoju psychiki dziecięcej. Brak duchowego kontaktu utrudnia oddziaływanie wychowawcze, a właściwie znosi je w zupełności.

Kontakt wychowawczy bezpośredni lub pośredni powstaje tedy na skutek sympatii i utrwala się przez codzienne współżycie nauczyciela z uczniami, przez wspólne zainteresowanie i wspólne cele i dążenia. Nauczyciel styka się z uczniami bezpośred-

nia, gdy udziela im wiadomości i wdraża ich w metodę uczenia się, gdy ich egzaminuje i ocenia wyniki pracy. Postawa jego ma wtedy charakter przeważnie obiektywny. Odmienny nieco charakter ma styczność bezpośrednia podczas wspólnych wycieczek szkolnych, gier i zabaw, na zebraniach świetlicowych, na posiedzeniach samorządu lub kółka, kiedy to swobodna rozmowa i dyskusja zbliżają nauczyciela i uczniów, wytwarzając między nimi więź o charakterze subiektywnym. Ten osobisty kontakt pogłębia się jeszcze bardziej, gdy wychowawca interesuje się losami wychowanka, jego zdrowiem, warunkami życia codziennego, planami na przyszłość, służąc mu radą i pomocą. Styczność p o ś r e d n i a zachodzi wówczas, gdy nauczyciel poprawia prace uczniów u siebie w domu lub gdy na posiedzeniach Rady Pedagogicznej ocenia ich postępy w nauce. Istnieje ona również w wypadkach, gdy nauczyciel informuje rodziców lub opiekunów dziecka o jego zachowaniu się i wynikach pracy, gdy wyraża o nim swą opinię. K o n t a k t b e z p o ś r e d n i i p o ś r e d n i stanowi podłoże, na którym kształtuje się wzajemny stosunek nauczyciela i uczniów.

Stosunek ten, jak wiadomo z obserwacji życia szkolnego, może być różnego rodzaju. Pomiędzy wychowawcą i uczniami istnieje harmonia i współdziałanie w dążeniu do wspólnych celów; jest to s t o s u n e k p o z y t y w n y i tylko wtedy istnieje kontakt wychowawczy, którego źródłem jest sympatia. O ile jej brak, tworzy się s t o s u n e k n e g a t y w n y, którego objawem są antagonizmy i konflikty ukryte lub jawne, występujące w różnych znanych z życia szkolnego formach. Bywa też niekiedy s t o s u n e k o b o j ę t n y i wtedy nauczyciel i uczniowie pozostają dla siebie ludźmi niemal obcymi, brak bowiem między nimi jakiejkolwiek głębszej więzi duchowej. Można jeszcze wyróżnić s t o s u n e k w ł a d c z y, bezwzględnie autorytatywny, polegający na przymusie i ślepym posłuszeństwie ucznia, albo stosunek dobrowolnego podporządkowania się i uzna-

nia autorytetu nauczyciela; jest to właściwy stosunek wychowawczy oparty na obustronnym zaufaniu i szacunku, na sympatii i przyjaźni. Wytworzenie takiego stosunku rozwiązuje też w znacznej mierze problem karności. Jakie drogi prowadzą do tego celu? Sądzę, że wiele trafnych myśli ułatwiających znalezienie właściwej drogi zawierają uwagi i wynurzenia młodzieży oraz wspomnienia osób starszych z czasów szkolnych, i dlatego niektóre z nich warto przytoczyć:

„Najwięcej uczennice lubią nauczycielkę, która odnosi się do nich jak starsza przyjaciółka i której można wszystko powierzyć".

„Nauczyciel to ojciec ucznia, a czasami i więcej. Zdarza się bowiem, że ojciec nie całkiem rozumie swe dziecko, podczas gdy nauczyciel-wychowawca odnosi się doń ze zrozumieniem"

„Pomiędzy nauczycielem a uczniami wytworzyć się powinien stosunek ojcowsko-synowski; stanie się to, gdy nauczyciel interesuje się nami, naszym życiem, naszymi powodzeniami i niedomaganiami".

„Nauczyciel winien nas darzyć zaufaniem, a wówczas i my go nim obdarzymy, z czego skorzystają i młodzież, i jej wychowawcy".

„Jest to pewnego rodzaju zwycięstwo nad uczniami, jeżeli wychowawca zdobędzie ich zaufanie. Przeważnie bowiem uczniowie odnoszą się z nieufnością do swych nauczycieli. Zadaniem wychowawcy jest zburzyć ten mur nieufności dzielący obie strony. Wówczas szkoła stanie się jakby drugą rodziną; uczeń będzie chętnie do niej uczęszczał i lepiej się uczył".

„Wychowawca powinien znać każdego ucznia z osobna, a zwłaszcza jego warunki materialne i domowe. Cóż ma począć młodzież, która żyje w trudnych warunkach, jeśli tego nie dostrzeże nauczyciel".

Przytoczyliśmy kilka typowych głosów młodzieży szkół średnich w wieku od 14 do 17 lat wskazujących, jaką treść zawierać powinien stosunek wychowawczy. Tworzy go życzliwość i wzajemne zaufanie, obustronny szacunek, troska o dobro ucznia, interesowanie się jego warunkami życiowymi, niesienie mu pomocy i służenie mu radą.

W szkołach powszechnych, w których dotąd jeszcze panuje „tradycja rózgi", decyduje o stosunku wychowawczym częstość kar cielesnych, czego dowodzą liczne wypowiedzi uczniów. Dzie-

ci lubią nauczycieli, którzy „dobrze uczą, a nie biją", natomiast do nauczycieli stosujących nadmiernie kary cielesne żywią antypatię i niechęć.

„Niektórzy nauczyciele są tacy, że biją dzieci, mają duże trzciny — nie lubię ich, bo za nic bardzo biją".

„Nie lubię jednego nauczyciela, bo on nie umie mówić, tylko ryczy jak lew, a bije bez miłosierdzia".

Oto typowe głosy dzieci szkoły powszechnej w środowiskach, gdzie dotąd jeszcze pokutuje „pedagogia kija".

Podobne uwagi zawierają wspomnienia osób dorosłych o nauczycielach, których w czasach szkolnych darzyły sympatią, względnie antypatią:

„Szczególną sympatią i zaufaniem darzyłem jednego z moich profesorów. Pozyskał ją swą sprawiedliwością, swym opanowaniem, znajomością i ukochaniem przedmiotu, wrażliwością na piękno. Jakkolwiek wymagający, powszechnie był przez uczniów lubiany".

„Ujmowały mnie takt prof. X., jego powaga, a równocześnie poczucie humoru i dodatni wpływ na uczniów, którzy go wprost ubóstwiali. Nikt z nas nie śmiałby się sprzeciwić jego zarządzeniom. Zaniedbującego się w nauce wzywał do siebie i w sposób taktowny uderzał w jego najczulszą strunę. Nie było wypadku, by to nie skutkowało i nie wywierało wrażenia nie tylko na winowajcy, ale i na całej klasie".

„Nauczyciel Z. odnosił się w szkole do nas jak ojciec, a na wycieczkach stawał się towarzyszem naszych zabaw. Cechowały go spokój i stanowczość, nigdy nie wybuchał gniewem, sprawy wśród uczniów rozpatrywał sprawiedliwie. Nie zdarzało się, by któryś z uczniów przychodził nieprzygotowany na jego lekcje".

„Nauczycielka przystojna, jasna blondyna, pogodna wnosiła dużo światła do klasy. Była bardzo lubiana i stąd już u małych dzieci ujawniała się dążność do zadawolenia jej uwagą na lekcjach, pilnością i starannością w pisaniu, na co wielki kładła nacisk. Nastrój w klasie zawsze pogodny, nigdy nie zagościły tu strach lub nuda".

„Jedną z mych sympatyj była nauczycielka geografii. Wiedzą swą i sposobem jej podania porywała nas. Gotowe byłyśmy jej poświęcić czas i pracę, np. siedzieć kilka godzin z rzędu nad wykonaniem jakiejś pomocy, wykresu, tablicy, mapy itp. Do pracy tej umiała nas specjalnie zachęcić. Była uosobieniem dobroci, jedno tylko raziło, że za często prawiła kazania".

Autorzy tych wspomnień podają też treściwe charakterystyki nauczycieli nielubianych, a nawet znienawidzonych, którzy nie potrafili nawiązać kontaktu z uczniami i oczywista, nie wytworzyli właściwego stosunku wychowawczego. We wspomnieniach o nich góruje uczucie antypatii.

„Nie lubiłem jednego z nauczycieli, który był bardzo nerwowy, często się irytował, rzucał na uczniów różnymi przedmiotami, np. książką, kredą, notesem".

„Nauczyciel języka polskiego p. W. niewiele nas nauczył — z jego nauki przypominam sobie tylko przepisywanie z książki i wyszukiwanie części mowy na godzinach. Mimo to był zarozumiały, odczytywał nam na godzinie swoje wiersze i kazał się domyślać autora. Kto umiał się na tym poznać, zostawał jego pupilem. Nie miał szacunku ani w gronie, ani wśród uczniów. Mimo wszystko była na jego lekcjach karność, bo lubił szkodzić i uczniowie obawiali się jego mściwości. Często jednak z ukrycia wołali za nim i wyśmiewali go".

„Profesor przyrody był nielubiany prawie przez wszystkich uczniów, nieprzystępny, podejrzliwy, wszędzie i we wszystkim dopatrywał się zła. Mściwy, prześladował upatrzonego ucznia przez całe seminarium. Największą zmorą były dla nas jego lekcje. Każdy z nas modlił się, by godzina przeszła jak najszybciej i by nie był pytany. Szerzył w klasie strach i dlatego miał dużą karność. Na konferencjach i wywiadówkach rodzice bywali przez niego wyśmiewani w sposób obrażający".

„Nauczycielka matematyki i przyrody umiała dokuczać. Materiał naukowy podawała dość dobrze, ale było to słuchane w ciągłym napięciu buntu i nienawiści. Karność utrzymywała tylko pod przymusem. Z nauki jej niewiele dziś pamiętam, natomiast świetnie pamiętam jej wygląd i notes, w którym o byle co zapisywała nagany".

W przytoczonych wypowiedziach młodzieży i wspomnieniach osób dorosłych zawarta jest treść wzajemnego stosunku nauczyciela i uczniów, na którą składają się elementy wyobrażeniowe i emocjonalne. W stosunku pozytywnym dominuje przeżycie sympatii połączonej z obustronnym zaufaniem i szacunkiem. Nauczyciele lubiani osiągają też z reguły karność wewnętrzną. W stosunku negatywnym dominuje przeżycie antypatii, z którą wiążą się objawy nieufności,

lekceważenia i buntu. Nauczyciele nielubiani wymuszają karność o charakterze zewnętrznym, głównie budzeniem strachu, groźbą i różnymi represjami.

Obok sympatii silną więź duchową między nauczycielem a uczniami tworzy wyczucie potrzeb, dążeń i zainteresowań dzieci w różnych fazach rozwojowych, oraz możliwość ich zaspokajania. Przeżycia wynikłe z takiej postawy nauczyciela żłobią w duszach młodzieży niezatarte ślady, dzięki którym zachowuje się obraz swego wychowawcy owiany urokiem szacunku i uwielbienia przez całe życie. Inaczej dzieje się, gdy nauczyciel, nie mając zrozumienia potrzeb i zainteresowań dzieci, tłumi ich dążenia do wiedzy, ich pragnienia życzliwości, przyjaźni, szczerości. Wtedy potrzeby i dążenia niezaspokojone ulegają wypaczeniu i wyładowują się w objawach oporu i buntu, w lekceważeniu nauki i szkoły, w różnego rodzaju psotach i wybrykach.

Wytworzenie stosunku pozytywnego stanowi nie tylko psychologiczną podstawę karności i skuteczności wychowania w ściślejszym znaczeniu, ale zapewnia też osiągnięcie lepszych wyników pracy nauczyciela i ucznia. Analiza przytoczonych wyżej myśli, wypowiedzi i wspomnień, tudzież doświadczenia z praktyki wychowawczej dowodzą, że między uczuciową postawą ucznia w stosunku do nauczyciela a jego przedmiotem istnieje zależność i wyraźny związek. Wiadomo powszechnie, że nauczyciel lubiany budzi zazwyczaj większe zamiłowanie do swego przedmiotu, niekiedy nawet entuzjazm. Wydobywa on utajone w psychice ucznia energie twórcze, zachęca do wysiłku i pobudza rozwój zdolności. Uczeń o słabszych zdolnościach zdobywa się na wytrwałość i swą pilnością stara się zadowolnić nauczyciela. W ogóle młodzież przykłada się ze szczególną pilnością do przedmiotu, którego uczy nauczyciel darzony sympatią i szacunkiem, przygotowuje się sumiennie do lekcji, by mu nie sprawić przykrości.

Wprost przeciwnie dzieje się, gdy jakiegoś przedmiotu uczy nauczyciel nielubiany i nieszanowany. Obserwujemy wtedy takie objawy w zachowaniu się uczniów, jak niedbalstwo, zniechęcenie, apatia, próby wykręcania się od obowiązków, różnego rodzaju oszustwa szkolne. Brak jakiegokolwiek zainteresowania się przedmiotem sprawia, że uczniowie nie mogą się doczekać końca lekcji, i godziny takich nauczycieli „traktują jako srogą pokutę, licząc minuty do dzwonka". Stosowane represje tworzą w klasie atmosferę ciężką, pełną lęku i strachu, ubezwładniającą pracę myśli i tamującą zainteresowanie się przedmiotem nauki. Są to przeżycia tak intensywne i tak silnie zabarwione uczuciowo, że pod ich wpływem trapią niekiedy ucznia nawet zmory senne. Budzą one często w późniejszym życiu, kiedy już dawno przeminął okres szkolny, przykre wspomnienia znajdują między innymi odzwierciedlenie w pamiętnikach i w literaturze pięknej.

Podobnie jak sympatia do nauczyciela wyzwala zapał do nauki, tak znów antypatia powoduje zazwyczaj zupełną obojętność w stosunku do przedmiotu danego nauczyciela. W stosunku wychowawczym można więc wykryć zjawisko przenoszenia się uczuć, zwane przez S u l l y e g o i R i b o t ' a trasferyzmem (transfert des sentiments). Pewne stany afektywne i uczuciowe wywołane pierwotnie przez jakąś osobę lub przedmiot przenoszą się na inną osobę lub na inny przedmiot. R i b o t wyróżnia przenoszenie się uczuć albo przez styczność, albo też przez podobieństwo. Uczucia, którymi uczniowie darzą nauczyciela, przenoszą się przez styczność na jego przedmiot naukowy, wyzwalając zainteresowanie się nim, niekiedy entuzjazm, albo też przeciwnie — obojętności i zniechęcenie. Ciekawe są wyniki badań uzyskane we francuskich szkołach średnich i dotyczące zjawiska przenoszenia się uczuć. Wśród uczniów sympatyzujących z nauczycielem 73,5% stwierdziło, że przedmiotu jego uczą się pilniej, około 20,5%, że uczą się gruntowniej i sumienniej, a około 6% przyznało, że pracują stosunkowo niewiele, ponieważ wystarczy im

wykład i wyjaśnienia na lekcji. Z uczniów niesympatyzujących z nauczycielem 61% stwierdza, że uczą się bez zadowolenia wewnętrznego i tylko dlatego, by uniknąć kary, szyderstwa lub ironii, około 40% zaś uważa pracę w takich warunkach za odrabianie pańszczyzny. Z przytoczonych wyżej wypowiedzi naszej młodzieży oraz ze wspomnień osób dorosłych wynika również fakt wzajemnej zależności między postawą uczuciową uczniów wobec nauczyciela a ich karnością i pilnością oraz wynikami pracy.

Analiza stosunku wychowawczego dowodzi, że najłatwiej osiąga karność nauczyciel, którego uczniowie darzą sympatią, szacunkiem i zaufaniem, który potrafi ich zainteresować nauką i wzbudzić do niej zapał. Nauczyciele zaś nielubiani i lekceważeni utrzymują karność głównie przymusem i to tak długo, dopóki działa strach przed represjami. Podstawę psychologiczną karności tworzą tedy w dużej mierze przeżycia natury uczuciowej i irracjonalnej, a mianowicie ze strony wychowawcy intuicja i takt pedagogiczny, życzliwość, troska o dobro dziecka i przyjaźń, ze strony zaś ucznia sympatia, szacunek i zaufanie. Obok czynników natury irracjonalnej duże znaczenie w rozwoju karności ma uwzględnianie właściwości dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych. Karność bowiem nasuwa w każdym następnym okresie rozwojowym nowe zagadnienia i nowe trudności mające swe źródło w swoistej strukturze psychofizycznej dziecka. Fakty, wynikające z natury okresów rozwojowych, np. upór pojawiający się we wczesnym dzieciństwie, agresywność, nadmiar energii życiowej, jako cechy okresu przedpokwitania, bywają w większości wypadków źródłem konfliktów między wychowawcą a dzieckiem, oraz przyczyną rozluźnienia karności. Poznanie tych faktów i właściwości może zapobiec konfliktom i wskazać odpowiednie drogi postępowania.

W okresie najwcześniejszego dzieciństwa wyłania się jako najważniejsze zadanie wytworzenie systemu pożytecznych nawyków i przyzwyczajeń.

Zadanie to przypada głównie matce, która musi dziecko przyzwyczaić do czystości i porządku, do szanowania rzeczy, do właściwego sposobu jedzenia, do uprzejmości w obcowaniu z otoczeniem itp. W tym okresie, między 3 a 5 rokiem życia, ujawnia się prawie u wszystkich dzieci upór będący charakterystyczną cechą zachowania się i stąd mówimy o wieku uporu. Budzące się poczucie własnej woli u dziecka staje się przyczyną konfliktów z otoczeniem. Wzmożonej wrażliwości i stanom afektywnym towarzyszą zazwyczaj gwałtowne ruchy, kopanie nogami, rzucanie się na ziemię, płacz, krzyk, itp. wybuchy złości i uporu. Opanowanie tych wybuchów jest nie lada sztuką, zwłaszcza, że „łamanie uporu" przy pomocy represyj mogłoby dziecku zaszkodzić i spowodować uraz psychiczny. Wychowawca musi pamiętać, że faza uporu jest naturalnym objawem w rozwoju normalnie zdrowego dziecka.

Następny okres życia, wiek szkoły powszechnej, stanowi przejście od egocentryzmu do uspołecznienia dziecka, z czym wiąże się zagadnienie skierowania instynktu i skłonności na właściwe tory, wytworzenia form współżycia i współdziałania z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Nawiązanie kontaktu, współżycie z rówieśnikami dokonywuje się przede wszystkim we wspólnych zabawach i wspólnej nauce. Pierwsze lata szkoły powszechnej nie przedstawiają na ogół poważniejszych trudności ze względu na karność dzieci. Ale już w kl. III lub IV spotyka się nauczyciel z powszechnym zjawiskiem rozluźniającym karność.

Szczególnie silnie ujawnia się u chłopców w tym okresie, między 10 a 12 rokiem życia, instynkt walki, wyzwalający się zazwyczaj w brutalnych formach zachowania się, w którym obserwujemy zuchwałość, agresywność, skłonność do niszczenia drzew, ogrodzeń różnych urządzeń publicznych, do wybierania gniazd, do dręczenia zwierząt itp. W związku z tymi objawami nasuwa się zagadnienie skierowania tego instynktu

w odpowiednie łożysko i znalezienia dlań ujścia społecznie użytecznego.

Wiele trudnych zagadnień wychowawczych, dotyczących karności młodzieży, wyłania wiek dojrzewania, w którym ujawniają się takie cechy, jak skłonność do opozycji, do krytycyzmu, tendencja do usamodzielnienia się i do przeciwstawiania się uznanym dotąd autorytetom. Rodzice często żalą się z powodu trudności, jakie nastręczają im dziewczęta w 12/13 roku życia, będące w początkowej fazie pokwitania. Chłopcy w wieku 12/14 r. ż. wyłamują się z więzów autorytetu rodzicielskiego, co oczywista nie mija bez wzajemnych tarć i zadrażnień. Sam proces dojrzewania i rozwój instynktu płciowego u młodzieży nastręczy wychowawcom coraz to nowych trudności i nowych problemów, których rozwiązanie zmierza do wychowania w duchu prawdziwej karności. Przezwyciężenie tych trudności, wynikających z właściwości psychicznych poszczególnych faz rozwojowych, zależy w dużej mierze, jak widzieliśmy, od ukształtowania się stosunku wychowawczego między nauczycielstwem i uczniami. Na rozwój karności oddziaływują atoli nie tylko swoiste cechy psychiczne, związane z fazami rozwojowymi, ale także i czynniki natury socjologicznej, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań.

4. SOCJOLOGICZNE PODŁOŻE KARNOŚCI

Dziecko rozwija się i dojrzewa w grupie społecznej — w rodzinie, przedszkolu, w szkole, grupie rówieśników, grupie sąsiedzkiej, gminie i państwie. Obserwując jego zachowanie się w grupie, widzimy, że pod pewnym naciskiem ze strony otoczenia przystosowuje się stopniowo do istniejących tam zwyczajów i wymagań. Korzysta ze świadczeń różnego rodzaju, ale nawzajem spełniać musi w miarę rozwoju pewne obowiązki i sto-

sować się do zwyczajów i prawideł normujących współżycie zbiorowe. Wspomniano już, że rozwój i trwanie grupy społecznej uwarunkowane jest w znacznej mierze panującym w niej ładem i porządkiem, tudzież karnym zachowaniem się ogółu członków. Z konieczności grupa społeczna wytworzyć musi odpowiednie instytucje i organy regulujące współżycie i współdziałanie członków, zapewniające osiągnięcie możliwie najlepszych wyników w różnych dziedzinach życia społeczno-kulturalnego. Karność jest więc wytworem stosunków społecznych, rodzi się i rozwija na podłożu potrzeb, dążeń i zadań zbiorowości zorganizowanej w grupę społeczną.

Czynnikiem regulującym i porządkującym życie w domu są rodzice, w szkole zaś i w klasie nauczyciele - wychowawcy, posiadający autorytet i wyposażeni w odpowiednie sankcje.

Na zachowanie się i postępowanie dzieci w życiu grupowym oddziaływują czynniki o charakterze społecznym, a właściwie psychosocjologicznym, dzięki którym jednostki przystosowują się do otoczenia i współdziałają w realizowaniu celów i zadań zbiorowości. Rozważmy pokrótce owe c z y n n i k i p s y c h o s o c j o l o g i c z n e, które wywierają przemożny wpływ na kształtowanie się karności w grupie społecznej.

Obserwując zachowanie się dziecka w rodzinie, w szkole, czy też w grupie rówieśników, stwierdzamy, że naśladuje ono osoby w swym otoczeniu i w ten sposób uczy się mowy, przyswaja sobie obyczaje i zwyczaje, formy towarzyskie itp. Przez n a ś l a d o w n i c t w o, które polega na powtarzaniu sposobów zachowania się innych osobników, ich czynności reakcji, myśli, zwyczajów, poglądów, upodabnia się dziecko do otoczenia i dąży do osiągnięcia zgodności z wzorem. W każdej grupie społecznej rządzi, o czym już poprzednio była mowa, p r a w o n a ś l a d o w n i c t w a zarówno w dziedzinie motoryki i aktywności, jak i w sferze uczuć i nastrojów.

Obok naśladownictwa ważną funkcję w upodabnianiu się i przystosowaniu jednostki do otoczenia pełni s u g e s t i a, która polega na podporządkowaniu się woli drugiej osoby, na przyjmowaniu jej przekonań, sądów i poglądów w sposób nieświadomy. Osoby obdarzone znaczną „siłą sugestywną" działają pobudzająco na jednostki i na całe grupy w sferze przeżyć religijnych, w dziedzinie sztuki, mody, polityki, wychowania. Szczególnie silny wpływ sugestywny na dziecko, na jego uczucia i wyobraźnię wywiera matka. Nauczyciel oddziaływa sugestywnie na zachowanie się klasy szkolnej swą konsekwentną postawą, tonem spokojnym, lecz stanowczym, spojrzeniem, siłą słowa, a zwłaszcza przykładem w spełnianiu obowiązków i w taktownym postępowaniu.

Znanym zjawiskiem w życiu grupowym jest tzw. z a r a ź l i w o ś ć p s y c h i c z n a, kiedy jedna myśl lub jakieś uczucie i afekt opanowuje świadomość i wyładowuje się w mniej lub bardziej gwałtownych formach zachowania się ogółu. Z doświadczenia wiadomo, że np. ziewanie lub śmiech jednego osobnika działa zaraźliwie na całe towarzystwo. Podobnie udziela się nerwowość i znużenie, np. zbyt nerwowy nauczyciel działa ujemnie na zachowanie się uczniów, wywołując u nich przewrażliwienie i nadmierną pobudliwość. Wiadomo też, że nauczyciel o usposobieniu ponurym, względnie pogodnym wyzwala odpowiednie nastroje i uczucia w klasie. Znane są fakty z życia szkolnego, kiedy pod wpływem jakiejś podniety czy sygnału, np. ze strony przywódcy, cała grupa dzieci popada nagle w stany afektywne, które wyładowują się we wrzaskach, wymyślaniach, w tumulcie, bójkach, w niszczeniu sprzętów itp. Takie zjawiska zdarzają się zwłaszcza w szkołach i zakładach, w których wychowują się dzieci moralnie zaniedbane. Zaraźliwość psychiczna ujawnia się też w wypadku niebezpieczeństwa, np. w chwili wybuchu pożaru, kiedy w budynku szkolnym są zgromadzone dzieci. Strach, płacz, wrzaski, skłonność do ucieczki powodują

ogólną panikę. W takiej sytuacji niełatwym jest zadaniem opanowanie podnieconej gromady dzieci. Nauczyciel musi wtedy zdobyć się na zachowanie spokoju i przytomności umysłu, na stanowczą postawę, by zapobiec fatalnym skutkom i wyprowadzić dzieci w bezpieczne miejsce.

Zjawisko infekcji psychicznej miewa też i dodatnie strony, gdy np. działa na ogół pieśń wpływ rytmu i taktu w czasie zabaw, ćwiczeń rytmicznych, marszów, podczas pracy. Grupa dzieci tworzy wtedy z harmonizowaną jedność, opanowaną uczuciami i nastrojami, które wyzwalają radość życia i wzmożoną tendencję do współdziałania.

Naśladownictwo, sugestia i zaraźliwość psychiczna są to czynniki działające k o n f o r m i s t y c z n i e. Wyzwalają bowiem tendencje do przystosowania się i upodobnienia jednostki do wzorów zachowania się i postępowania ogółu członków grupy społecznej. Mimo to jednostka zachowuje w grupie swe oblicze indywidualne, na które składają się cechy charakteru zainteresowania, zdolności, poglądy, dążenia odróżniające ją od innych. Dzięki tym różnicom indywidualnym ujawnia jednostka inicjatywę, pomysłowość i twórczość. Obok więc procesu przystosowania się, ujawniającego się jako k o n f o r m i z m, odbywa się w grupie p r o c e s r ó ż n i c o w a n i a s i ę, który tworzy nowe formy zachowania się i wzbogaca życie zbiorowe.

Tendencje indywidualne znajdują swój wyraz we współzawodnictwie i współdziałaniu. Źródłem w s p ó ł z a w o d n i c t w a jest poczucie własnej wartości i dążenie do znaczenia i władzy. Motorem działania jednostki jest a m b i c j a, chęć wysunięcia swej osoby na pierwsze miejsce. Ambicja i tendencja do znaczenia wywierają duży wpływ na zachowanie się dzieci w grupie, pobudzają jednostkę do wysiłku i przyczyniają się do wzmożenia wydajności pracy. Współzawodnictwo w swej postaci pozytywnej, jako e m u l a c j a, spełnia tedy

ważną funkcję w rozwoju życia zbiorowego. Atoli współzawodnictwo o charakterze egoistycznym, ujawniające się jako r y w a l i z a c j a, zawiera w sobie pierwiastki aspołeczne i destruktywne. Wyzwala ona bowiem uczucia zawiści, zazdrości, nienawiści, wybujałą i fałszywą ambicję, tendencję do wyróżnienia się i wybicia kosztem drugich, do poniżenia, a nawet zniszczenia współzawodników itp.

Stąd wynika, że w organizowaniu życia społecznego w szkole i rodzinie czy w innych grupach może być uwzględnione tylko współzawodnictwo w swej formie pozytywnej i to w ograniczonym zakresie. Czynnikiem regulującym współżycie i aktywność uczniów w szkole winno być głównie w s p ó ł d z i a ł a n i e, kooperacja, jako wyższa i doskonalsza forma organizacji życia społecznego. Na współdziałaniu oprzeć należy nie tylko realizowanie celów i zadań w samej szkole, w wewnętrznym życiu klasy, ale objąć ono winno także wzajemny stosunek szkoły i domu oraz stosunek szkoły do różnych instytucji społeczno - kulturalnych w danym środowisku. Tym bardziej wytworzenie takiego stosunku jest konieczne, ponieważ brak współdziałania i koordynacji w zamierzeniach i sposobach wychowawczych domu i szkoły jest, jak widzieliśmy, jedną z głównych przyczyn niekarności dzieci.

Podana wyżej treściwa analiza zjawisk konformistycznych i różnicujących, jakie zachodzą w życiu zbiorowym, oświetla ich wpływ na zachowanie się ogółu i poszczególnych jednostek w grupie. Na podłożu tych zjawisk wyłaniają się różne zagadnienia dotyczące organizowania karności w grupach, w szczególności grupach uczniowskich. Tu należy jeszcze zwrócić uwagę na związek, jaki zachodzi między tendencją do naśladownictwa i sugestywnością dziecka a przykładem. Z codziennych doświadczeń wiadomo, że p r z y k ł a d działa sugestywnie na dziecko i pobudza je do naśladownictwa; dlatego też karność

w dużym stopniu zależy od dobrych wzorów i dodatnich sugestii związanych głównie z osobą wychowawcy.

Wspomniano już, że w urabianiu karności w szkole współdziała obok osoby wychowawcy wiele innych czynników natury społecznej, w szczególności stosunki środowiskowe i zakorzeniona w społeczeństwie tradycja wychowawcza. Doświadczenia nauczycieli stwierdzają, że utrzymanie karności w szkołach wiejskich jest o wiele łatwiejsze aniżeli w szkołach miejskich, zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich, przemysłowych i górniczych, gdzie, jak wiemy, odsetek dzieci trudnych do wychowania jest stosunkowo pokaźny. W środowiskach tych znaczna ilość ludności bytuje w ciężkich warunkach gospodarczych i kulturalnych, do których przyłącza się nadto klęska bezrobocia. Dzieci żyjące w nędzy, pozbawione opieki domowej narażone są na ujemne wpływy ulicy. Znarowione i nierzadko zdeprawowane są oporne w podporządkowaniu się wpływom wychowawczym szkoły.

Niezmiernie skomplikowana jest sprawa karności w szkołach powszechnych na terenie województwa śląskiego, gdzie dotąd jeszcze straszą demony szkoły pruskiej, opartej głównie na tresurze i karze chłosty. Tradycja tej szkoły przechowała się niestety w szerokich warstwach tamtejszej ludności do doby obecnej. Rodzice ci stosując zbyt często i bez umiaru surowe kary cielesne w domu, domagają się tego samego od szkoły. Ogromna większość rodziców, zwłaszcza ze sfer drobnomieszczańskich, robotniczych i górniczych, bo około 90%, jak twierdzą nauczyciele, radzą, a nawet proszą, aby w szkole karać dzieci chłostą. W tych warunkach sytuacja nauczyciela jest niezmiernie ciężka i utrzymanie karności, bez posługiwania się środkami barbarzyńskimi nasuwa niepokonane wprost przeszkody. Zmiana i poprawa tych stosunków dokonać się może tylko przez ciągły wpływ wychowawczy na rodziców, przez przetworzenie psychiki zbiorowej tamtejszego społeczeństwa, na co potrzeba i dłuższego czasu,

i dużego wysiłku, a przede wszystkim dużej kultury pedagogicznej nauczyciela.

Karność związana jest wreszcie, podobnie jak cały system wychowania, z panującym w danym społeczeństwie światopoglądem i ustrojem społecznym. W państwie, w którym zakorzeniona jest tradycja absolutyzmu i panuje despotyzm, które hołduje dyktaturze czy totalizmowi, karność w wychowaniu ma charakter tresury opartej na ślepym posłuszeństwie i przepojonej pierwiastkami brutalnymi i barbarzyńskimi. Na wręcz odmiennych podstawach opiera się karność w wychowaniu młodzieży zgodnym z duchem ideałów demokratycznych, które łączą poszanowanie godności i wolności jednostki z budzeniem i rozwijaniem poczucia obowiązku tudzież ładu i porządku w życiu społecznym.

5. ROZWÓJ I RODZAJE KARNOŚCI

Na pojmowanie karności oraz na sposoby jej stosowania w praktyce wychowawczej duży wpływ wywiera światopogląd społeczeństwa i samego wychowawcy. Z założenia, że jednostka ludzka, obciążona grzechem pierworodnym, już z natury swej ujawnia skłonności do wykroczeń i złych uczynków, wynika konieczność wychowywania dziecka w duchu surowej karności opartej przeważnie na represjach fizycznych i moralnych. Według tego poglądu na naturę ludzką, lenistwo i skłonności do grzechu wykorzenić można tylko za pomocą dotkliwych kar. Pogląd przeciwny zakłada, że człowiek jako istota Bogu podobna zawiera w sobie pierwiastek dobra, który warunkuje ciągłe doskonalenie się i zbliżanie do ideału. W świetle tego poglądu wychowanie oparte być winno na karności przepojonej szacunkiem i miłością ku dziecku. W zapobieganiu różnym wybrykom i wykroczeniom dziecka staramy się wykryć ich przyczyny, przy czym kieru-

jemy się wyrozumiałością i cierpliwością, mając na oku cel wychowania w karności, tj. uzdolnienia jednostki do współżycia i współdziałania z innymi, słowem jej uspołecznienie.

W ciągu dziejów wychowania odźwierciedla się w teorii i praktyce wychowawczej już to pierwszy, już to drugi pogląd na karność, zależnie od stosunków społeczno - politycznych i od poziomu kultury pedagogicznej danego narodu. W teorii pedagogicznej ub. epok dziejowych odzywają się wprawdzie głosy, nawołujące do złagodzenia karności i oparcia jej na właściwościach psychicznych dziecka, atoli myśli wybitnych pedagogów i pisarzy tylko nieznaczny wpływ wywarły na rzeczywistość wychowawczą. Od zarania dziejów, aż do niemal obecnej doby karność opiera się głównie na ślepym posłuszeństwie i na brutalnych represjach fizycznych. Tylko nieliczne narody uznają karność łagodną i stosują ją w praktyce wychowawczej. Dopiero w dobie obecnej w związku z rozwojem psychologii i teorii wychowania nastąpiło pogłębienie problemu karności.

W starożytności Chińczycy, Egipcjanie, Żydzi, Spartanie i Rzymianie hołdowali surowej karności. Symbolem władzy ojcowskiej i autorytetu nauczyciela jest rózga i bicz skórzany. U starożytnych Chińczyków np., gdzie ojciec dzierżył nieograniczoną władzę nad swymi dziećmi, znakiem pisarskim na nauczanie była ręka uzbrojona kijem. Natomiast Hindusi i Persowie byli zwolennikami łagodnej karności i imali się represji tylko w wypadkach konieczności. Kara cielesna była u Persów zabroniona, zwłaszcza gdy chodziło o dzieci do lat ośmiu. Do ludów będących zwolennikami łagodnej karności należą niektóre plemiona pierwotne, jak Eskimosi, Indianie, Melanezyjczycy i inne. Eskimosi grenlandcy, jak opisuje N a n s e n, darzą swe dzieci miłością i odrzucają wszelką karę cielesną jako nieludzki sposób postępowania. Życzliwe i spokojne upomnienie ze strony rodziców bywa tam zawsze skuteczne. Podobne metody, jak wiemy z opisów M a l i n o w s k i e g o i innych etnografów, istnieją też u Melanezyjczyków i Indian.

Karność oparta na karze cielesnej panowała wszechwładnie w starożytnej Grecji i Rzymie, gdzie nie tylko dzieci, ale i dojrzała młodzież narażona była na ciągłe plagi w myśl zasady greckiego poety Menandra: „Kto nie brał kijów, nie otrzymał wychowania". Rzymski komediopisarz Plautus wspomina, że gdy uczeń opuścił lub przeinaczył w odczytywanym tekście tylko jedną literę, garbowano mu skórę tak barwnie, jak barwnym jest płaszcz niańki". Horacy uwiecznił swego nauczyciela w „Listach", gdzie nazywa go „katownikiem". Ten pan „Różeczka Orbiliusz" jako wysłużony wojskowy założył w Rzymie szkołę, w której od wczesnego rana rozlegały się krzyki katowanych chłopców, podobnie jak w szkole, na którą narzeka poeta Martialis:

„Com ci winien, o mistrzu, o głowo przeklęta,
Przez całą twoją szkołę, chłopców i dziewczęta?
Jeszcze dobrze nie wypiał kogut kukuryku,
U ciebie świszczy chłosta, pełno huku, krzyku."

(tłum. J. Czubek)

Rózga święciła triumf w wychowaniu u starożytnych, gdyż powszechna panowała opinia, że tylko ona zdoła „wypędzić lenistwo z ucznia". Odzywały się wprawdzie głosy wielkich filozofów i pedagogów greckich i rzymskich w obronie dziecka, ale bez większego skutku. Sokrates mawiał: „Kogo nie smaga słowo, tego i kij nie smaga". Podobnie i Plato był zwolennikiem karności opartej na budzeniu poczucia ambicji i honoru. Terencjusz i Kato oraz pedagog Quintylian bronili poglądu, że rozbudzone poczucie honoru i wyrozumiałość są bardziej skuteczne w wychowaniu, aniżeli strach i srogość.

