
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Historii Wychowania

A d a m W I N I A R Z

**Z metodologicznej i teleologicznej problematyki pedagogiki
przełomu XIX i XX wieku**

**Из методологической и телеологической проблематики педагогики
рубежа XIX и XX вв**

**Some Problems of Methodology and Teleology of Pedagogics
at the Turn of XIX and XX Century**

Druga połowa XIX w. i początek wieku XX przyniosły w życiu społecznym i ekonomicznym zmiany na skalę nigdy przedtem nie spotykaną. Rewolucja przemysłowa i rewolucje społeczne sprawiły, że problemy będące uprzednio zagadnieniami elitarnymi zaczęły nabierać charakteru ogólnospołecznego. Ten szybki i zarazem głęboki nurt przemian inspirująco wpłynął również na pedagogikę, w której dominowała dotąd tendencja budowania systemów pojęciowych na bazie tego lub innego kierunku filozofii idealistycznej. Spektakularnym przykładem tego etapu w rozwoju pedagogiki jest "Chowanna" F. B. Trentowskiego.¹ Zgodnie z tą tendencją, pedagogika uważana była za część filozofii praktycznej. I chociaż najbardziej jest wpływowy kierunek, uprawiany przez uczniów i zwolenników J. F. Herbarta, występował pod oficjalną nazwą pedagogiki naukowej, to jednak pedagogikę tę należy raczej zaliczyć do przetrunkowego okresu w dziejach rozwoju tej dyscypliny.

Radykalna zmiana stanowisk w pedagogice nastąpiła dopiero pod wpływem szybkiego rozwoju nauk ścisłych w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. Przyniósł on nowe, wyższe wymagania metodologiczne, wobec których nie mogły

¹B. T. Trentowski, Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży, t. I-II, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.

utrzymać się ani spekulatywna metoda w pedagogice, ani jej czysto filozoficzny charakter. Pedagogika nie tylko wyodrębniła się wówczas z filozofii, ale usiłowała także rozwinąć się w samodzielną dyscyplinę naukową z własną metodologią i ściśle określonym przedmiotem badań. Ta emancypacja pedagogiki nie oznaczała jednak całkowitego zerwania z filozofią, chociażby i z tego względu, że dokonywała się przecież na gruncie filozofii pozytywistycznej, która raczej nie sprzyjała badaniu podstawowych pojęć naukowych. Jednak w miarę upływu czasu zaczęto odczuwać potrzebę prowadzenia takich badań na gruncie pedagogiki. Już pierwsze nieśmiałe kroki przyniosły w rezultacie liczne prace z pogranicza pedagogiki i filozofii, w których starano się rozwiązać podstawowe wówczas zagadnienie, a mianowicie sformułować naukowe metody badań pedagogicznych.² Nie stroniono przy tym od dorobku filozofii pozytywistycznej, pod wpływem której dążono do przekształcenia pedagogiki w naukę empiryczną, a nawet eksperymentalną. Nie była to oczywiście pierwsza i ostatnia próba tego rodzaju.

Wraz z falą intuicjonizmu pedagogicznego, wywołanego filozofią H. Bergsona, pojawiły się prace, zwłaszcza teoretyków niemieckich, w których zastosowano metodę fenomenologiczną do analizy zjawisk pedagogicznych. Nieliczni jednak zwolennicy tej metody nie byli w stanie przełamać silnego ciągle oddziaływania pozytywizmu na pedagogikę. Pod jej wpływem wzorem dla pedagogiki przez dłuższy czas były metody badawcze wypracowane przez poszczególne dyscypliny naukowe. Wśród nich uprzywilejowane miejsce zajmowała psychologia, która zaczęła wtedy szeroko stosować eksperyment w badaniach nad dzieckiem. Wprowadzenie tej metody do pedagogiki na przełomie XIX i XX wieku dało początek pedagogice eksperymentalnej, która notabene była eksperymentalną psychologią dziecka. Zwolennicy tego kierunku podnosili, zresztą słusznie, że pedagogika przednaukowa operowała materiałem faktów niepewnych, gdyż zbieranych przygodnie, najczęściej drogą dorywczych, niedostatecznie kontrolowanych spostrzeżeń. Przecistawiali więc jej eksperyment i metody statystyczne. Podkreślić wskazuje należy, że teoretycy pedagogiki bardziej interesowali się metodami i wynikami badań psychologii indywidualnej³ niż psychologii ogólnej. Wynikało to bowiem z faktu, że

²Najbardziej znaną była praca R. Hönigswalda, "Über die Grundlagen der Pädagogik, München 1918.

