



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Program:
**DOSKONAŁA
NAUKA**

Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki
„Doskonała Nauka” 2021.

Wychowanie w skautingu –harcerstwie

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Rada programowa serii:

przewodniczący: prof. KJ dr hab. Grzegorz Górski (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. Ivana Butoracova Sidlerova PhD (University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia)

prof. dr hab. Krzysztof Górski (Jet Propulsion Laboratory NASA, Pasadena, CA, USA)

prof. RN dr Josef Navratil PhD (University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic)

ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. UMK dr hab. Marek Zajko (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska)

prof. KJ dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)





Wychowanie w skautingu – harcerstwie

Wojciech
Jerzy
Skotnicki

AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Toruń 2021

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY





Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Program:

**DOSKONAŁA
NAUKA**

**Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki
„Doskonała Nauka” 2021.**

Monografia przygotowana w ramach współpracy
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie z Kolegium Jagiellońskim w Toruniu.

Recenzenci: Ks. prof. zw. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ – Akademia Ignatianum
w Krakowie
dr hab. Grzegorz Górski prof. KUL i TSW-KJ – Toruńska Szkoła
Wyższa – Kolegium Jagiellońskie

Redaktor prowadzący: Beata Króliczak-Zajko

Korekta: Joanna Panek, Marta Malinowska-Reich

Opracowanie graficzne: Beata Króliczak-Zajko

Skład: Paweł Banasiak

Copyright by © Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. oraz Jagielloński Instytut
Wydawniczy & Wojciech Jerzy Skotnicki

Współpraca wydawnicza:

Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. oraz Jagielloński Instytut Wydawniczy
Toruń 2021

AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c.

ul. H. Piskorskiej 12/23

87-100 Toruń

tel. 56 648 55 53, e-mail: info@weakapit.pl

ISBN 978-83-66951-12-9



JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY

Jagielloński Instytut Wydawniczy

ul. Szosa Bydgoska 50

87-100 Toruń

tel. 56 651 97 81

ISBN 978-83-65824-70-7

Oferta wydawnicza oraz sprzedaż internetowa: www.weakapit.pl tel. 601 880 321

MD-
machinadruku

Druk: Machina Druku, www.machinadruku.pl

*Mam szczerą wolę
Całym życiem pełnić służbę
Bogu i Polsce,
Nieść chętną pomoc bliźnim
i być posłusznym
Prawu harcerskiemu*

Mojemu Synowi

*Wojciechowi Jakubowi –
poświęcam*

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I	
Geneza skautingu – harcerstwa	13
1. Powstanie skautingu angielskiego	15
2. Powstanie polskiego harcerstwa	25
Rozdział II	
Metodyka skautingu jako system wychowawczy	37
1. Metoda i system skautowy	39
2. Podstawy psychologiczne metody skautowej	61
3. Podstawy socjologiczne metody skautowej	74
Rozdział III	
Ukierunkowania pedagogiczne w harcerstwie	85
1. Wychowanie harcerskie na tle różnych prądów pedagogicznych	87
2. Kształcenie charakteru poprzez harcerstwo	102
3. Samowychowanie jako model harcerskiego stylu życia	114
Rozdział IV	
Wychowanie ukierunkowane na wartości	129
1. Wychowanie poprzez wiarę	131
2. Religijność w skautingu – harcerstwie	142
3. Wartości moralne skautingu	150
Zakończenie	171
Bibliografia	175

Wstęp

Celem niniejszej pracy jest ukazanie wychowywania w skautingu angielskim i harcerstwie, który jako system wychowawczy oraz ruch młodzieżowy, wspierający dzieci i młodzież w rozwoju fizycznym, umysłowym oraz duchowym zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym opracowany został przez angielskiego generała Roberta Baden Powella, a następnie przetransponowany został na grunt polski przez Andrzeja Małkowskiego.

W szczególności starano się zaakcentować, iż skauting jest metodą wychowawczą, uwzględniającą psychofizyczną konstrukcję dzieci i młodzieży, ich naturalne potrzeby, wyobrażenia oraz marzenia. Obejmuje charakter, zdrowie, siłę, zmysł praktyczny i służbę bliźnim, a według ks. Jacquesa Sevina także rozwój wiary, rozpoznanie swojego powołania oraz dążenie do osobistej świętości. Fundamentem metody skautowej są: „Przyrzeczenie i Prawo Skautowe”, będące dobrowolnym i osobistym zobowiązaniem do przestrzegania etycznego kodeksu zachowania. „Przyrzeczenie i Prawo” zawierają wartości, uznane przez gen. R. Baden Powella za podstawowe dla osoby i społeczeństwa. W skautingu katolickim stanowią one również narzędzie formacji religijnej.

Niniejsza praca ma pokazać, iż główne zasady systemu skautowego koncentrują się na wychowaniu do czynu poprzez czyn, a tym samym poprzez skierowanie instynktów oraz upodobań dzieci i młodzieży w kierunku zajęć, kształcących takie postawy, jak walka z nałogiem czy też rozwijanie szlachetnych wartościowo uczuć. Całość uzupełnia pozytywna korelacja o charakterze wychowawczym, uwzględniająca ogromną rolę rodziny, szkoły i środowiska pracy. U podstaw powyższych działań leży znajomość duszy i ciała młodego człowieka oraz jego rozwój psychiczny i fizyczny.

Podstawą pedagogiki skautingu jest system zastępowy. W ramach zastępu młodzi ludzie przy wsparciu instruktorów podejmują określone role społeczne i odpowiedzialność, organizują życie oraz aktywność grupy. Istotną rolę w skautingu odgrywa symbolika, pobudzająca wyobraźnię

i budująca tożsamość dzieci i młodzieży, a w skautingu katolickim wprowadzająca także w tajemnice wiary. Ważny element metody skautowej stanowi kontakt z przyrodą, rozwijający zdrowie fizyczne i moralne, a także poczucie harmonii i szacunku dla stworzonego przez Boga świata. Skauting ze swoimi zasadami, hierarchią, symboliką, obrzędowością stanowi wielką grę, określaną przez reguły, zawarte w Prawie Skautowym. Formuje ono postawy młodych, ucząc ich lojalności, uczciwości, oddania, karności, czystości, gospodarności, panowania nad sobą oraz służby bliźnim.

Towarzyszą temu naczelnym podstawy harcerstwa, którymi są: miłość Boga i miłość Ojczyzny. Dzięki nim idea harcerska opiera się na dwóch filarach:

1. Wiara jako niezachwiany fundament etyki chrześcijańskiej.
2. Miłość do Ojczyzny, stanowiącej najwyższe dobro człowieka na ziemi.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że polski system wychowania harcerskiego różni się znacząco od systemu skautowego. Rozbieżności dotyczą głównie:

- a) celowego przystosowania systemu Roberta Baden Powella do warunków polskich, wynikających z ich charakteru narodowego;
- b) wpływu różnych czynników, które oddziaływały na harcerstwo w momencie jego powstania; dotyczy to w szczególności korelacji z takimi organizacjami o charakterze ideowo-samokształceniowym, jak: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, Towarzystwo Eleuteria, Związek Młodzieży Polskiej „Zet” oraz „Zarzewie”, które w pierwszych latach XX wieku stanowiły trzon organizacyjny ugrupowań o podłożu wojskowym i niepodległościowym;
- c) nikłe zainteresowanie ze strony czynnika społecznego, jakim były np. najbliższa rodzina, szkoła, czy też środowisko lokalne.

W ten sposób skauting – harcerstwo jawi się jako niezwykle ważne zjawisko o charakterze socjologicznym w polskim życiu narodowym, kształtujące jego niepodległościowy byt państwowy. Podejmowana przez ten ruch problematyka wychowania, a co za tym idzie idea kształtowania nowego, doskonalszego typu człowieka jako członka większej społeczności jest wciąż aktualna bez względu na upływ czasu i zmieniające się uwarunkowania społeczno-polityczne.



Rozdział I

Geneza skautingu – harcerstwa

1. Powstanie skautingu angielskiego

Skauting jest to system wychowania dla chłopców i dziewcząt oraz ruch młodzieżowy, który zapoczątkowany i wypracowany został z inicjatywy gen. Roberta Baden Powella (1857–1941) w latach 1907–1908 na terenie Wielkiej Brytanii. Jego istota tkwi w tym, iż wyrósł on z potrzeb wychowawczych brytyjskiego imperium. Oryginalna nazwa brzmi: *scouting* i pochodzi od wyrazu *scout* – zwiadowca¹.

Na powstanie tego systemu w poważnej mierze zaważyła sytuacja polityczna Wielkiej Brytanii na przełomie XIX i XX wieku, w tym także jej społeczna świadomość narodowa. Szczególną formę przybrał ów nacjonalizm podczas drugiej wojny burskiej w latach 1899–1902². Podjęcie działań wojennych wynikało z potrzeby rozciągnięcia dominacji brytyjskiej nad republikami Burów: Transwałem i Oranią w Afryce Południowej. Powodem było odkrycie złota i diamentów na tym terenie, co w rezultacie czyniło je obiektem szczególnie pożądanym dla Brytyjczyków, rywalizujących o wpływy z Niemcami, solnym konkurentem, który w tym czasie ustalił swój stan posiadania w Afryce Południowo-Zachodniej. Chodziło też o stoperdowanie wysiłków niemieckich, zmierzających do opanowania cennych bogactw naturalnych Afryki Południowej³.

W walkach tych, po stronie angielskiej, brał udział płk. R. Baden Powell, który w 1899 roku wstawił się obroną Mafekingu, strategicznie ważnego węzła kolejowego w pobliżu granicy z Botswaną, obleganego siedem miesięcy przez Burów. Miał on wówczas okazję zainteresować się, doskonalszymi niż tradycyjne metody, sposobami kształcenia rekrutów, które kładły nacisk na rozwój ich charakteru, a także dyscypliny, sprytu, spostrze-

¹ S. Sedlaczek, *Geneza skautingu i harcerstwa*, w: *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, M. Miszczyk (red.), Warszawa 1985, s. 71.

² G. M. Trevelyan-Macaulay, *Historia Anglii*, Warszawa 1965, s. 116.

³ A. E. Walker, *History of South Africa*, London 1941, s. 53.

gawczości, pomysłowości, uzupełnionej elementami musztry i ćwiczeniami polowymi. Obłążeni dotkliwie odczuwali brak rezerw żółnierskich. R. Baden Powell zdecydował się wówczas wykorzystać do działań obronnych w charakterze zwiadowców i łączników czternaście-, szesnastoletnich chłopców, którzy wykazywali zainteresowanie toczącą się akcją militarną. Ze względu na rodzaj powierzonych im funkcji nazwano ich *scout* – zwiadowca. Odznaczając się dostateczną sprawnością fizyczną, szczupłą sylwetką i zwinnością ruchową, przewyższali pod wieloma względami ludzi dorosłych, wykorzystywanych wyłącznie do wzmocnienia linii obrony Mafekingu. Najważniejszym atutem pozostawał fakt, że swoim młodym wiekiem nie zwracali oni na siebie uwagi nieprzyjaciela⁴.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż R. Baden Powell już od czasu swej służby w Indiach – Kaszmirze w 1884 roku zaczął pracować nad stworzeniem właściwej metody w szkoleniu żółnierzy, zwłaszcza wśród rekrutów. Przywiązywał on szczególną wagę do indywidualnego wyszkolenia, wyrabiania samodzielności i zaradności. Dało to w sumie podstawy do wyłonienia metody skautowej, którą następnie rozwinął i teoretycznie podbudował w 1897 roku podczas, prowadzonych przez siebie, wykładów dla żółnierzy 5 Pułku Dragonów Gwardii w Meerut, w Indiach. Zostały one następnie w 1898 roku ogłoszone drukiem w książce pt. *Aids to Scouting* (Wskazówki dla wywiadowców). Dopiero pobyt w oblężonym Mafekingu dał mu możliwość praktycznego wykorzystania metody skautowej. Doświadczenia, wyniesione stamtąd, pozwoliły mu na uchwycenie właściwego kształtu przyszłego skautingu angielskiego. Zawarł go w książce pt. *Scouting for Boys*, wydanej w 1908 roku. Pozwoliło mu to na wypracowanie wzoru munduru skautowego, który został zaczerpnięty ze szkicu ubrania, stanowiącego jego ryszunek żółnierski, używany w 1887 i 1896 roku w Afryce Południowej, zaś w latach 1897–1898 w Kaszmirze. Do tego dołączył odznakę w kształcie lilii, która była dokładnym odwzorowaniem podobnej odznaki, stosowanej przez skautów – zwiadowców w 5 Pułku Dragonów Gwardii⁵.

R. Baden Powell dość precyzyjnie określił przy tym źródła, na których oparł swą nową koncepcję. W szczególności czerpał wzorce z wartości ideowych średniowiecznych zakonów rycerskich, Towarzystwa Gimna-

⁴ B. J. Liebenberg, *Nederland en die Voorstrekters van Natal*, Pretoria 1964, s. 48.

⁵ R. Baden Powell, *Jak organizacja wzrastała*, w: *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, M. Miszcuk (red.), Warszawa 1985, s. 12.

stycznego Młodzieży Niemieckiej zwanego *Turner*, założonego w 1811 roku przez Friedricha Ludwiga Jahna oraz na systemie wychowawczym organizacji młodzieżowej, zainicjowanej w 1902 roku przez Ernesta Thompsona Setona pod nazwą Związek Kory Brzozowej. Równocześnie odwoływał się do wpływu filozofii stoickiej, której wybitnym przedstawicielem był Epiktet, a także do poglądów Williama Smitha – założyciela *Boys Brigade*, swego ojca Thomasa Arnolda, Dana Bearda, Williama Thomasa Steada oraz zwyczajów ludowych Indian, Japończyków, południowoafrykańskich Zulusów i Kulułainów z Irlandii⁶.

Wskazując na doniosłość wpływu filozofii Epikteta, należy podkreślić, iż jako przedstawiciel stoicyzmu wysunął on na pierwszy plan swojej doktryny problematykę religijną i moralną, w szczególności zagadnienie hartowania, czyli kształtowania woli i charakteru nad kształceniem umysłu. Dostrzegł on dwie przeszkody na drodze w dążeniu do osiągnięcia szczęścia: okoliczności zewnętrzne oraz warunki wewnętrzne o charakterze osobowościowym. W związku z tym, iż jego zdaniem, niemożliwe jest uniezależnienie się od tych pierwszych, ani tym bardziej ich całkowite opanowanie, człowiekowi pozostaje jedynie zapanować nad samym sobą. Człowiek jest tylko wtedy szczęśliwy, gdy potrafi w pełni wyzwolić się od pożądań i namiętności, kierując się przy tym wskazaniem rozumu. Chcąc to osiągnąć, musi w pierwszym rzędzie organizować swoje życie wokół wartości duchowych, których zdobycie uzależnione jest od niego samego. Osiągnięcie sztuki szczęśliwego życia polega z jednej strony na pogodzeniu się człowieka z koniecznością bytową tego świata, z drugiej zaś na umiejętności przewyższania samego siebie, swoich wad oraz zapanowania nad własnym życiem i pragnieniami w dążeniu do cnoty⁷.

Epiktet przypisywał ogromne znaczenie filozofii. Uważał on, iż zadaniem filozofii jest wychowanie i leczenie ludzi z ich nieprawości po to, by mogli żyć szczęśliwie. W tym kontekście celem filozofii – według niego – jest nauczanie i ćwiczenie ludzi w umiejętności dokonywania właściwych wyborów między dobrem i złem. To działanie może być realizowane jedynie przy pomocy logiki i fizyki, czyli dyscyplin, które wprowadzie pełnią wobec etyki rolę służebną, lecz są niezbędne jako argument jej ostatecznego uzasadnienia⁸.

⁶ A. Małkowski, *O wychowanie skautowe*, Chicago 1915, s. 45.

⁷ J. Kurek, *Paideia rzymska: model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Warszawa 2016, s. 73.

⁸ M. Damski, *Epiktet o możliwości postępu moralnego*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki”

Filozofia, według Epikteta, ma pomagać ludziom i uzdrawiać ich z nie-szczęść i nieprawości, które wynikają z tego, iż człowiek nie potrafi czynić właściwego użytku z „naturalnych pojęć ogólnych”, takich jak dobro, zło, sprawiedliwość, użyteczność, które filozof uważa za pierwotne wobec pojęć ukształtowanych przez doświadczenie i wrodzone wszystkim ludziom. Ludzie popełniają jednak błędy, polegające na niewłaściwych wyborach – na nieumiejętności odróżniania dobra od zła. Według Epikteta błędy rodzą się w indywidualnych aktach stosowania pojęć ogólnych w konkretnych przypadkach, kiedy człowiek przyjmuje, iż dobrem jest to, co w istocie dobrem nie jest, jak np. uciechy zmysłowe, czy bogactwo. Człowiek dokonuje w tej sytuacji fałszywego aktu orzekania, biorąc za podstawę sądu o wartości danej rzeczy postrzeżenie czy też wyobrażenie, które nie jest prawdziwe, czyniąc w ten sposób zły użytek z woli przez akt akceptacji fałszu. Człowiek błędzący pożąda zatem tego, co nie jest godne pożądania i co nie zapewni mu szczęścia, a mianowicie dóbr materialnych, uciech zmysłowych, czy też stawy⁹.

Filozofia, zdaniem Epikteta, winna nauczyć człowieka dokonywania właściwych wyborów przez uświadomienie sobie właściwego znaczenia wrodzonego pojęcia ogólnego i jego konfrontacji z wyobrażeniem o danej rzeczy, jakie rodzi się w umyśle pod wpływem postrzeżeń. Podstawą dokonywania właściwych wyborów jest umiejętność odróżnienia tego, co w mocy człowieka z racji jego kondycji, od tego, co pozostaje poza sferą jego możliwości. Twierdził on, iż rzeczy takie jak życie, zdrowie, bogactwo, czy też powodzenie, narzucone człowiekowi, są całkowicie poza jego mocą i wolą. Nie powinny więc jako rzeczy obojętne obchodzić człowieka, ani tym bardziej być przedmiotem pożądania¹⁰.

W swoich rozważaniach filozoficznych zdefiniował on również pojęcie szczęścia, tak ważne z punktu widzenia metodyki skautowej. Wskazał on, iż szczęście polega na stanie „wyrzeczenia się i wytrwania”, na stanie wewnętrznej niezależności i samowystarczalności, który uzyskuje się przez trud i ćwiczenie się w rezygnacji wszelkich potrzeb. Z tej racji, iż poglądy

2012, nr 1/2, s. 236.

⁹ M. Fabjański, *Uwolnij się! Dobre życie według siedmiu filozofów – terapeutów*, Kraków 2020, s. 117.

¹⁰ J. Kurek, *Paideia...*, s. 78.

Epikteta cieszyły się dużą popularnością w kręgach chrześcijańskich, gen. R. Baden Powell dokonał ich recepcji do swojej idei skautingu¹¹.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na ważną rolę, jaką w powstaniu skautingu odegrał też Friedrich Ludwig Jahn, z wykształcenia filolog, gorący orędownik zjednoczenia Niemiec. Jest on znany jako niemiecki teoretyk gimnastyki i twórca niemieckiego systemu w gimnastyce, polegającego głównie na ćwiczeniach, wykonywanych na specjalnych przyrządach, np. drążku, trapezie czy poręczu, które często były wytworem jego pomysłów. Promował przy tym kulturę fizyczną wśród uczniów, organizując dla nich spaceru i zabawy sportowe. Opracował także specjalne materiały teoretyczne do ćwiczeń fizycznych¹². Po pogromie przez Napoleona Bonaparte armii pruskiej pod Jeną w 1806 roku, doszedł do przekonania, iż należy od podstaw rozpocząć pracę nad odrodzeniem Niemiec, a dla przygotowania kadr wojskowych znaleźć takie rozwiązania, które świadczyłyby o stworzeniu pozorów działań pokojowych. W tym też celu założył w Hasenheide k. Berlina w 1811 roku pierwsze boisko gimnastyczne. Pozwoliło to na propagowanie gimnastyki do celów wojskowych, stanowiącej środek, podnoszący tężyznę fizyczną. F. L. Jahn postrzegał gimnastykę jako przygotowanie do walki o wolność, a po wyzwoleniu jako element wsparcia walki o jedność, wolność i liberalną konstytucję dla zjednoczonych Niemiec¹³.

Był też twórcą pierwszego towarzystwa gimnastycznego, zwanego *Turner* lub *Turnkunst*. Skupiało ono patriotyczną młodzież bez względu na pochodzenie społeczne, w którą F. L. Jahn umiał tchnąć ducha braterstwa. Członkowie grupy zwracali się do siebie po imieniu. Wszyscy też nosili jednakową, prostą odzież, uszytą ze zgrzebnego płótna z odznaką na piersi, na której umieszczono daty dwóch bitew w Lesie Teutoburskim, pierwszej, stoczonej w 9 roku po Chr., w której legiony rzymskie pod wodzą Publiusza Kwinktyliusza Warusa uległy Germanom, dowodzonym przez Arminiusa, wodza ze szczepu Cherusków, drugiej z 718 roku, w której Karol Młot rozgromił w Lesie Teutoburskim oddziały Sasów. Na odznace widniały także

¹¹ Epiktet, *Mysli Epikteta*, Lwów 1913, s. 27–28.

¹² E. Piasecki, *Dzieje wychowania fizycznego*, Lwów 1929, s. 83.

¹³ M. Rozmiarok, E. Malchrowicz-Moško, *Sport jako narzędzie integracji społecznej i rozbudowania tożsamości narodowej na przykładzie myśli Friedricha Ludwiga Jahna*, w: *Kultura fizyczna a osobowość*, Z. Dziubiński, K. W. Jankowski (red.), Warszawa 2017, s. 356–358.

daty pierwszego i ostatniego turnieju rycerskiego, rozegranego w Rzeszy oraz data odnowienia tychże turniejów przez F. L. Jahna w Hasenheide pod Berlinem. W 1812 roku w zgrupowaniu, stworzonym przez Jahna, ćwiczyło już około 500 chłopców, zaś pięć lat później – w 1817 roku, liczba ich wzrosła do 1074, ćwiczących na 80 boiskach, rozlokowanych w różnych częściach ówczesnych Niemiec¹⁴.

Pod kierunkiem F. L. Jahna kształcono chłopców w rozumieniu młodzieńczej wesołości, połączonej z rozwijaniem karności i dyscypliny. Repertuar ćwiczeń zakładał *stricte* gimnastykę, musztrę, wycieczki i gry terenowe oraz inne gry ruchowe. Ogromny wpływ na Jahna wywarł Johan Christoph Friedrich GutsMuths, pedagog niemiecki, nauczyciel geografii i gimnastyki, autor pierwszego w dziejach opracowania ćwiczeń fizycznych na potrzeby szkolnego programu nauczania. Z czasem ćwiczenia gimnastyczne, proponowane przez F. L. Jahna nabrały charakteru pokazowego, co spowodowało, iż ówcześni teoretycy myśli pedagogicznej, badający ich specyfikę, poddawali je surowej krytyce¹⁵.

Warto jednak podkreślić, iż struktury organizacyjne, wypracowane przez F. L. Jahna, miały bezpośredni wpływ na organizację oraz funkcjonowanie skautingu. Dotyczy to w szczególności przyporządkowania grup młodzieży proporcjonalnie do określonych kategorii wiekowych i stopni organizacyjnych, które dany skaut uzyskiwał po odbyciu określonych prób. W konsekwencji F. L. Jahn podzielił chłopców na trzy grupy:

1. Prima – najwyższa grupa, obejmowała tych, co posiadali znajomość gramatyki łacińskiej oraz potrafili posługiwać się muszkietem.
2. Secunda – grupa chłopców najniższych stopniem.
3. Tertia – grupa małych chłopców, jednakże bardzo uświadomionych pod względem patriotycznym¹⁶.

R. Baden Powell, wzorując się na F. L. Jahn, wskazał na podobieństwa skautingu do organizacji „Turnerów”. Są one następujące:

1. Charakter patriotyczny. Zarówno F. L. Jahn, jak i R. Baden Powell, widząc społeczne zapotrzebowanie na wartości patriotyczne i obywatelskie, tworzą organizacje, które poprzez stopniowy proces

¹⁴ E. Piasecki, *Dzieje...*, s. 79.

¹⁵ W. Lipoński, *Historia sportu na tle rozwoju kultury fizycznej*, Warszawa 2012, s. 237.

¹⁶ K. Żebrowski, *Terenoznawstwo*, Warszawa 1916, s. 13.

wychowania młodzieży, dążą do urzeczywistnienia, zrealizowania tych potrzeb.

2. Cel wojskowy. Pomimo tego, iż R. Baden Powell wskazuje na jeden z podstawowych celów skautingu, jakim jest praca dla pokoju, to należy mieć także na uwadze wojskowe, militarne założenia skautingu. Pomimo, że doktryna skautingu angielskiego nie zakłada sobie celów militarnych, to jednak pozostaje on w swej istocie dobrze pojętym w interesie wszystkich zainteresowanych stron przysposobieniem wojskowym.
3. Nacisk na wychowanie fizyczne. W tym można dostrzec różnice celów. R. Baden Powell zaleca przede wszystkim gry i zabawy terenowe, gdy tymczasem u F. L. Jahna dostrzec można nacisk na prowadzenie gimnastyki na odpowiednich przyrządach gimnastycznych, które jego zdaniem, umożliwiają dogłębną realizację procesu wychowania fizycznego wśród dzieci i młodzieży¹⁷.

Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, iż R. Baden Powell wprowadził cały szereg elementów, charakterystycznych dla wychowania fizycznego, F. L. Jahnowi kompletnie nieznanych. Są to mianowicie:

1. braterstwo członków organizacji,
2. pomysł stopni i sprawności, odznak oraz ujednolicenie stroju skautowego,
3. kompatybilność procesu karności z wesołymi nastrojami skautów, wynikająca z założenia, iż skaut uśmiecha się i gwizdże w trudnej sytuacji¹⁸.

Ważną rolę w powstaniu skautingu odegrały poglądy Ernesta Thompsona Setona, angielskiego pisarza, rysownika, przyrodnika i badacza życia Indian. Jest on uważany za twórcę ruchu puszczarskiego – indianizmu i bliskiego współpracownika R. Baden Powella. W 1902 roku założył on szczerp pod nazwą *Indianie puszczarscy (Woodcraft Indians)*. Stworzony przez niego system opiera się na dziewięciu zasadach:

1. program puszczarski, eksponujący życie na łonie przyrody,
2. samorząd chłopięcy, pozostający pod opieką osób dorosłych,
3. obozownictwo i życie obozowe,

¹⁷ R. Baden Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów*, Warszawa 1998, s. 51–52.

¹⁸ Tenże, *Jak organizacja...*, s. 12.

4. magia ogniska obozowego,
5. obrzędowość, wyrażająca się w malowniczości we wszystkim,
6. zdobywanie odznak i sprawności poprzez próby,
7. zdrowy wypoczynek i rekreacja,
8. propagowanie ideału bohaterstwa,
9. odznaczenia z tytułu zdobytych osiągnięć¹⁹.

Stworzona przez niego idea puszczańska postulowała wychowanie człowieka w każdym wieku, który poprzez rekreację na łonie natury i w oparciu o filozoficzną koncepcję, akcentującą kompatybilność człowieka ze światem przyrody w powiązaniu z obozownictwem i terenoznawstwem, miał kształtować własny charakter²⁰.

Idea ta posiadała swoją symbolikę i obrzędowość. Symbolem puszczaństwa była tarcza, przedstawiająca błękitne rogi na białym tle. Biały kolor symbolizował czystość i jasność idei puszczańskiej, zaś rogi stanowiły narzędzie, służące do obrony tych ideałów, stanowiąc przy tym znak odwagi i męstwa. Błękit natomiast był symbolem błękitnego nieba. Puszczański symbol został przejęty z indiańskiej symboliki totemowej, która oznacza gotowość i zdolność. Błękitny kolor rogów wyrażał w swej istocie bezpieczne, spokojne życie pod błękitnym niebem, w blasku słońca, w którym myśli człowieka są tak jasne, jak błękit nieba. Jeśli nawet niebo przykryją chmury, to członkom organizacji przyświeca świadomość, iż nad tymi chmurami znajduje się błękitne niebo, które pojawi się przy sprzyjającej aurze. Dewizą ruchu było zawołanie – „Puszczaństwo jest mądrością życia”, zaś pozdrowieniem – „Z błękitnym niebem” – *Blue sky*²¹.

Bogatym źródłem pomysłów R. Baden Powella było jego własne życie, w szczególności zaś lata dziecięce, w których matka Henrietta Grace Smyth uczyła go rozpoznawania zjawisk przyrodniczych oraz otaczającego świata. Robert Baden Powell dzieciństwo przeżywał pod opieką matki w towarzystwie sześciu braci. Dużo czasu spędzał na świeżym powietrzu, biegając po łąkach, pływając i jeżdżąc konno. Matka często zabierała chłopców na wycieczki i uczyła rozpoznawać w naturalnym otoczeniu różne gatunki zwierząt i roślin. Podczas wakacji chłopcy mieli okazję wyruszać na wyprawy, gdzie większość czasu spędzali pod gołym niebem. Dzięki

¹⁹ B. Bouffałt, *Boy Scouts: indyanizm w wychowaniu*, Warszawa 1912, s. 16.

²⁰ K. Żebrowski, *Terenoznawstwo*, s. 15.

²¹ T. Wyrwalski, *Rozwój idei puszczańskiej w skautingu: 1902–1939*, Kraków 1990, s. 115.

temu nauczył się on naśladować głosy ludzi i zwierząt. Uczestniczył w organizowaniu rejsów rodzinną łodzią żeglarską, podczas których w rolę przywódcy wcielał się zazwyczaj najstarszy z braci. Uczęszczał do college w Chastehous, przynależąc tam do szkolnej orkiestry i teatru. Po skończeniu szkoły wstąpił do 13. Pułku Huzarów, stacjonującego w Indiach, biorąc udział w wojnie afgańskiej, awansując przy tym na stopień kapitana. W tym czasie organizował kursy strzelania dla podkomendnych. W 1884 roku R. Baden Powell został przeznaczony do służby specjalnej i opuścił swój pułk. Wyruszył do Afryki, gdzie nadal służył Anglii jako żołnierz, zwracający uwagę na potrzebę zaniechanego w wojsku szkolenia zwiadowców – skautów w wojsku. W roku 1900 po obronie Mafekingu w Afryce Południowej Robert Baden Powell został mianowany generałem, a w lipcu 1907 roku, chcąc wypróbować swoją metodę w pracy z młodzieżą, zorganizował obóz doświadczalny na wyspie Brownse'a w hrabstwie Dorset. Po zakończeniu tego obozu, zebrał swoje doświadczenia w książce *Scouting for Boys*, która ukazała się w 1908 roku. Dwa lata później twórca skautingu wycofał się ze służby wojskowej i poświęcił pracy wśród młodzieży. W efekcie jego autorstwa należy przypisać opracowanie skautowych ćwiczeń przyrodniczych, ćwiczeń na spostrzegawczość, życia leśnego, budowanie szałasów oraz pionierkę i żeglarstwo²².

R. Baden Powell określił trzy cele, założonemu przez siebie ruchowi skautowemu:

- ukształtowanie indywidualnego charakteru u chłopca,
- pomoc na rzecz drugiego człowieka,
- nauczenie rzemiosła oraz sprawności skautowych.

A. Małkowski, charakteryzując skauting jako „system wychowania młodzieży według generała R. Baden Powella”, już w 1911 roku pisał, że poprzez swój system ćwiczeń w polu dąży on do „wyrobienia wśród chłopców postuszeństwa, godności własnej, karności, solidarności, przede wszystkim jednak obowiązkowości i ducha patriotycznego. Chce wyrobić młodzież na dobrych obywateli, zdolnych i chętnych do pracy, a w razie potrzeby umiejących skutecznie pomóc ojczyźnie”²³. Sformułował w ten sposób najbardziej istotny cel skautingu. Jest nim wytworzenie u chłopca czynnej

²² R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 16.

²³ A. Małkowski, *Scouting jako system wychowania młodzieży: na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Lwów 1911, s. 43.

postawy obywatelskiej. Chcąc ten cel osiągnąć, R. Baden Powell zastosował środki, odpowiadające naturalnym skłonnościom młodzieży. Będąc świadomy, że chłopcy dążą do doskonalenia samych siebie i naprawiania świata, dał im Przymierzenie i Prawo Skautowe, które oparł na kodeksie średniowiecznych rycerzy, japońskich samurajów i Indian. Skauci pod jego przewodnictwem przyrzekali „na swój honor, że dotożą wszelkich starań – żeby spełnić obowiązek wobec Boga i królowej”. W okresie, kiedy w Wielkiej Brytanii panuje męzczyzna, w tekście Przymierzenia i Prawa używa się *The King* – królowi²⁴.

Prawo, które ich obowiązywało, składało się z dziesięciu punktów w następującym brzmieniu:

1. Na honorze skauta można polegać.
2. Skaut jest lojalny wobec królowej, swojego kraju, rodziców, przełożonych i podwładnych.
3. Obowiązkiem skauta jest być pożytecznym i nieść pomoc bliźnim,
4. Skaut jest przyjacielem wszystkich, a bratem każdego innego skauta, bez względu na to, z jakiego pochodzi on kraju, z jakiej klasy i jakiego jest wyznania.
5. Skaut jest rycerski.
6. Skaut jest przyjacielem zwierząt.
7. Skaut jest posłuszny poleceniom swoich rodziców, zastępowego i drużynowego.
8. Skaut uśmiecha się i gwizdże, nawet kiedy jest w opałach.
9. Skaut jest oszczędny.
10. Skaut jest czysty w myśli, w mowie i uczynkach²⁵.

R. Baden Powell stworzył też system stopni i sprawności, który pozwalał chłopcom na obserwowanie swojego rozwoju, dawał radość z powodu osiągniętych wyników i pobudzał do dalszej pracy nad sobą. Wykorzystywał też skłonność do fantazjowania, szukania tajemnic i przygód i pozwalał im wcielać się w postać Sherlocka Holmesa, kiedy np. tropili ślady, wyciągali wnioski z obserwowanych zjawisk, określali zawód i charakter na podstawie wyglądu²⁶.

²⁴ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 71.

²⁵ G. Szmyd, *Skauting polski: ustrój polityczny, cele i zasady*, Lwów 1918, s. 5.

²⁶ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 70.

Począwszy od 1910 roku, skauting przeobraził się w ruch młodzieżowy, rozwijający się żywiotowo w różnych krajach i przystosowujący się do ich lokalnych tradycji, warunków i potrzeb. W tej też formie przeniknął na ziemię polskie, pozostając pod zaborem austriackim, do Lwowa²⁷.

2. Powstanie polskiego harcerstwa

Harcerstwo, stanowiąc polską gałąź skautingu, powstało z syntezy wzorców angielskich i tradycji polskich związków młodzieży XIX i XX wieku. Jego początki wiążą się ściśle z dążeniami niepodległościowymi w społeczeństwie przed Pierwszą Wojną Światową, a także z konspiracyjnymi próbami przygotowania kadr przyszłego wojska w zaborze austriackim. Ideową podstawę wyznaczała spuścizna filomatów i filaretów oraz literatura polska XIX wieku, budząca ducha patriotycznego. Termin harcerstwo na oznaczenie polskiego skautingu wprowadzono oficjalnie w 1916 roku na zjeździe zjednoczeniowym w Warszawie. Przejęto go z rycerskiego słownictwa średniowiecznego, w którym harcerzami lub harcownikami nazywano pojedynczych żołnierzy, nawiązujących walkę przed rozpoczęciem walnej bitwy. W przenośni termin ten oznaczał „idącego przodem”²⁸.

Już pod koniec 1909 roku pojawiły się w Warszawie i we Lwowie pierwsze informacje o powstaniu na terenie Wielkiej Brytanii nowej organizacji młodzieżowej pod nazwą skauting, zapoczątkowanej przez gen. R. Baden Powella. W czterdziestym numerze warszawskiego tygodnika ilustrowanego Świt z dnia 2 października 1909 roku ukazała się notatka pt. *Na drodze do stałej armii*. Autor, podpisujący się pseudonimem Londyn-Fox, jako pierwszy podjął próbę zapoznania tamtejszej opinii publicznej z problematyką angielskiego skautingu, charakteryzując go jako brytyjską organizację przysposobienia wojskowego dla młodzieży²⁹. Powyższe informacje były na tyle niedokładne i jednostronne, że wypaczały istotny sens skautingu, przede wszystkim jako metody wychowania obywatelskiego, a nie tylko ugrupowania o charakterze ściśle wojskowym. Ich autor dostrzegł w myśli przewodniej Baden Powella właśnie tę drugą cechę, która w niedalekiej

²⁷ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce młodzieży polskiej: na podstawie dzieła gen. R. Baden Powella pt. „Scouting for Boys”, Lwów 1917, s. 31–32.*

²⁸ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 65.

²⁹ H. Bagiński, *U podstaw organizacji Wojska Polskiego 1908–1914*, Warszawa 1935, s. 63.

przyszłości odegra decydującą rolę w przeszczepieniu angielskiej metody na grunt polski, stając się w ten sposób poważną inspiracją dla młodzieży w zaborze austriackim³⁰. Po ukazaniu się tej wzmianki lwowskie *Słowo Polskie* w numerach 536 i 537 z dnia 16 i 17 listopada 1909 roku opublikowało obszerny artykuł Edmunda Naganowskiego, długoletniego korespondenta prasy polskiej w Londynie. W pierwszej części nosił on tytuł: „Bi – bi”, zaś w drugiej: „Bi – es”. Były to skróty od nazw dwóch angielskich organizacji młodzieżowych: *Boys Brigade* i *Boys Scouts*³¹. Publicysta ten obszernie informował o zorganizowaniu na wyspach brytyjskich nowego ruchu wychowawczego dla młodzieży, a także o postępującym procesie przekształcania się, funkcjonujących przy tamtejszych parafiach, różnych grup młodzieżowych w drużyny skautowe³².

W tym czasie na pozostających pod władzą trzech zaborów ziemiach polskich istniało wiele tajnych, półlegalnych bądź legalnych organizacji młodzieżowych, które w oparciu o własne programy polityczne, realizowały swoją wizję niepodległości Polski. Taki stan rzeczy wynikał w głównej mierze z faktu, że apatia społeczeństwa, po klęsce Powstania Styczniowego, ustąpiła miejsca kształtowaniu nowych orientacji społecznych³³. Ich priorytetowym zadaniem stało się kształcenie. O jego kierunku decydowała, zawarta w poglądach ideowych różnych ugrupowań, przewaga jednego lub drugiego z dwóch wielkich prądów, które już pod koniec XIX w. coraz potężniej ścierały się ze sobą – nacjonalizmu i socjalizmu. Ogniskiem owych działań niepodległościowych był Lwów, skąd idee te rozszerzały się na całą Małopolskę, a następnie, przenikając kordony graniczne, docierały do najdalszych zakątków Rzeczypospolitej oraz do ośrodków emigracyjnych na Zachodzie. Działalność tego typu organizacji w zaborze austriackim stanowiła konsekwencję uzyskanej ostatecznie w 1873 roku autonomii³⁴.

Spśród wielu polskich organizacji młodzieżowych, działających wówczas pod zaborami, wymienić należy: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, Towarzystwo „Eleuteria”, w ramach którego funkcjonowało ugrupowanie

³⁰ K. Koźniewski, *I zawsze krzyż oksydowany. Refleksja nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986*, Warszawa 2003, s. 32.

³¹ T. Strumiłło, *Geneza harcerstwa polskiego*, w: *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, M. Miszczuk (red.), Warszawa 1985, s. 66.

³² S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 69.

³³ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 32.

³⁴ W. Błażejewski, *Z dziejów harcerstwa polskiego (1910–1939)*, Warszawa 1985, s. 22.

pod nazwą „Eleusis”, oraz Związek Młodzieży Polskiej – „Zet” i „Zarzewie”. Stanowiły one bazę źródłową dla ideologii i niektórych metod wychowania harcerskiego³⁵.

Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” było organizacją legalną o charakterze społeczno-wychowawczym, założoną w 1867 roku we Lwowie, na wzór, zainicjowanego pięć lat wcześniej, czeskiego „Sokoła”. Funkcjonując w zaborze rosyjskim, organizacja ta, po roku oficjalnej działalności, zmuszona została w 1906 roku do podjęcia pracy konspiracyjnej. Skauting rozwinął się tu niezależnie od „Sokoła”, dlatego też nie podlegał mu pod względem organizacyjnym, jak miało to miejsce w Galicji. Cel, jaki sobie stawiano, dotyczył m.in. kultywowania ducha narodowego bez podejmowania jakichkolwiek inicjatyw o charakterze politycznym. „Sokół” grupował ludzi dorosłych, zapewniając im zarówno rozwój fizyczny, jak i siłę ducha w myśl hasła: „W zdrowym ciele, zdrowy duch”. W omawianym okresie miał on bardziej charakter reprezentacyjny niż wychowawczy. Na uwagę zasługuje fakt zapożyczenia z „Sokoła” i zmodyfikowanej z biegiem czasu harcerskiej rogatywki, a także słowa – druh, nie mającego odpowiednika w językach innych organizacji skautowych. Harcerstwo przejęło ponadto z „Sokoła” pokaźny dorobek w zakresie wychowania fizycznego, a także doświadczenia obozowe i wycieczki. W powstaniu harcerstwa podobną rolę odegrały również tzw. „Korpusy Młodzieży”, organizowane przez Henryka Jordana w Krakowie oraz innych miastach Małopolski. Należał do nich jeden z wybitnych organizatorów harcerstwa – Zygmunt Wyrobek³⁶.

Natomiast Towarzystwo „Eleuteria” powstało we Lwowie 22 czerwca 1902 roku z inicjatywy Wincentego Lutosławskiego. Dnia 20 listopada tego samego roku wyłoniono z niego elitarny ruch pod nazwą „Eleusis”. Zakładał on wychowanie młodzieży w oparciu o wartości religijne i narodowe. Nazwę tę zaczerpnięto od miasta w starożytnej Grecji, w którym odbywały się misteria, zwane eleuzyńskimi, ku czci Demeter, Kory – Persefony i Iakchosa, utożsamianego z Dionizosem. Organizowane one były przez ludzi, wolnych od nałogów i prymitywnych instynktów. Członkowie ruchu nazywali siebie Elsami, która to nazwa stanowiła skrót greckiego zdania *Eleutheroi laon sotheres* – wolni wybawcami ludów. Słowa te podkreślały, że tylko ci,

³⁵ T. Podgórska, *Stowarzyszenie Patriotyczno-Religijne „Eleusis” w latach 1902–1914*, Lublin 1999, s. 46.

³⁶ K. Koźniewski, *Ognie i ogniska: drogi i przemiany harcerstwa polskiego*, Warszawa 1961, s. 41.

którzy sami są wolni, mogą wyzwalać zniewolone narody. Ślubowali oni dożywotnią, poczwórną wstrzeźliwość: od alkoholu, tytoniu, hazardu i rozpusty. Elsami byli pierwsi organizatorzy harcerstwa: A. Małkowski, J. Grodyński, I. Koziulewski, O. Drahonowska-Małkowska i T. Strumiłło³⁷.

Kolejna struktura, Związek Młodzieży Polskiej – „Zet”, powstały w 1887 roku, stawiał sobie następujące cele programowe:

1. dążenie do niepodległości Polski,
2. działanie na gruncie sprawiedliwości politycznej, narodowej i społecznej,
3. tolerancja wobec innych narodowości i wyznań, pod warunkiem, iż uznają one naczelną zasadę niepodległości i jedności Polski,
4. szerzenie oświaty i kultury wśród ludności wiejskiej i miejskiej.

Całość uzupełniał cel bezpośredni: stworzenie przez cały okres studiów uniwersyteckich twardej szkoły charakterów, pozwalającej uformować przyszłe kadry zaprawione do późniejszego życia obywatelskiego³⁸. Członkami organizacji byli m.in.: Zygmunt Balicki, Roman Dmowski i Zygmunt Miłkowski, pseudonim Tomasz Teodor Jez³⁹.

Natomiast Zarzewie tworzyła grupa młodzieży skupiona wokół, wychodzącego we Lwowie od 1909 roku, pisma *Zarzewie*, która w tym i następnych latach wystąpiła ze Związku Młodzieży Polskiej „Zet”, krytykując jego podporządkowanie Lidze Narodowej, a także wycofanie się z akcji bojkotu szkoły rosyjskiej w Królestwie Polskim. Ten nowy kierunek polityczny zaczęto od nazwy pisma nazywać ruchem zarzewiackim lub zarzewiakami. Kierowała nim od października 1910 roku tajna Legia Niepodległości. Ruch przybierał kolejne nazwy: Niezależnej Młodzieży Narodowej, Młodzieży Niepodległościowej, od 1913 roku Związku Stowarzyszeń i Grup Polskiej Młodzieży Niepodległościowej „Zarzewie” – popularnie zwanym również Organizacją Młodzieży Niepodległościowej „Zarzewie”. „Zarzewie” nie było związane z żadną partią polityczną choć współpracowało z Narodowym Związkiem Robotniczym, Narodowym Związkiem Chłopskim czy Związkiem Inteligencji Niepodległościowej. Początkowo działało głównie w Galicji, głównymi ośrodkami ruchu był Lwów i Kraków. Od 1910 rozszerzyło działalność na

³⁷ K. Świrtun-Rymkiewicz, M. Wierzbiański, *Rozwój idei harcerskiej w Polsce*, Kraków–Wilno–Warszawa 1922, s. 36.

³⁸ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 67.

³⁹ A. Kamiński, *Skauting i harcerstwo: wybór pism charakteryzujących ruch młodzieży i system wychowawczy*, Łódź 2015, s. 34.

Kongresówkę i Poznańskie. Przed 1914 rokiem organizacje zarzewiackie działały też wśród młodzieży studiującej za granicą. „Zarzewie” prowadziło bojkot szkolnictwa rosyjskiego w Kongresówce. Do czołowych działaczy należeli m.in.: Henryk Bagiński, Zygmunt Dziewanowski, Jan Durys, Marian Januszajtis, Maurycy Jaroszyński, Tadeusz Kobylański, Józef Kozuchowski, Tadeusz Kupczyński, Eugeniusz Kwiatkowski, Feliks Młynarski, Mieczysław Neugebauer, Karol Popiel, Stefan Rudziński, Stefan Szwedowski, Juliusz Ulrych i Ryszard Wojdaliński⁴⁰.

Z organizacji Zarzewie, w wyniku rozłamu dokonanego pod koniec 1909 roku, wyłonił się tzw. „Nowy Zet”. Przyjął on nazwę „Niezależnej Młodzieży Narodowej”, zmienioną następnie na „Niezależna Młodzież Niepodległościowa”, nazwaną również „zarzewiacką” od nazwy swego organu prasowego – „Zarzewie”. Oprócz prowadzonej przez Narodową Demokrację polityki lojalnej wobec Rosji, a także neoslawizmu i tzw. „przystosowania się”, czemu wyraz dawała, związana z konserwatystami oraz endecją, większość postów „Koła Polskiego” w Dumie, do secesji w szeregach ZMP – „Zet” w poważnej mierze przyczyniła się sprzyjająca koniunktura polityczna w Galicji. Polityka narodowościowa Austro-Węgier stwarzała bowiem dogodne przesłanki do wykorzystania Polaków w narastającym konflikcie między Wiedniem a Petersburgiem. Konflikt ten dotyczył, dokonanej w 1908 roku przez Austro-Węgry, aneksji Bośni i Hercegowiny, co związane było z rozszerzeniem jej dominacji na Bałkanach⁴¹. Doskonale wiedziało o tym szereg organizacji, w tym także późniejsze „Zarzewie”. Zamierzały one zaangażować całe społeczeństwo do działań niepodległościowych poprzez jego udział w ewentualnym konflikcie zbrojnym w Europie. Wychodzono wówczas z założenia, że terenem przyszłych operacji wojennych będą ziemie polskie. Do wojny jednak nie doszło, gdyż Rosja, po przegranej kampanii z Japonią w 1904 roku i krwawej rewolucji w 1905 roku, nie była gotowa do podjęcia działań wojennych. Rozszerzenie jednak wpływów austro-węgierskich na Bałkanach zagrażało rosyjskim interesom⁴².

Napięta sytuacja polityczna, jaka wytworzyła się w 1908 roku, umożliwiła więc sformowanie w Galicji, za cichym przyzwoleniem Austro-Węgier, różnych ugrupowań o podłożu wojskowo-niepodległościowym. W oparciu

⁴⁰ H. Bagiński, *U podstaw...*, s. 13.

⁴¹ K. Koźniewski, *Ognie...*, s. 48.

