

o. Jacek Woroniecki OP

OŚWIATA A WYCHOWANIE¹

Jednym z haseł, które najsilniej może rozbrzmiewały u nas w okresie czasu, oddzielającym nas od powstania 1863 roku, były hasła oświatowe. Społeczeństwo nasze we wszystkich trzech dzielnicach zaczęło zdawać sobie coraz dokładniej sprawę z tego, że jedną z najniebezpieczniejszych konsekwencji naszego politycznego położenia jest upośledzenie szkolnictwa, szczególnie szkolnictwa ludowego, a nieraz nawet używanie go do wrogich dla nas celów; że przeto samo musi zapobiec niebezpieczeństwom w tej dziedzinie za wszelką cenę.

W Galicji i na Śląsku austriackim, gdzieśmy się cieszyli większą swobodą, przejawiało się to w działalności różnych towarzystw oświatowych, na których czele kroczy imponujące swym rozwojem Towarzystwo Szkoły Ludowej. W Królestwie przed 1905 rokiem cała praca oświatowa musiała być z konieczności konspiracyjną i nigdy nie będziemy mogli obliczyć, ile wysiłków się na nią złożyło i ile pochłonęła ofiar; najlepszym dowodem wielkiego zainteresowania się oświatą ludową w Królestwie stał się wprost żywiołowy rozwój Macierzy Szkolnej w latach tzw. wolnościowych; grunt do tak intensywnej pracy od dawna był już przygotowany w formie gorącego zainteresowania się sprawą oświaty i głębokiego przekonania, że jest ona jedną z najważniejszych, a jednocześnie z najbardziej zagrożonych placówek. W Księstwie, w Prusach i na Górnym Śląsku sprawa przedstawiała się dużo trudniej, ale i tam Towarzystwo Czytelni Ludowych i akcja wszczęta przez Straż dowodziły wielkiego zainteresowania się ze strony społeczeństwa sprawą oświaty polskiej. Wreszcie i w prowincjach zabranych nie brakło nigdy wysiłków i zabiegów nad utrzymaniem

¹ Prezentowany tekst w formie artykułu prasowego o. Woronieckiego znajduje się w Archiwum Polskiej Prowincji Dominikanów w Krakowie (Archiwum O. Jacka Woronieckiego: S39/224, *Zbiór tekstów o. Jacka Woronieckiego o tematyce pedagogicznej: Oświata a wychowanie*). W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję (z niewielkimi wyjątkami ułatwiającymi zachowanie płynności tekstu). Tekst artykułu prasowego opatrzony został odręcznymi komentarzami i uzupełnieniami o. Woronieckiego. W tej uzupełnionej formie tekst publikowany jest po raz pierwszy.

Drukowane w Roku Polskim (Kraków, 1916), n. 7 – przypis odręczny o. Woronieckiego umiejscowiony w tytule.

oświaty polskiej wśród ludu; jednak warunki pracy były tam najcięższe i podobnie jak w Królestwie przed 1905 rokiem nie dadzą się bliżej określić w cyfrach.

Od kilku jednak lat zaczyna się w Polsce coraz silniej rozlegać inne hasło, a żądania z nim związane, dzięki wojnie i wypływającym z niej nadziejom, coraz to wyraźniej wysuwają się na pierwszy plan. Hasłem tym jest charakter, a żądania, jakie stawia, zmierzają do tego, aby więcej uwagi i zabiegów poświęcać wychowaniu i pokrewnym mu zagadnieniom, tak bardzo zaniedbywanym w ostatnich czasach w porównaniu z zagadnieniami oświatowymi. Gdy uważnie się wsłuchać w to, co się u nas mówi i pisze, nie można nie dosłyszeć ciągłej skargi na brak charakterów we wszystkich warstwach naszego społeczeństwa, na niemożność znalezienia nieraz człowieka, którego by można było postawić już nie na czele całego społeczeństwa, ale na czele poszczególnych instytucji społecznych, których powodzenie po większej części zależne jest od charakterów kierujących jednostek. Stara skarga Paska, który już w 1678 roku narzekał, że u nas w Polsce „choć ludzi jest gwałt, a o człowieka czasem trudno”, dziś nie mniej jest aktualna niż wtedy; a czasy obecne bardziej niż kiedy indziej wymagają całych zastępów ludzi o silnych charakterach, na których z całym zaufaniem można by oprzeć podwaliny naszego państwa.

Toteż wraz z ubolewaniami nad smutnym stanem wychowania raz po raz można spotkać na łamach naszych dzienników projekty reform wychowawczych, a wszystkie obracają się koło tej myśli, którą już Wielopolski wypowiedział: „Polaków trzeba wychować”; coraz jaśniejszym się nam staje, że jesteśmy społeczeństwem jako całość niedostatecznie wychowanym, że na tym punkcie znacznie pozostaliśmy w tyle poza społeczeństwami zachodnioeuropejskimi.

Powstaje więc bardzo poważny rywal dla haseł oświatowych w postaci haseł wychowawczych; obok wołań o naukę coraz głośniej rozlega się wołanie o charakter.

