FLORJAN ZNANIECKI*.*

Podstawy i granice celowego działania wychowawczego.

(Wydaw. Federacji Oświatowej Organizacyj Społecznych, Warszawa 1930)

TEZY.

 Wychowanie jest działalnością celową, tj. określającą z góry wynik zamierzony i dobierająca naprzód środki do jego urzeczywistnienia.

 Każda działalność celowa opiera się na możności zastosowania zasady przyczynowości do faktów, któremi operuje.

 Zasada przyczynowości stosuje sie tylko w obrębie układów zamkniętych, t. j. ograniczonych i odosobnionych.

 Osobowość ludzka w swej całości nie jest to układ ograniczony, gdyż znajduje się w ciągłym procesie rozwojowym, ani odosobniony, gdyż nieustannie podlega nieoczekiwanym wpływom zewnętrznym.

 Osobowość ludzka w swej całości nie może więc być przedmiotem celowego "wychowania" czy "kształcenia",

 Są jednak w płynnej i nieograniczonej złożoności indywidualnego życia ludzkiego względnie trwale układy zamknięte doświadczeń i czynności - "kompleksy" przyzwyczajeń, norm, ideałów.

 O tyle właśnie, o ile są ustalone, w obrębie ich stosuje sie zasada przyczynowości. Możliwe więc jest celowe działanie kształcące, a raczej przekształcające, na te zamknięte układy. Wychowanie posiada skutki zamierzone o tyle tylko, o ile w osobnikach, na których chce wpłynąć znajduje już ustalone odrębne kompleksy i na te kompleksy potrafi przyczynowo podziałać.

 U ludzi starszych takich układów jest więcej niż u młodych, i są znacznie bardziej ustalone, gdyż proces rozwojowy jest mniej intensywny.

 Wynika stad miedzy innemi, te wychowawcze działanie na dorosłych może być przy odpowiedniej umiejętności skuteczniejsze z punktu widzenia zgodności wyników z zamiarami niż działanie na dzieci i młodzież.

 Lecz dla skutecznego celowego działania musimy znać prawa przyczynowe, rządzące zmianami układów, na które działamy. Tymczasem wiedza nasza jest bardzo niedostateczna i rozwija się zbyt powoli. To też celowa działalność wychowawca zawodzi zwykle - wynik odmienny od zamierzonego.

 Trzeba wiec przedewszystkiem rozbudowy nauk teoretycznych, zwłaszcza socjologii

 Nawet jednak najdoskonalszemu działaniu celowemu wymknąć się zawsze musi to, co ani wyjaśnić, ani pokierować się nie daje - spontaniczność rozwojowa indywiduum ludzkiego.

 Tu nie kształcenie lecz samokształcenie coś zdziałać może, Cóż, kiedy o rozbudzaniu i utrwalaniu zasad samokształceniowych wiemy jeszcze mniej, niż o podstawach celowego wychowania.

 Przedewszystkiem muszę przeprosić, że to co powiem wprawdzie będzie w zasadzie zgodne z tezami, które napisałem, ale pójdzie o wiele dalej. Nie wiem czy ta atmosfera niezwykła Konferencji, o której mówił p. przewodniczący wpłynęła na to, że nabrałem odwagi do wypowiedzenia rzeczy, których poprostu nie śmiałbym jeszcze napisać. Może raczej powiedziałbym, że wpłynęła tu rosnąca świadomość tego niesłychanie intensywnego, nieznanego mi dotychczas w żadnym kraju, w żadnej dziedzinie - ruchu intelektualnego, jaki dokonywa się w Polsce we wszystkich zagadnieniach, związanych z wychowaniem i oświatą.

 I dlatego mam wrażenie, że można dziś mówić w Polsce najzuchwalsze rzeczy, stawiać najradykalniejsze teorje. nie rażąc. Jeżeli tak dalej pójdzie, może my za lat 20 będziemy przodować światu w dziedzinie oświaty.

 Zgóry muszę Państwa przeprosić, że rzecz nie będzie tak wykończona, jak byłaby, gdyby pozostała w pierwotnych ramach. Dlatego bardzo będę rad dyskusji, bo to pozwoli mi tę rzecz opracować.

