

# Józef Dajczak

---

## Rozwój pedagogiki naukowej na Zachodzie za okres lat 1945-1960

---

Collectanea Theologica 31/1-4, 171-233

---

1960

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# COMMUNICATA

## ROZWÓJ PEDAGOGIKI NAUKOWEJ NA ZACHODZIE ZA OKRES LAT 1945—1960

1. Już od trzydziestu kilku lat uznaje się w świecie naukowym pedagogikę za naukę samodzielną<sup>1)</sup>, chociaż proces jej usamodzielniania się trwa jeszcze po dziś dzień. Dyscyplina ta bowiem nie ugruntowała się jeszcze zdecydowanie w centrum struktury jej nauk pomocniczych, w których ona się zapożycza. Kwestionuje się również jej dotychczasową nazwę, gdyż wyraz „pedagogika“ określa raczej jej stronę metodyczną i techniczną, a nie teoretyczno-naukową. Dlatego też wysuwa się we współczesnej literaturze pedagogicznej na Zachodzie stosowniejszą dla niej nazwę w postaci: „Nauka i sztuka wychowania“<sup>2)</sup>.

Od dwudziestu też kilku lat odzyskała pedagogika na Zachodzie z powrotem swą autonomię, zniesioną lub ograniczoną przez narodowy socjalizm i faszyzm. Lecz ilość samodzielnych katedr pedagogiki<sup>3)</sup> jest na Zachodzie jeszcze nieliczna w stosunku do katedr innych nauk humanistycznych i filozoficznych.

---

<sup>1)</sup> Por. E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain — Coimbra 1954, 5—7; J. Göttler, *System der Pädagogik*, München und Kempten 1948, 15.

<sup>2)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 3—4.

<sup>3)</sup> Por. J. Dolche, *Pädagogische Fakultäten* w *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg<sup>3</sup> 1954, 766—8.

Zasięgiem swych zainteresowań, prądów i kierunków obejmuje współczesna pedagogika Zachodu w odniesieniu do swego przedmiotu wychowanie młodych i dorosłych, od najmłodszych dzieci aż do wtórnego wychowania rodziców włącznie, andragogika<sup>4)</sup>). Również odnośnie do środowisk wychowania uwzględnia ona niemal wszystkie spośród nich, począwszy od rodzinnego domu dziecka, aż do poprawczych domów dla młodzieży trudnej do wychowania i więzień dla młodocianych przestępców. Elitarnych też rówieśników uczniów szkolnych, oraz młodych robotników fabrycznych uważa się we współczesnej pedagogice Zachodu za ich współwychowawców i do tej też roli ich się przygotowuje i zaprawia. W ogólności pedagogika Zachodu stoi dziś pod znakiem czynu<sup>5)</sup> wychowawczego, a nie gołosłownych schematów i formalnych recept na wychowanie. Dlatego też cele formalne, które w pedagogice pomijają treść dedukcyjną, wysnutą z przesłanek filozoficznych i teologicznych, występują w obozach pedagogicznych na Zachodzie tylko w ograniczonej liczbie. Filozofia wraz z teologią dominują w nich obecnie nad biologią, psychologią i socjologią, które do niedawna jeszcze pierwszeństwo dzierżyły w pedagogice.

W pedagogice stosowanej, praktycznej Zachodu posługują się szkoły licznymi współczesnymi metodami i pomocami dydaktycznymi i pedagogicznymi, jak filmem, radiem, telewizją, magnetofonami, muzeami, oraz środkami ekonomicznymi gospodarstw domowych, prac zawodowych i pomocami technicznymi, zalecanymi przez współczesną pedagogikę mesologiczną, środowiskową<sup>6)</sup>).

Prawie wszystkie prądy i kierunki współczesnej pedagogiki Zachodu przenika pomimo różnic politycznych, społecznych,

---

<sup>4)</sup> Por. J. Gentes, *Elternerziehung* w L.d.P., Freiburg<sup>1</sup> 1958, 888—9.

<sup>5)</sup> Por. H. Brunnengräber, Litt Theodor w L. d. P., Freiburg<sup>3</sup>, 1954, 351—3.

<sup>6)</sup> Por. R. Zaniewski, *Les théories des milieux et la pédagogie mésologique*. Tournai—Paris 1952, 150 nss; J. P. Guilford, *Fundamental statistics in psychology and education*, New York—Toronto—London<sup>3</sup>1956, 1 ns.

ideologicznych i religijnych jej narodów jedna chrześcijańska moralna kultura, zgodnie z którą zmierza się tam do tych samych celów wychowania, na podstawie identycznych ogólnych zasad wychowania. Do tych celów wychowania należą przede wszystkim poszanowanie praw jednostki ludzkiej, rozwój jej osobowości z uwzględnieniem jej cech indywidualnych, solidaryzm i wzajemna pomoc społeczna, wolność słowa i kultu religijnego, bezstronna sprawiedliwość, oraz gotowość do ograniczeń interesów osobistych na rzecz dobra ogółu<sup>7</sup>.

2. Po ogólnym scharakteryzowaniu współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych na Zachodzie przechodzimy z kolei do sprawozdawczego omówienia ich poszczególnych obozów oraz ich działów, szczególnie w krajach kultury niemieckiej i francuskiej, pod kątem syntezy wiedzy i wiary w ich podstawach esencjalnych. Poniżej wymieniamy je po kolei:

#### I. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI FILOZOFICZNEJ

1. Pedagogika fundamentalna
2. Pedagogika egzystencjalna
3. Pedagogika osobowości
4. Pedagogika kultury

#### II. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

1. Pedagogika społeczna ogólna
2. Pedagogika wychowania rodzinnego i wtórnego wychowania rodziców
3. Pedagogika wczesnego dzieciństwa
4. Pedagogika specjalna wychowania dziewcząt
5. Pedagogika internatowa
6. Pedagogika mezologiczna albo środowiskowa
7. Pedagogika powołań do stanu i zawodu
8. Pedagogika uniwersytecka
9. Pedagogika międzynarodowa

---

<sup>7)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 90.

### III. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI PSYCHOLOGICZNEJ

1. Pedagogika tzw. „nowego wychowania“
2. Pedagogika antropozoficzna
3. Pedagogika eksperymentalna
4. Pedagogika dydaktyczna

### IV. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI LECZNICZEJ

1. Ogólna pedagogika lecznicza
2. Pedagogika kryminalna

### V. PEDAGOGIKA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

### VI. PEDAGOGIKA HISTORYCZNA

Oczywiście jasną jest rzeczą, że wymienione powyżej prądy i kierunki pedagogiczne oraz ich działy są od siebie współzależne w urzeczywistnianiu swych celów wychowania. Toteż niektóre działy kierunków pedagogicznych należą równocześnie do kilku obozów pedagogicznych, jak np. pedagogika osobowości, która realizuje zarówno hasła pedagogiki filozoficznej, społecznej i psychologicznej. Przeważają w niej jednak elementy wartości duchowych, filozoficznych i religijnych, gdy idzie o pedagogiczny personalizm religijny, na wzór których człowiek urabia swoją osobowość.

Z kolei w możliwie najkrótszych syntetycznych ramach przedstawimy z punktu sprawozdawczego podstawowe założenia i tendencje tych prądów i kierunków pedagogicznych oraz ich działów, pod kątem syntezy wiedzy i wiary, i podamy ich czołowych przedstawicieli, jak również ich główne dzieła naukowe.

### I. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI FILOZOFICZNEJ

#### 1. Pedagogika fundamentalna <sup>8)</sup>

Pedagogika naukowa opierała się dotychczas prawie wyłącznie na psychologii, biologii i socjologii. Obecnie przywraca

<sup>8)</sup> Por. J. Göttler, dz. cyt., 42 nss; H. Rempelin, *Psychologie der Persönlichkeit*, München—Basel 1956, 29—36, 39—45, 147—179, 270—294,

się w niej na Zachodzie utraconą pozycję filozofii, przeważnie tomistycznej<sup>9)</sup>, na skutek wojującego dziś materializmu, pozytywizmu i kartezjanizmu. Pedagogika należy zresztą, jak wiadomo, do filozofii ze względu na swe ideały, które urzeczywistnia w wychowaniu. Ponadto traktuje się w niej o człowieku jako osobowości cielesno-duchowej, która stopniowo się rozwija i dopracowuje w środowisku społecznym, nasyconym wartościami duchowymi, aż do osiągnięcia możliwie najwyższego stopnia doskonałości w życiu. Albéric-Albert Decoene<sup>10)</sup>, współczesny belgijski pedagog i filozof tomistyczny, nazwał pedagogikę filozoficzną — fundamentalną pedagogiką i ta nazwa nadal się utrzymuje w pedagogice naukowej.

Do obozu pedagogiki fundamentalnej należą w środowisku kultury francuskiej prócz Decoene'a następujący filozofowie i pedagodzy<sup>11)</sup>: J. Maritain, Fr. De Hovre, R. G. Boigelot, J. Schaller, A. Marc, R. Le Senne, R. Jolivet i inni. Z kolei w środowisku kultury niemieckiej należą do tego obozu<sup>12)</sup>: S. Behn, L. Bopp, R. Guardini, J. Göttler, P. Haeberlin, D. Hildebrand, Th. Litt, E. Przywara, O. Spann, E. Spranger, P. Wust, A. Petzelt, W. Flittner, H. Remplein i inni.

J. Maritain<sup>13)</sup>, jeden z czołowych spośród filozofów-pedagogów francuskich, poddaje krytyce współczesne wychowanie,

---

383—415, 562—593; J. M. Hollenbach, *Der Mensch als Entwurf*, Frankfurt am Main 1958, 35—36, 64—104, 141, 200, 245, 249—284, 337, 449; F. Lelotte, *Die Lösung des Lebensproblems*, przekład z francuskiego P. M. Schaada, Kaldenkirchen 1957, 17—24, 37, 57—66, 243—254; H. Rolf Lückert, *Konflikt—Psychologie*, München—Basel 1957, 525 ns; K. Strunz, *Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen*, praca zbiorowa, München—Basel 1959, 24—28, 33—42, 242—257, 461—502, 515—521; W. Weischedel, *Wirklichkeit und Wirklichkeiten*, Berlin 1960, 3—20, 103—158, 211—266; H. Glockner, *Die europäische Philosophie*, Stuttgart 1958, 52—152, 252—337, 540—1143.

<sup>9)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 89 ns; F. Porter, *Guides en Éducation*, Montréal 1954, 158, 245 ns.

<sup>10)</sup> Por. F. Porter, dz. cyt., 246.

<sup>11)</sup> Por. Fr. De Hovre, *Les maitres de la pédagogie contemporaine*, Paris, 7—12, 403 ns; F. Porter, dz. cyt., *Anthologie bio-bibliographique*, France—Belgique—Suisse, 121—123, 134—135, 140—142, 201—202, 228—231.

<sup>12)</sup> Por. Fr. De Hovre, dz. cyt., 133—135, 180, 191—200, 214—218, 228—231, 265—269, 290—291, 293—299, 320.

<sup>13)</sup> Por. J. Maritain, *L'éducation à la croisée des chemins*, Paris 1947.

szczególniej amerykańskie, w swej książce: *L'éducation à la croisée des chemins* (1947). Wytyka mu w niej siedem błędów, które zagrażają podług niego współczesnemu wychowaniu w ogóle. Do głównych spośród nich należą: a) zapoznawanie istotnego celu wychowania z pominięciem idei religijno-filozoficznych, b) fałszywe określanie celu wychowania, c) jednostronny pragmatyzm światopoglądowy, d) skrajny woluntarystyczny socjologizm, który przekreśla wolność woli człowieka i dostosowuje go bezwzględnie do warunków jego środowiska społecznego, e) fałszywe przekonanie, że wszystkiego można nauczyć w szkole.

## 2. Pedagogika egzystencjalna <sup>14)</sup>

Systemy wychowania zależą głównie od różnych poglądów na istotę człowieka oraz na jego egzystencję. Dlatego też filozofia egzystencjalna ma także znaczenie pedagogiczne. Lecz ten prąd pedagogiczny jest jeszcze dotychczas w stadium po-

---

<sup>14)</sup> Por. G. Marcel, *Ies homes contre l'humain*, Paris 1953, 79—100, 122—144; J. Lacroix, *Marxisme, existentialisme, personnalisme*, Paris <sup>1</sup>1955, 49 ns; E. Mounier, *Introduction aux existentialismes*, Paris 1947; J. P. Sartre, *L'être et le neant*, Paris 1943; G. Marcel, *Le mystère de l'être*, Paris <sup>1</sup>1951, <sup>2</sup>1952; *Der Mensch als Problem*, Frankfurt 1956; J. Pfeiffer, *Existenzphilosophie. Eine Einführung in Heidegger und Jaspers*, Hamburg <sup>1</sup>1949; J. E. Steffes, *Christliche Existenz inmitten der Welt*, Düsseldorf 1947; F. Wust, *Der Mensch und die Philosophie. Einführung in die Existenzphilosophie*, Münster 1947; K. Jaspers, *Einführung in die Philosophie*, München 1953; H. Weinstock, *Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild*, Heidelberg <sup>1</sup>1954; J. P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris 1946; W. Weischedel, *Wirklichkeit und Wirklichkeiten*, Berlin 1960, 69—86, 103—118, 211—230; L. Prohaska, *Existentialismus und Pädagogik*, Freiburg—Wien 1955, 31—125, 158—169; H. De Lubac, *Die Tragödie des Humanismus ohne Gott*, Salzburg 1950, *Przekład z francuskiego przez E. Steinackera*, 15 sn; J. Maritain, *Christlicher Humanismus*, Heidelberg 1950; H. Nahas, *La femme dans la littérature existentielle*, Paris 1957, 30—44, 86—107, 143—145; S. Kierkegaard, *Crainte et tremblement*, Paris 1946; E. Mounier, *L'espoir des désespérés*, Paris 1952; K. Ho'zamer, *Existenzphilosophie und Pädagogik w L. d. P.*, Freiburg 1952, 1109—1112; H. Krings, *Existentialismus d Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 1959, <sup>1</sup>1304—6; *Existenzphilosophie*, tamże, 1308—1311; H. Diem, *Kierkegaard*, Frankfurt a. M. 1959 25 nss; K. Jaspers, *Philosophie und Welt*, München 1958, 9—135.

czątkowym swego rozwoju, ponieważ filozofowie egzystencjalni nie określają na ogół całkiem wyraźnie celów wychowania<sup>15</sup>). Jednakowoż już obecnie przybrała ta odmiana pedagogiki dwa wyraźnie określone kierunki wychowania na Zachodzie<sup>16</sup>: chrześcijański i niechrześcijański. Do pierwszego obozu należą we Francji i w Szwajcarii między innymi: H. De Lubac, G. Marcel i M. Picard, a w Niemczech i Austrii: K. Barth, M. Buber, A. Forest, R. Guardini i L. Prohaska. Odnosnie egzystencjalnych celów wychowania idą oni wszyscy w ślady Sörena Kierkegaarda<sup>17</sup>), duńskiego chrześcijańskiego filozofa-egzystencjalisty, według którego cała filozofia życia powinna być skierowaną do religijno-moralnych celów praktycznych z podłoża troski o całego człowieka na podstawie światopoglądu chrześcijańskiego. Zaś do obozu pedagogicznego egzystencjalnego niechrześcijańskiego należą we Francji między innymi J. P. Sartre<sup>18</sup>), a w Niemczech: H. Heidegger<sup>19</sup>), W. Weischedel<sup>20</sup>), ze szkoły Marcina Heideggera i K. Jaspers<sup>21</sup>). Jeśli ich chrześcijańscy partnerzy filozoficzni przyjmują za podstawę wychowania nieodmienne prawo Boże i własną odpowiedzialność za życie osobiste na podstawie wewnętrznej dobrowolnej decyzji własnego sumienia, zgodnego z prawem ustanowionym przez Boga Stwórcę, to pedagodzy egzystencjalni niechrześcijańscy głoszą poglądy, zgodnie z którymi człowiek powinien „urzeczywistniać siebie w swej egzystencji“, niezależnie od prawa z zewnątrz nadanego, nawet przez Boga, na mocy własnej bezwzględnej autonomii.

Na ogół wszakże wszyscy pedagodzy egzystencjalni domagają się od wychowawców przystosowania nauczania i wychowania do zapotrzebowań fizycznych, psychicznych i du-

---

<sup>15</sup>) Por. K. Holzamer, art. cyt., 1110.

<sup>16</sup>) Por. L. Prohaska, dz. cyt., 111—135.

<sup>17</sup>) Por. L. Prohaska, dz. cyt., 36, 38—41, 53, 143.

<sup>18</sup>) Por. L. Prohaska, dz. cyt., 45 ns.

<sup>19</sup>) Por. L. Prohaska, dz. cyt., 45, 47, 109, 170.

<sup>20</sup>) Por. W. Weischedel, *Wirklichkeit und Wirklichkeiten*, Berlin 1960, 3—86, 142—158, 211—220.

<sup>21</sup>) Por. L. Prohaska, dz. cyt., 41—45, 53, 73; K. Jaspers, dz. cyt., 9—28.



chowych wychowanków, na podstawie gruntownej wiedzy z dziedziny psychologii pedagogicznej i pedagogiki środowiskowej.

### 3. Pedagogika osobowości <sup>22)</sup>

Ten kierunek i prąd współczesnej pedagogiki naukowej zachodnioeuropejskiej wiąże się ściśle z pedagogiką fundamentalną, z pedagogiką egzystencjalną i z psychologią oraz z socjologią pedagogiczną. Toteż ta odmiana pedagogiki jest tylko działem pedagogiki filozoficznej. W swym obozie różnicuje się ona w dwu typach <sup>23)</sup>: a) w chrześcijańskiej pedagogice humanizmu integralnego, b) w laicystycznej pedagogice humanizmu industrialnego lub kulturowego. Zgodnie z systemem wychowania personalistycznego chrześcijańskiego personalizmu pedagogicznego urabia się człowieka na osobowość, czyli na pełną osobę pod względem etycznym, na podstawie nieodmiennych najwyższych ideałów „sub specie aeternitatis“, dla życia doczesnego i następnie dla życia wiecznego w zjednoczeniu z Bogiem. Natomiast podług drugiej odmiany personalizmu pedagogicznego o celach czysto ziemskiego wychowania, urabia się młodego człowieka w duchu laicystycznym, wyłącznie do celów doczesnych, by mógł osiąść na stałe możliwie najwyższą kulturę intelektualną i moralną i następnie przekazać ją wzbogaconą przez się drugim. W tej zaś zaszczytnej dla siebie pracy społecznej znajdzie także osobiste dostępne dla siebie szczęście. Niemniej jednak i w tym dru-

---

<sup>22)</sup> Por. H. Remplein, *Psychologie der Persönlichkeit*, München—Basel 1956, 33—37, 53—59; *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*, München—Basel 1956, 15—16, 231—234, 264—268, 282—287, 296—301, 321—325; A. Petzelt, *Kindheit-Jugend-Reifezeit*, Freiburg <sup>1</sup>1955, 22—23, 37—38, 97—99, 171—176, 194—205, 251—258, 261; A. Gruber, *Jugend im Ringen und Reifen*, Freiburg 1956, 63—77, 85—110, 261—306; G. W. Allport, *Persönlichkeit*, Stuttgart 1949; W. Arnold, *Person, Charakter, Persönlichkeit*, Göttingen 1957; E. Rothacher, *Die Schichten der Persönlichkeit*, Bonn <sup>4</sup>1948; Ph. Lersch, *Aufbau der Person*, München <sup>1</sup>1952; *Der Mensch in der Gegenwart*, München <sup>2</sup>1955.

<sup>23)</sup> Por. J. M. Hollenbach, *Der Mensch als Entwurf*, Frankfurt am Main 1958 80—84, 238, 276, 299; J. Möller, *Existentialphilosophie und katholische Theologie*, Baden-Baden 1952.

gim obozie wychowania personalistycznego nie odrzuca się zdecydowanie ze strony jego wszystkich pedagogów pozaziemskich celów wychowania.