Niemniej ponury obraz przedstawia karność stosowana w wychowaniu w epoce średniowiecza. Św. Augustyn będąc dzieckiem bał się szkoły i nauczyciela, który go bił niemiłosiernie. Wspomina, że w drodze do szkoły zanosił gorące mo-

dły do Boga, by go ominęła kara chłosty, ale prośba dziecka nie odnosiła skutku. Kronikarz B r u n o w „Żywocie Św. Wojciecha" pisze: „Mówią także, że Św. Wojciech jako uczeń w szkole magdeburskiej w trzech językach zamiast w jednym jęczał i wołał, gdy go smagano rózgami i gdy spadające razy zbolałe rozrywały ciało. Uczniów bowiem obowiązywał przepis rozmawiania tylko po łacinie. Nikt wobec nauczyciela nie ważył się używać mowy barbarzyńskiej. Gdy z powodu przekroczenia tego przepisu wymierzano Św. Wojciechowi karę szczypiącymi prętami, wtedy naprzód „Mi Domine" krzyczał, a potem, gdy zwiększał się ból, błagał o miłosierdzie tym samym krzykiem w języku saskim i słowiańskim".

W ciągu całego średniowiecza rzadko kiedy odzywa się głos domagający się oparcia karności na zasadach humanitarnych, jak np. prof. G e r s o n a, kanclerza Sorbony, który żąda od nauczyciela cierpliwości i delikatności w postępowaniu z dziećmi. Jego zdaniem „dzieci można o wiele łatwiej prowadzić łagodnością niż strachem i obawą". Dopiero w epoce odrodzenia podnosi się silniejszy protest przeciwko barbarzyńskiemu dręczeniu młodzieży szkolnej. Słynny humanista E r a z m z R o t t e r d a m u wypowiada przekonanie, że tylko miłością i serdecznością można wiele zdziałać z dziećmi, lecz nigdy biciem, tak hojnie praktykowanym w szkole. „Jak śmiesz, ty tępy kacie — gromi Erazm nauczyciela — bić batem istoty zdolne, z uczciwej rodziny, które potrafisz raczej zabić, niż czegokolwiek nauczyć. I to właśnie w budynku, który Grecy nazywali schole, a Rzymianie ludus, tj. miejscem zabawy i wytchnienia, ty popisujesz się swoim tyraństwem... Do pługa lepiej posłać takiego nauczyciela, który swym huczącym głosem wystraszyłby nawet woły i osły".

W zaraniu odrodzenia ujawniają się tendencje do złagodzenia karności w praktyce wychowawczej. I tak pedagog włoski V i t t o r i n o d a F e l t r e (1378 — 1446) zakłada w Mantui

słynną w owej epoce szkołę, w której karność opiera się nie na biciu, ale na życzliwym stosunku nauczyciela do wychowanków. Podobny duch panuje w szkole humanisty Battisty Guarina w Ferrarze (1370—1460). Były to jednak nieliczne oazy na niezmierzonej pustyni ówczesnej pedagogiki. Podobnie jak w średniowieczu i w epoce odrodzenia panuje powszechnie surowa karność w szkołach, pomimo ostrzegawczych głosów znakomitych pisarzy i pedagogów, jak Vivesa, Rabelaisgo, Montaigne'a i innych.

Wielki pisarz francuski M. de Montaigne (1533—1592) występuje przeciwko stosowaniu przemocy i gwałtu w wychowaniu, albowiem jego zdaniem podobne metody poniżają godność człowieka. „Usuńcie precz gwałt i przemoc — nawołuje w swoich „Próbach" (Essais rozdz. XXV — nie masz, moim zdaniem, nic, co by bardziej poniżało i tępiło naturę szlachetną z urodzenia". Ówczesne kolegia francuskie, w których karność opierała się na chłoście, przedstawia jako katownie. „Są to — mówi — istne więzienia i kaźnie dla młodzieży; pcha się ją do występku, karając, zanim się go dopuści. Zajrzyjcie tam w godzinach nauki, a usłyszycie jeno krzyki i dzieci katowanych, i nauczycieli pijanych gniewem. Jest to sposób, aby budzić zamiłowanie do nauk w tych duszach czułych i lękliwych, gdy się je prowadzi ku nim z gębą obrzmiałą i przenaźliwą i z pękoma uzbrojonymi kańczugiem. Dodajmy do tego, iż despotyczna przemoc pociąga za sobą skutki bardzo opłakane, zwłaszcza w naszym sposobie karania. O ile przystojniej sale i uczelnie młodzieży byłyby przystrojone kwieciem i listowiem, niż ułamkami zakrwawionej trzciny. Dałbym tam odmalować Radość, Uciechę, Florę i Grację, owe cztery postacie symboliczne wzorem jednego ze starożytnych filozofów".

Zgodnie ze swym założeniem, że istota człowieka jest z natury dobra, domaga się Rousseau wychowania dzieci w atmosferze swobody i radości. Swobodny rozwój indywi-

dualności dziecka według własnych praw jego natury fizycznej i duchowej stanowi główną zasadę i podstawę wychowania w duchu autora „Emila". Zasada ta usuwa z wychowania karność w znaczeniu tradycyjnym, a w miejsce jej wprowadza zupełną swobodę dziecka, która ma mu umożliwić przeżycie własnego dzieciństwa. Nawet takie wyrażenia, jak rozkazy i posłuszeństwo, krępujące swobodę dziecka, winny być, zdaniem Rousseau'a, skreślone w słowniku pedagogicznym. Całe wychowanie przepojone być winno miłością i szacunkiem dla dziecka.

„Miłujcie dzieciństwo — woła R o u s s e a u na kartach swego rewolucyjnego romansu pedagogicznego — sprzyjajcie zabawom dziecka, jego radościom, jego pełnej wdzięku istocie. Któż z was nie żałuje owych chwil życia, kiedy wciąż uśmiech wykwitał na ustach waszych, kiedy stale pokój gościł w duszach waszych? Czemuż zabrać chcecie tym istotom niewinnym radość krótkotrwałą i tak dla nich cenną? Czemuż napełnić chcecie owe lata dzieciństwa bólem i goryczą, skoro one nigdy już nie wrócą w ich życie?... W młodości mej odczuwałem szacunek wobec starszych, na starość opanowuje mnie — zwierza się Rousseau — uczucie szacunku dla dzieci".

Poglądy autora „Emila" znalazły dobitne echo w powszechnej literaturze pedagogicznej XVIII i XIX wieku, w naszej zaś dobie wywołały dyskusję na temat karności i swobody w wychowaniu i przyczyniły się do pogłębienia tego problemu. Odzwierciadlają się one również i w naszym piśmiennictwie, zwłaszcza w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej, które zalecają życzliwość i umiarkowanie w postępowaniu z wychowankami, tudzież metodę zapobiegania ich wykroczeniom. Nauczyciel — czytamy w rodz. XIV Ustawy — „zjedna sobie przywiązanie, okazując szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość nie czczymi słowy, ale samym postępowaniem, słodko i z osobna napominając, o zdrowie ich mając staranie, nawiedzając chorych etc... Pomnieć, że z ludźmi rozumnymi sprawa, chociaż z dziećmi

sprawa". Karanie należy ograniczyć do minimum, a przede wszystkim „zabiegać przyczynom zasłużenia na kary, przez co zmniejszy się ich potrzeba".

Według Br. Trentowskiego karność oparta być winna na wzajemnym szacunku i na zaufaniu. W dziecku budzi się rychło poczucie własnej godności, zwłaszcza gdy „uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. Wychowanek, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem" — czytamy w „Chowannie". Z zasadniczej idei bożoczłowieczeństwa wynika, że „jaźń każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest bóstwem człowieczym i trzeba ją szanować jako bóstwo".

Poczucie godności oraz samodzielność dziecka dojrzewają w atmosferze zaufania. Uczeń obdarzony zaufaniem uważa za punkt honoru spełniać jak najlepiej swe obowiązki i polecone zadania. Im mniej zaufania okazuje nauczyciel swym wychowankom, tym mniej sami sobie ufają i tym mniej wykonać to potrafią, czego się od nich spodziewamy. „Zaufanie — mówi autor „Chowanny" — rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości". Zaufanie okazywane dziecku wymaga swobody w wychowaniu, albowiem wiara w człowieka, zaufanie i wolność pozostają w ścisłym ze sobą związku. Zaufanie i swoboda nie usuwają jak zobaczymy, potrzeby taktownego nadzoru i troskliwej opieki nad dzieckiem, ani też wychowania w karności, która uwzględniać winna właściwości dziecka w poszczególnych okresach rozwojowych.

W wychowaniu tradycyjnym karność pojmowana w sposób zbyt uproszczony i jednostronny nie bierze pod uwagę ani rozwoju dziecka, ani jego właściwości charakterologicznych i typologicznych, nie wnika w jego warunki życiowe i w ogóle w przyczyny niekarnego zachowania się. Uniwersalnym i jedynym środkiem karności tego rodzaju są, jak widzieliśmy, kary

cielesne, a niekiedy i kary przypominające tortury średniowieczne. Nowoczesna myśl pedagogiczna pogłębia zagadnienia karności i ujmuje je wszechstronnie, z uwzględnieniem swobody dziecka oraz konieczności jego stopniowego uspołecznienia. W miarę jak dziecko rozwija się i dojrzewa, karność nasuwa coraz to nowe problemy i w związku z tym jej treść i charakter ulegają stopniowej zmianie i ewolucji. Stąd wychowanie współczesne wyróżnia pewne f o r m y i r o d z a j e k a r n o ś c i, uwzględniając wiek i typ dziecka, cechy jego usposobienia i charakteru.

W okresie wczesnego dzieciństwa karność podobna jest do tresury, jednakowoż w wychowaniu dziecka ma ona zupełnie inny charakter, aniżeli właściwa t r e s u r a, którą stosuje się w ujarzmianiu i ćwiczeniu zwierząt. Tresura polega na ciągłym powtarzaniu jednych i tych samych podniet i skojarzeń, będących podstawą utworzenia się s y s t e m u r e a k c y j w a r u n k o w y c h. One to składają się na zachowanie się zwierzęcia, zamierzone przez poskromiciela czy trenera. Podniety połączone są zazwyczaj z zadawaniem zwierzęciu razów i sprawianiem mu bólu. Jak wykazują doświadczenia psychologiczne, metoda taka w tresowaniu zwierząt nie prowadzi do celu. W oswajaniu i tresowaniu zwierzęcia można osiągnąć pożądane rezultaty tylko przez łagodne z nim obchodzenie się i za pomocą stosowanych nagród. Budzenie zaś strachu i znęcanie się wzmaga upór, zaciekłość i agresywność zwierzęcia, które pod wpływem tych doznań wraca z reguły do pierwotnego stanu dzikości, niwecząc wszelkie zabiegi i wysiłki trenera. Tym mniej skuteczna byłaby podobna metoda w wychowaniu dzieci. Jednakowoż konieczne jest przyzwyczajenie dziecka już od zarania życia do kulturalnych form zachowania się, oraz przystosowania się do otoczenia. Cel ten osiągnąć można bez stosowania mechanicznej tresury w postaci, jak wyżej określono.

W odniesieniu do wychowania dzieci bardziej odpowiednią nazwą na określenie formy karności, zmierzającej do wyrobienia przyzwoitego, kulturalnego zachowania się jednostki jest w d r o ż e n i e, które odbywać się może w atmosferze przyjaźni i miłości ku dziecku. Polega ono na częstym i codziennym powtarzaniu odpowiednich reakcyj, ruchów i czynności, dokonywanych pod wpływem podniet, nie mających charakteru znęcania się, ani nie budzących strachu. Przez skrupulatne i konsekwentne wyzwalanie pożądanych reakcyj, przez powiązanie ich z odpowiednimi bodźcami dokonywuje się a u t o m a t y z a c j a f o r m z a c h o w a n i a s i ę dziecka w zakresie kultury życia codziennego. Dzięki plastyczności systemu nerwowego w okresie dzieciństwa powstają w organizmie dziecka wdrożenia, będące podstawą z e s p o ł u p o ż y t e c z n y c h n a w y k ó w i p r z y z w y c z a j e ń, regulujących najważniejsze czynności człowieka w życiu codziennym i ułatwiających mu współżycie z otoczeniem. Równocześnie z urabianiem zespołu przyzwyczajeń kulturalnych konieczne jest rozwijanie u dziecka z d o l n o ś c i p o w ś c i ą g u, który ma na celu opanowanie uczuć i popędów. Przez to kształtuje się m e c h a n i z m h a m u l c o w y, będący podstawą umiejętności panowania nad sobą, która w rozwoju karności niezmiernie ważną pełni funkcję.

Wdrożenie jest podstawą k a r n o ś c i z e w n ę t r z n e j, czyli dyscypliny, którą rozwijamy od chwili, gdy dziecko przychodzi do szkoły. Ta forma karności polega na przyzwyczajeniu dziecka do obowiązkowości i punktualności, do uwagi i spokoju w czasie nauki, do rzetelności i sumienności w odrabianiu zadań, do utrzymywania przyborów i książek szkolnych w ładzie i porządku, do przestrzegania przepisów szkolnych. D y s c y p l i n a, jako czynnik porządkujący i regulujący życie szkolne, obejmuje tedy zespół zabiegów i środków, które mają na celu zapewnienie każdej jednostce i całej grupie korzyst-

nych warunków pracy, tudzież osiągnięcie jak najlepszych wyników w wychowaniu i nauczaniu. Zdolność przystosowania się do dyscypliny jest jedną z istotnych cech dojrzałości szkolnej i z reguły każdy normalnie rozwinięty uczeń podlega jej bez oporu, stając się jednostką karną, zdyscyplinowaną.

W wychowaniu tradycyjnym i autorytatywnym panuje, jak widzieliśmy, karność oparta głównie na budzeniu strachu i na karze chłosty. Jest to k a r n o ś ć r y g o r y s t y c z n a, mająca charakter tresury. Przez stosowanie r y g o r u można ujarzmić jednostkę, względnie grupę i przekształcić ją w bierne narzędzie obcej woli. Wymusza się wtedy ślepe posłuszeństwo i bezwzględne podporządkowanie się batem i ustawicznym budzeniem strachu. Atoli karność to pozorna. Z chwilą bowiem, gdy przestaną działać owe brutalne środki, następuje rozluźnienie wszelkich więzów społecznych i moralnych. Długo tłumiona nienawiść wyładowuje się wówczas w gwałtownych reakcjach, w różnych formach odwetu i zemsty, skierowanych przeciw tyranom, gnębicielom i „katownikom". Słowem, karność oparta na bezwzględnym autorytecie i na tresurze prowadzi do bierności, do obłudy lub też do buntu.

Nowoczesna myśl pedagogiczna odrzuca karność rygorystyczną, ubezwładniającą wolę i urabiającą jednostkę ludzką na rzecz lub narzędzie dla celów wyłącznie zewnętrznych. W wychowaniu twórczym karność, jak zobaczymy, zespolona jest funkcjonalnie z wolnością i godnością jako istotnymi cechami rozwijającej się osobowości. Organizm dziecka nie jest miękkim woskiem, czymś biernym i podatnym jakimkolwiek bądź wpływom postronnym. Posiada ono własne życie psychiczne, czynne i twórcze, kierowane głęboko tkwiącymi instynktami i tendencjami indywidualnymi. Karność, uwzględniająca właściwości psychiki dziecka, wyzwala energie umożliwiające stopniowy samorozwój jego osobowości.

Dziecko z natury swej odczuwa znazu instynktownie i nieświadomie konieczność podporządkowania się woli rodziców por-

siadających moc zaspokajania wszystkich jego potrzeb. Z czasem dochodzi do rozumienia potrzeby dobrowolnego posłuszeństwa wobec zarządzeń wychowawców. Karny uczeń podporządkowuje się dobrowolnie autorytetowi wychowawcy oraz obowiązującym przepisom. Z doświadczenia wiadomo, że normalnie rozwinięty uczeń uświadamia sobie rychło, iż owe zarządzenia i wymagania czynników autorytatywnych mają na celu jego dobro, ułatwiają mu bowiem zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie do życia kulturalnego. Wreszcie zdobywa wychowanek umiejętność rozkazywania samemu sobie, zmuszania się do rzetelnego wykonywania zadań i obowiązków, zdolność samokontroli. Człowiek, który samemu sobie rozkazuje, który stawia sobie cele i realizuje w swym życiu społeczno - kulturalnym, jest wolny i wewnętrznie karny. Ta forma karności oznacza więc wysoko rozwiniętą kulturę duchową jednostki. Jest to k a r n o ś ć w e w n ę t r z n a, która obejmuje zespół czynności i środków, mających na celu kształcenie jednostek wolnych, silnych i zdolnych do opanowywania samych siebie. Przez zachowanie równowagi między różnymi energiami psychicznymi, przez zharmonizowanie sfery instynktowo-wzruszeniowej ze sferą intelektu i rozumu zdobywa z czasem jednostka umiejętność władania sobą i samowychowania się, co jest istotnym celem karności wewnętrznej.

Nasuwa się z kolei zagadnienie, przy pomocy jakich środków i zabiegów odbywa się wdrożenie, czyli urabianie zespołu pożytecznych nawyków i zdolności powściągu, jakie drogi prowadzą do wyrobienia dyscypliny i karności wewnętrznej w wychowaniu jednostki i całej grupy uczniowskiej.

Zanim przejdziemy do rozpatrzenia tego problemu, zwrócimy wpierw uwagę na związek między karnością i wolnością w życiu społeczno-kulturalnym i w wychowaniu.

6. JAKI STOSUNEK ZACHODZI MIĘDZY KARNOŚCIĄ A WOLNOŚCIĄ?

Przyroda i dorośli ludzie stawiają przed dzieckiem wciąż jakieś przeszkody i zapory, których przekroczenie naraża je na mniej lub więcej dotkliwe przykrości. Mimo to próbuje ono w różny sposób ominąć lub usunąć owe bariery. Ale niestety każda ta próba kończy się niewesoło, a przy tym dorośli wciąż powtarzają swe nieznośne „nie wolno". Kłopoty i troski dwuczy trzy-letniego malca są coraz większe, bo przecież trudno wiedzieć, co ostatecznie wolno robić, zwłaszcza, że dorośli najczęściej zabraniają tych rzeczy, których się tak pragnie i które są tak zabawne, ciekawe i przyjemne. Wzmożona energia życiowa szuka sobie ujścia i ujawnia się w samowoli malca, którą dorośli wciąż poskramiają. Malec w poczuciu ważności swej osoby protestuje, jak może, ale nie na wiele to się przydaje, skoro oni tacy silni. Po licznych i zazwyczaj przykrych doświadczeniach dochodzi wreszcie malec do zrozumienia, że tylko to wolno robić, na co dorośli pozwalają, i to właśnie jest dobre, natomiast tego, co zakazane, robić nie wolno, bo to złe.

Zbrojny w te doświadczenia życiowe wchodzi 6/7 letni malec w nowy świat szkolny, gdzie czekają nań nowe przeszkody i zapory. Ale teraz już nie jest małym dzieckiem i coraz lepiej uświadamia sobie potrzebę dobrowolnego poddania się przepisom szkolnym i poleceniom nauczyciela. Czasami próbuje wprawdzie ominąć tę lub ową zaporę, ale z tego potem tylko wstyd, bo i koledzy widzą, i rodzice dowiadują się o jego zachowaniu, i nauczyciel się nań gniewa, a to wszystko nic dobrego nie wróży. Zapory w postaci przepisów szkolnych i poleceń nauczyciela okazują się ostatecznie nie takie przykre, a co ważniejsza, nie przeszkadzają one, lecz wręcz przeciwnie, pomagają w wyuczaniu się wielu tak ciekawych i interesujących rzeczy.

W miarę, gdy dziecko rośnie i dojrzewa, gromadzi się tych barier i więzów coraz więcej. Obok różnych przeszkód zewnętrznych pojawiają się często i zapory wewnętrzne w postaci obawy o narażenie się na wstyd, poniżenie, ośmieszenie. Młodego człowieka zaczynają krępować więzy towarzyskie, społeczne, panujące w grupie zwyczaje, konwenanse, prawo, opinia itp. W duszy młodocianego rodzą się konflikty. Z jednej strony stają do walki zmobilizowane potężne instynkty, popędy, niezaspokojone pragnienia i życzenia, żądze i namiętności, z drugiej zaś zasady religijne, etyczne, poczucie obowiązku, godności osobistej, odpowiedzialności. Słabiutkie zrazu i ledwie dostrzegalne odzywają się głosy ostrzegawcze. W miarę zbliżającego się momentu decyzji głosy te potężnieją i do walki z niższą naturą ludzką staje sumienie. Pozostaje ono i po dokonanym czynie czujne, pełni swą funkcję sędziego, aprobując lub potępiając postępowanie człowieka.

Jak wobec tych licznych więzów i ograniczeń krępujących postępowanie człowieka przedstawia się swoboda dziecka i wolność jednostki? Czy w ogóle coś z niej można zachować w życiu indywidualnym i społecznym, czy też jest ona tylko złudzeniem? Odpowiedź na te pytania wymaga głębszego wniknięcia w istotę w o l n o ś c i oraz w jej stosunek do konieczności.

Przeżycie wolności dane nam jest bezpośrednio jako fakt psychologiczny w wewnętrznym doświadczeniu, w codziennym naszym życiu indywidualnym i społecznym. Stale mamy świadomość możliwości dokonywania zmian naszej działalności, w naszym postępowaniu. Poruszamy się swobodnie w przestrzeni i możemy według woli naszej zmieniać miejsce pobytu. Możemy również rozporządzać dowolnie czasem i rozłożyć sobie odpowiednio zajęcie w ciągu dnia, tygodnia czy miesiąca. Jakkolwiek uznajemy konieczność i powszechność praw przyrody, do których musimy się stosować w rozporządzaniu cza-

sem czy w poruszaniu się w przestrzeni, nie tracimy przez to poczucia wolności. Podobnie i w pełnieniu swych obowiązków w życiu społecznym człowiek czuje się wolnym, o ile obrany zawód odpowiada jego uzdolnieniom. Jeśli zaś obrany zawód nie odpowiada nam, możemy go przy pewnym wysiłku woli zmienić na inny, bardziej odpowiedni.

Nie osłabia jego poczucia wolności fakt, że w pracy zawodowej przestrzegać musi punktualności i rzetelności, że wykazać się musi pozytywnymi wynikami pracy i że podlega kontroli odpowiednim przepisom prawnym, a nawet pewnym sankcjom.

W życiu społeczno - politycznym obywatel czuje się wolnym tylko w państwie demokratycznym, które zapewnia mu równouprawnienie, wolność sumienia, swobodę wypowiadania poglądów, dostęp do dóbr kulturalnych, zdobycie pracy, kontrolę czynników rządzących itp. prawa obywatelskie. Konieczność rzetelnego spełniania obowiązków obywatelskich zgodnie z panującym prawem nie pomniejsza poczucia wolności politycznej obywatela żyjącego w państwie o takim ustroju.

Natomiast w krajach, w których do władzy doszły czynniki dyktatorskie i gdzie panuje ucisk i terror, człowiek nie czuje się wolnym, jest niewolnikiem, a nie obywatelem. Nie ma on możności wyboru ani działania zgodnie ze swymi poglądami, nie ma możności realizowania swych idei, nie ma więc wolności. Istniejące tu warunki społeczne zamiast pobudzać — tamują rozwój sądów i spostrzegawczości będących podstawą wolności myśli i słowa.

W dziedzinie twórczości artystycznej i naukowej człowiek czuje się może najbardziej wolnym, jakkolwiek liczyć się musi i z naturą materjału, i z zasadami estetyki, i z metodami badań naukowych. Nie osłabia też poczucia wolności badacza czy artysty świadomość, że ogłoszone drukiem wyniki badań i wytwory ducha podlegają sądom opinii powszechnej i krytyce fachowej.

Niewątpliwie najintensywniej i najgłębiej człowiek przeżywa wolność w dziedzinie moralności, kiedy dokonywa wyboru motywów swego postępowania. Z doświadczeń danych nam bezpośrednio wiemy, że w duszy człowieka wyłaniają się wtedy konflikty o silnym napięciu dramatycznym, że toczy się tam walka między sferą wzruszeniowo-popędową a sferą wartości i rozumu, po której następuje podjęcie, względnie zaniechanie pewnych działań i czynów. Na postępowanie jednostki w życiu społeczno-moralnym wpływają, jak wspomniano, zwyczaje, zasady etyczne i religijne, przepisy prawne, opinia, a przede wszystkim własne sumienie.

Zagadnienie wolności w dziedzinie moralnej polega głównie na założeniu, że człowiek ma możność wyboru motywów wpływających na jego postępowanie i na jego czyny. Od charakteru danej jednostki zależy, czy wybór padnie na dodatnią czy też ujemną grupę motywów, tzn. czy potrafi ona podporządkować popędy i pożądania niższego rzędu wyższym dążeniom i wartościom etycznym. Z możliwości wyboru motywów działania wypływa fakt odpowiedzialności jednostki ze swe czyny. Między wyborem motywów a możnością działania istnie tedy związek wewnętrzny. Z tego założenia wynika też rola wychowania, która polega na budzeniu i umacnianiu dodatnich motywów postępowania, na osłabianiu i neutralizowaniu motywów ujemnych pod względem społeczno-moralnym oraz na pogłębianiu poczucia odpowiedzialności w duszy wychowanka.

Na podstawie powyższych rozważań wolność rozumieć należy jako możliwości pełnego rozwoju indywidualności zgodnego z jej ideałami życiowymi.

Przytoczone wyżej przykłady dowodzą, że bezwzględnej wolności nie ma, że wolność polegająca na usunięciu koniecznych ograniczeń w postępowaniu byłaby nie do przyjęcia. Obok czynnika swobody i wolności wyłania się w postępowaniu i działa-

niu człowieka stale drugi czynnik w postaci różnych barier, więzów i ograniczeń. Czynnikiem tym jest dyscyplina i karność wewnętrzna. Jako czynnik porządkujący i regulujący karność jest ś r o d k i e m d z i a ł a n i a. Ułatwia ona osiągnięcie pożądanych wyników i wyznacza kierunek naszego postępowania. Wolność zaś, jako główne źródło inicjatywy, pomysłowości i twórczości, warunkuje t r e ś ć d z i a ł a n i a. Stąd wynika, że karność i wolność jako dwa pierwiastki i motory życia ludzkiego uzupełniają się wzajemnie i stanowią jedność w działaniu i postępowaniu.

Karność bez wolności ma charakter tresury, która, tamując wszelką samodzielność jednostki, przekształca ją ostatecznie w bezduszne narzędzie. Tresura, jako zwyrodniała forma karności, powoduje tedy rozpad osobowości. Również i wolność bez karności wyrodnieje i wiedzie do anarchii i chaosu. Jest to wolność negatywna, czyli s a m o w o l a i s w a w o l a, uniemożliwiająca współżycie i współdziałanie z drugimi ludźmi. Wolność właściwa ma swe granice, których naruszenie burzy równowagę i harmonię w życiu indywidualnym i w stosunkach społecznych. Wolność Gawła ma swe granice tam, gdzie zaczyna się wolność Pawła. Zasada „wolność Tomku w swoim domku" jest przejawem braku wychowania i kultury, prostactwa i barbarzyństwa. Konsekwencje tej zasady dają się we znaki nie tylko otoczeniu, ale w końcu także i jej wyznawcom.

W życiu indywidualnym i społecznym istnieć zatem może tylko wolność ograniczona różnymi warunkami i normowana. Jest to w o l n o ś ć z d y s c y p l i n o w a n a, zespolona funkcjonalnie z karnością wewnętrzną, z kulturą jednostki. W syntezie wolności i karności tkwią możliwości współżycia i współdziałania z drugimi. Stanowiąc jedność psychiczną, są one czynnikiem twórczym w rozwoju osobowości człowieka i stosunków społecznych. Człowiek istotnie wolny potrafi bowiem samemu sobie rozkazywać i zharmonizować swe postępowanie z po-

wszechnie uznanymi normami społeczno - moralnymi. Wolność zdyscyplinowana jako przejaw świadomej woli i charakteru człowieka jest tedy wytworem długiego szeregu wysiłków, opanowania się, przymusu wewnętrznego, niekiedy nawet wyrzeczenia się różnych pragnień w dążeniu do doskonalszego życia. Osiągnięcie tego celu zależy w dużej mierze od umiejętnych metod wychowania młodzieży, godzących swobodę dziecka z dyscypliną niezbędną jako przedwstępny warunek wolności.

7. WYCHOWANIE MŁODZIEŻY W KARNOŚCI I WOLNOŚCI

Środki i metody.

Opierając się na założeniu, że karność i wolność są ze sobą funkcjonalnie zespolone i że na wyższym poziomie swego rozwoju ujawniają się w postępowaniu człowieka jako zharmonizowana jedność, rozważyć nam trzeba środki i metody wychowcze, które by, zapewniając dziecku możliwie dużą swobodę, wdrażały je równocześnie do karnego zachowania się w życiu indywidualnym i społecznym. Punktem wyjścia w rozwijaniu zdyscyplinowanej wolności jest wytworzenie zespołu pożytecznych przyzwyczajeń, regulujących najbardziej prymitywne czynności życiowe dziecka i ułatwiających mu przystosowanie się do warunków i wymagań kulturalnych w życiu społecznym.

Już w okresie niemowlęctwa przyzwyczaja matka swe dziecko do pobierania pokarmu w odpowiedniej porze, do regularnych wypróżnień, do snu i spoczynku w potrzebnej organizmowi mierze, do czystości i schludności. Od chwili, kiedy dziecko zaczyna poruszać się swobodnie i kiedy już rozumie mowę i polecenia dorosłych, uczy się przestrzegania czystości i porządku, korzystania z odpowiednich urządzeń higienicznych. Matka

wdraża dziecko do higienicznego i estetycznego sposobu jedzenia, do prawidłowego oddychania, do samodzielnego i dokładnego mycia się, do używania szczoteczki do zębów, do utrzymywania odzieży w porządku, do wycierania obuwia, do sprzątania po sobie, do przestrzegania pory spoczynku i zabawy, do poprawnego i wyrazistego mówienia, do zachowywania form uprzejmości i grzeczności itp. Wdrożenie dziecka do tych czynności odbywa się na skutek ciągłego p o w t a r z a n i a p o d n i e t i r e a k c y j w jeden i ten sam sposób. Skrupulatne, konsekwentne i cierpliwe skłanianie dziecka do kulturalnego zachowania się kształtuje jego m e c h a n i z m n a w y k o w y, będący podstawą dyscypliny.

Równocześnie z urabianiem zespołu kulturalnych przyzwyczajeń konieczne jest, jak już wspomniano, rozwijanie aparatu hamulcowego, czyli zdolności powściągu. Już sama natura tworzy różne hamulce w postępowaniu dziecka. Oto trzechletni malec przypatruje się ze zdziwieniem, ciekawością i rozkoszą płonącej świecy. Jaki żywy i jasny jest płomień, jak zabawnie chwieje się w różne strony. Trzeba pobawić się nim choć trochę. Zabawa kończy się krzykiem i płaczem. Matka uspokaja malca, zazwyczaj przy pomocy klapsa i równocześnie powtarza: „nie wolno". Podobne ostrzeżenia i zakazy powtarzają się codziennie niezliczoną ilość razy i w najrozmaitszych okolicznościach. Malec wciąż chce czegoś dotknąć, czymś się pobawić, coś wziąć do ust i pokosztować, brodzić w kałuży, osmarować się błotem, pobiegać po polu lub ulicy, pokrajać nożem obrus, rzucić w okno kamieniem i zobaczyć jak szyba rozpryskuje się na drobne kawałki, które mogą się przydać do zabawy. Wszystko to niezmiernie ciekawe, ale cóż z tego, skoro urzeczywistnienie podobnych pragnień kończy się zwykle niewesoło. Skaleczenie się, poparzenie, bolesne uderzenie się, a przy tym jeszcze zgromienie przez dorosłych, wzbogaca dziecko w doświadczenia, które uczą ostrożności i hamowania się. Na skutek podobnych

uczuć i skojarzeń rozwija się z d o l n o ś ć p o w ś c i ą g u, jako podstawa umiejętności panowania nad sobą.

Urobienie pożytecznych przyzwyczajeń odbywa się w dalszym ciągu w okresie szkolnym. Od pierwszych dni pobytu w szkole przyzwyczajamy dzieci systematycznie do przestrzegania porządku i czystości, do spokoju i uwagi w czasie lekcji, do punktualności, do regularnego uczęszczania na naukę, do odrabiania zadań, do schludnego utrzymywania przyborów szkolnych, do poprawnego mówienia i myślenia, wyrazistego czytania, pięknego pisania, do uprzejmego zachowania się wobec nauczyciela i rówieśników. Kształtowanie się podobnych przyzwyczajeń kulturalnych opiera się głównie na systemie uwarunkowanych skojarzeń i reakcyj. Np. głos dzwonka szkolnego jest sygnałem rozpoczęcia lekcji, na widok nauczyciela wchodzącego do klasy dzieci uciszają się i skupiają swą uwagę na danym przedmiocie itp. Przez skrupulatne i konsekwentne wyzwalanie danych reakcyj, przez powiązanie ich z odpowiednimi bodźcami dokonuje się z czasem a u t o m a t y z a c j a f o r m z a c h o w a n i a s i ę w dziedzinie życia szkolnego, nieodzowna w przyzwyczajeniu ucznia do dyscypliny.

W kształtowaniu się zespołu kulturalnych przyzwyczajeń i zdolności powściągu szczególnie ważną funkcję pełni p r z y k ł a d osób w otoczeniu dziecka. Z obserwacji życia szkolnego wiadomo, jak silny wpływ wywierają na dzieci maniery nauczyciela, sposób ubierania się, wyrażania się, zamiłowanie jego do schludności i porządku itp. W jednej z naszych szkół nauczyciel zwykł był w początkowych tygodniach roku szkolnego podnosić z podłogi w obecności uczniów porzucone przez nich papierki i inne odpadki, i wrzucał do kosza na śmieci; czynił to w sposób zupełnie naturalny, bez jakichkolwiek uwag. Przykład zrobił swoje, albowiem w szkole tej dzieci naśladując niejako automatycznie nauczyciela, dbały potem w ciągu całego roku o czystość i porządek zarówno na korytarzu, jak i w klasach. Naśladownictwo, jak widzimy, rodzi przyzwyczajenie.

Dziecko, jako istota naśladowcza, ujawnia tendencje do przyswajania sobie form i wzorów zachowania się swego otoczenia, zarówno dodatnich, jak i ujemnych, tych ostatnich zazwyczaj łatwiej i prędzej. Stąd wynika jasno, że wychowawca całym swym postępowaniem winien przedstawiać w z ó r godny naśladowania. Codzienne doświadczenie dowodzi, że przykłady i czyny mające wymowę faktów zawierają w sobie moc sugestywną w stopniu niewątpliwie większym, aniżeli np. słowa czy pouczenia, zwłaszcza o charakterze moralizatorskim. Dzieci śledzą bacznie każdy ruch wychowawcy i wykrywają wszelkie usterki i sprzeczności w jego postępowaniu. Niezgodność między czynem a słowem wpływa demoralizująco na uczniów i odbija się fatalnie na dyscyplinie w domu i w szkole. Chcąc wychować dzieci w karności i w swobodzie, musi wychowawca być przykładem w całym swym zachowaniu się, pełnym taktu, prostoty i opanowania, w swej postawie wobec uczniów, w pełnieniu obowiązków zawodowych, w wyrażaniu swych myśli, w tworzeniu atmosfery ładu i porządku w swym otoczeniu, itp. Swą postawą i swym postępowaniem, odznaczającym się zdyscyplinowaną wolnością, oddziaływa nauczyciel sugestywnie na uczniów i wyzwala w nich tendencje do aktywnego naśladownictwa dobrych wzorów.

W kształceniu karności i swobody dziecka ważną rolę odgrywa m e t o d a p r o f i l a k t y c z n a, czyli zapobiegawcza. Polega ona na wyzwalaniu pożądanych tendencyj i reakcyj dziecka, które by przeciwdziałały ujawnianiu się popędów w formie niekulturalnego zachowania się. Popędy dziecka do ruchu i zabawy, do walki i agresji, popęd niszczycielski, instynkt włóczęgowski i inne znaleźć muszą odpowiednie ujście. Z obserwacji wiadomo, że dzieci znajdują np. dużą przyjemność, gdy się mogą tarzać w błocie. Skoro tylko utworzy się na podwórzu lub ulicy kałuża, od razu gromadzą się koło niej grupki dzieci, brodzą w niej, grzebią rękami w brudzie, smarują się i walają bło-

tem bez jakichkolwiek oznak obrzydzenia, ba, wręcz przeciwnie, oddają się tej zabawie z prawdziwą radością. Skłonności te tkwiące w prainstynktach człowieka, znaleźć sobie mogą ujście bardziej kulturalne. W tym celu należy postarać się, aby dziecko miało pod ręką odpowiednie materiały, np. glinę, zwilżony piasek, plastelinę, kamyki, które umożliwiając mu kompensację, zaspokajają jego popęd do zabawy i pobudzają jednocześnie jego dążności konstruktywne. Przez zwrócenie popędu w pożądanym kierunku omija dziecko sposobność do babrania się w brudzie i błocie.

W podobnych sytuacjach działa tzw. przez J a m e s a p r a w o h a m o w a n i a p o p ę d ó w przez urabianie pożytecznych przyzwyczajeń. Popęd zaabsorbowany w jednym kierunku nie ujawnia się w innym, mniej pożądanym. Podobną funkcję spełnia s u b l i m a c j a i n s t y n k t ó w, która polega na przeistoczeniu tkwiącej w nich energii psychicznej na aktywność o charakterze kulturalnym i twórczym. Instynkt walki np. znajduje swe ujście w różnych zabawach ruchowych i w emulacji, instynkt niszczycielski w obserwacji rzeczy i w aktywności badawczej, popęd do włóczęgowstwa wyładowuje się w wycieczkach krajoznawczych i w turystyce, instynkt seksualny w twórczości poetyckiej itp. Sublimacja, będąca jednym z podstawowych pojęć teorii psychoanalitycznej F r e u d a i opartej na niej pedagogiki, zmierza do skierowania energii instynktowej na różne formy aktywności społecznie użytecznej kształcącej równocześnie osobowość dziecka. Energia, która by znalazła ujście w różnych wybrykach, psotach, bójkach, w niszczeniu urządzeń i innych przejawach niekarności, koncentruje się w zabawie i zajęciach budzących zainteresowanie dzieci i skłaniających ich do kulturalnego zachowania się, do dyscypliny i karności.

