

ŹRÓDŁA PEDAGOGIKI

Wstęp. Potrzeba i doniosłość specjalnych badań pedagogicznych — w ubiegłym stuleciu niejednokrotnie kwestionowana — jest obecnie faktem powszechnie uznanym i akceptowanym.

Dyskutuje się jednak żywo metody tych badań oraz źródła, na których podstawie winna się rozwijać i pogłębiać wiedza pedagogiczna. I tak w roku 1948 na łamach *Życia Szkoły* toczyła się dyskusja dotycząca źródeł pedagogiki jako nauki. Rozpoczął ją prof. Bogdan Suchodolski¹⁾, który kładąc nacisk na złożoną z elementów opisowych i normatywnych strukturę pedagogiki oraz uwzględniając wielką i zmienną różnorodność badanego przez nią przedmiotu, wykazuje konieczność oparcia wiedzy pedagogicznej na dwóch źródłach, a to na teorii i praktyce. Ze stanowiskiem tym solidaryzowali się wszyscy następni autorzy, biorący udział w wymienionej dyskusji²⁾.

Aczkolwiek wskazanie teorii i praktyki, jako niezbędnych i uzupełniających się podstaw pedagogiki jest bezsprzecznie cenne, to jednak zdaje się nie wyczerpywać wszystkich koniecznych dla pedagogiki źródeł.

W dalszym ciągu tej pracy zajmiemy się wskazaniem źródeł, które chociaż w dotychczasowych rozważaniach zostały pominięte, domagają się uwzględnienia i wykorzystania w badaniach pedagogicznych.

Na pierwszym jednak miejscu omówimy źródła docenione już i wskazane przez wielu autorów — tzn. teorię i praktykę.

1) B. Suchodolski — O dwóch źródłach pedagogicznej wiedzy. — *Życie Szkoły*, 1948, nr 8—9.

2) K. Sośnicki — *Teoria i praktyka w pedagogice* — *Życie Szkoły* 1948, nr 10; J. Kozłowski — *O drugim źródle wiedzy pedagogicznej*. T. Kuliński — *Przeпад pedagogiczne doświadczenie*. W. Śzczerba — *O teorii i praktyce w dziedzinie pedagogiki*. *Życie Szkoły* 1948, nr 12.

I. TEORIA I PRAKTYKA JAKO ŹRÓDŁA PEDAGOGIKI.

Na długo przed wspomnianą dyskusją praktycy i teoretycy wychowania zdawali sobie sprawę z doniosłego znaczenia, jakie dla teorii posiada praktyka, a dla praktyki teoria. Jednakże poglądy te formułowane były ogólnikowo i nie dość jasno, w wyniku czego nie wpływały ani na rozwój myśli pedagogicznej, ani na udoskonalenie pracy wychowawczej.

I tak np. dr Prüfer¹⁾ — chociaż kładł nacisk na związek, jaki zachodzi między teorią i praktyką, zaznaczając, iż one obydwie składają się na kulturę pedagogiczną — to jednak nie wyciągnął praktycznych konsekwencji z tego założenia, nie wskazał konkretnych wytycznych dla badań pedagogicznych, czy pracy wychowawczej²⁾.

Prof. Nawroczyński³⁾ wyraźniej sprecyzował swoje stanowisko w tej sprawie, domagając się oparcia praktyki wychowawczej na teorii pedagogicznej i wskazując, iż pedagog teoretyk zwracać się musi do praktyka, aby ten „wypróbował i sprawdził jego hipotezy“⁴⁾.

Współczesny pogląd na związek teorii z praktyką uzupełnia sformułowania prof. Nawroczyńskiego. Szereg argumentów uzasadnia nierozdzielność tego związku, stwierdzając ponadto, iż nie tylko teoria jest dla praktyki źródłem udoskonalającym pracę wychowawczą, ale i praktyka jest dla teorii pedagogicznej nie samym sprawdzianem, ale i źródłem, które leży u podstaw wszelkich prawdziwych i dynamicznych teorii.

Źle jest, jeśli praktyka nie nadaża za zdobyczami i wskazaniami teorii pedagogicznej, źle jest, gdy teoria pozostawia na uboczu problemy, wynikające z praktyki wychowawczej,

¹⁾ Dr Johannes Prüfer — *Theorie und Praxis in der Erziehung*, Leipzig 1917.

²⁾ Ist die pädagogische Theorie gleichsam die These und die pädagogische Praxis die Antithese, so ist die pädagogische Kultur die Synthese, eben die neue in höhere Vereinigung beider, die Vereinigung von Theorie und Praxis. Op. cit. str. 80.

³⁾ B. Nawroczyński — *Teoria i praktyka wychowania — Przegląd Pedagogiczny*, 1923 z. 1.

⁴⁾ j. w. str. 7.

gdy swoich badań nie opiera na fundamencie praktyki i nie uzgadnia z nią wyników tych badań.

A niestety, wiedza pedagogiczna „jest... wciąż jeszcze budowana „z pojęć“ i z „teoryj“, a nie z faktów“¹⁾.

Sprecyzowanie takiego stanu nie zamyka się samym stwierdzeniem, ale prowadzi do konsekwencji, które mają zmienić, ożywić i pogłębić teorię pedagogiczną. Konsekwencje te to dążenie do tego, aby teoria wyrastała z doświadczenia praktycznego, z obserwacji procesów i zjawisk wychowawczych, a także, aby w jej opracowaniu brali czynny udział wychowawcy praktycy.

Zwrócenie uwagi na związek teorii pedagogicznej z praktyką wyrasta ze ścisłego powiązania obu tych elementów. O ich nierozdzielnym związku dowiadujemy się, rozpatrując genezę nauk, drogę poznania umysłowego oraz liczne a niezbędne usługi, jakie wymieniają między sobą praktyka i teoria.

I tak — elementy doświadczenia, potrzeby praktyki są podstawą, z której rodzą się wszystkie, sięgające nawet szczytów abstrakcji, nauki.

Nie mówiąc już o medycynie, rolnictwie czy naukach technicznych, których związek z praktyką jest jasny, bo wyrastają z jej potrzeb i jedynie z doświadczenia wyprowadzić mogą wszelkie swoje tezy, wszak także geometria wyrosła z potrzeby starożytnych — pomiaru pól, filozofowie przyrody tworzyli swoje koncepcje, aby wyjaśnić otaczający świat, a bodźcem do stworzenia filozofii Sokratesa były polityczne przemiany w Grecji.