⁴² H. Bagiński, *U podstaw...*, s. 13.

o PPS-Frakcję Rewolucyjną i PPSD utworzono „Strzelca”, któremu przewodził Józef Piłsudski, oraz „Związek Strzelecki” na czele z Władysławem Sikorskim. PSL powołało do istnienia „Drużynę Podhalańską”⁴³. W środowiskach młodzieżowych Małopolski z jednej strony dominował wówczas ruch etyczno-odrodzeniowy, który intelektualnemu kształceniu przeciwstawiał doskonalenie charakterów i postaw moralnych. Planował on przygotowanie młodych ludzi do przyszłych zadań⁴⁴, mających na celu powstanie Polski wolnej i wielkiej pod względem ideowym oraz duchowym. Dobitnie uwidoczniło się to na przykładzie „Zarzewia” i „Eleusis”⁴⁵. Z drugiej strony rozbudziły się aspiracje do zorganizowania wśród nich na szerszą jeszcze skalę struktur w zakresie wychowania fizycznego, stanowiących wyraz społecznej troski o zdrowie, połączonej z wypracowaniem odpowiedniej tężyzny fizycznej. Inicjatywy te rozwinęły się na gruncie przygotowanym wcześniej przez H. Jordana i innych pionierów wychowania fizycznego młodzieży⁴⁶. Do tego dołączył także nowy czynnik w postaci ruchu wojskowego⁴⁷. W rezultacie tych działań pod koniec 1908 roku utworzono w Krakowie z inicjatywy Aleksandra Mikulińskiego, przy poparciu NZR i młodzieży z „Zetu”, Polski Związek Wojskowy, który następnie w 1910 roku przekształcił się w Organizację Armii Polskiej⁴⁸. Stawiał on sobie za cel wyszkolenie przyszłej kadry oficerskiej, gotowej do podjęcia czynnej walki o niepodległość Ojczyzny. W listopadzie tego samego roku przy Komendzie Naczelnej Polskiego Związku Wojskowego powstała Komisja Wychowania Fizycznego, której zadaniem było kierowanie pracami *stricte* wojskowymi, wzbogaconymi o elementy gimnastyki szwedzkiej. Spotkania te prowadzono w warunkach konspiracyjnych, głównie wśród członków nowo wyłonionego „Zarzewia”. Podstawą wychowania niepodległościowego dla ruchu zarzewiackiego było wychowanie obywatela – żołnierza⁴⁹. Byli oni skupieni w specjalnych Oddziałach Ćwiczebnych. W myśl nakreślonego przez Komisję Wychowania Fizycznego regulaminu każdy oddział od-

⁴³ W. Skotnicki, *Harcerstwo męskie we Włocławku w latach 1911–1945*, Toruń 2002, s. 43.

⁴⁴ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 89.

⁴⁵ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 65.

⁴⁶ H. Bagiński, *U podstaw...*, s. 13–14.

⁴⁷ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 83–90.

⁴⁸ H. Bagiński, *Geneza polskiego skautingu*, w: *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, M. Miszczuk (red.), Warszawa 1985, s. 49.

⁴⁹ H. Bagiński, *Tajny skauting lat 1908–1914*, „Więź”, 15:1972, nr 6, s. 119–120.

powiadał drużynie – kompanii, na której czele stał drużynowy. Składała się ona z 3–4 plutonów, ten zaś z 3–4 zastępów po ośmiu uczniów na czele z zastępowym. Plutonowych i zastępowych wybierał drużynowy, wyznaczony przez przewodniczącego lokalnej organizacji zarzewiackiej. Oddziały te obierały sobie za patronów różnych bohaterów narodowych, pragnąc przy tym naśladować ich w codziennym życiu⁵⁰.

Wychowanie fizyczno-wojskowe koncentrowało się na ćwiczeniach terenowych, połączonych z gimnastyką oraz musztrą. Szczególny nacisk kładziono na terenoznawstwo, dłuższe wędrówki piesze, znajomość mapy, odczytywanie znaków topograficznych, obozownictwo i służbę patrolową. Niedługo po powstaniu Oddziały Ćwiczebne „Zarzewia” pojawiły się także na terenie zaboru rosyjskiego⁵¹.

W celu uaktywnienia założeń o charakterze niepodległościowym komenda Polskiego Związku Wojskowego zawarła w listopadzie 1909 roku umowę z pełnomocnikiem Wydziału Związkowego „Sokoła”. Pozwalała ona na tworzenie, w oparciu o już istniejące Oddziały Ćwiczebne, jawnych „Drużyn Młodzieży Sokolej” zarówno w „Sokole – Macierzy” we Lwowie, jak i na prowincji w lokalnych gniazdach sokolich. Z ramienia „Sokoła” w spotkaniu uczestniczyli: S. Biega – sekretarz tej organizacji oraz jej naczelnik Kazimierz Wyrzykowski, zaś ze strony Polskiego Związku Wojskowego: M. Neugebauer, Henryk Bagiński i Bolesław Biskupski⁵². Powyższą inicjatywę podyktowano chęcią nadania temu Towarzystwu szczególnej rangi jako organizacji, która w głównej mierze zajęłaby się pedagogizacją młodzieży od strony fizyczno-wojskowej⁵³. Istniały ku temu dogodne warunki, gdyż „Sokół” posiadał sieć licznych sokolni, wyszkolonych instruktorów do prowadzenia zajęć gimnastycznych, boiska, sprzęt sportowy, co znacznie ułatwiało urzeczywistnienie tego zamierzenia. Tym samym miał on zostać wciągnięty w orbitę wpływów Polskiego Związku Wojskowego, a co za tym idzie także „Zarzewia”. Młodzież stroniła bowiem od „Sokoła”, poszukując bardziej konkretnych form działania⁵⁴. W związku z faktem, iż kierownictwo „Sokoła” pochłonięte było przygotowaniami do zbliżającego się zlotu

⁵⁰ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 34.

⁵¹ K. Zachert, *Powstanie skautingu*, w: *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, M. Miszczyk (red.), Warszawa 1985, s. 30.

⁵² W. Błażejowski, *Z dziejów...*, s. 23.

⁵³ H. Bagiński, *Geneza...*, s. 51.

⁵⁴ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 35.

grunwaldzkiego w Krakowie, zaplanowanego na 1910 rok, dlatego też nie spieszono się zbytnio z organizowaniem „Drużyn Młodzieży Sokolej”⁵⁵.

Przy okazji prowadzonych z Polskim Związkiem Wojskowym pertraktacji, Stanisław Biega poruszył problem powstania w Wielkiej Brytanii skautingu oraz wręczył Mieczysławowi Neugebauerowi angielski egzemplarz książki Baden Powella pt. *Scouting for Boys*, otrzymany wcześniej od Naganowskiego. W ten sposób publikacja ta pośrednio znalazła się w rękach zarzewiaków, którzy za namową S. Biega postanowili rozpowszechnić metodę pracy skautowej w Oddziałach Ćwiczebnych⁵⁶. Koniecznym stało się jednak znalezienie kompetentnej osoby, która podjęłaby się jej przekładu. Sprawił to po prostu przypadek. W styczniu 1910 roku M. Neugebauer, jako komendant kursu instruktorskiego PZW we Lwowie, referował problematykę skautingu na zebraniu kursu, mając jednocześnie przy sobie powyższe dzieło. Na jego wykład spóźnił się wówczas jeden z członków „Zarzewia” – Andrzej Małkowski, doskonale władający językiem angielskim, któremu Neugebauer za karę polecił sporządzić jego tłumaczenie⁵⁷. Koźniewski bezpodstawnie traktował to zdarzenie jako legendę, będącą wytworem późniejszych pokoleń harcerskich. Fakt ten potwierdził jednak sam Małkowski w 32 numerze „Skauta” z 1913 roku na stronie 158 w artykule pt. *Z powodu zarzutów*. A. Małkowski był aktywnym działaczem „Eleusis”, „Sokoła” i „Zarzewia”. Przynależność jego do tych organizacji wynikała z faktu poszukiwania najodpowiedniejszego wzorca organizacyjnego, który byłby syntezą, łączącą kwestię niepodległościową z pracą wychowawczą wśród młodzieży⁵⁸.

Pośpiech, z jakim powziął tę decyzję, był w pełni uzasadniony. Dnia 2 lutego 1910 roku odbył się bowiem we Lwowie pierwszy ogólny zjazd młodzieży szkół średnich całej Małopolski, zrzeszonej w Niezależnej Młodzieży Niepodległościowej „Zarzewie”. Spośród wielu mówców interesujące stanowisko przedstawił M. Neugebauer, który wystąpił z inicjatywą zwiększenia nacisku na wychowanie fizyczno-wojskowe w różnych środowiskach zarzewiackich na terenie Galicji. Dla realizacji tego celu przyjęto więc jego wnioski o wprowadzenie w Oddziałach Ćwiczebnych założeń skautingu angielskiego⁵⁹.

⁵⁵ H. Bagiński, *U podstaw...*, s. 64.

⁵⁶ J. Gaj, *Główne nurty ideowe w ZHP w latach 1918–1939*, Warszawa 1966, s. 32.

⁵⁷ A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1983, s. 27.

⁵⁸ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 33.

⁵⁹ H. Bagiński, *Geneza...*, s. 53.

Małkowski tymczasem ociągał się z przekładem, wskutek czego M. Neugebauer, wykorzystując jakieś jego nowe przewinienie, oddał go pod sąd wojskowy⁶⁰. Wyrok, jaki zapadł, skazywał go na dwudziestoczterogodzinny areszt domowy i natychmiastowe przetłumaczenie *Scouting for Boys* R. Baden Powella w terminie do dnia 10 kwietnia 1910 roku⁶¹. Lektura tej książki sprawiła jednak, iż stał się on gorliwym entuzjastą skautingu. Odnalazł w nim wreszcie syntezę, o której marzył: wychowanie młodzieży i praca niepodległościowa⁶².

Po otrzymaniu polskiego przekładu, Komisja Wychowania Fizycznego podjęła ponownie rozmowy z „Sokołem”, tym razem w celu stworzenia na jego terenie skautingu. Ze strony „Zarzewia” w rozmowach brali udział: M. Neugebauer – komendant Organizacji Armii Polskiej i H. Bagiński – komendant Oddziałów Ćwiczebnych okręgu lwowskiego⁶³. Natknięto się jednak na przeszkody natury politycznej. Zwierzchnie władze „Sokoła” opanowała endecja, która straciwszy, po rozłamie w 1909 roku, na rzecz „Zarzewia” prawie całą młodzież gimnazjalną Galicji i Królestwa, zwalczała tę inicjatywę nie dla samej idei, lecz ze względu na źródło, z którego wyłynęła. Narodowa Demokracja zmuszona jednak została do wycofania się⁶⁴, częściowo pod wpływem wydanego dnia 8 maja 1910 roku zarządzenia ministerstwa szkolnictwa w Wiedniu, które w swoim okólniku poruszało m.in. sprawę wprowadzenia do szkół średnich dodatkowego wyszkolenia wojskowego. Jako motyw podano krótki okres służby wojskowej dla młodzieży po maturze. W związku z tym faktem władze austriackie postanowiły wprowadzić od jesieni 1910 roku w dwu ostatnich klasach gimnazjalnych obowiązkowy program wojskowy w zakresie strzelania⁶⁵. Sytuacja ta pozwalała Austriakom przejąć kontrolę nad wychowaniem fizycznym młodzieży. W związku z tym „Sokół”, obawiając się utraty wpływów, skłonił się do prośby „Zarzewia”, by poddać tę inicjatywę dyskusji na posiedzeniu „Sokoła – Macierzy”. Przekonywujące argumenty, przedstawione przez A. Małkowskiego, sprawiły, że jego przedstawiciele przyjęli jednogłośnie w dniu 26 lutego

⁶⁰ Tenże, *U podstaw...*, s. 65.

⁶¹ A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, s. 28.

⁶² W. Błażejowski, *Z dziejów...*, s. 32.

⁶³ H. Bagiński, *U podstaw...*, s. 66.

⁶⁴ K. Zachert, *Powstanie...*, s. 31.

⁶⁵ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 67.

1911 roku uchwałą, powołującą do życia skauting, oczywiście „na próbę” w ramach „Sokoła”⁶⁶.

Dnia 20 marca 1911 roku zainaugurowano z inicjatywy A. Małkowskiego pierwszy kurs dla instruktorów nowej organizacji, który przeprowadzono w oparciu o bogaty materiał źródłowy, pochodzący z książki R. Baden Powella. W kursie tym z rozkazu Organizacji Armii Polskiej udział wzięli: Mieczysław Neugebauer, Henryk Bagiński, Leon Kazubski, Jerzy Grodyński, Tadeusz Strumiłło, Czesław Krassowski, Zdzisław Przyjałkowski, Bruno Szymański, Kazimierz Kierzkowski, Hugo Zachert, Franciszek Pęszyc, Stanisław Gibess, Tadeusz Gęborowicz, Józef Maroński, Stefan Stokowski, którzy stanowili pierwszy skautowy pluton instruktorski. Trwał on do czerwca 1910 roku⁶⁷. W ten sposób zmienił się charakter Oddziałów Ćwiczebnych, które stawały się już od 1910 roku zaczątkiem tajnych drużyn skautowych, działających w ramach „Drużyn Młodzieży Sokolej”⁶⁸. W pierwszych dniach kwietnia 1911 roku nakładem „Sokoła” ukazała się książka A. Małkowskiego pt. „Scouting jako system wychowania młodzieży. Na podstawie dzieła generała Baden Powella”. W kwietniu 1911 roku, podczas ferii wielkanocnych, w ramach odbywającego się kursu instruktorskiego, zorganizowano także pierwsze próbne ćwiczenia skautowe w pobliżu Czartowskiej Skały w Brzuchowicach pod Lwowem. Wzięły w nich aktywny udział wszystkie Oddziały Ćwiczebne lwowskiego „Zarzewia” oraz członkowie kół gimnazjalnych, związani z „Sokołem”, którym patronował Kazimierz Wyrzykowski – naczelnik „Sokoła Macierzy” we Lwowie⁶⁹.

W dniu 21 maja 1911 roku z grona „Sokoła – Macierzy” we Lwowie wyłoniona została „Komenda Scoutowa”. Przyjęła ona wkrótce nazwę „Naczelna Komenda Skautowa”. W jej skład weszli: Kazimierz Wyrzykowski jako jej naczelnik oraz członkowie: Olga Drahonowska, Jerzy Grodyński, Alojzy Horek, Franciszek Kapałko, Andrzej Małkowski i Czesław Pieniążkiewicz. Rozkazem z dnia 22 maja 1911 r. NKS powołała do istnienia cztery pierwsze, tajne drużyny skautowe: trzy męskie i jedną żeńską: Pierwszą Lwowską Drużynę Skautów im. Tadeusza Kościuszki – drużynowy Cz.

⁶⁶ H. Bagiński, *Tajny...*, s. 121.

⁶⁷ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 68.

⁶⁸ W. Błażejowski, *Z dziejów...*, s. 36.

⁶⁹ K. Zachert, *Powstanie...*, s. 32.

Pieniążkiewicz, Drugą Lwowską Drużynę Skautów im. Jana Karola Chodkiewicza – drużynowy F. Kapałko, Trzecią Lwowską Drużynę Skautek im. Emilii Plater – drużynowa O. Drahonowska, Czwartą Lwowską Drużynę Skautów im. Szymona Mohorta – drużynowy Andrzej Baternay. Liczyły one 198 chłopców i 23 dziewcząt, dając w sumie 221 osób. Dnia 12 grudnia 1911 r. NKS przekształcono w Związkowe Naczelnictwo Skautowe⁷⁰. Jako odznakę organizacji na wzór brytyjski przyjęto lilijkę, na której dodatkowo umieszczono skrót pierwszych liter hasła Organizacji Młodzieży Postępowo-Niepodległościowej „Filarecja” – ONC (Ojczyzna, Nauka, Cnota). Chodziło o pozyskanie do skautingu członków OMP-N „Filarecja”⁷¹. We wrześniu 1911 roku pomiędzy „Sokołem” a Komendą Organizacji Armii Polskiej podpisano pełne porozumienie o przetransponowaniu przez młodzież zarzewiacką drużyn skautowych na teren „Sokoła”, który zobowiązał się do udostępnienia im sal gimnastycznych i udzielenia pomocy materialnej⁷². Dnia 1 listopada 1911 roku Komisja Wychowania Fizycznego wydała okólnik, nakazujący komendantom Oddziałów Ćwiczebnych w Galicji ujawnienie, działających w jej ramach, tajnych drużyn skautowych i podporządkowanie ich lokalnym gniazdom „Sokoła”. Równocześnie Oddziały Ćwiczebne uległy rozwiązaniu⁷³.

W drugim numerze „Skauta” z dnia 1 listopada 1911 roku Małkowski opublikował Prawo Skautowe, zaś w pierwszym numerze Przyrzeczenie. Opierały się one w swojej słownej i ideowej warstwie na angielskim pierwowzorze i jego ewangelicznej podbudowie. Jednak pierwsza rota Przyrzeczenia oraz Prawo nie zawierały nakazu „służby Bogu”. Wynikało to z intencji twórców skautingu polskiego, głównie Małkowskiego, dążących do pozyskania dla idei R. Baden Powella m.in. przedstawicieli OMP-N „Filarecja” o dominacji socjalistyczno-niepodległościowej. Oni to obok członków „Zarzewia” stanowili realną siłę w nowo wyłonionej organizacji⁷⁴. Kompromis młodych niepodległościowych narodowców z niepodległościowymi socjalistami nie był przejawem laicyzacji skautingu, ale próbą dokonania w nim syntezy ruchu młodzieżowego. A. Małkowski dążył w ten

⁷⁰ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 36–38.

⁷¹ K. Koźniewski, *Ognie...*, s. 56.

⁷² H. Bagiński, *Geneza...*, s. 61.

⁷³ K. Zachert, *Powstanie...*, s. 33.

⁷⁴ J. Gaj, *Główne...*, s. 39.

sposób do unifikacji celów, jakie stawiało sobie szereg tajnych i jawnych stowarzyszeń, organizacji i związków młodzieży o charakterze ideowym, oświatowym, sportowym, turystycznym i paramilitarnym. Uważał on, iż skauting winien stać się podstawą wychowawczą ruchu ponadpartyjnego, ogólnonarodowego. Nakaz „służby Bogu” wprowadzono dopiero w 1914 roku. Z tego też powodu sympatykiem organizacji był m.in. sufragan lwowski bp Władysław Bandurski, który w skautingu dostrzegł realną szansę powodzenia ruchu wychowawczo-niepodległościowego wśród polskiej młodzieży⁷⁵.

⁷⁵ K. Koźniewski, *Ognie...*, s. 15.



Rozdział II

Metodyka skautingu jako system wychowawczy

1. Metoda i system skautowy

Skauting należy rozumieć jako system wychowania chłopców i dziewcząt oraz ruch młodzieżowy, zapoczątkowany w 1907 roku w Wielkiej Brytanii przez generała Roberta Baden Powella, inspirowany jego doświadczeniami z grupami młodocianych zwiadowców w czasie wojny burskiej. Organizacyjną podstawę skautingu stanowi tzw. system zastępowy, łączący młodzież w małe (6–8 osób) grupy – zastępy, kierowane przez naczelnych przywódców (zastępowych), wyłanianych spośród rówieśników; kilka zastępów tworzy drużynę, pracującą pod kierunkiem skautmistrza. Definicja ta ma charakter historyczno-strukturalny i brakuje w niej przesłanek ideowych skautingu⁷⁶.

Kolejne określenie skautingu zawarte jest w definicji, zaprezentowanej przez samego R. Baden Powella. Według niego „skauting jest grą chłopców pod przewodnictwem chłopców, w której starsi bracia stwarzają młodszemu zdrowe otoczenie i zachęcają do zdrowych zajęć, ułatwiających wyrobienie w sobie cnót obywatelskich”⁷⁷. Podkreśla on również, że skauting to organizacja młodzieżowa, zespolona szczególnymi więzami, na których określenie R. Baden Powell używa słowa „brat”. Organizacja ta ma na celu wychowanie poprzez tworzenie zdrowego otoczenia i rozwijanie cnót obywatelskich. Podstawowym środkiem tego wychowania są gry i zabawy. Celem więc skautingu jest rozwój fizyczny i moralny, odbywający się w specjalnie zorganizowanym środowisku wychowawczym, które charakteryzuje braterstwo, samorząd młodzieżowy, gry i troska o zdrowie nie tylko fizyczne, ale i moralne⁷⁸.

⁷⁶ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 71; K. Marszałek, *Różnice w podejściu do celów wychowania w skautingu i harcerstwie na początku XX wieku*, „Zeszyty Naukowe WSHE” 2008, t. 25, s. 77–87.

⁷⁷ R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 11.

⁷⁸ K. Koźniewski, *Ognie...*, s. 17.

W analizie określeń skautingu warto przypomnieć także jego charakterystykę, podaną przez organizację „Sokół”, organizację wychowawczo-sportową, która wydała książkę o skautingu A. Małkowskiego i współpracowała z nim w propagowaniu tego ruchu. Według tej organizacji skauting to „system wychowawczy, mający na celu wykuwanie najlepszych charakterów [...], to organizacja o wysokim poziomie moralnym, wyraźniająca w społeczeństwie najsilniejszą dźwignię każdej pracy społecznej, bo ludzi dzielnych fizycznie a zdrowych moralnie, umiejących dać sobie radę w każdym wypadku, a ożywionych w swym działaniu szlachetną ideą pracy dla swoich i wysokim poczuciu narodowym [...]. Skauting to jakby zakon rycerski, gdyż wyrazem dążeń tej młodzieży są prawa harcercskie, gdyż ślubuje im posłuszeństwo i gotowość niesienia pomocy innym”⁷⁹. W określeniu tym, oprócz cech skautingu wymienionych przez R. Baden Powella, do głosu dochodzi patriotyzm. R. Baden Powell mówił o cnotach obywatelskich, a Prawo Skautowe je proponowało jako środek wychowania moralnego⁸⁰.

Ostatnie z przytoczonych określeń skautingu jest charakterystyką, dokonaną przez samego Andrzeja Małkowskiego. W książce jego autorstwa na temat skautingu można przeczytać m.in.: „typ wychowania fizycznego, który przyłączony do systematycznej gimnastyki uzupełnić ją może znakomicie. Daje bowiem nie tylko wszechstronne wyćwiczenie cielesne, tym skuteczniejsze, że prowadzone na wolnym powietrzu, wśród przyrody, z dala od zgiełku miejskiego, ale także wielki zasób podniet umysłowych i moralnych, które nie wyczerpując tych władz wewnętrznych człowieka, krzepią je i potęgują [...], jest on zarazem szkołą charakterów, wychowuje dla społeczeństwa dobrych obywateli, takich co będą pracować i do budowy społecznej wносить zasady ładu a nie anarchii”⁸¹.

Podsumowując wszystkie wypowiedzi na temat skautingu, warto podkreślić, że skauting to wychowanie do czynu przez czyn, dzięki któremu mogą powstawać silne i prawe charaktery, osoby zaangażowane w życie społeczne. Rozwija on zarówno sferę fizyczną, jak i umysłową oraz moralną. Środkiem do osiągnięcia tych celów jest szeroko pojęty ruch na świeżym powietrzu, prawo skautowe, samorząd młodzieży i odpowiednia struktura

⁷⁹ K. Zachert, *Powstanie...*, s. 34.

⁸⁰ R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 12.

⁸¹ A. Małkowski, *Jak skauci pracują*, Kraków 1990, s. 23.

organizacyjna. Głównym celem skautingu było więc, wedle słów A. Małkowskiego „kształtowanie dzielnych charakterów, osób odznaczających się zręcznością, bystrością, odwagą, ciągłym rozwijaniem przymiotów ducha i ciała, by być spadkobiercami i naśladowcami szczytnych idei i bohater-skich tradycji”. Środkami do tego celu były, według A. Małkowskiego, „bardzo zręcznie przystosowane do temperamentu młodzieży przepisy i »prawo skautowe« oraz zwracanie dużej uwagi na rozwijanie szlachetnych dążeń i dobrych przyzwyczajzeń”⁸².

Andrzej Małkowski podzielił całość programu skautowego na dwie części:

1. zasady sportowe skautingu,
2. wychowanie moralne poprzez skauting.

Zasady sportowe skautingu mają prowadzić według niego do „wyr-obienia zmysłu polnego» i przyzwyczajania do »obozowania«. Przez »zmysł polny« rozumie on życie się z przyrodą, z lasami i polami w takim stopniu, że nie jest już ona obca dla kogoś, ale najbardziej bliska i najbardziej znana [...]. Przyroda odśłania skautowi wszystkie swoje tajemnice, daje zawsze bezpieczne schronienie, a nawet pokarm”⁸³. Sposobnością do wyrabiania „zmysłu polnego” jest także obozowanie. Na całość skautingu w szczególności składają się: rozwijanie spostrzegawczości, poznawanie przyrody, nauka obozowania w pochodzie, czyli nauka orientacji w terenie, żeglarstwo, ratownictwo, hartowanie ducha i ciała, wiedza o skautingu – harcerstwie, rycerskość, patriotyzm⁸⁴.

Najbardziej charakterystyczną cechą metody harcerskiej jest wychowanie poprzez przeżycia. Dzięki postugiwaniu się przeżyciami, metoda ta nabiera właściwego znaczenia wśród wielu różnorodnych metod i prądów obecnego wychowania. Ma to swoje przełożenie na współczesną pedagogikę, która niesie ze sobą potrzebę słusznej zasady wychowania od wewnątrz, przez co metoda harcerska znakomicie wychodzi temu na-przeciw jako pionier tych zasad. Należy przy tym pamiętać, iż wychowanie od wewnątrz jest możliwe tylko i wyłącznie dzięki przeżyciom. Z tego też powodu metoda harcerska jest metodą przeżyć, a więc takim sposobem

⁸² Z. Martowicz, J. Sowa, *Metodyka wychowania w ZHP [Związku Harcerstwa Polskiego]*, Rzeszów 1984, s. 69.

⁸³ A. Małkowski, *O wychowanie...*, s. 35; B. Śliwerski, *Harcerstwo jako pedagogia: w stulecie ruchu harcerskiego w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5/6, s. 25–39.

⁸⁴ Tamże.

wychowania, który organizuje wychowankom możliwość przeżywania, a nie tylko narzucania wartości, zawartych w prawie harcerskim⁸⁵.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż pojęcie przeżywania z definicji zawiera w sobie pierwiastek wolności w przeciwieństwie do terminu – narzucanie, którego cechuje przymus. W związku z powyższym dla współczesnych teorii pedagogicznych problem wolności pozostaje zawsze zagadnieniem zasadniczej wagi w wychowaniu człowieka, gdyż stanowi ono właściwą miarę i cechę człowieczeństwa⁸⁶.

Chcąc scharakteryzować metodę harcerską, należy w pierwszym rzędzie zwrócić uwagę na fakt, iż posiada ona charakter wychowania głębokiego, zwanego inaczej wewnętrznym. Należy pamiętać, iż oddziaływanie wychowawcze sprowadza się w tym kontekście zawsze do oddziaływań od wewnątrz, i jako takie dokonuje się w orbicie wpływów grupy rówieśniczej lub osób o identycznych lub podobnych aspiracjach ideowych. System zastępowy nadaje piętno tej metodzie i staje się najlepszą formą samowychowania. Dzięki wychowaniu w grupie, do principium zostaje podniesione oddziaływanie wzajemne, które w tym wypadku nabiera cech wszechstronności. Sam proces oddziaływania odbywa się poprzez gry i ćwiczenia terenowe, w których przeżycia stają się ciągłym łańcuchem określonych zdarzeń⁸⁷.

Równocześnie z tak pojętym organizowaniem wpływów wychowawczych należy podkreślić pozytywną wartość wychowania, zważywszy na fakt, iż posiada ono szczególne znaczenie w dziedzinie organizowania przeżyć. To ostatnie jest ważnym czynnikiem nie tylko w dziedzinie wychowania młodzieży, ale także w odniesieniu do ludzi starszych, zważywszy na problem natury przeżycia i jego analizy psychologicznej⁸⁸.

Przeżycie jest to stan psychiczny, będący subiektywną i emocjonalną stroną doświadczenia, doznania, mający zwykle swój bezpośredni lub pośredni związek z zewnętrznym przedmiotem odniesienia. Przeżycie jest pojęciem psychologicznym, filozoficznym i teologicznym o niejasnej treści i nieostrym zakresie, niekiedy utożsamianym z doświadczeniem. Jako

⁸⁵ J. Pótturzycki, *Aleksander Kamiński*, Warszawa–Radom 2006, s. 211.

⁸⁶ G. Szmyd, *Skauting...*, s. 10.

⁸⁷ S. Sedlaczek, *Wytyczne metodyki harcerskiej: prawa przyzwyczajania a harcerstwo*, Warszawa 1931, s. 10.

⁸⁸ B. Zimmer, *Wychowanie harcerskie*, Lublin 1939, s. 75.

akt osoby, będącej podmiotem przeżycia, związane jest ono z przedmiotem zewnętrznym bądź wewnętrznym. Dotyczy to m.in. myśli, wspomnień, i wyobrażeń⁸⁹.

Zdarzają się jednak przeżycia niemające odniesienia przedmiotowego jak bezprzedmiotowe uczucia wieku dojrzewania, czy też uogólniony lęk. W klasycznej antropologii przeżycia traktowane są jako akty „moje”, mające źródło w „ja”. Jednak w przypadku stanu niedojrzałości i zaburzeń osobowości mogą pojawiać się one jako przeżycia kogoś innego, obce i bezosobowe, w których przebiegu w miejsce stanu „ja przeżywam” przeżycie „dzieje się” w osobie. Zjawisko to jest typowe dla braku integracji i niedojrzałości osobowości. Ma to miejsce w przypadku m.in. braku samokontroli, „porwania emocjonalnego”. Przeżycie jest stanem intrapsychicznym, stąd wyodrębnianie kategorii przeżycia wewnętrznego jest bezprzedmiotowe⁹⁰.

Z uwagi na duże wewnętrzne zróżnicowanie przedmiotu i jakości przeżycia rozróżnia się:

1. przeżycie poznawcze – związane z procesami spostrzegania, pamięci myślenia oraz wyobraźni; stanowią one subiektywny kontekst przetwarzania i tworzenia informacji o świecie i samym sobie; posiadają zróżnicowaną treść i dynamikę (np. przeżycie ośnienia – reakcja „aha”, wyrażająca się w przeżywaniu pozytywnych stanów emocjonalnych, związanych z doświadczeniem wglądu, nagłym odkryciem rozwiązania zadania lub uchwyceniem istoty problemu);
2. przeżycie moralne – związane z treścią doświadczenia moralnego, powinnością, obowiązkiem, dobrem (złem) moralnym czynów, wartościami, decyzją moralną oraz sumieniem, będącym źródłem przeżycia, m.in. poczucia winy, lęku, skruchy, satysfakcji oraz restytucji;
3. przeżycia estetyczne – powstają w kontakcie odbiorcy z odkrytym w przedmiocie pięknem; jego początek jest przedrefleksyjny, wtórnie bywa modyfikowane przez wiedzę, zmieniającą wrażliwość osoby i wpływającą na jego treść oraz formę;
4. przeżycia religijne – uczucia są jednym z elementów konstytuujących postawę i doświadczenie religijne; przeżycia mistyczne są szczególnym przypadkiem przeżyć szczytowych; w rozumieniu teologicznym są darem łaski; podkreśla się ich związek z cechami

⁸⁹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2012, s. 238.

⁹⁰ B. Dziemidok, *Sztuka, emocje, wartości*, Warszawa 1992, s. 96.

osobowości, wcześniejszymi doświadczeniami, zdarzeniami zewnętrznymi i nastawieniem osoby;

5. przeżycie szczytowe zwane też jako *peak experience* – kategoria wprowadzona przez Abrahama Haralda Maslowa jako kryterium dojrzałości i psychicznego zdrowia ludzi, aktualizujących siebie; jako chwile szczęścia i spełnienia, mające charakter pozytywny i osobowotwórczy, odnoszą się do różnych sfer życia i aktywności ludzkiej oraz pozostawiają silny ślad w ich pamięci autobiograficznej;
6. przeżycia traumatyczne – odnoszą się do zdarzeń, pozostających poza zakresem zwykłych ludzkich doświadczeń (m.in. zagrożenie własnego życia i zdrowia, życia i zdrowia bliskich osób, utrata istotnych wartości materialnych, duchowych, bycie świadkiem tragedii); są źródłem zaburzeń psychicznych, somatycznych i społecznych (np. po stresie urazowym); wśród nich najczęściej wymienia się przeżycia straty, bólu i śmierci;
7. przeżycia przetrwania – nazywane potocznie przetrwaniem, dotyczy sytuacji ekstremalnych, w których osoba może się znaleźć (m.in. zagrożenie życia, choroba, śmierć, nawrót choroby, wyzdrowienie, kataklizm, nieszczęście w rodzinie) i społeczność (jak terror, wojna, dyktatura, klęski żywiołowe, utrata niepodległości); w przeszłości związane ze sztuką życia, przyjęciem losu i cierpienia osobistego oraz zbiorowego, współcześnie ograniczane do sztuki przetrwania;
8. przeżycie samego siebie – doświadczenie „ja” i aktów „moich” – jest jednym z najbardziej trwałych doznań towarzyszących człowiekowi; związane z obrazem siebie i samooceną odnosi się także do społecznego odbioru osoby; przeżycie „ja” jest podstawą decyzji rozwoju i samowychowania; przeżycie własnej przygodności, kruchości istnienia i osobowościowej ułomności może się stać źródłem doświadczeń egzystencjalnych i religijnych⁹¹.

Proces wychowania polega na wprowadzeniu wychowanka w kulturę określonej społeczności, która przedstawia pewien system wartości. W świecie obiektywnym określonym wartościami odpowiadają przyporządkowane im dobra materialne i duchowe. Sama wartość polega tu na przeżywaniu znaczenia jakiejś rzeczy, a więc posiada sens nie tyle w świecie samych

⁹¹ J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2015, s. 193.

rzeczy w odniesieniu do ich wzajemnych, obiektywnych relacji – to jest domeną nauk przyrodniczych, lecz w świecie nauk humanistycznych, tj. w odniesieniu danych rzeczy do ducha ludzkiego⁹².

Ważnym czynnikiem pozostaje też fakt, iż samo wychowanie zmierza do ustalenia związków, które zachodzą pomiędzy wychowankiem, a sferą dóbr kulturalnych, które stanowią sumę określonych wartości. W tej sytuacji wychowanek zobowiązany jest, w miarę swojego rozwoju intelektualnego i fizycznego, poznawać te wartości i w ten sposób kształtować swój pogląd na świat. Formą poznania wartości jest przeżycie, które polega na zespoleniu danych wartości z określonym podmiotem. Jego naturą jest subiektywność albo wolność, ponieważ istnieją one niezależnie od wszelkiego przymusu zjawisk fizycznych, a zarazem określają naturalny stosunek podmiotu do zjawisk. Zasadniczym problemem w przeżyciu staje się wolność, która jest właściwa również wartościom, zważywszy na fakt, iż wartość jest rozumiana jako określone przeżycie⁹³.

Wartości posiadają charakter utajony w przedmiocie, czyli posiadają wartość zobiektywizowaną, a poznanie ich odbywa się drogą określonych podmiotów zewnętrznych oraz rozumnego podmiotu. Sytuacje zewnętrzne dzięki temu, że są zdolne wywołać określone przeżycia, są warunkiem wyzwania się wartości, utajonych w danym podmiocie⁹⁴.

Źródłem przeżyć są głęboko ukryte potrzeby jaźni bytu osobowego, która w ten sposób odnajduje siebie w świecie wartości. Same przeżycia są potrzebą biologicznego znaczenia, gdyż organizm jednostki w danej chwili zachowuje równowagę biologiczną. Stąd można dopatrzeć się w danym przeżyciu czynności funkcjonalnej, to jest takiej, która pozostaje w ścisłym związku z życiem bytu jednostkowego. Dzięki równowadze biologicznej powstaje harmonia wewnętrzna, a zarazem pojawia się moment zadowolenia. Elementami tej harmonii są: równowaga ustrojowa i psychiczna, czyli tzw. moment estetyczny⁹⁵.

Dalsza analiza przeżycia prowadzi do wyekspozowania jego elementów. Są nimi: uczucia, rozum i wola. Ich zaistnienie jest warunkiem *sine qua*

⁹² A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1982, s. 209.

⁹³ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 118.

⁹⁴ P. Petrykowski, *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Olsztyn 2005, s. 86.

⁹⁵ J. Brzeziński, *Badania...*, s. 190.

non, dla którego określona wartość posiada swoją wartość przeżyta. Każda bowiem wartość o charakterze poznawanym wywołuje określone uczucie, które jest najistotniejsze w wartościowaniu zjawisk kultury⁹⁶.

Młodość rozpoczyna właściwe wartościowanie w okresie młodościowym, kiedy zostaje ubogacona jej sfera uczuciowa. Pojawiają się wówczas uczucia wyższego rzędu oraz sądy wartościujące, oparte o uczucia wyższego rzędu. Uczucia te sprawiają, że poznawana treść staje się przedmiotem woli. W zależności od treści danych wartości można wyróżnić przeżycia emocjonalne, w zakres których wchodzi całość piękna, zawarty w naturze i sztuce – estetyka, przeżycia intelektualne, które umożliwiają właściwe poznanie wytworów rozumu – różne dyscypliny naukowe oraz przeżycia wolitywne, w zakres których wchodzi cała sfera postępowania ludzkiego – etyka. W wychowaniu harcerskim wszystkie te dziedziny, a więc piękno, rozumu i wola są pielęgnowane, i jako takie znajdują swoją syntezę w prawie harcerskim⁹⁷.

Istotne z punktu metodyki wychowania są warunki powstawania przeżyć. Ich zaistnienie zdeterminowane jest odpowiednią sytuacją zewnętrzną, która powinna odpowiadać następującym warunkom:

1. wzbudzić zainteresowanie,
2. wyzwolić żywe przyjemne uczucie.

Zainteresowanie wywołuje to wszystko, co odpowiada skłonnościom i potrzebom danego bytu jednostkowego, a szczególnie to, co ma zabarwienie podmiotowo-uczuciowe, czyli jest związane z pewną reakcją uczuciową. Przeżycie będzie miało miejsce wówczas, gdy świadomość danego bytu zwróci się mimo woli na daną sytuację i na niej się skoncentruje. Warunkiem powstania przeżycia jest mimowolna i skoncentrowana uwaga. Dzięki skoncentrowaniu uwagi na określonym przedmiocie następuje wielokrotnienie aktów spostrzeżeniowych, w których mieszczą się także akty poznawcze. Można wtedy mówić o zwiększeniu się aktywności poznawczej określonego umysłu. Przeżyciu towarzyszy uczucie, które można nazwać doznaniem przyjemnym. Natomiast nieprzyjemne uczucia siłą rzeczy nie wyzwalają aktów poznawczych, hamując je także w odniesieniu do sfery wychowania, i z tych właśnie względów są niepożądane⁹⁸.

⁹⁶ S. Stojatowski, *Zarys metodyki prawa harcerskiego*, Poznań 1928, s. 4–5.

⁹⁷ A. Adler, *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, Kraków 1946, s. 41.

⁹⁸ J. Brzeziński, *Badania...*, s. 193.

Wychodząc od pojęcia wolności jako w tym wypadku określonej natury przeżyć, można stwierdzić, iż przeżycie jako moment wolności jest bezsprzecznie istotnym czynnikiem warunkującym życie każdej jednostki ludzkiej. Dzięki temu, iż człowiek posiada w sobie pierwiastki tej wolności, jest do niej predestynowany, zaś ona sama stanowi niewątpliwie ważną pozycję w całokształcie procesu jego wychowania. Do głosu dochodzi wówczas metoda oddziaływania bezpośredniego⁹⁹.

Metodycy wychowania zauważyli, że istnieje znaczący związek, zachodzący pomiędzy wolnością, a wychowaniem. Uważają oni, iż należy dać wychowanekowi szeroki zakres wolności, a dzięki określonym, wewnętrznym potrzebom będzie on kierował własnym wychowaniem, troszcząc się samodzielnie o pozyskanie znaczących wartości wewnętrznych. Tym samym istota obecnego procesu wychowania sprowadzałaby się do tworzenia i organizowania określonych granic samowychowania oraz tworzenia jego warunków¹⁰⁰.

W harcerstwie całokształt wychowania polega na organizowaniu przeżyć skauta w ramach takich elementów samowychowania, jak: wolność zewnętrzna i wewnętrzna. Wychowanek, kierując swoim życiem, realizuje obie te wartości, zaszczepione mu przez wychowawcę. W ten sposób, pod wpływem własnej natury wolności, przyswajają je, powodując tym samym, iż stają się one dla niego znaczącymi czynnikami w dziedzinie oddziaływania bezpośredniego. Dzięki temu oddziaływanie wolnością na wolność stanowi istotę ważności przeżyć w wychowaniu¹⁰¹.

Śmiało można więc nazwać teorię przeżyć teorią wartości w wychowaniu. Wychodzi ona z założenia, że przeżyta wartość wywiera wpływ na kształtowanie się danej osobowości. Przeżycie jest istotnym budulcem pod budowę gmachu, jakim pozostaje struktura osobowa. Im więcej przeżyć, tym bogatszy, większy i silniejszy jest gmach tej osobowości, która w danym pojęciu jest dążeniem do całkowitego wyzwolenia się z zależności biologicznej, a równocześnie służy do skonstruowania wartości społecznych, kulturalnych, moralnych, religijnych, itd. Zgodnie z tą teorią każde przeżycie jest wszczepieniem w duszę wychowanka woli

⁹⁹ H. Borowski, *Wartość jako przeżycie: wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992, s. 94.

¹⁰⁰ P. Petrykowski, *Społeczno-kulturowe...*, s. 88.

¹⁰¹ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 17.

czynienia dobra. Dzięki temu przeżycia stają się elementami charakterotwórczymi¹⁰².

Wychowanie harcerskie, jako wychowanie realizowane poprzez przeżycia, staje się wyrazem potrzeb duszy ludzkiej, i jako takie jest wychowaniem najbardziej naturalnym. W tym kontekście metoda harcerska jest tym kierunkiem w wychowaniu, która propaguje zasady wychowania naturalnego, a więc przeciwstawia się złożoności form. Naturalizm tej metody znajduje swoje źródło w genezie skautingu oraz w praktyce wychowawczej. Skautmistrz wychowuje oddaną mu pod opiekę dzieci i młodzież na sposób równy rodzicom. W podobny sposób wychowywany był gen. R. Baden Powell, twórca skautingu. Śmiało można więc zauważyć, iż właściwa droga w procesie rozwoju myśli pedagogicznej prowadzi przez samowychowanie, powiązane w sposób istotny z określonymi wpływami wychowawczymi. Tym samym metoda harcerska, jako metoda przeżyć, oznacza nowy kierunek w teorii pedagogicznej. Spośród różnych prądów pedagogicznych doby współczesnej stanowi ona awangardę nowych myśli i pojęć wychowawczych¹⁰³.

W tym kontekście śmiało można powiedzieć, iż kiedy dojrzewała idea R. Baden Powella, nowoczesne i wysoce rozwinięte społeczeństwo angielskie odczuwało wyraźny brak pewnego, określonego typu obywatela, a co za tym idzie – takiego systemu wychowawczego, który by dążył do poszukiwania i wypracowania właściwego zespołu zajęć, przydatnych w pozaszkolnym wychowaniu, wzrastającej liczebnie, młodzieży. Szkoła ze swymi schematami dydaktycznymi i pedagogicznymi nie była w stanie trafić do młodych ludzi¹⁰⁴. Palącym problemem stała się więc konieczność takiego ukształtowania przyszłego, pełnoprawnego członka społeczności, którego cechowałaby uczciwość, solidność, lojalność, prawdomówność, odpowiedzialność za słowa i czyny, gotowość do niesienia pomocy bliźnim. Zapotrzebowanie to wynikało ze zmian w systemie zatrudniania młodzieży, jak i z jej roli w układzie społeczno-politycznym nie tylko Anglii, ale także innych organizmów państwowych. Dla żadnego państwa nie było przecież obojętne, jakie będzie jutro obecne młode pokolenie.

¹⁰² A. Adler, *Psychologia...*, s. 43.

¹⁰³ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 121; B. Śliwerski, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Kraków 2016, *passim*.

¹⁰⁴ J. Gaj, *Główne...*, s. 21.

W konsekwencji miało to prowadzić do uformowania określonego typu państwowca: lojalnego oraz twórczego urzędnika lub żołnierza, aprobującego kolonialną politykę brytyjską¹⁰⁵.

Nastroje te doskonale rozumiał gen. R. Baden Powell. Pragnąc wyjść im naprzeciw, stworzył system, oparty na znajomości psychiki młodzieży, wyrażającej się przede wszystkim w potrzebie przygody i sukcesu, dając tym samym warunki dla rozwoju ich aktywności w tym zakresie. Uważał on, że przygody w puszczy, na pustyni, w prerii, walki ze zwierzętami, a także tropienia, podchody, walki z Indianami fascynowały wyobraźnię chłopców, wywodzących się z rodzin mieszczańskich, rzemieślniczych i arystokratycznych, zamieszkałych w różnych miastach Anglii, które oddalały człowieka od lasów, pól, jezior i życia na łonie przyrody. Zwłaszcza to ostatnie zaliczał on do jednej z najistotniejszych potrzeb normalnie rozwijającego się organizmu ludzkiego. Całość wkomponował w rozbudowany przez siebie system awansów oraz w przyzwyczajanie młodzieży do działalności społecznej poprzez rozwijanie współpracy i współzawodnictwo w kolektywie¹⁰⁶.

Poznanie jednak angielskiego systemu skautowego uzależnić należy od właściwego rozumienia samego terminu „system”. Uwagę zwracają dwa aspekty, zawarte w treści tego wyrażenia: określenie celu działania i określenie typu realizacji. Cele działania określone są w skautowym ideale wychowawczym, zaś typ realizacji w zbiorze metod i form wychowania skautowego. R. Baden Powell, jako inspirator owego systemu, rozważanego w tych dwóch aspektach, opracował Przyrzeczenie i Prawo Skautowe, normujące zasady ideowe i wzór osobowy skauta. Jest ono następujące:

Przyrzekam na mój honor, ze wszystkich sił służyć Bogu i Królowi, o każdym czasie nieść pomoc bliźnim, być posłusznym prawu skautowemu.

1. Na honorze skauta można polegać.
2. Skaut jest wierny królowi, ojczyźnie, przetożonym, rodzicom, pracodawcom oraz swoim podwładnym.
3. Obowiązkiem skauta jest być pożytecznym oraz pomagać innym.
4. Skaut jest przyjacielem wszystkich, a bratem każdego innego skauta bez względu na to, do jakiej klasy społecznej ów skaut należy.
5. Skaut jest uprzejmy.

¹⁰⁵ W. Jacewicz, *Naczelne hasła moralne skautingu*, Kraków 1947, s. 8.

¹⁰⁶ A. Małkowski, *O wychowanie...*, s. 46.

6. Skaut jest przyjacielem zwierząt.
7. Skaut słucha rozkazów swoich rodziców, zastępowego i drużynowego, bez pytania.
8. Skaut uśmiecha się i pogwizduje we wszystkich trudnych okolicznościach.
9. Skaut jest oszczędny.
10. Skaut jest czysty w myśli, mowie i uczynkach¹⁰⁷.

Uważna analiza pozwala stwierdzić, że skautowy ideał wychowawczy jest oryginalnym zbiorem idei. Z jednej strony nawiązuje on do trwałych i wspólnych wartości całej ludzkości, jak patriotyzm, braterstwo, religia, pomoc bliźnim, obowiązek, godność ludzka, zaś z drugiej strony wypukła cechy angielskiej tradycji wychowawczej, jak wzorzec osobowy dżentelmena, człowieka opanowanego, postępującego zgodnie z zasadami etyki, godnego zaufania oraz wykonującego służbę na rzecz państwa lub Kościoła¹⁰⁸.

Dwoma podstawowymi założeniami, które stanowiły fundament metod i form wychowania skautowego, były:

- a) oparcie się na zainteresowaniach dzieci i młodzieży, co R. Baden Powell określił jako pragnienia i pomysły chłopca;
- b) stworzenie takich warunków, w których chłopiec sam siebie wychowywałby bez zbędnego werbalizmu ze strony instruktora¹⁰⁹.

W pierwszym przypadku zainteresowania, pragnienia i pomysły dzieci i młodzieży posiadają swoje uwarunkowania historyczne, które ulegają zmianom i wzbogaceniom. Wskutek tego skauting musiał być stale otwarty na różnorodną gamę ich potrzeb. Drugie założenie kładło nacisk na osobiste, wewnętrzne doświadczenie chłopca, eliminując tym samym autorytatywne, werbalne wymagania, narzucone mu przez wychowawcę. Jest to oddziaływanie, polegające na wychowaniu przez czyn do czynu, i dlatego też bywa nazywane wychowaniem uczestniczącym. Stanowi ono podstawowe założenie metody skautowej. Konkretnymi formami tej metody wg R. Baden Powella są: gra, zastęp, współżycie z przyrodą, obóz, stopnie i sprawności¹¹⁰.

¹⁰⁷ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 51; B. Śliwerski, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków 2018, *passim*.

¹⁰⁸ A. Małkowski, *Jak skauci...*, s. 26.

¹⁰⁹ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 24.

¹¹⁰ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 28.