³Pierwsze prace z tego zakresu głosili: J. M. Charcot, *Leçons sur les maladies du système nerveux*, Paris 1873; T. A. Ribot, *Les maladies de la mémoire*, Paris 1881; T. Galtton, *Inquiries into Human Faculty and Its Development*, London 1883.

cechy indywidualne jednostki, pomijane przez psychologię ogólną, były przedmiotem większego zainteresowania pedagogów. Dlatego też i metody badań wypracowane przez psychologię indywidualną miały dla pedagogiki o wiele większe znaczenie. Na ich podstawie wyrósł przecież jeden z głównych prądów pedagogiki początków XX wieku, którego przedstawicielami w polskiej myśli pedagogicznej byli: W. Dawid, A. Szyćówna, J. Joteyko i inni.

Zarówno metody badań psychologii indywidualnej, jak i psychologii eksperymentalnej, które dzisiaj można już nazwać klasycznymi, ukształtowały się pod wpływem nauk ścisłych, badających zjawiska przyrody nieożywionej. Po okresie zachwyty nad osiągnięciami metodologicznymi tych dyscyplin naukowych przyszło rozczarowanie. Okazało się bowiem, że wypracowana przez nie struktura pojęciowa nie umożliwia ujęcia w pełni tego wszystkiego, co dla zjawisk życia psychicznego jest najbardziej znamienne, a mianowicie jego płynności i twórczego charakteru. Szukając wyjścia z tej sytuacji zwrócono uwagę na dorobek tych dyscyplin naukowych, których przedmiotem badań było życie w jego biologicznym i społecznym aspekcie. W ten sposób zrodziła się w pedagogice tendencja do ujmowania dziecka-wychowanka w kontekście tego wszystkiego, co nazywane jest kulturą. Na bazie tej tendencji wykryły się w pedagogice dwa szerokie prądy, a mianowicie biologiczny i humanistyczny.

Podstawy teoretyczne pierwszego z nich zbudowane zostały na osiągnięciach biologii.⁴ W centrum uwagi teoretyków pedagogiki znalazły się zagadnienia dziedziczności, instynktów, a zwłaszcza idea ewolucji. W oparciu o nią E. N. Henderson podjął próbę opracowania całościowego systemu pedagogiki.⁵

Przenikanie do pedagogiki metod i wyników badań biologicznych odbywało się za pośrednictwem psychologii, w której rozwijały się wówczas kierunki biologiczne. Do nich należała między innymi psychologia genetyczna w tej postaci, jaką uprawiał F. Krüger, czy E. R. Jaensch. Należy tu także wskazać na te kierunki, które w przeciwieństwie do klasycznej psychologii uważały życie psychiczne za jeden z symptomów życia biologicznego, pozbawionego prawie zupełnie świadomości. Zajęcie takiego stanowiska prowadziło w konsekwencji do uznania tego co świadome za symbol, złudną maską tego, co podświadome. Stąd też metoda tłumaczenia zjawisk świadomości tak

⁴Zob. K. B ü c h l e r, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1918.

⁵E. N. H e n d e r s o n, A. Text-Book in the Principles of Education, New York 1920.

charakterystyczna zwłaszcza dla szkoły psychoanalitycznej. Metodę tę starano się przenieść i zastosować w pedagogice. Jako jeden z pierwszych próbę taką podjął O. Pfister.⁶ Niebawem w jego ślady poszedł i zrobił to o wiele lepiej G. H. Green.⁷ Spośród polskich pedagogów zajmował się tym problemem J. Mirski.⁸

Drugi ze wspomnianych prądów, humanistyczny, wzorem nauk społecznych i historycznych stawiał sobie za cel ujmowanie zarówno jednostek ludzkich, jak i zjawisk kultury jako całości indywidualnych, czyli struktur psychicznych i duchowych, których nie można złożyć z elementów stanowiących punkt wyjścia dla psychologii klasycznej, ale które można zrozumieć, jeśli dotrze się do ich "wewnętrznego sensu". Tym "sensem" miała być zawsze jakaś wartość lub system wartości. To właśnie miało stanowić punkt wyjścia dla metody "rozumienia" struktur psychicznych. Rozumienie to, jeśli miało być pełne, musiało przyjąć za podstawę fakt, że struktury psychiczne są produktami długich procesów historycznych. Stąd potrzeba perspektywy historycznej dla zrozumienia zarówno kultury, jak i wychowującego się wśród niej i dla niej człowieka kulturalnego.