 Wogóle wcale nie będę tu dotykał kwestii celu wychowania dorosłych; zajmować się będę wyłącznie problemem środków. Odrazu przytem pozwolę sobie używać terminu "wychowanie dorosłych", nie "kształcenie dorosłych" i nie "oświata pozaszkolna"; dlaczego – to stanie się jasne w dalszym ciągu.

 Jakikolwiek cel sobie stawiamy, zawsze natrafiamy na ten problem podstawowy, na problem środków jego realizacji.

 Otóż jako punkt wyjścia obieram tę tezę, że każde wychowanie, a więc i wychowanie dorosłych jest celowe nie w tem znaczeniu, żeby było doskonale skuteczne, tylko w tem znaczeniu, że dąży do realizacji zamiarów, które zgóry są określone i do tych określonych zamiarów, tych "celów", zgóry usiłuje dobrać najskuteczniejsze środki. Więc jest ono formalnie celowe bez względu na to, jak skuteczna jest realizacja tych celów. Jeżeli chodzi np. o kształcenie umysłu, mamy programy, które mają być realizowane (chociażby ogólnikowo ujęte), i do realizacji tych programów szukamy środków pedagogicznych. Jeżeli chodzi o kształcenie charakteru, mamy ustalone zgóry typy ludzkie, które chcemy zrealizować w przedmiocie naszej działalności wychowawczej. Jeżeli chodzi o przygotowanie do funkcyj społecznych, jak w wychowaniu zawodowem, cel jest zupełnie jasny i wyraźny i wyraźnie określone są środki. Nawet tam, gdzie działalność wychowawcza jest bardzo mało refleksyjna, gdzie nie może być mowy o planowości, gdzie indywidualny wychowawca nie dobiera sobie świadomie środków do realizacji celów, celowość jest narzucona z zewnątrz przez to, że społeczeństwo zgóry ustala, jakie wyniki ma wychowanie osiągnąć i zgóry już wskutek najczęściej wielowiekowych prób (niektórych udanych, w większości chybionych) - wyrabia środki, które uważa subjektywnie za najodpowiedniejsze do osiągania tych wyników

 Otóż gdziekolwiek mamy do czynienia z działalnością celową, podstawowym warunkiem jej skuteczności jest, żeby ta rzeczywistość, na którą celowo działać chcemy, podlegała zasadzie przyczynowości, to znaczy, żeby można było powiedzieć, że w sferze rzeczywistości, którą operujemy, określone przyczyny będą miały określone skutki. Oczywiście ogólno-filozoficzny postulat przyczynowości, stosujący sie do całego świata, to jest rzecz, która nas ani jako naukowców, ani jako praktyków nie obchodzi. Co mam a tego, że każda określona przyczyna musi mieć określony skutek i każdy określony skutek musi mieć określoną przyczynę, jeżeli nie potrafimy tego przyczynowego związku faktycznie wykryć. Mówiąc o zasadzie przyczynowości, rozumiem przez to zasadę, która umożliwia wykrycie określonych skutków danej określonej przyczyny i określonych przyczyn danego określonego skutku.

 Wiemy, że mechanik, który buduje maszyny, inżynier, który buduje most, wtedy tylko może swój cel zrealizować przy pomocy znanych środków, jeżeli ma te pewność, że każdy z tych środków będzie przyczyną, która wywoła określony skutek, że wszystkie te środki razem dadzą jako skutek wypadkową, która będzie realizacją jego celu, oraz, że w razie, kiedy przyjdzie z zewnątrz przeszkoda, ta przeszkoda będzie działała zgodnie z zasadą przyczynowości i zgodnie z zasadą przyczynowości będzie można jej przeciwdziałać.

 Cala kwestia skuteczności wychowania będzie więc zależała od tego, czy i o ile zasada przyczynowości stosuje się do tej rzeczywistości, z którą mamy do czynienia w działalności wychowawczej. Tą rzeczywistością jest człowiek. Czy do człowieka stosuje się zasada przyczynowości?