R. Baden Powell, definiując skauting jako „grę”, dostosowywał ją do wieku dzieci i młodzieży. Stanowiła ona – jego zdaniem – główną przynętę, pozwalającą pozyskać oraz pośrednio kształtować poprzez proces samowychowawczy ich postawy moralne, cechy umysłu, sprawności fizyczne, itp. Podkreślał on również wychowawcze znaczenie wierności wobec prawideł gry, traktując je jako zadatek przyszłego, obywatelskiego poczucia praworządności i szacunku dla prawa. Uważał on także, że wierność kształtuje postawę moralną, co motywował tym, że uczciwość w grze nie pozwala oszukiwać lub krzywdzić partnera przy jednoczesnym formowaniu takich cnót, jak wzajemna pomoc, solidarność i zdolność do poświęceń¹¹¹.

System zastępowy zaś był rewelacyjnym pomysłem wychowawczym R. Baden Powella. Twierdził on, iż w skład zastępu powinno wchodzić od trzech do ośmiu chłopców, będących rówieśnikami i dobranych na zasadzie wzajemnej sympatii. Na jego czele miał stać przywódca, zazwyczaj ich równolatek, nie narzucony z góry, lecz wysunięty przez zastęp bądź też życzliwie przez nich zaakceptowany. Powstały w ten sposób zastęp stanowił tzw. grupę naturalną, w której odnajdywano pierwiastki współcześnie znanych, różnych typów wspólnot, zwłaszcza religijnych. Metoda ta stanowiła podstawę całego systemu skautowego, w którym młodzież uczyła się, jak w naturalny sposób praktykować przyjaźń¹¹².

Poznanie natomiast przyrody i puszczaństwo – indianizm stanowiło podstawę do uczenia się zaradności życiowej. Dzięki puszczańskiemu trybowi życia młodzi ludzie odkrywali oraz właściwie pojmowali znaczenie własnych zdolności. W szczególny sposób do uformowania tej metody skautowej przyczyniły się powieści Fenimore Coopera, Mayne Reeda, Karola May'a, Rudyarda Kiplinga, które traktowały o tropieniu, maskowaniu, przekradaniu się wielkich podróżników, konkwistadorów, traperów i kowbojów. Na podkreślenie zasługują też książki Kiplinga: *Księga dżungli*, będąca pierwszym kodyfikatorem obrzędów puszczańskich oraz *Kim*, od której wzięta swoją nazwę najpopularniejsza gra skautowa. W książce tej Kipling nakładał na głównego bohatera, kilkunastoletniego Kima obowiązek prowadzenia wywiadowczej pracy dla chwały Brytyjskiego Imperium na

¹¹¹ J. Gaj, *Główne...*, s. 28–30.

¹¹² R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 57.

terenie Indii. Kim kształcony był w tym zakresie metodami podobnymi do tych, jakie R. Baden Powell stosował w Mafekingu¹¹³.

Ruch puszczkański, opracowany przez Ernesta Thompsona Setona, stanowi odpowiedź na reakcję instynktu zdrowej natury człowieka wobec destrukcyjnych warunków bytowych współczesnego życia, a co za tym idzie wyczerpania nerwowego i chorób cywilizacyjnych obecnego wieku. Daje się bowiem zaobserwować zjawisko, w którym współczesny człowiek, dążąc do przebywania na łonie przyrody, przenosi do nowych warunków swoje wcześniejsze szkodliwe nawyki i upodobania. Stąd też podczas różnych wypadów i wycieczek często można doświadczyć obecności hazardu połączonych z alkoholizmem i nikotynizmem. W tej sytuacji koniecznością stało się stworzenie takiego programu, który nauczyłby dzieci i młodzież właściwego sposobu obcowania z otaczającą przyrodą. W taki oto naturalny sposób zrodził się pomysł połączenia obozownictwa i terenoznawstwa, metod tak niezwykle skutecznych pod względem efektywności wychowawczych, z naśladownictwem życia Indian¹¹⁴.

Setonowski program oddziaływania wychowawczego bazował na tzw. „Prawie Indian”, które zakładało następujące dezyderaty:

1. posłuszeństwo,
2. odwaga,
3. czystość,
4. zakaz palenia tytoniu i spożywania alkoholu przez młodzież do lat 18, a potem tylko jako „ofiara Wielkiemu Duchowi”,
5. ochrona i opieka zwierząt i otaczającej przyrody,
6. umiejętność bezpiecznego używania ognia w lesie,
7. uprzejmość,
8. lojalność,
9. milczenie w obecności starszych,
10. cześć dla „Wielkiego Ducha”,
11. szacunek dla starszych,
12. świętość słowa – honor¹¹⁵.

Indianie setonowscy w swoich strukturach wewnętrznych bazowali na naśladownictwie organizacyjnym poszczególnych szczepów i plemion

¹¹³ T. Wyrwański, *Rozwój...*, s. 110.

¹¹⁴ B. Bouffał, *Boy Scouts...*, s. 13.

¹¹⁵ R. Baden Powell, *Skauting dla chłopców: wychowanie dobrego obywatela metodą puszczką*, Warszawa 1990, s. 114.

indiańskich. W rezultacie przyjęli, jako wzorzec, funkcjonowanie wielkiej rady, w której zasiadali wodzowie i szamani, oraz podział na „koczowiska” według kryterium wiekowego i starszeństwa organizacyjnego¹¹⁶.

Opierając się na ludzkich instynktach i zapotrzebowaniach, Seton wprowadził cały system odznak, stopni organizacyjnych i sprawności. Wyróżnił on trzy stopnie, które uzyskuje się po odbyciu odpowiednich prób. Po uzyskaniu najniższego stopnia, Indianin E. T. Setona składał uroczyste przyrzeczenie i zostawał członkiem „Zakonu Indian Puszczańskich”. Ze stopniami były związane odpowiednie odznaki. Za udowodnioną i wykonaną sprawność w różnych dziedzinach otrzymywało się różne odznaczenia (honory), w postaci pętli z orlimi piórami, noszonej we włosach i specjalną odznakę na piersiach. Osoba, posiadająca 24 odznaczenia, dostępowała zaszczytnego miana *sagamore’a*, a za 24 „wielkich odznaczeń” zostawało się *grand sagamore*, zaś za zdobycie 48 odznaczeń przysługiwała godność *sachem’a*, itd.¹¹⁷

System odznaczeń, opracowany przez E. T. Setona, i współpracujące z nim poważne autorytety w poszczególnych dziedzinach, najłatwiej poznać na konkretnych przykładach. Przegalopowanie mili angielskiej w 3 minuty z przeskoczeniem płotu o wysokości 4 stóp i rowu z wodą o szerokości 8 stóp liczyło się jako „honor”, zwany *coup*, skrócenie tego czasu do 2 minut, z płotem o wysokości 5 stóp i rowem o szerokości 12 stóp dawało godność *grand coup*. Podobnie, rozniecenie 15 ognisk, wypełnionych chrustem zebrany osobiście, za pomocą 15 zapatek, przy czym przynajmniej jedno ognisko miało być rozpalone w dzień słotny – stanowiło *coup*, podobne rozniecenie wszystkich ognisk w niepogodę dawało tytuł *grand coup*¹¹⁸.

Zarówno najniższe jednostki organizacyjne, liczące 5–10 członków, „bandy”, „klany”, jak i wyższe „szcypy” i „koczowiska”, posiadały swoje totemy, godła, przedstawiające często sylwetki zwierząt, lub znaki symboliczne, jak np. słońce, czy też buńczuk¹¹⁹.

Na bogaty materiał programowy E. T. Setona składały się: pieśni, tańce, połączone z odpowiednim ceremoniałem, gry i zabawy pokojowe, ćwiczenia polowe, prace ręczne przy zastosowaniu motywów indiańskich, tropienie,

¹¹⁶ E. T. Seton, *Wilk z Winnipeg, przyjaciel Małego Jima*, Warszawa [1936], s. 12.

¹¹⁷ B. Bouffał, *Boy Scouts...*, s. 14.

¹¹⁸ E. T. Seton, *Świat zwierząt*, Warszawa 1936, s. 38.

¹¹⁹ E. T. Seton, *Wilk...*, s. 14.

podchody, terenoznawstwo i bieg na orientację w polu i w lesie, sygnalizacja indiańska i inna, np. Morse'a, obozownictwo, przyrodoznawstwo, szeroko pojęta higiena, studiowanie życia Indian na podstawie opowiadań i naśladowanie ich wytworów, sposobów budowania szałasów, itd., obok rozmaitych ćwiczeń sportowych¹²⁰.

W tym kontekście warto przypomnieć sobie Prawo Skautowe i Przyrzeczenie, uroczystość przyjęcia do drużyny skautowej, organizację wewnętrzną skautingu – zastęp i drużyna, stopnie, odznaki, sprawności skautowe, obozownictwo, materiały do zajęć skautowych. Wówczas z łatwością można stwierdzić przez analogię, jak bardzo R. Baden Powell wzorował się na E. T. Setonie, odrzucając zresztą jego przesłankę, odnoszącą się do idealizowania Indian, którą zastąpił dzieciom i młodzieży wzorcem, ideałem rycerskim. Co prawda, nie stronił od wykorzystywania przykładów, odnoszących się do dzielności i pozytywnych charakterów z życia dzikich ludów. Ponadto dokonał koherencji elementów wojskowych, reprezentowanych w brygadach i korpusach kadetów Imperium Brytyjskiego, z elementami wojskowymi, plemion ludów prymitywnych¹²¹.

Ogromne znaczenie w skautingu miały obozy, na których wszystko pozostawało wytworem młodzieńczych rąk. Umożliwiały one realizowanie najbardziej do ideału zbliżonego stylu życia harcerskiego. R. Baden Powell uważał, że to właśnie obozy skautowe, ograniczone pod względem liczebnym, a nie zgrupowania masowe tworzyły dogodne warunki dla rozwoju własnych uzdolnień i kształtowania postaw moralnych przez skautów. Jego rola koncentrowała się na możliwości zajęcia się oddzielnie każdym członkiem drużyny czy zastępu. Miało to swój pozytywny aspekt. Powodował on, że dzieci i młodzież nie ginęli w masie, oraz nie stawali się przedmiotem, manipulowanym przez komendy, lecz egzystowali jako podmiot, który formował ich osobowość w procesie samowychowawczym. Konsekwencją takiego stanu rzeczy był fakt, że z zorganizowanego w taki sposób obozu wracali oni wzbogaceni o nowe cechy, kształtujące w nich typ nowego człowieka¹²².

Stopnie i sprawności, zdaniem R. Baden Powella, przyczyniały się do tego, że liczne gry skautowe tworzyły system, zachęcający do koncentracji

¹²⁰ B. Bouffart, *Boy Scouts...*, s. 15.

¹²¹ E. T. Seton, *Świat...*, s. 40.

¹²² S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 75.

wysiłku, ucząc ponadto umiejętności programowania pracy nad sobą oraz odpowiadając potrzebom współzawodnictwa i współdziałania. Skauting wykształcił więc umiejętności działania, poczynając od sprawności manualnych do sprawności organizacyjnych. Odrzucając postawę indyferentną, rozwijał u chłopców aktywność, wpływając na odpowiedzialność za to, co działo się w ich życiu i otoczeniu. R. Baden Powell uważał, że zakres tej odpowiedzialności jest różny: od wąsko pojętej odpowiedzialności za najbliższy krąg życia osobistego, rodzinnego i zawodowego, aż do podejmowania i realizowania historycznych zadań, właściwych dla danego pokolenia. W związku z tym w działalności skautowej można odnaleźć program tzw. „małych cnót”, wysuwany przez pozytywistów, jak również program, dotyczący wielkich spraw historii¹²³.

W skautowym ideale wychowawczym zawarty jest postulat pełnego rozwoju osobowości młodzieży, a jednocześnie idea ukształtowania w nich postawy uczestnictwa w rozwoju świata i bycia z ludźmi. R. Baden Powell stał na stanowisku, że skaut osiąga prawdziwe człowieczeństwo wówczas, gdy – dzięki wspomnianemu już wychowaniu uczestniczącemu – traktuje pełny rozwój jako obowiązek nie tylko pracy nad sobą, ale również pracy dla innych. W ten sposób kształtuje losy zbiorowości, w której żyje, przy jednoczesnym formowaniu jej osobowości w procesach współżycia i współdziałania. Pogląd ten pozostaje w zgodności z postulatem współczesnej pedagogiki, odrzucającej kult indywidualności i arbitralności kolektywu, gwałcącego prawa ludzkie¹²⁴.

Skauting nie wiązał się nigdy z wielkimi programami, które głosiły hasła przebudowy społecznej, ponieważ było to niezgodne z pragmatyzmem angielskim, a także nie podejmował konkretnych zadań, pozostających na usługach bieżącej polityki państwa. Natomiast realizował swoją służbę społeczną, opartą na altruizmie, zachęcając równocześnie młodzież do rozbudzania w sobie wrażliwości społecznej, rozwijania aktywności i inicjatywy społecznej, kształtowania odpowiedzialności za wszelkie zło, powstające w otoczeniu skauta, przy równoczesnym przedkładaniu koncepcji życia wartościowego nad koncepcję życia urzędowego¹²⁵.

¹²³ L. Marszałek, *Ideowe i wychowawcze wartości harcerstwa*, „Więź” 1981, nr 9, s. 81.

¹²⁴ E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce...*, s. 30.

¹²⁵ K. Lutostawski, *Skauting jako system wychowania moralnego*, Warszawa 1913, s. 73.

Skautowy system wychowawczy uznać należy za prekursora wychowania zintegrowanego. Wynikało to z faktu, że tradycyjne koncepcje wychowania, opierając się na psychologicznym rozróżnieniu tzw. władz duszy, wyodrębniały następujące dziedziny wychowania: umysłowe, moralne i estetyczne. Współczesne teorie pedagogiczne pojmują natomiast rozwój osobowości jako proces zintegrowany, obejmujący, wzajemnie przenikające się sposoby traktowania i kształtowania człowieka. Dlatego też R. Baden Powell, w stworzonym przez siebie systemie, zwracał uwagę na całą osobę wychowanka, a nie tylko na sztucznie wyodrębnione dziedziny życia wewnętrznego i zewnętrznego. W związku z tym wychowanie moralne ujmował jako całościowy sposób postępowania chłopca w każdej sytuacji, zaś wychowanie duchowe jako angażujące całą osobowość młodego człowieka, formujące przy tym umysł żywy i otwarty. W taki sam sposób podchodził do wychowania religijnego, które – jego zdaniem – powinno wyrażać się nie tylko w przestrzeganiu praktyk religijnych, ale także w sposobie życia, zgodnym z nakazami etyki chrześcijańskiej¹²⁶.

Charakterystyczny pod tym względem pozostawał fakt, że Przyrzeczenie i Prawo Skautowe Baden Powella tkwiły korzeniami w Dekalogu, zawarte zaś w nich podstawy etyczne wyływały z Ewangelii. Było to zrozumiałe, ponieważ tworzył on swój system na gruncie anglosaskim, wrażliwym na wartości chrześcijańskie, u których podstaw tkwił Stary Testament. Skautowy Dekalog, w którym dostosowywał on naukę Chrystusa do charakteru, sposobu myślenia i języka młodych chłopców, zawierał dwie podstawowe zasady chrześcijaństwa: miłość Boga i miłość bliźniego. Pozwoliło to kreować pozytywny wzorzec osobowy skauta – rycerza. Wypracowany przez niego system kładł szczególny nacisk nie tyle na przekazywanie prawd wiary, występujących w nauczaniu szkolnym, ile raczej na wychowanie poprzez działanie i czyn, będące zaprzeczeniem procesu edukacyjnego z racji swej bierności. R. Baden Powell uważał, że każdy skaut powinien być członkiem jakiejś społeczności ludzi wierzących i brać udział w ich obrzędach liturgicznych. W tym kontekście rozumiały staję się cel skautingu, który przygotowywał młodego człowieka do czynienia dobra, jako działania zgodnego z normą moralności, wynikającego z podstawowych idei religijnych. Natomiast środkami, ugruntowującymi zasady religijne,

¹²⁶ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000, s. 261–273.

były, według R. Baden Powella: osobisty przykład przełożonego, studiowanie przyrody, praktykowanie dobrych uczynków, wyływających z wiary, oraz zaangażowanie w pracy organizacyjnej starszych skautów, aby w okresie ich przemiany fizycznej, umysłowej i moralnej natchnąć ich najlepszymi ideałami¹²⁷.

W tym kontekście szczególnej wymowy nabiera skauting katolicki, powstały w Belgii w 1911 roku z inicjatywy ks. Jules Petit i przy aprobacie tamtejszego kardynała Desiré Merciera. Skauting w tej konfiguracji pragnął wychowywać młodych ludzi we wszystkich sferach, stąd przywiązywał dużą wagę nie tylko do formacji osobistej, ale również społecznej, ucząc miłości Ojczyzny, poczucia honoru, wierności, szacunku dla danego słowa oraz poczucia odpowiedzialności obywatelskiej w ramach wspólnot doczesnych. Tak pojęty skauting ukazywał młodym ludziom niezmiennie i uniwersalne prawdy oraz wartości, kształtując w ten sposób ich charakter, wychowując jednocześnie do wolności¹²⁸.

Metoda skautingu katolickiego ma za zadanie pomóc młodemu człowiekowi w osobistej formacji tak, aby jak najlepiej przygotował się on do dorosłego życia. Chodzi tu o formację, która ma na celu zajęcie swojego miejsca w społeczeństwie i odnalezienie tym samym nadprzyrodzonego powołania¹²⁹.

Skauting katolicki dąży do wychowania człowieka we wszystkich wymiarach jego osoby, według pięciu celów:

1. zdrowie i sprawność fizyczna,
2. zmysł praktyczny,
3. kształcenie charakteru,
4. zmysł służby,
5. życie religijne¹³⁰.

Podstawowymi zasadami skautingu katolickiego są: kształtowanie poprzez działanie, życie na łonie przyrody, gra, system zastępowy – praca w małych grupach, stopniowość – system stopni i sprawności, wykorzystywanie symboliki znaków – mundury, sztandary, własna obrzędowość –

¹²⁷ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy w głąb! Wskazówki metodyczno-programowe harcerskiej służby Bogu*, Solingen–Ohligs 1947, s. 12.

¹²⁸ H. Bouchet, *Skauting i indywidualność*, Lwów–Warszawa [1938], s. 143.

¹²⁹ W. Jacewicz, *Naczelnice...*, s. 63.

¹³⁰ J. Strojny, *Wychowanie religijne i duchowe w genezie ideowej harcerstwa*, w: *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, A. Petkowicz (red.), Lublin 2009, s. 28.

ceremoniał wzorowany na ceremoniale rycerskim, podział na trzy gałęzie wiekowe, odrębność organizacyjna jednostek dziewcząt i chłopców¹³¹.

Praca wychowawcza w skautingu katolickim odbywa się w dwóch niezależnych nurtach: harcerek i harcerzy. Nurty dzielą się na trzy gałęzie wiekowe, które stanowią komplementarny system wychowawczy, odpowiadający naturalnym etapom rozwoju młodego człowieka:

1. gałąź żółta: wilczęta i wilczki – wiek 8–12 lat, którzy pracują w oparciu o *Księżę dzungli* Rudyarda Kiplinga. Głównym ich celem wychowawczym jest otwarcie na innych, czyli wydobycie z dziecięcego egoizmu. Towarzyszy im hasło: „Ja i inni” oraz ukierunkowanie na Boga poprzez zabawę. Patronem tej grupy wiekowej jest św. Franciszek z Asyżu,
2. gałąź zielona: harcerki i harcerze – wiek 12–17 lat, którzy stanowią główną i najliczniejszą gałąź w harcerstwie. Podstawą ich działania jest system małych, kilkusobowych grup – zastępów oraz nauka życia we wspólnocie i społeczeństwie. Towarzyszy im hasło: „Ja wraz z innymi” oraz wychowanie poprzez działanie, przygodę – grę, kształtowanie podstawowych cnót ludzkich, oraz pogłębianie i porządkowanie życia religijnego. Patronem tej grupy wiekowej jest św. Jan Bosco,
3. gałąź czerwona – tzw. „droga”: przewodniczki i wędrownicy – wiek 17–24/25 lat. Głównym ich celem jest pomoc w rozeznaniu i aktualizacji powołania życiowego, przygotowanie do dorosłego, twórczego, odpowiedzialnego życia i przyjęcie postawy służby. Towarzyszy im hasło: „Ja dla innych” oraz wychowanie indywidualne. Patronami tej grupy wiekowej są: św. Teresa z Lisieux oraz św. Ignacy Loyola¹³².

Odznaką skautingu katolickiego jest ośmioramienny czerwony krzyż opactwa cystersów w Morimond, założonego przez św. Bernarda z Clairvaux, powszechnie nazywany krzyżem Kawalerów Maltańskich – krzyżem Suwrennego Rycerskiego Zakonu Szpitalików św. Jana Jerozolimskiego. Krzyże o takim kształcie wyrzyte są w bazylice Grobu Pańskiego w Jerozolimie i znajdują się także w herbie R. Baden Powella. Osiem ramion tego krzyża nawiązuje do ośmiu błogostawieństw, będących streszczeniem ewangelii i życia moralnego. Ich zakończenia, przypominające kotwice, wskazują

¹³¹ E. Barbotin, *Skauting i pedagogia wiary*, Sandomierz 1998, s. 65.

¹³² H. Bouchet, *Skauting...*, s. 153–154.

na fakt, iż każdy harcerz i harcerka powinni zakotwiczać swoje życie w tej nauce. Kolor czerwony krzyża symbolizuje miłość i krew odkupieńczą Zbawiciela Jezusa Chrystusa. Na przecięciu ramion krzyża znajduje się złota lilia, będąca znakiem skautingu. Notabene na dawnych mapach lilia, jako Gwiazda Polarna wskazywała północ. Skauting przejął to oznaczenie jako symbol wytrwałości w kroczeniu obraną drogą. Dla skautów katolickich taką Gwiazdą Polarną, w kierunku której zdążają i która nadaje im kierunek, jest sam Jezus Chrystus¹³³.

Skauting jest ruchem, w którego nurcie mieszczą się różne organizacje, różni teoretycy, tacy jak np.: gen. Robert Baden Powell, Olga i Andrzej Małkowsky oraz Aleksander Kamiński. Jednak u początków owego wielonurtowego ruchu stała wspólna filozofia, głosząca, iż skauting narodził się na gruncie cywilizacji łacińskiej, zachodniej, chrześcijańskiej, i jako taki został powołany do istnienia przez chrześcijan, choć służyć miał nie tylko chrześcijanom jako swoista metoda wychowawcza, ale również osobom niewierzącym. Adaptacje tego ruchu i jego metod na grunt innych cywilizacji mają charakter recepcji, ale źródło pozostaje tylko jedno: zachodnioeuropejskie, cywilizacyjnie – łacińskie. Chrześcijaństwo łacińskie, tj. katolicyzm i protestantyzm oraz chrześcijaństwo wschodnie – prawosławie mają bowiem wspólną etykę uniwersalną, opartą o Dekalog. Etyka ta respektowana jest przez wszystkie religie chrześcijańskie, i jako taka wpływa nadal na poszczególne kultury narodowe. Kościół Rzymskokatolicki, Kościół Anglikański, oraz inne Kościoły protestanckie – to są główne instytucje religii chrześcijańskiej, których przedstawiciele prymarnie włączyli się w poszczególnych krajach cywilizacji Zachodu w ruch skautingu¹³⁴.

Należy pamiętać, iż filozofia działania, filozofia aktywności w dobru – jest głęboko chrześcijańska, a w myśl zasad skautingu od samych początków czynienie dobra prowadzi do samowychowania młodzieży. Filozofia R. Baden Powella była w swojej istocie chrześcijańską filozofią czynienia dobra człowiekowi, była filozofią czynu i filozofią spełnienia aktów dobra wobec innej osoby. W pewnym sensie skauting stał się aktywnym personalizmem, filozofią osoby ludzkiej w działaniu, w dobrych czynach oraz w czynieniu dobra przez osoby w relacji do innych osób. Koncepcję R. Baden Powella można by porównać do poglądów, które głosili Laktancjusz

¹³³ E. Barbotin, *Skauting...*, s. 73.

¹³⁴ W. Jacewicz, *Naczelne...*, s. 14–15.

i św. Augustyn po nawróceniu. Wskazywali oni na potrzebę ponownego wyboru, czy też potrzebę ponownego związania się z Bogiem osobowym. W ten nurt myślenia wszedł twórca skautingu generał Robert Baden Powell, wskazując, że skauting ma być integralnym systemem wychowawczym, zaszczipiającym idee i wartości w młodym człowieku, dającym mu metodę i program w działaniu i doskonaleniu się oraz strukturę gwarantującą poczucie bezpieczeństwa, ludzkiej godności oraz ludzkiej wspólnoty¹³⁵.

Novum systemu skautowego było wychowanie przez działanie i czyny przeciwne biernemu formowaniu młodzieży. W konsekwencji metoda skautowa odeszła od zbyt intelektualnego i abstrakcyjnego traktowania wartości, a lokalizowała się w relacjach osobowych poprzez czynienie dobra. Dobro w działaniu sprawia, że skaut nie tylko jest dobry, ale formuje się i buduje więzi międzyludzkie poprzez czynione dobro, które daje szczęście i otwiera na drugą osobę, pozwala doświadczyć prawdy, wolności i miłości. Bez wątplenia inicjatywa należy do wychowawcy – instruktora, drużynowego, który otwiera swoim przykładem drogę do zamierzeń Stwórcy i uznania roli Boga w życiu człowieka i w świecie stworzonym. Jak zaznacza Baden Powell, religijność to nie tylko kult i oddawanie czci Bogu, ale także właściwy stosunek do drugiego człowieka oraz do siebie samego. Prawdziwa religijność zawiera się w przykazaniu miłości Boga, bliźniego i siebie samego, a więc w czynnej postawie skauta. Na właściwej postawie wobec bliźniego zasadza się braterstwo, niezależnie od wyznawanej religii. Istotą jest ludzka godność, a ta nieomylnie prowadzi do miłości. Religijność i wartości zostały wpisane przez Baden Powella w Przyrzeczenie i Prawo skauta i uznane za warunek konieczny uczestniczenia w ruchu skautowym. Baden Powell nie narzucał żadnej religii ani wyznania. Twierdził, że każdy skaut powinien posiadać religię, której nie trzeba wprowadzać do skautingu, gdyż ona jest już tam silnie zakorzeniona, stanowiąc zarazem jego istotną podwalinę¹³⁶.

Warto podkreślić, iż skonstruowany w ten sposób system skautowy, R. Baden Powell urzeczywistnił w sierpniu 1907 roku, w zorganizowanym przez siebie parotygodniowym, eksperymentalnym obozie ćwiczebnym dla kilkunastu chłopców, który odbył się na wyspie Brownsea, w hrabstwie Dorset, w południowej Anglii. Wkrótce potem pewne jego elementy zostały

¹³⁵ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 29.

¹³⁶ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 168.

przyjęte przez różne organizacje młodzieżowe, istniejące w Wielkiej Brytanii, jak np. Stowarzyszenie Ogrodników Publicznych, Boys Brigade, YMCA i Chrześcijańskie Stowarzyszenie Młodych Chłopców¹³⁷.

W 1908 roku ukazała się drukiem jego książka pt. *Scouting for Boys*, będąca wytworem głębszych i dojrzszych przemyśleń oraz doświadczeń, zdobytych na wyspie Brownsea. Nawiązywała ona w najistotniejszych zarysach do wcześniejszej książki *Aids to scouting*, napisanej na użytek rekrutów – żołnierzy. Ze względu jednak na fakt, że okazała się ona mało przydatna dla nowej metody, wypracowanej – jak wiadomo – dla potrzeb młodzieży szkolnej, dlatego też wymagała prerredagowania. Pojawienie się jej na rynku księgarskim zwiększyło jeszcze bardziej popularność skautingu do tego stopnia, że już w 1909 roku ruch ten w Wielkiej Brytanii objął swoim zasięgiem 80 tysięcy dziewcząt i chłopców. Stworzona przez niego organizacja ostatecznie przyjęła oficjalną nazwę: *Boys Scouts Association*, i wpisana została do *Royal Charter* (Królewskiej Karty) jako ugrupowanie o szczególnej użyteczności publicznej. Skaut nosił mundur, którego wzorem był rysz tunek żołnierski, jakiego R. Baden Powell używał w Afryce Południowej w latach 1887 i 1896 i Indiach – w Kaszmirze w latach 1897–1898. Jako odznakę organizacji przyjęto lilijkę, której kształt twórca skautingu zapożyczył ze strzałki północnej w kompasie, obowiązującą zwiadowców już podczas obrony Mafekingu, zaś hasłem słowo: *Be Prepared* – bądź gotów, zaczerpnięte z zawołania żandarmerii południowoafrykańskiej¹³⁸.

2. Podstawy psychologiczne metody skautowej

Na wstępie należy stwierdzić, iż psychika dziecka i jej przejawy stanowią istotę wychowania. Każdemu dziecku wrodzona jest aktywność, ciągłe działanie, ruch, który w dużej mierze zależy od jego temperamentu, pewnych cech dziedzicznych oraz od wrodzonych i tkwiących korzeniami w naturze człowieka instynktów. Działanie to odbywa się w sposób spontaniczny po linii jego biologicznego rozwoju i zainteresowań w poszczególnych fazach życia psychicznego. Zainteresowanie dziecka posiada bliski związek z instynktem, natomiast niektórzy uczeni utożsamiają te dwa pojęcia.

¹³⁷ R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 14.

¹³⁸ W. Jacewicz, *Naczelne...*, s. 9.

Faktem jest, że zainteresowanie wywodzi się ze strefy dynamicznej psychiki człowieka, a tym samym ma wiele wspólnego z instynktem¹³⁹.

W psychologii wychowanie jest traktowane jako czynnik rozwoju, a zarazem dynamiczny i złożony proces zachodzący w dwupodmiotowej interakcji. Badacze podkreślają świadomość wychowawcy oraz celowość jego działań, zmierzających do wywołania zmiany w zachowaniach i osobowości wychowanka¹⁴⁰.

Według Anny Brzezińskiej wychowanie od innych działań interpersonalnych i społecznych odróżniają następujące cechy formalne:

1. niesymetryczna interakcja, zachodząca pomiędzy osobami, pełniącymi odrębne role wychowawcy i wychowanka; jest to różnica kompetencji, wiedzy na temat celu i metod wychowania oraz pozycji w strukturze władzy;
2. cel oddziaływania – zmiana wychowanka, m.in. w zakresie jego wiedzy, umiejętności, postawy i wartości;
3. działania bezpośrednio lub pośrednio wprost wobec osoby lub pośrednio na grupę bądź kontekst społeczny;
4. intencjonalność oddziaływań; jest to zamiar świadomy lub nie w pełni uświadamiany;
5. usystematyzowany i zorganizowany charakter działania, plan bądź program, zawierający wybrane wartości¹⁴¹.

Istotnym pozostaje fakt, iż na strukturę działalności wychowawczej składają się: podmiot działania – wychowawca i wychowanek, przedmiot oddziaływania jakim pozostają psychiczne czynności wychowanka oraz jego zachowania, ponadto cel, warunki, sposoby, środki oraz skutki działania. Celem wychowania jest kształtowanie i przekształcanie postępowania wychowanka, ukierunkowane na konstruktywne zmiany osobowości i zachowania. Natomiast do warunków oddziaływań należą cechy środowiska zewnętrznego oraz biopsychiczne właściwości wychowawcy i wychowanka. Środowisko zewnętrzne przejawia się tu w sytuacjach wychowawczych, czyli w składnikach otoczenia, wpływających na uczestników interakcji. Sposoby działania są zaś formami ukazywania wychowankowi wzorów osobowych i zachowań, wartości, postaw oraz

¹³⁹ S. Szuman, S. Skowron, *Organizm a życie psychiczne*, Warszawa 1934, s. 213.

¹⁴⁰ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1983, s. 327.

¹⁴¹ A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2014, s. 73.

zasad postępowania. Środki wychowania stanowią narzędzia i materiały, które umożliwiają i ułatwiają efektywne oddziaływania wychowawcy. Skutkami wychowania są rzeczywiste zmiany w osobowości i aktywności wychowanka, oceniane w perspektywie zamierzonych celów. Dynamikę procesu wychowania określają czynności wychowawcy i wychowanka oraz prawidłowości, kierujące wywieraniem wpływów specyficznych dla kategorii: podawania wzorów, organizowania sytuacji wychowawczych, treningu oraz nadawania znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych¹⁴².

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż wychowanie jest jednocześnie czynnikiem rozwoju, stymulowania zmian indywidualnych i społecznych, kreowania i modyfikowania sieci związków jednostki z grupami, instytucjami i organizacjami oraz miejscem realizacji funkcji socjalizacyjnej i emancypacyjnej w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

Ze względu na relacje, zachodzące pomiędzy rozwojem człowieka, a wychowaniem, przyjmowane są następujące modele wychowania:

- a) zupełnej swobody – cechy kontaktów interpersonalnych dziecka z rodzicami, a potem nauczycielami mają niewielki wpływ na kierunek i dynamikę jego rozwoju; dorośli unikają ingerencji w całkowicie naturalny i spontaniczny proces jego rozwoju;
- b) urabiania (tzw. lepienia z gliny) – zakłada bierność dziecka i jego podatność na oddziaływania; kierunek i tempo rozwoju zależą od procedur kształtowania nawyków, stosowania nagród i kar oraz modelowania zachowań dziecka;
- c) konfliktowy – wywodzący się z psychoanalizy Sigmunda Freuda, akcentującej sprzeczność dążenia do przyjemności „id” z zasadą powinności „superego”; naturalna aktywność dziecka wynika tu z nastawienia na zaspokajanie potrzeb, sprzecznych z wymaganiami społecznymi; istnieje tu także nieunikniony konflikt pomiędzy dzieckiem, a jego opiekunami, reprezentującymi normy i zasady społeczno-moralne; posiadając władzę oraz dysponując nagrodami i karami, opiekunowie starają się w tym kontekście o uzyskanie pożądanых zachowań dziecka i wyeliminowanie negacji;
- d) wzajemności – dziecko od początku swego życia jest aktywnym uczestnikiem interakcji z matką oraz innymi opiekunami; interakcję

¹⁴² A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego: analiza psychologiczna*, Warszawa 1979, s. 97.

kształtuje wzajemna adaptacja; każda ze stron wnosi coś innego do interakcji; wzajemność jest ugruntowana w komplementarności, dopełnianiu się biopsychicznego dojrzewania jednostki i wsparcia otrzymywanego przez nią ze strony wychowawców, którzy respektują potrzeby rozwojowe i stopniowe urzeczywistnianie potencjalności dziecka, dostosowują wymagania i oczekiwania do aktualnych możliwości podopiecznego. Model ten nazywany bywa również modelem współdziałania w zakresie porozumiewania się i uzgadniania czynności¹⁴³.

Ważną rolę w wychowaniu i kształceniu dziecka odgrywa środowisko pozarodzinne. Wynika to z faktu, iż w miarę różnicowania się psychicznych struktur dziecka niektóre funkcje wychowawcze stopniowo przejmują różne instytucje, np. szkoła, wspólnota religijna, organizacja oświatowa lub dziecięco-młodzieżowa, które wspomagają i uzupełniają zadania wychowawcze rodziny¹⁴⁴.

Środowisko szkolne stwarza m.in. dogodne warunki do formowania się światopoglądu oraz postaw szacunku wobec przekonań innych ludzi. Burzenie przez szkołę idei i zasad wpojonych dziecku w rodzinie podważa autorytet wychowawców i uczy dziecko dwulicowości, wytwarza postawy relatywizmu moralnego, a nawet nihilizmu i przeszkadza w ukształtowaniu autentycznego i koherentnego poglądu na świat. Uczy także możliwości pełnego, atrakcyjnego i wartościowego zaspokajania potrzeb, stopniowo pojawiających się w życiu dziecka, zwłaszcza ekspresji uczuć przez aktywność własną w różnorodnych formach twórczości i wielostronnego działania, potrzebnego w życiu dorosłym. Szkoła przekazuje dziecku normy, wartości i wzory osobowe, a także wdraża je w prawa, obowiązki aktualne i przyszłe oraz nawyki kulturowe i zwyczaje, a przez ścisły związek z życiem społecznym – szkoła otwarta na środowiskowo, przygotowuje do pełnienia określonych ról społecznych w przyszłości oraz kształtuje umiejętność życia i pracy w zespole. Uczy także postawy autentyzmu życiowego, np. wierności przekonaniom w działaniu, odwagi cywilnej, poszukiwania prawdy, których nabyciu przeszkadza stosowanie technik ingracjacyjnych,

¹⁴³ H. R. Schaffer, *Wczesny rozwój społeczny*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994, s. 101.

¹⁴⁴ E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszy wieku szkolnym*, Warszawa 1980, s. 57.

np. donosicielstwa i lizusostwa. Cel ten łatwiej osiąga się przy respektowaniu zasad nauczania i wychowania oraz demokratycznego stylu kierowania dziećmi dzięki oparciu autorytetu wychowawczego na zaufaniu dziecka i wewnętrznej akceptacji z jego strony kierowniczej roli dorosłego, wolnej od przymusu, dystansu, karach, oraz umiejętnym kontaktom z dzieckiem, kulturze osobistej i taktowi pedagogicznemu. Warunkiem sprzyjającym takiemu procesowi jest życzliwość, czynna postawa pomocy, pogoda i humor, cierpliwość, wyrozumiałość, delikatność, dyskrecja, zrównoważenie, poszanowanie godności dziecka, jego uczuć, przekonań, poczucia własnej wartości, umiejętność stawiania wymagań, sprawiedliwość, obiektywność, niezawodność, zaufanie do dziecka¹⁴⁵.

Pozytywna więź uczuciowa między wychowawcą i dzieckiem oraz przekonanie dziecka o życzliwości dorosłego są warunkiem skuteczności stosowania systemu nagród i kar. Przyjęcie partnerskiej postawy wobec dziecka, nienarzucanie swego zdania, stosowanie wyjaśnień, uzasadnień, zakładających nie urzeczowiony stosunek do niego, pozwala na eliminację przemocy fizycznej, np. kar cielesnych i psychicznych, np. straszenie, szantaż, pozbawiania go dowodów uczuć pozytywnych, np. braku zainteresowania oraz deprywacji podstawowych potrzeb dziecka, np. zaspokajania głodu. Wychowawczą rolę mają kary przemyślane, uwzględniające całość sytuacji wykroczenia dziecka, czyli zewnętrznych i wewnętrznych okoliczności, np. świadomość i motywację dziecka, proporcjonalne do rodzaju wykroczenia, sprawiedliwe, nie wynikające z braku opanowania karzącego, konsekwentnie egzekwowane, pozwalające dziecku na zrozumienie skutków czynu i istoty winy oraz na rekompensatę szkody i krzywdy, wyzwalające motywację do zmiany zachowania. Poniesienie kary wymazuje winę, do której nie powinno się wracać. Wraz z wiekiem dziecka wzrasta proporcja kar naturalnych, będących bezpośrednią konsekwencją złego działania dziecka. Internalizacji norm i rozwoju uczuć dziecka bardziej niż kary sprzyjają różnorodne nagrody, dostosowane do sytuacji oraz indywidualności dziecka, polegające np. na aprobacie, pochwie, zachęcie, podziękowaniu, wyróżnieniu, odznaczeniu, przywileju, upominku, gdyż wyzwalają one aktywny stosunek do wymagań, budzą

¹⁴⁵ E. Trempała, *Środowisko rodzinne dziecka, a sytuacja szkolna ucznia*, Włocławek 2003, s. 29.

poczucie własnej wartości, wskazują na znaczenie zachowań pozytywnych, np. dążenia do wysiłku¹⁴⁶.

Pomocą w wychowywaniu służy ciągle poszerzany przez wychowawcę zasób wiedzy o dziecku, troska o jego poznawanie i rozumienie psychospołecznej sytuacji, zwłaszcza trudnego dzieciństwa, rozpatrywanie zachowania w kontekście warunków jego rozwoju, przeciwdziałanie zaburzeniom, roztaczanie wczesnej fachowej opieki nad dzieckiem z trudnościami szkolnymi lub wychowawczymi, znajomość socjometrycznej struktury klasy i wzajemnych kontaktów uczuciowych między dziećmi oraz integracja dziecka w zwarty zespół, poprzez ustalanie wspólnych celów i zadań, oraz podejmowanie prac społecznie użytecznych, kształtowanie przez wychowawcę postawy samowychowawczej w celu osiągnięcia dojrzałości osobistej i zawodowej, by był on wzorem osobowym dla dziecka¹⁴⁷.

Uzupełniającą wartość wychowawczą posiadają organizacje dziecięce, instytucje oświatowe i wychowawcze, stwarzające możliwości poszerzania wiedzy, rozwijania uzdolnień i zainteresowań oraz preferowanych form aktywności, zaspokajania potrzeb, np. ruchowych, estetycznych i religijnych, wypoczynku, przeżywania przyjemności, radości i sukcesu oraz uwalniania się od napięć emocjonalnych, w tym kształtowania dodatnich cech charakteru¹⁴⁸.

Powyższe czynniki posiadają swoje przełożenie na życie w drużynach, które upływa na harcach, wycieczkach, grach, i uczestnictwie w obozie harcerskim. Elementy te stanowią istotę pracy harcerskiej. Genezy zajęć harcerskich należy szukać w sferze instynktownej człowieka. Instynkt, zdaniem amerykańskiego lekarza Dunkana MacDougalla, stanowi odziedziczoną i wrodzoną dyspozycję psychofizyczną, sprawiającą, że istota, posiadająca tę dyspozycję, spostrzega pewne przedmioty, ponadto w sposób afektywny przeżywa różnego rodzaju wzruszenia oraz wykonuje w tej sytuacji określone czynności lub co najmniej przeżywa jakiś impuls w celu jej dokonania¹⁴⁹.

W sytuacji kiedy o instynkty opierają się zainteresowania – można mówić o zainteresowaniach instynktownych. Wtedy do głosu dochodzi wrażliwość

¹⁴⁶ A. Gurycka, *Struktura...*, s. 101.

¹⁴⁷ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia...*, s. 128.

¹⁴⁸ E. Jackowska, *Środowisko...*, s. 58.

¹⁴⁹ S. Szuman, S. Skowron, *Organizm...*, s. 149.

danego organizmu na przedmioty, które mają związek z instynktownymi czynnościami organizmu. Instynkty dążą do zaspokojenia, do realizacji. To zaspokojenie instynktów wytwarza radosny nastrój, który jest świetnym podłożem do wpajania w młodzież określonych idei wychowawczych¹⁵⁰.

Chcąc zrozumieć to zjawisko, należy sięgnąć do fizjologii i przedstawić proces rozwojowy. Samo pojęcie rozwój, to układ intensywnych, ukierunkowanych ku wyższej jakości życia zmian, stanowiących przejście od dzieciństwa do dorosłości, umożliwiające osiągnięcie dojrzałości na miarę możliwości młodzieży w dziedzinach: biologicznej, umysłowej, uczuciowej, motywacyjnej, społecznej, tożsamości, decyzyjnej, psychoseksualnej, estetycznej, moralnej, religijnej, a także spełnianie zadań charakterystycznych dla człowieka dorosłego¹⁵¹.

W tym kontekście można mówić o rozwoju biologicznym, stanowiącym ukierunkowane zmiany w budowie i czynnościach ciała, zachodzące głównie pod wpływem mechanizmów neuroendokrynych – łączne oddziaływanie procesów nerwowych i hormonalnych – prowadzących do dojrzałości w dziedzinie funkcji biologicznych, a zwłaszcza prokreacyjnych i odpowiedzialnego przyjęcia roli kobiety lub mężczyzny w życiu dorosłym¹⁵².

Towarzyszą temu zmiany somatyczno-płciowe, które nacechowane są licznymi i dużymi różnicami indywidualnymi. Uwarunkowane są one działalnością kory mózgowej, ośrodków podkorowych, gruczołów wewnątrzwydzielniczych i układów płciowych. Kora mózgowa wpływa na reaktywność seksualną, pełni wobec popędu płciowego funkcję kontrolującą i regulującą, zaś okolice płatów skroniowych odgrywają rolę nadrzędną, modyfikującą i hamującą. Natomiast ośrodki podkorowe, usytuowane w układzie limbicznym i międzymózgowiu, warunkują przebieg reakcji seksualnych. Znajdujące się w podwzgórzu ośrodki nerwowe, oddziałują na wydzielanie adrenaliny przez nadnercza, a następnie regulują emocje i towarzyszące im reakcje wegetatywne, m.in. blednienie, czerwienienie się, przyspieszony rytm serca, pocenie się dłoni, itd.¹⁵³.

150 S. Covey, *7 nawyków szczęśliwego dziecka*, Kraków 2017, s. 53.

151 B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 67.

152 A. Gurycka, *Struktura...*, s. 102.

153 A. Kulik, L. Szewczyk, *Psychofizyczne funkcjonowanie nastolatków w Polsce*, w: *Psychologia kliniczna okresu dzieciństwa i adolescencji: monografia wydana z okazji 50-lecia*

Między 12. a 15. rokiem życia u chłopców dokonuje się tzw. skok pokwitaniowy – przyrost wysokości – ok. 20 cm i wagi ciała – ok. 20 kg, u dziewcząt rozpoczyna się on ok. dwa lata wcześniej, jest krótszy i mniej intensywny. Dokonuje się także zróżnicowanie w budowie ciała młodzieży: u dziewcząt rozrasta się miednica i podskórna tkanka tłuszczowa, zaś u chłopców – ramiona. Ponadto siła, szybkość i wytrzymałość stają się u chłopców znacznie większe niż u dziewcząt. Istotnym pozostaje też fakt, iż kobiety rosną do ok. 21 roku życia, a mężczyźni do ok. 24. roku życia. Po zakończeniu skoku pokwitaniowego, organizm uzyskuje indywidualnie zróżnicowaną dojrzałość płciową zapowiadaną u dziewcząt menstruacją. Czas jej wystąpienia uwarunkowany jest licznymi czynnikami, m.in. dziedzicznymi oraz wychowaniem rodzinnym, zaś u chłopców pojawieniem się spermy w moczu¹⁵⁴.

Dojrzewanie anatomiczno-fizjologiczne obejmuje wiele zmian somatycznych, m.in. wydłużanie się strun głosowych, powodujące zmianę brzmienia głosu. U dziewcząt staje się on nieco niższy, u chłopców po przejściu mutacji obniża się o około jedną oktawę. Następuje nieproporcjonalny rozrost nosa i podbródka, a u dziewcząt także dłoni i stóp, uprzedzający przyrost kości długich w obrębie kończyn. U chłopców obserwuje się zmiany skórne, a przede wszystkim tzw. trądzik młodzieńczy, powstający w wyniku zwiększonego wydzielania męskiego hormonu androgenu; występuje też zwiększona aktywność gruczołów łojotokowych i potowych. Widoczny staje się przyrost kończyn dolnych u młodzieży, który powoduje przesunięcie środka ciężkości ciała ku górze, przejściowe zaburzenie statyki ciała, a w efekcie czasową niezręczność ruchową¹⁵⁵.

Wczesne lub późne dojrzewanie ma istotny wpływ na zachowanie młodzieży i posiada bardziej negatywne znaczenie dla chłopców niż dziewcząt – różnice w ramach normy wynoszą ok. 5 lat. Związane jest to z faktem, iż m.in. procesy neurohormonalne, przekształcające organizm w toku dojrzewania płciowego, warunkują występowanie zwiększonego pobudzenia emocjonalnego oraz labilności i ambiwalencji uczuć. Pojawiająca się przy tym przejściowa utrata urody, a także kontroli nad własnym

pracy zawodowej i naukowej profesora Janusza Kostrzewskiego, Cz. Czabała, E. Zasępa (red.), Warszawa 2006, s. 115.

¹⁵⁴ L. F. Beck, *O dojrzewaniu seksualnym*, Warszawa 1985, s. 47.

¹⁵⁵ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Wychowanie seksualne*, Wrocław 1998, s. 73.

ciałem, może wzbudzać u młodzieży niepokój i niechęć wobec własnego ciała i płci, zwłaszcza u dziewcząt¹⁵⁶.

Ważną rolę odgrywają także osiągnięcia szczytowe. W okresie młodzieńczym fizyczny wzrost ludzkiego organizmu ulega zakończeniu. Osiąga on maksymalną wydolność mięśni i układów wewnętrznych takich jak układ kostny, oddechowy, nerwowy, sprawność układu immunologicznego w tym odporność, zwłaszcza na choroby chroniczne, oraz wydolność wszystkich zmysłów, co umożliwi ukierunkowaną, planową i systematyczną analizę oraz syntezę w ujmowaniu rzeczywistości. Młodzież w tym okresie uzyskuje wysoki poziom witalności i efektywności w konfrontacji z zadaniami życiowymi, m.in. przekazywanie życia, a kobiety największą zdolność do poczęcia – statystycznie najmniejsza liczba powikłań ciążyowych i okołoporodowych¹⁵⁷.

W kontekście powyższych zmian fizjologicznych śmiało można powiedzieć, że metody harcerskie dążą do umiejętnego wyładowania energii młodego człowieka – skauta w kierunku działań o charakterze pożytecznym dla całego organizmu podpartych jego ciągłą aktywnością. Nadmiar energii w organizmie powoduje wielkie uczulenie na bodźce w formie życia afektywnego, co posiada istotny wpływ na usposobienie, temperament, a także na osobowość jednostki. Wpływ i znaczenie hormonów dostrzega się zatem w czynnościach instynktowych, a w szczególności w okresie dojrzewania, głównie w instynkcie rozrodczym¹⁵⁸.

