

L. SIEMIŃSKA

GŁÓWNE KIERUNKI
WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI
PEDAGOGIKA KATOLICKA
w świetle badań Fr. Hovre'a

L W Ó W 1 9 3 6

89 SKŁAD GŁÓWNY: KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA“ A. MAZZUCATO
WE LWOWIE.

L. SIEMIĘNSKA

GŁÓWNE KIERUNKI
WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI
PEDAGOGIKA KATOLICKA

w świetle badań Fr. Hovre'a

~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
Nr 1489~~



L W Ó W 1 9 3 6

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI „KSIĄŻKA” A. MAZZUCATO
LWÓW, CZARNECKIEGO 12.

37(091); 37.013



Głog
370



1189



SN 17490

WSZELKIE PRAWA ZASTRZEŻONE

PRZEDMOWA

Znamy dokładnie różne kierunki współczesnej pedagogiki. Umiemy krytycznie ustosunkować się do ich ujemnych stron, obficie korzystać z dodatnich wartości, które wnoszą. Możemy się pochłubić tem, że w ostatnich latach znajomość nowych kierunków współczesnej pedagogiki nawet bardzo się u nas rozpowszechniła, że dużo się na ich temat rozprawia i pisze.

Jakkolwiek jednak jesteśmy narodem wybitnie katolickim — z przykrością skonstatować należy, że niestety nie znamy jednego z najbardziej podstawowych kierunków współczesnej pedagogiki — tj. pedagogiki katolickiej.

Nie mamy nawet najmniejszego chociażby szkicu w polskiej literaturze pedagogicznej o współczesnej katolickiej pedagogice, ani jednej rozprawy o naszych pedagogach tak europejskiej miary jak chociażby ks. St. Dunin-Borkowski, ks. J. Lindworsky, o których chyba dużo powinniśmy wiedzieć, ze względów jakich tu nie potrzebuję omawiać. Omawiałem je bowiem niejednokrotnie w swych wykładach o „Współczesnej pedagogice katolickiej“, wygłoszonych w latach 1933/35.

Uważałem przeto za rzecz bardzo wskazaną z wielu powodów ogłoszenie drukiem wartościowego referatu *Instr. Studium Pracy Społecznej we Lwowie L. Siemińskiej (Wyższe Katolickie Studium Społeczne; Poznań.)* pt. „*Katolicka pedagogika w świetle badań Fr. De Hovre'a*“.

Fr. de Hovre, wybitny profesor uniwersytetu w Anvers, umiał najsubtelniej wydobyć na światło dzienne i podkreślić umiejętnie wagę tak nieśmiertelnych dodatnich stron katolickiej pedagogiki, jak np. pedagogiki ideału, tradycji, autorytetu, pokory i t. d. Mam na myśli jego dzieło „Le Catholicisme, — Ses Pedagogues, — Sa Pedagogie“ Bruxelles 1930, na którem oparła swój szkic L. Siemińska.

Oby referat L. Siemińskiej dotarł do rąk każdego po katolicku czującego i myślącego nauczyciela-wychowawcy, wstrząsnął nim do głębi, — obudził ból z powodu tego jakiegoś dziwnie smutnego stanu rzeczy, który omówiłem i pobudził do pracy w dziedzinie katolickiej pedagogiki także.

Jest to tembardziej aktualne, że „Wytyczne dla autorów programów szkół ogólno-kształcących“, opracowane pod duchowem przewodnictwem Ministra Kazimierza Pierackiego, wielkiego katolika-pedagoga, zamknęły w sobie niejedną zasadniczą myśl tej pedagogiki i są podstawowem zapoczątkowaniem pracy nad odrodzeniem ducha religijnego w wychowaniu, prowadzonem przez nasze nowe szkoły ogólno-kształcące. Równocześnie wytworzyły one bowiem głęboką potrzebę przemyślenia, poddania analizie i zużytkowania niejednego problemu i kierunku współczesnej katolickiej pedagogiki.

Lwów, 22 maja 1936.

Prof. Dr. Jan Kuchta

I. Pedagogika a filozofja życia.

Podstawowe prawo pedagogiki według Hoyre'a to zasada, że „wszelka pedagogika jest oparta na filozofji życia; prawdziwa pedagogika na prawdziwej i pełnej filozofji życia”. Filozofja życia i pedagogika tak dalece wiążą się ze sobą, że w życiu nie spotykamy jednej w oderwaniu od drugiej. I jeśli się chce pogodzić szkołę i życie, metodę z człowiekiem, teorię z praktyką wychowania, myśl wyżej cytowana nie może się znajdować dopiero we wnioskach ogólnych traktatów pedagogicznych, ale powinna być wypisana złotemi głoskami na naczelnem miejscu całej struktury pedagogicznej koncepcji.

Teza ta dziwi wielu, a dzieje się to dlatego, ponieważ znalazły się zdania i teorie odmienne, stwarzające przeciwne kierunki pedagogiczne. Mam na myśli pedagogikę doświadczalną, czyli naukową, pedagogikę psychologiczną, empiryczną, wreszcie techniczną.

Pedagogika naukowa lub eksperymentalna uważa, że jest czemś przeciwnem wymaganiom naukowości mówić o zależności pedagogiki od filozofji życia, gdyż traci ona w ten sposób obiektywizm i uniwersalizm. Przeciwnie winna ona posługiwać się metodami nauk przyrodniczych; wtedy stanie się bezosobową, neutralną a przez to naukową. Tymczasem jednak pedagogika bez filozofji życia, — nie zdając sobie sprawy z wartości życia, — jest pedagogiką, w której człowiek i jego

życie są wyeliminowane, czyli jest pedagogiką bez „wychowania” i bez „dziecka”: Można ją określić jako obcą życiu, a temsamem nienaukową.

Pedagogika psychologiczna trwa w mniemaniu, że pedagogika jest dzieckiem psychologii. Herbart bowiem wprowadził tę tezę, że pedagogika jest tylko psychologią — dostosowaną do wychowania. Wysuwając w ten sposób psychologię na naczelne stanowisko uczynił z niej naukę powszechną, obejmującą wszystkie inne, z czem nie można się zgodzić, ponieważ wychowanie obejmuje całego człowieka a etyka, estetyka, religja czy logika nie są sprowadzalne do psychologii. Jest także zasadnicza różnica między psychologią a pedagogiką: Podczas gdy pierwsza jest nauką o faktach (psychicznych) i wskazuje na pewne rzeczy, druga jest nauką o normach i rozkazuje tak lub inaczej postępować.

Pedagogika empiryczna twierdzi, że doktryny pedagogiczne wypływają z praktyki nauczania i z praktyki wychowawczej. Teoria ta, jak i poprzednie jest zbyt jednostronna, a więc niewłaściwa, gdyż wyklucza wszelką spekulację naukową. A tak jak teoria bez praktyki jest bezcelowa, tak samo praktyka bez teorii jest ślepą.

Pedagogika techniczna uważa, że istota doktryny wychowawczej leży w technice dydaktycznej i pedagogicznej. W tem objawia się jej bezdusność i martwość. Cele bowiem i ideały wychowawcze stanowią moment zasadniczy wychowania, a sposób dojścia do nich jest właściwie od nich ściśle zależny.

Mimo tego, że wiele kierunków pedagogicznych nie chce się przyznać do łączności pedagogiki z filozofią życia, obiektywnie jednak da się ona stwierdzić, gdy analizujemy poszczególne prądy społeczno-kulturalne. Należy tu przedewszystkiem podkreślić, że właśnie te nowo-

czesne prądy filozoficzne mają u podstaw ruch pedagogiczny. Stąd jaka filozofja taka i pedagogika, jej system i kierunek.

Tak już jest u Platona, Arystotelesa, Sokratesa aż po Pestalozziego, Tomasza à Kempis, Spaldinga, Dupanloup'a, Foerстера i innych.

Gdy więc filozofja życiowa będzie naturalistyczna, to wtedy i system wychowawczy — zwany naturalizmem — będzie odzwierciedlał się w pedagogice. Zwolennicy tego systemu będą się egzaltować naturą, uważać ją za dobro bezwzględne, a niedoceniać strony duchowej (Rousseau, Spencer).

Gdy filozofja życiowa będzie przesiąknięta zasadami socjalizmu, będzie wtedy uwielbiać przesadnie zbiorowość ludzką, ponieważ człowiek jest według niego jedynie istotą społeczną (animal sociale). Socjologja stanie się jedynym kryterjum sądzącym i oceniającym człowieka i wszystkie dziedziny życia; wszystkie elementy pedagogiczne będą musiały być oceniane z punktu widzenia społecznego. Do wyznawców tego kierunku należą: Devey w Ameryce, Van Wyneken, Kerschensteiner i Natorp w Niemczech, Dürkheim we Francji.

Kierunek nacjonalizmu i politycyzmu, jako światopogląd, odbija się silnym echem na pedagogice, uznając tylko naród i państwo jako cel wszelkich zamierzeń poszczególnych jednostek. Zacieśni się cel wychowawczy jak np. u Fichtego, którego najwyższym celem wychowawczym było wychować jednostkę na „Niemca”.

Filozofja życia, idąca po linii indywidualizmu przeciwstawia się wprawdzie socjalizmowi i nacjonalizmowi, ale niezależność i autonomizm jednostki wynosi bałwochwalczo do najwyższego źródła życia. Wtedy to przed prawem jednostki muszą ustąpić kościół, państwo, rodzina, autorytet życia zbiorowego,

dyscyplina, podporządkowanie interesów osobistych dobru ogólnoludzkiemu, czy grupie. (Emerson, Luther, Rousseau, Kant, Nietzsche, Ellen Key). Doprowadza to w rezultacie niekiedy do zupełnego nawet anarchizmu pedagogicznego.

Intelektualizm przeceni znowu intelekt do tego stopnia, że życie intelektualne jednostki uważać będzie za jedyną wartość człowieka lub przynajmniej za wartość najwyższą. (Descartes, Hegel, Herbart).

Woluntaryzm uważa, że zadanie człowieka to nic innego, jak rozwój i potęgowanie woli, bo człowiek jest przede wszystkim tym, który działa, chce, żyje, stwarza, (Schopenhauer, Bergson, James). Kierunek ten znany jest też pod nazwą pragmatyzmu i aktywizmu.

Monizm powiada, że Bóg, natura i człowiek są tym samym bytem. Tu należą tacy pedagogowie, jak Stanley Hall, Stern, Dürkheim, Delvové.

Teści wkońcu twierdzą, że Bóg jako osoba jest czemś innym jak człowiek i świat, ale Stwórcą jednego i drugiego. Pedagogika tego kierunku filozoficznego obiera Boga, Stwórcę i Pana, za ideał i ośrodek wszelkiego wychowania i kształcenia.

Katolicyzm, który ma swoją filozofję życia, własną ideologję, własny światopogląd nie chce i nie może się zgodzić, aby katolicy kłaniali się fałszywym bożkom pedagogicznym wymienionych i innych kierunków.

Pod wpływem nowoczesnej filozofji życia, ludzie zaczynają dochodzić do zdrowej i właściwej koncepcji, która przekonała ich, że im ściślejszy jest związek między filozofją a człowiekiem konkretnym, im lepiej zdaje się sobie sprawę z realnych sytuacji, tem filozofja będzie prawdziwszą filozofją życia. A podobnie im więcej pedagogika trzymać się będzie człowieka jako takiego w całej jego rzeczywistości, problemów społecznych, potrzeb kul-

tury, tem więcej traktowana będzie nie jako „nauka szkolna”, ale jako dziedzina kultury, tem więcej stanie się filozoficzną. Więzy łączące filozofję z pedagogiką są tak silne, że nazwano je organicznymi, dla tem lepszego podkreślenia ich ważności i konkretności. Więzy te można rozczłonkować na: naturalne, logiczne, historyczne, społeczne, kulturalne, osobowe, religijne.

Pomimo tego jednak, że tak wielka jest łączność tych dwóch dziedzin, nie można sprowadzać jednej do drugiej. Każda jest czemś innym, posiada swój przedmiot i własny punkt widzenia. One w człowieku i kulturze tworzą jedność strukturalną, ponieważ odnoszą się do jednego i tego samego osobnika, stwarzają i postulują całokształt, jedność i syntezę kultury i życia.

Jeżeli więc pedagogika współczesna jest pod hasłem ściślejszej łączności filozofji życia z doktryną wychowawczą, znajduje się przez to samo pod znakiem pedagogiki katolickiej. Filozofja życia bowiem jest rzeczywiście katolicką filozofją życia a katolicka doktryna życia jest par excellence doktryną wychowawczą.

Falszem jest twierdzić, że istnieje pedagogika neutralna. Bo albo ta pedagogika neutralna nie istnieje, albo nie jest neutralną. Innej możliwości niema. Zresztą pedagogika neutralna jest z gruntu fałszywa, jest nonsensem. Jest ona słowem obliczonym na bezkrytycyzm, bo pedagogika jest ściśle związana z filozofją życia. Ponieważ zaś filozofje życia są różne, uznają jakiś absolut, który jest coraz to czemś innym w poszczególnych filozofjach życia,, więc i pedagogika, płynąca z tych filozofij, nie może być bezbarwna, neutralna.

Walka więc toczy się nie o to, czy wychowanie ma być katolickie, czy neutralne, ale o to kogo mamy ubóstwiać: Boga czy też bożków, jak czynią to różni filo-

zofowie: np. Spencer ubóstwiając naturę, Comte-
ludzkość, Freud-życie seksualne, Dewey i Dürk-
heim - społeczeństwo, Wyneken - zbiorowość
szkolną, Rousseau - wolność, Wundt - kulturę, E-
merson-jednostkę, Nietzsche-nadczłowieka, Scho-
penhauer - wolę, Hegel - intelekt, Kant - autodeter-
minację moralną, Hartman-nieświadomość.

J. L. Spalding (1840-1916).

Do niedawna jeszcze uważano powszechnie Amerykę wyłącznie za ojczyznę wynalazków z dziedziny techniki; zdanie to zmieniono jednak, gdy pod wpływem pragmatyzmu rozszerzyła swoje zainteresowania także na filozofję. Objęły one z czasem i pedagogikę, której przewodzili przez cały w. XIX Niemcy. Wynik był ten, że nawet tacy współcześni pedagodzy niemieccy jak Foerster i Kerschesteiner szukali źródeł swych wywodów w Ameryce. Jest rzeczą zrozumiałą, dlaczego ta dziedzina musiała się rozwinąć w Ameryce specjalnie. Jest to przecież kraj o specjalnem obliczu życia społecznego, wchłaniający wciąż coraz to nowe zastępy emigrantów.