Tego, jak szerokie zastosowanie mógł mieć ten punkt widzenia w pedagogice, nie trzeba raczej uzasadniać. Nic więc dziwnego, że i współcześnie ma on sporo zwolenników. Kierunek ten wywodzący się po części od D. F. Schlegelera, częściowo zaś od W. Diltheya, znalazł gorącego propagatora w osobie E. Sprangera, którego główne prace "Die Lebensformen" i "Psychologie des Jugendalters" wywarły głębokie wrażenie nie tylko na pedagogach.⁹

Do humanistycznego nurtu w pedagogice należał również kierunek socjologiczny. Jego twórcy i przedstawiciele wychodzili z założenia, że wychowanie jest procesem społecznym, który można zrozumieć dopiero wtedy, kiedy weźmie się pod uwagę kulturę duchową danego społeczeństwa oraz formy jego życia społecznego. Stąd też próby stosowania metod socjologicznych do analizy zjawisk pedagogicznych. Z mniejszym lub większym powodzeniem starał się to

⁶O. P f i s t e r, Die psychoanalytische Methode, Leipzig 1913. Problematyce tej poświęcił Pfister także drugą swoją pracę pt. La psychoanalyse au service des éducateurs, Bern 1926, przekład polski J. Mirskiego: Psychoanaliza na usługach wychowania, Lwów-Warszawa 1931.

⁷G. H. G r e e n, Psychoanalysis in the Class-Room, London 1922, przekład polski Z. Ziemińskiego, Psychoanaliza w szkole, Warszawa 1928.

⁸J. M i r s k i, Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyizmu, Lwów 1925.

⁹E. S p r a n g e r, Die Lebensformen, Halle 1922. Także druga praca pt. Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924.

robić we Francji E. Durkeim¹⁰, zaś w Niemczech P. Barth.¹¹ Z polskich socjologów problematyce tej poświęcił nieco uwagi F. Znaniecki¹².

Zasugerowanie się wzorami opisowych i objaśniających metod nauk przyrodniczych i społecznych, dążenie do gromadzenia obfitego materiału fakto-graficznego oraz szeroki nurt empiryzmu, wszystko to sprawiło, że niektórzy teoretycy pedagogiki zaczęli kwestionować jej normatywny charakter. Wśród nich, zwłaszcza P. Zierrmann stał na skrajnym stanowisku, twierdząc, że pedagogika powinna ograniczyć się wyłącznie do badania faktów pedagogicznych.¹³ Według niego, pedagog miał prawo do oceniania istniejącego stanu rzeczy, ale nie miał prawa do formułowania metod i zasad postępowania w czasie oddziaływań wychowawczych. Stanowisko to prowadziło w konsekwencji do unicestwienia pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Dlatego też nie tylko wyrażono zdecydowany protest przeciwko takiemu podejściu, ale podniesiono problem roli kategorii wartości w pedagogice. Jedną z pierwszych prób wprowadzenia celów wychowania z filozoficznej teorii wartości podjął J. Wagner¹⁴.

Nie był to zresztą pierwszy i ostatni przejaw wpływu filozofii na określenie i uzasadnienie celów wychowania. Pod wpływem pozytywizmu narodził się przecież w pedagogice kierunek utylitarny, któremu najdobitniejszy wyraz dał H. Spencer.¹⁵ Przeciwny pozytywizmowi neoidealizm R. Euckena dał podstawę neologicznej pedagogice G. Buddego.¹⁶ Wpływ A. Schopenhauera w znacznym stopniu przyczynił się do osłabienia prądów intelektualistycznych, które dominowały w pedagogice w okresie, kiedy znajdowała się pod urokiem teorii J. F. Herbarta i jego szkoły. F. Nietzsche podsycał prądy indywidualistyczne, zaś P. Natorp był jednym z prekursorów tak zwanej pedagogiki

¹⁰E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1920. Najnowsze wydanie tej pracy ukazało się w Paryżu w 1973 r.

¹¹P. Barth, *Geschichte der sozialpädagogischen Ideen*, Berlin 1920.

¹²F. Znaniecki, *Szkice z socjologii wychowania*, "Ruch Pedagogiczny" 1924, nr 7-10; 1925, nr 1-6.

¹³P. Zierrmann, *Pädagogik als Wissenschaft und Professoren der Pädagogik*, "Schriften der Wheeler Gesellschaft" 1914, nr 2.

¹⁴J. Wagner, *Pädagogische Wertlehre*, Leipzig 1924.

¹⁵H. Spencer, *On Education*, Cambridge 1932.

¹⁶G. Budde, *Neologische Pädagogik, Entwurf einer Persönlichkeitpädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckanes*, Langensalza 1914.

socjalistycznej. Wreszcie przedstawiciele pragmatyzmu północnoamerykańskiego, W. James i J. Dewey, przyczynili się do tego, że pedagogika zaczęła zwracać większą uwagę na problem aktywności i samodzielności wychowanka, a zwłaszcza na wykształcenie u niego zdolności do twórczego wysiłku.

