BIBLJOTEKA UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO

Dr. ZYGMUNT KUKULSKI

GŁÓWNE MOMENTY MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

LUBLIN 1923
NAKŁADEM UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO
Z ZASIŁKIEM MINISTERSTWA W. R. i O. P.
SKŁAD GŁÓWNY W UNIWERSYTECIE LUBELSKIM.

BIBLJOTEKA UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO

Dr. ZYGMUNT KUKULSKI

GŁÓWNE MOMENTY MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

LUBLIN 1923
NAKŁADEM UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO
Z ZASIŁKIEM MINISTERSTWA W. R. i O. P.
SKŁAD GŁÓWNY W UNIWERSYTECIE LUBELSKIM.

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE LUBLIN

Dr. SIGISMOND KUKULSKI

Principaux éléments de la pensée et des recherches pédagogiques

LUBLIN 1923
UNIVERSITÉ DE LUBLIN

GŁÓWNE MOMENTY

MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH.

Bibljoteka Uniwersytetu Lubelskiego

Instytut Pedagogiczny

Nr. 1.

Dr. ZYGMUNT KUKULSKI

GŁÓWNE MOMENTY MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

LUBLIN
Nakładem Uniwersytetu Lubelskiego
1923

Dr. ZYGMUNT KUKULSKI

GŁÓWNE MOMENTY MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Całe pole pedagogiczne jest u nas wogóle *terra incognita*, przedmiot surowy. Polskie dzieła i dziełka pedagogiczne możnaby na palcach policzyć.

E. Estkowski, Pisma pedagogiczne.

dup/2
Zbd 1292

LUBLIN
NAKŁADEM UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO
1923

Ważniejsze prace tegoż autora.

Program naukowo-wychowawczy Hugona Kołłątaja. Wychowanie w domu i szkole, Warszawa 1912.

Mowa rabina poryckiego na śmierć T. Czackiego w imieniu żydów tego miasta. Przyczynek do dziejów oświaty. Pamiętnik Literacki, Lwów 1913.

Krasicki a Komisja Edukacyjna. Bibljoteka Warszawska za r. 1913.

W sprawie zwyczajnej katedry pedagogiki i dydaktyki oraz katedry dziejów edukacji narodowej na Uniwersytecie Jag. Którzy idziemy, Kraków 1913.

Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego. Wychowanie w domu i szkole, Warszawa 1913 i osobna odbitka 1914.

Nauka o wychowaniu a teorja wychowania. Ruch Pedagogiczny, Kraków 1920.

Postulaty nowoczesnego wychowania. Ognisko Nauczycielskie, Lublin 1922.

Wybór zawodu w świetle uzdolnienia i wydatności pracy. Ognisko Nauczycielskie, Lublin 1922.

31952/2

Druk. Państwowa, Lublin.

Przedmowa i wstęp.

Różne przyczyny złożyły się na powstanie niniejszej książeczki.

Jeszcze podczas studjów uniwersyteckich, a więc w okresie zaznajamiania się z naukami pedagogicznemi, niejednokrotnie nadarzała się nam sposobność zestawiania tego, co u nas zdziałano na polu pedagogiki, z wynikami nauki zachodnio-europejskiej.

Podobne rozmyślania prowadziły do znanego wszystkim faktu, stwierdzającego młodszość naszego rozwoju cywilizacyjnego w porównaniu z kulturą zachodnią. I nie dziw, gdyż nie my innym przynosili oświatę, ale ona obcemi żywiołami powoli w naszym narodzie się rozchodziła. Żywioły galloromańskie i germańskie były kanałami, któremi się kultura do ziemi naszej dostawała. W ten sposób weszliśmy w poczet narodów europejskich, zajmując między niemi stanowisko bynajmniej niepoślednie. Atoli stara cywilizacja zachodnia wymagała od narodów, które wciągnęła w krąg swego potężnego wpływu, stałej i wytężonej pracy, o ile nie chciały one utracić niezależności i samodzielności cywilizacyjnej, a chciały przyczynić się do powiększenia zasobów ogólno-ludzkiej kultury. Trzeba było wszystkie pierwiastki cywilizacji wchłonąć i przyswoić sobie, trzeba było następnie przez odpowiednie wychowanie i nauczanie urobić możliwie najlepszy typ psychiczny w kierunku pracy twórczej.

Rozwój narodu naszego doszedł istotnie w niejednej dziedzinie pracy umysłowej do wyżyny europejskiej, światowej. Można to powiedzieć np. o naszej literaturze pięknej. Jednakowoż z literaturą naukową ma się rzecz nieco inaczej. Na tem polu twórczości, które wymaga gruntownej i systematycznej pracy, Polacy nie zdołali zająć stanowiska równorzędnego z innemi narodami europejskiemi. Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w charakterze umysłowości polskiej, co trafnie zauważył już w XVI w. Kromer, pisząc: „A mają Polacy umysły pojętne i dające sobie radę ze wszystkiem, czego się tylko tkną, tylko że wolą przyswajać sobie cudze wynalazki, niż samemu coś wymyślić i zasłynąć jakiemś nowem odkryciem; a płynie to czy stąd, że się niechętnie poświęcają jednej jakiejś specjalności, lecz pragną umieć wiele, czy też stąd, że nie umieją przezwyciężyć swej opieszałości, lenistwa i właściwego sobie pod wielu względami lęku do systematycznej pracy . . .“.

Uwagi te odnoszą się i do pedagogiki. Mamy co prawda świetną epokę w dziejach pedagogiki narodowej, opromienioną reformą Konarskiego i wiekopomną pracą Komisji Edukacyjnej, ale cóż, chlubnie rozpoczęte dzieło prędko zostało przerwane, a potem nie zawsze szliśmy z postępem. Bez wątpienia przyczyniła się do tego niemało utrata bytu politycznego, która krępowała swobodę myśli i czynu polskiego, jednak nie koniec na tem. Na taki stan rzeczy złożyły się i inne czynniki, poruszone już przez Kromera, a w ostatnich czasach poddane badaniom naukowym.[1])

Pojętny umysł polski grzeszy brakiem wytrwałości, pilności i systematyczności, zapala się wmig do wszyst-

[1]) Patrz między innemi cenne studjum *O. J. Woronieckiego*: „Wstęp do nauki o charakterze polskim“ w wydawnictwie zbiorowem: Z zagadnień wychowania narodowego, Lwów 1918, t. I.

kiego, lecz wnet opuszcza skrzydła, nie stara się zatrzymać dłużej nad jednym przedmiotem, bojąc się jak ognia specjalności, lecz pragnie wiedzieć wiele, by móc rozprawiać o wszystkiem. unika mrówczej pracy, nie zapuszcza się w głębie myśli, bo mu wygodniej pływać po wierzchu, niecierpliwi się, gdy mu przyjdzie nad czem gruntownie pomyśleć, nie lubi roboty planowej, obmyślanej, ale woli myśleć, działać i zmieniać naprędce, jest zdolny do działania w ramach szerokich, ot tak z zamachem, a nie nadaje się do działania w szczupłych, zamkniętych granicach, nie brak mu odwagi, ale niestaje uwagi, tej uwagi, która ustala swój przedmiot i ściąga energję do jednego punktu pracy.

Zasadnicze właściwości psychiki polskiej dadzą się ująć w następujący sposób. Lotny umysł polski potrafi objąć równocześnie kilka zakresów pracy, potrafi rozpraszać swą uwagę na wiele przedmiotów, czego najlepszym dowodem liczne przykłady pracy umysłowej czy fizycznej, w których ujawnia się typowe postępowanie marzycielskie, nie liczące się z rzeczywistością. Istotnie droga pracy polskiej szła po większej części górą-niebem, a wyjątkowo dołem-ziemią.

A dalej. Wiadomo z psychologji, że wyobraźnia uwydatnia się w trzech typach: zmysłowym, pojęciowym i konstrukcyjnym. Według tego rozróżniamy ludzi o typowej wyobraźni obrazowej, myślowej i twórczej. Pierwsi wyobrażają sobie i kombinują doskonale obrazy, drudzy operują znakomicie elementami pojęciowemi, a ostatni interesują się pracą realną, twórczą. Stąd spotykamy w życiu typy artystów, ludzi nauki i techników. Są to formy pracy zależne od zdolności wyobraźnionych, niekoniecznie pokrywające się z zawodami. Myślowy typ wyobraźni przynależy bowiem nietylko do uczonego, lecz i do myślącego artysty. Tak samo wyobraźnia obrazowa uzdatnia

nietylko do zawodu artystycznego w ścisłem słowa znaczeniu, ale i pedagogicznego. Ludzkość zawdzięcza bardzo wiele wyobraźni czynnej, twórczej, jednak trzeba dodać, że jej rozwój zakłada uprzednie wychowanie zmysłów i myśli.

Otóż Polaków zaliczyć można do kategorji ludzi o typowej wyobraźni obrazowej. Dlatego u nas tak dużo artystów; znaleźć ich można wszędzie, we wszystkich dziedzinach życia i pracy: w sztuce, nauce, polityce, pedagogice i t. d. Zbyt wybujałe polskie zdolności wyobraźniowe natury obrazowej nie pozwoliły rozwinąć się należycie myśli i pracy czynnej, realnej, twórczej. Jeżeli się z tego punktu widzenia rzecz ujmuje, nie będzie paradoksem powiedzenie, że spotyka się u nas typy uczonych - artystów i techników - artystów, oraz niemyślących artystów.

Mówiąc o uwadze, wymieniliśmy dwa jej typy: utrwalający i rozpraszający. Podobnie rozróżniamy dwie typowe formy pracy: recepcyjną, przyswajającą, oraz produkcyjną, wynalazczą. Jedni przejmują i szeregują wiedzę, by jej użyć za materjał wytyczny, drudzy natomiast, idąc za związkiem uchwyconej wiedzy, przerabiają materjał na inne, wyższe wartości. Polski sposób pracy wypadnie zaliczyć do typu pierwszego, t. j. recepcyjnego.

Wziąwszy pod rozwagę właściwości naszego życia psychicznego, choćby tylko pod względem kierunku uwagi, zdolności wyobraźniowych i formy pracy, trzeba stwierdzić, że konstrukcja polskiego typu psychicznego nie daje w rezultacie tych przymiotów duchowych, których wymaga praca umysłowa, jako to: koncentracji uwagi, potrzebnej do ścisłych, drobiazgowych badań, dalej wyobraźni myślowej i sprytu wynalazczości.

Wypływają stąd dla pedagogiki polskiej godne zastanowienia uwagi. Zadaniem wychowania jest poprawiać zbyt jednostronne typy psychiczne, przeciwdziałać zbyt

jednostronnym uzdolnieniom, o ile tylko na to pozwolą wewnętrzne właściwości jednostki, kierować prąd siły wychowawczej w stronę pożądanych a jeszcze nierozwiniętych uzdatnień i skłonności. Wielostronne zaś szkolenie uwagi, wyobraźni, sposobów pracy, pociągnie za sobą trwałe przyzwyczajenia, które wpłyną dodatnio na zmianę psychiki, stwarzając możliwie najlepszy typ uzdolnień w dziedzinie twórczości ludzkiej.

Tymczasem działalność szkoły polskiej długo nie szła w tym duchu. Dlatego też psychika polska w istocie swej pozostała przez całe wieki niezmieniona, choć życie wymaga zmian, jeśli naród nasz nie ma być maruderem kulturalnym, lecz współpracownikiem, współtwórcą cywilizacji.

W dziedzinie szkolnictwa wystrzegać się trzeba ryczałtowego przenoszenia obcych form wychowawczych na inny grunt, bo to, co np. dobre w Anglji, Francji lub Niemczech, niekoniecznie odpowiada potrzebom polskim. Każdy naród na mocy właściwości rasy, historycznego rozwoju, odrębnych warunków klimatycznych, geograficznych, kulturalnych i innych wpływów, wyrobił sobie właściwe formy wychowawcze, które dla innych narodów mogą mieć tylko znaczenie informacyjne, a co najwyżej można użyć z nich jednego lub drugiego szczegółu, dającego się zastosować do innych warunków wychowawczych. Nie wolno więc ślepo naśladować metod wychowawczych narodów obcych. Przed niedawnym czasem panowała w pedagogice całego świata anglomanja, t. j. podziw dla wychowania Anglo-Saksonów, który podzielało także wielu naszych rodaków.

O. J. Woroniecki, nazwawszy anglomanję w pedagogice naszej błędem, dodaje[1]): „Jeżeli już mamy się wzorować, to wzorujmy się na podobnych nam narodach a więc Francuzach lub w najgorszym wypadku Niemcach.

[1]) Jak wyżej, str. 79.

Łączą bowiem nasze temperamenty cechy wspólne, w każdym razie więcej tych cech wspólnych mamy z nimi niż z Anglikami lub Holendrami".

My w swych wywodach idziemy dalej i nazywamy błędem w pedagogice naszej nietylko anglo - czy brytanomanję, ale i gallomanję, germanomanję, wogóle jakąkolwiek manję. Z podobieństwem temperamentów ma się rzecz nieraz tak, jak z podobieństwem dzieci do rodziców. Zapewne te lub owe cechy pewnych narodów bywają wspólne, ale z tego jeszcze nie wynika, by brać wzory z obcych bądź co bądź sposobów wychowawczych, gdyż odrębne warunki edukacyjne wymagają, mimo pewną wspólnotę temperamentów, odmiennych środków i metod pedagogicznych. Inaczej wychowywać należy małego Anglika, Francuza czy Niemca, inaczej zaś małego Polaka.

Pedagogja narodowa polega na uwzględnieniu właściwości znamionujących pewną rasę i naród, ale to jeszcze nie wszystko. Wychowanie narodowe powinno właściwości narodowe poddawać stałej krytyce, o ile one dla życia są pożądane i czy przypadkiem nie utrudniają rozwoju narodowego. Wtedy bowiem wypadnie przeciwdziałać im w wychowaniu i to ze wszystkich sił, aby sprowadzić korzystne zmiany w właściwościach narodowych czyto wrodzonych w temperament czyto nabytych tradycją historyczną. I takie dopiero wychowanie można nazwać wychowaniem prawdziwie narodowem.

Narodowej pracy wychowawczej oddać mogą duże usługi obce systemy pedagogiczne, jeżeli bierze się z nich te tylko szczegóły, które winny znaleźć w wychowaniu narodowem zastosowanie ze względu na wyrobienie w młodem pokoleniu pożądanych przymiotów i uzdolnień, w naszym narodzie zbyt słabo rozwiniętych, a z drugiej strony ze względu na pohamowanie niektórych uczuć i zdolności niezmiernie znów wybujałych.

To, co powiedzieliśmy o pedagogice, odnosi się i do nauki polskiej. Przeważająca na tem polu forma pracy recepcyjnej pociąga za sobą przeróżne manje, zależnie od okoliczności miejsca i czasu. Tak więc dzisiaj nietrudno stwierdzić w polskiej twórczości naukowej schlebianie pewnej określonej metodzie badań. Mamy na myśli głównie pedagogikę. Produkcja w tej dziedzinie dość u nas duża i wzrasta z każdym niemal dniem, ale cóż? Bogaci się piśmiennictwo polskie, a nie literatura naukowa. Większość prac nie ubiega się wcale o uczoność, a wyłania się pod wpływem wszystkich innych czynników, tylko nie tych, które w sumie dają rzetelną pracę naukową. Przy czytaniu podobnej lektury odbiera się wrażenie czegoś lotnego i powierzchownego, czegoś nieujętego w karby myśli, ot tak sobie nieraz puszczonego na wiatr. Czuć na każdym kroku niesystematyczność, brak planu i ścisłości pojęciowej, słowem, tego wszystkiego, czego niestaje psychice polskiej. Bez wątpienia podobieństwa narodowe zbliżają ludzi i naukę, ale z tego bynajmniej nie wynika, by kopjować metody, zwłaszcza iż mimo pewnych cech wspólnych są i ogromne różnice, wypływające z konstrukcji psychicznej i tradycji historycznej.

Nie bawiąc się w zbytnie uogólnienia, stwierdzamy, iż jak w życiu, tak i w nauce polskiej, przeważa element artystyczny bez głębszej, wynalazczej myśli.

A gdzie szukać przeciwwagi? Chyba tam, gdzie ścisłość, dokładność, planowa i systematyczna robota, może i nieraz aż do przesady, znajdują uwzględnienie w życiu i nauce. Mówimy o nauce niemieckiej.[1]) To nie germa-

[1]) Wyszczególniliśmy naukę niemiecką jedynie ze względu na specjalnie systematyczny sposób traktowania metod i pojęć naukowych, czego w podobnym stopniu nie spotykamy w nauce innych narodowości.

Takie postawienie sprawy nie przesądza bynajmniej wartości

nomanja. To zdawanie sobie jasno sprawy z tego, czego brakuje psychice i nauce polskiej.

Nie chodzi o ryczałtowe przenoszenie formy obcej pracy intelektualnej na nasz grunt, gdyż to byłoby błędem, ale trzeba wziąć z niej te środki i metody, któreby pozwoliły nauce polskiej wykształcić myśl, a tem samem wpłynęły na zmianę typu pracy z recepcyjnego na produktywny. Albowiem dopiero na podłożu kultury zmysłów i myśli rodzi się wynalazczy sposób pracy, wykwita wyższa kultura naprawdę twórcza.

Jeżeli już właściwości naszej psychiki predystynują nas, jako ludzi o typowej wyobraźni obrazowej, na artystów to bądźmy w życiu i nauce przynajmniej artystami myślącymi, których produkcja wywiera narówni z innemi formami pracy niepośledni wpływ na rozwój cywilizacji

Nauka rzetelna uczy pracy; przyznać to musi każdy, kto się w nią zagłębił. A bez ducha pracowitości prawdziwa cywilizacja istnieć, a tem mniej rozwijać się nie może. Odkrycie to nie nowe, aczkolwiek u nas zostało należycie ocenione dopiero w drugiej połowie XVIII wieku. Zasługa to Komisji Edukacji Narodowej, która zreorganizowaniem zakładów naukowych i wprowadzeniem nowego programu naukowego miała na celu wlać w serce i głowę narodu to, czego mu głównie niedostawało, t. j. ducha pracy.

Wpojenie w naród polski pierwiastka pracowitości i myśli nie szło widocznie zbyt raźno, kiedy Słowacki, wypowiadając pod adresem Polski surowe sądy[1]), mówi między innemi, że w sercu polskiem „nie trwa myśl nawet godziny".

---

nauki, powiedzmy np. francuskiej, angielskiej, amerykańskiej, włoskiej, belgijskiej czy też jakiej innej, w porównaniu z nauką niemiecką. W naszym bowiem wypadku chodzi tylko o zaznaczenie charakteru pracy naukowej, o sposób ujęcia badanego przedmiotu, który i tak zależy od pojmowania rzeczy i celu.

[1]) W „Grobie Agamemnona".

Wychowanie i nauka u każdego narodu niejednakowe mają zadania. A jednak umiejętne dostosowanie metod wychowawczych i naukowych obcych narodów bogaci pedagogję i naukę narodową, gdyż umożliwia trwały postęp cywilizacyjny.

„Nauka i wychowanie niemieckie więcej rozumowe, przebiegle niż estetycznie urabia młodzież; cechą polskiej pedagogiki będzie uszlachetnienie, estetyczne udoskonalenie natury ludzkiej“ — pisze Estkowski[1]), nasz znakomity pedagog, ujmując nader trafnie istotę duszy polskiej.

Wychowanie i nauka polska muszą mieć narodowe cechy, przebijające się w dążeniach estetyczno-moralnych, ale nie mogą być bez fundamentów myśli, jeżeli chodzi o czynny udział w pochodzie ogólno-cywilizacyjnym.

Tymczasem w dziedzinie pedagogiki panuje u nas zamieszanie pojęć, widoczne nietylko w podręcznikach, ale i dziełach naukowych. A bądź co bądź jasność pojęć, umiejętne stawianie kwestyj pedagogicznych jest rzeczą niezmiernej wagi, przedewszystkiem zaś wyrazista terminologja winna być kamieniem węgielnym wszelkiej pracy naukowej.

Zdarza się bardzo często naukom w toku powstawania i tworzenia się, iż obejmują w niełądzie znaczną liczbę różnych przedmiotów; zachodzi ten przypadek np. w antropologji, geografji i t. d., lecz jest to tylko faza przejściowa w rozwoju nauk, która prowadzi następnie odpowiednią umiejętność do podziału na tyle różnych umiejętności, ile jest odrębnych rodzajów badanych rzeczy. Podobnie było i z naukami pedagogicznemi.

Gdzie indziej uporano się już z trudnościami, które badaniu naukowemu przedstawiał bogaty a różnolity materjał pedagogiczny; u nas natomiast wszystko po staremu,

[1]) Pisma pedagogiczne, 1863, t. I.

pisze się na przeróżne tematy wychowawcze, przeciętny autor stara się wszystkie zagadnienia ująć ze swego punktu widzenia, nie licząc się często z nikim i niczem, próbuje nieraz rozstrzygać po swojemu kwestje dawno już w sposób naukowy zbadane.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że nasze myślenie pedagogiczne po większej części nie jest oparte na historycznej kulturze, która dopiero daje rękojmię prawdziwej kultury pedagogicznej. Ponadto zwykliśmy iść w metodach badań naukowych za jednostronnemi wzorami, które, choć dobre, wymagają przecież uzupełnienia, by nadać naszej pracy umysłowej cechy systematyczności, karności myśli, bez czego nauka żadną miarą obejść się nie może.

Takie i tym podobne myśli nasuwały nam się do głowy w pierwszych latach studjów naukowych. Tymczasem wybuchła wojna światowa i zamieniła warsztat pracy naukowej na karabin. Nie pora była myśleć o ujęciu teoretycznych rozważań nad pedagogiką w formę słowa drukowanego. Kiedy zaś wiosną bieżącego roku Redakcja „Przeglądu Pedagogicznego“, pragnąc w swem piśmie zwrócić uwagę na sprawy zasadnicze, odniosła się do nas z propozycją napisania artykułu wyłaniającego znaczenie metody historycznej w pedagogice, podjęliśmy się chętnie zadania, by choć skromną cegiełką przyczynić się do żmudnej pracy porządkowania myślenia pedagogicznego.

Atoli w ciągu pisania artykuł urósł do rozmiarów kilku artykułów, obejmujących rozmaite, ale zasadnicze sprawy pedagogiczne. A stało się to z tych powodów, że nie można było traktować przedmiotu tylko z punktu widzenia cząstkowego, bez ujęcia całokształtu umiejętnego myślenia pedagogicznego i uwzględnienia innych metod badania.

Tak pomyślana i wykonana praca, za duża na szczupłe ramy pisma perjodycznego, ukazuje się obecnie w formie

książkowej. Nie rości ona pretensji do wyczerpania materjału, chodzi jej tylko o poruszenie głównych momentów myśli i badań pedagogicznych, o zbudzenie naukowej refleksji pedagogicznej[1]).

Gdy tego dokona, zadanie jej zostanie w lwiej części spełnione.

W Lublinie, dnia 10. października 1922 r.

---

[1]) Z podobnych założeń wypłynęła również książka *Lucjana Zarzeckiego:* Wstęp do pedagogiki, Lwów—Warszawa 1922.

GŁÓWNE MOMENTY
MYŚLI I BADAŃ PEDAGOGICZNYCH.

ROZDZIAŁ I.

Pedagogja a pedagogika.

Pedagogja a pedagogika, jak poezja a poetyka, proza a prozaika, są pojęciami różnoznacznemi, choć podobnemi.

Wychowanie, *pedagogja*[1]) — to wpływ świadomy, bezpośredni i systematyczny, jaki człowiek dorosły wywiera na człowieka niedorosłego, aby umysłowi jego nadać zamierzony, stały kształt, a woli określony kierunek. Wpływ ten daje się odczuwać nietylko w pewnych chwilach, kiedy rodzice albo nauczyciele udzielają świadomie i przez pewne określone środki rezultatów doświadczenia tym, którzy mają przyjść po nich; wpływ wychowawczy sięga szerzej i głębiej: przykładem, słowem, czynem kształtujemy ciągle dusze dzieci. Niema okresu w życiu socjalnem, niema nawet momentu w ciągu dnia, w którymby młode pokolenie nie było w kontakcie ze starszymi i nie ulegało ich wpływowi. Wychowanie jest więc działaniem ogólnem, na które składają się wszystkie chwile wychowanka. To, co daje rodzina i szkoła, nie obejmuje całości wychowania; prócz świadomego i bezpośredniego oddziaływania

---

[1]) Słowo to pochodzi z greckiego. *Paidagogos* pierwotnie oznaczało przewodnika chłopców, który prowadził dzieci bogatych do szkoły. Wcześnie już jednak otrzymało to słowo znaczenie duchowego prowadzenia i kierowania chłopcami, a potem przeniesiono je na nauczycieli wogóle. Pedagogja schodzi się zatem z pojęciem duchowego przewodnictwa, t. j. wychowania.

rodziców i pedagogów pracują w wychowaniu, co prawda potajemnie, lecz skutecznie, niezliczone czynniki ukryte,[1]) jak przyroda, klimat, rasa, warunki życia, zwyczaje i obyczaje, urządzenia społeczne i polityczne, wierzenia religijne, literatura, sztuki piękne, nauka, słowem, atmosfera kultury fizycznej, intelektualnej i moralnej w odnośnej epoce i kraju. Wszystko, co nas otacza, czem żyjemy, wywiera wpływ na nasz organizm, na myśl i uczucia.

Pedagogja oznacza zatem akcję, czynność wychowawczą, jest więc terminologją aktu.

Z *pedagogiką* rzecz ma się inaczej. Ta zasadza się nie na działaniu, czynności, lecz teorjach, które są sposobami pojmowania wychowania, a nie jego zastosowania. Niekiedy teorje pedagogiczne różnią się od praktyki wychowawczej, a nawet sprzeciwiają się jej, czego najlepszym dowodem np. pedagogika *Roussea'u* lub *Pestalozzi'ego*. Wychowanie jest więc tylko przedmiotem pedagogiki, która polega na pewnym sposobie rozważania rzeczy dotyczących pedagogji, t. j. aktów wychowawczych.

Stąd wypływa, że pedagogika, przynajmniej w przeszłości, występuje fragmentarycznie, podczas gdy wychowanie cechuje się ciągłością i jest niemal tak dawne, jak sam rodzaj ludzki. Im prostsze było życie ludzkie, tem też prościej przedstawiało się wychowanie: wystarczały z praktycznego rozumu i tradycjonalnego doświadczenia wysnute zasady i sposoby. Im zaś większe znaczenie, wskutek wszechstronniejszego rozwoju socjalnego życia, osiągało wychowanie tak u pojedyńczych ludzi, jakoteż u całych narodów i krajów, tem częściej pedagogja, mając większe i rozmaitsze zadania do rozwiązania, stawała się

[1]) Słowa czynnik nie trzeba brać w znaczeniu matematycznem, gdyż wychowanie nie jest wynikiem mechanicznie działających sił. Tak ze strony wychowawcy jak i wychowanka indywidualna swoboda ma wielkie znaczenie.

przedmiotem gruntownych badań, umiejętnych rozpraw, oraz przeróżnych rozporządzeń i ustaw.

W początkach kulturalnego rozwoju jakiegoś narodu nie może być mowy o wychowaniu, a jeszcze mniej o nauczaniu. Wychowanie polega wtedy na wspólnem pożyciu dziecka w rodzinie i na dostrajaniu go, drogą przyzwyczajania, do panujących obyczajów. Dziecko nie jest pod działaniem świadomego wpływu, lecz się samo wychowuje. Wiedzy kulturalnej jest tak mało i tak mało jej potrzeba do życia, że niepotrzebne są sztuczne zarządzenia celem pozyskania jej. Dziecko może ją sobie przyswoić przez własną pracę umysłową, przez patrzenie i słuchanie, oraz robienie doświadczeń. Ten stan pierwotnego wychowania i nauczania uwydatnia się w wyrazach, służących do oznaczenia czynności pedagogicznej.[1])

Pierwotne wychowanie, polegające na utrzymywaniu i żywieniu dzieci, nazywamy wychowaniem naturalnem. Ma ono swoje dobre strony, ale utrudnia i opóźnia kulturalny postęp. Właściwy postęp w wychowaniu rozpoczyna się dopiero z chwilą, kiedy się wyrabia w ludziach świadomość ważności wychowania i zastosowania środków sztucznych, a więc nauki. Można powiedzieć, że pedago-

[1]) W języku greckim wychowywać (paideuein) znaczy zajmować się dziećmi, w łacińskim i niemieckim (educare, erziehen) znaczy wyprowadzać ze stanu niedołęstwa do stanu doskonalszego. W języku polskim *wychowywać* (forma częstotliwa słowa chować) znaczyło pierwotnie chodzić około czego, starać się o co, popierać rozwoj, opatrywać, pielęgnować, utrzymywać, żywić. Wyrazu tego używano nietylko o dzieciach, lecz także o dorosłych, nietylko o ludziach, lecz także o zwierzętach, nietylko o żyjących stworzeniach, lecz także o rzeczach. To materjalne znaczenie z trudem odłączało się od wyrazu wychowywać i tkwi w nim poczęści jeszcze dzisiaj. Jeżeli wypadało podnieść duchową stronę tego wyrazu, uciekano się do pomocy obcego wyrazu *edukacja*. Nasza najwyższa magistratura wychowawcza nazwała się dlatego Komisją Edukacji Narodowej (*Danysz A.*, O kształceniu, Lwów 1918, str. 6—7).

gję zrodził rozdźwięk pomiędzy naturalnym rozwojem człowieka, a nierównie szybszym, o całe wieki naprzód wybiegającym, rozwojem kultury. Wtedy to zjawia się prawdziwe wychowanie i refleksja pedagogiczna. Zastanawianie się nad istotą wychowania powołuje do życia *teorję wychowawczą*, po większej części zrazu jako odczucie wytwarzających się przekonań pedagogicznych, później zaś jako konieczność kulturalną.

Są narody, które nie mają teorji pedagogiczuej w właściwem słowa znaczeniu; zresztą ona zjawia się w późnym stosunkowo okresie historji. W Grecji spotykamy ją dopiero po epoce Peryklesa. Z tej przyczyny zaledwie istniała w Rzymie. W społeczeństwach zaś chrześcijańskich wydała ważne dzieła w XVI w., a wzlot, jaki wówczas wzięła, osłabt w następnym wieku, aby odzyskać całą swą siłę w ciągu XVIII w. i spotęgować ją w dalszych stuleciach.

Taki stan rzeczy świadczy niezbicie o tem, że warunki refleksji pedagogtcznej nie zawsze i nie wszędzie są dane, oraz, iż teoretyczna twórczość pedagogiczna jest wypływem pewnych konieczności życiowych. Różnorodne wpływy wychowawcze różnie zmieniają naturę naszą i zdolności, to dopomagając to znów szkodząc rozwojowi ducha i ciała. Zmiany wywołane otoczeniem, niekiedy są nieznaczne, ale innym razem występują szybko i mogą całkiem przekształcić pierwotną naszą naturę. Porównanie czasów obecnych z odległemi w przeszłości, albo też zestawienie człowieka wykształconego z nieporadnem dzieckiem, wykazują dostatecznie zmienność człowieka. Liczne przyczyny, wpływając na charakter ludzi, wytwarzają tak różniące się między sobą istoty, jak np. współcześnik Peryklesa a Europejczyk nowożytny, Polak w średnich wiekach, a po utracie bytu politycznego lub odzyskaniu go i t. p. Małe podobieństwo człowieka z XX i XVII w. nie

jest jedynie skutkiem ukończenia obecnej szkoły średniej i dawnego kolegjum jezuickiego, ale takie atmosfery, w której się ci ludzie rozwijali, nabierając innych nawyknień umysłu i serca t. j., że wyrośli wśród innych praw, wśród innych form życia społecznego i politycznego, żywieni inną nauką, inną filozofją i religją.

