Voir résumé français à la fin du numéro.

ROK XXIX WRZESIEŃ — CZERWIEC 1945/6 NR 1—4

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU

REVUE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR MARIA GRZEGORZEWSKA

KWARTALNIK

TREŚĆ:

J. Jakubiec — Z działalności Dr H. Rowida 4

St. Szuman — Subiektywizm i obiektywizm 11

J. Zawieyski — O ideę prawdy 33

B. Suchodolski — Demokracja i wychowanie 39

M. Falski — Akademia nauk pedagogicznych w Moskwie . 61

H. Ryll — Sprawozdanie z Kongresu: „Semaines Intern. pour l'Enfance Victime de la Guerre" w Zurichu 71

Notatki bibliograficzne 83

Streszczenia franc. artykułów . 85

SOMMAIRE:

J. Jakubiec — Essai sur l'oeuvre du Dr. H. Rowid 4

St. Szuman — Subjectivisme et objectivisme 11

J. Zawieyski — Sur l'idée de la verité 33

B. Suchodolski — Democratie et éducation 39

M. Falski — l'Académie des sciences pédagogiques à Moscou (Compte-rendu du Congrès) . 61

H. Ryll — „Semaines Intern. d'Études pour l'Enfance Victime de la Guerre" (Compte-rendu du Congrès) 71

Notices bibliographiques . . 83

Résumé français 85

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZAKŁAD ... W WARSZAWIE
... CYJNA

Książki i broszury do sprawozdań
nadsyłać należy pod adresem Redakcji:
Maria Grzegorzewska, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1
Związek Nauczycielstwa Polskiego

*

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 12 do 13.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:
Warszawa, ul. Smulikowskiego 1. Tel. Nr 875-65
Konto P. K. O. nr I.128
CENA NUMERU zł 50

Drukarnia Państwowa Nr 1 w Warszawie. Zam. 479.

Dublet 3.80

ROK XXIX WRZESIEŃ — CZERWIEC 1945 46 Nr 1—4

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania
Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.
Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 1.

BIBLIOTEKA ZARZĄD GŁ

Od Redakcji

Wielkie, nieobliczalne wprost spustoszenia, jakich dokonała wojna ostatnia nie tylko w dziedzinie materialnej, ale i w dziedzinie myśli i ducha ludzkiego, stawiają nas wobec konieczności intensywnej, planowej pracy nad odbudową, poza wartościami materialnymi, wartości moralnych. Stwarzają obowiązek oddania się tej pracy całkowicie, w poczuciu jej niezmiernej wagi. Jest to obowiązek w tej chwili każdego człowieka, przy każdej pracy, na każdym stanowisku, wszędzie, zawsze, w każdej chwili. Dla nas, dla naszego świata nauczycieli-wychowawców, obowiązek ten nabiera zupełnie specjalnej barwy i siły — staje się wprost już nie obowiązkiem, ale koniecznością naszego życia duchowego.

Szybki przewrót, głębokie przemiany w budowie gospodarczej i społecznej kraju naszego sprawiły, że jesteśmy świadkami nowej epoki w życiu naszego narodu. Stopniowo zaczyna się kształtować nowa polska rzeczywistość. Wszyscy powołani są do współdziałania w pracach odbudowy i demokratyzacji oświaty i kultury, w pracach demokratyzacji szkoły najszerzej pojętej. Związek nasz ma piękne tradycje walki o szkołę demokratyczną — teraz ją tworzył Udział nasz w tej pracy jest wagi rozstrzygającej. Przyszłość w dużej mierze od pracy naszej zależy. Wartość nowej rzeczywistości polskiej przede wszystkim zależy od wartości jej treści wewnętrznej, uzależnionej od

człowieka, który będzie ją tworzył, rozwijał i budował — będzie ją treścią swoich wartości wewnętrznych konstruował. Człowiek przecież jest podstawowym, zasadniczym czynnikiem w procesie rozwoju demokracji. Człowiek-jednostka związany jest organicznie z rzeczywistością społeczną i jest za nią odpowiedzialny. Ale tylko w pełnym człowieku zrodzić się może i rozwinąć to poczucie współodpowiedzialności za rzeczywistość społeczną, w której żyje i której jest współtwórcą. Niestety dla losów świata wojna i ostatnie przedwojenne lata w cień usunęły Człowieka — zagubiono go na drodze życia ludzkości — zagubiono to, co jest przecież życia tego skarbem największym i najpłodniejszym bogactwem. Toteż z myślą o wartości tej nowej rzeczywistości naszej zasadniczym postulatem pracy winno być odszukanie i odbudowanie człowieka, uznanie człowieka-jednostki, poszanowanie dla człowieka i rozwoju jego osobowości. Temu w pierwszym rzędzie służyć należy w naszych szeregach, o to walczyć, w to wierzyć! Żeby naprawdę zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnętrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba w coś gorąco wierzyć, czegoś wyraźnie chcieć, trzeba być sobą. Tylko w takich warunkach wpływ jednostki oddziaływać może dodatnio i twórczo, gdyż oparty jest o pewien fundament przekonań, ma więc siłę działania, siłę argumentacji, żyje własnym życiem, świeci własnym blaskiem.

Ta praca odszukania i odbudowy Człowieka daje przecież jedynie gwarancję dobrze wybranej drogi do demokratyzacji szkoły i oświaty. A na tej drodze jest wszystko: i ustrój szkolny, i programy, i metody pracy, są wszystkie problemy związane z kulturą i oświatą dzieci, młodzieży i dorosłych. Jesteśmy w pracy naszej na tej drodze. Drogowskazem na niej jest wiara w człowieka i przeświadczenie, że ta droga jest najskuteczniejsza dla dobra przyszłości naszej we wszystkich przejawach życia. Postawa ta nie może być tylko nakazem chwili, obowiązkiem — powinna stać się koniecznością naszego życia duchowego.

* * *

Po 6 latach przerwy spowodowanej wojną Ruch Pedagogiczny powraca do życia w nowych, innych warunkach

i w innym zespole ludzi. Na progu pracy naszej mamy nakaz moralny pójść myślą ku tym, którzy byli twórcami i pracownikami naszego czasopisma i którzy już nigdy do pracy nie staną. Czy stanie z nami do pracy inicjator, założyciel i długoletni redaktor Ruchu Pedagogicznego dr Henryk Rowid, o którego losach doszły nas wieści tragiczne, dotychczas jednak nie sprawdzone? Nie powróci do pracy swej redaktorskiej dr Albin Jakiel, który poległ śmiercią tragiczną w czasie powstania w Warszawie. Nie wróci do pracy redaktorskiej dr Marian Odrzywolski — zmarły w czasie okupacji niemieckiej. Nie wróci do naszego warsztatu pracy wielu współpracowników, których śmierć spośród nas wyrwała.

Wspominając Zmarłych naszych widzimy ich zasługi, charakter pracy dla sprawy i urasta w nas pozostałych poczucie siły i nakaz wewnętrzny twórczej pracy w budowie demokratycznej szkoły polskiej, wychowującej człowieka dla dobra jutra nowego okresu w życiu narodu naszego. Wiarę tę mamy!

Działalność wielce zasłużonego w tej sprawie założyciela i długoletniego redaktora Ruchu Pedagogicznego dra Henryka Rowida naszkicujemy w specjalnie temu poświęconym artykule.

J. JAKUBIEC

Działalność Henryka Rowida

Po sześcioletniej przerwie, wznawiając wydawnictwo Ruchu Pedagogicznego — rzućmy okiem wstecz i postarajmy się krótko skreślić jego dzieje. W pracy tej przede wszystkim zwraca uwagę osoba założyciela i długoletniego redaktora tego czasopisma dra H. Rowida.

Ruch Pedagogiczny powołano do życia uchwałą V Zjazdu Delegatów Krajowego Związku Nauczyc. Ludowego. W styczniu 1912 r. ukazał się w Krakowie pierwszy zeszyt tego czasopisma, wychodzącego co miesiąc z wyjątkiem miesięcy wakacyjnych. Po trzechletniej blisko przerwie, spowodowanej pierwszą wojną światową, ukazuje się Ruch Pedagogiczny ponownie, a redakcja i administracja, przełamując niezwykle ciężkie warunki, kontynuuje działalność wydawniczą aż do września 1939 roku.

Funkcję redaktora Ruchu Pedagogicznego powierzono od samego początku jego inicjatorowi dr. Henrykowi Rowidowi, który z wielkim zapałem, mimo piętrzących się trudności, przystąpił do pracy. Zdając sobie dokładnie sprawę z roli, jaką czasopismo miało spełnić w ogólnym ruchu umysłowym narodu i w życiu zawodowym nauczycielstwa, pracę wydawniczą związał ściśle z działalnością Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego.

Cel, jaki Związkowi Nauczycielskiemu przyświecał od początku jego istnienia, to akcja prowadząca do:

a) reformy szkolnictwa polskiego w b. zaborze austriackim, b) reformy kształcenia nauczycieli, c) ożywienia ruchu naukowego i pedagogicznego wśród członków, d) odrodzenia polskiej myśli pedagogicznej, e) zapoznania nauczycielstwa z nowymi kierunkami i prądami w dziedzinie wychowania.

Dla osiągnięcia powyższych zamierzeń organizowano zjazdy nauczycielskie i wiece oświatowe, urządzano odczyty i wykłady, organizowano wakacyjne kursy uniwersyteckie, tworzono biblioteki i kółka samokształceniowe i wreszcie powołano do życia specjalne czasopismo pn. Ruch Pedagogiczny.

Zagadnienia omawiane w rocznikach Ruchu Pedagogicznego dadzą się ująć w następujące grupy:

1) rozpatrywanie zagadnień wychowawczych na tle filozofii, 2) teoria i dzieje wychowania, 3) pedagogika eksperymentalna i psychologia dziecka, 4) ogólne zagadnienia wychowawcze, 5) metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów, 6) idea szkoły pracy, 7) zagadnienie organizacji szkolnictwa i programów szkolnych, 8) nowe kierunki w szkolnictwie, 9) ideał nauczyciela, 10) zagadnienie kształcenia nauczycieli, 11) sprawozdania z ważniejszych przejawów życia pedagogicznego w Polsce i za granicą. Wśród wybitnych współpracowników Ruchu duszą pracy był oczywiście sam Redaktor. Wspierał go wydatnie u progu działalności wydawniczej osobisty jego przyjaciel J. Wł. Dawid, który w dużej mierze natchnął go wielką ideą służenia szkole i sprawie wychowania młodego pokolenia. Ruch Pedagogiczny dzięki swemu Redaktorowi zakreśla cele Związkowi Nauczycielskiemu i wytycza drogi prowadzące do ich urzeczywistnienia. Oto jak Rowid pojmuje rolę Związku Nauczycielstwa Ludowego: „Związek — pisze, wznawiając po 2 i pół letniej przerwie czasopismo w roku 1917 — ma się przyczynić w okresie budowania fundamentów pod nową szkołę w państwie polskim współpracą swą i współtworzeniem do wzniesienia gmachu powszechnej edukacji narodowej"... „Trzeba nam dzisiaj, więcej niż kiedykolwiek, świadomej i zrzeszonej pracy od podstaw samych. Nie tylko budować nam trzeba, ale — co trudniejsze może — wypleniać pierwiastki obce narodowi polskiemu, trzeba nam usunąć owe naleciałości, co się tak bujnie wbrew naszej woli rozrosły na organizmie wychowania publicznego w Galicji... Dzisiaj wobec ewentualnych zmian w ustroju prawno-politycznym naszej dzielnicy, nauczycielstwo przygotowane być powinno do współpracy w tworzeniu szkoły polskiej. Zadanie to spełnić potrafi nauczyciel, odczuwający potrzebę nieprzerwanej pracy samokształceniowej, nauczyciel posiadający gruntowną wiedzę pedagogiczną, szersze horyzonty umysłowe oraz zrozumienie zagadnień współczesnej doby dziejowej". Ruch Pedagogiczny ma być więc jednym ze środków kształcących postawę nauczyciela szkoły polskiej.

W zakresie tworzenia zrębów organizacyjnych szkolnictwa był Rowid gorącym propagatorem wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. Wołał w swoich artykułach (rocznik 1917) o urzeczywistnienie zasady siedmioletniej szkoły powszechnej, jednolitej i obowiązkowej dla wszystkich dzieci. „Uobywatelnienie mas ludu polskiego jest jednym z najważniejszych i najbardziej piekących zadań polityki szkolnej i narodowej" (rocznik 1918). „Ustrój wychowania narodowego, łączący w sposób organiczny wszystkie stopnie szkolne, ministerium, w którym element pedagogiczno-społeczny jest czynnikiem decydującym, zjednoczone nauczycielstwo wszystkich stopni szkolnych, pedagogika narodowa opracowana we wszystkich swych gałęziach na tle rodzinnym — oto myśli przewodnie, których urzeczywistnienie postawi gmach szkolnictwa polskiego na silnych podwalinach i zapewni edukacji narodowej zdrowy rozwój".

Henryk Rowid kładł duży nacisk w czasopiśmie na omawianie i pogłębianie problemu kształcenia nauczycieli. Był wytrwałym bojownikiem o wykształcenie na poziomie wyższym dla nauczycielstwa szkół powszechnych, co zresztą w praktyce znalazło urzeczywistnienie w powołanym pod jego głównie wpływem i dzięki jego zabiegom Państwowym Pedagogium. Zakład ten w postaci „Kursów Pedagogicznych" powołało Ministerstwo W. R. i O. P. do życia w styczniu 1918 r., w roku 1920 kursy te upaństwowiono, a od września 1926 r. przekształcono je na dwuletnie Państwowe Pedagogium. Odtąd Zakład rozwija się z roku na rok zarówno pod względem ilościowym, jak i poziomu naukowego. Przez cały czas istnienia Zakładu, tj. aż do września 1939 r., Rowid jest jego kierownikiem i wypuszcza w świat kadry kandydatów do zawodu nauczycielskiego należycie przygotowane do pracy, do roli wychowawców, ludzi przeważnie o wysokim poziomie moralnym i zdecydowanym wyrazie pod względem ideowym.

Redaktor propagował w swym czasopiśmie ideę szkoły twórczej, podawał formy jej praktycznego zastosowania. Czynił to zresztą również w wygłaszanych na licznych zebraniach i kursach nauczycielskich prelekcjach i referatach, jak też w specjalnie wydanej książce pt. „Szkoła twórcza".

Znalazło się też w Ruchu Pedagogicznym sporo przyczynków pióra Redaktora do badań w zakresie dziejów polskiej myśli pedagogicznej, zwłaszcza artykuły uprzystępniające filozofię pedagogiki Trentowskiego.

Dzięki osobowości Redaktora i wysoko kwalifikowanego zespołu współpracowników Ruch Pedagogiczny stał się żywym łącznikiem między naukami pedagogicznymi a nauczycielstwem, stał się jego rozumnym doradcą w pracy wychowawczej i samokształceniowej, nawiązując zaś do głębokich myśli Piramowicza i innych twórców K. E. N., do prac Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego, Estkowskiego i Szczepanowskiego, starał się z powodzeniem utrzymać nieprzerwaną ciągłość polskiej myśli pedagogicznej.

Od września 1933 r. w związku z rozbudową czasopism związkowych przeniesiono redakcję Ruchu Pedagogicznego do Warszawy. Redakcję przejął Komitet Redakcyjny, pracujący w ramach Wydziału Wydawniczego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Rowid zaś w tymże samym roku objął redakcję katowickiej Chowanny, którą prowadził przy współpracy Mieczysława Ziemnowicza aż do września 1939 r.

W Chowannie starał się Rowid budzić zainteresowanie dla naukowego traktowania zagadnień pedagogicznych, wskazywał na konieczność nawiązywania współczesnych prądów do polskiej tradycji wychowawczej celem utrzymania ciągłości kultury pedagogicznej, wykazywał związek między teorią pedagogiki a zagadnieniami dotyczącymi praktyki pedagogicznej w szkole polskiej, informował czytelników o ruchu pedagogicznym w kraju i za granicą, o jego ewolucji i przemianach, wskazywał wreszcie drogi, środki oraz metody samokształcenia. Jako redaktor naczelny wkładał maksimum wysiłku i energii, a dbając o dobór współpracowników, zdołał wynieść i to czasopismo na nieprzeciętny poziom naukowy.

W popularyzowaniu idei, jakie sobie w swej pracy nauczycielskiej ten wielki pedagog nakreślił, nie ogranicza się do czasopism redagowanych przez siebie. Chętnie też zamieszcza swe artykuły w czasopismach takich jak: Szkoła Polska, Nowe Tory, Miesięcznik Pedagogiczny, Szkoła i Nauczyciel, Głos Nauczycielski.

W tym też celu wygłasza niezliczoną ilość referatów, prelekcji, odczytów, na rozlicznych zjazdach, kursach nauczycielskich, konferencjach i kongresach, organizowanych czy to przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, czy też przez czynniki administracji szkolnej. Zabiera wreszcie głos i w specjalnych publikacjach Z. N. P. na liczne aktualne zagadnienia.

Ważną pozycją w działalności Rowida były wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, organizowane przez Związek Nauczycielski przez wiele lat, począwszy już od roku 1914 w Zakopanem i na Pomorzu. Kursy te prowadzone pod jego kierunkiem, skupiające licznych słuchaczów i wybitnych prelegentów budziły ruch umysłowy wśród nauczycielstwa pracującego w miejscowościach odległych od większych środowisk kulturalnych, były czynnikiem ożywczym, szerzącym w kraju nowe myśli, nowe prądy i zagadnienia, co przyczyniało się do podniesienia kulturalnego poziomu nauczycielstwa szkół powszechnych.

Jako wykładowca pracował Henryk Rowid w ciągu roku akademickiego na Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, w ciągu kilku lat w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach i wreszcie w okresie ferii wykładał w Instytucie Pedagogicznym, prowadzonym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. We wszystkich tych uczelniach znalazł wśród słuchaczów żywy oddźwięk dla głoszonych myśli i idei wychowawczych.

Podkreślić należy również żywy udział Rowida w pracach organizacyjnych na terenie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Już w roku 1912 staje na czele nowo utworzonej Sekcji Pedagogicznej Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie, która położyła duże zasługi nad wypracowaniem podbudowy psychologicznej metody nauczania. Przewodniczący też od chwili powołania do życia (24. III. 1917) Komisji Szkolnej Naczelnego Zarządu Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego, która miała na celu rozpatrywanie i opracowywanie różnych zagadnień z zakresu wychowania i nauczania w związku z zamierzoną reformą systemu kształcenia. Jest również czynnym członkiem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Z. P. N. S. P., w ramach której walczy o jak najwyższe wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych, wygłaszając w tej sprawie wielką ilość referatów

na różnych konferencjach i zjazdach. W utworzonym w roku 1920 Towarzystwie Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie, w Komisji Szkolnictwa Ludowego wybija się Rowid swoją aktywnością na plan pierwszy, przyczyniając się do rozpatrzenia i pogłębienia metod nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej.

W okresie okupacji niemieckiej H. Rowid brał żywy udział w tajnej pracy oświatowej prowadzonej w ramach Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Był w stałym i częstym kontakcie z Okręgowym Biurem Szkolnym, biorąc udział w jego pracach organizacyjnych na odcinku kształcenia nauczycieli i kierowników dla zakładów kształcenia nauczycieli. Znalazł również czas na pracę w tajnych zespołach uczniów na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej. Równolegle z tymi pracami pisał podręcznik pedagogiki ogólnej dla zakładów kształcenia nauczycieli. Aresztowany został przez zbirów gestapowskich w dniu 10. VIII. 1943 r. W obozie w Płaszowie koło Krakowa przebywał do dnia 20.V.1944 r. W tym dniu wywieziono go w kierunku Oświęcimia i wszelki ślad po nim zaginął. Z obozu w Płaszowie przysyłał listy na ręce p. Polło. „Trzymam się siłą woli, wierzę w lepszą przyszłość Polski" — pisał między innymi. Z obozu przysyłał dyrektywy dotyczące pracy na temat „Pedagogiki ogólnej", będącej już na ukończeniu. (Podręcznik ten wydaje obecnie „Nasza Księgarnia"). Aresztowany został wprost od biurka, przy którym siedział pisząc tę książkę.

Henryk Rowid wykazał się bogatą twórczością w zakresie psychologii oraz popularyzacji zagadnień dotyczących naukowych podstaw systemu kształcenia i organizacji pracy wychowawczej. Do ważniejszych jego prac należy:

1) Reforma kształcenia nauczycieli. Kraków 1917. Wyd. Zw. Naucz. Szkół Powszechnych.
2) Podstawy Pedagogiki Trentowskiego. Lwów — W-wa 1920. Wyd. Książ. Atlas T. N. S. W.
3) Z metodyki wypracowań piśmiennych. Lwów — Warszawa. Książn. Atlas T. N. S. W.

4) Psychologia pedagogiczna. Skrypt z wykładów na Studium Pedagog. U. J. w r. 1922/23. Wyd. Koło Pedagog. Uczniów U. J. Kraków 1923.
5) Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III. Kraków 1931. Wyd. Gebethner i Wolff.
6) Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademie pedagogiczne. Pedagogia. Warszawa 1931. Gebethner i Wolff.
7) System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wyd. III. Gebethner i Wolff. W-wa 1933.
8) Rozbrojenie duchowe — nowa szkoła. Gebethner i Wolff. Kraków 1933.
9) Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym. Gebethner i Wolff. Kraków 1934.
10) Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Wyd. II. „Nasza Księgarnia", Sp. Akc. Z. N. P. W-wa 1936.
11) Zagadnienie autonomii w wychowaniu. Gebethner i Wolff. Kraków. 1935.
12) Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Gebethner i Wolff. Kraków 1936.
13) Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Enc. Wych. „Nasza Księgarnia" Sp. Akc. Z. N. P. Warszawa 1936 (odbitka).
14) Psychologia Pedagogiczna cz. I i II (podręcznik). Gebethner i Wolff. Kraków 1937 i 1938.
15) Podstawy i zasady wychowania (podręcznik), w druku.

STEFAN SZUMAN

Subiektywizm i obiektywizm

(Psychologia, typologia, wychowanie)

Jeżeli hedonistą jest człowiek, najpierw z natury swego usposobienia — bo czuje się dobrze w stanach subiektywnie przyjemnych, a źle w niezadowoleniu i cierpieniu — a wtórnie z świadomego upodobania i intencjonalnej żądzy przyjemności, uciechy i rozkoszy — to o b i e k t y w i z m i r z e c z o w ą p o s t a w ę zawdzięcza człowiek po pierwsze rozumowi, a po drugie doświadczeniu, które nauczyło liczyć się z rzeczywistością, a nie tylko z zachciankami, kaprysami, apetytami, pragnieniami, marzeniami, żądzami i namiętnościami swej osoby. Rozum pozwala nam widzieć rzeczy takimi, jakimi obiektywnie są, niezależnie od tego, jakimi się wydają naszej egotycznej subiektywności. Doświadczenie, szczególnie to doświadczenie, które nas zapoznaje z oporem innych istot i rzeczy martwych, zmusza nas do uległości rzeczywistemu stanowi rzeczy, mimo naszych zachcianek, kaprysów, marzeń, pragnień, urojeń i żądz.

Dzięki rozwojowi umysłu, dzięki doświadczeniu oporu i przeciwieństw oraz umyślnemu wychowaniu społecznemu w tym kierunku, uczy się człowiek rozróżniać to, co osiągnąć można, od tego, co jest nieosiągalne. Osobowość każda z wiekiem coraz bardziej się obiektywizuje poznając swe granice i ograniczenia, niewspółmierność subiektywnych marzeń i rzeczy osiągalnych.

1) SUBIEKTYWIZM POSTAWY DZIECKA WOBEC RZECZYWISTOŚCI A WYCHOWANIE POSTAWY RZECZOWEJ

Małe dziecko rządzi się pierwotnie bezwiednym subiektywizmem, tj. instynktowymi, naiwnymi, impulsywnymi potrzebami i chceniami, a rola jego karmicieli i opiekunów polega na zaspakajaniu jego biologicznych i psychologicznych potrzeb: pokarmu, ciepła, wygody, towarzystwa, wrażeń, zabawy, urozmaicenia i rozrywki. Matka czuwa nad tym, by dostarczyć

dziecku wszystkiego, co je zaspakaja i zadawala, co w nim wzbudza naiwną radość i zaspokojenie, a usuwa od niego wszystko, co przykrość i cierpienie sprawić by mu mogło. Matka jest początkowo w zupełności na usługach subiektywizmu dziecka, pieszcząc je, rozpieszczając, podporządkowując się każdemu jego zawołaniu. Hodujemy w dziecku początkowo jego naiwny, bezwiedny subiektywizm, a rozpieszczając je od maleńkości, pozwalamy temu subiektywizmowi nad miarę i zdrową potrzebę wybujać.

Bezwiedny, naiwny subiektywizm maleńkiego dziecka z momentem dojścia dziecka do samoświadomości, przeistacza się na subiektywizm mniej lub więcej świadomy, egotyczny i egocentryczny. Dziecko zaczyna mieć swe kaprysy i swe zachcianki, swą własną egotyczną wolę. Naturalną reakcją dziecka na przeciwstawianie się jego woli i jego chwilowemu chceniu jest tak zwana „subiektywna reakcja". Polega ona na krzyku, płaczu i gniewie, na robieniu dorosłym tak zwanej „sceny". Dziecko rozpieszczone urządza nam „sceny" początkowo z impulsywnego nieopanowania, z czasem z coraz bardziej świadomą intencją i premedytacją. Jak wiadomo, dziecko wybucha nieopanowaną, subiektywną reakcją po każdym oporze, jaki napotyka, i wobec każdego skrępowania jego impulsywnej, egotycznej woli, czy to wobec zakazu lub rozkazu dorosłych, który staje w poprzek jego aktualnym dążeniom, czy też wobec oporu rzeczy martwych, gdy na przykład zabawka jakaś nie daje się ruszyć z miejsca. Reakcja subiektywna jest jak najbardziej „naturalną" i w ogóle dla małych dzieci typową reakcją. W ten sposób na opór reaguje początkowo każde dziecko, a rozpieszczone i źle wychowane dzieci reagują tak częściej i dłużej od innych. Reakcja subiektywna jest niczym innym, jak właśnie wyrazem kardynalnego subiektywizmu prymitywnej, naiwnej natury ludzkiej, nie dojrzałej jeszcze do rzeczowego i obiektywnego postępowania.

Z czasem i z wiekiem zewnętrzne gwałtowne objawy reakcji subiektywnej stają się na ogół słabsze. Ale subiektywizm może istnieć dalej, chociaż stał się już mniej jawny. Wyrazem subiektywizmu ukrytego są: zniechęcenie, wewnętrzne rozża-

lenie i egotycznie zabarwione cierpienie nad niepowodzeniem, niechęć do rzeczy i ludzi opornych, trawiąca, cicha złość, roztkliwianie i rozrzewnianie się nad sobą samym itp.

