

UWAGI O TECHNICIE WYCHOWANIA

Od wieków technika wychowania była sprawą tradycji, którą co najwyżej inwentaryzowano w postaci tzw. środków wychowawczych. Rozróżniano tu dwie podstawowe grupy: 1. środki wychowania starszej tradycji związane z czynnościami wychowawcy oraz 2. środki młodszej tradycji polegające na zajęciach wychowanka. Pedagog niemiecki J. Göttler poklasyfikował na przykład wszystkie środki wychowawcze następująco. Pierwszą grupę — czynności wychowawców, zmierzających do utrzymania karności, podzielił on w zależności od trzech głównych funkcji wychowania, za które uznał: przyzwyczajanie, pouczanie oraz inspirowanie woli wychowanka. I tak do przyzwyczajania służą wychowawcom takie środki jak: regulowanie porządku, zatrudnianie i dozorowanie; celem pouczania posługują się oni przykładem, okolicznościowym informowaniem i systematycznym nauczaniem; inspirowania zaś wychowanka dotyczą: wskazanie i rozkaz, nakaz i zakaz, przestroga i groźba, życzenie i rada. Do drugiej zaś grupy środków wychowawczych, składających się na tzw. samorząd, zaliczył Göttler zabawy i prace, lekturę, sport, współzawodnictwo oraz ćwiczenia różnego rodzaju, włączając do nich i religijne środki wychowania, jak rachunek sumienia, spowiedź itp. praktyki moralno-religijne. Wreszcie za „nadzwyczajne” środki wychowawcze uznał nagrodę i karę.¹⁾

Jednakże poza opisem, segregacją i instruowaniem, jak należy posługiwać się środkami wychowawczymi, technika wychowania nie była przedmiotem głębszej refleksji pedagogicznej. Najwyżej

¹⁾ Josef Göttler, *System der Pädagogik im Umriss*. 4 Aufl. München 1927, str. 90—110.

próbowano ustalać tzw. metody wychowawcze, pojmując je jako większe zespoły środków wychowawczych, dobierane według określonej zasady czy też idei wychowania. W związku z tym wyliczano jako najważniejsze metody wychowawcze: 1. metodę kształceniową, 2. metodę reakcyjną, 3. metodę ekspiacyjną, 4. metodę profilakcyjną i 5. metodę wpływów wychowawczych.¹⁾ Metoda kształceniowa jest to właściwie pouczanie wychowanka przy pomocy nakazów, zakazów i rozkazów, a w razie bezskuteczności „nacisku słownego” odwoływanie się do kar bądź to fizycznych (w zasadzie odrzucanych), bądź też psychicznych jak nagany, oceny, opinie i wydalenia. W całości jest to najstarsza metoda wychowawcza oparta o moralizowanie. Nowoczesnymi odmianami metody moralizowania są: metoda ekspiacyjna oraz metoda profilakcyjna. Pierwsza wytworzona przez Fr. W. Foerstera uwzględnia dobrowolne posłuszeństwo młodzieży, a przez pogadanki etyczne i zaprawianie do czynu moralnego doprowadza do doskonalenia się drogą obudzania żalu i skruchy za przewinienia, podejmowania cierpienia i wynagradzania krzywdy.²⁾ Drugą metodą profilakcyjną, metodą zapobiegania złu ukształtował św. Jan Bosco (1815—1888), który w ten sposób określił swój „system uprzedzający” — „Polega on na tym, że podwładnych zaznajamia się z przepisami i regulaminem danego zakładu, a następnie rozciąga się nad nimi taką opiekę, że nie ma chwili, w której by nie mieli nad sobą czujnego oka dyrektora lub asystentów, którzy jako kochający ojcowie przemawiają do nich, służą im za przewodników w każdej okoliczności, udzielają rady i upominają z dobrocią; co tyle znaczy, jak postawić wychowanków w niemożliwości popełnienia wykroczeń”.³⁾ Natomiast

1) Mieczysław Szymczak, *Metody wychowania i organizacja pracy wychowawczej*, Chowania 1946, z. 3—6, str. 13—29.

2) Fr. W. Foerster, *Schule und Charakter — Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. 12 Aufl. Zürich 1914.

3) Wypowiedź księdza Bosco o swoim systemie przytacza artykuł ks. Fr. Harazima pt. *System wychowawczy św. Jana Bosko*, umieszczony w wydawnictwie zbiorowym pn. *Wychowanie chrześcijańskie jako problem duszpasterski*. Dorobek 5-go Krajowego Kursu Duszpasterskiego w Krakowie w 1933 r. Kielce 1934, str. 55—65.

do antytradycyjnych metod wychowawczych należą metoda reakcyjna, czyli metoda kary naturalnej propagowana przez J. J. Rousseau'a i H. Spencera oraz metoda wpływów wychowawczych uwzględniająca nieskrępowany samorozwój dziecka, budzenie jego energii, kierowanie jej do wyższych idei drogą sublimacji popędów itd.

Dopiero zmiany zachodzące w rzeczywistości wychowawczej po drugiej wojnie światowej spróbowano ująć głębiej, przy czym ogólnie przyjmuje się podział, wprowadzony przez prof. J. Chałasińskiego, na tradycyjną technikę wychowania personalistycznego i postępową technikę wychowania socjalistycznego.¹⁾ Pierwsza opiera się na psychologii wychowanka i pedagogice kultury, jest więc wychowawczą techniką indywidualistyczną, gdy druga wynika z zespołowości organizacji młodzieżowych i ich zadań politycznych, ma przeto charakter techniki socjologicznej, jest socjotechniką wychowawczą.²⁾ Za typowy przykład takiej socjotechniki uważa się system wychowawczy A. S. Makarenki (1888—1939), który za dewizę miał: „wychowanie przez kolektyw, w kolektywie, dla kolektywu”.³⁾ To uderzające przeciwstawienie techniki psychologiczno-indywidualistycznej technice socjologiczno-kolektywistycznej, pozornie słuszne, kryje jednakże w sobie pewne problemy, których rozwiązanie może zmienić ów przeciwstawny i wrogi stosunek na stosunek innego rzędu, mianowicie uzupełniania i ogarniania. Na początek zwrócimy uwagę na czasy przełomu i tzw. kopernikańskiego przewrotu w pedagogice, które po krytyce starej, herbartowskiej szkoły XIX wieku rozpoczęły okres rozwoju tzw. szkoły nowej. Jak wiadomo, przemiany w wychowaniu zaczęły się od mieszczańskiej krytyki Herberta Spencera (1820—1903), który zaatakował werbalizm i abstrakcyjność moralizowania, opierającego

1) Józef Chałasiński, *Pedagogika personalizmu i pedagogika socjalizmu*. Kuźnica 1947, nr 4 (73)

2) Józef Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*. W-wa, Nasza Księgarnia, 1948, str. 75 i nn.