Tak jak praktyka przenika — a nawet rodzi teorię — tak znów teoria wyjaśnia i udoskonala praktykę. Choć w niej znajduje swoje najpierwsze uzasadnienie — teoria — może nawet wyprzedzać praktykę, odkrywając dzięki swoim badaniom fakty, do których na drodze wyłącznie empirycznej praktyka by nie dotarła. Wymownym tego przykładem jest rozbicie atomu.

¹⁾ B. Suchodolski — *O dwóch źródłach pedagogicznej wiedzy.* — *Życie Szkoły* 1948, nr 8—9,

Związek teorii z praktyką zauważamy nie tylko na drodze rozpatrywania genezy nauk i ich postępu. Także analiza drogi poznania umysłowego wykazuje, iż wszelka teoria bazuje na praktyce — na doświadczeniu.

Teza Arystotelesa — *nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu* — jest kamieniem węgielnym realistycznej teorii poznania. Dochodzimy do pojęć od rzeczy realnych drogą abstrakcji. Poznanie więc i wszelka teoria są poznaniem rzeczywistości istniejącej poza umysłem i niezależnie od niego. Poznanie prawdziwe, teoria prawdziwa jest wówczas, jeżeli dorównuje, jest adekwatna tej rzeczywistości.

Dopiero spełniając taki warunek, teoria pozwala ująć rzeczywistość racjonalnie, w pewnym stopniu kierować nią, kształtować, a nawet przemieniać. Musi być przy tym zgodna z zasadami logicznego myślenia.

Materialistyczna teoria poznania uznaje praktykę jako „historycznie uwarunkowaną działalność ludzką skierowaną na przekształcenie obiektywnej rzeczywistości“¹⁾ za źródło poznania oraz sprawdzian prawdy. Sformułowanie hipotezy dokonuje się na podstawie pojedynczych faktów i uogólnienia wyników ich obserwacji. Jeżeli hipoteza sprawdzona doświadczalnie jest zgodna ze społeczną praktyką, staje się teorią.

Materializm dialektyczny głosi, że poznanie człowieka pozostaje w zależności od rozwoju produkcji społecznej i w zależności od społecznej praktyki. Jest zatem uwarunkowane nie tylko doświadczeniem, lecz także zasadami, które głosi teoria odbicia.

Celem teorii jest wg materializmu dialektycznego służba praktyce, ułatwianie prawidłowej działalności człowieka. Lenińska teoria odbicia kręśli etapy: „od żywego spostrzegania do abstrakcyjnej myśli i od niej do praktyki, taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania obiektywnej rzeczywistości“²⁾.

¹⁾ A. Schaff — *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy*. W-wa 1951, str. 125.

²⁾ A. Schaff — *Wstęp do teorii marksizmu*². — W-wa 1950, str. 70.

Wręcz odwrotnie pojmując stosunek poznania do praktyki idealizm i pragmatyzm.

Idealizm głosi, iż człowiek nie poznaje obiektywnie prawdy, lecz ją subiektywnie tworzy. Teoria jest tu więc oderwana od rzeczywistości i od doświadczenia przede wszystkim w tym sensie, że chociaż może na praktykę wpływać, to jednak nie może uważać praktyki za podstawę poznania.

. Pragmatyzm, uznając za jedyne kryterium prawdy użyteczność z punktu widzenia praktycznej działalności, prowadzi do relatywizmu poznawczego, a niejednokrotnie i do amoralizmu. Wszakże skuteczną chwilowo mogła wydawać się hitlerowska zasada ludobójstwa, zasada „cel uświęca środki” itp. A jednak nie posiadając słuszności moralnej i związku z ideą dobra i piękna, teoria — choćby skuteczna w działaniu — nie ma także związku z prawdą. Przenikanie się wzajemne teorii i praktyki mimo różnic interpretacji nie ulega więc nigdzie wątpliwości.

Praktyka dostarcza doświadczenia, tj. materiału koniecznego dla opracowań pojęciowych, jest ważnym kryterium prawdziwości teorii oraz czynnikiem, który nie pozwala oderwać się jej od życia i jego potrzeb.

Teoria natomiast ma dla praktyki znaczenie wyjaśniające, daje szerszą orientację, ułatwia przezwyciężenie trudności, jest sposobem wprowadzenia do praktyki¹⁾.

Związek teorii z praktyką bardzo wyraźnie zaznacza się w wychowaniu i w pedagogice.

Powszechny fakt wychowywania dzieci i młodzieży, czy to w domu rodzinnym, czy w szkole, niezmiernie często budzi bardzo wiele zastrzeżeń.

Rodzice — a niejednokrotnie nawet zawodowi wychowawcy — swoje postępowanie z młodzieżą regulują zamiast wg znajomości jej natury i potrzeb, wg konsekwentnych i rozumnych zasad, raczej na drodze osobistych impulsów, a co

¹⁾ Por. Szczurkiewicz — *Znaczenie teorii dla praktyki*. — *Przewodnik Społeczny* 1936, nr 7—8.

najwyżej tradycyjnych zwyczajów. Cierpi na tym wychowanek, traci społeczeństwo.

Szereg wydawnictw, bądź w formie popularnych broszur, bądź rozpraw naukowych, usiłuje zwalczać i naprawić częste błędy wychowawcze, szczepiąc w umysły rodziców i nauczycieli refleksje o doniosłości, celach i metodach wychowania.

Niestety jednak częstokroć teoretyczne wskazania pedagogiczne są niedoceniane przez tych, co z wychowaniem dziecka stykają się bezpośrednio, „na codzień”. Praktycy nie dowierzają teoretykom, mówiąc, iż zupełnie co innego jest rozwiązywać problemy wychowawcze na kartkach książki, a co innego przewycięzać trudności w klasie, w bursie, czy w rodzinie.

Takie szkodliwe w skutkach, właśnie szkodliwe dla praktyki, uprzedzenie ma swoją przyczynę. Przyczyną tą jest luźny związek i brak współpracy między dwoma uzupełniającymi się źródłami wiedzy pedagogicznej, a to między teorią i praktyką.