Dalszym następstwem subiektywizmu, który doznał porażki — a każdy wybujały subiektywizm jest nieustannie na porażki skazany — jest odwrócenie się od rzeczywistości opornej, nieprzychylnie się do naszego subiektywizmu odnoszącej i marzeniowe a platoniczne, jałowe a urojone, przebywanie w świecie życzeń, pragnień, złud i przyjemnych, mamiących nas fantazyj. Osobowość nie potrafiąca zobiektywizować swego stosunku do świata i przystosować się do tej rzeczywistości, która jest, i do takiej, jaką ona jest, buduje w sobie własne państwo subiektywizmu, państwo urojone i utopijne, ale poza granice subiektywizmowi nieuległej rzeczywistości wysoko wyniesione. Marzenia i urojenia, egotyczna separacja ze światem rzeczywistym, są też rodzajem reakcji subiektywistycznej. Temu, kto się do marzeń ograniczył, wystarcza własne dobre mniemanie o sobie i może już nie dbać o opinię i o to, czym świadczy o nim jego dzieło życiowe — lub jego brak. Kto żyje w świecie ucieczkowym i złudnym egotycznej wyobraźni, może myśleć, co zechce o sobie, o świecie, o ludziach — nikt przeciwko temu nie protestuje. Świat egotycznych urojeń jest naszemu subiektywizmowi bezwzględnie posłuszny.

Toteż osobowości dziecięce i młodociane, niezdolne do tyranizowania otoczenia histeryczną przewagą swego subiektywizmu, przenoszą całą wagę swego istnienia z rzeczywistości w świat swych złudnych urojeń i egotycznych, samotnych odosobnień. Mogą one mieć charakter poetyzujący, sentymentalny, romantyczny, sielankowy, patetyczny lub też — mizantropijny, zabarwiony pretensjami i resentymentem do świata.

Reakcje subiektywne wszelkiego rodzaju są w zasadzie o z n a k ą s ł a b o ś c i, która się na obiektywizm i trzeźwą, twórczą rzeczowość zdobyć nie potrafi.

Na tle reakcji subiektywistycznej powstaje też słaba i urojona psychika odludków i samotników, bezsilna pretensja do świata i ukrywana, bezsłowna, sama siebie trawiąca zawiść ludzi słabych w stosunku do ludzi odpornych, życiowych i zaradnych.

Subiektywizm jest właściwością, której się osobowość dojrzewająca we własnym interesie wyzbyć musi!

Mówiłem już, na czym polega postępowanie czysto rzeczowe i obiektywne. Obiektywnego, rzeczowego ustosunkowania się do rzeczywistości uczy się człowiek podporządkowując swój pierwotny subiektywizm faktom i trzymając się tego, co jest realne.

Dziecko uczy się realnej postawy i trzeźwego sądu o rzeczach od rzeczy samych już w swych pierwszych manipulacyjnych i konstrukcyjnych zabawach. Zabawy takie są wyrazem radości twórczej. W nich powstaje w oczach dziecka po raz pierwszy jego dzieło, obiektywny twór rzeczowych intencyj i wysiłków. Zabawy te wdrażają dziecko do „dzielności".

Stworzenie obiektywnego dzieła, choćby domku z klocków, wymaga zawsze przewidującej przezorności, skupienia umysłu i woli nie na sobie, lecz na rzeczy, o którą chodzi, oraz mniej lub więcej cierpliwej wytrwałości. Zabawy przedmiotami realnymi wdrażają dziecko do pracy, która również wymaga przezorności, cierpliwości, wytrwałości oraz oddania się swemu przedmiotowi i zamierzonemu, obiektywnemu celowi. Rzeczowa praca na ogół odciąga nas od subiektywizmu i neutralizuje go, chociaż i zabawa, i praca mogą stać na usługach naszego egotyzmu, subiektywizmu, hedonizmu i egoizmu.

Zbudowanie domku z klocków, tak jak wykonanie każdego obiektywnego, późniejszego zamierzenia i dzieła może się dziecku udać lub nie udać. Jeżeli się dziecko niepowodzeniem od razu zniechęci, zrazi i zdenerwuje, wtedy zareagowało znaną nam już reakcją subiektywną. Jeżeli jednak nie daje za wygraną i rozpoczyna swe wysiłki na nowo, wtedy reaguje rzeczowo i kieruje się rzeczowymi motywami. Jego reakcja na trudności jest, jak to nazwiemy, rzeczową reakcją, bo obiektywny cel, jaki mimo przeszkód osiągnąć zamierza, kieruje jego postępowaniem.

W różnej mierze posiadają dzieci, a niemniej dorośli, wrodzoną siłę do rzeczowych reakcyj, czyli do kierowania się rzeczowymi motywami i nieulegania swej podmioto-

wej, drażliwej i zniechęcającej się egotycznej słabości. U tych, którzy pod tym względem są z natury słabi, wszelkie niepowodzenie i wszelka przeciwność potęgują wciąż drażliwy, reaktywny subiektywizm. Natomiast każde zwycięstwo nad własną słabością i uległością sobie wzmacnia dzielność. W nieskończonym szeregu reakcyj egotycznych lub rzeczowych na różne zadania stajemy się w życiu osobowością w rosnącej mierze podmiotowo egotyczną lub rzeczowo dzielną.

Poza zadaniami, jakie stawia dziecku i człowiekowi dorosłemu ogół rzeczowy przedmiotów i faktów — dziecko i dorosły spotykają się wciąż z zadaniami stworzonymi przez ludzi i społeczeństwo. Ludzie i społeczeństwo stawiają nam wciąż wymagania, przez stawianie tych wymagań wychowują nas — i często źle wychowują!

Dziecko chwalone i podziwiane uczy się subiektywistycznie uważać pochwałę i podziw, a nie rzecz, którą osiągnąć potrafi, za właściwy cel i naczelny motyw swego postępowania; oduczа się myśleć o rzeczy, a uczy się myśleć o sobie jeszcze bardziej, niż to już samo przez się czyni. Dziecko ganione, łajane, poniżane zaczyna wierzyć w swe niedołęstwo i niesłusznie cierpieć nad swą niższością. Nie jest dobrze mówić dziecku, że jest głupie, ograniczone, że jest niedołęgą i ciemięgą.

Dziecko zbytecznie wynagradzane, łakociami i nagrodami do posłuszeństwa skłaniane, uczy się kierować egotycznymi, hedonistycznymi motywami, łakomym samolubstwem. Dziecko zbytnio karane i chłostane — sponiewierane dziecko — czuje już tylko zagrożenie swej osoby i myśli subiektywistycznie jedynie o tym, jak się wydostać z matni. Uczymy je w ten sposób nieufności, złości i przebiegłej ostrożności. Tego samego uczą się: źle traktowana służąca, poniewierany podwładny, wyzyskiwany robotnik!

Dziecko, któremu od maleńkości wciąż się powodzi, jako że usuwamy przed nim wszystkie trudy i przeszkody, nie uczy się w tym rozpieszczającym wychowaniu działać według rzeczowych motywów; nie poznaje ono też pierwszych, a tak podstawowych radości udałego trudu i uwieńczonych powodzeniem

realnych wysików. A dziecko, któremu się wciąż nie powodzi, dziecko wyśmiane, bagatelizowane w swych poczynaniach, zbyt trudnymi zadaniami ponad słabe siły obarczane przestaje sobie ufać. Udały, w miarę trudny, rzeczowy czyn wzmacnia obiektywnie samodzielność i męstwo jaźni; łatwe powodzenie krzewi w nas subiektywny egotyzm.

Dziecko zbyt chronione nie poznaje niebezpieczeństw i nie ćwiczy się w dzielności odwagi. Dziecko straszone, to któremu grożą i któremu zadają cierpienia, przerasta subiektywistycznym lękiem. Roztropna, rozsądna, rozumna odwaga jest przede wszystkim rzeczowym przezwyciężeniem siebie, trzeźwym panowaniem nad sobą; lęk, strach, panika duszy są samą podmiotową słabością, zupełnym negatywnym nasyceniem egotycznej samoświadomości.

Dziecko zbytnio kochane, otoczone samą wyrozumiałością i tkliwością staje się egocentrycznie samolubne; w jego własnym mniemaniu świat powinien mu służyć, by jemu było dobrze; miłość bez zasługi odbierana niekoniecznie miłość rodzi. Dziecko niezrozumiane, odepchnięte — na obczyźnie wśród swoich się znajdujące—stwierdza w sobie, że jest inne od wszystkich, że jest wybraną, choć zapoznaną istotą; dziecko takie — i człowiek taki — nie wie już i nie rozumie, kogo by kochać, jeżeli nie siebie; staje ona — lub on — na uboczu, z bolesnym urazem swego egotyzmu.

Tak więc wychowanie i stosunek otoczenia ludzkiego do nas hodują w naszej osobowości egotyzm albo też pomagają w ukształtowaniu się jaźni dzielnej i do czynnego, twórczego życia zdolnej.

To, co przeżywają i czego się uczą w tym względzie dzieci jeszcze małe i duchowo nie samoistne, kształtuje osobowość w sposób nieraz decydujący. Wychowanie dziecka, przede wszystkim innym, ma wzmocnić jego dzielność — wyprowadzić je z błędnego koła subiektywistycznych reakcyj!

2) POZYTYWNE WARTOŚCI POSTAWY PODMIOTOWO-EMOCJONALNEJ WOBEC RZECZYWISTOŚCI

Czy jednak człowiek miałby w ogóle zrezygnować ze swego emocjonalnego stanowiska wobec rzeczywistości i stać się

istotą wyłącznie trzeźwo i pozytywistycznie nastawioną? Czy z pewnym właściwie pojętym podmiotowym stanowiskiem, któregośmy dotąd nie poznali, nie harmonizuje właśnie jak najlepiej sama istota psychiki człowieczej? Czy dla człowieka nie jest poniekąd ważniejszym to, co on czuje, niż to, co myśli i czy pewne rzeczy, które raczej czuje niż myśli, nie decydują bardziej o jego faktycznym i rzeczywistym losie, niż to, o czym sądzi sam trzeźwy, suchy i obojętny rozum?.

Podmiotowość człowieka wyraża się tym, że jest poruszany uczuciami — radości i boleści, pogody i tęsknoty, miłości i nienawiści, rozkoszy i cierpienia, zadowolenia i żalu, zainteresowania lub obojętności, wiary, nadziei i ufności oraz — lęku, przerażenia i rozpaczy, pewności siebie, spokoju lub irytacji, gniewu i oburzenia. Czy wszystkie te subiektywne poruszenia i uczucia są subiektywistycznymi, egotycznymi, a zarazem złudnymi w ocenie bytu stanami, w których jaźń przeżywa tylko czysto „subiektywne", emocjonalne poruszenia, nie związane w sposób istotny z faktem bytu? Czy tylko i właśnie rozumowi można powierzyć naczelne kierownictwo naszej osobowości i decyzję co do ostatecznego naszego ustosunkowania się do rzeczywistości?

W dwojaki sposób jaźń zdobywa świadomość bytu: a) u m y s ł e m i r o z u m e m orientuje się w faktach i stwierdza co i jak jest, by czyn nie uderzył w próżnię i nie rozminął się z rzeczywistym stanem rzeczy, b) świadomością tak zwaną subiektywną, to jest u c z u c i e m i o d c z u c i e m przeżywa ona bezpośrednio swoje żywe istnienie i istnienie ją otaczające, a wypełniające ją „podmiotową" świadomością bytu.

W pierwszej świadomości świat, jako świat rzeczy, przeciwstawia się nam obiektywnie i wymaga rzeczowego poznania, aby się do niego przystosować. W drugiej byt jest przedłużeniem jaźni, jej żywiołem duchowym, sceną i perspektywą rzeczy i zdarzeń, które światłem, głosem, zapachem, dotykiem, kształtem w nas wchodzą i nas wypełniają, jest żywym widowiskiem, które się rozgrywa raczej w nas niż poza nami, jest cały pokarmem naszej świadomości o tysiącznych, rozmaitych, zmiennych smakach. Każde zjawisko i każde zdarzenie w tym subiektywnym świecie dotyka samego duchowego ciała naszej

jaźni, na co reaguje ono smakiem lub odrazą, weselem lub smutkiem, radością lub żalem, pogodą lub gniewem, zachwytem lub lękiem, zadowoleniem lub cierpieniem, miłością lub nienawiścią, uściskiem lub odepchnięciem, zainteresowaniem lub obojętnością, uznaniem lub pogardą.

Który z tych dwóch światów jest bardziej „rzeczywisty": świat rozumowo poznawany, w którym się rzeczy i fakty obiektywne poznaje, aby, zorientowawszy się w przeszkodach, obchodzić je, brać i zwyciężać, docierać do coraz innych celów, i tak wędrować od celu do celu, i od faktu do faktu; czy świat przez nas podmiotowo przeżywany, który aż do naszych uczuć dociera, w którym byt jest nie poza nami, lecz sięga i roztacza się w nas tak daleko, głęboko i wysoko jak świadomość rzeczy w nas się rozgrywających? — To dla naszej podmiotowej i uczuciowej świadomości zapach fiołka jest zapachem tego wdzięcznego, fioletowego kwiatka, a nie chemiczną substancją w stanie lotnym o określonym chemicznym składzie; to dla niej tęcza na niebie jest piękną kolorową bramą, przez którą patrzą na nas szmaragdowe pola i zielone lasy, a nie załamaniem się światła (o różnej ilości drgań) w kropelkach dżdżu; to dla niej jedynie istnieje czystość i pogoda młodego, świeżego, zamyślonego oblicza, a nie tylko pewna bryła z ciała, krwi i kości złożona, o określonej modelacji swej powierzchni; to dla niej tylko katedra gotycka pręży się i harmonijnie wiąże swymi łukami i strzelisto pod niebo się unosi i kwitnie rzeźbą jak ogród zaczarowany — ta budowla z ciosanego kamienia, cegły, wapna i belek wykonana; to w nas wiatr jęczy, to nas on głaszcze i muska, to nami porusza, gdy wzdyma fale i pędzi chmury ponad polami, to w nas przycicha i znów się zrywa — to nie ten sam wiatr, który dla meteorologa powstał wskutek zmiany ciśnienia barometrycznego; to nie oddech przestaje działać i bić serce w czyimś organizmie — lecz to w swojej i mojej świadomości umiera mój przyjaciel; to nie to, że biedak otrzymał talerz ciepłej strawy, lecz to, że jemu po wypiciu ciepło i raźnie, a mnie przyjemnie, że najedzony, i smutno, że on po prośbie chodzić musi; to nie to, że wiem: „mogę się obsunąć", ale to ta ziejąca przepaść pode mną i mój wnętrzny lęk; to nie to, że się uciszyło, ale cisza jest we mnie; wziąłem wiele przeszkód i je-

stem u celu, ale równocześnie (podmiotowo) ja w sobie się naprzód posunąłem.

Rozumowo i czysto racjonalnie poznajemy świat jako byt poza nami i niezależnie od nas istniejący. Na ten świat rzeczy poza nami i niezależnie od nas istniejących możemy fizycznie oddziaływać. On stawia nam opór i do niego musimy się przystosowywać. Świat ten może się obyć bez nas, ale my, jako że się na nim znajdujemy, jesteśmy materialnie — jako rzeczy wśród rzeczy innych — od niego zależni. Staramy się w tym świecie zorientować stopniowo coraz lepiej, bo to jest nieodzowne. Do uzyskania tej orientacji właśnie uzdalnia nas rozum.

Świadomość uczuciowa jest natomiast świadomością podmiotową. Uczucia nasze są w nas, ale również rzeczy zewnętrzne, z którymi uczuciowo obcujemy, stają się nam nie tylko bliskie, lecz wkraczają w nasz świat podmiotowy i w nim się rozprzestrzeniają. One są i żyją już w nim, jako nieodłączne momenty podmiotowej rzeczywistości.

Istnieją dwa podmiotowe aspekty rzeczywistości: a) aspekt egotyczny i subiektywnie złudny rzeczywistości, o którym była mowa w pierwszym punkcie tej rozprawy; b) aspekt zasadniczy uczuciowo-podmiotowy, który sprawia, że świadomość dociera do jakości, do smaku, do piękna, do urody i do wszelkich wartości immanentnych bytowi, z którym obcuje uczuciowo świadomość człowieka.

Uczuciowo-podmiotowe, a jednak na swój sposób byt nam w jego prawdziwej (a nie tylko subiektywistycznej wartości) odsłaniające, są: po pierwsze nasze szczere i rzetelne poglądy, wierzenia i przekonania; po drugie nasze dogłębne i na swój sposób obiektywne przeżycia estetyczne; po trzecie nasze uczciwe i serdeczne uczucia i przeżycia moralne i etyczne.

a) W sferze p o z n a w c z e j poglądy, wierzenia i przekonania nasze tworzą się przy współpracy i pod ciągłą kontrolą rozumu. Ale w zakresie pozytywnie podmiotowego aspektu rzeczywistości, o który tu chodzi, decydującym czynnikiem są: p r a g n i e n i e p o z n a n i a p r a w d y, m i ł o ś ć p r a w d y, z a u f a n i e d o n i e j, ż a r l i w a p e w n o ś ć, ż e p r ę d z e j c z y p ó ź n i e j o n a z a t r i u m f u j e, a więc

same momenty natury emocjonalnej i podmiotowej. Prawda zdobyta i ujrzana buduje świat dla człowieka wartościowy i dla niego, jako dla podmiotu, istotny wtedy, gdy staje się radością przeniknięcia tajemnic bytu przez umysł, a nie jest tylko samym rzeczowym i chłodnym umysłowym ujęciem jakiegoś danego stanu rzeczy. Dzięki emocjonalnej potrzebie szukania prawdy i emocjonalnej radości znajdywania jej i dzięki emocjonalnej pewności, jaką daje wiara w jej istnienie i w jej ostateczny triumf, świat staje się dla człowieka podmiotowo istnieniem, które ma sens jako wartość poszukiwana i dająca się zrealizować.

b) W zakresie przeżyć estetycznych człowiek obcuje z rzeczywistością w ten sposób, że odkrywa jej urodę i obcuje z jej pięknością jako z czymś, co jest niejako i jej obiektywną własnością i darem dla niego. W swej twórczości artystycznej człowiek tworzy wartości estetyczne obiektywne, mimo że dostępne tylko podmiotowemu (adekwatnemu) smakowi i poczuciu piękna. Arcydzieła sztuki nieraz głęboko nas wzruszają i budzą w nas uczucia zachwytu i estetycznej rozkoszy. Zdawało by się więc, że sztuka po prostu podnieca nas emocjonalnie i emocjonalnie zaspakaja. Dla niektórych ludzi sztuka rzeczywiście jest rodzajem rozrywki i tylko pretekstem do egotycznie sentymentalnych marzeń i wzruszeń. Ten sposób przeżywania utworów sztuki wynika z nastawienia subiektywistycznego, o charakterze raczej ujemnym. Istnieją jednak wzruszenia i uczucia innego rodzaju przy obcowaniu z pięknem przyrody i sztuki. Przeżywamy wtedy piękno, które obiektywnie zostało zrealizowane przez twór przyrody czy utwór sztuki, a nasze uczucia są adekwatnym wyrazem jego odrębnej jakości i jego wartości. Takie piękno istnieje obiektywnie zarówno poza nami, w utworze pięknym, jak w nas, jako podmiotach, którym jedynie ono jest dostępne. Ale jako podmiot tego piękna, przeżywamy je obiektywnie — mimo że uczuciowo i uczuciami — a nie subiektywistycznie i egotycznie. Piękno w swej istocie jest dostępne tylko uczuciom, a więc naszej podmiotowości. Czysto rzeczowa i rozumna ocena danego dzieła sztuki, jako dobrego dzieła, nie dociera do istoty jego piękna. Do istoty piękna dociera je-

dynie, adekwatne temu obiektywnemu pięknu, wzruszenie estetyczne.

c) — W sferze etycznej i moralnej „dobry człowiek" nie tylko dobrze czyni i postępuje, lecz to, co on czuje i przeżywa i co staje się motywem dobrego czynu, jest obiektywnie dobre, mimo że jest również podmiotowym stanem psychicznym jego jaźni. Uczucia etyczne są dobre lub złe nie tylko ze względu na to, że prowadzą do dobrych lub złych czynów, lecz jako realne psychiczne stany i przeżycia oraz jako realne przymioty i cechy realnej osobowości ludzkiej. Dobre i złe uczucia są faktycznie dobre lub złe, jeszcze zanim zostały ocenione jako takie. Zależnie od tego, czy człowiek ulega jednym czy drugim, staje się on realnie i faktycznie w swym psychicznym jestestwie zły lub dobry. Nie tylko czyny są etycznie dobre lub złe, są nimi niemniej myśli i uczucia człowieka; dzięki nim zarówno on sam jest dobry lub zły, jak i przeżywana przez niego jego rzeczywistość etyczna jest (aktualnie lub habituainie) dobrą lub złą.

Chociaż więc prawdę, piękno i dobro przeżywamy m. in. naszymi uczuciami, tj. podmiotowo, to jednak owe przeżycia emocjonalne natury przekonaniowej, estetycznej i etycznej, nie są tylko nieistotnym dla rzeczy samej subiektywistycznym jej zabarwieniem, lecz są istotnym momentem wiary w obiektywną prawdę, zachwytu dla rzeczywistego piękna i miłości prawdziwego dobra.

3) WYCHOWANIE POZYTYWNE W ZAKRESIE PODMIOTOWEJ POSTAWY WOBEC RZECZYWISTOŚCI

Jeżeli, jak się starałem wykazać, życie uczuciowe i podmiotowe jest w swej istocie i w swej wartości dla życia ludzi nic tylko złudnym i czczym urojeniem — to obok zadania wychowawczego, zmierzającego do wyrobienia w wychowanku postawy rzeczowej, trzeźwej i obiektywnej wobec rzeczywistości, istnieje jeszcze drugie zadanie, a mianowicie zadanie wykształcenia w nim pełni świeżych i wartościowych uczuć i związania go z bytem uczuciami jak najlepszymi i najgłębszymi. „Uczyć dziecko kochać" — znaczy m. in. nic innego, jak uczyć je przywiązywać się do pozytywnych wartości tym właśnie, co jest

„podmiotowym" porywem i głębokim entuzjazmem, a nie tylko na podstawie chłodnej i rzeczowej oceny faktów.

Już w małym dziecku kiełkują i rzetelnym głosem odzywają się uczucia poruszające jego jestestwem do głębi. Dziecko m. in. przeżywa bardzo silne uczucia: czułe, serdeczne, ufne, oddane i tkliwe. Takie właśnie uczucia nurtują już w małym dziecku, mimo że jest ono przecież równocześnie jeszcze skrajnie egotyczną i egocentryczną istotą. Ale dziecko nie wie o swoim egocentryzmie i o swym naiwnym egoizmie, a uczucia oddane i miłujące mogą w jego duszy istnieć obok naiwnie samolubnych tak, jakby żadna między nimi nie zachodziła sprzeczność. Na podstawie tych kiełkujących uczuć serdecznych — a w swej istocie zarazem pozytywnie społecznych — buduje wychowanie stopniowo kulturę etyczną i moralną jednostki. Poczucie poszanowania osoby, uczuć i praw drugiego człowieka, poczucie solidarności z własnym społeczeństwem i z wszystkimi ludźmi dobrej woli, poczucie równości i braterstwa łączącego ludzi, poczucie sprawiedliwości oraz emocjonalna i faktyczna zdolność ograniczenia swej osoby i ofiarowania dla dobra drugiego człowieka i dla społeczeństwa — wszystko to jest przecież dziełem wychowania „dobrych uczuć", czyli nastawienia tzw. „podmiotowych" przeżyć i stanów emocjonalnych jednostki na wartości, społecznie i etycznie pozytywne. Przy wychowawczym urabianiu tych ideałów, norm i obowiązków odwołujemy się i apelujemy przede wszystkim do uczucia dziecka, a nie tylko do jego rozumu. Rozumowo dziecko pojmuje, co ma i powinno czynić dla dobra drugich i społeczeństwa, ale jedynie uczuciowo wytwarza się w nim dobra wola ku temu, wytwarza się zapał, entuzjazm i szlachetność dobrego i społecznego czynu. Czyn etycznie i społecznie dodatni nie jest etycznie szlachetnym czynem, póki nie uzyskał zgody uczucia, które go podejmuje i serdecznie się z nim zespala, mimo trudu i cierpień, jakich wymaga przełamanie egoizmu.

Przywykliśmy pojmować uczucia jako stany czysto podmiotowe, tj. subiektywistyczne.

Tradycyjna teoria powstawania przywiązań uczuciowych, wartości i ideałów uczuciowych itp. i ich wychowania, wycho-

dzi z założenia — zdaniem moim błędnego — że samo wychowanie sztucznie, tj. mechanizmem wychowania, umiejętną sugestią, propagandą itp. wytwarza w wychowanku nastawienie pozytywne na wartości i ideały, uznawane przez dane społeczeństwo, oraz nastawienie negatywne w zakresie pojęć i poglądów, dążeń i czynów przez społeczeństwo nie uznawanych i potępionych.

Nie wątpię, że udaje się i że można wszczepić w ten sposób młodemu pokoleniu idee emocjonalnie bardzo silnie zabarwione, zarówno „dobre", jak „złe". Jeżeli chodzi o te ostatnie, to Papuasi wychowują z powodzeniem młode pokolenie chłopców ku temu, aby ich ideałem stało się zdobycie jak największej ilości głów obciętych ludziom sąsiednich plemion, głów przechowywanych później w stanie zasuszonym jako trofea i stanowiących (emocjonalnie) całą chlubę, całą godność jednostki, która je zdobyła. Uczucia takiego Papuasa, takiego tzw. „łowcy głów", są w jego mniemaniu niewątpliwie bardzo „szlachetnymi" i „wzniosłymi" uczuciami. Niemcy w podobnym duchu wychowywali swoją „Hitlerjugend", dla której słowo „Führer" było (emocjonalnie) świętością, choćby nakazywało wyrzynanie w pień całego narodu i popełnianie gwałtów i okrucieństw, o jakich historia nie słyszała!

Niemniej jako błędne oceniam założenie, że uczucia — jako nastawienia czysto podmiotowe — dają się wychowawczo skierować na dowolny przedmiot i z nim tak silnie związać, iż powstaje dowolnie wyhodowany ideał (wartość) lub przedmiot odrazy i despektu.

Uczucia — zdaniem moim — już w samym podmiocie (dzięki samopoczuciu przyrodzonemu człowiekowi, już w pewnej mierze duchowo rozwiniętemu) dzielą się emocjonalnie (a nie tylko rozumowo): na dodatnie i ujemne, na dobre i złe, na szlachetne i podłe, na niskie i wzniosłe, na rzetelne i kłamliwe uczucia.

Wychowanie moralne i etyczno-społeczne — zdaniem moim — odwołuje się zasadniczo do tej pozytywnej i negatywnej oceny budzących i rozwijających się uczuć, która się odbywa już w samym podmiocie. Człowiek w swych uczuciach, emocjonalnych ideałach i w swym sumieniu — ale oczywiście tak-

że w swych czynach — sprawiedliwy, życzliwy, współczujący, serdeczny, dobry i uspołeczniony jest nim rzeczywiście, a nie tylko podmiotowo i subiektywnie. Jest on właśnie taki obiektywnie, nie tylko dlatego, że postępuje tak jak powinien, ale dlatego, że uczucia zdrowe, rzetelne i dobre stają się istotnym motywem jego przekonań. Ale dobre i pozytywne są jego uczucia, a nie tylko jego przekonania. Te właśnie uczucia, są „obiektywnie" dobre w swej jakości, jako uczucia danej osoby, a nie tylko dlatego, że ich następstwem bywają pożądane i dobre czyny.