Wszystko jednak co pochodzi z Ameryki nie może być przyjęte bez zastrzeżeń, zbyt bowiem jednostronnie traktuje się tam wychowanie, uważając je głównie, za pewne przystosowanie się wychowawcy do wychowanka, i zanadto opierając się na psychologii, podczas gdy na terenie Europy rozpatruje się proces wychowawczy raczej od strony przystosowania wychowanka do wychowawcy. Europejczycy są dlatego po części bardziej pedagogami a mniej psychologami. Prawda tymczasem leży w syntezie obu koncepcyj, zarówno gdy chodzi o myśli przewodnie, jak też i systemy pedagogiczne. Czołowemi postaciami pedagogii amerykańskiej byli: Emerson, Harris, Hannig, Parker, W. James, Stanley Hall, John Dewey, Elliott, Bagley, Butler, Mis Pankhurst.

Obok nich pedagogiem o charakterze wybitnie katolickim jest John Lancaster Spalding biskup Peoria. Spalding studjował w Rzymie i na katolickim uniwersytecie w Belgji w Lowanjum, co skłoniło go do założenia w Ameryce, w Waszyngtonie katolickiego uniwersytetu. Wynikiem jego prac na polu naukowem pedagogicznem są następujące dzieła: „Religja i Sztuka”, „Przebłyk Prawdy”, „Socjalizm i Praca”, „Religja, agnostycyzm i wychowanie”, „Środki i cele wychowania”, „Myśli i teorje o życiu i wychowaniu”, „Aforyzmy i Refleksje”, „Wychowanie i życie wyższe”, „Uwagi o intelekcie”, „Bóg i dusza” (poezje) ¹⁾.

Spalding był dostojnikiem kościoła, kaznodzieją, pisarzem i socjologiem, myślicielem i poetą, w pierwszym jednak rzędzie był wielkim pedagogiem Ameryki, usiłującym zdobyć ją dla chrystjanizmu i pogodzić amerykański sposób życia z katolicyzmem. Ta idea była myślą przewodnią i celem jego działalności. Trzeba było przedewszystkiem odnaleźć dobre strony Amerykan, ich żywotność i siłę. To też Spalding przemawiając do nich podkreśla je, charakteryzując ich jako ludzi inicjatywy, wiary w swoje siły, jako ludzi techniki, demokracji, wolności, postępu, życia intenzywnego, których wzrok i cała praca — wyteżona jest w kierunku przyszłości. Ocenia przytem te elementy jako pozytywne, nie sprzeciwiające się katolickiemu pojęciu życia, stwierdza, że przez

¹⁾ „Religion and Art; — Glimpses of Truth; — Socialism and Labor; — Religion — Agnosticism and Education; — Means and Ends of Education; — Thoughts and Theories of Life and Education; — Aphorisms and Reflections; — Education and the Higher Life; — Opportunity and other Essays and Adresses; — Things of the Mind; — God and the Soul (Poèsies).

połączenie ich wszystkich w jednolitą całość, katolicyzm mógłby stać się prawdziwą siłą w Ameryce. Z drugiej jednak strony uważa za rzecz konieczną pewne rzeczy zreformować. Chodzi mu tu o pewne negatywne strony życia amerykańskiego, a więc: zbyt gorączkową aktywność w życiu, bezwzględną wiarę w siebie, wygórowany indywidualizm, ciasnotę, brak wyższego życia duchowego i przekonań etyczno-religijnych.

Przez takie postawienie sprawy wykazał swoim współobywatelom bogactwo, szlachetność i bezwzględną potrzebę ideału katolickiego w życiu i wychowaniu oraz konieczność wzbogacenia i w ten sposób upełnowartościowania ideałów pozytywnych społeczeństwa amerykańskiego.

Poprzez wszystkie dzieła Spaldinga przesuwa się ten zasadniczy motyw, polegający na wysławianiu życia jako takiego, jako najwyższej rzeczywistości i wartości bezwzględnej. Spalding wyprzedza nawet w tym względzie kierunek biologiczny i kierunki pedagogiczne amerykańskie. W swojej koncepcji życia znalazł połączenie dążności Amerykan do życia intensywnego — z prawdami katolicyzmu. To też powiada: „żyć to wzrastać. Dążność do życia bogatego i intensywniejszego jest wznoszeniem się do Boga”. Wiara Spaldinga w potęgę życia rodzi silną ufność w wartość i znaczenie wychowania. Te dwa elementy są u Spaldinga organicznie złączone; mówi o tem w ten sposób: „Prawdziwe życie ludzkie jest ciągłym procesem wychowawczym; prawdziwe zaś wychowanie jest procesem życiowym; jakie życie takie wychowanie”. I odwrotnie. Idzie dalej i pogłębia ten problem, rozpatrując ścisły związek życia i wychowania, historii w teorii i praktyce, doktryn życiowych, a doktryn odnoszących się do wychowania, —

wreszcie łączności filozofji z pedagogiką. Spalding zajmuje się pedagogiką o tyle, o ile jest w związku z filozofją, która stoi u niego na pierwszym miejscu i przez którą rozumie rozpałtrywanie ideału życia; zadaniem pedagogiki zaś jest tworzenie i ocena ideału wychowawczego.

Twórczość jego można zrozumieć najlepiej patrząc na nią, jako na doktrynę pedagogiczną opartą na swoistej filozofji życia, w której spotykamy nie tylko krytykę różnych kierunków, ale i sformułowanie oraz apologję ideału katolickiego życia i wychowania.

Wnikając w psychikę amerykańską i jej specjalne nastawienie Spalding nie podał w jednym jakimś dziele systematycznie swojej filozofji; chodziło mu tylko o sformułowanie kilku zasadniczych idei. Znajdujemy je rozsiane w różnych jego pracach. To samo dzieje się z jego tezami psychologicznymi, które jakkolwiek nie są zebrane w jakimś jednym podręczniku, niemniej wykazują wprost uderzającą trafność i oryginalność. Jeśli chodzi o stosunek Spaldinga do psychologii, to z jednej strony skłania się do psychologii tradycyjnej, szczególnie w tem, co dotyczy prawd podstawowych, z drugiej strony traktuje życie psychiczne z punktu widzenia modernistycznego, nowoczesnego. „Chęć życia” jest według niego siłą przeważającą u człowieka; nie traktuje jednak jej tak, jak Bergson; przyjmuje poprostu to, co tendencje biologiczne i dynamiczne psychologii mają wartościowego i godnego pochwały.

Podobnie jak James, Bergson, Mac Dougall i inni Spalding uważa za podstawy życia psychicznego instynkty i serce, podkreślając rolę tego ostatniego jako zasadniczą. Chodzi mu o miłość, tę siłę żywotną człowieka w rozumieniu głębszem. Podczas gdy psychologia tradycyjna jest pochłonięta badaniem pamięci,

wyobraźni, inteligencji i innych dyspozycji i zjawisk duchowych, jako elementów izolowanych od siebie, Spalding biorąc po uwagę człowieka całego, całą jego osobowość wraz z normami życiowymi, ideałami, sposobem życia, jednym słowem człowieka całego, staje raczej po stronie psychologii strukturalnej i wywodów Sprangera. Z tego jednak nie wynika, aby przy jego całym uznaniu dla życia czynnego i miłości (życzliwość i miłość bliźniego) pojętej jako stopień pewnej doskonałości wewnętrznej, nie doceniał rozumu i znaczenia kształcenia inteligencji. Przeciwnie, bardzo dużo miejsca poświęca uczeniu, potrzebie rozwoju umysłu, życia intelektualnego, potwierdzając to słowami: „Rozum jest czemś wyższem u człowieka i czyni go naprawdę człowiekiem”. (Op. c. str. 53). A dalej „choćby inteligencja należycie ukształtowana jest mniej godna podziwu, aniżeli szlachetny charakter, to jednak jej potęga i wpływ są znacznie większe”. (M. and E. str. 196).

Toteż najważniejszym momentem jego pedagogiki jest podanie prawdziwego ideału kształcenia (wychowania i nauczania), które ma stworzyć człowieka o głębokiej kulturze duchowej. „Cechą bowiem człowieka kulturalnego jest zdolność do patrzenia na wszystko bezstronnie, obiektywnie, do zagubienia niejako samego siebie, a widzenia oczyma bliźnich i Boga”. (Th. of. M. str. 51). „Zasadniczym momentem i probierzem inteligencji nie jest to co wiemy, ale w jaki sposób to pojmujemy. Wiadomości nie są kształceniem, tak samo jak pokarm nie jest pożywieniem”. (M. and K. L. str. 213). Wszechstronności i bystrości umysłu, sprawiedliwego i głębokiego sądu nie zdobywa się więc przez nabywanie wiadomości, stykanie się z dziedzinami naukowymi, ale przede wszystkim przez studjowanie filozofji, którą uważa Spalding za naukę jaknajwybitniej kształcącą. Ale z drugiej

strony człowiekowi zbyt zaabsorbowanemu intelektem, może grozić pewien uszczerbek, gdy chodzi o dziedzinę sumienia. Wyznacza więc i tu Spalding pewne granice, określając to w ten sposób: „Pozostanie zawsze wieczną prawdą, że mądrość, dla której brak cnoty jest bez wartości i nauka, która nie udoskonala człowieka jest synonimem niewiedzy”. (Opp. str. 53).

Tak więc w ideale wychowawczym Spaldinga idą w parze serce i inteligencja, umysł i uczucie, nauka i poezja, idealizm i realizm, filozofja i zdrowy rozsądek, wiara i rozum, uniwersytet i szkoła powszechna, kultura i natura, życie intelektualne i wiejskie, którego apoteoza znalazła swój wyraz w poleceniu zdrowego moralnie i etycznie środowiska wiejskiego, sprzyjającego bardzo wychowaniu; swobodne i wesole życie na wsi przyczynia się bardzo dodatnio do rozwoju człowieka i wpływa nań bardzo silnie.

W procesie wychowawczym poważne miejsce zajmuje osoba wychowawcy-nauczyciela. Postulaty, jakim ma on odpowiadać według Spaldinga zgadzają się najzupełniej z nowoczesną pedagogiką i wymaganiami, stawianymi obecnie przez psychologję pedagogiczną¹⁾. Pęd do dalszego samokształcenia zarówno w dziedzinie duchowej jak i intelektualnej, umysł refleksyjny i stałość zasad, powaga obok radości życia, znajomość i pewna doza szacunku względem młodzieży, oto cechy konieczne — jakie posiadać winien nauczyciel. Osobowość i walory osobiste stoją więc na pierwszym miejscu: „Ciekawe bowiem wiadomości, które podaje nauczyciel można zawsze znaleźć w podręczniku czy encyklopedji, ale same myśli i życzi-

¹⁾ Dr. Jan Kuchta: Typologja nauczyciela. — II wyd. — Lwów, 1936.

wość mogą być okazane tylko przez osobę żyjącą". (Th. of. M. str. 46).

Obok nauczyciela elementem ważnym w procesie wychowawczym jest środowisko²⁾ ucznia. Ono kształtuje osobowość wychowania; z drugiej strony praca nad społeczeństwem odbywa się przez wychowanie. Środowisko sprawia, że wychowanek, nabywając pewne swoiste cechy, przystosowuje się w ten sposób do otoczenia i jako dorosły może później dlatego w nie wejść. Kształcenie zaś, pojęte wszechstronnie, to znaczy jako wychowanie i nauczanie staje się świadomym postępem społecznym, odnowieniem życia społecznego. „Osobnik izolowany nie jest człowiekiem; cokolwiekby myślał lub czynił, robi to zawsze z kimś albo dla kogoś. Gdy jest odosobniony, dziwaczeje. Praca jego staje się bezprzedmiotowa. Całe bowiem życie tworzą współobywatele". (Aph. str. 84). „To, czego osobnik pozostawiony samemu sobie nie byłby zdolny dokonać nawet przez wieki całe, wychowanie robi za niego w przeciągu kilku lat". (Th. et Th. str. 82).

Mimo, że Spalding wyprowadza indywidualium ze społeczeństwa, nie można powiedzieć, żeby nie doceniał roli osobowości wychowanka w procesie wychowawczym, Społeczeństwo żyje z poszczególnych jednostek i jego postęp, siła i dusza mają swoje źródło w osobowości ludzkiej. Jednostka i społeczeństwo są u podstaw życia i oba te elementy są w równej mierze podstawą wychowania. Wychowanie jest społeczne i z tego płynie źródła, gdy chodzi o jego treść, organizację, formę zewnętrzną, ale u swego szczytu, w celu, ideale, duszy, sile natchnienia jest jednostkowe. Według Spaldinga pedagogika społeczna i indywidualna mają się uzupełniać wzajemnie; dlatego on osobiście jest zwolennikiem pedagogiki społecznej, lecz umiarkowanej, mówiąc: „O-

²⁾ Dr. H. Podkulska: Środowisko. — Lwów, 1936.

sobowość jest największym triumfem człowieka nad losem i potwierdzeniem wolności duszy: społeczeństwo w którym nie danoby się rozwinąć osobowości, byłoby społeczeństwem niewolników". (Ed. and H. L. str. 129). Wolność jednak nie może być celem ani środkiem: „Demokracja nie jest celem, ale środkiem. Jej celem jest wykształcenie mężczyzn i kobiet szlachetniejszych, godniejszych, silniejszych i hojniejszych". (Opp. str. 188). Nieodłącznym warunkiem dotarcia do tego celu jest kształcenie charakteru. Postulatu tego nie narzuca zgóry, dedukcyjnie, wykazując jego ważność i zasadniczość, ale podobnie jak to czyni Foerster wyprowadza go indukcyjnie; życie realne zmusza według niego do wykształcenia charakteru. Dzieła Spaldinga przepełnione są danymi i faktami, z których wypływa wniosek: że charakter to naczelny warunek prawdziwego życia. A jego ideał charakteru i wychowania zgodny jest całkowicie z ideałem chrześcijańskiego życia. Wychowanie więc jest procesem życiowym, dla którego niezbędnym staje się: posiadanie jakiegoś ideału, kształcenie charakteru przez ćwiczenie, wyrzeczenie się siebie, opanowywanie i dyscyplina.