3) Por. Aleksander Lewin, *Antoni Makarenko — czołowy pedagog radziecki*, W-wa, PZWS, 1947, str. 21—25; także Aleksander Kamiński, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, W-wa, RTPD, 1948, str. 59 i nn.

się na rygoryzmie, karności, posłuszeństwie i autorytecie. Tej asce-tyczno-rygorystycznej technice wychowania szkolnego i domowego przeciwstawił Spencer nowe metody wychowawcze, polecając zabawę i przyjemność płynącą z zainteresowania dzieci.¹⁾ Potem Feliks Adler moralista amerykański, stwarzając od roku 1876 tzw. ruch etyczny,²⁾ przeciwstawił dotychczasowemu wychowaniu moralnemu czynne urabianie obyczajów młodzieży przy pomocy zracjonalizowanych prawideł obowiązku.³⁾ Od wystąpienia zaś Williama Jamesa w 1892 r., który nakazywał wychowawcom: „Nie wygłaszać wobec uczniów zbyt wielu kazań moralnych, ani pięknych, lecz abstrakcyjnych frazesów. Chwytaj raczej każdą nastęrczającą się sposobność do pożytecznego czynu i skłaniaj wtedy swych uczniów, aby równocześnie myśleli, czuli, działali. Właśnie pojedyncze czynności wyciskają nowe piętno na charakterze i wszczepiają weń organicznie dobre nawyki. Kazania i mowy nużą łatwo i nie wywierają wrażenia”.⁴⁾ — Odtąd nowe metody wychowania polegały coraz bardziej na pożytecznych czynach, na działaniu zorganizowanym w nauce szkolnej i pracach ręcznych,⁵⁾ wreszcie na wprowadzaniu wszędzie zasady samokontroli (self-control), samoopanowania (self-government) i samorządu szkolnego (school-city-system Wilsona Gilla,⁶⁾ podstawą zaś całości nowych metod wychowawczych staje się idea Samuela Smilesa, idea self-help czyli samodzielności życiowej i zaradności oraz samopomocy grupowej.⁷⁾ Wreszcie John Dewey (1859—1952), właś-

1) Herbert Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Przekł. M. Siemiradzki, wyd. 5. W-wa, 1900, str. 166 i nn.

2) Por. Sheldon, *Ruch etyczny*. Z ang. przeł. J. K. Potocki i W. M. Kozłowski, Łódź 1899.

3) Feliks Adler, *O kształceniu młodzieży w poczuciu obowiązku*. Przeł. W. Szukiewicz, W-wa, Arct, Książki dla wszystkich, 1905, str. 17—18.

4) W. James, *Pogadanki psychologiczne*. Z drugiego wyd. ang. przeł. I. Moszczeńska. Wyd. 4, W-wa, Arct, 1922, str. 40.

5) Fr. W. Foerster, *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche*, Berlin 1906, str. 160.

6) Por. Ad. Ferrière, *Samorząd uczniowski, sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*. Przeł. K. Sośnicki (1930).

7) S. Smiles. *Pomoc własna (Self-help)*. Wydanie nowe pomnożone. (Przeróbka polska). W-wa, Gebethner i Wolff, 1908.

ciwy teoretyk i twórca nowej szkoły XX wieku, wymierzył cios tak przeciw przymusowi i obowiązkowemu wysiłkowi jako podstawom techniki wychowania szafującej karami, jak też przeciwko uprzyjemnianiu wysiłku nagrodami.¹⁾ Tak więc na początku naszego stulecia rozwinął się powszechny atak na metody wychowania starej szkoły, która w obrazie przedstawionym przez Claparède'a: „*opycha* dzieci całą masą wiadomości, nie troszcząc się o to, że dzieci nie wiedzą, aby wiadomości te mogły im kiedykolwiek ułatwiać działanie; *zmusza je do słuchania*, choć nic nie pragną słyszeć; *każe im* mówić, pisać, redagować, komponować, rozprawić — wtedy, gdy nie mają nic do powiedzenia; *każe im* obserwować, choć nie czują po temu żadnej uprzedniej ciekawości; *zmusza je* do rozumowania, kiedy im ani w głowie cokolwiek odkrywać; *przynagla je do podejmowania wysiłków*, o których wyobraża sobie, że są „dowolne”, nie osiągnąwszy przedtem przyzwolenia ze strony „ja” dzieci na ten *narzucony im obowiązek*, nie mając za sobą tej ich zgody wewnętrznej, która sama jedna tylko mogłaby nadać *spodziewaną wartość moralną ich uległemu spełnianiu powinności*”.²⁾ Jak widzimy, przymus i gwałt, obowiązek i posłuszeństwo były uważane za istotne podpory w dziedzinie techniki wychowawczej i moralności starej szkoły. Takie zaś wyobrażenia nie godziły się oczywiście ani z liberalizmem, ani z demokracją, toteż rozpoczęły się radykalne reformy. Zapewne, stara herbartowska szkoła miała wiele przesądów i przerostów pedagogicznych, rutyny i zmechanizowania niezgodnych w istocie z duchem chrześcijaństwa, który ją historycznie wytworzył. Była więc to brudna woda, w której kąpało się niemowlę i którą trzeba było koniecznie wylać. Jednakże wylano ją razem z dzieckiem. Jedynie metody ekspiacyjne Foerstera i profilakcyjne ks. J. Bosko poszły w kierunku odnowienia ducha chrześcijańskiego w szkole, natomiast wysiłki radykalnych reformatorów nowoczesnej techniki

1) John Dewey, *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*. Artykuł ze zbioru pt. *Szkoła i dziecko*. Ze wstępem E. Claparède'a, przełożyła H. Bleszyńska, W-wa 1933.

2) E. Claparède, *Przedmowa do Deweya Szkoła i dziecko*, j. w., str. 21-22. (Podkreślenia moje — S. K.).

wychowania początkowo dążyły tylko w kierunku zmiany metod wychowawczych, potem sięgnęły po zmianę całego systemu wychowania, a wreszcie zakończyły się zmianą podstaw światopoglądowych wychowania i moralności w ogóle.

Co do zmiany metod wychowania, to przymusowi z jego systemem nakazów i zakazów oraz surowych kar przeciwstawiła nowa szkoła swobodę wzrostu zainteresowań dziecka, dyscyplinie i karności opartej na obowiązkach—samorządność, posłuszeństwu—samodzielność, autorytetowi nauczyciela—jego dyskretne kierownictwo z boku, motywom lęku i obawy—zachęcanie do ufności we własne siły, moralizatorstwu i tzw. kazaniom wychowawczym przeciwstawiono przyzwyczajanie, wyrabianie nawyków, ćwiczenie przez stwarzanie sytuacji. Pod pozorem zmiany metod wychowawczych na bardziej psychologiczne i skuteczniejsze zaatakowano naukę religii, jako „najbardziej demoralizujący czynnik wychowania”¹⁾ oraz metodę katechizmu.²⁾

W całości więc swojej nowe metody wychowania dały całkowicie odmienny system wychowawczy zwalczający resztki starego. Tym nowym systemem, wprowadzającym własną technikę wychowawczą, nazwaną metodą wpływów wychowawczych, była pajdocentryczna pedagogika naturalizmu rugująca tradycyjną pedagogikę zasad, czyli pedagogikę humanistyczną, jak to określił i nazwał u nas prof. K. Sośnicki.³⁾ Pedagogika naturalistyczna patrzyła na człowieka jak na organizm biologiczny, rozwijający swe instynkty i życie psychiczne po to, by utrzymać ten właśnie organizm przy życiu. Pedagogika zaś zasad widziała w człowieku przede wszystkim istotę duchową, w której organizm i ruch służą rozwijaniu wyższych objawów życia duchowego. Pierwsza uznaje tylko mechaniczne działanie konieczności przyczynowej, druga widzi także wolność duchową. Według pierwszego, naturalistycznego systemu wychowanie jest

¹⁾ Ellen Key, *Stulecie dziecka*. Przekład I. Moszczeńskiej. Wyd. 3. W-wa, Nasza Księgarnia, 1928, str. 212—214.

²⁾ Stanisław Witkiewicz, *Chrześcijaństwo i katechizm*, Lwów—Warszawa 1920. (Wyd. 2).