Tak różnorodne określanie celów wychowania nie wynikało jedynie z indywidualności tych, którzy je formułowali, lecz także z tego, że w sytuacji dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej (i gospodarczej) trudno było określić optymalny ideał wychowania. Zachodzące zmiany wywierały wpływ na pedagogikę głównie za pośrednictwem filozofii. Trudno w syntetycznym szkicu przedstawić pełny obraz przemian, jakie wskutek tego wpływu dokonały się w koncepcjach teleologicznych pedagogiki. Niemniej, należy wskazać i poddać analizie te wszystkie tezy, które w sposób znaczący wpłynęły na formułowanie celów wychowania. A ponieważ każda nowa teza rodziła niemalże natychmiast antytezę, dlatego też uzasadnione wydaje się przedstawienie koncepcji teleologicznych w takiej właśnie kolejności.

Pierwszą taką parę stanowił intelektualizm i antyintelektualizm. Pierwszy uzasadnienie teoretyczne znalazł w systemie J. F. Herbarta i jego szkoły. Jak wiadomo, system ten zbudowany został na skrajnej psychologii intelektualistycznej, a więc i cele wychowania przesiąknięte były intelektualizmem. Za cel dalszy uznana została "siła charakteru moralnego", która - według Herbarta - mogła powstać tylko w wielkim kręgu przedstawień z "wielostronnych zainteresowań". Zainteresowania zaś utożsamiał on z uwagą mimowolną. W tej sytuacji rola nauczyciela-wychowawcy sprowadzała się w zasadzie do tworzenia w wychowanku "wielkiego kręgu dobrze powiązanych ze sobą przedstawień" i budzenia oraz podtrzymywania u niego uwagi mimowolnej. Droga do tego celu wiodła jedynie przez nauczanie. Dlatego też nauczanie uznane zostało za najważniejszą część wychowania. Usprawiedliwiało to poniekąd tradycyjną praktykę szkolną, w której niestety tak często cały proces wychowania sprowadzał się jedynie do procesu dydaktycznego.

Walkę z intelektualizmem podjął u schyłku XIX w. cały zastęp reformatorów wychowania. Oczywiście nie we wszystkim, co głosili i robili, byli jednomyślni, ale wspólną osią ich poczynań było podkreślanie w wychowaniu roli charakteru, popędów, nawyków, uczuć i instynktów. Było to więc stanowisko zdecydowanie antyintelektualistyczne. Jego zwolennikami byli między innymi przedstawiciele nurtu wychowania e s t e t y c z n e g o z J. Ruskinem na czele. Głosili oni tezę o wychowawczym wpływie piękna zarówno na jednostkę, jak i na całe społeczeństwo. W miarę upływu czasu niektórzy zwolennicy tego kierunku rozszerzyli zakres swoich zainteresowań sprawami wychowania, podkreślając że powinno ono zmierzać do budzenia twórczych sił

dziecka w zakresie pracy umysłowej i życia moralnego. Zwalczając krepujące swobodę uczniów i nauczycieli metody wychowawcze szkoły herbartowskiej, chcieli oprzeć pracę nauczyciela na intuicji pedagogicznej. Domagali się, aby sztuka wychowania nabrała cech natchnionej pracy artystycznej, a w każdym razie, aby odwoływała się nie tylko do samego intelektu wychowanka, lecz także do jego instynktów, intuicji i uczuć. Z taką wizją oddziaływania wychowawczego wystąpił m.in. E. Weber.¹⁷

Przeciwko skrajnemu intelektualizmowi wypowiedzieli się również ci teoretycy pedagogiki, którzy kładli nacisk na wychowanie moralne. Zwalczając tradycyjną szkołę, wykazywali, w jak niewielkim stopniu realizowany przez nią program wychowania przyczyniał się do kształtowania dobrych i silnych charakterów u wychowanków, a to właśnie uważali oni za główny cel wychowania. Cel ten można osiągnąć jedynie przez wychowanie moralne, oparte na właściwych podstawach. Odpowiedź na pytanie, jakie mogą być te podstawy, nie była bynajmniej jednoznaczna. Jedni, jak J. Payot, T. Elsenhans czy J. Mc Cunn, nadawali im charakter świecki i w dużym stopniu niezależny od tradycji kościelnych. Inni natomiast, jak F. W. Foerster, szukali oparcia w tej właśnie tradycji. Pomimo tych różnic wszyscy byli raczej zgodni co do tego, że sam proces nauczania nie może wystarczyć w dążeniu do osiągnięcia założonego celu wychowania, nawet gdyby przedmioty szkolne uzupełnić przez systematyczne pogadanki o treści moralnej i naukę moralności. Chcąc ukształtować charakter moralny wychowanka, należy nie tylko pouczać, ale i wdrażać do właściwego postępowania. Wszelkie zaś wdrażanie siłą rzeczy opiera się przede wszystkim na aktywności wychowanka i wychowawcy.