Spalding przyczynił się nadto niepomiaralnie do obalenia uprzedzeń przeciwko wyższemu kształceniu się kobiety, podkreślając znaczenie kulturalne i chrześcijańskie kobiety wykształconej. Jego dzieła, dotyczące tego tematu to „Kobieta i wiara chrześcijańska”, „Kobieta a wyższe wykształcenie”.

Cała doktryna, dotycząca zarówno kwestji powyższej jak i postulaty odnoszące się do wychowania intelektualnego, społecznego, moralnego i kulturalnego osobowości znajdują u Spaldinga swoje źródło w katolickiej filozofji życia. Katolicyzm zaś jest ufundowany na niewzruszalnej podstawie rzeczywistości konkretnej—życia a więc na oczywistej i doświadczalnej prawdzie.

Stąd ta prawda obejmuje: 1. Stosunek człowieka do Boga, jako najwyższego Stwórcy i nauczyciela człowieka, który znajduje swój wyraz w teocentryzmie, czyli w Bogu — Ośrodku wszystkiego. Mówi on „jeśli wiedza nie dociera do Boga, to dochodzi do znikomości i rozpacz”. (G. and S. str. 56). „Pierwszym obowiązkiem człowieka jest wzniesienie się przez coraz bardziej rozległą naukę do Boga, przez coraz to głębszą miłość, coraz to większą aktywność”. (Ed. and . HL. str. 10).

Ta prawda obejmuje dalej: 2. Stosunek człowieka do Boga — Człowieka, czyli Chrystusa, doskonałego i idealnego. Dlatego dla Spaldinga religja i wychowanie nie są połączeniem sztucznem, ale naturalnem, zasadniczem, a religja katolicka u swoich podstaw jest wychowaniem, wznoszeniem się, uświęceniem życia, jego uszlachetnianiem. „Dynamika moralna narodu tkwi w religji. Społeczeństwo jest oparte nie na nauce, ale na sumieniu”. (Opp. str. 98).

F. Dupanloup (1802-1876).

Biskup francuski Mgr. F. Dupanloup urodził się w St. Felix (Sayole), w 1837 r., był przełożonym małego seminarjum św. Mikołaja w Paryżu, w 1848 r. został mianowany biskupem orleańskim, następnie od 1854 r. był członkiem Akademji francuskiej, w 1864 r. wygłosił kilka sławnych mów na kongresie w Moline, a w 1875 r. został członkiem Senatu. Widzimy z tego, że jego działalność była wszechstronna i to zarówno duszpasterska jak literacka, tudzież polityczna. Jego dzieła¹⁾ najważ-

¹⁾ „De l' Education”; — „L'enfant”; — „Le mariage Chrétien”; — „De la Haute Education intellectuelle”; — „Lettres sur L'education des Filles”; — „La femme studieuse (1869)”.

niejsze, to: „O Wychowaniu”, „Dziecko” (część dzieła poprzedniego), „Małżeństwo chrześcijańskie”. „O wyższym wykształceniu intelektualnym”, „Listy o wychowaniu”, „Listy o wychowaniu dziewcząt”, „Kobieta ucząca się” i inne.

W dziełach Dupanloup'a uderza nas podkreślenie znaczenia tradycjonalizmu katolickiego, zarówno w filozofii, jak i pedagogice. Cała przeszłość myśli ludzkiej odżywa w jego gorącym i dynamicznym umyśle. Zna on doskonale Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, Fenelon'a, św. Franciszka z Asyżu i wszystkich przedstawicieli życia duchowego. Tradycja jest według Dupanloup'a szczególnie ważna w pedagogice katolickiej, ponieważ katolicyzm uczynił z tradycji podstawę koncepcji życia. Jednakowoż i tradycja może się stać „herezją” w dziedzinie pedagogiki. Powrót przeto do klasyków nie może polegać na ich wiernym naśladowaniu i odtwarzaniu już minionej i przeżytej historycznej epoki, ale na wyciągnięciu na światło epoki aktualnie przeżywanej, żywej wartości tradycji i wykazanie o ile to, co stare, może być nowem i odwrotnie. Moderniści, ludzie nowocześni dążą zawsze do wynalezienia czegoś zupełnie nowego, oryginalnego, coby było ich własnym „wymysłem”; świat katolicki przeciwnie, chce utrzymać ciągłość myśli i rozwój tradycji.

F. Dupanloup był przedstawicielem typowym klasycznego ducha francuskiego, przedewszystkiem zaś klasykiem katolickiej pedagogiki francuskiej. Jest on doskonałym przykładem połączenia w jednej osobie księdza i nauczyciela, parafji i szkoły, kościoła i wychowania młodzieży, urzędu biskupiego i profesorskiego, katolicyzmu i pedagogiki. We wszystkich jego pracach

przebija głęboka znajomość duszy młodzieży i jej ukochanie. Jego praca nad duszami to żywe latoratorjum psychologii eksperymentalnej, teren obserwacji fenomenów psychicznych, klinika ich patologicznych objawów, instytut psychologii różnicowej i żywe metody psychologii strukturalnej. Nie jest więc Dupanloup teoretykiem, piszącym o młodzieży z poza zielonego stolika; na wszystkie objawy życia młodzieży patrzy, obserwuje je, wysnuwa wnioski ze swych obserwacji.

Dla myśliciela, szczególnie dla pedagoga nietylko najważniejszą częścią jego twórczości jest to, co sam stworzył, sformułował i czego przed zarzutami przeciwników broni, ale i to co krytykuje i potępia jako błąd wobec jakiejś prawdy. Ta właśnie część krytyczna jest u Dupanloup'a tem ważniejsza, ponieważ w niej prowadzi walkę przeciwko dwom zasadniczym błędom wychowawczym świata pedagogicznego współczesnej mu epoki. — Pierwszą jest uniwersytet stworzony przez Napoleona I., którego celem kształcenia młodzieży było: przygotowanie ludzi do armji, do urzędów i administracji, wreszcie przygotowanie dobrych i gorliwych poddanych, którzyby pracowali i służyli tylko Napoleonowi. Jeśli chodzi o stosunek do religji, to zrazu wydawałoby się mogło, że jest ona na pierwszym miejscu. Tymczasem wewnątrz o żadnym wyrobieniu religijnem mowy nie było, wymagano jedynie oznak zewnętrznych kultu religijnego, obecności fizycznej na nabożeństwach. Dbano o to tylko, aby w młodzieży nie wyrobić zbytnej bigoterji, lub chyba o to, żeby nie była rażąco niewierząca. Taki system wychowania militarystyczny i serwilistyczny wraz z wymienionym powyżej naczelnym celem dominował przez całą pierwszą połowę XIX wieku. Wystąpił przeciw niemu ostro Dupanloup, wysuwając takie postulaty: 1. poszanowania godności ludzkiej i wolności osobistej, 2. poszanowania duszy

dziecka, 3. kształcenia go na człowieka w pełnym znaczeniu tego słowa, ponieważ w (niem znajdują się już zadatki na obywatela, człowieka uspołecznionego, zawodowo przygotowanego itd., 4. kultywowania aktywności i pędu do samowychowania u wychowanka, 5. indywidualności u człowieka i dziecka, 6. wielostronności w wychowaniu w przeciwieństwie do jednostronności uniwersytetu Napoleona, 7. poszanowania: prawa Bożego, rodziny, społeczeństwa, kościoła, 8. dobra ogólnoludzkiego, 9. osobowości wychowawcy, 10. wychowania etyczno-religijnego. Przeciwwstawiał przytem Dupanloup silnie pedagogikę katolicką obowiązującej pedagogice.

Drugą herezją w pedagogice nowoczesnej, przeciwko której wystąpił Dupanloup była teoria wychowania Rousseau'a. Jej punktem wyjścia było przekonanie o doskonałości dziecka, a potępienie społeczeństwa, jako złego; a więc dziecko powinno robić co chce, samo się wychowywać; jednym słowem jest to apoteozowanie zupełnej autonomji, samodecyzji i samokontroli dziecka. Jest to anarchizm pedagogiczny w rezultacie. Rodzina, kościół społeczeństwo i państwo są czynnikami obciążającymi i „krępującymi” prawa dziecka. Poddawszy krytyce te przesłanki Dupanloup, podkreśla znaczenie: 1. autorytetu, 2. zależności jednostki od środowiska i społeczeństwa, 3. dyscypliny, 4. grzechu pierworodnego, 5. wychowania pojętego jako funkcji społecznej, 6. wysunięcia na pierwsze miejsce rozumu a nie serca, jak to miało miejsce u Rousseau'a, 7. dziecko samo bez niczyjej pomocy się nie wychowa, ponieważ jego „natura” jest niewystarczająca, 8. wychowanie zdrowego moralnie człowieka nie będzie zrealizowane w atmosferze nieokreślonego deizmu i mistycyzmu Rousseau'a, ale musi być oparte na idei chrystjanizmu i kościoła. W swem wszech-

stronnem i nie zacieśnionem pojęciu wychowania łączy przytem Dupanloup momenty prawdy pierwszego systemu i drugiego, (Napoleon i Rousseau'a). — A więc dobre jest według niego: 1. zharmozonizowanie szacunku i autorytetu, 2. swobody i dyscypliny, 3. połączenie kultury i natury, 4. połączenie jednostki ze społeczeństwem, 5. wychowanie zarazem narodowe, międzynarodowe i ogólnoludzkie, 6. prawo rozumu i uczucia, 7. prawo jedności i różnorodności, 8. połączenie prawa jednostki i systemu (Napoleon bowiem spodziewa się wszystkiego po ustalonym systemie, rygorze; Rousseau odwrotnie wszystko opiera na indywidualności osobnika), 9. prawo obustronnego, wzajemnego przystosowywania się nauczyciela i ucznia, 10. nauczanie winno iść w parze z wychowaniem, 11. połączenie postawy biernej i aktywnej, 12. połączenie człowieka realnego i idealnego, 13. Bóg-Człowiek i Kościół.

Koncepcje Napoleona i Rousseau'a są monoideistyczne, jednostronne i dyletanckie, opierają się bowiem na indywidualizmie; wynikiem pierwszego był indywidualizm państwowy czyli etatyzm, drugiego zaś niewspółmierny indywidualizm ludzki, a razem z tem zignorowanie Boga, wystąpienie przeciw naturze ludzkiej i prawom życiowym. W całym zaś dziele Dupanloup'a tkwi poważna siła syntetyczna, pozytywna, konstruktywna katolicyzmu i jego pedagogiki. Widzimy stąd jak silnie połączone są ze sobą filozofja życia i pedagogika. Błędna „koncepcja życia i człowieka” prowadzi naturalnym biegiem rzeczy i zupełnie logicznie do fałszywego pojęcia o wychowaniu. Źródłem zrozumienia życia i umiejętnego sformułowania jego tez filozoficznych u Dupanloup'a jest objawienie, pismo św., przedewszystkiem zaś ewangelja i teologja. Drugą jego cechą charakterystyczną jest zwraca-

nie się do doświadczenia ludzkiego, apelowanie do rozumu, filozofji. Trzecią cechą jest wielkie uznanie dla tradycji: to bowiem co mamy jest wynikiem myśli, czynu, mądrości ludzkiej. Dlatego ten myśliciel francuski ceni bardzo zdrowy rozsądek, czyli tę stronę natury ludzkiej, która skłania ludzi do czynu. Z podstawowych założeń, które warunkują ujęcie stosunku wychowawczego wynika, że na wychowanie dziecka patrzy on z dwóch stron, które razem się uzupełniają, tworzą doskonałą harmonję; a mianowicie: dusza dziecka stworzona jest na obraz i podobieństwo Boga, ale silny wpływ wywiera grzech pierworodny na naturę i duszę dziecka. Wypowiada się na ten temat w ten sposób: „Wychowanie jest rozwojem natury i wszystkiego, co ona ma dobrego; — ma iść w ślad za nią i pomagać jej. Wychowanie nie powinno mieć w sobie nic ciasnego i ograniczonego, obejmuje bowiem całego człowieka, aż do końca jego istnienia; a doskonałość jest celem, który postawiło sobie wychowanie, dlatego nigdy nie powinniśmy uważać swego dzieła za skończone”. (Ed. I str. 10 i 55).

Taki ideał kładzie wyżej pedagogikę charakteru, jak dydaktykę: wychowanie więcej jest warte od nauczania. Poważnym, ale zarazem tragicznym momentem, w stosunku wychowawczym jest walka, która się ciągle toczy: „...walka w pewnym zamkniętym kręgu; potykają się tu nie tylko osobniki jako substancje fizyczne, ale dwie dusze, czasem jedna przeciwko wszystkim. Jest to walka ciągła i straszna, przeciwko instynktom złym, wszystkim mocom natury po grzechu pierworodnym”. (Ed. II., str. 367—68).

Strukturę myśli pedagogicznej Dupanloup'a przedstawić można następująco:



autorytet

Teza główna

wolność

nauczycieluczeń,
 dyscyplina wolność,
 kultura natura,
 jedność wszechstronność-różnorodność
 narodowe międzynarodowe, ogólnoludzkie,
 biernośćaktywność.

Często spotykamy się z zarzutem, że pedagogika Dupanloup'a jest zbyt a może i jedynie na usługach katolicyzmu, przeto nie jest dla wszystkich, — nie może mieć żadnych pretensyj do naukowości. Zarzut ten popie-

rali przede wszystkim zwolennicy naturalizmu, którzy sami formułowali bardzo ciasne prawa naukowe, odnoszące się tylko do nauk przyrodniczych. Ponieważ człowiek nie jest wyłącznie istotą należącą do świata przyrody, ale jest przede wszystkim „osobą” - człowiekiem, posiadającym władze duchowe wyższe, przeto strona naukowa dziedzin naprawdę ludzkich, humanistycznych, nie może mieć jako kryterjum nauk przyrodniczych, ale zarówno (na pierwszym miejscu) kulturę i naukę ducha. Oczywiście jest, że cała osobowość ludzka bierze udział w życiu intelektualnym człowieka a zignorowanie tego ścisłego związku wszystkich dziedzin ducha z pojęciem życia jest zaprzeczeniem żywej rzeczywistości, faktów. Świadczą właśnie one z całą pewnością, że pedagogika, opiera się na pojęciu życia, pedagogika prawdziwa na integralnej koncepcji życia, wreszcie każda prawdziwa pedagogika na prawdziwym pojęciu i zrozumieniu życia.