Pedagogika osobowości łączy się ściśle z charakterologią<sup>24)</sup>, którą w obecnych czasach znacznie rozbudowano na Zachodzie, zwłaszcza pod względem typicznych cech charakterologicznych poszczególnych wybitnych ludzi współczesnych i tych, którzy przeszli już do historii. Również charakter wrodzony jest w niej szeroko uwzględniany na podstawie psychologii głębinowej i psychologii indywidualnej oraz psychologii dyferencjalnej w jej współczesnej ogólnej tematyce. W zachodnioeuropejskiej charakterologii naszych czasów znajdują również zainteresowania dość żywe i od dawna już zaniedbane w niej tematy traktujące o sumieniu, poczuciu wewnętrznym i o wzorach do naśladowania.

Skoro zaś chrześcijańska pedagogika osobowości przyjmuje zasadę, podług której człowiek ustala ostatecznie swój moralny kierunek życia na podstawie posiadanego charakteru tylko przy pomocy łaski Bożej<sup>25)</sup>, stąd też współczesna peda-

<sup>24)</sup> Por. J. Toulemonde, *La Caractérologie*, Paris 1951, 70—253; R. Le Senne, *Traité de caractérologie*, Paris 1957, 130—529; A. Le Gall, *Caractérologie*, Paris 1955, 52—437; M. Verdun et ses corrélations, Paris 1950, 110—120, Paris 1951, 15—183; M. Daven Zabel, *Craft and character in modern fiction*, New York 1957, 147—276; P. Grieger, *Le diagnostic caractérologique*, Paris 1952; F. Baumgarten, *Die Charakterprüfung der Berufsanwärter*, Zürich 1946; E. A. *Charakterkunde*, Allgemeinverständliche Darstellung der Charaktereigenschaften, Bern und Stuttgart 1955; G. Fischer, *Charakter* w *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 2 1958, 1017—20; L. Bopp, *Charakterbildung* w *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg 2 1952, 614—618; F. X. Ronsin, *Eveilleurs d'ames*, Paris 1955, 157—195.

<sup>25)</sup> Por. A. Kriekemans, *Principes de l'éducation religieuse, morale et sociale*, Louvain 1955, 33 ns; A. Ravier, *Éducation selon l'Évangile*, Paris 1946, 93—130; G. Thils, *Théologie et réalité sociale*, Tournai—Paris 1952, 175—263; M. J. Scheeben, *Natur und Gnade*, Freiburg 1949; *Die Herrlichkeiten der göttlichen Gnade*, Freiburg 1949; M. Pfliegler, *Heilige Bildung*, Wien 1948; R. Guardini, *Freiheit, Gnade, Schicksal*, München 1949; N. Rocholl, *Seelsorgehilfe*, Freiburg 1952; Th. Kampmann, *Kierkegaard als religiöser Erzieher*, Paderbon 1949; K. Rahner, *Gnade* w *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 4 1960, 977—1000; K. Rahner, *Gnadentheologie*, tamże, 1010—14; M. B. Arnold — J. A. Gasson, *The human person*, New York 1954, 548 ns.

gogika chrześcijańska Zachodu poświęca wiele miejsca znaczeniu łaski Bożej w formowaniu charakteru i osobowości w życiu ludzkim. Wszystkie w ogóle wartości duchowe przekazywane młodzieży przez wychowanie mają służyć najwyższej spośród nich, którą jest według pedagogów chrześcijańskich personalistycznych świętość, najwyższa doskonałość życia w stanie nadprzyrodzonym. Dwa bowiem różne życia nosi w sobie dziecko ochrzczone, przyrodzone, które istnieje na substancjalnym podłożu ciała złączonego z duszą, i nadprzyrodzone, które dotyczy duszy zjednoczonej w Bogiem więzią dziecięctwa Bożego. Wychowawca chrześcijański powinien żywić w sobie wielki szacunek dla dziecka ochrzczonego<sup>26</sup>). W wiekach średnich istniał dla zakonników przepis, zobowiązujący ich do dawania pierwszeństwa dziecku przy spotkaniu się z nim w przechodzie na drodze. W ten sposób zakonnicy mieli się zaprawiać do poszanowania łaski Bożej w dziecku, oraz dla służby dla niego w celu utrzymania i rozwinięcia w nim stanu łaski uświęcającej. Dziecko też samo musi być również zaprawione, zgodnie z chrześcijańską pedagogiką osobowości, do szacunku względem siebie jako świątyni Ducha Świętego i całej Trójcy Świętej. Nie może też ono stracić z oczu i pamięci swych skłonności do grzechów, na skutek spuścizny dziedzicznej po grzechu pierworodnym. Powinno również być wychowane w duchu wdzięczności względem Boga za otrzymane dary natury i nadnatury, przypominają pedagogowie współcześni chrześcijańscy Zachodu.

#### 4. Pedagogika kultury<sup>27</sup>)

W Europie zachodniej powróciła też po roku 1945 po pogromie hitleryzmu do dawnego znaczenia w nauce o wychowaniu pedagogika kultury, związana ściśle z pedagogiką oso-

---

<sup>26</sup>) Por. L. Bopp, *Gnade, Gnadenordnung und Pädagogik* w L. d. P., Freiburg 2 1953, 467—469; Fr. Schneider, *Die Jugendverwahrlosung ihre Bekämpfung*, Salzburg 1950.

<sup>27</sup>) Por. E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain—Coimbra 1954, 429—452; R. Zaniewski, *Les théories des milieux*

bowości i z pedagogiką społeczną. Zgodnie z jej przewodnim hasłem głoszącym, że człowiek zawdzięcza swe wychowanie głównie duchowym wartościom swego środowiska narodowego, zajmują zawsze dobra duchowe kultury narodowej miejsce przednie w tym obozie pedagogicznym. Pod ich wpływem upostacionym w wychowawcach i w ogólności w pokoleniu ludzi dorosłych, oraz innych dóbr zewnętrznych, zeszytwniających w wytworach ducha ludzkiego, człowiek surowej natury przeobraża się stopniowo podczas swych faz rozwojowych i następnie także w swym wieku dorosłym w człowieka kultury swego narodowego środowiska. Lecz i w tym obozie pedagogicznym rozróżnia się na Zachodzie chrześcijańską pedagogikę kultury i laicystyczny obóz tego prądu pedagogicznego. Jednakże w jednym i drugim obozie osoba ludzka, pełna poczucia swej osobistej wartości i odpowiedzialności za życie własne i bliźnich oraz swego narodu, zajmuje zawsze pryncypalne miejsce.

## II. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

### 1. Pedagogika społeczna ogólna<sup>28)</sup>

Ten prąd pedagogiki zachodnioeuropejskiej pozostaje, jak wiadomo, w ścisłym związku z pedagogiką kultury i z pedagogiką osobowości. Pewną nowością jest na Zachodzie w tym obozie pedagogicznym ten znamieny fakt, że obok dotych-

---

et la pédagogie mésologique, Tournai—Paris 1952, 56 ns; Fr. X. Eggersdorfer, Jugendbildung, München<sup>1</sup>1956, 233—251; W. Hellpach, Sozialpsychologie, Stuttgart 1951, 102—147, 173—209; E. Planchard, La culture générale chez les étudiants, Coimbra 1947; J. Dolch, Kulturpädagogik w L. d. P., Freiburg 3 1954, 97 n; E. Spranger, Kulturfragen der Gegenwart, Heidelberg 1953.

<sup>28)</sup> Por. O. Engelmayer, Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse, München<sup>2</sup>1958; E. Marmy, Mensch und Gemeinschaft in christlicher Schau, Fribourg, Suisse 1945; C. M. Fleming, Soziale Psychologie und Erziehung, Bonn 1950; R. Dottrens, Éducation et démocratie. Reflexions, responsabilités, perspectives. Neuchâtel—Paris 1946; K. Stern, Die dritte Revolution, Salz-

czasowej empirycznej socjologii wychowania, powstała tam także socjologia wychowawcza<sup>29)</sup>. Do niedawna twierdzono, że socjologia pozostawia moralną stronę życia społecznego do oceny etyce społecznej. Sama zaś jako nauka empiryczna nie zajmuje się tym, co być powinno, lecz wyłącznie tym, co jest faktycznie<sup>30)</sup>.

W Stanach Zjednoczonych A.P.<sup>31)</sup> wprowadzono już tę nową dyscyplinę socjologiczną od dwudziestu kilku lat do wykładów uniwersyteckich na kilku katedrach pod nazwą: „Educational Sociology“. Do rozwoju tej dziedziny nauki przyczynili się głównie: F. H. Gildings i L. F. Wards, socjologowie, którzy stworzyli w swych rozprawach socjologicznych syntezę socjologii i pedagogiki normatywnej. W Niemczech<sup>32)</sup> podjęli się tej misji na niwie piśmiennictwa socjologiczno-pedagogicznego: A. Fischner, R. Lochner, G. Weiss, K. Dunkmann, H. Schroeder, K. Haase i inni. We Francji<sup>33)</sup> pracowali już na przełomie XIX i XX wieku w tym kierunku socjologowie i pedagogowie: A. Espinas, J. M. Guyau, G. Lebon, A. Comte

Pedagogika społeczna wykazuje dziś w swych kierunkach ideologicznych na Zachodzie trzy obozy<sup>34)</sup>: a) pedagogiki społecznej normatywnej chrześcijańskiej; we Francji jej czołowym przedstawicielem jest Gabriel Le Bras<sup>35)</sup>, b) pedagogiki społecznej normatywnej laicystycznej, c) pedagogiki społecznej funkcjonalnej, empirycznej, opisowej. Ostatnia odmiana tej pedagogiki jest dyscypliną pomocniczą dla pedagogiki normatywnej, podobnie jak psychologia.

---

burg 1956; W. Beck, Grundformen sozialen Verhaltens, Stuttgart 1955; K. Haase, Sozialpädagogik, Sozialziehung w L. d. P., Freiburg 4 1955, 373—377.

<sup>29)</sup> Por. R. Zaniewski, dz. cyt., 147 ns.

<sup>30)</sup> Por. K. Haase, Soziologie und Pädagogik w L. d. P., Freiburg 4 1955, 381—385.

<sup>31)</sup> Por. K. Haase, art. cyt., 383.

<sup>32)</sup> Por. K. Haase, art. cyt., 383.

<sup>33)</sup> Por. K. Haase, art. cyt., 383.

<sup>34)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 429—452; J. Cöttler, dz. cyt., 13 ns; K. Haase, art. cyt., 381—385.

<sup>35)</sup> Por. G. Le Bras, Études de sociologie religieuse, Paris 1955, 1956, 1326—381, 195—381.

Obozy normatywne współczesnej pedagogiki społecznej Zachodu pracują również nad wychowaniem międzynarodowym do współżycia narodów w pokoju <sup>36)</sup>. Filozofię pokojowego współżycia społecznego różnych narodów opracował już w starożytności chrześcijańskiej św. Augustyn <sup>37)</sup> w rozprawie: „De Civitate Dei“. Pokój w ludzkiej społeczności warunkuje według niego zasadniczo podporządkowanie się jednostki i całej społeczności ustanowionemu prawu cywilnemu opartemu na prawie Bożym. Do trwałego wszakże podlegania temu prawu jest niezbędna pomoc w łaskach Bożych. Pokój bowiem jest owocem cnoty miłości, także w stosunku do nieprzyjaciół, co jest trudne do zachowania bez ustawicznego dopływu łask Bożych do duszy.

## 2. Pedagogika wychowania rodzinnego i wtórnego wychowania rodziców <sup>38)</sup>

Urobiona duchowo osobowość człowieka jest przede wszystkim arcytrudnym żywym dziełem sztuki społecznego wycho-

<sup>36)</sup> Por. F. Stratmann — H. Rombach, Friede, Erziehung zum Frieden w L. d. P., Freiburg 2 1952, 156—159.

<sup>37)</sup> Por. Des Heiligen Kirchenvaters Aurelius Augustinus, Zweiundzwanzig Bücher über den Gottesstaat, przekład z łacińskiego A. Schrödera, Kempten—München, II B. 1914, <sup>10</sup>133—141, III B. 1916, <sup>19</sup>228—234.

<sup>38)</sup> Por. Fr. Schneider, Katholische Familienerziehung, Freiburg 1951, 12—16, 69—95, 155—179, 209—251; Deine Kinder und Du, Einsiedeln <sup>3</sup> 1941; Der christliche Erzieher, Graz 1947; Fr. Streng, Das Geheimnis der Ehe, Einsiedeln <sup>13</sup> 1952; M. Stark, Heiligung der Familie, Recklinghausen 1951; Gotteswort an die Familie, Recklinghausen 1951; E. Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958; J. Bowbly, Maternal care and mental healths, Geneva 1951; H. Heimerl, Laien im Dienst der Verkündigung, Wien 1958, 46—52, 134—143; F. Lelotte, Die Lösung des Lebensproblems, Kaldenkirchen 1957, 321 ns; M. Vérine (pseud.) Gourger, La famille nouvelle, Paris 1945, 9—43, 123—133; J. Lacroix, Force et faiblesses de la famille, Paris 1958, 77 nss; F. X. Arnold, La femme dans l'Église, przekład z niemieckiego, Paris 1955, 93—137; Serviteurs de la foi, przekład z niemieckiego, Tournai 1957, 9—45; A. Kriekemans, dz. cyt., 29—58, 149—160; S. De Lestapis, Pour une école des parents. Comprendre nos enfants, Paris 1953, 27 ns; G. Courtois, L'art d'élever les enfants d'aujourd'hui, Paris <sup>3</sup>1957, 150 ns; D. H. Stott, Unsettled children and their families, London 1956; W. Ellbracht, Familienpädagogik, Familienerziehung w L. d. P., Freiburg 1 1952, 1160—63.

wania środowiska rodzinnego<sup>39)</sup>. Dlatego też rodzinę otacza się dziś szczególną opieką na Zachodzie, aby ją przygotować pod względem moralnym i pedagogicznym do spełnienia tego zadania. Ta akcja stanowi przedmiot pedagogiki społecznej, nazwanej pedagogiką wychowania rodzinnego i wtórnego wychowania rodziców. Do tej służby dla dobra rodziny, jako instytucji wychowawczej szczególniejszego znaczenia, przystąpiły obecnie na Zachodzie do współpracy z Kościołem chrześcijańskim: Uniwersytety, Wyższe Instytuty pedagogiczne, Związki lekarzy, biologów i filozofów, Związki literatów i publicystów i Związki samych rodziców. W poszczególnych krajach funkcjonują już tam poradnie pedagogiczno-psychologiczne dla rodziców<sup>40)</sup>, wśród których w Monachium czynna już jest od r. 1922. W niektórych Uniwersytetach niemieckich, austriackich, francuskich i belgijskich urządziła się na ich Wydziałach medycznych czterosemestralne kursy pedagogiczne dla rodziców i dla zainteresowanych nauczycieli oraz dla duszpasterzy parafialnych i szkolnych. „Szkołę dla Rodziców“ prowadzi na Wydziale medycznym Sorbony w Paryżu, prof. G. Heuyer<sup>41)</sup>, przy współpracy lekarzy, psychologów i pedagogów. Jej słuchaczami są również nauczyciele i duchowni.

We Francji powstał też w Lyonie<sup>42)</sup> w 1929 r. Związek lekarzy, biologów i filozofów, którego celem jest wtórne wychowanie rodziców do ich zadań wychowawczych przez wydawnictwa odpowiednich czasopism i popularnych książek z dziedziny wychowania. Dr René Biot, lekarz, współpracownik dra Aleksego Carrel'a, jest założycielem tego związku. Do innych pedagogów-pisarzy rodzinnych<sup>43)</sup> należą we Francji: Maurice Colinon, redaktor przeglądu: „Familial Digest“;

<sup>39)</sup> Por. M. Pfliegler, *Der rechte Augenblick*, Wien 1956, 30—39, 42; A. Kriekemans, dz. cyt., 49; Cl. Tilmann, *Que dirai-je à mon fils?* Paris—Tournai 1959, 21—56.

<sup>40)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 1345 ns; O. Mosshamer, *Que dirai-je à ma fille* Paris—Tournai 1959, 17—45, 46—66.

<sup>41)</sup> Por. I. Gentges, *Elternerziehung* w L. d. P., Freiburg 1 1952, 889.

<sup>42)</sup> Por. F. Porter, *Guides en éducation*, Montréal 1954, 16 ns.

<sup>43)</sup> Por. F. Porter, dz. cyt., 16—18, 36, 65, 143—144.

Stanislas De Lestapis, dyrektor „Action Populaire“, Stowarzyszenia opieki nad rodziną; Marie-France (pseud. Françoise Sébilleau), autorka licznych utworów pedagogicznych treści popularnej o matce jako głównej wychowawczyni dzieci w środowisku rodzinnym. Z kolei należą do tych pisarzy i działaczy na niwie wtórnego wychowania rodziców: Marguerite Vérine (pseud. Gourgeroy)<sup>44</sup>), założycielka i kierowniczka „L'École des Parents“ w Paryżu i autorka popularnych rozpraw o wychowaniu rodzinnym, oraz Jean Lacroix<sup>45</sup>), filozof i pedagog, przedstawiciel chrześcijańskiego personalizmu pedagogicznego we Francji.

Do czołowych współczesnych pisarzy-pedagogów niemieckich, niosących pomoc rodzicom w ich wtórnym wychowaniu w odniesieniu do autorytatywnego i psychologicznego wychowania dzieci należą: Friedrich Schneider<sup>46</sup>), pedagog i psycholog, usunięty z katedry pedagogiki z Uniwersytetów w Bonn i Köln za czasów hitleryzmu, a od r. 1949 prof. pedagogiki w Uniwersytecie w München; z kolei inni pedagogzy rodzinni<sup>47</sup>): C. G. Jung, W. Ellbracht, A. Heinen, E. Rahner, L. Seif, J. Gentges i Schlüter-Hermkes. Rolą matki w wychowaniu rodzinnym zajęli się w niemieckiej literaturze teologicznej i pedagogicznej: Franz Xaver Arnold<sup>48</sup>), rektor Uniwersytetu w Tübingen, Josef Russmann<sup>49</sup>), Hans Heimerl, Eva Firkel<sup>50</sup>) i M. Stark<sup>51</sup>), F. Schottlaender<sup>52</sup>) i inni.

Wymienieni powyżej pisarze francuscy i niemieccy podają zgodnie, że wewnętrzna harmonia rodzinna, oparta na nierozwalnym węźle małżeńskim, wzmacnianym trwałą miłością

<sup>44</sup>) Por. F. Porter, dz. cyt., 212—213.

<sup>45</sup>) Por. F. Porter, dz. cyt., 127—128.

<sup>46</sup>) Por. W. Brezinka, Schneider Friedrich w L. d. P., Freiburg 4, 1955, 18—19.

<sup>47</sup>) Por. A. Heinen, E. Rahner, M. Montessori, Familien- und Kleinkinderpädagogik, München 1954, 83, 85—88, 247, 263.

<sup>48</sup>) Por. Fr. X. Arnold, La femme dans l'Église, Paris 1955, 27 nss.

<sup>49</sup>) Por. J. Russmann, Sendung der Frau, Wien 1958, 153—185.

<sup>50</sup>) Por. E. Firkel, Schicksalsfragen der Frau, Wien 1956.

<sup>51</sup>) Por. M. Stark, Heiligung der Familie; Gotteswort an die Familie, Recklinghausen 1951.

<sup>52</sup>) Por. W. Hansen, Schottlaender Felix w L. d. P., Freiburg 4 1955, 30.



wzajemną, pełną poświęcenia dla rodziny oraz poczucia odpowiedzialności za jej dobro, należą do ducha prawdziwego wychowania rodzinnego. Ono bowiem jest funkcjonalne, co oznacza, że prowadzi się je na podstawie współżycia dzieci z rodzicami w atmosferze wzajemnego zaufania i przygotowywania dzieci do ich przyszłych zadań na wzór spełniania tychże przez rodziców. Dlatego też pisarze ci domagają się od rodziców w miarę ich możliwości wszechstronnego przygotowania własnych dzieci do ich późniejszego życia małżeńskiego i rodzinnego we własnym gnieździe rodzinnym. Tym samym uczyni się dla nich zbyt rzadkim ewentualne przechodzenie przez wtórne wychowanie na skutek możliwości popełniania przez nie w wieku dorosłym błędów w wychowaniu ich dzieci.