Tę starą zasadę, znaną już Arystotelesowi¹⁸, starano się łączyć z osiągnięciami psychologii biologicznej, która początków aktywności działania nakazywała doszukiwać się we wrodzonych popędach i nabytych nawykach. Stąd też wniosek wyprowadzony przez J. Deweya, że na lata dziecięce nie należy jedynie patrzeć jako na przygotowanie do życia, lecz jako na samo życie, będące "szkołą" kształtowania charakterów. Podzielając w całości lub przynajmniej częściowo ten punkt widzenia zaczęto interesować się nie tylko grupami samorzutnie tworzonymi przez młodzież, lecz także samorządem szkolnym.

¹⁷E. W e b e r, "Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907.

¹⁸A r y s t o t e l e s, Etyka nikomachejska, ks. II, Lwów 1938, s. 1 i n.

W dość bliskim związku z tymi zagadnieniami pozostawała druga para przeciwstawnych koncepcji teleologicznych pedagogiki. Różniły się one w zasadzie poglądem na to, który z dwu ideałów kształcenia-wychowania należy przyjąć do wdrożenia: teoretyczny czy praktyczny. A ponieważ pedagogika, jak każda teoria, była dziełem ludzi refleksji, więc nic dziwnego, że istniał na jej gruncie od dawna kult ideału teoretycznego, przy jednoczesnym niedocenianiu lub wręcz pogardzaniu ideałem wychowania praktycznego. Ta predylekcja, może nie zawsze wyraźnie uświadamiana, cechowała również niektórych reformatorów pedagogiki przełomu XIX i XX wieku. Zaznaczyła się ona między innymi w przedkładaniu wykształcenia ogólnego nad zawodowe. Ideał wykształcenia ogólnego łączono z teorią tak zwanych formalnych celów wychowania, dowodząc, że najlepszym przygotowaniem do życia jest wielostronny i harmonijny rozwój sił wychowanka. Stanowisko to poddane zostało ostrej krytyce. Początkowo dotyczyła ona tylko zasady ogólnego wykształcenia. Krytycy tej miary co H. Spencer starali się wykazać, że wykształcenie ogólne jest w zasadzie wykształceniem literacko-estetycznym.¹⁹ Może ono stanowić doskonałe przygotowanie do kulturalnego spędzania czasu wolnego, ale nie przygotowuje do pracy i walki, którą człowiek toczy na wielu płaszczyznach swego życia. Chcąc przygotować młodzież do nowych i trudnych zadań, należy zerwać z tradycyjnym systemem wykształcenia ogólnego, a na jego miejsce wprowadzić system kształcenia zawodowego, opartego na takich przedmiotach, jak matematyka, fizyka, chemia, biologia i higiena. Postulaty te tak charakterystyczne dla ówczesnego utylitaryzmu i realizmu pedagogicznego znalazły poparcie w pragmatyzmie pedagogów północnoamerykańskich, których zdaniem żaden cel wychowania nie jest dobry tylko dlatego, że uświęca go tradycja, lub też, że sam w sobie jest czymś wartościowym. Uważali oni, że rzeczywista wartość celów wychowania ujawnia się dopiero na pewnym etapie praktyki wychowawczej.

Drugim z kolei przedmiotem krytyki był formalizm pedagogiczny, wyrażający się w twierdzeniu, że drogą odpowiedniego ćwiczenia można harmonijnie rozwijać intelektualne i moralne siły wychowanka. Jednym z głośniejszych krytyków tej teorii był psycholog E. L. Thorndike, który udowodnił że wprawa osiągana przez ćwiczenia rozciąga się tylko na te czynności, które były ćwiczone. Nie istnieje natomiast - twierdził on - coś takiego jak wprawa ogólna.

¹⁹Zob. H. S p e n c e r, O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym, Wrocław 1960.

