

Stefan Kunowski

**P**odstawy  
współczesnej  
pedagogiki

Wydawnictwo Salezjańskie

ISTEYAN KUNDWCK

Podstawy  
współczesnej  
pedagogiki

WYDAWNICTWO BAŁEZIANSKIE  
W 2021 r. x 2004

STEFAN KUNOWSKI

# Podstawy współczesnej pedagogiki



WYDAWNICTWO SALEZJAŃSKIE  
Warszawa 2004

Redakcja

ks. Roman Szpakowski sdb

Maria D. Śpiewakowska



35.491

© by Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa

ISBN 83-85528-61-X

## SPIS TREŚCI

|   |    |
|---|----|
| <i>Przedmowa do wydania drugiego.</i>   | 7  |
| <i>Przedmowa do wydania pierwszego.</i> | 10 |
| <i>Wprowadzenie.</i>                    | 13 |
| <i>Wskazówki bibliograficzne.</i>       | 15 |

### CZĘŚĆ I. WSTĘP DO PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

|  |    |
|--|----|
| Rozdz. I Znaczenie współczesne wychowania                  | 19 |
| 1. Zjawiska przemian w wychowaniu                          | 20 |
| 2. Rola i funkcje wychowania                               | 21 |
| 3. Społeczne znaczenie wychowania                          | 23 |
| Rozdz. II Pojęcie pedagogiki jako nauki                    | 25 |
| 1. Podstawowe terminy i nazwy zjawisk                      | 25 |
| 2. Wyrazy pochodne w pedagogice                            | 29 |
| 3. Określenie charakteru naukowego pedagogiki              | 32 |
| Rozdz. III Budowa pedagogiki i jej miejsce w systemie nauk | 35 |
| 1. Rozwój naukowy pedagogiki                               | 35 |
| 2. Działy współczesnej pedagogiki                          | 37 |
| 3. Przedmiot i miejsce pedagogiki w systemie nauk          | 39 |
| Rozdz. IV Metody badań pedagogicznych                      | 42 |
| 1. Źródła pedagogiki i ich opracowanie                     | 42 |
| 2. Przyrodnicze metody badania w pedagogice                | 44 |
| 3. Humanistyczne metody badania w pedagogice               | 46 |
| Rozdz. V Nauki współpracujące z pedagogiką                 | 49 |
| 1. Nauki historyczne w pedagogice                          | 52 |
| 2. Nauki empiryczne w pedagogice                           | 55 |
| 3. Nauki światopoglądowe w pedagogice                      | 60 |
| <i>Wskazówki bibliograficzne do części I.</i>              | 63 |

### CZĘŚĆ II. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA WSPÓŁCZESNE SYSTEMY WYCHOWANIA

|  |    |
|--|----|
| Rozdz. I Geneza współczesnych systemów wychowawczych         | 70 |
| 1. Rozwój kapitalizmu i jego skutki                          | 70 |
| 2. Ruchy społeczno-polityczne XIX wieku a kwestia robotnicza | 73 |
| 3. Rozdział systemów wychowawczych                           | 76 |

|   |     |
|---|-----|
| Rozdz. II Charakterystyka współczesnych systemów wychowania . . . . . | 80  |
| 1. Konieczność nowej orientacji w wychowaniu . . . . .                | 80  |
| 2. Pojęcie nowoczesnego systemu wychowania i jego budowa . . . . .    | 83  |
| 3. Źródła zróżnicowania systemów wychowawczych . . . . .              | 88  |
| Rozdz. III System chrześcijański wychowania . . . . .                 | 94  |
| 1. Założenia systemu chrześcijańskiego . . . . .                      | 94  |
| 2. Ideologia współczesnego wychowania chrześcijańskiego . . . . .     | 98  |
| 3. Doktryna wychowawcza Kościoła . . . . .                            | 104 |
| Rozdz. IV System wychowania liberalnego . . . . .                     | 108 |
| 1. Geneza i rozwój systemu . . . . .                                  | 108 |
| 2. Podstawy organizacyjne i zasady systemu liberalnego . . . . .      | 113 |
| 3. Ideologia systemu liberalnego wychowania . . . . .                 | 116 |
| Rozdz. V System socjalistyczny wychowania . . . . .                   | 123 |
| 1. Geneza i rozwój systemu . . . . .                                  | 123 |
| 2. Założenia systemu wychowania socjalistycznego . . . . .            | 130 |
| 3. Ideologia systemu wychowania socjalistycznego . . . . .            | 136 |
| <i>Wskazówki bibliograficzne do części II.</i> . . . . .              | 151 |

### CZEŚĆ III. PEDAGOGIKA TEORETYCZNA

#### PROCES WYCHOWAWCZEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA

|   |     |
|---|-----|
| Rozdz. I Pojęcie wychowania . . . . .   | 164 |
| 1. Zjawisko rozwoju wychowawczego . . . . .                                   | 164 |
| 2. Określenie wychowania . . . . .  | 166 |
| 3. Składniki (dynamizmy) wychowania . . . . .                                 | 171 |
| Rozdz. II Istota wychowania jako wytworu . . . . .                            | 181 |
| 1. Trzy możliwości w wychowaniu . . . . .                                     | 181 |
| 2. Czynniki rozwojowe człowieka . . . . .                                     | 185 |
| 3. Dwu- i trójczynnikowe teorie rozwoju . . . . .                             | 187 |
| Rozdz. III Wychowanie jako rozwój biosu . . . . .                             | 194 |
| 1. Teoria warstwowa rozwoju człowieka . . . . .                               | 194 |
| 2. Rozwojowe formy życiowe . . . . .  | 203 |
| 3. Struktury rozwojowe człowieka . . . . .                                    | 215 |
| Rozdz. IV Wychowanie jako wpływ sytuacji społecznych etosu . . . . .          | 228 |
| 1. Znaczenie środowiska w wychowaniu . . . . .                                | 228 |
| 2. Sytuacje wychowawcze . . . . .   | 237 |
| 3. Morale sytuacji społecznych etosu . . . . .                                | 240 |
| Rozdz. V Wychowanie jako urabianie przez działanie agosu . . . . .            | 245 |
| 1. Zadania i funkcje wychowawców . . . . .                                    | 245 |
| 2. Zasadnicze czynności wychowawcze . . . . .                                 | 253 |
| 3. Współpraca wychowawcza jako warunek skuteczności działania agosu . . . . . | 256 |
| <i>Wskazówki bibliograficzne do części III.</i> . . . . .                     | 260 |

## PRZEDMOWA DO WYDANIA DRUGIEGO

Polska pedagogika początku lat 90-tych znajduje się w stanie kryzysu. Widoczne są intensywne i - by tak rzec - gorączkowe poszukiwania dróg wyjścia z istniejącej sytuacji. Zadanie to prowadzi do „pytań pierwszych”: jaki jest przedmiot, cel i rola nauk pedagogicznych w naszym kraju po upadku komunizmu?

W dyskusji na ten temat udział biorą naukowcy-teoretycy, pedagodzy-praktycy, a także przedstawiciele środowisk społecznych, kulturalnych czy wyznaniowych. Widoczne są tu dwie główne tendencje. Pierwsza ma charakter rozliczeniowy, dotyczy tzw. pedagogiki socjalistycznej i jej czołowych przedstawicieli. Drugi kierunek - to poszukiwanie teoretycznych i społecznych fundamentów dla „nowej pedagogiki”. Wśród różnych orientacji i poglądów, które występują na tym polu, nie brak haseł tzw. nowej lewicy, neomarksizmu, postmodernizmu czy ruchu New Age. Stąd też niekiedy nowe rozwiązania sprowadzają się w istocie do przyjmowania i powielenia wyeksploatowanych czy też nieskrystalizowanych podstaw myślenia o pedagogice.

Istnieje też inne niebezpieczeństwo. Pedagogika stoi dziś w obliczu zalewu literatury typu praktycznego, poradnikowego. Wydawnictwa te koncentrują się na pytaniu: jak wychowywać? W przeważającej mierze odpowiedź na tę kwestię jest niepełna, co gorsza - opiera się na płytkiej socjotechnice, działaniu obliczonym na tani, szybki sukces praktyczny. Radami i gotowymi receptami służą w tej mierze zarówno liczne tłumaczenia obcych wydawnictw, jak i książki rodzimych autorów. Ta socjotechniczna propozycja zaadresowana jest do szerokiego grona odbiorców. Kokietuje nauczycieli, wychowawców, organizatorów edukacji pozaszkolnej, jak i rodziców, a nawet - kandydatów do roli ojca czy matki.

Jak dotąd, brak w naszej literaturze systematycznego i pełnego, na nowo opracowanego zarysu pedagogiki. Luki tej nie wypełniają spora-

etycznie ukazujące się książki. Są one, jak już zaznaczono, albo wyrazem określonej, partykularnej ideologii, wąskiej opcji teoretycznej, albo też koncentrują się na wybranym fragmencie nauki o wychowaniu. Tym bardziej niewystarczające są ciekawe skądinąd i wartościowe, ale przyczynkowe wypowiedzi o pedagogice i wychowaniu, publikowane na łamach fachowej prasy.

W tej sytuacji, która trafnie bywa określana mianem „wychowania na rozdrożu”, ze wszech miar uzasadniona jest propozycja wznowienia znanej książki Stefana Kunowskiego *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo to było w swoim czasie bestsellerem czytelnictwem. Silnie wspierało niemarksistowskie przyczółki polskiej pedagogiki. Zajęło ważne i trwałe miejsce w procesie kształcenia pedagogów na różnych szczeblach edukacji. I co ważniejsze, nadal może i powinno pełnić to swoje zadanie.

O wysokiej wartości książki Stefana Kunowskiego wypowiadało się wielu specjalistów. Walory te pomyślnie przeszły próbę czasu. Aktualność tego dzieła wiąże się głównie z prezentowanym przez Autora typem pedagogicznego myślenia, szerokim zakresem i wyczerpującym charakterem książki oraz z jej mistrzostwem formalnym.

Dla Stefana Kunowskiego pedagogika jest przede wszystkim nauką o człowieku, a wychowanie - wspomaganie rozwoju osoby ludzkiej. Ta podmiotowa perspektywa widoczna jest w każdej z trzech części prezentowanej książki: - we wstępie do pedagogiki, w charakterystyce współczesnych systemów wychowania oraz w części poświęconej pedagogice teoretycznej. Pierwsze dwa fragmenty książki mają charakter analityczno-sprawozdawczy, fragment trzeci - to próba autorskiej prezentacji wychowania chrześcijańskiego.

Stefan Kunowski w żadnym miejscu swojej publikacji nie podsuwa Czytelnikowi określonych wyborów, nie narzuca swoich preferencji. Rzeczowo i precyzyjnie przedstawia wybrane idee, stanowiska i teorie pedagogiczne. Mówi o ludziach, środowiskach i instytucjach zajmujących się nauką o wychowaniu. Autor w słowach pełnych taktu i tolerancji skupia uwagę na głównych reprezentantach opisywanej problematyki. Nie brak tu liberałów, marksistów czy przedstawicieli pedagogiki chrześcijańskiej. Przeprowadzone analizy opierają się na głębokiej znajomości zagadnienia. Obejmują - obok prac pedagogicznych - także literaturę filozoficzną, psychologiczną oraz teksty z zakresu historii wychowania. W parze z tym idzie zwięzłość i jasność wyводу.

Podkreślić wypada także niegdysiejszą elegancję tego pisarstwa, które może być wzorem dla dzisiejszych twórców.

Książka Stefana Kunowskiego *Podstawy współczesnej pedagogiki* prowadzi w świat takich wartości, jak m.in. miłość, prawda, wolność i prawa człowieka oraz demokracja. Wyrastające z tych fundamentów wychowanie stawia przed pedagogiem poważne zadania. Wykraczają one poza osobę wychowanka - obejmują cały jego świat; występują poza granicę dnia dzisiejszego - kierują się w stronę przyszłych wymiarów życia. Jest to „pedagogika zaufania”. Dostrzega i dowartościowuje to, co jest, rozwija istniejące siły i możliwości, buduje nadzieję człowieka.

*Dr hab. Wiesław Theiss*

## PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO

*Z radością i poczuciem spełnionego obowiązku wobec niezapomnianego Profesora oddajemy do rąk czytelnika jego ostatnią książkę. „Podstawy współczesnej pedagogiki” to synteza przemyśleń Profesora Stefana Kunowskiego (1909-1977) - wybitnego uczonego, twórcy teoretycznych koncepcji wychowania chrześcijańskiego, zasłużonego nauczyciela akademickiego.*

*Ogromna erudycja Autora, poparta porównawczą i krytyczną analizą literatury filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, dotyczącej różnych systemów wychowawczych, pozwoliła mu na opracowanie obszernej monografii, dającej wielostronny wgląd w strukturę i problemy naukowe pedagogiki. Wykład zawarty w tej monografii jest tak systematyczny, logiczny i zwarty, że może być równocześnie uznany za podręcznik akademicki o dużej wartości dydaktycznej.*

*Precyzyjne, a równocześnie oryginalne wyjaśnienia terminologiczne, naukowe i metodologiczne Autora, są punktem wyjścia do szczegółowego opracowania pedagogiki porównawczej. Stanowi ona temat drugiej części książki. Zawarte w niej omówienie genezy współczesnych systemów wychowania oraz analiza systemów chrześcijańskiego, liberalnego i socjalistycznego są przykładem kompetentnego i obiektywnego prezentowania różnych założeń, poglądów i postaw, mających istotne znaczenie dla poszczególnych ideologii wychowania i systemów pedagogicznych. Pedagogika porównawcza w ujęciu Profesora Kunowskiego jest opracowana w oparciu o źródła poparte faktami i stanowi zwartą całość. W interpretacji Autor stosuje metodę analityczno-krytyczną, jakkolwiek rezygnuje z dyskusji i oceny różnych stanowisk i kierunków. Prezentuje jednak jasno swój pogląd naukowy, pisząc o doktrynie wychowawczej Kościoła i o systemie*

*wychowania chrześcijańskiego. Przyjmuje mianowicie założenia pedagogiki katolickiej, podkreślając jej wartość moralną i społeczną.*

*W części trzeciej swojej pracy Autor rozwija bardziej szczegółowo koncepcję wychowania chrześcijańskiego. Punktem wyjścia jest tu oryginalna, nawiązująca do teorii warstwicowej Hessena, teoria procesu wychowawczego rozwoju człowieka. Profesor Kunowski znacznie rozbudowuje teorię warstwicową, opracowując szczegółowo rozwój struktury światopoglądowej i podkreślając chrystocentryzm jako naczelną cel wychowania. Koncepcja wychowania jako rozwój biosu, a następnie etosu i wreszcie agosu, wprowadzenie pojęcia „losu” jako czynnika kształtującego człowieka, podkreślenie współpracy wychowanka jako warunku skutecznego wychowania, to oryginalne, uzasadnione teoretycznie i płodne praktycznie poglądy Profesora. Jego ideałem jest - jak pisze - integracja wszystkich działań wychowawczych do najwyższej funkcji Kościoła w duchu Chrystusa. Wyjaśnia dalej - rozwijając koncepcję wychowania chrześcijańskiego - jaką rolę spełniają poszczególne funkcje wychowania w perspektywie nadprzyrodzonej, w świetle skutków grzechu pierworodnego, a nade wszystko łaski.*

*Książka „Podstawy współczesnej pedagogiki” stanowi cenny wkład do ubogiej biblioteki katolickiej pedagogiki.*

*Profesor Kunowski zakończył tę swoją pracę w roku 1972. Z różnych przyczyn druk książki znacznie się opóźnił. Stąd, jakkolwiek treści w niej zawarte dotyczą podstaw współczesnej pedagogiki, to równocześnie zawierają informacje i materiały o charakterze historycznym, a nawet dokumentalnym. Dlatego jest ona dziełem unikalnym w pedagogice. Ze względu na humanizm treści, merytoryczne bogactwo i konstruktywną analizę procesu wychowania, wzbogacone go o nową jego koncepcję, książka Profesora Kunowskiego stanowi cenny wkład w polską kulturę pedagogiczną.*

*Autor przez 30 lat był kierownikiem Katedry Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Tysiące studentów słuchało jego wykładów o kierunkach pedagogiki, o jej celach i systemach, o strukturze procesu wychowawczego. Niektórzy z nich kontynuują badania Profesora Kunowskiego, wielu przejęło się funkcją wychowania w rozwoju człowieka. Czy Profesor stworzył szkołę pedagogiki katolickiej?*

Formalnie nie, bo nie miał po temu warunków, lecz pozostawił liczne grono uczniów, którzy pamiętają postać swojego Profesora - prawdziwego uczonego i chrześcijanina\*.

Należy się szczerą wdzięczność wszystkim, którzy przyczynili się do wydania tej pracy, a zwłaszcza córce Profesora M. Kunowskiej-Porębnej za prace nad przygotowaniem książki do druku.

Prof. dr Zofia Sękowska

## WPROWADZENIE

Postęp w dziedzinie wiedzy pedagogicznej wymaga próby usystematyzowania jej w taki sposób, aby studiującym to zagadnienie umożliwić zorientowanie się w całokształcie problemów współczesności. W wykładach tych nie chodzi o zewnętrzny opis, rejestrujący instytucje i organizacje wychowania w poszczególnych krajach czy kontynentach świata, lecz o wewnętrzną charakterystykę współczesnych tendencji wychowawczych, które dziś przerastają tradycyjny zakres wychowania oraz kształtowania dzieci i młodzieży, a stają się prowadzeniem człowieka w ciągu całego jego życia do pełni rozwoju człowieczeństwa. Stąd to nowoczesna pedagogika, zachowując swą historyczną nazwę, wywodzącą się od wychowawczego prowadzenia dziecka, w istocie staje się antropagogiką<sup>1</sup>, czyli wiedzą o prowadzeniu człowieka ku jego wysokim przeznaczeniom. Wykład więc ograniczy się do zarysowania podstaw, z których wyrasta współczesna pedagogika.

Tradycyjnie najłatwiej byłoby zacząć od podania określenia pedagogiki jako nauki o wychowaniu, a następnie sformułować, co się rozumie przez wychowanie. Niestety na tej dedukcyjnej drodze od przyjętego z góry i często dowolnie pojęcia wychowania do jego szczegółów, mających zastosowanie w rzeczywistości, dochodzi się do praktycznych działań wychowawców, mających te zalecenia wykonać. Jednakże skuteczność praktycznego wychowania nie zależy tylko od wychowawców. Dla dobrej więc roboty wychowawczej dobrze jest szerzej zrozumieć samą rzeczywistość, same zjawiska i przedmiot, w którym działanie się odbywa. Dlatego rezygnując z definicji wychowania jako punktu wyjścia, będziemy się starali indukcyjnie najpierw przyjrzeć się samej rzeczywistości i zjawiskom wychowania, by analizując je w procesie historycznego rozwoju zrozumieć ich sens i znaczenie. Szukamy

\* Pierwsze opracowanie dorobku dydaktycznego i naukowego Profesora wraz z bibliografią Czytelnik znajdzie w *Rocznikach Filozoficznych* TN KUL 27: 1979 z. 4 s. 7-51.

<sup>1</sup> Grec. *antropos* - człowiek, *ago* - prowadzę, *agogija* - prowadzenie.



bowiem podstaw współczesnej pedagogiki, z których ona wyrasta. Nie chodzi więc ani o elementy, ani o problemy określonego kierunku wychowania, lecz o początki i podwaliny, o podłoża, na których zbudowany jest gmach nowoczesnej pedagogiki, szczególnie zaś skupimy uwagę na podstawach naukowych, światopoglądowych i filozoficznych.

Stąd podstawy te w całości biorąc, obejmują przede wszystkim charakter naukowy pedagogiki, zróżnicowanie światopoglądowe jej ujęć, nowoczesną teorię rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, zagadnienia przemiany duchowej w człowieku, odbywającej się pod wpływem wychowania, realizację praktyczną wszechstronnego rozwoju ludzi oraz trudności na drodze tej realizacji, nasuwane przez palące problemy współczesnej sytuacji wychowawczej.

Na zakończenie wyjaśnień wprowadzających pragnę złożyć Prof. dr Kazimierzowi Sośnickiemu podziękowanie za życzliwe uwagi, które przyczyniły się do udoskonalenia niniejszej pracy.

*Autor*

## WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE

Obejmują dzieła ogólne, dotyczące podstaw wychowania, w układzie chronologicznym:

### a) w języku polskim

- Krus F., *Zasadnicze zagadnienia pedagogiczne* (tłum. z niem.), Warszawa 1914.  
Zarzecki L., *Wstęp do pedagogiki*, Lwów-Warszawa 1922.  
Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923.  
Ziemnowicz M., *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1927.  
Danysz A., *O wychowaniu*, Lwów-Warszawa 1930<sup>2</sup>.  
Podoleński S., *Podręcznik pedagogiczny*, Kraków 1930.  
Hessen S., *Podstawy pedagogiki* (tłum. z ros.), Warszawa 1931.  
Mysłakowski Z., *Pedagogika ogólna* (W:) Encyklopedia Wychowania t. 1 Warszawa 1933 s. 701-785.  
De Hovre-Tochowicz, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (tłum. z franc), Włocławek 1938.  
Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946; 1957.  
Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Inowrocław 1946.  
Pięter J. (red.), *Elementy nauk pedagogicznych*, Katowice 1946.  
Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947.  
Kairów I. (red.), *Pedagogika* (tłum. z ros.), t. 1-2 Warszawa 1950.  
Woroniecki J., *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.  
Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.  
Bieda W., *Wprowadzenie do pedagogiki*, Warszawa 1962<sup>2</sup>.  
Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.  
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.  
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.  
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968<sup>3</sup>.  
Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki* (tłum. z franc), Warszawa 1968.  
Suchodolski B. (red.) *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1970.  
Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.

b) w językach obcych

- Willmann O., *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Braunschweig 1909.
- Adams J., *The Evolution of Educational Theory*, London 1912.
- Barth P., *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Leipzig 1921.
- Göttler J., *System der Pädagogik*, München 1927; 1948<sup>2</sup>; 1960<sup>10</sup>.
- Adams J., *Educational Theories*, London 1928.
- De Hovre F., Brecks L., *Les maîtres de la pédagogie contemporaine*, Paris 1937.
- Hubert R., *Traité de pédagogie générale*, Paris 1946; 1952<sup>4</sup>.
- Schneider J., *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, Graz 1953; 1960<sup>3</sup>.
- Ross J. S., *Groundwork of Educational Theory*, London 1955<sup>9</sup>.
- Lester Smith W. O., *Education. An Introductory Survey*, Harmondsworth 1957.
- Gonczarow N. K., *Woprosy pedagogiki*, Moskwa 1960.
- Osnovy kommunističeskogo wospitanija*, Moskwa 1960.
- Kriekemens A., *Pedagogie générale*, Louvain 1963; 1967.
- Petzelt A., *Grundlegung der Erziehung*, Freiburg i. Br. 1961<sup>2</sup>.
- Wilds E., *The Foundation of Modern Education*, New York 1961<sup>3</sup>.
- Brezinka W., *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien 1963<sup>3</sup>.
- Planchard E., *Introduction à la Pédagogie*, Leuven-Paris 1963.
- Wynne J. P., *Theories of Education*, New York 1963.
- Flitner W., *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1964<sup>9</sup>.
- Henz H., *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Freiburg i. Br. 1965.
- Crow L., Crow A., *Introduction to Education*, New York 1966<sup>2</sup>.
- Bołdyriew N. J., Gonczarow N. K., Korolew F. F., *Pedagogika*, Moskwa 1969.

\* \* \*

- Adamski F. (red.), *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, Kraków 1991.
- Araszkiwicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa 1978.
- Aronson E., *Człowiek - istota społeczna*. Warszawa 1987.
- Balcerk M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*. Warszawa 1978.
- Barker Ph., *Podstawy psychiatrii dziecięcej*, Warszawa 1974.
- Bluszcz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992.
- Chejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1982.
- Czapów Cz., Jedlewska S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie przez dezintegrację pozytywną*, Warszawa 1975.
- Demel M., *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1980.
- Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1989.

- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1987.
- Dyczewski L. (red.), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993.
- Dyczewski L. (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Materiały Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogiki, Warszawa 1993.
- Filipcuk H., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.
- Folkierska A., *Pytania o pedagogikę*, Warszawa 1990.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Górski S., *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa 1986.
- Jaczewski A., *Wstęp do dorosłości*, Warszawa 1991.
- Jaczewski A., Radomski J., *Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego*, Warszawa 1986.
- Jaczewski A., Korczak Z., Popielarska A., *Rozwój i zdrowie ucznia*, Warszawa 1985.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980.
- Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1985.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*. Wyd. IV. Warszawa 1980.
- Kawula St., *Rozdroża i szansę wychowania*, Olsztyn 1986.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wyd. 2 Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980.
- Kuczkowski St. (oprac.), *Strategie wychowawcze*, Kraków 1986.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*. Cz. I, Toruń 1991.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1984.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1985.
- Łukaszewicz R., *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wrocław 1991.
- Łukaszewski W., *Osobowość: Struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.
- May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1973.
- Miąso J. (red.), *Historia wychowania*. Wiek XX. T. 1-2. Wyd. 2. Warszawa 1981.
- Miller R., *Socjalizacja - wychowanie - psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1980.
- Nalaskowski St., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu. Na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*. Wyd. 2, Toruń 1992.
- Nowak J. (red.), *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*. Warszawa 1988.
- Nowak S. (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973.



- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1972.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Pietrasiński Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1974.
- Reykowski J. (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1980.
- Rodziewicz E., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Toruń 1993.
- Ruciński St., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wyd. 2, Warszawa 1988.
- Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986.
- Rutkowiak J. (red.), *Pytanie - dialog - wychowanie*, Warszawa 1992.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991.
- Siek S., *Relaks i autosugestia*, Warszawa 1986.
- Skórny Z., *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987.
- Słobodzian Z., *Twórcza praca dziecka. Działanie jako droga poznania i rozwoju*, Warszawa 1961.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.
- Strelau J., *Temperament - osobowość - działanie*, Warszawa 1985.
- Suchodolski B., *Wychowanie a strategia życia*, Warszawa 1983.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Suchodolski B. (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław 1990.
- Szkoła, kształcenie, wychowanie*, „Znak” 1993 nr 9/460/.
- Szkuclarek T., Śliwierski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.
- Tarnowski J., *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*. Wyd. 2, Poznań 1984.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1986.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Wojnar I. (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1985.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1992.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*. Warszawa 1983.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*. Warszawa 1980.
- Wroczyński, *Pedagogika społeczna*. Wyd. 4. Warszawa 1985. Trempała E. (red.), *Edukacja równoległa*. Bydgoszcz 1990.
- Wychowanie na rozdrożu*, „Znak” 1991 nr 9/436/.
- Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław 1986.
- Zaborowski Z., *Trening interpersonalny*, Wrocław 1985.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.

## C z ę ś ć I

# WSTĘP DO PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

## R o z d z i a ł I

### ZNACZENIE WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIA

Szukając współczesnego znaczenia wychowania, musimy początkowo posługiwać się potocznym rozumieniem wyrazu „wychowanie”, które w języku polskim dzisiaj oznacza wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Dlatego działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań, np. przysposobienie rolnicze, kształcenie w różnych kierunkach, oświatę, popularyzację, poradnictwo, reklamę, agitację itp. oddziaływanie jednych ludzi na drugich. Przy tym działalność wychowawcza jest jakoś społecznie zorganizowana, popierana, aprobowana i odbywa się przez i w ramach życia określonych grup społecznych, które stają się instytucjami wychowującymi, jak rodzina, szkoła, organizacja młodzieżowa, zakład pracy, teatr, muzeum itd. Jeśli zaś do instytucji wychowujących zaliczamy dziś nie tylko dom rodzinny i szkoły, ale także zakłady społeczne, oświatowe i kulturalne, to dotykamy świeżo zachodzących zmian, które przed ostatnią wojną mogły być nieznane lub mało upowszechnione. Toteż dla znalezienia sensu wyżej wymienionych, wielokierunkowych działań wychowawczych, przyjrzymy się najpierw wszystkim zjawiskom przemian zachodzących obecnie w wychowaniu, by na tej drodze zarejestrowania zmian zrozumieć pojawiające się nowe role, czyli funkcje wychowania, do czego te zmiany służą i by wreszcie określić jakie społeczne znaczenie ma współcześnie wychowanie jako całość oddziaływań wychowawczych instytucji organizowanych przez społeczeństwo.

## */.* **Zjawiska przemian w wychowaniu**

O sprawach wychowania słyszy się dzisiaj wszędzie w rozmowach, prasie, radiu. Trudności z dziećmi i młodzieżą uczyniły z wychowania ważny problem na całym świecie, a równocześnie stało się ono palącą potrzebą społeczną. O wadze tych potrzeb świadczy szereg zjawisk w wychowaniu, do których należą:

a) rozszerzanie się terenu oddziaływań wychowawczych w dół i w górę życia ludzkiego, ponieważ dotyczą one nie tylko dzieci w domu i uczniów w szkole, czy wiernych w Kościele, ale obejmują niemowlęta, opiekę nad matką, przygotowanie do małżeństwa i założenia rodziny, młodzież pracującą i akademicką, dorosłych, korzystających z oświaty, doksztalającą się inteligencję twórczą, a nawet starców - tak, że wychowanie dziś odnosi się do całego życia ludzkiego, staje się wychowaniem „całościowym”;

b) zmiana charakteru wychowania z indywidualnego na grupowe, co spowodowane jest tym, że nie wystarcza wychowanie jednostek, lecz musi się ono odbywać w zespołach (np. rodzeństwo, klasa szkolna, drużyna harcerska), stara się wpłynąć na masy społeczne (np. wychowanie masowe żołnierzy, robotników), a nawet narody i działa w skali światowej przez Organizację Narodów Zjednoczonych (UNESCO);

c) powstawanie nowych instytucji wychowawczych, które specjalizują się np. w opiece nad małym dzieckiem (żłobek, przedszkole, dzieciniec letni), nad dzieckiem opuszczonym (dom dziecka, dom młodzieży, pogotowie opiekuńcze), nad dzieckiem przestępczym (izba milicyjna, schronisko dla nieletnich, zakład wychowawczy, poprawczy), w pracy kulturalnej i rozrywkowej (miasteczko dziecięce Podgrodzie k. Szczecina, pałace młodzieży - Warszawa, Katowice, domy kultury), w pomocy szkole (komitety rodzicielskie, opiekuńcze);

d) pedagogizacja wielu instytucji, dotychczas tradycyjnie niewychowawczych, jak np. wojsko, które obecnie musi działać psychologicznie i pedagogicznie na żołnierzy<sup>2</sup>, jak sądownictwo dla nieletnich i prawo karne dla dorosłych<sup>3</sup>, prasa (unikanie demoralizacji), związki

<sup>2</sup> E. G. Boring, *Psychologia. Podręcznik sił zbrojnych Stanów Zjednoczonych* (tł. ang.), Warszawa 1960; W. Szczerba, *Zarys pedagogiki wojskowej*, Warszawa 1962; A. G. Bazanow, *Pedagogika*, Moskwa 1964; (tł. poi.), *Pedagogika. Szkice z teorii i praktyki szkolenia i wychowania żołnierzy radzieckich*, Warszawa 1963.

<sup>3</sup> Z. Salwa, *Wychowawcza rola prawa Polski Ludowej*, Warszawa 1954.

zawodowe wychowujące ludzi do pracy, a nawet handel, w którym wystawy mają wychować upodobania klienta;

e) pedagogizacja starych instytucji wychowawczych, jak szkoły, uniwersytety, domy akademickie, ponieważ rodziców, nauczycieli i wychowawców społecznych trzeba na podstawach naukowych psychologii wychowawczej i pedagogiki uświadomić o ich zadaniach i ulepszać ich pracę;

f) pedagogizacja duszpasterstwa w Kościele, czego wyrazem jest duszpasterski charakter II Soboru Watykańskiego, jak też doksztalcanie duchowieństwa w naukach pedagogicznych oraz wychowawcze kształcenie kleryków w seminariach duchownych, aby udoskonalić oddziaływanie religii na współczesnego człowieka;

g) zastosowanie najnowocześniejszej techniki do oddziaływania masowego na ludzi przez prasę, plakaty, grafikę, kino, radio, telewizję, unowocześnione technicznie biblioteki (mikrofilmy, mikrofiszki, mikro-karty i czytniki) i muzea (obrotowe eksponaty, magnetofony), elektrownie maszyny uczące, dzięki czemu na całym świecie dokonuje się „rewolucja kulturalna”, polegająca na zbliżeniu i udostępnieniu dzieł nauki, sztuki i kultury masom społecznym<sup>4</sup>.

## **2. Rola i funkcje wychowania**

Ażeby wyjaśnić sprawę, dlaczego wychowanie dziś stało się sprawą bardzo ważną i wywołało gwałtowne zmiany w zakresie i formach swego działania, trzeba poznać, jaką rolę i jakie zadanie ma do spełnienia wychowanie w życiu ludzkim. Mówimy tu o funkcjach wychowania, wśród których rozróżniamy dawniejsze i nowsze. Do najstarszych funkcji wychowawczych należą religijne, moralne i społeczne cele wychowania. Już religie pierwotne, pogańskie stworzyły pierwszy czyn wychowawczy - „inicjacje” młodzieży do wierzeń magicznych<sup>5</sup>, potem szkoły przy świątyniach Babilonu czy Egiptu, dostarczanie treści wychowawczej w „księgach świętych”, np. Wedy lub w mitologii greckiej, a przez wyobrażenia bóstwa dawały człowiekowi ideał do

<sup>4</sup> S. Dybowski, *Problemy rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej*, Warszawa 1953.

<sup>5</sup> R. A 11, *Wychowanie u ludów pierwotnych* (tł. z niem.), Warszawa 1960 s. 216 n.

naśladowania. Chrześcijaństwo w znacznym stopniu rozwinęło oddziaływanie wychowawcze, stwarzając narody, kulturę europejską, szkolnictwo i uniwersytety, przenikając całość życia społecznego ideą religijną. Dopiero w XVI wieku protestantyzm od funkcji religijnej wychowania oddzielił jego funkcję moralną, która niezależnie od wyznania dążyła do urabiania postaw etycznych u ludzi („imperatyw kategoryczny” sumienia u Kanta), a te z kolei desakralizując się miały wpływ na kształtowanie się późniejszej etyki laickiej. Wreszcie w XIX wieku klasowe społeczeństwo odłączyło od wychowania moralnego funkcję społeczną, aby szkoła wychowywała masy w duchu lojalności państwowej i zapobiegała rewolucjom.

Nowoczesna nauka rozpoznała jeszcze głębsze funkcje wychowawcze, do których należą: a) znaczenie techniczne wychowania w zakresie przygotowania do pracy produkcyjnej, politechnizacji i kształcenia zawodowego, by przez pedagogikę pracy<sup>6</sup> móc szybciej rozwijać cywilizację techniczną; b) znaczenie kulturotwórcze, polegające na tym, że przez wychowanie, kształcenie i szkoły nie tylko następuje przekazanie dorobku kultury następnym pokoleniom, ale osiąga swój rozwój uzdolnień twórczych w różnych dziedzinach kultury; c) znaczenie biologiczne, odkryte przez medycynę, ponieważ złe wychowanie w najwcześniejszym dzieciństwie odbija się na stanie zdrowia i powoduje nerwice; d) znaczenie psychologiczne, dzięki czemu można w szkole i w procesie wychowania ćwiczyć myślenie, inteligencję, rozwijać wolę, uczucia, wyobraźnię, kształtować zainteresowania i uzdolnienia, np. muzyczne lub plastyczne; e) znaczenie patriotyczne w wychowaniu ducha miłości Ojczyzny, co po raz pierwszy w Polsce doceniła Komisja Edukacji Narodowej (1773-1794), a współcześnie realizowane jest w każdym wojsku przez specjalnych oficerów wychowawczych; f) znaczenie ekonomiczne dla wyrobienia w społeczeństwie zmysłu oszczędności, gospodarności, wyższej wydajności pracy, rozwijanych przez nowoczesną pedagogikę gospodarczą<sup>7</sup>; g) wreszcie znaczenie polityczne,

<sup>6</sup> R. Burger, *Arbeitspädagogik*, Leipzig 1923; T. Nowacki, *Szkolą a postęp techniczny*, Warszawa 1961; W. Szczerba, *O wychowaniu przez pracę*, Warszawa 1961; S. Kunowski, *Problemy pedagogiki pracy*, „Ateneum Kapłańskie” 1962 nr 322 s. 147-158; I. Szaniawski, *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*, Warszawa 1962; T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966.

<sup>7</sup> E. Dąbrowski, *Pedagogika gospodarcza*, „Zeszyty Naukowe SGPiS” 1959 nr 15; A. Dörschel, *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*, Berlin 1960.

gdyż przez odpowiednie wychowanie narodu można go nastawić na agresję w stosunku do innych i imperializm lub też doprowadzić do pokojowego współżycia międzynarodowego.

Te liczne funkcje współczesnego wychowania dowodzą olbrzymiego znaczenia, jakie posiada i tłumaczą zjawiska jego upowszechniania. Jednakże sekret masowego uznania dla wysiłków wychowawczych wynika nie z poszczególnych zastosowań, lecz z scałkowania wszystkich znaczeń w rozwoju człowieka. Wychowanie współczesne zmierza bowiem do wszechstronnego rozwoju ludzi, w czym jest niczym niezastąpionym narzędziem i jedyną drogą. Wszystko, co człowiek wewnętrznie posiada, powstaje jako dzieło wychowania. Tak więc rozwój mowy i świadomości, wiedza i umiejętność zawodowa, światopogląd i religijność, uspołecznienie i patriotyzm, zasady moralne i ludzkie postępowanie musi być przynajmniej w swoich początkach wypiełgnowane przez staranne wychowanie, kształcenie i szkolenie. W ten sposób wychowanie przez wszechstronny rozwój przyczynia się do zapewnienia maksymalnych warunków uszczęśliwienia jednostek ludzkich, dając im wykształcenie i przygotowanie życiowe, rozumienie świata i życia, zadowolenie z pracy i miłości wzajemnej, radość kulturalnego spędzania wolnego czasu, a nawet zadatek wiecznego szczęścia.

### 3. Społeczne znaczenie wychowania

Bardziej aniżeli młodzi ludzie doceniają wartość wychowania narody i społeczeństwa. Między największymi potęgami świata rozgrywa się wyścig w dziedzinie opanowania kosmosu, rozwoju techniki, elektroniki, cybernetyki dla zautomatyzowania procesów produkcyjnych. W tym współzawodnictwie decyduje wyższy poziom wykształcenia społeczeństwa, większa efektywność kształcenia inżynierów i naukowców, ilość zdobytych nagród Nobla, upowszechnienie oświaty i szlachetność idei wychowawczych. Wychowanie więc współczesne przez szczęście jednostek w wyższym jeszcze stopniu stwarza szczęście narodów, które dzięki temu stają się mądrzejsze, szlachetniejsze, zwarte i silniejsze, bardziej przygotowane na niespodzianki historii. Stąd też i Polska dąży do tego, by być „krajem ludzi kształcących się”.

Współczesne więc społeczne znaczenie wychowania powoduje to, że wyrasta ono na naczelną problem epoki. W związku z tym państwo jako

organizacja życia społecznego zmienia dziś swój charakter na całym świecie z państwa dawniej ekonomicznego, dbającego o dobrobyt i potęgę gospodarczą (rynki zbytu, kolonie, cła) na państwo wychowawcze, które stara się wychować własne społeczeństwo w duchu określonej ideologii, pedagogizując w tym kierunku wszystkie swoje instytucje, urzędy, prawo, sądy, wojsko, szkolnictwo, oświatę, kulturę, środki masowej komunikacji, jak prasę, radio, telewizję dla planistycznego i racjonalizatorskiego przetwarzania wszystkich swych obywateli.

Praca wychowawcza w takiego typu państwach na całym świecie odbywa się pod naczelnym hasłem: „stworzenie nowego człowieka”<sup>8</sup>, aby przez osiągnięcie przemiany mentalności, postaw życiowych i nawyków wszystkich ludzi w danym społeczeństwie utrwalić osiągnięcia rewolucyjnej przebudowy ustroju społecznego, gospodarczego i politycznego oraz przeobrażeń dokonanych w kulturze naukowej, artystycznej i moralnej, gdyż ma to być istotna droga do zapewnienia ludzkości lepszej przyszłości. Wprawdzie samo hasło „stworzenie nowego człowieka” (patrz: *Rz 8,21; 1 J 3,2*) nie błyszczy absolutną nowością, ponieważ po raz pierwszy przynosi je chrześcijaństwo, które w sformułowaniu św. Pawła wymaga od wiernych: „odnawiać się duchem w waszym umyśle i przyoblec człowieka nowego, stworzonego według (wzoru) Boga w sprawiedliwości i świętości, polegającej na prawdzie” (*Ef 4,23-24*). Jednakże krytykując chrześcijaństwo za jego bezskuteczne, jak się wydaje, wysiłki wychowania nowego człowieka współczesność podejmuje się tego samego zadania w zupełnie inny sposób. Ludzkość zatem stoi w obliczu nowych prób i eksperymentów pedagogicznych, których wyniki i wartość przyszłość najbliższa będzie mogła ocenić. Współcześnie tylko notujemy podejmowane zamiary nowego wychowania, planowane programy, konstruowane modele i ideologie wychowawcze.

Podstawę planowania i racjonalizacji wychowawczego działania współcześnie tworzy specjalna nauka o wychowaniu, czyli pedagogika.

<sup>8</sup> E. Fiedler, *Nowy człowiek - 12 szkiców na temat ducha nowego pokolenia* (tł. z niem.), Kraków 1935; J. Ratyński, *O wychowanie nowego człowieka*, Płock 1937; J. Piwowarczyk ks., *Wychowanie nowego człowieka*, „Tygodnik Powszechny” 1946 nr 33; H. deLubac SJ, *La Recherche d'un homme nouveau*, „Etudes” 1947 [nr] 10; część tłumaczona pt. *Poszukiwanie nowego człowieka*, „Kierunki” 1957 nr 2; J. Huxley, *L'UNESCO, ses buts et sa philosophie*, London 1946; M. M. Rozenhal, *Budownictwo socjalizmu i narodziny nowego człowieka* (tł. z ros.), Warszawa 1951.

Wielkie zadania przebudowy natury człowieka, jego przemiany wymagają wszechstronnych badań i studiów przede wszystkim obecnego stanu, sytuacji wychowawczej młodzieży i społeczeństwa, a następnie przeprowadzanych eksperymentów i reform działania różnych instytucji pedagogicznych, by ustalić obiektywnie ich wyniki, ocenić i ulepszyć. Ta potrzeba naukowej pomocy ze strony pedagogiki przyspiesza jej dojrzewanie metodologiczne jako nauki.

## Rozdział II

### POJĘCIE PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

Poznanie pedagogiki jako nauki o wychowaniu wymaga najpierw podejścia metodologicznego, które wyjaśnia co to za nauka, jaki jest jej charakter naukowy, zanim określi się dokładniej jej przedmiot, czyli wychowanie, którym się pedagogika zajmuje. Metodologia ogólna nauki, naukoznawstwo określa wszelką naukę jako społecznie zorganizowaną działalność poznawczą ludzi, która systematycznie stawia i metodycznie, w sposób przemyślany rozwiązuje problemy (pytania wymagające operacji poznawczych, zebrania materiału i jego opracowania) tak teoretyczne (pojęciowo wyjaśniające dane zjawiska), jak praktyczne (skutecznie ułatwiające działanie)<sup>9</sup>. Stawianie problemów w naukach wymaga specjalnego języka naukowego, czyli terminologii jako zespołu nazw o ściśle ustalonym znaczeniu w zależności od charakteru teoretycznego, czy praktycznego danej nauki. Dlatego w metodologicznym poznaniu pedagogiki jako nauki będziemy zaczynali od jej podstawowego narzędzia, jakim jest terminologia tak podstawowa jak i dalsza oraz próby określenia jej charakteru naukowego.

#### */.* Podstawowe terminy i nazwy zjawisk

W naukowym traktowaniu spraw wychowania stosujemy dwa podstawowe terminy: pedagogia i pedagogika. Obydwa pochodzą od wyrazu greckiego *paidagogos*, znaczącego niewolnika w Grecji starożyt-

<sup>9</sup> S. Kunowski, *Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”: 1970 z. 3 s. 206, 214-215, 216-217.

nej, którego zadaniem było odprowadzanie chłopców wolnych obywateli greckich na miejsce ćwiczeń fizycznych, zwane palestrą. *Paidagogos* etymologicznie oznacza „prowadzący chłopca”<sup>10</sup>, początkowo fizycznie, następnie prowadzący go moralnie i duchowo.

Institucja *paidagogosów* wynikała z właściwości kultu religijnego Greków, polegającego na agonistyce, czyli współzawodnictwie w zapasach fizycznych (zwanych *agone*) ku czci bóstwa. Co cztery lata odbywały się ogólnogreckie zapasy olimpijskie na cześć Zeusa. Chłopcy więc pod opieką *paidagogosów* przygotowywali się do takich zawodów religijnych, młodzieńcy zaś ćwiczyli na gimnazjonach *pentathlon*, pięciobój w skoku, biegu, rzucie dyskiem i oszczepem oraz mocowaniu się<sup>11</sup>. W ten sposób wychowanie fizyczne dało początek opiece pedagogicznej i wychowaniu u Greków. Z rozwojem kultury, szczególnie w Atenach, zadaniem *paidagogosa* stało się nauczanie początków pisania i czytania, recytowania wyjątków z epepei narodowych Homera *Iliady* i *Odysei*, wpojenie chłopcu zasad moralnych, np. poszanowania starców. *Paidagogos* z opiekuna na boisku przemienił się w nauczyciela-wychowawcę, jego czynności obejmowały nie tylko opiekę fizyczną, ale także kształcenie umysłowe i prowadzenie duchowomoralne, czyli wychowanie. Całość tych zabiegów wokół osoby chłopca zaczęto nazywać *paidagogija*. Stąd podstawowy termin pedagogia oznacza samo dzieło wychowywania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych, np. pedagogia domowa, szkolna, Kościoła.

Stąd pedagogia może być albo twórczym działaniem na dzieci i młodzież, płynącym z talentu wychowawcy, albo rzemieślniczym naśladowaniem wzorów postępowania, zależnym od nabytej wprawy i rutyny. W pierwszym wypadku praktyczne wychowywanie graniczy ze sztuką, a nawet staje się „sztuką sztuk”, gdyż działa w trudnym materiale ludzkim, który przejawia dążenie do samodzielności, w drugim natomiast jest techniką postępowania z dziećmi lub młodzieżą, techniką pedagogiczną, którą można przekazać innym w kształceniu kandydatów na wychowawców.

Natomiast przy kupnie *paidagogosa* żądano od niego znajomości swego zawodu, wiadomości o wskazówkach postępowania z dziećmi i o

<sup>10</sup> Gr. *pais*, dopełniacz - *paidos* = dziecko, chłopiec; *ago* = prowadzę; imiesłów *agagos* = prowadzący.

<sup>11</sup> R. Gostkowski, *Sport w starożytności*, Warszawa 1959 s. 58.

technice wychowywania, słowem wymagano jakiejś podstawowej wiedzy o wychowaniu, co nazywano wyrażeniem *paidagogike techne*. Od tego wyrażenia pochodzi w językach europejskich nazwa pedagogika na oznaczenie teoretycznej wiedzy i nauki o wychowaniu. Wprawdzie w rozumieniu greckim pedagogika nie była nauką jako zbiór poglądów (gr. *logia* od *legein* - zbierać, mówić) jak mitologia, teologia, które z czasem wiązano z wyrazem *logos*, oznaczającym słowo, myśl (np. geologia, socjologia), ani nie była nauką opisującą tylko, jak geografia, historiografia (gr. *grafo* - pisać) lecz w rzędzie takich nauk jak matematyka, czy logika, gramatyka, znaczyła refleksję nad działaniem w danym wypadku wychowawczym. Refleksja ta pochodzi z potrzeb działania, ale także wraca do niego, ponieważ ma swoje zastosowanie w działaniu. W związku z tym w pedagogice jako nauce zachodzi ścisły związek między teorią i praktyką. Teoria rozwiązuje problemy dostarczone przez praktykę, ale skuteczność rozwiązań teoretycznych wykazuje ostatecznie praktyka. Refleksja więc występująca w pedagogice może być bardziej teoretyczna, gdy rozważa całość zjawisk wychowawczych, związanych z rozwojem człowieka, warunkami tego rozwoju oraz celami, które rozwój przy pomocy działań wychowawców powinien osiągnąć, albo też refleksja ta może stać się bardziej praktyczna, gdy dotyczy treści działania wychowawczego i jego metod oraz środków zapewniających jej skuteczność<sup>12</sup>.

Pedagogika jest więc nauką, której przedmiot stanowi sprawa praktycznej pedagogii wszelkiego rodzaju (sztuki i techniki wychowania), czyli wychowawczego prowadzenia dzieci, młodzieży oraz oddziaływania na rozwój ludzi dorosłych.

Pedagogika współczesna zatrzymuje swą historyczną nazwę, chociaż etymologicznie odnosi się właściwie do wychowania dzieci, stąd też obok pedagogiki jako działu dziecięcego, trzeba wymieniać hebagogikę<sup>13</sup> jako dział o wychowaniu młodzieży oraz andragogikę<sup>14</sup>, obejmującą oświatę i wychowanie dorosłych wraz z gerontagogiką<sup>15</sup>, czyli

<sup>12</sup> Por. B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1970 s. 112-113.

<sup>13</sup> Gr. *hebe* - dojrzałość płciowa, hebologia - nauka o młodzieży.

<sup>14</sup> Gr. *aner*, dopełniacz *andros-mai*, mężczyzna. E. Hanselmann, *Andragogik. (Wesen - Möglichkeiten - Grenzen der Erwachsenenbildung)*, Zurich 1951; K. Wojciechowski (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa 1965; A. O. Uziembło, *Andragogika*, Gdynia 1968.

<sup>15</sup> Gr. *geron*, dopełniacz *gerontos* - starzec; gerontologia - nauka o starości.

pedagogiką starszego wieku. Pedagogika obecnie bardzo się rozrosła, obejmując wszechstronny rozwój człowieka i jego życie od dzieciństwa i młodości po dojrzałość i starość. Stąd też dla ściślejszego określenia nauki o całkowitym rozwoju człowieka można używać terminu antropagogia i antropagogika<sup>16</sup>, chociaż terminy te sumowałyby tylko odcinki rozwoju człowieka, a więc pedagogiki dzieci, młodzieży, dorosłych czy emerytów. Pozostawałaby na uboczu jeszcze masa oddzielnych spraw pedagogiki praktycznej, szczególnie różnych instytucji, jak pedagogika przedszkolna, pedagogika szkoły, pedagogika zawodowa, pedagogika uniwersytecka, czy z szerszych stosunków międzyludzkich pedagogika społeczna, pedagogika przemysłowa, pedagogika rolnicza, wojskowa, lecznicza, pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, pedagogika wczasów<sup>17</sup>, a nawet pedagogika podwórkowa<sup>18</sup>. Takie rozbitcie współczesnej pedagogiki uważa się czasami za objaw jej kryzysu, żąda się jej scalenia, do czego można posłużyć się terminem, obejmującym całość pedagogiki rozwoju człowieka i pedagogiki stosowanej w instytucjach, mianowicie pedagogologia jako nauka o całkowitym rozwoju człowieka, który nigdy nie przestaje być przecież dzieckiem własnych rodziców, własnej epoki, własnego narodu, a także dzieckiem Boga, czy chce tego, czy nie.

W dziedzinie praktycznego działania wychowawców, objętej także przez refleksję pedagogiczną (lub pedagogiczną), występuje również podstawowa terminologia, posługująca się wyrazami przejętymi z języka potocznego, jak wychowanie, nauczanie i kształcenie. Okazuje się, że są one łatwe w użyciu praktycznym, ale trudne do zdefiniowania, ponieważ między nimi występują liczne stosunki międzyzakresowe tych pojęć (nadrzędność i podrzędność, podprzeciwieństwo, czyli częściowe zachodzenie na siebie wychowania i nauczania oraz stosunek krzyżowania, ponieważ kształcenie jest niezależne od wychowania i nauczania, chociaż w nich zachodzi) nie występuje jednak ani równoważność, ani sprzeczność lub przeciwieństwo między nimi<sup>19</sup>. Jeśli się zaś weźmie pod

<sup>16</sup> Patrz przypis 1; J. Mirski [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936 s. 84.

<sup>17</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika*, dz. cyt., s. 118.

<sup>18</sup> Np. I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963; J. B. Klim a, *Wychowanie na podwórku*, Warszawa 1969.

<sup>19</sup> F. Korniszewski, *Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964 s. 76-78.

uwagę, że obok wychowania w praktyce występuje samowychowanie, a obok kształcenia samokształcenie, w nauczaniu zaś musimy się liczyć z procesem uczenia się u ucznia, wobec tego pojęcia te nie dadzą się uściślić jako terminy naukowe i trzeba je osobno analizować jako przedmiot pedagogiki w ramach praktycznych działań wychowawczych koniecznych dla prawidłowego rozwoju wychowanka. Wprawdzie próbuje się na Zachodzie wprowadzić ściślejszy termin formacja, obejmujący jakby łącznie wychowanie, nauczanie i kształcenie mówiąc o formacji intelektualnej, duchowej, dyscyplinarnej lub liturgicznej, jak to czynią dokumenty soborowe. Jednakże znaczy to to samo, co wychowanie umysłowe, duchowe, karność lub wychowanie do liturgii czy wychowanie przez liturgię. Tam więc, gdzie chodzi o wychowanie do odbioru czegoś lub wychowanie przez przeżywanie czegoś (np. muzyki), tam próbuje się używać wyrazu edukacja, np. edukacja filmowa<sup>20</sup>, edukacja teatralna lub muzyczna. W wychowaniu chrześcijańskim zaś, gdy podkreśla się wpływy wychowawcze czegoś budujące duchowo wychowanków, używa się wyrazu apostołat, np. apostołat prasy, teatru, filmu. Z tego przeglądu pojęć podstawowych w pedagogice, a dotyczących działań wychowawczych, widać jak przedmiot jej badań jest złożony, wieloaspektowy, a przy tym zmieniający się rozwojowo tak, że wychowanie nie nadaje się do prostego zdefiniowania.

## 2. Wyrazy pochodne w pedagogice

W dziedzictwie po kulturze greckiej pozostały jeszcze inne wyrazy pochodne, jak *pedagog* i *paideia*, pierwszy na oznaczenie ludzi zawodo-wo zajmujących się sprawami wychowania, drugi zaś wyraz znaczący całość czynności i skutków wychowawczych.

W kategoriach ludzi, związanych ze specjalizacją pedagogiczną, zaszła potrzeba odróżnienia nazwowego praktyków od teoretyków. Niewolnik-pedagog zapoczątkował nazwę praktycznych wychowawców. Jednakże w języku polskim jeszcze przed wojną „pedagog” miał znaczenie nieco ironiczne w stosunku do zwykłego nauczyciela lub

<sup>20</sup> J. M. L. Peters, *Edukacja filmowa* (tł. z franc.), Warszawa 1965; R. Miller, *Z rozważań nad edukacją teatralną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966 nr 3 s. 129-148.



honorowe dla podkreślenia godności studentów pedagogiki na uniwersytetach, których np. koło naukowe nazywano *Studenckim Kołem Pedagogów*. Na serio natomiast nazwa „pedagog” odnosiła się tylko do twórców wielkich systemów pedagogicznych, jak np. Szwajcar Pestalozzi, twórca szkoły ludowej, Niemiec Fróbel, twórca przedszkola, czy Polak Stanisław Konarski reformator szkoły pijarskiej i prekursor ducha Komisji Edukacji Narodowej. Do prawdziwych pedagogów zaliczano w tym czasie także wielkich wychowawców narodu, np. Mickiewicza<sup>21</sup> czy Matejkę oraz wychowawców w Kościele, jak np. św. Jan Bosko, wychowawcę młodzieży opuszczonej i twórcę systemu salezjańskiego zwanego zapobiegawczym.

Dopiero po drugiej wojnie światowej „pedagog” znaczy powszechnie każdego praktyka nauczyciela, co ma podkreślać, że nauczyciel powinien być przede wszystkim wychowawcą. Ten związek zawodu nauczycielskiego z wychowaniem próbowano przed wojną wyrazić w nazwie „pedagogik” (idąc za niemieckim wyrazem *Pddagogiker*<sup>22</sup>) na oznaczenie zawodowca, który potrzebuje przygotowania z praktycznej znajomości pedagogiki. Jednakże na szczęście termin ten nie przyjął się ze względu na sprzeczność z duchem języka polskiego, który tak szanowanego zawodu nie mógł ochrzcić wyrazem z nieco figlarnym przyrostkiem - ik, jak w nazwie magik, czy łazik. Dlatego też wyraz „pedagog” zdemokratyzował się i określa każdego praktyka nauczyciela-wychowawcę, choćby ten był przeciętnym rzemieślnikiem w swoim zawodzie czy nawet belfrem.

Na określenie zaś naukowców, zajmujących się sprawami wychowania ukuto szereg wyrazów pochodnych, zawierających w swej budowie słowotwórczej rdzeń „ped”. Tak więc nauka o dziecku, czyli „pedologia” (gr. *logos* - słowo, nauka) uprawiana jest przez badaczy rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci młodszego wieku, których nazywa się pedologami. Już proponowana pedagogologia czasami oznacza uniwersytecką naukę o pedagogice, stąd pedagog to naukowiec, zajmujący się teoretycznie wychowaniem w ogóle. Proponowano naukę specjalną o pedagogu nazywać „pedagogologia”<sup>23</sup>, lecz utarł się lepszy termin „pedeutologia” (gr. *paideutes* - nauczyciel), dlatego też wyraz pedeutologia

<sup>21</sup> L. Posadźy, *Poglądy pedagogiczne A. Mickiewicza*, Poznań 1936.

<sup>22</sup> J. Mirski [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, dz. cyt., s. 91.

<sup>23</sup> Tamże, s. 82.

log dotyczy teoretyka, zajmującego się zagadnieniami kształcenia i doksztalcenia nauczycieli, gdy pedeutagog to praktyczny wychowawca nauczycieli, kształcących się do tego pięknego zawodu lub doksztalcących się w nim.

Wreszcie w kategorii różnych czynności, związanych z wychowaniem, podstawowym stał się wyraz *paideia*. Stworzony przez sofistów, wędrownych nauczycieli greckich na przełomie V i IV wieku przed Chr., znaczył on całość wykształcenia w gramatyce, retoryce i dialektyce, czego program obmyślili sami sofisci, a co rozwinęły dzieje kultury greckiej jako „organiczny rozwój duchowego życia narodu”, związany z typem cywilizacji, tradycji, literatury i wychowania<sup>24</sup>. *Paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka pod wpływem całokształtu kultury narodowej, ale zawiera w sobie najwyższy ideał humanistycznego kształcenia. Mianowicie Cycero, szukając łacińskiego wyrazu dla greckiej *paidei*, przetłumaczył ją jako *humanitas*, co oznacza ludzkość, człowieczeństwo i tworzy podstawę idei humanizmu i humanitaryzmu<sup>25</sup>.

Było to zgodne z duchem sofistów, czemu najwybitniejszy przedstawiciel Protagoras dał wyraz w określeniu: „Miarą wszystkich rzeczy jest człowiek”. Dopiero Platon dodał, że miarą człowieka zaś jest Bóg (W. Jaeger).

Obecnie więc grecka *paideia* odradza się jako idea humanizmu we współczesnym wychowaniu, ale poza tym tworzy swój fonetyczny skrót w wyrazie „pedia”, który służy do określania odrębnych dziedzin pedagogiki praktycznej, posługującej się jakimiś czynnościami lub wpływami czegoś na rozwój ludzi. Tak np. „logopedia” dotyczy wychowawczego rozwijania mowy tak przez usuwanie wad wymowy, jak jąkanie (pediatria logopedyczna), jak też przez estetyczne kształcenie kultury słowa (recytacja, deklamacja)<sup>26</sup>. Podobnie bibliopedia stanowi dział wychowania przy pomocy książki, a więc obejmuje czytelnictwo, wpływ wychowawczy literatury pięknej, czyli towarzyszy tzw. pedagogikę biblioteczną<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> W. Jaeger, *Paideia* (tł. z niem.), Warszawa, t. 1; 1962, t. 2; 1964.

<sup>25</sup> W. S i n k o, *Odfilantropii do humanitaryzmu i humanizmu*, Warszawa 1960, s. 15.

<sup>26</sup> Por. czasopismo pt. *Logopedia. Zagadnienia kultury żywego słowa*, Lublin 1960 nr 1 - 1969 nr 8/9; L. Kaczmarek, Z. Dobrzański, J. Kania, *Polska bibliografia logopedyczna*, Lublin 1965; I. S t y c z e k, *Zarys logopedii*, Warszawa 1970.

<sup>27</sup> L. J a x a - B y k o w s k i, *Zarys i zadania pedagogiki bibliotecznej*, Warszawa 1938; M. W a l e n t y n o w i c z, *Działalność pedagogiczna bibliotekarza*, Toruń 1956.

Pierwszym wyrazem tego typu była „encyklopedia” oznaczająca wydawnictwo alfabetycznego zbioru wiadomości ze wszystkich lub określonej dziedziny wiedzy (gr. *encyklios* - tworzący krąg, całkowity i *paideia* - wykształcenie). Dziś czasami wychowanie przez pracę nazywa się ergopedią (gr. *ergon* praca). Na szczęście zdaje się, że zaginął wyraz hypnopedia, który miał oznaczać naukę we śnie, przez sen (gr. *hypnos* - sen). Jak widzimy na podstawie przeglądu terminologii, związanej z pedagogiką, przedmiotem jej badania, w nowoczesnym ujęciu, są wszelkie zjawiska wychowawcze zachodzące w ciągu całożyciowego rozwoju człowieka oraz różnorodne czynności opracowane teoretycznie, tworzące wielokierunkową pomoc wychowawczą dla doskonałego i pełnego, wszechstronnego rozwoju ludzi.

### 3. Określenie charakteru naukowego pedagogiki

Złożony przedmiot pedagogiki powoduje trudności w określeniu jej naukowego charakteru. Dotychczasowe stwierdzenie, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, niewiele mówi, ponieważ cała sprawa zależy od zrozumienia podstawowego dla danej nauki pojęcia „wychowanie”. Zgodnie z postulatem współczesnej metodologii nauk szczegółowych nie będziemy zaczynali od przyjęcia z góry jakiejś dowolnej definicji wychowania. Raczej jako uogólniające całokształt przedmiotu badań pojęcie w pedagogice wypadnie wychowanie omawiać znacznie później, po poznaniu samego warsztatu naukowego pedagogiki, aby móc głębiej zrozumieć pojęcie wytworzone przez doświadczenie praktyczne i naukę pedagogiczną. Dlatego też zaczniemy od próby scharakteryzowania rodzaju nauki, jaki tworzy pedagogika, podobnie jak dla sklasyfikowania warsztatu, trzeba ogólnie najpierw wiedzieć, co on produkuje i z jakiego materiału.

Jednakże i w tej sprawie istnieje rozbieżność zdań wśród naukowców. Spór rozpoczął socjolog francuski Emile Durkheim (zm. 1917), który pierwszy stwierdził, że każde społeczeństwo ma własny system wychowawczy, złożony ze zwyczajów i praktyk, obowiązujących przy postępowaniu rodziców z dziećmi. Stąd Durkheim stwarza nową naukę o wychowaniu, opisującą socjologicznie narodowe systemy wychowawcze. Podobieństwa zaś ideałów, wychowania, podchodzących z tradycji kultury chrześcijańskiej, miała badać stara pedagogika jako nauka norma-

tywna, dostarczająca systemom narodowym naczelnych idei i ogólnych pojęć do kierowania wychowaniem<sup>28</sup>. Przeciwwstawiając się temu ujęciu pedagogiki jako teorii normatywnej, pedagog polski Józef Mirski określał pedagogikę jako „naukowy system wychowania umiętnego”<sup>29</sup>, czyli widział w niej naukę wyłącznie praktyczną o zawodowym wychowawstwie w szkole czy przedszkolu, wykluczając tym z przedmiotu pedagogiki wychowanie „nieumiętne” w domu lub w społeczeństwie. Dlatego też teoretycy wychowania hitlerowskiego, którym zależało na przekreśleniu wartości tradycyjnego wychowania zawodowego w szkole czy uniwersytecie, rozszerzali przedmiot pedagogiki na prafakt wzajemnego wpływu jednych ludzi na drugich oraz na wpływ rasy kształtujących ducha narodowego społeczeństwa, przez co pedagogika stawała się filozofią wychowania<sup>30</sup>. Podobnie rzecz ujmował prof. Sergiusz Hessen, Rosjanin pracujący w Polsce, określając pedagogikę jako stosowaną filozofię<sup>31</sup>.

Przytoczone określenia pedagogiki jako nauki normatywnej czy opisowej, praktycznej lub filozoficznej są zawsze cząstkowe i jednostronne, jednakże nie wykluczają się wzajemnie. Przeciwnie dążą do syntezy, ponieważ jak widzieliśmy, współczesne wychowanie znacznie rozszerzyło swój zakres, tak że w przedmiocie badań pedagogiki znalazły się wszelkie zjawiska, związane z rozwojem człowieka i z pomocą wychowawczą w tej dziedzinie. Stąd pedagogika naukowo interesuje się wszystkimi rodzajami wychowania, tak naturalnego, jak u zwierząt (zoopedagogika), jak tradycyjnego w rodzinie lub w społeczeństwie oraz wychowania zawodowo umiętnego. Współcześnie ujmuje się te trzy rodzaje wychowania jako: 1° - wychowanie naturalne, czyli uczestniczące w życiu rodzinnym, społecznym, w zbiorowej pracy lub w sytuacji kulturowej wolnego czasu, np. czytanie książki lub oglądanie filmu; 2° - wychowanie celowo zamierzone, czyli przygotowujące dziecko, młodzieńca do przyszłego zawodu, stanu, pracy czy walki, np. wychowanie rycerskie, terminowanie w rzemiośle, nowicjat w zakonie lub wychowanie grupowe płci - inne dla chłopców, inne dla dziewcząt oraz

<sup>28</sup> E. Durkheim, *Education et Sociologie*, Paris 1922; Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lubin 1923 s. 26.

<sup>29</sup> J. Mirski [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, dz. cyt., s. 81-82.

<sup>30</sup> E. Kriecck, *Philosophie der Erziehung*, Jena 1930; Tenże, *Erziehungsphilosophie*, München 1930; Tenże, *Wychowanie narodowopolityczne* (tł. z niem.), Lwów 1936.

<sup>31</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki* (tł. z ros.), Warszawa 1935 s. 25-28.

3° - wychowanie organizowane programowo w specjalnych instytucjach wychowawczych, jak szkoła, uniwersytet, seminarium duchowne itp.<sup>32</sup> Na tej podstawie dochodzimy do wniosku, iż współczesna pedagogika jest wszechstronną nauką o całej rzeczywistości wychowawczej, w której istotę stanowi całościowy rozwój człowieka oraz wszelkie tak dodatnie, jak i ujemne wpływy jednych ludzi na drugich oraz wpływy środowiska. Spory o naukowy charakter pedagogiki przez zaliczenie jej do nauki praktycznej lub filozoficznej, normatywnej czy opisowej wynikają stąd, że w refleksji nad działaniem wychowawczym występują, jak mówiliśmy, tak sądy teoretyczne o zjawiskach rozwojowych i o celach rozwoju człowieka, jak też dyrektywy praktyczne o metodach i środkach działania wychowawczego. Powiązanie obydwu tych aspektów myślenia wychowawczego i ustalenie stosunku między teorią i praktyką usuwa ten spór, ale wytwarza przez to inny, poważniejszy problem, dotyczący naukowości pedagogiki: czy jest ona nauką samodzielną, autonomiczną<sup>33</sup>, czy też stanowi zlepek, konglomerat różnych nauk praktycznych i teoretycznych, filozofii i ideologii normujących życie społeczne? I na to pytanie odpowiada się, że pedagogika jest nauką skonstruowaną z 4 działów należących do innych nauk, obejmuje bowiem „pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii”<sup>34</sup>. Na szczęście inni oświadczają, że pedagogika jest częścią etyki (o. J. Woroniecki), lub częścią socjologii (F. Znaniecki), biologii (*homo pedagogus nisi biologus* - nikt nie jest pedagogiem, jeśli nie jest biologiem - S. Hali), z czego wynika, że wychowanie jest równocześnie zjawiskiem moralnym, społecznym, biologicznym, psychicznym i kulturalnym, wobec czego różne te nauki mogą zgłaszać do teorii wychowania, czyli do pedagogiki pretensje o swój udział i uważać pedagogikę tylko za swą część<sup>35</sup>. Okazuje się, że sprawa jest bardziej złożona niż sugerowałyby powyższe rozszczenia. Dlatego przyjmując założenie niezależności pedagogiki od innych nauk, można to ukazać w pełni dopiero po zapoznaniu się z budową naukową pedagogiki, jej metodami badań oraz z naukami, z którymi ona współpracuje.

<sup>32</sup> Por. B. Suchołolski, *Pedagogika*, dz. cyt., s. 32-41.

<sup>33</sup> G. Geissler, *Die Autonomie der Pädagogik*, Langensalza 1929; S. Ucko, *Ist die Pädagogik noch eine autonome Wissenschaft?* „International Review of Education UNESCO” 1959.

<sup>34</sup> M. Kretz, *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1959 nr 9 s. 2.

<sup>35</sup> J. Mirski [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, dz. cyt., s. 87.

## BUDOWA PEDAGOGIKI I JEJ MIEJSCE W SYSTEMIE NAUK

### 1. *Rozwój naukowy pedagogiki*

Sama pedagogia istnieje od początków ludzkości, skoro zwierzęta instynktownie opiekują się potomstwem i uczą je sztuki życia, to tym bardziej człowiek musiał wychowywać dzieci i młodzież (inicjacja u ludów pierwotnych). Zmieniały się tylko formy wychowania z rozwojem życia społecznego i kultury. Natomiast refleksja nad wychowaniem, myślenie pedagogiczne zjawiało się późno w historii zawsze w czasach przełomowych, kiedy stare formy wychowania przeżywały kryzys. Tak właśnie sofisci pierwsi postawili problem pedagogiczny - urodzenie czy też wychowanie decyduje o rozwoju człowieka, a filozofowie greccy (Platon, Arystoteles, Epikur i inni) wyrażali poglądy na sprawę wychowania jako zastosowanie swych założeń filozoficznych. Potem chrześcijaństwo, wnosząc nowe pojęcia i wartości, rozwinęło zasady wychowawcze wychodząc z podstaw wiary religijnej. Z kolei protestantyzm w XVI wieku wywołał nową falę myśli pedagogicznej w postaci traktatów publicystycznych humanistów, stających w obronie lub krytykujących wychowanie katolickie. Dalej nowe myśli o wychowaniu pojawiły się w XVIII wieku (Oświecenie), z najgłośniejszą powieścią Jean Jacques Rousseau pt. *Emil czyli o wychowaniu* (1762), która malowała utopię wychowania na łonie natury bez narzucania dziecku programu nauczania.

Tak więc myślenie pedagogiczne istniało od dawna, ale występowało sporadycznie i miało zmienny charakter filozoficzny, religijny, publicystyczny lub nawet literacki<sup>36</sup>. Dopiero naukowy charakter nadał pedagogice z początkiem XIX wieku niemiecki uczonec, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pierwszy habilitowany profesor pedagogiki w Getyndze i następca na katedrze filozoficznej po Kancie w Królewcu. Ten „ojciec pedagogiki naukowej” oderwał ją od filozofii, usystematyzował i oparł na dwu naukach pomocniczych: etyce filozoficznej, która miała

<sup>36</sup> R. Miller, *Powieść pedagogiczna i jej znaczenie dla teorii pedagogicznej*, -Kwartalnik Pedagogiczny” 1956 nr 1/2 s. 150-178.

określić cele wychowania, oraz na tworzonej przez siebie psychologii, która podawała środki do osiągnięcia celów<sup>37</sup>. Jednakże uczniowie Herbart (Ziller, Stoy, Rein) w drugiej połowie XIX wieku zacieśnili przedmiot pedagogiki tylko do praktycznych spraw szkolnego nauczania jak: program, metoda nauczania, budowa lekcji. Stąd pedagogika w swej pierwszej fazie rozwoju jako nauka stała się technologią szkolnego uczenia. W wyniku tego rozwinęła się praktyczna dydaktyka szkoły herbartowskiej<sup>38</sup>. Pod koniec XIX wieku zjawyły się dwa kierunki w szkolnej pedagogice: indywidualizm pedagogiczny starał się rozwijać jednostkę umysłowo, gdy socjologizm kładł nacisk na uspołecznienie uczniów w szkole. Sporu nie dało się rozwiązać przez samą technologię szkolną, dlatego też traci ona swe naukowe znaczenie, a na to miejsce zaczyna rozwijać się nowa pedagogika eksperymentalna<sup>39</sup>. Było to zastosowanie metod przyrodniczych (pierwsze laboratorium psychologii eksperymentalnej Wundta w Lipsku 1879 r.) do badania zjawisk pedagogicznych, sądzono bowiem, że na drodze eksperymentu da się rozwiązać całość zagadnień praktycznych i teoretycznych wychowania wyróżnionych przez herbartystów. Niedługo okazało się, że metoda przyrodnicza nie może rozstrzygnąć zagadnienia celów wychowawczych, ponieważ zajmuje się tylko związkami przyczynowymi i ustala prawa rządzące zjawiskami, a neguje istnienie celów. W początkach więc XX wieku nastąpił kryzys pedagogiki eksperymentalnej, wysunęło się zaś nowe ujęcie naukowe pedagogiki normatywnej, która filozoficznie i od strony etyki zajęła się problemem celów wychowania. Z pomocą przyszła tu pokantowska filozofia, która zajęła się człowiekiem, a nie tradycyjną metafizyką bytu. Zajmując się nie tym, co jest (*Sein*), lecz tym, co powinno być (*Sollen*) filozofia ta stała się aksjologią (od gr.

<sup>37</sup> J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wyprowadzona z celu wychowania* (tł. T. Stera), Warszawa 1912; Tenże, *Wykłady pedagogiczne w zarysie* (tł. J. Jakóbiec), Kraków 1937; Th. Ribot, *Współczesna psychologia niemiecka* (tł. z franc.), Warszawa 1901.

<sup>38</sup> W. Rein, *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*, Leipzig 1939; Fr. Rege-ner, *Zarys dydaktyki ogólnej* (tł. Osterloff), Warszawa 1913; A. Danysz, *O kształceniu*, Lwów 1918; L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Warszawa 1920.

<sup>39</sup> M. A. Lay, *Experimentelle Pädagogik*, Leipzig 1918; L. Jaxa-Bykowski, *Zasady pedagogiki doświadczalnej*, Lwów-Warszawa 1920; R. R. Rusk, *Pedagogika eksperymentalna* (tł. z ang.), Lwów 1926; E. Claparède, *Psychologia dziecka I pedagogika eksperymentalna* (tł. z franc.), Warszawa 1936<sup>5</sup>.

aksiia - wart coś), nauką o wartościach, wyrażających się w ideach dobra, prawdy, piękna i świętości<sup>40</sup>. Na podstawie aksjologii pedagogika normatywna w okresie międzywojennym starała się naukowo i filozoficznie określić ceł i ideał wychowania. Jednakże nie doszło do zgody między pedagogami, a powstała prawdziwa „wieża Babel” sprzecznych ze sobą kierunków i prądów pedagogicznych<sup>41</sup>. Dlatego też w latach 30-tych naszego stulecia pojawiło się na podstawie fenomenologii E. Husserla (gr. *phainomenon* - zjawisko) jako metody poznania idącej od „oglądu do opisu tego, co i jak dane”<sup>42</sup> - czwarte ujęcie naukowe wychowania jako „pedagogika czysta”, która zwróciła się do badania praw rozwojowych człowieka<sup>43</sup>. Po drugiej wojnie światowej pedagogika jako nauka dąży do swojej syntezy w budowie, na którą dziś składają się wielopiętrowe działy.

## 2. Działy współczesnej pedagogiki

Każdy etap historycznego rozwoju pedagogiki, dążącej do ustalenia swych podstaw naukowości, dorzucił określony dorobek, który i obecnie nie stracił swego znaczenia w wychowaniu. I tak okres herbartowskiej technologii szkolnego nauczania obdarzył pedagogikę praktycznym działem dydaktyki i metodyki nauczania wszelkich przedmiotów ogólnokształcących, zawodowych, pedagogicznych czy artystycznych. Po pedagogice eksperymentalnej pozostała ważna dziedzina psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży oraz psychologia wychowawcza, badająca także stronę socjologiczną wpływów środowiska, w którym dziecko żyje. Trzeci etap pedagogiki normatywnej pozostawił po sobie teorię wartości wychowawczych wraz z teorią kultury, rozwinął zagadnienie ideologii i światopoglądu jako podstawy celów i ideałów wychowawczych. Wreszcie okres pedagogiki czystej, teoretycznie niezależnej od z góry przyjętej filozofii wartości, normującej cele wychowania, wywołał

<sup>40</sup> S. Behn, *Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der Pädagogischen Zieltheorie*, München 1930; K. Kozłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.

<sup>41</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

<sup>42</sup> Por. A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1976 s. 224.

<sup>43</sup> B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa 1947<sup>2</sup> s. 56-57.

dążenie do syntezy pedagogicznej, związanej z problemem prawidłowości wszechstronnego rozwoju człowieka<sup>44</sup>.

Narastający dorobek naukowy pedagogiki wprawdzie nie ogarniał nigdy całości problemów wychowawczych, lecz wymagał ciągle dalszego pogłębiania i kontynuacji, dlatego też współczesna pedagogika w swojej budowie naukowej jako działalności metodycznie poznającej całą rzeczywistość zjawisk wychowawczych na podstawie doświadczenia opiera się o cztery działy, do których należą:

1° - pedagogika praktyczna lub empiryczna, obserwująca, zbierająca i badająca całość doświadczenia wychowawczego rodziców, nauczycieli, wychowawców wszelkiego rodzaju, mających do czynienia z dziećmi, młodzieżą i człowiekiem dorosłym, opracowująca także doświadczenie dydaktyczne i metodyczne przy wszelkim nauczaniu i uczeniu się;

2° - pedagogika opisowa lub eksperymentalna jako dział naukowo uogólniający doświadczenie i badający eksperymentalnie prawa rządzące przebiegiem zjawisk biologicznych, psychologicznych, socjologicznych lub kulturowych, uwikłanych i związanych z wychowaniem;

3° - pedagogika normatywna, która na podstawie filozofii człowieka (antropologia filozoficzna), aksjologii i teorii kultury bada naturę człowieka, wytwory jego kultury i na tym tle ustala wartości, cele, ideały i normy, którymi powinno się kierować wychowanie;

4° - pedagogika teoretyczna, czyli ogólna, która jako dział najwyższy, obejmujący całość badanego przedmiotu, dąży w oparciu o materiał empiryczny, eksperymentalny i normatywny, dostarczany przez wcześniejsze działy pedagogicznych badań, do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, teorii odzwierciedlającej obiektywnie całą rzeczywistość wychowawczą. Należy dodać, że działy w pedagogice nie są poziomymi zgrupowaniami różnych zjawisk, jak np. w fizyce, w której występują obok siebie takie działy, jak mechanika, optyka, termodynamika itd., lecz mają budowę pionową, która od najszerzej podstawy doświadczenia praktycznego wychowawców idzie w górę poprzez uogólnienia zjawisk wychowawczych i wartości aż do najogólniejszych pojęć ujmujących proces rozwojowy człowieka do jego pełni według ideału „nowego człowieka”. Obok tych działów występuje w pedagogice współczesnej także budowa pozioma,

<sup>44</sup> K. K o l l o w s k i, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław 1964.

jakby pawilonowa, w której tradycyjnie rozróżnia się pedagogikę ogólną, zawodową, specjalną (tu znów występuje np. tyflopädagogika niewidomych, gr. *tuphlos* = ślepy - lub surdopedagogika głuchych itd.), czyli działy zróżnicowane zależnie od przedmiotów wychowania i dziedzin, jak wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne itp. W działach pionowych główną rolę odgrywają sposoby uzyskiwania praw lub ich stosowania, a więc metody dochodzenia do prawdy o działaniach, zjawiskach, wartościach lub pojęciach wychowania. Ta skomplikowana budowa pedagogiki jako nauki wymaga omówienia jej strony metodologicznej, która zależy od przedmiotu badania i jego miejsca wśród innych nauk.

### 3. *Przedmiot i miejsce pedagogiki w systemie nauk*

Pedagogia jako wychowanie, jak mówiliśmy, może być trudną i delikatną „sztuką sztuk”, mającą do czynienia z człowiekiem, lub też może poprzestać na zwykłej technice wychowawczej, ale pedagogika, jak wiemy, jest nauką o złożonej budowie. Każda z nauk posiada określony materialny przedmiot badania, jak też swój aspekt, pod kątem którego rozpatruje rzeczy badane, co nazywa się przedmiotem formalnym danej nauki. Pedagogika, spełniając te warunki metodologiczne, określa swój materialny i formalny przedmiot badania. Materialnie tym przedmiotem pedagogiki jest wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego jego życia, inaczej mówiąc człowiek w trakcie rozwoju. Ale człowiekiem żywym i rozwijającym się zajmuje się wiele nauk, jak embriologia, fizjologia, medycyna, psychologia, socjologia itp., stąd odróżniają się one swym formalnym punktem widzenia, tym aspektem, pod kątem którego badają człowieka. Pedagogika, zajmująca się wszechstronnym rozwojem ludzi, stara się proces rozwojowy doprowadzić do jego kresu, jakim jest doskonały stan człowieczeństwa. Ta pełnia człowieczeństwa staje się więc praktycznym celem do osiągnięcia przez wychowanie, a równocześnie normą oceniającą, czy proces rozwoju przebiega właściwie, czy też odbiega od celu. Dlatego też przedmiotem formalnym w pedagogice musi być dobro rozwojowe człowieka nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju. Ponie-

waż dobro rozwoju człowieka ma charakter społeczny, dlatego pedagogika współczesna wiąże rozwój jednostek z rozwojem społeczeństwa jako całości i w związku z tym wychowanie kształtuje futurologicznie dla przyszłości<sup>45</sup>. Futurologia jako naukowe przewidywanie przyszłości (łac. *futurus* = przyszły) co do kierunków zmian, czyli trendów w dziedzinie przyszłej konsumpcji, kultury masowej, produkcji, planowania przestrzennego, demograficznego itd.<sup>46</sup> odgrywa obecnie w pedagogice coraz większą rolę. Pedagogika bowiem jest nie tylko nauką stwierdzającą, konstatującą stan rzeczy, istniejący w wychowaniu, lecz także przekształcającą rzeczywistość, a nawet konstruującą nowy świat ludzi zgodnie z wizją, modelem i koncepcją „nowego człowieka”<sup>47</sup>. W ten sposób postęp pedagogiczny<sup>48</sup> przyczynia się do budowania rzeczywistości lepiej odpowiadającej człowiekowi.

Wobec takich właściwości przedmiotu badań pedagogiki jej naukowość jest złożona. Z jednej strony będzie to nauka empiryczna o faktach, dotyczących rozwoju człowieka, z drugiej zaś jest to nauka normatywna, zawsze oceniająca fakty opisane z punktu widzenia, jakie one powinny być, taka zaś ocena prowadzi do praktycznego działania, mającego na oku pokierowanie rozwojem do właściwego celu. Dlatego też pedagogika jest równocześnie nauką teoretyczną, jak również nauką praktyczną. Dział bowiem teoretyczny w niej nie tworzy oderwanej od rzeczywistości teorii rozwoju człowieka dla samej spekulacji i wiedzy akademickiej, lecz ma pomóc w skonstruowaniu takich modeli wychowania, które by udoskonalały praktykę pedagogiczną. Tak więc działy poznane w pedagogice powodują to, że naukowy jej charakter miesza łączy w sobie naukę empiryczną i normatywną z nauką teoretyczną i praktyczną.

Ażeby jednakże dokładniej określić miejsce pedagogiki w systemie wszystkich nauk, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na podział nauk pod względem przedmiotów badań w ogóle. Pomijając historyczne klasyfi-

<sup>45</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968<sup>3</sup>.

<sup>46</sup> A. Siciński, *Prognozy a nauka*, Warszawa 1969; W. Rołbiecki, *Przewidywanie przyszłości*, Warszawa 1970.

<sup>47</sup> Por. B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967 s. 20-25.

<sup>48</sup> Por. W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.

kacje nauki od Platona i Arystotelesa aż do Comte'a i Wundta<sup>49</sup>, poprzestaniemy na rozróżnieniu dwu zasadniczych przedmiotów badania w naukach szczegółowych: świata natury, niezależnej od człowieka oraz świata kultury jako wytworu ludzkiego. Naturę badają nauki przyrodnicze, starające się wykryć konieczne, przyczynowe prawa rządzące przyrodą i stąd nazywane nomotetycznymi (gr. *nomos* - prawo, *tithemi* - stawiam, ustanawiam). Natomiast świat kultury z jego sztuką, moralnością, organizacją społeczeństwa, prawodawstwem itd. poznają nauki humanistyczne, dążące do opisu przeżytych, niepowtarzalnych wartości jednostkowych, które starają się zrozumieć w ich strukturze i ocenić aksjologicznie, dlatego też nazywane naukami idiograficznymi (gr. *idios* - swoisty, jedyny, *grafo* - piszę)<sup>50</sup>. Do jakiej z tych dwu grup nauk wypadnie zaliczyć pedagogikę?