Wszystko więc, co oddziaływa na człowieka, kształci go w pożytecznym lub szkodliwym kierunku, zmieniając odpowiednio sprawność organizmu, zdolność zmysłów, sposób myślenia, czucia i działania. Że postęp jednostki, jak i doskonalenie się narodu, zależy głównie od wpływów otoczenia i warunków życia, świadczą o tem takie nauki, jak historja i socjologja, a przedewszystkiem biologja i psychologja. Ponieważ przyroda i byt działają na nas w różnolity sposób, a wskutek tego nie zawsze pożądane wywołują zmiany, rodzi się potrzeba i konieczność regulowania tych wpływów. Niepodobna bowiem pogodzić się z tem, ażeby myśli i uczucia nasze kształciły się przypadkowo, ażeby prosty zbieg okoliczności miał urabiać naturę ludzką. Człowiek dąży do tego, aby zrozumiał swój stosunek do otoczenia, aby wiedział, jak korzystać z sił przyrody dla swego dobra i dobra innych ludzi, jak wystrzegać się wpływów ujemnych, jak zachować się względem bliźnich i jak wykonywać czynności, życie ułatwiające lub uprzyjemniające. Zatem nic dziwnego, że człowiek zbierał odnośne wiadomości, przyswajał je sobie, wprawiał się w odpowiednie czynności, słowem, uczył się. Nabyte wiadomości utworzyły następnie w umyśle człowieka pewien całokształt wiedzy, z którego wyłonił się pogląd na ogół zjawisk, zachodzących w świecie. Ujęto więc między innemi i najważniejsze czynniki wychowania i nauczania w pewien *system*[1]), wybrano z nich takie, które

[1]) Systemat, obejmujący pewną liczbę zależnych od siebie faktów, które na zasadzie tej zależności odpowiednio grupujemy, starając się wyjaśnić wzajemny ich stosunek, stanowi *naukę*.

uchodzą za najpożyteczniejsze, nadano im formę wedle możności przystępną i zaczęto stosować je w myśl określonego planu dla rozwinięcia w człowieku najcenniejszych przymiotów ciała i ducha. Tak rozwinęła się, osobliwie w nowszych czasach, *umiejętność wychowania*[1]), która zasady wychowawcze, jakie nam podają bądź utrwalona praktyka bądź rozsądne myślenie, teorja pedagogiczna, stara się systematycznie, t. j. według stałych prawideł, uporządkować i umiejętnie stwierdzić ścisły związek teorji z praktyką. Wytrwałe ćwiczenie i niezmordowane studjum prowadzą do *sztuki wychowania*[2]), która wiedzę w czyn przemienia i usiłuje jak najskuteczniej rozwiązać zadanie wychowawcze.

Przez umiejętność wychowania rozumiemy tedy zastosowanie systematycznego przedstawienia praw i reguł, jakich wychowawca przestrzegać winien w dążeniu do osiągnięcia celu wychowawczego. Systematyczne zaś przedstawienie jest wtedy, gdy prawa i reguły nietylko według

---

[1]) Umiejętnością nazywamy to, co umiem zrobić, wykonać zastosować, n. p. umiem mówić, opowiadać, opisywać, czytać, pisać, rachować, rysować, gotować, wychowywać i t. d. Żeby coś umieć zrobić, trzeba uprzednio posiadać odpowiednie wiadomości np. żeby umieć czytać, trzeba znać litery i wiedzieć, jak się łączą; umiejętność zależy więc od wiedzy i nauki, jest ich zastosowaniem. O ile nabywanie wiedzy polega na nabywaniu wiadomości, o tyle umiejętność polega na właściwem stosowaniu ich do potrzeb życia praktycznego. Korzyść z wiedzy jest tem większa, im ta wiedza jest większa ilościowo, im jest szersza i głębsza; korzyść z umiejętności zależy od sposobu jej wykonywania, od jej jakości. Zdarza się, że ktoś wiedzę pewną posiada, ale zastosować jej nie umie. Wynika stąd, iż każda umiejętność, prócz wiedzy, wymaga pewnych zdolności umysłowych, t. j. pewnego usposobienia umysłu.

[2]) Umiejętność, doprowadzoną do znacznej doskonałości w wykonaniu, zarówno pod względem treści, jak i formy, nazywamy *sztuką*. Poświęcanie się specjalne pewnej gałęzi wiedzy czy umiejętności albo sztuki, nazywamy *zawodem*.

zewnętrznych znamion są uporządkowane, lecz także według stosunków, jakie zachodzą między zasadą a następstwem, przyczyną a skutkiem, logicznie więc są między sobą spojone i połączone w jednolitą całość (system).

ROZDZIAŁ II.

Nauka o wychowaniu a teorja wychowania.

Teraz zastanowimy się pokrótce nad cechami refleksji pedagogicznej i jej wytworów, by należycie określić *naukę o wychowaniu* w stosunku do omówionej już częściowo teorji pedagogicznej czyli pedagogiki[1]).

Nietrudno jest dowieść, że rzeczy dotyczące wychowania, rozważane z pewnego punktu widzenia, mogą być przedmiotem badań naukowych. W istocie bowiem, by móc nazwać nauką jakiś zespół badań, potrzeba, aby miały następujące cechy: 1-o opierały się na faktach rzeczywistych, danych z obserwacji, 2-o aby te fakty przedstawiały między sobą pewną jednorodność, dostateczną do zszeregowania ich w tej samej klasie, 3-o nakoniec, aby badania ujawniały bezstronność obserwacji faktów. Nauka zaczyna się wówczas, kiedy poszukuje się wiedzy dla samej wiedzy, z bezwzględnem wyłączeniem wszelkich widoków i korzyści, jakie mogą wypływać z odkryć i prawd naukowych. Uczony, poświęcający się badaniom, stwier-

---

[1]) Niniejszy rozdział pracy opieramy na rozprawie *Emila Durkheima* „Pédagogie", umieszczonej w encyklopedji F. Buisson'a: Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, str. 1538—1543, Paris 1911. Przytem poczuwamy się do obowiązku zaznaczyć, że artykuł nasz „Nauka o wychowaniu a teorja wychowania", ogłoszony w krakowskim „Ruchu Pedagogicznym", 1920, Nr. 9—10, jest wolnym przekładem wspomnianej rozprawy Durkheima, czego w druku przez niedopatrzenie nie zaznaczono.

dza, czem są rzeczy, nie wdając się bynajmniej w podmiotową ocenę ustalonych stosunków i na tem winna się kończyć jego rola.

Po tem, cośmy powiedzieli, niema powodu, dla któregoby wychowanie nie mogło być przedmiotem badania, czyniącego zadość wszystkim wymienionym warunkom, a przez to okazującego konieczne znamiona nauki. Wychowanie bowiem w pewnem społeczeństwie, w oznaczonym momencie rozwojowym, jest zespołem sposobów działania, praktycznych zastosowań, zwyczajów, które tworzą fakty rzeczywiste narówni z innemi faktami, instytucjami socjalnemi. Urządzenia i praktyki wychowawcze są wyrazem idei i pojęć zbiorowych, panujących w środowisku zbiorowem, w ktorem żyjemy. System pedagogiczny tkwi w strukturze społeczeństwa tak, jak organy i funkcje w organizmie żywym. Zwyczaje pedagogiczne narzuca nam opinja z mocą niemal rozkazującą. A jej wpływ moralny nie jest mniejszy od sił materjalnych. Żyjemy bezsprzecznie pod władzą środowiska moralnego, związani jego przepisami, jak żyjemy według natury środowiska fizycznego.

Praktyki i zwyczaje pedagogiczne, jako zrodzone w atmosferze idei kolektywnych, usuwają się w dużej mierze z pod działania indywidualnego, a mając charakter rzeczy określonych, zachowują w stosunku do nas pewną odrębność. Przeto może tu mieć miejsce obserwacja i poznanie dla samego poznania. Wreszcie wszystkie zastosowania wychowawcze mają wspólną, zasadniczą cechę: wynikają z działania wywieranego przez dorosłą generację na dorastającą, w rozmiarze przystosowania jej do odnośnego środowiska życia. Wszystkie więc są różnemi faktami tej samej kategorji i mogą służyć za przedmiot jednej i tej samej nauki, która byłaby *nauką o wychowaniu*.

Obecnie możemy już wymienić kilka głównych zagadnień, które podpadałyby pod rozwagę nauki o wychowaniu.

Praktyki wychowawcze nie są faktami odosobnionemi, lecz w odnośnem społeczeństwie są połączone w jeden system wychowania, właściwy pewnemu krajowi i czasowi. Każdy naród ma swój system pedagogiczny, jak posiada swój system religijny, moralny, ekonomiczny, polityczny i t. d. Przez porównanie społeczeństw podobnych pod względem organizacji, możnaby utworzyć typy wychowania nakształt typów familji, państwa czy religji, a następnie zbadać, od jakich warunków zależą charakterystyczne właściwości każdego z nich i jak wyszły jedne z drugich, by w ten sposób uzyskać prawa, rządzące ewolucją systemów wychowania.

Oto mamy już szerokie pole studjów otwarte dla spekulacji naukowej. Dla ilustracji niech posłużą następujące przykłady.

Wychowanie pod rządami plemienia ma cechę powszechności, t. j. wszyscy członkowie plemienia otrzymują je bez żadnej różnicy, a rolę nauczycieli-wychowawców spełnia tam starszyzna. W społeczeństwach wyżej postawionych, edukacja skupia się w rękach specjalnych urzędników. W Chinach, Indjach i Egipcie jest atrybutem władzy kapłańskiej. Organizacje kapłańskie, t. zw. kasty, koncentrując życie spekulatywne, pobudziły religię do rozwoju i wyłoniły z niej pierwsze formy nauki, jak kosmologji, astronomji i matematyki. Fakt ten pociągnął za sobą ważne zmiany w dziedzinie pedagogji. Wychowanie nie ogranicza się już więcej do wpojenia w dziecko jedynie pewnych sposobów działania, jest bowiem i przedmiot nauczania w postaci elementów tworzących się umiejętności. Kapłani udzielają wiadomości spekulatywnych, pozostających jednak w nierozłączonym związku z wierzeniami religijnemi, które je zrodziły. Nie jest to jeszcze nauka i nauczanie w ścisłem znaczeniu. Inaczej jest w Grecji i Rzymie, gdzie wychowanie staje się rzeczą rodziny i częścio-

wo państwa. Państwo sprawuje dozór nad życiem religijnem. Niema tam też żadnej klasy kapłańskiej. Nauka i nauczanie przybierają charakter świecki i prywatny. Gramatyk grecki czy rzymski nie jest osobą urzędową ani przedstawicielem religji, ale zwykłym sobie obywatelem.

Chrześcijaństwo przekształciło system wychowania, znosząc izolujące zapory pomiędzy pojedyńczemi stanami i płciami i zwiastując ideę ogólnego wychowania rodzaju ludzkiego. Niepodobna niedoceniać dobroczynnego wpływu wyższej kultury moralnej chrześcijaństwa na wychowanie. Starożytność nie odczuwała tego wcale, że poza sferą uprzywilejowaną wolnych i zamożnych, mogą być dusze, łaknące wiedzy i nauki.[1]) Przelotna refleksja *Pseudo-Plutarcha* nad wychowaniem dzieci gminu przebrzmiała bez echa w ciągu całych wieków.[2]) Ludzkość musiała jeszcze przejść przez ideę chrześcijaństwa i wieku oświecenia, aby nabrać przekonania, iż każdy ma prawo do wykształcenia.[3]) A dopiero pod wpływem *Pestalozzi'ego* państwo wzięło publiczne wykształcenie w swoje ręce.[4])

W średnich wiekach kościół był wszechwładną formą historycznego życia. Stąd rysem zasadniczym systemów

---

[1]) A jednak idea szkoły ludowej zrodziła się w Helladzie, jako wyrzut oświeconego a demokratycznego sumienia i znalazła podatny grunt wśród małych organizmów państwowych starożytnej Grecji. Jakoż, jeżeli można zawierzyć historykowi *Diodorowi z Sycylji*, żyjącemu w Rzymie za czasów Cezara i Augusta, prawodawca Charondas już w V wieku przed Chr. miał zaprowadzić publiczne szkoły dla dzieci biednych rodziców w mieście Thurci (cytuje *Z. Ziembiński* w recenzji książki T. Wierzbowskiego: Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów K. E. N. „Szkoła Powszechna", r. III, zesz. III, str. 305, Warszawa 1922).

[2]) Skrupuł *Plutarcha* powtórzył w kilkanaście wieków później *Erazm z Roterdamu*, lecz ograniczył się do zrzucenia obowiązku kształcenia ludowego na barki bogatych.

[3]) Właściwym sprawcą idei powszechnego oświecenia jest *Jan Amos Komeński* przez głoszenie zasady, że „w szkołach wszyscy

wychowawczych w ówczesnych społeczeństwach chrześcijańskich jest wychowanie przez kościół dla kościoła, a tem samem dla wieczności. Typ wychowania średniowiecznego związany jest najściślej ze strukturą społeczeństwa, które dzieli się na dwie części: kler i laików. Pierwszemu stanowi przypada w udziale bezwzględne kierownictwo duchowego życia. Kler dzierży rząd dusz i piastuje niepodzielnie urząd nauczycielski, co wywołuje potrzebę zorganizowanego, zawodowego wykształcenia. Powstają więc odpowiednie szkoły katedralne i klasztorne.

Wspaniałym tworem średniowiecza na polu szkolnictwa są uniwersytety. Jeżeli szkoły klasztorne i katedralne uwzględniały więcej potrzeby lokalne i były przedewszystkiem zakładami wychowawczemi, to uniwersytety przeciwnie wyrosły na ogólne centra nauki dla całego świata chrześcijańskiego, bez żadnych ograniczeń miejscowych. Tu odbywała się wymiana duchowa wszechkrajów: nauczyciele i uczniowie wszystkich narodowości mieli tutaj swych przedstawicieli. Były to najwyższe szkoły o charakterze międzynarodowym, ogólno-chrześcijańskim. Aczkolwiek nauka

---

wszystkiego uczyć się mają" (Wielka Dydaktyka, rozdz. X). Dojrzała zaś wielka idea powszechnego wykształcenia w atmosferze wieku oświecenia przez podniesienie praw jednostki.

[4]) Od końca XVIII wieku zaczęto uznawać, że wychowanie młodzieży jest rzeczą państwa w tem znaczeniu, że państwo winno się starać o to, aby wszędzie były należycie urządzone zakłady naukowe i aby rodzice posyłali dzieci na naukę szkolną (przymus szkolny), choć tu i owdzie dają się słyszeć głosy, domagające się wychowania państwowego w znaczeniu świata starożytnego, np. *Filangieri*, Scienza della lagislazione, libro VI; *Chr. Dan. Voss*, Ueber die Erziehung für den Staat, 1799 i inni.

Historyczny przegląd problemu wychowania państwowego znajdzie czytelnik w artykule *Józefa Lewickiego* „O rozwoju pomysłu państwowej władzy wychowawczej przed Komisją Edukacji Narodowej" (Odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego" № 2, 1922).

po klasztorach, szkołach katedralnych i uniwersytetach ugrzęzła zczasem w scholastyce, tamując rozwój samodzielnego myślenia, to jednak formalistyczne kształcenie miało i dobre strony. Umysłowość człowieka, ukształcona formalnie aż do subtelności, dźwignęła się następnie niesłychanie wgórę, gdy mądrość starożytnego człowieka, złożona w zaniedbanej przez czas jakiś literaturze, i nowe wydarzenia przyniosły jej bogatą treść i materjał. Odrodzenie i humanizm tylko po przygotowawczej epoce scholastycznej mogły tak wszechstronnie poruszyć umysł ludzki.

Z nadejściem renesansu rodzi się nowy typ pedagogiczny; jednostka odzyskuje pełne prawa rozwoju indywidualnego, co pozostaje już trwałym nabytkiem wychowania nowożytnych czasów, a nauczanie nową treść w naukach klasycznych, organizowanych stopniowo przez humanistów. Pedagogja wieku XVII stoi znów pod znakiem *Ratio studiorum* Tow. Jezusowego, choć z drugiej strony filozoficzna myśl *Bakona*, *Descartes'a* i *Locke'a* przygotowuje powoli grunt pod zmianę zwyczajów i praktyk wychowawczych. Nawet wiek XVIII, nazwany pedagogicznym, aczkolwiek wydał „Emila“ *Rousseau'a*, za którym poszło wychowanie nowożytne, nie pociągał bezpośrednio za sobą wyraźnych zmian w urządzeniach pedagogicznych, bo życie szło jeszcze zdawna utartą drogą. Nie trzeba nigdy mieszać teorji z praktyką, pism treści pedagogicznej z wychowawczemi instytucjami socjalnemi, rozmaitych zarządzeń, przepisów i ustaw władz z rzeczywistym czynem. Rozporządzenia, regulaminy mają wartość jedynie dla historyka i pozwalają wniknąć w zamiary władz, a między przepisem a wykonaniem zachodzi bardzo często rozdźwięk, podobnie jak między przyrzeczeniem a dotrzymaniem, między chcieć a uskutecznić. Duch czasu wyprzedzał zawsze szkolnictwo, które miało w sobie coś niepodatnego na wszelkie nowości i tkwiącego silnie w prze-

szłości pod względem zwyczajów i metod. Dopiero wiek XIX zrobił skuteczny wyłom w przestarzałej budowie i położył trwałe fundamenty pod gmach nowoczesnej szkoły.

System wychowawczy jest wypadkową nietylko bezpośredniego oddziaływania pedagogów, ale i wielu czynników ukrytych, słowem, całej kultury fizycznej, umysłowej i moralnej odnośnej epoki i kraju, dlatego też przy rekonstrukcjach rzeczywistych systemów wychowawczych trzeba postępować z największą ostrożnością, by przypadkiem nie wziąć poglądów za fakty, a zarazem uwzględnić należycie wchodzące w grę składniki wychowania.

Bez wątpienia zachodzi ścisły związek pomiędzy praktyką wychowawczą a pedagogiką, boć każde działanie musi mieć za podstawę jakąś myśl czy uczucie i nawzajem rzecz dokonana pobudza do ponownego zastanowienia, jednakowoż zbyt często poglądy nie były lub nie mogły być zastosowane w praktyce i z tą okolicznością trzeba się liczyć na każdym kroku.

Opracowanie systemów i typów wychowawczych na podstawie realnych faktów, przedstawienie przyczynowego związku między jednemi instytucjami pedagogicznemi a drugiemi, w kolejnem ich czasowem następstwie, w myśl uznawanej powszechnie zasady przyczynowości, oraz odkrycie praw, temi objawami rządzących, co jest ostatecznym celem nauki, wszystko to pozostaje dotąd w sferze życzeń. Tak zwana „historja pedagogji“ lub jak inni chcą „pedagogiki“, choć winna dążyć do tego celu, nie może się pochlubić, żeby takie prawa odkryła, a te, które ustanowiła, okazały się uogólnieniami nader chwiejnemi, w niczem niepodobnemi do niewątpliwych praw, ustalonych w naukach przyrodniczych.

Poruszone kwestje z dziedziny nauki o wychowaniu, ze względu na okoliczność, iż dotyczą przyczyn i kierunku rozwoju wychowania, zbliżają się do teoretycznych roz-

trząsań, lecz jakże płodne w praktyczne następstwa byłoby ich rozwiązanie.

A są jeszcze i inne ważne zagadnienia, do których możnaby się zabrać w podobnym duchu. Wzmiankowane badania odnoszą się wyłącznie do przeszłości; ich zadaniem poznanie genezy systemów wychowawczych. Atoli instytucje pedagogiczne dają się rozważać i pod innym kątem widzenia. Raz utworzone działają i możnaby dociekać, w jaki sposób funkcjonują, t. j. jakie rezultaty wydają i jakie warunki zmieniają te wyniki. Każda szkoła oparta jest na pewnym systemie kar i nagród, w każdej szkole panuje jakaś dyscyplina, w każdej czegoś w jakiś sposób uczą, nakoniec do każdej szkoły uczęszcza rozmaicie uzdolniona młodzież. Otóż jakby ciekawą rzeczą było wiedzieć, nietylko na podstawie wrażeń, ale przedewszystkiem na podstawie metodycznych spostrzeżeń, jak ten system wychowawczy działa w różnych szkołach tej samej miejscowości, w różnych okolicach, krajach, państwach, dalej w różnych porach dnia i roku.

Pytań do rozwiązania nastręcza się tyle, ile jest instytucyj, środków wychowawczych Chodzi tylko o właściwą metodę badania. Podaje ją pedagogika eksperymentalna, owoc ostatnich niespełna 30 lat, która, idąc śladem nauk biologicznych i społecznych, stara się rozwiązać zagadnienia wychowawczo-dydaktyczne zapomocą eksperymentu, statystyki i systematycznej obserwacji.

Przedstawiliśmy dwie grupy problemów o charakterze czysto-naukowym. Jedne odnoszą się do początków, drugie do działania systemów pedagogicznych. W wymienionych badaniach chodzi bądź o opis rzeczy przeszłych lub obecnych, bądź też o wyśledzenie przyczyn albo określenie skutków działania. W tym sensie prowadzone badania tworzą istotną *naukę o wychowaniu.*

Natomiast *teorje pedagogiczne* są badaniami całkiem

innego rodzaju, gdyż nie zmierzają do tego samego celu ani nie używają tych samych metod. Celem ich nie jest opis lub wyjaśnienie pedagogicznych praktyk przeszłości czy też teraźniejszości, lecz określenie tego, co być winno, co trzeba czynić. One nie wyrażają biernie rzeczywistości, lecz ustanawiają przepisy postępowania. Stąd płynie systematyczne niemal lekceważenie tradycyjnych urządzeń wychowawczych ze strony wybitnych nieraz teoretyków wychowania. Prawie wszyscy wielcy pedagogowie, jak *Rabelais*, *Montaigne*, *Rousseau*, *Pestalozzi* są rewolucjonistami, którzy podnoszą bunt przeciw panującym współcześnie zwyczajom wychowawczym i podejmują się wystawienia nowego gmachu na gruzach przestarzałej i zmurszałej budowy.

Zaznaczywszy specyficzny charakter dociekań, przyjdzie rozstrzygnąć, do jakiego rodzaju badań zaliczyć należy teorje pedagogiczne. Pod miano nauki, w właściwem słowa znaczeniu, nie można ich podciągnąć, ponieważ mają za zadanie nie studjum faktów rzeczywistych, ale wytyczenie kierunku działania. Kategorja sztuki nie odpowiada również treści pojęcia. Sztuka bowiem jest systemem sposobów działania, zmierzających ku specjalnym celom i będących wytworem bądź tradycyjnego bądź też osobistego doświadczenia, które się nabywa drogą ćwiczenia przy zetknięciu z istotami lub rzeczami. Jeżeli nazwę sztuki w zasadzie nadajemy temu wszystkiemu, co jest czystą praktyką bez teorji, to chcemy tylko zaznaczyć, że teorja nie jest w niej głównym elementem, bez któregoby sztuka nie mogła istnieć.

Doświadczenie praktyczne a teorja — to rzeczy niekiedy zupełnie odrębne, nie pokrywające się w niczem. Wyraźna różnica nastręcza się zbyt często, by identyfikować sztukę z teorją. Można być np. doskonałym wychowawcą, posiadać w zupełności sztukę wychowania, a prze-

cież zgoła nieodpowiednim do badań pedagogicznych. Zdolny nauczyciel umie robić, co należy; wykonuje swój zawód bez zarzutu, jednakowoż nie zawsze zdaje sobie sprawę z przyczyn zastosowanego sposobu postępowania; naodwrót pedagogowi-teoretykowi może zbywać całkowicie na zdolnościach praktycznych. Rousseau byłby na pewno złym praktykiem, a niepowodzenie Pestalozzi'ego można częściowo tłumaczyć brakami w sztuce wychowania. Podobnie najlepsi teoretycy w kwestjach lekarskich nie zawsze okazują się najlepszymi w praktyce klinicznej.

I w innych również dziedzinach spotyka się pod tym względem zamęt pojęć. Nazywa się np. sztuką zręczność męża stanu, biegłego w sprawach publicznych i mówi się, iż pisma Platona, Arystotelesa są rozprawami o sztuce politycznej. Zamieszanie wynika z oznaczenia tem samem słowem dwóch różnych form czynności. Nader rozciągnięte znaczenie wyrazu sztuka obejmowało rzeczy bardzo różne. Jedynem wyjściem z zaczarowanego koła jest zachowanie nazwy sztuka wyłącznie dla doświadczenia praktycznego, nabytego podczas wykonywania jakiegoś zawodu. Niezawodnie myślenie gra tam pewną rolę, ale nie jest czynnikiem niezbędnym. W tem znaczeniu zresztą zwykło się mówić o sztuce żołnierskiej, dentystycznej i t. d.

Sztuka wychowania i nauczania polega na stosowaniu zasad ogólnych do poszczególnych wypadków, podobnie jak technika, lecznictwo; nabywa się ją jedynie przez umieszczenie się w odpowiedniem środowisku, ułatwiającem bezpośredni stosunek z dziećmi.

Atoli między nauką właściwą a sztuką jest miejsce dla rozważań, dotyczących sposobów działania, postępowania, w zamiarze nie wyjaśnienia, lecz ocenienia ich znaczenia, czy są tem, czem być winny, oraz czy nie byłoby rzeczą pożądaną zmienić je i w jaki sposób a nawet zastąpić przez nowe postępowania. Rozważania te przybie-

rają formę teorji; są to kombinacje idei a nie czynności i przez to zbliżają się do nauki. Idee w ten sposób zestawione, mają jednak za cel kierowanie działaniem, a spełniając funkcję orjentacyjną, są niejako programem postępowania; zatem przypominają znowu sztukę. Stąd charakter mieszany tego rodzaju badań, którym wobec tego najlepiej odpowiada nazwa teoryj praktycznych. Takie są teorje polityczne, lekarskie i t. d.

Pedagogika, czyli teorja wychowania jest więc *teorją praktyczną*, która roztrząsa kwestje wychowawcze celem dostarczenia wychowawcy kierowniczych idei i pojęć.

ROZDZIAŁ III.

Główne kierunki w teorji i praktyce pedagogicznej XX stulecia.[1])

W historji teorji wychowawczej rozróżnić można wyraźnie dwa kierunki: *indywidualny* czyli *jednostkowy* i *ogólnosocjalny*. Pierwszy szuka celu wychowania w uszczęśliwieniu i umoralnieniu jednostki, niewiele się troszcząc o kulturalne nabytki ogółu ludzkości. Drugi widzi cel wychowania w upodobnieniu młodego pokolenia do dorosłego. Punktem spornym tych dwóch kierunków jest wiedza i nauka. Przy indywidualnem pojmowaniu wiedza traci na ważności, przy społecznem zaś nauka staje się w znacznej części celem wychowania, a normują ją zwyczaje i obyczaje, potrzeby społeczne i inne względy natury ogólnej.

---

[1]) Ważniejsza literatura z której korzystaliśmy przy opracowaniu niniejszego rozdziału: *W. Münch*, Zukunftspägogik. III wyd. Berlin 1913. *A. Herget*, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. IV wyd. 2 części. Lipsk—Praga—Wiedeń 1920/21. *K. Kesseler*, Pädagogische Charakterköpfe. III wyd. Frankfurt n. M. 1921. *P. Barth*, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. III i IV wyd. Lipsk 1920. *Fr. Heman*, Geschichte der neueren Pädagogik. VI wydanie. Osterwieck i Lipsk 1921. *R. Wickert*, Geschichte der Pädagogik. III wyd. Lipsk 1921. *E. Burger*, Arbeitspädagogik. Lipsk 1914. *A. Messer*, Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Lipsk 1912. *F. Grunder*, Land—Erziehungsheime und freie Schulgemeinden. Lipsk 1916. *F. Guex*, Histoire de l'Instruction et de l'Éducation. Paris 1906. Inne dzieła cytujemy w tekście, w uwagach.

W starożytności przeważało społeczne pojmowanie wychowania, co najdobitniej występuje u *Platona*, a w mniejszym stopniu u *Arystotelesa*. Po Arystotelesie pedagogika grecka uczyniła zwrot ku pedagogice jednostkowej, czego najwidoczniejszym dowodem *Plutarch*. Pedagodzy średniowieczni zajmowali się przeważnie nauką, a mniej dbali o wychowanie. *Ratichius* i *Komeński*, pedagodzy XVII w., stawiają się na stanowisko wiedzy jako zdobyczy wieków i od niej posuwają się do jednostki. Po realizmie XVII stulecia nastąpiło w końcu wieku XVIII skupienie interesu w indywiduum, które znów odzyskało prawo bytu, prawo do szczęśliwości, a więc najlepszego wychowania. Nie obeszło się tedy bez zastosowania indywidualizmu w pedagogice, którego najskrajniejszym wyrazem jest *Jan Jakób Rousseau*. Jednostkowe stanowisko pedagogiczne, choć nie tak jednostronnie jak *Rousseau*, zajął również *Locke*. Na radykalny przewrót, obalający tradycję w wychowaniu i przekreślający wiedzę zyskaną trudem wielu wieków, następni pedagodzy nie mogli się zgodzić. Jednakowoż wpływ *Rousseau'a* doprowadził do zindywidualizowania pedagogiki. Na początku XIX w. *Herbart* wystąpił z nową teorją pedagogiczną, zawierającą ideę nauki wychowawczej. Ostatecznie więc wiedza, jako wspólna własność kulturalna, zdobyta pracą całych wieków i pokoleń, utrzymała się w teorji pedagogicznej.[1])

Pedagogika indywidualna i *społeczna* niekoniecznie wykluczają się nawzajem. I pedagogika społeczna musi przedewszystkiem rozwijać zdolności i siły jednostki. Przed-

[1]) Pedagogika nasza w różnych epokach swego rozwoju nie miała prawie nigdy charakteru jednostronnie indywidualnego, przeciwnie znamionowała i znamionuje ją dążność społeczna, jak to widzimy począwszy od *Erazma Glicznera*, u przedstawicieli wiekopomnej *Komisji Rzeczypospolitej Edukacji Narodowej*, później u *Trentowskiego*, *Estkowskiego*, aż do współczesnych nam pedagogów.

miotem wychowania jest zawsze człowiek poszczególny. Ale chodzi następnie o to, jaki użytek czyni wychowaniec ze swoich zdolności, czy zużywa je tylko na własną korzyść, czy też na rzecz społeczeństwa. Dlatego to zasada indywidualna wymaga uzupełnienia przez zasadę społeczną, a pedagogika indywidualna rozszerzenia przez pedagogikę społeczną. Sprzeczność między niemi pozostaje tylko wtedy, jeżeli na jedną albo na drugą kładzie się większy nacisk.