Że oba te dążenia nie są ze sobą sprzeczne, jest aż nadto jasnym; oba wyrastają z równie głęboko uzasadnionych potrzeb naszego społeczeństwa, które winno znaleźć dość sił i środków dla zadośćuczynienia im obu. Jednak między nimi łatwo mogłoby przyjść do pewnych tarć, koniecznym będzie poddać dokładniejszemu studium hasła oświatowe i hasła wychowawcze. Trzeba będzie porównać je z sobą, poznać zarówno ich punkty styczne jak i rozbieżne, a to w tym celu, aby z jednej strony zharmonizować z sobą te dwie dziedziny, które częściowo zlewają się z sobą i winny rozwijać się nie tylko równorzędnie, ale i solidarnie; z drugiej zaś, aby ustalić pewne rozgraniczenie kompetencji, pewien podział pracy, który jak wszędzie, tak i tu okazuje się koniecznym; szczególnie gdy chodzi o przygotowanie pracowników, dziedzina wychowania do innych kół się będzie zwracać i innej pracy przygotowawczej od nich wymagać, niż dziedzina oświaty. Toteż nieodzownym się wydaje poddać w szeregu zagadnień gruntownemu badaniu wzajemne stosunki obu tych dziedzin, aby ustalić ich wzajemne granice i kompetencje i poznać warunki, w jakich mogą się wspierać i rozwijać harmonijnie nawzajem. Zapewne, że przejściowe tarcia będą nieuniknione, ale właśnie dlatego, żeby nie przeszły w otwarty konflikt, trzeba raz postawić jasno tę kwestię.

I

Że hasła oświatowe wyprzedziły hasła wychowawcze, dziwić nie powinno. Wychowanie jest przede wszystkim zadaniem rodziny i Kościoła, i obie te instytucje, choć nieraz ograniczone i krępowane w swej działalności, mogły jednak do pewnego stopnia wypełniać swe zadanie. Oświata natomiast, tj. kształcenie umysłu, jest przede wszystkim zadaniem szkoły, a ta coraz bardziej przechodziła w ostatnich czasach w ręce władz państwowych i stawała się narzędziem poddanym w ich ręku. Dostyc sobie przypomnieć dzieje szkolnictwa w zaborze rosyjskim, gdzie szkoła tak wyraźnie była skierowana przeciw społeczeństwu polskiemu, żeby zrozumieć, jak koniecznym było przeciwdziałać tej akcji rządowej świadomą akcją oświatową, wypływającą z polskiej myśli narodowej.

Oprócz jednak tej pierwszorzędnej przyczyny można wskazać jeszcze i inną, mniej rzucającą się w oczy, a o tyle może ważniejszą, że nie wypływa z warunków politycznych. Mam tu na myśli atmosferę filozoficzną XIX wieku, w której pewien intelektualizm moralny był bardzo modny.

Sprowadzanie moralności do samej wiadomości o tym, co jest dobre, a co złe i, co za tym idzie, wychowania do uświadamiania o obowiązkach, jest stare jak filozofia. Już Sokrates nauczał, że nikt nie postępuje świadomie źle; zło w postępowaniu moralnym może być wytłumaczone tylko nieświadomością; skąd wypływał wniosek, że sama oświata wychowuje, ucząc, co jest dobre, a co złe. Nieco głębiej, ale niemniej jednostronnie ujmowali stoicy zagadnienie wychowania moralnego. Nie zapoznawali oni wpływu woli, która może zupełnie świadomie chcieć zło, ale wrogie ich stanowisko wobec całej dziedziny uczuć pozbawiało wolę jej najdzielniejszego współpracownika, jakim jest życie uczuciowe. Wychowanie w etyce stoickiej sprowadzało się wobec tego do moralizowania woli, z zupełnym zaniedbaniem ćwiczenia tych niższych władz duszy, które w życiu moralnym tak dużą odgrywają rolę, a które zdaniem stoików winny być zeń zupełnie wykluczone. Stąd moralność stoicka nosi na sobie tak wybitne racjonalistyczne i arystokratyczne piętno i to tłumaczy jej zupełną jałowość życiową.

Podobny proces myśli można odnaleźć i w dziejach nowszej filozofii. Pierwsi z wybitniejszych jej przedstawicieli, Bacon i Descartes, zajmowali bardzo podobne stanowisko, a przyczyną tego był ich spirytualizm, niezdolny wytłumaczyć stosunek ducha do ciała. Takie powiedzenie Bacona, że człowiek o tyle może, o ile wie, cały nacisk kładzie na pierwiastek intelektualny w życiu moralnym z zupełnym pominięciem całej pracy wychowawczej, bez której człowiek, choćby wszystko wiedział, niewiele, a czasami nic nie może. Dla Kartezjusza akty woli, uczucia, afekty są przede wszystkim ideami; one go o tyle interesują, o ile są przedmiotem świadomości, będącej w jego mniemaniu istotą naszego życia psychicznego. Stąd w jego systemie między myślą a czynem istnieje luka, której nic wypełnić nie zdoła. W takich warunkach nie może być mowy o wychowaniu, bo zadaniem jego jest właśnie ukształtowanie i ćwiczenie tych władz duszy, które stanowią łącznik

pomiędzy dziedziną myśli a dziedziną czynu, a właśnie tych władz psychologia Kartezjusza zupełnie nie uznaje.