³⁾ K. Sośnicki, *Pedagogika zasad*. Muzeum 1938, nr 2.

wyłącznie rozwojem i wzrostem, według drugiego, humanistycznego systemu wychowawczego wychowanie jest także urabianiem się istoty duchowej człowieka na wzór przyjętego ideału, polega więc na kierowaniu się wyrobionymi wewnątrz zasadami. Obydwa te systemy różniły się także w zakresie stosowanych środków i techniki wychowania. Pedagogika naturalizmu operuje sytuacjami które stwarza celem wyzycia się instynktów dziecka i rozwoju ich od wewnątrz do uzewnętrznienia, natomiast pedagogika zasad stwarza „atmosferę” środowiskową, przesiąkniętą określonymi zasadami, celem urabiania ich w wychowanku od zewnątrz aż do pełnego tych zasad uwewnętrznienia. Do tego urabiania i wszczepiania zasad służą w tym drugim systemie takie środki wychowawcze, jak — przykład, opinia, wartościowanie, zachęta, pouczenie, życzliwy nacisk. „Są to wszystko środki — dodaje prof. Sośnicki — które tzw. pedagogika „tradycyjna” znała od dawna jako „moralizowanie”, a które wskutek inwazji pedagogiki naturalistycznej w nasze szkolnictwo zostały prawie całkowicie wyrugowane z wychowania szkolnego.”¹⁾ Oczywiście ta ostatnia uwaga prof. Sośnickiego odnosiła się do sytuacji przedwojennej, kiedy to w szkolnictwie panowała pedagogika naturalistyczna, skodyfikowana przez E. Claparède'a w prawach tzw. wychowania funkcjonalnego.²⁾

Ten chociażby pobieżny rzut oka na przełom w pedagogice z początków XX wieku wskazuje, iż walka przeciwko najstarszym środkom wychowawczym: moralizowaniu i mentorstwu starej szkoły przy pomocy nowej techniki wychowania samodzielnego i czynnego działania wychowanków była walką awangardową, torującą drogę nowemu systemowi wychowania i nowym ideom. W ten sposób stwierdzić możemy, że rodzaj techniki wychowawczej zawsze jest wykładnikiem danego systemu wychowawczego, kierowanego określonym światopoglądem. Stąd też głębsze badanie techniki wychowania musi sięgać do korzeni ideologicznych całego systemu. Jednakże i sama rzeczywistość wychowawcza, dyktująca swe obiektywne prawa wychowaniu, ma duży wpływ na zmiany techniki

1) Sośnicki, tamże, str. 67.

2) Ed. Claparède, *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchâtel—Paris (1931).

wychowawczej, ponieważ ona to decyduje o skuteczności bądź też o bezowocności stosowanych środków. Wyrazem tego zjawiska jest zasadnicze fiasko, jakie spotkało wysiłki nowej techniki wychowania naturalistycznego. Mianowicie, zwalczanie moralizowania etycznego starej szkoły skończyło się powrotem do suchego moralizatorstwa nauki obywatelskiej we francuskiej przedwojennej szkole (*instruction civique*), nawoływaniem do przywrócenia systematycznej nauki moralnej¹⁾ oraz mentorstwem i rezonerstwem przedwojennej pedagogiki państwowo-twórczej. W ten sposób po paru zaledwie dziesiątkach lat wychowanie, szczególnie moralne w szkole naturalistycznej wróciło do rehabilitacji pogardzanych metod karności, ćwiczenia woli czy moralizowania, a myśl pedagogiczna zaczęła przychodzić do przekonania, że przymus jest istotnie związany z wychowaniem i nie da się go całkowicie usunąć, a chodzi tylko „o zastąpienie rodzajów przymusu i swobody, mających niższą wartość wychowawczą, przez takie ich rodzaje, które mają wyższą wartość wychowawczą”,²⁾ że dyscyplina moralna konieczna jest w wychowaniu społecznym, ponieważ moralność jest systemem zwyczajów uznanych i stosowanych przez zbiorowość, a zmysł tej prawidłowości i autorytetu jest poczuciem karności, *du chem* dyscypliny, stąd też zadaniem wychowania jest wdrożenie dziecka do świadomej karności.³⁾ Z kolei więc chcąc pogłębić zagadnienie techniki wychowania musimy się zastanowić nad istotą moralizowania jako najstarszą tradycyjną techniką wychowawczą, nad związkiem jego z całością tzw. szkoły starej, a dopiero na tym tle będzie można coś więcej zrozumieć co do innych środków i technik wychowawczych.

Moralizowanie i mentorstwo, jak już wiemy, to jeden z głównych środków tradycyjnego wychowania, głęboko korelujący nie tylko z systemem innych środków jak zakaz i rozkaz oraz sankcji w postaci różnych rodzajów kar, ale z całokształtem szkoły tzw.

1) P. Barth, *Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts*. Leipzig 1920.

2) B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu* — siedem rozpraw pedagogicznych. Wyd. 2. W-wa 1932, str. 25—26.

3) E. Durkheim, *L'Éducation morale*. Paris 1925, str. 39, 148—151.

starej. Harmonizowały one z tą szkołą, w której podstawą nauki była wiedza teoretyczna, a metodą nauczania — dedukcja, a sposobem uczenia się słuchanie celem zrozumienia i zapamiętanie; sprawdzane przez reprodukcję z pamięci. Otóż pierwszy Dewey pochwyił rys zasadniczy techniki nauczania tradycyjnej szkoły. Pewnego razu, szukając odpowiednich dla potrzeb dzieci sprzętów do swojej szkoły eksperymentalnej (University Elementary School w Chicago 1897—1903), nic nie znalazł, ale usłyszał trafną uwagę od kupca, która brzmiała: „Obawiam się, że nie mamy tego, czego panu potrzeba. Pan chce ławek, przy których dzieci mogłyby pracować; a *te są tylko do słuchania*”. Odtąd, jak sam wyznaje, zrozumiał, że w klasie tradycyjnej wszystko jest urządzone „do słuchania”, bo i zwykłe uczenie się lekcji z książki jest tylko pewnym rodzajem słuchania; we wszystkim wyraża się tu zależność jednego umysłu od drugiego. „Postawa słuchania — pisze dalej Dewey i tu zaczyna się jego inwektywa na starą szkołę — mówiąc porównawczo, oznacza bierność, wchłanianie pewnych gotowych materiałów, przygotowanych przez superintendenta, radę szkolną, nauczyciela, które dziecko musi sobie przyswoić w jak największej możliwie ilości, w czasie możliwie najkrótszym”.¹⁾ Dzięki temu słuchaniu osiąga się według Deweya jednostajność materiału (w mowie słyszanej i w książce, która jest odbiciem tej mowy) oraz metod (jednakowe przyswojenie przez uczniów gotowych wyników i sprawności według jednolitego programu). Cechami zasadniczymi takiego nauczania mają więc być bierność postawy ucznia, mechaniczne skupianie dzieci, jednostajność metod i materiału nauki. Ośrodkiem zaś całego systemu staje się nauczyciel i podręcznik, a nie dziecko i jego życie.²⁾

Mniejsza na razie o charakterystykę starej szkoły daną przez Deweya. W sposób widoczny jest ona przesadna i przejawiona, natomiast zwróćmy uwagę na rdzeń istotny dla jej techniki—

¹⁾ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*. Szkoła a społeczeństwo. Przekład J. Pietera. Książnica-Atlas, str. 49.

²⁾ Tamże, str. 50 — 51.

słuchanie, a gdy zestawimy tę podstawę nauczania z podstawami wychowania teje szkoły w postaci posłuchu i posłuszeństwa, to wówczas narzuca nam się zgodność tradycyjnej dydaktyki i pedagogiki, opartych zawsze na technice słuchowej. A więc mamy tu do czynienia z pedagogiką słuchową jako rozgałęzionym systemem, posiadającym właściwe sobie środki, metody i technikę wychowawczą. Skoro tak jest, to nasuwa się dalsze teoretyczne pytanie, czy mogą być inne systemy wychowania, oparte na innej technice, jak na przykład pedagogika wzrokowa, a może nawet dotykowa, czy węchowa? Innymi słowy, czy rodzaje naszych zmysłów mogą być rzeczywistą podstawą podziału technik i systemów wychowania?