W najnowszych czasach znajduje również katecheza rodzinna powszechne zapotrzebowanie wśród ludności katolickiej na Zachodzie jako największa podpora wiary, podważanej obecnie przez niechrześcijańskie kierunki i prądy światopoglądowe. Niezbędną ona była w czasach starożytnego chrześcijaństwa i wielkie też usługi oddała Kościołowi w wiekach średnich i w czasach poreformacyjnych epoki nowożytnej. O średniowiecznych matkach chrześcijańskich świadczą dzieje Kościoła, że one były „najlepszymi proboszczami rodzinnymi i biskupami dla swych rodzin“<sup>53)</sup>, oczywiście pod kierunkiem swych duszpasterzy parafialnych z ich biskupami na czele. W katechezie rodzinnej<sup>54)</sup> nie idzie wcale, zaznaczają pisarze pedagogiczni Zachodu, o systematyczne słowne nauczanie dzieci, lecz o przygodne pouczenia z okazji różnych okoliczności, w których mogą znaleźć się dzieci młodsze i starsze. Rodzice powinni też stwarzać w swych środowiskach rodzinnych korzystny klimat duchowy dla życia z wiary przez praktykowanie jej w codziennym życiu między sobą i we współżyciu

---

<sup>53)</sup> Por. J. A. Jungmann, *Katechetik*, Freiburg 1955, 18.

<sup>54)</sup> Por. H. Heimerl, *Laien im Dienst der Verkündigung*, Wien 1958, 64—107; L. Bopp, *Heilerziehung aus dem Glauben*, Freiburg 1958, 124 ns; M. Bedoyère, *Die Würde der Laien*, Olten 1956; L. Zarncke, *Gewissensbildung in der frühen Kindheit*, Berlin 1955; M. Montessori, *L'éducation religieuse*, Bruges 1956, 59—118.

z dziećmi i innymi domownikami. W ten sposób rodzice stają się przez swe pobożne życie żywym obrazem Boga żywego dla swych dzieci i wzbudzają w nich swoją szlachetnością i wspaniałomyślnością w odnoszeniu się do dzieci podziw i miłość ku Bogu, w wyniku których one naśladowują ich pobożne odnoszenie się do Niego we własnym życiu. W ten sposób zaprawiają też rodzice swoje dzieci do praktykowania życia religijnego już od wczesnego dzieciństwa.

### 3. Pedagogika wczesnego dzieciństwa <sup>55)</sup>

Ponieważ pierwsze przeżycia intuicyjne dziecka, będące z początku w niemowlęctwie wynikiem podświadomych operacji myślowych i w następnych kilku latach wczesnego dzieciństwa, już świadomych, lecz samorzutnych, nie wyrozumowanych znaczą i piętnują jego psychikę w pewnej mierze na całe życie <sup>56)</sup>, dlatego zwraca się też obecnie w pedagogice naukowej Zachodu szczególną uwagę na wychowanie dzieci we wczesnym dzieciństwie. Ten kierunek pedagogiki jest również działem pedagogiki społecznej i zarazem psychologicznej.

Swym zasięgiem obejmuje ta faza rozwojowa dzieci podokresu niemowlęctwa (0—9 miesięcy), następnie dzieci podokresu poniemowlęcego (9 m. do 2,6 roku), oraz dzieci podokresu przedszkola (2,6—5, 6). Pedagogowie specjalni fazy wczesnego dzieciństwa pragną stworzyć na Zachodzie dla tych dzieci przystosowane dla nich adekwatne środowisko <sup>57)</sup> wy-

---

<sup>55)</sup> Por. P. Faure, *Au siècle de l'enfant*, Paris 1958, 9—13, 18—21, 73—93; P. Hoesl, *L'éducation sentimentale des filles*, Paris 1947; L. Prohaska, *Kind und Jugendlicher der Gegenwart*, Wien 1956; H. Zulliger, *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*, Stuttgart 1952; A. Russel, *Das Kinderspiel*, München 1953; W. Hansen, *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München <sup>3</sup>1952; H. Zulliger, *Umgang mit dem kindlichen Gewissen*, Stuttgart <sup>2</sup>1951; A. Ferrière, *Maisons d'enfant de l'après-guerre*, Neuchâtel 1945; Prudhommeau, *Le dessin de l'enfant*, Paris 1947; A. Petzelt, *Kindheit-Jugend-Reifezeit*, Freiburg <sup>2</sup>1955, 26—107.

<sup>56)</sup> Por. M. Pfliegler, dz. cyt., 42.

<sup>57)</sup> Por. P. Faure, dz. cyt., 9 n; S. De Lestapis, dz. cyt., 27 n; G. Courtois, dz. cyt., 28—57.

chowawcze w ich domach rodzinnych, odpowiadające ich zapotrzebowaniom psychicznym i fizycznym fazowo-rozwojowym w duchu tzw. wychowania demokratycznego<sup>58</sup>), dziś szczególnie aktualnego, obok wychowania autorytatywnego, posługującego się metodą rozumienia psychiki dziecka. W tym typie wychowania nie wynosi się posłuszeństwa dziecka ponad wszystko, co ma miejsce w autorytatywnym wychowaniu religijnym, lecz uwzględnia się także twórczą samorzutność dziecka do urzeczywistniania w sobie dobra. Miał więc odwoływać się ciągle w kontaktach wychowawczych z dziećmi do ich woli, którą pragnie się odpowiednio urobić, popiera się po stronie małych dzieci i zaspakaja ich głębokie zapotrzebowania psychiczne<sup>59</sup>), które ustawicznie tkwią w ich duszach i wymagają zadośćuczynienia. W ten sposób zamierzają pedagodzy-pisarze obozu pedagogii wczesnego dzieciństwa dopomóc matkom i ich zastępczyniom, pielęgniarce w żłobkach dziecięcych i wychowawczyniom przedszkoli drogą syntezy wychowania autorytatywnego i tzw. demokratycznego formować w dzieciach fazy wczesnego dzieciństwa w stadium inicjalnym ich przyszły charakter przez wdrażanie w nie w atmosferze radości i wzajemnego zaufania dobrych przyzwyczajzeń i nawyków, przystosowanych do psychiki tych dzieci. Matka jest wychowawczynią z powołania tych dzieci, a inne wychowawczynie tylko w pewnym stopniu mają im ją zastąpić. We Francji współczesnej słynie przytoczona już poprzednio Françoise Sébileau<sup>60</sup> jako poczytna autorka całej kolekcji popularnych pism pedagogicznych o mamusiach (Collections des Mamans), jak również powieści i opowiadań na tematy wychowania rodzinnego.

---

<sup>58</sup>) Por. Fr. Duyckaerts, *Psychologie et vie religieuse de l'enfant et de l'adolescent* w *Lumen Vitae*, Bruxelles 1957, XII, 2, 30 n.

<sup>59</sup>) Por. Fr. Duyckaerts, art. cyt., 31 ns; P. Ranvez, *Le rôle de la famille dans la formation religieuse* w *Lumen Vitae*, Bruxelles 1957, XII, 1, 91—102.

<sup>60</sup>) Por. F. Porter, dz. cyt., 143—145.

#### 4. Pedagogika specjalna wychowania dziewcząt<sup>61)</sup>

Z działem społecznego prądu pedagogicznego dotyczącego się pedagogiki wczesnego dzieciństwa wiąże się ściśle we współczesnej literaturze pedagogiki społecznej Zachodu spokrewniony z nią dział specjalnego wychowania dziewcząt do małżeństwa i macierzyństwa. Opatrznościową bowiem rolę spełnia kobieta w wychowaniu rodzinnym i w życiu społecznym w ogóle. W cywilizowanym świecie społecznym jest ona inspiratorką wspólnoty życiowej, podobnie jak mężczyzna jest twórcą prawa ludzkiego i sprawiedliwości społecznej. Od kobiety jako inspiratorki wspólnoty życiowej wymaga się też pełnego wyrzeczenia się i wprost niekiedy bohaterskiego poświęcenia na rzecz dziecka w trakcie jego wychowania. Macierzyństwo bowiem jest obowiązkiem najtrudniejszym i niekiedy najniewdzięczniejszym w życiu rodzinnym<sup>62)</sup>. Praca zaś wychowawcza w takich warunkach wymaga ustawicznie udoskonalania własnego stylu życia. Toteż wychowanie religijne jest dla dziewcząt najistotniejsze w strukturze ich wykształcenia ogólnego, zawodowego, społecznego i obywatelskiego. Im bowiem świętsza jest kobieta, tym więcej jest ko-

---

<sup>61)</sup> Por. M. Moers, *Das weibliche Seelenleben, seine Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Berlin 1941, 90—98, 196—201; M. Leibl, *Eine Frau über Frauen*, Stuttgart 1951, 55—71, 145—150; H. Deutsch, *Psychologie der Frau*, Bern 1948, 17—132 — Bern und Stuttgart 1954, 242—61, 213—232; G. Clostermann, *Das weibliche Gewissen*, Münster Westfalen 1953, 160—223; J. Russmann, *Sendung der Frau*, Wien 1958, 9 ns; J. Bekier, *Die Kirche und die Ordensfrau*, Freiburg 1957, 24 ns; F. X. Arnold, *La femme dans l'Église*, Paris 1955, 27—46, 65—71, 93—106; P. Hoesl, *L'éducation sentimentale des filles*, Paris 1947; M. Zillig, *Psychologie des Jungmädchens*, Heidelberg 1949; H. Moritz, *Vom Beruf der Frau*, Innsbruck 1950; H. Greeven, *Die Frau im Beruf*, Hamburg 1954; E. Stein, *Frauenbildung und Frauenberufe*, München 1953; *Die Frau unserer Zeit: Ihre Wandlung und Leistung*, Oldenburg 1954; C. G. Jung, *Die Frau in Europa*, Zürich 1948; S. M. Durand, *Éducation féminine: Chemins nouveaux*, Paris 1949; *Humanités ouvrières et culture féminine*, Paris 1945; P. Hoesl, *Leus beau destin de femme*, Paris 1949; Huguenin, *Femmes de demain*, Neuchâtel 1946; J. Cappe, *Service et métiers féminins*, Bruges—Paris 1947; F. E. J. Buytendijk, *Die Frau. Natur, Erscheinung, Dasein*. Przekład z holenderskiego, Köln 1953; F. Knoke, *Mädchenbildung, Mädchenerziehung w L. d. P.*, Freiburg 3, 1954, 393—397.

bietą (Leon Bloy). Cnoty zatem podstawowe opanowania siebie oraz wspaniałomyślności wobec drugich z pobudek religijnych<sup>63)</sup> stanowią podstawę w wychowaniu dziewcząt.

### 5. Pedagogika internatowa<sup>64)</sup>

Jeśli rodzice nie mogą niekiedy podolać swym zadaniom wychowawczym, bądź z powodu przeciążenia ich obojga pracą zawodową, co ma miejsce szczególnie w naszych obecnych warunkach bytowych, bądź też posyłają swe dzieci do szkół średnich ogólnokształcących czy zawodowych, położonych z dala od domu rodzinnego, wtedy umieszczają swe dzieci w zakładach internatowych, bursach, w których pozostają pod opieką specjalnych wychowawców internatowych. Obecnie powstają na Zachodzie także szkoły internatowe, zwłaszcza stopnia średniego, w których młodzież męska i oddzielnie młodzież żeńska pobiera naukę i wychowanie. Na tego rodzaju szkoły istnieje tam wielkie zapotrzebowanie<sup>65)</sup>. Prze-

<sup>62)</sup> Por. A. Ravier, *Éducation selon l'Évangile*, Paris 1945, 84 n; Vérine, dz. cyt., 33 nss.

<sup>63)</sup> Por. F. X. Arnold, dz. cyt., 17—26, 137—138.

<sup>64)</sup> Por. Frido Becker, *Internat, Externat w L. d. P., Freiburg* 2 1953, 911—912; J. Romerskirchen, *Die Jugend in der Gemeinschaft w pracy zbiorowej* Fr. Hilker, *Pädagogik im Bild*, Freiburg 1956, 435—452; J. Fauvet, *Moyens collectifs d'éducation dans les groupes d'enfants*, Paris 1955, 111—135, 187—202; H. Zulliger, *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*, Stuttgart 1952; A. Rüssel, *Das Kinderspiel*, München 1953; O. Engelmayr, *Erfolg und Misserfolg in der Schule*, Donauwörth 1950; *Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse*, München 1958; P. R. Hofstätter, *Gruppendynamik*, Hamburg 1957; H. Jennings — H. Taba, *Schule und Schülerschaft*, Berlin—Hamburg 1951; J. Klein, *The study of groups*, London 1956; R. F. Nielsen, *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Neuchâtel 1951; L. Lang, *Erziehung in dieser Zeit*, Wien 1955; G. M. Fleming, *Soziale Psychologie*, Bonn 1950; J. P. Ruppert, *Sozialpsychologie im Raum der Erziehung*, Weinheim 1951; *Sozialpsychologie im Raum der Schule*, Weinheim 1954; W. Hellpach, *Kulturpsychologie*, Stuttgart 1953; R. B. Aibauer, *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*, Regensburg 1954; M. Tramer, *Schülermöte*, Basel 1951; H. Roth, *Autoritär oder demokratisch erziehen?* Stuttgart 1955; Th. Litt, *Führen oder wachsen lassen*, Stuttgart 1949; O. Engelmayr, *Pädagogische Entwicklungshilfe und Lebenshilfe*, München 1956; *Kleine Psychologie für den Schulalltag*, München 1956.

<sup>65)</sup> Por. J. B. Piobetta, *Les Institutions universitaires*, Paris 1951, 122.

konano się bowiem, że one niosą wielkie korzyści samej młodzieży oraz ich rodzicom, jak również ogółowi społeczeństwa, jeśli tylko stanie na czele internatu odpowiedni zarząd złożony z pedagogów specjalnie wykształconych do prowadzenia takich zakładów, oraz pełnych poczucia odpowiedzialności za młodzież. Uczniowie bowiem czy uczennice wychowują się w internacie do życia we wspólnocie społecznej, w której uczą się nieść pomoc drugim, zachowywać systematyczny porządek w codziennej pracy i wypoczynku po niej pod względem punktualności i schludności, jak również poczuwają się do odpowiedzialności za ogół wspólnych spraw. Pomiedzy nauczycielami-wychowawcami i uczniami powstaje też przyjaźń bardzo dziś pożądana w życiu szkolnym na podstawie wzajemnego zaufania. Wychowanie internatowe sprzyja też rozwojowi życia religijnego oraz wykształceniu estetycznemu przez udział we wspólnych mszach św. i innych praktykach religijnych i przez uprawianie przez młodzież chóralnej muzyki wokalne i instrumentalnej, jak też inscenizacji dramatycznych. Młodzież internatowa ma również więcej sposobności do oddawania się życiu sportowemu i do prowadzenia życia towarzyskiego (gra w szachy).

Jednakowoż wysuwa się również zarzuty<sup>66)</sup> we współczesnej pedagogice Zachodu przeciwko wychowaniu internatowemu. Głównym wśród nich jest ten, że przede wszystkim rodzice są już z natury predysponowani do stwarzania przystosowanej atmosfery do wychowania, ożywionej ciepłem rodzinnym. W internacie natomiast musi zawsze panować przymus dyscyplinarny, w wyniku którego indywidualny rozwój uczniów jest znacznie utrudniony. Uczniowie internatowi są też zwykle narażeni, twierdzą przeciwnicy wychowania internatowego, na zgorszenia ze strony swych rówieśników (homoseksualizm) i nie nabywają form grzecznościowych towarzyskich w obcowaniu z drugimi (*savoir vivre*), jeśli ich nie wynieśli ze swego domu rodzinnego. Z tego też powodu są niekiedy

---

<sup>66)</sup> Por. Fr. Becker, art. cyt., 912 ns.

szorstcy w obchodzeniu się ze słabszymi i młodszymi od siebie, których również czasami terroryzują.

Lecz powyższe zarzuty tracą na swej sile<sup>67)</sup>, jeśli kierownicy i nauczyciele internatów przeszli przez studia uniwersyteckie z dziedziny specjalnej pedagogiki internatowej i są przy tym urobieni duchowo w roli pedagogów i przywódców młodzieży. Na ogół jednak odczuwa się na Zachodzie brak kwalifikowanych sił pedagogicznych do prowadzenia szkół internatowych, zarówno w dziedzinie nauczania i wychowania. Nie ma bowiem dotychczas w pożądanej ilości, odpowiadającej zapotrzebowaniom ogólnym, katedr pedagogiki internatowej w Uniwersytetach czy w Wyższych Szkołach Pedagogicznych. W Niemczech zachodnich np. powstała ostatnio we Frankfurcie nad Menem<sup>68)</sup> w tamtejszym Uniwersytecie katedra specjalnej pedagogiki internatowej jako pierwsza w tym kraju. We Francji istnieją podobne wyższe szkoły praktyczne pedagogiki i psychologii w Paryżu<sup>69)</sup> i Lyonie<sup>70)</sup>.

## 6. Pedagogika mesologiczna albo środowiskowa<sup>71)</sup>.

1. W podstawowych założeniach tego społecznego prądu pedagogicznego, spokrewnionego także z pedagogiką eksperymentalną, zmierza się po pierwsze do odpowiedniej budowy gmachów szkolnych w pięknych i uroczych w miarę możliwości

<sup>67)</sup> Por. J. Fauvet, dz. cyt., 195 ns.

<sup>68)</sup> Por. J. Dolch, Pädagogische Fakultäten w L. d. P., Freiburg<sup>3</sup> 1954, 766—768.

<sup>69)</sup> Por. J. B. Piobetta, dz. cyt., 117 ns.

<sup>70)</sup> Por. J. B. Piobetta, dz. cyt., 122.

<sup>71)</sup> Por. R. Zaniewski, Les théories des milieux et la pédagogie mésologique, Tournai—Paris 1952, 143—254; J. Cressot — A. Troux, La géographie et l'histoire locale. Guide pour l'étude du milieu, Paris 1948; L. Dupraz, L'école à la campagne au service de la vie, Lausanne 1948; L'évolution d'une pédagogie topographique, Fribourg 1949, w Bulletin Pédagogique; Psychologie de la jeunesse actuelle et de l'adulte selon différents milieux, Stockholm 1950 w VII-ème Congrès International de l'enseignement ménager; F. Kopp, Der Unterricht in der Sozialkunde, Donauwörth 1950; E. Marmy, La classe de géographie au service de la compréhension internationale, Paris 1952; E. Spranger, Bildungswert der Heimatkunde, Leipzig 1949; R. Limmer, Beiträge zur Methodik des heimatlichen Unterrichts, Deggendorf 1952; H. Schulze,

okolicach i do zaopatrywania ich w nowoczesne urządzenia i pomoce nauczania, żeby one same przez się były już pewną atrakcją dla młodzieży szkolnej. Ponadto zgodnie z tym prądem wprowadza się do programów nauki szkolnej dużo treści o wszechstronnym środowisku uczniów: fizycznym, przyrody nieożywionej i przyrody ożywionej, społecznym, kulturalnym i religijnym.

2. Z początkiem bieżącego stulecia założono w Paryżu w tym właśnie celu stowarzyszenie naukowe pod nazwą: „Études Locales“<sup>72)</sup>, którego zadaniem było krzewienie wśród nauczycieli nowego prądu pedagogiki środowiskowej w dziedzinie uwzględniania w programach szkolnych możliwie wszystkich przedmiotów nauki o regionalnym środowisku młodzieży szkolnej. To stowarzyszenie zajęło się także przygotowaniem nowych kadr nauczycielskich do wprowadzenia w życie nowych programów mesologicznych w szkole. W ostatnich też latach ukazują się na półkach księgarskich we Francji i w innych krajach kultury francuskiej publikacje z dziedziny pedagogiki środowiskowej, które mają służyć nauczycielstwu pomocą w nauczaniu o regionalnym, naturalnym i społeczno-kul-

---

Von der Schulstube bis zum Heimatort, Langensalza 1949; Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde, Dresden 1952; P. Zepp, Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat- und Erdkunde, München 1931, 1—45, 122—129, 167—214; F. Kopp, Heimatkunde, München 1952; Walther, La psychologie du travail, Genève—Annemasse 1946; F. Schulze, Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958; W. Derbolav, Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957; W. Grupe, Kinder begegnen der Natur, Stuttgart 1952; A. Busemann, Handbuch der pädagogischen Milieukunde, Halle 1932; H. Becker, Die verwaltete Schule, Stuttgart 1956; M. Koskenniemi, Comments on group work in school, Helsinki 1951; Lachenmayer und Walter, Die Erziehungsumwelt des Münchener Volksschulkindes, München 1954; H. H. Muchow, Die Schule ist tot — es lebe die Schule, Schleswig 1956; W. Roessler, Jugend im Erziehungsfeld, Düsseldorf 1957; H. Schelsky, Arbeiterjugend gestern und heute, Heidelberg 1956; Münster und Picht, Naturwissenschaft und Bildung, Würzburg 1957; K. Strunz, Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, München—Basel 1959, 398—433; W. Rückriem, Heimat formt Menschen, Düsseldorf 1949, 10—32; H. O. Olbrich, Kernfragen aus Gegenwartsmethodik der einzelnen Unterrichtsfächer, Paderborn<sup>3</sup> 1954, 11—52, 133—146; W. Ebel, Heimat, Heimatpädagogik w L. d. P., Freiburg 2 1953, 642—645.

