

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNA

Nr 20

SERGIUSZ HESSEN

O SPRZECZNOŚCIACH I JEDNOŚCI WYCHOWANIA

ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ



~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
Nr. 383~~



KSIĄŻNICA - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA



37.013



Geo.

O spruce.



370

1393



SN 17534

2883

WYDAWCA: KSIĄZNICA-ATLAS S. A.

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE T. N. S. W.
LWÓW, CZARNECKIEGO 12 ODDZIAŁ: WARSZAWA, NOWY ŚWIAT 59

ODBITO W DRUKARNI L. WIŚNIEWSKIEGO, POD ZARZĄDEM KL. PREIDLA
LWÓW, OSSOLINSKICH 16

COPYRIGHT, 1939, BY S. A. KSIĄZNICA-ATLAS, LWÓW - WARSZAWA

PRINTED IN POLAND

D IX

Sokrates: Wiesz, Menonie, mnie bodaj że wielkie szczęście spotkało; jednej tylko szukałem dzielności, a tu ich cały rój kolo ciebie znajduję. A tylko, Menonie, żeby już przy tym samym obrazie zostać, przy tym roju, to gdybym ja ciebie pytał o istotę pszczoły, czym ona jest, a ty byś mi powiedział, że ich jest dużo i są rozmaite, co byś mi wtedy odpowiedział na pytanie: czy ty powiadasz, że one są liczne i rozmaite i tym się od siebie różnią, tym właśnie, że są pszczołami, czy też tym właśnie one wcale się nie różnią, ale czymś innym, jak np. pięknnością albo wielkością albo czymś innym w tym rodzaju? Powiedz, co byś odpowiedział na to pytanie?

Menon: Ja bym odpowiedział, że tym się wcale nie różnią jedna od drugiej, że są pszczołami.

Sokrates: No, a gdybym potem powiedział: to właśnie mi podaj, Menonie, czym one się wcale nie różnią, tylko są przez to jednym i tym samym. Czym jest to właśnie, powiedz! Umiałbyś chyba odpowiedzieć?

Menon: Tak.

Sokrates: Tak samo ma się rzecz z różnymi rodzajami dzielności; chociaż ich jest wiele i są różnorodne, mają wszystkie jakąś jedną postać, przez którą są zaletami. Pięknie by więc było, żeby zapytany przyjrzał się temu i wyjaśnił pytającemu, czym właśnie jest dzielność.

„Menon“ Platona (przekład Wł. Witwickiego).

PRZEDMOWA

Niniejsza książka powstała z artykułów, które drukowałem w ciągu ostatnich lat pięciu w różnych polskich, rosyjskich i niemieckich wydawnictwach. Choć pisane z różnych powodów, mają one jednak wspólny temat, mianowicie omawiają z różnych stron zjawisko wychowania. Najbardziej palącym zagadnieniem, które wysuwa się obecnie przed wychowawcą, jest problem wzajemnego stosunku między wychowaniem a poglądem na świat, dlatego też zaczynam tę książkę od analizy tego, czym jest właściwie światopogląd. Analiza ta prowadzi do rozróżnienia między poglądem na świat a ideologią. Rzetelne wychowanie jest rzeczywiście wyrazem poglądu na świat, natomiast zeszytywnienie światopoglądu w ideologię prowadzi do zwyrodnienia wychowania w urabianie człowieka lub nawet w propagandę. Jeżeli wychowanie jest czymś wyższym od urabiania człowieka i zasadniczo różni się od propagandy, to na czym właściwie polega jego autonomia, którą zwykle przeciwstawia się wychowaniu ideologicznemu? Analiza tego zagadnienia prowadzi sama przez się do krytyki i filozoficznego pogłębienia pojęć wychowania i wykształcenia oraz do zbadania stosunków, zachodzących między wychowaniem a tymi celami, które terazniejszość z specjalnym naciskiem stawia przed szkolnictwem. Cele te obejmują nie tylko ogólne wykształcenie, lecz również wychowanie moralne, państwowe i gospodarcze. Analiza współczesnej złożonej problematyki

wychowania wysuwa również pytanie co do stosunku, który zachodzi między właściwym procesem wychowania, tj. wychowaniem w pozytywnym sensie, i negatywnymi warunkami wychowania tak społecznymi, jak naturalnymi. Analiza ta byłaby, zdawało mi się, niepełna, gdyby nie była uzupełniona badaniem o charakterze metodologicznym, dotyczącym zasad współczesnej myśli pedagogicznej. Są to w pierwszym rzędzie zasady struktury i całości, które odkrywają dla pedagogiki drogę szerokiej pozytywnej syntezy, ale jednocześnie i łają w sobie niebezpieczną pokusę totalizmu. Wszystkie więc rozprawy, zebrane w niniejszej książce, wzajemnie się uzupełniają, stanowiąc rozdziały analizujące tę samą problematykę wychowania. Tym bardziej, że opracowując tę książkę nie tylko przerobiłem dokładnie tekst tego, co było wydrukowane poprzednio, lecz w znacznej części napisałem go zupełnie na nowo.

Omawiając w tej książce zjawisko wychowania z najrozmaitszych jego stron, czyli w jego „mnóstwie“, jak powiedziałby Platon, staram się jednakże wykazać, że istota wychowania jest jedyna i polega na tym, że wychowanie jest procesem duchowym, w którym realizuje się osobowość człowieka, a równocześnie zapewnia się ciągłość tradycji kulturalnej. Osobowość i kultura są dwiema stronami życia ducha, w którym strona podmiotowa (osobowość) i strona przedmiotowa (kultura) wzajemnie się przenikają, tworząc nierozzerwalną całość. Urzeczywistniając się w ciele i duszy człowieka oraz w bycie społecznym, wychowanie jednak, jako proces duchowy, wykracza poza życie biologiczne (tak fizyczne jak i psychiczne), wykracza także poza życie społeczne, które, będąc jego realnym podłożem, nie stanowi jednak jego

istoty. Wszystkie sprzeczności, czyli antynomie, wychowania wynikają właśnie z tego, że nie traktuje się wychowania jako całości, lecz zwraca się uwagę wyłącznie na jego składniki, które w oderwaniu od całości podlegają zбочzeniu.

Chociaż rozpatruję wychowanie *sub specie integritatis* (tj. z punktu widzenia całości), pogląd przeze mnie broniiony nie ma nic wspólnego z tzw. pedagogiką totalistyczną. Prawdziwa całość jest pełnią i nie wyklucza złożoności, totalizm natomiast upraszcza wielostronną problematykę wychowania. Zamiast ją rozwiązywać, przecina ją i prowadzi do tego, że realne trudności wychowania nie są przewyżczone w sposób twórczy, lecz są tłumione, co tylko wzmacnia napięcie współczesnej sytuacji pedagogicznej i kulturalnej. Najlepszym środkiem przeciw takiemu uproszczeniu jest dokładne i wszechstronne opisanie problematyki, którą wychowanie chce i powinno rozwiązać, opisanie jej w całej jej złożoności naprawdę „dialektycznej“.

Celem tej książki jest właśnie opis wszystkich tych trudności, które ujawniają się we współczesnej problematyce wychowania. W filozofii, zarówno czystej jak i stosowanej (a pedagogika, jak to starałem się wykazać w swych „Podstawach pedagogiki“, jest przede wszystkim stosowaną filozofią), sumienne i pieczołowite opisanie problematyki ma znacznie większą wartość niż wszystkie pochopne rozwiązania, które w najlepszym wypadku są produktem taniej konstrukcji, ignorującej rzeczywistość, często zaś zbliżają się do znachorstwa.

Zresztą spodziewam się, że życzliwy i wnikliwy czytelnik spostrzeże tę drogę, na której, według zdania autora tej książki, może jedynie być osiągnięte rozwią-

zanie współczesnej problematyki wychowania. Spostrzeże i to, że podstawowym motywem autora przy poszukiwaniu tej drogi było dążenie do utwierdzenia osobowości człowieka i jej wolności, nie odrywając jej jednak od tej realnej sytuacji dziejowej, w której ona głęboko tkwi i która wyznacza jej coraz nowe i trudniejsze zadania. Osobowość człowieka utwierdza się i wolność jego wzrasta w tragicznym przewyciężaniu losu, a nie w indywidualistycznym wyżywaniu się własnego ja. Stanowisko personalizmu, którego bronię w tej książce, nie ma nic wspólnego z optymistycznym indywidualizmem, zakładającym przyrodzoną harmonię między jednostkami, z których każda dąży do największego zaspokojenia własnej jaźni.

Przy opracowaniu polskiego tekstu tej książki dużo korzystałem z pomocy mej żony, Marii z Niemyskich, której pragnę wyrazić tutaj swą wdzięczność za cierpliwość i ofiarną współpracę. Serdecznie dziękuję także Panu Prof. B. Suchodolskiemu za przyjacielską przysługę, wyświadczoną mi przez podjęcie trudu czytania korekt.

Sergiusz Hessen

Warszawa, 15 lutego 1939 r.

SPIS TREŚCI

	str.
Przedmowa	5
Rozdział pierwszy: Istota i znaczenie poglądu na świat	13
1. Zwycięstwo światopoglądu	13
2. Człowiek jako mikrosmos, czyli istota posiadająca światopogląd	21
3. Typologia światopoglądów	26
4. Dialektyka światopoglądu	33
5. Przewyciężenie światopoglądu w filozofii i jego zwyrodnienie w ideologię	40
6. Przewyciężenie światopoglądu w dziedzinie moralności i pokusy ideokracji	45
Rozdział drugi: Światopogląd i pedagogika	50
1. Dzieciństwo: okres przedświatopoglądowy	52
2. Okres przed dojrzewaniem: światopogląd jako duchowe środowisko	55
3. Młodość: światopogląd jako wyraz osobowości	60
4. Kształcenie jako przewyciężenie poglądu na świat i zniszczenie kształcenia przez ideologię	64
5. Polityka, opanowująca kształcenie, i kształcenie wychowujące politycznie	72
6. Pogląd na świat jako podstawa pedagogiki przeżywanej i filozofia jako podstawa pedagogiki naukowej	75
Rozdział trzeci: Zagadnienie autonomii wychowania	81
1. Istota i ontologiczne założenia autonomii	82
2. Autonomia przedmiotowa a autonomia personalna. Wartość i wolność	86
3. Na czym polega autonomia kształcenia	97
4. Wartość kształcenia i jedność osobowości	104

	str.
Rozdział czwarty: Problem pedagogiki jako nauki autonomicznej	110
1. Próby ujęcia pedagogiki jako „nauki szczegółowej“, uniezależnionej od filozofii	110
2. Właściwa dziedzina pedagogiki jako nauki	116
3. Pedagogika jako stosowana filozofia	124
Rozdział piąty: Zagadnienie autonomii szkolnictwa	130
1. Autonomia szkolnictwa jako neutralność	130
2. Bezwzględna negacja autonomii szkolnictwa w marksizmie	137
3. Autonomia szkolnictwa jako organizacja tolerancji	143
4. Autonomia szkolnictwa i jego uspołecznienie	150
Rozdział szósty: Idea ogólnego wykształcenia w pedagogice nowoczesnej	156
1. Neohumanistyczne pojęcie ogólnego wykształcenia	157
2. Realizacja neohumanistycznej idei kształcenia w szkolnictwie średnim	166
3. Dualizm szkoły średniej i szkoły powszechnej	172
4. Wypaczenie idei ogólnego wykształcenia w szkolnictwie średnim	175
5. Odrodzenie idei ogólnego wykształcenia w szkolnictwie powszechnym	181
6. Współczesne pojęcie wykształcenia ogólnego	189
7. Duchowe podstawy wykształcenia ogólnego	202
Rozdział siódmy: O pojęciu i celu wychowania moralnego	209
1. Wychowanie moralne jako forma każdego wychowania w ogóle	209
2. Warstwicowa struktura wychowania: pielęgnowanie, urobienie, wykształcenie	215
3. O czwartej warstwie w ogólnym zjawisku wychowania: wychowanie moralne jako wyzwolenie człowieka, czyli zbawienie	225
4. Ostateczny cel wychowania moralnego i wzajemny stosunek warstw wychowania	232

	str.
Rozdział ósmy: Dwa typy wychowania państwowego	242
1. Państwo jako moc i państwo jako związek prawny . . .	244
2. Wychowanie ideokratyczne i wychowanie prawne . . .	248
Rozdział dziewiąty: Problem wychowania gospodar- czego	257
1. Rozwój szkolnictwa zawodowego w XIX wieku . . .	257
2. Wzmocniony naciski gospodarki narodowej na szkol- nictwo w XX wieku	265
3. Autonomia szkolnictwa wobec gospodarki narodowej . . .	276
4. Zadania wychowania gospodarczego	281
5. Wychowanie gospodarcze i wykształcenie ogólne . . .	288
Rozdział dziesiąty: Czy oświata może i powinna być klasowa?	294
Rozdział jedenasty: Pedagogika specjalna i pedago- gika ogólna	313
1. Na czym polega swoista postawa pedagogiki specjalnej . . .	314
2. Kompensacja braków organizmu i wychowanie osobowości . . .	319
3. Negatywna i pozytywna strona w procesie wychowania . . .	324
Rozdział dwunasty: O zasadzie struktury w pedago- gice	334
1. Zasada struktury w naukach humanistycznych	336
2. Zasada struktury w pedagogice współczesnej	347
3. Zasada struktury i dialektyka	360
Indeks osobowy	367
Skorowidz rzeczowy	369

ROZDZIAŁ PIERWSZY

ISTOTA I ZNACZENIE POGLĄDU NA ŚWIAT

1. Zwycięstwo światopoglądu

Jednym z symptomów rozkładowych liberalizmu jest niewątpliwie zachwianie się wyznawanej przez niego wiary w neutralną naukę i neutralne wykształcenie. Neutralna wiedza — myślał wiek liberalny — jest to taka wiedza, która rządzi się swoim autonomicznym prawem i która pozostaje obiektywna, beznamiętna i niezależna od wszystkich interesów i przekonań, których źródłem są irracjonalne motywy życiowe. Wyklucza ona podmiot poznający, będący źródłem błędów i złudzeń poznania, i wznosi się wysoko ponad tym, co rozdziela ludzi w ciężkich walkach życiowych. Jest pozbawiona wszystkich pozarozumowych założeń. Będąc wyrazem samego powszechnego rozumu nauka jest dla społeczeństwa tym organem, który jednoczy je ponad wszystkimi namiętnościami i interesami, podobnie jak ten sam rozum poręcza wewnętrzną jedność każdej osobowości. Usprawiedliwieniem całego ruchu laicyzacji państwa i szkolnictwa było właśnie przypuszczenie, że ta neutralna podstawa, jaką daje czysta, pozbawiona irracjonalnych założeń nauka, jest dość silna, aby można było na niej ukształtować z gospodarczo i duchowo rozszczerzonego społeczeństwa jednolite państwo, oparte na wspólnej woli swych obywateli. Głównym propagatorem

tego poglądu był pozytywizm. Według niego rolę kierowniczą w życiu ludzkim powinna objąć nauka, a to z tego względu, że panowanie nauki jest panowaniem obiektywizmu, a więc nie jest właściwie panowaniem.

Ale również i kantyzm, tak daleki od pozytywistycznego uwielbienia nauki jako najwyższej, bo jedynie obiektywnej wartości, wierzył w istnienie „powszechnego waloru“ (Allgemeingültigkeit), gwarantującego obiektywny charakter kulturalnej twórczości ludzkiej. W porównaniu z pozytywizmem nawet rozszerzał on zakres obiektywności włączając do niego oprócz nauki i moralność, i sztukę, i prawo, i religię. Wierzył w czystą moralność, czystą sztukę, w prawo, które jest wyrazem sprawiedliwości, a nie tylko interesów życiowych, nawet w religię, która jest wyrazem czystego dążenia człowieczeństwa do świętości, a nie tylko rezultatem jego subiektywnych uczuć lęku, niepewności, pragnienia władzy albo przesądów, pochodzących z braku wiedzy. Kantyzm uważał, że wszystkie te wartości rządzą się, tak samo jak i nauka, swymi autonomicznymi prawami i posiadają zatem bezwzględny, uniwersalny charakter. Jeśli nawet treść prawdy w dziejach ludzkości zmienia się i ludzie w różnych warunkach czasowych i przestrzennych mają różne poglądy na to, co jest prawdą, dobrem i pięknem, jednakże formalne własności tego, co pretenduje do tego, aby być prawdą, dobrem i pięknem, zostają te same. Filozofia może zatem w sposób czysto naukowy i obiektywny zbadać formalne założenia i uniwersalną strukturę, czyli istotę owych bezwzględnych wartości. Na tym polega różnica między filozofią i światopoglądem. Podczas kiedy światopogląd tkwi w irracjonalnym bycie człowieka, w jego własnościach psychicz-

nych albo warunkach społecznych, filozofia wznosi się ponad życiem i może w sposób czysto naukowy sformułować to, co łączy wszystkich ludzi, jako ich wspólny „rozum“ w szerszym sensie tego słowa, co nadaje powszechny walor ich twórczości kulturalnej, tj. wszystkim ich wysiłkom w poszukiwaniu prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości. Tak samo i nauki humanistyczne, chociaż nie wzorują się według kantyizmu na naukach przyrodniczych, jednakże posiadają i swą obiektywność i swą ścisłość. Potrafią wznieść się ponad światopogląd poznającego podmiotu i być wyrazem czystej, autonomicznej prawdy.

Co prawda, podobna wyłącznie „naukowa“ postawa nie była jedyną postawą XIX stulecia. Ów liberalny, wierzący w moc nauki wiek znalazł też i przeciwne, „światopoglądowe“ nastawienie. Już u schyłku XVIII stulecia wypowiedział Fichte (w „Einleitung in die Wissenschaftslehre“, 1794) głośne zdanie o dwóch możliwych filozofiach — realizmie i idealizmie, z których żadnej nie można uzasadniać w sposób teoretyczny. Można tylko, mówił, „wybrać“ jedną z nich decyzją woli zależnie od tego, „jakim się jest człowiekiem“. Jeszcze dalej przeszedł romantyzm, a przede wszystkim tzw. „szkoła historyczna“. Prawda, czy to będzie prawda nauki czy prawda prawa, nie jest prawdą oderwaną, lecz tkwi w „substancjalnym duchu“ narodu. Bo choć prawda jest obiektywna, to jednak w tym stopniu, w jakim wrosła w historyczną rzeczywistość, jest różnorodna, a nie uniwersalna, jest związana z życiem, a nie neutralna i autonomiczna. Zależy od tego, jaki jest naród, który ją wybiera i jakie jest jego „historyczne przeznaczenie“.

Hegel mimo przeciwieństwa, jakie istniało między nim a szkołą historyczną, uczył podobnie. Tylko że uczynił on z prawdy rozwojowy stopień „absolutnego ducha“. Sądził, że prawdy nie można wybierać całkiem dowolnie, bowiem każdej wielkiej historycznej epoce odpowiada własna prawda. Ta prawda epoki przejawia się w całej twórczości kulturalnej, nadając każdej epoce historycznej jednolity charakter. Swój najwyższy wyraz znajduje ona w filozofii. Każda historyczna epoka posiada zatem jedyną prawdziwą filozofię, która nie wyrasta jako neutralna tylko z rozumu, lecz jest uświadomieniem całości życia ducha absolutnego, jego najgłębszych dążeń, i to właśnie tak, jak są one określone przez „historyczną sytuację“ epoki.

Dobrze znany jest sposób, w jaki tę myśl Hegla relatywistycznie przekształcił i zaostrzył marksizm. „Przewróciwszy Hegla na głowę“ przez swą negację „absolutnego ducha“ Marx sprowadza wszelką prawdę i wszelki „powszechny walor“ do „stosunków produkcyjnych“, czyli do interesu klasy, znajdującej się w posiadaniu środków produkcji. Wszystko, co pretenduje do tego, aby mieć jakąś idealną, ogólną wartość, jest tylko „ideologiczną nadbudową“ materialnych stosunków gospodarczych, odbiciem owej twardej rzeczywistości życiowej w świadomości ludzkiej. Prawda jest zatem zupełnym przeciwieństwem każdej neutralności i autonomii, ponieważ służy tylko jako wyraz i narzędzie interesów klasy i jej żądzy władzy. Zdemaskowanie rzekomej neutralności, dowodzenie, iż wszystko, co pretenduje do tego, aby mieć powszechną ważność, jest w istocie tylko „ideologią“, tj. pozbawionym uniwersalności „światopoglądem“, który wybiera się sobie za iźnie od przynależ-

ności do klasy, uważał nawet marksizm za główne zadanie swojej filozoficznej krytyki. Co prawda, każda ideologia klasowa przeżywa okres, kiedy ma wartość ponadklasową, a więc posiada znaczenie uniwersalne, mianowicie wtedy, kiedy klasa, której interes ona wyraża, jest jednocześnie wyrazicielką całości społeczeństwa, będąc organizatorką i twórczym kierownikiem całego życia gospodarczego. Obecnie jest to klasa robotnicza, która staje się „wszystkim“ w wytwórczości społecznej, i dlatego ideologia jej posiada znaczenie ponadklasowe, na czym właśnie polega, według marksizmu, powszechnie obowiązujący charakter jej ideologii.

Dzisiaj podobne światopoglądowe nastawienie świadomości kulturalnej stało się znakiem czasu. Daleko poza kręgiem marksizmu światopogląd zwyciężył już prawie „naukę“ i „naukową filozofię“. Zwłaszcza w Niemczech zwycięstwo światopoglądu i ideologii nad neutralną nauką zdaje się być zupełne. Już Nietzsche mówił, że filozof nie odkrywa prawdy, lecz ustala ją i narzuca, nakazuje prawdę. Jest „rozkazodawcą i prawodawcą“, jest „dyktatorem kultury“ (Gewaltmensch grywa w tej koncepcji analogiczną rolę co pojęcie „wader Kultur), którego poznawanie jest raczej tworzeniem, a „pragnienie prawdy pragnieniem władzy“. Nawiązując do niego oraz do „historycznej szkoły“ O. Spengler rozwinął teorię o substancjach kultury, z których każda stanowi zamkniętą w sobie monadę. U podstawy każdej kultury leży jej własny światopogląd, który określa we wszystkich szczegółach nie tylko religię, filozofię, sztukę tej kultury, lecz i jej naukę, technikę oraz strukturę jej państwowości i życia gospodarczego. Każda z tych kultur posiada swą prawdę, nieprzenikliwą dla drugiej kultury,



tak że prawdy uniwersalnej i bezwzględnej nie ma, jak nie ma nawet pierwiastków wspólnych różnym kulturom. Podobne odrzucenie neutralnej i uniwersalnej prawdy dochodzi do swojego kresu w filozofii narodowego socjalizmu (E. K r i e c k). Każda prawda jest zasadniczo częściowa. Jest ugruntowana ontologicznie w „egzystencji“ narodu, mianowicie w jego „terenie życiowym“ (Lebensraum) oraz „sytuacji historycznej“. Dlatego właśnie nie jest autonomiczną i bezinteresowną prawdą, lecz przejawem światopoglądu. Światopogląd zaś oznacza przerost interesowności, nie jest bowiem abstrakcyjnym pojęciem, lecz przekonaniem, porywa on całą istotę człowieka, domaga się od niego rozstrzygnięć i wyboru oraz wiary nie tylko pomyślanej, ale przeżytej i wywalczonej. Nie wstydzi się, lecz jest raczej dumny z swojej jednostronności. „Powszechny walor“ prawd przez niego głoszonych nie wystarcza mu. Chce ich powszechnego uznania i dlatego walczy z innymi prawdami o panowanie. K r y t e r i u m prawdy światopoglądu nie jest pusta i błada, tylko obowiązująca, ale pozbawiona realnej mocy „powszechna ważność“, lecz siła, odwaga, ugruntowanie w życiu, historyczna płodność wykazująca się wielkimi czynami. Pojęcie „życiowego terenu“ odgrywa w tej koncepcji analogiczną rolę co pojęcie „warunków produkcji“ w marksizmie. Jak „warunki produkcji“ decydują według marksizmu o prawdzie wszelkiej ideologii, tak i narodowy socjalizm widzi w prawdzie tylko wytwór „życiowego terenu“. Tym „ontologicznym“ ugruntowaniem prawdy w rozmaitych „życiowych terenach“ osiąga światopoglądowe, świadomie partykularystyczne stanowisko swoje najwyraźniejsze zaostrezenie, jeszcze silniejsze niż tam, gdzie uzależnia się prawdę

od „interesu klasy“ lub „historycznej sytuacji“. Bowiern w uniwersalizmie „proletariackiej kultury“, równie jak w uniwersalizmie „absolutnego ducha“ „powszechny walor“ wartości kulturalnych żyje nadal. Natomiast w teorii „terenów życiowych“ został zniszczony doszczętnie. Prawda uzależniona od „środowiska geopolitycznego“ traci już zupełnie swój uniwersalizm, świadomie odrzuca wszelkie roszczenia do tego, żeby być powszechnie obowiązującą i staje się przeto samym światopoglądem.¹

Marksizm i narodowy socjalizm stanowią krańcowe przypadki zwycięstwa „światopoglądu“ i „ideologii“ nad neutralnością „czystej wiedzy“ albo „naukowej filozofii“. Ale te same dążenia do obalenia neutralności prawdy i ugruntowania jej w irracjonalnym życiu można zauważyć i w innych prądach myśli współczesnej. Tak np. aktualistyczny idealizm G. Gentilego pragnie być nie tylko oderwaną teorią, lecz wiarą i przekonaniem. Prawdziwa filozofia nie jest dla Gentilego kontemplacją, która wznosi się ponad życie, lecz jest najwyższym przejawem życia. Skupia w sobie najgłębsze dążenia życia oraz przekształca życie, będąc „czystym aktem“, a nie abstrakcyjnym pojęciem. Gentile nienawidzi liberalizmu z tego głównie powodu, że nie posiada on żadnego światopoglądu, albo — dokładniej, że względem wszystkich światopoglądów.

¹ Jeszcze wcześniej niż niemiecki narodowy socjalizm (zobacz przetłumaczoną na język polski książkę E. K r i e c k a, Wychowanie narodowo-polityczne, 1936) myśl tę, iż cała kultura duchowa z nauką włącznie jest wyrazem światopoglądu, tkwiącego w środowisku geopolitycznym („miestorazwitię“), wypowiedzieli tzw. „eurazjanie“ (ideologiczny prąd wśród emigracji rosyjskiej). Por. artykuł P. S a w i c k i e g o, Eurazjanizm, w wydawnictwie „Z piśmiennictwa rosyjskiego i ukraińskiego“ (Prace Polskiego Towarzystwa dla Badań Europy Wschodniej, nr 5, Kraków 1934).

poglądów zachowuje się neutralnie. Taka bowiem postawa jest — według Gentilego — nie tylko filozoficznym błędem, ale osłabia również wszystkie siły duchowe. Prawda nie może być neutralną, lecz powinna zawierać w sobie wybór, być czynem i nie bać się jednostronności, którą każdy czyn zakłada. Pod tym względem marksizm, który ośmiela się otwarcie wystąpić jako światopogląd, stoi, zdaniem Gentilego, o wiele wyżej od liberalizmu.

Podobne pokonanie racjonalnego obiektywizmu przez irracjonalną prawdę światopoglądu spotykamy także w anglosaskim pragmatyzmie. I dla pragmatyzmu prawda jest niczym innym jak narzędziem, czyli „instrumentem“ życia, które ją dopiero weryfikuje. W odróżnieniu od aktualistycznego idealizmu Gentilego pragmatyzm ujmuje życie nie jako proces duchowy, lecz jako proces biologiczny. Jednak poza tą naturalistyczną szatą, która zbliża pragmatyzm pozornie do pozytywizmu, ukrywają się podobne „ontologiczne“ i irracjonalne motywy. Dla pragmatyzmu, również jak i dla Nietzschego, „życie“, od którego zależy prawda, jest przede wszystkim „irracjonalnym żywiołem“, który nie może być uchwycony i objaśniony przez żadną naukę. I dla niego kryterium prawdy nie jest powszechny rozum lub oparte na autonomicznych prawach logiki racjonalne dowodzenie, lecz życiowa płodność oraz przydatność do działania, tak że prawda zawsze jest połączona z decyzją woli, z przekształceniem rzeczywistości, które ją dopiero weryfikuje. Prawda nigdy nie jest gotową prawdą, mówi J. Dewey, lecz zawsze „procesem weryfikacji“. W tym sensie prawda jest wiarą, przekonaniem i w istocie swej nie jest uniwersalna, lecz pluralistyczna. Nie jest abstrakcyjnym pojęciem posiadającym „powszechny walor“,

lecz życiowym ujęciem świata, mającym charakter światopoglądu¹.

Uwagi powyższe charakteryzują w sposób wystarczający to, co nazywamy zwycięstwem światopoglądu w kulturalnej świadomości współczesnej. Ujawniają one wielką doniosłość zagadnienia poglądu na świat. Spróbujemy dalej sformułować, co to jest światopogląd, czym się różni od ideologii, z którą jest zwykle utożsamiany, co stanowi jego właściwą funkcję oraz co powoduje jego roszczenie, by zająć miejsce prawdy uniwersalnej, posiadającej „powszechny walor“.

2. Człowiek jako mikrosmos, czyli istota posiadająca światopogląd

Światopogląd tym się różni od jakiegokolwiek poglądu albo samej sumy poglądów, że stanowi pewną całość. Po pierwsze, jest ustosunkowaniem się człowieka do „świata“ jako całości. Świat pozostaje w nim ujęty jako wszechświat, czyli makrokosmos. Po drugie, i człowiek, który ujmuje w nim świat jako całość, czyni to jako całościowa istota duchowa, a nie tylko za pomocą rozumu jako odrębnej „władzy psychicznej“. Ujmując świat jako całość, człowiek sam staje się małym światem, czyli mikrokosmosem.

Można by więc powiedzieć, że światopogląd jest typową cechą człowieka. Zwierzę, nawet najbardziej wysoko stojące w hierarchii zwierząt, nie potrafi się wznieść do świata jako całości. Nie może wyodrębnić się ze swego środowiska biologicznego, stanowiącego zawsze pewną

¹ Dokładną charakterystykę poglądów Gentilego i Deweya podałem w swej książce „Szkolnictwo i demokracja na przełomie“, Warszawa, 1938.

część świata, nie jest w stanie przeciwstawić się temu środowisku, w którym żyje, któremu bezwzględnie podlega i które stanowi granicę całego jego życia. Ze wszystkich zwierząt tylko człowiek potrafił stać się mieszkańcem całego świata i uniezależnić się zatem od swojego środowiska biologicznego, zmuszając nawet i inne zwierzęta żyć i płodzić się poza granicami ich biosfery naturalnej, w środowisku sztucznie przez niego wytworzonym. Człowiek potrafił stać się mieszkańcem całego świata właśnie dlatego, że już przedtem umiał wnieść się nad swą biosferę do świata jako całości. Mimo wszystkich błędów, które zawierał w sobie (i zawiera jeszcze dzisiaj) światopogląd człowieka, jednak tylko na tle tego swoistego przeciwstawienia sobie świata jako całości mogła powstać ta z początku prymitywna, a potem coraz bardziej wspaniała technika, którą człowiek posługiwał się dla uniezależnienia się od swego środowiska biologicznego.

Człowiek więc jest żywą istotą, która nie tylko znajduje się w organicznym związku ze swym środowiskiem biologicznym, lecz i poza tym ma stosunek do świata jako całości, tzn. jest istotą mającą światopogląd. Tylko dlatego, że człowiek potrafi wchłonąć w siebie cały świat, chociaż w sposób niedoskonały, zmacony i ograniczony, staje się on sam małym światem. Nie jest tylko częścią wielkiego świata, lecz jako mikrokosmos posiada swą niezastąpioną wartość. Człowiek wchłania w siebie cały świat oczywiście nie w sposób realny (jak to czyni organizm w stosunku do swojego środowiska), lecz w sposób idealny, jako istota duchowa. O ile jest mikrokosmosem, tj. o ile ma światopogląd, o tyle jest osobowością, istotą duchową, która, posiadając niezastą-

panioną wartość, potrafi nadać wartość i światu przez stworzenie w przyrodzie, niezależnej od człowieka i obojętnej wobec wartości, świata historii. Wśród rozmaitych definicji człowieka (zresztą wzajemnie związanych), jak np. homo sapiens (istota poznająca), homo politicus (istota cywilizowana) albo niedawne określenie H. Bergsona — homo faber (istota pracująca, tj. działająca nie tylko przy pomocy organów swego ciała, lecz za pomocą narzędzi znajdujących się poza jej ciałem), owo określenie pochodzące z czasów renesansu i zwłaszcza wykorzystane w filozofii Leibniza jest może najbardziej trafne. Człowiek odzwierciedla w sobie cały świat, uczył Leibniz, i im bardziej świadomy i wyraźny jest jego światopogląd, tym bardziej jest on osobowością, tj. mikrokosmosem, w którym świat odzwierciedla się w swój własny, niepowtarzalny i niezastąpiony sposób.

Czy to odzwierciedlenie świata w światopoglądzie, stwarzające mikrokosmos osobowości, oznacza już poznanie świata? Niewątpliwie każdy światopogląd zawiera w sobie pewną wiedzę o istocie świata. Ale ten duchowy stosunek między osobowością i wszechświatem, który stanowi istotę światopoglądu, jest o wiele pierwotniejszy oraz znacznie szerszy niż stosunek między poznającym podmiotem i poznawanym przedmiotem. Istota świata jest w światopoglądzie raczej przeżywana niż tłumaczona, raczej dana w intuicji niż uchwycona w pojęciach. Dopiero wtedy, kiedy idzie o zakomunikowanie swojego światopoglądu innym, o uzasadnienie go i zdanie sobie z niego sprawy, powstaje refleksja, która nie zadowala się już samą intuicją, lecz pragnie ją utrzymać i utrwalić. Światopogląd zawiera w sobie dążenie do poznania świata, a więc i do sformułowania istoty świata w poję-

ciach, ale pierwotnym składnikiem światopoglądu jest intuicja, poprzedzająca próby uchwycenia jej w pojęciach. W różnych światopoglądach ten pojęciowy składnik występuje mniej lub więcej wyraźnie. Nie ma go jeszcze prawie w naiwnym, organicznie z życia wyrastającym światopoglądzie Hezjoda. Przeciwnie, nadmiarem owego pojęciowego składnika wyróżnia się światopogląd marksowskiego komunizmu, wrogi wszelkiej tradycji, pragnący obalić ją dowodami naukowymi, stanowczo przeciwstawiający się każdej wierze. Pomędzy tymi krańcowymi przykładami istnieje cały szereg światopoglądów, odróżniających się wzajemnie stopniem swojego opracowania pojęciowego. Każdy światopogląd posiada intuicję istoty świata jako istniejącego bytu i wylaniającą się z tej intuicji sieć pojęć, mających ją rozwinąć, uzasadnić, utrwalić. Czysta intuicja nigdy nie wystarcza, gdyż sam język wprowadza do światopoglądu pierwiastki o charakterze pojęciowym. Jednakże pojęcia te nie zawsze są uświadomione, często są używane bez ścisłego ich sformułowania. Dopiero w filozofii albo w ideologii przeżywany obraz świata znajduje swoje abstrakcyjne sformułowanie, tj. opracowanie w pojęciach.

Byłoby jednak rzeczą niesłuszną mniemać, że światopogląd jest czystą teorią lub nie wykraczającym poza poznanie ujęciem świata. Światopogląd nigdy nie jest tylko poznaniem świata w jego istnieniu, ale zawsze też i wykryciem jego sensu i urzeczywistniających się w nim wartości. Uznanie pewnej hierarchii wartości należy, podobnie jak obraz świata, do istoty każdego światopoglądu, ponieważ do wszechświata zaliczyć trzeba z pewnością również świat wartości. Jeśli idzie o proces uświadamiania wartości, to można by również mówić o ciągłym

szeregu możliwych stopni, a mianowicie: problem wartości może być raczej tylko przeżywany albo też przeciwnie, wyraźnie sformułowany i rozwiązany. W każdym bądź razie jest składnikiem światopoglądu nawet wówczas, gdy się odmawia światu wszelkiej wartości. Bo przecież również i zaprzeczenie wartości jest odpowiedzią na pytanie o wartość. I tylko zupełny indyferentyzm mógłby wyminąć ten problem, ale takiej właśnie obojętności nie spotykamy w żadnym światopoglądzie.

A nawet im bardziej poznaje się problem wartości, tym jawniej przekształca się poznawanie wartości w pewien ideał życiowy, który pragnie postępowanie ludzkie nie tylko rozumieć, ale również nim kierować i który pragnie narzucać życiu cele i obowiązki, a czyni to nawet wówczas, gdy pozornie zaprzecza wszelkim celom i obowiązkom. Nawet światopoglądy, które uchodzą za czysto naukowe, nie mogą zerwać swego związku z wolą. Dlatego o światopoglądzie można powiedzieć to, co Nietzsche powiedział o filozofach: Światopogląd rozkazuje: tak ma być. Światopogląd nie jest samym odzwierciedleniem świata, ale pragnie określać i przetwarzać to, co uznaje za istotę rzeczywistości. To właśnie ma na myśli Giovanni Gentile, gdy mówi o poznaniu, iż nie odbija ono biernie bytu, ale go przekształca. Wytwarzając duchową treść osobowości i całej epoki światopogląd jest siłą, określającą historyczny byt ludzkości. Ten aktywny charakter światopoglądu posiada znowu ciągle szereg stopni: od pozornie czystych i bezinteresownych zapastrywań aż do rewolucyjnego pędu niecierpliwych poprawiaczy świata.

Żadnego z trzech wymienionych składników: obrazu świata, odczucia wartości i nakazu woli nie braknie

w żadnym światopoglądzie. Jak to już zresztą określił w swej analizie światopoglądu W. Dilthey, należą one zawsze do jego istoty, choć raz ten, raz tamten zyskuje sobie rolę naczelną.

3. Typologia światopoglądów

Można by teraz spróbować, jak to właśnie uczynił W. Dilthey,¹ przeprowadzić klasyfikację światopoglądów. Czyż lekarz, artysta i polityk nie reprezentują „naturalizmu“, „obiektywnego idealizmu“ i „dualistycznego idealizmu swobody“? Czyż nie mamy tu do czynienia z trzema możliwymi, czystymi typami światopoglądu, które się między sobą różnią tym, że pierwszy z nich akcentuje poznanie, drugi uczucie wartości, a trzeci nakaz woli? Ale dziś, gdy poznaliśmy rewolucyjną siłę naturalizmu i bezwolny oportunizm liberalizmu, przysięgającego na ideał swobody, gdy widzieliśmy i widzimy, jak z obiektywnego idealizmu Hegla wyrasta walczący marksizm i wojowniczy nacjonalizm — wszelki zbyt symetryczny podział wydaje się nam nie do utrzymania.

A jednak w klasyfikacji Diltheya jest przecież coś słusznego. Będzie to można odnaleźć wówczas, gdy zasady podziału nie będziemy poszukiwali w przewadze jednego z trzech składników światopoglądu, lecz gdy sięgniemy głębiej do tej postawy, jaką człowiek — i to nie tylko rozumem, ale i uczuciem i wolą, jako nierozzerwalna życiowa całość, jako osobowość — zajmuje w stosunku do wszechświata jako całości.

¹ W. Dilthey, Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen (Gesammelte Schriften, Bd. 8, 1931).

Przede wszystkim można zaprzeczyć istnieniu całości. W tym wypadku — a jest to właśnie stanowisko naturalizmu — pojmuje się całość zarówno wielką (wszechświat) jak małą (np. organizm lub społeczeństwo) jako czysto mechaniczną sumę składników. Naturalizm uważa, że całość może i powinna być całkowicie objaśniona przez rozum, który ją rozkłada i w ten sposób „sprowadza“ do części dających się jedynie spostrzegać. Całość jest dla naturalizmu przedmiotem wiedzy. I chociaż chodzi tu nie tyle o wyraźną teorię, sformułowaną w pojęciach, ile o intuicyjną postawę wobec rzeczywistości, jednakże nastawienie naturalizmu ma charakter intelektualistyczny. Nauce też przypisuje naturalizm czołową rolę w życiu, obdarza ją najwyższą wartością. Jedyna wieczność, jaką wyobrazić sobie może naturalizm, jest to wieczność „złej nieskończoności“, w której każda chwila bieżąca wystarcza sama sobie jak atom i ulega zniszczeniu przez następną. Tu jest źródło wiary w postęp, która skłania wyznawców naturalizmu do poświęcenia teraźniejszości na ołtarzu abstrakcyjnej przyszłej harmonii. Człowiek w światopoglądzie naturalizmu nie posiada nigdzie domu, żyje wciąż na drodze w jakiejś ciągłej tymczasowości, i dlatego właśnie grunt naturalizmu jest najżyźniejszą glebą dla nihilizmu. Gdy wszystko pojmujemy metodą rozkładania na części (poznanie jako sumę wrażeń, organizm jako sumę chemicznych molekuł, społeczeństwo jako sumę jednostek), gdy wszystko, co złożone, okazuje się sumą składników prostych, wówczas taki obraz świata staje się odpowiednim narzędziem do zdemaskowania i obalenia tradycji. Naturalizm przeto specjalnie nadaje się do tego, aby uświadomić rewolucyjne dążenia epoki. Dlatego właśnie natu-

ralizm odnawia się raz po raz w dziejach i zniszczyć go nie mogą ani najgłębsze teoretyczne wywody, ani najoczywistsze praktyczne rozczarowania.

Drugą możliwą postawę w stosunku do idei całości nazwać można immanentyzmem. Dilthey nazywa ten typ światopoglądu „obiektywnym idealizmem“. Całość pojmuje się jako coś pierwotnego, coś, co ożywia własne części, które mogą być pojęte tylko jako organy całości. Tak traktuje się całość i zarówno w zastosowaniu do rzeczy małych, jak organizm, i wielkich, jak państwo. Ten organiczny sposób myślenia jest znowu czymś znacznie głębszym niż teoretyczny punkt widzenia; jest on mianowicie wyrazem pewnej postawy ludzkiej, która wyraża całą naszą osobowość. Postawę tę można by nazwać artystyczną, gdyż każde dzieło sztuki odczuwamy zawsze jako całość, i to jako całość immanentną, która znajduje się w każdej części będącej jej wyrazem. Odczuwamy więc całość jako coś, co jest dane, gotowe, przeżywamy uczucie zależności, a często nawet całkowitego zatopienia się w całości. Stąd konserwatyzm, ku któremu zazwyczaj skłania się ta postawa: ceni ona mianowicie to, co przekazane, o ile ono jeszcze istnieje, a skoro istnieć przestało, wymarza ona sobie nowy trwały porządek, symulujący tradycję. Organiczny pogląd na świat jest zatem przeciwieństwem naturalizmu; zespała on rzeczywistość, którą naturalizm rozkłada.

Obie te postawy jednakże nie wyczerpują wszystkich typów światopoglądów. Możliwa jest jeszcze trzecia postawa w stosunku do całości świata. Ta trzecia postawa ujmuje całość również jako coś pierwotnego, ale nie jako coś immanentnego; całość jest tu czymś, co wyrasta ponad części i co je w każdej chwili przekracza, tzn. jest

w stosunku do nich „transcendentna“. Całość nie jest odczuwana jako gotowa, skończona i ujawniająca się jakoby automatycznie w częściach, ale raczej jako zadanie, jako coś, ku czemu dążą części, będące właściwie względnie autonomicznymi istnościami. Taka postawa jest typowo ludzka („humanistyczna“), gdyż właśnie człowiek czuje się w stosunku do obejmującej go całości jako swobodna istota, bez której udziału całość nie mogłaby osiągnąć właściwej swej pełni, a zarazem czuje się on jako istota zależna, która osiąga swoje przeznaczenie urzeczywistniając przerastającą go ideę całości. Całość jest tu więc odczuwana przede wszystkim jako powinność i dlatego u podstaw tego światopoglądu tkwi przeżycie pewnej rozterki (między bytem a ideałem); później określone to zostaje przez refleksję jako „dualizm“ albo jako „krytyka“ (krytyka oznacza pierwotnie „rozdzielenie“). Objawiająca się tu nieskończoność nie jest „zła“, ponieważ każda chwila posiada bezpośredni związek z całością i dlatego nie jest ona przez następną niszczone, lecz raczej usuwana, pozostając w niej niejako przechowaną. Przekonanie, że wszechświat nie spoczywa, ale wciąż się w swych częściach rozwija i w każdej chwili osiąga coś nowego, jest dla tej krytycznej postawy wobec całości równie charakterystyczne, jak świadomość tego, że ostateczna podstawa bytu leży poza granicami rzeczywistości. Taki pogląd na świat jest czymś zupełnie pierwotnym i swoistym, nie jest on kompromisem pomiędzy dwoma analizowanymi poprzednio i dlatego Dilthey miał zupełną rację, wykazując, iż obok naturalizmu i „obiektywnego idealizmu“ istnieje odrębny typ „idealizmu swobody“.

Jasny jest związek, zachodzący między tymi trzema

typami postawy człowieka wobec całości świata i hierarchią wartości. Naturalizm niewątpliwie odznacza się tym, że daje pierwszeństwo prawdzie. Jego postawa jest wyraźnie postawą naukową. Postawa obiektywnego idealizmu jest natomiast postawą raczej artystyczną, podczas kiedy postawa idealizmu swobody ma charakter moralny. Dobro występuje w niej jako najwyższa wartość, tak samo jak w obiektywnym idealizmie najwyższą wartością jest piękno. W tym sensie Dilthey miał rację ilustrując swe typy światopoglądów postaciami lekarza, artysty i polityka. O typie światopoglądu decyduje jednak nie przewaga w nim jednego ze składników światopoglądu (obrazu świata, uczucia wartości albo nakazu woli), lecz postawa podmiotu wobec całości świata, która łączy się z wyróżnieniem bądź prawdy, bądź piękna albo dobra jako wartości najwyższej.

Ta typologia światopoglądów Diltheya, której zresztą daliśmy tutaj nieco odmienną interpretację, ma w sobie niewątpliwie dużo słuszności. Rozróżnione przez nią typy światopoglądów dają się w sposób przekonujący zilustrować na przykładach z religii (ateizm — panteizm — teizm), filozofii (Protagoras, Feuerbach — Arystoteles, Hegel — Platon, Kant), poezji (Heine — Goethe — Puszkina). W każdej historycznej epoce, tak samo jak wśród żyjących, można znaleźć przykłady wszystkich trzech typów i bez sztucznego naciągania przyznać w każdym spotykanym przez nas światopoglądzie odmianę jednego z wymienionych typów. Fakt ten przekonuje nas o tym, że światopogląd jest w dużej mierze funkcją osobowości i że wybieramy sobie światopogląd w zależności od naszej struktury duchowej, tj. jakiejś pierwotnej naszej postawy wobec świata („czym jesteśmy“ Fichtego).

Z innej zaś strony podobna typologia światopoglądów wyraźnie nie wystarcza. Sprowadzając różnice między światopoglądami na powtarzające się, jak gdyby wieczne typy osobowości, nie potrafi ona uchwycić swoistego charakteru konkretnych poszczególnych poglądów na świat. W różnych historycznych epokach bowiem ten sam typ światopoglądu przyjmuje zupełnie inną postać: naturalizm Protagorasa i Feuerbacha różnią się w sposób nie mniejszy niż „idealizm swobody“ Platona i Kanta. Skądinąd światopoglądy różnych typów, wzajemnie się zwalczające, wykazują wspólne cechy. Spór ich przebiega niby na tej samej wspólnej płaszczyźnie: między Platonem a Protagorasem, Heglem a Kantem istnieje wspólnota doświadczenia oraz wspólnota problematyki. Obok powtarzających się typowych postaw światopoglądowych istnieje więc historyczny rozwój światopoglądów, uwarunkowany nie postawą podmiotu, lecz czynnikiem o charakterze przedmiotowym. Hegel, który w swych „wykładach z historii filozofii“ pierwszy spróbował wyłożyć ten historyczny rozwój poglądu ludzkości na świat, sprowadza różnice między światopoglądami do istnienia w całości świata wielości składników, czyli „momentów“ bytu. Podniesienie do zbiorowej świadomości ludzkości tych momentów świata dzieje się powoli. Każda historyczna epoka wyróżnia się tym momentem świata, którym świat znajdujący się w stałym ruchu zwraca się jak gdyby do świadomości człowieka i zostaje przez nią objęty. W ten sposób świat staje się z „bytu w sobie“ „bytem w sobie i dla siebie“ i na tym ciągłym rozszerzeniu zbiorowego doświadczenia ludzkości oraz wzbogaceniu świata jako „konkretnej idei“ polega cały rozwój historyczny. Tak więc każda historyczna epoka

ma własny kształt, bo porusza się na tej samej płaszczyźnie bytu, której jest uświadomieniem, i ten podniesiony do świadomości „moment“ konkretnej idei nadaje jednolitość całej kulturalnej twórczości pewnej epoki. Każdy światopogląd tkwi zatem nie tylko w osobowości człowieka, ale i w „historycznej sytuacji“, będącej niepowtarzalnym etapem w obiektywnym rozwoju świata od „bytu w sobie“ do „bytu w sobie i dla siebie“.

Jaskrawym przykładem słuszności powyższej tezy, iż światopoglądy należące do różnych typów i wzajemnie się zwalczające tworzą, o ile należą do tej samej epoki historycznej, pewną wspólnotę, mianowicie wspólnotę problematyki i doświadczenia, jest fakt, że marksizm na ogół podziela owe myśli Hegla. Filozofia Hegla jest wybitnym przykładem „obiektywnego idealizmu“, podczas kiedy marksizm należy niewątpliwie do typu światopoglądu naturalistycznego. Jednakże i Marx uznaje, że każda historyczna epoka posiada swój światopogląd, będący podniesieniem do świadomości ludzkiej tego, czym świat jest realnie na każdym stopniu swego historycznego rozwoju. Ową ostateczną realność świata Marx upatrywał w „stosunkach produkcji“, tj. w stosunkach między ludźmi, powstających na tle „warunków wytwórczości gospodarczej“. Te stosunki ekonomiczne stanowią realny fundament świata, który Marx, tak samo jak Hegel, utożsamiał ze światem dziejów. One określają całą postawę człowieka wobec świata, tj. jego światopogląd, który w procesie swojego uświadomienia rodzi z siebie filozofię, naukę, sztukę, religię, moralność, prawo i inne postaci twórczości kulturalnej. Wszystkie te postaci nie są twórcami ducha autonomicznego, nie są przejawem momentów „konkretnej idei“, jak uczył Hegel, lecz tylko

„ideologią“, tj. odbiciem w świadomości człowieka oraz narzędziem realnych stosunków produkcyjnych, czyli klasowych stosunków mocy, powstających na tle warunków wytwórczości gospodarczej. Już z tego zestawienia myśli Marxa z myślą Hegla widać, że „przewróciwszy Hegla na głowę“ Marx znajduje się z nim na płaszczyźnie wspólnej problematyki.

Nie wdając się tutaj w kwestię prawdziwej realności świata dziejów (poruszymy ją w jednym z następnych rozdziałów), ograniczmy się na razie do stwierdzenia, że każdy światopogląd, jak to zgodnie wskazują Hegel i Marx, tkwi w historycznej sytuacji epoki. W granicach, wyznaczonych dziejową chwilą, dokonywa się ten wybór światopoglądu przez osobowość, o którym mówił Fichte i na którym Dilthey oparł swą typologię światopoglądów. Światopogląd rodzi się na skrzyżowaniu dróg podmiotu i przedmiotu, osobowości i świata i jest owocem tego spotkania, które nazywamy losem. Ale dlatego właśnie typologia światopoglądów nie wystarcza. Obok typologii ustalającej podstawowe motywy, które powtarzają się w zmieniających się w dziejach światopoglądach, „nauka o światopoglądzie“ powinna starać się i o historyczne uszeregowanie światopoglądów, wykazujące to, co się w nich nie powtarza, będąc wyrazem indywidualnej sytuacji historycznej.

4. Dialektyka światopoglądu

Na tym podwójnym zakotwiczeniu światopoglądu w bycie osobowości i w bycie epoki polega jego ateoretyczny, albo mówiąc dokładniej, pozateoretyczny i w tym sensie irracjonalny charakter. Światopogląd nie jest samym

tylko racjonalnym pojmowaniem świata, lecz jest ugruntowany w irracjonalnej głębi osobowości i historycznego świata, w którym żyje człowiek. Jest owocem „decyzji“ i „losu“, które człowiek przeżywa i wywalcza, a nie tylko dowodzi. Wyraża pewien osobisty i dziejowy byt, a nie abstrakcyjną, istniejącą samą dla siebie prawdę. Jego prawda nie jest podobna do prawdy teoretycznej, np. prawdy matematycznego dowodu, lecz posiada własne odrębne kryteria. Są to intensywność, żywotność przeżycia, związek z realnym podłożem, owocność. Dlatego też światopogląd nie lęka się logicznych sprzeczności. Na tym właśnie polega paradoksalna właściwość każdego światopoglądu, iż zawarte w nim logiczne sprzeczności nie przeszkadzają mu nigdy wywierać wpływu w dziejach. I nawet najjaśniejsze wyświetlenie tych sprzeczności nie posiada zazwyczaj mocy dostatecznej, by osłabić siłę przekonania, jaką rozporządza wśród wyznawców światopogląd. Zresztą najostrzejsza krytyka światopoglądu pojawia się wówczas dopiero, gdy stracił on już swą żywotność. Jest raczej objawem zamierania światopoglądu niż przyczyną jego śmierci.

A jednak ugruntowany w osobowości człowieka i w sytuacji historycznej światopogląd nie chce na tej swojej podwójnej odrębności poprzestać. Jest przecież postawą człowieka wobec całości świata i rodzi się z dążenia człowieka do ogarnięcia całego świata. Ten związek człowieka z wszechświatem nie jest, rzecz zrozumiała, związkiem fizycznym. Nie jest również związkiem psychicznym, gdyż na uwagę, wyobrażnię, przebieg asocjacji psychicznych działają (w sposób przyczynowy) zawsze tylko części świata, ale nigdy świat jako całość. Jest on związkiem duchowym, w którym człowiek występuje ja-

ko istota duchowa wchłaniająca w siebie wszechświat nie „realiter“, lecz „idealiter“. W miarę tego swojego dążenia do całości świata i człowiek sam buduje się jako całość, tj. jako mikrokosmos osobowości. Stąd dążenie każdego światopoglądu do uniwersalności i obiektywności. Światopogląd pragnie wyrazić się w formach, mających „powszechny walor“ (to, co Niemcy nazywają „Allgemeingültigkeit“), tj. pretendujących do powszechnego ich uznania. Pragnie on zatracić swą subiektywność i jednostronność powstającą z jego ugruntowania w osobistym i dziejowym byciu i przewyciężyć zatem samego siebie. Formy kultury są niczym innym jak właśnie owocami tego dążenia światopoglądu do uniwersalności. Prawda, piękno, dobro, sprawiedliwość, świętość są różnymi postaciami tej upragnionej obiektywności, urzeczywistniającej się w nauce, sztuce, moralności, prawie, religii. Światopoglądowe dążenie człowieka, by wchłonąć w siebie całość świata, realizuje się w stworzeniu przez człowieka nowego świata, mianowicie świata kultury, który tak samo jak mikrokosmos osobowości jest wytworem światopoglądu. Im bardziej dzieło, czyli „dobro“ kulturalne potrafiło odzwierciedlić w sobie całość świata, tym bardziej jest obiektywne, tj. tym większy jest jego powszechny walor. Uniwersalność, czyli „powszechna ważność“ wytworów kultury jest właśnie niczym innym, jak odzwierciedleniem w świecie kultury tej całości („wszechjedni“) świata, którą one pragną w siebie wchłonąć.

Ten subiektywny i jednostronny, bo ugruntowany we fragmencie wszechświata, światopogląd pragnie osiąść obiektywność i pełnię, dlatego więc wyraża się w różnych postaciach obiektywności, a więc w teoretycznej praw-

dzie, w pięknie, sprawiedliwości, świętości. Jeśli potrafi się wyrazić w tym obiektywnym świecie kultury i straci własną subiektywność, wówczas — według słów ewangelii — ratuje się stając się filozofią, nauką, religią, sztuką, prawem, osiąga przeto wielkość i owocność. Osiąga uznanie, staje się potężną siłą dziejową — co prawda nie tyle jako światopogląd, ile jako twór kultury powstały z niego. Uznanie, stanowiące istotę jego potęgi, jest przy tym wynikiem uniwersalnego waloru, który te jego wytwory potrafiły osiągnąć. Jego siła realna jest zatem pochodną jego mocy duchowej. I jest tym większa, im mniej wie sam o swej sile, im więcej dąży do odzwierciedlającej wszechjędnie świata uniwersalności. Przewyciężając bowiem w swym dążeniu do obiektywności własną jednostronność i podmiotowość, zatracą świadomość tego, że jest „światopoglądem“. I dopiero później historyk poza obiektywnymi dziełami kultury odnajduje pogląd na świat, który był kiedyś najgłębszym źródłem ich życia i prawdy. Dopiero on formułuje go właśnie po raz pierwszy jako odrębny „światopogląd“.

To napięcie między odrębnością bytowego ugruntowania i uniwersalnością dążenia należy do istoty każdego światopoglądu, stanowi to, co można by nazwać jego wewnętrzną dialektyką. Ją właśnie miał na myśli J. R o z w a d o w s k i poświęciwszy jej swe przedśmierne rozważania o „prawdzie życia“. „Ta tragiczna sprzeczność — pisze J. Rozwadowski — jest bardzo zrozumiała, bo jednostka mocą swego istotnego związku z wszechżyciem i wszechświatem zdąża do niego, to znaczy właśnie do prawdy, która przecież dla niej nie jest i nie może być czym innym jak pewną świadomością wszechrzeczywistości i własnego z nią związku; a równocześnie mocą

swojej odrębności z równą siłą oddala się od niej i unika prawdy, która przecież jest dla niej właśnie niweczeniem tej jednostkowej odrębności“.¹ Odrębności, dodajmy, a nie osobowości, która buduje się sama jako mikrokosmos w miarę urzeczywistnienia swojego dążenia do „prawdy“ w szerszym sensie uniwersalnej obiektywności, zawierającej w sobie obok prawdy teoretycznej i swoistą obiektywność piękna, dobra, sprawiedliwości, świętości.²

Wszystkie wielkie twory ducha ludzkiego mają na sobie piętno światopoglądu. Widać je nie tylko w filozofii i religii, ale również w sztuce, a nawet w nauce, polityce i gospodarce. Światopogląd jest źródłem, z którego

¹ J. Rozwadowski, *Prawda życia*, 1937, str. 5.

² Głębokie rozważania znakomitego uczonego nie wyróżniają człowieka jako istoty posiadającej światopogląd. Według Rozwadowskiego dążenie do wszechświata charakteryzuje nie tylko człowieka jako istotę duchową, lecz i każdą jednostkę biologiczną. Rozwadowski nie robi różnicy między życiem dziejów i kultury, będącym przejawem światopoglądu, a życiem przyrody, w którym upatruje to same dążenie do wszechświata. Pod tym względem stanowisko Rozwadowskiego jest odmianą monadologii Leibniza, który uczył, iż nie tylko człowiek, lecz każda istota biologiczna i każde centrum energii w ogóle jest „monadą“, odzwierciedlającą w swój własny sposób wszechświat, tzn. jest istotą, posiadającą światopogląd. Różnica między człowiekiem i innymi istotami jest tylko stopniowa, gdyż człowiek odzwierciedla wszechświat w pojęciach, odznaczających się jasnością i wyraznością. Tego samego poglądu broni w filozoficznej literaturze rosyjskiej N. O. Łoski (w licznych pracach, np. *Mir kak organiczeskoje celoje*, 1918). Ale Łoski jak i Leibniz uznają, że to dążenie do wszechświata jest przejawem bytu duchowego, dlatego upatrują w każdej monadzie („czynnika substancjalnym“ według terminologii Łoskiego) istotę duchową. Rozwadowski zaś nie wyprowadza ze swego poglądu tych spirytualistycznych wniosków.

powstają lub co najmniej czerpią odżywczą siłę. Dzięki niemu związane są twory ducha z „życiem“, z „bytem“; on im nadaje „egzystencjalny“ charakter. On właśnie daje ludziom świadomość swego miejsca w byciu, a tym samym stwarza oparcie w życiu. Z drugiej zaś strony światopogląd oznacza dążenie do wyjścia poza siebie, do wchłonięcia w siebie wszechświata i przewyciężenia swojej odrębności przez zbudowanie własnej osobowości, która jako mikrokosmos odzwierciedlający w sobie wszechjędnię świata stwarza świat kultury, odznaczający się uniwersalnością i obiektywnością.

Ale z tego właśnie powodu pogląd na świat, będąc korzeniem, z którego wyrastają twory kultury, winien zostawać w głębi życia duchowego, tam, gdzie człowiek jako całość spotyka się z upragnioną wszechjędnią świata. Gdy tylko światopogląd wychodzi na powierzchnię, napięcie między ugruntowaniem w odrębnym byciu i dążeniem do uniwersalności wszechświata, stanowiące istotę dialektyki światopoglądu, zostaje naruszone. Światopogląd zostaje przewyciężony w twórczym czynie osobowości i wtedy przekształca się w filozofię, naukę, sztukę lub jakąkolwiek inną postać świata kultury. Przestaje być światopoglądem w ścisłym tego słowa znaczeniu, bo staje się tworem obiektywnego życia duchowego. Wówczas zrzeka się swojej odrębności bytowej, żeby osiągnąć uniwersalność „powszechnego waloru“.

Ale i wtedy, kiedy ob staje przy swojej odrębności i uparcie zamyka się sam w sobie, przestaje być światopoglądem we właściwym sensie słowa. Wówczas bowiem wyrodnije w to, co można by nazwać „ideologią“. Zamiast dążyć do uniwersalności jako wartości („powszechnego waloru“) wymaga swojego uznania drogą przymu-

su. Pragnie osiągnąć uznanie w swojej odrębności, w tym, co stanowi ograniczoność jego ugruntowania bytowego. Zamiast wchłonąć w siebie całość świata w sposób duchowy, przez stworzenie świata kultury, chce panować nad światem w sposób fizyczny. Chce władzy, a nie obiektywności. Żądza władzy wypiera i zabija w ideologii dążenie do uniwersalności. Światopogląd degeneruje się w ideologię, kiedy jednostka dąży do rozszerzenia swojego bytu nie jako istota duchowa, lecz jako istota biologiczna albo społeczna — w sposób poniekąd fizyczny, drogą przymusu. Zamieniając dążenie do uniwersalności na dążenie do władzy, ideologia, zamiast być źródłem życia duchowego, narzuca się temu życiu z zewnątrz jako zeszytwniałe, racjonalne „stanowisko“ i usiłuje je zewnętrznie urabiać. Wówczas życie ducha nie zyskuje żadnego ożywienia i wsparcia. Przeciwnie, jest ono hamowane i gwałcone na każdym kroku¹.

¹ Posługuję się tu terminem „ideologia“ w sensie, który mu nadał K. Marx: jest to twór ducha („świadomości“), pretendujący do uniwersalnego waloru, będący jednak w rzeczywistości nieprawdziwym odbiciem i narzędziem utrwalenia i rozszerzenia odrębnego bytu (woli mocy). W tym sensie termin coraz bardziej ustala się nie tylko w terminologii naukowej, lecz i w mowie potocznej. Nadając terminowi „ideologia“ określony powyżej sens Marx: 1) sprowadzał wszelką prawdziwą rzeczywistość do „stosunków produkcyjnych“ i 2) twierdził, że cała kultura duchowa jest w społeczeństwach rozdartych na klasy nieczym innym, jak tylko ideologią. Oba te twierdzenia Marxa, stanowiące aksjomaty marksizmu i w marksizmie nie tyle uzasadniane, ile przyjęte z góry jako założenia wszystkich dowodzeń teorii marksistowskiej, niekoniecznie trzeba przyjmować, żeby posługiwać się terminem „ideologia“ w sensie, nadanym mu przez Marxa. Nielusztosność tych aksjomatów wynika z poprzednich i następnych naszych rozważań.

5. Przewyciężenie światopoglądu w filozofii i jego zwyrodnienie w ideologię

Zaprowadziłoby to nas zbyt daleko, gdybyśmy chcieli przedstawić szczegółowo przebieg owej pozytywnej i owocnej dialektyki światopoglądu. Ponieważ filozofia zbliża się najbardziej do poglądu na świat, przeto może nam wystarczyć wskazanie, w jakim stopniu wykracza ona poza sam światopogląd i w jakim sensie jest jego przewyciężeniem. Nie ulega wątpliwości, że wśród filozofów byli zawsze i tacy, którzy usiłowali filozofię swą zupełnie oderwać od irracjonalnego podłoża swego wieku i własnej osobowości; równie jednak niewątpliwą rzeczą jest, iż takie filozofie nie przekroczyły nigdy poziomu abstrakcyjnej systematyki i konstrukcji pojęć. A choć udawało im się czasem rozwiązać to lub owo zagadnienie z zakresu logiki i teorii poznania, to jednak na ogół osiągały one ten naukowy obiektywizm kosztem wewnętrznej treści oraz siły oddziaływania. Kto nie chce odrzucać całej dotychczasowej historii filozofii, ten będzie musiał przyznać, że każdy z wielkich systemów filozoficznych, nie wyłączając tych, które wysuwały roszczenia do ścisłej naukowości, posiadał podłoże światopoglądowe, widoczne nawet w szczegółach doktryny. Dlatego właśnie negacja światopoglądu na rzecz czystej nauki kończy się zawsze negacją filozofii.

A jednak, mimo to, każdy system filozoficzny wznosi się ponad światopogląd. Postawa podmiotu wobec całości świata oraz ta strona, czyli „moment“ owej całości, który się w niej ujawnia, tracą w filozofii swój statyczny i zamknięty charakter, stają się natomiast podnieętą wciąż nowej problematyki. W zestawieniu ze światopoglądem

filozofia jest zawsze „aporetiką“, jak ją określał Arystoteles, tj. uświadomieniem sobie „trudności“, czyli sprzeczności w naszym ujęciu świata. W poglądzie na świat dominuje poczucie pewności, świat uchodzi za znany, bo jest w sobie zamknięty. Taki świat jest bezpieczny dla działania i dlatego światopogląd, zabezpieczając działanie, jest pragmatycznie uzależniony; brak mu zdziwienia, świadomości niewiedzy, odczucia niepokoju problemów nie rozwiązanych. Filozofia wyzwala się z tej pragmatycznej zależności i dlatego rodzi się z ducha protestu przeciw panującemu światopoglądowi. Pierwotne poczucie bezpieczeństwa, jakie daje światopogląd, nie wystarcza. Filozofia nie pragnie bezpieczeństwa jako warunku działania, lecz oczywistości ewidencji, jako warunku prawdy. Szukając tej wyższej pewności filozofia używa wątplenia jako narzędzia dla osiągnięcia prawdy. I w ten sposób coraz nowe dziedziny rzeczywistości ukazują się jako niezbadane tajemnice. Lecz wówczas zacierają się ostre krawędzie „stanowiska“ światopoglądowego, które traci swą wyłączność i jednostronność, staje się narzędziem dla poznania świata nabierając charakteru dynamicznego i problematycznego. Dlatego system filozoficzny nie odrzuca różnych obcych światopoglądów, ale ocenia ich względną wartość i zużytkowuje ich wartość poznawczą, wchłaniając je w siebie. Filozof nie spocznie, póki w ramach własnego systemu nie znajdzie miejsca dla cudzych światopoglądów i nie opanuje ich problematyki, choćby nawet w ten sposób, iż wykaże jej bezpodstawność. W ten sposób przecież ze spotkania światopoglądu chrześcijańskiego z pogańskim i przez próby rozprawienia się z nim powstała chrześcijańska filozofia,

co oznaczało zarazem przejście przez światopogląd chrześcijański problematyki filozofii hellenistycznej.

W tym właśnie tkwi najgłębszy powód, skłaniający filozofów do tak częstego i obszernego rozprawiania się z cudzymi poglądami i to nawet wówczas, gdy sam myśliciel sądzi, iż filozofia powinna ograniczać się, według wzoru przyrodoznawstwa, do badania samej rzeczywistości. W przyrodoznawstwie — o ile tylko nie chodzi o zasady i podstawy — jest to zbędne, gdyż zawartość poznawcza na tyle oderwała się w nim od światopoglądu, że stała się prawie neutralną. Ale w filozofii rozdział taki nie dokonał się i dokonać się w ogóle nie może; zamiast neutralności występuje tu bowiem inny ideał, a mianowicie bogactwo i pełnia, które osiągnąć można jedynie przez uczciwie prowadzony dialog, to jest właśnie krytyczne rozprawianie się z cudzymi poglądami na świat. Podobny „dialog“ stanowi wewnętrzną formę filozofii nawet tam, gdzie zewnętrzna forma jej wykładu nie ma charakteru dialogu, jak to było u Platona. Ten wewnętrzny dialog jest podstawą obiektywizmu i teoretycznej prawdy filozofii, która — mimo wszystko — tkwi korzeniami w światopoglądzie, uwarunkowanym osobowością i epoką. Nie neutralność więc, ale pełnia wyznacza drogę, na której filozofia może przewyciężyć światopogląd nie odrywając się od niego całkowicie.¹

Napięcie między światopoglądowym ugruntowaniem

¹ Por. rozprawę E. Sprangera, *Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften* (Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1929, I), w której znakomity autor rozwija analogiczne myśli.

w bycie a pełnią prawdy, wznoszącej się ponad bytem, stanowi istotę filozofii. Ale jest to właśnie napięcie, a nie przeciwieństwo i dlatego system filozoficzny staje się tym głębszy, im bogatsza jest pełnia problemów, które umie objąć w toku swego „dialogu“ z przedstawicielami innych postaw duchowych. To napięcie może być słabsze lub mocniejsze i od jego siły zależy oryginalność i wszechstronność systemu. Ale zdarzyć się też może, iż nastąpi takie osłabienie, że pozostanie tylko jedno jego ogniwo; wówczas filozofia wyrodnieje bądź w pustą systematykę pojęciową, pozbawioną wszelkiego związku z życiem, bądź w ideologię, która występuje otwarcie jako narzędzie odrębnego życia, jego walki o byt. Traci wówczas filozofia charakter dążenia do prawdy, choćby nawet reklamowała się swą naukowością. Nie może zresztą stać się prawdziwą nauką, a traci to, co stanowi jej swoistą „naukowość“, polegającą — jak wiemy — na pełni wykrytej problematyki, na rozpiętości „dialogu“, na głębi spostrzeżonych trudności, bynajmniej nie na obojętności neutralnego stanowiska. W filozofii bowiem neutralność jest racjonalistyczną karykaturą pełni.

Ale o wiele niebezpieczniejsze jest zwyrodnienie światopoglądu w ideologię. Życiowe ugruntowanie i uzależnienie światopoglądu, z którego filozofia pragnie się wyzwolić, staje się w ideologii zupełnym podporządkowaniem obrazu świata wymaganiom i potrzebom działania. Światopogląd staje się narzędziem życia w jego odrębności i dlatego staje się jeszcze bardziej zankniętym i ekskluzywnym. W ideologii odrębność staje się partyjnością, a jednostronność — tendencyjnością. I zamiast dążyć do pełni i dynamiki — jak się to dzieje na

polu filozofii — światopogląd, zwyrodniały w ideologię, przeciwstawia się nie tylko cudzym punktom widzenia, ale również i ich problematyce. Utrwala się jako dogmat, którego siła, wymagana przez walkę o byt, polegać ma na nieruchomości i stwardnieniu. Działający musi się opowiedzieć po stronie jakiejś partii, musi decydować, a decyzja jest zawsze jednostronnością. Dlatego właśnie pożąda on ideologii, która odsunie wszelkie wątpliwości, ukazując mu wszystko jako pewne i jasne. Światopogląd, zwyrodniały w ideologię, staje się „mieczem w dłoniach praktyki“, jak Lenin trafnie określa ideologię.

Wchodząc zatem na drogę ideologii światopogląd posuwa się w kierunku wręcz odwrotnym do tego, który mu wskazuje filozofia. Zamiast „otworzyć się“ i zdynamizować, zamiast dążyć do wyższej pełni, kamienieje on w swej odrębności. Mimo to nie wylamuje się on z więzów życiowej zależności, lecz właśnie popada w głębszą jeszcze zawisłość. Owocna dialektyka, przejawiająca się w filozofii jako napięcie między ugruntowaniem w konkretnym życiu i dążeniem do niezależnej od życia uniwersalności prawdy, ulega zniszczeniu w ideologii. Zjawia się wówczas „licha dialektyka“ sprzeczności, zabijająca powoli każdą ideologię. Ugruntowanie życiowe, które miało być zaletą filozofii światopoglądowej, zastąpione zostaje bezwzględną poprawnością wnioskowań, będącą jednak raczej świadectwem mechaniczności niż objawem prawdziwego życia. Szacunek dla żywej osobowości, niepowtarzalnej i niezastąpionej, szacunek, którym filozofia światopoglądowa miała się właśnie różnić od filozofii naukowej, ustępuje miejsca ubóstwieniu wyników i rzeczowego postępu, chociaż właśnie „rzecz“

i „postęp“ są w sprzeczności z życiem i indywidualnością, które muszą wobec nich ustąpić.¹

6. Przewycięzenie światopoglądu w dziedzinie moralności i pokusy ideokracji

Ale i życie moralne ulega pod wpływem ideologii zasadniczemu wypaczeniu. W dziedzinie czynów również tylko dzięki przewycięzeniu poglądu na świat osiągnąć można najwyższą żywotność i pełnię ducha. Choć bowiem czyn wymaga decyzji, a nie może być decyzji, której twierdzenie nie zawierałoby w sobie zaprzeczenia, to jednak nie wynika stąd, by konieczną podstawą każdego skutecznego działania było zajęcie stanowiska ideologicznego. Dokonane ostatnio przez H. Bergsona rozróżnienie dwóch rodzajów moralności: zamkniętej, statycznej, i otwartej, dynamicznej, daje dobre wyjaśnienie sprawy. Zależna od sztywnego poglądu na świat jest tylko moralność zamknięta, to jest taka, której funkcją jest utrzymywanie grupy społecznej. Jest więc ona produktem oraz narzędziem bytu społecznego i dlatego jest heteronomiczną. Najważniejszymi cechami tej statycznej moralności są: abstrakcyjność, legalizm, nietolerancja. Ale istotna moralność, rodząca się z miłości, jest dy-

¹ W sprzeczność tę popada wyraźnie E. Rothacker, w rozprawie *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften* (*Handbuch der Philosophie*, Bd. I, C., 1926). Według niego pogląd na świat ma swoje źródło w życiu i wyraża niepowtarzalną indywidualność historycznej sytuacji. Irracjonalne życie, a nie logiczna obiektywność stanowi kryterium jego prawdy. Przy końcu rozważań Rothackera jednak okazuje się, że wartość i słuszność światopoglądu polega na jego wewnętrznej „konsekwencji“ (*Folgerichtigkeit*) i na korzyściach, jakie z niego czerpie „postęp rzeczowy“ (*sachlicher Fortschritt*).

namiczna i swobodna, nie da się sformułować w prawach i normach, jest zupełnie konkretna, stapia się z indywidualną sytuacją, wyzwala się z wszelkiej zależności od społecznego bytu, będącego zawsze rzeczywistością odrębną i ograniczoną, i wspina się zatem ku czystemu człowieczeństwu.¹

W tej właśnie chrześcijańskiej miłości, budzącej poczucie wspólnej odpowiedzialności ludzkiej, dokonywa się przewyciężenie światopoglądu, przewyciężenie „stanowiska“, a tym samym i zależności czynów od niepełnej, odrębnej rzeczywistości. Na ten element współodpowiedzialności Bergson nie zwrócił dostatecznej uwagi. Uczynił to natomiast z wielką energią T. Dostojewski mówiąc: „Wszyscy są za wszystkich i za wszystko odpowiedzialni“. I choć każde postępowanie będąc decyzją jest jednostronne, to jednak im bardziej staje się uduchowionym, im głębiej zespala się z konkretną sytuacją życiową w całej jej indywidualnej pełni, tym wyraźniejszą zdobywa świadomość współuczestnictwa w grzechach całej ludzkości i własnej współwiny w tych grzechach. Mylą się ci, którzy sądzą, iż w tych warunkach postępowanie utraci siłę i owocność. Powszechnie jest przecież znana pewność i energia świętych. Słusznie więc ukazał Dostojewski te właśnie cechy w postaci Aloszy Karamazowa, przeciwstawiając go życiu pełnemu niepewności i wahania, jakie prowadzi Iwan Karamazow, opanowany „miłością ku rzeczom dalekim“, to znaczy opanowany ideą abstrakcyjną.²

¹ Por. H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, 1932.

² Por. mój artykuł: *Idea dobra w powieści „Bracia Karamazowowie“* (Przegląd Współczesny, 1929, nr 2—3).

Nawet i co do politycznego postępowania byłoby rzeczą niesłuszną mniemać, iż jego owocność wymaga zajęcia sztywnego i nieprzejednanego „stanowiska“ ideologicznego. Również i polityk musi świadomie wziąć na siebie winę, wynikającą z jednostronności jego decyzji. Dopiero dzięki świadomości winy uzyskuje jego czyn charakter obiektywnej uniwersalności, która się w tej dziedzinie nazywa sprawiedliwością. Przeciwny punkt widzenia nie powinien być odrzucony całkowicie, ale uznany w jego problematyce i objęty pełnią naszego własnego działania. Nie wolno bowiem ograniczać się tylko do zwycięstwa nad przeciwnikiem przemocą, lecz trzeba jednocześnie rozwiązywać problemy życia społecznego, przez przeciwną stronę wysunięte. Dopiero wtedy zwycięstwo będzie nie tylko fizyczne, lecz również duchowe, a zatem i trwałe. A dlatego trzeba nie tylko odrzucać przeciwnika, lecz jednocześnie i uznawać go — w problematyce przez niego wysuniętej. Podobne uznanie przeciwnika zakłada właśnie poczucie odpowiedzialności nie tylko za własne czyny, ale i za czyny tych, których stanowisko ja uznaję za niesłuszne i których postępowanie zwalczam. Dzięki takiemu poczuciu odpowiedzialności za postępowanie strony przeciwnej czyn polityczny, nawet obliczony na zniszczenie przeciwnika, nabiera charakteru tragicznej konieczności zyskując powagę, pogłębienie i doniosłość. Staje się on wówczas jeszcze głębiej ugruntowanym w osobowości działającego, ale zarazem oczyszcza się z wszystkiego tego, co jest w nim tylko subiektywne, i osiąga maksimum obiektywizmu, to jest sprawiedliwości.

Otóż to właśnie napięcie pomiędzy zwalczaniem przeciwnika i uznaniem problematyki przez niego wy-

suniętej ulega zniweczeniu wówczas, gdy własny światopogląd nie zostanie przewyciężony i oczyszczony przez poczucie odpowiedzialności za błędy i czyny przeciwnika, ale wyrodnieje w ideologię, stanie się martwym „stanowiskiem“. Bowiem zadaniem ideologii w życiu praktycznym jest właśnie usprawiedliwianie jednostronności działania i uwalnianie działającego od poczucia winy. Jakiś niby teoretyczny wywód ma tu zastąpić brak siły i głębi moralnej. Niepokój sumienia, odczuwającego winę za grzechy innych, uciszony ma być usunięciem wszelkich wątpliwości co do słuszności własnego stanowiska, jak gdyby poczucie współwiny pokrywało się z teoretycznym wątpieniem i jak gdyby poczucie to nie było równie konieczne dla oczyszczenia i zahartowania czynów, jak zwątpienie dla wiedzy.

Ideologia naśladowuje jednak pewność teoretyczną o tyle, że zależy jej nie na moralności i sprawiedliwości czynu, ale na zewnętrznym wyniku. Światopogląd ma się tu stać narzędziem panowania nad ludźmi, podobnie jak przyrodoznawstwo zapewnia władanie przyrodą. Ale światopogląd zdradza tu sam siebie, gdyż nauka osiąga władanie siłami natury w tym stopniu, w jakim właśnie, uwalniając się od więzów światopoglądu, staje się obiektywną. Ideologia zaś pragnie zdobyć panowanie bez obiektywizmu. Dlatego demaskuje tak chętnie przeciwników, a wśród nich również i filozofię, wykazując, iż jest ona tylko „światopoglądem“. Sama zaś chętnie przybiera się w szatę nauki, by wzmocnić swe stanowisko. Ale dążenie do prawdy, która przecież jest jedną z form uniwersalności, jest jej obce. Żądza władzy, wola mocy — oto istotne motywy jej postępowania. Uparte trzymanie się swojej odrębności, to, co Grecy nazywali

„hybris“, jest jej podstawą, a ideokracja jej ostatecznym zamiarem. Ideokracja jest owocem, jaki się rodzi ze światopoglądu, który nie dał się przewyciężyć. Unieruchomiona idea, sztywna jak „odlew żelazny“,¹ opanować ma życie; idea taka świadomie rezygnuje z obiektywizmu i pragnie zwyciężyć nie dzięki miłości (miłości prawdy lub bliźnich, lub Boga), ale drogą zewnętrznego przymusu. Natomiast idei żywej obca jest żądza władzy, a jeśli władzę osiąga, to władanie jest wynikiem jej siły wewnętrznej, a nie jej woli mocy.

¹ Aby użyć trafnego wyrazu T. Dostojewskiego (Dziennik pisarza z r. 1877, artykuł o samobójstwie).

ROZDZIAŁ DRUGI

ŚWIATOPOGŁĄD I PEDAGOGIKA

Różnica, przeprowadzona pomiędzy światopoglądem a ideologią, daje podstawę dla analizy stosunku światopoglądu do szkolnictwa i praktyki wychowawczej. Zagadnienie to jest niewątpliwie jednym z najbardziej palących zagadnień dzisiejszej pedagogiki. Twierdzenie, że szkoła powinna posiadać określony światopogląd, jest dziś bardzo rozpowszechnione i uchodzi za rzecz zrozumiałą samo przez się. G. Gentile jeszcze przed wojną światową wystąpił przeciwko szkole neutralnej, wzywając ją, aby otrząsnęła się ze „swego duchowego kalectwa“ i stała się znowu „szkołą ducha“, tzn. szkołą wiary i przekonania. Żądanie to próbują na wielką skalę urzeczywistnić Włochy i Rosja, a obecnie również i Niemcy. Szkoła w tych krajach została istotnie nasycona duchem określonego światopoglądu i stała się jego monopolem. Ale nawet kraje mieszczańskie, jak Holandia i Belgia, które pozostały wierne zasadom liberalizmu, dążą po wojnie do zrealizowania w szkolnictwie zasady „światopoglądowej autonomii“. Nie przyznając żadnemu światopoglądowi monopolu, nasycono jednak szkoły światopoglądem w ten sposób, że każdej wierze (także i wolnomyslicielstwu i marksizmowi) nadano prawo utrzymywania z ogólnych podatków własnej szkoły. Niemieccy

i francuscy katolicy uważają obecnie takie rozwiązanie sprawy za wzorowe. Co więcej, przedstawiano je w kołach katolickich jako istotnie liberalne i demokratyczne, co najmniej tak demokratyczne, jak ukształtowanie szkolnictwa na zasadzie narodowościowej autonomii, która jeszcze niedawno uchodziła za ostatnie słowo demokracji. W Holandii i Belgii doszło faktycznie do tego, że różne światopoglądy podzieliły między sobą nie tylko szkolnictwo powszechne, ale również i wyższe, tak że istnieją w tych krajach katolickie, kalwińskie i wolnomyślicielskie uniwersytety. O „ukościelnieniu“ szkolnictwa, jako koniecznym warunkiem chrystianizacji życia, mówią też niektórzy rosyjscy filozofowie i pedagogowie, i to właśnie ci, których demokratyczne poglądy nie ulegają najmniejszej wątpliwości.¹

Zdaje się więc, że zarówno liberalizm, jak antyliberalizm występują obecnie przeciwko szkole neutralnej, broniąc szkoły światopoglądowej, która coraz częściej odczuwana jest jako „potrzeba epoki“. Także w teorii

¹ Oprócz przetłumaczonej na język polski książki G. Gentilego, „Reforma wychowania“, por. rozdział VI w mojej książce: Szkoła i demokracja na przelomie, 1938. — O autonomii światopoglądowej szkolnictwa belgijskiego i holenderskiego por. moją rozprawę pt. „Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten“ w „Handbuch der Pädagogik“ (wyd. Nobla i Pallata, t. IV, str. 466). Stanowisko niemieckich katolików zyskało najgłębszy wyraz w pracach prof. J. Schrötelera: *Bildung, Weltanschauung und Staat* (Neue Jahrbücher, 1932, z. 7), *Die pädagogische Autonomie, die Lösung des schulpolitischen Problems?* (Schule und Erziehung, 1931, z. 19). Uzależnienia szkoły od Kościoła domaga się znany w Polsce autor „Psychologii dziecięctwa“, W. Zieńkowski w artykule: „Die russische Pädagogik seit 1900“, zamieszczonym w *Pädagogik der Gegenwart*, 1933, t. I, szczególnie rozdział IV.

pedagogiki coraz częściej powtarza się przekonanie, iż nauka o wychowaniu uzależniona jest od poglądu na świat. Nikt się już dziś nie spodziewa, by obiektywna, doświadczalna wiedza rozwiązać mogła istotne zagadnienia pedagogiczne. Czasy wiary (lub przesądu) w eksperymentalną pedagogikę bezapelacyjnie minęły. Nawet w Ameryce pedagogika eksperymentalna widocznie ustępuje miejsca pedagogice filozoficznej. A czyż filozofia wychowania, rezygnująca z obiektywności przyrodoznawstwa, nie staje się właśnie poglądem na świat? Jak widzimy, problem światopoglądu zajął dziś naczelne miejsce w pedagogice. Wszędzie odczuwa się potrzebę, jeśli już nie rozwiązania, to przynajmniej wyjaśnienia tego problemu.