Sprawę dyscypliny zharmonizowanej ze swobodą rozwiązują w dużej mierze w s p ó ł c z e s n e m e t o d y w a r

ozania, uwzględniające zainteresowania dziecka i wyzwalające jego aktywność. Różne formy aktywności w zabawach i pracy, pobudzające inicjatywę i pomysłowość ucznia, kształcą jego samodzielność. Umiejętnie organizowane gry i zabawy oraz wycieczki, zaspokajające popęd do ruchu i tendencje do swobody, sublimując instynkt walki, zmuszają jednocześnie dzieci do przestrzegania prawideł gry, zwłaszcza zespołowej, i do zachowania planu i porządku w czasie wspólnych wycieczek. Dokonuje się więc w zabawie zespolenie swobody i dyscypliny przepojonej atmosferą przyjaźni i współdziałania, co przyczynia się zarazem do socjalizacji instynktów dziecka.

Nowoczesna metoda nauczania robót ręcznych i rysunku, pozostawiając dziecku swobodę wyrażania swych myśli i uczuć, przyzwyczaja je równocześnie do ścisłości, ładu i schludności w wykonywanych pracach. Podobną funkcję spełniają wolne wypracowania pisemne, w których uczeń wyraża swoje przeżycia i równocześnie zwraca uwagę na poprawną formę języka i stylu. W szkole współczesnej uczniowie mają swobodę stawiania pytań, które atoli pozostawać muszą w związku z przedmiotem i treścią lekcji. W nowych systemach wychowania, jak np. laboratoryjny plan daltoński, metoda Decroly'ego, szkoła na miarę, metoda uczenia się pod kierunkiem, technika winnetkowska i w innych uczniowie mają możliwości pracy indywidualnej zgodnie ze swymi zainteresowaniami, muszą atoli równocześnie przestrzegać obowiązujących prawideł i wdrażać się do dyscypliny naukowej, niezbędnej w pracy samokształceniowej.

W wolnych wypracowaniach pisemnych, w stosowanej w szkole metodzie dyskusyjnej uczniowie mają zapewnioną wolność słowa w mowie i piśmie, zależną ściśle, jak podkreśla Dewey, od wolności myśli. Wyrażanie bowiem myśli na skutek obcowania z drugimi osobami jest jednym z najważniejszych warunków budzenia myśli w sobie samym i w innych. Niemożność zaś wymiany budzących się myśli powoduje ich wypacze-

nie i uwiąd. Atoli wolność myśli i słowa związana jest z wysiłkiem duchowym i z dyscypliną myślenia zgodnego z rzeczywistością życia i zasadami logiki. W atmosferze zdyscyplinowanej wolności rodzi się myśl twórcza, pobudzająca rozwój osobowości ucznia.

Przytoczone tu przykłady dowodzą, że funkcję kształcenia karności i swobody spełnia w wychowaniu twórczym umiejętna metoda nauczania, głównie zaś sama praca i wysiłek ucznia oraz interesujący go przedmiot. W zabawach, sporcie i pracy znajdują swe ujście popędy dziecka. Odpowiednia zaś organizacja zabawy, sportu i pracy, celowe wypełnianie nimi czasu zapobiega nudzie stanowiącej główne źródło niekarności dzieci.

Nauczyciel, organizując życie szkolne i kierując pracą uczniów, roztacza nad nimi równocześnie opiekę i n a d z ó r p e d a g o g i c z n y, który, podobnie jak wdrożenie dzieci do aktywności kulturalnej, pełni funkcję zapobiegawczą. Nadzór pedagogiczny ma więc na celu zapobieganie przejawom niekarności oraz ochronę dziecka przed różnymi niebezpieczeństwami grożącymi jego zdrowiu fizycznemu i moralnemu. W okresie przedszkolnym opiekę nad dzieckiem roztaczają rodzice, przede wszystkim matka. Im dziecko młodsze, tym nadzór musi być ściślejszy i bardziej czujny. W pierwszych latach dzieciństwa nie można w ogóle dziecka pozostawić bez ciągłej opieki.

W okresie szkoły powszechnej powierzają rodzice wychowanie dziecka nauczycielowi, który w dużej mierze ponosi za nie odpowiedzialność. Roztaczając opiekę nad uczniem w czasie jego pobytu w szkole, nauczyciel czuwa nie tylko nad zachowaniem się jego i postępami w nauce, lecz dba też o należyte warunki higieniczne, np. o właściwą postawę dziecka podczas siedzenia w ławce, podczas czytania, pisania, rysowania itp. Również przed rozpoczęciem nauki i w czasie przerw między lekcjami, w czasie zabaw i wycieczek konieczny jest nadzór pedagogiczny. Dzieci zachowują się wtedy więcej swobodnie i nauczyciel ma duże mo-

żliwości poznania ich psychiki i nawiązania z nimi bliższego kontaktu.

Współpraca wychowawcza z rodzicami umożliwia nauczycielowi wykonywanie nadzoru nad uczniami także w ich życiu pozaszkolnym. Konieczne jest przyzwyczajenie młodzieży do kulturalnego zachowania się podczas zebrań w świetlicy, w kółkach samokształceniowych i na publicznych widowiskach. Z obserwacji wiadomo, jak dużo pozostawia do życzenia zachowanie się młodzieży szkolnej, skupionej masowo np. w kinie, teatrze, na sali koncertowej, na boisku sportowym, nawet w czasie widowisk organizowanych przez szkołę. Roztaczając opiekę nad młodzieżą i czuwając nad jej kulturalnym zachowaniem się, należy wystrzegać się nawet pozorów, które by nadawały nadzorowi pedagogicznemu charakter policyjny. Posługiwanie się bowiem takimi metodami, jak przyłapywanie, podsłuchiwanie, szpiegowanie, piętnowanie, korzystanie z donosów itp. podważyłoby nie tylko karność młodzieży, ale zniweczyłoby w ogóle wszelkie oddziaływanie wychowawcze.

W miarę dojrzewania ujawnia dziecko coraz wyraźniejsze tendencje do usamodzielnienia się i w związku z tym nasuwa się potrzeba stopniowego ograniczania nadzoru wychowawczego. Ciągłe bowiem i przesadne prowadzenie dziecka jakby na pasku i zbytnie krępowanie jego swobody tamowałoby rozwój jego samodzielności i zaradności życiowej. Dziecku starszemu okazujemy coraz więcej zaufania przez pozostawienie mu pewnej swobody. Doświadczenie stwierdza, że wychowawca z reguły polegać może na uczniach obdarzonych jego zaufaniem, czy to gdy chodzi o spełnianie obowiązków szkolnych, czy też o karne i kulturalne zachowanie się, gdy np. klasa pozostaje przez pewien czas bez nadzoru. Nauczyciel powierza wtedy nadzór samym uczniom, dając im możliwość współudziału w organizacji dyscypliny w klasie, najczęściej w ramach samorządu uczniowskiego. Atoli bez nadzoru ze strony wychowawcy, wykonywa-

nego w sposób dyskretny i taktowny, obejść byłoby się trudno. W razie bowiem niekulturalnego zachowania się któregoś z uczniów konieczna jest interwencja nauczyciela. Niekulturalne zachowanie się dziecka pociąga za sobą utratę zaufania wychowawcy, przynajmniej na pewien czas, oraz odpowiednie konsekwencje, np. ograniczenie swobody ucznia, co jest dlań dotkliwą karą.

Młodzież należy przyzwyczaić do tego, by z czasem zdolna była sama czuwać nad swym zachowaniem się, zarówno w interesie własnej godności, jak i honoru grupy, do której należy — rodziny, szkoły, drużyny harcerskiej itp. Ostatecznym bowiem celem nadzoru pedagogicznego jest uzdolnienie dorastającego pokolenia do samokontroli i samowychowania.

Nadzór pedagogiczny obejmuje nie tylko przyzwyczajenie młodzieży do karnego i kulturalnego zachowania się oraz przeciwdziałanie ujemnym wpływom grożącym zdrowiu fizycznemu i moralnemu dziecka, ale także kontrolę nad wypełnianiem obowiązków uczniowskich, zgodnie z zarządzeniem i poleceniem wychowawcy. Nieodzownym warunkiem wychowania młodzieży w atmosferze karności i swobody jest przyzwyczajenie jej od najmłodszych lat do posłuszeństwa, które ujawnia się w rzetelnym i ścisłym wykonywaniu poleceń i rozkazów czynników autorytatywnych. Od tego zależy też utrzymanie ładu i porządku w grupie społecznej. Jedną z funkcji autorytetu osób, które organizują pracę i regulują stosunki indywidualne w społeczeństwie, jest rozkazywanie. Z tą funkcją związany jest też autorytet wychowawczy. Przez r o z k a z rozumiemy wyrażenie woli czynnika nadrzędnego lub kierowniczego, celem skłonienia jednostki czy grupy podwładnej do jej wykonania przez podjęcie, względnie zaniechanie pewnych czynności.

Źródłem rozkazywania winny być normy etyczne, prawa, potrzeby, cele i dążenia jednostki i społeczeństwa. Stąd wynika, że pobudką rozkazów nie może być np. tendencja do zaspokojenia żądzy władzy, panowania i wyżywania się przez ujarzmianie

drugich. W rozkazie tkwić winno immanentnie uzasadnienie jego konieczności i celowości związanej z dobrem jednostki i społeczności.

Rozkazy pełniąc funkcję regulującą i porządkującą życie społeczne, normują stosunki międzyindywidualne. Mogą one mieć charakter pozytywny jako n a k a z y lub p o l e c e n i a albo też charakter negatywny jako z a k a z y. Jedne i drugie mogą być wyrażone w różnej formie; najczęściej słownie, zarówno ustnie, jak i pisemnie, albo też w inny sposób, np. spojrzeniem, mimiką, gestem, znakiem czy symbolem. Rozkazy ujęte w formę słowną zawierają np. przepisy dotyczące zachowania się członków grupy w różnych sytuacjach. Za pomocą umówionych znaków i symboli reguluje się np. ruch na kolejach, ruch pojazdów na drogach, zachowanie się przechodniów na ulicach wielkich miast itp. Ze względu na czas rozkazy mogą zawierać wskazania dotyczące chwilowego zachowania się osób lub też mogą obowiązywać przez dłuższy czas, trwale, jak np. przepisy szkolne, regulaminy różnych stowarzyszeń, rozporządzenia prawne, kodeksy moralne, przykazania religijne. Formę rozkazów mają nie tylko przykazania, ale także i niektóre przysłowia i maksymy, np.: Spiesz się powoli. — Nie czyń drugiemu, co tobie nie miło.

W formułowaniu poleceń i rozkazów przestrzegać należy pewnych zasad. I tak przed wydaniem rozkazu trzeba się zastanowić nad jego celowością i możliwościami jego wykonania. Dobrze ujęty rozkaz nie zawiera dwuznaczności, lecz jest zrozumiały, jasny i zwięzły. W samej treści rozkazu tkwić winna jego celowość tak, by nie było potrzeba motywacji. W rozkazie, a właściwie w tonie wyrażenia przebijać się winna stanowczość i pewna siła sugestywna, przez co zapobiega się ewentualnym próbom sprzeciwu, niewykonywania go lub też obejścia. Mimo to i w tonie, i w formie słownej cechować winny rozkaz uprzejmość, spokój, opanowanie i takt, świadczące o kulturze osoby

rozkazującej. Często rozkazy mają formę próby, zwłaszcza w stosunkach towarzyskich, w wychowaniu, w zespołach naukowych i badawczych. W rozkazywaniu przestrzegać należy konsekwencji, a więc we właściwym czasie trzeba stwierdzić, czy dane polecenie zostało rzetelnie i ściśle wykonane. Osoba lub grupa, której powierzono wykonanie pewnego zadania, musi bowiem mieć świadomość odpowiedzialności i przeświadczenie, że wyniki jej pracy będą za każdym razem jak najdokładniej skontrolowane i zbadane przez czynniki autorytatywne i fachowe. Postępowanie takie jest oczywista konieczne i w wychowaniu, celem przyzwyczajenia dzieci do dokładnego i rzetelnego wykonywania poleceń wychowawcy.

Rozkazy wyzwalają różnego rodzaju reakcje ze strony osób, od których oczekujemy ich wykonania. Z reguły następstwem rozkazu powinno być spełnienie woli czynnika autorytatywnego czy kierowniczego, a mianowicie — p o s ł u s z e ń s t w o. Jak reagują dzieci na rozkazy i polecenia? Na ich zachowanie się wpływają różne czynniki, jak wiek i typ dziecka, właściwości psychiczne danego okresu rozwojowego, stosunek do rozkazodawcy, autorytet, przykład otoczenia itp. Wiadomo, że w fazie wczesnego dzieciństwa, między 3 a 5 rokiem życia, dominującą cechą dzieci jest upór, krnąbrność, przekora. Podobne zachowanie się dziecka, związane z jego strukturą psychiczną, nie jest objawem nieposłuszeństwa. Zmuszanie wtedy dziecka do posłuszeństwa przez „łamanie uporu" może spowodować uraz psychiczny. W takich wypadkach wychowawca znaleźć musi inne, bardziej właściwe środki postępowania wobec krnąbrnego malca. Spokojne zwrócenie jego uwagi na inny przedmiot, podsunięcie mu odpowiedniej zabawki, czy zajęcie go czymś interesującym pociąga za sobą zwykle łagodne „wyładowanie się" energii i zneutralizowanie uporu. Malec upiera się np. przy tym, żeby towarzyszyć ojcu lub matce spieszącym do swych zajęć, na przechadzce zachowuje się krnąbrnie, kroczy w swoją stronę,

wprost przeciwną, niż matka, i pozostaje zupełnie obojętny na jej prośby i groźby. Przez skierowanie uwagi dziecka na przedmiot dla niego interesujący można je skłonić do podporządkowania się woli dorosłych. Po upływie „okresu uporu" dziecko umiejętnie prowadzone przyzwyczaja się z łatwością do posłuszeństwa, zwłaszcza gdy wychowawca zdobył jego zaufanie, gdy związany jest z nim uczuciem sympatii i gdy posiada prawdziwy autorytet.

W okresie przedpokwitania i dojrzewania nowe wyłaniają się trudności w przyzwyczajeniu młodzieży do posłuszeństwa. Tendencje do usamodzielnienia się, odkrycie własnej jaźni, przewartościowanie autorytetów wyzwalają często sprzeciw jawny lub ukryty wobec zarządzeń rodziców lub nauczycieli, szczególnie wtedy, gdy owe zarządzenia mają formę zakazów. W naturze ludzkiej tkwi w ogóle tendencja do postępowania wbrew zakazom, jakkolwiek ich przekroczenie piętnowane bywa jako grzech lub występek pociągający za sobą stosowną karę doczesną lub wieczną. W pierwotnych epokach kulturalnych normy zwyczajowe, kodeksy zawierające przepisy prawne, zasady moralne, przykazania religijne ujęte są przeważnie w formie zakazów, np. dekalog. Zakazy o charakterze rygorystycznym, połączone z groźbą surowych kar, stosowane bywają często w grupach prymitywnych, np. wśród plemion polinezyjskich, w szczególności w związku z przepisami „tabu". W krajach o ustroju teokratycznym, np. w starożytnym społeczeństwie żydowskim, istniały zakazy przypominające pojęcie tabu. Nie wolno było np. nikomu, poza członkami rodziny uprzywilejowanej, dotknąć świętej arki przymierza.

Karność o charakterze rygorystycznym, czyli tresura, utrzymuje młodzież w ciągłym strachu i przyzwyczaja ją do ślepego posłuszeństwa. W takiej atmosferze wychowują się jednostki bierne i bezwolne, pozbawione inicjatywy i samodzielności.

W wychowaniu twórczym ogranicza się, w miarę możliwości, rozkazy, zwłaszcza w ich postaci negatywnej, a zamiast nich stosuje się polecenia niezbędne w utrzymaniu ładu i porządku w klasie, w organizowaniu pracy, nauki i rozrywek. Polecenia wychowawcy, który jest dla dziecka autorytetem, nie wywołują z reguły sprzeciwu. Natomiast zakazy wyzwalają w duszy młodzieży tendencje do ich przekraczania, objawy niechęci, niekiedy nawet protestu i buntu. Zakazana książka lub sztuka teatralna, albo zakazany film zaostrza ciekawość młodzieży i zdobywa sobie wśród niej olbrzymie powodzenie. Wiadomo z doświadczenia, jakie są skutki zakazu palenia tytoniu, uczęszczania do lokali publicznych, schadzek itp. Pomimo surowych kar i bolesnych konsekwencyj życiowych młodzież szkół średnich często przekracza lub obchodzi te zakazy, posługując się przy tym różnymi wykrętami, podstępem, kłamstwem, oszustwem, podejściem, co oczywista ujemnie oddziaływa na jej charakter.

Wobec tego, że zakazy na ogół nie prowadzą do celu, nasuwa się potrzeba znalezienia bardziej pod względem wychowawczym odpowiednich metod i skutecznych środków. Zamiast zakazów odnośnie lektury itd. należy uprzystępnić młodzieży dobrą książkę, umożliwić jej pójście do teatru na wartościową sztukę, na koncert, na interesujący ją film o wysokim poziomie artystycznym. Obcowanie z przyrodą, wycieczki, turystyka, sporty powstrzymują młodzież od uczęszczania do różnych lokali rozrywkowych, oddziaływujących zazwyczaj ujemnie na jej zdrowie fizyczne i moralne. W ogóle dbać należy o to, by młodzież miała wypełniony, wolny od zajęć obowiązkowych czas odpowiednimi rozrywkami kulturalnymi. Zakaz palenia tytoniu nie na wiele się przyda, jak długo dorośli, zwłaszcza wychowawcy, będą pod tym względem świecili przykładem. Nie tylko zakazy, ale nawet i pouczenie higieniczne o szkodliwości nikotyny dla młodego organizmu pozostaną wówczas bezskuteczne. Odpowiednie wypełnienie czasu i przykład wychowawców wykażą zbyteczność zakazów w przyzwyczajeniu młodzieży do karności.

Rozkazy nie są celem samym w sobie. Ich istotna funkcja polega na uwrażliwieniu poczucia obowiązku i odpowiedzialności, na umocnieniu czujności sumienia, głosu wewnętrznego tak, by jednostka zdolna była do rozkazywania sobie samej, do samokontroli i rzetelnego spełniania własnych rozkazów podporządkowanych najwyższym zasadom etycznym. Na tym polega a u t o n o m i a m o r a l n a człowieka, będąca istotną cechą uspołecznionej i twórczej osobowości.

Z powyższych rozważań wynika, że najważniejszymi środkami i metodami wychowania dzieci w karności i swobodzie są: a) urabianie kulturalnych przyzwyczajeń i rozwijanie zdolności powściągu; b) przykład wychowawczy i atmosfera ładu i porządku w otoczeniu dziecka; c) sublimacja popędów i skierowywanie ich energii w łożysko kulturalne; d) metody nauczania wyzwalające zainteresowanie oraz aktywność i twórczość uczniów; e) nadzór pedagogiczny; f) wdrożenie dzieci do przestrzegania poleceń i przepisów normujących życie w domu i w szkole; g) przyzwyczajenie dzieci do posłuszeństwa, do rzetelnego wykonywania rozkazów i poleceń wychowawcy. Są to ś r o d k i p o z y t y w n e w rozwijaniu dyscypliny i karności wewnętrznej. Oprócz nich rozróżniamy środki o charakterze represyjnym, a mianowicie wszelkiego rodzaju kary, które z kolei będą przedmiotem naszych dociekań i rozważań.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Opisać przejawy niekarnego zachowania się dzieci szkolnych w konkretnym środowisku i wyśledzić ich przyczyny.

2. Na podstawie obserwacji i własnych wspomnień rozważyć środki utrzymania karności w domu i w szkole oraz wykazać ich skuteczność, wzgl. szkodliwość.

Jakie środki postępowania zaleca współczesna pedagogika wobec różnych typów dzieci trudnych do prowadzenia? (L e k t u r a: C. Washburne Przystosowanie szkoły do dziecka, Rozdz. X-ty).

4. Funkcja przykładu i rozkazów w rozwijaniu karności. (L e k t u r a: J. Mac Cunn, Kształcenie charakteru, rozdz. XII i XIII).

5. Zachowanie się młodzieży szkół średnich w świetle jej własnej opinii (L e k t u r a: H. Rowid: Młodzież współczesna — Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich).

6. Karność i wolność jako czynniki wychowania młodzieży (L e k t u r a: S. Hessen: Podstawy pedagogiki Rozdz. II. B. Nawroczyński; Swoboda i przymus w wychowaniu I)

7. Zagadnienie karności a środowisko społeczne (L e k t u r a: Goryński—Łaciak—Trzaska: Karność w praktyce szkolnej. Odbitka z czasopisma pedagogicznego „Chowanna" str. 1—4 r. 1937. T. Łaciak: Karność w wychowaniu domowym. Odbitka z czasopisma pedagogicznego „Chowanna" str. 5—7 r. 1938).

8. Poglądy współczesnych pedagogów na istotę karności. (L e k t u r a. E. Key: Stulecie dziecka. Fr. W. Foerster: Szkoła i charakter. J. Mirski: Zagadnienie karności w wychowaniu. J. Dewey: Szkoła i dziecko.

9. Karność w świetle psychologii indywidualnej i psychoanalizy (L e k t u r a: A. Adler: Psychologia indywidualna w wychowaniu. J. Kuchta: Dążenia do kompensacji u dziecka — włóczęgi a postawa wychowawcza. E. Markinówna: Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Ks. Dr. J. Pastuszka: Psychologia indywidualna. Studium krytyczne. G. H. Green: Psychoanaliza w szkole).

ROZDZIAŁ XIII

ZAGADNIENIE KARY W WYCHOWANIU

1. STOSOWANIE KAR W WYCHOWANIU DOMOWYM I SZKOLNYM

W ognisku zainteresowania się zagadnieniem karności wyłania się kwestia stosowania kar, w szczególności kar cielesnych w wychowaniu dzieci i młodzieży. Z dziejów wychowania wiadomo, że często utożsamiano pojęcie karności i kary; jakkolwiek są to pojęcia różne. W grupach społecznych o niskiej kulturze pedagogicznej panował nawet pogląd, że całe wychowanie polega przede wszystkim na surowych karach. Nic dziwnego tedy, że od najdawniejszych czasów aż do chwili obecnej toczy się zarówno w teorii pedagogicznej jak i w kołach wychowawców dyskusja nad tym, czy w wychowaniu dzieci stosować się powinno kary cielesne. Wśród zainteresowanych tym problemem pedagogów, rodziców i nauczycieli wyróżnić można: a) bezwzględnych zwolenników kary cielesnej, b) bezwzględnych jej przeciwników, c) umiarkowanych zwolenników godzących się na jej stosowanie w wyjątkowych wypadkach, gdy wszystkie inne środki zawiodły, d) przeciwników kary w teorii, stosujących ją atoli w praktyce.

Które z tych stanowisk jest słuszne i zgodne z istotą i celem wychowania młodego pokolenia? W dążeniu do rozwikłania tego problemu trzeba spojrzeć głębiej na rzeczywistość wycho-

wawczą w domu i szkole, trzeba wyjaśnić istotę kary, jej genezę i funkcję w stosunkach społecznych oraz jej wpływ na rozwój kultury moralnej społeczeństwa. Zagadnienie kary w wychowaniu rozpatrzymy nie tylko ze stanowiska wychowawców, ale spojrzymy nań również oczyma czynnika niemniej niż dorośli w tej sprawie zainteresowanego, tj. z punktu widzenia samych dzieci, intensywnie przeżywających sytuacje związane z karaniem. Śledzić będziemy skutki, jakie pozostawiają kary w psychice dzieci ukaranych oraz będących świadkami karania. W końcu zwrócimy uwagę na skuteczność kar w wychowaniu i zastanowimy się nad możliwościami zastąpienia ich innymi środkami wychowawczymi.

Była już mowa o różnych przejawach niekarności i przewinieniach dzieci w domu i szkole, których następstwem jest ukaranie winnego. Jakie kary stosują najczęściej rodzice i nauczyciele.

Przeprowadzona w latach 1935 — 1939 przez Instytut Pedagogiczny w Katowicach na ten temat ankieta dostarczyła sporo materiału, który oświetla stosunki panujące w woj. Śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim. Odnośny kwestionariusz wypełniło kilka tysięcy dzieci w wieku od lat 10 — 16, uczni(ennic) szkół powszechnych i zawodowych pod kierunkiem nauczycieli, którzy ich uprzedzili, że podane przez nich fakty służyć będą wyłącznie dla celów naukowych i wobec tego powinny być opisane zgodnie z prawdą, możliwie jak najdokładniej i jak najrzetelniej. Dzieci, które się wypowiedziały na temat kar w domu i szkole, pochodzą z różnych środowisk, przeważnie z górniczych, robotniczych i rolniczych, w mniejszej ilości z rzemieślniczych. Zarówno obserwacje nauczycieli, jak i wypowiedzi dzieci stwierdzają, że we wspomnianych środowiskach różnego rodzaju k a r y c i e l e s n e są powszechnie stosowane jako główny środek w wychowaniu domowym.

Według sprawozdań chłopców i dziewcząt dom stosuje takie kary, jak policzkowanie, bicie po głowie i w kark, wymierzanie razów w pośladki, po plecach i rękach. Rodzice posługują się przy tym różnymi przedmiotami, np. batem, pasem, trzepaczką, laską, linijką, trzcinką, drągiem, bykowcem, pałką, gumową (żyłą), szczotką, haczykiem, pocięglem, warzechą, ścierką, pantoflem. Oprócz kar cielesnych stosuje dom i inne rodzaje kar, jak: zamknięcie w komórce, zakaz wychodzenia z domu, klęczenie na grochu, na węglu lub drutach, pozbawienie dziecka jedzenia, rozrywki, naganę słowną, odmówienie modlitwy, wykonanie jakiejś pracy za karę. Chłopcy bywają karani częściej trzciną i pałką gumową, dziewczęta zaś warzechą, trzepaczką i ręką, tudzież naganą słowną. Rodzice karzą dziecko na gorąco tym, co im wpadnie pod rękę. Wymierzanie kar ma więc charakter impulsywny, odruchowy. O wnikaniu w przyczyny postępowania dziecka nie ma tu mowy.

Wymierzane w domu kary cielesne wynoszą w stosunku do innych 60 do 90%. Według danych dziewczęta bywają na ogół mniej karane cieleśnie, aniżeli chłopcy. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wyjątki stosunkowo odsetek dzieci bywa karanych uderzeniem w twarz, co w ich mniemaniu nie jest karą upokarzającą. Otrzymany policzek nie wywiera na nich większego wrażenia. W poglądach tych odzwierciedla się tradycja i wpływ pedagogii pruskiej, która w wielu powiatach woj. Śląskiego przetrwała niestety aż dotąd, zwłaszcza w wychowaniu domowym.

Rodzice we wspomnianych środowiskach wywierają też silny nacisk na szkołę, by nie żałowała kija, ponieważ w ich mniemaniu nie ma dobrego wychowania bez kary cielesnej. Wprowadzona do szkoły kara chłosty za czasów panowania niemieckiego na Śląsku wciąż jeszcze pokutuje w umysłach tamtejszego społeczeństwa polskiego i w tym tkwi główne źródło niezdrowych stosunków w wychowaniu. Dzieci bite, niekiedy wprost katowane w domu nie reagują na upomnienia i kary, o charak-

terze wychowawczym, stosowane w szkole. Próby nawiązania kontaktu z rodzicami i zorganizowania współpracy domu i szkoły nie zawsze się udają. Rodzice są zdania, że szkoła sama sobie radzić winna z niesfornymi dziećmi, najlepiej przy pomocy bata. Nierzadkie są wypadki, że z trudnością osiągnięte porozumienie z rodzicami kończy się dla dziecka fatalnie. Ojciec wezwany przez nauczyciela dowiaduje się o złym zachowaniu się dziecka w szkole i o jego zaniedbywaniu się w nauce. Na drugi dzień chłopiec przychodzi do szkoły z sińcami na całym ciele — na twarzy, piersiach i plecach, ze spuchniętymi uszami. Taki bywa skutek porozumienia się z rodzicami.

Według wypowiedzi, uczniów(ennic) oraz sprawozdań nauczycieli k a r y c i e l e s n e w s z k o l e są pomimo ustawowego zakazu, jeszcze dotąd w użyciu na terenie woj. Śląskiego. Uczniowie zeznają o biciu po rękach, plecach i pośladkach, o policzkowaniu, o targaniu za uszy i włosy.. Stosowane w szkole narzędzia kar nie obejmują tak bogatej kolecji jak w domu. Prócz ręki posługują się nauczyciele najczęściej trzcinką, linijką, piórnikiem smyczkiem. Spośród innych kar wymieniają uczniowie(ennice): naganę słowną, złą notę, stanie w kącie zmianę miejsca, zostawianie po lekcjach w szkole, wyuczenie się wiersza na pamięć, przepisywanie tekstu, wyrzucanie za drzwi, klęczenie w klasie, a nawet w czasie przerwy na korytarzu dla większego upokorzenia winowajcy.

W porównaniu z domem kary fizyczne w szkole bywają rzadziej stosowane, wynoszą one we wspomnianych środowiskach w stosunku do innych kar ok. 40 do 60%, przy czym i tu chłopcy bywają częściej karani cieleśnie, aniżeli dziewczęta. Policzkowanie dzieci, w przeciwieństwie do domu, zdarzają się w szkole polskiej nawet na Śląsku wyjątkowo. Do najczęstszych kar należy uderzenie trzcinką lub linijką „po łapach" oraz nagana słowna. Tej ostatniej atoli dzieci ze środowisk kulturalnie zaniedbanych zazwyczaj nie uważają za karę. Szkoła musi je naj-

pierw wychować i obudzić w nich wrażliwość na kary pedagogiczne.

N a c z ę s t o ś ć k a r w szkole wpływa nie tylko płeć, ale i wiek dziecka. Na podstawie wyników wspomnianej ankiety największe nasilenie przewinień i kar przypada na lata 12 i 13. Częstość kary zależy od środowiska dziecka i od zawodu rodziców. Im wyżej stoi środowisko pod względem kulturalnym, tym rzadziej bywają dzieci karane zarówno w domu jak i w szkole.

Jak wynika z przytoczonych wyżej danych, kary cielesne bywają stosowane w wielu środowiskach śląskich zarówno w wychowaniu domowym jak szkolnym. W innych województwach Polski stosunki pod tym względem przedstawiają się odmiennie i znacznie lepiej. Kara fizyczna, przynajmniej w szkole, należy tu do wyjątków. W ostatnich latach zaznacza się a'oli pewna poprawa także i w woj. Śląskim, głównie dzięki współpracy domu i szkoły i stopniowemu zanikaniu tradycji szkoły pruskiej, oraz w miarę pogłębiania się kultury pedagogicznej ogółu nauczycieli.

Na podstawie faktów zobrazowaliśmy przykładowo rzeczywistość wychowawczą w środowiskach pod względem struktury społeczno - gospodarczej bardzo skomplikowanych, jakie istnieją w woj. Śląskim i gdzie w ciągu długich wieków polska myśl pedagogiczna nie mogła oddziaływać na system wychowania. Celowo uwzględniano stosunki i sytuacje, nasuwające wiele trudnych do rozwiązania problemów, dotyczących karności, bez której niemożliwe byłoby osiągnięcie pożądanych i wymaganych w zakresie wychowania i nauczania wyników. Dla utrzymania karności nauczyciel ponoszący odpowiedzialność za wyniki posiadać musi odpowiednie s a n k c j e. Istniejący w Państwie Polskim ustawowy zakaz wyklucza stosowanie w szkole sankcji w postaci kar cielesnych. Nauczyciel powinien tedy być uprawniony do stosowania sankcji nie nastręczających zastrze-

żeń pod względem prawnym, a przede wszystkim pod względem wychowawczym.

Stosowane w wychowaniu środki karności, w szczególności kary różnego rodzaju pozostają w zależności od panujących w danej epoce w społeczeństwie dorosłych poglądów na system karny, mający zastosowanie w razie naruszenia porządku w życiu społecznym. Wszelka bowiem działalność wychowawcza odbywa się w konkretnej grupie społecznej, w danym społeczeństwie i na młodzież oddziaływują nie tylko kary stosowane w wychowaniu, ale także system kar prawnych, którym podlegają osoby dorosłe, nie wyłączając wychowawców. W związku z tym rozpatrzymy zagadnienie kary w wychowaniu na tle rozwoju sankcji karnych w stosunkach społecznych.

2. POCHODZENIE KARY I POGLĄDY NA JEJ ISTOTĘ

Śledząc pochodzenie i rozwój kary we wzajemnych stosunkach między ludźmi, można stwierdzić jej istnienie w każdej grupie społecznej. Jako zjawisko społeczne ma ona swe źródła w sferze przeżyć wzruszeniowo-odruchowych ogółu. Członek klanu czy plemienia, który swym postępowaniem naruszył przepis i zakazy (tabu) albo którego ogół uważał za sprawcę różnych klęsk, jakie nawiedziły grupę, ponieść musiał karę, aby w ten sposób przebłagać obrażone i mściwe bóstwo, żądne zazwyczaj krwawych ofiar. Kara w grupach prymitywnych miała więc charakter mistyczny, religijny i irracjonalny. Wymierzanie kar związane było z magicznym i sakralnym ceremoniałem. Kara, mająca pierwotnie charakter sakralny, ulega w późniejszym rozwoju kultury społecznej racjonalizacji, umoralnieniu i laicyzacji. Wymiar sprawiedliwości i funkcja karania, będące pierwotnie atrybutem magów, kapłanów, władz duchownych, przechodzą z czasem w ręce władz świeckich i państwowych.

Kara w grupach prymitywnych opiera się nie na zasadzie sprawiedliwości, lecz głównie na uczuciu i instynkcie, które pchają człowieka do zemsty. Dotąd jeszcze istnieje w niektórych okolicach krajów pd. Europy, np. na Bałkanach, w południowej Italii, na Korsyce, zwyczaj, który nawet w testamencie nakłada na następne pokolenia obowiązek wykonywania zemsty na przeciwnikach. Jest to vendetta polegająca na za-

łatwianiu sporów między skłóconymi rodzinami czy sąsiadami przy pomocy sztyletu i innych narzędzi mordu. Podobnie i u dawnych plemion germańskich istniał zwyczaj domagający się wykonania krwawej zemsty na przeciwnikach. Na wyższym nieco poziomie kultury pojawia się idea odwetu, jako zasada wymiaru sprawiedliwości. Znalazła ona swój klasyczny wyraz w przepisach Starego Testamentu „oko za oko, ząb za ząb", oznaczającym, że karygodny czyn pociągnąć musi za sobą następstwo równej miary. Motyw ślepej zemsty zanika wprawdzie, ale tkwi w tej zasadzie jeszcze pierwiastek okrucieństwa i mściwości. Dopiero Nowy Testament głosi w miejsce odwetu zasadę przebaczenia, co jest objawem uszlachetnienia uczuć i ogromnego postępu kulturalnego w pojęciach religijnych. Atoli w praktyce zasada odwetu *(ius talionis)* w wymiarze sprawiedliwości w ciągu długich wieków ery chrześcijańskiej przetrwała aż do czasów dzisiejszych.

Podobna do idei owetu zasada proporcjonalności polega na tendencji do zachowania odpowiedniego stosunku między przewinieniem a karą. W wymierzaniu sprawiedliwości kara odpowiadać winna wielkości przewinienia. W dalszym rozwoju systemu karnego wyłania się zasada okupu istniejąca aż do obecnej doby. Zamiast kary więzienia, plag, śmierci dopuszcza ta zasada nałożenie grzywny na przestępcę, ale tylko za niektóre występki. W ub. wiekach, jak np. wiadomo z naszych dziejów, zasada okupu miała zastosowanie w wypadkach przestępstwa popełnionego przez jednostki uprzywilejowane. Szlachcic, który zabił chłopa, mógł swoją zbrodnię powetować okupem, natomiast zabójstwo szlachcica pociągało za sobą karę dożywotniego więzienia lub karę śmierci. W myśl idei równości wszystkich ludzi wobec prawa głosi Modrzewski już w XVI wieku w dziele pt. „O prawie mężobójstwa" (1543) zasadę domagającą się jednakowej kary czy to za zabójstwo chłopa, czy szlachcica, by „za mężobójstwo karano śmiercią bez względu na osobę zabójcy i zabitego."

W ciągu długich wieków stosunek społeczeństwa do przestępcy nacechowany był okrucieństwem, żądzą zemsty i odwetu. Ogół społeczeństwa nie uznawał w przestępcy człowieka. Dopiero w XVIII wieku pod wpływem prądów humanitarnych stosunek ten ulega stopniowej zmianie. W miejsce zasady odwetu wylania się w teorii prawa Idea poprawy przestępcy, jako człowieka, jako indywiduum. Celem kary nie jest ani zemsta, ani odwet czy okup, lecz poprawa jednostki i umożliwienie jej powrotu do społeczeństwa. Przedstawicielem tego poglądu jest m.i. Montesquieu (1689 — 1755) oraz encyklopedysta Voltaire (1694 — 1778), który

występując przeciw barbarzyńskim metodom stosowanym w wymiarze sprawiedliwości domaga się ludzkiego traktowania przestępcy przez organy państwowe tak by kara stała się środkiem umoralniającym i uspołeczniającym. W idei poprawy kara w ujęciu prawno - publicznym styka się z karą pedagogiczną.

Teoria prawa określa pojęcie kary, jako reakcję ze strony państwa przeciw naruszeniu i pogwałceniu porządku prawnego przez jednostki występne. W karze tkwi pewne zło konieczne, ponieważ polega ona na zadawaniu człowiekowi cierpienia fizycznego i moralnego. Kara ma tedy charakter represyjny. Obok funkcji represyjnej prawo karne pełni funkcję prewencyjną, mającą na celu odstraszenie jednostek skłonnych do przestępstwa oraz zapobieganie recydywie jednostek zbrodniczych. Wreszcie zadaniem kary jest wytworzenie wśród ogółu poszanowania prawa.