Miejsce pedagogiki wśród nauk przyrodniczych i humanistycznych wypada na centrum pomiędzy nimi. Pedagogika częściowo należy do jednych i drugich, jest bowiem co do swego charakteru nauką humanistyczną z podbudową przyrodniczą. Jest ona nauką humanistyczną przede wszystkim dlatego, że wychowanie nie jest dziełem samej natury, lecz kultury społeczeństwa, po drugie ponieważ zagadnienie celu i wartości jest decydujące w wychowaniu, a nie jego strona przyrodnicza. Stanowi ona siłę napędową rozwoju człowieka, która ulega jednak uspołecznieniu i ukulturalnieniu jako podstawie człowieczeństwa. Dlatego też od starożytności słusznie widzi się w wychowaniu edukację (łac. *ex duco* - wyprowadzam), czyli wyprowadzenie dziecka ze stanu natury i barbarzyństwa do stanu kultury. Podbudowa przyrodnicza życia organizmu badana jest przez nauki nomotetyczne, dążące do zmatematyzowania swoich wyników, ulega jednakże w procesie wychowawczym humanistycznemu przeobrażeniu, które w swoich wytworach podlega ocenie aksjologicznej i wartościowaniu z punktu widzenia celów społecznych i wychowawczych. Ma to swoje konsekwencje w metodach badań pedagogicznych.

<sup>49</sup> S. Kamiński ks., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1961 s. 95-103; Lublin 1970<sup>2</sup>s. 219-231.

<sup>50</sup> K. Ajdukiewicz, *Logiczne podstawy nauczania*, Warszawa-Wilno 1938<sup>5</sup> - 71 n., odbitka z *Encyklopedii Wychowania*.

## METODY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

### 1. Źródła pedagogiki i ich opracowanie

Dotarcie do materialnego przedmiotu badania w naukach nie jest bezpośrednie, lecz polega na opracowaniu materiałów, z których formułuje się stwierdzenia faktów i ustala się związki między nimi. Podobnie postępuje się w pedagogice, która dla ustalenia faktów wychowawczych musi czerpać swój materiał z różnych źródeł, aby opracować go dla swoich działów pedagogiki praktycznej, opisowej, normatywnej i teoretycznej. Do tych licznych źródeł, z których pedagogika współczesna korzysta, należą: a) przede wszystkim wszelkiego rodzaju praktyka wychowawcza z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, wykonywana w domach rodzinnych, zakładach opiekuńczych, szkołach, organizacjach i instytucjach wychowawczych, tak, że do materiałów, dostarczanych z tego źródła pedagogice zaliczyć trzeba zwyczaj i obyczaje postępowania z wychowankami, stosunki i urzędy, metody i techniki wychowawcze wraz z poglądami i opiniami, które działają wśród rodziców, nauczycieli i wychowawców; b) obok czynnej praktyki wpływa jako drugie źródło materiałów pedagogicznych bierne doświadczenie empiryczne, związane z przeżywaniem i refleksją, obserwacją i badaniem zjawisk wychowawczych, w związku z czym każdy z ludzi wychowywany przez innych ma doświadczenie osobiste z własnego życia, podobnie nauczyciele posiadają doświadczenie zawodowe, a badacze zjawisk, związanych z wychowaniem, wytwarzają doświadczenie naukowe, składające się na całość empirii pedagogicznej, która zawiera się we wspomnieniach, pamiętnikach, dzienniczkach młodzieży, listach, dokumentach historycznych i badawczych; c) w dziedzinie normatywnej pedagogika współczesna musi wykorzystać jako swe trzecie źródło materiałów ideologie wszelkiego rodzaju, odnoszące się do wychowania w postaci filozofii wartości, światopoglądów, idei społeczno-politycznych, czy idei kultury i malarstwa; d) natomiast teoria rozwoju człowieka nie tylko czerpie materiał z praktyki i empirii pedagogicznej, lecz korzystając także z ideologii wychowawczej musi posługiwać się materiałem, zaczerpniętym z czwartego źródła, którym są wszystkie teorie, dotyczące istoty, natury i istnienia człowieka, jak teorie bio-

logiczne, psychologiczne, socjologiczne, filozoficzne czy teologiczne, aby z tego materiału teoretycznego zbudować zgodną z doświadczeniem i praktyką wychowawczą wiedzę o rozwoju wszechstronnym człowieka.

Opracowywanie faktów z materiałów, dostarczanych przez obfite źródła praktyki i empirii pedagogicznej, ideologii i teorii o naturze i życiu człowieka, prowadzi i w pedagogice do gromadzenia całości wiedzy o wychowaniu i rozwoju człowieka. Każdy dział w pedagogice wytwarza właściwy sobie rodzaj wiedzy pedagogicznej, na skutek czego mamy: a) wiedzę praktyczną o działaniach, metodach, środkach wychowania i nauczania, czyli o tym, jak skutecznie można wychowywać, b) wiedzę empiryczną o zjawiskach, ich przebiegu, przyczynach oraz skutkach, a więc znajomość tego, co się dzieje w procesach rozwoju i wychowania, c) wiedzę normatywną o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania, czyli o tym, co powinno być zrealizowane we właściwie prowadzonym wychowaniu oraz d) wiedzę teoretyczną, wyjaśniającą całą rzeczywistość wychowawczą, na którą składają się działania wychowawców, proces rozwoju człowieka i doskonałość, jaką on ma osiągnąć. Niezależnie od rodzaju wiedzy pedagogicznej jej wartość użytkowa i prawdziwość poznawcza wynika zawsze ze sposobu opracowania materiału, z którego wiedza ta ma powstać. Pod względem więc opracowania faktów należy odróżnić wiedzę jednostkową od społecznej oraz od wiedzy naukowej. Pierwsza stworzona jest przez jednostki czasem o genialnej intuicji wychowawczej, ale najczęściej ma ona charakter subiektywny, ograniczony do przypadkowych i fragmentarycznych doświadczeń bezkrytycznie uogólnionych. Dlatego też wiedza społeczna o wychowaniu może mieć większą wartość, ponieważ wyraża pewną tradycję i doświadczenie zbiorowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie w środowiskach rodzinnych lub lokalnych. Jednakże wiedza potoczna o wychowaniu często zawiera przesady i zabobony, a jej mądrość ludowa, zawarta w przysłowiach, jest niepewna, bo zawsze prawie spotyka swe kontrprzysłowie, np. „z kim przestajesz, takim się stajesz”, ale „dobrego karczma nie zepsuje, a złego kościół nie naprawi”. Stąd też najwyższą wartość poznawczą i praktyczną posiada wiedza naukowa, która powstaje na drodze systematycznego i logicznie poprawnego opracowania materiału faktów, wydobywanego z różnych źródeł poznania pedagogicznego przy pomocy ściśle określonych metod badania, dostosowanych do właś-

ciwego sobie przedmiotu badanego. Ponieważ pedagogika swą podbudową przyrodniczą należy częściowo tylko do nauk przyrodniczych, a głównie do humanistycznych, dlatego też musi się posługiwać metodami badawczymi obydwu tych grup nauki.

## 2. Przyrodnicze metody badania w pedagogice

Metoda przyrodnicza odnosi się do bezpośredniego badania jakichś zjawisk lub ich śladów, mających charakter powtarzalny, typowy, czyli egzemplaryczny, a nie indywidualny. Dlatego też badanie takich zjawisk także w wychowaniu i rozwoju człowieka wymaga albo przyglądania się ich przebiegowi, albo celowego wywoływania zjawiska i powtarzania go, albo też zliczenia wypadków pojawienia się tegoż zjawiska. Mamy stąd trzy ogólne grupy metod badania przyrodniczego: metody obserwacyjne, eksperymentalne oraz statystyczne<sup>51</sup>.

a) Obserwacyjne metody w pedagogice dotyczą albo działań wychowawców, albo zmian rozwojowych wychowanków w ich naturalnym przebiegu. Ponieważ nauczyciel lub wychowanek mogą obserwować samych siebie w zakresie przeżyć wewnętrznych, dążeń i wysiłków, dlatego też w badaniu psychopedagogicznych zjawisk stosujemy obserwację introspekcyjną, umożliwiającą wgląd w siebie. Najczęściej jednakże stosowane są metody obserwacji zachowania się jednostki badanej, czyli obserwacja ekstrospekcyjna (łac. *ekstra* - na zewnątrz, *specto* - patrzeć). Zewnętrzna obserwacja może dotyczyć albo opisu wypadków jednostkowych (metoda kazuistyczna), albo zjawisk nienormalnych (metoda kliniczna), bądź też poszczególnych procesów, jak np. zwalczania lenistwa przez wychowanka (metoda tematyczna). Wreszcie obserwacja może obejmować zespół dzieci, np. klasę szkolną podczas lekcji, wówczas taka obserwacja grupowa może zająć się zachowaniem się kilku jednostek w zespole lub stosunkiem grupy klasowej do jednostek. Wszelka obserwacja pedagogiczna samego siebie, zachowania się jednostki czy grupy może być dorywcza, systematyczna lub ciągła. Do każdego wypadku dobieramy inną technikę dokumentacyjną obserwacji, czy to w postaci notatek obserwacyjnych, notujących dane i prze-

<sup>51</sup> S. K u n o w s k i, *Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego*, dz. cyt., s. 216-219.

bieg faktów bez interpretacji własnej obserwatora, którą jako przypuszczenia należy wyodrębnić od samego opisu zdarzenia, czasem w formie systematycznie prowadzonego dziennika lub arkusza obserwacji, bądź też protokołów obserwacyjnych, zapisujących w sposób ciągły wszystkie możliwe szczegóły zachowania się i wypowiedzi badanych, np. protokoły lekcyjne.

b) Eksperymentalne metody badania w pedagogice dążą do celowego wywoływania zjawisk i zmiany ich warunków, aby wykryć prawidłowości, zachodzące między nimi. Co do przedmiotu eksperymentowania może on mieć także charakter eksperymentu introspekcyjnego, ekstrospekcyjnego lub grupowego. Natomiast pod względem warunków, w jakich się może eksperyment pedagogiczny odbywać, rozróżnia się eksperyment naturalny, laboratoryjny i środowiskowy. Podstawą każdego z nich jest wywoływanie reakcji przy pomocy bodźców w postaci dobranych zadań. W naturalnym eksperymencie pedagogicznym jako przeważającej metodzie stosuje się zadania nie odbiegające od zwykłych działań w szkole, czy w domu, a więc np. wprowadzenie nowej próbnej organizacji lekcji lub metody nauczania, nowej zabawy lub pracy (metoda sytuacyjna), zadanie w postaci napisania wypowiedzi na jakiś temat lub danie na piśmie odpowiedzi na pytania kwestionariusza (metoda ankietowa i testowa badania inteligencji lub wiadomości). Laboratoryjny natomiast eksperyment wymaga izolacji badanego, stwarza sztuczne warunki, wprowadza pomiar przy pomocy instrumentów, ogranicza czas dawania odpowiedzi. Wszystko to zapewnia większą ścisłość wyników, lecz odnosi się do przebiegu zjawisk w pewien sposób zdeformowanych. Mimo to eksperymenty laboratoryjne badają zainteresowania i uzdolnienia uczniów (metody psychotechniczne), określają postawy i potrzeby osobowości (metody projekcyjne). Wreszcie eksperyment pedagogiczny może dotyczyć wpływu środowiska, np. szkolnego na wychowanka, określać jego rolę w grupie koleżeńskiej, wówczas to stosuje się metody socjometryczne, badające popularność jednostek w grupie, ich uznanie przez kolegów lub też odrzucenie.

c) Statystyczne zaś metody badania w pedagogice zmierzają do ujęcia strony ilościowej zjawisk, mają więc charakter masowy (prawo wielkich liczb) i odnoszą się do jednorodnych zbiorowości. W zbiorowościach tych występuje zróżnicowanie naturalnych cech, np. wzrostu dzieci tego samego wieku. Przy tym największy procent tej grupy przypada na średni wzrost, gdy niski i wysoki wskazuje mniejsze od-



setki. Następuje więc w zbiorowości rozszew cech od minimalnych do maksymalnych, układający się w krzywą zbliżoną do krzywej dzwonekowej, w której średnica arytmetyczna wielkości stanowi wskaźnik statystyczny charakteryzujący daną zbiorowość. W ten sposób metoda przeciętnych (średnia arytmetyczna, mediana - punkt wyznaczający połowę liczebności obserwacji, modalna - punkt największej liczebności w rozkładzie) uzyskuje wskaźniki, które stają się normą dla określenia, np. stopnia rozwoju fizycznego chłopców czy dziewcząt<sup>52</sup>. Pomiar cech psychicznych lub wyników badań testowych wymaga ujęcia przy pomocy punktacji, którą ustala się na podstawie skali oceny, jak np. stopni szkolnych od 5 (bardzo dobra odpowiedź) do 2 (niedostateczna). W tym wypadku poza zwykłą statystyką procentów promowanych i drugorocznych uczniów można badać nie tylko stopień zmienności w liczebnościach bardzo dobrych, dobrych, dostatecznych i miernych uczniów, ale także zależności liczbowe pomiędzy różnymi wielkościami, które przy pomocy metody korelacji ujawniają istniejące związki funkcjonalne wśród badanych ilościowo zjawisk. Wreszcie drogą metody reprezentacyjnej można statystycznie na podstawie celowo dobranej próbki, uwzględniającej procentowe rozwarstwienie zbiorowości co do płci, wieku czy orientacji politycznej przeprowadzić badanie sondażowe opinii publicznej, odnoszące się do całej populacji, z której próbkę losowo dobrano. Stąd też metody statystyczne są również metodami badawczymi, odkrywającymi nowe fakty zależności ilościowej, a nie tylko sposobem opracowania danych zebranych metodą obserwacji czy eksperymentu.

### 3. Humanistyczne metody badania w pedagogice

Gdy metody statystyczne badają stronę ilościową, to metody zaczerpnięte z nauk humanistycznych, oceniających wartość zjawisk indywidualnych i niepowtarzalnych, zwracają się do strony treściowej i jakościowej zjawisk. Z tego zakresu w pedagogice spotyka się metody wyjaśniające (tzw. eksploracyjne), porównawcze i analityczne.

a) Metody eksplikacyjne ogólnie polegają na krytyce materiałów,

<sup>52</sup> R. Trzeźniowski, *Miernik sprawności fizycznej uczniów i uczennic w wieku 7-19 lat*, Warszawa 1963.

pochodzących nie z praktyki pedagogicznej ani z empirii zjawisk psychopedagogicznych czy socjowychowawczych, lecz ze źródeł humanistycznych, jako wytworów, wyrażających przeżycia i zawarte w nich wartości ideowe (np. sztuka dziecięca<sup>53</sup>, twórczość młodzieńcza) lub ze źródeł teoretycznych, dotyczących pojmowania natury i istoty człowieka. Tak tedy przedmiotem metody wyjaśniającej są różnego rodzaju wytwory wyrażające ręcznie lub na piśmie przeżycia, bądź też rejestrujące fakty, poza tym także wypowiedzi badanych. Badanie więc wytworów przez wyjaśnianie ich treści i wartości obejmuje: 1) spontaniczne rysunki dzieci, prace ręczne, pismo itp., 2) dokumenty tzw. osobiste, jak dzienniczki młodzieży, pamiętniki i listy, 3) dokumenty oficjalne, szkolne, lekarskie itd. Wypowiedzi zaś mogą być spontaniczne lub kierowane. Spontaniczne obejmują marzenia i projekty, wyrażane przez dzieci lub młodzież, wolne wypracowania, utwory literackie, pytania wrzucane do skrzynki zapytań itp. Kierowane zaś wypowiedzi badanych otrzymuje się podczas rozmowy psychologicznej (indagacji), wywiadów środowiskowych, zbierania opinii kolegów, rodziców czy nauczycieli o badanych.

b) Metody porównawcze zaś w pedagogice wytworzyły odrębny dział nazywany właśnie pedagogiką porównawczą, która w skali międzynarodowej bada podobieństwa i różnice w organizacji szkolnictwa, programach nauczania, metodach itp., w teoriach pedagogicznych, istniejące w różnych państwach<sup>54</sup>.

Jednakże poza tym działem metoda porównawcza ma swoje zastosowanie w odmiennych formach jako metoda historycznoporównawcza, zestawiająca rozwój zjawisk pedagogicznych w czasie i przestrzeni, jako metoda genetycznoporównawcza, zestawiająca różnice zjawisk rozwojowych w zależności od wieku i płci (psychologia roz-

<sup>53</sup> S. Szuman, *Sztuka dziecka*. Warszawa 1927; Lam, *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*. Warszawa 1960; I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965; A. Trojanowska-Kaczmarzka, *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1970.

<sup>54</sup> M. Debesse, *Co to jest pedagogika porównawcza?* (tł. z franc.), „Kwartalnik Pedagog.” 1960 nr 1 s. 87-101; B. Nawroczyński, *Pedagogika porównawcza*, „Kwartalnik Pedagog.” 1962 nr 2 s. 29-47; M. Hans, *Comparative Education*, London 1958; F. Hilker, *Yergleichende Pädagogik*, München 1962; H. J. Noah, M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, London 1969; T. J. Hilch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970.

wojowa), środowiska itp. (psychologia wychowawcza), wreszcie jako metoda grup równoległych (kontrolnych), która weryfikuje wyniki badań, otrzymywane innymi metodami, np. testowymi lub eksperymentu naturalnego przez zestawienie grup równoważnych, ale różniących się pod jakimś względem, np. młodzieży przestępczej i młodzieży normalnej, uczniów szkoły ogólnokształcącej a szkoły zawodowej itp.

c) Do metod humanistycznych, badających materiały wytworzone przez kulturę ludzką jako dokumenty, wymagające zrozumienia treści, należą jeszcze metody analityczne. Ułatwiają one głębsze ujęcie treści dokumentów i źródeł historycznych czy literackich i filozoficznych, np. przez analizę filologiczną wszelkiego rodzaju tekstów, w której etymologia, zmiany znaczeniowe wyrazów, leksykografia pomagają w krytyce i ustaleniu autentycznych brzmień. Podobną rolę odgrywa analiza logicznosemantyczna w zakresie wnioskowania przy interpretacji tekstu, znaczeń i wyrażenia, definiowania pojęć i ich klasyfikacji. Dzięki temu badanie źródeł ideologicznych i filozoficznych, teoretycznych ma naukową podstawę.

Kończąc schematyczny przegląd metod badania używanych w pedagogice współczesnej należy dodać, że przez metodę naukową rozumie się ustalony sposób dochodzenia do celu poznania. Sposób ten zależy od rodzaju myślenia, wyprowadzającego indukcyjnie z doświadczenia przez obserwację lub eksperyment nowe treści albo udowadniającego dedukcyjnie ich prawdziwość. Poza tymi rodzajami myślenia występują także inne jego typy. Dlatego ta metoda naukowa „nie jest ani jedna, ani prosta”. Przeciwnie tworzy różne kombinacje podstawowych operacji naukowych, które dostosowują się do przedmiotu i celu badania<sup>55</sup>. Stąd mogą być stosowane metody przyrodnicze w humanistyce jak obserwacja typowego zachowania się ludzi, opracowanie wskaźników społecznych lub statystyka rozsiewu cech w populacji i odwrotnie metody humanistyczne mogą wystąpić w badaniach zjawisk przyrodniczych, jak grupowanie typologiczne podobnych zjawisk, porównywanie ich różnic jednostkowych lub analiza czynnikowa elementów zjawiska. Na skutek takiego przenikania się metod następuje zbliżenie między naukami różnych typów, czasami z pozytywistyczną tendencją do zacierania się granic i ujednoczenia modelu naukowości, jak też realizuje się współpraca między nimi i korzystanie z osiągniętego dorobku.

<sup>55</sup> S. Kamiński ks., *Pojęcie nauki i klasyfikacji nauk*, dz. cyt., s. 164-166.

## NAUKI WSPÓŁPRACUJĄCE Z PEDAGOGIKĄ

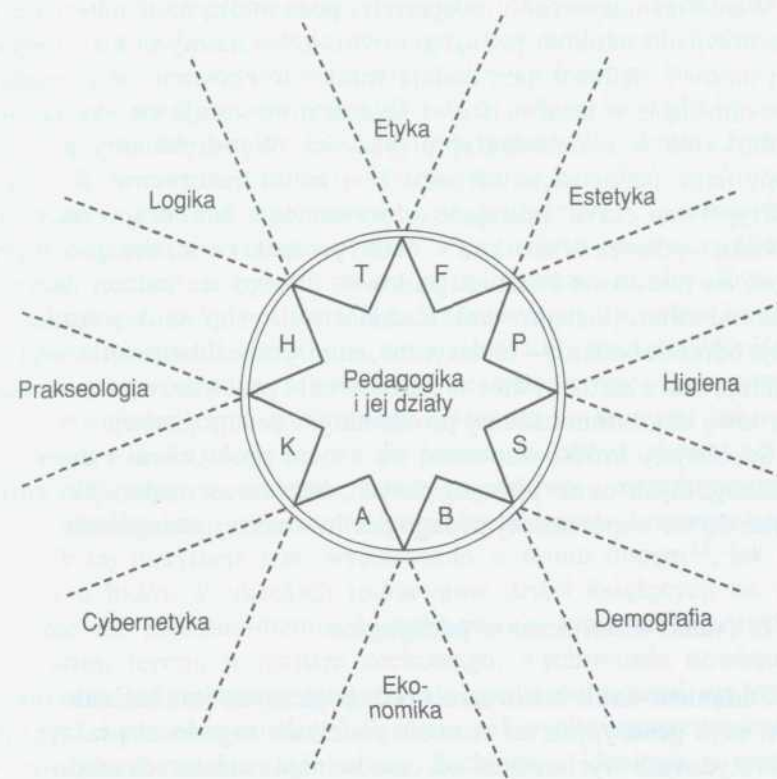
Metody badania, jakimi posługuje się pedagogika dla opracowania swoich problemów praktycznych, empirycznych, normatywnych i teoretycznych, związanych z wychowaniem i wszechstronnym rozwojem człowieka muszą być wychowawczo przeprowadzone z punktu widzenia dobra rozwojowego wychowanka, a nie dobra samej nauki. Dlatego też względem na to, by w niczym nie zaszkodzić badanemu człowiekowi w jego dalszym rozwoju, mocno ogranicza w pedagogice użycie metod badawczych, które by pociągały za sobą cierpienie, niebezpieczeństwo dla zdrowia czy życia, deprawację moralną, zgorzenie lub sugestię zła. Taka humanizacja metod w pedagogice promieniuje dziś na wszystkie inne nauki badające człowieka, prowadząc do humanizacji nauki w ogóle, która ma pracować dla dobra a nie na szkodę ludzi (np. zbrodnie ludobójstwa). Jednakże same metody badania nie są bezpośrednio wytworem pedagogiki, lecz często są przez nią zapożyczane od innych nauk, służących wzorami i gotową wiedzą, nazywanych dawniej naukami pomocniczymi. Jak już wiemy, pierwszy Herbart wprowadził dwie nauki tego rodzaju, etykę filozoficzną oraz psychologię ogólną. Obecny rozrost zagadnień pedagogicznych spowodował znaczny rozwój ilościowy i jakościowy nauk pomocniczo współdziałających ze sobą w pedagogice współczesnej. Jedne z nich stają się zastosowaniem metod określonej nauki podstawowej do wyodrębnionej części jakichś problemów wychowania. Są to nauki pedagogiczne, jak np. historia wychowania, socjologia wychowania lub psychologia wychowania z ich działami poszczególnych nauk składowych. Nauki pedagogiczne uzupełniające w sposób specjalistyczny problemy lub aspekty istotne dla pedagogiki same muszą korzystać z dorobku wiedzy właściwych dla siebie nauk pomocniczych. I tak historia wychowania czerpie gotowe informacje z historii politycznej, z historii społecznej, gospodarczej, z historii kultury itd., a socjologia wychowania, np. z socjologii pracy, zawodów, z socjologii miast i wsi, z socjologii przemysłu lub socjologii kultury masowej. Wreszcie istnieje trzecia grupa nauk współdziałających bezpośrednio z jakimiś dziedzinami wychowania (względnie działami poziomymi pedagogiki), jak nauki formalne, np. logika użytkowania w nauczaniu (dydaktyce), cybernetyka w organizacji nau-

czania, prakseologia w „dobrej robocie” wychowawców, etyka w wychowaniu moralnym, estetyka w wychowaniu estetycznym<sup>56</sup>, a nauki realne, jak demografia, ekonomika kształcenia i oświaty oraz higiena z naukami medycznymi<sup>57</sup> w organizacji szkolnictwa i w polityce szkolnej państwa. Tej trzeciej grupy nie nazywa się dziś naukami pomocniczymi pedagogiki, chociaż musi ona z nich czerpać wiedzę i dyrektywy, ponieważ pedagogika jako nauka samoistna nie tylko korzysta z ich usług, ale równocześnie im służy wiedzą o człowieku, który jest w określony sposób wychowywany. Tak socjologiczna wiedza o środowisku wiele znaczy dla pedagogiki, ale pedagogiczna wiedza o wychowaniu ludzi wyjaśnia ich rolę w środowisku i zakres ich możliwości działania. Podobnie nie tylko psycholog mówi pedagogowi, jak funkcjonuje psychika wychowanka, ale także odwrotnie pedagog informuje psychologa, jaki był wychowywany człowiek, którego on bada<sup>58</sup>. Ta obustronna współpraca między naukami pedagogicznymi a pedagogiką, korzystająca z pomocy w różnej formie, powoduje to, że w zależności od współdziałania z daną dyscypliną naukową wyodrębnia się w pedagogice określona problematyka, rozczłonkowują się w postaci gwiazdy jej dziedziny badawcze. Rozwijający się stan nauk współpracujących z pedagogiką można uzmysłwić w następującym schemacie, w którym wycinki w kole pedagogiki oznaczone wielkimi literami przedstawiają 1° - nauki pedagogiczne, jak: H - historia wychowania, K - kulturologia wychowania (stosunek dziedziny kultury do pedagogiki), A - antropologia wychowania (nauka o istocie, naturze i egzystencji człowieka), B - biologia wychowania (nauka o podstawach biologicznych wychowania), P - psychologia wychowania (nauka o rozwoju psychicznym oraz o funkcjonowaniu psychiki w procesie wychowania i nauczania), S - socjologia wychowania (nauka o zjawiskach społecznych w wychowaniu), F - filozofia wychowania (wyjściująca je na gruncie teorii rzeczywistości, bytu, filozofii człowieka i filozofii wartości) oraz T - teologia wychowania (ujmująca wychowanie w świetle Objawienia i konieczna dla pedagogiki religijnej). Natomiast pola

<sup>56</sup> B. Suchodolski (red.), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966 s. 3-318.

<sup>57</sup> Tenże, *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966 s. 117-262, 371-420.

<sup>58</sup> Tenże, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1970 s. 115-116.



narożne, graniczące z naukami zasadniczymi i ogólnymi, jak historia, biologia, socjologia itd. w ogóle i będące na styku z dziedzinami wychowania (działami pedagogiki) oznaczone cyframi reprezentują 2° - nauki współdziałające z pedagogiką tak a) nauki realne, jak 1) - higiena z naukami medycznymi, 2) - Ekonomia oświaty i kształcenia, 3) - Demografia, dalej b) nauki formalne, związane z matematyzacją, jak 4) - Cybernetyka (nauka o kierowaniu i informowaniu), 5) - Prakseologia (nauka o działaniu), 6) - Logika z metodologią nauk i naukoznawstwem, wreszcie c) nauki aksjologiczne: 7) - Estetyka (nauka o pięknie), 8) - Etyka (nauka o moralności). W końcu pasy pomiędzy naukami współdziałającymi z pedagogiką obrazują nauki podstawowe wraz 3° - z naukami pomocniczymi, z których dorobku korzystają nauki pedagogiczne.

Wśród tej masy współpracujących z pedagogiką nauk najważniejsza rola przypada naukom pedagogicznym, które należy nieco szczegółowiej omówić. Jedne z nich badają sprawy wychowania w przeszłości, inne opisują je w teraźniejszości, jeszcze inne starają się ukształtować wychowanie w nadchodzącej przyszłości. Wyodrębniamy więc trzy grupy nauk pedagogicznych jako 1° - nauki historyczne, 2° - nauki deskryptywne, czyli opisujące obserwacyjnie lub eksperymentalnie zjawiska wychowawcze oraz 3° - nauki prospektywne, sięgające w przyszłość na podstawie światopoglądowej, dlatego też inaczej nazywane naukami światopoglądowymi. Każda z tych grup nauk wypracowała swoje odrębne badania - historyczne, empiryczne lub filozoficzne, które znajdują także zastosowanie w opracowaniu problemów, stanowiących podstawę dla autonomicznej problematyki pedagogicznej.

Spróbujmy krótko zapoznać się z tymi problemami i dorobkiem poszczególnych nauk pedagogicznych, bez czego trudno jest zorientować się we współczesnej pedagogice lub szerzej pedagogii.

### 1. Nauki historyczne w pedagogice

Zadaniem nauk historyczno-pedagogicznych jest badanie początków, czyli genezy, jak też rozwoju wszelkich zagadnień praktycznych i teoretycznych wychowania od czasów najdawniejszych aż do współczesnych. Ponieważ wychowanie jako wytwór życia społecznego i kultury zależy zawsze od tych dwu zmieniających się współczynników, dlatego też wychowanie w swych dziejach ulega przeobrażeniom, które nie zawsze w sposób bezpośredni tworzą postęp pedagogiczny, lecz są wyrazem walki, rozdzierającej życie społeczeństwa i kultury. Stąd też znajomość historii pedagogicznej wprowadza do studium pedagogiki, orientuje w działających dynamizmach wychowania oraz kształtuje myślenie pedagogiczne. Wszystkie nauki historyczne w pedagogice sprowadzają się do dwu dziedzin: historii szkolnictwa i wychowania oraz historii myśli i doktryn pedagogicznych.

a) Historia szkolnictwa i wychowania na tle rozwijających się potrzeb życia społecznego i kultury tak materialnej (ekonomicznej), jak i duchowej w ramach historii politycznej poszczególnych epok dziejowych bada przede wszystkim instytucje powołane do wychowywania dzieci i młodzieży, następnie stosowane przez nie programy kształcenia,

środki i metody z wyrobionymi w tym czasie zwyczajami i sposobami postępowania pedagogicznego, tworzącymi razem system pedagogii, wreszcie zajmuje się zawodem nauczycielsko-wychowawczym.

Instytucje wychowujące rozwijały się od „szkoły leśnej” z inicjacją u ludów pierwotnych poprzez szkoły świątynne w Babilonie i Egipcie oraz szkoły ćwiczeń fizycznych (palestry i gimnazja) u Greków starożytnych aż do organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego, obejmującego początkową naukę czytania i pisania u gramatysty, potem naukę na poziomie średnim u retora, aż do nauki wyższej u filozofów lub prawników, jak to było u Rzymian. Średniowiecze dla celów kościelnych utworzyło szkoły parafialne, katedralne i uniwersytety. Późniejsze przejęcie przez państwo szkolnictwa we własne ręce, wytworzenie ministerstwa oświecenia publicznego (pierwsze to Komisja Edukacji Narodowej - 1773) doprowadza do powstania obowiązkowej szkoły ludowej, laicyzacji szkolnictwa, szkoły zawodowej i innych przemian szkoły współczesnej. Obok instytucji kształcących i nauczających rozwijały się instytucje tzw. wychowania w domu obcym<sup>59</sup>, jak np. atałykat u ludów kaukaskich (oddawanie dzieci książęcych na wychowanie do piastuna-mentora), wychowanie rycerskie na dworze królewskim, termin u majstra cechowego, wychowanie nowicjusza w klasztorze. Inne instytucje miały na celu opiekę nad żakami, np. bursy, internaty, domy akademickie<sup>60</sup>. Systemy zaś wychowawcze zmieniały się historycznie zależnie od kultury duchowej i ideologii w swoich programach nauczania i działania wychowawczego (np. higiena, ćwiczenia fizyczne, teatr szkolny, kółka młodzieżowe), w środkach i metodach (np. kary chłosty, usunięcie kar, działanie na ambicję, współzawodnictwo itp.). Wreszcie historia zawodu pedagogicznego studiuje kształtowanie się funkcji paidagogosa, wędrownego nauczyciela sofisty, nauczyciela zakonnika, klechy w średniowieczu, nauczyciela ludowego aż do współczesnego nauczyciela związkowca, uwzględniając przy tym sposoby kształcenia nauczycieli<sup>61</sup>. Historia szkolnictwa uwzględnia także dzieje oświaty dorosłych, walki z analfabetyzmem, popularyzacji nauki, zajmuje się rozwojem czytelnictwa prasy i książek aż do

<sup>59</sup> J. Chałasiński, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna*, Poznań 1928.

<sup>60</sup> Z. Turcka, *O kąpiel dla żaka*, Warszawa 1960.

<sup>61</sup> Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948.

współczesnych zagadnień kultury masowej, szerzonej przez środki masowej informacji, jak kino, radio, telewizja.

b) Historia myśli i doktryn pedagogicznych zajmuje się rozwojem refleksji nad sprawami wychowania w postaci idei, pomysłów, projektów reform zawsze w związku z postępowaniem innych nauk oraz z prądami polityczno-społecznymi, kulturalnymi i umysłowymi epok badanych. Najważniejszy przedmiot tej nauki stanowi sprawa kształtowania się ideologii wychowawczej, ideału człowieka oraz teorii pedagogicznych. Ideologię w wychowaniu tworzą wartości, realizowane w postawach wychowawczych ludzi. Tak więc pierwotna dzielność fizyczna staje się u Greków cnotą (*arete*), która w powiązaniu z mądrością stworzy podstawę greckiej paidei, podobnie jak męstwo i sprawiedliwość w cnotcie rzymskiej (*virtus*)<sup>62</sup>. Humanistyczną ideologię starożytności przewartościowała idea chrześcijańska, przynosząca w kulturze nowe wartości ewangeliczne, jak pokora, miłość, służba. Potem w kulturze mieszczańskiej idea pracy i oszczędności wiąże się z ustrojem kapitalistycznym<sup>63</sup>. Ideologia zaś nacjonalistyczna i faszystowska doprowadzają aż do współczesnych walk światopoglądowych. Z rozwojem ideologii społeczno-wychowawczej stoi blisko w związku ideał człowieka<sup>64</sup>, który przyświeca w działaniu wychowawczym. Począwszy od greckiego ideału kalokagatii (*kalos* - piękny, *kai* - i, *agathos* - dobry), czyli człowieka pięknego fizycznie i szlachetnego moralnie, w dziejach wychowania rozwija się wzór wychowawczy człowieka jako mędrca-retora, jako świętego, jako rycerza chrześcijańskiego, dworzanina, gentelmana, patrioty, dobrego obywatela aż do współczesnych ideałów „nowego człowieka”. Wreszcie różne założenia, pomysły, tezy, postulaty i programy wychowania składają się na rozległą dziedzinę teorii pedagogicznej, w której doktryny wypracowane przez twórców dają obraz zawiętej mozaiki prądów i kierunków pedagogicznych<sup>65</sup>, zorientowanych indywidualistycznie lub socjologicznie, biologicznie lub kulturowo, religijnie lub materialistycznie, doprowadzając do współczesnego stanu systemów wychowawczych, o czym szczegółowiej będzie mowa.

<sup>62</sup> H. I. Marrou, *Histoire de l'Education dans l'Antiquite*, Paris 1950.

<sup>63</sup> M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956.

<sup>64</sup> J. Pastuszka ks., *Idea człowieka we współczesnych prądach filozoficznych*, Poznań 1947.

<sup>65</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, dz. cyt.

## 2. Nauki empiryczne w pedagogice

Wychowawczy rozwój człowieka wiąże się z życiem jego organizmu, z życiem wewnętrznym psychiki oraz życiem społecznym w środowisku ludzkim. Wymienione zjawiska życiowe uwikłane w wychowaniu są opisywane i badane głównie w sposób empiryczny; obserwacyjnie lub eksperymentalnie przez trzy nauki pedagogiczne: biologię wychowania, psychologię wychowania i socjologię wychowania.

a) Pierwsza z nich - biologia wychowania - mówi o biologicznych podstawach życia organizmu, przekazywania życia i rozrodu oraz zaznajamiam z organicznymi procesami wzrostu ciała i rozwoju mięśni<sup>66</sup>. W tym celu przedstawia strukturę i funkcjonowanie organizmu jako zespołu komórek, tkanek i narządów, działających w koordynowanych systemach: trawiennym, oddechowym, krwionośnym, wydalniczym i mięśniowym. Podstawę koordynacji fizjologicznej organizmu tworzy system hormonalny gruczołów dokrewnych, które pobudzają lub hamują działalność organizmu. Reakcje nadnerczy, grasicy i węzłów chłonnych na czynniki drażniące (stresory) stanowią podstawę tzw. stresu życia jako odporności organizmu przeciw wyczerpaniu<sup>67</sup>, czemu zapobiega zycliwość, radość, relaks. Drugi system - nerwowy, reagujący na bodźce zmysłowe odruchami rdzenia pacierzowego, popędami centrów podkorowych oraz świadomymi i dobrowolnymi ruchami (praksjami) kory mózgowej, wywołuje procesy i przeżycia psychiczne, koordynuje działalność całego organizmu, wprowadzając łączność ze środowiskiem. Cechy fizyczne organizmu (wzrost, waga, wygląd) i cechy psychiczne łącznie ze sposobami reakcji wyjaśnia biologia tak zależnością od warunków środowiskowych (ilość i jakość pokarmu, wody, powietrza, światła, ruchu i snu), jak też od stałych właściwości wewnętrznych organizmu w postaci konstytucji budowy ciała, konstytucji nerwowej i konstytucji hormonalnej. Te ostatnie warunki prowadzą do zagadnienia dziedziczności fizycznej i psychicznej, związanej z układami genów w chromosomach komórek rozrodczych i prami genetyki klasycznej Mendla. U pod-

<sup>66</sup> J. Allan, *Biologiczne podstawy zachowania* (tł. z ang.), Warszawa 1970; A. Smith, *Ciało* (tł. z ang.), Warszawa 1971; N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1970; J. Bogdanowicz, *Właściwości rozwojowe wieku dziecięcego*, Warszawa 1966.

<sup>67</sup> H. Selye, *Stress życia* (tł. z ang.), Warszawa 1962<sup>2</sup>.

staw zaś genicznego przekazywania cech leży działalność kwasów nukleinowych DNA (kwas dezoksyrybonukleinowy) zawartych w 23 parach chromosomów i przekazujących informacje geniczne do cytoplazmy przez RNA (kwas rybonukleinowy), który powoduje stałą syntezę białek w komórce. Sprawa zaś dziedziczności wyjaśnia uzdolnienia lub trudności rozwojowe w postaci niedorozwoju umysłowego czy ograniczenia. Dorobek biologii wychowawczej stanowi dalej podstawę dla teorii wychowania fizycznego, dietetyki oraz higieny rozwojowej, szkolnej i społecznej.

b) Drugą ważną nauką w dziale opisującym zjawiska w wychowaniu jest psychologia wychowania. Obejmuje ona szereg dyscyplin pokrewnych i graniczących ze sobą, jak psychologia rozwojowa o rozwoju psychicznym u dzieci (pedologia) i młodzieży (hebologia) oraz dorosłych (andrologia), jak psychologia wychowawcza o uwarunkowaniach psychiki dziecka w rodzinie, jako ucznia w szkole, widza w kinie, czytelnika książek, jako harcerza w drużynie itp. Dochodzą do nich jeszcze psychologia różnicowa wraz z charakterologią i typologią oraz diagnostyką szkolną o poznaniu uczniów, psychopatologia dziecięca i młodocianych wraz z higieną psychiczną, a wreszcie psychologia szczegółowa w postaci psychodydaktyki o procesach nauczania i psychopedagogiki o procesach zachowania się<sup>68</sup>.

Psychologia rozwojowa ustaliła, że dziecko nie jest miniaturą dorosłego, ani bezduszną rzeczą czy stanem przejściowym, który nie pozostawia śladu. Rozwój psychiczny przechodzi określone fazy: niemowlęstwa (1 rok życia), okres ponimowlęcy (do 4 r.), dzieciństwo przedszkolne (do 7 r.), dzieciństwo szkolne (do 12 r.), wiek dorastania i dojrzewania płciowego (dziewczęta 12-15 r., chłopcy 13-17), wiek młodzieńczy (dziewczęta 16-20, chłopcy 18-24 r.). Każdy z tych okresów ma właściwe sobie cechy umysłowości, wyobraźni, woli, uczuć i światopoglądowej postawy wobec rzeczywistości, która w wieku przedszkolnym ma charakter magiczny, potem naiwnorealistyczny,

<sup>68</sup> S. Błachowski, *Psychologia jako jedna z podstaw teoretycznych pedagogiki* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, dz. cyt., s. 82-93; S. Szuman, *Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie dla pedagogiki* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, dz. cyt., s. 94-109; T. Tomaszewski, *Z zagadnień psychologii uczenia się* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, dz. cyt., s. 110-135; J. Pięter, *Znaczenie psychologii dla pedagogiki* (W:) *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966 s. 157-262.

subiektywnonegatywny, idealistyczny, dopóki postawa ta nie zharmonizuje się u człowieka dojrzałego<sup>69</sup>.

Psychologia zaś wychowawcza studiuje procesy uczenia się dzieci i młodzieży oraz procesy zachowania się, w których specjalne znaczenie posiadają stany frustracji<sup>70</sup> (łac. *frustratio* - zawód, niepowodzenie), jako przykre przeżycia pod wpływem zahamowania zasadniczych dążeń jednostki, prowadzące do reakcji obronnych w formie agresji, cofnięcia się do pierwotnych form zachowania się jak płacz (regresja), podstawiania nowych celów (kompensacja) itp. Ważną także dla pedagoga jest psychopatologia, która informuje o dzieciach trudnych, nerwicowych, psychopatycznych, anormalnych umysłowo (debilizm, imbecyizm, idiotyzm - dziś ze względów wychowawczych określane jako lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki niedorozwój umysłowy, inaczej upośledzenie umysłowe)<sup>71</sup>, i chorych psychicznie.

c) Trzecią z kolei nauką opisującą zjawiska społeczne w wychowaniu stanowi socjologia wychowania. Zajmuje się ona badaniem zależności wychowania i jego wyników od środowiska społecznego, w którym rozwój człowieka się odbywa. Na to środowisko składają się zwyczaje, stosunki i oddziaływania między ludźmi, organizacje i instytucje społeczne. Środowiska wychowawcze są polem ścierania się różnych wpływów i sił dążeń całego społeczeństwa<sup>72</sup>, jako zorganizowanego kompleksu grup społecznych. Podstawę każdej grupy społecznej stanowią wartości szanowane przez członków i tworzące wspólnotę społeczną jako dobro wspólne, na które składają się interesy, język, obyczaje, poglądy. Podstawową, życiodajną grupą społeczną bezpośredniego kontaktu jest rodzina, która swym zdrowiem, trwałością i miłością zapewnia najlepsze środowisko wycho-

<sup>69</sup> S. Szuman, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1948<sup>2</sup>; L. Wołoszynowa, *Psychologia pomaga wychowaniu*, Warszawa 1960; M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1966.

<sup>70</sup> Cz. Czaporów, *Spór o pojęcie frustracji*, „Kwartalnik Pedagog.” 1960 nr 4; A. Fraczek, *Modyfikacje koncepcji frustracji*, „Psychologia Wychowawcza” 1966 nr 1; J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa 1966.

<sup>71</sup> A. M. Clarke, A. B. Clarke, *Upośledzenie umysłowe* (tł. z ang.), Warszawa 1969 s. 18-19.

<sup>72</sup> Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966; J. J. Wiatr, *Spółczesność. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1968; J. Woskowski, *Socjologia. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1970.

wawcze dzieciom<sup>73</sup>. Ponad rodzicami powstają szersze grupy społeczne pośrednich kontaktów między członkami, rozsiane po całym kraju jak chłopi, inteligencja, robotnicy, duchowieństwo. Pomędzy tymi szerszymi grupami społeczeństwa istnieje rywalizacja, dochodząca w pewnych warunkach do walki o władzę i znaczenie kulturotwórcze w całym społeczeństwie. Grupy społeczne rywalizują ze sobą o hegemonię polityczną i kulturalną w obrębie narodu jako historycznej organizacji pewnego typu kultury narodowej<sup>74</sup> (język, dzieje, zabytki, literatura, sztuka, charakter, pogląd na świat) oraz w ramach organizacji państwa<sup>75</sup> jako suwerennej władzy nad określonym terytorium z jego skarbami naturalnymi, władzy regulującej przy pomocy prawa i siły stosunki pomiędzy ścierającymi się grupami społecznymi. Poza tym społeczeństwo jest zawsze rozwarstwione ekonomicznie na klasy<sup>76</sup>, czerpiące środki utrzymania bądź z pracy własnej, bądź z posiadania lub panowania, oraz na różne warstwy i stany zróżnicowane zawodowo. W związku z tymi zjawiskami w każdym społeczeństwie rozwijają się stale dwie tendencje, pierwszą tworzy proces jednoczący wszystkie grupy społeczne w jeden kulturalnie naród (w średniowieczu naród chrześcijański, od XVI wieku szlachecki, w XIX wieku mieszczański, obecnie demokratyczny), druga tendencja życia społecznego polega na procesach różnicujących klasowo lub stanowo społeczeństwo, co doprowadza do okresowego zaostrzania się walki klas o panowanie.

Tak organizujące się i żyjące społeczeństwo jest nosicielem i współtwórcą kultury danego typu, ono też wytwarza wychowanie i szkołę. Stąd wychowanie i szkolnictwo są zakorzenione w ustroju społecznym<sup>77</sup>,

<sup>73</sup> H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodziny a zadanie opieki nad dzieckiem*, Wrocław 1967; Cz. Czapów, *Rodzina a wychowanie*, Warszawa 1968; J. Ozdowski, *Rola rodziny w wychowaniu młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1969 nr 3.

<sup>74</sup> J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1958<sup>2</sup>; Tenże, *Kultura i naród. Studia i szkice*, Warszawa 1968 s. 9-63; B. Suchodolski, *Edukacja narodu 1918-1968*, Warszawa 1970.

<sup>75</sup> Por. M. Menelli, *Ofunkcjach państwa*, Warszawa 1969; J. Wiszniewski, *Zarys encyklopedii prawa*, Warszawa 1966; J. J. Wiatr, *Spółeczeństwo*, dz. cyt.

<sup>76</sup> S. Ossowski, *Struktura klasowa w społecznej świadomości*, Łódź 1957; S. Widerszpil, *Teoria klas społecznych*, Warszawa 1965; W. Wesołowski, *Klasy, warstwy i władza*, Warszawa 1966.

<sup>77</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1928, t. 1; J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*, dz. cyt.; R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.

a często służą za narzędzie polityczne do urabiania stosunków społecznych w interesie klas panujących. Tak właściwie w czasie zaborów w Polsce szkoła państwowa była narzędziem germanizacji lub rusyfikacji, zwalczających polskie wychowanie rodzinne. Dlatego to socjologia wychowawcza określa wychowanie jako „przysposobienie wychowanka na pełnoprawnego członka grupy” (*Durkheim*). W ten sposób istotą wychowania jest przystosowanie się wychowanka do *żądań* grup społecznych przez włączenie się do wspólnoty języka, obyczaju, poglądów, zajęć itp. Całość zaś procesu rozwojowego polega w tym ujęciu na socjalizacji<sup>78</sup>, czyli uspołecznieniu się wychowanka. Socjalizacja wychowawcza zaś ma dwa główne zadania: 1° - wprowadzenie wychowanków do świata kultury narodowej i ogólno ludzkiej poprzez kształcenie ogólne, wynikiem czego następuje asymilacja kulturalna wychowanka do wspólnoty społecznej i upodobnienie się psychiczne; 2° - wprowadzenie do aktualnego życia społeczeństwa przez kształcenie grupowe według płci lub kształcenie zawodowe, rezultatem czego jest przygotowanie do życia praktycznego i produkcyjnego oraz zróżnicowanie się społeczne zależnie od wybranego zawodu. W związku z tym szkoła spełnia dwie funkcje: asymilacyjną pod względem typu kulturalnego i selekcyjną pod względem uzdolnień pracowniczych<sup>79</sup>.

Poza socjologią wychowawczą szkoły i klasy szkolnej, w której bada się socjometrycznie<sup>80</sup> stosunki między jednostką a grupą koleżeńską, ważna jest socjologia wychowawcza środowisk rodzinnych<sup>81</sup>. Bada ona typ rodziny (pełnej, rozbitej, zreorganizowanej, zdemoralizowanej) oraz wpływy środowiska lokalnego na rodzinę i wychowanie w niej dzieci, jak rodzina wiejska, inteligentka, proletariacka, miejska, ponieważ od tych czynników zależy rozwój wychowawczy dzieci i młodzieży.

<sup>78</sup> E. Durkheim, *Education et sociologie*, dz. cyt.; W. B. Brookover, *A Sociology of Education*, New York 1955; R. Davał, *Traite de psychologie sociale*, Paris 1962, t. 2, s. 3-96; S. Bailey, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959 s. 171-201.

<sup>79</sup> J. W. Bystron, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Lwów 1934; S. Kowalski, *Odział socjologii w badaniach procesów wychowawczych (W:) Nauki przyrodnicze i społeczne współpracujące z pedagogiką*, dz. cyt., s. 286-309.

<sup>80</sup> Z. Zaborowski, *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa 1964.

<sup>81</sup> J. Pięter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.

### 3. Nauki światopoglądowe w pedagogice

Znajomość faktów z przeszłości, mimo że historia jest nauczycielką życia, wyjaśnia zaledwie „genealogię współczesności”, a nie wskazuje, jakiego człowieka mamy wychowywać. Podobnie dokładna znajomość praw rozwojowych, ich warunków i zależności przyczynowych, poznanie stanu teraźniejszego w wychowaniu nic jeszcze nie mówi o celu wychowawczym. Zagadnienie celu bowiem nie występuje na terenie nauk przyrodniczych, które jakby omawiają dokładnie cały rozkład jazydy, ale nie dyktują, w którą stronę należy wychowanie prowadzić. Poznają one wielkość siły wybuchu atomowego, lecz nie mogą zdecydować, do jakiego celu pokojowego, czy wojennego powinno się go użyć. Cele życia, rozwoju i wychowania płyną z potrzeb i dążeń człowieka, który musi się kierować rozumem, zdrowym rozsądkiem, by nie ulec swoim namiętnościom i przez nie nie zginać. O celu więc wychowania, który sięga ku niewiadomej przyszłości, decydują najwyższe wartości i ideały, których podstawą powinien być prawdziwy światopogląd godny człowieka. Wprawdzie światopoglądy historyczne się zmieniają, ale mimo relatywizmu każdy z nich uważa się za jedyny prawdziwy i niezmienny. Dlatego też światopoglądy szukają elementów prawdziwych i wiecznych, ponieważ te stanowią miernik wartości i trwałości światopoglądów, tak że krytyka ich podstaw powoduje upadek wielu fałszywych obrazów świata. Światopogląd nowoczesny musi być więc budowany i sprawdzalny naukowo.

Nauki, mające szczególne znaczenie dla budowy prawdziwego poglądu na świat, nazywamy naukami światopoglądowymi. Należą do nich nauki humanistyczne, filozoficzne i teologiczne. Pierwsze dostarczają surowego materiału do poznania ideałów i postaw ludzkich, jak bohaterstwo, miłość, tchórzostwo, zdrada, nienawiść itd., wyrażanych w historii narodów, w ich sztuce i literaturze poetyckiej czy dramatycznej. Nauki humanistyczne więc mówiące o życiu i czynach człowieka służą pomocą w kształceniu światopoglądu młodzieży i dorosłych, ale one nie rozstrzygają normatywnie, które z tych postaw powinny być realizowane w wychowaniu. Czynią to dopiero nauki filozoficzne, jak logika, estetyka, etyka, które na podstawie filozofii ogólnej, metafizyki i epistemologii ustalają, normatywnie przynajmniej, kryteria tego, co jest prawdziwe, dobre moralnie, piękne i godnego rozumnego człowieka. Wreszcie nauki teologiczne o Bogu żywym i stosunku religijnym

człowieka do Boga konkretyzują ideał wychowawczy człowieka. Wszystkie więc wymienione nauki przyczyniają się swoim wkładem do rozbudowy prawdziwego światopoglądu.

Sam wyraz światopogląd jest wieloznaczny, obejmując: a) światopogląd osobisty, właściwy, który wytwarza się w ciągu rozwoju człowieka, b) światopogląd społeczny, wyznawany przez jakąś grupę społeczeństwa jako obowiązujący jej członków, co nazywamy ideologią oraz c) światopogląd filozoficzny jako system poglądów jakiejś szkoły filozoficznej, co nazywamy teazją (gr. *theasis* - pogląd). Ideologie grup społecznych oraz teazje filozoficznego myślenia mogą wpływać na tworzenie się światopoglądu osobistego, ale narzucane pod przymusem i przyjmowane bez przekonania przez wychowanków są tylko namiastką prawdziwego światopoglądu.

Światopogląd osobisty bowiem jest to zespół własnych przekonań, oparty o wiedzę jakiegoś rodzaju, dająca pewność poznania oraz zaspakajającą samorzutne pytania poznawcze, nurtujące wszystkich normalnych ludzi. Przekonania zaś są to sądy poznawcze, różniące się od sądów wyuczonych i zapamiętanych tym, że wiążą się one z własnym przeświadczeniem o ich prawdziwości (asercja), mają więc zabarwienie uczuciowe i wskutek tego stają się motywem pobudzającym wolę do działania. Pytania poznawcze wreszcie, na które odpowiedzi jako cząstki wiedzy dostarczają materiału przekonaniowego, rozwijają się w życiu ludzkim następująco: najwcześniej pojawiają się u dziecka przedszkolnego pytania wyjaśniające typu „co to jest?” lub „jak się coś odbywa?” Są to pytania, wynikające z doświadczenia i praktyki życiowej, mają charakter schodkowy, to znaczy przenikają w głąb poznawanej rzeczy przez pytania o dalsze szczegóły zjawisk i dlatego wiedza zaspakajająca je pochodzi z nauk szczegółowych tak przyrodniczych, jak też humanistycznych. W wieku szkolnym pojawia się z pełnym zrozumieniem wyższy typ pytania przyczynowego, dlaczego coś się dzieje? Pytania o przyczyny wychodzą z empirii, ale wyjaśnwszy najbliższą przyczynę zjawiska pytają o przyczynę przyczyny i przyczyny dalsze, dlatego w takim łańcuszku pytań wybiegają aż do jakiejś przyczyny życia, bytu i istnienia rzeczy w ogóle. Odpowiedzi na pytania<sup>o</sup> przyczyny ostateczne udzielić może tylko filozofia, która jest wiedzą metafizyczną o bycie i jego właściwościach. Na koniec w okresie dorastania i w młodzieńczym pojawiają się dręczące pytania problemowe o celowości i sensie wszystkich zjawisk („po co, w jakim celu?”).



Pytania celowościowe (teleologiczne - gr. *telos* - cel) także mają charakter łańcuszkowy i docierają do pytań eschatologicznych o rzeczach ostatecznych, jak po co żyjemy, jaki jest sens życia, śmierci, świata, szczęścia i cierpienia. Przy tym pytania te stawia się osobowo, interesując się własnym życiem, szczęściem czy śmiercią. Odpowiedź pełną na te pytania, mającą zadowolić nie tylko rozum, ale także serce ludzkie i dążenia woli do nieśmiertelności i absolutnego szczęścia, przynosi przede wszystkim wiedza teologiczna.

Dlatego też na budowę całkowitego światopoglądu składają się trzy kręgi zagadnień: a) naukowych, b) filozoficznych oraz c) teologicznych, rozwiązywanych pozytywnie lub negatywnie (nawet ateistycznie). Wszystkie one dotyczą dwu zasadniczych części światopoglądu: 1° - obrazu świata i źródeł absolutnych jego bytu (niem. *Weltanschauung*) oraz 2° - poglądu na człowieka i jego życie (niem. *Lebensanschauung*). Te dwie części powinny być zgodne ze sobą na podstawie wspólnej idei światopoglądowej, np. idei miłości, walki, pracy lub twórczości, która ma harmonijnie wyjaśnić świat przyrody i na jego tle świat człowieka. Wówczas to sądy wyjaśniające rzeczy naukowo, sądy motywujące je filozoficznie i sądy oceniające ideowo tworzą harmonijnie zbudowany światopogląd osobisty.

W rzeczywistości natomiast często światopogląd jest zwichnięty i może stanowić niezborny konglomerat poglądów wyuczonych z książek, pomieszanych z przesadami i zabobonami z dzieciństwa. W innym wypadku może wystąpić niepełny światopogląd, ograniczający się tylko do nauk szczegółowych (czysto naukowy), tylko do filozofii (czysto filozoficzny) lub wyłącznie do teologii (czysto religijny). Natomiast światopogląd katolicki musi być uniwersalistyczny, łącząc w sobie wiedzę naukową z filozoficzną i teologiczną według zasady jednej prawdy pochodzącej od Boga<sup>82</sup>.

<sup>82</sup> Por. S. Kunowski, *Wychowanie do chrześcijańskiego uniwersalizmu*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1969 nr 1 s. 3-15.

## WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE DO CZĘŚCI I

### *Wstęp do pedagogiki jako nauki*

#### Rozdz. I ZNACZENIE WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIA

- Arendt H., *Die Kriese in der Erziehung*, Bremen 1958.  
Bader J., *Jugend in der Industriekultur*, München 1963.  
Baumert G., *Jugend der Nachkriegszeit*, Darmstadt 1952.  
Blätiner F., *Die Gegenwärtige Lage Pädagogik*, Hamburg 1946.  
Bogucki K. ks., Moysa S. ks. (red.), *Kościół w świetle Soboru*, Poznań 1968.  
Bornemann E., *Jugendprobleme unserer Zeit*, Göttingen 1958.  
Brown W., *Teen-age Terror*, Greenwich 1958.  
Brubacher J., *Modern Philosophies of Education*, New York 1963<sup>3</sup>.  
Clark B., *Adult Education in Transition*, Berkeley 1958.  
Dawson Chr., *The Crisis of Western Education*, London 1961.  
Duchet R., *Bilan de la civilisation technicienne*, Toulouse 1955.  
Dyonisiak R. (red.), *Młodość epoki przemian*, Warszawa 1965.  
Guardini R., *Das Ende der Neuzeit*, Wiirzburg 1951.  
Isambert A., *UÉducation des parents*, Paris 1960.  
Keilhacker M., *Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart*, Stuttgart 1950.  
Keilhacker M., *Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik*, Stuttgart 1958.  
Kotłowski K., *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, Warszawa 1968.  
Kozakiewicz M., *Nowa młodzież. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1965.  
Kroch O., *Revision der Erziehung*, Heidelberg 1957<sup>3</sup>.  
Kunowski S., *Proces emancypacji współczesnej młodzieży*, „Znak” 1961 nr 84.  
Mannheim K., *Diagnostic of our Time*, London 1940.  
Maritain J., *UÉducation à la croisée des chemins*, Paris 1947.  
Morin E., *Duch czasu* (tł. z franc), Kraków 1965.  
Móbus G., *Erziehung in der Zeit*, Köln 1958.  
Muchow H., *Jugend im Wandel*, Schleswig 1955<sup>2</sup>.  
Nowacki T. (red.), *Szkoła a postęp techniczny*, Warszawa 1962.  
Pfliegler M., *Die pädagogische Situation*, Wien 1932.  
Pfliegler M., *Der rechte Augenblick*, Wien 1956<sup>4</sup>.  
Pfliegler M., *Die religiöse Situation*, Wien 1948.  
Pietsch M., *Die industrielle Revolution*, Wien 1961.  
Pomykało W. (red.), *Człowiek w warunkach cywilizacji współczesnej*, Warszawa 1967.  
Poręba P. ks., *Pedagogizacja rodziców*, „Studia Warmińskie”, 1969.

- Pöggeler Fr., *Einführung in die Andragogik*, Ratingen 1957.  
 Przecławski K., *Instytucja wychowania w wielkim mieście*, Warszawa 1971.  
 Przecławski K., *Miasto i wychowanie*, Warszawa 1968.  
 Ryman E., *Teddy Boys*, London 1958.  
 Schelsky H., *Die skeptische Generation*, Diisseldorf 1958<sup>3</sup>.  
 Schneider Fr., *Die zweite technische Revolution und die pädagogische Theorie und Wirklichkeit*, Ratingen 1957.  
 Sorokin P., *The American Sex Rewlution*, New York 1956.  
 Spranger E., *Padagogische Perspektiven*, Heidelberg 1962<sup>7</sup>.  
 UNESCO, *L'Education des adultes*, Paris 1950.  
 Wielowieyski A., *Przed trzecim przyspieszeniem*, Kraków 1968.

## Rozdz. II POJĘCIE PEDAGOGIKI JAKO NAUKI

- Claparede E., *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna* (tł. z franc), Warszawa 1918 s. 101 n.  
 Hoene-Wroński J. M., *Filozofia pedagogiki* (tł. z franc), Lwów-Warszawa 1922.  
 Kerschensteiner G., *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli* (tł. z niem.), Warszawa 1936 s. 9-15.  
 Komarowski B. B., *Russkaja pädagogiczeskaja terminologia*, Moskwa 1969.  
 Korniszewski F., *Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964.  
 Mirski J. [właśc. Kretz J.], *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy* (W:) *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 217-258.  
 Mirski J. [właśc. Kretz J.], *Projekt nauki o nauczycielu* (W:) *Wychowanie i wychowawca*, dz. cyt., s. 195-213.  
 Mirski J. [właśc. Kretz J.], *Znaczenie terminologii pedagogicznej* (W:) *Wychowanie i wychowawca*, dz. cyt., s. 79-97.  
 Scheffler I., *The Language of Education*, Springfield 1962.

## Rozdz. III BUDOWA PEDAGOGIKI I JEJ MIEJSCE W SYSTEMIE NAUKI

- Cellerier J. L., *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris 1910.  
 Dielthey W., *Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft*, Berlin 1888; 1958.  
 Geissler G., *Die Autonomie der Pädagogik*, Langensalza 1929.  
 Hönigwald R., *Über die Grundlagen der Pädagogik*, Leipzig 1927.  
 Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław 1964.  
 Morrish I., *Disciplines of Education*, London 1967.  
 Mysłakowski Z., *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1933, t. I.

- Okoń W., *O przedmiocie i metodzie badań pedagogicznych* (W:) *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1960.  
 Peters G. P., *The Concept of Education*, London 1969.  
 Petersen P., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin 1924.  
 pianchard E., *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain 1968.  
 Wagner J., *Wissenschaftsstruktur der Pädagogik*, Berlin 1925.  
 Wołoszyn S., *O uzasadnianiu norm pedagogicznych*, „Przegląd Filozoficzny” 1949 nr 3/4.

## Rozdz. IV METODY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

### 1. Źródła pedagogiki i ich opracowanie

- Beveridge W. I. B., *Sztuka badań naukowych* (tł. z ang.), Warszawa 1963.  
 Buckingham B. R., *Praca badawcza na terenie szkoły* (tł. z ang.), Lwów-Warszawa 1931.  
 Dobrowolski S., Nowacki T. (red.), *Szkoły eksperymentalne w Polsce w latach 1900-1964*, Warszawa 1966.  
 Jaroszyński T., *Badania psychologiczne w szkole*, Warszawa 1925<sup>2</sup>.  
 Jaxa-Bykowski L., *Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnym uwzględnieniem szkoły polskiej*, Lwów 1920.  
 Librachowa M., *Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach*, Warszawa 1933.  
 Łubnicki N., *Nauka poprawnego myślenia*, Warszawa 1963; 1971.  
 Nawroczyński B. (red.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wrocław 1963.  
 Okoń W., *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Warszawa 1966.  
 Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie w latach 1900-1960*, Warszawa 1964.  
 Pięter J., *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967.  
 Pięter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967.  
 Pięter J., *Praca naukowa*, Katowice 1960<sup>2</sup>.  
 Sękowska Z., *Źródła pedagogiki*, „Roczniki Humanistyczne KUL” 1954 z. 3 s. 101-123.  
 Sośnicki K., *Obiektywizm i subiektywizm w pedagogice współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1959 nr 2.  
 Studencki S. M., *Jak obserwować dzieci*, Warszawa 1933<sup>2</sup>.  
 Szuman S., *Metody psychologii pedagogicznej* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1933, t. 1 s. 312-348.  
 Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968.

### 2. Metody badania w pedagogice

- Anastasi A., *Psychological Testing*, New York 1954.  
 Best J. W., *Research in Education*, Englewood Cliffs 1959.

- Catell L., *A Guide to Mental Testing*, London 1948.
- Choynowski M., *Elementy teorii testów psychologicznych*, „Przegląd Psychologiczny” 1959 nr 3.
- De Landsheere G., *Introduction à la recherche pédagogique*, Liège et Paris 1964.
- Fischer H., *Die modernen pädagogischen und psychologischen Forschungsmethoden*, Göttingen 1957.
- Fraisse P., *Podręcznik ćwiczeń z psychologii wychowawczej* (tł. z franc.). Warszawa 1960.
- Fraisse P., Piaget J., *Experimental Psychology: its scope and method. I History and method (english translation)*, London 1968.
- Gerstmann S., *Rozmowa i wywiad w psychologii wychowawczej*, Lublin 1957.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Testy w szkole*, Warszawa 1960.
- Guilford J. P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice* (tł. z ang.), Warszawa 1960.
- Kreutz M., *Metody współczesnej psychologii*, Warszawa 1962.
- Meili R., *Podręcznik diagnostyki psychologicznej* (tł. z niem.), Warszawa 1967.
- Meili R., *Psychologische Diagnostik*, Bern 1956.
- Mialaret G., *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris 1954.
- Mussen B. H. (red.), *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka* (tł. z ang.), Warszawa 1970.
- Palmade G. P., *Les methodes en pédagogie*, Paris 1963.
- Piętar J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.
- Planchard E., *La recherche en pédagogie*, Louvain 1967.
- Schmidt H. D., *Empirische Forschungsmethoden der Pädagogik*, Berlin 1961.
- Skórny Z., *Obserwacja psychologiczna dziecka*, Warszawa 1961.
- Skórny Z., *Obserwacje, interpretacje i charakterystyki psychologiczne*, Warszawa 1968<sup>3</sup>.
- Skórny Z., *Współczesne metody badań psychologicznych*, Wrocław 1966.
- Travers R. M. W., *An Introduction to Educational Research*, New York 1964<sup>2</sup>.
- Tyler L. E., *Testy i pomiary w psychologii* (tł. z ang.), Warszawa 1967.
- Wroczyński R., Piłoch T. (red.), *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych*, Warszawa 1970.
- Zaczyński W., *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce* Warszawa 1967.
- Zankow L., *O przedmiocie i metodzie badań dydaktycznych* (tł. z niem.), Warszawa 1967.
- Zieleniewski J., *Efektywność badań naukowych*. Warszawa 1966.

## Rozdz. V NAUKI WSPÓŁPRACUJĄCE Z PEDAGOGIKĄ

### 1. Historyczne

- Agazzi A., *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia 1953.
- Barycz H., *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949.

- Boyd W., *The History of Western Education*, London 1947<sup>4</sup>.
- Brubacher J. S., *A History of the Problems of Education*, New York 1947.
- Butts F. R., *A Cultural History of Western Education*, New York 1955.
- Collard F., *Histoire de la pédagogie*, Bruxelles 1920.
- Compayré G., *Histoire de la pédagogie*, Paris 1917<sup>26</sup>.
- Curtis S. J., Bolltwood M. E. A., *A Short History of Educational Ideas*, London 1956<sup>2</sup>.
- Gal R., *Histoire de l'éducation*, Paris 1961<sup>4</sup>.
- Geschichte der Erziehung*, Berlin 1962<sup>2</sup>.
- Hubert R., *Histoire de la pédagogie*, Paris 1949.
- Jarman T. S., *Landmarks in the History of Education*, London 1963<sup>2</sup>.
- Konstantinow N. A., Smirnow W. Z., *Istorija pedagogiki*, Moskwa 1959<sup>2</sup>.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1-2, Lwów 1934<sup>2</sup>.
- Kot S., *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*, Warszawa 1947<sup>2</sup>.
- Kot S., *Źródła do historii wychowania*, t. 1-2, Warszawa 1929-30.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 1-2, Warszawa 1965-67.
- Marrou H. J., *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris 1948; (tł. poi.), *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938.
- Power E. J., *Main Currents in the History of Education*, New York 1962.
- Riboulet L., *Historie de la pédagogie*, Paris-Lyon 1941<sup>11</sup>.
- Schmid K. A., *Geschichte der Erziehung von Anfang bis auf unsere Zeit*, 1-5 B. Stuttgart 1884-1902.
- Suchodolski B., *O nowy typ historii wychowania*, „Nowa Szkoła” 1948 nr 4.
- Suchodolski B., *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris 1960.
- Weimer H., *Geschichte der Pädagogik*, Berlin 1956<sup>12</sup>.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1-3, Warszawa 1965-1966.

### 2. Empiryczne

- L'Adolescence*, Paris 1969.
- Altman J., *Biologiczne podstawy zachowania* (tł. z ang.), Warszawa 1970.
- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960<sup>4</sup>.
- Baley S., *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959.
- Baley S., *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Wrocław 1946<sup>2</sup>.
- Bastin G., *Les Techniques sociométriques*, Paris 1962.
- Bogdanowicz J., *Rozwój fizyczny dziecka*. Warszawa 1958<sup>3</sup>.
- Bogdanowicz J., *Właściwości rozwojowe wieku dziecięcego*, Warszawa 1966.
- Busemann A., *Pädagogische Psychologie*, Leipzig 1932.
- Bühler Ch., *Dziecięstwo i młodość* (tł. z niem.), Warszawa 1933.
- Bystroń J. St., *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów 1930.
- Bystroń J. St., *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934.

Clarke A. M., Clarke A. B., *Upośledzenie umysłowe* (tł. z ang.), Warszawa 1969.  
Chałasiński J., *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1958<sup>2</sup>.  
Chałasiński J., *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa 1936.  
Dąbrowski K., *Higiena psychiczna*, Warszawa 1962.  
Debesse M., *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego* (tł. z franc), Warszawa 1963.  
Durkheim E., *Pedagogie et sociologie*, Paris 1922<sup>2</sup>.  
Dybowski W., *Fizjologiczne podstawy wychowania* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1933, t. 1.  
Evans R. M., *Sociometry and Education*, London 1962.  
Fleming C. M., *The Social Psychology of Education*, London 1957.  
Gottlieb W., *Socjologiczne podstawy wychowania* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1933, t. 1.  
Green D. R., *Psychologia szkolna* (tł. z ang.), Warszawa 1970.  
Hetzer H. (Hrsg), *Pädagogische Psychologie*, Göttingen 1959<sup>2</sup>.  
Hurlock E. B., *Rozwój dziecka* (tł. z ang.), Warszawa 1960.  
Hurlock E. B., *Rozwój młodzieży* (tł. z ang.), Warszawa 1965.  
Jersild A. T., *Child Psychology*, New Jersey 1960<sup>5</sup>.  
Kasprzak M. (red.), *Higiena szkolna*, Warszawa 1958.  
Kopczyńska J., *Higiena dziecka w wieku szkolnym*, Warszawa 1958.  
Lindgren H. C., *Psychologia wychowawcza w szkole* (tł. z ang.), Warszawa 1962.  
Livingstone R., *Education for a World Adrift*, Cambridge 1943.  
Moreno J. L., *Fondements de la sociométrie*, Paris 1963.  
Pastuszka J. ks., *Charakter człowieka*, Lublin 1962<sup>2</sup>.  
Prizhoda V., *Wstęp do psychologii pedagogicznej* (tł. z czesk.), Warszawa 1961.  
Rouma G., *Pedagogie sociologique: les influences du milieu en éducation*, Paris 1914.  
Rowid H., *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1937–1938<sup>2</sup>.  
Selye H., *Stress życia* (tł. z ang.), Warszawa 1962<sup>2</sup>.  
Skinner Ch. E., *Educational Psychology*, Englewood Cliffs, New York 1959<sup>4</sup>.  
Skowron S., *Dziedziczność* Warszawa 1962<sup>2</sup>.  
Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965.  
Strunz K., *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*, München 1959.  
Suchodolski B., Okoń W. (red.), *Spółeczna funkcja wychowania*, Warszawa 1959.  
Szczepański J., *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Warszawa 1961.  
Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.  
Szuman S., Skowron S., *Organizm a życie psychiczne*, Warszawa 1934.  
Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1946.  
Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Warszawa 1947.  
Wall W. D., *Wychowanie i zdrowie psychiczne* (tł. z franc), Warszawa 1960.  
Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1970.  
Wołoszynowa L., *Psychologia pomaga wychowaniu*, Warszawa 1960.  
Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.  
Zaborowski Z., *Psychologia społeczna a wychowanie*, Warszawa 1962.

Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. 1-2, Warszawa 1928-30.  
Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa 1965.

### 3. Światopoglądowe

Bauman Z., *Idee, ideały, ideologie*, Warszawa 1964.  
Bauman Z., *Wizje ludzkiego świata*, Warszawa 1963.  
Behn S., *Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie*, München 1930.  
Cathrein V. SJ., *Diekalolische Weltanschauung in ihren Grundlinien*, München 1921<sup>6</sup>; (tł. poi.), *Światopogląd katolicki*, Poznań (b.r.w.).  
Chmieleńska J., *O niektórych błędach w wychowaniu postawy ideowej dzieci*, „Kwartalnik Pedagog.” 1957 nr 1.  
Chojnacki P. ks., *Podstawy filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa 1955 s. 149-194.  
Chojnacki P. ks., *Z psychologii światopoglądu chrześcijańskiego*, Warszawa 1923.  
Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939 s. 13–80.  
Hessen S., *Światopogląd i edukacja*, „Kultura i Wychowanie” 1933/34 nr 1.  
Hornowski B., *Psychologiczne podstawy kształcenia poglądu na świat dzieci i młodzieży*, Warszawa 1959.  
Klimke F., *Istota i zadania światopoglądu*, Lwów 1938.  
Kożakowski L., *Światopogląd i życie codzienne*, Warszawa 1957.  
Kozakiewicz M., *O światopoglądzie i wychowaniu*, Warszawa 1965.  
Kuderowicz Z., *Światopogląd a życie u Diltheya*, Warszawa 1966.  
Niesiołowski A., *O ideologiach polityczno-społecznych*, „Przewodnik Społeczny” 1934 nr 7.  
Nowicki A., *Ateizm*, Warszawa 1964.  
Pastuszka J. ks., *Rola Kościoła w kształceniu światopoglądu*, Lublin 1930, odb. z „Prądu”.  
Pięter J., *Pogląd na świat a wychowanie*, „Kultura i Wychowanie” 1934/35 nr 3.  
Poniatowski Z., *Przyrodznawstwo a światopogląd*, Warszawa 1968.  
Radwiłowicz R., *O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu*, Warszawa 1971.  
Reykowski J., *Światopogląd jako fakt psychologiczny*, „Euhemer” 1958 nr 5/6.  
Schaff A., *Ideologia w ujęciu Mannheima*, Warszawa 1958.  
Skatkin M., *O formowaniu komunisticzeskiego mirowozrenija*, „Siemja i Szkoła” 1951 nr 8.  
Szaciłło T., *Przekonania*, Warszawa 1967.  
Szulc Z., *Kształtowanie przekonań moralnych*, Wrocław 1968.  
Szuman S., Pięter J., Weryński H., *Psychologia światopoglądu młodzieży*, Warszawa 1933.  
Wiatr J. J., *Czy zmierzch ery ideologii?* Warszawa 1961.  
Wiatr J. J., *Ideologia i wychowanie*, Warszawa 1965.

## C z ę ś ć II

# PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

## WSPÓŁCZESNE SYSTEMY WYCHOWANIA

### R o z d z i a l i

#### GENEZA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW WYCHOWAWCZYCH

##### 1. *Rozwój kapitalizmu i jego skutki*

Współcześnie jednolita pedagogika naukowa, obowiązująca wszystkich ludzi, jak np. matematyka czy fizyka, jeszcze nie istnieje. Liczne nauki pomocnicze współdziałające z pedagogiką, badające rozwój fizyczny i psychiczny dzieci, młodzieży oraz dorosłych, jak też poznające wpływy środowiska społecznego, odkrywają coraz więcej faktów pedagogicznych, które stają się powszechnie uznane, jak np. to, że dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje opowiadania mu bajek, a młodzież starsza dąży do samodzielności. Te narastające fakty stanowią bazę, na której w przyszłości ukształtuje się jednolita dla wszystkich pedagogika naukowa. Tymczasem w sprawie celów i ideałów wychowania „nowego człowieka” istnieją wciąż zasadnicze rozbieżności, dlatego też współcześnie działają odrębne pedagogiki światopoglądowe, które wychodzą z własnych założeń ideologicznych. Te właśnie odrębne koncepcje, czyli ujęcia rzeczywistości w postaci zespołu określonych idei, uzasadnianych filozoficznie zostały przyjęte za obowiązujące ideologie przez poszczególne wielkie grupy społeczeństw<sup>1</sup>, stanowiące jako klasa panująca własny ustrój społeczno-ekonomiczny i porządek prawny oraz regulu-

<sup>1</sup> Grupy te historycznie nazywano stanami, np. „trzeci stan” tworzyli mieszczenie, czwartym z kolei nowym stanem byli robotnicy, w wieku XX lokalnie podobną rolę odgrywało wojsko (ustrój faszystowski) lub inteligencja, szczególnie technicy (technokracja) lub ostatnio naukowcy.

jące potrzeby i stosunki oświatowo-wychowawcze przy pomocy instytucji wychowujących w ustalony sposób. Pedagogika światopoglądowa jest więc nauką przedstawiającą konkretny system wychowania, w którym odbija się i ustala związek między ustrojem społeczeństwa, jego ideologią wychowawczą (idee, cele, zadania stawiane wychowaniu) i działaniem zespołu instytucji oświatowo-pedagogicznych. Coraz liczniejsze pedagogiki światopoglądowe są wyrazem współczesnego pluralizmu społeczeństw i mimo rozwiązywania podobnych problemów i zaspokajania tych samych potrzeb wychowawczych przyczyniają się do tworzenia różnych rozwiązań i modeli. Stan tego rozbitcia na przeciwstawne sobie systemy wychowania w krajach zachodnich, wschodnich czy neutralnych ukształtował się wyjątkowo w obecnym stuleciu, ponieważ poprzednie wieki zawsze wypracowywały jakąś syntezę wychowawczą swojego czasu.

Najgłębszą przyczyną obecnego rozbitcia systemów wychowawczych był rozwój nowego ustroju ekonomiczno-społecznego - kapitalizmu, który zniszczył dotychczasowy ustrój stanowy społeczeństwa, ukształtowany w średniowieczu jako ustrój feudalny. Pierwsze wielkie wynalazki maszyny tkackiej Cartwrighta, potem Jacquarda oraz maszyny parowej Watta już w drugiej połowie XVIII wieku zapoczątkowały pierwszą nowożytną rewolucję przemysłową<sup>2</sup> „wieku pary i elektryczności”, prowadzących dziś do ery atomowej. Wynalazki te przyczyniły się do powstania wielkiego przemysłu fabrycznego, rozwinęły hutnictwo, kopalnictwo i kolejnictwo. Dla uruchomienia przemysłu konieczna była koncentracja kapitału (spółki akcyjne, banki, giełdy), który staje się podstawą nowego ustroju. Szybki rozwój kapitalizmu uzasadniała nowa nauka ekonomiki liberalnej (A. Smith, D. Ricardo), w której dobro ekonomiczne przedsiębiorstwa zostało uwolnione od obowiązku stosowania się do zasad moralnych (czego wyrazem w średniowieczu było potępienie zysku za procent i walka z lichwą) oraz od ciężarów społecznych (np. wsparcia ubogich, jałmużna). Rozwój przedsiębiorstwa opierał się obecnie o dwie zasady: wolnej konkurencji (czyli swobody właścicieli w walce z innymi producentami o najwyższy zysk przez zniszczenie konkurenta) oraz żelaznego prawa popytu i podaży, które reguluje sezonowe ceny za towar zależnie od ilości towaru na rynku (podaż) i liczba ludzi chcących go nabyć (popyt). Ponieważ zaś

<sup>2</sup> B. L i l l e y, *Ludzie, maszyny i historia* (tł. z ang.), Warszawa 1963.

zasadnicza wartość każdego towaru zależna jest od kosztu surowca i wynagrodzenia za pracę przy jego produkcji, wobec tego potaniecie towaru celem pobicia konkurencji wymagało szukania tanich surowców (co rozpętało w XIX wieku walkę państw o kolonie i ich wyzysk ekonomiczny) oraz taniej siły roboczej najpierw niewykwalifikowanych robotników, potem kobiet i najtańszej siły dzieci, co doprowadziło do szalonej eksploatacji robotników pracujących od 12 do 14 godzin na dobę za najlichszą opłatę.

Tak organizowana produkcja fabryczna szybko eliminowała produkcję rzemieślniczą, zorganizowaną w średniowiecznych cechach. Nastąpiła gwałtowna pauperyzacja, zubożenie mas społecznych, które utraciły swe dotychczasowe źródła utrzymania z warsztatu lub roli i szukały pracy najemnej w fabrykach. Powstaje w związku z tym nowoczesny proletariatus<sup>3</sup>, posiadający tylko dzieci na własność (łac. *proles* - potomstwo), ściągający masowo w poszukiwaniu zarobku do przeludnionych miast (urbanizacja), gnieźdzący się w niezdrowych warunkach nędzy mieszkaniowej, suteryn, mansard, w dzielnicach slumsów, wyzyskiwany przez mieszczaństwo i kapitalistów.

Ustrój kapitalistyczny wyrósł więc na krzywdzie społecznej mas pracujących, wywołał i zaognił kwestię robotniczą, pozbawił praw do życia, spowodował emigrację zarobkową, zmusił do pracy matkę rodziny i małe dzieci. Pociągnęło to skutki wychowawcze. Dom rodzinny stracił siłę wychowawczą, dzieci proletariackie pozbawione opieki pracującej matki spędzały czas na ulicach, bawiąc się nad rynsztokami. Powstaje problem „dziecka ulicy”, opisywany ze współczuciem przez Dickensa czy Andersena (*Dawid Cooperfield*, *Dziewczynka z zapałkami*). Zjawia się masowa przestępczość nieletnich, która w państwach uprzemysławiających się szybko wzrasta.

Niesprawiedliwość społeczna wywołała rychło próby ratunku i obrony ze strony robotników. Przede wszystkim powstały spółdzielnie spożywców, kooperatywy (pierwsza Sprawiedliwych Tkaczy w Rochdale 1844) broniące przed wyzyskiem handlu detalicznego i szerzące oświatę przez zakładane biblioteki. Z dawnych zaś cechów wytworzyły się najpierw na terenie Anglii związki robotnicze (tradeunions), które rozpoczęły walkę parlamentarną (ruch czartystów 1836-1848) o prawa

robotników do ograniczania czasu pracy (8 godzin), do urlopu, ubezpieczenia od wypadków i choroby, zaopatrzenia emerytalnego, ulżenia w pracy kobiet i dzieci.

Wreszcie zaostarzająca się walka klas została około połowy XIX wieku przejęta przez ruchy społeczno-polityczne, dążące do programowego rozwiązania sprawy robotniczej bądź to z pozycji ustroju kapitalistycznego z jednej strony barykady, bądź też z pozycji obrony pokrzywdzonych - z drugiej.

## 2. Ruchy społeczno-polityczne XIX wieku a kwestia robotnicza

W ramach rozwijającego się ustroju kapitalistycznego od końca XVIII stulecia ukształtowały się dwa ruchy społeczno-polityczne: demokracja i nacjonalizm.

a) Demokracja nie był produktem rewolucji mieszczańskiej, trzeciego stanu, obalającego monarchię absolutną i ustrój feudalny stanów uprzywilejowanych pod hasłami: wolność, równość i braterstwo. Proklamacja niepodległości Stanów Zjednoczonych Am. Płn. (1776) i ich Konstytucja (1787), Wielka Rewolucja Francuska (1789), parlamentaryzm w Anglii (od 1265, *Habeas Corpus Act* 1679), wreszcie *Kodeks Napoleoński* wprowadziły stopniowo formalną równość obywateli wobec prawa, nadały stopniowo formalną równość obywateli wobec prawa, nadały prawa wyborcze (ale tylko mężczyznom posiadającym własność), rozdzieliły od siebie trzy władze: ustawodawczą, sądowniczą i wykonawczą, rozszerzały prawa obywatelskie (wolności słowa, sumienia, zebrań, stowarzyszeń) głównie jednakże dla właścicieli jakiegoś kapitału, czyniąc to wszystko pod hasłem gospodarczego leseferizmu (franc. *laissez faire* - pozwólcie działać), ekonomicznej działalności nieskrępowanej przez interwencję państwa, które sprowadzono do roli stróża nocnego, pilnującego majątku przed złodziejami.

Demokracja więc burżuazyjna w sprawie walki klasowej przyznawał robotnikom prawa do strajku, gdy właściciele fabryk mogli stosować lokauty, zamykanie przedsiębiorstwa i zwalnianie robotników z pracy. Państwo początkowo nie wtrącało się do przebiegu walk klasowych, natomiast dziś arbitraż państwowy jest daleko posunięty w stosunku do strajków legalnych, ogłaszanych prawnie przez związki zawodowe, w przeciwieństwie do strajków „dzikich”, łamanych przy

<sup>3</sup> R. Zaniewski, *UOrigine du proletariat romain et contemporain*, Louvain 1957<sup>2</sup>.

pomocy siły i prawa. Ten interwencjonizm państwowy we współczesnym kapitalizmie był opracowany przez angielskiego ekonomistę J. M. Keynesa (1833–1946) w *Ogólnej teorii zatrudnienia, procentu i pieniądza* (1936) w celu przewyciężenia stagnacji i kryzysu ekonomicznego. Zlikwidowanie klęski bezrobocia przez inwestycje państwowe i odpowiednią politykę monetarną przyczyniło się do podreperowania kapitalizmu po drugiej wojnie światowej, ale wytworzyło społeczeństwo konsumpcyjne, w którym wydatkowanie na nowe modele produkcji przewyższa oszczędzanie, czy przyczynia się do okresowej utraty równowagi bilansu płatniczego i do inflacji, czyli wzrostu cen z powodu spadku wartości pieniądza. Wyrazem tych zjawisk społeczeństwa konsumpcyjnego stał się kryzys dolarowy z r. 1971. W ten sposób czasowe zlikwidowanie bezrobocia przez interwencjonizm państwowy powoduje wzrost cen i odbija się niekorzystnie na najmniej zarabiających.