W niniejszej rozprawce brak miejsca na rozwinięcie zagadnienia wychowania uczuć w całej rozciągłości. Zajmę się tu krótko tylko jeszcze wychowaniem uczuć estetycznych.

Uczucia takie — zdaniem moim — kiełkują w psychice dziecka również od maleńkości, a nie są uczuciami stworzonymi i wychowanymi dopiero przez wychowanie i kulturę. Pewno, że przeżycia tego rodzaju u małego dziecka są jeszcze czymś zupełnie innym, niż przeżycia estetyczne wrażliwego na piękno sztuki i kulturalnego człowieka dorosłego. Ale małe dziecko bardzo wcześnie zaczyna odczuwać i przeżywać tajemnicze piękno przyrody, w której żyje, i poznawać uczuciowo urodziwość i czar świata rzeczy stworzonych, które je otaczają. Piękno krajobrazu, w którym dziecko przebywa i się porusza, piękno błękitu nieba i jasności słońca, piękno przezrocza wód i ich pracowitej płynności, piękno zieloności drzew i ich baldachimów przed słońcem rozpostartych, piękno stworzeń żyjących w tym świecie, mieniących się coraz to innym kształtem i coraz to inną barwą — wszystko to przeżywa dziecko uczuciowo i podmiotowo, a nie tylko poznawczo i rzeczowo. Fizjonomia świata, „wyraz twarzy" bytu — że się tak wyrażę — odsłania się człowiekowi pierwotnemu i dziecku (jak tego dowodzą badania nad psychologią ludów pierwotnych i małego dziecka) z wielką wyrazistością i emocjonalną natarczywością. Człowiek od maleńkości żyje smakiem widowiska rzeczywistości i chłonie obraz urody i piękna rzeczywistości i tym pierwotnym a podstawowym nastawieniem obcuje z nią tak długo w sposób poufały i serdeczny, aż rzeczowo-badawczy i rzeczo-

wo-praktyczny punkt widzenia nie weźmie zdecydowanie góry i nie pozbawi życia tych prymitywnych uroków, do których wysuszony umysł odnosi się coraz bardziej krytycznie.

Pierwotne i prymitywne przeżycia piękna przekształcają się w rozwoju cywilizacyjnym człowieka, a również w ontogenezie jednostki ludzkiej, na twórczość artystyczną i na obcowanie z dziełami sztuki i ze światem dzieł sztuki. W zasadzie postawa uczuciowa i podmiotowa w obu wypadkach jest jednak ta sama.

Otóż, gdybyśmy uwierzyli, że tylko po to obcujemy z arcydziełami utworów malarstwa, rzeźby, architektury, muzyki i poezji, by przeżywać mniej lub więcej przyjemne „subiektywne" stany uczuciowe, gdybyśmy uwierzyli, że dzieło sztuki tylko „nas bawi" i urozmaica nam życie, a że nie ma w nim i w naszym uczuciowym stosunku do niego i w samym uczuciu, które ono budzi (zwanego przecież uczuciem głębokiego zachwytu, wzniosłego piękna, przejmującego tragizmu itp.) — gdybyśmy uwierzyli, że nie ma w dziele sztuki i naszych uczuciach nic istotnego i pozapodmiotowego — to tym samym stracilibyśmy nie tylko wiarę w istotny sens sztuki, ale stalibyśmy się chyba niezdolnymi do szczerego podziwu, szczerego zachwytu, szczerego i głębokiego wzruszenia estetycznego. Jeżeli sztuka tylko mami, narkotyzuje i oszałamia podmiot, to trzeba by ją zaliczyć do rzędu innych narkotyków i środków ekscytujących.

Nie tu jest miejsce analizowania i rozstrzygania bardzo złożonych zagadnień tzw. o b i e k t y w n e g o p i ę k n a arcydzieł sztuki. Jeżeli chodzi o wychowanie estetyczne, to powinno ono jednak — zdaniem moim — nie tylko wykształcać wrażliwość, spostrzegawczość i dobry smak, ale uczyć głęboko odczuwać i głęboko przeżywać piękno, w jego najlepszej artystycznej konkretyzacji. Niepodobna jednak przy tym stać na stanowisku, że takie „głębokie" przeżycia i wstrząsy są tylko spotęgowanymi poruszeniami emocjonalnymi ludzkiej psychiki, która w swej istocie jest czymś wyłącznie subiektywnym i niczym ponadto.

Obydwa zasadnicze sposoby spojrzenia człowieka na rzeczywistość, stwarzające tzw. s u b i e k t y w n ą i tzw. o b i e k t y w n ą postawę wobec niej, są istotne, jeżeli chodzi

o obcowanie z jej żywym i psychicznie realnym bytem. Istnieje — zdaniem moim — zarówno ujemny „subiektywizm" stosunku jednostki do świata przyrody i ludzi, jak pozytywny, podmiotowy stosunek do rzeczywistości, który, w swej istocie, nie jest subiektywistycznie podmiotowy, lecz na swój sposób daje również „obiektywny" jej aspekt. Także w zakresie postawy tzw. obiektywnej i rzeczowej, istnieją dwa nastawienia, z których jedno jest wartościowe, a drugie ujemne. Trzeźwość i rzeczowość staje się mianowicie aspektem jednostronnym, a rzeczywistość fałszującym i wykrzywiającym, gdy zaczyna zapoznawać fakt, że człowiek przenika rzeczywistość w sposób istotny (na swój sposób obiektywny, a nie tylko podmiotowo złudny) zarówno uczuciem jak rozumem!

Wychowanie tradycyjne było — zdaniem moim — wychowaniem jednostronnie racjonalistycznym, a kurs ten utrzymuje się w nim nadal, ze szkodą dla rozwoju człowieka, w którym jedynie uczucie, na równych prawach z rozumem władające, może ukształtować pełną i dojrzałą osobowość.

4) TYPOLOGIA SUBIEKTYWNEJ I OBIEKTYWNEJ POSTAWY WOBEC ŻYCIA

a) Typologia obiektywizmu

Przewaga tak zwanej introwersji lub ekstrowersji, tj. nastawienia osobowości bardziej na świat zewnętrzny—obiektywny, realny i pozaosobisty, lub też na świat wewnętrzny—subiektywny, psychiczny, przeżyciowy i osobisty, jest zależna od dwóch czynników. Introwertykami lub ekstrowertykami są ludzie — jak to wykazały szczególnie badania Kretschmera *) — już na podstawie swej konstytucji, a więc z natury; są zatem urodzeni introwertycy czy ekstrowertycy. Poza tym jednak osobowość staje się bardziej introwertyczna lub ekstrowertyczna zależnie od swych życiowych losów, od wychowania we wczesnym dzieciństwie i od tego, czy daje folgę swemu egotycznemu subiektywizmowi lub go ukróca i zwalcza; w ten sposób powstają introwertycy i ekstrowertycy — wyhodowani lub samochcący.

*) Kretschmer — Körperbau u. Charakter.

Terminy: introwersja i ekstrowersja są określeniami ogólnikowymi nie zdającymi dostatecznie sprawy z bogatej rozmaitości typów subiektywnej lub obiektywnej postawy osobowości wobec świata.

Do osobowości obiektywnie nastawionych należy po pierwsze typ ludzi, którzy się bardziej rozumem niż uczuciem rządzą, czyli typ tak zwanych trzeźwych umysłów. Trzeźwy umysł posiadają ci, którzy nie pozwalają się swym uczuciom, sentymentom i swemu subiektywizmowi obałamucić, którzy przeciw samemu sobie, tj. własnej podmiotowości, zachowują zawsze jasny sąd o rzeczach. Na swój sposób trzeźwe są jednak również umysły suche i osobowości pozbawione uczucia, sentymentu, romantyzmu i silnych namiętności duszy. Ludzie tacy patrzą na świat trzeźwo i realnie, bo inaczej nie umieją. Ich suchy realizm wynika z ograniczenia, z braku bogactwa ich natury.

Istnieje dalej wtórna, sceptyczna trzeźwość u tych, których uczucie doznało bardzo silnych porażek, którzy spalili sobie skrzydła oślepieni żarem swych porywów i namiętności.

Istnieje też rozumna, mądra, etyczna trzeźwość tych, którzy nad złymi namiętnościami swymi już zapanowali.

Od umysłów trzeźwych różnią się realiści z przekonania tym, że wierzą tylko faktom, że tylko jedynie faktami — i to zwykle tylko dotykalnymi, naocznymi faktami — przekonać ich można. Są to tak zwani „niewierni Tomasze", ludzie nie zdolni uwierzyć niczemu, czego sami nie ujrzeli. Umysły, które się tylko grubym faktom przekonywać dają, są na swój sposób ułomne. Ale realizm może też być objawem zdrowego krytycyzmu umysłu, rzeczowej obiektywności postawy wobec rzeczywistości. Nazwijmy tę odmianę realizmu — zdrowym, krytycznym realizmem.

Realistą jest się także mniej lub więcej, z wrodzonej skłonności i z upodobania. Umysły niehumanistyczne, nieczułe na powaby artystycznego piękna i uroku sztuki, niewrażliwe na poezję i czar muzyki, nieskłonne ulegać artystycznej fikcji, lubią przebywać tylko w świecie realnych faktów i w takiej tylko rzeczywistości dobrze się czują, pracują i żyją. Rzeczywistość kultury duchowej — według nich nierzeczywista — jest im nie-

dostępna i nic ich nie obchodzi. Ten realizm nazwiemy r e a l i z m e m a h u m a n i s t y c z n y m.

Jeszcze inną odmianą realizmu jest r e a l i z m p r a k t y c z n y, przeciwstawiający się abstrakcyjności i samowystarczalności teorii. Wyróżniają się nim praktycy, ludzie czynu, nieraz praktykę przeceniający, a niedoceniający teorii. Umysły takie są pozbawione świadomości, że poznaniu dla poznania, dla samego przeniknięcia zagadnienia i stwierdzenia nagiej prawdy — niezależnie od praktycznych następstw takiego poznania — nie można odmówić racji bytu. Ten typ realnego umysłu zwalcza jednak słusznie jałowość zbyt oderwanych i górnych spekulacyj.

U m y s ł e m r e a l n y m nazwiemy też w końcu taki umysł, który stawia sobie i drugim osiągalne, realne cele poznania, nie godząc się na zbyt oderwane i metafizyczne wybujałe spekulacje. Nazwijmy go umysłem a n t y s p e k u l a t y w n y m. Odmianą tej formy jest naiwny, a f i l o z o f i c z n y umysł, gardzący w swej naiwnej prostocie wszelką filozofią i szczycący się tym, że od każdej filozofii z daleka się trzyma. Jest to naiwny, surowy r e a l i z m a n t y f i l o z o f i c z n y.

Obok właściwego realizmu należy wymienić r a c j o n a l i z m, zbliżony o tyle do realizmu i obiektywizmu, że rozum, a nie uczucie, jest dla niego ostateczną, a i jedyną, instancją, regulującą stosunek jaźni do bytu. Racjonalizm powierza wszystko rozumowi, potępiając wszelki subiektywizm jako złudny.

Każdy skrajny obiektywizm, realizm i racjonalizm wytwarza łatwo bezosobistą, suchą i chłodno rzeczową postawę wobec bytu; może ona prowadzić do zaniku żywej osobowości, do roztopienia się samoświadomości osoby w martwych rzeczach i nieczułych faktach.

b) T y p o l o g i a s u b i e k t y w i z m u

Subiektywizmem umysłu nazywam porzucające rzeczywistość, w y n i o s ł e u r o j e n i e, a subiektywizmem uczucia wybujałe, roztkliwione, czułostkowe, romantyczne m a r z e n i e.

Umysł, podlegający u r o j e n i u (w różnym stopniu, zależnie od tego, czy obraca się w granicach jeszcze normalnych, czy patologicznych) unosi się — a nieraz wynosi się egotycz-

nie — ponad rzeczywistość, zapoznaje faktyczny stan rzeczy, porzuca świat realny wzleciawszy w sferę oderwanych idei, buja samowolnie jak zechce, urzeczony podmiotową jasnością koncepcji, która nim zawładnęła i oślepiony jej światłem jak ćma.

Nieszkodliwy subiektywizm ideologiczny, w przygodnych nierealnych pomysłach i fantazjach się wyrażający, nazywamy m r z o n k a m i. Ludzie miewają swoje mrzonki i swoje fantazje. Natrętne, przymusowe, całą osobowość obejmujące i przytłaczające panowanie nad nią jednostronnej i nierealnie wybujałej idei — nazywamy m o n o i d e o w o ś c i ą lub m o n o i d e i z m e m. Patologia osobowości zna wielkie mnóstwo rozmaitych, opętańczych monoidei, które destruktywnie władają chorymi umysłami. Od swej jedynej idei, od natrętnej idei, umysł nie może się oderwać i skazany jest żyć z nią jak z demonem, który weń wszedł i w nim rządzi. Do swej chorobliwej idei, do władczej w nim monoidei, przystosowuje chory wszystkie swe myśli i poczynania, a cała osobowość jego staje się jedynym jej wyrazem.

Ale i ludzie jeszcze normalni mają swoje monoidee, swe koniki i fioły oraz natrętne, jednostronne przekonania i urojenia; zaś do monoideowości i subiektywizmu nieżyciowych, zbłądzonych koncepcyj i już nie kontrolowanych poglądów prowadzą ludzi także: fanatyzm, wielkie cierpienie, katastrofy duchowe, nieopanowana, z latami się rozkrzewiająca chciwość, nieprzezwyciężona ograniczoność i ślepota, zatwardziały upór, zakorzeniona pycha itp. Każdy człowiek ma swoje, jemu właściwe, mniej lub więcej subiektywne idee naczelne, które są monoideami jego osobowości.

Monoideami, na swój sposób, są jednak także wszelkie bardzo dalekie, górne, odległe, trudne do urzeczywistnienia — czy prawie już nieosiągalne — cele, które podporządkowują sobie życie człowieka — w szczegółowych poczynaniach jeszcze „realnie" myślącego. Naczelne cele i idee naszego życia władają naszą osobowością w sposób monoideowy. Idea naczelna, jako górny ideał, stoi bardzo wysoko — jak nieosiągalna gwiazda — nad człowiekiem, który się trudzi i mozoli, by do ideału swego dotrzeć. Platońskie idee, w których wielki akademik dojrzał

jedynie realny i istotny byt, mają taki właśnie charakter. Ideały pomyślane, idee jako koncepcje naczelne rzeczywistości osiągalnej — w stosunku do żywego i rozmaitego konkretnego życia, które ku nim dąży — są raczej punktami, świetlistymi ogniskami, ku którym tysiączne promienie życia są nakierowane, zbiegając się w nich tylko w swym — już nie realnym — przedłużeniu. Idee i ideały dają nam światło, oświetlają nasze życie; ale światło, życiu towarzyszące nie jest życiem samym.

Niemniej od wielkich i mniejszych idei i ideałów — mimo względnej realności ich zjawy — jest zależny postęp ludzkości i w górę się wznoszący rozwój osobowości. W ideale zarzuca osobowość kotwicę, szukając w nim stałości. Dlatego też typ idealistów, których raczej psychologicznie do subiektywistów zaliczyć należy, góruje nad człowiekiem przyziemnie trzeźwym i ostrożnie realnym. Świat nie stoi na miejscu, lecz dąży w nieskończoność. Pozbawiony wszelkich „urojeń" człowiek przestałby być człowiekiem — istotą, która świat przeistacza, sięgając w głąb swojej podmiotowości, aby się kierować prawami, których nie ma w martwej, tak zwanej realnej rzeczywistości, a które dyktuje mu prawda jego serca.

Od urojeniowca i ideowca różni się f a n t a s t a — jako typ subiektywistycznej postawy wobec rzeczywistości — tym, że umysł jego jest nie tyle oderwanymi, urojonymi ideami — ile fantastycznymi planami pochłonięty. Fantasta planuje niby to realnie, myśli wciąż o urzeczywistnieniu wielkich zamierzeń, ale nie liczy się z trudnościami wykonania, nie bierze ich w ogóle dostatecznie pod uwagę, a upaja się olśniewającą go perspektywą. Planowania fantasty są i wielkie — niezwykłe — i niedojrzałe! Fantastą jest nie ten, kto ma pomysły niecodzienne i bardzo trudne do urzeczywistnienia, lecz ten, który nie zdaje sobie sprawy z tych wielkich trudności i nie stara się o nich pomyśleć. Istnieje pewne swoiste lenistwo u niektórych fantastów, polegające na tym, że czują się powołani rzucać wielkie plany, pozostawiając wykonanie — które dla nich jest: „drobnostką"! — innym. Subiektywizm fantasty polega na ulganiu wyobraźni, na złudzeniu, że planować znaczy właściwie to samo, co już urzeczywistnić, na swoistej próżności, wynika-

jącej z braku obiektywizmu, która się rozkoszuje olśnieniem pomysłu, jakby on już był rzeczywistym, realnym dziełem.

Fantasta jest oczywiście kimś innym, niż człowiek z fantazją i wyobraźnią, czyli człowiek o umyśle zdolnym operować fikcją. Fikcją można operować w sposób rzeczowy, przewidując w wyobraźni i przygotowując w niej dojrzałe plany; można jednak też ulegać subiektywizmowi samowolnie bujającej fikcji i oddawać się bajecznemu, nierealnemu jej urokowi — i wtedy jest się marzycielem.

Marzyciel nie planuje urzeczywistnień, lecz snuje w sobie przyjemną melodię swych marzeń. Marzenie i fikcja rozszerzają zakres świadomej nam rzeczywistości o to, co pomyśleć i w wewnętrznej kontemplacji przeżyć potrafimy. Gdyby nie wyobraźnia, fantazja i marzenia, nie przeżywalibyśmy niczego poza tym, z czym się realnie, tj. w świecie zewnętrznym spotykamy. Nasz świat wewnętrzny bardzo by zubożał. Ale marzenia są poza tym złudnie przyjemne i nic dziwnego, że człowiek rzeczywistością realną udręczony i złym losem w niej prześladowany, w marzenie dla wytchnienia ucieka; przecież też w tym celu dane mu jest odpoczywać od dnia w kolorowych i pocieszających marzeniach sennych. Marzenie wtedy dopiero przemienia się w subiektywistyczną słabość, gdy jest objawem braku wytrzymałości na realne zadania i próby życia. Marzycielem w sensie ujemnym jest człowiek, który na dobre w marzenie z rzeczywistości uciekł, u którego złudne marzycielstwo zapanowało nad obiektywizmem postawy wobec życia.

Powiedziałem przedtem, że marzenie jest raczej subiektywizmem uczucia niż umysłu; i rzeczywiście marzyciel przędzie w gruncie rzeczy nić swych sentymentalnych i romantycznych uczuć, snując obrazy. Wszelkie urojenia, ideały, fantazje i fikcje płyną na fali uczuć; idee i obrazy są w urojeniu i w marzeniu tylko wyrazem i symbolem nurtujących w nas prądów naszej uczuciowej subiektywności.

Wśród typów subiektywizmu należy więc wymienić wszystkie te typy osobowości, które są uczuciowości jako takiej poddane i uległe. Uczuciowość personalna jest pozytywną, choć subiektywną, cechą osobowości w tej mierze, w jakiej potęguje głębię i bogactwo osobistego życia. Szkodliwym subiektywiz-

mem staje się jako uczuciowa słabość i egotyczna czułostkowość.

Na swój sposób egotycznym, podmiotowym jest również hedonista i łakomiec myślący wciąż o tym, jak swej zmysłowości i swej żądzy uciechy dogodzić.

Odmianą subiektywistycznego egotyzmu jest też wszelka samolubna próżność i pycha, jako że dąży do zadośćuczynienia subiektywnemu mniemaniu o sobie.

Subiektywistycznymi osobowościami są te, które w ogóle za dużo o sobie myślą, zajęte wciąż sobą czy swymi niedomaganiami i chorobkami, czy też swoją osobą, godnością, ważnością itp., a więc osobowości hipochondryczne, neurasteniczne i histeryczne, jednostki osobiście drażliwe, ważne, pretensjonalne, siebie samych i otoczenie sobą udręczające. Osobowość subiektywizmem owładnięta ma na ogół to zbyt wielkie, to zbyt małe i poniżające o sobie mniemanie. Subiektywizm osobowości jest słabością i podrażnioną ambicją równocześnie. Człowiek myślący wciąż o sobie zawsze będzie miał pretensje do ludzi, losu i świata i będzie się w niepowodzeniu, wynikającym z jego egotyzmu, pocieszał ambitnym dobrym mniemaniem o sobie. Histeryk wygrywa wobec otoczenia swą rzekomą czy rzeczywistą słabość, a czując się nieszczęśliwym daje przynajmniej drugim odczuć swe nieszczęście. W histerii wszelki słaby, egotycznie ambitny i pretensjonalny subiektywizm znajduje swoje ukoronowanie. Histeria jest niczym innym, jak spotęgowanym subiektywizmem, kalectwem osobowości do obiektywizmu niedojrzałej, oddanej na pastwę subiektywizmu z przyczyn organicznych czy wskutek nie zaspokojenia popędów, czy dzięki fałszywemu wychowaniu w dzieciństwie, itp. — czego na tym miejscu już w szczegółach rozpatrywać nie podobna.

JERZY ZAWIEJSKI

O ideę prawdy

(Fragment większej całości)

Dążenie ludzkie do prawdy wydaje się być czymś, co wynika z samej naszej natury, z konieczności, która zmusza do wniknięcia w sens bytu. Zdumienie, podziw i lęk wobec całej obiektywnej rzeczywistości stanowią odwieczne podstawowe siły motoryczne, skłaniające nas ku poznaniu prawdy. Istnieje ona, jak przypuszczamy, zarówno na zewnątrz nas, w świecie zjawisk, jak i w nas samych, w naturze naszego umysłu, który usiłuje rozgraniczyć rzeczy w sobie i nasz sąd o nich. Prawda rzeczywistości obiektywnej i prawda rzeczywistości subiektywnej w różnorodnych do siebie stosunkach, w uzależnieniu, w sprzeczności lub w autonomiczności — stanowi główny, zasadniczy rdzeń wszelkiej filozofii, metafizyki i etyki. Konieczność poznawania prawdy bytu jest związana z dziejami ludzkimi, w sensie zbiorowym i osobowym, i niezależnie od wierności dochowywanej skutkom poznawczego procesu — nie jest to tylko potrzeba intelektualna, lecz potrzeba życia, coś, co ogarnia nas całkowicie i prowadzi w głąb dramatycznego konfliktu wyznaczonego ostrością problemu: „ja i wszechświat".

Tę konieczność daną naturze ludzkiej wyraził doskonale Sören Kierkegaard w przejmujących słowach: „Bóg stworzył, bez krzywdy i zaprzeczenia miłości, która jest jego istotą, człowieka wyposażonego w dary, wysadził go na odludnym miejscu i rzekł do niego: przeżyj teraz w napięciu, jakiego nikt inny nie zna, byt ludzki — przeżyj tak, aby połowa tego wystarczyć mogła do przemiany całego czasu; ale ty i ja jesteśmy pewni tego, że całe twoje dążenie nie ma mieć żadnego znaczenia dla nikogo innego, a mimo to masz, pojmij dobrze, chcieć tego, co etyczne, i masz, pojmij dobrze, masz być tym natchniony, gdyż to jest najwyższe".

Dzieje myśli ludzkiej stanowią ciąg nieprzerwanej walki o prawdę, którą każda epoka i każdy człowiek odpoznaje na nowo, prawdopodobnie w tym samym napięciu i z tą samą żar-

liwością. Spór o narzędzia i kryteria sądzenia, o prawidłowość myślenia obejmuje dotąd na obszarze logiki i logistyki oraz w teorii poznania problemy ciągle żywe. Jakie są warunki prawdziwości, względnie warunki uzasadnienia naszego poznania? Czy myśl stwarza byt, czy byt istnieje niezależnie od myśli? Czy w ogóle można coś poznać? Czy istnieją rzeczy same w sobie? Poprzez wątpienie i nieufność, poprzez zdania, które niczego nie orzekają i wszystko kwestionują — spodziewamy się, że przybliży nas do prawdy rzeczywistość, że przybliżą zmysły, doświadczenie, idee, duch — wiara lub objawienie wyrażone w zdaniach twierdzących i w sądach apriorycznych. Poddajemy się chętnie wierze, którą znów porzucamy, nieufni, nieprzejednani w ciągłej pracy myśli, nasyconej krytycyzmem, zwątpieniem i lękiem przed łatwowiernością lub fałszem. Niekiedy rozum wynosimy ponad wszystko, uznajemy tylko to, co sprawdzalne, aby znów oddać się władzy sił irracjonalnych, intuicji lub znowu ideom, absolutowi. Te same narzędzia poznawcze ukazują coraz to inną widoczność świata i naszą w nim rolę — a budowane systemy ujmują w formułę lub schemat wielorakość rzeczywistości, zarówno obiektywnej jak i subiektywnej.

Walka o prawdę i prawdziwość poznania nie jest tylko walką przekonań czy przeświadczeń, wyrażających się w systemach i teoriach, lecz jest niejako walką o samo życie. Jak dochodzimy do prawdy? Jak ją pojmujemy? Problemy gnozeologiczne często pomijamy i pragniemy od razu znaleźć się na otwartej, bezpiecznej drodze, na której ma się realizować życie osobowe i zbiorowe. Zagadnienia etyki i metafizyki górują nad innymi, gdyż chodzi o dwie zasady bytu: o prawdę ogólną i prawdę szczegółowego, jednostkowego postępowania. W obrębie tych zasadniczych dążeń ludzkich rozgrywał się w przeszłości i rozgrywa się obecnie najwspanialszy dramat, w którym gra idzie o najwyższy miernik: o wartość życia i o ideę prawdy.

* * *

Różnorodność życia, jego przemijalność, zmienność budzą potrzebę pewności, wiary, przeświadczeń, które mają niejako

pokonać bezsens chaotyczności, obezwładnić lęk i usunąć zagrożenie. Poszukiwanie prawdy może mieć motywy czysto psychologiczne, strukturalne, motywy moralne lub religijne, nie tylko intelektualno-poznawcze, lecz, jakiekolwiek by one były wierność przyjętej, uznanej lub potwierdzonej prawdzie rozpoczyna w obrębie życia jednostki proces dramatycznych konfliktów. Pojęcia, wzory lub systemy, które chcemy przemienić na wartość życia, wymagają całkowitego naszego przeistoczenia poprzez ofiarę i wyrzeczenie. Realizowana prawda warunkuje życie bohaterskie, któremu opierają się siły biologiczne i psychiczne naszej natury. Dążenia do prawdy splatają się z równoczesnymi dążeniami do bezwładności, do życia biernego, podporządkowanego czasowi, siłom pierwotnym, telurycznym, które nas wiążą ze światem pamięcią uczuć i narzędziami naszych zmysłów. Fakty zupełnej zgodności życia i prawdy należą do rzadkich wyjątków, które potwierdzają niejako ogólną zasadę antynomii i tragicznego rozdźwięku pomiędzy dążeniem i spełnieniem. Mimo to sam proces dążeń i walk jest nieustanny, błędy i zdrady pogłębiają życie osobowe, które nie może się wyrzec ani prawdy, ani oddalania się od niej.