W średniowieczu wymiar sprawiedliwości miał charakter stanowy i zależał w dużej mierze od Kościoła, a jeśli chodziło o chłopa, sądził go dziedzic. W miastach istniały sądy miejskie. W czasach nowożytnych toruje sobie drogę pogląd że prawo karania winno spoczywać w rękach państwa. Realizacja tego postulatu nastąpiła dopiero po wielkiej rewolucji w związku z wprowadzeniem trójdzielności władzy państwa, tj. władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej (Montesquieu).

Począwszy od XVII wieku prawo karania przestępców przechodzi stopniowo na państwo, które wykonuje je przez odpowiednie organy. W związku z tym wyłoniło się zagadnienie, czy państwo ma prawo karania i w jakim celu karze sprawcę popełnionego przestępstwa. Jest to problemat dawny, który zajmował jeszcze filozofów starożytnych. Zdaniem Platona a po nim Arystotelesa celem kary powinno być nie tyle zwalczanie już popełnionych występków, ile zapobieganie im w przyszłości. Pojmowali oni funkcję państwa w dziedzinie porządku prawnego w ten sposób, że powinno ono tworzyć takie warunki życia społecznego i gospodarczego, które by zapobiegały przestępstwom i tym samym czyniły kary zbędnymi. Odmienny pogląd na istotę kary mieli Ojcowie Kościoła, jak Św. Augustyn i Św. Tomasz z Aquinu. Wychodząc z założenia, że grzech może być zmyty tylko przez pokutę, dzięki której grzesznik odzyskuje spokój wewnętrzny i wraca do stanu łaski, do zdrowia duchowego, uważali karę poniekąd za dobrodziejstwo, ponieważ umożliwia ona grzesznikowi odbycie pokuty. Jest to ujęcie psychologiczne funkcji kary oraz wychowawcze. Fakty dane nam w doświadczeniu bezpośrednim stwierdzają bowiem, że w razie postępowania niezgodnego z normami etyki jednostka moralnie zdrowa odczuwa niepokój trwający tak długo,

dopóki nie nastąpi w jakiś sposób zadośćuczynienie za popełnione wykroczenia.

W obecnej dobie wymiar sprawiedliwości spoczywa wyłącznie w ręku państwa. W związku z tym wyłania się zagadnienie, czy w mocy państwa leży wymierzanie kar bezwzględnie sprawiedliwych. Jeden z najznakomitszych teoretyków prawa karnego Hugo Grotius (1583—1645), rozważając możliwość istnienia sprawiedliwości absolutnej, wyróżnia karę idealną i względną. Kara idealna, czyli absolutna, spoczywa tylko w mocy Boga, gdyż bezwzględnie sprawiedliwa ocena winy przekracza możliwości rozumu i sądu ludzkiego. Kara jako narzędzie sprawiedliwości ludzkiej ma charakter względny i opiera się obecnie na zasadzie słuszności i użyteczności. Zasada słuszności w karaniu przepojona ideą humanitaryzmu ma na celu stopniowe zbliżanie się, w granicach możliwości ludzkich, do sprawiedliwości absolutnej, zasada zaś użyteczności, której przedstawicielami są m.in. Locke i Hobbes, zmierza do ochrony porządku społecznego i prawnego. W nowszych czasach utrwala się koncepcja sprawiedliwości, w której obie zasady uzupełniają się wzajemnie. Kara, jako konieczne następstwo złego czynu, spełniać winna następujące funkcje:

a) działać odstraszająco na jednostki o skłonnościach zbrodniczych, b) zapobiegać recydywie ze strony przestępcy, c) podnosić autorytet prawa, d) przyczyniać się do moralnego uzdrowienia przestępcy. Obecne tendencje w teorii prawa karnego wysuwają na plan pierwszy nie tyle badanie przestępstwa, które jest abstrakcją ile raczej poznanie psychologii przestępcy, jego indywidualności celem umożliwienia mu moralnej poprawy i powrotu do normalnego życia społecznego.

3. CZY KARY WPŁYWAJĄ NA PODNIESIENIE POZIOMU KULTURY MORALNEJ SPOŁECZEŃSTWA?

Obserwacja stosunków społecznych oraz dane statystyczne wykazują, iż istnieje duża rozpiętość pod względem różnorodności i częstości przestępstw i kar w poszczególnych krajach cywilizowanych. W Holandii, Belgii i Szwajcarii, w krajach skandynawskich, w Anglii i Szkocji wypadki przestępstw są na ogół rzadkie, podczas gdy w innych państwach częstość różnych przestępstw i kar przedstawia w statystyce pokaźną liczbę. Fakt

ten nasuwa wiele ważnych problegów natury społecznej i wychowawczej, których oświetlenie może wpłynąć dodatnio na kulturę moralną środowiska.

Badając przyczyny przestępczości widzimy, że częstość wypadków kolidujących z moralnością i porządkiem społecznym zależy od stosunków gospodarczych i politycznych danego państwa. Czyny bowiem występne i zbrodnicze rodzą się przede wszystkim tam, gdzie znajdują odpowiednie podłoże. Obok czynników genicznych, tj. odziedziczonych predyspozycji, na częstość wypadków przestępczych wywierają wpływ i to niewątpliwie w mierze o wiele większej złe warunki środowiskowe: nędza materialna chaos gospodarczy, bezrobocie, niehigieniczne i przeludnione mieszkania, alkoholizm, ciemnota, brak kultury politycznej, propaganda fanatyzmu, wreszcie ucisk i terror społeczny i polityczny. W tych warunkach pleni się wszelkiego rodzaju występek, w tych warunkach surowe i częste barbarzyńskie kary są niemal codziennym zjawiskiem w życiu społecznym.

W krajach demokratycznych, gdzie stosunki gospodarcze są uporządkowane, gdzie istnieje poszanowanie praw obywatelskich, przestępstwa, a zatem i kary, zdarzają się tylko wyjątkowo. W Holandii, Szwajcarii, Belgii, Danii pozostawiają sprzedawcy na placach targowych swe towary na noc bez obawy, że im czegokolwiek zabraknie, gdy rano powrócą na targ. Z przydrożnych drzew owocowych czy w sadzie nikt tam nie zerwie owocu. Skoro zaś przechodzeń, dorosły czy dziecko, zobaczy na chodniku spadły owoc z drzewa, podnosi go i wrzuca do ogrodu właściciela. Na ulicach miast nie spotka się tam prawie pijanych osobników. Szwajcarskie więzienia stoją niemal pustką. W Genewie np. widuje się często na więzieniu kantonalnym białą chorągiew na znak, że nie ma w nim ani jednego lokatora. Cele więzienne w Santa Gallo przerobione zostały na mieszkania studentów, ponieważ przez całe lata stały pustką. Natomiast w wielu innych państwach, niestety między nimi i w Polsce, więzienia są prze-

ludnione. Rządy krajów o ustroju dyktatorsko - totalnym czy pseudo - dyktatorskim, nie mając miejsca na pomieszczenie coraz to nowych zastępów prześladowanych i buntujących się obywateli w zwykłych więzieniach zdobyły się na „wynalazek" obozów koncentracyjnych czy obozów odosobnienia, w których stosują nieznany w dziejach terror i przy pomocy wyuzdanych oprawców miażdżą godność człowieka.

W teorii prawa znany jest pogląd, że ucisk obywateli, srogość i częstość kar w państwie jest oznaką słabości i niedołęstwa rządu, jak to np. stwierdzają dzieje cezarów rzymskich. Wyrażoną przez Monteskiusza myśl w formule „rarete des peines" rozwija Rousseau w Umowie Społecznej, wywodząc, że „w państwie dobrze rządzonym mało jest ludzi karanych nie dlatego, że stosuje się częste prawo łaski, lecz dlatego, że mało jest przestępców".

Częstość i surowość kar nie jest, jak wykazuje doświadczenie i statystyka skutecznym środkiem powstrzymywania fali przestępstw i nie tylko tortury i chłosta, ale nawet kara śmierci nie odstrasza osobników występnych od popełnienia zbrodni. W sprawie stosowania kary śmierci istnieją różne poglądy. Kara ta stosowana od zamierzchłych epok jako środek wymiaru sprawiedliwości ma swój początek w myśleniu magicznym człowieka pierwotnego. W myśl zasady odwetu zbrodniarz, który pozbawił życia drugiego człowieka, karany być winien śmiercią. Karą tą szafowano hojnie w ciągu tysiącleci także i za różne inne przestępstwa. Dopiero chrześcijaństwo wysuwa zagadnienie, czy człowiek, względnie instytucja ludzka ma prawo pozbawiania życia drugiego człowieka. Ze stanowiska etyki chrześcijańskiej, tylko Bóg, który życie daje, może je odebrać. Spośród wszystkich dóbr ziemskich życie ma największą wartość i jego zniszczenie jest niepowetowanym i nieraz niesprawiedliwym. Sprawiedliwość bowiem ludzka popełnia błędy i zasądzić może niewinne-

go. Znane są w dziejach sądownictwa pomyłki i „zbrodnie" sprawiedliwości.

Pogląd utylitarny, ujmując zagadnienie kary śmierci z punktu widzenia dobra społecznego, wywodzi, że utrzymywanie zbrodniarzy skazanych na długoletnie więzienie nadmiernie obciąża społeczeństwo. Nadto uwolnienie przestępcy po odbyciu kary więzienia nie wyklucza możliwości recydywy, która naraża społeczeństwo na nowe niebezpieczeństwa. Największe zaś zło tkwi w tym, że osobniki występne, wydając na świat potomstwo dziedzicznie obciążone, pomnażają liczbę przestępstw w społeczeństwie. Z tych względów należy karać śmiercią zbrodniarzy i recydywistów. Podobne stanowisko zajmuje biolog C a r r e l, który, o czym już była wzmianka, wysuwa projekt tworzenia zakładów eutanazyjnych, gdzieby nieuleczalne osobniki zbrodnicze i umysłowo chore znaleźć mogły łagodną śmierć.

Czy kara śmierci działa odstraszająco i czy w ogóle jest skutecznym środkiem, jeśli chodzi o zmniejszenie liczby przestępstw? Dane statystyczne stwierdzają, że pomiędzy zbrodniarzami istnieje stosunkowo duży odsetek osobników umysłowo chorych (wg kryminalnej satystyki w Anglii za r. 1928 ok. 61%, u których poczucie odpowiedzialności jest uśpione i ze stanowiska prawnego nie mogą być karani, lecz powinni być poddani leczeniu. Znaczny też odsetek zbrodniarzy pozbawia się życia po dokonaniu zabójstwa (wdg statystyki niemieckiej za r. 1930 ok. 33%, osobniki te nie cenią więc ani cudzego, ani własnego życia. Podawane przez kryminalogię fakty stwierdzają wreszcie, że na ogół kara śmierci nie działa odstraszająco na jednostki zbrodnicze i „moralnie obłąkane", gdyż po wykonaniu wyroku następowało zazwyczaj zwiększenie wypadków przestępstw.

Poruszony tu problem interesuje nas głównie ze stanowiska wychowawczego a mianowicie, jak oddziaływują procesy sądowe i wykonywanie wyroków śmierci na psychikę ogółu społeczeństwa, w szczególności na umysły dzieci i młodzieży. W do-

bie radia, kina i prasy każdy proces o zabójstwo i ewent. wykonana kara śmierci porusza umysły milionów. Budzą się drzemiące w sercach prainstynkty zemsty i odwetu, ujawniają się zboczenia natury sadystycznej. Szkoła nie jest instytucją odosobnioną w społeczeństwie i wszelkie niezwykłe zdarzenia, działając sugestywnie na młodociane umysły, odbijają się w jej życiu głośnym echem. Znany jest szkodliwy wpływ prasy brukowej i sensacyjnej, żerującej na nieszczęściach ludzkich i szukającej sensacji w ciemnych lub tragicznych stronach życia. Prasa ta, podobnie jak i filmy treści kryminalnej budząc instynkt pierwotny, powodują istne spustoszenia moralne w duszy małoletniego. W tym m. i. źródło przestępczości małoletnich, czego świadectwem są kroniki sądowe.

Stwierdzenie, że kary barbarzyńskie nie są skutecznym środkiem w zwalczaniu przestępczości i że wręcz przeciwnie, wzmagają ją, a poza tym działają ujemnie na otoczenie, w szczególności na masy ludności i na młodzież, skłoniło szereg państw kulturalnych do zniesienia kary śmierci. Jedyną karą winna być i z o l a c j a p r z e s t ę p c y, która ma mu umożliwić uzdrowienie moralne i uspołecznienie. Ludzkie traktowanie przestępcy i stosowanie odpowiednich metod leczniczo - pedagogicznych, a przede wszystkim p r o d u k t y w n a p r a c a umożliwiają jednostkom występnym, przynajmniej pewnej ich części, odzyskanie pełnej wartości społecznej. Zamiast kaźni i szubienicy, zamiast gilotyny, krzesła elektrycznego i komór gazowych powstają w dobie obecnej domy pracy, zakłady otwarte, półotwarte i zamknięte dla przestępców oraz zakłady lecznicze dla zbrodniarzy umysłowo chorych.

W miarę pogłębiania się kultury idea humanitaryzmu chrześcijańskiego w traktowaniu przestępcy odnosi stopniowe zwycięstwo.

„Gdybyż można, mówił Św. Franciszek z Asyżu wychodząc ogarnięty przerażeniem z lochów więziennych, zniszczyć i zburzyć wszystkie więzienia, zniszczyć wszystkie na świecie narzędzia męki i kary. Kara — co za

straszne słowo... Bóg ma tylko prawo go używać. Człowiek nie powinien swego brata karać inaczej, niż mówiąc i powtarzając słowa Jezusa: „I ja ciebie nie potępię. Idź, a już więcej nie grzesz". (Ew. wdg. Jana VIII, 11). „Gdyby wszyscy ludzie miłowali się po chrześcijańsku, podobna kara byłaby wystarczająca, gdyby ludzie się miłowali, nie istnieliby przestępcy. I znowu całe zagadnienie sprowadza się do rzeczy jedynej i tak prostej na pozór: rozbudzić w ludziach czucie chrześcijańskie..." (Z o f i a K o s s a k. „Bez oręża", tom I).

Państwo przez zniesienie kar barbarzyńskich spełnia funkcję umoralniającą społeczeństwo. Szanując życie ludzkie, oddziaływa swym przykładem sugestywnie także i na osobników o występnych skłonnościach. Chowając miecz do pochwy, usuwa, według słów Ewangelii, jedną z najgłębszych przyczyn zła: „Obróć kand swój na miejsce jego, albowiem wszyscy; którzy mieczi biorą, mieczem poginą" (Mateusz, 25, 52).

Podobnie jak karę śmierci zniosły państwa kulturalne i k a r ę c h ł o s t y stosowaną od zamierzchłej epoki. Nawet w tresowaniu zwierząt chłosta zawiodła, o czym już była wzmianka. Jest to środek barbarzyński, prostacki i brutalny. Pod razami prętów ginęli nieraz skazańcy. Jakkolwiek chłosta sprawia ból i wywołuje strach, nie działa odstraszająco, lecz przeciwnie przyczynia się do wzmożenia przestępczości w kraju, w którym ten środek jest w użyciu. Toteż wszystkie państwa europejskie, z wyjątkiem Anglii, zniosły w wieku XIX i XX, a Francja już w r. 1791 karę chłosty. W Polsce Konstytucja z 17 marca 1921 postanawia: „Kary połączone z udręczeniami fizycznymi są niedozwolone i nikt takim karom podlegać nie może" (Art. 98).

Teoretycy prawa polskiego, m.i. M a k a r e w i c z, W r ó b l e w s k i, G l a s e r i M o g i l n i c k i odmawiają na ogół karze chłosty elementu wychowawczego i wykazują jej szkodliwość. Według M o g i l n i c k i e g o kara chłosty budzi w ukaranym nie tylko uczucie poniżenia, ale także głuchą chęć odwetu i zemsty na społeczeństwie. Wykonanie

tej kary wpływa też szkodliwie na osoby asystujące jej, budząc w nich złe instynkty. Badania lekarskie stwierdziły, że chłosta staje się częstą przyczyną rozstroju nerwowego, oraz że bicie w pośladki pobudza nadmiernie instynkt płciowy i może spowodować zboczenia seksualne o charakterze masochistycznym. Dzieci zaś narażone na częstą karę chłosty wykazały w późniejszych latach nadmiernie rozwinięty popęd płciowy. Zdaniem Makarewicza „chłosta stosowana do nieletnich ma za podkład przestarzałe dziś poglądy pedagogiczne, że bez kary cielesnej nie można dziecka wychować. Państwo nie powinno świecić przykładem tego rodzaju pedagogiki." Kara chłosty, jak stwierdza Stan. Merczyński, jest sprzeczna z duchem polskiego ustawodawstwa karnego, przesiąkniętego humanitaryzmem w dziedzinie środków karnych. Znakomity socjolog L. Krzywicki wywodzi, że „środki gwałtowne, jak chłosta, dają ujście dla chęci okrucieństwa z jednej strony, a z drugiej stwarzają jedynie karność pozorną, pod którą tli się zarzewie nienawiści, czyhające na okazję odwetu. Podczas, gdy dawniej różga należała do niezbędnych monitorów każdego wychowawcy, dziś państwo wtrąca się do samowoli rodziców i karze rękę, która zbyt często i dotkliwie chłoszcze, pedagogika zaś wypowiada pogląd, iż środek ten zgoła nie świadczy o umiejętności wychowawcy, lecz jest dowodem jego niezaradności i nemocy." Krzywicki w swych „Szkicach Socjologicznych" podaje przykłady wychowawców - sadystów, znęcających się nad swymi wychowankami.

Dzieci karane chłostą ujawniają często skłonności przestępcze i, jak wykazują dane statystyczne, z nich to rekrutuje się duży odsetek małoletnich przestępców. (W. E. Hall: Children Courts. London 1926). Kroniki policyjne w Kopenhadze stwierdzają, że kara chłosty przyczynia się do wzrostu przestępczości wśród małoletnich. Kara ta okazała się bezskuteczna, gdyż żadna grupa przestępców nie dawała tak wielkiej ilości recydywistów,

jak grupa ukaranych rózgami. Kategoria nieletnich, karanych w ten sposób dawała 55% recydywistów, podczas gdy inne kategorie dostarczyły tylko 27 — 35%.

Z przytoczonych faktów wynika, że uzdrowienie moralne i uspołecznienie jednostek o skłonnościach zbrodniczych polega nie tyle na walce z przestępcami, na niszczeniu ich przy pomocy barbarzyńskich środków, ile raczej na *zwalczaniu przyczyn* będących podłożem występku. Poznawanie ujemnych i szkodliwych zjawisk życia społecznego i dążenie do ich zmiany, mającej na celu uzdrowienie stosunków, winno być główną funkcją państwa. Wina za popełnione przestępstwa spada nie tylko na jednostki zbrodnicze, ale odpowiedzialność za nie ponosi i państwo, i ogół społeczeństwa, którego obowiązkiem jest usuwanie przyczyn zła. Zdaniem teoretyków prawa karnego skuteczna walka z przestępczością zależy przede wszystkim od właściwej polityki socjalnej państwa.

Zupełne wytępienie przestępstwa jest wprawdzie ideałem nieosiągalnym, atoli w mocy serca i wiedzy ludzkiej leży możliwość ograniczenia liczby osobników zbrodniczych tak, by naprawdę byli wyjątkiem w społeczeństwie. Z chwilą wyeliminowania kar barbarzyńskich pozostaje jedynie *kara izolacji* w domu pracy lub zakładzie pedagogiczno - leczniczym. Karanie przez izolację ma na celu ochronę społeczeństwa i równocześnie umożliwia przestępcy *przemianę wewnętrzną*, oraz odzyskanie pełnej wartości społecznej. Najbardziej skutecznym środkiem zmniejszenia przestępczości i podniesienia poziomu kultury moralnej narodu — to stosunek metod eugeniki pozytywnej, to zapewnienie ogółowi ludności dobrobytu materialnego, wysoki poziom wychowania i oświaty szerokich mas oraz poszanowanie swobód demokratycznych, zabezpieczających wolność i godność człowieka.

4. ZACHOWANIE SIĘ DZIECI KARANYCH

Społeczeństwa kulturalne zniosły od dość dawna chłostę jako środek karania przewinień i występków popełnionych przez dorosłych. Atoli w karaniu małoletnich przestępców, tudzież w wychowaniu dzieci i młodzieży środek ten stosowany bywa w wielu krajach aż do chwili obecnej. Poznaliśmy poglądy prawników, pedagogów - teoretyków i wychowawców na zagadnienie kary cielesnej, z kolei zwrócić nam trzeba uwagę na zachowanie się dzieci karanych, na ich przeżycia i postawę wobec osób karzących. Celem poznania tego problemu ze stanowiska wychowanków, jako czynnika najbardziej zainteresowanego i intensywnie przeżywającego różnego rodzaju kary, oprzemy się na wypowiedziach dzieci szkolnych w wieku od lat 11 do 15. Zeznania uczniów(nic) na temat kar cielesnych w liczbie ok. 16 tys. odpowiedzi zebrali drogą ankiety słuchacze Katowickiego Instytutu Pedagogicznego w ostatnich kilku latach przed wybuchem II-ej wojny światowej. Jak reagują dzieci karane, jak się zachowują w sytuacjach, gdy się spodziewają kary, jakie są ich doznania w chwili, gdy są bite, jaki jest ich stosunek do wychowawców stosujących kary fizyczne — oto pytania, na które odpowiedzi dadzą nam same dzieci i tym samym ułatwią bardziej wszechstronne oświetlenie ważnych problemów pedagogicznych.

Dziecku małemu, które jeszcze nie rozumie, dlaczego pewne czynności są dozwolone, inne zaś zakazane, nie bierzemy nic za złe; uważamy je za niewinne, ponieważ nie doznaje ono uczucia winy. Atoli już ku końcowi okresu wczesnego dzieciństwa zdobywa malec znazu niejasną, jakby instynktowną świadomość swych przewinień. Wie on, co wolno, a czego nie wolno czynić, co dozwolone i co zakazane przez rodziców i inne osoby dorosłe. W wieku szkolnym świadomość ta pogłębia się coraz bardziej tak, że z czasem dziecko urabia sobie wyobrażenie przyczynowego związku między przewinieniem a karą, głównie na pod-

stawie własnych przeżyć i doświadczeń. Dziecko uświadamia sobie, jakie postępowanie jest niewłaściwe, złe i karygodne, ale pomimo tego i pomimo przykrych doświadczeń dopuszcza się różnych wykroczeń i przewinień, między którymi do najczęstszych, jak wiemy, należy nieposłuszeństwo oraz zaniedbywanie obowiązków w domu i w szkole. Ważniejsze przyczyny tych przewinień tkwią w konfliktach, jakie powstają na tle wymagań dorosłych i dążeń dziecka.

Z doświadczenia wiadomo, że dziecko dąży do swobody, pragnie wciąż nowych zabaw i rozrywek, które w porównaniu z poczuciem obowiązku posiadają większą siłę atrakcyjną. Siła tendencji zabawowych bywa tak wielka, że dziecko narazić się raczej woli na karę, aniżeli pozbawić się przyjemności. Często oddając się grze w piłkę, czy urządzając wyprawę lub bójki z rówieśnikami, a wreszcie pogrążając się w beztroskie próżnowanie, zapomina o swych obowiązkach. Wbrew zakazom, upomnieniom i groźbą ze strony wychowawców dopuszcza się różnych przewinień. Używające swobody lub pogrążone w zabawach, nie myśli o konsekwencjach swego postępowania, często też liczy na szczęśliwy traf lub na cud jakiś, że kara go ominie.

Znakomity pisarz francuski Anatol France kreśli w swej powieści „Wiosna życia" sytuację, w której tendencja dziecka do swobody ujawnia się z siłą atrakcyjną tak wielką, że wobec niej blednie strach przed spodziewaną karą, a głos poczucia obowiązku coraz słabiej się odzywa. Dwunastoletni Piotruś, uczeń II kl. gimn. i bohater powieści, poczuł pewnego wiosennego poranka nieodpartą chęć pójścia poza szkołę.

„Spożywszy śniadanie — opowiada Piotruś — wyszedłem, jak zawsze, o godzinie 7,35, niosąc pod pachą moleskinową tekę, w którą z rozmysłem mniej niż zwykle włożyłem książek. Poszedłem wzdłuż srebrzącej się wstęgi Sekwany i skierowałem się w ulicę wiodącą do szkoły. Tam znienacka zawróciłem na prawo i poszedłem inną ulicą... spodziewałem się, że wywiedzie mnie w okolice nieznane a rozkoszne. Taką czułem potrzebę ujawnienia mej wesołości, że nie mogłem powstrzymać się od radosnych okrzyków na

widok osiołka zaprzężongo do wózka z jarzynami. Na próżno rozwaga kazała mi myśleć o tym, na jakie niebezpieczeństwo będę narażony, kiedy me przewinienie się wyda. Musiało to nastąpić niechybnie, gdyż w szkole każda nieobecność była notowana i powiadamiano o niej rodziców. Liczyłem na to, że przyjdzie mi z pomocą nieład lub traf jaki szczęśliwy, który, mieszając się do spraw ludzkich, łagodzi niekiedy surowość wyroków sprawiedliwości. Sądziłem zresztą, że tak rzadka i wielka przyjemność nigdy nie będzie za drogo oplacona. Bądź co bądź postanowiłem powłóczyć się dzisiaj... Wszystko w tej starej ulicy, opromienionej słońcem śmiało się do mnie i bawiło mnie. Wrażenia te były tylko oddźwiękiem radości, którą miałem w mym sercu. Obiecywałem sobie w tym długim dniu wiosennym zakosztować wszelkich uciech życiowych i zabaw leśnych."

Nawet wtedy, gdy wykonanie kary staje się aktualne, dziecko używa różnych sposobów celem jej uniknięcia lub chociażby jej złagodzenia. Dominującym uczuciem przed spodziewaną karą jest s t r a c h i t r w o g a. Pod wpływem tego przykrego przeżycia dziecko szuka różnych sposobów jej uniknięcia.

Obserwacja zachowania się dzieci zagrożonych karą oraz wyniki wspomnianej ankiety ukazują, w jaki sposób usiłują dzieci uniknąć kary.

Oto np. 12-letni chłopiec zeznaje, że „bawiąc się z rówieśnikami, rozlał wodę na całą izbę. Aby uniknąć kary, chłopcy uradzili zegnać winę na psa, którego w tym celu wciągnęli do izby. Po powrocie rodziców obwiniony pies dostał porządne cięgi, właściwego zaś sprawcę kara ominęła." — „Razu jednego — opowiada dziewczynka 11-letnia — stłukłam garnek i ustawiłam go tak, jakby był cały. W tej chwili zbliżyła się mała siostrzyczka i poruszyła ów garnek, a ja udawałam, że to ona go rozbiła. Dziecko nie dostało bicia, bo małe, a ja uniknęłam kary". — „W czasie nieobecności rodziców — zeznaje 11-letni chłopiec — bębniłem w szybę i wybiłem ją. Wtedy poszedłem do sadu z książką i siedziałem tam do ich powrotu. Rodzice pytają, kto wybił szybę. Odpowiedziałem, że nie wiem o niczym, bo zamknąłem dom i przez cały czas siedziałem w sadzie czytając książkę." — „W czasie zabawy rozdarłem nowe spodnie i powiedziałem rodzicom, że to przez gwóźdź w stołku. Przedtem naumyślnie gwóźdź ten sam wbiłem i tak mi się udało". „Aby uniknąć kary, okłamuję i niekiedy mi się udaje".

Do najzwyklejszych sposobów, przy pomocy których dzieci usiłują uniknąć skutków swych przewinień, należą tedy różnego rodzaju k ł a m s t w a, wykręty, fortele, wypieranie się winy lub zrzucanie jej na kogo innego, na inne osoby, a nawet, jak dowodzą przytoczone zeznania, na zwierzęta domowe, na psy i koty lub na martwe przedmioty. W pomysłach swych są dzieci wprost niewyczerpane, a gdy przeczuwają, że kłamstwo lub wykręt ich nie ochroni, ratują się przed karą u c i e c z k ą, lub ukrywaniem się.

„Razu jednego — opowiada dziewczynka — w gonitwie po pokoju przewróciłam choinkę. Aby uniknąć kary, uciekłam z domu i cały dzień przesiedziałam u koleżanki." — „Pewnego razu — zeznaje inna — nie napisałam zadania, i dlatego nie poszłam do szkoły, aby uniknąć kary". „Pasałem gęsi i w tym czasie pobiegłem do kolegi — opowiada 2-letni chłopak. — Wtedy gęsi poszły w szkodę co zobaczyła mamusia i powiedziała ojcu. Z obawy przed karą uciekłem, i wróciłem do domu dopiero wieczorem." „Raz rozbiłem naczynie, i by uniknąć kary skryłem się do szafy, gdzie przesiedziałem cztery godziny. W tym czasie rodzice o mnie zapomnieli". Chłopiec 13-letni zeznaje: „Kolega zaczynał ze mną i wtedy go pobiłem. Poszedł na skargę do mej matki. Ze strachu uciekłem z domu i wróciłem dopiero po paru godzinach, kiedy już mamusię ominęła złość, i w ten sposób uniknąłem kary".

Jak widzimy, dzieci, chroniąc się przed karą ucieczką lub ukrywaniem się, liczą słusznie na to, że gdy minie pierwszy gniew wychowawców, ominie je też i kara. Ucieczka, gdzie się da, na podwórze, na strych, do kolegów, w pole; chowają się do szafy, pod łóżko itd., byle tylko oddalić od siebie karę, a przynajmniej odwlec ją choćby na krótki czas. Z ucieczki w pole wracają do domu nieraz dopiero wieczorem, gdy im głód zaczyna doskwierać i noc je przeraża. Liczą i na złagodzenie gniewu i na zaniepokojenie rodziców dłuższą ich nieobecnością, co również może spowodować darowanie kary. Często wreszcie uciekają się dzieci do p r z e p r o s z e n i a, przyznając się do winy i obiecując poprawę. Oto typowe zeznania, dowodzące skuteczności tego sposobu:

„Za nieposłuszeństwo miałem dostać karę, ale po przeproszeniu mama mi przebaczyła i nie powiedziała tatusiowi." — „Aby uniknąć kary, postanowiłam mamusię przeprosić" — „postanowiłam się poprawić i pomagałam mamie w gospodarstwie." — „Pewnego razu poszedłem kąpać się z chłopcami, chociaż matka mi zakazała... Gdy wróciłem, matka szykowała już rózgę. Nie czekając na razy rzuciłem się jej do kolan i przeprosiłem ją. Darowała mi karę."

Z przeproszeniem i obietnicą poprawy łączą się niekiedy udawanie pokory, pochlebstwa i łzy, które w mniemaniu dzieci zmiękczą serce wychowawców, wzbudzą w nich litość i kara będzie im darowana. Niekiedy zwracają się też dzieci do jednego z rodziców, spodziewając się, że je obroni przed karą. („Miałem dostać w skórę od matki, ale tatuś mnie obronił"). Chcąc się przypodobać rodzicom pomagają im w pracy, noszą węgiel, drzewo, sprzątają, myją naczynia itp. Zdaje się, że częściej przyznają się do winy, przepraszają dziewczęta, aniżeli chłopcy. Dzieci często przekonywują się, że wychowawcy uznają niekiedy sam fakt przyznania się do winy za równoznaczny z poprawą i przyjmują je jako pewne zadośćuczynienie, które pociąga za sobą darowanie kary.

Oprócz wspomnianych zwykłych sposobów, tj. kłamstwa, ucieczki, przeproszenia, stosują dzieci niekiedy różne p r a k t y k i m a g i c z n e celem uniknięcia kary.

Dziecko, podobnie jak człowiek pierwotny, wierzy, że na rzeczywistość można oddziaływać przy pomocy myśli, słów, zaklęć i znaków, wierzy ono, że za pomocą pewnych gestów, myśli i intencji można zmienić przyczynowy bieg rzeczy i ochronić się przed spodziewanym złem, przed konsekwencją przewinienia. Pod wpływem odczuwanego strachu przed karą dziecko ucieka się niekiedy do sposobów nadnaturalnych, między którymi na pierwszy plan wysuwa się modlitwa, uważana, zwłaszcza przez dzieci młodsze, jako skuteczny środek uniknięcia kary. Jak wiadomo z historii wychowania, uciekali się w swym dzieciństwie do tego środka m. in. św. Augustyn i św. Wojciech, opanowani

niezmierzonym uczuciem trwogi w drodze do szkoły. I współczesne dziecko modli się gorąco, gdy znajdzie się w podobnej sytuacji:

„Przed karą odczuwałam wielki strach i modliłam się, aby stał się cud jakiś". — „Gdy zasłużyłem na karę, pomodliłem się do św. Barbary". — „Miałam dostać bicie, ale mnie ominęło, bom się modliła". — „Gdy zasłużyłem na karę, poszedłem do kościoła i modliłem się do Św. Stanisława Kostki".

Oto typowe zeznania dzieci 10/12-letnich. Magia dziecięca obejmuje też zabobony i przesądy, które dzieci przyswajają sobie pod wpływem dorosłych i stosują je niekiedy jako ochronę przed karą. Atoli pomimo stosowania różnych sposobów naturalnych i praktyk magicznych, mających swe źródło w instynkcie samoobrony, spotyka dzieci w większości wypadków przewinień stosunkowo dotkliwa kara. Dominującym przeżyciem dzieci przed spodziewaną karą fizyczną jest o b a w a i s t r a c h. Według określenia S u l y'e g o strach jest to reakcja wzruszeniowa, wywołana żywym i nieodpartym wyobrażeniem spodziewanego uczucia przykrości i bólu. Myśl o karze dręczy niekiedy dziecko całymi godzinami. Strach wyzwala instynkt samoobrony, który aktualizuje się, jak widzieliśmy, w różnych sposobach uniknięcia kary, najczęściej w ucieczce i ukrywaniu się, w stosowaniu kłamstw i forteli.

Beznadziejnością i rezygnacją tchną wypowiedzi dzieci nie spodziewających się w ogóle przebaczenia ze strony wychowawców, i pewnych, że ich nie ominie bolesne ukaranie. Do najbardziej przykrych i dokliwych należą k a r y c i e l e s n e które w środowiskach kulturalnie zaniedbanych trapią większość dzieci, zwłaszcza w wychowaniu domowym. Rozważmy z kolei, jakie są doznania i przejścia dzieci w chwili, gdy są bite, jakie jest ich typowe zachowanie się w reagowaniu na karę chłosty.

Sytuacja dziecka spodziewającego się kary cielesnej jest bardzo przykra, jej wykonanie zaś wyzwala pewne charakterystyczne objawy fizjologiczne i doznania psychiczne, które złożą

głębokie ślady w jego osobowości. Z obserwacji zachowania się dzieci karanych chłostą, a szczególniej z ich wypowiedzi poznajemy zmiany fizjologiczne zachodzące w organizmie biednego dziecka. W chwili wymierzania razów dzieci „słyszą coraz mocniejsze bicie serca, trzęsą się ze strachu, odczuwają to zimno, to gorąco, dostają dreszczy, doznają zamętu w głowie, oblewa je zimny pot, czują kłucie i swędzenie skóry, na której tworzy się gęsia skórka, z oczu płyną obficie łzy, w ustach wysycha, czują gorycz, niektóre nie mogą powstrzymać się od moczenia". Wypowiedzi te świadczą o zaburzeniach w narządach krążenia, w systemie nerwowym i hormonalnym.

Dziecko karane to czerwienieje, to blednie, niekiedy siniejе. Są objawy bólu, który ujawnia się też jako płacz, krzyk, zaciskanie zębów, pięści. Na skutek bólu, jak pod wpływem strachu, następują zaburzenia w żołądku i w przewodach moczowych. Zdaniem G. Dumasa ból występujący w bardzo ostrej postaci może wywołać objawy ogólnego zatrucia organizmu, niewątpliwie z powodu nadmiernego wzmożenia się lub zatamowania funkcji hormonalnej gruczołów dokrewnych. Strach i ból powodują wreszcie zaburzenia wzruszeniowo-popędowe, zatamowanie procesów myślowych i w związku z tym w zachowaniu dzieci karanych chłostą obserwować możemy charakterystyczne objawy psychiczne. „Jeżeli otrzymam bicie w szkole, serce mi bije, przestaję myśleć i przez kilka godzin nie korzystam z nauki" — pisze jeden z uczniów. Dziecko bite odczuwa przede wszystkim przemoc fizyczną osoby wymierzającej karę, wobec której zaciera się w nim poczucie własnej winy. Dąży ono wszelkimi siłami do osłabienia tej przemocy, i w tym celu stara się płaczem i krzykiem zdenerwować karzącego i wyprowadzić go z równowagi. Niekiedy stawia opór fizyczny i próbuje się uwolnić z więzów, niekiedy zaś upokarza się, przyrzeka poprawę i błaga o darowanie winy. Inne dzieci opanowane gniewem i złością zaciekają się w znoszeniu bólu i knują plany zemsty.

„Podczas bicia — zeznają chłopcy — było mi ciepło i miałem złe myśli" — „byłem zły i zemstliwy" — „pomyślałem sobie, że się zemszczę", „że jak tylko odrosnę, to was wszystkich wybiję" — „że wszystkich zabiję" — „było mi źle i myślałem, że go rozerwę" — „byłam zła na rodziców, brzydko na nich patrzałam i myślałam sobie dlaczego to rodzice są stworzeni — „modliłem się, aby go spotkało nieszczęście" — „prosiłam Boga, aby bijący mnie porażony został reumatyzmem i zaprzestał bicia" — itp.

Pod adresem karzących wyrażają takie życzenia, jak: „niech im się zaraz coś stanie za to, że mnie tak bardzo zgnębili" — „żeby sobie ręce i nogi połamali" — „żeby ojciec zbił matkę" — „żeby ich zabiło" — „żeby ich diabli wzięli" — itp.

Niektóre dzieci przeświadczone z góry, że muszą ulec przemocy zachowują się biernie w czasie bicia, nieznaczny zaś odsetek poddaje się karze chłosty, jak zeznają, z pewną rozkoszą, co by wykazywało objawy zboczenia natury seksualnej (masochizm). Dominującym przeżyciem dzieci karanych chłostą jest gniew, który wyzwala nienawiść, bezsilną złość, mściwość, zaciętość, chęć zemsty, do czego dołącza się uczucie żalu do osób karzących, zwłaszcza, gdy prośby o przebaczenie pozostają bez skutku, i gdy mają przeświadczenie, że niesłusznie zostały ukarane, że poniosły karę niesprawiedliwą.