To samo można powiedzieć i co do Spinozy, i co do Kanta; szczególnie ten ostatni w wysokim stopniu jest odpowiedzialny za te pierwiastki stoickie, które tak niepodzielnie panowały w atmosferze moralnej XIX wieku i od których i myśl chrześcijańska nie zawsze umiała się całkowicie uchronić. Podkopawszy znaczenie rozumu w dziedzinie myśli teoretycznej, Kant przyznał mu zbyt wyłączną rolę w dziedzinie czynu, pomijając tak ważną sferę woli i uczuć. Jego doktryna kategorycznego imperatywu odrzuca stanowczo grę motywów uczuciowych, nawet, można powiedzieć, požądawczych w ogóle, i jako jedyną pobudkę postępowania stawia zimny obowiązek. W podobnym systemie moralnym praca wychowawcza z konieczności sprowadza się do uświadamiania obowiązków i przybiera charakter czysto intelektualny, moralizatorski. Najwyżej kładzie się nacisk na wyrabianie woli, ale praca nad wolą jest zupełnie jałową, gdy się odrzuca jej motywy i zapoznaje jej ścisły kontakt z życiem uczuciowym. Tym się tłumaczy, że i reakcja woluntarystyczna, mająca w Schopenhauerze swe źródło, nie na wiele się tu zdała; w dziedzinie moralności bowiem nawet silne podkreślanie woli, dochodzące aż do stawiania jej ponad rozumem, nie wystarcza, skoro się zapoznaje całą sferę życia uczuciowego i nie wyznaczy mu wyraźnego miejsca w pracy wychowawczej. Tu jest właśnie najślabsza strona współczesnej filozofii moralnej.

Mści się tu oderwanie psychologii od metafizyki. Ona jedna, rozwiązując zagadnienie stosunku duszy do ciała, daje psychologii klucz do zrozumienia funkcjonowania wszystkich władz natury ludzkiej, w których wspólny udział pierwiastka duchowego i materialnego tyle przedstawia trudności. Oderwana od metafizyki w XVII wieku psychologia klucza tego nie znalazła, stąd też i etyka, która musi się na niej opierać, straciła swą silną podstawę. Z nauki o wychowaniu stała się ona nauką o normach moralnych postępowania o bardzo wybitnym intelektualistycznym charakterze. Wystarczy przejrzeć wielkie prace syntetyczne z dziedziny etyki, których tyle się w ostatnich czasach ukazywało, takie np. prace Paulsena, Wundta, Höffdinga lub innych, aby być uderzonym tym zupełnym zaniedbaniem lub przynajmniej odsuwaniem na drugi plan przez nich praktycznych zagadnień wychowawczych. Są to zawsze w pierwszym rzędzie dysertacje o normach postępowania moralnego, zaś zagadnienie, co robić, aby sobie ludzie przyswoili te normy, aby one przeszły im w krew i kości, w dużo mniejszym stopniu interesują ich autorów. Zapewne, że zagadnienie to może być osobno traktowane i coraz bardziej zaczyna się wyodrębniać w osobną dyscyplinę, noszącą nazwę nauki o charakterze; pomimo to nie przestaje ono być jednym z najważniejszych zagadnień moralnych i w syntetycznych dziełach etycznych winno być postawione na naczelnym miejscu. Ale to zaniedbywanie praktycznych zagadnień wychowawczych przez współczesnych moralistów tłumaczy się właśnie punktem wyjścia ich myśli filozoficznej, w której natura człowieka jest ujęta bardzo jednostronnie. Cięży na niej wciąż piętno spirytualizmu XVII wieku i mającego w nim swe źródło stoicyzmu kantowskiego, w myśl

których samo uświadamianie o obowiązkach może niemal zastąpić systematyczne wychowanie wszystkich władz duszy. Człowiekiem, który te zasady filozoficzne wprowadził do pedagogiki i najbardziej rozpowszechnił był Herbart. „Die Wirkung auf den Gedankenkreis... pisze on w swej *Allgemeine Pedagogik* (B. III. Kap. 4, III) ist, wiewohl sie nur einen Faktor des Charakters trifft, dennoch, beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung”².

Wpływy herbarcjantyzmu w pedagogice były bardzo duże w ostatnich dziesiętkach lat, a z nimi rozpowszechniało się jednocześnie i to przekonanie, że oświata sama przez się ma wystarczającą wartość wychowawczą, że uświadomienie sobie obowiązków wystarcza, aby je przyjąć na siebie, aby się nimi przejąć.

W tej to atmosferze filozoficznej XIX w. czerpał swe zasady i ruch oświatowy; i on łudził się, że oświata wszystko robi, i w zapale pracy zapoznawał doniosłość zadań wychowawczych; zapewne, że mało kto z działaczy oświatowych u nas uświadamiał sobie całkowicie powyższe teoretyczne założenia; akcja jednak musiała mieć jakies mniej lub więcej świadome, filozoficzne podłoże i z konieczności oparła się na tych zasadach filozoficznych, które znajdowały we współczesnej atmosferze umysłowej największe rozpowszechnienie.

A jednak nie potrzeba chyba głębszych dociekań filozoficznych, lecz wystarczy zwrócić się do zdrowego rozsądku i doświadczenia codziennego życia, żeby się przekonać, że wiedza nie stanowi o całej wartości człowieka. Można dużo umieć i wiedzieć, być umysłowo bardzo rozwiniętym, a jednocześnie być mało pożytecznym dla siebie i społeczeństwa człowiekiem, ba, nawet bardzo szkodliwym; można natomiast przy ograniczonych wiadomościach i rozwoju umysłowym pracować dla siebie i dla innych z wielkim pożytkiem. Więcej tedy od samego wykształcenia znaczy sposób, w jaki to wykształcenie będzie używane, a tego sposobu samo wykształcenie nie daje; umiejętność dobrego spożytkowania wiedzy należy do innej dziedziny, bardziej z życiem związanej, a zwanej dziedziną wychowania. Wychowanie to bowiem dopiero daje tę umiejętność czy też zdolność dobrego używania zarówno przyrodzonych darów umysłu, jak i nabytych wiadomości; ono dopiero nadaje wykształceniu prawdziwą wartość.