Ostrość tego konfliktu występuje jaskrawiej w życiu zbiorowym, które tak samo, jak życie jednostkowe, dąży do realizowania prawdy. Lecz w jednym, jak i drugim wypadku, zachodzi inny jeszcze fakt, który się wiąże z samą naturą sprowadzania prawdy do zastosowania praktycznego. Prawda bytu, będąca źródłem teoretyczno-poznawczego myślenia — przez zastosowanie praktyczne — przemienia się w system, dogmat, doktrynę, ideologię i zniekształca się przez środki realizacji, które są uzależnione od warunków czasu i potrzeb zbiorowości. W każdym realizowanym systemie pojęciowym, zastosowanym do życia zbiorowego, zachodzi konieczność organizacji, więc aparatu swoistej techniki, który działa środkami uproszczeń, nierzadko środkami siły.

Początkowo uznana architektonika myśli, obejmująca prawdę, która się skierowywała w trybie normatywnym ku zbiorowości — najczęściej ulega przekształceniu i deformacji.

Tragizm tego faktu jest tym głębszy, im silniejsza jest dążność życia zbiorowego do ujawnienia się w jednolitości i w wie-

rze na drogach obranej prawdy systemu. Mimo świadomości istnienia tych przeciwieństw życie w swych faktach twórczych, zwłaszcza życie zbiorowe, toczy się w obrębie ciągłego poszukiwania dowodowego sensu i prawdziwości.

Nawet systemy etyczne lub religijne pragną oprzeć się na motywach bądź rozumu, bądź intuicji lub wiary i dopracowują się własnych kryteriów gnozeologicznych, często także zapożyczając je z przeszłości, z teorii, które w swych intencjach nie były żadnym gotowym do zastosowania schematem doktryny. W wielu wypadkach rodowód ideologii normujących życie społeczne wywodzi się z obcych ich intencjom systemów filozoficznych, które przenikając do życia wynaturzają się lub gubią zasadnicze swoje cele.

Wyrwane z kontekstu zdania filozofów stać się mogą zaczątkiem nowych przekształceń życia i ze swych dążności czysto poznawczych przeistaczają się w zorganizowany system doktryny i w zorganizowaną siłę zbiorowej, normatywnej etyki.

Czasy współczesne dają obraz dość bogaty różnorodnych systemów dogmatycznych, które pragną przekształcić życie na wzór ściśle określonej i opisanej prawdy. Ideologie i systemy opierają się na motywach potrzeb metafizycznych człowieka i regulując życie zbiorowe w jego ogólnych płaszczyznach zwracają się także w stronę każdej jednostki z żądaniem posłuchu i podporządkowania. Oporni i nieufni zyskują pogardliwe miano „maruderów historii", których czas wyprzedza i pokonuje. Siła środków realizacyjnych, zwłaszcza propagandy, ogarnia jednostkę, pomimo jej woli i pomimo mniej lub więcej jawnej opozycji. Terror, strach, zagrożenie egzystencji powodują spustoszenia moralne, których rozmiarów nie podobna ogarnąć. Zresztą te jakieś nieliczne wypadki oporu są usuwane ze statystyki ruchów ideologicznych i systemów ideo-krytycznych, które rozporządzają zawsze wielkimi liczbami, masowością i mistyką „woli zbiorowej".

Wojna obecna doprowadziła do zachwiania i bankructwa wielu systemów dogmatycznych, w imię których doszło na wielkich obszarach świata do faktów zbrodniczych, dotąd rzadko notowanych w historii. Prawda, którą żyć miała zbiorowość, ujarzmiona przez technikę i organizację, stała się powodem naj-

większych nieszczęść. Lecz mimo to dążenie do prawdy, do podporządkowania się nadrzędnym motywom życia jest na nowo silne, gdyż wiąże się to z naturą ludzką, z potrzebą oparcia się na czymś, co jest pewne, twórcze, wskazujące kierunek. Uznawanie dotychczasowego fałszu, jako prawdy, tym bardziej wzmaga dążenie do niej, pomimo tragicznego dowodu, że prawda realizowana traci swoje właściwe przeznaczenie, gdy staje się doktryną lub ideologią polityczną. Bowiem zamiast wezwania do twórczości odzywa się wówczas wezwanie do posłuchu.

* * *

Obok potrzeby wiary istnieje w nas równorzędnie nieufność wynikająca z krytycyzmu poznawczego i z doświadczeń wobec wszelkiego zorganizowanego systemu normującego życie. Z jednakową siłą występuje zarówno dogmatyzm, jak i sceptycyzm, który tak samo czerpie swe źródła z dążności do prawdy. Obie te postawy mają podobne cele i podobne motywy twórcze — i, chociaż są czymś przeciwstawnym, zbiegają się z sobą w wielu punktach dialektyki gnozeologicznej.

Dlatego obok współczesnych dogmatyzmów i doktryn filozoficznych, przenikających w życie pod postacią ideologii — mamy różne formy sceptycyzmu, który kwestionując dowody pewników pragnie oprzeć się na odmiennych kryteriach sądzenia rzeczywistości. Sceptycyzm przewija się współcześnie przez wszystkie nieomal dziedziny zjawisk intelektualnych, a w życiu częstokroć zajmuje postawę walki, zwłaszcza wtedy, gdy przeciwstawia się totalnym systemom ideologicznym i pragnie bronić autonomii jednostki. Postawa sceptycyzmu bywa w wielu wypadkach bezinteresowna, odwołuje się bowiem do rozsądku, do faktu złożoności każdego problemu, do gorzkiego poczucia ułomności natury ludzkiej, do zmysłu sprawiedliwości, dla którego normą ma być przyznanie każdemu takiej słuszności, jaka mu się należy. Sceptycyzm walczy bronią intelektualną — przekonywaniem, ironią, ujawnianiem nonsensu, dowcipem, satyrą. Lecz zdobyć się może także na ton kaznodziejski, na ostre, bezwzględne potępienie lub namiętną obronę — na

gest patetyczny, surowy. Występuje przeciwko mitom, irracjonalizmowi, przeciwko niejasnym koncepcjom ducha i idealizmu, a nade wszystko przeciw fanatyzmowi i bezwzględności. Sceptycyzm nie tylko neguje lub wątpi, nie tylko wypowiada się w sposób kwestionujący i nieufny — lecz stwarza swoistą wiarę, która się opiera na faktach oczywistych, na minimalizmie lub na relatywizmie. Krytyka współczesności, zwłaszcza krytyka dogmatyzmu społecznego, przeniknięta jest sceptycyzmem, lecz wnioski tego sceptycyzmu posługują się pojęciami dogmatycznymi lub pojęciami, które warunkują uznanie absolutu.

Tak np. A. Huxley na kongresie poświęconym przyszłości ducha europejskiego, po ostrej krytyce współczesnych prądów wulgaryzujących życie — oddaje całą sprawę naprawy wychowaniu, które, według niego, powinno oprzeć się na wartościach wiecznych, absolutnych.

Sceptycyzm ogarnia sobą życie religijne, które z nieufności bądź do rozumu, bądź do uczucia czerpie nowe, twórcze zasilenia. W sztuce staje się sceptycyzm nieomal programem, zasadą artystycznego osądzania rzeczywistości, w przeciwieństwie do tezy, do symbolu dogmatycznego, który dzieli świat na wrogie sobie połowy.

W teorii poznania stwarza sceptycyzm najdonioślejszą problematykę, która obejmuje sobą nieomal całą przestrzeń myśli filozoficznej. Od Pyrrona poprzez całą starożytność i średniowieczny spór o uniwersalia, od Kanta, poprzez epokę oświecenia, wiek XIX aż do dni naszych — jest sceptycyzm zarówno metodą myślenia i orzekania, jak również daje podnietę do zmieniających się poglądów na zasadę ontologiczną.

Lecz najgłębiej przenika sceptycyzm do etyki, w dziedzinę, dla której miarą jest bezcenność życia ludzkiego i jego niczym nie opłacona wartość. Rola i stanowisko człowieka we wszechświecie, poszukiwanie prawdy w zgodzie z prawdą bytu lub niezależnie od niej — jest tym samym procesem, na którym opiera się dogmatyzm kierujący się najczęściej motywami wiary. Przez nieufność i wątpienie, przez krytycyzm i obawę przed fałszem — rodzą się odwieczne pytania: Skąd wyszliśmy? Jakie mamy cele przed sobą?

Pytania te rodzą zarówno sceptycyzm jak i dogmatyzm. Żyjemy w obrębie tych dwu sprzeczności, które, choć wykluczają się wzajemnie — istnieją w nas równocześnie, niejako warunkują się sobą pogłębiając tym samym naszą osobowość.

Sceptycyzm i dogmatyzm splatają się walcząc z sobą w obrębie życia jednostki i w obrębie typu kultury, który jest wyznacznikiem naczelnych dążeń ludzkich. Schodząc bardziej w głąb zagadnienia: czym jest motywacja wiary lub niewiary, docieramy tym samym zarówno do podstaw naszego pojmowania bytu, do metafizyki, etyki, psychologii, do sztuki i religii i do problemów kultury.

Wszędzie tam napotkamy zasadę łączności pomiędzy dogmatyzmem i sceptycyzmem, dwa żywioły wrogie, lecz ciążące ku sobie i niejako uwarunkowane jeden przez drugi.

BOGDAN SUCHODOLSKI

Demokracja i wychowanie

Podejmując rozważania na temat demokracji i wychowania nawiązujemy do długiej i dawnej tradycji. Co najmniej od połowy wieku XVIII dyskutowano zapamiętale to zagadnienie w różnych ośrodkach życia umysłowego i politycznego. Zwłaszcza chętnie czyniono to w wieku XIX, w związku ze stopniowym urzeczywistnianiem ideałów demokratycznych i w związku z rozwojem oświaty powszechnej. W wieku XX, szczególnie po wojnie 1914 — 1920 roku, te przygasające już cokolwiek dyskusje rozpłomieniły się znowu na tle ówczesnej sytuacji polityczno-społecznej oraz planów i nadziei, które się z niej rodziły.

Skoro jednak podejmujemy dziś ten temat znowu, to sądzimy, iż jest jeszcze coś nowego do powiedzenia w tych sprawach rozważanych tak dawno i tak różnostronnie. Istotnie. Każda epoka ma swoje własne widzenie rzeczy. Jesteśmy zaś niewątpliwie na progu epoki nowej. Przestaje nam wystarczać wiele dawnych dogmatów. Czujemy to dobrze, iż przemyśleć musimy na nowo cały problem demokracji: zbyt głęboko

wstrząsnęło nami barbarzyństwo prądów zaprzeczających demokratycznym zasadom współżycia, ale równocześnie zbyt już jaskrawo stoją nam przed oczyma dotychczasowe błędy i zaniedbania polityki państw demokratycznych, abyśmy mogli i chcieli nawracać do tego, co było. I czujemy to dobrze, iż przemyśleć musimy na nowo cały problem wychowania: ani koncepcje rewolucyjno-totalistyczne, przekształcające ostatecznie wychowanie w tresurę polityczną, ani koncepcje liberalne, wiodące w swych konsekwencjach do rezygnacji pedagogicznej nie wydają się nam słuszne, choć każda z nich usiłowała jakiś fragment prawdy odsłonić.

Szukanie przeto rozwiązań w zakresie problemu: demokracja — wychowanie jest częścią tej pracy duchowej, która polega dziś na tworzeniu nowego poglądu na świat i nowej postawy wobec życia, pracy, która usiłuje oderwać nas od pewnych nurtów tradycji, związać z innymi, określić odpowiedzialnie drogi naszej teraźniejszości wiodące w przyszłość. Niejeden z dotychczasowych dogmatów myślenia demokratycznego i doktryn pedagogicznych musi być poddany rewizji. Ale, jak wynika z tego cośmy powiedzieli dotychczas, nie o rewizjonizm sam w sobie nam chodzi. Jest koniecznością historyczną określać na przełomie epok powołania własnego czasu. Bez tego nie spełnimy ciążących na nas obowiązków. Oczywiście w wyniku tej rewizji wypadnie wiele przyjętych zasad odrzucić. Ale odrzucanie jest tylko oczyszczaniem terenu, zabezpieczeniem przed błędami. Ważnym podstawowo natomiast jest tworzenie i ustalanie zasad obowiązujących dziś. Okazuje się wówczas — i właśnie w problematyce: demokracja — wychowanie występuje to w całej wyrazistości — iż nie obala się istotnych, głębokich prawd nurtujących w epokach minionych, ale tylko ich okolicznościowy, starzejący się wyraz. Dzieje nie są tylko mieniącym się różnorodnością wydarzeń strumieniem czasu. W kłopotach i ciasnocie każdego dnia historycznego jawi się — choć w niepełności i zawikłaniu — to, co trwałe i wieczne. Przeszłość i teraźniejszość, każdą i zawsze, rozumieć możemy tylko jako skrzyżowanie rzeczy trwałych i rzeczy zmiennych, wieczności i czasu. Radykałowie często zapominają o pierwszym, konserwatyści o drugim z tych czynników.

I wówczas nie są dobrymi nauczycielami swego pokolenia. Wypaczają w nim stosunek do tradycji i do przyszłości, utrudniają określenie obowiązków aktualnych, rzeczywistych i niezbędnych.

* * *

W rozważaniach problemu: demokracja — wychowanie, prowadzonych w ciągu ostatnich dwóch wieków, zarysowały się dwa zasadnicze stanowiska krańcowe. Jedno z nich, dawniejsze, rozwiązywało stosunek wychowania do demokracji jako stosunek środka do celu. Wyrażało się przeto hasłem wychowania d l a demokracji. Opierało się ono na przekonaniu, iż droga wiodąca do urzeczywistnienia demokratycznych ideałów prowadzi wyłącznie przez wychowanie, które ukształtuje nowy typ człowieka. Drugie z nich, cokolwiek młodsze, podejmowało stosunek wychowania do demokracji jako stosunek skutku do przyczyny. Rodziło się ono z pewnych rozczarowań co do owocności wychowawczej pracy, obliczanej na owocowanie w przyszłości i powołując się chętnie na socjologię skłonne było sądzić, iż człowieka kształtuje raczej otoczenie niż wychowawca. Wyrażało się ono hasłem wychowania p r z e z demokrację. Pierwsze z nich ujmowało przeto wychowanie jako świadome i celowe d z i a ł a n i e człowieka na człowieka, drugie raczej jako proces kierowany wielu czynnikami różnej natury także i pozaludzkiej. W obrębie pierwszego z tych stanowisk uznawaną była zasada, iż procesom świadomego i celowego wychowania przypada decydująca, może nawet wręcz jedyna rola w przekształcaniu i podtrzymywaniu ustroju społecznego. Układano dlatego chętnie długą listę zadań stojących przed wychowawcami i długą listę cnót, które powinni zaszczepić. Drugie z tych stanowisk przeciwstawiało się tej zarozumiałości wychowawców i usiłowało wykazać, iż działalność wychowawcza stanowi wyłącznie skutek określonych procesów społecznych i sama z siebie nie posiada żadnej mocy sprawczej. Jest tylko zjawiskiem towarzyszącym.

Otóż dziś żadne z tych dwóch stanowisk nie wydaje się nam słuszne. To wywyższenie i poniżenie działalności wychowawczej — w obu koncepcjach przesadne — zniekształca tę

perspektywę, w której w sposób wyrazisty jawią się wzajemne stosunki czynności wychowawczych i warunków społecznych. Z chwilą zaś zniekształcenia tej perspektywy przestajemy widzieć jasno i odpowiedzialnie rolę wychowawcy i jej stosunek do roli polityka. Powstają stąd liczne niebezpieczeństwa dla jednostek i dla ich współżycia. Dzieje demokracji nowożytnej — widzimy to coraz jaśniej — schodziły niejednokrotnie na manowce właśnie z tego powodu. Ponieważ wszakże i dziś jeszcze nie uwolniliśmy się całkowicie od wielu tych szkodliwych nieporozumień, zanalizować je wypada cokolwiek dokładniej.

Demokracja nowożytna od chwili swych narodzin — jak wspomnieliśmy — wyznawała chętnie wiarę we wszechmoc wychowania. Było to wyrazem skłonności wieku oświecenia, który żywił niechęć do całej przeszłości ufając temu, co przyjdzie, oraz było wynikiem ducha i praktyki rewolucyjnej obalającej to, co jest, na rzecz tego, co będzie. Skoro nie można się było oprzeć na niczym w tradycji, skoro należało zburzyć wszystko, co jest — na czymże oprzeć się mogła wiara w przyszłość? Na wychowaniu nowego człowieka. Działalność wychowawców sprawić miała właśnie, iż staną się rzeczywistością te wszystkie wizje przyszłości, które, gdyby mierzyć miarami dotychczas znanymi, potraktowane by być musiały jako utopie. Działalność wychowawcza poczynała się wydawać tym archimedesowym punktem oparcia, dzięki któremu rzeczywiście będzie można ruszyć z posad ziemię. Koncepcja ta była wciąż żywym źródłem idealizmu wychowawczego. Porywała do pracy o dalekich horyzontach. Umacniała przeświadczenie, iż wychowawca nie jest obowiązany do posłuszeństwa wobec okolicznościowych wymagań politycznych, ponieważ prowadzi pracę długofalową, której owoce, choć może niewidoczne dziś — zabłysną całym swym bogactwem w przyszłości. Dzięki temu wychowanie mogło zyskiwać bezinteresowność, która jest warunkiem jego rzetelności i głębszej skuteczności. Wychowawcy zaś mieli się na co powoływać w swych żądaniach autonomii. Ilekroć w ubiegłym stuleciu i w czasach dzisiejszych groziło pracy wychowawczej wprzęgnięcie w jarzmo krótkotrwałych i koniunkturalnych interesów, tylekroć tą właśnie

koncepcją usiłowano jej bronić. Należało przecież szanować i ochraniać tych, którzy tworzą przyszłość.

Ale w tej koncepcji, pociągającej urokiem idealizmu i optymizmu, kryły się poważne niebezpieczeństwa. Tak rozumiana wiara we wszechmoc wychowania może się stawać — i rzeczywiście się stawała — źródłem oportunizmu i doktrynerstwa równocześnie. Wiara ta bowiem przekonywując, iż jedyna droga naprawy teraźniejszości wiedzie przez kształtowanie nowego pokolenia i wydaje owoce dopiero w przyszłości, usprawiedliwiała zbyt łatwo istniejący stan rzeczy i rozgrzeszała go zbyt pochopnie z jego błędów i zaniedbań. Równocześnie zaś, kierując wzrok ku czasom przyszłym, ku temu, co stworzą pokolenia młode, nie stawiała żadnych granic nadziei: wszystko wydawało się jej możliwe, zwłaszcza zaś to, co dziś nie znajdowało miejsca w rzeczywistości. Przyszłość stawała się jakimś cudownym miejscem rekompensat. W obu przypadkach konkretna rzeczywistość traciła swą wagę: w pierwszym nieważną i zbędną, może nawet szkodliwą wydawała się wszelka gorliwość aktualnej przebudowy społecznej, skoro i tak najpierw należy przekształcić wewnętrznie ludzi poczynając od młodego pokolenia, w drugim przypadku nie miały mocy przekonywującej wszelkie argumenty, powołując się na to, co było, i na to, co jest, skoro w przyszłości miało być właśnie inaczej. W ten sposób wygodny oportunizm, szanujący istniejące warunki, szedł w parze z utopijnym doktrynerstwem.

Wychowanie w tych warunkach nie mogło uczyć odpowiedzialnego kontaktu z rzeczywistością konkretną. Nie spełniało tedy swego zasadniczego zadania, którym jest kształtowanie ludzi na skrzyżowaniu dróg wartości wiecznych i sytuacji okolicznościowych. Stawało się częściowo jałowym moralizowaniem uchylającym się od oświetlania konkretnych warunków życia teraźniejszego i wyrastających z nich najbliższych obowiązków, częściowo zaś doktrynerskim apelem, wzywającym ku przyszłym zadaniom, lekceważącym dzisiejsze. Ten typ wychowania — i to było najbardziej znamienne i szkodliwe — zyskiwał oddźwięk szczególny wśród ludzi skłonnych do idealizmu, kierujących się ku szlachetności. Zapewniał im bowiem — rzekomo — równowagę wewnętrzną „porządnego czło-

wieka": ze swego uległego stosunku do aktualnej rzeczywistości społecznej czuli się rozgrzeszeni, ponieważ żywili wiary, tęsknoty i nadzieje idealne. Napięcie tego idealizmu nie stawało się jednak tak wielkie, by wprowadzało jakiś zamęt w układzie sił i form istniejących. W ten sposób odgraniczali się oni — we własnym mniemaniu — od przyziemnych materialistów z jednej strony, a od niebezpiecznych fantastów-reformatorów z drugiej strony.

Łudzącym urokiem pociągała ta koncepcja wychowania również wielu wychowawców. Wydawała się czasami po prostu jedynie słuszną koncepcją pracy wychowawczej. Wychowanie przedstawiało się w niej jako służba przyszłości, przyszłość jako realizacja piękna i dobra. Bez zbrukania się zstąpieniem w warunki czasu i miejsca kształtować można było przyszłego obywatela „słonecznego państwa". Wychowawca gotów był w tym właśnie widzieć swe powołanie uprawniające go do pełnej autonomii w stosunku do aktualnych wymagań życia zbiorowego. Zwłaszcza po wojnie 1914 — 1920 roku triumfowała zasada, którą by można strawestować jako hasło „wychowawcy wszystkich krajów łączcie się". Spodziewali się oni dokonać najgłębszego przewrotu, przeszczepiając niejako duszę młodzieży z teraźniejszości w przyszłość. Ale zgodnie z tradycją myślową tego kierunku spodziewali się to uczynić kształtując bezpośrednio w zabiegach wychowawczych, a w oderwaniu od konkretnych warunków społeczno-politycznych, nową postawę wobec życia. Wychowanie to miało być pewną formą opieki nad naturalnym rozwojem człowieka, który nie krępowany niczym miał sam ze siebie dochodzić do wartości jednostkowych i społecznych. Szczególnym znamieniem tej teorii było przeciwstawianie się tym wszystkim koncepcjom wychowania, które jego problematykę i zadania ogniskowały wokół woli człowieka. I, aczkolwiek brzmi to paradoksalnie, iż na gruncie koncepcji przyznającej wychowaniu twórczą rolę społeczną rodziła się postawa zaniedbująca pielęgnowanie woli w człowieku, to jednakowoż tak właśnie było. Wewnętrznym motywem tej postawy była optymistyczna wiara w wartość naturalnego rozwoju. Wyminięcie oporów i przeszkód dzisiejszych, a nie pokonywanie ich w żmudnym trudzie, zaufanie najżywotniejszym

skłonnościom, a nie wybór między nimi świadomy, poryw nie powściąg — oto miały być gwarancje wartości. Nauka i filozofia służyły argumentem tej postawie.

Badania psychologiczne, wyświetlające instynktowo-impulsowy charakter natury ludzkiej, szkoła psychoanalityczna, podkreślająca szkodliwą rolę otamowań, irracjonalizm zabarwiony biologicznie i operujący hasłami spontanicznego wzrostu — wszystkie te czynniki składały się na to, by z teorii pedagogicznej usuwać pojęcie woli, a z reguł wychowawczych wskazania, dotyczące kształcenia woli. Wychowanie miało być swoistym sztukmistrzostwem, dzięki któremu wychowawca, posługując się naturalnymi i zainscenizowanymi okolicznościami, apeluje do impulsów i zainteresowań, wytwarza przyzwyczajenia i nałogi w sposób bezbolesny i łatwy. Hasło, które Claparède sformułował kiedyś w słowach: celem wychowania jest uczynić wolę w człowieku zbyteczną, zaciążyło w wielkiej mierze na współczesnym ruchu tzw. nowego wychowania. Wyrażało jego wiarę i tęsknoty. Wydawało się szczególnie uroczym i nowoczesnym wychowywać nie wychowując, kierować nie wymagając, działać w atmosferze nieustającej zabawy. Wydawało się szczególnie naukowym prowadzić tę chytrą i podstępną grę z wychowankiem, nieświadomą dla niego, a przecież docierającą do jego impulsów, zaczepiającą się o jego kompleksy, wygrywającą jedne pragnienia przeciw innym, dokonywującą nieoczekiwanych sublimacji. Jakże ponurą wydawała się z tego stanowiska dawna szkoła nakazów i ascezy, jakże nienaukowym apelowanie wprost do woli wychowanków! Jakże pełnym pesymizmu i nieufności to wszystko! Przeciwstawiano tej tradycji tym chętniej postawę nieograniczonego zaufania do człowieka i wiary w wychowanie. Im silniejszą stawała się ta wiara, tym silniej podkreślano, iż za sprawą wychowania spełnione zostaną przyszłościowe nadzieje społeczne, właśnie bez trudu, spontanicznie. I dlatego wiara we wszechmoc wychowania stawała się źródłem przekonań, że wola i jej wysiłki są zbędne. Istnienie ich świadczy o niedopełnieniu akcji wychowawczej.

Ten właśnie nowoczesny rodzaj wychowania miał służyć najlepiej interesom demokracji. Szczytowy punkt tej wiary

przypada na lata bezpośrednio następujące po wojnie 1914 — 1920 roku. W wielu krajach, zwłaszcza rozpoczynających po przewrocie społeczno-politycznym bardziej demokratyczną kartę swych dziejów, entuzjazmowano się takimi metodami wychowawczymi. W Niemczech weimarskich, w Rosji komunistycznej poczynało rozkwitać „nowe wychowanie". Ale i stare kraje demokratyczne, najbardziej Stany Zjednoczone, wyznawały tę samą wiarę w wartość wychowania tak pojmowanego i służyły niejednokrotnie wzorem dla wszystkich innych krajów.

O tym mniemaniu, iż taka koncepcja wychowania służy najlepiej interesom demokracji, historia wydała już dziś wyrok zupełnie jawny. Wypada tylko zrozumieć jego motywy. Można to osiągnąć tym łatwiej, iż dawniej już wprawdzie nieliczni, ale najbystrzejsi pisarze ostrzegali przed zbytnią ufnością i wykazywali grożące niebezpieczeństwa. Wiara we wszechmoc wychowania wiedzie do niebezpiecznego lekceważenia istniejących form rzeczywistości, jej ciężaru i oporu, do bezpłodnego idealizmu, który roztacza odległe obrazy utopijnego ładu nie dyscyplinując woli. Wychowany w ten sposób człowiek nie potrafił swym trudem wytrwałym i odpowiedzialnym sprzęgać tego, co jest, z tym, co być powinno. Stawał się wiecznym Don Kichotem lub — co zdarzało się częściej — rozczarowywał się do wszelkiego idealizmu jako do utopii i kłamstwa. Ulegał wówczas rewanżowym upodobaniom do jak najbardziej trzeźwego oportunizmu, poczynały w nim dochodzić do głosu instynkty posłuszeństwa i podziwu wobec ludzi silnych, tworzących rzeczywistość otaczającą, a więc czyniących już teraz to, co on miał czynić zawsze kiedyś później.