 Jak wiadomo Państwu, mamy tu dwa kierunki myślowe. Przedewszystkiem odwieczny kierunek uznający, że człowiek jest istotą, podlegającą prawom przyczynowym, i to dwojakiego rodzaju prawom: jako istota cielesna podlega prawom przyczynowym natury, jako istota świadoma podlega prawom przyczynowym motywacji (to znaczy, że określona pobudka wywołuje określone postępowanie). Te prawa mają być dla wszystkich jednakowe. Te same przyczyny, działające na człowieka, u każdego wywołują te same skutki. Naturalnie trzeba było stwierdzić wyjątki od tej zasady i te wyjątki są wyrażone w pojęciu wolnej woli. "Wolna wola" to jest to, co człowiekowi umożliwia niestosowanie się do zasady przyczynowości w swojem postępowaniu pomimo, że to postępowanie podlega tej zasadzie. Ma ona tłomaczyć niezgodność postępowania ludzkiego z tezą tego odwiecznego kierunku, która wyraża w rzeczywistości główny praktyczny postulat naszego działania na ludzi.

 Temu pierwszemu kierunkowi przeciwstawia się inny, który w nowszych czasach nabrał pełnej świadomości, kierunek irracjonalistyczny. Początki jego znajdujemy u romantyków: geniusze wymykają się wszelkiej prawidłowości przyczynowej, jako istoty wyjątkowe w swej indywidualności, Teza ta później została rozszerzona. Nietylko geniusz stanowi wyjątek, ale każdy człowiek, który jest indywidualnie odrębny. Odmienny nieco typ irracjonalizmu reprezentuje słynna teza JAMES'A o "prądzie świadomości": życie świadome jest tak płynne, że nie może być mowy o ustaleniu jakiegokolwiek trwałego związku. Kulminuje to wszystko w filozofii BERGSONA, która zupełnie neguje możliwość zastosowania nietylko zasady przyczynowości, ale jakiejkolwiek z tych zasady, które stosują się w nauce do życia psychologicznego człowieka.

 Mamy więc dwie zasadnicze teorje: odwieczną racjonalistyczną i nowszą irracjonalistyczną. Według pierwszej teorji celowe wychowanie jest w zupełności możliwe, bezgranicznie możliwe, o ile nie będzie w wolnej woli ludzkiej jakiejś niewytlómaczonej przeszkody. Według drugiej teorji jest ono zupełnie niemożliwe, Otóż w praktyce wiemy, że obie te teorje mogą być słuszne, bo jedna i druga potwierdza się nam: z jednej strony w życiu faktycznie możliwem jest do pewnych granic celowe działanie na ludzi, z drugiej strony wiemy, że na każdym kroku coś nam się wymyka z tego celowego działania, lecz przede wszystkiem w dziedzinie wychowawczej ciągle stwierdzamy niezgodność naszych wyników z naszymi zamiarami i to niezgodność, której nie możemy położyć na karb naszej niewiedzy, bo raz w tych samych warunkach udaje się nam zrealizować nasz cel przy pomocy tych samych środków, a drugi raz nam się nie udaje. Wiec chodzi o to, aby teraz zdać sobie sprawę, gdzie są te granice stosowalności zasady przyczynowości do człowieka - tem samem zaś jakie są możliwości celowego działania na człowieka, przede wszystkiem wogóle celowego działania, a następnie specjalnie celowego działania wychowawczego, które jest daleko trudniejsze od innych.

 Ponieważ wiara w powszechną przyczynowość opiera się na domniemanej jednostajności natury ludzkiej, natomiast irracjonalizm wiąże się z pojęciem niepowtarzalności każdego indywidualnego przebiegu i wyjątkowości każdego indywiduum, wiec psychologia nowsza stara się to trudności rozwiązać w ten sposób, ażeby znaleźć jakąś drogę pośrednią. Tą drogą pośrednią jest szukanie typów indywidualnych. O ile potrafimy dane indywiduum zaliczyć do pewnego typu, o ile mamy ustalone metody działania na ten typ, o tyle możliwem jest tu zastosowanie zasady przyczynowości i celowego oddziaływania. Nasz prezes p. Korniłowicz proponował z początku, ażebym powiedział coś o tych typach. Odmówiłem dlatego, że pojęcie typu nie jest rozwiązaniem tego centralnego problemu. Typów psychologicznych niema; typologja jest to konstrukcja, która wprawdzie ma pewne realne podstawy - w szczegóły w tej chwili wdawać się nie mogę - ale naukowo jest fikcją. Nawet słynny specjalista William STERN, twierdzi, że bez porównania więcej jest jednostek, które są pośrednie miedzy dwoma typami, aniżeli jednostek, które reprezentują te typy. Ściśle biorąc, niema ani jednego człowieka, któryby reprezentował jakikolwiek typ psychologiczny. To są tylko przybliżenia, które jak wszelkie przybliżenia są z konieczności nieścisłe, dopuszczają niezliczone wyjątki i naukowo są bezwartościowe: praktycznie są wartościowe tylko dopóty, dopóki sprawdziany powodzenia naszego działania są tak niskie, jak obecnie. A zobaczymy, jak bardzo niskie są one