Oczywiście antagoniści nie pozostawali bierni. W walce tej, toczącej się na różnych poziomach i z różnych pozycji naukowych, szło już nie tylko o to, czy tradycja łącząca przeszłość z teraźniejszością ma być podtrzymywana i w jakiej postaci oraz skali, lecz również o to jakiego typu osobowość powinno otrzymać się po zakończeniu świadomie kierowanego procesu wychowania. W zmaganiach tych, po początkowej względnej równowadze, ideał kształcenia i wychowania praktycznego zaczął odnosić pierwsze sukcesy nad silnym ciągle ideałem kształcenia i wychowania ogólnego. To zachodzące w pedagogice przewartościowanie znalazło poparcie w niektórych kierunkach filozofii, zwłaszcza zaś w koncepcji filozoficznej W. Jamesa oraz H. Bergsona. Poza tym czerpało również argumenty z psychologii biologicznej i indywidualnej. W pierwszej dominował wówczas pogląd, że na człowieka należy przede wszystkim patrzeć jako na istotę działającą. Inteligencja zaś przejawia się dopiero na określonym etapie rozwoju jako ogniwo w procesie działania. Gdyby "wyrwać" inteligencję z tych związków i ćwiczyć niezależnie od działania, to straciłaby na tym zarówno inteligencja, jak i zdolność do działania. Konsekwencją tego poglądu było przekonanie, że intelektu wychowanek nie można wyćwiczyć, jeśli za cel wychowania nie obierze się kształcenia jego zdolności do wyrażania się na zewnątrz przez działanie. Tezę tę głosił zwłaszcza J. Dewey²⁰ i W. Lay²¹, zaś w polskiej myśli pedagogicznej jej zwolennikiem był L. Zarzecki.²²

Trzecią i ostatnią parę przeciwstawnych koncepcji teleologicznych niosła ze sobą pedagogika indywidualna oraz pedagogika socjalna. Każda miała już swych prekursorów. Dość przypomnieć, jak zdecydowanymi indywidualistami byli M. Montaigne, J. Locke, czy J. J. Rousseau. W wieku XIX kierunek herbartowski był jeszcze bardziej indywidualistyczny, gdy jednocześnie J. H. Pestalozzi rozwijał pedagogikę socjalną. Nigdy jednak antagonizm obu kierunków nie ujął się z taką siłą, jak na przełomie XIX i XX w. Każdy z kierunków podsycany był z jednej strony przez różne prądy myśli naukowej, z drugiej zaś - przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość społeczno-polityczną i gospodarczą. Jak już wspomniano, indywidualizm pedagogiczny opierał się głównie na osiągnięciach psychologii indywidualnej, chociaż korzystał także w pewnym zakresie z dorobku pedagogiki humanistycznej. W praktyce przejawiał się on

²⁰J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1957.

²¹W. A. Lay, *Experimentelle Didaktik*, Leipzig 1910.

²²L. Zarzecki, *Charakter i wychowanie*, Warszawa b.r.w.

w nadawaniu szczególnej wartości temu, co w wychowanku było samorodne, oryginalne, a co najczęściej nie mogło się w pełni ujawnić wskutek niwelującego wpływu otoczenia i szkoły. Stąd wypływało dążenie do rozszerzania swobody wychowanka, do wychowywania od wewnątrz, nie zaś od zewnątrz, wreszcie do tak zwanego indywidualizowania. Polegało ono na dostosowywaniu zarówno metod wychowania, jak i organizacji pracy szkolnej do właściwości i potrzeb uczniów.

Ówczesny indywidualizm pedagogiczny nie był bynajmniej koncepcją monolityczną, lecz przejawiał się w różnych odcieniach. Przedstawiciele nurtu umiarkowanego starali się godzić potrzeby jednostki z wymogami społecznymi. Natomiast nurt skrajny występował pod hasłami bezwzględnej walki z wychowaniem zbiorowym, z wszelką organizacją szkolną i wszelkimi potrzebami społecznymi. Głównym zwolennikiem tej skrajnej tendencji była między innymi E. Key, autorka znanej pracy "Stulecie dziecka". Jej indywidualizm pedagogiczny był jeszcze bardziej antysocjalny niż doktryna pedagogiczna autora "Emila".

Przedstawiciele i zwolennicy pedagogiki socjalnej powoływali się oczywiście na wyniki badań historycznych i socjologicznych. Także i tutaj nie brakowało skrajnych poglądów. Należał do nich postulat upaństwowienia dziecka, czyli odebrania go rodzicom i powierzenie instytucjom państwowym, w których wszystkie dzieci wychowywane byłyby według tych samych zasad, podyktowanych interesem państwa.²³

Natomiast bardziej umiarkowany nurt pedagogiki socjalnej wychodził ze słusznego założenia, że wychowanie jest procesem społecznym, który przebiega wśród społeczeństwa i dla społeczeństwa. Jego celem jest przygotowanie młodego pokolenia do coraz nowych i trudniejszych zadań, które niesie ze sobą rozwój cywilizacji. Wychowanie społeczne i obywatelskie nie powinno hamować rozwoju silnych i bogatych indywidualności. Należało jednak dbać o to, aby nie były to charaktery egoistyczne, lecz jednostki głęboko uspołecznione, przeniknięte ideą obowiązku względem społeczeństwa i państwa, gotowe do ofiar i poświęceń dla innych.