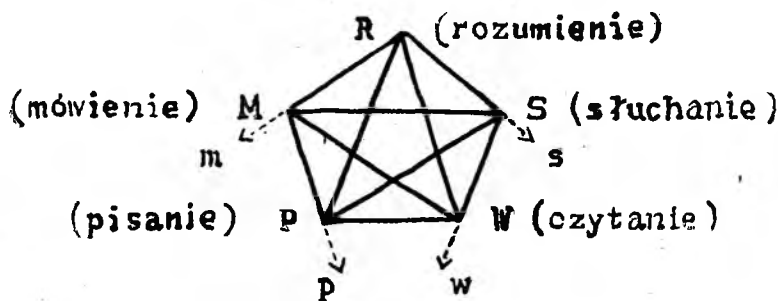
Ażeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, na wstępie zauważmy, że szkoła tradycyjna operuje dwoma elementami—mową i słuchaniem, a więc materiałem podstawowym zawsze jest tu — s ł o w o, dlatego też najczęściej narażona jest na zarzut werbalizmu i psytacyzmu, a więc nadużycia słów, których uczniowie należycie nie rozumieją. Tak więc szkoła tradycyjna to była szkoła słów, albo też szkoła książek¹⁾, w każdym zaś razie słów wygłaszanych, pisanych, czy drukowanych. Stąd też dla rozwiązania naszych pytań musimy przede wszystkim szukać wyjaśnień związanych z podstawą szkoły dawnej, tj. ze słowem.

Współczesne językoznawstwo ogólne wyjaśnia nam, że każdy akt językowy zakłada istnienie nadawcy i odbiorcy, przedmiotu będącego treścią słowa—znaku oraz zjawiska akustycznego, graficznego lub temu podobnego jako formy znaku. Poza tym w indywidualnej sferze zjawisk językowych rozróżnia się procesy psychologiczne, składające się na działania językowe i akty logiczne.²⁾ Otóż gdy nawet pominiemy stronę logiczną, a zwrócimy uwagę tylko na stronę psychologiczną słów, to zauważymy, że każde słowo łączy w sobie wiele elementów tak „biernych”, jak i „czynnych” o tyle jeszcze skomplikowanych, iż wszelki człowiek mówiący musi być

1) E. Spranger, *Buchpädagogik*. Erziehung, B. I.

2) Tadeusz Milewski, *Zarys językoznawstwa ogólnego*. Część I. Teoria językoznawstwa. Lublin—Kraków, Towarzystwo Ludoznawcze, 1947, str. 129 i 136.

równocześnie nadawcą i odbiorcą językowym, chociażby dlatego, by kontrolować świadomie prawidłowość nadawanych znaków. Stanisław Szober rozkładał jeszcze głębiej tę psychologiczną stronę wyrazów na wyobrażenia językowe (a więc czynniki czysto psychiczne) oraz czynności językowe (czynniki jakby fizjologiczne). „Jak widzimy—pisał—wyobrażenie językowe wyrazu jest wprawdzie wyobrażeniem jednolitym, ale złożonym, składa się mianowicie z wyobrażeń słuchowych (S), wymawianiowych (M), graficzno-wzrokowych (W) i pisaniowych (P). Wszystkie te wyobrażenia tworzą w świadomości jednolitą całość, kojarząc się zawsze z jakimś wyobrażeniem pozajęzykowym (R). W ten sposób na wyobrażenie wyrazu składa się pięć elementów — wyobrażenie pozajęzykowe (R), wyobrażenie słuchowe (S), wymawianiowe (M), graficzno-wzrokowe (W) i pisaniowe (P)”¹⁾ Całość tych elementów przedstawiał Szober w następującym schemacie.



Każde z tych wyobrażeń jest jeszcze związane z właściwym sobie zespołem wrażeń (czuć), które dopiero są podstawą odpowiednich czynności językowych, a więc wyobrażenie słuchowe (S) jest złączone z zespołem wrażeń słuchowych (s) jako podstawa słyszenia, wyobrażenie wzrokowe (W) z zespołem wrażeń wzrokowych (w) tworzą widzenie wyrazów graficznie utrwalonych, wyobrażenia wymawianiowe (M) z zespołem wrażeń mięśniowo-ruchowych języka dają mówienie (m), a wyobrażenia pisa-

¹⁾ Stanisław Szober, *Zarys językoznawstwa ogólnego*. Zeszyt pierwszy. W-wa 1924, str. 104. (Wyobrażenie pozajęzykowe jest wg Szobera obrazem danej rzeczy połączonym ze znaczeniem danego wyrazu, na czym opiera się zrozumienie tego wyrazu (R).

niowe (P) z zespołem wrażeń mięśniowo-ruchowych ręki (p) leżą u podstawy pisania. W szczegółach odrębne czynności językowe związane są z właściwymi sobie wrażeniami i wyobrażeniami w następujący sposób:

s — S — R — słuchanie
R — M — m — mówienie
w — W — R — czytanie
R — P — p — pisanie.¹⁾

Z powyższego widzimy, że każdy wyraz tkwi niejako w całym naszym aparacie zmysłowym (wzrok, słuch, język i ręka) wiążąc się ze swą treścią psychiczno-duchową (znaczeniem językowym i logicznym, zabarwieniem uczuciowym itp.), co razem dopiero składa się na pełne rozumienie tego wyrazu. To samo odnosi się do całości nauczania wielkich kompleksów słowno-znaczeniowych jakiegokolwiek dziedziny poznania. Nauczanie więc w ogóle polega na czynnościach podstawowych — słuchania, mówienia, czytania i pisania zmierzających razem do zrozumienia treści danej nauki słuchanej, mówionej, czytanej czy też pisanej. Jednakże i proces rozumienia jako istota poznania i nauki jest również złożony. Mianowicie trzeba rozróżnić stronę intelektualną, czysto poznawczą oraz stronę przeżyciową, polegającą na wartościowaniu poznawanego, celem poruszenia i zaangażowania woli wychowanka. W ten sposób rozumienie jako całość łączy w sobie dwa procesy: dydaktyczny, zmierzający do intelektualnego zrozumienia treści nauczanej oraz pedagogiczny, właściwie wychowawczy, dający przeżycie rozumienia jako wartości do realizacji danej treści w życiu. Otóż zauważmy, że w zakresie rozumienia ten sam aparat zmysłowy człowieka (wzrok, słuch, ręka i język) służą dla jednego jak i drugiego procesu, dla nauczania i wychowania.

Co do pierwszego szkoła tradycyjna opierała swą technikę dydaktyczną przede wszystkim na trójce SRM, czyli na słuchaniu celem rozumienia wystuchanego i wypowiedziania treści zrozumianej przy pomocy retoryki, natomiast czynności czytania

¹⁾ Tamże, str. 107.

i pisania (czyli trójkąt WRP) były tu tylko środkami pomocniczymi, nie stanowiły szerszej i samodzielnej podstawy nauczania. Za to rewolucja szkoły nowej w technice dydaktycznej zaczęła się od wysuwania na czoło czynności ruchowych, a więc pisania rozszerzonego na wyrażanie się „mówiącą ręką” przy pomocy przeróżnych technik: rysunku, modelowania, robót ręcznych itp.¹⁾ Na tym właśnie wyrażaniu się czynnym pomysłów, wynalazków i treści intelektualnych oparła się pierwsza pedagogika ekspresjonizmu Deweya.²⁾ Drugi zaś kierunek nowej szkoły, impresjonizm pedagogiczny³⁾ rozwinął inną jeszcze technikę dydaktyczną, a mianowicie opartą nie na manipulowaniu i ekspresji, lecz na wzroku i częściowo na słuchu celem wywołania i wywierania wrażeń na wychowankach w granicach impresji literackich (recytowanie poezji), malarskich (oglądanie obrazów), muzycznych (koncertowanie), czyli tego wszystkiego, co składa się na tzw. pedagogikę przeżycia.⁴⁾ W ten sposób w nowej dydaktyce pierwotny cel — rozumienie logicznych i poznawczych treści wyrazów został zastąpiony w ekspresjonizmie rozumieniem, a lepiej orientacją w zakresie rozwijania własnego doświadczenia dziecka, w impresjonizmie zaś rozumieniem, a właściwiej odczuciem własnych przeżyć wychowanka. W związku z tym nastąpiło owo przesunięcie się od tradycyjnej techniki słuchania i mówienia związanych z logicznym rozumieniem treści wyrazów w kierunku czynności samodzielnego pisania i czynności ekspresyjnych ręki albo też w kierunku przeżyciowego czytania literatury i czynności impresyjnych wzroku lub słuchu.