<sup>72)</sup> Por. R. Zaniewski, dz. cyt., 166.



turalnym środowisku danej młodzieży szkolnej. O geografii religii współczesnej Francji, oraz o typologii życia religijnego w tym kraju, na wsi i w mieście, rozprawia się obecnie w socjologii religii <sup>73)</sup>.

3. W Belgii <sup>74)</sup> pozostaje do dziś dnia w mocy ogólnik szkolny Ministerstwa Oświaty z r. 1935, który zobowiązuje nauczycieli wszystkich rodzajów szkół do szerokiego uwzględniania w ich programach szkolnych wszystkich przedmiotów nauki o regionalnym środowisku uczniów, w postaci aktualizowania i urozmaicania treści lekcji szkolnych opowiadaniem o specjalnych zjawiskach przyrody i o zdarzeniach i zabytkach historycznych, z którymi oni spotykają się w swym środowisku ojczyznianym. Ankieta przeprowadzona w r. 1937 w 168 szkołach belgijskich na temat wprowadzenia do szkoły powyższego programu wykazała, że tylko 9 szkół nie zastosowało się do zaleceń wydanego przez Ministerstwo Oświaty okólnika. Nowe też urzędowe ogłoszenie tegoż Ministerstwa w sprawach szkolnych z r. 1946 potwierdza okólnik poprzedni i jeszcze dokładniej określa jego dydaktyczno-mesologiczne postanowienia. Między innymi ten nowy okólnik domaga się, aby w toku nauczania zwracać uczniom na wszystko uwagę odnośnie do ich regionalnego środowiska, co tylko zawierać w sobie może jakieś wychowawcze momenty. Zgodnie więc z ostatnim okólnikiem Ministerstwa Oświaty w Belgii ma się uwzględniać w nauce szkolnej w przedmiocie regionalnego środowiska uczniów: sferę życia naturalnego (geografia, fizyka, biologia), sferę środowiska społecznego (instytucje społeczne, religijne, polityczne, ekonomiczne) i sferę środowiska kulturalnego (instytucje naukowe, artystyczne, muzea, pomniki dawne i współczesne, cywilne i religijne). W związku z ostatnim okólnikiem ministerialnym pojawiły się już w Belgii przed kilku laty na półkach księgarskich programy szkolne z działu mesologii regionalnej do różnych przedmiotów nauki szkolnej stopnia ele-

---

<sup>73)</sup> Por. G. Le Bras, *Études de sociologie religieuse*, Paris <sup>1</sup>1955, <sup>2</sup>1956.

<sup>74)</sup> Por. R. Zaniewski, dz. cyt., 167 ns.

mentarnego i stopnia średniego. W ślad za tymi programami nastąpiły też wydania podręczników szkolnych dostosowanych do nowych programów szkolnych, a wśród nich także do nauki religii. Jako pierwsze podjęły się tej wydawniczej pracy metodyczno-katechetycznej siostry zakonne Notre-Dame z Namur <sup>75)</sup>.

4. Również w Szwajcarii ks. Eugene Dévaud <sup>76)</sup> († 1942), prof. pedagogiki Uniwersytetu we Fryburgu, domagał się od nauczycielstwa w swych pedagogicznych rozprawach, aby we wszystkich naukach programu szkolnego czyniło zastosowania praktyczne do wsi, miasteczek i miast ojczystych działy szkolnej, gdyż te są według niego dla dzieci jak gdyby „miejscami opatrnościowymi“ na ziemi kraju macierzystego. Człowiek bowiem, mówi on, został powołany przez Opatrzność do ściśle określonego stanu i zawodu, jak również do miejsc swej przyszłej pracy. Każda więc współczesna szkoła powinna być podług niego „Szkołą życia“, przygotowującą dzieci szkolne do ich przyszłego wszechstronnego życia obywatelskiego i zawodowego w ich ojczystym kraju, na wsi lub w mieście. Te podstawowe założenia i cele pedagogiki środowiskowej ks. prof. E. Dévaud'a rozwija nadal we Fryburgu w Szwajcarii, Laure Dupraz <sup>77)</sup>, jego uczennica z Uniwersytetu fryburskiego, profesor zwyczajny katedry pedagogiki tegoż Uniwersytetu.

Na niwie pedagogiki środowiskowej pracuje również w Szwajcarii ks. Emile Marmy <sup>78)</sup>, pedagog i socjolog, delegat Szwajcarii do UNESCO.

5. Na terytorium Niemiec <sup>79)</sup> uprawiana jest obecnie pedagogika środowiskowa pod nazwą pedagogiki ojczyźnianej (Hei-

<sup>75)</sup> Por. M. Boyer, *Pédagogie chrétienne*, Paris 1945, 216—219; M. Fargues, *Catéchisme pour notre temps*, Paris 1951, 25—36, 107—165.

<sup>76)</sup> Por. F. Porter, dz. cyt., 72—75; S. E. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme*, Paris—Tournai 1935, 107—115, 302—342.

<sup>77)</sup> Por. F. Porter, dz. cyt., 78 ns.

<sup>78)</sup> Por. F. Porter, dz. cyt., 145 ns.

<sup>79)</sup> Por. Fr. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München <sup>1</sup>1956, 225—233, 294; W. Rückriem, *Heimat format Menschen*, Düsseldorf 1949 6 ns; M. Mayer, *Geschichte der abendländischen Erziehung und Bildung*, Freiburg 1955, 166—185.

matkünde). Ojczyzna bowiem jest według Edwarda Sprangera<sup>80)</sup>, współczesnego niemieckiego filozofa i psychologa młodzieży, duchowym korzeniem szlachejnych uczuć, a według Ottona Willmanna<sup>81)</sup>, czołowego socjologa i dydaktyka niemieckiego, fundamentem duchowego zdrowia narodu. Dlatego też nauki ojczyzniane udzielane obecnie młodzieży niemieckiej w szkołach w duchu pedagogiki środowiskowej mają ją duchowo odrodzić na podstawach kultury chrześcijańskiej i narodowej jej ojczyznianego środowiska. W ten sposób współcześni pedagogowie niemieccy zamierzają usunąć ze swego szkolnictwa błędy pedagogiczne ze swej dalszej przeszłości z czasów skrajnego herbacjanizmu, kiedy szkołę uważano tylko za instytut do przekazywania wiedzy i za miejsce do uczenia się jej różnych odmian (Lernschule), a nie za szkołę przygotowania do życia (Lebensschule).

Już w początkach pierwszych dziesiątek lat bieżącego stulecia Georg Kerschensteiner<sup>82)</sup>, niemiecki teoretyk i organizator „Szkoły pracy“ (Arbeitsschule) zamierzał uszczęśliwić swój naród tą nową metodą nauczania, lecz nie zdołał urzeczywistnić swych planów, głównie z tej przyczyny, iż sceptycznie odnosił się do skuteczności wpływu religii chrześcijańskiej na wychowanie młodzieży. Toteż współcześni pedagodzy niemieccy obozu społecznego mesologiczno-ojczyznianego pragną wychować w swej „Szkołe życia“ (Lebensschule), którą nazywają także „Szkołą przyszłości“ (Schule der Zukunft), pełnego człowieka w duchu integralnego humanizmu chrześcijańskiego przez umożliwienie uczniom dynamicznego wrażliwania w środowisko kultury ojczyznianej, duchowej i materialnej, już od szkoły ludowej począwszy. Na program<sup>83)</sup> nauki w nowej niemieckiej szkole ludowej mają się złożyć następujące przedmioty: język ojczysty, folklor regionalny, historia

<sup>80)</sup> Por. E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Heidelberg <sup>24</sup>1955, 140 nss.

<sup>81)</sup> Por. O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Branschweig <sup>5</sup>1923, 140.

<sup>82)</sup> Por. M. Mayer, dz. cyt., 176 ns.

<sup>83)</sup> Por. W. Rückriem, dz. cyt., 24.

kraju ojczystego, ludowa muzyka wokalna i instrumentalna, religijna i narodowa, rysunki, geografia, biologia, fizyka, chemia i zaprawa do przyszłej pracy zawodowej. Te wszystkie elementarne nauki ma wieńczyć nauka religii, zgodnie ze słowami Pisma Świętego: „Rośnijcie i mnożcie się, i napełniajcie ziemię, a czyńcie ją sobie poddaną“ (Rodz. 1, 28).

6. Współczesna pedagogika środowiskowa Niemiec i w ogólności krajów kultury zachodnioeuropejskiej znalazła też swój oddźwięk w katechezie katolickiej. Oto J. A. Jungmann<sup>86)</sup>, jezuita austriacki, prof. Wydziału teologicznego Uniwersytetu w Innsbrucku, rozprawia w swej „Katechetyce“ także o znaczeniu mesologii religijnej w katechezach dla dzieci. Omawia mianowicie w duchu chrześcijańskiej pedagogiki znaczenie środowiska kościoła parafialnego wraz z jego charakterystycznymi szczegółami dla katechezy, z kolei pomniki religijne i kapliczki przydrożne na terenie parafii i regionalny folklor religijny zachowywany szczególnie z okazji świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy i Zielonych Świąt.

## 7. Pedagogika powołań do stanu i zawodu<sup>87)</sup>.

1. Pedagogika społeczno-środowiskowa, w duchu chrześcijańskim rozumiana, nakłada na wychowawców rodzinnych i na wychowawców szkolnych, zgodnie z postulatami pedago-

<sup>86)</sup> Por. J. A. Jungmann, *Katechetik*, Freiburg 1955, 115—119, 145—155.

<sup>87)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956<sup>1</sup> 71—108, 126—129, 344—353; A. Busemann, *Höhere Begabung*, Ratingen 1955; H. Moritz, *Vom Beruf der Frau*, Innsbruck 1950; H. Greeven, *Die Frau im Beruf*, Hamburg 1954; E. Stein, *Frauenbildung und Frauenberufe*, München 1953; R. Pasquasy, *Les principes de l'orientation professionnelle*, Bruxelles 1952; K. Antony, *Die geistige Situation der heutigen Berufsschuljugend*, Donauwörth 1949; F. Baumgarten, *Die Charakterprüfung der Berufsanwärter*, Zürich 1956; J. M. Brewer, *History of vocational guidance*, London—New York 1942; A. Gemelli, *La psicologia al servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, Bologne 1943; E. Planchard, *La préparation des maitres de l'enseignement secondaire*, Coimbra 1950; J. Bernhart, *Der Technisierte Mensch*, Augsburg 1946; A. W. Panton, *Modern teaching practice and technique*, London 1945; Walter, *La psychologie du travail*, Genève et Annemasse 1946; Ph. Lersch, *Der Mensch in der Gegenwart*, München<sup>2</sup> 1955; P. Naville,

giki psychologicznej, obowiązek odkrywania w każdym uczniu i wychowanku jego powołania wewnętrznego do stanu i zawodu w pewnym środowisku jego ojczystego kraju. Nie takim bowiem ma być młody człowiek, co do swego wykształcenia, charakteru, stanu i zawodu, jakim go chcą mieć jego rodzice czy wychowawcy szkolni, lecz takim on być powinien, jakim go od wieków chce mieć Bóg Stwórca<sup>88)</sup>. W tym właśnie celu obdarzył go pewnym zasobem specjalnych uzdolnień, zamiłowań do czegoś i dążeń oraz szczególnych indywidualnych zainteresowań czymś godnym pożądania. Przygotował też dla niego przystosowane do niego dary nadprzyrodzone w łaskach, cnotach i darach Ducha Świętego, aby mógł myśl Bożą w sobie urzeczywistnić. Jego zaś wychowawcy powinni mu to wielkie zadanie ułatwić.

Wyławianie powołań do stanu i zawodu i odkrywanie wraz z nimi talentów przeciętnych i ponadprzeciętnych wśród młodzieży do różnych kierunków studiów i następnie do odpowiednich do nich zawodów łączy się ze sprawą angażowania maturzystów szkół licealnych ogólnokształcących na wyższe studia uniwersyteckie o różnych kierunkach naukowych. Przed wszystkim domy rodzinne inteligentne i grona nauczycielskie szkół średnich są najbardziej odpowiedzialne za kierunki studiów młodzieży akademickiej, które powinny być zgodne z powołaniem wewnętrznym poszczególnych osobników.

---

Theoria de l'orientation professionnelle, Paris 1945; I. M. Hollenbach, Der Mensch als Entwurf. Seinsgemässe Erziehung in technicierter Welt, Frankfurt am Main 1958, 9—35, 65—104, 145—200, 249—284, 338—449; F. Lelotte, Die Lösung des Lebensproblems, Kaldenkirchen 1957, 17—37, 121—147, 243—254; M. Tramer, Berufsnoté Jugendlicher, Basel 1954, 41—77; H. Pieron, L'utilisation des aptitudes, Paris 1954<sup>3</sup> 525—571; N. Harimann, Das Problem des gestigen Seins, Berlin<sup>2</sup> 1949; G. Revesz, Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie, Bern 1952; A. Wenzl, Theorie der Begabung, Heidelberg<sup>2</sup> 1957; K. Strunz, Pädagogische Psychologie des mathematischen Denkens, Heidelberg<sup>3</sup> 1958; K. Abraham, Beruf Berufsethos, Berufserziehung w L. d. P., Freiburg<sup>1</sup> 1952, 398—397; A. Huth, Berufsberatung w L. d. P., Freiburg<sup>1</sup> 1952, 398—400; W. Arnold, Beruf w Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg<sup>2</sup> 1958, 273—275; F. Dander, Berufung zum Priester- und Ordensstand w L. f. Th. u. K., Freiburg<sup>2</sup> 1958, 284—285.

<sup>88)</sup> Por. J. M. Hollenbach, dz. cyt., 100—105, 203—245; E. Neuhäusler, Berufung w L. f. Th. u. K., Freiburg<sup>2</sup> 1958, 280—283.

Dlatego też już od dwudziestu kilku lat zwrócono na Zachodzie szczególną uwagę na dokładną selekcję<sup>89)</sup> absolwentów szkół średnich do różnych kierunków studiów w wyższych uczelniach. W tym celu zaczęto prowadzić urzędowo z ramienia poszczególnych państw naukowe badania nad młodzieżą ostatnich trzech klas szkół średnich i to przez trzy lata w ośrodkach specjalnych poradni powołań do stanu i zawodu, które w tym celu potworzono. Do grona członków tych poradni weszli lekarze szkolni, psychologowie i profesorowie szkół średnich, pedagogowie szkół wyższych i przedstawiciele kół rodzicielskich. Pierwszą tego rodzaju poradnię otwarto w Anglii, w mieście przemysłowym Birmingham<sup>90)</sup>, w latach 1932—36. Za pomocą testów badano tam stopnie różnych uzdolnień i zainteresowań życiowych u młodzieży, prowadzono też w klasach szkolnych arkusze spostrzeżeń dla pojedynczych uczniów z wyników ich postępów i z cech ich charakteru. Komisyjnie odwiedzano też domy rodzinne badanych uczniów, aby na tle środowisk i trybu życia ich mieszkańców i bezpośrednich spotkań i rozmów z rodzicami móc się zorientować możliwie najwszechstronniej w kwestii powołań wewnętrznych danych uczniów. W końcu na podstawie trzechletnich badań doradzano zbadanym uczniom wybrać jeden spośród zaproponowanych im dwóch zawodów. Prawie 2000 młodzieży ze szkół średnich Birmingham przeszło wtedy przez te pierwsze w cywilizowanym świecie poradnie powołań do zawodów. Rezultaty też tych badań dowiodły w zupełności, że rekrutacja do jej wyższych studiów i do późniejszych zawodów była dostosowana w zupełności do wewnętrznych powołań tej młodzieży. Po pomyślnym ukończeniu studiów w różnych wyższych uczelniach znaleźli się wszyscy studenci w dobranych dla siebie zawodach. Od tego też czasu „Poradnie Powołań do Stanu i Zawodu“

---

<sup>89)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra<sup>1</sup> 1956, 344 ns.

<sup>90)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 345; A. Huth, *Berufswahl* w L. d. P., Freiburg 1 1952, 421 n; Board of Education, *The education of the adolescent*, London 1953, 1—188.

u młodzieży kończącej naukę w szkole średniej rozpowszechniły się we wszystkich państwach na Zachodzie. W Belgii <sup>91)</sup> było ich w 1945 r. aż 71 rozprzestrzenionych po całym państwie. W związku z dokładną selekcją młodzieży szkół średnich na różnorodne wyższe studia uniwersyteckie istnieje obecnie we Francji <sup>92)</sup> osiem podstawowych kierunków kształcenia młodzieży w programach szkolnych licealnych w zależności od jej powołań wewnętrznych.

2. Odnosnie powołań wśród młodzieży do stanu kapłańskiego i do zakonu, to w literaturze francuskiej ukazało się w ostatnich latach już drugie wydanie cennej rozprawy o powołaniach kapłańskich i zakonnych z punktu medycznego, napisanej przez René Biot i Pierre Galimard <sup>93)</sup>, lekarzy i doktorów medycyny pt. „Guide médical des vocations sacerdotales et religieuses“ (1952). Autorowie tej książki należą do związku lekarzy, biologów i filozofów w Lyonie, o którym już poprzednio wzmiankowaliśmy. W powyższej rozprawie, opartej na katolickim podłożu filozoficznym i teologicznym, wymieniają oni wśród czynników wpływających na powołania kapłańskie poza szczególną łaską Bożą na czele, elementy wrodzone i elementy nabyte. Do składników pierwszych należą według nich dziedziczność genetyczna, fizyczna i prawdopodobnie psychologiczna, temperament i konstytucja mentalna dotycząca właściwości umysłu. Do składników nabytych wpływających na powołania kapłańskie należy przeszłość życiowa indywidualna kandydata do stanu kapłańskiego, zarówno biologiczna, psychologiczna, intelektualna, moralna i afektywna. Główną atoli przyczyną powołań do stanu kapłańskiego i do stanu zakonnego jest podług nich specjalna łaska Boża. Jacques Maritain <sup>94)</sup>, którego pogląd na powołanie kapłańskie oni przytaczają w swej

---

<sup>91)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 346.

<sup>92)</sup> Por. M. Glatigny, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris 1949, 116—127; F. Faure, *Au siècle de l'enfant. Enseignement et éducation dans le monde contemporain*, Paris 1958, 187 nss.

<sup>93)</sup> Por. Docteurs R. Biot et P. Galimard, *Guide médical des vocations sacerdotales et religieuses*, Paris <sup>2</sup> 1952, 63—144.

<sup>94)</sup> Por. R. Biot et P. Galimard, dz. cyt., 362.

książce, nazywa to powołanie „pewną tajemnicą Bożą“, co oczywiście zgadza się w zupełności z założeniami teologii katolickiej i zasadami chrześcijańskiej pedagogiki środowiskowej.

Ważną pozycję w rozprawie medycznej o powołaniach kapłańskich i zakonnych R. Biot'a i P. Galimard'a stanowi metoda odbywania „egzaminu rekrutacyjnego“<sup>95)</sup> natury medycznej, biologicznej i psychosomatycznej z kandydatem na kleryka przez lekarza seminaryjnego w obecności rektora seminarium duchownego i w końcu decyzja przyjęcia go w poczet alumnow, względnie nieprzyjęcia. Osobne rozdziały poświęcają Autorowie tej ciekawej rozprawie rozwojowi osobowości<sup>96)</sup> alumnow podczas ich studiów i edukacji duchownej i ascetycznej w seminarium.