Hormony wywierają niewątpliwie bezpośredni wpływ na uwrażliwienie organizmu wobec drugiej płci, które u hormonalnie dojrzałych jednostek staje się „specyficzną” podniętą, wyzwalającą popęd seksualny. Poza tym organizm, przesycony hormonami w okresie dojrzewania, a jeszcze seksualnie nie aktywny, będzie wykazywał wzmożoną wrażliwość na tym polu, znajdującą na zewnątrz wyraz we flircie i kokieterii oraz w nieświadomym czy też świadomym szukaniu towarzystwa oraz widoku drugiej płci. Hormony, występujące w dużej ilości, z braku ujęcia, zużycia swojej energii opanowują ośrodki mózgowie. Hormon wytwarzany w tym czasie przez gruczoł pubertalny dostaje się do mózgu i dokonuje procesu jego „seksualizacji”, to znaczy uczula młodego człowieka na pewne specyficzne podniety

¹⁵⁶ A. Kulik, L. Szewczyk, *Psychofizyczne...*, s. 117.

¹⁵⁷ L. F. Beck, *O dojrzewaniu...*, s. 45.

¹⁵⁸ J. Wellman, E. J. Wormer, *Hormony...*, Warszawa 2000, s. 92.

zewewnętrzne, które przedtem pozostawały wolne od jakiegokolwiek reakcji, pobudzając równocześnie w nim tendencję do poszukiwania właściwych mu bodźców w otoczeniu¹⁵⁹.

W wieku dojrzewania popęd płciowy zdobywa dominujące znaczenie. Zaznacza się to mniejszym stopniu w bezpośrednich przejawach popędu, zważywszy na fakt, iż są one ograniczane zakazami i normami społecznymi. Natomiast promieniowanie popędu na psychikę, ukryte znaczenie tej energii i jej przemiana w energię psychiczną oraz wpływ hormonów wieku dojrzewania na ośrodek mózgowy, stanowią kardynalne i najistotniejsze zagadnienia psychologii tego okresu rozwojowego¹⁶⁰. Uczulenie na określone bodźce, które wyzwalają tę energię, stanowi finał działania hormonów. Patrząc z wychowawczego punktu widzenia, należy stwierdzić, iż tak uwrażliwiony organizm z powodu nadmiaru energii, która go pcha do określonych działań, nie zawsze jest zdolny do tego, by skupić się np. nad konkretną pracą umysłową. Stąd wynika konieczność umiejętnego zużycowania tej energii. Metody harcerskie znajdują doskonałe rozwiązanie tego problemu. Wychowanie harcerskie buduje bowiem proces kształtowania osobowości na sublimacji instynktu płciowego. W tym tkwi specyfika i niepowtarzalność harcerstwa w Polsce i skautingu w Anglii¹⁶¹.

Największą rolę w sublimacji popędu płciowego odgrywa kontakt z przyrodą, natomiast najskuteczniejszą formą wyzwiania jej energii są włóczęgi, terenoznawstwo i obozownictwo. Należy więc stwierdzić, iż instynkt włóczęgostwa, który jest częścią składową instynktu płciowego w okresie dojrzewania, staje się szczególnie pomocny. To samo dotyczy terenoznawstwa i obozownictwa. Na przecuciach opierają się zainteresowania instynktowe, które są symptomami potrzeb wewnętrznych i leżą u podstaw zainteresowań kulturalnych¹⁶².

Sam instynkt należy rozumieć jako wrodzony, dziedziczony zespół hierarchicznie uorganizowanych, niezależnych od woli, złożonych reakcji organizmu, stanowiących odpowiedź na specyficzne bodźce, np. ubarwienie, sposób poruszania się, oddziałujące z otoczenia lub z wnętrza organizmu¹⁶³.

159 M. Botwina, *Psychologia światopoglądu młodzieży*, Wrocław 1988, s. 39.

160 J. Kuchta, *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, Warszawa 1933, s. 50.

161 M. Kreutz, *Rozwój psychiczny młodzieży*, Wrocław 2005, s. 35.

162 B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968, s. 127.

163 M. S. Gazzaniga, *Instynkt świadomości: jak z mózgu wyłania się umysł?*, Sopot 2020, s. 98.

Instynkt funkcjonuje w sposób regularny dzięki łańcuchom reakcji o charakterze odruchów – specyficzny bodziec inicjuje pierwsze ogniwo ciągu reakcji, końcowy zaś jej „produkt” automatycznie staje się czynnikiem, wymuszającym urzeczywistnienie się procesów, stanowiących jej następne ogniwo. W tych samych warunkach określony typ zachowania instynktownego przejawia się w niemal identycznej postaci u wszystkich przedstawicieli określonego gatunku. Stanowi on cechę identyfikującą ten gatunek w równym stopniu np. cechy morfologiczne. W normalnych warunkach zachowanie instynktowne jest adekwatne do budowy i innych właściwości organizmu i nakierowane na spełnienie istotnej dla organizmu funkcji. Bezpośrednim celem, jakiemu służy instynkt jest przetrwanie zarówno osobnika, jak i gatunku, do którego on należy¹⁶⁴.

W zależności od roli biologicznej wyróżnia się następujące typy instynktów:

1. zaspokajanie głodu – poszukiwanie pokarmu, polowanie na zdobycz, gromadzenie zapasów,
2. obrona bierna (ucieczka, ukrywanie się) oraz czynna (używanie wyspecjalizowanych części ciała, jak rogi, kły, żądła),
3. rozrodczy (taniec godowy, śpiew, walka o samice, wędrówki do stałych miejsc tarła),
4. rodzicielski (opieka nad potomstwem, budowanie gniazda, dostarczanie potomstwu pokarmu, uczenie go zachowań obronnych i myśliwskich),
5. grupowy – stadny – zespołowa obrona przed drapieżnikiem, wspólne dbanie o potomstwo, ogrzewanie się od siebie w okresach chłodu, grupowe migracje¹⁶⁵.

W tym kontekście należy zauważyć, iż gry i zabawy stanowią przejaw powyższych pierwotnych zainteresowań instynktownych. Pozwalają one przetwarzać określone zainteresowania biologiczne, idące np. w kierunku zainteresowań kulturalnych. W tym niewątpliwie zawiera się głęboki sens harcerstwa jako gry i zabawy. Wynika to z faktu, że każda metoda realizacji celów harcerstwa kształci i w sposób sobie właściwy wychowuje. Poprzez zabawę dziecko zaprawia się do czynienia spostrzeżeń, inaczej natomiast jest w przypadku wszelkich aktów uwagi, której zainteresowanie

¹⁶⁴ G. Viaud, *Instynkty*, Warszawa 1965, s. 77.

¹⁶⁵ P. Bovet, *Instynkt walki*, Warszawa 1934, s. 173.

jest w określony sposób uwarunkowane właściwymi czynnikami. Łatwo dostrzec, że mimowolna uwaga młodego człowieka – skauta opiera się o zainteresowania instynktowne, a uwaga dowolna na zainteresowaniu duchowym. Zrozumiały w tym kontekście staje się proces przetwarzania zainteresowań niższego rzędu w wyższego, dzięki przemianie uwagi mimowolnej w dowolną, co dokonuje się poprzez ćwiczenie danej dyspozycji w grach i zabawach¹⁶⁶.

Założeniami i celem wychowania jest uszlachetnianie instynktów. Skauting z powodzeniem realizuje tę zasadę, gdyż wykorzystując swoje metody wychowawcze w odniesieniu do impulsywnej sfery dziecka, stara się uwzględnić jego aktywność. Czynna postawa wobec konkretnych sytuacji i rozwiązywanie coraz to trudniejszych zadań, zmuszających dziecko do pokonywania ich bez możliwości obejścia, jest jedną z naczelnych założeń wychowania w skautingu. Młody człowiek ma wówczas okazję wdrażać się do samorzutnego postępowania, ćwiczy dzielność, zaradność i przez to zaprawia się systematycznie do dobrego postępowania. Ważną rolę odgrywa tu ambicja dziecka, która jest motorem napędowym, popychającym je w kierunku spełnienia dobrych czynów. Zachęczone przez instruktora, potrafi pokonać wiele trudności, aby honorowo spełnić zadanie¹⁶⁷.

Skauting pozytywnie ustosunkowuje się do wszelkich instynktów dziecka. Stara się nie tłumić i nie lekceważyć energii psychicznej, która w nim się zawiera, a jedynie w całej pełni ją wykorzystuje. Dominuje tu zasada uchronienia młodego człowieka przed złymi przyzwyczajeniami, co siłą rzeczy stanowi przeciwwagę wobec konieczności wdrażania dobrych czynów. Pozwala to instruktorowi umiejętnie nakierować tę energię we właściwą stronę, aby w konsekwencji swoją siłą i autorytetem tworzyć dobre przyzwyczajenia, a tym samym kształtować osobowość dziecka¹⁶⁸.

Skauting stara się także pozytywnie zużytkować instynkt walki. W swych założeniach dąży ono do rozwoju wewnętrznej mocy. Pokonywanie wszelkich przeciwności, delektowanie się postawą ukierunkowaną na walkę

¹⁶⁶ S. S. Colvin, W. Ch. Bagley, *Postępowanie człowieka: kurs wstępny psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1930, s. 113.

¹⁶⁷ B. Nawroczyński, *O wychowaniu...*, s. 133.

¹⁶⁸ M. S. Gazzaniga, *Instynkt...*, s. 101.

życiową i pokonywanie wszelkich trudności, ponadto nieuleganie silniejszym, hartuje wewnętrzną potęgę¹⁶⁹.

Psychologia indywidualna, której czołowym przedstawicielem był Alfred Adler, austriacki psychiatra, psycholog i pedagog, odrzucający freudowską koncepcję libido, uważał, że głównym motorem działania człowieka jest „dążenie do mocy” jako formy kompensacji kompleksu niższości, poczucia niższej wartości, który powstaje we wczesnym dzieciństwie na podłożu słabości dziecka w stosunku do dorosłych i otoczenia fizycznego, z przyczyn realnych bądź urojonych. Świadomość braków i potrzeba kompensacji są źródłem indywidualnego „planu życiowego”, wyznaczającego kierunek działalności, zamierzenia i ideały jednostki oraz kształtującego jego osobowość. „Plan życiowy” zaczyna się kształtować w ogólnych zarysach już w wieku przedszkolnym – pod wpływem wychowania rodzinnego, pozycji w rodzinie, a następnie w grupie społecznej, do której jednostka przynależy. Celem wychowania jest rozwijanie w dziecku uczuć społecznych oraz uświadamianie, że właściwym środkiem kompensacji kompleksu niższości jest poczucie wspólnoty oraz własnej wartości. Dzięki temu popęd częściowo neutralizuje się poprzez gry i zabawy, częściowo też zostaje skierowany na cele samowychowawcze jednostki, zaś reszta ulega sublimacji poprzez uczestnictwo w zastępie, ukierunkowane na uspołecznienie jednostki¹⁷⁰.

Metody skautowe są oparte na instynkcie w taki sposób, by można go było szybko opanować. Instynkt zazwyczaj wykorzystywano do obowiązku wypełniania w ciągu dnia dobrego uczynku. Był to genialny pomysł gen. R. Baden Powella, ów *good turn*, będący zalecanym, swoistym miłym i codziennym figlem, który doradzał on płać swoim skautom nie kosztem innych, ale na korzyść bliźniego. Ta miła niespodzianka pozwalała jej autorowi przekonać się o swojej własnej sile¹⁷¹.

Skauting doskonale wykorzystuje tak żywiotowo występujący instynkt, jakim jest chęć pokazania, zaznaczenia się w grupie, który płynie z poczucia niepełnowartościowości. „Dając swym członkom mundury i odznaki, skauting daje im od samego początku możliwość pokazania się; skaut zwraca na siebie uwagę, a to jest miłe dla każdego chłopca. Ślubowanie, jakie składa,

¹⁶⁹ G. Viaud, *Instynkty...*, s. 79.

¹⁷⁰ A. Adler, *Znajomość człowieka*, Łódź 1948, s. 41.

¹⁷¹ G. Viaud, *Instynkty...*, s. 73.

wymaga od niego z drugiej strony od razu uległości i czci wobec pewnych osób. Uległość ta przedstawia mu się realnie, bo jest połączona z pewnymi obowiązkami. System zastępowy i odznaki zastępów nakazują lojalność wobec pewnej grupy. Udział skautów w uroczystościach zbiorowych stanowi środek do stopniowego rozszerzania koła tej społeczności, względem której dziecko ma poczucie lojalnej przynależności do zastępu i drużyny oraz do lokalnego środowiska i do państwa¹⁷².

Bardzo ważna jest tu kwestia lojalności. Dziecko, przebywające w grupie, rozumie, że tylko lojalny stosunek wobec kolegów, a nie wybujały egoizm i postawa alienacji da mu możliwość poczucia pełni własnej wartości. Wtedy to egoistyczne „ja” siłą rzeczy zamieni się w społeczne „my”. W konsekwencji pozwoli to zastępowi stać się jednostką zwartą, w rezultacie czego skaut będzie starał się dbać o interes grupy, dając tym samym przykład zdrowej rywalizacji pomiędzy zastępami, drużynami, a nie poszczególnymi jednostkami. Towarzyszący temu popęd znajdzie swoje rozwiązanie w sublimacji. Śmiało więc można powiedzieć, iż skauting mocno tkwi korzeniami w psychice młodzieży, właśnie dzięki zrozumieniu dużej roli zainteresowań wrodzonych dla wychowania, o które oparł on swoje metody¹⁷³.

3. Podstawy socjologiczne metody skautowej

Wychowanie jest świadomą i intencjonalną działalnością społeczną, zmierzającą do społecznienia człowieka. Stanowi zespół działań kształtujących i doskonalących człowieka na rzecz osiągnięcia pełni osobowej, włączenia w życie społeczne, a także zaangażowania w realizację dobra wspólnego. Powyższe cele są osiąmane przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, psychologicznych, społecznych i duchowych jednostki. Wychowanie jest nierozzerwalnie związane ze złożoną siecią stosunków międzyludzkich – wychowawcze interakcje, określanych przez osobowość i dane role społeczne. W tym kontekście badacze mówią o społeczeństwie wychowującym oraz wychowaniem dla społeczeństwa. Celem wychowania jest urzeczywistnienie w człowieku dobra, które ma służyć osobie i innym w dążeniu do osiągnięcia celu ostatecznego; osoba ludzka jest suwerennym,

¹⁷² G. H. Green, *Psychoanaliza w szkole*, Warszawa 1928, s. 77.

¹⁷³ P. Bovet, *Instynkt...*, s. 178.

stanowiącym o sobie podmiotem działania, bytem dynamicznym, potencjalnym, ukierunkowanym ku dobru, osiągającym coraz wyższe stopnie uczestnictwa¹⁷⁴.

Według ks. Mieczysława Alberta Krąpca jednostka do realizacji tego celu potrzebuje pomocy innych osób, ponieważ jej pełny rozwój może dokonać się jedynie w społeczności. Stąd wynika różnorodny charakter i bogactwo więzi wychowawczych, łączących człowieka z grupami społecznymi, w których doświadcza międzyludzkiej solidarności i pomocy w dochodzeniu do pełni rozwoju osobowego; grupa społeczna nie może jednak ograniczać, manipulować ani instrumentalizować procesu rozwoju i wychowania, ponieważ narusza to jego istotę, a także uderza w wolność i godność człowieka; jego niepowtarzalność osobowa oraz prawo do wyboru własnej drogi rozwoju nie mogą być także podporządkowane tzw. czynnikom nacisku społecznego, jak np. partie polityczne, grupy społeczne, organizacje i media¹⁷⁵.

Oczywistym jest, że tylko rodzice mają prawo i obowiązek uczestniczyć w procesie wychowawczym swojego dziecka, stwarzając mu najkorzystniejsze warunki do aktualizacji jego potencjalności. Rozwój i wychowanie osoby są efektem jej osobistego wysiłku. Rolę i miejsce instytucji społecznych wyznacza zasada pomocniczości, w myśl której rozwój i wychowanie człowieka są dopełniane pracą szkoły, Kościoła, organizacji i stowarzyszeń społecznych. Życie społeczne ma służyć dobru człowieka, jego rozwojowi i wychowaniu, stąd każda społeczność winna dysponować środkami, służącymi integralnemu wychowaniu osoby według jej indywidualnych zdolności oraz zainteresowań. Tym samym jednostka, realizując swoje życie, staje się aktywnym i pożytecznym członkiem społeczeństwa, przyczyniającym się do pomnażania jego dobra wspólnego¹⁷⁶.

W tym kontekście należy stwierdzić, iż dziecko żyje i rozwija się w zależności od ilości i jakości kontaktów międzyludzkich, początkowo o charakterze biologiczno-przedmiotowym i heteronomicznym w stosunku do rodziców, z czasem bardziej społeczno-podmiotowym i autonomicznym. Współwystępują z nimi przeżycia emocjonalne i poznawcze, uwarunkowane mechanizmem naśladownictwa oraz identyfikacji. Wynikiem procesu

¹⁷⁴ A. Kamiński, *Funkcje...*, s. 72.

¹⁷⁵ M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010, s. 99–100.

¹⁷⁶ B. Cramer, *Zawód dziecko*, Warszawa 1994, s. 91.

rozwoju społecznego są u dzieci zmiany osobowości, korzystnie wpływające na ustosunkowanie się do innych ludzi, np. życzliwość, uprzejmość i do samego siebie, np. poczucie własnej godności, brak zarozumiałości¹⁷⁷.

W rozwoju społecznym dziecka szczególnego wymiaru nabiera rozwój kontaktów interpersonalnych. Daje się to zauważyć już w **młodszych wiekach szkolnym**, kiedy to rozwija się u dzieci przestawność uwagi, dzięki czemu stopniowo staje się ono zdolne do uwzględniania punktu widzenia innych. Umożliwia to koordynację z własnym punktem widzenia – np. poszukiwanie dowodów dla własnych twierdzeń, będącą podstawą współdziałania – np. współpraca, dyskusja, gra z regułami i warunkiem efektywnej socjalizacji – m.in. przez internalizację. Wyzwała to dziecko z indywidualnego i społecznego egocentryzmu oraz kształtuje zaczątki autonomizacji myślenia, decyzji i działania. Ponadto dzięki mowie i zwyczajom socjokulturowym wchodzi ono w struktury pozarodzinne – np. klasa szkolna, organizacje dziecięce oraz różne grupy nieformalne, np. zabawowe, przyjmując w nich różne role, co kształtuje takie społeczne cechy osobowości, jak: dominacja – submisja, aktywność – bierność, indywidualizm – konformizm, altruizm – egoizm. W przypadku niesprzyjających warunków wychowawczych łatwo tworzą się cechy negatywne, np. przestępcze¹⁷⁸.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na zachowania społeczne **wśród dzieci**. Obejmują one w szczególności tworzenie różnego typu grup koleżeńskich oraz umacnianie istniejących w nich więzów. Ma to wpływ na rozwój społeczny młodzieży, który wynika z poznania przez nią praw i obowiązków, nabycia wzajemnej tolerancji oraz umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach – m.in. towarzyskich, zawodowych, rodzinnych, ekonomicznych, politycznych. Do tego dochodzi wzrastająca świadomość własnego wpływu na innych, sposób odbioru z ich strony, umiejętność trafego określania stanów psychicznych drugiej osoby, przewidywania jej postępowania i kształtowania go we właściwym kierunku. Społecznemu rozwojowi towarzyszy coraz lepsze dostrzeganie i pragnienie rzeczywistego dobra drugiego człowieka, decentracji interpersonalnej, w tym głównie umiejętności spojrzenia na sytuację z punktu widzenia

¹⁷⁷ H. Izdebska, *Nasze dzieci i my. Książka dla rodziców*, Warszawa 1961, s. 57.

¹⁷⁸ S. Covey, *7 nawyków...*, s. 63.

innej osoby i przyjęcie jej perspektywy, a także uwzględnianie perspektywy osoby trzeciej, np. rodzica¹⁷⁹.

Na pogłębienie kontaktów międzyludzkich młodzieży wpływają w sposób znaczący przyjaźń i miłość. Przyjaźń spełnia m.in. funkcje pomocy, odreagowania, potrzeby zwierzeń, bycia akceptowanym, oraz wzmocnienia poczucia własnej wartości. We właściwym rozumieniu pojawia się ona ok. 15. roku życia. Jej rozwój zmierza do stopniowej rezygnacji z naiwnych, nierealistycznych wizji idealnej przyjaźni, nieopartej na obustronnym dążeniu do wspólnych wartości. Ponadto w okresie młodzieńczym pojawiają się pierwsze relacje zakochania o różnym stopniu trwałości, a w formie bardziej dojrzałej miłość do osób płci przeciwnej. Relacje te opierają się na pragnieniu wyłączności, intymności, przynależności, oddania i pełnego zjednoczenia z drugą osobą. Często jest to jednak związek niedojrzały, związany z pragnieniem dowartościowania się lub zaspokojenia potrzeb emocjonalnych¹⁸⁰.

Ważną rolę odgrywają czynniki rozwoju społecznego. Wynika to z faktu, iż stan psychiczny młodzieży jest uwarunkowany dojrzwaniem biopsychicznym. Wpływa ono na zwiększoną wrażliwość emocjonalną, skłonność do nagłych zmian nastrojów oraz przeżywanie uczuć nieokreślonej tęsknoty, zaspokajanej m.in. w kontakcie z rówieśnikami. Dotyczy to w szczególności dziewcząt. Jest to głównie pragnienie jedności, porozumienia, współdziałania oraz współprzeżywania w kontakcie z drugim człowiekiem¹⁸¹.

Na rozwój społeczny młodzieży wpływa ponadto zwiększona wrażliwość na niesprawiedliwość, potrzeby innych osób, m.in. niepełnosprawnych, głodujących, oraz gotowość udzielania pomocy i korzystania z niej. Zwiększeniu ulega także aktywność podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych, np. sportowych, tanecznych, teatralnych, ekologicznych, a także aktywność społeczna i kulturowa. Wpływa to na zdobywanie przez młodzież nowych umiejętności i kompetencji społecznych oraz wzrost poczucia wartości. Poprzez operacje formalne myślenia oraz inne sprawności młodzież wykracza poza teraźniejszość i określając swoje

¹⁷⁹ B. Cramer, *Zawód...*, s. 93.

¹⁸⁰ M. Drzewiecki, *Ochronić życie: tylko miłość chroni człowieka*, Kraków 2009, s. 27.

¹⁸¹ M. Michalik, *Moralne czynniki rozwoju społecznego*, Warszawa 1980, s. 145.

osiągnięcia oraz umiejętności, kształtuje własny styl zachowania, a także swoją rolę w grupie rówieśniczej¹⁸².

Rozwój społeczny młodzieży warunkują również czynniki poszerzające kontakty społeczne w rodzinie, klasie szkolnej oraz w grupach rówieśniczych – formalnych i nieformalnych. W ramach swojego rozwoju społecznego młodzież początkowo przejmując normy zachowania i hierarchię wartości od rodziców, opiekunów i wychowawców, których wpływ maleje w miarę rozwoju i pogłębiania kontaktów interpersonalnych. W konsekwencji mogą wówczas pojawiać się: dystans, zarzuty braku zrozumienia, konserwatyzmu, sztywności myślenia, a także brak zaufania do rodziców, przeniesiony z czasem na rówieśników. Ich ingerencje w życie młodzieży przyjmowane są w formie protestu, co w konsekwencji przyczynia się do osłabienia więzi emocjonalnych. W rezultacie młodzież wstydy się swoich uczuć do rodziców, unika ich towarzystwa, nie chce przyjmować od nich pomocy, odtrąca objawy czułości i zamyka się w sobie, a jednocześnie podejmuje różne próby sprawdzania ich miłości poprzez potrzebę ciągłego jej potwierdzania. Warto w tym miejscu podkreślić, iż osiągnięcie przez młodzież określonego poziomu separacji uczuciowej jest niezbędne do rozwoju jej samodzielności, swobody w nawiązywaniu kontaktów społecznych oraz procesu poszukiwania i osiągnięcia własnej tożsamości¹⁸³.

Układem odniesienia dla młodzieży jest również opinia klasy szkolnej oraz grup rówieśniczych. Na jej podstawie młodzież dokonuje oceny własnego postępowania. Specyficzna więź uczuciowa i poczucie zrozumienia, tworzące się w środowisku szkolnym, wpływają na pozytywny stosunek młodzieży do szkoły i jej funkcjonowanie w roli ucznia. Towarzyszące temu indywidualne kontakty warunkują zawieranie przyjaźni i umacnianie poczucia własnej wartości. W grupie szkolnej i kontaktach z nauczycielami młodzież nabywa zdolności współdziałania, podporządkowywania celów egoistycznych społecznym, umiejętności obrony własnych przekonań i zasad etycznych, ucząc się przy tym zasad moralnych, a także przegrywania¹⁸⁴.

Grupa rówieśnicza wpływa także na zainteresowania, sposób ubierania się, mówienia w postaci żargonu młodzieżowego, spędzania wolnego

¹⁸² H. Izdebska, *Nasze...*, s. 59.

¹⁸³ M. A. Krąpiec, *Rozważania...*, s. 83.

¹⁸⁴ A. Kamiński, *Funkcje...*, s. 74.

czasu oraz hierarchię wartości. W wymiarze pozytywnym umożliwia ona nawiązanie relacji towarzyskich i przyjaźni, związanych z poczuciem bezpieczeństwa i uznaniem społecznym, uwolnienie się od napięć emocjonalnych. Daje przy tym poczucie własnej wartości, podnosi prestiż w oczach rówieśników, ustala wzory i normy postępowania, mobilizuje do dojrzałych zachowań społecznych i osiągnięcia niezależności. Natomiast w wymiarze negatywnym może powodować rozwój snobizmu, tłumienie indywidualności swoich członków, przyczyniać się do wzrostu napięć pomiędzy młodzieżą, a rodzicami, nadmiernie uzależniać od opinii grupy, prowadząc nawet do rezygnacji z własnej hierarchii wartości¹⁸⁵.

Do grup rówieśniczych należą: związki przyjaźni, zazwyczaj trwałe, które tworzą się u dziewcząt od ok. 13., a u chłopców od ok. 16. roku życia, paczki, głównie małe grupy, najpierw u osób tej samej płci, następnie mieszane, o wspólnych zainteresowaniach i pragnieniach, spotykające się w celu wymiany opinii, współdziałania, zwierzenia się, organizowania wspólnych rozrywek, oraz większe grupy formalne i nieformalne. Powstają one na zasadzie podobieństwa zainteresowań i celów pomiędzy ich członkami, a oparte są na mniej osobistych kontaktach, aniżeli paczki. Poprzez poczucie bliskości i przynależności do tych grup młodzież formuje własny świat symboli oraz zbiór norm i wzorców zachowań, składających się na zjawisko kultury młodzieżowej. Wzmacniają one tożsamość młodzieży, więzi przynależności generacyjnej i są wyrazem konformizmu wobec grupy rówieśniczej. Okazywany przez grupy nieformalne stopień akceptacji jednostki i jej popularności wśród rówieśników warunkuje jej prawidłowy rozwój społeczny, zaś dezaprobatę lub całkowite odtrącenie pociągają za sobą objawy nieprzystosowania społecznego¹⁸⁶.

Na rozwój społeczny młodzieży wpływa też gotowość i umiejętność zaufania drugiemu człowiekowi, otwarcia się przed nim, wystuchania, przyjęcia go i okazania dyskrecji, a także budowania i umacniania wspólnej hierarchii wartości. Do towarzyszących temu uwarunkowań należy też pragnienie spełnienia siebie wobec innych, doświadczenia poczucia kompetencji i akceptacji. Przygotowaniem do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu wspólnot, m.in. rodzinnej, religijnej, narodowej oraz światowego ich tworzenia, jest również doświadczenie poczucia jedności,

¹⁸⁵ H. Izdebska, *Nasze...*, s. 60.

¹⁸⁶ M. Michalik, *Moralne...*, s. 147.

harmonii i współodczuwania z innymi, kształtowanie kierunku własnego rozwoju, a także umiejętność wyboru wspólnot korzystnych dla własnego spełnienia¹⁸⁷.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na okresy rozwoju społecznego. W pierwszej połowie okresu dorastania występuje antagonizm płci, wyrażający się we wzajemnej niechęci, wyrażanej silniej przez chłopców. Ma to wpływ na kształtowanie się związków rówieśniczych. Młodzież wybiera związki rówieśnicze, początkowo w małych, żytych grupach osób tej samej płci, zaś w miarę dojrzewania płciowego – w liczniejszych, różnej płci, opartych na podobnych zainteresowaniach i orientacjach zawodowych oraz związkach przyjaźni z intensywnymi i pełnymi zaufania kontaktami. Przy czym dziewczęta w takich związkach kładą nacisk na rozmowy i komunikowanie się w sprawach osobistych, a chłopcy na wymianę własnych opinii i kompetencji oraz wspólne działanie. W 15.–17. roku życia tworzą się głębsze związki uczuciowe, umożliwiające młodzieży poznanie odmierności sposobu przeżywania świata przez osoby płci przeciwnej oraz analizę własnych reakcji na nie. Do tego dochodzi uczenie się odpowiedzialności za własne działanie i za drugą osobę. Wynikające stąd wchodzenie w role małżeńskie i rodzicielskie oraz w środowisko zawodowe wymaga od młodzieży właściwego zachowania w relacjach ze współpracownikami, przełożonymi i podwładnymi, rozwiązywania konfliktów, a także kształtowania i obrony swojej hierarchii wartości¹⁸⁸.

W okresie dorastania często następuje kryzys autorytetu rodziców, wynikający z porównywania ich przez młodzież z innymi osobami. Prowadzi to do rozczarowań, a w powiązaniu z pragnieniem przez młodzież posiadania autonomii do zarysowania się licznych obszarów konfliktowych, np. między tendencją do kontrolowania u rodziców i potrzebą swobody u ich dzieci. W tym czasie poszerza się również krąg osób znaczących, do głosu dochodzą nowe wzorce naśladowania, czasem sprzeczne z dotychczasowymi. Towarzyszący temu kryzys pojawia się ok. 12. roku życia i osiąga szczyt między 15. a 16. rokiem życia. Nasilenie konfliktów u dziewcząt występuje pomiędzy 14. a 16., u chłopców – 14. a 15. rokiem życia, po czym stopniowo słabnie. Po fazie buntu i zerwaniu kontaktu uczuciowego z rodzicami, po

¹⁸⁷ M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Katowice 2011, s. 53.

¹⁸⁸ M. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2002, s. 183.

ok. 18. roku życia, młodzież na ogół zmienia swój stosunek do nich i traktuje ich bardziej jako przyjaciół niż autorytet¹⁸⁹.

Ważną rolę odgrywa też wspomaganie rozwoju społecznego młodzieży. Obejmuje ono powierzanie i wspomaganie jej w podejmowaniu ról społecznych, stwarzanie sytuacji wymagających aktywności i inicjatywy w różnych środowiskach, a przez to kształtowanie u niej hierarchii wartości, umożliwiającej wchodzenie w trwałe i pogłębione kontakty międzyludzkie¹⁹⁰.

Jeśli popatrzy się na metody skautowe z punktu widzenia socjologicznego, to wówczas dostrzeże się tam ich zasadność. Wychowaniem, według socjologii wychowania, jest działalność społeczna, której przedmiotem jest osoba, będąca kandydatem na członka określonej grupy społecznej w wymiarze pełnego członkostwa. Grupa społeczna jest to zrzeszenie ludzi, łączących się na podstawie wspólnych zainteresowań, dążenia do realizacji wspólnych celów, pochłoniętych jakąś wspólną ideą, która ich łączy. Zastęp skautowy jest taką grupą młodzieży, która dzięki zbiorowemu instynktowi łączy się impulsywnie w grupy nieformalne. Wytwarzają one swój kodeks postępowania, mając przy tym swoje wtajemniczenia. Tworzy się w ten sposób grupa nieformalna, będąca naturalną jednostką, w którą się łączą chłopcy w celach zabawy, przy czym chłopiec z największym charakterem w danej grupie przejmuje rolę przywódcy¹⁹¹.

Ważnym z punktu widzenia socjologicznego jest okres w życiu dorastającego dziecka od dziesięciu do piętnastu lat, w którym kształtują się, dostosowane do wieku, grupy nieformalne, dziecięce ze stojącym na ich czele szefem, często przypisującym sobie władzę absolutną, lecz zawsze cieszącym się dużym autorytetem. W tym okresie członkowie grupy przejawiają zdolność do ofiar i poświęceń, zaś każda obraza członków grupy jest odbierana w kategoriach osobistej obrazy¹⁹².

Adolphe Ferrière'a, szwajcarski pedagog, przedstawiciel nurtu nowego wychowania i współtwórca koncepcji tzw. „szkoły aktywnej” uważał, iż „ignorowanie spontanicznej potrzeby dziecka i młodzieńca w celu zorganizowania się w zwarte grupy pozbawia otoczenie środka wychowawczego pierwszorzędnej wagi i w ten sposób zostawia wolne pole do działania

¹⁸⁹ M. Kleszcz, *Postawa...*, s. 58.

¹⁹⁰ M. Michalik, *Moralne...*, s. 148.

¹⁹¹ J. Sosnowski, *O wychowaniu w ogóle i wychowaniu harcerskim*, Warszawa 1947, s. 33.

¹⁹² M. Sińczuch, *Wchodzenie...*, s. 185.

wszystkich złych wpływów". Było to odzwierciedlenie założeń ruchu, który stanowił reakcję na rygoryzm, przesadny intelektualizm, i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej. A. Ferrière jako jeden z jego znaczących przedstawicieli był przekonany, iż dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, zaś sam ten proces winien uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania. Nowa szkoła miała być „szkołą aktywną”, „szkołą na miarę dziecka”, „szkołą pracy”, wychowującą „do życia i przez życie”¹⁹³.

Należy pamiętać, iż znaczenie wychowawcze grup rówieśniczych stało się bardzo ważne i znaczące na ziemiach polskich szczególnie w okresie międzywojennym pod wpływem działań o charakterze obywatelskim i patriotycznym. „Nie ulega wątpliwości, mówił Florian Znaniecki, że w ogóle ich wpływ na osobowość społeczną jednostki jest potężny i w pewnym zakresie niezastąpiony. Są takie czynności, do których grupa rówieśników stanowi niezbędne wprost przygotowania i osoba tego przygotowania pozbawiona, opóźnia się w swoim rozwoju”. Towarzyszący grupom rówieśniczym naturalny pęd do zrzeszania się wykorzystano siłą rzeczy w Polsce w odniesieniu do harcerstwa. Zastęp stał się grupą społeczną, opartą na samodzielnej inicjatywie poszczególnych gromad młodzieży, którzy żyli się ze sobą, wytworzyli własną tradycję, wspólne przeżycia, posiadając przy tym swój własny świat¹⁹⁴.

Doniostym momentem socjologicznym jest „wtajemniczenie”, które w skautingu ma szczególne znaczenie. Przejawia się ono w sposobie wprowadzania nowych członków do zastępu, drużyny, itd. Dotyczy to także dopuszczenia do prób i samej próbie oraz zdobywania stopni i sprawności, które biorąc całościowo, łączą w sobie określone „przywileje”. Towarzysząca temu wszelka obrzędowość w zastępie, drużynie – jej bogatsza czy uboższa forma, świadczy o socjologicznej żywotności danej grupy. Faktem jest, iż otoczenie, które posiada ubóstwo form i norm współżycia, jak np. obrzędy, zwyczaje ogólnie obowiązujące, stanowi bardzo wątlą atmosferę wychowawczą. W związku z powyższym zastosowanie obrzędowości powinno

¹⁹³ A. Ferrière, *Samorząd uczniowski: sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*, Lwów–Warszawa [1933], s. 115.

¹⁹⁴ F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 211.

zaistnieć w każdej grupie społecznej, jeśli poprzez nią chce się oddziaływać wychowawczo na swoich członków¹⁹⁵.

Skauting jest zatem bogatym środowiskiem wychowawczym. Posiada bowiem szereg zwyczajów, obrzędów takich, jak święto drużyny, moment złożenia przyrzeczenia, obrzędy obozowe i wiele wspólnych przeżyć, które poprzez „ducha” zastępu, drużyny, wytwarzają swoistą atmosferę, która łączy wszystkich w jedną całość, uczy wspólnego przeżywania uczuć, myślenia i działania. Zastępy same wytwarzają „ducha zastępu” o wysokim poziomie moralnym i o dużym napięciu wychowawczym, ponieważ młodzież odczuwa samorzutnie potrzebę zadziergnięcia węzłów bliskiego współzycia. Taki bowiem zespół ludzi pozwoli wychować silne indywidualności i nauczyć je żyć w grupie społecznej. Należy zatem podnieść zalety systemu zastępowego, który jest podstawową formą wychowania w harcerstwie¹⁹⁶.

Niezależnie od systemu zastępowego duże znaczenie w pracy skautowej posiada obozownictwo, poprzez które dokonuje się pełnia kształcenia społecznego. W nim znajdują swój wyraz wszystkie metody harcerskie, wszystkie środki wychowawcze. Obóz tworzy zwartą, jednolitą społeczność – grupę społeczną, posiada regulamin funkcyjnych i jest samowystarczalny – gotowanie. Każdy z uczestników wykonuje pracę dla siebie i innych, zdobywa sprawności, które są wyrazem zamiłowania do pracy. Wiele zatem walorów łączy ze sobą obóz skautowy, który jest miniaturą społeczeństwa, pojętego jako państwo, a zaprawia do życia w szerszym społeczeństwie¹⁹⁷.

Skauting czyni więc zadość nowemu postulatowi wychowania społecznego, gdyż opiera swoje podstawy metodyczne o wewnętrzne potrzeby młodzieży i przesuwa je na forum życia społecznego. W harcerstwie odnajduje się uzasadnienie nie tylko metod harcerskich, ale również odkrywa się tajemnicę wychowania *par excellence*. Jego źródła i podstawy tkwią w istocie człowieka, w jego najgłębiej zakorzenionych właściwościach psychofizycznych, i stąd zachodzi potrzeba, aby je wydobyć, rozwijać i kształtować¹⁹⁸.

¹⁹⁵ M. Kleszcz, *Postawa...*, s. 54.

¹⁹⁶ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 72.

¹⁹⁷ S. Gibess, *Obozownictwo*, Warszawa [1924], s. 18.

¹⁹⁸ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 63.



Rozdział III

Ukierunkowania pedagogiczne w harcerstwie

1. Wychowanie harcerskie na tle różnych prądów pedagogicznych

Harcerstwo bezsprzecznie można nazwać wychowaniem funkcjonalnym. Zaliczane jest do znaczących metod pajdocentrycznych, w których wyznacznikiem jest dziecko. Sam pajdocentryzm jest poglądem, zgodnie z którym proces wychowania powinien być podporządkowany nieskrępowanemu rozwojowi dziecka, utożsamiający wychowanie z dostosowaniem się wychowawcy do toku tego rozwoju oraz opieką nad nim¹⁹⁹. Pogląd ten neguje wszelkie formy kształtowania „od zewnątrz”, przeciwstawiając im naturalny, samorzutny rozwój „od wewnątrz”, jak np. naturalizm pedagogiczny. Domaga się przy tym dostosowania programów nauczania, organizacji i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej do właściwości psychicznych, potrzeb oraz zainteresowań dziecka. Swymi korzeniami sięga teorii swobodnego wychowania Jeana Jacquesa Rousseau²⁰⁰.

Chcąc zaliczyć system skautowy – harcerski do jakiegoś prądu współczesnej mu pedagogiki XX wieku, to na pierwszy rzut oka narzuca się bezpośrednio podobieństwo do koncepcji „szkoły pracy”, autorstwa m.in. Johna Deweya. Był to nurt w pedagogice przełomu XIX i XX wieku, wyphywający z koncepcji nowego ruchu reformatorskiego, zwanego nowym wychowaniem. Jego program opierał się na aktywnej pracy fizycznej ucznia, odrzucając tym samym schematyczne lekcje werbalne, abstrakcyjne w ramach danej szkoły jednostronnie intelektualistycznej, oderwanej od życia. Postulował ponadto nauczanie i wychowanie dynamiczne i funkcjonalne, powiązane z różnymi formami aktywności i pracy ucznia. Szkoła pracy nie była kierunkiem jednolitym. Praca, wokół której miało się ogniskować

¹⁹⁹ É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Warszawa 2006, s. 38.

²⁰⁰ J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002, s. 35.

nauczanie, i wychowanie była różnie pojmowana przez poszczególnych przedstawicieli tego kierunku. Te różnorodne koncepcje znalazły odbicie w nazwach poszczególnych odmian szkoły pracy, jak np. „szkoła aktywna” – Adolphe Ferrière, „szkoła działania i doświadczania życia” Johna Deweya, „szkoła pracy i wychowania obywatelskiego” Georga Kerschensteina, „szkoła pracy” Pawła Błonskiego i Paula Oestreicha, w Polsce zaś „szkoła twórcza” Henryka Rowida i Władysława Spasowskiego²⁰¹.

Dziecko według koncepcji „szkoły pracy” jako istota społeczna miało być przygotowywane na najbliższą przyszłość do funkcjonowania w określonym społeczeństwie. Należało więc przygotować je do wypełnienia funkcji społecznej, co było możliwe do skutecznego przy pomocy rozbudzenia instynktów społecznych. Pogląd ten sankcjonował również fakt, iż szkoła miała dostarczyć dziecku jak najwięcej sposobności do życia praktycznego – społecznego, stając się dla niego swoistym „społeczeństwem w miniaturze”²⁰².

Zwolennicy „szkoły pracy” uważali również, iż dziecko powinno zaprawiać się w tym środowisku do współpracy i wzajemnej pomocy. Wydaje się, iż tak pojętemu celowi najlepiej odpowiadają prace ręczne. Jednakże celem pracy ręcznej nie jest przygotowanie do określonego zawodu, ale stworzenie pewnych ośrodków zainteresowań, pobudzenie do badań naukowych, zastanawianie się nad historycznym rozwojem człowieka. John Dewey, jeden z twórców „szkoły pracy”, chcąc w sposób genetyczny ująć prace szkolne, twierdził, iż poprzez poznanie przyczyn rozwoju techniki pracy, dziecko poznaje kulturę w jej procesie rozwojowym, na której kształci swój umysł. Według Johna Deweya podstawą „szkoły pracy” jest wychowanie, zdeterminowane nie tylko poprzez pracę ręczną, lecz i umysłową, oraz poprzez gry i zabawy²⁰³.

Drugim teoretykiem „szkoły pracy” był Georg Kerschensteiner. Wysunął on trzy zadania „szkoły pracy”:

1. przygotowanie młodzieży do przyszłego zawodu,
2. urobienie silnego charakteru, aby on był ostoją pracy w zawodzie,

²⁰¹ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005, s. 14–15.

²⁰² G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy: podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Wrocław 1970, s. 96–97.

²⁰³ J. Dewey, *Moje...*, s. 18–19.

3. wdrożenie do pracy społecznej w środowisku swego zawodu w celu umoralnienia tego środowiska.

Uważał on także, iż tak wychowana jednostka ma służyć określonej społeczności moralnej, która jest najwyższym zewnętrznym dobrem człowieka. Jest nią państwo. Za naczelny cel „szkoły pracy” uznawał on kształcenie charakterów młodzieży²⁰⁴.

Natomiast podstawę nauki danej jednostki stanowi dla niego rzemiosło. Z tego też względu każda szkoła powinna posiadać pracownie, warsztaty, ogrody, itp., aby w ten sposób móc rozwijać u dziecka zamiłowanie do pracy ręcznej. Tym samym w zajęciach szkolnych winna nastąpić kompatybilność pracy fizycznej z umysłową. Zajęcia praktyczne, w założeniach, kształciłyby i rozwijały zainteresowania umysłowe, które posiadałyby charakter dogłębny. Pozwala to organizować prace uczniów w zespołach, w określonych związkach pracy, wspólnotach celem wytworzenia kształcenia społecznego. Proces tego kształcenia odbywa się tu drogą przyswajania sobie tych wartości, tkwiących w wytworach kultury, które posiadają taką samą lub podobną strukturę jaką posiada struktura dziecka²⁰⁵.

Sens „szkoły pracy”, według G. Kerschensteinera, polega na wytwarzaniu przy pomocy minimum materiału naukowego maksimum sprawności, zdolności i radości – jak się wyraził – na usługach ducha obywatelskiego. Do istoty „szkoły pracy” należy – jego zdaniem – wytworzenie pełni radości pracy. „Szkoła pracy” sprowadza swoje zasady do:

1. aktywności wychowanka,
2. społecznego charakteru praktyk wychowawczych,
3. do tendencji wychowania dla życia praktycznego. Harcerstwo elementy te posiada i w całej pełni rozwija²⁰⁶.

Należy wskazać w tym miejscu na szczególną rolę sprawności harcerskich, które w założeniach kultywowały umiejętność wykonywania prac ręcznych oraz na obóz harcerski, uczący samodzielności i zaradności życiowej, jako najlepsza „szkoła pracy”. Takie sprawności, jak np. stolarz, kucharz, ogrodnik, krawiec, mistrz do wszystkiego, itp. wyrażały umiejętności określonej pracy ręcznej u skauta. Natomiast obozownictwo wymagało od niego umiejętności w zakresie pionierki, która wymusza np. konieczność

²⁰⁴ G. Kerschensteiner, *Pojęcie...*, s. 112.

²⁰⁵ H. Rowid, *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia szkoły*, Kraków 1931, s. 113.

²⁰⁶ G. Kerschensteiner, *Pojęcie...*, s. 58.

postawienia namiotu, zbudowania kuchni, łózka, stołu bądź też wykonania określonych ozdób, itd. Ta swoista praca o charakterze twórczym miała na celu rozwijanie stosownych umiejętności, które poprzez zespołowe wykonywanie określonych czynności w danym środowisku społecznym jakim jest zastęp, czy drużyna, przygotowywałyby skauta do samodzielnego życia i pokonywania wszelkich trudów dnia codziennego²⁰⁷.

W założeniach zajęcia harcerskie opierały się na zainteresowaniach chłopca, a realizowane w nich treści, jako odpowiadające strukturze wychowania, miały charakter wybitnie kształcący. Słuszne jest podkreślanie innych nazw, a mianowicie: „szkoły pracy”, „szkoły twórczej”, „szkoły aktywności” albo „szkoły czynu”. Nazwy te były bardziej adekwatne do formy tej metody, a szczególnie lepiej odpowiadały metodzie harcerskiej. Czyn, dynamika działania i twórczy pęd życia skauta znajdowały w harcerstwie swoje uzasadnienie. System wychowania harcerskiego nie tylko krył w sobie elementy „szkoły pracy”, ale sam był „szkołą pracy”, jednak nie wyłącznie. Dzięki temu harcerstwo łączyło w sobie prawie wszystkie zdobycze pedagogiki XX wieku, a nie tylko „szkoły pracy”, wskazując przy tym, iż jest syntezą prądów pedagogicznych ówczesnej doby, mimo swego intuicyjnego charakteru w początkowym okresie i improwizacji pedagogicznej podejmowanej w późniejszych latach²⁰⁸.

Warto w tym miejscu porównać ten system z metodami ówczesnego wychowania, wychodząc od metod, dotyczących wychowania przedszkolnego. W 1907 roku włoska lekarka Maria Montessori zainicjowała nową metodę, odnosząc ją w pierwszym rzędzie do wychowania przedszkolnego. Polegała ona na swobodzie działania w procesie rozwojowym dziecka przy uwzględnieniu zasady samorzutności w rozwoju indywidualnym, widzianym w aspekcie psychicznym i fizycznym, w kontekście gier i zabaw. Łatwo więc dostrzec, iż wychowanie harcerskie, w myśl założeń R. Baden Powella, stanowi niejako kontynuację tej metody w odniesieniu głównie do starszych dzieci co niewątpliwie wynika z przyjętych założeń metody skautowej²⁰⁹.

Kolejną metodą jest zapoczątkowana również w 1907 roku metoda Ovide Decrolyego, głosząca potrzebę wychowania „dla życia przez życie”.

²⁰⁷ H. Rowid, *Szkoła...*, s. 114.

²⁰⁸ G. Kerschensteiner, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1936, s. 84.

²⁰⁹ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 18–19.

Punktem jej wyjścia jest przygotowanie dziecka do życia społecznego. Założenia tego systemu dydaktycznego zrywały z rutyną tradycyjnej szkoły, odwołując się przy tym do otaczającej młodego człowieka rzeczywistości przyrodniczej i społecznej przy uwzględnieniu zainteresowań i potrzeb, wynikających z jego aktywności psychofizycznej. Z tego też względu swoją metodę opierał on o tzw. „ośrodki zainteresowań”. Podstawą kształcenia były dla O. Decrolyego wszelkie informacje, które interesują dzieci w pewnym okresie rozwojowym. Jego zdaniem, winny one podążać do jednego celu, a mianowicie do tego, aby dziecko przyswoiło sobie określoną, jedną wiadomość, czy ideę. W ten sposób grupowanie ćwiczeń wokół jakiegoś zespołu zasadniczych przedmiotów, połączonych wspólną myślą kształcącą, stanowiło dla O. Decrolyego punkt wyjścia dla dalszych działań metodologicznych. Niezależnie od tego usiłował on stworzyć dla dziecka określone środowisko naturalne, w którym poprzez bezpośrednią obserwację, mogło ono poznawać zjawiska przyrody oraz funkcjonowanie w niej człowieka²¹⁰.