Ze względu na zachowanie się dzieci karanych można tedy wyróżnić cztery zasadnicze typy: a) typ oporny, buntowniczy, b) bierny, zrezygnowany, c) zacięty, mściwy, d) poddający się karze chłosty z pewną swoistą rozkoszą. W strukturze wszystkich tych typów kara cielesna pozostawia często ślady fizyczne w postaci sińców i okaleczeń, tudzież zaburzeń w systemie nerwowym i prawie zawsze urazy psychiczne. Stan fizyczny dzieci ukaranych przedstawia się niekiedy żałośnie: „Po ukaraniu — zeznaje chłopiec — tom się skręcał, bo mnie bardzo bolało i swędziało", inny zaś żali się, że „miał na ciele rany, bo matka jak bije, to nie łechta, ale bije dobrze".

Po ukaraniu opanowuje dzieci smutek, depresja i wstyd z powodu doznanego upokorzenia. Każda kara, zwłaszcza cieles-

na, jest hańbiąca, poniża bowiem godność człowieka. Wyzwala ona też uczucie wstydu i powoduje depresje, niekiedy w tak silnym stopniu, że pod wpływem tych przeżyć ujawniają dzieci tendencje samobójcze. „Po ukaraniu — zwierza się uczeń — było mi tak źle, że chciałem się rzucić pod koła pociągu". Znane są wypadki usiłowanych i popełnianych samobójstw wśród dzieci i młodzieży, czy to z obawy przed karą, czy też na skutek depresji po poniesionej karze.

Uczucie wstydu pojawia się zarówno w chwili, gdy dziecko dopuściło się jakiegoś przekroczenia i ma świadomość winy, jak i w związku z doznaną karą. Wstyd tego rodzaju odróżnić należy od wstydliwości, która pozostaje w związku z budzeniem się popędu płciowego. Na zewnątrz objawia się wstyd najczęściej zarumienieniem się, spuszczaniem oczu i głowy, chęcią ukrycia się, zniknięcia. Dzieci zeznają, że na skutek wstydu po poniesionej karze nie mogły usiedzieć w ławce ani znaleźć sobie miejsca, że czuły bicie serca, pociły się, nie mogły jeść.

U dziecka szkolnego wstyd budzi się np. z powodu nieprzygotowania się do lekcji i złej lub mylnej odpowiedzi, złego zachowania się, nieporządnego utrzymywania rzeczy, zaniedbania w odzieży, niechlujstwa oraz i z powodu ukarania, zwłaszcza w obecności drugich osób. Dziecko wstydzi się, gdy świadkami jego upokorzenia są rówieśnicy, sąsiedzi, rodzeństwo, rodzice. Odczuwają też niekiedy wstyd przed samym sobą zwłaszcza dzieci starsze i bardziej wrażliwe, kulturalnie dojrzalsze. „Wstydzę się — zeznaje uczennica — gdy otrzymam karę w obecności koleżanek lub gdy ktoś obcy znajduje się w klasie". — „Najbardziej wstydziłam się, gdy zostałam po lekcji i to w obcej klasie". Wstyd wyzwala takie doznania i wzruszenia, jak niepokój, smutek, poniżenie, upokorzenie, osamotnienie, a nawet rozpacz i uczucie małej wartości. Wyniki wspomnianej ankiety stwierdzają, że uczucie wstydu częściej pojawia się u dziewcząt, które

w porównaniu z chłopcami bardziej wstydzą się kar i silniejszą okazują tendencję do poprawy.

Badając stosunek dzieci do kary cielesnej, stwierdziliśmy, że zależnie od środowiska i tradycji jedne z nich uznają bicie jako środek konieczny w wychowaniu, inne zaś twierdzą, że środkiem tym szafuje się zbyt często i w domu, i w szkole, i to niesprawiedliwie. Uważają, że kara ta zniknąć winna w ogóle z wychowania. „Niektórzy rodzice — pisze uczennica — znęcają się w okrutny sposób nad swoimi dziećmi, biją, każą klęczeć na potłuczonym węglu lub głodzą za byle jakie przewinienie". Inna znów sądzi, że „dzieci nie należy karać biciem, bo to może spowodować chorobę lub w późniejszych latach zemstę". W niektórych środowiskach znalazło się podobnych wypowiedzi około 80%, w ogóle zaś przeciw karze cielesnej wypowiedziało się ok. 35 do 40% dzieci.

Lektura wypowiedzi i zeznań, w których odzwierciedla się ich dusza, umożliwia nam wnikanie w przeżycia i doznania związane z karaniem, w szczególności z wymierzaniem kar cielesnych. Zanim zajmiemy się rozważaniem skuteczności tego środka w wychowaniu domowym i szkolnym, spojrzymy wpierw na problem kary ze stanowiska pedagogiki psychoanalitycznej, z uwzględnieniem doświadczeń poczynionych przez psychologię indywidualną w praktyce wychowawczej.

5. KARA W UJĘCIU PEDAGOGIKI PSYCHOANALITYCZNEJ

W doborze środków wychowawczych kieruje się wychowawca zazwyczaj świadomą rozwagą i refleksją pedagogiczną, atoli na postępowanie jego oddziaływują też często, i to może w stopniu silniejszym, czynniki o charakterze irracjonalnym, mające swe źródło w nieświadomości. Czynniki te są przedmio-

tem dociekań pedagogiki psychoanalitycznej, która m. i. ukazuje nam problem kary w zupełnie nowym świetle. Psychoanaliza, której twórcą jest lekarz i psychiatra wiedeński Z. Freud, bada przeżycia związane z karaniem zarówno od strony dorosłych, jak i dzieci. Śledzi ona nurtujące w głębszych warstwach psychiki nieświadome energie i działające tam motory, które pobudzają wychowawców do karania dzieci. Wnikając zaś głęboko w przyczyny agresywnego i aspołecznego zachowania się dzieci, bada genezę i objawy wykroczeń i przestępstw, obserwuje doznania dziecka karanego i śledzi losy tych przeżyć oraz ich wpływ na strukturę duchową wychowanka.

Dokonane przez liczny zastęp badaczy analizy psychologiczne, dotyczące trudnych sytuacji wychowawczych, stwierdzają, że nie tylko niewłaściwe zachowanie się dziecka, ale także inne motywy, tkwiące w nieświadomości samych wychowawców, są motorem karania. Rodzice i nauczyciele nie uświadamiają sobie często tych motywów, które skłaniają ich do karania dzieci. Dopiero analiza psychologiczna wydobywa na jaw ukryte w głębiach psychiki energie popędowe i odsłania nam mechanizm karania. Zaczerpnięte ze sprawozdań psychoanalityków ze szkoły Freuda przykłady umożliwią nam wgląd w ów mechanizm i ujawnią nam nieświadome motywy karania.

Pewien kupiec wychowuje swego syna w surowej, niemal ascetycznej karności, aby go przygotować do życia w twardych warunkach, jakie go według przewidywań ojca czekają w przyszłości. Zmusza on dziecko do nadmiernych wysiłków, nie zwracając uwagi na jego niedorozwój umysłowy. Toteż dziecko nie może podołać wymaganiom ojca, uczy się coraz gorzej, ponosi coraz ostrzejsze kary i w końcu załamuje się całkowicie. Ta surowa i bezwzględna postawa w stosunku do syna ma swe źródła, jak wykazała analiza, w przejściach ojca z własnego dzieciństwa. Był on dzieckiem zaniedbanym i tylko przez stosowanie ostrych represji zdołał osiągnąć pewne stanowisko społeczne. Obecnym jego postępowaniem względem dziecka kierują nieświadome tendencje o charakterze sadystycznym, które gotują synowi smutne i pełne udręczeń dzieciństwo, jakie sam ongiś przeżywał.

Robotnik niekwalifikowany, nie mogąc wskutek trudności gospodarczych osiągnąć awansu społecznego, pędzi żywot pełen goryczy i niezadowolenia. Marzył on w dzieciństwie i młodości o zawodzie pracownika umysłowego. Skoro mu się narodził syn, postanowił swemu dziecku zapewnić lepszą przyszłość w życiu. Z tego względu zmuszał dziecko od najmłodszych lat do nadmiernych wysiłków w nauce. Wciąż powtarzał, że jego syn zdobyć musi gruntowne wykształcenie. Ojciec nie bierze pod uwagę zbyt słabych zdolności dziecka i swym surowym względem niego postępowaniem powiększa trudności wychowawcze, z którymi walczy szkoła. Starania ojca, by w swym dziecku urzeczywistnić niezrealizowaną we własnym życiu tendencję, własny ideał życiowy, kończą się porażką.

Pewien nauczyciel utrzymuje w klasie karność bezwzględnie surowymi środkami. O ile nie widział stale leżącej na stole trzciny, nie potrafił prowadzić lekcji. Bił nią uczniów po głowie i plecach, pomimo zakazu, jaki obowiązuje w szkołach angielskich, gdzie tylko dyrektorowi przysługuje prawo ujmowania tego instrumentu. Nauczyciel zarzucał uczniom, że są brudni, złośliwi, nieokrzesani, niechlujni, bezwstydni i leniwi. Ten stosunek do uczniów i jego ustawiczna irytacja staje się przyczyną ciężkiej neurozy, z powodu której ostatecznie porzucić musiał pracę w szkole. Dotknięty neurozą udał się po poradę do lekarza - psychoanalityka. W czasie badania żalił się na nieszczęsną dolę nauczyciela, który musi łamać upór i wolę uczniów, by ich ujarzmić i pokazać im, kto jest panem. Oskarżał swego ojca, że go wychowywał w bezwzględnie surowej karności, i z tego powodu żywił doń nienawiść prześladującą go bezustannie. Diagnoza psychoanalityczna wykryła jednak, że istotna przyczyna jego negatywnego stosunku do uczniów tkwiła w wypartych w okresie dzieciństwa i w młodości niezrealizowanych tendencjach. Jako dziecko cierpiał z powodu ustawicznego lęku przed wszelkiego rodzaju brudem. W młodości zaś prześladowały go obrazy treści erotycznej, co mu niezmiernie przeszkadzało w studiach. Na tym tle zbudziło się w nim nieodparte poczucie winy i na tym podłożu zrodziła się w nim nieświadoma tendencja dla podejrzewania uczniów o nieczystość i bezwstyd. W tych przeżyciach tkwiło źródło stosowania surowych środków karności, które mu umożliwiały przerzucanie własnych win na uczniów, niejako rzutowanie wypartych w okresie dzieciństwa tendencji, przez co nieświadomie zaspokajał własne poczucia winy.

Przytoczone tu przykłady dowodzą, że osoby wychowywane w okresie swego dzieciństwa w surowym rygorze wykazują potem jako rodzice i nauczyciele skłonność do stosowania

ostrych kar w wychowaniu własnych dzieci i uczniów. Często zresztą słyszymy w życiu codziennym „maksymę pedagogiczną" w tym sensie: „Mój ojciec nie żałował bata i wyrosłem na porządnego człowieka", z czego wynika, że i własne dziecko należy chować w podobny sposób i pielęgnować tradycję wiekami uświęconą.

Analizy psychologiczne ujawniają, że wychowawca, stosując surowe kary, zwalcza nimi własne niedozwolone i przez jego sumienie, czyli nad - jaźń, potępione życzenia i pragnienia, które wiodą w jego nieświadomości utajony żywot. Na tle stosunku miłości dziecka do jednego z rodziców budzi się w nim, wg twierdzenia psychoanalizy, zazdrość i nienawiść do drugiego. Pod wpływem głosu sumienia przykre te doznania i płynące z nich poczucia winy zostają wyparte, tworząc w nieświadomości tzw. kompleks edypowy. Chcąc uczynić zadość wymaganiom swej nad - jaźni i uwolnić się od ciążącego mu kompleksu, skierowuje dorosły swą nienawiść i rzutuje niejako swą winę na dziecko, z którym się nieświadomie utożsamia, i karząc je, karze niejako siebie samego, i to mu sprawia pewną ulgę.

Stosowanie surowych kar w wychowaniu ma tedy m. in. swe źródło w wymaganiach nad - jaźni, tudzież w kompleksie edypowym. W stosowaniu surowego rygoru i tresury przejawiają się też zboczenia seksualne o charakterze sadystycznym. W gnębieniu słabych i bezbronnych istot wyżywa się zdegenerowany osobnik. Tak więc kara, oprócz swej roli represyjnej i prewencyjnej, pełni w ujęciu psychoanalizy funkcję zaspokajania pewnych popędów, którego przedmiotem staje się karane dziecko.

Spojrzyjmy ze stanowiska pedagogiki psychoanalitycznej na przytoczone poprzednio wyznania i wypowiedzi dzieci karanych, i spróbujmy w świetle tej teorii wyjaśnić sobie procesy psychiczne, rozwijające się na skutek przeżycia kary.

W ujęciu psychoanalizy kierują postępowaniem i zachowaniem się człowieka dwie zasadnicze tendencje życiowe, mające na celu: a) osiągnięcie maksimum przyjemności i rozkoszy, b) przystosowanie się do wymagań rzeczywistości kulturalnej. Pierwsza, tzw. t e n d e n c j a l i b i d o n i c z n a, pobudza do wyładowania się życiowej energii popędowej, druga, tzw. z a s a d a r z e c z y w i s t o ś c i, ma swe źródło w koniecznościach i nakazach społecznych, w normach etycznych i w świecie wartości. Między tymi tendencjami zachodzą częste konflikty naruszające równowagę duchową. Zachowanie tej równowagi polega na kompromisie między zaspokajaniem niektórych słusznych dążności popędowych a wyrzeczeniem się popędów zdrożnych, potępionych przez sumienie, czyli nad - jaźń. W razie, gdy słusznie dążności nie doznają zaspokojenia, może rozwinąć się stan neurotyczny. Podobny konflikt wywiała kara pozbawiająca dziecko godziwej rozrywki i przyjemności.

Dziecko, jako istota egocentryczna (wg terminologii psychoanalitycznej „narcystyczna"), zmierza pierwotnie do natychmiastowego zaspokajania swych popędów, zachcianek i kaprysów i w miarę możliwości unika wszelkiego rodzaju przykrości. Rzeczywistość atoli zmusza je aż nazbyt często do przezwyciężania tendencji libidonicznych, w czym współdziała wychowanie, m. in., przy pomocy takich środków, jak nagrody i kary. Kara w określeniu pedagogii psychoanalitycznej jest to akt polegający na ujarzmieniu sfery popędowej wychowanka przez sprawienie mu mniej lub bardziej dotkliwej przykrości. Celem jej jest przystosowanie dziecka do rzeczywistości, oraz uzdolnienie go do podporządkowania dążności popędowych wymaganiom społecznym i sferze wartości, czyli nad - jaźni. W związku z tym określeniem wysuwa pedagogika psychoanalityczna zagadnienie czy, o ile, i jakie kary są właściwym i skutecznym środkiem wychowawczym, ułatwiającym dziecku przystosowanie się do kulturalnych wymogów rzeczywistości.

W dążeniu do rozwiązania tych zagadnień stosuje psychoanaliza metody badania, polegające na wydobywaniu ukrytych w nieświadomości kompleksów, zazwyczaj przy pomocy swobodnych wypowiedzi badanego, ustnych lub pisemnych, tudzież na podstawie analizy snów i marzeń na jawie. W wolnych wypracowaniach pisemnych uczniów szkół szwajcarskich i francuskich, na temat kary chłosty, jakie przytaczają w swych książkach H. Lulliger (La psychoanalyse a l'ecole) i Ch. Baudouin (L'ame enfantine et la psychoanalyse), odzwierciadlają się podobne przeżycia, jakie ujawniły się w odpowiedziach naszych dzieci na wspomnianą ankietę.

Dla przykładu podajemy kilka wypracowań, w których dzieci szwajcarskie w wieku 11 — 13 lat opisują swe wrażenia pod wpływem bicia:

„Bito mnie — pisze uczeń — gdym popełnił jakieś głupstwo. Wiedziałem, co nastąpi. Robiło mi się gorąco. Nie miałem do niczego ochoty. Na ojca spoglądałem złym okiem i złorzeczyłem mu w głębi duszy. Ojciec wymyślał, huczał i unosił się, potem schwycił mnie i począł mnie okładać. Krzyczałem głośno, jak tylko mogłem, wtedy ustawał, bo krzyk działał mu na nerwy. Odtąd przestałem kochać ojca".

„Kiedy byłem jeszcze mały, zabierałem zawsze znalezione pieniądze. Otwierałem zapomnianą sakiewkę i wyjmowałem srebrną monetę. Potem udawałem się do sklepu i kupowałem sobie cukierki. Pewnego razu kupcowa zapytała moją starszą siostrę, skąd biorę tyle pieniędzy. Gdy się o tym w domu dowiedzieli, dostałem bicie. Wpadłem w gniew, trzasnąłem drzwiami i złorzeczyłem wszystkim".

Od pewnego czasu — pisze uczennica — rozbijałam niemal codziennie coś z naczynia. Ojciec rzekł. „Następnym razem nie minie cię kara". Nazajutrz podczas mycia naczynia znów rozbiłam garnuszek na mleko. Z obawy zebrałam prędko skorupy i wyrzuciłam je przez okno. W tym wchodzi ojciec z pasem w ręku. Ze strachu wypadła mi filiżanka i także rozbiła się. Dostałam porządne bicie. Kiedy ojciec wychodził z kuchni, groziłam mu pięścią i złościłam się strasznie".

„Razu jednego spóźniłem się w czasie zbiórki siana. Ojciec uderzył mnie w twarz tak silnie, że wpadłem do rowu. Gdym się podniósł, otrzyma-

lem drugi policzek. Zrobił mi się duży guz na głowie. W duchu złorzeczyłem ojcu i miałem ochotę rzucić nań kamieniem".

„Raz po ukaraniu nie poszedłem do szkoły. Opuściłem dwa dni. Gdy się matka o tym dowiedziała, znów zostałem ukarany, po czym kazała mi się położyć do łóżka. Zrazu płakałem, potem zamknąłem drzwi do pokoju i całą noc śpiewałem, krzyczałem, śmiałem się tak głośno, że nikt tej nocy nie zmrużył oka".

„Byłem wściekły, gdy mnie bito. Gdy dopadłem wtedy brata lub siostrę, dostali ode mnie cięgi o wiele tęższe, aniżeli mnie samego spotkały".

„Niewiele sobie z tego robiłem, gdy byłem bity w szkole; szybko o tym zapominałem. Krzyczałem wtedy, szamotałem się, co innych pobudzało do śmiechu. Byłem przyzwyczajony do znoszenia bólu. Często dla ćwiczenia wyrywałem sobie włosy. Często też nie broniłem się wcale przed razami".

Psycholog francuski B a u d o i n podaje również wypracowania dzieci wychowywanych w surowej karności i cielesnie karanych. Razu jednego polecił uczniom napisać zadanie na temat: „Historia pięciofrankówki". Jedna z uczennic opisuje tę historię następująco:

„Zabrano mnie z wieloma innymi sztukami metalu do odlewni. Trudno opisać, cośmy się tam nacierpiały. Formowano nas przy pomocy różnych narzędzi. Podczas tych operacji stary, zgarbiony człowiek oparzył sobie z mojego powodu palce. W odlewni nie miałam ani jednej wolnej chwili i trudno było porozumieć się z innymi towarzyszkami niedoli. Dopiero po wielu tygodniach znalazłam się z kilkoma innymi koleżankami w szkatułce i wtedy dopiero nastały dla mnie swobodniejsze czasy".

W interpretacji autora odzwierciadlają się w tym opowiadaniu przeżycia dzieci bitych w szkole. Stary, zgarbiony człowiek to nauczyciel, który raz w czasie bicia uderzył się w palce, co karanej sprawiło widoczną ulgę. Opuszczenie szkoły (odlewni), w której surowy panował rygor i przeniesienie w inne, korzystniejsze warunki, sprawia dziecku zadowolenie, czemu daje wyraz w swym wypracowaniu.

Dzieci przeżywają karę nie tylko w codziennej rzeczywistości, ale także we śnie i w marzeniach na jawie, i to zazwyczaj

w stopniu bardzo intensywnym. Celem poznania funkcji i znaczenia przeżyć w postaci rojeń sennych i marzeń słuchacze seminarium pedagogiki ogólnej katowickiego Instytutu Pedagogicznego zebrali odpowiedni materiał w ilości około 800 odpowiedzi na podstawie ankiety, przeprowadzonej w r. 1938/39. Uczniowie(enn)ice) szkół powszechnych z kl. V — VIII oraz szkół zawodowych odpowiedzieli na następujące pytania:

1. Czy spodziewając się ukarania, miałeś(aś) kiedy sen? Odpowiedz jaki to był sen. 2. Czy po otrzymaniu kary śniło ci się coś? Odpowiedz, co ci się śniło. Przytoczmy te t y p o w e s n y d z i e c i i młodzieży w związku z przeżyciem kary.

„Miałem być ukarany i wtedy śniło mi się, że p. nauczyciel zachorował i o karze zapomniał". — „Widziałem, jak szosą jechało auto i miało przejechać ojca. Ściąłem drzewo, aby je zatrzymać, ale wtedy auto przejechało mnie". „Nauczyciel chciał mnie uderzyć. Zacząłem uciekać i wywróciłem się. Wtedy mnie zbił. Usiłowałem się podnieść i wtedy obudziłem się". „Śniło mi się, że ojciec przyszedł z kijem i bił mnie po plecach. Płakałem, potem zacząłem krzyczeć i obudziłem się". „Majster chciał mnie uderzyć, zrobiłem awanturę i pobiłem go do krwi". „Po otrzymaniu kary śniło mi się, że pan, który mnie bił, umarł". „Po ukaraniu śniło mi się, że zostałem ukarany po raz drugi i czułem baty". „Po ukaraniu śniło mi się że byłam chora i mieli ze mną kłopoty" — „żem w szpitalu" — „żem szła nad rzeką i utopiłam się"! — „że mnie gonili i chcieli mnie zbić; gdy uciekałam, wpadłam w przepaść i zginęłam". „Śniło mi się, że mnie obdzierano ze skóry, że kopałem i broniłem się". „Że zostałam zbita łyżką drewnianą tak mocno, że aż się złamała — cieszyłam się bardzo, że już nie było czym bić". „Zgubiłam raz 5 zł i poszłam do cioci, aby mi pożyczyła taką kwotę. Ale przeczuwałam karę. W nocy śniło mi się, że ciocia przyszła do mamusi i powiedziała o wszystkim. Wtedy mnie matka zbiła. Sen ten spełnił się następnego dnia".

W związku z karą występują często w snach dzieci różne groźne postacie, np. czarownice, bandyci, zamaskowani ludzie, cyganie, pijacy, duchy, dzikie zwierzęta. Są to „sny straszne", w których dzieci przeżywają ból, różne udręczenia, utonięcie, wpadanie w przepaść, zemdlenie itp.

„Wzięła mnie starucha i zaczęła bić niemiłosiernie. Na drugi dzień otrzymałem od złej nauczycielki karę za brzydko napisane zadanie". „Śniło mi się, że przyszedł straszny bandyta, wyprowadził mnie z domu i dręczył, skrępowawszy ręce i nogi". „Znajdowałem się w ciemnym pokoju bez wyjścia. Chodził tam człowiek w masce i mówił, że muszę tu pozostać na wieki za nieposłuszeństwo, i wtedy zemdlałem". „Śniło mi się, że mnie niedźwiedź goni" — „że mnie psy chciały ugryźć", itp.

W ujęciu psychoanalizy karanie wytwarza sytuację mające, jak już wspomniano, charakter konfliktów między sferą instynktowo - wzruszeniową a sumieniem, i to zarówno u dorosłych wymierzających karę, jak i u dzieci karanych. Rezultatem tych konfliktów bywa wyparcie przeżycia w sferę nieświadomości, i powstanie kompleksów, tzn. stłumionych i silnie uczuciowo zabarwionych wyobrażeń. Stłumione przeżycia odradzają się często w postaci marzeń sennych, lub rojeń na jawie, zwłaszcza, gdy dany osobnik nie może urzeczywistnić swych pragnień, życzeń i dążeń w życiu realnym. Wtedy ucieka się do marzeń, w których spełniają się wszelkie życzenia.

Sny dzieci są to według F r e u d a twory psychiczne, mające pełny sens i wartość realną, które w okresie wcześniejszego dzieciństwa nie są zniekształcone. Ich znaczenie polega na tym, że przynoszą bezpośrednie i niezamaskowane spełnienie życzeń dziecka. Marzenia senne dzieci są zazwyczaj reakcją na przeżycia w ciągu dnia, które pozostawiają żal, ból, smutek, wstyd, poczucie winy itp. uczucia. Słowem, pomiędzy marzeniami sennymi a przeżyciami dnia zachodzi ścisły związek. Poznawszy tedy sny dziecka, można wniknąć głębiej w przeżycia dzieci karanych.

Dziecko pragnie uniknąć grożącej mu kary i we śnie dzieje się zwykle coś takiego, co uniemożliwia jej wykonanie. Przeszkodą stają się, jak świadczą przytoczone poprzednio treści snów, albo choroba, albo nawet śmierć dorosłego, lub też dziecka samego. W marzeniach sennych urzeczywistnia się pragnienie zemsty i odwetu na sprawcy kary. Niekiedy odzwier-

siedla się też w snach dziecięcych poczucie winy i tendencja do poprawy. Funkcja snów polega tedy na spełnianiu życzeń, w rzeczywistości realnej nieosiągalnych. Nadto sny pełnią niekiedy funkcję katartyczną (z grec. katharsis, oczyszczenie), polegającą na zaspokojeniu potrzeby ekspiacji i zmazaniu winy. Podobne funkcje spełniają też m a r z e n i a n a j a w i e, w jakie dziecko popada pod wpływem kary.

Na skutek wytworzonej przez dorosłych sytuacji przymusowej w postaci różnych barier, czy to fizycznych, czy moralnych, dziecko ucieka chętnie w świat fantazji i marzeń, gdzie nieograniczona panuje swoboda. Dziecko, zamknięte za karę w komorze czy na strychu, skąd ucieczka jest niemożliwa, przenosi się myślą w sferę nierealną i zaczyna marzyć na jawie. W swej fantazji widzi sprawcę kary pokonanym, siebie zaś na wolności, gdzie, podobnie jak bohaterowi w bajce, spełniają się wszystkie jego życzenia i pragnienia.

Odpowiedzi na naszą ankietę, przytoczone wypracowania pisemne oraz opowiadania o snach dowodzą, że kary, zwłaszcza cielesne, wywołują często istne spustoszenia w psychice dziecka, tworząc w niej osad, na który składają się strach, złość, gniew, zaciętość, nienawiść, pragnienie zemsty i odwetu. Rodzą one okrucieństwo i brutalność, wyzwalają opór lub pochlebstwo i obłudę. W stosunku między wychowawcą i dzieckiem tworzy się przepaść, uniemożliwiająca wszelki wpływ wychowawczy. Pod wpływem kary rodzą się wreszcie myśli i tendencje samobójcze.

Ze względu na zdrowie dziecka kara cielesna jest szkodliwa, istnieje bowiem możliwość uszkodzenia ciała, gdy np. dziecko bite broni się i wyrywa. Na skutek kary mogą powstać urazy psychiczne, czyli stany traumatyczne (z grec. *trauma*, rana, uraz), które stają się podłożem neurozy, tj. różnego rodzaju schorzeń psychicznych, wpływających ujemnie na rozwój charakteru i woli. Bywają też wypadki, gdzie pod wpływem bicia zachodzi możliwość zboczenia natury seksualnej. R o u s s e a u w swoich

„Wyznaniach" wspomina, że kiedy biła go jego wychowawczyni, doznawał wzruszeń seksualnych i z przyjemnością oczekiwał chłosty. Wprawdzie zboczenie tego rodzaju, zw. masochizmem należy do wyjątków, ale może ono być utajone i rozwinąć się na skutek bicia. Czasami podobne zboczenie, tz. sadyzm (nazwa pochodzi od margrabiego de la Sade autora perwersyjno-erotycznych powieści), ujawnia się u karzącego który odczuwa rozkosz w znęcaniu się nad bezbronnym. Kara cielesna poniża godność ludzką nie tylko bitego, ale i bijącego, przytępia ona wrażliwość i tłumi wszelkie delikatniejsze uczucia. Można więc stwierdzić że kary cielesne stają się jedną z przyczyn rozkładu osobowości, z tego względu nie są one skutecznym środkiem wychowawczym i należałoby je całkowicie usunąć z wychowania.

Podobnie jak pedagogika psychoanalityczna i pedagogika indywidualna (adleryzm) potępia stosowanie kar, zwłaszcza cielesnych w wychowaniu. Nie prowadzą one bowiem do celu, ponieważ tamują rozwój zdolności do kooperacji i uspołecznienia dziecka. Kierunek ten rozpatruje problem kary na podłożu tkwiącego w psychice dziecka poczucia niedowartości, poczucia mniejszości i upośledzenia na podstawie dążenia do jego kompensacji oraz w związku z potrzebą znaczenia i odegrania jakiejś roli w grupie społecznej. Przerost tych uczuć i dążności wyzwala agresywne i aspołeczne zachowanie się dziecka, które staje się wtedy trudne do wychowania. W takich wypadkach zaleca pedagogika indywidualna nie kary, ale, o czym już była mowa, odpowiednie środki terapeutyczne, wskazane przez poradnię wychowawczą. Widzimy tedy, że w świetle nowych kierunków pedagogiki oraz dzięki dokładniejszemu poznaniu psychiki dziecka teoria kary wychowawczej ulega w obecnej dobie głębokim i istotnym zmianom, nasuwającym zupełnie nowe problemy w praktyce pedagogicznej.

6. KARY PEDAGOGICZNE

Dotychczasowe rozważania teoretyczne wykazały bezskuteczność, a nawet szkodliwość niektórych kar, zwłaszcza cielesnych. Są to **kary niepedagogiczne**, które nie powinny być tolerowane w wychowaniu. Ale czy możliwe jest wychowanie bez stosowania kar w ogóle, jak to zalecają niektóre kierunki współczesnej pedagogiki, np. pedagogika indywidualna. Na zagadnienie to spojrzeć trzeba ze stanowiska codziennej praktyki wychowawczej. Jak ma postąpić wychowawca, kiedy nasuwa się konieczność zmuszenia dziecka do zaniechania czynności, mogących zaszkodzić jemu samemu czy też otoczeniu? W jaki sposób skłonić dziecko do kulturalnego zachowania się? Co ma robić szkoła, jeśli uczeń przyzwyczajony w domu do pedagogii kija nie reaguje na żadne inne sposoby perswazji? Jak ma postąpić nauczyciel, gdy uczeń stale zaniedbuje swe obowiązki, nie przynosi zadań, nie przygotowuje się do lekcji i wciąż się spóźnia?

Podobne sytuacje wyłaniają się codziennie w rzeczywistości wychowawczej; często nasuwa się konieczność energicznej interwencji i doraźnego ukarania dziecka. Byłoby bowiem ryzykiem łagodne upominanie w chwili, gdy np. dziecko wychyla się z okna II piętra, gdy bawi się ostrym narzędziem, gdy w czasie przejażdżki łodzią po głębokiej wodzie dokazuje, gdy rzuca kamieniami na ulicy, niszczy drzewa, bije do krwi słabszych itp. W takich sytuacjach nie można czekać na pożądane reakcje ze strony dziecka przez użycie perswazji, ale trzeba je siłą usunąć od okna, odebrać mu nóż, rozdzielić walczących chłopców, zmusić energicznym tonem do zachowania ostrożności w łodzi czy w czasie wycieczki górskiej. Potrzeba chwili wymaga zabiegu bezwzględnego, szybkiego i skutecznego, jest to bowiem konieczność biologiczna. Stosowany wówczas przymus nie ma właściwie charakteru kary; zadaniem jego jest przede wszystkim do-

raźne usunięcie niebezpieczeństwa grożącego dziecku lub otoczeniu. Kara wychowawcza ma dalej sięgające cele.

Odpowiadając na wysunięte poprzednio zagadnienie, należy przyjąć, że trudne byłoby całkowite usunięcie kar z wychowania. Dopuszczalne są atoli tylko k a r y p e d a g o g i c z n e, które polegają na wyzwalaniu w psychice dziecka tendencji i uczuć mogących spowodować stałą zmianę w jego zachowaniu się zgodnie z wymaganiami życia kulturalnego. Zmiana taka może nastąpić, gdy kara wyzwala: a) uczucie przewinienia, b) przekonanie, że jest słuszna i sprawiedliwa, c) potrzebę ekspiacji i tendencję do poprawy. Kara cielesna np. warunków tych nie spełnia, gdyż skierowuje całą uwagę dziecka na doznawany ból, wskutek czego zaciera się w nim poczucie przewinienia. Inne kary, nie stojące w żadnym stosunku do wielkości przewinienia, wynikłe np. na skutek złego humoru wychowawcy, tłumią również poczucie winy. Kara pedagogiczna zaś skierowuje uwagę dziecka nie ku osobie karzącego, ale ku własnej i odsłania mu przyczynę doznanej przykrości we własnym postępowaniu. Tylko taka kara jest skuteczna i pod względem wychowawczym wartościowa.

W związku z powyższym określeniem kary pedagogicznej nasuwa się zagadnienie, czy dziecko posiada świadomość przewinienia, czy zdolne jest do oceny słuszności kary i tym samym czy i w jakim stopniu rozwinięte jest u niego poczucie sprawiedliwości.

Analizując strukturę duchową nauczyciela, stwierdziliśmy, że uczniowie spośród różnych cech jego charakteru wartościują najwyżej sprawiedliwość, a właściwie sprawiedliwy stosunek do innych osób, polegający na słusznym postępowaniu, na poprawnym i ścisłym sądzeniu drugiego. Jednostka sprawiedliwa nie kieruje się w swych sądach o drugich i w swym względem nich postępowaniu ani pobłażliwością, ani nienawiścią czy antypatią. W ścisłym i istotnym znaczeniu s p r a w i e d l i w o ś ć

oznacza tedy cechę formalną człowieka, polegającą na unikaniu pobudek egoistycznych i sądów fałszywych oraz stronniczych w stosunku do drugich osób np. w wymierzaniu nagród lub kar, w wykonywaniu prawa, w wynagradzaniu i ocenianiu wyników pracy itd.

Przeświadczenie dziecka o sprawiedliwości wychowawcy wpływa na s k u t e c z n o ś ć k a r y. Zobaczymy tedy, jak się przedstawia rozwój poczucia sprawiedliwości w świetle zeznań uczniów(ennic), którym polecono odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy byłeś karany słusznie lub niesłusznie w domu i w szkole? Dlaczego zostałeś ukarany słusznie, względnie niesłusznie?
2. Za jakie przewinienie należy się kara mniejsza, a za jakie większa?
3. Czy poprawiłeś się po ukaraniu?

Zebrane w tej materii pokaźne dane dowodzą, że przeważająca większość dzieci w wieku szkolnym ma zupełnie jasną świadomość swych przewinień i uznaje, że spotyka je za nie słuszna kara. Uczniowie przytaczając motywy ukarania, uzasadniają słuszność, względnie niesłuszność poniesionej kary. W szczególności podkreślają, że słusznie ukarali ich w domu rodzice i to najczęściej za nieposłuszeństwo i za wyrządzane szkody materialne, w szkole zaś nauczyciele za zaniedbywanie obowiązków i nieodpowiednie zachowanie się. Przytaczamy niektóre typowe odpowiedzi uczniów(ennic) 10 — 14-letnich na podane wyżej pytania:

„Byłem karany w domu słusznie, bo nie chciałem wypełniać poleceń rodziców, np. ,przynieść ze sklepu sprawunków, w szkole zaś za niezrobienie zadania rachunkowego". — „Mamusia nie pozwoliła mi wychodzić, a ja się uparłam do lasu na jagody. Byłam tam długo; mamusia nie wiedziała gdzie jestem. Po powrocie ukarał mnie słusznie. W szkole również ukarana byłam na lekcji. I tę karę uważam za słuszną". — „Pewnego letniego dnia, kiedy był straszny upał, chciałam pójść się kąpać. Mama nie pozwoliła, bo zaczęło się chmurzyć. Ja jednak nie usłuchałam. Zaledwie weszłam do

wody, deszcz zaczął padać i wróciłam do domu przemoczona do nitki. Wtedy słusznie zostałam ukarana". — „W domu zostałem ukarany słusznie za to, że stłukłem szybę i dokuczałem bratu". — „W szkole zostałem sprawiedliwie ukarany, bo nie nauczyłem się lekcji i rozmawiałem na godzinie".

W wypowiedziach powyższych odzwierciedla się stosunek pozytywny do kary sprawiedliwej. Natomiast kara niesłusznie w mniemaniu dzieci wymierzona budzi w nich poczucie krzywdy, niechęć i nienawiść, wywołuje niekiedy bunt. Najczęściej kary niesprawiedliwe mają swe źródło w niedość wnikliwym wglądzie w sytuację dziecka i w jego postępowanie, w pomyłkach, w zrzucaniu winy przez sprawcę na drugiego, niekiedy w niewyraźnym sformułowaniu polecenia, którego dziecko nie rozumie. Oto kilka przykładów niesprawiedliwego, zdaniem dzieci, ukarania:

„Przyszłam do szkoły bardzo późno, bo mamusia była chora i nie mogłam wyjść wcześniej z domu. Pan nauczyciel był zły, nie pomogło wytłumaczenie i niesłusznie mnie ukarał". „Podczas lekcji pani nauczycielka kazała mi zaśpiewać piosenkę. Słowa umiałam dobrze, lecz nieładnie śpiewałam, bo nie mam słuchu. Nie zasłużyłam wtedy na karę, ale nie mam już żalu, bo za brojenie kilka razy ominęła mnie kara." — „W szkole byłem ukarany niesłusznie, bo jakiś chłopiec uderzył kolegę w głowę i zegnał tę winę na mnie". — „Niesłusznie zostałam ukarana, bo nie ja wybiłam szybę, tylko chłopcy, którzy grali w piłkę". — „Pan nauczyciel usłyszał szmer koleżanki i niesłusznie posądził mnie, że przeszkadzam w czasie lekcji. Tłumaczenie nic pomogło i zostałam ukarana". — „Brat schował pieniądze i rzucił na mnie podejrzenie. Dostałam wtedy niesłusznie za niego bicie". — „Pamiętam, gdy byłam jeszcze mała, zostałam w domu przy młodszym rodzeństwie. Mamusia wyszła do miasta i kazała mi wyjąć chleb z pieca, jak będzie pukał, tzn. jak będzie wypieczony od spodu, a ja zrozumiałam, że chleb będzie sam w piecu pukał. Siedziałam przy piecu i nadsłuchiwałam, czy nie puka. Tymczasem mamusia wróciła, a ja chleba nie wyjęłam, bo jeszcze nie pukał. Rozgniewana tym mamusia zbiła mnie tak bardzo, że po dziś dzień pamiętam tę niesłuszną karę. Mamusia źle mi wytłumaczyła i potem sama żałowała, że mnie ukarała niesłusznie".