1. Dziecięstwo: okres przedświatopoglądowy

J. Piaget w swej znanej książce „Jak sobie dziecko świat przedstawia”¹ bada pogląd na świat dziecka, przy czym słowa światopogląd używa w najszerszym znaczeniu. Rozumie przez pogląd na świat ten zasób zapatrywań, który jest nam dany; nie można go więc ani pragnąć, ani wybierać, ani narzucić komuś, a to dlatego, że powstaje on u nas bez jakiegokolwiek współdziałania z naszej strony. Charakterystyczne rysy tego dziecięcego światopoglądu, które trwają aż do 10—11 roku życia, polegają na tym, że otoczenie przedstawia się dziecku jako ciągłość, która nie istnieje sama przez się jako

¹ Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, 1926, str. 155. (Polski przekład: Jak sobie dziecko świat przedstawia? Książnica-Atlas).

rzecz lub przedmiot, ale jedynie jako pole działalności dziecka. Jest to pragmatyczna ciągłość, z której poszczególne części wydzielają się wtedy, gdy są aktualnie przeżywane przez dziecko, jako centrum działalności. Na tym polega „egocentryzm“ dziecięcego światopoglądu. Egocentryzm ów oznacza pragmatyczne powiązanie obrazu świata, jego skrępowanie aktywnością dziecka. Bynajmniej nie jest on świadomym przeciwstawianiem jaźni światu. Dziecko odczuwa świat jako dalszy ciąg swego ja. „Ja“ nie oderwało się jeszcze od świata i dziecko jeszcze nie osiągnęło tego poziomu, na którym dokonywa się podział na świat i jaźń. Z tego powodu nie jest ściśle mówić, że dziecko posiada p o g l ą d na świat.

Ale zarazem spostrzegamy i drugi brak w postawie dziecka do świata. Dziecko nie zna jeszcze kategorii, które sprawiają, że świat przedstawia się dorosłemu człowiekowi jako perspektywicznie uporządkowany. Dziecku z początku obcy jest nie tylko podział na istoty żywe i rzeczy martwe, na związki przyczynowe i celowe, na istoty uduchowione i nie posiadające duszy, ale nawet na rzeczy sztucznie stworzone i naturalnie istniejące. „Animizm“ i „artyficzalizm“ dziecka stoją również jeszcze po tej stronie podziału na podmiot i przedmiot. To znaczy, że dziecko nie zna jeszcze wyżej wspomnianych różnic. Bynajmniej nie znaczy to, że ono „rzutuje“ na zewnątrz znane mu z wewnętrznego doświadczenia zjawiska uduchowienia i tworzenia. „Dziecko — słusznie mówi Piaget — nie spostrzegło jeszcze, że istnieje wiele perspektyw, i stoi zamknięte w swojej perspektywie poszczególnej, jak gdyby ona jedynie była możliwa“. Jak dla człowieka pierwotnego, tak samo i dla dziecka nie istnieją kategorie ogólności i całości. Dziecko ustosun-

kuje się do pojedynczych rzeczy i pojedynczych zdarzeń, ale nie do całości świata; do rzeczywistości poszczególnej, ale nie do bytu jako podstawy rzeczywistości je otaczającej. Dlatego trudno mówić u dziecka o poglądzie na świat.

Dopiero stopniowo, od siódmego roku życia począwszy, zaczyna się pragmatyczna ciągłość dziecięcego otoczenia dzielić na warstwy, a od dziesiątego roku życia zaczyna się rozgraniczenie na jaźń i świat. Równocześnie dokonywa się perspektywizacja świata i próba zrozumienia go ze stanowiska ogólności lub całości. Świadomość świata i świadomość swojego „ja” rozwijają się równolegle. W miarę jak człowiek wytwarza sobie światopogląd i wchodzi przez to w stosunek życiowy do całości świata, rozwija się też jako osobowość. Wówczas to mamy do czynienia ze światopoglądem w wybitnym sensie tego słowa. Światopogląd oznacza teraz nie samo tylko przedstawienie świata, który właściwie nie był jeszcze ani światem ani przedmiotem poglądu. Jest czymś o wiele większym, mianowicie swoistą postawą człowieka jako istoty duchowej, czyli osobowości wobec wszechświata. Chociaż taki światopogląd jest właściwy każdemu normalnemu młodzieńcowi, to jednak nie jest on po prostu wynikiem biologicznego dorastania, ale wytworem duchowej spontaniczności. Człowiek uświadamia sobie swoje miejsce w świecie jako osobowość: im bardziej świat staje się dla niego obiektywny, występując jako przedmiot jego poznania i działania, tym wyraźniej uświadamia sobie człowiek własną podmiotowość. Dopiero w tym znaczeniu staje się światopogląd przedmiotem kształcenia. Bez światopoglądu, pojętego jako żywy stosunek jednostki do wszechświata, stosunek,

zawierający nie tylko obraz świata, ale i poczucie wartości i nakaz woli, nie ma świadomości samego siebie, tzn. żadnego osobistego bytu. Im więcej perspektywy zyskuje świat, jako istniejący „sam w sobie“, tym wyraźniej staje się istniejącym „dla siebie“, tzn. rozwija się jako byt osobowy. Świadomość samego siebie wytwarza się tylko w dążeniu do uświadomienia sobie świata jako bytu obiektywnego.

Zadanie kształcenia polega więc na tym, aby człowiek zdobył sobie światopogląd i dzięki temu stał się osobowością. Jeżeli słowa „światopogląd“ używamy w powyższym znaczeniu, to twierdzenie, iż prawdziwe kształcenie zawiera w sobie jako swój składnik światopogląd, jest źle sformułowaną tautologią. Kształcenie jest właśnie kształceniem światopoglądu, który rozwija się wraz z wzrostem osobowości. Są to dwie strony jednego i tego samego procesu wychowania człowieka.

2. Okres przed dojrzewaniem: światopogląd jako duchowe środowisko

Czy nie wynika z tego, że kształcenie musi być światopoglądowo „uwarunkowane“? Czy powyższe rozważania nie uzasadniają praktycznych wniosków wyciągniętych z tego postulatu, o których mówiliśmy wyżej? Byłoby tak w istocie, gdyby w postulatcie tym występowało to samo pojęcie światopoglądu, któreśmy dopiero co zdobyli. Światopogląd, o którym powiedzieliśmy, że jest odwrotną stroną świadomości samego siebie, odwrotną stroną osobowości, jest właśnie czystym poglądem, tzn. intuicją, która chociaż i zawiera w sobie zarodki, czyli raczej możliwość pojęciowego opracowania, nie stanowi

jeszcze systemu pojęć, a tym mniej pojęciowo umocnionej, zamkniętej w sobie teorii. Natomiast przez światopogląd, który ma „warunkować” kształcenie, rozumie się raczej to, co w poprzednim rozdziale określiliśmy jako ideologię. Ujęcie życia zastyga tu w pojęciowy system, oparty na jakiejś teorii wyjaśnienia świata. Jest to zamknięta w sobie i bezosobista ideologia, zasadniczo różna od tej bezpośredniej postawy wobec świata, którą zajmują żywe ludzkie osobowości.

Czy ten, w ideologię zastygły, światopogląd nadaje się do tego, aby przyspieszyć w wychowaniu kształcenie osobowości i żywego światopoglądu? Najnowsze badania w dziedzinie psychologii dziecka i młodzieży potwierdziły dawniejsze spostrzeżenie, że tzw. wiek chłopięcy, czyli okres przed dojrzewaniem, który odpowiada wiekowi od 10—11 do 14—15 roku życia, jest okresem zdobywania i gromadzenia wiedzy o świecie zewnętrznym.¹ Dzieci w tym wieku interesują się najbardziej naturą i techniką, która ją opanowuje, a faktami współczesnego i przeszłego życia społecznego o tyle, o ile wiążą się one z techniką. Dziecko przyswaja sobie te kategorie, w których świat pomyślany jest jako byt sam w sobie; nie wchodzi jeszcze w życiowy stosunek do całości świata, tzn. nie stawia sobie pytań o jego sens i swoje własne w nim stanowisko, a więc o wartość świata i przeznaczenie człowieka. Dopiero we wczesnej

¹ Oprócz świetnej rozprawy M. K r e u t z a, pl. *Rozwój psychiczny młodzieży* (Książnica-Atlas), por. psychologiczne rozdziały w słynnym memorandum angielskiego Board of Education „*The Education of the Adolescent*” (Londyn 1927) oraz Ch. B ü h l e r, *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 5 wyd. 1929 i teŹe autorki: *Dzieciństwo i młodość*.

młodości, to znaczy w wieku od 14—15 lat, zwraca się człowiek ku tym pytaniom i zaczyna przeżywać problemy we właściwym sensie światopoglądowe.

Otóż co dzieje się wówczas, gdy dziecku podajemy lub raczej narzucamy pewną określoną ideologię, tzn. gotowe rozwiązania, jeszcze zanim postawiło sobie pytania, na które ideologia ta jest odpowiedzią? Prawdopodobnie potrafi ją opanować pamięciowo, nie tak jednak, aby mogła ona ukształtować i określić jego żywy stosunek do świata. W najlepszym razie pozostaje ona martwą wiedzą, albo też będzie odczuwana jako ciężar, który wkrótce z radością się strząśnie, aby wypróbować własne siły.

Czy wynika z tego, że szkoła dla tego wieku, podobnie jak wychowanie w okresie poprzednim, nie powinna mieć żadnego światopoglądu? Taki wniosek byłby równie fałszywy, jak niewykonalny. Zrozumieć to łatwo zwłaszcza, jeśli uprzytomnimy sobie różnicę między bezpośrednim, przez żywą osobowość przeżywanym światopoglądem, a nieosobistą, pojęciowo sformułowaną ideologią. Dobry nauczyciel nie może się obejść bez światopoglądu i pożąda go tym bardziej, im bardziej samodzielna jest osobowością. Nie może też tego światopoglądu w swej wychowawczej pracy ukryć i nie używać. Znaczyłoby to przecież, że rezygnuje, jako wychowawca, ze swej osobowości. Ale nawet gdyby to uczynił, niewiele by to pomogło. Otoczenie dziecka poza szkołą jest przepełnione również światopoglądem. Dziecko wdycha to duchowe powietrze, wrasta w światopogląd, który przenika nie tylko pojedyncze osoby, ale także i całą epokę.

W ten sposób dochodzimy do pojęcia światopoglądu jako duchowej atmosfery, która dziecko nieświadomie

otacza. W czasach dzisiejszych jest ona rzadko kiedy jednolita. Najczęściej są to poszczególne elementy najrozmaitszego pochodzenia, barwne złoża, których warstwowa struktura przypomina budowę geologicznych formacji. Dobra kulturalne zamierzchłych czasów, zwyczaje i instytucje, w których żyją jeszcze resztki dawnych światopoglądów, pokryte są warstwą nowych zwyczajów i trosk dnia dzisiejszego, w których przejawia się już nowa postawa wobec świata, nowe pojęcie o roli i przeznaczeniu człowieka. Czy szkoła powinna się wobec tego wszystkiego zachowywać „neutralnie“, tzn. obojętnie, ignorując, czy też, przeciwnie, powinna to duchowe środowisko czynnie zwalczać i starać się zastąpić je przez jednolity nowy światopogląd? Właśnie, jeśli ma być nie tylko „powszechną“, lecz i „związaną z podłożem“, albo jeśli ma jak najbardziej zbliżyć się do „życia“ (jak głosi przeciwne hasło radykalnej pedagogiki), nie może uczynić ani jednego ani drugiego. Jeśli zignoruje lub czynnie zaprzeczy duchowemu środowisku, to wniesie do duszy dziecka rozdwojenie, które będzie przeciwnieństwem tego, co „światopoglądowo określona“ szkoła właśnie osiągnąć powinna. Obojętność jest tu tak samo niebezpieczna, jak nietolerancja. Obojętność szkoły przyczyni się do jeszcze ostrzejszego przeżywania przeciwnieństw, jakie zachodzą między poszczególnymi elementami duchowej atmosfery, nietolerancja zaś nigdy nie potrafi przeszkodzić temu, aby pozostałości tradycji nie zmieszały się z nowym, narzuconym szkole światopoglądem i aby go w zaraniu nie zniekształciły. Duchowemu środowisku nie można po prostu zaprzeczać, trzeba je „znieść“ w znaczeniu heglowskiego „aufheben“: duchowe środowisko musi być przewyciężone, ale i za-

chowane w tym, co stanowiło jego prawdę życiową. Lecz przezwyciężone ono musi być przez młodzieńca samego. Dopiero wtedy będzie mógł on kształcić swój własny światopogląd, a tym samym swoją osobowość.

W czasie, gdy dziecko nie przeżywa jeszcze problematyki światopoglądu, a duchową atmosferę środowiska przyjmuje jako zewnętrzną rzeczywistość, która może określać jego zewnętrzne zachowanie, ale nie jego wewnętrzną postawę, w tym czasie szkoła ma jedną tylko możliwą drogę postępowania. Jest nią postawa czynnej, tzn. miłością kierowanej tolerancji, która różni się najzupełniej zarówno od obojętności, jak i od nietolerancji. Rozumny nauczyciel potrafi w starym zwyczaju lub nawet starym przesądzie odnaleźć duchowy sens, wyjaśniając dziecku te problemy, których rozwiązaniu swego czasu służyły. Pogląd na świat, który znalazł jako już gotowy, a który ani nie pokrywa się zupełnie z jego własnym światopoglądem, ani nie jest światopoglądem wychowanka, a tylko otacza go jako duchowe środowisko, nauczyciel będzie się starał w ten sposób „otworzyć”. „Otworzyć” światopogląd to znaczy nadać mu życie i ruch, pozwolić zrozumieć jego problematykę, a nie poprzestawać tylko na gotowych formułkach i odpowiedziach, które charakteryzują go jako zastygły system. W okresie przed dojrzeniem, gdy duchowe otoczenie odczuwa się jeszcze jako zewnętrzny byt, takie otwieranie i udostępnianie jest jedynym rozwiązaniem sprawy. Nauczyciel nie musi przy tym powstrzymywać się od wydawania własnego sądu, nie może go jednak narzucać: i jedno i drugie przysłoniłoby tylko prawdziwy sens duchowego środowiska. Powinien uznawać jego wartość i jego problematykę, gdyż na tym właśnie polega praw-

dziwa tolerancja. Zresztą, jak pokazaliśmy, wychowanka w tym wieku mało obchodzi słuszne rozwiązanie problemów światopoglądowych. Naprzód powinien on na podstawie poszczególnych przykładów przeżyć problematykę światopoglądu i nauczyć się rozumieć historycznie uwarunkowaną warstwicowość, która cechuje budowę otaczającego go duchowego świata. Dopiero wtedy będzie mógł użyć jego elementów do budowy własnego poglądu na świat.

3. Młodość: światopogląd jako wyraz osobowości

Czy takie samo rozwiązanie wskazane jest i wówczas, gdy wychowanek wstępuje w wiek dojrzewania, czyli w pierwszą fazę młodości (14—18 rok życia)? Uwaga młodzieńca odwraca się wówczas od świata zewnętrznego i zwraca się ku swemu „ja”. Tym razem jest to już „ja” wyzwolone ze swojego pierwotnego związku ze światem i w napięciu do tego świata, który uzyskał już swoją obiektywność, uświadamiające sobie coraz bardziej swą własną podmiotowość. Jest to czas krystalizacji osobowości i równocześnie kształcenia jej światopoglądu, tj. tej intuicji, która łączy oba bieguny stosunku napięcia, jaki zachodzi między jednostką i światem, i która jest pierwotnym wyrazem tego duchowego stosunku. W tym czasie zainteresowanie ucznia zwraca się przede wszystkim ku osobowości nauczyciela; a zatem interesuje go jego światopogląd, sposób, w jaki postępuje w ważnych chwilach życia, a więc jego odpowiedzi na istotnie światopoglądowe pytania. Młodzieniec odczuwa światopogląd jako wyraz i wyznacznik osobowości; i to odczucie ujmuje trafnie — jak wykazaliśmy poprzednio — najgłębszą

istotę poglądu na świat. Dlatego też nic bardziej nie odpycha młodzieży niż światopogląd zniekształcony w ideologię, zastąpiony przez czystą teorię i na osobowości wychowawcy nie wyciskający żadnego piętna. I także, odwrotnie, nauczyciel, który nie jest ucieleśnieniem jakiegoś światopoglądu, który postępuje jak urzędnik, a na życiowe pytania ucznia nie umie nic własnego powiedzieć lub zalecić, taki nauczyciel nie jest odczuwany jako osobowość. Stąd owa znana surowość, z jaką młodzież osądza swoich nauczycieli, oraz żądanie, aby ich słowa odpowiadały czynom. Decydujące dla niej są nie teoretyczne dowody, ale to, w jaki sposób wyraża się w nich używający ich człowiek, w jaki sposób kształtują one jego życie.¹

Wobec tego rola światopoglądu na wyższym stopniu nauczania jest już określona. Powstrzymywanie się od wyrażania światopoglądu lub obojętna neutralność wobec pytań, które młodzież odczuwa jako zagadnienia życia i za pomocą których mierzy osobowość swych nauczycieli, będzie uważane za osobisty brak, wskutek którego ucierpi także i nauczanie. A przecież nauczanie, zwłaszcza na tym stopniu, powinno nie tylko dostarczyć uczniowi suchych wiadomości, ale powinno go wprowadzić w ducha nauki, pozwolić mu wejrzeć w żywą metodę naukowego badania. Czynność tę spełnia nauczyciel jako żywy „nosiciel“ tradycji naukowej. Występuje więc wobec swych uczniów jako osobowość i dlatego jest przed-

¹ Oprócz klasycznego dzieła E. Sprangera, *Psychologie des Jugendalters* (1 wyd. 1926), zobacz St. Bailey, *Psychologia wieku dojrzewania* (Książnica-Atlas; dotyczy ono częściowo już poprzedniej fazy) oraz zbiorową pracę: S. Szuman, J. Pieter, H. Weryński, *Psychologia światopoglądu młodzieży*, 1933.

stawicielem poglądu na świat, chociażby nawet wykladał przedmiot najbardziej od „światopoglądu“ daleki, jak przyroda lub matematyka.

Równie zgubna dla procesu kształcenia jest wręcz przeciwna postawa nauczyciela, wyrażająca się w tym, że nauczyciel narzuca uczniom swój własny światopogląd i to w formie gotowej ideologii, która jest wyższa ponad wszelką dyskusję i występuje jako nieskazitelny dogmat. Młodzież, która sama pragnie zbudować swój pogląd na świat, jest specjalnie wrażliwa na takie oderwanie światopoglądu od osobowości i zastygnięcie w pewien „uniform“. Jeśli „uniform“ ten źle leży, to traci on wszelką siłę przyciągania młodzieży, a wychowawca zupełnie traci autorytet. Ale nawet i w tym wypadku, gdy ideologia jest istotnym wyrazem światopoglądu nauczyciela, jej działanie wychowawcze jest bardzo ograniczone. Zastygły w ideologię światopogląd potrafi zgromadzić w kolo siebie część młodzieży i zespolić ją w silną grupę walczących, ale nie potrafi stać się dla nich źródłem prawdziwego kształcenia. Bowiem do naukowego kształcenia potrzeba przede wszystkim żywego doświadczenia problematyki, która ukrywa się poza każdą, najpewniejszą nawet naukową teorią.¹ Jeśli zaś chodzi o kształcenie moralne, to koniecznym jego składnikiem jest poczucie odpowiedzialności za czyny innych, przeżycie moralnej problematyki innych stanowisk, jako istotnego składnika własnej powinności; dzięki temu bowiem potrafi się ta powinność w indywidualnej sytuacji odnaleźć i skonkretyzować. Ideologia natomiast wyklucza właśnie wszelką problematykę, o ile ona wykracza poza jej dogmatycz-

¹ Por. moje „Podstawy pedagogiki“, rozdz. XI.

ną skorupę; odrzuca ją świadomie, aby nie dopuścić do zachwiania własnej pewności. I dlatego nie może wyzwolić osobowości ucznia, nie może go skłonić, by zajął się żmudną pracą nad samym sobą, by wewnętrzną strukturę wiedzy, moralności, sprawiedliwości i innych obiektywnych dziedzin ducha pojął jako swój własny czyn, a więc i jako rozkwit własnego światopoglądu.

Prawdziwego kształcenia nie można więc osiągnąć za pomocą wyrzeczenia się wszelkiego światopoglądu, ani za pomocą hegemonii jednego światopoglądu, skostniałego w ideologię. Właściwa postawa nauczyciela wobec młodzieży polega na odważnym wypowiedaniu własnego poglądu na świat, jednak bez jakiegokolwiek próby narzucania go. Wypowiedanie zaś nie może mieć formy gotowej nauki, ale winno być dynamicznym ucieleśnieniem własnej osobowości. Młodzież widzi w światopoglądzie przede wszystkim wyraz osobowego bytu i tęskni za światopoglądem jako za formą, jaką przyjmie jej własna osobowość. Taka postawa wychowawcy nie jest łatwym złotym środkiem między tymi dwoma nieodpowiednimi dla kształcenia sposobami postępowania: obojętnością i narzucaniem. Przeciwnie, oznacza ona drogę największego oporu: konflikt między własnym przekonaniem nauczyciela a wagą problematyki, którą ma swoim uczniom ujawnić, musi być ciągle uświadamiany; ale ani światopogląd nauczyciela nie powinien zniszczyć problematyki, ani ona nie powinna zagłuszyć jego przekonań i tym samym przekreślić jego wpływu jako nauczyciela-wychowawcy. Istotą tej jedynie właściwej, choć trudnej postawy nauczyciela nie jest neutralność, ale tolerancja. Oznacza ona, że pojmuje on światopogląd jako pogląd, tzn. jako intuicję, będącą formą życia zarówno osobowo-

ści własnej, jak i uczniowskiej osobowości, jako istoty posiadającej własną wartość. I tak właśnie odczuwa światopogląd sama młodzież. Największą zatem cnotą nauczyciela polega na tym, że ciągle przewycięża swój własny światopogląd, że nie pozwala mu zeszylnieć w ideologię, ale pobudza wciąż, by wytryskał jako żywe i osobowe źródło obiektywności autonomicznych dziedzin ducha. Neutralność jest rodzajem intelektualistycznie zniekształconej tolerancji. Tolerancja płynie z miłości, neutralność zaś kieruje się obojętnością. Ale ta miłość, która jest koniecznym elementem prawdziwego kształcenia, jest miłością konkretną, miłością rzeczy najbliższych (tzn. osobowości), a nie abstrakcyjną miłością rzeczy dalekich (tzn. jakichś idei), która ostatecznie zawsze jest subtelną lub „wysublimowaną“ formą miłości własnej. Miłość osobowości wymaga wyrzeczenia się wszelkiej miłości własnego światopoglądu; ale wyrzeczenie to ma mieć charakter czynny i nie powinno być obojętnością i rezygnacją z własnego osobowego istnienia. I tylko ta pełna wyrzeczenia miłość, ta Caritas będzie odpowiadała Erosowi młodzieży, jej dążeniu do wyższych form bytu i do przeczuwanej przez nią nieskończoności¹.

4. Kształcenie jako przewyciężenie poglądu na świat i zniszczenie kształcenia przez ideologię

Analiza procesu kształcenia prowadzi nas więc znowu do rozróżnienia światopoglądu i ideologii, która to różnica była w poprzednim rozdziale oświetlona raczej

¹ O różnicy między Caritas a Eros patrz H. Scholz, Eros und Caritas, 1929.

ze strony pojęcia kultury. Światopogląd jest to świadomość samego siebie, odczucie podstaw własnego bytu. Tkwi on w osobowym i historycznym bycie człowieka, w typie jego osobowości i swoistości dziejowej sytuacji, w której człowiek żyje. Jest on korzeniem, który wiąże świadomość człowieka z jego ontologicznym podłożem. Jeżeli korzeń ten wyrośnie ponad ziemię, to rozkwita jako filozofia, sztuka, religia, moralność lub jakakolwiek inna dziedzina kultury, w których różnorodnej obiektywności i uniwersalności zatracą się jego pierwotnie subiektywny i cząstkowy charakter. Ale do tego rozkwitu potrzebne jest słońce miłości, gdyż ona jedna tylko może sprawić to, że światopogląd rozwinie się, wchłonie w siebie problematykę świata, nasyci się dynamiką i stanie się organizmem kultury. Natomiast pod gorącym tchnieniem żądzy władzy i nienawiści usycha on i w swym subiektywizmie i partykularyzmie zamyka się przed wszelką, przełamującą tę ograniczoność problematyką. Zastyga wówczas w ideologię, odłącza się od osobowości, staje się przedmiotem walki, mechanicznym i abstrakcyjnym narzędziem. Żądza władzy zapanowuje w ideologii nad pragnieniem prawdy i światopogląd kostnieje w nieruchomy twór, w dogmat. Dobra i owocna dialektyka, która w światopoglądzie objawia się jako charakterystyczne dlań napięcie między subiektywizmem pochodzenia a obiektywizmem celu, oraz między partykularyzmem pierwotnego „stanowiska“ a pełnią poszukiwanej prawdy, zniekształca się w ideologii w „złą dialektykę“. W jej sprzecznościach zaplątuje się z konieczności każda ideologia. Są one oznaką jej rozkładu.

Ta zła dialektyka zniekształconego w ideologię światopoglądu przybiera w pedagogice następującą formę.

Kształcenie i szkoła — mówi się — powinny być światopoglądowo określone. Dzisiejsza neutralna szkoła udziela tylko informacji i jest pozbawiona ducha i życia. Jeżeli szkoła ma się stać prawdziwą szkołą życia, jeżeli dane przez nią wykształcenie ma stać się zawartością duchową, a więc nie tylko dotykać powierzchni rozumu, lecz dotrzeć do głębszych, irracjonalnych pokładów ludzkiej duszy, aby całego człowieka ukształtować, to szkoła musi być przepojona jednolitym duchem, musi reprezentować jakąś określoną ideologię. Wykształcenie powinno być ugruntowane psychologicznie, tzn. w charakterze człowieka, i historycznie, tzn. w dziejowej epoce; znaczy to właśnie, że musi ono być światopoglądowo, a nie tylko naukowo określone. Czy „szkoła światopoglądowa“ istotnie spełnia swe wymagania, którymi uzasadnia się zwykle jej potrzebę? A zwłaszcza, czy spełnia je wtedy, gdy światopogląd występuje jako ideologia, co w praktyce publicznego szkolnictwa przecież jest koniecznością? Jeśli chodzi o ugruntowanie psychologiczne, to przecież światopogląd wybiera się sobie zależnie od tego, jakim się jest człowiekiem, natomiast szkoły nie wybieramy sobie sami: czynią to albo rodzice albo, jeśli kształcenie stało się monopolem jakiegoś światopoglądu, rządząca w państwie partia. Uczeń staje w obliczu gotowego światopoglądu, który mu bez jego współudziału, bez żadnego z jego strony rozstrzygnięcia narzucono. Jeśli zaś chodzi o ugruntowanie historyczne, to znowu charakter kształcenia w światopoglądowo uwarukowanej szkole określa starsza generacja, a więc mijająca epoka historyczna, a nie według swych potrzeb i oczekiwań krystalizująca się nowa epoka, w której dopiero znacznie później będzie żyć i działać dzisiejsza młodzież szkolna. Światopo-

gląd nauczycieli będzie przecież zawsze zarówno pod względem psychologicznym, jak i historycznym zupełnie inaczej ugruntowany niż ten, jakiego potrzebowałyby dzisiejsza młodzież szkolna i jaki uważałyby za istotny, głęboki i własny. Światopogląd nauczyciela, występujący w formie ideologii, może być młodzieży tylko nakazany lub narzucony, nie może zaś nigdy stać się przedmiotem wyboru, rozstrzygnięcia lub darem opiekuńczego losu. Tymczasem te właśnie niemożliwości obiecuje spełnić ideologia, zwalczająca bezduszną, tzn. światopoglądową pustkę neutralnej szkoły. W rzeczywistości zaś światopoglądowo określone, tzn. przez jakąkolwiek ideologię opanowane szkolnictwo jest właśnie zaprzeczeniem tych wartości, które dać może światopogląd jako element kształcenia. W takiej „światopoglądowej“, w rzeczywistości jednak ideologicznej szkole zarówno światopogląd, jak i kształcenie tracą swoje zasadnicze cechy.

Włączenie dorastającej jednostki do społeczności narodu, państwa i innych „układów“, przewyższających w swej „organicznej“ istocie zwyczajne „związki“ społeczne, niewątpliwie należy do koniecznych, pierwotnych czynności wychowania, podobnie jak pielęgnowanie, mające na celu naturalny rozwój ucznia w biologicznie zdrowy i psychofizjologicznie silny organizm. Jednakże takie „urobienie“ jednostki (Zucht) i wyciskanie na wychowanku narodowego albo państwowego albo jakiego bądź innego „piętna“ istniejących w społeczeństwie rozmaitych „układów“ w żadnym razie nie wyczerpuje istoty wychowania.¹ Wychowanie wymaga przede wszystkim

¹ Jak to twierdzi E. Kriecck, w swych licznych pracach. — Por. rozdz. X tej książki.

osobistego i wolnego udziału wychowanka w duchowych wartościach i dlatego nie może istnieć bez swobodnego wysiłku osobistego sumienia wychowanka. I właśnie na tym polega różnica między trwaniem kulturalnej tradycji a rozrostem jakiegokolwiek biologicznego gatunku, że rozmnożenie gatunku dokonuje się bez współudziału wolności, podczas gdy tradycja może żyć tylko wtedy, gdy ją wciąż na nowo stwarza i dalej przekształca, a więc wtedy, gdy nowa generacja nie tylko ją sobie przyswaja, ale równocześnie ponad nią wyrasta. Ponieważ nie tylko naród lub państwo, lecz każdy układ społeczny posiada swą tradycję kulturalną, która usprawiedliwia, a nawet i zapewnia mu jego istnienie, przeto włączenie w układy społeczne nie jest ani wyłącznie „naturalnym“ ani wyłącznie „organicznym“ lub tylko „społecznym“ procesem. Musi być ono przeniknięte duchem wyższej płaszczyzny procesu wychowania, a mianowicie duchem samowykształcenia się jednostki ludzkiej, dążącej do tego, by stać się autonomiczną osobowością. Podobnie przecież i wychowanie fizyczne nie ma na celu wyłącznie „wzrostu“ organizmu, ale jest procesem opanowanym przez duchowe wartości i dlatego nie troszczymy się o ciało samo w sobie, ale pielęgnujemy je jako ziemską ostoję duchowej osobowości.

W czasach tzw. „organicznej“ kultury przewagę w procesie wychowania ma widocznie moment włączenia wychowanka w układy społeczne. Wszędzie panuje wówczas ten sam światopogląd, który ma charakter statyczny i zamknięty. Młoda generacja wrasta stopniowo w ten światopogląd; nie znaczy to jednak, aby odbywało się to bez swobodnego wkładu osobistego sumienia. Organiczny światopogląd pomimo swego statycznego i zam-

kniętego charakteru jest dość elastyczny na to, aby wchłoniąć w siebie duchową problematykę środowiska. Zupełnie jednak inaczej mają się rzeczy wówczas, gdy organiczna kultura rozpada się i na miejsce jednolitego poglądu na świat występują różnorodne światopoglądy. Wówczas przewagę w kształceniu zyskuje moment osobistego udziału w duchowych wartościach. Młodzież uważa, że jej zadaniem jest stworzenie albo przynajmniej samodzielny wybór własnego poglądu na świat. Jeżeli w tym czasie jakiś światopogląd wystąpi z pretensją do zupełnego panowania, to „włączenie“ wypaczy w tresurę i stanie w sprzeczności z potrzebą osobistej autonomii; a jeśli zostanie ona wówczas zniszczona, to i samo kształcenie ulega wynaturzeniu. Przemieni się bowiem w propagandę tak, jak określający je światopogląd kosztuje w ideologię, będącą mechanicznym narzędziem władzy.

Różnicę pomiędzy propagandą a kształceniem określa się często w ten sposób: propaganda narzuca człowiekowi, co on ma myśleć, kształcenie zaś uczy człowieka, jak on myśleć powinien. Określenie to jest słuszne, chociaż nie wyczerpuje różnicy. Propaganda, wydaje się, chce czegoś większego, bo samej treści myślenia. W rzeczywistości jednakże zadowala się mniejszym, bo sięga tylko do psychicznej peryferii jednostki (jej wyobraźni, pamięci, uczuć, intelektu), gdy kształcenie zwraca się do jej rozumu i poza rozum, do jej wolności jako twórczego centrum osobowości. Propaganda zadowala się biernym przyswojeniem przez jednostkę narzuconej jej gotowej treści, kształcenie zaś wymaga czynnego przyswojenia każdej treści, co zawiera w sobie możliwość, nawet ko-

nieczność jej przekroczenia.¹ Niewątpliwie i kształcenie nie jest tylko procesem indywidualnym, lecz ma swą funkcję społeczną. Jest nią zapewnienie ciągłości tradycji kulturalnej, a zadaniem kształcenia jest wdrożenie jednostki do owej tradycji. Ale w kształceniu wdrożenie to osiąga się przez wyjście poza tradycję ku wiecznym wartościom, które wyznaczają zadania, wymagające od człowieka osobistego i wolnego wysiłku. Propagandzie natomiast chodzi o to tylko, aby powiązać zewnętrznie masy ludzkie i zapewnić ciągłość władzy nad nimi. Propaganda jest obliczona na produkcję masową i człowiek jest dla niej częstką gromady, a nie osobowością, która posiada niezastąpioną wartość.²

Ideologia, którą propaganda się posługuje jako swym narzędziem, naśladuje statyczny i zamknięty pogląd na świat kultury organicznej. Ale ponieważ naśladowanie to jest sztuczne i mechaniczne (bo odbywa się w warunkach braku kultury organicznej), przeto „zamkniętość” przemienia się w świadome wykluczenie wszelkiej obcej

¹ Używam terminu „kształcenie”, chociaż niejeden może czytelnik oczekiwałby tu terminu „wychowanie”, z tych powodów, które znajdują swoje wyjaśnienie w dalszych rozdziałach tej książki (zwłaszcza w rozdz. X). „Kształcenie” (Bildung) jest wyższą i najistotniejszą warstwą całego zjawiska „wychowania” (Erziehung). Por. także „Podstawy pedagogiki”, rozdz. XIII, § 3.

² Ponieważ marksizm, jak zresztą każdy konsekwentny socjologizm, widzi istotną funkcję wychowania w zapewnieniu ciągłości grupy społecznej i ciągłości jej panowania (bo tradycja kulturalna jest tylko „ideologią”, tzn. odbiciem i narzędziem tej prawdziwej realności życia społecznego), nie jest on w stanie przeprowadzić ścisłej granicy między wychowaniem, czyli kształceniem, a propagandą. Wypaczenie wychowania w propagandę jest zatem koniecznym wynikiem socjologizmu w pedagogice lub też posługuje się socjologizmem dla swojego usprawiedliwienia.

problematyki, a statyka staje się „odlewem“ i martwieje. Włączanie w tradycję dokonywa się tak, jak zaszeregowanie w kolumnę maszerującego oddziału. Pod każdym względem propaganda jest tylko surogatem i okazuje się wytworem epoki zagubionej w zewnętrznosci, choćby nawet sama temu zaprzeczała i choćby ludziła nas swym uwielbieniem kultury organicznej. Podnosi ona pierwiastek polityczny do wyżyn absolutu, ale przez to samo właśnie go niszczy: z uduchowienia siły jako koniecznej podstawy sprawiedliwego życia społecznego staje się polityka czynnością, której najwyższym celem jest zniszczenie przeciwnika, a decydującymi motywami są: żądza władzy i nienawiść. Jak tolerancja cechuje wszelką działalność kształcącą, tak fanatyzm charakteryzuje propagandę, która jest mechaniczną deprawacją kształcenia.

Największym przeto wrogiem kształcenia jest ideokracja, która zamiast „otworzyć“ światopogląd i zdynamizować go, sprawia, iż kostnieje on w ideologię. To, co jest istotą poglądu na świat, a mianowicie jego żywotny związek z osobowością człowieka, to właśnie zatracą się w ideologii. Jest ona bowiem światopoglądem oderwanym od osobowości. Kształcenie zaś jest procesem dojrzewania osobowości w człowieku, a zdobywanie światopoglądu jest tylko odwrotną stroną tego procesu. I można by mówić o „personokracji“ w wychowaniu, gdyby nie to, że miłość, która jest jego najistotniejszym elementem, wyklucza wszelką żądzę władania. Zatem najgłębszą zasadą kształcenia jest taki pogląd na świat, który nie da się oderwać od życia i zamknąć, ale jest zawsze gotowy do samoprzewyciężenia. Z tego powodu przewyciężenie poglądu na świat jest obowiązkiem wszelkiej prawdziwej czynności wychowawczej.

5. Polityka, opanowująca kształcenie, i kształcenie, wychowujące politycznie

Jakie wnioski wynikają z powyższych rozważań dla właściwej organizacji szkolnictwa? Jako zasadę ogólną można przyjąć właściwie tylko utrzymanie tolerancji w każdej poszczególnej szkole. Im bardziej jednolity jest duch nauczycielstwa jakiegoś zakładu wychowawczego, tym jest lepiej. Ale jednolitość ta nie może zamknąć się w sztywną formę dogmatycznie określonej ideologii. Powinna ona powstawać sama z siebie, jako życiowa jedność światopoglądów, ugruntowanych w osobowościach nauczycieli, a nie jako narzucona przymusem i oderwana od życia osobowego ideologia. Aby to było możliwe, trzeba, by każdy nauczyciel czuł się współtwórcą szkoły, a nie urzędnikiem szkolnej organizacji, zarządzanej przez „neutralne“ państwo albo przez wyznaniową gminę. Metoda angielska, w której kierownik szkoły dobiera sobie współpracowników (zatwierdzanych przez właścicieli szkoły), a nie otrzymuje ich na podstawie decyzji odległego urzędu, jest najlepszą drogą zapewnienia szkole jedności światopoglądowej i uniknięcia niebezpieczeństw zarówno obojętnej neutralności, jak agresywnej ideologii. Administracja szkolna może tylko usuwać przeszkody na drodze zespolenia się wychowawców jednakowo nastawionych wobec życia, nie potrafi jednak tego zjednoczenia przeprowadzić na własną rękę.

Dlatego światopoglądowa autonomia szkolnictwa, przeprowadzona w całej pełni w Holandii, nie jest właściwym rozwiązaniem kwestii. Rozumie się samo przez się, że jeśli szkoła, jednolita światopoglądowo, dobrze spełnia swoje zadania wychowawcze, jeśli służy zbioro-

wości, a nie interesom partykularnym, ma prawo żądać pomocy od skarbu państwa. Lecz ogólne podzielenie całego szkolnictwa, zgodnie z zasadą światopoglądowej autonomii państwa, na różnorodne obozy, podnosi napięcie nietolerancji, zamiast je osłabiać. Służy ono o wiele więcej ideologiom, którą dążą do rozszerzenia lub wzmocnienia swej władzy, niż kształceniu osobowości, pragnących wypracować własny pogląd na świat. Rozognia to walkę pomiędzy ideologiami o wyznawców, zamiast pomagać ludziom w ich dążeniu do własnego światopoglądu. Kształcenie opada wówczas na poziom propagandy, co prowadzi z konieczności do opanowania szkolnictwa przez politykę. Toteż w Holandii doszło do tego, iż otwarcie lub zamknięcie szkoły, a nawet klasy, jest kwestią polityczną. Polityczna walka o szkolnictwo, która całe dziesięciolecie trwała w parlamencie, została przeniesiona na teren samorządów lokalnych. Walka więc nie została zakończona, ale rozprószyła się po całym kraju.

Wszystko to, co powiedziałem, nie powinno ani przez chwilę być rozumiane, jako zaprzeczenie słusznym żądaniom polityki, stawianym wychowaniu. Wychowanie dla państwa, wykształcenie obywatela jest koniecznym i ważnym obowiązkiem każdego prawdziwego wychowawcy. Wykrzywia się jednak ideę polityki wówczas, gdy się jej istotę przyjmuje negatywnie, jako niszczenie wrogów,¹ jako walkę o władzę, kierowaną samą żądzą władania, gdy się w niej widzi czynność, której głównym

¹ Tak określa istotę polityki Carl Schmitt w książce bardzo cenionej w dzisiejszych Niemczech: *Der Begriff des Politischen*, 1933.

celem jest utrzymanie i rozszerzenie własnej mocy. Jak każda dziedzina kultury, podobnie i polityka powinna być określona w sposób pozytywny. I choć nawet państwo jest i być musi związkiem, opartym na władzy, i choć ze wszystkich związków i układów społecznych ono wyróżnia się właśnie tym, że do niego jedynie należy „monopol bezwzględne go przymusu“¹, to jednak istotne, pozytywne zadanie polityki polega na uduchowieniu siły i przeto podniesieniu jej do wyżyn obiektywności. Siła, która opiera się tylko na sobie i niczemu wyższemu nie służy, traci rychło swą moc. Każdy wielki czyn polityczny zawiera w sobie poczucie współwiny i odpowiedzialności za los tych, wobec których trzeba użyć siły. Pewna solidarność z przeciwnikiem, która jest charakterystyczną cechą każdej walki rycerskiej, jest dla polityki równie niezbędna, jak gotowość użycia siły. Dlatego nigdy w polityce nie powinno chodzić tylko o znieszczenie wroga. Przeciwnie, każdej prawdziwej polityce zależy na tym, aby użycie siły szło ręką w rękę z rozwiązywaniem tej problematyki społecznej, którą reprezentuje przeciwnik, to znaczy zależy jej na tym, aby rozbrojenie przeciwnika dokonało się nie tylko dzięki przemocy fizycznej, ale również i dzięki wyższości duchowej. Na tym właśnie polega uduchowanie siły. Jak każda dziedzina ducha, tak samo i polityka posiada swoistą obiektywność i prawdę, która, podobnie jak prawda filozofii, jest w ciągłym napięciu z pierwotnym ugruntoowaniem jej w odrębnym bycie. Również i w polityce

¹ Według bystrej definicji Maxa Webera, którą niezależnie od niego podaje H. Cole, *Social Theory*, 1920 oraz G. Guritch, *L'idée du droit social*, Paris 1932.

„światopogląd“ winien być wciąż przewyciężany. Jeśli bowiem zastygnie w twardą doktrynę, wówczas polityka się wynaturza, przestaje być organizacją siły w służbie ducha, traci świadomość własnych granic i, pretendując być wartością absolutną, służy faktycznie żądzy władania.

Podwójnie zaś wielki błąd popełniamy wówczas, gdy polityce, pojmowanej jako zniszczenie przeciwnika, przyznajemy najwyższe znaczenie w wychowaniu. Wychowanie znacznie lepiej przysłuży się państwu wtedy, gdy rozwinie wśród obywateli solidarność, gdy przyzwyczai wychowanków do prowadzenia walki rycerskiej, uznającej wartość przeciwnika. Duch współdziałania, który idzie w parze z każdą prawdziwą „atletyką“, przygotowuje obywatela do służby dla państwa lepiej aniżeli wszelkie ekskluzywne i bojowe ideologie, szerzące nienawiść i zastępujące wychowanie przez propagandę i tresurę. Nawet wtedy, gdybyśmy wychowanie dla państwa chcieli sprowadzić tylko do zorganizowania „gotowości wojennej“, nawet wtedy niełatwo rozstrzygnąć, co lepiej przysłuży się państwu: czy wychowanie czysto wojskowe czy też szersze, przeniknięte duchem zasady „fair play“, wychowanie fizyczne, które w czasie wojny światowej ujawniło tak wielkie wartości. O losie wojny decydują dziś bowiem nie same oddziały szturmowe, lecz gotowość całego narodu do wytrwania i poświęcenia wszystkiego za swoją słuszną sprawę.

6. Pogląd na świat jako podstawa pedagogiki przeżywanej i filozofia jako podstawa pedagogiki naukowej

Każda twórczość kulturalna, włączając i czynność polityczno-państwową, polega na rozwijaniu życiowego

rdzenia światopoglądu do pełni „obiektywnego ducha“ i zatem na „otwieraniu“ światopoglądu. Może się to stać tylko pod wpływem miłości. Natomiast skostnienie światopoglądu w ideologię następuje pod wpływem żądzy władzy i powstrzymuje rozkwit kultury. Szczególnie jaskrawo ujawnia się to w kształceniu, gdyż jest ono właśnie odradzaniem obiektywnego ducha kultury za pośrednictwem ducha osobowego.¹ I dlatego właśnie

¹ Używam tu tych terminów w sensie, który im nadał jeszcze Hegel i który w filozofii współczesnej sprecyzował Nicolai Hartmann w swojej „Das Problem des geistigen Seins“, 1933. „Obiektywny duch“ jest to żywa tradycja kulturalna (tradycja nauki, sztuki, religii, języka itp.), stanowiąca treść rozwijającego się w czasie życia historycznego. Jest to duch obiektywny, bo posiadający ponadosobowy charakter. W nim realizują się ponadczasowe wartości kulturalne, sam zaś duch obiektywny istnieje w czasie. Już z tego, że jednostka może i powinna być „wdrożona“ do tradycji kulturalnej, wynika, że tradycja ta nie istnieje wyłącznie „w duszach“ jednostek, jak twierdzi psychologizm (np. L. Petrażycki), lecz w sposób ponadosobowy i zatem obiektywny. Z innej zaś strony tradycja kulturalna nie jest zjawiskiem wyłącznie społecznym, jak to twierdzi socjologizm (np. E. Durkheim). Obiektywność i przymus, które wywierają na jednostkę takie formy kultury, jak język, nauka, sztuka, zasadniczo różnią się od przymusu władzy, który charakteryzuje związki społeczne. Podporządkowanie się temu przymusowi i przyłączenie się, czyli wdrożenie do tradycji kulturalnej zakłada wolny wysiłek osobowości. Bez twórczych czynów osobowości ciągłość tradycji kulturalnej nie mogłaby istnieć. Dlatego wspólnota tradycji i osobowość nie istnieją niezależnie jedna od drugiej, lecz stanowią dwa aspekty życia ducha, mianowicie duch obiektywny i duch osobowy. Kultura duchowa nie jest ani bytem psychicznym, ani bytem socjologicznym, lecz właśnie bytem duchowym. To zresztą uznawał nie tylko Hegel, ale i w pewnej mierze Marx. Tłumacząc kulturę duchową jako produkt, czyli odbicie bytu socjalnego („stosunków produkcyjnych“), Marx jednakże uznawał swoisty charakter jej bytowania i marzył o tym,

światopogląd w wychowaniu winien być specjalnie silnie związany z osobowością nauczyciela. Tradycja, którą przekazało stare pokolenie młodszemu, trwa jako żywy spadek nie w martwych dokumentach przeszłości, lecz w żywych czynach nowego pokolenia, zmierzających do realizacji tych samych wartości. Praca nad tymi zadaniami wymaga udziału osobistej wolności i może być wykonana tylko przez osobowość. Tradycja może się utrzymywać tylko wtedy, kiedy jest twórczo przekształcana. Tylko wtedy dobra kulturalne dawnych pokoleń będą dostępne i zrozumiałe dla pokoleń późniejszych. Tylko wspólnota ludzkich „zadań”, posiadających ponadczasową wartość, umożliwi więc cudowne istnienie duchowej tradycji jako w czasie trwającego „podania”. Wynika stąd, że kształcenie jest niczym innym jak kulturą w jej osobowym aspekcie, kulturą osobowości. Jeśli przewyciężanie światopoglądu w tym sensie, jakimiś określili, jest koniecznym warunkiem rozwoju kultury, to jest ono tym bardziej potrzebne w kształceniu. Kształcenie jest bowiem przewyciężaniem światopoglądu i dzięki temu właśnie możliwą staje się ciągłość kultury, przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

Jakie wnioski stąd płyną dla pedagogiki? Czyż nie oznacza to, że pedagogika powinna uwolnić się od światopoglądu i stać się samodzielną „wiedzą o wychowaniu”, jak to postuluje E. K r i e c k ?¹ Zamiast szkicować puste projekty, nie liczące się z pedagogiczną tradycją

że w społeczeństwie, w którym różnice klasowe będą raz na zawsze zniesione, uzyska ona autonomię, tj. pełną niezależność od bytu społecznego. Por. rozdz. V i VII tej książki.

¹ Patrz rozdz. III, § 2 tej książki.

wieków, zwróćmy lepiej uwagę na to, czym była i jest pedagogika. Istnieją dwa rodzaje pedagogiki, reprezentowane w jej dziejach. Pierwszy z nich nazwać można za G. Lombardo-Radicem¹ „pedagogiką przeżywaną“ (pedagogia vissuta), drugi raczej „pedagogiką naukową“. „Wspomnienia“ Ksenofonta, pisma Pestalozziego i Tolstoja, „Pamiętniki“ Hermana Lietza lub książka Wellsa o Sandersonie są przykładami pedagogiki pierwszego rodzaju. „Rzeczpospolita“ Platona, „Dydaktyka“ Komeńskiego, „Emil“ Rousseau'a, Schleiermachera „Nauka o wychowaniu“, Natorpa „Pedagogika społeczna“ są przykładami drugiego rodzaju pedagogiki. Nie ulega dziś wątpliwości, iż w tych obu rodzajach dzieł pedagogicznych światopogląd ich autorów wyraża się w całej pełni.

Ale w każdym z nich przejawia się on inaczej. W „pedagogice przeżywanej“, która właściwie jest sprawozdaniem z konkretnego życia wychowawcy (choćby nawet sprawozdanie to było przepojone rozważaniami teoretycznymi), światopogląd jest ściśle związany z osobowością autora. Dlatego trudno go ująć w formuły pojęciowe, a systematyczne odtworzenie takich poglądów jest zawsze niedokładne. Dlatego też autorowie tego rodzaju dzieł pedagogicznych używają najchętniej formy pamiętnika, w którym wypowiadają się bezpośrednio lub przez fikcyjną osobę. Światopogląd, z którego rodzi się pedagogiczne dzieło, przebłyskuje w nim raz po raz, jest ściśle intuicyjny, nierozzerwalnie związany z osobowością autora.

¹ Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica*, 1925, str. 123 i in. oraz *Pedagogia e critica didattica* (w „Educazione Nazionale“, 1925, nr 6).

Zgola inaczej mają się rzeczy w drugiej grupie dzieł pedagogicznych. Ponieważ chodzi tu o sformułowaną pojęciowo teorię kształcenia, przeto dany światopogląd musi przejąć problematykę innych stanowisk, rozprawić się z nimi, rozwinąć się jako „dialog”. „Przeżywana pedagogika” przyjmuje tu formę naukowej doktryny, a tkwiący u jej podstaw światopogląd podnosi się do wyżyn filozofii, która jest jego teoretycznym samoprzewyciężeniem. Pedagogika staje się stosowaną filozofią i to nawet wówczas, gdy próbuje zaprzeczyć swej zależności od filozofii. Bo przecież zaprzeczenie to opiera się na pozytywistycznej albo „organicznej” doktrynie, a nie wyłącznie tylko na światopoglądzie. Właśnie dlatego, że kształcenie, które pedagogika pojęciowo bada, dąży do realizacji obiektywnego ducha przez ducha osobowego, a więc jest blisko spokrewnione ze światopoglądem, właśnie dlatego pedagogice teoretycznej zależy szczególnie na tym, aby nie ulec światopoglądowi, ale by zbadać własną, światopoglądową zależność przez przeciwstawienie jej innym światopoglądom i uczynienie jej przedmiotem refleksji (dialogu). A to właśnie znaczy filozofować. Nauki przyrodnicze najmniej tego potrzebują, ponieważ ich światopoglądowe uwarunkowanie jest najslabsze. Nauki humanistyczne, zwłaszcza historyczne, starają się przewyciężyć swe uwarunkowanie światopoglądowe metodą sprawdzania, klasyfikowania i filologicznej krytyki dziejowego materiału źródłowego. Pedagogika jednak nie może w ten sposób postępować, ponieważ jej przedmiotem nie jest duch obiektywny, realizujący się w dziejach, ale duch podmiotowy, realizujący się w osobowości ludzkiej. Jeśli pragnie ona przewyciężyć swe światopoglądowe uzależnienie, to może uczy-

nić to tylko za pomocą samoświadomości, refleksji, za pomocą tego, co Platon nazywał „logon didonai“ („zdawać sprawę“) i w czym widział istotne zadanie filozofii („dialektyki“). Im bardziej drogą przejścia problematyki obcych stanowisk pedagogika teoretyczna wzbogaca określający ją światopogląd, im bardziej stara się zrozumieć głębię życia duchowego i powstrzymywać się od przedwczesnych rozwiązań, tym bardziej dzięki temu rozszerza swój duchowy widnokrąg i tym bardziej staje się pedagogiką filozoficzną. Ale jeśli nawet tego nie czyni i jeśli stara się ochronić swój światopogląd przed wtargnięciem problematyki życia duchowego, to nawet i w tym wypadku porzuca stanowisko wyłącznie światopoglądowe. Wtedy bowiem zjawia się ideologia, która opanowuje pedagogikę i odbierając teorii kształcenia jej filozoficzny charakter, nadaje jej piętno dogmatyzmu.

ROZDZIAŁ TRZECI

ZAGADNIENIE AUTONOMII WYCHOWANIA

Postulat światopoglądowego uwarunkowania wychowania jest zaprzeczeniem tego, co zwykle nazywa się autonomią wychowania. W poprzednim rozdziale rozpatrzyliśmy więc to zagadnienie w jego negatywnym aspekcie. Należy się zwrócić teraz do pozytywnej strony tego problemu. Jeśli wychowanie, przynajmniej w najwyższej swej formie, którą jest „kształcenie“, polega na przewyżnianiu światopoglądu, będącym jego realnym podłożem, a nie pożądanym „warunkiem“, jak to ma miejsce w „wychowaniu ideologicznym“, to czy nie wynika stąd, że wychowanie jest procesem autonomicznym? Co oznacza i na czym polega więc autonomia wychowania?

W problemie autonomii wychowania trzeba rozróżnić jakby trzy warstwy. Są to: autonomia samego wychowania, czyli raczej wartości kształcenia, następnie autonomia pedagogiki jako nauki o wychowaniu, a wreszcie autonomia szkolnictwa i innych instytucji wychowawczych. Rozwiązanie dwu ostatnich problemów zależy oczywiście od tego, jak wypadnie rozwiązanie pierwszego, on bowiem stanowi najgłębszą warstwę naszego zagadnienia. Aby umożliwić rozwiązanie tego pierwszego problemu, musimy jednak najpierw wyjaśnić pojęcie autonomii w ogóle.

1. Istota i ontologiczne założenia autonomii

Autonomia oznacza rządzenie się własnymi prawami, ale jako taka nie jest autarkią, tj. samowystarczalnością. Tak więc, jeżeli np. stwierdzamy autonomię dobra, to nie znaczy to wcale, że dobro czerpie treść swą samo z siebie lub że poza siebie nie sięga. Znaczy to jedynie, że jest ono określone własnymi prawami, których nie można ani poznać ani wyprowadzić z prawideł niższego istnienia — w naszym wypadku, dajmy na to, ani z praw psychologicznych „przyjemności“ lub „pożytku“, ani z praw wyższego bytu, tj. poznawanych przez metafizykę (jeśli jest możliwa) praw bytu transcendentnego lub praw boskich. Podobnie, jeżeli mówimy o autonomii poznania: poznanie może czerpać swą treść z tego, co samo jest alogiczne, może nawet swymi korzeniami tkwić w pierwiastkach ontologicznych. Jak długo jednak nie sprowadzamy praw logicznych do praw bytu poza- lub alogicznego, np. psychicznego bytu, albo jak długo nie wyprowadzamy ich z praw metafizycznych ontologii, nie ujmujemy nic z autonomii poznania. Ba, więcej jeszcze: jak państwo traci swój charakter autonomiczny, gdy racja stanu dojdzie do jedynowładztwa i odgradza się od „społeczeństwa“ w swej polityce wewnętrznej, a od społeczności państw w swej zewnętrznej polityce, tak i autonomia jakiejś dziedziny kultury wypacza się wtedy, gdy ujmuje się ją jako zupełną samowystarczalność. Wówczas wpada w formalizm, który ją doprowadza do wewnętrznego rozkładu. Jeżeli dobro czerpie treść swą z siebie tylko, przeradza się w faryzeizm: faryzeusz bowiem postępuje moralnie, żeby być moralnym, co jest główną troską i wyłączną treścią jego postępków. Natomiast czyn naprawdę moralny czerpie swą treść z życia, któ-

remu służy bez myśli o tym, żeby przede wszystkim zachować swą moralność. Ostateczne znaczenie odkrycia przez Kanta autonomii moralności polegało właśnie na tym, że odgraniczył prawa moralności od praw bytu psychofizycznego i wykazał również niezależność moralności od wszelkiego poznania bytu metafizycznego. Natomiast twierdzenie, że moralna powinność jest przeciwna naturalnemu bytowi i jego przyczynowości, albo twierdzenie, że Bóg jest niczym innym, jak jedynie „postulatem moralności“ — wszystkie te twierdzenia, warunkujące tzw. „formalizm etyki Kanta“, przeradzają autonomię moralności w jej autarkię i oznaczają podniesienie moralności do absolutu. Walcząc przeciwko racjonalizmowi i empiryzmowi, które uznawały poznanie za jedyną i skuteczną drogę, prowadzącą człowieka do absolutu, i wymierzając poznaniu granice, Kant jednakże sam wpadł w swoisty moralizm. Moralność jest według niego wyższa od poznania: wyznacza poznaniu jego granice i prowadzi sama do absolutu. W poczuciu obowiązku moralnego, a nie w rozumowaniu metafizycznym, zbliża się bowiem człowiek do Boga, poznaje Jego i całego transcendentnego świata realność i prawa. Formalizm etyki Kanta, jej legalizm, czysto racjonalistyczne kryterium moralnej powinności, jej oderwany od życia i wrogi życiu rygoryzm był wynikiem właśnie tego moralizmu, tzn. uznania moralności za coś ostatecznego i samowystarczalnego.

Słusznie też widzi N. Hartmann istotę autonomii jakiejś dziedziny bytu w tym, że w „warstwicznej budowie świata“ tworzy ta dziedzina dziedzinę nową, której zasady („prawa kategorialne“) nie dadzą się wyprowadzić z praw niższej warstwy bytu, ale je „nadformują“ (überformen) lub „nadbudowują“ (überbauen) i w ten

sposób, mimo że są przez zasady niższej warstwy bytu „związane“, są w stosunku do nich autonomiczne. Na tym właśnie polega według N. Hartmanna istota wolności w jej ontologicznym sensie. Zatem „kategorialne prawa“ biologicznej warstwy bytu nie mogą być wyprowadzone z zasad bytu materialnego i chociaż nie są w stanie naruszyć (zdeformować) praw bytu materialnego, ale „nadformują“ je, na czym polega właśnie ich autonomia, czyli względna „wolność“ życia organizmu w stosunku do procesów fizyko-chemicznych w nim zachodzących. Tak samo określa się stosunek bytu psychicznego do bytu biologicznego: zasady bytu psychicznego „nadbudowują“ prawa kategorialne bytu biologicznego, który stanowi ontologiczne podłoże tamtego, ale nie dają się z tych praw wyprowadzić, posiadają więc wobec nich autonomię.¹

Można by jeszcze dodać, że każda warstwa bytu wykracza z konieczności poza siebie samą i właśnie dlatego, że stanowi stopień w hierarchicznej, warstwicowej budowie świata, tkwi również w wyższej, choć nie da się wyprowadzić zasad jej bytowania z kategorialnych praw wyższej warstwy bytu. Tak więc „nadbudowa“ nad niższą warstwą bytu i osadzenie w wyższej należą do pojęcia autonomii, tak samo jak niemożność wyprowadzania praw kategorialnych autonomicznej warstwy bytu z zasad bytowania bądź to wyższej bądź niższej warstwy bytu. Autonomia jakiej bądź dziedziny bytu oznacza pierwotność, czyli niesprowadzalność rządzących nią zasad

¹ Por. Nicolai Hartmann, „Kategoriale Gesetze“ w „Philosophischer Anzeiger“, Bd. I, 1926, str. 201 n.; „Ethik“, 1926, cz. III; „Das Problem des geistigen Seins“, 1933, szczególnie rozdz. IV.

bytowania do praw kategorialnych innych dziedzin. Autonomiczna dziedzina bytu jest jak gdyby oddzielona od sąsiednich (wyższej i niższej) warstw przepaściami jednakowo niemożliwymi do przebycia dla rozumu. Można by zatem powiedzieć, że hierarchia warstw w budowie świata stanowi podstawę ontologiczną dla należytej zrozumianej autonomii. Co prawda, ta podstawa ontologiczna sama przez się jeszcze nie wystarcza dla uzasadnienia autonomii i musi być uzupełniona uznaniem irracjonalnych granic, którymi każda z autonomicznych warstw bytu oddziela się od innych i które wyznaczają jej ściśle określone miejsce w hierarchicznej budowie świata.¹

Ta okoliczność występuje całkiem jasno w tym, co można by nazwać autonomią poszczególnych dziedzin ducha lub wartości kulturalnych. Oba rodzaje pierwiastka irracjonalnego, połączone w kantowskim pojęciu „rzeczy w sobie“, były tylko środkami, służącymi do wykazania autonomii poznania, której uzasadnienie było głównym tematem „Krytyki czystego rozumu“. Autonomię poznania naraża na szwank zarówno nieuznanie tego, co jako

¹ Autonomii w jej sensie ontologicznym zaprzecza się tam, gdzie nie uznaje się pierwiastka irracjonalnego (hiatus irrationalis) otaczającego autonomiczną dziedzinę bytu. Tak np. nie uznaje autonomii bytu biologicznego mechanistyczny materializm, który widzi w prawach rządzących bytem organizmu tylko skomplikowany spłot praw fizycznych i chemicznych i dąży do całkowitego wyprowadzenia tamtych praw z tych ostatnich. Ale również nie uznaje autonomii życia organicznego i spirytualistyczny witalizm, który próbuje wyprowadzić prawa rządzące bytem organizmu z zasad życia duchowego, widząc w nich te same duchowe zasady, tylko działające w swojej prymitywnej formie. Pojęcie autonomii, czyli wolności w jej ontologicznym sensie zawiera więc w sobie uznanie pewnej irracjonalności świata.

sama treść znajduje się po tej stronie poznania i wobec niego pozostaje jeszcze obojętne (co jest jedynie „poruszeniem“, Affiziert-werden, wywołanym w podmiocie przez „materię“), jak też i nieuznanie tego, co wykracza poza poznanie i wznosi się po tamtej stronie przeciwieństwa prawdy i fałszu i co w poznaniu samym przeczuwa się tylko jako „wszechjednię“ świata doświadczenia, albo „wiekuiste zadanie“ poznania. Świadomość własnych granic należy do samej istoty autonomii, i kiedy Kant stawiał dobro jako absolut, to nadawał przez to właśnie autonomii moralności charakter autarkii, jakiejś samowystarczalności dobra, która nie tylko nie jest zawarta w autonomii moralności, ale wydaje ją na niebezpieczeństwo wewnętrznego rozkładu. Tylko wtedy mamy prawdziwą autonomię dobra, kiedy jesteśmy świadomi granic dobra, tzn. tylko wtedy, gdy z jednej strony tolerujemy to, co jest tylko naturalne, moralnie obojętne, to, co powinności nadaje jej życiową treść, i z drugiej strony, gdy chyliny się z czcią przed absolutem, który wznosi się nawet ponad przeciwieństwo zła i dobra. Dlatego wyprowadzanie praw dobra z praw absolutnego bytu, nie zaś twierdzenie, że dobro tkwi w absolutie, wyrządza rzeczywiście krzywdę autonomii dobra.

2. Autonomia przedmiotowa a autonomia personalna. Wartość i wolność

Otóż jeśli po tych ogólnych rozważaniach o ontologicznych założeniach autonomii przejdziemy teraz do naszego właściwego tematu, mianowicie autonomii wartości kształcenia, to od razu spostrzeżemy, że wśród wszystkich innych wartości kulturalnych czy dziedzin

ducha wartość kształcenia. wyróżnia się tym, że nie posiada ona oczywiście własnych autonomicznych zasad w sensie dopiero co wyjaśnionym. Kształcenie nie stanowi osobnej dziedziny kultury, jak np. nauka lub sztuka, bo celem kształcenia jest właściwie realizacja w duchu podmiotowym (w osobowości ludzkiej) tych innych wartości kulturalnych. Swoistym zadaniem kształcenia jest wdrożenie wychowanka do owych dziedzin kultury, tak że wydaje się, iż kształcenie nie może być rządzone jakimś własnymi prawami, lecz musi nagiąć się do praw tych autonomicznych dziedzin ducha. Tak więc naukowo wykształconym nazywamy tego, kto umie poddać się autonomicznym prawom logiki, kto wżył się w ducha współczesnej wiedzy. To samo można powiedzieć o człowieku wykształconym artystycznie: jest nim człowiek, który wżywszy się w ducha sztuki realizuje w sposób twórczy prawa estetyki. Moralne kształcenie charakteru polega przede wszystkim na tym, aby umiejętnie pozwolić dojść do głosu prawom powinności w indywidualnej, przez życie wytworzonej sytuacji. Dlatego słusznie mówi Ed. Spranger o „wtórnym“ charakterze wartości kształcenia.¹ Ściślej może byłoby mówić o „stosowanym“ charakterze wartości kształcenia, jako że wartość kształcenia „opłata się“ około właściwych autonomicznych dziedzin kultury, poddaje je jakby uzupełniającemu kształtowaniu, polegającemu na tym, że obiektywne zasady tych wartości kulturalnych realizują się w podmiotowym duchu jednostek.

¹ Ed. Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulfassungslehre und Schulpolitik. Abhandlungen der Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1927, nr 3. Berlin 1928, str. 33.

Ktoś mógłby jednak może zarzucić, że przecież i pozostałe wartości kulturalne ustosunkowują się wzajemnie w podobny sposób. Każda dziedzina kultury, mimo że stanowi swojego rodzaju sferę, której granice są wyznaczone prawem jej wewnętrznej struktury, posiada również, podobnie do każdej sfery, pewną nieskończoność: każda może wchłonać w siebie jako swą treść nie tylko byt obojętny w stosunku do wartości, ale także wszystkie inne zakresy wartości. Tak więc istnieje poznanie wszystkich pozostałych wartości i na odwrót, może także poznanie ze swej strony stać się treścią artystycznego wyrazu, oba mogą być przedmiotem obowiązku moralnego, ba, nawet ekonomia może wydobyć wartość gospodarczą nie tylko w wartościach artystycznych i poznawczych, ale także w etycznej postawie społecznej, może zatem wycisnąć na nich piętno swego własnego, autonomicznego kształtowania. Przy tym wszystkim jednak nowe kształtowanie wcale nie niszczy pierwotnego, ale je tylko przekształca, nie „deformuje“ go, lecz tylko „nadformuje“, aby ponownie użyć trafnej formuły N. Hartmanna.

Czyż dokładnie to samo nie zachodzi także przy wartości wychowania? Czy jej, tak zwany przez Sprangera „wtórny“ charakter nie jest właśnie taką samą nieskończonością sfery, jaka charakteryzuje każdą wartość i jaka jej równocześnie umożliwia czerpanie treści z wszelkich innych wartości kulturalnych, wyciskanie na nich piętna swego autonomicznego ukształtowania bez konieczności niszczenia pierwotnych zasad tamtych wartości? Jakkolwiek jednak pociągające mogłoby być podobne analogizowanie, to jednak widoczna jest różnica między wartością kształcenia a innymi wartościami kul-

tury. Wprawdzie, moralna powinność zachowuje sobie właściwe prawa, nawet wtedy, gdy staje się treścią poznania filozoficznego albo wyrazu artystycznego, ale wskutek przeobrażenia, jakiego doznaje jako przedmiot poznania albo artystycznej kontemplacji, prawa owe usuwają się w cień, przestają być dla podmiotu poznającego lub kontemplującego ową powinnością, która czeka na swe spełnienie w tej nigdy nie wracającej sytuacji. Natomiast w wartości kształcenia występują na plan pierwszy właściwe prawa autonomicznych dziedzin kultury, które stanowią treść wykształcenia, i to tym bardziej wysuwają się naprzód, im dalej postępuje proces kształcenia. Wykształcenie jest bowiem realizacją praw kategoryalnych tych autonomicznych dziedzin kultury w duchu podmiotowym. Wartość wykształcenia jest właśnie wartością realizacji i n n y c h wartości kulturalnych. Jest więc osobną wartością o tyle, o ile znowu realizacja pewnych wartości stanowi wartość,¹ jednak nie jest żadną wartością autonomiczną, która by mogła pretendować do własnych praw w takim znaczeniu, w jakim mówi się o własnych prawach innych dziedzin kultury. Tylko „stosowany“ charakter wartości kształcenia ujawnia się już w tym, że trudno sobie wyobrazić jakąkolwiek autonomiczną dziedzinę kultury bez jej realizacji w duchu podmiotowym, to znaczy bez kształcenia, podczas gdy wartość etyczna zasadniczo nie potrzebuje wartości poznawczej i żadna z nich nie potrzebuje zasadniczo np. wartości artystycznej czy gospodarczej.

Jednakże przez to właśnie zyskuje wartość kształcenia inny rodzaj autonomii, która jest autonomią w szcze-

¹ Por. Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, 1921, str. 21 n.

gólnym, a nawet wybitnym sensie tego słowa. Wartość wykształcenia nie posiada „autonomii przedmiotowej“, jak można by nazwać autonomię dziedzin kultury, z których każda jest określona przez własne zasady, czyli „prawa kategorialne“. Natomiast wyznaczona ona jest przez to, co można by nazwać „autonomią personalną (osobową)“. Autonomia w tym wybitnym sensie tego wyrazu oznacza wolność podmiotu wobec wartości i tkwi głęboko w istocie samej wartości. Bez wolności nie da się w ogóle pomyśleć swoista konieczność, tkwiąca w wartości, konieczność samej tylko ważności (Geltung) w odróżnieniu od konieczności musu (Müssen). Wartość ma walor, czyli posiada ważność (gilt) — znaczy to właśnie, że nie urzeczywistnia się automatycznie, w sposób konieczności przyczynowej (kausalnej), ale że do realizacji potrzeba jej pośrednictwa wolności.¹ Wartość i wolność są więc pojęciami wzajemnie się warunkującymi „dialektycznie“. Wartość traci swój właściwy sens jako wartość, którym odróżnia się od bytu, jeśli nie ma wolności, do której apeluje. Dlatego też psychologizm albo socjologizm, zaprzeczające wolności, nie uznają wartości jako takiej, lecz starają się sprowadzić ją do bytu, tłumacząc wartość jako wytwór realnego procesu wartościowania, podległego kausalnej konieczności bytu psychicznego albo socjologicznego.

Trudno sobie także pomyśleć wolność bez wartości. To, co „wybieram“ w wolnym akcie, nie jest gotową

¹ Do tego doprowadza ostatecznie także klasyczna charakterystyka „ważności“ wartości przez Henryka Rickerta. Por. jego „System der Philosophie“, Bd. I, 1921, rozdz. 3 i 5.

„możliwością“, daną na płaszczyźnie bytu i jako taka przyczynowo uwarunkowaną, ale zawsze wartością, która jeszcze nie istnieje i właśnie tylko apeluje do mnie jako posiadająca ważność i wymagająca ode mnie swojej realizacji. Dlatego też prawdziwy akt wolnej woli stwarza na płaszczyźnie bytu coś całkiem nowego, coś, czego jeszcze nigdy nie było, a nawet często właśnie coś „niemożliwego“, a więc co nie istniało naprzód w bycie nawet jako możliwość. Błąd popularnego indeterminizmu polega właśnie na tym, że myśli o pojęciu wolności bez pojęcia wartości, przedstawia sobie przedmiot wyboru jako coś istniejącego na płaszczyźnie bytu, wskutek czego nie tylko że wolność ukazuje się mu w postaci samowoli, łamiącej prawa bytu, ale pozbawiona jest swego twórczego charakteru, posługującego się przyczynowością bytu i przetwarzającego ją zarazem. Prawdziwie twórcza wolność już dlatego nie może nigdy oznaczać wyboru między tym, co jest na płaszczyźnie bytu dane, że wykracza jako twórczość poza wszystko, co jest dane. Z chwilą, gdy aktem wolnej woli wybieramy wartość, stwarzamy na płaszczyźnie bytu coś zupełnie nowego, co nie istniało nawet jako dana możliwość i co zatem nie mogło być przedmiotem wyboru.¹

Jeśli mówimy, że do istoty wartości należy apelowanie do wolności człowieka, to z tego wcale nie wynika, że ważność wartości, czyli walor uzależniony jest od

¹ Por. klasyczną analizę pojęcia wolności przez H. Bergsona w jego „Essai sur les données immédiates de la conscience“. Skądinąd N. Hartmann w „Etyce“, 1926, a mianowicie w części III, rozdz. 65 i nast. wykazał z niesłychaną jasnością, że wolność nie tylko nie przerywa przyczynowości, ale się nią posługuje.

podmiotu. Wartość i wolność są to pojęcia wzajemnie sprzężone. Nie znaczy to jednak, żeby ważność wartości była uzależniona od podmiotu i była więc w istocie swojej subiektywna. Wartość ma ważność także bez uznania ze strony wolnych podmiotów, często nawet na przekór wszelkiemu brakowi uznania; jej ważność nie zależy od uznania, tym bardziej nie jest tylko czymś wynikającym z uznania. Co więcej, do istoty wartości należy to, że nie wymusza ona uznania dla siebie, lecz apeluje do wolnej decyzji podmiotu. O wartości można by powiedzieć słowami, którymi Arystoteles określał sposób bytowania Bóstwa. Przecież Bóstwo było dla Arystotelesa źródłem wszystkich wartości i ten właśnie moment występuje w określeniu Arystotelesa na plan pierwszy. Wartość, można by powiedzieć, jest przedmiotem ukochania: porusza ona w świat, sama nie poruszając się wcale, tak jak przedmiot ukochania pociąga ku sobie kochającego. Jednakże pociąga nie automatycznie, nie sama z siebie, tylko za pośrednictwem wolności, do której apeluje. Wolność w tym wybitnym sensie słowa jako twórcza siła, urzeczywistniająca żądania wartości, jest właściwa jedynie tej najwyższej warstwie świata, która nazywa się osobowym duchowym bytem. I dlatego to swoiste działanie wartości za pośrednictwem wolności ogranicza się do bytu duchowego, do bytu historii i kultury, leżących poza bytem natury. W zapoznaniu osobliwości tego duchowego bytu tkwił właśnie naturalistyczny błąd filozofii Arystotelesa, całej zresztą helleńskiej filozofii, która nie oddzielała wyraźnie wartości i bytu, kultury i przyrody, a pojmowała cały byt natury jako przepojony wartościami, wartości zaś jako przyczyny bytu naturalnego.

Jeśli wszelkie kształcenie jest realizowaniem wartości

w duchu podmiotowym, to istotnym rysem kształcenia, tkwiącym głęboko w samej istocie wartości, jest wewnętrzne przyzwolenie sumienia jednostkowego na wymagania stawiane przez wartości. Swoisty sens kształcenia jest naruszony wszędzie tam, gdzie się „narzuca z zewnątrz i urabia, gdzie się tresuje zamiast kształcić, hoduje zamiast wychowywać, gdzie panuje przymus w sposobie myślenia zamiast jego szczerości“.¹ Nie ma kształcenia bez spontaniczności i swobody przyzwolenia wewnętrznego, gdyż kształcenie polega przecież przede wszystkim na tej przedziwnej osobliwości wartości, że jej własne prawa nie dochodzą do głosu bezpośredniego jako przymus, ale pośrednio jako powinność mająca być wykonana przez wolną osobowość. Wtórny, czyli stosowany charakter wartości kształcenia tkwi właśnie w tym, że kształcenie nie realizuje własnych praw, ale prawa obce, prawa innych autonomicznych dziedzin kultury. Jednakże ten sam „wtórny“ charakter wartości kształcenia, który nie przyznaje kształceniu żadnej własnej „autonomii przedmiotowej“, jest zarazem także powodem, że kształcenie jest znowu autonomiczne w wybitnym, choć zupełnie innym sensie. Brak autonomii przedmiotowej wynagradza w kształceniu swoista autonomia personalna, która się stosuje jednakowo do wszystkich wartości kulturalnych, dlatego też zakres kształcenia pokrywa się z zakresem całej kultury.

Czy jednak ta personalna autonomia jest właściwa tylko kształceniu? Czy nie jest ona może „autonomią w sensie etycznym“, jak sądzi Ed. Spranger, i czy w takim razie nie pokrywa się ostatecznie wartość

¹ Ed. Spranger, op. cit., str. 34.

kształcenia z wartością etyczną, jak zdaje się twierdzić G. Kerschensteiner¹ i jak to już przyjmował Herbart? Niewątpliwie zbliża się wartość kształcenia najbardziej do moralności, przede wszystkim z tego powodu, że obydwie wartości są w wybitnym tego słowa sensie wartościami personalnymi. Występuje przy tym ze szczególną wyrazistością w wartościach etycznych powszechna właściwość wartości, polegająca na tym, że apeluje ona do wolnej jednostki i że może dojść do skutku jedynie dzięki wewnętrznemu przyzwoleniu jej sumienia. Z drugiej strony jednak jest faktem niezbitym dla każdego doświadczonego i nieuprzedzonego umysłu, że obie wartości są różne. Także człowiek „niewykształcony“ może być często moralnym. Skądinąd chociaż kształcenie może być obowiązkiem moralnym, nawet ogólnie biorąc jest nim, może ono jednak często popaść w konflikt z obowiązkiem moralnym.² Są sytuacje, w których wyrzeczenie się wykształcenia staje się po prostu nakazem moralnym. Tylko wtedy, kiedy pierwotne prawa moralności ujmując się nie ze strony dobra jako wartości obiektywnej, lecz ze strony realizacji ich w podmiocie, tj. właśnie ze strony moralnego kształcenia, które jako „wtórna“ wartość przyłącza się do tych pierwotnych praw dobra obiektywnego, zbliżają się do siebie wartość moralna i wartość kształcenia tak bardzo, że trudno je od siebie odróżnić. Dobro ukazuje się wtenczas jako coś, co jest tylko sprawą osobowości, co jest nawet w osobowości zawarte, co nie jest niczym innym

¹ G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, 1926, str. 83. *Theorie der Bildungsorganisation*, 1933, str. 23, 46 i inne.

² Klasyczne opisanie tego konfliktu znajduje się w Pamiętnikach rewolucjonisty Kropotkina.

jak „zgodnością osobowości z sobą samą“. Tymczasem już Kant, który najbardziej chyba się przyczynił do pomieszczenia wartości moralnej z wartością kształcenia, związał słusznie swą drugą, nazwaną przez niego „materialną“ formułę prawa moralnego z pojęciem obiektywnego „królestwa celów“ (Reich der Zwecke). Zresztą przecucie obiektywnych praw dobra („volonté générale“) istnieje nawet u Rousseau'a, właściwego inicjatora tego kierunku w etyce, który upatruje samą istotę dobra w postępowaniu zgodnym z zewnętrznym głosem sumienia. Kierunek ten można by nazwać pedagogizmem, gdyż obiektywna wartość dobra sprowadza się w tym ujęciu do osobowej wartości moralnego kształcenia.

Jeżeli jednak odsuniemy całkowicie subiektywizm i formalizm etyki Kanta, to z konieczności dojdziemy do tego, że pojmować będziemy dobro jako pewien „obiektywny układ“, którego prawa wykraczają poza prawa subiektywnego postępowania osobowości. Co prawda, i przy tym „obiektywnym“ i „materialnym“ ujęciu etyki pozostaje dobro w wyraźnym związku z wartościami osobowymi. Dobro jako „obiektywny układ“ jest bowiem absolutnym uduchowieniem świata, realizacją absolutnej wspólnoty, w której nie tylko nasi bliźni, ale sama natura zostanie całkowicie „uosobiona“, a przez to „umoralniona“. Tak właśnie rozumiał obiektywne dobro nie tylko Maks Scheler, ale i jego poprzednicy w krytyce „formalizmu“ i „subiektywizmu“ etyki Kanta, A. Cieszkowski i W. Sołowjew, którzy określali obiektywne dobro jako „Królestwo boże“, ba, nawet sam Kant, który mimo wszystkiego swojego formalizmu rozumiał dobro nie tylko subiektywnie jako postępowanie pozbawione wewnętrznej sprzeczności i mo-

gące się stać powszechną maksymą postępowania, lecz i obiektywnie jako „królestwo celów”.¹ Rzecz zrozumiała, że ta realizacja autonomicznych praw dobra wymaga wolnego wysiłku osobowości i zatem szczególnie zakłada personalną autonomię kształcenia. A jednak, choć obie tkwią swymi korzeniami w wartości osobowości, są różne. Treść wartości moralności stanowi personalizacja, czyli uosobienie całego świata, jego przemienienie w „wspólnotę osobowości” (królestwo celów w sobie). Treścią zaś wartości kształcenia jest realizacja w duchu podmiotowym, tj. w osobowości człowieka, a więc za pośrednictwem jego wolnego wysiłku, tak praw wartości moralnych jak i praw innych wartości kulturalnych.²

1 Ciekawe, że i marksistowski ideał absolutnego układu komunistycznego jest określony w sposób mało odróżniający się od „obiektywnego dobra” wspomnianych myślicieli. Oznacza on społeczeństwo, w którym będzie osiągnięta absolutna wspólnota osobowości, w którym nie będzie żadnego wyzysku, tj. każdy będzie dla innego „celem w sobie”, a nie narzędziem cudzych celów. To będzie wspólnota duchów, istot, które potrafiły definitywnie przezwyciężyć ciężar ekonomicznych „stosunków produkcji”. To będzie stan absolutnego umoralnienia, który przeto nie będzie już potrzebował ani przymusu prawa ani władzy. Tylko że Marx wyobrażał sobie przyrodę jako bezwzględnie podporządkowaną, a nie jako uosobioną i włączoną do wspólnoty osobowości. Dla niego natura była niewolnicą, a nie wyzwoloną siostrą. Także swój ideał absolutnej swobody ujmował Marx nie jako wartość, która powinna i może być realizowana za pośrednictwem ludzkiej wolności w teraźniejszym życiu i która jest miernikiem jego moralności, lecz jako utopię, tj. jako byt, który teraz nigdzie i wcale nie istnieje, ale będzie istniał na ziemi w całej pełni i przy tym nie w skutku wolnych wysiłków ludzi, lecz w rezultacie automatycznego rozwoju „stosunków produkcji”.

2 Por. rozdz. V, § 3 tej książki.

3. Na czym polega autonomia kształcenia

Czy z specyficznego charakteru wartości kształcenia wynika autonomia kształcenia w tym sensie, że posiada ono także własne prawa, będące wyrazem owej swoistej struktury? Jeżeli podobne własne prawa istnieją, to mogą być one co najwyżej „wtórnymi“ prawami procesu kształcenia, „opierającymi się“ o pierwotne prawa autonomicznych dziedzin kultury. Czy jednak rzeczywiście istnieją, chociażby jako „wtórne“, i na czym polega ich swoisty charakter w odróżnieniu od praw logicznych, estetycznych, moralnych i innych praw autonomicznych dziedzin życia duchowego? O tym pouczy nas najlepiej krytyka tych teorii, które skłonne są zupełnie przeczyć istnieniu swoistych praw kształcenia. Wśród współczesnych G. Gentile reprezentuje stanowisko bodaj najbardziej pod tym względem radykalne.¹ Dla niego aktem kształcenia jest każdy akt duchowy, bo samą istotą ducha jest kształcić się, być „wiecznym uczniem“. Prawdziwy akt kształcenia istnieje tylko tam, gdzie nauczyciel i uczeń jednoczą się w tym samym duchu, zupełnie się w nim stapiają, gdzie znika wszelka nieprzekraczalna granica („transcendentność“) między nauczycielem, uczniem i przedmiotem, którego ma się nauczyć. Natomiast tam, gdzie uczeń oddzielony zostaje od nauczyciela, a obaj od przedmiotu nauczania, tam nie ma prawdziwego kształcenia w całym tego słowa znaczeniu. Z tego powodu właśnie zwalcza Gentile każdy „pedagogizm“, który zakłada dualizm wychowawcy i wychowanka i poj-

¹ G. Gentile, *Sommario di pedagogia generale*, 1 wyd., 1912. Por. rozdział o Gentilem w mej książce „Szkoła i demokracja na przełomie“, 1938.

muje wychowanie jako samowystarczalną technikę, usiłującą „podać” dziecku z zewnątrz gotowy materiał „dóbr kulturalnych” i mającą je przeto „przygotować” do życia, czyli urobić z niego dorosłego człowieka. Gentile ma najzupełniejszą rację twierdząc, że w każdym prawdziwym akcie kształcenia nie chodzi o poddanie gotowych, jak gdyby w sobie istniejących dóbr kulturalnych, ale o tworzenie na nowo tych dóbr, a przez to o zjednoczenie nauczyciela i ucznia w życiu ducha, pojętym jako „czysta aktualność”, czyli ustawiczny potok twórczości. Mówiąc ściślej: w każdym prawdziwym akcie kształcenia muszą zawsze urzeczywistniać się własne prawa tej czy owej autonomicznej dziedziny życia duchowego. W tym właśnie zaznacza się „wtórny”, czyli „stosowany” charakter aktu kształcenia, a zarazem właściwa mu autonomia personalna: nie może wychowanek ujmować dóbr kulturalnych jako czegoś obcego, ale musi je na nowo tworzyć aktem dobrowolnego uznania wartości, która ongiś w tym dobrze została urzeczywistniona i teraz ma być realizowana na nowo. Trafne jest także to, co Gentile mówi o danych fizjologicznych i psychologicznych, mianowicie, że są one tylko negatywnymi warunkami aktu kształcenia, jakby jego „peryferiami”. Natomiast właściwym jądrem aktu jest według Gentilego to zanurzenie się w sam akt ducha, przy którym znika wszelki podział na poszczególne organy i siły organizmu psychofizycznego oraz na różne fazy rozwojowe. Gentile jednak nie zadowala się tym na ogół trafnym rozróżnieniem między psychofizyczną peryferią aktu kształcenia i jego pozytywnym jądrem, lecz twierdzi, że ta peryferia w ogóle nie należy do aktu kształcenia. W tym punkcie daje się u Gentilego we znaki radykalny

monizm, ściśle związany z jego metafizycznym stanowiskiem „absolutnej immanentności“.