O. Decroly słusznie zauważał, że dzieci rozpoczynają proces zdobywania wiedzy od obserwacji zjawisk, które je otaczają. Podkreślał przy tym ich aktywność poznawczą, która nie ograniczała się tylko do obserwacji. Uważał on więc, iż należy doprowadzić dziecko do stanu aktualnego postrzegania czegoś, i zestawzić to z tym, co analogicznie daną rzecz już kiedyś postrzegało. Dawało to dziecku możliwość wyrażenia poprzez czyn tego, co przeżyło, widziało – obserwowało. Tym sposobem obserwacja – kojarzenie i wyrażenie, jako droga nabywania umiejętności, stanowiły charakterystyczny element tej metody²¹¹.

Podobnie i harcerstwo, zgodnie z koncepcją O. Decrolyego, opierało swoją metodę na określonych ośrodkach zainteresowań. Dla zuchów tymi ośrodkami były gry i zabawy, których trzon polegał na wykazaniu się dzielnością i zaspokojeniu własnych zainteresowań. Natomiast ośrodkami zainteresowań drużyn młodzieżowych były harce, wędrowki, obozy, zaś dla kręgów starszoharcerskich – kwestie o charakterze społecznym²¹².

Harcerstwo śmiało też można nazwać „szkołą czynu przez czyn” ponieważ pozwala ono wdrożyć skautów do osiągnięcia określonych umiejęt-

²¹⁰ A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, Warszawa 1932, s. 75.

²¹¹ O. Decroly, G. Boon, *Ku odnowie szkoły: (pierwszy etap): podział uczniów na klasy: program myśli skojarzonych*, Katowice–Łódź 1930, s. 19.

²¹² A. Hamaïde, *Metoda...*, s. 76.

ności, istotnych z punktu widzenia egzystencjalnego. Tak wypracowana metoda kształcenia, prowadząca od obserwacji poprzez kojarzenie do wyrażania jest *par excellence* podstawą metody harcerskiej. Młodzież harcerska z założenia realizuje określone ćwiczenia w zakresie procesu obserwacji, zaprawiając do tego zmysły. W efekcie pozwala to na kompilację wiedzy, zdobytej poprzez obserwację, z tym, co kiedyś było widziane, postrzegane, i tym sposobem ukierunkowanie skauta na potrzebę nauczania się wyciągania wniosków, np. w trakcie terenoznawstwa, tropienia oraz podczas całokształtu życia obozowego. Tym sposobem skaut czerpie z obserwacji określone wzorce dla swego postępowania, a następnie czynnie przetwarza je, akomodując przy tym zdobytą wiedzę. Stąd też przypisuje się ogromną rolę funkcjonowaniu zarówno w aspekcie egzystencjalnym, np. na łonie natury, jak i też w kręgach społecznych. Dzięki temu harcerstwo zbliża się do metody O. Decrolyego i w ten sposób też znajduje dla siebie potwierdzenie dalszego *status quo*²¹³.

Ważną rolę w procesie wychowawczym odgrywa, powstała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w latach 20. XX wieku tzw. „metoda projektu”, urzeczywistniana po dziś dzień w szkolnictwie. Za jej twórcę uważa się Williama Hearda Kilpatricka, który jej założenia przedstawił w pracy pt. *The Project Method*. Jest ona jedną z najbardziej ambitnych i skutecznych metod edukacyjnych. Zdaniem jej twórcy, naczelną zasadą dydaktyczną jest fakt, iż uczniowie samodzielnie zdobywają wiedzę, a poprzez to sprawdzają swoje umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych od strony praktycznej, przy wyłącznym ograniczeniu jej przyswajalności od strony teoretycznej²¹⁴.

Sama definicja projektu, jak określił to John Alford Stevenson, oznacza „czynność, mającą źródło w jakimś zagadnieniu, wypełnioną całkowicie, a przeprowadzoną na swoim naturalnym podłożu”. „Metoda projektu” polega na:

- łączeniu treści edukacyjnych z różnych dziedzin i nauk;
- łączeniu praktyki, doświadczania i teorii – ściśle połączenie omawianych tematów z życiem;
- przygotowaniu do dorosłego życia – wykonywanie wielu zawodów wiąże się z zespołową pracą projektową;

²¹³ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 106.

²¹⁴ W. K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie*, Poznań 1997, s. 124.

- rozwijaniu umiejętności, takich jak przyjmowanie odpowiedzialności, twórcze myślenie, samodzielne uczenie się, planowanie i organizacja pracy czy podejmowanie decyzji²¹⁵.

Recepcja tej metody z powodzeniem dokonała się również w harcerstwie, głównie poprzez obozownictwo, terenoznawstwo i pionierkę, co m.in. pozwoliło na realizację działań, wkomponowanych w puszczański tryb życia. Widoczna w tej pracy celowość i praktyczne działanie, oparte są na twórczym myśleniu. Ważna jest tu także konieczność przygotowania planu pracy, który w swojej istocie wymaga zaangażowania znacznego wysiłku fizycznego i umysłowego. Okoliczności te pozwalają z całą odpowiedzialnością mówić o sukcesie „metody projektu” w harcerstwie²¹⁶.

Równocześnie w tym samym czasie uaktywnił się tzw. system daltoński, opracowany przez amerykańską nauczycielkę Helen Parkhurst, która prowadząc zajęcia z uczniami o różnym stopniu możliwości umysłowych, zaczęła poszukiwać skutecznych sposobów wyrównywania ich poziomu intelektualnego, dążąc równocześnie do skutecznego zapobiegania, a w efekcie wyeliminowania trudności w procesie uczenia.

Zasadami tego systemu są:

1. wolność pracy, która polega na obieraniu przez młodzież właściwego dla siebie tempa pracy,
2. kooperacja, czyli wzajemne oddziaływanie poprzez grupę równieśniczą.

H. Parkhurst, stawiając przed oczyma dziecka pewne zadanie, wskazywała przede wszystkim na cel, jaki powinno ono sobie założyć oraz efekty, jakie chciałoby osiągnąć. Do realizacji określonego zadania dziecko może się zabrać, według niej, w dowolnie obrany przez siebie sposób. Pozwoli to wytworzyć u niego silne poczucie odpowiedzialności, rozwijając przy tym jego intelekt oraz samodzielny osąd. Tym sposobem śmiało można powiedzieć, iż harcerstwo w swej metodzie uwzględnia elementy systemu daltońskiego²¹⁷.

Jedną z metod nauczania, stosowanych w XX wieku równoległe do powstałego skautingu, było także „uczenie się pod kierunkiem”. Stanowiło ono swoisty system postępowania szkolnego, podczas którego każdy uczeń,

²¹⁵ J. A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*, Lwów–Warszawa 1930, s. 47.

²¹⁶ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 106.

²¹⁷ H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów–Warszawa 1928, s. 96–97.

bazując na otrzymywanych od nauczyciela dokładnych wskazówkach, wdrażał się do metody uczenia się i myślenia, realizując w ten sposób określone zadania w zakresie samodzielnej pracy umysłowej²¹⁸.

Jeśli tę zasadę wdrażania do pracy i jej usamodzielniania przeniesie się na grunt harcerski, to determinuje ona obowiązek realizacji prawa harcerskiego w odniesieniu do wewnętrznego kodeksu postępowania. Skaut, pogłębiając swoją wiedzę pod kierunkiem instruktora, kształci równocześnie własny charakter. Warto podkreślić, iż rola skautmistrza posiada tutaj wyłącznie wartość wspomagającą i polega na odpowiednim nakierowaniu do pracy, która w efekcie, przy sprzyjających warunkach, pozwoliłaby doprowadzić skauta do jego usamodzielnienia się. W ten sposób umiejętność samodzielnej pracy stanowi w tym wypadku finał tej metody. W ten sposób samokształcenie i samowychowanie jest wynikiem „uczenia się pod kierunkiem”, zaś w szerszym znaczeniu – wychowania pod kierunkiem. Śmiało można więc stwierdzić, iż harcerstwo skutecznie realizuje metodę „uczenia się pod kierunkiem”²¹⁹.

Jeśli zestawimy powyższe metody wychowania i nauczania z metodami harcerskimi, okazuje się, że wszystkie one w założeniach odwołują się do systemu wychowania harcerskiego. Metody harcerskie bowiem nie tylko wychowują, ale i realizują określony proces kształcenia. Na pierwszy plan wysuwa się w nich zagadnienie wychowania indywidualnego i społecznego, w które wpisuje się metoda zwana „indywidualną myślą pedagogiczną”. Widzi ona swoje zadanie w wychowaniu zdrowych, rozumnych i religijno-moralnych jednostek, przy czym pedagogika socjalna pragnie tak wykształcić młodego człowieka, żeby wrósł on w społeczeństwo, a tym samym umiał odnaleźć się w życiu społecznym. W tym wypadku pedagogika indywidualna kładzie szczególny nacisk na cel, metodę i rodzaj wychowania, licząc się ze stanowiskiem i potrzebami jednostki, gdy tymczasem pedagogika socjalna uwzględnia potrzeby społeczeństwa²²⁰.

Pedagogika indywidualna sięga korzeniami doktryny Jeana Jacquesa Rousseau. Kontynuatorem tej myśli był w XIX wieku Lew Totstoj, głoszący

²¹⁸ A. L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej: rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej*, Lwów–Warszawa 1932, s. 57.

²¹⁹ J. Tworowska, *Równajmy krok: o współpracy z Ruchem Harcerskim, Nauczycielstwa i Rodziców; z upoważnienia Głównej Kwatery Żeńskiej Związku Harcerstwa Polskiego*, Warszawa [1931], s. 59.

²²⁰ Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 39.

anarchizm pedagogiczny. Jednakże rozwój indywidualizmu pedagogicznego nastąpił w XX wieku za sprawą Ellen Karoline Key, szwedzkiej pisarki i pedagog, autorki książki pt. *Stulecie dziecka*. Zawarta ona w niej koncepcję skrajnie indywidualistycznego wychowania, w którym respektuje się prawo dziecka do poszanowania jego naturalnej odrębności oraz prawa do swobodnego rozwoju. Zwraca ona uwagę na swobodny rozwój potencjału intelektualnego, tkwiący w dziecku, rzucając przy tym hasło „wychowania bez wychowania”. Była przeciwniczką wychowania kolektywnego, twierdząc, że jest ono szkodliwe dla indywidualnego rozwoju. W zamian proponowała zorganizowanie tzw. szkół domowych, a w szkołach zmniejszenia liczby uczniów w klasie do 12, utworzenia pracowni specjalistycznych oraz sal do indywidualnej nauki. Postulowała wprowadzenie zasady koedukacyjności oraz upowszechnienie edukacji, co ułatwiłoby proces mieszania się klas społecznych²²¹.

Większe natomiast uznanie zyskała pedagogika socjalna. Jej przedstawicielem był Paul Natorp, niemiecki filozof, przedstawiciel neokantowskiej szkoły marburskiej, który ujął ją w system idealistyczny, opierając się przy tym na Platonie, Immanuelu Kancie i Johannie Heinrichu Pestalozzim. Według niego wychowanie jest kształceniem woli, która przechodzi przez trzy stopnie rozwojowe: wola popędowa, wola swobodna w znaczeniu decyzji postępowania, i wola rozumowa. Woli odpowiadają – jego zdaniem – trzy cnoty etyczne: umiarkowanie, dzielność i prawda. Ponad tymi trzema cnotami wznosi się czwarta: cnota sprawiedliwości, która uspołecznia cnoty indywidualne²²².

Zdaniem P. Natorpa, proces wznoszenia się do wyższych kategorii woli i cnót następuje poprzez duchowy rozwój człowieka. Rozwój woli determinuje życie w określonym społeczeństwie. Celem wychowania jest w tym wypadku przygotowanie wychowanka od strony intelektualnej do czynnego udziału w budowaniu określonej społeczności, która jest zespołem woli danego bytu jednostkowego, ukierunkowanym na realizację określonych powinności względem państwa. Stąd też jednostka, mając istotny wpływ na proces budowania społeczeństwa, aktywnie uczestniczy też w powinnościach względem państwa, a przez to przyczynia się do zaangażowania

²²¹ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 73.

²²² J. Ożarowski, *Droga rozwojowa marburskiej doktryny etycznej*, Warszawa 1998, s. 41–42.

otaczającego go świata w życie społeczne. Celem kształcenia jest natomiast dążność do uspołecznienia i umoralnienia życia danego narodu²²³.

W obecnej rzeczywistości funkcjonuje wiele kierunków pedagogiki socjalnej. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje kierunek, uwzględniający wychowanie państwowe, którego celem nie jest naród, ale raczej państwo narodowe. Kierunek ten cieszył się szczególnym uznaniem w Polsce w okresie międzywojennym, przez co stanowił on wiodący prąd wychowania²²⁴.

Georg Kerschensteiner, jeden z najwybitniejszych niemieckich przedstawicieli pedagogiki państwowej, uznawał państwo za istotny cel wychowania, zważywszy na fakt, iż indywidualność, osobowość są zbyt niestałe i przez to same z siebie nie mogą określić celu procesu wychowawczego. Tym samym państwo stanowi dla niego największe dobro zewnętrzne, warunkujące zarazem określony rozwój kultury. W związku z powyższym kształcenie dobrych obywateli państwa stanowi zasadniczy postulat wychowania państwowego²²⁵.

Powyższe dwa, wykluczające się pozornie, prądy pedagogiki: indywidualna i socjalna – tworzą antynomię: indywidualność – społeczność. Zważywszy na fakt, iż oba nurty miały swoich zwolenników a zarazem przeciwników, siłą rzeczy podejmowane były stosowne działania, mające na celu wypracowanie consensusu dla ujednoczenia poglądów przedstawicieli obu sprzecznych względem siebie obozów. Trud ten podjęli niemieccy pedagodzy: Otto Willman i Wilhelm Rein. Dla nich wychowanie jednostki odbywało się łącznie wraz z wychowaniem społecznym. Ich zdaniem, wychowanie indywidualne, idąc za psychologicznymi uwarunkowaniami rozwoju osobowego, akcentowało prawa jednostki, natomiast wychowanie społeczne uwzględniało przede wszystkim czynniki socjalne, stanowiące dla wychowanka podstawę jego późniejszego funkcjonowania²²⁶.

Należy stwierdzić, iż harcerstwo doskonale wpisuje się w oba powyższe prądy myśli pedagogicznej. Tym samym stwarza ono dogodne warunki dla rozwoju zarówno wychowania indywidualnego, jak i społecznego, rozwiązując problem ich wzajemnego wykluczania się, oraz propagując

²²³ P. Natorp, *Pestalozzi: sein Leben und seine Ideen*, Leipzig 1912, s. 31.

²²⁴ M. Ziemnowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1933, s. 20.

²²⁵ G. Kerschensteiner, *Dusza...*, s. 87.

²²⁶ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 112.

wychowanie państwowe. Pedagogika indywidualna daje młodzieży możliwość swobodnego rozwoju, a nie podejmując wprost procesu wychowawczego, pozwala jej wychowywać się samej, samodzielnie we własnym zakresie. W odniesieniu do harcerstwa podstawową grupą wychowującą jest zastęp. W nim rozwiązuje się antynomia jednostki i społeczeństwa i to *per excellence*. Tym samym harcerstwo wychowuje obywatela, pełnego cnót zarówno indywidualnych, jak i społecznych²²⁷.

Na podłożu pedagogiki indywidualnej powstał personalizm pedagogiczny. Nurt ten opierał się na filozofii personalistycznej Williama Sterna. Na jego czele stali Hugo Gaudig i Herman Itschner. Szczególny nacisk kładziono w nim na rozwój danej jednostki. Celem personalizmu w odniesieniu do pedagogiki jest wychowanie bytu osobowego, jako duchowej struktury, tworzącej zharmonizowaną całość, a ukształtowaną dzięki pracy nad sobą, określonym wpływom oraz uwarunkowaniom kulturowymi. Warto w tym miejscu podkreślić, iż stosunek personalizmu do pedagogiki socjalnej jest na wskroś pozytywny; jednostka bowiem, według niej, posiada charakter uspołeczniony²²⁸.

Przez analogię, harcerstwo, kreśląc w prawie skautowym ideał harcerza, ma na uwadze uspołecznioną osobowość ludzką. Osobowość ta jest traktowana w kategoriach ideału. W warunkach rzeczywistych można mówić tylko o charakterze. Harcerstwo dąży do realizacji założeń prawa harcerskiego, a zatem do zdobycia przez jego członków określonej osobowości i fakt ten stanowi najważniejsze zadanie harcerstwa²²⁹.

Należy stwierdzić, iż pedagogika osobowości tworzy rdzeń wychowania harcerskiego. Potrzeba przewyciężenia antynomii: indywidualność – społeczność – stworzyła podwaliny pod nowy kierunek w pedagogice, a mianowicie pedagogikę kultury. Przedstawicielami tego kierunku byli: Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt i Sergiusz Hessen, zaś w Polsce: Bogdan Nawroczyński oraz Bogdan Suchodolski. Celem pedagogiki kultury jest kultura, którą należy rozumieć jako proces, odbywający się na podłożu dóbr kulturalnych. W skład tego procesu wchodzi rozumne używanie dóbr kultury, wytwarzanie nowych, oraz przygotowywanie ludzi do udziału w ich tworzeniu poprzez poznawanie już istniejących. Cały ten

²²⁷ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 187.

²²⁸ W. Stern, *Inteligenca dzieci i młodzieży*, Warszawa 1927, s. 311.

²²⁹ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 113.

proces stanowi właściwie życie w duchu kultury. Pewne ideały, przyświecające ludzkości, pobudzają umysły do pracy nad ich realizacją. Dzięki temu twórczość jednostki staje się własnością epoki, w której ona działa. W ten sposób dokonuje się proces połączenia w jeden nurt indywidualności ze społecznością. Według pedagogiki kultury, wychowanie jest przyswajaniem sobie przez młodzież wartości dóbr kultury²³⁰.

Harcerstwo śmiało można nazwać ruchem o charakterze kulturowym. Wynika to z faktu, iż opiera ono proces wychowania na podłożu takich kultur, jak: kultura moralna, fizyczna, socjalna, umysłowa. Na tychże kulturach dokonuje się kształcenie oraz formacja młodzieży. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż syntezą wartości tych kultur jest prawo i przyrzeczenie harcerskie. Dostosowywanie się skauta do założeń prawa i przyrzeczenia harcerskiego daje możliwość przyswojenia sobie wartości w nim zawartych²³¹.

Warto w tym miejscu wspomnieć także o pedagogice religijno-moralnej, której przedstawicielem jest Friedrich Wilhelm Foerster, niemiecki pedagog i socjolog. Głosił on potrzebę moralnego odrodzenia ludzkości na gruncie etyki i wiary chrześcijańskiej. W moralnym doskonaleniu jednostki widział rękojmię naprawy stosunków społecznych. Celom wychowania religijno-moralnego podporządkował też zadania szkoły. Był twórcą koncepcji kształcenia charakteru poprzez świadome posłuszeństwo. Poddawał krytyce zarówno edukację liberalną, jak i ideę wychowania policyjnego. W swoim poszukiwaniu celów wychowania, powiązanych z ideałami pedagogicznymi, które według niego, stanowiły ostoję w rozbieżności celów różnych kierunków wychowania, doszedł do wniosku, iż religia i moralność chrześcijańska stawiają sobie takie cele, które stanowią kwintesencję wszystkich innych celów, i jako takie stanowią one ideał wychowawczy. F. W. Foerster zwraca też uwagę na urabianie cnót altruistycznych, dążąc przy tym do rozwoju umiejętności życia społecznego. Podstawy etyczno-religijne, zawarte w celach wychowania są bardzo istotne z punktu widzenia rozwoju dzieci i młodzieży. Z tego też względu pozostają w ścisłej korelacji z harcerstwem²³².

²³⁰ Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 41.

²³¹ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 41.

²³² F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie: zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934, s. 211–212.

Należy w tym miejscu uwzględnić fakt, iż harcerstwo jest nie tylko systemem wychowawczym, ale i prądem ideowym. Wychowuje jednostki na wzór idealny, którego wzorcem pozostaje prawo harcerskie. Z tego też względu ideologia harcerska, zawierająca pierwiastki religijno-moralne, w swoich podstawowych założeniach jest prądem ideowym, który ma przeniknąć wszelkie obszary życia za pośrednictwem jednostek, ukształtowanych na jej wzór. Tym samym problematyka uharcerzowania społeczeństwa daje wyraz idealnej strukturze tej organizacji, jako swoistego ruchu ideowego²³³.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż metoda skautowa bazuje na psychofizycznych zainteresowaniach dzieci i młodzieży, i jako taka przywiązuje wielką wagę do sublimowanego zaspakajania popędów rozwijającej się psychiki i usiłuje „iść za wskazówkami natury” zgodnie z poglądami Herberta Spencera, jednego ze znaczących filozofów angielskich. Gen. R. Baden Powell słusznie dostrzegat i podkreślał zbieżność w wielu miejscach swoich poglądów z myślą H. Spencera i M. Montessori. Natomiast stanowisko Édouarda Claparede’a, szwajcarskiego psychologa – szczególnie w zakresie dotyczącym problematyki zabawy – wykazuje wprost uderzającą zbieżność z tezą psychologa z praktyką metody skautowej²³⁴.

Skauting w swoich podstawach ideowych bardzo harmonizuje też z pedagogiką indywidualistyczną. Analizując jednak skautowy ideał wychowawczy i jego kierowniczą rolę w harcerstwie, należy stwierdzić, iż wychowanie skautowe jest wychowaniem humanistycznym. Jeśli wziąć pod uwagę tezę neohumanizmu, np. głoszoną przez jego teoretyka – Irvinga Babbitta filozofię umiaru i panowania nad sobą, podkreślającą, iż służba najwyższym wartościom duchowym stanowi miarę człowieczeństwa, to można byłoby uznać skauting za jedno ze znaczących źródeł lobbingu, agitacji oraz realizacji myśli współczesnej pedagogicznej. Równocześnie skauting dokonuje zespolenia natury i kultury duchowej, przyrody i najwyższych dóbr duchowych w powiązaniu z ideą Boga na czele²³⁵.

Jeśli chodzi o odwieczny spór zasady indywidualnej i zasady społecznej w wychowaniu, to należy uznać skauting za klasyczny dowód, potwierdzający tezę, iż obie te zasady nie mają wymiaru przeciwstawnego, ale

²³³ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 114.

²³⁴ A. Kamiński, *Skauting...*, s. 29.

²³⁵ B. Suchodolski, *Studja nad humanizmem współczesnym – Irving Babbitt*, Warszawa 1936, s. 47.

raczej wzajemnie się przenikają. Tym samym należy uznać wychowanie skautowe jako *par excellence* wychowanie indywidualne, nastawione na kształtowanie jednostki. Daleki jest jednak od indywidualizmu w wydaniu Ellen Key. Związane jest to z faktem, iż skautowe wychowanie indywidualne odbywa się w ramach systemu zastępowego, w związku z czym wszelkie potencjalne osiągnięcia czy porażki poszczególnych skautów idą na konto zastępu, wytwarzając tym samym naturalne warunki wychowania społecznego, czemu sprzyja silny postulat służby, przenikający skautowy ideał wychowawczy. Warto podkreślić, iż owemu wychowaniu społecznemu skautów obca jest doktryna socjologizmu pedagogicznego w wydaniu np. Émile Durkheima, sprowadzająca normy moralne do poziomu funkcji społecznej²³⁶.

Gdyby ów spór zasad indywidualnych i społecznych w wychowaniu sprowadzić do dylematu: wychowanie neutralne w sytuacji, gdy dziecku pozostawiona jest maksymalna swoboda w kształtowaniu osobowości, czy wychowanie narzucające – gdy dziecko postawione jest w obliczu jedyne, niepodlegające kwestionowaniu dogmatu wychowawczego – to skauting odrzuca obie alternatywy. Zdaniem Władysława Radwana, wychowanie skautowe ma charakter bezinteresowny. Stawia przed oczy wychowanka konkretny ideał wychowawczy, ale element samowychowania w metodzie harcerskiej jest tak silny i hasło szukania własnej drogi do własnego szczęścia, jest tak wyraźnie postawione w stosunku do starszej młodzieży, iż wychowanie skautowe jest tym co dopomaga dzieciom i młodzieży do samodzielnego ukształtowania własnej osobowości. Dzięki temu wychowanie skautowe jest wychowaniem bezinteresownym i posiada charakter personalistyczny²³⁷.

Jeśli spojrzysz się na myśl pedagogiczną od strony filozofii, to zauważysz się ścieranie idei biologizmu, socjologizmu i humanizmu. Jeśli natomiast spojrzysz się na obecną pedagogikę od strony praktyki wychowawczej, to zauważysz się, iż dominującą rolę odgrywa tu teoria i metoda wychowania przez czyn, zwana też „szkołą aktywną” w wychowaniu i nauczaniu. W rezultacie skauting należy postrzegać jako synonim aktywizmu, jako jeden z najwybitniejszych przejawów „szkoły aktywnej” w wychowaniu. Należy

²³⁶ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 114.

²³⁷ H. Rowid, *Szkoła...*, s. 113.

przy tym pamiętać, iż aktywizm skautingu manifestuje się nie w formie pracy, lecz w formie gry i zabawy²³⁸.

W skautingu można dostrzec też uderzające podobieństwo do niektórych tez psychologii indywidualnej Alfreda Adlera. Uważał on, iż głównym motorem działania ludzi jest „dążenie do mocy” jako formy kompensacji kompleksu niższości, poczucia niższej wartości, który powstaje we wczesnym dzieciństwie na podłożu słabości dziecka w stosunku do dorosłych i otoczenia fizycznego z przyczyn realnych bądź urojonych. Świadomość braków i potrzeba kompensacji są dla A. Adlera źródłem indywidualnego „planu życiowego”, wyznaczającego kierunek działalności, zamierzenia i ideały jednostki oraz kształtującego jego osobowość. „Plan życiowy” zaczyna kształtować się w ogólnych zarysach już w wieku przedszkolnym pod wpływem wychowania rodzinnego, pozycji w rodzinie, a następnie w grupie społecznej, do której jednostka należy. Zadaniem wychowania, zdaniem A. Adlera, jest rozwijanie w dziecku uczuć społecznych oraz uświadamianie, że właściwym środkiem kompensacji kompleksu niższości jest poczucie wspólnoty i własnej wartości. Uważał on także, iż dziecko może dokonywać zdumiewających wysiłków jeśli wskaże mu się pozytywne cechy, które posiada, a także doda odwagi, aby działało w oparciu o te cechy, jeśli natchnie się je wiarą, iż nawet najtrudniejsze przeszkody można pokonać²³⁹.

Tym samym należy stwierdzić, iż harcerstwo – skauting pozostaje prądem ogólnie-wychowawczym współczesnej pedagogiki. System harcerski jest nie tylko syntezą najnowszych postulatów wychowawczych, ale tworzy również odrębną, swoistą całość o specyficznych dla siebie walorach. W tym kontekście metody harcerskie tworzą określoną strukturę metod i środków, które w znaczeniu szerszym noszą nazwę metody harcerskiej. Tylko taki układ metod wychowawczych w odniesieniu do skautingu jest właściwy, i jako taki stanowi całość. Jednakże poprzez tak wytworzony strukturalny układ sposobów wychowania, harcerski system wychowawczy, albo wychowanie harcerskie, różni się od innych metod wychowania²⁴⁰.

Analizując pojęcie metody harcerskiej jako syntezę najnowszych prądów wychowawczych, należy podkreślić jej oryginalność i niepowtarzalność. Skauting bowiem zaistniał nie tyle na podłożu wcześniejszych

²³⁸ J. Zubelewicz, *Filozofia...*, s. 37.

²³⁹ A. Adler, *Psychologia...*, s. 38.

²⁴⁰ A. Kamiński, *Skauting...*, s. 31.

mu prądów, czy choćby przy ich współudziale, ale w sposób samodzielny i oryginalny, nie mając wcześniej żadnego bezpośredniego wzorca na polu pedagogicznym. Tym sposobem harcerstwo śmiało można nazwać ruchem wychowawczym, opartym o wszystkie dotychczasowe wysiłki ducha i umysłu ludzkiego na polu wychowania. Uzasadniając tym samym wartość harcerstwa na tle innych pionierskich prądów wychowawczych, śmiało można podkreślić, iż obecne metody wychowawcze są wypadkowymi skautingu i żadna z nich sama z siebie nie potrafi swoją treścią oraz zakresem funkcjonowania objąć w sposób komplementarny metody harcerskiej²⁴¹.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż wśród poszukiwań na polu wychowania, harcerstwo nie stało się naprzód teorią wychowawczą, ale odwrotnie – nabrało wymiaru praktycznego, jak żadna inna metoda wychowania. Dzięki temu harcerstwo w pojęciu wychowawczym to metoda, mająca za sobą tradycję wychowawczą połączoną z chlubnymi kartami historii, zdobywająca coraz większe uznanie w świecie pedagogicznym. W rozwoju myśli wychowawczej wychowanie harcerskie klasyfikuje się najwyżej w swej hierarchiczności, stając się metodą, która w pełni realizuje właściwe dla niej dążenia. Tym sposobem skauting z powodzeniem znalazł swoje znaczące miejsce wśród różnych prądów współczesnego wychowania. Zważywszy przy tym na fakt, iż jest on wytworem laika pedagogicznego, to należy w niej podziwiać zarówno geniusz gen. R. Baden Powella, jak i zdumiewający przykład realizowania się nowych form, wyphywających z narastającej potrzeby i pragnień epoki²⁴².

2. Kształcenie charakteru poprzez harcerstwo

Charakter to zespół cech człowieka, powiązanych ze sobą we względnie trwałą układ, uformowany zgodnie z przyjętym systemem wartości, a znamionujący motywację postępowania. Niektórzy uczeni utożsamiają charakter z osobowością – charakter w znaczeniu szerszym, inni zaś z temperamentem – charakter wrodzony²⁴³.

²⁴¹ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 115.

²⁴² E. Muszalski, *Harcerstwo (skauting) a wychowanie człowieka*, Warszawa–Kraków 1918, s. 20.

²⁴³ E. G. White, *Umysł, charakter, osobowość*, Warszawa 1992, s. 38.

W sensie szerszym przez pojęcie charakter rozumie się zespół względnie stałych ideałów, postaw i nawyków, stanowiących system, oparty na podłożu konstytucjonalno-somatycznym, który pozwala przewidywać zachowanie się jednostki. W znaczeniu ścisłym są to wybrane cechy osobowości człowieka, zwłaszcza moralne. Psychologowie amerykańscy, m.in. Gordon Willard Allport i Charles Hartshorne termin charakter rozumieją w sensie ścisłym, wartościującym jako właściwy danej jednostce zespół podstawowych cech osobowości, określający jej stosunek do rzeczywistości i przejawiający się w zachowaniu²⁴⁴.

Charakter może być wrodzony lub nabyty. Charakter wrodzony jest zespołem cech somatycznych i psychicznych, uwarunkowanych przede wszystkim genetycznie. Charakter nabyty – właściwy jest następstwem oddziaływania środowiska, głównie psychospołecznego i pracy samowychowawczej. W zasadzie przyjmuje się, że temperament jest podstawą osobowości, a charakter właściwy jej nadbudową; granice między tymi pojęciami są płynne²⁴⁵.

Niekiedy w psychologii i innych naukach opisowych terminu charakter używa się niewartościująco – norma to charakter przeciętny, a w etyce, pedagogice i innych naukach normatywnych określa się nim wzór, ideał, który należy osiągnąć – norma to charakter idealny. Częściej jednak do istotnych cech właściwego charakteru włącza się moralny aspekt motywacji. Toteż pojęcie charakter można utożsamiać z pojęciem charakter moralny. Rozróżnienie charakter dobry i charakter zły uzależnione jest od rodzaju motywów postępowania – dobre albo złe, zwłaszcza w stosunku do otoczenia. Natomiast charakter słaby albo charakter mocny zależy od słabości albo siły motywacji. Notabene o braku charakteru, w znaczeniu nieco metaforycznym, mówi się przy niestałości zasad postępowania²⁴⁶.

Wychowanie czyli kształtowanie się charakteru zaczyna się od najwcześniejszego dzieciństwa. Zaspokajanie potrzeb dziecka, zwłaszcza psychicznych, pozytywny kontakt emocjonalny z matką, akceptacja dziecka przez rodziców, rówieśników i kolegów, poczucie bezpieczeństwa, dostosowanie się do rodzeństwa i zaakceptowanie swego „miejsca” w strukturze rodziny, konieczność liczenia się z innymi – trudności jedynaka – są wyznacznikami,

²⁴⁴ S. Hirsh, J. Kummerow, *Psychologia – typy życiowe: osobowość, charakter i predyspozycje zawodowe*, Wrocław 1997, s. 47–48.

²⁴⁵ S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995, s. 73.

²⁴⁶ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1987, s. 116.

sprzyjającymi formowaniu się właściwego charakteru oraz emocjonalnej postawy allocentrycznej. Istotny jest okres dzieciństwa, zwłaszcza wczesny, gdyż wtedy wytwarzają się trwałe struktury emocjonalne, które później ujawniają się zwłaszcza w relacjach międzyludzkich. W technice wychowania charakteru istnieje na gruncie psychologii stosunkowo mała liczba stwierdzonych prawidłowości. Oddziaływanie wychowawcze na dzieci i młodzież jest trwalsze z powodu większej ich plastyczności i łatwiejszej podatności na wzniosłą motywację. Pozytywny wpływ wywiera bezinteresowne, uczciwe, a zarazem wyrozumiałe postępowanie rodziców, którzy wytwarzają właściwą atmosferę moralną w domu. Ważnym czynnikiem pozostaje tu rola przykładu. Dziecko początkowo w sposób nieświadomy przyjmuje system wartości, reprezentowany przez rodziców. Rozmowy, których dziecko najczęściej nie rozumie, wyrabiają w nim odpowiednie oceny wartości i zainteresowania²⁴⁷.

W procesie dalszego rozwoju umiejętność zapewnienia dziecku odpowiednich kontaktów z grupą rówieśniczą pozwala na ukształtowanie związku emocjonalnego z kolegami i sprzyja stopniowej identyfikacji z różnymi grupami społecznymi. Pozwala to dziecku dostosować się do grupy i zająć w niej odpowiednią pozycję. Dziecko przyzwyczaja się wówczas do pewnych reguł postępowania. Oddziaływanie rodziców i wychowawców powinno zmierzać do tego, aby konsekwencje, wynikające z przyjętych zasad postępowania, umożliwiły człowiekowi zapanowanie nad zmiennością i przygodnością różnych wpływów sytuacyjnych. Konieczne jest zatem refleksyjne uświadomienie wychowanek ogólnych zasad postępowania, podporządkowanych etyce, zgodnych z celem i sensem jego życia, oraz normami, regulującymi ich realizację. Dotyczy to także wyrobienia umiejętności określonego postępowania, zgodnego z zasadami i trafnego osądzania w konkretnych sytuacjach oraz rozwinięcie zdolności wytrwałego i stanowczego chcenia na zasadzie silnej woli²⁴⁸.

Akt woli, kształtujący charakter, określa kierunkowość działania poprzez autodeterminację. Polega ona na wyborze jednego spośród wielu możliwych rozwiązań. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż sądy praktycznie wartościujące stanowią właściwe motywy wyboru, które zazwyczaj

²⁴⁷ K. Zajdel, *Wychowanie dziecka*, Gdańsk 2010, s. 86.

²⁴⁸ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie: aspekt psychologiczno-teologiczny*, Wrocław 1998, s. 75.

u człowieka rozwiniętego i w normalnych warunkach rywalizują ze sobą. Zważywszy na fakt, iż od decyzji do wykonania prowadzi najczęściej trudna droga, łatwo zjawiają się motywy, odwodzące od pierwszego postanowienia, popędy przeciwne, ale silniejsze i łatwiejsze do zaspokojenia, wobec których wola okazuje się często słaba. Wrażliwość człowieka na motywy pierwotne, stopniowo wtedy słabnie. Ulega on otępieniu. Słabnące motywy należy więc wzmocnić, ożywić i zapewnić im dominację lub zastąpić motywami równoważnymi. Zdolność pobudzenia nie zależy bowiem tylko od obiektywnej wartości motywów, ale także od różnic indywidualnych. W celu wychowania silnej woli należy dobrać motywy tak, aby nawzajem się wzmacniały i powodowały powstawanie nowych. Motywy usystematyzowane, związane z sobą, z większą bowiem energią pobudzając do działania. Chcąc zapewnić aktom woli trwałość i efektywność, należy pielęgnować motywy rozumowe, które stanowią komponenta przekonaniowe. W powiązaniu z komponentą emocjonalną ulegają one wzmocnieniu poprzez emocjonalną dojrzałość²⁴⁹.

Duże znaczenie w kształtowaniu charakteru w dzieciństwie i w okresie młodzieńczym posiada literatura, przedstawiająca pozytywne wzory postępowania, pozwalająca ugruntować autentyczne zasady moralne, właściwe poglądy na świat i życie. Podobnie też i sztuka, np. muzyka czy też malarstwo umiejętnie odbierana wywiera pozytywny wpływ na uczucia estetyczne, a pośrednio też na motywację. W wieku dojrzewania pojawia się potrzeba doskonalenia się. Wychowawca powinien wówczas ją pogłębiać, wpajając poczucie wartości ideałów i wzniosłych celów. Poważną rolę odgrywają organizacje młodzieżowe o celach wychowawczych, zwłaszcza oparte na ideałach skautingu, w których rozwija się w wychowankach pożyteczne sprawności, jak np. odwaga, prawdomówność, opiekuńczość, obowiązkowość, pracowitość, wytrwałość, zamiłowanie do porządku, itd.²⁵⁰.

Właściwe wychowanie charakteru rozpoczyna się i postępuje wraz z samowychowaniem. Wychowanek musi stworzyć swój charakter drogą wysiłków i ciągłego pokonywania oporów wewnętrznych, np. popędy, skłonności, jak również zewnętrznych, stawianych przez sytuacje fizyczne, np. kalectwo, jak również społeczne. W miarę rozwoju i dojrzewania psy-

²⁴⁹ S. Szuman, *Natura...*, s. 78.

²⁵⁰ K. Zajdel, *Wychowanie...*, s. 87.

chicznego wychowanek tworzy sobie pewien idealny obraz siebie, który stara się realizować²⁵¹.

W tym kontekście należy stwierdzić, iż naród, zdaniem R. Baden Powella, zawdzięcza swoje powodzenie nie tyle swojej sile zbrojnej, ile raczej rozwojowi charakteru obywatela. Zgodnie z tym skauting jest praktycznie ukierunkowany na kształtowanie charakteru, który jest istotnym warunkiem, sankcjonujących bycie dobrym i lojalnym obywatelem²⁵².

Sam termin „charakter” występuje już w poglądach Kanta, który u niego przyjmował rozmaite znaczenia:

1. psychologiczne, według którego charakter to praktyczny i konsekwentny sposób myślenia zgodny z niezmiennymi maksymami;
2. ontologiczne – bezpośrednio odnosi się do takich zagadnień, jak przyczynowość, wolność, determinizm, aprioryczne formy zmysłowości i działanie²⁵³.

Analizując zagadnienie przyczynowości, Kant określa charakter w kategoriach oddziałującej przyczyny, która musi posiadać charakter, tj. prawo jej przyczynowości, bez którego nie byłaby ona żadną przyczyną. Tak pojęty charakter Kant podzielił na dwa rodzaje:

1. charakter empiryczny, który odnosi się do podmiotów świata zmysłowego;
2. charakter inteligibilny, który jest zapodmiotowany w rzeczy w sobie²⁵⁴.

Charakter w pierwszym znaczeniu wyraża określone działanie podmiotów, należących do świata zmysłowego, które jest zjawiskiem, występującym w ścisłym związku z innymi zjawiskami. Natura owego ścisłego powiązania zjawisk odznacza się tym, iż jest ono zgodne z prawami natury, z których mogą zostać wyprowadzone działania poszczególnych podmiotów w świecie zmysłowym. Natomiast charakter inteligibilny obejmuje odmienną sferę rzeczywistości, którą stanowią niedostępne dla skończonego, tj. nie dysponującego naocznością intelektualną podmiotu, rzeczy w sobie. Za sprawą tak rozumianego charakteru podmiot jest przyczyną owych działań, pojętych jako zjawiska, sam zaś charakter, nie będąc zjawiskiem, nie podlega

²⁵¹ E. G. White, *Umysł...*, s. 40.

²⁵² R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 49.

²⁵³ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, Gliwice [2019], s. 318.

²⁵⁴ O. Höffe, *Immanuel Kant*, Warszawa 2003, s. 114.

tym wszystkim uwarunkowaniom, jakim podlega sfera świata zmysłowego, czyli apriorycznym formom czasu i przestrzeni oraz determinizmowi praw natury²⁵⁵.

Dokonuje się to tak dlatego, że tego rodzaju determinacje, jak czas i przestrzeń, nie obejmują swoim zasięgiem rzeczy w sobie – tzw. noumenonu. W związku z powyższym przyczynowość, która obejmuje sferę noumenalną, sferę rzeczy w sobie, nie zachodzi w czasie. Charakter inteligibilny nie jest poznawalny bezpośrednio, a jedynie postrzegalny tylko pośrednio, tj. w postrzeżeniu zmysłowym w swoim przejawianiu się, jednak „musi on zostać pomyślany zgodnie z charakterem empirycznym”, podobnie jak konieczne jest przyjęcie w myśleniu transcendentального przedmiotu dla określonej sfery zjawisk. Tym samym według Kanta charakter jest właściwością woli, ale taką, która podmiot wiąże z pewnymi stałymi zasadami, uznanymi przez rozum²⁵⁶.

Koncepcję charakteru jako składnika idealnego języka przedstawiał filozof i matematyk Johann Heinrich Lambert w dziele pt. *Neues Organon oder Gedanken iiber die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrtum und Schein*. W części tej pracy, którą zatytułował *Semiotik*, stwierdził, iż znaki charakterystyki, czyli charakter powinny nie tylko reprezentować pojęcia czy rzeczy, lecz także ukazywać takie stosunki, które pozwolą traktować zamiennie teorię rzeczy oraz teorię ich znaków. Według niego charakter ma ułatwić proces poznania w ten sposób, iż tradycyjna ontologia miałaby zostać zredukowana do teorii znaku, czyli semiotyki. Miałoby to oznaczać zamianę niejasnej świadomości pojęć, powiązanych z poznaniem naocznym na doznanie i jasne przedstawienie znaku²⁵⁷.

Zastosowanie charakteru w poznaniu miało przyczynić się do jego obiektywizacji i jednocześnie wyjaśnienia podstawowych pojęć poprzez ich redukcję do prostych składników, które z kolei miały zostać oznaczone określonymi charakterami. Przy jednoznacznym przyporządkowaniu poszczególnych składników pojęciowych poszczególnym charakterom możliwe byłoby, twierdził Lambert, tworzenie pojęć złożonych, które posiadałyby walor jasności i wyrażności, a przy tym budowane przy ich

²⁵⁵ S. Kaczmarek, *Immanuel Kant – portret filozofa*, Poznań 1995, s. 83.

²⁵⁶ Z. Kuderowicz, *Kant*, Warszawa 2000, s. 54.

²⁵⁷ J. H. Lambert, *Rozprawa o Criterium veritatis*, Wrocław 2001, s. 46.

pomocy poznanie byłoby pewne, ponieważ „pewność całego ludzkiego poznania znajduje swoje rozwiązanie w pytaniu o poprawność pojęć”. Dla zagwarantowania pewności oraz poprawności pojęć należy, jego zdaniem, dostarczyć określonej metody, służącej do budowy pojęć. Metodą tą miała być aprioryczna synteza – *ars inveniendi*²⁵⁸.

Problematyką charakteru zajmował się również Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Posługiwał się on filozoficzną kategorią charakteru w znaczeniu, jakie wcześniej nadał jej Immanuel Kant. W swojej *Fenomenologii ducha* podkreślał, iż synonimami charakteru są:

1. „strona wewnętrzna” – *das Innere*, czyli „pierwotnie określona natura indywidualności”,
2. „etyczna świadomość” – *das sittliche Bewußtsein*²⁵⁹.

Twierdził ponadto, iż do prawdziwego charakteru przynależy z jednej strony istotowa zawartość celów, z drugiej strony trzymanie się celu w ten sposób, iż istnienie jednostki zatraciłoby się, jeśliby musiała ona z niego zrezygnować lub go obrać. To trwałe trzymanie się celu oraz substancjalność tworzą zasadniczy składnik charakteru. Należy też podkreślić, iż kategoria charakteru w ujęciu Hegla zatraciła znaczenie znaku na rzecz psychologiczno-etycznej własności jednostki²⁶⁰.

Niezależnie od tego również Wilhelm Wundt, niemiecki psycholog i filozof, twórca psychologii eksperymentalnej, zauważał, że charakter jest wolą, ponieważ przejawia się w działaniu o wymiarze wolitywnym²⁶¹. Natomiast Ernst Kretschmer, niemiecki lekarz psychiatra, sądził, że charakter jest całością osobowości człowieka, widzianej od strony uczucia i woli²⁶². Theodor Elsenhans, niemiecki filozof i psycholog podobnie jak W. Wundt, nazywał charakter zbiorem właściwości woli²⁶³. Odmienne stanowisko zajmował

²⁵⁸ R. Kuliniak, *Problem „Criterium veritatis” w filozofii Johanna Heinricha Lamberta (1728–1777): z dodatkiem tłumaczenia „Alethiologie” części drugiej z „Nowego Organonu” Johanna Heinricha Lamberta*, Kraków 2005, s. 193.

²⁵⁹ A. Kojève, *Wstęp do wykładów o Heglu*, Warszawa 1999, s. 439.

²⁶⁰ Z. Kuderowicz, *Wolność i historia: studia o filozofii Hegla i jej losach*, Warszawa 1981, s. 253.

²⁶¹ A. Stögbauer, *Psychologia Wundta i jej geneza: studium z dziejów psychologii eksperymentalnej*, Lwów 1914, s. 20.

²⁶² E. Kretschmer, *Ludzie genialni*, Warszawa 1938, s. 41.

²⁶³ Th. Elsenhans, *Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie: für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium*, Berlin–Leipzig 1929, s. 83.

Władysław Witwicki, który twierdził, że charakter wyraża się w podobnym postępowaniu człowieka w sytuacjach podobnych. Georg Kerschensteiner, znaczący pedagog niemiecki natomiast definiuje to pojęcie, jako trwałe ustosunkowanie się człowieka do otoczenia ludzkiego, wyrażające się w działaniu²⁶⁴.

Według B. Nawroczyńskiego charakterem moralnym nazywamy taki charakter, w którym stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, z tym zastrzeżeniem, że wśród nich na plan pierwszy wybijają się cele moralne²⁶⁵.

G. Kerschensteiner ze swej strony wymienia następujące predyspozycje charakteru: siła woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność, które, według niego, są warunkiem charakteru. Subtelność pojmuje, jako takt we wszelkich okolicznościach życia; wzruszalność, jako głębię i zakres przeżyć emocjonalnych²⁶⁶. Natomiast Bogdan Nawroczyński wyróżnia dwa czynniki, tworzące charakter: instrumentalny i kierunkowy. W zakres czynnika instrumentalnego wchodzi dynamika działania człowieka, jego wola. Czynnikiem kierunkowym ma wypuklać wyrobienie duchowe, a zatem wpływać na kierunek działania woli po linii wartości moralnych ku celom wyższym²⁶⁷.

Te lub inne czynniki charakteru znajdują swoje uzasadnienie praktyczne w harcerstwie. Największą wartość praktycznego kształtowania charakteru, szczególnie dla harcerstwa, uzasadnionego naukowo, zawiera w sobie pojęcie charakteru, nakreślone przez Lucjana Zarzeckiego. Wymienia on cztery czynniki charakteru:

1. aktywność życiowa;
2. samowiedza, której warunkiem jest:
 - a) aktywność,
 - b) rozwijanie się i usamodzielnianie świata wyobrażeń,
 - c) obcowanie społeczne;
3. ogólne wyrobienie duchowe, którego warunkiem jest:
 - a) jasność sądenia,

²⁶⁴ G. Kerschensteiner, *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, Warszawa 1932, s. 114.

²⁶⁵ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1987, s. 134.

²⁶⁶ G. Kerschensteiner, *Charakter...*, s. 115.

²⁶⁷ B. Nawroczyński, *Zasady...*, s. 128.

- b) siła woli,
 - c) rozwój sfery wzruszeniowej;
4. idea²⁶⁸.

Powyższe czynniki mieszczą w sobie predyspozycje charakteru zarówno G. Kerschensteinera, jak i B. Nawroczyńskiego. Mając to na uwadze harcerstwo pragnie wychować charaktery czynne, kształtujące się w służbie temu, co przyświeca życiu. Chce wychować ludzi aktywnych, twórczych, a nie biernych²⁶⁹.