W ten lub podobny sposób określili cele wychowania socjalnego tacy wybitni teoretycy pedagogiki, jak J. Dewey czy G. Kerschensteiner. Na gruncie pedagogiki polskiej stanowiska tego bronił S. Karpowicz. Jednak dla polskiej myśli pedagogicznej rysem charakterystycznym było raczej to, że w centrum uwagi znajdował się problem wychowania narodowego, co wynikało z

²³E. K r i e c k, Staat und Kirche im Kampf um das Bildungswesen, Hamburg 1925.

sytuacji politycznej narodu polskiego. Nie należy przy tym sądzić, że wychowanie narodowe było tylko jednostronne i zmierzało jedynie do podsyca-
nia odrębności narodowej, co w rezultacie mogło prowadzić do szowinizmu.
Prawdą jest, że wychowanie to podkreślało dodatnie i niepowtarzalne cechy
narodowe. Ale w równym, a może nawet w większym stopniu zmierzało ono do
korygowania tego, co w charakterze narodu polskiego było wypaczone, chore
lub uśplone. Wystarczy chociażby zajrzeć do "Myśli o odrodzeniu narodowym"
S. Szczepanowskiego²⁴, aby przekonać się, jak wiele uwagi ten wpływowy
orędownik wychowania narodowego poświęcił tej właśnie stronie całego
zagadnienia. Niewątpliwie mankamentem takich prac, jak wspomniana, jest to,
że cała argumentacja w nich zawarta opiera się tylko na intuicyjnym wyczu-
waniu cech narodowych.

Pożorna antynomia, jaka zachodziła między pedagogiką indywidualistyczną
a socjalną, wynikała przede wszystkim z przywiązywania przesadnej uwagi do
niektórych szczegółów, połączonej z brakiem ujmowania całości wychowania w
całej jego rozciągłości. Dlatego też każde szersze ujęcie indywidualizmu
prowadziło do uznania potrzeby społecznych zadań wychowania, zaś wszelkie
głębsze wniknięcie w cele pedagogiki socjalnej musiało prowadzić do uznania
tej prawdy, że wielkie i silne charaktery są największym skarbem społeczeń-
stwa.

Jednym z kierunków, który starał się godzić indywidualizm z postulatami
pedagogiki socjalnej był personalizm.²⁵ Za podstawę wyjściową przyjął on
osobowość, której znaczenie w całości pełni docenił po raz pierwszy I. Kant,
uznając ją za "cel sam w sobie". Idea osobowości u I. Kanta, jak zresztą
cała jego filozofia, wyrosła na gruncie przeciwieństwa między obowiązkiem a
skłonnością. Osobowość zdefiniował on jako wolność i niezależność od
mechanizmu natury. Do tego mechanizmu natury zaliczył Kant wiele istotnych
momentów z punktu widzenia indywidualizmu. Zgodnie więc z jego koncepcją,
osobowość rodzi się z ujarzżenia tych momentów przez ideę posłuszeństwa
wobec jednakowego dla wszystkich ludzi prawa moralnego.

Takie pojmowanie genezy i rozwoju osobowości nie mogło zadowolić
zwolenników indywidualizmu. Ale także od czasów Kanta zmienił się pogląd na
tę stronę ludzkiej natury, którą nazywał on skłonnością. Zamiast widzieć w

²⁴S. S z c z p a n o w s k i , Pisma i przemówienia, t. 1, Myśli o
odrodzeniu narodowym, zebrane przez H. Szczepanowską i A. Plutyńskiego,
Lwów 1903.