Wychowanie — jeżeli ma być skuteczne i celowe — musi czerpać z teoretycznych założeń i uogólnień pedagogiki, pedagogika, ażeby miała kształtujący wpływ na wychowanie, musi swoją teorię związać z doświadczeniem wychowawcy, chociażby dlatego, że powstała z potrzeb praktycznego życia. Działalność praktyczna wcześniejsza tu była niż myśl, wyrażała z instynktów rodzicielskich człowieka i z potrzeb społecznego życia.

„Pedagogów praktyków — pisze prof. Nawroczyński — nie znających wyników badań pedagogicznych, można przyrównać do owych turystów, którzy się wspinają w górę po stromym zboczu pokrytym śniegiem i lodem. Bezowocny to wysiłek. Co się wedrą o kilka lub kilkanaście stóp w górę, to znowu się staczają do samego podnóża. Trzeba dopiero, aby przyszedł ktoś z ostrą ciupagą i wyrąbał stopnie. Otóż pedagogowi praktykowi te stopnie wyrąbuje pedagog teoretyk. Nie dość na tym. Doprowadziwszy go do tej wyżyny, na którą już sam przedtem wspiąć się zdołał, daje mu swoją

ciupagę do ręki i powiada: nauczyłeś się, jak się to robi, rąb teraz sam dalej¹⁾.

Plastycznie widzimy teraz, jak teoria toruje drogę praktyce pedagogicznej, ucząc ją przewyżczać trudności, doskonaląc ją, pogłębiając, a niejednokrotnie ukazując jej nowe cele, ku którym ma zmierzać rozwój człowieka.

I praktyka jednak musi wziąć czynny udział w wyrebywaniu tej drogi. Ona ma potwierdzać teorię, sprawdzać jej słusność, ustalać zastosowalność. Ponadto praktyka musi dostarczać teorii doświadczeń, a nawet, w dużym stopniu, wytyczać kierunek i problematykę badań pedagogicznych.

Współczesna polska myśl pedagogiczna, doceniając konieczność ścisłego powiązania teorii z praktyką na tym polu, często apeluje do nauczycieli, do wychowawców praktyków o współpracę. Niech nie przepada pedagogiczne doświadczenie, niech nauczyciel rejestruje i przekazuje do naukowego opracowania tę wiedzę, która jest dorobkiem jego obserwacji, doświadczeń, refleksji²⁾.

Celem powiązania teorii z praktyką pedagogiczną dr Szczerba proponuje planową współpracę wychowawców z pedagogiką. Twierdzi on, że obok ścisłych badań, idących po linii zainteresowań poszczególnych przedstawicieli nauki, trzeba przede wszystkim uwzględnić „zamówienia społeczne“, wyrastające z potrzeb pracy nauczycieli i wychowawców. Maja oni bowiem prawo „domagać się od świata nauki przepracowania tych zagadnień, które aktualnie ułatwiają realizację wielkiego dzieła, tj. wychowanie nowego człowieka“³⁾.

Poza uwzględnieniem „zamówień społecznych“ teoria pedagogiczna winna zacieśniać bezpośredni kontakt z przedstawicielami praktyki wychowawczej przez organizowanie współ-

¹⁾ B. Nawrockiński — *Teoria i praktyka w wychowaniu. Przegląd Pedagogiczny*, 1923, z. 1, str. 11.

²⁾ Tadeusz Kuligowski — *Przepada pedagogiczne doświadczenie*, *Zycie Szkoły*, 1948, nr 12.

³⁾ W. Szczerba — *O teorii i praktyce w dziedzinie pedagogiki*, *Zycie Szkoły*, 1948, nr 12,

nych dyskusyjnych zebrań, pilne czerpanie z doświadczeń wychowawców. Dopiero przy tak pomyślanej współpracy można wypracować szczegółowy plan badań pedagogicznych, uwzględniający zebranie doświadczeń zgodne z potrzebami nauki i życia, a także wyznaczyć kierunki i metody zbierania obserwacji i materiałów. W tym kierunku idzie popularyzacja najwybitniejszych osiągnięć praktycznych wśród nauczycielstwa oraz akcja odczytów pedagogicznych wśród rodziców.

Przy ścisłym dopiero powiązaniu teorii z praktyką pedagogiczną wychowawcy chętnie i ufnie szukać będą wskazań w teorii, a teoria wzbogaci i ożywi problematykę swych badań.

Problematyka ta, mimo że powiązana genetycznie lub granicząca z licznymi naukami, a więc np. z filozofią, psychologią, socjologią, kulturologią, antropologią, biologią, fizjologią — jest specyficzna i odrębna. Przedmiotem pedagogiki bowiem jest dziecko — człowiek w rozwoju na tle życia społecznego — dobro rozwojowe tego człowieka jest aksjomatem pedagogiki, leżącym u podstaw jej autonomii. Ponieważ jednak rozwój człowieka jest zjawiskiem wielostronnym, bo obejmującym elementy fizyczne, intelektualne, moralne, emocjonalne, a nadto uzależnionym od warunków historyczno-społecznych, kulturalnych, a nawet i geograficznych, przeto pedagogika na każdym kroku swego postępu styka się z naukami, które badają wiążącą się z rozwojem człowieka rzeczywistość.

Wobec tego nasuwa się problem: czy źródłem pedagogiki jest praktyka tylko wychowawcza oraz z jakiej teorii pedagogika winna czerpać materiał do swych badań.

Konsekwencją założeń o wielorakich związkach problematyki pedagogicznej będzie stwierdzenie, iż teoria i praktyka, na których bazować winna wiedza pedagogiczna, to źródła bogate i różnorodne.

Ze względu na przedmiot swoich badań pedagogikę zajmuje każde działanie, które w jakikolwiek sposób — bezpośredni, czy nawet pośredni, choć tu w mniejszym stopniu — wpływa na rozwój człowieka, i każda teoria, która w jakiś sposób z tym zagadnieniem się wiąże.

A więc źródłem pedagogiki są teorie filozoficzne, psychologiczne — słowem — teorie licznych nauk pomocniczych pedagogiki, które chociaż z innego niż ona stanowiska, lecz w jakiś sposób badają i poznają człowieka.

Także praktyczne doświadczenie, które musi być źródłem pedagogiki, jest zróżnicowane. Wchodzi tu wychowawcze doświadczenie rodziców, wychowawców zawodowych i instytucji wychowawczych. Ale nie tylko ono. Praktyka medyczna, historyczna, prawnicza — słowem — każde działanie, dotyczące człowieka, jest znowu bogatym źródłem, które przyczynić się może do rozbudowy i pogłębienia wiedzy pedagogicznej.