Pierwszym podstawowym czynnikiem charakteru jest aktywność życiowa i radość życia. Kształcenie czynnych przejawów życia, a przede wszystkim także ruchowych reakcji, jest jednym z najważniejszych zadań wychowania. Czyn jest tu zasadniczym pionem pracy harcerskiej i wynika on z istoty skautingu. Harcerskie hasło „Czuwaj” wyraża doskonale tendencje do kształcenia postawy czynnej. „Czuwaj” wyraża też gotowość do służby harcerskiej²⁷⁰.

Drugim podstawowym elementem charakteru jest samowiedza, która ustala określone pojęcia o świecie wewnętrznym. Celem rozwoju samowiedzy jest „głębokie poczucie niezależności”, które opiera się na aktywności wewnętrznej. Warunkiem koniecznym głębokiej odpowiedzialności za swoje czyny jest rozwój samowiedzy. Samowiedzę kształci przede wszystkim spostrzeganie²⁷¹.

Pierwszym źródłem rozwoju samowiedzy jest aktywność i doświadczenie. Harcerstwo nastęrcza do tego wiele sposobności, gdyż istotą pracy harcerskiej jest czynienie doświadczeń, prób, usiłowań, a więc praca praktyczna i życiowa. Dobitym tego przykładem są wycieczki i obozy. Podczas nich skaut ma okazję nabrać przekonania o zmianie przedmiotów otoczenia i swoim organizmie, który ciągle mu towarzyszy. Kiedy np. dotyka drzewa i swego ciała odczuwa różnicę jakościową, która też naprowadza go na uznanie swojej odrębności jako podmiotu doświadczającego. Dążenie chłopca do realizowania celów na krótką metę wiąże się z pokonywaniem różnych przeszkód, które wywołują czynną reakcję. Skaut, przebywając

²⁶⁸ F. Filipowicz, *Mysł pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Wrocław 1974, s. 96.

²⁶⁹ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 2004, s. 47.

²⁷⁰ S. Szuman, *Natura...*, s. 79.

²⁷¹ A. Pacholik-Żuromska, *Intencjonalność, rozumienie, samowiedza: filozoficzny problem poznania w świetle nauk kognitywnych*, Toruń 2016, s. 211.

w obozie, dla własnej wygody przygotowuje sobie postanie. Daje mu to możliwość pokonania wielu trudności powiązanych z zasadami pionierki. Stąd też powstaje zadowolenie z powodu pokonanych trudności lub zniechęcenie do dalszej pracy²⁷².

Ważne tu jest świadome odczuwanie bólu, radości, przykrości, które przejmują chłopca do głębi, zdolnego śmiać się, płakać, radować z udanych czy też nieudanych doświadczeń. Odczuwa on przez to swoją odrębność od otaczających przedmiotów. Należy zauważyć, iż chłopcy z zapalem przystępują do obozowania. Eksperymentowanie budzi w nich wielkie zainteresowania, które realizują, poznając arkana sztuki obozowania. To poznanie prowadzi do samowiedzy, a także do poczucia własnej odrębności²⁷³.

Drugim czynnikiem, przyczyniającym się do rozwoju samowiedzy, jest powolne rozwijanie i usamodzielnianie świata wyobrażeń. Tutaj także, podobnie jak poprzednio, przy określonym postrzeganiu czynne oddziaływanie pogłębia rozdział pomiędzy wyobrażeniem, a określoną rzeczywistością. Realizowanie zamierzeń pracy napotyka często na fakty przeciwne, przeszkody, związane np. z obozownictwem i terenoznawstwem. Pozwoliło to jednak skautom nauczyć się tego, by odróżniać to co subiektywne od tego co ma charakter obiektywny i dotyczy np. danego obiektu. Następuje proces wzrastania ich samowiedzy. Łącznie z tym ćwiczyli swoje władze umysłowe, dzięki temu ich sąd nabierał dojrzałych form²⁷⁴.

Trzecim czynnikiem, rozwoju samowiedzy jest tzw. obcowanie społeczne. Ludzie obcując zwykle współdziałają ze sobą. Współdziałanie jest najistotniejsze w potęgowaniu się samowiedzy. Skaut uczy się współdziałania z innymi w zastępie. Zbiórki, wycieczki i obozy uczą go żyć w grupie, uczą współżyć i współdziałać w osiągnięciu wspólnych zamierzeń. Gry harcerskie podkreślają w swoim założeniu konieczność umiejętnego współdziałania harcerzy ze sobą, dla osiągnięcia „zwycięstwa”. „Obserwowany fakt współdziałania społecznego poucza rozwijającą się świadomość odróżniania rzeczy od ludzi, wzbudza przekonanie, że ludzie mają nie tylko tę samą postawę wobec rzeczy, lecz interesują się nami”²⁷⁵.

²⁷² S. Gibess, *Obozownictwo*, s. 14.

²⁷³ K. Żebrowski, *Terenoznawstwo*, s. 4.

²⁷⁴ Z. Wyrobek, *Harcerz w polu: zabawy i gry terenowe*, Warszawa 1957, s. 83.

²⁷⁵ M. Łobocki, *Altruizm...*, s. 49.

Wypowiadanie się utrwała i rozwija te spostrzeżenia i wyobrażenia, co znajduje swój wyraz w gawędach, prezentowanych podczas spotkań w zastępie, gdzie ugruntowują się pewne pojęcia, będące wynikiem wspólnych sądów, wypowiedzianych z obserwacji nad przebiegiem gry i innych zdarzeń dnia. Tutaj skaut spostrzega zgodność lub niezgodność swego sądu z sędami innych, co pozwala mu uświadomić sobie jeszcze mocniej, jak bardzo jego zdanie różni się od zdań kolegów. Oto czynniki rozwoju samowiedzy, która jest ważnym i koniecznym warunkiem charakteru²⁷⁶.

Trzecim elementem charakteru jest tzw. ogólne wyrobienie duchowe. Pierwszym czynnikiem wyrobienia duchowego jest „jasność sądenia”, jasność myślenia, która jest wynikiem samodzielności, a także rezultatem rozwiniętej samowiedzy. Harcerstwo u podstaw swych założeń kładzie szczególny nacisk na rozwój samodzielności. Zaprawiają się do niej chłopcy na obozie w pierwszym rzędzie, jak również na wycieczkach i zbiórkach. Na zajęciach harcerskich młodzież zdobywa własnym kosztem swego rodzaju doświadczenia, szereg umiejętności, urabiając przy tym sobie o nich osąd²⁷⁷.

Drugim czynnikiem wyrobienia duchowego jest „siła woli”. Przestrzeganie zasad prawa harcerskiego jest wielkim ćwiczeniem woli. Pozostaje to o tyle zasadne, zważywszy na fakt, iż życie obozowe przysparza wiele trudów i samozaparcia się, rozwijając poczucie wewnętrznej karności i pewnej dyscypliny woli. Ranne wstawanie i cisza bezwzględna, jak również i wszystkie zajęcia w obozie, ujęte w ramy określonego czasu, wymagają ciągłego panowania nad sobą. Dzięki temu obóz harcerski stanowi świetną szkołę nie tylko kształcenia silnej woli, ale charakteru. Ze wszystkich szkół obóz jest bezwarunkowo najlepszy pod względem kształcenia w chłopcach pożądanych cech charakteru. Do tego dochodzi wola, tkwiąca korzeniami w sferze wzruszeniowej i popędowej²⁷⁸.

Rozwój sfery wzruszeniowej i uczuciowej jest trzecim czynnikiem wyrobienia duchowego. Uczucie – zdaniem Lucjana Zarzeckiego – łączy oddzielne „ja” bytu jednostkowego ze światem zewnętrznym i naszym bliżnim. W tym kontekście istotną rolę odgrywa empatia i bezinteresowność, altruizm w myśleniu i działaniu, w czynieniu dobra²⁷⁹.

²⁷⁶ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 18.

²⁷⁷ T. Maresz, *Praca nad charakterem*, Warszawa 1933, s. 9–10.

²⁷⁸ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 73.

²⁷⁹ F. Filipowicz, *Myśl...*, s. 98.

Służba Bogu, Polsce, bliźnim w życiu harcerskim daje wiele sposobności do rozwoju sfery uczuciowej. Towarzysząca temu poranna i wieczorna modlitwa w obozie lub na biwaku, poszanowanie sztandaru i wycieczki krajoznawcze, czynienie dobrych uczynków w ciągu dnia i wyświadczenie sobie wzajemnie różnych przysług w obozie w atmosferze radości potęguje uczucie czynienia dobra oraz uczy wzruszać i uczułać na krzywdy innych. Całość uzupełnia czynna postawa wobec życia, wyrobienie duchowe i rozwój samowiedzy, które jako elementy charakteru ściśle się ze sobą wiążą i przenikają, znamionując każdy silny charakter²⁸⁰.

Oprócz tych trzech elementów charakterotwórczych istnieje także czwarty element. Jest nim idea, która stanowi jądro, dookoła którego krystalizują się wszystkie elementy psychiczne. Ona jest czynnikiem kierunkowym, nadającym wszelkim usiłowaniom istotną wartość w procesie wychowania. Stoi ona na czele dążeń wartości i dlatego też jest ostoją mocnego charakteru. Idea zakreśla swoje warunki. Z tego też względu musi posiadać siłę skoncentrowania tendencji życia człowieka, i jako taka winna wesprzeć swoją wartość o ideał moralny i posiadać określone nastawienie życiowe w sensie możliwości samorealizowania się. Pozwala to ludziom grupować się wokół ideałów²⁸¹. Dzięki temu harcerstwo u swych podstaw kładzie trzy idee: ideę Boga, Polski, prawdy, które – zdaniem Michała Grażyńskiego – „nie mogą być pustym dźwiękiem, frazesem, malowanką na sztandarze, ale muszą się stać najważniejszym motorem uczuć, myśli i działania harcerzy”. Jego zdaniem pierwsza idea rozpala w młodych sercach taką tęsknotę za Bogiem, aby mogła przeciwstawić się zwycięsko wszelkim zakusom materialistycznych poglądów, stając się przy tym niezłomną opoką etyki, opartą na zasadach chrześcijańskich²⁸².

Natomiast druga idea, zdaniem M. Grażyńskiego, łączy się ściśle z bytem narodowym i państwowym. O trzeciej mówi: „trzeba urzeczywistnić w harcerstwie prawdę, zgodność życia z zasadami, jeśli harcerstwo ma spełnić to wielkie zadanie, jakie sobie zakreśliło”²⁸³.

O sile tych idei i ich atrakcyjności świadczy około 200 tysięcy młodzieży, zgrupowanej w strukturach skautowych. Dzięki temu te trzy idee: Boga,

²⁸⁰ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 74.

²⁸¹ T. Maresz, *Praca...*, s. 11.

²⁸² M. Grażyński, *Gawędy i przemówienia harcerskie: rok 1926–1932*, Katowice 1933, s. 57–58.

²⁸³ Tenże, *Dokąd zdążamy*, cz. 1, Katowice 1935, s. 37.

Polski i prawdy stanowią więc myśl przewodnią pracy harcerskiej, myśl, zespajającą wysiłki harcerza w silny charakter. One wyznaczają trzy służby: Bogu, Polsce i bliźnim. W nich zawiera się zasadniczy sens dekalogu harcerskiego. W ich realizacji hartuje się charakter, którego definicja według Lucjana Zarzeckiego brzmi: „Charakter jest to nacechowane umiejętnością wszechstronną poznania, potęgą woli oraz rosnącą samowiedzą stałe i świadome zorganizowanie wszystkich danych człowiekowi sił życia w celu brania czynnego w nim udziału i służenia wspólnie ze swym narodem, na właściwej mu drodze interesom ludzkości”. Tym samym stanowisko Lucjana Zarzeckiego ukazuje drogę wyrobienia charakteru przez skauting²⁸⁴.

3. Samowychowanie jako model harcerskiego stylu życia

W harcerstwie jedną z podstawowych zasad pedagogicznych jest dążenie do przejścia z etapu wychowania do samowychowania, to znaczy do wdrożenia u wychowanka odpowiedzialności za samego siebie, za swój wszechstronny rozwój. Wiedza i doświadczenie psychopedagogiczne podpowiadają, iż naturalnym zjawiskiem, zwłaszcza u chłopców w wieku 13–16 lat, jest chęć posiadania punktu odniesienia, wzorca, który uosabia ich ideał męczyzny. Metoda harcerska odpowiada na tę potrzebę propozycją wychowawcy – starszego brata, działającego w grupie rówieśniczej, jaką jest zastęp czy drużyna harcerzy. Oczekuje się, zgodnie ze wskazówkami założyciela skautingu, iż będzie on potrafił animować, ukierunkowywać, wzbudzać entuzjazm w podejmowaniu właściwej decyzji. Wszystko to dokonuje się w dobrowolnie ukonstytuowanej grupie rówieśniczej, która staje się w sposób naturalny środowiskiem wychowawczym²⁸⁵.

Wychowawca harcerski, traktowany w kategoriach starszego brata, jest zdolny do wytworzenia klimatu wychowawczego, w którym w dialogu poszukuje się wspólnie rozwiązań, mających pomagać w dążeniu do celu, jakim jest dobry obywatel i prawy chrześcijanin. Obecność wychowawcy jest tu konieczna również przy stopniowym przechodzeniu na poziom samowychowania. Tylko z pozoru może wydawać się to sprzeczne, zwłaszcza

²⁸⁴ L. Zarzecki, *Charakter i wychowanie*, Warszawa [1924], s. 31.

²⁸⁵ M. Hornowska, *Samowiedza i samowychowanie*, Warszawa–Lwów [1916], s. 12.

dla tych, którzy pod pojęciem samowychowania widzą stopniowy zanik obecności wychowawcy lub jego rolę jako drugorzędną. Jest rzeczą konieczną w koncepcji wychowania harcerskiego, iż aby uczynić możliwym stawanie się wychowanka protagonistą własnego procesu formacji, należy zapewnić mu obecność „wykwalifikowanego” wychowawcy, który będzie w stanie zagwarantować zaistnienie środowiska wychowawczego, odpowiedniego dla rozwoju osobistego wychowanka i możliwości konfrontacji z „przedstawicielem świata dorosłych”²⁸⁶.

W tym kontekście śmiało można powiedzieć, iż samowychowanie jest to proces świadomego i kierowanego przez daną osobę indywidualnego rozwoju. Działania samowychowawcze i refleksja nad samowychowaniem znane były zarówno filozofom greckim, takim jak: Sokratesowi, Platonowi, Arystotelesowi i stoikom, jak również chrześcijaństwu, w tym m.in. Ojcom Kościoła, św. Tomaszowi z Akwinu, Tomaszowi à Kempis, św. Ignacemu Loyoli, św. Franciszkowi Salezemu, św. Teresie od Dzieciątka Jezus i św. Janowi Bosco. Proces ten był znany również wielkim religiom pozachrześcijańskim, zwłaszcza judaizmowi i buddyzmowi²⁸⁷. Systemy te wychodziły od naturalnego dążenia osoby do doskonałości i proponowały rozwój siebie, poznanie poprzez wiedzę, samoopanowanie oraz religijno-moralną pracę nad sobą jako drogę do jej osiągnięcia. Formację siebie wiązano z doświadczeniem ograniczeń, ułomności i wewnętrznego chaosu. Celem samowychowania było ich przekraczanie w postaci transgresji, harmonizowania, uszlachetnienia bądź rozwijania ukrytych możliwości, zdolności i dyspozycji osoby poprzez samorealizację²⁸⁸.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż transgresja osoby, jako intencjonalne wychodzenie poza aktualny stan osoby oraz zmiana sposobu istnienia i działania, jest składnikiem jej rozwoju, samoaktualizacji oraz samowychowania. Według Józefa Kozieleckiego człowiek jest naturalnym układem transgresyjnym, skierowanym na przekraczanie granic biologicznych, psychologicznych, społecznych, kulturowych i duchowych. W transgresji człowiek rozwija się jako osoba i gatunek, ponadto zmienia środowisko i tworzy kulturę. Transgresja jako ogólna właściwość gatunku *homo sapiens* jest równocześnie indywidualnie zróżnicowaną cechą każdej osoby. Pozo-

²⁸⁶ Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995, s. 37.

²⁸⁷ T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978, s. 58.

²⁸⁸ A. J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin–Wotchkowo 2006, s. 117.

staje również powiązana ze zdolnościami, motywacją, samoświadomością i wolą. Może mieć zarówno charakter konstruktywny, służący rozwojowi jednostki i jej grup uczestnictwa, jak również destrukcyjny, czego wyrazem może być nieprzystosowanie społeczne, przestępczość, uzależnienie, przemoc, agresja, totalitaryzm. Jest dynamizmem pozytywnym, wtedy gdy polega na odkrywaniu i realizacji wartości służących osobie i społeczeństwu. Konstruktywne działania transgresyjne mogą występować w czterech formach i kierować się ku rzeczom, innym ludziom, symbolom i własnej osobie. W kategoriach chrześcijańskich działaniami transgresyjnymi są: asceza, nawrócenie, dążenie do doskonałości oraz śmierć²⁸⁹.

W odniesieniu do samorealizacji warto podkreślić, iż kategoriami bliskimi terminowi samowychowania były praca nad sobą i kształcenie charakteru, a współcześnie często z nim utożsamiana autoformacja²⁹⁰.

Samowychowanie może być ukierunkowane ku celom pozytywnym, osobowo korzystnym i pożądanym społecznie, bądź też negatywnym, szkodliwym indywidualnie i społecznie. Kierunek samowychowania zależy od przebiegu wychowania we wcześniejszych okresach życia osoby. Obudzenie dążenia i uruchomienie mechanizmu samowychowania jest jednym z istotnych celów wychowania. Oddziaływania nieprawidłowe oraz deformacje w zakresie karanie i nagradzania mogą być przyczyną destrukcji celów i przebiegu samowychowania. Właściwe wychowawcze relacje rodzicielskie stwarzają grunt, na którym osoba może podjąć konstruktywne samowychowanie jako naturalne przedłużenie pedagogicznego oddziaływania rodziców i innych osób znaczących, np. nauczyciel, opiekun. W klasycznych systemach pedagogicznych, np. pedagogika chrześcijańska i personalistyczna zwraca się uwagę na samowychowanie wychowawców, rodziców, nauczycieli, katechetów i duszpasterzy. Człowiek niedoskonający siebie ogranicza swoje możliwości wpływu na innych oraz przestaje być dla wychowanków, uczniów wzorcem osobowym, stymulującym ich samowychowanie i rozwój²⁹¹.

Pierwsze przejawy samowychowania występują w wieku przedszkolnym i są związane z dążeniem do samodzielności oraz rozwojem świadomości i woli. U dziecka w wieku szkolnym wyraża się w pojedynczych aktach

²⁸⁹ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 117.

²⁹⁰ M. Hornowska, *Samowiedza...*, s. 14.

²⁹¹ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 113; B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, *passim*.

dążenia do dziecięcych ideałów. Jest to samowychowanie nieświadome, funkcjonalne, nastawione na cele ważne, ale drugorzędne, związane z kształtowaniem pozytywnej sprawności, np. pilność, punktualność, uczynność²⁹².

W okresie dojrzewania młodzieży uruchamia się mechanizm świadomego, intencjonalnego samowychowania, związany z pojawieniem się nowych kompetencji umysłowych, emocjonalnych i społecznych, a wśród nich abstrakcyjnego myślenia, warunkującego konstrukcję projektu samego siebie, zróżnicowania na podmiot – „przedmiot w sobie”, umożliwiającego poznawanie, np. poprzez obserwację lub informację zwrotną, jak również ocenę oraz decyzję zmieniania siebie. Dana osoba uzyskuje wówczas możliwości kierowania samym sobą, samoaktualizacji, kreowania swojego wnętrza oraz sfery odniesień zewnętrznych, np. społecznych, kulturowych, metafizycznych i religijnych, dostarczających treści dla celów, ideałów samowychowania. Podjęta w tym okresie życia autoformacja ma istotne znaczenie dla osób dorosłych i starszych, będących poza oddziaływaniem wychowawczym innych podmiotów. Często przybiera jednak ona postać bierną, reaktywną, epizodyczną, nieświadomą i mimowolną. Zarówno dla osób religijnych, jak i niereligijnych samowychowanie jest szansą rozwoju odkrywanych w dorosłości i starości możliwości, dopełnienia swojego życia – drogą ku pełni – i źródłem egzystencjalnej satysfakcji²⁹³.

Dla chrześcijanina samowychowanie jest obowiązkiem, gdyż Jezus Chrystus wskazuje na swojego Ojca i siebie jako wzór do naśladowania. Duchowość chrześcijańska umieszcza samowychowanie w kontekście dążenia do świętości poprzez łaskę, ascezę, cnotę, doskonałość, ukazuje środki realizacji poprzez słowo Boże i sakrament, wskazuje na kontekst społeczny jako źródło siły w dążeniu i następujących po samej osobie adresata owoców samowychowania, jakimi są: Kościół, społeczeństwo, apostołat, świadectwo. W samowychowaniu ważną rolę odgrywają grupy rówieśnicze, w tym głównie stowarzyszenia i ruchy katolickie, organizacje dzieci i młodzieży, głównie harcerstwo, a także turystyka i sport²⁹⁴.

²⁹² J. Strojny, *Harcerstwo w służbie Bogu: materiał dla parafii rzymskokatolickich*, Warszawa 2005, s. 37.

²⁹³ B. Ferrero, *Dojrzewanie: podstawowe zagadnienia edukacji dojrzewającej młodzieży, rozwój psychologiczny, przyjaźń, płciowość, rodzice, wartości, ludzkie zalety, orientacja zawodowa*, Warszawa 1999, s. 49.

²⁹⁴ Z. Matulka, *Samowychowanie...*, s. 39.

W literaturze poświęconej skautingowi – harcerstwu termin „samowychowanie” zastępowany jest często takimi synonimami, jak np. „samodoskonalenie”, „samorealizacja”, „praca nad sobą”, „kształtowanie samego siebie”, „kierowanie własnym rozwojem”, „autokreacja”, „asceza”, „samosterowanie”, itp., które będąc zrelatywizowane do różnych systemów filozoficznych, spowodowały, że ma on charakter wieloznaczny. Poszukując genezy adaptacji a *de facto* recepcji pojęcia samowychowania do skautingu, należy stwierdzić, że Robert Baden Powell posiłkował się głównie poglądami filozofii stoickiej, myślą Epikteta oraz założeniami chrześcijaństwa. Doprowadził tym samym do tego, iż występujący w nich czynnik dążenia do własnej doskonałości miał nieodparty wpływ na osobotwórczą skuteczność metody skautowej. Niezależnie od tego zarówno filozofia, jak i chrześcijaństwo stały się źródłem dla wielu aktualnych także w harcerstwie rozwiązań metodycznych odnoszących się do doskonalenia osobowości człowieka²⁹⁵.

Przeciwstawiając się tradycyjnemu wychowaniu w szkołach, R. Baden Powell rozstrzygnął od strony praktycznej podstawowe dla każdej koncepcji wychowania antynomie: a mianowicie: indywidualizm i uspołecznienie, swoboda i przymus, oddziaływanie zewnętrzne i oddziaływanie wewnętrzne oraz kształcenie umysłu i woli – charakteru. Dla R. Baden Powella ważne były pomysły chłopców, ich zainteresowania, które odchodząc od procesu uczenia, prowadzą wprost jednoznacznie do idei samowychowania. Warto w tym miejscu podkreślić, iż przejął on ze stoicyzmu obowiązek usamodzielniania się przez każdego skauta w codziennym życiu oraz zdobywanie umiejętności kierowania własnym rozwojem. R. Baden Powell uważał również, iż kształtowanie poczucia własnej niezależności, samodzielności, świadomości dysponowania i sterowania samym sobą zgodnie z uznawanymi wartościami wzmacnia wiarę we własne siły i sprzyja osiągnięciu życiowych sukcesów. Sztuka bycia szczęśliwym w życiu polega bowiem z jednej strony na pogodzeniu się z koniecznością tego świata, zaś z drugiej na umiejętności przezwyciężania własnych słabości, panowania nad własnym życiem i pragnieniami, emocjami w dążeniu do osiągnięcia cnoty²⁹⁶.

²⁹⁵ Z. Stieber, *Indywidualizm i posłuszeństwo w wychowaniu harcerskim*, Kraków 1925, s. 14; B. Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–34.

²⁹⁶ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 19.

R. Baden Powell uważał, że młody człowiek, wchodząc w dorosłe życie, bardzo łatwo poddaje się wrażeniu, iż jest częścią większej społeczności, która go determinuje. W związku z powyższym głosi on potrzebę indywidualizacji jednostki w życiu społecznym co dobitnie oddaje idee skautowego samodoskonalenia, samowychowania. Nie należy jej jednak utożsamiać z afirmacją egoizmu czy też egocentryzmu. Pojmowanie osoby jako aktywnego podmiotu wszelkich zmian nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem pozwalającym kształtować poczucie odpowiedzialności za swój charakter i aktywność interpersonalną²⁹⁷.

Znane teorie podmiotowości, w tym głównie Juliana Rottera i Davida Riesmana, jak i aktywistyczne teorie wychowania Sergiusza Hessena, Floriana Znanieckiego czy Kazimierza Sońnickiego pozwalają spojrzeć na człowieka z dwóch różnych perspektyw. Z jednej strony osobę można ująć jako bierny, sterowany z zewnątrz i tym samym pozbawiony odpowiedzialności za własne istnienie i czyny podmiot, którym manipulują bliżej nieznanne obce siły. Przypisuje się jej miano osoby sterowanej od zewnątrz albo też osoby o określonym poczuciu kontroli zewnętrznej. Z drugiej strony postrzega się osobę jako podmiot, pozostający pod dominującym wpływem ze strony sił wewnętrznych, który bez względu na działanie czynników zewnętrznych skłonny jest traktować siebie w sposób świadomie dążący do realizacji określonych celów i odpowiedzialny za swoje postępowanie. Osoby takie są nazywane osobami wewnątrzsterownymi lub osobami o poczuciu określonej kontroli wewnętrznej²⁹⁸.

Dzięki spojrzeniu na człowieka jako na byt *per se* oraz dzięki podkreśleniu konieczności stawania się tym, kim się jest, R. Baden Powell zaszczepił skauting wśród swoich członków ze świadomością tego, iż bycie twórcą własnego życia jest nie tyle faktem, ile raczej powinnością, które może nigdy nie zostać zrealizowane, ale do którego można w mniejszym lub większym stopniu się zbliżyć²⁹⁹.

Wspomniana wyżej idea podmiotowości posiada istotne znaczenie dla przebiegu interakcji, która zachodzi pomiędzy skautem z jednej strony, a skautmistrzem – instruktorem z drugiej. Temu ostatniemu pozwala postrzegać wychowanków takimi jakimi są, traktować ich z perspektywy

²⁹⁷ J. Sosnowski, *O wychowaniu...*, s. 24–25.

²⁹⁸ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 44.

²⁹⁹ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 192.

równorzędnych partnerów w dążeniu do osiągnięcia wspólnych celów, przy założeniu zaszczepienia we wzajemne relacje idei wolności i potrzeby ustawicznej formacji własnej osobowości. Należy pamiętać, iż atrybutem bytu osobowego jest bowiem pozytywnie rozumiana wolność, będąca intencjonalnym zwróceniem się ku określonym wartościom. Z tego też względu wolność jest tu rozumiana jako przeciwstawienie się samowoli i anarchizacji własnych zachowań³⁰⁰. Wolność w tym ujęciu jest ściśle powiązana z karnością, rozumianą jako postuszeństwo wobec władzy, prawa i określonych nakazów. Realizacja tego jest możliwa tylko wówczas, kiedy skaut narzuci sobie w sposób świadomy i dobrowolny określony kierunek działania, będąc tym samym zdolny przeciwstawić się wszelkim zakusom o charakterze obiektywnym i subiektywnym w swoim dążeniu do osiągnięcia cnoty. Brak jakiegokolwiek zewnętrznego przymusu stanowi dopiero początek wolności, której pełnię zdobywa się poprzez nabywanie zdolności do samowychowania. Wolność łączy się tu ściśle z wiernością własnym ideałom w imię uznawanych wartości³⁰¹.

W życiu skauta fundamentalnego znaczenia nabierają te ideały, które swoją genezą sięgają do kodeksu średniowiecznego rycerstwa oraz chrześcijaństwa. Samowychowanie nie może być bowiem wartością samą w sobie, autoteliczną, gdyż z chwilą jego realizacji przez podmiot, przeradza się w hipokryzję. Z tego też względu R. Baden Powell w pracy nad sobą na pierwszy plan wysunął religijność. Pojmował on ją jako miłość oraz służbę Bogu i ludziom. W jego przekonaniu ukierunkowanie na Boga i bliźnich pozwala na radykalne odrzucenie faryzeizmu i wyeliminowanie egoizmu. Ta ontyczna zależność od Boga – według niego – nie wyklucza w swej istocie wolnego działania w sytuacji, kiedy człowiek posiada wolną wolę³⁰².

Swoistość samowychowawcza skautingu, w odróżnieniu od wychowania zideologizowanego, polega na zastosowaniu odpowiedniej metody, która w sposób systematyczny mogłaby doprowadzić wszystkich jego członków do osiągnięcia określonych ideałów. Jej zasadniczy rys zasadza się w grze, poprzez którą skautmistrzowie – instruktorzy pozwalają osiągnąć

³⁰⁰ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki*, T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin–Kielce 2003, s. 172.

³⁰¹ S. Kowalczyk, *Filozofia wolności: rys historyczny*, Lublin 1999, s. 199–200.

³⁰² A. Bogdański, *Harcerstwo jako czynnik odrodzenia katolickiego i narodowego*, Warszawa 1927, s. 11.

skautom określone cnoty obywatelskie. Nie chodzi tu bynajmniej o jakąś pojedynczą grę. R. Baden Powell rozumie ją szeroko jako, twierdząc, że całe życie człowieka jest wielką grą, której stawką jest znalezienie w nim i zajęcie właściwego miejsca. Przyjmując reguły tej gry skaut wyraża tym samym potrzebę podjęcia wewnętrznej walki, która prowadzi do ukształtowania własnej osobowości. Rezultatem prowadzonej gry jest osiągnięcie poczucia własnej wartości oraz przeświadczenie o wypełnieniu służby dla określonej idei jaką jest służba społeczna, wyrażająca się chociażby poprzez aktywność obywatelską³⁰³.

Robert Baden Powell formułuje awangardową teorię samowychowania. Propaguje bowiem ideę oddziaływania wychowawczego, ukierunkowaną na dzieci, młodzież i dorosłych od wewnątrz, która uwzględnia m.in. określone zainteresowania, potrzeby i potencjalne właściwości rozwojowe. Tym samym stał się on prekursorem teoretycznych zrębów aktywistycznej, zintegrowanej teorii wychowania i samowychowania na długo przed podobnymi koncepcjami Floriana Znanieckiego i Jerzego Mirskiego. Do tego dochodzi fakt, iż miał on okazję zweryfikować je osobiście w lipcu 1907 roku podczas obozu skautów na wyspie Brownsea. Pozwoliło mu to uświadomić sobie w pełni, że skauting to gra, stanowiąca podbudowę procesu wychowania³⁰⁴.

R. Baden Powell ujął samowychowanie jako dwie strony jednego i tego samego zjawiska, wskazując przy tym na tę okoliczność, iż wychowanie i samowychowanie są ze sobą w pełni skorelowane. Dzięki temu nie ma w skautingu wychowujących i wychowywanych. Istota tej metody tkwi w umiejętnym stymulowaniu, zachęcaniu i podtrzymywaniu osobistego wysiłku skauta poprzez zapewnienie mu na tyle swobody, jak i też przymusu, aby wyzwolić w nim naturalną chęć do ustawicznej pracy nad sobą. Specyfika tak pojmowanego samowychowania polega na tym, że przenika ono i dopełnia oddziaływania wychowawcze jako swoista forma duchowego obcowania skautmistrza ze skautem, w toku którego obie strony kierują się uczuciem wzajemnej miłości i szacunku oraz – co najważniejsze – wspólnym światem wartości. To dobrowolne, czynne otwarcie się skauta na wpływy zewnętrzne bazuje na mechanizmie introcepcji, w tym wypadku asymilacji określonych wartości dzięki aktywnemu obcowaniu

³⁰³ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 46.

³⁰⁴ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 67.

jednostki z dobrami kultury. Twierdził przy tym, iż cudzy cel staje się własnym, wspólnym celem danej jednostki³⁰⁵.

Formą, zapewniającą ten rodzaj wzajemnie podmiotowych relacji, był stworzony przez R. Baden Powella system zastępowy. Jego istota polegała na umożliwieniu skautom dobrowolnego łączenia się w grupy rówieśnicze, liczące co najmniej sześć osób. Występujące w tych grupach określone zjawiska oraz procesy psychologiczno-społeczne powodowały, że każdy z uczestników stawał się podmiotem dokonywanych własnych zmian osobowościowych. W przeciwieństwie do sytuacji, mającej miejsce w szkolnictwie, w której to wyłącznie wychowawca posiada świadomość celów wychowania, w skautingu – harcerstwie znajomość i akceptacja ideałów musi być obustronna, zarówno u skautmistrza – instruktora, jak i u skauta. Każdy skaut zobowiązany był znać Prawo Skautowe, rozumieć je i realizować w życiu. Temu celowi służy okres próbny, w trakcie którego dziecko upewnia się co do szczerości własnej intencji w zakresie doskonalenia siebie. Tym sposobem uświadamia sobie, że proces zabawy stanowi w skautingu doskonały środek, prowadzący do osiągnięcia cnoty³⁰⁶.

Innym środkiem, dynamizującym aktywność samowychowawczą skautów jest Prawo Skautowe. Istotą tego kodeksu prawnego pozostaje fakt, iż niczego ono nie nakazuje ani też nie narzuca. Zawarte w nim wartości nie zmuszają do uznania jego mocy obowiązującej. Przymus zewnętrzny zdeterminowany jest – jak wiadomo – koniecznością zniewolenia i nie-liczenia się z aktem stanowienia osoby. Tymczasem R. Baden Powell w konstrukcji Prawa Skautowego nawiązał do idei wolności, która może być urzeczywistniona w sytuacji, jeśli jego treści odwołują się do wolnej decyzji podmiotu. W konsekwencji przyjmuje on Prawo Skautowe w sposób świadomy i dobrowolny, co w efekcie pozwala mu zweryfikować zgodność jego własnej, dotychczasowej działalności z autorytetem tego Prawa³⁰⁷.

Daje się tu zauważyć swoistą formę społecznego i moralnego nacisku na skauta, polegającą z jednej strony na publicznej deklaracji jego decyzji podporządkowania się Prawu Skautowemu, z drugiej zaś sprowadzającą się do wyjątkowej walki o charakterze wewnętrznym, do ciągłego zmagania się

³⁰⁵ J. Sosnowski, *Wytyczne programowe pracy zastępów chłopców starszych*, Warszawa 1936, s. 21–22.

³⁰⁶ G. Szmyd, *Skauting...*, s. 6.

³⁰⁷ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 50.

z samym sobą już w strukturach samej organizacji, która w efekcie pozwala mu w przełomowej chwili przeciwstawić się złu i wszelkiej nieprawości³⁰⁸.

Natomiast obowiązkiem skautmistrza – instruktora w stosunku do skauta jest okazywanie mu pełnego zaufania w sytuacji, gdy ten stara się wywiązywać najlepiej jak potrafi z podjętych przez siebie zobowiązań. Jeżeli chciałoby się w tym kontekście pojmować samowychowanie jako cechę konstytucyjną naturalnych i stymulowanych oddziaływań wychowawczych, to w świetle przedstawionych powyżej uwarunkowań można zauważyć trudność empirycznego uchwycenia każdego z tych procesów od strony indywidualnej. Oczywiście jest, że R. Baden Powellowi zależało na tym, żeby poprzez dialektyczną jedność hetero- i autoedukacji nadać ludzkiemu życiu, preferowaną w założeniach ideowych ruchu, nową jakość³⁰⁹.

Młodzież, która nie jest przygotowana do takiej formy samowychowania, otrzymuje szansę współuczestniczenia w kreowaniu własnej osobowości. Zważywszy na fakt, iż wykazuje w tym zakresie ogromną nieporadność, musi się tego samowychowania nauczyć, a także doświadczyć, co ściśle wiąże się z rzeczywistością, a nie tylko deklarowaną formułą społeczeństwa demokratycznego. Wszelki totalitaryzm o charakterze wychowawczym nie tylko osłabia samokontrolę i jej funkcje regulacyjne, ale także dąży do aspiracji perfekcjonistycznych³¹⁰.

W koncepcji skautingu ujęto także inny element procesu samowychowania, który utożsamia go z szeroko pojętymi czynnościami, podejmowanymi przez jednostkę wobec samej siebie w warunkach względnej niezależności od innych osób. Tworzy ono dwa różne style życia:

- interpersonalny, który ma miejsce wówczas kiedy skaut podejmuje działania, mające na celu rozwój własnej osobowości,
- perfekcjonistyczny, charakteryzujący się swoistymi formami zachowań, których zadaniem jest osiągnięcie idealnego stanu rzeczy poza własną osobowością³¹¹.

W tym pierwszym stylu życia, który śmiało można nazwać – „ku sobie” – doskonalenie siebie, własnej psychiki lub sprawności fizycznej staje się

³⁰⁸ J. Zawada, [K. Lutostawski], *Jak prowadzić pracę skautową: wskazówki dla instruktorów skautowych oraz program pracy skautowej*, Kraków 1913, s. 43.

³⁰⁹ J. Sosnowski, *O wychowaniu...*, s. 73.

³¹⁰ K. Chałas, *Wychowanie...*, s. 174.

³¹¹ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 48–49.

odrębną kategorią aktów interpersonalnych. Egzemplifikacją, proponowaną przez R. Baden Powella może być w tym konkretnym przypadku metoda autosugestii, której celem miało być wywołanie u skauta pogodnego nastroju. Drugi styl życia – „od siebie” – kreuje samowychowanie, rozumiane jako spontaniczne, nie intencjonalne działania skierowane przez podmiot na przekształcanie rzeczywistości pozasobistej, na przekształcenie świata, służbę i ofiarności, skierowaną ku ludziom. Do tego typu czynności R. Baden Powell zaliczał m.in. codzienne spełnianie przez skautów dobrych uczynków, zdobywanie stopni i sprawności, oraz uczestnictwo w ćwiczeniach skautowych takich, jak np.: puszczałstwo – indianizm, musztra, terenoznawstwo, sygnalizacja czy samarytanka³¹².

Samowychowanie w powyższych wariantach charakteryzuje się takimi wspólnymi cechami, jak: sposób podejmowania decyzji o określonym działaniu, widzianej z punktu widzenia heteronomicznego lub autonomicznego, rodzaj stymulacji procesu samowychowania i to zarówno od strony zewnętrznej, jak i wewnętrznej oraz osiągnięcie określonej zmiany w osobowości. W konsekwencji jednostka może kierować własnym rozwojem, stosując jeden lub oba wspomniane wyżej style życia. Istotne są jednak trzy aspekty analizowania procesu samowychowania w skautingu, pojmowanego jako swoista dominanta określonego stylu życia. Pierwszy polega na ujmowaniu tego zjawiska we wzajemnej relacji do oddziaływań wychowawczych, dla których staje się ono dopełnieniem, warunkującym ich skuteczność. Dwa następne umiejscawiają samowychowanie poza przyjętymi sytuacjami wychowawczymi, w rezultacie których dana jednostka traktowana byłaby tylko jako przedmiot ze strony czyichś wpływów. Tym samym utożsamia się je z autonomiczną aktywnością podmiotu, która została skierowana przez daną osobę bądź na siebie, bądź też na sferę rzeczywistości pozasobowej³¹³.

Takie trychotomiczne podejście do procesu samowychowania przyjęte zostało przez ruch skautowy, tworzący się za ziemiach polskich wszystkich trzech zaborów. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że ruch ten trafił na niezwykle podatny grunt oraz towarzyszący mu klimat o charakterze społecznym. Co prawda pojawiły się w tym czasie różne koncepcje niedyrektywnej pracy z dziećmi i młodzieżą, a niezależnie od tego zaczęły powstawać

³¹² T. Wyrwański, *Rozwój...*, s. 110.

³¹³ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 50.

liczne związki, organizacje i koła, przesycone tendencjami o charakterze samowychowawczym i samokształceniowym, które w powiązaniu z silnie propagowanymi dążeniami niepodległościowymi w szeregach młodzieży i dorosłych rozbudziło potrzebę intensywnej pracy nad sobą, jak również wzmocniło swoisty trend na ten właśnie typ aktywności. W taki sposób aktywność samowychowawcza stała się szansą na odrodzenie moralne społeczeństwa jak również uzyskanie wolności wewnętrznej, co miało w efekcie doprowadzić do wyzwolenia narodu z niewoli zewnętrznej. Doświadczenia polskiego skautingu – harcerstwa stanowią jednoznaczny dowód na pogłębianie istoty procesu samowychowania w ujęciu Baden Powella, jak również jego deterioracji. W tym kontekście łatwo zauważyć, że zastosowanie metody harcerskiej, występującej w korelacji z jej odpowiednikiem w skautingu angielskim wskazuje wprost na narodowe racje samowychowania³¹⁴.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż istotny wpływ na pogłębienie idei samowychowania w harcerstwie wywarły idee, głoszone przez Towarzystwo Eleuteria i funkcjonujące w jego ramach stowarzyszenie pod nazwą Eleusis, które koncentrowały się głównie wokół problemu walki z nałogami oraz potrzeby zachowania czystości w myśleniu i działaniu. Ideologia „Eleusis” w założeniach eksponowała, a zarazem pogłębiała także problematykę braterstwa, postrzeganego w kategoriach postawy wzajemnej szczerości, życzliwości, ufności i otwartości na płaszczyźnie osobistej, narodowej i religijnej. Osiągnięcie tak pojętego braterstwa było możliwe dzięki oparciu go na doskonałym wypełnieniu przykazania miłości bliźniego w połączeniu z ideą przewycięzania miłości własnej³¹⁵.

Przetransponowana na grunt harcerski eleuzyńska idea braterstwa nawiązywała równocześnie do chrześcijańskiej diakonii, rozumianej jako dobrowolna służba społeczna, obywatelska i służba bliźniemu, świadczona nie tylko w sferze materialnej ale także duchowej. W tym ostatnim odniesieniu eksponowała ona głównie potrzebę służby Bogu poprzez przepojenie harcerzy głęboką religijnością. Od Elsów przeniknęły do harcerstwa: idea karności i lojalności społeczno-moralnej oraz pragnienie wzmocnienia godności narodowej poprzez zdyscyplinowanie polskiego

³¹⁴ K. Blusz, *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie: 1909–1945*, Kraków 1988, s. 93.

³¹⁵ T. Podgórska, *Stowarzyszenie...*, s. 51.

indywidualizmu. Od każdego kandydata, który chciał wstąpić w szeregi stowarzyszenia, wymagano okresu próby. Wspierany on był na dodatek przez swojego opiekuna w prowadzonej przez siebie wewnętrznej walce z własnymi namiętnościami i zachowaniami o charakterze moralnym. Z konieczności samowola musiała tutaj zostać wyparta przez wolność, rozumianą jako posłuszeństwo własnemu sumieniu. W strukturze Elsów prawdziwa i najwyższa wolność polegała na świadomym ograniczeniu jej dla dobra innych. Tak rozumiana wolność nie przeczyła jednak idei karności i posłuszeństwa³¹⁶.

Przez adaptację niektórych środków wzmacniania dążeń samowychowawczych, np. odwoływanie się do tradycji narodowych, wytwarzano atmosferę, dzięki której harcerze odczuwali ciągłą potrzebę pracy nad sobą. Tym sposobem np. zawołanie „Czuwaj!” miało uwrażliwić każdego harcerza na potrzebę gotowości do czynu zgodnie z rotą Przyrzeczenia i Prawa Harcerskiego. Ta gotowość do czynu miała wyrażać się ciałem poprzez ćwiczenia fizyczne, umyślem, poprzez zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz wolą poprzez pracę nad sobą³¹⁷.

Pogłębianie metody skautowej R. Baden Powella znalazło także swoje odzwierciedlenie w teoretycznym uzasadnieniu pedagogicznej koncepcji wychowania poprzez proces samowychowania. Należy wskazać, iż każde ogniwo procesu samowychowania spełnia sobie właściwą funkcję i zarazem zawiera zapowiedź kolejnego ogniwa. Tak więc jednostka pracuje nad sobą, gdy w kolejności wykonuje następujące czynności:

- a) idealizację,
- b) samopoznanie,
- c) samoocenę wstępną,
- d) aspiracje perfekcjonistyczne,
- e) decyzje samorealizacyjne,
- f) działania samowychowawcze,
- g) samoocena końcowa³¹⁸.

Realizację któregośkolwiek z powyższych ogniw trudno uznać za wykonalne w jakimkolwiek momencie. Wynik każdego z nich nie jest bowiem możliwy do uzyskania bezpośrednio po czynie sprawcy. Istotna trudność

³¹⁶ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 71.

³¹⁷ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 52.

³¹⁸ K. Blusz, *Ewolucja...*, s. 94.

pojawia się już na etapie idealizacji, kiedy to dana jednostka powinna wyobrazić siebie samą na wyższym etapie rozwoju³¹⁹.

Innego rodzaju trudności piętrzą się w zakresie samopoznania. W świetle współczesnej psychologicznej teorii samowiedzy okazuje się, że ludzie z większą pewnością potrafią formułować sądy i oceny o własnym wyglądzie zewnętrznym i stanie organizmu, niż sądy, których treścią jest charakter, postawy lub sprawność umysłowa. Trudno zatem oczekiwać, żeby harcerze podejmowali się pracy nad własnymi cechami osobowości, jeśli nie są pewni ich istnienia i stopnia rozwoju. Można zakładać, że w większości działań, podejmowanych przez człowieka, rola samowiedzy jest zdecydowanie mniejsza niż wpływ środowiska, struktura intelektu, czy też charakteru³²⁰.

Ze względu na fakt, iż samopoznanie dość rzadko ma charakter intencjonalny i że człowiek najpierw ocenia siebie oczyma i rozumem innych, a potem dopiero samodzielnie i w znacznym stopniu niezależnie, to proces samowychowania w tym rozumieniu zawsze będzie heteronomiczne. Większość badań pedagogicznych i psychologicznych potwierdza, że procesu samowychowania, rozumianego jako intencjonalne oddziaływanie osoby na samą siebie, jest w życiu człowieka bardzo mało. Wynika to z faktu, iż jednostka nie przejawia tego typu aktywności, rozumianej jako świadome i zamierzone oddziaływanie na samego siebie. Stanowisko takie zawężyło siłą rzeczy samowychowanie do kategorii czynności podmiotowych „ku sobie” jako tych, które mają doprowadzić do pożądaných zmian w danym podmiocie³²¹.

Można w tym miejscu postawić pytanie, w jaki sposób określona zbiorowość, z którą identyfikuje się jednostka, ułatwia jej pracę nad sobą? Należy przyjąć, że znaczenie zespołu wyraża się w:

- a) stwarzaniu wzmocnień, motywujących jednostkę do pracy nad sobą, wyzwalaniu jej perfekcjonistycznych aspiracji, sprzyjaniu realizacji samozobowiązań i treningowi samokontroli;
- b) wdrażaniu członka zespołu do samodzielności, do polegania na samym sobie, samoakceptacji;
- c) zapobieganiu przeradzania się samowychowania w hipokryzję, obłudę;

³¹⁹ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 258.

³²⁰ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia...*, s. 130.

³²¹ Z. Matulka, *Samowychowanie...*, s. 53.

- d) rozbudzaniu zainteresowań, a tym samym dziedzin samowychowania;
- e) doprowadzeniu jednostki do akceptacji uczuciowej konieczności istnienia przymusu społecznego, pozwalającego jednak na samorealizację³²².

Kształtowanie się osoby społecznej – harcerza przypada na okres heteronomii, kiedy to rodzi się u niego spontaniczna dążność do nawiązywania kontaktów społecznych, np. grupa rówieśnicza, klasa szkolna, w tym także organizacje młodzieżowe. Każda z tych grup determinuje aktywność samowychowawczą swoich członków w określony, właściwy sobie sposób, zważywszy przy tym na fakt, iż może to nastąpić w ramach grup formalnych lub też nieformalnych³²³.

Warto w tym miejscu zauważyć, że harcerski styl życia może być kreowany zarówno na drodze określonego celowościowego samowychowania, jak i też niezamierzonego, kreującego styl życia zwany – „od siebie”. Trafnie ujął to Bogdan Suchodolski, który stwierdza, iż „rzeczywistością nie jest tylko to, co jako istniejące w kształtach wyraźnych, obserwujemy naocznie. Rzeczywistością jest także i to, co ukryte, niejasne, powstające: to co może będzie, a może też zginie. Rzeczywistość, to zawsze to, co istnieje, jak i to co jest możliwe”. Tym samym oczywistym staje się fakt, iż dominującą formą samowychowania jest zarówno służba, jak i samorealizacja. Tak rozumiane samowychowanie jako nieuświadomiana lub świadoma kategoria zachowań interpersonalnych lub pozapodmiotowych, będąca przy tym odpowiedzią na określoną sytuację bodźcową, jest od strony podmiotu samowychowującego swoistą dominantą, a potencjalnie także jej jedyną cechą, która konstituuje harcerski styl życia³²⁴.