Czy podobne wyłączenie psychofizycznej przyrody człowieka z aktu kształcenia jest możliwe? Czy akt kształcenia jest zawsze jednakowym aktem duchowej twórczości i nie różnicuje się w zależności od fazy rozwojowej wychowanka? Czy obstając przy swym radykalnym monizmie nie zapomina Gentile zupełnie o tym, że punktem wyjścia wychowania powinien być nie abstrakcyjny człowiek jako oderwana istota duchowa, ale konkretne, indywidualne dziecko, którego osobowość istnieje nie sama w sobie, lecz żyje zrośnięta z organizmem psychofizycznym i długi czas w tej jego „peryferii“ ukryta i jak gdyby zatracona.¹ Uwydatnienie tego było niewątpliwą zasługą nowoczesnej pedagogiki, słusznie z tego względu nazywanej „pedagogiką wywodzącą się od dziecka“ (Pädagogik vom Kinde aus). Podobna wybitnie dziecięca pedagogika, patrząca na dziecko jak na dziecko, a nie jak na niedorozwiniętego dojrzałego człowieka, ma w sobie dużo słuszności. Wypacza się ona w niedozwolony naturalizm dopiero wtedy, kiedy ujmuje dziecko jedynie jako

¹ Tym samym Gentile wpada w sprzeczność ze swym własnym stanowiskiem, iż materia jest niczym innym, jak „bezruchem ducha“, duchem, który „się zatrzymał w swej twórczości“ a zatem z „czystego aktu“ stał się „faktem“. Psychofizyczny organizm dziecka jest przecież podobnym „faktem“. Czy akt kształcenia nie polega właśnie na tym, żeby wychodząc z tego faktu, uruchomić go w „akt“ i w ten sposób uduchowić psychofizyczny organizm dziecka? W takim razie psychofizyczna peryferia znajduje się nie poza aktem kształcenia, ale należy do niego. Tym właśnie akt kształcenia odróżnia się od wszystkich innych aktów twórczości duchowej. Por. rozdział o Gentilem w mej książce „Szkoła i demokracja na przełomie“.

istotę przyrodzoną i stawia za cel wychowania samo „rozwijanie“ jego organów, zmysłów i psychicznych „zdolności“ bez celu i wyboru, jak to ma miejsce np. w systemie Montessori. Ponieważ w „naturze“ dziecka nie znajdziemy obiektywnych celów wychowania i dóbr kulturalnych, bez których wychowanie, wykraczające poza okres wczesnego dzieciństwa, nie może się obejść, naturalizm koniecznie prowadzi do „pedagogizmu“, który sprowadza całe zadanie pedagogiki do techniki podania dziecku w jak najłatwiejszy i najwygodniejszy sposób obcych mu dóbr kulturalnych¹. Przeprowadzona przez Gentilego krytyka tego naturalizmu i pedagogizmu jest zupełnie słuszna. Jednak nie obala ona samego postulatu, że wychowanie powinno mieć za swój punkt wyjścia konkretne dziecko. Błąd „pedagogiki wywodzącej się z dziecka“ polega na tym, że ujmuje ona dziecko wyłącznie jako istotę przyrodzoną, bynajmniej zaś nie na tym, że chce uczynić żywe konkretne dziecko punktem wyjścia procesu wychowawczego. Dziecko jest nie tylko psychofizycznym organizmem, lecz przede wszystkim istotą duchową. Ale osobowość dziecka znajduje się w stanie raczej potencjonalnym, musi być jeszcze obudzona przez zetknięcie ze światem wartości kulturalnych. Dziecko musi, żeby odnaleźć siebie, być wprowadzone do tradycji kulturalnej. To uduchowienie psychofizycznej natury człowieka, to jej „nadformowanie“ wartościami kultury, czyli formami ducha obiektywnego, nie może być

¹ Rozwój metody Montessori stanowi jaskrawy przykład takiego przerzucenia się pierwotnego naturalizmu, czyniącego z dziecka centrum wychowania, w pedagogizm, który upatruje zadanie wychowania w narzucaniu dziecku z zewnątrz dóbr kulturalnych. Por. mój artykuł, *Losy pedagogii Montessori, Przedszkole, 1935—36, nr 3—6.*

urzeczywistnione od razu przez jakieś ponadczasowe zanurzenie się w pełni ducha, jak to przypuszcza Gentile. Jest ono długim, w czasie odbywającym się procesem wzrostu, procesem wrastania w świat ponadosobowych wartości, odnalezienia własnej jaźni jako osobowości. Proces ten dokonywa się nie automatycznie, lecz świadomie, i to tam nawet, gdzie czynność wychowawcza nie wyodrębniła się jeszcze jako szczególna funkcja kultury. Proces ten przechodzi przez różne stadia i właśnie zadaniem pedagogiki jako nauki jest zbadać każde stadium w jego odrębnej swoistości. Na każdym stopniu, nawet na najwcześniejszym, tego procesu wrastania człowieka przyrodzonego w życie kulturalne chwytny już przebliski praw różnych autonomicznych dziedzin kultury, aż wreszcie na najwyższym stopniu tego rozwoju ukażą się one, już całkowicie odsłonięte, osobowości człowieka, która tymczasem doszła do pełni dojrzałości. Im większej siły nabywa w tym procesie personalna autonomia człowieka, tym pełniej urzeczywistnia się także w człowieku przedmiotowa autonomia poszczególnych sfer wartości, która na wcześniejszych stadiach rozwoju jest jeszcze zasłonięta prawami i formami psychofizycznej natury człowieka. Jak w poszczególnych stadiach i w poszczególnych dziedzinach kultury, czyli ducha przedmiotowego, ma podmiotowy duch, czyli osobowość wychowanka, przezwycięzać te formy naturalnego bytu człowieka, jak je „nadbudować“ — na to właśnie ma odpowiedzieć pedagogika.

Gentile ma rację, kiedy mówi, że psychologiczna natura człowieka stanowi tylko negatywne warunki właściwego procesu kształcenia. Ponieważ jednak chodzi przy tym o to, by był naturalny „wzniesć“ ku duchowi, prze-

tworzyć, a nie zniszczyć, więc z tej negatywności wypływa pozytywna różnorodność zadań kształcenia.¹ Różnorodność tych negatywnych warunków różniczkuje ogólne zadanie kształcenia. Dzięki niej staje się ono rozczłonkowanym i różnorodnym. W różnych stadiach rozwoju człowieka od niemowlęcia do pełnej osobowości ludzkiej, podobnie jak w różnych sytuacjach dziejowych, ogólne zadanie kształcenia, pogrążenie w ducha ponadosobowego, przyjmuje różne formy: inne w przedszkolu, inne w szkole pierwszego stopnia, znowuż inne w szkole wyższego stopnia. Tak więc prawdą jest, że prawdziwa pedagogia musi traktować dziecko jako ducha (nie zaś tylko jako istotę psychofizyczną). Niesłusznie jednak wnioskuje z tego Gentile, że pedagogika pokrywa się z filozofią jako „nauką o ponadczasowym rozwoju ducha”. Kształcenie jest raczej rozwojem ducha podmiotowego w czasie, odsłania w podmiocie coraz bardziej właściwe prawa autonomicznych dziedzin ducha obiektywnego i dlatego pedagogika stanowi jakby embriologię ducha.

To, że poszczególny nauczyciel jest o tyle tylko prawdziwym nauczycielem, o ile jest „nosicielem” ducha obiektywnego, tj. reprezentuje go własną indywidualnością, nie przeczy wcale powyższemu wnioskowi. „Jedynym prawdziwym, konkretnym, całkowitym nauczycielem człowieka jest uniwersalny duch”, mówi Gentile, którą to myśl niezależnie od niego formułuje N. H a r t m a n n

¹ Negatywność owa jest nie samą negacją, lecz jest tym, co Hegel nazywał terminem „Aufheben”: przyroda człowieka ma być w procesie wychowania zniesiona, ale zarazem i zachowana w duchu, „wzniesiona” ku duchowi.

w sposób następujący: „Nie ma wychowania w duchu indywidualnym, wychowuje się jedynie w duchu obiektywnym“ i dlatego „właściwym nauczycielem jest zawsze duch obiektywny“, którego reprezentantem jest każdy prawdziwy nauczyciel.¹ Jakkolwiek słuszne jest podobne twierdzenie, niemniej pewnym jest także, że to wrastanie w ducha obiektywnego wymaga dobrowolnego wysiłku ze strony jednostki, przyzwolenia jej sumienia, a więc osobowości jako formy bytu ducha podmiotowego. To prawdziwie dialektyczne napięcie między subiektywnym a obiektywnym duchem, w którym duch subiektywny jest momentem obiektywnego i na odwrót obiektywny jest koniecznym momentem subiektywnego, należy do istoty zjawiska kształcenia. Bez kształcenia rozwijałby się duch obiektywny na wzór organizmu biologicznego, a nie przez „przekazywanie“, co jest szczególnym rodzajem jego rozkrzewiania. To przekazywanie, czyli „podanie“ (tradycja) jest jednak możliwe tylko dzięki „zadaniu“, to znaczy, że dobro duchowe, które się ma przekazać, przechodzi przez pośrednictwo wolności i daje się ująć aktem ducha: wolny akt ducha skierowuje się ku wartości, którą się ma urzeczywistnić, jako ku swemu zadaniu, wymagającemu od niego stwarzania na nowo dóbr kulturalnych.² W tym znaczeniu także mówi słusznie N. H a r t m a n n, że działalność wychowawcza „wykonuje w życiu tę funkcję, jaka przypada w świecie

¹ G. G e n t i l e, *Sommario di pedagogia generale*, str. 171 n., 122, 118 i inne. — N. H a r t m a n n, *Das Problem des geistigen Seins*, rozdz. 25, str. 218.

² Por. *Podstawy pedagogiki*, rozdz. wstępny, oraz moją rozprawę, *Kruszenieje utopizma*, w ros. czasopiśmie „*Sowremiennyja Zapiski*“, nr 19.

organicznym płodzeniu i cielesnemu dziedziczeniu". Platońskie słowa o „rodzeniu w duchu“ jako ostatecznym sensie sokratesowskiej „maïeutika“ pozostają wiecznym symbolem działalności kształcenia i należnej jej autonomii.

4. Wartość kształcenia i jedność osobowości

Autonomia wartości kształcenia jest więc o wiele bardziej skomplikowana niż autonomia innych wartości kulturalnych. Kształcenie nie posiada właściwych sobie praw w sensie przedmiotowej autonomii, przypadającej w udziale wszystkim innym dziedzinom ducha. Na tym polega „wtórny“, czyli tylko „stosowany“ charakter wartości kształcenia, która opiera się na innych wartościach kulturalnych. Brak ten wyrównywuje się jednak dzięki autonomii personalnej, która stanowi osobliwość wartości kształcenia. W każdej dziedzinie ducha dają się zauważyć szczególne prawa, które nie są pierwotne, lecz jakby stosowane: prawa odsłaniania tych pierwotnych praw przez podmiot i w nim ich urzeczywistniania. Te prawa kształcenia tkwią przy tym głęboko zarówno w istocie osobowości, jak i w istocie obiektywnych wartości, jako też i w formie bytowania ducha obiektywnego, czyli tradycji kulturalnej, w której wartości te, same przez się posiadające tylko idealną „ważność“, urzeczywistniają się.

Czy jednak nie należy do praw wewnętrznej struktury kształcenia także i jedność różnych autonomicznych dziedzin wartości, wyrównanie i zgodność między nimi? Bez podobnej harmonii pomiędzy wartościami, które podmiot w sobie realizuje i na których się kształci,

trudno sobie przecież wyobrazić jedność samej osobowości. A czy wewnętrzna jedność osobowości nie stanowi najbardziej charakterystycznej cechy prawdziwego kształcenia? Pytanie to stawia nas wobec problemu, poruszonego już przez nas w poprzednim rozdziale, mianowicie problemu uwarunkowania wszelkiego wykształcenia przez światopogląd. Światopogląd bowiem zdaje się być tym czynnikiem, który zapewnia kształceniu jego wewnętrzną jedność. Wiemy już, że każdy światopogląd zawiera w sobie pewną hierarchię wartości. Czy podobna hierarchia nie zakłada panowania pewnej wartości nad innymi, jak to jest np. w katolickim poglądzie na świat, uznającym religię za najwyższą wartość, albo w światopoglądzie pozytywistycznym, dla którego najwyższą wartością jest wiedza? Tak wracamy znowu do problemu, z którego wyszliśmy, do problemu autonomii dziedzin ducha albo samodzielności poszczególnych sfer wartości.

Humanizm XIX stulecia trwał, jak wiadomo, przy nieograniczonym pluralizmie dziedzin kultury. Żadnej z wartości kulturalnych nie przyznawał bezwzględного pierwszeństwa. Ale zaprzeczając zasadniczo hegemonii jakiegokolwiek sfery wartości i jednocześnie dążąc do harmonii między nimi przyznawał właśnie wartości kształcenia niezaprzeczony prymat. Ten swoisty „pedagogizm“, którego ideałem była „ludzka osobowość rozwinięta wszechstronnie“ i dla którego wykształcenie było „najwyższym obowiązkiem człowieka“ (W. Humboldt), wiązał się ściśle zarówno z etycznym formalizmem, jak i z politycznym liberalizmem. Wspólny im był indywidualizm, który sprawiał, że z jednej strony ów pedagogizm zamykał moralność w obrębie osobowości, a z drugiej strony traktował społeczność jedynie jako sumę po-

szczególnych osób. Tymczasem autonomia kształcenia nie musi wcale wiązać się z prymatem wartości kształcenia. Już choćby z tego powodu, że, jak wykazaliśmy, posiada wartość kształcenia charakter „wtórny“, „stosowany“, nie może ona w ogóle mieć pretensji do takiego prymatu, a personalna autonomia, należna kształceniu, zakłada właśnie przedmiotową autonomię obiektywnych sfer wartości, które stanowią jakby ponadosobowy biegun osobowości.

Jeżeli kształcenie nie może samo zapewnić harmonii i jedności w świecie wartości, to czy w ogóle jest możliwa podobna jedność, która by nie była bezwzględny panowaniem jakiej bądź jednej wartości, niszczącym autonomię wszystkich innych dziedzin kultury? Jeśli podobna jedność bez panowania, a więc bez niszczenia swobody twórczości kulturalnej, jest możliwa, to tylko chyba jako realizacja czystej, bezinteresownej miłości. Czy nie oznacza to, że tylko religia i specjalnie chrześcijańska religia, ujmująca Boga jako źródło czystej miłości i stawiająca miłość jako wartość najwyższą, jest do tego powołana, aby przywrócić harmonię w świecie wartości, a przez to także wewnątrz kształcącej się osobowości? Musi to jednak być „dynamiczna“ religia bezwzględnej miłości, a nie religia „statyczna“, która uległa prawom życia społecznego i dała się zamknąć w tym, co nazwaliśmy powyżej ideologią. Zbyt często daje nam historia do poznania, że religia, zwyrodniałszy pod wpływem żądzy władzy w teokrację, oznaczała nie harmonię, ale tyranie, niszczącą wszelką autonomię poszczególnych dziedzin kultury, a także personalną autonomię wartości kształcenia. „Czysta religia“ nie musi być „religią w granicach samego rozumu“, nie musi się

także zamykać przed autonomicznymi dziedzinami kultury. Przeciwnie, uświęcając je usuwa wszelkie rysy heteronomii i wytwarza wśród nich jedność bez władzy, prawdziwą integrację, w której jedność i wielorakość łączą się w całkowitą syntezę. Heteronomia powstaje dopiero wtedy, gdy religia przybiera formę dogmatu lub ideologii, wskutek czego prawdę i dobro uzależnia się nie od Boga, lecz od rzekomego poznania tego, co boskie. Chrześcijaństwo dlatego właśnie oznacza największe zbliżenie się do czystej religii, że boskość w nim objawiła się nie jako teoretyczna wiedza i nie jako prawo społeczności, ale jako konkretna żywa osobowość, jako Syn Boży. Z sercem otwartym ma postępować człowiek za postacią Chrystusa, który właśnie jako absolutna osobowość jest dla ludzi drogą, prawdą i żywotem. W istocie przewyżczono tu prawa autonomicznych sfer wartości, ale nie dlatego, by na ich miejsce miała wkraść obcopenrawność heteronomii, lecz dlatego, że w ogóle wyszło się poza wszelkie prawa.

Tym samym ustala się autonomię wartości kształcenia jako swoistą autonomię personalną, nie wyradzającą się w samowystarczalność ani nie nadającą kształceniu znaczenia absolutu. Wprawdzie tylko religia może udzielić jedności kształceniu, gdyż tylko religia może podnieść wielość wartości sfer do wyższego monizmu. Uczynić to może jednak tylko religia czysta, która nie dała się uwięzić w sztywnej ideologii, ale została osobistym stosunkiem do Boga, stosunkiem miłości. Im czystsza jest religia, tym bardziej może wyzbyć się heteronomicznego przymusu prawa. Właśnie chrześcijaństwo wskazuje wiernemu jego prawdziwą drogę nie w formie ideologii, która jest przedmiotem wiedzy, lecz w konkretnej, żywej postaci dosko-

nałej osobowości, jako Syna Bożego, który stał się człowiekiem, żeby być przedmiotem bezinteresownej miłości ludzkiej. Dlatego też najczystsza religia apeluje do dobrowolnego przyzwolenia samej osobowości ludzkiej, do jej wolności.¹

Tak więc autonomia wartości jest związana dwojako z zasadą osobowości. Tkwi ona w absolicie, który się w pełni objawił jako osobowość, a w życiu ujawnia się ona tylko za pośrednictwem wolnej woli, to znaczy tylko przez osobowości ludzkie. Na tym chyba polega podobieństwo i różnica między człowiekiem Sokratesem a Synem Bożym, Jezusem Chrystusem. Doskonały nauczyciel, który odkrył autonomię sfery logicznej i uważał się za

¹ Myśl, że Chrystus, będąc wcieleniem Boga w doskonałej osobowości ludzkiej, chce od ludzi dobrowolnego naśladowania, a zatem apeluje do ich wolności, wszelki zaś przymus odrzuca, znalazła swoje najjaskrawsze sformułowanie w Legendzie o Wielkim Inkwizytorze T. Dostojewskiego (w Braciach Karamazowowych). Była potem powtórzona w „Wykładach o Bogoczości” W. Sołowjewa. Por. mój artykuł: Idea dobra w powieści Bracia Karamazowie, Przegl. Współczesny, 1929, nr 2—3, oraz moją rozprawę pt. Walka utopii i autonomii dobra w światopoglądzie Dostojewskiego i W. Sołowjewa (po ros. Sowremiennyja Zapiski, nr 42—43; po niem. w Pädagogische Hochschule, 1929 nr 4; po franc. w Le Monde Slave, 1930, nr 2, 4, 7, 8). Tej samej myśli broni w swych licznych pismach M. Biediajew, por. zwłaszcza jego Zarys paradoksalnej etyki, Przeznaczenie człowieka (Naznaczenie człowieka, Paryż 1931, jest franc. i niem. przekład), w którym to dziele autor podaje zarys etyki chrześcijańskiej, jako etyki wykraczającej poza wszelki legalizm, a zatem nie tylko poza heteronomię, ale i poza samą zasadę prawa. Do analogicznych wniosków przychodzi także w swoim ostatnim dziele Les deux sources de la morale et de la religion H. Bergson, rozróżniającej między czystą religią wolności a religią przymusu, będącą na usługach bytu społecznego.

jej głosiciela, ograniczał się do zrodzenia w duszach swych uczniów właściwych praw logicznych, albo, ściślej mówiąc, przez obudzenie ich osobistego sumienia dopomagał, aby prawa te dochodziły do głosu i panowania w ich duszach. Bóg zaś objawił się jako doskonała osobowość, aby człowiek poszedł za nim jako wolna istota z czystej miłości, nie z musu, nawet nie przez wzgląd na tę konieczność, która występuje wobec naszej ludzkiej wolności w postaci praw logiki albo moralności. Czysta religia Chrystusa nie tylko nie ujmuje w niczym autonomii, nie tylko nie chce jej zastąpić przez heteronomię albo „teonomię“, lecz uświęca zarówno przedmiotową autonomię wartości, jak też i personalną autonomię wartości kształcenia, a to przez to, że je obdarza świadomością granic i oczyszcza z wszelkiej pychy.

ROZDZIAŁ CZWARTY

PROBLEM PEDAGOGIKI JAKO NAUKI AUTONOMICZNEJ

1. Próby ujęcia pedagogiki jako „nauki szczegółowej”, niezależnionej od filozofii

Fakt, że wartość kształcenia nie posiada swej własnej autonomii przedmiotowej, ale za to autonomię personalną, która „się oplata” około praw innych wartości kulturalnych, określa także charakter pedagogiki jako nauki. Niemożliwa jest „autonomiczna” albo „czysta” nauka wychowania, jakiej żąda np. Ernst Krieck przypisując sobie zasługę pierwszej próby systematycznego jej opracowania.¹ „Wzrost” i „proces włączania się”, które mają stanowić szczególną treść takiej „czystej nauki wychowania”, nie oznaczają nic innego jak to, że w człowieku dochodzą do głosu prawa różnych wartości kulturalnych i że młodzieniec wrasta w różne dziedziny ducha obiektywnego, stanowiące przedmiot poszczególnych nauk filozoficznych (logika, estetyka, etyka, filozofia prawa, filozofia mowy, religii). Sposób trak-

¹ Ernst Krieck, *Philosophie der Erziehung*, 3 wyd. 1930; *Grundriss der Erziehungswissenschaft*, 1927, *Menschenformung*, 1925; *Bildungssysteme der Kulturvölker*, 1927; *Erziehungsphilosophie* 1930 (w „*Handbuch der Philosophie*”, Bd. III, 1931); *Nationalpolitische Erziehung* 1932 (polski przekł. 1936).

lowania tych sfer wartości jest jednak zawsze uwarunkowany ogólną postawą filozoficzną nawet wtedy, kiedy się sądzi, że jest się wolnym od wszelkiego filozoficznego „stanowiska“ i „poglądu na świat“.

Jeżeli spróbujemy podsumować obiektywną zdobycz „nauki o wychowaniu“ („Erziehungswissenschaft“) w ujęciu Kriecka, to punkt ciężkości dojrzymy nie tyle w dość ubogich, sformułowanych przez Kriecka, ogólnych „prawach podstawowych urabiania typów społecznych“, ile raczej w konsekwencji i sile, z jaką przeprowadza on w pedagogice swój romantyczno-organologiczny pogląd na świat i swój „totalny“ punkt widzenia. W jaskrawym sposobie przedstawienia idealów wychowawczych i form kształcenia w różnych epokach i środowiskach kulturalnych nastawienie to okazało się szczególnie owocne. Nie możemy jednak w naszych rozważaniach zająć się bliżej zagadnieniem, dlaczego właśnie romantyczny punkt widzenia nadaje się tak doskonale do uchwycenia indywidualnego charakteru dziejowych form kultury. Wiadomo, jak dużo przyczynił się romantyzm do wzbogacenia wiedzy historycznej we wszystkich prawie dziedzinach kultury: w nauce o prawie (Savigny), w lingwistyce (bracia Grimmowie), w estetyce (Fr. Schlegel), nawet w ekonomii (Ad. Müller). Filozofia wychowawcza Kriecka stanowi nowy, jaskrawy przykład faktu, że historyczna płodność romantycznego punktu widzenia stoi w odwrotnym stosunku do jego pretensji, jakoby odkrył i sformułował w sposób ostateczny prawa organicznego wzrostu życia duchowego. Zwalczając pedagogikę oświecenia i neohumanizmu sądzi Krieck, że godzi jedynie w „pedagogikę“, zawsze nastawioną światopoglądowo; w pedagogice bowiem widzi on nie naukę,

lecz tylko teorię ideału wychowawczego, uwarunkowaną sytuacją dziejową; i podobnej tradycyjnej „pedagogice“ przeciwstawia czystą „naukę o wychowaniu“, niezależną, tak jak i wszystkie inne szczegółowe nauki, od jakichkolwiek apriorystycznych założeń. W rzeczywistości uderza ona o wiele głębiej i godzi w sam pogląd na świat kryjący się poza ową pedagogiką, mianowicie w filozofię oświecenia i krytycyzm, którego ujęcie państwa, społeczeństwa, historii, nawet natury i poznania poddaje on często trafnej krytyce. Tę fałszywą filozofię chce Krieck zastąpić inną, którą uważa za słuszną; i taka własna filozofia leży w istocie u podstaw jego nauki wychowania, chociaż jej Krieck nie zebrał w system, tylko wypowiedział jako przygodną krytykę cudzych poglądów filozoficznych.

Nie chcę przez to wcale powiedzieć, jakoby własna „nauka o wychowaniu“ Kriecka była sama tylko „konstrukcją idealną“, we wszystkim podobną do tradycyjnych pedagogicznych systematów, którym on odmawia charakteru naukowego, traktując je tylko jako przedmiot rozważań naukowych. Jeśli jest ona konstrukcją, to nie dlatego, jakoby potrafiła się zupełnie uwolnić od wszelkiej filozofii, ale dlatego, że filozofia, na której się wspiera, unika każdej „konstrukcji“, by postępować „historycznie“ i typologicznie. Jak długo jednak typologia ideałów wychowawczych różni się od samej historii pedagogiki w tradycyjnym sensie tego słowa, nie może być ona żadną miarą ową „czystą“ nauką szczegółową, ale musi być zarazem krytyką ideałów wychowawczych, która posługuje się własnym ideałem wychowawczym jako sprawdzianem. Z pewnością siłą przyciągającą i „aktualność“ nauki wychowania Kriecka stanowi

nie jej rzekoma naukowość, ale ów „niemiecki ideał wychowania“, który daje się odczuć we wszystkich pismach Kriecka i który Krieck w tak jaskrawy sposób sformułował w swym ostatnim dziele „O wychowaniu narodo-politycznym“. Zresztą sam Krieck już w swej „Filozofii wychowania“ przychyła się do traktowania wiedzy wychowawczej jako wiedzy filozoficznej, która zarówno w jej zasadach jak i metodach opiera się na pewnym filozoficznym poglądzie na świat. Krieck podaje nawet ogólną charakterystykę tej swojej filozofii, będącej podłożem jego „nauki wychowania“. Główną jej zasadą jest „zasada totalności w tym ujęciu, które znajduje się już w klasycznej filozofii Greków“. Cała namiętna walka Kriecka przeciwko pedagogice opartej na filozofii jest więc faktycznie skierowana nie przeciwko filozoficznemu uzasadnieniu pedagogiki, lecz przeciwko fałszywej, według jego zdania, „konstrukcyjnej filozofii powinności, filozofii racjonalistycznych postulatów, która panowała w pedagogice aż do czasów obecnych“. Nie potrafił Krieck natomiast opracować „czystej“ nauki o wychowaniu, niezależnej od filozofii i w tym sensie tak samo „autonomicznej“ jak i wszystkie inne „szczegółowe“ nauki, którym się udało definitywnie z filozofii wyzwolić. Zamienił tylko jeden, niesłuszny światopogląd filozoficzny na inny, który uważa za słuszny. Nie potrafił nawet wykazać, że filozofia, która stanowiła podłoże „tradycyjnej pedagogiki“, zawsze była „konstrukcyjną filozofią“, tj. filozofią samej powinności, a nie rzeczywistości.

O wiele bardziej radykalną wydaje się druga próba traktowania nauki wychowania jako nauki autonomicznej, mianowicie próba ujęcia jej jako nauki przyrodniczej, a nie humanistycznej, jak ją przecież uj-

muje E. Kriek. Próba ta wyzwolenia pedagogiki z jej tradycyjnej zależności od filozofii i „podniesienia“ jej do prawdziwej nauki doświadczalnej, nawet eksperymentalnej, wiąże się z postulatem, że punktem wyjścia w wychowaniu powinno być „samo dziecko“, a nie „cele“ stawiane przez dorosłych. W ten sposób wpada pedagogika w zależność od fizjologii i psychologii dziecięctwa jako od nauk, które nie wykraczają poza dziecko, ujęte jako istota wyłącznie naturalna. Chociaż i oparta na naukach przyrodniczych, pedagogika staje się jednak wolną od uwarunkowania światopoglądowego i przyjmuje charakter wiedzy „naturalnej“ na wzór wszystkich szczegółowych nauk przyrodniczych. Podobne naturalistyczne ujęcie autonomii pedagogiki nadaje nauce tej charakter wyraźnie techniczny. Pedagogika starannie omija wówczas kwestię celów, żeby skupić się całkowicie na środkach, zapewniających w sposób najskuteczniejszy naturalny „rozwój“, czyli „wzrost“ jednostki, jako ten oczywisty cel, który tkwi w samym dziecku. Na tym gruncie właśnie powstaje ów „pedagogizm“, w myśl którego punkt ciężkości całej teorii i praktyki pedagogicznej przesuwana się na odnalezienie różnych zewnętrznych sztuczek i chwytów, mających jak najbardziej ułatwić dziecku naukę w szkole i zabezpieczyć tym powodzenie pracy wychowawcy. Gentilemu zawdzięczamy bodaj najlepszą krytykę tego pedagogizmu¹. Nie potrzeba tu powtarzać w całości jego argumentów. Zbiegają się one

¹ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. T. I: *Pedagogia generale*, 3 wyd., 1923, str. 142 n.; T. II: *Didattica*, 2 wyd., 1922, str. 146 n. — Por. odpowiedni rozdział w mej książce „Szkola i demokracja na przelomie“.

w stwierdzeniu, że nauka wychowania ujęta jako psychofizjologiczna technika może dojść jedynie do poznania negatywnych warunków procesu wychowania, nie może zaś o właściwym procesie wychowania powiedzieć nic pozytywnego. Pytania, które eksperymentalna pedagogika stawia i które jedynie sama potrafi rozwiązać, dotyczą raczej tego, czego należy unikać w wychowaniu, jeżeli nie ma uciepieć ten lub ów organ albo ta czy owa zdolność psychiczna, omijają natomiast zupełnie zagadnienie tego, do czego powinno wychowanie dążyć. Hasła rozwoju i wzrostu nie dają przecież wystarczającej odpowiedzi na to zagadnienie. Negatywny charakter zachowuje eksperymentalna pedagogika i wtedy, kiedy odpowiedzi na jej pytania przybierają formę pozytywnego nakazu. Pytania, jak można rozwijać najdoskonalej „zmysły“ dziecka albo jakimi sposobami można najdłużej utrzymać jego uwagę, nie różnią się przecież zasadniczo od pytań, jaka ma być wielkość liter w czytance dziecka, z której strony ma padać światło itp. Wszystkie pytania tego rodzaju, odnoszące się czy to do higieny we właściwym tego słowa znaczeniu czy do najekonomiczniejszego wykorzystania psychofizycznych sił wychowanka, mają niewątpliwie ogromną doniosłość dla praktyki wychowawczej i ich opanowanie należy z konieczności do naukowego przygotowania wychowawcy. Nie stanowią one jednak wcale pedagogiki i nie mogą jej zastąpić.

Najumiarkowańsi z przedstawicieli pedagogiki eksperymentalnej, jak np. Ernst Meumann, przyznają to sami, uznając konieczność „pedagogiki humanistycznej“, jako „systemu celów wychowawczych“, dzięki któremu pojedyncze wiadomości badań eksperymentalnych

nabierają dopiero znaczenia pedagogicznego. Natomiast inni, mniej ogłędni i na pozór bardziej radykalni, popadają ostatecznie w empiryzm celów, pozbawiony jakichkolwiek zasad: tak np. Maria Montessori dochodzi w swych ostatnich książkach, poświęconych nauce w szkole elementarnej i wychowaniu religijnemu, do tego, że daje sobie narzucić cele nauczania albo wychowania religijnego przez otoczenie i tradycję, nie zważając, że przez to jej postulat wyjścia od dziecka zmienia się w coś wprost przeciwnego. Kiedy zaś przedstawiciele pedagogiki eksperymentalnej, nie unikając po prostu zagadnienia celów wychowania, lecz zastanawiając się nad tym problemem, chcą go rozwiązać również z pomocą metody przyrodniczej, wówczas popadają w naturalizm filozoficzny, który przeczy samoistności poznania filozoficznego i dopuszcza filozofię tylko jako pewnego rodzaju naukę przyrodniczą. Tak właśnie postępuje W. Lay, który uznaje, że pedagogika bierze określenie celów wychowania z etyki, logiki i estetyki, ale ujmuje te nauki jako nauki przyrodnicze, a nie filozoficzne. W takim więc wypadku ma się znowu do czynienia z „poglądem na świat“, i to naturalistycznym poglądem na świat filozofii pozytywistycznej, będącej właściwą podstawą nauki wychowania, podanej jako nauka autonomiczna; nie jest to jednak wcale tylko „czyste“, eksperymentalne poznanie¹.

2. Właściwa dziedzina pedagogiki jako nauki

Przyczyna tego, że pedagogika jako nauka przyrodnicza omija właściwe zagadnienia pedagogiczne, jest ja-

¹ E. Meumann, *Abriss der experimentellen Pädagogik*, 1914, str. 9, 27, 369, 432. Por. ostatni rozdział *Podstaw pedagogiki* oraz wspomniany artykuł o Montessori w *Przedszkolu*, 1935—36.

sna. Tam tylko można mówić o właściwym postawieniu problemu pedagogicznego, gdzie dziecko pojmuje się jako osobowość, choćby na razie tylko potencjonalną, a więc jako istotę duchową, nie zaś jedynie jako istotę biologiczną, czyli organizm psychofizyczny. Osobowością jest się jednak tylko wtedy, gdy się urzeczywistnia ponadosobowe wartości, tylko przez to nią się staje, że rozwija się i urzeczywistnia w duchu subiektywnym te prawa, które rządzą przedmiotowymi dziedzinami ducha. Dopiero pod kątem widzenia tych ponadosobowych celów kształcenia nabiera także i naturalny „wzrost“ (rozwój organów ciała, narządów zmysłowych i pojedynczych zdolności psychicznych) znaczenia pedagogicznego i tylko z tego względu można mówić o „wychowaniu“ także psychofizycznego organizmu; tylko jako „nosiciel“, czyli „substrat“ funkcji duchowych, które „nadbudowują“ się nad organizmem, może być człowiek „wychowywany“, a nie tylko żywiony i wzmacniany w swym życiu. Z chwilą gdy organy i zdolności psychofizycznego organizmu człowieka ulegają „nadformowaniu“ albo nadbudowie ze strony praw duchowego bytu, powstaje proces, w którym można wyróżnić pojęciowo dwie strony, chociaż nie da się ich nigdy rzeczywiście od siebie oddzielić: kształtowanie osobowości ludzkiej, które jest czysto duchowym procesem, i uduchowienie psychofizycznego organizmu, który podtrzymuje osobowego ducha człowieka będąc jego naturalnym podłożem. Wyrażenia: „kształcenie“ i „wychowanie“ oddają może najlepiej różnicę między obydwoma stronami tego procesu. Mówi się przecież np. o „wychowaniu“ („wyrobieniu“) zmysłów, uwagi, nawet ręki oraz innych organów i zdolności organizmu psychofizycznego, gdy natomiast słowo „kształ-

enie" odnosi się raczej do całej osobowości, a zarazem oznacza urzeczywistnienie czysto duchowych praw w osobowości i przez nią. „Wychowanie" jest w tym znaczeniu jakby psychofizyczną peryferią kształcenia, oznacza ono właśnie te „negatywne warunki" właściwego procesu kształcenia, które stanowią pole badań psychologii i fizjologii pedagogicznej.¹ Przy tym tak ujęte „wychowanie" obejmuje nie tylko utrzymanie psychofizycznego organizmu dziecka, ale także oszczędzanie jego sił, wzmocnienie i podniesienie jego żywotności i to tym bardziej, im życie ducha staje się bogatszym i bardziej skomplikowanym, im większe wymagania stawia duch tej podtrzymującej go budowie psychofizycznej. Słusznie mówi N. Hartmann, że duch żeruje na życiu biologicznym, że często prowadzi gospodarkę rabunkową wśród podtrzymujących go sił żywotnych, z czego wypływa zadanie racjonalnego gospodarowania tymi siłami.² Problem higieny rozciąga się przez to sam z siebie na problem ekonomii, a ten — na problem eugeniki w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu. To rozszerzenie problematyki wychowania nie zmienia jednakże nic w jego zasadniczo negatywnym charakterze: wciąż jeszcze chodzi o to, by nie pozwolić zniszczyć tej przebudowie żywotnej, podtrzymującej ducha osobowego.

¹ Ponieważ ze słowem „wychowanie" wiąże się w języku polskim szersze znaczenie, może byłoby słuszniej oznaczać rozwój psychofizycznego organizmu przez termin „pielęgnowanie", rozwój osobowości przez „kształcenie", przez „wychowanie" zaś najogólniejsze zjawisko, łączące oba wymienione procesy. Por. rozdz. V, § 2 tej książki.

² N. Hartmann, *Das Problem des geistigen Seins*, 1933, str. 90 n.

Jakkolwiek ważne jednak dla pedagoga mogą być te problemy i należące do nich wiadomości, nie dotyczą one jeszcze właściwego problemu pedagogicznego. Gdybyśmy nawet wzięli pod uwagę wychowanie fizyczne, to nie wyczerpuje jego zadań pielęgnowanie ciała. Przy prawdziwym wychowaniu fizycznym nie chodzi przecież tylko o zdrowie, ale o rozwój osobowości przez urzeczywistnienie w niej wartości moralnych, estetycznych, gospodarczych, nawet naukowych. Dlatego też nie fizjologia i nie psychologia, ale filozofia dostarcza ostatecznych podstaw teorii wychowania, choćby tylko wychowania ciała, filozofia jako nauka o prawach poszczególnych dziedzin ducha, czyli wartości kulturalnych, w życiu ducha się realizujących¹.

Jako teoria kształcenia wychodzi więc pedagogika daleko poza ramy wszelkiej pedagogicznej techniki psychicznej i fizycznej, gdyż ta ostatnia jest tylko nauką o negatywnych warunkach kształcenia, obejmuje tylko „wychowanie“ podbudowy żywotnej w dopiero co wyjaśnionym znaczeniu. Czy jednak z tego powodu musi pedagogiczna teoria kształcenia pokryć się z filozofią, roztopić się w niej, jak twierdzi G. Gentile? Wiemy już, na czym opiera Gentile te swoje twierdzenia, radykalnie różne od ujęcia Kriecka. Każdy prawdziwy akt kształcenia jest dla niego aktualizacją ducha w jego całości; a ponieważ duch jako całość nie podpada pod żadne czasowe czy przestrzenne kategorie, ale stanowi jedność ponadczasową, więc też i zadanie prawdziwego nauczyciela jest według Gentilego tylko negatywne: wy-

¹ Dobrze to udowadnia Gentile w ostatnim rozdziale swego „Sommario“. Por. także ostatni rozdział „Podstaw pedagogiki“.

kształcenie ma znieść wszelkie rozdziały i granice, które pochodzą z otoczenia zewnętrznego i które ostatecznie wypływają z „materii“, pojętej przez Gentilego tylko jako „zastój ducha“, np. różnice wieku, a nawet dualizm wychowanka i nauczyciela. W prawdziwym akcie kształcenia ma zniknąć jednostkowe „ja“ wychowanka w absolutnej „jaźni“ ducha uniwersalnego, ma się z nim stościć całkowicie, tak samo jak i „ja“ nauczyciela, będącego tylko przedstawicielem ducha uniwersalnego. Ów duch uniwersalny, w którym mają się pogrążyć jednostkowe „ja“ nauczyciela i ucznia, nie jest według Gentilego jakąś metafizyczną istotą abstrakcyjną, lecz jest to duch konkretny, ujęty jako żywa tradycja kulturalna określonego narodu na określonym stopniu jego rozwoju. Ponieważ jednak duch jako tradycja nosi w sobie całą swą historię na każdym stopniu swego rozwoju, więc jest on także ponadczasowy; w ogóle bowiem historia nie oznacza wcale poddania się jedynie czasowi, lecz jest raczej przewyciężeniem wszystkiego tego, co tylko czasowe, jest przeszłością nie martwą, ale żywą, zachowywaną w twórczych czynach nowych pokoleń.

Według Gentilego więc pierwszym zadaniem nauczyciela jest żyć w tym duchu obiektywnym, ale zarazem i konkretnym, dotrzymywać mu kroku, uczynić go aktualnym w własnej osobowości i tym właśnie ułatwić uczniowi wzięcie udziału w tym obiektywnym życiu duchowym. Prawdziwa pedagogika więc pokrywa się z prawdziwą filozofią jako nauką o ponadczasowym rozwoju ducha — jak też odwrotnie, prawdziwa filozofia nie jest niczym innym jak nauką o wiecznym kształceniu się ducha. Duch jest przeciwieństwem „czystym aktem“, czynem, a nie „faktem“, a czyn oznacza aktualizację tego, co tyl-

ko istniało jako fakt, usunięcie wszelkich pierwiastków transcendentnych, absolutną immanencję, w której tkwi też sens każdego prawdziwego aktu kształcenia. Jeżeli pomimo to pedagogika jednak wyodrębnia się w praktyce od filozofii, to przyczyny tego mogą być tylko czysto negatywnej natury. Jej specyficzne zadanie polega też według Gentilego na odrzuceniu przesądów pedagogicznych; na krytyce fałszywej pedagogiki z punktu widzenia prawdziwej filozofii idealizmu aktualistycznego, z którą się, pozytywnie rzecz biorąc, pokrywa.

Dokładna krytyka pedagogiki Gentilego wykracza poza granice właściwego tematu niniejszych rozważań¹. Wystarczy tutaj wskazać na główny błąd argumentacji Gentilego, prowadzącej do wniosku, iż pedagogika w swojej pozytywnej treści zupełnie pokrywa się z filozofią. Zresztą możemy odwołać się do tego, co zostało ustalone w dziale 3 poprzedniego rozdziału. Istota aktu kształcenia, jak wiemy z poprzednich rozważań, polega nie tylko na tym, że uczeń stapia się z obiektywnym duchem, albo używając naszej terminologii, urzeczywistnia w sobie prawa poszczególnych dziedzin ducha, ale także na tym, że dokonuje on tego swym własnym wysiłkiem, wkładem swego osobistego sumienia, przez co dopiero może dojść do skutku prawdziwe zaktualizowanie ducha obiektywnego w podmiocie. Uwypuklenie tej personalnej autonomii w akcie kształcenia, który zawsze wymaga pośrednictwa wolności podmiotu, stanowi zasługę i daje rację tej „filozofii wartości“, która podkreśla moment

¹ Tę krytykę podałem razem z szczegółowym wykładem pedagogicznej teorii Gentilego w rozdz. V wspomnianej książki „Szkoła i demokracja na przełomie“.

wartości w życiu ducha i tłumaczy ducha przedmiotowego jako urzeczywistnienie kulturalnych wartości ponadczasowych. Błąd Gentilego polega na tym, że czyni z przedmiotowego ducha absolut i nie dostrzega napięcia istniejącego między duchem podmiotowym a przedmiotowym. Dlatego też wkłada on w ducha przedmiotowego to, co raczej stanowi specyficzną cechę ducha podmiotowego, mianowicie jego aktualistyczny charakter, tkwiący przede wszystkim w wolności podmiotu.

Jeżeli nie przyjmiemy tego monistycznego punktu widzenia, nie rozróżniającego między przedmiotowym i podmiotowym aspektem życia ducha, to nie tylko będziemy uprawnieni, ale wprost zmuszeni do przyznania pedagogice pozytywnego, ale zarazem i własnego zadania, obok zadań filozofii. Urzeczywistnienie praw ducha obiektywnego w duchu subiektywnym, przez które następuje włączenie się podmiotu w całość tradycji kulturalnej, jest procesem przebiegającym w czasie. Jest to proces powolnego „nadbudowywania“ na psychofizycznym organizmie człowieka form bytu duchowego, proces wzrostu osobowości człowieka, w którym wzrost samego organizmu, będącego biologicznym podłożem ducha, ulega ponownemu nadformowaniu, właśnie „uduchowieniu“. Powoli dopiero dochodzą w podmiocie do władzy prawa pojedynczych dziedzin ducha obiektywnego. Najpierw ujawniają się one w człowieku jakby zmaćcone i zmniejszone, przebyskują jedynie poprzez zasłaniające je formy czysto biologicznego życia. W swym wzroście od naturalnego bytu do istoty duchowej przechodzi osobowość człowieka wiele stadiów, które wzajemnie się odróżniają i rozmaicie wyglądają w poszczególnych dziedzinach. Ponieważ filozofia bada prawa poszczególnych dziedzin

ducha w ich niezmaconym i w pełni rozwiniętym stanie, jest ona w odniesieniu do procesu kształcenia poznaniem jego ostatecznych celów. Psychologia natomiast i fizjologia poznają biologiczny byt, który stanowi naturalny fundament i materiał procesu kształcenia, przy czym psychologia pedagogiczna i fizjologia wychowawcza badają psychofizyczny organizm dziecka w odniesieniu do jego „wychowania“ w ustalonym powyżej sensie, tzn. do techniki utrzymania go i wzmocnienia w procesie kształcenia, który się w nim dokonywa.

Właściwa dziedzina pedagogiki, tj. teren nauki o procesie kształcenia obejmuje stopnie wzrostu osobowości, leżące między czysto „witalnym“ bytem a „duchem przedmiotowym“, stopnie, które pozwalają na przejście od jednego do drugiego. Ostateczne cele kształcenia, które pokrywają się z tym, co filozofia bada jako „wartości kulturalne“ albo strukturę „ducha przedmiotowego“, nie dają się w podmiocie urzeczywistnić od razu. W różnych fazach rozwoju człowieka od naturalnej istoty do duchowej osobowości przyjmują te ostateczne cele różną postać, tak że można by powiedzieć, iż cele i zadania wykształcenia rozwijają się razem ze wzrostem dziecka. Występują one w odmiennej formie w fazie przedszkola i na pierwszym stopniu szkoły, znowuż w innej formie na drugim stopniu szkoły, odpowiadającym fazie przeddojrzwania, albo na jej trzecim stopniu, kiedy zaczyna się faza młodości. Pedagogika o tyle jest nauką filozoficzną, o ile przedmiotem jej jest ów swoisty wzrost celów kształcenia, będący niczym innym jak realizacją w podmiocie autonomicznych praw poszczególnych sfer wartości w ich coraz czystszej postaci. Ponieważ jednak poznaje ona struktury tychże sfer wartości właśnie w ich

zmaconej, zmniejszonej formie, jak gdyby zaciemnionej przez witalny byt, którego one nie potrafiły jeszcze zupełnie przeświecić i z którego tylko wyblyskują, nie jest pedagogika żadną „czystą“ filozofią, tylko filozofią „stosowaną“, podobnie jak technika psychologiczna i fizjologiczna jest stosowanym przyrodoznawstwem, a polityka stosowanym poznaniem historycznym¹.

3. Pedagogika jako stosowana filozofia

Dlatego też każdej dyscyplinie filozoficznej (logice, estetyce, etyce, filozofii prawa, filozofii religii) odpowiada swoista teoria kształcenia (teoria kształcenia naukowego, estetycznego, moralnego, prawnego, religijnego), które razem dopiero stanowią system pedagogiki. Im wcześniejsze jest stadium procesu kształcenia, tym bardziej musi pedagogika opierać się na fizjologii i psychologii wychowawczej. Tak samo znaczenie danych fizjologii i psychologii wzmacnia się tam, gdzie wskutek braków fizycznych albo psychicznych proces kształcenia napotyka na specjalne trudności i wymaga usunięcia albo kompensacji tych braków przy pomocy specjalnych zabiegów techniki psychofizycznej². Z postępem procesu kształcenia i w miarę wyrównania negatywnych warunków wychowania staje się ten związek między pedagogiką a fizjologią i psychologią coraz luźniejszy, w końcowych zaś stadiach procesu kształcenia pedagogika zlewa się prawie zupełnie z filozofią. Dopiero wtedy dokonuje się owo stopienie pedagogiki i filozofii, którego do-

1 Por. Podstawy pedagogiki, rozdz. IX.

2 Por. rozdz. IX w tej książce.

maga się Gentile dla całej dziedziny pedagogiki. Pedagogikę jako szczególną naukę odróżniają od czystej filozofii nie same tylko „przesady“, które się nagromadziły w doświadczeniu wychowawczym i które należy obecnie demaskować. To nie fałszywe poznanie rzeczywistości przesłania ducha i mąci jego aktualizowanie, ale rzeczywistość sama, mianowicie witalny fundament duchowego bytu, który stopniowo tylko może duch nadbudować własnymi formami i zatem przeświecić. Przy procesie kształcenia chodzi właśnie o to, aby usunąć wszelkie pomniejszenia i obsłonki, które narzuca życiu ducha ów podtrzymujący ducha witalny fundament. Pedagogika jest poznaniem tego, jak się to osiąga. Jest ona wprawdzie przez to „krytyką doświadczenia pedagogicznego“, ale nie w sensie abstrakcyjnej konstrukcji, lecz w sensie „aporetyki“: jej właściwym zadaniem jest bowiem opisanie i wyjaśnienie wszystkich tych „trudności“ (aporyj), które proces kształcenia musi przezwyćniać.

Z tego, że pedagogika jest filozofią stosowaną, wcale nie wynika, że jest ona „nauką normatywną“. Nie jest ona wcale nauką o tym, co się powinno zrobić, a tym mniej jeszcze „sztuką“, która by miała formułować reguły („normy“) właściwego postępowania (tak właśnie określa się zadanie „nauk normatywnych“ w odróżnieniu od „nauk o rzeczywistości“). Właściwa nauka nigdy nie zajmuje się ustalaniem przepisów postępowania: ani technologia, ani medycyna, ani jakakolwiek inna stosowana nauka przyrodnicza, ani nawet polityka, o ile jest istotnie traktowana jako stosowana nauka historii. Tylko nienaukowe kompendia praktyczne ujmują wyniki odnośnych nauk stosowanych w reguły skutecznego po-

stępowania. Same nauki techniczne, jeśli podają wskazówki skutecznego działania, to robią to przypadkowo i przy tym zawsze na podstawie poznania rzeczywistości, jako nasuwający się wniosek z praw bytu. Właściwym zadaniem ich jest poznanie tych praw i pod tym względem nie różnią się one od tzw. nauk czystych. Czy trzeba zbadać maszynę parową, czy aeroplan, czy wreszcie chorobę raka — we wszystkich tych wypadkach chodzi o to, by poznać byt rzeczywistych zjawisk i prawa ich istnienia. „Reguły postępowania“ wynikają już same z siebie u każdego naukowo wykształconego inżyniera czy medyka, w miarę jak okazują się potrzebne w danej konkretnej sytuacji. Na tym właśnie polega różnica między naukowo wykształconym inżynierem albo lekarzem i technikiem albo felczerem, który nauczył się samych „przepisów postępowania“ nie znając praw rzeczywistych, z których te przepisy wynikają, i dlatego potrafi tylko naśladować cudze postępowanie zamiast przetwarzać rzeczywistość w sposób twórczy. Pomiędzy naukami technicznymi, albo szerzej, stosowanymi i naukami czystymi istnieje niewątpliwie różnica. Ale różnica ta polega nie na tym, że jedne badają rzeczywistość, inne zaś ustalają powinność, lecz na tym, że nauki stosowane kierują się w wyborze zagadnień i materiału badania względami praktycznymi, podczas gdy nauki czyste są od tych względów bardziej niezależne. Ale materiałem obu rodzajów nauk pozostaje byt w szerszym sensie tego słowa, czy to będzie byt rzeczywisty albo byt idealny albo nawet byt wartości, które nie tyle „istnieją“, ile „posiadają ważność“¹. Dlatego też i metody nauk stosowanych

¹ Tylko etyka i nauki o prawie mają jako swój przedmiot po-

pozostają te same, co i metody odpowiednich nauk czystych. Określenie „normatywny“ nie da się nawet zastosować do gramatyki, która tak często uchodzi za klasyczny przykład nauki formułującej normy, mianowicie normy ortografii, tworzenia wyrazów i zdań. Prawdziwie naukowa gramatyka dąży, jak każda nauka, do poznania realnego bytu, bytu języka lub rodziny językowej, praw i budowy języków. Pojęcie nauki normatywnej, jako ustalającej reguły postępowania, zdaje się w ogóle być mitem wymyślonym przez filozofów, stojących z dala od nauk technicznych. W miarę tym nie są nawet wyraźnie od siebie oddzielone: reguła techniczna, nakaz moralny i apel do wolności, który zawiera w sobie każda wartość kulturalna.

To samo można powiedzieć i o pedagogice. Jako teoria kształcenia jest ona filozofią stosowaną, posiada zatem ten sam przedmiot co i filozofia, mianowicie wartości kulturalne, czyli życie duchowe, w którym realizują się te wartości. Bada strukturę tych wartości i wzrost życia duchowego jako wzrost celów i zadań kształcenia, tj. kierując się względami praktycznymi. Dlatego pedagogika jest nauką stosowaną, ale posługującą się tą samą metodą co i filozofia. Jeżeli bada ona np. zabawę, pracę heteronomiczną („lekcję“) albo twórczą pracę człowieka, to chce poznać je w ich bycie, chociażby to był byt wartości nie tyle „istniejących“, ile „posiadających ważność“. Chce poznać strukturę życia duchowego w jego realnym wzroście, czyli w kolejności etapów, które on przechodzi, i dlatego nie potrzebuje ona wcale

winność. Ale i one badają prawa i strukturę moralnej względnie prawnej powinności, a nie ustalają przepisów postępowania.

wcisnąć swego poznania w sztuczną formułę „normy“, jak to czyni jeszcze G. Kerschensteiner¹. Rzeczą praktyka już jest stawiać sobie nakazy postępowania w każdym konkretnym wypadku na podstawie swojej znajomości realnego procesu kształcenia. Taki indywidualny nakaz, ściśle dopasowany do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, nie jest już „normą“, bo norma jest zawsze regułą ogólną, a normy ogólne podkopują właśnie naukowość praktyki pedagogicznej. Prowadzą one do tak szkodliwego w pedagogice „pedagogizmu“, który sobie rości pretensję, że ustalane przez niego zewnętrzne środki i mechaniczne chwytły są „neutralne“ wobec światopoglądu i mogą zastąpić wszelkiego ducha i wszelką filozofię. W rzeczywistości nie można jednak oddzielić środków od celów. Środki i cele są w organicznym ze sobą związku i warunkują się wzajemnie. Zwłaszcza w procesie kształcenia różne cele wymagają różnych środków, a stosowanie tych czy innych środków odbija się na ujęciu celów. Także środek staje się często celem prowizorycznym, usuwającym właściwy cel na plan dalszy, a potem i zupełnie go wypędzającym. Z osiągniętego celu wyrastają zaś nowe cele kształcenia, w stosunku do których poprzedni cel staje się środkiem. Środków zupełnie obojętnych wobec celów kształcenia, a zatem „neutralnych“ nie ma w procesie kształcenia. Tylko tam, gdzie chodzi o leczenie, higienę, kompensację braków psychofizycznego organizmu dziecka, ekonomię pracy fizycznej i umysłowej można z pewnymi zastrze-

¹ Por. jego „Theorie der Bildung“, 1926. Tę samą szatę nauki normatywnej stara się K. nadać także swojej pośmiertnej „Teorii organizacji szkolnictwa“ (Theorie der Bildungsorganisation, 1933).

żeniami mówić o czystych środkach, niezależnych od celów kształcenia, ale właśnie dlatego, że i higiena, i kompensacja braków, i ekonomia stanowią tylko negatywną stronę procesu wychowania, a nie jego pozytywne jądro. Dlatego też „neutralna“ autonomia pedagogiki, ujętej jako niezależna od filozofii „szczegółowa“ nauka o wychowaniu, jest tylko karykaturą prawdziwej autonomii wartości kształcenia. Ponieważ autonomia ta jest autonomią personalną, a nie przedmiotową, pedagogika nie może oderwać się od filozofii. Stać się „czystą nauką o wychowaniu“ może tylko kosztem wyrzeczenia się swego właściwego przedmiotu — kształcenia¹.

¹ Por. słuszne uwagi Z. Myślakowskiego, udowadniające niemożliwość „odfilozofowania“ pedagogiki, w rozprawie pt. Pedagogika, jej metoda i miejsce w systemie nauk (Encyklopedia Wychowania, t. 1).

ROZDZIAŁ PIĄTY

ZAGADNIENIE AUTONOMII SZKOLNICTWA

1. Autonomia szkolnictwa jako neutralność

Jeżeli teraz zejdziemy do najniższej warstwy naszego problemu, t. j. do polityki szkolnej, to i tutaj uzyskamy podobny obraz. Autonomię szkolnictwa ujmuje się również w dwojaki sposób. Albo pojmuje się ją jako całkowite wyodrębnienie szkolnictwa w samowystarczalne ciało w łonie społeczeństwa, istniejące dla siebie i w sobie zamknięte, albo się autonomii szkolnictwa całkowicie przeczy. Pierwsze ujęcie znalazło swój klasyczny wprost wyraz w znanym projekcie ustroju szkolnego Condorceta. Słynny ten projekt, którego przewodnią myśl można odnaleźć już w pismach Leibniza, poświęconych organizacji akademij, stanowi jakby zapis wieku oświecenia na rzecz polityki szkolnej XIX wieku. Jak wiadomo, szkolnictwo powinno według Condorceta pozostawać pod zarządem „neutralnej“ władzy, która miała wystąpić jako niezależna czwarta władza państwowa obok władzy ustawodawczej, wykonawczej i sędowniczej. Według planu Condorceta miał każdym niższym stopniem szkolnictwa zarządzać rodzaj szkolnictwa bezpośrednio wyższy. Tak jak każdy „instytut“ miał zająć się kierownictwem szkół dwu pierwszych stopni, funkcjonujących w jego okręgu, tak zarząd instytutów miał

być powierzony gronom nauczycielskim „liceów“. Te wyższe zakłady naukowe miały być rządzone bezpośrednio przez Akademię Umiejętności (Société Nationale des Sciences et des Arts), która będąc placówką czysto naukową i pozbawioną wszystkich funkcji nauczania miała posiadać niczym nie skrepowaną autonomię i sama się „odnawiać“. Condorcet sądził, że przez takie hierarchiczne podporządkowanie jednolitego systemu szkolnictwa owej władzy neutralnej, „która z natury swej stoi poza politycznymi (i, rozumie się, także kościelnymi) wpływami i jest równie niezależna i ciągła jak sama nauka“, będzie w całym szkolnictwie urzeczywistniona bezwzględna autonomia wychowania.¹

Jakiś wyraźny formalizm cechuje to pojęcie autonomii: szkolnictwo jest dla Condorceta tworem w sobie zamkniętym i geometrycznie zbudowanym, który wobec sił społecznych powinien zostać zupełnie neutralnym. Nauka zajmuje w tej koncepcji dokładnie to samo stanowisko, jakie posiadał Kościół w średniowieczu: stoi ona na szczycie całego szkolnictwa, które jest z góry określone jednokierunkowo. „Neutralność“ znaczy tu tyle, co „naukowość“. Przyjmuje się całkiem w duchu oświecenia, że nauka jest jedyną podstawą kształcenia, a więc to, czego nie można potraktować w sposób nau-

¹ A. N. de Condorcet, Rapport de projet et décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Memorandum to, napisane dla Zgromadzenia Ustawodawczego w 1792 r., jest wydrukowane razem z innymi pismami Condorceta o oświacie w VIII t. „Oeuvres de Condorcet“, ed. Condorcet — O'Connor et Arago, 1847. Por. świetną rozprawę P. Natorpa, Condorcets Ideen zur Nationalerziehung, 1894 (Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 1 Abt., 2 wyd., 1921) oraz rozdz. I mej książki „Szkoła i demokracja“.

kowy, powinno być wyłączone ze szkolnictwa. Naukowość jest zarazem obiektywizmem, więc jej panowanie w szkolnictwie jest tym samym — przewyciężeniem właściwie każdego panowania i urzeczywistnieniem idei państwa, rządzonego jedynie przez prawo. Prawniczy utopizm, który również myślał o tym, aby móc wydedukować z wiekuistych podstaw prawa naturalnego doskonałą konstytucję, która by raz na zawsze gwarantowała prawa ludzkie i dobro państwa, był odpowiednikiem tego racjonalistycznego ujęcia szkolnictwa. Nie był to zapewne przypadek, że słynny pomysł takiej skończonej ustawy („La Girondine“) również pochodził od Condorceta¹. Dla tego największego z żyrondistów oznaczało prawo jakby samowystarczalną władzę rozumu i równie samowystarczalnym wyobrażał on sobie publiczne szkolnictwo, którego najwyższy cel miał właśnie polegać na zapewnieniu każdej jednostce jej naturalnych praw ludzkich.

Los rewolucji francuskiej, która kazała prawu ustąpić przed siłą i torowała drogę najbezwzględniejszemu panowaniu racji stanu, rozbił ową abstrakcyjną filozofię prawa. „Doskonała konstytucja“ okazała się niemożliwością i równie utopijnym okazał się ów z oświecenia wyrosły ideał samowystarczalnego szkolnictwa, ucieleśniającego bezosobową władzę nauki. W XIX wieku stało się szkolnictwo kością niezgody dla najróżnorodniejszych sił społecznych: państwo, Kościół, nauka, w końcu nawet gospodarka społeczna zwalczały się wzajemnie, aby opanować szkolnictwo, i nigdzie może walka

¹ Por. Léon Gahen, Condorcet, 1905, oraz moją rozprawę „Polityczeskije idei žirondistow“ (Russkaja Mysl, 1910, nr 10).

ta nie była gwałtowniejsza niż w samej Francji. W innych państwach, narodowościowo mniej jednolitych, przyłączyła się do wspomnianych już sił prowadzących walkę o szkolnictwo jeszcze narodowość, która również rościła sobie prawo do wyłącznego opanowania szkolnictwa. Zamiast zachowania „neutralności“ wobec wpływów społeczeństwa ulegało szkolnictwo w ciągu XIX wieku coraz bardziej wpływowi czynników socjalnych i często nawet wyłącznemu panowaniu bądź państwa, bądź Kościoła, które umiały sobie uzyskać legalny lub faktyczny monopol szkolny. Nawet tam, gdzie szkolnictwo było zawsze niezależne zarówno od państwa jak i od Kościoła, jak to miało miejsce w Stanach Zjednoczonych, uzależniało się ono coraz bardziej od gospodarki społecznej. Wzrastająca siła czynnika ekonomicznego przyczyniła się i w Europie do podkopania przewagi państwa i Kościoła w szkolnictwie, przez to jednak wcale nie powiększyła się autonomia szkolnictwa jako neutralnego i bezosobowego panowania nauki. Raczej przyczyniły się stosunki gospodarcze do znacznego odsunięcia wpływu uniwersytetów na szkolnictwo. Tylko w uniwersytetach utrzymywała się jeszcze przewaga nauki, zwłaszcza w takiej postaci, jaką jej nadał niemiecki humanizm. Tu też udało się najlepiej przeprowadzić autonomię szkolnictwa. Ale może tylko we Francji na skutek ścisłego, organizacyjnego związania uniwersytetów, stojących na czele okręgów administracji szkolnej („académies“), z całym pozostałym szkolnictwem, stała się nauka prawdziwie siłą, określającą szkolnictwo, zwłaszcza gdy zreorganizowano francuskie uniwersytety na wzór niemieckich placówek badań naukowych. Idee Condorceta jednak wydały owoce w praktyce po stu

latach. Ale i tutaj jest nauka tylko jedną z sił opowiadających szkolnictwo, bynajmniej nie decydującą, nawet nie główną siłą. Nie na niej opiera się to, co można by dzisiaj nazwać autonomią szkolnictwa francuskiego¹.

Historia XIX wieku rozbila więc racjonalistyczną utopię bezwzględnej autonomii szkolnictwa w sensie jej neutralności. Zamiast zamknąć się przed społecznymi siłami jako samowystarczalna dziedzina poszedł rozwój szkolnictwa właśnie odwrotną drogą przenikania go wpływami społeczeństwa albo jego „uspołecznienia“ w pierwotnym i ścisłym tego słowa znaczeniu². Okazało się, że obok nauki i dawnego władcy w szkolnictwie, Kościoła, podnoszą pretensje do szkolnictwa także państwo, gospodarka narodowa, narodowość. Szkolnictwo nie jest w stanie po prostu odrzucić tych roszczeń czynników socjalnych do niego. Jeżeli autonomia szkolnictwa w ogóle jest możliwa, to tylko jako wyrównanie i spełnienie tych roszczeń, a nie jako obojętna wobec nich neutralność. Nie trudno się zresztą domyśleć, na czym to ostatecznie polega. Gdyby autonomia wartości kształcenia była „autonomią przedmiotową“, to mogłaby

1 Por. rozdz. VII „Szkoła i demokracja na przetomie“, gdzie poddaje szczegółowej analizie autonomię szkolnictwa francuskiego i angielskiego.

2 Po raz pierwszy z terminem „socjalista“ spotykamy się w prawniczej szkole Leibniza-Wolfa. Adepti tej szkoły nazywali „primus socjalista“ Hugona Grotiusa i to dlatego, że przeciwstawiał prawu państwa prawo społeczne (*jus societatis*). Por. G. Gurvitch, *L'idée du droit social*, 1932, cz. 2, rozdz. 1 i 2. — O uspołecznieniu szkolnictwa por. mają powyżej wspomnianą książkę, rozdz. VII, oraz rozdz. I mej książki „Struktura i treść szkoły współczesnej“, 1939.

także autonomia szkolnictwa przyjąć formę samowystarczalnej neutralności. Ponieważ jest ona jednak autonomią „personalną“, więc też i autonomia szkolnictwa musi się urzeczywistniać nie jako neutralność, lecz jako pełnia, i to jako spełnienie roszczeń tych wszystkich czynników socjalnych, które występują jako społeczne substraty, czyli nosiciele tych wartości, około których „opłata się“ wartość kształcenia jako wartość „stosowana“. Dlatego też „neutralność“ Condorceta i całej tradycji laickości, od niego się wywodzącej, nie była prawdziwą neutralnością, lecz dążeniem do wyłącznego panowania w kształceniu nauki. Był to naprawdę „scjentyzm“, który w wojowniczej formie wolnomyślicielstwa bynajmniej nie był neutralnym.

Stąd łatwo zrozumieć zasadniczy brak tkwiący w racjonalistycznym ujęciu autonomii szkolnictwa jako „neutralności“. Podjęcie tradycji Condorceta za trzeciej republiki przez szkolne ustawy Jules Ferry'ego doprowadziło, jak wiadomo, do ukształtowania we Francji świeckiego szkolnictwa publicznego. Przy tym rozumiano świeckość właśnie jako neutralność, tzn. jako ograniczenie nauczania do tego zakresu, który, jako ustalony naukowo, stanowi wspólną podstawę dla wszystkich obywateli państwa niezależnie od ich religijnego lub politycznego wyznania. Podobne „zminimalizowanie nauczania“, żeby użyć trafnego wyrażenia katolickiego przeciwnika ustaw Ferry'ego, okazało się jednak już od razu niemożliwym do przeprowadzenia. Reforma Ferry'ego wprowadziła republikańską naukę obywatelską i naukę moralności o charakterze deistycznym: nieokreślony deizm należał właśnie do owego neutralnego „minimum“, odziedziczonego jeszcze po XVIII stuleciu. Ale zamiast

trwać przy „neutralnym obiektywizmie“ wypaczało się to minimum coraz bardziej w wolnomyślicielską wojowniczość. Już zresztą Jules Ferry przewidział to niebezpieczeństwo. W jednym z pierwszych okólników, w których starał się uświadomić nauczycielom swoją ideę „świeckości“, sformułował istotę jej w sposób następujący: „Zapytajcie własnego sumienia, czy wasze słowa mogą wzbudzić zgorszenie choćby u jednego ojca rodziny; o ile sumienie wasze odpowie wam, że tak, to lepiej nie mówcie wcale o odnośnej sprawie“¹.

Ostatecznym więc sensem prawdziwej neutralności jest tolerancja, a nie naukowość. Tolerancja wcale nie oznacza wyrzeczenia się swych poglądów na rzecz tego „minimum“, które wyniesione jest przez naukę poza wszystkie wątpliwości, nie oznacza również sceptycznej obojętności wobec prawdy. Oznacza jedynie szanowanie cudzej osobowości niezależnie od tego, czy poglądy jej są zgodne z myimi poglądami, czy nie. Tolerancja tkwi w miłości bliźniego, która wymaga poszanowania dla każdego szczerego wysiłku w poszukiwaniu prawdy, chociażby wyniki tego wysiłku były uważane przeze mnie za fałszywe. Miłość bliźniego wcale nie przeciwstawia się tu miłości prawdy. Wprost przeciwnie: miłość prawdy łączy się w tolerancji z uznaniem, że prawda przewyższa w swej pełni wszystko, co potrafiłem o niej własnym wysiłkiem poznać, przez co prawda zostaje w swym majestacie jeszcze bardziej podniesiona, a wiara w prawdę wzmocniona. Tolerancja nie oznacza więc wyrzeczenia się prawdy, lecz wyrzeczenie się własnego ego-

¹ Por. Georges Weill, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX siècle*, 1929, str. 272.

izmu w stosunku do prawdy, pokorę przed majestatem bytu absolutnego, będącego ostatecznym przedmiotem prawdy¹. Tak miłość Boga łączy się w tolerancji z miłością bliźniego. Jak wartość kształcenia tkwi w osobowości człowieka, dla czego właśnie kształcenie posiada tylko personalną, a nie przedmiotową autonomię, tak samo i tolerancja nie jest niczym innym, jak uznaniem wartości osobowości: „toleruje“ się w niej nie rzeczowy fałsz, lecz personalny wysiłek w poszukiwaniu prawdy. Dlatego też tolerancja stanowi w istocie właściwą podstawę prawdziwej autonomii szkolnictwa. Tam, gdzie została ona najsilniej zrealizowana, jak np. w krajach anglosaskich, tam urzeczywistniono także autonomię szkolnictwa w sposób najskuteczniejszy. Jeżeli autonomia szkolnictwa w sensie neutralności jest odpowiednikiem fałszywego ujęcia autonomii wartości kształcenia jako autonomii przedmiotowej, to tolerancja nie jest niczym innym jak projekcją na płaszczyźnie polityki szkolnej owej autonomii personalnej, która jedynie przynależy wartości kształcenia.

2. Bezwzględna negacja autonomii szkolnictwa w marksizmie

Próba ujęcia autonomii szkolnictwa jako samowystarczalnej jego neutralności okazała się niemożliwą do przeprowadzenia. Neutralność albo wypacza się w wojownicze wolnomyślicielstwo — i wówczas autonomia kształcenia sprowadza się w rzeczywistości do dyktatury

¹ O tolerancji jako głównej zasadzie demokracji por. mój artykuł „O demokracji“, Przegląd Współczesny, 1935, nr 155.

nawet nie nauki, lecz światopoglądu scjentyzmu — albo przechodzi w tolerancję, która zapewniając kształceniu jego personalną autonomię oznacza już raczej pełnię niż neutralność. Podobnie niemożliwą do przeprowadzenia okazała się także odwrotna próba całkowitego zaprzeczenia autonomii szkolnictwa. Próba ta, przepojona duchem krańcowej nietolerancji, została niedawno przeprowadzona w szkolnictwie sowieckim.¹

Za podstawę teoretyczną wzięto naukę Marxa, która stanowi całkowite przeciwieństwo racjonalizmu Condorceta z epoki oświecenia. W oczach pierwszych przodowników pedagogiki sowieckiej, N. Krupskiej i P. Błonskiego, szkoła pracy oznaczała zupełne zlanie się nauczania z „produkcją”. W prawdziwej szkole pracy nie uczy się poszczególnych przedmiotów naukowych, oderwanych od życia. Celem szkoły jest wychowanie przyszłego „władcy natury” i wychowanie to odbywa się przez bezpośrednie uczestniczenie wychowanków w gospodarczym procesie produkcji. Każdy uczeń szkoły pracy przechodzi w ciągu nauki przez wszystkie główne rodzaje warsztatowej pracy w fabrykach i uprzemysłowionych gospodarstwach rolnych. Na tym właśnie polega znaczenie hasła „kształcenie politechniczne”, które w sowieckiej szkole pracy powinno było zastąpić dawne „kształcenie ogólne” o charakterze książkowym. Tak zwana „autonomiczna nauka”, której wewnętrzne rozczłonkowanie odtwarzają tradycyjne przedmioty nauczania książkowej szkoły „ogólnokształcącej”, jest według zdania pierw-

¹ Por. S. Hessen i N. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*. Książnica-Atlas, 1933, oraz moje artykuły w „Chowanie”, 1934, nr 2—3; 1935, nr 10; „Ruch Pedagog.”, 1935—6, nr 1—2.

szych teoretyków pedagogiki sowieckiej przesądem idealistycznej burżuazyjnej filozofii. W istocie bowiem rzekomo autonomiczna nauka nie jest niczym innym, jak „ideologiczną nadbudową“ ekonomicznych „stosunków produkcji“, tj. odbiciem oraz narzędziem walki klasowej. W tradycyjnym dualizmie szkoły i życia albo nauki i produkcji odbija się w rzeczywistości dualizm klasowy, rozdzielający społeczeństwo kapitalistyczne. Ponieważ komunistyczny układ społeczny oznacza zniesienie różnic klasowych, więc znika w nim z konieczności rzekomy rozłam między ideologią a produkcją. Ideologia staje się wyraźnie tym, czym była zawsze w utajonej postaci w społeczeństwie kapitalistycznym, mianowicie odbiciem i narzędziem stosunków produkcji. Ponieważ zaś ze zniesieniem własności i klas w społeczeństwie komunistycznym „stosunki produkcji“ (ekonomika) pokrywają się z „procesem produkcji“ (technika), więc i szkolnictwo także „zamiera“. Szkoła staje się organiczną częścią procesu produkcji, warsztatem fabryki albo kolchozu, stapia się zupełnie z rzeczywistym życiem. Także i pod względem organizacyjnym szkolnictwo powinno się stopić z procesem produkcji; poszczególne zakłady naukowe powinny się rozmieścić w różnych gałęziach produkcji, nawet włączyć w poszczególne zakłady przemysłowe i przedsiębiorstwa rolnicze jako ich „części składowe“. Funkcja szkolnictwa polega na tym, aby wyprodukować dla uspołecznionego procesu produkcji potrzebnych mu „wykwalifikowanych pracowników“, podobnie jak ciężki przemysł dostarcza mu środków produkcji.

Fakt, że w czasie „okresu przejściowego“ nie było jeszcze „uspołecznionego procesu produkcji“, lecz wciąż

jeszcze istniał rozłam między ekonomiką i techniką, który miała dopiero znieść „dyktatura proletariatu“, doprowadził do tego, że szkoła pracy stała się w rzeczywistości bardziej narzędziem polityki partii komunistycznej niż częścią składową procesu produkcji. Jako główny cel stawiano jej wyraźnie wychowywanie „uświadomionych klasowo proletariuszy“. W 1923 r. próbowano nadać wyższym szkołom i uniwersytetom możliwie „zawodowy“ charakter. Oznaczało to jednak w istocie raczej krańcowe przepojenie nauki polityką niż rzeczywiste stopienie z produkcją. Tzw. „kompleksowe programy“ zniosły tradycyjny podział materiału naukowego na poszczególne przedmioty i kazały obracać się całemu nauczaniu wokół zasady pracy. Pracę jednak pojmowano jako marksistowską ideologię, jako dogmat wyjaśnienia historii i świata, a nie jako wytwórczość, tj. przemysłową czy rolniczą czynność. Dwa cele postawione w szkolnictwie sowieckim — wychować narybek komunistyczny i dostarczyć upaństwowionej gospodarce wykwalifikowanych pracowników — popadały coraz bardziej w sprzeczność. Im bardziej podnosiła się produkcja w okresie Nep’u i im bardziej rosła potrzeba naukowo wykształconych pracowników, tym bardziej postulat całkowitego uzawodowienia szkolnictwa ustępował miejsca teoretycznemu kształceniu. Już w r. 1924 zaczął się okres wewnętrznego rozkładu „kompleksu“, który tak daleko już został doprowadzony w r. 1926, że, praktycznie rzecz biorąc, przywrócono prawie wszystkie przedmioty dawnej szkoły. „Kompleks“, który miał pierwotnie opanować i objąć cały materiał nauczania, skurczył się do rozmiarów tego, czym w istocie był od początku, tj. do ideologii komunistycznej jako nowego uprzywilejowanego

przedmiotu. W 1928 r. usunięto go oficjalnie i rząd sowiecki uznał formalnie klęskę swej próby traktowania wykształcenia jako tylko odbicia i narzędzia „proletariackiej dyktatury“, pozbawionego własnych praw i własnej struktury.

Drugi okres rozkwitu komunistycznego ideału kształcenia, nastąpił w r. 1929 razem z piatiletką. W tych latach wzmocnionych nadziei komunistycznych pedagogika sowiecka poszła jeszcze dalej w kierunku zaprzeczenia wszelkiej autonomii kształcenia i szkolnictwa oraz wprowadzenia zasady produkcji w nauczaniu. Teorie o „zamieraniu szkoły“ w społeczeństwie komunistycznym, dokładnie uzasadnioną i w szczególności rozwiniętą przez W. Szulgina, podniesiono do wysokości oficjalnej doktryny, a polityka szkolna okresu piatiletki starała się wprowadzić ją w życie w sposób jak najbardziej konsekwentny. Całe szkolnictwo średnie oraz wszystkie zakłady naukowe przekazano zakładom i zarządom gospodarczym, żeby zabezpieczyć „wcielenie“ ich do procesu produkcji. Teoretyczne nauczanie podporządkowano całkowicie bezpośredniej pracy „społecznej“ i „produkcyjnej“ uczniów. Kompleks święcił zmartwychwstanie, i to we wzmożonej postaci tzw. „metody projektów“. Metoda ta jak najbardziej nadawała się do tego, żeby całą naukę w szkole skupić koło „planu produkcyjnego“ zakładu gospodarczego, do którego dana szkoła została wcielona. Liczono się już poważnie z czasem, w którym wszyscy uczniowie, nawet szkół powszechnych, zarabiać by mogli na swoje utrzymanie swą pracą produkcyjną, przez co nie tylko byłby rozwiązany problem finansowania szkolnictwa w nowy, komunistyczny sposób, ale także byłoby ostatecznie zniesione

przeciwieństwo pracy umysłowej i pracy fizycznej. Jednak już w trzecim, „rozstrzygającym“ roku piatiletki rząd sowiecki był zmuszony stwierdzić pełny rozkład szkolnictwa, jego rzeczywiste wymieranie, chociaż w innym sensie niż „zamieranie szkolnictwa“ w ujęciu panującej teorii pedagogicznej. Skądinąd właśnie w procesie wzmożonej produkcji dawał się odczuć coraz bardziej fatalny brak pracowników wysoko kwalifikowanych, i to wskutek braku systematycznej nauki teoretycznej. Po raz drugi musiał więc rząd sowiecki uznać całkowitą klęskę swojej próby zaprzeczenia autonomicznym prawom kształcenia. W rezultacie nastąpiło przywrócenie dawnej szkoły książkowej, dokonywane bez ładu i w pośpiechu i przypominające ucieczkę rozbitej armii. Konsekwentne przywrócenie teoretycznej nauki i odnowienie szkoły jako odrębnej instytucji stanowią i po dziś dzień typową cechę polityki szkolnej rządu sowieckiego. Oznaczają one nie tylko całkowite wyrzeczenie się własnego, komunistycznego ideału wykształcenia, ale także uznanie tego, czemu chciał przeczyć ortodoksyjny marksizm: uznanie własnych praw wartości kulturalnych, stanowiących treść działalności kształcącej, praw, które uniemożliwiają traktowanie ich jako nierealnej „nadbudowy“. Pokazało się, że idealne prawa ducha i kształcenia przewyższają swą siłą wszystkie zewnętrzne środki panowania przemocy, że tak samo nie wolno występować przeciwko nim jak przeciw realnym prawom materii. „Stosunki produkcji“, czyli, mówiąc ściślej, stosunki społeczne niewątpliwie ograniczają kulturę duchową, krępują jej rozwój i zbyt ją zniekształcają (jak to właśnie najświetniej wykazała komunistyczna praktyka „zaostrzonej walki klasowej“), nie potrafią jej jednak

wytworzyć. Kultura duchowa nie jest tylko samym odbiciem, czyli nierealną nadbudową warunków społecznych, lecz posiada własną strukturę i własne prawa, których nie wolno ignorować¹.

3. Autonomia szkolnictwa jako organizacja tolerancji

Bezwzględnej negacji autonomii kształcenia tak samo więc nie daje się przeprowadzić w szkolnictwie, jak i bezwzględnej autonomii szkolnictwa w postaci neutralnej jego samowystarczalności. Jeżeli w tym ostatnim wypadku neutralność kształcenia zamienia się faktycznie na samowystarczalność nauki, nawet na wojownicze, zwrócone przeciwko Kościołowi i religii panowanie ideologii scjentyzmu, to w pierwszym wypadku negacja autonomii kształcenia oznacza panowanie gospodarki społecznej, faktycznie zaś wojowniczej ideologii, dążącej do obalenia istniejącego układu społecznego. Ale całkowite „rozpuszczenie“ szkolnictwa w życiu społecznym jest tak samo niemożliwe, jak i jego całkowite wyodrębnienie z życia społecznego. W ostatnim wypadku wartości kształcenia nadaje się nie należącą jej autonomię przedmiotową, w pierwszym zaś wypadku odmawia się jej wszelkiej autonomii. W obu wypadkach zapoznaje się specyficzną personalną autonomię wartości kształcenia, co prowadzi do zniszczenia kształcenia. Szkolnictwo staje się narzędziem walki o panowanie tej czy owej dziedziny kultury (nauki, gospodarki społecznej), faktycznie o panowanie w społeczeństwie tej czy owej warstwy społecznej, posługującej się scjentyzmem lub ekonomizmem jako swą ideologią. Skutkiem tego jest przepojenie szkol-

¹ Dokładniej o tym patrz. rozdz. VII § 3 i rozdz. VIII tej książki.

nictwa duchem nietolerancji. Tolerancja bowiem tkwi w personalnej autonomii wartości kształcenia i jest właściwą formą jej urzeczywistnienia.

Tolerancja, powiedzieliśmy wyżej, nie jest niczym innym, jak uznaniem wartości osobowości. Oznacza więc ochronę praw osobowych, w pierwszym rzędzie wolności sumienia, która jest jądrem i była też historycznym źródłem wszystkich innych praw osobowych, stanowiących sferę wolności człowieka. Dlatego autonomia szkolnictwa jest związana z wartością prawa w dokładnie taki sam sposób, jak autonomia wartości kształcenia z wartością moralną. Jak one obie tkwią swymi korzeniami w zasadzie osobowości, choć się zresztą ze sobą nie pokrywają, tak i autonomia szkolnictwa opiera się na zasadzie osoby jako wartości prawnej. Oznacza ona przede wszystkim realizację prawa każdej osoby do kształcenia. Chociaż to prawo do kształcenia nie wyczerpuje oczywiście całego zakresu prawa, jest jednak konieczną przesłanką tego, że osoba będzie mogła ze swych praw wolności rzeczywiście korzystać. To właśnie dostrzegł i potrafił słusznie sformułować już Condorcet. Autonomia szkolnictwa była dla niego konieczną formą organizacyjną takiego szkolnictwa, które by najpełniej zabezpieczyło każdemu obywatelowi państwa prawo do wykształcenia, a przez to i całą jego sferę wolności.¹

Otóż w walce sił społecznych o szkolnictwo prawo rzeczywiście zajmuje osobne stanowisko. Państwo, Kościół, gospodarka społeczna, nauka, narodowość podnoszą roszczenia wobec szkolnictwa i starają się je sobie podporządkować. Natomiast prawo nie wysuwa żadnych własnych roszczeń, lecz raczej stara się pogodzić pre-

¹ Patrz „Szkoła i demokracja na przełomie“, rozdz. 1.

tensje wszystkich sfer wartości i zharmonizować je. Robi to nie przez odrzucenie tych roszczeń na podstawie rzekomej neutralności, ale dzięki uszanowaniu ich w duchu tolerancji. Jeżeli w walce sił społecznych o szkolnictwo zabiera głos prawo, to nie czyni ono tego, by zabezpieczyć panowanie w szkolnictwie jakiejś szczególnej grupy społecznej albo sfery wartości, której ona jest głosicielką, lecz by zabezpieczyć w szkolnictwie prawo osoby do kształcenia. Panowanie prawa w szkolnictwie (jeżeli w ogóle można mówić o p a n o w a n i u prawa) ujawnia się więc nie w materialnym udziale w programie nauczania albo zarządzie szkół, o co właśnie walczą wszystkie inne siły społeczne, lecz w sposobie, w jaki ustrój szkolnictwa zapewnia każdemu obywatelowi jak największą możliwość korzystania z jego prawa do kształcenia, a zarazem w sposobie, w jaki uzgadnia się roszczenia różnych sfer wartości i podtrzymujących je sił społecznych w szkolnictwie. W obu tych stronach panowania prawa w szkolnictwie chodzi o formalną strukturę szkolnictwa jako całości. Im bardziej przenika prawo organizację szkolnictwa, tym bardziej urzeczywistnia się w niej zasada całości. System szkolnictwa uzyskuje coraz bardziej organiczny, czyli „jednolity“ charakter, wskutek czego zapewnia się zarazem każdemu obywatelowi jego prawo do należnego mu wykształcenia w coraz doskonalszy sposób. Dlatego realnym „nosi-cielem“ zasady całości w szkolnictwie, czyli jego „jednolitości“, jest nie państwo, ani Kościół, ani jakiś inny czynnik społeczny, lecz prawo¹.