W XX stuleciu oba te kierunki: indywidualny i społeczny, znalazły się w pedagogice w jaskrawem przeciwstawieniu. Jako istotne zagadnienie pedagogiczne powraca wciąż na porządek dzienny pytanie: czy wychowanie, uznając wartość bezwzględną jednostki, ma jej zapewnić jak największą wolność i szczęście, czy też wychodząc ze stanowiska społecznego, że jednostka stanowi tylko wartość względną wobec ogółu, należy wychowywać jednostkę tak, żeby żyła nie dla siebie, lecz dla społeczeństwa. I znów wypływają stąd dalsze pytania, jak należy wychowywać, żeby jednostka mogła zapewnić sobie byt, wolność i szczęście osobiste lub też, żeby brała czynny udział w pracy kulturalnej dla zachowania i wszechstronnego rozwoju społeczeństwa.

Indywidualna myśl pedagogiczna widzi swe zadanie w wychowaniu zdrowych, rozumnych i religijno-moralnych jednostek, zaś pedagogika socjalna pragnie tak wykształcić wychowańca, żeby wrósł w społeczeństwo, żeby mógł i umiał służyć życiu społecznemu. Jedna pedagogika zakreśla cel, metodę i rodzaj wychowania ze stanowiska potrzeb jednostki, druga społeczeństwa.

Pedagogika społeczna zyskuje stale na przewadze, gdyż pojedyńczy osobnik nie może żadną miarą wznieść się ponad społeczność i jej zadania.

Już pedagogika *Pestalozzi'ego* była w swej istocie pe-

dagogiką społeczną, ale dopiero *Paweł Natorp*[1]), filozof niemiecki, ujął ją w idealistyczuy system, oparty na myślach *Platona, Kanta i Pestalozzi'ego.*

Pedagogika społeczna Natorpa zbudowana jest na etyce filozoficznej. Uczony niemiecki wyprowadza pojęcia wychowania i kształcenia z logiczno-etycznej świadomości, a podkreśla przedewszystkiem kształcenie woli. Czynność świadomości przejawia się — według Natorpa — w trzech stopniach: popędzie, woli, w ścisłem znaczeniu, i woli rozumnej, którym odpowiadają etyczne cnoty: umiarkowanie, dzielność i prawda. Do tych trzech jednostkowych cnót dołącza się jeszcze — podobnie jak u Platona — cnota sprawiedliwości, która oznacza społeczną stronę wszelkiej cnoty indywidualnej.

Życie społeczne biegnie równolegle do jednostkowego i dzieli się również na trzy klasy, odpowiadające stopniom świadomości: działalność gospodarczą, rządzącą i twórczą. Pedagogika ma się kierować etycznym porządkiem życia społecznego i to jest jej istotnem zadaniem.

Z tych założeń wypływa już organizacja wychowania woli w łączności z wychowaniem intelektualnem. Jak rozwój woli dokonywa się w trzech stopniach, tak istnieją i trzy czynniki wychowawcze: dom, szkoła i zorganizowana społeczność. Celem kształcenia jest uspołecznienie i umoralnienie życia narodowego.

Atoli pedagogika Natorpa pojęta jest zbyt abstrakcyjnie i trudno znaleźć w niej przejście do konkretnych zagadnień wychowawczych.

Obok metody abstrakcyjno-konstrukcyjnej stosowano przy budowie pedagogiki socjalnej i metodę empiryczno-indukcyjną.[2])

[1]) *Paul Natorp*, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart 1907, oraz Sozialpädagogik. IV wyd. Stuttgart 1920.

Trwałych podstaw dla pedagogiki naukowej szuka *Paweł Barth* w połączeniu pedagogiki z socjologją i psychologją.[3])

Przedstawiciele pedagogiki społecznej dają więc w sposób bądź idealistyczny bądź też empiryczny przewagę pierwiastkowi socjalnemu nad jednostkowym.

W pedagogice XX stulecia zaznacza się również silny prąd indywidualistyczny, wywodzący się od *Rousseau'a* i *Nietzschego*[4]). Pedagogice społecznej przeciwstawia się *pedagogika indywidualna.*

Najlepszym wyrazem tego kierunku jest popularna książka *Ellen Key* „Stulecie dziecka".[5]) Autorka szwedzka nie stworzyła jednak zwartego systemu pedagogicznego, a jej plany i projekty wychowawcze trącą zbyt subjektywizmem i dyletantyzmem.

W ostatnich dziesiątkach lat nierzadkie są też próby pogodzenia krańcowych stanowisk pedagogiki socjalnej i jednostkowej. Na tem polu położyli duże zasługi: *Wilhelm Rein*[6]) oraz *Otto Willmann*[7]).

Wilhelm Rein, zwolennik Herbarta, utrzymuje, że wy-

---

[2]) *Paul Bergemann*, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera 1900. U Bergemanna cel wychowania określa nie etyka, ale biologja jako nauka o życiu.

[3]) *Paul Barth*, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. VII i VIII wyd. Lipsk 1921. Według Bartha wychowanie jest rozkrzewianiem społeczności („Fortpflanzung der Gesellschaft").

[4]) Indywidualizm odegrał wybitną rolę w dziejach myśli filozoficznej XIX w. Podczas gdy w Niemczech i Francji miał on zabarwienie etyczne, w Anglji wyrósł z podłoża gospodarczego. (A. Smith, J. Bentham). Głównym przedstawicielem indywidualizmu angielskiego jest Herbert Spencer, który zastosował przyrodnicze myślenie w dziedzinie duchowej i zapatrywał się na społeczeństwo jak na organizm. Spencer widzi polepszenie społeczeństwa w polepszeniu jednostek, a postęp socjalny uzależnia od rozwoju jednostkowego, do czego prowadzą urządzenia społeczne.

chowanie odbywa się tak dla jednostki jak i społeczeństwa. Wychowanie indywidualne, idąc za psychologicznemi warunkami osobowego rozwoju, akcentuje prawa jednostki, wychowanie zaś społeczne uwzględnia przedewszystkiem czynniki socjalne, wśród których wychowankowi przyjdzie później żyć i działać. Otóż oba te zapatrywania — sądzi Rein — można ująć w jedną pedagogikę, opartą na etyce, która przedstawia ideał rzeczywistego organizmu społecznego. Etyka Reina ma zatem podstawy realistyczne. Jednostka i społeczeństwo pojęte są nie idealistycznie, lecz empirycznie, a jako czynniki niezbędne, stale w wychowaniu współdziałają.

Podobnie i Otto Willmann, który umiejętnie korzysta z kultury pedagogicznej Arystotelesa i Herbarta, dąży do połączenia jednostkowych i społecznych poglądów na wychowanie, uważając pedagogikę indywidualną i socjalną za części pedagogiki ściśle ze sobą zespolone.

Natorp wynosi się ponad świat empiryczny, tworząc pojęcie idealnego społeczeństwa, któremu ma się podporządkować idealna jednostka, Ellen Key wychodzi znów z natury jednostki, opierając się zbyt jednostronnie na gruncie naturalistycznym. Natomiast Rein i Willmann, dążąc do wyrównania pedagogiki indywidualnej i społecznej, wciągają do wychowania narówni czynniki empiryczne, jednostkowe i socjalne.

Istnieje jeszcze możność pogłębienia, jakoby uduchowienia indywidualizmu, kiedy się za punkt wyjścia w rozważaniach weźmie nie rzeczywistą, naturalną jednostkę,

---

[5]) Przekład *Izy Moszczeńskiej*. II wyd. Warszawa 1907. Książka Ellen Key ukazała się w Szwecji, w grudniu 1900 r.

[6]) Pädagogik in systematischer Darstellung. II wyd. 3 t. Langensalza 1911/12.

[7]) Didaktik ais Bildungslehre. IV wyd. Braunschweig 1909 i Aus Hörsaal und Schulstube. II wyd. Freiburg 1912.

lecz idealną, duchową osobowość, która tworzy istotę jednostki.

W ten sposób pedagogika indywidualna przemienia się w *pedagogikę osobowości*. Pojęcie osobowości w ujęciu nietylko indywidualnem, subjektywnem, ale i objektywnem, jako składnik życia duchowego i kulturalnego, odgrywa w pedagogice współczesnej ważną rolę, kładąc podwaliny pod nowy kierunek pedagogiczny.[1])

Pedagogika osobowości zrodziła się na podłożu idealnego poglądu na świat. Za podstawę posłużyła jej idealna metafizyka życia duchowego *Rudolfa Euckena*, który przyjmuje życie ducha, egzystujące ponad nami, jakiś władczy świat ducha, objawiający się w wiecznym porządku

---

[1]) *Pojęcie osobowości* ujmuje wyraźnie dopiero *Kant*. Osobowość — podług niego—to ideał, do którego każdy winien dążyć. Świadomość daje nam poczucie samodzielnego istnienia, zaś możność swobodnego określania woli przepisuje prawidła naszemu działaniu. Tak tedy *świadomość siebie* i *samookreślenie woli* składają się u Kanta na pojęcie osobowości.

Schleiermacher dopatruje się w pojęciu osobowości *idei ludzkości*, która ucieleśnia się w jednostce przez zetknięcie ze światem zewnętrznym.

Dokładny podział pojęć: *osoba, osobowość, indywiduum, indywidualność*, podaje *Dr. Zellweker* „Zur Kritik des Begriffes Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung“ („44. Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik“. Dresden 1912). *Indywiduum* (z łac. individuus=niepodzielny) oznacza najmniejszą jedność, później najmniejszą *jedność w całości socjalnej*. *Osoba* [z łac. persona (od personatus=zamaskowany, w masce)=maska, której używali aktorowie teatralni; stąd: osoba przedstawiana w teatrze lub rola, jaką człowiek w życiu odgrywa] oznacza człowieka działającego w życiu, więc *jednostkę psychiczną*.

Zatem indywiduum i osoba określają jedno i to samo z różnych punktów widzenia.

Wyrażenia indywidualność i osobowość wypływają już z powyższego. W pojęciu *indywidualność* znajduje się więc *element socjalny* w znaczeniu dodatniem i ujemnem, a pojęcie *osobowości* wchodzi w zakres *psychologiczny*.

religji i moralności, sztuki i nauki[2]). Metafizyka Euckena wynosi ducha ponad naturę, do świata objektywnego życia duchowego, a posługuje się, w przeciwieństwie do badań empirycznych, metodą noologiczną, to znaczy za punkt wyjścia bierze samoistny świat ducha.

Na tej metafizyce *Gerhard Budde* oparł pedagogikę osobowości.[3]) Budde sądzi, iż pedagogika socjalna postępuje zbyt jednostronnie, ujmując człowieka jako członka społeczeństwa, a pedagogika indywidualna traktuje go znów zbyt naturalistycznie. Wkońcu dochodzi do wniosku, że

---

Według *Sallwürka* („Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung") różnica pomiędzy indywidualnością a osobowością polega na tem, że indywidualność jest określeniem negatywnem: indywiduum nie jest tem, czem jest drugie, natomiast osobowość wskazuje cechy, które składają się na jej istotę: osoba posiada swoje właściwości. *Osobowością* nazwiemy człowieka wtedy, kiedy zdobędzie sobie *własną pracą* pewne *przymioty cenne*, które okażą się *w działaniu*.

Dr. F. Niebergall („Person und Persönlichkeit". Lipsk 1911) twierdzi, że wyrażenie osoba jest nato, aby oznaczyć to, co ma od natury swoje prawo i swoją wartość. Zatem profesor heidelberski treść pojęcia osoba zapełnia własnem prawem i swoistą odrębnością. Niebergall widzi znamię *osobowości* w sile *woli*, *twórczości* i *samodzielnem stanowisku* w dziedzinie idealnych dóbr człowieka.

Zagadnieniem osobowości zajmuje się dalej *Dr. Jonas Cohn* („Der Sinn der gegenwärtigen Kultur". Lipsk 1914), profesor Uniwersytetu Fryburskiego, który *osobą* nazywa *całokształt procesów fizyczno-psychicznych*, zachodzących w życiu ludzkiem, a osobowością — osobę, posiadającą świadomość nadosobowej jedności całostki osobowej.

P. Natorp („Philosophie und Pädagogik". Marburg 1900) poddaje badaniu indywidualność pod względem teoretycznym, praktycznym i estetycznym w tym celu, aby dowieść, że działania jednostkowe nie są do pomyślenia bez społeczeństwa, z którego wyrosły.

William Stern z Hamburga buduje swoj system poglądu na świat na pojęciach osoba i osobowość („Person und Sache". Tom I: Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus. Tom II: Die menschliche Persönlichkeit. III wyd.. Lipsk 1923. Tom III i ostatni:

bez życia duchowego nie można dostatecznie wyjaśnić samego życia. Człowiek jest obywatelem przedewszystkiem świata ducha, a dopiero potem świata społecznego i indywidualnego. Zadaniem tedy człowieka jest zdobycie duchowej osobowości drogą swobodnego czynu. Istota osobowości tkwi w życiu duchowem i otrzymuje od niego samodzielność w stosunku do świata doświadczalnego.

Celem wychowania przygotowanie osobowości w każdym wychowanku przez budzenie w nim życia duchowego, które wychowaniec ma sobie przyswoić drogą samodzielności, aby się przysposobić do spełniania postulatów

---

Werte und Normen (w druku). Stern określa *osobę*, jako taką istotę, która, choć składa się z wielu części, tworzy *realną*, *sobie właściwą* i *cenną jedność* i jako taka, mimo licznych funkcyj częściowych, dokonywa *jednolitej*, *celowej* i *samodzielnej czynności*. Każda osoba jako całość jest substancją, przyczynowością i indywidualnością, t. j. czemś, co się istotą i znaczeniem odosobnia od świata. Z cech *osobowości*, wprowadzonych przez Sterna, kolosalne znaczenie pedagogiczne ma *twórczy samorozwój* i *osobisty czyn*. Uzdolnienie do twórczego samorozwoju nazywa Stern *twórczością* i określa ją jako *dążność* i *zdatność* do *nowych czynów*, do *indywidualnego ukształtowania bytu i działania*. Podobne postawienie kwestji wpłynie bez wątpienia na zmianę dotychczasowej teorji i praktyki pedagogicznej.

Tak pojęty *personalizm* różni się od jednostronnego indywidualizmu, uznającego jedynie prawo i szczęście jednostki, jakoteż socjalizmu, ujarzmiającego indywidualne odrębności i osobistą wolność.

[2]) *R. Eucken*, Der Sinn und Wert des Lebens. IV wyd. Lipsk 1914; Zur Sammlung der Geister. Lipsk 1913; Grundzüge einer neuen Lebensanschauung. Lipsk 1907; Geistige Strömungen der Gegenwart. IV wyd. Berlin i Lipsk 1920.

[3]) *G. Budde*, Alte und neue Bahnen für die Pädagogik, 1912; Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. II wyd. Langensalza 1912; Moderne Bildungsprobleme, 1912; Individualpädagogik und Sozialpädagogik. 1914; Noologische Pädagogik. Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. Langensalza 1914.

bytu duchowego. Oto humanistyczny cel wychowawczy w ujęciu Buddego, odpowiadający człowiekowi, jako duchowej osobowości, wolną obdarzonej wolą. Wobec tego wychowanie socjalne i indywidualne, aczkolwiek niezbędne, musi zejść na plan dalszy.

Myśl kształcenia osobowości, oswobodzoną jednak od założeń metafizycznych, spotykamy u *Gaudiga*[1]), który widzi w osobowości syntezę kierunku indywidualnego i socjalnego. Osobowość winna przyjąć zasadnicze elementy indywidualne, a nadto liczyć się z czynnikami życia społecznego. Szkoła ma wyrabiać w młodzieży duchową samodzielność na podstawie różnorodnych, faktycznych przeżyć, ma więc być szkołą pracy w istotnem słowa znaczeniu. Ważną jest rzeczą, że Gaudig podkreśla *praktyczne* i *metodyczne* zadania pedagogiki osobowości, co znajdujemy u wielu współczesnych pedagogów.[2]).

Twórcą *pedagogiki fllozoficznej* na podstawie idealnej, o silnem zabarwieniu etycznem, atoli nie w duchu metafizycznego idealizmu Euckena, jest filozof i pedagog niemiecki, *Fryderyk Paulsen*[3]). Paulsen kładzie nacisk na *kształcenie woli i charakteru*, a mniejszą przywiązuje wagę do kształcenia intelektualnego.

Pedagogikę woli Paulsena pogłębił *Edward Spranger*, twórca *pedagogiki kulturalnej*, pojętej na podstawie filozofji kultury[4]). U Sprangera źródłem wychowania jest kultura duchowa, a istotne kształcenie winno rozpoczynać się

---

[1]) *Hugo Gaudig*, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 t. Lipsk 1917.

[2]) Patrz między innemi: *H. Itschner*. Unterrichtslehre. Unterricht gefasst als Entbindung gestaltender Kraft. III wyd. Lipsk 1921.

[3]) Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2 t. II wyd. Lipsk 1897; Gesammelte pädag. Abhandlungen. Wyd. E. Spranger. 1912; Pädagogik. Wyd. W. Kabitz. 1912.

[4]) *E. Spranger*, Kultur und Erziehung. Lipsk 1919; Begabung und Studium. Lipsk 1912; Gedanken zur Lehrerbildung, Lipsk 1920.

od najbliższego otoczenia, by później objąć wszelkie duchowe dobra narodowe z dziedziny wiedzy i techniki, religji, obyczajów, sztuki, państwa i t. p.[1]). Tego rodzaju kształcenie ma obowiązywać wszystkich, potem dopiero następuje kształcenie zawodowe i ogólne wyższe.

Do zwolenników *pedagogiki osobowości*, opartej na podłożu *kulturalnem*, zaliczyć należy *Ernesta Sallwürka*, według którego wychowanie jest *kształceniem woli*, celem przygotowania młodego pokolenia do działania kulturalnego[2]). Pedagogika Sallwürka jest więc zbudowana na psychologji woli.

Z powyższego, pobieżnego przeglądu głównych kierunków pedagogicznych, jako to pedagogiki społecznej, indywidualnej, osobowości, woli i kulturalnej, widać, że w poglądach na cele kształcenia zachodzą znaczne różnice. Pochodzi to stąd, że poszczególne prądy pedagogiczne podkreślają różne strony kształcenia, wysuwając na czoło raz ten to znowu inny element, jako główny cel wychowawczy. Atoli prawdziwa pedagogika stara się uwzględnić wszystkie czynniki kształcenia, by móc nadać wychowaniu znamiona wykształcenia ogólnego i możliwie szerokiego.

Poza zagadnieniami z dziedziny pedagogiki teoretycznej, mniej ogół obchodzącemi, istnieje cały szereg *problemów praktycznych*, związanych ze szkołą i nauczaniem.

Można naogół stwierdzić duże zainteresowanie się

Wybitnym przedstawicielem pedagogiki kulturalnej jest dalej *Teodor Litt*: Individuum und Gemeinschaft. Lipsk 1919, oraz Pädagogik w III wyd. tomu Systematische Philosophie z wydawnictwa „Kultur der Gegenwart", cz. I. Oddz. VI. Lipsk—Berlin 1921. U nas w tej kwestji pisał *Józef Kretz-Mirski*: Idea pedagogji kulturalnej. „Ruch Pedagogiczny". Kraków 1920. № 9—10. Str. 177—196.

[1]) W sprawie nauczania kultury patrz: *Samter*, Kulturunterricht. Berlin 1915.

[2]) *E. Sallwürk*, Die Schule der Willens als Grundlage der gesamten Erziehung. 1915.

kwestjami pedagogiki praktycznej. Zewsząd słychać żywe dyskusje na temat szkolnictwa powszechnego i wyższego. Powstała bogata literatura, która zajmuje się problemem *szkoły jednolitej*[1]). Sprawa to niełatwa, gdyż podobne roztrząsania nabierają niekiedy zabarwienia polityczno-społecznego, przygłuszając jedynie miarodajne w tym wypadku względy natury pedagogicznej.

Z ideą szkoły jednolitej łączy się zazwyczaj żądanie specjalnego traktowania uczniów celujących *uzdolnieniem*. W tym celu w rozmaitych miastach powstają w ramach istniejących organizacyj szkolnych, oddzielne klasy dla uzdolnionych, klasy przejściowe, bądź szkoły dla wybitnie uzdolnionych[2]). W tym względzie oddają szkole duże usługi ścisłe metody psychologiczne, stosowane do badań inteligencji[3]).

Wszystkie poważne plany reform szkolnych wynikają z tego założenia, że należy obserwować, uwzględniać i rozwijać indywidualność uczniów, a więc wszelkie metody wychowawcze winny mieć należytą podstawę psychologiczną. Już pod koniec XIX stulecia reagowano silnie przeciw jednostronnemu kształceniu rozumu, zwracając uwagę na niedocenianie w wychowaniu woli i ciała. Wiek XX poszedł w tym kierunku dalej, zmierzając do gruntownego przekształcenia szkoły, celem dostosowania wychowania i nauki do potrzeb czasu i kultury. Dotychczasowa szkoła uczyła przeróżnych wiadomości, w nowej szkole położono nacisk na *samodzielność* ucznia, jego *działanie* i *pracę*[4]).

---

[1]) Patrz między innemi: *Oskar Kühnhagen*, Die Einheitsschule im In-und Auslande. Gotha 1919 i *Ernst Fock*, Die Einheitsschul—Bewegung. Berlin 1919.

[2]) W Niemczech np. w Berlinie, Hamburgu, Charlottenburgu, Mannheimie.

[3]) Por. *Moede-Piorkowski-Wolff*, Die Berliner Begabtenschulen. Langensalza 1918.

[4]) Bliższe informacje o idei pracy w wychowaniu i podstawach nowej szkoły znajdzie czytelnik w książce *Adolfiny Gorzyckiej-*

W ten sposób przyszło do stworzenia *szkoły pracy* („Arbeitsschule"), będącej przeciwstawieniem szkoły opartej na uczeniu się („Lernschule").

Na czoło nowego ruchu w dziedzinie szkolnictwa wybiły się *Ameryka* i *Anglja*, gdzie najpierw zrozumiano doniosłość wychowania fizycznego i szkolenia praktycznego.

John Dewey,[1]) profesor filozofji w Uniwersytecie Kolumbijskim, w New-Yorku, uznając tradycyjną metodę uczenia, polegającą głównie na biernej odbiorczości, za nienaturalną i niepsychologiczną, piętnuje błędy i szkolnictwo „dawnego wychowania" i domaga się takiego przekształcenia nauczania, któreby uwzględniało należycie *produkcyjną czynność* i *samodzielność* dziecka, a więc miało *punkt ciężkości w samem dziecku*. J. Dewey, uczeń słynnego szampjona psychologji, *Stanley'a Hall'a*, traktuje dziedzinę wychowania z punktu widzenia pragmatycznego, t. j. mierzy prawdę wszelkich koncepcyj pedagogicznych ich praktyczną skutecznością. Nauka o wychowaniu stanowi u niego

---

Wieleżyńskiej: Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna Warszawa 1922.

[1]) Główniejsze prace pedagogiczne *Dewey'a*: Interest in relation to training of the will. Studjum ogłoszone w Chicagowskim „Second Supplement to the Herbart Yearbook for 1895"; My pedagogic Creedf New-York 1897; Ethical Principles underlying Education, Publ. o the National Herb. Society, 1897; The School and Society, Chicago 1899 (New-York 1900). (Słynna praca „*School and Society*", ciesząca się licznemi wydaniami, zawiera trzy studja: O szkole i postępie społecznym, Szkoła i życie dziecka, Marnotrawstwo w wychowaniu); Psychology and social Practice, Chicago 1901; The Child and the Curriculum, Chicago 1902; The Elementary Schooi Record, Chicago; The School and the Child, Londyn 1906; Educational Essays, Londyn 1910. Mamy następujące przekłady prac Dewey'a: *Zasady moralne w wychowaniu*, przełożył *Witold Hofman*, Lwów—Warszawa—Kraków 1921, oraz *Szkoła i dziecko*, ze wstępem Edwarda Claparèda, profesora Uniwersytetu Genewskiego, przełożyła *Helena Błeszyńska*, Warszawa (bez podania roku).

„naukę o urabianiu charakteru". „Wychowywać więc — pisze o Dewey'u *Edward Claparède*[3]) — jest to przedewszystkiem wprawiać w ruch te siły wewnętrzne, któremi rozporządza od natury każda istota żywa i które stanowią właśnie jej osobowość, dając im sposobność do „realizowania się"; jest to odwoływać się do wszystkich czynności wrodzonych, aby je budzić i kierować niemi".

Pedagogika Dewey'a jest *genetyczna*, *funkcjonalna i społeczna*[4]). Dziecko nie należy wychowywać z zewnątrz; powinno się ono urabiać od wewnątrz i kształcić, a nie otrzymywać narzuconego kształtu i gotowych wiadomości; jednem słowem, powinno się *rozwijać*.

Jest to niewątpliwa zasługa profesora amerykańskiego że postawił jasno to zagadnienie genetyczne, tak ważne dla każdego wychowawcy—praktyka, ucząc zarazem, jak należy podążać za wrodzonemi zdolnościami dziecka, bez ulegania jednak jego kaprysom. Poglądy pedagogiczne Dewey'a ożywia tchnienie genetyczne i dynamiczne, czyli to głębokie przekonanie, że rozwój umysłowy jest wynikiem pewnego pędu wewnętrznego i że, aby należycie zdać sobie zeń sprawę, wychowanie musi „wychodzić z dziecka".

Po drugie pedagogika Dewey'a jest *funkcjonalna*, to znaczy taka, która, biorąc sobie za zadanie rozwijać procesy psychiczne, rozpatruje wszelkie czynności duchowe, jako narzędzia przeznaczone do podtrzymania życia, jako jego funkcje, nie zaś jako procesy, istniejące dla siebie. Wychowanie funkcjonalne ma stale na uwadze tę okoliczność, że dziecko — to istota żywa i że je należy przyzwyczajać do pracy i działania stopniowo, środkami naturalnemi, które i życie stosuje samo przez się, gdy je do czynu zniewalają jego konieczności i potrzeby. Zadaniem więc wychowawcy jest takie rozłożenie nauczania, aby dostar-

[3]) We wstępie do książki Dewey'a: Szkoła i dziecko, str. 14.
[4]) Claparède, jak wyżej, str. 16—32.

czona dziecku treść nauki splotła się z całokształtem pragnień, zainteresowań i potrzeb, wypełniających duszę dziecka i aby wzięła udział w toku jego życia. Nauczyciel ma przedstawiać dzieciom różne gałęzie wiedzy nie jako rzeczy, będące celem same sobie, ale przeciwnie, winien podawać wiadomości za narzędzia życia, aby uczeń należycie zrozumiał praktyczną wartość i społeczną konieczność rozmaitych nauk.

Nakoniec pedagogika Dewey'a jest *społeczna*, co konsekwentnie wypływa z jej charakteru funkcjonalnego. Każdy osobnik jest członkiem społeczeństwa, zatem należy go przygotować do spełniania pożytecznych funkcyj w tym ustroju, którego część sam stanowi. Przygotowanie społeczne znajdzie dziecko wtedy, gdy się je umieści w naturalnych warunkach życia społecznego. Szkoła może i powinna dać dziecku społeczne warunki życia. Ale potemu trzeba, aby szkoła wprowadziła do swego programu lekcje, będące nie nauką specjalnych przedmiotów, lecz sposobnością do życia praktycznego i socjalnego. Wtedy dopiero szkoła stanie sie małem społeczeństwem, opartem na wspólnej, zbiorowej pracy. Do współdziałania wzajemnego uczniów, mogącego najpewniej zaprawić ich do przyszłej roli w społeczeństwie, nadaje się najlepiej *praca ręczna*, którą Dewey chciałby uczynić ośrodkiem życia szkolnego, a inne nauki uważa za środki pomocnicze do niej, chcąc z nich wyciągnąć głównie wartość funkcjonalną, instrumentalną.

Prace ręczne, jako „metody życia", bez względu na jakieś określone zawody, zajmują w systemie pedagogicznym Dewey'a środkowy punkt nauki; mają one stworzyć w szkole atmosferę i ognisko życia obywatelskiego, społecznego i chronić młodzież od szkodliwej izolacji moralnej, społecznej i umysłowej. Szkoła ma być w bezpośrednim związku z życiem praktycznem i rozwijać w młodzie-

ży przedewszystkiem techniczną wprawę, zapomocą należycie zorganizowanej pracy ręcznej, która posiada tę cenną zaletę, że daje dziecku poznać wartość pracy, jej znaczenie społeczne i ogólno-ludzkie.

Oto istota pedagogiki Dewey'a, która znalazła najlepszy swój wyraz w jego „szkole-wspólnocie“ [1]).

Idea szkoły pracy, jako jedno z najbardziej interesujących zagadnień w pedagogice współczesnej, znalazła w Niemczech wielu rzeczników. W Lipsku istnieje „Seminarjum robót ręcznych dla chłopców“ („Seminar für Knabenhandarbeit“), zostające do r. 1913 pod dyrekcją *A. Pabsta*, gorącego zwolennika nauczania prac ręcznych.[2])

Niektórzy pedagogowie niemieccy, zaznaczając różnicę pomiędzy nauką zręczności przy pomocy warsztatu („Werstättenunterricht“), a nauką pracy przy pomocy prostych narzędzi i materjałów („Werkunterricht“), propagują specjalnie tę ostatnią, jak np. *Henryk Scherer*[3]). Inni znów,

---

[1]) Swoje zasady pedagogiczne poddał Dewey sprawdzianom w szkole doświadczalnej, założonej w Chicago w r. 1896, pod nazwą „University Elementary School (Ob. Raport o szkole, ogłoszony w dodatku do „School and Society“). Szkoła ta istniała przez lat ośm aż do powołania Dewey'a na uniwersytet w New-Yorku, t. j. do r. 1904; wtedy wcielono ją do innego zakładu.

[2]) *Alwin Pabst*, Die psychologische und pädagogische Begründung der Notwendigkeit des praktischen Unterrichts, Langensalza 1907; Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung, Lipsk 1907; Praktische Erziehung, Lipsk 1908 (istnieje polski przekład: Dr. A. Pabst, Wychowanie praktyczne, z przedmową L. Zarzeckiego, przełożyła z niemieckiego E. Piltz, Warszawa 1919); Moderne Erziehungsfragen, Osterwieck 1911; Aus der Praxis der Arbeitsschule, wydał O. Seinig, III i IV wyd. Osterwieck 1922. Następca Pabsta, *F. Hildebrand*, jest współwydawcą pisma „Die Arbeitsschule“.

[3]) Arbeitsschule und Werkunterricht, Lipsk 1912; Der Werkunterricht nach seiner soziologischen und physiologisch-psychologischen Begründung, Berlin 1902.

jak *Oskar Seinig*[1]), podkreślają w nauce pracy wartość rysunku.

Zabiegi koło pracy warsztatowej i przy pomocy najprostszych narzędzi, zmierzają niekiedy do wprowadzenia oddzielnego przedmiotu nauczania, jednakże w szkole pracy, właściwie ujętej, nie rozchodzi się o jakiś nowy przedmiot, lecz o samą zasadę pracy, która winna przenikać i ożywiać wszelką naukę, całą szkołę. I w tym wypadku możliwe są różne poglądy, zależnie od tego, czy będziemy mieli na uwadze pracę fizyczną lub duchową, dalej pracę jako środek społecznego lub jednostkowego wychowania. Tak np. *H. Gaudig* przemawia za pracą duchową, prowadzącą do indywidualnej samodzielności, widząc w niej zasadę szkoły pracy. *E. Linde*[2]), zwolennik pedagogiki osobowości, zamiast wyrażenia szkoła pracy („Arbeitsschule"), używa nazwy szkoła działania („Tatigkeitsschule"), a *W. A. Lay*[3]) — szkoła czynu („Tatschule"). *Henryk Scharrelmann*[4]) nadaje znów pojęciu szkoły pracy znaczenie szerokie, widząc w niej pewnego rodzaju wspólnotę pracy („Arbeitsgemeinschaft"). W szkole Scharrelmann'a uczniowie mają pracować wspólnie, coprawda przy pomocy nauczycieli, ale posługując się w rozwiązywaniu obranych zagadnień, dowolnie obranemi drogami i sposobami. Robota ręczna winna być jedynie środkiem pomocniczym w pracy duchowej. Nauczyciel ma być wolny od wszelkich przepisów pedagogicznych, a polegać wyłącznie na doświadczeniu. W po-

[1]) Die redende Hand, Lipsk 1920; Zeichen als Sprache, Halle 1914; Anweisungen zum Werkunterricht, Halle 1912.