Dupanloup w swojej prawdziwej filozofii życia, opartej na katolicyźmie nie rozumie człowieka bez chrześcijaństwa. (Ono mu dopiero daje człowieczeństwo). Jego pedagogika oparta na takiej koncepcji życia jest nauką, ponieważ jest zgodną z pojęciem życia i rzeczywistością. Idea humanistyczna, tkwiąca w dowodach Dupanloup'a polega na uznaniu człowieka po Bogu, jako pełnej wartości wszystkich wartości; wszystko, co człowieka otacza istnieje dla wychowania, nauczania, wzniesienia go i pełniejszego rozwoju jego człowieczeństwa.

Drugim zasadniczym momentem w wychowaniu obok czynnika katolickiego jest moment społeczny, który staje się podstawą socjologii wychowania Dupanloup'a. Uczenie i wychowanie jest przekazywaniem dóbr kulturalnych, łącznikiem między pokoleniami i odnowieniem społecznym życia. Zagadnienie społecznego wychowania jest zagad-

nieniem podstawowem. Przy omawianiu problemu znaczenia rówieśników wychowanka, jako jednego z podstawowych elementów współwyznaczających stosunek i proces wychowawczy, podkreśla to Dupanloup wyraźnie. Wpływ kolegów szkolnych i towarzyszy zabaw kształtuje i wyrabia w wychowanku ducha społecznego przez ścieranie się różnych charakterów i współzawodnictwo oparte na ambicji. Dlatego wychowanie grupowe, szkolne, jest lepsze od prywatnego. „Gdy wychowanie oparte jest na współzawodnictwie, młody człowiek, który chce zwyciężyć w walce na terenie nauki, czy cnoty, nietylko działa z własnej gorliwości, ale i przez gorliwość jego współzawodników”. (H. E. I., III., str. 555).

Socjologia rodziny u tego katolickiego filozofa opiera się na katolickiem pojęciu małżeństwa i rodziny, która nietylko jest podstawową komórką całej społeczności ludzkiej, ale przedewszystkiem pierwszą instytucją pedagogiczną i podstawą wychowania. Często się jednak o tem zapomina, wyszukując coraz to nowsze metody wychowania. A jednak całe wychowanie nie powiedzie się, gdy rodzice odmówią wzięcia w niem udziału, nietylko w odniesieniu do nauki, pracy, ale także pobożności, karności, wewnętrznego nastawienia”. (Ed. II. 186).

Widzimy do jakiego stopnia postulaty te zgadzają się z systemem nowoczesnej szkoły, wymagając ścisłego współdziałania domu ze szkołą, podawania rodzicom sprawozdań z wyników pracy wychowanków, obowiązkowej korespondencji między uczniami zamkniętymi w internatach i rodzicami, między rodzicami a wychowawcami.

Nieodłącznymi cechami stosunku wychowawczego są: autorytet, rodzący jako skutek konieczny szacunek; ten z kolei podtrzymuje później autorytet. Jest to trzeci najważniejszy moment w wychowaniu; czwartym jest

rygor, dyscyplina, ale zarazem i pewna doza wolności: „Ordynarny gwałt, sprzeciw fizyczny (oparty na sile fizycznej) jest łatwy, nie jednak nie zyskuje a wszystko traci” (Ed. I., 170—205). „Trzeba być na tyle silnym, aby umieć być łagodnym, — stanowczym, aby umieć być połażliwym, gdy tego potrzeba”. (H. E. T. III. str. 568).

Piąta zasada w wychowaniu podkreśla postawę czynną wychowanka, a więc nie wystarcza wysiłek wychowawcy dla kształcenia wychowanka, ale konieczna jest praca samokształceniowa i samowychowawcza ucznia w życiu codziennem, oparta na zainteresowaniu i wysiłku osobistym; „Nie o to chodzi, aby nauczyciel wpałał w ucznia szereg wiadomości, ale, aby wykształcił umiejętność przyswajania ich sobie”. (H. E. I., III., 513).

Wreszcie szóste prawo wprowadza harmonję między jednością a różnorodnością w procesie wychowawczym. Przyswajanie człowiekowi różnych nauk musi w rezultacie doprowadzić do ogólnej harmonji w zjednoczeniu ich w jednym i tym samym podmiocie wychowania. Rozróżniając kilka typów kształcenia jak: elementarne, średnie, wyższe, zawodowe, społeczne, Dupanloup na pierwszy plan wysuwa wykształcenie ogólne, podstawowe, które ma stworzyć człowieka wykończonogo i jest zarazem fundamentem każdego innego kształcenia specjalnego.

Kardynał J. H. Newman (1801-1890).

J. H. Newman był jednym z największych genjuszy religijnych XIX wieku, obok tego prawdziwym Anglikiem z temperamentu, charakteru, ze sposobu myślenia, z czy-

nów. — Wszystko w jego życiu zdradza to. — Za jego czasów zrodził się w Anglii sławny ruch indywidualistyczno-liberalistyczny pod nazwą ruchu oxfordskiego, który opanował życie ekonomiczne, społeczne i polityczne, a przede wszystkim dziedzinę religijną. Sieje on niepokój w duszach i podkopuje powagę Kościoła. Newman określa go temi słowami: „Liberalizm jest źle zrozumianą wolnością myśli; w nim z powodu głębokości umysłu ludzkiego, myśl nie może dojść do zadowalającego rozwiązania a wolność właściwie nie znajduje się wcale na swoim miejscu”. (Apologia).

Newman przeciwstawił się liberalizmowi i był duszą reakcji przeciwko niemu wraz z Frondem, Kobb'em i Pusey'em dążąc do odnowienia i wskrzeszenia prawdziwego ducha chrześcijańskiego wraz z prawdziwą koncepcją Kościoła. Z powodu wszechstronnej jego działalności można nań patrzeć z różnych punktów widzenia, a więc jako na pisarza klasycznego, subtelnego myśliciela mimo, że nie tworzy swojej specjalnej szkoły, ale jest do głębi zwolennikiem Arystotelesa; jako na nowatora, jeśli chodzi o filozofję religii, w której stwarza ideę ewolucjonizmu, w przystosowaniu do dziedziny intelektualno-naukowej, religijnej, dużo wcześniej zanim Darwin to uczynił, na terenie nauk przyrodniczych. Możemy także rozpatrywać działalność Newmana, jako nowoczesnego psychologa, który znacznie wyprzedził modernistów, podkreślając w psychologii rolę kierunku biologicznego, dynamicznego i genetycznego. Stwierdził bowiem, że życie psychiczne i organiczne wiąże się ściśle ze sobą w człowieku, podobnie jak myślenie z osobowością, uczucie z instynktami, wola ze sercem, świadomość z nieświadomością, to, co logiczne z tem, co odruchowe, — poznanie z życiem, czyn z ruchem, myśli z przyzwyczajeniami, człowiek dzisiejszy z wczorajszym, człowiek kulturalny z człowiekiem natury.

Kilka następujących dat może nam pomóc w poznaniu jego pracy w chronologicznym następstwie: 1816 r. był studentem w kolegium w Oxfordzie; 1825 r. został mianowany pastorem anglikańskim; w 1833 r. rozpoczął się ruch oxfordski; 1845 r. nawrócenie Newmana i przystąpienie do Kościoła katolickiego, oraz jego sławne dzieło: „Traktat o rozwoju doktryny chrześcijańskiej”. W 1846 r. wyświęcono go na księdza w Rzymie. W 1854 r. postawienie kandydatury Newmana na rektora uniwersytetu katolickiego w Dublinie, 1859 r. — dzieło „Idea uniwersytetu, w 1879 r. mianowany zostaje kardynałem.

Najważniejszymi dziełami Newmana są: „Rozprawa na czasie”; „Kazania parafjalne”; „Kazania przed uniwersytetem oxfordzkim”; „Strata i zyski”; „Przemowy do Kongregacji mieszanej”; „Trudności anglikanizmu”; „Położenie obecnego katolicyzmu w Anglii”; „Callista”; „Apologia pro Vita Sua”; „Dyskusja i argumenty”; „Via media”; „Sen o Geroncjuszu”; „Szkoła przyzwolenia”; „Medytacje i praktyki”; „Poezje na różne okazje”; Przemówienia historyczne”¹⁾.

Stanowisko pedagogiczne Newmana tłumaczy w dużej mierze całą jego filozofję. Miał on przede wszystkim przed oczyma człowieka żywego, konkretną rzeczywistość. Zmierzał do tego, aby zniżyć się do poziomu przeciętnego Anglika, wnikać w jego psy-

1) Tracts for the Times. — Parocniol and Plain Sermons, 6 vol; — Sermons before the University of Oxford; — An Essay on the Develpment of Christian Doctrine; — Loss and Gain; — Discourses to Mixed Congregations; — Diffiendtes of Anglicans. — The Present Position of Catholies in England; — The idea of a University; — Callista; — Apologja pro Vita Sua. — Discussions and Arguments; — The Via Media; — The Dream of Gerontus; — Grammar of Assent; Meditations and Devotions; — Verses on Varions Occasions; Historical and Sketsches, 3vol.

chikę, uchwycić wszystkie trudności i zarzuty, aby tem pewniej doprowadzić do prawdy. Celem bowiem i motorem całej działalności Newmana jest nawrócenie Anglii na katolicyzm, chociaż jest przekonany i świadomy antagonizmu mentalności angielskiej z katolicką. Chodzi mu dlatego o skatolicyzowanie umysłu angielskiego i odwrotnie; to znaczy, musi nastąpić dwustronną akomodacja, oczywiście bez uszczerbku dla prawdy katolickiej. Myśl tę wyraża w piękny sposób: „Kościół musi być przygotowany dla nawróconych, tak jak nawróceni muszą być przygotowani do Kościoła. Ta rzecz jednak nie jest zrozumiana”. („Pamiętnik Newmana 1863 r. W. Ward I. str. 584).

Newman jako dobry psycholog i obserwator znał na tyle Anglika, aby wiedzieć, że niemożliwem jest zaraz go pozyskać dla katolicyzmu. Dzieło to musi się dokonywać pośrednio i bezpośrednio, rozłożone na dłuższy okres czasu. Dlatego jego system podejścia do sprawy można nazwać „strategią wewnętrzną”: „Moim celem nie jest wykazanie boskiego pochodzenia katolicyzmu, ale usunięcie niektórych przeszkód natury moralnej i intelektualnej, które stoją na drodze protestantom do poznania tej prawdy. Nie można oczekiwać od protestantów, aby przyznawali rację całej tej religji, której wyznawców nienawidzą i nimi pogardzają”. (Diff. of. Angl. str. 379). Czyli, że Newman wchodzi w psychikę Anglika, w jego trudności tak, jakby sam je miał aktualnie i w ten sposób, stając po jego stronie chce ułatwić, przybliżyć i zrobić bardziej osiągalne to nawrócenie.

Anglik przedstawia specjalny i charakterystyczny typ człowieka, który jest wypadkową warunków życiowych, narodowych i społecznych. Odsobniony przez morze od reszty świata czuje się samowystarczalnym i pewnym siebie, dlatego patrzy na obcych o tyle tylko,

o ile wymaga tego jego interes osobisty czy interes kraju. Niezależność wewnętrzna Anglii z jednej strony osłabia państwo, z drugiej wzmacnia naród i sprawia, że wszystkie ważne sprawy dokonują się nie za pośrednictwem państwa, ale przez poszczególnych obywateli. Każdy więc bierze sprawy sam w swoje ręce, dąży do tego, aby wszystko zrobić jaknajpraktyczniej, mając na uwadze tylko stan faktyczny, aktualny, nie przejmując się bynajmniej przeszłością. Stąd rodzi się oportunizm, równowaga, spokój i ignorowanie innych, w swoim zaś kraju okazywanie w całej pełni gościnności, a nawet entuzjazmu. Ten silny indywidualizm stworzył ideał człowieka „gentlemana”. Newman będąc w pierwszym rządzie sam gentlemanem, występuje przeciw niektórym jego stronom ujemnym, bez których jest możliwa przemiana gentlemana - protestanta - anglikaniną na gentlemana - katolika; „niestety w obecnych czasach ideał gentlemana nie jest wytworem chrystjanizmu, lecz cywilizacji”. (Id. of. Un. Disc. VIII), bo opiera się nie na zasadach religii pozytywnej ale etyki, pewnego rodzaju filozofii moralnej. Ludzie ci, wychowani na takiej filozofii spontanicznie zupełnie wytwarzają sobie własną religję, własny kodeks moralny, rozumienie cywilizacji, kultury, które odpowiada uczonym, myślicielom, artystom. Newman, oceniając Anglika mówi, że ma dużo dobrych stron, ale nie posiada wiary, nie może się nigdy oderwać od siebie, zawsze siebie szuka, co rodzi egocentryzm i przewartościowywanie wszystkich wartości etycznych. Skutkiem tego, gdy Anglik zawini, nie odczuwa skruchy, czy żalu wobec Boga, lecz upokorzenie. Stąd jego etyka równa się estetyce; moralność to to, co wytworność i uprzejmość; cnota leży na jednej linii z pięknem a zło z brzydotą postępowania; pokora staje się powolnością, niezdarnością, „grzech nie leży w zbrodni, ale

w tem, co jest uważane za błąd". (Id. of. Un. disc. VIII).

Newman potępia dalej u Anglika jego zarozumiałość i przesadny szacunek samego siebie, brak wewnętrznego, duchowego pogłębienia i powierzchowność, którą wytworzył „ideał światowości”. Brak podstaw katolickich wideale gentlemiana nie rodzi owoców dobrych i pożytecznych; cnoty gentlemiana rozwinęłyby się w pełni w atmosferze duchowej katolicyzmu, z którego się zasadniczo wywodzi. Ideał wychowawczy angielski jest w skutkach błyskotliwy, widoczny na zewnątrz, katolicki zaś głęboki, lecz dużo trudniejszy ponieważ zdąża do przemiany wewnętrznej człowieka. Ale takie cechy Anglika jak kultura umysłu, która zmniejsza w człowieku życie emocjonalne, zachowanie dyscypliny w kształceniu intelektualnym, urabianie dobrego smaku, miłość wielkich ideałów, umysłowych, podnoszą i uszlachetniają człowieka. Wreszcie cnoty, do których „gentleman” przykładą duże znaczenie, a to: miłość prawdy, uczciwość, zmysł sprawiedliwości, szczerłość, życzliwość, uprzejmość, są również składnikami charakteru katolickiego. Mimo, że kościół musi wzbogacać swemi ideałami charakter gentlemiana, prostować go, pogłębić, a niektóre cechy usunąć, nie jest wykluczonem, aby się nie mógł i od niego czegoś nauczyć.