 Musimy więc znaleźć jakiś inny, ściślejszy sposób rozgraniczenia tej dziedziny w człowieku, która umożliwia działanie celowe, od tej, która się wymyka z pod tego działania. Otóż, wychodząc tutaj poprostu z ogólnych zasad metodologicznych, stwierdzamy: gdziekolwiek i kiedykolwiek jaki naukowiec rzeczywiście ściśle stosuje zasady przyczynowe, tam wybiera on sobie jakiś większy czy mniejszy, *zamknięty układ* przedmiotów. Układ zamknięty, to znaczy przedewszystkiem *ograniczony*, t. j. taki, do którego wchodzi wiadoma ilość składników (czy to będzie układ słoneczny, czy laboratoryjny chemika i fizyka), to znaczy dalej w przybliżeniu *odosobniony*, t. j., niepodlegający nieoczekiwanym wpływom z zewnątrz (te wpływy zewnętrzne, którym podlega są takie, że w danym wypadku można je pominąć). Odnośnie do takiego układu można istotnie stawiać takie problematy, które umożliwiają stosowanie zasady przyczynowości. To znaczy, że w tego rodzaju układzie przyczyna a zawsze wywołuje skutek b i skutek b może być wywołany tylko przez przyczynę a.

 Dlaczego układ musi być ograniczony? Dlatego, że jeżeli będą wchodziły do niego coraz nowe przedmioty, przyczyna a będzie działała w coraz nowych warunkach, będzie miała coraz inny skutek. Dlaczego musi być odosobniony? Gdyż jeżeli będzie podlegał coraz nowym wpływom zewnętrznym, to w każdej chwili mogą przyjść zupełnie nieprzewidziane przyczyny, które wywołają skutek b, chociaż przyczyna a nie zaszła, albo wywołają jakiś inny skutek nie b, chociaż przyczyna a zaszła. To jest ogólna podstawa stosowalności zasady przyczynowości.

 Człowiek oczywiście nie jest układem zamkniętym, to znaczy nie jest ani układem ograniczonym, ani układem odosobnionym. Nie jest układem ograniczonym, ponieważ rozwija się, ponieważ do jego osobowości ciągle wchodzą nowe składniki: co chwila nowe przedmioty wchodzą w sferę jego działania, co chwila spełnia on nowe czynności. Nie jest układem odosobnionym, bo bezustannie podlega wpływom zewnętrznym, i to niezliczonym, nieprzewidzianym, nieobliczalnym. Więc do człowieka nie można zastosować zasady przyczynowości: na człowieka, na osobowość ludzką jako całość, celowo podziałać niepodobna. Wniosek jasny i prosty. Konsekwencje każdego naszego działania na osobowość ludzką są różne u różnych ludzi i inne w każdej chwili życia tego samego człowieka. Ignorujemy te różnice, pomijamy, jako mało ważne, tylko dlatego, że wszystkich konsekwencyj nie śledzimy, lecz zadawalamy się bezpośrednią, natychmiastową reakcją. Tak np. działanie przymusowe pozornie jest skuteczne, wywołuje w wielu wypadkach na pozór to, czego żądamy: faktycznie jednak wywiera skutek wprost przeciwny zamierzonemu, gdyż wywołuje jawny lub utajony bunt psychologiczny.