[2]) Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, 1913.

[3]) Die Tatschule—Eine natur=und kulturgemässe Schulreform, II wyd. Osterwieck 1920.

[4]) Erlebte Pädagogik, Hamburg 1912; Im Rahmen des Alltags; Herzhafter Unterricht; Aus meiner Werkstatt; Blätter für Knabenhandarbeit, zesz. 10, Lipsk 1910; Wunderbote für Dresden i t. d., zesz. 1 i 2. 1911.

glądach Scharrelmann'a widać dążność do przełamania wszelkich reguł i szablonów wychowawczych i do zbyt radykalnego przekształcenia dotychczasowych metod dydaktycznych. Inny dalej pedagog niemiecki, *Fritz Gansberg*[1]), dopatruje się istoty szkoły pracy w uwydatnieniu pierwiastka twórczej, duchowej pracy, która drogą samookreślenia celów i środków nauki, winna doprowadzić młodzież do samodzielności.

Wokoło zatem dają się słyszeć głosy, przemawiające za samodzielnością dziecka, jako zasadą wychowawczą, a wczesne budzenie swobodnego rozwoju (samorozwoju) dziecka staje się naczelnym postulatem pedagogiki współczesnej.

Niebawem przeniesiono ideę szkoły pracy i na „Ogródki dziecięce". We Włoszech dokonała tego dr. *Marja Montessori*, a w Niemczech (w Monachjum) *Albert Huth*[2]).

Od czasu Fröbla i powstania jego „Ogródków", żaden system wychowawczy nie wstrząsnął tak silnie światem pedagogicznym, jak system Montessori i jej „Domy dziecięce" (Case dei Bambini)[3]). Oryginalność metody wychowawczej Montessori polega na tem, że kształcenie zmysłów czyni podstawą całego początkowego wychowania dzieci. Rola nauczycielki ogranicza się tylko do rozumnego a nie-

---

[1]) Demokratische Pädagogik, Lipsk 1911; Produktive Arbeit, Lipsk.

[2]) Ein Jahr Kindergartenarbeit, Lipsk 1917, w wydawn. „Pädagogium".

[3]) Zasady swoje wyłożyła *Montessori* w pracy: Il metodo della pedagogia scientifica applicato al'educatione infantile nelle Case dei Bambini, oraz w sprawozdaniach z różnych Case dei Bambini.

Książka Montessori została również i na język polski przełożona z wydania francuskiego (tłum. H. Gailloud), ogłoszonego przez Instytut Pedagogiczny im. Rousseau'a, pod tytułem: „Domy dziecięce" (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Warszawa 1913.

krępującego kierownictwa. Nauka początków czytania, pisania i rachunków prowadzoną jest na zasadach psychologicznych przy pomocy nadzwyczaj pomysłowych, choć prostych, aparatów i przyrządów specjalnych.

Montessori stoi na stanowisku pedagogiki naukowej, racjonalnej, eksperymentalnej, psychologicznej i socjalnej, a urządzenia jej „Domów“ mają wszelkie cechy instytucji nowoczesnej, powstałej w duchu nowych wymagań, na podstawach naukowych. Nic więc dziwnego, że metoda Montessori wywołała ogromne zainteresowanie w świecie pedagogicznym wszystkich krajów. Ukazały się nietylko przekłady jej książki we wszystkich niemal językach kulturalnych i liczne rozprawy o jej systemie, lecz powstał też cały szereg szkół we Włoszech, Ameryce, Francji i t. d., według wzorów, przez nią podanych. Tak tedy „Ogródki Fröbla“ ulegają powszechnemu przekształceniu na modłę „Case dei Bambini“.

I u nas są już próby przekształcenia „Ogródków Fröblowskich“ na wzór włoskich „Domów dziecięcych“, a przytem przejawia się nader zdrowa i rozumna myśl przystosowania metody Montessori do naszego środowiska narodowego [1]).

„System Montessori, jako oparty na metodzie i na ideale Fröbla — i sam w sobie genjalnie skonstruowany — a zbudowany na naukowych zasadach eksperymentalno-laboratoryjnej współczesnej wiedzy o dziecku, powinien być dziś — pisze *J. M. Schätzel* [2]) — punktem wyjścia do wszystkich organizacyj i instytucyj pedagogiczno-psychologicznych i dydaktycznych wszelkich kategoryj i wszelkich stopni, od ochron począwszy“.

---

[1]) Patrz rozprawę Idy Marji Schätzel: Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka, Lwów 1919.

[2]) Jak wyżej, str. 72.

„Dom dziecięcy“, podobnie jak „Ogródek“, jest wyrazem idei i istoty szkoły pracy w odniesieniu do dzieci najmłodszych.

Zupełnie niezależnie od koncepcji pedagogicznej Dewey'a, głosi w Niemczech słynną „Arbeitsschule“ *Jerzy Kerschensteiner*,[1]) naczelny radca szkolny w Monachjum. I Kerschensteiner również pragnąłby widzieć w szkole ognisko życia obywatelskiego, wspólnotę pracy („Arbeitsgemeinschaft“) i dlatego żąda, aby reformę wychowania zaczęto od przerobienia szkół książkowych („Buchschulen“) na szkoły pracy („Arbeitsschulen“).

Kerschensteiner stara się dać naukowe wyjaśnienie szkoły pracy, w której podkreśla społeczną wartość pracy i wysoko ceni roboty ręczne. Pojęcie szkoły pracy wyprowadza z ogólnego celu wychowawczego, który polega — według niego — na urzeczywistnianiu etycznej idei najwyższego dobra w służbie państwa. Stąd wynikają następujące zadania wychowawcze: jednostka musi przedewszystkiem odebrać wykształcenie zawodowe, aby mogła należycie spełniać obowiązki państwowe, dalej wszelki zawód winien być umoralniony, nakoniec każdy osobnik ma być wychowany do współdziałania w umoralnionej społeczności. Do tego wielce nadają się roboty ręczne, jako oddzielny przedmiot nauczania z warsztatami, pracowniami,

---

[1]) Begriff der Arbeitsschule, V wyd., Lipsk 1922; Grundfragen der Schulorganisation, III wyd., Lipsk i Berlin 1912; Charakterbegriff und Charaktererziehung, Berlin 1912; Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, Monachjum 1905; Wesen und Wert des naturwisschenschaftlichen Unterrichts; Deutsche Schulerziehung im Krieg und Frieden; Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin 1917; Die seeliche Veranlagung zum Erzieher und Lehrberuf, Zurych 1920; Theorie der Bildnng (pod prasą 1921 r.); Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, IV wyd., Erfurt 1916; Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, IV wyd., Lipsk 1919.

ogrodami i t. p., one to mają zaprawić uczniów do rzetelnych metod pracy, oraz wspólnego działania. Taka dopiero praca przyniesie wychowankom prawdziwą rozkosz i świadomość ogólnego dobra. Cel wychowania, postawiony przez Kerschensteinera, wymaga odpowiedniej tężyzny charakteru, jako to: siły woli, jasności myśli i delikatności uczucia. Wyłączne kształcenie rozumu, jakoteż sama praca ręczna, prowadzą do jednostronności. Także samo zaznajamianie się z dobrami kulturalnemi nie wystarcza. Dopiero wżycie się w pracę, w jej procesy, kształci sprawnie i celowo funkcje psychiczne. Szkoła pracy — według Kerschensteinera — to taka instytucja, która przez swoje metody i rodzaj urządzenia wydobywa z kultury trwałe wartości kształceniowe. Praca ręczna dopiero wtedy staje się czynnikiem kształcenia, jeżeli zmierza do uprawy woli, a więc do kształcenia charakteru. Wychodząc z założenia, że w naturze dziecięcej tkwi dążność do praktycznego postępowania, Kerschensteiner żąda od dziecka dobrowolnego, praktycznego działania i w tym celu wprowadza, choć świadom jest zasady pracy w nauczaniu wogóle, specjalną, systematyczną naukę pracy, jako oddzielny przedmiot, który jednak ma na celu pobudzenie wychowanków do samodzielnej, duchowej pracy. Nowa szkoła, szkoła pracy, szkoła samodzielnego wdrażania się w kulturę, ma być dostosowana do aktywnej, produkcyjnej natury dziecięcej, winna być w zgodzie ze światem dziecka, a przedewszystkiem odwoływać się do jego instynktów społecznych.[1])

Kerschensteiner szczęśliwie spotkał się w poglądach pedagogicznych z Dewey'em. Claparède,[2]) zestawiając systemy tych dwu wielkich pedagogów, głoszących konieczność prac ręcznych, zaznacza między niemi niejaką różnicę,

---

[1]) Kerschensteiner znany jest nietylko jako teoretyk, ale i jako świetny pedagog-praktyk, organizator szkolnictwa w Monachjum.

[2]) Jak wyżej, str. 31.

a mianowicie dopatruje się w systemie Kerschensteinera bezpośredniego utylitaryzmu, zdaniem naszem, niezupełnie słuszne.

Idea szkoły pracy łączy się u Kerschensteinera ściśle z pojęciem *wychowania obywatelskiego*. Sprawa wychowania obywatelskiego budzi żywe zainteresowanie już od szeregu dziesiątek lat. Jedni żądają wprowadzenia do szkół specjalnego przedmiotu „nauki obywatelskiej", drudzy natomiast chcieliby, ażeby duch obywatelski przenikał całą naukę wogóle, a są i tacy, którzy dążą do nadania wychowaniu charakteru politycznego.[1])

---

[1]) Patrz między innemi *Karol Homburg*, Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Staatsbürgerkunde (Gemeinschaftskunde), II wyd., Osterwieck 1922, oraz *A. Matthias*, Staatsbürgerliche Erziehung vor und nach dem Kriege, Lipsk 1916 (Adolf Matthias znany jest u nas z dzieła: Praktische Pädagogik für höhere Lehreranstalten, V wyd., Berlin 1917. Spolszczył *Ant. Krasnowolski*, Pedagogika praktyczna dla wyższych zakładów naukowych, Warszawa 1918). W pedagogice polskiej uwydatnia się — jak już wyżej zaznaczyłem — pierwiastek społeczny, obywatelski. Hasło wychowania obywatelskiego przewodniczyło stale działalności Komisji Edukacji Narodowej (patrz *ks. Antoni Popławski*, o rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej, Warszawa 1775; *ks. Adolf Kamieński*, Edukacja obywatelska, (Warszawa 1774); *Franciszek Bieliński*, Sposób edukacji w XV listach opisany; Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, Warszawa 1783). W ostatnich latach *Helena Witkowska* (Nauka obywatelska, Warszawa 1919) zdecydowanie oświadcza się za nauką obywatelską, nauką o państwie, która winna zająć — zdaniem autorki — naczelne miejsce w programach szkół naszych wszelkiego typu. (W Niemczech nauka obywatelska znana jest pod nazwą „Bürgerkunde" — „Staatsbürgerkunde" — „Gemeinschaftskunde", w Szwajcarji „Vaterlandsknnde", we Francji „Instruction civique", w Czechach „Nauka obczanska").

Można naogół powiedzieć, że współczesna polska myśl pedagogiczna idzie w kierunku rozwoju pedagogiki społeczno-obywatelskiej (gorący jej rzecznik: *O. J. Woroniecki*, Wychowanie społeczne i praca społeczna, Warszawa 1921) i osobowości, opartej na podstawach kulturalnych.

Kerschensteiner pojmuje wychowanie obywatelskie w znaczeniu idealno-moralnem. Państwo przedstawia mu się jako wartość etyczna, jako idea, dla której powinni pracować wszyscy obywatele. Wychowywać znaczy kierować wolę wychowanka w stronę idei państwowej i to nietylko biernie, ale i czynnie; nie wystarczy zatem w tym wypadku sama nauka obywatelska, lecz trzeba wcześnie dążyć do rozwijania w młodzieży usposobienia społeczno-państwowego, by ją przygotować do działania obywatelskiego. A nastąpi to wtedy, kiedy szkoła oparta będzie na wspólnocie pracy („Arbeitsgemeinschaft"), która już zamłodu wdroży wychowanków do pracy kulturalnej w służbie moralnej idei państwowej.

Jako wybitnego zwolennika *wychowania etycznego w duchu obywatelskim* należy wymienić *Fryderyka Wilhelma Förstera*. W przeciwieństwie do Kerschensteinera, który akcentuje w wychowaniu moment czynnej pracy, Förster widzi w przezwyciężeniu egoizmu drogę, prowadzącą do wyrobienia usposobienia obywatelskiego. U niego czynnik altruistyczny i religijny więcej znaczy, niż idea pracy. Państwo buduje na moralnej organizacji duszy. Najwyższym celem wychowania etycznego ma być zrzeszenie ludów w charakterze ponadpaństwowej społeczności.

Główną wagę kładzie Förster na kształcenie cnót altruistycznych, które mają wyplenić egoizm, a rozwinąć prawdziwy zmysł społeczny. Dla kultury socjalnej rzeczą nader ważną jest życie rodzinne, jako przygotowanie do życia społeczno-państwowego. Wychowanie winno starać się o wyrobienie w młodzieży poczucia odpowiedzialności i sumienności politycznej, co można osiągnąć na drodze daleko idącego samorządu szkolnego, pozwalającego uczniom na tworzenie organizacji ustawodawczej i sądowej[1]).

[1]) Idea państwa szkolnego szeroko jest rozpowszechniona w Ameryce. Dzieje wychowania notują realizację podobnych myśli

Cała nauka szkolna powinna być — według Förstera prowadzona w duchu etycznym. Jego idea wychowania obywatelskiego łączy się ściśle z postulatem moralnego pouczania młodzieży. *Förster* jest głównym przedstawicielem *pedagogiki moralnej*[1]).

Ostatnie czasy są widownią silnego ruchu na polu wychowania etycznego, a kwestja nauki moralnej, jako specjalnego przedmiotu nauczania, jak to jest np. we Francji, zajmuje wielu pedagogów[2]).

---

w przeszłości. Wystarczy wymienić słynną w XVI stuleciu łacińską szkołę w Złotorji, na Śląsku, na której czele stał *Trotzendorf*. Wspomniana szkoła tworzyła rodzaj państwa szkolnego, republiki uczniowskiej. Sam rektor był dictator perpetuus, zaś rząd szkolny spoczywał w rękach uczniów: ekonomów, eforów, diskoforów, kwestorów, a władza sądownicza należała do senatu uczniowskiego, złożonego z konsula, 12 senatorów i 2 cenzorów. Z dziejów polskiego wychowania należy tutaj przypomnieć sejmiki szkolne z XVIII w.. sądy uczniowskie w Liceum Krzemienieckiem *Czackiego*, oraz zwyczaje Konwiktu Warszawskiego X. Pijarów, dopuszczające wybór urzędników młodzieży dla celów sądownictwa szkolnego.

[1]) Dzieła *Förstera* tłumaczone na język polski: *Nauka życia*. Książka dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Streściła i tłum. M. Bujno-Arctowa (wydawn. K. d. w. № 340). *Nauka życia w przykładach*. Książka dla rodziców i wychowawców. Streściła i tłum. M. Bujno-Arctowa Cz. I. Warszawa 1906 (K. d. w. Nr. 341). Cz. II. Warszawa 1912 (K. d. w. Nr. 546). Cz. III. Warszawa 1913 (K. d. w. Nr. 591). *Chrześcijaństwo i walka klas. Studenci wobec katolicyzmu*. Tłum. Zofja Łubianka. Warszawa 1911. *Wychowanie człowieka*. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów. Tłum. W. Osterloff. Wydanie nowe przejrzane i poprawione. Warszawa 1911. *Wychowanie i samowychowanie*. Wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży. Przełożył dr. Józef Kretz-Mirski. *Etyka płciowa i pedagogika*. Nowe uzasadnienie prawd starych. Przekład z III wyd. niem. przez J. I. Rapackiego. 1911. *Autorytet a wolność*. Tłum. Z. Ł. Warszawa 1913. *Młodzież a wojna światowa*. Spolszczyła Helena Skolimowska. Lwów 1917. *Szkoła i charakter*. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole. Przekład M. Łopuszańskiej. Wyd. nowe poprawione, z przedmową A. Szycówny. 1919. *O wychowaniu obywatelskiem*. Za-

Wśród różnych kierunków pedagogiki współczesnej, z których niektóre, jak pedagogika moralna i szkoła pracy, mają na celu wyraźne zwalczanie jednostronnego intelektualizmu, należy wyszczególnić *wychowanie estetyczne*. Trzeba powiedzieć, że w problemach pedagogicznych, coraz usilniej poruszanych w chwili obecnej, obok wychowania etycznego, obywatelskiego i szkoły pracy, ogromną odgrywa rolę także wychowanie estetyczne. Utwierdza się coraz bardziej przekonanie o przemożnym wpływie sztuki na duszę dziecka, wobec czego wychowanie oka i ręki zyskuje z dniem każdym na znaczeniu. Zrozumiano, że nauka rysunków i zajęć ręcznych rozbudza w dzieciach popęd do energicznego działania i pragnienia realnego czynu, rozwija pomysłowość i usiłowania twórcze, wyzwala te siły wewnętrzne, któremi natura wyposażyła człowieka. A dalej w jakichkolwiek warunkach wypadnie wychowanie młodzieży, ma ona prawo do radości, wypływającej z poznania, wyrażania i wcielania wszelkiego piękna w przyrodzie i sztuce.

Stąd wynika niezmierne znaczenie pedagogiczne kultury estetycznej, do czego mają prowadzić racjonalne metody wychowania artystycznego[3]).

W dziedzinie wychowania artystycznego przez długi czas panowało zamieszanie co do celów, dopiero wiek XX skierował ten prąd na tory czysto pedagogiczne. Obecnie wychowanie artystyczne stawia się narówni z wychowa-

---

sadnicze zagadnienia etyki i pedagogiki politycznej. Z II wyd. przełożył dr. J. Kretz. 1919.

[2]) Polska pierwsza wprowadziła naukę moralną oficjalnie do programu szkolnego za czasów Komisji Edukacyjnej (Patrz *Stanisław Tync:* Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1922).

[3]) *J. Liberty Tadd,* Nowe drogi wychowania artystycznego. Przełożył E. N. Warszawa 1920. *Prang,* Wychowanie artystyczne w szkołach początkowych. Część I. Pierwszy i drugi rok nauczania dla dzieci do lat ośmiu. Przekład G. Stojowskiej.

niem etycznem i umysłowem [1]), a estetykę uważa się za pomocniczą naukę pedagogiczną [2]). Nie dziw więc, że estetyczny punkt widzenia coraz bardziej przenika rozmaite przedmioty nauki szkolnej, a reforma idzie w kierunku przepojenia duchem artystycznym nauki języka ojczystego, rysunków, pisma, pracy ręcznej i warsztatowej, śpiewu, gimnastyki i t. d.

Przeszliśmy charakterystyczne objawy myśli w zakresie pedagogji stosowane. Jednakowoż tendencje wychowania obywatelskiego, etycznego i estetycznego nie wyczerpują w zupełności pomysłów pedagogicznych doby bieżącej.

Wiek XX, nazwany przez Ellen Key „stuleciem dziecka", dąży stale do radykalnych zmian w ustroju dotychczasowej szkoły. Zjawiają się *szkoły nowego typu*, których główną podstawę stanowi: dążenie do harmonijnego rozwijania wszystkich sił wychowanka, nauczanie myślenia, budzenie wszechstronnej spostrzegawczości, wyrabianie sprawności organów ruchu, pobudzanie dzieci do brania żywego udziału w życiu ich otoczającem, słowem, ogólne i wszechstronne kształcenie umysłu, serca, woli, charakteru i smaku estetycznego, z należytem uwzględnieniem wychowania fizycznego i moralnego młodzieży.

Znamienny zwrot w praktycznej pedagogji współczesnej zawdzięczać należy w czyn wcielonej idei pedagogicznej *Locke'a, Rousseau'a, pietystów, filantropistów Basedow'a i Salzmann'a, Fröbla, Pestalozzi'ego, Fellenberga, J. J. Wehrli'ego, Jacotot'a i Herbarta.*

Oni to właściwie są twórcami szkół nowego typu, zwanych *„New schools"* w Anglji, *„Écoles nouvelles"* we Francji, *„Landerziehungsheime"* w Szwajcarji i Niemczech, a u nas *„ogniskami wychowawczemi wiejskiemi"* [3]).

[1]) *Ernst von Sallwürk*, Erziehung durch die Kunst. Monachjum i Lipsk 1918.

[2]) *Ernst Weber*, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Lipsk 1907.

Z niemieckich szkół nowego typu („*Landerziehungsheime*“) rozwinęły się „*wolne gminy szkolne*“ („Freie Schulgemeinden“). Szermierzem tej najświeższej organizacji szkolnej, radykalnie zrywającej z istniejącemi próbami nowej szkoły, jest *Gustaw Wyneken*[4]), który wraz z *Pawłem Geheeb'em* założył w roku 1906 „wolną gminę szkolną“ w Wickersdorf, w Turyngji.

Wyobrażenia pedagogiczne Wyneken'a wywodzą się z filozofji Hegla, przyjmującego istnienie objektywnego ducha, który się objawia w mowie, nauce, religji, filozofji,

---

[3]) *Demolins Edmund*, Nowe wychowanie. Przeł. z franc. J. Wł. Dawid. Warszawa 1900; Potęga wychowania. „Od czego zależy wyższość rasy Anglo-Saksońskiej“. Przekład z franc. Wyd. nowe, część I i II. Warszawa 1904. *Dobrowolska Julja Benoni*, Szkoła angielska nowego typu czy szkoła przyszłości Ellen Key? Kraków 1906. *Contou Ernest*. Szkoły nowego typu. Spolszczył i uzupełnił Modrzelewski Jan. Warszawa 1906. *Lutosławski Kazimierz*, Polskie ogniska wychowawcze wiejskie. Wilno i Lwów 1906. *Szkoła Przyszłości*. Kraków, 1906. Nr. 1—12. *Ostachiewiczowa Kazimiera*, Nowe prądy, nowe dążenia w wychowaniu — Wiek XIX i XX. Wilno 1914. *Lewicki Józef* Nowe szkoły w Anglji, Francji, Niemczech i Szwajcarji. Ich geneza i organizacja. Wyd. II. Warszawa 1922. *Zawiliński Roman*, Nowe prądy w szkole średniej. Kraków 1913. *Pierre de Coubertin*, Notes sur l'Éducation publique. Paris 1901. *Grunder F.*, Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France. Paris 1910. *Ferrière Ad.*, „L'École Nouvelle“ type. (L'Éducation en Suisse 1916). *Patri A.*, Vers l'école de demain. Paris 1919. *Dovillard M.*, L'école de demain. Genève 1919. *Reddie C.*, Abbotsholme (1888—1899). or ten year's work in an educational laboratory (Allen). London 1900; An educational Atlas. London 1900; John Bull: his origin and character. London 1901; The Old Abbotsholmian 1904; Abbotsholme School Magazines 1906-09; The Abbotsholmian 1910-12. *Otto Berthold*, Die Zukunftsschule. 2 t. II wyd. Berlin 1912 i 1914. *Lietz Herman*, Emlohstobba. Berlin 1897; Deutsche Landerziehungsheime. Lipsk 1910; Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime, 1918. *Beck Fr.*, Americana Paedagogica. Lipsk 1912. *Dewey J.* and *Dewey E.*, Schools of to morrow. New-York 1920.

[4]) Schule und Jugendkultur. II wyd. Jena 1919; Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde. II wyd. Lipsk 1914; Der Kampf für die Jugend. Jena 1919.

sztuce, państwie i moralności. Szkoła jako synteza kultury, jako samoistny wytwór socjalny, ma być, niezależnie od państwa, całkowicie na służbie duchowego życia ludzkości. Wyneken zwalcza wobec tego stanowisko pedagogiki indywidualnej, jakoteż postulaty wychowania obywatelskiego, a główny nacisk kładzie na wychowanie w młodzieży wewnętrznego usposobienia społecznego.

Młodzież przedstawia swą własną wartość, żyje własnem życiem, ma więc wszelkie prawa swobodnego rozwoju. Atoli Wyneken zapuszcza się zbyt daleko, kiedy domaga się odłączenia wychowania od rodziny i utrzymuje, że wychowanie jest możliwie tylko w społeczności rówieśników. Szkoła to gmina, w której uczeń jest nietylko przedmiotem wychowania, lecz i podmiotem życia szkolnego. Nauka polega na wspólnej pracy nauczycieli i uczniów w dążeniu do określonych celów. Uczeń ma obowiązek przykładać się do nauki wedle sił swoich, gdyż jest odpowiedzialny za postępy i wyniki nauki. Uczniowie gromadzą się dla współpracy grupami jako „koleżeństwo“ („Kameradschaft“) koło nauczyciela, którego sami wybrali na swego kierownika. Ogólne sprawy, odnoszące się do szkoły i nauki, omawia „gmina szkolna“ na wspólnych zebraniach nauczycieli i wszystkich uczniów.

Szczególne stanowisko wychowawcze zajmuje u Wyneken'a sztuka, jako korona duchowego życia. Atoli wychowanie estetyczne wymaga usilnej pracy i poważnego studjum, bez czego niema należytego zrozumienia piękna i sztuki.

Radykalne poglądy pedagogiczne Wyneken'a wywołały żywą dyskusję i krytykę. Zapewne zbytnie uogólnianie jego zasad wychowawczych prowadzi do przesady i krańcowej jednostronności, jednakowoż niejedna jego myśl budzi głębsze refleksje, które w przyszłości wydać mogą pożądane owoce.

ROZDZIAŁ IV.

Nowa pedagogika i jej nauki pomocnicze.

Przechodząc od czasów Grecji starożytnej różne stadja rozwoju, była pedagogika aż do bieżącego stulecia zbiorem mniej lub więcej trafnych reguł i prawideł, odnoszących się w części do ćwiczeń fizycznych, a głównie do wykształcenia intelektualnego i obyczajowego. Wychowanie miało na celu przekazanie młodemu pokoleniu, drogą nauczania i ćwiczeń, istniejących już w społeczeństwie, lub w pewnej jego grupie, umiejętności, oraz przygotowanie do spełniania obowiązków rodzinnych i społecznych, jakie wykonywali ojcowie. Zazwyczaj nie liczono się z tak ważnym faktem, że człowieka kształci nietylko pedagog, ale przedewszystkiem całe jego otoczenie i nie starano się usuwać sprzeczności, jaka zachodzi pomiędzy teorją wychowania a praktyką życia, pomiędzy szkołą a otaczającem ją życiem. Stąd też szkoła naogół pozostawała w luźnym związku z życiem. Dalej nie wiedziano i o tem, że natura ludzka może ulegać zmianom przy odpowiednim układzie warunków zewnętrznych i to nietylko natura dziecka pod wpływem wychowawcy, lecz wogóle człowiek od początku do końca życia. Dopiero w XIX stuleciu, dzięki gruntowniejszej znajomości przyrody oraz organizmu ludzkiego, poznano dokładniej warunki rozwoju ciała i umysłu. Postęp ten dokonał się na całym obszarze nauk przyrodniczych. Odtąd dla wychowania nowe otworzyły się widoki, a pe-

dagogika nie mogła poprzestać na pierwotnem swem zadaniu: nauczyć dzieci umiejętności i doświadczeń rodziców, lecz zachowując ciągłość kultury, szerszy sobie daleko cel zakreśliła: *doprowadzić wszystkie wrodzone siły i uzdolnienia dziecka do pełnego rozwoju i udoskonalenia, oraz do samodzielnego, swobodnego* a przytem *produkcyjnego i twórczego działania dla siebie i innych.* Inaczej też można określić, jako cel wychowania, *doprowadzenie osobowości człowieka, zgodnie z naturą i kulturą, do wszechstronnego rozwoju* przez unicestwianie wpływów ujemnych a poddawanie dodatnich.

Nowa pedagogika ostatnich lat dziesiątek jest systemem wniosków i zastosowań nauk podstawowych do celów fizycznej i umysłowej uprawy natury ludzkiej. Stosunek więc pedagogiki do nauk zasadniczych jest taki sam, jak np. medycyny do fizjologji, chemji i t. d.

Pedagogika pojęta jako *teorja praktyczna*, musi się oprzeć na *zorganizowanych naukach*, by móc z ich teoretycznych pojęć wyprowadzać praktyczne konsekwencje.

„Pedagogja (właściwie pedagogika) — czytamy w „Nowych Torach“ [1]) nie jest specjalnością od innych nauk oderwaną, posiadającą swoją własną logikę i technikę, nie jest nawet jedną gałązką olbrzymiego drzewa wiedzy tylko w pewnym punkcie do pnia wspólnego przyczepioną — jest raczej umiejętnością spożytkowania wyników wiedzy i rezultatów kultury dla pomyślnego rozwoju pokoleń. Łączy się ona nietylko z tą lub ową poszczególną nauką, lecz z całym spółczesnym poglądem na świat, na którego wytworzenie złożyły się nietylko wyniki badań naukowych, lecz i rezultaty rozwoju społecznego i cywilizacyjnych przeobrażeń“. Lecz tak pojęta pedagogika wystawiona jest na zarzut, którego ważności nie można zataić. Niewątpliwie — mówi się — teorja praktyczna jest możliwa, kiedy się może

[1]) Warszawa 1906, str. 3.

oprzeć na nauce zorganizowanej, której jest tylko zastosowaniem. Tak np. chemja, jako zastosowanie czystej chemji, jest teorją praktyczną. Ale teorja praktyczna znaczy tylko tyle, ile znaczą nauki, od których pożycza fundamentalnych pojęć.

A jakież są główne umiejętności, mogące oddać usługi pedagogice?

Ponieważ wychowanie ma na celu rozwój i doskonalenie wszystkich ważniejszych zdolności ciała i ducha pokolenia młodego, przeto, tak teoretyk jak i praktyk-pedagog, musi znać: 1º budowę i czynności organizmu ludzkiego w ogólności (etnografję i naukę o rasach, anatomję, fizjologję i psychologję), a rozwój fizyczny i duchowy młodzieży w szczególności (pedologję, psychologję dziecka); 2º wpływy środowiska życia (oikologję czyli biologję w ściślejszem słowa znaczeniu); 3º nieprawidłowe objawy cielesno-psychiczne i sposoby zapobiegania im (higjenę, psychjatrję); 4º umiejętności filozoficzne i teologiczne.

Rozróżniamy przeto następujące *nauki pomocnicze pedagogiki*: *naukę o wychowaniu, naukę o pochodzeniu i dziedziczności, etnografję i naukę o rasach, anatomję, fizjologję, psychologję ogólną, pedologję* łącznie *z psychologją dziecka, oikologję, higjenę, psychjatrję, socjologję i historję kultury, logikę i teorję poznania, etykę, estetykę*, wreszcie *nauki* traktujące *o zasadach i różnorodnych przejawach życia religijnego*, które pozostaje z wychowaniem w tak bliskim związku.