Zasadniczo nawrócenie Anglii, zrobienie z Anglików katolików jest rzeczą niezmiernie trudną, gdyż są oni tak wewnętrznie zrośnięci z protestantyzmem, jako ich własną religją angielską, — że cała mentalność angielska przesiąknięta jest tym separatyzmem, tak jak poczucie narodowe związane jest z tradycją królestwa. To przystosowanie religji do typu człowieka, wolny sąd zawsze i o wszystkim, stwarza postawę oczekiwania natych-

miastowego skutku każdego czynu; to cechuje angielski antydogmatyzm i wybitny nacjonalizm i liberalizm modernistyczny: „Dla liberałów religia nie opiera się na rozumie, lecz na uczuciu i zachciankach; nie w prawdach religijnych nie jest dla nich obiektywnem, lecz wszystko subiektywnem”. (Idea of Univ. Disc. II).

Tak, jak w człowieku życie biologiczne i zwierzęce jest pogłębione, bo jest utrzymane w pewnej dyscyplinie i podniesione przez poddanie go hegemonji — duszy nadprzyrodzonej, tak katolicyzm u Newmana jest światłem i potęgą uzupełniającą i prostującą w nim anglikanina i Anglika. Tem, co go podniosło z protestantyzmu do katolicyzmu a temsamem wykazało niewystarczalność i ciasnotę tego pierwszego było: „Zasada dogmatu, dogmat sakramentu i łaski, wreszcie dogmat kościoła rzymsko-katolickiego.”

Trzema czynnikami dynamiki Newmana, które tłumaczą kształtowanie się jego osobowości w kierunku pozytywnym katolickim są: 1. Wnikliwość jako wierzącego w świat niewidzialny. Bóg jest dla niego rzeczywistością i żywą realnością, 2. Newman jest przyjacielem człowieka i obserwatorem duszy ludzkiej, 3. jest angielskim pedagogiem. Gdyby Newman pracował tylko w dziedzinie religijnej byłby tylko teologiem i filozofem, traktując psychologję i moralność jako elementy pomocnicze. Jednakowoż odnosi się do nich w specyficzny sposób. Nie systemizuje ich naukowo, nie jest teoretykiem, ani badaczem naukowym. Będąc równocześnie teologiem i filozofem z jednej strony, psychologiem i moralistą z drugiej, oddaje je na usługi całemu swemu nastawieniu pedagogicznemu. Rozważa prawdy religijne do których chce doprowadzić człowieka ze wzrokiem stale w niego utkwionym, a wnika w ludzi, mając na celu wszczępienie im zrozumienie życia, oświeconego od strony religijnej. Cała

jego podagogika oparta jest na ideale wychowawczym i pojęciu człowieka, dlatego to wyraz „metoda” jest za ciasnym pojęciem dla określenia sposobu oddziaływania Newmana na ludzi; zanadto bowiem technicznie szkółą. Szerszemu natomiast ujęciu całej sprawy odpowiada lepiej określenie „strategja wewnętrzna”, którą się Newman kieruje i posługuje w oddziaływaniu na Anglików. Ona to kazała mu przez nienarzucanie odrazu postulatów religji katolickiej uważać za punkt wyjścia najpierw zrozumienie duszy i życia Anglika, a potem wysnucie wniosku, że pogodzenie się z Rzymem nie może być początkiem, lecz dopiero uwieńczeniem nawrócenia Anglii.

Słusznie powiedział James: „Zasługą myślicieli angielskich wydaje mi się to, że mieli oni zawsze przed oczami fakt ścisłego związku, myśli człowieka z jego postępowaniem w życiu”. (Varieties of. R. E. str. 442).

Ta zasada charakteryzuje działalność Newmana, który chce najpierw zmienić i upełnowartościwić mentalność angielską, aby czyny Anglika tak w dziedzinie religijnej jak społecznej mogły ulec zmianie. Do przeinaczenia jednak całości potrzebne jest bezwarunkowo odnowienie części czyli poszczególnych ludzi wchodzących w skład całej grupy narodowej. Uświęcenie osobiste, wpływ osobisty na innych ludzi jest warunkiem rozprze-strzenia się prawdy „chryścjanizm przecież nie był rozpowszechniony w świecie jako pewien system, ani przez książki, ani przez władzę doczesną ziemską, ale właśnie przez wpływ osobisty ludzi, którzy byli jego żywymi wzorami i mecenasami.” (Un. Sermons str. 91). „Jeżeliby Bóg obdarzył nas tak licznymi łaskami jak katolików, wtedy ci zostaliby przyciągnięci do nas i uznaliby nasz kościół za kościół katolicki naszego kraju, połą-

czyliby się z nami, wyrzekając się tego, co z ich doktryny nas rani, zraża i odpycha". (Via Media II. str. 421-2).

Ta umiejętność wczuwania się w mentalność drugich jest dla Newmana charakterystyczną jako dla człowieka wysoce kulturalnego i jest pierwszym warunkiem sztuki pedagogicznej. Jego metodę można porównać z metodą indukcyjną Foerstera. Obaj są podobni w przeciwstawianiu się metodzie: dedukcyjnej abstrakcyjnej, wyjaśnień teoretycznych, które zaczynają się i kończą zawsze jakąś doktryną, systemem, naukowością, pomijając żywego człowieka naszej epoki, określone sytuacje, konkretne trudności. Newman nigdy nie pisze dla samej przyjemności pisania. Zawsze ma na względzie problemy bliskie życiu ludzkiemu. Dąży do zniweczenia uprzedzeń protestantów wobec katolików i nawrót do poznania i uważnego rozpatrzenia trudności Anglików w ich drodze do kościoła katolickiego. Przygotowuje człowieka niegotowego — do Prawdy, która go czeka. Jego metoda indukcyjna polega właśnie na tem, że same jego dzieła nie nawracają, ale w nich on przedstawia i tłumaczy przyczynowo aktualny stan rzeczy.

Zajmując się wychowaniem w ogólności, Newman specjalny nacisk kładzie na wyższe wykształcenie, na problem uniwersytetu. Jego marzeniem zrealizowanym w r. 1850 było stworzenie katolickiego uniwersytetu. Na Synodzie w Thurles episkopat irlandzki powołał ten uniwersytet do życia w Dublinie a rektorat ofiarowano Newmanowi. Uniwersytet katolicki był w ówczesnej epoce szczególnie potrzebny, gdyż coraz bardziej koncepcje naturalistyczne zyskiwały na rozgłosie i popularności. Poszukiwania i wynalazki naukowe olśniewały wszystkich, doprowadzając do uznania nauk przyrodniczych za „jedynie naukowe”. Poznawanie zaś świata duchowego, świata niewidzialnego pozostawiono na o-

statniem miejscu. W Anglii Bentham głosił hasła utylitaryzmu w moralności, J. Stuart Mill zyskał w uniwersytetach wielu zwolenników dla swojej teorii pozytywizmu, w 1859 r. Darwin ogłosił swoją pracę „O pochodzeniu gatunków”, Spencer pisał „Filozofję syntetyczną”, Niemcy były opanowane falą materjalizmu, we Francji zaś w 1844 r. ukazała się praca Compte'a „Filozofja pozytywna”.

W Anglii coraz bardziej się panoszył tak zwany wiek oświecenia, powstawały nowe uniwersytety bez katedr teologicznych, a nawet w szkołach normalnych ludowych realizowano zasadę nauczania bez nauki religii. W Queen's College w Dublinie rząd angielski uważał teologję za niepotrzebną, należącą już do przeszłości historycznej. Mimo jednak dzieła Newmana napisanego w 1852 roku „Idea of University”, katolicki uniwersytet w Dublinie nie utrzymał się: 1. głód panujący w Irlandji wzmógł niechęć do Anglii, 2. ruch „Młodej Irlandji” zwalczał wszystko to, czego sam nie stworzył, 3. arcybiskup Dublina Cullen uważał, że o wiele lepiej byłoby stworzyć seminarjum duchowne, niż placówkę naukową, 4. państwo nie chciało uznać dyplomów tego uniwersytetu.

Newman wobec tylu trudności podał się więc do dymisji w 1857 roku. Klęska zamknięcia katolickiego uniwersytetu w Dublinie była pozorną, „Idea of University” Newmana jest ruchem niezniszczalnym, nieśmiertelnym. Jest to najlepsza praca angielska dotycząca pedagogiki katolickiej, która wywarła duży wpływ i poza Anglią np. na kardynała Mercier'a. Stanowisko Newmana jest specjalnie trudne, ponieważ nie miał poprzedników, na których mógłby się wzorować i traktuje problem wychowania nie ze strony teologiczno-dedukcyjnej, ale psychologiczno-indukcyjnej, t. zn., biorąc za punkt wyj-

ścia nie prawdy katolickie i rozkazy kościoła, ale zwykłą praktykę życiową, mądrość ludzką i zdrowy rozsądek.

Przypatrzmy się teraz, jakie wymagania stawia Newman uniwersytetowi. Państwa nowoczesne zwykle chcą, aby uniwersytet: 1. przechowywał i rozwijał wyższe życie kulturalne, 2. przygotowywał do wyższych powołań i zawodów (to charakteryzuje Francję), 3. dawał inicjatywę poszukiwaniom i wynalazkom naukowym (ten postulat cechuje ducha niemieckiego), 4. dawał człowiekowi wykształcenie, urabiał osobowość przez ciągły kontakt z wybitnymi osobami. (Tę zasadę przyjęły uniwersytety w Cambridge i Oxordzie) 5. Podnosił poziom kulturalny całego narodu i był w ścisłym związku z kulturą określonego narodu (zasada ta wypłynęła z idei demokratycznej).

Newman nie wyklucza tych wszystkich zadań uniwersytetu, ale według niego nie wyznaczają one jeszcze istoty samego uniwersytetu. Przedewszystkiem krytykując tezę drugą niemiecką uważa, że poza uniwersytetem są jeszcze instytuty do badań naukowych, które wyznały sobie za cel postęp w nauce; uniwersytety zaś są w pierwszym rzędzie instytucjami kształcącymi. „Jeśli celem uniwersytetu mają być poszukiwania naukowe, nie wiem w takim razie dlaczego przyjmują słuchaczy. Istnieje mnóstwo organizacji, instytutów, akademij, stowarzyszeń, których przedmiotem jest właśnie sama nauka a nie studenci”. A dalej: poszukiwania naukowe są zupełnie przeciwnymi funkcjami, przeciwnymi zdolnościami, rzadko spotykanymi u jednego i tego samego człowieka.

Newman patrzy na uniwersytet z dwóch punktów widzenia: nauk i słuchaczy. Jeśli chodzi o pierwszy, to uniwersytet jest instytutem, który ogarnia całość dziedzin naukowych, nie tylko w ich całokształcie, ale według kolejności, pozycji, hierarchji, w królestwie wiedzy i praw-

dy. Stąd istota uniwersytetu polega na wytworzeniu jedności, pewnego porządku, organizacji, syntezy wśród różnych dziedzin naukowych. Sam rdzeń uniwersytetu to przedstawicielstwo nauki, teorii kultury, świata i życia. Z tem łączy się znaczenie i ważność uniwersytetu dla słuchaczy; ma on za zadanie rozwijać w umyśle słuchaczy ducha filozoficznego, ma być szkołą kultury intelektualnej, duchowej. Wszystkie bowiem nauki poszczególne nie dają tego, co filozofja — synteza wszystkiego, jak ją nazywa Newman: filozofja kultury, obejmująca wszystkie dziedziny kultury, oceniająca, klasyfikująca, wprowadzająca systematyzację, hierarchję wszystkich dziedzin, stwarzając prawdę nierozzerwalną. „Filozofja polega na zrozumieniu całokształtu prawdy we wszystkich jej rozgałęzieniach, koncepcji uniwersalnej związków między jedną nauką a drugą”. (Id. of Uniy. 38).

Filozofja jest potrzebą kulturalną, ponieważ jest potrzebą każdej jednostki; w niej tkwi i n s t y n k t s y n t e z y, systematyzacji i oceny, które muszą być rozszerzane i pogłębiane jako przeciwwaga grożącej z a w s z e jednostronności i ekskluzywności.

Usunięcie teologii z uniwersytetu, to zamach skierowany przeciwko nauce jako takiej, przeciwko całości kultury, świata i życia.

Uniwersytet katolicki jednak nie mógłby owocnie nauczać w całej pełni teologii, bez przyznania odpowiedniego miejsca nauce i literaturze nowoczesnej i utrzymywania z niemi łączności”.

Nietylko jednostka dla kształcenia i przygotowania się do życia potrzebuje wyższego wykształcenia w uniwersytecie, ale i Kościół; — nie ze względu na źródło prawdy, ale na środki ludzkie do uzasadnienia, tłumaczenia, przystosowania i rozwoju swojej doktryny i jako instytucji dla wyższego kształcenia młodzieży. Z drugiej

strony uniwersytet potrzebuje Kościoła, bo po pierwsze, może być zagrożony niebezpieczeństwem naturalizmu, który przeciwstawia sobie naturę i Boga, nauki przyrodnicze i teologję, świat widzialny i niewidzialny, metodę indukcyjną i dedukcyjną. Bez światła nadprzyrodzonego i drogowskazu moralnego jakim jest Kościół, człowiek jest zawsze pod panowaniem świata fizycznego i zewnętrznego. — Drugie: niebezpieczeństwo leży także w literaturze, która pozostanie zawsze księgą ludzkości a gdy jest jednostronną, ujmuje piękno naturalne za kryterjum wszystkiego i zdradza niewłaściwą postawę wobec porządku nadprzyrodzonego, który jest istotą katolicyzmu. Nauka rozumuje a literatura przemawia do imaginacji, sugeruje.

Newman zaznaczając dobitnie swoje stanowisko w kwestji wyższego kształcenia, odnosi się krytycznie do dzieł nowoczesnej pedagogiki. Zatraciła ona bowiem całkiem — ideał wychowawczy dla pierwiastka psychologicznego i metodologii praktycznej; nie stawia sobie pytania: co to jest właściwie człowiek kulturalny. Profesorowie, szkoły, całe nauczanie, przejęły się tylko metodologją, co zresztą nie przyniosło wcale oczekiwanych wyników. Dlatego rozważanie ideału wychowawczego musi stanowić zasadniczą część pracy pedagogicznej. Według Neumana nauką, która najbardziej kształci jest filozofja; daje ona szerokie horyzonty, gdy tymczasem „człowiek o ciasnym umyśle, ma pretensję do rozumienia wszystkiego tego, czego właściwie nie rozumie; jest przekonany, że niema już nic do nauczenia się, w ten sposób brakuje mu tego, co prowadzi do postępu. Umysły ciasne nie widzą trudności problemów; czują się zdolne do nawracania innych na swoją teorję życiową, a są zdezorientowane, gdy się im to nie udaje, przytem zaś zupełnie

niezdolne do rozumienia drugich". (XV Oxf. Un. Serm. 304—310)..