 To nie znaczy jednak, że wogóle niemożliwe jest działanie celowe w stosunkach między ludźmi, a więc i w stosunkach wychowawczych. Przebieg życia ludzkiego - to nie jest wyłącznie irracjonalna płynność bergsonowska, ciągle tworząca coś nowego; tam jest i płynność i twórczość, oryginalność i nowość, ale tam są, oprócz tego pewne zamknięte, powtarzające się bardzo często układy. Kiedy rano wstajemy i ubieramy się, to nasze ubieranie sie, jako całość, stanowi pewien układ czynności i doświadczeń, który jest również ściśle, a może ściślej zamknięty niż układ laboratoryjny fizyka, Tam wchodzą tylko określone czynności i określone doświadczenia; perturbacyj zewnętrznych unikamy, jeśli nam przeszkadzają, to je usuwamy, czyli sami utrzymujemy ten układ zamknięty. Na wyższym poziomie rozwoju życia czynnego, w stosunkach rodzinnych, w stosunkach przyjacielskich, w stosunku do państwa, czy do narodu wykonywamy pewien kompleks obowiązków, wykonywamy je w sposób zupełnie wyraźnie określony.

 Kompleks obowiązków jest to układ zamknięty: ta norma, którą realizujemy, jest odosobniona od wpływów zewnętrznych dlatego, że jeżeli nam cokolwiek przeszkadza, chociażby nasze własne popędy, to my tej przeszkodzie z cała świadomością przeciwdziałamy. Tak samo, jeśli ktoś dąży do jakiegoś ideału, chociażby np. pedagogicznego i całe życie temu poświęca, ogół doświadczeń i czynności, składających się na realizację tego ideału, rozwija się wprawdzie i zmienia, ale jednak stanowi zwartą całość, do pewnego przynajmniej stopnia, gdyż człowiek, który ideał realizuje, stara się go ustrzec od obcych składników i szkodliwych wpływów.

 Mamy tedy pewne przyzwyczajenia, pewne normatywne układy i pewne ideowe układy w życiu ludzkiem, które są względnie zamknięte, względnie odgraniczone i odosobnione - a więc w myśl tego, co mówiliśmy, które podlegają zasadzie przyczynowości. To znaczy, że możliwe jest w zupełności ustalenie związku przyczynowego tego rodzaju, że jeżeli w zakresie, powiedzmy, stosunków rodzinnych, wymagających realizacji pewnych norm, zajdzie pewna zmiana, to ona wywoła zawsze pewien określony skutek u wszystkich ludzi, którzy te same normy w stosunkach rodzinnych stosują. Gdy ktoś dąży do jakiegoś ideału społecznego, naukowego, religijnego, jeśli zajdzie pewne przekształcenie w warunkach realizacji tego ideału, możemy z całą pewnością przewidzieć, że będą pewne skutki, że zajdą w tym ideale pewne dalsze przekształcenia. To jest zasada, którą faktycznie bardzo często posługujemy się w życiu społecznem w zwykłem wzajemnem oddziaływaniu na ludzi: posługujemy się nim ilekroć apelujemy do jakiegoś, jak się dziś popularnie nazywa, "kompleksu psychologicznego" danego człowieka, chcąc w pewien sposób go zmodyfikować. Gdyby nie to, że istnieją zamknięte układy, "kompleksy" w życiu ludzkiem, to wogóle niemożliwem byłoby życie społeczne, bo nigdy nie moglibyśmy powiedzieć, jakie będą skutki jakiegoś czynu, który człowiek spełnia w stosunku do drugiego człowieka. Możliwość wzajemnego oddziaływania społecznego opiera się na istnieniu zamkniętych układów. Działanie na człowieka jest tem skuteczniejsze, im bardziej ustalone, zamknięte, odgraniczone od wszelkich wpływów są te układy.