Wyniki naszych badań stwierdzają, że większość dzieci (75 — 80%) uznaje na ogół słuszność poniesionej kary zarówno

w domu jak i w szkole, pewna część (ok. 15 — 17%) podkreśla, że czasami bywały słusznie, czasami zaś niesłusznie karane, a tylko nieznaczna stosunkowo ilość (ok. 5 — 8%) oświadcza, że karane były niesprawiedliwie. Specjalnie nieszczęśliwymi typami, wciąż krzywdzonymi i karanymi niesłusznie bywają jedynacy. Ta ich postawa ma, jak wiemy, swe źródło w wybujałym egocentryzmie oraz w braku uspołecznienia na skutek wadliwego wychowania w domu.

Odpowiedzi na pytanie, za jakie przewinienia należy się kara mniejsza, a za jakie większa, cechuje na ogół subiektywizm i egocentryzm oraz brak głębszej motywacji. Dzieci odpowiadają ogólnikowo, że za małe przewinienia powinna być mniejsza kara, a za duże — większa, przy czym ujawniają skłonność do zbyt surowej oceny różnych przekroczeń i domagają się surowego ukarania. Często ten sam przykład znajduje się po stronie przewinień mniejszych jak i większych i w konsekwencji za to samo przewinienie żądają dzieci to kary łagodnej, to znów ostrej. Tylko nieznaczny odsetek dzieci daje głębszą, można rzec, psychologicznie uzasadnioną odpowiedź: „Za przewinienia nieświadome i niedobrowolne należy się kara mniejsza, a za świadome i dobrowolne większa".

Dzieci te oceniają tedy trafnie, że jeśli sprawca nieświadomie i niechcący źle postąpił, jeśli do winy przyznaje się, lub też gdy po raz pierwszy zawinił, wtedy kara winna być łagodna. Za wykroczenia popełniane świadomie i z rozmysłem kara winna być surowsza, zwłaszcza gdy przewinienia powtarzają się częściej. W szczególności kara surowa winna być wymierzona za kłamstwo, oszustwo, kradzież, za palenie papierosów, bicie kolegów, obrażanie starszych itp.

Z wypowiedzi na temat słuszności, względnie niesłuszności kary można stwierdzić, że dzieci w okresie szkoły powszechnej nie mają jeszcze ścisłego pojęcia sprawiedliwości, ale wyróżniają niejako intuicyjnie postępowanie sprawiedliwe od niespra-

wiedliwego. W zależności od wieku i poziomu inteligencji rozwija się i pogłębia się ich poczucie sprawiedliwości, przy czym na wartościowanie przez nie czynów silny wpływ wywiera opinia grupowa, sugestia dorosłych oraz panujące w grupie zwyczaje i poglądy.

Skuteczność kary, jak wspomniano, zależy od jej słuszności i tylko karanie uznane przez dzieci za sprawiedliwe skłonić je może do poprawy. Na pytanie, „czy poprawiłeś (aś) się po ukaraniu i dlaczego?" przeważna część dzieci dała odpowiedź pozytywną (ok. 60% do 70%), przy czym podają różne m o t y w y p o p r a w y, np. aby uniknąć kary na przyszłość, by się nie narazić na wstyd, by otrzymać dobre świadectwo, by nie martwić rodziców, względnie nauczycieli, by nie narazić się na pozbawienie rozrywek lub jedzenia, z obawy przed grzechem, bo słusznie zostały ukarane itd. Niektórzy z uczniów zeznają, że ich poprawa trwała krótko, kilka dni zaledwie, niektórzy zaś, że w ogóle nie poprawili się po ukaraniu, a nawet stali się jeszcze gorsi, o czym świadczą m. in. takie wypowiedzi:

„Przez karę bicia nie poprawię się nigdy". — „Gdy mnie ukarano, to zamiast poprawić się, to się jeszcze pogorszyłem". — „Po ukaraniu postanowiłem jeszcze więcej kłamać". — „Nic mi się nie chciało robić". „Nie chciało mi się uczyć". — „Nie poprawiłem się, bo bicie nic nie pomaga; trzeba powiedzieć dobre słowo, to się prędzej usłucha".

Mówiąc o karze, dzieci z reguły mają na myśli bicie, zwłaszcza w tych środowiskach, gdzie kara chłosty jest w powszechnym użyciu. Wielu nauczycieli i rodziców sądzi, że kara ta jest niezbędna wtedy, gdy inne środki zawodzą. Przekonaliśmy się atoli, że działa ona tylko na krótką metę albo wcale nie skutkuje, a, przeciwnie, przynosi szkodę. Działanie tej kary, jak w ogóle kary niepedagogicznej, jest bezskuteczne, wyzwala bowiem a g r e s y w n e z a c h o w a n i e s i ę d z i e c k a skierowane przeciw wychowawcy. Słusznie zaś i umiejętnie ukarane dziecko skierowuje reakcje agresywne przeciw własnej osobie, widzi w karze następstwo własnego przewinienia, które bu-

dzi w nim sumienie i skłania je do poprawy. Na tym właśnie polega główna funkcja kary pedagogicznej i jej skuteczność.

Poglądy takie na istotę i funkcje kary znajdujemy już w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej (r. 1783): „Gdy przyjdzie nieuchronna karania potrzeba — czytamy w rozdz. XIV „Ustaw" — nigdy nauczyciel nie będzie karał, gdy sam, albo który zawinił, jest w gniewie; ile możności, starając się, aby za przełożeniem jego, ten, który na karę zasłużył, o winie swojej przeświadczonym został. Kary nie na przykrościach na ciele zakładać będzie, ale na umartwieniu umysłu przez zmniejszanie szacunku, skromne poniżenie, stosując ukaranie do charakteru, czułości i skłonności młodego".

Nawiązując do tych wskazań Komisji Edukacji Narodowej rozważmy z kolei, jakie rodzaje kar mają ten charakter wychowawczy i na czym polega ich umiejętne stosowanie. W niejednym wypadku wystarczy kara bezsłowna, a mianowicie spojrzenie wyrażające niezadowolenie, zdziwienie, smutek, niekiedy pogardę. Niezadowolenie ujawnia się też przez ignorowanie dziecka tak, jakby go nie było. Odczuwa ono bardzo przykro, jeśli np. matka lub nauczyciel nie zauważa jego obecności i nie odzywa się doń przez pewien czas; czuje się wtedy osamotnione. Dziecko dokuczające innym i przeszkadzające w pracy lub nauce powinno się usunąć od wspólnych zabaw, zebrań i wycieczek; takie odosobnienie jest dlań przykrą karą i pod wpływem tego skłonne jest zazwyczaj zmienić swe postępowanie. Bardzo dotkliwą karą jest odebranie dziecku zaufania, „umniejszenie szacunku" i pozbawienie go piastowanej godności, np. jakiegoś urzędu w klasie. Często konieczne jest ostrzeżenie, upomnienie lub też nagana słowna; kara ta powinna być z reguły stosowana na osobności, a nie wobec całej klasy. W każdym razie unikać należy wtedy ironizowania czy też wymyślania i wyzywania. Wiadomo powszechnie jak bogaty pod tym względem jest „słownik pedagogiczny", zawierający przezwiska i obelgi czerpane

z dziedziny zoologii (ośle, wole, baranie, małpo, knotwo, świnio, ropucho, trutniu), z anatomii (barania głowo, wole oczy, świński ryju), z botaniki (głąbie kapuściany) itd. Ze słownika tego czerpią następnie ulegające sugestii dzieci i używają podobnych wymyślań w stosunkach między sobą.

Spośród kar mogących odnieść pożądany skutek wymienić jeszcze należy osąd grupowej opinii klasy, obniżenie noty i pozbawienie dziecka wolności przez zakaz wychodzenia z domu lub przez pozostawienie go po lekcjach w szkole. Obawa narażenia się opinii grupowej działa hamująco i skłania dzieci do podporządkowywania się obowiązującym normom współżycia w grupie. Niedostateczna nota bywa dla dzieci karą bardzo przykrą, której nie tylko się wstydzą, ale która pociąga za sobą konsekwencje niepożądane dla kariery szkolnej i życiowej dziecka. Pozostawienie dziecka w szkole po nauce pozbawia go wolności; konieczny jest jednak wtedy nadzór nauczyciela i pożądane uprzednie zawiadomienie rodziców. Jeśli istnieje porozumienie szkoły z domem, może też nauczyciel zawiadomić rodziców o niewłaściwym zachowaniu się dziecka. Na tym właściwie kończy się „lista kar pedagogicznych", mających zastosowanie w wychowaniu dzieci normalnie rozwiniętych. Wspomnimy jeszcze o tzw. karze naturalnej, którą zalecają Rousseau i Spencer.

Śledzenie przyrody w jej metodach karania nasuwa niejedno zagadnienie wychowawcze. Przyroda, wychowując swe dzieci, daje im odczuć własne błędy i wykroczenia zazwyczaj w sposób nader bolesny i okrutny i uczy ich tym samym zachowania ostrożności w późniejszym postępowaniu. Atoli przyroda działa ślepo, prawa jej są bezwzględne i nieodwołalne są skutki wykroczeń przeciwko tym prawom. Nie można tedy mówić o oddziaływaniu wychowawczym przyrody w ścisłym tego słowa znaczeniu. Dziecko, które dotyka rozpalonych drzwiczek od pieca, oblewa się wrzącą wodą, uderza głową o stół, nie ponosi

kary, ale gromadzi bolesne, nieodzowne w życiu doświadczenia, których natura nikomu nie szczędzi. Wychowawca, w miarę możliwości, chroni dziecko i zapobiega „naturalnemu oddziaływaniu", które grozić może nie tylko zdrowiu, ale i życiu jednostki. K a r a n a t u r a l n a, polegająca na ponoszeniu „naturalnych skutków" nieostrożnego lub niewłaściwego postępowania jednostki wobec otoczenia, może mieć tylko bardzo ograniczone zastosowanie w wychowaniu. Wprawdzie, jak twierdzi S p e n c e r, dziecko ukarane przez przyrodę nie ma żalu do wychowawców, albowiem karze je sama natura, ale trudno dopuścić do działania kar naturalnych, grożących niekiedy zdrowiu lub nawet życiu dziecka i dotykających właściwie rodziców przeważnie w sposób nader bolesny. Dziecko wbrew ostrzeżeniu rodziców je np. niedojrzałe lub niemyte owoce i dostaje czerwonki. Spotkała je kara naturalna. Nieposłuszny chłopiec nie chce włożyć palta w mroźny dzień zimowy i naraża się na przeziębienie i zapalenie płuc. Naturalną karę ponosi chłopiec, ale niewątpliwie w większym jeszcze stopniu cierpią rodzice. Inny, pomimo zakazu, ślizga się na lodzie, niedość silnie zamarzniętym, wpada do wody i tonie. Można by bez liku mnożyć przykłady podobnych „kar" stosowanych bezlitośnie przez przyrodę.

Kara wychowawcza wyzwala, jak wiemy, zmianę wewnętrzną, potrzebę ekspiacji i taką karą może też być czasami sytuacja, w której dziecko ponosi konsekwencję swego niewłaściwego zachowania się. Niepunktualny uczeń, spóźniający się np. na wycieczkę, nie weźmie w niej udziału, niesforny chłopiec usunięty będzie od wspólnych zabaw, następstwem kłamania i oszukiwania będzie utrata zaufania. Dziecko, które zaśmieca pokój, powinno go własnymi siłami posprzątać i doprowadzić do porządku, potargane ubranie lub zabłocone buciki winno samo oczyścić, wyrządzone szkody naprawić winno z własnych zaoszczędzonych pieniędzy itp. Stąd wynika istotna różnica między „karą naturalną" o charakterze wychowawczym a karą stosowa-

ną przez przyrodę. Karaniem w wychowaniu kieruje duch ludzki, który świadomie skłania jednostkę naruszającą porządek moralny do ponoszenia konsekwencji swych czynów. Wychowawca nie karze bezlitośnie i bezwzględnie, jak to czyni przyroda, lecz bierze pod rozwagę różne motywy, stosuje nawet w pewnych wypadkach p r z e b a c z e n i e winy, które okazać się może niekiedy bardziej skuteczne, aniżeli kara. W karaniu wychowawczym kierujemy się też pewnymi zasadami, nieodzownymi wobec odpowiedzialności, jaka ciąży na rodzicach i nauczycielach.

Nauczyciel w wymierzaniu kar jest w jednej osobie sędzią i obrońcą, oskarżycielem i wykonawcą. Nie posługuje się przy tym na szczęście żadnym gotowym kodeksem karnym, zawierającym paragrafy z góry określające kary za dane przewinienia. Nauczyciel, dzięki swemu taktowi i intuicji pedagogicznej, powinien w każdym indywidualnym wypadku rozstrzygnąć czy i jaką zastosować karę, przy czym kierować się winien pewnymi ogólnymi zasadami.

Rozważając z a s a d y s t o s o w a n i a k a r w wychowaniu, należy przede wszystkim uwzględnić indywidualność i typ dziecka, jego wiek i poziom rozwoju społeczno-moralnego oraz warunki środowiskowe. Na pierwszy plan wysuwa się tedy z a s a d a i n d y w i d u a l i z a c j i, według której dla jednego dziecka karą będzie upomnienie lub spojrzenie wyrażające niezadowolenie, w stosunku zaś do drugiego użyć trzeba kary bardzo surowej. Dziecko przywiązane do wychowawcy odczuje o wiele silniej cofnięcie zaufania lub ignorowanie, aniżeli dziecko pozbawione tkliwszego uczucia w stosunku do nauczyciela. Zgodnie z z a s a d ą o d p o w i e d z i a l n o ś c i kara przystosowana być winna do rodzaju przewinienia, i tak np. brak pilności i zaniedbywanie obowiązków karane być winny pozbawieniem dziecka rozrywki i zabawy, zakazem wyjścia z domu pozostawieniem w szkole po nauce itp. Z a s a d a s t o p n i o w a n i a zaś wymaga, by dziecko za pierwsze przewinienie

otrzymało karę łagodniejszą, natomiast surowszą w razie powtarzania się przekroczeń braku skruchy i poprawy. Wychowawca powinien unikać gróźb niewykonalnych. Dziecko, jak wiadomo, usiłuje wymknąć się karze. Jeśli wychowawca zapomina o wyznaczonej karze lub nie może jej wykonać, wtedy dziecko spostrzega jego słabość, lekceważy sobie groźby i przestaje uznawać jego autorytet. Wyznaczona kara winna być z reguły wykonana, czego wymaga z a s a d a k o n s e k w e n c j i. Najważniejszym atoli postulatem jest kierowanie się z a s a d ą s p r a w i e d l i w o ś c i w karaniu, od czego zależy nie tylko zachowanie autorytetu, ale w ogóle wartość wychowawcza kary.

Stosowanie wspomnianych wyżej zasad nasuwa niewątpliwie duże trudności w praktyce wychowawczej. Przeludnienie klasy np. utrudnia zachowanie zasady indywidualności. Warunki, w jakich pracuje przeważna ilość szkół, zmuszają często do używania energiczniejszych środków utrzymania karności. Pomimo uznania praw dziecka do swobody i ruchu, do gonitwy i hałasowania w czasie przerw w nauce, nauczyciel musi trzymać uczniów w pewnych ryzach z powodu ciasnoty w budynku szkolnym, w izbach i na korytarzach, z powodu braku dziedzińca itp. Niezmiernie trudno też postępować w myśl zasady stopniowania tam, gdzie dzieci przyzwyczajone w domu do surowych kar cielesnych nie reagują na kary pedagogiczne. Jedynie chłosta, jak twierdzi wielu nauczycieli, jest skutecznym środkiem karności. Ale jest to środek, jak wykazano, niepedagogiczny i bezskuteczny, działający na bardzo krótką metę. Osiągnięte tą drogą wyniki mają zazwyczaj wszelkie cechy zwycięstwa pyrrusowego. Wychowawca, który się nim posługuje, obiera drogę najłatwiejszą, drogę najmniejszego oporu, a przy tym ujawnia dużą nieziaradność w postępowaniu z dziećmi.

Często można stwierdzić, że z dwu nauczycieli uczących w tej samej klasie jeden obchodzi się doskonale bez rózgi, drugi zaś posługuje się nią stale. Podobną sytuację ilustruje następu-

jące zdarzenie z życia szkolnego: Na przedmieściu jednego z większych miast pracował nauczyciel X, który nie mógł sobie dać rady bez rózgi. W czasie wizytacji inspektor szkolny zauważył, że kolega jego Z., pracujący w innej szkole, ma dobre wyniki w nauce i karności bez zarzutu, jakkolwiek nigdy nie ucieka się do tego środka. Na to odpowiedział p. X: „Nic dziwnego, kolega Z. pracuje w śródmieściu, w szkole, do której uczęszczają dzieci z domów kulturalnych, a ja tu na peryferiach mam dzieci ze środowisk zaniedbanych, niesforne, krnąbrne i leniwe, którym nic innego nie pomaga prócz kijów". Po wysłuchaniu tej relacji inspektor nic nie odrzekł, ale na drugi dzień nauczyciel X otrzymał przeniesienie do szkoły w śródmieściu, a na jego miejsce do szkoły na przedmieściu poszedł p. Z. Po upływie kilku tygodni inspektor znowu udał się na wizytację do obu szkół i stwierdził, że nauczyciel Z. nawiązał kontakt z dziećmi przedmieścia, pozyskał ich zaufanie i przywiązanie bez stosowania środków represji, natomiast nauczyciela X. zastał przy pracy z nieodłączną rózgą, którą ćwiczył niemiłosiernie dzieci z kulturalnych domów śródmieścia.

Umiejętność nawiązania kontaktu pedagogicznego z dziećmi jest jedną z istotnych cech struktury osobowości nauczyciela. W miarę pogłębiania się kultury pedagogicznej ogółu nauczycieli cecha ta rozpowszechnia się coraz bardziej i w konsekwencji coraz rzadziej nauczyciele sięgają po środki niepedagogiczne, jakimi są m. in. kary cielesne. Świadczy o tym np. rozwój stosunków w ostatnich latach w woj. śląskim, gdzie dzięki naukowo-wychowawczej działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach coraz więcej nauczycieli, jak sami stwierdzają, zarzuca uświęcony tam wiekową tradycją środek wychowania. Zupełna zmiana stosunków pod tym względem zależy od silniejszego wpływu szkoły na środowisko rodzinne dziecka, na ogół rodziców. Z tym wiąże się potrzeba tworzenia odpowiednich form systematycznego kształcenia rodziców w duchu nowej pedagogiki. Na zachodzie

np. w Belgii, istnieją od wielu lat „szkoły dla rodziców" (Ecoles pour les parents), gdzie odbywają się konferencje, zebrania, systematyczne kursy, wystawy prac dzieci itp. Odpowiednie wykłady i czasopisma poświęcone wychowaniu w rodzinie zaznajamiają rodziców z prądami i problemami nowego wychowania.

Kara, jako środek wychowawczy, niewiele tylko miejsca zajmuje w nowoczesnym wychowaniu w szkole twórczej. Im wyżej pod względem kultury pedagogicznej stoi szkoła, tym rzadziej stosuje kary. W kształceniu osobowości dziecka istotne znaczenie mają pozytywne środki wychowania, przede wszystkim umiejętne metody nauczania, budzące zainteresowanie i pobudzające aktywność, wypełnienie czasu wolnego zabawą i grą, właściwy stosunek wychowawczy do dziecka, samorząd uczniowski itp. Umiejętne stosowanie tych środków sprawia, że klasa przekształca się stopniowo we wspólnotę wychowawczą, w której działają takie czynniki, jak poczucie koleżeństwa i godności, dbałość o honor grupy, duch kooperacji i współdziałania.

7. NAGRODY W WYCHOWANIU

W rzeczywistości wychowawczej zdarzają się często sytuacje, w których o wiele skuteczniej, aniżeli kara, działa inny środek wychowawczy, stanowiący poniekąd jej przeciwieństwo, a mianowicie nagroda. Podczas, gdy z karą wiążą się doznania przykre, jak strach, ból, wstyd upokorzenia, poczucie niemocy i małej wartości, to nagroda wzmieca uczucia przyjemne: uciechę, radość, zachwyt, uczucie powodzenia i świadomość uznania. Słowem — nagroda, czy to w postaci dóbr materialnych, czy idealnych, staje się bodźcem dopływu energii witalnej i wyzwala tym samym dobre samopoczucie danej jednostki. Rozważmy, w jakich sytuacjach wychowawczych pożądane byłoby stosowanie nagród i jakie przeżycia wyzwalają one w duszy dziecka.

W każdym zespole uczniów bywają jednostki nieśmiałe, zdradzające poczucie niższości i upośledzenia. Odpowiednia podniета czy zachęta może wzbudzić w nich wiarę we własne siły. Funkcję tę spełnia niekiedy nagroda, która ułatwia dziecku przezwyciężenie uczucia niemocy, pobudza je do wysiłku i wytrwałości, wzmacnia dążenia do osiągnięcia choćby skromnych wyników w nauce i w kulturalnym zachowaniu się. Przez stwierdzenie tych wyników, np. w formie pochwały, wyzwala wychowawca w duszy dziecka uczucie powodzenia i tym samym skłania je do dalszych wysiłków.

Nagroda ma też na celu ułatwić niektórym dzieciom przezwyciężenie skłonności do wygodnictwa i lenistwa. Dziecko spodziewa się niekiedy nagrody za wykonaną pracę czy za dobre zachowanie się. Równocześnie nęci je atoli pragnienie próżnowania lub zabawa w gronie rówieśników. Wtedy znajduje się w sytuacji podobnej do tej, kiedy grozi mu kara. W duszy jego powstaje konflikt, czy wykonać dane mu zadanie, nie zawsze mu miłe i uzyskać tym samym nagrodę, czy też wyrzec się jej raczej i zaspokoić swój popęd do zabawy. Nagroda musi wtedy posiadać dużą wartość atrakcyjną, która by przemogła skłonność dziecka do wygodnictwa, czy też pragnienie ulubionej rozrywki.

W strukturze duchowej każdej jednostki tkwi, jak wiadomo, tendencja do zdobycia znaczenia, do wyróżnienia się w grupie zdolnością, umiejętnością, przez osiągnięcie majątku, władzy, sławy i p. Dziecko pragnie również wyróżnić się i zaznaczyć swą przewagę w gronie rówieśników, np. w dziedzinie sportów, w nauce, w życiu organizacyjnym klasy. Zdobyte powodzenie i uznanie w postaci odpowiedniej nagrody zaspokaja jego ambicję i pobudza do coraz większych wysiłków. Z powyższych przykładów wynika, że funkcja nagrody polega: a) na wyrażeniu jednostce uznania za osiągnięte wyniki; b) wyzwalaniu energii witalnej i zachęcaniu do wytrwałości; c) na zaspokajaniu tendencji do znaczenia.

Wypracowany w ciągu dziejów wychowania system nagród, zwłaszcza w szkolnictwie jezuickim i w pedagogice wieku oświecenia, zachował się z pewnymi zmianami do chwili obecnej. Komisja Edukacji Narodowej rozróżnia w Ustawach nagrody zwyczajne i nadzwyczajne dla uczniów. Do zwyczajnych zalicza: pochwalenie ucznia z obyczajów i postępów w nauce, zaznaczone w raporcie do Szkoły Głównej; zawiadomienie o tym rodziców, dawanie dyrekcji (korepetycji) lepiej popisującym się na egzaminach, obieranie w klasie dekurionów, noszenie u czapki kokardy błękitnej lub pąsowej, umieszczenie nazwiska odznaczonego na tablicy szkolnej. Spośród nagród nadzwyczajnych, przyznawanych za wybitne wyniki w naukach, wymieniają Ustawy: darowanie uczniowi cennego dzieła, narzędzi fizycznych lub matematycznych, list od Komisji do rodziców z oświadczeniem ukontentowania, przyznawanie uczniowi uboższym stypendium, ogłoszenie w gazetach nazwiska odznaczonego.

W wychowaniu nowoczesnym mają zastosowanie nagrody odpowiednio do wieku i zainteresowań dzieci. We wczesnym dzieciństwie upragnioną dla dziecka nagrodą są zabawki i słodycze. W wieku szkolnym nagrody mają charakter idealny lub konkretny. Nagrodą w znaczeniu idealnym jest wyrażenie uczniowi zadowolenia i uznania spojrzeniem, słowem, gestem lub słowną pochwałą, powierzenie mu pewnych funkcyj w klasie, wpisanie dobrej oceny jego postępów w nauce. Jako najbardziej odpowiednie nagrody uznać należy takie, które zaspokajają zainteresowania ucznia czy to w dziedzinie zabawy, czy też techniki lub nauki i pobudzają rozwój jego zdolności. Np. nagroda w postaci książki, zbiorku narzędzi czy materiałów, o czym już wspominają Ustawy K.E.N., zaspokajając jego skłonności do badania i majstrowania, wyzwala w nim uczucie zadowolenia i radości, a co najważniejsze, umożliwia mu przyjemne i pożyteczne wypełnienie czasu wolnego. W stosowaniu nagród obowiązują podobne zasady, o jakich wspomniano w związku z karami,

tj. zasada indywidualizacji, odpowiedniości, konsekwencji i sprawiedliwości. Nagrodami winno się nadto szafować powściągliwie, z umiarem, aby dziecku nie spowszedniały. Nie należy tedy chwalić lub nagradzać dzieci normalnie rozwiniętych za spełnianie zwykłych obowiązków, za sumienne i staranne wykonane zadanie, za każdą dobrą odpowiedź itp. Tylko niezwykle dobrze wykonana praca, w którą uczeń włożył sporo trudu i wysiłku, znaleźć winna odpowiednie uznanie. Podobnie — bezinteresowne czyny, zrezygnowanie z własnych posiadanych przedmiotów na rzecz kolegi znajdującego się w ciężkiej sytuacji zasługuje na pochwałę. Słowem nagroda winna być uznaniem aktów wysiłku lub wyrzeczenia się.

Przyznanie nagrody ze strony osoby autorytatywnej i zdobycie jej z pewnym wysiłkiem bywa przeżyciem tak intensywnym, że jednostka wspomina o nim często nawet po wielu latach.

Na zagadnienie nagród w wychowaniu spojrzeć należy nie tylko z punktu widzenia przeżyć i tendencyj indywidualnych, ale ująć je musimy także i w świetle psychologii grupowej. Nagroda, jak widzieliśmy, pełni funkcje pozytywne i wyzwala pożądane zachowanie się dziecka. Atoli może ona też wywołać pewne objawy pod względem wychowawczym ujemne, zwłaszcza, gdy się ją stosuje nieumiejętnie. Potęguje wtedy tendencje egoistyczne, podnieca niezdrową ambicję, budzi chęć imponowania drugim i wywyższania się nad nimi. Stając się najsilniejszym motorem działania i postępowania, usuwa na dalszy plan istotę rzeczy i dobro sprawy. W takich wypadkach wpływa nagroda ujemnie zarówno na charakter dziecka, jak i na kształtowanie się jego osobowości.

Zastanówmy się wreszcie, jakie reakcje wywołać może nagrodzony uczeń w grupie rówieśników. Jakich przeżyć doznają w takich sytuacjach koledzy nagrodzonego i jaki jest ich stosunek do niego. Interesujące to zagadnienie należałoby zbadać na podstawie wypowiedzi uczniów i na tle procesów i zjawisk psy-

chicznych, zachodzących w życiu grupowym klasy szkolnej. Z doświadczenia i bezpośredniej obserwacji wiadomo, że jednostka wyróżniona przez nagrodę budzi niekiedy wśród otoczenia, wśród współuczniów w klasie, czy też wśród rodzeństwa w domu uczucia zazdrości i zawiści. Jest to zjawisko „ludzkie, arcyludzkie" — dlaczego nie mnie, lecz drugiego wyróżniono? — pyta pominięty, w którym budzi się uczucie niższości, upokorzenia. Pod wpływem tych przeżyć stara się poniżyć ulubieńca bogów czy losu, zlekceważyć jego dorobek przy pomocy różnych środków i sposobów. Niekiedy nagrodzony staje się przedmiotem szyderstwa i drwin ze strony otoczenia.

Fakt przyznania jednemu z uczniów nagrody wyzwala też u drugich tendencje do ubiegania się o zdobycie jej dla siebie. W grupie uczniowskiej może wtedy powstać w s p ó ł z a w o d n i c t w o o charakterze dodatnim lub ujemnym. W pierwszym wypadku pobudza ono uczniów do wysiłku i podnosi wydajność ich pracy, przy czym nie występują objawy zazdrości czy zawiści w zespole rówieśników. Współzawodnictwo zaś w postaci rywalizacji, konkurencji pobudza silniejszych czy bardziej sprytnych do używania różnych sztuczek i forteli, nie zawsze zgodnych z etyką koleżeńską. Jeden uczeń stara się drugiego prześcignąć, zepchnąć go ze zdobytej pozycji, poniżyć w opinii itp. Nagroda wyzwalająca współzawodnictwo w tej formie staje się wtedy czynnikiem negatywnym, a nawet szkodliwym w wychowaniu. W przeciwdziałaniu temu zjawisku ważną rolę odgrywa zarówno autorytet nauczyciela, jego umiejętne i sprawiedliwe postępowanie w przyznawaniu nagród, jak i opinia uczniowska, którą odpowiednio wyzyskać należy. Zgodny sąd współuczniów w uznaniu wysiłków i bezinteresowności kolegi nie tylko, że usuwa uczucia zawiści i zazdrości, lecz przeciwnie, budzi sympatię w stosunku do niego oraz poczucie honoru i dumy grupowej. Dzięki bowiem wybitnym zdolnościom poszczególnych członków grupy i zaletom ich charakteru podnosi się po-

ziom naukowy całej klasy, tworzy się atmosfera szczerego koleżeństwa i przyjaźni. W miejsce współzawodnictwa panuje tu duch kooperacji i atmosfera współdziałania, w której nagroda jest tylko podnietą uboczną, a nie głównym motywem postępowania. W takiej atmosferze wychowawczej kształtuje się osobowość ucznia, dla którego istotną i najwyższą nagrodą za poniesiony trud i wysiłek jest wewnętrzne zadowolenie, jakie daje świadomość spełnienia obowiązku i osiągniętych wyników, umiłowana praca i zainteresowanie się samą sprawą.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA

1. Czy i jakie kary mają zastosowanie w wychowaniu dzieci w danym środowisku?

2. Na podstawie obserwacji przedstawić, jak oddziaływa kara i jak nagroda: a) na zachowanie się danego dziecka, b) na postawę rówieśników, c) na wzajemny stosunek wychowawcy i uczniów.

3. Na podstawie konkretnych przykładów rozważyć skuteczność kar i nagród w dążeniu do osiągnięcia wyników w wychowaniu i w nauce.

4. W jakich warunkach byłoby możliwe wychowanie bez stosowania kar?

5. Zagadnienie kar i nagród w wychowaniu dzieci trudnych, umysłowo i moralnie zaniedbanych — doświadczenia poczynione w tym względzie w szkołach specjalnych.

6. Opinia społeczeństwa danego środowiska, w szczególności rodziców, lekarzy i prawników w sprawie stosowania kar w wychowaniu.

7. Komisja Edukacji Narodowej o karach i nagrodach (Lektura: Ustawy K. E. N., rozdz. XXIV).

8. Poglądy na zagadnienie kary w dziejach wychowania (Lektura: *Stan. Kot* — Źródła do historii wychowania.

9. Pogląd współczesnych pedagogów na istotę kary pedagogicznej. (Lektura: *Fr. W. Foerster* Szkoła i charakter, Wychowanie człowieka, str. 633 — 643). — *S. Hessen* Podstawy pedagogiki, rozdz. V: — *: Mirski.* Zagadnienie karności w wychowaniu, str. 24 — 50. — *B. Russel.* O wychowaniu, rozdz. IX. — *J. Mc Cunn* Kształcenie charakteru, rozdz. XI):

ROZDZIAŁ XIV

WAŻNIEJSZE PROBLEMY I KIERUNKI W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ

1. ŹRÓDŁA NOWYCH PRĄDÓW WYCHOWANIA

Każda epoka kulturalna tworzy właściwy sobie system wychowania i swoiste formy kształcenia młodzieży. Rozwijają się one: a) na podłożu stosunków społeczno - politycznych i gospodarczych, b) w zależności od poziomu wiedzy i wyników badań naukowych oraz c) w związku z prądami religijnymi i filozoficznymi. W obecnej dobie kulturalnej powstają nowe kierunki w wychowaniu i nauczaniu, których źródła znajdujemy we współczesnych stosunkach społecznych i w twórczości naukowej. Po poprzedniej wojnie światowej kształtowały się dwie zasadnicze formy organizacji społeczno - państwowej: a) ustroje demokratyczne, b) ustroje faszystowsko - totalne. Nadto rządy niektórych państw ujawniają tendencje do tworzenia pośrednich form ustrojowych, lawirujących pomiędzy demokracją a totalizmem. Każdy z tych ustrojów wywiera znaczny wpływ na prądy i tendencje w wychowaniu, na tworzenie się struktury duchowej jednostki oraz całej grupy społecznej.

W znaczeniu politycznym d e m o k r a c j a polega na zapewnieniu ogółowi obywateli równych praw wolnościowych, na współudziale ogółu w rządzeniu krajem, na możliwości kontroli czynników wykonawczych, odpowiedzialnych przed naro-

dem jako źródłem władzy. W dziedzinie gospodarczej zmierza demokracja do zapewnienia każdemu obywatelowi odpowiedniej pracy, do planowej organizacji produkcji i konsumpcji oraz do sprawiedliwego podziału dóbr materialnych. W dziedzinie zaś kultury duchowej demokracja zapewnia swobodę badań naukowych, swobodną twórczość naukową i artystyczną oraz możność uczestniczenia ogółu w życiu kulturalnym narodu i korzystania z istniejących dóbr kulturalnych. Z tym wiąże się konieczność kształcenia dzieci ogółu obywateli i zapewnienia im dostępu do szkół różnych stopni i rodzajów. Start w karierze szkolnej winien być dla ogółu dzieci jednakowy, a osiągnięte przez nich wyniki zależą jedynie od zdolności, inteligencji danej jednostki. Na tych postulatach opiera się z a s a d a s z k o ł y j e d n o l i t e j.

Istota demokracji polega na harmonizowaniu w duszy każdego obywatela poczucia swobody i karności, prawa i obowiązku, na poszanowaniu godności człowieka, tudzież na oparciu wzajemnych stosunków na współdziałaniu i kooperacji. W duchu tego poglądu na świat buduje demokracja system wychowania. Wytycza cele edukacji, a mianowicie pełny rozwój twórczej i uspołecznionej osobowości.

Podczas gdy demokracja wysuwa na plan pierwszy dobro każdej jednostki i każdego obywatela, widząc w nim źródło ogólnego dobrobytu i postępu społecznego, to dla ustroju f a s z y s t o w s k o - t o t a l n e g o ideą naczelną jest dobro grupy, narodu, państwa, pod którym kryje się zazwyczaj interes dzierżącej ster rządu partii politycznej. Polityce partii rządzącej podporządkowane jest wszystko — ludzie i ich twórczość skrępowana ideologią. Źródłem władzy jest wola „wodza" i jego partii. Działalność polityczną rządów totalnych cechuje z reguły ekspansja i imperializm, gospodarczą zaś autarkizm, który przenika nawet i w dziedzinę kultury duchowej. Z tych tendencji rodzi się megalomania państwowo - narodowa związana z wrogim stosunkiem do innych narodów.

W konsekwencji następuje intensywne zbrojenie fizyczne i duchowe ogółu młodzieży poddanej tresurze w duchu ideologii partyjnej. Z założeń faszystowsko - totalistycznego poglądu na świat wynika, że jedyną rzeczywistością jest grupa społeczna, partia naród, państwo. Jednostka jako indywidualność przestaje istnieć i stapia się ze zbiorowością. W ustrojach tych wychowuje się nie osobowość, lecz osobnika typu stadnego, skolektyzowanego i bezwzględnie podporządkowanego woli wodza i zamierzeniom grupy partyjnej.

Obok systemów ustrojowych źródłem współczesnych kierunków wychowawczych są s t o s u n k i g o s p o d a r c z e doby obecnej. Na skutek odkryć i wynalazków rozwija się wytwórczość przemysłowa o charakterze fabrycznym. Udoskonalona technika, niebywały rozwój środków komunikacyjnych i transportowych komplikuje gospodarkę, z drugiej jednak strony ułatwia niezmiernie produkcję różnych dóbr kulturalnych. Atoli między wzmożoną wytwórczością a konsumcją brak równowagi, ponieważ ogromne rzesze ludności pozbawione są dostatecznych środków nabywczych. Na tym tle wyłaniają się konflikty między światem pracy a uprzywilejowanymi sferami kapitalistycznymi. Ludność szuka sposobów rozwiązania tych konfliktów i antagonizmów. Demokracja twierdzi, że przezwyciężenie obecnego chaosu gospodarczego zależy od zniesienia wyzysku pracy ludzkiej, od sprawiedliwego podziału dóbr, od wprowadzenia planowej gospodarki społecznej i wreszcie od oparcia procesów produkcji na zasadach spółdzielczości. Ta przebudowa społeczna uwarunkowana jest wychowaniem nowego typu człowieka, zdolnego do współdziałania i kooperacji w różnych dziedzinach wytwórczości.