Duże usługi oddaćby mogła pedagogice przedewszystkiem wspomniana wyżej *nauka o wychowaniu*, określająca *naturę, warunki*, oraz *prawa historycznego rozwoju wychowania*, gdyż dopiero na tej podstawie możnaby orzec, czem winno być wychowanie. Jednakże nauka o wychowaniu nie wyszła jeszcze poza ramy projektu i jest w całości do zrobienia. Następnie *biologja, psychologja i nauki*

społeczne określają bliżej *cel wychowania*. Biologja i psychologja wskazują, jakie to są najważniejsze zdolności, jak je rozwijać i doskonalić, jak paraliżować wpływy szkodliwe a poddawać dodatnie, dalej pouczają, na czem polega wszechstronność czynności organizmu, jak ją uzyskać i t. p. Nauki społeczne wyjaśniają, co z punktu widzenia życia zbiorowego za ujemne, a co za dodatnie dla jednostki uważać należy. Dzieje rozwoju ludzkości tłumaczą, w jakim kierunku wszechstronny rozwój ma się odbywać z korzyścią dla osobnika i społeczeństwa. Dalej nauki społeczne odpowiadają jeszcze na pytanie, co jest pożyteczne dla jednostki i ogółu, oraz jaki sposób myślenia, jaki rozwój uczuć, jakie dążności, jaka praca największe człowiekowi zapewniają szczęście, o ile nie pójdziemy za innemi poglądami głoszącemi, że miarą użyteczności człowieka dla społeczeństwa jest to, co on sam zdziałać może, na podstawie wrodzonych sił i uzdolnień, a szczęście wychowańca polega jedynie i wyłącznie na pełnej i swobodnej działalności indywidualnej, na swobodnem ćwiczeniu wrodzonych uzdolnień, o których pełny rozwój troszczyć się powinno wychowanie. W dalszym ciągu psychologja mogłaby pomóc pedagogice w określeniu pedagogicznych sposobów postępowania dla osiągnięcia celu wychowania.

Widzimy więc, jak szeroki zakres obejmuje pedagogika, albowiem roztrząsa nietylko sprawę pielęgnowania i uczenia dzieci, lecz także omawia wszechstronnie kształcenie człowieka zgodnie z wymaganiami natury i odpowiednio do potrzeb społecznych. Ponieważ jednak natura człowieka, jako przedmiot wychowania, jest nader złożona więc też i *pedagogika* stanowi *najtrudniejszą*, bo *najzawilszą teorję praktyczną*. Zwłaszcza jej część ogólna, fundamentalna, szukająca oparcia w całej niemal wiedzy, znajduje się dotychczas w stanie zarodkowym. Socjologja jest nauką zbyt młodą, by odpowiedzieć zadowalniająco na

wszystkie zagadnienia związane z celem wychowania, a psychologja, choć się wcześniej zrodziła od umiejętności socjalnych, jest przedmiotem wszelakiego rodzaju sporów naukowych, tak, że dotąd jeszcze nie ukończono dyskusji nad całym szeregiem kwestyj psychologicznych.

A więc, cóż mogą znaczyć wnioski praktyczne, które polegają na niepewnych danych naukowych? Cóż może znaczyć teorja pedagogiczna, nie posiadająca pewności co do podstawowych pojęć naukowych?

Z tego wynika, iż należałoby czekać na taki postęp nauk pomocniczych pedagogiki, któryby umożliwił zużytkowanie ich z większą rękojmią. Ale nam nie wolno odkładać narzucających się zagadnień. Zdarzyć się może, że tradycyjny system wychowania znajdzie się w dysharmonji z naszemi potrzebami i ideami. Wtedy staniemy, chcąc nie chcąc, wobec konieczności przywrócenia zburzonej harmonji przez badanie nieodzownych zmian w przestarzałych instytucjach wychowawczych. Nie można stłumić idei, które sprzeciwiają się tym instytucjom, nie można kazać milczeć piekącym potrzebom. Lecz jak wykryć konieczne zmiany w praktykach pedagogicznych? Nie inaczej, jak przy pomocy rozsądnej refleksji, która zdolna jest poprawić i uzupełnić tradycję. Zatem *pedagogika* jest *myśleniem rozsądnem, zastosowanem metodycznie do spraw wychowania w celu oznaczenia z nich rozwoju.* Niewątpliwie brak wszystkich elementów, pożądanych do rozwiązania problemu wychowania, ale to nie jest powodem, aby nie starać się rozwiązać go, ponieważ trzeba, żeby był rozwiązany. Należy tylko gromadzić jak najwięcej *faktów*, tłumaczyć je możliwie wielu metodami, aby zmniejszyć do minimum widoki błędu. I taka jest właśnie rola teorji pedagogicznej. Nic tu nie pomoże purytanizm naukowy, który doradza wstrzymanie się pod pozorem, iż nauka nie jest jeszcze gotowa. Bez wątpienia, działając w tych warunkach,

naraża się na niebezpieczeństwo, lecz działanie nie odbywa się nigdy bez ryzyka, a nawet nauka posunięta naprzód, nie umiałaby go usunąć. Najwyżej można żądać użycia wszystkiego, co daje nauka, choćby niedoskonała, oraz refleksja rozsądna, do uprzedzenia tego ryzyka. A na tem właśnie zasadza się *rola pedagogiki.*

Mimo to, że pedagogika dziś jeszcze nie może stanąć na wyżynie prawdziwej teorji praktycznej ze względu na niepewność fundamentalnych pojęć, bo zasadnicze jej nauki są dopiero w toku rozwoju, zagadnienia pedagogiczne starano się rozwiązywać już w dalekiej przeszłości, gdyż wymagały tego potrzeby i konieczności zbiorowe. Literatura europejska posiada mnóstwo dzieł cennych o wychowaniu, lecz wszystkie opierały się więcej na rozumowaniu, niż na faktach, a teorje wychowawcze prawie nie liczyły się z nauką, gdyż ta jeszcze w połowie XIX stulecia, bardzo niewiele pedagogice dać mogła.

Tak czy owak *teorja wychowawcza* już zdawiendawna spełnia swą pożyteczną rolę, stojąc na *straży wymagań czasu.* Niewiele zresztą przedmiotów pobudza myśl ludzką do wysiłków w tym stopniu, co wychowanie. Kwestje pedagogiczne, odnawiając się w każdem pokoleniu, wywierają na umysły jakiś nieprzeparty wpływ. Już samo ojcostwo rodzi skłonność do pedagogiki, a dalej niema prawie dziedziny wiedzy, któraby nie rościła sobie pretensji do kompetencji w tym kierunku, albowiem w istocie *niema ni jednej kwestji wychowawczej,* któraby nie była zarazem *kwestją etyczną, psychologiczną, ekonomiczną, społeczną* czy *polityczną.* Wielka natomiast różnorodność systemów i poglądów pedagogicznych tłumaczy się znów już samym charakterem problemów wychowawczych, które, jako odnoszące się do natury i przeznaczenia człowieka, zmieniają się zależnie od fluktuacji teoryj psychologicznych i moralnych. Różnym psychologjom odpowiadają różne pedagogiki, a podobnie każdy system

etyczny zawiera w zarodku właściwą pedagogikę. Stąd obfitość i rozmaitość kwestyj pedagogicznych, wielka liczba myślicieli, rozprawiających o wychowaniu.

W ubiegłych wiekach pedagogika zjawiała się w momentach krytycznych historji, by przestarzały system szkolny przywrócić do harmonji z duchem czasu, dziś zaś, kiedy *indywidualna osobowość* stała się *pierwiastkiem zasadniczym kultury intelektualnej i moralnej, teorja pedagogiczna* okazała się *nieodzownym pomocnikiem wychowania*, usiłując coraz bardziej spełniać *trwałą funkcję społecznego życia.*

W dzisiejszej dobie troski o *indywidualną osobowość wychowanka, pedagog* winien wielce cenić *zarodek indywidualności, tkwiący w każdem dziecku.* Trzeba sprzyjać jego rozwojowi przy pomocy wszystkich możliwych środków. Zamiast stosować do wszystkich dzieci te same przepisy, należy zmieniać i urozmaicać metody, stosownie do każdej zdolności umysłowej. Aby jednak móc przystosować praktyki wychowawcze do poszczególnych wypadków, trzeba wiedzieć, jakie są przyczyny i skutki różnych postępowań w różnych okolicznościach, trzeba, jednem słowem, poddać je *refleksji pedagogicznej.* Wychowanie oparte li tylko na doświadczeniu, wstrzymuje postęp. A tymczasem ewolucja społeczna posuwa się wciąż naprzód; każdy czas ma swoją fizjognomję. Nowe idee zjawiają się bezustannie, powodując ustawiczne zmiany w zwyczajach; trzeba więc, aby i wychowanie zmieniało się, gdyż inaczej łatwo może popaść w jarzmo nawyknień i skostnieć w automatyźmie. A tą *siłą przeciwną wszelkiej rutynie*, tamującej konieczny postęp, jest właśnie *pedagogika*, trzymająca wychowanie ustawicznie za puls.

Otóż dlaczego pedagogika ukazuje się w historji nieraz w sposób urywkowy. W średniowieczu, owej epoce konformizmu, kiedy każdy podobnie czuł i myślał, kiedy odstępstwa indywidualne były rzadkie, kiedy edukacja była

bezosobowa, kiedy nauczyciel zwracał się zbiorowo do wszystkich swych uczniów, trudno zanotować rozwój systemu wychowawczego, a tem samem dopatrzyć się tam twórczej myśli pedagogicznej. Z nadejściem *epoki renesansowej* indywidualności uwalniają się z szarego tłumu społecznego. Tworzy się nowa cywilizacja. Aby odpowiedzieć zmianom kulturalnym, budzi się *myślenie pedagogiczne*, rośnie zainteresowanie kwestjami wychowawczemi, przygotowując zwolna grunt pod zasady *pedagogiki nowożytnej*.

Jednakowoż mimo wszystko teorje pedagogiczne przez szereg stuleci nie mogły oprzeć się na nauce, ponieważ i ta do połowy ubiegłego wieku znajdowała się w stanie zarodkowym. Dopiero *ostatnie lat dziesiątki* postępem nauk tak rozwinęły wiedzę, że i dla *celów wychowawczych* odkryły się *nowe źródła faktów, teoryj i metod*.

ROZDZIAŁ V.

Podział pedagogiki.

Najważniejszą zdobyczą *nowej,* tworzącej się *pedagogiki* jest *naukowa jej podstawa*, polegająca na *znajomości natury ludzkiej*. Po zaznajomieniu się z budową i czynnością organizmu, po poznaniu, przynajmniej w głównych przejawach, przyczyn i warunków zachodzących w nim zjawisk, można już rozwijać zdolności, wzbogacać umysł wiedzą, oraz kształcić charakter. Dalej nauki biologiczne dowiodły, iż oddziaływania i wpływy, którym podlega ciało i umysł, dają się w ten lub inny sposób regulować, od czego znów zależy dodatni lub ujemny rozwój zdolności. Krótko mówiąc, znajomość natury ludzkiej ułatwia jej rozwój, a rozchodzi się jedynie o to, jakie przedewszystkiem zmiany są pożądane i w jaki sposób można je najskuteczniej przeprowadzić. Zatem pedagogja trojakie ma zadanie: 1-o dokładne poznanie natury wychowanka czyli jego fizycznego i duchowego ustroju, oraz warunków jego rozwoju, 2-o wyjaśnienie celu zmian pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym, które ma sprowadzić wychowanie i 3-o znajomość środków i metod, służących do celów wychowawczych. Stąd wynika *podział pedagogiki* na *trzy główne działy: biologję wychowawczą, logikę i technikę wychowania.*[1]).

[1]) Podział ten — zdaniem naszem w zupełności uzasadniony — wprowadza *St. Karpowicz* w „Nauce wychowania", Poradnik dla samouków, cz. IV. Warszawa 1902, str. 209—210.

Do *pierwszego działu* należą: 1) badania poświęcone *fizjologji i higjenie dziecka* oraz *wychowaniu fizycznemu*, 2) opisy i badania *życia duchowego dziecka*, 3) studja nad *dziedzicznością fizjologiczną i psychologiczną*. Ponadto w zakres tego działu wchodzą również *badania eksperymentalne* nad stosunkiem *pracy fizycznej do umysłowej*, nad wydajnością i natężeniem *energji mięśniowej i nerwowej* w rozmaitych warunkach, *studja antropometryczne*, ujawniające pewną zależność rozwoju czynności duchowych od budowy anatomicznej i t. p. opracowania zagadnień biologicznych do celów pedagogiki.

Drugi dział obejmuje: 1) zagadnienia dotyczące *celu wychowania* wogóle i w stosunku do oddzielnych przedmiotów kształcenia fizycznego, intelektualnego i etycznego, 2) *ogólne warunki*, sprzyjające lub przeszkadzające wychowaniu, 3) *rozbiór i ocenę różnych systemów* oraz *metod wychowawczych*, 4) *ocenę* ważniejszych *instytucyj i urządzeń*, mających na celu kształcenie człowieka, lub takich, które tylko pośredni wpływ na jego rozwój wywierają. Do zagadnień tego działu pedagogiki należą więc takie sprawy, jak *istota, cel, zadanie, konieczność, możliwość, zakres, znaczenie, warunki i czynniki wychowania*, a dalej *ocena i krytyka ważniejszych systemów, metod, instytucyj i urządzeń wychowawczych*. Są to wszystko kwestje ogólne, teoretyczne, zasadnicze prawdy, wywiedzione na mocy refleksji filozoficznej, które wskazują drogę działalności wychowawczej i dlatego tej części pedagogiki nadaje się zwykle miano *ogólnej, teoretycznej, fundamentalnej* lub *teleologicznej*[1]). Pedagogika ogólna tworzy zasadnicze pojęcia z pominięciem doświadczenia, które nam ogólnych zagadnień nie tłumaczy, lecz daje tylko świadomość pojedyńczych zjawisk. Odpowiednio do ogólnej części pedagogiki, niektórzy uczeni podnoszą jej część szczególną, czyli *pedagogikę*

[1]) od greckiego wyrazu telos t. j. koniec.

specjalną, która podaje zasady, określające czynność wychowawczą odnośnie do przedmiotu wychowania t. j. dziecka i to ze względu na jego cielesną jak i duchową stronę. Otóż owa pedagogika specjalna, u niektórych przybierająca takie nazwy jak *dietyka* i *psychologja wychowawcza*, pokrywa się z biologją wychowawczą. Ponieważ jednak umiejętności, wchodzące w zakres biologji wychowawczej, te same posiadają cechy, co i drugi dział pedagogiki, dążą bowiem do uogólnienia zjawisk i wniosków praktycznych, do tworzenia teoryj, *Karpowicz* uważa za odpowiedniejsze ten drugi dział pedagogiki, w odróżnieniu od pierwszego, nazywać *logiką wychowania*, tem bardziej, że jego przedmiot polega na *logicznem ustosunkowaniu pojęć pedagogicznych do zasad i praw biologji, socjologji i filozofji życia.*

Trzeci dział pedagogiki omawia *środki wychowawcze i metody*[1]), wskazuje *sposoby praktycznego ujęcia zasad ogólnych oraz ich wykonania:* 1) w nauczaniu *(dydaktyka)*, 2) w prowadzeniu pedagogicznem *(hodegetyka)*, 3) w *urządzeniu*

[1]) Przez *środki wychowawcze* rozumiemy to wszystko, przez co wychowawca oddziaływa albo oddziaływać każe na wychowanka, ażeby osiągnąć swój cel wychowawczy. Zaś przez *metodę wychowania* rozumiemy uzasadnione celem wychowania, jakoteż naturą i stosunkami wychowanków, według planu i dobrze obrachowane, użycie środków wychowawczych dla osiągnięcia celu wychowania. Innemi słowy, *metodę w pedagogice* stanowi szereg środków, mniej lub więcej w praktyce wychowawczej wypróbowanych i doświadczeniem stwierdzonych, a osnutych na badaniu naukowem, zapomocą których można poszczególne zadania wychowawcze przeprowadzić w życiu. *Metoda wychowawcza* winna mieścić w sobie z jednej strony *zasady ogólne*, wypływające z celu wychowania, z drugiej zaś wskazówki *nauk biologicznych*, aby sposoby kształcenia odpowiadały naturalnym warunkom życia i rozwoju organizmu. Probierzem metody może być jedynie ścisłe sprawdzanie wyników jej użycia i zastosowań, co się uskutecznić daje nie na pojedyńczych przykładach, lecz na wielkiej ilości dokładnie obserwowanych faktów.

i prowadzeniu szkół, oraz 4) *zakładów i instytucyj*, służących za *narzędzie oświaty i wychowania publicznego*, jak pracownie, muzea, odczyty, ochrony, ogrody dziecięce i t. p. Zazwyczaj pojedyńcze części tego działu zalicza się bądź do pedagogiki teoretycznej, ogólnej, bądź do praktycznej, zastosowanej, co jest skutkiem nie dość ścisłego określenia badanego przedmiotu. Skoro zatem przeniesie się wszystko zasadnicze i teoretyczne do właściwej dziedziny, logiki wychowania, to ostatni dział można nazwać *techniką wychowania*.

Niezależnie od tych trzech części, stanowiących całość przedmiotu, pedagogika, podobnie jak inne umiejętności, posiada swoją historję.

Całość pedagogiki rozpada się więc na część *systematyczną i historyczną*[1]).

Pedagogika systematyczna pragnie podać uporządkowany całokształt wszystkich naukowych wiadomości i prawideł, które są potrzebne do organizacji i prowadzenia wychowania. Natomiast *pedagogika historyczna*, śledząc warunki rozwoju wychowania, kreśli obraz ubiegłego wychowania i bada ewolucję idei pedagogicznych od początku aż do teraźniejszości, w ścisłym związku z gospo-

---

[1]) *Wilhelm Rein* („Pädagogik in systematischer Darstellung", 3 t. II wyd. Langensalza 1911/12 i „Pädagogik im Grundriss", V wyd. Berlin i Lipsk 1917), przyjmując w zasadzie podział pedagogiki na dwie części: *historyczną* i *systematyczną*, dzieli tę ostatnią na *pedagogikę teoretyczną i praktyczną*. *Pedagogika teoretyczna* zajmuje się badaniami odnośnie do istoty i pojęcia, konieczności i możliwości wychowania, do jego granic, celu, środków i dróg do celu prowadzących. Dzieli się ona znów na *teleologję*, czyli naukę o celu wychowania i *metodologję*, czyli naukę o środkach wychowawczych, która zawiera: *dydaktykę ogólną i szczegółową* oraz *hodegetykę*. Zaś *pedagogika praktyczna* rozważa konkretne stosunki, wśród których odbywa się wychowanie i rozpada się na dwa działy, traktujące: 1) *o formach wychowania* i 2) *o rządzie szkolnym*.

darczym i kulturalnym ruchem odnośnego narodu. Innemi słowy, historja pedagogiki przedstawia w sposób systematyczny rozwój poglądów na cele i środki wychowania ludzkiego, oraz urządzeń praktycznych, zmierzających do umożliwienia i ułatwienia wychowania społeczeństwu w przeciągu zbadanego i znanego nam czasu. *Ścisły związek* między *teorją pedagogiczną, a urządzeniami szkolnemi, zakładami i instytucjami oświaty i wychowania* wynika stąd, że każde działanie za podstawę musi mieć myśl czy uczucie i że nawzajem rzecz dokonana, jako niekoniecznie doskonałe wcielenie myśli, pobudza do ponownego zastanowienia i do nowych prób w kierunku udoskonalenia. Ponieważ bardzo często poglądy pedagogiczne nie były lub nie mogły znaleźć zastosowania w praktyce, okazuje się rzeczą możliwą i pożadaną opracowanie tych zapatrywań bez względu, czy one weszły w życie czy też nie, oraz obrabianie historji szkół, jako urzeczywistnienia tego, co w odnośnym czasie i miejscu uznano za pożyteczne i godne realizacji z dziedziny teoryj pedagogicznych. Pedagogika historyczna poddaje krytyce różne czasowe teorje i urządzenia nietylko ze stanowiska dzisiejszego, ale i historycznego. Obecnie uznawana jest powszechnie zasada przyczynowości zjawisk, a *odkrycie praw* jest *ostatecznym celem nauki.* W łańcuchu przyczyn myśli wola ludzka odgrywa także swą rolę; stąd wynika możliwość poddania krytyce wszystkich objawów, w czasie i przestrzeni zaszłych, w nadziei doszukania praw, temi objawami rządzących. Historja pedagogiki ma dążyć do tego samego celu, jednakowoż dotąd nie można powiedzieć, żeby niewątpliwe prawa odkryła i żeby mogła, jak nauki przyrodnicze, dokładnie przewidywać i określać przyszłe zjawiska wychowawcze. Kwestja to dalekiej przyszłości.

Poza ową dążnością do odkrycia praw, *zadanie pedagogiki historycznej,* podobnie jak i każdej nauki, polega na

„krytycznem zbadaniu i przedstawieniu przyczynowego związku pomiędzy jednemi teorjami a drugiemi, jednemi urządzeniami szkolnemi a drugiemi, w kolejnem ich czasowem następstwie“ [1]).

Z pedagogiką historyczną łączy się *pedagogika porównawcza,* zwłaszcza w ostatnich czasach gorliwie uprawiana. Podaje ona wiadomości o zwyczajach i urządzeniach wychowawczo-dydaktycznych wszystkich krajów i narodów kulturalnych. Ponieważ każdy naród na mocy właściwości rasy, historycznego rozwoju, odrębnych warunków klimatycznych, geograficznych, kulturalnych i wpływów postronnych wyrobił sobie właściwe formy wychowawcze, znajomość ich może mieć nietylko znaczenie informacyjne, ale i naukowe.

Część zadań pedagogiki historycznej i porównawczej, o charakterze czysto *naukowym,* przypada w udziale wyodrębnionej w naszych rozważaniach *nauce o wychowaniu.*

---

[1]) *Piotr Chmielewski,* Historja pedagogiki. Poradnik dla samouków. Część IV. Warszawa 1902. Str. 291.

ROZDIAŁ VI.

Pedagogika filozoficzna i historyczna.

Pedagogika w starożytności i wiekach średnich traktowana była *intuicyjnie;* wówczas nie było nawet mowy o jakiejkolwiek metodzie badania, o zależności zagadnień wychowawczych od kwestyj biologicznych lub socjologicznych, bo pierwsze dopiero się wyłaniały i to w postaci nader mało przydatnej, w filozofji, ostatnie zaś ukazały się w opracowaniu naukowem zaledwie w drugiej połowie XIX wieku. Dawne poglądy na wychowanie były zbiorem luźnych myśli, nieszukających naukowego systemu i niewysnuwanych z żadnego ściśle uzasadnionego założenia. *Refleksję pedagogiczną* wywoływały istniejące urządzenia wychowawcze, zmuszając do zastanawiania się nad celami i techniką wychowania. Dopiero z biegiem czasu zjawia się rozważanie zagadnień wychowawczych pod kątem widzenia *filozoficznego*, a specjalnie *etycznego*, oraz ujęcie wychowania z punktu *historycznego*. Stosownie do tego pedagogika zaczyna ujmować wychowanie jako ideę, która ma kierować działaniem, oraz jako pozytywny fakt historyczny, zjawiający się w różnych formach rozwojowych i realizowany w przekazanych organizacjach. Odtąd filozoficzne i historyczne rozważania wypełniają zakres pedagogiki[1]).

---

[1]) Patrz artykuł *Bolesława Gaweckiego*, Pierwiastek filozoficzny w pedagogice. Przegląd Pedagogiczny. Warszawa 1922. Zeszyt

Do pewnego stopnia usiłowano od najdawniejszych czasów oprzeć system wychowania na kilku ogólnych zasadach przyrodoznawczych lub społecznych, w rodzaju „w zdrowym ciele zdrowy duch“ (Juwenal, Locke), „prawdziwa bogobojność i chrześcijańska mądrość“ (pietyści XVIII w.), „zdrowy rozum praktyczny“ (filantropiniści), „indywidualność“ (Rousseau), przewidywano potrzebę równomiernego kształcenia wszystkich zdolności, a główny cel pracy upatrywano w przygotowaniu pożytecznych dla kraju obywateli. Życzenia wszakże, w tak ogólnikowej wygłaszane formie, mogły zaledwie, przy sprzyjających warunkach, odpowiedni nadać kierunek wychowaniu, natchnąć szkołę duchem obywatelskim, lecz nie były w możności wytworzyć *systemu*, któryby we wszystkich swych częściach konsekwentnie z całości wynikał i któryby odpowiednie do celów swych posiadał środki.

Już sama wielość zasad wychowawczych w dawnej pedagogice świadczy z jednej strony o pewnej subjektywnej dowolności, niejasności, a z drugiej o jednostronnem uzależnianiu się twórców tych zasad od tej lub innej wartości, czy systemów wartości uznanych za najwyższe. Powstają teorje, systemy pedagogiczne w związku z naukami normatywnemi. *Pedagogika* staje się *umiejętnością normatywną*, badającą czynności celowe, a stawia gmach pedagogiczny na podstawie *etyki filozoficznej i psychologji empirycznej*. Uczynił to najlepiej *J. Fr. Herbart*, który uważał pedagogikę za część *filozofji praktycznej*. Pedagogika popadła w jarzmo *filozofji spekulatywnej* — jednej z kierowniczych sił duchowego życia w XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku —, czego owocem były normatywne

IV. Str. 257—268. Rozważania na temat pedagogiki historycznej i jej stosunku do systematycznej oparliśmy na artykułach *W. Rein'a*, umieszczonych w „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. II wyd. Langensalza.

systemy pedagogiczne, związane z całokształtem filozofji pod względem podstawy i budowy, jak np. *Kanta, Fichtego, Schleiermachera, Grasera, Herbarta* i jego szkoły *(Ziller, Stoy, Rein), Hegla, Richtera, Beneckego* i innych.

Podobną grupę *spekulatywnych systemów* stanowią systematy pedagogiczne np. *Komeńskiego i Pestalozzi'ego.*

Tu i tam stosowano *metodę dedukcyjną i spekulacyjną*, bo opierając się na najwyższem pojęciu, wysnuwano następnie zapomocą analizy czy dedukcji wniosek po wniosku, aż powstał system.

Stąd wartość takich systemów pedagogicznych, jak Komeńskiego, Pestalozzi'ego, Herbarta, polega nie na zasadniczem pojęciu ani też metodzie czy samym systemie, tylko na intuicyjnem ujęciu prawdy i na trafności pewnych spostrzeżeń, myśli i pomysłów.

Kiedy w XVIII stuleciu pisma *Rousseau'a* i *Basedow'a* szeroko pedagogikę rozpowszechniły, była ona tak daleka od ujęcia historycznego, że *pedagogika historyczna* musiała uchodzić za coś sprzecznego. Zerwanie z tradycją, wypowiedziane przez *Rousseau'a* w słowach: „Czyńcie w wychowaniu coś przeciwnego tradycji, a prawie zawsze czynić będziecie słusznie", ataki na szkolnictwo uczone, które przyniosło „Revisionswerk", lekceważenie elementów historycznych w wykształceniu młodzieży, nadają tym usiłowaniom charakter protestu przeciw historyzmowi. Znane już *Ratkemu* hasło racjonalizmu: „Ratio vicit, vetustas cessit", znalazło swą realizację. Duch wieku oświecenia sprzyjał tego rodzaju poglądom, a młoda umiejętność kształcenia młodzieży stała się jego ulubionem dzieckiem. Jednakowoż nie brakło, zwłaszcza w kołach uczonych, zwolenników innego zdania, którzy odpierali gwałtowne dążenia, bądź też starali się skierować je w łożysko spokojniejsze i nowe pole pracy zrównać do pewnego stopnia ze starem. To prowadziło do historycznego poglądu na rzecz. Teologja,

prawo, nauka o starożytnościach, choć owe dyscypliny wtedy jeszcze nie były prowadzone w ujęciu historycznem, miały jednak bądź co bądź kontakt z historją i mężom, którzy z temi dziedzinami wiedzy byli obeznani, musiała się nasuwać myśl ujęcia młodej pedagogiki w karby historji, poskromienia żądzy nowości przez wskazówki i stwierdzanie, gdzie reforma pedagogiczna jest rzeczywiście na miejscu, a gdzie jej należy zaniechać wobec cennych i nieprzeżytych urządzeń przeszłości. W ten sposób *koniec wieku XVIII* dochodzi do *historycznego pojęcia wychowania* i tworzy *pedagogikę historyczną*, jako przeciwwagę zbyt pochopnych reform pedagogicznych, jako *korekturę pedagogiki systematycznej* [1]).

Stosunek pedagogiki historycznej do systematycznej określił już *Schwarz*, kiedy żądał, aby wychowanie przeszłe było wytyczną dla naszego działania wychowawczego i dla nauki o wychowaniu, ale nie ujął ściśle swych postulatów, podobnie jak większość jego następców. Podnietą do historycznego traktowania pedagogiki mogła być pokrewna jej nauka o prawie i państwie, w której często roztrząsano pytanie, co badanie historyczne może i powinno dać systematycznemu ukształtowaniu teorji i praktyki. Założona przez *Savigny'ego i Thibaut'a* historyczna szkoła prawa żądała dla nauki prawa podstawy historycznej na miejsce abstrakcyjnych pojęć, datujących się od czasów *Hugona Grotius'a*, tak, aby można było od zbadania tego, co jest i było prawne, postąpić do ustalenia istoty prawa. W pedagogice nie

[1]) W tym sensie pojęte są *A. H. Niemeyer'a* „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", Halle 1796, do których w następnych wydaniach autor dołączył „Überlick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts". Znaczny *postęp w pedagogice historycznej* tworzy „Erziehungslehre" (Lipsk 1803/4) *Fr. H. Chr. Schwarza*, który do swej pracy w I wydaniu dołączył jako część czwartą: „Geschichte der Erziechung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis aufs neueste".

powstała historyczna szkoła w tem znaczeniu, jednak analogicznego problemu dotykano wielekroć, szczególnie w pracach ze szkoły *Hegla*. Np. *Karol Mager* [1]) rozprawiając o tem, nadmienia między innemi, że podręczniki umiejętności moralnych, jak nauki prawnej, polityki, pedagogiki, etyki i t. d, traktują swój przedmiot jak podręczniki matematyki i fizyki, jakby on nie miał żadnej historji i nie ulegał rozwojowi. „Czytając — pisze Mager — podobny niehistoryczny podręcznik, dowiaduję się tylko o tem, co autor myśli o przedmiocie, a odczuwam brak rozwoju przedmiotu; czytając znów historję przedmiotu, brakuje mi zasad". Ponieważ pedagogika jest wielce zawikłanym przedmiotem, Mager wybiera poetykę, ażeby wyjaśnić postulat wzajemnego przenikania elementu historycznego i systematycznego. „W teraźniejszych ujęciach poetyki mamy mętną mieszaninę rzeczy abstrakcyjnych i konkretnych, która niewiele przynosi korzyści ani celom poznawczym ani też praktycznym... Wyobrażam sobie rzecz w następujący sposób: Poetyka, jako umiejętność pozytywna, obejmuje trzy części; z nich pierwsza, którą nazwałbym częścią abstrakcyjną, powinna zaznajomić ogólnie z naturą poezji, z jej rodzajami i osobnikiem twórczym, t. j. poetą. Część druga, którą nazwałbym historyczną, a którą możnaby nazwać inaczej dialektyczną, winna przedstawić, jak różne narody w ciągu setek lat zrealizowały zasady wyłożone w części pierwszej poetyki. W tej drugiej części mielibyśmy więc: 1) historję, 2) charakterystykę, 3) krytykę najistotniejszych dzieł poetyckich wszystkich czasów i narodów, coby musiało posłużyć do starannego przedstawienia postępu w rozwoju ideału poetyckiego. Trzecią część nazwałbym postulatoryjną; ona byłaby poetyką współczesną, opartą na obu poprzednich częściach i z nich wynikającą, niemiecką w Niemczech, francuską we Francji, byłaby techniką dla jednostek

[1]) „Pädagogische Revue", 1842, str. 297.

obdarzonych talentem poetyckim, które chcą się w naszej dobie, w Niemczech, wykształcić na poetów i szukają w tym celu przewodnika. Zupełnie tak samo, jak powiedziano o poetyce, należałoby — zdaniem mojem — traktować również pedagogikę i wogóle każdą umiejętność etyczną. *Trendelenburg* mógłby napisać taką pedagogikę według metody genetycznej".