 W działaniu wychowawczem naszym zamiarem nie jest tylko wywołanie bezpośrednie jakiejś jednej reakcji u danego człowieka; nam chodzi o to, aby wpływ naszego działania był trwały, to znaczy, aby te zmiany, które wprowadzamy w przyzwyczajenia, w obowiązki, w ideały danego człowieka, ustaliły się, żeby nowe jakieś wpływy, czy to przychodzące z zewnątrz, czy idące z własnej indywidualności tego człowieka, własnej jego spontaniczności, nie przekształciły w dalszym ciągu tego układu niezgodnie z naszymi zamiarami, nie zniweczyły skutków naszego działania. Otóż trwałe skutki działania są możliwe jedynie wtedy, gdy tego rodzaju układy trwale pozostają odosobnione i ograniczone, gdy przyzwyczajenia powtarzają się ciągle w ten sam sposób, gdy normy stale są zachowywane, gdy ideały w ciągu życia jednostki pozostają jej trwałą własnością duchową,

 Jest rzeczą oczywistą i znaną, że trwałe układy mogą istnieć tylko u ludzi dorosłych. Są wprawdzie u dzieci pewne przyzwyczajenia, ale trwałość ich jest bardzo względna, nie można liczyć na to, iż pozostaną te same w dalszym przebiegu rozwojowym. Ponieważ osobowość dziecka rozwija się niesłychanie szybko i chaotycznie, więc każde przyzwyczajenie ulega przekształceniom. Układów normatywnych ustalonych dziecko prawie nie posiada, bo poczucie obowiązków dopiero wyrabia się, nie ma jeszcze utrwalonych, zakorzenionych w osobowości ideałów, gdyż ideały jest to najpóźniejsza zdobycz w rozwoju osobistym. To znaczy, że sfera, która w życiu człowieka dorosłego podlega zasadzie przyczynowości, jest daleko szersza, niż sfera, która podlega zasadzie przyczynowości w życiu dziecka. A więc możliwość trwałego, celowego działania na dorosłych jest daleko większa, niż możliwość trwałego celowego działania na dziecko. Łatwo jest wpłynąć na dziecko, ale konsekwencji tego wpływu nie można przewidzieć. Natomiast na człowieka dorosłego trudniej jest podziałać, gdyż jego układy, jego przyzwyczajenia, normy, ideały są utrwalone, odosobnione od reszty jego osobowości i broni on się przeciw wszelkim zaburzeniom tych układów; ale gdy raz takie zaburzenie zajdzie, można zgóry przewidzieć najdokładniej jego skutki i skutki te będą trwałe.

 Teraz pozwolę sobie wypowiedzieć najdalej idący wniosek, który z tego wypływa. *Tylko dorośli mogą być przedmiotem celowego wychowania*, natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jest możliwe tylko dopomaganie w samorozwoju w ten sposób, aby powstały dążności samokształceniowe. Tymczasem wiemy doskonale wszyscy, że dzieje się wprost odwrotnie, że wychowujemy dzieci, a apelujemy do samokształceniowych dążeń dorosłych - czyli czynimy cos wprost sprzecznego z tem, czego wymaga zasada celowości, zasada skuteczności naszego działania.

 Liczne są powody, dlaczego od wieków ten błąd popełniamy. Społeczeństwo potrzebuje dorosłych; społeczeństwo nie może pozwolić sobie na to, aby dorosłych wychowywać, bo oni są potrzebni do czynnego udziału w życiu społecznem. Taka jest tradycyjna podstawa. Natomiast dzieci i młodzieży jeszcze zużytkować nie można, zatem można i należy ich wychowywać.

 Drugim ważnym powodem jest to, że dzieci są dostępne, łatwo rozporządzalne, można je zamknąć, można działać siłą, przymusem, aby poddawały się działalności wychowawczej, a dorosłych nie tak łatwo przymusić, trzeba ich do tego skłonić. Ten powód opiera się na nieporozumieniu, gdyż ze wszystkich metod społeczno-wychowawczych najniedorzeczniejszą metodą jest przymus.