Słuszność tego stanowiska jest tak oczywista, iż nikt niewątpliwie mu nie zaprzeczy. Jest to jedna z tych prawd zdrowego sensu, której nas uczy doświadczenie życiowe i na którą zgadzają się wszyscy, bez różnicy zapatrywań filozoficznych. I wyżej wymienione kierunki filozoficzne wprost nie mogą jej zaprzeczyć; wychodząc jednak z fałszywych założeń, przyćmiły ją bardzo w świadomości ogółu, i budzący się obecnie ruch na korzyść akcji wychowawczej jest właśnie przeciw temu reakcją. Doświadczenie bowiem pokazało nam, że sama oświata nie wystarcza, że obok pracy nad wykształceniem musi się rozwijać praca nad wychowaniem,

² „Wpływ na zakres myśli, aczkolwiek dotyka jednego czynnika charakteru, stanowi pomimo tego niemal całość świadomego wychowania charakteru” – tłumaczenie własne o. Woronieckiego napisane w odrębnym komentarzu.

które by zaprawiało do dobrego użytku zdobytych wiadomości; że, innymi słowy, w człowieku oprócz władz poznawczych, które trzeba za pomocą wykształcenia rozwijać i wzbogacać różnymi wiadomościami, są jeszcze i inne władze, władze pożądarkowe, odgrywające wielką rolę w moralnym życiu człowieka i wymagające też systematycznej pracy nad sobą, innej jednak niż ta, za pomocą której odbywa się kształcenie władz poznawczych.

U nas doskonale ujął to zagadnienie w dosadną formułę nie żaden filozof, ale wielki wódz i niepośledni znawca ludzi, król Jan Sobieski: „od chcenia i mówienia – miał on mawiać – trakt daleki do czynienia”. Rozumiał on, że proces umysłowy przejawiający się w bogactwie myśli i idących za nimi pragnień i w pięknych słowach, wyrażających te myśli i pragnienia, nie wystarcza jeszcze jako przygotowanie do jednolitej i wytrwałej działalności praktycznej; że między myślą a czynem nie ma bezpośredniego połączenia, ale przedziela je cała dziedzina władz pożądarkowych, które muszą być dopiero gruntownie wyćwiczone i starannie wychowane na to, aby rozumna myśl mogła się przejawiać w dzielnym czynie.

Pozostając więc przy formułce króla Jana, tak swoistej, tak ściśle odpowiadającej naszemu polskiemu usposobieniu, możemy powiedzieć, że zadaniem wychowania jest zbudowanie i utrzymywanie w dobrym stanie tego traktu, który łączy myśl i chcenie z czynem i prowadzi od wykształcenia rozumu przez wychowanie woli i uczuć³ do pozytywnej działalności praktycznej.

Przyjrzyjmy się teraz tej budowie, zatrzymując się w szczególności nad zagadnieniem o wzajemnym stosunku w tej pracy pierwiastków intelektualnych i moralnych, wykształcenia i wychowania.

II

Chcąc systematycznie ująć zagadnienie o wzajemnym stosunku wykształcenia do wychowania, powiedzieliśmy, że pierwsze odnosi się przede wszystkim do władz poznawczych, a drugie do władz pożądarkowych⁴.

Zadania wykształcenia do dwóch można sprowadzić: w pierwszym rzędzie ma ono wyćwiczyć nasze władze poznawcze, tj. rozum, pamięć, wyobraźnię i inne zmysły, tak abyśmy nabrali wprawy w umiejętnym ich używaniu; następnie ma ono te władze zaopatrzyć w pewne pozytywne wiadomości, które mogą nam być w życiu potrzebne.

W wychowaniu możemy też o dwóch zadaniach mówić. Jedno polega na powzięciu pewnych pozytywnych wiadomości o zasadach postępowania moralnego i należy pod pewnym względem do wykształcenia. Choć nie jest najważniejszym czynnikiem wychowawczym, nie powinno jednak być zaniedbywane; przeciwnie

³ W pierwotnej wersji: „władz serca”, gdzie tradycja filozoficzna umieszczała uczucia.

⁴ Autor posługuje się koncepcją duszy i jej władz wyłożoną przez św. Tomasza z Akwinu.

wraz z postępowaniem pracy wychowawczej powinno iść coraz gruntowniejsze zrozumienie uzasadnienia praw moralnych; zaniedbanie pierwiastka rozumowego jest dla wychowania fatalne. Drugie, tj. właściwe wychowanie zajmuje się wyćwiczeniem wszystkich władz człowieka, zarówno pożądanyczych, jak i poznawczych w stosunku do działalności praktycznej. Z władz poznawczych szczególnie sam rozum musi zostać wyćwiczony w kierowaniu życiem, wychowany do rządzenia, uzbrojony w roztropność, rozważę, rozsądek. Władze pożądanycze, zarówno umysłowa – wola, jak i zmysłowa – uczucia, afekty, namiętności, czy jak zechcemy je nazwać, wszystkie muszą być wyćwiczone i ujęte w pewne formy, żeby harmonijnie działać i zapewnić postępowaniu naszemu jedność, stałość i pewność. Rezultatem tej pracy wychowawczej jest powiązanie wszystkich moralnych czynników w człowieku w jeden całościowy kształt, który nazywamy charakterem.