Sławny badacz Arystotelesa nie napisał coprawda pedagogiki, ale miał o niej wykłady, w których, jakto Mager żądał, wyszedł z pojęcia wychowania, następnie dał przegląd dziejów wychowania a dopiero na końcu rozważał materje pedagogiczne.

W jednem z dzieł swoich Trendelenburg określa stosunek historycznej i racjonalnej strony poznania w ujęciu, które ma zastosowanie i w pedagogice[1]): „Człowiek jest istotą historyczną i przez to obywatelem historji, wzrosłym na podłożu duchowej pracy, którą następujące po sobie pokolenia podejmują i prowadzą dalej. Na tem polega jego właściwy charakter i dlatego historyczne rozważanie jest ogólnie ważne. Tymczasem pogląd czysto historyczny uważa... życie rzeczywiste jedynie za coś przeszłego... Naodwrót pogląd czysto racjonalny pragnie tylko prawa idei, nie pytając się o byt istotny. Pierwszy pogląd jest sztywny, drugi wiotki. Głębsze pojmowanie filozoficzne polega na tem, ażeby na każdym stopniu historycznym, zależnie od stanu rozwoju, uchwycić myśl racjonalną, a na ostatnim, zapomocą idei, zwrócić uwagę na dalsze doskonalenie."

Pedagogika historyczna spełnia swe zadanie dopiero wtedy, kiedy uzyskuje miarodajny *wpływ na systematyczną*, kiedy *pogłębia jej sposób patrzenia,* kiedy *rozrzerza jej widnokrąg.*

Historja wychowania ujmuje wychowanie w związku *z życiem kulturalnem i społecznem* pewnego narodu i czasu.

[1]) „Naturrecht auf dem Grunde der Ethik", 2 wyd. 1868, str. 103.

Pedagogika systematyczna, szukająca z nią kontaktu, przyswoi sobie podobne ujęcie, wobec czego prysną szranki indywidualnego poglądu, który określa wychowanie jako stosunek wychowawcy do wychowanka. Historji wychowania, jeśli odpowiada swemu zadaniu, nieobcy jest pogląd, że wychowanie jest rozkrzewianiem życia historycznego, przekazywaniem dorastającemu pokoleniu dóbr cywilizacyjnych. Od *pedagogiki* należy żądać, aby operowała temi samemi pojęciami, aby umiała mówić o *dobytku kulturalnym*, o przedawaniu treści poznania, o tradycji jako zasadniczej formie wszelkiej nauki i t. d., przez co sprostuje się zapatrywanie, uznające tylko psychiczne czynności, które wychowanie ma w uczniu wywołać. *Pedagogika historyczna* zawiera *mądrość wychowawczą ubiegłych czasów* i zestawia wielkie formy wykształcenia młodzieży. Pedagogika systematyczna ma więc powód pytać się, czy jej przepisy zniosą próbę owej mądrości i owych form i czy rzeczywiście wszystko w sobie zamyka, co przeszłość posiadała już w postaci intuicji, taktu i nieświadomej mocy. *Historja wychowania wiedzie do pnia oświaty; pedagogika winna więc głęboko patrzeć, by w korzeniach znaleźć wytyczną do poprowadzenia wychowania w teraźniejszości.*

O ile padagogika historyczna jest mistrzynią systematycznej, o tyle rzecz ma się także odwrotnie. *Postęp pedagogiki systematycznej przyśpiesza rozwój historycznej.* Szukanie wytycznych dla teraźniejszości zaostrza pogląd na przeszłość. Np. problem nauki wychowawczej spowodował zastanowienie się nad tem, jak przedtem pojmowano stosunek wychowania i nauczania. Otóż okazało się, że pedagogika platońska i chrześcijańska rozwiązała już w zasadzie to zagadnienie i że rozdział między wychowaniem a nauką należy do nowszych czasów. Podobnie przedstawia się sprawa z koncentracją i wzajemnym stosunkiem przedmiotów. Dawniejsze czasy posiadały to, czego się

dziś znów szuka, mianowicie *jedność kulturalno-moralną*, a tylko nieorganiczne postępowanie pedagogiki oświecenia i bezkrytyczne niekiedy jej naśladowanie są powodem nagromadzenia trudności, które wcześniej czy później należy usunąć.

Pedagogika historyczna i systematyczna muszą się więc *wzajemnie wspierać; jedna* dostarcza *materjału, druga pojęć;* żadna z nich nie ma pierwszeństwa: obie muszą działać naprzemian.

ROZDZIAŁ VII.

Pedagogika naukowa.

Pedagogika dawniejsza była osnuta na najogólniejszych zasadach przyrodoznawczo-społecznych, na większej lub mniejszej ilości trafnych spostrzeżeń oraz intuicji, na przygodnem doświadczeniu, rozumowaniu, oraz częściowo na historycznem ujęciu zagadnień wychowawczych. Atoli brak naukowego zrozumienia przyrodniczych i socjalnych podstaw wychowania, jakoteż właściwej metody badań, uniemożliwiał stworzenie konsekwentnego systemu pedagogicznego, któryby poprowadził wychowanie w należytym kierunku. Dopiero w czasach najnowszych, kiedy ogólnym zasadom wychowawczym nadano właściwą treść, kiedy badania przyczyn zjawisk życiowych doprowadziły do ujęcia ich w jednolitą teorję rozwoju, wychowanie może ułatwiać, wzmagać i pod każdym względem udoskonalać rozwój człowieka, jak tego wymaga natura rzeczy, dobro jednostki oraz przyszłość społeczeństwa i rasy. Nic więc dziwnego, że i pedagogika, chcąc zdobyć sobie prawo samodzielnego bytu naukowego, usiłuje wyrzec się symbiozy z filozofją i porzucić dawne metody dedukcyjne, coprawda łatwe, ale nietrwałe. Nowa pedagogika zrywa z zarzuconą metodą spekulatywną, z materjałem jednostronnym i abstrakcyjnym, który prowadził do nienaukowego subjektywizmu, a ima się metody, czyniącej zadość zasadzie naukowej objektywności. Tą *nową metodą* jest ta sama, która wszystkim naukom

zapewnia wyniki trwałe i zgodne z rzeczywistością, t. j. *metoda doświadczenia i naukowego opracowania faktów doświadczalnych* [1]).

Nowa metoda pedagogicznego badania, oparta na pomocniczych środkach ścisłej *obserwacji, ankiety, statystyki i psychologicznego eksperymentu,* winna znaleźć *wszechstronne zastosowanie w dociekaniach związanych z wychowaniem i nauczaniem.* Przedewszystkiem dotyczy to *dydaktyki ogólnej i szczegółowej,* gdzie nowa metoda badania usunie bezsprzecznie „długoletnie doświadczenie“ i dialektyczno-dogmatyczną metodę, zawierającą filozoficzne i czysto psychologiczne twierdzenia.

Dydaktyka doświadczalna opiera się na wiedzy fachowej i intuicji pedagogicznej, oraz na pomocniczych umiejętnościach: anatomji i fizjologji sensoryczno-motorycznego aparatu i higjenie, psychologji, przedewszystkiem dziecka lub genetycznej, teorji poznania, oraz estetyce, etyce i naokach teologicznych. *Hipoteza, eksperyment i weryfikacja* — uto istotne składniki nowej dydaktycznej metody badania [2]).

Teorja poznania wykazuje, że hipoteza, doświadczenie i weryfikacja są głównemi stopniami prawdziwej indukcji, założonej i przeprowadzonej przez Galileusza i Newtona (nie Bakona), i że ona to tworzy, potężny Organon nowoczesnego badania. Zastosowanie tej indukcji, naprzód na polu fizyczno-chemicznem, następnie fizjologicznem, a potem teoretyczno-psychologicznem, sprowadziło duże postępy, więc zaczęto ją w dalszym ciągu stosować w praktycznej

---

[1]) W tej sprawie polecamy cenny artykuł Prof. Dr. *Józefy Joteyko*: O metodzie eksperymentalnej w pedagogice. Przegląd Pedagogiczny. Warszawa 1922. Zesz. 1. Str. 6—18.

[2]) Por. *W. A. Lay,* Experimentelle Pädagogik, Lipsk 1918; Experimentelle Didaktik, Lipsk 1920, oraz Lehrbuch der Pädagogik, część II: Erziehungs—und Unterrichtslehre. Drezno 1921.

psychologji, pedagogice, psychjatrji i t. d., a nawet w dziedzinie religijnej i jak się okazało ze skutkiem.

Eksperymentalna metoda pedagogiki ma zbadać zasady pedagogicznej oceny i indywidualnego, jakoteż zbiorowego traktowania uczniów, oraz stworzyć ogólną i dyferencjalną psychognostykę i psychotechnikę wychowawczą. Dydaktyka eksperymentalna wykazuje—pisze *W. A. Lay* [1])— iż długie doświadczenie, zdrowy rozum, psychologiczne i logiczne dedukcje, nie dają rękojmi żadnego postępu i nigdy nie mogą prowadzić do celu, że nauczyciel już więcej nie potrzebuje chwytać się zasad Comenius'a i Pestalozzi'ego etc., jak lekarz nauk wielkich swych mistrzów Paracelsusa, Harvey'a i innych, że pedagog dopiero przez badanie doświadczalne nauczy się ich najprędzej i najlepiej. Zatem metoda eksperymentalna oszczędza na czasie i sile— konkluduje Lay.

Ogólna pedagogika doświadczalna bada, zapomocą wymienionych wyżej pomocniczych środków, a z punktu widzenia wychowania, nietylko zjawiska *psychologiczne*, lecz także *biologiczne*, *antropologiczne*, *higjeniczne*, *ekonomiczno-społeczne*, *logiczne*, *etyczne*, *estetyczne i religijne*.

Probierzem *pedagogiki naukowej*, *objekiywnej*, *eksperymentalnej* może być jedynie ścisłe sprawdzanie wyników jej zastosowowań, co się daje uskutecznić na wielkiej ilości dokładnie obserwowanych faktów. To znaczy, że pedagogika doświadczalna dąży nietylko do tego, aby w zasadach swych i teorjach opierać się na naukach doświadczalnych, ale też, jako prawdziwa nauka, nabiera ona wartości jedynie dzięki doświadczeniu naukowemu i obliczeniom statystycznym, zajmując wśród nauk takie stanowisko, jak np. nauki przyrodnicze. Zauważyć tu należy, iż peda-

[1]) „Didaktik experimentelle" w Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von *Rein*, II wyd., Langensalza 1904, t. II. str. 211.

gogika nie ma potrzeby zapożyczania metod od nauk przyrodniczych; ona z natury przedmiotu swego stosować je powinna, gdyż w przeważnej części sama jest zastosowaniem wiedzy przyrodniczej do świadomego rozwijania człowieka w myśl kierowniczych zasad społecznych i w duchu potrzeb kulturalnych. Niezależnie od tego nauki przyrodnicze stanowią klucz do rozwiązania zagadnień całego działu pedagogiki, a mianowicie wychowania fizycznego.

Pedagogika zdobędzie sobie prawo samodzielnego bytu naukowego, o ile, oparta szeroko na fundamencie nauk biologiczno-filozoficznych, uprawiać będzie na własnym gruncie samodzielne badania przy pomocy własnej metody doświadczalno-pedagogicznej [1]).

Stara pedagogika, wyprowadzając na drodze indukcyjnej i dedukcyjnej z t. zw. praktycznego doświadczenia i nauk pomocniczych, głównie etyki i psychologji, różne twierdzenia i systemy, uważa je za ostateczne zasady i teorje, cele i metody, nowa zaś pedagogika przyjmuje jako tymczasowe hipotezy, które muszą być poddane systematycznej obserwacji, statystyce i eksperymentowi, by znaleźć należyte uznanie i zastosowanie. Z tego wynika, że pedagogika naukowa zużytkowuje stale „nauki“ starej pedagogiki: doświadczenia pedagogiczne przeszłe i teraźniejsze, takt pedagogiczny, zdrowy rozsądek, nauki normatywne, krótko mówiąc, wszystkie jej środki i umiejętności pomocnicze. Atoli nie zadowala się jej wynikami i używa ich tylko za materjał do tworzenia hipotez, by je następnie poddać badaniom doświadczalno-pedagogicznym, a w dal-

---

[1]) Możliwość naukowego traktowania pedagogiki udowodnił już *Dilthey* w rozprawie, napisanej przed trzydziestu czterema laty p. t. „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (Sitzungsberichte der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin, XXXV, 1888).

szym ciągu odrzucić lub potwierdzić, pogłębić i uzupełnić, otrzymać nowe wyniki i stawiać nowe zagadnienia.

Zresztą nowa pedagogika nie jest niczem innem, jak dalszym rozwojem organicznym starej i skoro tylko eksperymentalna metoda zdobędzie ogólne uznanie, wtedy dodatek „doświadczalna“ odpadnie, podobnie jak było w fizyce, chemji i t. d.

ROZDZIAŁ VIII.

Metoda doświadczalna, filozoficzna i historyczna w badaniach pedagogicznych.

Z całokształtu rozważań na temat wychowania wynika, że *pojęcie pedagogji* mieści w sobie trzy względy: 1) *przedmiot,* 2) *cel* i 3) *środki wychowania,* według których pedagogika dzieli pracę wychowawczą.

Przedmiotem wychowania jest dziecko, a więc materjał żyjący i rozwijający się w kierunku cielesnym i duchowym.

Człowiek może być rozpatrywany pod różnemi kątami widzenia i może wchodzić w zakres różnych nauk. Podlegając prawom rozwoju ogólnego istot żywych na świecie, należy on do antropologji i biologji (z ich poddziałami). Wyposażony w właściwości psychiczne należy on do psychologji i teorji poznania. Rozpatrywany zaś ze stanowiska wartości moralnej i estetycznej będzie przedmiotem etyki i estetyki.

Otóż przedmiotem pedagogiki jest człowiek rzeczywisty, ale nierozwinięty, istota żywa, pozostająca w środowisku natury i innych ludzi, zatem podlegająca prawom ogólnym rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Zależność człowieka od warunków zewnętrznego życia i różne czynniki wychowawcze, świadome bądź też nieświadome, wpływają na ustawiczną zmianę człowieka pod względem fizyczno-psychicznym.

Dziecko wyposażone w właściwości fizyczne i psychiczne, wspólne wszystkim ludziom, żyje i rozwija się

w pewnych ramach czasu i przestrzeni, posiada cechy odziedziczone, wyróżniające je od innych dzieci, oraz odrębności jemu tylko właściwe. W każdem dziecku działają równolegle dwie podstawowe zasady życia ludzkiego: jednostajność natury ludzkiej i indywidualność człowieka konkretnego. Wychowanek żyje zawsze w zbiorowości innych ludzi, wyjątkowo w przypadkowej, a w regule w zorganizowanej dla celów współżycia, czyli w społeczności, jako to: w państwie, narodzie, kościele, społeczeństwie, rodzinie, szkole, stowarzyszeniach, związkach i towarzystwach.

Dziecko, wyposażone w nierozwinięte jeszcze cechy ogólno-ludzkie i indywidualne, występuje zawsze w zbiorowości ludzkiej bądź jako część społeczności, bądź też jako osobnik ze swemi rozwijającemi się właściwościami jednostkowemi, osobistemi. Społeczność kształtuje pod względem psychicznym tych, którzy w skład jej wchodzą, wyciskając na nich swoje piętno. Stąd też w wychowanku, jak wogóle w każdym człowieku, występują dwa pierwiastki: indywidualny i zbiorowy.

Przedmiotem więc *pedagogiki jest dziecko rzeczywiste ze swemi nierozwiniętemi jeszcze cechami indywidualnemi i zbiorowemi, żyjące i rozwijające się pod świadomym i celowym wpływem wychowawczym w środowisku fizycznem i społecznem.*

Życie dziecka, rozwijającego się pod względem fizyczno-psychiczno-społecznym, przejawia się w czynnościach, dokonywujących się w niem samem, a uwydatniających się nazewnątrz, dalej w jego działaniach, oraz w wypadkach związanych z życiem dziecka. Są to fakty życia wychowującego się dziecka, czyli zjawiska wychowawcze, dostępne badaniu, a zatem będące przedmiotem szeregu nauk, pozostających w związku z biologją wychowawczą.

Atoli musimy zaznaczyć, że biologiczne i socjologiczne

zjawiska, zachodzące w życiu dziecka, dopiero wtedy stają się faktami wychowawczemi, kiedy się je rozważa ze stanowiska wychowania i rozwoju istoty ludzkiej, krótko mówiąc, ze stanowiska celów pedagogicznych. Rozróżniamy więc zjawiska wychowawcze natury ogólno-biologicznej, antropologicznej, anatomicznej, fizjologicznej, psychologicznej, higjenicznej, ekonomicznej, socjalnej, logicznej, estetycznej, etycznej i religijnej.

Z faktami wychowawczemi łączy się szereg zagadnień. Wymieniamy tutaj niektóre, zaczynając od głównych kwestyj biologicznych, z któremi pedagogika najwięcej ma do czynienia: 1⁰ prawo reakcji, jako główna przyczyna zmian zachodzących w organiźmie i jako treść życia, 2⁰ istota i warunki przystosowania się w biologji, 3⁰ stosunek narządu do jego czynności, 4⁰ dziedziczność fizjologiczna i psychologiczna, 5⁰ teorja rozwoju świata organicznego, stanowiąca tło umiejętnej pedagogiki, gdyż przedstawia naturę człowieka nie jako coś skończonego, zamkniętego w sobie, lecz jako moment w ewolucyjnym łańcuchu zjawisk. A dalej cały kompleks najogólniejszych i najdonioślejszych problemów z dziedziny wychowania fizycznego, gdzie idzie o rozwój anatomiczny i fizjologiczny zarówno układu kostnego jak mięśniowego i nerwowego, o zachowanie równoległości odpowiedniej w uzdolnieniu ciała i ducha, o nadanie jak największej odporności całemu organizmowi, o takie ukształtowanie przyzwyczajeń i zajęć, żeby przy najmniejszym wysiłku fizycznym czy umysłowym dokonać najwięcej pracy i t. p. Znajomość tych zagadnień przyrodniczych, związanych z wychowaniem, jest niezbędna do wyjaśnienia istoty i przebiegu rozwoju wyższej istoty, jaką jest dziecko, pod względem anatomicznym, fizjologicznym i psychologicznym.

Istnieją jeszcze liczne sprawy, które dotyczą z jednej strony higjeny wychowawczej, z drugiej zaś metodyki na-

uczania, jak np. kwestja rozkładu zajęć szkolnych lub planu lekcji.

Poruszone zagadnienia z zakresu biologji wychowawczej roztrząsać można jedynie na drodze badań przyrodoznawczych, posługując się metodą doświadczalną, która prowadzi do poznania praw biologicznych, fizjologicznych, psychologicznych i t. d.

Pierwszy dział pedagogiki operuje więc metodą nauk ścisłych (przyrodniczą), która, używając dokładnej obserwacji i eksperymentu, wiedzie do poznania badanego przedmiotu bezpośrednio, drogą opisową, i wiąże zjawiska poznane przez siebie w szereg przyczynowy, by się doszukać praw, temi zjawiskami rządzących.

Umiejętne myślenie pedagogiczne w dziedzinie omawianych problemów wymaga zrozumienia i samodzielnej oceny przebiegu fizycznego i duchowego rozwoju, wnikania w warunki, wpływające na mniejszą lub większą podatność wychowawczą człowieka, przewidywania zmian, które w osobniku przy pewnych okolicznościach zajść mogą, a które muszą. Głębsze ujęcie i samodzielną ocenę procesu wychowawczego, jak również umiejętność należytego stosowania środków pedagogicznych, zdobywa się przez częste zastanawianie się nad związkiem przyczynowym zjawisk w rozwoju dziecka.

Z rozważania warunków, celu i środków rozwoju osobniczego ze stanowiska biologicznego i społecznego wynikają ogólne zasady pedagogiczne. Treść życia społecznego i kulturalnego, istota postępu społecznego i rozwoju kulturalnego, stosunek jednostki do społeczeństwa, kolektywności do indywidualnej twórczości, najważniejsze dążenia społeczne i kulturalne — oto są główne zagadnienia, na których winno się osnuć pojęcia o celu i najogólniejsze zadania wychowawcze. Stąd też następny dział pedagogiki (logika wychowania), zajmując się ideałami

wychowawczemi, warunkami wychowalności, oraz ogólną oceną instytucyj i metod pedagogicznych, — o ile one oparte są na ogólnych zasadach, wynikających z celu wychowania i na wskazówkach nauk biologicznych, aby sposoby kształcenia fizycznego, umysłowego i moralnego odpowiadały naturalnym warunkom życia i rozwoju organizmu, — porusza najżywotniejsze zagadnienia przeznaczenia ludzkiego, doskonalenia się jednostki, społeczeństwa i rasy, dziejowego rozwoju, oraz rozprawia o celach, granicach i środkach wychowawczo-dydaktycznych, w duchu ogólnych zasad i praw biologji, psychologji, socjologji, etyki, logiki, filozofji życia i kultury, jak niemniej i różnych wierzeń i przekonań religijnych. Biologiczno-socjologiczne podstawy logiki wychowania nastręczają refleksji pedagogicznej wiele problemów, odnoszących się bądź do ogólnych zasad wychowawczych, bądź do rozbioru i oceny, w świetle tych zasad, odnośnych urządzeń i metod. Zasady, metody i urządzenia pedagogiczne przenikają się wzajemnie, zespalają i warunkują tak, że trudno o linję graniczną dla poszczególnych zagadnień. W każdym razie problem celu i zasad posiada charakter ogólniejszy w porównaniu ze specjalnemi zagadnieniami metod i instytucyj wychowawczych. Nader ważna jest część teleologiczna pedagogiki, z celu bowiem wychowania wypływają zasady wychowawcze, stanowiące wszelki podkład środków, metod i urządzeń pedagogicznych, systemów wychowania fizycznego, umysłowego, moralnego i estetycznego, programów wychowawczo-naukowych i t. d. Cele pedagogiczne wynikają z treści życia biologicznego i społecznego.

Szczególne znaczenie dla systemu wychowania moralnego posiadają takie kwestje, jak zależność zwyczajów i instytucyj wychowawczych od form ustroju społecznego, oraz wpływ tego ustroju na poglądy i postępowanie dziecka.

Należyte opracowanie programu naukowego, mianowicie przy określeniu ilości i jakości potrzebnej wiedzy, wymaga znajomości stanu społeczeństwa i jego najważniejszych potrzeb, które, poza wskazaniami biologicznemi, winny stanowić o wyborze tych lub innych przedmiotów nauczania.

Cel wychowania określają następujące nauki: biologja i psychologja, nauki społeczne i historja kultury; dużą rolę odgrywają tu także różne systemy myśli religijnej. Biologja i psychologja uczą, jakie to są zdolności i jak je rozwijać, na czem zasadza się czynność organizmu i t. p. Nauki zaś społeczne wskazują, co z punktu widzenia potrzeb ogólnych i życia zbiorowego należy uważać za ujemne dla jednostki, a co za dodatnie, oraz dają odpowiedź na jedno z najgłówniejszych zagadnień wychowawczo-życiowych: co przynosi jednostce i ogółowi pożytek i szczęście. Dzieje rozwoju ludzkości w ogólności, a dzieje rozwoju społeczeństwa i jego najistotniejsze zadanie w szczególności, tłumaczą nam, w jakim kierunku rozwój człowieka ma się odbywać, aby na tem i osobnik i społeczeństwo najwięcej skorzystać mogło; wreszcie wierzenia religijne oświetlają ze swego punktu widzenia najwyższe zagadnienia przeznaczenia człowieka. Odpowiednio do zmiany życia społecznego musi zmieniać się cel i plan wychowania, jednakowoż, mimo wszystko, zasady pedagogiczne powinny być osnute na ogólnej i trwałej podstawie, która się godzi z utrwalonemi pojęciami moralnemi i z biegiem dziejów ludzkości, a nie jest wyrazem czasowych tylko poglądów politycznych, społecznych, etycznych czy filozoficznych. Ostateczny cel wychowania wynika bezpośrednio z samej treści i kierunku życia, rozważanego ze stanowiska biologiczno-społecznego, jako wszechstronny rozwój jednostki i swobodne a twórcze działanie w dziedzinie kultury w kierunku przeznaczenia człowieka.

Wyszczególnione zagadnienia z działu logiki wychowania obejmują zjawiska pedagogiczne natury biologicznej, psychologicznej, ekonomicznej, socjologicznej, politycznej, logicznej, kulturalnej, estetycznej, moralno-religijnej, filozoficznej, słowem, zjawiska natury biologiczno-społeczno-filozoficznej.

Wobec tego w badaniu tych problemów stosuje się *metodę nauk ścisłych*, t. j. *doświadczalną*, dalej *metodę spekulatywno-dedukcyjną*, inaczej *filozoficzną* czy *dialektyczno-dogmatyczną*, operującą filozoficznemi i czysto psychologicznemi twierdzeniami a opartą li tylko na rozumowaniu, oraz *metodę nauk humanistycznych, historyczną*.

Odrębność metod nie wyklucza uzupełnienia wzajemnego, przeciwnie, poszczególne działy jednej nauki operują metodą drugiej, np. nauki pomocnicze historji stosują jakgdyby metodę przyrodniczą.

Tak też *badanie zjawisk wychowawczych możliwe jest na trojakiej drodze: doświadczalnej, racjonalnej i historycznej*. Właściwości metody eksperymentalnej znamy już, wiemy również na czem polega metoda filozoficzna, że opiera się ona na pewnem zasadniczem, najwyższem pojęciu, a następnie zapomocą analizy czy dedukcji (czasem kontrolowanej trochę przez doświadczenie) wyciąga wniosek po wniosku, tworząc w ten sposób system. Wartość systemów, drogą rozumowania zbudowanych, jest nietrwała, zwłaszcza jeżeli refleksji filozoficznej braknie trafnych spostrzeżeń i intyicyjnego uchwycenia prawdy.

Otóż dawniej rozwiązywano wszystkie problemy wychowawcze głównie na drodze dedukcyjnej, przez czyste rozumowanie, co najwyżej poparte intuicją, przygodnem doświadczeniem, oraz praktyką zawodową.

Dzisiejsze naukowe myślenie pedagogiczne żąda nietylko poznania praw na drodze eksperymentalnej, nietylko jasnego stawiania celów, norm i przepisów wychowawczych,

jakie płyną z poznania racjonalno-filozoficznego, lecz i historycznego uwarunkowania zjawisk i zagadnień wychowania.

Zanim jednak przystąpimy do omówienia metody historycznej w całokształcie umiejętnego myślenia pedagogicznego i jego wytworów, dokończymy kwestję faktów i problemów, należących do trzeciego i ostatniego działu pedagogiki, t. j. do techniki wychowania.

Technika wychowania może być osnuta jedynie na biologji wychowawczej oraz na ogólnych zasadach pedagogicznych, wynikających z rozważania celu, warunków i środków rozwoju osobistego ze stanowiska biologicznego i społeczno-kulturalnego. Wtedy technika wychowania nie będzie zbiorem przygodnych przepisów, które każdy może dowoli układać, pojmować i stosować, lecz stanie się uzasadnioną, świadomą celu i środków umiejętnością, zdolną do kierowania rozwojem młodych pokoleń.

Trzeci dział pedagogiki zajmuje się sposobami praktycznego ujęcia ogólnych zasad oraz ich wykonania w dydaktyce i wychowaniu, w ściślejszem słowa znaczeniu, dalej w urządzeniach i prowadzeniu szkół oraz zakładów i instytucyj oświatowo-wychowawczych.

Spotykamy się więc tutaj z praktycznemi zastosowaniami wychowawczemi, z zespołem sposobów działania, zwyczajami, urządzeniami, przeróżnemi praktykami i instytucjami, słowem z realnemi faktami pedagogicznemi.

Na innem miejscu wymieniliśmy już kilka głównych zagadnień z zakresu techniki wychowania i pedagogiki porównawczej, które podpadałyby pod rozwagę osobnej „nauki o wychowaniu“, jako to: opracowanie systemów i tworzenie typów wychowania, szukanie praw, rządzących ewolucją systemów, a dalej sposoby działania instytucyj wychowawczych. Z przedstawionych problemów jedne odnoszą się do genezy, drugie do funkcjonowania systemów pedagogicznych. Celem tego rodzaju badań jest opis i wyja-

śnienie rzeczy przeszłych lub obecnych, bądź wyśledzenie przyczyn albo określenie skutków działania i to przy pomocy metody nauk ścisłych i humanistycznych, t. j. doświadczalnej i historycznej.

ROZDZIAŁ IX.

Znaczenie metody historycznej w całokształcie umiejętnego myślenia pedagogicznego.

Poruszyliśmy wiele zjawisk i zagadnień z dziedziny pedagogji, przechodząc pokrótce wszystkie części pedagogiki, które wchodzą w całokształt umiejętnego myślenia pedagogicznego. Przytem podnieśliśmy *ogromne znaczenie metody nauk ścisłych,* stosowanej z coraz większem przekonaniem w badaniach pedagogicznych, oraz omówiliśmy rolę *metody filozoficznej* w pewnej dziedzinie problemów wychowawczych.

Atoti na tem niekoniec, albowiem okazuje się, że charakter zjawisk pedagogicznych wymaga użycia jeszcze i trzeciej metody badań, którą jest *metoda historyczna.*

Każde zjawisko wychowawcze pozostaje w związku ze zjawiskami poprzedzającemi, współczesnemi i następującemi. Związek ten posiada charakter różnorodny: zależności wzajemnej, przyczynowości, zbieżności i t. p. Nie może być mowy jedynie o stosunku przyczynowym, który w pewnych zjawiskach pedagogicznych niewątpliwie można stwierdzić. Natomiast wszystkie zależności dadzą się sprowadzić do stosunku pochodzenia, *genezy.* Związek pomiędzy poszczególnemi zjawiskami, następującemi po sobie, jest *związkiem genetycznym.* Szereg faktów, związanych ze sobą genetycznie i ulegających zmianom nieustannym — a dziecko, rozwijające się pod wpływem wychowawczym, zmienia się nieustannie, jak również cel i środki wychowania — stanowi

jedną całość rozwojową, ciągły łańcuch zmian, szereg rozwojowy. Każde zjawisko w łańcuchu zjawisk jest dalej częścią pewnego zespołu zjawisk, który łączy się znów we wspólny szereg. Powstawanie szeregów zjawisk, związanych ze sobą genetycznie, nazywamy *procesem rozwojowym*.