1) O. Seinig, *Die redende Hand*. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschule u. Seminar. Sechste und siebente Auflage. Leipzig 1921.

2) John Dewey, *Szkoła i społeczeństwo*. Przekład Marti Lisowskiej, 1924.

3) J. M. Becker, *Pädagogischer Impressionismus*. Aschaffenburg, 1913.

4) Heinrich Scharrelmann, *Erlebte Pädagogik*. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg — Berlin 1912. Waltraut Neubert, *Das Erlebnis in der Pädagogik*. 3 Aufl. Göttingen 1932.

Analogiczne przesunięcie nastąpiło także w procesie pedagogicznym, czyli właściwie wychowawczym, ponieważ, jak już wiemy, ten sam aparat zmysłowy człowieka służy tak nauczaniu, jak i wychowaniu. Wychowanie w szkole tradycyjnej zostało historycznie ukształtowane przez chrześcijaństwo jako wychowanie „przez słuchanie”. Stało się tak na skutek tego, że cała nauka Chrystusa została głównie wyłożona w przypowieściach wygłoszonych do ludu, a potem jako Ewangelia - Dobra Nowina przez powołanych do tego świadków - apostołów była podawana ustnie w formie rytmizowanej dla łatwiejszego zapamiętania, jak tego wymagał wschodni styl oralnego nauczania.¹⁾ Dopiero listy apostołskie i spisane 4 Ewangelie utrwalały na piśmie początkową tradycję. Stąd też Kościół katolicki przyjmuje dwa podstawowe źródła objawienia: Pismo św. i tradycję. Tak więc przekazywanie ustne nauki wiary i głoszenie żywego słowa ma w chrześcijaństwie szczególne znaczenie, któremu świadectwo daje św. Paweł pisząc: „A więc wiara ze słuchania, a słuchanie przez słowo Chrystusowe.” (Rzym. 10, 17). Ta właśnie „*fides ex auditu*” jest pierwszą podstawą chrześcijaństwa, prowadzącą dalej do życia z wiary, (bo „sprawiedliwy z wiary żyje” — Rzym. 1, 17) oraz do uczynków, bez których wiara jest martwa (Jak. 2, 17), a które polegają na postępowaniu według zasad dekalogu („A jeśli chcesz wnieść do żywota, chowaj przykazania.” — Mat. 19, 17) streszczających się w dwu przykazaniach miłości Boga i bliźniego (Mat. 22, 36—40). W ten sposób cały cykl tworzenia się chrześcijańskiego światopoglądu przebiega od słuchania słowa Bożego przez ukształtowanie w sobie zasad wiary do moralnych uczynków i wreszcie kończy się na nadziei nagrody. O tym, że początek tego cyklu polega niezmiennie nawet w dzisiejszych czasach nie na studiowaniu i czytaniu, lecz na głoszeniu i słuchaniu, świadczy powstanie ruchu tzw. teologii kerygmatycznej (Kerygma — Radosna Nowina) czyli teologii „głoszenia” jako uzupełnienie teologii ściśle naukowej i szkolnej.²⁾

¹⁾ Ks. Eugeniusz Dąbrowski, *Ewangelie, ich powstanie i rodzaj literacki*. W-wa 1938, str. 27 i nn.

²⁾ Ks. Bolesław Kurzawa, *Teologia kerygmatyczna*. Ateneum Kapiańskie 1950, z 2—289, str. 152 i nn.

Powyższe właściwości chrześcijaństwa stały się z kolei podstawą tradycji wychowania. Dlatego też najpierwotniejszą jego techniką wychowawczą jest „sianie”, głoszenie żywego słowa oraz chętnie słuchanie przez tych, którzy „mają uszy ku słuchaniu”, a nie czytanie i rozmyślanie, które stosuje się dopiero na wyższych stopniach samowychowawczego rozwoju. Treścią zaś wychowawczą jest tu zawsze jakaś *zasada* (religijna, moralna, naukowa, społeczna itd.) którą dopiero sam wychowanek ma wcielić w życie. Z tym to chrześcijańskim systemem pedagogiki słuchowej i pedagogiki *zasad* związane są dalsze charakterystyczne rysy. Przede wszystkim działanie samym słowem treściwym wychowawczej (pomijając innego rodzaju *słowa nacisku* wychowawczego, jak groźby, połajanki, drwiny, poniżenia itp.) należy w wychowaniu do tzw. *środków biednych*¹⁾, ponieważ nie zmusza samo przez się do przyjęcia go przez wychowanek, lecz zależy od jego dobrej woli, a jeszcze więcej od wiary, jaką daje się słowu słyszanemu, wiara zaś wiąże się z autorytetem, zależy więc od powagi głoszącego. W ten sposób pedagogika słuchowa w ujęciu chrześcijańskim jest trudna, wymaga bowiem dobrowolnego posłuchu z jednej i poszanowania wolności duchowej słuchacza z drugiej strony. Dalszą trudnością w tym systemie jest to, że jego treści wychowawcze, tj. *zasady*, nie są gotowymi receptami czy też formułami postępowania, przeciwnie, są abstrakcyjnie wyrażone i wymagają inteligentnego współdziałania osoby wyznającej je celem ich zastosowania w konkretnych wypadkach, przy tym nie koniecznie żądają aktualnego ich zastosowania, mogą bowiem przydać się dopiero kiedyś w przyszłości. Toteż zasady przenikają do osobowości i introcypują się w niej stosunkowo długo i nie od razu działają z doskonałym wynikiem, dlatego też technika ta wymaga długomyślności i cierpliwości, a często w niedoskonałym zastosowaniu *zasady* musi się zadowolić samą dobrą intencją, która ma szczególne moralne znaczenie. Poza tym *zasady* te trzeba nieustannie głosić, podawać do wiadomości, zasiewać,

¹⁾ Jacques Maritain, *Religia i kultura*. Przekł. H. Widawskiej, Poznań, 1937, str. 55—57; tenże *Du régime temporel et de la liberté*, Paris 1933, str. 193, 203 i nn.; Karol Górski, *Wychowanie personalistyczne*. Poznań 1936, str. 202.

propagować, odświeżać i przypominać, co więcej zasady te muszą być rozumnie przyswojone i wyuczone, utrwalone raz na zawsze, z wiarą przeżyte i wcielane w codzienny czyn samodzielnie. Przyzwyczajenie czynne, sprawność duchowa powinna wypływać z wcielanej zasady, a nie odwrotnie, zasada nie może tu zakwitać jako wynik uprzedniego automatycznego przyzwyczajania i wytresowanego nawyku do danego postępowania. Cnota w chrześcijaństwie ma płynąć nie z tradycjonalizmu i nałogowego przyzwyczajania, lecz z wiary i zasady introcybowanej i zasymilowanej jako wartość osobista. Wreszcie właściwą sankcją w tej technice wychowawczej jest tylko nagana i wyrzut, zawstydzenie i upomnienie ze strony autorytetu głoszącego daną zasadę, najwyższą zaś jej miarą jest odmówienie głoszenia, wyłączenie i wyklęcie ze społecznej wspólnoty zasad. Jak z powyższego widzimy, moralizowanie oraz mentorstwo jako głoszenie i doradcze pilnowanie wykonywania zasad jest w tradycyjnej szkole istotnym jądrem techniki wychowawczej. Kara natomiast zjawia się tu jako pokuta za złośliwe i rozmyślne przekraczanie zasady. Jednakże cała pedagogika kija z karami dla przykładu, dla odstraszenia, na pamiętkę, za nienatychmiastowe wykonanie zasady, za niedoskonałe wykonanie oraz pedagogika wymyślań jako niezgodne z duchem chrześcijańskiej pedagogiki postuszeństwa zasadom moralnym nie były istotne dla tego systemu, dlatego też z pierwszym podmuchem krytyki łatwo mogły odpaść. Za to głębsze jego pokłady wyraziły się pięknie, jak już wiemy, w metodzie ekspiacyjnej Foerstera oraz metodzie profilakcyjnej św. Jana Bosco.