¹ Na tej właśnie myśli opiera się schemat, który zastosowałem w swej porównawczej charakterystyce szkolnictwa w głównych pań-

Ale dlatego też prawdziwa autonomia szkolnictwa jest niczym innym, jak urzeczywistnieniem w szkolnictwie zasady całości. Jest innym aspektem jego jednolitości. Urzeczywistnia się w szkolnictwie tym bardziej, im bardziej przepojone jest szkolnictwo żywiołem prawa, a więc duchem tolerancji. Pozbawione ducha tolerancji szkolnictwo nie potrafi stać się naprawdę jednolitym. Autonomia szkolnictwa i jego jednolitość oznaczają bowiem nie wyodrębnienie szkolnictwa ze społeczeństwa, lecz organiczne scalenie szkolnictwa w łonie społeczeństwa. Nie neutralną obojętność szkolnictwa wobec życia społecznego, lecz przeniknięcie szkolnictwa pełnią tego życia. Dlatego autonomię i jednolitość szkolnictwa osiąga się nie przez jakąś idealną formę organizacyjną, ustaloną raz na zawsze dla wszystkich czasów i wszystkich krajów, ale przez sposób, w jaki szkolnictwo przeniknięte jest prawem. Im więcej czynnik prawa przenika szkolnictwo, tym większa jest jego autonomia oraz jego jednolitość, które nigdy nie są raz na zawsze skończone, lecz posiadają stopnie swego urzeczywistnienia, są zawsze tylko mniej lub więcej zrealizowane. Tylko tam, gdzie osiągniętą byłaby pełna suwerenność prawa, autonomia i jednolitość szkolnictwa mogłyby być realizowane w sposób ostateczny. W tym sensie da się chyba wraz z G. K e r s c h e n s t e i n e r e m powiedzieć, że tylko „względna” autonomia przypada szkolnictwu w udziale¹, i to nie tylko dlatego, że ujawnia się ona w rzeczywistości zawsze

stwach współczesnych, wydrukowanej w „Handbuch der Pädagogik“, Bd. IV, 1928.

¹ J. Kerschensteiner, Theorie der Bildungsorganisation, 1933, str. 168.

jako ograniczona, ale dlatego, że z istoty swej jest dynamiczna, przejawia się w godzeniu kontrastów, które nie mają być po prostu zniszczone, lecz zarazem „zniesione“ i „zachowane“ (w znaczeniu heglowskiego „aufheben“). „Stosunki napięcia“, istniejące między różnymi sferami wartości i podtrzymującymi je siłami społecznymi, utrzymuje się przy tym w równowadze, a nie usuwa się. W tym znaczeniu autonomia szkolnictwa jest właśnie organizacją tolerancji. Nie osiąga się jej przez dopuszczenie każdemu wyznaniu i każdej ideologii społecznej do rozbudowania własnego, zamkniętego w sobie szkolnictwa. Podobna „światopoglądowa“, a raczej „ideologiczna“ autonomia szkolnictwa potrafi tylko jeszcze bardziej wzmocnić nietolerancję w szkolnictwie oraz w społeczeństwie, gdzie została zrealizowana¹. Jest ona przeto karykaturą prawdziwej autonomii szkolnictwa, tylko na pozór przeciwną neutralności, w istocie zaś z nią pokrewną. Neutralność świeckiej szkoły nie była też niczym innym, jak reakcją na nietolerancję szkoły wyznaniowej.

Rozwój szkolnictwa francuskiego i angielskiego w ciągu ostatnich stu lat jest doskonałym przykładem tego, jak wygląda w rzeczywistości taka względna i dynamiczna autonomia szkolnictwa². W początku zeszłego stulecia we Francji szkolnictwo nie posiadało żadnej autonomii. Było ono zmonopolizowane przez państwo w postaci stworzonego przez Napoleona „Université de France“ i było całkowicie w służbie racji stanu, albo mówiąc

¹ Por. rozdz. II. § 5 tej książki.

² Szczegóły patrz w „Szkoła i demokracja na przełomie“, rozdz. VII: Szkolnictwo i państwo we Francji i Anglii.

ściślej, w służbie polityki rządowej. W trzech etapach nastąpiło potem usunięcie monopolu państwowego w szkole: w 1830 r. w szkolnictwie powszechnym, w 1850 w średnim i w 1880 w wyższych uczelniach. Po zniesieniu monopolu przyznano wyższym uczelniom, połączonym w uniwersytety, prawo autonomii, która później, w 1902 r., była częściowo udzielona i zakładom średnim. Jednocześnie różne „Conseils d'enseignement“, wcielone do rozbudowanej na wielką miarę hierarchii administracji szkolnej, otrzymały coraz większą niezależność i coraz większy wpływ na sprawy szkolne, zwłaszcza kiedy wchłonęły w siebie przedstawiciele profesorów, nauczycielstwa i innych czynników społecznych, zainteresowanych w szkolnictwie. Ten cały proces trwający przez cały wiek oznacza w zasadzie ustawicznie rosnące przenikanie państwa francuskiego żywołem prawa. W swym stosunku do szkolnictwa państwo usuwało się coraz bardziej jako organizacja mocy (Machtstaat, état-puissance), występując w coraz większej mierze jako nosiciel prawa (Rechtsstaat, état-droit), mianowicie jako obrońca prawa obywateli do wykształcenia. W wyniku tego rozwoju cieszy się dziś szkolnictwo francuskie daleko idącą „decentralizacją funkcjonalną“, która coraz bardziej zaciera tradycyjną różnicę między szkolnictwem „państwowym“ a „swobodnym“ i stawia je przed zadaniem całkowitego przekształcenia. Proces ten idzie z jednej strony w kierunku tego, co nazwano dość nieściśle „zróżniczkowaną szkołą jednolitą“, w której prawo osoby do należnego jej wykształcenia ma znaleźć swą możliwie najpełniejszą realizację. Z drugiej strony idzie on w kierunku ujednoczenia całego szkolnictwa w postaci szkolnictwa publicznego, które by nie było ani państwo-

we ani prywatne, lecz właśnie autonomiczne, tj. którym by rządziło raczej prawo niż państwo i które przeto mogłoby w znacznie większej mierze uwzględnić roszczenia różnych sfer wartości i różnych czynników społecznych oraz pogodzić je między sobą.

Wprost przeciwne były punkt wyjścia oraz droga rozwoju szkolnictwa angielskiego. Przed stu laty składało się ono z dwóch uniwersytetów, które będąc utrzymywane z własnych fundacji i czesnego były rządzone przez własne organy na podstawie statutów, uchwalonych przez parlament, z nielicznych także fundacyjnych szkół średnich (tzw. „publicznych“) oraz z zupełnie prywatnych zakładów naukowych. Szkoły ludowe utrzymywane były przez wolne stowarzyszenia religijne. Państwo, które przed stu laty nie wydawało ani grosza na szkolnictwo i nie miało żadnego organu dozoru nad szkolnictwem, zaczęło interesować się szkolnictwem dopiero od r. 1830, kiedy parlament uchwalił w budżecie pierwsze 20.000 funtów jako zasilek dla szkół ludowych. Wspierając w coraz większej mierze działalność wolnych zrzeszeń szkolnych państwo jakby kupiło sobie tym samym prawo nadzoru nad szkolnictwem przezeń wspieranym. W ciągu 70 lat państwo ograniczało się do uzupełniania i koordynacji przy pomocy systemu subsydiowania działalności wolnych zrzeszeń szkolnych, i to nawet wtedy, kiedy przeprowadziło obowiązek szkolny (w r. 1870) zobowiązawszy gminy, w których brak było inicjatywy prywatnej, do założenia rad szkolnych według wzoru istniejących wolnych stowarzyszeń. Dopiero z początkiem tego wieku wstąpił ten proces wkroczenia państwa w zakres szkolnictwa w nową fazę, zwłaszcza od chwili, gdy państwo upoważniło lokalne samorządy do roz-

budowy własnego szkolnictwa w r. 1902, popierając ich inicjatywę hojnymi subsydiami. Dziś w Anglii jest szkolnictwo i nawet oświata pozaszkolna utrzymywane przez państwo w znacznie większej mierze niż we Francji i prawo nadzoru państwa rozciąga się istotnie nad całym szkolnictwem w kraju o wiele ściślej niż we Francji. Błędem jednak byłoby przypuszczać, że to upaństwowienie szkolnictwa chociażby w nieznacznym sposób zaszkodziło jego autonomii. Przeciwnie, jeżeli jej i nie stworzyło, to w każdym razie poparło ono wybitnie ową autonomię, o ile naturalnie autonomia nie oznacza samowoli i anarchii, ale wewnętrzne rozczłonkowanie, skoordynowanie i jednolitą budowę. Przyczyną tego był fakt, że państwo w Anglii, rozszerzając stale swą interwencję do spraw szkolnictwa, działało jako nosiciel prawa, a nie organizacja mocy. Nie traktowało ono szkolnictwa jako narzędzia swej polityki, ale jako organiczną całość, w której trzeba urzeczywistnić prawo każdej jednostki do należnego jej wykształcenia. Stąd ta słynna rzeczowość państwowej inspekcji szkolnej w Anglii, wzorowa tolerancja wykonywanego przez nią nadzoru szkolnego, umiającego w wysokim stopniu dopuścić do głosu w szkolnictwie roszczenia różnych czynników społecznych (także i roszczenia samego państwa jako związku mocarstwowego) i uzgodnić te roszczenia między sobą.

4. Autonomia szkolnictwa i jego uspołecznienie

Przykład tych dwóch tak odmiennych a jednak do wspólnego celu zmierzających dróg rozwoju wskazuje na to, czym jedynie może być autonomia szkolnictwa

i przy jakich przesłankach da się przeprowadzić. Daleka jest ona od „neutralności“, jest raczej pełnią (pleroma), konkretną całością. Sto lat zacieklej walki różnych sił społecznych o szkołę wykazało, że jej neutralność jest pustą abstrakcją. Dziś osiąga się autonomię szkolnictwa nie narzuconą z góry, jako gotową utopię, kierowaną przez wiarę we wszechmoc nauki, lecz wytwarzaną z dołu i od wewnątrz jako pełnię kierowaną duchem tolerancji. Autonomia szkolnictwa wzmacnia się w tej samej mierze, w jakiej element prawa zwycięża w życiu społecznym, organizując społeczeństwo od wewnątrz i przenikając samo państwo, które przeto zlewa się coraz bardziej ze „społeczeństwem“. Gdyby nawet w społeczeństwie przyszłości autonomia szkolnictwa przyjęła skończoną postać jednolitego systemu szkolnictwa, obejmującego wszystkie zakłady naukowe, wychowawcze i oświatowe całego kraju i posiadającego jako całość niczym nie skrepowany na zewnątrz samorząd, to jednak podobna idealna „Universitas“ przyszłości zasadniczo odróżniałaby się tak od napoleońskiego „Uniwersytetu“, jak i od jednolitej szkoły Condorceta. Nie byłaby ona ani narzędziem monopolu szkolnego państwa mocarstwowego ani neutralną czwartą władzą w państwie, zapewniającą wyłączne panowanie w szkolnictwie nauki. Neutralność nie jest bowiem niczym innym jak negatywną i mechanistyczną karykaturą konkretnej i organicznej całości, spaczonym odbiciem konkretnej całości w zwierciadle racjonalizmu, podczas gdy prawdziwa autonomia może być budowana tylko jako pozytywna pełnia na podstawie zasady całości.

Biorąc sprawę z punktu widzenia praktycznej polityki szkolnej oznacza to, że autonomia szkolnictwa urze-

czywistnia się przez czynny współdział głównych czynników społecznych, zainteresowanych w szkolnictwie, w administracji szkolnej, przez współpracę samego społeczeństwa z zarządem tak każdej pojedynczej szkoły jak i szkolnictwa w jego całości. Podobnie jak szkoła jednolita jest szkołą uspołecznioną w sensie coraz większego przepojenia nauczania i wychowania treścią życia społecznego, tak samo i autonomia szkolnictwa oznacza nie wyodrębnienie szkolnictwa ze społeczeństwa, lecz wprost przeciwnie — coraz większe przenikanie administracji szkolnej żywością społeczną. Zjednoczenie szkolnictwa i jego autonomia są bowiem dwoma stronami tego samego procesu jego uspołecznienia. Na tym polega słuszność znanej wizji ustroju szkolnego przyszłości, podanej przez P. Natorpa w jego ostatnim dziele „Sozialidealismus“ (1920). Istotna jest w tej wizji nie zewnętrzna forma wybujałego parlamentaryzmu (Natorp wyobraża sobie przyszłą administrację szkolnictwa jako hierarchię licznych, posiadających pełnię „funkcjonalnej kompetencji“ „rad oświatowych“, których członkami są przedstawiciele najrozmaitszych zespołów zainteresowanych w szkolnictwie), lecz zasadniczy postulat, że autonomia szkolnictwa może być oparta jedynie na szerokiej współpracy czynników społecznych w rządzeniu szkolnictwem, współpracy, kierowanej duchem tolerancji.

O wiele ważniejszym od spekulacji na temat konkretnych form przyszłej organizacji szkolnictwa jest poznanie tego, w jaki sposób takie wypełnienie szkolnictwa różnorodną treścią życia społecznego, to jego „uspołecznienie“ w wyżej podanym znaczeniu odbija się na zmianie wewnętrznej struktury szkoły. Nie ma nic bardziej

sprzecznego, jak obstawać przy popieraniu neutralności nauki szkolnej, a równocześnie głosić zbliżenie szkoły do życia. Neutralność oznacza wyłączenie z nauki każdego wywołującego dyskusję materiału i wstrzymywanie się nauczyciela od wypowiedzenia swego przekonania, i to w sprawach, które właśnie są najbliższe życia. Skutkiem tego może być tylko oderwanie nauki od życia i jej krańcowe „zminimalizowanie“. Neutralność jest bowiem odwrotną, negatywną stroną nietolerancji, zakłada nietolerancję i nawet ją przypieczętowała swym negatywnym, „minimalizującym“ sposobem jej przewyciężenia. Natomiast autonomia pojęta jako pełnia znaczy, że nauczyciel nie unika pytań, wywołujących sprzeczności, nie zataja własnego przekonania, ale i nie traktuje materiału dogmatycznie, narzucając uczniom własne poglądy jako nieomyślne, lecz podaje materiał naukowy tak, aby uczeń mógł także dojrzeć zawsze i drugą stronę medalu, wyrobić sobie i wypowiedzieć własny sąd o tym, czego się uczy. Oznacza ona właśnie tolerancję, tj. taką postawę człowieka, w której pokora wobec prawdy absolutnej łączy się z poszanowaniem osobowości bliźniego. Własnego przekonania prawdziwa tolerancja nie osłabia ani też nie hołduje ona relatywizmowi. Relatywizm jest raczej owocem obojętności wobec prawdy, następstwem braku miłości i cechuje więc nie tolerancję, lecz neutralność. Tolerancja natomiast jest kierowana miłością absolutu i miłością bliźniego i jest dlatego przeciwieństwem wszelkiego relatywizmu.

Zbliżenie szkoły do życia nie zmniejsza więc w niczym ani majestatu prawdy ani wartości nauki w szkole. Ale kształcenie przestaje być wyłącznie przyswajaniem nauki, a szkoła wyłącznie zakładem naukowym.

Dla Condorceta była szkoła właśnie tylko zakładem nauczania. Jej autonomia, ujęta jako neutralność wobec życia, miała być utrzymana właśnie przez to, że szkoła ogranicza się do podawania uczniom obiektywnej nauki. Późniejsza praktyka szkoły neutralnej we Francji poszła jeszcze dalej. Sądzono, że szkoła nie powinna wtrącać się do rozłamów, które faktycznie istnieją w narodzie pod względem światopoglądowym. Nauka miała się właśnie ograniczyć tylko do minimum prawd naukowych i państwowo-obywatelskich, które jako wspólne dobro całego narodu znajduje się jakby z tej strony wszystkich istniejących w społeczeństwie przeciwieństw. To wspólne dobro zostało ujęte statycznie jako coś danego i gotowego, co ma szkoła tylko przyjąć i podać uczniom.

Autonomia zrozumiana jako konkretna całość i jako tolerancja wysuwa zupełnie inne pojęcie szkoły. Wspólnego dobra narodu nie powinno się przyjmować po prostu jako czegoś danego, co już istnieje w społeczeństwie w sposób gotowy. Wspólne dobro narodu powinno być dopiero stwarzane, ciągle dobywane na nowo nieustającym wysiłkiem dobrej woli. Leży ono jakby po tamtej stronie przeciwieństw faktycznie istniejących i najszlachetniejsze powołanie szkoły polega właśnie na wyjściu poza rzeczywiste rozłamy, na przewycięzaniu ich w sposób pozytywny i twórczy. Ale żeby móc dokonać tego wielkiego dzieła złączenia rozdzielonego narodu i może także dzieła stworzenia nowej organicznej kultury, szkoła musi z zakładu tylko nauczania przemienić się w prawdziwy zakład kształcenia. Nauka łączy ludzi wtedy, gdy jest świadoma swych własnych granic. Natomiast nic nie dzieli ludzi bardziej, jak przekonania mo-

ralne i religijne albo interesy gospodarcze z chwilą przyjęcia przez nie form rzekomych prawd teoretycznych, tj. z chwilą gdy krystalizują się jako dogmatyczne ideologie. Dlatego też samo nauczanie nie jest w stanie przewyciężyć istniejących w społeczeństwie przeciwieństw. To jest jeszcze jedna przyczyna, dla której szkoła powinna stać się „aktywną“ i „zbliżyć się do życia“. Nigdy jednak nie będzie ona mogła zupełnie zlać się z życiem. Takie „rozpuszczenie się“ szkoły w życiu pogrzebałoby właśnie jej autonomię. Kształcenie musi zachować swe własne wobec życia prawa, ale szkoła musi się przerozdzić z abstrakcyjnego zakładu nauczania w konkretny zakład kształcenia. Oprócz nauki, ale nauki świadomej swych granic i pozbawionej więc wszelkiego dogmatyzmu, powinna ona też zespałać swych uczniów we wspólnej pracy i zbiorowej zabawie. Praca i zabawa, stanowiące dwa bieguny aktywności dorastającego młodzieńca,¹ mogą bardziej jeszcze niż czysto intelektualistyczne nauczanie przerzucić pomosty ponad rozłamami i wydobyć to wspólne moralne dobro, przez które duch tolerancji może opanować całą działalność kształcenia w szkole. Dokonywujące się dzisiaj w tym kierunku przekształcanie szkoły oznacza to samo przeniknięcie szkoły żywiołem prawa, jakie stanowi także ostateczny sens rozwoju szkolnictwa w kierunku organicznej, wewnątrz rozczłonkowanej całości. Im dalej postępuje ten proces, tym wyraźniej ujawnia się autonomia szkolnictwa.

¹ Por. Podstawy pedagogiki, 2 wyd., 1935, rozdz. V, oraz „Struktura i treść szkoły współczesnej“, rozdz. 1.

ROZDZIAŁ SZÓSTY

IDEA OGÓLNEGO WYKSZTAŁCENIA W PEDAGOGICE NOWOCZESNEJ

Idea autonomii kształcenia była w pedagogice XIX stulecia ściśle związana z ideą wykształcenia ogólnego. Autonomicznym, tj. zupełnie bezinteresownym, podporządkowanym tylko swym własnym prawom, mogło być właśnie tylko „ogólne wykształcenie“, nazywane też przez Anglików „wykształceniem swobodnym“ (liberal education). Tylko podobne swobodne, tkwiące w samej istocie człowieczeństwa wykształcenie było uważane za wykształcenie prawdziwe. Było ono wzniesione wysoko nad życiem. Przygotowanie do życia, o które troszczyło się szkolnictwo zawodowe, było natomiast uważane za coś sprzecznego z wykształceniem prawdziwym. Łatwo zauważyć, że to pojęcie prawdziwego wykształcenia jako „ogólnego“ wiąże się ze statycznym ujęciem autonomii kształcenia jako bezwzględnej autonomii przedmiotowej. Wykształcenie rozumie się jako niezależną, w sobie zamkniętą dziedzinę, wyniesioną ponad życiem i w tym sensie neutralną.

Czy uzasadnione w poprzednich rozdziałach ujęcie autonomii kształcenia jako autonomii personalnej nie oznacza wyrzeczenia się idei ogólnego wykształcenia? Prawdziwa autonomia szkolnictwa, powiedzieliśmy wyżej, nie

jest jakimś skończonym idealnym ustrojem, lecz procesem postępującym razem z coraz większym przeniknięciem szkolnictwa żywiołem prawa i przepojeniem go duchem tolerancji. Ten proces autonomizacji szkolnictwa wiąże się z procesem scalenia go w jednolity, organiczny system oraz jego uspołecznienia w sensie coraz mocniejszego przenikania szkolnictwa treścią życia społecznego. Czy ujednoczenie szkolnictwa nie zawiera w sobie zjednoczenia w jednej całości ogólnokształcącego i zawodowego szkolnictwa? Następnie czy uspołecznienie szkolnictwa nie oznacza takiego zbliżenia szkolnictwa z życiem, że w nim zatraci się jego bezinteresowny i swobodny charakter, stanowiący przecież ostateczny sens „ogólności”? Żeby odpowiedzieć na te pytania, trzeba uprzytomnić sobie losy idei ogólnego wykształcenia w ciągu ostatnich stu lat.

1. Neohumanistyczne pojęcie ogólnego wykształcenia

Pojęcie „ogólnego wykształcenia” wytworzyło się w początku XIX stulecia na tle zagadnień szkoły średniej. W tych właśnie czasach przeprowadzona była w całej Europie reforma szkoły średniej, która nadała tej szkole jej nowoczesną postać jako szkoły ogólnokształcącej. W zarodku swym pojęcie ogólnego wykształcenia znajduje się już w teorii siedmiu „sztuk wyzwolonych”, opracowanej przez pedagogikę okresu hellenistycznego. Ta tradycja hellenistyczna przetrwała w ciągu całego średniowiecza, kiedy te same siedem „artes liberales” stanowiły treść nauki propedeutycznego wydziału, tzn. „*facultas artium*”, którego celem było właśnie dać wszystkim studentom należyte wykształcenie ogólne, jako wspól-

ny fundament specjalnych studiów naukowych, odbywających się na pozostałych „wyższych“ wydziałach, przygotowujących do uczonych zawodów kleryka, lekarza i prawnika. Pierwsze szkoły średnie Europy o charakterze ogólnokształcącym nie były niczym innym, jak ekspozyturami „*facultas artium*“, którego tradycja pedagogiczna była też przez nie w całości przejęta mimo licznych poprawek i reform przez nie wprowadzonych. Z przekształceniem w ciągu XVII i XVIII stulecia „*facultas artium*“ w samodzielny „wydział filozoficzny“ jako wydział czystej teoretycznej wiedzy, równowartościowy pod względem naukowości z niedawno jeszcze wyższymi wydziałami o charakterze praktycznym, prepedeutyczna funkcja wydziału artystycznego została już całkowicie przekazana jego byłym ekspozyturom — szkołom średnim, albo raczej „szkołom wyższym“, „kolegiom“ czy „gimnazjom“, jak szkoły te były nazywane i aż dotąd w niektórych krajach są nazywane („höhere Schule“ w Niemczech, „high school“ w Anglii i Stanach Zjednoczonych). Ukończenie podobnego „kolegium“ albo „szkoły wyższej“ i otrzymanie w niej pierwszego stopnia naukowego („bakalarza“) stało się z czasem warunkiem przyjęcia i do wydziału filozoficznego, podniesionego w swojej wartości naukowej. Ta tradycja „sztuk wyzwolonych“ jako ogólnokształcącego fundamentu studiów naukowych przetrwała aż do XIX stulecia. Angielskie i francuskie „liberal education“, niemieckie „höhere Allgemeinbildung“ są odmianą tej tysiącletniej tradycji. Także i w XIX stuleciu wykształcenie ogólne, będące zadaniem szkoły średniej, było ujęte przede wszystkim jako przygotowanie do studiów akademickich. „Wyższa“ nauka szkoły średniej w przeciwieństwie do „ele-

mentarnej“ nauki szkoły ludowej była określona z góry przez wymagania studiów uniwersyteckich. Tak było nie tylko we Francji, gdzie szkoła średnia aż do dzisiaj pozostaje w ścisłym związku organizacyjnym z uniwersytetami, ale także i w środkowej Europie, gdzie stopień bakałarza, ową pozostałość „*facultas artium*“, już w końcu XVIII wieku zastąpiono nowym, niezależnym od tradycji „wydziału artystycznego“ pojęciem „matury“.

Jednakże swój nowoczesny kształt zyskała tradycja wykształcenia ogólnego dopiero w XIX w. pod wpływem neohumanizmu. Neohumanizm, reprezentowany w Niemczech przez Wilhelma Humboldta, stanowił ideologiczną podstawę tej decydującej reformy gimnazjów, która została przeprowadzona w pierwszym ćwierćwieczu XIX stulecia w Prusach, a później we wszystkich innych państwach niemieckich. Na tym samym neohumanizmie opiera się tradycja ogólnego wykształcenia we Francji, gdzie szkolnictwo średnie było na nowo reorganizowane za czasów mieszczańskiej monarchii Ludwika-Filipa przez ministrów Guizota, Cousina i Villemaina. Również pod wpływem neohumanizmu ukształtowała się reforma gimnazjów austriackich, przeprowadzona w połowie XIX w. przez Bonitza, a zaakceptowana później w Rosji. Ideą neohumanizmu hołdował także i słynny reformator „publicznych szkół“ angielskich Tomasz Arnold, od którego zaczyna się nowoczesna angielska tradycja wychowania. Wszędzie w Europie szkoła średnia staje się szkołą „ogólnego wykształcenia“ w sensie, który nadal temu pojęciu neohumanizm. Połowa ubiegłego stulecia była okresem niezaprzeczonego panowania i ekspansji neohumanistycznego ideału ogólnego wykształcenia. Wkrótce potem zaczyna się już okres defensywy, do któ-

rej ideał ten był zmuszony przez coraz mocniejszą krytykę ze strony nowych prądów ideowych, okres cofania i kompromisów z pedagogicznymi postulatami tych prądów, a nareszcie w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku — okres wyraźnego upadku.

Jakie myśli leżały u podstaw neohumanistycznego pojęcia ogólnego wykształcenia? Podstawę tej idei kształcenia stanowiło wyraźne uznanie autonomii życia duchowego. Świat prawdy, dobra i piękna, uznawał że neohumanizm, jest rządzony przez własne prawa, prawa życia duchowego. Realnym przedstawicielem tego świata jest osobowość ludzka, będąca istotą duchową. Dlatego też rozwój osobowości ucznia stanowi, według neohumanizmu, właściwe zadanie prawdziwego wykształcenia. Rozwój ten powinien być wszechstronny, tzn. powinien się odbywać równocześnie w kierunku wszystkich zasadniczych dziedzin duchowego świata. Wolną i autonomiczną osobowość człowieka uważał neohumanizm za realizację w duchu podmiotowym autonomicznych, idealnych, od realnego bytu natury niezależnych praw obiektywnego świata duchowego. Na tych zasadach opierał on swoje pojęcie ogólnego wykształcenia, w którym trzeba wyróżnić trzy strony.

Po pierwsze każde prawdziwe kształcenie jest rozwijaniem w człowieku czystej ludzkości, bez względu na użyteczność czy to dla zawodu albo pracy zarobkowej, czy to dla racji stanu, czy nawet dla zbawienia duszy. To „liberalne kształcenie“ nie przygotowuje, czyli urabia, ani wytwórcy dóbr gospodarczych, ani poddanego państwa, ani nawet syna Kościoła, dbającego o pośmiertny los swojej duszy, lecz kształci człowieka jako takiego, człowieka jako autonomiczną osobowość.

Dlatego też kształcenie nie może być narzucone z zewnątrz i z góry jako pewna suma gotowych wiadomości lub przepisów moralnych; ono może i powinno być dziełem samego człowieka. Jest ono sprawą samego kształcącego się człowieka, jego sumienia, rozumu i własnego wysiłku woli; dlatego wszelkie kształcenie jest zawsze samokształceniem. Wszystko to, co przychodzi do człowieka z zewnątrz, powinien on sam, jako krytyczna osobowość, zbadać i stworzyć na nowo. Na tym polega różnica między kształceniem (Bildung) a wychowaniem (Erziehung), które jest zawsze przymusowym urabianiem człowieka według jakiegoś istniejącego, z zewnątrz narzuconego wzoru i w którym uczeń sam nie bierze udziału. W wychowaniu brak tego stałego związku między procesem przyswajania i formowania a procesem samodzielnego urzeczywistniania się osobowości, który cechuje każde prawdziwe kształcenie.¹

Ten związek z wewnętrznym, autonomicznym rdzeniem człowieczeństwa nie wyczerpuje jeszcze humanistycznego pojęcia kształcenia, charakteryzuje tylko jedną, mianowicie subiektywną stronę tego procesu. Ze strony obiektywnej proces kształcenia oznacza wdrożenie ucznia do tradycji kulturalnej, włączenie go w „świat historyczny“, według określenia Humboldta. Aby stać się indywidualnością, człowiek musi wyjść z siebie, musi zagłębić się w obiektywności. Droga do siebie samego prowadzi koniecznie przez obiektywny świat historii, którego autonomiczne duchowe prawa powinien człowiek w so-

¹ Por. ciekawą rozprawę B. Nawroczyńskiego o pedagogice W. Humboldta w Przeglądzie Współczesnym 1935, nr 12 oraz książkę K. Grubego, Wilhelm von Humboldts Bildungsphilosophie, 1936.

bie swobodnie realizować, własnym wysiłkiem zbudować. Osobowość człowieka podobna jest do mikrokosmosu, który odzwierciedla w sobie wielki świat, i człowiek jest tym bardziej osobowością, im więcej udało się mu ten świat w siebie wchłonąć. Człowiek, jako istota duchowa, jest realnie najdoskonalszym wytworem rozwoju świata. Ale właśnie dlatego proces światowy, osiągnąwszy w człowieku swoje szczyty, w nim się jakby odwraca: człowiek odtwarza w sobie całość świata na nowo w sposób idealny, tzn. we własnej świadomości. Tylko dzięki takiemu duchowemu ustosunkowaniu się do świata, jako całości, potrafi człowiek uświadomić sobie swą własną całość, zdobywa świadomość samego siebie i staje się przez to osobowością. Świat zaś zaczyna być przekształcany przez człowieka w sposób twórczy, staje się więc światem dziejów. To pojęcie człowieka jako mikrokosmosu, pochodzące z czasów renesansu, stanowi podstawowy moment neohumanistycznego pojęcia kształcenia. „Indywidualizm“, który często słusznie zarzucano neohumanistycznemu ideałowi kształcenia, znajduje w nim swoje uzupełnienie i poprawkę. Prawdą jest, że neohumanizm określa cel prawdziwego kształcenia jako wszechstronne i pełne rozwinięcie indywidualności. Ale prawdą jest także, że neohumanizm, nawet w osobie tak jaskrawego indywidualisty, jakim był W. Humboldt, zawsze uznawał i odwrotną stronę tego procesu rozwoju indywidualności: jednostka, chcąc osiągnąć ten cel, nie może poprzestać na samej sobie jako samowystarczalnej istocie, lecz, przeciwnie, powinna się podporządkować obiektywnym prawom świata, powinna się dać włączyć w świat tradycji, wytworzony przez dzieje.

W jaki sposób powinno się dokonać takie włączenie? Tu dochodzimy do najistotniejszej, całą praktykę neo-humanizmu określającej cechy jego pojęcia kształcenia. Świat historyczny nie jest człowiekowi dany bezpośrednio jak świat natury, lecz pośrednio w postaci „dóbr kulturalnych“, będących jak gdyby osadem ducha w materii, przede wszystkim w materii mowy i pisma. Ten jakby „zatrzymany w materii duch“ (logos endiaithetos według terminologii stoików), czyli „duch zobiektywizowany“ (objektivierter Geist), według najnowszego trafnego określenia, musi być wydobyty z ukrycia: dobro kulturalne, czy to będzie dzieło artystyczne albo naukowe lub jakie bądź inne dzieło kulturalne, musi być „odczytane“, tj. rozpoznane („rozpoznawać“ — anagignoskein — oznacza po grecku też: czytać) w tym, co ono jako dokument twórczości ludzkiej w sobie zawiera. Dopiero wtedy może ono oddziaływać jako przedmiot kształcenia, jako materiał, na którym jednostka rozprawia się ze światem historycznym, aby osiągnąć swoje włączenie w tradycję i jednocześnie stać się osobowością. Wykształcony człowiek jest to więc przede wszystkim taki człowiek, który potrafi zrozumieć i należycie interpretować dokumenty życia duchowego. W tym sensie „nic ludzkiego nie powinno mu być obce“. Powinien posiadać tę subtelną umiejętność ożywiania zobiektywizowanego w materii i w niej jakby uśpionego ducha: umieć wydobyć to wszystko, co twórca (autor, poietes) chciał swym dziełem powiedzieć, nie wkładając w nie nic z samego siebie, samowolnie.

To rozszerzone i pogłębione pojęcie umiejętności „czytania“ dzieł ducha jest ośrodkiem neohumanistycznego ujmowania procesu kształcenia: w nim jak w ognisku skupiają się wszystkie aspekty neohumanistycznego

pojęcia kształcenia. Człowiek wykształcony różni się od niewykształconego przede wszystkim tym, że ma bezpośredni dostęp do źródeł współczesnej kultury. Nie potrzebuje pośrednika, który by mu je na swój sposób tłumaczył, ale sam potrafi je zrozumieć i zinterpretować. Podczas kiedy człowiek niewykształcony jest zmuszony brać swą wiedzę z drugiej ręki, z podręcznika lub wydawnictw popularnych, człowiek wykształcony czerpie ją wprost z samego źródła. Toteż — według definicji Bonitza — celem średniej szkoły ogólnokształcącej jest otworzenie uczniowi dostępu do źródeł współczesnej kultury. Taki jest właśnie sens pojęcia „matury“: absolwent średniej szkoły jest „dojrzały“ do studiów samodzielnych, ponieważ zaostrzył swój duchowy wzrok przez bezpośrednie obcowanie z źródłami ludzkiej kultury, i jest zatem przygotowany do tego, aby czerpać wiedzę wprost z pierwszej ręki (jak to właśnie powinno się dziać na uniwersytecie). Posiada on nie tylko niezbędne dla tego wiadomości językowe, ale umie odróżnić to, co jest prawdziwe i oryginalne, tj. właśnie „źródło“, od bezwartościowego ordynarnego naśladownictwa lub utworu popularnego, tylko odtwarzającego cudzą twórczość. Zgodnie z tym poglądem określają zadanie szkoły średniej Humboldt i V. Cousin. Zadanie jej polega na tym, żeby przez ustawiczne obcowanie ucznia z najwspanialszymi wytworami ducha ludzkiego zaostrzyć jego zmysł krytyczny i wysubtelnić jego smak na to, co piękne, dobre i prawdziwe. Człowiek wykształcony nigdy nie zadowolony się kopią, pochodzącą z drugiej ręki, ale będzie zawsze sięgał do oryginału, do źródła.

A więc neohumanistyczne pojęcie kształcenia zawiera w sobie trzy różne określenia tego, czym jest „wykształ-

cenie ogólne". Po pierwsze, każde prawdziwe kształcenie jest samokształceniem, tzn. takim przyswajaniem przedmiotu nauki przez podmiot, które zawiera w sobie samorzutny i wolny wysiłek osobowości i przeto graniczy z stwarzaniem przedmiotu na nowo. Właśnie ten stały kontakt z wewnętrznym centrum osobowości odróżnia kształcenie od urabiania i tresury. Po drugie, kształcenie jest wprowadzeniem ucznia w świat kultury, czyli tradycji jako żywego potoku bytu dziejowego. Dopiero przez to wdrożenie do stwarzającego się w dziejach świata kultury potrafi człowiek realizować w sobie autonomiczne prawa bytu duchowego i osiągnąć przeto własną autonomiczną osobowość. Po trzecie, kształcenie jest poznawaniem ducha ludzkiego z jego dzieł, odcyfrowaniem sensu tego, co on stworzył. Ponieważ sens twórczości ludzkiej nigdy nie jest dany bezpośrednio, lecz zawsze za pośrednictwem materii, w którą został wcielony, trzeba go dopiero stamtąd wydobyć i „zrozumieć”; albo, co na jedno wychodzi, kształcenie jest to umożliwianie wychowankowi bezpośredniego dostępu do źródeł kultury.

Bliższe wejście w tę sprawę wykaże (patrz ostatni paragraf tego rozdziału), że te trzy wyróżnione przez nas aspekty neohumanistycznego pojęcia kształcenia nie są przypadkowym zestawieniem niepowiązanych ze sobą myśli, ale wypływają nieuchronnie z podstawowego dla neohumanizmu ujęcia kształcenia jako zjawiska duchowego. Mimo że nawet najgłębszy myśliciel neohumanizmu, W. v. Humboldt, tych trzech aspektów pojęcia kształcenia wyraźnie od siebie nie oddzielał, to jednak neohumanizm dobrze widział w ogólnym zjawisku kształcenia wszystkie te jego strony i powoływał się na nie

zawsze w swej praktycznej argumentacji. Jeżeli widział nie zawsze jasno, to jednak te ograniczenia, jakim neohumanistyczny ideał kształcenia uległ w czasie konkretnego swego realizowania w reformowanej przez niego szkole średniej, wynikały nie tyle z braku filozoficznej głębi, ile raczej z tej społecznej funkcji, jaką szkoła średnia musiała spełniać w ówczesnych warunkach społecznych.

2. Realizacja neohumanistycznej idei kształcenia w szkolnictwie średnim

Przechodząc więc do socjologii reformowanego przez neohumanizm szkolnictwa, wcale nie mamy zamiaru wyjaśniać samego neohumanistycznego pojęcia kształcenia jako produktu ówczesnych stosunków społecznych. „Stosunki społeczne“ nie wytwarzają prądów filozoficznych w taki sposób, jaki np. wątroba wytwarza żółć i w jaki właśnie wyobraża sobie marksizm stosunek między „fundamentem ekonomicznym“ a „nadbudową ideologiczną“. Jednakże stosunki społeczne ograniczają realizację idei i pojęć, często nawet w ogóle je udaremniają, choćby były nienagannie filozoficznie uzasadnione. Stanowią one jakby zasłonę, przez którą pojęcia filozoficzne ujawniają się w zaciemnionej i zmaconej postaci. Materia mimo że ducha nie wytwarza, jednak go ogranicza, obciąża i zmniejsza, jak to świetnie określa Bergson.¹ To też i neohumanistyczne pojęcie kształcenia z konieczności uległo w zetknięciu z ówczesnymi stosunkami spo-

¹ Por. przede wszystkim jego „Materię i pamięć“ (Matière et mémoire).

łecznymi wewnętrznemu zaciemnieniu i ograniczeniu. I w jeszcze większej mierze zmniejszenie to dało się odczuć przy realizacji neohumanistycznego pojęcia kształcenia w rzeczywistym szkolnictwie.

Neohumanistyczni twórcy europejskiej średniej szkoły XIX w. należeli pod względem politycznym do kierunku, który można by nazwać konserwatywnym liberalizmem. W młodości swej W. v. Humboldt był wyznawcą ortodoksyjnego liberalizmu, który uczył, że państwo powinno ograniczyć swoją władzę do minimum. Jedyną troską państwa powinna być ochrona praw wolności i własności obywateli tak wewnątrz kraju, jak i na zewnątrz. Wobec tego wychowanie i szkolnictwo nie należą do zadań państwa, lecz są sprawą samego społeczeństwa, przede wszystkim rodziców, bezpośrednio zainteresowanych w wychowaniu swych dzieci. W dziedzinie wychowania inicjatywa prywatna jest o wiele skuteczniejsza niż działalność państwa. Stanąwszy u steru pruskiego szkolnictwa, którego wszechstronną reformę podjął, Humboldt zmienił ten swój pierwotny pogląd w kierunku syntezy zasad liberalizmu z tradycją pruskiej monarchii. Według tego późniejszego poglądu Humboldta państwo, kierowane przez oświeconą monarchię, posiada wysoką funkcję kulturalną: powinno ono nie tylko chronić wolność nauki i sztuki, ale także w sposób pozytywny wspierać rozwój nauk, sztuk i oświaty. Do jego podstawowych funkcji należy z jednej strony troska o wychowanie wykształconej warstwy urzędniczej i w ogóle duchowej elity, z drugiej zaś zapewnienie ludowi tego minimum wykształcenia, które jest niezbędne przy rządach konstytucyjnych. Podobne stanowisko zajmowali Guizot, Cousin i Bonitz oraz To-

masz Arnold. Było to ujęcie państwa jako państwa praworządnego, ale jednocześnie i popierającego kulturę narodu (Rechts- und Kulturstaat): tradycja oświeconej monarchii łączyła się w nim z zasadami deklaracji praw człowieka r. 1789. Społeczna funkcja szkoły średniej polegała według tego pojęcia na starannej selekcji warstwy kierowniczej w życiu duchowym i politycznym państwa, na doborze elity tzw. wykształconych, których przeznaczeniem było po ukończeniu studiów uniwersyteckich objąć posady wyższych urzędników i wolne zawody. Ponieważ studium w szkole średniej wymagało stosunkowo dużych kosztów oraz sprzyjającej atmosfery domowej, mianowicie atmosfery wczasów i zrozumienia dla duchowej wartości kształcenia, obcego idei bezpośredniej pożyteczności, dlatego też mogły w rzeczywistości korzystać z średniej szkoły przede wszystkim społeczne warstwy arystokratycznego ziemiaństwa, zamożnego mieszczaństwa, wyższych urzędników, później także coraz bardziej podnoszącego się stanu średniego. Były to właśnie te warstwy, które za owych czasów posiadały również i w życiu politycznym przyznany przez konstytucję wpływ (le „pays legal“ Francji Ludwika Filipa). Szkoła średnia była w rękach rządu środkiem kontroli nad ukształtowaniem tej politycznie wpływowej warstwy: kto nie sprostał wyłączającemu doborowi średniej szkoły, automatycznie schodził między „lud“, chyba że dzięki stosunkom lub majątkowi rodzinnemu mógł sobie w inny sposób zapewnić „pozycję“ w społeczeństwie. Jak surowo przeprowadzano tę selekcję, świadczy stosunek, jaki zachodził między liczbą absolwentów gimnazjów (we Francji „liceów“) a liczbą nowowstępujących do najniższych klas. Ten stosunek rzadko kiedy w okresie

najwyższego rozkwitu szkoły gimnazjalnej wznosił się powyżej 30%.

Te realne warunki były właśnie przyczyną tego, że neohumanistyczny ideał kształcenia, któryśmy wyżej scharakteryzowali, w praktyce średniego szkolnictwa Europy został zrealizowany w sposób ograniczony i zmniejszony. To, co można by nazwać „tradycyjnym planem i programem nauczania europejskiego szkolnictwa średniego“, jest tylko jednostronnym i nader zmąconym obrazem tego neohumanistycznego ideału kształcenia. Kształcenie jest samodzielnyim urzeczywistnieniem się osobowości, wszechstronnym rozwijaniem indywidualności. Ta zasadnicza teza neohumanizmu, pod wpływem charakterystycznego dla ortodoksyjnego liberalizmu abstrakcyjnego ujmowania osobowości, była wysuwana nie tylko przeciwko wszystkiemu, co „pożyteczne“, ale także przeciw wszystkiemu, co zdawało się wiązać z zawodową „pracą“. Podstawą „wolnego“, czyli „liberalnego“ kształcenia jako samodzielnego urzeczywistnienia osobowości jest *wczas* (*schole*), a nie *praca*, i ta zasada starogreckiego ideału kształcenia mocno przyczyniła się do tego, że wykształcenie ogólne nie tylko wiązano z klasycyzmem, ale i nadawano mu charakter wykształcenia wyłącznie konsumującej elity.

Kształcenie jest samokształceniem, tzn. nie jest biernym przyswajaniem gotowych, z zewnątrz narzucanych wiadomości i umiejętności, lecz czynnym odtwarzaniem przedmiotu na nowo przez samego ucznia. Także i ta teza neohumanizmu pod wpływem tego samego społecznego nastawienia uległa wypaczeniu w kierunku pedagogicznego formalizmu. Formalizm ten, cechując całe tradycyjne nauczanie w szkole średniej, zupełnie też odpo-

wiada formalistycznemu ujęciu przez ortodoksyjny liberalizm zasad osobowości, wolności i równości.¹ Panowanie idei „formalnego wykształcenia“ objawiło się, jak wiadomo, w tradycyjnych programach nauczania średniej szkoły postawieniem na pierwszym planie języków klasycznych i matematyki; przy czym całe nauczanie w tych przedmiotach, podobnie jak i w uzupełniającej je filozoficznej propedeutyce, zyskało charakter zdecydowanie logizujący. Przesunięcie akcentu na zewnętrzną formę języka cechowało również i naukę języka ojczystego oraz jego literatury. Tam, gdzie formalne nauczanie łączyło się ze surową, za pomocą konkursowych egzaminów przeprowadzaną selekcją, jak to było w szkolnictwie francuskim, całe kształcenie nabywało charakteru wyraźnie retorycznego.

Kształcenie jest wdrożeniem do tradycji, pograżeniem jednostki w duchowy świat czystego człowieczeństwa. Dla oderwanego nastawienia konserwatywnego liberalizmu, który dążył do wychowania wolnego człowieka elity społecznej z dala od trosk i walki codziennego życia, wychowania go nie tyle dla pracy, ile dla wczasów, było całkiem naturalne utożsamienie „tradycji“ i „świata czystego człowieczeństwa“ z wyidealizowaną starożytnością, tym bardziej, że klasyczna starożytność była uważana przez niego za główne źródło całej nowoczesnej kultury europejskiej. W. von Humboldt utożsamia obiektywny świat dziejów, w który człowiek powinien się zagłębić, żeby osiągnąć własną osobowość, ze światem kultury greckiej dlatego, że uznaje jakieś specjalne „powinowactwo“ (Affinität), istniejące między niemieckim duchem

¹ Por. „Struktura i treść szkoły współczesnej“, rozdz. I, § 1.

a duchem helleńskiej starożytności. Villemain i Cousin uzasadniają takie samo utożsamienie tradycji ze starożytnością, powołując się na fakt, że starożytność stoi u podstaw całej nowoczesnej, a szczególnie francuskiej kultury. Gdy się dzisiaj czyta te uzasadnienia, czuje się, jak bardzo zależało neohumanizmowi na tym, aby ograniczyć pojęcie tradycji i historycznego świata do tego, co dopuszcza oderwaną od codziennego życia idealizację. Kształcenie jest wdrożeniem do tradycji, włączeniem wychowanka w świat historyczny, ale tym światem może być tylko wyidealizowany świat dziejów, obiektywny i neutralny w stosunku do zagadnień życia, które nie znoszą beznamiętnego traktowania, a zatem zniekształcają „czystą ludzkość“. Z tego też powodu pojęcie źródła i „prawdziwego (echt) dzieła ducha, na którym by młoda dusza mogła kształcić i wysubtelniać swoją umiejętność rozumienia ludzkości, zostało ograniczone do dzieł literatury pięknej, zwłaszcza starożytnej. Jeżeli celem kształcenia jest umożliwianie wychowankowi bezpośredniego dostępu do źródeł nowoczesnej kultury, jeżeli środkiem do tego jest obcowanie z oryginalnymi dziełami ducha ludzkiego, z najpiękniejszym i najlepszym z tego, co on stworzył, to nasuwa się przy scharakteryzowanym powyżej społecznym nastawieniu sama przez się myśl, aby ośrodkiem całego nauczania uczynić lekturę klasycznych autorów. Że do prawdziwych „źródeł“ kultury należy nie tylko Euklides, ale także i Lavoisier, nie tylko Homer i Płaon, ale także Schiller i Kant — to w pierwszych dziesiątkach XIX w. nie przychodziło jeszcze do głowy, zwłaszcza, że dzieła literatury klasycznej miały, według powszechnej opinii, zaletę większej prostoty i zrozumiałości. To oderwane i ciasne pojmowanie „źró-

del“ także przyczyniło się do nadania całemu nauczaniu w szkole średniej jednostronnego literackiego i filologicznego charakteru.

3. Dualizm szkoły średniej i szkoły powszechnej

Ta charakterystyka tradycji ogólnego wykształcenia byłaby niepełna, gdybyśmy jej nie przeciwstawili szkolnictwa ludowego XIX w. Wiele spraw społecznego i duchowego życia można głębiej zrozumieć dopiero w zestawieniu z ich przeciwieństwem. W w. XIX szkoła średnia i szkoła ludowa stanowiły właśnie podobny kontrast o charakterze nader wyraźnym. I chociaż między szkołą średnią a szkołą ludową nie było żadnej łączności, obie dwie, dzięki właśnie temu stosunkowi krańcowego kontrastu, jakoś wzajemnie się uzupełniały, tak że całe szkolnictwo stanowiło przecież pewien, chociaż dualistyczny, wewnątrznie rozdarty system. U podstaw tradycji szkolnictwa ludowego XIX w. leżała idea kształcenia elementarnego podana przez Pestalozziego, kanonizowana przez jego następców (najpierw już przez jego ucznia J. Schmida), a potem zaakceptowana i jeszcze bardziej ograniczona przez konserwatywny liberalizm pierwszej połowy wieku. Szkoła ludowa była w tej koncepcji pomyślana wyraźnie jako szkoła warstw pracujących. Chociaż nie była to „szkoła pracy“ w dzisiejszym znaczeniu (w sensie kształcenia przez pracę), jednak należała jej się o tyle ta nazwa, że była stworzona specjalnie dla potrzeb ludu pracującego. Zasadniczo dbano o to, żeby nauka szkolna nie zniechęcała uczniów do pracy, którą przeznaczały im warunki materialne i tradycja rodzinna, starano się przeto

zapewnić jedynie to minimum pożytecznych wiadomości i umiejętności, które było uważane za niezbędne do porządnego spełniania pracy zawodowej. Pojęcie minimum nauki zdawało się wypływać z zasady obowiązku szkolnego. Nauka obowiązkowa nie powinna była, według konserwatywnego liberalizmu, wykraczać poza jednakowe minimum „elementów“ czytania, pisania i rachunków, uzupełnionego elementami wychowania moralnego i państwowego w postaci nauki religii oraz nauki o kraju.

Na szkole ludowej budowało się szkolnictwo zawodowe, które również ograniczało się do udzielania wiadomości niezbędnych do wykonywania zawodu. Kształcenie zawodowe pomyślane było jako przeciwieństwo wykształcenia ogólnego. Przeciwieństwo to polegało na tym, że kształcenie zawodowe było ujęte nie jako kształcenie, tzn. jako duchowy proces samourzeczywistniania się osobowości i jej wdrożenia do tradycji kulturalnej, lecz jako urabianie i szkolenie w technice ciasno pojętego rzemiosła. Nie brano pod uwagę osobowości producenta, raczej tylko wymagania i smak konsumenta przyszłej pracy wychowanka. Nauczanie ograniczało się do elementarnej techniki rzemiosła, podawanej w sposób dogmatyczny jako suma raz na zawsze ustalonych reguł postępowania. Nawet przedmiotów „ogólnokształcących“, jeśli wchodziły w plan nauczania, uczono w analogiczny sposób; była to popularyzowana uproszczona wiedza, wiedza z drugiej ręki, podana w podręczniku, który nie tylko trzymał uczniów z dala od prawdziwych źródeł kultury, ale nawet przez swój dogmatyczny sposób wykładania zamykał do nich dostęp.

Tradycyjne seminaria nauczycielskie były typowym

przykładem tego szkolnictwa zawodowego, opierającego się na szkole ludowej. Ośrodkiem nauczania w nich było zawodowe przygotowanie przyszłego nauczyciela; polegało ono na wdrożeniu do techniki nauczania, uważanej za nieomylną. Przypuszczano powszechnie, że sztukę nauczania można zupełnie zmechanizować i że wynik nauczania zależy jedynie od tego, czy zastosowano ściśle, bez żadnych odchyłeń, techniczne chwyt i przepisy, uznane za najbardziej skuteczne. Wynalazcy takich metodycznych przepisów sprzeczekali się gorąco między sobą o to, która metoda nauki czytania, pisania czy rachunków jest najlepsza. Ale wszyscy zgadzali się z tym, że taka najlepsza metoda, której ściśle stosowanie zapewnia dobry wynik nauczania, istnieje. W seminariach wykładali swą metodę jako jedynie skuteczną i rozwiązującą wszystkie trudności pedagogiczne. Wątpić w nią i zastanawiać się nad nią, a tym bardziej zmieniać w niej cośkolwiek było wzbronione. W ten sposób zawodowe wychowanie przyszłego nauczyciela nie było pomyślane jako samourzeczywistnienie jego osobowości, lecz jako tresura w ustalonej z góry technice rzemiosła. Także i sam przedmiot, który nauczyciel miał „podawać“ dzieciom, traktowano jako dany już i gotowy. Obowiązkiem nauczyciela jest podać dzieciom pewną sumę gotowych, wyraźnie określonych wiadomości i umiejętności, w żadnym razie nie powinien nauczyciel sam badać lub tworzyć. Jest przecież nauczycielem, a nie uczniem. Swój przedmiot powinien znać dobrze, ale tylko w tych granicach, jakie mu narzuca program nauczania i opanowanie techniki rzemiosła.¹ Dlatego też przedmioty „ogólno-

¹ Por. mą rozprawę „Szkoła powszechna“, Encykl. Wychowania, t. III.

kształcące“ podawano w seminariach nauczycielskich w ten sam sposób, co w innych szkołach zawodowych, jako sumę gotowych wiadomości, nienaruszalnych w swej pewności. Nic dziwnego, że pedagogika, ujęta w ten sposób jako „wiedza normatywna“, tj. jako zbiór technicznych przepisów, podlegających ścisłemu zastosowaniu, była uważana za wyłączny atrybut przygotowania nauczycieli szkół ludowych. Toteż szkolnictwo ludowe było terenem, seminaria nauczycielskie zaś twierdzami panowania tego ducha „pedagogizmu“. W szkole średniej nauczyciel (we Francji i Austrii nazywany profesorem) właśnie nie powinien był być rzemieślnikiem. Jego zadaniem było umożliwiać uczniom obcowanie z pięknymi dziełami ducha, wprowadzać ich w dostępne im źródła kultury, a przez to rozwijać ich osobowość. A do tego wystarczyła jako przygotowanie gruntowna wiedza w zakresie własnego naukowego fachu, połączonego z zamiłowaniem do swego przedmiotu, które każe nauczycielowi żyć w przedmiocie, którego uczy, tzn. ciągle rozszerzać i odświeżać wiadomości z jego zakresu. To wszystko mogą i powinny sprawić studia uniwersyteckie. Nauka pedagogiki nie tylko do tego nie pomaga, ale nawet przeszkadza. W szkole średniej chodzi przede wszystkim o sam przedmiot nauczania, a nie o techniczne chwytły, które pouczają nauczyciela, w jaki sposób może go wcisnąć, jako sumę gotowych wiadomości, w głowy uczniów.

4. Wypaczenie idei ogólnego wykształcenia w szkolnictwie średnim

Trudno ściśle ustalić, jak długo potrafiło to wyżej scharakteryzowane pojęcie wykształcenia ogólnego prze-

trwać w swojej czystej postaci oraz w swym krańcowym przeciwieństwie do kształcenia elementarnego i zawodowego szkolnictwa ludowego. W połowie XIX w., gdy Bonitz wprowadzał je w życie reformując średnie szkolnictwo austriackie, w Prusach i Francji musiało się już bronić przeciwko nowym prądom, musiało się godzić na pewne ustępstwa. Toteż im bardziej stawalo się ono tradycją, tym bardziej traciło swoją pierwotną czystość i konsekwencję, tym bardziej ulegał zapomnieniu jego pierwotny, istotny sens. Zwycięstwo herbartowskiej pedagogiki, która zaćmiła neohumanistyczną teorię kształcenia i w drugiej połowie XIX w. opanowała całą niemal pedagogikę europejską, przyczyniło się bardzo do tego, że duch neohumanizmu, z którego ta tradycja ogólnego wykształcenia wyrosła, poszedł w zupełne zapomnienie. Pedagogika Herbarta, zwłaszcza w postaci, nadanej przez jego następców, przeniosła punkt ciężkości na materiał nauki, uzależniając nawet wychowawczą funkcję nauczania przede wszystkim od jego treści. Przy tym owa treść nauczania, posiadająca sama w sobie wartość wychowawczą („erzieherischer Stoff“), była ujmowana jako coś gotowego i danego, co tylko trzeba „podać“ uczniowi z zewnątrz w możliwie przystępny i ekonomiczny sposób. Główne swoje zadanie widziała w wyznalezieniu i psychologicznym uzasadnieniu najlepszych metod i technicznych chwytów, przy których pomocy można by było ten wychowujący materiał nauczania podać uczniom w sposób najbardziej dla nich zrozumiały i interesujący, aby zrobił na nich jak najmocniejsze wrażenie i jak najdłużej został utwierdzony w ich pamięci. Znana teoria „formalnych stopni nauczania“, która w pedagogice samego Herbarta posiadała głębszy sens, będąc

psychologiczną teorią faz rozwojowych, zachodzących w procesie poznania, przyjęła u jego następców charakter dydaktycznej techniki: stała się teorią wzorowej lekcji, nauką o tym, w jaki sposób należy przygotować i podawać materiał nauczania, niezależnie od właściwej jego treści, aby z podręcznika przedostał się on do głów uczniów.¹ Nie da się zaprzeczyć, że pedagogika herbartyzmu dużo przyczyniła się do podniesienia poziomu szkoły ludowej, rozszerzenia programu nauki poza tradycyjne trivium czytania, pisania i rachunków oraz udoskonalenia techniki nauczania. Ale również faktem jest, że właśnie ona dopomogła temu, że ów duch pedagogizmu, który aż dotąd panował w szkolnictwie ludowym („elementarnym”) i zawodowym, przedostał się teraz i na teren szkoły średniej.

↳ Zresztą były i inne przyczyny, przyczyny o charakterze społecznym, które działały w kierunku osłabienia tradycyjnego przeciwieństwa pomiędzy szkolnictwem średnim a ludowym. Jedną z takich przyczyn była zmiana społecznej funkcji szkoły średniej, będąca wynikiem jej powolnego, ale ustawicznego rozpowszechnienia. Obejmując coraz szersze warstwy mieszczaństwa, szkoła średnia przestawała być szkołą elity, mającą swym wyłącznym zadaniem przygotowanie do studiów akademickich. Ustawicznie rosła liczba uczniów, którzy opuszczali szkołę średnią przed jej ukończeniem, i absolwentów, którzy po osiągnięciu przywileju, jaki dawała matura, szli prosto w życie zawodowe. Pierwsi przychodzili do szkół zawodowych, budujących się na niższych klasach szkoły średniej. Tam spotykali się z byłymi uczniami szkoły

1 Por. „Podstawy pedagogiki” rozdz. XI, § 4.

ludowej, zwłaszcza gdy w szkolnictwie ludowym zaczęły się rozpowszechniać szkoły pełnoklasowe oraz rozmaite wyższe typy szkoły ludowej („Mittelschule“ w Niemczech, „Bürgerschule“ w Austrii, école primaire supérieure we Francji, central schools w Anglii), które przygotowywały swych uczniów specjalnie do wstępu do średnich szkół zawodowych. Nowa mieszczańska klientela szkoły średniej, mniej związana z tradycją, była bardziej skłonna przyjmować nowe „realistyczne“ prądy czasu. Powstanie i szybkie rozpowszechnienie się średniej szkoły realnej było oznaką załamania się tradycyjnego „bezinteresownego“ charakteru wykształcenia ogólnego: do programów nauczania szkoły średniej przedostały się obce mu aż dotąd zasady użyteczności i nowoczesności, oraz punkt ciężkości został przeniesiony z formalnej strony nauczania na jego treść. I pomimo to, a może właśnie dlatego, że szkoła realna uważana była za niższy rodzaj szkoły średniej, zaczęła ona wywierać stale mocniejszy wpływ na programy gimnazjów. Pokoleniu, dla którego neohumanistyczne pojęcie kształcenia stało się już zupełnie obce, wydawało się rzeczą niemożliwą, ażeby uczniom uprzywilejowanych gimnazjów odmawiano tych pożytecznych i nowoczesnych wiadomości, z których korzystają uczniowie szkoły realnej. Średnie mieszczaństwo, które nie mogło pozwolić sobie na domowe kształcenie swoich dzieci w językach obcych, żądało od szkoły, aby uczyła języków nowoczesnych metodą „praktyczną“ zamiast tradycyjnej filologicznej. Także programy innych realnych przedmiotów żądały rozszerzenia, a coraz nowe przedmioty starały się wywalczyć miejsce w programach, uzasadniając te roszczenia swą użytecznością i nowoczesnością. Tak rozpoczął się

w ostatniej ćwierci ubiegłego stulecia proces wzajemnego przenikania tradycyjnej gimnazjalnej i nowej realnej szkoły, który objawił się przede wszystkim w coraz bardziej postępującym narastaniu programów szkoły średniej. Powstały kompromisowe typy średniej szkoły (realne gimnazjum, reformowane realne gimnazjum itp.), które wobec tego, że neohumanistyczne pojęcie kształcenia poszło w zapomnienie, starały się w sposób eklektyczny połączyć „praktyczne“ wartości obu rywalizujących ze sobą typów średniej szkoły. Na początku nowego stulecia ten proces wzajemnego przybliżenia i wyrównywania programów nauczania doszedł już prawie do swego końca, tak że nic więcej nie stało już na drodze równouprawnienia gimnazjum i szkoły realnej. Nawet obrońcy klasycznego wykształcenia uzasadniali swoje stanowisko obecnie już nie przy pomocy neohumanistycznej idei kształcenia, ile raczej wskazaniem na praktyczne i formalne wartości łaciny i greki jako przedmiotów nauczania. Otóż jeśli zalety te mogą być wynagrodzone odpowiednimi dydaktycznymi zaletami języków nowoczesnych albo matematyki i geometrii wykresłnej, to czym jeszcze można uzasadnić odmówienie uczniom szkoły realnej tych samych „uprawnień“, które posiadają absolwenci gimnazjów, zwłaszcza gdyby się zażądało od nich uzupełniającego egzaminu z jednego lub obu języków klasycznych (dla przyszłych prawników, lekarzy lub filologów)?

Na początku XX w. klasyczne gimnazja, zrodzone z ducha neohumanizmu, i szkoły realne, powstałe z wprost przeciwnego ducha nowoczesnego utylitaryzmu, różniły się między sobą już tylko dwoma albo trzema przedmiotami, które w programach rozmaitych typów

szkoły średniej wzajemnie się symetrycznie wyrównywały, a także różną ilością godzin, przyznanych w programach paru innym przedmiotom. Ta sama kompromisowa, pozbawiona jakiegokolwiek głębszej idei kształcenia bezstylowość cechowała programy nauczania całego średniego szkolnictwa. Coraz większa wielopredmiotowość i ustawiczne puchnięcie programów nauczania poszczególnych przedmiotów niesłychanie wzmacniały niebezpieczeństwo mechanizacji, będące jakby wrodzonym niebezpieczeństwem wszelkiego nauczania. Jednym z objawów zmechanizowania nauki jest zastąpienie prawdziwej i oryginalnej wiedzy przez wiedzę z drugiej ręki, źródła przez kompilacyjny podręcznik. Otóż wkroczenie realnych przedmiotów do programów średniej szkoły oznaczało w rzeczywistości zarzucanie jej podręcznikami, które podawały uczniom wiedzę w spopularyzowanej, rozwodnionej formie. Płytkie słowa podręcznika historii literatury wyparły z widnokręgu uczniów oryginał, samo piękne dzieło. Nawet w dawnych bastionach tradycji, w zredukowanych do „rozumnych rozmiarów“ językach klasycznych podręcznik gramatyki i „realiów“, nie mówiąc już o zakazanych ale wszędzie używanych „brykach“, zastąpił utwór literacki, samo źródło, które właśnie, według pojęć neohumanizmu, powinno było wysubtelnić gust ucznia, zaostrzyć jego rozumienie prawdy i piękna. Tak więc neohumanistyczne pojęcie wykształcenia ogólnego, w którym „ogólność“ oznaczała jakość i całość (całość mikrokosmosu), zwyrodniało w końcu stulecia w pojęcie encyklopedycznego wykształcenia, w którym ogólność oznaczała możliwie największą ilość mechanicznie nagromadzonych wiadomości. Tylko jeszcze

we Francji, gdzie egzaminy konkursowe i ściśle organizacyjne zespolenie średniej szkoły z uniwersytetem potrafiły utrzymać w praktyce surową selekcję uczniów, dawna tradycja ogólnego wykształcenia zostawała aż do ostatnich czasów najbardziej zachowana. Ale i tutaj od niej pozostała przeważnie zewnętrzna fasada subtelnej językowej kultury, wymaganej jednakowo od wszystkich „bakalarzy“, niezależnie od wybranego typu (klasycznego, matematycznego, nowoczesnego) egzaminu bakałarskiego. Posługując się dokładnym studium dzieł literackich, ta retoryczna kultura ograniczała i uzupełniała pod względem jakości czysto ilościowe, encyklopedyczne ujęcie ogólnego wykształcenia.

5. Odrodzenie idei ogólnego wykształcenia w szkolnictwie powszechnym

Ten proces wewnętrznej mechanizacji i kwantyfikacji wykształcenia gimnazjalnego, który prowadził do wzajemnego wyrównywania różnych typów szkoły średniej, zaczął z czasem sięgać poza ramy szkolnictwa średniego, podważając zasadniczy dualizm szkoły średniej, jako szkoły prawdziwego wykształcenia ogólnego, i szkoły ludowej, jako szkoły nauki elementarnej i zawodowej. W tym punkcie, zwłaszcza od początku nowego wieku, proces został poparty przez przeciwny proces ustawicznego podnoszenia jakościowego poziomu szkolnictwa ludowego. Kiedy pierwszy ilościowy etap rozwoju szkoły ludowej został dokonany i szkoła ludowa stała się w głównych państwach europejskich w rzeczywistości szkołą powszechną, szkolnictwo to wstąpiło do drugiej jakościowej fazy rozwoju. Nauka w szkole powszechnej, zwłaszcza

w szkole miejskiej, zaczęła się coraz bardziej rozszerzać wykraczając poza granice nauczania elementarnego w tradycyjnym sensie słowa. W szkolnictwie ludowym powstały nowe wyższe typy szkoły (Mittelschulen w Niemczech, Bürgerschulen, czyli szkoły wydziałowe w Austrii, écoles primaires supérieures we Francji, central schools w Anglii), które bądź budowały swój program nauki na szkole obowiązkowej (jak to było we Francji) bądź zastępowały starsze roczniki szkoły powszechnej (jak to było w Niemczech, Austrii, Anglii). Nauczanie przez nauczycieli-fachowców oraz wprowadzenie do programu nauki języka obcego nadawały tym szkołom charakter przejściowy między szkolnictwem powszechnym, do którego one pod względem organizacyjnym należały, a szkołą średnią, tak samo jak w szkolnictwie średnim szkoła realna stanowiła typ przejściowy w kierunku szkoły powszechnej. Prawda, i ten nowy, wyższy typ szkoły ludowej był długi czas opanowany przez ten sam duch pedagogizmu, co i całe szkolnictwo powszechne. Wykształcenie, którego szkoła wydziałowa udzielała swym uczniom, było ujęte również jako zamknięte w sobie minimum, nie wykraczające poza „realne” potrzeby drobnego mieszczaństwa, które ta szkoła obsługiwała. Swoje zadanie widziała ona w tym, żeby dać dzieciom małodamożnego mieszczaństwa przygotowanie, wystarczające dla objęcia niższych urzędów w służbie państwowej lub prywatnej.

Ale w początku XX stulecia to tkwiące w ideologii konserwatywnego liberalizmu ujęcie obowiązkowej nauki szkolnej zostało zastąpione przez nowe ujęcie powszechnego kształcenia, odpowiadające nowej, demokratycznej fazie rozwoju liberalizmu. Istotną cechą tej nowej ideologii liberalizmu było nowe, bardziej konkretne

i dynamiczne ujęcie zasad wolności i równości. Ortodoksyjny liberalizm pojmował wolność w sposób statyczny, jako gotową substancję, oraz formalistyczny, jako jednakową, raz na zawsze wymierzoną, prywatną sferę dowolnego postępowania. Natomiast nowy liberalizm rozumie przez wolność przede wszystkim twórczą siłę w człowieku, czyli potencję, która może wzrastać lub zamierać, tzn. ujmuje wolność w sposób dynamiczny, nie jako substancję, lecz jako proces. Tak samo i przez równość nowy liberalizm rozumie nie formalną równość wobec jednakowo brzmiącego prawa, nie uwzględniającego realnych różnic między poszczególnymi jednostkami ani konkretnej sytuacji, w której one się znajdują, lecz równość startu, czyli równość szans (equal chances for everybody), czym nadaje także zasadzie równości konkretny i dynamiczny sens. Z tym łączyło się w nowym liberalizmie pozytywne i organiczne ujęcie społeczeństwa. Podczas kiedy według ortodoksyjnego liberalizmu całość społeczeństwa jest wytwarzana jedynie negatywnymi więzami konkurencji, nowy liberalizm ujmował całość społeczeństwa w sposób pozytywny, jako współdziałanie, czyli solidarność. Solidarność nie przeciwstawia się ani prywatnej inicjatywie ani konkurencji, lecz stanowi jej konieczne podłoże. Wzmoczenie solidarności nie tyle ogranicza prywatną inicjatywę i konkurencję, ile raczej je uszlachetnia nadając konkurencji charakter „uczciwej gry“ (fair play). Z tego ujęcia społeczeństwa, wolności, równości wynikało także nowe ujęcie szkoły obowiązkowej jako realizacji prawa każdej jednostki do należytego wykształcenia. Prawo to stanowi istotny moment owej „nowej“, pozytywnie a nie tylko negatywnie ujętej wolności. Ono oznacza, że szkolnictwo

publiczne powinno każdemu dziecku zapewniać nie nędzne minimum wykształcenia, lecz raczej maksimum wykształcenia, tj. takie wykształcenie, które najbardziej odpowiada jego zdolnościom i wytrwałości w pracy oraz jego konkretnym potrzebom życiowym. Podobne ujęcie obowiązku szkolnego było już przed wojną światową akceptowane przez wpływową stronnictwa centrum i lewicy politycznej, a po wojnie zostało włączone do prawie wszystkich konstytucji okresu powojennego i stało się zatem powszechnie uznaną zasadą współczesnej polityki szkolnej.¹

Ale już przed wojną rozwój stosunków społecznych prowadził do zmiany społecznej funkcji „szkoły wydziałowej“, co się również odbiło i na budującej się na niej szkole zawodowej oraz na szkole powszechnej. Ze szkół drobnego mieszczaństwa, obsługującej stanowe potrzeby tej bardziej oszczędnej niż ambitnej warstwy społeczeństwa, szkoła wydziałowa coraz bardziej stawała się powszechną szkołą całej miejskiej ludności, więc i szkołą klasy robotniczej, której rosnąca świadomość klasowa i dynamizm polityczny wymagały w polityce szkolnej usunięcia przywilejów klasowych. Z rozwojem szkolnictwa zawodowego i rozszerzaniem obowiązku szkolnego na szkołę doksztalającą zawodową, szkoła wydziałowa stała się w wielu krajach dla całej młodzieży miejskiej drugim stopniem szkoły powszechnej, przejściowym jej stopniem między młodszymi rocznikami szkoły powszechnej i szkołą zawodową (całodzienną albo do-

¹ Szczegóły patrz w mojej książce: Szkoła i demokracja na przełomie oraz w rozprawie: Szkoła powszechna, Encykl. Wychowania, t. III.

kształcającą). W innych zaś krajach tę samą funkcję przejęły starsze klasy wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej lub inne wyższe typy szkoły ludowej. To przekształcenie wyższych typów szkoły ludowej w przejściowy stopień szkoły obowiązkowej prowadziło do zmiany jej dawnego, stanowego oraz zamkniętego, charakteru, co znowuż odbijało się tak na szkole zawodowej, jak na niższym szczeblu szkoły powszechnej. Szkoła powszechna nie mogła dzięki temu ujmować swych zadań naukowych jako dostarczanie nędznego minimum, którego w żadnym razie nie wolno przekraczać, a wyższe typy szkoły powszechnej, coraz bardziej podnosząc poziom swego nauczania, przybliżały się tym do młodszych klas szkoły średniej. Szkoła powszechna zyskiwała coraz bardziej otwarty charakter: zamiast trzymać swych uczniów przy tradycyjnym minimum jako nieprzekraczalnej granicy ich wykształcenia i ich dążeń, stawiała sobie jako cel raczej podniecać zdolniejszych swych uczniów do dalszego kształcenia, a więc prowadząc systematyczny dobór uczniów zapewnić każdemu maksimum wykształcenia, na które go stać. Na szkole zawodowej ta zmiana postawy odbiła się tym, że przestała kierować się wyłącznie potrzebami konsumentów rzemiosła. Zaczęła coraz bardziej uwzględniać potrzeby producenta, tj. samego ucznia, dbać o rozwój jego jako osobowości.

Otóż w chwili, kiedy zdawało się, że tradycyjne pojęcie ogólnego wykształcenia już zupełnie zeszytywniało i dało się w szkole średniej, na której terenie ono ongiś powstało, wypędzić przez kwantytatywne pojęcie wykształcenia encyklopedycznego, doszło do jego odrodzenia w szkolnictwie powszechnym i zawodowym. G. Kerschesteiner, jak wiadomo, dokonał tego odrodzenia po-

jęcia ogólnego wykształcenia na tle zagadnień doksztalcającej szkoły zawodowej. Kształcenie zawodowe powinno według jego ujęcia zerwać z bezwzględny panowaniem zasady użyteczności i zawód powinien stać się źródłem wewnętrznego kształcenia ucznia, samourzeczywistnienia jego osobowości. Już przedtem J. Dewey uczynił śmiałą próbę zastosowania idei mikrokosmosa do człowieka pracującego. Praca, mówił on, powinna być ujęta jako prawdziwe źródło, jako piękne oryginalne dzieło kultury współczesnej, nie ustępujące pod tym względem ani dziełu literatury ani dziełu naukowemu. Humanizmu trzeba szukać nie we wczasach w przeszłości, lecz w pracy i w terażniejszości. Powszechna szkoła Deweya i zawodowa szkoła Kerschensteinera były właśnie tym nowym terenem, na którym dokonane zostało w pedagogice współczesnej odrodzenie humanistycznego ideału wykształcenia. Tymczasem pedagogika stała się już przedmiotem studiów uniwersyteckich i studium pedagogiczne było uznane za konieczne także i dla nauczycieli szkoły średniej. W atmosferze uniwersytetu pedagogika zdołała odrzucić dogmatyczny pedagogizm, który ją niedawno jeszcze cechował. Z „normatywnej techniki“, narzucającej zmechanizowaną praktyce wychowania gotowe przepisy postępowania, stała się stosowaną filozofią, której celem jest badanie kształcenia jako procesu duchowego. Chociaż punktem wyjścia tej odrodzonej pedagogiki były zagadnienia szkoły powszechnej i kształcenia zawodowego, prędko rozszerzyła zakres swych badań na wszystkie dziedziny szkolnictwa, także i na szkolnictwo średnie, ujmując je teraz na tle niesłychanie rozszerzonego doświadczenia.

Hasła szkoły jednolitej nie były więc przyczyną, lecz

raczej następstwem powolnego, ale ustawicznego zanikania dualizmu szkoły średniej i szkoły ludowej. Ten proces zniesienia tradycyjnego dualizmu systemu szkolnego przejawiał się w sposób podwójny: z jednej strony, w szkolnictwie średnim odbywał się proces stopniowego upadku idei ogólnego wykształcenia, z drugiej zaś strony idea ta znalazła swoje coraz wyraźniejsze odrodzenie w szkolnictwie powszechnym. Realną przyczyną tego podwójnego procesu był ilościowy wzrost szkolnictwa średniego, które rozpowszechniało się na coraz szersze warstwy społeczne, oraz jakościowe podniesienie poziomu szkoły ludowej, które nastąpiło po realizacji obowiązku szkolnego i rozbudowaniu szkoły ludowej jako szkoły powszechnej. Głębszą przyczyną, która tu działała, była zmiana struktury społecznej, przesunięcie punktu ciężkości w życiu gospodarczym i politycznym z warstw konsumujących na warstwy pracujące. Ta demokratyzacja społeczeństwa wywołała właśnie zmiany w funkcji społecznej tak szkolnictwa średniego, jak szkolnictwa ludowego. Zmiany te nie wytworzyły samej nowej idei wykształcenia. Ale one spowodowały, że idea ogólnego wykształcenia coraz bardziej ulegała zeszczywnieniu i wypaczeniu w szkolnictwie średnim, natomiast odrodziła się w szkolnictwie powszechnym. Stało się to wtedy, kiedy w szkole powszechnej rozpoczął się proces gruntownego przekształcenia jej ze szkoły elementarnej i zamkniętej, dbającej o nieprzekroczenie nędznego minimum nauki, w szkołę otwartą i podniecającą do dalszego kształcenia. Teraz już nie można było obejść się pedagogiką, jako techniką nauczania. Trzeba było sięgnąć głębiej po nową ideę kształcenia, gdyż tradycyjna idea kształcenia okazała się straconą.

Po wojnie światowej ów proces wzajemnego przybliżenia szkoły średniej i szkoły ludowej niesłychanie wzmocnił się w swym tempie. Szkoła jednolita stała się faktem dokonanym, chociaż z początku w sposób negatywny, przez osłabienie i zburzenie dualizmu, który niedawno jeszcze był tak żywotny, poniekąd drogą najmniejszego oporu. Tego nie widzą przeciwnicy ruchu szkoły jednolitej. Zapominają, że każda rewolucja zaczyna się właściwie z góry, z tego, że warstwa panująca, przestawszy spełniać swą socjalną funkcję w całości społeczeństwa, traci i własną ideę, i pewność siebie. Tak właśnie stało się ze szkołą średnią: zrodzona w swojej tradycyjnej postaci z neohumanistycznej idei kształcenia, straciła już dawno tę ideę, a nawet zdradziła ją, bo zastąpiła encyklopedycznym pojęciem kształcenia, którego ilościowy i eklektyczny charakter jest zaprzeczeniem tego, co było w neohumanistycznej idei kształcenia najbardziej istotne.

Ale i zwolennicy szkoły jednolitej zbyt często popełniają ten sam błąd. Szukają rozwiązania problemu na drodze samego zburzenia dualizmu i jak najdalej idącego wzajemnego przybliżenia obydwu tradycyjnych rodzajów szkolnictwa. Zapominają, że ta droga wyrównywania jest, jak każda droga najmniejszego oporu, drogą negatywną: będzie mogła zburzyć to, co dawne, ale nie potrafi zbudować niczego nowego w sposób pozytywny. Wszak najnowsze czasy już dawno zniosły tradycyjny dualizm systemu szkolnego w jego istocie. Z dualizmu tego pozostały jeszcze tylko nieznaczące resztki, nie dotyczące właściwej pedagogicznej strony problemu, ale raczej tylko formalnej strony „uprawnień“.

Prawdziwa reforma szkolna nie może być tylko dal-

szym ciągiem i zakończeniem negatywnego procesu wyrównywania dualizmu, w istocie swojej już zburzonego. Powinna ona dążyć do przewyciężenia tego dualizmu w sposób pozytywny i twórczy. A dla tego potrzebuje ona idei kształcenia, idei „wykształcenia ogólnego“, która by potrafiła na nowo przeniknąć szkolnictwo, teraz już całe szkolnictwo, i przez to dokonać jego prawdziwego, twórczego zjednoczenia.

6. Współczesne pojęcie wykształcenia ogólnego

Ta współczesna idea ogólnego wykształcenia nie może być samym tylko przywróceniem neohumanistycznego ideału kształcenia. Wynika to już z tego, co wyżej było o nim powiedziane. Neohumanistyczny ideał kształcenia był zbyt obciążony momentami, które wypływały z historycznej sytuacji początku XIX wieku i które właśnie spowodowały wypaczenie tego ideału, kiedy zmieniły się stosunki społeczne i kulturalne. Z drugiej zaś strony współczesna idea ogólnego wykształcenia jest niewątpliwie odrodzeniem tego, co w pedagogicznym ideale neohumanizmu było istotne. O tym świadczy nie tylko wyraźne odnowienie neohumanizmu w pedagogicznych teoriach G. Kerschensteinera, E. Sprangera, G. Gentilego, nawet J. Deweya, lecz i sposób, w który rozprawia się z neohumanizmem wroga mu pedagogika narodowo-socjalistyczna (E. Kriek) albo komunistyczna, widząca w nim swego głównego, więc żyjącego przeciwnika. Religijnie zabarwiony francuski personalizm (J. Maritain) tak samo jak i pokrewna mu rosyjska filozofia religijna (M. Bierdiajew) także dążą do odnowienia humanizmu, chociaż i słusznie odróżniają prawdziwy humanizm, ugrun-

towany religijnie, od rzekomego humanizmu antropocentrycznego¹. Jeszcze wyraźniej ta neohumanistyczna postawa przejawia się w pedagogice, opierającej się na personalizmie².

Nie możemy wdawać się tutaj w szczegółowe omówienie zagadnienia humanizmu. Ograniczymy się tylko do określenia tego, co zawiera w sobie idea ogólnego wykształcenia, jak ją ujmuje pedagogika współczesna, i w jakiej mierze idea ta jest odrodzeniem oraz przewyżczeniem neohumanistycznego pojęcia kształcenia.

Otóż jedną z głównych cech współczesnego ujęcia ogólnego wykształcenia w odróżnieniu od pojęcia neohumanizmu jest to, że nie zakłada ono, iż najbardziej wartościową postawą duchową jest postawa wolna od pracy, ale wręcz przeciwnie, chce właśnie pracę uczynić materiałem i źródłem ogólnego wykształcenia. Jest to wspólna myśl Deweya i Kerschensteinera. Ale właśnie u tych czołowych przedstawicieli „szkoły pracy“ realistyczna myśl łączy się z podstawową myślą neohumanizmu, mianowicie z myślą, iż prawdziwe wykształcenie jest tylko tam, gdzie wchodzi w grę osobowość ucznia jako duchowa całość. Na tym właśnie polega według Deweya i Kerschensteinera zasadnicza różnica, która istnieje między zwykłą szkołą zawodową, jako szkołą przysposobienia technicznego, a szkołą pracy, jako szkołą prawdziwego („ogólnego“) wykształcenia. W szkole zawodowej tradycyjnego typu przyswajają się techniczne wiadomości i umiejętności bez względu na rozwój osobowości ucznia.

¹ Por. J. Maritain, *L'humanisme intégral*, Paryż 1936.

² Por. zeszyt 39 paryskiego miesięcznika „L'Esprit“, poświęcony pedagogice personalistycznej.

Nauka w tej szkole ma charakter zamknięty, ograniczony zewnętrznymi wymaganiami rzemiosła. Natomiast w szkole pracy każda umiejętność techniczna jest podawana nie dla siebie, lecz tak, żeby w akcie jej przyswajania rozszerzało się jak najbardziej doświadczenie ucznia, rozwijała się jego umiejętność stawiania sobie i rozwiązywania problemów, nie tylko technicznych, lecz naukowych i artystycznych, oraz jego charakter moralny i zdolność do współdziałania z kolegami. Na tym właśnie polega wyższość szkoły pracy nad szkołą bierną, która będąc formalnie szkołą ogólnokształcącą faktycznie też ograniczała się do podawania swym uczniom oddzielnych wiadomości w sposób ograniczony wymaganiami z zewnątrz narzucanego programu, nie troszcząc się o to, by w przyswojeniu tych wiadomości brała czynny udział osobowość wychowanka. Tymczasem każde prawdziwe wykształcenie jest zawsze urzeczywistnianiem się osobowości jako całościowej struktury duchowej. W procesie kształcenia wytwarza się cała postawa człowieka wobec świata jako całość, tj. jego światopogląd. Kształci się zawsze nie ta czy owa fizyczna albo psychiczna zdolność człowieka, lecz tylko cała osobowość jako duchowa struktura człowieka. Jedyne ona jest prawdziwym podmiotem kształcenia, niezależnie od tego, czy w danym wypadku przedmiotem kształcenia będzie dzieło literackie, gramatyka łacińska albo praca kucharska.