Już z tego krótkiego zestawienia zadań wykształcenia z zadaniami wychowania wypływa, że dwie te dziedziny nie są bynajmniej od siebie oddzielone jakąś nieprzenikalną ścianą. Przeciwnie, rozwijają się one równolegle, wciąż stykając się z sobą i pomagając sobie nawzajem⁵.

Wykształcenie ma dla wychowania pierwszorzędne znaczenie tak, iż bez pewnego elementarnego wykształcenia nie może być mowy o wychowaniu. To ostatnie musi się bowiem opierać na pewnych podstawowych wiadomościach, których umysł niewykształcony ani powziąć i zrozumieć, ani zachować w pamięci, ani w razie potrzeby rozwinąć i uzupełnić nie potrafi. Szerzenie więc oświaty jest dla ugruntowania wychowania wprost nieodzowne, i dziwnym zaślepieniem jest rozbudzać do oświaty nieufność pod pretekstem, że ona demoralizuje; ona sama ani nie wychowuje, ani nie demoralizuje, ale otwiera drogę w jednym i drugim kierunku, a od pracy wychowawczej dopiero zależeć będzie, który z tych dwóch kierunków zostanie obrany. Pierwszy postulat akcji oświatowej, szerzenie umiejętności czytania i pisania, jest dla akcji wychowawczej ogromnej doniosłości, dając możność za pomocą słowa drukowanego wpływać na umysły. Naturalnie, że jeżeli szerzy się czytelnictwo, a zaniedbuje pracę wychowawczą, wtedy może się ono stać bardzo szkodliwym, ale temu już nie akcja oświatowa winna, ale brak akcji wychowawczej.

Nawzajem jednak i wychowanie ma dla wykształcenia bardzo duże znaczenie. Rozwój władz poznawczych, wzbogacanie ich różnymi pożytecznymi wiadomościami nie obywa się bez wysiłków i wymaga wytrwałej i systematycznej pracy. Otóż bez wychowania władz pożądanyczych wysiłki te nie dadzą się osiągnąć i wykształcenie prowadzone nierównym tempem, bez wytrwałości da rezultaty połowiczne albo wprost znikome. Samo już uczenie się ma pewną wartość wychowawczą nie tylko przez to, że daje wiadomości pożyteczne do wychowania, ale że zmusza do

⁵ Stanowisko to jest konsekwencją tomistycznej wizji antropologicznej, która zakłada, że zarówno wszelka wiedza i poznanie, jak i chcenie (wola) oraz uczucia należą do dziedziny duszy, w której wyróżnić można trzy „poziomy”: duszę wegetatywną, zmysłową i rozumną. Wizja ta odrzuca stanowiska skrajne: zarówno materializm, jak i spirytualizm.

systematycznych i wytrwałych wysiłków zarówno władze poznawcze, jak i władze pożądawcze. Na to jednak, żeby się z korzyścią rozwijać, musi się ono opierać na ciągłej pracy wychowawczej, bez której nigdy nie zdoła opanować tych trudności, które z każdym uczeniem się są związane: lenistwa, nieuwagi itp.

Są to więc dwa procesy ściśle z sobą związane i gdy się harmonijnie, równolegle rozwijają wciąż oddziaływają wzajemnie na siebie, dodają sobie sił i ułatwiają swoje właściwe zadania. Mają też sporo wspólnych cech. Tak więc kształcenie, uczenie się musi zawsze być w większym czy mniejszym stopniu samokształceniem, tak wychowanie musi być samowychowaniem. I w jednej, i w drugiej dziedzinie pomoc nauczyciela i wychowawcy jest potrzebną – i bardzo niebezpieczną przesadą jest np. stawianie samouctwa nad naukę pod kierunkiem nauczyciela. A jednak i w uczeniu, i w wychowywaniu pomoc z zewnątrz to jedno ma na celu, żeby pokazać, jak samemu ten wewnętrzny proces kształcenia i wychowania przeprowadzić lub żeby ewentualnie zmusić do większego lub bardziej wytrwałego wysiłku, gdy na drodze staną jakie przeszkody. Nauczyciel nie nauczy, a wychowawca nie wychowa, jeśli się pupil sam ze swej strony do tej pracy nie przyłoży, i wielka sztuka nauczania i wychowywania na tym właśnie polega, aby umieć wzbudzić w młodzieży zainteresowanie do nauki i do pracy nad charakterem, tak iżby pod kierunkiem starszych sami tę pracę prowadzili, aby ją uważali jako swoją własną pracę. Wiele innych dałoby się jeszcze wskazać podobieństw między procesem uczenia i wychowywania, tymczasem na to jedno zwróciliśmy uwagę, jako na najdonioślejsze.

Niemniej jednak istnieją między nimi i bardzo głębokie różnice, i trzeba się nad nimi zastanowić nie tylko ze względów teoretycznych, ale przede wszystkim dlatego, że różnice te pociągają za sobą bardzo daleko sięgające konsekwencje w praktycznej organizacji obu akcji, oświatowej i wychowawczej.

Przede wszystkim więc wykształcenie rozwija się w kierunku odśrodkowym i w miarę jak się posuwa, traci wewnętrzną jedność i spójność. Zapewne, że u swego punktu wyjścia wszystkie nauki opierają się na tych samych podstawowych prawach myśli, że i później w dalszym swym rozwoju posługują się tymi samymi ogólnymi metodami, wypływającymi z tych właśnie podstawowych praw; ale w miarę, jak się rozwijają, oddalają się od siebie nawzajem, coraz bardziej tracą wewnętrzną łączność, i tylko najogólniejsze ich zagadnienia spotykają się jeszcze z sobą w najogólniejszej z nauk, w filozofii.