Tymczasem nie można identyfikować wykształcenia umysłu z wiedzą. „Rozwój umysłu nie dokonuje się przez bierne wchłanianie myśli jeszcze nieznanymi, ale przez energiczny i równoczesny wpływ i ingerencję rozumu. Wpływ ten jest zasadniczą siłą, która nowe elementy uporządkowuje i nadaje im znaczenie. Kształcenie rozumu nie jest zwiększeniem wiadomości, ale wzniesieniem się i ruchem intelektu, wokoło którego porusza się wszystko co wiemy i czego uczymy się". (Id. of Un. 126).

Zapytuje się niejedną, jakie jest praktyczne uzasadnienie koncepcji „kształcenia umysłu” i „uniwersytetu”. Newman tłumaczy to w ten sposób, że nie można jedynie studjować aby żyć, ale trzeba także żyć, aby móc studjować; bez tego ostatniego poglądu pierwszy może się stać niebezpieczny: „Istnieje takie kształcenie się, do którego pretenduje człowiek mimo, że ono nic nie daje, dlatego, że jest samo przez się skarbem i nagrodą wystarczającą za wszystkie lata pracy”. (Id. of Un. str. 105). Kształcenie umysłu jest najpierw dobrem, zanim stanie się siłą w życiu. Jest uszlachetnieniem, wysubtelnieniem, i udoskonaleniem intelektu ludzkiego, co już stwarza cel sam w sobie. Te walory intelektualne stają się jeszcze doskonalszemi, gdy łączą się z dobrami moralnymi i cnotą. Chociaż Newman jest za tem, aby uniwersytet przygotowywał do wyższych funkcji, to jednak zwalcza przekonanie, jakoby nastawienie zawodowe było pierwszą troską nauczania uniwersyteckiego. Stąd według niego wykształcenie zawodowe musi być zjawiskiem wtórnem i iść za ogólnem, filozoficznem, nietylko z racji samego uniwersytetu, ale dla dobra należycie rozumianego i z naprawdę ludzkiego punktu widzenia po-

myślanego wykształcenia zawodowego: wykształcenie ogólne przecież jest po średnim przygotowaniem do zawodu.

Na uniwersytecie nietylko sama nauka działa na człowieka, ale głębokie ślady pozostawia wspólne życie ludzi zainteresowanych jednym przedmiotem. Jest to cała niejako odrębna społeczność, wychowująca swoich członków.

Istnieją pewne błędy, które Newman nazywa herezjami dydaktycznymi, przeciwstawiając im własne teorie, oparte na rozumie i myśli katolickiej. Błędami temi są: formalizm nauczania, któremu Newman przeciwstawia wpływ osobisty nauczającego, polimatja, czyli rozprószenie umysłu na zbyt wielką ilość przedmiotów oraz bierność, której Newman przeciwstawia indywidualne zainteresowania, postawę aktywną, kulturę osobistą (autokulturę); brak dyscypliny umysłowej, której przeciwstawia „wykształcenie filozoficzne, organizację i system.”

Peel twierdził, że nauka o przyrodzie i naturze prowadzi do religii, Newman występuje przeciwko temu i dowodzi, że bez podstaw religii u poszczególnych jednostek nauka ta jest tylko pokusą do niewiary.

Newman uznaje i widzi słabość natury ludzkiej, która została spotęgowana przez grzech pierworodny, pozostawiając tego wyraźnie ślady w życiu ludzkim. W konsekwencji wyżej wymienionego faktu człowiek cierpi na brak: jedności i skoordynowania życia psychicznego, uniwersalności; jeśli zaabsorbowany jest jakąś dziedziną, to pogardza i nie obejmuje już innych. Monoideizm, jednostroność jest cechą natury, wszechstroność kultury. Dalej widzimy w człowieku brak świadomości celu, — człowiek się moralnie rozprasza, — zatracza sens życia, — wyklucza Boga ze swojego życia, a staje się egocentrycznym. Nie ma na tyle silnej woli, aby

wyswobodzić się ze wszystkich swoich słabostek mimo, że niejednokrotnie dobrze wie o nich. Chrystjanizm, jako przeciwwaga zepsutej i słabej natury przychodzi człowiekowi z pomocą. Wiedząc o tem musi się uznać Boga; bez Niego świat, ludzie i życie są niezrozumiałe. Dusza musi być złączona ze swoim Stwórcą, aby mieć prawdziwe oparcie wśród przedmiotów nietrwałych, przemijających. Obok teocentryzmu, centralnem zagadnieniem staje się Chrystocentryzm, czyli zagadnienie Chrystusa-Człowieka, jako naszego łącznika z Bogiem. A ponieważ człowiek obok duszy ma ciało, przeto prawdziwy chrześcijanin nie może tylko nosić Chrystusa w sercu, ale w swem realnem życiu musi siebie uczynić częścią osoby Chrystusa. „Prawdziwa religijność jest przyzwyczajeniem; nikt nie potrafiłby być dzisiaj pobożnym, jutro areligijnym”. (P. P. S. VII, 205).

Newman rozróżnia cztery cechy charakterystyczne prawdziwego chrześcijanina: 1, Spokój ducha, ufność, 2. umiarkowanie, opanowanie, 3. radość, 4, pokój, zgoda, cisza wewnętrzna.

Zarówno psychika zwierząt, jak i ludzi przez psychologów bardzo powierzchownych jest sprowadzana do jednej zasady życiowej, tak; że płytki pedagogowie nie różnią wychowania katolickiego od zwykłego ludzkiego kształcenia charakteru. Tymczasem wychowanie katolickie czerpie swe źródło z człowieczeństwa i z tego co nadludzkie. W tem ostatniem dominować mają trzy elementy: Teocentryzm, Chrystocentryzm, i Ecclesiocentryzm, które znajdują odbicie w trzech dziedzinach życia duchowego: myśleniu, obejmującym życie intelektualne, woli czyli — stronie wolucjonalnej, uczuciu — stronie emocjonalnej. Synteza tych trzech dziedzin tworzy harmonijny i całkowity charakter. Newman i Foerster stwierdzają, że jednostronność, a temsamem niewystar-

czalność wychowania świeckiego pochodzi stąd, że kładzie się nacisk na zalety intelektualne, lekceważąc moralne, duchowe tj. cnoty.

Taktyka pisarska Newmana charakteryzuje się tem, że nie wygłasza on teorii zasad katolickich, nie są one dla niego poglądem na życie, ale życiem samem. „Newman stojąc w kościele stoi w rzeczywistości niewzruszonej; może on wątpić, czy wie, czym jest prawda jego w danej chwili, ale nie może powątpiewać o samej prawdzie; nie istnieje dla niego dziedzina duszy, pozbawiona wszelkiej możliwości realizacji lub sprawdzianu; wszystko co przeżywa człowiek jest krokiem naprzód albo wstecz, jest przyrostem światła lub mroku”. (Id.).

Kardynał J. Mercier (1851-1926).

Mimo rozwoju nauczania katolickiego w Belgji, katolicka pedagogika była mało znana, nie posiadała własnej literatury, z wyjątkiem kilku podręczników metodologicznych, kilku z psychologii pedagogicznej i pism związanych z problemami szkoły z punktu widzenia praktycznego. Mistrzem i przedstawicielem filozofji pedagogiki katolickiej w Belgji jest kardynał J. Mercier. Przykładny ten kapłan to równocześnie wybitny asceta, profesor, niestrudzony pionier odnowionej scholastyki, założyciel „Wyższego Instytutu Filozoficznego” w Lowanjum. Jest on mistrzem w nauczaniu jako pedagog praktyk i mistrzem wychowania jako pedagog teoretyk.

Jako praktyk Mercier zaznacza swą działalność na uniwersytecie w Lowanjum, gdzie odnawia studia filozoficzne i udowadnia swojemi dziełami, że filozofja życia ma być podstawą i uwieńczeniem wykształcenia

naukowego a zarazem powinna stanowić istotę wyższej kultury. Kardynał Mercier posiadał w najwyższym stopniu dar dydaktyczny oparty na dwóch zasadniczych podstawach: to znaczy na wielkim talencie oratorskim i na wielkiej umiejętności wejrzenia w dusze słuchaczy-uczników, do których był głęboko przywiązany. Rozumiał doskonale, że młodzież lubi wszystko, co żywotne i aktualne, co związane z czynem, walką i że wpada łatwo w entuzjazm.

Do filozofji kardynał Mercier wprowadza ożywcze prądy, umie wywoływać przed oczami słuchaczy arcydzieła myśli średniowiecznej, które okazują się z całą siłą i żywotnością nieśmiertelną. Kwestje sporne, pozornie już umarłe, nad którymi dyskutowali myśliciele scholastyczni są wszędzie odnajdywane, jako zagadnienia najbardziej aktualne i palące naszej epoki. Umysł jego odmładza dawne zasady tradycyjne, naświetla i tłumaczy życie nowoczesne dawnymi prawdami, (Neoscholastycyzm). Wielki wpływ wywiera na słuchaczy jego taktyka i szlachetny sposób odnoszenia się do przeciwników. Z jak największą dozą obiektywizmu przedstawia zdanie przeciwnika, którego nie śmie nigdy posądzić o złą wolę. Przeciwnie nie obniża wartości jego siły, ale sam przyznaje się do swoich słabych stron, bez ich ukrywania.

Kładąc wielki nacisk na formację filozoficzną słuchaczy, jako wynik całokształtu nauki, wielkie znaczenie przypisuje pracy indywidualnej, rozwojowi własnych zainteresowań, które prowadzą wkońcu do znalezienia własnej indywidualności, własnych zdolności. Wysoko ceni samodzielne i indywidualne opracowywanie tematów, nie lubi reprodukcji. Kardynał Mercier miał także wielki dar zapalania serc młodych do czynu, podniecania odwagi do realizacji ideału, ufności w swoje siły w dążeniu do celu. Aby realizować bezwzględne wartości filozofji tomisty-

cznej przemyślał ją i rzucił dla skonfrontowania na szerokie wody przeciwności i paradoksów modernizmu. W ten sposób swoją genialną wprost inteligencją odnowił i odmłodził filozofję tomistyczną, wzmocnił ją gorącą miłością prawdy. Nie trzymał się wyłącznie powierzchni życia intelektualnego; nauczanie jego dociera do dna serca i duszy. Przez to staje się niezmiernie wychowawczem. Obok walorów naukowych i wychowawczych kardynał Mercier był przede wszystkim Człowiekiem Bożym i tu tkwi istota całej jego usobowości. W dziecięcej prostocie polegał tylko na łasce Bożej, był wielkim, ale ta jego wielkość nie przygniatała innych i nie dawała odczuć małości i nieudolności otaczających go, jak się to często zdarza w obcowaniu z wielkimi ludźmi. Chesterton bowiem powiada: „że prawdziwie wielkim człowiekiem jest ten, który sprawia, że wszyscy czują się także wielkimi”. (Chesterton, Charles Dickens 4).

Jako pedagog-teoretyk kardynał Mercier ma olbrzymie zasługi. Cała działalność katolicka w dziedzinie psychologii posiada wyraźne wpływy dzieł psychologicznych Mercier'a i katolickiej szkoły psychologicznej na uniwersytecie w Lowanjum. Pedagogika nowoczesna znajduje się pod znakiem psychologii. Dla wielu pedagogika jest tylko dodatkiem do psychologii; jaka psychologia taka pedagogika. Na podstawie jednak psychologicznych dzieł Mercier'a, jak: „Psychologia” i „Początki psychologii współczesnej” (*Psychologie, Origines de la psychologie contemporaine*), można powiedzieć, że psychologia znajduje się u podstaw pedagogiki katolickiej i że nikt w Belgji tak się jej nie przysłużył jak prof. Mercier. Sama jednak psychologia nie wystarcza pedagogice. Trzeba do niej dołączyć: logikę, naukę o normach prawidłowego myślenia, o ideale inteligencji całkowicie rozwiniętej; etykę czyli filofję moralną,

normy postępowania, wartości, zasady obowiązku, prawa sumienia, które są linią wytyczną wychowania moralnego. Wskrzeszając te nauki na podstawach tomistycznych Mercier stworzył tomistyczne podwaliny pedagogiki. Obecnie jesteśmy świadkami zawładnięcia psychologii przez kierunki: biologiczny, irracjonalistyczny, socjologiczny, freudystyczny, nacjonalistyczny; polityzm i monizm. Dzieje się to dlatego, ponieważ pedagogika oddala się od ideału katolickiego, katolickiej filozofii życia, czyli wszechstronnej filozofii życia.

Człowiek chce wychować dziecko na swoje podobieństwo, chce aby jego normy przechodziły w dalsze pokolenia, aby ludzkość wiecznie zachowała ulubione i chwilowo wygodne ideały. Tymczasem na platformie czysto ludzkiej nie da się tego w sensie pozytywnym uczynić.

Punktem centralnym wpływu kardynała na otoczenie były nie tylko jego dzieła, pisma, lecz przede wszystkim niesłychanie żywy umysł, który emanował z całej osobowości. W zawsze aktualnej dla niego zasadzie „*nova et vetera*” — nowe i dawne, wyraża się jego ruchliwość i konstruktywność intelektu, dążącego do połączenia tradycji w nauce — z nowymi postulatami życia, do rechryztyzacji nauki i filozofii modernistycznej przez jej zetknięcie się z filozofią scholastyczną. I do innych dziedzin życia jak: politycznej i społecznej, teologicznej i apologetycznej, literackiej i naukowej — próbowali uczniowie Merciera dostosować później tę samą metodę. Mercier i Foerster wykazali, że wychowanie społeczne, seksualne, polityczne, narodowe, zawodowe, odbywa się pośrednio przez wychowanie ogólne, mające za podstawę filozofję. Jeśli więc chcemy pogłębić wykształcenie pedagogiczne, nie możemy odłączyć go od kultury filozoficznej umysłu. To jest prawda uniwersalna, a zasada ta

jest prawdą, chociażby dlatego, że tylu myślicieli katolickich, żyjących w różnych latach dochodziło do tego samego przekonania. I nic w tym dziwnego, bo jeśli prawda katolicka jest oparta na koncepcji powszechnej, uniwersalnej i totalnej człowieka i życia, nic nie jest dla niej groźniejszym jak kształcenie zawodowe, jednostronne, czy przesadna specjalizacja.