Atak nowej szkoły na tradycyjne moralizatorstwo jako technikę mało skuteczną, rzeczywiście nie dającą efektywnych natychmiastowych wyników, był równocześnie sygnałem do szukania i wynalezienia innych systemów wychowawczych, opartych już nie na prymitywnej i naturalnej technice słuchania słowa i nie na odwiecznych zasadach moralnych. Pierwszym eksperymentatorem i teoretykiem nowego wychowania i w tym zakresie był znany nam już John Dewey. Zaczął on swą działalność od stwierdzenia rozbieżności pomiędzy szkołą a życiem społecznym, po-

między obowiązkami szkolnymi a życiowymi.¹⁾ Szkoła — głosi Dewey — jest instytucją społeczną dla podtrzymywania i doskonalenia życia społecznego, system więc wychowania musi uznawać odpowiedzialność moralną szkoły za przygotowanie wychowanków do społecznego udziału w życiu. Tymczasem „nauczanie moralne — żali się Dewey — było tylko nauką o... cnotach i budzeniem pewnych uczuć, które miały sprawiać, że się te cnoty praktykuje,²⁾ toteż „szkoła z konieczności zajmuje się raczej poprawianiem wad, niż wyrabianiem nawyknień na prawdę w życiu społecznym pożytecznych.”³⁾ Prawdziwie moralnym według Deweya jest tylko to, co wiąże się bezpośrednio z życiem społecznym. „Wszelki fakt, rzucający jakiegokolwiek światło na ustrój społeczeństwa, wszelka energia, która dorzuca swój wysiłek do energii społecznych, posiadają znaczenie moralne.”⁴⁾ Całość poglądów na system wychowania moralnego w szkole streścił Dewey w słowach: „Szkoła obowiązana jest dać tym, których wychowuje: 1) inteligencję społeczną, 2) poczucie społeczne i 3) zainteresowania społeczne. W tym celu rozporządzamy: 1) życiem szkolnym, które powinno dążyć do zbliżenia się z życiem społecznym rzeczywistym, 2) metodami nauczania i pracą ręczną i 3) programami szkolnymi.”⁵⁾

Istotą więc systemu wychowawczego Deweya był w początkach nowej szkoły altruizm i nastawienie społeczne. Osiągać się je miało przez rzeczywiste życie zbiorowe, czyli przez samorząd szkolny, przez zajęcia ręczne i praktyczne oraz przez treści propagandowo-oświatowe o społeczeństwie zawarte w programach szkolnych. Najwięcej liczył Dewey na prace ręczne i zajęcia praktyczne jako niezawodny przypuszczalnie środek wyrabiania w dziecku nawyknień pożytecznych społecznie. Odtąd też poczęły się rozwijać dociekania, jakie wpływy na rozwój umysłowy i moralny wywiera praca ręczna. I tak G. Kerschensteiner (1854—

1) John Dewey, *Wychowanie a moralność* — w zbiorze pt. *Szkoła i dziecko*. Przekł. H. Błęszyńska. W-wa 1933, str. 137.

2) Tamże, str. 154.

3) Tamże, str. 136.

4) Tamże, str. 154.

5) Tamże, str. 154.

1932) twórca rękodzielniczej „szkoły pracy” o charakterze szkoły zawodowej pojmował najszerzej moralne znaczenie pracy ręcznej, której przypisywał nie tylko zdolność umoralnienia jednostek gruntownie przygotowujących się do zawodu, ale umoralnienie zawodu oraz umoralnienie całego społeczeństwa.¹⁾ Celem więc nauki przygotowawczej do zawodów rękodzielniczych miało być wg Kerschensteinera — „wdrożenie do rzetelnych metod pracy, do coraz to większej dokładności, gruntowności i rozważliwej oraz rozbudzenia należytej radości pracy.”²⁾ O wiele skromniej przedstawiały się możliwości wychowania moralnego, osiąganego drogą nauki zręczności Augustowi Abrahamsonowi, twórcy szkoły słoju w Nääs (Szwecja) w roku 1872. Ten bowiem w celach wychowawczych nauki zręczności nakreślał:

- a) Wpojenie dobrego smaku i miłości do pracy w ogóle.
- b) Wdrożenie szacunku dla ciężkiej pracy fizycznej, lecz użytecznej.
- c) Rozwój uczucia niezależności i zaufania we własne siły.
- d) Przyzwyczajanie do porządku, dokładności, czystości i schludności.
- e) Rozwój oka, zmysłu dotykowego, poczucia formy, jak i zręczności ręki.
- f) Przyzwyczajanie do uwagi, pomysłowości, do wytrwałości i cierpliwości.
- g) Pobudzanie rozwoju sił fizycznych.³⁾

Wreszcie Ed. Burger żądał, aby wychowanie przez pracę w zakresie moralnych wartości

1. zapobiegało niebezpieczeństwu próżniactwa,
2. wykorzystywało działanie do zrodzenia czynności woli,
3. doprowadzało proces woli aż do fizycznego czynu,

¹⁾ Georg Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*. Przekład A. Kierskiej. Lwów—Warszawa 1926, str. 12.

²⁾ Tamże, str. 20.

³⁾ A. Ferrière, *L'École active*. Neuchâtel-Genève, 1922, T. 1.; cyt. Henryk Rowid, *Szkoła twórcza — podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wyd. 3, Kraków 1931, str. 64.

4. uwalniało przez mechanizację pewnych czynności energię woli,
5. potęgowało przydatność życiową wychowanka i jego samodzielność,
- 6, 7. ułatwiało wybór zawodu i uzdalniało do opanowania zawodu,
8. przyczyniało się do potęgowania gospodarki narodowej,
9. podnosiło szacunek dla pracy fizycznej i zacierało różnice społeczne,
- 10, 11. wprowadzało drogą wspólnoty pracy do uspołecznienia i uobywatelnienia,
12. wyrabiało społeczne cnoty moralne oraz kształciło charakter. ¹⁾

W całości biorąc, nowe wychowanie moralne wprowadziło technikę zręczności, działania ręcznego oraz zespołowego współdziałania z innymi w samorządzie szkolnym, sądząc, iż samo wykonywanie prac ręcznych i fizycznych, tak jednostkowych, jak też i zbiorowych, będzie automatycznie dawało dobre przyzwyczajenia moralne do rzetelności, do ofiarności i solidarności społecznej. Tak więc nie tradycyjne moralizowanie, nie słuchanie słowa i zasad moralnych, lecz samo aktywne działanie szczególnie ręczne, sam zmysł dotykowo - ruchowy miał tu wytwarzać nawyki moralne, dobre przyzwyczajenia i nałogi społeczne. W ten sposób powstał całkowicie nowy rodzaj techniki wychowawczej, pedagogika dotykowo - ruchowa, której treścią wychowawczą nie były już zasady, lecz sam wysiłek pracy tak indywidualnej (działanie fizyczne), jak też i społecznej w postaci współdziałania i współżycia. Celem tego systemu jest nabywanie automatycznych przyzwyczajzeń, które by nigdy nie zawodziły w wykonaniu i odbywały się bez potrzeby karania i nagradzania, bez ciągłego moralizowania i mentorstwa.