Inaczej ma się rzecz z wychowaniem; ono pracuje w kierunku dośrodkowym i w miarę jak się posuwa naprzód, daje coraz więcej jedności, jednolitości, spójni wewnętrznej. Charakter w pierwszym rzędzie wywołuje w nas myśl czegoś jednolitego, czegoś, co nadaje właściwe piętno całemu życiu moralnemu człowieka. Bo też życie moralne czerpie swą jedność nie tylko ze wspólnych zasad myślenia, jak życie umysłowe; tę wybitną cechę jedności i jednolitości nadaje mu przede wszystkim jedność celu, do którego prowadzi i która sprawia, że wszystkie władze, wszystkie czyny, słowem, cała działalność człowieka tak musi być skoordynowana i wewnętrznie spójna, aby ten cel mógł być osiągnięty.

Pierwszą konsekwencją, jaka stąd wypływa, jest konieczność specjalizacji w dziedzinie umysłowej, w dziedzinie wykształcenia, a zupełna jej niedopuszczalność w dziedzinie moralnej, w dziedzinie wychowania.

Nauczyciel jedynie na pierwszym stopniu nauczania, pierwiastkowym, tj. w szkole ludowej, uczy wszystkiego: i czytania, i pisanie, i rachunków, i historii, i geografii, i nawet, jak w niektórych krajach, religii. Już na drugim stopniu nauczania jest to niemożliwe; jeśli ze względów praktycznych nie może on poświęcić się nauczaniu jednego przedmiotu, to wybiera grupy przedmiotów pokrewnych, jak języki lub historia i geografia lub matematyka i przyrodoznawstwo itd. Z zapoznania tej konieczności specjalizacji w wykształceniu średnim wypływają nieraz fatalne skutki kształcenia dzieci w domu przez jednego nauczyciela; dzieci takie oddane potem do szkół w środku kursu szkolnego rady sobie dać nie mogą, otrzymawszy początki we wszystkich dziedzinach od człowieka, który zmuszony wszystkiego uczyć, nie może być fachowcem w każdej gałęzi; nieraz nie jest nim nawet w żadnej, będąc prostym korepetytorem. Na najwyższym stopniu nauczania, uniwersyteckim, specjalizacja idzie jeszcze dalej; tu już każdy musi się jednej nauce poświęcić, a nawet w zakresie tej nauki jednej gałęzi, jednej specjalności, jednemu zagadnieniu. Zapewne, że bywają umysły, którym to nie wystarcza i które dążą do objęcia szerszych widnokręgów; ale jeśli nie czynią tego z punktu widzenia filozoficznego, nie zatrzymują się tylko nad ogólnymi danymi poszczególnych nauk, a wchodzą w szczegóły, to z konieczności stają się we wszystkich dziedzinach dyletantami; a i filozofom nieraz się coś oberwie od fachowców w poszczególnych naukach, gdy się w ich dziedziny zapuszczają nieopatrznie.

Oprócz więc ogólnego związku w filozoficznych swych podstawach, poszczególne gałęzie wiedzy są bardzo słabymi więzami ze sobą połączone, a więzy te stają się coraz słabsze w miarę, jak nauka posuwa się dalej w poznawaniu szczegółów. Przejawia się to już bardzo wyraźnie w różniczkowaniu się umysłów w szkole średniej; nieraz uczeń okazujący dużo zdolności w jednym przedmiocie, nie ma ich wcale w drugim; na uniwersytecie zapomni on nawet tę trochę, której zdołał się nauczyć z tego ostatniego, pozostanie mu z niego najwyżej trochę elementarnych pojęć; nie przeszkodzi mu to jednak z dużym powodzeniem oddawać się studiom w dziedzinie, do której ma zdolności i zamiłowanie, może w niej nawet dojść do bardzo wybitnych rezultatów.

Zupełnie inaczej rzecz się ma w dziedzinie wychowania. Postęp jego nie polega jak w wykształceniu na systematycznym nabywaniu wiadomości o rzeczach zewnętrznych, które nie są z sobą ścisłymi więzami połączone, lecz na wyćwiczeniu i przygotowaniu wszystkich władz do jednolitej działalności. Żaden czyn moralny człowieka nie pochodzi od jednej władzy, w każdym kilka ich bierze udział, to jest wszystkie te, które zdolne są do udziału w życiu moralnym. Na to więc, aby poszczególne uczynki były dobre, tym bardziej zaś, żeby cała działalność człowieka nosiła na sobie cechy doskonałości, konieczne jest wychowanie wszystkich jego władz, harmonijne zestrojenie wszystkich czynników życia moralnego. Samo już