Jest to normalny bieg rzeczy, który zachodzi, gdy się z działalności wychowawczej usunąć pragnie wolę. Gdy się świadomy i odpowiedzialny wysiłek człowieka przekreśla na rzecz posłuszeństwa impulsom i instynktom, traci się oręż do walki z posłuszeństwem wymaganym z zewnątrz. Bowiem jedna i ta sama wola chroni nas od niewoli wewnętrznej i od niewoli zewnętrznej. Zniweczenie godności woli w osobie ludzkiej oddaje człowieka na łup nieopanowanych namiętności

własnych i równocześnie na łup dyktatorskich zakusów cudzych.

Tym się tłumaczy, iż wychowanie tego typu kształtowało wśród elity sentymentalnych niezadowoleńców żyjących egoistycznie i ekspresyjnie, ale zawsze obok rzeczywistego i ciężkiego życia, które płynęło swoim nurtem, w masach zaś budziło podświadomą gotowość do posłuszeństwa wodzom. Rychło też dyktatura zdyskontowała — zwłaszcza w Niemczech — ów automatyzm psychiczny, przygotowany przez nowe wychowanie, tu i ówdzie odrzucając je wreszcie jako już zbędne. Nie takie wychowanie potrzebne jest demokracji.

Demokracja jest trudną formą współżycia. Nie została ona nigdzie urzeczywistniona w pełni. Ale w wielu krajach jest u r z e c z y w i s t n i a n a. Służba demokracji wolną być musi dlatego od dwóch niebezpieczeństw często jej grożących: od zamykania demokracji w ciasnym kręgu jakiego bądź „dziś" i od umieszczania jej całkowicie w kręgu „jutra". Służba demokracji polega na wcielaniu wizji jutrzejszego ładu w dzisiejsze warunki życia i dlatego jest służbą trudną, zespalającą idealistyczny zapał z realistyczną postawą. Uchylenie się od takiego trudu powoduje następstwa tragiczne. Demokracja wówczas grzęźnie w istniejącym układzie stosunków, a jej ideały stają się bezpłodne, niezdolne poruszyć wolę. Narastające wtedy krzywdy i urazy, rozszerzający się chaos, powszechna bezsilność składają się na atmosferę, w której dojrzewają uwodzicielskie mity rewolucji lub przewrotu oraz kandydaci na wodzów. Polityka demokratyczna tym właśnie winna się różnić od liberalnej, iż chce coś przekształcać w teraźniejszości, i tym się winna różnić od kierunków rewolucyjnych, socjalistycznych i nacjonalistycznych, iż, nawiązując do wczoraj, pragnie te przekształcenia prowadzić już dziś w konkretnych pracach teraźniejszości, budując w nich przyszłość.

Dlatego demokracja potrzebuje ludzi zdolnych do płodnej wiary w ideały, tzn. wiary, wymagającej aktualnego wcielania ich w życie konkretne, ludzi — określając z innego punktu widzenia tę samą kwalifikację — umiejących działać w rzeczywistości, kierując się wizją określonych celów idealnych. Niebez-

pieczeństwem demokracji są ludzie wykazujący upodobanie do idealizmu bezpłodnego i do realizmu bez oddechu.

Z tego właśnie powodu demokracja przeciwstawić się musi tej koncepcji wychowania, która, wynikając z przesadnej wiary w społeczną i jednostkową skuteczność wychowania celowego i świadomego, rodzi złudzenia, jakoby z lichej teraźniejszości człowiek mógł się przedostawać we wspaniałą przyszłość jakimś skokiem przerzucającym go od razu i łatwo. Tylko optymistyczna powierzchowność wieku oświecenia i nie zawiedziony jeszcze zapał i nadzieje pierwszych rewolucyj zrodzić mogły tę łudzącą wiarę, która się wydawała godną człowieka rękojmią przyszłości, a która w istocie rzeczy była ucieczką od wysiłku budowania mostu między dziś i jutrem. Z tych źródeł rodząca się działalność wychowawcza zaniedbywała kształtowanie w człowieku tego wszystkiego, co skłania go do podejmowania trudu budowania przyszłości w opornej materii codziennego dnia dzisiejszego, tragicznego często trudu wcielania ideałów w rzeczywistość. Ponieważ to właśnie są kwalifikacje istotne dla demokratycznego typu życia, przeto wiązanie się demokracji i nadal z tą koncepcją wychowania byłoby dla niej samobójcze.

* * *

Nielepsze jednak perspektywy otwiera sojusz demokracji z koncepcją przeciwną. Demokratyczna nieufność do wychowania jako czynnika przekształceń społecznych jest niemal równie dawna jak demokratyczna wiara w wychowanie jako archimedesową dźwignię ziemi. W dziejach demokracji występowała ona w formie podwójnej, zależnie od tego, czy demokracja wiązała się z prądami rewolucyjnymi, czy też z prądami liberalnymi.

W pierwszym przypadku powoływano się najchętniej na autorytet rewolucjonistów francuskich, którzy — w przeciwieństwie do filozofów oświecenia — woleli przebudowywać gwałtem i przemocą ustrój społeczny niż wychowywać dzieci, które dopiero w przyszłości miałyby się stać ogniskiem przebudowy. Według tej koncepcji wychowawcom przysługiwać miała

tylko rola wtórna, obowiązani oni byli do utrwalania w psychice tego, co już przekształcono w życiu. Młodzież za sprawą wychowawców miała jak gdyby dogonić życie.

Koncepcja taka wydawała się trzeźwą i praktyczną. Z gwałtownego przewrotu rodząca się demokracja wymagała istotnie ugruntowania w duszach. Jeszcze nie weszła w krew, jeszcze nie stała się obyczajem i przywoływała dlatego na pomoc wychowawców, aby swymi zabiegami przyśpieszyli proces wrastania w psychikę korzeni nowego porządku. Koncepcja ta przycinała wprawdzie wybujałe ambicje wychowawców, ale też chroniła ich od złudzeń, ucząc ich współdziałania z istniejącymi warunkami. W gruncie rzeczy bowiem wychowywanie człowieka dokonywało się tu przez istniejącą już demokrację, rola zaś wychowawców była tylko dopełniająca. Solidna robota mogła być w tych granicach dokonywana i rzeczywiście była wykonywana.

Ale czaiły się w tej koncepcji niebezpieczeństwa, które zwłaszcza w kierunkach rewolucyjnych XIX stulecia ujawniały się raz po raz. Traktować wychowanie jako dopełnienie życia społecznego, znaczyć to może bądź podkreślać i zapewniać realistyczny charakter pracy wychowującej, bądź podporządkowywać wychowanie całkowicie aktualnym władcom i ich woli. Tę drugą konsekwencję, a więc traktowanie wychowania jako narzędzia utrwalającego dokonany przewrót, wyciągnął wiek XX w sposób zupełnie radykalny. Praktyka faszystowsko-hitlerowska dostarcza przykładów najbardziej jaskrawych, ale i w innych krajach nie brakło zjawisk podobnych. Wychowanie państwowe w Polsce miało taki sam charakter wszczepiania w psychikę tego, co przewrotem dokonało się uprzednio w życiu.

Ale odtąd stało się jasne, że taka koncepcja wychowania wiedzie do wynaturzenia działalności wychowawczej, spychając ją na poziom policyjnego formowania typów i natarczywej a powierzchownej propagandy. Takimi metodami nie dopomoże się nigdy rzetelnej demokracji, której znamieniem pozostaje zawsze dojrzewanie w wolności. I jakkolwiek często zapaleńcom idei demokratycznych wydawało się sprawą godziwą przyśpieszać gwałtownie ewolucję stosunków społeczno-politycznych,

to jednak przyczyniali się oni w ten sposób raczej do wzrostu motywów dyktatorskich — choćby to nawet miała być dyktatura proletariatu — niż do szybszego dojrzewania i do trwałego zwycięstwa świadomych i dobrowolnych, samorządnych sił demokratycznych. Demokracja nie może się tworzyć gwałtem. Niech nas nie łudzą jej rewolucyjne tradycje. Rewolucje spełniały zadania burzące, oczyszczały teren, zrywały krępujące więzy stanowości i absolutyzmu. To były zadania ówczesnej demokracji. Ale zadania naszej epoki mają już charakter pozytywny, nie negatywny. Nie burzyć, ale budować musi demokracja. Jej wrogowie nie są poza nią jako siły krępujące, ale są w niej jako siły rozkładowe.

Nie jest w duchu demokracji budującej tworzyć nowy ład gwałtownie i od góry, a następnie dopiero wszczepiać w psychikę przez wychowanie jego zasady. To jest styl rewolucyjny. Nie jest też oczywiście w duchu demokracji budującej przygotowywać tylko psychikę nie przekształcając życia. To był styl liberalizmu. Ale demokracja nowa, demokracja budująca, odróżnia się i od demokracji rewolucyjnej i od demokracji liberalnej. Przemianę życia i psychiki traktuje nierozłącznie i przeprowadzać chce równocześnie. Sens i kierunek zamierzanych, rozpoczynanych i prowadzonych przekształceń życia zbiorowego musi być możliwie powszechnie rozumiany i upragniony. Musi przyświecać działaniom, a równocześnie pogłębiać się w nich i hartować. Celowa i świadoma praca wychowawców nie powinna wyprzedzać życia utopijnie, jak widzieliśmy. Ale nie może też ociągać się i — co najważniejsze — nie może być dopingowana. Musi iść swobodnie, ale krok w krok z głębokim nurtem życia. Musi rozjaśniać to, co już się tworzy, wypatrywać to, co już będziemy zaczynać w dziełach.

Tylko w ten sposób, w tym dynamicznym splocie chęci i wypełnień, konieczności i woli, świadomości i dziejowego automatyzmu, warunków otaczających i apelów wychowania tworzyć się może rzetelna demokracja. Nie może być ona „realizowana", musi dojrzewać i wzrastać. Duch wychowawczy przenikać ją musi na wskroś i zawsze, w każdej chwili jej wzrostu. Tylko totalizm przywołuje go dopiero na końcu, gdy przewrót już jest dokonany. Ale też na to wołanie jawi się tylko upiór.

Duch sam bowiem nawiedza tych tylko, którzy weń wierzą naprawdę. Kto zaś wierzy w wartość ducha wychowawczego, ten przywołuje go od początku swej pracy.

Teza o znikomej roli wychowania w przebudowie życia społeczeństwa, teza wywodząca się z ducha rewolucyjnego i w rzeczywistości wyznawana przez totalizm, mimo iż powierzchowna propaganda głosi o nim coś wręcz przeciwnego, nie może przeto znaleźć uznania w oczach demokracji dzisiejszej, choć niejednokrotnie dawniej uznanie to zyskiwała. Również i w drugim sformułowaniu, wywodzącym się z kół liberalnych, teza ta jest niebezpieczną dla demokracji dzisiejszej.

Dla liberałów teza ta ważna była prewencyjnie. Troszczyli się oni nie tylko o to, by niczego nie zmieniać w życiu gwałtownie, ale i o to, by do takich zmian nie zachęcać. Dlatego zwalczali zawsze publicystykę rewolucyjną, choćby nawet miała ona charakter utopijny. Dlatego też sądzili, że wychowawcza działalność mogła być niebezpieczna i dlatego dążyli do możliwego ograniczania jej aspiracyj. W tym celu usiłowano podcinać korzenie ambicji i dumy wychowawców, przekonywując, iż człowiek wychowuje się w środowisku i przez środowisko, niezależnie od zamiarów i woli pedagogów. Zaprawianie ich do skromności wydawało się najlepszą rękojmią bezpieczeństwa społecznego. Wielu liberałów — aczkolwiek nie wszyscy — zajmowało ten punkt widzenia. Miało to niewątpliwie dodatni wpływ na pewne strony działalności wychowawczej. Pozbawiało ją mianowicie natarczywości w stosunku do wychowanka. Hasła liberalizmu, obejmując swym zasięgiem coraz obszerniejszy teren, poczynały apelować również i o poszanowanie dziecka. I w stosunku do niego obowiązywać miała w pewnym sensie zasada nieinterwencji. Stwarzała ona jakby osłonę, poza którą kształtować się mogła indywidualność według swoistych swych praw. Wychowankowie przestawali być materiałem, który się urabia stosownie do potrzeb, upodobań czy zamierzeń dorosłych. Zyskiwali autonomię.

Nie podobna się dziwić przeto, iż ruch demokratyczny witał w tej liberalistycznej koncepcji pożądanego sojusznika. Dzięki niej przecież dokonywała się w pedagogicznym świecie rewolucja podobna do tej, która się dokonała w życiu społecz-

nym i która zastąpiła poddanego obywatelem. Front demokracji walczącej z wyznawcami zasady przymusu rozszerzał się, a równocześnie stawał się bardziej jednolitym.

Wszakże dobre owoce sojusz ten rodził tak długo tylko, jak długo naczelnym zadaniem demokratycznego ruchu była właśnie walka z przeżytkami stanowego i absolutystycznego ustroju, troska o zabezpieczenie swobody. Z chwilą zaś, gdy wysuwać się poczęły na czoło sprawy budowania nowego ładu, liberalna koncepcja wychowania poczęła ujawniać coraz jaskrawiej tkwiące w niej niebezpieczeństwa.

Jakkolwiek bowiem wychowawcy zawdzięczają jej wiele, to jednak nie stawiała ona pełnych perspektyw potrzebnych dla rzetelnej pracy wychowawczej. Pod płaszczem wielu pięknych słów, jak zgoda z naturą, poszanowanie indywidualności, swoboda dziecka, wychowawca rezygnował często ze swej roli, pozwalał, by proces wychowywania dokonywał się całkowicie poza nim, kierowany przez okolicznościowe warunki otoczenia, wartościowe i szkodliwe, bez wyboru i selekcji. Zwłaszcza po wojnie 1914—1920 roku taka rezygnacyjna postawa wychowawców była częsta, a nawet zyskiwała szczególny nimb nowoczesności pedagogicznej. Wiele doktryn naukowych i pseudonaukowych podtrzymywało jej rozgłos. Takie pojmowanie wychowania nie mogło już — mimo pozorów — służyć nowszej demokracji. Jak w polityce sojusz z liberalizmem opłacał się demokracji tylko w okresie wstępnym, w okresie walki z zachłannością odradzającego się wielokrotnie absolutyzmu, podobnie i ta powściągliwa teoria wychowania mieć mogła wartość tylko jako zabezpieczenie niezbędnej swobody wychowanka przed zakusami niepowołanymi. Odkąd jednak ruch demokratyczny począł przekraczać granice walki i negacji, odkąd poczynał budować nowy porządek, a postawa roszczeń i pragnienia ochrony zaczęła się przekształcać w postawę zaciągania nowych zobowiązań i udziału w tworzeniu, przestały wystarczać zasady dawnego liberalizmu. Stawał się on czynnikiem konserwatywnym, oportunistycznym nawet. Demokracja musiała być budowana celowo, powoli, wytrwale, odpowiedzialnie, świadomie. Przeto i wychowanie powinno uczestniczyć w tym dziele. Wychowawca przeto nie mógł pojmować swej pracy

wyłącznie negatywnie jako zabezpieczanie wolności wychowanka, ale pozytywnie jako wyzwalanie go i powoływanie do uczestnictwa w działaniu. Wymagało to jednak odwołania się do woli. A o jej roli właśnie w wychowaniu mówili jak najniechętniej liberałowie. Powołując się na dobroczynne prawa natury, wzywali do kierowania się nieomylnym instynktem, wszczepionym przez nią w człowieka. Gdzie instynkt bezpośredni zawodził, radzili ufać przyjemności, akceptowanej przez rozsądek. Droga najmniejszego oporu wydawała się im najsłuszniejsza. Wola była zawsze podejrzana, jako siedlisko uporu, jako aktywizm będący w służbie niebezpiecznych urojeń, jako siła idąca na przekór siłom przyrody, pobudzająca człowieka do szaleństw, heroizmu lub bezwzględnej tyranii wobec innych ludzi.

Ale — i to jest rzeczą znamienną — nie lepiej myślano o woli w obozie rewolucyjnym. Traktując wychowanie jako ostatni i dopełniający akt w procesach przebudowy społecznej kładziono nacisk raczej na adaptację, nie na decyzję. Nie wybierać, lecz słuchać było tu zasadą naczelną. Wielu teoretyków wzmacniało walor tej zasady przekonywaniem, iż nie tylko ostatni, ale i pierwszy etap rewolucji nie był i nie powinien był być uzależniony od woli ludzkiej. Rewolucja — tak wydawało się — zyskiwała godność i siłę przez to, iż rodziła się jako owoc ponadludzkich konieczności.

Przeto w całej tej liberalnej i rewolucyjnej koncepcji znikomej roli wychowania w procesach społecznych brakowało elementu woli. Stosunek pracy wychowującej do sytuacji społecznej musiał być w tych warunkach określony w sposób grożący niebezpieczeństwami.

Rewolucjoniści i liberałowie przeto, jakkolwiek tak głęboko różni, podcinali zgodnie korzenie rzetelnej działalności wychowującej. Dla pierwszych była ona zbyt powolna i słaba, można ją było przeto zlekceważyć lub wprzęgać do służby nie pytając o zdanie. Dla drugich była ona zbyt niebezpieczna i należało przyhamować jej ambicje. Pierwszym nie podobało się to, iż wychowawcy mogą zbyt mało, drugim to, że mogliby zbyt wiele. W ten sposób oba obozy wypaczały pojęcie pracy wychowującej odmawiając jej godności i samoistności. Stawało

się ono bądź administracyjnym narzędziem władców przyspasabiających sobie wyznawców i niewolników, bądź wygodną i nieodpowiedzialną opieką nad nie kierowanymi procesami indywidualnego wzrostu. Traciło doszczętnie ducha idealizmu, który porywa i wymaga wbrew koniunkturze i okolicznościom.

Niebezpieczeństwa wypływające z przesadnie maksymalistycznego i przesadnie minimalistycznego pojmowania pracy wychowawczej były głęboko pokrewne. Wynikały one z fałszywego rozwiązania zasadniczej problematyki wychowawczej, a mianowicie stosunku ideału do rzeczywistości. W pierwszym przypadku działalność wychowawcza traciła łączność z rzeczywistością, w drugim z ideałami, w żadnym nie zawierała tego napięcia, które jest znamieniem każdej rzetelnej pracy wychowawczej. Dlatego niebezpieczeństwa te, aczkolwiek różne kierunkowo, nie były całkowicie rozbieżne. Częstokroć w obu obozach powtarzały się, choć z innym akcentem i w innej atmosferze skłonności i nastawienia podobne.

Zbiegały się te podobieństwa zwłaszcza we wspólnym obu obozom zaniedbaniu problematyki woli. Motywy tego były wprawdzie w każdym z nich różne, ale skutek ten sam. Czy się bowiem doniosłość woli pomniejszało przekonywując, iż tylko spontaniczny rozwój osobowości zapewnia jej siłę i zdrowie, czy też przekonywując, iż jedynie w uległości warunkom, istniejącym i koniecznym, kształtować się może wartościowy typ człowieka — w obu przypadkach odwracało się uwagę teoretyków i praktyków od najważniejszego problemu wychowawczego. Entuzjastyczni czciciele spontaniczności podawali w ten sposób rękę surowym wyznawcom determinizmu faktów dokonanych: I choć jedni mówili o duchu, o oryginalności, o twórczości, drudzy o środowisku, przystosowaniu, naśladownictwie, różnym był tylko język, podobną treść.

To pokrewieństwo filozoficzne — widoczne zresztą w filozofii także i poza teorią pedagogiczną — przejawiało się także w rozwiązywaniu stosunku wychowania do życia społecznego.

Tak np. wyznawcy wiary, iż tylko przez wychowanie dokonana być może przebudowa ustroju społecznego, zalecali poszanowanie dla istniejących form życia zbiorowego i dzięki te-

mu zbliżali się do liberałów uczących szanować dany stan rzeczy dlatego, że — ich zdaniem — wychowanie nie jest zdolne wytworzyć czegoś odmiennego. Przekonanie, iż godzić się musimy z tym, co istnieje, było zatem wspólne. Różne było tylko uzasadnienie: jedni żądali tej zgody dlatego, że ufali tylko wychowaniu, które owocuje w przyszłości, drudzy właśnie dlatego, że mu nie ufali. Podobnie zbliżały się stanowiska doktrynerów i rewolucjonistów. Pierwsi powoływali wychowawców do działań bezkompromisowych, przyszłościowych, nie liczących się z rzeczywistością, która istniała dotychczas. Drudzy stawiali im wymagania równie bezwzględne, choć odmawiali autonomii. Różnica dotyczyła więc tego, czy wychowawcy mieli być twórcami czy tylko wykonawcami nowego porządku, zbieżność przejawiała się w przyszłościowym zaktywizowaniu pracy wychowawczej.

Zbliżenia obu tych obozów, maksymalistycznego i minimalistycznego, dokonywały się jeszcze i na innej drodze. Każdy z nich był jednostrony i w każdym dlatego występowały silne procesy kompensacyjne. I tymi właśnie procesami każdy z obozów zbliżał się do przeciwnego. W szukaniu potrzebnego dopełnienia następował przerzut poza granice dzielące ku treściom upragnionym i pożądanym, występującym właśnie wyraźnie u przeciwnika. W ten sposób nadmierny idealizm maksymalistów tęsknił do realizmu minimalistów, ich zaś realizm znajdował dopełnienie w idealizmie pierwszych. Dzięki takiemu zatarciu granic nie zawsze można było w stosunku do konkretnego przypadku z całą pewnością określić, co jest jego treścią zasadniczą, a co dopełniającą. Zresztą czasami — jak to bywa przy stanowiskach krańcowych — przerzucano się mniej lub więcej świadomie z jednego w drugie. Rozczarowania zbyt gorącej wiary we wszechmoc wychowania prowadziły wówczas do rezygnacyjnego oddania się okolicznościom istniejącym, znużenie ciasnym i twardym zasięgiem ich granic pobudzało do wiary w przyszłą, niekrępowaną owocność działań wychowawczych.

Z tych wszystkich względów obie zasadnicze koncepcje wychowania, maksymalistyczna i minimalistyczna, splatały się mimo przeciwieństw pokrewieństwami i dopełnieniami. Z tego

splotu rodziły się nowożytne prądy pedagogiczne i ich najbardziej znamienne tendencje. Ale mylilibyśmy się sądząc, iż dzięki temu współistnieniu koncepcyj przeciwnych możliwe było wyjście poza niebezpieczne jednostronności, osiągnięcie wartościowej pełni. Przez to współistnienie nie tuszowały się błędy, lecz sumowały. Oderwany od rzeczywistości idealizm znajdował dopełnienie w ciasnym pojmowaniu rzeczywistości, przyziemne patrzenie na rzeczywistość znajdowało dopełnienie w niepłodnym idealizmie. Wychowawcy z obu obozów — niby Don Kichot i Sanszo Pansa zgodnie wędrowali po świecie, przechodząc mimo prawdziwego realizmu i prawdziwego idealizmu. Działalność wychowawcza stawała się w teorii pedagogicznej, a nie rzadko i w praktyce, dziwacznym zespołem niedopełnień. Była moralizatorstwem odwracającym oczy od ponurych stron rzeczywistości, była sentymentalnym wzlotem nadziei przyszłościowych zapominających o teraz, połączeniem ambitnych urojeń z gorliwością służalczą.

Aby wyjść z tego kręgu nie wystarcza więc zestawiać obok siebie przeciwieństw wierząc, iż się dopełnią same. W ten sposób wzmacniają się tylko błędy. Trzeba wyjść na zupełnie nową płaszczyznę myślenia o wychowaniu, myślenia uwzględniającego jego zasadniczą strukturę wyrażającą się napięciem między rzeczywistością a ideałem. Tylko wówczas formować się może zdrowy realizm i zdrowy idealizm, gdy wyrzekając się wiary, iż wychowawcza działalność rozstrzyga w życiu zbiorowym o wszystkim, nie popadamy w przekonanie, iż nie decyduje o niczym.

I takie tylko myślenie o sprawach wychowawczych przydatne być może demokracji. Istota demokracji wyraża się bowiem w podobnym napięciu między tym, co jest, i tym, co być powinno. Trwa zdrowa i świeża tak długo, póki zachowuje się to napięcie. W przeciwnym razie bądź zatraca się w oportunizmie, bądź ulega urokom ducha rewolucyjnego. W historii demokracji niebezpieczeństwa te występowały niejednokrotnie.

Po rozważeniu obu krańcowych koncepcyj wychowania oraz ich obiecujących, a jak się pokazało wysoce niebezpiecznych sojuszów z demokracją, widzimy już wyraźnie tę drogę właściwą. Nie chcemy oczywiście twierdzić, jakoby to była dro-

ga nieznana. Była ona jednak mało uczęszczana. Pociągający urok koncepcyj krańcowych sprawiał, iż pod ich znakiem formowała się myśl i świadomość pedagogiczna ostatnich dwóch wieków. Nienajsłabszą przyczyną tego stanu rzeczy był fakt, iż obie krańcowe koncepcje apelowały — każda na swój sposób — do ambicyj i upodobań wychowawcy. Pierwsza porywała go wmawianiem, iż od nikogo w tym stopniu, co od niego, nie zależy przyszłość ludzkości, druga zaś była mu miłą, ponieważ zdejmowała z niego ciężar odpowiedzialności i kierownictwa. Wychowawcy przeto zależnie od typu psychicznego, czasami zależnie od nastroju, hołdowali chętnie jednej lub drugiej. Stanowiska pośrednie, stanowiska zdrowego sensu, aczkolwiek nierzadko stosowane w praktyce, wydawały się zbyt kompromisowe, by stać się pociągającymi. Ale w tym właśnie tkwiło zasadnicze nieporozumienie. Stanowiska pośrednie bowiem występować mogą w dwóch różnych postaciach: mogą mieć istotnie charakter lichej kompromisowości, przycierającej ostre krawędzie koncepcyj biegunowych, ale mogą również być wyrazem głębszej, wyższej syntezy. Gdy się znajdują m i ę d z y biegunami, wówczas wprawdzie maleją w nich błędy stanowisk krańcowych, ale maleją również i ich zalety. Gdy zaś znajdują się p o n a d biegunami, stanowią rzeczywiste przezwyciężenie tego, co było, stwarzają coś nowego. Nie są one wówczas łatwiejsze od stanowisk krańcowych, przeciwnie, są właśnie od nich trudniejsze. I dzięki temu tylko mogą być wyższe od nich.