³²² A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 54.

³²³ J. Sosnowski, *O wychowaniu...*, s. 58.

³²⁴ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 317.



Rozdział IV

Wychowanie ukierunkowane na wartości

1. Wychowanie poprzez wiarę

Kontekst religijny należy do trwałych i istotnych elementów praktyki i myśli wychowawczej. W starożytności i średniowieczu wychowanie ściśle wiązano z religią, podczas gdy w czasach nowożytnych i najnowszych dokonano, zwłaszcza w kręgu kultury zachodniej, oddzielenia wychowania od religii pod wpływem laicyzacji i sekularyzacji. Należy podkreślić, iż relacje wychowania i religii mają fundamentalne znaczenie antropologiczne, kulturowe, społeczne i religijne, ponieważ dotyczą podstaw i perspektyw egzystencjalnych oraz miejsca człowieka w świecie. W tym kontekście ustalenie relacji wychowanie – religia w kategoriach koegzystencji, odrzucenia religii lub integracji określa funkcje państwa w systemie oświaty oraz cele i zadania wychowania szkolnego. Wpływa także na rozumienie funkcji rodziny i środków społecznego przekazu oraz ustala ramy refleksji naukowej nad wychowaniem³²⁵.

Działalność wychowawcza nie może pominąć religii i religijności wychowanków ze względu na ich przynależność religijną i wyznaniową. Należy pamiętać, iż wychowanie umieszcza człowieka w bliższej i doczesnej perspektywie przyszłości, zaś religia w ostatecznej i nadprzyrodzonej, czyli wiecznej. Ponadto wychowanie zawiera się w naturze religii, a każda religia posiada system wychowawczy, pośrednio lub bezpośrednio wpływający na wyznawców niezależnie od ich wieku. Ważnym pozostaje fakt, iż realizacja więzi religijnych z innymi ludźmi, przyrodą i nadprzyrodzonością jest czynnikiem rozwoju i wychowania. Cel wychowania, podobnie jak i religii, stanowi pomoc w pełnym rozwoju człowieka³²⁶.

³²⁵ G. Hansemann, *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988, s. 196.

³²⁶ H. Święcicka, *Jest ktoś: wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Marki-Struga 1992, s. 58.

Religia wnosi w proces wychowania koncepcję człowieka w ramach antropologii religii, uzupełnia naturalne rozumienie bytu ludzkiego, eksponuje godność osoby i jej wartość, a także pomaga osiągnąć ogólną wizję świata i kształtuje światopogląd wychowanka. W porządku aksjologicznym umożliwia również odkrywanie wartości absolutnych i instrumentalnych oraz nadaje ostateczny porządek przekazywanemu systemowi wartości. Dotyczy to także faktu, iż jest źródłem sensu życia, ukierunkowuje moralnie poprzez uzasadnienie norm moralnych i zobowiązuje do ich realizacji. Niezależnie od tego dynamizuje i motywuje działanie, inspiruje postawy prospołeczne, kształtuje odpowiedzialność, pobudza twórcze zaangażowanie w kulturę, wspiera wychowanka w nabywaniu umiejętności wyjaśniania swojej egzystencji w świetle treści religijnych, a także inspiruje wychowawcę do ustalania treści, celów i kierunku oddziaływań wychowawczych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż znaczenie antropologiczne, społeczne, kulturowe i zbawcze religii uzasadnia konieczność wychowania religijnego, które podejmują religie w kontekście ich prawd wiary, moralności i kultu³²⁷.

Chrześcijańska praktyka i myśl wychowawcza postrzega relacje wychowanie – religia w perspektywie integralnej. Do dorobku myśli pedagogicznej i doświadczenia wychowawczego wnosi ona pedagogię Bożą, zawartą w Starym Testamencie i w Nowym Testamencie, a zwłaszcza wzór życia Jezusa Chrystusa. Należy podkreślić, iż jest ona pedagogią, w której jednoczą się nadrzędne cele wychowania i religii, ponieważ koncentrują się one na pełnym rozwoju człowieka i jego zbawieniu jako celu ostatecznym. Tym samym antropologia chrześcijańska eksponuje osobę ludzką w jej pełnym wymiarze fizycznym, psychologicznym, społecznym, kulturowym i religijnym, podkreślając jej naturalną, bytową zdolność do transcendencji i nawiązania relacji z Bogiem. Stanowi ona podstawę integralnego wychowania. W związku z powyższym celem wychowania jest pełna, naturalna i chrześcijańska dojrzałość osoby, w której chrześcijański cel wychowania zawiera i dopełnia w swej istocie cel wychowania ludzkiego. W tym kontekście odpowiedzialność za wychowanie integralne ponoszą głównie rodzice, a także środowisko wiary – Kościół oraz szkoła, która winna umożliwiać uczniom ich pełny i zgodny z wyznawaną wiarą rozwój³²⁸.

³²⁷ Z. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 2006, s. 215.

³²⁸ G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 199.

W tym kontekście wykorzystując doświadczenia oraz osiągnięcia wychowawcze, harcerstwo stworzyło metodę, która w całym procesie wychowawczym pozwala kształtować wiarę młodego człowieka. Harcerstwo taką metodę stworzyło, wykorzystując do tego organizację skautową³²⁹.

W pierwszym rzędzie należy wskazać, iż harcerstwo w swej istocie zakłada całościowe, integralne wychowanie człowieka, które obejmuje zarówno wymiar wertykalny, skierowany w rozwoju osoby człowieka ku Bogu, jak też i wymiar horyzontalny, widzący człowieka w określonym systemie relacji interpersonalnych. To zaś sprawia, że jako ruch wychowawczy obejmuje wszystkie sfery ludzkiego działania, powodując rozwój harmonijny. Jest to ruch kształtujący pełnego człowieka, będącego odpowiedzialnym zarówno za siebie, jak też i za ludzi, wśród których żyje³³⁰.

Można jednoznacznie stwierdzić, że rozwój człowieka, chcąc, by był skuteczny, musi opierać się na wartościach absolutnych i niezmiennych, będących podstawowym motywem budowania osobowości, ukierunkowanej na określony ideał. Wszelkie ideały zastępcze, takie jak: człowiek, państwo, władza, korzyści grupowe, itd., nie prowadzą do rozwoju osoby ludzkiej, ukierunkowanej na nieustanne dążenie do doskonałości. Jedynie Bóg, jako najwyższy Autorytet, może powodować w człowieku pragnienie świętości i dążenie do zbawienia. W konsekwencji możliwe jest kształtowanie postawy wobec wszelkich innych wartości. Z tego też względu harcerstwo nie może istnieć bez Boga, gdyż wówczas zatraciłoby swój integralny walor wychowawczy³³¹.

Rozwój religijny w harcerstwie zmierza w dwóch kierunkach. W pierwszym rzędzie harcerstwo stworzyło odpowiedni system stopni i sprawności, w których zawarte są wymagania, dotyczące osobistego kontaktu z Bogiem. Uwzględniając rozwój osoby ludzkiej, jej problemy i kryzysy, instruktor prowadzi skauta ku Bogu, proponując różnorodne praktyki religijne, zależne od jego potrzeb i możliwości. Całość uzupełnia indywidualne podejście do chłopca, które w systemie zastępowym daje możliwość dostrzeżenia człowieka w jego niepowtarzalności i intymności w relacji do Boga. Drugim kierunkiem rozwoju religijnego jest przeżycie religijności we wspólnocie

³²⁹ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 24.

³³⁰ A. Bogdański, *Harcerstwo...*, s. 13; B. Śliwerski, *Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie*, w: *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2012, s. 257–269.

³³¹ H. Świącicka, *Jest ktoś...*, s. 59.

harcerskiej – drużynie. To uspołecznienie doświadczenia religijnego przeciwdziała zbyt niemu indywidualizmowi i subiektywizmowi w kontakcie z Bogiem, a jednocześnie daje odkrycie roli wspólnoty Kościoła w życiu człowieka³³².

Szczególnie istotnym elementem rozwoju religijnego w harcerstwie jest autorytet instruktora, który w założeniu ma być świadkiem wiary. Nie jest on tylko nauczycielem, który sam nie identyfikuje się z wyznawanymi wartościami, lecz staje się dla harcerza przykładem człowieka wierzącego, z którego on bierze wzór. Z tego też względu w harcerstwie nie może być miejsca dla instruktorów, będących ludźmi niewierzącymi. Jest to konieczne z wychowawczego punktu widzenia. Religijność w harcerstwie nie ma być katechezą w ujęciu szkolnym, ale przeżyciem obecności Boga w wieloraki sposób, który daje chłopcu możliwość odkrywania radości z obcowania ze Stwórcą³³³.

Chcąc właściwie zrozumieć, czym jest harcerskie wychowanie w wierze, trzeba w pierwszym rzędzie przeanalizować cechy tej metody. Pierwsza – to integralność oddziaływania wychowawczego, która nie koncentruje się na religijności, lecz traktuje życie człowieka jako całościowy proces – drogę prowadzącą do Boga. Wszystko co czyni harcerz, jest spełniane w obecności Boga i prowadzi do Boga³³⁴.

Kolejną cechą tej metody jest oddziaływanie pośrednie. Polega ono na tworzeniu sytuacji wychowawczych, w których harcerz odnajduje swoje odniesienie do Boga. Jest to mówienie o Nim nie wprost, lecz odkrywanie Go w pięknie przyrody, w radości czynienia dobra bliźniemu, w doświadczeniu osobistego kontaktu z Chrystusem, w przeżyciu zbiorowym i indywidualnym. Zadaniem instruktora jest świadome tworzenie takich sytuacji w programie wychowawczym, aby znaki Bożej obecności tym głębiej dotarły do harcerza, i by potrafił je właściwie odczytać³³⁵.

Tak rozumiana wzajemność oddziaływania stanowi świadectwo wiary instruktora wobec skauta i głębokie rozumienie wiary skauta przez instruktora. Przeżyte w taki sposób wzajemne ubogacanie się doświadczeniem obecności Boga, rozwija nie tylko osobowość samego skauta, ale też

³³² W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 26–27.

³³³ J. Sosnowski, *O wychowaniu...*, s. 32.

³³⁴ G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 199.

³³⁵ J. Sosnowski, *O wychowaniu...*, s. 39.

i instruktora, który tak wiele może nauczyć się od chłopca w jego ufnym przyjmowaniu wiary w Boga³³⁶.

Dobrym przykładem może być tu pozytywność wychowania harcerskiego, które koncentruje się na radosnym pragnieniu naśladownictwa, a zarazem propozycji tego, co dobre w człowieku. W ten sposób dochodzi się do osiągnięcia ideałów proponowanych w Prawie Harcerskim. Tym ideałem jest Bóg, a zatem i dążenie do Niego opiera się na pozytywnym patrzeniu na życie, a nie na mnożeniu zakazów, które niekiedy dla młodego człowieka mogą stać się pokusą do ich przekraczania. Z tego też względu w zakresie oddziaływania wychowawczego proponuje się szeroką paletę czynnych dóbr, które wyeliminuje zło jako coś absolutnie nieatrakcyjnego i niszczącego radość przeżywanej wspólnoty z Bogiem i bliźnimi³³⁷.

Stopniowość oddziaływania wychowawczego musi uwzględniać poszczególne okresy rozwoju religijnego dziecka. Inaczej wychowywane w wierze jest dziecko okresu zuchowego, inaczej młodsi harcerze, inaczej wędrownicy i harcerze dorośli. Z tego też względu metoda harcerska dostosowuje się w swoim systemie stopni i sprawności, w swoich programach do odpowiednich form działania, które powinny trafiać do wychowanków. U zuchów religijność to doświadczenie wielkiego przeżycia, które można określić jako wspólne uczestnictwo w właściwie rozumianej „zabawie”. To okres przygotowania do pierwszej komunii świętej, realne, prawie namacalne przeżycie bliskości Boga³³⁸.

U harcerzy młodszego religijność to gra, która posiada aspekt wizerunkowy. Jest to doświadczenie we wspólnocie zastępu, modlącego się wspólnie, to duma z tego, że podczas spektakularnych wydarzeń religijnych jest się w mundurze, a inni to widzą. Są to początki osobistego doświadczenia religijnego, rozwijanego poprzez zdobywane stopnie i sprawności³³⁹.

U wędrowników religijność oraz wiara, uwewnętrznia się. Świadomość własnego „ja”, w powiązaniu z powstającym wówczas kryzysem religijnym, powoduje poszukiwanie swojego osobistego odniesienia do Boga. Temu celowi ma służyć wędrówka jaką jest poszukiwanie wartości, swego miejsca w życiu, oraz służba, czyli określenie swego powołania w tym,

³³⁶ A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 2001, s. 91.

³³⁷ G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 181.

³³⁸ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 218.

³³⁹ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 41.

co najważniejsze. W ten sposób harcerstwo poprzez swoją propozycję wychodzi niejako naprzeciw potrzebom harcerza, dążąc do tworzenia zarówno małych wspólnot wędrowniczych czy też kuźnic dyskusyjnych, gdzie można znaleźć odpowiedź na różne problemy, jak też i kontakt wychowawczy z osobami, które mogą pokazać, jak nie tylko samemu znaleźć Boga, ale i innym dawać o nim świadectwo. Dorosły harcerz żyje bowiem w obecności Boga. Taka postawa jest świadectwem instruktora wobec swoich wychowanków; jest to świadectwo człowieka, ukształtowanego przez harcerstwo wobec otaczającego świata³⁴⁰.

Można tu też dodać ten szczególnie harcerski element religijności, który wyraża się w zachwycie nad przyrodą i obcowaniu z nią jako dziełem Pana Boga. Ponadto cechą charakterystyczną wychowania harcerskiego są szeroko otwarte oczy na świat i bliźnich, którzy nas otaczają. W ten sposób harcerstwo pragnie otwarcia na tych wszystkich, którzy stają się instruktorami, ukierunkowującymi na Boga. W ten sposób metoda harcerska jest niezwykle trafnym narzędziem do wykorzystania w wychowaniu młodego pokolenia³⁴¹.

W tym kontekście należy odnieść się do problemu wychowania w wierze. Chcąc to zrozumieć, trzeba jednoznacznie określić, czym jest wiara. Wiara to postawa człowieka określająca jego odpowiedź na Boże Objawienie. Objawienie zaś i wiara tworzą religię. Wychowanie religijne a wychowanie w wierze, choć w powszechnym odczuciu jest tym samym, to jednak, gdy nad tym się zastanowić, to okazuje się jednak nietożsame. Wiara jako odpowiedź na Boże Objawienie zawiera w sobie, według tradycyjnie rozumianej koncepcji, trzy elementy postawy człowieka.

- pierwszy to akt poznawczy Boga – kontakt z Nim,
- drugi to posłuszeństwo prawu Bożemu, oparte na miłości do Boga,
- trzeci to nadzieja na Zbawienie jako sens i cel wiary człowieka³⁴².

Wiara jako akt w powiązaniu z miłością i nadzieją to przedmiot procesu wychowawczego, jaki pragnie się przekazać młodemu człowiekowi. Wiara zaś widziana jako akt poznawczy Stwórcy domaga się spotkania z Bogiem. Można tu mówić o praktykach religijnych tak indywidualnych, jak i zbiorowych, o osobistym doświadczeniu obecności Boga w przyrodzie

³⁴⁰ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 96.

³⁴¹ G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 183.

³⁴² C. Pirrone, F. Scanziani, *Jak wychować dziecko w wierze: od narodzin do dojrzałości*, Kraków 2017, s. 116.

i sakramentach, poznaniu Pisma Świętego, przeżywaniu głębi duchowej wspólnoty z bliźnimi, którzy są dla człowieka drogą do Chrystusa. Natomiast wiara jako posłuszeństwo Prawu Bożemu wymaga wierności w konsekwentnym przestrzeganiu Bożych Przykazań. Miłość do Boga sprawia, że nie jest to wierność oparta na strachu, lecz radość z bliskości i opieki Bożej nad człowiekiem, który czyni dobro i w tym dobru jest szczęśliwy³⁴³.

W rezultacie nadzieja na zbawienie określa sens postawy wiary. Bez nadziei, bez wiary w życie wieczne zrujnowaniu ulega cały system życia człowieka, często pełen cierpień i doświadczeń niesprawiedliwości, poniżenia, prześladowania. Nadzieja nadaje sens służbie Bogu, określa, co jest nieprzemijające i wieczne dla człowieka. Tym sposobem czynniki, tworzące wiarę człowieka zawarte są w całym Prawie Harcerskim. Tworzą one doskonały system realizacji wychowania w wierze harcerzy³⁴⁴.

W tym kontekście warto się odnieść do problemu wiary. Nauka Kościoła stwierdza, iż Objawienie Boże realizuje się w dwóch wymiarach – naturalnym i nadprzyrodzonym. Naturalne Objawienie, dostępne wszystkim ludziom, polega na odkrywaniu Boga przez świat przyrody – kosmos, także poprzez drugiego człowieka – wspólnotę oraz przez własne sumienie³⁴⁵. Postawa odkrywania naturalnego Objawienia Bożego przez harcerza zapisana została w szóstym punkcie Prawa Harcerskiego: „Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać”, gdy otwarty na tajemnicę makro- i mikrokosmosu, odczytuje przekaz Objawienia i odpowiada na nie swoją wiarą. Przeżywając piękno świata przyrody, odnajduje jednocześnie w nim swoje miejsce i określa relację własnego sumienia wobec Stwórcy. Należy zważyć, że kosmos, przyroda to jednocześnie miejsce obecności ludzi. Człowiek, funkcjonujący we wspólnocie ludzi, odnajduje dopełnienie rozumienia Boga, który istnieje jako „Ty”³⁴⁶.

Natomiast objawienie nadprzyrodzone to nadnaturalne zaistnienie Boga w świecie ludzi. Obecność historyczna Jezusa Chrystusa objawiła człowiekowi poprzez Ewangelię tajemnice Boga. Jego Orędzie stworzyło wspólnotę ludzi chrześcijan, którzy prawdę o Osobowym Bogu i o wszystkich konsekwencjach wiary, a więc o odkupieńczej śmierci i zmartwychwstaniu Jego

³⁴³ J. Mastej, *Od objawienia do wiary: personalistyczna koncepcja aktu wiary chrześcijańskiej*, Lublin 2001, s. 91.

³⁴⁴ C. Pirrone, F. Scanziani, *Jak wychować...*, s. 118.

³⁴⁵ J. Mastej, *Od objawienia...*, s. 118.

³⁴⁶ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 98.

Syna, przyjęli w całej rozciągłości³⁴⁷. Tym sposobem pierwszy punkt Prawa Harcerskiego wprowadza harcerstwo w wyższy wymiar Objawienia i wiary nadprzyrodzonej: „Harcerz służy Bogu i Polsce i sumiennie wypełnia swoje obowiązki”, gdzie określony osobowo Bóg ma wpływ na życie, wynikające z wierności obowiązkowi³⁴⁸.

Bycie chrześcijaninem określa zakres obowiązków harcerza. Chrześcijaństwo zatem to sposób życia, który nie jest ograniczony jedynie do wypełniania praktyk religijnych, ale również nie jest ich pozbawiony. Harcerzem – chrześcijaninem jest się zawsze i wszędzie. To wymaga konsekwentnej wierności obowiązkowi, wynikającym ze służby Bogu i Polsce. Obowiązki chrześcijanina określają odniesienie pozytywne i aktywne do kontaktu z Bogiem w modlitwie, życiu sakramentalnym, ze świadomością obecności Chrystusa w życiu³⁴⁹.

Harcerz staje się świadkiem, apostołem Chrystusa jako wzór postępowania dla innych. Konsekwencją dawania świadectwa bliźniemu jest budowanie wspólnoty – budowanie Kościoła. Tu zatem realizuje się funkcja każdego harcerza do gromadzenia, nauczania i uświęcania innych poprzez własny przykład. Każdy harcerz jest członkiem Kościoła. Kościół ten buduje i rozwija poprzez osobiste uświęcenie w jedności z Bogiem³⁵⁰.

Ważną rolę w wychowaniu w wierze odgrywa miłość. Miłość w ujęciu chrześcijańskim jest troską o dobro drugiej osoby – Boga, człowieka odpowiedzialnością. W Prawie Harcerskim można odnaleźć kilka postaw zgodnych z chrześcijańskim rozumieniem miłości. Zawiera ono różne przejawy realizacji miłości wobec Boga, drugiego człowieka i wspólnoty. Streszczają się one w czterech wartościach:

- pożyteczność – „3. Harcerz jest pożyteczny i niesie chętną pomoc bliźnim”,
- braterstwo – „4. Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza”,
- postuszeństwo – „7. Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym”,
- ofiarność – „9. Harcerz jest oszczędny i ofiarny”.

³⁴⁷ J. Mastej, *Od objawienia...*, s. 119.

³⁴⁸ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 99.

³⁴⁹ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 31.

³⁵⁰ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 28.

Każda z tych postaw kładzie szczególny nacisk na inną sytuację życiową, choć wszystkie mają w sobie wspólną wartość – miłość względem Boga, bliźniego i wspólnoty³⁵¹.

We wspomnianych punktach Prawa Harcerskiego można zauważyć, wynikający z celów harcerstwa jako ruchu wychowawczego, charakterystyczny aktywizm działania na rzecz dobra. Kręgi aktywności w miłości można wyznaczyć z jednoczesnym wskazaniem kierunku ekspansji działania. Pierwszy krąg to braterstwo, najmocniej wiążące ze sobą wspólnotę, która dąży do realizacji tego samego celu. Wektory aktywności skierowane są tutaj nawzajem ku harcerzom, tworzącym wspólnotę „dzieci jednego Ojca, który jest Miłością”. Drugim kręgiem była pożyteczność, czyli przenikająca wszystkich wola czynienia dobra wokół siebie, wrażliwość na biedę, ból i niesprawiedliwość. Czyny miłości dokonywane są tutaj w określonym miejscu i czasie. Każda zaistniała sytuacja jest dla harcerza okazją do realizacji pożytecznych celów, których źródłem jest miłość – odpowiedzialność za innych. Harcerstwo oznacza również gotowość służenia. Szukając wzoru, harcerz odnajduje go w Bogurodzicy, Służebnicy Pańskiej i w Chrystusie, który przyjął postać sługi. Trzecim wymiarem miłości jest ofiarność. W tym punkcie Prawa zapisano najpierw słowo „oszczędność”. Ten wymiar aktywności wymaga od harcerza dojrzałości. Bardzo silne wektory dobra są skierowane z pierwszego kręgu – braterstwa ku wyznaczeniu pola służby, jakim jest ofiarowanie siebie dla budowania nowego kręgu braterstwa. Wynikające stąd apostołstwo, polegające na przekraczaniu wszelkich barier w poświęceniu się dla dobra innych, to przyjęcie odpowiedzialności za wspólnotę, którą harcerz ma tworzyć. To także podjęcie zadań, które ma go sprawdzić w życiu. Ten punkt określa, jakie jest jego powołanie w życiu. Czwarty krąg obejmuje wszystkie dotychczas omówione kręgi i skierowany jest prostopadle do pozostałych. Postawa postuszeństwa w imię miłości podporządkowuje całe dobro, jakie chce się osiągnąć Dobru Najwyższemu, które motywuje i nadaje sens wszelkiemu działaniu miłości, a zarazem skutecznia współdziałanie w czynieniu dobra z Bogiem, bliźnim, w ramach wspólnoty. Ten wymiar miłości, realizowany w codziennej odpowiedzialności za czynione dobro, czyni człowieka twardym, wiernym i wytrwałym. Uczy ponadto dyscypliny wewnętrznej, troski o dobro wspólne grupy i duchowe oparcie na Bogu, któremu trzeba być posłusznym w imię

³⁵¹ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 87.

miłości. Tym samym braterstwo, pożyteczność, ofiarność i posłuszeństwo, zawierające się w miłości, kierują harcerza ku postawie wiary, ku służbie Bogu, będącej źródłem wszelkiej służby³⁵².

Ważną rolę w wychowaniu odgrywa nadzieja. Ona kieruje człowieka z teraźniejszości w przyszłość. Harcerstwo swoim systemem wychowania skierowane jest ku przyszłości. Harcerz ma kształtować swoją dorosłą przyszłość, by osiągnąć życiową świętość, która ostatecznie doprowadzić go ma do zbawienia. Ten kierunek patrzenia na harcerstwo określał jego celowość. Ostatecznym celem nadziei, a więc programu na dzisiaj i jutro, staje się pojutrze, czyli wieczność, która bez ostatecznej wartości, jaką jest Bóg, nie może w ogóle zaistnieć. Wychylenie ku przyszłości czyni harcerstwo ruchem nadziei, stale otwartym na perspektywę przemiany harcerza ku doskonałości, opartej na Chrystusie³⁵³.

W Prawie Harcerskim zauważyć można kilka postaw, charakterystycznych dla chrześcijanina:

- prawda – „2. Na słowie harcerza polegaj jak na Zawiszy”,
- rycerskość – „5. Harcerz postępuje po rycersku”,
- radość – „8. Harcerz jest zawsze pogodny”,
- czystość – „10. Harcerz jest czysty w mowie i uczynkach, nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych”.

Krzyżują się one w Osobie Chrystusa i skutecznie kształtują człowieka³⁵⁴.

Życie w prawie umiejscawia harcerza na drodze do zbawienia, określając punkt przecięcia relacji względem Boga i bliźniego. To zaś włącza harcerza w relacje względem innych ludzi, ubogacających go swoją obecnością i wskazujących miejsce, jakie powinien zająć we wspólnocie, odpowiednio do swoich zdolności, darów, charyzmatów. Takie umiejscowienie określa charakter postawy odpowiedzialności za realizację celu, jakim jest świętość, i mobilizuje harcerza do rycerskości – postawy godnej człowieka, który staje się wzorem w dążeniu nadziei do spełnienia się w życiu i dopełnienia w wieczności. Godność człowieka mierzy się miarą obecności Boga w nim samym. Ta miara dopełniona jest szlachetnością względem bliźniego i odpowiedzialnością za wspólnotę³⁵⁵.

³⁵² J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 41.

³⁵³ A. Bogdański, *Harcerstwo...*, s. 15.

³⁵⁴ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 85.

³⁵⁵ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 31.

Natomiast rycerskość, umotywowana nadzieją, czyni harcerza człowiekiem wolnym od jakichkolwiek ograniczeń, pętających ciało i zniewalających ducha. Wyzwała od konwenansów, odbierających człowiekowi godność chrześcijanina, poniżających go do roli przedmiotu w rękach innych. Czystość ciała i ducha to wyzwolenie z podporządkowania człowieka własnemu egoizmowi, zamykającemu się na wieczność, na przeszłość oraz na nadzieję. Poszukiwanie surogatów nadziei w zapomnieniu o nadziei w alkoholowym, narkotycznym, seksualnym zachłyśnięciu, pozostawiającym po sobie jedynie świadomość bezwartościowości, wpycha człowieka w ubezwłasnowolnienie. Brak Boga, kontaktu z bliźnim, wyalienowanie ze wspólnoty, czyni człowieka nieszczęśliwym i samotnym. Czystość zaś czyni harcerza wolnym. Stawia go przed Bogiem z poczuciem własnej wartości i niepowtarzalności. Harcerz, stawiając sobie wymagania, uszlachetnia się i czyni się w relacji do bliźniego współuczestniczącym i współprzeżywającym drogę do Chrystusa. Otwiera go ona na wspólnotę, która staje się Nowym Niebem i Nową Ziemią ludzi wolnych i szczęśliwych³⁵⁶.

Rezultatem wolności staje się także radość. Nie jest to pusta wesołość, ukrywająca wewnętrzne osamotnienie, ale radość z poczucia wewnętrznej wspólnoty – jedności z Bogiem, bliźnim i ludźmi wokół. Radość bycia z Bogiem rozświetla nadzieją trudne chwile ludzkiego losu. Radość bycia z bliźnim czyni harcerza apostołem nadziei dla tych, którzy potrzebują usensownienia życia. Radość bycia we wspólnocie czyni harcerza nadprzyrodzoną siłą, rozbudzającą Kościół do aktywności. Tym samym nadzieja jest podstawową wartością, która buduje Prawo Harcerskie. Jest jednocześnie jednym z trzech elementów postawy wiary³⁵⁷.

System wartości etycznych, zapisany w Prawie Harcerskim, kształtuje w harcerzu postawę wiary. A ta jest podstawą wszelkiego działania wychowawczego w tym ruchu. Świadomość wychowywania harcerza, opierająca się na najwyższej wartości, jaką jest Bóg, winna przenikać wszystkie programy działania organizacji harcerskich³⁵⁸.

³⁵⁶ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 32.

³⁵⁷ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 101.

³⁵⁸ A. Bogdański, *Harcerstwo...*, s. 17.

2. Religijność w skautingu – harcerstwie

Generał Robert Baden Powell wyraźnie wskazywał, że skauting w założeniu miał być integralnym systemem wychowawczym, zaszczipiającym idee i wartości w młodym człowieku, dając mu metodę i program działania i doskonalenia się oraz strukturę gwarantującą poczucie bezpieczeństwa, ludzkiej godności i ludzkiej wspólnoty. Nowym systemem skautowego było wychowanie przez działanie i czyny przeciwne biernemu formowaniu młodzieży. Warto jednak zauważyć, iż metoda skautowa odeszła od zbyt intelektualnego i abstrakcyjnego traktowania wartości, a lokalizowała się w relacjach osobowych poprzez czynienie dobra. Dobro w działaniu sprawia, że skaut staje się nie tylko dobry, ale jednocześnie buduje więzi międzyludzkie poprzez czynione dobro, które daje szczęście i pozwala mu otworzyć się na drugą osobę, pozwalając przy tym doświadczyć prawdy, wolności i miłości. Bez wątpienia inicjatywa należy tu do wychowawcy – instruktora, który swoim przykładem otwiera drogę do zamierzeń Boga i uznania jego roli w życiu człowieka³⁵⁹.

R. Baden Powell, jak sam zaznacza, traktuje religijność nie tylko w kategoriach kultu i oddawania czci Bogu, ale także jako właściwy stosunek do drugiego człowieka oraz do siebie samego. Prawdziwa religijność zawiera się – jego zdaniem – w przykazaniu miłości Boga, bliźniego i siebie samego, a więc w czynnej postawie skauta. Twierdzi, że droga religijności zaczyna się od spełniania obowiązków wobec bliźniego. Na właściwej postawie wobec bliźniego zasadza się braterstwo, niezależnie od wyznawanej religii. Istotą jest ludzka godność, a ta nieomylnie prowadzi do miłości. Tym samym religijność i wartości zostały wpisane przez R. Baden Powella w Przyrzeczenie i Prawo skauta i uznane za warunek konieczny przynależności do ruchu skautowego³⁶⁰. R. Baden Powell nie narzucał żadnej religii ani wyznania. W *Skautingu dla chłopców* pisał m.in., że „żaden człowiek nie sprawi nic dobrego, jeśli nie wierzy w Boga i nie przestrzega Jego praw”. Tak więc każdy skaut powinien mieć religię, której nie trzeba wprowadzać do skautingu, bo ona już tam jest i stanowi jego podwalinę. Mówił, że we

³⁵⁹ R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 13.

³⁶⁰ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 48.

współczesnych mu czasach naród niesie w sobie ogromne rezerwy ducha chrześcijańskiego i patriotyzmu³⁶¹.

Przyjęta w 1914 roku rota Przyrzeczenia, nie licząc lat 1911–1914, kiedy to Andrzej Małkowski chciał pozyskać dla ruchu młodzież, pochodzącą z różnych kręgów, stowarzyszeń i środowisk, uwzględniała obowiązki względem Boga i ojczyzny oraz trzy główne idee ruchu: służbę, braterstwo i pracę nad sobą – w dzisiejszym tego słowa rozumieniu. Religijność i wartości duchowe wniosły do ruchu skautowego, zaś od 1916 roku do harcerstwa, istniejące już organizacje katolickie o charakterze niepodległościowym, a mianowicie Eleusis, Zarzewie, Junactwo, Sokół, Strzelec, itp.³⁶² Stanisław Sedlaczek podczas konferencji zorganizowanej w Buczaczu w 1930 roku stwierdził, że skauting – harcerstwo obliguje do przyjęcia postawy wierności człowiekowi, gdyż zdrada człowieka jest zdradą religijności i wartości, a w ostatecznym rozrachunku także zdradą Boga. W swoich wypowiedziach odwoływał się także do encyklik papieskich, m.in.: Leona XIII *Libertas* – o wolności człowieka oraz Piusa XI *Divini illius magistri* – o chrześcijańskim wychowaniu, wskazując przy tym na fakt, iż wychowaniu podlega cały człowiek w perspektywie celu ostatecznego, pełni swego człowieczeństwa, relacji z innymi oraz szczęścia³⁶³.

Poza relacjami osobowymi religijność karmi się pięknem zarówno ludzkiego działania, jak i pięknem świata stworzonego – przyrody. Kontakt z przyrodą, której człowiek jest częścią, uczy, jak należy służyć, a więc być tak, aby nie szkodzić, być, aby wnieść swoje dobro do wspólnego, w zamian nic nie oczekując, ciesząc się jedynie samym dobrem – tym, że się coś wydarzyło. Jednocześnie uczy dawać tak, jak daje przyroda, nie tracąc nic ze swego piękna i dobra, ciesząc oczy i serce. Przyroda, jeśli nie niszczy się jej bezmyślnie, jest sprzymierzeńcem człowieka, cieszy, zachwyca, karmi, ubiera, oczyszcza serce i sumienie swoim pięknem, uszlachetnia. R. Baden Powell wprawdzie nie widział przyrody jako środka zastępującego religię, ale jako ścieżkę prowadzącą do głębszego wejścia w religię, do przemiany człowieka i uczynienia go szlachetnym. W tym celu posługiwał się metaforą góry, która występuje w wielu religiach, a szczególnie w nauczaniu Jezusa Chrystusa³⁶⁴.

³⁶¹ R. Baden Powell, *Skauting...*, s. 213.

³⁶² K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 18.

³⁶³ T. Strumiłło, *Geneza...*, s. 68.

³⁶⁴ R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 13.

W podobnym tonie wypowiadał się Stefan Mirowski, twierdząc, że chodzi o religijność osobistą, szczerą, bezpośrednią, opartą na rozumie, a nie tylko na emocjach. Twierdził, że harcerstwo ma ambicje i czuje się na siłach nie tylko realizować zdrową religijność, ale współtworzyć nowy styl, nowe oblicze polskiej religijności³⁶⁵.

Stanisław Sedlaczek dodaje, że „prawdziwie głębokie życie religijne harcerzy katolików w niczym nie narusza swobody wiary i praktyk harcerzy innych wyznań [...], bowiem im bardziej będziemy przywiązani do naszej religii [...], tym więcej będziemy szanować ją u innych druhów, zawsze jednak wymagając, by należeli do jakiegoś wyznania, a praktyki jego wykonywali”³⁶⁶. Temu też celowi służyły komentarze do Prawa Harcerskiego i Przyrzeczenia, opracowane np. przez ks. Jana Mauerbersgera czy też ks. Kazimierza Lutostawskiego. Należy zatem skonstatować, że już w swojej genezie harcerstwo wzywa do praktykowania i wyznawania religijności, w ten sposób zbliża do Boga i do człowieka, obdarza szacunkiem, ogarnia rzeczywistą służbą każdego, także i tych, którzy nie wierząc, pozostają na płaszczyźnie wartości naturalnych. Religijność i praktykowane wartości pomagają w uczeniu się i realizowaniu prawdziwego braterstwa, stąd tożsamość religijna zbiega się z tożsamością ludzką w harcerstwie³⁶⁷.

Gen. R. Baden Powell zakładał w skautingu, jako systemie wychowawczym, spójność i nierozzerwalność elementów tego systemu, a więc idei i metody, programów i środków w ruchu skautowym. Z tego też względu kładł on szczególny akcent bardziej na edukacji, wychowaniu poprzez przykład i działanie, aniżeli na podawaniu instrukcji. Niewątpliwie wychowanie należy – jego zdaniem – postawić ponad dyscypliną, choć i ta ostatnia posiada ogromne znaczenie, ale wówczas, gdy działa na gruncie samodyscypliny. Wyższość edukacji nad instrukcją wyraża się w tym, że jest pewną formą prowadzenia i wprowadzania łączącego wiedzę z doświadczeniem, wprowadzania w wartości, kształtujące postawę otwartą i służby przy wewnętrznej samokontroli. Zdaniem R. Badena Powella, ta forma edukacji – czynnego towarzyszenia popartego świadectwem – bardziej odpowiada naturze młodych ludzi. Harcerz ma zdobywać wiedzę i doświadczenie po

³⁶⁵ S. Mirowski, *Styl życia*, Warszawa 2016, s. 73.

³⁶⁶ S. Sedlaczek, *Geneza...*, s. 70.

³⁶⁷ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 28.

to, by bardziej być z innymi, by pełniej rozumieć i głębiej przeżywać, by rozumnie i skutecznie działać dla dobra własnego i dobra innych³⁶⁸.

W harcerstwie istotny pozostaje również wymiar duchowy. Duchowość jest w rozumieniu R. Baden Powella zwornikiem wszystkich elementów, kształtujących postawę wobec Boga i człowieka. Tej duchowości nie należy traktować jako dodatku do religijności. Ujawnia się ona oraz stanowi o wewnętrznej jedności słowa i czynu, wyrażając przy tym postawę miłości bliźniego i siebie. Zawiera się ona w takich ogólnoludzkich wartościach, jak: religia, kult, praca, mowa, sztuka, kultura, nauka. Duchowość jest ukryta w człowieku, ale promieniuje na zewnątrz. W tym kontekście duchowość harcerska to stałe wezwanie i zadanie³⁶⁹.

Duchowość to również przeżywanie wartości Ewangelii w codzienności jako punktu odniesienia wyjaśniającego sens i celowość ludzkiego życia, życia harcerskiego w gromadzie czy też drużynie. Pamiętać jednakże należy, że duchowość nie jest stereotypem, ale uwzględnia indywidualność, talenty, zdolności i możliwości każdego harcerza i człowieka. Wyznacza kierunek, dając wolność rozwoju³⁷⁰.

Rozważając problem duchowości w skautingu i harcerstwie, można go ująć w kategoriach psychologicznych³⁷¹. Duchowość bazuje na potrzebach wyższych człowieka, które powodują skutek trwalszy aniżeli potrzeby elementarne. Wyższe wyrażają się w potrzebie rozwoju i twórczości, a więc: ciekawością świata, pragnieniem rozumienia, przekraczaniem siebie w niewiedzy i braku sprawności, estetyką środowiska, chęcią pozostawienia czegoś po sobie, dążeniem do doskonałości. Właśnie to pragnienie doskonałości ujawnia potrzebę religijną – rozwoju duchowego w dążeniu do prawości, piękna i miłości. Dążenie to konkretyzuje się odkrywaniem piękna i miłości w wymiarze osobowym, tzn. w Bogu i człowieku. Ostatecznie Bóg okazuje się najwyższą wartością, w nim bowiem możliwe jest wszystko, do czego człowiek dąży i czego potrzebuje³⁷².

Należy zaznaczyć, że potrzeba religijności jest najszlachetniejsza i chyba dlatego mało rozumiana. Niemniej jednak okazuje się powszechna.

³⁶⁸ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 83.

³⁶⁹ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 41.

³⁷⁰ J. Bochenek, *Zarys ascetyki*, Warszawa 1972, s. 213.

³⁷¹ E. Sujak, *Sprawy ludzkie*, Kraków 1972, s. 27–36.

³⁷² J. Bochenek, *Zarys...*, s. 210.

Błędem jest łączenie rozwoju duchowego z potrzebami elementarnymi. Jeżeli od Boga będzie ktoś żądał gwarancji bezpieczeństwa, obrony przed lękiem, stresem czy karą, to wówczas rozwój duchowy utknie na płaszczyźnie pragnienia. Nie można bowiem stawiać Boga w miejsce tych wartości, ale odnaleźć drogę zjednoczenia osobowego z Nim³⁷³. Bez wątplenia harcerstwo w swoich podstawowych założeniach, wynikających z Przyrzeczenia i Prawa, pragnie budować i czyni to, posiłkując się wartościami wyższymi. Przyszłość swoją widzi w twórczym zaangażowaniu na rzecz służby Bogu, ojczyźnie i człowiekowi. W takiej służbie odnajduje drogę do zrealizowania marzeń w odniesieniu do pełnego życia i szczęścia. Natomiast głębia duchowa przychodzi na gruncie więzi wewnętrznej motywacji, inspirowanej wartościami wyższymi z czynami i działalnością na zewnątrz. Należy jednakże pamiętać, iż harcerstwo ma wszechstronnie wychowywać młodego człowieka bez tendencji tworzenia z ZHP organizacji religijnej³⁷⁴.

Ponadto w perspektywie rozwoju duchowego trzeba stwierdzić, że katolickość harcerstwa była proporcjonalna do katolickości społeczeństwa, które w zdecydowanej większości deklarowało się jako katolickie. Natomiast liczba harcerzy katolików, uczestniczących w ruchu, nie decydowała o jakości duchowej całości organizacji³⁷⁵. Stefan Mirowski bardzo krytycznie ocenia polską religijność tamtych czasów. Twierdzi, że „trzeba to sobie szczerze powiedzieć: w trzydziestym którymś roku istnienia naszego ruchu jesteśmy pod względem służby Bogu, jeżeli nie koncepcyjnie, to w każdym razie realizacyjnie w powijakach”. I dalej pisze: „jeżeli dążymy do świadomego udziału młodzieży w ruchu harcerskim [...], to mamy prawo żądać konsekwentnego stosunku do naszego Prawa i Przyrzeczenia, więc świadomego stosunku do Boga [...], wartości nadrzędnej, służbę, która jest sprawą nadrzędną nawet nad służbą Polsce. [...] Bogu przez Polskę i dla Polski, przez Boga dla Niego to całość harmonijna, płynąca z pierwszego punktu Prawa”³⁷⁶.

³⁷³ J. Borowik, *Religia we współczesnych społeczeństwach. Instytucjonalizacja a prywatność*, w: *Od Kościoła ludu, do Kościoła wyboru: religia a przemiany społeczne w Polsce*, I. Borowik, W. Zdaniewicz (red.), Kraków 1996, s. 17–33.

³⁷⁴ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 21.

³⁷⁵ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 49.

³⁷⁶ S. Mirowski, *Styl...*, s. 79, 83.

W jego słowach zawarta jest troska o rozwój duchowy harcerzy, ale w perspektywie integralnego rozwoju osoby. Rozwój duchowy polega na naśladownictwie i wprowadzaniu w życie tych cech, które Bóg posiada w stopniu najdoskonalszym. Dotyczy to troski o istnienie, wiedzę, moc ducha, twórczość, wynalazczość, dobro, piękno, sprawiedliwość. Taka postawa wyznacza drogę do Boga i jest rzeczywistą służbą Bogu. Nie wolno jednak oddzielać służby Bogu od całości kształtu rozwoju młodego człowieka i czynić zeń odrębną sferę życia, wyłączonej z całości rozwoju. Pamiętać należy, że całe dobro ludzkiego działania, całe zaangażowanie młodych na rzecz dobra jest rozwojem i jednocześnie służbą Bogu³⁷⁷.

W okresie międzywojennym wysuwano postulat religijności i potrzeby rozwoju duchowego, który odpowiadałby podstawowej idei harcerstwa, zawartej w Przyrzeczeniu i Prawie. Powtarzany był wymóg, stawiany przez R. Baden Powella, aby każdy harcerz i harcerka byli ludźmi religijnymi. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że młodzi ludzie niewierzący nie byli automatycznie z powodu braku religijności wykluczani z ruchu harcerskiego. Natomiast oczekiwano, by akceptowali i wyznawali ogólnoludzkie wartości, które zbiegają się z ideą harcerstwa. Dzięki tym wartościom posiadają swoją duchowość i mogą korzystać z opieki duchowej kapelanów i instruktorów, wspierających harcerzy w rozwoju duchowym³⁷⁸.

Należy pamiętać, iż ideowości harcerstwa nie da się zbudować na programach społeczno-politycznych, lecz jedynie na wartościach ludzkich, religijnych czy też duchowych. Aleksander Kamiński pisał m.in., że „nie do pomyslenia są czyny jakiegokolwiek niemoralne. [...] wyświadczenie przyjacielskiej przysługi sprawia przyjemność gdzie gromadzić się będzie nawyki dobrych uczynków, miłosierdzia, uczciwości i dziesiątki innych z najwyższymi – miłością Boga na czele”³⁷⁹. Natomiast religijność musi wyrastać z głębi serca, a nie z form zewnętrznych i musi przepajać życie poszczególnych gromad i drużyn. Wartości czy też religijność porządkują życie młodego człowieka, kształtują jego osobowość, dają wolność i wyzwalają bezinteresowną służbę. Są bez wątpienia czynnikiem scalającym duchowość z działaniem zewnętrznym, a na gruncie bezinteresownej służby stanowią miarę ideowości harcerstwa. Dzięki wartościom człowiek

³⁷⁷ J. Bochenek, *Zarys...*, s. 218.

³⁷⁸ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 25.

³⁷⁹ A. Kamiński, *Krąg Rady*, Londyn 1944, s. 14.

jest postrzegany w wymiarze godności osoby. Zagubienie personalizmu w harcerstwie prowadzi do utraty ideowości, a brak właściwych relacji, wyrastających z dobra – do egoizmu i prywaty. Ostatecznie harcerstwo dąży do wychowania, dobrego, mocnego i prawego członka rodziny, społeczności, narodu. Harcerz bowiem przez własny rozwój ludzki i duchowy wnosi wartości w życie wspólnoty i dąży do właściwego celu³⁸⁰.

Aleksander Kamiński pisał dalej: „Polska kultura, krew i duch są ośrodkiem Rzeczypospolitej, a polskość, dobro i prawość bierze się z serca”. Rozwój duchowy chroni przed uleganiem złu, zabezpiecza godność osoby, wierność człowiekowi i Bogu, miłość ojczyzny, odpowiedzialność bowiem za siebie jest odpowiedzialnością za brata harcerza, harcerkę, rodzinę, ojczyznę i wiarę. To z odpowiedzialności za drugiego człowieka wyrasta potrzeba głoszenia idei harcerskich, dzielenia się nimi, jak mawiał A. Kamiński – dokonuje się proces uharcerzowania świata³⁸¹.

Rozwój duchowy wiąże się też z właściwą wrażliwością na niesprawiedliwość i krzywdy, biedę i cierpienie ludzi, na brak ładu w życiu rodzinnym i społecznym. Wyzwała przy tym wolę zaradzania potrzebom i służby. Niewątpliwie rozwój duchowy, oparty na wcielaniu w życie wymogów Przyrzeczenia i Prawa, stawiał harcerstwo w czołówce systemów wychowawczych formujących młodych ludzi. Natomiast budowany na religijności katolickiej, jak to podkreśla wielu autorów, stanowił nową jakość polskiego katolicyzmu. Doświadczenia czasów minionych uczą, że w ruchu harcerskim niezbywalną wartością była formacja, a argumentem przekonującym co do słuszności tej tezy są postawy ludzi wielkiego formatu, służących Bogu, ojczyźnie i człowiekowi aż do ofiary ze swojego życia³⁸².

Statut Związku Harcerstwa Polskiego określa system wychowawczy, stwierdzając, że opiera się on na normach moralnych, wywodzących się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijańskich, kształtuje postawy szacunku wobec każdego człowieka, uznając jednocześnie wybór systemu wartości duchowych za sprawę osobistą każdego członka Związku³⁸³. Oczywiście nie podlega dyskusji problem wolności osoby i podejmowanych przez nią decyzji i wyborów. Jednakże taki zapis

³⁸⁰ J Strojny, *Wychowanie...*, s. 23.

³⁸¹ A. Kamiński, *Krağ...*, s. 141.

³⁸² C. Pirrone, F. Scanziani, *Jak wychować...*, s. 115.

³⁸³ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 43.

promuje subiektywizm i sugeruje, jakoby istniało wiele systemów wartości różniących się między sobą lub sprzecznych ze sobą. Natomiast prawdziwe człowieczeństwo jest jedno, dane w Jezusie Chrystusie, w którym wszyscy uczestniczą, a określa je jeden system wartości. Nasuwa się także pytanie, jak się ma traktowanie wartości duchowych jako sprawy osobistej do braterstwa, wzajemności oddziaływania i całości Prawa? Warto chyba zauważyć, że wartości duchowe są dobrem wspólnym ludzkości i stanowią fundament jedności ruchu i umacniania ideałów harcerskich oraz podstawę tożsamości Związku Harcerstwa Polskiego³⁸⁴.

Ideały, wartości, dobro duchowe i to elementarne, ludzkie, są otwarte dla wszystkich i wszyscy mogą w nich uczestniczyć. Dzielać się tymi dobrami, wyznając je w formie świadectwa, osoba formuje siebie, buduje jedność i braterstwo, idzie w głąb życia. Mając na względzie dobro młodzieży i szanując harcerskie ideały, Prawo, Przyrzeczenie, należy iść bardziej razem, by wzajemnie oddziaływać na siebie, budować braterstwo i jedność, przywrócić harcerstwu zamierzony na początku wymiar duchowy i uczynić je służbą Bogu, Polsce i człowiekowi³⁸⁵.