Powstanie różnych kierunków pedagogiki współczesnej wiąże się też z r o z w o j e m n a u k, w szczególności psychologii, biologii, które niezmiernie wzbogaciły problematykę wychowawczą. N o w e kierunki p s y c h o l o g i i, jak

behewioryzm, psychologia indywidualna, psychoanaliza i psychologia postaci wywierają duży wpływ na rozwój teorii i praktyki wychowania. Behewioryzm daje podstawy ścisłej obserwacji zachowania się i postępowania człowieka w różnych sytuacjach życiowych, psychologia indywidualna wysuwa między innymi problem dziecka trudnego, wskazuje źródło niedorozwoju społecznego oraz właściwe drogi i środki postępowania wobec różnych typów dzieci. Psychoanaliza zwraca uwagę na sferę nieświadomości tudzież na procesy rozwijające się w półświadomości, porusza zagadnienia związane z naturą instynktów i ich sublimacją, z wychowaniem seksualnym. Wreszcie psychologia postaci podkreśla fakt, że ujmujemy rzeczy i zjawiska jako struktury, jako jedności i całości. Między całością i jej częściami zachodzą wzajemne związki i zależności. Psychologia współczesna pogłębia znajomość natury dziecka i ułatwia zrozumienie jego indywidualności.

B i o l o g i a, zwłaszcza nauka o dziedziczności, eugenika i nauka o środowisku ukazują wiele problemów wychowawczych w nowym świetle i ułatwiają znalezienie skutecznych środków ich rozwiązania. S o c j o l o g i a wreszcie daje wychowawcy głębsze wejrzenie w życie różnych grup młodzieży, w życie klasy szkolnej, umożliwia poznanie stosunków międzyjednostkowych i międzygrupowych.

Źródłem celów i norm wychowawczych oraz ideałów pedagogicznych jest r e l i g i a i f i l o z o f i a. Narody europejskie w swej większości opierają systemy wychowania na etyce chrześcijańskiej. Podstawą pedagogiki jest teoria wartości będąca jednym z głównych działów filozofii. W szczególności takie warunki nowoczesnej filozofii, jak pragmatyzm (James, Dewey), intuicjonizm (Bergson) i p e r s o n a l i z m (Stern) wpłynęły w dużym stopniu na rozwój twórczości pedagogicznej.

2. GŁÓWNE ZAGADNIENIA WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Problematyka wychowawcza doby obecnej wynika z rozwoju psychologii dziecka i z ducha epoki, wiąże się z nowoczesnym pojęciem indywidualności dziecka i jego stosunkiem do otoczenia. Na czoło poczynań wychowawczych wysuwa się p r o b l e m u w z g l ę d n i e n i a i n d y w i d u a l n o ś c i u c z n i a. Pedagogika współczesna bada warunki, od których zależy wszechstronny r o z w ó j d z i e c k a i jego dobro. Dziecko rozwija się i dojrzewa w grupie społecznej, w rodzinie, w szkole, w gminie, w państwie i w łączności z tym przedmiotem zainteresowań pedagogiki jest stosunek jednostki do społeczeństwa, z czego wynika p r o b l e m u s p o ł e c z n i e n i a m ł o d z i e ż y.

Proces uspołecznienia odbywa się przez oparcie wychowania i nauczania o konkretne środowisko społeczno - kulturalne. Z tym wiąże się jedno z istotnych zagadnień współczesnej pedagogiki, a mianowicie p o z n a n i e ś r o d o w i s k a d z i e c k a. Środowisko i najbliższe otoczenie stanowi niewyczerpane źródło, z którego szkoła nowoczesna czerpie wciąż nową treść nauczania. Ono też pobudza do stosowania najbardziej skutecznych metod wychowania młodzieży. Z oparcia pracy wychowawczej o środowisko wynika — z a g a d n i e n i e a k t u a l i z a c j i t r e ś c i n a u c z a n i a, które polega na udostępnieniu i przyswojeniu przez młodzież istotnych i ważnych dla rozwoju kultury zdarzeń i zjawisk zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Ważniejsze wypadki w życiu środowiska, zmiany w przyrodzie, odkrycia i wynalazki, przejawy twórczości artystycznej i naukowej i w ogóle wytwory pracy ludzkiej znajdują w nowej szkole odpowiednie do rozwoju umysłowego ucznia oświetlenie. Zasada aktualizacji wymaga organicznego związania działalności wychowawczej z wytwórczością

i kulturą środowiska. Szkoła tradycyjna podawała gotową treść z różnych gałęzi wiedzy, którą sobie uczeń przyswajał głównie w sposób mechaniczny i pamięciowy. Nauczanie oparte na pamięci wzrokowej i słuchowej miało charakter werbalny i książkowy. Niewiązanie treści nauczania z otaczającym życiem wywoływało u uczniów postawę bierną. Nowe wychowanie skłania uczniów do postawy aktywnej w przyswajaniu sobie wiedzy i umiejętności czy też w zdobywaniu sprawności. Uczeń zdobywa wiedzę na podstawie bezpośredniej obserwacji oraz przez przeżywanie zjawisk i zdarzeń w otoczeniu. Metoda pracy polega na współdziałaniu wszystkich zmysłów, nie tylko wzroku i słuchu, ale także dotyku, zmysłu ruchowo - mięśniowego i innych. W nowym wychowaniu praca umysłowa dąży do nawiązania z pracą fizyczną. Tylko taka praca fizyczna, która jest przepojona pierwiastkami duchowymi, ożywiona uczuciem, zainteresowaniem i świadomością celu godna jest człowieka i kształtuje jego osobowość. W oparciu o te zasady zmierza współczesna pedagogika do rozwiązania z a g a d n i e n i a a k t y w n o ś c i w wychowaniu i nauczaniu. Stosowanie metody a k t y w n e j w nauczaniu pobudza inicjatywę, pomysłowość, samodzielność i samorzutną twórczość ucznia, a to odpowiednio do jego możliwości psycho - fizycznych, do jego inteligencji i zdolności. Dość znaczne różnice inteligencji i uzdolnień dzieci wysunęły z a g a d n i e n i a s e l e k c j i p e d a g o g i c z n e j.

Wobec wspomnianych tu ważniejszych zagadnień wychowawczych zajmuje pedagogika współczesna różną postawę, zależnie od poglądu na świat danego kierunku oraz jego głównych założeń.

3. PRĄDY ANTAGONISTYCZNE W PEDAGOGICE

Podobnie jak w dziejach filozofii, tak i w teorii pedagogicznej toczy się spór między kierunkami światopoglądowymi, mającymi charakter antagonistyczny. W filozofii jest to od-

wieczny spór między nominalizmem a realizmem. Chodzi tu o rozstrzygnięcie, czy rzeczywistość składa się z samych tylko przedmiotów jednostkowych i konkretnych, czy też również z pojęć ogólnych i idei abstrakcyjnych. Nominaliści twierdzą, że pojęcia ogólne są tylko wyrazami, nazwami. Rodzaje i gatunki, np. roślina, zwierzę, człowiek itp., jako pojęcia ogólne, są wytworem naszej myśli, do czego dochodzimy drogą abstrakcji. Rzeczywistość i otoczenie nasze składa się wyłącznie z odrębnych przedmiotów i indywidualności. Natomiast zdaniem realistów pojęcia ogólne, idee mają byt trwały i wieczny, a zatem rzeczywistością są tylko gatunki, rodzaje, społeczeństwa, jednostki zaś mają tylko byt przemijający i stąd nie można ich uważać za rzeczywistość.

Dla wychowawcy ważniejsze, aniżeli rozważania i spory filozoficzne na temat tak zwanych uniwersaliów pojęć ogólnych i ich bytu są zagadnienia dotyczące wzajemnego stosunku jednostki i społeczeństwa. Co posiada najwyższą wartość, jednostka czy grupa społeczna? Czy w konkretnych sytuacjach wychowawczych mamy do czynienia tylko z odrębnymi jednostkami, czy też tylko z grupą jako całością? Czy celem ostatecznym wychowania jest dobro jednostki i jej wszechstronny rozwój, czy też dobro grupy, której tendencje indywidualne winny być w zupełności podporządkowane?

W pedagogice współczesnej zarysowują się dwa kierunki o charakterze antagonistycznym, a mianowicie p e d a g o g i k a i n d y w i d u a l i s t y c z n a i p e d a g o g i k a s o c j a l n a.

Kierunek pierwszy wychodzi z założenia, że centralnym ogniskiem, około którego skupiać się winny wszelkie poczynania wychowawcze, do którego stosować należy program, metody i cele wychowania, jest dziecko jako indywidualność, jako konkretna rzeczywistość i najwyższa wartość. I n d y w i d u a l i z m w p e d a g o g i c e mający swe źródło w naturalizmie

Rousseau'a, zwłaszcza jego skrajny kierunek w ujęciu Tołstoja, Ellenę Key, Wynekena, Ludwika Gurlitta i innych, głosi hasło „prawa dziecka", żąda dlań nieograniczonej prawie swobody, występuje przeciw karności i dyscyplinie, usuwa wszelki przymus w wychowaniu i nauczaniu.

Swobodną pracę ucznia, swobodny wybór przedmiotu nauki, nieskrępowane wypowiadanie opinii o nauczycielu, a nawet wolny wybór nauczyciela, pod którego kierunkiem uczeń chce się kształcić, i tym podobne „prawa dziecka" głoszą skrajne kierunki pedagogiki indywidualistycznej. Znamienne, że podobne prądy wystąpiły po wojnie światowej w pedagogice niemieckiej, którą w stosunku do pedagogiki tradycyjnej cechuje rewolucjonizm. Gurlitt np. domaga się postępowania według wskazań Rousseau'a i występuje przeciw dyscyplinie w szkole, a Wyneken, założyciel tzw. niemieckich wolnych gmin szkolnych, wypowiada się między innymi za swobodą seksualną młodzieży szkolnej.

Podobnie jak w filozofii tak i w teorii pedagogicznej jeden skrajny pogląd wywołuje drugi wprost przeciwny. Takim kierunkiem antagonistycznym w stosunku do indywidualizmu w pedagogice jest p e d a g o g i k a s o c j a l n a, która w bardzo skrajnej formie rozwija się w krajach o ustroju faszystowsko - totalnym. Jest więc pedagogika faszystowska oparta na aktywistycznym idealizmie Gentilego i pedagogika narodowo - socjalistyczna mająca swą genezę w idealizmie Hegla, w filozofii Nietschego i w doktrynie rasistowskiej. Pedagogika socjalna wychodzi z założenia, że najwyższą wartością jest nie jednostka, lecz grupa społeczna, naród, państwo. Głównym celem wychowania jest więc zapewnienie dobra i mocy grupie społecznej. Zasady wychowania, programy nauki, metody nauczania zmierzają do podporządkowania indywidualności danej grupie, a w ustrojach totalnych do niwelacji jednostki jako osobowości, do ujednolicenia ogółu i stopienia jednostki ze zbiorowością.

Pedagogika socjalna w swej skrajnej formie zmierza do tak zwanego wychowania państwowego, a raczej partyjnego. Podczas gdy pedagogika socjalna o charakterze umiarkowanym głosi dobro konkretnego społeczeństwa, dobro narodu jako cel wychowania realizowany przez uspołecznienie jednostki, to p e d a g o g i k a p a ń s t w o w a wysuwa jako cel wychowania dobro państwa, które jest najwyższą wartością. Pogląd ten ma swe źródło w filozofii Hegla, który ideę państwa utrzymuje w sensie absolutu istniejącego ponad społeczeństwem. Idei tej podporządkowane być winno nie tylko dobro i szczęście jednostki, ale także nauka i sztuka, a nawet moralność i religia, gdy tego wymaga interes państwa. Z tej koncepcji płynie zasada „siły przed prawem" i inne tym podobne przejawy „państwa absolutu".

W ustrojach faszystowsko-totalnych najwyższą wartością i faktycznym absolutem jest partia polityczna, która osiągnęła władzę w państwie. W duchu owej ideologii organizuje partia system wychowania, a więc we Włoszech faszystowskie i w Niemczech tak zwane wychowanie narodowo-socjalistyczne.

W pedagogice współczesnej istnieją tedy dwa główne kierunki o charakterze antagonistycznym: pedagogika indywidualistyczna, która w skrajnej formie prowadzi do anarchizmu pedagogicznego i pedagogika państwowo-partyjna (totalna), która wiedzie do wychowania stadnego, koszarowego, ujednoliconego. Czy możliwe jest przezwyciężenie tych antynomii?

W praktyce życia skrajności ścierają się i przyjmują z czasem formy łagodniejsze. Przeciwieństwa dążą do syntezy. W życiu społecznym trudno wyodrębnić dobro jednostki od dobra ogółu. Zarówno jednostka jak i grupa społeczna jest rzeczywistością. Nie ma bowiem jednostki, która mogłaby istnieć i rozwijać się poza społeczeństwem, podobnie jak nie ma społeczeństwa normalnego i moralnie zdrowego, które nie składałoby się z indywidualności mających świadomość swej wolności i godności.

Jednostka żyje swym własnym życiem duchowym, ma poczucie swej odrębności, jest strukturą psychofizyczną o swoistych dążeniach i celach, które realizuje w swym życiu indywidualnym i społecznym.

Społeczeństwo, naród nie jest zwykłą sumą jednostek obywateli, lecz strukturą wyższego rzędu. W formie organizacji samorządowej i państwowej zmierza ono do zachowania swej ciągłości i istności duchowej. W tym celu państwo dba o dobro każdego obywatela. Państwo chroni najwyższe dobra kulturalne i wartości tkwiące w religii, sztuce, technice, ekonomii, filozofii; pedagogice itd. Stąd wynika, że naród jest rzeczywistością, żywą treścią, państwo zaś formą organizacyjną, nieodzownym i koniecznym czynnikiem wprowadzającym ład i porządek w życie społeczne tak, by każdy obywatel miał warunki pełnego rozwoju swej osobowości.

Życie jednostki w grupie społecznej oparte być winno na zasadzie wzajemności, współdziałania i kooperacji, a nie na zasadzie bezwzględnego podporządkowania się zbiorowości przy idei państwowo-partyjnej.

Ta zasada podporządkowania się czynnikom może stać się koniecznością tylko w warunkach wyjątkowych, kiedy np. zagrożona jest wolność i niepodległość narodu i państwa.

Wychodząc z powyżej przytoczonych założeń pedagogika współczesna zmierza do opracowania systemu wychowania, w którym korzystałyby się i syntetyzowały elementy indywidualne i społeczne. Syntezą taką jest p e d a g o g i k a p e r s o n a l i s t y c z n a, która stawia jako główny cel — wychowanie osobowości twórczej i uspołecznionej.

W ostatnich dziesiątkach lat powstała taka mnogość kierunków pedagogicznych zarówno o tendencjach indywidualistycznych jak i socjalnych, że w tych rozmaitych pomysłach i podejmowanych próbach trudno się czasami zorientować i ma się niekiedy wrażenie chaosu panującego w dziedzinie teorii i prak-

tyki wychowania. Atoli pomimo różnic i odchyleń, jakie się ujawniają obecnie w różnych pomysłach i koncepcjach pedagogicznych realizowanych w szkołach nowego typu o charakterze doświadczelnym, można je ująć, jak to wyżej wykazano, w trzy główne grupy: a) kierunki pedagogiki indywidualistycznej, b) kierunki pedagogiki socjalnej, c) pedagogika personalistyczna.

4. WAŻNIEJSZE KIERUNKI PEDAGOGIKI INDYWIDUALISTYCZNEJ

Spośród koncepcji pedagogiki indywidualistycznej, jakie rozbudowane zostały we współczesnej teorii pedagogicznej i wypróbowane doświadczalnie w praktyce wychowawczej, wyróżniają się następujące systemy wychowania: a) system Montessori, b) laboratoryjny plan daltoński (Dalton Plan) pomysłu Amerykanki Heleny Parkhurst, c) metoda uczenia się pod kierunkiem (Syperwised study) opracowana przez Hallpuesta, d) technika winnetkowska (The Winnetka technik), której twórcą jest C. W. Waschburne) i wreszcie e) koncepcja szkoły na miarę (Ecole sur mesure) Ed. Claparéda.

Wszystkie te systemy stosujące mniej lub więcej oryginalne metody nauczania i wychowania mają wiele cech wspólnych. Ich założenia i tendencje mają na ogół charakter umiarkowany, co ich różni od systemów skrajnie indywidualistycznych Rousseau'a, Tołstoja, Ellen Key i niektórych nowszych przedstawicieli tego kierunku. Rozpatrzymy pokrótce w ogólnych zarysach główne założenia, programy nauki i metody pracy wspomnianych systemów pedagogiki indywidualistycznej.

Znakomita Włoszka Maria Montessori, głęboka znawczyni duszy dziecka, rozbudowała całokształt systemu

obejmującego wychowanie dzieci we wczesnym okresie dzieciństwa, w okresie przedszkola. Na plan pierwszy wysuwa się zasadę wolności wyboru ćwiczeń najbardziej dla dziecka pożądanych i ulubionych oraz sposobu wykonania pracy i swobody w jej kontynuowaniu. Nauczycielka nie wstrzymuje pracy rozpoczętej przez dziecko i nie wkracza samorzutnie z poradą. Z kolei obowiązuje zasada aktywności indywidualnej, tudzież zasada regulowania i sprawdzania własnych czynności, która umożliwia dziecku prostowanie swych błędów i pomyłek oraz porządkowanie swego postępowania. W erze faszystowskiej system wychowania Montessori nie cieszył się uznaniem czynników rządzących, przeciwnie był zwalczany i zabroniony.

Główne założenie systemu daltońskiego, który rozwinął się pod wpływem pragmatyzmu na gruncie anglosaskim (zapoczątkowany w miasteczku Dalton i stąd nazwa), dadzą się ująć następująco: Podstawą wychowania jest zasada pracy indywidualnej i samodzielnej z uwzględnieniem zainteresowań i uzdolnień ucznia. Stąd uczeń ma w pewnej mierze swobodny wybór przedmiotu nauki. Odpowiednio do poziomu inteligencji i zdolności ucznia przewidziany jest w zakresie każdego przedmiotu program minimalny, normalny i maksymalny. Zróżnicowany program nauki odznacza się plastycznością, co umożliwia każdemu uczniowi stosowanie właściwego mu tempa pracy. Rozkład materiału naukowego obejmuje pisemne przydziały w zakresie poszczególnych przedmiotów (assignenus). W zdobywaniu wiadomości i umiejętności praktycznych posługuje się uczeń metodą laboratoryjną, przy czym nauczyciel specjalista w danym przedmiocie pełni funkcję kierownika. Odpowiednie wykresy obrazują postępy ucznia w danym przydziale pracy i umożliwiają obustronną kontrolę. Metoda laboratoryjna spowodowała przekształcenie klas szkolnych, sal wykładowych na pracownie zaopatrzone w potrzebne pomoce naukowe, przybory i narzędzia (encyklopedie, słowniki, atlasy, obrazy, wykresy itd.).

Odmienną nieco metodę stosuje system uczenia się pod kierunkiem, który polega na stopniowym wdrażaniu ucznia w metodę samodzielnego uczenia się i myślenia. System ten ułatwia wybicie się jednostki w grupie, umożliwiając jej zdobycie własnego typu uczenia się, który by jej zapewnił osiągnięcie maksimum wydajności. Wszystkie prawie zadania wykonywują uczniowie w szkole, dzięki czemu praca domowa ucznia ograniczona jest do minimum. Zamiast przydziałów pisemnych, jak to się dzieje w laboratoryjnym planie daltońskim, otrzymuje uczeń szczegółowe wskazówki ustne, przy czym nauczyciel pełni jak gdyby rolę korepetytora. Ostatecznym celem systemu uczenia się pod kierunkiem jest wyrobienie umiejętności i samokształcenia. Metoda ta urabia zaradność życiową, pobudza inicjatywę i pomysłowość, kształci niezależność sądu, przez co stwarza warunki rozwoju pełnej indywidualności.

Rozwój pełnej indywidualności jest też celem systemu wychowania tak zwanej techniki Winnetkowskiej rozbudowanej przez G. Washburna najpierw w Winnetce, dzielnicy miasta Chicago. Pełną indywidualnością jest jednostka twórcza, zdolna do inicjatywy i samodzielna. Ona warunkuje postęp kulturalny ludzkości. Każda bowiem jednostka twórcza wnosi coś własnego do wspólnego dorobku i tym samym przyczynia się do doskonalenia życia społeczno-kulturalnego. Tak ujęty cel wychowania stanowi podstawę konstrukcji programu nauki oraz swoistych metod pracy. Program nauki w szkołach winnetkowskich obejmuje: a) przedmioty podstawowe i zajęcia techniczne obowiązkowe dla wszystkich uczniów; b) przedmioty i zajęcia artystyczne, które sobie każdy uczeń wybiera swobodnie. Materiał naukowy w zakresie przedmiotów podstawowych ujęty jest w formę testów wiadomości. Metoda pracy ma wiele cech wspólnych z daltońską metodą laboratoryjną. I tu każdy uczeń ma możność zachowania właściwego mu tempa pracy, każdy może kontrolować i sprawdzać wyniki, do czego służą

testy diagnostyczne. Nadto istnieją testy ćwiczebne mające na celu wyrobienie jak największej wprawy. We wszystkich wspomnianych dotąd systemach wychowania przeważa, jak widzieliśmy, praca indywidualna uczniów. Charakter wybitnie indywidualistyczny ma również koncepcja szkoły na miarę zrodzona na podłożu stosunków szwajcarskich.

W naszym społeczeństwie, wywodzi Claparede, jednostka jest wszystkim i w interesie samej społeczności trzeba, aby jednostka była zdolna do największej wydajności. Największe więc wartości tkwią w jednostce i stąd zadaniem szkoły jest kształcenie indywidualności odpowiednio do jej uzdolnień, które umożliwiają jednostce wyrażanie swej jaźni w działaniu i czynach. Źródłem wszelkiego działania są potrzeby człowieka zarówno fizyczne jak i duchowe. W dążeniu do zachowania równowagi fizjologicznej organizmu naruszonego na skutek procesu zużywania budzi się potrzeba odnowy przez odżywianie, oddychanie, ruch, spoczynek, sen, kąpiel itd. Czynności te przywracają na pewien czas równowagę, po czym znów następuje zachwianie się i tak wciąż. Potrzeby w sferze duchowej, wyłaniają się na skutek podniet i zjawisk otoczenia oraz instynktu ciekawości, tendencji do poznawania i rozumienia świata zewnętrznego. Zaspokojenie tej tendencji przywraca zachwianą chwilowo równowagę psychiczną, po czym wyłaniają się wciąż nowe potrzeby w sferze duchowej, które są źródłem zainteresowań i zarazem motorem działania w dziedzinie najwięcej odpowiadającej uzdolnieniom jednostki, tj. dyspozycjom wrodzonym, stanowiącym podstawę różnic indywidualnych. Na poznawaniu zainteresowań i uzdolnień każdego dziecka, na budzeniu jego instynktu tudzież wyzwalaniu energii twórczych polega wychowanie funkcjonalne (educationfonctionnelle) związane ściśle z koncepcją szkoły na miarę.

Zainteresowania i uzdolnienia uczniów stanowią główną podstawę organizacji pracy w szkole na miarę czyli w szkole

przystosowanej do umysłowości każdego wychowanka. Szkole tej odpowiada najbardziej system wyboru przedmiotów mający przede wszystkim zastosowanie na poziomie kształcenia średniego, gdzie każdemu uczniowi zapewnia swobodę dobierania sobie warunków sprzyjających rozwojowi właściwych mu zdolności. Koncepcja szkoły na miarę ma wiele cech wspólnych z systemem daltońskim i techniką winnetkowiską. Claparede zaleca podobną organizację pracy i podobne metody, a mianowicie kładzie duży nacisk na pracę indywidualną uczniów, nadzi urządzenie odpowiednio zaopatrzonych pracowni, w których nauczyciel specjalista udziela uczniom potrzebnych rad i wskazówek. W ramach przepisanych planem godzin lekcyjnych połowa czasu winna być poświęcona przerabianiu programu minimalnego, drugą zaś połowę wypełniają uczniowie pracą z wyboru. Zajęcia dowolnie wybrane mogą być bądź to uzupełnieniem kursu ogólnego, bądź też przedmiotem studiów na kursie specjalnym.

We wspomnianych wyżej systemach wychowania tendencje indywidualistyczne i liberalne mają charakter umiarkowany, skrajnym zaś indywidualizmem i liberalizmem odznaczają się między innymi wspomniany już kierunek pedagogiki Gurlitta, który kontynuuje poglądy wychowawcze Szwedki Ellen Key oraz system wychowania pedagoga angielskiego O'Neilla, w którego szkole w Blachturn zasada nieinterwencji panowała wszechwładnie. Dzieciom pozostawiano tu bezwzględną swobodę w zabawach i w nauce. Jedyną podnietą były ich potrzeby samorzutne. Atoli po krótkim okresie anarchizmu pedagogicznego nastąpił w szkole O'Neilla zwrot ku pracy planowej i systematycznej, ku prowadzeniu zasad karności zewnętrznej i systematycznej oraz ku wprowadzeniu zasad karności wewnętrznej. Eksperyment ten będący jedną z najśmielszych a zarazem niebezpiecznych prób w pedagogice współczesnej przypomina stosunki w szkole Tołstoja w Jasnej Polanie. Nie pozostawał on jednak

bez pewnego wpływu na rozwój współczesnej myśli pedagogicznej chociażby dlatego, że wykazał szkodliwe skutki nieograniczonej swobody ucznia.

5. WAŻNIEJSZE KIERUNKI PEDAGOGIKI SOCJALNEJ

Podczas gdy kierunki pedagogiki indywidualistycznej wysuwają na plan pierwszy potrzeby i dobro dziecka jako konkretnej indywidualności, to różne kierunki pedagogiki socjalnej podkreślają przede wszystkim zadania i funkcję grupy społecznej jako główną podstawę działalności wychowawczej. Zasadniczym celem wychowania jest u s p o ł e c z n i e j e d n o s t k i pod kątem widzenia potrzeb i dobra pewnej grupy społecznej. Na tych założeniach opierają się systemy wychowania wybitnych przedstawicieli pedagogiki socjalnej m. i. E. D u r k h e i m a (E d u c a t i o n e t s o c i o l o g i e), Fl. Z n a n i e c k i e g o (Socjologia wychowania) i J. D e w e y (Szkoła i społeczeństwo. — Democraty and education).

System wychowania jako instytucja i zespół prawideł moralnych jest, jak wywodzi Durkheim, faktem społecznym, jest wynikiem potrzeb i dążeń określonej społeczności w danej epoce jej dziejów. Cel wychowania zmierza tedy do urobienia i urzeczywistnienia w nas takiego człowieka, jakim go chce mieć społeczność. Może jeszcze bardziej jednostronnie ujmuje wychowanie wyłącznie jako proces socjologiczny Z n a n i e c k i, według którego jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem warunkującym faktyczne jej zamiary i metody jest przygotowanie tego osobnika na stanowisko jej pełnego członka.

W rzeczywistości wychowanie nie jest wyłącznie procesem socjologicznym, jak to ujmuje pedagogika socjalna, ani też li tylko procesem psychologicznym, jak to się przedstawia w świetle pedagogiki indywidualistycznej. W działalności wychowawczej bowiem ogniskują się w swoistym układzie elementy psychiczne (indywidualne) i społeczno-kulturalne, tudzież wpływy otaczającej przyrody, które kształtują strukturę osobowości o specyficznej fizjognomii i organizacji wewnętrznej, rządzącej się własnymi pracami w realizowaniu swych celów i zadań. Taki pogląd wypowiada też J. Dewey, który podkreślając konieczność uspołecznienia jednostki domaga się, by działalność wychowawczą rozpoczynać od poznania zdolności zainteresowań i nawyknień dziecka. Wychowanie polega na wyzwalaniu wrodzonych energii dziecka przez społeczne wymogi sytuacji, w jakich się znajduje. Na skutek tego odbywa się proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku tak, że staje się ona z czasem uczestnikiem intelektualnych i moralnych zasobów zdobytych przez ludzkość i spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji.

Kierunki pedagogiki socjalnej oparte na założeniach Dewey'a mają charakter umiarkowany i zmierzają do syntezy, do zespolenia elementów indywidualnych i społecznych w procesie wychowania. Spośród tych kierunków wyróżniły się: a) system wychowania Dewey'a realizowany przez samego twórcę w uniwersyteckiej szkole doświadczalnej w Chicago, gdzie podstawę działalności wychowawczej stanowiły przeżycia osobiste dziecka oraz zjawiska życia społeczno-kulturalnego w otoczeniu zarówno w dziejach, jak w dobie współczesnej b) metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego, c) metoda projektów J. A. S t e v e n s o n a, d) metoda pracy zespołowej (Methode de travail libre par groupes) R. Cousinet'a.

Z powyższych kierunków najbardziej znane w Polsce są: m e t o d a o ś r o d k ó w z a i n t e r e s o w a ń, zwłaszcza

w zastosowaniu do wychowania młodszych dzieci, oraz m e t o d a p r o j e k t ó w. System wychowania Decroly'ego opiera się na naczelnej zasadzie „wychowania przez życie dla życia". Podobną zasadę głosi Dewey, według którego szkoła sama winna być życiem, a nie tylko instytucją przygotowującą do życia. Wychodząc z tego założenia, program nauki uwzględnia przede wszystkim potrzeby dziecka wynikające z jego stosunku do rodziny, szkoły, gminy, zwierząt, roślin, ziemi i słońca. Wychowanie zmierza do rozwinięcia zdolności współpracy w grupie społecznej oraz do wyrobienia karności wewnętrznej.

Konstrukcja programu nauki w systemie Decroly'ego oparta jest na ośrodkach zainteresowań związanych z potrzebami dzieci. Metoda pracy opiera się na zasadzie aktywności. W tym celu urządzone są w szkole małe warsztaty i pracownie. W pracowniach i na wycieczkach ćwiczą się dzieci w bezpośredniej obserwacji zjawisk w przyrodzie i zdarzeń w życiu społecznym. Metoda nauczania ma 3 fazy: a) obserwację, b)) asocjację, c) ekspresję. Obserwacje swe i przeżycia wyraża dziecko za pośrednictwem odpowiednich środków technicznych. Na powyższych zasadach opiera się wychowanie w szkole nowego typu w Brukseli założonej w r. 1907 przez Decroly'ego, znakomitego przedstawiciela współczesnej myśli pedagogicznej. Jego system wychowania stał się nie tylko podstawą reform w całej Belgii, ale jego idee zdobyły sobie także duże uznanie a zarazem i głęboki wpływ na wychowanie w wielu innych krajach.

Pod wpływem filozofii pragmatycznej i pedagogiki D e w e y'a rozwinął się w St. Zj. Am. Półn. system wychowania pod nazwą m e t o d y p r o j e k t ó w ((the project method)), która polega na realizowaniu zamierzeń wynikających z konkretnych sytuacji życiowych w danym środowisku. Podjęty projekt nasuwa liczne zagadnienia i skłania uczniów do obmyślenia sposobów ich rozwiązania na podłożu naturalnym. Obok projektów indywidualnych istnieją projekty realizowane przez mniejszy lub

większy zespół uczniów. Są to projekty grupowe, społeczne, np. urządzenie ogrodu szkolnego, badanie wartości zbarna pod zasiew, badanie jakości i wartości odżywczej mleka, walka z roślinami i owadami pasożytniczymi, ze szkodnikami w ogrodzie i domu (muchy), opracowanie planu wycieczki naukowej czy krajoznawczej, założenie biblioteki, przygotowanie sztuki teatralnej itp. Stopniowa i planowa realizacja projektu odbywa się zarówno w izbie szkolnej, pracowni, bibliotece, w ogrodzie szkolnym, na boisku, jak i w domu, w terenie, w instytucjach użyteczności publicznej itd. Punktem wyjścia są projekty związane z życiem uczniów w szkole i poza szkołą, z ich potrzebami i zainteresowaniami. W miarę dojrzewania młodzieży projekty stają się coraz bardziej skomplikowane i obejmują swą treścią gminę, kraj ojczysty tudzież wzajemne stosunki między gminami i krajami. Konstrukcja programu nauki obejmuje pewne całości zjawisk życiowych na tle środowiska tudzież pewne zadania, które mają być wykonane. Program nie jest więc rozbity na przedmioty, albowiem projekty obejmują wiadomości i czynności z różnych dziedzin wiedzy i techniki. Opracowanie podjętego projektu wymaga oczywiście opanowania wiadomości i sprawności w zakresie przedmiotów elementarnych i w tym celu stosuje się podobnie jak w technice winnetkowskiej testy wiadomości, diagnostyczne i ćwiczebne. Metoda projektów zmierza do zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowisk, z problemami wytwórczości i konsumcji. Cechuje ją może zbyt daleko posunięty utylitaryzm i zbyt jednostronna praktyczność, co zresztą odpowiadała psychice społeczeństwa amerykańskiego i światopoglądowi pragmatycznemu.

Próby konsekwentnego przeprowadzenia zasady pracy kolektywnej tudzież zasady zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowiska widzieliśmy w metodzie k o m p l e k s ó w stosowanej w rozwoju pedagogiki komunistycznej w szkole sowieckiej. P e d a g o g i k a s o w i e c k a ma swe

źródło w doktrynie Marksa, opiera się na materializmie dialektycznym, w myśl którego wszystkie dziedziny życia społeczno-kulturalnego (polityka, ekonomia, prawo, nauka, religia, sztuka, wychowanie) są wytworami procesów produkcji dóbr materialnych. Człowiek jako cząstka przyrody, podporządkowany jej prawom, może istnieć tylko w społeczeństwie, z którym związany jest koniecznościami życiowymi i od którego zależą jego działania i czyny. Jedyną więzią, która przekształca luźną gromadę w zorganizowaną społeczność, jest p r a c a s p o ł e c z n i e u ż y t e c z n a, zaspokajająca potrzeby ogółu ludności. Praca w ujęciu komunistycznym ma znaczenie niemal religijne, metafizyczne. Na tych założeniach opiera się wychowanie komunistyczne, które teoretycy pedagogiki sowieckiej określają jako funkcję społeczną organicznie związaną z pracą użytecznie społeczną, z ogólnym procesem wytwórczości. Ostateczny cel edukacji, jak go ujmuje A. P i n k i e w i c z, to człowiek społecznie pożyteczny, świadomy swego miejsca w przyrodzie i społeczeństwie, bojownik w służbie ideałów komunistycznych. Z tak ujętego celu wychowania wynikała organizacja szkolnictwa, program nauki i metodia nauczania, a przede wszystkim duch szkoły. Wszystkie poziomy nauczania cechowała p o l i t e c h n i z a c j a, która polegała na zespoleniu pracy intelektualnej z wytwórczością, z pracą fizyczną tudzież na konsekwentnym unabiania młodzieży w duchu komunistycznego poglądu na świat i życie.

Szkoła według P. B ł o ń s k i e g o miała się stać jednym z ośrodków produkcji i w tym celu związano ją w mieście z fabryką, na wsi z fermą kolektywną czy też ze stacją traktorów i maszyn. Podstawę nauki stanowiła praca produkcyjna uczniów w związku z przyrodoznawstwem, nauką ekonomii i socjologii ujętą ze stanowiska doktryny komunistycznej. Nauczanie w szkole politechnicznej, w szkole pracy wytwórczej opierało się na m e t o d z i e k o m p l e k s ó w i grupowało się koło kon-

kretnego projektu, który uczniowie realizowali na terenie fermy lub fabryki. Głównym tematem był np. „kompleks" obejmujący plan gospodarczo - finansowy danej fabryki czy fermy i w związku z nim odbywała się nauka czytania, pisania i rachunków.

Według znanych pedagogów sowieckich Ł u n a c z a r s k i e g o, P i s t n a k a i innych szkoła winna też być ogniskiem propagandy komunistycznej. Cały ten system wychowania pozostawać winien w służbie doktryny. Od przedszkola aż do uniwersytetu uczeń winien oddychać atmosferą pracy i ideologii sowieckiej i w tym kierunku rozwijać należy uczucia i wolę. Propaganda ta zmierza do tego, by jednostka utożsamiała się w zupełności ze społeczeństwem bezklasowym, z kolektywem.

Politechnizacja szkoły i metoda kompleksów skrajnie i jednostronnie pojęta wydała rezultaty negatywne. Zbyt groźne obniżenie się poziomu umysłowego młodzieży i kompromitujące braki w wiadomościach elementarnych wzbudziły niepokój w sferach partyjnych i wywołały ostrą krytykę skrajnych teorii pedagogicznych, między innymi ze strony M. J. Kalinina. W ostatnich czasach nastąpił powrót do nauki systematycznej, do podziału na przedmioty, do gruntownego opracowania podręczników, do stałego rozkładu godzin, do kontroli postępów uczniów i do ścisłych egzaminów.

Przechodząc do omówienia Italii faszystowskiej, zaznaczyć trzeba, że przekreślono tam zasadę szkoły apolitycznej, zespolono swój system wychowania całkowicie z ideologią i polityką rządzącej partii. W doktrynie faszystowskiej i w idealizmie aktualistycznym zrodzonym z heglizmu ma swe źródła p e d a g o g i k a f a s z y s t o w s k a, której wybitnym przedstawicielem jest G. G e n t i l e, współczesny filozof reformator szkolnictwa Italii. W ostatniej dobie jeszcze bardziej rozwinął i pogłębił reformę wychowania w duchu faszystowskim G. B o t t a i, twórca nowej ustawy szkolnej z r. 1939 (l a c a r t a d e l l a s c u o l a).

Aksjomatem faszyzmu, który w Italii przybrał charakter religijny, metafizyczny, jest zasada: „wszystko w państwie; nic poza państwem". Jedynie faszyzm odpowiada potrzebom ogółu ludności i poza państwem żadne sprawy ludzkie nie mają wartości. Jednostka poza „wodzem" jest w tym ustroju niczym, jedyną rzeczywistością jest państwo, właściwie partia faszystowska.