Jednakże obok pedagogiki dotykowo - ruchowej, którą będziemy nazywali manualną, począł kiełkować dalszy i nowszy

¹⁾ Eduard Burger, *Arbeitspädagogik*. Geschichte — Kritik — Wegweisung. 2. Aufl., Leipzig 1923, str. 417—419.

jeszcze system wychowania w z r o k o w e g o. Początkowo opierało się ono na czytelnictwie, szczególnie na tzw. „cichym czytaniu”, w którym głównie chodziło o szybkość nabywania wprawy w odczytywaniu znaków i ich rozumieniu.¹⁾ Rychło wszakże czytelnictwo o charakterze szkolnym i rozrywkowym nabrało specjalnego znaczenia jako wybitny środek wychowawczy. Badania M. Rubakina stworzyły nie tylko bibliopsychologię,²⁾ ale także pedagogikę biblioteczną³⁾ oraz badanie czytelnictwa w celu poznania zainteresowań czytelników i wychowawczego działania na nich książek.⁴⁾ O wiele większe znaczenie w zakresie wpływów wzrokowych ma oczywiście nie słowo drukowane, które tylko oznacza, a nie odtwarza, lecz widok rzeczy lub ich obrazy. Siła pogładowa rzeczy w nauce jest od dawna znana i doceniana, toteż nowa dydaktyka wykorzystwała obficie obserwacje natury w czasie wycieczek, uprawy ogródków szkolnych, zbierania okazów, łącząc je z działaniem i pracą, wykorzystwała także pracę z obrazami wszelkiego rodzaju poczynając od rysunków, ilustracji, a na zdjęciach i filmie naukowym skończywszy.⁵⁾ Jednakże istnieje jeszcze siła pogładowa w wychowaniu. Reklama handlowa a potem agitacja polityczna wykryły wielką skuteczność wychowawczą grafiki, którą spotęgowały nadzwyczajnie fotografia i film. Plakat ostrzegawczy o niebezpieczeństwie w pracy,⁶⁾ czy plakat higieniczny ma większe

¹⁾ G. L. Anderson, *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych*. Tłum. H. Dobrowolska. W-wa, Nasza Księgarnia, 1932. R. Szklar i B. Kobyłański, *Ciche czytanie jako zagadnienie metodyczne w szkole współczesnej*. W-wa, Nasza Księgarnia, 1937.

²⁾ N. A. Rubakin, *Pisjma k czitatelam*. Psychologija czitatela i knigi kratkoe wweđenje w bibliologiczeskiju psychologiju, Moskwa, 1929; A. Mayer - Ginsbergowa, *O dżenjach i zadaniach bibliopsychologii*. Polskie Archiwum Psychologii, t. III, nr 1, 1930, str. 53—56.

³⁾ Leon Bykowski, *W sprawie pedagogiki bibliotecznej*. W-wa, 1938. Tenże, *Zakres i zadania pedagogiki bibliotecznej*. W-wa 1938; S. Widerszal, *Pedagogika biblioteczna W. Hofmanna*. W-wa, 1939.

⁴⁾ Por. Helena Radlińska, *Książka wśród ludzi*. W-wa, 1946, wyd. 4.

⁵⁾ Paul Ficker, *Didaktik der neuen Schule*. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik, 1932, str. 20 — 72.

⁶⁾ Por. Inż. Eugeniusz Porębski, *Wykłady psychotechniki*. W-wa 1927, str. 228 — 234.

znaczenie wychowawcze niż odczyt na ten temat lub broszurą. Obchody świąteczne połączone z pokazami i wystawami włączono jako skuteczne środki do wychowania obywatelskiego.¹⁾ W dużej mierze na pedagogice wzrokowej oparła się propaganda polityczna posługując się elementami widowiskowymi, jak portrety, sztandary, godła, symbole, mundury, dekoracje, manifestacje, pokazy gimnastyczne, defilady, przemarsze itp.²⁾ Wykorzystano wychowawczo film, w jego różnych postaciach: rozrywkowej, artystycznej, naukowej i dokumentarnej.³⁾ Muzealnictwo coraz bardziej opracowuje swą pedagogikę, jako zespół wpływów społeczno - oświatowych, jakimi rozporządza.⁴⁾ Jak widzimy, można wychowywać wyłącznie niemal na drodze wzrokowej. Tak sztuka kościelna od dawna była „Biblia pauperum”, a nowoczesna psychoanaliza zwróciła uwagę na to, że wychowywać instynkt np. walki można przez skierowanie go na oglądanie zapasów, gdzie sam widok walczących zastępuje czynne zaspokojenie tego instynktu.⁵⁾ W ten sposób mogą powstawać teorie wyjaśniające wzrokowe wpływy wychowawcze. Powstało nawet centrum badań kształcenia przez wzrok (Visual Education Centre) przy University College w Exester.⁶⁾ Oczywiście treściami wychowawczymi pedagogiki

1) John C. Almack, *Wychowanie obywatelskie*. Przeł. J. Piotrowski. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1934, str. 164—175.

2) Schultze-Pfälzer, *Propaganda, Agitation, Reklame*. Berlin, 1923; Wł. Baliński, *Propaganda, jej metody i znaczenie*. W-wa 1930, Hoesick; Józef Sosnowski, *Teoria propagandy w zarysie*. W-wa 1948.

3) L. Blaustein, *Wpływ wychowawczy filmu*. Lwów 1937; B. W. Lewicki, *Młódzież przed ekranem*. Lwów 1935; J. Kraskowski, *Film naukowy W-wa 1922*. Także — Forsyth Hardy, *Grierson on Documentary*, London 1946, Collins (recenzja o tej książce w „Nowinach Literackich” 1947, nr 21. Co do gatunków filmu oświatowego patrz — Leon Bukowiecki. *Film w oczach Painlevégo*. Problemy 1948, nr 5.

4) Por. Tadeusz Dobrowolski, *Společno - oświatowa rola muzeów*. art. w pracy zbiorowej pt. *Muzealnictwo*, pod redakcją S. Komarnickiego i T. Dobrowolskiego, Kraków 1947, str. 32—59.

5) P. Bovet, *Instynkt walki*, W-wa 1934, str. 107.

6) Patrz art.-tk. *Cel i program wychowania*. Życie Nauki, miesięcznik naukoznawczy 1947, nr 13—14, str. 97—99.

wzrokowej nie są już ani zasady, ani praca, lecz same wrażenia wzrokowe, które zastępując pełną autopsję, mogą bezpośrednio formułować osobiste przekonania widza, dlatego też łatwo wywołują odpowiednie reakcje, postawy i decyzję działania. Toteż dla odstraszenia od alkoholu czy rozpusty używano pokazów zwyrodnienia alkoholików (wystawy antyalkoholiczne) lub prowadzono do szpitali oglądać skutki.

Obraz powyższy odkrywa przed nami proces przemiany techniki wychowania, jaki odbył się w tzw. nowej szkole, która porzucając starodawną pedagogikę a u d y c y j n ą (słuchową) przeszła początkowo na wychowanie manualne (dotykowo-ruchowe) a ostatnio coraz bardziej przedstawia się na pedagogikę w i z u a l n ą¹⁾ (wzrokową), operującą nowoczesnym kinem, telewizją, muzeum, wystawą itp. Teoretycznie zaś widzimy, że można stworzyć odrębne techniki wychowania, odrębne systemy wychowawcze w oparciu o działanie na wyodrębniony zmysł słuchu, wzroku czy też dotyku. Jednakże, ponieważ tych zmysłów mamy o wiele więcej, jak zmysł smaku, węchu, temperatury, bólu, zmysł kinestetyczny, trzeba hipotetycznie się spodziewać, że każdy z nich może w przyszłości dać jakiś własny system wychowawczy. W ten sposób mamy odpowiedź na nasze wstępne pytanie, czy można podział techniki wychowania oprzeć na rozróżnianiu rodzajów naszych zmysłów.