II. WIEDZA EMPIRYCZNA JAKO ŹRÓDŁO PEDAGOGIKI.

Doświadczenie praktyczne nie wyczerpuje całej rzeczywistości, ani nie jest jedyną podstawą wiedzy empirycznej. Składają się na nią bowiem także doświadczenia o charakterze badawczym oraz doświadczenia polegające nie tyle na działalności, ile na doznawaniu jej skutków.

Pedagogika u podstaw swoich badań i osiągnięć położyć musi wiedzę empiryczną z całym bogactwem elementów, które się na nią składają, środków, dzięki którym wzrasta.

Czym jest wiedza empiryczna? Jest ona zespołem usystematyzowanych faktów czyli przedmiotów uogólnionych, opracowanych na podstawie doświadczenia.

Teorii empiryzmu jest kilka. Wszystkie stoją na stanowisku wyłączności doświadczenia w poznaniu, jednakże różnią je szczegółowe ujęcia.

Empiryzm genetyczny czyli psychologiczny twierdzi, że nie ma sądów wrodzonych, a cała wiedza, którą człowiek posiada, pochodzi wyłącznie z doświadczenia. Przy tym doświadczenie utożsamia się tutaj z wrażeniami zmysłowymi — zgodnie z poglądami Condillaca, przeciwnie do poglądów Locke'a — który uznawał też doświadczenie wewnętrzne.

Empiryzm epistemologiczny zaś twierdzi, że doświadczenie stanowi jedyne kryterium wiedzy prawdziwej. Sądy jed-

nostki są albo wrodzone, albo wytworzone przez wyobraźnię, albo oparte na doświadczeniu. Prawdziwe są tylko te ostatnie.

Empiryzm metodologiczny znów głosi, że nauka powinna ograniczać się do stwierdzania danych doświadczenia i drogą indukcyjną je uogólniać. Tylko wówczas byłaby pewność, że twierdzenia nauki są prawdziwe i użyteczne. Klasycznym przedstawicielem tego empiryzmu jest Bacon, wykluczający w przeciwieństwie do Kartezjusza wszelkie aksjomaty nauki oraz metodę dedukcyjną.

Empiryzm jako typ filozofii uznaje jedynie wiedzę receptywną oraz ogranicza się do uznania receptywnego charakteru zmysłów.

Prawdziwość wiedzy jedynie o charakterze receptywnym udowadnia także realizm Arystotelesowski stojąc na stanowisku receptywnego charakteru nie tylko zmysłów ale i rozumu¹⁾.

Arystoteles uwzględnia udział umysłu biernego i czynnego przy gromadzeniu wiedzy empirycznej. Umysł bierny „zbiera” — poznaje fakty, umysł czynny zaś je opracowuje i w oparciu o nie może być twórczy.

Dzięki temu możliwy jest postęp nauki — fakty prowadzą do coraz trafniejszego i bardziej ogólnego ujmowania rzeczywistości.

Realizm poznawczy znalazł klasyczny wyraz w poglądach św. Tomasza z Akwinu. Głosi on, że wszelkie poznanie zaczyna się od doświadczenia zmysłowego. Umysł przez abstrakcję odrzuca to, co nie jest istotne w przedmiocie zmysłowego poznania, a chwytą samą jego treść. Abstrakcja jest wg tomizmu istotną cechą ludzkiego rozumnego poznania i podstawą wszelkiej nauki. Umożliwia ona dalszą pracę rozumu, który dzięki właściwemu opracowaniu zdobyć może nowe poznanie, posunąć naprzód wiedzę o rzeczywistości. Realizm tomistyczny stoi zatem na stanowisku dwojakiego poznania: zmysłowego i umysłowego. Empiria jest jego podstawą²⁾.

¹⁾ Wł. Tatarkiewicz — *Historia Filozofii* t. III W-wa 1951.

²⁾ Ks. dr Stanisław Adamczyk — *Tomistyczna teoria poznania zmysłowego*. Tarnów 1938.

Ujęcie rzeczywistości dotyczyć może zjawisk bądź minionych — historycznych, bądź aktualnych czy przewidywanych bądź też związków przyczynowych między tymi zjawiskami. Specyficzną grupę stanowią tzw. fakty zachowania się, ustalone na podstawie wnioskowania z reakcji na podniety fizyczne, czy psychiczne. Będą to fakty typowe w odróżnieniu od jednostkowych faktów rzeczywistości historycznej i od faktów egzemplarycznych, będących podstawą badań przyrodniczych.

Doświadczenie jako podłoże faktów nie jest jednolite; lecz różnicuje się choćby ze względu na dyspozycje psychiczne jednostki doświadczającej lub sposób oddziaływania na doświadczającego, a także w zależności od tego, co i jak doświadczamy.

Inaczej przecież nabywa doświadczenia dziecko w wieku przedszkolnym niżli człowiek dorosły, zwłaszcza, jeśli bada on rzeczywistość dla celów naukowych. Doświadczenie dziecka nie jest opracowywane i ujmowane racjonalnie, przyjmuje się raczej na drodze odruchowej i mechanicznej niejako. Każde, choćby z wielu doświadczeń, jest tu oderwane od innych, pozbawione logicznego związku z całością przeżyć czy doznań dziecka. Wskutek tych cech doświadczenie dziecka nazywamy naiwnym i biernym, bo pozbawionym racjonalnych elementów zbieranym przypadkowo, jedynie pod wpływem narzucających się wrażeń zmysłowych.

Zasób doświadczeń człowieka dorosłego jest zazwyczaj powiązany, stanowi kompleksy ujęte dość racjonalnie i krytycznie, przy czym niemałą tu rolę odgrywają opinie i nasświetlenie społeczne. Takie doświadczenie znajduje się w stadium przednaukowym, jest wstępem i niezbędną podstawą dla doświadczenia naukowego.

To ostatnie jest ujęte obiektywnie i uzgodnione z rzeczywistością oraz z wyspecjalizowanym czynnikiem społecznym. Doświadczenie społeczne, czyli przednaukowe, podobnie jak doświadczenie naukowe, może być nabywane w różny sposób.