Inaczej do sprawy społecznej robotników podchodził drugi ruch w społeczeństwach o ustroju kapitalistycznym - nacjonalizm. Kształtował się on początkowo od końca XVIII wieku w krajach pozbawionych niepodległości, wolności narodowej (rozbiory Polski 1772-1795) i będących pod okupacją obcej władzy (Serbia, Węgry, Grecja, Włochy) jako ruch wolnościowy dążący do walki o niezależność narodową. Jednakże pełny proces rozwoju nacjonalizmu wystąpił dopiero na terenie Niemiec, które po bitwie z Napoleonem pod Jena w 1808 r. znalazły się pod ciężką okupacją francuską z wyjątkiem Prus, gdzie począł budzić się duch narodowego oporu, podsycany przez towarzystwa gimnastyczne przygotowujące do walki, przez studenckie Tugendbundy (Związki Cnoty - wzór Filaretów), nawet przez Uniwersytet Berliński, założony w 1809 r., którego pierwszy rektor, filozof Fichte w *Mowach do narodu niemieckiego* wynosi historię, język i kulturę niemiecką ponad wszystko. Nacjonalizm zaczął więc wychowywać społeczeństwo w duchu patriotyzmu. Po pokonaniu Napoleona Prusy dążą dalej do zjednoczenia politycznego państwewek Rzeszy, w tym celu rozwijają militarizm, tworzą sztab generalny, przeprowadzają wojny z Danią i Austrią, rozbijają Francję pod Sedanem (1870), zmuszają ją do kapitulacji i zapłacenia olbrzymiej kontrybucji wojennej, którą obrócono na rozwój zagłębia przemysłowego Ruhry. W wyniku wzrostu potęgi militarnej i ekonomicznej w r. 1871 kanclerz Bismarck ogłasza Cesarstwo Niemieckie. Od tego czasu zaczął się potęgować imperializm

niemiecki, zdobywający kolonie i sfery wpływów, rywalizujący na morzu z imperializmem brytyjskim, co pośrednio doprowadziło do wybuchu I wojny światowej (1914). Pokonany traktatem wersalskim (1918) nacjonalizm niemiecki odrodził się jeszcze w postaci faszyzmu w ruchu narodowo-socjalistycznym Hitlera, dążącym do zapanowania nad światem.

Z nacjonalizmem więc zawsze wiąże się to, że wynosi on własny naród ponad inne (szowinizm), żąda dla siebie przywilejów, szerzy nienawiść do obcych narodowości (prześladowanie i germanizacja Polaków za Bismarcka, antysemityzm). W sprawie robotniczej zaś nacjonalizm z motywów patriotycznych stara się zapewnić możliwy dobrobyt swoim własnym robotnikom, uzyskując to kosztem wyzysku kolonii lub robotników w krajach gospodarczo zależnych, przekreślając tym międzynarodową solidarność ludzi pracy.

b) W obronie zaś wyzyskiwanych robotników wystąpiły dwa ruchy: rewolucyjny i reformistyczny. Pierwszy z nich rozwinął się jako ruch proletariacki samych robotników w postaci socjalizmu i komunizmu. Pierwotny socjalizm utopijny (Saint-Simon, Fourier, Owen), naiwnie marzący o idealnym społeczeństwie ludzi wolnych i pracujących dla siebie, został wyparty przez socjalizm naukowy Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, którzy zanalizowali ekonomikę kapitalizmu wykrywając, że źródłem wyzysku jest przywłaszczanie przez kapitalistę tzw. wartości dodatkowej, wytwarzanej przez robotników ponad to, co otrzymują jako wynagrodzenie za pracę. Ogłoszony w r. 1848 przez Marksa i Engelsa *Manifest komunistyczny* pod hasłem *Proletariusze wszystkich krajów łączcie się* stwarza 10-punktowy program rewolucji proletariackiej obalenia ustroju kapitalistycznego i wprowadzenia dyktatury proletariatu dla budowy społeczeństwa bezklasowego, opartego na uspołecznionej własności środków produkcji i na pracy wszystkich według ich zdolności i możliwości. Następnie utworzenie I Międzynarodówki (Genewa 1864) rozpoczęło historię nowoczesnego ruchu robotniczego, który podczas II Międzynarodówki (Paryż 1889) proklamował dzień 1 maja jako święto międzynarodowego proletariatu walczącego z kapitalizmem, ale który w czasie I wojny światowej przeszedł przez oportunistyczny rozłam, w wyniku czego tworzy się III Międzynarodówka komunistyczna w 1919 r.

Socjalizm naukowy i komunizm w oparciu o solidarność klasową, internacjonalizm starały się rewolucyjnie usunąć wyzysk kapitalis-

tyczny człowieka przez człowieka i wprowadzić nową sprawiedliwość społeczną dla ludzi pracy. W tym celu rozwijano oświatę i wychowanie mas robotniczych w duchu świadomości klasowej, nienawiści i zemsty za krzywdy oraz w duchu bojowości rewolucyjnej.

c) Natomiast ruch reformistyczny ukształtował się wśród katolików. W tym samym roku Wiosny Ludów 1848 w Kolonii został zwołany przez późniejszego biskupa Moguncji, Emanuela Kettelera, po raz pierwszy poza murami kościoła wiec robotników chrześcijańskich dla zorganizowania środków poprawy sytuacji gospodarczej w duchu miłości i sprawiedliwości ewangelicznej. Był to początek czwartego w XIX w. ruchu społecznego - katolickiego, który rozwinął chrześcijańskie związki zawodowe, kasy zapomogowe i pożyczkowe, zainicjował ubezpieczenia społeczne i prawodawstwo pracy, wprowadził udział robotników w zyskach przedsiębiorstwa, czyli tzw. akcjonariat pracy. Początkowy paternalizm, tj. opieka nad robotnikami przekształca się w program korporacjonizmu, polegający na łączeniu się w korporacjach zawodowych wszystkich pracujących w danym zawodzie tak robotników, jak inżynierów i kierowników oraz właścicieli przedsiębiorstw. Praktyczne zdobycze ruchu społeczno-katolickiego znalazły potwierdzenie w dokumentach Kościoła, który w pierwszej encyklice społecznej Leona XIII *Rerum novarum* (1891) zalecał rozszerzenie własności prywatnej na możliwie największą ilość ludzi, domagał się płacy sprawiedliwej, tj. wystarczającej na utrzymanie całej rodziny robotnika i robienie oszczędności, przyznawał robotnikom prawo do zrzeszania się i głosił zasadę ograniczonej interwencji państwa w sprawy społeczne. Dalszy rozwój ruchu przyniósł drugą encyklikę społeczną Piusa XI *Quadragesimo anno* (1931), która odnowę ustroju społecznego opierała na prawie miłości i sprawiedliwości społecznej. Ruch społeczno-katolicki miał charakter reformistyczny i przeciwstawiał się tak kapitalistycznemu liberalizmowi, jak i socjalistycznej rewolucji, wychowując masy społeczne w duchu moralności chrześcijańskiej, miłości Boga i bliźniego. Dalsze pogłębianie ruchu nastąpiło po drugiej wojnie światowej.

### 3. Rozdział systemów wychowawczych

Walka o sprawiedliwość społeczną dla klas uciskanych (robotników i chłopów) pomiędzy czterema ruchami społeczno-politycznymi począt-

kowo rozgrywała się na płaszczyźnie ustawodawczej. Na drodze upowszechniania się prawa wyborczego posłów w parlamentach powstawały coraz liczniejsze partie polityczne, które zależnie od programu podzieliły się na prawicowe (nacjonalistyczne i demokratyczne, liberalne) i lewicowe (socjalistyczne, komunistyczne, chłopskie) oraz na centrowe (chrześcijańskie - Centrum katolickie w Niemczech od 1870 r.). Rozproszkowanie stronnictw nie dawało żadnej partii opozycyjnej przewagi w stosunku do nacjonalizmu lub liberalizmu burżuazyjnego, których rywalizacja o imperium światowe Niemiec i Anglii doprowadziła do wybuchu I wojny światowej (1914-1918), zakończonej klęską cesarskich Niemiec i Austrii.

W wyniku wojny na tle wrzenia społecznego wytworzyły się partie nowego typu. Pierwszą z nich była Socjaldemokratyczna Partia Robotnicza Rosji (bolszewików, czyli większości), działająca od 1905 r. pod wodzą Lenina, przeprowadziła w Rosji rewolucję październikową (7 XI 1917 r. według nowego kalendarza), ustanowiła dyktaturę proletariatu i utworzyła pierwsze państwo socjalistyczne.

Inne natomiast o charakterze faszystowsko-socjalistycznym dążyły do opanowania władzy na drodze zamachu w państwie, wprowadzenia swej dyktatury, rozpędzenia parlamentu i zniszczenia partii opozycyjnych, następnie starały się o wprowadzenie swej ideologii w całym kraju, który przemieniał się w państwo wychowawcze, opanowując swą doktryną całe społeczeństwo.

Na terenie Włoch od 1919 r. Mussolini stworzył partię faszystowską, która od 1922 r. wprowadziła dyktaturę wojskową. Podobnie nacjonalistyczna partia Narodowego Socjalizmu Hitlera dochodzi w Niemczech do władzy w 1932 r. po wielkim kryzysie ekonomicznym kapitalizmu (od 1929 r.), wywołującym olbrzymią klęskę bezrobocia, wprowadza autarkię (samowystarczalność) gospodarczą i przygotowuje wojnę w odwet za traktat wersalski. W odpowiedzi na hitleryzm we Francji dochodzi do stworzenia Frontu Ludowego pod wodzą Leona Bluma, prawicowego socjalisty (od 1936 r.), dzięki czemu demokratyzm francuski dąży do stworzenia własnego państwa wychowawczego. W Polsce natomiast po odzyskaniu niepodległości i uwolnieniu się od zaborców w 1918 r. początkowy okres sejmokracji kończy się dyktaturą Józefa Piłsudskiego (od 1926-1935) i wzrostem faszyzującej polityki mocarstwowej sanacji z programem „wychowania państwowego” wszystkich obywateli razem z wieloma mniejszościami narodowościowymi.



Tak więc w okresie międzywojennym nacjonalizm wytworzył faszystowskie państwo wychowawcze (*Erziehungsstaat*), komunizm doprowadził do powstania radzieckiego państwa socjalistycznego, demokratyzm zaś bronił ustroju kapitalistycznego i posiadanych kolonii. Jedynie ruch społeczno-katolicki nie miał celów politycznych, nie tworzył swego państwa, lecz dążył do chrystianizacji świata przez „odnowienie wszystkiego w Chrystusie” (*instaurare omnia in Christo* - św. Pius X, 1903-1914). Nastąpiło więc po I wojnie światowej ożywienie katolicyzmu w postaci ruchu misyjnego, Kongresów Eucharystycznych, Akcji Katolickiej jako apostołstwa świeckich pod przewodnictwem hierarchii (Pius XI 1922), odrodzenia literatury i sztuki katolickiej, nauki i uniwersytetów katolickich (wyrazem tego stał się m.in. od 1918 r. Katolicki Uniwersytet Lubelski). Idea korporacjonizmu chrześcijańskiego natomiast została poza Włochami Mussoliniego przejęta przez gen. Franco w Hiszpanii (od 1938 r.) oraz Salazara w Portugalii, ale uległa wypaczeniu przez wojskową dyktaturę faszystowską. Katolicka nauka społeczna akcentowała wyzwolenie proletariatu na drodze uwłaszczenia oraz postulowała ustrój samorządu społeczno-gospodarczego według zasady pomocniczości ogłoszonej przez Piusa XI w encyklice *Quadragesimo anno* (1931 r.). Prowadziło to do przebudowy ustroju społecznego i jego odnowy na zasadzie sprawiedliwości i miłości społecznej. Po drugiej wojnie światowej kwestia społeczna w enc. *Mater et Magistra* Jana XXIII wyszła poza sprawę robotniczą i objęła zasadami ewangelicznymi problemy ludności wiejskiej, rozwoju gospodarczego różnicowanych regionów w kraju, obowiązku współpracy i pomocy międzynarodowej, postępu gospodarczo-społecznego narodów dla wzrostu dobrobytu zamiast wydatków na zbrojenia<sup>4</sup>. Dalsze zaś encykliki społeczne ukazywały cele nowoczesnego świata, jak pokój między narodami (enc. *Pacem in terris* Jana XXIII z 1963 r.) oraz rozwój wszystkich narodów łącznie z zacofanymi na drodze rozwijania każdego człowieka przez wychowanie, postęp kulturalny i rozwój gospodarczy narodów jako jedynego sposobu dojścia do pokoju, gdyż „rozwój oznacza to samo, co pokój” (enc. *Populorum progressio* Pawła VI z 1967 r.). Wreszcie list apostołski *Octogesima adveniens* Pawła VI (1971 r.) zajął się rozwiązywaniem w duchu Konstytucji soborowej o Kościele w świe-

<sup>4</sup> K. Turowski, *Od encykliki Rerum novarum do Mater et Magistra*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1971 nr 2 s. 3-13.

cie współczesnym (*Gaudium et spes* 1965) nowych problemów społecznych, jak skutki urbanizacji, których ofiarami są buntująca się młodzież oraz kobiety, jak spychanie na margines społeczny nowej kategorii ludzi „biednych” (starych, chorych, psychicznie upośledzonych, społecznie niedostosowanych itp.), dla których nie ma miejsca w społeczeństwie uprzemysłowionym, jak przejawy krzywdy społecznej spowodowanej dyskryminacją za różnice rasy, pochodzenia, kultury, płci lub religii, wywołanej emigracją zarobkową, niedorozwojem gospodarczym młodych narodów, nadużywaniem środków masowego przekazu, uzależnieniem państw od międzynarodowych przedsiębiorstw<sup>5</sup>. W ten sposób ruch społeczno-katolicki, czyniąc początkowo sprawę robotniczą kwestią moralną, rozwinął się w kierunku odnowy całego ustroju społeczno-gospodarczego na zasadach ewangelicznych sprawiedliwości i miłości społecznej, a po soborze Watykańskim II (1962-1965) unowocześnił się przez włączenie do programu chrześcijańskiego działania wszystkich wyłaniających się problemów społecznych współczesnego świata dla ich rozwiązania w duchu pokoju, sprawiedliwości i miłości.

Tymczasem w okresie międzywojennym wychowanie prowadzone w duchu militarystyki, odwetu i imperializmu w państwach faszystowskich przyspieszyło wybuch II wojny światowej (1939-1945), w wyniku której siłami koalicyjnymi demokracji burżuazyjnej i demokracji radzieckiej został rozbity faszyzm, a hitlerowski system wychowania nacjonalistycznego<sup>6</sup> potępiony jako nieludzki przez Trybunał Międzynarodowy w Norymberdze, sądzący zbrodniarzy wojennych.

Po drugiej wojnie światowej więc od 1946 r. rozpoczęła się rywalizacja pokojowa na skalę światową trzech pozostałych systemów wychowania, tj. 1° - wychowania chrześcijańskiego, prowadzonego przez Kościół katolicki w dostosowaniu się do aktualnych, zmieniających się problemów współczesnego świata i człowieka, 2° - wychowania liberalnego w demokracjach państw kapitalistycznych (USA, W. Brytania, Francja i inne kraje Zachodu) oraz 3° - wychowania socjalistycznego w Związku Radzieckim i w krajach demokracji ludowej (od 1945 r. Polska, Czechosłowacja, Rumunia, Węgry, Bułgaria i Jugosławia, a od 1949 r. NRD i Chińska Republika Ludowa). Czwarty zaś system

<sup>5</sup> Ks. J. Majka, *Chrześcijanizm wobec nowych problemów społecznych*, „Tygodnik Powszechny” 1971 nr 24 s. 1, 4-5.

<sup>6</sup> K. Sosnowski, *Ohne Mitleid- Dziecko w systemie hitlerowskim*, Warszawa 1962 s. 20-47.

wychowania nacjonalistycznego zaczął się odradzać od 1949 w RFN, a po wojnie sueskiej od 1956 r. w Egipcie, krajach arabskich oraz w obozie państw neutralnych wyzwolonych z ucisku kolonialnego (India 1947, Ghana - 1957, Algeria - 1962). Rywalizacja kulturalna wszystkich współczesnych systemów wychowania rozwija się od 1945 w ramach UNESCO - Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (z siedzibą w Paryżu), w której bierze udział tak blok państw kapitalistycznych, jak socjalistycznych (od 1954 r. przystąpił Związek Radziecki) i neutralnych, a także Międzynarodowy Katolicki Komitet Koordynacyjny, z ramienia którego w latach 1959-1961 przewodniczący Akcji Katolickiej we Włoszech D. Veronese był dyrektorem naczelnym UNESCO.

Jak widzimy, rozdział i rozbiecie ideowe współczesnych systemów wychowawczych nie wyklucza możliwości porozumienia i współpracy na terenie przyjaźni i zbliżenia między narodami, do czego zmierzają prowadzone w różnych krajach eksperymentalne szkoły UNESCO, rezultaty których poszerzają pole badania pedagogiki porównawczej.

## R o z d z i a ł II

### CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW WYCHOWANIA

#### 1. Konieczność nowej orientacji w wychowaniu

Tragedia II wojny powszechnej zakończona atomową zagładą Hirosimy i Nagasaki<sup>7</sup> podyktowała konieczność zapobieżenia przyszłej katastrofie całej ludzkości. Dała temu wyraz deklaracja UNESCO, która głosi: „Celem organizacji jest przyczynić się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa przez pogłębienie - za pomocą wychowania, nauki i kultury - współpracy narodów dla zapewnienia ogólnego poszanowania sprawiedliwości, praworządności oraz praw człowieka i podstawowych swobód, które Karta Narodów Zjednoczonych przyznaje wszystkim narodom świata bez różnicy rasy, mowy lub religii”. Wychowanie narodów w powiązaniu z rozwojem wiedzy naukowej i kultury stało się

<sup>7</sup> Isoco i Iciro Hatano, *Dziecko Hirosimy* (tł. z franc), Warszawa 1962.

więc tu środkiem naprawy, zabezpieczenia pokoju i realizacji celów ONZ<sup>8</sup>, do których należą: 1) ochrona przed wojną, 2) wiara w prawa zasadnicze człowieka, w godność i wartość jednostki, w równe prawa płci i wielkich czy też małych narodów, 3) ustalenie warunków sprawiedliwości i poszanowania umów międzynarodowych, 4) popieranie postępu i lepszego poziomu życiowego z uwzględnieniem większej wolności<sup>9</sup>.

W związku z tymi celami Statut UNESCO ustawia jakby pięć drogowskazów dla wychowania współczesnych ludzi. Pierwszy z nich brzmi: „Ponieważ wojny biorą początek w umysłach ludzi, więc i ochrona pokoju w umysłach ludzi musi być zbudowana”, stąd też naczelnym kierunkiem nowej orientacji w wychowaniu wskazuje idea pokoju międzynarodowego jako konieczność wychowania w ideologii pacyfizmu lub irenizmu, która w zagadnieniach religijnych staje się też ideologią ekumenizmu, pojednania religijnego, głoszonego przez II Sobór Watykański.

Drugi kierunek dotyczy wzajemnej znajomości dążeń i życia narodów celem usunięcia różnic między nimi jako źródła podejrzliwości i nieufności. Jest to kierunek wychowania moralnego ludzkości w „duchu sprawiedliwości, wolności i pokoju”.

Trzeci kierunek wskazań to obalenie doktryny rasizmu, głoszącej nierówność ludzi i ras, a przywrócenie „zasad godności, równości i wzajemnego szacunku ludzi”. Tworzy to postulat wychowania w poczuciu poszanowania praw należnych człowiekowi jako osobie, co współcześnie nazywa się personalizmem (łac. *persona* - osoba).

Czwarty kierunek nakazuje „szerokie rozpowszechnianie kultury i wychowania ludzkości” jako „święty obowiązek, który wszystkie narody muszą wypełnić w duchu wzajemnej pomocy i troski”. Tak tedy wychowanie poczucia ludzkości (*humanitas*) wobec innych ludzi w celu społecznego niesienia im pomocy wszelkiego rodzaju także pomocy przez rozpowszechnianie oświaty i kultury wraz z troską o zaspokojenie ludzkich potrzeb fizycznych i duchowych (np. walka z nędzą, głodem, chorobami, analfabetyzmem) stanowi podstawową ideę współczesnego humanizmu.

Wreszcie piąty kierunek wychowania UNESCO zaleca, by pokój nie

<sup>8</sup> E. Osmańczyk, *Ciekawa historia ONZ*, Warszawa 1963.

<sup>9</sup> C. Berezowski, *Organizacja Narodów Zjednoczonych*, Lublin 1946 s. 7.

opierał się wyłącznie na politycznych i ekonomicznych układach rządów, lecz „musi opierać się o intelektualną i moralną solidarność ludzkości”<sup>10</sup>.

Szukając przyczyn takiej właśnie nowej orientacji wychowania w świecie powojennym, trzeba zwrócić uwagę na to, że pierwsza i druga wojna światowa były nie tylko spowodowane przyczynami społeczno-politycznymi, ale także postawami moralno-światopoglądowymi ludzi. Przede wszystkim rozwój kapitalizmu z jego niesprawiedliwością społeczną przyczynił się do demoralizacji społeczeństw. Zdechrystianizowana moralność mieszczańska<sup>11</sup>, oparta na sile pieniądza i na przewadze prawnej mężczyzny nad kobietą doprowadziła do tzw. podwójnej moralności, zewnętrznie pozornie solidnej i wypłacalnej, odpowiedzialnej za zobowiązania firmy, wewnętrznie zaś i po cichu, byle bez wywoływania skandalu, zgniłej i niemoralnej (Por. G. Zapolskiej: *Moralność pani Dulskiej*). W takich warunkach szczególnie młodzież deprawowała się, co wyraziło się nie tylko we wzroście w krajach cywilizowanych XIX wieku przestępczości nieletnich, pochodzących z lumpenproletariatu, ale także w tzw. buncie obyczajowym młodzieży najpierw amerykańskiej po I wojnie, która walcząc z filisterstwem dorosłych dążyła do usankcjonowania, np. małżeństw koleżeńskich, małżeństw na próbę jako należnego jej prawa moralnego. Demoralizacja młodzieży warstw wyższych społecznie przejawiała się w seksualizmie, w perwersji płciowej (np. homoseksualizm w organizacji młodzieży niemieckiej np. Wandervogel<sup>12</sup>), w narkomanii morfinizmu czy alkoholizmu, w gangach chuligańskich, w epidemii samobójstw. Z kolei falę rozkładu moralnego społeczeństw i ich młodzieży spotęgowały wojny, okupacje i nędza, spekulacje i migracje, a odejście od tradycyjnej moralności chrześcijańskiej nie było równoznaczne z wpojeniem społecznie skutecznych motywów laickiej etyki.

Do zmian ocen w kategoriach norm światopoglądowo-moralnych XIX stulecia, przyczynił się również ewolucjonizm. Został on wykorzystany przez ideologię faszystowsko-nacjonalistyczną do stworzenia m.in. teorii rasizmu. Interpretowany przez nią ewolucjonizm zatarł zasadni-

<sup>10</sup> UNESCO - Statut, „Nowa Szkoła” 1946 nr 6-9 s. 83-84.

<sup>11</sup> M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956.

<sup>12</sup> S. K u n o w s k i, *Proces emancypacji młodzieży współczesnej*, „Znak” 1961 nr 84 s. 774.

czą różnicę między człowiekiem a zwierzęciem, skoro człowiek miał być tylko wyższym rozwojowo gatunkiem zoologicznym jako produkt ewolucji kierowanej prawem walki o byt. Przeniesione na człowieka prawa walki podbudowały teorię rasizmu, według której ludzie nie są sobie równi. Najwyższa rasa biała, typu nordyckiego długogłowych blondynów, miała być z natury rasą panów, którzy powinni inne „podłe” rasy wytępić (prawodawstwo antysemityczne) lub uczynić niewolnikami. W okresie międzywojennym w tzw. „czasach pogardy” hitleryzm podeptał wartość i godność osoby ludzkiej i doprowadził w czasie wojny do zbrodni ludobójstwa w obozach zagłady (Oświęcim, Majdanek, Treblinka i wiele innych), w których piece krematoryjne kończyły naukowo opracowany proces wyniszczenia ludności okupowanej.

Wreszcie poza przyczynami moralnymi i światopoglądowymi do upadku kultury europejskiej przyczynił się sam ustrój klasowy, który podzielił społeczeństwa na klasy oświecone i wyższe, panujące oraz klasy pariasów społecznych i nowoczesnego niewolnictwa pracy. Miejsce dawnej arystokracji rodowej w tym ustroju zajęła plutokracja, władza finansjery, która stała się elitą społeczeństwa i tworzyła grupy nacisku, kierujące polityką i życiem. Posiadanie więc bogactwa stało się miernikiem wartości ludzi, różnicowało społeczeństwo, rozdzielało ludzi od siebie dystansem nie do pokonania, a masy pozostające w nędzy pozbawiało prawa do życia. Wyraziło się to dobitnie nawet w klasowości szkoły wyższej i średniej, przeznaczonej dla młodzieży warstw uprzywilejowanych i dobrze sytuowanych, a przymusowości szkoły elementarnej i prywatnej zawodowej dla ludu i drobnomieszczaństwa. W takich warunkach dyskryminacji i nieludzkiego bytu gromadziły się siły rozpacz i nienawiści, które łatwo było skierować do bratobójczej walki i rewolty przeciwko ustalonemu „nieporządkowi”. Konieczność więc wyeliminowania rozkładu moralnego, pogardy dla człowieka i nierówności stanowych jako winnych współczynników katastrofy wojennej zmusiła do zmiany orientacji wychowania we współczesnych systemach wychawczych.

## 2. Pojęcie nowoczesnego systemu wychowania i jego budowa

Poznany statut UNESCO, ustalający kierunki działania wychawczego dla utrzymania pokoju na przyszłość jest wyznaniem wiary

w skuteczność wychowania w określonym duchu, aby zapobiec takim przyczynom wojen, jak upadek moralności, nieposzanowania praw człowieka, brak równości i wolności wśród ludzi. W postulatach wychowawczych więc UNESCO zawarte są podstawowe idee, które tworzą określony system pedagogiczny, który powinien wskazywać drogę i przyświecać w realizacji praktycznej każdego systemu państwowego w dziedzinie publicznej oświaty i wychowania. W związku z tym należy odróżnić pojęcie systemu oświatowego od systemu wychowawczego w danym państwie. System oświatowy tworzy całość szkolnictwa od przedszkola do uniwersytetu oraz wszelkich innych instytucji oświatowo-wychowawczych, służących do realizacji wychowania, nauczania i przekazywania kultury, czyli kształcenia tak młodych, jak i dorosłych obywateli, przy tym całość taka jest zorganizowana jednolicie na zasadach polityki oświatowej określonego państwa<sup>13</sup>.

Współcześnie systemy oświatowe bardzo się skomplikowały, stając się systemami szkolno-oświatowymi, które z jednej strony obejmują wychowanie instytucjonalne zawarte w całokształcie organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego (szkoła podstawowa, średnia i wyższa, studia podyplomowe), zawodowego (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, szkoła przyzakładowa) i szkolnictwa specjalnego wraz z instytucjami wychowującymi, pomocniczymi, jak internaty, bursy, domy młodzieżowe lub akademickie, organizacje młodzieży, przychodnie, sanatoria, zakłady poprawcze itp., z drugiej zaś strony tzw. wychowanie równoległe, które płynie z instytucji oświatowych pozaszkolnych jak biblioteka, muzeum, klub sportowy, dom kultury itd. oraz z kultury masowej za pośrednictwem środków społecznego przekazywania myśli jak: prasa, film, radio, telewizja. Każda z tych czterech składowych instytucji szkolnych, wychowawczych, oświatowych i kulturalnych w systemie oświatowym ma własne treści i programy oddziaływania na wychowanków młodocianych i dorosłych. Żeby zapewnić zgodność harmonijnego a nie konkurencyjnego działania tych składowych systemu oświatowego muszą być one osadzone jakby na tej samej osi i funkcjonować zgodnie z ideami systemu wychowawczego, który uzasadnia i ustala cele nauczania systematycznego w szkole, cele wychowania w instytucjach pomocniczych, cele oświaty pozaszkolnej

oraz cele kształcenia przez kulturę masową. Oczywiście system wychowawczy jako zespół idei i celów wychowawczych, zasad i norm postępowania wychowawców regulujących działanie systemu oświatowego nie powstaje przypadkowo, lecz kształtowany jest pod wpływem potrzeb, doświadczenia, wiedzy i przekonań społeczeństwa danego czasu, co razem wytwarza ideologię pedagogiczną przyjętą przez przodującą grupę społeczeństwa za obowiązującą normę życia. Kształtująca się więc ideologia pedagogiczna daje napęd, porusza system wychowawczy idei i celów, które znów powinny działać i praktycznie realizować się w treściach i programach systemu oświatowego, a więc szkolnictwa, wychowania organizacyjnego w instytucjach (np. internat, samorząd szkolny, organizacja młodzieżowa, harcerstwo itp.), oświaty powszechnej i kultury masowej. Współdziałanie ze sobą tych trzech elementów współczesnego wychowania: ideologii, teorii i praktyki wychowawczej dla skutecznego oddziaływania wszystkich instytucji szkolno-wychowawczych i oświatowo-kulturalnych nie odbywa się wprost przez zazębianie się i ścieranie jakby trzech trybów, lecz wymaga inspiracji światopoglądowej i transmisji ruchu danego przez napęd ideologiczny, toteż jak gdyby pasem transmisyjnym są tutaj zasady polityki oświatowej i wychowawczej, które założenia ideologii pedagogicznej przenoszą dla uruchomienia systemu wychowawczego celów, by te właściwie funkcjonowały w instytucjach systemu szkolno-oświatowego, za pośrednictwem pedagogizacji tych instytucji. Jednakże zasady te w nowoczesnym państwie wychowawczym nie wynikają już z aktualnie układających się konfiguracji społecznych i gry sił politycznych, lecz pochodzą właśnie z przyjętej ideologii pedagogicznej, to znaczy wyznawanego przez państwo światopoglądu, dostosowanego do zagadnień rozwijania i wychowywania ludzi, którzy mają osiągnąć wyznaczone cele, opracowane naukowo i ze znanstwem przez właściwą pedagogikę światopoglądową. Stąd zadaniem takiej pedagogiki światopoglądowej staje się ukazanie: 1° - ideologii pedagogicznej danego społeczeństwa z powiązaniem jej z systemem wychowawczym celów za pomocą zasad polityki oświatowo-wychowawczej oraz 2° - zespołu instytucji wychowujących, stanowiących system oświatowy wraz z ich pedagogizacją, która jest przekazywaniem całego dorobku pedagogiki światopoglądowo zorientowanej wychowawcom szkolnym, społecznym i kulturalno-oświatowym do praktycznej realizacji. Dlatego też pedagogika światopoglądowa w całości systemu współczesnego wychowania od-

<sup>13</sup> Por. S. Wołoszyn, *Pojęcie systemu oświatowego* (W:) *Zasady pedagogiki*, Warszawa 1962<sup>2</sup> t. 1 s. 292.

grywa podwójną rolę: po pierwsze - badawczą, stwierdzającą naukowo strukturę i stan tak części składowych, jak i całości systemu wychowania, a po drugie - kontrolną, oceniającą prawidłowość działania systemu i jego efektywność, a więc wydajność i jakość wyników wychowawczych, które powinny realizować założenia światopoglądowe danej ideologii pedagogicznej. Jako nauka konstatacyjna i przedstawiająca rzeczywisty stan (tzw. nie deklaratywno-wербalny), system wychowawczy celów oraz istniejący system oświatowy instytucji pracujących w danym systemie współczesnego wychowania, pedagogika światopoglądowa odbija tylko stan faktyczny, lecz oceniając funkcjonowanie systemu i jego efektywność przyczynia się do wykrycia błędów i usterek, stawia wnioski i postulaty, modeluje futurologicznie konstrukcje, tym samym włącza się jako ważne ogniwo pośrednie w całość systemu wychowania, stając się czynnikiem usprawniającym i doskonalącym. Ta tworząca, przekształcająca funkcja nauki pedagogicznej występuje szczególnie wyraźnie, gdy jest ona powołana do opracowania raportu o stanie oświaty dla władz państwowych, jak to się stało u nas w Polsce w latach 1971-1972.

W całości biorąc pojęcie współczesnego systemu wychowania w określonym światopoglądzie jest złożone. W jego budowie należy wyróżnić trzy układy elementów: ideowych, teoretycznych i praktycznych. Układ ideowy tworzy pierwszy system wychowawczy idei i celów wychowania wraz z zasadami polityki oświatowo-wychowawczej, który to system uruchamia jak gdyby drugi system oświatowy wszelkich instytucji wychowujących dzieci, młodzież i dorosłych danego społeczeństwa, a więc zespół całego szkolnictwa, instytucji społeczno-wychowawczych, oświatowych i kulturalnych ośrodków masowego przekazu. Trzeci układ teoretyczny tworzy pedagogika światopoglądowa całego systemu wychowania, która naukowo bada i opisuje całość systemu, ale także ocenia, kontroluje i udoskonala tak strukturę, jak i funkcjonowanie całości. Przy tym miernikiem oceny są założenia ideologii pedagogicznej danego systemu wychowawczego, których pedagogika światopoglądowa zmieniać nie może. Z tego ostatniego stwierdzenia wynika, że głowicą wyróżniającą dla określonego systemu współczesnego wychowania jest jego system wychowawczy idei i celów, który jako zasadniczy plan działania wychowawców ma być realizowany przez system oświatowy i jako kryterium oceny użyty przez pedagogikę światopoglądową dla określenia efektywności i wyników

wychowania. Taka decydująca funkcja systemu wychowawczego idei i celów powoduje to, że celem charakterystyki porównawczej współczesnych systemów wychowania można się ograniczyć do analizy głównie zespołu idei wychowawczych nie wchodząc głębiej w system oświatowy czy tezy pedagogiki światopoglądowej. System wychowawczy bowiem jako układ ideowy ukierunkowuje i kształtuje pozostałe układy (teoretyczny i praktyczny) danego sposobu wychowania w społeczeństwie i państwie. Dzięki temu każdy współczesny system wychowania jest idealnym modelem i prototypowym wzorem do urzeczywistnienia w życiu społecznym, poczynając od skali narodowej a kończąc na lokalnych systemach wychowania pojedynczych placówek szkolnych lub oświatowo-wychowawczych<sup>14</sup>.

Współczesna nauka o modelach (modelistyka) rozróżnia kilka ich typów: a) modele - wzory wychowawcze dane do naśladowania (np. model mędrca lub świętego) oraz b) modele - odwzorowania, służące dydaktycznie do uzmysłowienia czegoś lub jako pomoc przy poznawaniu zjawisk (np. miniatura wieży Eiffla lub model maszyny parowej). Ale poza tym są c) modele jako idealne konstrukcje, wynikające z układu stosunków logicznych odwzorowanych w teoriach poszczególnych struktur rzeczywistości. Modele takie, jak np. modele atomu Bohra mają w nowoczesnej nauce charakter odkrywczy i uzasadniający, stają się bowiem punktem wyjścia do hipotezy teoretycznej a następnie konkretnego planu złożonego działania. W związku z tym twórcze modele-konstrukcje mogą kontrolować prawidłowość ich odwzorowywania jako prototypu<sup>15</sup>.

Otóż każdy nowoczesny system wychowania jest takim twórczym modelem-konstrukcją, który ma być odtworzony i powielony w systemie oświatowym państwa. Przy tym system wychowania, chociaż tworzy wzór idealny do naśladowania, to przecież sam nie naśladuje i nie odtwarza istniejącej rzeczywistości, lecz tę rzeczywistość wychowawczą konstruuje. Dlatego też w istocie system wychowania jest zespołem idei, które dotyczą: 1° - interpretacji całej rzeczywistości, 2° - koncepcji człowieka, 3° - koncepcji życia moralnego ludzi oraz 4° - koncepcji życia społecznego. W związku z tym system wychowawczy konstruuje ideał człowieka doskonałego jako cel realizacyjny wychowania oraz określa

<sup>14</sup> Por. A. Lewin, *O systemie wychowania*, Warszawa 1970 s. 14-18.

<sup>15</sup> Por. I. Dąbska, *Dwa studia z teorii naukowego poznania*, Toruń 1962 s. 21-31.

zespół warunków, służących do urzeczywistnienia celu, a wynikających z założeń światopoglądowych i uzasadnień filozoficznych, ujmujących świat i rzeczywistość w jednolitą całość oraz pochodzący z danych wiedzy naukowej o człowieku tzw. antropologii filozoficznej<sup>16</sup>. W tej ostatniej zasadniczą rolę odgrywa nauka o dobrym moralnie postępowaniu i życiu człowieka, nauka o istocie człowieka jako osobie ludzkiej oraz nauka o prawdziwie ludzkich stosunkach między ludźmi. W oparciu o te teorie elementów wychowawczej rzeczywistości w każdym współczesnym systemie wychowania tworzy się: 1° - idea nowego człowieka, którego należy wychować, 2° - idea kierownicza moralizmu, dotycząca pojmowania moralności, dobra i zła, 3° - idea kierownicza personalizmu, ujmująca człowieka jako osobę wraz z należnymi jej prawami oraz 4° - idea kierownicza humanizmu, określająca społeczną realizację zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka.

Tak właśnie poznany statut UNESCO zawiera w sobie ogólny model problemów współczesnego wychowania, składający się z pięciu postulatów, ukierunkowujących działanie pedagogiczne. Jednakże realizacja problemów wychowania obecnie na świecie nie jest jednolita, lecz rozbita światopoglądowo na 3 zasadnicze systemy wychowania: chrześcijański, liberalny i socjalistyczny, pomijając jako mniej wykształcony system wychowania nacjonalistycznego. Każdy z tych systemów tworzy odrębny model wychowania „nowego człowieka”. Dlatego też zanim zanalizujemy właściwości każdego z nich, najpierw przyjrzymy się tym źródłom, z których wypływają zasadnicze różnice w interpretacji tych samych problemów do rozwiązania w nowoczesnym wychowaniu.

### 3. Źródła zróżnicowania systemów wychowawczych

Różnice w ujęciu tych samych elementów konstrukcyjnych w modelach wychowania (np. celu i ideału człowieka) oraz w rozwiązywaniu takich samych problemów w odmienny sposób płyną z dwu źródeł: z założeń światopoglądowych oraz z założeń filozoficznych. Pierwsze

<sup>16</sup> W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963; R. Chabal, *Vers une anthropologie philosophique*, vol. 1-2, Paris 1964; R. Le Troquer, *Kim jestem ja - człowiek? Zarys antropologu chrześcijańskiej* (tł. z franc.), Paris 1968; C. A. Van Peursen, *Antropologia filozoficzna* (tł. z ang.), Warszawa 1971.

dotyczą naczelną ideę określonego poglądu na świat, która zabarwia całość systemu jakby na jednolity kolor, a pochodzą z najgłębszej intuicji poznawczej, ujmującej ostateczne źródła rzeczywistości (bytu) jako Absolut. Drugie zaś założenia filozoficzne mają charakter zintelektualizowanych twierdzeń, ujmujących podstawowe aspekty rzeczywistości na podstawie zracjonalizowanego i uogólnionego doświadczenia.

a) Idee światopoglądowe, jak wiemy z historii, zróżnicowały się w kulturze europejskiej w trzech kierunkach: miłości, wolności i walki. Idee te tworzą syntezę, normę i typ określonego poglądu na świat. Zanim jednak przejdziemy do scharakteryzowania tych trzech idei naczelnych w poszczególnych światopoglądach, trzeba podkreślić ich wielokształtność. Rozumienie każdego z nich było tak różnorodne, że próbowano konkretyzować ich cele. W ten sposób powstawały hasła, jak np. „braterstwo” zamiast miłości, „równość” jako cel walki lub „niepodległość” jako konkretyzacja wolności. Sądzono przy tym, że hasła te są lepsze, praktyczniejsze, gdyż można było je rozumieć w sensie religijnym lub tylko świeckim. Tymczasem naczelną ideą światopoglądu tworzy ideał, szczyt doskonałości i najwyższy cel dążeń i duchowych pragnień ludzi, wobec tego zawiera w sobie wszelkie zastosowanie konkretne, a równocześnie nie da się przez nie wyczerpać i zastąpić. Dlatego też jako wielokształtne źródła inspiracji celów społecznych, politycznych, wychowawczych - miłość, wolność i walka dały podstawy różnym światopoglądom.

Pierwsze chrześcijaństwo głosi Boga miłości („Bóg jest miłością” - *1 J 4,8*). Miłość ta rozlewa się na cały świat, jest miłością darzącą i tworzącą dobro, miłością życzliwości i przyjaźni<sup>17</sup>. Taka miłość ma charakter duchowy i osobowy, jest więc wyższa ponad miłość cielesnego upodobania i pożądania. Miłość ta jest zawsze gotowa do ofiary ze siebie na rzecz dobra innych. Miłość chrześcijańska wzoruje się na Miłości najwyższej, zawiera się w miłości Boga i bliźniego, nawet nieprzyjaciela. Miłość ta jednoczy społecznie i daje pokój. Dlatego też ideał „nowego człowieka” w wychowaniu katolickim stanowi doskonały chrześcijanin, czyli człowiek święty życiem, według prawa Bożego, naśladujący Chrystusa<sup>18</sup>, a równocześnie człowiek o postawie otwartej

<sup>17</sup> Ks. W. Granat, *Miłość przetwarzająca*, „Znak” 1951 nr 30.

<sup>18</sup> Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (tł. z łac), Kielce 1947 s. 66-67.

wobec współczesnego świata, dającej w nim świadectwo o Chrystusie, dzięki czemu taki człowiek ofiarnie współtworzy dobro z Bogiem i doskonali dzieło Stworzenia zgodnie ze swymi talentami<sup>19</sup>.

Inny ideał „nowego człowieka” płynie z naczelnej idei wolności, działającej w liberalizmie (łac. *liber* - wolny). Absolut pojęty jako duch obiektywny, rozlany jest w całej naturze, ponieważ duch ten to siła twórcza, która wyłania z siebie materię, energię, całą przyrodę, tworzy prawa (emergencja). W człowieku zaś występuje jako duch subiektywny, jako świadomość, a także jako popęd do samoodtwarzania się, reprodukcji, do działania i twórczości, wreszcie jako całe życie duchowe tworzące wszystkie dzieła kultury<sup>20</sup>. Warunkiem takiego wylewu twórczości ducha jest absolutna wolność, wolność indywidualizmu. Nawet w świecie atomów panuje indeterminizm i zasada nieokreśloności (*Heisenberg*). Tylko masa podobnych atomów, zdarzeń, istot, ludzi, stanowi zewnętrzne ograniczenie wolności. Dlatego „nowy człowiek” w liberalizmie to jednostka twórcza, aktywna i samodzielna, a równocześnie wolna od wszelkich więzów tradycji, powszechnych zasad moralności czy religii, które by ograniczały twórczość kulturalną, jej nowość i oryginalność, choćby to był kicz lub pornografia. Ideał szczerego demokracji-liberała tolerancyjnego wobec wszystkich, zwalczającego tylko przymus, gwałt, totalitaryzm stanowi tu najwyższy cel wychowania.

Wreszcie socjalizm postawił ideę walki na szczycie swego poglądu na świat. Walka sprzeczności leży u podstaw wszelkich rzeczy; a więc walka życia ze śmiercią, nowego ze starym, walka rewolucyjna o sprawiedliwość społeczną, walka klasowa - oto podstawowe, powszechne formy, w których występuje idea naczelna, obejmująca całą rzeczywistość. Nie jest to walka wszystkich przeciwko wszystkim, ani walka przeciwko wszelkiej władzy (anarchizm), lecz walka zorganizowanych mas, kierowanych przez przodującą klasę robotniczą (dyktatura proletariatu). Stąd „nowy człowiek” socjalizmu to indywidualność świadoma klasowo<sup>2</sup> poświęcająca swe życie dziełu rewolucji. Ideałem wychowania jest

<sup>19</sup> Por. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*. Tekst polski, Poznań 1968 s. 313-324; ks. P. Poręba, *Ideał wychowawczy w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie” 1968 nr 359 s. 406-413.

<sup>20</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe - zarys filozofii kultury*, Warszawa 1947; H. Freyer, *Theorie des objektiven Geistes*, Leipzig - Berlin 1923.

<sup>21</sup> Por. R. Garaudy, *Marksizm a osobowość* (tl. z franc), Warszawa 1950.

tu płomienny i nieugięty rewolucjonista, walczący razem z całą klasą robotniczą o zniesienie ucisku przyrody i jej niszczycielskich żywiołów dla powszechnego dobrobytu.

Różnice światopoglądowe więc między nowoczesnymi systemami wychowawczymi wynikają z odmiennych koncepcji, dotyczących całej rzeczywistości: a więc albo z wiary religijnej w Boga, który powołuje ludzi do budowania swego Królestwa, albo z wiary w nieograniczony postęp kulturalny wolnej twórczości, który dokonuje się ewolucyjnie, albo też z wiary w człowieka i konieczność światowej rewolucji dla jego dobra. Należy przy tym zaznaczyć, że mimo ekskluzywności w naczelnej pozycji idei światopoglądowych istnieje między nimi konieczne współwystępowanie, uzupełnianie się, pewna komplementarność. Miłość, wolność i walka nie wykluczają się całkowicie, lecz są sobie podporządkowane i ograniczają się. Najbardziej widoczne jest to w uniwersalistycznym światopoglądzie chrześcijaństwa. Naczelna idea miłości Boga i bliźniego jako duchowa i nadprzyrodzona wymaga wolności osobowej człowieka, który w sposób wolny daje odpowiedź swoją miłością na miłość Bożą i wyraża ją w miłości bliźnich, nawet nieprzyjaźnie nastawionych, co nie jest łatwe i musi być przez człowieka wywalczone w samym sobie. Równocześnie miłość bliźniego wymusza nałożenie ograniczeń swojej wolności. „Wszystko wolno, ale nie wszystko buduje. Niech nikt nie szuka własnego dobra, lecz dobra bliźniego” - poucza św. Paweł (*1 Kor 10,23-24*). Wreszcie miłość chrześcijańska jest bezkompromisowa i nakazuje walkę z grzechem: „Nie toczymy bowiem walki przeciw krwi i ciału, lecz... przeciw pierwiastkom duchowym zła w niebieskich przestworzach” - powiada św. Paweł (*Ef6,12*), a Chrystus zaś zapowiedział: „Nie sądźcie, że przyszedłem pokój przynieść na ziemię. Nie przyszedłem przynieść pokoju ale miecz” (*Mt 10,34*).

Podobnie w liberalizmie wolność jako idea naczelna dopuszcza dyskryminację i zwalczanie innych, którzy nie są twórczy i aktywni w kulturze, co też zacieśnia miłość tylko do tych ludzi, którzy są tej samej ideologii, dopuszczając ich do braterstwa i równości. Tak samo idea walki rewolucyjnej rezerwuje miłość dla współwalczących i dla sprzymierzeńców, których chce wyzwolić z niesprawiedliwości społecznej. Głosi więc także wolność od ucisku, chociaż istotę wolności rozumie jako „uleganie konieczności” (Fr. Engels). W ten sposób zawsze z naczelną ideą światopoglądu występują pozostałe dwie, ale w postaci zinterpretowanej przez ideę naczelną. Dlatego też z założeniami świa-

topoglądowymi występują zasady interpretacji mające charakter filozoficzny, rozumowy, a nie intuicyjny jak idee naczelne.

b) Natomiast założenia filozoficzne jako drugie źródło różnic we współczesnych systemach wychowania polegają na racjonalizacji podstawowej intuicji ideowej miłości, wolności lub walki oraz dążą do rozumowego uzasadnienia podstaw danego światopoglądu. Różnice w tym zakresie wynikają z odmiennego myślenia filozoficznego. Od głębokiej starożytności począwszy występują dwa przeciwstawne sobie typy myślenia idealistycznego i materialistycznego.

Pierwszy typ zakłada istnienie świata duchowego idei, który jest jedynie czynny i wyłania ze siebie bierny świat materii, stanowiący więzienie dla ducha (Platon). Takie jedynie duchowe pojmowanie bytu, czyli monizm idealistyczny sprowadza cały świat zewnętrzny do treści świadomości ludzkiej, twierdząc czasami nawet, że istnieć to znaczy być postrzeganym (*esse = percipi*, jak sformułował G. Berkeley).

Drugi natomiast typ myślenia materialistycznego utrzymuje przeciwnie do idealizmu, że byt składa się z atomów i jest wyłącznie materialny (Demokryt). Ponieważ zaś materia jest jedynie czynna, to też wytwarza myślenie i świadomość jako funkcję mózgu. Takie wyłącznie materialne pojmowanie bytu, czyli monizm materialistyczny sprowadza świat duchowy do działania materii.

Krańcowe przeciwieństwa idealizmu i materializmu stara się pogodzić trzeci typ filozofowania realistycznego. Myślenie realistyczne zgodnie ze zdrowym rozsądkiem i poczuciem rzeczywistości stwierdza w bycie podwójność, czyli dualizm pierwiastków, obok czynnika biernego materii istnieje czynnik twórczy ducha, tworzący formę ciała (Arystoteles). W realizmie filozoficznym przeważa pogląd, że pierwiastek duchowy formy organizuje bierną materię, dlatego też ma wyższość nad nią (spirytualizm tomistyczny). Jednakże od Kartezjusza (XVII w.), przyjmuje się także dualizm niezależnych od siebie materii i ducha, paralelnie, tj. równolegle działających na siebie, w ten sposób interakcja powoduje wpływ ciała na duszę i odwrotnie. Realizm filozoficzny przenosi dualizm na stosunek świata stworzonego do Boga Stwórcy, od którego pochodzi tak duch, jak i materia, prawa nimi rządzące oraz ich harmonia.

W związku z omówionymi różnicami myśli filozoficznej kształtują się odmienne bazy każdego z systemów wychowania. Dla wychowania socjalistycznego bazą wyjściową jest materialna natura, tak w postaci

przyrody, jak i życia społecznego, które muszą być ujarzmione i opanowane zespołowo przez pracę produkcyjną i przez myśl naukową dla dobra ludzi. Wychowanie zaś liberalne opiera się na kulturze jako wytworach duchowej energii i twórczości wynalazczej człowieka. Kultura właśnie w swoim dorobku nauki, techniki i sztuki jako duch zobiektywizowany, utrwalony w dziełach kulturalnych przeciwstawia się naturze i przewyższa ją, skoro dziś już potrafi wywołać wybuchy jądrowe, wyzwalać energię atomu, produkować sztuczne tworzywa, czyli stwarzać zjawiska nie istniejące normalnie w przyrodzie ziemskiej, a nawet myśl naukowa szuka obecnie drogi do przewyższenia siły grawitacji przez wynalezienie pola antygravitacyjnego dla dalszych podbojów kosmosu, a także dąży do przewyższenia materii przez anihilację jej i przez antimaterię, aby zdobyć jeszcze większe zasoby energii.

Natomiast bazą dla wychowania chrześcijańskiego zgodnie z realizmem filozoficznym staje się nadnatura, czyli życie nadprzyrodzone w Bogu, które opiera się na naturze i kulturze ludzkiej, przetwarzającej i uszlachetniającej przyrodę i materię, powodując przy tym przemianę wewnętrzną człowieka i jego uświęcenie jako dziecka Bożego<sup>22</sup>. Łaska bowiem nie niszczy natury człowieka, lecz przeciwnie uzupełnia ją i doskonali zgodnie z adagium teologicznym: *Gratia non tollit naturam, sed safoat, perfecit, elevat eam*.

Jak widzimy, różnice istotne filozoficznie między systemami współczesnego wychowania sprowadzają się do ograniczania jednych do kultury, drugich do natury zawsze jednak z wykluczeniem nadprzyrodzoności, albo też przeciwnie polegają na uniwersalnym ogarnięciu całej natury i kultury przez nadnaturę. Zdając zaś sobie sprawę z istnienia tych różnic, które powodują odmienną interpretację tych samych problemów wychowawczych we wszystkich systemach współczesnego wychowania, dopiero teraz można przystąpić do omówienia szczegółów w ramach charakterystyki tych systemów.

<sup>22</sup> Kard. S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Poznań 1958<sup>2</sup>.



## SYSTEM CHRZEŚCIJAŃSKI WYCHOWANIA

## 1. Założenia systemu chrześcijańskiego

Wychowanie chrześcijańskie rozwijające się w ciągu prawie 2000 lat, stało się aż do czasów nowożytnych podstawą tradycji wychowania europejskiego w ogóle, dlatego też musi być poznane na początku, aby móc zrozumieć, dlaczego jest często atakowane przez inne systemy.

a) Podstawę światopoglądową jego tworzy religia objawiona przez Jezusa Chrystusa, regulująca stosunek osobowy człowieka do Boga na podstawie wiary jako rozumnego posłuszeństwa prawdom ogłoszonym przez Boga (teizm). Wiara zaś jest ufnością i wiernością Bogu objawionemu jako dobrowolna odpowiedź człowieka na nadprzyrodzone wezwanie Boże. Prawdy objawione przez Chrystusa i przekazane przez Kolegium apostołów Kościołowi jako wybranemu Ludowi Bożemu zostały ujęte w symbol apostołowski *Credo* („Wierzę”<sup>23</sup>), a przez teologię usystematyzowane w postaci dogmatów wiary, wśród których naczelnym miejscem zajmuje nauka o istnieniu i życiu Boga Trójosobowego, który w jedności Trójcy Św. przez Boga Ojca świat stworzył, przez Jego Syna Chrystusa świat zbawił, a przez Ducha Świętego świat uświęca. Tak z dogmatu trynitarnego wynikają dalsze dogmaty podstawowe dla wychowania chrześcijańskiego, a mianowicie: dogmat stworzenia, odkupienia i uświęcenia<sup>24</sup>.

Teologia posoborowa stara się przybliżyć ludziom współczesnym głębsze rozumienie prawd wiary, ale odchodząc od sformułowań scholastycznych nie może naruszyć zespołu prawd *Credo*. Dlatego używa nowych określeń dla treści dogmatycznych. I tak w płaszczyźnie horyzontalnej, poziomej, istniejącego świata mówi o darach stwórczych, a w płaszczyźnie wertykalnej, pionowej, nadprzyrodzonego życia Bożego łaski o darach zbawczych, w tym także o darach uświęcających człowieka. Jednakże próby nowego ujęcia nie są jeszcze ustalone, stąd treść dogmatyczną wiary, którą ma nowa teologia bez uszczerbku ująć, da się w skrócie przedstawić w tradycyjnym języku teologicznym.

<sup>23</sup> Por. J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, Kraków 1970.

<sup>24</sup> Ks. A. Witkowiak, *Propedeutyka teologii katolickiej*, Poznań 1959.

Dogmat o stworzeniu głosi, że odwiecznie istniejący Bóg („Jestem, który jestem” - *Wj 3,14*) swoją Wszechmocą i Wolą stworzył z nicości (*ex nihilo*) aniołów, świat i człowieka jako wyraz swej Mądrości, Dobroci i Miłości. Człowiek stworzony na „obraz i podobieństwo” Boże został obdarzony duszą, posiadającą rozum i wolną wolą. Jednakże pierwszy człowiek zgrzeszył nie usłuchawszy nakazu Bożego, utracił łaskę Bożą i stan nadprzyrodzonej szczęśliwości.

Dogmat o odkupieniu mówi, że Syn Boży przez Wcielenie w naturę ludzką za przyzwoleniem swej Matki, Maryi (*fiat* - niech się stanie), dokonał drogą Ofiary krzyżowej odkupienia ludzkości z grzechu pierworodnego, przebłagał gniew Boży i pojednał człowieka z Bogiem, przywracając mu dziecięctwo Boże.

Dogmat o uświęceniu wreszcie wskazuje na to, że Chrystus Zmartwychwstały zesłał Ducha Św., który w Kościele jako jego Dusza działa uświęcająco przez łaskę, czyli konieczną pomoc Bożą do zbawienia udzieloną przez 7 Sakramentów św., odpowiadających potrzebom rozwojowym człowieka.

Ponieważ dramat życia ludzkiego kończy się śmiercią („A jak postanowione ludziom raz umrzeć, a potem sąd” - *Hbr 9,27*), toteż pozostałe dogmaty eschatologiczne o rzeczach ostatecznych: o sądzie za dobre lub złe życie, o zmartwychwstaniu ciał i życiu wiecznym w szczęściu lub w odrzuceniu od Boga stwarzają ważne motywy dla kształtowania życia i moralnego postępowania chrześcijańskiego.

W całości biorąc, oparte na tych dogmatach wychowanie chrześcijańskie ma charakter teo- Chrysto- i eklezjocentryczny<sup>25</sup>. Osią centralną jest tu łaska Boża, wysłużona przez Chrystusa i udzielana przez Ducha Św., polegająca na dopuszczeniu człowieka do udziału w życiu nadprzyrodzonym. Stąd też celem całego wychowania chrześcijańskiego według encykliki Piusa XI (*Divini Illius Magistri* z 1929 r.) jest współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego naśladowującego Chrystusa i żyjącego Jego mocą sakramentalną<sup>26</sup>. Dogmat o grzechu pierworodnym uzasadnia bliżej ten cel, wskazując na istniejące rozdarcie w naturze ludzkiej, skłócenie jej namiętności, osłabienie rozumu i skłonność do

<sup>25</sup> F r. d e H o v r e, *Le Catholicisme, ses Pedagogues, sa Pedagogie*, Bruxelles 1930 s. 420-423.

<sup>26</sup> P i u s X I, *Encyklika III* dz. cyt., s. 66 n.

złego, łaska więc Chrystusa leczy zranioną naturę człowieka, a konieczna współpraca z łaską uświęca i udoskonala człowieka jako istotę upadłą, ale odkupioną przez Chrystusa, stanowi bowiem podstawę do odrodzenia wewnętrznego (*metanoia*), o czym należy jeszcze dopowiedzieć w odpowiednim tematycznie miejscu.

b) Rozumowe wyjaśnienie celów religijnych wychowania chrześcijańskiego oraz procesu rozwoju człowieka pochodzą z filozofii wieczystej (*philosophia perennis*) arystotelesowsko-tomistycznej, której podstawowe założenia już są nam znane. Współcześnie szczególne znaczenie mają właśnie zasady filozofii św. Tomasza z Akwinu (1225-1274), a nie całość jego poglądów. Uniwersalizm Tomaszowy dąży do stworzenia jednolitej syntezy prawd o rzeczywistości, niezależnie od ich pochodzenia. Filozofia wieczysta jest więc otwarta na wszelkie prawdziwe stwierdzenia i nie może kosztować w zamkniętym kręgu terminologii. Obecnie musi więc uwzględnić dorobek, np. filozofii egzystencjalizmu, który ujmuje rzeczywistość jako istnienie lub teilhardyzm, tj. pogład P. Teilharda de Chardin (1881-1955) jezuitę francuskiego, głoszący ewolucję kosmiczną (kosmogeneza) przez powstanie życia (biogeneza) i pojawienie się świadomości refleksyjnej człowieka (noogeneza), zmierzającą do „punktu Omega”, którym jest Chrystus, wyznaczający przez swoje Wcielenie kierunek historii. Problem dynamicznego rozwoju i postępu w związku z historią zbawienia więc musi być włączony do filozoficznej syntezy w światopoglądzie chrześcijańskim współczesności.

Wyrazem zastosowania zasad filozofii Akwinaty jest opracowywanie, zapoczątkowane przez E. Gilsona, tomizmu egzystencjalnego, w którym dostrzega się realną różnicę w bytach przygodnych między ich istotą i istnieniem<sup>27</sup>, co pozwala rozumieć głębiej procesy rozwojowe, zachodzące w wychowaniu człowieka.

Dualizm, podkreślający istnienie tak pierwiastka biernej materii, która jest czystą możliwością, jak też czynnej formy substancjalnej, czyli duszy jakiegoś rodzaju kształtującej materię, prowadzi do poglądu hilemorfizmu (gr. *hile* - tworzywo, *morfe* - kształt), głoszącego, że każdy byt pochodny, zależny składa się z organicznie powiązanej materii z formą. Ponieważ jest wielość form, toteż cała rzeczywistość tworzy pluralizm bytów, ustpnionych hierarchicznie (gradualizm) w odręb-

<sup>27</sup> M. A. Krapiec OP, *Metafizyka*, Poznań 1966 s. 86-93, 416-448.

ne królestwa, począwszy od królestwa materii nieożywionej minerałów, materii ożywionej roślin, materii obdarzonej czuciem zmysłowym u zwierząt, materii ożywionej duszą rozumną człowieka aż do królestwa duchów, czystych inteligencji zależnie od coraz wyższego stopnia dusz, stworzonych przez czysto duchowy Byt sam w sobie istniejący, Boga-Absolutu, który jest „ruchem nieporuszonym” i Stwórcą wszechrzeczy z niczego<sup>28</sup>. W tym gradualizmie tkwi podstawa celowej ewolucji stwórczej jak to ujmuje teilhardyzm.

Z założeń filozoficznych tomizmu najważniejsze dla wychowania w systemie chrześcijańskim są: 1° - realistyczna teoria poznania i możliwości u człowieka obiektywnego i prawdziwego poznawania całego świata na drodze wrażeń zmysłowych i abstrakcji umysłowej, czyli odkrywania cech istotnych dla tworzenia pojęć, co wyjaśnia proces nauczania konieczny dla rozwijania rozumu człowieka oraz 2° - odróżnienie w rzeczywistości dwu porządków: istoty rzeczy i ich istnienia, przy czym porządek istotowy, czyli esencjalny stanowi - jako pełnia natury przysługującej danej rzeczy - ideał, do którego urzeczywistnienia rzecz zdąża, natomiast porządek istnieniowy, czyli egzystencjalny tworzy stan rzeczywistego istnienia, przez które rzecz w procesie rozwojowym przechodzi aż do osiągnięcia pełni swej natury jako celu (*entelechia*). Podstawą tego stosunku istnienia (egzystencji) do istoty rzeczy (esencji) w tomizmie jest teza, że rzeczywistość nie jest czymś statycznym i gotowym, lecz jest dynamiczna w procesie stawania się, ponieważ każdy byt stworzony przechodzi od swojej potencji, tj. czystej możliwości bycia do aktu, czyli swojej realizacji. Każda forma kształtuje sobie w krótszym lub dłuższym procesie przyporządkowaną materię.

W zastosowaniu do wychowania tezy filozofii tomistycznej ujmują je dynamicznie jako proces rozwojowy coraz pełniejszego stawania się człowiekiem, aż do całkowitego rozwoju jego natury. Stąd św. Tomasz z Akwinu pierwszy określił proces wychowania jako dzieło natury, która dąży nie tylko do wydania na świat potomstwa, lecz także do jego rozwoju i postępu aż do stanu doskonałego człowieczeństwa, który to stan jest stanem cnoty<sup>29</sup>. W tym procesie rozwoju cielesnego i postępu

<sup>28</sup> Por. I. Bocheński OP, *ABC tomizmu*, „Znak” 1950 nr 23.

<sup>29</sup> Suppl. S. Th. p. III q 41, a 1; Pius XI, *Encyklika*, dz. cyt., s. 35; por. F. Bednarski OP, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodości i jej wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe KUL” nr 3 s. 43.

duchowego współdziała ze sobą 5 przyczyn: 1° - przyczyna materialna, czyli podłoże cielesnoduchowe zmian samego wychowania, 2° - przyczyna formalna, nadająca treść wychowawczą rozwojowi fizycznemu, umysłowemu, społecznemu, moralnemu, duchowemu, 3° - przyczyna celowa wytyczająca kierunek rozwoju, wypływający z istoty natury ludzkiej, 4° - przyczyna sprawcza powodująca przez działanie wychowawców stawanie się rozwoju wychowanka oraz 5° - przyczyna wzorcza, która przez stawianie przykładów dobrych i wzorów doskonałych, świętych ludzi dopomaga w naśladowaniu Chrystusa i Boga. Razem działanie wymienionych przyczyn stanowi metodologię chrześcijańską naukowego badania procesu rozwoju wychowanka od strony filozoficznej bytu człowieka. Jak widzimy, model konstruujący wychowanie chrześcijańskie, wynikający z założeń teologicznych i filozoficznych, jest dość złożony, aby mógł dokładnie wyjaśnić, na czym wychowanie chrześcijańskie polega. Jednakże w praktycznym działaniu to skomplikowanie wychowania wymaga określenia zasad wychowawczych, które by naprowadziły na skuteczną drogę realizacji celu wychowania. Zasady takie w postaci kierowniczych idei opracowuje odrębny dział ideologii jako nauki o ideach, wyznawanych przez społeczeństwo wiernych.

## 2. Ideologia współczesnego wychowania chrześcijańskiego

Pamiętamy (cz. II rozdz. II p. 2), że każdy współczesny system wychowania stoi przed takimi samymi problemami wychowawczymi epoki, których rozwiązanie wyczerpują: a) ideał nowego człowieka, b) określenie jego osoby, c) moralności i d) ludzkości. Wszystkie te idee kierownicze występują w wychowaniu katolickim w postaci Chrystocentryzmu, z którego wynikają moralizm, personalizm i humanizm chrześcijański.

a) Urobienie doskonałego chrześcijanina naśladowającego Chrystusa wymaga nastawienia całej swej orientacji w działaniu wychowawczym ku Chrystusowi, co obecnie nazywane jest Chrystocentryzmem i stanowi punkt przebudowy nie tylko w katechetyce<sup>30</sup>, ale we wszystkich elementach składowych religii chrześcijańskiej, jak wierzenia (dogmat),

<sup>30</sup> J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg 1939; ks. J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956 s. 196-198.

praktyki kultowe (liturgia), moralność (etyka) czy przynależność do wspólnoty Kościoła (eklezjologia). Chrystocentryzm w wychowaniu opiera się na stwierdzeniu w Ewangelii, iż „jeden jest tylko wasz Mistrz - Chrystus” (*Mt 23,10*), który też rzekł o sobie „Ja jestem Droga i Prawda i Życie” (*J 14,6*). To właśnie Chrystus Pan objawił najgłębsze prawdy o Bogu jako Jego Syn, On dał wzniosłą naukę moralną i zostawił przykłady stosunku do godności człowieka oraz do potrzeb ludzkich. On też wezwał wszystkich do odrodzenia wewnętrznego, powtórnego narodzenia przez chrzest i działania Ducha Świętego, gdy rzekł do Nikodema „Zaprawdę, zaprawdę powiadam ci, jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie, nie może ujrzeć Królestwa Bożego” i wyjaśnił „Zaprawdę, zaprawdę mówię Tobie, jeśli się ktoś nie narodzi z wody i z Ducha, nie może wejść do Królestwa Bożego”. „Trzeba wam się powtórnie narodzić” (*J 3,3-7*). Chrzest więc zapoczątkowuje pod wpływem współdziałania człowieka z łaską Chrystusową proces wychowawczy odrodzenia się wewnętrznego poczynawszy od zmiany sposobu myślenia i przemiany stylu życia na nowy, co św. Paweł nazwał metanoią (gr. *meta* - prze-/miana/; *noos* - myśl, rozum, duch; *neosis* - poznanie), gdy pisał „Trzeba porzucić dawnego człowieka, który ulega zepsuciu na skutek żądz polegających na fałszu, a odnawiać się duchem w waszym umyśle i przyoblec człowieka nowego” (*Ef 4,22-24*), a w innym liście wyjaśniał, że tym nowym człowiekiem jest Chrystus: „Bo wy wszyscy, którzy zostaliście ochrzczeni w Chrystusie, przyoblekliście się w Chrystusa” (*Gal 3,27*). Chrystocentryzm więc oznacza drogę chrześcijanina przez Chrystusa za pośrednictwem Jego Matki i świętych do Boga, natomiast nie może być pojmowany jako panchrystyzm występujący w protestantyzmie, który pomija pośrednictwo zbawcze Chrystusa i zamyka się w Nim jako celu<sup>31</sup>.

b) Druga idea kierownicza moralizmu chrześcijańskiego w wychowaniu wynika z nauki Chrystusa, który żąda dobrych owoców życia i dobrych uczynków zasługujących na zbawienie „Nie każdy, który mi mówi: Panie, Panie, wejdzie do królestwa niebieskiego, lecz ten, kto spełnia wolę mojego Ojca, który jest w niebie” (*Mt 7,21*).

Na podstawie teologii moralnej zaczerpniętej z Pisma św. rozwinęła się w tomizmie etyka normatywna, jako nauka filozoficzna o moralnym postępowaniu człowieka. Etyka ta ma charakter teleologiczny (gr. *telos*

<sup>31</sup> J. A. Jungmann, *Katechetik*. Wien 1955 s. 117 przyp. 30.

- cel), czyli głosi, że istnieje cel ostateczny życia ludzkiego, którym jest Dobro Nieskończone. Celowi temu podporządkowane są cele doczesne życia i kultury. Cele te człowiek osiąga świadomie i dobrowolnie. Etyka więc katolicka, chociaż liczy się z dobrą intencją, jednakże jest realistyczna i wymaga moralnie dobrych czynów, które wynikają z całej natury człowieka, ale realizują się w dążeniu woli do dobra pod wskazaniem i kierownictwem rozumu. Czyn moralnie dobry musi być więc: a) rozumny i świadomy, b) dobrowolny a nie przymuszony oraz c) zgodny z prawem moralnym jako prawem naturalnym, istniejącym w człowieku w postaci głosu sumienia, który jest subiektywnym kryterium moralnym według określenia św. Pawła: „Wszystko bowiem, co się czyni niezgodnie z przekonaniem, jest grzechem” (Rz 14,23).

Świadome i dobrowolne więc naruszenie prawa Bożego, zawartego w dekalogu, stanowi grzech, odwrócenie się od Boga. Etyka katolicka jest z gruntu religijna, opiera się na religii i na prawie natury wspólnym wszystkim ludziom i dostępnym w ich głosie sumienia, szczególnie moralnie ważnym, gdy czyn ma być spełniony wtedy, gdy nikt tego nie widzi i nie dowie się o sprawcy.

Współczesny moralizm katolicki nie ogranicza się, jak w wieku XIX, kiedy Kościół był w defensywie i cofał się z życia do zakrystii, jedynie do minimalnego programu walki z grzechem w konfesjonale lub na ambonie, przeciwnie dziś ma charakter pozytywny i maksymalistyczny. Wymaga od wiernych ciągłego doskonalenia się moralnego przez usprawnianie władz duchowych rozumu i woli oraz władz zmysłowych pożądaniami i popędliwością do łatwego i przyjemnego spełniania czynków moralnie dobrych. Takie usprawnienie duchowe władz człowieka pod kierunkiem rozumu tworzy 4 cnoty kardynalne, czyli główne, a to: roztropności (usprawnienie rozumu praktycznego, rozsądku), sprawiedliwości, inaczej prawości (usprawnienie woli), umiarkowania (dotyczącego władzy pożądawczej) oraz męstwa (w zakresie władzy popędliwej, czyli bojowej, łamiącej przeszkody w wykonaniu dobrego czynu). Zespół tych cnót kardynalnych tworzy naturalną podstawę charakteru chrześcijańskiego, w którym istotne są rozwijające się na gruncie natury ludzkiej cnoty teologiczne, czyli wlane: wiary, nadziei i miłości. Współczesne wychowanie moralne w systemie chrześcijańskim kładzie nacisk na kształtowanie cnót i charakteru chrześcijanina w każdym wychowanku, a nie wyłącznie przy kształceniu duchowym powołania kapłańskiego czy zakonnego. W dobie posoborowej moralizm chrześcijański staje się

jeszcze bardziej aktywny jako zastosowanie Chrystocentryzmu, ponieważ etykę indywidualną uzupełnia nastawieniem społecznym, wymaga od wiernych udziału w budowaniu dobra wspólnego razem z innymi w społeczności i wyraża się w apostołacie świeckich przez przekształcanie świata na bardziej ludzki.

c) Trzecia idea kierownicza personalizmu jako podstawa moralności i wychowania chrześcijańskiego wywodzi się także z Ewangelii i opiera się na przykładach stosunku Chrystusa do osoby człowieka. Personalizm ten polega na podkreślaniu wielkiej godności i wartości każdego człowieka jako osoby, czyli z natury istoty rozumnej i wolnej, nie tylko dorosłego mężczyzny, ale i kobiety, dziecka, kaleki czy upośledzonego ze względu na cenę duszy ludzkiej, która przewyższa wszelkie skarby: „Bo cóż za korzyść odniesie człowiek, choćby wszystek świat pozyskał, a na swej duszy szkodę poniósł? Albo co da człowiek w zamian za swoją duszę?” (Mt 16,26). Na tej podstawie rozwinął się personalizm chrześcijański, określający człowieka jako osobę (persona). Boecjusz w VI wieku po Chr.<sup>32</sup> pierwszy przeniósł pojęcie osoby z Osób Boskich Trójcy Św. na człowieka, zawierającego w sobie „obraz i podobieństwo Boże” i określił osobę jako „indywidualną substancję rozumną” (*persona est rationalis naturae individua substantia*). Definicja ta podkreślała, że człowiek jest złożonością (*compositum*) duszy i ciała, ciało daje cechy indywidualne, niepowtarzalne człowiekowi, ale istotę osoby ludzkiej stanowi substancjalna dusza z jej rozumnością. Określenie to przyjął św. Tomasz z Akwinu i włączył do swej syntezy filozoficznej podkreślając, że osoba jest tym, co najdoskonalsze wśród wszystkich rzeczy stworzonych (*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura* - S. Th. 1, 29,3), a mianowicie jest trwaniem rozumnej natury<sup>33</sup>. Dopiero w XIX wieku pogłębiono naukę o osobie ludzkiej. Pierwszy o. Piotr Semeneńko, założyciel zakonu polskich Zmartwychwstańców, pisał: „Natura jest tym, co mamy, osoba jest tym, czym jesteśmy. Osoba człowieka jest poza naturą ludzką, to jego »ja«, sam człowiek w

<sup>32</sup> Przyjaciół Kassjodora ministra Teodoryka Wielkiego opisany na tle swej epoki przez H. Malewską w powieści pt. *Przemija postać świata*.

<sup>33</sup> J. M a u s b a c h, *Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin*, Freiburg 1920; S. Świeżawski, *Osoba ludzka - jej natura i zadania*, „Znak” 1950 nr 26.

sobie"<sup>34</sup>. W wieku XX filozofię osoby rozwinęli praktycznie katolicy francuscy, przede wszystkim twórca ruchu personalistycznego Emanuel Mounier (zm. 1950). Głosił, że osoba posiada trzy wymiary: w dół - wcielenie się w organizm ludzki, w górę - powołanie duchowe do wyższych *X7£,cx-y* oraz wymiary wszere - zaangażowanie się w aktualnej społeczności. Osoba jest więc jednością i obecnością jej w nas, powinna przeto rozwijać się równocześnie we wszystkich trzech wymiarach, a szczególnie przez szerokie zaangażowanie się społeczne. Osoba u Mouniera przeciwstawia się tak indywidualności, jak i pojęciu osobowości, która szuka samej siebie i wyraziła się w faszystowskiej idei wodzostwa<sup>35</sup>.

Podobnie antyindywidualistyczny, a równocześnie wspólnotowy charakter nosi personalizm słynnego filozofa francuskiego J. Maritaina<sup>36</sup>. Osoba ludzka w rozwoju według Maritaina ma dwie drogi przed sobą, może się stać albo wybitną indywidualnością jak Luter, ale wtedy niebezpiecznie zagraża innym ludziom, albo też rozwinię się jako prawdziwa osobowość na drodze coraz pełniejszego poznania całego bytu oraz na drodze miłości poznanej prawdy, dobra i piękna, miłości Boga i ludzi aż do mistycznego zjednoczenia z Bogiem w Trójcy Św. Osoba ludzka więc w ujęciu tomistycznym Maritaina ma naturę rozumną i społeczną zarazem, toteż w społeczności osoba ma swoje prawa i obowiązki i nie może być traktowana jako środek do osiągnięcia nawet najwyższych celów. Maritain w związku z tym opracował prawa należne osobie ludzkiej, dziecku i młodzieży, człowiekowi pracy, kobiecie. Sformułowania te zostały wykorzystane przez ONZ w ogłoszonych dokumentach międzynarodowych, jak *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (1948), *Deklaracja praw dziecka* (1959). Personalizm chrześcijański przyniósł więc owoce praktyczne. Najbardziej rozwiniętą naukę o prawach osoby ludzkiej podał papież Jan XXIII w swych encyklikach społecznych: *Mater et Magistra* (1961) oraz *Pacem*

*in terris* (1963). Podstawowe prawa osoby ludzkiej jako istoty obdarzonej rozumem i wolną wolą zbiera nauka Kościoła w 6-ciu grupach: 1° - prawo do życia i środków na poziomie godnym człowieka (żywność, odzież, mieszkanie, wypoczynek, opieka zdrowotna i ubezpieczenia społeczne), 2° - prawo do korzystania z wartości moralnych i kulturalnych (jak szacunek, dobra opinia, wolność poszukiwania prawdy, wypowiedzania poglądów, swobodna twórczość artystyczna), 3° - prawo do oddawania czci Bogu prywatnie i publicznie zgodnie z wymaganiami prawego sumienia, 4° - prawo do wolnego wyboru stanu i do swobody życia rodzinnego wraz z wychowaniem dzieci, 5° - prawa w dziedzinie gospodarczej do odpowiedniej pracy zarobkowej, do działalności gospodarczej wraz z posiadaniem na własność dóbr i środków ich wytwarzania oraz 6° - prawa obywatelskie do zrzeszania się, do migracji, udziału w życiu publicznym i do ochrony swych praw<sup>37</sup>.

d) Idea humanizmu chrześcijańskiego, ściśle związana z moralizmem i personalizmem, z prawami osoby ludzkiej, także bezpośrednio pochodzi od Chrystusa, który przyszedł na ziemię dla dobra ludzi, aby odkupić świat z grzechu. Albowiem „Tak [...] Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, ażeby każdy, kto w niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (*J 3,16*). Religia objawiona jest więc dla dobra ludzi, gdyż „Szabat ustanowiony został dla człowieka, a nie człowiek dla szabatu” (*Mk 2,27*). Stąd humanizm chrześcijański jest humanizmem Wcielenia i Krzyża, jest humanizmem miłości i ofiary ogólnoludzkiej, obejmującej wszystkich, a najbardziej potrzebujących, nędznych i upośledzonych przez los. Dlatego też miłość chrześcijańska - *caritas* - odniosła praktyczne zwycięstwo nad deklaracjami humanitarnymi starożytnej kultury (*sacra res miser* - Seneka), a w dalszej historii Kościoła wyraziła się dziełami charytatywnymi nawet specjalnych zgromadzeń zakonnych dla realizacji siedmiu uczynków miłosiernych co do duszy (upominać grzeszących - pouczać nieumiejętnych - dobrze radzić wątpiącym - pocieszać strapiionych - cierpliwie znosić krzywdy - chętnie darować urazy - modlić się za żywych i umarłych) jak też co do ciała (nakarmić głodnych - napoić spragnionych - przyodziać nagich - przyjąć do domu podróżujących - pocieszać więźniów - odwiedzać chorych - grzebać umarłych).

<sup>37</sup> Jan XXIII, *Pacem in terris* (tł. z łac), Kraków 1963 s. 9-13.

<sup>34</sup> Ks. Smolikowski, *Ks. Piotr Semenięko jako filozof, asceta i mityk*, Chicago 1921; s. B. Zulińska, *Ku zmartwychwstaniu- problemy pedagogiczne*, Toronto 1950 s.193.

<sup>35</sup> J. Zabłocki, *Personalizm mounierowski a polski „katolicyzm otwarty”*, „Więź” 1963 nr 3 s. 30-48.

<sup>36</sup> Z. Kałuża i W. Tkaczuk, *Jacques Maritain w Polsce*, „Więź” 1963 nr 2 s.38-56; T. Mrówczyński, *Personalizm Maritaina i współczesna myśl katolicka*, Warszawa 1964.

Program humanizmu chrześcijańskiego stanowi realizację hasła św. Pawła: „Żyjąc prawdziwie w miłości” (*Ef 4,15*), dlatego też dąży do stworzenia wszelkiego dobra i wybawienia ludzi od każdego zła tak duchowego (grzechu), jak też zła fizycznego (choroby, nędzy, opuszczenia itd.). Wyrazem wymownym humanizmu była stała opieka Kościoła nad szpitalami, szkołami, sierocińcami i różnymi zakładami charytatywnymi. Równocześnie humanizm chrześcijański dostosowuje się do aktualnych potrzeb epoki, tak to Pius XII w swoich pouczeniach obejmował wszystkie potrzeby i bolączki człowieka upośledzonego, jak np. walka z hałasem wielkich miast, walka z wypadkami drogowymi, z alkoholizmem, walka z rakiem i chorobami społecznymi, bezbolesne porody, poradnictwo psychologiczne itp. Humanizm chrześcijański współcześnie jest społeczną realizacją dobra i zaspokajania wszelkich potrzeb ludzkich z miłości Boga i bliźniego. Wspaniałym dokumentem humanizmu chrześcijańskiego jest Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, która włącza Kościół do pracy nad rozwiązaniem palących problemów współczesności, nie tylko problemów naruszenia godności człowieka, wspólnoty ludzkiej, małżeństwa i rodziny oraz kultury, ale także problemów życia gospodarczego, wspólnoty politycznej, pokoju i współpracy międzynarodowej. Ukonkretnienie tych prac przynosi list apostołski Pawła VI *Octogesima adveniens*. Równocześnie widzimy, jak humanizm chrześcijański wpływa z Chrystocentryzmu i ściśle wiąże się z moralizmem i personalizmem, by razem przepajać wszystkie dokumenty soborowe, mające na celu odnowę chrześcijaństwa i lepsze przystosowanie duszpasterskie do warunków współczesnego świata. •...;.

W całości biorąc, ideologia wychowania chrześcijańskiego wprowadza w kształtowaniu i rozwijaniu ludzi ducha Chrystusowego, miłość dobra w powiązaniu ze wstrętem do zła, szacunek dla człowieka oraz apostołską aktywność wraz z czynnym miłosierdziem i współczuciem dla ludzkich potrzeb. Wychowanie takie przeobraża naturalnie egoistycznego człowieka i rozwija najlepsze strony jego istoty wewnętrznej.

### 3. Doktryna wychowawcza kościoła

Założenia światopoglądowe i filozoficzne konstruują zaledwie model teoretyczny wychowania chrześcijanina, ideologia zapewnia właś-

ciwą dla tego celu orientację i skuteczność wychowania, ale potrzebna jest jeszcze organizacja działania wychowawczego, która określa instytucje, obowiązane do realizacji całej koncepcji. Zajmuje się tą stroną organizacyjną specjalna nauka, czyli doktryna wychowawcza Kościoła, której podstawy nakreśliła encyklika Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, słusznie nazywana jego kartą konstytucyjną. Zwraca ona uwagę na to, że wychowanie jest dziełem społecznym, a nie jednostki. Człowiek rodzi się najpierw w rodzinie, następnie wzrasta i znajduje swe miejsce w społeczeństwie, zorganizowanym jako państwo, a do życia nadnaturalnego rodzi się przez chrzest w Kościele. W związku z tymi faktami potrzebne są koniecznie trzy społeczności w wychowaniu, przez które każdy wychowanek przechodzi, aby móc rozwinąć się wszechstronnie pod względem fizycznym, umysłowym i duchowym. Tymi społecznościami są rodzina, państwo i Kościół jako odrębne władze wychowawcze.

Rodzina ma prawo naturalne do wychowania dzieci, prawo to jest wcześniejsze od prawa państwa, które powinno rodzinie pomóc w jej zadaniach, ale nie może jej zastępować, jeśli rodzice żyją i mogą odpowiedzialnie sprawować opiekę nad dziećmi. Prawo rodziców do stanowienia o dziecku trwa do czasu osiągnięcia samodzielności życiowej i społecznej dzieci i nie może być despotyczne, gdyż jest podporządkowane celowi ostatecznemu życia ludzkiego, prawu naturalnemu i boskiemu. Obowiązki rodziców w związku z daniem życia dziecku dotyczą nie tylko pielęgnacji, lecz także rozwijania fizycznego, odpowiedniego wykształcenia umysłowego, przygotowania religijnego i moralnego.

Państwo natomiast posiada prawa wychowawcze wobec swych obywateli z tytułu dobra wspólnego. Prawo to ma charakter społeczny, dlatego też polega na obowiązku pomocy rodzicom wielodzietnym, do zastąpienia rodziny w razie potrzeby. Równocześnie państwo ma prawo wymagać od obywateli określonego stopnia kultury i poziomu wykształcenia przez obowiązkowość szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, prowadzenia wychowania patriotycznego, obywatelskiego, wojskowego i prawo do własnej polityki kulturalno-oświatowej, byle nie sprzecznych z prawem naturalnym, ani prawami wychowawczymi rodziny i Kościoła, które nie pochodzą z ustanowienia społecznego.