Otto Willmann (1839-1920).

W Niemczech przedstawicielem filozofji i pedagogiki katolickiej jest Otto Willmann. Dewizą jego było: „prawdziwy idealizm uczy nie tylko rozumieć życie, ale i śmierć; uczy nie tylko rozumieć czas, ale i wieczność”. (Geschichte des Idealismus — Einleitung).

Niemcy w XIX wieku posiadały wielką ilość pedagogów katolickich jak: Goerris, Bolzano, Schlegel, Müller, Franz Möhler, Marcin Deutinger, biskup Ketteler, Kleutgen; do ich poprzedników można zaliczyć: Sailer'a, Durscha, Overberga, Kellnera, Stolza, Stöckla. Wśród nowoczesnych filozofów są nimi: Cathrein, Pesch, Mausbach, Ettlinger, Gayser, Fröbes, Lindworsky, Gutberlet, Dyroff, Szywara, Baumker, Hertling, Grabmann. Wśród nowoczesnych pedagogów: Mausbach, Habrich, Grunwald, Guardini, Lechner, Toischer, Roloff, Dunin-Borkowski, Krus, Schröteder, Behn, Bopp, Allers i inni. Do tych jednak, którzy przyczynili się najbardziej do podniesienia poziomu katolickiego filozofji i pedagogiki należy przede wszystkim stary mistrz i uczonec Otto Willmann. Największą jego zasługą jest to, że był propagatorem katolickiej filozofji pedagogiki w Niemczech.

Całej filozofji niemieckiej XIX wieku, którą możnaby

nazwać kantowską, Willmann udowodnił (w dziele „Geschichte des Idealismus”), że jest tylko pseudoidealistyczną i że prawdziwy idealizm jest zawarty w filozofii Leibniza, św. Tomasza z Akwinu, św. Augustyna, Arystotelesa i Platona. Cała filozofja Willmanna walczy z filozofją Marxa i Kanta, pedagogika zaś niemiecka odżywa w jego doktrynie wychowawczej; jest on w niej uczniem Herbarta, klasyka pedagogiki.

Willman podejmuje znaną od Platona i Arystotelesa metodę organo-genetyczną: wszystkie dzieła ducha, umysłu, są wytworami żywymi, organizmami metafizycznymi, posiadającymi własne prawa życiowe i własny rozwój — a jeśli posiadają własną strukturę, nie można jej rozkrawywać w celu przestudjowania, rozumienia i nauczania, ale trzeba iść za linią rozwoju naturalnego, nie tracąc z oczu myśli przewodniej i konstrukcji duchowej. Ta idea u Willmanna jest nie tylko zasadą dydaktyczną i pewną konsekwencją naturalną jego pedagogicznego systemu, lecz również duszą osobowości i dzieł tego pedagoga i filozofa. Z drugiej strony obok wagi organiczności znajduje się podkreślenie wagi ciągłości myśli pedagogicznej i filozoficznej, tradycji w życiu ludzkim, konieczności uznania zasady historyczności, jako źródła światła w dziedzinie filozofji i pedagogiki.

Jako filozof-idealista wskazuje nam Willmann na ówczesne niemieckie życie umysłowe, które jest rozdarte, lawiruje między abstrakcyjnym idealizmem i skrajnym realizmem. Tak np. Fichte, Hegel, Schelling, Schleiermacher, jednostronnie rozwijają niemiecki idealizm, a w realizmie Herbarta widać także jednostronne przeciwstawienie się temu. Obie krańcowości próbują po wielkiej wojnie godzić tacy autorzy jak: Langbehn, Foerster,

Kaiserling, Husserl i Scheller¹⁾). Dwoistość ta, ciągnąca się od czasów Lutera, który wprowadza rozdwojenie w religii, kościele, świecie i życiu, oddziela człowieka od Boga, mistycyzm i etykę, wiarę i rozum, teologję i filozofję, kościół i państwo, jednostkę i zbiorowość, religję i życie. Podobnie czyni Kant, będąc filozofem protestantyzmu, jak go nazwał Paulsen. Tak więc idealisci jak i realiści dochodzą do krańcowości w zasadniczych pojęciach, w których Willmann obiera złoty środek. Willmann (i Kaiserling) stając w obronie prawdziwej filozofji chcą, aby filozofja była synonimem mądrości, a filozof człowiekiem o postępowaniu zharmonizowanym z koncepcją życia.

Psychologja niemiecka przechodzi także wielki kryzys, a to przez praktyczną niepłodność psychologji eksperymentalnej.

Willmann, będąc w opozycji do dualizmu filozofji, który był tragedją myśli niemieckiej wysuwa następujące twierdzenia. Rozluźnienie w filozofji (każdy myśliciel stwarza dla siebie nową i inną od poprzedniej teorię), jest szkodliwe, jak również to, że filozofja nie opiera się na tradycji (różne dziedziny filozofji są nie powiązane ze sobą). Filozofja niemiecka dlatego nie jest filozofją życia, — była mu obcą, — oddalała się niejednokrotnie od zdrowego rozsądku. Filozofja angielska była inną, poruszała tłumy, docierała do mas; niemiecka takiego ruchu nie stworzyła.

Willmann zarzuca dalej filozofji niemieckiej, że wprowadziła rozluźnienie więzów między naukami oraz między nauką a filozofją.

1) Ruch młodzieży zostaje skonkretyzowany w fenomenologii Husserla i Schellera, którzy powiadają, że niema rozdziału między myślą i rzeczywistością.

Filozofji niemieckiej, będącej w stanie rozkładu Willmann przeciwstawia idealizm filozofji klasycznej. Jego mistrzami i wzorami są Platon, Arystoteles, św. Augustyn i św. Tomasz. Kierunek ten przejął Willmann od swojego profesora z Berlina Trendelenberga i doprowadził do złączenia tego, co zostało bezprawnie rozdarte. Łączy w jedność — wielość bytów, rzeczywistość z prawdą, świat materialny z moralnym, filozofję z teologią, mądrość teoretyczną z praktyczną. Prawdziwy, racjonalny i uzasadniony idealizm charakteryzuje się według niego tem, że opiera rzeczywistość, człowieka i życie na ideałach niewidzialnych, niematerialnych, które zostały odkryte, sformowane i usystematyzowane przez myślicieli klasycznej filozofji zawsze aktualnej i żywej.

Trzy fundamentalne zagadnienia filozofji przejawiają potęgę syntezy i organizacji idealizmu. Są nimi: metafizyka, kryterjologia i etyka. To jakby odpowiedniki katolickie Teo-, Chrysto i Ecclesiocentryzmu. Podstawą teistyczną idealizmu jest użycie przez Willmanna ideałów: miary, myśli, przyczyny, celu, formy i materji, czynu i potęgi, porządku, i prawa, które łączą dwie rzeczywistości: świata materialnego i niezmysłowego, niematerialnego. W ten sposób koncepcja teistyczna Boga jest rękojmią walorów ideałów i pewną gwarancją, jeśli chodzi o wartości obiektywne. Według Willmanna każda filozofja opiera się na religji, prawdziwa filozofja na religji całkowitej i doskonałej. Ta jego teza wywołała konflikt z ówczesną doktryną. Bowiem „historja współczesnej filozofji staje na nacjonalistycznej platformie, według której wiara jest umiejętnością nieuprawnioną, religja metafizyką niedojrzałą, teologjã filozofjã dopiero w załączku, a prawdziwa filozofja jest zrodzona z myśli nowoczesnej, autonomicznej i wolnej”. (G. d. Id. I, II, 544—49).

Mimo łączności teologii z filozofją należy podkreślić według Willmanna swoistość każdej z tych nauk, własny punkt widzenia, metody, prawa i własne walory, ponieważ „dogmat i filozofowanie nie są identyczne, i nigdzie nie są tak dokładnie rozróżnione jak w filozofji chrześcijańskiej. W dogmatach są wyrażone prawdy objawione, w tezach filozoficznych wyniki poszukiwań rozumu”. (A. d. W. str. 52). Łączność organiczna filozofji teoretycznej i praktycznej stanowi istotny charakter prawdziwego idealizmu. Filozofja opiera się na religji, prawdziwa filozofja na religji doskonałej. Jeżeli filozofja grecka rozwinęła się w prawdziwą, to dlatego, że była oparta na religji całkowitej, jeżeli filozofja chrześcijańska jest prawdziwą filozofją, to dlatego, że korzenie jej tkwią w religji doskonałej.

Ze wszystkich gałęzi filozofji przedewszystkiem psychologia wymaga opracowania organicznego, bo stanowi prototyp kierunku współczesnego psychologii strukturalnej, ale w jej dobrem i należytem zrozumieniu. Trzema zaś zasadniczemi źródłami błędów psychologii nowoczesnej są: 1. atomizm, z którego wywodzi się asocjacionizm i psychologia elementów, 2. dualizm, zawierający okazjonalizm Malebranche'a i paralelizm psycho-fizyczny Paulsena i Wundta, 3. monizm. Kierunek biologiczny, który zwalczał atomizm i dualizm mechanistyczny, przeszedł w skrajny monizm (czyli ewolucjonizm), podkreślając jedność, łączność organiczną i genetyczną świata żyjącego i martwego.

Tymczasem psychologia organiczna np. Newmana posiada inne założenia, a mianowicie: 1. bierze pod uwagę człowieka całego, 2. łączy „dawne”, to znaczy psychologję syntetyczno-tradycyjną z „nowem”, czyli z psychologją nowoczesną analityczną, 3. łączy psycho-

logię z biologią, ponieważ te dwie dziedziny się wiążą, 4. przeciwstawia się pogładowi uważającemu pedagogikę za część psychologii wyłącznie; postuluje punkty widzenia wyłącznie pedagogiczne i psychologiczne, — każe współpracować psychologii indywidualnej i społecznej i dowodzi, że powinny się uzupełniać, 6. psychologia to nie jest tylko nauka spekulatywna; jako nauka podstawowa „wychowawcza”, musi ona pozostawać w związku z etyką.

Willmann we wszystkich swoich dziełach idzie za trójcą religijną i filozoficzną w jej różnych formach psychologicznych: zmysły, umysł-duch, pożądanie-pamięć-intelekt, wola; móc, poznać, chcieć; czynić, myśleć, postępować; władza, mądrość, miłość; ręka, umysł, serce; nastawienie, poznanie, zwyczaj; móc, umieć, chcieć; sztuka, nauka, życie; piękno, prawda, dobro.

Cała filozofja, aby zasługiwała na tę nazwę, musi być w ścisłym związku z całością życia kulturalnego, ponieważ jest czemś życiowem nietylko przedmiotem dyskusji. Społeczeństwo bez filozofji jest jakimś monstrum bez rozumu, a kultura pozbawiona jej jest świątynią bez sanktuarjum. Prawdziwa filozofja jest zasadą życia jednoczącą całą wspólnotę kulturalną; znajdujemy ją w poezji, literaturze, nauce, sztuce, organizacji społecznej i politycznej; jest ona żywym członem organizmu kultury. Filozofja XIX wieku dlatego zatraciła sens etyczny i charakter społeczny, ponieważ stała się tylko „problemem intelektualnym”; — dlatego i kultura wtedy wykazała pustkę myślową. Prawdziwa filozofja ma to do siebie, że służy ogółowi ludzi, a więc zarówno wyższym warstwom społecznym jak i masie, ludziom ulicy. Dla wielu zaś filozofów nowoczesnych filozofja jest jakby strojem odświętnym lub wyrzeczeniem się oblicza zwykłego człowieka, odseparowaniem się od wspólnoty ludzkiej i społecznej.

Koncepcja powszechności filozofji tkwi w filozofji klasycznej, która przez swą aktualność jest wzorem dla wszystkich innych filozofij. Potęga nauki nowoczesnej tkwi w jej rozwoju i szerokim zakresie, w konstrukcji autonomicznej, w zasadzie podziału pracy i specjalizacji, w metodach analitycznych i indukcyjnych. Słabość jej jednak jest coraz bardziej widoczna, bo oderwana gwałtownie od filozofji ścieśniła swoje horyzonty, brak w niej jedności organicznej z innymi dziedzinami wiedzy, zaufania w stosunku do nadnaturalnych, wyższych ideałów. A wiemy przecież, mówi Willmann, że ideały przewodnie są równocześnie siłą i spójnią społeczną, wykazują nie tylko siłę jednoczącą w życiu poznawczem, świecie idei i zasad, nauki i prawdy, ale głównie i przede wszystkim w życiu wolucjonalnem, w czynach, w dziedzinie życia społecznego i politycznego.

Możnaby się zapytać, czy ten idealizm Willmanna, który może być źle pojętym, a daleko idącym optymizmem, jako kierunek jego filozofji i pedagogiki zgadza się z katolicyzmem. Wykaże nam to dalsza analiza. Otóż katolicyzm jest niejako atmosferą duchową sprzyjającą idealizmowi a idealizm jest drogą prowadzącą do katolicyzmu. Wszystkie inne doktryny, a więc: monizm, racjonalizm, intelektualizm, sensualizm, autonomizm, subiektywizm, materjalizm i relatywizm, które Willmann uważa za niezgodne z zasadami idealizmu, są również najwyraźniej przeciwne katolickiej koncepcji życia. Wyżej wymienione kierunki przez swą jednostronność patrzenia na przejawy życia, powierzchowność i fragmentaryczność, są jakoby „dziełem półfilozofów”. (jakby można ich twórców tak nazwać.). Idealizm zaś i katolicyzm jest wpływem głębokiej i wykończonej myśli, którą można określić jako syntetyczną, organiczną, głęboką i powszechną.