Pod tym względem każde prawdziwe kształcenie jest wykształceniem ogólnym. Ale „ogólność“ wykształcenia nie powinna być ujęta w sposób ilościowy i encyklopedyczny jako jednakowy dla wszystkich zasób wiadomości albo „dóbr kulturalnych“, lecz ma znaczenie jako-

ściowe: oznacza aktualny związek każdego prawdziwego aktu kształcenia z całością duchowej struktury wychowanka. Przypomnijmy, jak Dewey i Kerschensteiner uzasadniają, że nauka gotowania czy każda inna praca fizyczna może stać się źródłem ogólnego wykształcenia. To się stanie wtedy, kiedy będzie podana uczniom w swym związku z całością świata przyrody i kultury, jako odzwierciedlająca w sobie całość świata i przelo zwracająca się do całości osobowości ucznia. Jak widzimy, jest to ta sama idea osobowości człowieka jako mikrokosmosu, która była podstawową ideą filozofii humanizmu i została przejęta potem przez neohumanizm. Z ideą tą łączy się myśl, że każdy prawdziwy akt kształcenia zwracając się do osobowości ucznia i poruszając ją jako całość zakłada wolny wysiłek wychowanka, który nie przyswaja przedmiotu nauki biernie jako coś narzuconego mu z zewnątrz, lecz stwarza ten przedmiot w swojej świadomości na nowo. W tej osobistej aktywności ucznia tkwi właśnie istotny sens zasady „pracy”. Rzecz ciekawa: jeżeli z początku Kerschensteiner i Dewey podkreślali w pojęciu pracy jej życiowy moment, którym się odróżnia od oderwanego od życia wczasu, to im głębiej sięgali w swojej analizie do pedagogicznej istoty pracy, tym bardziej wysuwał się na plan pierwszy moment osobistej aktywności. Od pierwotnego realizmu wracali więc do humanizmu. Istota „pracy” nie zależy od jej treści (czy to będzie fizyczna praca czy praca umysłowa), lecz od stosunku pracy do centrum osobowości: czy to będzie z zewnątrz narzucona, zmechanizowana robota czy prawdziwa praca, przeniknięta pierwiastkiem twórczości, a więc uduchowiona. Kształcenie jest tylko tam, gdzie jest taka aktywność duchowego cen-

trum człowieka, jego osobowości. I dlatego nikt inny nie może wykonać za mnie tej pracy kształcenia: kształcenie jest zawsze samokształceniem.¹

Jednakże powrót do neohumanizmu zaznacza się w najnowszej praktyce współczesnej szkoły w stopniu o dużo większym niż scharakteryzowane wyżej odnowienie idei osobowości jako mikrokosmosu. Szkoła powraca obecnie do zasady wczasów, chociaż w sensie pozbawionym tej społecznej ograniczoności, w której zasada ta występowała w pedagogice antycznej i pedagogice neohumanizmu. Przyczyna tego tkwi przede wszystkim w niesłychanym skróceniu dnia roboczego, będącego następstwem racjonalizacji pracy. „Przygotowanie do wczasów“, tj. do należytego wykorzystania przez pracujących (tak fizycznych, jak umysłowych pracowników), zwłaszcza przez młodzież pracującą, coraz bardziej powiększającego się wolnego czasu, staje się zadaniem pierwszorzędnej, nie tylko gospodarczej, lecz i politycznej doniosłości. Toteż pedagodzy współcześni słusznie uważają, że szkoła powszechna powinna obecnie łączyć oba te zadania — przygotowanie do pracy i przygotowanie do wczasów. Do tego również prowadzi coraz mocniejszy wpływ angielskiej tradycji, która w organizacji pozalekcyjnego życia młodzieży szkolnej od dawna widziała jeden z głównych środków ogólnego, czyli, posługując się terminologią angielską, liberalnego wykształcenia. Ta pozaurzędowa strona życia szkolnego, przejawiająca się w wolnych zrzeszeniach młodzieży, nawiązuje do tych czynności, które wyrastając z młodzieńczej formy po-

¹ Por. rozdziały o Deweyu i Kerschensteinerze w książce: Szkoła i demokracja na przełomie, 1938.

pędu zabawowego obejmują w wieku dojrzewania sporty, amatorstwo wszelkiego rodzaju, pierwsze próby artystycznej, naukowej i technicznej twórczości oraz stanowią najlepsze pole dla praktyki współdziałania (cooperative activities), wypróbowania swych sił w przywództwie i spełnianiu funkcji społecznych. Jeśli przed wojną ta strona życia młodzieży była uwzględniana i organizowana przez szkołę tylko w krajach anglosaskich, będąc tutaj przeważnie zaletą uprzywilejowanych szkół internatowych (tzw. public schools), to obecnie wysuwa się na plan pierwszy i w szkolnictwie innych krajów i przy tym tak w szkolnictwie średnim jak w szkolnictwie obowiązkowym. Mimo uznania przez Deweya i Kerschensteinera „samorządu uczniowskiego“ w postaci pozalekcyjnych czynności młodzieży szkolnej, ta strona życia szkolnego nie znalazła należytego miejsca w ich koncepcji szkoły. Ale już O. Glöckel, reformując w Wiedniu szkołę doksztalcającą, razem z realizacją zasady Kerschensteinera, iż szkoła doksztalcająca powinna uczynić zawód ucznia źródłem ogólnego wykształcenia, postawił jej jako drugie zadanie organizację pozalekcyjnego życia młodzieży, uznane przez niego za drugie, równoległe źródło ogólnego kształcenia. „Memorandum o wychowaniu w wieku młodzieńczym“ (tzw. Hadow Report), będące wytyczną dla prowadzonej obecnie szerokiej reformy szkolnictwa angielskiego, widzi tak samo w rozpowszechnieniu owej strony życia szkolnego z uprzywilejowanych szkół internatowych na obowiązkową szkołę powszechną główny warunek jej przekształcenia ze szkoły elementarnej w szkołę ogólnego wykształcenia i zatem jej „unowocześnienia“. Szkoła współczesna nie może być obecnie traktowana wyłącz-

nie jako szkoła pracy. Jest ona razem i szkołą pracy i wczasów, szkołą, w której praca i zabawa wzajemnie na siebie oddziałują służąc wspólnemu celowi rozwoju osobowości jako całościowej duchowej struktury dorastającego człowieka.¹

Co prawda, i przy tym powrocie od samej pracy do syntezy pracy i wczasów między współczesnym i neohumanistycznym pojęciem ogólnego wykształcenia pozostaje zasadnicza różnica. Różnica ta dotyczy wszakże nie tyle samego pojęcia ogólnego wykształcenia, ile jego społecznej bazy i funkcji. Neohumanizm nie mógł sobie wyobrazić ogólnego wykształcenia inaczej niż jako wykształcenie uprzywilejowanej elity. Dlatego też jedynie szkoła średnia, przeznaczona dla tej społecznej elity, była pomyślana jako szkoła ogólnego wykształcenia. Przy tym ogólne wykształcenie było nie tylko środkiem stworzenia elity, ale już zakładało społeczną bazę rekrutowania tej elity. Natomiast współczesne ujęcie ogólnego wykształcenia wyzwala je z tej jego społecznej ograniczoności. Ogólne wykształcenie jest uważane obecnie za prawo każdego, za wykształcenie, które może i powinno być realizowane w szkolnictwie obowiązkowym. Stąd dążenia do przedłużenia obowiązku szkolnego do 18 roku życia, do reorganizacji wyższego szczebla szkoły powszechnej jako szkoły równowartościowej pod względem wychowawczym i dydaktycznym z niższą szkołą średnią, jak również do rozbudowania szkoły zawodowej i szkoły dokształcającej jako szkoły łączącej przygotowanie zawodowe z wykształceniem ogólnym. Ogólne wykształcenie, które staje się w ten sposób zadaniem całego szkolnic-

¹ Por. Szkoła i demokracja na przełomie, rozdz. I, V, VI, VIII.

stwa, nie przestaje być narzędziem tworzenia elity. Wprost przeciwnie, tworzenie elity staje się uwarunkowanym wyłącznie przez osiągnięcia jednostki w procesie kształcenia. Jednocześnie niesłuchanie rozszerza się społeczna baza rekrutowania elity. Tedy i pod tym względem z jednej strony odrzuca się społeczną ograniczoność neohumanistycznego pojęcia ogólnego wykształcenia, z drugiej zaś strony realizuje się głębszy motyw tego pojęcia i przy tym realizuje się w oczyszczonej i wzmożonej postaci.

Z tym łączy się dalsza ważna różnica, zachodząca pomiędzy współczesnym a neohumanistycznym ujęciem ogólnego wykształcenia. Przestaje ono być związane z starożytnością, jako wyidealizowaną formą tradycji kulturalnej. Oderwania od trosk i konfliktów współczesności nie uznaje się już więcej za zaletę. Monumentalność neohumanistycznego świata antyczności wydaje się teraz być nie rzeczywistością, lecz uproszczoną, stylizowaną konstrukcją, która zupełnie nie jest w stanie wprowadzić ucznia w żywą tradycję kulturalną. Wprost przeciwnie, zrozumieć świat antyczny jako rzeczywisty można tylko przez podejście do niego od strony współczesności, biorąc za punkt wyjścia aktualne problemy życia społecznego, politycznego i duchowego i rozpatrując, jak te same problemy kształtowały się i rozwiązywane były w starożytności. Wdrożenie do kultury niewątpliwie zakłada rozumienie jej jako tradycji, tj. rozumienie jej dziejów, ale rozumienie dziejów ze swej strony wymaga aktualizacji dziejów w świetle współczesności. Dzieje bowiem nie są przeszłością martwą, lecz jak słusznie mówi G. Gentile, przeszłością żywą, zachowaną właśnie jako tradycja, która przemawia do nas w współ-

czesnej twórczości kulturalnej¹. Przypuszczać, że im młodszy jest umysł, tym bardziej nadaje się on do rozumienia sensu i wielkości czasów odleglejszych, tak że np. pism Reja i poezji Kochanowskiego powinno się uczyć w młodszych klasach, poezji wieszczów XIX wieku w starszych, literaturę współczesną zaś w ogóle omijać, właśnie dlatego, że jest zbyt związana z życiem, to znaczy nie wprowadzać do tradycji, lecz tradycję uśmiercać. „Neutralność“ nauki wobec życia jest możliwa tylko kosztem zabijania życia. Gentilemu należy się zasługa najgłębszego udowodnienia tego, że ogólne wykształcenie, właśnie jeżeli chce być wykształceniem prawdziwym, tj. wdrożeniem do żywej tradycji kulturalnej, do życia ducha jako nieustannego potoku twórczości, powinno być nie neutralne, lecz „aktualne“. Przeszość bowiem żyje w aktach ducha, a nie w materii zabytków i dokumentów. Że „aktualność“ wykształcenia wcale nie powinna być tendencyjnością, lecz może zachować obiektywność — to dobrze dowodzą tak Dewey jak i Kerschensteiner, którzy pod tym względem zupełnie zgadzają się z Gentilem. Rozumienie dziejów tradycji niewątpliwie należy do wykształcenia ogólnego. „Aktualność“ bowiem nie jest samą „nowoczesnością“, lecz żywą tradycją, łączącą przeszłość z teraźniejszością tak, że przeszłość wyzwala się w niej od zaniku w czasie, teraźniejszość zaś od zguby w codzienności.

Z tego wynika, że ogólne wykształcenie traci swój klasyczny charakter (w sensie starożytności) i przybiera charakter narodowy. Żywa tradycja jest bowiem obecnie tradycją kultury narodowej. Wdrożenie do żywego

¹ Por. Szkoła i demokracja na przełomie, rozdz. VII, § 1.

potoku nauki lub twórczości artystycznej nie może być dokonane w jakimś abstrakcyjnym miejscu, poza obrębem problematów, będących tematem twórczości kulturalnej w danym środowisku kulturalnym, które jest obecnie zawsze środowiskiem narodowym, określonym przez używanie żyjącego języka literackiego i przez narodową tradycję kulturalną. Narodowy charakter wykształcenia ogólnego nie wyklucza oczywiście jego „wszechludzkości“, czyli, mówiąc ściślej, jego europejskości, w której żyją nadal tak średniowieczna „christianitas“ jak hellenisko-rzymska „humanitas“. Wspólne pochodzenie i aktualne współdziałanie kultur narodowych, którego żadne walki polityczne i żadne doktryny nacjonalistyczne nie są w stanie zniszczyć, sprawia, że kultura narodowa może być głębiej rozumiana tylko na tle tego nie osłabiającego się współdziałania oraz tej żywej wspólnej chrześcijańsko-starożytnej tradycji, którą nazywamy europejskością i która już dawno przekroczywszy granice Europy coraz bardziej staje się „wszechludzkością“. Wbrew wszystkim dążnościom autarkicznym nie mogą obecnie wyrzec się tej europejskości nie tylko Germania, lecz także Eurazja, ba, nawet sama Azja.

Rozwój kultur narodowych, który dokonał się w ciągu XIX wieku, spowodował także, że zakres „dóbr kulturalnych“ rozszerzył się niesłychanie. Kultura europejska posiada obecnie w większości języków narodowych (i to nie tylko tzw. wielkich narodów) tak bogaty zasób klasycznych dzieł naukowych i artystycznych, że „obcowanie z źródłami“, czyli z „najpiękniejszym, co stworzył duch ludzki“, nie jest już obecnie związane w takiej mierze z dziełami kultury starożytnej, jak to mogło się jeszcze wydawać za czasów neohumanizmu. Zaliczamy

obecnie do „źródeł“, czyli „oryginalnych dzieł ducha ludzkiego“, nie tylko autorów greckich i rzymskich, lecz i bogactwa nowoczesnych kultur narodowych. I właśnie dlatego, że ogólne wykształcenie zakłada o b c o w a n i e z źródłami, a nie wiedzę z drugiej ręki o tych dziełach, znajdujemy się wobec konieczności ograniczenia się w swym wyborze źródeł. Ogólne wykształcenie pod tym względem przyjmuje z konieczności charakter „specyficznego wykształcenia ogólnego“ w przeciwieństwie do jednakowego klasycznego wykształcenia, jakim było ono za czasów powstania tradycji ogólnego wykształcenia, oraz w przeciwieństwie do jednakowego encyklopedycznego wykształcenia, jakim stało się ono później w rezultacie zwyrodnienia tej tradycji. Kerschensteiner, który najbardziej przyczynił się do uzasadnienia tego pojęcia specyficznego wykształcenia ogólnego, słusznie dowodzi, że specyficzny charakter wykształcenia wcale nie zaprzecza jego ogólności, gdyż prawdziwa ogólność ma charakter jakościowy, a nie ilościowy¹. „Zadanie wykształcenia, jak powiedział jeszcze Goethe, polega nie na tym, by człowiek wiedział wszystko po trochu, lecz na tym, by coś jednego znał gruntownie i głęboko, by coś jednego umiał robić doskonale, tak żeby nikt inny nie mógł go łatwo zastąpić na jego miejscu“. W ogólnym wykształceniu chodzi przecież o umiejętność wydobywania, tj. rozumienia sensu twórców ducha ludzkiego z materialnej osłony, w której one zostały wyrażone, o umiejętność samodzielnego „czytania“ dzieł kulturalnych oraz wyrobienie własnego sądu

¹ Szczegóły patrz w rozdz. IV, § 2 mojej książki „Szkoła i demokracja na przełomie“, 1938.

w stosunku do twórczości kulturalnej. Wszystko to może być osiągnięte w wieku młodzieńczym tylko przez zagłębienie się w jakiejś jednej dziedzinie kultury. Rozgałęzienie wykształcenia ogólnego na wyższym stopniu szkoły średniej przecież już dawno stało się faktem dokonany. Trzeba oczyścić je od zniekształcających je jeszcze resztek encyklopedyzmu, organizując je tak, żeby każdy ze swoistych kierunków wykształcenia ogólnego stanowił wyraźną całość. Obecnie jeden kierunek wykształcenia ogólnego odróżnia się od drugiego tylko ilością godzin poszczególnych przedmiotów, których programy są ujęte w sposób jednakowy. Tymczasem w każdym kierunku wszystkie przedmioty powinny być ujęte inaczej, np. w matematyczno-przyrodniczym kierunku programy języka ojczystego lub języków obcych powinny by odróżniać się od programów tych przedmiotów w innych kierunkach nie mniejszą tylko ilością tego samego materiału literackiego, lecz innym charakterem tego materiału. Osiągnąć to można tylko przez przywrócenie zasady neohumanizmu, że kształci źródło, a nie podręcznik. Różnica między neohumanizmem a współczesnym pojęciem wykształcenia ogólnego polega na tym, że kształcącym źródłem może być nie tylko starożytne dzieło literackie, lecz i naukowa rozprawa wybitnego uczonego nowoczesnego, połączona oczywiście z odpowiednią pracą laboratoryjną. Kerschensteiner słusznie idzie jeszcze dalej żądając wprowadzenia pierwiastka ogólnego wykształcenia i do szkoły zawodowej i uważając, że „źródłem“ lub „pięknym, oryginalnym dziełem kulturalnym“ może być również i utwór techniczny. Toteż uznaje on za możliwe, że nawet szkoła doksztalcająca zawodowa, należycie zorganizowana, może

zabezpieczyć swym uczniom obcowanie z źródłami i stać się więc szkołą specyficznego wykształcenia ogólnego.

Czy nie wynika z tego, że „szkoła ogólnego wykształcenia“ nie może już być dzisiaj jednostronnie określana przez wymagania studium akademickiego? Szkoła średnia ogólnokształcąca już dawno przestała być faktycznie szkołą przygotowawczą do studiów akademickich, gdyż tylko mniejszość jej absolwentów korzysta z prawa wstępu na wyższe uczelnie, które im daje matura. Z drugiej zaś strony absolwenci szkół zawodowych w coraz większej ilości dostają się do szkół akademickich. Jednak i pod tym względem współczesne pojęcie wykształcenia ogólnego nie tylko zrywa z neohumanistyczną tradycją szkoły średniej, lecz jednocześnie przywraca głębszy sens neohumanistycznego pojęcia wykształcenia ogólnego. W zgodzie z ówczesnym poglądem filozofów i naukowców niemieckich W. Humboldt ujmował studia akademickie jako jedność nauczania i badania. Na uniwersytecie studium polega na tym, że student bierze udział w badawczej pracy swego profesora. Student i profesor jednakowo i wspólnym wysiłkiem „treiben Wissenschaft“, tj. posuwają naukę naprzód¹. Wykształcenie jest zatem na tym stopniu pracą samodzielną, czyli samokształceniem w wybitnym sensie tego słowa, gdyż profesor nie jest niczym innym jak badaczem naukowym, wprowadzającym swych uczniów w zagadnienia, metody, kontrowersy współczesnej nauki oraz kierownikiem ich pracy badawczej. Studium akademickie, ujęte w tym sensie, zakłada, że student wyniósł ze szkoły chęć i umiejętność dalszego kształcenia się jako wolnego sa-

¹ Por. Podstawy pedagogii, rozdz. 12.

mokształcenia. Toteż człowiek wykształcony jest to człowiek, który ma zapał do samokształcenia i umie się kształcić sam — nie dla dyplomu, lecz z czystego zainteresowania dla wiedzy. Natomiast człowiek, który skończywszy szkołę uważa, że on nie powinien się kształcić dalej, zdradza, że szkoła nie potrafiła mu dać właśnie „wykształcenia ogólnego“. Jeżeli współczesna szkoła średnia coraz bardziej uniezależnia się od swej funkcji przygotowywania do studiów akademickich, to nie dlatego, żeby ona miała przygotowywać do „praktycznego życia“, lecz dlatego, że „przygotowanie do studiów“ powinno być ujęte w sposób bardziej szeroki jako dojrzałość do samokształcenia w wyraźnym sensie tego słowa. I do tej dojrzałości powinna prowadzić młodego człowieka nie tylko szkoła średnia ogólnokształcąca, lecz i szkoła zawodowa i nawet szkoła dokształcająca zawodowa, o ile dążą one obecnie do tego, żeby dać swym uczniom także wykształcenie ogólne.

7. Duchowe podstawy wykształcenia ogólnego

Z tej charakterystycznej różnicy zachodzącej między współczesnym i neohumanistycznym pojęciem ogólnego wykształcenia wynika, że wszystkie te różnice są następstwem rozpowszechnienia wykształcenia ogólnego, które coraz bardziej traci swą społeczną wyłączność. Z drugiej strony zaś współczesne pojęcie wykształcenia ogólnego nie jest niczym innym jak przywróceniem istotnego sensu pojęcia neohumanizmu — tylko na nieporównanie szerszej bazie społecznej i przez to właśnie w czystszej postaci. Nie jest ono więc pojęciem nowym, lecz raczej odnalezieniem na nowo tego samego istotnego

sensu pojęcia ogólnego wykształcenia, jego pogłębieniem i oczyszczeniem, które stało się możliwym dzięki usunięciu ograniczeń społecznych. Stosunki społeczne nie wytworzyły tego pojęcia, lecz były tylko przyczyną jego zmniejszenia i zmacania. Samo pojęcie ogólnego wykształcenia tkwi natomiast w istocie życia ducha, a nie społeczeństwa i oznacza proces duchowy, a nie społeczny. Wykształcenie ogólne jest bowiem w istocie rzeczy „wykształceniem w ogóle“, wykształceniem prawdziwym, w odróżnieniu od wykształcenia zawodowego, w którym wykształcenie występuje jako narzędzie życia społecznego, lub specjalnych form wykształcenia (np. naukowego, artystycznego itd.), będących jego składnikami.

W rzeczy samej pojęcie wykształcenia, tak współczesne jak i neohumanistyczne, zawiera w sobie trzy aspekty, które warto w końcu tej naszej analizy sobie raz jeszcze uprzytomnić. Po pierwsze, wykształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. Jest więc procesem, w którym wolny wysiłek człowieka, stwarzającego sobie swój światopogląd, gra rolę decydującą. Po drugie, wykształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. Pod tym względem wykształcenie spełnia w życiu duchowym funkcję analogiczną do tej, którą w życiu biologicznym spełnia rozmnażanie i dziedziczność: zapewnia odnowienie życia duchowego, czyli ciągłość tradycji kulturalnej. Od urobienia jednostki według wymagań grupy społecznej, dą-

żącej do zapewnienia ciągłości swego istnienia oraz rozszerzenia swej władzy, wykształcenie odróżnia się tym, że zachowanie tradycji duchowej zawsze łączy się z jej przewyciężeniem przez twórczy wysilek osobowości. Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. — Ale — i na tym polega trzeci aspekt wykształcenia — rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. „Czytanie“ tych zabytków, czy to będzie utwór literacki o treści naukowej, artystycznej, prawniczej albo utwór sztuki plastycznej albo też utwór techniczny, jest konieczne dla brania udziału w tradycji żywej. I chociaż tradycja kulturalna żyje w aktach osobowości, jednak wyraża się ona w dziełach, których osłona materialna zawiera w sobie sens tych aktów. Osobowość musi umieć wydobyć ten sens z jego ukrycia w materii i w ten sposób przywrócić mu życie, uczynić akt, który owo dzieło kulturalne stworzył, żywym czynnikiem potoku tradycji duchowej.

Otóż te trzy aspekty ogólnego pojęcia wykształcenia ściśle odpowiadają trzem aspektom, czyli sposobom bytowania ducha. Duch bowiem żyje, po pierwsze, jako duch podmiotowy, tj. jako całościowa struktura jednostki, nawarstwiająca się na byt psychiczny i budująca z psychofizycznego organizmu człowieka jego osobowość. Duch człowieka odróżnia się od jego duszy i ciała, jak to słusznie podkreśla filozoficzna terminologia późniejszej szkoły platońskiej (szkoły Plotyna), która była potem przejęta przez Ojców Kościoła, twórców filozofii chrześcijańskiej (pneuma -psyche -soma). Pedagogika i psychologia współczesna, nawet ta, która daleka jest

od wszelkich wpływów filozofii platońskiej lub chrześcijańskiej, coraz bardziej uświadamia sobie zasadniczą różnicę między psychicznym bytem człowieka a jego osobowością („struktura“ psychologii strukturalnej, „jaźń“ psychologii Freuda, „osobowość“ Adlera), używa też często terminu duch w odróżnieniu od bytu psychicznego (K. Bühlerowa). Znaczenie tego odróżnienia jaskrawo uwypukla się w takich np. problemach, jak pojęcie szkoły pracy lub pojęcie kary, gdyż w pierwszym wypadku chodzi o uduchowienie pracy, czy to będzie praca fizyczna (ciała) czy umysłowa (duszy), w drugim zaś wypadku o uduchowienie kary, a nie o zamianę kary cielesnej na psychiczną, która jako taka może być często gorsza od kary cielesnej.¹

Ale duch żyje także w sposób ponadosobowy jako „duch obiektywny“, posługując się terminologią Hegla. W tym aspekcie oznacza duch tradycję kulturalną, urzeczywistniającą się w dziejach ludzkości jako żywa wspólnota jednostek, które biorą w niej mniej czy więcej czynny udział. Wcale nie trzeba przypisywać temu potokowi twórczości, łączącemu zmieniające się pokolenia, jakiejś metafizycznej świadomości albo własnej woli, wykonującej swoje wyższe zamiary, jak to czynił Hegel. Używamy terminu „duch obiektywny“ dlatego, żeby podkreślić łączność, która istnieje między tradycją kulturalną a osobowością: są to aspekty tego samego życia duchowego, które nie jest ani życiem tylko psychicznym ani bytem społecznym. Jeżeliby tradycja kulturalna, czy to będzie tradycja naukowa czy artystyczna czy też tradycja języka, nie stanowiła ducha obiektywnego, lecz

1 Por. Podstawy pedagogiki, rozdz. IV i V.

istniała tylko w psychice ludzkiej jako jej nierealna „projekcja“ na zewnątrz, jak to twierdzi psychologizm, to wtedy nie byłoby żadnego sensu mówić o „wdrożeniu“ jednostki do tej tradycji lub nawet o „partycypacji“ jednostki w jej stworzeniu. Z drugiej zaś strony tłumaczenie socjologizmu, np. E. Durkheima, uznającego, że tradycja kulturalna istnieje tylko jako wytwór grup społecznych, którym jedynie przysługuje prawdziwa realność, także nie odpowiada rzeczywistości. „Przymus“ bowiem, który wywierają na jednostkę struktura języka albo metoda naukowa, albo strukturalne prawa sztuki, jest zasadniczo innego rodzaju niż ów przymus władzy, który wywiera na jednostkę grupa społeczna. Podczas kiedy ta ostatnia wymaga od jednostki tylko podporządkowania i naśladowania, pierwsze zwracają się do wolności osobowości wymagając od niej takiego podporządkowania sobie, które zarazem jest i twórczym przewyciężeniem tradycji. Zresztą sam socjologizm nie zaprzecza tej różnicy, pragnie tylko „sprowadzić“ tradycję duchową do bytu społecznego, jak to robi np. marksizm, uznający kulturę duchową za „ideologiczną nadbudowę“, będącą tylko odbiciem w zbiorowej świadomości społecznej realnych „stosunków produkcyjnych“. W jednym z następnych rozdziałów będziemy jeszcze mieli sposobność zwrócić się do tej teorii. Tutaj na razie chodzi jedynie o wykrycie związku, który istnieje między pojęciem wykształcenia i pojęciem ducha. Jeśli tradycja kulturalna nie jest życiem ducha w jego obiektywnym aspekcie, lecz tylko „ideologią“, tj. nierealną hipostazą interesów grupy społecznej, to wtedy i wykształcenie nie jest niczym innym jak urabianiem (Zucht) jednostki odpowiednio do interesów grupy społecznej, dążącej do upewnienia i roz-

szerzenia swej władzy. Tak zresztą i pojmuje konsekwentny socjologizm (np. pedagogika komunistyczna albo niemiecka pedagogika narodowo-socjalistyczna) istotę wykształcenia. Rzecz zrozumiała, w tym ujęciu wykształcenia, jako urabiania jednostki i jej włączenia do grupy społecznej w celu upewnienia bytu i władzy grupy, razem z „duchem obiektywnym“ zatracą się i zasada osobowości. Dla zasady osobowości, która przecież jest tym samym duchem w jego podmiotowym aspekcie, nie ma miejsca tam, gdzie zaprzecza się istnieniu ducha obiektywnego.

Tymi dwoma aspektami nie wyczerpują się jednak sposoby bytowania ducha. Duch istnieje nie tylko jako osobowość i jako żywy potok tradycji kulturalnej, lecz także jako materializowany produkt ludzkiej twórczości. Każde dzieło, czyli „dobro“ kulturalne jest zawsze tworem osobowości, ale jednocześnie i wyrazem pewnego „prądu“ naukowego albo artystycznego, pewnej „wspólnoty“ prawnej lub moralnej. Ono pozostaje, podczas gdy osobowość, która je wytworzyła, już nie żyje i kiedy potok tradycji, w którym ono powstało, już przepłynął. Tak rozróżniamy między nauką w jej płynnym stanie i nauką w stanie skryzalizowanym, tj. nauką ujętą w systematy, formuły, słowa, napisane w książkach i rozprawach. Niemniejsza różnica istnieje między prądem artystycznym a dziełem, które do niego należy. W dziele sztuki lub nauki, tak samo jak w każdym dziele kulturalnym, duch znajduje się jakby w stanie związanym lub uśpionym przypominającym stan anabiozy. Żeby dzieło kulturalne znowu ożyło, trzeba, żeby było dotknięte przez żywą osobowość, która potrafiła je przeczytać i wydobyć z niego zamknięty w nim „sens“ oraz

uczyniła ten sens żywym składnikiem własnej twórczości lub przynajmniej swego wykształcenia. Często takie zapomniane dzieło, które zdawało się być umarłym, znowu ożywa, odzyskuje swą aktualność i zapładnia żywą tradycję, tj. duch obiektywny. Samo jednak nie jest duchem obiektywnym, lecz „duchem zobiektywizowanym“, posługując się trafną terminologią N. Hartmanna, któremu należy się zasługa dokładnego rozróżnienia między tymi aspektami bytu duchowego¹.

Trzy składniki pojęcia ogólnego wykształcenia, które rozróżniliśmy wyżej, odpowiadają więc ściśle trzem aspektom, czyli sposobom bytowania ducha. Dlatego też odrodzenie pojęcia ogólnego wykształcenia w pedagogice współczesnej łączy się z uznaniem autonomii ducha, tj. z uznaniem tego, że życie ducha posiada własne prawa, odrębne od praw bytu społecznego albo psychicznego. To założenie pedagogiki neohumanizmu musi być przejęte i przez pedagogikę współczesną, dążącą do odnowienia idei wykształcenia w jej prawdziwym, „ogólnym“ sensie.

1. Patrz N. Hartmann, *Das Problem des geistigen Seins*, 1933.

ROZDZIAŁ SIÓDMY

O POJĘCIU I CELU WYCHOWANIA MORALNEGO

W poprzednim rozdziale rozróżniliśmy aspekty pojęcia wykształcenia ogólnego. W jednym z tych aspektów wykształcenie ogólne oznacza, jak wykazały nasze rozważania, kształtowanie całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości. Czy nie pokrywa się ono więc z wychowaniem moralnym, które przecież także jest zwykle określane jako kształtowanie charakteru, czyli osobowości? Rozpatrzenie tego pytania dopomoże nam określić z innej jeszcze strony pojęcie wykształcenia oraz miejsce „wykształcenia“ w tym, co można by nazwać „ogólnym zjawiskiem wychowania“ (das allgemeine Erziehungsphänomen).

1. Wychowanie moralne jako forma każdego wychowania w ogóle

Najbardziej nawet różnorodne prądy nowoczesnej pedagogiki są zgodne z tym, że wychowanie moralne nie jest odrębną postacią wychowania w tym sensie, w jakim mówi się o wykształceniu naukowym, artystycznym, gospodarczym czy innych rodzajach wykształcenia, ale jest ono jakby naturalnym wynikiem, wewnętrzną formą każdego wychowania w ogóle. Po P. Natorpie, który

konsekwentnie przeprowadził tę myśl w swej „Pedagogice społecznej“, tego samego punktu widzenia bronili J. Dewey w Ameryce i G. Gentile we Włoszech, w ślad za nimi zaś wielu innych pedagogów. W swej książce „Podstawy pedagogiki“ próbowałem także przedstawić szczegółową teorię wychowania moralnego jako momentu formalnego, obecnego w każdym prawdziwym wychowaniu.¹

Sens tej tezy, która wydaje się obecnie ogólnie przyjętą, pokrywa się w swej istocie z dawnym poglądem praktycznym, według którego środkami wychowania moralnego nie są nakazy i słowa, ale wyłącznie czyny. Postawę moralną w wychowaniu osiąga się nie drogą objaśnień, czym jest moralność, i nie przez moralizatorskie rozważania włączane przy każdej sposobności do nauczania, lecz tylko drogą należytej organizacji pracy i życia wychowanków. Uczeń, który sumiennie, samodzielnie i ze szczerym zainteresowaniem rozwiązuje zadanie matematyczne, kształci się pod względem moralnym znacznie więcej niż uczeń, który biernie uczestniczy w wykładach moralności, słucha moralizatorskich rozważań nauczyciela i nauczy się dobrze powtarzać słowa o etyce i moralności. To samo dotyczy i wychowania moralno-społecznego. Żadne, nawet najciekawsze wykłady nauk społecznych i filozofii prawa nie zdołają dać tego, co może dać uczniom w dziedzinie wychowania społecznego odpowiednia organizacja pracy zbiorowej, samorząd szkolny, wdrożenie do „uczciwej gry“ i do współdziałania, nabywane w należyście zorganizowa-

¹ Por. także rozdziały o Deweyu i Gentilem w mojej książce: *Szkola i demokracja na przełomie, 1938.*

nych grach zespołowych itp. Nauczanie, według współczesnych pedagogów, oddziałuje wychowawczo nie wtedy, gdy się je wyzyskuje przy każdej sposobności do rozważań moralizujących, jak mniemali i czynili następcy Herberta, ale wtedy, gdy pozostaje ściśle obiektywnym, czyli „rzeczowym“. Będąc całkowicie skupione na przedmiocie nauczania, ono nie jest wtedy zniekształcone żadną, nawet najbardziej szlachetną tendencją uboczną, to znaczy właśnie nie zawiera żadnego, mniej lub więcej zręcznie ukrytego zamiaru moralizowania. Takie rozumienie nowoczesne wychowania moralnego zgadza się najzupełniej z ideą szkoły aktywnej w ogóle: jeżeli bowiem każde poznanie przyswaja się w działaniu i przez działanie, tym bardziej dotyczy to moralności, która jest nie tyle wiedzą, co praktyką, jest przede wszystkim czystym działaniem.

Tak więc, dla pedagogiki konkretnej problem wychowania moralnego rozwija się w cały szereg zagadnień o charakterze przeważnie organizacyjnym, jak np.: na czym polega aktywność dzieci na rozmaitych stopniach ich rozwoju? Co to jest właściwie zabawa, praca zadana (lekcja), praca twórcza i jak winny być zorganizowane poszczególne stopnie aktywności człowieka począwszy od przedszkola, a potem w szkole? Z drugiej strony, czym jest społeczność dziecięca i jak ją należy zorganizować w przedszkolu i na różnych stopniach szkoły? Kiedy ma się zaczynać samorząd uczniowski, jakie powinien mieć granice i jaką treść na różnych szczeblach życia szkolnego? Nie możemy tutaj zająć się rozpatrywaniem tych wszystkich i innych tego rodzaju zagadnień. Ciekawy czytelnik znajdzie szczegółowe ich opracowanie w „Podstawach pedagogiki“. Tematem niniejszego rozdziału jest

wyjaśnienie ogólnego pojęcia wychowania moralnego i ustalenie, na czym polega jego cel właściwy. Przy tym całokształt naszej tezy brzmi następująco: należyta „ręczowa“, tj. pozbawiona jakiegokolwiek ubocznej tendencji organizacja pracy uczniów, a także ich wolnego czasu, przy pomocy wspólnych zabaw, pracy zespołowej, wycieczek, uroczystości i innych tego rodzaju zbiorowych imprez, w nierównie większym stopniu sprzyja wychowaniu moralnemu niż tak zwane specjalne „wychowawcze“ oddziaływanie, które jest w samej rzeczy tylko moralizującym nauczaniem.

Świadomość obowiązku, poczucie odpowiedzialności, męstwo i wytrwałość, poczucie przynależności społecznej i tolerancja — wszystkie te przymioty, wysuwane zazwyczaj jako cel wychowania moralnego i rzeczywiście cenzelujące to, co przyjęto nazywać „charakterem“ człowieka, wyrabiają się tylko dzięki należytemu zorganizowaniu pracy i życia zbiorowego wychowanków, dzięki temu, co Niemcy nazywają „rzeczowością“ (Sachlichkeit) i co jest wręcz przeciwieństwem wszelkiej moralizacji i w ogóle tendencyjności. Aby oddziaływać wychowawczo pod względem moralnym, nauczanie matematyki winno być zwrócone całkowicie na sam przedmiot, tzn. winno być przede wszystkim nauczaniem matematycznym; nauczanie historii winno postawić sobie za zadanie możliwie obiektywne poznanie przeszłości, i im bardziej nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu jest wolne od wszelkiej tendencji ubocznej, tym bardziej staje się ono kształcącym moralnie.

Teza powyższa jest najzupełniej uzasadniona przez filozoficzną analizę moralności. Swoistość wartości moralnej na tym właśnie polega, że za treść swoją moral-

ność nigdy nie może mieć siebie samej. W swej znanej książce „O materialnej etyce wartości“ Max Scheler wykazał to szczególnie przekonująco i odtąd pogląd ten był stale wypowiedany przez różnych filozofów.² Ażeby być moralnym, człowiek nigdy nie powinien stawiać moralności za cel swego postępowania, nie powinien nawet myśleć o tym, że postępując tak czy inaczej, postępuje moralnie. Z chwilą gdy moralność wchodzi w zamierzenie działającego, przeradza się niezwłocznie w faryzeuszostwo. A to właśnie znaczy, że czyn moralny powinien mieć za treść nie sam siebie, lecz jakiś konkretny cel, wynikający bezpośrednio z życia, z jego braków i potrzeb, a więc w tym sensie cel rzeczowy, obiektywny. W tym znaczeniu moralność więc jest nieczym innym, jak wewnętrzną formą każdej działalności ludzkiej (gospodarczej, społecznej, nawet naukowej, artystycznej itd.).

Twierdzenie to można uzasadnić jeszcze w sposób następujący: celem wychowania moralnego jest wychowanie osobowości, czyli kształtowanie charakteru człowieka. Ale osobowość kształtuje się tylko w miarę, jak człowiek pracuje nad wartościami ponadosobowymi, które wypełniają tę osobowość i nadają jej treść życiową. Tak jak narodowość nie powinna nigdy stawać się zamierzonym celem działalności narodu, ale jest przez niego osiągana siłą rzeczy w miarę pracy twórczej nad „wartościami ponadnarodowymi“, tak samo i osobowość poszczególnego czło-

² Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik u. die materiale Wertethik*, 1921. (Obacz zwłaszcza str. 21 i następne). — Por. także N. Hartmann, *Ethik*, 1926.

wieka rośnie w miarę realizowania przez niego ponadosobowych wartości, w miarę tego jak człowiek napelnia się tymi wartościami i jak gdyby nimi nasiąka. Przeciwnie, człowiek, który stawia sobie za cel stać się osobowością, zatracą siebie, podobnie jak naród podrywa swój narodowy charakter i swoje własne istnienie, gdy przestaje pracować twórczo nad ponadnarodowymi wartościami, zamyka się sam w sobie i dopuszcza, by działalność jego obywateli zniekształcona została przez tendencję nacjonalistyczną.³

Poglądowi temu można by zarzucić, że jest on przestarzałym wedle pojęć dzisiejszych „humanizmem liberalnym“. Nie osobowość, lecz całość i wcielenie osobowości w całość społeczną, podporządkowanie osobowości bytowi („Existenz“, jak mówią Niemcy) staje się obecnie ostatecznym ontologicznym celem i istotą wychowania moralnego. W zależności od tego, jak się tę całość pojmuje (jako klasę, państwo, naród czy rasę), otrzymujemy komunistyczną, faszystowską, narodowo-socjalistyczną czy jakąkolwiek inną współczesną, nie liberalną i nie humanistyczną, filozofię wychowania. W rzeczywistości jednak błędnym jest przeciwstawianie pierwiastków osobowości i całości, jak gdyby to były dwie wzajemnie wykluczające się substancje. Jeżeli liberalno-humanistyczny pogląd XIX wieku wyobrażał sobie osobowość jako coś na kształt samowystarczalnemu atomu, to wzmiankowane współczesne poglądy wpadają w błąd wprost przeciwny, ale zarazem analogiczny, uważając całość społeczną za gotową i wewnątrznie nie rozczłonkowaną substancję, wykluczającą pierwiastek osobowości. Bardziej szczegó-

³ Por. „Podstawy pedagogiki“, rozdz. II, § 3.

łowa analiza pojęcia „wcielenia“ albo „włączenia“, jako celu wychowania moralnego, dowodzi niechybnie, że włączenie pojedynczego człowieka w przerastającą go całość nie tylko nie wyłącza pierwiastka osobowości, ale wprost przeciwnie, zakłada go, szczególnie na wyższych stopniach wychowania.

2. Warstwicowa struktura wychowania: pielęgnowanie, urobienie, wykształcenie

W ogólnym zjawisku wychowania należy istotnie rozróżniać jakby kilka warstw, jak to niedawno umiejętnie uczynił W. Flitner.¹ Najniższą warstwę wewnątrz zjawiska wychowania stanowi życie biologiczne, tj. organizm psychofizyczny dziecka. Z punktu widzenia tej najniższej warstwy cel wychowania przedstawia się jako rozwój psychofizycznego organizmu człowieka. Pedagogika naturalizmu, która ogranicza swoje pojęcie wychowania wyłącznie do tej jego warstwy, właśnie w ten sposób określa ogólne zadanie wychowania. Pedagogika Montessori oraz tzw. pedagogika eksperymentalna mogą służyć jako przykłady podobnego ujęcia. Określają cel wychowania jako możliwie najdalej idące wykrycie i rozwój wszystkich narządów zmysłowych, organów cielesnych, dyspozycji i zdolności psychicznych wychowanka. Skłonne są zatem pojmować cel wychowania na modłę indywidualistyczną, jako rozwój wszystkiego, co się znajduje w osobniku ludzkim jako jego „przyroda“. Pielęgnowanie, czyli hodowanie tej

¹ Por. Wilhelm Flitner, *Systematische Pädagogik*, 1933, zwłaszcza str. 34.

przyrody człowieka wypełnia z tego punktu widzenia całe wychowanie. W rzeczywistości jednak już i tutaj występuje swego rodzaju „włączenie“, mianowicie włączenie osobnika w gatunek biologiczny „homo sapiens“, co zapewnia przedłużenie rodzaju ludzkiego i jego udoskonalenie. W ten sposób osiąga się już pewną nieśmiertelność, o której P l a t o n tak pięknie mówi w „Uczcie“, że jest ona wynikiem miłości, będącej przejawem dążenia do nieskończoności. Ale jest to najniższy stopień drabiny nieśmiertelności, jak niższą postacią miłości jest i odpowiadająca mu miłość płciowa. Nieskończoność, którą się tu osiąga, jest nieskończonością odtwarzania, w której nie powstaje zasadniczo nic nowego, „schlechte Unendlichkeit“ według określenia Hegla.

Ponad tą biologiczną warstwą leży w zjawisku wychowania druga warstwa, a mianowicie warstwa bytu społecznego. Byt społeczny nie jest bytem tylko biologicznym, lecz posiada własną realność o charakterze zbiorowym. Przejawem tej zbiorowej realności jest przymus odczuwany przez jednostkę jako coś, co określa jej życie z zewnątrz, poza tym, co stanowi jej psychofizyczną przyrodę. W perspektywie tej warstwy istotną funkcją wychowania jest zapewnienie ciągłości grupy społecznej oraz rozszerzenie jej mocy, bo każda grupa społeczna dąży do utrwalenia i wzmocnienia swego bytu. Cel wychowania przedstawia się jako „włączenie“ jednostki do grupy społecznej i całe wychowanie ujmuje się jako urobienie (Zucht) jednostki w sensie realnych potrzeb i dążeń grupy społecznej. Pedagogika socjologizmu, która poza tą warstwą społeczną nie widzi w zjawisku wychowania nic innego, właśnie w ten kolektywistyczny sposób określa istotne zadanie wychowania. Z punktu wi-

dzenia socjologizmu cała kultura jest niczym innym jak emanacją owej zbiorowej realności społecznej. Pedagogika E. Durkheima, pedagogika marksistowska, niemiecka pedagogika narodowo-socjalistyczna (E. Kriek) mogą służyć za przykład podobnego ujęcia zjawiska wychowania. Wychowanie sprowadza się do urobienia jednostki bądź dla państwa, jak u Durkheima, bądź dla panującej klasy, jak w marksizmie, bądź dla potrzeb i życiowych dążeń narodu, jak w narodowym socjalizmie, zależnie od tego, jak się pojmuje szczegółowo życie społeczeństwa. Jak cała kultura, wychowanie jest przymusem, który grupa społeczna wywiera na jednostkę. Celem tego przymusu jest jak najdalej idące podporządkowanie jednostki całości społecznej, a funkcją jego ustawiczna regeneracja społeczeństwa (państwa, klasy, narodu) w nowych pokoleniach, zapewnienie swojego rodzaju nieśmiertelności społecznej. Naród jest wieczny, jednostka zaś skończona i śmiertelna, mówi E. Kriek.

Nie możemy wdawać się tutaj w szczegółową krytykę socjologizmu pedagogicznego. W związku z właściwym tematem tego rozdziału wystarczy zaznaczyć dwa punkty, wskazujące na to, że obie wymienione powyżej warstwy nie wyczerpują ogólnego zjawiska wychowania. Po pierwsze, socjologizm przeocza różnicę, która niewątpliwie istnieje między przymusem władzy, charakteryzującym oddziaływanie grupy społecznej na jednostkę, a przymusem, który odczuwamy w zjawiskach kultury duchowej. O tym była już mowa w poprzednim rozdziale. Przymus władzy wymaga od jednostki tylko podporządkowania, czyli mniej więcej ścisłego naśladowania. Jest to przymus rozkazujący i grupa

społeczna, która go wywiera, ma charakter zamknięty. Przymus ten może być krańcowo srogi, jak np. w wojsku podczas działań wojennych,² albo krańcowo łagodny, jak np. w zjawisku mody, ale istota jego pozostaje ta sama: jest on dla jednostki czymś zewnętrznym i nieprzenikliwym, w czym nie bierze ona udziału jako osobowość. Zupełnie inny charakter ma przymus, który wywierają na jednostkę język, nauka, sztuka, moralność i inne dziedziny życia duchowego. To jest przymus „wartości kulturalnych“, które wymagają od jednostki twórczego wysiłku, przyzwolenia jej sumienia, dobrowolnego napięcia woli. Wymagają one od jednostki nie samego tylko naśladowania i podporządkowania, lecz przezwyciężenia tradycji, czy to będzie tradycja językowa, naukowa albo artystyczna. Sama tradycja, do której jednostka powinna być „wdrożona“, ma charakter wspólnoty otwartej, odróżniającej ją od grupy społecznej, która w swojej czystej postaci ma charakter zamknięty. Będąc ponadosobową wspólnota duchowa nie jest dla jednostki nieprzenikliwa. Jednostka zaś występuje jako osobowość, która podporządkowuje się tradycji duchowej, ale zarazem ją i przezwycięża, tak że przymus, który charakteryzuje wspólnotę duchową, łączy się z wolnością. Dialektyczne napięcie między przymusem a wolnością jest charakterystyczną cechą życia duchowego oraz tej warstwy w zjawisku wychowania, która wykracza poza społeczną warstwę „uro-

² Por. klasyczny opis tego zjawiska władzy w Wojnie i pokoju L. Tolstoja, w rozdziałach, gdzie Tolstoj opisuje maszynę wojska francuskiego, cofającego się z Moskwy, zwłaszcza spotkanie jeńca Piotra Bezuchowa z marszałkiem Davout.

bienia". Z wzmożeniem kultury duchowej w życiu grupy społecznej sam przymus władzy uduchawia się: tak np. państwo, będące typowym przykładem grupy społecznej, największą i najmocniejszą grupą społeczną według określenia Durkheima, przenika coraz bardziej żywioł prawa, należący w istocie swojej już do warstwy życia duchowego. Dzięki temu państwo staje się coraz bardziej przenikliwe dla jednostki, która przyjmuje charakter osoby, posiadającej własną sferę, wykraczającą poza byt społeczny. Z państwa mocarstwowego o charakterze ekskluzywnym staje się państwem prawnorządym o charakterze otwartym.³

Drugi fakt, wskazujący na to, że warstwa kultury duchowej nie pokrywa się z warstwą społeczną, wiąże się ściśle z owym otwartym charakterem wspólnoty duchowej. Grupa społeczna usprawiedliwia bowiem swoje roszczenia do władzy oraz do urobienia jednostki w swym duchu tym, że kultura duchowa w niej wytworzona po-

³ Nawet taki jaskrawy przedstawiciel pedagogicznego socjologizmu w Polsce, jakim jest F. Z n a n i e c k i, uznaje tę różnicę między kulturą duchową a grupą społeczną. Już w 1 tomie swej Socjologii wychowania omawiając problem „przechowywania kultury duchowej” Znaniecki pisze, że kultura duchowa stanowi „jedyny wypadek, w którym funkcja działalności wychowawczej przestaje być wyłącznie społeczną” (str. 238, wyd. 1928 r.). Ten „jedyny wypadek” obala jednak socjologizm, bo kultura duchowa jest w ogólnym zjawisku wychowania tą jego wyższą warstwą, która promieniuje tak na warstwę społeczną jak na warstwę przyrody i określa je. Zresztą w swych ostatnich pismach Znaniecki coraz bardziej oddala się od dogmatycznego socjologizmu dowodząc w ten sposób, że socjologizm przeciwstawia się socjologii prawdziwej, tak samo jak naturalizm jest nie następstwem, lecz nadużyciem prawdziwego przyrodoznawstwa.

siada wartość, której obiektywny walor wykracza poza egzystencjalne interesy samej tej grupy. Tak Durkheim uzasadnia roszczenia państwa do panowania tym, że państwo jest najwyższym realnym substratem („nosicielem“) „ludzkości“, która sama nie stanowi już realnej grupy społecznej, lecz jest idealną wspólnotą wszechludzkich wartości kulturalnych.⁴ Marksizm także usprawiedliwia roszczenia klasy proletariackiej tym, że klasa proletariacka staje się obecnie realną nosicielką nie tylko twórczości gospodarczej i ideału sprawiedliwości, lecz i twórczości naukowej i artystycznej, podczas gdy panowanie klasy burżuazyjnej, której twórczość kulturalna za czasów rewolucji francuskiej miała jeszcze wartość ponadklasową, obecnie stanowi przeszkodę postępu kulturalnego. Tak samo narodowy socjalizm usprawiedliwia roszczenia narodu niemieckiego do rozszerzenia jego mocy bogactwem niemieckiej kultury duchowej, która ma wartość i znaczenie wszechludzkie, wykraczające poza życiowe interesy realnego społeczeństwa, w którym kultura ta była wytworzona. Czy wszystko to nie upoważnia nas do powiedzenia, że kultura duchowa stanowi w ogólnym zjawisku wychowania warstwę odrębną od warstwy bytu społecznego, niezależnie od tego, jakie stanowisko zajelibyśmy w kwestii jej pochodzenia, tj. czy jest ona w rzeczywistości tylko emanacją albo „ideologiczną nadbudową“ bytu społecznego? Jakąkolwiek daliśmy nazwę tej warstwie kultury duchowej (nazwę realizujących się w dziejach „wartości kulturalnych“ czy nazwę „obiektywnego ducha“, według terminologii Hegla, obecnie wypierającej terminologię tzw. „filo-

⁴ Por. E. Durkheim, *L'Education Morale*, str. 87 n.

zolfii wartości“), nie ulega wątpliwości, że ona to właśnie nadaje podpierającym ją grupom społecznym ich treść duchową, dzięki której klasa, naród czy państwo zyskują w naszych oczach wartość i dostojność. Przecież nawet „włączyć się“ w jakąś klasę, naród czy państwo możemy tylko w miarę przyswojenia sobie nagromadzonych przez nie i znajdujących się jakby w ich rozporządzeniu dóbr kulturalnych.

Jeżeli z punktu widzenia warstwy przyrody wychowanie występuje jako pielęgnowanie, a w perspektywie warstwy społeczeństwa przyjmuje charakter urobienia, to najbardziej odpowiadającym terminem dla oznaczenia trzeciej warstwy w ogólnym zjawisku wychowania byłoby słowo „wykształcenie“.⁵ Z perspektywy tej wyższej warstwy istotny cel wychowania jakby przeświecający już w obu poprzednich celach (rozwoju organizmu psychofizycznego i włączenia w grupę społeczną) ukazuje się jako włączenie jednostki w nurt współczesnej nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a jeszcze wcześniej — w język narodu. Czy możemy jednak mówić jeszcze tutaj o „włączeniu“ w ścisłym sensie tego słowa? Czy nie następuje już tutaj „współuczestnictwo“ (metexis), a zatem włącznie jednostki w różne dziedziny

⁵ W ten sposób podane powyżej (rozdz. III, § 2) rozróżnienie między wychowaniem i wykształceniem znajduje swoje uzupełnienie i definitywne sformułowanie. Przez „wychowanie“ oznaczamy ogólne zjawisko, którego warstwami są „pielęgnowanie“, „urobienie“ i „wykształcenie“. Przy tym wykształcenie będąc warstwą wyższą zakłada oraz zawiera w sobie, jako swoje niższe momenty, urobienie i pielęgnowanie. Wykształcenie wchłania w siebie oraz przewycięża (aufhebt w sensie heglowskiej dialektyki) urobienie i pielęgnowanie i stanowi zatem wychowanie w jego pełni, wychowanie w jego pozytywnym sensie, a przeto wychowanie prawdziwe.

ducha obiektywnego, które stanowiąc jakby oddzielne nurty twórczości duchowej posiadają swą własną swoistą realność, niesprowadzalną do realności poszczególnych, współuczestniczących w niej podmiotów i przewyższającą realność grup społecznych, na której się uwarstwiają i która im służy za realną podporę? Gospodarstwo, prawo, nauka, sztuka, język i inne odnośne „wartości kulturalne“ albo „postacie ducha obiektywnego“ tak samo żyją w czasie. Ale zamiast zwykłego rozmnażania się i dziedziczenia wyraźnie już występuje tu podanie, czyli tradycja jako oddzielna swoista forma samop przedłużenia ducha obiektywnego. Wychowanie, jak zaznaczyliśmy już w jednym z poprzednich rozdziałów,⁶ spełnia właśnie tę samą rolę na płaszczyźnie ducha obiektywnego, co rozmnażanie na poziomie życia czysto biologicznego.

Ale w tym właśnie punkcie wysuwa się wyraźnie pierwszeństwo osobowości. Nauka, sztuka, a nawet gospodarstwo, tak jak i inne postacie ducha obiektywnego, przekazują się z pokolenia na pokolenie i żyją nie w księgach, nie w dziełach sztuki, nie w gmachach, maszynach i innych materialnych pozostałościach i gotowych faktach minionego życia duchowego, ale w czynach osobowości, dążących ku tym samym wiecznym zadaniom, ku którym zwracały się twórcze czyny minionych pokoleń — twórców dóbr kulturalnych przeszłości. Duch obiektywny może się „rozmnażać“, a raczej przedłużać swe istnienie w czasie tylko za pośrednictwem ducha subiektywnego, tj. jakby przechodząc poprzez osobowość i cechujący ją dar twórczości i wolności. Może zach-

⁶ Patrz str. 103 i nn. tej książki.

wać się i być przekazany nowemu pokoleniu tylko to z przeszłości, co się stało przedmiotem i punktem wyjścia nowej twórczości, która już ją przewycięża. Inaczej mówiąc, jak to szczegółowo wykazałem gdzie indziej, „podanie“ możliwe jest tylko przez „zadanie“, to znaczy przez łączność swą z wiecznymi wartościami, wiążącymi ciąg zmieniających się pokoleń łańcuchem tych samych zadań.⁷ „Włączyć się“ w prąd nauki, sztuki, gospodarstwa itd. może tylko ten, kto przyswoił sobie przeszłość swobodnym wysiłkiem swej osobowości, swoim „sumieniem“, w pierwotnym znaczeniu tego wyrazu, i kto zarazem właśnie dlatego odszedł od tej przeszłości, przewyciężył ją w akcie nowej twórczości. Czy nie z tego właśnie powodu Sokrates żyje nadal nie w Ksenofonie, który kopiuje swego mistrza, lecz w Platonie, który go twórczo przewycięża? Toteż celem prawdziwego wychowania jest kształcenie osobowości człowieka (osobowości naukowej, artystycznej, prawnej itd.), mimo że pod innym kątem widzenia celem wychowania jest włączenie jednostki w grupy („całości“) i ustroje („porządki“) społeczne. Bowiem nad bytem społecznym nawarstwiają się postacie obiektywnego ducha, nadające tamtemu jego treść duchową, włączenie zaś jednostki w nurt albo raczej w nurty obiektywnego ducha staje się możliwym tylko przy równoczesnym rozwoju jednostki jako osobowości. Jeżeli więc w warstwie przyrody zasadniczym stosunkiem był stosunek „osobnik — gatunek bio-

⁷ Patrz str. 103 tej książki oraz wstęp do moich „Podstaw pedagogiki“, a także mój art. pt. Kruszenie utopizmu (Sowremiennyje Zapiski XIX, po niemiecku Der Zusammenbruch des Utopismus w „Masaryks Festschrift“, T. I, Bonn, 1930 i po włosku w L'Education Nazionale, 1931 r.).

logiczny“, w warstwie społeczeństwa zaś stosunek „jednostka — grupa społeczna“, to w warstwie kultury duchowej stosunkiem takim staje się współrzędność „osobowość — wspólnota tradycji duchowej“.

Mimo że tradycja kulturalna „opiera“ się na grupach społecznych i zdaje się być ich wytworem, a rzeczywistość tych grup wydaje się być bardziej podstawową i twardą, wyróżnia się ona większą odpornością i żywotnością. Podczas gdy nie tylko klasy społeczne, ale i państwa, w których wytworzona była kultura starożytności, już dawno zginęły, Platon i Arystoteles żyją nadal w tradycji filozofii współczesnej, jak żyje również nadal i prawo rzymskie, chociaż rzeczpospolita rzymska już dawno wymarła. Nieśmiertelność „ducha obiektywnego“ jest więc wyższa niż nieśmiertelność społeczna.

Kierunek pedagogiczny, który ujmuje wychowanie w perspektywie tej trzeciej warstwy kultury duchowej, można by nazwać pedagogiką humanistyczną (geisteswissenschaftliche Pädagogik), czyli pedagogiką kultury (Kulturpädagogik). Do tego kierunku w pedagogice współczesnej należą G. Kerschensteiner, który swoje ostatnie dzieło zatytułował w sposób znamienity jako „Teoria wykształcenia“ (Theorie der Bildung), G. Gentile, Ed. Spranger, w pedagogice polskiej B. Nawroczyński, B. Suchodolski. Moje „Podstawy pedagogiki“⁸ należą też do tego kierunku pedagogiki

⁸ W rosyjskim oryginale tej książki posługuję się dla oznaczenia pedagogiki terminem „teoria obrazowania“, tj. „teoria wykształcenia“. W polskim tłumaczeniu terminologia ta, ściśle przeze mnie przeprowadzona, nie została niestety uwzględniona. Książka moja wyszła kilka lat wcześniej niż wspomniane dzieło Kerschensteina, który jej nie znał. Tym bardziej znamienne jest owo spotkanie terminologicz-

współczesnej, który wbrew wszystkim zwycięstwom pedagogiki socjologizmu, zwycięstwom, uwarunkowanym raczej przez zdarzenia polityczne (pedagogika marksistowska, niemiecka pedagogika narodowo-socjalistyczna) niż przez postęp myśli teoretycznej, wydaje się być obecnie panującym. Cechą charakterystyczną tego kierunku pedagogicznego jest to, że broni on poglądu wyraźnie personalistycznego, gdy naturalizm skłania się ku indywidualizmowi, socjologizm zaś ku kolektywizmowi.

3. O czwartej warstwie w ogólnym zjawisku wychowania: wychowanie moralne jako wyzwolenie człowieka, czyli zbawienie

Powróćmy jednak do zagadnienia, które było punktem wyjścia niniejszego rozdziału. Teza, że wychowanie moralne jest niczym innym jak tylko formalną stroną każdego dobrego wychowania, zdaje się być jeszcze bardziej wzmocniona poprzednimi uwagami o warstwach w ogólnym zjawisku wychowania. W perspektywie warstwy przyrody wychowanie moralne jest naturalnym wynikiem rozwoju psychofizycznego organizmu dziecka. Nie potrzebuje żadnych specjalnych zabiegów, jak np. kara lub nagroda, oprócz tych, które są wyznaczone ogólnym celem wychowania. To samo ma miejsce i z punktu widzenia wychowania jako urobienia. Podporządkowanie jednostki grupie społecznej wyznacza cel wspólny tak wychowaniu moralnemu, jak i wszystkim innym rodzajom wychowania. Można by było wprawdzie powiedzieć, że wychowanie moralne jest wychowaniem

ne, tkwiące w wspólnym ujęciu zjawiska wychowania w perspektywie trzeciej jego warstwy, warstwy kultury jako bytu duchowego.

w słusznym postępowaniu i o tyle pokrywa się z wychowaniem społecznym, podczas kiedy wychowanie w ogóle ma jeszcze inne cele: urobienie myślenia, smaku artystycznego, światopoglądu wychowanka zgodnie z realnymi potrzebami grupy społecznej. Ale i w tym wypadku pojęcie wychowania moralnego prawie zlewa się z pojęciem wychowania w ogóle, gdyż poglądy wychowanka decydują o jego postępowaniu, a w perspektywie potrzeb społeczeństwa najważniejsze znaczenie ma właśnie postępowanie człowieka. Toteż rozumiemy, dlaczego E. Durkheim zatytułował wykłady swojego systemu pedagogicznego „Wychowanie moralne“.

Nie inaczej jest i w perspektywie wychowania jako wykształcenia. Czyż kształcenie osobowości nie jest właśnie celem wychowania moralnego? Tożsamość wychowania moralnego i kształcenia osobowości uwypukla zwłaszcza fakt, że tak moralność jak i osobowość nie mogą mieć siebie za swój przedmiot. W samej istocie moralności tkwi ta znana nam już osobliwość wychowania moralnego, że osiąga się je nie samo w sobie, nie przez specjalne nauczanie moralne, ani przez moralizujące urozmaicenie nauczania, ani nawet przez specjalne ćwiczenia w moralności, ale jedynie przez obiektywno-rzeczowe i należyte spełnianie konkretnego zadania, które czy to w pracy, czy to w zabawie, czy we współżyciu z bliźnimi zostało wysunięte bezpośrednio przez życie, a nie postawione przed nami świadomie w celu osiągnięcia moralności. Tak samo i osobowość kształci się wtedy, kiedy nie troszczy się o siebie, lecz dąży do celów ponadosobowych. Jest ona raczej darem, który człowiek osiąga, kiedy o swojej osobowości zapomina. Czy z tego nie wynika, że wychowanie moralne nie jest niczym in-

nym jak tylko następstwem albo nawet tylko formą każdego dobrego wychowania w ogóle (naukowego, artystycznego, lub jeszcze węższego: matematycznego, muzycznego itp.), jak to wyraźnie mówi G. Gentile? Czyż nie potwierdza się tu rzeczywiście tak często spotykana (w ostatnich czasach z wyjątkową jasnością wypowiedziana przez G. Kerschensteina) teza, że wartość wychowania i wartość moralna w ostatecznych swych podstawach wzajemnie się pokrywają?¹

Tak miałyby się rzecz w istocie, gdyby trzy wyżej rozróżnione warstwy całkowicie wyczerpywały zjawisko wychowania. W rzeczywistości tak nie jest i wiemy to doskonale z naszego osobistego doświadczenia. Nauczyciel może całkowicie żyć swoim przedmiotem, zupełnie o sobie zapominając i osiągając przez to, że uczniowie jego też są porwani przez przedmiot jego nauczania. Tą swoją umiejętnością lepiej niż wszelkimi pouczeniami kształci w swych wychowankach rzeczowy obiektywizm, poczucie odpowiedzialności, świadomość obowiązku i wszelkie inne cnoty, charakteryzujące osobowość człowieka, przyuczając jednocześnie swych wychowanków do współdziałania w sprawie ogólnej i rozwijając w nich poczucie społeczne, tak iż tym samym odpada zagadnienie karności jako oddzielne zagadnienie, zupełnie w myśl dydaktyki G. Gentilego. A jednak wszyscy aż nadto dobrze wiemy, że nawet tak doskonałemu nauczycielowi wcale nie zawsze udaje się zaszcześcić swym wychowankom wyższą moralność. To ostatnie wymaga tego, co właśnie stanowi szczególny dar prawdziwego wychowawcy, a mianowicie zdolności otwierania dusz wychowan-

¹ Georg Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, str. 83 i inne. — Por. rozdz. III, § 1 tej książki.

ków, ożywiania wszystkich sił wewnętrznych ich duszy, stania się żywym, bo wcielonym w osobowość źródłem rozwinięcia wychowanków jako osobowości. Dusze ludzkie, skupione dookoła takiego wychowawcy, tworzą nie samo tylko zrzeszenie czy związek, ale prawdziwą wspólnotę duchową w wyższym i szlachetniejszym znaczeniu niż ta, która się realizuje przez samą tylko pracę nad wspólnym dziełem. Obraz takiego prawdziwego przywódcy młodzieży przedstawił nam Dostojewski w epilogu do „Braci Karamazowych“. Słusznie zauważył W. Iwanow,² że ten związek chłopców, którzy pod przewodnictwem Aloszy Karamazowa w uniesieniu obiecują iść „ręka w rękę przez całe życie“ „na wieczną pamiątkę“ zmarłego Iljuszy, jest symbolicznym zbliżeniem do tego, czym jest w zasadzie i czym winien być w rzeczywistości Kościół chrześcijański, jako prawdziwa wspólnota wyższego duchowego porządku. To właśnie przewodnictwo, oparte na osobistym współżyciu, było podstawą ruchu pedagogicznego, który w Danii jest związany z osobowością Grundtviga, a którego ośrodkami są dotąd „wyższe szkoły ludowe“ w Danii. W żadne programy ani gotowe formuły nie można ująć istoty takiego wychowania moralnego, jakie osiąga się w tych szkołach, gdzie wiejska młodzież spędza kilka miesięcy w osobistym współżyciu pod przewodnictwem nauczyciela kontynuującego tradycję Grundtviga. Nie idzie tu ani o programy, ani o formuły, ale o żywego ducha przewodnictwa pedagogicznego, który udziela się człowiekowi tylko od człowieka. Mimo że o jakimkol-

² Wiaczesław Iwanow, Dostojewski, 1932, str. 138. — Porówn. też mój art. pl. Tragedia dobra w „Braciach Karamazowowych“ Dostojewskiego. (Przegląd Współczesny, 1929).

wiek wyznaniu nie ma tutaj mowy, charakter religijny takiego przewodnictwa pedagogicznego jest oczywisty.

Przewodnictwo, o którym mówimy, nie ma nic wspólnego z tym politycznym przewodnictwem albo autorytaryzmem, który obecnie usiłuje się podać jako nową zasadę pedagogiczną. Wewnętrznym źródłem, które je ożywia, nie jest ani ideologia, ani tym mniej doktryna lub dogmat, ale żywa osobowość. Narzędziem jej jest miłość, a nie przymus lub karność, opierająca się na autorytecie zewnętrznym. I celem nie jest rozszerzenie władzy „wodza” lub „ideologii”, lecz rozwinięcie wszystkich sił życiowych w każdym członku duchowej wspólnoty, przezwyciężenie przez niego wszystkich skuwających go „kompleksów”, które nawet według naturalistycznej teorii S. F r e u d a są niczym innym jak mackami śmierci, przejawami tego, co Freud nazywa w swych ostatnich pracach „der Todestrieb”. Inaczej mówiąc — celem wychowania staje się tutaj osiągnięcie przez każdego prawdziwej, osobistej nieśmiertelności. Tej wyższej formy miłości, która jest źródłem i zarazem oznaką prawdziwego moralno-wychowawczego przewodnictwa, nie można się nauczyć. Jest ona darem łaski. Pedagogika może się tylko zatrzymać przed tym cudownym darem i zaznaczyć jego istnienie nie stawiając tutaj żadnych norm ani prawideł postępowania. I w danym wypadku żadna teoria nie jest w stanie zastąpić praktyki, a mianowicie praktyki czynnej miłości. Moralności wyższego stopnia można nauczyć się tylko przez czyn, a w żadnym razie przez słowa, pouczenia i prawidła. Jeżeli wychowanie moralne na niższych szczeblach oznaczało formę wychowania człowieka w ogólności, a nie odrębny rodzaj wychowania, to w wyższej warstwie wychowa-

nia cel wychowania moralnego występuje już jako oddzielny, samoistny cel, chociaż i tutaj, tak jak i przedtem, cel ten nie może być przedmiotem świadomego zamierzenia, w tym wypadku dlatego, że jest darem łaski.

Tak więc ostateczny cel wychowania moralnego pokrywa się, jak tego należało oczekiwać, z wyższym celem samej moralności. Cel ten może być formułowany dwojako: subiektywistycznie, z punktu widzenia osobowości, i obiektywistycznie, jako swojego rodzaju wspólnota albo „porządek“, w który każda poszczególne jednostka winna być „włączona“. Z tego punktu widzenia cel moralności jest niczym innym jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nie tylko wszyscy nasi bliźni, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, „podniesiona“ (aufgehoben) do wspólnoty duchowej, a przez to samo uszlachetniona moralnie i personalizowana. To absolutne uduchowienie świata, w którym siły wzajemnego odpychania (nienawiści) ostatecznie zostają pokonane przez siły duchowego przyciągania (miłości) miał na myśli nie tylko A. Cieszkowski, a po nim i Włodzimierz Solowjew, który w swoją formułę wyższego prawa moralnego wprowadził ideę Królestwa Bożego, ale nawet właściwie już i sam, poprawiany przez Solowjewa Kant, który jak wiadomo, połączył swą „materialną formułę“ prawa moralnego z pojęciem „królestwa celów“ albo „królestwa duchów“.³

Dla poszczególnej jednostki włączenie do tego kró-

³ Patrz str. 95 i n. tej książki. Por. mój art. pt. Walka utopii i autonomii dobra w światopoglądzie Dostojewskiego i Wł. Solowjewa (czasop. „Sowremen. Zapiski“, XLII—XLIII), a także wyżej cytowany artykuł o Tragedii dobra w Br. Karamazowowych.

lestwa oznacza przewyciężenie wszystkich śmiertelnych zaczątków, znajdujących się w jej duszy i ciele, przez siły życia, w czym właśnie kryje się sens ujawnienia jej jako skończonej osobowości albo — co na jedno wychodzi — wskrzeszenia duszy w jej walce ze śmiercią. Śmierć bowiem żadną miarą nie jest tylko końcem biologicznego życia, lecz jest stałym jego towarzyszem, który czyha na nas w każdym momencie naszego istnienia i z którym bezustannie toczymy walkę. Dlatego też prawdziwa wyższa nieśmiertelność nie jest pewną substancjonalną i jakby naturalną niezniszczalnością duszy, jak to pojmowała filozofia helleńska, ale jest zmartwychwstaniem duszy, która w nieustannej walce ze śmiercią zwycięża swego przeciwnika. Istotnym wychowawcą, wychowawcą z łaski Boskiej, jest ten, który umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków, uwolnić od krępujących je kompleksów, a przez to wyprowadzić ich z samotności w żywe obcowanie z bliźnimi.⁴ Rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przewyciężenie śmiertelnych zaczątków, które gubią duszę człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której na śmierć przeznaczona dusza uporczywie się trzyma, w zjednoczoną więzami miłości wspólnotę duchów — oto na czym polega powołanie i tajemnica prawdziwego wychowawcy. Jest on wodzem w dosłownym sensie, tzn. przewodnikiem,

⁴ Nikt, jak Dostojewski, nie umiał z taką oczywistością wykazać związku, jaki istnieje pomiędzy samotnością (osamotnieniem) duszy a oblegającymi ją od wewnątrz i krępującymi ją kompleksami. Związek ten jest także głównym tematem „psychologii indywidualnej” A. Adlera.

a nie władcą, który naśladuje czysto mechanicznie prawdziwe przewodnictwo i samozwańczo przybiera sobie imię wodza. Nie trzeba już chyba przy tym specjalnie dowodzić, że ów „materialny“ cel moralności w większym jeszcze stopniu zakłada dobrowolny wysiłek osobowości, jej sumienia i decyzji.

W perspektywie tej wyższej warstwy ogólnego zjawiska wychowania wychowanie moralne przyjmuje więc charakter wyzwolenia człowieka, czyli, posługując się tradycyjną terminologią filozofii chrześcijańskiej, zbawienia. Podczas kiedy w niższych warstwach, łącznie z warstwą wykształcenia, wychowanie moralne było formą każdego dobrego wychowania, tutaj otrzymuje swą własną treść. Z formalnej strony staje się ono całym wychowaniem, również i pod względem treści. Innego wychowania bowiem oprócz moralnego na tej wyższej płaszczyźnie już nie ma. Chociaż i tutaj wykracza poza samą moralność będąc owiane duchem religii.

4. Ostateczny cel wychowania moralnego i wzajemny stosunek warstw wychowania

Tym samym dana jest także odpowiedź na pytanie, na czym polega różnica między wartością moralności a wartością wychowania. Cel moralności jest niemniej „materialny“ (tzn. posiada swoją własną treść) niż cel nauki albo sztuki i polega na tym, by przekształcić świat ludzki w prawdziwą wspólnotę osobowości, czyli duchów, a przez to ostatecznie personalizować i uduchowić również cały świat. Oznacza to pełne, a nie częściowe tylko zwycięstwo nad śmiercią i nad wzorującym się na martwocie i dlatego śmiertelnośnym pierwiastkiem me-

chanizmu i tym samym oznacza osiągnięcie pełnej, a nie częściowej tylko nieśmiertelności, nieśmiertelności — jako zwyciężającego śmierć zmartwychwstania duszy, a nie jako niezniszczalności odwiecznie nie podlegającej śmierci. W odróżnieniu od tego specjalna funkcja wychowania polega na tym, by wszystkie wartości kulturalne, czyli postaci ducha obiektywnego (w tej liczbie i moralne „królestwo duchów“), oraz ich wewnętrzne prawa strukturalne realizować w duchu subiektywnym, a przez to samo, przewodząc ducha obiektywnego poprzez medium osobowości i wolności, przedłużyć życie ducha obiektywnego w nowych pokoleniach. Personalizacja świata, jako obiektywny cel przekształcenia bytu światowego, i subiektywizacja ducha obiektywnego, który przeszedłszy tylko przez medium osobowości trwa jako tradycja, oba te cele, którymi wartość moralności różni się od wartości wychowania, posiadają wspólny pierwiastek w pierwiastku osobowości. Jednak sam ten pierwiastek, tak jak my go pojmujemy, zdecydowanie różni się od liberalno-humanistycznego pojęcia osobowości. Nie oznacza on bynajmniej samowystarczalnej istności będącej celem zawartym w sobie. Przeciwnie, jest on nie do pomysłenia bez związanego z nim pojęcia „porządku“ (Ordnung) lub „całości“, w którą włącza się poszczególne jednostki. Czterem rozróżnionym przez nas warstwom obiektywnych „porządków“ odpowiadają ściśle cztery związane z nimi szczeble żyjących w nich osobników, którzy różnią się pomiędzy sobą rodzajem swego bytowania, a nawet rodzajem dostępnej dla nich nieśmiertelności, przy czym same te różnice mogą być określone, tylko jeśli się weźmie pod uwagę miejsce zajmowane przez osobnika w poszczególnych obiektywnych „porząd-

kach". Osobnik i „całość“, do której on przynależy, tworzą nierozłączną, naprawdę „dialektyczną“ jedność.

Przy tym „porządki“ te w żadnym wypadku nie są prostymi mechanicznymi skupieniami poszczególnych osobników, ale przeciwnie, stanowią w pełnym znaczeniu tego słowa „organiczne“ całości, przy czym im wyżej stoi w hierarchii bytowania odpowiedni „porządek“, tym więcej „organicznymi“ okazują się te więzy wewnętrzne, które warunkują jego jedność i które stanowią podstawę jego całościowości. W dokładnym, a nie przenośnym znaczeniu tego słowa organiczną, tzn. biologiczną całościowość (całościowość gatunku) znajdujemy w najniższym z tych czterech „porządków“, rozróżnionych przez nas w całości kształcie zjawiska wychowania. Nad tą biologiczną warstwą układa się kształtując ją na nowo warstwa porządków społecznych, której wewnętrzne kategorie posiadają już charakter o wiele bardziej „organiczny“. W społeczeństwie bowiem całość jest bardziej zróżnicowana, a części posiadają większą indywidualność niż w bycie biologicznym. Jednak i tutaj jeszcze pierwiastek mechanizmu przejawia się dobitnie, a mianowicie o tyle, o ile pierwiastek władzy, wiążący części w jedną całość, oznacza przede wszystkim „nieprzenikliwość“ dla woli innych¹ i dlatego właśnie posługuje się przymusem jako nieodzownym narzędziem. Zmierzając jeszcze wyżej, do warstwy ducha obiektywnego, do tego, co egzystuje już jako nurt historycznego podania (naukowego, artystycznego, prawnego, gospodarczego itd.), obserwujemy dalsze zanikanie symptomatów

¹ Por. doskonały artykuł B. Wyszelskiej w pt. *Problema władzy* (Zagadnienie władzy, rosyjskie czasop. Puł'), Paryż, 1934, nr 42.

mechanizmu. Tak np. im więcej prawo przenika grupy społeczne, tym bardziej czyni ono władzę organizującą te grupy w całości, tj. w związki społeczne, przenikliwą dla poszczególnych ich członków, a obcowanie w nauce i sztuce zupełnie przewyższa pierwiastek władzy, który sprowadza się do czysto duchowego autorytetu. Dlatego też postacie ducha obiektywnego, tzn. wspólnoty duchowe, wytwarzające się dookoła sztuki, nauki i innych wartości kulturalnych, konstytuują się wedle kategorii o charakterze bardziej jeszcze „organicznym” niż kategorie bytu społecznego, będącego ich realnym podłożem. Jednak i tu jeszcze pozostaje znaczna danina, spłacana mechanizmowi przez ducha, co przejawia się choćby w niewyraźności „myśli” w „słowie”, w nieprzeniknionej samowystarczalności, cechującej wszystkie dzieła, oderwane już od osobowości twórcy, w wynikającej stąd łączności tradycji historycznej z tym wszystkim, co istnieje jako duch „zobiektywizowany”, to znaczy uwięziony w materii, jakby oczekujący jeszcze na swego wybawcę, „odczytywany” i przeto na nowo ożywiany nowymi wciąż wysiłkami nadchodzących pokoleń.² Wszystkie te oznaki przewyżnianego mechanizmu znikają w zupełności tylko w wyższej, odkrytej przez nas warstwie zjawiska wychowania, warstwie doskonałej wspólnoty moralnej, mającej za swą podstawę pierwiastek miłości w sensie czynnej miłości dla bliźnich. Tam, gdzie miłość już zdołała przewyżżyć w zupełności nieprzenikliwość każdej poszczególnej duszy, wyzwolić ją z zasklepienia się w samej sobie i wyrwać z jej posępnej samotności, gdzie każdy członek wspól-

² Por. str. 205—208 tej książki.

noty jest już rzeczywiście celem w sobie, samoistnym nie dla siebie, lecz dla bliźniego — tam znikają ostatnie ślady mechanizmu. Śmierć została pozbawiona żądła, a nieśmiertelność ukazuje się w całej swej chwale jako „zmartwychwstanie“. Życie święci triumf pełnego zwycięstwa już nie tylko jako życie organiczne (bios), ale jako życie wieczne (zoe aionios), obwieszczone w Ewangelii.

W ten sposób jednostka ludzka istnieje jak gdyby razem w czterech płaszczyznach bytu, którym odpowiadają cztery warstwy wychowania: jako organizm psychofizyczny, jako jednostka społeczna, jako osobowość włączona w tradycję kulturalną i jako członek królestwa duchów. To samo można powiedzieć i o narodowości, której sfera jest pod wielu względami analogiczna do struktury jednostki. Nie ulega wątpliwości, że narodowość wraz z państwem i innymi grupami społecznymi należy do drugiej, społecznej warstwy w powyżej ustalonej hierarchii bytów. Ale równie bezspornie jest ona nosicielką form ducha obiektywnego będąc jednocześnie upostaciowaniem czynników plemiennych, korzeniami tkwiących w warstwie biologicznego bytowania. Właśnie dlatego narodowość, równie jak i osobowość, przechodzi jakby przez wszystkie cztery warstwy ustalonej przez nas hierarchii bytu. Narodowość tkwi korzeniami w plemienu, jest ona pomieszaniem, a zawsze już i przewyciężeniem własności plemiennych, których jest zarazem i upostaciowaniem. Żyje ona w związkach rodowych, stanach, klasach, państwach i innych społecznych całościach, łączonych i rozdzielanych pierwiastkiem władzy. Ale jest ona także nie do pomyślenia bez realizowanych w niej wartości kulturalnych: nauki,

sztuki, prawa i innych postaci ducha obiektywnego (nie mówiąc już o języku), które przede wszystkim kształtują narodowość w prawdziwą osobowość zbiorową, w naród. Ale zarazem narodowość żyje wiarą w swoje powołanie, wiarą w to, że jest członkiem wszechobejmującej absolutnej wspólnoty, jakkolwiekbyśmy rozumieli tę wspólnotę — jako „christianitas“ albo „humanitas“, jako królestwo duchów czy jako Królestwo Boże.³ Dlatego też narodowość może być zarówno przedmiotem tak antropologiczno-biologicznych i socjologicznych badań, jak również przedmiotem historycznego opisu i filozoficznych rozważań. Jest ona zjawiskiem złożonym, w którym nawarstwiają się jedna nad drugą wszystkie rozróżnione przez nas warstwy bytu, zupełnie podobnie jak osobowość poszczególnego człowieka żyje naraz na kilku poziomach bytu począwszy od warstwy życia biologicznego, a skończywszy na warstwie życia wiecznego. Na tym polega różnica między narodowością a państwem, które jest przede wszystkim całością społeczną, istniejącą we własnej charakterystycznej rzeczywistości tylko na jednej (socjalnej) płaszczyźnie bytu. Państwo nie pokrywa się z narodowością nie tylko pod względem terytorialnym, ale także pod względem samej istoty, bowiem narodowość, biorąc początek w przedspołecznych

³ Myśli tej, że prawdziwa narodowość jest członkiem absolutnej wspólnoty o charakterze religijnym, bronili nie tylko A. Cieszkowski i inni przedstawiciele mesjanizmu polskiego, lecz i W. Sołowjew (Nacjonalnyj wopros w Rossii) oraz taki pozytywny myśliciel jak T. Masaryk (por. jego „Česká otázka“ i „Slovanské studie“, poświęcone słowianofilskiej filozofii Iw. Kirejewskiego), którego idea „humanitas“ ma według jego własnego przyznania znaczenie religijne.

głębiach życia organicznego, wznosi się ponad państwem w wyższe, nadspołeczne płaszczyzny bytu. Państwo jest tylko jedną z form przejawiania się narodowości, i jeśli nawet na społecznej płaszczyźnie bytu stanowi wyższą formę jej istnienia, to sama ta warstwa społecznego bytowania nie jest wyższą warstwą istnienia narodowości.