²⁵E. L i n d e , Persönlichkeitspädagogik, Ein Mahnwort wider die
Methodengläubigkeit unserer Tage, Leipzig 1896.

niej żywił wrogi, trudny do opanowania i niebezpieczny dla życia moralnego, przedstawiciele indywidualizmu dostrzegli w niej źródło wszelkiego działania, bez którego trudno mówić o kształtowaniu charakteru moralnego. Zatem rola wychowawcy sprowadzać się powinna do pielęgnowania tegoż "źródła". Tak rozumiana praca wychowawcza miała prowadzić do stałego podsycania indywidualności, przy jednoczesnym dążeniu do opanowywania jej sił żywiołowych przez ten zespół dyspozycji do społecznego działania, który określano mianem charakteru moralnego. W rezultacie sobowość miała być raczej swoistym amalgamatem indywidualności z charakterem moralnym, niż takim związkiem, który przypomina stosunek tresera i dzikiego zwierzęcia. Dlatego też takie pojmowanie osobowości mogło stać się mostem łączącym indywidualizm pedagogiczny z postulatami pedagogiki socjalnej. Tak też ujmował ten problem jeden z najwybitniejszych przedstawicieli personalizmu pedagogicznego, H. Gaudig.²⁶ Swoje przemyślenia propagował w trakcie wielu wykładów, zwłaszcza podczas tak zwanych "tygodni Gaudiga", które przyniosły mu znaczny rozgłos i zjednały wielu zwolenników. Występował on z ostrą krytyką też G. Kerschensteinera, że wychowanie jest ostatecznie wychowaniem dla państwa, podczas gdy on uważał, że nadrzędnym celem wychowania jest rozwijanie osobowości wychowanka.

Z analizy przedstawionych zagadnień wynika, że na przełomie XIX i XX wieku wprowadzone zostały do pedagogiki dwie metody badań, a mianowicie *e m p i r y c z n a* i *r a c j o n a l n a*. Pierwsza z nich, oparta na obserwacji i eksperymentie, umożliwiała formułowanie ogólnych pojęć i praw naukowej pedagogiki. Posługiwały się tą metodą zwłaszcza kierunki naturalistyczne. Natomiast kierunki pedagogiki humanistycznej, przyjmujące pewne założenia w oparciu o nauki filozoficzne, posługiwały się metodami racjonalnymi. Przyjęcie i stosowanie w praktyce badawczej jednej z tych metod uzależnione było od sposobu pojmowania przedmiotu badań pedagogiki. W zasadzie wyróżniano wówczas trzy rodzaje przedmiotów jej badania, a mianowicie: pierwszy - oparty na poglądzie, że przedmiotem tym jest uczenie się sztuczne, które teoretyczne opracowanie znalazło w szkole tradycyjnej; drugi - to uczenie się naturalne, opracowane przez pedagogikę pragmatyczną i trzeci - to pojęcie kształcenia, które sygnalizowane już w wieku XVIII, właściwe znaczenie nadała mu dopiero pedagogika personalizmu i pedagogika kultury. Stosownie do sposobu pojmowania przedmiotu badań pedagogiki określano cele wychowania, które jak w niniejszych rozważaniach

²⁶H. G a u d i g, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, t. 1, Leipzig 1917, s. 31-33.

grupy, a mianowicie cele dydaktyczne i cele wychowania - kształtowania charakteru.

РЕЗЮМЕ

Рубеж XIX и XX веков — это период очень оживленного развития как практической педагогики так и теоретической. На базе критического отношения к традиционной школе, возник вопрос автономии педагогики как отрасли науки. Кроме эмансипированных стремлений заступающихся в выработывании собственной методологии исследований, педагогика была вынуждена в разной степени использовать опыт ряда научных дисциплин, особенно философии и психологии. Перенесенные из общественных и естественных наук методы исследований нашли широкое применение в педагогике, значительно влияя на формирование ее исследовательского аппарата.

Одновременно с решением методологических проблем были сделаны усилия создания новых воспитательных целей, соответственных современным общественно-политическим и хозяйственным условиям. Трудности, которые возникли при формировании этих целей имели характер извечной педагогической антиномии приобретающей следующие виды: свободное воспитание и воздействие, свобода и принуждение, либерализм и утилитаризм, индивидуализм и обобществление. Приемы примирения этих противоречий на почве данного педагогического направления не всегда кончались успехом.

SUMMARY

The turn of XIX and XX century was a period of great activity in both practical and theoretical pedagogics. As the traditional approaches were criticised there arose the problem of pedagogy as an autonomous branch of knowledge. In spite of attempts at emancipation and hopes for its own research methodology, pedagogy had to take recourse to the achievements of various disciplines, especially philosophy and psychology. It was through these disciplines that the research methods both of the social and natural sciences were adopted in pedagogy, deeply influencing the shape of its methodological apparatus. Parallel to the solutions of methodological problems, there were attempts to distinguish new educational aims adequate for the socio-political and economic realities of the day. The difficulties that were encountered while formulating these aims had the features of the perennial pedagogical antinomies of the forms: liberal versus restrictive education, freedom versus coercion, liberalism versus utilitarianism, individual versus social. The attempts to make these contradictions compatible within the confines of a given school in pedagogy were not always successful.