Odróżnianie powierzchownego, okolicznościowego kompromisu od syntezy przezwyciężającej rzeczywiście dotychczasowe krańcowości i wyprowadzającej na poziom, z którego roztaczają się nowe widoki, jest konieczną kategorią myślenia współczesnego. Tylko z jej pomocą potrafimy określić stosunek naszych czasów do epoki mijającej. Epoka ta szarpana była stałymi wątpliwościami, czy ma się opowiedzieć po stronie idealizmu, czy po stronie materializmu, kapitalizmu czy socjalizmu, indywidualizmu czy kolektywizmu, swobody czy przymusu itd. My zaś właśnie pragniemy wykroczyć poza ten dręczący krąg alternatyw, nie wybierając żadnej z nich, a właściwie wybierając w pewnym sensie obie równocześnie. Chcemy ją właśnie

uczynić epoką syntezy, nie zaś epoką połowicznych kompromisów.

W zakresie zagadnień wychowawczych ta sprzęgająca synteza polega na zrównoważeniu przekonań o wspaniałej i znikomej roli wychowania, na przezwyciężeniu krańcowo idealistycznych i krańcowo realistycznych koncepcyj. Znaczy to, że wychowanie nie jest zaprawianiem do przyszłości i nie jest przystosowaniem do teraźniejszości, jest natomiast równocześnie i jednym i drugim. Dlatego wypełnione bywa nieuchronnymi konfliktami. Człowiek powinien się wychowywać dzięki przygotowywaniu się do tego, co będzie, i dzięki uczestniczeniu w tym, co jest. Wyrasta zaś na dzielnego człowieka wówczas, gdy to przygotowanie osiąga dzięki uczestnictwu i gdy to uczestnictwo jest równocześnie przygotowaniem. Oznacza to, iż rzeczywistość społeczna jest wartościowa aktualnie i dynamiczna zarazem.

Stanowi to pomost między wychowaniem rzetelnym i demokracją. Jak wspominaliśmy bowiem, demokracja jest właśnie taką formą ustroju społeczno-politycznego, w którym zachowana być musi równowaga między umiłowaniem teraźniejszości i umiłowaniem przyszłości. Wymaga ona oddania się całkowitego obowiązkom wypływającym z aktualnych warunków życia, przy równoczesnym widzeniu perspektyw dalszych, rozciągających się na drodze przeprowadzonych już dziś przekształceń. Wymaga ona gorliwego wpatrzenia się w te docelowe perspektywy przy równoczesnym przeświadczeniu, iż urzeczywistniane być one mogą tylko dzięki oddaniu się trudom chwili bieżącej. Wszelkie formy ziekceważenia czy też ucieczki od teraźniejszości, ale i również zaślepienie nią i rodzące się stąd poczucie wystarczalnej doskonałości, są grobem dla demokracji, podobnie jak utopijne przerzucanie się w przyszłość, ale też i zapomnienie o niej zupełne.

Zgodnie z tymi rozważaniami ustosunkowujemy się do dwóch zasadniczych haseł: wychowywania dla demokracji i wychowywania przez demokrację. Każde z nich ujmuje tylko jedną stronę zagadnienia i każde jest dlatego niebezpiecznie fałszywe. Tylko łącznie stanowią słuszne wskazanie. Wychowywanie dla demokracji, to znaczy wyrabianie właściwości cha-

rakteru niezbędnych dla idealnego ustroju demokratycznego, opierać się musi na procesach wychowawczych zachodzących w łonie demokracji, a więc na wychowaniu przez demokrację. Tylko w tym przypadku świadoma i celowa praca wychowująca uzyskuje podstawy, dzięki którym nabiera siły i skuteczności. Zaczepia się bowiem o rzeczywiste przeżycia i doświadczenia człowieka. W przeciwnym zaś razie trafia ona w próżnię, wznosi pałace bez fundamentów. I jakkolwiek słuszną ambicją wychowania celowego i świadomego jest wytwarzać w ludziach właściwości doskonalsze od tych, których nabierają przez bezpośrednie uczestnictwo w życiu, to jednak pamiętać trzeba zawsze o tym, iż najszlachetniejsza pielęgnacja możliwą jest dopiero dzięki zakorzenieniu.

Podobnie wychowywanie przez demokrację, to znaczy urabianie człowieka przez warunki życia charakteryzujące aktualny ustrój demokratyczny, łączyć się winno z wychowaniem dla idealniejszej demokracji przyszłej. Tylko wówczas bowiem poczynamy rozumieć głębszy sens oddziaływających na nas wpływów i dzięki temu dokonywać możemy pewnej selekcji, polegającej na tym, iż wobec niektórych stajemy się podatniejsi, wobec innych bardziej oporni. W przeciwnym zaś razie zachowujemy zupełnie bierną postawę, stając się takimi, jakimi nas czynią przypadkowe i mijające okoliczności. I jakkolwiek słusznie podkreśla się doniosłość wpływów otoczenia formujących człowieka, nie należałoby hołdować jakiemuś determinizmowi środowiskowemu, który nie odróżnia wpływów głębokich i trwałych, istotnych dla naszej duchowej konstytucji, od wpływów chwilowych i zmiennych.

Z przekonania, iż obie te zasady, wychowywania dla demokracji i wychowywania przez demokrację, dopełniają się wzajemnie w ten sposób, iż żadna z nich bez drugiej nie powinna mieć zastosowania, wynikają ważne konsekwencje. Troska o demokratyczny typ człowieka nie może być troską wyłącznie wychowawców. Podzielać ją muszą wszyscy, zwłaszcza zaś ci w s z y s c y, którym przypada w życiu zbiorowym jakakolwiek kierownicza rola. Obarczanie tą troską tylko wychowawców dokonywało się często nie bez ich zgody, ponieważ widzieli oni w tym zaszczytne wyróżnienie. Było jednak złudzeniem wie-

rzyć, iż potrafią uczynić jej zadość bez niczyjej pomocy. Fałszywą a szkodliwą ambicją było pomocy tej nie żądać. Jest właśnie obowiązkiem wychowawców zwracać powszechną uwagę na problem wychowania człowieka oraz formułować z tego stanowiska te wymagania, którym posłuszne być winny nie tylko instytucje wychowujące celowo, ale zgoła wszystkie inne instytucje życia społecznego, politycznego i gospodarczego.

Wytworzenie i upowszechnienie tej świadomości, iż względy wychowawcze muszą być zasadniczymi wskazaniami w organizacji całego życia zbiorowego, a nie tylko jego drobnego, szkolnego wycinka, jest najpilniejszą i najważniejszą sprawą nowej demokracji, która odżegnując się od liberalistycznej obojętności na faktyczne niesprawiedliwości pragnie budować rzeczywiście godne ludzi współżycie. Ugruntowanie tej świadomości stać się powinno źródłem pobudzającym do podejmowania wielu, mniej lub więcej zasadniczych przekształceń tych instytucji i stosunków, które jaskrawo zaprzeczają wychowawczym postulatom. Winno się stać również czynnikiem wzbudzającym w opinii publicznej szacunek dla tych instytucji, które promieniują dobrym duchem wychowawczym. Jest właśnie ważną rzeczą, aby przeciwstawić się jednostronnym kryteriom oceny, utożsamiającym wartość z wydajnością. Demokratyczne wartościowanie, aczkolwiek ceni również sprawność funkcjonowania, nie czyni z niej jednak fetysza. Równie wysoko, może nawet wyżej, ceni ducha, który ożywia daną instytucję działając na jej pracowników i klientów. Jest to bowiem zresztą także i z utylitarnego punktu widzenia postawa rozumniejsza niż krótkowzroczne i natarczywe wymaganie wydajności, bez względu na atmosferę duchową, w której dokonywa się praca i współżycie pracowników.

I tylko postępując w ten sposób, to znaczy przesycając działalność społeczną wartościami wychowawczymi, będziemy mogli utrwalić i pogłębić związek jednostki ze zbiorowością. Nawet najskromniejsze prace, które wykonywa, zyskają wówczas sens i wartość dla niej. I wtedy dopiero rodzi się ta miłość szarych spraw codziennych, ponad którymi jest przecież niebo i słońce, miłość stanowiąca najgłębszą obyczajową treść demokracji.

Rozwiązując zagadnienie demokracji i wychowania w duchu zespolenia działalności wychowawczej, celowo i świadomie skierowanej bezpośrednio na ludzi, z działalnością wychowawczą szerszą, przekształcającą formy i instytucje życia zbiorowego, które samym swym istnieniem urabiają ludzi, formułujemy ważną zasadę naczelną. Jej wartość kierownicza polega jednak przede wszystkim na tym, że ostrzega przed niebezpiecznymi jednostronnościami i zaniedbaniami. Ale aczkolwiek ważna, zasada ta jest tylko ramowym wskazaniem. Powstaje pytanie zasadnicze: o jaką treść duchową należy się starać w tych podwójnych i zharmonizowanych usiłowaniach wychowawczych bezpośrednich i pośrednich?

Z RUCHU PEDAGOGICZNEGO ZA GRANICĄ

MARIAN FALSKI

Akademia Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej Socjal. Feder. Radz. Rep.

W dniach 10 — 14 września 1945 r. odbyła się w Moskwie II sesja naukowa Akademii Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej SFRR. Na sesję zaproszeni byli i wzięli w niej udział przedstawiciele innych republik ZSRR oraz delegacje krajów słowiańskich. Polskę reprezentowali wyznaczeni przez Ministra Oświaty dr Z. Kormanowa i dr M. Falski. Delegowany ponadto prof. Z. Mysłakowski nie przybył z powodu choroby.

Instytucja Akademii Nauk Pedagogicznych zasługuje na baczną uwagę. Jak w swym inauguracyjnym przemówieniu zaznaczył jej prezydent, ówczesny komisarz oświaty (minister) W. P. Potiomkin (zmarły obecnie w końcu stycznia 1946), jest to jedyna tego rodzaju instytucja w świecie. Wyróżnia się od innych organizacji i instytucji pedagogicznych tym, iż zespala wysiłki całego niemal naukowego świata pedagogicznego Rosji i nadaje tym wysiłkom jednolity, planowy charakter. Podlegając organizacyjnie Komisariatowi Oświaty Akademia związa-

na jest swymi problematami z praktycznymi potrzebami oświatowymi kraju, powoływana jest do zajmowania stanowiska w stosunku do projektów i prac Komisariatu (Ministerstwa) i do naukowego opracowywania nasuwających się życiowych problematów.

Akademia dysponuje wielkimi środkami. — Z tym nie mam żadnych trudności — informował nas prezydent W. P. Potiomkin — otrzymuję więcej, niż jestem w stanie wydać.

Akademia jest instytucją bardzo młodą. Powołana została do życia uchwałą Komisarzy Ludowych ZSRR z dnia 6 października 1943 z wyznaczeniem siedziby w Moskwie i ze wskazaniem dwojakich zadań:

a) opracowywania naukowego zagadnień ogólnej pedagogiki, specjalnej pedagogiki, historii pedagogiki, psychologii, higieny szkolnej i metodyki nauczania podstawowych gałęzi wiedzy w szkołach początkowych i średnich.

b) przygotowywania przez aspiranturę i docenturę naukowych kadr pedagogicznych dla szkół wyższych i instytutów naukowo-badawczych w zakresie pedagogiki i psychologii.

Statut Akademii zatwierdzony został przez Radę Komisarzy Ludowych w dniu 14 lutego 1944, a pierwsza lista członków rzeczywistych i członków korespondentów Akademii w dniu 11 marca 1944 r. Od tej więc ostatniej dopiero daty liczyć należy właściwy początek pełnej działalności Akademii. W ciągu tego, tak krótkiego czasu, w niespełna 1½ roku dokonano olbrzymich posunięć w organizacji zarówno samej Akademii jak też jej prac.

Całokształtem prac kieruje prezydjum Akademii. Prezydium ustaliło zasadniczy podział organizacyjny Akademii na 3 oddziały, mające charakter autonomiczny. Są to oddziały: 1) pedagogiki, 2) metodyki nauczania, 3) psychologii. Każdy oddział ma za zadanie: 1) opracowywanie i popieranie rozwoju i rozkwitu nauk objętych zakresem kompetencji oddziału, 2) wcielanie wyników badań naukowych do praktyki szkolnej i administracyjnej, 3) przygotowywanie kadr pracowników naukowych w ramach nauk pedagogicznych, objętych przez oddział.

W skład oddziału wchodzą członkowie rzeczywiści i honorowi, członkowie korespondenci, etatowi pracownicy naukowi Akademii i wreszcie pracownicy naukowi danej specjalności, zajmujący placówki stałej pracy poza Akademią, powoływani personalnie przez prezydjum (kierownicy katedr i inni wykwalifikowani znawcy tych dziedzin wiedzy).

Oddziałom Akademii podlegają też instytuty naukowe wraz z laboratoriami i pracowniami. W chwili zjazdu, we wrześniu 1945 r., Akademia liczyła już ponad 750 pracowników naukowych, w tej liczbie znaczną ilość zatrudnionych wyłącznie na etatach akademii, i miała w swej dyspozycji 6 instytutów naukowych: 1) teorii i historii pedagogiki, 2) higieny szkolnej, 3) metod nauczania, 4) psychologii, 5) defektologii, 6) zabawki dziecięcej. Z dniem 1 stycznia 1946 miał przybyć siódmy instytut naukowo-badawczy — instytut kształcenia pedagogicznego.

Niektóre spośród tych instytutów zostały przydzielone Akademii w formie zupełnie zorganizowanej i mają za sobą dłuższe tradycje. Np. instytut psychologii powstał z seminarium psychologicznego Uniwersytetu Moskiewskiego, założonego w r. 1908, przekształconego następnie w r. 1912 na instytut, który znów w r. 1922 został znacznie rozszerzony i usamodzielniony, jako centralny zakład naukowo-badawczy ZSRR w zakresie psychologii. Instytuty podległe Akademii są nieraz bardzo szeroko rozbudowane. Dla ilustracji podajemy niżej szczegółowy podział organizacyjny oddziałów i instytutów:

I. Oddział pedagogiki: Instytut teorii i historii pedagogiki z podziałem na gabinet historii rosyjskiej pedagogiki, komisję do wydania ważniejszych pomników rosyjskiej pedagogiki, komisję do zbadania dziedzictwa po Uszyńskim, komisję do zbadania dziedzictwa po Tołstoju, laboratorium dla zbadania pedagogicznej działalności Makarenko, gabinet historii pedagogiki narodów nierosyjskich ZSRR, gabinet historii pedagogiki ogólnej, gabinet ogólnych zasad pedagogiki, gabinet dydaktyki, gabinet wychowania fizycznego, gabinet wychowania moralnego, gabinet wychowania przez pracę, gabinet wychowania estetycznego, gabinet pracy pozaszkolnej, gabinet dziecięcego ruchu komunistycznego, gabinet planowania i organizacji

wychowania powszechnego, gabinet wychowania przedszkolnego, gabinet wychowania rodzinnego. — Instytut higieny szkolnej — z działami głównymi: higieny szkolnej w ZSRR i za granicą, sanitarnych urządzeń w zakładach dziecięcych, higieny procesu pedagogicznego, zmęczenia i zapobiegania zmęczeniu, morfologii i fizjologii młodzieży, higieny pracy nauczyciela. — Laboratorium pedagogiczne. — Centralny dom wychowania artystycznego dzieci z podziałem na oddział muzyki, oddział sztuk plastycznych, oddział literatury, oddział teatru, oddział gier i tańca, oddział przedszkolny. — Muzeum wychowania powszechnego. — Komisja do wydania Encyklopedii Pedagogicznej. — Komisja do wydania Encyklopedii dla dzieci. Komisja do wydania przewodnika dla nauczycieli szkoły początkowej. — Komisja do przygotowania materiałów, dotyczących szkolnictwa w RSFRR za trzydziestolecie władzy radzieckiej.

II. Oddział metodyki nauczania: Instytut metod nauczania z podziałem na działy prac, w których biorą udział przeważnie wszystkie gabinety i laboratoria instytutu programy szkoły początkowej i średniej, podręczniki i pomoce szkolne, historia poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. metody nauczania w szkole początkowej i średniej, pomoce naukowe.

III. Oddział psychologii: Instytut psychologii. oddział psychologii ogólnej z podziałem na laboratorium ogólnych zagadnień psychologii, laboratorium psychologii języka; oddział psychologii dziecka z podziałem na laboratorium psychologii dzieci wieku przedszkolnego, laboratorium psychologii dzieci wieku szkolnego; oddział psychologii pedagogicznej z podziałem na laboratorium psychologii nauczania, laboratorium psychologii uwagi, laboratorium psychologii wychowania; oddział psychologii nauczania wojennego; oddział specjalnej psychologii (uzdolnienia artystyczne itp.); oddział psychofizjologii; oddział patopsychologii. — Gabinet historii psychologii. Instytut defektologii: oddział teorii i historii defektologii; oddział psychologii; oddział surdopedagogiki, klinika zaburzeń mowy: oddział oligofrenopedagogiki i oddział wychowania przez pracę; oddział tyflopedagogiki.

Prócz instytutów badawczych posiada Akademia bibiiotekę pedagogiczną, liczącą ok. 500.000 książek i czasopism pedagogicznych, z działem literatury zagranicznej w liczbie powyżej 50.000 pozycji. Biblioteka ta ma charakter centralnej biblioteki pedagogicznej i posiada parę filii.

We wszystkich ośrodkach Akademii wre praca. Szczegółowy wykaz tematów na rok 1946, których opracowanie Akademia podjęła i zorganizowała, wynosi sto kilkadziesiąt. Niekiedy są to tematy o mniejszej skali, nadające się na prace indywidualne, przeważnie jednak mamy tu zagadnienia szersze, wymagające głębszych studiów i rozległych doświadczeń, nadające się na ogólniejsze monografie lub wielkie dzieła zbiorowe, do opracowania których powoływane są całe zespoły pracowników lub organizowane specjalne komisje. W projekcie prac na r. 1946 wskazane są dla poszczególnych tematów główne wytyczne i organizacja opracowania, wykorzystanie źródeł, terminy ukończenia prac całych lub wydzielonych części.

Akademia przejęła lub zapoczątkowała szereg wydawnictw periodycznych. Ukazują się „Prace Akademii" („Izwiestja"), wydawane przez poszczególne oddziały (otrzymaliśmy dwa pierwsze zeszyty oddziału psychologii w rozmiarze ok. 10 arkuszy druku zeszyt — z szeregiem prac w każdym zeszycie). Przejęte zostało wydawnictwo czasopisma „Sowiecka Pedagogika" z dodatkiem od 1 grudnia 1945 uzupełniającego czasopismo pn. „Rodzina i Szkoła". Dla potrzeb nauczycielstwa rozpoczyna akademia wydawnictwo specjalnych bibliotek: historyczno-pedagogicznej, pedagogicznej, higieny szkolnej itp. Podjęte zostały wydawnictwa podręczników szkolnych, encyklopedii, przewodników pedagogicznych.

Oddziały Akademii rozważają projekty i akceptują sprawozdania z prac podległych im placówek naukowych, organizują komisje dla prac ważniejszych, zwołują zjazdy i konferencje, podejmują wycieczki naukowe, ustalają plany wydawnictw, kwalifikują prace zgłaszane do druku. Kierują więc całością prac w zakresie podległej im dziedziny nauk i jednoczą pracowników tych dziedzin zainteresowań i specjalności.

Oddziały uzyskały też uprawnienia, dotyczące przygotowywania i kwalifikowania aspirantów na stopnie naukowe —

na stopień niższy „kandydata nauk" i wyższy — „doktora". Według przepisów, wydanych przez prezydium Akademii, zadaniem aspirantury kandydackiej jest przygotowywanie kadr naukowo-pedagogicznych dla szkół wyższych i instytutów naukowo-badawczych. Na studia te są przyjmowani absolwenci wyższych zakładów naukowych. Czas studjów trzyletni. Natomiast zadaniem doktorantury jest przygotowanie wysoko wykwalifikowanych naukowych pracowników pedagogicznych. Kandydaci na te studia są wybierani indywidualnie spośród osób, mających stopień kandydata nauk, znających języki obce i legitymujących się samodzielnymi pracami naukowymi. Czas doktorantury może być indywidualnie różny, nie powinien jednak przekraczać lat trzech.

Ogólny kierunek tematyki i metod pracy poszczególnych ośrodków Akademii wypracowuje prezydium w porozumieniu z kierownictwami oddziałów i poddaje rozważaniom i aprobacie plenarnych sesji naukowych.

Na pierwszym plenarnym zebraniu naukowym Akademii w dniu 28 czerwca 1944 ustalono na wniosek prezydium, iż plan prac w pierwszym roku działalności (r. 1944/45) zmierzać winien: 1) do rozwiązywania ważniejszych zagadnień państwowych w zakresie powszechnej oświaty, 2) do opracowywania problematów, związanych z dalszym rozwojem nauk pedagogicznych, 3) do oparcia całej problematyki naukowej na podstawie poznania i zreasumowania tej nowej treści, jaką do życia szkoły wniosła wojna za ojczyznę. W myśl tych założeń ogólnych ustalono 3 centralne problematy dla głównego oddziału Akademii, dla oddziału pedagogicznego: 1) szkołę sowiecką w dni wojny za ojczyznę, 2) rolę rosyjskiej nauki pedagogicznej w światowej pedagogice, 3) organizację kolektywu dziecięcego w szkole i moralnego wychowania dzieci. Szczególny przy tym nacisk położono na kontynuowanie podjętej już pracy nad wydawnictwem Encyklopedii Pedagogicznej w 5 — 6 tomach, która by odzwierciadlała współczesny stan wiedzy pedagogicznej i rolę rosyjskiej pedagogiki w pedagogice świata i na wydawnictwo klasyków rosyjskiej pedagogiki.

Na drugim zebraniu ogólnym Akademii w dn. 10 — 14 września 1945, w którym mogliśmy już uczestniczyć, stwierdzono zo-

stało, iż doświadczenia roku ubiegłego najzupełniej potwierdziły słuszność przyjętego na r. 1944/45 programu. Toteż plan, zaprojektowany i przyjęty na r. 1946, jest w istocie tylko dalszym rozwinięciem tych samych dążeń. Tak więc do wykonania np. zestawień z doświadczeń szkoły rosyjskiej z okresu wojny powołane zostaną obecnie wszystkie instytuty Akademii. W odróżnieniu od programu z r. 1944/45 program obecny poświęca więcej uwagi sprawom metodologicznym, wypowiedziom klasyków komunizmu i metodzie dialektycznej, i spra wom — w związku z przejściem do pracy pokojowej — wychowania przez pracę i dla przyszłej pracy i zwalczania formalizmu w wiedzy uczniów. Ponadto, ze względu na zacieśnienie stosunków przyjacielskich z krajami słowiańskimi, wysunięte zostaje studium pedagogiki i szkolnictwa w krajach słowiańskich.

Wysunięcie na czoło zainteresowań Akademii tematów takich jak szkoła sowiecka w dni wojny za ojczyznę i rola rosyjskiej pedagogiki w pedagogice świata jest odbiciem tego olbrzymiego ześrodkowania sił dla obrony ojczyzny, jakie zrodziło się w ZSRR w dobie wojny, teraz zaś po zwycięskiej wojnie dominuje w podejściu do pracy pokojowej.

„W dni wielkiej wojny za ojczyznę — czytamy w sprawozdaniu Instytutu Psychologii — Instytut wraz z całą przodującą radziecką nauką zajął się pracą na rzecz obrony ojczyzny i pomocy frontowi. Problematyka prac Instytutu skierowana zostaje na zagadnienia nauczania, związane z potrzebami wojennymi, a więc na problemat uczulenia zmysłów i na sprawę restytuowania funkcji psychofizjologicznych, ulegających zaburzeniom z powodu ran. Podejmuje się studia psychologiczne nad nauczaniem i wytwarzaniem nawyków celowych u radiotechników i lotników wojskowych, nad sposobami podnoszenia wrażliwości wzrokowej i słuchowej, nad przywracaniem czynności, zahamowanych wskutek zranień, zwłaszcza czynności ruchowych i mownych, studia nad wpływem uszkodzeń mózgowych na wyższe procesy psychiczne itp. Posuwa się studia nawet do tradycji wojskowych z okresu przedrewolucyjnego, powstają prace takie jak „Umysłowość pułkownika". „Suworowskie wychowanie żołnierza" itp.

Z chwilą zakończenia wojny pierwszym tematem powojennym staje się zbadanie krytyczne dorobku szkoły radzieckiej za lata wojny. „Cała naukowa problematyka — mówi wiceprezydent Akademii I. A. Kairow w dn. 28 czerwca 1944 — winna być oparta na zbadaniu i zreasumowaniu tej nowej treści, którą do życia szkoły wniosła wojna za ojczyznę". Toteż wszystkie oddziały Akademii podejmują opracowanie tego tematu. Oddział pedagogiczny powołuje do życia komisję do opracowania kroniki szkoły w latach wojny, która podejmuje zbieranie, porządkowanie i przygotowywanie do wydania materiałów i dokumentów, charakteryzujących życie i działalność radzieckiej szkoły ogólnokształcącej i jej nauczycieli i uczniów w latach walki całego narodu z brutalnym napastnikiem. Muzeum wychowania przygotowuje jako pierwszy temat wystawowy „szkołę radziecką w latach wielkiej wojny za ojczyznę", wchodząc w sprawach tych w kontakty z republikami związkowymi i z lokalnymi organami oświatowymi.

Jeszcze głębszym wyrazem ambicji narodowej jest podstawowe dążenie Akademii do wykazania twórczej roli rosyjskiej nauki pedagogicznej w pedagogice światowej. Radzieccy uczeni zostali wezwani do zdemaskowania niemieckich historyków pedagogiki wyolbrzymiających rolę myśli niemieckiej i do opracowania naukowej koncepcji historii oświaty i historii myśli pedagogicznej, która by wykazała wybitny w tym udział narodu rosyjskiego.

Wyrazem tych dążeń są wielostronne studia nad poszczególnymi okresami rosyjskiej pedagogiki, studium wybitniejszych rosyjskich klasyków pedagogiki, przygotowanie wydawnictwa źródeł rosyjskiej pedagogiki, studium dziejów ojczystej higieny szkolnej, ojczystej pieśni, muzeów oświatowych doby przedrewolucyjnej, praktyki lepszych szkół z minionej doby. Wyrazem tych dążeń jest dobór zagadnień dzisiejszych i cały sposób metodycznego do nich podejścia. Dla przykładu podajemy temat z gabinetu wychowania moralnego „Wychowanie radzieckiego patriotyzmu u uczniów V — VII klasy". Cel badania: opracować metodykę rozwijania radzieckiego patriotyzmu u dzieci V — VII klasy. W r. 1945 przeprowadzono analizę źródeł książkowych i rozpoczęto pracę badawczą w szkołach.

W r. 1946 będzie kontynuowana praca badawcza w szkole, praca nad źródłami naukowymi i będą przygotowane prace naukowe np.: „Wychowanie patriotyzmu w krajach zagranicznych", „Metodologiczne podstawy i istota wychowania patriotyzmu radzieckiego". Praca na ten temat będzie kontynuowana w r. 1947. Albo inny przykład zaczerpnięty z prac Centralnego Domu Artystycznego wychowania dziecka. Tematem jest „Rosyjska pieśń ludowa i jej rola w wychowaniu muzycznym dzieci". Cel badania: 1) ustalić znaczenie rosyjskiej pieśni ludowej w wychowaniu muzycznym dzieci, ujawnić jej wpływ na kształtowanie światopoglądu dziecka i na wytworzenie w dziecku patriotyzmu i miłości do heroicznej przeszłości narodu rosyjskiego. 2) określić metodykę zaznajamiania dzieci z rosyjską pieśnią ludową w szkole.