Już ten przykład wskazuje nam wyraźnie, że rozróżnione przez nas w zjawisku wychowania warstwy różnią się pomiędzy sobą strukturą i kategoriami, które je stanowią, ale wcale nie są od siebie oddzielone realnie. Przeciwnie, w każdej z warstw niższych zawsze jest już jakby widoczna wyższa warstwa, przy czym wyższa warstwa nie tylko przebłyskuje w niższej, ale nadaje jej egzystencjalną podstawę, jej wewnętrzną stałość. Przekonał się już o tym na przykładzie narodowości i państwa, które czerpią swą rację bytu, swe dostojęństwo, nawet swą stałość, jako istniejące całości, z wyższej warstwy ducha obiektywnego. Prawo, sztuka, nauka i inne postaci ducha obiektywnego przenikają narodowość i państwo, nadają im ich duchową treść, która staje się organicznym składnikiem narodowej i państwowej tradycji. Jeżeli naród zamyka się przed ponadnarodowymi wartościami kultury, wtedy to oderwanie od wyższej warstwy ducha obiektywnego doprowadza do zubożenia życia narodowego, wskutek czego następuje wewnętrzny rozkład narodu, zwyrodnienie jego w etnograficzną masę. W analogiczny sposób biologiczny gatunek „człowieka“ różni się od innych gatunków biologicznych tym, że stanowi biologiczne podłoże wyższych układów społecznych, a za ich pośrednictwem i form ducha obiektywnego, które nawarstwiają się nad

nimi i przenikają je. W ten sposób, w ostatecznym obrachunku, formy ducha obiektywnego nie tylko warunkują wyjątkowe stanowisko gatunku „człowieka“ w świecie biologicznym, ale i zabezpieczają także realnie jego istnienie. Tak samo przedstawia się sprawa z wyższą warstwą absolutnej wspólnoty duchów, warstwą „Królestwa Bożego“, w pojmowaniu tutaj rozwiniętym: nie należy sobie wyobrażać je jako uniesione w niebiosa królestwo, zupełnie oddzielone od tego ziemskiego życia straszną kosą wszechmocnej śmierci. Tak jak śmierć nie jest po prostu końcem naszego życia ziemskiego, otwierającym wejście do bytu pozaświatowego, ale jest stałym towarzyszem naszego doczesnego życia, zawodnikiem, z którym ustawicznie walczymy, tak i Królestwo Boże, w naszym rozumieniu, przenika najbliższej mu stojące formy ducha obiektywnego, na których opiera się bezpośrednio, a poprzez nie prześwieca i w niższych warstwach układów społecznych i wreszcie nawet w samym życiu organicznym biologicznego gatunku „człowiek“. Przeświecając w formach ducha obiektywnego doskonała, na miłości oparta wspólnota osobowości udziela ciepła przekonania naszej naukowej, artystycznej, a nawet gospodarczej twórczości. Ona to właśnie czyni tę twórczość przedmiotem wiary człowieka, a zatem i jego istnienia jako osobowości. W ten sposób poszczególne, rozróżnione przez nas w zjawisku wychowania warstwy wzajemnie się przenikają i pozostają do siebie w swoistym dialektycznym stosunku wzajemnego napięcia. Jeżeli ten wzajemny stosunek napięcia, który jest realnym, ontologicznym, a nie tylko oderwanym, logicznym stosunkiem, rozpada się lub nawet zostanie tylko naruszony, to doprowadza to do zwyrodnienia i rozkładu

niższej warstwy, która się od wyższej odgradziła i ode-
rwała.⁴

Każdy doświadczony wychowawca dobrze o tym wie ze swego osobistego doświadczenia, chociaż nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, co przeżywa. Nawet najbardziej wytrawny nauczyciel wie, że nie przez sam przedmiot nauczania, ale przez swój osobisty stosunek do tego przedmiotu osiąga ostatecznie przyswojenie wychowan-
kom metod nauki, prawa, gospodarki. Nauczyciel winien przede wszystkim działać na uczących się jako oso-
bowość, osobowość żywa, przepelniona miłością, jako duchowy wódz młodzieży, a nie jako „neutralny“ nosi-
ciel tradycji ducha obiektywnego. Wtedy tylko także staje się on w pełni nauczycielem, istotnie zdolnym do
wprowadzenia swych uczniów w „metodę“ nauki, sztuki i innych dziedzin ducha obiektywnego. Zupelnie tak sa-

⁴ Jest to ta sama realna dialektyka wzajemnego napięcia, którą starałem się bardziej szczegółowo ujawnić w rzeczywistości pedagogicznej już w swoich „Podstawach pedagogiki“. Warstwa wyższa nie tylko się nawarstwia na warstwę niższą i ją „nadformuje“ (überformt), ale i prześwieca w niej i przez to samo przeobraża ją wewnątrznie. Tym, że kładę nacisk na tę obustronną zależność między sobą warstw wyższych i niższych, różni się mój pogląd od punktu widzenia N. Hartmanna, który, jak mi się zdaje, jednostronnie podkreśla zależność wyższej warstwy od niższej i uważa widocznie, że warstwa niższa w swej strukturze kategorialnej pozostaje zawsze całkowicie niezależna od warstwy wyższej nawet wtedy, kiedy służy jej za podstawę i „realne podłoże“. Swoje pojęcie „nadformowania“ („Ueberformung“) Hartmann rozwinął w następujących pracach: *Kategoriale Gesetze* („Philosophischer Anzeiger“, t. I, 1926, str. 201 i nast.), *Ethik*, 1926 (cz. III), *Das Problem des geistigen Seins*, 1933 (zwł. rozdz. 4). Max Scheler widocznie jaśniej widział obustronny charakter zależności między wyższymi i niższymi warstwami światowej całości. Por. rozdz. III, § 1 tej książki.

mo wreszcie rzecz się ma z wychowaniem obywatelskim, narodowym, a nawet fizycznym. W wychowaniu fizycznym także przeświecają nie tylko społeczne wartości, nie tylko wartości natury prawnej, naukowej, estetycznej, ale ostatecznie i wspólnota duchów, czyli „Królestwo Boże“. W przeciwnym razie wychowanie fizyczne wyrodziłoby się w samą atletykę, militaryzm, estetyzm, zależnie od wyżej położonej, kształtującej je warstwy, która jeszcze w nim prześwieca. Prawdziwe przewodnictwo, w znaczeniu, któreśmy tu wyłożyli, przewodnictwo w miłości i przez miłość, jest przesłanką, albo raczej wewnętrzną formą wszelkich rodzajów i wszelkich stopni wychowania człowieka. I o tym wie dobrze każdy wyrobiony nauczyciel i każdy doświadczony wychowawca, zwłaszcza zaś ten, który sam w sobie z goryczą stwierdza brak tak mu potrzebnego, dobroczynnego daru miłości.

ROZDZIAŁ ÓSMY

DWA TYPY WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO

Dobry przykład tego, jak wyższa warstwa życia duchowego prześwieca w niższej warstwie bytu społecznego i ją uduchawia, stanowi zagadnienie wychowania państwowego. Nie wdając się tutaj w szczegóły tego zagadnienia, spróbujemy oświetlić je z punktu widzenia wzajemnego stosunku, który w wychowaniu państwowym zachodzi między procesem włączenia jednostki w państwo jako grupę społeczną, tj. urobieniem jednostki, a kształceniem osobowości, tj. wdrożeniem jej do tradycji kultury duchowej.

Doniosłość tego zagadnienia jest tym większa, że może nigdy jeszcze w dziejach ludzkości nie miało wychowanie państwowe takiego znaczenia, jak za naszych czasów. Staje się ono głównym składnikiem wychowania powszechnego dążąc do zajęcia miejsca, które w średniowieczu należało do wychowania religijnego, a w systemie szkoły ostatnich czasów do tzw. „wykształcenia ogólnego“. Fakt ten świadczy, że nigdy jeszcze państwo nie było uważane w takiej mierze jak dzisiaj za dorobek wszystkich jego mieszkańców, za rzecz naprawdę popolitą, a nie samych tylko „panów“. Państwo współczesne chce, żeby wszyscy jego mieszkańcy traktowali je jako swe wspólne i najistotniejsze dobro, będąc jego obywatelami a nie poddanymi.

Pod tym względem między państwami o ustroju demokratycznym i państwami, w których zwyciężyła dyktatura, nie ma dużej różnicy. Oba systemy dążą do tego, aby jak największa ilość mieszkańców ustosunkowywała się do państwa w sposób czynny. Właśnie państwa dyktatorskie w sposób specjalnie jaskrawy podkreślają wybitne znaczenie wychowania państwowego. Dyktatury współczesne nie są zatem tylko odnowieniem rządów absolutystycznych. Podczas kiedy absolutyzm odpychając od czynnego udziału w życiu państwowym niższe stany starał się rządzić przy pomocy stwarzanej przez siebie biurokracji i dbał raczej o to, żeby lud zostawał i nadal obojętny wobec życia państwowego, byle nie odmawiał wypełnienia nałożonych na niego powinności, dyktatura współczesna nie zadawała się biernym posłuszeństwem masy. I już nie biurokracja, lecz „awangarda robotnicza“ w Rosji Sowieckiej, a „ruch narodowy“ w Trzeciej Rzeszy, tj. aktywna, „świadoma“, „przodująca“ warstwa obywateli stara się pobudzać całą ludność państwa, zachęcać ją, a nawet napędzać do udziału w życiu państwowym. Dyktatura wymaga od swych obywateli uznania i aktywnego uczestnictwa w życiu państwowym. Pod tym względem współczesne państwo dyktatorskie jest lub w każdym razie chce być, tak samo jak i państwo demokratyczne, państwem ludowym, chociaż rozumie udział w życiu państwowym przede wszystkim jako aktywne wypełnienie obowiązków wobec państwa, a nie jako udział w rządzeniu lub posiadanie praw wobec państwa — co akcentuje ideologia demokratyczna. Dlatego właśnie wychowanie państwowe staje się niezależnie od charakteru ustroju państwowego zagadnieniem życia współczesnego w stopniu nieznanym

w przeszłości. Stanowi ono zagadnienie podstawowe tak pedagogiki demokratycznej (np. pedagogiki G. Kerschensteinerja), jak i pedagogiki zwolenników dyktatury (pedagogiki sowieckiej, włoskiej — G. Gentilego, niemieckiej — E. Kriecka).

Na tym jednak kończy się zgodność i zaczyna podstawowa różnica w rozumieniu istoty wychowania państwowego, jego metod i środków. Tkwi ona w różnym ujęciu istoty samego państwa, w różnym pojmowaniu hierarchii jego funkcji i zadań.

1. Państwo jako moc i państwo jako związek prawny

Z jednej strony mamy pogląd, według którego istotą państwa jest w ł a d z a. Państwo wyróżnia się ze wszystkich innych związków społecznych tym, że posiada najwyższą władzę, sięgającą do wszystkich zakresów życia jednostki, która samo swe istnienie otrzymuje od państwa. Państwo, uważane za istotę pierwotną, dąży stale do powiększenia swej mocy, rozszerzenia swej potęgi, co stanowi najwyższe przyrodzone prawo jego istnienia. Z tego punktu widzenia walka o rozszerzenie mocy jest ostatecznym sensem i główną treścią całego procesu historycznego, tak samo jak racja stanu jest ostatecznym motywem postępowania państwa. Wobec tak pojętej istoty państwa życie duchowe uważane jest tylko za wtórną realność: nie jest bytem „autonomicznym“, określonym przez swe własne prawa istnienia, lecz jest raczej refleksem życia państwowego. Prawo jest więc dla tego poglądu samym tylko rozkazem władzy, tkwiącym w racji stanu. Również moralność, wiedza, sztuka, nawet religia tkwią swymi korzeniami w realnych potrze-

bach państwa jako związku mocarstwowego. Siła zbrojna jest tu nie tylko koniecznym atrybutem państwa jako związku, posiadającego monopol nieograniczonego przymusu, lecz jest główną funkcją państwa, bezpośrednim przejawem jego podstawowej i przyrodzonej „woli do mocy“ (Wille zur Macht). Militarizm jest tak samo podstawową cechą ideologii dyktatury, jak i imperializm, rozumiejąc ten ostatni w jego dosłownym sensie jako absolutyzację czy ubóstwienie władzy, pojętej jako ostateczna i nieograniczona istota życia państwowego.¹

Drugi pogląd, reprezentowany obecnie przez tradycję demokratyczną, widzi w państwie przede wszystkim porządek prawny. Głównym zadaniem państwa nie jest rozszerzanie swej mocy, lecz urzeczywistnianie prawa w stosunkach społecznych tak wewnątrz samego państwa, jak i na zewnątrz między państwami. Co prawda, państwo wspiera się na władzy i posiada monopol „bezwzględного przymusu“, tj. takiego, któremu każdy, kto mieszka na terytorium państwa, musi się podporządkować bez zastrzeżeń (przymusu wszystkich innych związków społecznych można uniknąć przez wystąpienie z nich), ale ten przymus i władza, gwarantująca jego bezwzględność, nie są nieograniczone i nie są celami same w sobie, lecz mają charakter służebny. Nad warstwą bytu społecznego, do której należy państwo, wznosi się wyższa warstwa bytu duchowego, czyli kulturalnych wartości (wiedzy, sztuki, religii i moralności). Jest to warstwa twórczości kulturalnej, czyli kulturalnej tradycji, której podmio-

¹ Por. oprócz książki E. Kriecka, *Wychowanie narodowo-polityczne* (polski przekład, 1936), także O. Spenglera, *Die Jahre der Entscheidung*, 1933.

tem jest osobowość człowieka. Byt duchowy ma swe prawa i swą wartość, niezależne od bytu społecznego i państwowego, a twórczość kulturalna zakłada wolność osobowości. Zadaniem państwa jest nie tylko bronić tej wolności, lecz i przyczyniać się w sposób pozytywny do tworzenia stosunków, gwarantujących twórczość kulturalną obywateli, tak duchową jak i gospodarczą, która jest realnym podłożem dla pierwszej. Państwo powinno popierać i uzupełniać wspólny wysiłek swych obywateli broniąc i koordynując ich twórczość duchową i gospodarczą, a bynajmniej nie niszczyć tej twórczości, zastępując ją swą własną działalnością o charakterze z góry narzuconym, a zatem bezosobowym. Nie mechanizacja życia duchowego przez podporządkowanie go mocy państwa i zużycie jako narzędzia racji stanu, lecz służeńie życiu duchowemu i przez to uduchowienie samego życia państwowego — oto ostateczne zadanie państwa, nadające mu wyższe dostojenie. Takie uduchowienie życia państwowego oznacza przekształcenie państwa jako organizacji mocy (Machtstaat) w porządek prawny (Rechtsstaat). Państwo, przeniknięte żywiołem prawa, uświadamia sobie granice swej mocy, uświadamia sobie, że zadaniem władzy, która stanowi jego podstawę, jest służenie wyższym wartościom o charakterze duchowym, a nie panowanie.²

Trzeba zaznaczyć, że owa różnica między dwoma po-

² Ciekawe jest, jak E. Durkheim, broniący tego poglądu o przekształceniu współczesnego państwa z état-puissance w état-droit, stara się bezskutecznie uzgodnić go z swym zasadniczym poglądem, że prawo i cała kultura duchowa nie są niczym innym, jak tylko emanacją państwa jako najpotężniejszej grupy społecznej. Por. L'Education Morale, 1920.

glądami na państwo tkwi w samej jego istocie. Państwo jest mocą, ale zarazem jest prawem, które przenikając moc stwarza z państwa połączny substrat, „nosiciela“ twórczości duchowej. Dlatego różnica ta istnieje tak dawno, jak dawno istnieją próby filozoficznego tłumaczenia istoty państwa. Ma ją na myśli Arystoteles, kiedy rozróżnia normalne formy państwa i formy państwa, które uległy deprawacji. W średniowieczu stanowi ona podłoże teoretyczne długiej walki władzy świeckiej i duchowej. Bynajmniej nie pokrywa się owa różnica między podanymi wyżej ujęciami państwa z różnicą między liberalizmem i socjalizmem. Dawny liberalizm, broniąc poglądu na państwo jako na „stróża nocnego“, pojmował państwo jako obrońcę własności prywatnej, a nie jako nosiciela twórczości kulturalnej, którego zadaniem jest służenie wartościom wyższym — duchowym. Tak samo i dawny socjalizm (tak „utopijny“, jak marksistowski) oraz współczesny komunizm widząc w państwie tylko narzędzie mocy zupełnie negują państwo lub uznają je tylko jako tymczasowe narzędzie dyktatury klasy robotniczej, niezbędne w „okresie przejściowym“. Zaprzeczają jednak możliwości uduchowienia państwa, jego przeniknięcia przez prawo i, co idzie za tym, jego służenia wyższym wartościom duchowym. Odwrotnie, liberalizm demokratyczny, tak samo jak i demokratyczny socjalizm uznają wieczne znaczenie państwa, widząc w nim przede wszystkim porządek prawny i nosiciela wartości duchowych. Różnica między nimi polega na sposobie, w jaki określają poszczególne funkcje państwa i charakter typowej dla przyszłego ustroju społeczeństwa własności, bynajmniej nie na podstawowym ustosunkowaniu się do państwa.

2. Wychowanie ideokratyczne i wychowanie prawne

Z tego podwójnego pojmowania istoty państwa wypływają też dwa podstawowe rodzaje ujęcia wychowania państwowego. Jeśli akcent w ujęciu państwa kładzie się na moment władzy i mocy, to wychowanie państwowe sprowadza się do urobienia jednostki według wzoru, ustalonego przez rząd sprawujący władzę. Przyjmuje ono charakter musztry i masowej propagandy, dla której jednostka jest tylko członkiem całości skierowanej na zewnątrz, jest tylko narzędziem mocy, bynajmniej nie osobowością, mającą własną wartość. Wychowanie zwraca się w tym wypadku do peryferii jednostki, używa środków oddziaływających tylko na uczucie jednostki, jej wyobraźnię, jej popęd do naśladowania, jej instynkt podporządkowania się masie i zatracenia się w liczbie. Wychowanie stara się otoczyć władzę nimbem absolutnej wyższości, nieprzenikliwej dla woli i rozumu jednostki, stwarza m i t państwa jako samowystarczalnej istoty o nieograniczonej potędze, od której jednostka otrzymuje wszystko, czym jest. Dlatego musi ona bezwzględnie przyjmować państwo takim, jakim ono obecnie jest, wstrzymując się od jakiegokolwiek krytyki i jakichkolwiek prób jego przekształcenia. Państwo staje się przedmiotem ubóstwienia, bożyszczem nowej religii pogańskiej, mającej swych kapłanów, swój rytuał symboliczny, swój dogmat wiary. Powstaje ideologia państwowa, jednakowo obowiązująca dla wszystkich, z góry narzucana jako objawienie ostatecznej prawdy, nie podlegającej sądowi jednostki. Zadaniem tej ideologii jest usunięcie z duszy jednostki wszystkich możliwych wątpliwości, stworzenie z niej posłusznego narzę-

dzia mocy. Będąc mieczem walki ideologia musi z u n i f o r m o w a ć światopogląd jednostki, który zawsze jest ustosunkowaniem jednostki do całości świata, pozbawić jednostkę jej wewnętrznego oblicza, tak samo jak musztra musi ubrać ją w ten sam mundur. W ten sposób masa jednostek staje się jednolitą, niby odlaną z żelaza i gotową do masowego działania. Tak ujęte wychowanie państwowe posługuje się przede wszystkim środkami musztry, symbolicznych masowych uroczystości, propagandy i wszczęcia tej samej ideologii obowiązkowej. Są to środki o charakterze masowym, a zatem mechanistycznym. Środki te kształtują typ człowieka, pozbawionego osobowości. Ignorowanie osobowości jednostki wypływa z tego, że państwo jest ujęte wyłącznie jako moc i władza, mająca za swe najwyższe zadanie rozszerzenie swej potęgi. Osobowość zaś jest zjawiskiem duchowym, należącym do wyższej warstwy bytu niż płaszczyzna rzeczywistości społecznej i dlatego nabywa znaczenia w życiu państwowym dopiero wtedy, kiedy samo państwo jest uważane jako podłoże bytu duchowego, jako nosiciel wyższych wartości kulturalnych, którym ma służyć swą mocą, stale uduchawianą i przenikaną przez żywioł prawa.

Wychowanie państwowe, odpowiadające temu drugiemu ujęciu państwa, posługuje się środkami o charakterze wręcz przeciwnym. Przyjmuje przede wszystkim charakter w y c h o w a n i a p r a w n e g o. Celem takiego wychowania jest to, co Anglicy nazywają „sense of cooperation“, tj. wychowanie zdolności współdziałania, uczucia solidarności „towarzyskiej“, połączonej z szanowaniem cudzej osobowości, tak samo jak i z uświadomieniem swego obowiązku wobec całości społecznej. Posza-

nowanie cudzego prawa tak samo należy do tego wychowania, jak i gotowość bronięcia swego własnego prawa i prawa swego zespołu. Jest to psychologia „uczciwej gry“ (fair play), używając znowu wyrazu narodów anglosaskich, u których ten drugi rodzaj wychowania państwowego jest urzeczywistniony w sposób naprawdę wzorowy. Głównym środkiem tego wychowania są „corporate activities“, tj. samorząd uczniowski czy studencki, pojęty w sensie rozmaitych dobrowolnych zespołów uczniów, zespołów gry i pracy, w których młodzież jednoczy się dla współdziałania społecznego. Przedmiotem tego współdziałania nie są moc i władza, lecz zainteresowania duchowe, wymagające od jednostki natężenia jej woli jako osobowej siły twórczej. Nawet kiedy przedmiotem tym jest sport, wysilek o charakterze wspólnym i przeważnie duchowym (udoskonalenie władzy człowieka nad swym ciałem) dominuje nad samą chęcią „wygrania“ — ograniczoną i uszlachetnioną przez prawo „uczciwej gry“. Ponieważ państwo jest dla dziecka, nawet dla młodzieńca, a często i dla dojrzałego czymś dalekim i abstrakcyjnym, wychowanie prawne dokonywa się z początku na materiale życia społecznego o charakterze bardziej elementarnym, ale za to dostępnym młodzieży. Zdaje się ono być mniej „państwowe“, ale za to jest wychowaniem czynnym; będąc zaś wychowaniem do twórczości społecznej, może wykształcić prawdziwego obywatela państwa w sposób pewniejszy niż wychowanie pozornie państwowe, ale w rzeczywistości mechanistyczne, wymagające zewnętrznego naśladowania tego samego wzoru. Podczas kiedy wychowanie państwowe pierwszego rodzaju ogranicza się do powtarzania ustalonego rytuału symbolicznego, naśladowania tego samego

wzoru i wszczepiania jednakowej ideologii — staje się zatem nauczaniem o charakterze biernym — wychowanie państwowe jako wychowanie prawne jest wychowaniem o charakterze aktywnym, jest to wychowanie przez czyn. Polega ono na samodzielnym i twórczym rozstrzygnięciu problemów życia społecznego, zawsze dostępnych uczniom i coraz bardziej złożonych: uczeń uczy się być obywatelem, często wcale nie myśląc o państwie, lecz rozstrzygając zadania społeczne w sposób samodzielny. To odpowiada zupełnie stylowi nowego wychowania aktywnego, w którym nawet czytania i pisanie uczy się czytając i pisząc nie dla czytania i pisanie, lecz dla rozstrzygnięcia problemu, wynikającego z życia dziecięcego. Właśnie dlatego, że takie wychowanie państwowe jest wychowaniem przez czyn, jest ono skuteczniejsze od wszelkiej „nauki o państwie“, która, bez względu na to ile trwa godzin, zawsze zostaje tylko powtarzaniem cudzych słów o państwie, a zatem dotyka tylko umysłowej peryferii duszy ucznia, bynajmniej nie centrum jego osobowości jako przyszłego obywatela.¹

Dlatego można się zgodzić z jaskrawym sformulowaniem różnicy między obydwojema rodzajami wychowania państwowego, podanym przez K. S o ś n i c k i e g o w jego książce „Podstawy wychowania państwowego“. Podczas kiedy dla jednego rodzaju wychowania państwowego państwo jest „m i t e m“ nietykalnym, gotowym i niepojętym, z zewnątrz narzuconym, dla drugiego rodzaju

¹ O wychowaniu państwowym w Anglii zobacz moją książkę pt. Szkoła i demokracja na przełomie, 1938, rozdz. V. W ten sam sposób ujmował wychowanie państwowe (jako wychowanie w kierunku prawa) G. Kerschensteiner. Patrz zwłaszcza jego „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“, 1909.

państwo jest zadaniem „e t o s a“, przedmiotem wciąż na nowo stwarzanym przez wspólny wysiłek obywateli. Nie wolno jednak mówić bez zastrzeżeń o irracjonalnym charakterze pierwszego i „racjonalności“ drugiego rodzaju wychowania państwowego. W pewnej mierze właśnie pierwszy rodzaj wychowania państwowego, kładąc nacisk na symbolizm zewnętrzny i nauczanie słowne, charakteryzuje się przez swój intelektualizm, będący koniecznym towarzyszem każdego mechanizmu. Odwrotnie, drugi rodzaj wychowania państwowego odrzuca razem z mechanizmem i intelektualizmem, zwraca się bowiem nie do umysłu człowieka, jego pamięci lub innych peryferycznych sił duszy, lecz do twórczej wolności, która jest najgłębszą i najbardziej wewnętrzną, a zatem w pewnym sensie najbardziej irracjonalną siłą w człowieku.

Który z dwóch rodzajów wychowania państwowego jest skuteczniejszy? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, co rozumieć pod skutecznością wychowania. Jeśli idzie o to, żeby w jak najkrótszym czasie skupić masy i skierować je do pewnego określonego celu, wychowanie o charakterze mechanistycznym, posługujące się przede wszystkim musztrą i propagandą jednolitej ideologii, zdaje się być skuteczniejsze. Jednak, jak każdy mechanizm, również i takie wychowanie kryje w sobie zarodek własnego rozkładu: aby być skutecznym, wychowanie to musi wciąż potęgować swe mechanistyczne, zewnętrzne środki. Nie jest ono zatem wychowaniem obliczonym na dalszą metę. Natomiast wychowanie państwowe, dążące do uduchowienia państwa, nosi w sobie podstawy swego rozwoju i trwania: wciąż umacnia się i stwarza żywą tradycję, w której, jak w każdej tradycji

duchowej, każdy nowy krok jest razem i zachowaniem przeszłości i jej przewyciężeniem. Dlatego też każde państwo ustabilizowane z reguły przechodzi od pierwszego rodzaju wychowania do drugiego. Jedyne to drugie wychowanie państwowe, w którym państwo wypełnia swą moc treścią duchową, jest w stanie stwarzać tradycję państwową. Spostrzegamy to na przykładzie ostatnich zmian w wychowaniu młodzieży sowieckiej: pedagogowie sowieccy, kierując się nowymi wytycznymi zarządu partii komunistycznej, występują obecnie sami przeciwko małpowaniu przez związki młodzieży sowieckiej form życia politycznego i przeciwko zajmowaniu się przez nie kwestiami o charakterze politycznym. Wymagają, aby związki młodzieży zamiast naśladowania życia dojrzałych zajmowały się sprawami i pytaniami, dostępnymi dla młodzieży i wypływającymi bezpośrednio z życia młodocianego (sportem, nauką, sztuką, teatrem). Wymagają, aby młodzież wytworzyła swe własne formy życia społecznego, bardziej elementarne i bardziej odpowiadające jej charakterowi. Drugim przykładem może być wychowanie żołnierza współczesnego przez niemiecką Reichswehrę. Nie ma może bardziej jaskrawego przeciwieństwa niż to, które istnieje między pedagogiką oficjalną współczesnych Niemiec i mniej znaną literaturą pedagogiczną Reichswehry. Podczas kiedy pierwsza jest typowym przykładem wychowania państwowego o charakterze mechanistycznym, druga podkreśla znaczenie osobowości żołnierza, jego samodzielności, rozumienia przez niego duchowych wartości, których podłożem jest państwo, świadome swych zadań prawnych i kulturalnych. Wychowanie żołnierza współczesnego, twierdzą zgodnie wszyscy pedagogowie Reichswehry,

nie może być oparte na samym autorytecie. Karność wojska współczesnego, wysoka technika broni współczesnej wymaga od żołnierza nie masowego działania, lecz przeciwnie, działania wysoce indywidualnego, co zakłada wychowanie żołnierza w duchu wolności i współdziałania towarzyskiego.² Trzeba także zaznaczyć, że jeżeli niemieccy zwolennicy dyktatury i wychowania państwowego o charakterze mitologiczno-mechanistycznym naprawdę respektują jakikolwiek naród i państwo obce, to jedynie Anglię i Stany Zjednoczone, a przecież są to właśnie państwa, będące wzorem wychowania państwowego o charakterze etyczno-prawnym. Ten właśnie rodzaj wychowania państwowego, kwitnący od dawna w tzw. „publicznych szkołach“ angielskich, zdołał wychować pokolenia Anglików, którzy faktycznie stworzyli potęgę Imperium Brytyjskiego. Wiadomo, że właśnie w tych szkołach publicznych wychowała się młodzież angielska, która na posadach urzędników i dygnitarzy kolonij brytyjskich wykuła potęgę największego mocarstwa świata. Więc nawet z punktu widzenia rozszerzenia przez państwo jego mocy nie wolno odmawiać skuteczności temu drugiemu rodzajowi wychowania państwowego.³

² Por. książkę: Friedrich Altrichter, *Das Wesen der soldatischen Erziehung*, 1935, oraz artykuł tegoż autora w „Die Erziehung“, XI (1936), nr 6.

³ Patrz rozdział „Angielska tradycja wychowania“ w mej wspomnianej książce „Szkoła i demokracja na przelomie“, 1938. Nie mogę też nie przytoczyć w tym miejscu faktu, usłyszanego jeszcze w roku 1915 na pewnym odczycie o szkolnictwie angielskim, wygłoszonym przez znanego historyka rosyjskiego P. Winogradowa, który był kilkanaście lat profesorem w Oxfordzie. Winogradow opowiadał o rozmowie ze

Najważniejszym jednak dowodem przemawiającym na korzyść drugiego rodzaju wychowania państwowego jest to, że nie wyklucza ono pierwszego, lecz może zawierać je w sobie jako swą część, podczas gdy wychowanie państwowe o charakterze mechanistycznym jest absolutyzacją pierwiastka mocy, a zatem wyklucza wychowanie etyczno-prawne. Państwo, pojęte jako porządek prawny i jako „nosiciel“ wyższych wartości duchowych, zawsze zostanie mocą. Uduchowienie władzy, podporządkowanie jej wartościom duchowym, bynajmniej nie wyklucza władzy i nie zmniejsza jej. Tak samo i wychowanie państwowe o charakterze etyczno-prawnym nie wyklucza ani propagandy ani nawet musztry lub rytuału symbolicznego. Harcerstwo, będące typowym wytworem tradycji angielskiej, jest dobrym tego przykładem. W harcerstwie bowiem elementy musztry i symbolizmu mają swoje znaczenie, stanowią jednak tylko moment całego wychowania, moment, podporządkowany wychowaniu twórczego współdziałania, osobowości, świadomości prawnej, uczciwej gry. Harcerstwo także urabia jednostkę, ale proces urobienia jest w nim przepełniony pierwiastkiem prawa, który nadaje urobieniu cechy procesu duchowego i czyni je podłożem szerszego

swym przyjacielem Fisherem, wówczas angielskim ministrem oświaty. Fisher wyprawiał za morze swego 23-letniego syna, mianowanego wicegubernatorem pewnej dalekiej kolonii brytyjskiej. Na pytanie Winogradowa, czy się nie boi wysłać swego chłopca na tak odpowiedzialne stanowisko, Fisher odpowiedział: „Przecież on był dwa lata prefektem w Eton“. Tę wprawę na stanowisku „prefekta“ (tj. przewodniczącego samorządu uczniowskiego) w znanej szkole publicznej uważał więc minister angielski za najlepsze przygotowanie dla początkującego przedstawiciela władzy państwowej.

procesu kształcenia osobowości. Na tym właśnie polega różnica między prawdziwym harcerstwem i sowieckim komsomołem czy niemieckim Jugendbunden, gdzie uwielbienie władzy i pierwiastki mitologiczne państwowości bezwzględnie dominują, uniemożliwiając uduchowienie procesu urabiania przez podporządkowanie go wyższej całości.

ROZDZIAŁ DZIEWIĄTY

PROBLEM WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO

Rozpowszechnienie wykształcenia ogólnego, o którym była mowa w poprzednich rozdziałach, wydaje się być w przeciwieństwie nie tylko z wymaganiami wychowania państwowego, lecz i z coraz większym wpływem, który wywiera na wychowanie i szkolnictwo współczesne życie gospodarcze. Czy wykształcenie ogólne, jako kształcenie osobowości, nie musi opuścić swej szczytowej pozycji, którą posiadało w ciągu XIX stulecia, na rzecz wykształcenia zawodowego? Czy szkolnictwo nie staje się obecnie coraz bardziej uzależnionym od życia gospodarczego, które przecież raczej należy do warstwy bytu społecznego niż do warstwy kultury duchowej? — Musimy więc spróbować określić istotę wychowania gospodarczego oraz stosunek, który zachodzi między szkolnictwem a gospodarką narodową. Analiza tych problemów pozwoli nam oświetlić pojęcie wykształcenia ogólnego i zagadnienie autonomii szkolnictwa z nowej strony.

1. Rozwój szkolnictwa zawodowego w XIX wieku

Wbrew twierdzeniu marksizmu, że gospodarka społeczna jednostronnie określa charakter szczegółowej całej „nadbudowy ideologicznej“, widoczny wpływ gospodarki na szkolnictwo jest zjawiskiem bardzo niedawnym.

W ciągu długich stuleci wykształcenie gospodarcze młodego pokolenia odbywało się poza szkołą, i to nie tylko wykształcenie przeciętnego rolnika, rzemieślnika czy kupca, lecz i wykształcenie warstwy kierującej życiem gospodarczym. Wychowanie czy raczej wykształcenie jest wszędzie, gdzie jest jakakolwiek działalność kulturalna: wykształcenie bowiem spełnia na płaszczyźnie kultury funkcję analogiczną do tej, którą w życiu biologicznym wykonuje rozmnażanie i dziedziczność. Zapewnia przedłużenie kultury w czasie, jej przekazywanie z pokolenia na pokolenie. Dlatego wykształcenie gospodarcze istniało od dawna, tak jak od dawna istniało życie gospodarcze. Stanowiło ono jednak nieodłączną część samego życia gospodarczego, jego dalszy ciąg, nie posługując się przy tym szkołą jako instytucją odrębną. Nawet taka wyrobiona i przez obyczaj ściśle ustalona tradycja gospodarcza, jaką było rzemiosło średniowieczne, regenerowało się bez pomocy szkoły, odnawiając się bezpośrednio w warsztacie, ściśle połączonym z życiem rodzinnym rzemieślnika oraz z życiem korporacji rzemieślniczych, które za pomocą systemu egzaminów dbały o przekazywanie tradycji rzemiosła, jako najbardziej wyrobionej gałęzi ówczesnej gospodarki. Rzemiosło nie miało swych własnych szkół i nie można też mówić o jakimkolwiek wpływie rzemiosła na średniowieczne szkolnictwo. Wykształcenie rzemieślnicze, jak zresztą całe wykształcenie gospodarcze, odbywało się poza szkolnictwem i bez pomocy szkoły, czemu zresztą nie zaprzecza ten fakt, że dzieci przodującej warstwy cechów średniowiecznych uczęszczały do łacińskiej szkoły swojego miasta.

Tak samo było z wykształceniem gospodarczym kup-

ca nawet przodującej warstwy kupiectwa. Jeszcze w ciągu całej pierwszej połowy XIX stulecia Buddenbrockowie¹ nie wymagali od szkoły dla swych następców nic innego, jak tylko wykształcenia ogólnego w takiej mierze, jaka była uważana wówczas za niezbędną dla przynależności do elity społecznej. Nawet szkoły handlowe długi czas, aż do końca XIX stulecia, były raczej szkołami stanu kupieckiego niż szkołami gospodarczymi i dawały realne wykształcenie ogólne, które walcząc o swe równouprawnienie z klasycznym wykształceniem ogólnym prawie wcale nie dbało o jakieś specjalne przygotowanie do życia gospodarczego.

Pierwsze szkoły przygotowujące do pracy o charakterze gospodarczym powstają dopiero za czasów absolutyzmu państwowego w ciągu XVIII stulecia. Zakładając te szkoły rząd absolutystyczny ma na myśli przede wszystkim potrzeby różnych gałęzi gospodarki państwowej: armii i marynarki, komunikacji, przedsiębiorstw skarbowych, coraz bardziej rozwijających się po okresie tzw. merkantylizmu. Potrzeby te już nie mogą być zaspokojone przez tradycję rzemieślniczą. Wymagają wiedzy technicznej, opartej na wyszkoleniu intelektualistycznym, co może dać tylko szkoła z programem nauczania matematyczno-technicznym. Tak powstają szkoły „matematyczne“, „mechaniczne“, „techniczne“, „ekonomiczne“ albo „realne“, które jednak wychowują nie tyle działaczy gospodarczych, ile urzędników technicznych. Każdy resort administracji państwowej zakłada własne szkoły w miarę swego zapotrzebowania kwalifikowanej siły robotniczej: inżynierów, techników i rze-

¹ Bohaterowie słynnej powieści T. Manna.

mieślników. Nawet wtedy, kiedy w końcu XVIII stulecia rząd, uprzytomniwszy sobie znaczenie przemysłu i handlu dla państwa, zaczyna zakładać szkoły rzemieślnicze i przemysłowe, a potem i wyższe szkoły techniczne, szkoły te na długo zachowują swój charakter wykształcenia wyłącznie technicznego. Wydaje się zresztą rzeczą niemal oczywistą, że szkoła przygotowując do życia gospodarczego nie może dać swym uczniom nic więcej niż wiedzę techniczną, na niższych zaś stopniach wprawę albo raczej rutynę techniczną.

Sytuacja zmienia się powoli w ciągu XIX stulecia. Stulecie to zaczyna się tzw. rewolucją techniczną, wywołaną przez maszynę parową, która to rewolucja prowadzi w Europie zachodniej do usunięcia na dalszy plan albo, jak w Anglii i Francji, do zupełnego zniszczenia cechów rzemieślniczych oraz tradycji przez nie wytworzonej. Rozwijający się przemysł zatrudnia w coraz większej mierze chłopów wypędzonych z roli, potrzebuje jednakże obok tej surowej siły robotniczej także techników i robotników kwalifikowanych, posiadających wiedzę techniczną o charakterze już zupełnie innym niż rutyna rzemieślnicza. Ta ostatnia zaczyna nawet i w rzemiośle podlegać coraz większemu wpływowi nowej techniki przez przemysł wprowadzanej. Z drugiej strony XIX stulecie jest okresem wprowadzania obowiązku szkolnego i odpowiedniego rozbudowania szkolnictwa powszechnego w głównych państwach Europy zachodniej, środkowej i północnej oraz w Stanach Zjednoczonych. Sama szkoła powszechna pozostaje poza jakim bądź wpływem gospodarki narodowej, będąc z początku szkołą we właściwym sensie elementarną, nie wykraczającą poza naukę czytania, pisania i rachunków. Ale nawet i później,

po dokonanych już rozszerzeniu jej programów, zachowuje jeszcze swój charakter jednakowy, mechanistycznie abstrakcyjny, obojętny wobec konkretnych potrzeb środowiska gospodarczego. Stanowi jednak podłoże, na którym rozbuduje się, zwłaszcza w drugiej połowie stulecia, szkolnictwo zawodowe (rzemieślnicze, przemysłowe, techniczne, handlowe, rolnicze).

W niektórych krajach powstają próby ujęcia całego szkolnictwa zawodowego w pewien system i podporządkowania go jednej instancji (np. we Francji powstaje obok systemu szkolnictwa ogólnego odrębny od niego system „enseignement technique“, podporządkowany ministerstwu przemysłu i handlu), chociaż prawie wszędzie szkolnictwo zawodowe pozostaje rozproszone między najróżniejszymi resortami administracji państwowej poza obrębem ministerstwa oświaty i rządzonego przez nie szkolnictwa ogólnego. Przy tym i samo szkolnictwo zawodowe ma też charakter abstrakcyjny, będąc kierowane jednakowym wzorem tej samej standaryzowanej wiedzy lub na niższym stopniu rutyny technicznej. I, rzecz główna, obejmuje względnie nieliczne warstwy ludności, nie należy do szkolnictwa powszechnego, rozwija się niezależnie od tego ostatniego i samo ze swej strony nie oddziałuje na nie. Przygotowuje względnie cienką warstwę technicznie wykształconych kierowników i kwalifikowanych robotników, podczas kiedy masy społeczeństwa nie wynoszą żadnego wykształcenia gospodarczego ze szkoły.

Anglia była pierwszym krajem, w którym problem masowego wykształcenia zawodowego, zwłaszcza wykwalifikowanych robotników bujnie rozwijającego się przemysłu, został postawiony już w połowie XIX stulecia.

Problem ten w Anglii rozwiązano w sposób dla tego kraju typowy — przy pomocy inicjatywy prywatnej, naśladowanej przez ciągle się wzmacniającą aktywność czynników społecznych i państwowych, przy czym państwo ogranicza się tylko do subwencjonowania szkolnictwa zawodowego oraz do koordynowania działalności samego społeczeństwa. Dopiero na początku XX stulecia do działalności w tej dziedzinie zaczynają się przyczyniać w większej mierze i czynniki samorządowe, uprawnione do tego przez ustawę z r. 1902. Szkolnictwo w ten sposób powstałe stanowią tzw. klasy techniczne (technical classes), bezpośrednio utrzymywane przez najrozmaitsze czynniki: fundacje, przedsiębiorstwa przemysłowe prywatne, organizacje społeczne, osoby prywatne, potem coraz więcej przez samorządy miejscowe. Niemniej urozmaicone są i programy tych klas technicznych, określone przez konkretne potrzeby tej ciągle powiększającej się rozmaitej i bardzo ruchomej klienteli. Klientelę tę stanowią młodociani robotnicy, często i starsi z robotników, którzy szukają wiedzy technicznej, potrzebnej im dla awansu w swej pracy zarobkowej. Otwarta możliwość awansowania jedynie w miarę jakości swej pracy, bez względu na jakie bądź świadectwa i uprawnienia szkolne, stanowiła i jeszcze aż dotąd stanowi cechę typową wewnętrznej struktury kapitalistycznego przemysłu angielskiego, w którym większość kierowników warsztatów i nawet całych działów większych przedsiębiorstw rekrutuje się z osób, które zaczęły swą pracę jako zwykli robotnicy. Stąd pochodzą cechy typowe angielskiego masowego szkolnictwa zawodowego, charakteryzujące je aż do dziś dnia: szkolnictwo to jest prawie całkowicie wieczorowe, przeznaczone dla młodzieży pra-

cującej zarobkowo; jest dobrowolne i aż do roku 1902 w większości nawet płatne, przyciągające do siebie perspektywą awansu i powiększenia zarobku; dlatego jest uważane przez ucznia za przedłużenie jego pracy zarobkowej („job“), bynajmniej nie za wykształcenie prawdziwe, które się otrzymuje w szkole ogólnokształcącej; program nauki ściśle nawiązuje do potrzeb konkretnych ucznia i ogranicza się do tego minimum wiedzy technicznej, które jest dla niego w tej chwili niezbędne; nauka odbywa się w postaci najrozmaitszych kursów trwających od kilku tygodni aż do dwóch lat. Już z tego widać, że szkolnictwo techniczne nie miało zamiaru wychowawczego. Ograniczało się do przekazania minimum wiedzy technicznej, uważając samo wychowanie gospodarcze za rzecz bezpośredniej wprawy nabywanej w warsztacie fabrycznym. I im ściślej nauka techniczna w tym szkolnictwie zawodowym nawiązywała do konkretnych potrzeb owej pracy, tym bardziej ta ostatnia była uważana za prawdziwe źródło wykształcenia gospodarczego. W końcu XIX stulecia klasy techniczne jednakże liczyły nie więcej niż 150 tys. uczniów, tj. mniej niż 50 uczniów na 10 tys. ludności. Znaczy to, że nawet masowe szkolnictwo techniczne było jeszcze dalekie od powszechności, obejmowało tylko warstwę wykwalifikowanych robotników, którzy będąc zjednoczeni w trade-unions stanowili bodaj najglówniejszy filar potęgi przemysłu angielskiego.

Na łądzie europejskim szkolnictwo zawodowe miało w ciągu wieku XIX charakter raczej rzemieślniczy. Tu przeważała szkoła codzienna, która będąc oparta na szkole powszechnej miała za swój cel przekazanie techniki bardziej subtelnych rodzajów rzemiosła bądź o cha-

rakterze artystycznym (jak we Francji), bądź też o charakterze przemysłowo-technicznym, jak w Niemczech i Austrii. Przygotowywała techników albo wysoko wykwalifikowanych rzemieślników wychowując ich w duchu ustalonej, sztywnej rutyny technicznej. Nawet szkoły gospodarstwa domowego dla dziewcząt, które w końcu XIX stulecia zaczęły powstawać w Europie środkowej, zwłaszcza w byłej Austrii, miały na celu nie tyle wychowanie gospodarcze przyszłych gospodyń, na których polegałaby odpowiedzialność za należytą organizację procesu spożycia narodowego, ile wychowanie przyszłych żon i matek w duchu zrutynizowanej mieszczańskiej tradycji życia rodzinnego. Ze swej strony wyższe szkolnictwo zawodowe (tak techniczne, jak i handlowe) miało charakter wyraźnie naukowy: oparty zwłaszcza w Europie na szerokim fundamencie wiedzy matematycznej i przyrodniczej, program wyższych szkół zawodowych ograniczał się do wiedzy technicznej zupełnie omijając konkretne problemy gospodarki narodowej, nie mówiąc już o wychowaniu gospodarczym. Kształcił inżynierów w ten sam sposób, jak praktyczne wydziały uniwersytetów kształciły prawników, nauczycieli albo księży, wcale nie stawiając sobie celu wychowania działaczy gospodarczych. Aż do samego końca ubiegłego stulecia uważano, że wychowanie gospodarcze daje samo życie, szkoła zaś może dać tylko wiedzę techniczną, która jest niezbędna albo przydatna w życiu gospodarczym. Owa wiedza jest potrzebna tylko dla mniejszości: dla inżynierów — w postaci nauki technicznej, dla majstrów i wykwalifikowanych robotników — w postaci rutyny rzemieślniczej. Dlatego szkolnictwo zawodowe nie tylko zachowuje w ciągu całego stulecia, stanowiącego pierwszą fazę jego

szerszego rozwoju, swój charakter wyłącznie techniczny, lecz i stanowi system szkolnictwa zasadniczo i zupełnie odrębny od szkolnictwa powszechnego. To ostatnie zostaje „elementarnym“, tak samo jak i szkoła średnia (bądź klasyczna albo realna) zostaje „ogólnokształcąca“. O wychowaniu gospodarczym w ścisłym sensie tego słowa nie ma mowy ani w systemie szkolnictwa powszechnego i średniego, ani w szkolnictwie zawodowym, pomimo że ostatnie jest prawie wszędzie przedmiotem troski rozmaitych instancji gospodarczych, znajdując się w kompetencji nie ministerstwa oświaty, lecz ministerstwa handlu i przemysłu albo rolnictwa i innych analogicznych zarządów.

2. Wzmocniony nacisk gospodarki narodowej na szkolnictwo w XX wieku

Sytuacja zasadniczo się zmienia w początkach XX wieku. Dopiero w tym stuleciu szkolnictwo zawodowe staje się naprawdę powszechnym oraz wychowanie gospodarcze staje się powszechnie uznanym elementem wychowania ogólnego i przeto jednym z głównych celów szkolnictwa powszechnego i średniego. Samo przeciwstawienie kształcenia ogólnego i zawodowego powoli zanika i szkolnictwo zawodowe staje się organiczną częścią zjednoczonego systemu szkolnictwa, będąc często (jak we Francji, we Włoszech, w Czechosłowacji, w Polsce) i administracyjnie połączone ze szkolnictwem ogólnokształcącym w tym samym ministerstwie. Przyczyny tego tkwią w podstawowej zmianie samej gospodarki narodowej, która na początku naszego wieku przeżywa nową rewolucję techniczną, wywołaną przez elektryfikację,

rozpowszechnienie silnika spalinowego, rozwój przemysłu chemicznego.

Zmianę tę można określić jako racjonalizację wszystkich gałęzi życia gospodarczego. W sposób najbardziej jaskrawy owa racjonalizacja odbywa się w przemyśle wywołując tutaj zasadniczą zmianę samej struktury pracy. Praca przeciętnego robotnika traci swój charakter oddziaływania prawie wyłącznie energii mięśniowej i staje się raczej pracą centralnego systemu nerwowego. Robotnik więcej niż przedtem staje się członkiem olbrzymiego mechanizmu fabrycznego, odbierającego od robotnika wszelki wysiłek mięśniowy, tym bardziej zaś wymagającego od niego naprężenia uwagi i zachowania jednolitego tempa pracy. Pracując nawet w sposób zupełnie zautomatyzowany musi mieć on inny stosunek do mechanizmu, stosunek zakładający pewne kształcenie ogólne i politechniczne. Warunkiem odnowienia jego energii zużytej w ciągu pracy nie jest już tylko sen i posiłek, jak przy pracy o charakterze mięśniowym, lecz wypoczynek bardziej subtelny, zawierający należyte wykorzystanie wolnego czasu oraz wyższego standardu życiowego. Wszystko to staje się możliwym dzięki niesłychanie podniesionej przez racjonalizację wydajności pracy robotnika współczesnego. To, co jeszcze 30 lat temu było filantropią ze strony pracodawcy oświeconego, mianowicie nowa kultura mieszkaniowa robotnika współczesnego, zabezpieczenie mu możliwości rozrywkowych, sportowych i oświatowych, wydaje się teraz rzeczą normalną ze strony pracodawcy, dbającego jedynie o największą rentowność swojego przedsiębiorstwa. Zresztą zasadniczo zmieniły się rola oraz przeciętne roszczenia klasy robotniczej. Nie było to wca-

le przypadkowe, że owa zmiana wewnętrznej struktury pracy poprzedzona została przez robotniczy ruch zawodowy, który mocno przyczynił się do podniesienia standardu życia robotnika oraz przekształcenia nieograniczonej władzy przedsiębiorcy w kierunku jej demokratyzacji, tj. ograniczenia jej przez prawo społeczne (fabryczne, robotnicze, przemysłowe).

Ten sam proces racjonalizacji odbił się i na rozwoju rzemiosła. Uprzemysłowienie nie zniszczyło rzemiosła, jak przepowiadała teoria marksistowska, nawet nie zmniejszyło jego roli w całości gospodarki współczesnej. Wypędzając rzemiosło z pewnych gałęzi produkcji, rozwój przemysłu doprowadził do powstania nowych rodzajów rzemiosła, przeważnie reperacyjnego, oraz do rozszerzenia dawnych rodzajów (np. malarskiego), ściśle związanych z przemysłem (w danym przykładzie: budowlanym) albo z podniesieniem standardu życia w wyniku uprzemysłowienia (rzemiosła artystyczne). Jednakże rzemiosło zmieniło swój dawny charakter będąc zmuszone przyswoić sobie nie tylko nową technikę, lecz i nowe sposoby kalkulacji. Dawna rutyna rzemieślnika już nie wystarcza i rzemiosło współczesne, nawiązując ściślej niż przedtem do rozwoju odpowiednich gałęzi przemysłu, wymaga od rzemieślnika większej wiedzy technicznej i większej przedsiębiorczości oraz ruchliwości w używaniu nowych metod pracy, nowych zmechanizowanych narzędzi pracy i standaryzowanych materiałów. Wszystko to również odnosi się i do rolnictwa, gdzie wprowadzenie nowych metod pracy i nowej techniki, korzystającej z rozwoju przemysłu chemicznego i maszyno-traktorowego, stanowi rewolucję, której rozmiary można zobrazować chociażby na przykładzie Ro-

sji: rewolucja ta została tutaj wprowadzona w sposób najbardziej drastyczny w ciągu kilku lat. I właśnie cierpienia przez nią spowodowane uwydatniają przepaść, która istnieje między dawną gospodarką chłopską i nowym rolnictwem zracjonalizowanym, oraz przesłanki kulturalne, które dopiero czynią tę rewolucję gospodarczo skuteczną. Nareszcie analogiczną rewolucję przeżywają komunikacja i handel: i w tych dziedzinach życia gospodarczego nowa technika również wymaga nowej struktury pracy, a zatem i nowego wychowania siły robotniczej tu zajętej. Dawna rutyna już nie wystarcza. Potrzebne jest teraz nie tylko pewne minimum wiedzy technicznej, lecz nowe usposobienie duchowe, pewna ruchliwość umysłowości, gotowej do wprowadzenia w pracy gospodarczej nowych metod technicznych, nowych narzędzi i nowych sposobów organizacji, dążących do ciągłego podniesienia jej wydajności.

Właśnie owa płynność gospodarki powojennej, która odbija się na całym życiu szerokich mas ludności współczesnej, stanowi najgłębszą przyczynę tego, że wychowanie gospodarcze staje się w mierze aż dotąd niezwyklej centralnym problemem całego szkolnictwa. Gospodarka narodowa staje się płynna nie tylko pod względem produkcji, zmieniającej ciągle swą technikę i swe metody organizacyjne oraz prowadzącej do zmiany wewnętrznej struktury pracy, lecz i pod względem konsumpcji. Tak samo jak domy buduje się obecnie w uprzemysłowionych miastach nie „na wieki“, lecz (uwzględniając fluktuację cen gruntu i materiałów oraz ciągle zmieniający się styl życia) na 25—30 lat, także i ubranie, buty, bieliznę kupuje się obecnie nie na „zawsze“, tj. na cały czas trwania przeciętnego małżeństwa, lecz na jeden „sezon“,

na czym właśnie polega współczesna funkcja mody, która stała się przede wszystkim funkcją gospodarczą. Jeżeli dawniej moda uwydatniała różnice społeczne istniejące w tej samej przestrzeni, to obecnie moda uwydatnia różnice czasowe, idąc ręką w rękę z nadzwyczajnie wzmocnionym tempem życia, które całe jest nastawione na ustawiczną zmianę w czasie oraz niweluje różnice w przestrzeni. Żeby zachować swój rozwój przy stale powiększającej się wydajności pracy i coraz bardziej kurczącej się pojemności rynku zewnętrznego, produkcja przemysłowa zmuszona jest liczyć się przede wszystkim z rozszerzaniem rynku wewnętrznego, a właśnie pod tym względem wzmocnienie tempa konsumpcji, wywołane przez zmiany mody, nabywa ogromnego znaczenia gospodarczego. Na tym polega też wzrastające znaczenie reklamy starającej się o rozszerzenie popytu na nowe towary i nawet wpajanie nowych potrzeb szerokim masom spożywców. Wobec tej płynności gospodarki współczesnej, nastawionej na zmiany tempa w czasie zamiast dawnych różnic w przestrzeni, nie tylko handlowiec współczesny, lecz i przeciętny spożywca jest często zupełnie bezradny, skąd właśnie wynika potrzeba wychowania gospodarczego, jako wychowania konsumenta. I znowu owa płynność nowej gospodarki powoduje, że wychowanie to nie może już odbywać się w sposób samorzutny, lecz wymaga racjonalizacji, pewnej wiedzy technicznej, tj. staje się przedmiotem szkolnictwa. Między zwykłą reklamą, pogłębianiem tej reklamy w kierunku wychowania konsumenta przy pomocy krótkotrwałych kursów, urządzanych przez większe firmy prywatne (automobilowe, maszyn do szycia itd.) albo przedsiębiorstwa municypalne (gazownie, elektrownie), i na-

reszcie wprowadzeniem odpowiednich przedmiotów nauczania do programów szkół (obecnie już nie tylko w St. Zjednoczonych, lecz i w Europie, np. Czechosłowacji) istnieje oczywista łączność.

Tak więc gospodarka narodowa, w rezultacie niesłychanej rewolucji przez nią obecnie przeżywanej, zaczyna oddziaływać na szkolnictwo w sposób dotychczas nieznan. Wymaga ona nie tylko odpowiedniego gospodarczego wychowania wszystkich biorących udział w procesie produkcji w szerszym sensie tego słowa, zawierającym przemysł i rzemiosło, rolnictwo oraz komunikację i handel, lecz i wszystkich uczestników procesu konsumpcji. Nigdy jeszcze szkolnictwo nie odczuwało takiego nacisku ze strony gospodarki narodowej, jak za naszych czasów. Gospodarka dąży do podporządkowania sobie całego szkolnictwa, chce zrobić z niego posłuszne narzędzie dla swego własnego rozwoju, widzi nawet w nim jeden z głównych środków swego samozachowania. Tak i wobec gospodarki narodowej, a nie tylko wobec Kościoła i państwa, powstaje zagadnienie autonomii szkolnictwa. Czy szkolnictwo może wobec tych roszczeń gospodarki narodowej zachować swą wewnętrzną niezależność, czy nie jest mu przesądzone stać się sługą i tylko sługą życia gospodarczego?

Co do przejawów tego oddziaływania gospodarki na szkolnictwo, to tu chyba wystarczy tylko wymienić fakty najglówniejsze. Jeżeli w końcu ubiegłego stulecia liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym, przygotowującym do działalności gospodarczej, wynosiła w Niemczech, Szkocji i Szwajcarii mniej więcej 150 na 10.000 ludności, to w roku 1914 przekracza ona już 300, a w roku 1930—400, w Szwajcarii nawet 450. W Anglii z Walią postęp

ten wyraża się liczbami 50—200—246, w Szwecji 40—61—314, w Belgii i Holandii 40—91—198 i 30—72—184, w Czechosłowacji i Austrii 80—160—176 i 100—111—160, w Stanach Zjednoczonych 5—20—105, w Rosji 5—16—95, we Francji i w Polsce 4—5—57 i 5—20—68. To znaczy, że w ciągu ostatnich 30 lat liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym powiększyła się 3 (Niemcy, Szwajcaria), 5 (Anglia), 8 Holandia, 15 (Francja) i nawet 20 razy (Stany Zjednoczone i Rosja). Biorąc pod uwagę kraje, gdzie liczba ta przewyższa obecnie 400 (Szwajcaria, Niemcy, Szkocja), można powiedzieć, że w krajach tych szkoła zawodowa stała się faktycznie powszechną. Ale i w takich krajach, jak Szwecja (304), Czechosłowacja (1935: 200), Austria (190), szkoła zawodowa stała się już faktycznie powszechną dla młodzieży miejskiej w wieku od 15 do 17 roku życia. Osiągnąć ten rezultat można było tylko przez rozbudowanie szkoły kształcącej jako szkoły zawodowej, opierającej się na wysoko zorganizowanej szkole powszechnej i stanowiącej ukoronowanie obowiązkowego szkolnego.

Ale i sama szkoła powszechna znajduje się pod coraz większym wpływem gospodarki narodowej. Nie mówiąc już o przekształceniu we Włoszech całego trzeciego stopnia szkoły powszechnej (klasy 6—8) na klasy o zabarwieniu zawodowym (di avviamento professionale), szkoła powszechna na wyższym swym stopniu obecnie prawie wszędzie wprowadziła do swych programów nauczanie pracy ręcznej dla chłopców i gospodarstwa domowego dla dziewcząt, na wsi zaś pracę rolną. Przy tym wszystkie te przedmioty są obecnie ujęte nie jako rutyna techniczna, jak to było dawniej, lecz jako środki wychowania gospodarczego, tj. wychowania przyszłego produ-

centa i konsumenta, umiejącego orientować się w sytuacji konkretnej, kierować się zasadą rentowności, kalkulować i oszczędzać. W tym samym kierunku idzie i najnowszy rozwój szkół gospodarstwa domowego dla młodzieży żeńskiej: szkoły te tracą swój dawny charakter wychowania przyszłych żon i matek w duchu ustalonej rutyny rodzinnej i stawiają sobie coraz wyraźniej cel wychowania uświadomionych konsumentów. Nawet oświata pozaszkolna podlega analogicznej zmianie: próbuje wychodzić z konkretnej sytuacji swoich klientów jako producentów, konsumentów czy działaczy społecznych w organizacjach zawodowych albo spółdzielczych. Nie jest to przypadkiem, że największą żywotność wykazuje ruch oświaty pozaszkolnej, połączonej i nawet często całkowicie utrzymywanej przez związki zawodowe i spółdzielcze (Belgia, Anglia). Nawet wtedy, kiedy oświata pozaszkolna dąży przede wszystkim do wychowania społecznika, chodzi o wychowanie warstwy produkującej organizacji, których celem jest zapewnienie pozycji klasy robotniczej w życiu gospodarczym, tj. wychowanie tej warstwy w duchu nie tylko społecznym, lecz i gospodarczym.

Obecny kryzys gospodarczy nie tylko nie zmniejszył, lecz przeciwnie, niesłychanie wzmocnił wpływ gospodarki narodowej na szkolnictwo. Wpływ ten przejawia się przede wszystkim w ogólnym dążeniu do wykluczania młodocianych z pracy zarobkowej i zatem podniesienia wieku szkolnego. W Anglii w roku 1936 wiek obowiązkowego szkolnego (w szkole całodziennej) podniesiono do 15 roku włącznie, w Belgii — do 16 roku (choć tylko dla młodzieży bezrobotnej), w niektórych stanach Stanów Zjednoczonych już przedtem.

uczęszczanie do szkoły całodziennej było obowiązkiem aż do 16 roku życia; zaś jednym z punktów programu wyborczego Roosevelta było ogólne przedłużenie obowiązku szkolnego aż do 18 roku. Z innej zaś strony próby stworzenia instytucji wychowawczych dla młodzieży bezrobotnej w postaci obozów pracy w Stanach Zjednoczonych, Niemczech, Anglii, Szwajcarii i innych krajach (w 1934/35 roku obozy te ogarniają już przeszło milion młodocianych) wskazują na to, że to nowe znaczne podniesienie wieku szkolnego bynajmniej nie pójdzie w kierunku samego tylko przedłużenia roczników tradycyjnej szkoły o charakterze „książkowym”. Obowiązkowa szkoła dla młodzieży od 15 do 18 roku życia będzie prawdopodobnie raczej przypominała szkołę dokształcającą zawodową niż „gimnazjum ogólnokształcące”. Nauka i wychowanie będą połączone w niej z pracą mającą realne znaczenie gospodarcze. Praca ta będzie musiała być do pewnego stopnia opłacalną oraz zabezpieczającą każdemu uczniowi, opuszczającemu szkołę, pewien „posag” przez niego zarobiony. Będzie zapewniać również wprawę zawodową na podstawie wszechstronnie dokonanego wyboru zawodu, wyboru przewyższającego wszystko, co może dać terazniejsza poradnia zawodowa.¹ Oczywiście praca ta musi być podporządkowana celom wychowawczym oraz zorganizowana tak, żeby nie stanowiła konkurencji pracy dorosłych, będąc przeznaczona z jednej strony do częściowego utrzymywania samych

¹ Coś podobnego istnieje już w zakładach znanej firmy obuwia T. Bati (w Zlinie, Czechosłowacja), gdzie każdy młodociany robotnik wypróbowuje swe siły w różnych warsztatach i na różnych stanowiskach pracy oraz otrzymuje wykształcenie zawodowe i społeczne, opuszczając internat firmy z posagiem oszczędzonym z jego płacy.

„obozów pracy“, z drugiej strony do wykonania zadań, które w ogólnym planie gospodarczym znajdują się poza tym, co jest przewidziane dla normalnych przedsiębiorstw gospodarczych. Amerykańskie „obozy pracy dla młodocianych“, zorganizowane przez rząd Roosevelta i idące w kierunku wyżej nakreślonym, stanowią ciekawą próbę poszukiwania właściwej postaci tej nowej instytucji wychowawczej. Zdobywszy powszechne uznanie pedagogów i przewyciężywszy podejrzliwe z początku ustosunkowanie się związków zawodowych, są one teraz uważane za instytucje o charakterze nie chwilowym, a stałym.²

Wszystkie te perspektywy przyszłości dotyczą krajów, gdzie szkolnictwo powszechne zostało już zupełnie rozbudowane, gdzie obowiązek szkolny jest faktycznie urzeczywistniony aż do 14—15 roku życia. Są to kraje o wysokim stopniu uprzemysłowienia. W krajach mniej uprzemysłowionych (łącznie z Polską) wiele jeszcze pozostaje do zrobienia w kierunku wskazanym już przez kraje uprzemysłowione: chodzi tu jeszcze o należyte podniesienie poziomu szkoły powszechnej, o rozbudowanie szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza upowszechnienie szkoły zawodowej w postaci szkoły kształcącej. Spotykamy się tu z pośrednim wpływem gospodarki na rozwój szkolnictwa współczesnego: ze szkoły taniej i elementarnej szkoła powszechna staje się coraz bardziej szkołą „ciężką“, wymagającą dużych inwestycji i obliczoną na podniesienie dochodu narodowego. „Uzawodowienie“ szkoły obowiązkowej na najwyższym stopniu, podniesienie jej życiowości na stopniach niższych, cho-

² Por. The Year Book of Education, London, 1935, str. 363; 1936, str. 187 nn.; 1938, str. 497 nn.

ciażby już przez wprowadzenie należycie postawionych robót ręcznych, gospodarstwa domowego i pracy rolno-ogrodniczej, urzeczywistnienie zasady zróżnicowania — wszystko to stało się możliwym tylko na tle znacznego podniesienia dochodu narodowego, więc na tle uprzemysłowienia albo takiej intensyfikacji rolnictwa, jaka był dokonana np. w Danii. Jeśli gospodarka stawia szkolnictwu coraz większe wymagania, to swój wzrastający wpływ na szkolnictwo oplaca coraz większymi ofiarami. „Kto płaci, ten i rządzi“ — dawne to przysłowie angielskie znajduje usprawiedliwienie i w naszym wypadku. Dążenia gospodarki współczesnej do coraz większego podporządkowania sobie całego szkolnictwa wynikają z tego faktu, że szkolnictwo współczesne jest w stopniu dotychczas nieznanym utrzymywane przez gospodarkę narodową.

Oczywiście szkolnictwo było zawsze utrzymywane z dochodu narodowego. Ale aż do końca wieku XVIII szkolnictwo było bezpośrednio utrzymywane przez Kościół, i było rzeczą oczywistą, że Kościół ma decydujący głos w sprawach szkolnictwa. W ciągu XIX wieku rolę tę przejęło w większej części państwo i samorządy terytorialne. Podatki, z których utrzymywano szkolnictwo, nie zależały w XIX wieku w podobnej mierze jak obecnie od wydajności przedsiębiorstw gospodarczych. Szkolnictwo było tanie i elementarne, odpowiednio do skromnych względnie rozmiarów budżetów samorządowych i państwowych. Obecnie olbrzymie szkolne budżety państw i samorządów w mierze dotychczas nieznaną zależą od wydajności przedsiębiorstw gospodarczych. Zresztą szkolnictwo zawodowe zbyt często wymaga dodatkowego specjalnego opodatkowania przemysłu, nie mówiąc już

o opłacaniu przez przedsiębiorców godzin nauki młodocianych robotników jako godzin pracy zarobkowej.

3. Autonomia szkolnictwa wobec gospodarki narodowej

Wydaje się na pierwszy rzut oka paradoksem, że teoria, która konsekwentnie broni bezwzględnego podporządkowania całego szkolnictwa gospodarce, nawet jego całkowitego rozplynięcia w życiu gospodarczym, była sformułowana nie przez przedstawicieli gospodarki kapitalistycznej, lecz przez ideologów pedagogiki sowieckiej. Zasadnicza negacja wewnętrznej autonomii szkolnictwa, zarówno jak i całej „nadbudowy ideologicznej“, do której szkolnictwo należy, była, jak wiadomo, jednym z podstawowych twierdzeń marksizmu. Jednak Marx i Engels rozróżniali dwie warstwy „nadbudowy ideologicznej“: do jednej warstwy należą, według ich zdania, prawo, państwowość i religia, do drugiej zaś — wiedza, sztuka, moralność. Wszystkie te przejawy życia duchowego są w rzeczywistości odbiciem bytu socjalnego w świadomości ludzkiej, wytworami „stosunków produkcyjnych“, czyli gospodarki społecznej, a ich rzeczywistość jest tylko wtórna i pozorna. W istocie są one środkami usprawiedliwienia i utrzymania przemocy klasowej, przez te stosunki społeczne zakładanej. Pod tym względem co do całej dotychczasowej przeszłości historycznej nie ma w łonie „nadbudowy ideologicznej“ żadnej różnicy: i prawo, i religia, i wiedza, i sztuka nie posiadają żadnej autonomii, rozwój ich jest całkowicie określony przez prawa „fundamentu materialnego“ (stosunków produkcji), bynajmniej nie przez własne prawa jakiegos

życia duchowego, jak to przypuszcza filozofia idealistyczna. Jednakże zupełnie inaczej wygląda przyszłość, owa przyszłość integralnego komunizmu, kiedy różnice klasowe będą definitywnie zniesione, warunki produkcji nie będą zatem źródłem przemocy klasowej. Sama zależność człowieka od gospodarki i przez to od przyrody będzie przezwyciężona, na czym właśnie polega ów „skok od konieczności do wolności“, którym będzie bezklasowy układ społeczny. W tym układzie nie będzie już miejsca ani dla prawa, ani dla religii, ani dla państwa, których cała istota wyczerpuje się ich dotychczasową funkcją jako narzędzi przemocy klasowej. W miarę tego, jak gospodarka będzie przyjmować charakter czystej techniki, zabezpieczającej ludzkość bogactwo prawie nieograniczone, i państwo i prawo będą „zamierać“, tracąc swój charakter przymusowy i nie potrzebując dla usprawiedliwienia przymusu magii religijnej. Z organizacji rządzącej ludźmi państwo stanie się organizacją rządzenia rzeczami, organizacją o charakterze czysto technicznym, której postulaty, usprawiedliwione przez wiedzę dostępną każdemu, będą o tyle oczywiste, że będą przez wszystkich dobrowolnie utrzymywane. Podczas kiedy prawo, państwo, religia tracąc cały swój sens będą „zamierały“, wiedza, sztuka i moralność staną się po raz pierwszy samymi sobą. Przesną odzwierciedlać przymoc klasową i być jej narzędziami, wiedza stanie się uzyskaniem prawdy samej, sztuka — wcieleniem czystego piękna, moralność — urzeczywistnieniem największych dążeń wyzwolonej osobowości. Wtedy dopiero „duch“, stanowiący trójcę prawdy, piękna i dobra, otrzyma swą autonomię i z „nadbudowy“ stanie się panem nad „warunkami produkcji“, które zostaną zupełnie

zracjonalizowane przez technikę, kierowaną czystą, bezinteresowną wiedzą.

Do której z obu warstw należy szkolnictwo? U Marxa nie ma odpowiedzi na to pytanie. Zresztą przedwojenny marksizm unikał konkretnego opisywania przyszłości, uważając podobne opisy przyszłości za „utopię“. Pedagogika sowiecka od samego początku skłaniała się do rozwiązania tego pytania w sensie negacji i dla przyszłości autonomii szkolnictwa. Już pierwszy z teoretyków pedagogiki sowieckiej P. Bł o n s k i uważał, że nauczanie i wychowanie będą w układzie komunistycznym tak ściśle związane z pracą produkcyjną, a raczej ze zracjonalizowanym społecznym procesem produkcji, że szkoła zatraci swoje cechy tradycyjne i przekształci się w coś zupełnie nowego. Ale jeszcze dalej poszedł w kierunku tych myśli W. Szulgin, który za czasów pierwszej piatiletki sformułował teorię „zamierania szkoły.“¹ Według tej teorii szkolnictwo podzieli całkowicie losy państwa i prawa, będąc skazane na „zamarcie“ razem z nimi. Dualizm szkolnictwa i życia, zwłaszcza życia gospodarczego, jest odbiciem przeciwieństwa między klasą pracującą i wyzyskującą. Ze zniesieniem podziału na klasy szkoła przestanie istnieć jako szkoła, tj. jako instytucja odrębna od życia, i rozplynie się w nim. Szkoła stanie się działem, czyli warsztatem („cechem“) fabryki, zakładu albo kolchozu, podobnym do innych warsztatów fabrycznych. Pod względem dydaktycznym prowadzi to do usunięcia klas, rozkładu lekcji, podręczników, nauczyciela. Dzieci będą uczyły się w zespołach, pracujących

¹ Por. rozdz. VI, § 2 tej książki. — Szczegóły patrz w moim artykule „Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji“, Chowania, 1934, nr 2—3.

„brygadach“, wykonując projekty mające za swoje tematy różne składniki produkcyjnego planu przedsiębiorstwa, do którego należy odpowiednia szkoła. Cała nauka będzie skupiona kolo tych życiowych tematów, będąc ściśle związana z rzeczywistą pracą produkcyjną oraz społeczną, w której dzieci będą brały bezpośredni udział. Pod względem organizacyjnym szkoła będzie organiczną częścią odpowiedniego przedsiębiorstwa, będzie utrzymywana z jego dochodów, umieszczona na jego terenie i podporządkowana jego kierownictwu. Na razie, w okresie przejściowym, cała gospodarka społeczna ma jeszcze charakter państwowy, więc i szkoła będzie pośrednio instytucją państwową. Ale z nieuniknionym zamieraniem państwa w ustroju komunistycznym i szkoła z instytucji państwowej stanie się instytucją samego społeczeństwa. Zdaje się, że Szulgin z tego powodu wymagał — jako pierwszego kroku tego przekształcenia — zniesienia komisariatu szkolnictwa.

Mimo swego skrajnego charakteru owa teoria zamierania szkoły jako instytucji autonomicznej bynajmniej nie została tylko teorią, lecz była w latach 1930—32 zastosowana do życia. Prowadziła do rozbicia wyższych uczelni na „celowe instytuty“, które były wcielone do odpowiednich przedsiębiorstw i podporządkowane rządowi odpowiednich gałęzi życia gospodarczego. Szkoły średnie zostały przekształcone na szkoły zawodowe. Nawet szkoły powszechne były częściowo wcielone do fabryk i kolchozów, które musiały przejąć je na swój budżet i zająć się ich kierownictwem. Wiadomo, że już w r. 1933 polityka ta była uznana przez rząd sowiecki jako niebezpieczna i niezgodna z „generalną linią“ partii komunistycznej. Teoria zamierania szkoły została suro-

wo potępiona i zdemaskowana jako lewicowe odchylenie i „zakapturzony trockizm“. W związku z tym trzeba specjalnie podkreślić, że były to właściwe motywy należytego wychowania „specjalistów“ i kwalifikowanych robotników, tj. potrzeby rozbudowy przemysłowej i gospodarczej, którymi kierował się zarząd partii komunistycznej potępiając bezwarunkowe podporządkowanie całego szkolnictwa życiu gospodarczemu, jego całkowite „rozplynięcie“ w gospodarce. Nacisk kierowników gospodarczych przedsiębiorstw sowieckich na zarząd partii komunistycznej odegrał przy tym rolę decydującą.² Okazało się, że potrzeby wychowania gospodarczego wymagają wykształcenia autonomicznego, w pewnej mierze bezinteresownego, oraz wychowania człowieka, a nie tylko samego „środka produkcji“ stanowiącego dodatek do maszyny i instalacji fabrycznych. Ten powrót do hasła „twarzą ku człowiekowi“, który publicyści sowieccy obecnie tłumaczą jako „neohumanizm“, był po raz pierwszy dokonany właśnie na „froncie szkolnictwa“. Pod naciskiem nagłych potrzeb samej gospodarki społecznej, jej uprzemysłowienia, pedagogowie sowieccy zrozumieli, że wykwalifikowana „siła robotnicza“ musi jednakże zostać czymś więcej niż samą siłą robotniczą, a mianowicie osobowością wymagającą pewnego ogólnego, tzn. bezinteresownego wykształcenia. Dlatego więc i szkoła musi zachować autonomię wobec życia gospodarczego i nie powinna się w nim całkowicie „rozplynąć“. W pismach samego Marxa można znaleźć niejedyn dowód na korzyść teorii „zamierania szkoły“. Szulgin

² Por. N. Hans i S. Hessen, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, rozdz. XVII.

przeto miał zupełną rację przedstawiając swoją doktrynę jako ostatnie słowo marksizmu. Było jednakże dużo słuszności w głównym zarzucie, którym posługiwano się przy „zdemaskowaniu“ jego doktryny przez jego następców, przedstawicieli „wyprostowanej“ pedagogiki sowieckiej. Zarzut ten polegał na tym, że nie tylko „metoda projektów“, lecz i całe dążenie do rozplynięcia szkoły w życiu, zwłaszcza w życiu gospodarczym, jest „amerykanizmem“ będącym ostatnim słowem ustroju kapitalistycznego, w którym bezduszna maszyna krańcowej industrializacji, kierowanej jedynie przez żądę zysku, dąży do bezwzględного podporządkowania sobie całego życia oraz całego człowieka. Teoria bezwzględного rozplynięcia się szkolnictwa w gospodarce narodowej była jednakże w sposób najbardziej konsekwentny wygłoszona nie przez pedagoga amerykańskiego, lecz przez sowieckiego przedstawiciela pedagogiki komunistycznej, stała się nawet ideologią oficjalną, którą kierowała się cała polityka szkolna rządu sowieckiego, i to podczas pierwszej piatiletki, będącej okresem największego naprężenia eschatologicznych marzeń komunistycznych oraz najmocniejszego wysiłku urzeczywistnienia układu komunistycznego w jego najczystszej, najbardziej ortodoksyjnej formie. Fakt ten jest nowym dowodem tego, że negacja komunistyczna jest raczej ostatnim słowem ustroju kapitalistycznego, negatywnym jego odbiciem, powiększającym wszystkie jego wady, a nie jego pozytywnym przewyciężeniem.

4. Zadania wychowania gospodarczego

W krajach, gdzie industrializm posunął się jak najdalej i gdzie jednocześnie pozytywne przewyciężenie

jego dotychczasowej formy społecznej, tj. układu kapitalistycznego, zarysowuje się jak najwyraźniej, spostrzegamy także coraz mocniejsze oddziaływanie tendencji uniezależnienia szkoły od gospodarki narodowej. To, co w pedagogice sowieckiej zostało uznane w wyniku nieudanej próby bezwzględного podporządkowania całego szkolnictwa celom gospodarczym, w Niemczech, Anglii i Stanach Zjednoczonych już dawno przejawia się jako wspólna wyraźna tendencja rozwojowa szkolnictwa. I rzecz znamienne, tendencja ta jest w pierwszym rzędzie przejawem potrzeb samej gospodarki narodowej i jest głoszona nie tylko przez pedagogów, lecz i przez działaczy gospodarczych.

Wychowanie gospodarcze zawiera w sobie trzy główne zadania: wychowanie producenta, wychowanie społecznika i wychowanie konsumenta. I otóż wszystkie te zadania wymagają jednocześnie wychowania osobowości człowieka, czyli inaczej wykształcenia ogólnego, z którym wychowanie gospodarcze powinno być jak najściślej związane.

Co do wychowania producenta, ogólna tendencja idzie w kierunku znacznego podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego jako podłoża wykształcenia zawodowego. Nawet współczesna szkoła doksztalcająca, jako obowiązkowa masowa szkoła zawodowa, buduje się obecnie na ośmio- nawet dziesięcioletniej szkole powszechnej, składającej się z dwóch stopni nauczania. Poziom jej jest o tyle wyższy od szkoły powszechnej końca ubiegłego stulecia, o ile sama szkoła zawodowa współczesna odróżnia się od szkoły zawodowej dawnego typu. Podczas kiedy ta ostatnia ograniczała nauczanie do rutyny technicznej, umyślnie zatrzymując swego ucznia

przy niezbędnym minimum wiedzy technicznej podawanym mu w sposób dogmatyczny, współczesna szkoła zawodowa stara się obok techniki otworzyć uczniowi gospodarczą i społeczną problematykę jego zawodu oraz przeniknąć naukę techniczną pierwiastkami ogólnego wykształcenia. Zamiast przygotowywać tylko rzemieślnika dąży ona jednocześnie do tego, żeby rozwinąć osobowość ucznia. Jest to dążeniem nie tylko całodziennej szkoły zawodowej, lecz nawet szkoły dokształcającej w jej współczesnym ujęciu.¹ Zawód będący punktem wyjścia całego nauczania musi być pojęty w swym znaczeniu dla życia współczesnego, w swym miejscu w całokształcie kultury współczesnej i przeto pozbawiony lekceważenia, które go zbyt często umniejsza. Takie uszlachetnienie zawodu oznacza w pewnej mierze już jego przezwyciężenie jako samego tylko zawodu: zamiast ograniczać horyzont ucznia, nowe ujęcie zawodu jako punktu wyjścia wykształcenia ogólnego rozszerza zawód, czyli dynamizuje go. Oczywiście, że nie wszystkie zawody nadają się do podobnego uduchowienia, i wiadomo, że współczesna mechanizacja pracy, powodująca jej dekwalfikację, była właśnie odczuwana przez G. Kerschensteinera, twórcę tej teorii syntezy zawodowego i ogólnego kształcenia, jako cień coraz bardziej zaciemniający jego koncepcję pedagogiczną. Jednak wszystkie zawody dają się dynamizować przez należyte nauczanie, tym bardziej że dynamizacja zawodu jest realną cechą charakteryzującą współczesną zmianę wewnętrznej struktury pracy. Współczesny robotnik nie pozostaje już w swym zawo-

¹ Por. moją książkę „Struktura i treść szkoły współczesnej”. 1939, rozdz. 5.

dzie całe życie, jak to bywało dawniej, lecz ciągle zmienia charakter swej pracy, nawet jeżeli pozostaje robotnikiem tej samej gałęzi przemysłu. Dlatego i szkoła musi przygotować nie tylko do pewnego zawodu, lecz i do możliwości zmiany tego zawodu, do umiejętności w razie potrzeby jak najprędzszego przeszkolenia zawodowego. Właśnie w ten „politechniczny“ sposób ujmują obecnie pedagogowie oraz przemysłowcy amerykańscy zadanie szkoły zawodowej. Jakiś jeden zawód pozostaje punktem wyjścia, ale prawdziwym celem kształcenia musi być nie rutyna techniczna i nie sama technika, lecz „politechniczne“ tło, na którym owa technika zawodu rozwija się jako proces znajdujący się w stałym ruchu, oraz nastawienie, czyli umysłowość gospodarcza, polegająca na umiejętności ogarnięcia całokształtu konkretnej sytuacji, w której dopiero jakiś środek albo wynalazek techniczny staje się rentowny.

Z tym łączy się jeszcze jedna cecha nowego wychowania zawodowego jako ściśle związanego z wykształceniem ogólnym. Cecha ta nawiązuje do powyżej wspomnianej zmiany w wewnętrznej strukturze pracy współczesnej: wydajność i skuteczność pracy jak najbardziej zależy od sposobu użycia przez pracującego jego wolnego czasu stale powiększającego się ilościowo. Im bardziej podnosi się napięcie pracy w wyniku racjonalizacji, tym bardziej odczuwa się konieczność jednoczesnego podniesienia odpornej siły osobowości, bez czego regeneracja zużytej energii już nie jest w pełnej mierze możliwa. Stąd właśnie wynika, że pedagogowie amerykańscy i angielscy wysuwają obecnie jako drugie zadanie szkoły zawodowej wychowanie młodzieży dla wczasów, powołując się przy tym na opinię izb przemysłowych. Nale-

żyte wychowanie dla pracy wymaga obecnie swojego równoważnika w odpowiednim wychowaniu dla wczasów, co znaczy, że szkoła zawodowa powinna być jednocześnie szkołą ogólnego kształcenia, z drugiej zaś strony nie tylko szkołą samej pracy, lecz jednocześnie i szkołą zabawy. Musi się starać o należyte rozwinięcie tej strony życia szkolnego, która w krajach anglosaskich od dawna już była uważana za drugi konieczny składnik ogólnego wykształcenia, mianowicie towarzyskiego współdziałania uczniów w wolnych kołach uczniowskich (sportowych i amatorskich o charakterze naukowym i artystycznym), uzupełniających oficjalną, programową stronę życia szkolnego, odbywającą się na lekcjach. Wiadomo, jak O. Glöckel potrafił zorganizować w wiedeńskich szkołach doksztalcających tę pozaoficjalną stronę życia szkolnego, rozszerzając w ten sposób stały kontakt szkoły z uczniami i jej oddziaływanie wychowawcze daleko poza osiem tygodniowych godzin nauki obowiązkowej.²

Ale i z innej strony to wykształcenie ogólne, które daje współdziałanie towarzyskie w wolnych zespołach, zdaje się być coraz bardziej koniecznym dla wychowania robotnika współczesnego. Strona ta została wyraźnie oświetlona w opinii o reformie szkoły obowiązkowej, podanej w r. 1933 przez angielską Izbę Przemysłową.³ Podkreślając znaczenie nowej karności pracy w przedsiębiorstwach w związku z dalej posuniętą racjonalizacją produkcji, przemysłowcy angielscy mówią, że owa kar-

² Patrz ostatni rozdział mojej wspomnianej w poprzednim odsyłaczu książki.

³ Patrz Educational Supplement to „Times“, 1933, nr 4. Por. moja książkę „Szkoła i demokracja na przełomie“, 1938, rozdz. V.

ność zakłada wysoki stopień świadomego współdziałania. Dlatego szkoła obowiązkowa powinna dać swym uczniom wprawę w „cooperative activities“, tj. we współdziałaniu w wolnych zespołach towarzyskich. To, co aż dotąd było uważane za typową cechę angielskiej tradycji wychowawczej, faktycznie zaś było przywilejem klas średnich, których dzieci były wychowywane w szkołach internatowych, musi być obecnie rozszerzone i na szkołę zawodową oraz na drugi stopień szkoły powszechnej i właśnie ze względu na nowe wymagania, które racjonalizacja przemysłu stawia robotnikom i urzędnikom przemysłowym.

Gospodarka współczesna wymaga jednak nie tylko nowej karności w pracy opartej na współdziałaniu, lecz i nowej umysłowości społeczniejszej, dla której „cooperation“ (współdziałanie) jest naturalnym żywiołem. Prawidłowe funkcjonowanie przedsiębiorstw przemysłowych zależy obecnie w stopniu aż dotąd nieznanym od pozytywnego działania związków robotniczych zawodowych, biorących coraz większy udział w rządzeniu przemysłem. To samo można powiedzieć i o organizacjach rzemieślniczych, których struktura nie jest już teraz oparta na ustalonej tradycji i przywilejach stanowych, lecz zakłada bardziej dynamiczne sposoby współdziałania, oparte na organizacji wzajemnej pomocy, aktywnym przywództwie i zaufaniu oraz na ofiarności członków organizacji. Również i w rolnictwie sama wydajność pracy zależy obecnie jak nigdy przedtem od nawyków społecznych ogółu i od istnienia warstwy działaczy społecznych, dla których ów „drugi świat“ działalności społecznej, powstającej na tle ich pracy codziennej, jest prawdziwym powołaniem, tkwiącym w przekonaniu osobi-

stym i połączonym z szerokim horyzontem społecznym oraz z duchem ofiarności. Czy można nazwać podobne wychowanie społecznika, pracującego w organizacjach gospodarczych, wychowaniem zawodowym? Czy cała skuteczność takiego wychowania nie polega raczej na tym, że przygotowanie zawodowe jest tu przeniknięte pierwiastkami kształcenia ogólnego? Wystarczy przejrzeć programy duńskich wyższych szkół ludowych, które tak mocno przyczyniły się do podniesienia wydajności rolnictwa duńskiego, żeby się o tym przekonać. Jeżeli szkoły rolnicze w innych krajach (włącznie z Polską) o wiele silniej podkreślają stronę techniczno-zawodową, to jednakże i w nich wychowanie osobowości ucznia, zakładające szerokie wykształcenie ogólne, oraz wychowanie społeczne w dobrowolnych zespołach uczniowskich (do czego szkoła internatowa specjalnie się nadaje) zostaje celem podstawowym. I pod względem czysto gospodarczym szkoła wychowująca dla wczasów i przeto zabezpieczająca swym uczniom praktykę współdziałania i „uczciwej gry“ (fair play) daje o wiele więcej niż szkoła samej pracy o charakterze wyłącznie zawodowym.