Doświadczenie nabywane czynnie polega na bezpośrednim zetknięciu się z przedmiotem, z rzeczywistością narzucającą się czy też badaną. Nie zakłada się tu celu poza doświadczeniem. Wyczerpuje się ono w doznaniu wrażenia, czy uczucia, opracowaniu przedmiotu wysyłającego bodźce i dołączeniu go do posiadanego już w umyśle zasobu faktów.

Celowe, mające na uwadze użyteczne zastosowanie, jest doświadczenie praktyczne. Bogaci ono i zmienia wiedzę empiryczną wszystkich dziedzin, ze względu na swoje cele praktyczne, toruje drogę udoskonaleniu działania. Jest więc z nim związane nie tylko dlatego, że doświadczenie praktyczne nabywa się właśnie i tylko przez działanie, lecz także dlatego, że nabywa się je celem ulepszenia tego działania.

Na terenie pedagogicznym doświadczenie praktyczne jest nabywane i wykorzystywane przez czynnych nauczycieli. Są oni zainteresowani zbieraniem faktów wychowawczych ze względu na wykazany już uprzednio ścisły związek teorii z praktyką. Chodzi jednak o to, aby zbieranie faktów drogą doświadczenia praktycznego odbywało się umiejętnie i pożytecznie. W tym celu należy zwrócić uwagę na przygotowanie nauczyciela do tej odpowiedzialnej pracy. Nauczyciel musi „umieć patrzeć“, do czego potrzeba „odpowiednich kategorii ujmowania, odpowiedniej terminologii i nawet pewnej wiedzy“¹⁾.

Gromadzenie faktów wymaga przygotowania metodyki i programu działania. Dlatego konieczne jest wytyczenie kierunku pracy, aby nauczyciel nie zgubił się w nadmiarze zagadnień i problemów. Zjawiska wychowawcze są swoiste, raczej niepowtarzalne i indywidualne. Jeżeli jednak doświadczenie praktyczne w tej mierze ma posiadać praktyczne zastosowanie, trzeba je ujmować nie w oderwaniu, lecz w całości układu stosunków danej sytuacji wychowawczej, uwzględniając wyłowanie czynników, których wpływ w określonych warunkach można by ustalić.

¹⁾ J. Kozłowski — *O drugim źródle wiedzy pedagogicznej*. — *Zycie Szkoły* 1948, nr 12.

Wobec takich wymagań zbieranie faktów pedagogicznych nie jest rzeczą prostą. Trudność w tym zakresie powiększa jeszcze skomplikowanie całej empirii pedagogicznej. Jest ona związana z doświadczeniami wszystkich niemal zjawisk życia człowieka. Doświadczenia biologiczne, historyczne, społeczne czy moralne są tu nawzajem od siebie zależne i dlatego — jak podkreśla za prof. Suchodolskim prof. Sośnicki¹⁾ — całość doświadczenia pedagogicznego jest o wiele trudniejsza do ujęcia w prawa i normy, niż w innych naukach doświadczalnych.

Zatem, zebranie i usystematyzowanie praktycznej empirii pedagogicznej wymaga umiejętności. Zbierać ją może i powinien wychowawca, opracowanie i usystematyzowanie bogatego materiału doświadczalnego jest rzeczą teorii.

Doświadczenie praktyczne nie wyczerpuje jednak bogactwa wiedzy empirycznej jako źródła pedagogiki.

Wszak zjawisk wychowawczych nie doświadcza jedynie ten, kto wychowuje. Także — chociaż nie z pobudek praktycznych — zbiera doświadczenie wychowanek. Doświadcza on umiejętności czy błędnych posunięć nauczyciela, przeżywa reakcje na skutek oddziaływań wychowawczych i to przecież także wchodzi w zakres zjawisk wychowawczych.

Doświadczenie ucznia bezpośrednio i czynnie, bo w trakcie procesu wychowawczego doznawane, jest ogromnie cenne, dzięki niemu bowiem można ująć obustronnie, zrewidować i udoskonalić wychowanie oraz teorię wychowania.

Empiria tego rodzaju jest udziałem każdego człowieka, bo każdy podlegał jakiemuś wychowaniu. Spełnia ona doniosłą rolę przede wszystkim w odniesieniu do niego samego. Leży także w interesie nauki i dlatego pedagogika stara się zebrać ją i opracować. Dokonuje się to na podstawie wypowiedzi uczniów i dzieci w wieku przedszkolnym, bądź w osobistych kontaktach, bądź też za pośrednictwem ankiety czy pamiętnika.

¹⁾ K. Sośnicki — *Teoria i praktyka w pedagogice*, — *Życie Szkoły*, 1948, nr 10.

Metoda ankietowa, choć w swoim czasie rozpowszechniona, nie budzi pełnego zaufania ze względu na stojący pod znakiem zapytania obiektywizm młodzieży i szczerść jej wypowiedzi.

Bardzo cennym natomiast źródłem poznania przeżyć i potrzeb młodzieńczych oraz procesów wychowawczych, które mają miejsce i swoisty przebieg w psychice jednostki wychowywanej, zdają się być pamiętniki młodzieży. Młodzież notuje w nich spontanicznie, z własnej chęci i potrzeby, często przez długie lata to, co ją boli i cieszy, to, co kocha i czego pragnie. Dziennik jest szczerym i bezpośrednim odbiciem rozwoju myśli, uczuć, charakteru swego autora. Dzięki bezpośredniości wypowiedzania się, trwającej często przez kilka lat rozwoju, jest on obszernym całokształtem, dającym obraz linii rozwojowej, reakcji, przeżyć, zachowania się jednostki w różnych warunkach i okolicznościach życia.

Wychowawca, chcąc zbadać, jak tworzy się właściwy młodzieży światopogląd, jak w walce i konfliktach z sobą samym kształtuje się jej charakter, czerpać może obfity materiał z młodzieńczego dziennika. Lektura jego zbliża wychowawcę do wychowanków, bo wprowadza go w świat ich walk i pragnień. Chcąc wychowywać, chcąc formułować teorie wychowania, wiedzieć trzeba, ku jakim celom dąży sama młodzież z własnych potrzeb i możliwości, jakie są jej trudności i jakiej pomocy wygląda, czego od wychowawców oczekuje.

Światło na to zagadnienie rzuca lektura dzienników — dokumentów procesu rozwojowego człowieka — dokumentów o podobnej wartości, jaką kronika, współczesny opis zdarzeń, bądź źródła archiwalne przedstawiają dla historyka¹⁾.