Kościół bowiem ma prawa nadprzyrodzone do wychowywania swych wiernych z dwu tytułów: 1° - misji nauczycielskiej, zleconej przez

Chrystusa w słowach: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego; uczcie je zachowywać wszystko, co wam przekazałem” (A/7 28,19) oraz 2° - misji zbawiania dusz, czyli macierzyństwa duchowego, gdyż „Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony; a kto nie uwierzy, będzie potępiony” (Mk 16,16). Magisterium Kościoła, czyli jego nauczanie jest nieomyślne w zakresie prawd objawionych oraz praw moralności, którą Kościół katolicki obejmuje w jej pełni. Obowiązek nauczania daje Kościołowi prawo zakładania szkół i uniwersytetów katolickich wraz z koniecznością oceny wszelkiej nauki ludzkiej co do zgodności jej z prawdami wiary. Zbawienie zaś dusz przez Kościół, czyli macierzyństwo duchowe, do czego jedynie Kościół posiada nadprzyrodzone środki, łaski w sakramentach św., rozciąga się na całą ludzkość i nadaje Mu prawo misyjnego działania i rozkrzewiania wiary Chrystusowej tak, by Ewangelia była znana na całym świecie...

Każda z omówionych władz wychowawczych: rodzina, państwo i Kościół ma według encykliki Piusa XI swój własny teren działania i obowiązków, dlatego też dla dobra wychowywanych ludzi powinny one współpracować harmonijnie ze sobą. Ponieważ nie ma obiektywnych sprzeczności między nimi, przy dobrej woli wszystkich władz harmonia współdziałania może być osiągnięta. Nie powinno więc być kolizji i walki pomiędzy nimi, gdyż prowadzi to do dezorientacji wychowanków, a nawet przyczynia się do samowoli, przedwczesnej emancypacji spod autorytetu wychowawców w domu, szkole i w Kościele i do wykołajenia młodzieży, co dziś stało się powszechną plagą na całym świecie (chuligani, hippiesi).

Doktryna wychowawcza Kościoła, żądająca harmonijnej współpracy wszystkich instytucji zainteresowanych wychowaniem ludzi, wyrasta z wielowiekowego doświadczenia i mądrości, które kształtowały się w szeregu koncepcji wychowawczych do dziś żywotnych w Kościele, a prowadzonych przez znane zakony wychowujące, jak jezuiti św. Ignacego Loyoli (XVI w.), bracia szkół chrześcijańskich św. Jana De la Salle (XVII w.), pijarzy św. Józefa Kalasantego (XVII w.) czy salezjanie św. Jana Bosko (XIX w.). Szczególnie genialny pedagog św. Jana Bosko unowocześnił wychowanie chrześcijańskie, spychologizował je, dostosowując do psychiki dziecka i jej potrzeb radości, ruchu, zabawy, śpiewu, wycieczek, w czym na wiele lat wyprzedził znacznie późniejszych nowatorów i twórców tzw. nowego wychowania. Św. Jan

Bosko stworzył więc przez wniknięcie w mądrość wychowawczą Kościoła oryginalny system prewencyjny wychowania, czyli system zapobiegania złu przez szereg środków naturalnych, jak asystencję, czyli stałe przebywanie i współżycie z wychowankami, przez organizację ich pracy i wypoczynku, przez kształcenie zawodowe lub ogólne dostosowane do zainteresowań młodzieży, przez rozwijanie jej aktywności, samodzielności i zespołowego życia, a przede wszystkim przez kierowanie jej samowychowaniem przy pomocy łaski sakramentalnej na co dzień (wbrew panującym tendencjom jansenistycznym, które zalecały adorowanie Eucharystii z daleka bez komunikowania) przez ułatwienie spowiedzi i Komunii św., dostarczających siły do wytrwania w dobrym.

Obecnie wychowanie chrześcijańskie, rozproszone po całej kuli ziemskiej, w wyniku obrad i uchwał II Soboru Watykańskiego (od 1965 r.) dostosowuje się do problemów współczesności, jej cywilizacji technicznej i kultury masowej. W związku z tym model trzech instytucji wychowania chrześcijańskiego - rodziny, państwa, Kościoła - został rozszerzony i rozbudowany. Uzupełnia go przede wszystkim szkoła, która niezależnie od stopnia podstawowego, średniego czy wyższego, w soborowej Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (1965) uzyskała miejsce centralne, stała się pewnym centrum, w którego wysiłkach biorą udział rodziny, nauczyciele i różnego rodzaju organizacje społeczne (n. 5). W ten sposób społeczeństwo obywatelskie przez swoje organizacje bierze udział w modelu instytucji wychowawczych. Powołaniem nauczycielstwa i szkoły jest pomaganie rodzicom i zastępowanie społeczności w wypełnianiu ich obowiązków przez podejmowanie zadań wychowawczych: kształcenia umysłowego młodzieży, wychowania moralnego, kulturalnego, zawodowego i społecznego. Szkoła katolicka zaś prowadzona pod kierownictwem Kościoła także ma cele kulturalne i dąży do prawdziwie ludzkiej formacji młodzieży ochrzczonej, którą ponadto w atmosferze ewangelicznego ducha wolności i miłości uczy skutecznego pomnażania dobra ogólnego i przygotowuje do apostołskiej służby w rozszerzaniu Królestwa Bożego (n. 8). To apostołskie zadanie szkoły katolickiej wypływa z rozróżnienia przez Deklarację 1° - prawa powszechnego wszystkich ludzi obdarzonych godnością osoby do prawdziwego wychowania jako pełnego rozwijania osobowości zgodnie z ich cechami indywidualnymi, różnicą płci, kultury i tradycji ojczyści (n. 1) oraz 2° - prawa ochrzczonej jako „nowego stworzenia dzięki odrodzeniu z wody i z Ducha Święte-

go", a więc jako dzieci Bożych nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, ale także do wychowania chrześcijańskiego, w którym zdobędą świadomość wiary, nauczą się chwalić Boga liturgicznie, zaprawią się do moralnego życia, staną się ludźmi doskonałymi, wreszcie apostołsko będą dawać świadectwo Chrystusowi, pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata przez przyczynianie się do dobra całej społeczności (n. 2). Te właśnie ukazane dwa zadania: pełne rozwijanie osobowości wychowanka jako człowieka i apostołskie dawanie świadectwa chrześcijańskiego w rodzinie<sup>38</sup>, w szkołach katolickich<sup>39</sup>, w seminariach duchownych<sup>40</sup>, a nawet w uniwersytetach katolickich<sup>41</sup>-

## Rozdział IV

### SYSTEM WYCHOWANIA LIBERALNEGO

#### 1. Geneza i rozwój systemu

Znacznie młodszy od chrześcijańskiego system liberalny wychowania rodzi się na przełomie XIX i XX stulecia. Początkiem jego realizacji była reforma szkoły pod głośną nazwą „szkoły nowej” lub „nowego wychowania”.

a) Była to reakcja przeciwko dotychczasowej, przestarzałej szkole herbartowskiej XIX wieku (patrz cz. I rozdz. III p. 1). Podstawę szkoły starej stanowiło wyłącznie nauczanie przez podawanie masy wiadomości do wykucia na pamięć. Taki program encyklopedyzmu, zwany także materializmem dydaktycznym, wynikał z założeń atomistycznych herbartyzmu. Dusza ludzka według Herbartu składa się z atomów psychicznych wyobrażeń, które przyciągają się i kojarzą. Dzięki temu

kojarzeniu (asocjacji) powstają w psychice tzw. masy apercepcyjne tych wyobrażeń zdolne do przyswajania (apercepcji) sobie nowych wiadomości. Uczenie się więc polega na włączaniu nowych idei-wyobrażeń w system starych idei. Całość połączonych ze sobą mas apercepcyjnych stanowiła treść charakteru moralnego, który był celem nauczania, ale osiągalnym tylko przez zapamiętywanie szkolnych wiadomości.

Dlatego też szkoła XIX wieku stała się szkołą książkową, program nauczania i podręcznik lub erudycja nauczyciela były jej ośrodkiem. W klasie wszystko było urządzone do słuchania. Uczniowie w rzędach ciasnych ławek siedzieli sztywno, bez ruchu, z założonymi w tył lub wyłożonymi przed sobą rękami, byli całkowicie unieruchomieni i bierni, ponieważ jedynym ich zadaniem było słuchać, co nauczyciel mówi i trwale zapamiętać. Uczenie się na pamięć niezrozumiałych treści, moc ćwiczeń, nauka przed i po południu, surowość nauczycieli-dziwaków, nieliczenie się z zainteresowaniami uczniów, niezajomość ich psychiki - wszystko to stwarzało atmosferę udręki, opisywanej potem w pamiętnikach, prowadzącej często do samobójstw szkolnych, atmosferę nudy i cichej walki z dokuczliwymi belframi<sup>42</sup>, wyrazem czego były słynne „psie figle” uczniów<sup>43</sup>. Posłuszeństwo stara szkoła starała się osiągnąć zaostrożającymi się ciągle nakazami, sankcjami i karami. Uciekano się do kar fizycznych (kijem, różgą, kożą, karcerem) lub wymyślano specjalne kary szkolne (jak przepisywanie setki razy sentencji umoralniających, klęczenie na grochu itp.), nie mówiąc już o pospolitych wyzwiskach od dardanelskich osłów, idiotów, kretyńców. Zdarzali się nauczyciele sadyści, lubujący się w zadawaniu kar, jak np. niemiecki nauczyciel Haberle w swoim pamiętniku wyliczył, że w ciągu 51 lat i 7 miesięcy szkolnego żywota wymierzył 1 175 250 uderzeń kijem, różgą, liniałem i ręką, 1 115 800 uderzeń po głowie nawet przy pomocy Biblii i katechizmu, 18 200 policzków i wytargania za uszy oraz 8 082 kary klęczenia lub trzymania pręta w podniesionych rękach<sup>44</sup>, czyli licząc w bilansie kar szkolnych około 13 tysięcy dni nauki (po 250 rocznie) przeciętnie wypada 178 kar dziennie! Gdy tak surowo karano w szkole, w domu

<sup>42</sup> A. Graf, *Schulerjahre, Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen*, Berlin-Schönenberg 1912.

<sup>43</sup> Por. W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*; R. Kipling, *Stalky i S-ka*; L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psyty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933.

<sup>44</sup> *Encyklopedia Wychowania pod red. St. Łempickiego*, Warszawa 1937, t. 3 s. 409.

<sup>38</sup> J. Ozdowski, *Rola rodziny w wychowaniu młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1969 z. 3 s. 29-41.

<sup>39</sup> Msgr A. Ancel, *L'Éducation chrétienne dans la lumière du Concile*, „La Documentation Catholique” 1969 nr 1550 s. 976-986; F. A. Bednarski OP., *L'Educazione dei giovani alla luce del Concilio Vaticano II*, Roma 1970.

<sup>40</sup> S. Kunowski, *Elementy pedagogiczne teorii seminarium duchownego jako instytucji wychowawczej*, „Colloquium Salutis” 1970 s. 211-241; // *decreto sulla formazione sacerdotale*, Torino 1967.

<sup>41</sup> Ks. W. Granat, *Uniwersytet katolicki w świetle uchwał Soboru Watykańskiego II*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1968 z. 3/4 s. 17-32.



natomiast zachęcano do nauki przyjemnostkami (łakocie, spacer, potem kino), a nawet była prowadzona przez ojców buchalteria za odrobione dodatkowo zadania i potracanie z należności za złe stopnie<sup>45</sup>.

Wyniki takiej szkoły były ze wszech miar opłakane. Wkuwanie na pamięć prowadziło do werbalizmu, czyli znajomości jedynie słów (łac. *verbum* - słowo) bez zrozumienia rzeczy, nabyta zaś wiedza była nieprzydatna w życiu (np. gramatyka łacińska, metryka), brak wreszcie kształcenia woli i charakteru powodował demoralizację młodzieży w rozpowszechnionym kłamstwie szkolnym, oszustwach, hazardzie, alkoholizmie i seksualizmie<sup>46</sup>. W ten sposób coraz bardziej pogłębiał się rozdział między szkołą a życiem, opinia publiczna zaczęła potępiać szkoły, poczęto szukać drogi reformy.

b) W r. 1895 psycholog amerykański John Dewey (zm. 1952) wystąpił z artykułem o wysiłku woli, wykazał, że ani rygorystyka w szkole, ani hedonizm pedagogiczny w domu (gr. *hedone* - przyjemność) nie pobudzają woli w sposób właściwy. Ani lęk przed karą, ani pogoń za przyjemnostkami nie są dobrymi motywami uczenia się. Nauka powinna opierać się na zainteresowaniu dziecka, ponieważ ono dopiero dopinguje wolę do największego nawet wysiłku.

Stanowisko Deweya wynikało z nowej filozofii amerykańskiej pragmatyzmu Jamesa (gr. *pragma* - czyn, działanie). Pragmatyzm głosił, że prawdziwe jest tylko to, co jest użyteczne i skuteczne w działaniu. Zmienił on pogląd tradycyjny na człowieka, który nie tylko jest istotą myślącą (*homo sapiens* - człowiek mądry), jak utrzymywali starożytni i chrześcijaństwo, ile istotą działającą (*homofaber* - człowiek rzemieślnik Bergsona). Jako istota działająca człowiek według pragmatyzmu nie poznaje umysłem prawdy o rzeczach istniejących poza nim obiektywnie, lecz subiektywnie jest twórcą prawdy przez swe skuteczne działanie. Stąd też Dewey rozwinął pogląd instrumentalizmu, twierdząc, że myślenie stanowi pomocnicze narzędzie działania i gdy działanie człowieka natrafia na trudności, wówczas to w umyśle pojawia się problem, a rozwiązanie umysłowe problemu przez postawienie trafnej hipotezy roboczej pomaga w usunięciu praktycznych trudności w działaniu<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Por. 2. Nowakowski, *Przylądek Dobrej Nadziei*.

<sup>46</sup> F. W. Foerster, *Szkola i charakter* (tł. z niem.), Warszawa (brw.) s. 25-65.

<sup>47</sup> J. Dewey, *Jak myślimy* (tł. z ang.), Warszawa 1957.

Instrumentalizm głosi więc, że nie żyjemy po to, aby myśleć, lecz przeciwnie myślimy po to, by lepiej żyć.

Udowodnić tezę, że człowiek to przede wszystkim istota działająca, a nie rozmyślająca, najłatwiej jest na małym dziecku, które stale się porusza, jest czynne i aktywnie się bawi, manipuluje przedmiotami i na skutek tego samodzielnie nabywa doświadczenia. W latach 1896-1903 Dewey prowadził uniwersytecką Eksperymentalną Szkołę Ćwiczeń w Chicago, w której opracował nowy sposób nauczania nie przez podawanie wiadomości, lecz przez samo działanie dziecka (*learning by doing*). Szkoła bowiem ma być dalszym ciągiem nabywania doświadczeń z własnego zainteresowania dziecka przez działanie, objaśniane na drodze samodzielnego poszukiwania wiadomości pod kierunkiem nauczyciela. Zmianę tę nazwał Dewey „kopernikańską rewolucją” w szkole. Tak jak Kopernik „wstrzymał słońce, wzruszył ziemię”, podobnie i przewrót Deweya polega na przemieszczeniu centrów nauczania w szkole. Dawniej ogniskiem centralnym był nauczyciel i program nauczania, a dziecko jako satelita musiało się dostosować do wymagań szkolnych, obecnie zaś centrum zawierało się w swobodnym rozwoju zainteresowań dziecka, do czego wychowawca w swej pomocy ma się przystosować. Zamiast więc szkoły biernej i pamięciowej herbatyzmu powstała nowa szkoła oparta na aktywności i samodzielności dziecka.

c) Podobne tendencje reformatorskie pojawiły się pod koniec XIX w. i na terenie Europy. W Hamburgu nauczyciele zwrócili uwagę na znaczenie samorządnej twórczości dzieci w dziedzinie rysunku, modelowania i lepienia dla ich rozwoju. Ukształtował się z tego kierunku zwany „wychowaniem przez sztukę”, w którym chodziło o swobodny rozwój osobowości dziecka jako przeciwwagę dla biernego nauczania innych przedmiotów szkolnych. Kierunek ten rozwinął w „szkole pracy” znany pedagog niemiecki Georg Kerschensteiner (zm. 1935).

Pracę rzemieślniczą obróbki drewna, metalu, szkła w warsztatach szkolnych uczynił on podstawą nauczania i wychowania. Nauka pracy ręcznej w zakresie robót praktycznych stała się w „szkole pracy” Kerschensteinera nowym przedmiotem nauczania po to, by uczeń zużytkowywał nabyte umiejętności przy wykonywaniu modeli i pomocy poglądowych dla wszystkich innych przedmiotów nauki dla uzmysłowienia i ilustracji wiadomości. W trakcie pracy ręcznej równocześnie uczeń rozwijał swój charakter moralny przez wyrobienie w sobie szacunku dla pracy fizycznej, ukształtowanie cech sumiennosci, dokład-

ności, wytrwałości. Pod wpływem Deweya Kerschensteiner wprowadził do swego systemu ideę samodzielności w ten sposób, że uczeń zaczynał pracę od samodzielnego projektu, planu i kosztorysu rzeczy, którą zamierzał wykonać, następnie samodzielnie realizował zatwierdzony projekt i wreszcie samodzielnie oceniał swoje wykonanie, wprowadzając poprawki. „Szkoła pracy” po klęsce I wojny światowej miała wychowywać Niemców na pożytecznych obywateli, przygotowanych zawodowo do życia społecznego.

Najliczniej pojawiły się reformy na polu wychowania przedszkolnego. Dotychczasowe freblówki („ogródki dziecięce” F. Fröbela od 1839) były ochronkami dla dzieci, wychowującymi je fizycznie, umysłowo i moralnie głównie przez fantazyjne zabawy dzieci, np. siedmio-barwną piłkę jako ptaszkiem latającym oraz przez opowiadanie bajek. W r. 1907 w osiedlu robotniczym Turynu lekarka włoska dr Maria Montessori urządziła po raz pierwszy prawdziwy „Dom Dziecka” (*Casa dei bambini*), wprowadziła niskie mebelki dostosowane do wzrostu i sił małych dzieci, zaopatrzyła w małe narzędzia pracy, by dzieci same mogły się obsługiwać i mogły pracować w ogródku przy hodowli kwiatów i królików. Zamiast tradycyjnych zabawek, jak lalka i klocków w formie brył geometrycznych (tzw. „dary natury” Fröbela) zastosowała tzw. materiał dydaktyczny, jak kolorowe włóczki, dzwoneczki, cymbałki, ciężarki, by dziecko ćwiczyło się w odróżnianiu odcieni barw, tonów czy ciężaru (program zaostrenia zmysłów dziecka), a przez obserwację i doświadczenia przygotowywało się do przyszłej poważnej pracy i do nauki szkolnej czytania i pisania. Zakazała natomiast bawienia się dzieci lalkami i opowiadania bajek, ażeby nie rozwijać fantazji dziecięcej i nie wypaczać zmyśleniami poglądów na rzeczywistość, do której dziecko w przedszkolu ma się przygotować. Okazało się wkrótce, że rugowanie naturalnej zabawy, bajek i fantazji dziecka przedszkolnego było u Montessori programem zbyt pozytywistycznym i sztucznym, ale od tego czasu idea istotna samodzielności małego dziecka utrzymała się we współczesnym przedszkolu. Inny system tego wychowania stworzył lekarz belgijski Owidiusz Decroly, który wprowadził do zajęć gry wychowawcze, np. w postaci kolorowych obrazków pociętych na części, z których bawiące się dziecko miało złożyć całość lub też w postaci obrazkowych kart do gry. Zabawy takie żywo zajmowały i interesowały dzieci, rozwijały spostrzegawczość i uwagę, a przede wszystkim ćwiczyły inteligencję.

Pomysły nowatorskie „nowego wychowania” zaczęły się mnożyć (np. wiejskie szkoły internatowe w Anglii, Francji, Niemczech), pojawiła się nowa nauka o dziecku, o jego rozwoju fizycznym i psychicznym (pedologia). W związku z tym ruchem w r. 1900 pisarka szwedzka Ellen Key powitała nadchodzące XX stulecie pod hasłem „wieku dziecka”. W swej egzaltowanej książce rozwinęła prawdziwy kult dziecka, przyznając mu najskrajniejszą swobodę w rozwoju, a nawet prawo dobierania sobie rodziców. Był to nowy kierunek pedagogiczny pajdocentryzmu, czyli pedagogiki wychodzącej „od dziecka”, a nie jak dotąd skierowanej „na dziecko” celem jego urobienia do posłuszeństwa wobec autorytetu wychowawców. Z czasem doprowadziło to do wzmożenia objawów samowoli młodzieży tzw. pajdokracji, czyli rządów i górowania dziecka nad dorosłymi. Niedługo też „wiek dziecka” ukazał dno niedoli, jaką w faszyzmie cierpiały eksterminowane dzieci żydowskie i polskie<sup>48</sup>.

Zasada aktywizmu i samodzielności została wkrótce przeniesiona na teren szkoły średniej. Nauczycielka amerykańska Helena Parkhurst w miasteczku Dalton (USA) stanęła przed trudnym zadaniem, miała uczyć wielką gromadę dzieci bez żadnej pomocy, toteż wpadła na pomysł, by znieść tradycyjne klasy szkolne, podział godzin, lekcje, dzwonki, a wprowadzić gabinety przedmiotowe, pracownie, w których dziecko ma zgromadzone pomoce i lekturę, dostaje zadanie miesięczne i zaopatrzone we wskazówki pracy, którą ma samodzielnie wykonać przy pewnej pomocy ze strony nauczyciela, a potem zaliczyć przez zdanie sprawy z wykonania i egzamin z nabytych wiadomości. W ten sposób powstał głośny plan daltoński, zwany inaczej planem pracy laboratoryjnej, który był już całkowitym zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej.

## 2. Podstawy organizacyjne i zasady systemu liberalnego

Mnożące się strumyki reform i nowych pomysłów połączyły się w jeden nurt „nowego wychowania” na zjeździe pedagogów w Hadze w 1912 r. Postanowiono na nim zorganizować towarzystwo dla przeprowadzenia reformy szkolnictwa. Wojna przeszkodziła wyznaczo-

<sup>48</sup> K. Sosnowski, *Dziecko w systemie hitlerowskim*, Warszawa 1962.

nemu na 1914 r. organizacyjnemu zjazdowi, który odbył się dopiero w 1921 r. w Calais. Utworzono wówczas Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania pod egidą Ligi Narodów w Genewie, dokąd przeniesiono Międzynarodowe Biuro Nowego Wychowania, będące centralą na skalę światową. Liga Nowego Wychowania poza twórcami systemów pedagogicznych obejmowała jako zasadniczych członków rządy państw, które deklarowały wprowadzenie w swoim kraju reformy szkoły według określonego programu. Polska świeżo po odzyskaniu niepodległości stała się członkiem Ligi i początkowo miała pewne sukcesy propagandowe szczególnie w dziedzinie samorządu szkolnego, dopóki Niemcy nie zostały przyjęte do Ligi Narodów. Program Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania wymagał, by 1° - celem wychowania było zachowanie i potęgowanie sił duchowych dziecka, 2° - poszanowanie indywidualności, aby oswobodzić wewnętrzne siły dziecka, 3° - nauczania opartego na wrodzonych, spontanicznych zainteresowaniach, objawianych w pracy ręcznej, umysłowej, artystycznej i społecznej, 4° - zaprowadzenie samoopanowania i samorządu jako postaw karności, 5° - zastąpienie współzawodnictwa między uczniami współpracą indywidualności na usługach zbiorowości, 6° - wymagał koniecznie koedukacji jako wspólnego nauczania i wychowania obu płci, by umożliwić im wzajemne wywieranie wpływów „niezmiernie pożądanym”. Obowiązywało tu bezwzględne odrzucenie wszelkich kar tak fizycznych, jak i psychicznych, chodziło bowiem w pierwszym rzędzie o „oswobodzenie wewnętrznych sił dziecka”<sup>49</sup>.

Określenie to nie było rozumiane tradycyjnie jako rozwijanie i ćwiczenie sił intelektualnych i moralnych dziecka, lecz pojmowano pod tym wydobywanie specjalnych sił duchowych, o charakterze metapsychozycznym, jak siła nadzwyczajna woli, hipnotyzerstwo, telepatia, jasnowidzenie, mediumizm i okultyzm. Działał w tym programie ezoteryczny mistycyzm propagowany przez teozofię (gr. *teos* - bóg, *sofia* - mądrość) Heleny Bławatskiej i antropozofię (gr. *antropos* - człowiek) Rudolfa Steinera jako światopogląd towarzystw masońskich, przyjmujących za podstawę laickiej moralności i etyki naukę jogów hinduskich w opanowaniu ciała przez spotęgowaną ćwiczeniami świadomość jaźni i siłę woli<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> A. Oderfeldówna, *Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1926 nr 3 s. 65-66.

<sup>50</sup> Atharvan, *Teozofia a wychowanie*. Warszawa 1913.

W ten sposób Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania jako ekspozytura masonerii wprowadzała, walcząc z chrześcijaństwem, wschodni mistyczny pogląd na świat jako podstawę reformy wychowania. Z nowych założeń wyływał program sprzeczny z tradycją europejską koedukacji, czyli wychowawczego zrównania płci, nie tylko przez wspólną naukę, ale także wychowanie prowadzące teraz do męskulinizacji dziewcząt i odwrotnie do feminizacji chłopców jako wpływów „niezmiernie pożądanym”. Koedukację uzupełniał postulat, by dziecko samoopanowywało się moralnie przy pomocy jedynie samorządu szkolnego jako instytucji demokratycznej bez potrzeby poznawania zasad etycznych i uznawania autorytetu wychowawczego. U podstaw zaś całości programu leżała utopijna wiara w spontaniczną wrodzoną popędowość zainteresowań twórczych wszystkich dzieci, co pozwalało na odrzucenie wszelkiego z góry ustalonego programu i planu nauczania. Całość więc była wyrazem mistycznego idealizmu, indywidualizmu i liberalizmu.

Liga Nowego Wychowania działała w duchu pacyfizmu i rozwijała się bez przeszkód do 1932 r., organizując światowe zjazdy co dwa lata, dopiero kryzys ekonomiczny kapitalizmu i faszycyzacja Europy położyła kres jej żywotności i ekspansji. Po drugiej wojnie powszechnej Liga Nowego Wychowania weszła w skład UNESCO jako jeden z członków. Równocześnie zasady przybrały pod wpływem rozwijającej się nauki (psychologia funkcjonalna E. Claparède'a, metoda kliniczna poznawania dziecka przedszkolnego J. Piageta i inne) nieco inny charakter, raczej pedologiczny aniżeli teozoficzny, żądają bowiem, by 1° - patrzeć właściwie na dziecko jako na istotę odrębną i bogatą (szacunek dla dziecięctwa), 2° - mobilizować aktywność dziecka, 3° - pobudzać i rozwijać je, a nie nauczać, 4° - uwzględniać głębsze zainteresowania dziecka, 5° - angażować je do pełnego życia, 6° - stwarzać z klasy społeczność dziecięcą, 7° - łączyć aktywność ręczną z pracą umysłową, 8° - rozwijać zdolności twórcze, 9° - indywidualizować według właściwej każdemu dziecku miary, 10° - zastępować karność zewnętrzną wolnością wewnętrzną<sup>51</sup>. Istotą więc systemu liberalnego wychowania, jak wskazuje nazwa, wciąż pozostaje ta sama swoboda dziecka, uzasadniana teorią ekspresji i przeciwstawiana praktyce represyjnej starej szkoły, chociaż teoretycznie herbartyści (W. Rein) byli za „impresją”

<sup>51</sup> J. Chatelain, *Les Principes de l'Education Nouvelle*, Paris 1951.

jako stopniowym wtłaczaniem wiadomości (łac. *imprimere* - tłoczyć, naciskać) i stali daleko od późniejszego impresjonizmu pedagogicznego zadowolającego się w swobodnej czynności ucznia wrażeniami i nastrojami jak w wychowaniu estetycznym (F. Gansberg, zm. 1950; H. Scharrelmann, zm. 1940)<sup>52</sup>. Przeciwności te pomiędzy wolnością a autorytetem ujęto jako postęp wychowawczy w r. 1925 na terenie Ameryki następująco:

- rozwijanie dziecka od wewnątrz - a nie formowanie go od zewnątrz,
- zaspakajanie potrzeb i zainteresowań dziecka dla obecnego życia - a nie przygotowywanie go do życia dorosłych w przyszłości,
- umożliwienie spontanicznego wyrażania siebie - a nie przekazywanie dotychczasowego dorobku kultury,
- angażowanie się dziecka w czynnościach spontanicznych - a nie zmuszanie do metodycznego opanowania programu nauki,
- rozwijanie własnego doświadczenia dziecka - a nie przyswajanie podawanego mu materiału,
- budzenie niezadowolenia z istniejącego porządku społecznego - a nie przystosowywanie dziecka do niego,
- dyscyplinowanie dzieci przez pozwalanie na działanie tego, co im się podoba - a nie narzucanie karności zewnętrznej<sup>53</sup>.

Tak więc pomimo pewnej ewolucji widocznej w orientacji światopoglądowej od teozofii poprzez pedologię do teorii twórczej ekspresji, zasadą naczelną pozostaje idea wolności dziecka, którą trzeba bliżej wyjaśnić.

### 3. Ideologia systemu liberalnego wychowania

Stwierdziliśmy, iż istotą systemu liberalnego jest zastosowanie idei wolności w dziedzinie nauczania i wychowania. Idea wolności, przyniesiona w kulturze europejskiej przez chrześcijaństwo pierwotne („I poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli” - / 8,32; „Ku wolności wyswobodził nas Chrystus” - *Gal 5, 1*) została wyizolowana i oderwana od swej pełni duchowej, a zastosowana częściowo najpierw do wolności

religijnej, niezależnej od władzy nauczającej Kościoła, co w XVI w. wyraziło się w reformacji protestanckiej, głoszącej wolność rozumienia Pisma św. jak się komu podoba, a zakończyło się zasadą podporządkowania religii władzy państwowej według hasła: *cuius regio, eius religio* oraz przymusem wyznaniowym poddanych. W dalszych wiekach triumfalny pochód idei wolności negatywnej z programem uwalniania zawsze od czegoś obejmował coraz dalsze dziedziny życia, a więc w XVII wieku wolność nauki (Galileusz) i systemu filozoficznego (Kartezjusz) od związku światopoglądowego z prawdą religijną, w XVIII w. wolność społeczno-polityczna obywatela od władzy pochodzącej od Boga (rewolucja francuska), w XIX w. wolność ekonomiczna od wszelkich zasad moralno-społecznych (kapitalizm), co przyniosło nędzę i wyzysk proletariatu, w XX w. wreszcie wolność pedagogiczna oswobodziła dziecko od kontroli i autorytetu wychowawców, by po II wojnie światowej dojść ostatecznie do całkowitej wolności moralnej od wszelkich zasad ogólnoludzkiej etyki w głoszonej tzw. etyce sytuacyjnej egzystencjalizmu Sartre'a.

Idea swobody rozwoju dziecka bez kierowania nim przez władzę wychowawczą była nawiązaniem do idei J. J. Rousseau (1712-1778), który pierwszy głosił konieczność samorzutnego rozwijania się dziecka, jako realizacji „powrotu do natury”; w *Emilu*, czyli powieści o wychowaniu z r. 1762 Rousseau wyszedł z założenia, że wszystko, co wychodzi z rąk Stwórcy natury jest dobre, natomiast psuje się w rękach człowieka. Człowiek z natury jest dobry i szlachetny, jedynie cywilizacja wielkowiejska i kultura dworska deprawują go moralnie. Rousseau więc przeciwstawia się dogmatowi grzechu pierworodnego, człowiek według niego nie rodzi się ze skłonnościami do zła i nie potrzebuje nawrócenia do Boga, gdyż wychodzi z rąk Stworzyciela jako natura pełna szlachetności i ulega zepsuciu dopiero pod wpływem ludzi. Ażeby więc rozwinąć naturalną świętość dziecka, trzeba trzymać je z dala od cywilizacji, wychowywać na łonie natury nieskażonej kulturą i w otoczeniu ludzi wiejskich, o zdrowej z natury moralności. Przy tym Emilowi należy zostawić swobodę ruchu i rozwoju, a wychowawca Emila ma być tylko obserwatorem psychiki dziecka, by stać się pomocnikiem dopiero wtedy, gdy dziecko samo czymś się zainteresuje i będzie zapytywało, by się dowiedzieć czegoś lub gdy zapragnie uczyć się, np. pisania, gdy odczuje potrzebę korespondowania z rodzicami. Rousseau głosi więc hasła wychowania negatywnego, jak sam to określa, pisząc: tajemnicę

<sup>52</sup> J. M. Becke r, *Padagogischer Impressionismus*, Aschaffenburg 1913.

<sup>53</sup> J. P. Wynne, *Theories of Education*, New York 1963 s. 30-31.

wychowania jest nie wychowywać, postępować inaczej niż zwykle, a przede wszystkim nie narzucać z góry określonego celu i programu nauczania oraz nie stosować kar. Jedynie dopuszczalną karą u Rousseau jest kara naturalna, gdy natura sama ukarze dziecko konsekwencją dokonanego czynu. Utopijność idei Rousseau najbardziej uwidacznia się w teorii kary naturalnej, gdyż nie można absolutnie czekać do chwili aż natura-matka surowo ukarze dziecko, np. utopieniem się w studni, trzeba bowiem dziecko uchronić od wypadku, a nawet odstraszyć karą od istniejącego zagrożenia.

Idea Rousseau przyniosła wiele dobrego, na przykład zachęciła matki do karmienia niemowląt własną piersią, co w kulturze dworskiej Oświecenia uchodziło za prostackie i wstydliwe - dzieci arystokracji oddawano do odchowania mamkom. Idea Rousseau zawiera w sobie także racjonalne jądro poszanowania wolności dziecka, którą trzeba umiejętnie pokierować przez porozumienie i współdziałanie z dzieckiem, a nie przez narzucanie siłą czegoś co dziecka nie interesuje. Jednakże praktyczna realizacja idei Rousseau długo nie dochodziła do skutku, gdyż wymagała jeszcze rozwiązania wielu problemów, jak np. stosunku wolności dziecka do moralności, do sprawy samowoli dziecka itp., co nastąpiło dopiero pod koniec XIX w., kiedy to ukształtowały się liberalne zasady moralizmu, personalizmu i humanizmu.

a) Moralizm idealistyczny, czyli pojmowanie moralności w liberalizmie wywodzi się z założenia Rousseau'a, że człowiek jest z natury dobry, a więc postępuje moralnie tylko wtedy, gdy żyje zgodnie ze swymi popędami. W końcu XIX stulecia psychoanaliza Z. Freuda (zm. 1939) stała się nauką podbudową moralności liberalnej. Lekarz austriacki, Zygmunt Freud na podstawie obserwacji osób nerwowych doszedł do przekonania, iż popęd seksualny (libido) stanowi jedyne źródło życia psychicznego i kieruje postępowaniem człowieka. Popęd ten rozwija się w dziecku od niemowlęctwa jako sfera nieświadomego Ono (*Es* lub w łacinie *Id*), ale natrafia na cenzurę świadomości jaźni (*Ich - Ego*) w postaci zasad etycznych sumienia jako nadjaźni (*Uber - ich - Super Ego*). Wówczas to libido zostaje zepchnięte do podświadomości, w której powstaje kompleks, jako wiązka skojarzonych wyobrażeń, zabarwionych uczuciowo nienawiścią i powodujących zaburzenia nerwicowe. Tak np. u chłopców tworzy się kompleks Edypa jako zazdrość o matkę wobec ojca, u dziewcząt zaś kompleks Elektry jako zawiść o ojca wobec matki. Nie dochodzi do powstania kompleksu tylko

wtedy, gdy energia popędowa wiąże się z wyższymi celami kulturalnymi, a nie wyładowuje się wprost w celach biologicznych. Takie przekierowanie energii popędowej powoduje uszlachetnienie jej, czyli wywołuje proces sublimacji instynktu, tworzący zdaniem, Freuda religię, moralność, sztukę i wszelkie dzieła kultury w ogóle.

Uczeń Freuda, austriacki psychiatra Alfred Adler (zm. 1937), twórca psychologii indywidualnej, odrzucił wprawdzie panseksualizm libido jako jedyne źródło psychiki, ale przyjął działanie instynktu mocy lub postawienia się, który także może ulec w niekorzystnym środowisku zahamowaniu, dziś powiedzielibyśmy frustracji, tworząc kompleks niższości lub poczucia małowartościowości, np. z powodu kalectwa lub brzydoty. Kompleks taki da się usunąć tylko na drodze kompensacji, tzn. przez zastąpienie pierwotnego celu dążenia do mocy nowymi wartościowymi celami. Tak np. na drodze kompensacji Napoleon, kapral małego wzrostu, stał się genialnym wodzem, krótkowidz Matejko wielkim malarzem narodowym, a każda „brzydula” może szukać kompensacji bądź to w intelektualizmie bądź w dobroci serca. Tak więc proces sublimacji lub kompensacji stał się w psychologii głębi podstawą moralności, która polega na tym, by nie tłumić popędów, nie tworzyć kompleksów przez kolizję działania z zasadami etyki, lecz doprowadzić instynkty do sublimacji i uszlachetniania przez wyładowanie czynne popędu, skierowane na cele kulturalne.

W związku z tym Piotr Bovet, psychoanalityk szwajcarski, opracował program sublimacji instynktu walki u chłopców, którzy zamiast krwawych bójek pomiędzy sobą znajdują upust energii w alpinizmie, w walce sportowej z naturą lub ze sobą, a przynajmniej w kibicowaniu zawodom lub też w walce szachowej, w której występuje szczyt sublimacji w postaci platonizacji instynktu.

Rzeczywiście omówiony proces sublimacji działa w rozwoju człowieka i jest znany nawet już św. Tomaszowi z Akwinu<sup>54</sup>, a praktykowany przez świętych („do wyższych rzeczy jestem stworzony”, jak mawiał św. Stanisław Kostka), ale w ujęciu chrześcijańskim nie instynkt samorzutnie się uwzniośla, gdyż jest moralnie obojętny, lecz szlachetnieje sam człowiek jako osoba, którą rozwijając rozum ku prawdzie, a wolę ku dobremu, może popędy zużytkować dla dobrego lub złego celu, np. do

<sup>54</sup> S. Th. I—II, 28, 4; ks. K. Michałski, *La sublimation thomiste*, „Angelicum” 1937 fasc. 1/2.

małżeństwa lub do wolnej miłości, która wybitnie rozwinęła się wśród młodzieży współczesnej pod wpływem teorii psychoanalitycznych. Mimo to idealizm w systemie liberalnym każe widzieć moralność jako samorozwinięcie się wrodzonej szlachetności natury człowieka przez swobodne działanie popędów drogą samorzutnej ich sublimacji, która umożliwia dobre przystosowanie się wychowanka do wzorców społecznych postępowania. Jednakże w masach młodzieży samodzielna sublimacja nie daje spodziewanych wyników, skoro zamiast przystosowania (*adjustment*) pojawia się chuligaństwo i przestępczość nieletnich, obejmująca coraz szersze kręgi jako wynik złego przystosowania (*maladjustment*). Moralizm liberalny przeto i mało skuteczna teoria sublimacji wymagają dalszych wyjaśnień, dotyczących warunków dobrego rozwoju osobowości, czym zajęła się idea personalizmu.

b) Personalizm w systemie liberalnym wychowania nosi nazwę krytycznego, nadaną mu przez twórcę, niemieckiego psychologa i pedagoga, Williama Sterna (zm. 1938). Stern chciał się odciąć od tradycyjnego pojmowania osoby, jakie miało chrześcijaństwo. W tym celu przeciwstawił dwa pojęcia: rzeczy i osoby. Rzecz każda jest sumą części składowych (np. stół), osoba zaś także składa się z części (np. człowiek), ale jest ich jednością i całością. Osoba to *unitas multiplex*, czyli jedność wielości (wielojednia), która wyraża się na zewnątrz w postaci celowego dążenia, pochodzącego od wewnątrz tej całości. Przy tym według Sterna jedność w osobie nie jest substancją jednoczącą, czy duszą, lecz jest „neutralna psychofizycznie”, to znaczy, nie ma charakteru ani fizycznego, ani psychicznego, a tworzy całość w sensie logicznym.

Takie krytyczne pojęcie osoby uległo znacznemu rozszerzeniu, ponieważ jednością celowo działającą jest nie tylko człowiek, ale i zwierzę, roślina, bakteria, słowem każda istota żywa, a także osoby zbiorowe, jak rodzina, naród, ludzkość, które również tworzą pewną całość i dążą do jakichś celów. Dlatego też należało wprowadzić pojęcie różniące człowieka od innych osób. Pojęciem tym stała się osobowość (*Persönlichkeit*), przeniesiona z poezji niemieckiej (Goethe) i filozofii (Kant). Osoba rośliny czy zwierzęcia, wyjaśnia Stern, dąży tylko do celów minimalnych - samoutrzymania się przy życiu oraz utrzymania gatunku. Natomiast człowiek zmierza do celów wyższych i dlatego może stać się osobowością. Osobowość jest to więc taka osoba, która dąży do maksymalnego samorozwoju. Stern wskazuje trzy drogi rozwoju osobowości: autotelia, heterotelia i ideotelia. Autotelia (gr. *autos*- sam, *telos*

- cel) to realizacja celów własnych osoby w stosunku do osób równorzędnych (np. cele sympatii, miłości lub walki i nienawiści). Heterotelia (gr. *heteros* - obcy) stanowi przejście celów obcych od osób nadrzędnych za własne (np. rodziny, narodu, partii, państwa). Ideotelia zaś (gr. *eidōs* - idea, kształt) to droga rozwoju osobowości przez realizację najwyższych idei ludzkości, jak idea Prawdy, Dobra, Piękna i Świętości. Proces przejścia celów obcych za własne nazywa Stern introcepcją celów i uważa go za podstawę wszelkiego wychowania.

Teorię osobowości pogłębił następnie twórca pedagogiki kultury, Eduard Spranger (ur. 1882) na podstawie filozofii wartości, czyli aksjologii (patrz rozdz. III pkt. 1). Rozwinął on typologię osobowości, wyróżniając 6 czystych typów: 1. osobowość teoretyczna, np. naukowca dążącego do wartości prawdy, 2. ekonomiczną, np. przemysłowca kierującego się zyskiem, 3. estetyczną, np. muzyka, poety realizujących piękno, 4. społeczną, np. lekarza społecznika kierującego się ku dobru społecznemu zdrowia ludzi, 5. polityczną, czyli władczą, np. generała sprawującego władzę w państwie oraz 6. osobowość religijną, np. kapłana rozpatrującego życie w związku z Bogiem. Oprócz typów czystych Spranger wymienił trzy typy mieszane osobowości: osobowość techniczną, łączącą w sobie orientację teoretyczną i ekonomiczną równocześnie; osobowość prawniczą, która pochodzi z połączenia teoretycznej i społecznej oraz osobowość pedagogiczną, która wiąże postawę społeczną z innymi typami zależnie od specjalności nauczania, np. u matematyka z teoretyczną, a u polonisty z estetyczną. Typ osobowości powstaje więc w kontakcie z określoną sferą wartości nauki, ekonomiki, estetyki, socjonomiki, polityki czy religii, które razem tworzą hierarchiczne układy w kulturze.

W związku z tym G. Kerschensteiner, gdy w drugiej fazie swej twórczości włączył się do pedagogiki kultury, bliżej określił samo pojęcie wychowania następująco: „Świadome urzeczywistnianie wartości w kimś jest wychowywaniem innych”<sup>55</sup> oraz przedstawił drogę tworzenia się typu osobowości jako proces kształcenia, w którym dokonuje się skrzyżowanie nauczania z wychowaniem. Pod kształceniem rozumie on samodzielne dorabianie się przez wychowanka własnej struktury duchowej osobowości drogą przeżywania wartości,

<sup>55</sup> G. Kerschensteiner, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli* (tł. z niem.), Warszawa 1936 s. 16.

zawartych jako energię rozwojowe w dziełach kulturowych<sup>56</sup>. To właśnie zrozumienie sensu obrazu, poematu, rozprawy, koncertu muzycznego czy pomnika architektury jest przyswajaniem ich wartości, które rozwijają umysł, uczucia i postawy dążeniowe człowieka. Przy tym kształcenie odbywa się według podstawowego aksjomatu Kerschsteinera tylko wtedy, gdy między duchową strukturą dobra kulturalnego a wewnętrzną strukturą jednostki zachodzi całkowita lub częściowa zgodność<sup>57</sup>.

W takim ujęciu założona z góry struktura duchowa jednostki byłaby wrodzonym warunkiem, predystynującym do rozwoju określonego typu osobowości. W rzeczywistości natomiast osoba ludzka, pomijając możliwe nienormalności, zwykle jest bogato wyposażona w zadatki odczuwania wszystkich zasadniczych wartości, potrzebnych naturze człowieka. Stąd konkretna osobowość zawsze pod wpływem warunków zewnętrznych środowiska społecznego tworzy się, staje się przez przewagę - drogą wyboru -jakiegoś systemu wartości nad innymi systemami, które mogą mniejszą odgrywać rolę, ale są konieczne do wszechstronnego rozwoju jako zasadniczej potrzeby i dobra człowieka. Personalizm więc wymaga swego uzupełnienia w idei humanizmu, wskazującej na to, jakie dobra ma system wychowania liberalnego zrealizować.

c) Humanizm w systemie liberalnym także nosi na sobie piętno idealizmu i występuje jako humanizm naukowy i technokratyczny. Początki tego humanizmu sięgają okresu międzywojennego, kiedy to znana nam Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania wystąpiła z ideą powrotu do humanizmu europejskiego jako idei pacyfistycznej i broniącej wartości nauki, sztuki i kultury przed narastającym faszyzmem i jego barbarzyństwem. Po drugiej wojnie światowej pierwszy dyrektor generalny UNESCO, biolog angielski Julian Huxley wystąpił w r. 1946 z programem humanizmu ewolucyjnego czyli naukowego<sup>58</sup>. Zawiera on w sobie wizję wszechświatowego rządu dla uzyskania pokoju między narodami w oparciu o spotęgowaną na drodze ewolucji biologicznej twórczość naukową i techniczną, nastawioną na walkę z głodem, chorobami, nędzą, analfabetyzmem i... nadmierną płodnością ras kolorowych, w stosunku do których, jak np. w Japonii zastosowano

<sup>56</sup> Tenze, *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926.

<sup>57</sup> Tenze, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*, Berlin 1917.

<sup>58</sup> J. H u x l e y, *L'UNESCO, ses buts et sa philosophie*, London 1946.

biologiczną kontrolę urodzeń. Humanizm rządów nauki i techniki nad ludzkością, szczególnie zaś kierowników wielkiego przemysłu zautomatyzowanego, wojennego i atomowego (technokracja), był długi czas oficjalnym programem UNESCO, dopóki nie zaktywizowały się w nim inne humanizmy, głównie socjalistyczny i chrześcijański, przeciwstawiające się dyskryminacji rasowej. Mimo to idealizm w systemie liberalnym wychowania szuka wciąż radykalnych rozwiązań kwestii przeludnienia świata, stąd też nie rezygnuje łatwo z przywilejów historycznych białego człowieka (np. walka rasistów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej przeciw równouprawnieniu Murzynów w latach 1963-64), ale wyzwolenie się polityczne spod panowania kolonializmu ludów kolorowych Afryki i Azji wymusza na UNESCO, by rozszerzyło program swego humanizmu stworzenia dobrobytu na podstawach nowoczesnej nauki i techniki na wszystkie narody świata i oczyściło się z resztek rasowego antyhumanizmu.

## Rozdział V

### SYSTEM SOCJALISTYCZNY WYCHOWANIA

#### 1. Geneza i rozwój systemu

Ruch robotniczy w drugiej połowie XIX wieku rozwinął prace oświatowe dla podniesienia poziomu kultury mas robotników oraz dla przygotowania przywódców partyjnych. Początek tego rodzaju dążeń wystąpił w Anglii, gdzie w 1836 r. powstał nowy typ uniwersytetu w postaci zjednoczonego Uniwersytetu Londyńskiego o celach oświatowo-społecznych, który pierwszy umożliwiał uzyskiwanie stopni naukowych poza przygotowaniem w uczelni. Tak właśnie Ruskin College było kolegium przygotowującym robotników ze związków zawodowych do egzaminów.

Taka jednakże oświata i nauka stępiały ostrą świadomość klasową i hamowały bojowość rewolucyjną. Dlatego też Karol Marks z Fryderykiem Engelsem już w *Manifeście Komunistycznym* (1848) przeciwstawili ruch proletariacki społeczeństwu burżuazyjnemu kapitalizmu i drobno-mieszczañstwa oraz jego zakłamaną moralność, opartej o władzę pieniądza. W r. 1866 Marks w opracowanej instrukcji dla delegatów na

kongres genewski głębiej ukazał przeciwieństwo między dotychczasowym wychowaniem mieszczańskim, zacieśnionym do przygotowania młodzieży do określonych funkcji zawodowych przy minimum oświaty ogólnej w interesie ustroju kapitalistycznego, a bardziej wszechstronnym wychowaniem człowieka dla celów klasy robotniczej. Marks tu pisał: „Pod wychowaniem rozumiemy trzy rzeczy: 1. wychowanie umysłowe, 2. wychowanie fizyczne, tj. takie, jakie dają szkoły gimnastyczne i ćwiczenia wojskowe, 3. nauczanie politechniczne i technologiczne, które zaznajamia z podstawowymi zasadami wszelkich procesów wytwórczych i jednocześnie wdraża dzieci i młodzież do posługiwania się najprostszymi narzędziami wszelkiej wytwórczości”<sup>59</sup>. Punkty wniosły do programu nauczania dwie rzeczy zupełnie nowe, a mianowicie - pomijając podkreślenie wychowania umysłowego, które wiąże nauczanie z wychowaniem moralnym - wychowanie fizyczne oraz nauczanie praktyczne, pierwsze mające dać tężyznę, drugie przygotowanie do pracy produkcyjnej, czego w starej szkole zupełnie nie znano. Ten załączek politechnizacji nauczania rozwinął się już w *Kapitale* Marksa, który pisał: „W systemie fabrycznym (polegającym, jak u Owena, na połączeniu półpracy i półszkoły) kiełkuje zarodek wychowania przyszłości, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę produkcyjną z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodę zwiększania produkcji społecznej, lecz jako jedyną metodę wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi”<sup>60</sup>.

Najbardziej posunął naprzód rozwój systemu wychowania socjalistycznego twórca rewolucji Włodzimierz I. Lenin, który nie tylko opracował program oświatowy w 1903 r. (bezpłatna nauka w języku ojczystym, rozdział cerkwi od państwa i szkoły, obowiązkowe wykształcenie wszystkich dzieci obojga płci do lat 16, stypendia państwowe dla uczniów, zakaz pracy do lat 16, zorganizowanie żłobków przyfabrycznych itp.), ale nakreślił podstawy systemu wychowawczego na III Zjeździe *Związku Młodzieży Komunistycznej* (Komsomoł) z 1920 r. W celu zbudowania nowego społeczeństwa komunistycznego całą młodzież związkowa dostała wytyczone następujące zadania:

<sup>59</sup> I. Szaniawski, *Kształcenie politechniczne wobec zasady pogłębienia*, „Problemy” 1955 nr 2; Por. Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, Warszawa 1967 t. 2 s. 438-440; K. Marks, Fr. Engels, *O wychowaniu*, Wrocław 1965 s. 284-285.

<sup>60</sup> K. Marks, *Kapitał* (tł. z ros.). Warszawa 1951 t. 1 s. 522.

1° - uczyć się komunizmu nie z broszurek, lecz w praktyce życiowej przez realizację zadań partyjnych, jak zwalczanie analfabetyzmu, uprawa ogródków, dbałość o higienę osiedli itp., 2° - odrzucić wszystko to ze szkoły, co było klasowe i służyło interesom burżuazji, 3° - uczyć się, by przyswoić wszystko to, co nagromadziła wiedza ludzka, 4° - tworzyć kulturę proletariacką jako dalsze rozwinięcie zasobów wiedzy, które ludzkość wytworzyła, 5° - krytycznie opanować wiedzę tak, by wzbogacić umysł, a nie pamięć znajomością wszystkich faktów, które są potrzebne dla wykształcenia człowieka, 6° - stosować zdobytą wiedzę w pracy nad rozwijaniem przemysłu i rolnictwa na nowoczesnej podstawie technicznej, w oparciu o naukę, technikę i elektryczność, 7° - wychowywać się na komunistów, których moralność jest podporządkowana interesom walki klasowej, 8° - wiązać swoje wykształcenie, naukę i wychowanie ze wspólną pracą proletariatu<sup>61</sup>. Lenin więc rozwinął teorię klasowości szkoły, powiązał wychowanie z polityką, zideologizował wykształcenie, sformułował teorię rewolucji kulturalnej, określił wartości światopoglądowe wykształcenia ogólnego, kształcenia politechnicznego, wychowania moralnego i walki z religijnymi przeżytkami, nadał przy tym związkowi młodzieży nowy charakter awangardowy i szturmowy w walce o cele partii robotniczej<sup>62</sup>.

Tymczasem na terenie szkoły radzieckiej działo się nieco inaczej niż postulował przywódca rewolucji. Tuż po zwycięstwie nad caratem i kapitalizmem w okresie wojny domowej i interwencji mocarstw 1918-1920 z radosnym entuzjazmem zniesiono w szkole wszystko to, co było jarzmem dla ucznia, a więc stopnie, oceny, egzaminy wstępne i końcowe, maturę, podręczniki i systematyczną naukę według programu. Wprowadzono za to rady uczniowskie przy kierowaniu szkołą, rozwijano inicjatywę i samodzielność uczniów, wycieczki i prace pozaszkolne. Z kolei lata 1920 do 1930 były okresem eksperymentatorskim, przyjmowano nowinki pedagogiczne z Ameryki, stosowano pomysły Deweya, zaproszono go z wizytą do szkół radzieckich w 1928 r., ale po uwagach krytycznych zmieniono radykalnie stosunek do niego<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> W. I. Lenin, *Zadania związków młodzieży* (tł. z ros.), Warszawa 1949.

<sup>62</sup> Tenże, *O oświacie i wychowaniu*, Wybór pism. Warszawa 1962; Tenże, *O młodzieży*, Warszawa 1955; J. Kwiatek, *Lenin a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny” 1960 nr 5.

<sup>63</sup> B. Nawroczyński, *John Dewey w ZSRR i USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965 nr 2 s. 49-62.



Zamiast stałego programu nauczania wprowadzono w tym czasie tzw. naukę kompleksową praktycznego poznawania środowisk przyrody, miasta, wsi, rozwijano organizację pionierską, która miała się zasadniczo różnić od skautingu (Nadieżda Krupskaja).

Podstawę naukową tego stanu rzeczy tworzyły dwie teorie pedagogiczne. Pierwsza z nich tzw. teoria obumierania szkoły W. N. Szulgina głosiła, że w trakcie rozwoju społeczeństwa bezklasowego szkoła jako narzędzie ucisku kapitalistycznego będzie zanikała aż obumrze całkowicie, wychowanie natomiast będzie polegało na uczestnictwie dzieci w życiu społecznym, produkcyjnym i kulturalnym. Druga zaś teoria „szkoły pracy produkcyjnej” Pawła Błońskiego wskazywała, że nauczanie i wychowanie najlepiej realizuje się w praktyce lub na roli przy bezpośredniej pracy produkcyjnej. Nauczanie systematyczne jako zbyt oderwane od praktyki stawało się więc zbędne, a wiadomości i umiejętności miały dzieci nabywać podczas zajęć w produkcji. Okazało się jednakże wkrótce, że tego rodzaju eksperymenty nie dawały ludzi prawdziwie wykształconych, jak też żądał Lenin. Obydwie przeto te teorie zostały potępione przez Komitet Centralny Partii jako lewackie, zbyt odchyłone na lewo i antyleninowskie w r. 1931. Tymczasem w r. 1930 nastąpił zwrot w polityce szkolnej, uchwała partii wprowadziła powszechny obowiązek nauczania w zakresie 7-letniej szkoły początkowej, następnie w ramach 10-klasowej szkoły odbudowano szkołę średnią (1931), stopniowo przywrócono jednolite podręczniki (1932) oraz program nauczania (1933).

Przyczyną tego powrotu do systematycznej nauki klasowo-lekcyjnej w szkole była pierwsza pięcioletka stalinowska (1929-1932), która rzuciła hasło „technika decyduje o wszystkim” i szybko rozbudowała nowoczesny przemysł, do którego trzeba było wykształcić ludzi politechnicznie i ogólnie przez opanowanie naukowych podstaw produkcji.

Odbudowa szkoły programowej dała zwycięstwo nad teorią obumierania szkoły i teorią szkoły pracy produkcyjnej nauce o fizycznym i psychicznym rozwoju dziecka, czyli pedagogii, która na podstawie obserwacji swobodnego rozwoju dzieci oraz selekcji ich poziomu inteligencji przy pomocy testów starała się zorganizować życie odnowionej szkoły. Toteż rozporządzenie władz oświatowych „o organizacji pedagogicznej pracy w republice” z 1931 r. nakazywało pedologom przy pomocy testowania dobierać klasy, oceniać nauczanie, ustalać przyczyny braków postępu w nauce, prowadzić poradnictwo

zawodowe, selekcjonować dzieci trudne, niedorozwinięte itd. Na skutek tego w tym okresie badacz dziecka, czyli pedolog, brał górę nad pedagogiem w szkole. W związku z tym stanowisko pedagogiczne władz przyczyniło się do usunięcia z pracy kierownika zakładu wychowawczego najwybitniejszego pedagoga młodzieży bezdomnej i wykolejonej Antona Siemionowicza Makarenki, który od 1920 r. do dymisji w 1928 r. wypracował w Kolonii im. Gorkiego pod Charkowem swój oryginalny system wychowania komunistycznego. Oparł go o zasadę kolektywu wychowawczego, który wspólnie z wychowawcą urabiał członków w poczuciu odpowiedzialności za pracę, obowiązku dyscypliny, honoru w powiązaniu z zasadą pracy produkcyjnej, systemem oddziałów i dowódców oraz z perspektywicznością celów sięgających aż do włączenia życia wychowanka w życie społeczeństwa radzieckiego. Zespołowość, zdyscyplinowanie, uporządkowanie zajęć, wyrabianie tradycji, wojennizacja, czyli wzorowanie się na wojsku w tym systemie, wszystko to razem zaprzeczało nastawieniu pedagogicznemu i doprowadziło do potępienia działalności Makarenki jako niezgodnej z duchem komunizmu, zapewniającego także dziecku wyzwolenie spod wyzysku kapitalistycznego. W ten sposób pedagogia wprowadzona do szkoły jeszcze bardziej pogłębiła chaos w systemie szkolnym, wskutek czego została także odrzucona przez partię w r. 1936 jako pseudonauka i oportunistyczne odchylenie prawicowe od marksizmu-leninizmu<sup>64</sup>. Od tego czasu nastąpiła rehabilitacja systemu Makarenki jako wychowania prawdziwie komunistycznego, a wydany opis jego w *Poemacie pedagogicznym* (1933-1935) wzbudził powszechne uznanie.

Napad Hitlera na Związek Radziecki w r. 1941 i wojna narodowa przerwały chwilowo dalszy proces przemiany szkoły, przenikniętej ideologią czystego marksizmu. Po klęsce zadanej Niemcom pod Stalingradem rozpoczęła się dalsza praca wychowawcza nad odbudową autorytetu pedagogicznego nauczyciela i szkoły. W r. 1943 zaostrzono dyscyplinę szkolną, wydano *Przepisy uczniowskie*, wprowadzono legitymację szkolną ucznia, z czasem przywrócono maturę i egzaminy nie tylko wstępne, ale i promocyjne z klasy do klasy. W Moskwie zaś utworzono Akademię Nauk Pedagogicznych (1944 r.) odrębną od Akademii Nauk, aby zajęła się stroną naukową i popularyzatorską rozbudowy konsekwentnego systemu wychowania socjalistycznego, ujętego w podręcz-

<sup>64</sup> 50 lat walki KPZR o oświatę. Wybór tekstów (M. zroś.), Warszawa 1954 s. 126-131.

niku uniwersyteckim pod redakcją Iwana Kairowa (1948 r.) jako prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych. Podręcznik ten stał się wzorem dla organizacji wychowania i szkolnictwa w krajach demokracji ludowej po zakończonej w 1945 r. wojnie. Równocześnie zadaniem Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie była krytyka i ocena przez tę centralę wszystkich teorii pedagogicznych zachodniego świata.

Po śmierci Stalina (1953) okazało się także, że czasy „kultu jednostki” doprowadziły do przeintelektualizowania szkoły radzieckiej tak, że nawet politechnizacji uczono tylko teoretycznie, a brak potępionej psychologii wychowawczej oraz pedologii spowodował całkowitą nieznajomość dzieci i młodzieży, na skutek tego nastąpiło oderwanie się szkoły od życia społecznego, a szkoła stała się „bezdzielną”, pozbawioną znajomości psychiki dziecka. Krytyka tego stanu wyraziła się w uchwale „o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem” (1958) i w zapowiedzi premiera Nikity Chruszczowa o przebudowie ustroju szkoły w kierunku powiązania nauki z pracą. W wyniku eksperymentów, przeprowadzonych w latach 1958-1961, dotychczasową szkołę średnią ogólnokształcącą zmieniono w „średnią ogólnokształcącą politechniczną szkołę pracy z nauczaniem produkcyjnym”. Od klasy IX do XI młodzież dwa dni w tygodniu uczyła się pracy produkcyjnej w fabrykach lub gospodarstwach rolnych. W ten sposób szkoła zyskała nachylenie politechniczne i zawodowe, a teoria pracy produkcyjnej Błońskiego zaktualizowała się w postaci łączącej naukę systematyczną z pracą uprodukcyjną<sup>65</sup>. Wreszcie czwarta zasadnicza reforma szkolna nastąpiła w 1970 r. na podstawie *Statutu ogólnokształcącej szkoły średniej*. Szkoła w ZSRR jest 10-letnią jednolitą, politechniczną szkołą pracy. Jednolitość zapewniają zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej jak powszechność nauczania wszystkich dzieci w wieku szkolnym, bezpłatność nauki w języku ojczystym, koedukacyjność i wolność szkoły od wpływów religijnych. Politechniczność zaś i przygotowanie do pracy realizuje się w procesie nauczania i w społecznie użytecznej pracy uczniów. Osobno są prowadzone szkoły z nauczaniem produkcyjnym oraz szkoły z pogłębionym poznawaniem przedmiotów nauczania. W ten sposób szkoła radziecka wyzbywa się sztywnej jednolitości i dostosowuje się do potrzeb i możliwości dzieci i młodzieży<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> W. Łubniewski, *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1965, s. 190-196.

<sup>66</sup> I. Szaniawski, *Wprowadzenie do nowego statutu radzieckiej szkoły ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1971 nr 1 s. 31-45.

Ostatecznie więc zostały zrealizowane podstawowe zasady systemu wychowawczego: 1° - komunistyczna partyjność w nauce, kulturze, wychowaniu i moralności, 2° - zasada powiązania szkoły i wychowania z ideologią naukowego poglądu na świat (marksizmu-leninizmu), 3° - zasada powiązania teorii z praktyką na drodze wychowania przez pracę społecznie użyteczną, 4° - zasada wychowania w kolektywie i przez kolektyw (Makarenko), 5° - zasada wszechstronnego rozwoju ucznia zgodnie z jego indywidualnymi cechami i właściwościami wieku rozwojowego<sup>67</sup>. Mają one zastosowanie w treści i programach wszystkich instytucji szkolnych i przedszkolnych systemu oświatowego, którego organizacja rządzi się własnymi zasadami, jak 1° - zasada jednolitości (jednakowe kształcenie dziewcząt i chłopców - koedukacja oraz zrównanie szkoły wiejskiej i miejskiej), 2° - zasada powszechności (obowiązkowość, bezpłatność nauczania i dostępność szkoły średniej i wyższej dla opanowujących program wiedzy), 3° - zasada autonomii kulturalnej i regionalizmu (nauczanie podstawowe w języku ojczystym, rozwijanie rodzinnej kultury przez likwidację różnic i adoptowanie dorobku kultury światowej), 4° - zasada związku szkoły z życiem kraju (wychowanie obywatelskie, praca społecznie użyteczna, politechnizacja)<sup>68</sup> oraz 5° - zasada nauczania świeckiego (oddzielenie szkoły od Kościoła i pozbawienie religii jakiegokolwiek wpływu na wychowanie i kształcenie młodego pokolenia, ponieważ nauczanie opiera się na materialistycznych podstawach naukowych)<sup>69</sup>. Zasady te wynikają z określonych założeń światopoglądowych i filozoficznych, opierają się o nauczanie szkolne jako proces naukowego poznania świata, co stanowi o naukowości tego światopoglądu. Zasada naukowości nauczania zaś oznacza, że uczniom podaje się do przyswojenia wiadomości dokładnie ustalone przez współczesną naukę, że nauczanie wymaga ścisłego stosowania terminów przyjętych w nauce i że zaznajamia uczniów z ważniejszymi teoriami naukowymi, ze współczesnymi poglądami nauki i tech-

<sup>67</sup> Por. S. Wołoszyn, *Rozwój pedagogiki socjalistycznej w Związku Radzieckim* (W:) *Zarys pedagogiki*, Warszawa 1962, t. 1 s. 251-253.

<sup>68</sup> J. T. Wiloch, *Radziecki system oświatowo-wychowawczy*. Warszawa 1962 s. 22-91.

<sup>69</sup> I. Ogorodnikow, P. Szimbiriow, *Pedagogika* (tł. z ros.), Warszawa 1953 s. 72.

niki, ponieważ naukowe teorie doprowadzają uczniów do światopoglądu dialektyczno-materialistycznego<sup>70</sup>.

## 2. Założenia systemu wychowania socjalistycznego

Jak pamiętamy, podstawy światopoglądowe stanowi tu idea walki rewolucyjnej (patrz cz. II rozdz. VII p. 3 c), dążącej do obalenia ustroju klasowego w kapitalizmie wraz z jego imperializmem, kolonializmem czy neokolonializmem oraz do zbudowania społeczeństwa bezklasowego ludzi pracujących nad opanowaniem przyrody i stworzeniem postępu i dobrobytu („raj na ziemi”). Rewolucja więc obejmuje wszystko, jest rewolucją polityczną, społeczną i kulturalną, wnoszącą nowe treści wychowawcze i moralne. Stąd najdalszym, ideowym celem wychowania socjalistycznego jest „przygotowanie dorastających pokoleń do aktywnego udziału w budowie społeczeństwa komunistycznego i obronie państwa radzieckiego, budującego to społeczeństwo”<sup>71</sup>. Późniejsze sformułowania celów wychowania są rozbudowane pod względem zadań szkoły, ale koncentrują się wokół wychowania budowniczych społeczeństwa komunistycznego, stąd ostateczne wskazanie brzmi: „Szkoła wiąże pracę dydaktyczno-wychowawczą z praktyką komunistycznego budownictwa i prowadzi moralne wychowanie uczniów w duchu wymagań kodeksu moralnego budowniczego komunizmu”<sup>72</sup>. Szczegóły tego kodeksu moralnego będą wyjaśnione niżej, ponieważ przedtem trzeba zarysować koncepcję społeczeństwa budującego komunizm. Otóż model społeczeństwa i człowieka nowego, którego narzędzie realizacji stanowi wychowanie socjalistyczne, stworzony jest przez całość założeń marksizmu-leninizmu, na którą składają się: 1° - materializm dialektyczny i historyczny, 2° - ekonomia polityczna (społeczeństwa opartego o pracę i własność społeczną środków produkcji) oraz 3° - strategia i taktyka rewolucji (historia ruchów robotniczych i zwycięstwa proletariatu).

Dla zrozumienia systemu wychowawczego socjalizmu największe znaczenie posiada filozofia materializmu dialektycznego i historycz-

<sup>70</sup> M. Daniłow i B. Jesipow, *Dydaktyka* (tł. z ros.), Warszawa 1962 s. 142-144.

<sup>71</sup> I. Kairów (red.), *Pedagogika* (tł. z ros.), Warszawa 1950 t. 1, s. 23.

<sup>72</sup> *Ustaw średniej obszczeobrazowatelnoj szkoły*, „Uczitielskaja Gazieta” 1970 nr 110.

nego, składająca się z trzech części: materializmu, dialektyki i teorii rozwoju społeczeństwa. Części te są ściśle związane w system, dlatego nie wolno ich rozdzielać, jak to czyniła interpretacja stalinowska<sup>73</sup>, na skutek czego w podręcznikach diamatu (filozofii dialektycznego materializmu) starego typu<sup>74</sup> pojawiły się różne ujęcia bardziej dotyczące bytu materialnego, czyli „ontologiczne” lub bardziej zagadnień dialektycznego poznania, czyli „gnoseologiczne”. Stąd też w latach sześćdziesiątych pojawiły się przedstawienia szerokie marksizmu, rozwijające filozofię materializmu dialektycznego i historycznego na tle współczesnych nauk, nowoczesnych problemów cywilizacji oraz krytyki współczesnych kierunków filozofii niemarksistowskiej<sup>75</sup>. Pomimo rozwinięcia i pogłębienia problemów rozwiązanie pozostaje zgodne z rdzeniem filozofii materializmu dialektycznego i historycznego, które w skrócie należy przypomnieć.

a) Materializm filozoficzny zakłada, że istnieje tylko odwieczna materia, będąca w nieustannym ruchu, na skutek czego stale się rozwija w coraz subtelniejsze stany materialne aż do świadomości i duchowości człowieka. Zjawiska duchowe więc istnieją, ale są materialne, ponieważ wiążą się z funkcjonalnymi stanami najwyższej zorganizowanej materii mózgowej w wyższych ośrodkach systemu nerwowego. Świadomość ludzka zdolna jest do odbicia w sobie rzeczywistości, czyli według teorii odbicia, stworzonej przez Lenina, świadomość może poznać obiektywną rzeczywistość przez jej odzwierciedlenie we wrażeniach zmysłowych, wyobrażeniach, pojęciach i teoriach. Jednakże nie zawsze odbicie w świadomości jest prawdziwe, czyli zgodne z istniejącym obiektywnie stanem rzeczy. Przeto warunki prawdy w poznaniu stanowią: 1° - związek myślenia z działalnością praktyczną, gdyż w przeciwnym razie odbicie w świadomości staje się abstraktem oderwanym od prak-

<sup>73</sup> J. Stalin, *O materializmie dialektycznym i historycznym* (tł. z ros.), Warszawa 1946.

<sup>74</sup> Np. A. Schaff, *Wstęp do teorii marksizmu*. Wyd. 5 poprawione i uzupełnione, Warszawa 1950; *Podstawy filozofii marksistowskiej*, Warszawa 1960; *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*. Cz. I: A. Schaff, *Teoria poznania*, Warszawa 1966<sup>7</sup>; Cz. II: W. Krajewski, *Ontologia*, Warszawa 1966<sup>7</sup>.

<sup>75</sup> J. Legowicz (red.) *Propedeutyka filozofii*, Warszawa 1965; Z. Cackowski, *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa 1970<sup>4</sup>; K. Kasprzyk, A. Węgrzecki, *Wprowadzenie do filozofii*. Warszawa 1970; *Filozofia marksistowska. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1970.

tyki, która jest nie tylko źródłem poznania, ale i kryterium, miernikiem jego prawdziwości oraz 2° - łączność człowieka poznającego z innymi ludźmi prawidłowo odbijającymi rzeczywistość, czyli łączność z klasą pracującą i jej celami rewolucyjnymi, w przeciwnym bowiem wypadku myślenie pozostające w służbie klasy kapitalistycznej ulega deformacji, złudzeniom i mistyfikacji. Tak więc materializm marksistowski ma swą odrębną teorię poznania, która wytycza drogi myślenia, nauce i nauczaniu, a równocześnie się sama pogłębia<sup>76</sup>.

b) Dialektyka zaś tworzy w materializmie marksistowskim metodę obiektywnego poznania przyrody bez wszelkich dodatków interpretacyjnych i klasowej mistyfikacji. Opiera się ona o cztery prawa: 1° - prawo wszechzwiązku zjawisk i jedności przyrody głosi, że cała natura i kosmos, składają się z tych samych pierwiastków chemicznych, w tej samej materii, w związku z czym wszystkie zjawiska jako materialne wiążą się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają. Stąd badając zjawiska wychowania, trzeba brać pod uwagę wpływ kultury, ustroju społecznego, gospodarki, ich powiązania i oddziaływania na psychikę wychowywanego człowieka; 2° - prawo ruchu i zmian stwierdza, że wszystkie zjawiska są w ciągłym, różnorodnym ruchu i podlegają zmianom. Wszystko więc przechodzi z jednych stanów w drugie, przez to ulega rozwojowi lub rozkładowi i śmierci. Tak tedy w wychowaniu i kulturze ruchy postępowe przyczyniają się do rozwijania i doskonalenia, natomiast ruchy wsteczne, konserwatywne stanowią warunek upadku i zacofania. Wszystkie zjawiska, a więc i wychowawcze, należy z punktu widzenia metodologii dialektycznej rozpatrywać w ruchu i oceniać zmiany ze względu na postęp społeczny w kierunku demokratyzacji (np. oświaty) lub uwstecznienie; 3° - prawo przechodzenia ilości w jakość w sposób skokowy wyjaśnia dokładniej proces rozwoju, który od drobnych zmian ilościowych (jak stopniowe podgrzewanie wody), w sposób nagły, skokowo zmienia swój charakter w zjawiska nowej jakości (wrzenie wody przy 100°C). Tak samo przez drobne zmiany ilościowe pod wpływem nauczania wiadomości i wychowania nawyków w świadomości ludzkiej wytwarza się nowa jakość, która wyraża się w światopoglądzie naukowym jednostki i zbiorowości.

<sup>76</sup> W. Krajewski, *O wieczności materii i jej ruchu*, Warszawa 1956; Z. Cackowski, *O teorii poznania i poznawania*, Warszawa 1968; A. Korszunow, *Od wrażenia do poznania naukowego* (tł. z ros.), Warszawa 1969.

Przy tym nie chodzi o stopniowe zmiany ewolucyjne o charakterze ilościowym, lecz o nowe jakości tworzące się skokowo, czyli rewolucyjnie; 4° - prawo jedności i walki przeciwieństw wreszcie tłumaczy proces rozwoju tym, że tkwiące u podstaw każdego zjawiska przeciwieństwa zwalczają się, tworząc motor rozwoju, przebiegającego przez tezę, antytezę, syntezę i odnawiającego się dalej na coraz wyższym poziomie<sup>77</sup>. W dziedzinie wychowania decydujące znaczenie ma według marksizmu walka klasowa, która doprowadza do uwydatnienia sprzeczności antagonistycznych, tkwiących w wychowaniu, np. między indywidualnością i społecznością, między umysłem a wolą, wolnością a przymusem, a dopiero przez postęp sprowadza je do jedności i syntezy w postaci wszechstronnego rozwoju jednostki wychowywanej w łączności kolektywnej z całym postępowym społeczeństwem, budującym ustrój bezklasowy. Rozwój dialektyczny i walka sprzeczności odbywa się zawsze w konkretnej przestrzeni i w czasie, czyli podlega procesowi historycznemu, którego teorię wypracowała trzecia część materializmu marksistowskiego.

c) Materializm historyczny stanowi teorię rozwoju społeczeństwa ludzkiego, zbudowaną na podstawie materializmu filozoficznego i dialektyki. Zasada podstawowa materializmu historycznego głosi, że „byt społeczny określa świadomość”, czyli treści świadomości, nazywane tu „nadbudową ideologiczną”, zależne są od bytu społecznego, tzn. sytuacji społeczno-ekonomicznej jednostek, jak też całej klasy, co w terminologii ściślejszej nazywa się „bazą ekonomiczną”. Bazę ekonomiczną tworzy każdorazowy sposób produkcji dóbr materialnych, który zależy od: a) sił wytwórczych, jakie stanowią narzędzia i ludzie posługujący się nimi oraz b) stosunków produkcji, czyli stosunków własnościowych, które określają, do kogo będą należały wytwory produkcji - do właścicieli narzędzi, czy też do ludzi pracujących tymi narzędziami.

Najbardziej zmiennym elementem w materializmie historycznym są narzędzia wytwórcze, jako to wynalazki maszyn, materiałów i źródeł energii, które z kolei powodują zmiany w stosunkach społecznych własności. Tak np. wprowadzenie koła wodnego zamiast żarn ob-

<sup>77</sup> Por. J. F. Aleksandrów (red.), *Materializm dialektyczny* (tł. z ros.), Warszawa 1956; M. Comforth, *Materializm dialektyczny* (tł. z ang.), t. 1 Warszawa 1964; J. Ładosz, *Materializm dialektyczny*. Warszawa 1969.

sługiwanych pracą ręczną niewolników przyczyniło się do powstania indywidualnej własności młynarza, zastosowanie zaś później maszyny parowej do napędu spowodowało wzrost stosunków kapitalistycznej własności na rzecz właścicieli maszyny, a nie pracujących przy niej młynarzy. Tak więc, głosi materializm historyczny, ze zmianą bazy ekonomicznej zmienia się także treść świadomości, zostaje z czasem obalona poprzednia nadbudowa ideologiczna, do której wchodzi wszelkie poglądy i teorie polityczne, prawne, społeczne, religijne, filozoficzne, estetyczne, naukowe, chociaż nadbudowa nie wyczerpuje całej kultury ludzkiej. Tak np. do nadbudowy ideologicznej nie należy sam system językowy, dorobek sztuki czy wiedza naukowa, a to dlatego, ponieważ nie są całkowicie zmieniane po obaleniu bazy dotychczasowej, lecz rozwijają się w dalszym ciągu i muszą być jako trwałe dorobek ludzkości dziedziczone i opanowywane przez ludzi w zmienionej bazie ekonomicznej i przekształconej świadomości. Tak więc i w socjalizmie trzeba uczyć się i opanowywać podstawy kultury przy pomocy języka narodowego i obcych, dzieł sztuki antycznej i romantycznej, przy pomocy pojęć tak filozoficznych, jak mitologicznych i religioznawczych, przy pomocy tabliczki mnożenia, ułamków, logarytmów i całek, aby być człowiekiem prawdziwie wykształconym, jak tego domagał się Lenin. Związek więc między bazą ekonomiczną i nadbudową ideologiczną nie jest nigdy jednostronny, jak tego chciał tzw. materializm wulgarny, uproszczony, wyjaśniający mechanicznie procesy zmian w jednokierunkowym działaniu określonej przyczyny materialnej, wywołującej określony skutek. Przeciwnie związek bazy i nadbudowy w materializmie historycznym jest dialektyczny, czyli dwustronny. Nie tylko zmiany bazy ekonomicznej powodują przekształcenie w nadbudowie ideologicznej, ale także nadbudowa, jej treści są aktywne i mogą przyczynić się do przyśpieszenia, albo też do zahamowania zmian zachodzących w bazie. Przekształcenia więc świadomości społecznej opóźniają się w stosunku do zaszłych przemian w bycie społecznym, w bazie ekonomicznej. Mogą w świadomości działać tzw. przeżytki w postaci przesądów czy zabobonów nie koniecznie religijnych, stąd też bardzo łatwo tu o omyłkę, gdy jakąś zasadę logiczną, językową czy nawet ogólnoludzką zasadę moralną chce się zaliczyć do nadbudowy ideologicznej i potraktować jako przeżytek przeszłych epok i baz ekonomicznych w świadomości ludzi. Stąd też obecnie w materializmie historycznym nie liczy się na automatycznie zachodzące zmiany

w świadomości ludzkiej pod wpływem zmian rewolucyjnych w bazie ekonomicznej, lecz przywiązuje się wielkie znaczenie do walki ideologicznej nad usuwaniem przeżytków i przekształcaniem świadomości w kierunku naukowego poglądu na świat, jak to ujmuje marksizm-leninizm jako filozofia klasy robotniczej.

Pomimo wielkiej ważności walki ideologicznej materializm historyczny utrzymuje, że historia społeczeństwa ludzkiego to przede wszystkim historia rozwoju produkcji, w której odkrycia i wynalazki grają pierwszoplanową rolę<sup>78</sup> oraz związana z nią historia mas pracujących i ich rozwijającej się walki klasowej z właścicielami coraz potężniejszych środków produkcji, umożliwiających dziś całkowitą automatyzację i pozbawiających ludzi zwykłej pracy.

Całość historii społeczeństwa ludzkiego dzieli materializm historyczny na pięć okresów, związanych z odrębnymi formacjami społeczno-ekonomicznymi. Są to wspólnota pierwotna (wspólne narzędzia i praca w myślistwie i pasterstwie), niewolnictwo (podział na ludzi wolnych i pracujących fizycznie niewolników), feudalizm (użytkowanie ziemi przez chłopów poddańczo zależnych od panów), kapitalizm (prywatne środki produkcji i wyzyskiwana wolna siła najemna) oraz ustroj bezklasowy na niższym etapie socjalizmu (podział dochodu narodowego wedle pracy) oraz na wyższym - komunizmu (obfitość produkcji, podział dochodu wedle potrzeb)<sup>79</sup>.

W ramach tej periodyzacji ustrojowej rozwijały się treści nadbudowy, związane także z problemami wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. W problemach tych decydującą rolę odgrywały zmieniające się zależnie od formacji społeczno-ekonomicznych poglądy na moralność, na człowieka oraz na życie w społeczeństwie, czy też na naukę, która dziś w dobie rewolucji naukowo-technicznej przechodzi jak gdyby do bazy i swoim poziomem oraz ilością twórczych naukowców decyduje o warunkach życia społeczeństwa. Charakteryzując system wychowania socjalistycznego, zajmujemy się już tylko ideami pedagogicznymi tego okresu.

<sup>78</sup> Por. S. L i l l e y, *Ludzie, maszyny i historia*, dz. cyt.; W. S z o l g i n i a, *Cuda techniki na przestrzeni dziejów*, Warszawa 1961.

<sup>79</sup> Por. J. H o c h f e l d, *Studia o marksistowskiej teorii społeczeństwa*, Warszawa 1963; Z. B a u m a n, *Zarys marksistowskiej teorii społeczeństwa*, Warszawa 1964; J. J. W i a t r, *Społeczeństwo*, Warszawa 1964.

### 3. Ideologia systemu wychowania socjalistycznego

Z założeń światopoglądowych i filozoficznych płyną, jak wiemy, określone idee, które w zetknięciu z potrzebami wychowania przybierają postać kierowniczych idei pedagogicznych, dostosowanych do problemów epoki i społeczeństwa. Z analizy sytuacji wychowawczej po II wojnie światowej (patrz cz. II rozdz. VII p. 1) wiemy, że pomijając naczelną sprawę modelu „nowego człowieka” (w socjalizmie budowniczego nowego ustroju według nauki Marksa i Lenina; analogicznie - w chrześcijaństwie człowieka chrystocentrycznie budującego Królestwo Boże) na czoło wysunęły się trzy palące sprawy formułujące tego nowego człowieka, a mianowicie: 1° - konieczność wychowania moralnego dla odnowy moralności publicznej (idea moralizmu), 2° - poszanowanie osoby ludzkiej (idea personalizmu) oraz 3° - realizacja właściwych ludzkich stosunków (idea humanizmu). Także w systemie wychowania socjalistycznego pomimo początkowych oporów i trudności pryncypialnych rozwój dziejowy musiał doprowadzić do procesów wyrównawczych, które wprowadziły powszechnie występujące problemy wychowania i skłoniły do szukania rozwiązań problemu moralności, osoby człowieka i stosunków międzyludzkich w myśl założeń światopoglądowych marksizmu-leninizmu<sup>80</sup>.

a) Moralizm socjalistyczny kształtował się od wystąpienia Marksa i Engelsa w *Manifestie komunistycznym*, w którym jego twórcy, atakując moralność mieszczańską, równocześnie bronili się przed zarzutem amoralności. W praktyce zaś ruchów robotniczych zaczęły się tworzyć nowe, obowiązujące normy moralne postępowania jak solidarność, wzajemna pomoc i współpraca, wierność towarzyszom itp. Stąd Engels odrzucając wszelką dogmatykę moralną „w charakterze wiecznego, ostatecznego, niezmiennego odtąd prawa moralnego” twierdzi, że „cała dotychczasowa teoria moralności jest - w ostatniej instancji - wytworem każdorazowej sytuacji ekonomicznej społeczeństwa. A że społeczeństwo rozwijało się dotąd poprzez przeciwieństwa klasowe, moralność była zawsze moralnością klasową”<sup>81</sup>.

<sup>80</sup> E. N. Miedynskij, *Istoryja pedagogiki*, Moskwa 1947; *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1960; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964 s. 15.

<sup>81</sup> F. Engels, *Anty-Düring* (tł. z niem.), Warszawa 1949 s. 93.

W związku z tym ogłoszeniem relatywizmu zasad moralnych długo sądzono, że socjalizm nie potrzebuje opracowania systemu swojej etyki, toteż nią się nie zajmowano, chociaż Makarenko pierwszy dopominał się o teorię moralną dla ułatwienia wychowania pisząc: „W naszej szkole nie ma teorii moralności, nie ma ani takiego przedmiotu, ani osoby, która by go wykładała lub której obowiązkiem byłoby zaznajamianie dzieci z zagadnieniami tej moralności według pewnego programu. W dawnej szkole uczono religii. Inna kwestia, czy ta nauka dawała wyniki dodatnie, czy też nie, ale w pewnym stopniu problematykę moralną przedstawiano uczniom w ujęciu teoretycznym... W swojej praktyce doszedłem do przekonania, że również nam są bezwzględnie potrzebne wykłady z teorii moralności”<sup>82</sup>. Toteż obecnie istnieją w uniwersytecie katedry etyki marksistowskiej, które opracowują jej problemy teoretyczne.