Przechodząc na koniec do problemu wychowania konsumenta, jako trzeciego z głównych składników współczesnego wychowania gospodarczego, trzeba zaznaczyć, że i tu istnieje analogiczny stosunek. „Pionowe“ rozszerzenie rynku wewnętrznego, stanowiące kwestię życiową współczesnej gospodarki uprzemysłowionej, zakłada nie tylko podniesienie nabywczej siły szerszych mas ludności, lecz i podniesienie jej potrzeb kulturalnych. Francja z jej kilkunastoma miliardami oszczędności, ukrytymi w kufrach i pończochach chłopów i prowincjonalnego mieszczaństwa, jest jaskrawym przykładem niebez-

pieczeństwa, które zawiera w sobie zaniedbanie szkolnictwa powszechnego i zawodowego, z których pierwsze nie wychodzi poza poziom szkoły o charakterze ściśle elementarnym, drugie zaś pozostaje ściśle technicznym.⁴ Podniesienie potrzeb kulturalnych jest sprawą przeważnie wykształcenia ogólnego, wychowania osobowości człowieka: sport, week-endy, podróżowanie, tak samo jak nowa kultura mieszkaniowa i rozrywkowa — wszystko to ma ogromne znaczenie nie tylko dla wychowania nowego typu producenta, lecz i dla rozszerzenia rynku wewnętrznego. Dopiero na tle podniesienia masowych potrzeb kulturalnych może być skutecznie stosowane specjalne wychowanie konsumenta w postaci szkół i kursów gospodarstwa domowego i specjalnych form propagandy spożywczej. Nie wolno i tu omijać ogromnego znaczenia ruchu spółdzielczego, który w postaci kooperatyw mieszkaniowych i spożywczych mocno przyczynia się do rozszerzenia rynku wewnętrznego. Wychowanie we współdziałaniu, w „cooperative activities“, możliwe jedynie tam, gdzie szkoła jest nie tylko szkołą pracy, lecz opiera się jednocześnie na obu kolumnach: pracy i zabawy, jest zatem koniecznym składnikiem wychowania konsumenta.

5. Wychowanie gospodarcze i wykształcenie ogólne

Możemy teraz sformułować ogólne wnioski na tle naszych rozważań o wzajemnym stosunku gospodarki narodowej i szkolnictwa. Im bardziej wzmacnia się wpływ

⁴ Ostatnie reformy szkoły powszechnej i zawodowej we Francji świadczą o tym, że kierownicy wychowania narodowego we Francji zdają sobie sprawę z tego niebezpieczeństwa.

gospodarki narodowej na szkolnictwo, tym bardziej wychowanie gospodarcze przesiąka pierwiastkami wykształcenia ogólnego, czyli wychowania osobowości człowieka, tracąc swój dawny charakter przyswajania rutyny albo samej wiedzy technicznej. Dawne przeciwieństwo między wykształceniem ogólnym i nauką zawodową zostaje przeto coraz bardziej przewyciężone i wychowanie gospodarcze staje się syntezą nauki zawodowej i wykształcenia ogólnego. W tym przejawia się z jednej strony dążenie szkoły zawodowej do uznania siebie jako szkoły pełnowartościowej w miarę podniesienia godności samej działalności gospodarczej jako powołania człowieka, z drugiej zaś strony dynamizacja zawodu i całego życia gospodarczego oraz zmiana wewnętrznej struktury pracy, wzmocniona rolą ruchu zawodowego w życiu gospodarczym razem z nowym „pionowym“ kierunkiem rozszerzenia rynku, jako w pierwszym rzędzie rynku wewnętrznego. Z odrębnego i niższego rodzaju wychowania wychowanie gospodarcze staje się organicznym składnikiem wykształcenia ogólnego.

Na tym właśnie polega ogólna tendencja co do wewnętrznej organizacji szkolnictwa zawodowego. Ze szkolnictwa odrębnego, znajdującego się poza kompetencją władz oświatowych, stanowiącego raczej część państwowego i społecznego systemu gospodarczego, szkolnictwo zawodowe staje się organiczną częścią jednolitego systemu szkolnictwa tak pod względem administracyjnym, jak i pod względem wymagań dotyczących jakościowego poziomu nauczania, możliwości wychowawczych, przygotowania personelu nauczycielskiego itd. Właśnie ostatnio polska ustawa o ustroju szkolnictwa jest jaskrawym przykładem podobnego wcielenia szkolnictwa zawodowe-

go do jednolitego systemu całego szkolnictwa. Ta sama tendencja przejawiała się i we Włoszech i we Francji, gdzie zmiana dawnego „ministerstwa oświaty publicznej“ (instruction publique) na „ministerstwo wychowania narodowego“ (éducation nationale) bynajmniej nie jest tylko zmianą nazwy, lecz oznacza również włączenie całego szkolnictwa zawodowego do jednolitego systemu szkolnictwa — tak jak to bezpośrednio po wojnie było urzeczywistnione w Czechosłowacji (z wyjątkiem co prawda szkolnictwa rolniczego). Nawet w Anglii, gdzie szkolnictwo techniczne od dawna było zupełnie odrębne od szkolnictwa ogólnokształcącego stanowiąc raczej część systemu gospodarczego niż oświatowego, ostatnia tendencja polega na połączeniu wszystkich rozmaitych kursów technicznych w jednym „local college“, utrzymywanym przez samorządową władzę szkolną, oraz na wcieleniu do tego samego „local college“ i oświaty pozaszkolnej o charakterze ogólnokształcącym.¹

Wszystko to jest dowodem, że mimo niesłychanie wzmocnionego wpływu gospodarki narodowej na szkolnictwo, to ostatnie dąży jednocześnie do zachowania wobec gospodarki swej autonomii. „Rozpłynięcie“ się nie tylko całego, lecz choćby tylko zawodowego szkolnictwa w „życiu gospodarczym“, jego bezwzględne podporządkowanie celom gospodarczym szkodzi w pierwszym rzędzie samej gospodarce społecznej. Wobec olbrzymich zmian, które zaszły w ciągu ostatniego stulecia w gospodarce i spowodowały właśnie jej wzmocnione oddziaływanie na szkolnictwo, nie wystarczy już nauczanie tech-

¹ Por. Eustace Percy, *Education at the Crossroads*, 1932, rozdz. „Local college“.

niczne, czyli wyłącznie zawodowe dawnego typu. Potrzebne jest prawdziwe wychowanie gospodarcze, w którym nauka i wprawa techniczna nie tracąc nic na swojej ścisłości łączą się z wychowaniem osobowości, a zatem z wykształceniem ogólnym. Właśnie dlatego szkoła, coraz bardziej napelniając się treścią życia gospodarczego, uwzględniając jego potrzeby i wymagania, musi jednakże zachować wobec niego swą autonomię — i to szkoła zawodowa tak samo jak i szkoła ogólnokształcąca. To bynajmniej nie wyklucza współdziałania między szkołą a instancjami gospodarczymi. Każda szkoła zawodowa powinna by mieć swą radę o szerokiej kompetencji pedagogicznej, do której wchodziłoby jako członkowie przedstawiciele odpowiednich gałęzi życia gospodarczego. Również całe szkolnictwo zawodowe danego kraju powinno mieć swą radę, w której obok pedagogów zasięda i przedstawiciele gospodarki. Szkoła może jak w Anglii współdziałać z przedsiębiorstwami miejscowymi w odnalezieniu dla swych absolwentów pracy zarobkowej. Wyższe szkoły techniczne i handlowe powinny organizować podobne współdziałanie dla zabezpieczenia swym uczniom praktyki zawodowej, bez której wychowanie gospodarcze, a nie tylko sama nauka techniczna, zdaje się być obecnie nieosiągalne. Ale tak samo jak szkoła nie powinna tworzyć swymi warsztatami naukowymi konkurencji przedsiębiorstwom przemysłowym lub rzemieślniczym, tak nie może stać się warształem przedsiębiorstw gospodarczych, tylko wykonującym posłusznie ich zadania co do wyrobienia kwalifikowanej siły robotniczej.

Stosunek szkolnictwa do gospodarki narodowej jest więc analogiczny do stosunku szkolnictwa wobec pań-

stwa i Kościoła. Szkoła nie może być wcieleniem tylko czystej wiedzy przy zachowaniu obojętności wobec życia państwowego, religijnego lub gospodarczego. Musi ona czynić zadość wymaganiom współczesnego życia społecznego, nasiąkać coraz bardziej treścią życia, również i życia gospodarczego, na czym polega jej prawdziwe „uspołecznienie“. Autonomia nie powinna oznaczać neutralności. Ale z drugiej strony uspołecznienie to nie powinno oznaczać ani bezwzględnej etatyzacji, ani bezwzględnego podporządkowania szkolnictwa Kościołowi albo gospodarce społecznej. W tym coraz dalej idącym uspołecznieniu szkolnictwo powinno zachować swą autonomię i to dlatego, że uspołecznienie nie wyklucza osobowości człowieka, lecz zakłada jej równoległe wzmocnienie. Powołaniem szkoły jest bronić osobowości człowieka i na tym właśnie polega autonomia szkolnictwa, ujęta nie jako elementarna neutralność, lecz jako skomplikowana synteza różnych rodzajów wychowania (naukowego, państwowego, gospodarczego) w głębi osobowości człowieka. Dlatego za naszych czasów niesłychanego wzmocnienia gospodarki społecznej więcej niż kiedykolwiek szkoła zawodowa powinna być jednocześnie szkołą ogólnokształcącą.

Słusznie mówi w swych ostatnich pismach M. Bierdiajew,² że industrializacja współczesna, niosąca śmierć osobowości człowieka, właśnie dlatego wymaga zwycięstwa chrześcijańskiego, personalistycznego, poglądu na świat, bez którego oporna siła osobowości, jej zmartwychwstanie nie jest już możliwe. Jak cała tech-

² Por. jego „Die Wahrheit und Lüge des Kommunismus“, Zürich, 1934, ostatni rozdział.

nika współczesna nie mogłaby powstać bez chrześcijaństwa, które przez nadzwyczajne napięcie życia duchowego pozbawiło przyrodę ducha i pozwoliło ją w ten sposób zmechanizować,³ tak samo i obecnie krańcowa mechanizacja życia wymaga odwrotnie nowego wzmocnienia żywiołu duchowego. Bergson ma zupełną rację porównując w swym ostatnim dziele gospodarkę społeczną z olbrzymim organizmem otaczającym duszę człowieka. Człowiek przecież w odróżnieniu od zwierzęcia jest istotą techniczną („homo faber“): podczas kiedy zwierzę posługuje się dla utrzymania swojego życia organami swojego ciała, człowiek pracuje przy pomocy stworzonych przez niego narzędzi, stanowiących dalszą sferę jego ciała. Gospodarka społeczna, będąca samorzutnie pracującym i ciągle odnawiającym się systemem owych narzędzi, jest niby ogromnie rozszerzonym organizmem społeczeństwa ludzkiego. Za naszych czasów ciało to ogromnie wyrosło, podczas kiedy dusza je ożywiająca pozostała ta sama. Czy — aby nie być zmiażdżoną pod ciężarem tego olbrzymio rozrośniętego ciała — nie powinna i dusza, którą w ostatecznym razie jest osobowość człowieka, wzmocnić odpowiednio intensywności swojego działania? I czy to wzmocnienie duszy, czyli osobowości człowieka, nie jest koniecznym warunkiem dalszego normalnego funkcjonowania samej gospodarki społecznej, ba, nawet samego życia owego ciała ludzkości?

³ Myśl tę o związku chrześcijańskiego spirytualizmu z mechanistycznym poglądem przyrodznawstwa wypowiada i H. Bergson w swej ostatniej książce „Les deux sources de la morale et de la religion“.

ROZDZIAŁ DZIESIĄTY

CZY OŚWIATA MOŻE I POWINNA BYĆ KLASOWA ?

Punktem wyjścia rozważań poprzedniego rozdziału był fakt decydującego oddziaływania gospodarki społecznej na szkolnictwo. Będąc wynikiem olbrzymiej rewolucji, zachodzącej obecnie w strukturze gospodarki społecznej, oddziaływanie to jest cechą, charakteryzującą teraźniejszą sytuację historyczną. Dopiero za naszych czasów wychowanie gospodarcze odbywa się nie tylko przez bezpośredni udział młodego pokolenia w życiu gospodarczym, lecz wymaga pośrednictwa szkolnictwa, stając się w ten sposób składnikiem tego ogólnego wykształcenia, które szkoła powinna zabezpieczyć każdej jednostce, oraz zakładając coraz bardziej wykształcenie ogólne w powyżej ustalonym sensie, jako duchowy proces kształtowania osobowości i jej wdrożenia do tradycji kulturalnej.

Pod tym względem rozważania nasze odbywały się jak gdyby na zupełnie innej płaszczyźnie niż znana teza marksizmu, mówiąca, że szkolnictwo, będąc częścią „nadbudowy ideologicznej“, jest w każdej chwili historycznej niczym innym, jak odbiciem gospodarki społecznej, która stanowi prawdziwy realny fundament procesu historycznego. W swych rozważaniach rozumieliśmy przez

gospodarkę narodową konkretne życie gospodarcze, omawiając szczegółowo jego współczesne realne potrzeby co do wychowania producenta, społecznika i konsumenta oraz wpływ tych potrzeb na ujęcie przez szkołę współczesną swych wychowawczych i dydaktycznych zadań. Marksizm zaś rozumie przez gospodarkę społeczną nie empiryczne życie gospodarcze, lecz tzw. „stosunki produkcyjne“, tj. stosunki klasowe, jak one się układają w społeczeństwie na tle „warunków“, czyli „sposobu produkcji“. I jeżeli mówi, że wychowanie społeczne nie jest niczym innym, jak tylko odbiciem i narzędziem interesów panującej w społeczeństwie klasy, to broni tezy o charakterze raczej metafizycznym niż empirycznym. Jest to teza, dotycząca istoty wychowania, nawet istoty całej kultury duchowej w ogóle, nie zaś wychowania gospodarczego i jego konkretnych zadań, jak są one obecnie określane przez najnowszy rozwój życia gospodarczego.

Musimy teraz rozprawić się z tą tezą, z którą już kilka razy spotykaliśmy się w toku poprzednich rozważań. Przy tym, żeby nadać naszej analizie charakter bardziej konkretny, weźmiemy jako punkt wyjścia jeden krańcowy przypadek czynności wychowawczej, mianowicie to, co się zwykle określa jako oświata ludowa. Ze wszystkich bowiem czynności wychowawczych oświata ludowa zdaje się być w sposób najbardziej wyraźny przeniknięta dążeniami klasowymi. Mając do czynienia z dorosłymi, którzy biorą bezpośredni udział w walce klasowej, jest uważana za odbicie i narzędzie klasowego ruchu robotniczego albo chłopskiego nawet przez tych, którzy nie hołdują tezie marksizmu w jej metafizycznym zastrzeżeniu, lecz mają na myśli czysto praktyczne potrzeby

konkretnej pracy oświatowej.¹ Czy może i powinna oświata być klasową? Tak postawione zagadnienie nie będzie miało charakteru wyłącznie teoretycznego, lecz problem o charakterze teoretycznym będzie ujęty w swym bezpośrednim związku z kwestiami, mającymi znaczenie wyraźnie praktyczne. Jeśli okaże się, że oświata nie może być klasowa albo że jest klasowa tylko w ściśle określonym i ograniczonym sensie, to wszystkie te i inne wyniki analizy klasowej istoty oświaty będą a fortiori mieć ważność i co do wychowania szkolnego,

¹ Por. np. artykuł J. Chałasińskiego, „Oświata a problem przebudowy społecznej“, „Praca Oświatowa“, 1935, nr 4—5, w którym autor porusza zagadnienie społecznego uwarunkowania, czyli klasowego charakteru oświaty. „Pojęcie oświaty nie zawiera w sobie jakiejś absolutnej, niezmiennej treści“, mówi autor. Dlatego nigdy nie istniała „oświata społecznie neutralna“. Jak dawniej oświata była „arystokratyczna, mieszczańska, robotnicza, chłopska“, tak „obecnie mamy oświatę nacjonalistyczną, religijną, burżuazyjną i komunistyczną“. Nie ma „rozumu jako autonomicznej władzy“ i „dobór treści oświaty jest zawsze wynikiem sprawdzianów pozanaukowych, a nie naukowych“, tak że „tylko tyle czystej naukowej wiedzy szerzy się przez oświatę, ile takiej wiedzy mieści się w społecznej filozofii grupy rozwijającej oświatę“. Z tych założeń autor wnioskuje, że „oświata dorosłych powinna ześrodkować się na zagadnieniach przebudowy ekonomicznej i społecznej“, że ruch oświatowy powinien się opierać na warstwie chłopskiej i robotniczej, że „oświata chłopów i robotników musi zmierzać do wytworzenia w nich świadomości klasowej“, rozbudzać w nich „dumą klasową“, zamiast tego, żeby przyczynić się do „asymilowania się wybijających się jednostek tych klas do klas wyższych“. „Od spełnienia tego zadania zależy przyszłość demokracji w Polsce“, a dla tego trzeba, żeby chłopska i robotnicza warstwa w Polsce „przeciwwstawily się stanowczo szkole jednolitej“, „domagały się odseparowania własnych dzieci od dzieci szlachty i półszlachty oraz dążyły do stworzenia własnych szkół średnich ludowych, jak to stworzyła sobie warstwa chłopska w Danii“.

którego klasowy charakter wydaje się bardziej ukryty. Skądinąd także postawienie zagadnienia pozwoli nam oświetlić istotną problematykę wychowania z nowej strony, aż dotąd przez nas jeszcze nie poruszonej, ze strony tzw. pracy oświatowej.

Droga rozwiązania naszej problematyki, którą można określić jako problematykę autonomiczności czy klasowości oświaty ludowej, jest wyznaczona już przez rzeczywisty rozwój klasowego ruchu oświatowego w ciągu ostatnich trzydziestu lat.

Klasowy ruch oświaty robotniczej we wszystkich krajach, zwłaszcza w Belgii, która może być uważana za klasyczny kraj robotniczego ruchu oświatowego, ale tak samo i w Niemczech, aż do samego jego zniszczenia przez Hitlera, oraz w Rosji Sowieckiej, przechodził dwa wyraźnie odmienne okresy. Pierwszy — to okres oświaty abstrakcyjnej o treści dogmatycznej, o uczuciowym zabarwieniu negacyjnym oraz o ekstensywnych metodach pracy. Uważano, że klasa proletariacka ma stworzyć swą własną wiedzę, która ma zastąpić dotychczasową naukę, będącą wiedzą burżuazyjną. Tradycyjnemu „ogólnemu wykształceniu“ przeciwstawiano coś w rodzaju ogólnego wykształcenia proletariackiego, składającego się z ekonomicznej i socjologicznej doktryny marksistowskiej. Przystwojenie tej doktryny było uważane za jedyny sposób rozbudzenia świadomości klasowej. Oświata była więc całkowicie podporządkowana celowi walki klasowej i była zatem narzędziem negacji ustroju społecznego. Jej ogólny charakter nie był właśnie niczym innym, jak tylko wyrazem owej negacji, skierowanej nie tylko przeciwko kapitalistycznym „stosunkom produkcji“, lecz i przeciwko całej tradycji kulturalnej, uważanej za burżuazyj-

ną. Ten ogólny oraz negacyjny charakter oświaty odbijał się na jej metodach: oświata miała za swój cel rozpowszechnienie wśród jak najszerzej masy robotników tej samej jednakowej ideologii. Chodziło jej o to, co powinien każdy klasowo uświadomiony robotnik myśleć, mniej o to, żeby nauczyć, jak powinien myśleć świadomy człowiek. Była więc raczej propagandą niż wykształceniem i dlatego posługiwała się ekstensywnymi metodami pracy (masowy odczyt, popularna broszura), obliczonymi na przeciętnego „proletariusza“, bynajmniej nie na konkretną osobowość człowieka.

Niesłusznie byłoby zaprzeczać skuteczności tej oświaty pierwszego okresu klasowego ruchu oświatowego. Była ona wyrazem początkowego okresu ruchu robotniczego w ogóle i razem z innymi środkami walki klasowej mocno przyczyniła się do rozbudzenia świadomości klasowej i zjednoczenia luźnej masy robotniczej w organizacjach zawodowych i politycznych. Jednak im więcej cały ruch robotniczy w postaci stworzonych przez niego organizacji „wrastał“ w życie gospodarcze i polityczne, tym bardziej i oświata klasowa musiała pozbywać się swego pierwotnego charakteru samej negacji. Z początku „walka klasowa“ była abstrakcyjną ideą, skierowaną wyłącznie ku ostatecznej rewolucji socjalnej, i funkcja jej polegała na stopieniu rozproszonej masy robotniczej, na zjednoczeniu jej we wspólnych organizacjach. Po osiągnięciu tego celu sama „walka klasowa“ jakby się rozproszyła oraz nabyła cech drobiazgowej pracy pozytywnej. Związki zawodowe zaczęły wykonywać w życiu gospodarczym pozytywne funkcje, coraz bardziej obrastając instytucjami, kształcącymi konkretne społeczne życie klasy robotniczej, oraz wrastając w instytucje gospo-

darce, samorządowe, państwowe, tj. biorąc pozytywny udział w pracy tych instytucji, często i współodpowiedzialność za tę pracę. Tak samo i robotnicze organizacje polityczne zmieniały z czasem swoje czysto negacyjne ustosunkowanie w parlamentach i samorządach na rolę opozycji odpowiedzialnej, nie pogardzając często braniem udziału w pozytywnej pracy komisyj i zarządów, gdzie-niegdzie nawet i rządów.

Ten proces organicznego wrastania ruchu robotniczego w życie gospodarcze i polityczne musiał się odbić i na klasowym ruchu oświatowym. Każda nowa spółdzielnia robotnicza czy związek zawodowy, każdy nowy przedstawiciel owego związku w zarządzie ubezpieczalni, w komitecie fabrycznym, w zarządzie miejskim lub komisji parlamentarnej wymagali od oświaty konkretnych i zróżnicowanych wiadomości, potrzebnych dla wykonywania nowych rozmaitych i złożonych funkcji, które zawierał w sobie ów nowy etap „walki klasowej“. Więć spostrzegamy wszędzie od początku nowego stulecia, zwłaszcza w Anglii i Belgii, w Niemczech i w Austrii, w Szwecji i Danii, powstawanie nowych instytucji oświaty robotniczej (w Czechach i w Danii też analogicznych instytucji klasowego ruchu chłopskiego) o charakterze długotrwałym, o metodach pracy intensywnej, o treści urozmaiconej i zróżnicowanej, przystosowanej do konkretnych potrzeb poszczególnych jednostek. Programy nauki w tych nowych instytucjach nawiązują do pracy zawodowej, do działalności społecznej, do konkretnych problemów życia codziennego. Mają na myśli nie przeciętnego, abstrakcyjnego „proletariusza“, lecz osobowość konkretnego robotnika, mającego swoje indywidualne potrzeby oświatowe i zainteresowania. Zaczynają

obfitować w kursy, poświęcone górnictwu albo maszynoznawstwu, dotyczące teorii i praktyki spółdzielczości, buchalterii, poświęcone ustawodawstwu ubezpieczeniowemu itp., nawet przedmiotom ogólnokształcącym, jak fizyka, chemia, matematyka, literatura, filozofia. Wyłączne górowanie ekonomii politycznej lub socjologii, przy tym ujętych w sposób ortodoksyjnej doktryny marksistowskiej, zanika i wrogie ustosunkowanie się do „wiedzy burżuazyjnej“ zamienia się na tendencję jak najszerszego korzystania z tej wiedzy. Tak samo jak cały ruch robotniczy „wraść“ organicznie w życie gospodarcze i polityczne, tak i ruch oświaty klasowej wraść w tradycję życia duchowego.

Jednocześnie zmieniają się i metody pracy oświatowej. Propaganda ustępuje miejsca wykształceniu. Typ propagatora, umiającego powtarzać tylko te same gotowe formuły doktryny marksistowskiej na temat przebudowy społeczeństwa i zbyt często zupełnego ignorantą w konkretnych zagadnieniach teorii i praktyki ruchu spółdzielczego albo ustawodawstwa przemysłowego i robotniczego albo mechanizmu pieniężnego i kredytowego, zamienia się na typ specjalisty w swym określonym fachu, który stara się raczej zaznajomić swych słuchaczy z problemami życia realnego i przyswoić im metody badania tych problemów niż wpajać w ich głowy gotowe rozwiązanie wszystkich zagadnień społecznych przy pomocy tej samej taniej formułki. Zamiast luźnych odczytów albo kursów o charakterze masowym praca oświatowa centralizuje się we wspólnotach o charakterze seminaryjnym, gdzie słuchacze w ciągu dłuższego czasu opracowują pewien określony temat przy pomocy samodzielnej lektury, dyskusji i referatów. Na tym po-

lega właśnie intensywny charakter pracy oświatowej w tym okresie: zwraca się ona do osobowości słuchacza, wymaga od niego aktywności i krytycznego wysiłku myśli oraz uspołecznia się i nawiązuje do tradycji naukowej. Wystarczy przejrzeć tematy angielskich „tutorial classes“ albo programy angielskich „colleges for working people“, lub belgijskich związków robotniczych oświatowych, nie mówiąc już o wyższych kursach brukselskiej centrali robotniczej oświatowej albo Frankfurckiej Akademii Pracy (w okresie przedhitlerowskim), lub Praskiej Akademii Robotniczej, żeby przekonać się o tym konkretnym oraz pozytywnym i intensywnym charakterze klasowej oświaty w nowszym okresie jej rozwoju. Jeśli w pierwszym okresie oświata robotnicza sprowadzała się do urabiania przeciętnego robotnika na „klasowo uświadomionego proletariusza“, to z wrastaniem ruchu robotniczego w życie gospodarcze i polityczne przemienia się ona coraz bardziej w wykształcenie konkretnej osobowości człowieka.

Czy podobne „wrastanie“ robotniczego ruchu oświatowego w tradycję naukową i kulturalną nie oznacza wyrzeczenia się dla niego jego klasowego charakteru, czy nie oznacza ono powrotu do zasady „neutralności“ oświaty i czy nie ono właśnie, razem z ogólnym „zburzaznieniem“ (Verbürgerlichung) ruchu robotniczego, przyczyniło się do klęski jego w Niemczech? Przeciw temu przemawia jednak fakt, że nie tylko socjalna demokracja, której ruch oświatowy podlegał scharakteryzowanym wyżej zmianom, lecz i ruch komunistyczny, który aż do ostatniej chwili nosił charakter wyraziście klasowy, nie potrafił w Niemczech przeciwstawić się rewolucji hitlerowskiej. Z drugiej strony wysoce znamien-

ne jest, że ta sama ewolucja oświaty robotniczej powtarza się i tam, gdzie stanowisko klasowe osiągnęło swoje najpełniejsze zwycięstwo, tj. w Związku Sowieckim. Przejście od propagandy z jej ekstensywnymi metodami do wykształcenia przy pomocy metod intensywnych zaznaczyło się w Rosji już w ostatnich latach Nepu.² Przerwany w okresie pierwszej piatiletki, proces ten rozwinął się następnie z wzmocnioną siłą poczynając od 1934 r. Oświata pozaszkolna w Rosji Sowieckiej coraz bardziej traci swój charakter propagandowy i abstrakcyjny. Zamiast wpajania jednakowej obowiązkowej doktryny kładzie teraz nacisk na przybliżenie oświaty do życiowych potrzeb i indywidualnych zainteresowań jednostki. Już nie uważa się, że zainteresowania te odpowiednio do typu abstrakcyjnego „proletariusza“ winny ograniczać się do treści ekonomiczno-socjologicznej, do zagadnień przebudowy społecznej. W „proletariuszu“ widzi się konkretnego człowieka i stara się o to, aby przybliżyć oświatę do jego indywidualnych zainteresowań. Uznaje się, że narzucanie wszystkim tych samych wiadomości z zakresu ekonomii i socjologii nie potrafi zachęcić szerokich mas do prawdziwego wysiłku samokształceniowego i co więcej — nie wykształci ludzi zdolnych do brania udziału w rzeczywistej przebudowie społecznej („budowie socjalistycznej“). Przebudowa ta wymaga ludzi, którzy według słów Lenina, obecnie ciągle cytowanych, „przyswoili sobie wszystko, co dotychczasowa kultura wytworzyła w wiedzy, sztuce, technice“. Punktem wyjścia pracy oświatowej powinny być nie ab-

² Por. S. Hessen i M. Hans, Szkolnictwo i pedagogika w Rosji Sowieckiej, rozdz. XIV.

strakcyjne formuły jednakowej doktryny, dotyczącej przebudowy społecznej, lecz najrozmaitsze realne zainteresowania konkretnych osobowości, związane z ich pracą zawodową, działalnością społeczną albo nawet z zamiłowaniami osobistymi. W czasopiśmiech sowieckich można obecnie spotkać nawet twierdzenia, że kursy chemii technicznej, buchalterii, górnictwa albo literatury, higieny i narciarstwa czy też organizacja teatru ludowego mają większe znaczenie dla wychowania „prawdziwego bolszewika“, uczestnika „przebudowy socjalistycznej“, niż kursy „politgramoty“.

Według obecnego zdania pedagogów sowieckich ów pozytywny charakter oświaty ludowej nie tylko odpowiada nowym praktycznym potrzebom „budowy socjalizmu“, lecz wynika z słusznie pojętych zasad marksizmu. Jeszcze niedawno rozpowszechnione ogólne potępienie całej dotychczasowej kultury jako kultury burżuazyjnej razem z eschatologicznymi oczekiwaniami zastąpienia tej kultury przez jakąś zupełnie nową wiedzę, sztukę i technikę proletariacką jest, według obecnego zdania, przekręceniem prawdziwego poglądu marksistowskiego. Przynajmniej Lenin jakoby zawsze podkreślał wartość ponadklasową wiedzy i całej kultury burżuazyjnej i konieczność przyswojenia sobie jej zdobyczy przez klasę robotniczą. Czy pogląd ten nie zawiera w sobie twierdzenia, że wiedza i oświata, jak zresztą całe życie duchowe, nie są tylko wytworem („narzędziem“ i „odzwierciedleniem“) społecznych stosunków („stosunków produkcji“), lecz podlegają własnym („autonomicznym“) prawom istnienia i rozwoju, w czym właśnie tkwi ich wartość i ważność ponadklasowa? Stosunki społeczne więc nie wytwarzają wiedzy i oświaty,

które należą do innej, ponadspołecznej warstwy bytu, mianowicie do bytu duchowego, lecz tylko zmniejszają i ograniczają wiedzę i oświatę, jak zresztą i inne rodzaje tradycji kulturalnej, na czym właśnie polega ich „klasowy charakter“. Podobne tłumaczenie klasowego charakteru nauki i sztuki jako ograniczenia i zniekształcenia przez klasowe interesy tego, co w istocie swojej posiada ważność i wartość ponadklasową, a więc podlega własnym prawom o charakterze ponadspołecznym, spotyka się obecnie coraz częściej w rozważaniach pedagogów i oświatowców sowieckich. Czy są oni świadomi tego, że w tłumaczeniu tym spotykają się z byłym marksistą De-Manem, który rozwijając analogiczną myśl w swych ostatnich pracach (zwłaszcza w „Idei socjalistycznej“) słusznie uważa, że owa koncepcja oznacza już wyjście „poza marksizm“? ¹

Marksizm, jak wiadomo, „przewrócił Hegla na głowę“, tj. zaprzeczając autonomii kultury duchowej przeciwstawił heglowskiemu prymatowi ducha twierdzenie, że kultura duchowa jest tylko „nadbudową ideologiczną“ i że prawdziwą realność życia historycznego stanowią stosunki społeczne, pojęte przez niego jako materialne „stosunki produkcji“. Ale ten prymat stosunków społecznych ma według Marxa ważność tylko dla dotychczasowych dziejów. W utopii Marxa żywioł hegelianizmu żyje nadal. W stanie integralnego komunizmu Marx uznaje bowiem autonomię ducha, w każdym razie autonomię wiedzy, sztuki i moralności. Podczas kiedy po zniesieniu antagonizmów i nawet różnic klasowych państwo,

¹ Por. H. De Man, *Zur Psychologie des Marxismus*, 1926 (po francusku: *Au delà de marxisme*, polski przekł.: *Psychologia marksizmu*, 1938). — *Die sozialistische Idee*, 1933.

prawo i religia utracą cały swój sens i przestaną istnieć („zamrą”), wiedza, sztuka i moralność, przestawszy być narzędziami walki klasowej, uniezależnią się od „warunków produkcji”. Odzyskawszy w ten sposób swoją już niczym nie ograniczoną autonomię staną się realizacją czystej prawdy, piękna i dobra, przedmiotem bezinteresownych dążeń nie skrępowanej w swym rozwoju osobowości człowieka. Ta autonomia kultury duchowej, uznana przez Marxa dla przyszłości, promieniowała w pewnej mierze i na jego koncepcję dotychczasowych dziejów. Marx uznawał, że wiedza, sztuka i moralność, a nawet prawo, miały w pewnych okresach historycznych wartość i ważność ponadklasową, tj. były nie tylko odzwierciedleniem stosunków społecznych, lecz i poza tym wyrazem prawdy, piękna i sprawiedliwości, mianowicie wtedy, kiedy interesy klasy społecznej, której dążenia one przedstawiały, pokrywały się z istotnym interesem społeczeństwa jako całości. Tak za czasów rewolucji francuskiej burżuazja reprezentowała wspólny interes całego społeczeństwa i wtedy jej dążenia, wyrażone w ówczesnej wiedzy, sztuce i prawie, miały wartość i ważność ponadklasową, były zatem nie tylko wyrazem samych interesów klasowych, lecz i odsłonięciem ponadklasowej prawdy i sprawiedliwości. Jeżeli teraz straciły to swoje znaczenie i zwyrodniały, to dlatego, iż burżuazja przestała być reprezentantem całości społeczeństwa i jej interesy gospodarcze przeciwstawiają się już teraz rozwojowi „produkcyjnych sił” społeczeństwa. Historyczną rolę, którą sto lat temu odgrywała burżuazja, wzięła na siebie klasa proletariacka. Klasowy interes proletariatu pokrywa się obecnie z interesem całości społeczeństwa: proletariat jest bowiem teraz „wszystkim”

w życiu gospodarczym, podczas kiedy burżuazja stała się pasożytem na ciele uspołecznionej produkcji. Dlatego właśnie dążenia proletariatu, które mają znaleźć swój wyraz w nowej wiedzy, sztuce, moralności, mają ważność i wartość ponadklasową, wszechludzką, na czym polega i bezwzględna co do terażniejszości i całej przyszłości prawda marksizmu.²

Nie trudno zauważyć, że koncepcja ta jest uwarunkowana przez eschatologiczną ideę ostatecznej rewolucji socjalnej, pojętej jako chwilowy kataklizm, jako gwałtowny skok, przenoszący całą ludzkość, według formuły F. Engelsa, z „królestwa konieczności“, w którym górują stosunki społeczne, w „królestwo wolności“, w którym tryumfuje autonomia kultury duchowej. Dwa razy ta eschatologia została załamana: pierwszy raz w ruchu socjalistycznego reformizmu (od Lassala do Jaurès), którego ostatnim, najbardziej głębokim wyrazicielem jest De-Man, drugi raz w stalinizmie po przeżytej krwawej próbie rewolucji światowej. Z chwilowego kataklizmu rewolucja socjalna przedłuża się w długi, o wiele za długi „przejściowy okres“, przepelniony mozolną, drobiazgową pracą. Zamiast chwilowego osiągnięcia integralnego komunizmu trzeba powoli krok za krokiem usuwać grzy „królestwa konieczności“, posługując się przy tym

² Zestawienie odpowiednich cytatów z pism Marxa czytelnik znajdzie w książce A. Braunthala, *Karl Marx als Geschichtsphilosoph*, 1920. — Por. także moją pracę „Problema prawnego socjalizmu“ (w ros. czasopiśmie „Sowremiennyje Zapiski“, Paryż, nr 27-29, r. 1926, zwłaszcza rozdz. IV, § 10), w której dowodzę, że myśli te pochodzą u Marxa z heglowskiej filozofii historii, są jednak usunięte na plan dalszy pod wpływem Feuerbacha. Natomiast u Lassala, a później J. Jaurès myśl o ponadklasowej wartości tradycji kulturalnej wysuwa się na plan pierwszy.

wiedzą, techniką, sztuką, nawet prawem, wytworzonym w poprzednim, burżuazyjnym okresie historii. Tak autonomia kultury duchowej zamiast tego, żeby od razu w całej swej pełni triumfować po dokonanej katastrofie społecznej, zaczyna być uznawana już teraz, chociaż częściowo, jako autonomia zmniejszana i ograniczana, często zniekształcana przez „stosunki społeczne“. Dlatego też chodzi teraz nie tyle o odrzucenie całej dotychczasowej kultury duchowej jako wytworu potępianych stosunków społecznych i o stworzenie zupełnie nowej kultury, nie skrepowanej już przez przemoc klasową, ile o usunięcie tych ograniczeń, które będąc spowodowane przez dawne stosunki społeczne zmniejszały i zniekształcały prawdę dotychczasowej kultury duchowej. Mówiąc inaczej — chodzi o odsłonięcie prawdy, która była w owej kulturze już zawarta i tylko zmacona przez ograniczające ją stosunki społeczne. „Proletariat nie jest bowiem włóczką bez rodowodu, lecz spadkobiercą całej dotychczasowej kultury ludzkiej“, jak mówi obecnie Stalin. Czy nie wynika z tego, że prawdziwa „duma klasowa“ polega nie na zamykaniu się w swych ciasnych granicach i w upodobaniu we własnej enocie, lecz na coraz większym uczestniczeniu we wszechludzkich wartościach przez coraz głębsze i skuteczniejsze usunięcie ograniczeń i różnic klasowych?

Czy z innej strony nie oznacza to przewyżczenia podstawowej zasady marksizmu? Kultura duchowa, nawet dotychczasowa, wytworzona za czasów nieustannej walki klasowej, posiada wartość i ważność ponadklasową, wszechludzką. Jest ona tradycją, której spadkobiercą ma się stać proletariat, i to po zniszczeniu tych stosunków społecznych, za których ona powstała. Czy po-

dobne twierdzenie nie oznacza, że kultura nie jest biernym tylko wytworem, samym odzwierciedleniem stosunków społecznych, lecz posiada i własną istotę, własną rzeczywistość, podlegającą osobnym prawom życia już nie społecznego, lecz duchowego? Rozumie się, że te własne prawa życia duchowego oraz autonomiczny (nie autarkiczny, tj. w sobie zamknięty i samowystarczalny) rozwój tradycji duchowej podlegają wpływowi stosunków społecznych, które tę kulturę duchową obciążają i korzystając z niej zmniejszają ją i ograniczają, może często zniekształcają prawdy w niej zawarte. Ale żeby zrozumieć coś w kulturze duchowej i jej rozwoju, trzeba uchwycić ją w jej autonomicznym istnieniu jako realizację jej własnych praw i nie wystarczy badać ją ze strony samych stosunków społecznych, mających znaczenie raczej warunków negatywnych, chociaż nie wolno i tych ostatnich lekceważyć. „Materia zacieśnia ducha, ogranicza go, ale go nie wytwarza“ — mówi H. Bergson,³ i to samo w pełnej mierze odnosi się i do „stosunków społecznych“, które nie wytwarzają ani wiedzy, ani sztuki, ani oświaty i szkolnictwa, chociaż zmniejszają prawdy w nich zawarte i ograniczają ich rozwój.

Poprzednie rozważania, mimo że mogą wydawać się zbyt abstrakcyjnymi, mają bezpośrednie znaczenie dla rozwiązania naszego problemu: czy oświata ludowa powinna być klasową, zwłaszcza jeżeli chce ona stać się czynnikiem przebudowy społecznej? Odpowiedź na to pytanie brzmi, że owszem, oświata powinna być klasowa co do swego punktu wyjścia. Dawna oświata „neutralna“, tj. obojętna wobec życia społecznego, która

³ Por. *Matière et mémoire*, zakończenie.

wcale nie uwzględniała stosunków społecznych swojej klienteli i ograniczała się do popularyzacji tradycyjnej wiedzy i sztuki, naprawdę nie była skuteczną. Oświata ludowa powinna mieć swój punkt wyjścia w realnych życiowych potrzebach konkretnych chłopów i robotników, jak one są uwarunkowane stosunkami społecznymi, w których te klasy żyją. Ale klasowość jej polega w istocie na tym, żeby zwalczać te wywołane przez stosunki społeczne ograniczenia, które przeszkadzają niższym klasom brać udział w tradycji i twórczości duchowej, oraz usuwać te ograniczenia, które, będąc wywołane przez klasowe przesady klas wyższych, zmniejszają i zamacają ważność prawd, w tradycji duchowej nagromadzonych. Dlatego właściwie co do zamiaru, co do swojego ostatecznego celu oświata ludowa nie powinna być klasowa, lecz przeciwnie, musi być cała przeniknięta patosem wszechludzkości, który to patos jest niezbędnym żywiołem prawdziwej demokracji. Celem jej bynajmniej nie jest zrobienie z pojedynczych chłopów i robotników „zdeklasowanych dorobkiewiczów“, którzy „nabrali manier pańskich i pańskiej moralności“ (Chałasiński), lecz ułatwienie wszystkim chłopom i robotnikom brania udziału w dobrach kultury duchowej, jak kultura ta, mająca wszechludzką wartość, była osiągnięta w danej tradycji narodowej. I wtedy właśnie oświata, usuwając i zwalczając ograniczenia i przeszkody klasowe, jak najmocniej przyczyni się do rzeczywistej przebudowy społecznej. Klasowość oświaty polega więc nie na tym, żeby upewniać i utrwalać dane stosunki społeczne, chociażby kierując się przy tym uczuciem „dumy klasowej“, lecz na tym, żeby uwzględnić klasową rzeczywistość w celu kompensacji i usu-

wania wywołanych przez nią braków, a zatem jej przezwyższenia.

Przecież właśnie w samej ideologii konsekwentnego socjologizmu, którym jest marksizm, „walka klasowa“ jest uważana tylko za środek, nie posiadający bezwzględnego znaczenia. Ostatecznym celem zostaje i w marksizmie zniesienie antagonizmów klasowych i definitywne ich przezwyższenie. I znowu była to eschatologia rewolucji socjalnej, która w pierwotnym marksizmie nadawała idei walki klasowej jakąś zasadniczą optymistyczną mgławicowość. Walka klasowa była pojęta jako czysta negacja terażniejszego układu społecznego: najwyższe napięcie tej negacji w chwili rewolucji socjalnej od razu przewróci się w swoje przeciwieństwo — harmonijny układ społeczny, na zawsze pozbawiony wszelkich antagonizmów. Na tym właśnie polegał praktyczny sens dialektyki marksistowskiej odziedziczonej po Heglu. Eschatologia podniecała do wyobrażania sobie rewolucji socjalnej jako kataklizmu światowego, który będzie trwał tym krócej, im więcej pochłonie on zła i przemieni je na dobro. Dlatego i „dyktatura proletariatu“ była uważana jako krótkotrwała „okres przejściowy“, raczej jako wyraz krańcowej demokracji, tj. władzy olbrzymiej większości sproletaryzowanej ludności, niż jako właściwa dyktatura, która przecież zawsze jest władzą mniejszości. Z zanikaniem eschatologii idea walki klasowej musiała zatracić swą pierwotną mgławicowość i ulec zróżnicowaniu, a raczej rozdzieleniu. W leninizmie nabyła ona wyraźnego sensu wojny obywatelskiej: wyrzekłszy się optymizmu leninizm bowiem zachował marksistowską „dialektykę negacji“. W reformizmie zaś „walka klasowa“ nabrała sensu organicznej pracy:

organizacji klasy robotniczej, zapewnienia jej pozycji w życiu gospodarczym, politycznym i kulturalnym, w celu konsekwentnego powolnego usunięcia — już teraz! — przywilejów klasowych.⁴ Ostateczny cel — usunięcie różnic klasowych — został przeniesiony z eschatologicznej odległości na samą drogę, zaczął przenikać każdy krok na owej drodze. Walka klasowa w tym sensie oznacza działalność, której każdy czyn zmierza już teraz do usunięcia jakiegoś przywileju klasowego. Negacja przestaje być „czystą“, lecz wchłania w siebie moment afirmacji oraz przestaje być odrębnym etapem, zupełnie, aż do przeciwieństwa, oddzielonym od właściwego swojego celu. Dialektyka staje się bardziej złożona, ale i bardziej odpowiadająca rzeczywistości.⁵

Tak więc i oświatowiec powinien uprzytomnić sobie, że po tym rozszerzeniu naszego doświadczenia historycznego, które przyniosła rewolucja rosyjska, nie wolno się już trzymać pierwotnego mgławicowego pojęcia „walki klasowej“. Każdy musi dokonać swego wyboru. Oświata klasowa może być propagandą wojny domowej, narzędziem rewolucji socjalnej, nie przebudowy społecznej.

⁴ Ale i to samo powtarza się w stalinizmie. Jest to paradoks, że po dokonanej zwycięstwie wojny obywatelskiej, po długich latach dyktatury proletariatu w najwłaściwszym sensie tego słowa, po formalnym zniesieniu różnic klasowych trzeba było zacząć walkę klasową na nowo, ale już w odwrotnym jej sensie, jako pozytywną pracę przebudowy społecznej, której każdy krok zmierza nie do wzmocnienia, lecz do usunięcia przywilejów i różnic klasowych.

⁵ Właśnie ta dialektyka, bardziej przypominająca dialektykę Proudhona niż Hegla i Marxa, stanowi zasadę metodologiczną całej mojej koncepcji pedagogicznej. Oprócz „Podstaw pedagogiki“ por. moją książkę „Demokracja i szkolnictwo na przełomie“ oraz ostatni rozdział niniejszej książki.

W takim razie oznacza ona nietolerancję, dogmatyzm, abstrakcyjną ogólność — wszystko to, co jeszcze Hegel trafnie ujął w swej słynnej charakterystyce „czystej negacji“ (w Fenomenologii ducha). Albo też oświata klasowa może być stanowczym i mozolnym zwalczaniem przeszkód i przesądów klasowych, usunięciem ograniczeń klasowych w życiu duchowym narodu, ułatwieniem szerokim masom ludowym brania udziału w tradycji i twórczości kulturalnej. W tym przypadku oświata jest pozytywną pracą kulturalną, przenikniętą humanizmem i demokratyzmem: zwraca się do osobowości człowieka, którą chce kształcić, i jest zróżnicowana co do swojej treści, uwzględnia konkretne potrzeby jednostki, chce nie tyle wpajać pewną treść, ile podnieść jakość myślenia człowieka. Jest krytyczna, tj. łączy razem negację z afirmacją i dlatego zwłaszcza nadaje się do tego, aby być narzędziem pozytywnej przebudowy społecznej.

ROZDZIAŁ JEDENASTY

PEDAGOGIKA SPECJALNA I PEDAGOGIKA OGÓLNA

Problematyka, odsłonięta przez nas w poprzednim rozdziale na przykładzie oświaty ludowej, ma szersze zastosowanie. Z jednej strony charakteryzuje nie tylko oświatę ludową, lecz wszystkie dziedziny wychowania, z drugiej zaś strony nie ogranicza się do samych społecznych warunków wychowania, lecz ogarnia także i warunki naturalne. W wychowaniu dzieci, tak samo jak i w wychowaniu dorosłych, „stosunki społeczne“ ani nie stwarzają wychowania, ani nawet nie określają go jako procesu pozytywnego, lecz raczej stanowią tylko jego negatywną stronę. Będąc czynnikiem, który ogranicza ten proces i zmniejsza go, stanowią raczej przeszkody, które muszą być usunięte, czyli braki, które muszą być wyrównane, ażeby wychowanie w pozytywnym sensie mogło być zrealizowane. Jednak do takich negatywnych warunków wychowania należą obok „stosunków społecznych“ także czynniki, tkwiące w samym organizmie wychowanków, nie tylko w środowisku społecznym, w którym oni żyją. Żeby pokazać to, weźmiemy jako punkt wyjścia naszej analizy znowu krańcowy wypadek, mianowicie wychowanie dzieci anormalnych.

1. Na czym polega swoista postawa pedagogiki specjalnej?

Znany jest wpływ pedagogiki specjalnej na rozwój pedagogiki współczesnej. Wystarczy wymienić nazwiska M. Montessori, O. Decroly, A. Adlera, żeby uprzytomnić sobie siłę i zasięg tego wpływu. Wszyscy wymienieni autorzy, mimo dużych różnic w poglądach, mają to wspólne, że będąc co do swego przygotowania naukowego lekarzami, zaczęli swą pracę pedagogiczną jako wychowawcy dzieci anormalnych. Metody tej pracy i co więcej, postawę owej pedagogiki specjalnej wprowadzili do wychowania dzieci normalnych i tym właśnie przyczynili się do obalenia dawnych praktyk i teorii oraz do rozszerzenia ogólnej problematyki pedagogicznej. Nie wolno ignorować tego odnowienia, które pedagogika współczesna zawdzięcza pedagogice specjalnej tak w dziedzinie wychowania moralnego jak w dziedzinie dydaktyki, w wychowaniu szkolnym i w wychowaniu rodzinnym, na stopniu przedszkola i wieku młodzieńczego.

Wskazać na to odnowienie łatwiej niż ściśle określić, na czym ono właściwie polega. Wiemy, że Binet wprowadził mierzenie inteligencji dziecka, czym uzasadnił hasło „szkoły na miarę”. Montessori wynalazła „dydaktyczny materiał”, działający tak, że dziecko samo się uczy na nim w sposób nie tylko najbardziej odpowiadający jego siłom fizjologicznym i psychologicznym, lecz i odsłaniający mu obiektywne, rzeczowe prawa świata zewnętrznego. Decroly spróbował skupić całą naukę w szkole około przyrodzonych zainteresowań dzieci, nadając jej charakter „globalny”, odpowiadający umysłowości dziecka, dla której mają sens i są przedmiotem

spostrzegania i myślenia konkretne całości, a nie oderwane elementy. Nareszcie A. Adler wskazał na to, jak wewnętrzny rozwój prawie każdego dziecka jest zmagany i zahamowany przez jego nieświadome dążenia do kompensacji braków bądź własnego organizmu bądź najbliższego środowiska i jak niezmiernie zależy w wychowaniu na właściwej kompensacji tych braków.

Czy jednakże istnieje we wszystkich tych myślach i praktykach, wprowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki specjalnej do zakresu pedagogiki ogólnej, coś wspólnego? Często mówi się, że pedagogika specjalna wprowadziła zasadę indywidualizacji do wychowania współczesnego: gdy dawna praktyka wychowania, dając wszystkim dzieciom ten sam pokarm duchowy, określony przez postulaty przedmiotowej kultury dorosłych i zdolność konsumpcji przypuszczalnego, przeciętnego dziecka, przypominała koszary, to pedagogika specjalna z konieczności zawsze indywidualizowała ten pokarm, jak indywidualizuje się chorym diety w porządnie urządzonym szpitalu. Jest to niewątpliwie słuszne i wszystkie powyżej przytoczone przykłady, każdy w swój sposób, przyczyniły się do rozluźnienia mechanistycznej, niwelującej struktury dawnego wychowania. Wszystkie też przesuwają punkt ciężkości z „przedmiotu“ wychowania na podmiot, hołdując hasłu „pedagogiki, wychodzącej od dziecka“ (Pädagogik vom Kinde aus). I chociaż hasła indywidualizacji i uczynienia dziecka centrum wychowania były głoszone długo przedtem (J. J. Rousseau), prawdą jest, że skuteczne metody realizacji tych haseł były wprowadzone do „nowego wychowania“ przez przedstawicieli pedagogiki specjalnej.

Na czym polega owe pierwszeństwo pedagogiki spe-

cialnej wobec pedagogiki ogólnej? Czy ono jest naprawdę pierwszeństwem, upoważniającym pedagogikę specjalną do odegrywania kierującej roli w wychowaniu współczesnym? Czy podobne rozszczenie nie tai w sobie niebezpieczeństwa, które zbyt często daje się we znaki w ruchu „nowego wychowania“ i które już właśnie spowodowało osłabienie tego ruchu i rosnące w nim rozczarowanie? Żeby odpowiedzieć na te pytania, trzeba z początku uprzytomnić sobie, na czym polega sama postawa pedagogiki specjalnej w odróżnieniu od pedagogiki dzieci normalnych, tzn. swoisty charakter jej problematyki. Dopiero wtedy będzie można określić słuszne granice jej wpływu na pedagogikę ogólną, jej właściwą funkcję w całości kształcie wychowania współczesnego, a także zrozumieć i jej najnowszy rozwój, zdradzający niewątpliwy odwrotny wpływ na nią pedagogiki ogólnej, przez nią właśnie tak mocno zreformowanej.

Już z samego pojęcia pedagogiki specjalnej, jako mającej do czynienia z dziećmi anormalnymi, wypływa swoisty charakter jej postawy. Dąży przede wszystkim do kompensacji przyrodzonych albo nabytych wad i braków organizmu psychofizycznego dziecka. Ta kompensacja wymaga daleko idącej indywidualizacji, w krańcowych wypadkach prawie wyłączającej zbiorowe wychowanie i nauczanie. Zakłada specjalne ćwiczenia, których celem jest sztuczne wzmocnienie organów ciała, porażonych chorobą lub niedorozwiniętych, albo tych, które mają kompensować brak innych organów. Rzecz zrozumiała, że punktem wyjścia tego wychowania kompensacyjnego nie może być obiektywny przedmiot, lecz tylko samo dziecko, to konkretne dziecko, które posiada te konkretne organiczne wady. W krańcowych wypadkach

dziecka niewidomego albo głuchoniemego, albo kaleki konieczność specjalnych ćwiczeń jest tak samo jasna, jak konieczność specjalnej diety w odżywianiu chorego. I jak kuracja jak gdyby izoluje chory organ ciała zmieniając naturalne warunki jego działania na sztuczne, tak samo i pedagogika specjalna operuje za pomocą specjalnej techniki, skierowanej do wzmocnienia pewnych organów psychofizycznego organizmu dziecka i o tyle ich izolującej. Gimnastyka lecznicza jest nie tylko krańcowym przykładem, ale i wzorem całej pedagogiki specjalnej.

Trzy charakterystyczne cechy pedagogiki specjalnej wypływają z tego mówienia w niej zadania kompensacji braków organizmu psychofizycznego. Po pierwsze, zagadnienie celów wychowania, mające tak zasadnicze znaczenie w pedagogice dzieci normalnych, odsuwa się na plan dalszy, a często i w ogóle zostaje pomijane. Dalsze cele kurczą się, zamiast nich występują cele zrozumiałe same przez się, o tyle oczywiste, że nie potrzebują żadnego rozpatrywania krytycznego: nauczyć głuchoniemego porozumiewać się z innymi, nauczyć go mówić, niewidomego nauczyć jakiegoś rzemiosła dostępnego mu albo też czytania przy pomocy dotyku. Celów tych nie trzeba szukać poza wychowankiem w przedmiotowym świecie kultury lub „życia“, lecz one mieszczą się jak gdyby w samym dziecku będąc bezpośrednio dane przez wady jego organizmu psychofizycznego, głośno wołając o konieczności ich usunięcia lub ich kompensacji i zagłuszając odleglejsze głosy kultury przedmiotowej. Pedagogika specjalna prawie nie pyta o to, do czego powinniśmy dziecko rozwijać, lecz przede wszystkim o to, co w dziecku powinno być rozwinięte.

Stąd wynika, jako druga cecha, charakterystyczna dla pedagogiki specjalnej, że dominujące znaczenie w niej przybiera kwestia środków, a nie celów wychowania. Cele są same przez się zrozumiałe, ale i te bardzo uproszczone cele są trudne dla osiągnięcia: wymagają nie tylko ogromnej cierpliwości wychowawcy, lecz niepomiaralnie długiego czasu oraz dużego wysiłku wychowawcy. Dlatego zbadanie najskuteczniejszych środków, które by w najkrótszym czasie w sposób jak najbardziej ekonomiczny, tj. z najmniejszą stratą energii, dały maksimum rezultatów, wysuwa się na plan pierwszy. Problem środków jest to problem techniczny i dlatego też ściśle opracowana technika działania przybiera w wychowaniu i nauczaniu dzieci anormalnych czołowe miejsce. Każda technika opiera się na poznaniu praw rzeczywistości, jest stosowanym przyrodoznawstwem. Otóż i pedagogika specjalna opiera się przede wszystkim na fizjologii i psychologii, względnie patologii i psychopatologii, jest stosowaną nauką o człowieku jako organizmie przyrodzonym, tj. częścią medycyny w szerszym sensie słowa. Jest pedagogiką leczniczą, używa metod badania nauki lekarskiej. Skurczenie problemu celów na rzecz zagadnienia środków powoduje, że pedagogika specjalna jest w stopniu nieporównanym z pedagogiką dzieci normalnych nauką techniczną i przeto doświadczalną, a nawet eksperymentalną.

Z tym łączy się trzecia cecha pedagogiki specjalnej, częściowo już wyżej poruszona. Konieczność stosowania specjalnych środków, ściśle stosowanych do konkretnego, indywidualnego wypadku, powoduje, że w wychowaniu dzieci anormalnych wspólna praca z całą klasą albo nawet grupą dzieci zamienia się na indywidualną

pracę z poszczególnym dzieckiem. Z każdym uczniem pracuje się indywidualnie i dużo czasu i wysiłków potrzeba, żeby realizować pracę zbiorową. W każdym razie w początku, a w krańcowych przypadkach w ciągu prawie całego procesu wychowania, stosuje się zajęcia indywidualne, mające charakter zajęć izolowanych. Ten brak czynnika wspólnoty albo zasady całości występuje nawet w praktyce wychowania poszczególnego dziecka: często specjalne ćwiczenia, mające za cel wzmocnienie cofniętego lub kompensację brakującego organu, zabierają tyle czasu i wysiłków ze strony wychowawcy i wychowanka, że wychowuje się nie całość ciała i duszy ucznia, lecz jego izolowana część. Ponieważ tylko świadomość celów zapewnia troskę o całość, technika zaś przebywa na płaszczyźnie środków, daje się przeto we znaki niebezpieczeństwo wypaczenia indywidualizowania w izolowanie i zatem niebezpieczeństwo traktowania nie tylko klasy jako sumy poszczególnych jednostek, lecz i dziecka jako sumy poszczególnych organów i zdolności, które mają być odrębnie ćwiczone¹.

2. Kompensacja braków organizmu i wychowanie osobowości

Powyższa charakterystyka pedagogiki specjalnej, jakkolwiek słusznie określa jej swoistą postawę, którą ona

¹ Przytoczone cechy pedagogiki specjalnej można bez zastrzeżeń zastosować do charakterystyki pedagogicznej metody Montessori. Metoda ta jest właśnie niczym innym, jak rozszerzeniem swoistej postawy pedagogiki specjalnej na wychowanie dzieci normalnych. Por. moją charakterystykę i krytykę metody Montessori w „Podstawach pedagogiki“ (rozdz. III, § 4) oraz w artykule „Pedagogia Montessori i jej losy“, *Przedszkole*, III (1935—36), nr 3—5.

się odróżnia od pedagogiki dzieci normalnych, nie odpowiada jednakże współczesnemu prądowi w tej dziedzinie wychowania. Charakteryzuje pedagogikę specjalną sprzed kilkadziesiątu lat, a raczej jej niebezpieczeństwo, stające się rzeczywistością wtedy, kiedy w praktyce wychowawczej zaczyna zwyciężać rutyna. Najnowsze prądy w pedagogice specjalnej coraz bardziej uświadamiają sobie niebezpieczeństwo izolowanego wychowania, tj. skupienia całej pracy wychowawczej koło tej części organizmu, która wymaga kompensacji. Nie chcą wychowywać ślepego, albo głuchoniemego, albo upośledzonego umysłowo, lecz dążą do wychowania osobowości człowieka we wszystkich tych wypadkach. Osobowość człowieka to znaczy jego całość, i dlatego specjalne wychowanie kompensacyjne włącza się do szerszej całości, którą jest zadanie kształcenia osobowości dziecka. Teraz już nie tylko o to chodzi, żeby niewidomemu dziecku kompensować brak wzroku i przygotować je do nędznego rzemiosła, do którego jest ono przeznaczone wskutek defektu swojego organizmu. Współczesna pedagogika specjalna nie zadawała się już tym minimum, lecz stawia sobie bardziej ambitne i odleglejsze cele: chce zapewnić mu pełnię życia, do którego jest zdolne. To się łączy oczywiście z przedłużeniem lat nauki, tak samo jak podobne przedłużenie było warunkiem rozszerzenia wychowawczych celów szkoły powszechnej poza nędzne minimum tradycyjnego „trivium“ (czytania, pisania, rachunków). Ale nie trzeba tego rozumieć jako kolejnych etapów pracy: z początku samo wychowanie kompensacyjne i dopiero po przyswojeniu przez dziecko należących do owej kompensacji zręczności szersze, czyli prawdziwe „wychowanie ogólne“. Już od samego początku

każdy akt wychowawczy, nawet ten, który stosuje najbardziej specjalną technikę, powinien zawierać w sobie ów odległy cel kształcenia osobowości. Pedagogikę specjalną musi więc od samego początku przenikać cel ogólnego wykształcenia tak, jak go uświadamia i ustala pedagogika ogólna.

Konkretnie oznacza to, że wychowanie dzieci anormalnych powinno jak najbardziej zbliżać się do wychowania dzieci normalnych. Każde, nawet najbardziej specjalne ćwiczenie powinno mieć sens w oczach samego dziecka, tj. dotyczyć nie tylko tej czy owej części jego organizmu, lecz wywoływać oddźwięk całej jego duszy. Anormalne dziecko nie może być pozbawione ani zabawy, ani życia zbiorowego, ani wspólnoty pracy. Zadaniem wychowania powinno być i tu przygotowanie do normalnego życia ze wszystkimi celami, które to życie w sobie zawiera, albo mówiąc ściślej w duchu pedagogiki współczesnej, nie tylko przygotowanie do życia, lecz zarazem i organizacja tego życia terażniejszego, na które dziecko stać w odpowiednim wieku. Życie każdego człowieka ma swe granice i nigdy nie osiąga pełni bezwzględnej, zostaje jednak życiem normalnym, posiadającym swą własną pełnię, na którą je stać. Współczesna pedagogika specjalna chce właśnie i każde anormalne dziecko wychować do życia normalnego w pełni, którą ono może osiągnąć. Nie wychowywać niewidomego do życia ślepego, moralnie upośledzonego do życia przestępcy, a umysłowo cofniętego do życia idioty, lecz wszystkich ich do normalnego życia w społeczeństwie, w tradycji kulturalnej narodu i ludzkości.

W wychowaniu dzieci anormalnych na drodze tej napotyka się specjalnie dużo przeszkód. Usunięcie tych

przeszkód pochłania niepomiarne dużo czasu i energii, wymaga oprócz nadzwyczajnej cierpliwości ze strony wychowawcy rozwiniętej i wypróbowanej specjalnej techniki pracy. Im bardziej rozszerzają się cele wychowania, jak to się dzieje w współczesnej pedagogice specjalnej, tym większa wynalazczość jest potrzebna, tym subtelniejsze muszą być chwytły techniczne: np. w organizowaniu zbiorowej gry i pracy niewidomych albo kalek. Ale ta większa subtelność samej techniki współczesnego wychowania dzieci anormalnych jest tylko odwrotną stroną tego, że swoista postawa pedagogiki specjalnej traci swój odrębny charakter, staje się tylko składnikiem szerszej postawy, postawy właściwego wychowawcy, wychowawcy jako takiego.

Ten powrót współczesnej pedagogiki specjalnej od samej kompensacji braków organicznych do wychowania osobowości, a zatem od części do całości, rzuca nowe światło na wzajemny stosunek pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej. To, co określiliśmy powyżej jako swoistą postawę pedagogiki specjalnej, tzn. uwzględnienie braków organicznych dziecka (fizycznych i psychicznych) celem ich kompensacji, stanowi tylko jedną stronę procesu wychowania dzieci anormalnych i, co więcej, negatywną stronę tego procesu: chodzi tu nie o wychowanie samo, lecz tylko o usunięcie negatywnych warunków, czyli przeszkód, leżących na drodze właściwego wychowania jako kształcenia osobowości. Przy tym ta negatywna praca usunięcia przeszkód nie stanowi odrębnego etapu w procesie wychowania, lecz nierozdzielnie łączy się z pozytywną stroną tego procesu, która jest wspólna w wychowaniu dzieci anormalnych i dzieci normalnych. Ta pozytywna strona wychowania nie ogra-

nicza się do organizmu człowieka, jego ciała albo duszy, które są zdrowe u dzieci normalnych, a częściowo chore lub upośledzone u dzieci anormalnych, lecz ogarnia to, co stanowi centrum, czyli całość człowieka, mianowicie jego osobowość, nie będącą zjawiskiem ani fizycznym ani psychicznym, lecz duchowym. Życie duchowe jest realizacją wartości kulturalnych i jakkolwiek realizacja ta zakłada życie organiczne, organizm psychofizyczny jest jednakże tylko realnym podłożem ducha, czyli warunkiem jego realizacji, a nie samym duchem ani jego przyczyną. Rozwój duchowego życia człowieka jest tym, co nazywamy jego właściwym kształceniem albo jego „kulturą“, odbywa się on w miarę przyswajania przez człowieka dóbr kulturalnych, tzn. jego wdrażania w tradycję kulturalną, która jest tym samym życiem duchowym, tylko wziętym w aspekcie jego pozapodmiotowego, obiektywnego bytowania.¹ Wdrożenie to nigdy nie może być cudzym czynem, wynikiem narzucania z zewnątrz i biernego przyjmowania przez wychowanka dóbr kulturalnych, lecz zakłada dobrowolny wysiłek, swobodny czyn samego wychowanka. Dlatego też wzrost osobowości człowieka jest jednocześnie wzrostem jego swobody.

Stąd wynika, że postawa prawdziwego wychowawcy zawiera w sobie momenty, przewyższające określoną wyżej postawę pedagogiki specjalnej. Wychowawca musi

¹ Każde życie, biologiczne tak samo jak i duchowe, nigdy nie jest życiem samej jednostki, lecz również i życiem szerszej wspólnoty, do której jednostka należy. W życiu biologicznym osobnik należy do gatunku, w życiu społecznym jednostka żyje w grupie społecznej, w życiu duchowym osobowość żyje w tradycji kulturalnej. Patrz rozdz. VI, § 7 i rozdz. VII, § 2 tej książki.

przede wszystkim sam żyć życiem duchowym, być przejętym wartościami kulturalnymi, ciągle realizować je we własnym życiu. Dopiero wtedy będzie on mógł wytknąć je jako cele życia swojemu wychowankowi. Ale wytyczając je powinien też szanować rosnącą osobowość swego wychowanka i nie tylko ćwiczyć go, lecz budzić jego dobrowolny wysiłek w przyswajaniu przez niego dóbr kulturalnych pamiętając, że prawdziwe kształcenie jest zawsze w ostatecznym rzędzie samokształceniem. Więc nie sama tylko wiedza o organizmie wychowanka, tzn. jego fizjologii, psychologii i patologii, oraz posiadanie techniki kompensacji braków, na tych naukach opartej, lecz rozumienie wartości i dóbr kulturalnych oraz rozwoju osobowości jako życia duchowego w człowieku rozstrzyga o postawie prawdziwego wychowawcy. Pod tym względem wychowanie dzieci anormalnych nie odróżnia się od wychowania dzieci normalnych. Zresztą samo rozumienie nie wystarcza, potrzebna jest przede Eros, tj. miłość wyższych wartości duchowych, i jako wszystkim miłość, i to miłość w obu aspektach: jako Caritas, tzn. miłość bliźniego, zwłaszcza dzieci, których ukochanie jest jeszcze przecież od czasów kazania na Górze najwspanialszym przykładem miłości człowieka.¹

3. Negatywna i pozytywna strona w procesie wychowania

Otóż nie tylko pedagogika specjalna wywarła wpływ na pedagogikę ogólną, lecz i odwrotnie, sama ulega obecnie coraz bardziej wpływowi pedagogiki ogólnej, która jest niczym innym jak uświadomieniem sobie procesu

¹ Wnikliwą analizę obydwu aspektów miłości podaje H. Scholz w książce: Eros und Caritas, 1929.

rozwoju osobowości jako życia duchowego i opiera się przeto na filozofii jako nauce o istocie wartości kulturalnych, których realizacją jest życie duchowe.¹ Wpływ ten sięga jeszcze dalej poza granice pedagogiki specjalnej do dziedziny medycyny, z którą pedagogika specjalna jest tak ściśle związana. Widzimy to najlepiej na przykładzie psychoanalizy, która jest w początku i w swojej istocie metodą leczenia neuroz. Oba główne kierunki ruchu psychoanalitycznego, psychoanalityczna szkoła S. Freuda i psychologia indywidualna Adlera, przyszyły w rezultacie długoletniego doświadczenia do wniosku, że sama psychoanaliza w większości wypadków nie wystarcza i musi być uzupełniona wychowaniem. Psychoanaliza, tzn. podniesienie do świadomości przeżycia, które było powodem psychicznego urazu i będąc wyparte z świadomości stało się „kompleksem“, wywołującym psychiczny konflikt, a w cięższych wypadkach neurozę, nie jest w stanie uchronić pacjenta od recydywy choroby. Utrwalić wyniki leczenia psychoanalizą może tylko stworzenie w duszy pacjenta mocnych zainteresowań, obiektywnie wartościowych celów życia i wewnętrznej pewności przez nasycenie życia jego przedmiotowymi wartościami, tj. przez rozwój jego osobowości. W tym właśnie sensie uzupełnia jeden z wybitnych zwolenników Freuda O. Pfister psychoanalizę tym, co sam nazywa oddziaływaniem „psychosyntetycznym“, co jest przecież niczym innym jak uzupełnieniem terapii (leczenia) przez pedagogię (wychowanie). Jeszcze dalej idzie w tym kierunku Adler, dla którego leczenie już zupełnie pokrywa się z wychowaniem i który, zarzuca-

¹ Por. rozdz. IV, § 2 i 3 tej książki.

jąc szkole Freuda, że „nie ma zrozumienia dla całości osobowości“, widzi główne zadanie wychowania w kształtowaniu tej całości przez rozwój w człowieku uczuć społecznych, rzeczowości w pracy i stosunku jego do świata i ludzi. Zasada całości osobowości zajmuje w indywidualnej psychologii czołowe miejsce.

◁ To przejście leczenia w wychowanie daje się zauważyć nie tylko w traktowaniu dzieci psychicznie cierpiących, lecz i fizycznie chorych, np. gruźlików. Jest ono następstwem tego, co można by nazwać dialektyką, tkwiącą w samym pojęciu zdrowia. Zdrowie jest przecież równowagą pomiędzy organizmem i otoczeniem. Zapobiec chorobom, a więc zapewnić zdrowie można bądź przez usunięcie szkodliwych wpływów otoczenia, bądź przez wzmocnienie odpornej siły organizmu. Pierwsza droga jest drogą higieny, druga zaś drogą wychowania. Ale już w wychowaniu fizycznym dawno zwyciężyła tendencja „atletyczna“, która, w odróżnieniu od ściśle fizjologicznej „gimnastyki“, polega właśnie na przeniknięciu samego tylko hartowania ciała wartościami kulturalnymi (moralnymi, prawnymi, estetycznymi). Wychowanie fizyczne w jego współczesnym ujęciu bynajmniej nie jest tylko procesem cielesnym, lecz jedną stroną dużo szerszego procesu kształcenia całej osobowości wychowanka.² Tak samo i hartowanie duszy, niezbędne dla utrwalenia wyników leczenia jej i dla zapobiegania nowym zaburzeniom psychicznym, jest słusznie włączone obecnie przez psychiatrów do szerszego procesu kształcenia całej osobowości pacjenta, procesu, w istocie swojej ani fizycznego, ani psychicznego, lecz duchowego.

² Por. rozdz. XIII „Podstaw pedagogiki“.

Jeżeli leczenie samo przez siebie przechodzi w wychowanie, to i odwrotnie — każde wychowanie zakłada w większej lub mniejszej mierze leczenie: w wychowaniu chorych leczenie w ścisłym sensie tego słowa, w wychowaniu anormalnych zbliżającą się do leczenia praktykę kompensacji braków organizmu, w wychowaniu dzieci normalnych higienę jako zapobieganie możliwym brakom i chorobom. Ta sama dialektyka pojęcia zdrowia, tzn. względność zdrowia, uwarunkowana chwiejnym charakterem równowagi między organizmem a otoczeniem, która stanowi samą istotę zdrowia, powoduje, że między leczeniem, kompensacją organicznych braków i higieną nie można ustalić ścisłych granic. Jedno powoli przechodzi w drugie, tak samo jak granice między organizmem chorym, anormalnym i normalnym są także chwiejne. Dlatego to, co określiliśmy wyżej jako „swoistą postawę pedagogiki specjalnej“, tj. dążenie do kompensacji braków, czyli praca nad usunięciem negatywnych warunków wychowania, jest składnikiem każdego wychowania. Tylko jeśli w wychowaniu dzieci anormalnych chodzi przede wszystkim o usunięcie i kompensację braków psychofizycznego organizmu dziecka, w wychowaniu dzieci normalnych chodzi o kompensację braków otoczenia, mogących zawsze wywołać braki organiczne. Aż do niedawna pedagogika, uwzględniając wyłącznie otoczenie szkolne, ograniczała się do problemów higieny. Higiena była właśnie tymi wrotami, przez które, z rozszerzeniem problematyki w niej zawartej, wkroczył do pedagogiki ogólnej wpływ pedagogiki specjalnej.³

³ Sami przedstawiciele pedagogiki eksperymentalnej, jak E. Meumann, wywodzą jej rodowód od prac kijowskiego psychiatry

Znowuż indywidualna psychologia Adlera stanowi jaskrawy dowód tego, jak ta sama postawa pedagogiki specjalnej rozszerza się ciągle dalej, teraz wykracza i poza organiczne braki dziecka i poza higieniczne warunki szkoły, pragnąc ogarnąć społeczne warunki pozaszkolnego życia dziecka. Wiadomo, że w odróżnieniu od Freuda, który widzi ostateczną przyczynę wszystkich zaburzeń psychicznych w wypędzonych ze świadomości dążeniach popędu seksualnego („libido“), Adler objaśnia powstanie kompleksów przez urazy popędu powiększenia własnego znaczenia („Geltungstrieb“), czyli uznania własnej wartości przez środowisko społeczne, i dlatego właśnie każde zaburzenie psychiczne traktuje jako przejaw poczucia własnej małowartościowości. Nawet wtedy, kiedy powodem tego poczucia jest jakiś defekt organiczny, poczucie niższości w jednostce powstaje dopiero przez porównanie jej z innymi ludźmi, przez stosunek środowiska społecznego do niej. Otóż to znaczy, że zaburzenia psychiczne mają zasadniczo charakter chorób socjalnych. Leczenie ich nie może przeto poprzestać na samej analizie, tj. na podniesieniu do świadomości urazu, który spowodował kompleks, lecz powinno starać się także o usunięcie tych przyczyn społecznych, które przy tym działały. Powstaje zadanie kompensacji braków środowiska społecznego, które odbijają się w duszy jednostki w postaci kompleksów, hamujących jej normalny rozwój. Terapia psychologii indywidualnej rozszerza się w ten sposób w to, co można by nazwać pracą społeczną w służbie wychowania.

I. Sikorskiego, poświęconych badaniu zmęczenia uczniów, tj. higienie psychicznej.

Właśnie w Polsce idea podobnej „pedagogiki społecznej“ znalazła swoje chyba najgłębsze i najdokładniejsze opracowanie w licznych pracach prof. H. Radlińskiej.⁴ W pedagogice tej chodzi o kompensację braków środowiska społecznego, hamujących normalny rozwój dzieci, w szczególności wywołujących niepowodzenia uczniów w szkole, tak samo jak celem pedagogiki specjalnej jest kompensacja braków organizmu psychofizycznego. I jak ta ostatnia posiada swą specjalną technikę, będącą stosowaną fizjologią i psychologią, tak samo i „pedagogika społeczna“ posiada swą złożoną technikę pracy, opartą na badaniach socjologicznych.⁵ Ale i tu i tam technika ta stanowi, jakkolwiek nader poważną, ale tylko jak gdyby negatywną stronę szerszego zadania wychowania, negatywną o tyle, o ile w obu wypadkach chodzi przede wszystkim o usunięcie negatywnych warunków wychowania, o realną negację przeszkód, znajdujących się na drodze wychowania w jego właściwym, pozytywnym sensie. Im gorsze są te warunki, tym większe znaczenie przybiera ta technika. Ale zawsze jest ona tylko jednym składnikiem całego wychowania i powinna cała być przeniknięta jego pozytywnymi celami, wytkniętymi mu przez ogólną, czyli filozoficzną pedagogikę

⁴ Szczegóły patrz w moim artykule „Pedagogika społeczna H. Radlińskiej“. *Chowanna*, 1936, nr 1.

⁵ Pokrewność problematyki pedagogiki społecznej z postawą pedagogiki specjalnej została niedawno uwypuklona przez wprowadzenie przez p. H. Radlińską pojęcia „wieku społecznego“, które to pojęcie jest analogiczne do pojęć „wieku fizjologicznego“ albo „wieku inteligencji“ i posiada w pedagogice społecznej to samo znaczenie, co te ostatnie pojęcia w pedagogice specjalnej. Por. zbiór prac z pedagogiki społecznej pod red. H. Radlińskiej jej „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych“, zwi. str. 29—31, 432 nn.

jako naukę o realizacji wartości kulturalnych w duchowym życiu człowieka i o wdrożeniu rosnącej osobowości człowieka w tradycję kulturalną.

Możemy teraz streścić wyniki naszych rozważań. Swoista postawa pedagogiki specjalnej polega na tym, że mając do czynienia z dziećmi anormalnymi zwraca specjalną uwagę na kompensację braków organizmu psychofizycznego wychowanków. Ta praca kompensacyjna stanowi punkt wyjścia dalszej pracy wychowawczej i zakłada subtelną technikę, mającą przeważnie charakter indywidualnych ćwiczeń i uwzględniającą skrupulatnie indywidualność każdego konkretnego wychowanka. Będąc opartą na naukach o przyrodzie ludzkiego, zwłaszcza dziecięcego organizmu, tj. fizjologii, psychologii, patologii i psychopatologii, ta technika należy do techniki lekarskiej w szerszym sensie słowa.

Jednakże ta praca, skierowana na kompensację braków organicznych, nie wyczerpuje całości wychowania dzieci anormalnych. Stanowi tylko jedną stronę pracy wychowawczej, mianowicie stronę negatywną tej pracy, o ile chodzi w niej o usunięcie przeszkód, stojących na drodze właściwego wychowania, czyli o negację negatywnych warunków wychowania, tkwiących w organizmie dziecka. Jest nie tyle samym wychowaniem, ile pracą, torującą drogę do wychowania w jego pozytywnym aspekcie.

Cele tego wychowania są zasadniczo te same, co i cele wychowania dzieci normalnych. Są określone przez zadanie rozwoju osobowości wychowanka jako ducha podmiotowego, który rośnie w wolnych czynach, skierowanych ku urzeczywistnieniu wartości kulturalnych, posiadających ponadosobowy obiektywny walor. Drugą

stroną zaś tego samego zadania jest wytknięcie wychowankowi obiektywnych celów życia przez przyswojenie przez niego dóbr kulturalnych, tzn. wdrożenie go do tradycji kulturalnej, będącej niczym innym jak życiem duchowym w jego obiektywnym aspekcie. Uświadomienie sobie istoty i znaczenia wartości kulturalnych stanowi przedmiot filozofii, badanie zaś procesu realizacji tych wartości w duchu podmiotowym, czyli procesu wzrostu osobowości jest przedmiotem pedagogiki ogólnej, jako stosowanej filozofii.

Negatywna strona wychowania dzieci anormalnych stale i ściśle wiąże się z pozytywną stroną wychowania. Praca kompensacyjna powinna być w każdym swym akcie przeniknięta dążeniem do obudzenia całościowej osobowości wychowanka, do popierania jego wolnych wysiłków w przyswojeniu przez niego dóbr kulturalnych oraz do jego uspołecznienia i wdrożenia do narodowej i ogólnoludzkiej tradycji kulturalnej. Technika pedagogiki specjalnej, będąc jak każda technika tylko nauką o środkach, musi być włączona do szerszego pozytywnego zadania wychowania, określonego przez filozofię życia duchowego. Nastawienie lekarskie, troszczące się o kompensację braków i oparte na ustosunkowaniu się do wychowanka jako przedmiotu obiektywnych badań przyrodniczych, powinno być pochłonięte przez postawę wybitnie wychowawczą, której głównymi cechami są Eros i Caritas, tj. miłość ponadosobowych wartości kulturalnych i miłość bliźniego. Uznają to właśnie nowe prądy w pedagogice specjalnej uwzględniając coraz bardziej całościową osobowość wychowanka, konieczność jego uspołecznienia i zabezpieczenia mu dostępnej pełni życia duchowego podczas samego procesu wychowania.

Z drugiej strony i wychowanie dzieci normalnych coraz bardziej uznaje konieczność pracy kompensacyjnej, skierowanej ku usunięciu negatywnych warunków wychowania. Do tego pobudza już względność pojęcia „normalnego“ oraz zdrowia jako chwiejnej równowagi między organizmem i jego najbliższym otoczeniem. Zadanie kompensacji braków rozszerza się z braków, tkwiących w organizmie człowieka, na braki, tkwiące w otoczeniu i mogące braki organiczne wywołać. Jeśli z początku chodzi o stronę higieniczną pracy wychowawczej, do której dołącza się technika organizacji pracy w sposób najbardziej ekonomiczny,⁶ to z czasem powstaje dalsze zadanie ogromnej doniosłości, mianowicie zadanie kompensacji braków środowiska społecznego, odbijających się w duszy dziecka w postaci zaburzeń psychicznych i hamujących jego normalny rozwój. Zarówno higiena i ekonomia pracy wychowawczej, jak i owa „pedagogika społeczna“ posiadają swą specjalną technikę pracy, z których pierwsza należy do techniki lekarskiej w szerszym sensie słowa, druga zaś oparta jest na badaniach socjologicznych. Jednakże właśnie pedagogika społeczna specjalnie mocno wskazuje na to, że strona negatywna wychowania powinna być podporządkowana wychowaniu w jego pozytywnym sensie: usunięcie negatywnych warunków wychowania powinno iść ręką w rękę z realizacją pozytywnych celów wychowania.

⁶ Im mniej pomyślne są warunki pracy, tym większe znaczenie zyskuje owa technika. Tak np. w szkole niższego stopnia organizacyjnego ogromne znaczenie ma specjalna technika nauczania, mająca za cel kompensację braku pomieszczeń i sił nauczycielskich (technika jednoczesnej pracy z kilkoma rocznikami). Por. mój artykuł „Szkoła powszechna“ w „Encyklopedii Wychowania“, t. III.

Wychowanie dzieci anormalnych nie odróżnia się więc zasadniczo od wychowania dzieci normalnych, lecz tylko charakterem swej negatywnej strony, czyli swej techniki. Każdy z tych rodzajów wychowania posiada swą technikę przezwyciężenia negatywnych warunków wychowania. Różnica między pedagogiką specjalną a pedagogiką ogólną polega na różnicy warunków negatywnych, stanowiących punkt wyjścia techniki kompensacyjnej. W pedagogice specjalnej największy akcent kładzie się na kompensację braków, tkwiących w organizmie wychowanka. W wychowaniu dzieci normalnych akcent ten przesuwają na usunięcie przeszkód przez jak najbardziej higieniczną i ekonomiczną organizację pracy wychowawczej oraz na kompensację braków środowiska społecznego.

ROZDZIAŁ DWUNASTY

O ZASADZIE STRUKTURY W PEDAGOGICE

Już kilka razy w ciągu niniejszej analizy pojęć wychowania i wykształcenia natknęliśmy się na problem pedagogiki jako nauki. W związku z zagadnieniem stosunku, zachodzącego pomiędzy światopoglądem a wychowaniem, rozróżniliśmy (rozdział II, § 6) dwa rodzaje pedagogiki: pedagogikę opisową, czyli przeżywaną, będącą bezpośrednim wyrazem światopoglądu wychowawcy, i pedagogikę analityczną, czyli krytyczną, która opiera się na filozofii jako przewyciężonym światopoglądzie. W związku z zagadnieniem autonomii wykształcenia ustaliliśmy (rozdział IV), że pedagogika nie może być ujęta jako nauka autonomiczna w sensie nauki szczegółowej, lecz jest stosowaną filozofią: bada bowiem wartości kulturalne, czyli dziedziny twórczości duchowej nie w ich skończonej wewnętrznej strukturze, jak to czyni filozofia, lecz pod kątem widzenia wychowania, tj. procesu realizacji ich w duchu podmiotowym. Wartości kulturalne przyjmują w pedagogice charakter celów i zadań wychowania, i cele te i zadania rozwijają się i jak gdyby rosną razem z wzrostem osobowości wychowanka, w której się realizują. Właściwym przedmiotem pedagogiki jako filozofii stosowanej jest proces wzrostu wartości kulturalnych, wyznaczających w procesie przekształcenia wychowanka z istoty naturalnej

w istotę duchową, tj. w procesie wzrostu osobowości wychowanka, cele i zadania wychowania. W związku z rozróżnieniem podstawowych warstw w ogólnym zjawisku wychowania (rozdział VII, § 2), mianowicie warstwy przyrody, społeczeństwa, kultury duchowej, rozróżniliśmy trzy główne kierunki pedagogiki — pedagogikę naturalistyczną, pedagogikę socjologistyczną i pedagogikę kultury. Nareszcie, w poprzednim rozdziale, omawiając stosunek między wychowaniem dzieci anormalnych i wychowaniem dzieci normalnych, określiliśmy różnicę między pozytywną stroną procesu wychowania, stanowiącą właściwy przedmiot pedagogiki jako stosowanej filozofii, i negatywną stroną tego procesu, będącą przedmiotem badania stosowanej, „wychowawczej“ fizjologii, psychologii i socjologii. Żeby zaokrąglić te nasze rozważania o pedagogice jako nauce, pozostaje nam jeszcze w ostatnim rozdziale niniejszej książki zwrócić uwagę na zagadnienia metodologiczne. Jaką metodą posługuje się pedagogika jako nauka? Jakie są główne zasady, określające metodę jej badań? Zwykle pytania takie stanowią przedmiot rozważań wstępnych, uważamy jednak za stosowne omówić je w końcu naszej analizy istoty wychowania: właściwa wartość metodologii polega bowiem nie na podaniu wskazówek, jak należy przygotowywać się do badania rzeczywistości, lecz na uświadomieniu sobie logicznego charakteru pracy badawczej, faktycznie już dokonanej.