Pedagogika zmierza do coraz większego uściślenia metod umożliwiających ujęcie empirycznej rzeczywistości wychowawczej.

¹⁾ St. Szuman — *O znaczeniu dzienników młodzieży jako źródła poznawania jej psychiki oraz metoda ich opracowania*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1930.

Dłatego doświadczenie praktyczne nauczyciela i doświadczenie czynne wychowanka jest i musi być uzupełnione doświadczeniem badawczym, wyspecjalizowanym.

Doświadczenie to, badając zjawiska rozwojowe, sposoby i skutki oddziaływań wychowawczych, celowe kierowanie procesami wychowawczymi, posługuje się właściwymi sobie metodami.

Na czoło wysuwa się tutaj metoda eksperymentalna, która w XIX wieku z terenu nauk przyrodniczych przeszła do wielu innych, a m. in. przyjęła się w pedagogice.

Ważność dorobku eksperymentalnego wiedzy pedagogicznej jest dziś specjalnie podkreślana. Aktualność stosowania metody eksperymentalnej w badaniach pedagogiki radzieckiej omawia artykuł zamieszczony niedawno na łamach czasopisma naukowego *Sowetskaja Pedagogika*¹⁾. Zwraca on uwagę na fakt, iż dotychczas nie wykorzystuje się w naukach pedagogicznych metody eksperymentalnej albo zupełnie, albo też ogranicza się jej stosowanie do minimum. Ten stan rzeczy winien ulec zmianie, gdyż szereg problemów pedagogicznych domaga się rozwiązania możliwego w wielu wypadkach jedynie na drodze badań eksperymentalnych.

Badanie eksperymentalne spełniać winno pewne warunki, a to: musi istnieć możliwość obserwacji przebiegu danego zjawiska, powtórzenie tego eksperymentu w podobnych warunkach, dowolnej zmiany warunków w powtórzonym eksperymencie, wyodrębnienia poszczególnych stadiów badanego procesu, przedstawienie ściśle wyników nawet w liczbach lub wykresie.

Poza tymi ogólnymi warunkami eksperyment pedagogiczny spełniać musi jeszcze specyficzne cechy dla siebie. Te ostatnie w pewnym stopniu ograniczają stosowanie eksperymentu w pedagogice. Ograniczenie to wynika z zasady pedagogicznej, którą jest dobro rozwojowe dziecka. Pedagog nie ma

¹⁾ B. P. Jesipow — *Sostojanije i zadacz pedagogiki w swiete reszenij XIX Sjezda Partii*. — *Sowetskaja Pedagogika*, 1953, nr 2, str. 15—16.

prawa prowadzić badań eksperymentalnych, które by w jakikolwiek sposób możliwości tego rozwoju umniejszały.

Tymczasem rozwój teorii pedagogicznej wymaga szerokiej wiedzy empirycznej z licznych dziedzin, jak np. psychologii, biologii, socjologii, gdyż w ścisłym związku z nimi przebiega proces wychowawczy. Wynika stąd konieczność użytkowania wiedzy empirycznej tych dziedzin i ich dorobku eksperymentalnego.

Dorobek ten czasem bezpośrednio, a czasem po zastosowaniu analogii bywa przenoszony na teren pedagogiki i tam dla niej wykorzystywany.

W związku z tym zauważamy, iż wiedza empiryczna pojęta jako źródło pedagogiki nie jest jednolita, lecz stanowi kompleks z różnorodnych dziedzin wiedzy zaczerpnięty. Wynika to nie tylko z pokrewieństwa metod służących do zbierania wiedzy empirycznej, co widzimy na przykładzie eksperymentu, lecz przede wszystkim z omówionego już zróżnicowania faktów, składających się na wiedzę empiryczną pedagogiki.

Współpraca doświadczeń wszelkiego rodzaju, a więc doświadczenia praktycznego, czynnego i badawczego leżeć musi u jej podstaw.

III. ŚWIATOPOGLĄD I IDEOLOGIA JAKO ŹRÓDŁA PEDAGOGIKI.

Opis i wyjaśnienie procesów wychowawczych nie wyczerpuje zadań pedagogiki.

Jest ona bowiem nauką nie tylko praktyczną, opisową czy nawet teoretyczną, lecz także jest nauką normatywną. Ma wskazywać cel wychowania i drogi wiodące do jego spełnienia. Cel ten nie jest dany — pisze Hessen — lecz zawsze zadany, wyzwalający pragnienia i siły, które skłaniają do dążenia ku niemu oraz umożliwiają jego osiągnięcie¹⁾.

¹⁾ S. Hessen — *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, 1931, str. 15.

Cele wychowania, wskazywane przez pedagogikę są zróżnicowane. Zgodność w tej dziedzinie spotkamy tylko na najogólniejszym odcinku — a mianowicie — nie podlega dyskusji postulat, iż wynikiem wychowania powinien być rozwój wychowanka, realizujący w sobie ideały ogólnoludzkie, jakimi są dobro, prawda i piękno.

Treść szczegółowa jednak tych ideałów jest zróżnicowana w zależności od przekonań i sytuacji, pod wpływem których kształtuje się teoria celów pedagogicznych.

Z tego to względu problematyka wiążąca się z celami wychowania jest bardzo bogata. Najbardziej zasadniczą rolę odgrywa w niej określenie kryterium wartości tychże celów. Tego nie możemy uczynić jedynie na drodze doświadczalnej, gdyż „aby rozstrzygnąć, jaki powinien być cel wychowania, trzeba najpierw odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania: jakie właściwości są potrzebne i pożyteczne dla życia człowieka w pewnych warunkach i czy on w ogóle jest zdolny, aby osiągnąć te właściwości“¹⁾.

Odpowiedź na te pytania leży u podstaw każdego systemu pedagogicznego, ponieważ od niej zależy sformułowanie celów i wskazanie metod wychowawczych. Kształtuje się ona na tle poglądu na naturę ludzką oraz znajomości warunków, w jakich człowiek żyje i ma się rozwijać, czyli na tle obrazu świata, przyjętego przez dany system pedagogiczny.

Stąd wynika, iż pedagogiki, a zwłaszcza jej działu normatywnego, nie da się oderwać od światopoglądu. Ma on dominujący wpływ na określenie celu wychowania i winien nadawać postępowaniu wychowanków kierunek konsekwentnie związany ze swymi założeniami.