Zatem *proces wychowawczy*, w najogólniejszem znaczeniu, jest *zespołem zespołów wszystkich pierwiastków rozwoju wychowawczego*. Na proces wychowawczy składają się następujące dwie zasadnicze grupy pierwiastków: przedmiot i podmiot procesu.

Przedmiotem procesu wychowawczego jest dziecko, jako zjawisko fizyczne i psychiczne, podmiotem zaś są wszystkie czynniki wychowawcze, jako to: przedewszystkiem *świadome i celowe działanie generacji starszej* na pokolenie dorastające dla nadania jego rozwojowi pewnego określonego kierunku, dalej *wpływ środowiska, składającego się z przyrody oraz kultury fizycznej, umysłowej, moralnej i społecznej*. Oto zasadniczy podział elementów procesu edukacyjnego.

Przedmiotem badań pedagogicznych są poszczególne zjawiska, rzeczywiste, konkretne, fakty wychowawcze oraz teorje pedagogiczne. Biologja i technika wychowania, jakoteż pedagogika historyczna i porównawcza dążą do stwierdzenia i opisania takich zjawisk oraz do wykazania związku przyczynowego lub genetycznego pomiędzy niemi a zjawiskami poprzedzającemi i następującemi. Tego rodzaju badania naukowe, których część podciągnęliśmy pod nazwę nauki o wychowaniu, posługują się dwiema metodami: nauk ścisłych i humanistycznych, względnie historji.

Metoda przyrodnicza (doświadczalna) prowadzi od materjału badania do poznania samego przedmiotu bezpośrednio, drogą opisową, używając obserwacji i eksperymentu, i łączy zjawiska poznane przez siebie w szereg przyczynowy; metoda historji, względnie nauk humanistycznych, prowadzi od materjału badania do przedmiotu badanego pośrednio, drogą

konstrukcji psychologicznej, i wiąże zjawiska poznane przez siebie w szereg genetyczny.

Są zjawiska wychowawcze konkretne, oraz fakty dokonane, które zachowały swój ślad w różnych materjałach pedagogicznych; do pierwszych zjawisk bezpośrednich stosujemy metodę badania doświadczalną, do drugich zaś pośrednich — metodę historyczną.

Natomiast *teorje pedagogiczne,* podające przepisy i normy postępowania, *są badaniami innego rodzaju,* gdyż celem ich określenie tego, co trzeba czynić, co być winno, a nie rzeczywistość, zjawisko, fakt. Rodzajem badań przypominają *nauki normatywne*, jak etykę, estetykę, politykę praktyczną i t. d., a do rozwiązywania zagadnień stosują *metodę spekulacyjną, filozoficzną, która drogą indukcji lub dedukcji prowadzi do stawiania formuł ścisłych schematycznych, bądź też daje tylko uogólnienia.*

Przedmiotem badania pedagogicznego jest ponadto proces wychowawczy w całokształcie składających się nań pierwiastów.

Badania procesu wychowawczego, jako zawierającego samodzielne szeregi grup badawczych, możliwe jest przy pomocy *wszystkich trzech wymienionych metod,* atoli *metoda historyczna wybija się tutaj na plan pierwszy.*

O metodzie ujmowania zjawisk decyduje stanowisko zajęte wobec zadań poznawczych odnośnej nauki czy jej części. By zbadać proces wychowawczy, by opisać i wytłumaczyć zasadnicze jego elementy, trzeba fakty pedagogiczne wiązać ze sobą genetycznie, przyjmując za podstawę ten wyłącznie historji właściwy sposób ujmowania przedmiotu. A rozwojowy sposób traktowania zjawisk i pośredni (t. j. przez konstrukcję psychologiczną) sposób dochodzenia do ich zrozumienia, to dwie cechy specyficzne metody historycznej[1]).

[1]) Por. *Marceli Handelsman*, Historyka, część I, Zamość 1921, str. 28.

Przeciwstawiając badanie faktów jednostkowych poszukiwaniu praw czy powszechności, zjawisk następstw zjawiskom powtarzającym się, naukę, opisującą zjawiska indywidualne, nauce, wykrywającej uogólnienia i ustalającej prawa, systematycznej lub nomotetycznej, poszczególni uczeni idą za ustalonym przez pozywityzm kierunkiem, który naukę wogóle dostrzegał tylko tam, gdzie dokonywało się dochodzenie praw stałych.

W promieniu tego podziału odnawiają się troski o podniesienie pedagogiki do stanowiska nauki ścisłej, wysunięte z końcem ubiegłego stulecia. Zjawia się konieczność dowodzenia samodzielności i naukowości pedagogiki

Tymczasem w *badaniach pedagogicznych nie wystarcza stanowisko nauk ścisłych (przyrodniczych) czysto klasyfikacyjne, polegające na ustalaniu typów i ich klasyfikacji, na tworzeniu zasadniczych pojęć, formuł i ich systematyzacji.*

Jedynie zarysowaną przez nas naukę o wychowaniu, zajmującą się ustalaniem i opisem rzeczywistych zjawisk pedagogicznych, dałoby się zestawić z naukami ścisłemi, gdyż tutaj, przy opracowaniu typów wychowania, występuje dążenie do uogólnień o wartości dla szeregu łańcuchów rozwojowych, do uchwycenia istoty dziejów wychowania. Takie uogólnienia o wartości powszechnej lub dla wielu narodów moglibyśmy nazwać „prawami pedagogicznemi“, których oczywiście nie należy utożsamiać z prawami w znaczeniu nauk przyrodniczych.

Natomiast teorje pedagogiczne tworzą odmienną grupę badawczą. Tutaj sama klasyfikacja nie na wiele przydałaby się, gdyby jej nie spojono myślą filozoficzną. A są jeszcze i inne tego rodzaju badania pedagogiczne, n. p. z zakresu logiki wychowania.

Samodzielne szeregi pedagogicznych grup badawczych, aczkolwiek zadania ich są odmienne, nie są sobie zasadniczo przeciwstawne, ani ze sobą sprzeczne. Wymagają

tylko odrębnych metod badania, co nie wyklucza jednak uzupełniania wzajemnego. *Pomiędzy pedagogiką, jej poszczególnemi działami, a naukami pomocniczemi ścisłemi, klasyfikacyjnemi, bądź normatywnemi, zachodzi stosunek zależności i dopełniania wzajemnego.*

Jeszcze ściślejszy zachodzi stosunek między pedagogiką systematyczną a historyczną. Pedagogika systematyczna bada, przy pomocy nauk biologiczno-filozoficznych, zjawiska pedagogiczne w ramach pojęć i ich systematyzacji, a w pedagogice historycznej badanie faktów dokonywa się w ujęciu dynamicznem, zwłaszcza jeżeli chodzi o skreślenie procesu wychowawczego.

Odmienne zadania pedagogicznych grup badawczych mogą być zrealizowane przez wyzyskiwanie wzajemne wyników osiągniętych. *Stąd płynie duże znaczenie pedagogiki historycznej, traktującej o zjawiskach wychowawczych w ujęciu rozwojowem, dla pedagogiki systematycznej, która zajmuje się konstruowaniem pojęć zasadniczych i ich systematyzowaniem.*

Tak tedy *naukowe myślenie pedagogiczne nie zadowala się jedynie poznaniem praw, stawianiem celów i przepisów wychowawczych, lecz wymaga i historycznego ujęcia zjawisk i zagadnień wychowania. Są bowiem zjawiska, które tylko na drodze historji ocenić właściwie można oraz każde zagadnienie wychowawcze wymaga do swego zrozumienia tła historycznego, dalej każde zjawisko wychowawcze związane jest z całokształtem życia społecznego i rozwoju kultury, a nakoniec właściwości, cechy i charakter procesu wychowawczego w odnośnym narodzie można ocenić tylko na tle badania jego rozwoju historycznego.*

Postaramy się przedstawić to pokrótce, aby udowodnić doniosłość elementów historycznych w całokształcie umiejętnej refleksji pedagogicznej.

Wychowanie nie jest sprawą prostą, gdyż posiada

nadzwyczaj wiele składników, dlatego też i pedagogikę można ujmować z wielu stron. Zależnie od tego, co bierzemy za punkt wyjścia w rozważaniach pedagogicznych, otrzymujemy następujące rodzaje wychowania[1]):

1. *Według rodzajów działania*: wychowanie przez czyn do czynu, przez pracę do pracy, przez życie do życia.

2. *Według istoty wychowanka*: wychowanie fizyczne i umysłowe:

3. *Według założeń (warunków):* pedagogja indywidualna, naturalna[2]), socjalna, kulturalna i osobowości.

4. *Według dziedzin kultury*: wychowanie higjeniczne, ekonomiczno-społeczne, naukowe, obywatelskie, estetyczne, moralne i religijne.

5. *Według środków:* pielęgnowanie, karność, prowadzenie i nauka.

6. *Według stopni rozwoju:* wychowanie a) dziecka, b) chłopców i dziewcząt.

7. *Według płci:* wychowanie płci męskiej i żeńskiej oraz wspólne wychowanie, koedukacja.

8. *Według miejsca:* wychowanie rodzinne, zakładowe (w szkołach i internatach) i t. d.

9. *Według przebiegu rozwoju:* wychowanie normalne i lecznicze.

10. *Według historycznego rozwoju:* historja wychowania.

Wymienione rodzaje wychowania mieszczą w sobie cały szereg problemów, które jedynie na tle historycznem można należycie zrozumieć i ocenić. Tak się ma sprawa

---

[1]) Schemat podziału zapożyczony od *W. A. Lay'a* („Lehrbuch der Pädagogik", cz. II, Drezno 1921, str. 17), jednakże częściowo przez nas uzupełniony.

[2]) Wychowanie naturalne w znaczeniu naturalnych czynników wychowawczych, jako to: ziemia, woda, powietrze, świat roślinny i zwierzęcy.

z wszystkiemi zagadnieniami z dziedziny wychowania intelektualnego, estetycznego, moralno-religijnego, obywatelskiego, indywidualnego, naturalnego, socjalnego i z zakresu pedagogji kulturalnej i osobowości, dalej z problemami, dotyczącemi bezpośrednich i pośrednich środków pedagogicznych, wychowania normalnego i leczniczego, rodzinnego, szkolnego, koedukacji i t. d.

Są znów zjawiska, fakty wychowawcze, których ocena możliwa jest wyłącznie na drodze historji. Mamy na myśli różne praktyki i zwyczaje pedagogiczne, zmieniające się systemy naukowo-wychowawcze, organizację szkolną, szkołę pracy i t. p. Możnaby sądzić, że dla oceny panujących systemów wychowawczych nie należy zagłębiać się zbytnio w historję i wystarczy poprzestać na znajomości współczesnych prądów pedagogicznych. Jednakowoż tylko ścisła analiza historyczna może wyjaśnić choćby dzisiejszy system szkolny, a najnowsze teorje są w istocie tylko ciągiem dalszym poprzednich, które wobec tego nie powinny przedstawiać interesu czysto erudycyjnego. Bo gdzież znajdujemy więcej tendencyj, skierowanych do przyszłości, więcej dążeń do nowego ideału, jeśli nie w teorjach pedagogicznych? Tam tedy jedno z głównych źródeł wychowawczej myśli.

Modernizm pedagogiczny nie wytłumaczy naszego systemu wychowawczego, naszych szkół, które są odzwierciedleniem ducha narodowego, i dlatego *kultura pedagogiczna winna mieć szeroką podstawę historyczną*. Przyszłość można tworzyć tylko przy pomocy materjału przekazanego nam przez przeszłość; nowa pedagogika powinna organicznie łączyć się z poprzednią. Wiele zagadnień z dziedziny organizacji szkolnej, jak wyznaczenie odpowiedniego miejsca poszczególnym gatunkom szkół i t. p., wiele problemów z zakresu teorji nauczania, jak teraźniejsze nauczanie realistyczne w przeciwieństwie do dawnego humani-

stycznego i książkowego, okazuje się w całej pełni dopiero w świetle historycznem.

Gruntowne studjum ustroju szkolnictwa przeszłego, metod nauczania, będących li tylko częścią systemu szkolnego, oraz teoryj pedagogicznych, pozostających w ustawicznym, wzajemnym związku z systemami nauczania, ułatwia w dużej mierze zdrowy sąd w rzeczach wychowania, pozwala należycie wglądnąć w istotę ruchu pedagogicznego, dopomaga niezmiernie do zrozumienia najnowszych poglądów, uwalnia umysły od zbytnich namiętności i wielce szkodliwych jednostronności.

Nakoniec tak ważna kwestja, jak cel wychowania, wyłania się z praktyki i historji teorji pedagogicznej w połączeniu z zasadniczemi faktami natury biologiczno-filozoficznej.

Co więcej. Każde zjawisko wychowawcze związane jest z całokształtem życia społecznego i rozwoju kultury. Wychowanie bez podłoża społeczno-kulturalnego jest wprost nie do pomyślenia. Silny rozwój w nowszych czasach takich nauk, jak historja pedagogiki powszechnej i porównawczej, antropo — i etnologji, socjologji i historji kultury, wreszcie nauk przyrodniczych, głównie biologji, dowiodły funkcjonalnej zależności wychowania od całokształtu kultury. Historja pedagogiki wykazuje, iż w ciągu dziejów ludzkości przewinęło się wiele teoryj i systemów wychowawczych, coby świadczyło o tem, że konkretne wartości pedagogiki, jako pewnej tylko dziedziny kultury, ulegają zmianom, zależnie od postępu i rozwoju kultury. Pojęcie kultury, jako produkcji wartości, zawiera w sobie moment kolektywności i rozwoju [1]). Nowsza nauka o kulturze orzekła, że kolek-

---

[1]) Wywody o kulturze opieramy na pracy *J. Kretza-Mirskiego:* „Idea pedagogji kulturalnej". Ruch Pedagogiczny. Kraków 1920. Nr. 9 — 10. Str. 181 i dalsze.

tywność nie jest zjawiskiem biologicznem, lecz psychicznem, t. zn. że prawa kolektywności kulturalnej nie leżą poza człowiekiem, lecz w człowieku samym, że droga rozwoju kolektywnego idzie poprzez każdą jednostkę. Tak więc kolektywność straciła swoją biologiczną konieczność, a staje się specyficznem zorganizowaniem psychik jednostkowych. W przyrodniczem ujęciu kultury jednostka była produkcją i funkcją organizmu społecznego, rozwój — narzędziem, a nad wszystkiem królowała bierność, natomiast kultura, jako sprawa psychiczna, uznaje w jednostce żywioł twórczy, a na miejsce biernego, automatycznego rozwoju w znaczeniu biologicznem, ciągłą, świadomą, indywidualną i twórczą pracę, która winna być podstawą kulturalnego postępu ludzkości.

Kultura podlega prawu ciągłości i rozwoju. Ciągłości kultury i możności jej rozwoju służy psychiczna asymilacja gotowej już kultury na drodze biologicznej, kulturalnej i pedagogicznej. Przez asymilację biologiczną rozumie się proces dziedziczenia, dzięki któremu pewne właściwości i zdolności, w postaci dyspozycyj, przechodzą nieświadomie z pokolenia na pokolenie. Zaś przez asymilację kulturalną, jako drugi stopień w systemie przyswajania sobie dorobku przeszłości, rozumieć należy mimowiedny wpływ, jaki kultura zewnętrzna, już gotowa w postaci takich organizacji, jak rodzina, społeczeństwo, naród, tradycja religijno-moralna i t. d., wywiera na dorastające pokolenie. Wychowanie jako trzeci świadomy i celowy system asymilacji, nie poprzestaje jedynie na utrzymaniu dorobku kulturalnego, ale ma za zadanie wychowywać jednostki twórcze, t. j. zdolne do dalszego, samodzielnego prowadzenia procesu kulturalnego. W ten sposób wychowanie służy ciągłości kultury oraz jej rozwojowi i doskonaleniu.

Tak się przedstawia wychowanie jako funkcja kultury. Zagadnienie wychowania, rozważane z kulturalnej strony,

nastręcza szereg problemów natury pedagogicznej, odnoszących się bądź do samej kultury i twórczości, bądź też do metody. Jeżeli istnieje funkcjonalna zależność wychowania od całokształtu kultury, to już tem samem wszystkie zjawiska wychowawcze tkwią w kulturze i dlatego w rozważaniach pedagogicznych nie można ich odrywać od naturalnego podłoża społeczno-kulturalnego.

Nakoniec jeszcze jedno. Wyżej nadmieniliśmy, że charakter procesu wychowawczego w pewnym narodzie można ocenić tylko na tle badania jego rozwoju historycznego.

Na proces historyczny w odnośnym narodzie składają się dwie zasadnicze grupy pierwiastków: elementy twórcze i elementy przez proces stworzone, czyli podmiot i przedmiot procesu historycznego [1]). Podmiotem procesu historycznego jest człowiek, jako: 1) zjawisko fizyczne: warunki jego istnienia, środowisko naturalne, właściwości somatyczne i biologiczne, cechy zbiorowe; zwyrodnienie, rasa fizyczna; 2) zjawisko psychiczne idywidualne: psychologja jednostkowa, psychopatologja, indywidualność osobnicza; 3) zjawisko psychiczne zbiorowe: środowisko psychiczne, zbiorowość przemijająca i stała, rasa kulturalna. Przedmiotem procesu historycznego, prócz samego człowieka, bywają rezultaty jego twórczości i warunki działania. Rezultaty działania ludzkiego składają się w sumie na kulturę lub cywilizację, Rozróżniamy: a) kulturę fizyczną: ziemię, jako przedmiot twórczości (kultury materjalne i t. d.), oraz człowieka, jako przedmiot twórczości (wojny i t. p.; b) kulturę umysłową (cywilizację): język (mowę), religję, sztukę, naukę i filozofję; c) kulturę społeczną (cywilizację): język, obyczaje i zwyczaje, ekonomję polityczną i społeczną, instytucje obyczajowe i prawne, polityczne, społeczne, oraz walkę, solidarność i świadomość zbiorową, jako istotę zjawisk społecznych.

[1]) *M. Handelsman*, Historyka, cz. I, Zamość 1921, str. 10 i 11.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że właściwości, cechy i charakter procesu wychowawczego w pewnym narodzie, jako części jego rozwoju kulturalnego, występują jasno dopiero na tle procesu historycznego. Innemi słowy, jedynie badanie procesu historycznego narodu pozwala należycie ocenić istotę jego rozwoju edukacyjnego. Proces rozwoju narodu ujawnia nam w właściwem świetle jego charakterystyczne fizyczno-psychiczne właściwości rasowe oraz specyficzne cechy kultury fizyczno-umysłowo-społecznej; nic więc dziwnego, że dopiero na takiem tle zarysowuje się plastycznie fizjognomja procesu wychowawczego.

Jeszcze na jeden fakt chcemy zwrócić uwagę. Narodowy proces historyczny ujawnia nam typ psychiczny dorosłego Polaka w odróżnieniu od innych narodowości. Jeśli zaś zechcemy nakreślić typ dziecka-Polaka, nie wystarczy oprzeć się wyłącznie na procesie rozwojowym narodu. Stwierdzoną jest rzeczą, że dorośli inaczej odnoszą się do wartości kulturalnych, niż niedorosłe, nierozwinięte dzieci. Na rozmaitych stopniach rozwojowych młodzież rozmaicie odczuwa kulturę. Musimy tedy wprzód zebrać dużo materjału fakiycznego o tem, jak dzieci polskie czują, postępują, rozwijają się, przytem materjału dotyczącego różnych sfer i klas społecznych, by następnie określić charakter dziecka polskiego.

„To co nazywamy wychowaniem narodowem — pisze *J. Wł. Dawid*[1]) — w jednem ze znaczeń swoich polega na tem, że nasze działanie wychowawcze uwzględniać powinno właściwości, cechujące daną rasę i naród. Wskutek tego i teorje, sposoby wychowawcze, tworzone przez Niemców lub Anglików nie mogą być bezwzględnie stosowane w wychowaniu polskiego dziecka; do pewnego stopnia inaczej wychowywać należy małego Anglika, inaczej małego Po-

[1]) „Przewodnik, ułatwiający poznanie dziecka". Warszawa 1887. Str. 11 i 12.

laka. Te zaś zmiany i przystosowania teoryj pedagogicznych dotyczą tak celów jak i środków wychowania. O ile pewne uczucia, zdolności i t. p. jednakowo mniej więcej są rozwinięte w każdej rasie, o tyle w każdym systemie wychowawczym wyznacza się im jednakową ważność: lecz niektóre uczucia, zdolności u danego narodu są zbyt słabo uwydatnione, inne znów objawiają się w stopniu znacznie większym nawet, niż to wogóle dla życia jest pożądanem. Otóż widzimy, że i wychowanie u każdego narodu niejednakowe ma zadania: w kształceniu Polaka położyć trzeba większy nacisk na takie przymioty, które w Niemczech są dziedzicznie dość silne rozwinięte lub udzielają się z łatwością dziecku z otoczenia, które zatem wychowanie może słabiej traktować. Z drugiej strony wychowując Polaka, pracować musimy szczególniej nad wykorzenieniem niektórych jego wad narodowych i dziedzicznych, które np. Anglikom może tylko w małym bardzo stopniu są właściwe. Podobnie też stosując różne środki i metody, wiedzieć musimy, że w dziecku naszem mniej one będą skuteczne, ponieważ brak mu jeszcze pewnych skłonności, pobudek, jakkolwiek te same metody okazywać się mogą bardzo zbawiennemi np. dla Niemca, który inaczej nieco jest uorganizowany. Wszakże ażeby w sposób powyższy unarodowić wychowanie, jego zadania i środki przystosować do właściwości swojego narodu, niezbędnem jest znać właściwości tego narodu, mianowicie charakter jego dzieci. Lecz znajomość taką osiągnąć możemy oczywiście tylko przez zebranie mnóstwa postrzeżeń nad dziećmi swojego narodu".

Pokazuje się więc, iż faktyczne unarodowienie wychowania zależy od poznania procesu edukacyjnego w odnośnym narodzie, w związku z jego rozwojem historycznym.

ROZDZIAŁ X.

Pedagogika w świetle najnowszych badań.

Mariano Maresca w cennej rozprawie: *La pedagogia sta da se?*[1]), poświęconej rozważaniom na temat współczesnej myśli pedagogicznej, wyszczególnia w pedagogice cztery kierunki o charakterze samoistnym:

1) teorję pedagogiczną, rozwiniętą z koncepcji Herbarta, która szuka kompromisu pomiędzy psychologją a etyką. Teorja ta, akcentując bliski związek pedagogiki z psychologją, doprowadziła do psychopedagogiki. Jej głównym przedstawicielem w Italji *Guido Della Valle*[2]);

2) drugi kierunek, który uważa pedagogikę za naukę empiryczną o faktach wychowawczych. W ten sposób we Francji *L. Cellerier*[3]) zapatruje się na pedagogikę, jako na naukę pozytywną, w odróżnieniu od nauki normatywnej;

---

[1]) Collezione „Scuola e Vita", Società Editrice „La Voce", Roma 1920.

[2]) „Teoria generale e formale del valore, come fondamento di una pedagogia filosofica", Torino — Paravia 1917 i nast.; „Le leggi del lavoro mentale". Pod kierownictwem G. Della Valle wychodzi „Rivista Pedagogica", Milano — Roma — Napoli, Società Editrice Dante Alighieri.

[3]) Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation. Paris 1910. Méthode de la science pédagogique. Revue Philosophique. Październik 1911. (to samo: Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik. Monatshefte zur Pädagogik und Schulpolitik. 1912).

3) pedagogikę naturalistyczną i eksperymentalną, posługującą się w dociekaniach ścisłą metodą naukową. Metoda badań tej pedagogiki opiera się na rzeczywistych zjawiskach faktów wychowawczych, danych w doświadczeniu *(De Dominicis i Marchesini)* i na eksperymencie, na dokładnej i matematycznie kontrolowanej obserwacji, oraz na badaniu procesów wychowawczych (przykładem studja *Meumanna*);

4) pedagogikę, jako autonomiczną naukę filozoficzną — koncepcję pedagogiki anglo-amerykańskiej — polegającą na idealnem ujęciu rzeczywistości. Do rzeczników tego kierunku pedagogicznego należą między innymi: *Adams, Erman Harrel Home, Bagley, Dewey;* z pedagogów włoskich *Giovanni Vidari.*

W drugiej części swej pracy Maresca wymienia te odłamy współczesnej myśli wychowawczej, które odmawiają pedagogice znaczenia wiedzy samodzielnej, jako to:

1) tendencja do zupełnego pogrążenia pedagogiki w ramach filozofji, czego najlepszym wyrazem w Niemczech *Natorp*, a w Italji zwolennicy neohegeljanizmu: *Giovanni Gentile* i *G. Lombardo-Radice*[1]);

2) próba ograniczenia pedagogiki do roli psychologji indywidualnej lub społecznej;

---

[1]) *G. Gentile,* Sommario di pedagogia come scienza filozofica. Bari — Laterza (1913 i nast.).

G. Lombardo-Radice, La milizia dell'ideale; Idealismo e pedagogia (w Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo 1912).

Tutaj należy jeszcze wymienić: *V. Fazio-Allmayer* „Saggi di filosofia dell'educazione" (Annuar. Bibl. Fil. 1912). Wiele cennych wiadomości z dziedziny literatury pedagogicznej włoskiej ostatnich lat, zawdzięczam Profesorowi filozofji w Uniwersytecie Lubelskim, Drowi *Bohdanowi Rutkiewiczowi,* za co Mu składam najserdeczniejsze wyrazy podziękowania.

3) usiłowania *James'a* [1]) i *Münsterberga* [2]), zmierzające do ujęcia pedagogiki w formę praktycznej czynności, opartej na takcie i sympatji, to znaczy, nie na elementach logicznych, lecz uczuciowo-intuicyjnych;

4) pedagogika, jako estetyka stosowana w rzędzie sztuki (Weber).

Ostatecznie Maresca w cytowanej pracy dochodzi do wniosku że pedagogika jest nauką filozoficzną i może istnieć samodzielnie tylko jako sztuka, a nie teorja: „*Pedagogika nie jest nauką samodzielną; jest ona nauką filozoficzną w całej rozciągłości problematów, któremi się zajmuje.* Należałoby usunąć dwuznaczne słowo pedagogika, zastępując je terminem filozofja wychowania albo metodologja wychowania. Ale sprowadziwszy pedagogikę do filozofji, nie usuwamy przez to wymagania co do określenia

---

[1]) *James William* (1842 — 1910): Psychologie (tłum. niem. M. Dürr), 1909; Psychologie und Erziehung (tłum. niem. F. Kiesow), III wyd. 1912. Przekłady polskie: Pogadanki psychologiczne. Tłum. I. Moszczeńska, Warszawa 1918. Pragmatyzm. Przeł. z ang. W. M. Kozłowski, 1911. Filozofja wszechświata. Z ang. tłum. Wł. Witwicki, Lwów 1911. Doświadczenia religijne. Z ang. przeł. J. Hempel, Warszawa 1918.

[2]) *Münsterberg Hugo* (1863 — 1916): Willenshandlung, 1888; Beiträge zur experimentellen Psychologie, 3 zesz. 1889/92; Aufgaben und Methoden der Psychologie, 1891; Grundzüge der Psychologie, 1 t. 1900; Philosopie der Werte, 1908; Psychologie und Wirtschaftsleben, V wyd. Lipsk 1922; *Grundzüge der Psychotechnik*, II wyd. Lipsk 1920 (o zastosowaniu psychologji eksperymentalnej w dziedzinie społecznej, ekonomicznej, pedagogicznej, dalej w dziedzinie prawa, nauki i sztuki).

Na psychologicznych poglądach Münsterberga oparł *W. A. Lay* swoje prace pedagogiczne, w pewnej mierze zbyt jednostronnie ujęte, jako to: Experimentelle Didaktik, IV wyd. Lipsk 1920; Die Tatschule, II wyd. Osterwieck 1920; Experimentelle Pädagogik, III wyd. Lipsk 1918; Lehrbuch der Pädagogik, cz. I: Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre, II wyd. Gotha 1914, cz. II: Erziehungs = und Unterrichtslere nebst Schulkunde, II wyd. Drezno 1921.

i odróżnienia działalności pedagogicznej, która nie daje się sprowadzić zupełnie do spekulacji filozoficznej i przejawia wrodzoną tendencję do usamodzielnienia się w stosunku do filozofji, przez częste odwoływanie się do doświadczenia, żywej praktyki szkolnej, oraz objektywnej i spokojnej obserwacji zjawisk". I „oprócz teorji filozoficznej istnieje intuicyjny albo historyczny ogląd wychowania, odtwarzający w swej bezpośredniości moment spontaniczny, oryginalny, wolny, który jest zawarty w wychowaniu, wziętem w akcie. Wychowanie jako sztuka, t. j. jako wyrażenie absolutnej wolności i oryginalności ducha w jego stawaniu się, nie sprowadza się do filozofji, która suponuje ten akt oryginalny, wyrażony w sztuce i ma poszukać jego racjonalnego wytłumaczenia. To, co się rozpływa w filozofji, jest niezupełnem i grubem pojęciem, które z wychowania umysł ludzki wyrobił sobie stopniowo, idąc śladami doświadczenia niedosyć zgłębionego i zjednoczonego. Zatem *pedagogika istnieje samodzielnie jako sztuka a nie jako teorja;* jako sztuka, znaczy się, jako intuicja bezpośrednia oryginalnego aktu ducha, a nie jako technika, która jest utylitarystycznem zastosowaniem zasad i oderwanych norm, wyciągniętych z teorji. Oryginalność wychowawców i pedagogów polega na ich intuicjach: nadbudówki pojęciowe rozpływają się całkowicie w tej lub innej teorji filozoficznej".

Z drugiej strony, w ostatnich czasach, daje się zauważyć *dążenie do filozoficznego uzasadnienia pedagogiki jako samodzielnej nauki.* Jeżeli przedtem uzależniano pedagogikę od spekulatywnych, metafizycznych, etycznych bądź też psychologicznych założeń lub poprzestawano na przypadkowej, empirycznej obserwacji, która nie mogła prowadzić do pewnych naukowych zasad, to współczesne badanie pedagogiczne stara się uniknąć obu tych błędów, a przez należyte połączenie teorji i praktyki doprowadzić do pedagogiki naukowej. Taka tylko pedagogika, któraby

się nie ograniczała wyłącznie ani do abstrakcyjnych ogólników ani do przypadkowych szczegółów, może — zdaniem uczonych — zyskać naukowe podstawy, nie zrywając z rzeczywistością pedagogiczną.

Między innemi próbowano nadać pedagogice silną podstawę przez oparcie jej na empirycznej psychologji z zastosowaniem ścisłych, eksperymentalnych metod. *Pedagogika doświadczalna* powstała analogicznie do psychologji doświadczalnej i zajęła się badaniami nad fizycznym i duchowym rozwojem dziecka, uzdolnieniami i inteligencją, rodzajem i sposobem umysłowej pracy, metodami uczenia i uczenia się i t. p.