Jeden z pierwszych etyków marksizmu Aleksandrów powiązał moralność z nadbudową ideologiczną, określając ją jako „jedną z form świadomości społecznej, zawierającej zasady lub normy postępowania ludzi, które wytworzyły się w społeczeństwie ludzkim na tym czy innym etapie rozwoju historycznego i są charakterystyczne dla danej klasy społecznej”<sup>83</sup>. Dlatego też wyjaśniano dalej, że moralność nie jest ani wrodzona, ani objawiona przez Boga, lecz jest tworzona przez ludzi dla ich interesów, ma więc charakter zjawiska społecznego, zrodziła się w procesie współpracy produkcyjnej, rozwijała się historycznie i ulegała rozbiciu klasowemu, które w interesie burżuazji podbudowano mistyfikacją metafizyczną i religijną. Stąd rozwojowo najwyższą formą moralności jest moralność komunistyczna jako świadomość społeczna, służąca do przyspieszenia walki o przebudowę ustroju w kierunku bezklasowości i opanowanie produkcyjne przyrody. Dobro jest więc tym, co pomaga sprawie rewolucji, zło zaś jej przeszkadza lub hamuje. Ponieważ o walce rewolucyjnej decyduje polityka partii komunistycznej, wobec tego moralność komunistyczna nosi cechę partyjności, polega na posłuszeństwie i oddaniu się partii. Ogólnie więc biorąc, stwierdzono, że także moralność socjalistyczna jest moralnością histo-

<sup>82</sup> A. Makarenko, *Problem wychowania w szkole radzieckiej*. [W tegoż aut.]: *Dzieła*, Warszawa 1957, t. 5, s. 130-131.

<sup>83</sup> A. Aleksandrów, *Oblicze moralne człowieka radzieckiego* (tł. z ros.), Warszawa 1950 s. 7.

ryczną (zmienną zależnie od potrzeb epoki), społeczną (dotyczy norm postępowania wobec zbiorowości), klasową (służy dobru klas społecznych), partyjną (uzgodnioną z linią polityczną) i laicką (bez uzasadnień metafizycznych i religijnych)<sup>84</sup>.

Po roku 1956 w Polsce Ludowej rozwinęła się dyskusja na tematy etyczne, dotyczące okresu błędów i wypaczeń ideologicznych<sup>85</sup>, w wyniku której sformułowano postulaty uzupełnienia etyki marksistowskiej: a) zasadami moralności ogólnoludzkiej, która podobnie jak język nie wchodzi w całości do nadbudowy i może być przyjęta nawet przez klasy antagonistyczne (jak np. zasada „szanuj ojca i matkę”<sup>86</sup>, b) rozciągnięciem zasad etyki społecznej na etykę prywatną, ponieważ znęcanie się pijaków nad rodzinami, niepłacenie alimentów na dzieci pozamałżeńskie, niespłacanie rat za meble itp., demoralizowanie dzieci przez rodziców<sup>87</sup>, traktowane dotychczas jako sprawy ściśle prywatne, stały się plagami społecznymi, wreszcie c) przez szukanie naukowej motywacji dla etyki laickiej<sup>88</sup>, skoro sama zasada partyjnego posłuszeństwa okazała się niewystarczająca. W ten sposób ostatnio proces rozwijania etyki socjalistycznej wkroczył na nowe tory wynalezienia świeckich uzasadnień dla znanych powszechnie zasad moralnych, wyrażonych w obyczajach społecznych lub zwyczajowych ceremoniach. Wyrazem tej potrzeby moralizmu socjalistycznego jest kodeks wojskowy pt. *Zasady etyki kadry Ludowego Wojska Polskiego*, dyskusja nad dalszym uzupełnieniem pt. *Obyczaje i zwyczaje kadry Ludowego Wojska Polskiego*<sup>89</sup> oraz *Ceremoniał wojskowy*. Dokumenty te podejmują problemy wychowania społecznego, postawy ideowej, moralno-etycznej i obywatelskiej, mające znaczenie ogólnospołeczne dla wszystkich obywateli jak też znaczenie dla kadry zawodowej, która jest wychowawcą młodzieży wojskowej i ma dać przykład ofiarnej i wiernej służby

<sup>84</sup> R. Garaudy, *Komunizm i moralność* (tł. z franc.), Warszawa 1948; Por. R. Jezierski, *Klasowy charakter moralności*, Poznań 1965.

<sup>85</sup> A. Schaff, *Spór o zagadnienie moralności*, Warszawa 1958.

<sup>86</sup> M. Fritzhand, *Marksizm a moralność* (W:) *Moralność i wychowanie*, dz. cyt., s. 24-42.

<sup>87</sup> J. Blond, A. Sokołowska, *O przyczynach demoralizacji młodzieży* (W:) *Moralność i wychowanie*, dz. cyt., s. 330 n.

<sup>88</sup> B. Suchodolski, *O programie świeckiego wychowania moralnego*, Warszawa 1961.

<sup>89</sup> „Żołnierz Wolności” z dnia 20 lipca 1971 r.

narodowi<sup>90</sup>. Natomiast w etologii marksistowskiej<sup>91</sup> dyskusja nad problemami moralnymi społeczeństwa socjalistycznego w walce z etyką religijną<sup>92</sup> szuka drogi do sformułowań etyki zawodowej, w tym także etyki nauczycielskiej<sup>93</sup>. Równocześnie odbywa się praca nad określeniem zasad, metod i podstaw teoretycznych wychowania moralnego w szkole socjalistycznej<sup>94</sup>.

b) „Personalizm” socjalistyczny jako rozwinięta teoria jeszcze nie istnieje, chociaż treść związana z godnością człowieka jako osoby występuje pod nazwą „antropologii filozoficznej”, a pojęcie „osobowości” człowieka zostało już wprowadzone. Uczynił to pierwszy francuski filozof-marksista Roger Garaudy. Za punkt wyjściowy posłużyło mu określenie człowieka, dane przez K. Marksa, które brzmi: „Istota ludzka nie jest żadną abstrakcją tkwiącą w poszczególnej jednostce. Jest ona w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych” (6 teza o Feuerbachu). Stąd wnioskuje Garaudy: „jeżeli indywidualność... to ogół aktywnych stosunków, łączących jednostkę z innymi ludźmi i z przyrodą, to na to, żeby stać się osobowością, trzeba zdobyć świadomość tych stosunków”<sup>95</sup>. Świadomość tę zdobywa się, stając się osobowością komunistyczną, w walce politycznej (np. w strajku) i w pracy produkcyjnej razem z innymi pod wodzą klasy robotniczej (np. w związku zawodowym), a w ten sposób wielkość i godność człowieka nie potrzebuje uzasadnień metafizycznych i religijnych<sup>96</sup>. Podobnie określał osobowość w marksizmie włoski komunista A. Gramsci pisząc: „stworzyć własną osobowość znaczy - uświadomić sobie swoje sto stosunki, a zmienić swą osobowość to tyle, co zmienić całokształt tych stosunków”<sup>97</sup>.

<sup>90</sup> Płk mgr Fr. Stępniewski, ppłk mgr M. Jurek, *Żołnierski kodeks obyczajowy*, „Trybuna Ludu” z dnia 8 sierpnia 1971 r.

<sup>91</sup> Np. *Moralność i wychowanie*, dz. cyt.

<sup>92</sup> Por. H. Jankowski, *Szkice z etyki*, Warszawa 1965<sup>2</sup>; M. Michalik, *Moralność socjalistyczna*, Warszawa 1969.

<sup>93</sup> A. Sarapata (red.), *Etyka zawodowa*, Warszawa 1971; H. Kowalewska (red.), *Nauczyciele o etyce swojego zawodu*, Warszawa 1971.

<sup>94</sup> N. Bołdyriew, *Praca wychowawcy klasowego nad kształtowaniem komunistycznej moralności uczniów* (tł. z ros.), Warszawa 1955; M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960<sup>2</sup>; H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965.

<sup>95</sup> R. Garaudy, *Marksizm a osobowość* (tł. z franc.), Warszawa 1950 s. 20.

<sup>96</sup> Tamże s. 27-^1.

<sup>97</sup> A. Gramsci, *Pisma wybrane* (tł. z włos.), Warszawa 1961 t. 1 s. 40-41.

Wprawdzie K. Marks głosi, że „ludzie tworzą sami swoją historię”, ale zawsze w pracy i kolektywie, dlatego też dowolne tworzenie swej osobowości przez samo uświadomienie stosunków klasowych, bądź też zmienianie jej przez zmianę stosunków może budzić poważne wątpliwości. Dlatego też u nas prof. B. Suchodolski tworzy własną tzw. historyczną teorię osobowości<sup>98</sup>, głosząc, że osobowość ludzi jest kształtowana przez czynniki historyczne, wyznaczające dziejowy rozwój narodu i świata przez układające się sytuacje i warunki materialne, społeczne i polityczne. Stąd też „historyczny kostium” ludzi staje się ich naturą, a „rzeka historii” przepływa przez wnętrze ludzkie, kształtując życie i formę osoby. Tak np. posiadanie pieniędzy lub ich brak nie tylko warunkuje życie, ale tworzy potrzeby, pragnienia, upodobania i ocenę świata. Jednakże „wyrok historii” nie dyktuje fatalistycznie drogi życia, lecz daje szansę wyboru i zmusza ludzi do decyzji, wybierającej życiowe rozwiązanie sytuacji. „Historyczna teoria osobowości wskazuje więc, iż rozwój osobowości przebiega zawsze w konkretnych warunkach historycznych i polega w gruncie rzeczy na takim wyborze drogi życia, dzięki któremu człowiek pozostawałby w przymierzu z zasadniczym nurtem dziejowym rozwoju cywilizacji, choćby nawet za cenę walki z istniejącymi »faktami dokonanymi«, za cenę ofiar w tej walce ponoszonej”<sup>99</sup>. Kształcenie osobowości wobec tego polegałoby na przygotowaniu do rozumnego wyboru drogi życiowej przez uzasadnione rozeznanie w każdej sytuacji zasadniczego nurtu rozwoju i tego, co mu zaprzecza. „Tylko w ten sposób decyzje będą słuszne, będą wolne od błędów ulegania temu, czemu ulegać nie należy i od błędów walki z tym, z czym walczyć nie trzeba”<sup>100</sup>. Słowem będzie to pożytkiem dla rozwoju osobowości przez uniknięcie tak krótkowzrocznego oportunistycznego, jak też donkiszoterii. Wówczas to „gdy wieje wiatr historii ludziom, jak pięknym ptakom, rosną skrzydła, natomiast trzęsą się portki pętkom”; jak to zobrazował Konstanty Ildefons Gałczyński.

Wprawdzie przystosowanie się do właściwego nurtu historii ułatwia orientację, ale nie zawsze historia liczy się z godnością człowieka, jak to było w czasach pogardy za faszyzmu, bądź też w warunkach ustroju

<sup>98</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959.

<sup>99</sup> Tenże, *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym* (W:) *Moralność i wychowanie*, dz. cyt., 192.

<sup>100</sup> Tamże s. 192.

kapitalistycznego. Wówczas to prawdziwa osobowość człowieka nie jest tworzona przez historię, lecz poprzez własną próbę tworzenia antyhistorii, jak było w ruchach oporu nie zawsze zwycięskiego (powstanie warszawskie). Tak więc w teorii historycznej wychowania osobowości ostateczną rolę gra nie obiektywne rozpoznawanie zasadniczego w przyszłości zwycięskiego nurtu dziejowego, do którego trzeba się dostosować, by żyć i rozwijać się, lecz sama ocena wartości nurtów ze względu na to, co powinno być miłowane jako dobro, prawda i piękno lub też nienawidzone jako zło, kłamstwo i brzydota. Jednakże są to już zasadnicze sprawy aksjologii, filozofii wartości, która w etyce i antropologii marksistowskiej nie zostały jeszcze ze względu na relatywizm historyczny zdecydowane i zamknięte.

Rzeczywistość człowieka nie zawsze jest pozytywny, pomimo nawet trafnego wyboru historycznego, gdyż można dobro uznać za zło i odwrotnie. Marksistowska „antropologia filozoficzna” jako nauka o całym człowieku zna przecież możliwość alienacji (łac. *alienus* - obcy), czyli wyobcowania się człowieka. Pierwszy Hegel w swej filozofii dialektycznej zwrócił uwagę na to, że człowiek wytwarzając rzeczy staje się im obcy, gdyż rzeczy wytworzone zaczynają się przeciwstawiać człowiekowi i to zjawisko nazwał *Entfremdung* (wyobcowanie). K. Marks zaś w pierwszych latach swej twórczości, krytykując idealizm Hegla, tworzy materialistyczne pojęcie *Entfremdung*, dziś nazywane alienacją.

Według Marksa praca ludzka nie tylko przetwarza świat zewnętrzny, lecz także przekształca człowieka. Jednakże w warunkach kapitalistycznych następuje alienacja pracy przez to, że 1° - człowiek staje się obcy wytworom własnej pracy, które nie należą do niego, ale do fabrykanta, 2° - wyobcowuje się w stosunku do samego procesu pracy, który staje się tylko środkiem marnej egzystencji, 3° - staje się obcy własnej istocie człowieczeństwa, która żyje po to, aby tworzyć, tu natomiast praca jest środkiem zarobku, a nie przyjemności twórczej, 4° - wreszcie człowiek pracujący staje się obcy innym ludziom, gdyż zrywa z nimi ideową łączność i przeciwstawia się tym, którzy korzystają z jego pracy. W ten sposób własność prywatna i pieniądz alienują człowieka, depersonalizują i dehumanizują go, czyli odczłowieczają. Zniesienie więc własności prywatnej według Marksa przezwycięży alienację człowieka i umożliwi mu powrót do samego siebie jako człowieka społecznego i człowieka ludzkiego zara-



zem<sup>101</sup>. Alienacja pracy i pieniądza ma więc, jako problem humanistyczny i pedagogiczny, zasadnicze znaczenie dla wyzwolenia człowieka, jednakże przezwycięzenie alienacji według Marksa nie dokonuje się przez filozoficzną krytykę, lecz wymaga równoczesnej przemiany warunków życia i ludzi, i przemiany ich świadomości, nie odbywa się więc przez powrót do stałej treści istoty ludzkiej, która nie istnieje, ale przez otwarcie możliwości dalszego świadomego rozwoju osobowości<sup>102</sup>.

Ogólnie biorąc, ideologia wychowania socjalistycznego pogłębia znacznie zagadnienie wpływu historii na rozwój osobowości ludzi i jej alienację, chociaż same problemy w zasadzie są znane kulturze chrześcijańskiej. W Nowym Testamencie bowiem występuje pojęcie „pełni czasu” (*kajros*), „czas nawiedzenia”, „poznawanie znaków czasu” (*Mt 16,4*), co współcześnie odbija się w rozwoju nowej teologii historii, ujmującej walkę *civitas Dei* z *civitas terrena* (św. Augustyna *De civitate Dei* - 426 r.), jak też przebudowuje teologię pastoralną w kierunku badania historii urzeczywistniania się Kościoła z uwzględnieniem jego reakcji na sytuacje historyczne. Poza tym chrześcijaństwo pierwsze zwróciło uwagę na alienację pieniądza i pracy, powodującą deprawację moralną człowieka przez siłę rozkładową bogactwa („Łatwiej jest wielbłądowi przejść przez ucho igielne, niż bogatemu wejść do królestwa niebieskiego” - *Mt 19,24*), a rozgoryczenie i zniechęcenie do życia przez uciążliwą pracę („Pójdźcie do mnie wszyscy, którzy utrudzeni i obciążeni jesteście, Ja was pokrzepię” - *Mt 11,28*). Stąd alienacja wyraża się w wynaturzeniu człowieka, który nienawidzi sam siebie, innych ludzi oraz Boga, jak czynił to opętany z Gerazy (*Mk 5,2-15*). Alienacja zaś w ujęciu socjalistycznym jest wyłącznie zjawiskiem historycznym i społecznym, które powstało w warunkach ustroju kapitalistycznego, a w socjalizmie już ma być wyeliminowane, chociaż notuje się trudności w procesie formowania się współczesnej młodzieży.

Jak więc widzimy, ideologia marksizmu omija termin „personalizm”, który gwałtownie krytykuje za chrześcijańskie ujęcie osobowości w tomizmie, w encyklikach społecznych, w filozofii J. Maritaina, E. Gilsona i E. Mouniera oraz za uświęcanie rzeczywistości ziemskich u

<sup>101</sup> B. Suchodolski, *Upodstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957 s. 100-109.

<sup>102</sup> Tamże, s. 135-137.

P. Teilharda de Chardin<sup>103</sup>, przeciwstawiając się także strukturalizmowi i egzystencjalizmowi. Przeciwnie wysuwa własną materialistyczną koncepcję osobowości dynamicznej, w której „dialektyczny stosunek między światem osobowym a społecznością” postuluje, by w społeczeństwie przyszłości „dążenie do wszechstronnego rozwoju osobowości zharmonizowane byłoby z uspołecznieniem postaw jednostek, z zakorzenieniem ich w życiu autentycznej wspólnoty”<sup>104</sup>. W związku z tym prof. B. Suchodolski głosi, że historycznie wytworzyły się trzy nurty w pedagogice, a to jako 1° - pedagogika kształcenia osobowości, która od antyku poprzez chrześcijaństwo, humanizm renesansu, naturalizm i idealizm XIX w. aż do psychoanalizy i egzystencjalizmu odpowiadała na pytanie, jakim ma być człowiek; 2° - pedagogika przygotowania do życia społecznego starożytności, feudalizmu, demokracji lub nacjonalizmu, wskazująca co ma robić człowiek w swej rzeczywistości i świecie oraz 3° - pedagogika kształtowania systemu powszechnego w naszym wieku, która obejmuje całe życie ludzkie i szybko rozwija organizacje i planową instytucjonalizację wychowania<sup>105</sup>. Pedagogika więc socjalistyczna rozbudowując własny system oświatowy powszechnego kształcenia integruje w sobie dialektycznie tak wszechstronny rozwój osobowości, jak i przygotowanie do życia społecznego. Historyczne zaś przekształcenie życia społecznego w socjalizmie wymaga od rozwijającej się osobowości odpowiedniego dorastania do zadań wynikających z sytuacji społecznych.

Opracowanie teoretyczne tego procesu rozwijania się i dorastania osobowości do świata współczesnego zgodnie z założeniami Marksa jest jeszcze trudne. Wykazuje to próba rozumienia osobowości jako struktury jednostki wytworzonej przez historię życia i historię pokolenia, w której subiektywnie odbija się świat zewnętrzny i ku któremu osobowość dynamicznie wychodzi w procesie życiowym, ale ulega przekształceniu w swej strukturze i nie zawsze zgodnie z ideałem wychowawczym, czyli tymi możliwościami rozwoju struktury osobowości, jakich sytuacja historyczna w teraźniejszości dostarcza jako „możliwość ku przyszłości”. Ten skomplikowany model rozwoju osobowości

<sup>103</sup> T. J. Jaroszewski, *Osobowość i własność*, Warszawa 1965, s. 13-80; Tenże, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970 s. 291-578.

<sup>104</sup> Tenże, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970 s. 44.

<sup>105</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 31-34.

ujmuje się w następującą formułę „będziemy traktować osobowość jako mikrokosmos, w którym załamują się podmiotowo zdeformowane układy świata przedmiotowego, ujmowane w permanentnie kształtującej się i zanikającej treściowo kategorii braku i przeniknięte dynamiczną emocją. Będzie możliwa (ona - S. K.) jedynie wówczas, gdy proces życia rozumieć będziemy jako twórczą realizację wewnętrznej struktury sensów, która równocześnie jest wyjściem ku światu i włączeniem dzięki temu nowych treści, posiadających moc przeobrażającą wobec struktury”<sup>106</sup>. W tej „burzy” słów pozostają w dalszym ciągu niedomówienia w sprawie, skąd bierze się subiektywność odbicia świata w osobowości z jego poczuciem braku i emocji niepokoju, o którym się mówi w tekście, oraz w sprawie zmienności losu w procesie życia, jak też kwestii, dlaczego moc świata przeobrażająca strukturę osobowości nie zawsze realizuje ideał wychowawczy i osobowość nie korzysta z możliwości najlepszego dorastania do zadań epoki? W sprawę więc rozwoju osobowości wchodzi rozumienie subiektywne dobra jako potrzeby człowieka, a przed pomyłkami w tej dziedzinie powinni ostrzegać wychowawcy. Tym właśnie niedostatkiem wiedzy możemy tłumaczyć, dlaczego ideologia marksizmu unika terminu „personalizm” i nie uznała jeszcze żadnej teorii osobowości za własną i wystarczającą. Woli ona szerzej traktować człowieka niejako osobę z natury, lecz jako istotę świadomie przekształcającą świat i siebie, wyzwalającą się z alienacji rewolucyjnie w procesie powrotu do siebie, do swego człowieczeństwa, a więc w procesie humanizacji, w którym humanizm ma decydujące znaczenie.

c) Idea humanizmu socjalistycznego staje się przeto idea naczelną całego systemu wychowania, ponieważ tworzy tu najwyższą normę moralności, regulującą stosunek do najbliższego otoczenia<sup>107</sup>, stanowi drogę wychowania osobowości i charakteru człowieka socjalizmu, wreszcie jest regulatorem stosunków międzyludzkich.

Hasło humanizmu socjalistycznego pojawiło się w twórczości Maksyma Gorkiego, który sformułował piękne zdanie: „Człowiek - to brzmi dumnie”. Humanizm socjalistyczny rozwinął się w okresie drugiej pięciolatki radzieckiej (1933-1937), której naczelną dewiza po zbudowaniu wielkiego przemysłu głosiła: „Kadry decydują o wszystkim”.

<sup>106</sup> H. Ś w i d a, *Osobowość jako problem pedagogiki*, Wrocław 1970 s. 422.

<sup>107</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964 s. 210-212.

Chodziło więc nie tylko o szybkie wykształcenie, ale i o powiększenie kadr wykwalifikowanych fachowców do prowadzenia nowoczesnego przemysłu. Dlatego też początkowo treść humanizmu socjalistycznego określano w kategoriach psychologicznych jako „najwyższe poszanowanie osobowości każdego pracownika, szacunek dla mas, bezgraniczna wiara w ich olbrzymią rolę i znaczenie, w ich siły twórcze”<sup>108</sup>. Ten szacunek dla człowieka pracy począł tworzyć troskę o ludzi i ich potrzeby, miłość do dzieci, czynną miłość do ludzi, narodu i wszystkich pracujących na świecie, ale zawsze w połączeniu z nienawiścią do wrogów klasowych ludzi pracy, narodu czy szczęśliwej przyszłości<sup>109</sup>. W praktyce natomiast troska o ludzi pracy i ich potrzeby wyraziła się w postanowieniach Konstytucji w postaci prawa obywateli radzieckich do pracy, do wypoczynku, do ochrony zdrowia, do nauki i do kultury.

W ten sposób humanizm socjalistyczny zyskał charakter społeczny, kolektywistycznie zwracał się do mas ludowych, w prawie zaś wszystkich do nauki zapewnił wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży w 5 dziedzinach jako: 1° - wychowanie umysłowe (danie podstaw wiedzy, rozwijanie myślenia i wykształcenie światopoglądu naukowego), 2° - kształcenie politechniczne (znajomość podstaw produkcji i opanowanie narzędzi), 3° - wychowanie moralne (wyrabianie cech charakteru takich, jak patriotyzm z internacjonalizmem, kolektywizm, socjalistyczny stosunek do obowiązku pracy i własności społecznej, świadoma dyscyplina pracy, siła woli, inicjatywa, odwaga), 4° - wychowanie fizyczne (zdrowie i tężyzna dla wydajności pracy i obrony państwa) oraz 5° - wychowanie estetyczne (przetwarzanie świadomości w oparciu o dzieła sztuki, literatury pięknej i filmu). Wychowanie takie ma przebudować naturę człowieka, ukształtowaną przez ustrój kapitalistyczny jako istoty egoistycznej, wyzyskującej innych, leniwej.

Ważnym wydarzeniem dla rozwoju wychowania socjalistycznego był XXII Zjazd KPZR w r. 1961, który uchwalił program przejścia do wyższego etapu budowy podstaw komunizmu w Związku Radzieckim. Zjazd ten odbył się pod znamiennym hasłem humanizmu „wszystko w imię człowieka, dla dobra człowieka”<sup>110</sup>. Sformułowano tu cel nowe-

<sup>108</sup> I. A. Kairów (red.), *Pedagogika*, dz. cyt., t. 1 s. 59.

<sup>109</sup> B. Tjepłow, *Psychologia* (tł. z ros.), Warszawa 1950 s. 219-220.

<sup>110</sup> N. S. Chruszczow, *Oprogrammie kommunistycznej Partii Sowieckiego Sojuza*, Moskwa 1961 s. 22.

go wychowania komunistycznego jako tworzenie budowniczych komunizmu przez włączenie w nurt jego budowy. Zaś „komunizm - to bezklasowy ustrój społeczny z jedyną ogólnonarodową własnością dla rozwoju wytwórczości, z pełną społeczną równością wszystkich członków społeczeństwa, w którym z wszechstronnym rozwijaniem ludzi rosną i siły produkcyjne na podstawie wciąż rozwijającej się nauki i techniki, wszystkie czynniki społecznego bogactwa wleją się pełnym potokiem i urzeczywistni się wielka zasada „od każdego - według możliwości, każdemu - według potrzeb”. Komunizm to wysoko zorganizowane społeczeństwo wolnych i świadomych pracowników, w którym utrwali się społeczna samorządność, praca dla dobra społeczeństwa stanie się dla wszystkich pierwszą życiową potrzebą, świadomą koniecznością, a możliwości każdego będą się rozwijać z największą korzyścią dla narodu”<sup>111</sup>.

W związku z tym rozszerzyły się zadania z zakresu wychowania komunistycznej świadomości przez: a) kształtowanie naukowego światopoglądu, b) wychowanie przez pracę, c) utwierdzenie komunistycznej moralności, d) rozwój proletariackiego internacjonalizmu i socjalistycznego patriotyzmu, e) wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości, f) przezwyciężenie przeżytków kapitalistycznych w świadomości i postępowaniu ludzi, g) demaskowanie burżuazyjnej ideologii<sup>112</sup>.

Najbardziej rozwinięto kodeks moralny budowniczego komunizmu, zawierający następujące zasady moralności:

- oddanie sprawie komunizmu, miłość do socjalistycznej Ojczyzny, do krajów socjalizmu;
- rzetelna praca dla dobra społeczeństwa: kto nie pracuje, ten nie je;
- troska każdego o zachowanie i pomnożenie społecznego dorobku;
- wysoka świadomość społecznej powinności, nieprzejednanie wobec naruszania społecznych interesów;
- kolektywizm i obywatelska pomoc wzajemna: jeden za wszystkich, wszyscy za jednego;
- humanitarne stosunki i wzajemny szacunek między ludźmi: człowiek człowiekowi - przyjaciel, towarzysz i brat;
- uczciwość i szczerść, czystość moralna, prostota i skromność w życiu społecznym i osobistym;

<sup>111</sup> *Programma kommunistycznej Partii Sowieckiego Sojuza*, Moskwa 1961 s. 63.

<sup>112</sup> *Programma*, jw., s. 118-123; (tł. poi.), „Ruch Pedagogiczny” 1961 nr 5 s. 2-6.

- wzajemny szacunek w rodzinie, troska o wychowanie dzieci;
- nieprzejednany stosunek do niesprawiedliwości, pasożytnictwa, nieuczciwości, karierowiczostwa;
- przyjaźń i braterstwo wszystkich narodów ZSRR, nieprzejednanie dla narodowościowej i rasowej wrogości;
- nieprzejednany stosunek do wrogów komunizmu, sprawy pokoju i wolności narodów;
- braterska solidarność z pracującymi, ze wszystkimi narodami<sup>113</sup>.

Uzasadnienie całości programu dał komentarz premiera Związku Radzieckiego Nikity Chruszczowa (zm. 1971 r.) w następujących słowach: „Wychowanie nowego człowieka to proces skomplikowany i długotrwały... Na obecnym etapie budownictwa komunistycznego jest rzeczą konieczną prowadzenie jeszcze bardziej zdecydowanej walki z takimi przeżytkami kapitalizmu, jak próżniactwo i pasożytnictwo, pijaństwo i chuligaństwo, szachrajstwo i zachłanność, walki z możliwością recydywy wielkomocarstwowego szowinizmu i lokalnego nacjonalizmu, biurokratyzmu, niewłaściwego stosunku do kobiety i in. ... Komunistyczne wychowanie zakłada wyzwolenie świadomości z religijnych przesądów i zabobonów, które ciągle jeszcze nie pozwalają poszczególnym obywatelom radzieckim na przejawianie w całej pełni ich sił twórczych. Konieczne jest wprowadzenie przemysłanego i harmonijnego systemu wychowania naukowo-ateistycznego, który obejmowałyby wszystkie warstwy i grupy ludności i zapobiegał rozpowszechnianiu się poglądów religijnych, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży”<sup>114</sup>.

W związku z wyłożonym programem wychowawczym i treść kształcenia dostosowana do ery sputników (od r. 1957) i pierwszych kosmonautów (Jurij Gagarin - 1961, Walentyna Tiereszkowa - 1963) rozszerzyła się znacznie, obejmując kształcenie naukowo-ateistyczne, politechniczne, technologiczne i produkcyjne, a w wychowaniu umysłowym wchłaniając podstawy nukleoniki, elektroniki, automatyki, cybernetyki, kosmonautyki, chemii tworzyw sztucznych oraz agrotechniki<sup>115</sup>.

To wydobycie humanizmu jako idei naczelnej wychowania socjalistycznego miało ważne konsekwencje. Przede wszystkim rozbudowało

<sup>113</sup> *Programma* jw.

<sup>114</sup> „Głos Nauczycielski” 1961 nr 44.

<sup>115</sup> T. Nowacki, *Szkoła a postęp techniczny*, Warszawa 1962; Tenże, *Wychowanie a cywilizacja techniczna*, Warszawa 1964.

olbrzymi problem badawczy pedagogiki radzieckiej<sup>116</sup>, w wyniku którego ustawa o szkole średniej ogólnokształcącej odstąpiła od schematu pięciu kierunków wychowania (umysłowego, politechnicznego, moralnego, fizycznego i estetycznego) we wszechstronnym rozwijaniu ucznia, a zadania szkoły ujęła w trzy grupy: a) nauczania ogólnego („wyposażenie uczniów w średnie wykształcenie ogólne, odpowiadające wymaganiom współczesnego postępu społecznego i naukowo-technicznego oraz dążenie, by uczniowie zdobyli trwałą znajomość podstaw nauk wraz z umiejętnością samodzielnego jej uzupełniania”); b) wychowania ideowego („kształtowanie w młodym pokoleniu światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, wychowywania uczniów w duchu wysokiego patriotyzmu radzieckiego - miłości Ojczyzny, swego narodu, Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego oraz w duchu gotowości do obrony socjalistycznej Ojczyzny”) oraz c) kształcenie wszechstronnego rozwoju („zapewnienie uczniom wszechstronnego, harmonijnego rozwoju, wychowanie fizyczne i estetyczne, wzmocnienie ich zdrowia, prawidłowe ujęcie nauczania pracy, przygotowanie uczniów do życia, świadomego wyboru zawodu, aktywnej działalności zawodowej i społecznej”)<sup>117</sup>.

Dalszą konsekwencją wyższego etapu rozwoju pedagogiki radzieckiej było odejście od jednolitego modelu pedagogiki socjalistycznej. W krajach demokracji ludowej, dążących dopiero do zbudowania podstaw socjalizmu, musiała wystąpić różnica w pedagogice tak systemów szkolnooświatowych, jak też systemu wychowawczego, idącego swoistymi drogami tradycji krajowych do realizacji podstawowej, tej samej dla wszystkich ideologii marksizmu-leninizmu.

W wyniku opracowywania teoretycznego tych różnic w pedagogice socjalistycznej pojawiły się także i u nas dzieła z zakresu metodologii pedagogicznej<sup>118</sup>. Oczywiście szablonowej jednolitości między nimi nie ma, choćby dlatego, że jedne z nich dotyczą przede wszystkim systemu szkolno-oświatowego i ideologii socjalizmu<sup>119</sup>, drugie zaś systemu

<sup>116</sup> I. A. Kairów, *Nowy program KPZR a zadania pedagogiki* (tł. z ros.), Warszawa 1965 s. 108-122.

<sup>117</sup> *Status ogólnokształcącej szkoły średniej*, „Ruch Pedagogiczny” 1971 nr 1 s. 33.

<sup>118</sup> Z. Krzysztoszek, *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*, Wrocław 1964; H. Muszyński (red.), *Metodologiczne problemy pedagogiki*, Wrocław 1967; Tenże, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971.

<sup>119</sup> *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Materiały z dyskusji sejmowej*, Warszawa 1961.

wychowawczego i z jego złożonymi celami humanistycznymi tak wszechstronnego rozwoju osobowości, jak też bezklasowego społeczeństwa i nowoczesnego świata człowieka<sup>120</sup>. Pierwsze z nich za podstawowe czynniki wychowania szkolno-oświatowego uważają rozwój stosunków produkcji i walkę klas (tj. bazę), poglądy ideologiczne panujące w społeczeństwie (czyli nadbudowę), sytuacje życiowe ludzi (a więc byt, który określa świadomość) oraz dodają zasady kierowania własnymi możliwościami człowieka<sup>121</sup>, mają charakter klasowy i proletariacki i zwracają się z krytyką ideowej obojętności ludzi, którzy, jak się wyraził A. Schaff „solidnie »naumieli się« marksizmu”<sup>122</sup>. Drugi zaś kierunek metodologiczny stara się usystematyzować naukowe twierdzenia pedagogiki, ustanowić cele, ideał i normy telogii wychowania, uściślić problemy, hipotezy badawczej i strategię badań w pedagogice i to głównie przy pomocy języka psychologii, socjologii i innych nauk<sup>123</sup>, zmierzając tym samym do unaukowania pedagogiki<sup>124</sup>. Mimo więc podziału metodologów pedagogiki socjalistycznej na „scientystów” inaczej „instrumentalistów” lub „antropologów” i „filozofów” ze względu na różną interpretację marksizmu<sup>125</sup>, humanizm socjalistyczny dopuszcza ścieranie się różnych koncepcji naukowych oraz krytyczne zużytkowanie literatury naukowej krajów kapitalistycznych. Ta ostatnia współpraca i dialog naukowy powoduje to, że światopoglądowa pedagogika specjalistyczna wprowadza przyszłego nauczyciela w krąg podstawowych problemów wychowawczych, wskazując jak są one rozwiązywane na gruncie pedagogiki radzieckiej, równocześnie wyrabia pogląd na różne zjawiska pedagogiczne, wspólne dla całej pedagogiki światowej, jak również specyficzne dla pedagogiki socjalistycznej<sup>126</sup>. Na skutek tego pedagogika socjalistyczna nie dąży do izolacji, lecz pragnie

<sup>120</sup> B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967; Tenże, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967.

<sup>121</sup> Z. Krzysztoszek, *Metodologiczne podstawy*, dz. cyt., s. 13-129.

<sup>122</sup> Tamże s. 55.

<sup>123</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, dz. cyt., s. 99-101.

<sup>124</sup> Tamże s. 11-12.

<sup>125</sup> Por. W. Banasiewicz, *Jedność nauczania i wychowania*, „Człowiek i Światopogląd” 1971 nr 5 s. 128.

<sup>126</sup> Por. F. F. Korolew i W. K. Gmurman, *Obszary osnowy pedagogiki*, Moskwa 1967; A. T. Iljina, *Pedagogika*, Moskwa 1969 s. 25-26; H. Trojnarńska, *O radzieckich podręcznikach pedagogiki*, „Ruch Pedagogiczny” 1970 nr 5 s. 623-624.

włączyć się do ogólnoludzkiej pedagogiki naukowej, zachowując jednakże czystość ideologiczną i krytycyzm szczególnie pod adresem humanizmu chrześcijańskiego jako idei skrepowanej przez religię<sup>127</sup>, gdy humanizm socjalistyczny będzie syntezą wszelkich wartości i prawd - nic co ludzkie nie może mu być obce - zniesie wszelką alienację ekonomiczną, polityczną, ideologiczną i religijną oraz spowoduje nieustanne odradzanie się człowieka poznającego istnienie, twórczego i społecznego, szturmującego w ruchu robotniczym umierający stary świat<sup>128</sup>. Synteza humanizmu socjalistycznego jednakże będzie „ocale- niem tego, co w nim najlepsze”<sup>129</sup>.

Tak więc i w socjalizmie humanizm techniczny i naukowy nazywany scientystycznym, bierze górę nad humanizmem czystej psychologii czy antropologii, obiecując na przyszłość zlikwidowanie wszelkiego zła i obumarcie złych mocy w człowieku. Jednakże w nowych warunkach cywilizacji technicznej mimo trudności i pokusy żaden z systemów wychowania nie może zaniedbać sprawy wszechstronnego rozwoju człowieka i procesu jego wychowania, aby zdobycze cywilizacji nie obróciły się przeciwko ludzkości, której wciąż grozi zagłada nuklearna. Przejdziemy więc do nauki o procesie rozwoju wychowawczego człowieka jako ważnego elementu każdego humanizmu.

<sup>127</sup> J. Kossak, *Humanizm skrepowany*, Warszawa 1963.

<sup>128</sup> A. Kuczyńska, J. Kuczyński, *Humanizm socjalistyczny*, Warszawa 1966 s. 89-276.

<sup>129</sup> Tamże s. 190.

## WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE DO CZĘŚCI III

### *Pedagogika porównawcza*

#### Rozdz. I GENEZA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW WYCHOWAWCZYCH

##### / . *Rozwój kapitalizmu i jego skutki*

- Assorodobraj N., *Początki klasy robotniczej*, Warszawa 1946.  
Colson C., *Le travail et les questions ouvrières*, Paris 1917.  
Engels F., *Położenie klasy robotniczej w Anglii* (tł. z niem.), Warszawa 1952.  
Gide K., *Rozwój instytucji społecznych w ciągu XIX stulecia* (tł. z franc.), Warszawa 1910.  
Gide K., Rist K., *Historia doktryn ekonomicznych* (tł. z franc.), Warszawa [przed 1936] t. 1-2.  
Hitze W., *Kapitał und Arbeit und die Reorganisation der Gesellschaft*, Berlin 1880.  
Hitze W., *Kwestia robotnicza i dążności do jej rozwiązania* (tł. z niem.), Poznań 1909.  
Howell G., *Związki zawodowe robotników angielskich* (tł. z ang.), Warszawa 1916.  
Jostock P., *Der Ausgang des Kapitalismus*, 1928.  
Krzyżanowski A., *Wiek XIX*, Kraków 1949.  
Kuczyński J., *Położenie robotników w Anglii* (tł. z niem.), Warszawa 1951.  
Kuczyński J., *Położenie robotników w Stanach Zjednoczonych* (tł. z niem.), Warszawa 1950.  
Kula W., *Historia gospodarcza Polski 1864-1918*, Warszawa 1948.  
Lilley S., *Ludzie, maszyny i historia* (tł. z ang.), Warszawa 1963.  
Morazé Ch., *Les Bourgeois conquérants XIX siècle*, Paris 1957.  
Morton A. L., *Dzieje ludu angielskiego* (tł. z ang.), Warszawa 1948.  
Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956.  
Rochester A., *Początki kapitalizmu amerykańskiego* (tł. z ang.), Warszawa 1951.  
Rousseau F., *Histoire des Techniques*, Paris 1956.  
Russel B., *Perspektywy przemysłowej cywilizacji* (tł. z ang.), Warszawa 1933.  
Russell B., *Wiek dziewiętnasty* (tł. z ang.), t. 1-2, Warszawa 1936.  
Rychliński S., *Przeobrażenia społeczne w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej na tle urbanizacji*, Warszawa 1937.  
Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (tł. z ang.), Warszawa 1954.  
Sombart W., *Der moderne Kapitalismus*, t. 1-3, Miinchen 1924-1927.  
Tylor O. H., *A History of Economic Thought. Social Ideals and Economic Theories from Quesnay to Keynes*, New York 1960.

- Webb S. i B., *Dzieje organizacji zawodowej w Anglii* (tł. z ang.), t. 1-2, Kraków 1901.  
 Williams E., *Kapitalizm i niewolnictwo* (tł. z ang.), Warszawa.  
 Wojciechowski S., *Kooperacja w rozwoju historycznym*, Warszawa 1923.  
 Zaniewski R. ks., *L'Origine du prolétariat romain et contemporain*, Louvain 1957<sup>2</sup>.  
 Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów 1934.

## 2. Ruchy społeczno-polityczne

### a. Demokracja i nacjonalizm

- Balicki Z., *Egoizm narodowy wobec etyki*, Warszawa 1902.  
 Bonicki S. C., *Historia Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej*, New York 1953.  
 Caro L., *Liberalizm i kapitalizm*, Lwów 1937.  
 Dmowski R., *Mysli nowoczesnego Polaka*, Warszawa 1902.  
 Gortais A., *Democratie et liberation*, Paris 1947.  
 Hertz A., *Główne kierunki społeczno-polityczne a ruch oświatowy*, Warszawa 1935.  
 Kriek E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig 1932.  
 Laski H. J., *The Rise of European Liberalism*, London 1947.  
 Łempicki S., *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936.  
 Maneli M., *Historia doktryn polityczno-prawnych XIX wieku*, cz. I, Warszawa 1964.  
 Piwowarczyk J. ks., *Współczesne kierunki społeczne. Liberalizm ekonomiczny, socjalizm, kierunek chrześcijańsko-społeczny*, Kraków 1927.  
 Pouthas Ch., *Democraties et capitalisme*, Paris 1948.  
 Sosnowski K., *Dziecko w systemie hitlerowskim*, Warszawa 1962.  
 Sośnicki K., *Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny*, „Nowa Szkoła” 1947 nr 4.  
 Szlagowski A., *Stany Zjednoczone Północnej Ameryki USA. Tworzenie państwa i konstytucji*, Warszawa 1929.  
 Szymański A. ks., *Mussolini i korporacyjna przebudowa Włoch*, Lublin 1937.  
 Weill G., *UEurope du XX-e siècle et l'idée la nationalite*, Paris 1938.  
 Wynne J. P., *Theories of Education*, New York 1963.  
 Zweig F., *Zmierzch czy odrodzenie liberalizmu* (tł. z niem.), Warszawa 1938.

### b. Socjalizm i komunizm

- Adler M., *Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1924.  
 Engels F., *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki* (tł. z niem.), Warszawa 1945.  
 Kandel E., *Marks i Engels, organizatorzy Związku Komunistów* (tł. z ang.), Warszawa 1954.  
 Marks K., *Praca najemna i kapitał* (tł. z niem.), Warszawa 1945.  
 Marks K., Engels F., *Manifest komunistyczny* (tł. z niem.), Warszawa 1945.  
 Michajłow M. J., *Sojusz komunistów*, Moskwa 1960.  
 Sombart W., *Der proletarische Sozialismus* (Marxismus), Jena 1924, B. 1-2.  
 Schaff A., *Narodziny i rozwój filozofii marksistowskiej*, Warszawa 1950.  
 Wołgin W. P., *Poprzednicy naukowego socjalizmu* (tł. z ros.), Warszawa 1958.

## c. Katolicyzm społeczny

- Duroselle J. B., *Początki katolicyzmu społecznego we Francji* (tł. z franc), Warszawa 1961.  
 Franz A., *Der soziale Katholizismus in Deutschland bis zum Tode Kettelers*, M. Gladbach, 1914.  
 Girard de E., *Ketteler et la question ouyriere*, Berne 1896.  
 Kodeks społeczny. *Zarys katolickiej syntezy społecznej*, Lublin 1934<sup>2</sup>.  
 Krasuski J., *Geneza partii katolickiej w Niemczech*, Poznań 1956.  
 Krasuski J., *Kulturkampf. Katolicyzm i liberalizm w Niemczech XIX wieku*, Poznań 1963.  
 Piwowarczyk J. ks., *Chrześcijański ustrój społeczny*, Londyn 1942<sup>2</sup>.  
 Piwowarczyk J. ks., *Korporacjonizm i jego problematyka*, Warszawa 1938.  
 Roszkowski A. ks., *Katolicyzm społeczny*, Poznań 1932.  
 Stefanowicz J., *Chrześcijańska demokracja*, Warszawa 1963.  
 Szymański A. ks., *Poglądy demokracji chrześcijańskiej we Francji*, Poznań 1910.  
 Vaussard M., *Histoire de la democratie chretienne*, Paris 1956.  
 Vigener F., *Ketteler, Ein deutsches Bischofsleben des 19 Jahrhunderts*, Munchen 1924.

## Rozdz. II CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW WYCHOWANIA

### 1. Konieczność nowej orientacji w wychowaniu

- Bloch H. et Niederhoffer A., *Les bandes d'adolesenis* (tł. z niem.), Paris 1963.  
 Bureau P., *Rozsprzężenie obyczajów* (tł. z franc), Kraków 1929.  
 Chazal J., *Etudes de Criminologie juvenile*, Paris 1952.  
 Chemia F., *Młodociani przestępcy*, „Widnokreśli” 1956 nr 11, 12; 1957 nr 1, 2.  
 Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwa*, cz. 1-2, Warszawa 1962.  
 Czapów Cz., Mantuszewski S., *Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa*, Warszawa 1960.  
 Feldman J., *Rozkład kultury mieszczańskiej*, „Twórczość” 1946 nr 6.  
 Foerster F. W., *Seksualna etyka i pedagogika* (tł. z niem.), Warszawa 1911.  
 Fröhner R. (red.), *Wie stark sind Halbstarke*, Bielefeld 1956.  
 Górski K., *Teorie współczesnego kryzysu*, „Przegląd Powszechny” 1948 nr 5.  
 Giinter K. Th., *Protest der Jungen*, Munchen 1961.  
 Hofmann W., Stern W., *Sittlichkeitsvergehen an höheren Schule und ihre disciplinare Behandlung*, Leipzig 1928.  
 Janicki J., *Oblicze studenckiego buntu. Francja 1968*, Warszawa 1970.  
 Jeske-Choiński T., *Rozkład w życiu i literaturze*, Warszawa 1895.  
 Jezierski H., *Rebelie studenckie na Zachodzie*, Warszawa 1969.  
 Kołodziejczyk H., *Z zagadnień bezrobocia*, Warszawa 1938.  
 Kunowski S., *Proces emancypacji młodzieży współczesnej*, „Znak” 1961 nr 84.  
 Lindsey B. B., *Bunt młodzieży* (tł. z ang.), Warszawa 1931.

- Lindsey B., Evans W., *Matżeństwa koleżeńskie* (tł. z ang.), Warszawa 1932.  
 Lipka M., *Przestępczość nieletnich w Polsce*, Warszawa 1971.  
 Mazanowski A., *Zepsucie dzisiejszej młodzieży gimnazjalnej i środki zaradcze*, Kraków 1911.  
 Messer A., *Die freie deutsche Jugendbewegung („Ihr Verlauf von 1913 bis 1919“)*, Lagensalse 1920<sup>3</sup>.  
 Michalski J., *Przesilenie gospodarcze świata i w Polsce*, Warszawa 1931.  
 Piron G., *La crise du capitalismus*, Paris 1934.  
 Piwowarczyk J. ks., *Kryzys społeczno-gospodarczy w świetle katolickich zasad*, Kraków 1932.  
 Rowid H., *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii*, Kraków 1936.  
 Spengler O., *Untergang des Abendlandes*, Miinchen 1920-1922.  
 Śliwiński A., *Na przełomie dwóch epok*, Warszawa 1931.  
 Szymański A. ks., *Socjologia rozwodów*, Lublin 1931.  
 Thrasher F. M., *The Gang*, Chicago 1947<sup>4</sup>.  
 Veillard-Cybulsky M. i H., *Nieletni przestępcy w świecie* (tł. z franc), Warszawa 1968.  
 Wolfe B. M., *The Hippies*, New York 1968.  
 Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej*, Poznań 1921.

## 2. Pojęcie nowoczesnego systemu wychowania

- Allport G. W., *Personality. A psychological Interpretation*, Noew York 1938.  
 Baley S., *Osobowość*, Lwów 1939.  
 Binder H., *Die menschliche Person*, Stuttgart 1963.  
 Fiedler E., *Nowy człowiek - 12 szkiców na temat ducha nowego pokolenia* (tł. z niem.), Kraków 1935.  
 Fouillee A., *Critique des systemes de morale contemporaines*, Paris 1907.  
 Gaudig H., *Die Idee der Persönlichkeit wid ihre Bedeutungfür die Pädagogik*, Leipzig 1923.  
 Gerstmann S., *Osobowość*, Warszawa 1970.  
 Gigon H., *De la personne*, Freiburg 1948.  
 Granat W. ks., *Osoba ludzka - próba definicji*, Sandomierz 1961.  
 Haal C. S., Lindsey G., *Theories of Personality*, New York 1957.  
 Koneczny F., *Rozwój moralności*, Lublin 1938.  
 Krawczyński Z., *Z rozważań nad wychowaniem nowego człowieka*, Kraków 1933.  
 Lersch Ph., *Aufbau der Person*, Miinchen 1952.  
 Lubac de H. TJ, *La recherche d'un homme nouveau*, „Etudes” X, 1947.  
 Murray H. A., *Explorations in Personality*, New York 1938.  
 Nuttin J., *Struktura osobowości* (tł. z franc), Warszawa 1968.  
 Ossowska M., *Normy moralne -próba systematyzacji*, Warszawa 1970.  
 Ossowska M., *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa 1963.  
 Pastuszka J. ks., *Filozoficzne i empiryczne pojęcie osoby ludzkiej*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1963 z. 4.

- Piwowarczyk J. ks., *Wychowanie nowego człowieka*, „Tygodnik Powszechny” 1946 nr 33.  
 Rahner K. SJ, *Das Christentumsundder „NeueMensch“*. *Schriften zu Theologie B. V*, Einsiedeln 1962.  
 Ratyński J., *O wychowaniu nowego człowieka*, Płock 1937.  
 Rozentel M. M., *Budownictwo socjalizmu i narodziny nowego człowieka* (tł. z ros.), Biblioteka naukowa „Po prostu” nr 4.  
 Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.  
 Suchodolski B., *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936.  
 Wojtyła K. kard., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.  
 Zawadzki B., *Wstęp do teorii osobowości* (tł. z ang.), Warszawa 1970.  
 Zieliński T., *Rozwój moralności w świecie starożytnym od Homera do czasów Chrystusa*, Kraków 1927.

## 3. Źródła zróżnicowania systemów wychowawczych

- Adamski W. ks., *Kultura i jej dziedziny*, Poznań 1938.  
 Alain (Chartier E.), *Humanités*, Paris 1947.  
 Bohlen A., *Modernier Humanismus*, Heidelberg 1956.  
 Chałasiński J. [i in.], *Problem humanizmu*, Łódź 1954.  
 Czarnowski S., *Kultura*, Warszawa 1938.  
 Dilthey W., *Die geistige Welt*, „Gesamelte Schriften B. V, VI”, Leipzig 1934.  
 Gołembski W., *Rola wolności wpostępie kulturalnym*, „Kultura i Wychowanie” 1938 nr 3.  
 Hartman A. SJ, *Toleranz und christlicher Glaube*.  
 Hartmann N., *Das Problem des Geisligen Seins*, Berlin 1933.  
 Hessen S., *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968.  
 Kałwa P. ks., *Różne koncepcje wolności w rozwoju historycznym*, Lublin 1939.  
 Kłoskowska A., *Kultura masowa*, Warszawa 1964.  
 Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Warszawa 1935.  
 Leclercą J. ks., *Katolicy i wolność myśli* (tł. z franc), Kraków 1964.  
 Lefebvre H., *Marks a idea wolności* (tł. z franc), Warszawa 1949.  
 Litt T., *Die Kultur der Gegenwart*, Leipzig 1924.  
 Lubac de H. SJ, *Le Drame de l'Humanisme athée*, Paris 1945<sup>3</sup>.  
 Malinowski B., *Freedom and CMLisation*, New York 1944.  
 Maritain J., *Religia a kultura* (tł. z franc), Poznań 1937.  
 Maritain J., *True Humanism*, London 1938.  
 Mc Donald D., *A Theory of Mass Culture* (W:) *Mass Culture*, Glencoe Ill. 1959.  
 Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947.  
 Russell B., *Drogi do wolności* (tł. z ang.), Warszawa 1935.  
 Rybicki W., *Liberalizm, świat i życie*, Warszawa 1935, t. 3.  
 Sinko T., *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*, Lwów 1939.  
 Spranger F., *Kultur und Erziehung*, Leipzig 1925.  
 Suchodolski B., *Kultura i osobowość*, Warszawa 1935.  
 Znaniecki F., *Humanizm i poznanie*, Warszawa 1912.

## Rozdz. III WYCHOWANIE CHRZEŚCJAŃSKIE

### 1. Założenia

#### a. Teologiczne

- Bardecki A. ks., *Kościół epoki dialogu*, Kraków 1966.  
Bielski T. ks., *Synopsa tekstów Soboru Watykańskiego II*, Poznań 1970.  
Bogacki H. ks., Moysa S. ks. (red.), *Kościół w świetle Soboru*, Poznań 1968.  
Garonne G. M. kard., *Orientacje Soboru* (tł. z franc), Paris 1969.  
Granat W. ks., *Dogmatyka katolicka. Synteza*, Lublin 1967.  
Guitton J., *Maryja* (tł. z franc), Warszawa 1956.  
Jakubiec C. ks., *Wstęp ogólny do Pisma św.*, Poznań 1955.  
Kowalski-Wierusz J. ks., *Liturgika*, Warszawa 1955.  
Kudasiewicz J. ks., (red.), *Biblia dzisiaj*, Kraków 1969.  
Lubac de H. TJ, *Katolicyzm. Społeczne aspekty dogmatu*, Kraków 1961.  
Radoński K. ks., *Święci i błogosławieni Kościoła katolickiego*, Poznań 1947.  
Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo* (tł. z niem.), Kraków 1970.  
Ricciotti G., *Życie Jezusa Chrystusa* (tł. z włos.), Warszawa 1956.  
Romaniuk K. ks., *Wprowadzenie metodologiczne do Nowego Testamentu*, Poznań 1966.  
Rudloff L., *Mała dogmatyka dla świeckich* (tł. z niem.), Warszawa 1947.  
*Sobór Watykański II. Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*. Tekst polski, Poznań 1968.  
Szymusiak J. M. ks. (red.), *Breviarium fidei. Kodeks doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, Poznań 1964.  
Umiński J. ks., *Historia Kościoła*, t. 1-2, Opole 1959<sup>4</sup>.  
Winkowski J. ks., *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947.  
Witkowiak A. ks., *Propedeutyka teologii katolickiej*, Poznań 1959.  
Zuberbier A. ks., *Wierzę... Dogmatyka w zarysie*, Katowice 1969.

#### b. Filozoficzne

- Bocheński J. OP, *ABC tomizmu*, „Znak” 1950 nr 23.  
Chojnacki P. ks., *Podstawy filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa 1955.  
Gilson E., *Elementy filozofii chrześcijańskiej* (tł. z franc), Warszawa 1965.  
Gilson E., *Tomizm* (tł. z franc), Warszawa 1960.  
Krapiec M. A. ks., *Metafizyka*, Poznań 1966.  
Pastuszka J. ks., *Psychologia*, Lublin 1962.  
Świeżawski S., Jaworski M. ks., *Byt*, Lublin 1961.  
Trocaquer Le R., *Kim jestem ja - człowiek? Zarys antropologii chrześcijańskiej* (tł. z franc), Paris 1968.  
Van Peursen C. A., *Antropologia filozoficzna* (tł. z ang.), Warszawa 1971.

### 2. Ideologia współczesnego wychowania chrześcijańskiego

#### a. Chrystocentryzm

- Dajczak J. ks., *Katechetyka*, Warszawa 1956 s. 196-198.  
Jungmann J. A., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg im. Br. 1939.  
Kaczmarek Cz. bp., *Chrystocentryczne nauczanie i wychowanie w seminariach duchownych*, „Ateneum Kapłańskie” 1946 nr 250.  
Nosengo G., *Formazione cristocentrica*, Milano 1942.  
Ratzinger J., *Christozentrik in der Verkündigung*, „Theologisches Jahrbuch” 1962 s. 437-455.  
Sobalkowski S. ks., *Teologia moralna i jej stanowisko chrystocentryczne w całości nauk teologicznych*, „Ateneum Kapłańskie” 1948 nr 269.  
Woroniecki J. OP, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961 s. 100 n.

#### b. Moralizm

- Bilczewski J. abp., *Charakter. List o wychowaniu*, Poznań 1920<sup>2</sup>.  
Gillet M. S., *Kształtowanie charakteru* (tł. z franc), Poznań 1936.  
Gmurowski A. OP, *Cnoty nabyte i wlane*, Gniezno 1935.  
Piwowarczyk W. ks., *Charakter, jego istota wg św. Tomasza z Akwinu*, Kielce 1939.  
Ray H., *Les valeurs et le moralisme pédagogique*, „Lumen Vitae” 1961 s. 69-80.  
Woroniecki J. OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Kraków 1948.

#### c. Personalizm

- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936.  
Guardini R., *Welt und Person, Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, Würzburg 1939.  
Maritain J., *Du régime temporel et de la liberté*, Paris 1933.  
Maritain J., *La Personne et le bien commun*, Paris 1947.  
Mascall E. L., *Chrześcijańska koncepcja człowieka* (tł. z ang.), Warszawa 1962.  
Niesiołowski A., *Personalizm i jego perspektywy*, Warszawa 1938.  
Pascher J., *Struktura osobowości chrześcijańskiej w zjednoczeniu z Bogiem* (tł. z niem.), appendix do książki Dybowski M. ks., *O typach motywacji*, Poznań 1965 s. 265-330.  
Rogalski A., *Personalizm katolicki*, „Życie i Myśl” 1950 nr 7/9.  
Sawicki F. ks., *Osobowość chrześcijańska*, Kraków 1947.  
Stefanini L., *Personalismo educatiu*, Roma 1955.

#### d. Humanizm

- Hermans F., *Histoire doctrinale de l'humanisme chrétien*, Paris 1948.  
Jaeger W., *Humanizm i teologia* (tł. z ang.), Warszawa 1957.  
Maritain J., *Christlicher Humanismus*, Heidelberg 1950.



- Maritain J., *Humanisme intégrale*, Paris 1936.  
 Masure E., *L'Humanisme chrétien*, Paris 1937.  
 Rahner H. SJ, *Abenddindlicher Humanismus und katholische Theologie*, Innsbruck 1946.  
 Sellmair J., *Humanitas Christiana, Geschichte des christlichen Humanismus*, München 1948.

### 3. Doktryna wychowawcza kościoła

- Ancel A. msgr, *UEducation chretienne dans la lumiere du Concile*, „La Documentation Catholique” 1969 nr 1550 s. 976-986.  
 Auffray A., *Pedagogia świętego (św. Jana Bosco)*, Warszawa 1932.  
 Bednarski F. A. OP, *UEducatione dei giovani alla luce del Concilio Yaticano II*, Roma 1970.  
 Boyer M., *Pedagogie chretienne*, Paris 1945.  
 Gózl B., *Paedagogiae christianae elementa*, Roma 1956.  
 Góttler J., *System der Pddagogik im Umriss*, München 1927, 1948.  
 Hovre de F., *Le Catholicisme, ses Pedagogues, sa Pedagogie*, Bruxelles 1930.  
 Hovre F., Tochowicz F. ks., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938.  
 Maritain J., *UEducation à la Croisee des Chemins*, Paris 1947.  
 Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (tł. z łac), Kielce 1947.  
 Riboulet L., *Histoire de la pédagogie*, Lyon-Paris 1941.  
 Woroniecki J., *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, Włocławek 1947.

## Rozdz. IV SYSTEM WYCHOWANIA LIBERALNEGO

### 1. Geneza i rozwój systemu

#### a. Krytyka szkoły starej

• • • ,:

- Dewey J., *Szkoła i dziecko* (tł. z ang.), Warszawa 1933.  
 Dórfeld F. W., *Der didaktische Materialismus*, Güterloh 1886.  
 Foerster F. W., *Szkoła i charakter* (tł. z niem.), Warszawa 1909.  
 Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wyprowadzona z celu wychowania* (tł. z niem.), Warszawa 1912.  
 Herbart J. F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie* (tł. z niem.), Kraków 1937.  
 Ostwald, *Wider das Schulelend*, Leipzig 1909.

#### b. Nowa szkoła

- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo* (tł. z ang.), Lwów (b.r.).  
 Hamaide A., *Metoda Decroly* (tł. z franc), Warszawa 1926.  
 Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy* (tł. z niem.), Lwów 1926.  
 Key E., *Stulecie dziecka* (tł. ze szw.), Warszawa 1928.

- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci* (tł. z franc), Warszawa 1913.

### 2. Podstawy organizacyjne

- Baden-Powell R., *Skauting dla młodzieży* (tł. z ang.), Warszawa 1913.  
 Bouchet H., *Psychologie du scoutisme*, Paris 1946.  
 Chatelain F., *Les Principes de l'Education Nouvelle*, Paris 1951.  
 Claparède E., *Szkoła na miarę* (tł. z franc), Warszawa 1928.  
 Cousinet R., *Une methode de travail libre par groupes*, Paris 1945.  
 Decroly O., Monchamp E., *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych* (tł. z franc), Warszawa 1931.  
 Freinet C., *Llmpimerie d l'école. L'Eduteur proletarien*, Cannes 1935.  
 Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci* (tł. z wł.), Warszawa 1913.  
 Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltonskiego* (tł. z ang.) Warszawa 1928.  
 Rowid H., *Szkoła twórcza*, Kraków 1929; 1958<sup>4</sup>.  
 Stevenson J. A., *Metoda projektów w nauczaniu* (tł. z ang.), Lwów 1930.  
 Washburne D. C., *Przystosowanie szkoły do dziecka* (tł. z ang.), Warszawa 1934.  
 Ziemnowicz M., *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1927.

### 3. Ideologia systemu liberalnego wychowania

#### a. Moralizm idealistyczny

- Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu* (tł. z niem.), Kraków 1934.  
 Bovet P., *Instynkt walki* (tł. z franc), Warszawa 1934.  
 Freud A., *Einführung in die Psychoanalyse für Padagogen*, Wien 1930.  
 Freud S., *Wstęp do psychoanalizy* (tł. z niem.), Warszawa 1957.  
 Green G. M., *Psychoanaliza w szkole* (tł. z niem.), Warszawa 1928.  
 Pfister O., *Psychoanaliza na usługach wychowania* (tł. z niem.), Warszawa 1931.  
 Wells H. K., *Zmierzch psychoanalizy. Od Freuda do Fromma* (tł. z ang.), Warszawa 1968.

#### b. Personalizm

- Hessen S., *Podstawy pedagogiki* (tł. z ros.), Warszawa 1955<sup>2</sup>.  
 Kerschensteiner G., *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926.  
 Linde E., *Persónlichkeitpädagogik*, Leipzig 1922<sup>2</sup>.  
 Odrzywolski M., *Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika*, Katowice 1939.  
 Spranger E., *Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persónlichkeit*, Halle 1927<sup>6</sup>.  
 Stern W., *Die menschliche Persónlichkeit*, Leipzig 1919<sup>2</sup>.

### c. Humanizm

- Dubarle A. OP, *Humanisme scientifique et raison chrétienne*, Paris 1953.  
Huxley J., *Co śmiem myśleć* (tł. z ang.), Warszawa (b.r.).  
Huxley J., *L'UNESCO, ses buts, et sa philosophie*, London 1946.  
Robinson J. H., *The Humanizing of Knowledge*, London 1924.  
Sartre J. P., *L'existentialisme est un humanisme*, Paris 1946.  
Spranger E., *Humanismus und Jugend*, Berlin 1921.

## Rozdz. V SYSTEM SOCJALISTYCZNY WYCHOWANIA

### 1. Geneza i rozwój systemu

#### a. Makarenko

- Makarenko A. S., *Dzieła* (tł. z ros.), t. 1-7, Warszawa 1955-1957.  
Makarenko A. S., *Książka dla rodziców* (tł. z ros.), Warszawa 1950.  
Makarenko A. S., *Poemat pedagogiczny* (tł. z ros.), Warszawa 1955<sup>3</sup>.  
Makarenko A. S., *Problemy wychowania w szkole radzieckiej* (tł. z ros.), Warszawa 1950.  
Makarenko A. S., *Wychowanie w rodzinie* (tł. z ros.), Warszawa 1954<sup>4</sup>.  
Makarenko A. S., *Z mojej praktyki pedagogicznej* (tł. z ros.), Warszawa 1954.

#### b. Opracowania

- Balabanowicz E. Z., Makarenko A. S., *Oczerk żizni i twórczestwa*, Moskwa 1951.  
Chmaj L., Makarenko A., *Zarys życia i twórczości*, Warszawa 1959.  
Fere M., *Mój nauczyciel A. Makarenko* (tł. z ros.), Warszawa 1954.  
Gmurman W., Kołbanowski W., Gelmont A., *Trzy rozprawy o Makarence* (tł. z ros.), Warszawa 1949.  
Kamiński A., *Pedagogika A. Makarenki*, Warszawa 1948.  
Lewin A., *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*, Warszawa 1960.  
Lewin A., *Makarenko w Polsce. Studium*, Warszawa 1962.  
Lewin A., *Problemy wychowania kolektywnego*, Warszawa 1955.  
Lézine I., Makarenko A. S., *Pedagogue soviétique*, Paris 1954.  
Miedynski J., *Antoni Makarenko, życie i twórczość pedagogiczna* (tł. z ros.), Warszawa 1950.

#### c. Inni pedagogowie

- Błonskij P. P., *Die Arbeitsschule* (z ros. przekład niem.), Berlin 1921.  
Błonskij P. P., *Piedagogija*, Charków 1935.  
Kalinin M., *O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim* (tł. z ros.), Warszawa 1961.  
Krupska N. K., *Praca i wychowanie (Oświata ludowa i demokracja)* (tł. z ros.), Warszawa 1959.

- Krupska N. K., *Wybór pism pedagogicznych* (tł. z ros.), Warszawa 1951.  
Lenin W. I., *O młodziży* (tł. z ros.), Warszawa 1955.  
Lenin W. I., *O wychowaniu* (tł. z ros.), Warszawa 1970.  
Łunaczarski A. W., *O oświacie ludowej. Wybór pism* (tł. z ros.), Warszawa 1961.  
Szackij S. T., *Izbrannyje piedadogiczeskije soczinenija*, Moskwa 1958.

### 2. Założenia systemu wychowania socjalistycznego

- Aleksandrów J. F. (red.), *Materializm dialektyczny* (tł. z ros.), Warszawa 1956.  
Engels F., *Anty-Diihring* (tł. z niem.), Warszawa 1949.  
Engels F., *Dialektyka przyrody* (tł. z niem.), Warszawa 1952.  
Engels F., *Zasady komunizmu* (tł. z niem.), Warszawa 1950.  
*Filozofia marksistowska. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1970.  
Konstantinow F. W. (red.), *Materializm historyczny* (tł. z ros.), Warszawa 1956.  
Lenin W. I., *O oświacie i wychowaniu. Wybór pism* (tł. z ros.), Warszawa 1962.  
Lenin W. I., *Zadania związków młodziży* (tł. z ros.), Warszawa 1949.  
Lenin W. I., *Zeszyty filozoficzne* (tł. z ros.), Warszawa 1956.  
Ładosz J., *Materializm dialektyczny*, Warszawa 1969.  
Marks K., Engels F., *O materializmie historycznym* (tł. z niem.), Warszawa 1945.  
Marks K., Engels F., *O wychowaniu* (tł. z niem.), Wrocław 1965.  
Schaff A., *Wstęp do teorii marksizmu*, Warszawa 1949<sup>4</sup>.  
Spirkin A. G., *Zarys filozofii marksistowskiej* (tł. z ros.), Warszawa 1968.  
Stalin J., *O materializmie dialektycznym i historycznym* (tł. z ros.), Warszawa 1946.

### 3. Ideologia systemu wychowania socjalistycznego

#### a. Moralizm

- Aleksandrów A., *Oblicze moralne człowieka radzieckiego* (tł. z ros.), Warszawa 1950.  
Bołdyrew N., *Woprosy wospitanija kommunistycznej moralii*, Moskwa 1953.  
Frietzhand M., *Marksizm a moralność (W:) Moralność i wychowanie*, Warszawa 1959.  
Frietzhand M., *Mysł etyczna młodego Marksa*, Warszawa 1961.  
Frietzhand M., *W kręgu etyki marksistowskiej*, Warszawa 1966.  
Garaudy R., *Komunizm i moralność* (tł. z franc.), Warszawa 1949<sup>2</sup>.  
Maślińska H., *O moralności komunistycznej*, Warszawa 1953.  
*Moralnyj oblik stroitela kommunizma*, Moskwa 1964.  
Muszyński H., *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965.  
Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1964.  
*O moralności komunistycznej. Zbiór artykułów* (tł. z ros.), Warszawa 1953.  
Suchodolski B., *O programie świeckiego wychowania moralnego*, Warszawa 1961.

## b. Personalizm

- Garaudy R., *Marxizm a osobowość* (tł. z franc.), Warszawa 1950.  
Gonobolin F., *Osobowość nauczyciela radzieckiego* (tł. z ros.), Warszawa 1953.  
Jaroszewski T. M., *Alienacja?* Warszawa 1965.  
Jaroszewski T. M., *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970 s. 19-140.  
Kowalski S., *Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*, Wrocław 1956.  
Lukacs G., *Rozwinięcie i przezwyciężenie heglowskiej teorii alienacji przez K. Marksa*, „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne” 1957 nr 3/4 s. 23-30.  
Marks K., *W sprawie alienacji*, „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne” 1957 nr 6.  
Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957 - alienacja pracy s. 100-109.  
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1960 - historyczna teoria osobowości s. 45-60.  
Sznirman A., *Psychologiczne czerty licznosci sowetskogo czelowieka w raportach A. S. Makarenki*, „Sowietskaja Pädagogika” 1950 nr 5.

## c. Humanizm socjalistyczny

- Bigo P., *Marxisme et humanisme*, Paris 1953.  
Chałasiński J., *Humanizm socjalistyczny a podstawowe prawo ekonomiczne socjalizmu*, „Nauka Polska” 1953 nr 2.  
Frietzhand M., *Człowiek, humanizm, moralność*, Warszawa 1961.  
Frietzhand M., *Humanizm i kultura świecka*, Warszawa 1958.  
Kuczyńska A., Kuczyński J., *Humanizm socjalistyczny*, Warszawa 1966.  
Piwowarczyk J. ks., *Socjalistyczny humanizm*, „Tygodnik Powszechny” 1948 nr 5.  
Strzelecki J., *O socjalistycznym humanizmie*, „Wiedza i Życie” 1946 nr 4/5.  
Tomaschewsky K., *Der Humanismus - das hchste Zielder deutschen demokratischen Schule*, „Die Pädagogik” 1957 nr 7 s. 487-505.

## 4. System szkolno-naukowy

- Danew A. M., *Narodnoje obrazowanije. Osnownyje postanowlenija, priказы i instrukcji*, Moskwa 1948.  
Daniłow M., Jesipow B., *Dydaktyka* (tł. z ros.), Warszawa 1962.  
Gonczarow N. K., Korolew F. F. (red.), *Nowaja sistema narodnogo obrazowanija w SSSR. Sbornik dokumentów i statej*, Moskwa 1960.  
Gonczarow N. K., *Osnowy pedagogiki*, Moskwa 1947.  
Jesipow B. P., Gonczarow N. K., *Pedagogika* (tł. z ros.), t. 1-2, Warszawa 1950.  
Kairów A. J., *Nowy program KPZR a zadania pedagogiki* (tł. z ros.), Warszawa 1965.  
Kairów I. (red.), *Pedagogika* (tł. z ros.), t. 1-2, Warszawa 1950.  
King B., *Oświata i wychowanie w ZSRR* (tł. z ang.), Warszawa 1950.  
Korolew F. F., Gmurmman W. K., *Obszcze osnowy pädagogiki*, Moskwa 1967.

- Krzysztozek Z., *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*, Wrocław 1964.  
Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971.  
Okoń W. (red.), *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1968.  
*Osnowy kommunistycznego wospitanija*, Moskwa 1960.  
*Oświata w Związku Radzieckim* (praca zbiorowa), Warszawa 1962.  
Pęcherski M., *Reforma szkolnictwa w ZSRR*, Warszawa 1959.  
Pęcherski M., Tatori A., *Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych*, Warszawa 1963.  
*50 lat walki KPZR o oświata. Wybór tekstów* (tł. z ros.), Warszawa 1954.  
Polny R., *Drogi rozwoju teorii i kształcenia politechnicznego w Związku Radzieckim*, Warszawa 1962.  
Pomykało W. (red.), *Ideologia i światopogląd w wychowaniu*. Warszawa 1968.  
Pomykało W., *Marksistowska koncepcja wychowania (W:) Mała Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1970/71 (dodatek „Wychowania”) s. 604-608.  
*Programma Kommunistycznej Partii Sowetskogo Sojuza*, Moskwa 1961.  
Suchodolski B., *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, Warszawa 1959.  
Suchodolski B. (red.), *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej*, Warszawa 1966.  
Suchodolski B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.  
Suchodolski B., *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967.  
Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957.  
Świecki A., *25 lat oświaty i szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1969<sup>2</sup>.  
Tazbir S. (red.), *Oświata dorosłych w ZSRR*. Wybór tekstów, Warszawa 1963.  
Wiloch J. T., *Radziecki system oświatowo-wychowawczy*, Warszawa 1962.

## PEDAGOGIKA TEORETYCZNA

PROCES WYCHOWAWCZEGO  
ROZWOJU CZŁOWIEKA

## R o z d z i a ł I

## POJĘCIE WYCHOWANIA

/. *Zjawisko rozwoju wychowawczego*

Człowiek przychodzi na świat w postaci krzyżącego niemowlęcia, całkowicie bezradnego i zdanego na pomoc matki i otoczenia ludzi. W przeciwieństwie do niemowlęcia ludzkiego potomstwo wielu zwierząt od razu daje sobie radę w życiu, ponieważ kierowane jest gotowymi mechanizmami instynktów, dzięki którym takie np. kaczą po wykluciu się z jajka od początku potrafi pływać i nurkować, szukając żeru. Tylko człowiek przy narodzeniu jest słabo wyposażony przez naturę, posiadając zaledwie instynkt ssania dla utrzymania się przy życiu, instynkt krzyku jako drogę porozumienia się z otoczeniem i zadatek późniejszej mowy, mechanizm zaciskania palców wokół przedmiotów, jak u ptaka siadającego na gałęzi, wskazujący na ważność ręki w rozwoju ludzkim oraz instynkt przywierania do ciała matki jako sposób obronnej ucieczki.

Jednakże pomimo lepszego nawet uzbrojenia w instynkty, potomstwo wszystkich prawie zwierząt wyższych wymaga pewnego okresu opieki rodzicielskiej, która je karmi, ogrzewa, broni przed niebezpieczeństwami drapieżników i uczy sztuki życia często w formie zabawowej, np. igraszek walki u szczeniąt, a polowania na myszy u kociąt<sup>1</sup>. Dziecko ludzkie potrzebuje stałej opieki, pielęgnacji, troskliwej serdeczności, pouczeń i nauki, kształcenia i wychowania w daleko

<sup>1</sup> J. Kreiner, *Jak rośliny i zwierzęta chronią swoje potomstwo*, Kraków 1946; W. Makatsch, *Ptak i gniazdo, jajo, pisklę* (tł. z niem.), Warszawa 1957 s. 231-262.

większym stopniu. Dlatego też okres rozwojowy dzieciństwa i młodości trwa u człowieka bardzo długo, zajmując aż 1/3 całego przeciętnego okresu życia, gdy u zwierząt ssących czas rozwoju obejmuje od 1/6 do 1/5 długości życia.

Bez tej skomplikowanej i uciążliwej pomocy wychowawczej tak w dziedzinie fizycznej (żywienie, higiena), jak psychicznej (kształcenie umysłowe i moralne) oraz duchowej (działanie uszlachetniające sztuki i religii) młody człowiek nie może się w pełni rozwinąć. Tymczasem istotny sens życia ludzkiego polega na osiągnięciu wszechstronnie rozwiniętego człowieczeństwa, bez czego ani jednostka nie byłaby szczęśliwa, ani też rodzice i społeczeństwo nie osiągnęliby swoich celów życiowych. Koniecznością więc biologiczną jest niesienie pomocy wychowawczej dla prawidłowego ukształtowania człowieka, co razem ujmowane bywa w pojęciu wychowania.

Etymologicznie, czyli ze względu na słowo-twórczą budowę wyrazu, „wychowanie” w języku polskim pierwotnie znaczyło tyle co „żywienie, utrzymanie”, to co dziś zawiera się w chowie (hodowli) zwierząt i w wyrażaniu „dobrze chować kogoś”, czyli dobrze odżywiać. Podobnie w języku rosyjskim wyraz *wospitanije*, znaczący wychowanie, podchodzi od słowa *pitaniye*, czyli jedzenie, karmienie, jadło. Dopiero w XIX wieku wychowanie nabiera przenośnego znaczenia, zastępując łacińską edukację. Jeszcze bowiem utworzona w 1773 r. słynna Komisja Edukacji Narodowej nie mogła nazwać się Komisją Wychowania, gdyż oznaczałoby to w tym czasie Komisję Apropowizacji<sup>2</sup>. Łacińskie słowo zaś edukacja znaczy w swoim rdzeniu wyprowadzanie *educare* - wychowywać od *ex-duco* - wyprowadzam) i to z jakiegoś stanu gorszego do lepszego i wyższego. Podobna przenośnia wyciągania i podnoszenia wżwż działa w niemieckim wyrazie *erziehen* i francuskim *elever*, znaczących wychowywać. Stąd też realne znaczenie wychowania dziś polega na przekształceniu człowieka, na wyprowadzaniu rozwijającej się jednostki ze zwierzęcego stanu natury i podnoszeniu jej do stanu kulturalnego człowieczeństwa. W związku zaś z tym termin wychowanie w języku potocznym jest wieloznaczny i zawiera w sobie co najmniej poczwórne znaczenie.

Przed wszystkim mówiąc o wychowaniu, myślimy o działalności wychowawczej, powodującej stawanie się mądrzejszym i lepszym czło-

<sup>2</sup> A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów 1925<sup>2</sup> s. 2.

wiekami (np. mówimy - rodzice i szkoła zajmują się wychowaniem), ale w działaniu wychowawców występują różnego rodzaju warunki i bodźce, wywołujące stawanie się czegoś (np. gdy mówimy - wychowanie rodzinne polega na atmosferze miłości), dalej z czynnością wychowawczą łączy się jakieś cel i stan osiągnięty, czyli wynik i wytwór tego działania (stwierdzamy np. ludzie współcześnie często nie mają wychowania), wreszcie żeby osiągnąć wynik zamierzony, czy przypadkowy nawet, trzeba wywołać szereg zmian w wychowanku, co nazywamy procesem rozwojowym (mówimy np. w trakcie wychowania młodzieży staje się mądrzejsza). W ten sposób przy użyciu słowa „wychowanie” myślimy o: 1° - działaniu wychowawczym, czyli czynnościach wychowawców, 2° - o warunkach, okolicznościach i bodźcach, czyli sytuacjach wychowawczych, 3° - o wyniku, czyli wytworze wszystkich działań i warunków oraz 4° - o zachodzących zmianach, a więc o całkowitym procesie wychowawczego rozwoju człowieka. Wszystkie wymienione elementy składają się na wychowanie jako długotrwały ciąg zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania.

## 2. Określenie wychowania

Ze względu chociażby na złożoność treści, zawartej w potocznej świadomości językowej, nie ma dotychczas jednolitej klasycznej definicji wychowania, która wymaga wskazania najbliższego rodzaju pojęciowego (*genus proximum*) i różnicy gatunkowej (*differentia specifica*). Właśnie wieloznaczność wyrazu „wychowanie” uniemożliwia definiatywne powiązania tego pojęcia z rodzajem tylko czynności, czy tylko wytworu, czy samego rozwoju, bądź też sytuacyjnych warunków. Dlatego też sformułowano masę propozycji definiujących, które zwykle na pierwszy plan wysuwają jakiś element całości. Nie podobna wymienić wszystkich prób definiowania, ale ażeby zorientować się w ich gęstwinie, można je podzielić na cztery grupy ze względu na poznane elementy, występujące w zjawisku wychowania.

a) Najstarsze definicje podkreślają jako istotne dla wychowania przede wszystkim działanie wychowawców, wpływanie na wychowanków i urabianie ich. Tak np. T. Waitz, niemiecki pedagog, w połowie XIX wieku określa, że „wychowanie jest planowym oddziaływaniem na jeszcze dające się kształcić wewnętrzne życie innych”<sup>3</sup>. Otto Willmann zaś rozwinął to określenie następująco: „Wychowanie jest opiekuńczym, regulującym i kształcącym oddziaływaniem ludzi dojrzałych na rozwój dojrzewających, ażeby mogli mieć udział w dobrach, które są podstawą życia społecznego”<sup>4</sup>. Natomiast Kerschensteiner ujmuje działanie wychowawcze z punktu widzenia kultury i jej przekazywania młodemu pokoleniu, dlatego mówi krótko: „Świadome urzeczywistnianie wartości w kimś jest wychowaniem innych”<sup>5</sup>. Pomimo widocznej różnicy celów, definicje wysuwające działanie wychowawców, dotyczą problemu metody, jak działać, by wychowywać, mają więc charakter prakseologiczny<sup>6</sup> i wiążą się z socjologizmem, to znaczy ze społecznym działaniem dorosłych.

b) Przeciwna grupa definicji podkreśla nie celowe urabianie wychowanka przez wychowujące społeczeństwo, lecz swobodny wzrost dziecka, określając więc wychowanie jako proces samorodnego rozwoju w zakresie różnego rodzaju doświadczenia nabywanego przez wychowanka. Tak właśnie I. Doughton definiuje: „Wychowanie jest procesem rozwoju, który zachodzi w indywidualnej jednostce jako rezultat jej działalności w środowisku i jej reakcji na to środowisko”<sup>7</sup>. Wcześniej określił podobnie J. Dewey: „Wychowanie jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”<sup>8</sup>. Według Bagleya zaś „Wychowanie jest procesem zdobywania przez jednostkę

<sup>3</sup> Th. Waitz, *Allgemeine Pädagogik*, 1852; cyt. za W. Rein, *Erziehungsziel, Encyklopedisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1896 t. 2 s. 56.

<sup>4</sup> O. Willmann, *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Kempten-München 1912.

<sup>5</sup> G. Kerschensteiner, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli* (tł. z niem.), Warszawa 1936 s. 16.

<sup>6</sup> Prakseologia nauka o działaniu i dobrej robocie. O dobrym działaniu wychowawców pisze T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Warszawa 1960<sup>3</sup>.

<sup>7</sup> I. Doughton, *Modern Public Education*, New York 1935, s. 134; cyt. za K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964 s. 21.

<sup>8</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo* (tł. z ang.), Lwów (brw.) s. 5.

doświadczeń<sup>9</sup>. Drogą natomiast do nich jest uczenie się, wychowanie więc utożsamia się z procesem uczenia się. Tego rodzaju określenia tworzą grupę definicji ewolucyjnych, w których problem zasadniczy sprowadza się do wyjaśnienia, na czym polega rozwój (ewolucja) człowieka. Mają też one najczęściej charakter pajdocentryczny przez stawianie dziecka w centrum rozwoju, przez zwrócenie uwagi na swobodny wzrost i dojrzewanie dziecka.

c) Trzecia grupa określeń wychowania zwraca uwagę na warunki i bodźce przyczyniające się do rozwinięcia wychowanka. Tak np. O. Decroly pod wychowaniem rozumie „przygotowanie do życia przez życie”<sup>10</sup>, a twórca tzw. planu jenajskiego P. Petersen pojmuje wychowanie jako pierwotną funkcję ducha, która jest przepojeniem i udoskonaleniem ludzkiej formy życia przez wspólnotę duchową rodziny, narodu, ludzkości. Wychowanie jest więc jako „szkoła wspólnoty” organizowaniem przeżycia wspólnotowego przez zabawę, pracę, rozmowę, wyrażanie, ekspresję twórczą, uroczystości itp. jako „sytuacje wychowawcze”<sup>11</sup>. Takie definicje mają charakter sytuacyjny, jako problem stawiają sprawę, jak organizować środowisko wychowujące, zwracają uwagę na nieświadomie działające wpływy zajęć, odpoczynku, czytelnictwa, teatru, kina itd. Podnosząc zaś znaczenie środowiska wychowawczego dla wychowania, określenia te wiążą się z kierunkiem ekologizmu.

d) Czwarta wreszcie grupa definicji wychowania skupia uwagę na wytworach i osiąganych skutkach działania wychowawczego. W takim ujęciu proces wychowania polega na kształtowaniu się charakteru lub osobowości wychowanka, jego wykształcenia lub światopoglądu. Ale najczęściej chodzi w nich o najdalszy, jakby ostateczny wynik wychowawczy, którym jest przystosowanie wychowanka do środowiska biologicznego lub społecznego. Tak właśnie E. Durkheim określa: „Wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które jeszcze nie dojrzały do życia społecznego. Zmierza ono do wywołania i rozwinięcia w dziecku pewnej liczby stanów fizycznych, umysłowych

<sup>9</sup> W. C. h. Bagley, *The Educativa Process*, London 1923 s. 3.

<sup>10</sup> A. Hamaide, *Metoda Decroly* (tł. z franc.), Warszawa 1926 s. 23 n.