Jak wszystkie inne dziedziny życia społeczno-kulturalnego, tak i wychowanie zostało całkowicie podporządkowane polityce partii i doktrynie faszystowskiej. Niemal od kolebki bierze faszyzm dziecko w swe władanie, aby zeń uczynić istotę polityczną, bojownika „armii faszystowskiej", utożsamionej z narodem i państwem. Zadanie szkoły faszystowskiej polegało na „urabianiu świadomości nowych pokoleń w duchu jedności moralnej, politycznej i ekonomicznej narodu włoskiego, jedności urzeczywistniającej się całkowicie w państwie faszystowskim. Ostatecznym celem wychowawczym było „przygotowanie polityczne i wojenne".

Cel ten realizują wspólnie ze szkołą organizacje faszystowskie o charakterze sportowo-militarnym, a mianowicie G. I. L. (włoska młodzież liktorska) i G. U. P. (uniwersytecka młodzież faszystowska), jako „jednolity instrument edukacji faszystowskiej" obejmujący ogół dzieci i młodzieży od 4 do 21 roku życia. Na wszystkich poziomach nauczania obowiązywało w y c h o w a n i e f i z y c z n e o charakterze sportowo-militarnym, pozostające w ręku organizacji faszystowskiej. Również poprzez wszystkie stopnie i typy szkół uwzględniona była w programach nauki p r a c a we wszystkich swych postaciach. Władze organizowały „kursy pracy" w różnych warsztatach i instytucjach" celem kształcenia świadomości społecznej i wytwórczej, właściwej ustrojowi korporacyjnemu". System wychowania faszystowskiego przenikał duch etatyzmu i skrajnego nacjonalizmu, na podłożu którego rozwijała się w ostrej formie megalomania narodowo-państwowa. Podręczniki szkolne, czasopisma dla dzieci

i młodzieży, przemowy nauczycieli, wypracowania pisemne, rysunki i pieśni, słowem całe życie szkolne, przesiąknięte było egzaltacją nacjonalistyczną związaną ściśle z osobą „wodza" i z partią faszystowską. W „książce państwa" roi się od tekstów, fotografii i rysunków gloryfikujących „wodza", co wprawia dzieci w stany ekstatyczne i prowadzi do jego deifikacji. Wreszcie propaganda operująca jaskrawymi środkami podniecała umysły i przyczyniała się również niemało do urabiania typu młodzieży faszystowskiej.

W systemie tym trudno dopatrzyć się uwzględnienia i poszanowania indywidualności. Nie ma tu miejsca na samodzielność w myśleniu i działaniu ani na swobodną twórczość. Podczas gdy naczelną ideą wychowania demokratycznego jest kształcenie osobowości twórczej, świadomej swej wolności w sensie autonomii moralnej, to celem wychowania faszystowskiego jest przygotowanie polityczne i wojenne oraz bezwzględne podporządkowanie jednostki zbiorowości w ramach jedynej partii politycznej.

Może najbardziej konsekwentnie rozwinięty został system wychowania o charakterze autorytatywno-totalnym w Niemczech, w państwie narodowo-socjalistycznym. Teoretycy pedagogiki narodowo-socjalistycznej E. Krieck, A. Baumler i inni, zerwawszy całkowicie z herbartowską pedagogiką normatywną, z wiekową tradycją i niemiecką kulturą pedagogiczną, podporządkowali swoje koncepcje wychowawcze panującemu w Trzeciej Rzeszy światopoglądowi.

Pedagogika narodowo-socjalistyczna powstała na podłożu stosunków społeczno-politycznych, jakie zaistniały w Niemczech po wojnie światowej, w szczególności po tak zwanej rewolucji narodowo-socjalistycznej. Założenia tej pedagogiki wynikają z heglowskiej historiozofii i teorii państwa, z nietzscheanizmu i przede wszystkim z doktryny rasizmu opartej głównie na dziełach dwu cudzoziemskich autorów — estetyka francuskiego A. Gobineau (Essai sur l'inegalite de la race humaine 1853-55)

i zniemczonego polityka angielskiego G. St. Chamberlaina. (Die Grundlagen des XIX Jahrhunderts 1899).

Główną podstawę wychowania współczesnej młodzieży niemieckiej tworzyły zasady doktryny narodowo-socjalistycznej, a mianowicie:

a) zasada totalizmu, wynikająca z filozofii Hegla, według którego najwyższym tworem rozwijającym się we wszechświecie idei jest państwo, w szczególności państwo pruskie będące syntezą dziejów, absolutem w czynie; temu to absolutowi podporządkować należy człowieka, jego twórczość i wszelkie wartości duchowe, z czego wypływa konieczność interwencji państwa we wszystkie dziedziny życia;

b) zasada „wodza" będącego upostaciowaniem roli państwa i narodu;

c) zasada „krwi i rasy" wynikająca z poglądu o wyższości rasy germańskiej i z jej misji dziejowej, zmierzającej do zdobycia panowania nad światem wreszcie wiążąca się z nią;

d) zasada rozszerzania przestrzeni życiowej, mająca na celu „zbieranie ziem niemieckich".

Zasady te zrodziły różne mity, jak mit państwa, mit wodza, mit rasy, które tworzyły religię narodowo-socjalistyczną i główną treść wychowania nowych pokoleń niemieckich.

Wychowanie w ujęciu doktryny narodowo-socjalistycznej jest „funkcją konkretnej rzeczywistości kulturalnej, reprezentowanej przez państwo".

„Poza państwem nie istnieje kultura, nie ma wartości absolutnych ani obowiązujących norm etycznych. Celem ostatecznym takiego wychowania jest rzeczywisty człowiek narodowy (polityczny), istniejący w danej sytuacji dziejowej i realizujący dane mu zadania na podłożu sfery życiowej".

Z takiego ujęcia celu wychowania wynika postawa negatywna w stosunku do indywidualizmu jako „tworów ducha nomańskiego". Na plan pierwszy w wychowaniu wysuwa się

kształcenie sfery uczuciowo - wolumtarnej w kierunku całkowitego podporządkowania jednostki narodowo - socjalistycznemu państwu. Urabianie świadomości politycznej w duchu doktryny narodowo - socjalistycznej tudzież usprawnienie bojowe młodzieży przypada nie tyle szkole, ile różnym organizacjom o charakterze sportowo - wojskowym, do których uczniowie należą obowiązkowo. Na założeniach doktryny narodowo - socjalistycznej opiera się program nauki, którego ośrodkiem jest kultura niemiecka w oświetleniu doktryny rasistowskiej. Program wprowadza nowe przedmioty, a mianowicie naukę o rasie i dziedziczności oraz higienę rasy, naukę o obronie, geografię wojskową, etnografię i naukę o pograniczu. Nauka o rasie tworzy też integralną część programu nauki języka, historii i geografii.

Ogół dzieci i młodzieży niemieckiej ujęty w tryby organizacji i systemu politycznego podlega tresurze obmyślanej w najdrobniejszych szczegółach i staje się bezwolnym narzędziem w rękach rządzącej partii. Jeden z czołowych działaczy narodowo - socj., kierownik „Frontu Pracy" dr Ley w ten sposób charakteryzuje system wychowania totalnego: „Bierzemy w opiekę już trzechletnie dzieci. Skoro tylko dziecko zaczyna myśleć, wciska mu się w rączkę chorągiewkę, po czym następuje szkoła, „Hitlerjugend", partia, służba wojskowa. Nie odstępujemy człowieka ani na chwilę, a skoro już to wszystko ma za sobą, nastaje „służba pracy", co ponownie wciąga człowieka w swe tryby, nie opuszczając go aż do grobu, czy chce, czy nie chce". Duch młodzieży owiany megalomanią, uczuciem nienawiści i pogardy dla innych narodów ujawnia się w dyscyplinie wojskowej, w marszach, ćwiczeniach wojskowych, w pieśni, słowem w nieustannej gotowości do wojny mającej na celu rozszerzenie „przestrzeni życiowej" i zdobycie panowania nad światem. Ten ostateczny cel realizowała współczesna szkoła niemiecka wszystkich stopni i typów wspólnie z organizacjami partyjno - wojskowymi młodzieży.

6. PEDAGOGIKA PERSONALNA

W dziejach wychowania, a w szczególności w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej zaznacza się tendencja do uzgodnienia i zharmonizowania czynników indywidualnych i społecznych w kształceniu młodzieży. Istota edukacji człowieka i obywatela, jak czytamy w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej (1783), polega na tym, aby „ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek dla drugich, cokolwiek składa szczęśliwość publiczną — równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępków, szanowanie, jako najświętsze, własności cudzej, to wszystko jest celem edukacji i starań nauczyciela. Ostateczny cel wychowania, według Ustaw K. E. N., zmierza do tego, aby „młodzi obywatele przez przyzwoite oświecenie, przez ustawiczną w dobre obyczaje wprawę przysposabiali się do własnego i powszechności narodowej uszczęśliwienia".

W tym pełnym prostoty i zarazem głębokim ujęciu istoty i celów wychowania uzgadnia K. E. N. tendencje jednostkowe i społeczno - egoistyczne, i altruistyczne tkwiące w naturze człowieka. Ich skojarzenie i zharmonizowanie zmierza do wychowania osobowości. Dążność ta przejawia się także w pedagogice polskiej XIX wieku, przede wszystkim w systemie wychowania Br. Trentowskiego, według którego jaźń działająca „bóstwo człowieka in actu", czyli osobowość twórcza, jest ostatecznym celem wychowania. Osobowość stanowi zasadniczą i podstawową ideę „Chowanny" (1842), klasycznego dzieła polskiego pedagogiki osobowości. We współczesnej pedago-

gice próbę przezwyciężenia kierunków antagonistycznych w wychowaniu podejmuje pedagogika personalistyczna, która wychodzi z założenia, że najwyższą wartością w życiu społeczno - kulturalnym jest osobowość. W łączności z tym nasuwa się potrzeba poddania treściwej analizie samego pojęcia osobowości oraz wskazanie jej cech w świetle współczesnej psychologii i filozofii.

Ludzkość dzisiejsza, w której tyle nagromadziło się konfliktów i antagonizmów, która stanęła wobec przesilenia w każdej niemal dziedzinie życia społeczno - kulturalnego, uświadamia sobie coraz jaśniej, że wśród wielu problemów domagających się rozwiązania niewątpliwie najważniejszym jest problem osobowości.

W naszej dobie rozpoczął się bój o wyzwolenie człowieka o zdobycie warunków rozwoju wolnej i twórczej osobowości, będącej głównym czynnikiem kultury i manifestacją ducha ludzkiego.

Nauka drugiej połowy XIX i początku XX wieku badała człowieka głównie jako przedmiot, jako cząstkę przyrody z punktu widzenia biopsychologicznego oraz jako istotę społeczną ze stanowiska socjologicznego. Atoli człowiek ujmowany tylko jako twór przyrody czy jako istota społeczna nie jest osobowością, lecz indywidualnością. Osobowość ujmowana jako podmiot jest wytworem procesu wyzwalania się energii twórczych na skutek własnych, wewnętrznych wysiłków — jest procesem duchowego starania się, wynikiem samostwarzania się, czyli autokreacji. Indywidualnością jest każda jednostka ludzka, lecz nie każda jest osobowością. To rozróżnienie między indywidualnością a osobowością ma znaczenie zasadnicze. Ujmowanie bowiem jednostki ludzkiej li tylko ze stanowiska przedmiotowego, oznaczałoby jej depersonalizację, czyli traktowanie jej jako rzeczy czy cyfry bezwzględnie podporządkowanej zbiorowości. Osobowość w określaniu Trentowskiego

jest różnojednią, w określeniu zaś W. Sterna wielojednią (unitas multiplex), która pomimo wielości swych częściowych funkcji stanowi konkretną, swoistą i mającą cel i wartość w sobie samej jedność. Współczesny filozof rosyjski Mikołaj Bierdiajew określa osobowość jako mikrokosmos, jako jedność i całość strukturalną pozostającą w pewnym stosunku do innych struktur. Istotną cechą osobowości jest samookreślenie się, wolność, poczucie godności, zdolność stawiania sobie celów oraz umiejętność ich urzeczywistnienia w twórczym działaniu. Osobowość cechuje dynamizm, wzrost i rozwój dokonywujący się przez dorabianie się coraz bogatszej treści duchowej i pogłębianie wewnętrzne.

Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, jedyną w swym rodzaju, nie do zastąpienia, zajmuje pewną określoną pozycję i odgrywa pewną rolę na scenie życia. Jej działanie i czyny są manifestacją ducha ludzkiego. Osobowość jako trwałe ognisko energii twórczej wyrasta z formowania się sił naturalnych, jej podłożem są instynkty, popędy i namiętności, których nie tępi i nie niszczy, lecz opanowuje i sublimuje przy pomocy sił duchowych. Zwycięstwo ducha nad przyrodą jest przejawem osobowości i stąd wynika potrzeba ascezy jako wysiłku woli, jako zespołu ćwiczeń duchowych w walce z instynktami. Asceza nie oznacza ani woli negacji świata i życia, polega ona głównie na koncentracji sił wewnętrznych w dążeniu do zachowania godności człowieka.

Godność i wolność człowieka podważa przymus skłaniający np. do wyrzeczenia się wiary, przekonań, poglądu na świat, narzucający gotowe wzory pracy itd. Odkrycie osobowości własnej jest zarazem odkryciem osobowości drugiego człowieka oraz rozwiązaniem zdolności wnikania w jego stany psychiczne i nawiązania z nim kontaktu duchowego. Osobowością jest nie tylko wychowawca, ale i uczeń, ich więzią jest świat wartości i ideałów, który wytwarza stosunek osobowości jednej do drugiej, do

rodziny, do narodu i państwa, do świata i Boga. Osobowość rozwijać się może tylko w społeczności, w służbie ideałów i wartości, którą wypełnia życie konkretną treścią i umożliwia urzeczywistnienie się jaźni. Ale służba ulec może zwyrodnieniu, o ile służba ideału przeistacza się w „służbę ideologii", czy w służbę różnym „doktrynom". A ileż to rzeczom względnym przypisuje się znaczenie absolutu, czego przykładem są niektóre współczesne ideologie polityczne.

W naturze tłumu tkwi tendencja do tworzenia sobie różnych bożyszcz upostaciowanych, np. w partii, w przywódcach itp. Jednostka staje się wtedy ofiarą różnych mitów, przestaje samodzielnie myśleć, rezygnuje ze swej wolności, co powoduje przytępienie sumienia i ostatecznie rozpad osobowości.

Osobowość nie może się stać środkiem czy narzędziem, gdyż jest ona celem sama w sobie i najwyższą wartością. Takie pojmowanie osobowości głosi chrześcijaństwo. Religia miłości i wolności nie uznaje „ideologii absolutu", któremu składać trzeba ofiary ludzkie, lecz uznaje tylko Boga i bliźniego. Toteż problem osobowości znajduje swe najgłębsze rozwiązanie w nauce Chrystusowej.

Indywidualizm — z punktu widzenia społecznego wiąże się z ustrojem kapitalistycznym, z panowaniem interesów jednostkowych, z konkurencją w stosunkach gospodarczych. Ujednolicenie człowieka i jego kolektywizacja dokonywa się na podłożu ustrojów autorytatywno - totalnych. Personalizm zmierza do tworzenia ustroju opartego na kooperacji i współdziałaniu w stosunkach gospodarczych każdej osobowości. Społeczeństwo kapitalistyczne wartościuje człowieka nie ze względu na to, czym jest, ale według tego, co posiada lub też według pochodzenia, urodzenia, pozycji socjalnej itd. Społeczeństwo klasowe jest sprzeczne z godnością osobowości i stąd etyka personalistyczna występuje przeciw nierówności obywatelskiej. Nie uznaje jednak równości mechani-

stycznej, albowiem wśród osobowości istnieje nieskończone zróżnicowanie charakterów, uzdolnień, inteligencji itd. Personalizm ocenia wartość każdej osobowości ze względu na jej zalety, na stopień jej cech pozytywnych, przede wszystkim według jej godności i na niej opiera arystokrację ducha tworzącą dobra kulturalne w dziedzinie sztuki, religii, nauki i filozofii i zmierzającą do doskonalenia życia własnego i powszechności narodowej. Z takiego ujęcia wynika prymat kultury duchowej w stosunku do polityki.

Stosunek osobowości do społeczeństwa ujawnia niekiedy konflikty, a nawet sprzeczności. Ten tragiczny konflikt nie może być w zupełności przezwyciężony, albowiem zawsze wyłaniać się będą mniejsze lub większe różnice w tendencjach indywidualnych i społecznych. Osobowość wyprzedza niekiedy społeczeństwo w swym twórczym działaniu. Odchylenia i różnice, a nawet walka osobowości z grupą społeczną, o ile zawiera pierwiastki twórcze, są tedy warunkiem postępu i rozwoju kultury.

Obecne nasilenie konfliktu między osobowością a państwem autorytatywno - totalnym, które rości sobie pretensję nie tylko do organizowania życia społecznego i gospodarczego pod kątem widzenia celów partyjnych, ale ciąży nawet na twórczości duchowej, przekształca się w dyktaturę „ideologii". Te uzurpacje państwa — kliki stają się zarzewiem konfliktów międzynarodowych i prowadzą do kataklizmu dziejowego. Zagrożona jest osobowość i kultura ducha. Człowiek musi obecnie dokonać wyboru, albowiem zachowanie neutralności prowadzi do rozkładu osobowości i zniszczenia kultury. Człowiek odzyskać musi swą wolność i godność i w tym tkwi sens personalizmu. Cel ten urzeczywistnić może tylko wychowanie twórcze osobowości, co stanowi przedmiot pedagogiki personalistycznej, którą również nazwać możemy pedagogiką twórczą.

Powstająca dziś nowa era kulturalna wysuwa jako swój główny cel odrodzenie człowieka przez wychowanie osobowości twórczej, przez wyposażenie jej w bogactwa i treść duchową. Treścią osobowości są wartości tkwiące w dobrach kulturalnych. Wartości mające swe źródło w twórczym działaniu człowieka wiążą tedy osobowość ze światem kultury. Rodzą się one w duszy konkretnej osobowości, która jest jak gdyby laboratorium różnych koncepcji, pomysłów, zamierzeń z dziedziny sztuki, techniki, nauki, filozofii itd. Podnietę do tej pracy twórczej daje jednostce otoczenie i społeczeństwo, które dostarcza jej tworzywa, narzędzi i które starać się winno o odpowiednie warunki rozwoju osobowości. Stąd wynika prymat osobowości w stosunku do grupy społecznej, co jest konieczne dla rozwoju twórczości, podobnie jak prymat kultury w stosunku do polityki warunkuje wolność i postęp ludzkości. Na pojęciu osobowości opiera się wychowanie twórcze, które polega na pobudzaniu i wyzwalaniu energii tkwiących w strukturze psycho - fizycznej jednostki, oraz na pobudzaniu i rozwijaniu zdolności wyrażania w odpowiednich formach wartości zrodzonych w jaźni ludzkiej. Zespół czynności, które pobudzają i wyzwalają procesy stawania się osobowości, nazywamy wychowaniem.

Dojrzewanie osobowości warunkują:

a) możliwość uczestniczenia w istniejących dobrach kulturalnych,

b) umiejętność przeżywania i aktywnego przyswajania sobie zdobyczy ducha ludzkiego,

c) tendencje do wzbogacenia życia indywidualnego i społecznego w nowe dobra i wartości.

Z omówionych tu założeń pedagogiki personalistycznej wynikają zasady wychowania, program, nauki i metody pracy mające na celu wychowanie osobowości twórczej. Cel ten realizu-

ją szkoły nowego typu, które powstały w ostatnich dziesiątkach lat w różnych krajach Europy i Ameryki.

7. REALIZACJA NOWEGO WYCHOWANIA

Początki prób i doświadczeń w szkołach nowego typu przypadają na ostatnie dziesięciolecie ubiegłego wieku. Powstają one najpierw w krajach anglosaskich, gdzie na skutek tradycji historycznych i ustroju demokratycznego dobro jednostki, poszanowanie godności człowieka i wolności praw obywatelskich w ramach koniecznych wymogów państwowych stanowi najcenniejszy dorobek życia społeczno - kulturalnego narodu. Rozwój stosunków gospodarczych, daleko posunięty proces uprzemysłowia wyłania coraz silniej odczuwaną potrzebę wychowania jednostek odznaczających się samodzielnością inicjatywą pomysłowością i zdolnością do pracy produktywnej. Cechy te wynabia wychowanie twórcze w szkole.

Pierwszą szkołę nowego typu o charakterze internatowym zakłada w r. 1889 C e c i l w Abbotsholm, w Anglii (New School of Abbotsholm). Tu wychowuje się nowy typ Anglika, chrześcijanina i dżentelmena o subtelnej kulturze duchowej, człowieka samodzielnego i pełnego inicjatywy. W 3 lata później organizuje wybitny pedagog angielski B a g l e y odmienny typ nowej szkoły opartej na systemie koedukacji, tzw. Badales Shcools. W St. Zj. Am. Półn. tworzy w r. 1898 szkołę doświadczalną przy uniwersytecie w Chicago J. D e w e y. W oparciu o zainteresowania i aktywność dziecka zmierza ta szkoła do wytworzenia więzi między nauką i pracą ucznia a życiem kulturalno - gospodarczym środowiska. Szkoły w Abbotsholm i Chicago stały się celem istnych pielgrzymek pedagogicznych i pod ich wpływem powstają liczne szkoły nowego typu w Ameryce i Europie, np. w Niemczech ogniska wychowawcze H. L i e-

tza, we Francji Ecole de Roches E. Molinsa i G. Bertier. W pierwszych dziesiątkach XX wieku zasłynęły „szkoły życia" (Ecole de la vie), O. Decroly ego w Brukseli, Domy dziecięce (Casa dei Bambini) M. Montessori w Rzymie i innych miastach Italii. Dom dziecięcy I. Ligtharta w Hadze, szkoła Geheba w Odenwald, obecnie przeniesiona do Szwajcarii i wiele innych.

Światowy ruch reformatorski objął też Polskę i to już w pierwszym dziesiątku naszego stulecia. Podejmują próby stworzenia polskiej szkoły nowego typu ks. J. Gralewski w Starej Wsi pod Warszawą, St. Karpowicz w Warszawie, M. Ramułtowa w Krakowie, Ksawery Praus w Zakopanem, T. Łopuszański w Prokocimiu pod Krakowem i inni.

Podaliśmy ważniejsze ogniska pracy wychowawczej, gdzie w zaraniu nowej ery dziejowej rodziła się współczesna myśl pedagogiczna i gdzie ożywiony nowym duchem czyn pedagogiczny wykuwał coraz doskonalsze formy życia w dziedzinie edukacji, tworząc warunki kształtowania się osobowości. Idea wychowania twórczego realizowana w szkołach nowego typu w stosowanych tam programach i metodach znalazła swój wyraz w zasadach głoszonych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania (utworzoną na konferencji pedagogicznej Calais w 1921). Oto one:

1. Istotnym celem wychowania jest uzdolnienie dziecka do urzeczywistnienia w życiu przewagi ducha nad materią.
2. Nowe wychowanie szanuje indywidualność dziecka.
3. Program nauki uwzględnia w całej pełni samorzutne zainteresowanie uczniów, znajdując wyraz aktywności technicznej, sportowej, estetycznej, społecznej, naukowej itp.
4. Karność jednostkowa i zbiorowa zmierza do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej.
5. W miejsce współzawodnictwa o charakterze egoistycznym uwzględnia się współdziałanie i kooperację, która wdraża dziecko do służenia dobru ogólnemu.

6. Wychowanie oparte na koedukacji zmierza do rozwoju właściwości obojga płci warunkujących dodatni wpływ wzajemny.
7. Wychowanie społeczne ma na celu kształcenie przyszłego obywatela świadomego swych powinności wobec bliźniego, wobec swego narodu i ludzkości, obywatela, który świadom swego człowieczeństwa szanować umie godność innych ludzi.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania jest przedstawicielką kultury i edukacji demokratycznej w tym przeświadczeniu, że kształtowanie się osobowości i najwyższej wartości moralne mogą się rozwijać tylko w ustroju istotnie demokratycznym. Liga dąży do rozbudowania prawdziwie demokratycznego systemu wychowania przez kooperację budzącą w każdej jednostce poczucie odpowiedzialności za dobro powszechności, przez uczestniczenie w prawach dotyczących życia społeczno - kulturalnego, przez wdrażanie do kształcenia się w atmosferze niezależnej myśli i jej swobodnego wypowiadania, przez dawanie pierwszeństwa nie nauczaniu autorytatywnemu, lecz dyskusji i przekonywaniu w metodach nauczania, przez poszanowanie sumienia jednostkowego, co stanowić winno niewzruszoną zasadę postępowania wychowawcy.

8. NOWE WYCHOWANIE I PRZEBUDOWA SPOŁECZNO - POLITYCZNA

W obecnej epoce dziejowej zmagają się ze sobą ideały demokracji, idee wolności i godności człowieka z ideologią totalistyczną. Z chaosu doby współczesnej wyłania się nowa era dziejowa, która urzeczywistni przebudowę struktury społeczno - kulturalnej w duchu ideałów demokracji i kooperacji międzynarodowej. Czynniki tworzące nową epokę — to: a) demokracja narodów i umoralnienie polityki, b) planowa gospodarka społeczna, c) wychowanie osobowości.

Przebudowę społeczną zgodną z ideałami demokracji rozpocząć trzeba od tworzenia nowej treści w duszach ludzkich, od odnowienia człowieka. Trzeba przede wszystkim oduczyć myślenia kategoriami zamierającej dziś epoki, trzeba wykorzenić nawyki i motywy działania o charakterze egoistycznym, właściwe człowiekowi wychowanemu w ustroju kapitalistycznym czy totalistycznym. W ustroju tym naczelną ideą i głównym motorem działania jest żądza zysku i zdobywanie majątku, który w mniemaniu człowieka wychowanego w duchu tego ustroju zapewnia „szczęście".

W zaspokajaniu tej żądzy posługują się jednostki i grupy społeczne środkami sprzecznymi z zasadami etyki chrześcijańskiej. Tolerowane są np. podstęp i podejście, kłamstwo i oszustwo, brutalna konkurencja, bezwzględne niszczenie drugiego człowieka i całych grup społecznych. Zabiegi o zdobycie majątku, o zrobienie kariery przepojone są uczuciem zazdrości i zawiści w stosunku do współzawodników, przy czym nie gardzi się nawet taką bronią, jak oszczerstwo i szarpanie czci drugiego. Wychowanie współczesne pragnie zbudować w duszy człowieka n o w ą t r e ś ć p s y c h i c z n ą, w której dominować będzie jako istotny motor działania—idea kooperacji, miłość i poszanowanie godności człowieka. Nowe wychowanie wyzwala poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności, usiłowanie pracy, tendencje do wyrażania swej jaźni w twórczym działaniu w służbie dla dobra powszechności, a przede wszystkim celem ugruntowywania moralności we wzajemnych stosunkach między ludźmi. Istotna i prawdziwa kultura przejawia się bowiem w poszanowaniu godności i wolności człowieka.

Podważanie tej naczelnej zasady moralnej jest przejawem barbarzyństwa i prowadzi do rozkładu osobowości i grupy społecznej.

Wychowanie osobowości pozostaje w związku z u m o r a l n i e n i e m p o l i t y k i przez wprowadzenie we wza-

jemnych stosunkach między narodami podobnych zasad etyki chrześcijańskiej, jakie istnieć powinny w kulturalnym społeczeństwie między jednostkami. Ogół pojmuje dotąd politykę w sensie machiawelizmu, a więc realizowanie celów przez użycie choćby najbardziej złych środków, jak podstęp, podejrzenie, podejście, kłamstwo, mord, rabunek, brutalna konkurencja itd.

W polityce o charakterze imperialistycznym i agresywnym zabór cudzych ziem nazywa się rozszerzeniem przestrzeni życiowej, grabież cudzego mienia — rekwizycję czy kontrybucję, podstępne podejście narodu słabszego—zręcznością dyplomacji, mord i rabunek — czynem bohaterskim. Dopóki panować będą takie poglądy na politykę i na jej metody, dopóty kultura nie wybrnie ze stanu barbarzyństwa.

Polska myśl pedagogiczna nazywała zawsze stosowanie podobnych metod w stosunkach międzynarodowych po imieniu i podkreślała fatalne skutki takiej polityki oraz przepojone podobnymi zasadami wychowanie. „Nauczyciel moralnej nauki i prawa — czytamy w U.K.E.N. — w opowiadaniu dziejów chronić się będzie, aby nie dawał fałszywych wyobrażeń rzeczy, z których największe szkody i zepsucie zdań i obyczajów wynikać zwykły. Wytykać zatem powinien w czynach ludzkich, chociaż na pozór okazałych i błędnie za chwalebne poczytanych, wszystko to, co się ze sprawiedliwością, z ludzkością, z dobrą wiarą, z dotrzymaniem słowa nie zgadza. Przeto nigdy nie będzie nazywał polityką, tj. umiejętnością rządu ani bohaterstwem, co jest chytrością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, najazdem i cudzego przywłaszczeniem".

Odpowiednie instytucje międzynarodowe wyposażone w potrzebne sankcje i mające egzekutywę, czuwać muszą, aby wyłuszczone tu zasady polityki, metod i cele edukacji respektowane były i realizowane równocześnie we wszystkich krajach, w oparciu o kooperację i współpracę międzynarodową w dziedzinie gospodarczej i kulturalnej.

Nowy typ człowieka zrozumieć musi, iż rola polityki polega na podnoszeniu kultury i poszanowaniu wartości życia indywidualnego i zbiorowego. Umoralnienie polityki ułatwi wprowadzenie takich stosunków w życiu społecznym i takich warunków w życiu szkolnym, które staną się podstawą wychowania twórczej i uspołecznionej osobowości.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE

Bogdan Nawroczyński. Współczesne prądy pedagogiczne. Enc. Wycht. I. r. 1934, Warszawa.

Henryk Rowid: Szkoła twórcza, Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wyd. III. Kraków 1931 r.

Mieczysław Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego, Warszawa 1927 r.

Ludwik Chmaj: Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. Warszawa, Wilno, 1938.

A. Milot: Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine. Paryż 1933.

Henri Bouchet: L'individualisation de l'enseignement. Paryż 1933.

J. L. Kandel. Comparative education. Boston 1933.

J. Eadens: Modern ideas and methode. London 1931.

SPIS RZECZY

Str.

Od Wydawcy 3

Dr Henryk Rowid 5

Wykaz wydanych większych prac dr H. Rowida . . . 8

ROZDZ. I. KULTURA I WYCHOWANIE 9

1. Ważniejsze przejawy i czynności życiowe. . . . 9
2. Jaki jest cel poznania i twórczości. 11
3. Jak pojmujemy kulturę 12
4. Ważniejsze cechy współczesnej epoki kulturalnej . . . 16
5. Kryzys kultury współczesnej, jego źródła i skutki. . . 18
6. Warunki i czynniki budowy nowej kultury i nowego systemu wychowania 26
7. Stosunek jednostki do świata kultury 34
8. Funkcja kultury w wychowaniu 37
9. Myśl wychowawcza w związku z rozwojem kultury . . 39
10. Prądy wychowania na tle kultury współczesnej . . . 41

Zagadnienia i ćwiczenia 46

ROZDZ. II. PEDAGOGIKA, JEJ PRZEDMIOT I ZADANIA. . . 47

1. Przedmiot pedagogiki i jej określenie 47
2. Główne zadania pedagogiki 49
3. Teoria wychowania i praktyka pedagogiczna 51
4. Czy pedagogika jest „techniką" wychowania 54
5. Pedagogika jako nauka i jej stosunek do innych gałęzi wiedzy 58
6. Główne działy pedagogiki 68

Zagadnienia i ćwiczenia 71

ROZDZ. III. O METODACH BADANIA STOSOWANYCH W PEDAGOGICE 72

1. Do jakiej grupy nauk należy pedagogika . . . 72
2. O metodzie i jej roli w rozwoju pedagogiki 75
3. Metody empiryczne 79
4. Metoda fenomenologiczna. 83
5. Metoda funkcjonalna 84

Ćwiczenia i zagadnienia 90

ROZDZ. IV. GENEZA, ISTOTA I POJĘCIE WYCHOWANIA . 92

1. Źródła czynności wychowawczych 92
2. Wychowanie w grupach pierwotnych 96
3. Wychowanie młodzieży dojrzewającej w grupach pierwotnych 99
4. Wychowanie w grupach społecznych na niższym poziomie kultury 102
5. Proces przystosowania, rekonstrukcji i twórczości w wychowaniu 105
6. Pojęcie wychowania 108
7. Wychowanie i kształcenie. 110
8. Zagadnienie autonomii i wychowania 120

Ćwiczenia i zagadnienia 130

ROZDZ. V. GRANICE I MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA . . 132

1. Czynniki geniczne a wychowanie 132
2. Funkcje gruczołów dokrewnych i ich rola w tworzeniu się osobowości 137
3. Dziedziczenie cech psychicznych a możliwości wychowania 142
4. Oddziaływanie czynników genicznych i środowiskowych na tworzenie się osobowości 148
5. Rzeczywistość wychowawcza 156

Zagadnienia i ćwiczenia 166

ROZDZ. VI. ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA 167

1. Zagadnienie środowiska w wychowaniu współczesnym . . 167
2. Co to jest środowisko wychowawcze 171

Str.

3. Poznanie środowiska 181
4. Grupa społeczna jako czynnik wychowawczy . . . 186
5. Rodzaje i typy środowiska wychowawczego oraz związane z nim typy dzieci 189
6. Środowisko rodzinne dziecka 199
7. Środowisko szkolne 204
8. Wpływ środowiska na rozwój cielesny i duchowy dziecka 219
9. Przystosowanie się do środowiska 224
Zagadnienia i ćwiczenia 230

ROZDZ. VII. O WARTOŚCIACH I ICH FUNKCJI W WYCHOWANIU I KSZTAŁCENIU OSOBOWOŚCI . . . 232

1. Jakie czynniki urabiają strukturę duchową osobowości 232
2. Przeżywanie wartości i ich źródła 233
3. Ewolucja wartości i ich rodzaje 236
4. O sądach wartościujących i o pojęciu wartości . . . 243
5. Poglądy na rzeczywistość wartości 244
6. Wartości obiektywne podstawą systemu wychowania . . 249
7. Kształtowanie się świata wartości obiektywnych w świadomości ucznia 250
8. O wartościach pedagogicznych 254
Zagadnienia i ćwiczenia 256

ROZDZ. VIII. POGLĄD NA ŚWIAT I WYCHOWANIE. . . 257

1. Jak przyjmujemy światopogląd, ... 257
2. Ważniejsze kierunki i podstawy światopoglądowe. . . 259
3. Optymizm i pesymizm pedagogiczny 275
4. Stosunek szkoły i nauczyciela do różnych światopoglądów 279
Zagadnienia i ćwiczenia 282

ROZDZ. IX. CELE WYCHOWANIA I IDEAŁY PEDAGOGICZNE 284

1. Funkcje celów w rozwoju osobowości 284
2. Prawne ujęcie celu wychowania w ustawie o ustroju szkolnictwa w Polsce. 286
3. Cele wychowania w świetle socjologii 289
4. Cele wychowania w różnych epokach kulturalnych . . 294
5. Rola ideałów w życiu społecznym i wychowaniu . . . 299

Str.
6. Ideały pedagogiczne wysnute z polskiej myśli filozoficznej . 303
7. Główne zasady pedagogiczne 317
Zagadnienia i ćwiczenia 324

ROZDZ. X. OSOBOWOŚĆ WYCHOWAWCY 325

1. Nauczyciel jako główny czynnik realizujący cel wychowania 325
2. Stosunek społeczeństwa do nauczyciela 327
3. Przygotowanie zawodowe nauczycieli 330
4. Struktura duchowa nauczyciela 335
5. Obraz nauczyciela w świadomości ucznia 339
6. O zdolnościach pedagogicznych 347
7. Nauki pedagogiczne i ich funkcja w kształceniu się osobowości nauczyciela 354
Zagadnienia i ćwiczenia 360

ROZDZ. XI. AUTORYTET W WYCHOWANIU 362

1. Rola autorytetu w różnych dziedzinach życia. . . . 362
2. Rodzaje autorytetów 365
3. Geneza autorytetu wychowawcy 369
4. Rozwój autorytetu wychowawcy 371
5. Czynniki podważające autorytet wychowawców . . . 377
6. Funkcja autorytetu w wychowaniu 388
7. Świadomość własnego autorytetu 391
8. Autorytet a ustrój społeczno - polityczny 395
Zagadnienia i ćwiczenia 398

ROZDZ. XII. KARNOŚĆ I WOLNOŚĆ W WYCHOWANIU . . 400

1. Problem karności w życiu społecznym i wychowaniu . . 400
2. Objawy i przyczyny niekarności dzieci w domu i szkole . 403
3. Psychologiczne podstawy karności. 408
4. Socjologiczne podłoże karności 418
5. Rozwój i rodzaje karności 424
6. Jaki stosunek zachodzi między karnością a wolnością?. . 435
7. Wychowanie młodzieży w karności i wolności . . . 440
Zagadnienia i ćwiczenia 453

Str.

ROZDZ. XIII. ZAGADNIENIE KARY W WYCHOWANIU . 455

1. Stosowanie kar w wychowaniu domowym i szkolnym . . 455
2. Pochodzenie kary i poglądy na jej istotę 460
3. Czy kary wpływają na podniesienie poziomu kultury moralnej społeczeństwa, ... 463
4. Zachowanie się dzieci karanych 471
5. Kara w ujęciu pedagogiki psychoanalitycznej. . . . 480
6. Kary pedagogiczne 491
7. Nagrody w wychowaniu 503

Zagadnienia i ćwiczenia 508

ROZDZ. XIV. WAŻNIEJSZE PROBLEMY I KIERUNKI W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ 509

1. Źródła nowych prądów wychowania 509
3. Główne zagadnienia we współczesnej pedagogice . . . 513
3. Prądy antagonistyczne w pedagogice 514
4. Ważniejsze kierunki pedagogiki indywidualistycznej . . 519
5. Ważniejsze kierunki pedagogiki specjalnej 524
6. Pedagogika personalna 534
7. Realizacja nowego wychowania 540
8. Nowe wychowanie i przebudowa społeczno - polityczna . 542

Wiadomości bibliograficzne 545

BIBLIOTEKA NAUKOWA
WAP
30846/2