Nie możemy tu jednak podać szczegółowego i wszechstronnego opracowania metodologii pedagogiki. Musielibyśmy w tym wypadku rozszerzyć zakres naszej metodologicznej refleksji do zbadania logicznej struktury filozofii, stanowiącej teoretyczny fundament pedagogiki.

Ograniczymy się więc do dokładnego wyjaśnienia niektórych głównych zasad pedagogiki, które najczęściej nasuwały się nam w ciągu poprzednich rozważań. Są to zasada struktury i ściśle związana z nią zasada konkretnej całości. Podczas kiedy ta ostatnia zasada wysuwała się jako czołowa już w „Podstawach pedagogiki”,¹ w niniejszej książce zasada struktury stanowiła przewodni motyw naszych rozważań. Właśnie w tym ostatnim rozdziale stwierdzimy, że tak pojęcie hierarchii warstw, jak i pojęcie autonomii, którymi to pojęciami tak często posługiwaliśmy się w ciągu poprzednich rozważań, nie są niczym innym jak składnikami zasady struktury.

1. Zasada struktury w naukach humanistycznych

Co znaczy termin „struktura“ w zastosowaniu do zagadnień nauk humanistycznych, dlaczego wciąż słyszymy obecnie o strukturalnej psychologii, o strukturalnej lingwistyce, nawet strukturalnej ekonomii politycznej? Czy jest to tylko nowe modne słowo? Czy tkwi w tym słowie nowa treść, nowy kierunek myśli i sposobów badania rzeczywistości? Jakie motywy myśli są oznaczone słowem „struktura“? Czy i pedagogika bierze udział w tym ogólnym prądzie myśli, który charakteryzuje najnowszy rozwój nauk humanistycznych, więc i w niej zasada struktury ma zająć centralne miejsce?

Pojęcie struktury może służyć jako dobra ilustracja

¹ Por. także moją książkę „Szkoła i demokracja na przełomie“ (Nasza Księgarnia, 1938), w której podaję szczegółowe opracowanie niektórych podstawowych zagadnień, w „Podstawach pedagogiki“ tylko naszkicowanych.

teorii Hegla o istnieniu pewnego „ducha epoki“, objawiającego się równocześnie we wszystkich gałęziach kultury i nawet w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Jeszcze w ubiegłym stuleciu cała wiedza stała pod znakiem zasady przyczynowości i genetyzmu. Hasłem wszystkich dziedzin naukowych było pojęcie ewolucji. Chodziło przede wszystkim o to, żeby ustalić przyczynowe prawa zjawisk i objaśnić je przez określenie ich pochodzenia. Zjawiska złożone tłumaczono przez sprowadzenie ich do zjawisk prostych, z których one powstały drogą naturalnej ewolucji. Obecnie samo pojęcie przyczynowości staje się nawet w naukach fizycznych coraz bardziej wątpliwe. Ustalenie pochodzenia zjawisk coraz bardziej się odsuwa w cień na korzyść określenia ich wewnętrznej struktury. W swej ciekawej rozprawie J. Metallmann trafnie wykazuje, jak to nowe pojęcie struktury staje się dominujące w naukach przyrodniczych. Dzieła berlińskiego filozofa N. Hartmanna są przykładem tego, jak zasada struktury utwierdza się w filozofii, zwłaszcza w metafizyce.¹ Nie wchodząc tutaj w dziedzinę nauk przyrodniczych ani metafizyki zatrzymam się tylko przy naukach humanistycznych, ale i tu ograniczę się przede wszystkim do dwóch przykładów, mianowicie do tzw. „psychologii postaci“ i do „strukturalnej szkoły w językoznawstwie“.

¹ Por. J. Metallmann, *Problemat struktury i jego dominujące stanowisko w nauce współczesnej*. Kwart. Filozof. 1934. *Determinizm w naukach przyrodniczych*, Kraków 1934. — N. Hartmann, *Das Problem des geistigen Seins*, 1933 i *Grundzüge der Ontologie*, 1935. — W literaturze polskiej zasadę struktury stosuje do zagadnień metafizycznych B. Bornstein, chociaż w sposób inny niż to robi N. Hartmann, por. jego „Architektonika świata“, t. I—III, 1935—37.

Psychologia postaci, której głównymi reprezentantami są niemieccy badacze Wertheimer, Köhler i Koffka, jest w Polsce dość znana, aby się długo rozwodzić nad jej szczegółami². Wystarczy tylko sformułować jej najważniejsze cechy. Dla psychologii postaci każde zjawisko psychiczne (np. spostrzeżenie wzrokowe przedmiotów czy ruchów, spostrzeżenie słuchowe albo dotykowe, wyobrażenie jakiego bądź rodzaju itd.) nie jest sumą elementów („wiązką“ elementarnych wrażeń wzrokowych, słuchowych i innych), lecz całością („postacią“), która jest czymś więcej niż elementy, na które ją rozkładamy, jest czymś w stosunku do nich nowym, tak samo jak i melodia muzyczna jest czymś swoistym i nowym w stosunku do jej składowych tonów. Możemy więc zmienić wszystkie tony składowe pod względem wysokości i siły, np. zmieniając tonację, a mimo to melodia pozostanie ta sama. Podczas gdy dawna psychologia objaśniała zjawiska psychiczne w ten sposób, że rozkładała je na elementy, psychologia postaci zakłada, że każde zjawisko psychiczne może być określone i zbadane tylko w odniesieniu do całości, na której tle dopiero jako pewne zjawisko istnieje. „Każdy obszar optyczny, mówi Köhler, ukazuje się jako włączony i odniesiony do rozciągłej jedności danego pola widzenia“. Nie istnieje sam w sobie, lecz jest elementem szerszej całości, spełniającym pewną funkcję, i to samo można powiedzieć o każdym poszczególnym fakcie życia psychicznego. Tym samym twierdzeniem odrzuca psychologia postaci mecha-

² Zwłaszcza dzięki pracom J. Jolayko, M. Grzegorzewskiej i nowszemu świetnemu wykładowi psychologii postaci przez M. Kreutza w „Encyklopedii Wychowania“, tom I, str. 196 nn.

nistyczny asocjacionizm dawnej psychologii, który przypuszczał, że życie psychiczne można rozłożyć bez reszty na składniki elementarne (wrażenia, czucia lub wyobrażenia). Przeciwno temu kierunkowi psychologicznego atomizmu psychologia postaci broni stanowiska całości. Całość jest pierwotniejsza od jej części, które dopiero na tle całości, spełniając w jej łonie pewne funkcje, są właśnie tym, czym są.

Dla asocjacionizmu wszystkie zjawiska psychiczne znajdowały się niby na jednej i tej samej płaszczyźnie. Stosunek między poszczególnymi wrażeniami lub wyobrażeniami był stosunkiem współrzędności, mechanicznego odpychania i przyciągania. Bardziej skomplikowane procesy psychiczne są niczym innym jak sumą elementów, z których każdy, mając swą własną inercję, jest od nich niezależny. Sama dusza jest niczym innym, jak „wiązką wrażeń“, mówiąc słowami H u m e ' a, który najwyraźniej sformułował podstawy tej „psychologii bez duszy“. Psychologia postaci zaś twierdzi, że wszystkie, nawet najprostsze zjawiska psychiczne nie są elementarne, lecz spełniają pewną funkcję na tle całości, zakładają całość duszy, niby kryją ją w sobie. To właśnie znaczy, że zjawiska psychiczne nie rozpościerają się na jednej płaszczyźnie, lecz mają „strukturę“, w której wyższa całość w pewien sposób określa niższe, otrzymujące tylko na tle wyższej całości charakter całokształtów (Gestalten). Otóż struktura znaczy hierarchia: między zjawiskami psychicznymi istnieje stosunek nie współrzędności, lecz raczej podrzędności i nadrzędności. Wyższe zjawiska psychiczne nie są przypadkowym tworem niższych, lecz określają zjawiska niższe, które właśnie dlatego ukazują się jakoby w perspektywie.

Z tego wynika zasadniczy wniosek, gdy się zastanawiamy nad charakterem samej rzeczywistości zjawisk psychicznych. Podczas gdy psychologia asocjacyjistyczna nawet wtedy, gdy w teorii broniła paralelizmu bytu psychicznego i fizycznego, w praktyce się zawsze skłaniała ku wyprowadzaniu zjawisk psychicznych ze zjawisk fizycznych, i to tym bardziej, że obydwa rzędy zjawisk są według niej określone przez takie same prawa mechanizmu, psychologia postaci głosi pogląd zasadniczej samodzielności życia psychicznego wobec fizycznego. Życie psychiczne stanowi samoistną płaszczyznę bytu, mającą swe własne prawa, które tkwią w samodzielnej i swoistej strukturze psychiki. W tym sensie psychologia postaci broni a u t o n o m i i życia psychicznego, które nie jest dla niej tylko dalszym ciągiem życia biologicznego, lecz stanowi niby wyższą warstwę, która nie jest prostym tworem warstwy biologicznej, lecz jest równie pierwotna jak i ta ostatnia i nie może być z niej wysnuta przy pomocy teorii z góry założonej.

Te trzy momenty zasady struktury, mianowicie momenty całości, hierarchii i autonomii, nie są właściwościami samej tylko psychologii postaci. Tak zwana psychologia humanistyczna (czyli „rozumiejąca“), reprezentowana przez szkołę W. D i l t h e y a i przez E. S p r a n g e r a, całkowicie podziela ten punkt widzenia. Życie psychiczne, będące dla niej urzeczywistnieniem wartości, a zatem przepojone „sensem“, posiada strukturę o charakterze bardzo skomplikowanym: każde poszczególne zjawisko jest całokształtem, mającym sens, otrzymywany od wyższej całości, do której jest włączone. Pojęcia sensu i wartości, charakteryzujące stanowisko psychologii humanistycznej, jeszcze w większej mierze

podkreślają momenty całości i funkcjonalności: to, co ma sens albo wartość, nigdy nie jest samowystarczalne, lecz nabywa je przez coś, co istnieje poza nim. W porównaniu z psychologią postaci psychologia humanistyczna idzie jeszcze dalej, gdyż przyjmuje obok duszy indywidualnej i warstwę „ducha zbiorowego“. Wiedza, sztuka, język i inne postacie tradycji kulturalnej oraz państwo, narodowość, nawet klasy społeczne nie są tylko zjawiskami psychiki indywidualnej, nie istnieją tylko w duszy jednostki, lecz stanowią samoistne rzeczywistości, autonomiczne wobec psychiki indywidualnej. Ponad rzeczywistością duszy wznosi się rzeczywistość „ducha“, czyli tradycji kulturalnej, której realność nie jest mniejsza od realności świadomości indywidualnej, a nawet ją określa.

Drugi bardzo wyraźny przykład tego samego kierunku myśli przedstawia tzw. szkoła strukturalna w językoznawstwie, mająca swą placówkę międzynarodową w „Praskim Kole Lingwistycznym“. Przedstawiciele tego Koła³ stworzyli już szkołę, której wpływ nie może być niedoceniony. Charakter twierdzeń tego kierunku zupełnie odpowiada temu, co mówiliśmy o pojęciu struktury w psychologii współczesnej. Nie wdając się w szczegóły zatrzymamy się na przykładzie tego, co ów kierunek nazywa „fonologią“. Cała różnica między fonetyką, która była ukochanym dzieckiem dawnego językoznawstwa, i fonologią, będącą tworem no-

³ Wymienię tutaj tylko nazwiska V. Mathesiusa, prof. uniw. Karola w Pradze, śp. ks. N. S. Trubieckiego, prof. uniw. wiedeńskiego, R. Jakobsona, prof. uniw. w Brnie. Koło wydało kilka tomów „Travaux du Cercle Linguistique de Prague“, a obecnie wydaje w języku czeskim kwartalnik „Slovo a slovesnost“.

wego kierunku, kryje w sobie jednoczesną negację atomizmu, genetyzmu i naturalizmu. Co to znaczy „fonema“ w odróżnieniu od prostego dźwięku, w którym dawne językoznawstwo widziało elementarny składnik mowy? Fonema jest to dźwięk mający wartość sensową, która dopiero odróżnia jego od innych, warunkuje jego funkcję w języku. Podczas gdy np. Niemiec i Czech słysząc twarde czy miękkie *l* nie spostrzegają różnicy między nimi, *l* i *l* stanowią dla Polaka i dla Rosjanina dwie różne fonemy. Przy tym ta różnica między twardością i miękkością spółgłoski nie jest własnością samego dźwięku jako czegoś izolowanego, lecz własnością całej fonologicznej struktury danego języka: dopiero na tle tej struktury istnieje *l* twarde jako odrębne od *l* miękkiego. Odwrotnie *a* długie czy *a* krótkie, będące różnymi fonemami w języku czeskim, nie istnieją jako fonemy ani w języku rosyjskim ani w polskim. Całość struktury określa poszczególne elementy. Dopiero na tle całości tej spełniają poszczególne elementy swą funkcję, z którą łączą się razem właściwości pozostałych elementów danego języka. Przeciwno atomizmowi dawnej fonetyki występuje więc w lingwistyce strukturalnej zasada całości.

Z tym łączy się w sposób bardzo charakterystyczny moment hierarchii. Strukturalna szkoła w językoznawstwie podkreśla istnienie warstw wewnątrz języka. Nie tylko każdy dialekt czy gwara mają swoją własną strukturę, określającą poszczególne zjawiska danej mowy, lecz istnieją i różne style (język jako środek społecznego obcowania, język naukowy, język poetycki itd.), których specjalne struktury są określone przez funkcję, wykonywaną danym stylem w całości funkcji języka, tzn.

przez miejsce, które dany styl zajmuje w całościowej strukturze języka. Style te tworzą całą hierarchię warstw, z których składa się dany język. Dla zrozumienia tej hierarchii stanowisko genetyczne nie wnosi prawie nic. Pytanie, jaka przyczyna wywołała dane zjawisko lingwistyczne, nie objaśnia ani jego wartości, ani funkcji, którą ona wykonuje w całości warstwicznej struktury języka. Dlatego strukturalne językoznawstwo odrzuca stanowisko genetyzmu. Zasadniczym jego pytaniem jest nie „skąd pochodzi“, lecz „jaką spełnia funkcję w całości kształcie języka“.

Jako przykład tego, że stanowisko genetyzmu ustępuje we współczesnym językoznawstwie coraz bardziej na rzecz stanowiska struktury, kierującego się zasadami funkcjonalności i hierarchii, przytoczę pojęcie „językowego związku“, wprowadzone najprzód przez Trubieckiego w stosunku do języków bałkańskich, a potem przez Jakobsona wobec języków eurazyjskich.⁴ Podczas gdy lingwistyka genetyczna operowała pojęciem rodziny języków i systematyzowała języki w grupy według ich wspólnego pochodzenia, bądź rzeczywistego bądź tylko przypuszczalnego, Trubiecki grupuje języki niezależnie od ich pochodzenia według ich struktury, tj. według podstawowych cech, charakteryzujących je jako całość w teraźniejszości. „Bałkański związek języków“ obejmuje język bułgarski, rumuński, grecki, albański, to znaczy języki należące według ich genezy do różnych rodzin językowych. Trubieckiemu udało się pokazać, że wszystkie te języki mają wspólne

⁴ Por. R. Jakobson, *K charakteristike jewrazijskogo jazykowego sojuza*, Paryż 1931.

cechy strukturalne, określające ich fonologię, morfologię i składnię, i ujawnić w ten sposób szereg zjawisk, które były nieznane poprzednim badaczom, kierującym się stanowiskiem genetyzmu. Tego samego dokonał Jakobson przez ustalone przez niego pojęcie „eurazyjskiego związku języków“. Do tego związku należą języki pochodzenia słowiańskiego, jak rosyjski, ukraiński, białoruski, częściowo i polski, języki ugrofińskie (np. mordowski, komi, karelski), języki turskie (tatarski, jakucki), mongolskie (buriacki, kałmucki), irańskie (tadżycki), część języków kaukaskich. Wszystkie te języki mają wspólne cechy strukturalne, dające prawo załączyć je do tej samej grupy językowej. Jak powstała ta wspólność, jakie przyczyny ją spowodowały? To jest pytanie, które językoznawstwo strukturalne uważa za nienaukowe, raczej za „metafizyczne“. Wiedza zadawała się według jego zdania opisaniem tego, co jest przedmiotem doświadczenia w teraźniejszości, i ustaleniem praw, tzn. koniecznych stosunków między poszczególnymi cechami istniejących języków.

Stanowisko genetyzmu skłaniało językoznawstwo poprzednie do postawienia pytania o pochodzeniu ludzkiego języka jako takiego. Było uważane za rzecz zrozumiałą, że język ludzki powstał drogą automatycznego skomplikowania z tzw. języka zwierzęcego, drogą naśladowania dźwięków słyszanych w przyrodzie, przypadkowego używania dźwięków, które poprzednio nie były dźwiękami języka, gdyż nie miały sensu, powoli jednak nabywały jednoznacznego sensu, artykułowały się pod naciskiem potrzeb biologicznych i społecznych. Język powstał drogą akumulacji i skomplikowania zjawisk elementarnych, które jako

takie jeszcze nie stanowiły języka, w ten sam sposób, jak i poznanie powstało przez akumulację poszczególnych postrzeżeń i nawet bardziej elementarnych wrażeń. Język nie posiada swej własnej rzeczywistości, lecz istnieje w psychice ludzi mówiących, jego rzeczywistość jest rzeczywistością zjawisk psychicznych, które ze swej strony nie są niczym innym jak dalszym ciągiem, przedłużeniem zjawisk ogólnobiologicznych. Już socjologizm, przedstawiony przez E. Durkheima, oznaczał przewyżczenie tego naturalizmu. Społeczeństwo jest według Durkheima odrębną warstwą rzeczywistości, której prawa nie dają się sprowadzić do praw procesów psychicznych i tym mniej biologicznych. To, co nazywamy cywilizacją, wiedzą, sztuką, religią oraz językiem, należy do wyższej warstwy rzeczywistości, której prawa posiadają tę samą pierwotność, jak i rzeczywistość biologiczna albo psychiczna. Strukturalna szkoła językoznawstwa idzie jednak jeszcze dalej na tej drodze wskazanej przez Durkheima i w lingwistyce stosowanej przez sławnego uczonego genewskiego de Saussure'a. Języka się używa jako środka społecznego. Jednak istota języka nie może być wyprowadzona z praw rzeczywistości socjalnej. Spełniając funkcję socjalną język stanowi jakby samoistną warstwę rzeczywistości, która wznosi się nad płaszczyznę życia socjalnego. Istota języka nie wyczerpuje się przez jego funkcję socjalną. Język istnieje zupełnie inaczej niż istnieje ród, klasa społeczna albo państwo i inne związki czy grupy społeczne. Inaczej się regeneruje, inaczej zanika. Jego prawa są w istocie swej samoistne wobec praw socjalnych. Dlatego też językoznawstwo nie jest częścią socjologii, używa innych metod badania niż socjologia, jest nauką auto-

onomiczną. W ten sposób strukturalna szkoła językoznawstwa odrzuca pozytywizm i naturalizm jakiegokolwiek kierunku, bądź w postaci biologizmu albo psychologizmu lub też socjologizmu. Język nie jest w swej istocie zjawiskiem biologicznym albo psychologicznym, albo socjologicznym, jego rzeczywistość jest samodzielna, swoista. Całościowa struktura języka, określona przez autonomiczne prawa, będące prawami samoistnej rzeczywistości, musiała już istnieć dlatego, żeby fizjologiczne dźwięki i psychologiczne spostrzeżenia tych dźwięków, nawet mających tę lub inną funkcję społeczną, mogły nabyć sensu fonem, tj. najelementarniejszych składników języka. Samoistność językowych zjawisk, a więc autonomia językoznawstwa jako samodzielnej gałęzi wiedzy, niezależnej od biologii, psychologii albo socjologii, jest podstawowym założeniem szkoły strukturalnej w językoznawstwie.

Każdy, kto się zna na dyskusji o metodach i przedmiocie historii literatury, zrozumie, dlaczego między tak zwaną szkołą formalistów w historii literatury i strukturalną szkołą w językoznawstwie istnieje związek, który bynajmniej nie jest tylko związkiem personalnym. Dla formalistów historia literatury jest czymś zupełnie odrębnym i niezależnym od historii prądów społecznych, historii państwowej czy dziejów walk klasowych, jak ją jeszcze niedawno rozumieli przedstawiciele różnych rodzajów pozytywizmu, i to dlatego, że sam jej przedmiot, literatura, posiada swoistą rzeczywistość i strukturę, mianowicie rzeczywistość artystyczną, która nie jest rzeczywistością socjalną ani polityczną.

2. Zasada struktury w pedagogice współczesnej

Jeżeli teraz przejdziemy do pedagogiki współczesnej, dostrzeżemy, że w niej dominuje ten sam kierunek myśli.¹ I w danym razie muszę ograniczyć się tylko do kilku przykładów. Na czym polega różnica między szkołą bierną dawnego typu i szkołą pracy, albo, mówiąc ściślej, szkołą aktywną, która jest wspólnym pragnieniem pedagogiki współczesnej? Staralem się w mych „Podstawach pedagogiki“ (roz. IV) pokazać, że ta różnica bynajmniej nie tkwi w treści pracy. Szkoła nie staje się aktywną dlatego, że praca uczniów będzie połączona z robotami ręcznymi albo tzw. pracą produkcyjną, albo że ośrodkiem programu nauczania będzie idea pracy. I roboty ręczne, i praca produkcyjna, i nauczanie, wyłącznie skupiające się około idei pracy, mogą być organizowane tak, że praca uczniów będzie miała zupełnie bierny charakter. Przykładów tego mamy dość w rzeczywistości szkoły współczesnej. I odwrotnie, nauczanie łaciny czy jakiej innej zupełnie teoretycznej treści może być prowadzone w sposób istotnie aktywny. Cała różnica między szkołą bierną i szkołą aktywną polega na wewnętrznej budowie pracy. Budowa szkoły biernej ujawnia się już w zewnętrznym widoku dawnej klasy: poszczególni uczniowie siedzący w ławkach powtarzają ten sam wzór, podany i już wykonany przez nauczyciela. Wysiłki jednego ucznia nie są uzupełniane przez wysiłki jego sąsiada, lecz biegają równolegle. Ten obraz tradycyjnej klasy, w której uczniowie siedzą jeden obok drugiego,

¹ Jak to zauważył w swej świetnej rozprawie o współczesnych prądach pedagogicznych prof. B. Nawroczyński (Encyklopedia Wychowania, I, str. 565 nn.

uwypukla jak najlepiej mechaniczny charakter jej budowy. Współpraca uczniów była w dawnej szkole raczej nielegalnym tworem samego życia, które nie chciało ulec mechanizmowi. Oficjalnie panowała nie współpraca, tylko rywalizacja uczniów, powtarzających jednako-
wy wzór. Będąc narzucony z zewnątrz wzór ten łączył uczniów w sposób zewnętrzny i abstrakcyjny. Rzecz zrozumiała, że ta abstrakcyjna ogólność powtarzającego się wzoru była koniecznie przystosowana do przeciętnego, tj. znowuż abstrakcyjnego ucznia i nie odpowiadała ani potrzebom uczniów słabszych, ani pragnieniom zdolniejszych. Dlatego nazwałem ten organizacyjny schemat szkoły biernej schematem abstrakcyjnej ogólności. Nie trudno pokazać, że ten sam schemat charakteryzował w dawnej szkole i stosunek nauczyciela do władz szkolnych (i nauczyciel sam tylko powtarza wzór podany mu przez jego władze nadrzędne w postaci obowiązkowego podręcznika) oraz stosunek wzajemny między nauczycielami tej samej szkoły (brak współdziałania, tylko mechaniczne sumowanie postępów poszczególnych uczniów u poszczególnych nauczycieli), tak samo jak między przedmiotami nauki, które w dawnych programach nie były połączone wzajemnie żadną wspólną nicią. Wreszcie ten schemat przenika i stosunki między poszczególnymi szkołami: każda szkoła powtarzała ten sam wzór, przepisany przez centralną władzę szkolną.

Zupełnie inaczej wygląda struktura szkoły aktywnej. Tutaj podaje nauczyciel wspólne zagadnienie, które cała klasa zbiorowo realizuje. Wysiłki jednego ucznia uzupełniają wysiłki drugiego, nie idą równolegle, lecz są wszystkie kierowane do jednego wspólnego celu. Zamiast jednakowości wzoru i rywalizacji w jego powtarza-

niu istnieje tutaj prawdziwa współpraca w realizacji zbiorowego celu. W konkretnej całości, która się tutaj przez ową wspólnotę pracy realizuje, każdy uczeń staje się niezastąpionym i zatem indywidualnym członkiem całości. Na tle konkretnej całości nabywa każdy uczestnik wspólnej pracy swe własne miejsce, swą funkcję, swój indywidualny obowiązek. Jeżeli bierna szkoła była jednocześnie antyspołeczna i antyindywidualna, to szkoła aktywna zarazem uspołecznia i indywidualizuje. Moment wspólnoty i moment indywidualności nie wykluczają się wzajemnie, lecz przeciwnie, stanowią dwie strony tej samej zasady konkretnej całości. Nie trudno stwierdzić, że ten sam schemat konkretnej całości charakteryzuje i stosunek między poszczególnymi przedmiotami szkoły aktywnej, które tworzą organiczną wspólnotę, co zaś zakłada trwałe współdziałanie nauczycieli. Wreszcie jeżeli weźmiemy szkolnictwo w jego całości, to ono stanowi również organiczną jedność, w której każda poszczególna szkoła, realizując wspólne zadanie, nie powtarza jednakowego wzoru, lecz wytwarza coś nowego, swoistego i indywidualnego.

Otóż nie treść pracy, lecz jej wewnętrzna budowa określa charakter szkoły jako bierny lub aktywny. Budowa dawnej szkoły była czymś zewnętrznym, abstrakcyjnie obejmującym to, co miała organizować. Nie była to budowa prawdziwie wewnętrzna, organiczna, przenikająca wszystkie części całości, to, co właśnie nazywamy „strukturą“. Dlatego też dawna pedagogika nie uwzględniała zasady struktury, gdyż budowa szkoły biernej nie była niczym innym jak mechaniczną sumą części. Dopiero pedagogika współczesna, dążąca do realizacji szkoły aktywnej, jest pedagogiką naprawdę struk-

turalną. Zasada struktury ujawnia się i w pedagogice w pierwszym rzędzie jako zasada całości, niesprowadzalnej do sumy części i przez części zakładanej.

Czy nie wynika z tego słuszność tzw. totalnej pedagogiki, która przecież także głosi pierwszeństwo zasady całości? Totalna pedagogika także przeciwstawia się atomizmowi pedagogiki tradycyjnej, zarzucając dawnej szkole eklektycyzm jej programów, którym brak wszelkiej przewodniej idei, i intelektualizm jej wychowania, któremu brak jedności woli i wszelkiej spójni życiowej. Dlatego w skrajnym swym zastosowaniu prowadzi do zastąpienia tradycyjnego systemu przedmiotów przez totalną naukę, w której cały materiał naukowy musi być określony przez jedną i tę samą centralną ideę, np. ideę pracy w sensie marksistowskiego pojęcia „stosunków produkcyjnych“ w „kompleksowych programach“ pedagogiki sowieckiej albo ideę narodu jako wspólnoty krwi i „życiowego terenu“ (Lebensraum) w globalnym nauczaniu (Gesamtunterricht) niemieckiej pedagogiki narodowo-socjalistycznej. W praktyce wychowawczej prowadzi zaś do organizowania całej młodzieży w totalnym związku, ogarniającym całość życia pod hasłem służby tej samej kierowniczej idei (komunistyczny, faszystowski, narodowo-socjalistyczny związek młodzieży).

Otóż totalność ta jest monistycznym zniekształceniem zasady konkretnej całości. Podczas kiedy ta ostatnia jest całością struktury, totalność jest jednością ideologii. Będąc wewnętrzną formą organizacji swych części, konkretna całość jest jak gdyby rozlana w częściach, nie może być od nich wyodrębniona i im przeciwstawiona, jest zatem ich prawdziwą wszechjednią (integritas). Totalność zaś oznacza jednakowość treści, która będąc

sformułowana w zeszytwniałej ideologii przeciwstawia się częściom, narzuca się im z zewnątrz, i to przez wolę „warstwy kierowniczej“ lub nawet wolę „wodza“, w której została wcielona jako skończona i oddzielnie istniejąca, oderwana substancja (ens universale). Dlatego ta ideologiczna totalność nieodzownie kieruje szkołę z powrotem do naśladowania z góry przepisanego wzoru, tj. na tory abstrakcyjnej ogólności (universitas). Jest to totalność „ze spiżu odlanej idei“, jak ją trafnie nazwał Dostojewski, i właśnie ta zeszytwniała jej globalność powoduje, że obustronny stosunek wzajemnego napięcia między momentem wspólnoty i momentem indywidualności, który cechuje konkretną całość, zostaje w totalności naruszony na korzyść momentu wspólnoty. Wspólnota wyklucza w totalności indywidualność i dlatego sama wypacza się w abstrakcyjną ogólność, narzucaną z zewnątrz częściom, które zostają przez to niwelowane. W totalności bowiem części powtarzają w jednakowy sposób całość, wyodrębnioną od nich w zeszytwniały wzór. W konkretnej całości zaś każda część odzwierciedla całość w swój indywidualny sposób, jest indywidualnością, nie dającą się zastąpić, bo wykonuje w obrębie całości własną funkcję. Słuszne jest, że szkoła powinna być przeniknięta „jednym i tym samym duchem“, mówiąc słowami G. Gentilego. Ale właśnie duch nie da się skuć w abstrakcyjną i z góry przepisaną ideologię, lecz objawia się tylko tam, gdzie istnieje indywidualność, włączona do wolnej wspólnoty. W konkretnej całości monizm nie wyklucza pluralizmu, podczas kiedy totalność jest wyrazem jednostronnego monizmu, uważającego, że posiada całą prawdę w jej skończonej treści.

Tak więc i w pedagogice zasada struktury ujawnia

się przede wszystkim jako zasada całości. Przy tym jak i w innych naukach humanistycznych zasada struktury jest zaostrowana przeciwko mechanizmowi, składającemu rzeczywistość z poszczególnych atomów. Teraz znamy jednak i niebezpieczeństwo, które czyha na zasadę całości powodując jej zboczenie z konkretnej wszechjedni w abstrakcyjną ogólność. Jest to niebezpieczeństwo monizmu, który neguje indywidualność i ostatecznie samą wspólnotę. Prawdziwa konkretna całość, która jest całością struktury, a nie treści, nie wyłącza wielorakości, a więc odrzuca jednostronny monizm. Oznacza ona syntezę jedności i wielorakości, bynajmniej nie jest jednostrajnością, która jest zaprzeczeniem wielorakości. W gruncie rzeczy mamy tu do czynienia z tym samym niebezpieczeństwem, które M. Kreutz słusznie zauważył w teoretycznych założeniach psychologii postaci.² Zależność między całością i częściami jest obustronna, a nie jednostronna, jak to się wydaje niektórym reprezentantom tego kierunku. „To znaczy, że nie tylko części zależą od całości i są przez nią wyznaczone, lecz i całość zależy od części, chociaż nie od wszystkich w równej mierze“. Całość nie istnieje samodzielnie i odrębnie od części jako substancja, tj. tak, jak według dawnej psychologii istniały elementy, z których ta psychologia składała życie psychiczne człowieka. Jest to ten sam błąd, który popełniają witaliści zakładając istnienie żywotnej siły, jako odrębnej substancji, która przychodzi niby z zewnątrz do elementów ciała, ujętych mechanistycznie jako kompleks fizykalnej i chemicznej materii, nadaje

² W rozprawie powyżej wspomnianej, Encyklopedia Wychowania I, str. 203.

tych elementach całość i zatem ożywia je w organizm. W rzeczywistości między całością i częściami istnieje obustronny stosunek wzajemnego napięcia. Kiedy całość wyodrębnia się od części, chcąc nie tylko organizować je, lecz i panować nad nimi, wypacza się w totalność, tj. abstrakcyjną ogólność powtarzającego się wzoru.

Ale i druga postać zasady struktury, mianowicie zasada hierarchii, ma w pedagogice współczesnej swój jaszkrawy wyraz. Znowu pozwolę sobie przytoczyć przykład ze swych „Podstaw pedagogiki“. Rozróżniam tu między różnymi stopniami czynności człowieka. Są to: zabawa, która będąc najbardziej elementarnym stopniem czynności posiada charakter anomiczny; praca heteronomiczna, tj. praca zadana, której przykładem jest lekcja albo określona z góry wykonawcza praca robotnika; wreszcie praca twórcza, czyli praca o charakterze autonomicznym. Wszystkie te stopnie czynności człowieka tworzą całość, która zawiera w sobie pewien porządek hierarchiczny. Zabawa jest czynnością, w której cel czynności nie jest jeszcze wyniesiony poza sam proces czynności, nie tworzy czegoś odrębnego od poszczególnych momentów działalności. Dlatego zabawa nie jest realizacją jakiegoś pewnego zamiaru, nie przemienia rzeczywistości, lecz raczej przebywa w wyobraźni. Jednak — i na tym polega słuszna organizacja zabawy dziecięcej — zabawa musi być niby przeniknięta przyszłą lekcją, zasada heteronomii ma przeświecać w niej, chociaż i zabawa nie powinna przedwcześnie przechodzić w lekcję. Jeżeli zabawa odrywa się od lekcji, mającej nastąpić dopiero w przyszłości, to degeneruje się w prostą rozrywkę, nie mającą wychowawczego znaczenia. Jeżeli odwrotnie, zabawa prze-

chodzi przedwcześnie w pracę, to zabawa znowu ulega zboczeniu, przyjmując charakter zajęcia mechanicznego. Przykład tego mamy w systemie Montessori. Analogiczny stosunek powtarza się i na drugim stopniu. Jest to stopień pracy, tj. czynności, w której cel zostaje już wyniesiony poza poszczególne momenty czynności, podporządkowuje je sobie i umożliwia tym wyjście działalności w świat rzeczywistości, przekształca rzeczywistość przez działalność, co jest właściwie charakterystyczną cechą pracy. Z początku cel czynności przychodzi z zewnątrz, będąc postawiony przez innych. Jest to praca heteronomiczna, cechująca pracę ucznia w szkole. Dopiero z wzrostem osobowości ucznia przetwarza się powoli praca heteronomiczna w pracę twórczą, w której cel jest zadany pracującemu przez niego samego i która tym samym stanowi wyższy stopień czynności autonomicznej. Słuszna organizacja heteronomicznej pracy w szkole polega właśnie na tym, żeby była ona przeniknięta pierwiastkiem twórczości, nie przechodziła jednak przedwcześnie w pracę twórczą. Ta ostatnia powinna tylko przeświecać w lekcji, która zostaje pracą heteronomiczną. Więc i na tym stopniu mamy swoiste wzajemne napięcie między heteronomią w teraźniejszości i twórczością w przyszłości. Jeżeli lekcja zupełnie odrywa się od pracy twórczej, wyradza się w mechaniczną robotę, jak to mamy w szkole biernej. Jeżeli odwrotnie, przedwcześnie przechodzi w pracę twórczą, mamy zboczenie dyletantyzmu.

Nie wchodząc tutaj w merytoryczne omówienie powyższej teorii, której materialną słuszość starałem się wykazać w „Podstawach pedagogiki“, ograniczymy się do określenia jej formalnej strony. Jaki jest logiczny sto-

sunek pomiędzy różnymi rodzajami czynności, oznaczonymi w owej teorii przez pojęcia zabawy, pracy zadanej (lekcji) i pracy twórczej? Widzimy, że rodzaje czy raczej stopnie czynności, rozróżnione przez nas, tworzą porządek o charakterze hierarchicznym. W hierarchii tej zasada wyższa prześwieca w stopniu niższym, ale i odwrotnie, zasada niższa zostaje zachowana w stopniu wyższym. Stopień wyższy jest zarazem i przeciężeniem i zachowaniem stopnia niższego, w sensie „Aufhebung“ dialektyki heglowskiej. Przy tym w powyższej teorii nie chodzi o wyjaśnienie pochodzenia zabawy lub pracy, tzn. o ustalenie przyczyn, które je wywołują, jak to było np. w teorii zabawy H. Spencera (pryczyną zabawy jest nadmiar sił, czyli nagromadzona energia szukająca sobie ujścia). Stanowisko genetyzmu jest usunięte tu na rzecz stanowiska funkcjonalności.³ Nie pytanie: „jakie przyczyny wywołują zabawę“, lecz pytanie: „jakie miejsce zajmuje zabawa w całokształcie czynności człowieka i jaką funkcję w niej wykonywa“ jest w naszym przykładzie decydujące.

Analogiczny logiczny stosunek zachodzi pomiędzy warstwami, które rozróżniliśmy powyżej (w rozdziale VII tej książki) w ogólnym zjawisku wychowania. W pielęgnowaniu psychofizycznej natury człowieka prześwieca tak warstwa społeczna wychowania („urobienie

³ Zresztą już biologiczna teoria zabawy K. Groosa (funkcją zabawy jest przygotowanie organów ciała i sił psychicznych do wykonywania pracy w wieku dojrzałym) objaśnia zabawę nie z punktu widzenia jej przyczyn, lecz z punktu widzenia jej funkcji. I pod tym względem E. Groos wyprzedził psychologię strukturalną, jak to słusznie podkreśla w swej wspomnianej już rozprawie M. Kreutz (Encykl Wychowania I, str. 204).

jednostki“), jak i warstwa kultury duchowej („wykształcenie osobowości“). I jak prawdziwe uspołecznienie jednostki musi być przeniknięte wdrożeniem jej do kultury duchowej, tj. wykształceniem jej jako osobowości, tak samo i wykształcenie nie osiągnie swej pełni, jeżeli nie będzie w nim przeświecać wyższa warstwa wychowania moralnego, której zadanie określiliśmy powyżej jako wyzwolenie człowieka. Bez realizacji wspólnoty duchów, opartej na prawdziwej miłości bliźniego, wykształcenie osobowości zostanie zawsze tylko częściowe i będzie ukrywać w sobie niebezpieczeństwo zwyrodnienia w swojego rodzaju smakoszostwo kulturalne. Za przykład takiego zboczenia wykształcenia może służyć pedagogika W. Humboldta.⁴ Skądinąd wykształcenie, jako wdrożenie osobowości do tradycji kulturalnej, nie może też ignorować społecznej warstwy w zjawisku wychowania. Usunięcie przeszkód i braków, wywoływanych w procesie wykształcenia przez „stosunki społeczne“, stanowi, jak stwierdziliśmy w poprzednim rozdziale, konieczny moment wychowania. Wychowanie musi wchłonąć w siebie zadania, wysuwane przez warstwę społeczną w wychowaniu, tak samo jak powinno wchłonąć w siebie i pielęgnowanie jako swój moment. Tak więc wyższa warstwa wychowania prześwieca w warstwie niższej i odwrotnie, warstwa niższa zostaje zaś zarazem przewyciężona i zachowana („aufgehoben“ Hegla) w warstwie wyższej. Staje się momentem, podporządkowanym wyższej całości, która zaś jest pełnią swych momentów. Między warstwą niższą a warstwą wyższą zachodzi obustronny stosunek wzajemnego napięcia, któ-

⁴ Por. rozdz. VI, § 1 i 2 tej książki.

ry narusza się wtedy, kiedy warstwa niższa odrywa się od warstwy wyższej albo wyższa warstwa niszczy warstwę niższą zamiast wchłonąć ją w siebie jako swój moment. Wtedy pozbawia siebie swej pełni i wypacza się w totalność, dążącą do wyłącznego panowania.

Taki właśnie przykład mamy w systemie Montessori: praca odrzuciwszy fantazję, będącą żywiołem zabawy, narzuca się w metodzie Montessori z góry i zamiast wchłonąć w siebie zabawę jako swój moment, trwa przy swojej wyłączności, co powoduje zwyrodnienie jej w mechaniczne zajęcie. Tak samo jeżeli zbawienie duszy, odrzuciwszy razem ze światem twórczości kulturalnej i autonomię osobowości, narzuca się z góry jako wyłączny cel, przestaje ono być wyzwoleniem człowieka i wypacza się w niewolniczy fanatyzm. Analogiczny przykład mamy w pedagogice Gentilego, gdzie zasada całości ulega pod wpływem monizmu zniekształceniu, stając się totalizmem. Właśnie monizm jego filozofii powoduje, że hierarchia przyjmuje w jego pedagogice charakter dyktatury, mianowicie dyktatury z góry przyjętego poglądu, który ma przenikać wszystkie szczegóły nauczania i wychowania.⁵

Powiedzieliśmy powyżej, że zasada struktury zawiera w sobie uznanie autonomii odpowiedniej dziedziny zjawisk, do której się stosuje. Wysunięcie zagadnienia autonomii wychowania jest niewątpliwie wyrazem zwycięstwa w pedagogice współczesnej zasady struktury. Podczas gdy pedagogika naturalistyczna rozumiała wychowanie jako tylko biologiczny rozwój człowieka,

⁵ Por. rozdział o Gentilem w mojej książce „Szkoła i demokracja na przełomie”, zwłaszcza § 4: Monizm przeciwko pluralizmowi.

współczesna pedagogika przyznaje swoistą prawidłowość wychowania. I w tym punkcie stanowisko socjologizmu było pierwszym krokiem na drodze przezwyciężenia stanowiska naturalizmu. Dla E. Durkheima, tak samo jak dla J. Deweya albo dla A. Decroly'ego, wychowanie nie jest zjawiskiem biologicznym, lecz jest swoistym sposobem regeneracji społeczeństwa. Cała różnica między metodą Decroly'ego i metodą Montessori polega właśnie na uznaniu przez Decroly'ego społecznego charakteru wychowania. Jednak i socjologizm nie uznaje jeszcze autonomii wychowania: nie będąc procesem biologicznym wychowanie jest dla niego zjawiskiem wyłącznie socjalnym. Najjaskrawszym tego przykładem jest marksistowska teoria pedagogiczna. Marksizm w pedagogice wyraźnie przeciwstawia się biologicznemu pojęciu wychowania. Wychowanie jest dla niego procesem, który należąc do „nadbudowy ideologicznej“ jest całkowicie określony przez stosunki społeczne. W poprzednich rozdziałach mieliśmy sposobność poddać wszechstronnej krytyce ten pogląd.⁶ Najnowsza rzeczywistość przyznaje zupełną rację tej krytyce. Ostatnia polityka szkolna rządu sowieckiego uznaje teraz sama istnienie praw kierujących wychowaniem, których nawet najokrutniejsza dyktatura nie może ignorować. Ignorowanie tych swoistych praw, rządzących wychowaniem i szkolnictwem, ma jako swój nieodzowny wy-

⁶ Rozdz. V, § 2, r. IX, § 3, r. X. Por. także S. Hessen i N. Hans, Szkolnictwo i pedagogika w Rosji Sowieckiej, 1933, oraz moje artykuły: Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji, Chowania, 1934, nr 2—3, „Szkoła w Rosji i rewolucja“ *Ruch Ped.*, 1935—36, nr 1—2, tamże recenzję o książce Pistraka w „Chowannie“, 1935, str. 363 nn.

nik ruinę szkolnictwa. Istnieją swoiste i konieczne prawa wychowania, które muszą być uznane nawet wtedy, kiedy wychowania używa się jako środka dla zewnętrznych celów polityki państwowej, narodowej czy klasowej. W ten sposób sama najnowsza rzeczywistość daje rację twierdzeniu pedagogiki strukturalnej, dla której wychowanie jest procesem, nie mogącym być sprowadzonym do zjawisk socjalnych, a więc posiadającym swoistą rzeczywistość.

Czy wypływa z tego uznania autonomii wychowania zupełna i bezwzględna autonomia szkolnictwa? To było przypuszczeniem Condorceta, który chcąc urzeczywistnić w szkolnictwie autonomię wychowania proklamował jego zupełną niezależność od jakichkolwiek czynników społecznych. W rozdziale V (§ 1) poddaliśmy dokładnej krytyce ów projekt Condorceta, według którego całe szkolnictwo miało być rządzone samo przez się, być samorządem wiedzy, zupełnie niezależnym od tego społeczeństwa, w którym się znajduje. To formalistyczne pojęcie autonomii, odpowiadające całej racjonalistycznej filozofii Condorceta, z jej wiarą we wszechmoc rozumu i wiedzy, przedstawia jaskrawą analogię do znanej nam już szkoły formalistów w historii literatury. Literatura jest dla formalistów czymś samowystarczalnym, zupełnie niezależnym od czynników społecznych i podlegającym tylko własnym prawom rozwoju. Skądinąd ujęcie autonomii szkolnictwa przez Condorceta jako jego samowystarczalności jest ścisłym odpowiednikiem formalistycznego i negatywnego rozumienia autonomii wychowania przez Rousseau. Wychowanie musi mieć jako swój jedyny cel samo dziecko, nie „przygotowanie“ dziecka dla celów leżących poza nim,

np. dla państwa, Kościoła czy zawodu. Żeby być w ten sposób autonomicznym, wychowanie ma być „wychowaniem negatywnym“: Emil wychowuje się według Rousseau w zupełnej izolacji od środowiska społecznego i od całej kultury współczesnej, musi żyć życiem, które wystarcza sobie samo i w którym każdy okres ma wartość samowystarczającą, nie jest natomiast stopniem przejściowym do okresu następnego.

Więc i ta ostatnia postać zasady struktury posiada swe niebezpieczeństwo. Jest to niebezpieczeństwo zniekształcenia autonomii w samowystarczalność, w autarkię. Wychowanie posiada własną prawidłowość: istnieją strukturalne prawa wychowania, którym cała działalność wychowawcza musi podlegać, żeby nie ulec zniszczeniu. Jednak państwo, Kościół, gospodarka narodowa, potrzeby poszczególnych klas społecznych mają prawo do udziału w wychowaniu. Szkolnictwo musi napęłnić się potrzebami tych czynników społecznych jak swoją treścią, musi wchłonąć je w siebie, jak swą materię i w tym sensie musi się uspołecznic. Formalistyczne pojęcie autonomii nie wystarcza. Autonomia nie jest samowystarczalnością, nie jest ani autarkią ani neutralnością wobec życia współczesnego, bądź politycznego lub religijnego, bądź gospodarczego. Mamy tutaj do czynienia z problemem bardziej złożonym niż sądzi formalizm.⁷

3. Zasada struktury i dialektyka

Możemy teraz streścić wyniki naszej analizy pojęcia struktury. To pojęcie zawiera w sobie trzy składniki.

⁷ Por. rozdział V tej książki.

Pierwszy składnik to jest zasada całości. Jest ona skierowana przeciwko atomizmowi, który jeszcze do niedawna był dominującym stanowiskiem w naukach humanistycznych, włączając i pedagogikę. Jest to zasada płodna, która już pomogła odkryć w najróżniejszych gałęziach wiedzy humanistycznej szereg nowych zjawisk, potrafiła systematyzować je i objaśnić. Jednak, jak każda zasada filozoficzna, ma i zasada całości swe niebezpieczeństwo, możliwość swej deprawacji. Widzieliśmy, że niebezpieczeństwem całości jest monizm, pod którego wpływem całość upraszcza się w totalność i traci swój konkretny charakter syntezy momentów wspólności i indywidualności. Jako drugi składnik pojęcia struktury zjawiała się zasada hierarchii. Ostrze tej zasady jest, jak widzieliśmy, nastawione przeciwko genetyzmowi, który jeszcze wczoraj był punktem widzenia dominującym w naukach humanistycznych. I ta zasada może ulec zboczeniu, mianowicie w dyktaturę, co się objawia wtedy, kiedy wyższy szczebel hierarchii bezwzględnie neguje szczeble jemu podporządkowane, zamiast zachować je w sobie jako swe częściowe momenty. Wreszcie, jako trzeci składnik pojęcia struktury wyodrębniliśmy zasadę autonomii. Będąc nastawiona przede wszystkim przeciwko naturalizmowi, oznacza autonomia uznanie pluralizmu warstw świata, w szczególności świata kultury. Zamiast objaśniać zjawiska przez „wpływy“ środowiska, strukturalna pedagogika, tak samo jak i strukturalna psychologia czy strukturalna lingwistyka, stara się zrozumieć ich wewnętrzną strukturę, określającą całość odpowiednich zjawisk. Jednak i autonomia posiada swą karykaturę, mianowicie

w postaci aularkii, która jest formalistyczną jej deprawacją.

Pozostaje nam jedno pytanie, przy którym chciałbym się jeszcze zatrzymać. Czy pojęcie struktury jako kierująca zasada wiedzy jest czymś zupełnie nowym, co charakteryzuje dopiero terazniejszą „sytuację historyczną”? Owszem, nie może być wątpliwości, że psychologia postaci i strukturalna lingwistyka przedstawiają nowy kierunek myśli, o którym nie można powiedzieć, że jest on samym tylko odrodzeniem dawnych prądów w tych gałęziach nauki o kulturze. Nie ma wątpliwości, że obydwie potrafiły odkryć i opisać cały szereg zjawisk, przez kierunki poprzednie zupełnie pominiętych. Nie chciałbym również twierdzić, że pedagogika strukturalna nie wniosła nic nowego do wiedzy o wychowaniu i o szkolnictwie. A jednak strukturalny kierunek myśli nie jest czymś zupełnie nowym. Tak samo jak jego przeciwnik, atomistyczny i genetyczny pozytywizm, należy i on do wiekuistych motywów myśli, które istnieją w ciągu całych dziejów nauki, jakkolwiek przyjmują w różnych historycznych sytuacjach, wobec różnych poszczególnych problemów przez nie wysuniętych, wciąż nowe i nowe konkretne zarysy. Wydaje mi się, że można by np. pokazać, iż nawet taki współczesny prąd myśli, jak „logistyka“ nie tylko oznacza (jako dziedzina wiedzy) szereg nowych odkryć nieprzeciętnych wartości, lecz jest też (jako kierunek filozoficzny na niej oparty) przejawem w nowej postaci dawnego, wiecznego motywu myśli, łączącego współczesny neopozytywizm posługujący się logistyką nie tylko z epistemologią E. Macha i D. Humé'a, lecz nawet może i Protagorasa.

Tak samo możemy już u Platona znaleźć wyraźnie przedstawiony motyw struktury. Ażeby zilustrować to twierdzenie, zatrzymam się na zakończenie na teorii cnót Platona, stanowiącej w pewnej mierze centrum całej jego etyki. Jak wiadomo, Platon nie ustanawiał nowych cnót, lecz tylko dał nową teorię cnót, od dawna przyjętych w helleńskim świecie. Tymi cnotami świata starożytnego były rozwaga (*sophrosyne*), tj. panowanie nad sobą, czyli wstrzemięźliwość, męstwo (*andreia*), mądrość (*sophia*) i sprawiedliwość (*dikaiosyne*). W zgodzie ze swoją teorią wewnętrznego struktury duszy oraz „wielkiego człowieka” — państwa (przez pojęcie państwa Platon rozumiał raczej całą kulturę), Platon ustanawia trzy stopnie cnót, odpowiadające trzem warstwom, z których składa się dusza jednostki i kultury. Pierwszy stopień to jest cnota kierująca najniższą warstwą duszy, mianowicie duszą zmysłową, czyli „pożądliwą”, która jest najbardziej połączona z ciałem. Równocześnie jest to cnota niższej warstwy kultury, czyli, mówiąc inaczej, niższego stanu państwa, którego funkcją jest działalność gospodarcza. Drugi stopień cnoty, męstwo, odpowiada średniej warstwie duszy, mianowicie woli, oraz drugiemu stanowi społecznemu — „stróżom”, których funkcją w całości państwa jest rządzenie (działalność polityczna). Wreszcie najwyższy stopień cnoty — mądrość jest cnotą najwyższej warstwy duszy, rozumu. Cnotą tą mają się kierować filozofowie, do których należy naczelna władza w państwie.

Platon w następujący sposób określa wzajemny stosunek poszczególnych cnót i ustala ich organiczną całość. Rozwaga będąc cnotą duszy zmysłowej broni ją przed rozkładem. Zmysły bowiem pozostawione same

sobie nabrzmiewają w namiętności, rozdzierają duszę na części. Dusza staje się ofiarą namiętności i przestaje być sama sobą. Istnieją dwie drogi wstrzemięźliwości: pierwsza jest drogą ascetyzmu, jest to droga zniszczenia zmysłów, przytępienia duszy wobec świata zewnętrznego. Platon nie idzie tą drogą. Jako prawdziwy Grek widzi on w tej drodze raczej tchórzostwo, wycofanie się z problemów życia oraz spustoszenie duszy. Jest to droga ubóstwa, Platon zaś woli drogę bogactwa. Ta ostatnia droga potrafi przezwyciężyć namiętności przez to, że zaciąga je do służby jakiegoś trwałego celu. Naśladując pewny, trwały cel namiętności są niby wiatrami, wydymającymi żagiel ludzkiej duszy i przyczyniającymi się do realizacji przez nią jej życiowych zadań. Wierność duszy raz postawionemu celowi jest zabezpieczona przez wolę, która trwa przy tym, co wznosi się przed nią jako cel dążenia. To trwanie przy celu raz zamierzonym jest właśnie męstwem. Stąd zaś wypływa, że wstrzemięźliwość, która nie chce iść drogą ascetyzmu, jest możliwa tylko dzięki cnocie męstwa, które musi niby przeświecać poprzez nią, przenikać ją. Prawdziwa rozważa zawiera w sobie męstwo, jako jej ostatnie udowodnienie, jako zasadę, umożliwiającą wstrzemięźliwość, pomagającą jej ocalić duszę bez jej spustoszenia. Wstrzemięźliwość, która nie jest przeniknięta męstwem, wypacza się w ascetyzm. Jednak i męstwo ze swej strony ma swoje niebezpieczeństwo, mianowicie za często przestacza się w pospolitą śmiałość albo nawet w zuchwałstwo (tharsos). Człowiek tylko śmiały tak samo trwa przy swym celu, nawet trwa przy nim i wtedy, kiedy cel stracił już swą wartość. Człowiek tylko śmiały nie rozróżnia wartości różnych celów, nie podporządkowuje

jednych celów innym, nie zna hierarchii celów. Przeciwnie, męstwo prawdziwe jest właśnie tam, gdzie zachowana jest hierarchia celów. Człowiek mężny musi często odstąpić od pewnego celu, jeżeli widzi, że tego wymaga cel wyższy. Jego wierność nie jest wiernością wobec jakiegoś częściowego celu, lecz wiernością wobec całości celów. To znaczy, że męstwo ze swej strony zakłada intuicję celów w ich hierarchii, przede wszystkim intuicję ostatniego, najwyższego celu całego życia. Właśnie na tym polega funkcja mądrości. Mądrość jest cnotą, przy której pomocy człowiek ogląda całość celów swej działalności, potrafi podporządkować jedne cele innym i przez to dać naprawdę stały kierunek swej woli i zostać wiernym samemu sobie. Z tego wynika, że męstwo także jest możliwe dzięki wyższej cnotcie, cnotcie mądrości. Pozbawione mądrości męstwo wyradza się w prymitywną śmiałość. W ten sposób jedna cnota pociąga inną, nawet zawiera ją w sobie i wszystkie razem tworzą konkretną całość, czyli cnotę w jej pełni. Ten organiczny całościowy kształt cnot, w którym każda spełnia swą funkcję będąc popierana przez drugą, z którą ją łączy swoisty stosunek wzajemnego napięcia, Platon nazywa sprawiedliwością, rozumiejąc przez nią spełnianie przez każdą część duszy oraz przez każdą warstwę państwa jej właściwej funkcji. W pewnym sensie sprawiedliwość jest dla Platona niczym innym jak zachowaniem przez jednostkę i społeczeństwo ich idealnej struktury.

Od czasów Platona etyczna sytuacja zmieniła się zasadniczo. Do cnot świata starożytnego chrześcijaństwo dodało nowe cnoty, mianowicie cnoty miłości, wiary i nadziei, których świat antyczny nie znał. Teoria cnot

Platona nie odpowiada już w swej treści moralnej świadomości człowieka współczesnego. Jednak nie chodziło nam tu o treść etycznej teorii Platona. Chciałem tylko na jej jaskrawym przykładzie pokazać, że metoda rozumowania, którą kierował się Platon przy teoretycznym opracowaniu moralnych poglądów świata starożytnego, była w zasadzie swej ta sama, co i ta, którą kieruje się dzisiaj i psychologia postaci, i strukturalna lingwistyka, i współczesna pedagogika. Sam Platon nazywał tę metodę badania dialektyką. Czy nie mamy i my prawa nazywać kierunku myśli współczesnej wiedzy humanistycznej, posługującej się zasadą struktury, metodą dialektyczną?

~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
Nr. 1393~~



INDEKS OSOBOWY

- Adler Alfr. 205, 314, 315, 325 n.
328.
- Altrichter Fr. 254.
- Aristoteles 30, 41, 92, 224, 247.
- Arnold T. 159, 167 n.
- Baley St. 61.
- Bal'a T. 273.
- Bergson H. 23, 45, 91, 166, 293
308.
- Bierdajew N. 108, 189, 292.
- Binet A. 314.
- Błonski P. 138, 278.
- Bonitz K. 159, 164, 167, 176.
- Bornstein B. 337.
- Braunthal A. 306.
- Bühler Ch. 56, 205.
- Cahen L. 132.
- Chałasiński J. 296, 309.
- Cieszkowski A. 95, 230, 237.
- Cole H. 74.
- Condorcet A.-N. 130—132, 138, 144
151, 154, 359.
- Cousin V. 159, 164, 167, 171.
- Decroly O. 314, 358.
- Dewey J. 20, 186, 189 n, 192, 197
210, 358.
- Dillthey W. 26 n, 33, 340.
- Dostojewski F. 45, 49, 108, 228
231, 351.
- Durkheim F. 76, 206, 217 n, 220
226, 246, 345 n, 358.
- Engels Fr. 276 n, 306.
- Euklides 171.
- Ferry J. 135 n.
- Feuerbach L. 30, 31, 306.
- Fichte J. G. 15, 30, 33.
- Flitner W. 215.
- Freud S. 205, 229, 325 n, 328.
- Gentile G. 19, 25, 50, 51, 97 n, 100 n.
114, 119 n, 125, 189, 196 n, 210
224, 227, 244, 351, 357.
- Glöckel O. 194, 285.
- Goethe W. 30, 199.
- Grimm J. 14.
- Groos K. 355.
- Grotius H. 134.
- Grube K. 161.
- Grundtvig N. S. F. 228.
- Grzegorzewska M. 338.
- Guizot F. 159, 167.
- Gurvitch G. 74, 134.
- Hans N. 138, 280, 302, 358.
- Hartmann N. 76, 83 n, 88, 91
102 n, 118, 208, 213, 240, 337.
- Hegel G. F. W. 16, 26, 30 n, 58.
76, 102 n, 205, 216, 220 n, 304
310 n, 337, 355 n.
- Heine H. 30.
- Herbart J. F. 94, 176, 211.
- Hezjod 24.
- Homer 171.
- Humboldt W. 105, 159 n, 170 n
201, 356.
- Hume D. 339, 362.
- Iwanow W. 228.
- Jakobson R. 341, 343.
- Jaurès J. 306.
- Joteyko J. 338.
- Kant I. 30, 31, 83 n, 85 n, 95, 171
230.
- Kerschensteiner G. 94, 128, 146
185 n, 189 n, 197, 199 n, 224, 227
244, 251, 283.
- Kirejewski I. 237.
- Koffka K. 338.
- Köhler W. 338.
- Komensky J. A. 78.

- Kreutz M. 56, 352, 355.
 Kriek, E. 18 n, 67, 77, 110 n, 120.
 189, 217, 241 n.
 Kropotkin P. 94.
 Krupskaja N. 138.
 Ksenofont 76, 223.

 Lassale F. 306.
 Lavoisier A.-L. 171.
 Lay W. 116.
 Leibniz W. 23, 37, 130, 134.
 Lenin W. 41, 302 n.
 Lietz H. 78.
 Lombardo-Radice G. 78.

 Łoski N. 37.

 Mach E. 362.
 de Man H. 304, 306.
 Mann T. 259.
 Maritain J. 189 n.
 Marx K. 16, 39, 76, 96, 138 n
 276 n, 280, 304 n, 311, 358.
 Masaryk T. 237.
 Mathesius V. 341.
 Metallmann J. 337.
 Meumann E. 115 n, 327.
 Montessori M. 100, 116, 215, 314
 319, 354, 357 n.
 Müller Ad. 111.
 Myślakowski Z. 129.

 Natorp P. 78, 131, 152, 209.
 Nawroczyński B. 161, 224, 347.
 Nietzsche F. 17, 20, 25.

 Percy E. 290.
 Pestalozzi J. F. 78, 172.
 Petrażycki L. 76.
 Pfister O. 325.
 Piaget J. 52 n.
 Pieter J. 61.
 Pistrak M. 358.
 Platon 30 n, 42, 78, 80, 104, 171.
 216, 223 n, 363 n.
 Plotyn 204.
 Protagoras 30, 31, 362.
 Proudhon P.-J. 311.

 Puszkin A. 30.

 Radlińska H. 329 n.
 Rickert H. 90.
 Roosevelt F. 273, 274.
 Rothacker E. 45.
 Rousseau J.-J. 78, 95, 315, 359.
 360.
 Rozwadowski J. 36 n.

 de Saussure F. 345.
 Sawicki P. 19.
 Scheler M. 89, 95, 213, 240.
 Schiller F. 171.
 Schlegel F. 111.
 Schleiermacher Fr. 78.
 Schmid J. 172.
 Schmitt C. 73.
 Scholz H. 64, 324.
 Schröteler J. 51.
 Sikorski I. 328.
 Sokrates 104, 108, 223.
 Solowjew Wł. 95, 108, 230, 237.
 Sośnicki K. 251 n.
 Spencer H. 355.
 Spengler O. 17, 245.
 Spranger E. 42, 61, 87, 93, 189, 224
 340.
 Suchodolski B. 224.
 Szulgin W. 141, 278 n.
 Szuman St. 61.

 Tolstoj L. 78, 218.
 Trubiecki N. 341, 343.

 Villemain F. 159, 171.

 Weber M. 74.
 Weill G. 136.
 Wertheimer M. 338.
 Weryński H. 61.
 Winogradow P. 254.
 Wolff Ch. 134.
 Wyszestawcew B. 234.

 Zeńkowski W. 51.
 Znaniecki F. 219.

SKOROWIDZ RZECZOWY

- absolutyzm państwowy 82, 243
259.
- abstrakcyjna ogólność 45, 348, 351
353.
- aktualistyczny idealizm — p. idea-
lizm.
- Anglia, szkoła i wychowanie w A.
149 n, 193, 250 n, 254, 261 n
285 n, 290.
- animizm myślenia dziecięcego 53
anomia 353.
- anormalne dzieci 314 n, 318 n, 327.
- aportyka 41, 125.
- artycjalizm myślenia dziecięce-
go 53.
- asocjacionizm 339 n, 352.
- atletyka 75, 326.
- atomizm w filozofii 27 n; w lin-
gwistyce 342; w pedagogice 319
348 n, 352; w psychologii 339.
- Aufheben w sensie dialektyki he-
growskiej 58, 102, 147, 221, 230
356.
- autarkia 82, 86, 359 n, 361.
- autonomia dobra 82 n, 86; kultury
duchowej 208, 217 n, 244, 277 n
305 n; pedagogiki 111 n, 129;
poznania 82, 85 n; szkolnictwa
130 n, 146 n, 270 n, 276 n, 290 n
359; warstw bytu 84 n, 340; war-
tości 14 n, 82 n, 87 n; wychowa-
nia 81 n; wykształcenia 97 n.
a. jako składnik zasady struk-
tury 340, 345 n, 357 n, 361; a.
przedmiotowa i a. personalna
86 n, 90, 93, 106 n, 122, 134 n
137, 143; a. narodowościowa
szkolnictwa 51; a. światopoglą-
dowa (wyznaniowa) szkolnictwa
50 n, 65, 72 n, 147; p. autarkia.
- Belgia, wyznaniowa autonomia
- szkolnictwa w B. 50 n, 72 n; o-
świata robotnicza w B. 297.
- bezrobocie i obowiązek szkolny
272.
- byt absolutny 86, 108, 137; biolo-
giczny 118, 215 n, 234, 238, 345;
duchowy 92, 160, 204 n, 219 n
234 n, 244; społeczny 216 n, 234
237, 345, 356; p. produkcyjne
stosunki; byt w sobie i byt w so-
bie i dla siebie 31 n, 54 n.
- całość 27, 29, 34 n, 233 n; c. jako
składnik zasady struktury 342
349 n, 361; zasada konkretne
całości w pedagogice 191, 319 n
322, 326, 349 n; w systemie szkol-
nictwa 145 n, 151, 155; c. i to-
tarność 350 n; p. osobowość,
wszechjednia, wszechświat.
- Caritas p. miłość bliźniego.
- charakter jako zadanie wychowa-
nia moralnego 213.
- chłopiocy okres 56 n.
- chrześcijaństwo 41 n, 107 n, 292 n
355.
- chrystianizacja życia 51.
- enoty, teoria cnót Platona 363 n.
- człowiek, określenia istoty czł.
21 n, 23, 236, 238, 293.
- Czechosłowacja, szkolnictwo w Cz.
265, 270 n, 273, 290.
- Dania, w. szkoły ludowe w D. 228
275.
- deklaracja praw 1789 r. 168.
- demokracja 137, 312; demokra-
tyczny liberalizm 182 n, 247;
demokratyczny socjalizm 247;
demokratyczne państwo 243,
245 n.
- Hessen: O sprzecznościach i jedności wychowania.

- dialekty języka 342 n.
 dialektyka kształcenia 103; d. światopoglądu 33 n, 44, 65, 80; d. w marksizmie 310 n; d. w pojęciu zdrowia 327; dialektyczny stosunek wzajemnego napięcia 90, 218, 221, 234, 239, 311, 353 n 355 n, 366.
 dialog w filozofii 42, 79.
 dobro kulturalne 35, 98, 163, 191 198, 200, 207, 222; d. moralne 82, 86, 94 n; p. moralność.
 dogmatyzm ideologii 44, 80, 350 n
 dualizm w akcie kształcenia 97 n; d. systemu szkolnego 175 n 187 n.
 duch absolutny (w filozofii Hegla) 16, 19, 31; d. personalny (osobowy) 76, 79, 87, 101, 122 n 160, 204, 222 n, p. osobowość; d. obiektywny (przedmiotowy) 76, 79, 102 n, 120, 160, 205 n 220 n, 222 n, 233, 238, 341, p. kultura duchowa; d. zobiektywizowany 163, 207 n; duch i dusza 204, 323, 326, 341; duch i materia 308; p. wartości.
 dyktatura jako karykatura zasady hierarchii 357, 361; d. kultury 17, 358; d. proletariatu 140, 247 310; państwo dyktatorskie 243
 dziecięctwo 52 n.
 dziedziczność 104, 203, 222.
 dzieje 23, 36, 92, 196 n.
 egocentryzm myślenia dziecięcego 53.
 egoizm wobec prawdy 136 n.
 elementarna nauka 172 n.
 encyklopedyzm w ujęciu wykształcenia 180 n, 188, 191, 200.
 Eros p. miłość wartości.
 eugenika 119.
 eurazjanizm 19, 349 n.
 ewidencja prawdy 41.
 facultas artium 157 n.
 fair play 75, 183, 210, 250, 287.
 faryzeizm 82, 213.
 filozofia 14, 16, 24, 38, 40 n, 44 124 n; f. jako podstawa pedagogiki, p. pedagogika.
 fonema 342 n.
 fonologia 341 n.
 formalizm w etyce 82 n, 95 n, 105; w historii literatury 346, 359; w pedagogice 131, 169, 359 n.
 formalne stopnie nauczania 176.
 Francja, szkolnictwo we F. 132 n 135 n, 147 n, 170 n, 181, 288 290.
 genetyzm w naukach humanistycznych 337, 343 n, 355, 361.
 gimnastyka 317, 326.
 gimnazja p. szkoła średnia.
 globalny charakter umysłowości dziecka 314.
 gospodarka i szkolnictwo 257 n 270 n, 290 n.
 grupa społeczna 203 n, 206, 216 218.
 Hadow Report 194.
 harcerstwo 255 n.
 heteronomia 107 n, 353 n.
 hierarchia jako składnik zasady struktury 339, 342, 353 n, 355 n 361; h. warstw świata 84 n; h. wartości 24, 30, 364.
 higiena 118 n, 129, 326 n.
 historyczna szkoła w humanistyce 15, 111.
 Holandia, wyznaniowa autonomia szkolnictwa w H. 51 n, 72 n.
 humanizm 105, 186, 189 n, 192 214; p. neohumanizm.
 idealizm aktualistyczny 19, 97 n 119 n, 197; i. obiektywny 30 n 32; i. swobody 29 n.
 ideokracja 49, 248 n.
 ideologia 16 n, 24, 33, 38 n, 43, 48 56, 62 n, 65 n, 70 n, 80, 107, 139 206, 229, 248 n, 298, 350.
 immanentyzm 28, 97 n.
 imperializm 245, 248.

- indeterminizm 91.
 indywidualizacja w wychowaniu 315 n, 319, 349, 351.
 indywidualność i wspólność jako strony zasady konkretnej całości 361.
 indywidualizm 105, 162, 215, 225
 integritas p. całość konkretna.
 intelektualizm 27, 64, 252, 350, p. racjonalizm.
 intuicja 23, 55.
 irracjonalizm 19, 85, 136.
 jaźń 53, 60; p. osobowość.
 jednolita szkoła p. szkoła.
 język 341 n.
 kantyzm 14, 15, 112; p. Kant.
 klasowa walka 140, 142, 295 n, 298 n, 308 n, 310; k. interes 16 n, 139, 277 n, 296 n, 305 n; k. charakter oświaty ludowej 308 n.
 klasycyzm 169 n, 179, 197.
 kolektywizm w wychowaniu 216, 225; p. socjologizm.
 kompensacja braków organicznych 316 n, 319 n; społecznych 309 n, 327 n, 356.
 kompleksowe programy nauki 140 n, 350.
 kompleksy psychiczne 229, 231, 325 n; k. niższości 328.
 komunizm 24, 247, 281, 304 n; pedagogika k. 138 n, 189, 207, 256, 277 n, 301, 350.
 konsumenta wychowanie 268 n, 272, 287 n.
 kościół jako wspólnota absolutna 228; k. i szkoła 51, 131 n, 144, 275.
 Królestwo Boże 95, 230, 233, 237, 239, 241.
 kultura jako wyraz światopoglądu 17, 35 n, 38, 65; k. duchowa 76, 88, 143, 204, 219, 306 n, 323, 356; k. organiczna 68; k. i przyroda 92; pedagogika kultury 224 n.
 laicyzacja 13, 135 n, 147.
 leczenie i wychowanie 325 n, 331.
 liberalizm 13, 19, 51, 105, 214; l. konserwatywny 167, 247; l. nowy (demokratyczny) 182 n, 247.
 libido 328.
 lingwistyka strukturalna 337, 341 n, 362.
 logistyka 362.
 majeutyka 104, 109.
 marksizm 16, 18 n, 24, 32, 39, 70, 96, 138 n, 166, 206, 217, 220, 225, 247, 257, 276 n, 294 n, 304 n, 310 n, 358 n.
 materializm filozoficzny 85; m. historyczny p. marksizm.
 mechanizm 235, 292 n, 352; p. atomizm, materializm.
 merkantylizm 259.
 mikrokosmos 21 n, 38, 162, 186, 192, 203.
 militarizm 75, 245.
 miłość bliźniego 46, 64, 106, 136 n, 153, 229 n, 235 n, 240 n, 324, 331, 356; m. dalekiego 46; m. płciowa 216; m. prawdy 37 n, 65, 136; m. wartości 92, 324, 331; m. Boga 137.
 minimalizacja nauczania 135 n, 153 n, 167, 173, 184 n.
 młodość 60 n.
 moda jako zjawisko społeczne 218; funkcja ekonomiczna mody 269.
 monada 17, 23, 37.
 monizm 99, 107, 350 n, 357, 361.
 monopol szkolny 148.
 moralizm 83.
 moralizowanie w wychowaniu 210
 moralność 45, 94 n, 232 n, 212 n, 226, 227 n; moralne wychowanie p. wychowanie.
 nadbudowa ideologiczna 16 n, 139, 142, 166, 206, 276 n, 294 n, 358
 nadformowanie praw kategoryalnych 83, 88, 100, 117, 122, 240

- narodowość 213, 236 n; p. autonomia n., państwo n.
- narodowy socjalizm 18, 189, 207 217, 220, 225, 350.
- naturalizm w filozofii 27, 30, 32 92, 219, 361; w lingwistyce 345; w pedagogice 100, 113 n, 215 n 358.
- nauczanie wychowujące 176, 211
- nauczyciel 59, 61 n, 97 n, 108 n 136, 173 n, 175, 240 n.
- negatywna i pozytywna strona wychowania 322 n, 324 n; negatywne warunki wychowania 98, 101 n, 118 n, 166, 322 n, 330 n; negatywne wychowanie 360.
- neohumanizm 159 n, 189, 193, 195 200 n, 208.
- neutralność 13, 16, 19, 42 n, 64 136, 143, 147, 151 n, 240, 301 308, 360; n. pedagogiki 128 n; szkoły 58 n, 63 n, 72, 130 n, 171 197, 292.
- Niemcy, wychowanie w N. 243 253; szkolnictwo zawodowe w N. 264; oświata ludowa w N. 297, 301; p. narodowy socjalizm.
- nieskończoność 27, 64, 216.
- niesmiertelność biologiczna 216; społeczna 217; historyczna 224; osobista 229, 231, 233.
- norma 128; normatywne nauki 125 n, 175, 186.
- obiektywność 35, 42, 76, 132.
- obowiązek szkolny 173, 183, 195 272 n.
- osobowość 54 n, 57 n, 60, 68, 76 79, 87, 160 n, 191 n, 203, 213 218, 222, 226, 233, 236, 239, 249 292 n, 312; o. dziecka 100 n 161, 193, 195, 320 n, 324, 326 330, 356; o. nauczyciela 61 n 105 n, 144, 240; o. robotnika 284 n; p. duch personalny.
- oświata pozaszkolna 272, 296 n.
- paidocentryzm 99, 114, 315 n 359 n.
- państwo 74, 244 n; p. absolutystyczne 82, 243, 259; p. dyktatorskie 243 n; p. liberalne 167; p. praworządne 168, 219, 243 n, 245 n; p. i narodowość 237; p. i prawo 219, 245 n; p. i szkoła 131, 144; negacja p. w marksizmie 96, 277; patrz wychowanie państwowe.
- pedagogika jako nauka szczegółowa 110 n; p. jako filozofia stosowana 79, 102, 112, 119 n 124 n, 186, 324 n, 330 n; p. eksperymentalna 115 n, 215, 318 327; p. humanistyczna (p. kultury) 224 n; p. przeżywana i teoretyczna 78 n; p. specjalna 314 n; p. społeczna 329 n; p. jako nauka normatywna 125 n 175, 186.
- pedagogizm 95, 97 n, 100, 105 114 n, 128, 174 n, 177, 186 n.
- pełnia (pleroma) 35, 42 n, 46, 151 153; p. życia 320.
- personalizacja świata 283.
- personalizm 71, 96 n, 189, 225 292 n.
- pielęgnowanie jako składnik wychowania 67, 118, 215 n, 221 355.
- pluralizm 20, 351, 357, 361.
- pogląd na świat p. światopogląd politechnizm 138, 284.
- polityka 48 n, 71, 72 n.
- powinność 93, 127.
- pozytywizm 14, 20, 116, 346, 362.
- praca 155, 205, 266 n, 285 n; p. heteromiczna i autonomiczna 353 n; p. i kształcenie 186 190 n, 192, 274, 283 n, 347 n; p. i wczasy 169.
- pragmatyzm 20.
- Praskie koło lingwistyczne 351.
- prawda 14 n, 30 n, 36, 44, 86.
- prawo 96; p. i był społeczny 245; p. i państwo 219, 246; p. i szkol-

- niclwo 144 n; negacja prawa w marksizmie 96, 277; utopizm prawa 132; wychowanie prawne 249 n.
- prawo do kształcenia 145, 150 183 n, 185, 195.
- producenta wychowanie 282 n.
- produkcyjne stosunki 16, 18, 32 96, 139, 142, 166, 206, 276, 295 n 304, 350.
- projektów metoda 281.
- propaganda 69 n, 248 n, 298, 300
- przyczynowość 83, 90 n, 337 343 n, 355.
- przymus kultury 76, 107 n, 206 217 n; p. państwowy 74, 96 245; p. społeczny 216 n; p. war- tości 90, 92 n, 218; p. władzy 38 n, 206, 217; p. i chrześci- jaństwo 108.
- psychoanaliza 229, 325 n.
- psychologia humanistyczna 340 n; p. indywidualna 231, 325 n 328 n; p. jako podstawa peda- gogiki 114 n, 123 n, 318 324 n; p. postaci 337 n, 352; p. wycho- wawcza 330, 332.
- psychologizm 76, 90, 206, 346.
- racja stanu 82, 244.
- racjonalizacja gospodarki 266 n; pracy 193, 284 n.
- racjonalizm 132, 151, 359; p. in- telektualizm.
- realizm 188, 192.
- reformizm socjalistyczny 306 n.
- reklama 269.
- relatywizm 136, 153.
- romantyzm 111.
- równość polityczna 183.
- rzecz w sobie 85 n.
- rzemiosło 258, 267.
- samokształcenie 161, 193, 201 n.
- samorząd uczniowski 193 n, 250 n 285 n.
- scientyzm 13 n, 131, 135 n, 143.
- selekcja w szkole 158, 185.
- seminaria nauczycielskie 173 n.
- służba społeczna w szkole 328.
- socjalizacja p. uspołecznienie.
- socjalizm 144, 247.
- socjologia wychowawcza 329 n 332.
- socjologizm 70, 76, 90, 206 n 216 n, 219, 296 n, 310 n, 345 n 358.
- solidarność 75, 183; p. współdzia- łanie.
- sowieckie szkolnictwo 139 n, 243 n 253, 279 n, 358 n; s. oświata ludowa 297, 302 n.
- spirytualizm 85.
- społeczeństwo p. był społeczny.
- spółdzielczość 288.
- sport 250, p. atletyka.
- stalinizm 306 n, 311.
- Stany Zjednoczone, szkolnictwo w S. 272 n, 274.
- starożytność 193, 196; p. klasy- cyzm.
- stoicy 163.
- struktura, zasada s. 336 n, 347 n 360 n.
- szkoła bierna i czynna 191, 195 251, 347 n; sz. jednolita 145 151 n, 186 n, 289 n; sz. ludowa 172 n, 178 n, 260 n; sz. powsze- chna 181 n, 272; sz. średnia 167 n, 175 n, 265; sz. wydzia- łowa 178, 182, 184; sz. zawodo- wa 173 n, 185, 190 n, 200, 261 n 270 n, 283 n, 288 n; sz. do- kształcająca zawodowa 184, 186 200, 271, 283, 285; p. gospo- darka, narodowość, kościół, pań- stwo, prawo.
- sztuki wyzwolone 157 n.
- śmierć 229 n, 231, 233, 236, 239
- środki i cele wychowania 114 123, 128 n, 318.
- środowisko społeczne 38, 328 n; p. był społeczny.
- światopogląd, istota św. 21 n, 64 n; dialektyka św. 33 n, 65; typo-

- logia św. 206 n; św. i ideologia 43 n, 64 n, 80; św. i filozofia 40 n; św. i osobowość 54 n, 60 n; św. i pedagogika 50 n, 105.
- technika pedagogiczna 119, 124, 174, 318 n, 329 n; techniczne nauki 126.
- tendencyjność ideologii 43; t. nauczania 212.
- teonomia 109.
- teren życiowy 18, 350.
- tolerancja 45, 59 n, 63, 64, 71 n, 136 n, 146 n, 150 n, 153.
- totalność 111, 113, 214, 361; t. w pedagogice 350 n, 353, 357.
- tradycja 27 n, 70, 76 n, 103, 161, 196, 198, 203 n, 222 n, 234, 252, 323.
- transcendentyzm 209.
- uprzemysłowienie 260, 265 n, 274, 281 n, 292 n.
- urabianie 67, 161, 206, 248 n, 301, 355 n; u. jako składnik ogólnego zjawiska wychowania 216 n, 221, 255 n.
- uspolecznienie jednostki 356; u. szkolnictwa 134, 146, 150 n, 286 n, 292, 349.
- użyteczność 178.
- uzawodowienie szkolnictwa 271 n, 274.
- walka klasowa, p. klasowa walka
- walor powszechny p. ważność powszechna.
- warstwy świata 83 n, 361; w. wychowania 215 n, 238 n.
- wartość: istota w. 87, 90, 127, 218; w. jako wiekuiste zadanie 77; wartości kulturalne 14, 222, 245; w. i duch 122, 218 n, 323; w. i psychika 341; w. i wolność 87 n, 218; hierarchia w. 24, 30; w. językowe 342; w. w procesie wychowania 69, 86 n; filozofia w. 90 n, 122, 220 n; pedagogika wartości p. pedagogika humanistyczna.
- ważność powszechna 14, 18, 20, 90 n, 127, 330.
- wątpienie 41, 48.
- wczasy 169, 186, 193, 284 n.
- wiedeńskie szkoły dokształcające 285.
- wiek społeczny 329.
- witalizm 85, 352.
- władza: przymus wł. 206, 218 n, 234, 245 n; żądza wł. 39, 48, 65, 244; negacja władzy w marksizmie 96; przewyciężenie wł. 108.
- Włochy, szkoła powszechna we Wł. 271, 290.
- wola mocy 17, 39, 48, 65, 244 n
- wolność moralna 90 n; w. w sensie ontologicznym 85; w. polityczna 183; w. w wykształceniu 68 n, 93, 103, 122, 161, 192 n; w. i wartość 90 n, 222; w. i chrześcijaństwo 108.
- wspólność jako moment konkretnej całości 361.
- wspólnota absolutna 96, 107, 228, 230, 239, 241, 356; w. duchowa 206 n, 218 n, p. tradycja, duch obiektywny.
- współdziałanie 75, 194, 249 n, 285 n, 348 n.
- współuczestnictwo w wartościach 221.
- współodpowiedzialność 46, 62, 74
- wszeljednia 35, 86, 350; p. całość.
- wszelchłudzkość 163, 198, 220, 237
- wszelświat 22, 26, 31, 35, 37 n.
- wychowanie: ogólne zjawisko w-ia 70, 221, 223, 320, 353 n; w. fizyczne 75, 119, 241, 326 n; w. gospodarze 257 n, 282 n; w. moralne 209 n, 226 n, 232 n; w. państwowe 73 n, 242 n; w. prawne 249 n; w. społecznika 282, 286 n; w. i dziedziczność 103 n, 203, 222; w. i propaganda 69 n;

- w i urabianie 67 n, 217 n; w.
i wykształcenie 70, 118, 161.
wykształcenie 60 n, 64 n, 69 n, 77,
87 n, 92 n, 96, 101, 103 n, 224 n,
355 n; w. jako składnik ogólne-
go zjawiska wychowania 217 n,
221 n; w. ogólne 159 n, 189 n,
202 n, 280, 282, 288 n; swoiste
w. ogólne 199 n; w. formalne
170; w. i propaganda 70 n, 300 n;
w. i wychowanie 118, 161, 221.
wyzwolenie jako składnik wycho-
wania 225 n, 232, 356 n.
- zabawa 155, 103, 285 n, 321, 353 n,
355.
zamieranie szkoły według peda-
gogiki marksistowskiej 139,
141 n, 278 n.
zawód jako źródło wykształcenia
190 n, 283 n.
zbawienie p. wyzwolenie.
zdrowie 119, 326, 327.
zmartwychwstanie 231, 236.
źródła kultury 164, 171 n, 198 n.
związek językowy 343.
- życie biologiczne 118, 234, 238
323; ż. duchowe 118, 323, p.
duch; ż. społeczne p. był spo-
łeczny; ż. wieczne 236; ż. jako
cel wychowania 231, 317, 321;
ż. jako zasada filozofii 20; ż.
i szkoła 58, 155.
żyrondyści 132.

1097 -01- 1.6

06. 06. 1999

2009 -03- 02

2011 -06- 12

2013 -03- 10

STUDIUM NAUCZYCIELSKIE
w GLIWICACH

S
K 17534