Zapewne, najlepiej do recepcji wpływów wychowawczych nadają się nasze telereceptory, jak słuch i wzrok, gdyż w sposób bliższy wiążą się ze zrozumieniem odbieranych wrażeń, natomiast receptory przez kontakt: dotyk, smak, węch itd. są znacznie trudniejsze do zużytkowania wychowawczego. Mimo to dotyk wraz z czuciami ruchowymi i kinestetycznymi został już wprzęgnięty do pracy pedagogicznej. Resztę zaś jak smak, węch, a przede wszystkim ból (traktowany tradycyjnie jako dodatkowy środek represyjny obok zasadniczych środków wychowawczych) należy ujmować jako zespół czynników, które mogą znaleźć swe zastosowanie w pedagogice, zmierzającej nie do kształtowania osobo-

¹⁾ J. Meredith, *Visual Education*. Ed. Daily Mail, 1945.

wości bezpośrednio przez słuch, wzrok, czy dotyk, ale do wpływania na nią poprzez zmianę warunków bytu.

A więc, kiedy człowiek każdy będzie syty i będzie miał czym zaspokoić smak, swe potrzeby podniebienia i przetyku, gdy będzie w zimie miał ciepło, a w lecie — chłodno, gdy będzie oddychał świeżym, pachnącym powietrzem, gdy usunie się równocześnie źródła wysiłku, trudu i bólu, a spotęguje się źródła przyjemności, wówczas człowiek rzekomo nie będzie ani się obawiał, ani denerwował, ani złościł, ani zazdrościł, czyli że będzie idealnie wychowany. W ten sposób kształtuje się jeszcze jeden system wychowawczy, oparty o zaspokajanie zmysłowych potrzeb człowieka w zakresie jego smaku, węchu, temperatury itd., przy czym środków do tego ma dostarczyć współczesna cywilizacja techniczna, zdolna obecnie „wszystkich raz na zawsze zabezpieczyć od niedostatku”.¹⁾

Jak z powyższego widzimy, nowa szkoła i nowa rzeczywistość wychowawcza w sposób czysto praktyczny wynalazła nowe systemy techniki wychowawczej oparte o zastosowanie poszczególnych zmysłów i tak stworzyła pedagogikę manualną (dotykowo-ruchową), pedagogikę wizualną (wzrokową) oraz pedagogikę dobrobytu (zaspokajania warunkowego potrzeb biologicznych i zmysłów kontaktowych, jak smaku, węchu, temperatury itp.) Każdy z tych systemów operuje swoistą techniką, metodą oraz stosuje właściwe sobie treści wychowawcze, jak wysiłek, wrażenie, czy też przyjemność. Jednakże mimo całej tej imponującej wynalazczości pedagogiki praktycznej, mającej na celu, by uciec od szkoły tradycyjnej z jej teoretyczną wiedzą i pedagogiką audycyjną (słuchową) opartą o głoszenie zasad, nastąpił w okresie międzywojennym taki zasadniczy kryzys skuteczności dydaktycznej i wychowawczej nowej szkoły²⁾, że w zakresie techniki wychowania nie pozostawało nic

1) F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Książnica Atlas, (1934), str. 26.

2) Por. P. Hoffmann, *Die gegenwärtige Krise in der Schulreform, Ihre Überwindung durch die Synthese von Erlebnis — und Arbeitsunterricht*. Leipzig — Berlin 1927, Teubner; Wł. Witwicki, *Poziom umysłowy dzisiaj*

innego, jak wrócić do pogardzanego systemu zasad i pedagogiki słuchania. I tak, szkoła amerykańska zastosowała „indokryncję” (termin *G. Countsa*), to jest wpajanie w umysły uczniów zasad demokracji, szkoła radziecka przyjęła za podstawę wychowania kształcenie ideologiczne w zasadach światopoglądu marksistowskiego tak, by cała wiedza była powiązana z ideowością polityczną.¹⁾ W ten sposób w nowoczesnych systemach wychowawczych na czoło wysunęła się znów tradycyjna pedagogika zasad z jej techniką opartą o słuchanie i zrozumienie. Nie znaczy to jednak, by renesans starej pedagogiki audycyjnej prowadził do jej wyłączności i monopolu w szkole, przeciwnie wchodzi ona w powiązania ze zdobyciami techniki nowej, szczególnie pedagogiki pracy, pedagogiki manualnej, jak też i pedagogiki wizualnej, czy bibliotecznej. Wszakże cały ten dorobek nowej techniki wychowawczej jest czymś zasadniczo pomocniczym i wtórnym w stosunku do pedagogiki audycyjnej, która jedynie może być skuteczna w zakresie wychowania ideowego i światopoglądowego.

Mimo tego nawrotu do bardzo starej techniki wychowania tradycyjnego postronnemu obserwatorowi może się wydawać, że sposób wychowywania obecnie jest całkowicie nowy. Wprowadzenie w wychowaniu masowości, oparcie procesów wychowawczych na zespole, kolektywie, organizacjach młodzieżowych, wszystko to sprawia, że stare i nowe w pedagogice ujmują się, jak to widzieliśmy u Chałasińskiego w postaci przeciwnych sobie systemów techniki indywidualistyczno-psychologicznej i techniki kolektywistyczno-socjologicznej wychowania. Zapewne, zastosowanie w wychowaniu dużych, masowych zespołów zorganizowanych w porównaniu z izolowanymi grupkami mechanicznie połączonymi w klasy szkolne daje nowe procesy wychowawcze, polegające na tym, że jednostka w takim zgromadzeniu jest skrepowana w swej sferze prywatnych poglądów, nastrojów, zachcianek

szych maturzystów szkół średnich, Przegląd Współczesny, marzec 1927, nr 59; J. Chałasiński, Szkoła w społeczeństwie amerykańskim. Naukowe Tow. Pedagogiczne. W-wa 1936, str. 396--409.

¹⁾ I. Kairow, *Pedagogika. W-wa, Nasza Księgarnia, 1950, t. I, str. 51--53.*

czy odruchów, natomiast zostaje zaangażowana do wyrażania poglądów, uczuć, woli związanych ze wspólnotą społeczną. Jednakże technika wychowawczego oddziaływania na tą jednostkę, będącą czy to w kameralnym odosobnieniu, czy też w kolektywnej łączności, pozostaje ta sama, a mianowicie w zakresie kształcenia świadomości i światopoglądu skutecznie działa jedynie pedagogika audycyjna zasad, gdy dla wyrabiania cech charakteru potrzebna jest pedagogika manualna pracy, a dla wywoływania uczuć i decyzji woli konieczna jest pedagogika wizualna określonych wrażeń. Aparat bowiem zmysłowy, poprzez który następuje odbiór wpływów wychowawczych, pozostaje w obydwóch sytuacjach ten sam. I tego faktu nie zmienia to, że wychowanie zbiorowe musi ze względu na masowość oddziaływania posługiwać się zmechanizowanymi środkami nowoczesnej propagandy, jak megafony i radioodbiorniki, plakaty i transparenty, kino i wystawy. Podobnie jak mikroskop czy radar nie mogą się obejść bez zwykłego ludzkiego oka, któremu tylko umożliwiają widzenie, tak samo środki masowego oddziaływania wychowawczego nie eliminują, lecz obsługują jednostki w ramach zwykłych możliwości wychowawczych pedagogiki audycyjnej, manualnej, wizualnej czy jakiegokolwiek innej. W ten sposób widać, że nie istnieje zasadnicze przeciwieństwo między psychotechniką a socjotechniką wychowania. Zachodzi natomiast stosunek łączności i uzupełniania się. Technika socjologiczna jest tylko wyższym stopniem techniki wychowania, który jednak musi się posługiwać i opierać na zasadniczej technice indywidualnej wychowania, łącząc ze sobą wszelkie możliwe rodzaje pedagogiki słuchowej, wzrokowej, ręcznej itp. oraz używając mechanicznych środków masowego oddziaływania wychowawczego, aby drogą organizowania zespołów przyspieszać i pogłębiać procesy wychowawcze odbywające się w ludziach.