Dla współczesnych studjów, podejmowanych przez akademię, cechą wyróżniającą — poza swoistymi tradycjami i odrębnością narodową—ma być również odmienność metodologicznego podejścia. Podstawową metodą badania ma być metoda dialektyczna, ściśle związana ze światopoglądem materialistycznym. Te właśnie metodologiczne zagadnienia wprowadza plan na rok 1946. W wykonaniu ich podjęto szereg prac na tematy takie jak „Lenin i Stalin o wychowaniu", „Istota wychowania i jego składniki" itp. Celem opracowania tematu o istocie i składnikach wychowania ma być, jak czytamy „na podstawie marksistowsko-leninowskiej nauki o wychowaniu jako o zjawisku społeczno-historycznym przeprowadzić krytykę idealistycznych i mechanistycznych teorii o istocie wychowania. wyjaśnić zasadnicze czynniki wpływające na kształtowanie osobowości i określić zakres decydujących problematów pedagogicznych".

Ogromny jest dorobek ogólny pracy organizacyjnej Akademii, dokonanej w tak krótkim czasie, i ogromny zakres oraz rozmaitość tematów uruchomionej już naukowo-badawczej pracy. Uderzał obcych przybyszów na każdym kroku szczególny zapał do pracy i niezmiernie żywe zainteresowanie problematami. Odbierało się przy tym wrażenie wielkiego wdrożenia pracowników do zajmowania postawy czynnej, badawczej: gdy się rodzi nowa myśl, idea, przechodzi się zaraz do studium teoretycznego

i do badania praktycznego w szkole. Nawet tam, gdzie spotykaliśmy dopiero zaczątkowe stadia jakiejś pracy, stosunek do tego co się robi był pełen oddania i wiara w osiągnięcia niezachwiana. Tu ludzie żyją pracą. Stosunek ten zarysowywał się zarówno w poszczególnych ośrodkach pracy, jak też w referatach i w dyskusjach na posiedzeniach plenarnych i w komisjach zjazdu. Do głosu zapisywało się wielu mówców, dyskutowano żywo, wykazując nie tylko znajomość zagadnień, ale i prawdziwe zainteresowanie tymi zagadnieniami. Ten pełen oddania, na wskroś ideowy stosunek do pracy stwarza ogromną siłę żywą, która przy tak wielkim warsztacie pracy i tak wielkich środkach, jakimi dysponuje Akademia, wróżyć może tym pierwszym poczynaniom, jeśli się jeszcze dostatecznie zapewni warunki dla twórczości indywidualnej, wielką przyszłość.

Na zjeździe spotkaliśmy się z wielkim zainteresowaniem Akademii ideologią zbliżenia narodów słowiańskich, która znalazła wyraz nie tylko w zaproszeniu delegacji słowiańskich na sesję ale również w inicjatywie zorganizowania bliższej współpracy, z jaką wystąpiło prezydium i w całym bardzo serdecznym przyjęciu, jakiego doznaliśmy. Sama ideologia zbliżenia słowiańskiego nie znalazła jeszcze w dzisiejszych warunkach bardziej konkretnego sformułowania ani na odcinku politycznym, ani na kulturalnym. Słyszeliśmy opinie, ujmujące tę sprawę ciaśniej, sprowadzające całą ideę do zrzeszenia sił w celu zapobieżenia grożącej tym narodom niemieckiej agresji, jak też i pełne najdalej posuniętego entuzjazmu, wyrażanego chociażby parafrazowaniem znanego wiersza Puszkina na „zlanie się strumyków narodowych w morzu słowiańskim". Ideologia ta będzie musiała przejść próbę zharmonizowania solidarności słowiańskiej z solidarnością międzynarodową i wytworzenia swobodnych stosunków w grupie narodów słowiańskich pomimo znacznych różnic w sile politycznej i w dorobku kulturalnym poszczególnych partnerów.

Inicjatywa współpracy słowiańskiej, wysunięta przez Akademię, miała dość szeroki i na wskroś bezinteresowny charakter Omówić mogliśmy cały szereg konkretnych form współpracy na polu kultury i pedagogiki, zaproponowano nam znaczny udział w ogólniejszych opracowaniach i wydawnictwach, podejmowa-

nych przez Akademię, wysunięto koncepcję znacznego rozszerzenia prac nad podjętą syntezą pedagogiki rosyjskiej w celu objęcia tą syntezą również pedagogiki wszystkich krajów słowiańskich. Dla zajęcia się całą organizacją tej współpracy powołana została ostatnio przez Ministra Oświaty, na wniosek naszej delegacji, specjalna komisja.

Henryk Ryll

KONGRES MIĘDZYNARODOWY
poświęcony dziecku skrzywdzonemu przez wojnę

W lutym 1945 roku powstała w Szwajcarii inicjatywa zwołania przedstawicieli wszystkich państw i organizacji społecznych zajmujących się dziećmi i młodzieżą, a więc pedagogów, lekarzy, psychologów, socjologów, sędziów dla nieletnich i pracowników społecznych na zjazd do Zurichu dla przedyskutowania piętrzących się przed nami zagadnień dotyczących dziecka. Organizatorzy Kongresu zdawali sobie sprawę: 1-o, że z ogromu zniszczeń wojennych najbardziej dotkliwe i niepowetowane są straty w ludziach, 2-o że wśród dziesiątków milionów ofiar ludzkich poważną, wstrząsającą pozycję stanowią dzieci oraz 3-o, że wiele milionów nieletnich, którzy przetrwali wojnę, obciążonych jest tak okropnym brzemieniem krzywd, że w ciągu szeregu lat będą one boleśnie odczuwane przez nasze pokolenie. Szwajcaria, państwo nie zniszczone przez wojnę, czuła się w obowiązku zaprosić delegacje innych krajów i stworzyć jak najpomyślniejsze warunki dla prac Kongresu.

Program Zjazdu o oficjalnej nazwie: „Semaines Internationales d'Études pour l'Enfance Victime de la Guerre", „International Study Weeks for Child Victims of the War", „Internationale Studienwochen für das kriegsgeschädigte Kind" — w skrócie SEPEG — obejmował 3 tygodnie od 10 do 29 września 1945 roku; w tym dwa pierwsze tygodnie były poświęcone obradom, a trzeci — zapoznawaniu się z organizacją i pracą przedszkoli, szkół, zakładów wychowawczych, domów dziecięcych, poradni lekarsko-psychologicznych, pracowni psychotechnicznych, klinik dziecięcych i innych. Obok posiedzeń plenarnych i sekcyjnych miały miejsce wieczorowe konferencje publiczne, na których czołowi referenci omawiali zagadnienia podstawowe, pozostające w ścisłym związku z pracami Kongresu. Tematów obrad plenarnych nie podano w programie, bo podlegały tu zasadniczej dyskusji zagadnienia najistotniejsze wyłaniające się na posiedzeniach sek-

cyjnych. Sekcji było pięć: I — Społeczna, II — Lekarsko-Psychologiczna, III — Pedagogiki Leczniczej, IV — Prawna oraz V — Kultury, Wychowania i Wczasów.

W programie I Sekcji Społecznej omawiano zagadnienia:

1. klasyfikacji dzieci pokrzywdzonych przez wojnę, kategorie dzieci: a) ewakuowanych, b) deportowanych, c) z terenów okupacyjnych, d) z krajów neutralnych, e) przebywających w obozach koncentracyjnych i f) znajdujących się poza granicami własnego państwa,
2. pomocy aktualnej i przewidywanej dla dzieci ofiar wojny, mieszkających w Szwajcarii — w tym punkcie położono nacisk: 1-o na tę grupę dzieci, która przebywa w obozach i zakładach wychowawczych i 2-o na grupę umieszczoną w rodzinach zastępczych oraz specjalnie wyróżniono kwestie: a) dziecka o nieznanej przynależności państwowej, b) dziecka opuszczonego i c) kształcenia zawodowego,
3. kadr pracowniczych (ekip) — a) roli i zakresu ich pracy, b) przygotowania zawodowego pedagogów w poszczególnych krajach, c) organizacji krótkotrwałych kursów szkoleniowych — dyskutowano tu sprawy repatriacji i emigracji, a więc: a) powrotu dziecka do kraju i do własnej rodziny oraz b) emigracji zamorskiej,
4. umieszczania dzieci ofiar wojny: a) w koloniach dziecięcych, w wioskach Pestalozziego, w zakładach i pogotowiach opiekuńczych uwzględniając zasady wychowania zbiorowego oraz b) w rodzinach własnych i zastępczych (adoptacja dziecka) przy zastosowaniu metod wychowania indywidualnego.

W II Sekcji Lekarsko-Psychologicznej i III — Pedagogiki Leczniczej, które obradowały z reguły wspólnie, poruszano zagadnienia:

1. stanu obecnego i potrzeb dziecka, ofiary wojny w różnych krajach,
2. metod badań i orzeczeń psychologicznych, selekcji, karty indywidualnej, tzw. passeport medico-pédagogique,
3. psychoterapii, psychologii i pedagogiki powrotu do normalnego życia społecznego (réenracinement) w rodzinie własnej, zastępczej lub w zakładzie wychowawczym,
4. antropometrii, stygmatów zwyrodnienia, zespołów objawowych zapalenia opon mózgowych i zaburzeń wewnątrz-wydzielniczych oraz
5. psychologii i pedagogiki leczniczej zaniedbania moralnego, obozów i internatów dla dzieci z trudnościami wychowawczymi i młodocianych przestępców.

IV Sekcja Prawna zajmowała się zagadnieniami walki z przestępczością nieletnich ze względu na znaczne nasilenie tej przestępczości w krajach zniszczonych przez wojnę.

Program V Sekcji Kultury, Wychowania i Wczasów był najobszerniejszy, obejmował on zagadnienia:

1. celu wychowania —

a) dlaczego dotychczasowe metody wychowania i nauczania zawiodły?, przyczyny psychologiczne i moralne zwycięstwa totalizmu, błędy doktryn i personelu wychowawczego, utylitaryzm i pragmatyzm w pedagogice współczesnej,

b) konieczność stworzenia wspólnego ideału kulturalnego, który by nas łączył i zobowiązywał — co nas jednoczy pomimo różnic religijnych, narodowych, klasowych i zawodowych? zasadnicze podstawy człowieczeństwa: religijne (ponadwyznaniowe), moralne, społeczne, estetyczne, filozoficzne i naukowe, w jaki sposób wychowanie i nauczanie może przywrócić dzieci do normalnego życia społecznego? specjalizacja a wykształcenie ogólne — konflikt w przeszłości, perspektywa syntezy, nauczanie i kształcenie charakteru, wykształcenie ogólne na poziomie szkoły powszechnej, szkoły średniej i uniwersytetu, jak zapobiec przerostowi specjalizacji?

c) ideał — kryzys wyboru ideałów kulturalnych, hierarchia wartości, ideały historyczne i współczesne, ich sugestie i niebezpieczeństwa.

2. personelu wychowawczego —

a) wybór i kształcenie personelu — błędy dotychczasowych metod szkolenia nauczycieli, pedagogowie bez przygotowania zawodowego (amatorzy), kilkoletni pobyt młodych wychowawców za granicą, dodatkowa specjalizacja w innym zawodzie rzemieślniczym, rolnym itp.,

b) duch wspólnoty w szkole — stosunek uczniów do personelu pedagogicznego, autorytet a koleżeństwo, trudności i ograniczenia wykorzystania uczniów bardziej dojrzałych przy wychowywaniu młodszych, grupy szkolne ruchome, niestałe, rola uczniów specjalnie uzdolnionych we wspólnocie szkolnej,

c) współpraca szkoły z domem — czy szkoła może wychowywać? obowiązki wychowawcze domu, stosunek szkoły i rodziny, nierozwiązalne czynniki nauczania i wychowania.

d) ośrodki ponadnarodowe w kształceniu pedagogów,

3. odbudowy szkół zniszczonych —

a) budynków szkolnych — system koszar czy pawilonów? otoczenie szkoły, podwórze, „barbarzyństwo u drzwi szkolnych", pauzy czy podniecanie uczniów?

b) klas — umeblowanie i pomoce naukowe, obfitość światła w budownictwie nowoczesnym, sale szkolne jako warsztaty czy klasy wykładowe?

c) książek szkolnych — treść i szata zewnętrzna, poddanie rewizji książek dotychczas używanych, życie i obyczaje innych narodów w podręcznikach, biografia ludzi wybitnych jako środek wychowawczy.

d) radio i film na usługach szkoły — doświadczenia, możliwości, życzenia i niebezpieczeństwa,

e) sztuka w szkole — przejawy uzdolnień artystycznych, muzyka w szkole, gimnastyka i rytmika,

4. młodzież a wczasy —

a) pauzy, odprężenie i wczasy, źródła rozkwitu i aktywności twórczej,

b) wczasy zorganizowane i swobodne dysponowanie czasem wolnym od zajęć, harcerstwo, organizacje młodzieżowe, wycieczki i podróże, pobyt zagranicą,

c) kolonie letnie, ogniska dla uczniów zwolnionych od pracy szkolnej, warsztaty,

5 udział młodzieży w odbudowie świata —

a) światopogląd filozoficzny i moralny młodzieży, współczesny kryzys moralny a młodzież,

b) młodzież a polityka, wychowanie demokratyczne, szkoła świecka, niebezpieczeństwo przedwczesnego wciągania do polityki, doświadczenia wieków starożytnych, dojrzałość umysłowa ma poprzedzać aktywność polityczną, wychowanie w duchu wolności jako synonim odpowiedzialności,

c) młodzież a region, ojczyzna, naród, ludzkość, wychowanie narodowe i ponadnarodowe, internacjonalizm czy federalizm? walka z imperializmem i totalizmem,

d) „humanitas militans" — walka, niebezpieczeństwo i ryzyko jako czynniki wychowania, duch awanturniczy, rozum i uczucie w życiu i w dążeniach młodzieży, młodzież a przyszłość.

Program — jak widzimy — był bardzo obszerny, obejmujący podstawowe problemy opieki nad dzieckiem powojennym ze specjalnym uwzględnieniem kwestii pedagogicznych.

(Tak przygotowany program na długo przed terminem Zjazdu okazał się w praktyce nierealny. Brak referentów i ożywiona dyskusja nad podstawowymi problemami spowodowały, że wiele punktów programu zostało pominiętych).

Uczestnicy Kongresu w liczbie 200 pochodzili z 20 państw, a mianowicie:

1. Anglia	— 11 osób	(5,5%)	11. Italia	— 4 „	(2%)
2. Belgia	— 13 „	(6,5%)	12. Luxemburg	— 4 „	(4,5%)
3. Chiny	— 1 „	(0,5%)	13. Norwegia	— 2 „	(1%)
4. Czechosłow.	— 2 „	(1%)	14. Polska	— 11 „	(5,5%)
5. Dania	— 2 „	(1%)	15. Szwajcaria	— 80 „	(40%)
6. Finlandia	— 3 „	(1.5%)	16. Szwecja	— 5 „	(2,5%)
7. Francja	— 27 „	(13.5%)	17. U. S. A.	— 4 „	(2%)
8. Grecja	— 7 „	(3,5%)	18. Watykan	— 2 „	(1%)
9. Holandia	— 14 „	(7%)	19. Z. S. R. R.	— 2 „	(1%)
10. Iran	— 1 „	(0,5%)	20.	—	

Wykaz ten nie zawiera przedstawicieli Niemiec, lecz kilku Niemców pochodzących z terenów byłej Rzeszy brało udział w obradach, jako członkowie bardzo licznej grupy szwajcarskiej, przebywali oni bowiem od kilku lat w Szwajcarii jako wrogowie narodowego socjalizmu.

Należy nadmienić, że Czechosłowacja, Watykan i Z. S. R. R. nie przysłały swych oficjalnych delegatów, lecz były reprezentowane przez uczestników, którzy przez cały okres ostatniej wojny przebywali na gościnnej ziemi szwajcarskiej.

Wśród 16 państw reprezentowanych oficjalnie na S. E. P. E. G-u mamy 3 państwa pozaeuropejskie: Chiny, Iran i U. S. A.

Ciekawą jest próba klasyfikacji uczestników wg specjalności. Najliczniejszą się okazuje grupa pracowników

służby zdrowia	53, tj.	26.5%
nieco mniej liczne były dwie grupy:		
pedagogów	44, tj.	22%
i pracowników społecznych	43, tj.	21,5%
a najmniej liczne były grupy: psychologów . . .	19, tj.	9,5%
i prawników	16, tj.	8%

Nie można było ustalić przynależności zawodowej u 25 uczestników, tj. 12,5%.

Stwierdzamy wreszcie, że w grupie lekarzy było 13 psychiatrów, a wśród pedagogów — 10 przedstawicieli pedagogiki leczniczej.

Delegacja nasza liczyła 11 osób, a mianowicie:

1. Prof. dr Michałowicz Mieczysław, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Kliniki Dziecięcej — lekarz, przewodniczący,
2. Michałowska Jadwiga, wizytator Ministerstwa Oświaty — pedagog, wiceprzewodnicząca,
3. Chmielewska Anna, adiunkt Uniw. Łódzkiego — pedagog.
4. Inż. Chorążyna Anna, przedstawicielka Związku Kobiet Wiejskich — pracownik społeczny,
5. Dr Han-Ilgiewicz Natalia, nauczycielka w Łodzi — prawnik,
6. Dr Skokowska-Rudolf Maria, naczelnik Wydziału Ministerstwa Zdrowia — lekarz,
7. Szemińska Alina, kierownik Poradni Psychologicznej w Warszawie — psycholog,
8. Dr Szymańska Zofia, wizytator Ministerstwa Oświaty — lekarz,
9. Prof. dr Baley Stefan, profesor Uniwersytetu Warszawskiego i Łódzkiego — psycholog,
10. Dr Dąbrowski Kazimierz, dyrektor Państwowego Instytutu Higieny Psychicznej w Warszawie.
11. Ryll Henryk, kierownik referatu Ministerstwa Oświaty — pedagog.

Wśród uczestników Kongresu wymienimy:

1. Dr Hanselmann H., prof. pedagogiki leczniczej w Zurichu, przewodniczący SEPEG-u,

2. Dr Forel O., lekarz naczelny wzorowego zakładu psychiatrycznego w Prangins pod Lyon, wiceprzewodniczący SEPEGU,
3. Dr Baumgarten Tramer Fr. znany specjalista w zakresie psychologii i psychotechniki,
4. Dr Bovet Pl., profesor psychologii w Genewie,
5. Dr Bovet L., kierownik poradni lekarsko-pedagogicznej w Lozannie,
6. Dr Rey A), psycholog, docent uniwersytetu w Genewie,
7. Dr Jadot-Decroly, lekarz, dyrektor Instytutu dra Decroly w Brukseli,
8. Monchamps E., pedagog, dyrektor poradni lekarsko-pedagogicznej,
9. Dr Wallon H., profesor Collège de France w Paryżu,
10. Zilliacus L., Szwed, prezes Ligi Nowego Wychowania,
11. Lauwerys J. A., Dyrektor Międzynarodowej Komisji Zagadnień Pedagogicznych w krajach zdewastowanych. Londyn.

Poza tym przyjechało 2 ministrów z Włoch i Luxemburga.

Kongres zurichski poruszył i naświetlił wobec całego świata kapitalne zagadnienie nadzwyczajnych potrzeb dzieci i młodzieży we wszystkich krajach w okresie powojennym. Stwierdziwszy na podstawie wnikliwego przeglądu bogatego materiału dokumentarnego krzywdę dziecka w wielu krajach i płynące stąd niebezpieczeństwa na przyszłość, Zjazd bije na alarm, wzywając kompetentne organizacje narodowe i międzynarodowe, by w oparciu o efektywne siły społeczne wywalczyć dla młodzieży prawo pierwszeństwa i wszelkie możliwe ułatwienia. „Dla pokoju świata — ratujmy dzieci" — takie wołanie rozległo się ze Szwajcarii i powinno odbić się tysiącznym echem we wszystkich zakątkach kulturalnego świata.

Problem dziecka musi zyskać prymat w hierarchii potrzeb państwowych, gdyż rozwój i przebudowa kultury są ściśle uzależnione od warunków i klimatu, w jakim będą żyły i kształciły się nasze dzieci. Powinny zniknąć nędza i ucisk. Jednogłośnie wypowiedzieli się wszyscy za trwałą i długofalową polityką radykalnych reform społecznych dla zapewnienia lepszego jutra przyszłym pokoleniom, dla dobra ogólnego.

Zindywidualizowana opieka wychowawcza

Przebudowa socjalna powinna być przepojona głęboką troską o rodzinę jako naturalne środowisko wychowawcze. Ta komórka życia społecznego spełni swoje zadanie, gdy uda się nam otoczyć należytą opieką zdrowie fizyczne, psychiczne i byt materialny wszystkim jej członkom. W pierwszym rzędzie chodzi o odnalezienie zaginionych członków rodzin oraz o ułatwienie zbłąkanym, opuszczonym, wywiezionym dzieciom powrotu do swego ogniska domowego. Często zajdzie potrzeba pomocy w zmontowaniu rodziny wykolejonej, ułatwienia zżycia się ludzi najbliższych sobie, którzy nie wi-

dzieli się nieraz w ciągu szeregu lat i prowadzili zupełnie odmienny tryb życia.

Dla wypełnienia tych żądań ma powstać specjalna organizacja międzynarodowa, prowadząca kartotekę rodzin i dzieci zagubionych. Organizacji tej dostarczy Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża duplikaty kart małoletnich, a wszystkie instytucje zajmujące się dziećmi będą jej nadsyłały stale aktualne wykazy swych wychowanków. Organizacja ta będzie dążyła w różny sposób do zbierania wiadomości uzupełniających, mogących ułatwić poszukiwanie. Nazwiska dzieci poszukiwanych i odnalezionych będą ogłaszane przez radio, prasę, plakaty, kino na terenie międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym. Akcja ta może liczyć na powodzenie, o ile spotka się z pełnym zrozumieniem i daleko idącą współpracą nie tylko zainteresowanych instytucji we wszystkich państwach, lecz także osób prywatnych. Każdy kto spotka dziecko zagubione, ma dokonać szczegółowego wywiadu, dopomóc mu i skierować do odpowiedniego ośrodka.

Poszukiwanie rodzin dzieci zgromadzonych w ośrodku powinno iść równolegle z planową akcją wychowania i nauczania przy uwzględnianiu różnych form kształcenia zawodowego. Sieć takich ośrodków ma być tak gęsta, by mogła objąć opieką wszystkie dzieci opuszczone. Ośrodki dziecięce będą ożywione nowym duchem wychowawczym, przyświecać im będą nowe ideały kulturalne. W razie potrzeby tereny i lokale konieczne dla ich zakładania mają być rekwirowane.

Jeżeli zabiegi, dążące do odnalezienia rodziny dziecka opuszczonego, skończą się niepowodzeniem, należy starać się przede wszystkim umieścić je w rodzinie zastępczej. Najwłaściwszym rozwiązaniem zagadnienia opieki nad sierotą jest jego adoptacja przez rodzinę mogącą zapewnić nie tylko opiekę materialną i sanitarną, lecz także nieodłączną od niej opiekę psychiczną i duchową. Trudno jednak liczyć na to, by wszystkie dzieci podopieczne znalazły takie warunki życia.

Dlatego właśnie Państwo, posiadające prawa i obowiązki rodziców dzieci opuszczonych, przekaże je wybranym przez siebie rodzinom zastępczym, względnie zakładom wychowawczym, rezerwując jednak sobie opiekę i kontrolę nad tymi instytucjami. Dzieci specjalnej troski, a więc kaleki, chore, zagrożone np. gruźlicą, niewidome, głuche, moralnie zaniedbane i umysłowo upośledzone, mają być z reguły umieszczane w specjalnych zakładach wychowawczo-leczniczych. Natomiast normalnym dzieciom opuszczonym trzeba starać się raczej zapewnić opiekę w rodzinie zastępczej. Mogą to być niezamożni ludzie, którzy za pewną opłatą podejmą się wychowywać dane dziecko. Wskazywano nam inną formę, np. w Finlandii wdowy wojenne przyjmują na wychowanie czworo, pięcioro sierot uzyskując wzamian środki także na własne utrzymanie. Stałe lub tymczasowe lokowanie dziecka w rodzinie zastępczej powinno dotyczyć tylko wieku przedszkolnego i szkoły powszechnej. W stosunku do dzieci starszych i młodzieży forma ta nie jest pożądana.

Poszukując najwłaściwszej rodziny zastępczej dla dziecka opuszczonego tak, by czuło się ono dobrze i by można było liczyć na długotrwałe właściwe oddziaływanie wychowawcze, musimy każdorazowo brać pod uwagę jego narodowość, wyznanie, środowisko społeczne, anamnezę rodzinną i osobniczą, zdolności i zamiłowania.

Wychowanie zakładowe

Ponieważ ze względu na olbrzymie liczby dzieci, których losem ma się zająć Państwo w okresie powojennym, nie da się wszystkim potrzebującym zapewnić zindywidualizowanej opieki rodzinnej, będziemy musieli uciekać się do różnych form wychowania zbiorowego. Kongres wypowiedział się za organizacją niewielkich domów dziecięcych, kolonii czy zakładów wychowawczych, w których kilkunastu, a najwyżej dwudziestu kilku wychowanków korzystałoby w pełni z opieki wychowawczej jednego lub dwóch wykwalifikowanych pedagogów bez personelu pomocniczego. Taka nieliczna grupa ułatwiałaby całkowicie zżycie się wzajemne dzieci między sobą i z opiekunami oraz umożliwiałaby daleko posunięte zindywidualizowanie metod i kierunków kształcenia. W Szwajcarii tego typu zakłady są prowadzone przez małżeństwo; mąż jest nazywany przez dzieci „Hausvater", a żona „Hausmutter". Jeżeli małżeństwo to ma własne dzieci, wychowują się one razem z innymi w „home'ie", co bardziej jeszcze przyczynia się do wytworzenia atmosfery rodzinnej.

Jeżeli ze względów oszczędnościowych zajdzie konieczność tworzenia dużych zakładów i obozów wychowawczych, Zjazd zaleca podział na niewielkie grupy dziecięce. Wskazywano przykład tzw. wiosek Pestalozziego, w których małe zespoły wychowanków mieszkają ze swymi opiekunami w osobnych domkach, w których organizują oni całe swe „życie rodzinne" tak, jak sobie tego życzą. Indywidualizacja jest szeroko uwzględniana i kultywowana. Grupa składa się z dzieci różnego wieku, by także i pod tym względem upodobnić się do rodziny.

Omawiając zagadnienie opieki nad dzieckiem opuszczonym, Kongres zwrócił uwagę nie tylko na dzieci specjalnej troski, lecz także na nieletnich o nieznanej przynależności państwowej, na młodocianych przestępców i na dziecko nieślubne.