<sup>11</sup> P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan jenajski wolnej powszechnej szkoły ludowej* (tł. z niem.), Warszawa (brw.); Tenże, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin 1924; por. L. C h m a j, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962 s. 205-214.

i moralnych, jakich domagają się od niego i społeczeństwo polityczne jako całość i środowisko specjalne, do którego jest ono szczególnie przeznaczone”<sup>12</sup>. Innymi słowy istota wychowania w tym ujęciu polega na przysposobieniu wychowanka na pełnoprawnego członka grupy społecznej, jak to sformułował F. Znaniecki<sup>13</sup>. W ten sposób definicje czwartej grupy utożsamiają istotę wychowania z jego wynikiem, którym ma być dobre przystosowanie się wychowanka do społeczeństwa. Określenia te mają charakter więc adaptacyjny i wiążą się z aksjologizmem socjologicznym.

Należy dodać, że podział definicji wychowania na cztery grupy: a) prakseologiczną - oddziaływań wychowawców, b) ewolucyjną - procesu rozwojowego jednostki, c) sytuacyjną - bodźców środowiska wychowawczego i d) adaptacyjną, dotyczącą skutków i wytworów wychowania nie jest logicznie ostry, przeciwnie krzyżuje się, gdyż dwie pierwsze grupy definicji mogą obejmować także definicje dwóch pozostałych, a to dlatego, że wychowanie sytuacyjne i adaptacyjne może się odbywać przez urabianie ze strony działań wychowawczych, jak również przez swobodny rozwój dziecka. Najgłębszą przyczyną krzyżowania się w podziale grup definicyjnych jest to, że na pełny proces wychowawczego rozwoju składają się tak samorzutne przejawianie się rozwoju, jak też działanie wychowawców, sytuacje bodźcowe oraz wytwory wychowania, które stają się składnikiem dalszego procesu.

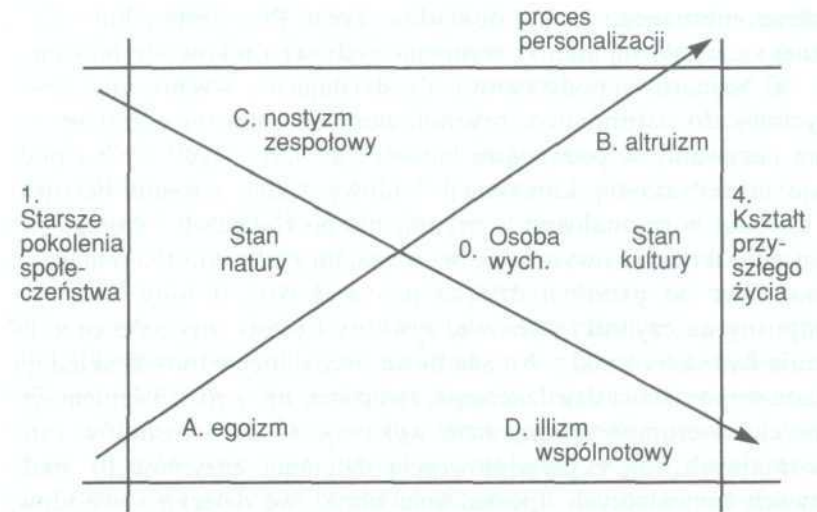
Jeżeli chodzi o współczesne systemy wychowania, to jak widzieliśmy, dążą one raczej do jakiejś syntezy w swoich poglądach, dlatego też przeważają w nich definicje ramowe wychowania, które starają się zawrzeć w sobie tak działalność wychowawców, jak sytuacje wychowawcze, tak rozwój wszechstronny wychowanka, jak też i cel, do którego jako wytwór proces rozwojowy i działanie wychowawcze zmierza. Tak więc polska pedagogika socjalistyczna określa wychowanie jako „przygotowanie młodzieży do udziału w kształtowaniu socjalistycznego rozwoju Polski, przygotowania do pracy i do działalności zespołowej, wyrobienie w młodzieży naukowego poglądu na świat, ukształtowanie świadomej dyscypliny i kulturalnego zachowania się, a wreszcie - w łączności z tymi zadaniami - wszechstronne rozwinięcie

<sup>12</sup> E. Durkheim, *Education et Sociologie*, Paris 1926 s. 49.

<sup>13</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. Warszawa 1930<sup>2</sup> s. 22.

osobowości"<sup>14</sup>. Mamy tu wymienione wychowanie jako czynność urabiającą młodzież (przygotowanie), a obok tego sytuacje wychowujące (jak praca, zespołowość itp.), dalej cele (udział w kształtowaniu socjalizmu) oraz rozwój wszechstronny osobowości. Abstrahując od skonkretyzowanych celów w różnych systemach wychowania, wszystkie konieczne elementy definicji wychowania dadzą się uogólnić w następującym określeniu ramowym: „Wychowanie jest zawsze społecznie uznanym systemem działania pokoleń starszych na dorastające celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia”.

Jako określenie ramowe wychowania „definicja” ta nie dotyczy istoty pojęcia. Ramami dla zjawiska wychowania są z jednej strony (1) pokolenia starsze społeczeństwa i (2) ich system kierującego działania na młodzież, z drugiej zaś (3) ideał nowego człowieka i (4) przyszły kształt życia jako cele do osiągnięcia. W tych ramach odbywa się właściwe wychowanie jako ukierunkowany wszechstronnie rozwój młodzieży tak co do kształtowania pełni jej osobowości, jak też przygotowania do życia w społeczeństwie. Równocześnie przyświecający ideał „nowego człowieka” w określonym społecznie systemie współczesnego wychowania wskazuje, że tak w rozwijaniu się osobowości (proces personalizacji, świadomości swego „ja”, kim się jest rzeczywiście), jak i w przygotowaniu do życia społecznego (proces socjalizacji, uspołecznienia, przystosowania społecznego) zachodzi pokonanie „starego człowieka” i odrzucanie jego naturalnych postaw wobec życia i innych ludzi. Odbywa się więc wychowawcze wyprowadzanie ze stanu naturalnego do wyższego stanu kulturalnego, a to na skutek dokonywania się wewnętrznej przemiany dyspozycji psychicznych człowieka, która powoduje to, że następuje zmiana postawy egoistycznej (A) na górującą postawę altruistyczną (B) w procesie personalizacji, a równocześnie w procesie socjalizacji ustępuje początkowe nastawienie nostyczne (łac. *nos* - my) przeciwstawiające sobie grupy my i oni (C) na rzecz nastawienia illistycznego (łac. *Uli* - owi), a więc służebnego zaangażowania się we wspólnocie (D). Całość stosunków pojęciowych w określeniu ramowym wychowania da się graficznie przedstawić następująco:



Zanim jednak da się wyjaśnić proces przemiany wewnętrznej ze stanu starego człowieka na człowieka nowego, przedtem trzeba zwrócić uwagę na uwarunkowania tego procesu, do których należą przede wszystkim składniki dynamiczne wychowania.

### 3. Składniki (dynamizmy) wychowania

Definicja ramowa wychowania jako określenie syntetyczne, łączące w sobie elementy definicji działaniowych (prakseologicznych), rozwojowych (ewolucyjnych), warunkujących (sytuacyjnych) i wytworowych (adaptacyjnych) całkuje w sobie poznane formy ujęcia: a) wychowania jako czynności urabiania, b) wychowania jako swobodnego rozwoju, c) wychowania jako oddziaływania sytuacji wychowawczych oraz d) wychowania jako wytworu. Na skutek tego połączenia zawiera ono także podstawowe składniki wychowania, które są dynamicznymi siłami, działającymi we wszechstronnym rozwijaniu człowieka. Do tych sił-dynamizmów należą: 1° - społeczne działanie wychowawcze, które stara się pokierować 2° - naturalnym rozwojem wychowanka, a to przez 3° - wychowawcze zbliżenie wychowanka do ideału nowego człowieka oraz przez 4° - ukształtowanie jego postawy wobec przy-

<sup>14</sup> *Pedagogika - kurs systematyczny kl. IV Liceum Pedagogicznego*. Pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1964 s. 50.

szłego, nieznanego jeszcze dokładnie, życia. Przejdźmy z kolei do bardziej szczegółowej analizy wymienionych składników wychowania.

a) Najbardziej podstawową siłą, działającą w wychowaniu, jest pęd życiowy do naturalnego, psychologicznego rozwoju organizmu. Pęd ten nazywamy w pedagogice biosem (gr. *bios* - życie)<sup>15</sup>. Na podstawie odziedziczonej konstytucji budowy ciała, systemu nerwowego i systemu hormonalnego w organizmie po rodzicach i szeregu pokoleń przodków bios wyraża się w rozmachu życiowym (*biotonus*), który może być od przyjścia dziecka na świat bardzo silny, intensywny, odporny na czynniki stresowe, żywotny i plastyczny albo przeciwnie może być słaby i nikły. Na siłę biosu więc danej jednostki składają się dane wyposażenia dziedzicznego, związane, np. z rozdzieleniem się lub nie chromosomów (mongolizm wykazuje 47 chromosomów zamiast normalnych 46), z prawidłowością działania enzymów (w małżeństwach krewniczych upośledzenie umysłowe dziecka spowodowane fenylketonurią jest nabytym zatruciem pod wpływem niewłaściwego pożywienia), z zetknięciem się przeciwciał we krwi (czynnik Rh) itp.<sup>16</sup> Ale obok dziedziczenia biologicznego działa także w biosie dziedzicznie dyspozycji psychicznych, np. talentów i zdolności (np. w rodzinach Bachów, Straussów zdolności muzyczne, w rodzinie Bernoullich - matematyczne) lub upośledzenia i zwyrodnienia moralnego (rodzina Jukes, Kallikak)<sup>17</sup>. Z biosem więc wiążą się wszelkie stany somatyczne i psychiczne w zakresie normalnych reakcji i ich zaburzeń oraz utrzymywania równowagi zdrowia tak fizjologicznego, jak i psychicznego. Współcześnie nauka dąży do zmierzenia siły biosu w organizmie (biometria). Bios więc ukształtowany przez stan tężyzny biologicznej szeregu pokoleń genealogicznych jako naturalny psycho-organiczny rozwój każdej jednostki, odbywający się niezależnie od naszej woli, stanowi fundamentalną siłę dynamiczną, napędową całego procesu wychowawczego. Jednakże siła biosu, wynikająca z instynktu samozachowawczego i rozrodczego, z popędów i namiętności, jest zawsze żywiołowa i ślepa, wymaga przeto ujęcia w łożysko i pokierowania jej energii do właściwych celów.

<sup>15</sup> I. Caruso, *Bios, Psyche, Person*, Alber 1957.

<sup>16</sup> D. M. Bonner, *Podstawy biologii współczesnej - dziedziczność* (tł. z ang.), Warszawa 1964 s. 132-153; S. Skowron, *Dziedziczność*, Warszawa 1960 s. 305-324.

<sup>17</sup> S. Szuman, S. Skowron, *Organizm a życie psychiczne*, Warszawa 1934 s. 187-206; K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, dz. cyt., s. 56-64.

b) Pomimo swej żywiołowości siła popędu życiowego od początku istnienia człowieka zależy od pomocy i opieki wychowawczej, czyli od społecznego działania wychowawców (rodziców, nauczycieli), które znów jest unormowane zwyczajami i obyczajami życia określonego społeczeństwa. Ten potężny nurt życia społecznego stara się pokierować biosem jednostki do własnych celów i podporządkować ją obowiązującym w danym zbiorowisku normom zwyczajowym, moralnym, estetycznym, jak np. przez krępowanie stóp dziewcząt na „złote lilijki” w dawnych Chinach lub wydłużanie szyi dziewczętom przez nakładane obręcze u plemion afrykańskich, przez tatuowanie ciała chłopców<sup>18</sup>. Tę właśnie siłę społeczną obyczajowości i moralności zbiorowej, urabiającą kształt biosu przy pomocy przymusu, nacisku, presji opinii publicznej, kontroli, satyry, sankcji karnych itp. form życia społecznego, nazywa się w pedagogice etosem (gr. *ethos* - obyczaj, przyzwyczajenie)<sup>19</sup>. Moc etosu polega na poziomie moralności grup rodzinnych, szkolnych, zawodowych czy szerszych organizacji - narodowej i państwowej. Poziom ten jest bardzo różny, lecz obecnie daje się mierzyć naukowo przy pomocy metod socjometrii. Etos działa na bios przede wszystkim przez stwarzanie sytuacji wychowawczych w środowiskach społecznych, w rodzinie, szkole, grupie koleżeńskiej, zawodowej itp., w których obowiązują określone wzorce postępowania, odgrywanie ról zgodnie z metodami społecznymi, np. dobrego syna, ucznia, rzemieślnika, obywatela itd. W sytuacjach wychowawczych wytwarza się poczucie powinności, obowiązku, odpowiedzialności w postępowaniu, związanym z solidarnością grupową i upodobnieniem się przez naśladowictwo innych (konformizm, np. mody). W sytuacjach społecznych zaś dzięki stosunkom grupowym i międzygrupowym kształtuje się etos pracy i zabawy, samorządu i zależności, stosunków między ludźmi i pomiędzy płciami, etos nauki, sztuki i kultury. Na skutek działania etosu w różnorodnych dziedzinach życia następuje w wychowaniu tzw. dziedziczenie społeczne lub kulturalne, o wiele ważniejsze dla rozwoju człowieka aniżeli biologiczne. Dziedziczenie społeczne jest nabywaniem drogą uczenia się przy pomocy mowy, pisma, druku, radia, obrazów

<sup>18</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, dz. cyt.; R. Alt, *Wychowanie u ludów pierwotnych* (tł. z niem.), Warszawa 1960.

<sup>19</sup> K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933; F. Koneczny, *Polskie Logos i Ethos, Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, Poznań 1921.



filmowych i telewizji, czyli tzw. środków informacji masowej wszelkiego rodzaju wykształcenia, na które składają się wiedza naukowa, postawy religijne, moralne i estetyczne, gusty, sposoby odżywiania się, ubierania, odnoszenia się do innych, zachowania się i postępowania. W ten sposób następuje więc pod wpływem siły etosu przyswojenie przez rozwijającą się jednostkę całego dorobku kultury, realizuje się wejście wychowanka do wspólnoty grupowej tradycji, historii, języka, obyczaju, narodowości, dalej zaś dokonuje się przystosowanie społeczne jednostki i przysposobienie jej na pełnoprawnego członka społeczności. Warunkiem jednakże normalnego przebiegu tej asymilacji i adaptacji społecznej jest zdrowie biosu, czyli brak zaburzeń i nienormalności, jak np. niedorozwój umysłowy<sup>20</sup>. Etos więc jako społeczne działanie pokoleń dojrzałych na młodociane tworzy łożysko dla naturalnego rozwoju jednostek, które mają się przystosować do ogólnego porządku współżycia społecznego, szczególnie zaś do jego obyczajowości i poziomu moralnego, co razem stanowi proces uspołecznienia jednostki, czyli socjalizację.

c) Jednakże nawet zupełnie zdrowy biologicznie i psychicznie wychowanek może, jak wiemy, ulec wykołejeniu wychowawczemu, gdy wejdzie w środowisko demoralizujące i deprawujące moralnie, czasami pod wpływem szerzonej tzw. kultury masowej<sup>21</sup>, żerującej niekiedy na najniższych instynktach tłumu i zwyrodniałego biosu. Wobec takiego zagrożenia w kształtowaniu biosu przez etos nie może zabraknąć korygującego działania wychowawczego, nastawionego w kierunku szlachetnych ideałów. Etos bowiem grup społecznych dotyczy przeciętnych uznanych przez otoczenie wzorów postępowania, np. dobrego ojca czy matki, syna czy córki, pracownika lub przełożonego itd. Wychowawcy natomiast mają wyprowadzić wychowanka z tego stanu natury i przeciętności do wyższej kultury, mają zbliżyć go do ideału, doskonalić we wszechstronnym rozwoju, aby na tej drodze przekształcić także całe społeczeństwo. Takie prowadzenie wzwyż nazywa się w pedagogice psychagogią<sup>22</sup>, siłą zaś tego działania moralnego i umysłowego

autorytetu wychowawców, jako ludzi najlepszych danego społeczeństwa i środowiska, którzy powinni być „ludźmi dobrze wychowanymi”<sup>23</sup> - będziemy analogicznie nazywali agosem (gr. *ago* - prowadzę). Siła prowadząca agosu da się dzisiaj wymierzać przy pomocy odpowiednich skal, określających oddziaływanie wychowawcze, np. szkoły czy domu<sup>24</sup>. Zależnie więc od swej wielkości może skutecznie przyczynić się do tego, że wychowanek wzniesie się ponad swoje popędy biosu i ponad przeciętność etosu grupowego, a to przez samoopanowanie siebie i przez kulturę duchową. W ten sposób agos wychowawców, kierujący rozwojem wychowanka, stanowi trzecią siłę wychowania, podnoszącą i uszlachetniającą młode pokolenia, rozwijając je osobowo jako dojrzałe osobowości w procesie personalizacji.

d) Doskonalenie wychowawcze rozwijającego się człowieka wiąże się z ukształtowaniem prawidłowej postawy wychowanka wobec przyszłego życia. Przygotowanie to w warunkach współczesnej, szybko zmieniającej się cywilizacji, nie jest łatwym zadaniem. Dlatego też wszystkie systemy wychowania starają się przewidzieć nieznaną kształt przyszłego życia, aby najlepiej przygotować do niego młodzież. Powstają więc programy wychowania dla przyszłości<sup>25</sup>, obejmujące zagadnienia wolnego czasu<sup>26</sup>, pracy produkcyjnej i twórczości w warunkach automatyzacji, przygotowania do małżeństwa i świadomego rodzicielstwa w obliczu eksplozji demograficznej, dialogu światopoglądowego, tolerancji i utrzymania pokoju w warunkach zagrożenia nuklearnego. Nieokreśloność przyszłego życia, do którego wychowanie ma przygotować młodzież, wprowadza czwarty składnik wychowania, siłę najbardziej tajemniczą i nieobliczalną, występującą w postaci działania ludzkiego losu. Los, chociaż jest siłą niewymierną i nie dającą się przewidzieć, decydująco wpływa swoimi ciosami lub uśmiechami fortuny na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka. Pedagogika teoretyczna musi więc liczyć się w wychowaniu z działaniem losu,

<sup>20</sup> S. Skowron, *Dziedziczność*, dz. cyt., s. 324-325.

<sup>21</sup> A. Kłoskowska, *Kultura masowa, krytyka i obrona*, Warszawa 1964 s. 258 n; S. Kunowski, *Techniki kulturalne w masowym wychowaniu współczesnego człowieka*, „Ateneum Kapłańskie” nr 319 s. 205 n.

<sup>22</sup> J. Mirski [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936 s. 126 n., A. Kronfeld, *Psychagogik oder psychotherapeutische Erziehungslehre* (W:) *Die psychischen Heilmethoden*, Leipzig 1927 s. 368-458.

<sup>23</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów 1934, s. 348 n.

<sup>24</sup> J. Pięter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław-Kraków 1960 s. 107 n.

<sup>25</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1960; F. Schneider, *Prospektive Pädagogik*, „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 1958 nr 1 s. 36-50.

<sup>26</sup> Np. G. Toti, *Czas wolny* (tł. z wł.), Warszawa 1963.

który narzuca nam rodziców, wyposażenie dziedziczne<sup>27</sup>, układu koleje i warunki życia jako dolę szczęśliwą lub niedolę<sup>28</sup>, tak w biografii jednostek ludzkich, jak też w historii narodów i ludzkości.

Teorie pedagogiczne często los absolutyzują, podciągając wszystko pod to pojęcie, w którym jesteśmy, żyjemy i któremu ulegamy, ponieważ los włada nami. Jednakże Los-Absolut może być traktowany bardzo różnorodnie: albo 1° - fatalistycznie jako „nieubłagany los” (grecka *moira*), który jest nam przeznaczony i wobec którego jesteśmy bezradni, albo 2° - deterministycznie, gdy los zależy od przyczynowego porządku świata i od praw rządzących rzeczywistością, dzięki czemu człowiek ma możliwość wpływania na swój los przez posłuszeństwo prawom natury (*naturum parendo vincitur* - Bacon), albo też 3° - indeterministycznie, gdy los pojmujemy jako działanie czystego przypadku, a nie konieczności, stąd „człowiek skazany na wolność” musi stale wybierać sposób działania, tworzyć wartości i kształtować swój los, ponieważ „istnienie poprzedza istotę”, jak głosi egzystencjalizm J. P. Sartre'a<sup>29</sup>.

Tylko dla chrześcijaństwa los nie jest absolutem, skoro jedynie w Bogu, a nie w losie „żyjemy, ruszamy się i jesteśmy” (*Dz 17,28*). Los więc człowieka, narodu i ludzkości jest w ręku Boga, który jest miłością, dobrocią i wszechmocą. Stąd chrześcijanie wierzą, że nie przypadek rządzi światem, lecz Wola i Opatrzność Boża, w której liczy się nawet włos spadający z głowy (*Łk 11,7; Mt 10,30*). Dlatego chrześcijaństwo w losie ludzkim odróżnia tak czynniki anankastyczne, czyli przeznaczeniowe (gr. *ananke* - przeznaczenie), nieodwracalne jak śmierć i sąd, grzech i kara za grzechy, jak i czynniki wokacjonalne, czyli powołaniowe (łac. *vocatio* - powołanie) do wolności człowieka obdarzonego łaską. Tak tedy wolność, łaska i los wyznaczają<sup>30</sup> w ramach Opatrzności Bożej drogę życiową chrześcijanina.

<sup>27</sup> F. Schöllander, *Muter als Schicksal*, 1949; H. Nohl, *Charakter und Schicksal*, Frankfurt 1947.

<sup>28</sup> J. Strojnowski, *Prastowiańska „dola” jako elementarna wiedza o dziedziczności i konstytucji*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1964 z. 4 s. 91-95.

<sup>29</sup> K. Sośnicki, *Pojęcie „losu” we współczesnej pedagogice*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1938 nr 1/2; Tenże, *„Los” jako źródło celów wychowania (W:) Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964 s. 176-187.

<sup>30</sup> R. Guardini, *Freiheit, Gnade und Schicksal. Drei Kapitel der Deutung des Daseins*, München 1949; (tł. poi.), *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969.

W związku z tą złożonością los w praktyce życiowej najczęściej nie jest raz na zawsze ustabilizowany, lecz bywa zmienny, przy tym zmienność fortuny (*fortuna variabilis, Deus mirabilis*, jak powiedział Szymon Starowolski szwedzkiemu królowi Gustawowi) może być nieoczekiwana i nawet cudowna, ale najczęściej spowodowana jest udziałem ludzi, zdziałana przez człowieka. Nawet przysłowie polskie mówi, że „człowiek jest kowalem swojego losu”, gdy roztropnie przewidując przyszłość gromadzi w sobie kapitał życiowy nauki, moralnych uczynków i ludzkości wobec innych. O wiele bardziej aktywistyczne wobec losu staje się stanowisko chrześcijańskie, które nie tylko wyraża się w formie modlitewnej prośby o odwrócenie złego, ale także występuje w formie poznawczej przez naukowe poznawanie we wszystkich działaniach natury, życia, wychowania, historii istniejących praw, ładu, porządku ustanowionego, mądrości Bożej i chwały, czyli tego wszystkiego, co nosi nazwę Logosu (gr. *logos* - słowo, nauka), jako powszechna prawidłowość i rozum świata<sup>31</sup>. Przy tym chrześcijaństwo zna w świecie i wielbi stwórcze działanie Logosu, mądrości Bożej uosobionej w drugiej Osobie Trójcy Św., której „światłość prawdziwa (...) oświeca każdego człowieka przychodzącego na świat” (*J1,9*). Logos więc swą łaską Zbawiciela wplata się w losy ludzi, narodów i dzieje ludzkości, a wychowanie chrześcijańskie, jak już wiemy, stara się o wzrost łaski uświęcającej w wychowanku przez poddanie całego człowieka i jego warunków bytowo-losowych działaniu Logosu i o doprowadzeniu do współpracy chrześcijanina z łaską.

W związku z niespodziankami losowymi i ich możliwą łaskawością w każdej pedagogice losu współcześnie nabiera centralnego znaczenia spotkanie (niem. *Begegnung*, łac. *concuratio*), które ma dziś stanąć na równi z takimi kategoriami, jak nauczanie, kształcenie i wychowanie<sup>32</sup>. Spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą, ale także obejmuje spotkania z dziełami mówiącymi o człowieku, spośród których można wybierać. W łączności z tym współcześnie opracowano

<sup>31</sup> H. Johannsen, *Der Logos der Erziehung*, 1925.

<sup>32</sup> F. Bohnsack, *Bildung und Begegnung*, „Internationale Zeitschrift für Erziehung” 1961 s. 257; B. Nawroczyński, *Szukajmy człowieka!*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964 nr 3 s. 11.

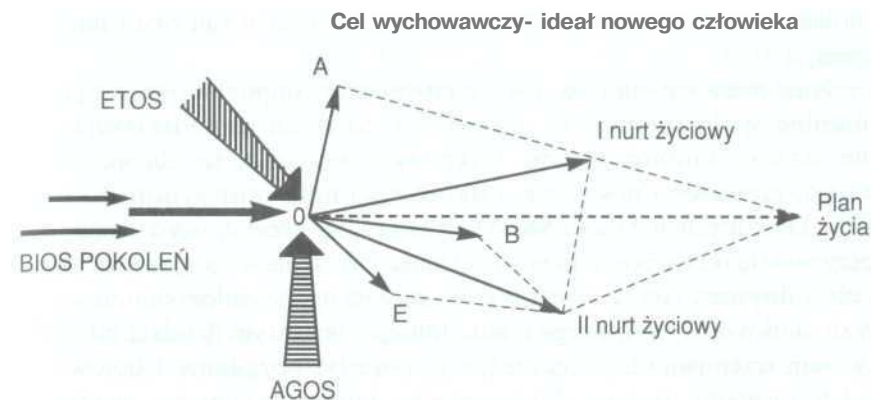
istotę kontaktu psychicznego, zachodzącego w pojęciu spotkania od strony kształcącej i wychowującej<sup>33</sup>. Stąd w wychowaniu chrześcijańskim obecnie staje się celem katechetycznym takie teoretyczne naprowadzenie dziecka, by nastąpiło „spotkanie” z Bogiem i Chrystusem, nawiązanie „dialogu” i danie nań odpowiedzi przeżyciem wiary<sup>34</sup>.

Pedagogika współczesna więc jak najgłębiej uwzględnia działanie losu w wychowaniu i stara się wychowanka wtajemniczyć w los czekający człowieka jako mężczyznę czy kobietę (inicjacja), przygotować wychowanka do spotkania z losem szczęśliwym i nieszczęśliwym oraz do spotkania na swej drodze życiowej Tego, który w rękę trzyma losy wszystkich ludzi.

e) Poznane cztery składniki wychowania jako dynamizmy zewnętrzne działają równocześnie na siebie, stąd zapoczątkowany proces wychowawczego rozwoju jednostki tworzy się jako „wypadkowa” ścierania się i „gry” olbrzymich sił określonego biosu, etosu i agosu zawsze jednak w ramach danej sytuacji losowej i jej zmienności. Dlatego też ostateczny wynik wychowawczy także jest złożony z dwu zasadniczych nurtów życia.

Działanie sił wychowania na osobę wychowanka (O) można przedstawić modelowo przy pomocy wektorów, przy tym początkowe działanie etosu (E) na pęd życiowy biosu jednostki (B) wytwarza tzw. dolny lub „drugi nurt” życia (symbol II na rysunku). Natomiast dalsze, korygujące oddziaływanie siły agosu wychowawców (A) na ten głębiny nurt życiowy w jednostce wykształca właściwy, ostateczny nurt wychowawczy zwany „pierwszym nurtem” życiowym (symbol I).

Szczególnie w okresie dorastania (między 12-13 rokiem życia a 18-20 zależnie od płci, u dziewcząt o rok wcześniej, u chłopców później) działalność gruczołów płciowych i popędu seksualnego gwałtownie potęguje siłę drugiego nurtu życiowego instynktów i popędów, unormowanych dotąd co do czasu i form zaspakajania przez normy obyczajowe etosu. Następuje więc konfrontacja, starcie się i walka dolnego nurtu instynktownego z wyższym nurtem kulturalnym życia.



W wyniku tego w pierwszej fazie dojrzewania płciowego dochodzi do negatywizmu, buntu i odrzucenia autorytetów wychowawczych, dopóki nie nastąpi decydujący zwrot (tzn. nawrócenie) w rozpoczynającym się procesie samowychowawczym. Równocześnie zderzenie się obydwu nurtów życiowych w jednostce kształtuje dalszą wypadkową linię nazywaną planem życiowym jednostki. Zwykle w większości zwycięstwa pierwszego nurtu życia tworzy się normalny plan życiowy, który - po opanowaniu popędu seksualnego siłą rodzącej się woli - polega na przygotowaniu się do lepszego życia przez naukę, zdobycie zawodu, znalezienie własnego miejsca w społeczeństwie i założenia własnej zdrowej i trwałej rodziny. W innych wypadkach tworzy się spaczony plan życiowy<sup>35</sup>, dążący do przeciwstawienia się łaadowi życia społecznego na drodze chuligańskiego stylu życia, przestępczości oraz użycia, zabawy.

Przewaga więc nurtu pierwszego nad drugim lub odwrotnie ustala ostatecznie linię planu życiowego jednostki, dopóki pod wpływem jakiegoś wstrząsu losu nie nastąpią zmiany w układzie, np. przez chorobę w biosie, śmierć rodziców w etosie lub przez spotkanie dobrego wychowawcy-przewodnika w agosie, co powoduje osłabienie lub spętowanie siły poszczególnych składników i pozycji osoby samego wychowanka wobec nich. Decydujące znaczenie dla postępowania wy-

<sup>33</sup> R. Guardini, O. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, Würzburg 1956; L. Prohaska, *Padagogik der Begegnung*, Wien 1961.

<sup>34</sup> Th. Kampmann, *Eucharistiefeyer als Christusbegegnung*; Tenze, *Erziehung und Glaube. Zum Aufbau einer christlichen Padagogik*, Koesel-München 1960; por. R. Łukaszyk ks., *Analiza podstaw pedagogiki chrześcijańskiej*, „Katecheta” 1963 nr 2 i 3.

<sup>35</sup> Z. Mysłakowski, „Normalny” i „spaczony” plan życiowy dziecka (W:) *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964; S. Jedlewski, *Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959 nr 2 s. 63-84.

chowanka ma stosunek zachodzący między dolnym i górnym nurtem życia.

Nurt pierwszy stanowią nabyte postawy światopoglądowe, religijne, moralne, społeczne, czyli wszystko to, co składa się na dobre wychowanie, wysoką kulturę, ogładę towarzyską, wszystko, co ułatwia życie w społeczeństwie i polega na doskonaleniu oraz twórczym realizowaniu określonych ideałów. Słowem tworzy on życie cnoty i kształtuje przyzwoitego czy porządnego człowieka. W związku z tym pierwszy, kulturalny nurt życia zawiera w sobie powściągi, hamulce i otamowania w stosunku do żywiołowego nurtu dolnego, w którym działają instynkty: samozachowawczy i gatunkowy, popędy: pożądania i bojowości z ich formami agresji, złości, gniewu, buntu, nienawiści, zazdrości i wszelkich innych „grzechów” oraz objawów patologii. W ten sposób drugi nurt życia, płynący w człowieku, wiąże się ze sferą intymną, płcią i seksem, z prywatnym życiem, egoistycznymi poglądami i odruchowymi reakcjami. Stąd też drugi nurt wyraża elementy pierwotnej natury człowieka, elementy zwierzęcości i barbarzyństwa, które w mniejszym lub większym stopniu znajdują się w każdym człowieku, a w określonych sytuacjach, przy ukazaniu się kuszącej możliwości, może wyrwać się, jak bestia z klatki, stając się przyczyną upadku i wykolejenia. Dlatego też drugi nurt życia ukrywa się w podziemiu świata przestępczego, w podziemiu gospodarczym, seksualnym, bimbrowniczym, narkomańskim, terrorystycznym, czyli wszędzie tam, gdzie zdała od kultury i prawa dochodzi w pełni do głosu, tworząc tzw. podkulturę. Pojęcie „podkultury” wprowadził B. Cohen w 1953 r. jako patologiczny społecznie zespół wartości i postaw właściwych dla środowisk nieprzystosowanych i przestępczych<sup>36</sup>. W Polsce natomiast zwraca się uwagę, że podkultura środowisk młodzieży obejmuje swoiste normy, wzory i wartości częściowo stworzone przez samą młodzież, częściowo będące oryginalnym splotem wartości uznawanych, ale nieprzestrzeganych przez dorosłych, dlatego nie zawsze patologicznych, chociaż odbiegających od przyjętej kultury i bardzo zróżnicowanych w środowiskach młodzieży<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> B. C o h e n, *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Glencoe 1953.

<sup>37</sup> R. D y o n i z i a k, *Młodzieżowa „podkultura”*, Warszawa 1965; tenże, *Podkultura młodzieży* (W:) *Mała Encyklopedia Pedagogiczna - dodatek „Wychowania”* 1970/71 s. 769-773.

Podobnie największą trudność w pracy resocjalizacyjnej w zakładach poprawczych stanowi drugi nurt życia młodzieży przestępczej, która tworzy swe organizacje terrorystyczne, działające w ukryciu przez przeszkalanie nowicjuszy na bandytów i reżimieszków, a równocześnie zapewniające rabunek, łupy i wygodę dla prowodyrów<sup>38</sup>.

Wyjaśnić bliżej omówione zjawiska rozwojowe w wypadku, kiedy linia planu życiowego układa się normalnie i idzie w górę, a kiedy w dół, stając się „drugim życiem” w wypadku wykolejenia, można jedynie przy pomocy dalszej analizy, dotyczącej najpierw istoty wytworów wychowania, następnie mechanizmów rozwoju, sytuacji wychowawczych i czynności urabiających wychowanka, do czego z kolei przystąpimy.

## R o z d z i a ł I I

### ISTOTA WYCHOWANIA JAKO WYTWORU

#### 1. *Trzy możliwości w wychowaniu*

Szukając istoty wychowania, pojętego jako końcowy wytwór i dzieło rozwojowego procesu wychowawczego, musimy na wstępie zająć się wyjaśnieniem pojęcia rozwoju człowieka i jego możliwości co do kierunku, w jakim proces pójdzie oraz co do czynników, z których cały rozwój człowieka wypływa.

Z tego, co dotychczas wiemy o wychowaniu, to przedstawia się ono współcześnie jako długotrwały, ciągnący się przez całe życie (ang. *lifelong education*) proces zachodzących i komulujących się zmian w wychowanku. Proces wychowawczy (łac. *processio* - posuwanie się naprzód) tworzy więc łańcuch kolejnych zmian, ściśle ze sobą związanych stadiów, które składają się na ciągły, jednokierunkowy ruch. Zmiany kumulują się w jednym kierunku często w sposób nieodwracalny lub z trudem dający się zawrócić i przestawić na inny tor. Co do kierunku rozwoju wychowawczego u człowieka mamy trzy zasadnicze możliwości: a) rozwój wzwyż do ideału nowego człowieka, co św. Tomasz z Akwinu nazywa „ekstazą w górę”, posuwającą się po stopniach cnoty aż do heroizmu<sup>39</sup>, b) rozwój utrzymujący się na pew-

<sup>38</sup> S. J e d l e w s k i, *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa 1962 s. 29 n.

<sup>39</sup> Ks. K. M i c h a l s k i, *Między heroizmem a bestialstwem*, Kraków 1949 s. 52 n.

nym osiągniętym poziomie swych zadatków oraz c) rozwój w dół, czyli proces wykołajenia, prowadzący do alienacji rozwojowej, a więc do wynaturzenia człowieka i do jego bestialstwa.

a) Normalnym zjawiskiem w wychowaniu jest rozwój ewolucyjny powolnego rozwijania się człowieka w ten sposób, że każdy następny stan staje się coraz bardziej doskonały i lepszy od poprzedniego. Jest to więc proces doskonalenia się człowieka aż do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, które św. Tomasz scharakteryzował jako stan naturalny cnót, usprawniający władzę człowieka pod kierunkiem rozumu do postępowania moralnego na poziomie godnym istoty ludzkiej. Ten kierunek rozwoju nazywany progresją (łac. *progresio* - postęp, rozwój). Progresja wychowawcza jest normalnym rozwojem człowieka i stanowi przedmiot ogólnej pedagogiki praktycznej jako nauki stosowanej<sup>40</sup>.

b) Czasem może się zdarzyć, że rozwój początkowy dziecka wygląda prawie jak normalny, chociaż opóźnia się i wreszcie zatrzymuje się na pewnym poziomie, który staje się granicą nieprzekraczalną. W tym wypadku występuje rozwój zahamowany, na skutek czego w procesie wychowania występuje zastój, nazywany z francuska *plateau* (równy obszar wyżynny lub okres utrzymywania się na jednym poziomie, np. przy nabywaniu wprawy w pisanie na maszynie). W zastoju ujawnia się niemożność postępowania naprzód i doskonalenia się w pełni. Jednakże zastój w procesie rozwojowym to coś innego od degradacji psychicznej, która jest obniżeniem się poziomu rozwoju z powodu defektu umysłowego, ślepoty lub głuchoty, bądź też przeżytych chorób nerwowych. Degradacja psychiczna następuje także w przewlekłym, nałogowym alkoholizmie. Zastój natomiast powoduje jakiś rodzaj niedorozwoju i upośledzenia, np. umysłowego, wynikający z obarczenia dziedzicznego. Takie zahamowanie rozwoju i obniżenie się jego poziomu nazywamy regresją (łac. *degressio* - zstępowanie) wychowawczą, która stanowi przedmiot badania pedagogiki specjalnej<sup>41</sup>, leczniczej i klinicznej, traktującej o zaburzeniach i nienormalnościach w rozwoju prawidłowym.

<sup>40</sup> F. Komiszewski (red.). *Pedagogika na usługach szkoły. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1964.

<sup>41</sup> Por. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna* (skrypt), Warszawa 1964; Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna. Cz. I* (skrypt wykładów), Lublin 1971.

c) Wreszcie u współczesnej młodzieży na całym świecie potęguje się zjawisko, polegające na tym, że młodzież zdrowa i normalna pod względem fizycznym i psychicznym nie tylko zatrzymuje się w swym rozwoju, ale zaczyna się cofać intelektualnie, moralnie i społecznie, ulega uwstecznieniu. Jest to trzeci kierunek rozwoju inwolucyjnego lub inaczej entropicznego (gr. *entropo* - odwracam), wstecznego, przy czym ta inwolucja nie jest spowodowana ani hospitalizacją długotrwałej choroby, ani starczym niedożywieniem, lecz polega na rozkładzie tego poziomu rozwojowego, który do pewnego czasu został normalnie osiągnięty. Rozkład więc rozwojowy staje się treścią procesu wykołajenia wychowawczego, którego kresem ostatecznym okazuje się alienacyjne wynaturzenie człowieka, dojście do stanu zezwierzęcenia i bestialstwa<sup>42</sup>. Trzecia możliwość w wychowawczym rozwoju to regresja wychowawcza, którą bada patopedagogika (pedagogika patologiczna; gr. *pathos* - cierpienie, choroba), zajmująca się zjawiskami pedagogopatologii, czyli trudnościami wychowawczymi zachowania się i wykołajeniem lub - w wypadku przestępczości nieletnich i młodocianych - pedagogika kryminalna.

Wszystkie poznane kierunki rozwoju dotyczą zmian, zachodzących w biosie jednostki, tak w jej stronie somatycznej, fizycznej, jak i psychicznej czy duchowej. Przy tym rozwój ten może być rozwojem ilościowym i jakościowym. Pierwszy rozwój ilościowy nazywamy wzrostem lub rozrostem (np. rozrastanie się psychicznych funkcji). Polega on na mnożeniu się komórek lub funkcji, na potęgowaniu siły ich, ogólnie dotyczy ilościowego różnicowania się składników rozwijającego się podłoża cielesnego lub psychicznego, co w terminologii naukowej nazywamy dyferencjacją (łac. *differentia* - różnica)<sup>43</sup>. Podobnie, jak kiełkujące nasienie różnicuje się na korzeń, łodyżkę i liście, tak samo odziedziczone zadatki przechodzą rozwój ilościowy swych składników, czyli dyferencjują się.

<sup>42</sup> S. Batawja, *Proces społecznego wykołajenia się nieletnich przestępców*, Warszawa 1958; S. Kunowski, *Proces wykołajenia wychowawczego młodzieży (analiza na tle zjawiska chuligaństwa)*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1959 nr 2 i nr 3; N. Han-Ilgiewicz, *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961; O. Lipkowski, *Wychowanie dzieci niedostosowanych społecznie*, Warszawa 1966; J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.

<sup>43</sup> Terminologię tę wprowadził Herbert Spencer (1820-1903) (W:) *Zasady socjologii* (przekład z ang.), Warszawa 1889.

Druga zaś postać rozwoju jakościowego nazywa się potocznie dojrzewaniem (np. dojrzewanie płciowe, dojrzałość szkolna, dojrzewanie psychiczne), a polega on na całkowaniu, centralizowaniu zróżnicowanych dotychczas części składowych, które zaczynają łączyć się w całość, tworząc nowy układ rozwiniętych już składników. Całkowanie rozwoju nazywa się technicznie integracją (łac. *integer* - całkowity).

W normalnym rozwoju człowieka najpierw następuje wzrost ilościowy w ciągu długiego okresu, który jest warunkiem dojrzewania jakościowego, zaczynającego się nagle i krótkotrwałego. Prawdopodobnie taka powódka to, że rozwój normalny w progresji wychowawczej polega na przeplataniu się okresów dyferencjacji okresami integracji na coraz wyższym poziomie. Natomiast w wypadku zastojowej regresji pojawia się zatrzymanie rozwoju na poziomie osiągniętej integracji, np. 7-letniego dziecka u debila (debilizm - ograniczenie umysłowe, lekki niedorozwój umysłowy), a 3-letniego u imbecyla (imbecylizm - głupactwo, umiarkowany lub znaczny stopień niedorozwoju umysłowego), nie następuje tu dalsza dyferencjacja i nie ma możliwości wyższej integracji. Przeciwnie zaś w rozkładowej regresji wychowawczej zachodzi wciąż rozwijająca się dyferencjacja bez integracji<sup>44</sup>. Właściwie biorąc, rozkład w procesie wykolejenia jest rozkładem osiągniętej poprzednio całości i integracji, czyli polega na dezintegracji, na negatywnym rozprzeganiu się całości na jej części składowe. Jednakże w rozwoju normalnym istnieje tzw. dezintegracja pozytywna, która wyraża się w przejściowym zachowaniu równowagi psychicznej i jej zadaniem jest jakby rozluźnić niższą całość, aby umożliwić dyferencjację na wyższym poziomie<sup>45</sup>. Podobnie i integracja jest tylko wtedy dodatnia i wartościowa dla rozwoju, gdy nie zamyka się, a zdolna jest do częściowego rozpadu i przejścia do wyższej dyferencjacji, natomiast całkowite zamknięcie się integracji w sobie stanowi integrację ujemną i powoduje zanik rozwoju wyższego.

Omówione trzy możliwości w rozwoju wychowawczym człowieka mogą wystąpić w zdecydowanie jednym kierunku, ale najczęściej nawet normalny rozwój podlega wahaniom, odbywa się zygakiem, na który składają się tak okresy możliwego zastoj (plateau), okresy zrywu w gó-

<sup>44</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, dz. cyt., s. 8.

<sup>45</sup> K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną*, Warszawa 1964.

re ku doskonałości, jak też przejściowe etapy upadku i cofania się. W ten sposób dyferencjacja przeplata się z integracją, integracja z dezintegracją pozytywną lub chwilowo negatywną. Nawet w wypadku najgłębszego wykolejenia człowiek niespodzianie może się odrodzić, zawrócić, nagle się zmienić i otrząsnąć ze zła. Na tych możliwościach odmiany wewnętrznej postawy bazuje optymizm pedagogiczny, który nie ustaje w próbach oddziaływania na wychowanka w jego zastoj lub regresji i nie traci nadziei mimo malejących szans postępu wychowawczego według zasady *contra spem spero*. To, co sprawia, że możliwe są nagłe i radykalne zwroty w kierunkach wychowania z doskonalenia na wykolejenie i odwrotnie, wyjaśnia nauka o czynnikach rozwojowych człowieka.

## 2. Czynniki rozwojowe człowieka

Ogólnie biorąc, czynniki rozwojowe są to mechanizmy wewnętrzne u człowieka, które uruchamiają tak ilościowy, jak i jakościowy proces rozwoju, a także mają wpływ na jego ukierunkowanie w górę, w dół lub poziomo. To właśnie mechanizmy rozwoju stanowią przedmiot działania sił zewnętrznych czy wewnętrznych, które poznaliśmy jako dynamizmy biosu, etosu lub agosu, wprawiające swą energię w ruch omawiane mechanizmy jako czynniki rozwoju.

Nauka o czynnikach rozwoju kształtowała się od starożytności, w związku z czym poznanie jej w zarysie wskazuje na istotne elementy zagadnienia. Pierwszy Arystoteles pisał w *Polityce* - „Na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki; są nimi: natura, przyzwyczajenie, rozum. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i w drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyjące przeważnie wedle swej natury, niektóre w drobniejszych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane”<sup>46</sup>. Arystoteles

<sup>46</sup> Arystoteles, *Polityka* (tł. z grec), Warszawa 1964 s. 318-319.

wymienia więc trzy czynniki kształtujące rozwój człowieka: *physis* - naturę ludzką jako organizm biologiczny, *ethos* - obyczaj, przyzwyczajenie pod wpływem życia społecznego oraz *logos* - rozum, umysł człowieka, który może działać wbrew ludzkim przyzwyczajeniom i ich naturze, jeśli dojdzie „do przekonania, że lepiej jest inaczej”<sup>47</sup>.

Pogląd Arystotelesa był długo przyjmowany bez zmian. Dopiero J. J. Rousseau pierwszy wprowadza innowację. Mówi on w *Emilu* o oddziaływaniu wychowawczym, które płynie z naszej natury, zależy od ludzi i otaczających rzeczy. Podobne wyrazy mają tu już odmienne znaczenie. Natura u sentymentalisty Rousseau nie znaczy życia organizmu, lecz życie psychiczne, naszą psychikę. Zależność od ludzi ocenia autor *Emila* negatywnie, ponieważ to właśnie oni przez swą dworską i wielkowiejską kulturę deprawują szlachetność natury dziecka. Natomiast oddziaływanie otaczających rzeczy to głównie dobroczynny, korygujący wpływ przyrody i wsi, na łonie której ma się Emil swobodnie rozwijać.

Myśl Rousseau podejmuje w XIX wieku niemiecki pedagog Beneke, który wychowawcami człowieka nazywa: otaczającą nas przyrodę, losy własne człowieka oraz innych ludzi<sup>48</sup>. Beneke był pod wpływem wydarzeń Rewolucji Francuskiej, ujawniającej geniusz wielu ludzi, którzy by w czasach monarchii absolutnej nigdy nie doszliby do znaczenia, dlatego też po raz pierwszy wprowadził czynnik losu, doceniający dzisiaj przez współczesną pedagogikę.

Troiste czynniki u Arystotelesa, Rousseau, Benekego uległy redukcji w rozwijającej się od XIX wieku psychologii, w której nastąpił rozłam stanowisk na natywizm i empiryzm. Natywiści (łac. *nativus* - przyrodzony), idąc za Rousseau i Schopenhauerem głosili, że rozwój cech psychicznych i charakteru ludzi jest wrodzony i niezmienny. Natomiast empiryści (gr. *empeiros* - doświadczony), poczynając od Locke'a i Hume'a - empirystów angielskich, twierdzili, że w rozwoju decyduje doświadczenie własne, empiria, która kształtuje i zmienia cechy człowieka. Pod koniec XIX wieku biologia, uzbrojona w mikroskop, zaczęła badać komórki rozrodcze, wykrywając w nich stałe dla gatunku chromosomy i w nich geny jako podścielisko dziedzicznego przekazywania cech. Wcześniej zaś nieco Grzegorz Mendel odkrył

<sup>47</sup> Tamże s. 319.

<sup>48</sup> A. D a n y s z, *O wychowaniu*, Lwów 1925<sup>2</sup> s. 10-12.

statystyczne prawa dziedziczności. Stąd biologia powiązała stałość gatunku z czynnikami genicznymi, z ich potencjalną energią rozwojową, natomiast zmienność fluktuacyjną form jednostkowych organizmu uzależniła od działania czynnika środowiskowego, ekologicznego, który warunkuje rozwój i daje podniety rozwojowe lub hamuje ten proces. Rozróżnienie więc w rozwoju organizmu czynników genicznych (endogennych - gr. *endon* - wewnątrz i *genos* - ród, urodzenie) oraz czynników środowiskowych (egzogenne - gr. *ekso* - na zewnątrz) odrodziło spór natywiistów z empirystami, który po drugiej wojnie światowej przybrał w biologii postać walki agrobiologii radzieckiej Miczurina i Łysenki z genetykami szkoły Morgana i Weissmanna o przewagę środowiska nad genami, dającymi się zmieniać w swych układach (mutacja) pod wpływem bodźców zewnętrznych.

Tymczasem już w okresie międzywojennym na terenie pedagogiki William Stern (zm. 1938) sformułował stanowisko pośrednie pod nazwą teorii konwergencji (łac. *convergere* - zbiegać się), czyli współbieżności. Teoria ta głosiła, że w każdym momencie rozwój pozostaje pod wpływem tak czynników wrodzonych, dziedzicznych, jak i zewnętrznych, środowiskowych, które współdziałają ze sobą. Geny wyznaczają granice możliwości rozwojowych, środowisko zaś je realizuje.

### 3. Dwu- i trójczynnikiowe teorie rozwoju

Teoria konwergencji, przyjmująca tylko dwa czynniki rozwojowe: wewnętrzne i zewnętrzne jako konwergujące ze sobą, nie wykluczała sprawy przewagi jednego z nich. Powstały więc dwie odmiany konwergencji, z których jedna głosiła nie dający się przezwyciężyć fatalizm dziedziczności, druga zaś fatalizm środowiska. Zawsze jednak człowiek był pojmowany jako dzieło natury albo jako wytwór środowiska, w jednym i drugim wypadku pozostawał tworem i ściśle zdeterminowanym tak, że sam człowiek jako świadoma siebie osoba nic nie mógł i nic nie znaczył w swoim rozwoju.

Najwcześniej filozofia chrześcijańska wystąpiła przeciw dwuczynnikowej teorii konwergencji, potem dołączyła się ze swą krytyką pedagogika socjalistyczna, ponieważ teoria ta stoi w sprzeczności z powszechnym doświadczeniem wychowawczym, które wskazuje na to, że w wychowaniu istotną sprawą jest samodzielność wychowanka. Od

niemowlęstwa bowiem rozwija się u niego pęd do samodzielnego stanowienia o sobie, początkowo w postaci odruchów obronnych (niemowlę ściąga narzuconą chustkę na twarz), potem jako przekora w wieku 3 do 4 roku życia (automatyczne „nie” na każdą propozycję otoczenia), dalej dążenie do własnego działania (Tuwimowska *Zosia samosia*), wreszcie negatywizm wieku dojrzewania. Prawidłowe więc ukształtowanie samodzielności wychowanka staje się właściwym celem wychowania. Pęd zaś do samodzielności jest wyrazem dążenia do posługiwania się własnym myśleniem i własnym chceniem u normalnie rozwijającego się dziecka. Nie działają w tym bezpośrednio ani czynniki dziedziczne, ani tym bardziej czynniki środowiskowe, lecz w osobie wychowanka dochodzi do głosu coraz więcej duchowość ludzka. Każdy człowiek, jak wiemy, z natury swej rozwija się jako osoba, czyli istota rozumna i wolna, dąży tym samym do osiągnięcia pełni człowieczeństwa jako wszechstronnie rozwiniętej osobowości (idea personalizmu), dlatego też ostatecznie w rozwoju decydują czynniki trzecie<sup>49</sup>, które przełamują fatalizm konwergencji czynników pierwszych, czyli wewnętrznych (genicznych) oraz czynników drugich, tj. zewnętrznych (środowiskowych). Czynniki trzecie nazwiemy osobowościowymi, ponieważ one przyczyniają się do uformowania rozwiniętego typu osobowości.

W ten sposób trójczynnikowa teoria Arystotelesa (natura, przyzwyczajenie, rozum) rozszerza się dziś w oparciu o współczesną naukę na trzy grupy czynników: a) wewnętrznych (genicznych), b) zewnętrznych (środowiskowych) oraz c) czynników osobowościowych (duchowych). Pierwsza grupa obejmuje dziedziczność biologiczną, dalej wrodzoność pewnych cech nabytych w czasie prenatalnym oraz stany somatyczne organizmu tak w zakresie zdrowej równowagi procesów fizjologicznych, jak też chorobliwych ich zaburzeń pod wpływem stresu życia.

Drugą grupę czynników rozwojowych stanowią wszelkie wpływy zewnętrzne środowiska zarówno niezamierzone, jak też i celowe. Niezamierzone wpływy pochodzą z biosfery, w której przebywamy (klimat, krajobraz przyrodniczy, zwierzęta i rośliny) oraz ze środowiska lokalnego (wieś, miasto) celowe natomiast oddziaływania płyną ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół) oraz kulturalnego

(prasa, widowiska, radio, telewizja). Wszystkie te wpływy otoczenia i czynników zewnętrznych wytwarzają cechy nabyte wychowanka, wyrażające się w jego postawach wobec życia i ludzi, w opiniach i przekonaniach, w przyzwyczajeniach i nawykach. Podstawę działania dla czynników zewnętrznych stanowi podatność wychowanka na bodźce otoczenia fizycznego, jak widoki, dźwięki, zdarzenia, których jest on świadkiem oraz otoczenia społecznego, jak przykład, wzór postępowania, autorytet wychowawczy. Mniejsza lub większa podatność na wpływy zewnętrzne tworzy plastyczność rozwojową<sup>50</sup>, na którą składają się sugestywność, naśladownictwo i zwolennictwo, podporządkowujące wychowanka autorytetowi i czynnikom środowiskowym. O ile dziedziczność pierwszej grupy czynników wewnętrznych jest stała, o tyle znów podatność na wpływy zewnętrzne i plastyczność rozwojowa dostosowuje się do różnorodności czynników środowiskowych i tworzy nowy element nabywania zmiennego doświadczenia osobistego.

Wreszcie trzecią grupę czynników osobowościowych tworzy duchowość człowieka. Zjawiska duchowe są uznawane dziś przez wszystkie systemy współczesnego wychowania, chociaż różnie się je ujmuje i interpretuje według założeń monistycznych filozofii idealistycznej lub materialistycznej, bądź też zgodnie z dualistycznymi założeniami filozofii wieczystej, chrześcijańskiej (dusza niematerialna odrębna od ciała). Już Boecjusz podkreślał rozumność substancjalną w osobie ludzkiej. Dzisiaj o duchowości człowieka wiemy znacznie więcej, określając jej następujące cechy: 1° - duchowość ludzka jest rozumna, to znaczy zdolna do obiektywnego poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej, która z materiału spostrzeżonego odrywa cechy istotne przedmiotu, tworząc z nich treści prawdziwego pojęcia, zgodnego ze stanem faktycznym; 2° - duchowość człowieka zdolna jest do wartościowania i oceniania wszystkich przedmiotów przeżyć w stosunku do siebie (subiektywnie) jako dobrych, pięknych, prawdziwych, szlachetnych itp., w związku z czym wartościowanie wypływa ze zdolności do miłowania i łączenia się z dobrem, pięknem, prawdą w swoim przeżyciu, dlatego też duchowość może tworzyć najwyższe ideały Dobra, Piękna, Prawdy i Świętości (por. ideotelię W. Sterna) i żyć tymi ideałami; 3° - duchowość ludzka jest wolna, czego wyrazem jest wolność woli

<sup>49</sup> Por. K. Dąbrowski, *Higiena psychiczna*, Warszawa 1962 s. 62-63, 72-78, 401.

<sup>50</sup> Por. N. Han-Ilgiewicz, *Niezdolności chłopcy. Typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej*, Warszawa 1960<sup>2</sup> s. 220 n.



w wyborze dobra i możliwość brania odpowiedzialności moralnej za siebie, swoje życie i postępowanie, za innych ludzie, np. w małżeństwie<sup>51</sup>, rodzinie, narodzie; 4° - dalej duchowość człowieka jest twórcza, stąd nie zadowala się odbiorem tylko i przeżywaniem gotowych dzieł kultury, lecz dąży do szukania nowości bądź to przez przetwórczą pracę nad uszlachetnianiem materii dla dobra ludzi, bądź też przez oryginalną twórczość, przez wynalazczość i odkrywczosć w tworzeniu techniki, nauki i kultury, przekształcających naturalną rzeczywistość; 5° - wreszcie duchowość ludzka jest otwarta na głębię metafizyczną, przekracza granice zmysłowego doświadczenia (transcendencja) i sięga aż do poznania źródeł bytu, do Absolutu i Boga, dlatego też duchowość człowieka w głębiach swoich ma nastawienie religijne, szuka Boga i pragnie zjednoczenia z Nim, co chrześcijaństwo zawarło w określeniu: *anima humana naturaliter christiana*. Tak pojęte czynniki osobowościowe duchowości wraz z ich rozumnością, wartościowaniem, wolnością, twórczością i religijną otwartością tworzą cechy gatunkowe człowieka (*homo sapiens*) i decydują ostatecznie o rozwoju wychowanka, łamiąc i przeciwstawiając się konwergencji czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Jednakże właściwym zadaniem wychowawców jako siły agosu jest prawidłowe ukształtowanie czynników osobowościowych wychowanka, budzenie jego duchowości, aby zapanowała nad całością oraz formowanie na tej podstawie pełni człowieczeństwa we wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka.

W przeciwnym wypadku zaniedbania wychowawczego powstaje kulturalne opóźnienie rozwoju wychowanka, a jego najlepsze duchowe cechy gatunku, jak rozumność, wartościowanie, dążenia wolnościowe, aktywna twórczość i otwartość metafizyczna nie uzgodnione z prawdą o rzeczywistości i łasce, nie poddane Logosowi prawdy i łaski tracą swą bytową orientację i stają na służbę sił różnych popędów, instynktów, złych nawyków, nałogów i namiętności. Wówczas ta jednostka nie ukształtowana prawidłowo w swej duchowości przez wychowawców staje się aspołeczna, antyhumanistyczna, wykoleja się i traci sens swego życia. Równocześnie w ten sposób stwierdzamy, że agos jako działanie wychowawcze głównie nastawiony jest na prawidłowe kształtowanie trzeciego czynnika cech osobowościowych, na działanie psychagogiczne od wewnątrz wychowanków, uwarunkowanie i dozorowanie właś-

<sup>51</sup> Por. abp K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960.

ciwego funkcjonowania ich mechanizmów wewnętrznych myślenia, oceniania, procesów decyzyjnych (decydowania), aktywności i kontemplacji zgodnie z prawami logiki, hierarchią obiektywną wartości, wyboru dobra, zasad działania i metody kontemplacji filozoficznej. Agos ma więc swoje powinowactwo z rodzącą się duchowością wychowanka, podobnie jak bios pokoleń i rodziców wiąże się z dziedzicznością, ponieważ tworzy i uruchamia masę dziedziczną czynnika pierwszego, a etos pokoleń historycznych i otoczenia społecznego przekazuje dziedziczność społeczną i uruchamia mechanizmy wewnętrzne cech nabytych jednostki lub archetypów (prawzory zbiorowej świadomości wg Junga, np. prawzór matki czy ojca), czyli czynnika drugiego. Sytuacja losowa natomiast ciąży nad całością układu trzech dynamizmów zewnętrznych i mechanizmów wewnętrznych tych potrójnych czynników rozwojowych. Los bowiem ingeruje we wszystkie składniki układu rozwojowego tak swoim błogosławieństwem i pomyślnością warunków dla jednostki, jak też ciosami nieszczęść i wymierzeniem wyższej sprawiedliwości Bożej, mającej, jak wierzy chrześcijaństwo swoje niezbadane wyroki - nagrody i kary według zapowiedzi Chrystusa: „jeśli się nie nawrócicie, wszyscy tak samo zginiecie” (*Łk 13,5*). Działanie więc nieszczęśliwego losu w ujęciu wiary ma na celu Opatrznościowym nawrócenie się człowieka, które jest odpowiednikiem greckiej *metanoi* i prorockiego pojęcia powrotu do Boga (*szub*). Powrót ten wymaga odwrócenia się od zła i zwrócenia się całkowitego do Boga, czemu towarzyszy żal z powodu dopuszczenia się grzechu i radość wrócenia na drogę prawdy. W wypadkach więc losowych chrześcijaństwo widzi tajemnicze działanie Opatrzności i miłości Bożej, oddziałujących specjalnie na duchowość człowieka, mającego z natury swej oddawać Bogu chwałę, gdy poprzez jego bios (zdrowie lub choroba), przez układy warunków środowiskowych etosu (uznanie lub krzywda, niesprawiedliwość) bądź też agosu (powodzenie szkolne lub trudności wychowawcze i konflikty) doprowadza do nawrócenia i przeświadczenia z wiary, że kogo Bóg bardziej kocha, temu więcej krzyży daje.

Ogólnie biorąc, teoria trójczynnikowa, rozwijająca intuicję Arystotelesa o trzech czynnikach wychowania, wystarczająco wyjaśnia mechanizmy działające w rozwoju człowieka, zgodnie z powszechnym doświadczeniem wychowawczym, któremu jedynie, jak widzieliśmy, zaprzecza dwuczynnikowa teoria konwergencji. Stosując się zaś do reguły metodologicznej *entia non sunt multiplicanda* nakazującej, by bytów, przyczyn,

czynników zbytecznie nie mnożyć (tzw. brzytwa Ockhama), teoria trójczynnikowa przewyższa pod tym względem teorie wieloczynnikowe. Tak np. pedagogika socjalistyczna wymienia 4 czynniki rozwoju w następującym układzie: a) biologiczne wyposażenie szczególnie w budowie mózgu według typów systemu nerwowego Pawłowa (tzw. czynnik natywistyczny), b) indywidualna skłonność do przejawiania umysłowej i fizycznej energii (tzw. czynnik aktywności własnej), c) biologicznie i kulturalnie zróżnicowane środowisko rozwojowe (tzw. czynnik środowiskowy) oraz d) wpływ szkoły i wychowawców na kierunek rozwoju dzieci i młodzieży (tzw. czynnik nauczania i wychowania)<sup>52</sup>. Spotyka się tu także inne określenia, np. a) czynniki organiczne, b) czynniki środowiskowe, c) świadomy proces wychowawczy w nauczaniu i wychowaniu, d) aktywność i własna działalność (samowychowawcza np.) rozwijającego się podmiotu<sup>53</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że celowe wychowywanie w domu i w szkole należy do czynników zewnętrznych i nie jest nazbyt skuteczne, by należało je wydzielać jako szczególnie ważny czynnik, natomiast czynnik aktywności własnej wychowanka, początkowo przejawiający się w zabawie, potem w zainteresowaniach poznawczych i w tendencji samowychowawczej jest tylko manifestacją zewnętrzną rozwijających się w głębi czynników osobowościowych. W ujęciu czynników przez prof. Szumana kryje się genetyczna teoria dwuczynnikowa, gdyż ten badacz wszystkie cztery czynniki grupuje w dwu działach:

#### I Czynniki wewnętrzne (biologiczne)

- a) Anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie oraz rozwojowe kształtowanie się organizmu dzieci i młodzieży
- b) Potrzeby, skłonności i dążenia stojące u źródeł aktywności własnej dziecka.

#### II Czynniki zewnętrzne (środowiskowe, społeczne)

- a) Bodźce i wpływy środowiska warunkujące i aktualizujące rozwój psychiki dzieci i młodzieży
- b) Umysłne, celowe rozwijanie i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> S. Szumana, *Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie dla pedagogiki* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, dz. cyt., s. 95.

<sup>53</sup> H. Spionek, *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Wrocław 1956, s. 16-17.

<sup>54</sup> S. Szumana, *O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym* (W:) *Zagadnienia dynamiki rozwoju człowieka*, Warszawa 1960 s. 141.

Tak więc czteroczynnikowa teoria nazywana jest także teorią dialektyczną ze względu na wzajemne oddziaływanie dwustronne między czynnikami<sup>55</sup>, stanowi rozwinięcie teorii dwuczynnikowej, natomiast trójczynnikowa teoria w sposób istotny różnicuje czynniki rozwoju człowieka, które dynamizują cały jego przebieg. Przy tym czynnik trzeci duchowości z jej cechami osobowościowymi, rozwijającymi pełnię osobowości ludzkiej, nie tworzy z teorii trójczynnikowej jakiejś tylko odmiany natywizmu jako wrodzona dyspozycja człowieczej natury. Natywistyczna wrodzoność dotyczy zindywidualizowanych cech materialnych osobników ludzkich (np. kolor włosów lub tęczę oka), natomiast cechy osobowościowe jak zdolność poznawania, wartościowania, dążeń wolnościowych, twórczych i metafizycznych ku źródłom bytu są cechami gatunkowymi, różnymi co do stopnia od przeciętności do geniuszu, ale wspólnymi wszystkim ludziom normalnym (a tylko zdeformowanymi lub zahamowanymi przez defekt organiczny u niedorozwiniętych i upośledzonych umysłowo). Ta powszechność gatunkowa wynika stąd, że duchowość jako czynnik trzeci rozwoju jest substancjalna dla natury człowieka, czyli jest stała w człowieku, istnieje sama przez się, jest przedmiotem samorzutnych przejawów myśli, mowy, ocen, dążeń, twórczości i porywów ponad doczesność i zmysłowość. Jako duchowe czynniki osobowościowe wymagają nie tylko naturalnego rozwoju, np. umysłowego przez naukę w szkole lub rewalidacji (łac. *re* - w tył, znów, naprzeciw; *validus* - silny, zdrowy) i rehabilitacji (łac. *habilitas* - zdatność) uzyskania pewnej zdatności w wypadku niedorozwoju i upośledzenia, ale także prawidłowego ich nastawienia przez kulturę wychowawców ku Logosowi prawdy i łaski, który oświeca całą rzeczywistość ziemską. Inaczej pozostawione samym sobie, nie kierowane ku prawdzie, dobru, pięknu i świętości (*sacrum*) czynniki osobowościowe człowieka wpadają w ciemność i przyczyniają się do wykołejenia i zguby. Współistnienie i współdziałanie cech duchowych (gatunkowych) człowieka z jego indywidualnymi cechami wrodzonymi (genicznymi) i cechami nabytymi (środowiskowymi) dopiero w pełni wyjaśniają uwarunkowanie możliwości rozwojowych, regresji lub re-

<sup>55</sup> M. Żebrowska, *Dialektyczna teoria rozwoju psychicznego* (W:) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży pod red. M. Żebrowskiej*, Warszawa 1966 s. 77-85; Por. S. Kunowski, *O czynnikach rozwoju człowieka - dyskusyjnie*, „Roczniki Filozoficzne KUL” z. 4 s. 15-31.

gresji wychowawczych. Z kolei więc pedagogika teoretyczna przechodzi do przestudiowania samego normalnego procesu rozwojowego, jak on przebiega i czym jest uwarunkowany.

### R o z d z i a ł III

## WYCHOWANIE JAKO ROZWÓJ BIOSU

### 1. Teoria warstwicowa rozwoju człowieka

Przekonanie, że rozwój człowieka jako istoty żywej odbywa się zgodnie z określoną prawidłowością, wyraża się w zagadnieniu periodyzacji okresów rozwojowych. Po odrzuceniu tradycji starożytnej podziału życia ludzkiego na siedmiolecia (dziecko, pacholę, młodzieniec, dorosły aż do głębokiej starości w wieku 70 lat) ze względu na magiczne znaczenie siódemki, nauka od czasów pozytywizmu szukała podstaw empirycznych dla periodyzacji życia ludzkiego. Jednakże ani okresy rozwoju fizycznego bujania w górę i pełnienia, ani rozwój kośćca czy uzębienia nie dały wyraźnych jednolicie granic, ponieważ przebiegają zbyt indywidualnie, dlatego też psychologia rozwojowa szukając czynników zmian i faz psychicznych przyjęła potoczny podział na niemowlęstwo (do 1 roku życia), wiek poniemowlęcy (czyli żłobkowy, do 4 roku życia), przedszkolny (do 7 roku życia), wiek szkolny dorastania i młodzieńczy, doprowadzający do dorosłości<sup>56</sup>. Jednakże psychologia rozwoju dzieci i młodzieży bada tylko przemiany psychiczne, nie mogąc w sposób istotny mówić o rozwoju fizycznym, społecznym czy też duchowym. Dlatego też pedagogika jako nauka o wszechstronnym rozwoju człowieka musiała wypracować teorię, która łączy w sobie wszystkie możliwości rozwojowe ludzi.

Stanowi ją tzw. warstwicowa teoria wychowania, zapoczątkowana przez Wilhelma Flitnera, który pierwszy mówił o 4 sytuacjach lub liniach rozwoju, wymieniając: a) naturalny wzrost, b) społeczne przekazywanie kultury, c) historyczny proces wprowadzenia wychowanka do świata wartości i d) duchowy proces powstawania w nim moralno-religijnego życia". Znacznie pogłębił tę teorię prof. Sergiusz Hessen

<sup>56</sup> E. Łazowski i R. Tomaszewska, *Rozwój fizyczny dzieci...* (W:) *Zagadnienia dynamiki rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 78-81.

<sup>57</sup> W. Flitner, *Systematische Pädagogik*, Breslau 1933 s. 34-50.

(zm. 1950 r.), wyróżniając w wychowaniu odrębne warstwy; psychofizyczną, społeczną, kulturalną i moralną, dzięki czemu „jednostka ludzka istnieje jak gdyby razem w czterech płaszczyznach bytu, którym odpowiadają cztery warstwy wychowania: jako organizm psychofizyczny, jako jednostka społeczna, jako osobowość włączona w tradycję kulturalną i jako członek królestwa duchów”<sup>58</sup>. Po wprowadzeniu poprawek w dynamicznym ujęciu warstw, które nakładają się jedne na drugie, jak w geologii górotwórcze warstwy<sup>59</sup>, powstała szczegółowa teoria wszechstronnego rozwoju, wyjaśniająca przede wszystkim przebieg procesu normalnej progresji wychowawczej, a na jego tle możliwości zastoju (degresja) oraz rozkładu i dezintegracji w procesie wykolejenia (regresja).

Warstwicowa teoria rozwoju człowieka zakłada, że czynniki wewnętrzne (geniczne) są zróżnicowane rodzajowo i spontanicznie dochodzą do głosu we właściwym dla siebie czasie i w ustalonej kolejności, tworząc różne podłoża wychowania, w których zachodzą tak zmiany ilościowe, jak potem dojrzewanie jakościowe.

Rozwój każdego podłoża manifestuje się wzrostem potrzeb, których zaspokojenie kierowane przez wychowawców we właściwym czasie i co do ilości, jak też jakości dostarczanych czynników zewnętrznych stanowi tzw. wpływy wychowawcze, powodujące różnicowanie się składników, czyli dyferencjację podłoża. Razem rozwój podłoża wraz ze sprzężonymi z nimi wpływami wychowawczymi tworzy warstwę wychowania, która w wypadku niedoboru czynników zewnętrznych i braku wpływów wychowawczych musi być niewielka i płytka (cherłactwo), w wypadku zaś nadmiaru czynników zewnętrznych wielka i głęboka (wybujalność).

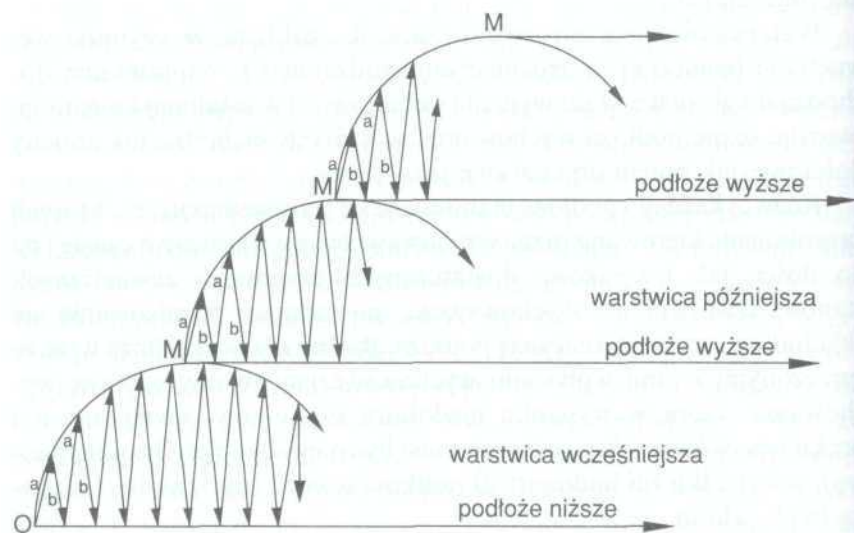
Każda warstwa w swojej kolejności najpierw przechodzi okres rozwijającego się kształtowania, w którym pojawiają się nowe zapotrzebowania. Potrzeby, zaspokajane właściwie przez czynniki zewnętrzne i przez wychowawców, wzrastają ilościowo aż do pewnego maksimum, poza które warstwa już nie sięga, ponieważ maksimum stanowi losowo wyznaczony górny pułap dla danej jednostki, ale od tego czasu warstwa ustala się w swej strukturze i musi być dalej wciąż podsycona co do żywotności, prężności dynamicznej na osiągniętym poziomie, który

<sup>58</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939 s. 215-241.

<sup>59</sup> S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury*, Lublin 1946.

obniża się dopiero znacznie później z utratą plastyczności rozwojowej w starczym zniedołężnieniu. Zaspokajanie potrzeb wychowanka (a) przez wpływy wychowawcze przy pomocy czynników zewnętrznych, (b) wzrastające do pewnego maksimum po łuku rozwojowym (M) i tworzenie się wyższej warstwy przedstawia graficznie poniższy wykres.

Tak więc ukształtowana warstwa wcześniejsza stanowi fundament, na którym może się rozwinąć kolejno następna warstwa wyższa aż do ujawnienia się wszystkich podłożi rozwojowych. Podłoża te wynikają z bogactwa natury człowieka, który żyje jako organizm, rozwija się jako psychika, jako osoba społeczna, jako twórca kulturalny i jako istota



duchowa. W całości więc wszechstronnego rozwoju człowieka mamy pięć okresów rozwojowych, zapoczątkowujących pięć odrębnych warstw wychowania. Okresy rozwojowe zaś przebiegają w granicach siedmioletci, które nie są cyfrą magiczną, lecz wyznaczają rytm rozwoju naturalnego ludzi, tworząc granicę orientacyjną dla przyśpieszenia (akceleracji) lub opóźnienia (retardacji) rozwoju w stosunku do osiągniętego maksimum (M) poprzedniej warstwy, tak że zupełny brak objawów wyższej warstwy po upływie siedmioletcia wskazuje na zahamowanie rozwojowe i jakiś rodzaj niedorozwoju (degresja).

Całość warstwie nakładających się na siebie kształtuje się w następującej kolejności: a) warstwa biologiczna, tworząca nasz organizm, b) warstwa psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki, c) warstwa socjologiczna, formująca osobę społeczną wychowanka, d) warstwa kulturologiczna, która wyrabia twórcę kulturalnego w człowieku, wreszcie e) warstwa czysto duchowa lub światopoglądowa, kształtująca w pełni duchowość i jej stronę religijno-moralną. Każda warstwa więc ma swój czas rozwoju, wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych jako wpływów wychowawczych i dochodzi do dojrzałości w procesie scalania się, czyli integracji. Przyjrzyjmy się treściom i celowości poszczególnych warstw w rozwoju człowieka.

a) Najwcześniej od przyjścia dziecka na świat i w ciągu całego okresu przedszkolnego formuje się warstwa biologiczna. W trakcie anatomicznego i fizjologicznego rozwoju organizmu dziecka, z przyrostem jego wagi i wzrostu postępuje wapnienie kośćca i usprawnienie systemu nerwowego, który pokrywa się białą otoczką mielinową między 1 a 3 rokiem życia<sup>60</sup>. W tym okresie wygasa instynkt ssania, rozwijają się zaś popędy, odruchy warunkowe, wreszcie kształtują się reakcje ruchowe, jak chodzenie, wspinanie, mowa, prakseje ręczne. W celu dalszego i ciągłego usprawniania organizmu konieczne jest podsyćanie jego energii i żywotności przez wychowawcze dostarczanie czynników zewnętrznych, fizykochemicznych, działających bezpośrednio na tkanki ciała, takich jak pokarm, woda, powietrze, słońce, ruch i warunki dobrego snu. Równocześnie właściwości organizmu w warstwie biologicznej wyrabiają się pod wpływem konstelacji czynników geograficzno-fizycznych środowiska życiowego, najbliższej okolicy, w której jednostka od młodości żyje, jak ukształtowanie pionowe, odległość od morza, klimat, flora i fauna, dostarczająca typowego pożywienia z przewagą białka roślinnego lub zwierzęcego, co szczególnie w historii odbijało się na charakterze spokojnym ludów rolniczych, a bojowym u ludów koczowniczych, pasterskich. Warstwa biologiczna dojrzewa pod względem płciowym w okresie dorastania pod koniec drugiego i w początkach trzeciego siedmioletcia w naturalnej u człowieka synchronizacji z dojrzewaniem psychicznym i społecznym, dzięki czemu jednostka dojrzała biologicznie staje się nie tylko zdolna do reprodukcji, ale odpowiedzialnie zakłada własną rodzinę małżeńską i włącza się do gatunku ludzkiego przez rozmnażanie.

<sup>60</sup> J. Bogdanowicz, *Rozwój fizyczny dziecka*. Warszawa 1964<sup>4</sup> s. 31-32.

b) Z tzw. dojrzałością szkolną około 7 roku życia zaczyna się w początkach wieku szkolnego gwałtowny, samorzutny rozwój warstwy psychologicznej, w której inteligencja jako umysłowa zdolność przystosowuje się do nowych zadań w szkole, jak też nowych warunków życiowych, praktycznych i poznawczych. W związku z tym zainteresowania wychowanka skierowują się na zewnątrz ku przyrodzie i technice, obserwacja zjawiska potęguje uwagę dowolną, a rozwijające się poprawne myślenie przyczynowe kształtuje zdolności poznawcze, które powodują, że dotychczas rozwinięte funkcje uczuciowe i wolitywne, dążeniowe zaczynają podlegać kierownictwu czynników intelektualnych. Następuje więc wszechstronne ukształtowanie psychiki jednostki, która rozwija się już nie pod wpływem czynników fizykochemicznych pokarmu, powietrza itp., lecz pod wpływem czynników fenomenologicznych, to znaczy takich zjawisk działających na zmysły (czyli fenomenów wzrokowych, słuchowych, węchowych, dotykowych itd.), które według Pawłowa jako sygnały I układu analizatorów zmysłowych dają znać o tym, co dzieje się w otaczającej rzeczywistości i niosą ze sobą logiczne znaczenie rozumiane przez odbiór w świadomości przy pomocy mowy jako II układu sygnalizacyjnego, zawierającego pojęciowe sygnały sygnałów zmysłowych. W związku z tym wpływy wychowawcze rozwijające warstwę psychiczną tworzą się z przeżyć i doświadczeń, z obserwacji, z nauki szkolnej, rozmów, oglądanych filmów czy obrazów. Stąd specjalne znaczenie dla ustalenia cech charakterystycznych psychiki wychowanka mają krajobrazy (górski, morski, lesisty itp.), wycieczki krajoznawcze i podróże odbywane po świecie, a przede wszystkim wygląd lokalny rodzinnej lub zamieszkiwanej wsi czy wielkiego miasta. Dlatego też psychika dziecka wiejskiego różni się jakościowo od psychiki dziecka miejskiego. Dziecko wiejskie jest mniej elokwentne i mało obyte z różnorodnością zjawisk miasta, za to staje się bardziej skoncentrowane wewnętrznie, a nie rozproszone na zewnątrz, znając głębiej z doświadczenia życie przyrody zmieniającej się w jednostajnym rytmie **pór roku**. Dojrzała psychika w trakcie rozwoju kształcenia szkolnego i ćwiczenia inteligencji włącza się w „mądrość” gatunku człowieka, który jako *homo sapiens* wynajduje pomysłowo narzędzia i środki do zaspokojenia swych potrzeb życiowych, opanowuje w tym celu technicznie przyrodę, by wygodniej żyć lub sprytnie urządzać się w życiu.

c) W trzecim okresie dorastania, związanym z procesem dojrzewania płciowego w warstwie biologicznej, rodzi się spontaniczne szukanie

przez wychowanka kontaktu z rówieśnikami, zainteresowania inną płcią, zjawiają się nastawienia międzyludzkie, kierowane sympatią, przyjaźnią i miłością do innych ludzi. Rozpoczyna się wówczas właściwy, samorzutny proces uspołecznienia się wychowanka w trakcie rozwoju nowego podłoża społecznego i warstwy socjologicznej. Wyrazem tego jest początkowe tworzenie band dziecięcych dla wspólnej zabawy, potem paczek rówieśników dla zwierzeń i szukania uznania jako członka grupy szkolnej kolegów, drużyny harcerskiej czy futbolowej. Zaczyna się wtedy pogłębiać zrozumienie dla potrzeb współżycia z innymi w rodzinie, w klasie szkolnej, w organizacji młodzieżowej. W wyniku rozwoju warstwy socjologicznej kształtuje się osoba społeczna wychowanka, ponieważ człowiek z natury swej jest *animal sociale*, zwierzęciem społecznym, jak to określił Arystoteles. Na osobę społeczną składa się szereg ról spełnianych w rodzinie (np. dobrego syna, pomocnika matki), w szkole (pilny uczeń), w kręgu rówieśników („równy” kolega) itp. wraz z ich obowiązkami i nabywanymi prawami aż do stania się pełnoprawnym członkiem grupy rodzinnej, narodowej, obywatelskiej. Rozwój warstwy socjologicznej wymaga odrębnych wpływów wychowawczych, które płyną z różnych form współżycia (demokratycznego lub autokratycznego), stosunków społecznych między jednostkami i grupami (np. przywództwa, zwolennictwa, pomocy, opieki, walki itp.), zwyczajów i obyczajów (pozdrowienia, tytuły, odznaki, symbole), instytucji społecznych (urzędy, organizacje). Dojrzała jednostka pod względem społecznym włącza się stopniowo w coraz szersze grupy społeczne, począwszy od rodziny (dawniej rodu), parafii, Kościoła, grupy zawodowej, samorządowej, narodu i państwa aż do obywatelstwa świata w sprawach międzynarodowych i politycznych.

d) Kiedy ukształtowana w zarysie osoba społeczna będzie dalej się rozwijać i dojrzewać w warstwie socjologicznej, to w wieku młodzieńczym nadbudowuje się nad nią nowa warstwa kulturologiczna (lub kulturotwórcza). Wyraża się ona w spontanicznym uczuleniu jednostki na wartości zawarte w wytworach (artefaktach) kultury wyższej, jak sztuka (poezja, muzyka, plastyka, nauka, filozofia, technika, prawo, polityka czy moralność i religia). Zależnie od rozbudzonych zainteresowań kulturalnych, od zamiłowań, uzdolnień i talentów rozpoczyna się pogoń za wrażeniami estetycznymi przy przeżywaniu i przyswajaniu sobie podobających się jednostce wartości kulturowych. W ten sposób początkowo wyrasta kulturalny odbiorca, konsument sztuki lub innej

dziedziny kultury, potem może uformować się amator, znawca, koneser jakiegoś zagadnienia, wreszcie pojawiają się pierwsze młodzieńcze próby własnej twórczości. Pierwociny te mają zwykle charakter naśladowczy, epigoński i grafomański, toteż zanikają, jeżeli nie zdradzają oryginalnego talentu. Pomimo to wychowanek rozwija się na tej drodze jako twórca kulturalny choćby w skromnym zakresie, a przynajmniej jako kulturalny odbiorca, krytyk lub entuzjasta nowej twórczości w jakiejś interesującej go dziedzinie kultury. Czynnikiem zewnętrznymi, koniecznymi dla rozwoju warstwy kulturologicznej są przede wszystkim wybitne lub klasyczne dzieła literackie, muzyczne, plastyczne, zażytki, pomniki historyczne, muzea i skarbcce, biblioteki, planetaria, teatry itp. Dojrzałość kulturalna jednostki łączy ją do określonej tradycji historycznej i kulturalnej własnego narodu, do jakiegoś typu myślenia i cywilizacji oraz do kultury ogólnoludzkiej tak przeszłej, jak i współczesnej.

e) Wreszcie w początkach wieku dorosłego człowieka kształtuje się ostatnia warstwa czysto duchowa, w której tworzy się synteza światopoglądowa, dlatego też zasługująca na nazwę warstwy światopoglądowej. Do głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, zdolności do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękna; równocześnie wolność wybierania dobrej drogi kształtuje plan życiowy z pełną odpowiedzialnością za swe postępowanie i za innych ludzi, porywy zaś i intuicje twórcze wyłaniają syntezę światopoglądową, a nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu i do dania osobistej odpowiedzi na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno-moralnych, rozwiązanych teistycznie lub przez negację - ateistycznie. Specjalne znaczenie dla rozwoju warstwy czysto duchowej, dla zapanowania duchowości nad cielesnością mają wypadki losowe szczęśliwe lub nieszczęśliwe dla życia ludzkiego. Szczególnie nadzwyczajne wypadki, jak cudowne wyzdrowienia, ocalenia z katastrof, śmierć najbliższych, wstrząsające spotkania itp., budzą głębszą refleksję duchową nad znikomością człowieka i świata, nad ułomnością ludzką, bezradnością, powodują prawdziwe nawrócenia do Boga, kształtują głęboką religijność, moralność i pogląd na świat. Dzięki temu dojrzała duchowo jednostka odkrywa świat nadprzyrodzony i łączy się duchowo do rzeczywistości nadnaturalnej i Boskiej.