## 8. Pedagogika uniwersytecka<sup>97)</sup>.

1. Przedmiotem jej badań naukowych na Zachodzie jest przede wszystkim zagadnienie współczesnej kultury XX wieku u studentów uniwersytetów oraz innych wyższych szkół akademickich, jak również poziom wykształcenia, z którym

<sup>95)</sup> Por. R. Biot et P. Galimard, dz. cyt., 177—193.

<sup>96)</sup> Por. R. Biot et P. Galimard, dz. cyt., 207—295.

<sup>97)</sup> Por. E. Planchar, Études de pédagogie universitaire, Coimbra<sup>1</sup> 1956, 109—133, 193—212; K. Strunz, Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, München—Basel 1959, Praca zbiorowa, 20—42, 90—111, 198—221; J. M. Hollenbach, Der Mensch als Entwurf, Frankfurt am Main 1958, 24—32, 145—179; F. Lelotte, Die Lösung des Lebensproblems, Przelad z francuskiego, Kaldenkirchen 1957, 17—37, 140—146, 303—306; E. Planchar, La culture générale chez les étudiants, Coimbra 1947; E. Planchar, La préparation des maitres de l'enseignement secondaire, Coimbre 1950; M. Wagenschein, Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der höheren Schule, Hamburg 1954; A. O. Schorb, Erzogenes Ich — erziehendes Du, Stuttgart 1958; H. Fleckenstein, Höhere Schulen auf neuen Wegen, Frankfurt 1958; O. Engelmayr, Erfolg und Misserfolg in der Schule, Donauwörth 1950; W. Danielsen, Erziehung zum Menschen, Frankfurt am Main 1954; J. Derbolav und F. Nicolin, Geist und Erziehung, Bonn 1955; K. Müller, Vom Sinn der höheren Schule, Frankfurt am Main 1954; W. Schadelwaldt, Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit, Göttingen 1956; M. Scheler, Bildung und Wissen, Frankfurt am Main<sup>3</sup> 1947; J. Spörl, E. Lichtenstein, H. Gerber, Universität w L. d. P., Freiburg 4 1955, 704—711; A. H. Brack, B. E. Gentz, Hochschulwesen w L. d. P., Freiburg 2 1953, 731—738.



absolwenci szkół średnich przychodzą obecnie na wyższe studia. Na ogół utrzymuje się na Zachodzie rozbieżność<sup>98)</sup> poglądów na istotę ogólnej kultury we współczesnej cywilizacji technicznej, jaką powinien posiadać współczesny student Uniwersytetu i w ogólności każdy współczesny inteligent. Zgodnie z opinią współczesnych pedagogów uniwersyteckich zachodnioeuropejskich<sup>99)</sup> panowały dotychczas w strukturze ogólnej kultury, którą zdobywał intensywnie młody inteligent: literatura piękna, sztuki piękne i historia. Dziś atoli utrzymuje się na Zachodzie powszechna opinia, że te dziedziny nauki i umiejętności powinny ustąpić pierwszeństwa w spójnym układzie ogólnej kultury przede wszystkim nauce, aby współczesny inteligent mógł na jej podstawie zrozumieć i wyjaśnić cały szereg współczesnych zagadnień naukowych, nie wchodzących oczywiście w zakres poszczególnych specjalności naukowych. Do poznania też współczesnego świata nauki nie wystarcza tylko wiedza teoretyczna, lecz pożądana jest również wiedza praktyczna, głosi obóz pedagogiki uniwersyteckiej. Przy tym jednak inteligent XX wieku, jak twierdzi Émile Planchard<sup>100)</sup>, prof. pedagogiki Uniwersytetu w Coimbra w Portugalii, powinien unikać skrajności w dziedzinach naukowych. Człowiekiem bowiem swoich czasów potrzeba mu być tylko w stosunku do wartości użytkownych, przejściowych, relatywnych, a nigdy w stosunku do wartości duchowych, absolutnych, dotyczących sensu życia i jego najgłębszych tajemników. W odniesieniu do wartości religijno-moralnych inteligent XX wieku powinien zajmować postawę człowieka wiecznego<sup>101)</sup>. Jednakże pod względem urzeczywistniania w życiu tej właśnie postawy człowieka wiecznego piętnuje współczesną kulturę Zachodu i w ogólności całego współczesnego cywilizowanego świata upadek duchowy, ideologiczny. Życiowy utylitaryzm stał się wszędzie modnym<sup>102)</sup>.

<sup>98)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 6 nss.

<sup>99)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 12 nss.

<sup>100)</sup> Por. *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 54.

<sup>101)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 113 nss.

<sup>102)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 131.

2. Powtórę uniwersyteccy pedagogowie Zachodu interesują się także żywo poziomem wykształcenia absolwentów<sup>103)</sup> szkół średnich, z którym oni przychodzą do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Pod tym też względem stwierdzono w niektórych krajach na Zachodzie, że wyniki nauczania w szkołach średnich stoją na ogół poniżej spodziewanego poziomu wykształcenia<sup>104)</sup>. Nic więc dziwnego, że we współczesnym prądzie pedagogiki uniwersyteckiej Zachodu zwrócono prawie we wszystkich państwach baczniejszą uwagę na gruntowniejsze przygotowanie młodych kadr nauczycielskich do szkolnictwa średniego, zwłaszcza pod względem wykształcenia pedagogicznego<sup>105)</sup>. Ogół dawnych profesorów Uniwersytetu wychodził z założenia, że można być dobrym nauczycielem szkoły średniej bez wykształcenia pedagogicznego. Samo bowiem wykształcenie naukowe, rzeczowe w obranej specjalności naukowej miało podług nich uzdalniać i usprawniać do nauczania w szkole średniej. Ten atoli powierzchowny pogląd na strukturę wykształcenia nauczyciela szkoły średniej ostatecznie zbankrutował w XX stuleciu.

Toteż dziś młode kadry nauczycieli szkół średnich przechodzą na Zachodzie przez sześć i nawet przez siedem lat studiów uniwersyteckich, z czego dwa lub trzy lata także przypadają na studia pedagogiczne, teoretyczne i praktyczne na Wydziałach pedagogicznych Uniwersytetów lub w Wyższych Szkołach Pedagogicznych, wyodrębnionych od Uniwersytetów<sup>106)</sup>. W pierwszym roku studiów pedagogicznych kandydaci na nauczycieli szkół średnich słuchają wykładów z zakresu teoretycznych nauk pedagogicznych i biorą też udział we wzorcowych lekcjach szkolnych ze swoich przedmiotów w roli hospitantów, które przeprowadzają w gimnazjach i liceach (Licées et Collèges) doświadczeni profesorowie-metodycy, specjaliści do poszczególnych nauk programu szkolnego. Uczest-

---

<sup>103)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 52 nss.

<sup>104)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 52 ns.

<sup>105)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 71—109.

<sup>106)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 97 ns.

niczą też w konferencjach gron nauczycielskich tych gimnazjów i liceów. Drugi rok studiów pedagogicznych wypełniają im też systematyczne lekcje szkolne, które prowadzą pod kierunkiem profesorów-metodyków. Po ukończeniu drugiego roku studiów pedagogicznych kandydaci na nauczycieli szkół średnich zdają egzaminy z nauk pedagogicznych i w końcu egzamin praktyczny z metodyki nauczania przed specjalnymi Komisjami profesorów-metodyków, po których otrzymują końcowe dyplomy na nauczycieli szkół średnich<sup>107</sup>. W Anglii jest też obecnie idealnym typem nauczyciela szkoły średniej „Przywódca młodzieży“ (Youth Leaders)<sup>108</sup>. Zaś we Francji zwykło się jeszcze mówić o nauczycielu szkoły średniej, że to człowiek, który już napisał książkę, albo ją już pisze, albo w przyszłości jeszcze napisze<sup>109</sup>).

3. Do r. 1955 tylko w Hiszpanii<sup>110</sup>) spośród krajów zachodnio-europejskich nauczyciele szkół średnich nie odbywali studiów pedagogicznych po ukończeniu Uniwersytetu, lecz przechodzili bezpośrednio do pracy w szkole średniej, nie przeczytawszy ani jednej strony jakiegś książki pedagogicznej. Natomiast Chile<sup>111</sup>) było w Ameryce południowej w r. 1952 jedynym państwem, w którym nauczyciele szkół średnich przechodzili dwutorowe studia przygotowawcze do zawodu, pięć lat Uniwersytetu i dwa lata w specjalnym Instytucie Pedagogicznym; obydwie studia mogą odbywać się tam równocześnie.

W Polsce Ludowej<sup>112</sup>) odbywa się kształcenie nauczycieli szkół średnich na płaszczyźnie dwutorowości studiów, pięć lat

<sup>107</sup>) Por. E. Planchard, dz. cyt., 105 ns.

<sup>108</sup>) Por. E. Planchard, dz. cyt., 82.

<sup>109</sup>) Por. E. Planchard, dz. cyt., 82.

<sup>110</sup>) Por. V. Garcia Hoz, Spanien w L. d. P., Freiburg 4 1955, 388.

<sup>111</sup>) Por. W. Brezinka, Chile (Lateinamerika) w L. d. P., Freiburg 3 1954, 178—179.

<sup>112</sup>) Por. T. Kotarbiński, Miejsce nauczyciela i nauki, art. w Życiu Szkoły Wyższej, Warszawa<sup>6</sup>, 1958/1—4; K. Dejna, Zagadnienie procesu kształcenia w uniwersytetach, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 5(1958), 20—32; J. Legowicz, Sprawa angażowania młodzieży na studia wyższe, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 6(1958), 32—40; K. Czyżyk, O doborze młodzieży na I rok studiów wyższych, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 6(1958), 41—45; St. Lenczewski, W sprawie rekrutacji na I rok studiów wyż-

Uniwersytetu i trzy lata Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Lecz prowadzi się jeszcze na ten temat dyskusję na łamach „Życia Szkoły Wyższej“, z której wynika, że istnieją w tej kwestii dwa poglądy: unionistów i separatystów<sup>113</sup>). Większość pedagogów uniwersyteckich jest za utrzymaniem dwutorowości studiów dla nauczycieli szkół średnich (unioniści), a mniejszość za ich przeniesieniem w całości do Wyższych Szkół Pedagogicznych. Biorąc wszakże pod uwagę stan przygotowania absolwentów Szkół Wyższych w ogóle do pracy nauczycielskiej w szkołach średnich w Polsce sprzed kilku lat, spotyka się w naszej prasie odnośnie do tego przygotowania także głosy ostrej krytyki<sup>114</sup>). Absolwenci mianowicie tych szkół wykazywali pewne braki w opanowaniu materiału naukowego w swych specjalnościach na skutek niedostatecznego uzgodnienia problematyki naukowej Szkół Wyższych z programami naukowymi szkół średnich. Najwięcej atoli braków wykazywali oni w przygotowaniu metodycznym do nauczania w szkole średniej. Stosowali np. prawie wyłącznie formę podającą w nauczaniu, nie umieli rozplanowywać swych lekcji według formalnych stopni jednostki metodycznej, ani też łączyć teorii z praktyką, oraz nie posiadali umiejętności stosowania pomocy dydaktycznych w toku nauki.

4. Da dalszych zagadnień pedagogiki uniwersyteckiej czasów obecnych na Zachodzie należy także problem kształcenia elitarnej młodzieży akademickiej na przyszłych przywódców społecznych<sup>115</sup>) i związana z nim organizacja życia młodzieży uniwersyteckiej. Na łamach prasy akademickiej omawia się też na Zachodzie metody wykładów profesorskich i ćwiczeń seminaryjnych, metody egzaminów uniwersyteckich, prac ma-

---

szych, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 6(1958), 46—50; J. Sieradzki, W sprawie egzaminu wstępnego na uniwersytet, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 6(1958), 59—67.

<sup>113</sup>) Por. B. Dunikowski, Przygotowanie absolwentów szkół wyższych do pracy w zawodzie nauczycielskim, art. w Życiu Szkoły Wyższej, 12(1954), 115—117.

<sup>114</sup>) Por. B. Dunikowski, art. cyt., 115—117.

<sup>115</sup>) Por. E. Planchard, dz. cyt., 103—104, 114—115, 193—201.

gisterskich i prac doktorskich, jak również zaprawę docentów, do ich pracy profesorskiej<sup>116)</sup>.

Odnosnie samych profesorów Uniwersytetów zachodnio-europejskich, istnieje obecnie w pedagogice uniwersyteckiej kierunek personalistyczno-socjologiczny, który domaga się od nich, aby uważali siebie nie tylko za badaczy naukowych i profesorów-specjalistów przygotowujących studentów do różnorodnej pracy zawodowej na stopniu wykształcenia akademickiego, lecz także za wychowawców swoich słuchaczy za pośrednictwem przekazywanej im nauki. Takimi zaś mogą oni stać się przez wyznawanie zdrowego światopoglądu filozoficznego<sup>117)</sup> na Wydziałach filozoficznych i na innych Wydziałach Uniwersytetów. W ogólności rozwinięte dziś bardzo studia specjalne na wyższych uczelniach powinny być, zdaniem pedagogów uniwersyteckich zachodnio-europejskich, zasilone niejako w „*Studium generale*“, w wysokim stopniu w studium humanistyczne. W osobowości też każdego profesora Uniwersytetu powinna ucieleśniać się głęboka obiektywna wiedza oraz integralny humanizm. Émile Planchard<sup>118)</sup>, pedagog uniwersytecki portugalski, nie waha się twierdzić, że Uniwersytet uchodzi w jego oczach za zawodową instytucję pedagogiczną (*Institution pédagogique professionnelle*). Badawcza bowiem praca naukowa i praca zawodowa profesorska przygotowująca studentów do życia i do zawodu mogą być ze sobą w osobowości profesora zrównoważone. On atoli musi być stuprocentowym człowiekiem, dodaje Planchard<sup>119)</sup>, jeśli w swej pracy zawodowej pragnie podchodzić do młodzieży studiującej w roli szafarza dóbr kultury naukowej i humanistycznej, jako do przyszłej elity społeczeństwa.

5. W końcu rozprawia się we współczesnej pedagogicznej literaturze zachodnio-europejskiej o podstawowych środ-

<sup>116)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 109 ns.

<sup>117)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 115 ns.

<sup>118)</sup> Por. *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 116.

<sup>119)</sup> Por. tamże, 114; J. Laloup — J. Nélis, *Hommes et machines*, Tournai—Paris 1958, 96—109, 116—135, 159—181, 188—205, 246—278.

kach <sup>120</sup>), za pomocą których współczesne Uniwersytety mogłyby lepiej przygotowywać swych studentów, i w liczniejszych zastępach, do poszczególnych zawodów wyższego stopnia. Pierwszym z wysuwanych środków jest ten, by dyplomowani przez Uniwersytet studenci byli twórczymi jako ludzie kulturalni i jako kwalifikowani pracownicy zawodowi na podstawie gruntownego wykształcenia teoretycznego i praktycznego (*savoir faire*), oraz aby byli prawego charakteru. Współczesna technika sławi wprawdzie wielkość człowieka na skutek jego wielkich osiągnięć w tej dziedzinie nauki. Niemniej jednak prawdziwa wielkość człowiecza istnieje w nim wtedy, jeśli jego talent idzie w parze z jego wzniosłym charakterem, urobionym na podstawie stałych przekonań zgodnych z prawem Bożym. Jednakowoż stałe zachowywanie tego prawa jest możliwe tylko przy pomocy łaski Bożej. Wielkość zatem człowieka osadza się głównie na jego współpracy stałej z łaską Bożą <sup>121</sup>). Skoro dalej w każdym wykształceniu jest coś wrodzonego w sferze dyspozycjonalnej człowieka, oraz coś nabytego w jego sferze przeżyciowej, nabytej, to aspiranci do zawodów powinni posiadać wymagane do obranych kierunków studiów dyspozycje, co do których, jak nam wiadomo, ma być przeprowadzona selekcja rekrutacyjna. Egzamin dojrzałości ze szkoły średniej może stanowić według Planchard'a tylko przypuszczenie, że jego właściciel może się nadawać do obranych przez siebie studiów. Egzamin zatem wstępny na Uniwersytecie ma jeszcze uzupełnić badania nad zdatnościami wstępujących do jego uczelni na różnorodne kierunki studiów i do związanych z nimi późniejszych prac zawodowych.

---

<sup>120</sup>) Por. E. Planchard, dz. cyt., 126 nss.

<sup>121</sup>) Por. F. Lelotte, *Die Lösung des Lebensproblems*, Kaldenkirchen 1957, 140—146; G. Thils, *Théologie et réalité sociale*, Tournai—Paris 1952, 71—129.

## 9. Pedagogika międzynarodowa <sup>122)</sup>.

W prądzie pedagogiki społecznej łączy się z pedagogiką uniwersytecką dział pedagogiki międzynarodowej. On może oznaczać pedagogikę wspólną wszystkim narodom, ewentualnie wielu spośród nich, albo też pedagogika międzynarodowa dotyczy wzajemnych stosunków między różnymi narodami na tle wychowania. Charakter międzynarodowy posiada jeszcze dziś szczególnie wyższe szkolnictwo uniwersyteckie zarówno w swych programach studiów naukowych i w uzyskiwaniu stopni naukowych przez studiujących w nim studentów, jak też w swej zewnętrznej ustrojowej i administracyjnej organizacji.

W ramach pedagogiki międzynarodowej zainicjował Peter Petersen <sup>123)</sup>, prof. pedagogii Uniwersytetu w Jena w r. 1926 nowoeuropejski kierunek wychowania (Eine neueuropäische Erziehungsbewegung) w swej książce zatytułowanej w ten właśnie sposób. D. O. Ebehard <sup>124)</sup> pokusił się nawet w swej rozprawie „Welterziehungsbewegung“ (1930) o inspirowanie kierunku wychowania ogólnoswiatowego w pedagogice międzynarodowej. Z tych dzieł pedagogicznych wzięły swój początek międzynarodowe związki pedagogiczne i międzynarodowe instytucje do spraw wychowania, z kolei czasopisma pedagogiczne o charakterze międzynarodowym i międzynarodowe wymiany nauczycieli i uczniów, jak również asystentów uni-

---

<sup>122)</sup> Por. Fr. Schneider, Internationale Erziehungswissenschaft, internationale Pädagogik, art. w L. d. P., Freiburg 2 1952, 913—917; C. G. Jung, Die Frau in Europa, Zürich 1948; E. Marmy, La classe de géographie au service de la compréhension internationale, Paris 1952; F. Kopp, Der Unterricht in der Sozialkunde, Donauwörth 1950; R. Coudenhove-Kalergi, Kampf um Europa, Zürich 1949; W. Beck, Grundformen sozialen Verhaltens, Stuttgart 1955; H. Becher, Das Ringen der Gegenwart um den Humanismus, Frankfurt am Main 1955; R. Guardini, Das Ende der Neuzeit, Würzburg 1951; F. Schulze, Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958; K. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1953; Th. Litt, Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute, Wiesbaden 1947; W. Ziegenfuss, Generationen in der gegenwärtigen Gesellschaft, Berlin 1952.

<sup>123)</sup> Por. Fr. Schneider, art. cyt., 915.

<sup>124)</sup> Por. Fr. Schneider, art. cyt., 915.

wersyteckich. Te kierunki pedagogiki międzynarodowej realizowano już w okresie międzywojennym we wszystkich państwach, które należały do Ligi Narodów z główną centralą w Genewie.

Po drugiej wojnie światowej wzmożł się jeszcze bardziej ruch pedagogiczny międzynarodowy. Na czoło wysunęły się w nim tym razem Stany Zjednoczone Ameryki Północnej<sup>125)</sup> przez urządzenie międzynarodowych obrad i kursów pedagogicznych i przez zakładanie instytutów międzynarodowych do spraw wychowania, oraz przez wymianę nauczycieli szkół średnich i uczniów tych szkół, głównie w celach dydaktycznych. Ten też ruch przenika idea prawdziwie demokratyczna zmierzająca do duchowego zjednoczenia Europy i całej ludzkości pod dyrektywnym wpływem UNESCO<sup>126)</sup>, Organizacji Zjednoczonych Narodów w Sprawach Wychowania, Nauki i Kultury“.