Od połowy XIX stulecia badania z dziedziny psychologji przybierają charakter ściśle naukowy, metody ich doskonalą się, a opierają się nietylko na dokładnych i licznych obserwacjach, lecz i na specjalnych eksperymentach, prowadzonych w pracowniach psychologicznych. Dzisiaj psychologja eksperymentalna, zarówno jak i pedagogika doświadczalna, są przedmiotami wykładanemi w wielu uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Szczególnie Niemcy zaznaczyły się szeregiem pracowników na niwie psychologji eksperymentalnej. Dość wymienić takie nazwiska, jak: *E. H. Weber, G. T. Fechner, W. Wundt, H. Ebbinghaus* († 1909), *G. E. Müller, C. Stumpf, O. Külpe* († 1915), *E. Meumann* († 1915) [1]) i jego następca w Hamburgu,

[1]) Prace z zakresu psychologji wychowania: Haus-und Schularbeit, 1904. Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, V wyd. Lipsk 1920. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, II wyd., 3 t. Lipsk 1913/16. Abriss der experimentellen Pädagogik, II wyd. Lipsk 1920. Intelligenz und Wille, III wyd. Lipsk 1920. Dalej założył z Lay'em w r. 1903 „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik", które w r. 1911 przemieniło się w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik".

W. Stern [1]), dalej *Brahn, R. Sommer, Dessoir, Störring, Schumann, Messer, Krueger* (od r. 1917 następca Wundta w Lipsku), *Ach, Marbe* i *Peters, Bühler, Elsenhans* († 1918), *Lipmann, Ziehen, R. Schulze* [2]) i wielu innych. We Francji duże zasługi na tem polu położyli: *Th. Ribot* († 1916), a przedewszystkiem *Alfred Binet* († 1911), wydawca „Année Psychologique", dalej *Toulouse, Piéron* [3]), *Vaschide, Simon, P. Janet* [4]), *J. P. Nayrac, Henry*. W Belgji — *Michotte, Joteyko, Van Biervliet* [5]), *Schuyten*. W Genewie — *Edmund Claparède*, w Zurychu — *G. F. Lipps* i *Wreschner*. We Włoszech — *Mosso, Sergi, Treves, Sante de Sanctis, Kiesow*. W Austrji — *Martinak* i *Witasek* († 1915). W Rosji — *Bechterew, Rossolimo, Nieczajew, Pawłow*. W Danji — *A. Lehmann*. W Anglji — *J. Ward, Stout, Myers, Spearman*. W Polsce — *Heinrich, Abramowski Edward* [6]), *Błachowski Stefan* i cały zastęp

---

[1]) Publikacje z psychologji pedagogicznej: Beiträge zur Psychologie der Aussage (1903 — 1906). Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit, 1909. Psychologie der frühen Kindheit. II wyd. Lipsk 1921. Jugendliches Seelenleben und Krieg, 1915. Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, III wyd. Lipsk 1921. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung, Lipsk 1920. Jugendkunde als Kulturforderung. 1916. Razem z Lipmann'em kieruje wydawn. „Zeitschrift für angewandte Psychologie" (od r. 1907).

Cl. i W. Stern, Die Kindersprache, 1907.

[2]) Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik, III wyd. Lipsk 1913.

[3]) *Toulouse i H. Piéron*, Technique de psychologie expérimentale, 2 t., II wyd. Paris 1911.

[4]) *P. Janet i G. Dumas* prowadzą „Journal de Psychologie". (dotąd 15 roczn.)

[5]) Premiers éléments de pédagogie expérimentale (Les bases). Pédagogie expérimentale (Les applications), Paris 1915.

[6]) Badania doświadczalne nad pamięcią, t. 3. Warszawa 1910-12. Prace z psychologji doświadczalnej (Instytutu Psychologicznego w Warszawie) wychodzące pod redakcją E. Abramowskiego, t. 3. Warszawa 1913—15.

młodszych badaczy. Ameryka pod tym względem prześcignęła Europę i może poszczycić się takiemi nazwiskami, jak: *Münsterberg*, *St. Hall*, *Baldwin*, *Sandiford*, *Titchener*,[1]) *Seashore*, *Whipple*, *Dewey*, *Morton Prince* i t. d.

W ostatnich latach znaczenie psychologji eksperymentalnej wielce wzrosło, a jej metody i wyniki, jako psychotechniki, nie mogą być żadną miarą obce przedewszystkiem wychowaniu.

Jednocześnie z rozwojem psychologji zwrócono uwagę na różnicę między umysłowością człowieka dorosłego a dziecka i na konieczność specjalnych badań nad dziećmi. Dzięki temu powstała osobna gałąź wiedzy — *psychologja dziecka*. Nadto przekonano się, że dla zdobycia znajomości dziecka, koniecznej dla wychowawcy, nie wystarczają same badania psychologiczne, lecz trzeba prowadzić równie ścisłe badania nad rozwojem fizycznym i moralnym dziecka, z uwzględnieniem środowiska jego życia. Zespół tych wszystkich badań, dotyczących dziecka, stanowi *pedologię* czyli *naukę o dziecku*.

Do badaczy w dziedzinie psychologji dziecka należą: *W. Preyer*, *K. Darwin*, *J. Sully*[2]), *G. Compayré*, *Fr. Queyrat*, *Fr. Tracy*, *J. M. Baldwin*, *G. J. Romanes*, *P. Lombroso*, *W. Ament*, *K. Groos*[3]), *K. Bühler*[4]), *W. Stern*, *T. Jonckeere*[5]) i t. d. Największy ruch na tem polu we Francji i Szwajcarji francuskiej wywołali: *A. Binet*[6]) w Paryżu i *Edm.*

---

[1]) Experimental Psychology. New-York 1905.

[2]) Dusza dziecka. Przeł. I. Moszczeńska. Warszawa 1921.

[3]) Das Seelenleben des Kindes, V wyd. Berlin 1921.

[4]) Die geistige Entwicklung des Kindes, III wyd. Jena 1922.

[5]) La science de l'enfant. Bruxelles 1909. La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants. Paris 1921. *Demoor J.* i *Jonckeere T.* La science et l'éducation. II wyd. Paris 1922.

[6]) Pojęcia nowoczesne o dziecach. Przekład M. Szymanowskiej. 1918. *Binet A. i Simon T.* Pomiary rozwoju inteligencji dzieci. Przeł. J. M. Schätzel. Lwów 1914.

Claparède[1]) w Genewie. W Ameryce potężny ruch na polu psychologji dziecka rozbudził *G. Stanley Hall*[2]), a do wybitnych badaczy w tej dziedzinie zaliczyć należy między innymi *Kirpatricka*[3]) *i Thorndike'a*[4]).

W Polsce już *Piramowicz*, a później *Trentowski*, nawoływali do pilnej obserwacji dzieci i uczniów, atoli systematyczne badania w tym kierunku zapoczątkowali u nas *J. Wł. Dawid*[5]) i *A. Szycówna*[6]). Do najwybitniejszych przedstawicielek pedologji należy dr. *Józefa Joteyko*[7]), prof. Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. Na

---

[1]) Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna, tłum. F. Baumgarten. 1918.

[2]) Znaczenie studjów nad dziećmi. Przekład K. Króla. wyd. II. 1904. Adolescence. 2 t. New-York 1904.

[3]) Fundamentals of Child Study. New-York 1903. (Jest tłum. niem. Alfreda Hahna: Grundlagen der Kinderforschung. Lipsk 1910).

[4]) Educational Psychology. New-York 1919-21. Notes on Child Study. The Psychology of Learning. New-York 1913.

[5]) Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka. Warszawa 1887. Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1896. Inteligencja, wola i zdolność do pracy 1911.

[6]) Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 — 12. Badania nad dziećmi. Warszawa 1899. Jak badać umysł dziecka? 1904. Rozwój pojęć moralnych u dzieci. Lwów 1899 (w zbiorowej książce „Z psychologji i fizjologji wychowania"). Pedologja czyli nauka o dziecku. Odb. z „Encykl. Wych." 1910.

J. Ciembroniewicz i A. Szycówna, Kwiaty i dzieci, Warszawa 1906 i Dzieci a ptaki, Warszawa 1910.

[7]) B. kierowniczka Laboratorjum psycho-fizjologicznego Uniw. Brukselskiego, Międzynarodowego Wydziału Pedologicznego w Brukseli (od r. 1912), red. (od r. 1908 do 1915) czasop. „Revue Psychologique". Ważniejsze prace: Aide-mémoire de psychologie expérimentale et de pédagogie, Bruxelles 1909, a po polsku: Wykłady pedologji (w streszczeniu), Lwów 1912 (Odbitka ze „Szkoły"); O pedologji. Tłum. I. M. Schätzel, Lwów 1921; Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania eksperymentalne, Warszawa 1922; Metody i zakres nauczania powszechnego w Belgji. t. I. Warszawa 1922.

polu pedagogiki eksperymentalnej zapisali się u nas: *Błażek, T. Jaroszyński, M. Lipska-Librachowa* [1]), *Hamczyk* [2]), *Jaros* [3]), *M. Grzegorzewska, L. Jaxa Bykowski* [4]), *Segał, Kopczyński St., Sterling* i inni.

Atoli choć nader ważne są dociekania, odnoszące się do życia psychicznego dziecka i pożądane jest stosowanie ścisłych metod badania w pedagogice, to jednak należy ostrzec przed zbytniem przecenianiem w pedagogice znaczenia psychologji eksperymentalnej i psychologji wogóle. *Doświadczenie ma określone granice*, a psychologja eksperymentalna jest tylko częścią psychologji, a nie psychologją wogóle. Słusznie zwrócono uwagę na wartość intuicyjnej i opisowej psychologji dla celów pedagogicznych. Jednakowoż nie wszystko to, co w dziecku pod względem pedagogicznym jest ważne, daje się stwierdzić na drodze eksperymentalnej, ba nawet dokładnie obserwować; delikatne poruszenia psychiczne, może tylko przygodnie dostrzegalne, a bądź co bądź niemałej wagi, łatwo uchodzą badaniom doświadczalnym. Także i dydaktyka nie może się oprzeć wyłącznie na eksperymencie. Zresztą wyniki psychologiczne nie są miarodajne dla pedagogiki, o ile nie są ujęte i ocenione z punktu widzenia pegagogicznego. Ponadto są liczne a dla wychowania doniosłe zagadnienia, do których rozwiązania psychologja bezpośrednio niezmiernie mało może się przyczynić, np. problem celu wychowania, materjału naukowego, szkolnictwa. Odpowiedzi na powyższe pytania trzeba poszukać gdzie indziej: w etyce, nauce o kulturze, społeczeństwie i państwie [5]).

[1]) Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12. Warszawa 1922.

[2]) Jak badać inteligencję. Wyd. II. Warszawa 1917.

[3]) Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Kraków 1922.

[4]) Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej. Lwów — Warszawa 1920.

[5]) Por. *E. Meumann*, Die gegenwärtige Lage der Pädagogik, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Lipsk 1911, str. 200 i dalsze.

Psychologja nie może tedy żadną miarą *dostarczyć pedagogice bezpośrednio zasadniczych podstaw i celów.*

Stara pedagogika była przedewszystkiem nauką pojęć i norm, t. j. przy pomocy etyki stawiano cele wychowawcze, zaś przy pomocy historji i filozofji kultury – cele kształcenia, a gołosłownem żądaniem przekazania dóbr kulturalnych dorastającemu pokoleniu, starano się udowodnić konieczność istniejących lub planowanych środków wychowawczych. W tych rozważaniach przeoczono rzecz najważniejszą, bo sam przedmiot kształcenia, t. j. żyjącą istotę, dziecko. Otóż okazuje się, że najwspanialsze cele wychowania są pod względem pedagogicznym bez znaczenia, jeżeli ich wogóle nie można osiągnąć środkami i drogami wychowawczemi z tego powodu, iż jakość młodocianej duszy nie odpowiada zgóry postawionym wartościom moralno-kulturalnym, dostępnym jedynie jednostkom dorosłym.

Z tego wynika, że *cele wychowawczo-naukowe* nie mogą zależeć wyłącznie od etyki, filozofji kultury i innych specjalności naukowych, lecz *winny być dostrojone do psychologicznych wyników badania*, że więc psychologja dziecka musi im dać faktycznie naukowe uzasadnienie [1]).

Rozważania filozoficzno-kulturalno-socjalne mogą orzekać o wartości poszczególnych dóbr kulturalnych i wyciągać stąd cele wychowania, konieczne dla postępu kultury. Psychologja może znów, na podstawie ścisłych metod doświadczalnych, zbadać właściwości życia psychicznego dziecka, śledzić jego rozwój. I choć okaże się, że cel wychowawczo-naukowy, pożądany pod względem etyczno-kulturalnym, jest możliwy i pod względem psychologicznym, to jednak pozostaje jeszcze luka między materjałem

---

[1]) Por. *O. Tumlirz*, Einführung in die Jugendkunde, t. I., Lipsk 1920, str. 3.

a przedmiotem kształcenia, którą trudno zapełnić filozofji i psychologji. Rodzą się bowiem pytania, jakich środków należy użyć, by osiągnąć odnośne cele wychowawcze, np. etyczny charakter, samodzielność i t. d. Stara pedagogika dawała odpowiedź na te pytania wychowawczo-dydaktyczne przy pomocy filozofji, wyciągając reguły i prawa z czystych pojęć celu, bez żadnej uwagi na doświadczenie. A przecież *przepisy, dotyczące wychowania i nauczania, muszą koniecznie oprzeć się na faktach,* o ile nie mają być czczemi tylko ogólnikami. Jednem z pierwszych zadań pedagogiki jest więc badanie i opis faktów [1]), co nas prowadzi do pojęcia pedagogiki doświadczalnej.

Jeżeli chcemy osądzić, czy jakiś środek wychowawczo-kształcący działa dobrze lub źle, musimy wprzód wiedzieć, jak działa na umysł wychowanka, wśród jakich warunków odbywa się przyswajanie wiadomości, o ile materjał naukowy przystosowany jest do stopnia rozwojowego i organizacji psychicznej dziecka i t. p. Badanie podobnych faktów jest przedewszystkiem dociekaniem psychologicznem, dokonywanem atoli nie na dorosłych, tylko na rozwijających się i pracujących dzieciach. Jednakowoż o ile takie badanie ma na celu widoki pedagogiczne, jest również i badaniem pedagogicznem. Może też ono być nawet dociekaniem czysto pedagogicznem, jeżeli próbuje się nowych metod dydaktycznych wśród różnych warunków, co praktykuje dydaktyka eksperymentalna.

Pedagogiczne prawidła i reguły wymagają nieodzownego uzasadnienia, jakie dać mogą fakty wzięte z młodocianego życia psychicznego. To nie ulega najmniejszej wątpliwości.

Mimo wszystko jednak pedagogika eksperymentalna, za wyłączeniem czysto-dydaktycznych doświadczeń i pew-

[1]) *A Fischer,* Deskriptive Pädagogik, Zeitschrift für päd. Psychologie, Lipsk 1914, str. 81 i dalsze; *E. Meumann,* Vorlesungen, I, str. 12 i nast.

nych pedagogicznych [1]), jest po większej części psychologją i dlatego nie może zastąpić całej umiejętnej pedagogiki [2]).

Chociaż psychologja dziecka odgrywa dużą rolę w kwestjach etyczno-społecznych, to jednak *stawianie celów wychowawczych jest rzeczą przedewszystkiem religji, etyki, estetyki, nauk społecznych, a wybór materjału kształcenia należy do nauk, obejmujących poszczególne dziedziny kultury.*

Badanie faktów tworzy więc zaledwie jedną część pedagogiki naukowej i o tyle tylko uczestniczy w jej ugruntowaniu filozoficznem, o ile ono wogóle dostępne jest przyrodniczej metodzie badania.

Jeżeli zatem pedagogika ma być samodzielną nauką na podstawach filozoficznych, to potrzebuje jeszcze logicznego wyjaśnienia swych zasad. I właśnie niedawno zwrócono baczną uwagę na doniosłość badań logiczno-poznawczych dla pedagogiki [3]).

W każdym razie, w chwili bieżącej, daje się dostrzec duże *zainteresowanie pedagogiką ze względu na jej stosunki z filozofją* [4]), rozchodzi się bowiem o zyskanie naukowych podwalin (co do zasad i metod) dla pedagogiki, by ją nareszcie uwolnić od zarzutów dyletantyzmu.

---

[1]) *A. Fischer*, Die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung, 3. Jahrbuch der Pädag. Zentrale d. Deutschen Lehrervereins, Lipsk 1913, str. 299 i dalsze.

[2]) *O. Tumlirz*, Einführung in die Jugendkunde, t. I. Lipsk 1920, str. 5. Natomiast *W. A. Lay* trwa przy zdaniu, że pedagogika eksperymentalna obejmuje całą pedagogikę („Experim. Pädagogik", Lipsk i Berlin 1918 str. 8 i „Experim. Didaktik", IV wyd., Lipsk 1920, str. 46). *Meumann* znów zalicza pedagogikę eksperymentalną do psychologji eksperymentalnej.

[3]) *Dr. Hans Schmidkunz*, Logik und Pädagogik. Monachjum i Lipsk 1920. *I. Welton*, The logical bases of education, 1899. *L. J. Russel*, An introduction to logic from the standpoint of education, Londyn 1914, nowe wyd. 1916. *P. Monroe* „A Cyclopedia of education (New-York); w t. IV (1913) artykuł „Logical method".

Naogół silnie podkreśla się filozoficzną i psychologiczną stronę pedagogiki[5]). Niewątpliwie filozoficzna i psychologiczna pedagogika to dwie części pedagogiki umiejętnej. Ale nie trzeba zapominać, że i historyczna pedagogika może oddać lwie usługi przy budowie gmachu pedagogiki naukowej, zwłaszcza jeżeli idzie o stawianie celów, zasad, norm i metod. Atoli nad historycznem uwarunkowaniem zjawisk pedagogicznych dotąd niewiele się zastanawiano.

Zdaniem naszem, dopiero filozoficzna, psychologiczna i historyczna pedagogika, mogą się złożyć na całokształt iście umiejętnej, samodzielnej pedagogiki, operującej trzema niezawodnemi metodami: filozoficzną, doświadczalną i historyczną.

Stąd też umiejętne, naukowe myślenie pedagogiczne, oparte na filozoficznej, psychologicznej i historycznej kulturze, może dopiero dać rękojmię prawdziwej kultury pedagogicznej.

---

[4]) *Dr. Baron von Brockdorff,* Die Philosophie in der Pädagogik Osterwieck i Lipsk 1912. *Bruno Bauch,* Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften, Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, I., 1917, str. 1 i następne; *Max Frischeisen-Köhler,* Philosophie und Pädagogik, Kantstudien 22, 1917, str. 27 i dalsze; *Willy Moog,* Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft, Vierteljahrsschr. f. phil. Päd. II, 1918, str. 8 i dalsze; *Richard Hönigswald,* Über die Grundlagen der Pädagogik, Monachjum 1918, *Jonas Cohn,* Geist der Erziehung, Lipsk 1919.

[5]) Można powiedzieć, że pedagogika niemiecka, francuska, a przedewszystkiem amerykańska, wobec potężnego rozwoju psychologji, ścieśnia się do pedagogiki psychologicznej, natomiast pedagogika angielska — siłą tradycji — opiera się na podstawach logicznych.

WYKAZ

ALFABETYCZNY NAZWISK.

Liczby podane przy nazwisku wskazują stronice.

Abramowski 118.
Ach 118.
Adams 114.
Ament 119.
Arystoteles 35, 38, 42, 84.
August 29.

Bagley 114.
Bakon 31.
Baldwin 119.
Barth 37, 41.
Basedow 62, 81.
Bauch 125.
Baumgarten 120.
Bechterew 118.
Beck 63.
Benecke 81.
Bentham 41.
Bergemann 41.
Bieliński 58.
Binet 118, 119.
Błachowski 118.
Błażek 121.
Błeszyńska 49.
Brahn 118.
Brockdorff 125.
Budde 44, 45, 46.
Bühler 118, 119.
Buisson 26.
Bujno-Arctowa 60.
Burger 37.
Bykowski 121.

Cellerier 113.
Cezar 29.
Charondas 29.
Chmielowski 78.
Ciembroniewicz 120.
Claparède 49, 50, 57, 118, 120.
Cohn 44, 125.
Compayré 119.
Contou 63.
Coubertin de 63.
Czacki 60.

Danysz 21.
Darwin 119.
Dawid 63, 111, 120.
Demolins 63.
Demoor 119.
Descartes 31.
Dessoir 118.
Dewey E. 63.
Dewey J. 49, 50, 51, 52, 56, 57, 114, 119.
Dilthey 90.

Diodor z Sycylji 29.
Dobrowolska 63.
Dominicis de 114.
Dovillard 63.
Dumas 118.
Durkheim 26.
Dürr 115.

Ebbinghaus 117.
Elsenhans 118.
Erazm z Roterdamu 29.
Estkowski 8, 13, 38.
Eucken 43, 45, 46.

Fazio-Allmayer 114.
Fechner 117.
Fellenberg 62.
Ferrière 63.
Fichte 81.
Filangieri 30.
Fischer 123, 124.
Fock 48.
Förster 59, 60.
Frischeisen-Köhler 125.
Fröbel 54, 55, 62.

Gailloud 54.
Gansberg 54.
Gaudig 46, 53.
Gawecki 79.
Geheeb 63.
Gentile 114.
Gliczner 38.
Gorzycka-Wieleżyńska 48, 49.
Graser 81.
Groos 119.
Grotius 82.
Grunder 37, 63.
Grzegorzewska 121.
Guex 37.

Hahn 120.
Hamczyk 121.
Handelsman 103, 110.
Harrel Home 114.
Harvey 89.
Hegel 63, 81, 83.
Heinrich 118.
Heman 37.
Hempel 115.
Henry 118.
Herbart 38, 41, 42, 62, 80, 81.
Herget 37.
Hildebrand 52.
Hofman 49.
Homburg 58.
Hönigswald 125.
Huth 14.

Itschner 46.

Jacotot 62.
James 115.
Janet 118.
Jaros 121.
Jaroszyński 121.
Jonckeere 119.
Joteyko 88, 118, 120.

Kabitz 46.
Kamieński 58.
Kant 40, 43, 81.
Karpowicz 73, 75.
Kerschensteiner 56, 57, 58, 59.
Kesseler 37.
Key Ellen 41, 42, 62, 63.
Kiesow 115, 118.
Kirpatrick 120.
Komeński 29, 38, 81, 89.
Konarski 6.
Kopczyński 121.
Kozłowski 115.

Krasnowolski 58.
Kretz-Mirski 47, 60, 61, 108.
Kromer 6.
Król 120.
Krueger 118.
Kühnhagen 48.
Külpe 117.

Lay 53, 89, 106, 115, 124.
Lehmann 118.
Lewicki 30, 63.
Lietz 63.
Linde 53.
Lipmann 118.
Lipps 118.
Lipska-Librachowa 121.
Litt 47.
Locke 31, 38, 62.
Lombardo-Radice 114.
Lombroso 119.
Lutosławski 63.

Łopuszańska 60.
Łubianka 60.

Mager 83, 84.
Marbe 118.
Marchesini 114.
Maresca 113, 114, 115.
Martinak 118.
Matthias 58.
Messer 37, 118.
Meumann 114, 117, 121, 123, 124.
Michotte 118.
Modrzelewski 63.
Moede 48.
Monroe 124.
Montaigne 34.
Montessori 54, 55.
Moog 125.
Morton-Prince 119.
Mosso 118.
Moszczeńska 42, 115, 119.
Müller 117.
Münch 37.
Münsterberg 115, 119.
Myers 118.

Natorp 40, 42, 44, 114.
Nayrac 118.
Niebergall 44.
Nieczajew 118.
Niemeyer 82.
Nietzsche 41.

Ostachiewiczowa 63.
Osterloff 60.
Otto 63.

Pabst 52.
Paracelsus 89.
Patri 63.
Paulsen 46.
Pawłow 118.
Perykles 22.
Pestalozzi 20, 29, 34, 35, 39, 40, 62, 81, 89.
Peters 118.
Piéron 118.
Piltz 52.
Piorkowski 48.
Piramowicz 120.
Platon 35, 38, 40.
Popławski 58.
Prang 61.
Preyer 119.
Pseudo-Plutarch 29, 38.

Queyrat 119.

Rabelais 34.
Rapacki 60.

Ratichius 38, 81.
Reddie 63.
Rein 41, 42, 76, 80, 81, 89.
Ribot 118.
Richter 81.
Romanes 119.
Rossolimo 118.
Rousseau 20, 31, 34, 35, 38, 41, 54, 62, 81.
Russel 124.
Rutkiewicz 114.

Sallwürk 44, 47, 62.
Salzmann 62.
Samter 47.
Sandiford 119.
Sante de Sanctis 118.
Savigny 82.
Scharrelmann 53, 54.
Schätzel 55, 119, 120.
Scherer 52.
Schleiermacher 43, 81.
Schmidkunz 124.
Schulze 118.
Schumann 118.
Schuyten 118.
Schwarz 82.
Seashore 119.
Segał 121.
Seinig 52, 53.
Sergi 118.
Simon 118, 119.
Skolimowska 60.
Słowacki 12.
Smith 41.
Sommer 118.
Spearman 118.
Spencer 41.
Spranger 46.
Stanley Hall 49, 119, 120.
Sterling 121.
Stern Cl. 118.
Stern W. 44, 45, 118, 119.
Stojowska 61.
Störring 118.
Stout 118.
Stoy 81.
Stumpf 117.
Sully 119.
Szycówna 60, 120.
Szymanowska 119.

Tadd 61.
Thibaut 82.
Thorndicke 120.
Titchener 119.
Toulouse 118.
Tracy 119.
Trendelenburg 84.
Trentowski 38, 120.
Treves 118.
Trotzendorf 60.
Tumlirz 122, 124.
Tync 61.

Valle Della 113.
Van Biervliet 118.
Vaschide 118.
Vidari 114.
Voss 30.

Ward 118.
Weber E. 62, 115.
Weber E. H. 117.
Wehrli 62.
Welton 124.
Whipple 119.
Wickert 37.
Wierzbowski 29.
Willmann 41, 42.
Witasek 118.
Witkowska 58.

Witwicki 115.
Wolff 48.
Woroniecki 6, 9, 58.
Wreschner 118.
Wundt 117.
Wyneken 63. 64.

Zawiliński 63.
Zarzecki 15, 52.
Zellwecker 43.
Ziehen 118.
Ziembiński 29.
Ziller 81.

SPROSTOWANIA.

Str.	wiersz:	jest:	winno być:
20	16 zgóry	Roussea'u	Rousseau'a
22	15 „	osłabt	osłabł
23	2 „	takie	także
27	14 „	w ktorem	w którem
27	16 „	w organizmie	w organiźmie
29	8 zdołu	*Z. Ziembiński*	*A. Danysz*
30	9 zgóry	wię	więc
32	3 „	po-ożył	po-łożył
42	2 zdołu	ais	als
49	14 „	Creedf	Creed
49	13 „	o	of
49	7 „	Schooi	School
53	16 „	Scharrelmann'a	Scharrelmanna
55	16 „	Fröblowskich	freblowskich
61	9 zgóry	wplywie	wpływie
62	10 zdołu	*Basedow'a* i *Salzmann'a*	*Basedowa* i *Salzmanna*
62	9 „	*Jacotot'a*	*Jacotota*
63	6 zgóry	*Geheeb'em*	*Geheebem*
63	8 „	Wyneken'a	Wynekena
64	6 zdołu	„	„
78	2 „	*Chmielewski*	*Chmielowski*
82	8 „	*Niemeyer'a*	*Niemeyera*
88	16 „	uto	oto
89	12 „	objekiywnej	objektywnej
110	17 „	idywidualne	indywidualne
111	14 „	fakiycznego	faktycznego.

UZUPEŁNIENIE.

Str. 30. *Filangieri*: Scienza della lagislazione. Istnieje polski przekład: Nauka prawodawstwa przez Kajetana F. po włosku. Tłum. Wincenty Roch *Karczewski*. W Warszawie (1791—1793). Tomów 8. (T. 7. i 8.: O edukacji i instrukcji publicznej, kolegjach, edukacji kobiet).

T R E Ś Ć.

Str.

Przedmowa i wstęp 5

Rozdział I. *Pedagogja a pedagogika* 19

Rozdział II. *Nauka o wychowaniu a teorja wychowania* 26

Rozdział III. *Główne kierunki w teorji i praktyce pedagogicznej XX stulecia* 37

Rozdział IV. *Nowa pedagogika i jej nauki pomocnicze* 65

Rozdział V. *Podział pedagogiki* 73

Rozdział VI. *Pedagogika filozoficzna i historyczna* . . 79

Rozdział VII. *Pedagogika naukowa* 87

Rozdział VIII. *Metoda doświadczalna, filozoficzna i historyczna w badaniach pedagogicznych* . 92

Rozdział IX. *Znaczenie metody historycznej w całokształcie umiejętnego myślenia pedagogicznego* 101

Rozdział X. *Pedagogika w świetle najnowszych badań* 113

Wykaz alfabetyczny nazwisk 127

Sprostowania 133

Bibljoteka Uniwersytetu Lubelskiego

W „Bibljotece Uniwersytetu Lubelskiego“, w której skład wchodzą prace profesorów i docentów Uniwersytetu, dotychczas ukazały się następujące prace:

WYDZIAŁ TEOLOGICZNY:

Zeszyt 1-y: *O. J. Woroniecki,* Metoda i program nauczania teologji moralnej, 1922, str. 93. Cena zasadn. 1.—

WYDZIAŁ PRAWA I NAUK SPOŁECZNO-EKONOMICZNYCH:

Zeszyt 1-y: *Jan St. Lewiński,* Twórcy ekonomji politycznej, 1921, str. 160. Cena zasadn. 1.50

Zeszyt 2-gi: *Dr. Józef Rafacz,* Nagana sędziego w dawnym procesie polskim, 1921, str. 160. Cena zasadn. 1.—

Zeszyt 4-ty: *Dr. Roman Longchamps de Berier,* Wstęp do nauki prawa cywilnego, 1922, str. 320. Cena zasadn. 4.—

Zeszyt 5-ty: *Dr. Józef Rafacz,* Ustrój wsi samorządnej małopolskiej w XVIII wieku, 1922, str. 384. Cena zasadn. 4.—

Zeszyt 6-ty: *Dr. Stefan Glaser,* O mocy obowiązującej ustawy karnej pod względem czasu, 1921, str. 45. Cena zasadn. 0.50

Zeszyt 7-y: *Dr. Stefan Glaser,* Kompetencja sądów przysięgłych, 1923, str. 100. Cena zasadn. 1.25

Zeszyt 8-y: *Dr. Przemysław Dąbkowski,* Charakterystyka prawa prywatnego polskiego, 1923, str. 77. Cena zasadn. 1.25

31958/2

WYDZ

Zeszyt 1-y: *Dr. A*
natura

Cena zasadn. 1.—

Zeszyt 2-gi: *Stanisław Ptaszycki,* Encyklopedja nauk pomocniczych historji i literatury polskiej, cz. I, 1922, str. 283.
Cena zasadn. 3.—

Zeszyt 3-ci: *Dr. Henryk Gaertner,* Pseudo-Orzechowskiego Ziemianin. Tekst z r. 1565, objaśnienia językowe i historyczne, słownik, 1922, str. XXVI + 79.
Cena zasadn. 1.—

Zeszyt 4-ty: *Mieczysław St. Popławski,* Bellum Romanum. Sakralność wojny i prawa rzymskiego, 1923, str. VIII + 397.
Cena zasadn. 10.—

INSTYTUT PEDAGOGICZNY:

Zeszyt 1-y: *Dr. Zygmunt Kukulski,* Główne momenty myśli i badań pedagogicznych 1923, str. 134.
Cena zasadn. 2.25.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA w LUBLINIE.