W całości biorąc, rozwój podstawowej siły biosu wychowanek zaczyna się więc od życia biologicznego i aktywności fizjologicznej organizmu, a w końcu przekształca się w życie wewnętrzne, duchowe, które począwszy od chrztu i przez współpracę z łaską Chrystusową, przeobraża całego człowieka w „nowe stworzenie”.

Jednakże warstwicowo pełny, całkowity rozwój biosu jednostki jest warunkowany pomyślnym działaniem życia społecznego, czyli etosu oraz oddziaływaniem wychowawców, a więc agosu w ramach sprzyjających sytuacji losowych. Teorii warstwicowej wychowania można łatwo zarzucić, że jest abstrakcją oderwaną od rzeczywistych warunków życia, od konkretnych systemów szkolnego wychowania i ich społecznych ideologii. Przecież nigdy przebieg wychowania nie jest idealny i nie odbywa się bez trudności i załamania. Ale zarzut taki należy postawić każdej nauce, gdy na przykład fizyka daje wzór na ruch jednostajnie przyspieszony, który jest obliczony dla próżni przy braku wszelkiego oporu środowiska. W rzeczywistości bowiem ruch odbywa się nie po prostej, lecz krzywej balistycznej w warunkach przyciągania ziemi, oporu powietrza i siły wiatru, która znosi pocisk z idealnego toru. W rzeczywistości rozwój konkretnego człowieka jest jeszcze bardziej skomplikowany, aniżeli teoretyczne określenie wektorów sił i wypadkowych toru, mimo to z modelem teoretycznym musimy się liczyć, ponieważ on nam wyjaśnia możliwości prawidłowego przebiegu procesu. Równocześnie teoria warstwicowa wychowania wskazuje na poczwórne uwarunkowania, od których zależy osiągnięcie pełni rozwoju społeczeństwa. Są to: 1° - zdrowy bios jednostki, bez żadnych obciążeń dziedzicznych, przy bogatych zadatkach genicznych, przekazywanych przez rodziców i wcześniejsze pokolenia dziadków, 2° - obyczajowy etos społecznego otoczenia i narodowej kultury, bez większej dysharmonii i konfliktów, przekazujący ogólnoludzkie zasady moralne, prawa naturalnego zgodnie z sumieniem jednostki i urabiający jej doświadczenie, postawy i cechy nabyte bez nałogów, szczególnie alkoholizmu i narkomanii zatruwających system nerwowy i niszczących siłę biosu jednostki, 3° - ideowy agos współpracujących ze sobą wychowawców, rodziców, nauczycieli, duszpasterzy, majstrów, oficerów itp., zaspokajających umiejętnie a zgodnie z postępem wiedzy naukowej odpowiednimi środkami zewnętrznymi potrzeby rozwojowe wychowanek oraz 4° - korzystny układ sytuacji losowych, nie w znaczeniu trwałego szczęśliwego losu, lecz dających się - z dobrem dla jednostki - przecier-

pięć czasowych nieszczęść lub przezwyciężyć przez pracę i wysiłek wychowanka. Los najbardziej pomyślny nie zwalnia jednostki od osobistego wkładu trudu i poświęcenia, ofiarności dla dobra swego rozwoju. Dodatkowo może stawiać większe przeszkody i trudności dla lepszego ich pokonywania przez wydobyć z wychowanka większej mocy w walce z przeszkodami. Tak właśnie Chrystus zaleca: „Wchodźcie przez ciasną bramę. Bo szeroka jest brama i przestronna droga, która prowadzi do zguby (...). Jednakże ciasna jest brama i wąska, która prowadzi do życia, a mało jest takich, którzy ją znajdują” (Mt 7,13-14). Chrześcijańskie wychowanie więc prowadzące przez ciasną furtkę mówi o losie rzeczywiście trudnym, który jednakże daje się przebyć, by dostać się na właściwą drogę dalszego życia doczesnego i wiecznego. Te ciasne bramki losu w slalomie życia i w przebiegu jego rozwoju wychowawczego dotyczą złego funkcjonowania dynamizmów biosu, etosu czy agosu. W tym zakresie mogą wystąpić spowodowane często postępującą degeneracją biologiczną populacji, np. defekty i uszkodzenia organiczne jednostek niedorozwiniętych i upośledzonych ślepotą lub głuchotą, które jednak z postępem pedagogiki specjalnej przez kompensację zmysłów lub rehabilitację są znacznie złagodzone i prawie usuwane. Obok tego mogą się pojawiać dysfunkcje etosu, gdy wady społeczne środowiska (np. dyskryminacja jakiegoś rodzaju - rasowa, pochodzenia społecznego, płci lub religii) stanowią zaburzenia prawidłowości życia społecznego i zniekształcają przebieg rozwoju. Wreszcie niezawinione, popełniane z ignorancji błędy wychowawcze agosu, a więc błędy rodziców, nauczycieli, szkoły czy programu godzące w zasady poprawności działań wychowawczych tworzą ogromne przeszkody w prawidłowym rozwoju wychowanka, lecz i one są stopniowo przez pedagogizację (np. rodziców) likwidowane lub przez osobisty wysiłek wychowanków nadrabiane. Tak więc losowo mogą działać wszelkie defekty biosu, wady etosu lub błędy agosu, które niszczą trzy zasadnicze warunki progresji wychowawczej, a mianowicie: prawa naturalne rozwoju, prawidłowości strukturalne życia społecznego oraz poprawność działania wychowawczego. Dlatego też teoria warstwicowa nie wyobcowuje się z rzeczywistości przyrodniczej, liczy się z aktualnymi systemami wychowawczymi społeczeństwa, bierze pod uwagę stan działania wychowawców, a losowe trudności wraz z historycznymi warunkami cywilizacji i epoki (np. niszczenie naturalnego środowiska życiowego człowieka) traktuje jako zadanie do wykonania przez osobisty wysi-

łek wychowanka przy pomocy zachęty wychowawców i przy pomocy postępu wiedzy pedagogicznej. Teoria warstwicowa stanowi ważki element tego postępu, ponieważ wynika z analizy fenomenologicznej rzeczywistości współczesnego wychowania i opiera się o doświadczenie pedagogiczne, a nie wyrasta z przestarzałych podstaw filozoficznych, nienowoczesnych koncepcji rozwoju i czynników określających wychowanie<sup>61</sup>.

## 2. *Rozwojowe formy życiowe*

Teoria trójczynnikowa wychowania głosi, że w każdym okresie rozwoju biorą udział nie tylko konwergujące ze sobą czynniki wewnętrzne (potrzeby rosnącego podłoża) oraz sprzężone czynniki zewnętrzne (wpływy wychowawcze), ale także wydobywające się spod cielesności czynniki osobowościowe, które przełamują konwergencję i decydująco kształtują kierunek rozwoju zgodnie z dążeniami do potęgującej się samodzielności wychowanka. Czynniki osobowościowe w poszczególnych warstwach uzewnętrzniają się w postaci samorzutnej, chętniej i dobrowolnej aktywności wychowanka. Aktywność ta przybiera coraz wyższe formy najpierw zabawy, potem dociekania, dalej pracy, twórczości aż wreszcie dochodzi do głębszego przeżycia światopoglądowego o charakterze modlitewnej kontemplacji, co też w chrześcijaństwie zostało nazwane modlitwą. Wszystkie te postaci aktywności własnej wychowanka stanowią towarzyszące zjawiska określonej warstwy rozwoju, dlatego też jako charakterystyczne symptomy ułatwiają wychowawcom orientację co do tego, która warstwa aktualnie się rozwija, czy jest opóźniona lub przyśpieszona. Tak np. upodobanie do bajek dzieci wiejskich jeszcze w wieku 10-11 lat świadczy o powolniejszym tempie rozwoju w stosunku do dzieci z miasta, które wyrastają z „wieku bajek” znacznie wcześniej, około 7 roku życia.

Formy aktywności własnej wychowanka nazywamy rozwojowymi formami życiowymi, ponieważ warunkują one prawidłowy rozwój wyższych warstw i są jedynie kształtujące dla danego okresu życia, będąc dostępną drogą do poznania otaczającego świata. Tak np. pozbawione

<sup>61</sup> Por. zdanie przeciwne R. M i l l e r, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966 s. 8.

zabaw dzieciństwo jest zmarnowane, uniemożliwia dalsze osiągnięcie normalnego rozwoju człowieka, ponieważ zabawa daje dziecku możliwość wstępnego poznania rzeczywistości przez kontakt z zabawkami jako miniaturami rzeczy. Stąd potrzeby własnej aktywności u wychowanka są zawsze bardzo silne i stanowią specjalne potrzeby rozwojowe, którymi wychowawcy powinni przede wszystkim pokierować, aby nie wyrodniały, ponieważ przerost, np. chęci tylko zabawy i tańczenia wypiera wyższe potrzeby rozwojowe i przyczynia się do wykołajenia wychowawczego. Rozwojowe formy życiowe przez aktywność własną wychowanka manifestują działanie i rozwijanie się jego czynników osobowościowych, dlatego jako decydujące o rozwoju normalnym lub o wykołajeniu stanowią w teorii warstwicznej wychowania ważny moment wymagający bliższego wyjaśnienia, do czego kolejno przystąpimy.

a) Zabawa dziecka przedszkolnego to powszechnie znane zjawisko nawet u ludów pierwotnych. Zabawa dziecka jest najgłębszą potrzebą i musiem. Ktoś trafnie określił, że nie dlatego bawimy się, że jesteśmy dziećmi, lecz po to dane jest nam dzieciństwo, abyśmy się bawili. Nawet wyczerpane długą chorobą dzieci w szpitalu bawią się, natomiast zbyt wcześnie odpędzane od zabawy dzieci ze wsi są postarzałe psychicznie i nie osiągają właściwego rozwoju uczuciowego. Stąd od dawna tworzone były teorie zabawy, by wyjaśnić jej sens i znaczenie. Teoria romantyczna Fr. Schillera, poety niemieckiego (zm. 1805), podkreślała w istocie zabawy jej wyższe czynniki duchowe, jak poczucie radości, swobody, twórczości i przeżycia piękna. Natomiast teoria pozytywistyczna H. Spencera (zm. 1903), nazywana teorią nadmiaru energii, głosiła, że zabawa u młodych zwierząt i dzieci jest biologicznym luksusem, dla życia nieprzydatnym, bo daje tylko upust nagromadzonej energii w naśladowaniu czynności dorosłych. Przeciwnie teoria ćwiczeń przygotowawczych K. Groosa wskazuje słusznie, że zabawa jest użyteczna biologicznie, gdyż przez nią młode zwierzęta i dzieci ćwiczą swe fizyczne i psychiczne funkcje i w ten sposób przygotowują się do życia w przyszłości. Teoria zaś kompensacji A. Adlera uzasadnia, że zabawa przezwycięża poczucie niższości dzieci wobec dorosłych, którym tylko wiele rzeczy wolno robić, gdyż na dostępnych im zabawkach - zamiast prawdziwych niebezpiecznych przedmiotów - uczy prawdziwie ludzkich postaw władania rzeczami, opieki nad lalkami czy figurkami zwierząt. Wreszcie zwrócono uwagę na to, że zabawa towarzyszy w

życiu także ludziom dorosłym i ma wielki udział w kulturze, ponieważ występuje w kulcie religijnym, w sztuce, w wojsku i pracy itd., stąd nawet człowieka określono jako istotę igrającą (*homo ludens* - J. Huizinga)-

Okazuje się jednakże, że zachodzi zasadnicza różnica w funkcji rozwojowej i kształcącej zabawy u dziecka przedszkolnego, a w funkcji rozrywkowej i wypoczynkowej u dorosłych. Dlatego też jako pierwsza rozwojowa forma życiowa zabawa występuje w przedszkolnym okresie kształtowania się warstwy biologicznej. Na istotny związek zabawy dziecka z warstwą biologiczną wskazują rodzaje oraz celowość funkcjonalna zabawy.

U niemowlęcia pojawia się zabawa manipulacyjna (grzechotka, rzucanie przedmiotów, gnieciecie, darcie) ćwicząca ruchy rąk, w wieku poniemowlęcym rozwijają się zabawy konstrukcyjne, jak robienie bańki z piasku, grzebanie jam, lepienie, wycinanie, budowanie z klocków. Średnie dzieci przedszkolne lubią zabawy funkcjonalne, rozwijające mięśnie, ruchy i zręczność, jak gry piłką, skakanka, klasy, bieg z kółkiem. Klasyczną zabawą starszego dziecka przedszkolnego są zabawy iluzyjne i receptywne. Zabawy iluzyjne, zwane także zabawami twórczymi, tworzą typowe tematyczne zabawy z lalką lub innymi zabawkami. Zabawy te (w szkołę, w dom, w sklep, w kolej) mają charakter grupowy i dialogowy, występuje w nich podział ról (np. nauczycielka i dzieci, lekarz i chorzy), a uczestnicy na podstawie swych obserwacji, zasłyszanych opinii na dany temat zabawy, a przede wszystkim przez fantazję i grę wyobraźni stwarzają świat urojony iluzji, w którym odtwarzają życie dorosłych. Zabawy receptywne natomiast nie mają charakteru ruchowego, działaniowego czy dialogowego, lecz są przeżywaniem i wczuwaniem się uczuciowym w sytuacji przy słuchaniu bajek czy opowiadań bardziej realistycznych, przy oglądaniu obrazków lub sztuki w teatrze lalkowym.

We wszystkich rodzajach zabaw dziecięcych jest czynna fantazja, gra wyobraźni, która odrealnia i ożywia, animizuje zabawki i użyte przedmioty (np. kolej z krzesła), przy tym bierze udział przeżycie uczuciowe, dzięki czemu dziecko naśladowane z obserwacji sytuacji i czynności urabia w sobie postawę emocjonalną wobec tematów zabawy z lalką, samochodem czy samolotem. Na tym tle rozwija się zdolność do wartościowania jako najwcześniejszy, pierwszy czynnik osobowościowy, tworzący zrazu naiwne ideały dziecięce, wcielające się



w imponującą dziecku postać dorożkarza, strażaka czy lotnika, tj. tego, kim chciałoby ono być. Czasami te wczesne ideały dzieciństwa realizują się w dalszym życiu przy wyborze zawodu. W następnym okresie rozwoju dziecko szkolne odróżnia rzeczywiste od zmyślnego, wyrasta z bajek i zabaw iluzyjnych, ale w warstwie biologicznej, rozwijającej się w dalszym ciągu, pojawiają się już inne formy zabawowe, jak zabawy i gry ruchowe, zręcznościowe, gimnastyka, musztra, tańce, sport, turystyka, które służą do podsyceania żywotności, energii i zdrowia organizmu, lecz coraz częściej mają funkcję rozrywkową, a nie kształcącą i rozwojową jak zabawy dziecka przedszkolnego. Zabawa ta jednak może wyrodnieć i dziczeć, jeśli nie jest kierowana przez wychowawców. Trzeba więc dzieciom podsuwać wartościowe tematy, by się nie bawiły w pijanych, nawet trzeba bawić się razem z nimi, a nie bawić się dziećmi, oczyszczać baśnie ludowe z duchów i upiórów, aby dzieci przez bajkę nabywały pojęć moralnych; co jest dobre (pracowitość, dobroć dla zwierząt u Kopciuszka) i co jest złe, a nie ulegały przerażeniu i lękom, które mogą zaszkodzić zdrowiu nerwowemu.

b) Druga forma życiowa dociekania w warstwie psychologicznej jest mniej opracowana teoretycznie, ponieważ często sądzi się, że nauka i zajęcia praktyczne w domu i w szkole zajmują miejsce zabawy w życiu dziecka szkolnego. Zdarza się jednak, że zorganizowana systematycznie nauka szkolna i zajęcia praktyczne mogą nie pociągać ucznia, nie interesować go, stają się więc bezużyteczne w rozwoju, jeżeli właśnie dziecko nie powiąże własnego zainteresowania z przedmiotami szkolnego nauczania. W szkole herbartowskiej, jak pamiętamy, zaistniała taka sytuacja, że praktycznie biorąc nauka była wtłaczana zgodnie z programem, przy biernej postawie ucznia, pod przymusem stopni i kar cielesnych, do werbalnego zapamiętania podawanego materiału. Działo się to wbrew teorii samego Herbart, który wprowadził do nauczania pojęcie zainteresowania (interes empiryczny, spekulatywny, estetyczny, życzliwości dla drugiego człowieka, interes społeczny i religijny) i nawoływał do budzenia w uczniach wielostronnych zainteresowań. Przeciwnie nowa szkoła Deweya i jej progresywizm pedagogiczny stawiały na samorzutną aktywność dziecka jako właściwą postawę nauczania przez działanie ręczne zgodne z zainteresowaniami dziecięcymi. Zainteresowania jednakże mogą być różnorodne, jedne naturalne i samorzutne (jak u Deweya) lub nabyte i wywoływane (jak w szkole herbartowskiej), dlatego też problem zainteresowań sam przez się nie rozstrzyga sprawy

skuteczności nauczania, ponieważ trzeba najpierw starać się wprowadzić samorzutne zainteresowania dziecka w mury szkolne, jednakże bez zabawowego infantylizmu i walki z rozwijaniem rozumu i wiedzy ludzkiej, w co wpadła skrajna szkoła nowa zwalczająca intelektualizm moralny Herbart. Można to uczynić albo przez uzgodnienie programu nauki i zajęć praktycznych z budzącym się samorzutnie dociekaniami poznawczym u dziecka szkolnego, albo przez wykorzystanie aktywności dociekaniowej dziecka na lekcjach lub też przez budzenie głębszego dociekania problemowego u dzieci odpowiednią metodą szkolnego nauczania.

Dociekanie więc stanowi podstawę rozwojową skutecznej nauki w szkole, ale sama nauka automatycznie nie zastępuje pierwszej formy rozwojowej zabawy w życiu dziecka przedszkolnego. Właśnie zabawa przechodząc stopniowo zmiany nasycy się coraz bardziej elementem poznawczym i przemienia się w dociekanie. Jest to druga z kolei forma życiowa związana z warstwą psychologiczną, w której rozwój inteligencji i rozumności dziecka jako swoistego czynnika osobowościowego wyraża się w ciekawości poznawczej, zwróconej na zewnątrz ku przyrodzie martwej i żywej, ku okolicom kraju i świata, ku technice i wytworom ludzkiej kultury. Dociekanie więc to taka własna aktywność działania i umysłowa dziecka, w której przejawia się potrzeba zaspakajania ciekawości intelektualnej, dotyczącej nie samej zmienności zjawisk, jak przy oglądaniu obrazków w książce czy w filmie, nie zjawisk nadzwyczajnych i sensacyjnych, lecz dokładnego zrozumienia rzeczy otaczających i zwykłych przez drobiazgową znajomość szczegółów i poznanie przyczyny lub sposobu ich działania. Takie dociekanie jako życiowa forma rozwoju wymaga stałej obserwacji wciąż powtarzanej, skupionej uwagi, porównywania i zestawiania ze sobą podobnych rzeczy, grupowania ich i klasyfikowania. Dzięki temu kształtują się podstawowe funkcje poznawcze, jak uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja.

Aktywność dociekaniowa dziecka zaczyna się od tworzenia zbiorów, wyraża się w kolekcjonerstwie. Początkiem jego jest jeszcze zbieractwo dziecka przedszkolnego, które dotyczy „skarbów” dziecięcych, jak kolorowe papierki, świecidełka, guziki itp. odpadki, traktowane przez dorosłych jako śmieci. Tymczasem kolekcjonerstwo dzieci szkolnych polega na powstawaniu jednolitych już zbiorów, które zaspokajają instynkt posiadania rzeczy na własność i służą do stałego z nimi obcowania, przyglądania się im i dociekania poznawczego ich właściwości.

Zaczynają się one od zbierania muszelek, liści, mchów, minerałów, czasem motyli wbijanych na szpilki, zasuszonych kwiatów, potem pojawiają się zbiory obrazków, pocztówek, niekiedy banknotów, najczęściej zaś znaczków pocztowych i związanych z nimi dociekań filatelistycznych. Inny rodzaj dociekania tworzą hodowle zwierząt, jak króliki lub gołębie u chłopców z przedmieścia, bądź też hodowla roślin doniczkowych u dziewcząt. W kieszeniach chłopców w tym okresie gromadzą się zbiory materiałów, części mechanizmów lub narzędzia jak szkło powiększające, guma do procy, sprężyny budzika, trybiki, gwoździe, sznurki, które w marzeniach mają służyć do majstrowania jakiegoś przyrządu lub maszyny. Formą dociekania u chłopców staje się majsterkowanie, które musi być wychowawczo pokierowane w pracowniach modelarskich, lotniczych i innych. U dziewcząt zaś podobne dociekanie działaniowe obejmuje zapał do robótek ręcznych, jak szydełkowanie, haftowanie lub częściej - roboty na drutach. Innym jeszcze rodzajem dociekania jest turystyka, a właściwie włóczęga po okolicy czy po całym kraju, zaspokajająca żądzę przygód i chęć poznania krajobrazów, miast, rzek, ludzi, folkloru. Wreszcie niemożność czynnego zaspokojenia dociekań krajoznawczych wywołuje formę zastępczą - czytelnictwo. Rozpoczyna się więc pożeranie książek podróźniczych, potem przygodowych, indiańskich, cowbojskich, następnie historycznych (*Trylogia* Sienkiewicza) aż do powieści psychologiczno-młodzieżowych.

Wszystkie wymienione rodzaje dociekania wymagają kierownictwa wychowawczego, ponieważ szybko wygasają i mogą hamować tym rozwój psychiczny. W dalszym ciągu rozwoju warstwy psychologicznej pojawiają się pochodne formy dociekania w postaci gier z określonymi regułami jak gry harcerskie na spostrzegawczość, gry umysłowe, np. szachy, wreszcie gry losowe i hazardowe, jak karty, które nie mają już znaczenia kształcącego, jedynie pełnią funkcje rozrywkowe, ale też mogą się przyczynić do wykolejenia wychowawczego.

c) Pod koniec kształtowania się podstaw warstwy psychologicznej formy dociekania są coraz bardziej nasiąknięte elementami wysiłku tak fizycznego, jak i umysłowego, przy tym przewaga trudu i potrzeba systematycznych starań może przeważać przyjemność płynącą z dociekania i zahamować zainteresowanie zebraną kolekcją, uprawianą hodowlą, majsterkowaniem czy czytelnictwem dotychczasowym. Dociekanie przenikane stopniowo wysiłkiem, trudem i stałym obowiąz-

kiem zamienia się wreszcie w trzecią rozwojową formę życiową, mianowicie w pracę.

Praca i jej wielostronne znaczenie tak dydaktyczne w procesie nauczania, jak też wychowawcze dla wyrabiania cech charakteru zostały w teorii pedagogicznej dawno docenione (np. szkoła pracy Kerschens-teinera). Jednakże istnieje spór co do rodzaju pracy, która by najbardziej skutecznie wpływała na rozwój wychowanka. Teoria slójdru, czyli zręczności, wyrabianej przez prace ręczne, zapoczątkowana jako system szwedzki, a rozwinięta w Polsce przez inż. W. Przanowskiego w programie robót ręcznych jako odrębnym przedmiocie nauczania szkolnego, stworzyła pierwszy odrębny „kierunek praktyczno-techniczny przy zachowaniu treści ogólnokształcącej”<sup>62</sup>. Natomiast szkoła pracy rzemieślniczej jak stolarstwo, ślusarstwo czy kowalstwo dla ilustrowania samodzielnie wykonanymi przez uczniów modelami przerabianych w szkole tematów nauki, albo głośna szkoła pracy produkcyjnej P. Błońskiego uważała, że najlepiej wychowuje i kształci bezpośredni udział ucznia w produkcji fabrycznej czy rolnej. Spór dotyczy więc tego, który rodzaj pracy zręcznościowej, rzemieślniczej, technicznej czy produkcyjnej ma największe znaczenie wychowawcze. Okazuje się w rzeczywistości, że każdy rodzaj pracy może stać się udręką niewolniczej roboty, wysiłkiem spełnianym pod przymusem, jeżeli w średnim wieku szkolnym nie stanie się on aktywnością własną ucznia, czy nie będzie dla niego rozwojową formą życiową pracy.

Praca ma więc szczególne znaczenie wychowawcze, gdy staje się samorzutnie formą trzeciej warstwy socjologicznej, która rozwija i kształci wychowanka na tle jego potrzeb uspołeczniania się. To szczególne znaczenie wychowawcze pracy dopiero w warstwie społecznej wyjaśnia sytuacja rozwojowa tego okresu - wychowanek wyrósł już z zabawy dziecięcej i z wieku bajek i zaczyna przerastać dociekanie. Jednakże obydwie te formy życiowe, przez które dziecko już przeszło, pozostawiają ślad w psychice w postaci przyzwyczajenia do szukania łatwej przyjemności w zabawie lub dociekanii, do czego wychowanek dotychczas zawsze był gotów i chętnie się temu oddawał. Tymczasem w nowej warstwie socjologicznej rozwoju samorzutnie pojawia się potrzeba szukania oparcia i uznania w grupie rówieśników, czy w grupie

<sup>62</sup> W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964 s. 85.

rodzinnej i szkolnej. W związku z tym nie nęci już teraz zabawa i dociekanie w pojedynkę, lecz w grupie na równi z innymi. Niełatwo to członkostwo w grupie przychodzi, gdyż wszelkie grupy społeczne stawiają jako warunek udziału i uznania za członka wykonywanie wspólne zadań i przyjętych obowiązków, które teraz sobie zaczyna wychowanek uświadamiać. I tak rodzina wymaga pomocy w pracach domowych, szkoła żąda stale pracy umysłowej na lekcjach i odrabiania zadań, grupa koleżeńska zaś postuluje wierność i solidarność w podejmowanych akcjach czy to zabawy, czy pomocy wzajemnej, handlu, wypraw, bójek z konkurentami itd. Spełnienie tych wszystkich prac, zadań, obowiązków, rozkazów wymaga od wykonawcy natężonego wysiłku i trudu, który jednak niespodziewanie przynosi wielkie zadowolenie. W ten sposób wychowanek w trzecim okresie rozwoju, tracąc dotychczasowe łatwe źródła przyjemności w zabawie dziecięcej i w dociekaniu, odkrywa prawie nagle nowe źródło radości po wykonaniu trudnej, zleconej przez grupę, pracy. Przyjemność ta nie zjawia się w trakcie samego wysiłku, lecz dopiero na końcu, gdy wychowanek może zasłużyć odpocząć, gdy czuje swą zdolność i moc do pokonywania trudności, gdy przepełnia go poczucie spełnionego obowiązku i gdy spotyka go za to nagroda i uznanie ze strony grupy, której chciał być członkiem.

Podejmowanie wysiłków dla zadowolenia postulatów grupy społecznej nie przychodzi wychowankowi zbyt łatwo, gdyż natrafia na opory wewnętrzne. Płyną one z dotychczasowego przyzwyczajenia do szukania dziecięcej przyjemności w beztroskiej i swobodnej zabawie lub dociekaniu przy ulubionym kolekcjonerstwie, majsterkowaniu czy czytaniu zaciekawiającej powieści. Opory pochodzą także z wrodzonej człowiekowi niechęci do wysiłku wykonywanego nie z zainteresowania, lecz pod przymusem i z konieczności. Na tym tle ruchliwe i czynne dotychczas dziecko staje się ociężałe, nieskore do roboty i leniwe. Zjawisko lenistwa szkolnego, przy równoczesnym chętnym, a nawet męczącym próżnowaniu na interesujących zajęciach dociekaniowych, potęguje się na przełomie między psychologiczną i socjologiczną warstwą wychowania około 10 roku życia. Lenistwu szkolnemu przeciwdziałają bądź to rozwinięte zainteresowania dociekaniowe ucznia, bądź też silna wola, chociaż zdarzają się uczniowie z silną wolą, opanowani jeszcze lenistwem<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Ks. P. Oborski, *Z psychologii szkolnego lenistwa*, Lublin 1948 s. 45-55.

Właśnie w trakcie intensywnego uspołeczniania się wychowanek w trzeciej warstwie socjologicznej, zrozumiane przezeń znaczenie pracy w grupie społecznej powoduje to, że praca staje się jego aktywnością własną, staje się rozwojową formą życiową, w której dochodzi do głosu dalszy czynnik osobowościowy wolnego wyboru woli między łatwą dziecienną przyjemnością a przyjemnością powysiłkową. W wyniku zaś podejmowania wysiłków różnych rodzajów pracy (umysłowej, fizycznej, organizacyjno-społecznej itd.) wyrabia się siła woli, przy pomocy której wychowanek coraz łatwiej może pokonywać opory wewnętrzne i opanowywać lenistwo. W ten sposób praca nie narzucona, lecz podejmowana dobrowolnie jako aktywność własna, wynikająca z czynników osobowościowych wychowanek, jak rozumienie i rozumność osobista, wartościowanie i ocena dodatnia pracy oraz wolność decyzji wzięcia na siebie odpowiedzialności wobec grupy, rozwija człowieka społecznie wartościowego i dojrzałego. Jednakże praca zespołowa wychowanek musi być kierowana przez wychowawców, by była stale kształcąca, np. na lekcjach, a nie stawała się mechaniczną i nudną, na wylot poznana robotą. Wszelkie więc formy pracy ręcznej czy umysłowej, rzemieślniczej czy produkcyjnej powinny być coraz bardziej przeniknięte twórczością<sup>64</sup>, aby proces wszechstronnego rozwoju od warstwy socjologicznej dźwignął się na wyższy stopień.

d) W warstwie kulturologicznej pojawiające się uczulenie wychowanek na głębsze wartości zawarte w dziełach kultury pozostaje w związku z nową formą aktywności własnej w postaci twórczości. To właśnie twórcze czynniki osobowościowe kształtują teraz tę wyższą rozwojową formę życiową. Ukierunkowanie prób twórczych warunkują dotychczasowe zainteresowania, wynikające z uzdolnień i talentów. Z punktu widzenia wychowawczego kierunki rozwoju kulturotwórczego są sobie równorzędne i mają ten sam zasadniczy walor. Dlatego też nie może być sporu o to, które z podstawowych dziedzin kultury ma pierwszeństwo i jest ważniejsza w rozwoju człowieka od innej: nauka, technika, ekonomika, prawo, polityka czy sztuka, gdyż każda z nich może jeszcze rozpadać się na odrębne kierunki zainteresowań. Zresztą proces twórczy w każdej dziedzinie kultury przebiega w podobny sposób, dlatego twórczość jako dalsza forma aktywności własnej wychowanek stanowi czynnik jedynie rozwijający i kształcący jego osobowość.

<sup>64</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki* (tl. z ros.), Warszawa 1935<sup>2</sup> s. 120-125.

Oryginalny proces twórczy zwykle zaczyna się od tzw. „wstrząsu kulturalnego”, a następnie przechodzi przez cztery etapy. „Wstrząs kulturalny” to pojawienie się wrażliwości na coś, co nagle odsłania swe piękno, prawdę, dobro lub inną wartość w dotychczas znanych i nawet banalnych rzeczach. Powstaje wówczas „słyszenie kulturalne”, które w grze skrzypiec nie słyszy „pocierania końskiego ogona o baranie kiszki”, lecz chwytą melodię i jej liryzm albo zachodzi „widzenie kulturalne”, dopatrujące się w płótnie powalonym farbami harmonii barw lub obrazu<sup>65</sup>. Istota zaś „wstrząsu” polega na tym, że w znanej rzeczywistości uchyla się nagle jakby „zasłona Mai”, bogini ułudy, zmysłowej i odsłania głębię rzeczywistości, z której wynurza się dręczący problem, jak uchwycić i zrealizować ujrane piękno, np. oszroniałych drzew, intuicyjnie odczuta prawdę, np. wielkości człowieka, czy przeżyte w danej sytuacji życiowej dobro, np. bohaterskiej odwagi ratowania innych. Otóż w momencie ukazania się problemu zwykle następuje mniej lub więcej uświadomione olśnienie, nazywane natchnieniem, które w wielkim skrócie i błyskawicznie ukazuje drogę rozwiązania danego problemu naukowego czy artystycznego, moralnego lub politycznego itd. Od tej chwili dręczący problem nie ustępuje, lecz popycha do racjonalnej realizacji, tworzącej się pod wpływem intuicji, własnej koncepcji poszukiwań twórczych. Po etapie zarysowania się koncepcji jako początkowego pomysłu z planem działania rozpoczyna się drugi etap twórczości zwany „wędrowką duchową”. Polega ona na zainteresowaniu się dotychczasowym dorobkiem kultury, jaki zgromadziły podejmowane próby rozwiązywania nurtującego jednostkę problemu filozoficznego, literackiego czy technicznego itp. W trakcie zapoznawania się z dokonanymi osiągnięciami rozwiązań następuje trzeci etap „odkrycia ojczyzny duchowej”. Jest to uznanie jakiegoś stanowiska w danej dziedzinie kultury za własne, za odpowiadające osobistej postawie twórczej. Tak np. w problemach filozoficznych komuś przemawia do przekonania idealizm platoński, kogoś zaś pociąga materializm Demokryta lub realizm myślenia Arystotelesa. Albo jednemu w zagadnieniach estetyczno-literackich podoba się romantyzm, innemu talentowi przypada do gustu maniera pozytywizmu lub naturaliz-

<sup>65</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*. (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1933, t. 1 cz. 2 s. 723; Tenże, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964 s. 68.

mu itd. Z określeniem własnego stanowiska, swojej ojczyzny duchowej odrzuca się wszelkie inne poznane kierunki i prądy. Rozpoczyna się wtedy czwarty etap twórczy - krytyki i przewyciężenia nieprzyjętych rozwiązań problemu, polegający na tzw. „dialogu kulturalnym”, który negując propozycje rozwiązań przyjmuje jednakże problematykę stawianą przez obce stanowiska i stara się ją włączyć do swojego problemu, by rozwiązać zagadnienia zgodnie z własnymi założeniami. W ten sposób twórczość jednostki pogłębia się i wnosi nowe, oryginalne osiągnięcia do dorobku cywilizacyjnego ludzkości<sup>66</sup>. Równocześnie końcowe etapy twórczego procesu doprowadzają do zogniskowania nurtu twórczości na zagadnieniach znalezienia idei przewodniej życia wychowanka i w przyszłości jego światopoglądu. Wynikiem tego powstaje ukształtowany typ człowieka zabawy, pracy, walki lub typ człowieka dobrze wychowanego<sup>67</sup>.

e) Piąta warstwa czysto duchowa rozwija się pod wpływem odrębnej formy aktywności własnej człowieka, którą staje się głębsze przeżycie światopoglądowe. Dochodzi w nim do głosu już pełnia wydobywającej się duchowości ludzkiej wraz z otwartością na zagadnienia transcendentne i metafizyczne. Pytania poznawcze, teleologiczne, wynikające z natury człowieka mądrego, zaczynają docierać do problemu źródeł bytu, jego początku i końca, genezy i celu świata i życia. Dzięki temu rozbudowuje się synteza światopoglądu osobistego, w której źródła bytu jako Absolut filozoficzny będą ujęte w kształt nadany przez twórczo wypracowaną przez jednostkę ideę przewodnią swojego życia. Może to być, jak wiemy z nauk światopoglądowych w pedagogice, idea walki, pracy lub idea hedonistyczna zabawy ciągłej i rozrywki, bądź też idea heroiczna miłości. W związku z tym w warstwie czysto duchowej kształtuje się określony typ światopoglądu, np. pozytywistycznego (walki o byt i bogacenia się), socjalistycznego (walki rewolucyjnej i pracy produkcyjnej), liberalnego (twórczości naukowej i kulturalnej), chrześcijańskiego (miłości Boga i bliźniego), bądź też pospolitego materializmu życiowego (luksusu i relaksu).

<sup>66</sup> S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, dz. cyt., s. 217-244; tenże, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, dz. cyt., s. 41-42; por. inne ujęcie procesu twórczego, ks. M. D y b o w s k i, *Zagadnienie twórczości...* (W:) *Wprowadzenie do sakramentów świętych*, Poznań 1962 t. 2 s. 161-242.

<sup>67</sup> F. Z n a n i e c k i, *Ludzie terażniejsi i cywilizacja przyszłości*, dz. cyt., s. 135-139, 145-250.

Rozbudowa każdego typu światopoglądowego zarówno o charakterze świeckim czy religijnym, teistycznym czy ateistycznym odbywa się zawsze poprzez głębsze przeżycia światopoglądowe, które mają charakter poważny i podniosły, wynikający z kontemplacji i czci odnoszącej się do Absolutu. Źródła bytu bowiem pojmowane, czy to jako odwieczna materia, będąca w nieustannym ruchu lub jako duch rozlany w przyrodzie i twórczy (*Deus sive natura* - Spinozy), czy też jako Istota najwyższa wszechmądra i dobra, zostają nie tylko odkryte przez rozwijającego się człowieka ze stwierdzeniem, że źródła bytu istnieją, nie tylko odpoznane prawdziwie lub fałszywie, ale idea ujmująca źródła bytu filozoficznie zostaje deifikowana, musi bowiem być ubóstwiona. Stąd głębsze przeżycia światopoglądowe w swej zadumie metafizycznej ma charakter modlitewny i religijny. Szczególnie w wypadku kształtowania się naturalnego, prawdziwego światopoglądu Absolut filozoficzny jako osobowa Istota wszechmądra i dobra staje się Bogiem żywym, dla którego wszystko żyje („A Bóg nie jest [Bogiem] umarłych, lecz żywych; bo wszyscy dla Niego żyją” *Łk 20,38*). W innym wypadku, zdeformowanego poglądu na świat, każda rzecz stworzona i przygodna, jak władza, bogactwo, sława, kobieta lub idea filozoficzna materii, ducha, człowieka, czy kultury może być deifikowana i zająć miejsce należne prawdziwemu Bogu, w którym „żyjemy, poruszamy się i jesteśmy” (*Dz 17,28*). Ma rację więc Max Scheler, gdy głosi, że człowiek nie może być konsekwentnym ateistą<sup>68</sup>. Człowiek bowiem jako istota wolna może się mylić i jeśli nie postępuje jako istota równocześnie mądra („Powiada głupi w swoim sercu - Nie ma Boga!” *Ps 52,2*), musi wziąć fałsz za prawdę lub odwrotnie w prawdzie widzieć błąd. Ale niezależnie od treści i pojmowania Absolutu osoba ludzka, odkrywając ostateczne źródła bytu, z których cały świat i ludzkość pochodzi, z konieczności wpada w poczucie zależności i stosunku religijnego doń, wyrażającego się zawsze analogicznie przeżyciem modlitewnym.

W prawdziwym światopoglądzie chrześcijańskim modlitwa występuje w całej pełni możliwości i rodzajów. Przede wszystkim modlitwa staje się formą życiową chrześcijanina rozwijającą religijny stosunek do prawdziwego Boga żywego. Właśnie religia polega na osobistym stosunku do Boga, jest odpowiedzią wiary na prawdy objawiającego się w ludz-

kości Boga. Przeżycie zaś od strony subiektywnej tej postawy, czyli religijność jednostki ludzkiej przechodzi bowiem pewien cykl rozwojowy, rozpoczynający się od nawrócenia się ku Bogu, a więc od świadomej metanoi jako pokuty i zmiany sposobu myślenia, jak to widzieliśmy w systemie pedagogiki chrześcijańskiej. To spotkanie z istniejącym Bogiem żywym, który zło karze, a dobro nagradza samym Sobą, potęguje przeżycie majestatu i mocy Bożej, nazwane *mysterium tremendum*, czyli tajemnicą lęku i bezsilności wobec Potęgi nieskończoności, które jako „bojaźń Boża” stają się początkiem mądrości (*Ps 110,10*). Równocześnie z bojaźnią wyrasta podziw dla piękna i mądrości Boga, który prowadzi do *mysterium fascinans*, uczucia pociągającego, wreszcie rozwija się etap najwyższy przeżycia miłości i poddania się woli Bożej, czyli *mysterium augustum* jako poczucia wzniosłości i uwielbienia<sup>69</sup>.

Problem teologiczny boskości (*divinum*) w warstwie czysto duchowej może być światopoglądowo różnie rozwiązany, ale odpowiedzialnie z całym przekonaniem przeżyty prawidłowo teistycznie lub zdeformowany ateistycznie, jednakże zawsze proces deifikacji idei naczelnej pociąga za sobą te same ludzkie postawy czci, uwielbienia analogiczne do religijnej modlitwy jako głębszego przeżycia światopoglądowego. Modlitwa chrześcijańska, będąc rozmową z Bogiem, przybiera różne formy: ustnej, myślniej czy czynnej modlitwy, tak indywidualnej, jak i liturgicznej, czy publicznej i społecznej, a w treści swojej może być modlitwą pokutną, błagalną, dziękczynną czy pochwalną. Przy tym prawo modlitwy (*ius orandi*) ma tak wielkie znaczenie, że przyczynia się do rozwoju prawd dogmatycznych i wyprzedza prawo wierzenia (*ius credendi*). Tak więc modlitwa tworzy rozwojową formę życiową w warstwie czysto duchowej, podobnie jak w warstwach wcześniejszych zabawa, dociekanie, praca i twórczość, przez które wychowanek musi przejść, by rozwijać pełnię swego człowieczeństwa.

### 3. Struktury rozwojowe człowieka

Teoria warstwicowa wychowania zajmuje się nie tylko procesem ilościowego rozwoju poszczególnych warstw, ale także zwraca uwagę na proces jakościowego dojrzewania każdego podłoża, które wiąże się

<sup>68</sup> M. Scheler, *Von Ewigen im Menschen*, Leipzig 1923, s. 198.

<sup>69</sup> R. Otto, *Das Heilige*, Gotha 1925<sup>13</sup>, (tł. poi.), *Świętość*, Warszawa 1968.

z celowością rozwojową danej warstwy. Obecnie przyjrzymy się dojrzewaniu człowieka od strony wytworów, w których się ono wyraża. Jak już wiemy, proces jakościowy rozwoju polega na integracji, czyli całkowaniu się rozwiniętych ilościowo części składowych podłoża (patrz cz. III rozdz. II p. 1). Najsilniejsze z nich zaczynają podporządkowywać sobie słabsze składniki i w ten sposób kształtuje się nowy układ, który nazywamy strukturą rozwojową. Tak np. w warstwie psychologicznej u jednego wychowanka może brać górę inteligencja, u innego wola lub uczucie, które organizując układ mogą nadawać mu kierunek intelektualizmu w pierwszym wypadku, woluntaryzmu w drugim lub sentymentalizmu w trzecim. Każda warstwa dojrzewając wytwarza własną strukturę rozwojową, do której kolejno należą: temperament, indywidualność, charakter, osobowość oraz struktura światopoglądowa<sup>70</sup>. Ponieważ każda struktura tworzy układ rozwiniętych już składników podłoża, czyli organizuje funkcje danej warstwy, dlatego też struktury są dynamiczne i regulują działanie, zachowanie się i postępowanie jednostki. Rozwój zaś coraz wyższych struktur integruje, włącza w całość działanie struktur wcześniejszych, na skutek czego postępowanie człowieka w sposób naturalny doskonali się i szlachetnieje, staje się coraz bardziej ludzkie.

Doskonalenie struktur rozwojowych polega na tym, że w każdej z nich coś na trwałe pozostaje ze struktur niższych (tak np. własnego temperamentu i indywidualności nie możemy się nigdy pozbyć), a coś przybywa ze struktury wyższej. Przybywa tu z każdą wyższą strukturą większy udział duchowości ludzkiej, dołączają się stopniowo cechy osobowościowe, wśród których arystotelesowski *logos*, czynnik rozumowy i poznawczy prowadzi do mądrości, budując na pojęciach konkretnych ogólniejsze, a na zmysłowych formach poznanie wyższe, oparte o operacje formalne, odwracalne i logiczne. Na skutek tego ostatecznie poziom kultury i moralności narodów zależy od „poziomu umysłów” członków społeczeństwa, czyli od poziomu wykształcenia ogólnego. Jednakże i w tej dziedzinie wkracza „losowość” rozwoju coraz szerszej i głębszej wiedzy ludzkiej, w której obok strony matematycznej, przyrodniczej i technicznej równolegle powinna się rozwijać także strona humanistyczna, filozoficzna i teologiczna wiedzy. Dopiero ta harmonijna rozbudowa całej wiedzy ludzkiej warunkuje wzrost życia

<sup>70</sup> S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury*, dz. cyt.

moralnego i społecznego, określanego jako życie duchowe ludzkości. Od strony rozwoju wychowawczego człowieka konieczny jest rozwój wszystkich struktur i cech osobowościowych pełnej duchowości ludzkiej. Nie wolno więc zastępować logosu tj. rozumności wyższą duchowością, gdyż wówczas akcent przesuwa się ze sfery intelektualnej na uczuciową i wolicjonalną, jak to robi emocjonalno-woluntarystyczna pedagogika „nowego wychowania”. I odwrotnie nie należy zadowalać się rozwijaniem wyłącznie logosu, jako „inteligentnej duchowości”, z wykluczeniem jej wyższych, światopoglądowych i kulturowych elementów, jak to czyniła „szkoła stara” XIX wieku lub tendencje epigonistyczne. Stąd teoria warstwicowa kładzie nacisk w progresji wychowawczej na pełny rozwój struktur począwszy od temperamentu i indywidualności, a na charakterze, osobowości i strukturze światopoglądowej kończąc. To znaczenie moralne struktur rozwojowych w postępowaniu i życiu człowieka uzasadnia potrzebę ich bliższego poznania naukowego w pedagogice, do czego kolejno przejdziemy.

a) Najwcześniej, bo już w głębokiej starożytności, poznaną strukturą rozwojową człowieka był temperament. Sam termin, pochodzący od łacińskiego wyrazu *temperare*, znaczącego mieszać coś ze sobą, wiązał się z teorią starożytnych lekarzy, Greka Hipokratesa (V w. przed Chr.), ojca medycyny i Rzymianina Galenus (II w. po Chr.) o wilgotnościach (*humores*) w ciele ludzkim pomieszanych ze sobą, ale z przewagą bądź to gorącej krwi (łac. *sanguis*), zimnej żółci (gr. *chole*), czarnej żółci (gr. *melajna chole*) lub flegmy, śluzu (gr. *phlegma*). Stąd pochodzi klasyczny podział temperamentów na sangwiników (żywe, zmienne reakcje, słomiany ogień), choleryków (wybuchy silnych uczuć), melancholików (łagodnie usposobienie i powolność), flegmatyków (obojętność uczuciowa i nieruchawość). Psycholog W. Wundt w XIX wieku sprowadził podstawę podziału temperamentów do czterech kombinacji, na które składają się: a) sposób reagowania (reakcja szybka lub powolna) oraz b) siła i czas trwania reakcji (długo- lub krótkotrwała).

Współcześnie medycyna wiąże temperament z postawą uczuciową i tempem psychicznym jednostki<sup>71</sup>, wyrażającym energię życiową lub żywotność organizmu. Typy zaś temperamentu uzależniają się dziś od konstytucji budowy ciała: astenika (budowa wąska), pyknika (budowa

<sup>71</sup> E. Kretschmer, *Psychologia lekarska* (tł. z niem.). Warszawa 1958, s. 205.

przysadzista), atletyka (budowa muskularna) lub dysplastyka (budowa nieharmonijna) (E. Kretschmer); od przewagi tkanek w ujęciu W. H. Sheldona: endomorfia (przerost narządów wewnętrznych i tkanki tłuszczowej), mesomorfia (przewaga tkanki mięśniowej) lub ektomorfia (rozwój tkanki nabłonkowej i nerwowej); od układu nerwowego i przewagi pobudzania lub hamowania jak głosi I. Pawłow (chole-ryk - typ silny, pobudliwy, flegmatyki - typ silny, spokojny, sangwinik - typ silny, żywy, flegmatyk - typ słaby, zahamowany); czy od prze-wagi gruczołów dokrewnych, hormonalnych (N. Pende).

Wszystkie nowe typologie temperamentu, podobnie jak teoria klasyczna, uzależniają go od organizmu i jego poszczególnych składników biologicznych. Dlatego na tej podstawie należy określać temperament jako pierwszą strukturę w rozwoju warstwy biologicznej, która przejawia się w reakcjach emocjonalnych i w motoryce popędowej aktywności. Trafnie to podkreśla typologia francuska Le Senne'a, wyróżniając w temperamencie, nazywanym charakterem, trzy elementy: emocjonalność, aktywność oraz siłę reakcji<sup>72</sup>. Biologiczność temperamentu powoduje to, że jest on strukturą całkowicie wrodzoną, dziedziczoną genicznie po rodzicach i wstępnym pokoleniach. Dlatego też temperament tworzy stałą i trudno zmienną właściwość jednostki, która reaguje odruchowo bez udziału inteligencji według swego typu temperamentalnego na każdorazowe przeżycie przykrości lub przyjemności. Ten czysto naturalny sposób postępowania, szczególnie kiedy jednostka posiada zbyt żywy lub niewrażliwy temperament, stanowi wielką trudność wychowawczą, którą trzeba przezwyciężyć przez nadbudowanie nad nim wyższej struktury indywidualności.

b) W integracji warstwy psychologicznej powstaje struktura indywidualności jako istota odrębna i niepodzielna (łac. *individuum*) jeszcze na wprost wrodzona ze względu na typ posiadanej inteligencji, ale już na wprost rozwinięta na drodze własnego doświadczenia i kształcenia w szkole. Indywidualność więc jest całościowym układem cech, dyspozycji i tendencji psychicznych jednostki. Jednakże odróżniamy jakby dwie strony indywidualności. Jedną stanowi tzw. indywidualność negatywna, polegająca na celowym rozwijaniu przez jednostkę różnicy pomiędzy sobą a innymi, na podkreślaniu wyższości jakiejś cechy,

<sup>72</sup> Ks. J. Tarnowski, *Typy charakteru według Heymansa - Le Senne'a*, Warszawa 1963.

choćby to były piegi na nosie, którą jednostka młodociana uważa za wyróżnienie i powód do dumy. Ze względu na możliwość górowania jednych funkcji psychicznych nad pozostałymi w indywidualności tworzy się druga strona - indywidualność pozytywna, która przy przewadze funkcji poznawczych staje się indywidualnością intelektualną (celebrotonik w terminologii Sheldona od łac. *celebrum* - mózg), przy rozwinięciu funkcji uczuciowych tworzy indywidualność sentymentalną (viscerotonik opanowany uczuciami wygodnictwa od łac. *viscera* - wnętrzności), przy wybujałych zaś funkcjach woliowych wykształca się na indywidualność wolontarną somatotonik o dużej sile i energii, od gr. *soma* - ciało). Te trzy zasadnicze rodzaje indywidualności psychicznej rozpadają się jeszcze na drobniejsze typy.

Typologia intelektualnych indywidualności wiąże się z rodzajem wrodzonej jednostce reakcji umysłowej i jej osobistą postawą poznawczą w stosunku do świata zewnętrznego i jego strony zjawiskowo-pojęciowej, działającej poprzez zmysły-analizatory na psychikę. Ponieważ typy reakcji umysłowej na poznawane rzeczy zależne są od rodzaju odziedziczonej inteligencji, stąd też stosownie do tych rodzajów można wyróżnić w indywidualności także przeciwstawne typy, jak indywidualności refleksyjne o skłonnościach do namysłu i intuicyjne, wyczuwające wnikliwie istotę rzeczy, indywidualności realistyczne, nastawione na konkrety w poznaniu i kontemplacyjne, zdolne do abstrakcji i rozmyślenia, indywidualności praktyczne, ceniące korzyść i teoretyczne, skłonne do ujmowania pojęciowego, indywidualności analityczne, rozwijające szczegóły oraz indywidualności syntetyczne, stwarzające całości.

Natomiast w zakresie funkcji emocjonalnych indywidualność pozytywna wyraża się w usposobieniu, które może być optymistyczne z nadzieją na rozwiązanie dobrej sytuacji lub pesymistyczne w stałym przewidywaniu najgorszego, usposobienie żartobliwe lub poważne itp. Do usposobień można zaliczyć typy introwertyków, zamykających się w sobie i ekstrawertyków towarzysko i beztrudnie nastawionych na otoczenie zewnętrzne (C. G. Jung), także typy cyklotymiczne oscylujące między radością i smutkiem, nastawione na epikurejskie używanie życia oraz typy schizotymiczne, nieśmiałe lub ironiczne wobec otoczenia, często o surowej moralności i fanatycznej ideowości (E. Kretschmer).

Wreszcie w zakresie dążeń i strony woliowej w indywidualności mogą wystąpić typy egoistyczne, dążące do osiągnięcia własnego interesu

lub przeciwnie typy altruistyczne, ofiarne i oddane dobru drugich; także typy agresywne, zaczepne, skłonne do awantur, pewne siebie i swej mocy lub typy nieagresywne, lękliwe i bezradne (A. Adler).

Jak widzimy na podstawie przeglądu typologicznego, indywidualność określa postępowanie wychowanka w oparciu o integrację psychiczną reakcji umysłowej, usposobienia oraz postawy dążeniowej, dlatego też przez inteligentne dostosowanie się do sytuacji (np. wobec nauczyciela czy zwierzchnika) potrafi hamować bezpośrednie reakcje przykrego temperamentu (np. podskakiwania w miejscu przy irytacji), jednakże postępowanie takie, jako przystosowawcze tylko do warunków otoczenia, nie zawsze ze względu na swój egocentryzm jest godne człowieka, dlatego też szczególnie indywidualność negatywna może prowadzić do skrajnego indywidualizmu, który musi być drogą uspołecznienia wychowanka pedagogicznie opanowany i przewyciężony.

c) Opanowanie wybujałej indywidualności możliwe jest w rozwoju przez wyższą strukturę charakteru moralnego, kształtującą się w warstwie socjologicznej. Właśnie charakter stanowi pierwszy wyraźny cel pracy wychowawczej nad wychowankiem, ponieważ jako wytwór procesu uspołecznienia wyprowadza wychowanka z biologicznego egoizmu samozachowawczego, jak też z egocentryzmu i egotyzmu psychicznego.

Charakter bywa rozmaicie pojmowany przez różnych autorów, czy to jako zespół trwałych cech i dyspozycji psychicznych, czy to jako swoisty układ woli, jako stałe postępowanie moralnie dobre lub jako czynna postawa wobec życia<sup>73</sup>. Wszystkie te określenia jednakże zgadniają się ze sobą w tym, że wynikiem i wyrazem działania charakteru staje się stabilizacja, stałość i konsekwencja postępowania według przyjętej zasady moralnej. Zasady te nie są tworzone przez wychowanków, lecz przyjmowane w procesie socjalizacji rozwojowej z etosu społecznego i uznawane za własne, na skutek czego najpierw kształtuje się moralność heteronomiczna, obcoprawna, zanim przetrworzy się w moralność autonomiczną, własnoprawną<sup>74</sup>.

Charakter tworzy więc zespół cech, w których wyraża się osobisty stosunek wychowanka do innych ludzi, do zagadnień codziennego życia i do samego siebie, decydując o społecznej i moralnej wartości po-

stepowania. Struktura społeczno-etyczna charakteru jest już bardzo złożona, gdyż łączy w sobie tak temperament, nazywany czasami charakterem wrodzonym, jak też indywidualność jako charakter nabyty, ale istotną część tej całości stanowi charakter moralny<sup>75</sup>, który reguluje przejawy reakcji temperamentu i indywidualności, wykorzystując ich motorykę i energię w postępowaniu zgodnie ze swymi zasadami. Jednakże charakter moralny osiągniany przez wychowanka własną pracą nad sobą także ma skomplikowaną budowę. Podstawami jego działania są przede wszystkim: a) świadomość zasad moralnych postępowania jako wynik pouczania etycznego oraz b) silna wola wyrabiana drogą motywacji przez wykonywaną pracę i służąca tym zasadom w konsekwentnej ich realizacji przez pokonywanie w sobie oporów wewnętrznych i lenistwa. Dzięki temu postępowanie wpływające z działania charakteru staje się świadome i dobrowolne, wykazując podstawowe cechy czynu etycznego. Czynniki te tworzą tzw. część instrumentalną charakteru moralnego, nastawioną na określoną hierarchię wartości i zasad dobrego postępowania zgodnie z przyjętą ideą moralizmu, co znów stanowi drugą część charakteru tzw. kierunkową<sup>76</sup>. W związku zaś z częścią kierunkową typologia charakteru moralnego zależy od systemu wartości i uzasadnień ideologicznych. Może to być więc charakter chrześcijański jako zespół cnót teologicznych rozwijających się na gruncie 4 cnót kardynalnych (por. cz. II rozdz. III p. 2), albo charakter liberalny, rozumiany jako zespół zalet moralnych, będących produktem wysublimowanych instynktów (por. cz. II rozdz. IV p. 3), albo też jako charakter socjalistyczny, tworzący układ cenionych społecznie nawyków kolektywizmu, patriotyzmu z internacjonalizmem, socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej (por. cz. II rozdz. V p. 3).

Postępowanie oparte o charakter, chociaż tak pożądane wychowawczo, nie kończy procesu doskonalenia moralnego, z jednej bowiem strony kształtowanie się charakteru wychowanka w dalszym jego rozwoju zostaje zagrożone utrwalaniem się wad, jak lenistwo, kłamstwo, brak zdyscyplinowania, krnąbrność<sup>77</sup>, które wypaczają charakter moralny

<sup>75</sup> S. Szuman, S. Skowron, *Organizm a życie psychiczne*, Warszawa 1934 s. 352-357.

<sup>76</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957<sup>2</sup> s. 119.

<sup>77</sup> L. Kleszczycka, *Charakter* (W:) *Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej*, Warszawa 1964, seria 1 t. 1 s. 260-262.

<sup>73</sup> Ks. J. Pastuszka, *Charakter człowieka*, Lublin 1962<sup>2</sup> s. 25-29.

<sup>74</sup> S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki* (tł. z ros.), dz. cyt., rozdz. III i IV.



i mogą być pokonane tylko przez pracę samowychowawczą, z drugiej zaś strony konsekwencja postępowania według przyjętych zasad moralnych najlepiej się udaje w określonych warunkach społecznej stabilizacji. W warunkach natomiast zmiennych i nowo tworzących się postępowanie człowieka musi być twórcze, konstruujące nowe podstawy, do czego przyczynia się już nie charakter, lecz wyższa konstrukcja rozwojowa osobowości twórczej.

d) Wyraz „osobowość”, wprowadzony przez personalizm krytyczny na oznaczenie maksymalnego rozwoju osoby jako jedności celowo działającej (*unitas multiplex*- por. cz. II rozdz. IV p. 3), obecnie posiada szereg zróżnicowanych znaczeń na terenie filozofii, psychologii, etyki czy pedagogiki. Występują tu ujęcia metafizyczne, empiryczne, normatywne<sup>78</sup> oraz rozwojowe.

Metafizycznie osobowość znaczy jaźń, duszę lub ducha jako substancjalny podmiot cech psychicznych. Empirycznie w psychologii osobowość znaczy każdorazową, indywidualną całość cech psychicznych i fizycznych niemowlęcia, dziecka czy dorosłego człowieka. Pojęcie psychologiczne osobowości ma więc charakter opisowy i ogólny, czym zbliża się do właściwego pojęcia indywidualności. Tak amerykański psycholog G. Allport początkowo określa osobowość jako „dynamiczną organizację w jednostce tych psychologicznych układów, które określają jej jedyne przystosowanie się do jej środowiska”<sup>79</sup>. Później zaś jeszcze bardziej rozszerza poza przystosowanie społeczne do środowiska, podkreślając, że osobowość to zespół rozwijających się takich dynamizmów, które przejawiają się w zachowaniu i myśleniu jednostki, w czym charakter stanowi moralną stronę osobowości, odpowiedzialną za postępowanie osobnika<sup>80</sup>.

Normatywne zaś widzenie tego pojęcia w etyce ujmuje osobowość jako ogół cech, które jednostka powinna posiadać, dążąc do ideału swej osoby zgodnie z postulatami moralności i prawdziwego poglądu na świat. W ten sposób osobowość normatywnie ujęta dotyczy nie punktu wyjścia dla rozwoju, jak w psychologii, lecz punktu dojścia i oceny końcowego wyniku, wytworu.

<sup>78</sup> M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa 1947 s. 3-6; por. S. Kunowski, *Problemy badania świadomości młodzieży*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1970 z. 4s. 110-111.

<sup>79</sup> G. W. Allport, *Personality. A Psychological Interpretation*, New York 1937 s. 48.

<sup>80</sup> Tenże, *Pattern and Growth in Personality*, New York 1963 s. 22 n.

Podobne stanowisko do normatywnego w etyce występuje także w pedagogice, z tą różnicą, że pedagogika, będąc nauką mieszaną, a więc nauką opisową o faktach i równocześnie nauką normatywną o tym, co powinno w rozwoju być osiągnięte (por. cz. I rozdz. III p. 3), traktuje osobowość rozwojowo jako strukturę wyższego rzędu i wytwór późniejszego etapu życia, aniżeli dzieciństwo szkolne i wiek dorastania. Stawanie się więc pedagogicznej osobowości w procesie rozwijania się człowieka nie wynika bezpośrednio z rozrastania się cech psychicznych, ich dyferencjacji i potęgowania się ilościowego siły działania, lecz powstaje z dążności do scalania się wewnętrznego, integracji, której towarzyszą takie zjawiska wychowawcze, jak rozwój samoświadomości wychowanka, dążenie do samowychowania, wartościowanie samego siebie, czyli waloryzacja osoby, poczucie godności osobistej i honoru, utożsamianie się z idealną strukturą wartości, wreszcie normalny lub wypaczony plan życiowy<sup>81</sup> (por. cz. III rozdz. I p. 3).

W ten sposób w czasie rozwoju warstwy kulturowej przez uwrażliwienie na wartości kulturowe tworzy się w wychowanku struktura osobowości jako żywa, zorganizowana całość i „ognisko wartościowania, rzutowania celów i działania”, nadające życiu kierunek, uzasadniony etyką i światopoglądem. Stąd też trafnie chwytą rysy osobowości w ujęciu pedagogicznym następujące określenie: „Osobowość jest dziełem samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej z zachowaniem jej odmienności osobniczej, jej indywidualności. Osobowość w rozwoju swoim kształtuje się według pewnych wytycznych, zarysowanych na poznaniu i wartościowaniu zjawisk życia oraz na poznaniu i ocenie swoich możliwości. Toteż człowiek taki musi mieć pewien stosunek do samego siebie, do losu swego, do swego życia wewnętrznego, musi rzutować sobie pewną linię rozwojową i wybrać wobec tego jej kierunek”<sup>82</sup>. Ażeby więc odróżnić pedagogiczne ujęcie osobowości od wszelkich innych, nazywamy ją osobowością twórczą, ponieważ jest to struktura bardziej duchowa aniżeli charakter i rozwijająca się dzięki twórczemu przeżywaniu wartości kulturowych. Odnacza się ona samodzielnym dążeniem

<sup>81</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1935 t. 1 cz. 2 s. 733-784; tenże, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 167-192.

<sup>82</sup> M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938 z. 5; przedruk (tegoż aut.) *Wybór pism*, Warszawa 1964 s. 17.

do oryginalnej twórczości w interesującej jednostkę dziedzinie kultury zgodnie z jej uzdolnieniami i utalentowaniem. W wyniku tego wychowanek odkrywa swe powołanie życiowe, samodzielnie wybiera zawód, autonomicznie planuje swe życie jako proces dorabiania się własnego typu osobowości. Początkowo uzdolniona intelektualnie młodzież, np. akademicka, rozprasza się w wielu kierunkach zainteresowań, ale szybko musi przejść przez życiowy Rubikon, by ze stadium osobowości psychologicznie rozproszonej dojść do osobowości zogniskowanej na swym obranym i wartościowym celu życia<sup>83</sup>.

Osobowość jednakże nie utożsamia się z obranym i opanowanym zawodem czy specjalizacją. Pod tym względem występują dwa przeciwstawne typy: osobowości endoponicznej (gr. *endon* - wewnątrz, *ponos* - praca, trud), która zamyka swe szczęście i rozwój w ramach umiłowanej pracy zawodowej z powołania i osobowości egzoponicznej (gr. *ekso* - na zewnątrz), która obok pracy zawodowej rozwija się szczególnie w jakiejś dziedzinie kultury, jak np. św. Paweł apostoł narodów - z zawodu tkacz namiotów, czy Baruch Spinoza, oryginalny filozof - szlifierz diamentów. Współczesność ceni osobowość endoponiczną, rozmiłowaną w swojej specjalności, chociaż w kulturze dotychczas dały najwięcej twórczego wkładu osobowości wielostronne, egzoponiczne, jak Leonardo da Vinci, Michał Anioł Buonarrotti, czy u nas Mikołaj Kopernik i inni. Osobowości egzoponiczne zwykle pozostają pod wpływem pasjonujących daną jednostkę zagadnień nauki, sztuki, ekonomii, życia społecznego, polityki czy religii, stąd ma tu odpowiednie zastosowanie znana nam typologia osobowości E. Sprangera, dzieląca je na 6 typów czystych, jak teoretyczny, estetyczny, ekonomiczny, społeczny, polityczny i religijny (por. cz. II rozdz. IV p. 3). Ale mogą powstawać mieszane typy osobowości technicznej, prawniczej czy pedagogicznej, chociaż współczesna cywilizacja techniczna urabia pełne typy osobowości o mentalności i postawach technicznych<sup>84</sup>.

Jednakże na osobowość ludzką mogą mieć wpływ nie tylko odrębne dziedziny wartości kulturowych, lecz także całościowość hierarchii wartości w określonym typie historycznym kultury, np. wschodniej, europej-

<sup>83</sup> S. K u n o w s k i, *Osobowość współczesnej młodzieży akademickiej*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1964 z. 4 s. 29 n.

<sup>84</sup> Tenże, *Wpływ techniki na osobowość człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1963 nr 4 s. 37-50.

skiej czy chrześcijańskiej. W związku z tym trzeba osobno mówić o osobowości chrześcijańskiej<sup>85</sup> czy innych systemów kultury, np. proletariackiej. Wreszcie powstają w środowiskach społecznych rozwojowe typy osobowości człowieka dobrze wychowanego, czyli mądrego i dobrego zarazem, który wychodzi z kręgów wychowawczych rodziny, szkoły, seminarium duchownego, klasztoru czy uniwersytetu, albo człowieka zabawy towarzyskiej, wywodzącego się z kręgów zabawowych rówieśników, albo też typ człowieka walki czy pracy, formowany od młodości w kręgach pracy zawodowej lub w kręgach zrewolucjonizowanych i militarnych, o czym była już mowa przy określaniu formy rozwojowej twórczości (por. cz. III rozdz. III p. 2). Zawsze jednakże osobowość twórcza i jej zróżnicowane typy kształtują się w okresie przeżywanego autonomii moralnej, w której wychowanek samodzielnie nakłada na siebie obowiązki i bierze odpowiedzialność za swe postępowanie i życie.

e) Najwyższą strukturę rozwojową, kierującą postępowaniem w warstwie czysto duchowej, stanowi struktura światopoglądowa. Chodzi w niej o prawidłowo rozwinięty światopogląd osobisty jako zespół własnych przekonań o świecie, źródłach absolutnych bytu, o człowieku, jego istocie i celu życia, czyli całościowość składający się tak z prawdziwego poglądu na świat, jak i poglądu na życie ludzkie i los człowieka, rozwiniętych w oparciu o wiedzę nauk szczegółowych - przyrodniczych i humanistycznych, zaspakajających pytania wyjaśniające, jak też o wiedzę filozoficzną w zakresie pytań o przyczyny ostateczne bytu i istnienia oraz o wiedzę teologiczną, dającą odpowiedź na eschatologiczne pytania teologiczne o sens świata, życia i śmierci (por. cz. I rozdz. V p. 3). Ponieważ światopogląd osobisty rośnie w nas razem z nami, buduje się przez całe życie od dzieciństwa przedszkolnego z jego światopoglądem magicznym, potem przez dzieciństwo szkolne ze światopoglądem naiwnego realizmu, przez wiek dorastania ze światopoglądem buntu i negacji aż do idealizmu w poglądzie na świat w wieku młodzieńczym (por. cz. I rozdz. V p. 2), stąd nie zawsze jest on prawdziwy, pełny i zharmonizowany, lecz przeciwnie często tworzy niezborny konglomerat przeżytków dzieciństwa (np. postawy uprzedzenia i lęku), zabobonów, wierzeń magicznych, przesądów, opinii obiegowych, supozycji, sądów wyuczonych, wyczytanych, zapamiętanych, ale

<sup>85</sup> Ks. F. Sawieki, *Osobowość chrześcijańska*, Kraków 1947.

bez osobistego przekonania o ich prawdziwości. Poza tym na treść tej mieszaniny wiedzy naukowej, świadomości społecznej i podświadomości, działającej w II nurcie życiowym (por. cz. III rozdz. I p. 3d) wywierają wpływ i presję tak ideologie społeczne, czyli światopoglądy uznane przez grupy za obowiązujące ich członków, jak też teazje filozoficzne jako światopoglądy szkół i systemów filozofii, dlatego też struktura światopoglądu konkretnego człowieka, dochodzącego do stadium dorosłości, może być albo w pełni zgodna z naturą ludzką, która dąży do normalnego osiągnięcia całkowicie rozwiniętego człowieczeństwa z jego duchowością i cechami religijno-moralnymi postawy życiowej, albo też będzie w mniejszym stopniu światopoglądem samodzielnie przeżyтым i własnym, natomiast zostanie ukształtowany na modłę określonej ideologii społecznej i klasowej, np. w kapitalizmie, bądź też pod wpływem jakiejś teazji filozoficznej. Mimo to natura ludzka w jednym i w drugim wypadku dochodzi mniej lub więcej do głosu i upomina się o swoje prawa. W związku z tym niezależnie od treści światopoglądu czy to naukowego, filozoficznego, religijnego, czy to poglądu na świat teistycznego lub ateistycznego, same formy wyrazu w zakresie głębszego przeżycia światopoglądowego o tonacji kontemplacyjnej i modlitewnej (por. cz. III rozdz. III p. 2e), jak też sama problematyka struktury światopoglądowej rozwiązana pozytywnie (teistycznie) lub negatywnie (ateistycznie) pozostają zawsze analogiczne i jeśli nie są tożsame, to będą podobne, jak figury symetrycznie odwrócone wobec tej samej osi. Trzeba więc najpierw znać strukturę pełną i pozytywną, by móc zorientować się we właściwościach światopoglądów negatywnych i niepełnych. Tak to wychodząc od prawdziwości, lepiej poznajemy istotę kłamstwa, ale nigdy odwrotnie, gdyż nie możemy na podstawie błędu sądzić o prawdzie.

Święty Tomasz z Akwinu, jak pamiętamy, określając proces wychowawczy wyraził prawdę, że cel, jakim jest pełnia człowieczeństwa, stanowi stan cnoty (por. cz. II rozdz. III p. 1). Ów stan cnoty tworzy podstawę struktury światopoglądowej. Od strony wychowawczej na stan cnoty składa się synteza idei moralizmu, personalizmu i humanizmu, od strony zaś etycznej cnota nie polega na stawianiu sobie samemu prawa moralnego, lecz na podporządkowaniu swych zasad postępowania obiektywnym normom prawa naturalnego i prawa wiecznego. Struktura światopoglądowa powstaje więc nie we wcześniejszym okresie autonomii moralnej i stawiania sobie samodzielnie celów i planów

życiowych przez osobowość, lecz dopiero w okresie teonomii moralnej (gr. *theós* - Bóg, *nomos* - prawo), czyli przez poddanie się ogólnoludzkemu prawu moralnemu i prawu Bożemu. Proces doskonalenia życia wewnętrznego w warstwie czysto duchowej prowadzi więc do Absolutu i do źródła prawa moralnego - Woli Bożej. Dlatego też stan cnoty w pełni rozwiniętego człowieczeństwa ostatecznie polega na przyjęciu Woli Bożej tak w zakresie naturalnego porządku, jak i w porządku nadprzyrodzonym łaski. Taki zaś stan doskonałości wewnętrznej czyni ze struktury światopoglądowej, będącej syntezą poglądów prawdziwych na świat, Boga, człowieka i jego życie wieczne, żywe źródło idei, motywów i sił duchowych zmierzających do współpracy z łaską nad przemianą swej natury, nad stworzeniem w sobie nowego człowieka w rozumieniu św. Pawła, nad uświęceniem wreszcie siebie i świata. W chrześcijaństwie więc struktura światopoglądowa w dalszym rozwoju wewnętrznym staje się świętością danego człowieka, rozwijającego się w sposób nadprzyrodzony na wyżynach mistycznej łączności z Bogiem w Jego Kościele i przez Jego Kościół. Tak właśnie, jak struktura światopoglądowa rośnie z rozwojem człowieka, podobnie stopniowo przez całe życie przemienia się ona w świętość, która nie tylko jest celem nieogarniętym i etapem najwyższym w rozwoju, ale także tworzy drogę powolnego przekształcania się natury ludzkiej pod wpływem współpracy z łaską na każdym etapie rozwojowym. Elementy analogiczne do struktury prawdziwej świętości znajdują się w ideologicznej „świętości” każdego systemu wychowawczego. Tak więc Tomaszowa ekstaza w górę (por. cz. III rozdz. II p. 1) w rozwoju człowieka znajduje swe spełnienie w miłosnym łączeniu się z Bogiem Przedwiecznym, gdy analogicznie ekstaza w dół dochodzi w procesie wykołajenia wychowawczego do całkowitego odwrócenia się od Boga Prawdziwego i do Jego zaprzeczenia, ale nie pozbywa się ekstatycznego zachwyty ku temu, co nie jest najwyższym dobrem, lecz tylko rzeczą czy ideą deifikowaną.

Kończąc przegląd zagadnień związanych z wychowaniem jako naturalnym wzrostem i rozwojem siły biosu w ujęciu teorii warstwicowej należy pamiętać, że rozwój struktur w biosie nie jest czymś autonomicznym, lecz kształtuje się przez wzrost duchowości przy pomocy dynamizmów zewnętrznych procesu rozwojowego, kierujących i modyfikujących rozwój biosu. Stąd najsilniej zaznacza się siła biosu we wrodzonej strukturze temperamentu oraz w na pół wrodzonej, ze względu na inteligencję lub usposobienie, strukturze indywidualności. Natomiast

działanie społeczne etosu najbardziej odbija się na strukturze moralnej charakteru oraz częściowo osobowości twórczej ze względu na kulturę masową danego społeczeństwa lub struktury środowisk grupowych. Wreszcie najpełniej dochodzi do głosu natura duchowa człowieka w strukturze światopoglądowej i dalszej świętości, bądź ideologicznym nastawieniu i orientacji życiowej, jednakże zawsze przy pomocy psychagogicznej wychowawców jako dzieło przede wszystkim agosu, który wcześniej już współpracuje z etosem nad charakterem moralnym i typem osobowości. Dlatego też rozwój człowieka należy rozpatrywać nie tylko od strony moralnej i samorzutnej biosu, ale także od strony działania środowiskowego etosu oraz działania psychagogicznego agosu na duchowość wychowanka. Obecnie z kolei zwrócimy uwagę na sytuacje życia społecznego, kształtujące się w etosie, przez które rozwój biosu przechodzi, by następnie przejść do określenia pomocy wychowawczej, udzielanej w agosie przez wychowawców różnego rodzaju.

#### R o z d z i a ł I V

### WYCHOWANIE JAKO WPŁYW SYTUACJISPOŁECZNYCHETOSU

#### 1. Znaczenie środowiska w wychowaniu

Dotychczas poznawaliśmy wychowanie jako naturalny proces wzrostu, dotyczącego głównie rozwoju podstawowej siły pędu życiowego, nazywanej biosem. Teoria warstwowa podkreślała nie tylko udział w biosie czynników wewnętrznych, zależnie od fazy rozwojowej, w postaci potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych, kulturalnych i duchowych, ale także zwracała uwagę na wychowawcze zaspakajanie wszelkich zapotrzebowań wychowanka przy pomocy odpowiednich środków jako sprzężonych z podłożem czynników zewnętrznych, pochodzących ze środowiska. Obecnie trzeba bliżej zająć się rozpoznawaniem czynników zewnętrznych działających w wychowaniu, choćby dlatego, że tworzą one arseniał środków wychowawczych, służących do rozwijania biosu wychowanka, używanych nie tylko świadomie i celowo przez wychowawców, ale także działających w

nurcie życia społecznego, które jako odrębna siła etosu stara się modyfikować pęd życiowy jednostki rozwijającej się według swojego kierunku, dążąc do przystosowania wychowanka w życiu grupowym (por. cz. III rozdz. I p. 3b).

Poznawaniem czynników środowiskowych i zużytkowaniem ich praktycznie w wychowaniu zajmuje się specjalny dział pedagogiki opisowej zwany pedagogiką mesologiczną<sup>86</sup> (gr. *meson* - środek; *meseuo* - jestem po środku). Przedmiotem mesologii lub ekologii jako nauk o środowisku jest samo otoczenie (*milieu*) życiowe i jego wpływ na cechy organizmów w biologii, a na zachowanie się i reakcje jednostek w psychologii lub grup w socjologii oraz wpływy na rozwój wychowawczy w pedagogice. W związku z tym pojęcie środowiska nie jest w naukach jednoznaczne. Przede wszystkim wyróżniamy środowisko obiektywne, na które składa się otoczenie jako zespół warunków, rzeczy i osób, stanowiących wprawdzie stałe tło życiowe wychowanka, ale nie zawsze wywierających wpływ na jego rozwój<sup>87</sup>. Jedynie niektóre elementy otoczenia działają dynamicznie na daną jednostkę i wywołują zmiany w wychowaniu i te tylko tworzą środowisko życiowe jako część ogólnej biosfery ludzkiej. Następnie nie wszystkie wpływy, jakim podlega wychowanek, będą dla dalszego rozwoju jednostki wychowawczo dobre i zdrowe, w środowisku życiowym bowiem działają także czynniki szkodliwe, jak np. alkohol, pornografia, życie uliczne, złe przykłady. Dlatego też w środowisku życiowym trzeba odróżnić: 1° - środowisko wychowawcze jako całość kształt rzeczywistych wpływów na jednostkę, głównie jednak działających w sposób nieświadomy i niezamierzony, jak np. w rodzinie wiejskiej<sup>88</sup>, wpływów stałych i zmiennych tak szkodliwych w rozwoju wychowanka, jak też wywołujących korzystne zmiany zgodnie z dobrem rozwojowym oraz 2° - środowisko pedagogiczne, które świadomie i celowo, jak np. szkoła, stara się usuwać wpływy ujemne, a potęgować dodatnie, kierując rozwojem wychowanka ku wartościowym wzorom i do wzniosłego, szlachetnego ideału człowie-

<sup>86</sup> Ks. R. Zaniewski, *Les theories des milieux et pedagogie mesologique*, Paris 1952.

<sup>87</sup> R. Wroczyński, *O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencje dla wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960 nr 4 s. 33-36.

<sup>88</sup> Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1931.

ka<sup>89</sup>. Odróżnienie środowiska wychowawczego od pedagogicznego, mimo potocznego traktowania tych uar'y jako synonimów, jest bardzo ważne, gdyż pierwsze stanowi mieszaninę dobrych i złych wpływów jako wytwór społecznego życia etosu, drugie zaś środowisko (pedagogiczne) jako stwarzane przez wychowawców nozostaje w ramach celowego działania agosu, kierującego wychowanka ku ideałowi człowieka.

W zakresie zaś treści wpływających na wychowanka dzieli się środowiska inaczej, wyróżniając: a) środowisko naturalne obejmujące zarówno pozaziemskie wpływy na organizmy (promieniowanie kosmiczne, jądrowe, jonosfery itp.) wraz z wpływami geograficznymi (teren, gleba, klimat) oraz otoczenie przyrody żywej (mikroorganizmów, owadów, flory i fauny); b) środowisko społeczne osób i stosunków między nimi zachodzących (zarówno w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, szkolnym, zawodowym, kościelnym, jak i szerszym - obywatelskim, partyjnym itp.); c) środowisko kulturowe z wpływami kultury materialnej (budownictwo, komunikacja, warsztaty pracy) oraz kultury duchowej, przekazywanej nie tylko na drodze wychowania, nauczania, szkolnictwa, oświaty, duszpasterstwa, ale także środkami pośrednimi masowej informacji (książki, prasa, magazyny ilustrowane, kino, radio, telewizja itp.). W tej dziedzinie działa także podkultura (*subculture*) różnych grup marginesowych i zbuntowanych przeciw społeczeństwu<sup>90</sup>. Obydwa podziały środowiska - co do możliwości i wartości wpływów oraz co do czynników wpływających i ich treści - krzyżują się i splatają ze sobą tak, że trudno je rozgraniczyć. Stąd najczęściej środowisko społeczne i kulturowe łączy się w jedno jako środowisko społeczno-kulturalne, szczególnie gdy chodzi o podkreślenie dynamicznego i przetwarzającego wpływu na wychowanka przez celowe i programowe działanie środowiska pedagogicznego. Natomiast w środowisku wychowawczym jako w otoczeniu statycznego oddziaływania i biernego poddawania się wpływom tak natury, rzeczy jak i obecnych osób, występują zwykle skutki niezamierzone, nieświadome lub nieprzewidziane przez wychowawców.

Jak na podstawie określeń widzimy, znaczenie środowiska jako całości oddziaływań jest w wychowaniu wielostronne, tak ze względu na

<sup>89</sup> Por. R. Z a n i e w s k i, dz. cyt., s. 32-33; por. W. P o p p, *Das pädagogische Milieu*, Lagensalza 1928.

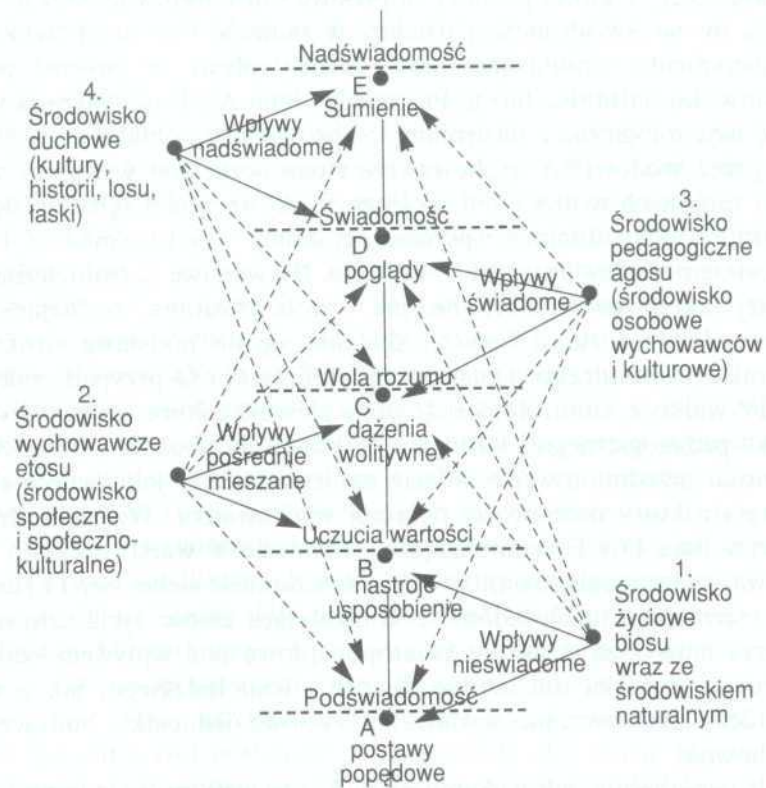
<sup>90</sup> K. S o ś n i c k i. *Istota i cele wychowania*, dz. cyt., s. 83-92.

skutki i wpływy, jak też ze względu na środki wpływu. Uporządkowanie tych krzyżujących się czynników zewnętrznych można osiągnąć przez zróżnicowanie skutków, to jest zmian, jakie można i trzeba osiągnąć w wychowaniu. Ponieważ chodzi tu o wszechstronny rozwój osobowości wychowanka jako człowieka, dlatego też wychowawcy dążą nie tylko do ukształtowania świadomości (treści umysłu, poglądów) oraz woli rozumnej jako podstawy moralnego postępowania, ale także zmierzają do urobienia motywów uczuciowych i nastrojów, które pobudzają działanie woli, jak również do opanowania podświadomości w taki sposób, by ona nie była przeszkodą i trudnością wychowawczą przez spreczne dążenia w stosunku do świadomości. Zadaniem przeto wychowania staje się opanowanie i pokierowanie: a) treścią świadomości, b) dążeniem woli do dobra, c) sferą uczuć i d) postawami popędowymi podświadomości.

Psychologia wpływu, czyli zmian zachodzących w poglądach świadomości, w postępowaniu woli, w usposobieniu uczuciowym oraz w postawach podświadomych zwraca uwagę na zasadniczy mechanizm wpływów, którym jest dążność do wyrównywania poziomu psychicznego między jednostkami lub pomiędzy jednostką i grupą czy masą ludzi (tłum). Na skutek tego wyrównywania się poziomów powstaje wzajemne przystosowanie i upodobnienie psychiczne, nazywane przez analogię do zjawiska w naczyniach połączonych - dyfuzją psychiczną. W wyniku dyfuzji psychicznej może nastąpić albo obniżanie się poziomu psychicznego jednostki, np. w tłumie, albo podwyższenie pod wpływem szlachetnej osobowości, np. wychowawcy czy też zespołu wychowawczego, ale poza tym zawsze powstaje udzielanie się, przenikanie poglądów, zasad postępowania, nastrojów i usposobień oraz postaw dążeniowych. Wszystko to razem świadczy o wielkim znaczeniu środowiska szczególnie ludzkiego i całego otoczenia życiowego jednostek jako źródła, z którego najczęściej pochodzą poglądy, zasady, nastroje i postawy wychowanków.