Jeśli idzie o drugi kierunek prądu pedagogiki międzynarodowej, działu obozu pedagogiki społecznej, tyjący się stosunków między poszczególnymi narodowymi systemami pedagogicznymi, to zbliża się on ideowo do pierwszego elementu tego prądu, którym jest duchowa wspólnota międzynarodowa w pedagogice. Całkowicie bowiem autochtonicznych<sup>127)</sup>, miejscowego pochodzenia narodowych systemów wychowania, wolnych od zagranicznych wpływów pedagogicznych, prawie nie ma. Jednakże zależność narodowych systemów wychowania od zagranicznych jest większa lub mniejsza, w zależności od położenia geograficznego danego kraju, następnie od charakteru określonego narodu i od posiadanej przez niego kultury. Na tej podstawie istnieją trzy typy<sup>128)</sup> naśladownictwa zagranicznych wzorów wychowania publicznego. Pierwszym z nich

---

<sup>125)</sup> Por. Fr. Schneider, art. cyt., 915.

<sup>126)</sup> Por. W. Ch. Schneider, UNESCO w L. d. P., Freiburg 4 1955, 694—696.

<sup>127)</sup> Por. J. Schröteler, Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, praca zbiorowa, München<sup>1</sup> 1933, 5—35; Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker, praca zbiorowa, München 1934, 5—20.

<sup>128)</sup> Por. Fr. Schneider, art. cyt., 916.



jest mechaniczne przyjmowanie wszystkiego, co obce, co miało np. miejsce w Chinach<sup>129</sup>) na początku bieżącego stulecia. Drugim typem naśladownictwa w dziedzinie naukowej pedagogiki szkolnej jest eklektyczne naśladowanie systemów zagranicznych wychowania szkolnego z punktu widzenia własnej pedagogiki narodowej, której wartości się respektuje. Przyjmuje się zaś do niej z zewnątrz tylko to, co jest najlepsze i duchowo najzdrowsze, i co odpowiada indywidualności i charakterowi danego narodu. Trzecim wreszcie typem naśladownictwa zagranicznych systemów wychowania publicznego jest naśladownictwo twórcze. W tym typie idzie się śladami wielkich osiągnięć pedagogicznych zagranicą i usuwa się równocześnie słabe strony i błędy własnej pedagogiki.

Na podstawie dwóch ostatnich typów naśladownictwa powstał właśnie system pedagogiczny środowiska kultury europejskiej, przyjęty z pedagogiki antycznej grecko-rzymskiej, hellenistyczno-romanistycznej i chrześcijańskiej przy równoczesnym zachowaniu zdrowych elementów systemów pedagogik przednaukowych poszczególnych narodów Europy, opartych na mądrościach życiowych szerokich mas ludowych.

Najważniejszym aktualnym zadaniem współczesnej pedagogiki międzynarodowej na Zachodzie jest wychowanie w najszerszych kołach społeczeństw człowieka na obywatela europejskiego (*civis europaeus*)<sup>130</sup>). Wychowanie zaś obywatela europejskiego ma prowadzić z kolei do wychowania Europejczyka na obywatela świata.

Odnośnie do międzynarodowej wymiany nauczycieli w krajach zachodnio-europejskich, to najłatwiej dochodzi ona do skutku między krajami jednego języka i tego samego systemu szkolnego lub podobnego. Celami tych wymian nauczycieli,

---

<sup>129</sup>) Por. J. Schröteler, *Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker*, 118—138; H. Köster, *Über eine Grundidee der chinesischen Kultur*, *Kaldenkirchen* 1957, 9—25; R. Arens, *China*, art. w *L. d. P.*, *Freiburg* 1 1952, 627—635; B. Willeke, *China*, art. w *Lexikon für Theologie und Kirche*, *Freiburg* 2 1958, 1062—1069.

<sup>130</sup>) Por. Fr. Schneider, dz. cyt., 917.

wyjawszy profesorów Uniwersytetów, są podróże naukowe w związku ze studiami odbywanymi podczas wakacji letnich, jak również w ciągu roku szkolnego<sup>131)</sup>. Wymiana międzynarodowa uczniów<sup>132)</sup> odbywa się na Zachodzie zwykle na przeciąg czterech tygodni. Podczas takiej wymiany uczniowie mieszkają pod namiotami i opanowują dość szybko umiejętność posługiwania się obcymi językami. Mają również sposobność zapoznawać się z obcą dla siebie kulturą, historią, obyczajami i z obcym folklorem. Lecz wymiana uczniów odbywa się nie tylko grupami, ale również pojedynczo w ramach wymiany rodzinnej. Podczas niej wymienieni uczniowie sąsiadujących ze sobą państw mieszkają zamiennie w otoczeniu rodzin, do których przybyli na ferie.

Grupowe wymiany uczniów szkolnych są szczególnie rozpowszechnione na Zachodzie między Niemcami i Szwecją, Anglią i Francją, Niemcami i Anglią. Z racji tych wymian międzynarodowych rozwija się pomiędzy uczniami różnych państw ożywiona korespondencja, która posiada cechy oświatowe i wychowawcze.

W związku z prądem społecznym pedagogiki międzynarodowej na Zachodzie odżyła tam również obecnie Pedagogika Porównawcza (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*<sup>133)</sup>), głównie w celu pogłębiania studiów nad poznawaniem charakterystycznych prądów pedagogicznych panujących u poszczególnych narodów.

---

<sup>131)</sup> Por. G. Neumann, *Lehreraustausch, internationaler*, art. w *L. d. P., Freiburg* 3 1954, 233—234.

<sup>132)</sup> Por. H. Rombach, *Ferienkurse, internationale*, art. w *L. d. P., Freiburg* 1 1952, 1188—1191.

<sup>133)</sup> Por. J. Schröteler, *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*, München 1933, 13—9; Fr. Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, art. w *L. d. P., Freiburg* 4 1955, 776—780.

### III. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI PSYCHOLOGICZNEJ

#### 1. Pedagogika tzw. „Nowego Wychowania“<sup>134)</sup>

1. Omówione dotychczas z punktu sprawozdawczego prądy i kierunki pedagogiczne oraz ich działy w literaturze pedagogicznej na Zachodzie z punktu syntezy wiedzy i wiary realizują, jak wiadomo, w wychowaniu młodzieży nie tylko ideały wychowawcze w duchu pedagogiki osobowości, zaczerpnięte z jej środowisk społecznych, wyznaniowych i narodowych, przystosowanych pod względem praktycznym do współczesnej kultury i cywilizacji, lecz służą także zapotrzebowaniom fazowo-rozwojowym młodzieży, począwszy od dzieci najmłodszych aż do młodzieży fazy właściwego dojrzewania. Specjalne prądy

---

<sup>134)</sup> Por. K. Kreitmar, *Neua Erziehung* (New Education, Nouvelle Education), art. w *L. d. P.*, Freiburg 3 1954, 642—643; Fr. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München 1956, 6—10, 153—154, 291—299, 314—354; Fr. Hilker, *Pädagogik im Bild*, praca zbiorowa, Freiburg 1956; A. Busemann, *Psychologie der Erziehung und Bildung*, 40—104; Fr. Hilker, *Schule und ihre erzieherische Aufgabe*, 197—303; E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain — Coimbra 1954, 333—343, 383—428; H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, Paris 1948, 3—17, 61—69; H. S. N. McFarland, *Psychology and Teaching*, London—Toronto—Wellington—Sydney 1958, 7—18, 45—66, 128—143, 194—209; J. Mainwaring, *Psychology in the classroom*, London 1956, 8—13, 21—57; D. Odium, *Journey through adolescence*, London 1957, 92—150; E. B. Hurlock, *Developmental psychology*, New York—Toronto—London 1959, 78—168; A. Gesell, *L'adolescent de dix a seize ans*, przekład z angielskiego, J. Lézine. Paris 1959, 43—295; Aubert et Viret, *L'école vivante par les centres d'interets*, Lausanne 1947; H. Rempelin, *Das Bild der heutigen Grosstadtjugend*, München 1956; F. Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, Paris 1951; A. Ferrière, *Brève initiation à l'éducation nouvelle*, Paris 1950; P. Folquié, *Les écoles nouvelles*, Paris 1948; A. W. Panton, *Modern teaching practice and technique*, London 1945; K. Seiler, *Gesamtunterricht im Neubau der Schule*, Stuttgart 1950; *Die Arbeitsschule, ihre psychologische Begründung*, Nürnberg 1948; H. W. Gruhle, *Verstehende Psychologie*, Stuttgart 1948; A. Petzelt, *Kindheit, Jugend, Reifezeit*, Freiburg 1955; E. R. Hilgard, *Theories of learning*, New York 1956; H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1958; A. Reichwein, *Schaffendes Schulvolk*, Braunschweig 1951; R. B. Aibauer, *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*, Regensburg 1954; G. Krüger, *Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil der Schüler*, art. w *Wege zu neuer Erziehung*, Berlin 1950, z. 7 i 8; E. Marry, *Ce que les jeunes gens attendent de leurs maîtres*, art. w *Études pédagogiques* 1953 (Payot, Lausanne).

i kierunki pedagogiki psychologicznej służą tym zapotrzebowaniom dzieci i młodzieży, a wśród nich szczególnie jej główny dział, pedagogika tzw. „nowego wychowania“.

2. Swymi początkami <sup>135)</sup> sięga ona w dziejach wychowania zachodnio-europejskiego 1900 roku, w którym Ellen Key <sup>136)</sup>, szwedzka pisarka pedagogiczna, ogłosiła drukiem swą rozprawę o wychowaniu, w duchu pedagogiki naturalistycznej napisaną, pt. „Stulecie Dziecka“, przełożoną przez Iżę Moszczeńską na język polski w r. 1907. Od tego czasu przyjmuje się w różnych krajach Europy i całego cywilizowanego świata hasło przewodnie w nauczaniu dzieci i młodzieży, a niekiedy także w ich normatywnym wychowaniu: „Przede wszystkim wychodzić od dziecka“. Z czasem przyjęto w tym dziale pedagogiki psychologicznej znamiennej zasadę, że nie materiał nauki programów szkolnych i nie same plany nauki określają wyłącznie cele, metody i środki nauczania i wychowania, lecz także fizyczne, psychiczne i duchowe zapotrzebowania dzieci i młodzieży. .

3. B. Ensor <sup>137)</sup>, pedagog i psycholog angielski, założył w r. 1921 związek nauczycieli pod nazwą: „Stowarzyszenie Nowego Wychowania“ (New Education Fellowship), które zaczęło również wtedy wydawać swe czasopismo pt. „The New Era“. Przez ten periodyk pedagogiczny zamierzało to stowarzyszenie wprowadzić nowy system nauczania i wychowania szkolnego na grunt europejski.

W kilka lat później powstało również takie stowarzyszenie w krajach kultury francuskiej, na którego czele stanął Adolphe Ferrière <sup>138)</sup>, pedagog i psycholog szwajcarski. On też zaprojektował założenie „Biura Międzynarodowego Nowego Wycho-

---

<sup>135)</sup> Por. K. Kreitmar, art. cyt., 642.

<sup>136)</sup> Por. M. Mayer, *Geschichte der abendländischen Erziehung und Bildung*, Freiburg 1955, 165; J. Leif — G. Rustin, *Pédagogie générale*, Paris 1953, 112 ns.

<sup>137)</sup> Por. K. Kreitmar, art. cyt., 643.

<sup>138)</sup> Por. E. Planchard, *Le pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain—Coimbra 1954, 114, 170, 335—336, 340—341; J. Leif — G. Rustin, dz. cyt., 320.

wania“ w Genewie i powołał do życia czasopismo w języku francuskim: „Pour l'Ere Nouvelle“ w tymże mieście, którego był wydawcą do roku 1931. Przy tym był on również niezmordowanym krzewicielem prądu „Nowego Wychowania“ i zarazem „Nowej Szkoły“ we wszystkich krajach Europy i Ameryki i współzałożycielem i wiceprezydentem stowarzyszenia angielskiego „The New-Education Fellowship“.

E. Rotten<sup>139)</sup> stoi od kilku lat na czele Stowarzyszenia „Nowego wychowania“ w Niemczech i wydaje też czasopismo pt. „Das Werdende Zeitalter“.

Bezstronnie też przyznać trzeba, że dział psychologicznego prądu pedagogicznego tzw. „nowego Wychowania“ przyczynił się do powstania i wprowadzenia do szkolnictwa nowej metody nauczania pod nazwą „Szkoły Pracy“, której podstawy naukowe dał John Dewey<sup>140)</sup> filozof i psycholog Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Pod jego wpływem pozostawał przytoczony powyżej Adolphe Ferrière i Georg Kerschensteiner<sup>141)</sup>, propagator „Arbeitsschule“ w Niemczech, oraz jej teoretyk i organizator.

Wskutek rozpowszechnienia się tej metody w szkolnictwie europejskim i poprzednio amerykańskim ułożono nowe plany nauczania dla szkół i wprowadzono nowe środki i pomoce do nauki szkolnej, oraz przystosowano sale szkolne do tej nowej metody.

Gdy jednakże zwolennicy tzw. „nowego wychowania“ czy „nowej szkoły“ zaczęli podważać nieodmierne wartości normatywnych prawd chrześcijańskich i zastępować je normami relatywistycznymi, wytworami czysto ludzkimi i z tego powodu zmiennymi na przestrzeni czasów, uzależnionymi od przemian światopoglądowych w następujących po sobie okresach dzie-

---

<sup>139)</sup> Por. H. Röhrs, Rotten Elisabeth, art. w L. d. P., Freiburg 3 1954, 1149.

<sup>140)</sup> Por. M. Mayer, dz. cyt., 177n; J. Leif — G. Rustin, dz. cyt., 122 ns.

<sup>141)</sup> Por. M. Mayer, dz. cyt., 154, 170, 173, 174—177; J. Leif — G. Rustin, dz. cyt. 120 ns.

jów, wtedy metody nauczania i tzw. „nowego wychowania“ zaczęły oddziaływać destruktywnie na wychowanie młodzieży szkolnej. Toteż zmierza się obecnie w Niemczech do zastąpienia metody „Szkoły Pracy“ (Arbeitsschule) nową metodą „Szkoły Życia“ (Lebensschule)<sup>142)</sup>, względnie do uzupełnienia pierwszej ostatnią. W metodzie „Szkoły Życia“ nie panują, jak w pierwszej, elementy metodyczne natury psychologicznej czy wyłącznie intelektualistycznej lub skrajnie socjologicznej, lecz wartości normatywne, zgodne z narodową tradycją chrześcijańską.

4. Stosunek pedagogiki chrześcijańskiej do tzw. „Nowej Pedagogiki“ lub pedagogiki tzw. „nowego wychowania“ określiła zwięźle i treściwie Suzanne Marie Durand<sup>143)</sup> współczesna literatka francuska na niwie pedagogiki w swej rozprawie: „Pour ou contre l'éducation nouvelle“ (1951). Myślą przewodnią tej rozprawy jest przyjęta przez nią zasada pedagogiczna: „Ani za, ani przeciw, lecz z drugiej strony“ (Ni pour, ni contre, mais au delà). Innymi słowy wraz z większością pedagogów współczesnej zdrowej myśli pedagogicznej we Francji przyjmuje ona, że w odniesieniu do podstawowego założenia tzw. „nowego wychowania“, które wymaga od nauczycieli i wychowawców szczególnej uwagi, by w przebiegu wychowującego nauczania „wychodzić od dziecka“, to należy z pewnymi zastrzeżeniami pójść w ślady tych pedagogów. Lecz „wychodzenie od dziecka“ jako przedmiotu wychowania rozumie ona w znaczeniu psychologicznym i socjologicznym, a nie normatywnym odnośnie do ideałów wychowania, których dziecko samo nie stwarza sobie, tylko przyjmuje od swego autorytatywnego otoczenia i poddaje się im z czasem w miarę swego psychicznego rozwoju dobrowolnie, na mocy swego własnego przekonania. Odnośnie do założeń psychologicznych i socjologicznych postulatów „wychodzenia od dziecka“, Durand zaleca uwzględnić w nauczaniu psychologię dyferencjalną

---

<sup>142)</sup> Por. M. Mayer, dz. cyt., 178—185.

<sup>143)</sup> Por. F. Porter, Guides en éducation, Montréal 1954, 81 ns.; M. Oraison, Amour ou contrainte, Paris 1958, 67—95, 141—165.

młodzieży męskiej i młodzieży żeńskiej, jak również funkcje społeczne obydwu płci w życiu społecznym, począwszy od rodziny a skończywszy na obowiązkach obywatelskich względem państwa.

## 2. Pedagogika antropozoficzna <sup>144</sup>).

Cechą znamionną tego działu pedagogiki psychologicznej na Zachodzie jest szczególne uwzględnianie w wychowaniu dzieci i młodzieży ich faz rozwojowych. Odnosnie rozwoju organizmu biopsychicznego rodzi się człowiek niejako trzy razy w swej młodości podczas swych faz rozwojowych, twierdzą pedagogowie antropozoficzni. Najpierw przeżywa urodzenie fizyczne, a z nim odbiera również wychowanie fizyczno-psychiczne, którego przedmiotem jest rozrost i rozbudowa ciała, systemu nerwowego, systemu zmysłowego i naśladowanie najbliższego otoczenia. Drugie w pewnym znaczeniu urodzenie dziecka następuje podług tych pedagogów po wypadnięciu mu zębów mlecznych, czyli po jego przejściu z podokresu niemowlęstwa do dwóch następnych podokresów fazowych wczesnego dzieciństwa i następnie do fazy szkolnego i z kolei do fazy rozkwitłego dzieciństwa. W swym drugim urodzeniu się fazowo-rozwojowym przechodzi dziecko podług pedagogów antropozoficznych przez wychowanie estetyczne. Polega ono na szczególnym zainteresowaniu się i zapotrzebowaniu dzieci na ćwiczenia samorzutne w rysunkach i modelowaniu, na obserwowaniu przyrody i symbolicznym myśleniu. Ostatnie przejawia się według psychoanalitików w podświadomych dążeniach, pragnieniach oraz stłumieniach psychicznych pod po-

<sup>144</sup>) Por. J. Hemlein, *Anthroposophische Pädagogik*, art. w *L.d.P., Freiburg* 1 1952, 151—154; O. Simmel, *Anthroposophie*, art. w *Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg* 1 1957, 630—632; K. Rahner, *Anthropozentrik*, art. w *L.f.Th. u. K. Freiburg* 1 1957, 632—634; B. Martin, *Von der Anthroposophie zur Kirche, ein geistiger Lebensbericht*, Speyer 1950; A. L. Matzka, *Theosophie und Anthroposophie*, Graz 1950; P. R. Bize, *L'évolution psycho-physiologique de l'enfant*, Paris 1950; G. Viaud, *Les instincts*, Paris 1959, 1—15, 103—178; F. Sonntag, *Kinderzeichnung*, Baden—Baden 1955; Prudhommeau, *Le dessin de l'enfant*, Paris 1947; G. Pfahler, *Der Mensch und sein Lebenswerkzeug*, Stuttgart 1954.

stacją symboli i obrazów zastępczych, w marzeniach sennych, zapomnieniach i pomyłkach. W tym jednak okresie trwającym od 2 do 13 roku życia rozwija się w dziecku stopniowo pamięć, popęd do naśladowania najbliższego otoczenia społecznego i skłonność do podlegania autorytetom wychowawców. Wreszcie z 14 rokiem życia dziecko dorastające rodzi się niejako według pedagogów antropozoficznych po raz trzeci na skutek rozwinięcia się w nim abstrakcyjnego myślenia i intensywnej skłonności do usamodzielniania się w toku myślenia, działania i ogólnego postępowania w prądzie młodego życia.