pojęcie charakteru zawiera w sobie te cechy jednolitości, których od wychowania wymagamy i nieraz się zdarza, że jeden mały brak, jedna skaza w charakterze skądinąd robiącym wrażenie jednolitego, odbija się fatalnie na całej działalności danego osobnika, paraliżując ją nawet w tych dziedzinach, na które zdawałaby się nie wywierać wpływu. Zapewne, że i w wychowaniu charakteru trzeba zwracać uwagę nie tylko na wrodzone dane poszczególnych jednostek, ale i na powołanie lub zawód przez nie obrany, na warunki życia i inne okoliczności, stałe lub przemijające. Inaczej trzeba wychowywać księży, a inaczej żołnierzy, inaczej rozwijać się powinien charakter rolnika, inaczej żeglarza lub górnika. Ale wszystko to są małe różnice w porównaniu z tymi ogólnymi podstawami charakteru, które każdy niezależnie od powołania i zatrudnienia powinien posiadać i przez całe życie utrzymywać, rozwijać i pielęgnować. O takiej specjalizacji, jaka z konieczności ma miejsce w dziedzinie wykształcenia, mowy tu być nie może. Można się poświęcić historii, a zaniedbać matematykę, bo wykształcenie historyczne nic na tym nie cierpi, że nie będzie miało oparcia o wykształcenie matematyczne. Ale nie można specjalnie wychowywać się w cnocie męstwa, a zaniedbać roztropność, lub dbać o sprawiedliwość, a zapominać o wstrzeźliwości; i to nie tylko dla tego, że każda z tych cnot jest równie potrzebną w życiu, ale że żadna z nich nie może być doskonałą, żadna nie może normalnie funkcjonować bez pomocy drugich, na których koniecznie musi się opierać; jak męstwo bez roztropności nie jest męstwem, lecz wnet przegradza się w zuchwalstwo i szaleństwo, tak i sprawiedliwość nie jest możliwą bez wstrzeźliwości i vice versa. Rezultatem więc wychowania musi być wyrobienie w sobie wszystkich składowych cech charakteru; choćby tej lub owej rzadziej wypadło użyć, musi ona być jednak gotowa pod ręką, bo gdy przyjdzie jej potrzeba, za późno będzie zaczynać pracować nad jej wyrobieniem.

Drugą konsekwencją, jaka z dotychczasowego porównania wykształcenia z wychowaniem wypływa, jest konieczność poruczenia tych dwóch funkcji oddzielnym organom w społeczeństwie.

Jeśli na razie abstrahować będziemy od nadprzyrodzonych zadań wychowania i wykształcenia, przypadających w udziale Kościołowi, możemy powiedzieć, że do wychowywania powołana jest w społeczeństwie przede wszystkim rodzina, do kształcenia zaś przede wszystkim – szkoła. Naturalnie, że i państwo i społeczeństwo nie mogą nie interesować się tymi tak ważnymi funkcjami życia społecznego; państwo winno z daleka dozorować funkcjonowanie tych dwóch organów, otaczać je opieką prawną, nie mieszając się jednak zbyt często do ich działalności tam, gdzie dobrze wypełniają swoje zadania.

Wychowanie jest przede wszystkim zadaniem rodziny; ona daje dziecku życie, ona je karmi i dozoruje jego rozwój fizyczny; w jej otoczeniu ono spędza w pierwszych latach wszystkie swoje chwile; później, gdy coraz bardziej samodzielnie żyć zaczyna, raz po raz do niej powraca, aby nowych sił zaczerpnąć i zagoić rany, które mu życie zadało. Zadania wychowawcze nie przekraczają sił rodziny. Jak widzieliśmy, wychowanie praktyczne nie wymaga specjalizacji. Rodzice, którzy

mają pokierować rozwojem charakteru u dziecka, uczą go tego i ćwiczą go w tym, czego ich uczono, w czym ich ćwiczano i do czego sami są obowiązani. Z doświadczenia znają oni już i trudności życia, i wartość zasad moralnych, na których się wychowanie opiera, a przyrodzone uczucia przywiązania do dzieci, troska o ich przyszłość nieraz instynktownie kierują ich pracą wychowawczą nawet wtedy, gdy nie zdają sobie świadomie sprawy z racji, dla których tego lub owego od dziecka żądają. Gruntowna kultura obyczajowa, na religii i życiu narodowym oparta, jest tu tą konieczną podstawą, bez której rodzina nie jest w stanie wypełnić swoich zadań wychowawczych.

Inaczej ma się rzecz z wykształceniem. To ostatnie przekracza zakres działalności rodziny i nawet na najniższym elementarnym stopniu nie może jej być pozostawiane. Dzięki swemu charakterowi odśrodkowemu, dzięki koniecznej specjalizacji, która między innymi i to sprawia, że nie wystarcza coś umieć samemu, ażeby umieć tego innych nauczać, rodzina nie jest w stanie dać dzieciom ani tego wyćwiczenia umysłu, ani tych wiadomości potrzebnych im w życiu, z których wykształcenie się składa; do tego trzeba specjalnego przygotowania nauczycielskiego. Toteż wszędzie, gdzie ludzie kulturalnie żyją, dla celów nauczania powstają szkoły i kto wie, czy szkoła, choćby w najniższym stadium rozwoju, nie jest najistotniejszą cechą odróżniającą narody kulturalne od narodów dzikich, żyjących w tak zwanym stanie natury.

Naturalnie, że szkoła powołana do życia dla wypełnienia tego, co przewyższa zakres działania rodziny, nie może abstrahować od właściwych zadań rodziny, tj. od wychowania. I kształcenie charakterów musi ona uwzględniać w swej działalności, nie tylko za pomocą wiadomości, jakich udziela, ale i za pomocą porządku w swym funkcjonowaniu, karności i pilności, jakiej wymaga od ucznia. Jak już wyżej zaznaczyliśmy, samo uczenie się jako takie wymaga dużych i wytrwałych wysiłków woli i, gdy jest dobrze pokierowane, ma już dużą doniosłość wychowawczą. A jednak wychowanie pozostanie zawsze drugorzędnym zadaniem szkoły ustępującym pierwszego miejsca kształceniu i nie sposób pod względem wychowawczym za dużych wymagań szkole stawiać i czynić ją w pierwszym rzędzie odpowiedzialną za braki w wychowaniu młodych pokoleń.