 Stwierdza się dalej, że dorośli nie potrzebują wychowywania, natomiast dzieci potrzebują, gdyż nie mogą sobie w życiu dać rady, a dorośli jakoś sobie dają radę. Mnie się zdaje, że to jest także jeden z wielu tradycyjnych nonsensów. Dzieci do pewnego czasu potrzebują opieki fizycznej, jeśli zaś chodzi o przystosowanie się do warunków, o zorjentowanie się w życiu, w nowych warunkach kulturalnych, daleko to łatwiej dziecku przychodzi, niż dorosłemu. Dziecko oczywiście potrzebuje opieki, potrzebuje udostępnienia mu życia kulturalnego, umożliwienia i nawet dopomagania mu w przystosowaniu się, w przyswojeniu kultury, ale dorosły daleko więcej potrzebuje wychowania od dziecka. Niech ktoś z nas spojrzy w swoje własne życie i obliczy wszystkie niedorzeczności, które popełnił, wszystkie energie własne i cudze, które przemarnował, wszystkie możliwości własnego rozwoju, które sam sobie udaremnił, i możliwości cudzego rozwoju, które u innych zahamował. Rozejrzyjmy sie, obliczmy i zdajmy sobie sprawę z całej głębi niedorzeczności naszego życia społecznego; zdajmy sobie sprawę z tego, że nikt z nas nie jest przystosowany do tego życia i niema człowieka, któryby naprawdę dzisiejsze życie nietylko opanował, ale orjentował się w jego najelementarniejszych zjawiskach. Spójrzmy na dziedzinę, którą ludzie od wieków się zajmują, o której ciągle myślą, na dziedzinę polityki. Trudno sobie wyobrazić niedorzeczniejsze działanie, jak ludzkie działanie w polityce, bez żadnego wyjątku. Nieprawdą jest, że dorośli nie potrzebują wychowania, bo sobie dają radę w życiu. Nie dają sobie rady w życiu. O to właśnie chodzi. Daleko gorzej sobie radzą, aniżeli dzieci w swojej sferze działania.

 Głównym zaś powodem tego zastarzałego błędu jest niskość sprawdzianów powodzenia i nieświadomość tego, że nasze wychowanie dzieci jest bezskuteczne. Stosunkowo łatwo zorjentować się w skutkach naszego działania na dorosłych, Reakcje, które wywołujemy, natychmiast dają nam poznać, kiedy chybiamy celu; zaprzestajemy wtedy działać lub zmieniamy metody. Tymczasem wychowując dziecko, ciągle łudzimy się, że nasza działalność będzie miała powodzenie. Przyczynia się do tego długi okres rozwojowy, późne konsekwencje wychowawczego działania, specjalizacja nauczycieli. Który z nauczycieli śledzi przez cały okres rozwojowy swoich uczniów i orjentuje się w ostatecznych wynikach swego wpływu na nich? Przecież tych wpływów tyle się krzyżuje; wszystkie wyniki własnych niedorzeczności można na kogoś, na jakieś obce wpływy zwalić.

 Ostateczną podstawą całego tego wielkiego nieporozumienia pedagogicznego jest poprostu brak naukowej wiedzy. Można istotnie skutecznie - i to prawie nieograniczenie skutecznie - działać na dorosłych, ale na to trzeba przedewszystkiem przedmiot, na który działamy, znać. Cobyśmy powiedzieli o rzemieślniku, który nie ma pojęcia o materjale, którym operuje? Kto z nas, działając na dorosłych, zna swój materjał? Była mowa np. o sprawie działania wychowawczego na chłopa polskiego. Czy Państwo wiedzą, że many dopiero jedno studjum socjologiczne o chłopie polskim, i to w języku angielskim? To, co my znamy z życia codziennego, nie jest wiedzą naukową.

 Oprócz tej wiedzy konkretnej o przedmiocie badania, trzeba mieć wiedzę abstrakcyjną, wiedzę nomotetyczną o prawach przyczynowych w zakresie zmian układów. wchodzących w skład osobowości ludzkiej, - zmian ludzkich przyzwyczajeń, norm, ideałów. Nie potrzebuję Państwu mówić, że takiej wiedzy niema; taka wiedza dopiero się tworzy, a głównem dla wychowawcy ogniskiem tej wiedzy, główną podstawą jest socjologja, bo wychowawca działa społecznie.

 Podam tytułem przykładu pewne hypotezy praw w tym zakresie, ogólnikowo i popularnie sformułowane. Pierwsze prawo: przymus wywołuje psychologiczny bunt, czyli dążność do spełniania czynności zakazywanych, dążność do niespełniania czynności nakazywanych przymusowo.

 Drugie prawo: rywalizacja, i tylko rywalizacja wytwarza ambicje osobistą.