Ten atoli dział pedagogiki psychologicznej Zachodu opiera się na laicystycznym poglądzie na naturę człowieka i na sens życia ludzkiego. Uwzględnia się w nim jednak postulaty pedagogiki chrześcijańskiej, dotyczące udoskonalania życia pod względem moralnym. Kładzie się też w pedagogice antropozoficznej szczególny nacisk na gruntowne przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne i ogólnonaukowe kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

### 3. Pedagogika eksperymentalna <sup>145)</sup>

Z działem pedagogiki psychologicznej jest spokrewniona pedagogika eksperymentalna. Już od półtora wieku jest ona w użyciu w nauczaniu i wychowaniu. Lecz na Zachodzie ma ona obecnie z jednej strony wielkich entuzjastów, a z drugiej wielkich przeciwników <sup>146)</sup>, gdyż różne są dziś poglądy na jej istotę. Jedni pedagogowie utożsamiają niesłusznie pedagogikę eksperymentalną z psychologią eksperymentalną lub z pedagogiką testów, albo też z pedagogiką poprzednio omówioną tzw. „nowego wychowania“. Większość też lekarzy zachodnio-

---

<sup>145)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 355—361; *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain—Coimbra 1954, 313—329; *L'investigation pédagogique*, Tamines 1945; R. Dottrens, *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale?* Neuchâtel—Paris 1944; P. Fraisse, *Manuel pratique de psychologie expérimentale*, Paris 1956, 47—51, 231—277; F. Hörburger, *Experimentelle Pädagogik*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 1 1952, 1120—1124.

<sup>146)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, 355.



europęjskich uważa pedagogikę eksperymentalną za zwykłą techniczną aplikację nauk biologicznych, psychologicznych i medycznych do życia szkoły<sup>147)</sup>. Tymczasem zjawiska biologiczno-psychologiczne życia młodzieży szkolnej nie stanowią całkowitego przedmiotu pedagogiki eksperymentalnej. Ta bowiem dyscyplina pedagogiczna rozumiana w znaczeniu wszechstronnym, metodycznym i normatywnym, jest nauką o wychowaniu, opartą na podstawach ściśle naukowych, traktującą o czynnościach pedagogicznych, metodycznych i normatywnych, które przyczyniają się do integralnego rozwoju poszczególnych uczniów za pomocą nauczania i wychowania szkolnego, dostosowanego do zapotrzebowań współczesnej kultury i cywilizacji<sup>148)</sup>. Jako nauka nowa wykazuje pedagogika eksperymentalna jeszcze pewne braki w swej tematyce, z których głównym jest ten, że się w niej eksperymentuje za wszelką cenę, niezależnie od granic ustanowionych przez prawo Boże.

Tymczasem, jeśli współczesna liberalna formuła w estetyce „sztuka dla sztuki“ daje się z trudnością obronić, to cóż dopiero począć z drugim podobnym hasłem w wychowaniu normatywnym „eksperyment dla eksperymentu“ w pedagogice naukowej. Czy godzi się np. eksperymentować książkami i obrazkami pornograficznymi wśród młodzieży, by zbadać jej odporność przeciwko pokusom nieczystości i przeciwko zgorzseniom w ogóle? Na ograniczonym zatem terenie techniki pedagogicznej eksperymentacja jest możliwa, lecz niełatwa, ani też nie jest niezawodna w swych zamierzeniach. Stosunkowo łatwo się mierzy i określa fizyczne siły człowieka, już nieco trudniej przychodzi zmierzyć u niego stopnie bystrości poznania zmysłowego, lecz najtrudniej oznacza się w człowieku stopień jego inteligencji i miarę ogólnego wykształcenia<sup>149)</sup>. W każdej bowiem jednostce ludzkiej, pod pewnym względem

---

<sup>147)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 359.

<sup>148)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 360; P. Fraise, dz. cyt., 8—22.

<sup>149)</sup> Por. E. Planchard, dz. cyt., 371; M. Kreutz, Podstawy psychologii, Warszawa 1949, 127—172.

nawskroś oryginalnej, znajdzie się zawsze coś nieprzewidzianego, coś nieobliczalnego podczas każdego badania testowego<sup>150</sup>).

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej uchodzą za kraj klasyczny dla pedagogiki eksperymentalnej, gdyż nie posiadają jeszcze ustabilizowanej własnej tradycji. Jednakże setki publikacji z pedagogiki eksperymentalnej, które tam się ukazują, nie mają żadnej wartości naukowej, jak twierdzi Émile Planchard<sup>151</sup>), uniwersytecki pedagog portugalski, którego wypowiedzi na temat współczesnej pedagogiki naukowej na Zachodzie często przytaczamy. Pedagogika zatem, jako nauka o wszechstronnym wychowaniu człowieka, nie może wyłącznie wspierać się nawet w swej odmianie eksperymentalnej na doświadczeniach i testach, ponieważ ostatnie muszą być podporządkowane ideałom wychowania.

#### 4. Pedagogika dydaktyczna<sup>152</sup>)

1. Odnosnie środków i samego toku nauczania wiąże się pedagogika eksperymentalna z pedagogiką dydaktyczną, czwar-

<sup>150</sup>) Por. H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, Paris 1948, 135—147.

<sup>151</sup>) Por. *Études de pédagogie universitaire*, 378—386.

<sup>152</sup>) Por. E. Schoelen, *Didaktischer Materialismus und Formalismus*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 1 1952, 762—763; Fr. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München<sup>6</sup> 1956, 3—10, 30—38, 41—51, 88—102; H. O. Olbrich, *Kernfragen aus der Gegenwartsmethodik der einzelnen Unterrichtsfächer*, Paderborn<sup>3</sup> 1954, 9—51, 90—110; V. Schurr, *Seelsorge in einer neuen Welt*, Salzburg 1957, 200—291; H. S. McFarland, *Psychology and teaching*, London—Toronto, Wellington—Sydney 1958, 18—66, 128—143; J. Mainwaring, *Psychology in the classroom*, London 1956, 1—112; E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain—Coimbra 1954, 333—428; P. Faure, *Au siècle de l'enfant*, Paris 1957, 9—13, 146—153, 155—171, 174—195; J. Leif — G. Rustin, *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Paris 1953, 217—335; H. Luchterhand (Verlag), *Filmhandbuch*, Berlin—Neuwied 1952; G. Winkler, *Handbuch Film und Jugend*, München 1956; D. J. Lennep, *Der Film als Experiment und Heilmethode*, Wien 1950; G. Britisch, *Theorie der bildenden Kunst*, Ratingen<sup>2</sup> 1952; K. Heymann, *Kind und Kunst*, Basel 1951; E. Kormann, *Über die Gesetzmässigkeiten und den Wert der Kinderzeichnung*, Ratingen 1953; E. Wasem, *Jugend und Filmerleben*, München—Basel 1957, 92—119; M. Keilhacker, *Bildungs- und Erziehungsformen*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 1 1952, 484—487.

tym działem pedagogiki psychologicznej. Do niedawna odzielano dydaktykę od pedagogiki, jako przedmiot naukowy zgoła odmienny i przydzielano ją do psychologii<sup>153</sup>). Przez pedagogikę bowiem rozumiano tylko naukę o moralnym wychowaniu człowieka, a nie także naukę o jego wykształceniu umysłowym. Zgodnie bowiem z materializmem dydaktycznym XIX wieku, nazwanym także scjentyzmem intelektualistycznym, miało się udzielać młodzieży szkolnej tylko samej wiedzy w ramach programów szkolnych, pozbawionej niejako duszy<sup>154</sup>), czyli hierarchii wartości duchowych, normujących podług prawa Bożego życie każdego człowieka. Sama tylko wiedza kwantytatywna, ilościowa, a nie kwalitatywna, jakościowa, idąca w parze z urabianiem charakteru, była uznawana w obozie materializmu dydaktycznego za wystarczającą do wykształcenia umysłowego i wychowania człowieka.

Jednakowoż zapomniano zupełnie o tym, że nauka ma rozwijać nie tylko władze poznawcze człowieka, lecz ma także rozbudzać i urabiać w nim sumienie, któremu ma się podporządkować całkowicie jego wola. Materiał bowiem naukowy, podawany w szkole uczniom do wyuczenia się, musi być intensywnie przepracowany i przeżywany przez samego nauczyciela i pod jego kierunkiem także przez jego uczniów, aby mógł być stosownym i pożytecznym środkiem do uzyskania prawdziwego wykształcenia, do którego włączone jest także wychowanie. Bezduszny racjonalizm oraz metodologizm scjentyzmu intelektualistycznego należą już do smutnej przeszłości pozytywizmu XIX stulecia. Na terenie Anglii walczył już z nim kardynał John Newman<sup>155</sup>), rektor Uniwersytetu katolickiego w Dublinie i piętnował go jako herezję dydaktyczną. Zaś na terenie Niemiec zwalczali materializm dydaktyczny

---

<sup>153</sup>) Por. E. Schoelen, art. cyt., 762 ns.

<sup>154</sup>) Por. Fr. De Hovre, *Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles 1930, 232 ns.

<sup>155</sup>) Por. Fr. De Hovre, dz. cyt., 153—280; *Les maitres de la pédagogie contemporaine*, Bruges—Paris, 365—372.

Friedrich Wilhelm Dörpfeld<sup>156</sup>), wszechstronny pisarz pedagogiczny w duchu Pestalozzigo i Otto Willmann<sup>157</sup>), wielki mistrz dydaktyki ostatnich czasów.

2. Współczesna pedagogika dydaktyczna Zachodu posługuje się również licznymi nowoczesnymi pomocami<sup>158</sup>) nauczania i wychowania w duchu „Nowej Szkoły“, realizującej hasła tzw. „nowego wychowania“. Do nich należą: biblioteki szkolne, prasa dziecięca i młodzieżowa, zbiory muzealne, bogate zbiory obrazów zwykłych i świetlnych, magnetofony, kinematografia filmowa, radiofonia i telewizja. Przy tym pedagogowie współcześni Zachodu zdają sobie dobrze sprawę z tego, że nowoczesnymi pomocami nauczania i wychowania nie można posługiwać się jednostronnie, w duchu niewłaściwie ujmowanej pedagogiki eksperymentalnej, uwzględniającej tylko metody i eksperymenty, a pomijającej normatywne cele wychowania. Tym bardziej podkreślają oni stronę wychowawczą w oparciu o niezbędną pedagogiczną funkcję nauczyciela przy posługiwaniu się nowoczesnymi środkami nauczania, ponieważ niektórym współczesnym pedagogom zdaje się, że nimi będzie można skutecznie zastąpić przestarzałe już podług nich tradycyjne czynniki wychowania, do których zaszeregowują takie, jak rodzina, szkoła jako instytucje wychowawcze, oraz kościół parafialny<sup>159</sup>). Doświadczenia też dotychczasowe z dziedziny technizacji metod nauczania potwierdzają wymownie ten znamieny fakt, iż współcześni nauczyciele zaopatrzeni w liczne najnowocześniejsze środki nauczania są jednak bezradni wobec dzieci tzw. trudnych do wychowania<sup>160</sup>).

---

<sup>156</sup>) Por. Fr. X. Eggersdorfer, dz. cyt., 6, 38, 45, 82, 103, 126, 299, 353, 362, 369.

<sup>157</sup>) Por. Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig <sup>5</sup>1923, 100—143; Fre De Hovre, Le catholicisme..., 294—395; Les maitres..., 307—318.

<sup>158</sup>) Por. V. Schurr, dz. cyt., 200—291; H. O. Olbrich, dz. cyt., 41—42, 43, 45, 48, 85, 161, 230; E. Plancharde, dz. cyt., 349—363; Fr. X. Eggersdorfer, dz. cyt., 203—206, 395—399; J. Leif — G. Rustin, dz. cyt., 339—357; H. Pieron, La formation éducative. Traité de psychologie appliquée IV livre, Paris 1955, 785—868.

<sup>159</sup>) Por. E. Plancharde, dz. cyt., 358—364.

<sup>160</sup>) Por. E. Plancharde, dz. cyt., 356; L. Bopp, Heilerziehung aus dem Glauben, Freiburg 1958, 54—62; H. Pieron, dz. cyt., 847—868, 907—921

W ogólności dochodzi się na Zachodzie w pedagogice naukowej do przekonania, że gdy w metodach dydaktycznych straci się z oczu ideały dotyczące się rozwoju osobowości ludzkiej i wspólnoty życia społecznego, wtedy środki metodyczne same z siebie wprawdzie niewinne, stają się narzędziami moralnego rozkładu <sup>161)</sup>.

#### IV. KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI LECZNICZEJ

##### 1. Ogólna pedagogika lecznicza <sup>162)</sup>.

1. W analizie pojęcia wychowania pozostają ze sobą we współzależnym związku jego podstawowe kierunki określone terminami łacińskimi <sup>163)</sup>: a) educere = wyciągnąć, wyprowadzić; b) educare = wyprowadzić w górę, posunąć naprzód, wy-

---

<sup>161)</sup> Por. E. Wasem, *Jugend und Filmerleben*, München—Basel 1957, 43.

<sup>162)</sup> Por. R. Allers, *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters*, Köln, 211—328; *Das Werden der sittlichen Person*, Freiburg 1929, 121—148, 260—286; L. Zarncke, *Das schwierige Kind*, Freiburg <sup>2</sup> 1953, 15—60, 87—95; *Plastische Bildungsgestalten als Ausdruck der Situation und der Charakterentwicklung junger Menschen*, Freiburg <sup>1</sup> 1954, 21—126; Menninger — Leaf, *Psychotherapie für jedermann*, München—Basel 1954, 153—162; J. M. De Buck, *Erreurs sur la personne*, Bruges—Paris 1951, 23—35, 158—171, 205—207; *Pourquoi vous resignez aux échecs scolaires?* Bruges—Paris 1948, 150—174; *Caractères difficiles*, Bruges—Paris 1943, 60—140; A. K. Cohen, *Delinquent Boys. The culture of the gang*, Illinois 1955, 121—178; P. J. Crawford, D. J. Malamud, J. R. Dumpson, *Educateurs dans la rue*, przekład z angielskiego J. Ughetto. Lyon—Paris 1958, 129—149; S. Saint—Clair, *Les anges incompris. Étude sur les enfants retardés mentaux*, Paris 1958, 44—93; A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, Bern und Stuttgart <sup>4</sup> 1957, 16—80; G. Deshaies, *Psychopathologie générale*, Paris 1959, 59—117; S. Nacht, *La psychoanalyse d'aujourd'hui*, Paris <sup>1</sup> 1956, 41—117, 123—129, 237—287; Paris 1956, <sup>2</sup> 575—841; Fr. Schneider, *Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung*, Salzburg 1950; *Jugendkriminalität*, Salzburg 1952; H. Zulliger, *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*, Stuttgart 1952; E. Kretschmer, *Medizinische Psychologie*, Stuttgart 1947; H. Joubrel, *L'enfance dite „coupable“*, Paris 1950; *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, Paris 1952; B. Carrasco, *Théories sur les causes de la criminalité enfantine et juvénile*, Paris 1942; A. Gemelli, *La personalità del delinquente nei suoi fondamenti biologici e psicologici*, Milano <sup>2</sup> 1948; D. Ford, *The deprived child and the community* (Constable) 1955; D. H. Stott, *Saving children from delinquency*, London 1952.

<sup>163)</sup> Por. J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956, 196 ns.

chować; c) initiare = wejścia komuś dozwolić, przyjąć, przypuścić kogoś do wspólnoty duchowej, wtajemniczyć w misteria kultu; d) sanare = leczyć; e) christianisare = w duchu chrześcijańskim wychować, uchrześcijanić. Ostatni kierunek wychowania jest syntezą czterech pierwszych i ponadto zmierza on do upodobnienia człowieka do Chrystusa przez podniesienie go do stanu życia nadprzyrodzonego na podstawie łaski uświęcającej otrzymanej w sakramencie chrztu św. Podstawowy kierunek wychowania określony terminem „educere“ jest szczególnie realizowany przez pedagogikę psychologiczną, drugi kierunek „educare“ znajduje swe urzeczywistnienie szczególnie w pedagogice osobowości należącej do kierunku pedagogiki filozoficznej, zaś trzeci kierunek podstawowy pojęcia wychowania „initiare“ ma szczególne zastosowanie w pedagogice społecznej. W końcu ostatni główny kierunek pojęcia wychowania „sanare“ stanowi podstawowy przedmiot pedagogiki leczniczej.

2. We współczesnej pedagogice leczniczej zachodnioeuropejskiej dąży się do opracowania systemu ogólnej pedagogiki leczniczej<sup>164</sup>) w ramach wszechstronnej nauki o wychowaniu dzieci upośledzonych psychopatycznie już od urodzenia, z kolei dzieci niewidomych lub głuchoniemych, albo dzieci pozbawionych zarówno wzroku, słuchu i mowy, i w końcu dzieci tzw. trudnych do wychowania, na skutek spaczenia ich życia przez nieodpowiednich wychowawców. Cechami charakterystycznymi współczesnej pedagogiki leczniczej Zachodu jest zarówno jej strona deskryptywna, opisowa i preskryptywna, przepisowa, normatywna. W ostatniej dąży się do udzielenia upośledzonej młodzieży pewnego stopnia wykształcenia i pełnego wychowania, oraz do ochrony społeczności przed młodocianymi przestępcami. Z tego też powodu współczesna pedagogika lecznicza Zachodu zmierza do utrzymania dotychczasowej syntezy

---

<sup>164</sup>) Por. L. Bopp, Heilpädagogik, art. w L.d.P., Freiburg 2 1953, 634—640; Heilerziehung aus dem Glauben, Freiburg 1958, 54—82; H. Meyer, Das Weltspiel. Seine diagnostische und therapeutische Bedeutung für die Kinderpsychologie, Stuttgart 1957, 6—8, 20—57, 84—134.

między ideologią chrześcijańską i naukową pedagogiką leczniczą, lub do jej ponownego odzyskania.

3. Pedagogika lecznicza podjęła też na Zachodzie walkę z plagą alkoholizmu<sup>165</sup>). Statystycznie oblicza się obecnie w Niemczech zachodnich, że na całym świecie wydaje się rocznie 150 miliardów marek NRF na alkohol, a w tym 3 miliardy w Niemczech zachodnich<sup>166</sup>). Odnosnie do konsumpcji alkoholu w winie, piwie, jabłeczniku (winie z jabłek) i innych napojach alkoholowych stwierdza się obecnie we Francji<sup>167</sup>), że globalnie wypija każdy jej mieszkaniec 22,5 litrów czystego alkoholu rocznie, co w zastosowaniu do dorosłych mieszkańców od 20 lat począwszy, przedstawia cyfrę 34 litry konsumpcji alkoholu na każdego. Jeśli się zaś przyjmie, że kobiety piją trzy razy mniej napojów alkoholowych od mężczyzn, to konsumpcja roczna czystego alkoholu w różnych napojach alkoholowych wyniesie przeciętnie na jednego Francuza dorosłego 54 litry, a na jedną Francuzkę 18 litrów. Drugie miejsce po Francji zajmują w wykazie statystycznym odnośnie konsumpcji rocznej czystego alkoholu Włochy (18 litrów na jednego dorosłego mieszkańca w ciągu jednego roku), trzecie miejsce — Szwajcaria (16 litrów), czwarte — Belgia (12 litrów), piąte — Stany Zjednoczone Ameryki Północnej (8 litrów). Wszystkie inne kraje Zachodu miały konsumować w r. 1954 6 lub mniej niż 6 litrów czystego alkoholu w stosunku rocznym przeciętnie na jednego dorosłego mieszkańca. Ostatnio jednakże Stany Zjednoczone A. P. zajęły w konsumpcji alkoholu czystego w stosunku rocznym drugie miejsce po Francji.

Plaga alkoholizmu we Francji przyczynia się do większej śmiertelności u mężczyzn w wieku 35 do 50 lat niż u kobiet tego wieku, w skali od 65 do 70%. Alkoholizm jest też we

---

<sup>165</sup>) Por. H. Journu, L'alcool contre l'état, w *Recherches et Debats: Problèmes sociaux — La Prostitution — L'Alcoolisme, Le Logement*, Paris<sup>2</sup> 1954, 69—91; A. Gallez, *Alcoolisme et pastorale*, Paris 1958, 47—55.

<sup>166</sup>) Por. W. W. Baumeister, *Alkohol und Jugenderziehung*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 1 1952, 64.

<sup>167</sup>) Por. H. Journu, art. cyt., 81 ns.

wszystkich krajach, gdzie tylko zdołał się zakorzenić, głównym źródłem przestępstw i zbrodniczości. We Francji co trzecie przestępstwo z przyczyny alkoholizmu stanowi połowę wszystkich podobnych z innych przyczyn popełnionych. Również przestępczość u młodocianych dzieci jest we Francji smutną spuścizną dziedziczną plagi alkoholizmu ich rodziców w zakresie liczbowym od 40 do 75% .