Dlatego właśnie każdy światopogląd, jeśli ma w sobie ziarno życia i dynamizmu, sięga do wychowania i z nim wiąże swoje nadzieje, stara się często wytworzyć własny system wychowawczy.

¹⁾ K. Sołnicki — *Teoria i praktyka w pedagogice. — Życie Szkoły*, 1948, nr 10.

Toteż wychowanie jest często narzędziem, przez które światopogląd, najczęściej za pośrednictwem wyłonionej z siebie ideologii, żyje i działa.

„Pogląd na świat — pisze Pieter — powinien być czynnikiem jednoczącym nasze życie świadome“¹⁾. Stanowi on logicznie powiązany zasób wiadomości o świecie, wyraża stosunek danego osobnika do świata, prowadzi do wytworzenia ideałów postępowania ogarniających konsekwentnie całe życie. Nie jest on stanem, który się nie zmienia, przeciwnie — wytworzony, w każdym niemal człowieku podlega procesowi ewolucji.

Moment ten szczególnie mocno podkreśla Hessen, przeciwstawiając równocześnie światopogląd, jako dynamiczny czynnik wzrostu — ideologii, którą uważa za twór skostniały i zwyrodniały. Ten negatywny stosunek do ideologii, płynący z subiektywnie wartościującego i liberalnego nastawienia autora, należy poddać krytyce. Ideologia nie jest czymś ujemnym — „zwyrodniałym“ — przeciwnie, jak to za chwilę udowodnimy, ona warunkuje trwałość i dynamizm światopoglądu.

W istocie swojej ideologia wynika z idei światopoglądu i stanowi zespół motywów, uznanych przez grupę społeczną za kierownicze. Dzięki ideologii światopogląd może spełniać rolę społeczną i stawać się podstawą wychowania.

Stąd nie należy światopoglądu i ideologii ujmować w oderwaniu, bez uwzględnienia ich najściślejszego związku z sobą wzajemnie i z wychowaniem.

Światopogląd, jako ustosunkowanie się człowieka do świata, ujmowany jest nie tylko za pomocą rozumu, lecz wszystkich władz duchowych: „Ujmując świat jako całość, człowiek sam staje się małym światem, czyli mikrokosmosem“²⁾. Im bardziej sprecyzowany jest światopogląd człowieka — głosił Leibniz — tym bardziej jest on osobowością, tj. mikrokosmosem,

¹⁾ J. Pieter — *Pogląd na świat a wychowanie. Kultura i Wychowanie*. 1934/1935.

²⁾ Hessen — *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów — W-wa, 1939, s. 21.

w którym świat odzwierciedla się w swoisty, niezastąpiony i jedyny sposób.

Światopogląd nie polega na samej tylko wiedzy o świecie. Istota świata jest częstą w światopoglądzie raczej przeżywana intuicyjnie, niż tłumaczona pojęciowo. Stąd pierwotnym składnikiem światopoglądu jest intuicja poprzedzająca opracowanie racjonalne. Opracowanie pojęciowe musi tu jednakże mieć miejsce, a to przy uzasadnieniu i komunikowaniu innym założeń światopoglądu, albo celem ścisłego sformułowania, które w ostatecznej formie dokonuje się w filozofii lub w ideologii.

Obok poznawczego czy intuicyjnego ujęcia świata, do istoty światopoglądu włączyć należy także problem wartości, który rozstrzyga o stosunku do posiadanego obrazu świata. Trzeba wykryć ich sens, przyjmując jakieś kryterium wartościowania oraz ustalić hierarchię wartości, która decydować będzie o ocenie całości i elementów światopoglądu oraz wyrazi się w założeniach i motywach ideologii.

Właśnie przeżywanie wartości, jako składnik światopoglądu jest aktywnym jego czynnikiem, sprawiającym, iż nie można mówić o kształtowaniu życia i osoby człowieka, pomijając udział światopoglądu.

Problem wartości bowiem wyłania z siebie ideał życiowy, który wpływa na postępowanie człowieka, wskazuje mu cele i obowiązki. Stąd też wynika ścisły związek światopoglądu z wolą, którą on kieruje. Stąd też jego związek z wychowaniem i z nauką o wychowaniu, czyli pedagogiką. Jest to jedyna nauka, która zajmuje się problemem kształtowania światopoglądu w człowieku, uznając to kształtowanie za podstawowe zadanie wychowania.

Cele wychowania, skonkretyzowane w zależności od uznanego światopoglądu, nabierają cech społecznych, stają się bliższe życiu i bardziej realne, jeżeli są uzgodnione z ideologią grupy, która go przyjęła. Jest ona bowiem społeczną konsekwencją światopoglądu, stanowi zespół poglądów na życie

i haseł postępowania, mających stanowić podstawę działania jednostki lub grupy¹⁾.

Nie zawsze sens i rola ideologii były doceniane. Odbiegając od etymologicznego znaczenia, które brzmi: „nauka o ideach“ nadawano tu znaczenie wartościujące w sensie bądź dodatnim, bądź też ujemnym. Pierwszym, który ze stanowiska wartościującego zapatrywał się na ideologię, był Napoleon. Użył on już tego terminu dla pogardliwego określenia grupy zwalczających go filozofów.

Stopniowo postawa wartościująca wobec ideologii przekształca się w postawę poznawczą. Odkrywa się konieczność racjonalnego formułowania dążeń ideologii wpływających z założeń światopoglądowych i ze zbiorowych przeżyć²⁾.

Racjonalne formułowanie jest tu rzeczą dość trudną. Trudności te mają dwa źródła. Pierwszym z nich jest fakt, iż zagadnienia ideologiczne zostawiając wprawdzie ślad obiektywny w postaci życia społecznego czy publikacji nie dają nam obrazu całości, która przejawia się bezpośrednio jedynie w świadomości ludzkiej, często dla badacza niedostępnej. Druga trudność w racjonalnym ujmowaniu ideologicznych treści wynika z ich aksjologicznej natury i emocjonalnego zabarwienia, które utrudnia zajęcie stanowiska obiektywnego.

Wszechstronne ujęcie istoty i struktury ideologii — zdaniem dr Niesiołowskiego — umożliwi połączenia analizy ich treści i określenia roli społecznej czy też wpływu czynników politycznych i gospodarczych³⁾.