Te same zarzuty stawia Willmann i pedagogice. I tu panuje dualizm, gdyż pedagogika opiera się na abstrakcyjnym idealizmie, to znów na skrajnym realizmie (bezdusznej technice, zewnętrznej organizacji). Myśliciele niemieccy stworzyli cały szereg systemów i kierunków, ale do końca napróżno szukali zasad pedagogiki elementarnej i wkońcu nie doszli do prawdziwej pedagogiki. Przepaść między koncepcjami zaznacza się w całej literaturze i praktyce pedagogów niemieckich. Jest jakiś rozdźwięk między pedagogiką ogólną i specjalną, uniwersytecką i elementarną, dydaktyką i kształceniem charakteru, teorią i praktyką, zasadami i metodami, kształceniem i wychowaniem, wychowaniem i zdrowym rozumem, szkołą i życiem, wiedzą książkową i kształceniem sumienia, wychowaniem jednostkowym i obywatelskim, wychowaniem indywidualnym i narodowym, pedagogiką niemiecką i chrześcijańską.

Willmann, który doradzał filozofji nowoczesnej, aby oparła się na filozofji klasycznej, zażądał tak samo oparcia pedagogiki na dawnej klasycznej, zamiast szukania coraz to nowych podstaw, szczególnie, że są one znalezione od wieków.

Powrót do tradycji nie oznacza zerwania z nowoczesnością i aktualnością. Zło według Willmanna tkwi w tem, że filozofja niemiecka jest nieużyteczna, jeśli chodzi o użycie jej za podstawę dla pedagogiki.

O Herbarcie wyraża się Willmann w ten sposób: „Są racje, dla których trzeba wyjść poza system Herbarta, ale jest koniecznem przejście przez jego szkołę”. (Ped. Schrift I. Einl. 33). O innych teorjach mówi: „Należy się wdzięczność nietylko tym ludziom, od których przyjmuje się jakąś doktrynę, ale i dla tych, którzy posunęli naprzód teorje niewykończone, ponieważ i ci dali coś naszemu umysłowi, ćwicząc go w sztuce my-

ślenia, pogłębiając nasze przekonania. Jedni bowiem przygotowują pracę dla drugich". (Metaphysik II., 24). „A nasze zadanie polega na zebraniu prawd naszych poprzedników, którzy niejako rozdzielili je między sobą, na sprostowaniu tychże prawd zapomocą ich własnych założeń". (Einl. i. d. Metaphysik str. 6). To zdanie podkreśla syntetyczność rozumowania Willmanna, które jest przeciwieństwem indywidualizmu niemieckiego. — Każda bowiem praca naukowa zakłada współistnienie dwóch czynników: ujęcia rzeczy syntetycznego, obejmującego całość, — analizy czyli zastanowienia się nad szczegółami. Synteza jest więc wyjściem od całości dla zrozumienia części, a równocześnie dla znalezienia więzów między częściami a całością. Jeśli chodzi o analizę potrzebną pedagogice będzie się ona posługiwać naukami pomocniczymi: psychologją dla poznania wychowanka takim, jakim on jest, — logiką w celu zanalizowania np. różnych gałęzi nauczania, etyką i teologją, aby określić cel wychowania, socjologją, aby zbadać wychowanie w jego przejawach społecznych, wreszcie historją, przez którą poznajemy różne formy wychowania poprzez wieki. Willmann zastanawiając się nad pedagogiką, jej związkami z innymi naukami, jej charakterem i zadaniami, dochodzi do takiego sformułowania samego procesu wychowania.

„Wychowanie polega na czynności przewidywania, kształcenia młodzieży, i kierowania jej rozwojem tak, aby mogła uczestniczyć w dobrach, które leżą u podstaw instytucyj społecznych". (Die F. Begriffe der. Erz. str. 10). „Wychowanie zapewnia odnowienie życia społecznego, dziedzictwo moralne i religijne, asymilację dorobku pokoleń, przekazywanie dóbr kulturalnych pokoleń dojrziałych pokoleniom wchodzącym w życie, podawanie dóbr ideowych i wcielanie młodzieży w instytucje społeczne".

Willmann twierdzi, że wychowanie jest wprawdzie procesem, w którym biorą udział dwie osoby, to jest wychowawca i wychowanek, ale spełnia ono równocześnie niezmiernie ważną funkcję życiową w życiu społecznym, której istota, zadanie i cel są niezupełne, jeśli się nic bierze pod uwagę założeń społecznych. Wychowanie bowiem nie dokonuje się w próżni, lecz niezależnie od tego, czy się chce lub nie — w pewnej określonej atmosferze duchowej, sytuacji i okolicznościach społecznych, to znaczy w duchu i nastawieniu pewnych ideałów, wartości, zwyczajów, koncepcyj życia, których raczej społeczność niż jednostki są skarbnikami i powiernikami. W ten sposób wychowanie przybiera nie tylko charakter indywidualny, subiektywny, ale i społeczny obiektywny. Jego strona społeczna nie zdoła zastąpić indywidualnej — i odwrotnie.

Willmann zakłada organiczną jedność fundamentalnych koncepcyj pedagogicznych. Występują tu dwie serje elementów, składających się na całość pojęcia wychowania; pierwsza natury pedagogicznej: przewidywanie — urabianie — kierowanie, u podstaw swych oparta na trójcy psychologicznej (życie, poznanie, pożądanie), druga natury etycznej; rozwijanie (kształcenie), dobra idealne (ideały), instytucje społeczne, z czego pierwszy element jest natury fizycznej i psychicznej, ale ponieważ zmierza do drugiego i trzeciego posiada charakter moralny.

Te wszystkie elementy, muszą sobie wzajemnie pomagać w procesie wychowawczym i organicznie współpracować. Przez przewidywanie Willmann rozumie i to przewidywanie wyższe, mające na oku dobro duszy, oprócz zdrowia fizycznego i trosk o potrzeby ciała.

Prawdziwe kształcenie zmierza do postępu intelektualnego, zwraca się jednak do człowieka całego, wraz

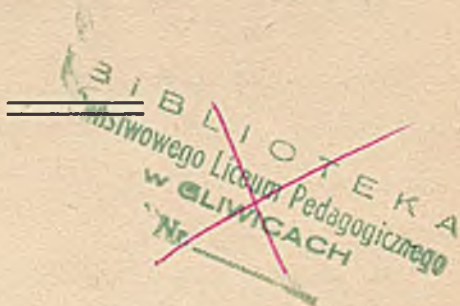
z jego sferą moralną i religijną, stara się go umocnić, uszlachetnić. Dobrze pojęte kierowanie i nadzór jest czemś więcej jak zachowywaniem przepisów, regulaminu, prawa, zewnętrznej dyscypliny, mechanicznem przyzwyczajeniem i wymaganiem ślepego posłuszeństwa. Musi temu towarzyszyć wewnętrzna skłonność i pozytywne nastawienie. Zadanie wychowania pojęte jako wprowadzenie młodzieży w instytucje społeczne jest najczęściej źle zrozumiane, ponieważ ogólnie biorąc ludzie nie umieją rozwiązać problemu stosunku jednostki do społeczeństwa.

Sama akcja wychowawcza nie wystarcza do osiągnięcia pożądaných skutków, prawdziwe bowiem wychowanie charakteryzuje się tem, że oddziaływanie na młodzież musi znajdować wciąż refleks w podobnej akcji społecznej nad młodzieżą. Wychowanie więc powinno być podtrzymane przez całość życia społecznego czyli przez całość opieki społecznej jaką wykonuje społeczeństwo nad swymi członkami. Troska o młodą generację jest wszędzie uzależniona od całości troski nad słabymi, chorymi, nienormalnymi, starcami, sierotami. Ustawy, zwyczaje, obyczaje, duch i nastawienie instytucyj określają w przeważnej mierze opiekę nad młodzieżą. Kształcenie młodzieży zależy wszędzie od aktywności naukowej, literackiej, kulturalnej całego społeczeństwa. Nauczanie jest elementem życia, — nauki, sztuki i religji. To, że szkoła nie posiada własnego życia, że całość życia kulturalnego tworzy jej atmosferę duchową i to że kształcenie młodzieży jest pod wpływem ogólnej aktywności intelektualnej — tworzy właśnie zagadnienie wpływu warunków społecznych na pedagogikę. W prowadzeniu więc młodzieży odzwierciedla się praktyka życia. Regulamin szkolny zmienia się pod wpływem zmiany postępowania dorosłych; jeśli ci mają zdrowego ducha, poczucie prawa, poszanowanie nakazów,

autorytetu i godności ludzkiej, wtedy wpływ ten rozprze-
strzenia się i na wychowanie młodzieży. Tak więc
„etos” pedagogiczny udziela się — jako odbicie „etosu”
społecznego. W tem leży powód naukowy przynależności
pedagogiki do dziedziny społecznej i socjologicznej, którą
nazywają dlatego pedagogiką społeczną. Aby pedagogika
była nauką musi być zabarwiona socjologicznie, to
znaczy musi rozpatrywać wychowanie zarazem od jego
strony jednostkowej i społecznej (kolektywnej).

Pedagogiczna mądrość Willmanna widoczna jest w
twierdzeniu, że pedagogikę nauką można skonstruo-
wać mając na względzie jedność organiczną między peda-
gogiką teoretyczną, praktyczną i historyczną. Oddzielnie
zaś biorąc, pedagogiki: teoretyczna, praktyczna, histo-
ryczna i relatywistyczna są zwykłą dewjacją.

Ogólnie charakteryzując pedagogikę Willmanna trze-
baby powiedzieć, że jest największym filozofem wśród pe-
dagogów katolickich, a jednocześnie największym peda-
gogiem wśród filozofów katolickich. Z filozofji jego pły-
nie ożywczy prąd neoscholastyczny. W dziedzinie
pedagogiki dokonuje rekonstrukcji ogólnej pedagogiki
naukowej jak również i dydaktyki naukowej, na zasadach
wyżej omówionych.



SPIS RZECZY.

1. Przedmowa	str. 3
2. Pedagogika a filozofja zycia	str. 4
3. J. L. Spalding (1840-1916)	str. 13
4. F. Dupanloup (1802-1876)	str. 19
5. J. H. Newman (1801-1890)	str. 28
6. Kard. J. Mercier (1851-1926)	str. 44
7. Otto Willmann (1839-1920)	str. 48



LWÓWSKA BIBLIOTEKA WYCHOWAWCZO DYDAKTYCZNA

1. Prof. Dr. Z. Mysłakowski: „**Nauczanie żywe a podręcznik szkolny**“.
2. Dr. Jan Kuchta: „**Uczeń zuchwały**“.

Do nabycia

w „**Księgarni Pedagogicznej**“
H. ŁOPIEŃSKIEGO I R. SPINETERA
we Lwowie ul. Batorego 26.

BIBLIOTEKA WYCHOWAWCZA M. ARCTA

1. Jan Bystroń: „**Uspołecznienie szkoły**“
Cena 90 gr.
2. Dr. Jan Kuchta: „**Dziecko — Włóczęga**“
Cena: 2 zł. 80 gr.
3. Dr. Jan Kuchta: „**Książka zakazana**“,
jako przedmiot zainteresowań młodzieży
w okresie dojrzewania.
Cena 2 zł. 80 gr.

Do nabycia w Księgarni „**KSIĄŻKA**“ A. Mazzucato
we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

Ważne dla rodziców i wychowawców!

KSIEGARNIA
„KSIĄŻKA“ A. MAZZUCATO
WE LWOWIE, CZARNIECKIEGO 12

poleca książkę

Dr. JAN KUCHTA

**ROZWÓJ PSYCHICZNY
MŁODZIEŻY A PRACĄ SZKOLNĄ**

III. WYDANIE.

CENA 3 zł.

Praca zawiera krótkie, zajmujące opisy przemian duchowych, zachodzących u uczniów w poszczególnych okresach ich rozwoju duchowego, a więc w latach: 6—7, 8—12, 12—14, 14—18, 18—22 — tj. od chwili wstąpienia do szkoły aż do ukończenia wieku młodzieńczego.

KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA“

ALEKSANDER MAZZUCATO

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12.

TELEFON 230-52.

P. K. O. 506.270.

Dostarcza podręczniki i lektury szkolne, książki pedagogiczne i metodyczne, mapy oraz wszelkie wydawnictwa kartograficzne, obrazy szkolne jakoteż pomoce naukowe, epidjaskopy i t. p.

Dla P. T. Nauczycielstwa, Szkół i Bibliotek Szkolnych specjalnie dogodnie warunki dostaw! Księgarnia „Książka“ przyjmuje i załatwia jaknajskrupulatniej prenumeraty wszelkich czasopism krajowych i zagranicznych. Wysyła Bibliotekom Nauczycielskim żądane nowości wydawnicze do przejrzania i wyboru!

Katalogi, kosztorysy i porady w sprawach zakupu książek na każde żądanie!

Wysyłka wszelkich zamówień zamiejscowych odwrotna!

1993 - 1 - 1 4

2009-09-02

19. 05. 1929

2011-04- - 4

2013-09-10

17490

KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA“

CZARNIECKIEGO 12

posiada na składzie głównym **wszystkie tomiki**
LWOWSKIEJ BIBLIOTECZKI PEDAGOGICZNEJ

1. Dr. Jan Kuchta: „Typologja nauczyciela“ . 0-90 zł.
2. Dr. P. Z. Dąbrowski: „Dziecko leniwe“ . 1.— zł.
3. Dr. J. B. Konstantynowicz: „Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole“. Cz. I. Teoretyczna 1-30 zł.
4. Dr. J. B. Konstantynowicz: „Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole“. Cz. II. Praktyczna 1-30 zł.
5. Dr. H. Podkulska: „Środowisko w świetle badań współczesnej pedagogiki“ 1-30 zł.
6. Dr. L. Blaustein: „Karność w nowoczesnem wychowaniu“ 1-30 zł.
7. Dr. J. Kuchta: „Dziecko włóczęga“ 1-30 zł.
8. Dr. J. Kuchta: „Psychologiczne i wychowawcze podstawy nowych programów“ 1-30 zł.
9. „Główne kierunki współczesnej pedagogiki“.
Pedagogika katolicka (L. Siemieńska) . . . 1-50 zł.
10. Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania“
1-30 zł.
11. Dr. H. Podkulska: „Środowisko wielkomiejskie“
1-30 zł.
12. „Główne kierunki współczesnej pedagogiki“.
Pedagogika humanistyczna (E. Croner) . 1-50 zł.

Prenumerata roczna (12 tomów) 10.— zł.
Prenumerata całości (25 tomów) 20.— zł.

Zgłoszenia prenumeraty przyjmuje
Księgarnia „Książka“ H. Mazzucato,
Lwów, ul. Czarnieckiego 12. |||

Całość — 25 tomów — obejmie naj-
ważniejsze zagadnienia i kierunki
współczesnej pedagogiki oraz chara-
kterystrykę różnych typów uczniów
trudnych do wychowania. |||