W sposobach zwalczania alkoholizmu wśród młodzieży stosuje się na Zachodzie środki prewencyjne i środki kuracyjne<sup>168</sup>). Do pierwszych należą: nauka o trzeźwości w programach szkolnych, wczesne przydzielanie zagrożonej młodzieży do organizacji abstynenckich, bezalkoholowe urządzenie wszelkich uroczystości młodzieżowych, szkolnych i pozaszkolnych, oraz bezalkoholowe wychowanie dzieci w domach rodzinnych. Do środków leczniczych kuracyjnych w walce z plagą alkoholizmu u młodzieży przydziela się ją tam, jeśli jest już zagrożona tą plagą, pod tzw. ambulatoryjną opieką nad młodzieżą w jej domach rodzinnych, albo też w otwartych zakładach leczniczych. W ostatnich przechodzi taka młodzież półroczne kuracje lecznicze pod opieką lekarzy i specjalnych pedagogów.

4. W służbie pedagogiki leczniczej pozostaje także na Zachodzie nowo powstała pedagogika estetyczna<sup>169</sup>). Pierwszym celem tej odmiany pedagogiki leczniczej jest wdrażanie młodzieży normalnej i upośledzonej psychicznie do dokładnego spełniania codziennych obowiązków w duchu przewodniego hasła życia: „Żaden dzień bez kroku naprzód“ (Nulla dies sine linea). Wychowanie bowiem jest już ze swego założenia estetycznym czynem twórczym w najszerszym tego słowa znaczeniu. Urabia się przecież przezeń młodego człowieka na istotę

<sup>168</sup>) Por. W. W. Baumeister, art. cyt., 66—67; Alkoholismus, art. w *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 1 1957, 339—340.

<sup>169</sup>) Por. L. Zarncke, *Plastische Bildungsgestalten als Ausdruck der Situation und der Charakterentwicklung junger Menschen*, Freiburg 1954, 1—15, 143—156; Fr. X. Eggersdorfer, dz. cyt., 9, 150—154, 223, 321—335, 392—398; H. Hermann, *Kunsterziehung*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 3 1954, 106—109; G. Britisch, *Theorie der bildenden Kunst*, Ratingen 1952; F. Sonntag, *Kinderzeichnung*, Baden—Baden 1955; F. Krüger, *Das bildnerisch gestaltende Kind*, München 1943.



doskonałą o wysokiej kulturze osobistej, a w pedagogice chrześcijańskiej ponadto na drugiego Chrystusa, czyli na prawdziwego chrześcijanina.

W ścisłym atoli znaczeniu wychowanie estetyczne polega na nauce rysunków, malarstwa i modelarstwa<sup>170)</sup> w programach nauki szkolnej także dla celów wychowawczych. Młodzież bowiem ma prawo do przeżywania radości, wypływającej z poznawania i rozumienia piękna w przyrodzie i w sztukach pięknych. Dzięki właśnie nauce przedmiotów estetycznych powstaje u młodzieży subtelna wrażliwość nie tylko na piękno estetyczne w przyrodzie i w sztukach pięknych, lecz także trwała czułość na piękno życia moralnego, przyrodzonego i nadprzyrodzonego w stanie łaski uświęcającej.

Z rysunków dzieci młodszych i starszych, normalnych i nie-normalnych odczytują również psychologowie<sup>171)</sup> wewnętrzne przeżycia i poczucia dzieci, związane ze stanem ich zdrowia, oraz z ich postawą psychiczną i duchową do siebie samych, do drugich i do religii. Na podstawie odczytywanych prac dzieci z dziedziny estetyki psychologowie dzieci i młodzieży poznają też zarysy kształtujących się w nich charakterów i cech ich indywidualności osobowościowych, które służą za podstawę do rozpoznawania ich osobowości tworzących się ustawicznie podczas ich życia, poczynsz od młodości. Szczególnie dzieci psychopatyczne i dzieci o życiu spaczonym z winy wychowawców wypowiadają się w rysunkach i w modelowaniu różnych rzeczy z gliny czy plasteliny o tym wszystkim, co im dolega i jakie w związku z tym stanem mają zapotrzebowania, które ich wychowawcy zaspokoić powinni<sup>172)</sup>.

5. W służbie pedagogiki leczniczej pozostaje też we Francji Skauting katolicki<sup>173)</sup> z instruktorami skautowymi na czele.

<sup>170)</sup> Por. H. Hermann, art. cyt., 107—108.

<sup>171)</sup> Por. L. Zarncke, dz. cyt., 7—12.

<sup>172)</sup> Por. L. Zarncke, dz. cyt., 70—120.

<sup>173)</sup> Por. H. Joubrel, *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, Paris 1952 (F. Porter, *Guides en éducation. Anthologie bio-bibliographique France—Belgique — Suisse*, Montreal 1954, 123 nss.).

Dziś więcej niż połowa dyrektorów i wychowawców specjalnych w prywatnych zakładach wychowawczych dla przestępczej młodzieży lub trudnej do wychowania, rekrutuje się tam z szeregów skautowych. W tej trudnej pracy reedukacyjnej nad powierzoną swej opiece młodzieżą mają francuscy instruktorzy i wychowawcy skautowi najlepsze osiągnięcia i uznanie za nie ze strony Kościoła katolickiego we Francji i od władz politycznych, rządowych oraz od całego narodu francuskiego.

Do tej szlachetnej wychowawczej pracy wśród młodzieży skierował skautów francuskich oraz przygotował i zaprawił ich do niej Henri Joubrel<sup>174</sup>), skaut od 11 roku życia, pisarz-literat, doktor prawa i adwokat, komisarz narodowy Skautingu francuskiego, delegat generalny „Stowarzyszenia Narodowego Wychowawców Młodzieży“ trudnej do wychowania oraz wiceprezydent „Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowawców“ tej młodzieży.

6. Problem dziedziczności genetycznej<sup>175</sup>), związany ściśle z prądem pedagogiki leczniczej, nie został jeszcze dotychczas przez genetyków Zachodu jednomyślnie rozwiązany, zwłaszcza odnośnie tego zagadnienia, czy dziecko dziedziczy po swych rodzicach zawiązki cech w genach, które oni nabyli za życia. Większość atoli współczesnych genetyków także na Zachodzie przychyła się do tezy dziedziczności genetycznej także po rodzicach.

## 2. Pedagogika kryminalna<sup>176</sup>).

Z ogólną pedagogiką leczniczą pozostaje w związku pedagogika kryminalna odnośnie celów wychowania, jakie ona rea-

---

<sup>174</sup>) Por. F. Porter, dz. cyt., 123.

<sup>175</sup>) Por. J. Carles, *Problèmes d'hérédité*, Paris 1945, 21—41, 232—235; P. Guillaume, *La formation des habitudes*, Paris 1947, 12—14, 44—46, 156; O. Graf, *Erbbiologie*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 1 1952, 950—960; Wł. Okoński, *Wielka tajemnica*, Londyn<sup>3</sup> 1956, 194.

<sup>176</sup>) Por. R. Zaniewski, *Les théories des milieux et la pédagogie mésologique*, Tournai—Paris 1952, 179, 195, 197, 240; K. Peters, *Kriminalpädagogik*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 3 1954, 73—76; A. K. Cohen, *Delinquent Boys*, Illinois 1955, 121—178; E. de Greeff, *Introduction à la*

lizuje we wtórnym wychowaniu młodzieży przestępczej. Współczesna zachodnioeuropejska nauka o wychowaniu tej młodzieży: a) bada przyczyny jej przestępstw, b) podaje prawidłą wychowawczego stosowania do niej kar, c) omawia wychowawcze leczenie młodych przestępców w specjalnych zakładach lub w domach pracy, względnie w więzieniach dla młodych przestępców. Pedagogika kryminalna jest więc pedagogiką indywidualną osobowościową i równocześnie pedagogiką społeczną. Spieszy bowiem z pomocą młodemu przestępcy w wejściu na drogę prawego obywatelskiego życia, jak również ochrania społeczeństwa przed bandami młodocianych przestępców, które trują się rozbojem.

Odnosnie przyczyn przestępczości współczesnej młodzieży zachodnioeuropejskiej, to zarówno lekarze, kuratorowie sądowi, psychologowie i pedagogowie specjaliści, francuscy, niemieccy, anglosascy i włoscy są zdania, że młodzież nie wchodzi bezpośrednio na drogę występku z przyczyn patologicznego obciążenia dziedzicznego po przodkach, lecz przeważnie wskutek złego wychowania odebranego w swym domu rodzinnym, oraz doznanych zgorzeń ze strony złych rówieśników i dorosłych gorszycieli.

## V. PEDAGOGIKA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO <sup>17)</sup>

Pomimo rozpowszechnionego dziś sportu wśród młodzieży w krajach zachodnioeuropejskich i jej sukcesów w różnych zawodach na stadionach sportowych różnych krajów, ogólnie

---

criminologie, Paris 1947; Ames criminelles, Paris—Tournai 1949; C. Burrows, The young delinquent, London 1944; J. D. W. Pearce, Juvenile delinquency (Cassell) 1952; S. Marcus, Scoutisme et délinquance juvénile, Paris 1938.

<sup>17)</sup> Por. H. Wagner, Leibserziehung, art. w L.d.P., Freiburg 3 1954, 275—281; E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, 1—51; E. Planchard, La pédagogie scolaire contemporaine, Louvain—Coimbra 1954, 62—65, 141—145; H. R. Stolz: Somatic development of adolescent Boys, New York 1955; Burger-Groll, Leibserziehung, Wien 1949; V. Poncel, Gegen die Widersacher des Leibes, Freiburg 1951; Lafarge—Nayrag, Traité de pédagogie de l'éducation physique, Paris 1941; Kourth, Le sport d'école, Lausanne 1942.

osiągnięcia pedagogiki wychowania fizycznego są tam stosunkowo skromne, zwłaszcza w ramach higieny pozytywnej. Ostatnia jako higiena lecznicza zapobiega powstawaniu chorób w człowieku. Pozałowania godnym jest jednakże fakt, głosi się w literaturze humanistycznej Zachodu<sup>178)</sup>, że społeczeństwa dopiero XX wieku uświadomiły sobie wielką odpowiedzialność za zdrowie swej młodzieży. Również współczesna medycyna nie wykazuje jeszcze w ramach medycyny pozytywnej takiego zainteresowania młodzieżą w obronie jej zdrowia, na jakie ona zasługuje. W ogólności we wszechstronnym wychowaniu integralnego człowieka XX stulecia pedagogika wychowania fizycznego nie zaspokaja jego wszystkich zapotrzebowań, szczególnie w dziedzinie wychowania także jego strony duchowej, po myśli zasady „zdrowy duch w zdrowym ciele“. To też z kół czołowych pedagogów zachodnioeuropejskich zarzuca się współczesnemu wychowaniu fizycznemu jednostronność<sup>179)</sup> celów tego wychowania.

Z drugiej atoli strony zmierza się obecnie na Zachodzie ze strony kół katolickich lekarzy<sup>180)</sup> do wprowadzenia do seminariów duchownych diecezjalnych i klasztornych stałych grupowych ćwiczeń gimnastycznych dla młodzieży w nich studiującej pod kierunkiem fachowych mistrzów wychowania fizycznego, trwających co najmniej kwadrans czasu. Młodzież ta bowiem wieku od około 18 do 24 lat znajduje się w pełni rozwoju swego organizmu biopsychicznego i dlatego wykazuje wielkie zapotrzebowanie na aktywność fizyczną i umysłową. Wprost więc niezbędną jest dla niej codzienna gimnastyka zbiorowa w gimnastycznych mundurach sportowych, która by wpływała dodatnio na całą strukturę ich życia, zarówno na stronę fizyczną i na stronę duchową. W celu usprawnienia

---

<sup>178)</sup> Por. F. Lelotte, *Die Lösung des Lebensproblems*, Kaldenkirchen 1957, 277 ns.

<sup>179)</sup> Por. E. Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra 1956, 259—268.

<sup>180)</sup> Por. R. Biot — P. Galimard, *Guide médical des vocations sacerdotales et religieuses*, Paris<sup>2</sup> 1952, 311 ns.

tych ćwiczeń na świeżym powietrzu lub w dużej przewiewnej sali powinna im towarzyszyć rytmiczna muzyka fortepianowa.

W wolnych też godzinach od nauki i praktyk ascetycznych powinna ta młodzież oddawać się grom sportowym, np. grze w siatkówkę, koszykówkę i tenis.

## VI. PEDAGOGIKA HISTORYCZNA <sup>181)</sup>

Proces usamodzielniania się pedagogiki jako dyscypliny naukowej samodzielnej pogłębia się w obecnych czasach na Zachodzie także dzięki pedagogice historycznej <sup>182)</sup>. Od czasu bowiem pojawienia się na niwie pedagogiki naukowej w Niemczech dzieła Ottona Willmanna pt. *Didaktik als Bildungslehre*, I—IIIB, (1882/89), oraz dzieła Wilhelma Dilthey'a, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (1910), utrzymuje się w pedagogice naukowej twierdzenie, że między pedagogiką systematyczną i pedagogiką historyczną istnieje ścisła i nierozzerwalna łączność z racji merytorycznych i formalnych tych obydwu gałęzi wiedzy. Historyczna bowiem pedagogika rozszerza zakres materiału doświadczalnego z dziedziny faktów pedagogicznych, zaczerpniętych bezpośrednio z prac dydaktyczno-pedagogicznych nauczycieli w szkołach poszczególnych okresów i całych epok dziejów publicznego wychowania w różnorodnych środowiskach cywilizacyjnych i zapewnia w ten sposób prawdziwość potwierdzonych faktów, z których wysnuwa się w pedagogice systematycznej zasady i normy wychowania w oparciu o „pedagogia perennis“.

<sup>181)</sup> Por. O. Willmann, *Historische Pädagogik*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 2 1913, 794—800; H. Brunnengräber, *Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 2 1953, 364—368; K. Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München<sup>7</sup> 1959, 226—258; M. Mayer, *Geschichte der abendländischen Erziehung und Bildung*, Freiburg 1955, 1—2, 185; L. Riboulet, *Histoire de de la pédagogie*, Lyon—Paris 1941, 5—13, 15—18, 655—662; H. T. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris 1955, 15—24, 148—461; J. Ellul, *Histoire des institutions*, Paris<sup>1</sup> 1955, 555, 621, 739; *Histoire des institutions*, Paris<sup>2</sup> 1956, 144, 369, 686.

<sup>182)</sup> Por. H. Brunnengräber, art. cyt., 366.

dagogika systematyczna otrzymuje w ten sposób potwierdzenie dla własnych założeń ideowych oraz pożyteczne wskazania i pobudki do stawiania nowych problemów naukowych w dziedzinie swej dyscypliny.

Również z racji formalnych, nie tylko rzeczowych, obydwie odmiany pedagogiki naukowej, systematyczna i historyczna, wzajemnie się uzupełniają. Oto w pedagogice historycznej stawia się z konieczności ogólne założenia pedagogiczne zaczerpnięte z pedagogiki systematycznej, które stanowią sprawdziany kryteriologiczne do oceniania postępu lub upadku, wzbogacania się lub zubożania nauki i sztuk i wychowania w jakimś kraju w pewnym okresie czasu. Badania bowiem empiryczne samych faktów z dziejów wychowania bez przewartościowywania ich podług pryncypialnych zasad pedagogiki systematycznej nie przyczynia się wcale do trwałego rozwoju pedagogiki naukowej. Dlatego też w obopólnym procesie rozwojowym pedagogiki systematycznej i pedagogiki historycznej te obydwie dyscypliny pozostają ze sobą zawsze w ścisłej korelacji.

We współczesnej pedagogice zachodnioeuropejskiej<sup>183)</sup> poświęca się wiele miejsca tej więzi strukturalnej, współzależnej od siebie obydwu nauk o wychowaniu i przyjmuje się też zasadę, że istnieje różnica między dziejami czy historią wychowania a pedagogiką historyczną. W dziejach bowiem wychowania jako nauce opisowej o wychowaniu spotykamy się zwykle z normatywnym relatywizmem<sup>184)</sup> pedagogicznym w przedmiocie celów wychowania, zgodnie z którym każda epoka stwarza sobie własne normy i zależne od nich cele wychowania. Tego zaś rodzaju ideologię wychowawczą odrzuca pedagogika historyczna, która przyjmuje nieodmienność absolutnych wartości moralnych, zaczerpniętych z wiary chrześcijańskiej. Toteż tylko na ich podstawie, głosi się na Zachodzie, pedagogika systematyczna jakiejś epoki jest prawdziwa pod wzglę-

<sup>183)</sup> Por. H. Brunnengraber, art. cyt., 366—367; O. Willmann, art. cyt., 794—800; M. Mayer, dz. cyt., 1—2; L. Riboulet, dz. cyt., 15—16.

<sup>184)</sup> Por. O. Willmann, art. cyt., 799.

dem swych norm wychowania, jeśli zawiera w sobie prawdziwe ideały pedagogiki tradycyjnej, przejęte z pedagogii wiecznej<sup>185</sup>). Esencjalne zatem elementy pedagogiki historycznej stanowią zawsze podstawę dla pedagogiki systematycznej.

Dobiegliśmy do końca naszego artykułu sprawozdawczego opracowanego na temat współczesnych prądów, kierunków oraz ich działów we współczesnej pedagogice zachodnioeuropejskiej, omówionych pod kątem dążeń w nich do syntezy między dotychczasową wiedzą o wychowaniu, a wiarą chrześcijańską, normującą esencjalne prądy i kierunki wychowania, oraz ich cele. Wykazało się bowiem, że główne hasło przewodnie wychowania chrześcijańskiego „christianisare” zawiera w sobie równocześnie pryncypialne hasła wychowania ogólnego pod względem psychologicznym, personalistycznym, socjologicznym i psychoterapeutycznym. Pedagogika więc chrześcijańska jest już z podłoża swych podstaw uniwersalną, czyli wychowuje człowieka dla wieczności, na przyszłego mieszkańca nieba w roli dziecka Bożego, i dla doczesności, na prawego i pożytecznego obywatela jego kraju ojczystego i usługowego członka całej ludzkości.

Ż tej też przyczyny pedagogika chrześcijańska nie zamyka się w jakimś getcie katolickim<sup>186</sup>), odizolowanym od reszty cywilizowanego świata, lecz odnośnie metod nauczania i wychowania uzupełnia ciągle swe braki, także na podstawie osiągnięć pedagogicznych obozów pedagogiki naukowej niechrześcijańskiej, czysto świeckiej. Nowe zresztą problemy ciągle wyłaniają się w prądzie i kierunkach życia ludzkiego, do których rozwiązania w dziele wychowania pedagogowie chrześcijańscy podchodzić muszą z wszechstronnym współczesnym przygotowaniem naukowym na podstawach pedagogiki tradycyjnej, klasycznej i pedagogiki tzw. „Nowej Szkoły“, innymi słowy pedagogiki współczesnej. Te dyrektywne wskazania otrzymali

---

<sup>185</sup>) Por. A. Kriekemans, *Principes de l'éducation religieuse, morale et sociale*, Louvain 1955, 29—58.

<sup>186</sup>) Por. O. Opahle, *Katholische Pädagogik*, art. w *L.d.P.*, Freiburg 2 1953, 1119—1123.

oni zresztą pod tym względem już od p. Piusa VI<sup>187)</sup> w jego Encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini Illius Magistri, 21.12.1929).

*Józef Dajczak*

---

<sup>187)</sup> Por. Pius XI, Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (31.12.1929). Przekład Biskupa M. Klepacza. Kielce 1947, 63—66.

#### SPROSTOWANIE

W artykule Ks. W. Kwiatkowskiego pt. „Wyniki badań eksperymentalnych z psychologii religii za okres ostatnich lat pięćdziesięciu”, zamieszczonym w *Collectanea Theologica* 25 (1958), 178—268, końcowe dwa zdania powinny brzmieć: „Praca Gruehna jest bardzo wartościowa dla teologów, którym daje do dyspozycji sprawdzony naukowo materiał eksperymentalny przeżycia (aktu) wiary. Autor objął swymi badaniami nie tylko materiał dostarczony przez badaczy niekatolickich lecz także katolickich, nie czyniąc żadnych różnic i nie pomijając nikogo”.