Równocześnie jednakże wiemy, że środowisko różnicuje się na wiele rodzajów, co pociąga za sobą odmiennosć ich wpływów. Stąd znając skutki, do jakich wpływy środowiskowe zmierzają ze względu na swój rodzaj i charakter, można teoretycznie uporządkować działanie środowisk następująco: 1° - Działanie świadome, celowo zamierzone i bezpośrednio dotyczy przede wszystkim kształtowania treści świadomości i dążeń rozumnej woli, a pochodzi od środowiska pedagogicznego agosu

oraz środowiska kulturowego, których świadome wpływy na wychowanka mogą być bardzo skuteczne, jeśli nie natrafiają na przeszkodę tamującą ze strony przeżyć uczuciowych i dążeń podświadomości. 2° - Działanie nieświadome, niezamierzone i pośrednie wywiera wpływ przede wszystkim na dążenia woli, nie zawsze poddanej kierownictwu rozumu i świadomości oraz na usposobienie i nastroje uczuciowe, kształtowane zaś jest ono przez środowisko wychowawcze etosu, zawierające w sobie tak dodatnie, jak i ujemne czynniki związane ze środowiskiem społecznym lub społeczno-kulturalnym, które pośrednio docierają swymi wpływami aż do świadomości, jak też do podświadomości jednostki wychowywanej 1. 3° - Wreszcie działanie bezwiedne, ale bezpośrednie i często nieprzewidziane przez wychowawców obejmuje zwykle nastroje i przeżycia emocjonalne oraz postawy dążeniowe podświadomości, a jest dziełem wpływu całego środowiska życiowego biosu łącznie ze środowiskiem naturalnym. 4° - Na koniec teoria warstwicowa odkrywa subtelne oddziaływanie środowiska duchowego, w którym promieniują najwyższe idee i wartości z tradycji kultury narodowej, europejskiej, chrześcijańskiej i więzi ogólnoludzkich. Środowisko duchowe jako najgłębszy wytwór historii życia i cywilizacji przybiera kształty właściwe epoce czasu, najbardziej jest czułe na zmiany losu i podatne na tajemnicze działania łaski. W sposób nieuchwytny i twórczy wynika z nadświadomych, ideowych dążeń agosu i kultury, z więzi uczuciowych z etosem, szczególnie takimi grupami jak rodzina, klasa szkolna, szkoła, grupa zawodowa i miejsce pracy oraz szerszymi grupami społecznymi jak Kościół, naród, państwo czy braterstwo ogólnoludzkie. Zawiera w sobie także umiłowanie samego życia (*biosu*), miłość krajobrazu rodzinnego, miłość Ojczyzny z całym pięknem środowiska naturalnego. Wpływy nadświadome, ideowe, środowiska duchowego swoim klimatem kształtują w warstwie duchowej poczucie samego siebie, kim się jest jako człowiek, jako Polak, Europejczyk, jako katolik czy wyznawca innego światopoglądu. Ta świadomość siebie (*self*) integruje się w duchowości jakby pewna nadświadomość przeżywana intuicyjnie i trudno wyrażalna poza wzruszeniem czy oburzeniem z powodu szargania świętości, działa zaś przez sumienie jako wyraz duchowego systemu samokontroli, kierujący postępowaniem człowieka. Różnorodność wszelkich wpływów środowiskowych łącznie ze środowiskiem duchowym na wychowanka obrazuje poniższy schemat, w którym linie proste oznaczają właściwe wpływy środowiska, linie zaś przerywane wpływy uboczne nieświadome.



Obraz powyższy powstaje na skutek nakładania się na siebie wpływów środowisk: 1° - życiowego biosu, 2° - środowiska wychowawczego etosu, 3° - środowiska pedagogicznego agosu i 4° - środowiska duchowego kultury i losu na elementy strukturalne osoby człowieka, do których należą: A - Podświadomość i postawy popędowe, B - Uczucia wyższe (wartości) i nastroje usposobienia, C - Wola rozumna i dążenia wolitywne, D - Świadomość przedmiotowa i poglądy oraz E - Nadświadomość (*self*) i sumienie. Elementy te nie są od razu gotowe, lecz rozwijają się stopniowo jako graniczne wytwory poszczególnych warstwie rozwojowych. Jeśli przez punkty ABCD

i E przeprowadzimy linie poziome oddzielające umownie warstwy od siebie, wówczas poniżej linii A otrzymamy obraz I warstwy biologicznej, w której postawy popędowe i instynktowne wraz z tworzącą się podświadomością działają w ramach wrodzonej struktury temperamentu, pobudzanej przez różne wpływy, a głównie przez środowisko naturalne biosu. Pas między linią A i B odtwarza II warstwę psychologiczną z nastrojami usposobienia i pobudzanymi głównie przez środowisko wychowawcze etosu uczuciami wyższymi wartości cenionych w otoczeniu społecznym, które razem składają się na strukturę indywidualności psychicznej danego wychowanka. Z kolei przestrzeń między linią B i C oznacza III warstwę socjologiczną, w której tak dążenia wolitywne, jak i wola rozumna, poddająca się kierownictwu rozumu (*logosu*) składają się na podstawę struktury charakteru moralnego. Dalej pomiędzy linią C i D przypada miejsce na IV warstwę kulturolologiczną, gdzie głównie celowe wpływy środowiska pedagogicznego i kulturowego kształtują poglądy i treści świadomości przedmiotowej o świecie natury i kultury jako ważne składowe struktury osobowości twórczej wychowanka. Wreszcie obszar między linią D i E symbolizuje w schemacie V warstwę czysto duchową (światopoglądową), w której świadomość siebie (*self*) i sumienie razem jako nadświadomość kontrolująca całość życia człowieka tworzą najwyższą strukturę światopoglądową pod wpływem oddziaływań środowiska duchowego historii i losu ludzkiego, jak o tym świadczą nadzwyczajne wydarzenia życiowe jednostki, budzące jej duchowość.

Równocześnie, jak widzimy na wykresie, wpływy świadome krzyżują się z pośrednimi i nieświadomymi, walczą ze sobą o przewagę i wypierają się wzajemnie, stwarzając przeszkody w pokierowaniu wychowankiem do ideału. W tej walce wpływów decyduje sam wychowanek swoim stanem rozwojowym, zależnym od tego, czy zostaje on opanowany przez podświadomość, popędy niższe i uczucia umysłowe, czy też jego czynniki osobowościowe duchowości, przede wszystkim rozumność i dobra wolna wola, biorą górę nad cielesnością i podporządkowują ją ideałowi nowego człowieka. W związku z tym antagonizmem środowisk, związanych z siłą agosu (środowisko pedagogiczne), z siłą życia społecznego etosu (środowisko wychowawcze) oraz z siłą życiowego pędu biosu (środowisko życiowe), nie wykluczając zmiennych losowych (środowisko duchowe), w wychowaniu nie

decyduje samo środowisko jako całość, lecz wyniki pozostają w zależności od sytuacji wychowawczej. Oczywiście nie chodzi o sytuacje przypadkowe lub chwilowe, doraźne, lecz o sytuacje wychowawcze stałe, które wytwarzają się w instytucjach wychowujących. Działanie życia społecznego (*etosu*) nie jest rozproszone, lecz konkretyzuje się w zwyczajach i obyczajach obowiązujących w określonych środowiskach i kręgach społecznych. Te zwyczaje i obyczaje przejmowane przez wychowanka uspołecniają go w ciągłym procesie socjalizacji. Rozpoczyna się ona w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, potem doskonalą się w szkole, organizacjach społecznych, w grupie zawodowej itd. Etos właśnie przez instytucje wychowujące stara się pokierować rozwojem biosu jednostki do celów zbiorowego, wspólnotowego życia. Ponieważ asymilacja jednostki, dostosowanie się jej do życia społecznego może być konformizmem wpływającym z naśladownictwa i upodobnienia się do stawianego wzorca, dlatego też nie wypływa z przekonań jednostki, a może być nawet wymuszona pod presją otoczenia. Uspołecznienie takie staje się pozorne i kruche, jak skorupka na jajku. Socjalizacja głębsza więc przenikająca do natury osobowej wychowanka musi się splatać czy nawet krzyżować z procesem personalizacji, czyli z samodzielnością i świadomością siebie, kim się jest (*self*). Dlatego etos działa poprzez instytucje wychowujące, które równocześnie powinny uspołeczniać i działać rozwijająco na osobę, personalizować. Skoro zaś bios jednostki rozwija się wachlarzowato, przechodząc na coraz wyższe warstwy, stąd też oddziaływanie etosu dostosowuje się do nich, stwarzając odpowiednie instytucje wychowujące, które ukierunkowują i modelują przebieg danej warstwy rozwojowej. Taką instytucją zasadniczą dla warstwy biologicznej jest rodzina, w której wychowanek żyje i kształtuje się w zasadzie aż do pełnej dojrzałości i usamodzielnienia się przez małżeństwo i założenie własnej rodziny. W wypadku niemożności wywiązania się z zadań opieki i wychowania rodzinę wspierają pomocnicze instytucje, jak żłobek, przedszkole, czy później internat lub w wypadku sieroctwa względnie opuszczenia - dom dziecka czy młodzieży. Warstwa psychologiczna jest formowana ze strony etosu przez szkołę podstawową, średnią lub wyższą oraz doksztalcanie i kursy różnego rodzaju. Z pewną pomocą szkole podstawowej przychodzi organizacja wychowania. Warstwa socjologiczna ponad szkołą nadbudowuje własne instytucje, jak samorząd szkolny, harcerstwo i inne

organizacje młodzieżowe, których działanie przejmują w dalszym życiu wychowanka: wojsko, ochotnicze hufce pracy, zakład pracy, organizacje obywatelskie i polityczne, np. Front Jedności Narodu lub partię. Warstwa kulturotwórcza ma własne instytucje jak szkoły muzyczne czy plastyczne dla utalentowanych lub instytucje kulturalno-oświatowe (muzea, teatry, kina, biblioteki, stowarzyszenia, kluby, świetlice itp.). Jedynie warstwa czysto duchowa na serio jest domeną działania Kościoła, który przez duszpasterstwo, rodzinę, potem katechizację parafialną dzieci i młodzieży, przez ministrantów, bractwa i sodaliczki, apostołat świeckich, wreszcie przez seminarium duchowne, nowicjat zakonny lub przez katolicki uniwersytet stara się swoich wiernych w każdym wieku prowadzić duchowo do wiary i uświęcenia.

Jak widzimy etos różnicuje swe oddziaływanie przez instytucje wychowujące dostosowane do warstw i potrzeb rozwojowych wychowanków, a równocześnie sam nie jest jednolity, gdyż krzyżują się w nim trzy ośrodki działania: 1° - biologiczna populacja narodu, która rozkrzewia się przez rodziny, 2° - polityczna organizacja państwa, dążącego do dobra wspólnego przez szkoły i instytucje kulturalno-oświatowe oraz 3° - duchowe przewodnictwo Kościoła. Otóż tymi skomplikowanymi szczegółami instytucji wychowujących oraz ich polityką wychowawczą i kulturalno-oświatową zajmuje się specjalny dział pedagogiki praktycznej zwany pedagogiką społeczną<sup>91</sup>. Pedagogika teoretyczna natomiast nie może wchodzić w szczegóły, informuje ogólnie i zwraca uwagę na istotne momenty w działaniu instytucji wychowujących etosu, ujmując je w pojęciu sytuacji wychowawczej. Właśnie w sytuacjach wychowawczych wpływy krzyżujące się różnych środowisk mogą się uzgadniać i harmonizować lub przeważać nad sobą i zwyciężać w ścieraniu się nie zawsze zgodnie z dobrem rozwojowym wychowanka i celami wychowawców.

<sup>91</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961; A. Kamiński, *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej* (W:) *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. XX-XLIV; tenże, *Polskie związki młodzieży (1804-1831)*, Warszawa 1963; tenże, *Polskie związki młodzieży (1831-1848)*, Warszawa 1968; R. Wroczyński, *O strukturze procesów wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne”; tenże, *Zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1963 s. 9-25; tenże, *Praca oświatowa*, Warszawa 1965; tenże, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966; K. Przecławski, *Instytucje wychowawcze w wielkim mieście*, Warszawa 1971.

## 2. Sytuacje wychowawcze

Proces rozwojowy wychowanka może być wywołany celowo przez czynności wychowawcy, może być niezamierzonym skutkiem pośredniego działania innych ludzi, bądź też może się odbywać pod bezwiednym wpływem warunków społecznych otoczenia ze stanem rozwojowym samego wychowanka. Sytuacje wychowawcze są to więc układy bodźców, czynników i wpływów, wywołujących rozwój człowieka i działających w ramach instytucji wychowujących. Stąd sytuacje wychowawcze mają różne pochodzenie, a ze względu na swój charakter wywołują różne skutki i kształtują odmiennie przebieg procesu wychowania<sup>92</sup> w kierunku normalnej progresji, zastojowej regresji lub wykolejającej regresji rozwojowej (por. cz. III rozdz. II p. 1).

W wychowaniu więc jego skuteczność zależna jest od: a) sytuacji zewnętrznej samego życia społecznego, czyli etosu działającego przez instytucję wychowującą oraz b) od sytuacji wewnętrznej jako stanu rozwojowego danego wychowanka.

a) Sytuacja wewnętrzna tworzy tzw. środowisko subiektywne wychowanka, na które składają się osiągnięte właściwości osobowe oraz poziom rozwojowy określonej warstwy, formy życiowej własnej aktywności wychowanka i jego struktury postępowania. Proces rozwoju nie tylko organizmu i psychiki, ale także osoby społecznej, istoty kulturotwórczej czy istoty duchowej wychowanka powoduje podatność na wpływy zewnętrzne sprzężone z daną warstwą rozwojową, ale także wywołuje odporność, tzw. immunitet na wpływy niepożądane przez wychowanka. Tak tedy poziom wyrobienia i ukształtowania jego czynników osobowościowych, uformowanie cech duchowości decyduje o reakcji i postawie wychowanka wobec sytuacji zewnętrznych, w jakich się losowo może znaleźć.

b) Sytuacja zewnętrzna zawsze zawiera: 1) określone elementy środowiska społeczno-wychowawczego danego kręgu etosu, a więc instytucji wychowującej, np. rodziny, klasy szkolnej, organizacji młodzieżowej, bądź też przypadkowej grupy, tłumu lub zbiegowiska, 2) utrwalone skutki środowiska życiowo-naturalnego, w którym rozwija się bios wychowanka oraz 3) pewne czynniki środowiska pedagogiczno-kulturowego, które starają się skorygować wpływy negatywne tak śro-

<sup>92</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, dz. cyt., s. 9-12.



dowiska społeczno-wychowawczego, jak też środowiska życiowego i naturalnego.

W związku z przewagą jednego z tych środowisk sytuacja wychowawcza przybiera określony charakter i tworzy jakiś wyraźny rodzaj wychowania. Dlatego też da się wyróżnić: 1° - sytuację pedagogiczną, czyli programową, która polega na tworzeniu celu wychowawczego (tzw. działalność zideologizowana wychowawców), na doborze właściwych środków (działalność zracjonalizowana) oraz na planowym zorganizowaniu dobrych wpływów na wychowanka (działalność zetyzowana). Taka celowo wywołana sytuacja pedagogiczna stwarza wychowanie intensywne, świadome, nazywane wychowaniem przygotowującym lub także formalnym (*formal education*); wychowanek wówczas świadomie ulega wpływom przez naśladownictwo wzorów, współpracę z wychowawcą i posłuszeństwo, co razem przyczynia się do ukształtowania I nurtu życiowego u wychowanka; 2° - sytuację społeczną, czyli środowiskowo asymilującą przez ustalone tradycyjnie ceremonie, zwyczaje i obyczaje, porządek, regulamin, charakter pracy, stosunki między ludźmi. Sytuacje społeczne powodują wpływy nieświadome, formowane przez samo uczestniczenie w życiu środowiska społecznego, przez uleganie sugestii, konformistyczne naśladownictwo, modę. Występuje tu tzw. wychowanie ekstensywne, uczestniczące<sup>93</sup>, nazywane także nieformalnym (*informal education*), chociaż często może ono modyfikować I nurt życiowy wychowanka; 3° - sytuację kulturalną, czyli inspirującą dążenia przez podsumowanie motywów, pobudzenia zainteresowań poprzez otaczające dobra kulturowe, szczególnie drogą wpływów książki, czasopisma, pieśni, muzyki, radia, kina, telewizji i innych środków przekazywania kultury masowej. Taka sytuacja kulturalna działa dorywczo i ubocznie, stwarza wychowanie niesystematyczne przez „ocieranie się w świecie”, nazywane wychowaniem okolicznościowym (*by education*), dające ogładę towarzyską, która często hamuje przejawy II nurtu życiowego; 4° - sytuację życiową, czyli warunkującą przebieg rozwoju pod wpływem przyrody i środowiska naturalnego, geograficzno-biologicznego środowiska (mieszkanie, dobrobyt, zarobki itp.). Wynikiem sytuacji życiowej, losowo-bytowej danej jednostki tworzą się doświadczenia życiowe, wpływy kumu-

<sup>93</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1947<sup>2</sup> s. 111-119.

lujące się w podświadomości i określające postawy popędowe, emocjonalno-dążeniowe, które stają się treścią dolnego nurtu życia. Tego rodzaju wychowanie przez życie (*life education*) zakłada fundamenty procesu rozwojowego.

Powyższa analiza teoretyczna rodzajów wychowania, wywołanych przez określone sytuacje „wychowawcze” i wpływających na rozwój wychowanka, przydaje się w poznawaniu oddziaływań wychowawczych każdego kręgu społecznego w życiu etosu. Przy takiej diagnozie rzeczywistej sytuacji wychowanka, np. w rodzinie, trzeba wiedzieć, jaka jest sytuacja życiowa danej rodziny, a więc jakie ma ona warunki mieszkaniowe, dochody i stan majątkowy rodziców, odżywianie, higienę, liczebność itp.<sup>94</sup>. Następnie chodzi o rozpoznanie sytuacji społecznej w tym domu, na co znów składają się - zawód rodziców, ich pochodzenie społeczne, udział dziecka w zajęciach domowych, życie domowe rodziców, życie towarzyskie i jego charakter itd.<sup>95</sup>. Dalej potrzebne staje się zapoznanie się z sytuacją kulturalną domu na podstawie danych o sposobie spędzania czasu wolnego, potrzebę estetycznych, tradycji i majątku kulturowego, wykształcenia rodziców, ich życia umysłowego, kultury językowej, autorytetu, potrzeb światopoglądowych i wierzeniowych<sup>96</sup>. Wreszcie należy uwzględnić sytuację pedagogiczną w rodzinie, dowiadując się, czy dziecko ma właściwą opiekę materialną, kontrolę dostępu do używek (alkohol, tytoń), opiekę nad zabawami i rozrywkami, opiekę intelektualną nad czytelnictwem, opiekę moralną, uświadomienie erotyczne i światopoglądowe, opiekę estetyczną, dostęp do rozrywek oświatowo-kulturalnych<sup>97</sup>.

Inaczej nieco przedstawia się wpływ wychowania ze strony środowiska szkolnego, w którym także działa określona sytuacja życiowa (organizacja szkoły, budynek, jego higiena, wyposażenie, liczebność uczniów, obwód szkolny), sytuacja społeczna (autorytet szkoły w środowisku, pochodzenie społeczne uczniów), współpraca rodziców ze szkołą, komitet opiekuńczy itp.), sytuacja kulturalna (stan świetlicy szkolnej, radio, kino, telewizja, teatr szkolny, biblioteka, muzeum i zbiory pomocy naukowych) oraz sytuacja pedagogiczna (grono nauczycielskie,

<sup>94</sup> J. Pięter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, dz. cyt., 1960 s. 108-115.

<sup>95</sup> Tamże, s. 130-141.

<sup>96</sup> Tamże, s. 119-126.

<sup>97</sup> Tamże, s. 150-165.

wykształcenie nauczycieli, ich praktyka, talent dydaktyczny, aktywność wychowawcza, autorytet, kultura językowa i moralna, postawy wychowawcze)<sup>98</sup>.

W związku ze złożonością sytuacji wychowawczych kształtuje się sprawa skuteczności wpływu wychowawczego danego środowiska na wychowanka. O skuteczności tej decyduje stosunek między stopniem wychowania intensywnego a ekstensywnego oraz pomiędzy wychowaniem okolicznościowym a wychowaniem przez życie. Wobec tego skuteczność wpływu można by mierzyć siłą pierwszego nurtu życia, związanego z ukształtowaną pod wpływem środowiska pedagogicznego sferą publiczną osobowości wychowanka, w zestawieniu z siłą przejawów nurtu dolnego, drugiego nurtu życiowego z jego podkulturą<sup>99</sup>, powstającego w sferze prywatnej osobowości wychowanka pod wpływem środowiska życiowego biosu oraz hamującego działania środowiska społecznego i kulturowego. Rozwijająca się więc walka między nurtami życiowymi o górowanie i tworzenie się planu życiowego w sferze symbolicznej osobowości<sup>100</sup> (por. cz. III rozdz. I p. 3 e), ostatecznie zależy od siły moralnej środowisk biorących udział w kształtowaniu wychowanków, szczególnie środowiska pedagogicznego agosus oraz środowiska społecznego i kulturowego, właściwych dla kręgów etosu i jego instytucji wychowujących.

### 3. *Morale sytuacji społecznych etosu*

Rozpatrując wychowanie nie od strony swobodnego rozwoju biosu lecz jako proces uwarunkowany ścieraniem się sytuacji wychowawczych w samym życiu społeczeństwa, czyli etosu społecznego, dochodzimy do problemu istoty wpływu - na wychowanka i jego postępowanie - przenikających się wzajemnie środowisk o różnym kierunku oddziaływania, jak środowisko pedagogiczne wychowawców, środowisko wychowawcze domu i otoczenia społecznego, środowisko kulturowe i życiowe. Istota ta wiąże się z siłą moralną, promieniującą z każdego

<sup>98</sup> Tamże, s. 166-180.

<sup>99</sup> Por. D y o n i z i a k, *Młodzieżowa podkultura*, „Kultura i Społeczeństwo” 1962 nr 2.

<sup>100</sup> D. E. S u p e r, *Obiektywne podejście do metod badania osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1962 nr 1 s. 17.

z tych środowisk, stwarzających całość sytuacji wychowawczych dla danego wychowanka. Ową siłą moralną grupy lub środowiska nazywa się morale, ponieważ wypływa ona z przejęcia się normami postępowania danej grupy, stąd wysokie morale polegają na zgodności między obowiązującymi normami etycznymi a faktycznymi poglądami i postępowaniem członków grupy, niski zaś poziom polega na rozbieżności jawnej lub maskowanej w tym zakresie<sup>101</sup>. Wychowawczo rzecz biorąc, ważne jest w morale nie tylko stopień przejęcia się normami, ale także poziom i wartość etyczna norm postępowania.

Norma w ogóle określa powinność, to co w postępowaniu człowieka powinno się zrobić. Jednakże powinności te wynikają z różnych źródeł, które decydują o charakterze normy. Powinności więc mogą pochodzić: 1° - z dobrowolnego poddania się człowieka rozumowi, poznającemu godziwość lub niegodziwość rzeczy zgodnie z naturą ogólnoludzką, co też prowadzi do właściwej normy etycznej, 2° - z uznania za wartość jakiejś rzeczy czy idei, co stwarza normę aksjologiczną (ideologiczną jako uznaną przez jakąś grupę społeczną) oraz 3° - z ustanowienia władzy lub z umowy celem utrzymania określonego porządku, jakiejś miary itp., co też wytwarza normę stanowioną, czyli tetyczną (gr. *títēmi* - ustanawiam), jak w przepisach prawnych<sup>102</sup>.

W związku z powyższymi rodzajami norm etycznych, aksjologicznych i tetycznych ustala się trzy rodzaje zespołów zasad, które kierują postępowaniem ludzi. Taki zbiór zasad negatywnych i pozytywnych, mających za zadanie regulowanie współżycia ludzi i rozwiązywanie zachodzących kolizji między nimi, prof. Sośnicki nazywa etosem i wymienia etos moralny (jednostki), etos grupowy i etos państwowy<sup>103</sup>. Etos moralny jednostek wypływa z poczucia wspólnoty natury ogólnoludzkiej, stąd też ma wewnętrzną sankcję własnego sumienia, gdy zaś jest zacieśniony do idei humanitaryzmu i ludzkości, staje się moralnością świecką, natomiast etos moralny rozszerzony na ideę Boga jako Prawodawcy i Najwyższego Dobra przybiera charakter religijny<sup>104</sup>. Etos grupowy zaś tworzą wartości uznawane przez grupę społeczną, narodową, rasową czy też zawodową za normę postępowania obowiązującą.

<sup>101</sup> A. M a t e j k o, *Praca a koleżeństwo*, Warszawa 1963 s. 140.

<sup>102</sup> M. O s s o w s k a, *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa 1947 s. 105 n.

<sup>103</sup> K. S o ś n i c k i, *Podstawy wychowania państwowego*, dz. cyt., s. 94 n.

<sup>104</sup> Tamże, s. 99-100.

żującą członków tej grupy. Posługuje się on sankcją organizacyjną, jak awanse i przywileje lub nagany, kary i usunięcia z grupy oraz sankcję aprobaty lub potępienia przez opinię publiczną, której jednostka obawia się lub wstydzi<sup>105</sup>. Wreszcie etos państwowy przy pomocy przymusu prawnego i sankcji karnych reguluje stosunki między grupami w państwie i dąży do związania wszystkich obywateli we współdziałaniu z całością. Każdy z tych etosów stanowi podstawę odrębnego rodzaju wychowania bądź to moralnego, bądź to wychowania społecznego i wychowania państwowego, których celami są odpowiednio albo miłość bliźniego i altruizm, albo solidarność grupowa lub patriotyzm.

W terminologii Sośnickiego wyraz etos moralny, grupowy lub państwowy oznacza właściwie tylko rodzaj moralności albo ogólnoludzkiej, albo solidarnościowej poszczególnych grup społecznych, jak np. mieszczaństwa<sup>106</sup> lub moralności państwa. W terminologii zaś pedagogicznej etos (zaczepnięty od Arystotelesowego *ethos* - zwyczaj, przyzwyczajenie) znaczy cały potężny nurt życia społeczeństwa, w którym niesiona jest jednostka w jej rozwojowym procesie. Etos więc jako dynamizm w wychowaniu nie daje się utożsamiać z żadnym rodzajem moralności, lecz stanowi całość tych prądów społecznych z ich wiarami, całość środowisk z ich kolizjami, przez które wychowanek przechodzi. Dlatego też wychowanie określają zmienne sytuacje społeczne etosu, w którym na jednostkę działają tak moralność ogólnoludzka prawa naturalnego związana z wychowaniem moralnym, jak też moralność społeczna grupy rodzinnej, rasowej, narodowej i zawodowej oraz moralność polityczna państwa. Przy tym jednak nie teoretyczna moralność jako zespół zasad ma w wychowaniu decydujące znaczenie, lecz ich realizacja na codzien, pociągająca jako wzór i przykład postępowania, co też nazwywamy morale grupy środowiskowej lub sytuacji społecznej. Tak więc na rozwój wychownika od strony etosu społeczeństwa wpływają cztery poziomy moralności i ich siła przeżyciowa, czyli a) morale środowiska pedagogicznego, b) morale środowiska wychowawczego różnych grup społecznych: rodziny, sąsiedztwa, rówieśników, zawodu oraz opinii publicznej tak narodowej, wyznaniowej, jak i obywatelskiej, dalej c) morale środowiska kulturowego zarówno kultury wyższej, elitarnej, jak i masowej, rozrywkowej, wreszcie d) mora-

le środowiska naturalnego w postaci zdrowych moralnie lub demoralizujących warunków życia biologicznego (zwyrodnienie lub tężyzna), ekonomicznego (nędza lub zbytek), technicznego (prymityw lub postęp), ustrojowego (wzysk lub sprawiedliwość społeczna).

Spośród wszystkich sił moralnych etosu największą siłą powinno reprezentować środowisko pedagogiczne agosu, czyli środowisko wychowawców, a więc rodziców, nauczycieli, wychowawczyń, duszpasztery, kadry oficerskiej i podoficerskiej, majstrów itp. Nie chodzi tu o deklaratywną moralność ze stanowiska określonego moralizmu światopoglądowego, lecz o morale pedagogiczne jako przejęcie się swym powołaniem wychowawcy, które wymaga najlepszej realizacji dobra rozwojowego wychowanków. Zasada humanizmu i personalizmu żąda poszanowania praw należnych osobie rozwijającego się człowieka. Do tych praw należy prawo wychownika do otrzymania wszelkiej prawdy o świecie, o człowieku i o Bogu, a nie tylko hipotez lub koncepcji ideologicznych, ale także prawo do wdrożenia do wszelkiego dobra łącznie z dobrem moralnym zgodnie z naturą ogólnoludzką. W związku z tym morale pedagogiczne musi moralność ogólnoludzką i jej normy etyczne prawa naturalnego uczynić podstawą uzupełniającej ją moralności solidarnościowej grup narodowych czy zawodowych z ich normami aksjologicznymi, jak też moralności państwowej z jej normami etycznymi nie będącymi w sprzeczności z normami etyki ogólnoludzkiej. Zapewnienie więc dobra rozwojowego wychownikowi żąda, by morale wychowawców nastawione było na zasady moralności ogólnoludzkiej, która uszlachetnia naturę człowieka przez włączenie w orbitę swych wpływów wszelkich zastosowań tych zasad w etyce społecznej, narodowej, zawodowej czy politycznej, a nie odwrotnie, gdyż etyka stosowana pozbawiona podstaw ogólnoludzkich zasad moralnych prowadzi do gruntownej przeróbki i poprawiania natury człowieka na modłę określonej doktryny.

Natomiast poziom moralności i morale środowiska wychowawczego w rodzinach czy innych grupach społecznych przedstawia się bardzo różnorodnie. Same zasady moralne mogą być mało świadome lub opacznie pojmowane. Tak np. morale rodzin rozbitych przez rozwód nie liczy się zupełnie z właściwym dobrem dzieci, podobnie jak morale rodzin zdemoralizowanych alkoholizmem lub nierzędem i morale rodzin przestępczych. Z tego wynika wskazówka, że miernikiem morale środowiska wychowawczego jest atmosfera w rodzinie, w szkole,

<sup>105</sup> Tamże, s. 122-130.

<sup>106</sup> M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956.

w organizacji czy grupie rówieśników. Na atmosferę rodzinną składa się przede wszystkim szacunek dla pracy, ideowość w postaci bezinteresownej ofiarności rodziców oraz radość i pogoda wewnętrzna, która ludzi rozwija, zapewnia unikanie wrogich nieporozumień, brutalności lub żartobliwości, które dobrą atmosferę wychowawczą zawsze psują<sup>107</sup>. Analogicznie podobne elementy działają w atmosferze szkoły, organizacji i grup społecznych, jeśli są to środowiska o pozytywnym wpływie wychowawczym. Atmosfera więc bardziej lub mniej wychowawcza zależy od poziomu moralnego środowisk wychowawczych. Ale moralność ta jest zupełnie niejednolita i obok dodatnich elementów zawiera zwykle przemieszane ze sobą elementy demoralizujące młode i starsze pokolenie. Żeby temu zapobiec, środowiska pedagogiczne muszą się zatroszczyć o realizację pedagogiki społecznej, która stara się zmobilizować dodatnie siły środowiska dla jego przetwarzania i oczyszczenia atmosfery i w tym celu posługuje się tak diagnozą - rozpoznaniem istniejącego stanu środowiska rodzinnego i miejscowego (lokalnego), jak też profilaktyką, czyli zapobieganiem objawom ujemnym przez system urządzeń, dotyczących pomocy i opieki społecznej oraz kompensację, polegającą na powstrzymaniu rozkładu, naprawie wykolejenia i zapewnieniu minimum warunków rozwoju fizycznego i kulturalnego jednostek<sup>108</sup>. Z taką przemianą i pedagogizacją środowiska wychowawczego wiąże się także usuwanie przeszkód, związanych z moralnym poziomem i siłą działania środowiska kulturowego, szczególnie kultury masowej, która często dostosowuje się do mentalności i najniższych instynktów masowego odbiorcy w postaci sensacji, czy pornografii<sup>109</sup>, dostarczając elementów podkultury jako pożywki dla II nurtu życiowego jednostek, wypływającego ze sfery prywatnej i intymnej osobowości ludzkich. Równocześnie trzeba pracować nad tamowaniem destrukcyjnych wpływów środowiska naturalnego biosu, podchodzących z uwarunkowań degeneracji biologicznej w populacji ludności oraz z deformacji ekonomicznej lub ustrojowej w życiu społeczeństwa.

Nie zawsze jednak celowe działanie środowiska pedagogicznego zdolne jest do skorygowania wpływów środowiska społecznego, kul-

turowego i naturalnego, dlatego też nawet przy wysokim morale wychowawców proces rozwojowy wychowanka pozostanie uformowany w orbicie wpływów jakiejś moralności niezgodnej z zasadami etyki ogólnoludzkiej. Tak więc wychowanie świadome i formalne nie zawsze jest skuteczniejsze w stosunku do wychowania stwarzanego przez inne środowiska i sytuacje społeczne etosu, jak wychowanie uczestniczące, czy też okolicznościowe i wychowanie przez życie. Mimo to środowisko pedagogiczne agosu nie pozostaje całkowicie bezradne i powinno wykonać swoje zadania przez realizację szeregu działań rozwijających i urabiających w mniejszym lub większym stopniu wychowanka na wzór określonego ideału człowieka. Z kolei trzeba więc poznać teorię działań wychowawczych.

## R o z d z i a ł V

### WYCHOWANIE JAKO URABIANIE PRZEZ DZIAŁANIE AGOSU

#### 1. *Zadania i funkcje wychowawców*

Wychowanie jest nie tylko spontanicznym wzrostem i rozwojem biosu, nie tylko wpływem warunków instytucji i sytuacji etosu, ale także odbywa się jako zamierzone urabianie wychowanka przez działanie wychowawców, czyli trzeciej siły agosu. Omawiając już stosunek środowiska pedagogicznego do innych środowisk, pod wpływem których jednostka rozwijająca się pozostaje, spotykaliśmy określoną działalność wychowawczą w postaci pedagogiki społecznej, mającej poznać środowisko, zapobiegać wypaczeniom i kompensować powstałe braki. Działanie wychowawcze w dziedzinie pedagogiki społecznej dotyczy, jak pamiętamy, urządzeń i instytucji pomocy i opieki społecznej, a przy pomocy instytucji oświatowo-kulturalnych ma na celu uzdrowienie środowiska społecznego jego własnymi siłami, by przezeń dopiero pośrednio wpływać na osoby wychowanków. Pedagogika społeczna jest pośrednim działaniem wychowawczym agosu, który przez doskonalenie społecznych instytucji wychowujących przygotowuje sobie warunki do skuteczniejszego oddziaływania bezpośrednio na wychowanków. Takie działanie pośrednie wychowawców stanowi

<sup>107</sup> L. J e l e Ń s k a, *Sztuka wychowania*, dz. cyt., s. 45-57.

<sup>108</sup> H. R a d l i Ń s k a, *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

<sup>109</sup> S. K u n o w s k i, *Ochrona młodzieży przed publikacjami demoralizującymi*, „Katecheta” 1959 nr 6 s. 472-477.

zakres tzw. wielkiego wychowania, czyli makroedukacji (gr. *makros* - długi, wielki), które stwarza odpowiednie warunki do efektywniejszego przeprowadzenia istotnego, czyli tzw. małego wychowania, mikroedukacji (gr. *mikros* - mały, krótki), wpływającego na wnętrze psychoduchowe wychowanka. Wychowawcy muszą więc interesować się i wpływać na poprawę zdrowia populacji, działać na bios rodziców przez zwalczanie alkoholizmu<sup>110</sup>, nikotynizmu, narkomanii, chorób społecznych, by zapobiegać zjawiskom niedorozwoju i upośledzenia umysłowego dzieci, które mają uczyć i wychowywać. Interesują się także i przeciwdziałają szkodliwym czynnikom życia społecznego (etosu) tak w dziedzinie ustrojowo-ekonomicznej (np. nędza, wyzysk, niesprawiedliwość społeczna, dyskryminacja), jak i w dziedzinie techniczno-gospodarczej (zacofana produkcja, marnotrawstwo, mało wydajna praca). Nowoczesne więc wychowanie zaczyna się od przygotowania dobrych warunków eugenicznych (gr. *eu* - dobrze, *genos* - urodzony) biosu i poprawiania warunków życiowych etosu (np. dożywianie dzieci w szkole, odbieranie prawa wychowania złym rodzicom itp.), co w zakresie problemów wielkiego wychowania wymaga socjotechniki<sup>11x</sup> wychowawczej, organizowania zespołowych akcji społecznych, np. opinii publicznej, pedagogizacji rodziców i społeczeństwa. Z poprawą uwarunkowań proces wychowawczy przebiega łatwiej i skuteczniej. Tradycyjne wychowanie jako działanie wychowawcze od wewnątrz na rozwój psychiki i duchowości wychowanka przy pomocy techniki psychologiczno-personalistycznej, wymagającej znajomości cech indywidualnych, diagnostyki pedagogicznej<sup>112</sup>, wówczas staje się prawidłowe i owocniejsze. Stąd właściwe zadanie agosu stanowi pomoc wychowawcza w procesie całkowitego i wszechstronnego rozwoju człowieka, który przejawia coraz wyższe potrzeby, aby przez ich właści-

<sup>110</sup> Np. *Zarys alkoholologii*. Praca zbiorowa pod red. O. M. Lisowskiego (na prawach rękopisu), Kraków 1965; J. Łopuski, *Nauczyciel a walka z alkoholizmem*, Warszawa 1967; *Wychowanie uczniów w trzeźwości. Książka pomocnicza dla nauczycieli* (skrypt), Warszawa 1967; *Abstynencja. Trzeźwość. Profilaktyka wychowawcza*. Warszawa 1969.

<sup>111</sup> J. Chłasiński, *Spółczeństwo i wychowanie*. Wyd. 2 zmienione, Warszawa 1958 s. 103-118.

<sup>112</sup> S. Kunowski, *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961 s. 43-70; Z. Skórny, *Obserwacje i charakterystyki psychologiczne*, Warszawa 1964.

we zaspokojenie wychowanek doskonalił się progresywnie, dochodząc do pełni swego człowieczeństwa i duchowości. Każda warstwica rozwojowa wykazuje odrębne liczne potrzeby, które teoretycznie próbuje się ująć w grupy jako potrzeby wiscerogenne (pochodzące z życia fizjologicznego wnętrzości), psychogenne oraz socjogenne<sup>113</sup>. Inny znów podział wymienia grupy potrzeb fizjologicznych, intelektualnych, emocjonalnych i dążeńiowo-wolitywnych, w które próbuje się wtłoczyć aż 44 zmienne (H. Murray)<sup>114</sup>. Pełny obraz ludzkich potrzeb daje teoria warstwica wychowania, rozróżniając: a) zasadnicze potrzeby warstwowe, a więc biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe i duchowe oraz b) potrzeby rozwojowe, związane z formami życiowymi, przez które przechodzi aktywność własna dziecka pod wpływem działania czynników osobowościowych, a więc potrzeby zabawy, dociekania, pracy, twórczości i głębszego przeżycia światopoglądowego (por. cz. III rozdz. III p. 2). Stąd pomoc wychowawcza okresowo musi się zmieniać, dostosowując się do sytuacji wewnętrznej wychowanka i jego potrzeb stałych już nabytych (potrzeby warstwowe) oraz nowych potrzeb rozwojowych.

W zakresie pierwszych potrzeb warstwowych czynności wychowawców sprowadzają się do rozbudzenia siły danych potrzeb oraz prawidłowego ich zaspokajania, w zakresie zaś drugich potrzeb rozwojowych będzie chodziło o pokierowanie nimi przez selekcję, tłumienie i wygaszanie potrzeb perseweracyjnych (łac. *perseveratio* - trwanie, podtrzymywanie), tj. zachowanych przez inercję psychiczną z wcześniejszego okresu rozwojowego, a podsuwanie i popieranie potrzeb antycypacyjnych (łac. *anticipatio* - wyprzedzanie), zapowiadających dopiero w przyszłości swój etap rozkwitu. Kolejno więc przejdziemy do rozpatrzenia funkcji szczegółowych w działalności wychowawców tak z zakresu potrzeb stałych, jak potem potrzeb rozwojowych wychowanka.

a) Pomoc wychowawcza niesiona podczas rozwoju coraz wyższych warstw biosu występuje w postaci coraz to innych funkcji agosu, mających własne cele do zrealizowania. Funkcje te ujmuje się jako: 1° - opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem

<sup>113</sup> Cz. Cz a p ó w. *Młodzież a przestępstwo*, Warszawa 1962 cz. 1 s. 92-98.

<sup>114</sup> F. J. Mac Donald, *Educational Psychology*, San Francisco 1959 s. 86-87; J. Reu 11 i N. Reu 11 o w a, *Badania osobowości metodą T. A. T. Murraya*. Warszawa 1960 s. 80-112.

i zdrowiem organizmu, nazywając to funkcją *sanare*; 2° - ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska, określając jako funkcję *educere*; 3° - opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału przez funkcję *educare* oraz 4° - jako wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem, co nosi nazwę funkcji *initiare*<sup>115</sup>.

Wszystkie te funkcje wychowawców można powiązać z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka, z warstwą biologiczną i psychologiczną - funkcję *sanare*, z socjologiczną - *educere* i z kulturologiczną - *educare*, a z warstwą duchową - *initiare*. Wówczas to na ostatnią warstwę światopoglądową, duchową przypadałaby w wychowaniu chrześcijańskim najdalej i najgłębsza funkcja *christianisare*<sup>116</sup>. Właściwie jednakże potrzebny byłby jeszcze jeden termin na rozwój psychiczny, np. *edocere* (łac. *edocceo* - gruntownie nauczać, pouczać, uświadomić), wtedy bardziej prawidłowo dałoby się scharakteryzować znaczenie agosu dla warstwy rozwoju psychologicznego. Niezależnie od dostosowania terminów funkcji wychowawczych do warstw rozwojowych, każdy z nich ma własny zakres zagadnień, którymi pokrótce się zajmiemy.

*Sanare* - znaczące w języku łacińskim uzdrowić (*sanus* - zdrowy) nie jest leczeniem medycznym z choroby. Wychowawczo funkcja *sanare* polega na podsycaniu energii i żywotności wychowanka, na potęgowaniu jego tężyzny witalnej, zdrowia i chęci do życia, z czym medycyna ma u współczesnego człowieka i młodzieży najwięcej kłopotu<sup>117</sup>. Pedagogika praktyczna zaś stosuje w tej dziedzinie wychowanie zdrowotne<sup>118</sup> w postaci opieki i pielęgnacji fizycznej, w postaci diety i higieny, następnie całego programu wychowania fizycznego (gimnastyka, musztra, sporty, joga<sup>119</sup> itd.) od niemowlęctwa aż do starości, czego niektórzy teoretycy pedagogiczni ze względu na stosowaną fizjologię ruchu nie chcieli uznawać za prawdziwe wychowanie, określając je jako pielęgnację i higienę<sup>120</sup>. Funkcja *sanare* wymaga profilak-

tyki, zapobiegania niebezpieczeństwom, zagrażającym zdrowiu i życiu. Stąd współczesna pedagogika rozwija dział wychowania bezpieczeństwa przed wypadkami drogowymi, truciznami, porażeniem elektrycznym, ogniem, utonięciem itp.<sup>121</sup> Program bezpieczeństwa i higieny pracy jest dalszym ciągiem wychowania bezpieczeństwa. Poza tym funkcja *sanare* wymaga ustrzeżenia zdrowia od chorób wenerycznych i niebezpieczeństw zbrojenia seksualnego, dlatego też obejmuje wychowanie seksualne dzieci i młodzieży z programem uświadomienia nie tylko medycznego<sup>122</sup> Jęz także w zakresie rozwiązania problematyki psychologicznej, społecznej i moralnej tak erotyki, jak i seksu na drodze przygotowania do małżeństwa. W pedagogice specjalnej funkcja *sanare* ma jeszcze większe zadanie do spełnienia, ponieważ w każdym wypadku kalectwa trzeba u dziecka niewidomego lub głuchoniemego kompensować zmysły i doprowadzać do wyższego poziomu rozwoju drogą rewalidacji. W pedagogice wreszcie reedukacyjnej młodzieży wykolejonej i przestępczej funkcja *sanare* ma uporządkować biosjednostki przez uregulowanie wybujałych popędów i rozbudzenie wyższych potrzeb aniżeli tylko wiscerogenne i psychogenne.

Związane z funkcją *sanare* są zadania terapeutyczne w prawidłowym rozwijaniu psychiki. Nie mają one znaczenia lekarskiego, lecz dotyczą właściwego kształtowania życia psychicznego wychowanka, jak to zaleca higiena psychiczna<sup>123</sup>. Znow chodzi o to, by zapobiegać skrzywieniom indywidualności w kierunku narcyzmu (zakochania się w sobie), egocentryzmu, chorobliwego autyzmu (myślenia schizofrenicznego, odebranego od rzeczywistości i zależnego od stanów uczuciowych). Psycho-terapia ma za zadanie wyrobić w jednostce odporność psychiczną na frustrację i niepowodzenia, ma przeciwdziałać kompleksom, np. niższości, rozwijać właściwe reakcje obronne i nauczyć rozwiązywania konfliktów wewnętrznych, jak to wypracowała psychologia kliniczna<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> M. K. Strasser, J. E. Aaron, R. C. Bohn, J. R. Enles, *Fundamentals of Safety Education*, New York 1964.

<sup>122</sup> A. Majda, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1964<sup>2</sup>; por. S. Kunowski, *Uświadczenie dzieci i młodzieży w pedagogice nowoczesnej*, „Ateneum Kapłańskie” 1962 nr 318.

<sup>123</sup> K. Dąbrowski, *Higiena psychiczna*, dz. cyt.; H. Michalska, *Zdrowie psychiczne*, Warszawa 1964.

<sup>124</sup> R. Wallen, *Psychologia kliniczna* (tł. z ang.), Warszawa 1964 rozdz. 12 i 13; T. Bilikiewicz, *Psychoterapia w praktyce ogólnolekarskiej*, Warszawa 1964.

<sup>115</sup> Por. J. S. Ross, *Groundwork of Education Theory*, London 1943 s. 11-36.

<sup>116</sup> Ks. J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956 s. 196.

<sup>117</sup> A. A. Hutschnecker, *Chęć życia* (tł. z ang.), Warszawa 1964.

<sup>118</sup> M. Demel, *O wychowaniu zdrowotnym*, Warszawa 1968; G. Meinecke, *Gesundheitserziehung*, Stuttgart 1957; J. Gilbert, *Éducation sanitaire*, Montreal 1963.

<sup>119</sup> Swami Kuvalaynanda, S. L. Vinekar, *Joga - indyjski system leczniczy* (tł. z ang.), Warszawa 1970.

<sup>120</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki* (tł. z ros.), dz. cyt., s. 401-04.

Dzięki temu funkcja *sanare* zapewnia także zdrowy i prężny rozwój psychiczny wychowanka tak pod względem intelektualnym, jak też uczuciowym i wolitywnym. Jeszcze większe pole działania ma ta funkcja w pedagogice specjalnej chorych i inwalidów<sup>125</sup> oraz w pedagogice reedukacyjnej.

Z kolei proponowana funkcja *edocere* w warstwie psychologicznej wiąże się z tym, że budząca się u wychowanka zdolność poznawania obiektywnego, rozumność, jako cecha osobowościowa wymaga nie tylko dostarczenia wartościowego materiału poznawczego, wiadomości i informacji różnego rodzaju, lecz rozwijania myślenia w sposób prawidłowy zgodnie z zasadami logiki, dialektyki i metodologii poznania naukowego. Funkcja *edocere* ma więc za zadanie wszechstronne wychowanie umysłowe, które przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego i mądrego szukania prawdy o całym świecie, o człowieku, o źródłach bytu i o Bogu zgodnie ze światłem *Logosu*, przenikającym całą rzeczywistość. Człowiek bowiem nie tylko ma prawo do prawdziwej informacji, ale jako istota myśląca, rozumna i wolna posiada także prawo do przekonania się o prawdzie i do szukania jej pełni<sup>126</sup>.

*Educere* znaczy etymologicznie wyciągać z czegoś i wyzwolić, stąd jako funkcja wychowawców dotyczy wyprowadzenia wychowanka ze stanu naturalnego do wyższego stanu moralnego i w związku z tym polega na wyzwoleniu jednostki wychowywanej z ciasnoty, egoizmu przez zmianę nastawienia w kierunku altruizmu. Łączy się to zadanie z procesem socjalizacji, uspołecznienia wychowanka, którego siła etosu społecznego chce zasymilować i upodobnić do obowiązującego wzorca postępowania w społeczności. Funkcja *educere* polega więc na udzieleniu pomocy wychowankowi w zakresie dobrego przystosowania się (ang. *adjustment*) do zadań życia społecznego nie tylko pod względem moralnym, ale także życiowym i praktycznym, jak np. obiór zawodu i znalezienie sobie właściwego miejsca w społeczeństwie zgodnie ze swymi właściwościami.

*Educare* zaś znaczy wyprowadzać w górę, w funkcji wychowawczej jest to więc skierowanie rozwoju wychowanka ku określonemu ideało-

<sup>125</sup> Z. Sękowska, *Psychologia rewalidacji inwalidów*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1964 z. 4.

<sup>126</sup> p. § Kunowski, *Formy rozwojowe w pracy katechetyczno-wychowawczej*, „Katecheta” 1966 nr 2 s. 53.

wi nowego człowieka. Uwrażliwienie wychowanka na przeżycie wartości kulturowych ułatwia sublimację, proces uwznioślenia i uszlachetnienia człowieka na drodze pedagogiki ideału, np. narodowego (miłość Ojczyzny), społecznego (sprawiedliwości społecznej), religijnego, w czym wielką rolę odgrywają wzory „wielkich” ludzi, bohaterów narodowych, uczonych odkrywców, pisarzy, artystów i postaci świętych.

Wreszcie funkcja *initiare*, znacząca wtajemniczanie, okazuje się najstarszą funkcją wychowania, gdyż występuje już jako inicjacja u ludów pierwotnych (por. cz. I rozdz. I p. 2). Miała ona zawsze znaczenie magiczne, potem religijne i mistagogiczne (np. w misteriach eleuzyjskich tajne ceremonie ku czci Demeter, Persefony i Dionizosa), a nawet chrześcijańskie sakramenty św. chrztu, bierzmowania i Eucharystii nazywane są *initiatio christiana*<sup>127</sup>. Ogólnie biorąc funkcja wychowawcza *initiare* polega na wtajemniczeniu wychowanków w sprawy losu doczesnego i wiecznego człowieka.

Natomiast w wychowaniu chrześcijańskim następuje jeszcze integracja wszystkich funkcji wychowawców w najwyższej funkcji *christianisare*, czyli wychowania Chrystocentrycznego, w duchu Chrystusa. Sięga ona do funkcji najgłębszej *sanare* i przemieniając ją w sposób nadprzyrodzony zmierza do uzdrowienia przez leczące działanie łaski skażonej natury ludzkiej na skutek grzechu pierworodnego. Podobnie psycho-terapeutycznie rozwiązuje z grzechu, uwalnia z poczucia winy i uzdrowia psychicznie. Natomiast chrześcijańska funkcja *edocere* przekracza naturalne podawanie informacji nawet religijnych o treści prawd Objawionych, prowadzi do Boga jako źródła wszelkiej prawdy i rozwija świadomość wiary, która jest osobową odpowiedzią człowieka w dialogu z Bogiem, ogłaszającym przez swój Kościół orędzie zbawienia. *Educere* w wychowaniu chrześcijańskim staje się przystosowaniem wychowanka do życia w społeczności wiernych w Kościele i włączeniem go do apostołatu świeckich. *Educare* po chrześcijańsku pojęte prowadzi do naśladowania Chrystusa jako najwyższego boskiego ideału człowieka. *Initiare* zaś zbliża mistycznie dziecko do Chrystusa w I Komunii Św., a przez liturgię wychowuje do chrześcijańskiego spotkania losu doczesnego i życia wiecznego<sup>128</sup>.

<sup>127</sup> Ks. W. Schenk, *Liturgia sakramentów świętych*, cz. 1: *Initiatio christiana*, Lublin 1962.

<sup>128</sup> Por. Ks. J. Dajczak, *Katechetyka*, dz. cyt., s. 196-198.

b) Druga dziedzina pomocy wychowawczej dotyczy potrzeb rozwojowych wychowanka, które występują w postaci jego aktywności własnej, początkowo jako zabawa, potem dociekanie, praca, twórczość i w końcu jako modlitewne przeżycie światopoglądowe. Ponieważ, jak już wiemy w wymienionych formach rozwojowych życia manifestują się czynniki osobowościowe duchowości ludzkiej (por. cz. III rozdz. II p. 2), wobec tego rola wychowawców wobec nich polega przede wszystkim na kierowaniu zabawą, dociekaniami, pracą, twórczością i przeżyciami światopoglądowymi wychowanka tak, by przez selekcję przedmiotów aktywności, przez poradnictwo psychologiczne i kierownictwo duchowe coraz bardziej wydobywać i utożsamiać pierwiastki duchowości. Tak więc kierowanie zabawą dziecka przedszkolnego powinno zmierzać do kształtowania podstawowych zdolności wartościujących i do tworzenia dziecięcych ideałów zgodnie z ideałem człowieka (nie wolno dopuścić, by dzieci bawiły się dziko). Kierowanie dociekaniami ma się przyczynić do rozwijania rozumności wychowanka, by jego zainteresowania poznawcze nie poszły w kierunku tylko ciekawości sensacyjnej czy seksualnej. Praca wychowawcza pokierowana dąży do rozwijania siły woli wychowanka i jego zdolności wolnego wyboru dobra oraz brania odpowiedzialności moralnej. Twórczość z kolei pokierowana właściwie przez wychowawców powinna ukształtować talenty i uzdolnienia wychowanków w kierunku humanistycznym, tzn. pod kątem dobra ludzi, a nie z ich szkoda. Wreszcie głębsze przeżycie światopoglądowe pozostając pod kierownictwem duchownym ma wtajemniczyć wychowanka w losy ludzkie i doprowadzić do prawdziwego światopoglądu i doskonałości religijno-moralnej poprzez różne formy inicjacji chrześcijańskiej dostosowane warstwowo do wieku, od inicjacji przeżyciowej u małego dziecka, przez inicjację uświadamiającą treści wiary w wieku szkolnym, przez inicjację działaniową w okresie dorastania, inicjację wartościującą kulturalnie w wieku młodzieńczym aż do całkującej inicjacji światopoglądowej w warstwie ostatniej, dającej zrozumienie sensu życia, losu, szczęścia, śmierci, wieczności<sup>129</sup>. Wychowawcy wprawdzie nie biorą bezpośrednio udziału w procesie jakościowego dojrzewania struktur postępowania, jak charakter, osobowość lub światopogląd, jednakże to przede wszystkim oni swą pracą, pomocą i kierownictwem dostarczają i gromadzą materiał do budowy struktur rozwojowych i są odpowiedzialni za wykonanie

<sup>129</sup> S. K u n o w s k i. *Formy rozwojowe*, dz. cyt., nr 3 s. 99-100.

swych zadań, wszystkich funkcji od *sanare* do *initiare*, dostosowanych do sytuacji wewnętrznej wychowanka i związanych z tym potrzebnymi czynnościami wychowawczymi.

## 2. Zasadnicze czynności wychowawcze

Poznanie funkcji wychowawczych jako podstawowych zadań wychowawców prowadzi do dalszego problemu, w jaki sposób, dzięki jakim działaniom czy czynnościom są one wykonywane w procesie rozwojowym wychowanka tworząc siłę agosu. Teoria czynności wychowawczych zaczęła się kształtować pod wpływem nauki Herbart, który wyróżnił trzy ich rodzaje *Regierung*, *Unterricht und Zucht*, czyli kierowanie polegające nawet na karceniu i karaniu młodszych dzieci; nauczanie wychowujące uczniów starszych i obyczajność młodzieży. Był to początek dostosowania czynności wychowawcy do etapów rozwoju wychowanków. W okresie międzywojennym także rozróżniano trzy rzeczy: nauczanie, wychowanie i kształcenie, to ostatnie wprowadzone przez Kerschensteinera jako skrzyżowanie nauczania z wychowaniem, prowadzące do wyższego celu przeżywania wartości kulturowych<sup>130</sup>. Współczesne zaś operowanie funkcjami wychowawczymi wymaga podporządkowania im właściwych czynności. W tym celu rozporządzamy szeregiem pojęć historycznych, jak dozór, pielęgnacja, karność, kierowanie, a pomijając najbardziej upowszechnione wychowanie, nauczanie i kształcenie, zauważamy, że ostatnio dochodzi jeszcze nowy termin - spotkanie (por. cz. III rozdz. I p. 3d). Nie wszystkie z nich mają jednakową wartość poznawczą. Tak np. karność jest celem działania, ale nie czynnością wychowawców, podobnie dozór stanowi wytwór czynności dozoru, pilnowania lub pielęgnacji. Wychowanie zaś ma co prawda właściwe znaczenie działania wychowawców, lecz jako wyraz wieloznaczny (por. cz. III rozdz. I p. 1) domaga się rozwiniętej synonimiki. Po tych uwagach wstępnych trzeba jeszcze zaznaczyć, że logiczne powiązania ze sobą pojęć wychowania, nauczania i kształcenia są tak skomplikowane i splątane, iż terminologiczne ich rozgraniczenie nie jest w pedagogice zadowalające<sup>131</sup>.

<sup>130</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957<sup>2</sup> s. 15-16.

<sup>131</sup> F. Korniszewski, *Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby* (W:) *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964 s. 75-80.



W celu jednoznacznego określenia tych terminów nie należy brać za podstawę tylko stosunków logicznych, ujmowanych przez szersze lub węższe znaczenie tych wyrazów, lecz rodzaj procesu, jaki dana czynność wychowawcza wywołuje w powiązaniu z funkcjami, które ma zrealizować. Tak więc funkcja *sanare* wymaga czynności, którą ogólnie nazywamy dozowaniem. Polega ona na ochronie rozwoju organizmu, jego zdrowia i bezpieczeństwa, na pilnowaniu koniecznego porządku czy regulaminu, na pielęgnacji zdrowego i moralnego rozwoju wychowanka, na profilaktyce oraz prewencji, czyli zapobieganiu wpływom wszelkiego zła fizycznego czy moralnego.

W zakresie rozwoju psychicznego występująca funkcja *edocere* jest mniej teoretycznie opracowana, niemniej w praktyce postuluje szczególne ćwiczenia rozwijające myślenie, co nazywamy nauczaniem formalnym, obok dostarczania wiadomości i pojęć jako treści nauczania materialnego, wreszcie wymaga powiązania, integrowania rozwiniętych funkcji poznawczych z uczuciowymi i dążeniowymi w psychice i osobowości wychowanka, co razem stanowi tzw. nauczanie wychowujące. Nauczanie więc jako całość jest to złożona czynność wychowawcza, zmierzająca do formowania świadomości przedmiotowej wychowanka w trakcie poznawania otaczającej rzeczywistości. Ponieważ zaś świadomość rozwija się w łączności z całą psychiką razem z jej podświadomością nie tylko od strony emocjonalno-wolitywnej, ale także od strony motoryczno-działaniowej mięśni i rąk, dlatego też funkcja wychowawcza *edocere* wymaga zatrudnienia naszego układu psycho-motorycznego w zakresie działania mięśni lokomocyjnych i manipulacyjnych, myślenia, całego umysłu i psychiki. Na tym tle zatrudniania w psychoterapii specjalnej stosuje się terapię zabawową, zajęciową (amatorstwo), wysiłkową (przez pracę)<sup>132</sup>. Obydwa te rodzaje czynności: zatrudnienie i nauczanie podlegają kierownictwu wychowawczemu, dążącemu do realizacji celu w wychowaniu rozwojowym człowieka, dlatego też chodzi tu o nauczanie wychowujące oraz o zatrudnienie wychowawcze, a nie o obowiązkową bądź to zarobkową pracę.

W trzeciej funkcji wychowawczej *educere*, w której celem staje się przystosowanie psychiczne, moralne i społeczne wychowanka do życia w społeczeństwie, szczególnego znaczenia nabiera czynność wychowa-

<sup>132</sup> J. Do ro szewska, *Nauczyciel-wychowawca w zakresie leczniczym*, Warszawa 1963 s. 95-100.

nia w znaczeniu ściślejszym. Wychowanie takie zmierza do formowania strony przekonaniowej wychowanków poprzez wzbudzenie w nich przeżyć uczuciowych, nastrojów, postaw dążeniowych oraz chcenia woli. Przedmiotem wychowania wąsko pojętego jest więc tworzenie przekonań osobistych wychowania tak, by treści poznawcze, pochodzące z nauczania w szkole zabarwiały się przeżyciem uczuciowym i stawały się motywem działania praktycznego woli (por. cz. I rozdz. V p. 3). Wynikiem takich własnych przekonań w wychowanku tworzą się najpierw zasady moralne dobrego postępowania, a następnie z rosnącą siłą woli wyrabia się struktura charakteru (por. cz. III rozdz. III p. 3e). Stąd nauczanie wychowujące zostaje uzupełnione wychowaniem węższej pojętych jako wychowaniem społeczno-moralnym i wychowaniem życiowo-praktycznym, przygotowującym do realnych zadań życia, co dopiero w całości zapewnia osiągnięcie dobrego przystosowania się (*adjustment*) wychowanka do społeczeństwa, jak to zakłada funkcja wychowawcza *educere*.

Z kolei kierowanie wychowanka do ideału nowego człowieka w funkcji *educare* w trakcie rozwoju warstwy kulturologicznej posługuje się inną czynnością, przerastającą dozowanie, nauczanie i wychowanie, a którą nazywamy kształceniem. Jak pamiętamy, według określenia G. Kerschensteinera (por. cz. II rozdz. IV p. 3b) kształcenie jest już najbardziej samodzielnym dorabianiem się przez wychowanka własnej struktury duchowej, którą może być zarówno wcześniej charakter moralny, jak też później swoisty typ osobowości twórczej czy wreszcie struktury światopoglądowej. Kształcenie jednakże w dalszym ciągu tworzy syntezę nauczania i wychowania, dlatego też, chociaż polega na samodzielności samego wychowanka, nie usuwa całkowicie potrzeby wychowawcy i jego działania. Wychowawca teraz przygotowuje wychowanka do kształcenia, staje się jego kierownikiem, doradcą, krytykiem w procesie twórczym, a nawet może być przewodnikiem po ścieżkach twórczości, przekształca się więc w psychologa.

Pozostaje jeszcze do omówienia najgłębsza funkcja wychowawcza *initiare*, wprowadzająca wychowanka w tajemnice życia i losu ludzkiego. Czynnością zasadniczą w tej dziedzinie rozwoju czysto duchowego w warstwie piątej zaczyna być we współczesnej teorii pedagogicznej spotkanie (*Begegnung*), które ma mieć równorzędne znaczenie jak poprzednio poznane czynności nauczania, wychowania i kształcenia (por. cz. III rozdz. I p. 3d). Spotkania z ciekawym człowiekiem w czasie

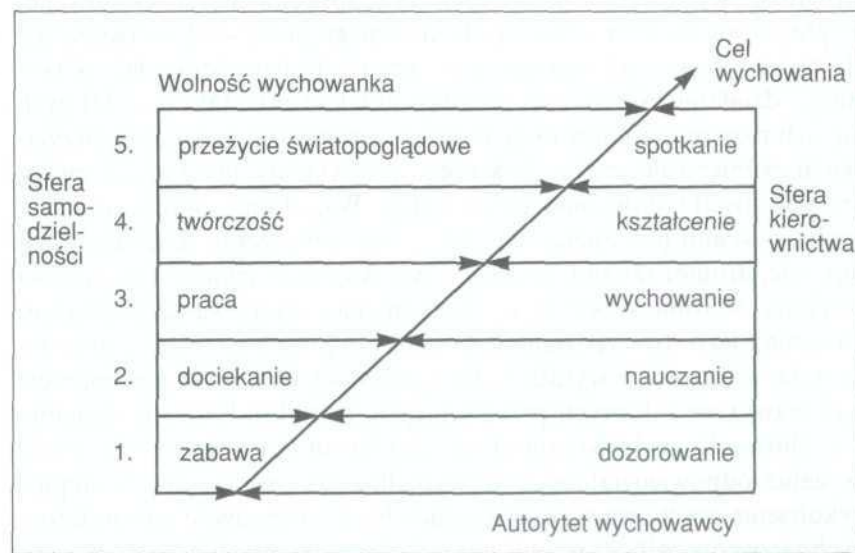
rozmowy, z interesującą wystawą czy książką, z wydarzeniami życia i historii, wreszcie spotkania z Bogiem, nie tylko w modlitwie, tworzą w rozwoju człowieka ważny element wychowania przez zdarzenia bądź to losowe, bądź też wywoływane przez wychowawców w sytuacjach pedagogicznych jako celowo programowanych. Spotkania więc zaczynają się pojawiać w nauczaniu i wychowaniu, ale potęgują wpływ w kształceniu, stają się wreszcie regułą w warstwie czysto duchowej, która w głębszym przeżyciu światopoglądowym dąży do spotkania człowieka z Absolutem, następnie w modlitwie do spotkania z Bogiem żywym i prawdziwym (por. cz. III rozdz. III p. 2e). Pedagogika chrześcijańska szczególnie w wychowaniu liturgicznym docenia znaczenie pedagogicznego doprowadzenia wychowanków i wiernych do spotkania z Chrystusem, zgodnie z zasadą Chrystocentryzmu (por. cz. II rozdz. III p. 2a), w Piśmie św., w kazaniu, w uczestnictwie we Mszy św., w komunii, sakramencie pokuty, w modlitwie. Kierownictwo duszpasterskie polega więc na wychowawczym przygotowaniu „świadomych, czynnych i owocnych”<sup>133</sup> spotkań wiernych z Chrystusem tak, by wiara ich stała się żywa, prawdziwa i ofiarna. W innych światopoglądach aranżowanie spotkań, np. z działaczami, bohaterami rewolucji, z pisarzami, uczonymi i przywódcami politycznymi ma także analogiczne znaczenie dla głębszych przeżyć światopoglądowych.

### 3. Współpraca wychowawcza jako warunek skuteczności działania agosu

Z przeglądu czynności wychowawców wynika, co łatwo zauważyć, że w procesie rozwojowym zachodzi w nich stopniowa zmiana od dozoru przez nauczanie i wychowanie do kształcenia i spotkania duchowego. Gdy początkowo dozoru jest wybitnie autorytatywne i wymaga wysiłku samego wychowawcy, to później jego rola w kształceniu i w spotkaniu duchowym schodzi na drugi plan, sprowadza się do pomocy w zakresie przygotowania i kierowania, natomiast wykonanie wówczas staje się samodzielnym działaniem wychowanka. Mamy w tym procesie zjawisko potęgującej się samodzielności wychowanka, o której

<sup>133</sup> Por. *Konstytucja o liturgii świętej* (W:) *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*. Tekst polski, Poznań 1968 s. 44-15.

wiemy, że stanowi cel ostateczny wychowania (por. cz. III rozdz. II p. 2). Rosnąca samodzielność ruchowa, dążeńowa, uczuciowa, wolitywna i umysłowa wychowanka pozostaje pod wpływem rozwijających się czynników osobowościowych duchowości ludzkiej i wyraża się przede wszystkim we własnej aktywności dziecka i młodocianego najpierw w postaci zabawy, potem dociekania, z kolei pracy, twórczości i głębszego przeżycia światopoglądowego. Każda z tych rozwojowych form życiowych (por. cz. III rozdz. III p. 2) z jednej strony podlega kierowaniu przez wychowawców przy pomocy ich czynności dozoru, wychowania, kształcenia i spotkania, a równocześnie z drugiej strony, subiektywnej, stanowi naturalny teren, na którym wzrasta coraz potężniej udział duchowej samodzielności wychowanka i dochodzi do skutku konieczne współdziałanie wychowywanego młodego człowieka z wychowawcami. Zasadnicza przemiana w tym procesie rozwojowym dotyczy stopniowego zanikania autorytatywnego działania wychowawców na rzecz wzrastającego udziału samodzielności wychowanka i jego coraz pełniejszej wolności wewnętrznej. Przebieg tego procesu przemiany charakteru działania wychowawców i wychowanka obrazuje poniższy schemat, w którym poglądowo widzi się jak sfera kierownictwa agosu (celowego działania wychowawców) zanika, a rozszerza się sfera



samodzielności wychowanka, dochodząca do pełnej wolności wewnętrznej, zmierzającej do tego samego celu wychowawczego, wskazanego przez wychowawców.

Funkcjonalna równowaga sił autorytetu wychowawczego i samodzielności wychowanka umożliwia prawidłowy przebieg procesu wychowania i stwarza zasadniczy kierunek skuteczności działania wychowawców, którym jest zawsze coraz bardziej dobrowolna i świadoma współpraca wychowanka z wychowawcami w dążeniu do tego samego celu jako ideału nowego człowieka. Pod koniec wychowania autorytatywnego współpraca przekształca się w dążenie samowychowawcze wychowanka. W całości bowiem wychowania chodzi przecież o wszechstronne rozwinięcie osobowości człowieka aż do pełnego człowieczeństwa, w którym prawidłowo ukształtowane przez wychowawców czynniki osobowościowe wychowanka, jak jego rozumność, wartościowanie, wolność woli, twórczość i otwartość metafizyczno-religijna na Boga umożliwiają wydobyć z głębin natury całej duchowości duszy ludzkiej i zapanowanie jej nad zmysłowością i cielesnością popędów II nurtu życiowego, zapewniając tym wejście wychowanka w sferę wolności duchowej.

W wychowaniu musi się więc stale rozszerzać sfera samodzielności wychowanka, ale nie tej zwyrodniałej w samowoli i w zachciankach, lecz zorientowanej w tym samym kierunku doskonalenia rozwojowego, progresji (por. cz. III rozdz. II p. 1), nadanego przez wychowawców ich siłą agosu. Rola wychowawcy z czasem coraz bardziej maleje w tym samym działaniu, ale wzrasta w nadawaniu kierunku tak, że w dalszych etapach rozwoju wychowawca staje się kierownikiem, doradcą, przyjacielem, pełniąc rolę palika, do którego przywiązuje się młode drzewko, aby nie zostało powalone przez burzę. Współpraca wychowanka z wychowawcami jest ważna dla obu stron, pierwszemu dając kierunek i oparcie, drugim zaś zapewniając satysfakcję skuteczności i owocności działania. Natomiast bez tego porozumienia z wychowankiem i współdziałania z jego strony, działanie przestaje być wychowaniem, a zmienia się tylko w tresurę, w wyrabianie przy pomocy lęku i kar, automatycznych nawyków i dobrych przyzwyczajęń, jednakże kosztem złamania w wychowanku pędu do samodzielności i wolności wewnętrznej brania na siebie odpowiedzialności. W wypadku zaś tresury albo następuje wykolejenie wychowawcze w postaci buntu przeciwko autorytetom wychowawców, albo też powstaje okaleczenie psychiczne przez po-

zbawienie samodzielności i dążności samowychowawczej w postaci zahamowania rozwoju na poziomie infantylnizmu, czyli psychicznego związania nawet dorosłego człowieka z matką jako punktem oparcia. Z przeglądu możliwości zaburzeń rozwojowych widzimy jasno, że wychowanie nie może być tylko swobodnym wzrostem biosu wychowanka, ani też osiadaniem się wpływów środowiskowych etosu społeczeństwa, lecz musi być koniecznie kierowaniem i urabianiem wychowanka przez odpowiednio dostosowane działanie agosu wychowawców, którzy niosąc różną pomoc w procesie wychowawczego rozwoju, powinni pamiętać o podstawowym warunku właściwego wychowania, jakim jest współpraca z wychowankiem nad formowaniem w nim pełnego i prawdziwego człowieka. Jakie rządy w tej dziedzinie prawidłowości i jakie występują mechanizmy praktycznej realizacji wychowania, to już są dalsze problemy, podejmowane przez pedagogikę analityczną, normatywną i praktyczną.



## WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE DO CZĘŚCI III

### *Pedagogika teoretyczna*

#### Rozdz. I POJĘCIE WYCHOWANIA

1. Zjawisko rozwoju wychowawczego
2. Określenie wychowania

- Bruner J., *The Process of Education*, Oxford 1960.  
Cohn J., *Der Geist der Erziehung*, Berlin 1919.  
Danysz A., *O wychowaniu*, Lwów-Warszawa 1925<sup>2</sup>.  
Dópp-Vorwald H. J., *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Ratingen 1964.  
Flitner W., *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1957<sup>4</sup>.  
Göttler J., *System der Pädagogik*, Miinchen 1960<sup>10</sup>.  
Haerberlin P., *Das Ziel der Erziehung*, Häle 1925<sup>2</sup>.  
Litt T., *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig 1931.  
Lorenzen H., *Der Auftrag der Erziehung*, Ratingen 1964.  
Mirski J. [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936.  
Mysłakowski Z., *Pedagogika ogólna* (W:) *Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1934, t. 1 cz. 2.  
Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka*, Warszawa 1964.  
Raymont T., *Modern Education, its Aime and Methods*, London 1956.  
Schneider F., *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, Graz-Wien 1960<sup>3</sup>.  
Sońnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.  
Sońnicki K., *Pedagogika ogólna*, Inowrocław 1946.  
Ullmann J., *La nature de l'éducation*, Paris 1964.  
Willmann O., *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Kempten-Miinchen 1912<sup>2</sup>.  
Woroniecki J. OP, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.

#### 3. Składniki wychowania

##### a. Bios (dziedziczność)

- Bonner D. M., *Dziedziczność* (tł. z ang.), Warszawa 1964.  
Kalmus H., *Zmienność i dziedziczność* (tł. z ang.), Warszawa 1962.  
Malinowski E., *Genetyka*, Warszawa 1963.  
Skowron S., *Dziedziczność*, Warszawa 1962.  
Szuman S., Skowron S., *Organizm a życie psychiczne*, Warszawa 1934.

##### b. Etos (środowisko)

- Durkheim E., *Education et Sociologie*, Paris 1922.  
Newcomb T., *Social Psychologie*, London 1952.  
Pięter J., *Poznanwanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.  
Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.  
Ruppert J. P., *Sozialpsychologie in der Erziehung*, Weinheim 1952.  
Sońnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.  
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1930.  
Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.

##### c. Agos (wychowawcy)

- Casotti M., *Maestro e scolaro*, Milano 1930.  
Dobrowolski S., *Wychowanie i wychowawca (rodzic - nauczyciel - mistrz)*, Warszawa 1948.  
Krawczyk M., *Wychowawca i wychowanek*, Warszawa 1952.  
Millot A., *Uéducation et l'action éducatrice*, Paris 1940.  
Mirski J. [właśc. J. Kretz], *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936.  
Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.  
Schneider F., *Der christliche Erzieher*, Graz-Wien 1947.  
Schneider F., *Erziehung und Lehrer*, Wien-Paderborn 1928.  
Spranger E., *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958.

##### d. Los w wychowaniu

- Flitner W., *Die Lehre von Schicksal und Aufgabe des Menschen*, „Die Erziehung” 1935.  
Guardini R., *Freiheit, Gnade und Schicksal*, München 1949.  
Nohl H., *Charakter und Schicksal*, Frankfurt 1947.  
Prohaška L., *Pädagogik der Begegnung*, Wien 1961.  
Sońnicki K., *Pojęcie „losu” we współczesnej pedagogice*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1938 nr 1/2.

#### Rozdz. II ISTOTA WYCHOWANIA JAKO WYTWORU

- Dąbrowski K., *Higiena psychiczna*, Warszawa 1962.  
Dąbrowski K., ks., *O dezintegracji pozytywnej*, Warszawa 1964.  
Michalski K. ks., *Między heroizmem a bestialstwem*, Kraków 1949.  
Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość młodzieży*, Wrocław 1956.  
Szuman S., *O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959 nr 4.  
*Zagadnienia dynamiki rozwoju człowieka*, Warszawa 1960.

1. Teoria warstwicowa rozwoju człowieka

- Flitner W., *Systematische Pädagogik*, Breslau 1933.  
Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939.  
Hoffmann H. F., *Die Schichttheorie*, Stuttgart 1935.  
Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury*, Lublin 1946.  
Kunowski S., *Religia w wychowaniu człowieka*, „Ateneum Kapłańskie” 1958 nr 297.  
Rothacken E., *Die Schichten der Persönlichkeit*, Leipzig 1947<sup>3</sup>.

2. Rozwojowe formy życiowe

a. Zabawa

- Chateau J., *Zabawa dziecka* (W:) *Psychologia dziecka* pod red. M. Debesse, (tł. z franc), Warszawa 1963.  
Dyner K., *Zagadnienie zabawy w przedszkolu*, Warszawa 1958.  
Groos K., *Das System der Spiele*, Jena 1899.  
Guyer W., *Wie wir lernen*, Ziirich-Stuttgart 1956<sup>2</sup>.  
Huizinga J., *Homo ludens*, Amsterdam 1940; tł. poi., Warszawa 1967.  
Okoń W., *O zabawach dzieci. Wybór tekstów*, Warszawa 1950.  
Osmólski W., *O wychowawczym znaczeniu zabawy*, Warszawa 1932.  
Topińska Z., *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu*, Warszawa 1961.

b. Praca

c. Dociekania

- Barankiewicz H., *Praca a kształtowanie osobowości ucznia*, Warszawa 1966.  
Biegeleisen-Żelazowski B., *Zarys psychologii pracy*, Warszawa 1963.  
Błoński P., *Trudowaja szkoła*, Moskwa 1919.  
Bukowska-Jóźwicka A., *Pedagogiczne problemy pracy w cywilizacji technicznej*, Wrocław 1971.  
Chenu M. D., *O teologię pracy* (tł. z franc), Warszawa 1963.  
Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy* (tł. z niem.), Lwów-Warszawa 1926.  
Kunowski S., *Praca*, „Katecheta” 1959 nr 4.  
Nowacki T., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966<sup>2</sup>.  
Strzeszewski Cz., *Definicja pracy ludzkiej*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1958 nr 1.  
Wyszyński S. kard., *Duch pracy ludzkiej*, Poznań 1957.  
Zamoyska J., *O pracy*, Poznań 1909.

d. Twórczość

e. Medytacja

- Anderson H. H., *Creativity and its cultivation*, New York 1959.  
Berdiajew N., *Der Sinn der Schaffen*, Tiibingen 1927.

- Błachowski S., *Zagadnienia twórczości naukowej*, „Nauka Polska” 1928.  
Coleman S., *Creathie Music for Children*, London 1924.  
Lam W., *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*, Warszawa 1960.  
Lissa Z., *Twórczość muzyczna dziecka*, Warszawa 1933.  
Naksianowicz-Gołaszewska M., *Twórczość a osobowość twórcy*, Lublin 1958.  
Stern A., *Comprehension de fart enfantin*, Neuchatel-Paris 1959.  
Strzałecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969.  
Szuman S., *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa 1938.  
Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1927.  
Trojanowska-Kaczmarek A., *Dziecko i twórczość*, Warszawa 1971.

3. Struktury rozwojowe człowieka

a. Temperament

- Dryjski A., *Rozwój nauki o temperamentach*, Poznań 1927.  
Falkiewicz L., *O poznawaniu temperamentów dzieci*, Kraków 1874.  
Gerstman S. [i in.], *Cechy temperamentu i ich zmienność u dzieci*, Toruń 1961.  
Kretschmer E., *Körperbau und Charakter*, Berlin 1944<sup>18</sup>.  
Kretschmer S., *Psychologia lekarska* (tł. z niem.), Warszawa 1958.  
Mac Auliff, *Les temperaments*, Paris 1921.  
Mieszkowski W., *Znajomość ludzi czyli nauka o temperamentach*, Trzebinia 1946<sup>3</sup>.  
Muszyński F., *Die Temperamente*, Paderborn 1907.  
Strelau J., *O temperamentie i jego poznawaniu*, Warszawa 1965. ; .  
Struve H., *O temperamentach*, Warszawa 1864.

b. Indywidualność

- Pastuszka J. ks., *Psychologia indywidualna*, Lublin 1938.  
Stern W., *Differencielle Psychologie*, Leipzig 1921.  
Stern W., *Inteligencja dzieci i młodzieży* (tł. z niem.), Warszawa 1927.  
Strelau J., *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Prace psychologów radzieckich*, Warszawa 1971.  
Tieplow B. M., *Problemy indywidualnych różnic*, Moskwa 1961.  
Waszek W., *Zagadnienia typów indywidualności*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1933.

c. Charakter

- Baumgarten F., *O charakterze i jego kształceniu*, Poznań 1937.  
Bilczewski J. abp., *Charakter. List o wychowaniu*, Poznań 1920<sup>2</sup>.  
Foerster F. W., *Religia a kształcenie charakteru* (tł. z niem.), Poznań 1930.  
Foerster F. W., *Szkoła i charakter* (tł. z niem.), Lwów 1928.  
Hellwig F., *Charakterologie*, Stuttgart 1957<sup>3</sup>.

- Kerschensteiner G., *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, (tł. z niem.), Warszawa 1932.
- Korniłow K., *Kształcenie woli i charakteru* (tł. z ros.), Warszawa 1951.
- Kreutz M., *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946<sup>2</sup>.
- Pastuszka J. ks., *Charakter człowieka*, Lublin 1962<sup>2</sup>.
- Piwowarczyk W. ks., *Charakter, jego istota*, Kielce 1938.
- Remplein H., *Was ist Charakter?* 1953.
- Roback A. A., *The Psychology of Charakter*, London 1952<sup>3</sup>.
- Szuman S., *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości*, Lwów 1938.
- Szuman S., *Zagadnienie charakteru a higiena psychiczna*, Warszawa 1947.
- Zarzecki L., *O charakterze ze stanowiska wychowawczego*, Warszawa 1915.

#### d. Osobowość

- Allport G., *Persönlichkeit*, Meisenheim 1959<sup>2</sup>.
- Baley S., *Osobowość*, Lwów 1939.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936.
- Granat W. ks., *Osoba ludzka - próba definicji*, Sandomierz 1961.
- Hali Calvin S., Lindzey G., *Theories of Personalny*, New York 1957.
- Kowalski S., *Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*, Wrocław 1956.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa 1947.
- Sawicki F. ks., *Osobowość chrześcijańska*, Kraków 1947.
- Spranger E., *Lebensformen*, Halle am Saale 1925<sup>5</sup>.
- Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów-Warszawa 1935.

#### e. Światopogląd

- Chojnacki P. ks., *Światopogląd, charakter i wychowanie*, Warszawa 1949.
- Friescheisen-Köhler M., *Bildung und Weltanschauung*, Charlottenburg 1921.
- Gabriel L., *Logik der Weltanschauung*, Graz 1949.
- Hornowski B., *Psychologiczne podstawy kształtowania poglądu na świat dzieci i młodzieży*, Poznań 1959.
- Hessen S., *Istota i znaczenie poglądu na świat*, „Kultura i Wychowanie” 1933.
- Hessen S., *Pogląd na świat a pedagogika*, „Kultura i Wychowanie” 1934.
- Klimke F., *Die Hauptprobleme der Weltanschauung*, Kempten-Miünchen 1914<sup>2</sup>.
- Klimke F., *Istota i zadanie światopoglądu*, Lwów 1938.
- Miüller-Freisenfels F., *Persönlichkeit und Weltanschauung*, Leipzig 1923.
- Papee S., *Pogląd na świat młodzieży licealnej*, Lwów 1939.
- Pięter J., *Pogląd na świat a wychowanie*, „Kultura i Wychowanie” 1935.
- Radwiłowicz R., *O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu*, Warszawa 1971.
- Salamucha J. ks., *Struktura katolickiego poglądu na świat*, „Tygodnik Powszechny” 1946 nr 46.

- Szuman S., Pięter J., Weryński H., *Psychologia światopoglądu młodzieży*, Warszawa-Lwów 1933.

#### Rozdz. IV WYCHOWANIE JAKO WPŁYW SYTUACJISPOŁECZNYCHETOSU

- Busemann A., *Handbuch der pädagogischen Milieukunde*, Halle a. S. 1932.
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York 1925.
- Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1931.
- Pięter J., *Poznanwanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.
- Popp W., *Das pädagogische Milieu*, Langensalza 1928.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Zaniewski R. ks., *Les Theories des milieux et la pédagogie mésologique*, Tournais-Paris 1952.

#### Rozdz. V WYCHOWANIE JAKO URABIANIE PRZEZ DZIAŁANIE AGOSU

- Eggersdorfer F. X., *Jugendbildung*, München 1930<sup>3</sup>.
- Eggersdorfer F. X., *Jugenderziehung*, München 1962.
- Guardini R., Bollnow O., *Begegnung und Bildung*, Würzburg 1956.
- Henry V., *Das Bildungsproblem*, Leipzig 1925.
- Kerschensteiner G., *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926.
- Lehmann H., *Erziehung und Unterricht*, Berlin 1912<sup>2</sup>.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1957<sup>2</sup>.
- Rein W., *Padagogik in systematischer Darstellung*, Langensalza 1912.
- Ross J., *Grounwork of Educational Theory*, London 1955<sup>9</sup>.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Wagner J., *Grundlegung der Bildungsarbeit*, Leipzig 1926.
- Willmann O., *Didaktik als Bildungslehre*, Braunschweig 1923<sup>5</sup>.

2004 ' *Wydawnictwo Salezjańskie*  
03-775 Warszawa, ul. Kawęczyńska 53  
Skład: «Iskra», Warszawa  
Druk i opawa: **DRUK-INTRO SA, Inowrocław**