W samej rzeczy w porównaniu z rodziną, szkoła rozporządza bardzo słabą możliwością wychowywania. Dzieci przebywają w jej murach dużo mniej czasu niż w rodzinie, najwyżej jedną czwartą powszedniego dnia, zaś w niedziele i święta i w czasie wakacji nie mają z nią niemal żadnego kontaktu⁶. Poza tym godziny spędzone na ławie szkolnej są chwilami, w których dziecko najbardziej jest oderwane od konkretnego życia; żyje ono tam w pewnej atmosferze sztucznie wytworzonej dla potrzeb kształcenia umysłu, ale która sama przez się nie przygotowuje do życia,

⁶ Wydaje się, że obecnie uczniowie spędzają w szkole (i poza domem) znacznie więcej czasu; należy również zwrócić uwagę na fakt, iż istotnym punktem opisywanej przez o. Woronieckiego siły oddziaływania rodziny była stała obecność w domu matek, ówczasie powszechnie wykonujących pracę gospodyń domowych i piastunek.

życia bowiem nie spędza się w milczeniu na ławkach pod okiem nauczyciela. Poza niezaprzeczalnymi tedy czynnikami wychowawczymi, jakimi szkoła rozporządza, działalność jej wychowawcza zawsze będzie jednostronna; całości kształtu życia młodzieży objąć ona nie może i nie sposób od niej tego wymagać, jak również nie sposób jej w pierwszej linii winić za braki charakterów, na jakie skarżymy się powszechnie.

Pod tym względem nieraz czyni się naszej szkole niesłuszne zarzuty i stawia się jej wymagania, które wykraczają poza sferę jej działalności. Zapewne, że dużo jest w niej do zreformowania i że swe częściowe zadania wychowawcze mogłaby sobie lepiej uświadomić i gruntowniej wypełnić. Ale choćby nawet zaczęła je wykonywać bez zarzutu, całe jej zabiegi w tym kierunku na nic się zdadzą, póki właściwy czynnik wychowawczy, jakim jest rodzina, nie zacznie lepiej spełniać swych zadań. Źle wychowanej w domu młodzieży szkoła nie przerobi radykalnie, tym bardziej, że i sama swój personel nauczycielski czerpać będzie z tego środowiska, w którym niedomagania wychowania rodzinnego tak bardzo dają się odczuwać brakiem silnie wychowanych charakterów. Zagadnieniu temu poświęcam poniżej osobne studium pt. *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej ograniczenia*.


Ze względu więc i na najogólniejsze potrzeby społeczne i na te szczególne potrzeby reformy szkolnej, o której tyle się w naszych czasach mówi i pisze, koniecznym się wydaje sięgnąć głębiej do źródła i rozpocząć na szeroką skalę akcję w celu podniesienia w naszym społeczeństwie na wyższy poziom wychowania rodzinnego. Za rodziną pójdzie i szkoła.

Tekst niniejszego artykułu, opublikowany pierwotnie w *Roku Polskim* (nr 7, rok 1916), przechowywany w osobistych zbiorach o. Woronieckiego, a następnie własnoręcznie przez niego uzupełniony, stanowi studium rozpowszechnionych ówczesznie nurtów oświatowych i wychowawczych. Dominikanin poddając je dogłębnej analizie – jak zresztą miał to w zwyczaju – ukazuje wypaczenia podejść jednostronnych, będących konsekwencją sytuacji politycznej w Polsce i rosnącej popularności filozofii XIX wieku. Autor rozróżnia pomiędzy samym procesem zdobywania wiedzy, czyli kształceniem umysłu, należącym do dziedziny oświaty, a umiejętnością właściwego wykorzystania przyswojonej już wiedzy, za co odpowiada kształcenie charakteru, czyli wychowanie, właściwe głównie rodzinie. Zdaniem tomisty tym, co nadaje wiedzy prawdziwą wartość, jest właśnie zdolność jej dobrego używania.

Być może dziwi to wyłaniające się z intelektualnej analizy spojrzenie nader praktyczne, na które tak duży nacisk kładzie dominikanin kształcony w najlepszych ośrodkach tomistycznych swej epoki. Ojciec Woroniecki ukazuje tym sposobem głęboką znajomość natury ludzkiej i zdolności prawdziwego pedagoga, odkrywającego negatywne konsekwencje oderwania psychologii od metafizyki. Inspirująca

jest również uwaga tomisty o tym, że stosowanie poszczególnych zasad nurtów wychowawczych nie świadczy o znajomości wszystkich ich teoretycznych założeń, a w konsekwencji świadomości ich dalekosiężnych skutków. Dziś, w czasach szybko zmieniającej się popularności poszczególnych podejść do edukacji i wychowania, wydaje się to szczególnie aktualne.

opracowanie: Justyna Golonka⁷
Uniwersytet Jagielloński

 <http://orcid.org/0000-0002-0975-5907>

⁷ Mgr Justyna Golonka - doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Adres do korespondencji: ul. Batorego 12, 31-866 Kraków; e-mail: justynafiolek@wp.pl.