 Trzecie prawo: współdziałanie społeczne i tylko ono, wywołuje zainteresowanie objektywne tą dziedziną kultury, w której się odbywa.

 Otóż przypuśćmy, że te trzy prawa okazały się pewnemi, i że znamy przedmiot naszego działania, znamy ludzi, z którymi mamy do czynienia, to zastosowanie konsekwentne tych trzech praw, już mogłoby coś dać w porównaniu z tem, co jest teraz. Więc zrzeklibyśmy się raz na zawsze przymusu, jako środka wychowawczego, nigdy nie próbowalibyśmy obudzić w kimkolwiekbądź zainteresowania inaczej, jak na drodze współdziałania, nigdy nie próbowalibyśmy ambicji obudzić inaczej, jak przez rywalizacje.

 Naturalnie rozmaite są cele, które można stawiać wychowaniu dorosłych. Nie u każdego, niejednakowo i nie na tej samej drodze te cele mogą być realizowane. Powiedziałbym, niema celu wychowawczego, któregoby nie można urzeczywistnić, działając na dorosłych, ale w jednym wypadku realizacja jakiegoś celu jest trudna, wymaga długiego czasu, okólnej drogi, w drugim wypadku jest łatwa, prosta, szybka - zależnie od tego, jakie są tam te gotowe układy. Zanim zaczniemy na kogokolwiek działać, zorjentujemy się przedewszystkiem, jakie mamy dane kompleksy psychologiczne, do których możemy nawiązać, i do tych kompleksów dostosujemy swoje cele, gdyż w ten sposób unikniemy marnotrawstwa sił i czasu. Zwykle co się robi? Narzuca się wszystkim jednakowe cele i mówi się: szukajcie sobie teraz sami środków. Dajemy im ten sam program, - kto się interesuje, temu pomagamy w samokształceniu odpowiednio do programu, kto się nie interesuje, staramy się go zainteresować, nie oglądając się na to, że punktem wyjścia powinien być nie cel, tylko możność realizacji takiego lub innego celu. Jest bardzo wiele pięknych i wielkich celów, które możemy wybrać w dziedzinie wychowawczej: chodzi jednak o to, ażeby można je było szybko i skutecznie zrealizować.

 Zakończę teraz te ogólne uwagi obrazem przyszłości, który mi się zarysował. Gdy będzie gotowa wiedza nomotetyczna o zmianach układów, wchodzących w skład osobowości ludzkich, wyobrażam sobie, że dziecko i młodzież przestaną być ,,wychowywane". Dziecko będzie oczywiście przedmiotem opieki, prócz tego zaś specyficznej działalności, która dotychczas prawie zupełnie nie jest zbadana (dopiero przed rokiem zaczęto ją badać w Poznaniu), a której zadaniem będzie, aby u dziecka i młodzieńca rozwijać dążności samokształceniowe. Działalność ta jest czemś innem, niż działalność wychowawcza. Pod jej wpływem młodociany osobnik rozwijać się będzie samodzielnie, bez oglądania się na swe przyszłe zadania społeczne, z jedynym zamiarem pełnego urzeczywistnienia indywidualnych swych możliwości. Gdy zaś jego indywidualność będzie juz ukształtowana, wtedy dopiero zacznie się działalność wychowawcza. Działalność wychowawcza celowa, wiedząc jakie dane ma ta indywidualność, starać się będzie z najmniejszym nakładem sił i czasu zmodyfikować ją tak, aby znalazła dla siebie w życiu społecznem najpłodniejszą rolę.

 Wyobrażam sobie, innemi słowy, że kiedyś, może w nie tak bardzo dalekiej przyszłości, działalność wychowawcza rozpoczynać się będzie od 20-któregoś roku życia człowieka; a że jej wszyscy potrzebują, wszyscy będą jej podlegali. Możliwe jest nawet, że wszyscy ludzie będą się wzajemnie wychowywali, bo do zadań każdego człowieka będzie należało dopomaganie w wychowaniu innym ludziom w specjalnym jakimś zakresie.

 Pozwoliłem tu sobie wypowiedzieć najdalszą moją myśl dlatego, że, jak powiedziałem, mam wrażenie, iż przy tym ruchu oświatowym, który jest w Polsce, wszystko można powiedzieć i zrobić.