Zdecydowano powołać specjalną Komisję międzynarodową, która zajęłaby się ustaleniem stanu prawnego oraz zapewnieniem opieki wychowawczej każdemu dziecku pozbawionemu ojczyzny i opuszczonemu. Poszczególne państwa powinny przyjąć taką liczbę tych dzieci, jaka odpowiada proporcjonalnie liczbie ich mieszkańców lub wielkości powierzchni.

W stosunku do dziecka przestępczego opowiedziano się za środkami pedagogicznymi zamiast systemu karnego. Środki pedagogiczne mają być stosowane w zasadzie co najmniej do pełnoletności prawnej, przy czym sędzia, względnie opiekun prawny, mógłby uwolnić nieletniego, który wykazuje poprawę.

Dziecko nieślubne powinno mieć zapewnioną pełną opiekę prawną, materialną i moralną w tym stopniu, jak dziecko ślubne.

Materialna odbudowa szkolnictwa

Tak pomyślana realizacja akcji opiekuńczej pociąga za sobą wielkie wydatki, które są tym większe, im bardziej zniszczony jest kraj. Uświadamiając sobie w pełni ten stan rzeczy, Kongres wysunął na czoło swych wniosków na obradach plenarnych konieczność daleko idącej pomocy dla odbudowy materialnej oświaty i wychowania w państwach zdewastowanych. Pomoc ta powinna płynąć przede wszystkim z krajów, które nie były objęte wojną.

Rozwijając myśli wyrażone w tym wniosku, Sekcja I Społeczna uchwaliła:

1) wzmożenie przesyłki artykułów spożywczych, odzieży, pościeli itp. oraz dostarczenie niezbędnych funduszów celem ich nabycia,
2) przyśpieszenie pomocy lekarskiej przez zorganizowanie zbiórki i wysyłki partii lekarstw (a także środków wzmacniających i dezynfekcyjnych), materiałów sanitarnych, opatrunkowych, aparatów lekarskich, protez i przyrządów dentystycznych,
3) dostarczenie urządzeń szkolnych, bibliotek, gier, aparatów projekcyjnych i przezroczy, przyrządów laboratoryjnych, pomocy szkolnych, urządzeń warsztatowych i przyrządów psychotechnicznych,
4) kierowanie dzieci najbardziej dotkniętych wojną do krajów, gdzie odpowiednie warunki pozwolą im wkrótce powrócić do zdrowia,
5) wysyłanie ekip specjalistów: lekarzy, psychologów, pedagogów, pracowników społecznych i robotników o wybitnych kwalifikacjach do krajów poszkodowanych przez wojnę.

Poradnie psychologiczne

Zastosowanie zróżnicowanych form należytej opieki nad milionami dzieci i młodzieży wymaga rozbudowanej sieci poradni psychologicznych. Sprawa ekip lekarsko-psychologiczno-pedagogicznych była bardzo szeroko omawiana na Zjeździe. Wszystkie państwa mają się zająć systematyczną organizacją i stopniowym rozwojem pedopsychiatrii i ośrodków psychologicznych. Zgodna współpraca psychologów z pracownikami społecznymi, wychowawcami, pedopsychiatrami i pediatrami daje gwarancję właściwej selekcji dzieci przy uwzględnieniu ich indywidualności fizycznej, intelektualnej i moralnej. Doprowadza to do wskazania każdemu wychowankowi właściwej formy opieki, odpowiedniej szkoły czy warsztatu pracy. Uznano jednogłośnie kompetencje tych poradni w zakresie wszelkich prac selekcyjnych, diagnozy, wychowania i opieki społecznej we wszelkich jej formach. Zaznaczyła się początkowo wyraźna różnica poglądów lekarzy i psychologów co do kierownictwa tych ekip; jedni uważali, że prowadzenie placówki powinien objąć lekarz psychiatra dziecię-

cy, a drudzy, że na jej czele ma stać psycholog. Ostatecznie Sekcja II Lekarsko-Pedagogiczna pominęła kwestie kompetencyjne i — opowiadając się za ścisłą współpracą pedopsychiatrów i psychologów — poparła Sekcję III Pedagogiki Leczniczej w jej dążeniach do realizacji opieki i kontroli nad zawodem psychologa

Stwierdzono, że konieczną jest ochrona prawna zawodu psychologa tak, jak to ma miejsce z zawodem lekarza czy nauczyciela. Zanim jednak wprowadzi się przepisy prawne w tej sprawie, należy powziąć decyzję co do kształcenia psychologów. Zjazd stoi na stanowisku, że:

1-o przygotowanie psychologów powinno rozciągnąć się na wszystkie dziedziny psychologii dziecka i może być prowadzone wyłącznie przez szkoły akademickie,

2-o w planie kształcenia powinny być uwzględnione studia teoretyczne i obowiązkowa praktyka zawodowa,

3-o studia te powinny być zakończone przepisanymi egzaminami,

4-o tylko osoby, które uczyniły zadość tym warunkom, mają prawo używać tytułu psychologa dziecka i wykonywać praktykę zawodową w zakresie swej specjalności.

Wobec silnie ujawniającego się braku fachowców w dziedzinie opieki psychiatrycznej nad dziećmi, Kongres wystąpił z apelem do wszystkich państw, by na wydziałach lekarskich uniwersytetów powstawały katedry pedopsychiatrii.

Zwrócono również uwagę na konieczność rozbudowy sądownictwa dla nieletnich, wysuwając propozycję ustanowienia na wydziałach prawnych odrębnych studiów kryminologii i prawa karnego w zastosowaniu do młodzieży.

Kształcenie nauczycieli

Najdłużej jednak omawiano sprawę kształcenia nauczycieli. Problem ten nabrał nowych barw życia w zmienionej rzeczywistości powojennej. Przede wszystkim dlatego, że nie tylko u nas, lecz nawet w krajach bogatych i mało zniszczonych przez wojnę odczuwa się duży brak nauczycieli, a po drugie dlatego, że dotychczasowe formy przygotowania nauczycieli zawiodły: szkoła jest taka, jakim jest nauczyciel, a szkoła przedwojenna nie zdała egzaminu życia. Kryzysem pedagogiki dotychczasowej zajmiemy się w dalszych rozważaniach. Obecnie rozpatrzmy sprawę reformy kształcenia nauczycieli tak, jak ona była ujmowana przez Zjazd zurichski.

W pierwszym rzędzie położono nacisk na znaczenie właściwej rekrutacji kandydatów. Racjonalny dobór i selekcja przyszłych pedagogów winny być dokonywane nie z punktu widzenia pozycji społecznej czy ekonomicznej, lecz przy uwzględnianiu kryterium charakteru, inteligencji, zachowania się oraz ideowego nastawienia do pracy oświatowej. Pomyślne próby stosowane np. w Anglii wprowadzenia do zawodu nauczycielskiego specjalistów z różnych gałęzi życia gospodarczego, o ile wykazują oni wy-

rażne zamiłowanie i uzdolnienie pedagogiczne, dają wiele do myślenia. Zwłaszcza ludzie, którzy obrali byli sobie nieodpowiednie zajęcie, po przejściu do pracy szkolnej, znajdowali tu pełną satysfakcję, wyżywając się w nowym dla siebie i miłym środowisku.

Z drugiej znów strony ciasne zaklepianie się w jednej specjalności nie jest wskazane. Aby uniknąć deformacji zawodowej z tego powodu, Zjazd jest zdania, że każdy kandydat ma odbyć jedno-, względnie dwuletni stage praktyczny w innych dziedzinach (społecznej, rolnej, przemysłowej, artystycznej), w tym co najmniej połowę tego okresu za granicą.

Przy omawianiu programu kształcenia nauczycieli wysunięte na pierwszy plan rozwój osobowości przyszłego wychowawcy, tworzenie się jego światopoglądu, ideowego nastawienia do życia, przestrzegając zarówno przed hypertrofią kształcenia zawodowego, jak i przed przeładowaniem wiadomościami szkolnymi.

Ze względu na wielkie luki w kadrach nauczycielskich wiele państw przystąpiło do organizowania krótkotrwałych kursów, dających tymczasowe prawo nauczania w szkołach powszechnych z tym, że pełne kwalifikacje zawodowe osiąga się drogą samokształcenia i kursów wakacyjnych w trakcie odbywania praktyki nauczycielskiej.

Kongres doszedł do przekonania, że należałoby przystąpić do tworzenia elity nauczycieli do zakładów kształcenia nauczycieli i że w tym celu trzeba by założyć międzynarodową akademię pedagogiczną. Tu byłyby rozważane i opracowywane najbardziej istotne problemy pedagogiczne, należałoby także doprowadzić do harmonijnego uzgodnienia prawd religijnych, filozoficznych i naukowych.

Cele wychowania

Bardzo ożywioną dyskusję wywołało zagadnienie celów wychowania. Stwierdzamy bankructwo dotychczasowej szkoły. Rozpaliła ona w wielu krajach do białości szowinizm rasowy czy narodowy, przyczyniła się do przerostu totalizmów państwowych i spowodowała między innymi zastraszającą, niebywałą rzeź ludzkości. Głębsza analiza przyczyn tego stanu rzeczy doprowadziła do wykrycia, że zło tkwi w samych podstawach ideowych pedagogiki współczesnej. Dlatego więc należy poddać zasadniczej rewizji ideały wychowawcze. Reforma szkolna nie może się ograniczać do rekonstrukcji materialnej, renesans duchowy powinien ją poprzedzać.

Zarazki wojny, jako największe niebezpieczeństwo ludzkości i kultury, musimy wykrywać i tępić na każdym kroku. Walka z nimi jest o tyle trudniejsza, że nieznacznie przedostają się one i rozmnażają w ukryciu we wszystkich dziedzinach życia narodowego. Tylko zbiorowy i planowy wysiłek wielotysięcznych rzesz nauczycielskich potrafi dokonać tego dzieła. Ciasnemu szowinizmowi powinniśmy przeciwstawić ideowy uniwersalizm. Tylko koncepcja nowego humanizmu potrafi rozentuzjazmować młodzież dla pokoju świata, tak jak historia wojen narodowych wy-

chowała młodzież w tradycjach militaryzmu. Pamiętajmy, że obecne pokolenie ma wywalczyć pokój, obowiązkiem naszym jest wykształcić dzieci nie na żołnierzy, lecz na pełnowartościowych ludzi odczuwających i rozumiejących potrzeby współpracy międzynarodowej. Podkreślajmy stale to, co łączy ludzi zamieszkałych w różnych krajach. Wspólny ideał kulturalny będzie drogowskazem naszej pracy pedagogicznej.

Szkoła ma zaprawiać dziecko do myślenia, do jasnego ujmowania i systematycznej analizy problemów, celem najsprawniejszego ich rozwiązywania. Umiejętną naukę myślenia przeciwstawiamy złudzeniu, że koniecznym jest obciążanie umysłu dziecka maximum wiadomości często źle przetrawionych. Nie ilość podanej wiedzy, lecz jej jakość i układ decyduje o wartości szkoły. Wychowanie powinno apelować do inicjatywy ucznia, pobudzać jego aktywność i zachęcać go do poszukiwania, zrozumienia i inwencji we wszystkich dziedzinach.

Ta aktywna postawa dziecka, przejawiająca się w pracach indywidualnych i zespołowych, najpewniej rozwinie jego utajone zdolności i wciągnie go do udziału w zdemokratyzowanym życiu publicznym, społecznym i gospodarczym, przyczyniając się tym samym do rozwoju tradycyj kulturalnych, narodowych i ponadnarodowych.

Szkoła przedwojenna kładła za mały nacisk na kształcenie sfery uczuciowej i na rozwój charakteru; kształcenie artystyczne było niemal pominięte w programach wielu szkół. Wprowadzając reformę szkolnictwa musimy wziąć to pod uwagę.

Zreformowana szkoła ma na każdym kroku akcentować znaczenie, wartość i godność pracy ręcznej, która przy właściwym zdrowym stosunku do niej daje nam pełnię wyżycia, zadowolenie i radość.

Organizacja wczasów powinna być — zdaniem Kongresu — pozostawiona swobodnej inicjatywie tych, którzy z nich korzystają.

Ruchy młodzieżowe

Ściśle określonym systemom wychowawczym szkoły i kształcenia zawodowego przeciwstawiamy wolne ruchy młodzieżowe. Powinny one powstawać swobodnie i wytwarzać dla młodzieży właściwe im środowisko, będące emanacją ich własnych idei, pomysłów, potrzeb, dążeń i zainteresowań. W środowisku takim może rozwijać się najlepiej poczucie odpowiedzialności i wyrobienie społeczne młodzieży. Jest to prawdziwa szkoła życia, wprowadzająca młodych do praktycznego zetknięcia się z trudnościami codziennych problemów: publicznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Ta swoboda organizacji młodzieżowych była ujmowana przez Kongres jako nieingerowanie dorosłych w życie wewnętrzne młodzieży. Zasada obrony wolności poszła tu tak daleko, że przestrzegano przed przyjmowaniem subsydiów państwowych, by nie mogło to pociągać za sobą wkraczania organów urzędowych w działalność organizacyj młodzieżowych.

Dla zilustrowania tego problemu wyświetlano dwa filmy: jeden propagandowy niemiecki, w którym młodzież zuniformowana trzymana w karbach drilu wojskowego, maszeruje wymierzonym, równym krokiem żołnierskim z pocztami sztandarów ze swastyką. z bębnieniem, fanfarami, wieczorem przy świetle pochodni. Ciągłe salutowanie swych „führerów" przez hitlerowskie podnoszenie ramienia, prężenie się, stawanie na baczność, pieśni wojenne pełne krwi i nienawiści do wszystkiego, co obce, i szowinistycznej pychy narodowej, każda minuta dnia ujęta w ścisły rygor przepisów, wszystko na komendę i na tempa, film imponujący, wstrząsający, zrealizowany z rozmachem przy wyzyskaniu najnowszej techniki kinematograficznej, oraz

drugi — skromny film z życia organizacji młodzieży szwajcarskiej, jako przeciwstawienie pierwszego. Grupa zaprzyjaźnionych kolegów beztrosko, swobodnie gawędząc — każdy krocząc we właściwym sobie tempie — odbywa wycieczkę w góry. Od czasu do czasu rozlega się radosna piosenka, umilająca marsz, lub pieśń poważna, będąca wyrazem dążeń, zapału i idei, które wyznaje i realizuje młodzież. Widać swobodny, koleżeński stosunek do kierownika grupy, dającego pełnię swobody wyżycia się i zorganizowania życia i pracy zbiorowej według własnych pomysłów, biorąc pod uwagę projekty i zdania wszystkich uczestników przedyskutowane gruntownie w miłej atmosferze. Harmonijny hymn, odśpiewany uroczyście przy blaskach zachodzącego słońca na tle cudnego krajobrazu szwajcarskiego, daje mocny akcent końcowy filmu.

Kongres zurichski dostarczył bogatego materiału różnorodnych zagadnień, które powinny stanowić źródło ożywionych dyskusji w sferach zainteresowanych losem dzieci i młodzieży. Nauczycielstwo polskie, którego mocna postawa ideowa jest znana na całym świecie, nie przejdzie do porządku dziennego nad dorobkiem Zjazdu. Myśli tu rzucone nabiorą barwy życia w ogniu gorącej dyskusji na konferencjach rejonowych czy innych i wiele z nich będzie mogło być realizowanych w trudzie naszej codziennej pracy szkolnej i pozaszkolnej. Dla pokoju świata — ratujmy dzieci!

Z BIBLIOGRAFII PEDAGOGICZNEJ I PSYCHOLOGICZNEJ Z OSTATNICH LAT

Ward Herbert. The Education System of England and Wales and its Recent History. Cambridge 1939. Univ. Press, 256 str.

Issacs Susan. Social Development in Young Children. London 1940. Routledge, 480 str.

Child expression in colour and form. London 1940. Oldham Lane, 156 str.

Piaget Jean et Inhelder Bärbel. Le développement des qualités chez l'Enfant. Neuchatel 1941. Delachaux, 344 str.

Pinsent A. The Principles of Teaching-Method. London 1941. Harrap. 390 str.

Lindsay Kenneth. English Education. London 1941. Collins, 41 str.

Valentine C. W. The Difficult Child and The Problem of Discipline. London 1941. Methuen, 247 str.

Sandiford Peter. Education Psychology, an objective Study. London 1941 —Longmans, 406 str.

Boswood Philiph. The New Examiner. London 1941. Univers. Press, 269 str.

Piaget Jean et Szemińska Alina. La Genèse du Nombre chez l'Enfant. Neuchatel 1942. Delachaux.

Piaget Jean. Classes, Relations et Nombres. Paris 1942. Libr. Philosophique, 323 str.

Tilquin André. Le Behaviorisme. Paris 1942. Libr. Philosophique.

Guillaume. Introduction à la psychologie. Paris 1942. Libr. Philosophique.

Valentine C. W. The Psychology of Early Childhood. London 1942 Methuen, 557 str.

Lane Homer. Talks? to Parents and Teachers. London 1942. G. Allen, 197 str.

Weaver A. T. Speech Forms and Principles. New York 1942. Longmans, 437 str.

Adams J. Modern Developments in Education Practice. London 1942 Univ. Press, 324 str.

Handbook of Sugestions. London 1942. His Majesty Stat. Off. 571 str.

Rosello P. Les précurseurs du Bureau International d'Education. Genève 1943. B. I. E., 303 str

Mac Cuidy. The Structure of Morale. Cambridge 1943 Univ. Press, 223 str.

Green Ernest. Education for a New Society. London 1943. Routledge, 146 str.

Whitehead A. N. Science and The Modern World Cambridge 1943. Univ. Press, 265 str.

Woodworth R. Contemporary Schools of Psychology. London 1943. Methuen, 247 str.

Oliver R. A. C. The Training of Teachers in Universities. London 1943. Univ. Press, 59 str

Ballard Ph Boswood. Groop Tests of Intelligence. London 1943. Univ. Press, 252 str.

Stead H. G. Education of a Community To-Day and To-Morrow. London 1943. Univ. Press, 165 str.

Badger A. B The Publics Schools and The Nation. London 1944. R. Stale, 160 str.

Dent H. C. The Education Act. London 1944. Univ. Press, 80 str.

Beattie D. J. and Taylor. The New Law of Education. London 1944. Butterwoth. 335 str.

XXIX-année Varsovie, septembre — juin 1945-6 Nr 1—4

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 1.

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliographique.

RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX ARTICLES

J. Jakubiec. — Essai sur l'oeuvre du Dr Henri Rowid.

Le „Mouvement Pédagogique" (revue consacrée à la théorie de l'éducation) fut fondé par la résolution de la Conférence des délégues de l'Union des maitres des écoles primaires en 1911 à Cracovie.

La rédaction fut confiée dès le début à M. le Docteur Henri Rowid qui se mit au travail avec énergie et enthousiasme. Dans cette revue Rowid propageait les idées de l'union des maitres des écoles primaires et il en designait les voies. On y traitait aussi les plus importants problémes comme p. ex. ceux de la réforme de l'organisation scolaire, des programmes et de l'instruction des maitres. On y discutait aussi les moyens d'accroitre lintérêt des instituteurs pour les études scientifiques et pédagogiques, la renaissance de la pensée pédagogique polonaise et les nouveaux courants de l'éducation.

Le Dr. Rowid fut un propagateur ardent de l'école élémentaire unique et obligatoire pour tous les enfants. Il trouvait que les études supérieures sont indispensables pour les maitres des écoles primaires.

Ses travaux ont contribué à la popularisation des idées pédagogiques des philosophes polonais: Trentowski, Hoene-Wroński, Estkowski et Szczepanowski.

Pendant l'occupation allemande il travaillait dans l'instruction secrète En même temps il écrivait un manuel de pédagogie.

Il fut arrêté par Gestapo en 1943, il restait d'abord dans le camp à Plaszów près de Cracovie, ensuite il fut transporté dans la direction de Oświęcim et toute trace disparut. Cependant nous attendons toujours encore des nouvelles de son retour.

Szuman (Prof Dr. St.). L'attitude subjective et objective (psychologie, typologie et éducation).

Ce travail est consacré au problème de l'attitude subjective et objective de l'homme, en considération du développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.

Le dernier chapitre contient l'essai de classification des types subjectifs et objectifs. Ses recherches psychologiques et typologiques l'auteur les applique aux problèmes de l'éducation. D'après lui certains aspects d'attitude objective de même que d'attitude subjective ont une valeur positive, les autres négative.

1) L'attitude première, naturelle à l'enfant envers le monde qui l'entoure, est égotique et subjective. L'éducation doit tâcher de la transformer petit à petit en une attitude juste.

2) Chaque attitude subjective n'est pas nécessairement mauvaise. Tous nos sentiments sont subjectifs et pourtant sans un facteur émotionnel ni la morale, ni l'esthétique, ni la science même ne pourrait se constituer.

L'éducation contemporaine en Europe et en Amérique est exclusivement rationelle, pourtant la raison seule ne suffit pas. L'émotion qu'éprouve l'homme pour le vrai, le beau et le bien est un moteur indispensable pour créer des valeurs spirituelles.

3) Classification des types subjectifs et objectifs. Une telle classification n'a pas encore été tentée. La classification de Jung en types introvertiques est juste, mais trop générale. Elle exige une analyse plus complète.

L'auteur ne mentionne dans ce résumé que quelques types principaux de sa classification, à savoir:

A. Les types objectifs

a) Les esprits justes. Les esprits justes ne se laissent pas duper par leurs sentiments; ils conservent un jugement clair et objectif.
Les esprits justes-sceptiques se basent sur des désillusions et des défaites de leur vie.

Les esprits justes-moraux ne cherchent pas à se persuader qu'ils agissent bien, quand ils agissent mal.

b) Les esprits réalistes, ne croient qu'aux faits. Il y a plusieurs aspects du réalisme, p. ex réalisme sain, critique, a-huma-

nistique, a-philosophique et antiphilosophique, enfin réalisme pratique. Des formes rationalistes du réalisme.

B Les types subjectifs

a) Le subjectivisme de l'esprit:
Dans le sens négatif: caprices, fantaisies, chimères, visions des fous. L'aveuglement des fanatiques par une monoidée.
Dans le sens positif — Les idées et les aspirations des gens normaux pour réaliser des valeurs idéales.

b) Le subjectivisme de la fantaisie:
Dans le sens négatif — L'homme fantasque ne fait que des projets, grands et faciles, qu'il ne réalise jamais.
Dans le sens positif — L'homme inventif et l'homme doué d'une grande imagination.

c) Le subjectivisme du rêve:
Dans le sens négatif — Les rêveurs qui fuient la réalité pour des fantaisies et chimères stériles.
Dans le sens positif — Artistes et poètes qui dans les œuvres d'art réalisent leurs rêves.

d) Le subjectivisme du sentiment:
Dans le sens négatif — Un type hystérique, égotique, d'une sensibilité exagerée, un type d'une attitude hédonistique-sensuelle.
Dans le sens positif — L'homme capable de comprendre et de ressentir vivement la nature de même que certaines manifestations de la vie sociale.

Jerzy Zawiejski. Sur l'idée de la vérité

L'auteur soutient que chacun a une forte tendance à chercher la vérité. Cette tendance est non seulement une question de satisfaire ses necessités intellectuelles, mais une question decisive de son attitude envers la vie. Cette question pénètre toute la vie personelle, la transforme et influence son destin. L'histoire de la pensée humaine c'est l'histoire de son élan vers la vérité.

Cette tendance est basée sur deux motifs contraires. Sur le motif de la foi et sur celui du doute. Autrement dit — la voie vers la verité mène soit par le dogmatisme, soit par le scepticisme. L'auteur pose la thèse suivante: malgré que le dogmatisme et le scepticisme sont les idées contraires sur le terrain gnoséologique, ils sont cependant liées dans la vie d'un individu, dans le type de la culture et dans la conception abstraite. Il n'existe ni dogmatisme, ni scepticisme pur. Le dogmatisme nait du scepticisme, aussi bien que le scepticisme nait du dogmatisme. Ces deux conceptions s'unissent ou existent parallèlement. L'auteur analyse le scepticisme gnoséologique ainsi que certains systèmes philosophiques tels que: le scepticisme de Pyrron, et le scepticisme ancien, la méthode de Descartes, la philosophie de Pascal, de Hume, de Kant, celle du

XVIII s., ensuite celle de Bergson, du pragmatisme et autres. Partout l'auteur trouve l'union entre le scepticisme et le dogmatisme.

Suchodolski (prof. Dr. B.).

Démocratie et éducation

L'auteur analyse deux conceptions contraires de l'éducation. D'après l'une l'éducation reconstruit la société et d'après l'autre l'éducation n'est qu'une fonction des conditions sociales.

L'auteur démontre, que l'idéalisme de même que le réalisme ont des conséquences néfastes pour l'éducaton. D'après l'auteur, l'éducation démocratique doit-être une éducation par la vie en même temps que pour la vie.

Falski (Dr. M.). L'Académie de Pédagogie à Moscou.

Ryll (H.). Semaines Internationales d'Études pour l'Enfant Victime de la Guerre (Compte-rendu du Congrès).

Notices bibliographiques.

Drukarnia Państwowa Nr 1, Warszawa, Tamka 3. Zam. nr 479.

Dr HENRYK ROWID

PODSTAWY I ZASADY WYCHOWANIA

Zeszyt I. **Istota wychowania.**
Treść: Kultura i wychowanie. Geneza, istota i pojęcie wychowania. Granice i możliwości wychowania.

„ II. **Przedmiot i metody pedagogiki.**
Treść: Pedagogika, jej przedmiot i zadanie. O metodach stosowanych w pedagogice.

„ III. **Środowisko i jego funkcja wychowawcza.**

„ IV. **Cele wychowania i ideały pedagogiczne.**
Treść: O wartościach i ich funkcji w wychowaniu i kształceniu osobowości. Pogląd na świat i wychowanie. Cele wychowania i ideały pedagogiczne.

„ V. **Osobowość wychowawcy i autorytet w wychowaniu.**

„ VI. **Karność i wolność w wychowaniu.**

„ VII. **Problemy i kierunki w pedagogice współczesnej.**

Nakład Instytutu Wydawniczego „NASZA KSIĘGARNIA"
w Warszawie.

Wydawnictwa „Naszej Księgarni"

dla Nauczycieli

Baley S.	Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży.
Claparède Ed.	Zabawa i zainteresowanie.
Dawid J. Wł.	O duszy nauczycielstwa.
Kot St.	Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej.
Kreutz M.	Główne kierunki współczesnej psychologii.
„	Kształcenie charakteru.
„	Osobowość nauczyciela-wychowawcy.
Markinówna E.	Psychologia indywidualna Adlera.
Millerówna R.	O pracy nauczyciela.
Nawroczyński B.	Współczesne prądy pedagogiczne.
Rowid H.	Podstawy i zasady wychowania.
Rytlowa J.	Ćwiczenia słownikowe.
Skierczyński M. i *Krawczykowski F.*	Zabawy i gry ruchowe.
Suchodolski B.	Wychowanie moralno-społeczne.
Szuman St.	Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego.
„	Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży.

Warszawa, ul. Smulikowskiego 1

Konto P. K. O. nr I. 128 **Telefon nr 875 65**