¹⁾ „Ideologia to pewien przyjęty przez jakąś grupę i mniej lub więcej zasymilowany kompleks wartości dynamicznych, tj. zdolnych mniej lub więcej do wywierania wpływu na postępowanie jednostek i grup”. — A. Niesiołowski — *O ideologiach społeczno-politycznych*. Przewodnik Społeczny 1934, nr 7.

²⁾ Ideologię rozumiemy „jako system dążeń nowych, uzasadnionych mniej lub więcej naukowo, wspólny pewnej mniejszej grupie ludzi, która w łonie grupy większej dąży do realnych zmian, system nowych dążeń określonych” — Ks. Fr. Mirek — *Zarys socjologii*, Lublin 1948, str. 190.

³⁾ A. Niesiołowski — *Struktura wewnętrzna katolickiej Ideologii wychowawczej*. *Przegl. Powsz.*, 1939, nr 3.

Problem ideologii domaga się rozważenia również na terenie badań pedagogicznych, gdyż wychowanie jest nierozdzielnie związane z realizacją założeń i wskazań ideologii społecznej czy politycznej.

Od niej w dużej mierze zależy rozwój dziecka i młodzieży, gdyż będąc jednym z wyrazów kultury duchowej oraz społecznym wyrazem światopoglądu, ideologia wytycza kierunek i nakreśla drogę życia, decyduje o ideale wychowawczym.

Związek pedagogiki ze światopoglądem i z ideologią nie wynika tylko z ich logicznego ze sobą związku.

Wynika on również z potrzeb młodzieży, która domaga się zaspokojenia swoich zainteresowań dotyczących natury człowieka, sensu świata, celu życia itp. Zagadnienia takie typu światopoglądowego są faktem nieuniknionym w rozwoju człowieka.

Trudno mówić o poglądzie na świat dzieci w wieku przedszkolnym. Rzeczywistość otaczająca przedstawia się wówczas dziecku jako pole działalności, jako dalszy ciąg jego jaźni. Ustosunkowuje się ono nie do całości świata, lecz tylko do poszczególnych jego elementów i pojedynczych zdarzeń.

Około 10-go roku życia zaczyna się rozgraniczać jaźń i świat, kształtować stosunek życiowy do tego świata. Równocześnie rozwija się osobowość dziecka pod wpływem poczucia wartości nieodłącznych od światopoglądu i niosących ze sobą nakaz dla woli.

Kulminacyjnym okresem walk młodzieńczych o prawdę świata i o sens życia jest okres dojrzewania. Nad nim, jako nad cennym zjawiskiem rozwojowym, wychowanie nie może przechodzić obojętnie. Trzeba się liczyć z faktem, iż światopogląd może być wytworem jednostek, a zatem młodzież jest zdolna do skonstruowania go według własnego zdania i na własny użytek. Taki światopogląd może być naiwny, nielogiczny, wreszcie społeczny.

Na czym polega rola wychowawcy wobec potrzeb światopoglądowych młodzieży?

Zadaniem jego jest uzgadniać proces kształtowania się światopoglądu młodzieży z ideologią społeczną. W ten sposób nie nastąpi przerost indywidualizmu światopoglądowego, a wychowanek włączy się w nurt umotywowanego ideami życia społecznego.

Ażeby wychowawca sprostał postawionemu zadaniu, powinien znać proces formowania się światopoglądu w świadomości młodzieży oraz udostępnić jej odpowiednie tworzywo do jego budowy¹⁾. Tworzywem tym będzie przede wszystkim nauka, świat wartości moralnych, społecznych, estetycznych.

Wychowawcy praktykowi przychodzi z pomocą pedagogika normatywna. Zarówno bowiem ona, jak ideologia i światopogląd, mają charakter prospektywny, mają nie tylko wyjaśniać rzeczywistość, lecz także kształtować i uzasadniać obraz przyszłości. Pedagogika, formułując cele wychowania, wskazując wzory osobowe i metody wychowawcze, wyraża równocześnie treści światopoglądowe.

Dążąc do ideału prawdy, winna rozpatrywać wszystkie ideologie i macierzyste ich światopoglądy. Wówczas cele wychowania będą wyrazem wartości naukowo uzasadnionych i społecznie umotywowanych.

Zakończenie. Przyglądając się zadaniom, które stoją przed pedagogiką, zauważamy, iż dotyczą one zarówno poznania stanu faktycznego rzeczywistości wychowawczej, przez obserwację i opis zjawisk, jak i wytyczenia celu wybiegającego w przyszłość poza aktualną rzeczywistość wychowawczą, a wreszcie określenia metod, które pozwolą jak najpełniej zrealizować te cele. Aby dobrać skuteczne metody, aby ustalić wysokie, utożsamiające się z obiektywnymi wartościami,²⁾ a równocześnie odpowiadające naturze tzn. możliwościom i dążeniom człowieka cele, aby uwzględnić rolę podłoża biologicznego, społecznego i kulturalnego w procesie wychowawczym, teoria pedagogiczna musi prowadzić sumienne i głębokie, a jednocześnie wielostronne badania.

¹⁾ H. Rowid — *Podstawy i zasady wychowania*. W-wa 1946, s. 280.

²⁾ S. Hessen — *Podstawy pedagogiki*. W-wa 1931, s. 6.

Teorię i praktykę należy uzupełnić źródłami, które w sposób najbardziej bezpośredni wpływają na formułowanie celów i zasad wychowania, lub też dają poznanie procesów zachodzących w wychowanku pod wpływem zjawisk rozwojowych i wychowawczych oddziaływań oraz sytuacji, które bezstronnie i dogłębnie zbadać może raczej eksperymentator niżli pedagog praktyk. Wychodząc z takiego założenia, obok teorii i praktyki, jako źródła pedagogiki, uwzględniamy jeszcze wiedzę empiryczną oraz światopogląd i ideologię.

Teoria jako system pojęć, praktyka jako działanie, wiedza empiryczna, na którą składają się fakty wielorakiego doświadczenia, światopogląd wreszcie jako synteza wiedzy i stosunku do rzeczywistości, łącznie z ideologią, będącą motywacją społeczną poglądów — stanowią źródła, dzięki którym pedagogika dogłębnie i wszechstronnie poznaje proces wychowawczy oraz nadaje mu moc, doskonalącą człowieka.