Dziś tak jak na początku ruchu skautowego, organizacja ta stoi przed wezwaniem, aby zespalać religijność i duchowość. Są to bowiem dwie strony ludzkiego życia, których nie można rozdzielać. Duchowość pozbawiona religijności zamiera, a to prowadzi do laicyzacji. Religijność bez duchowości staje się przyczyną formalizmu religijnego i aktywności czysto zewnętrznej. Natomiast jedność tych dwóch wartości stanowi podstawę prawidłowego rozwoju i wychowania w harcerstwie. Myśl ta jest obecna w ruchu skautowym i harcerskim od początku ich powstania³⁸⁶.

Bez wątpienia można powiedzieć, że jeśli nie wszyscy, to prawie wszyscy harcerze są religijni. Natomiast zbyt często poprzestają oni na samej religijności, co sprawia, że bez zamierzenia i złej woli praktykują religijność na pokaz, religijność promocyjną, bez pójścia w głąb. Może to dotyczyć wielu uroczystości, np.: Betlejemskiego Światła Pokoju, udziału w pasterce, procesji rezurekcyjnej, Bożego Ciąa, Białej Służby, pielgrzymek, itp. Należy pamiętać, iż życie religijne nie może bazować jedynie na organizacji i aktywizmie. Jego istotą bowiem jest przeżycie wewnętrzne w odniesieniu zarówno

³⁸⁴ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 24.

³⁸⁵ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 39.

³⁸⁶ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 49.

do Boga, jak i człowieka, przeżycie, które pozostawia dobro w człowieku, wyznacza drogę służby, buduje braterstwo, jednoczy ludzi do wspólnego działania. Rozwój duchowy wymaga rzetelnej pracy i przygotowania do wejścia w przeżycie, np.: tematycznych zbiórek, wypowiedzenia i nazwania potrzeb duchowych oraz bardzo konkretnego programu i poważnego traktowania duchowego wymiaru człowieka – harcerza. Należy uznać, że i dzisiaj Polska oczekuje na to, by harcerstwo znalazło się w awangardzie pracy nad dojrzewaniem narodu do tożsamości, budowaniem godności Polaka – człowieka prawego a zarazem wierzącego³⁸⁷.

3. Wartości moralne skautingu

Ważną rolę w skautingu zajmuje wychowanie religijne. Warto jednak na wstępie zauważyć, że jedną z najistotniejszych jego założeń pozostaje fakt, iż nie jest to organizacja *stricte* wyznaniowa, która zrzeszałaby ludzi, przynależących konkretnie do jednej tylko określonej wspólnoty religijnej. Wynika to bezwzględnie z ogólnie przyjętych założeń skautingu, z których na pierwszy plan wysuwa się jego uniwersalny charakter. Tym samym więc skauting, jako system wychowawczy, nie może wprost jednoznacznie odwoływać się do jakiegokolwiek konkretnego światopoglądu czy ideologii. Posiada on jednak w sobie te istotne cechy i metody wychowawcze, które pozwalają wiązać go z różnymi twórczymi założeniami światopoglądowymi. Wprawdzie skauting w założeniach nie nawiązuje wprost bezpośrednio do konkretnej religii, czy wyznania, ale opiera się na podłożu, z którego wyrasta wiara w Trójjedynego Boga³⁸⁸. We *Wskazówkach dla skautmistrzów* R. Baden Powell określił swoje stanowisko wobec religii, stwierdzając, iż „Rozwój poglądu na świat rozpoczyna się naturalnie od poszanowania Boga [...]. Cześć Bogu, cześć naszym bliźnim i cześć samemu sobie, jako Słudze Bożemu jest podstawą każdej religii”³⁸⁹.

Ze względu na trudności w określeniu religijnego wychowania w ruchu skautowym, w kontekście istniejących różnych wyznań, szczególnego wymiaru nabierają słowa R. Baden Powella, który nakładał na skautów

³⁸⁷ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 41.

³⁸⁸ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 46.

³⁸⁹ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 50.

obowiązek wobec Boga poprzez „złożenie w ręce miejscowych autorytetów życia religijnego”. Nakreślił on przy tym stanowisko skautingu wobec religii, które zawierało się w trzech dezyderatach:

- a) każdy skaut musi przynależeć do określonego Kościoła i uczestniczyć w sprawowaniu kultu religijnego;
- b) jeżeli do drużyny skautowej przynależą członkowie danego Kościoła, to wówczas drużynowy w porozumieniu z kapłanem lub innym autorytetem religijnym zadba jak najlepiej o jego wychowanie;
- c) w przypadku, kiedy drużyna składa się ze skautów różnych wyznań, należy ich zachęcić do uczestnictwa w własnych obrzędach, którym będzie towarzyszyła, na zasadzie dobrowolności, codzienna modlitwa oraz tygodniowa służba Boża³⁹⁰.

Cechą charakterystyczną powyższego regulaminu „religijnego” jest fakt, że wyakcentowano w nim wyznania religijne w znaczeniu ogólnym, bez odniesienia wprost do chrześcijaństwa. Aczkolwiek R. Baden Powell, omawiając problematykę skautingu, wyprowadzał go bezpośrednio z ducha chrześcijańskiego, jednakże nigdzie nie ograniczał struktur organizacyjnych wyłącznie do młodzieży chrześcijańskiej³⁹¹.

Idea Boga, zawarta w Przyrzeczeniu Skautowym, miała w założeniach, według R. Baden Powella, rozpalić w sercach młodych ludzi taką tęsknotę za Bogiem, która pozwoliłaby im wyjść zwycięsko ze wszelkich pokus materialnego świata i w efekcie stać się niezłomną opoką naczelnych zasad etycznych, kompatybilnych z doktryną chrześcijaństwa. Tym samym R. Baden Powell dążył do tego, aby każdy skaut niezależnie od wyznania uznał bezwzględnie istnienie Boga jako Bytu Najwyższego i z Niego uczynił największą gwarancję swego postępowania. Dzięki temu cel skautingu jawił się jako ze wszech miar chrześcijański³⁹².

Skauting, zdaniem R. Baden Powella, miał być drogowskazem i prowadzić młodego człowieka do poznania Boga. Z tego też względu twórca skautingu traktował religię jako kamień milowy, prowadzący człowieka do szczęścia i doskonalenia własnego charakteru. Natomiast oddawanie czci Bogu stanowiło decydujący czynnik jego poglądu na świat. W liście, skierowanym w 1909 roku do Edmunda Naganowskiego, R. Baden Powell

³⁹⁰ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 186.

³⁹¹ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 7.

³⁹² W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 41.

wskazał na religia jako na konieczny składnik ideologii skautowej. Zawarł to w słowach: „Jeżeli wasze skautostwo miałyby być bez Boga, to lepiej żeby go wcale nie było”. Konsekwentnie do tych założeń, wszystkie organizacje skautowe, kreśląc sylwetkę ideową skauta, akcentują w Przyrzeczeniu Skautowym autorytet Boga, a niektóre z nich, jak np. skauting w Polsce, Szwecji, w Stanach Zjednoczonych oraz Scout de France zaznaczyły to wyraźnie w Prawie Skautowym³⁹³.

Uznanie Boga za cel swego moralnego życia, poprzez dbanie o moralne piękno i czystość własnej duszy oraz odpowiednią ciężką fizyczną, a do tego realizowanie cnót społecznych, takich jak: miłość bliźniego, sprawiedliwość, posłuszeństwo, pozwala młodzieży odnaleźć w skautingu podstawowe założenia etyki chrześcijańskiej. W ten sposób przynależność do skautingu umożliwiało młodzieży w sposób niezawodny zaspokoić własne rozumne pożądanie oraz harmonijnie połączyć dwa pierwiastki – cielesność i duchowość³⁹⁴.

Poprzez wypracowaną w skautingu metodę, R. Baden Powell starał się postugiwać nie tylko środkami materialnymi, jak np. kształcenie umysłu, wzmocnienie woli przez postępowanie zgodne z wymaganiami sumienia, samozaparcie, naśladownictwo dobrego przykładu, czy też unikanie okazji do złego, ale także sięgał do środków nadnaturalnych. Te ostatnie były bardzo skromne i zostały ujęte przez R. Baden Powella w bardzo ogólnikowej formie. Podkreślał przy tym mocno rolę i znaczenie modlitwy, zalecając przy tym skautom, przy różnych okazjach, częstą modlitwę. Starał się świecić osobistym przykładem, biorąc udział podczas zlotów w różnych nabożeństwach i zapraszając do udziału w nich inne osoby³⁹⁵. Podczas zlotu skautów w Birminham w 1913 roku osobiście zainicjował modlitwę, dziękując Bogu za otrzymane łaski i prosząc jednocześnie o dalsze błogostawieństwo dla pracy skautowej. Nakazywał przy tym skautom, by zechcieli pokładać ufność w Bożą Opatrność. Natomiast podczas zlotu skautowego w Gödöllő na Węgrzech, w 1933 roku zachęcał ich do pracy nad sobą w myśl podstawowych założeń skautingu, zapewniając przy tym, że „Bóg dopomoże skautom w dążeniu do sprowadzenia na ziemię Królestwa Bożego i pokoju dobrej woli”. Nie wspominał jednak o uczestnictwie skauta w sakramentach

³⁹³ J. Strojny, *Wychowanie...*, s. 29.

³⁹⁴ A. Bogdański, *Harcerstwo...*, s. 13.

³⁹⁵ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 17.

świętych, które jak wiadomo, są wyłącznym skarbem Kościoła katolickiego. Wynikało to z jego przynależności do Kościoła anglikańskiego³⁹⁶.

Należy wprost jednoznacznie podkreślić, iż stanowisko skautingu angielskiego do religii, może zadowalać wierzącego protestanta, ale nie katolika, który wprawdzie może je tolerować, ale nie stanowi to dla niego wykładni Kościoła katolickiego. Prawo Skautowe pozwala się w pełni rozwinąć jedynie w obrębie nauki Kościoła, w odniesieniu do problematyki obowiązku i prawa, miłości i poświęcenia, zasługi i łaski, grzechu i odkupieniu. Bez tej podbudowy ideologia skautingu staje się wcześniej czy później, albo też niechętnie traktowanym dodatkiem do wyczynów sportowych, społecznych, obozowych albo przekształca się w religię pozbawioną określonych treści³⁹⁷.

Skauting angielski w swoich zasadach wychowawczych poprzestaje na uznaniu istnienia Boga i zadowala się stwierdzeniem, iż to właśnie skautmistrz normuje życie religijne drużyny w porozumieniu z kapelanem danego wyznania lub obrządku. Dla skautingu, jako takiego, nie istnieje problematyka zagadnienia łaski Bożej, jako niezbędnej do osiągnięcia zbawienia, ani też potrzeba uczestnictwa w sakramentach świętych. R. Baden Powell zajmował się bowiem ogólnikowo całym życiem nadprzyrodzonym człowieka. Tak klarowne postawienie sprawy było o tyle zrozumiałe, zważywszy na uwarunkowania angielskie, które stanowiły wypadkową jego sumienia i były odpowiedzią na jego religijność. Kolidowało to jednak z założeniami katolicyzmu. Skautom – katolikom nie wolno było poprzestać na zaakceptowaniu brytyjskiego sposobu religijnego myślenia. Należy pamiętać, iż ówczesny skauting katolicki był w tym szczęśliwym położeniu, gdyż miał do dyspozycji wykładnię, zawartą w encyklice papieża Piusa XI pt. *Divini Illius Magistri*, traktującej o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, która w sposób klarowny i przejrzysty określała zasady, obowiązujące katolików w realizacji procesu wychowawczego³⁹⁸.

Tenże sam papież Pius XI w swoim przemówieniu z dnia 6 września 1925 roku, skierowanym do skautów katolickich podczas ich międzynarodowej

³⁹⁶ K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 49.

³⁹⁷ R. Héret, *Prawo harcerskie: komentarz według świętego Tomasza z Akwinu*, Poznań 1939, s. 11. Należy podkreślić, iż Stanisław Sedlaczek i Witold Sawicki wskazywali na kompatybilność etyki chrześcijańskiej z wiarą. Uważali oni, iż trudno mówić o etyce chrześcijańskiej w oderwaniu od dogmatów chrześcijaństwa.

³⁹⁸ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 19.

pielgrzymki do Rzymu, wskazał im drogę postępowania, podkreślając potrzebę głębokiej wiary w Boga, w Jego prawo, wiarę, która w swej istocie harmonizuje z cudami przyrody. Wskazał on również na fakt, iż skauci stanowią awangardę Kościoła. W myśl tych wskazówek wprowadzono do skautingu R. Baden Powella istotną korektę, pozwalającą oprzeć cały proces wychowawczy na katolickim poglądzie na świat. Jako pierwszy uczynił to Scouts de France, który opierając się na Prawie i Przyrzeczeniu, wskazał na „trzy zasady”:

- wychowanie moralne,
- wychowanie obywatelskie,
- obowiązki skauta wobec domu i pracodawcy³⁹⁹.

Tym sposobem Prawo Skautowe staje się swoistym kodeksem moralnym, opartym o Prawo Boże, którego celem jest doprowadzenie do cnoty. Natomiast współistniejące z nim Przyrzeczenie jawi się przede wszystkim jako przemyślany akt, poprzez który każdy skaut, działając w swoim mocnym postanowieniu, oddaje się bezpowrotnie Bogu. Pozwala mu to równocześnie zrozumieć, że uczestnictwo w sakramencie eucharystii, które towarzyszy Przyrzeczeniu, stwarza możliwość, by wzniósł się na wyżyny świętości. Dzięki temu skaut jest dumny ze swej wiary i podporządkowuje jej całe swoje życie. Chcąc zostać skautem, należy w pierwszym rzędzie zostać doskonałym chrześcijaninem, to znaczy żyć i funkcjonować pod wewnętrznym wpływem Boga, pozwalać Mu kierować sobą w każdej sytuacji życia wewnętrznego i zewnętrznego. Dla każdego skauta Jezus Chrystus jest doskonałym urzeczywistnieniem ideału skautowego. Jest On Wielkim Skautem, stanowiąc przy tym wzór do naśladowania⁴⁰⁰.

Należy przy tym pamiętać, iż ideały, realizowane przez skauta, są nie tylko ideałami chrześcijańskimi, ale stanowią doskonały wzór do bezpośredniego naśladowania Jezusa Chrystusa, jako najdoskonalszego ideału skautowego. Pragnąc je zrealizować, skaut winien w pierwszym rzędzie przestrzegać kodeksu moralnego, opartego na Prawie i Przyrzeczeniu. Należy wprost jednoznacznie podkreślić, iż skauting jako określona struktura organizacyjna, nie może sam od siebie tworzyć jakichkolwiek norm moralnych. Tym bardziej dotyczy to osoby konkretnego skauta. Normy te zawarte są bowiem w nauce Chrystusa, i jako takie są wieczne, niezienne i powszechnie

³⁹⁹ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 46.

⁴⁰⁰ R. Héret, *Prawo harcerskie...*, s. 5.

obowiązujące. Skaut zobowiązany jest do przyjęcia ich, aby w ten sposób zmanifestować swoją wiarę i przywiązanie do Chrystusa, lub alternatywnie odrzucić je i tym samym powiedzieć się po stronie sił zła⁴⁰¹.

Każdy skaut powinien w swoim życiu dążyć do tego, by w jak największym stopniu przybliżyć się do ideału, określonego przez wskazane wyżej normy. W sytuacji gdyby jednak czynienie dobra okazało się dla niego trudnym wysiłkiem, to w jego mocy leży szczególna troska, by mimo wszystko starać się być lepszym dla otoczenia. Tym właśnie skaut różni się od każdego innego chłopca, iż na co dzień pragnie samodoskonalenia. Winno być ono jego postanowieniem, nad którym pracuje, starając się na co dzień choć w małym stopniu zbliżyć się do tego ideału, który wyznacza Jezus Chrystus. Z tego też względu w żywotnym interesie skauta leży nie tylko kształtowanie własnego charakteru, widziane od strony sprawności organizacyjnej, ale przede wszystkim pragnienie samodoskonalenia w dążeniu do osiągnięcia dobra. Doskonałym wzorem dla skauta ma być sam Jezus Chrystus. Wartość uzupełniającą posiada Prawo Skautowe, które służy pomocą w zrozumieniu istoty doskonałości. Znaczącą rolę przypisuje się również skautmistrzom, którzy mają dopomóc nauczyć myślenia kategoriami nauki Chrystusa i życia według Boskich zasad⁴⁰².

Istotnym czynnikiem ideologii skautowej jest religia, którą R. Baden Powell opierał na pojęciu Boga. Uważa on, że Bóg, Stwórca wszelkiego stworzenia, urządził świat według Swojej woli i mądrości, by w ten sposób wrażliwe na piękno oko skauta mogło postrzegać Boga w Jego dziełach, a przez to wysławiać odwieczne prawo Boże. Tym sposobem skaut, obserwując naturę, a więc to wszystko, co dzieje się bez udziału człowieka, ale według praw wyznaczonych przez Stwórcę, staje wobec najlepszej prawdy o Bogu. Według R. Baden Powella poznawanie przez skauta otaczającej przyrody stanowiło skuteczny środek wychowawczy, którego w żaden sposób nie wolno lekceważyć podczas przekazywania mu prawdy Objawionej⁴⁰³.

Obserwacja świata rodzi u skauta wiarę w Opatrzność i ufność wobec Boga. Tym samym jego naczelnym zadaniem jest pełnienie woli Boga. R. Baden Powell uważał, że poznanie woli Boga staje się możliwe poprzez własne sumienie. Ono wskazuje drogę prawdy temu, kto szczerze jej prag-

⁴⁰¹ W. Nowaczyk, H. Boryński, *Uderzmy...*, s. 43.

⁴⁰² H. Bouchet, *Skauting...*, s. 21.

⁴⁰³ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 53–56.

nie. Pomocą w odnalezieniu prawdziwej drogi przychodzi skautowi cały arsenał środków, stosowanych w wychowaniu skautowym⁴⁰⁴.

Do nich w pierwszym rzędzie należy gawęda obozowa, której myślą przewodnią jest zazwyczaj Prawo Skautowe, rozpatrywane w powiązaniu z nauką Chrystusa i aktualnymi sprawami Kościoła. Całość uzupełnia powiązanie osobistych przeżyć skauta z przeżyciami religijnymi, które w założeniu stawiają go w pozycji uprzywilejowanej wobec odwiecznej Prawdy oraz pomagają w poznaniu i zachowaniu nakazów Bożych. Przykładem może być Przyrzeczenie Skautowe, powiązane z życiem sakramentalnym skauta, udział w uroczystości poświęcenia krzyży skautowych, oraz w różnych nabożeństwach, np. z okazji rozpoczęcia nowego roku pracy, czy też w uroczystościach patronalnych św. Jerzego, rekolekcje dla skautmistrzów, oraz pielęgnowanie zwyczajów ludowych, powiązanych z tradycją Kościoła⁴⁰⁵.

R. Baden Powell uważał, iż skauta winien cechować głęboki duch pobożności, duch modlitwy, w tym uczestnictwo w obrzędach religijnych. We *Wskazówkach dla skautmistrzów* podawał on główne idee, na których opiera się każda modlitwa. Są to:

1. podziękowanie Bogu za doznane łaski,
2. prośba do Boga o moralne wsparcie, siłę i przewodnictwo w czynieniu dobrych uczynków⁴⁰⁶.

Wyrazem tego był fakt, iż w 1913 roku podczas wystawy, zorganizowanej w Bingley Hall w Anglii, w trakcie trwania międzynarodowego zlotu w Birmingham, zaprezentowano sporej wielkości obraz olejny, przedstawiający skauta, wpatrzonego w rozpiętą na stole mapę, z Chrystusem w tle, który błogosławi jego czyste myśli. Obok widnieje postać króla Jerzego V, któremu skaut przyrzeka wierność i oddanie. Podobne symbole religijne widoczne były podczas zlotu w Gódóllö w 1933 roku. Na centralnym placu ustawiono sporej wielkości krzyż, przed którym w dniu otwarcia przedelfowała 50-cio tysięczna kolumna skautów z różnych krajów świata. Obecność krzyża na zlocie wskazywała jednoznacznie na fakt, iż ten symbol chrześ-

⁴⁰⁴ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 46.

⁴⁰⁵ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 48.

⁴⁰⁶ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 73.

cijaństwa zajmuje poczesne miejsce w ideologii skautowej, opartej siłą rzeczy na wartościach chrześcijańskich⁴⁰⁷.

Istotną rolę w harcerstwie odgrywa kształcenie własnej osobowości. Dokonuje się to m.in. poprzez zasadę uczciwości. Zdaniem R. Baden Powella wychowanie skautowe winno opierać się na równoczesnym kształtowaniu duszy, umysłu i ciała. Fakt ten pozwolił skautingowi na realizację trzech przesłanek:

1. zasady wychowania religijno-moralnego,
2. ideału narodowego i państwowego,
3. kształtowanie charakteru⁴⁰⁸.

Z powyższych przesłanek wynika jednoznacznie, że skauting nie jest celem samym w sobie, lecz przede wszystkim pozostaje środkiem, prowadzącym do rozwoju osobowościowego chłopca. Już w pierwotnej wersji Prawa Skautowego, wypracowanego przez R. Baden Powella, widać w pierwszym jego punkcie odniesienie do nakazu uczciwości. Stanowi ona fundament, na którym wspiera się cały gmach wychowania skautowego. To właśnie rzetelność i uczciwość pozostaje kamieniem węgielnym całej konstrukcji charakteru skauta, których posiadanie pozwala mu wypelnic obowiązki, wynikające z poszczególnych punktów Prawa Skautowego⁴⁰⁹.

Prawo to uwrażliwia skauta na poczucie odpowiedzialności i panowania nad własnymi namiętnościami, wskazując mu przy tym drogę, prowadzącą do przewyciężenia ułomności własnego charakteru, co w rezultacie pozwala mu w sposób znaczący zahartować jego własną wolę. R. Baden Powell wskazywał również na problem dotrzymywania przez skauta danego słowa w imię rycerskiego honoru i godności ludzkiej oraz na konieczność zwalczania kłamstwa w kontekście wypracowywania w sobie odwagi w mówieniu prawdy⁴¹⁰.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż to na skautmistrzu ciąży obowiązek zaszczepienia w serca i umysły skautów powyższych haseł i idei, w szczególności zaś nauczanie ich właściwej interpretacji poszczególnych punktów Prawa Skautowego. Pragnąc w sposób godny wypelnic to zadanie, skautmistrz winien w pierwszym rzędzie realizować powyższe hasła i idee

⁴⁰⁷ A. Małkowski, *Jak skauci...*, s. 112.

⁴⁰⁸ M. Grażyński, *Gawędy...*, s. 61.

⁴⁰⁹ Z. Krawczyński, *Z rozważań nad wychowaniem nowego człowieka*, Kraków 1933, s. 78.

⁴¹⁰ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 22.

we własnym życiu, stając się tym samym żywym przykładem dla swoich podwładnych. Z tego też powodu charakterystycznym rysem skautowego systemu wychowawczego, opartego na określonych zasadach moralnych, jest osobisty przykład skautmistrza – instruktora, który w założeniach miał stanowić dla skauta doskonały wzorzec osobowy. Z tego też względu skautmistrz w pierwszym rzędzie powinien przestrzegać Prawo Skautowe, w szczególności zaś punkt dziesiąty, który jak wiadomo, stanowi swoisty probierz określonej postawy harcerskiej. Zważywszy przy tym na fakt, iż kategoryzacja tego punktu stanowi tak naprawdę jedyny i znaczący wymóg Prawa Skautowego, gotowość do wyrzeczenia i wypełnienia go stanowi znaczące świadectwo, potwierdzające pełnię zaufania skauta do swego instruktora. Jakikolwiek fałsz w tym zakresie oznaczałby utratę zaufania w szczerą intencję, a tym samym zaprzepaszczenie możliwości oddziaływania na młodzież poprzez dawanie osobistego przykładu. W odniesieniu do pozostałych punktów Prawa skautmistrz musi posiadać ambicje doskonalenia się w wytyczonych przez siebie kierunkach. Jeśli posiada tę ambicję i w drodze do doskonałości odnosi widoczne sukcesy, to będzie stanowił doskonały wzór dla skauta⁴¹¹.

Chcąc być wzorem dla skauta, instruktor powinien troszczyć się o zapewnienie sobie wysokich aspiracji życiowych. Godnym potępienia byłby fakt, gdyby dążył on do zaniżenia ambicji skautów, wyniesionych przez nich z domu rodzinnego. Instruktor miał więc za zadanie rozbudzenie w skautach potrzeby stałego doskonalenia się⁴¹².

Ważnym czynnikiem było także dostateczne posiadanie doświadczenia harcerskiego, w tym doświadczenia pracy nad doskonaleniem własnego charakteru, co w znacznym stopniu umożliwiało skuteczną realizację metodyki skautowej. Należy w tym miejscu przyjąć, iż instruktor, chcąc być autorytetem dla skauta, powinien posiadać najwyższy stopień harcerski. Niezależnie od tego musiał on osiąść teoretyczne podstawy harcerskiego systemu wychowania oraz zdobyć minimalne doświadczenie w praktycznym stosowaniu metody skautowej. Bez spełnienia tego ostatniego wymogu trudno było mówić o świadomym i kompetentnym postępowaniu się przez skautmistrza harcerskim systemem wychowania⁴¹³.

⁴¹¹ E. Barbotin, *Skauting...*, s. 112.

⁴¹² A. Małkowski, *Jak skauci...*, s. 114.

⁴¹³ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 47.

Oczywistym pozostawał fakt, że instruktor miał obowiązek prowadzenia, widocznej dla innych, pracy nad sobą, połączonej z własnym kształceniem intelektualnym. W ten sposób poprzez własny przykład rozbudzał on u skauta wysokie aspiracje, dotyczące nie tylko jego postawy etycznej, ale także zachęcając go do dalszej nauki. Pozwalało to chłopcu w pełni zrozumieć, iż idee skautowe są możliwe i łatwe do realizacji. Wystarczyło tylko, by poszedł w ślady swojego instruktora i zaczął je wcielać w życie⁴¹⁴.

Jedną z cech rzetelności w skautingu jest prawdomówność. R. Baden Powell nakładał na skautmistrza obowiązek wpojenia chłopcom poczucia honoru i prawdomówności. Twierdził przy tym, że skaut powinien brzydzić się kłamstwem, uznając je za „poważną chorobę świata”. Ponadto przyrzekał on uczciwość, która wymagała od niego podjęcia umartwienia języka, a co za tym idzie unikania niedopowiedzeń i niedomówień. Nie wolno mu było w sposób bezmyślny krzywdzić słowem drugiego człowieka, kierując się przy tym obmową lub oszczerstwem. R. Baden Powell nakazywał skautowi czuwanie nad swoim językiem, by mógł on nauczyć się cenić wypowiedziane przez siebie słowo i hamować własny gniew⁴¹⁵.

Kształtując własną osobowość, skaut powinien wyrobić w sobie także poczucie punktualności. Towarzyszyć ma temu potrzeba stałości w słowach, w zobowiązaniach, punktualność w zawieranych umowach. W ten sposób jego rzetelność wyklucza z jednej strony wszelkie niedbalstwo, z drugiej zaś kłamstwo, fałsz i obtudę⁴¹⁶.

Bardzo ważnym czynnikiem w skautingu było zaufanie, które skautmistrz mógł osiągnąć tylko poprzez okazywanie skautom postawy własnej odpowiedzialności. R. Baden Powell wskazywał przy tym na źródła, które pozwalały to osiągnąć. Dotyczyło to w szczególności intensyfikacji wymagań, stawianych chłopcu, które miały przyzwyczajać go do samodzielności, tak potrzebnej w codziennym życiu. To wszystko w powiązaniu z powierzeniem mu samodzielnego wykonania określonego zadania, dawało mu możliwość, by mógł nauczyć się docenić zaufanie, otrzymane od instruktora⁴¹⁷.

⁴¹⁴ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 49.

⁴¹⁵ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 26.

⁴¹⁶ R. Héret, *Prawo harcerskie...*, s. 32.

⁴¹⁷ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 44.

W skautingu ważną rolę odgrywa również czystość moralna. Z tego też względu Prawo Skautowe kładzie szczególny nacisk na potrzebę rzetelności i czystości moralnej. Obie te cnoty, zdaniem R. Baden Powella, składały się na prawość charakteru u skauta. W wypracowanej przez siebie metodzie wychowawczej podawał on kilka wskazówek, pozwalających skautowi zachować szacunek do samego siebie oraz do własnego ciała. Pierwszym atutem w walce o zachowanie przez skauta własnej godności było, według R. Baden Powella, rozbudzenie potrzeby zdrowej ambicji i odpowiedzialności za własne zmysły. Czyhające na niego zewsząd zło, narusza jego własne człowieczeństwo. W związku z powyższym skaut powinien, jego zdaniem, nieustannie „być gotów” do walki z własnymi namiętnościami⁴¹⁸.

R. Baden Powell wskazywał też na konsekwencje, wynikające z braku szacunku do własnego ciała, które w efekcie mogą prowadzić do wyrazistego rozchwiania emocjonalnego. Argument ten stał się powodem, dla którego wzywał on do odrzucenia od siebie wszelkich niepożądanych działań, a za przedmiot swoich myśli zalecał obrać inne, bardziej fascynujące zainteresowania lub też oddać się bezpośrednio pracy fizycznej⁴¹⁹.

Z tego też względu R. Baden Powell, tworząc podstawy skautingu, wzbogacił stworzony przez siebie ruch o takie elementy, jak: gry, zabawy i ćwiczenia terenowe, które stały się wyznacznikiem całego procesu wychowawczego. W ten sposób organizacja ta stała się swoistą wielką grą, ukształtowaną przez określone reguły, tkwiące w Prawie Skautowym. Tym samym przyczyniła się do uformowania postaw młodych ludzi, ucząc ich m.in. szacunku i dystansu wobec własnych namiętności. Ukierunkowana w ten sposób metoda skautowa nie zezwalała na jakąkolwiek beczynność, lecz uwrażliwiała skauta na potrzebę doskonałego wypełniania obowiązków zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Dotyczyło to także wakacyjnego wypoczynku, który skaut, w założeniach, winien spędzać na obozie, gdzie wykazując się zdolnościami z zakresu pionierki, miał okazję uczyć się trudnej sztuki stawiania namiotów i całego zaplecza obozowego. Towarzyszące mu prymitywne warunki, jak np. spanie na twardym podłożu, czy też przyzwyczajanie się do posiłków, przyrządzanych w kuchni polowej, miały uchronić go przed lenistwem, a jednocześnie wzmocnić jego tężyznę fizyczną. R. Baden Powell uwa-

⁴¹⁸ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 31.

⁴¹⁹ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 25.

żał, że takie umartwienie, połączone z wysiłkiem fizycznym skauta jest skuteczną drogą do pokonania słabości własnego ciała⁴²⁰.

Jego zdaniem, skaut, podejmując wewnętrzną walkę z namiętnościami, jest zbyt słaby, by liczyć tylko na własne siły. Nie chcąc czuć się osamotniony w tym względzie, usilnie potrzebuje wsparcia, w tym głównie ze strony czynników nadprzyrodzonych, i otrzymuje je wprost od Boga. W ten sposób R. Baden Powell dawał do zrozumienia, iż skaut musi mieć świadomość faktu, by dążyć do zachowania własnej czystości moralnej. Przy czym właściwej pomocy winien on szukać w Bogu. Obok surowości życia i hartu woli, jakie niesie ze sobą życie skautowe, ważne dla jego prawidłowego rozwoju są również: udział w sakramentach świętych oraz osobista modlitwa, połączone z łaską Bożą. W nich tkwi siła, potrzebna do walki z własnymi namiętnościami. Tak więc wyteżona praca wewnętrzna, skorelowana z założeniami Prawa skautowego i realizowaną metodą skautową, powiązana z głębokim życiem religijnym, opartym na spotkaniu z Jezusem eucharystycznym może w efekcie stanowić rękojmię zachowania czystości. Wykluczył tym samym bezwzględnie potrzebę uświadamiania seksualnego ze strony skautmistrza⁴²¹.

Jedną z najprzyjemniejszych cech osobowościowych skauta jest pogoda ducha, wesołość oraz wewnętrzna radość. Wesołość jest zewnętrznym przejawem stanu duszy, która u skauta przejawia się pełnią radości i optymizmu. Radość i optymizm skauta wyływa z miłości i zadowolenia, oraz ze swobody czystości duszy. Zdaniem R. Baden Powella, skoro człowiek posiada przedmiot swojej miłości, to wówczas cieszy się i ogarnia go wewnętrzna radość, wyływająca z głębi jego serca. Natomiast brak miłości w powiązaniu z niepowodzeniami zaściana radosne spojrzenie na świat. Tym sposobem dzięki harmonijnemu pielęgnowaniu sił duchowych i cielesnych, skaut zachowuje pełnię osobistego zadowolenia, przez co obce mu są jakiegokolwiek niepowodzenia⁴²².

Istotną rolę w życiu skauta odgrywa współdziałanie z przyrodą, która rozbudza jego wyobraźnię, kształtuje umysł, a zarazem daje mu możliwość oceny piękna poprzez naturę, uwrażliwiając również na piękno dorobku materialnego przodków. Kiedy młody umysł odkryje piękno otaczającej

⁴²⁰ E. Barbotin, *Skauting...*, s. 114.

⁴²¹ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 77.

⁴²² S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 33.

przyrody, wówczas, zadaniem R. Baden Powella, ujawni się ona przed nim w całej krasie. Uważał on także, że wrażliwość duszy skauta na piękno przyrody wzrasta niewspółmiernie do wyjątkowości miejsca, które umożliwia jej podziwianie, wnosząc tym samym wewnętrzną radość w jego najbardziej szare otoczenie⁴²³.

Skaut, kierując się założeniami ruchu, dąży także do osiągnięcia własnej doskonałości. Drogą, prowadzącą do tego celu, mogą być nawet jego własne niepowodzenia. W sytuacji, kiedy spełni on swoje obowiązki skautowe i będzie miał czyste sumienie, wówczas nie będzie miał powodów do tego, by się smucić. Musi mu przy tym towarzyszyć przekonanie, że wszystkimi jego czynami kieruje dobry i bezgranicznie kochający go Bóg. Ponadto na swojej drodze ku doskonałości skaut ma nieraz okazję ćwiczyć własną pogodę ducha. Radość tę czerpie on zarówno z ilości, jak i też jakości pokonanych przeszkód, układających się mu w poprzek drogi, wiodącej do osiągnięcia celu. Natomiast przyczyn potencjalnych niepowodzeń, szuka on przede wszystkim w sobie, unikając ze wszelkich miar użalania się na niesprzyjające okoliczności⁴²⁴.

Celem wychowania skautowego – zdaniem Baden Powella – jest wytworzenie społeczeństwa bogobojnego, zdrowego, cieszącego się szczęściem i powodzeniem życiowym. Z tego też powodu należy nauczyć chłopca, by umiał cieszyć się życiem. Idzie ona w parze z pracowitością skauta i ukochaniem wysiłku fizycznego. W sytuacji gdyby skauting ograniczył się tylko do zabawy, szybko straciłby na swej aktualności i prędko też przestałby być źródłem prawdziwej radości⁴²⁵.

Pomimo trudu podejmowanych ćwiczeń fizycznych, musztry, uciążliwych wycieczek terenowych, powiązanych z nadzwyczajnymi trudami życia obozowego, skaut winien wykazywać zadowolenie z pokonywanych przeszkód oraz z osiągniętych rezultatów. Z pewnością nie ma miłszych chwil w jego życiu, aniżeli obóz skautowy, który powiązany z przebywaniem w otoczeniu przyrody, z codziennymi trudami, zajęciami i ćwiczeniami terenowymi dają mu podstawy do osobistej satysfakcji. Ukoronowaniem miłego i radosnego nastroju życia obozowego winna być wieczorna gawęda przy ognisku przy współudziale całej drużyny, połączona z wypoczynkiem

⁴²³ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 47.

⁴²⁴ A. Małkowski, *Jak skauci...*, s. 116.

⁴²⁵ A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 50.

po trudach dnia codziennego. Sama zaś gawęda, wygłaszana w sposób krótki, zwięzły przez skautmistrza, przeplatana na dodatek wesołą pieśnią i kaskadami śmiechu, w założeniach miała stwarzać atmosferę szczerych, przyjacielskich rozmów. Spotkanie przy ognisku kończyło się zazwyczaj pieśnią, skierowaną do Boga oraz modlitwą za Ojczyznę⁴²⁶.

Wydawać by się mogło, iż skauting pozostaje ruchem wyłącznie dla osób, wolnych od jakichkolwiek dysfunkcji ruchowych, cieszących się pełnią sił fizycznych. Jednakże doświadczenie przekonuje, że równie dobrze organizacja ta może skupiać osoby niepełnosprawne o ograniczonych zdolnościach ruchowych. Elastyczność skautingu pozwala na taką właśnie otwartość. Widać jaskrawo, iż istota organizacji polega nie tylko na uczestnictwie w zlotach, obozach, ale także na potrzebie wykorzenienia nudy bierności i krzewieniu odwagi, pełni życia i radości nawet w zaciszu domowym. Tę radość mogą doświadczać także skauci niepełnosprawni, którzy mogą być jednostkami wartościowymi dla organizacji. Uciekając od myśli o własnej niepełnosprawności, uczą się być lepszymi, nosząc w sobie wewnętrzną radość oraz świadomość, iż nie będą osamotnieni. Mają przy tym poczucie, że ten krzyż skautowy, który nosi tysiące zdrowych chłopców świata, świeci również na ich piersi⁴²⁷.

Trzecim obowiązkiem naturalnym każdego człowieka, w tym także skauta jest praktykowanie cnót społecznych w ramach czynnej miłości bliźniego. R. Baden Powell, tworząc Prawo Skautowe, określił stosunek i relacje skauta do ludzi. Stwierdził przy tym, że wszelkie działanie skauta stanowiło odzwierciedlenie jego czynów, zważywszy na fakt, iż w tym „tkwi jego wielkie znaczenie dla podniesienia wartości moralnej w życiu społecznym”⁴²⁸. Z tego też względu w osobowości skauta ważną rolę odgrywa miłość bliźniego, która w sposób szczególny wyraża się w jego postuszeństwie, w cnocie rycerskości, w czynieniu przez niego dobrych uczynków, które co dzień winien wyświadczać bliźnim oraz w braterstwie międzynarodowym, które zadaniem R. Baden Powella, wyprowadzało go całkowicie z ciasnego podwórka własnych egoistycznych skłonności⁴²⁹.

⁴²⁶ S. Gibess, *Obozownictwo*, s. 32.

⁴²⁷ H. Bouchet, *Skauting...*, s. 32.

⁴²⁸ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 49

⁴²⁹ S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 34.

Bardzo ważną rolę w skautingu odgrywa postuszeństwo, którego realizację zapewniają określone metody, w tym głównie praca nad sobą. Pomocnym może okazać się proces samowychowania, który zazwyczaj odbywa się przy współdziałaniu rówieśników oraz nieco starszych chłopców, głównie skautmistrzów – instruktorów. W związku z powyższym skauting wymaga od struktur kierowniczych wysokiego stopnia zaangażowania, wyrażającego się w postaci cnoty sprawności duchowej. W efekcie wymagania, które są stawiane skautom, to przede wszystkim przezwyciężenie samego siebie, swoich wad, niepoprzestawanie na sprawach małych, prostota w działaniu, cechująca ideową sylwetkę skauta, połączona z hartem ciała i ducha, oraz umiejętnością szukania wyjścia z trudnych sytuacji. Drogowskazami, prowadzącymi do osiągnięcia tego celu, są:

1. organizacja życia i pracy w drużynie, skłaniająca skauta do czuwania nad sobą i stopniowego doskonalenia się poprzez zdobywanie stopni i sprawności skautowych;
2. stałe i wędrownie obozy oraz wycieczki, połączone z całym splotem nieocenionych sytuacji życiowych, zmuszających skauta do wydobycia z siebie wielkiego wysiłku celem przeprowadzenia pewnego zadania, ćwiczenia i zarazem podporządkowania się woli skautmistrza⁴³⁰.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż życie w zespole i służba dla zespołu wymaga zarówno rozwinięcia cnót społecznych oraz indywidualnych, jak i w pierwszym rzędzie postuszeństwa, cierpliwości i wytrwałości. Postuszeństwo jest tu traktowane jako jedna z najważniejszych cnót w skautingu. Stanowi ono jedno z zadań moralnego wychowania człowieka, prowadzące do ukształtowania woli. Być postusznym to znaczy podporządkować własną wolę woli swoich przełożonych. Tym sposobem człowiek, okazując postuszeństwo, rezygnuje z własnej niezależności i pragnie całą siłą swej woli jak najlepiej wykonać to, co stanowi konsekwencję postuszeństwa. Tę wolę wyrażają wszyscy ci, którzy mają nad kimś prawowitą władzę⁴³¹.

Zresztą siódmy punkt Prawa skautowego stanowi, że skaut jest „posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym”. Cecha postuszeństwa skautowego koncentruje się na braku przymusu i w konsekwencji na jego dobrowolności. Pozwala to zrozumieć chłopcu, iż karność w szeregach

⁴³⁰ J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 47.

⁴³¹ E. Barbotin, *Skauting...*, s. 115.

skautowych nie jest celem samym w sobie, lecz tylko środkiem, prowadzącym do celu, jakim jest dążenie do osiągnięcia doskonałości moralnej w koherencji z własnym sumieniem i pełnieniem woli Bożej. Równocześnie skaut zobowiązany jest do posłuszeństwa swoim rodzicom na podstawie prawa naturalnego, i to o charakterze bezwarunkowym. Skauting przyjmuje zasadę poszanowania woli rodziców i uzyskania ich aprobaty na przyjęcie do struktur organizacyjnych⁴³².

Ważne w tym miejscu są granice posłuszeństwa, które mogą być wyznaczone tylko poprzez sumienie. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż karność skautowa sprzeciwia się „ślepego posłuszeństwu”. Skaut ma obowiązek wykonywać polecenia skautmistrza, dopóki jest to zgodne z jego własnym sumieniem. Tym samym wymagana jest karność w stosunku do samego siebie poprzez słuchanie rozkazów własnego serca, rozumu i własnej woli⁴³³.

Pragnąc wyrobić w sobie poczucie silnej woli w oparciu o metodę skautową, R. Baden Powell wskazał na konieczność uwzględnienia następujących ćwiczeń:

1. dzień milczenia. Dzień ten nie ma wpływu na normalny tok zajęć skautowych. Konieczne jest jednak zachowanie milczenia. Skaut, uczestniczący w takim dniu, odpowiada na pytania krótko i zwięźle. Sam natomiast nie inicjuje rozmów;
2. dzień skupienia. Skaut zobowiązany jest do odprawienia rekolekcji zamkniętych;
3. dzień samotności. Dla starszych skautów zalecane jest udanie się na samotną dwunastogodziną wycieczkę, zabranie ze sobą dobrej książki i przygotowanie sobie samemu posiłku;
4. tydzień trzech rozkazów. Sporządzić kalendarzyk, w ciągu siedmiu dni każdego wieczora, przed pójściem spać, należy wypisać sobie na dzień następny trzy polecenia do wykonania. Następnego dnia należy wykonać je skrupulatnie⁴³⁴.

Życie skauta z natury rzeczy cechuje barwność, bogactwo własnej osobowości, wymagające przy tym od niego wysiłku oraz hartu woli. Chcąc, by przynosiło ono owoce, skaut musi nauczyć się dobrze rozplanować

⁴³² S. Sedlaczek, *Wytyczne...*, s. 35.

⁴³³ A. Małkowski, *Jak skauci...*, s. 322.

⁴³⁴ B. Zimmer, *Wychowanie...*, s. 125.

swój czas, a co za tym idzie mocno trzymać siebie w karności. Winna mu przy tym towarzyszyć zasada, iż człowiek jest zdolny do nadzwyczajnych osiągnięć tylko wówczas, jeśli pracuje nad sobą i posiada silną wolę⁴³⁵.

Jedną z cech, którą skauting pragnie zaszczerpić w umyśle i serca młodzieży, jest samokontrola. Wdrożenie jej dokonuje się poprzez odpowiedni dobór metod, np. poprzez gry i zabawy terenowe. Towarzyszy temu potrzeba wyrobienia silnej woli, co stanowi jeden z naczelných postulatów skautingu. Myliłby się ten, kto by sądził, że skauting ma wyłącznie na uwadze, potrzebę samowychowania jednostki, która jako osoba dorosła, wchodząc w życie społeczne, wnosi w nie samodzielnie zdobyte wartości, następnie rozwija je, żyjąc indywidualnie w grupie⁴³⁶.

Skauting kładzie również szczególny nacisk na rycerskość. R. Baden Powell, tworząc ruch skautowy, sięgnął, jak wiadomo, do korzeni etosu średniowiecznego rycerstwa. Był przekonany, że opowieści o rycerzach, pobudzając przy tym wyobraźnię, będą stanowiły dla chłopca doskonały wzorzec do naśladowania, oparty na określonych wartościach moralnych. Należy pamiętać, iż etos rycerski w założeniach warunkuje honor, karność wobec samego siebie, uprzejmość, szlachetność, odwagę oraz wierność ideałom. Być rycerzem według skauta, to znaczy bronić w miarę potrzeby szlachetnej sprawy, nie godząc się przede wszystkim na zwycięstwo zła. Dodatkowym atutem dla skauta są gry terenowe na wolnym powietrzu, w których uczciwość i szlachetność nabierają wymiaru naczelnej wartości. Natomiast ukoronowaniem szlachetnej rywalizacji graczy jest zwyczaj życzliwego uścisku dłoni ze strony zwycięzcy wobec pokonanego rywala. Pokonany zaś pierwszy składa słowa uznania i gratuluje zwycięstwa swemu rywalowi⁴³⁷.

Poprzez powyższe gesty i czyny skaut wyrasta ponad przeciętność otoczenia. Tym sposobem nie cierpi on pochlebstwa, chytryści, co mogłoby dowodzić słabości jego duszy. Wręcz przeciwnie, wyraża postawę altruizmu i stara się być serdeczny dla wszystkich. Priorytetem dla niego nie jest własny interes. Przeciwnie, uczestniczy w tym, co nie jest jego osobistą korzyścią, chcąc równocześnie sprostać swym obowiązkom i pozostać wiernym swoim ideałom. Współmiernie pragnie być rycerzem o wielkiej

⁴³⁵ J. Sosnowski, *Wytyczne...*, s. 58.

⁴³⁶ A. J. Sowiński, *Samowychowanie...*, s. 113.

⁴³⁷ K. Żebrowski, *Terenoznawstwo*, s. 25.

duszy, skautem, który uczestniczy w szczęściu, wypływającym z prawdziwego życia w jedności z Bogiem⁴³⁸.

W skautingu ważną rolę odgrywa dobry uczynek. Należy go traktować jako każdy czyn ludzki, będący uzewnętrznionym przejawem działania człowieka. Święty Tomasz z Akwinu, wskazując na wyjątkową rolę woli ludzkiej, zwraca uwagę na towarzyszące jej akty zewnętrzne, które pozwalają na ocenę tych wartości, które w nich istnieją. Tym samym nie wolno czuć się zwolnionym przez nikogo, od spełnienia zamierzonego przez siebie dobrego uczynku. Św. Tomasz zachęca i wręcz nakazuje ich podjęcie, twierdząc, iż ich realizacja rodzi większą doskonałość. Istotnym argumentem, podkreślającym wartość określonego aktu zewnętrznego jest, zdaniem Akwinaty, bazowanie na silnym fundamencie, kształtującym rozwój charakteru człowieka, kładąc przy tym nacisk na wolę i zapraszając ją nie tylko do zdobywania dobra, lecz także do stanowczej walki ze złem⁴³⁹.

W kształtowaniu osobowości moralnej skauta jedno z pierwszych miejsc zajmuje codzienny dobry uczynek. Można go zaliczyć do jego pierwszego i najważniejszego obowiązku w ramach służby bliźniemu i to od momentu przyjęcia do struktur skautowych. Skaut, wkładając mundur, musi także dokonać swoistego rytuału w postaci zawiązania na swojej chuście wężła, który będzie mógł rozwiązać dopiero po wypełnieniu jakiegoś dobrego uczynku. Ważnym pozostaje przy tym fakt, iż dobry uczynek siłą rzeczy dostosowany jest do wieku i możliwości skauta. Przy czym możliwość jego wykonania posiada dla skauta charakter uznaniowy⁴⁴⁰.

Zaletą dobrego uczynku jest jego naturalność. Skaut, dokonując wyboru jakiegoś pożytecznego uczynku, powinien nauczyć się panować nad swoimi skłonnościami, aby w ten sposób zużytkować je dla przyjemności innych, zamiast tracić czas i siły na rzecz uczynków bezwartościowych i szkodliwych. Ważnym jest w tym wypadku, by dobry uczynek miał charakter bezinteresowności. Skaut nie powinien afiszować się realizacją

⁴³⁸ A. Bogdański, *Harcerstwo...*, s. 16; Papież Pius XI, w przemówieniu, skierowanym do skautów rzymskich w dniu patrona św. Jerzego w 1922 roku stwierdził m.in.: „Skaut to znaczy wywiadowca. Każda armia ma swoich wywiadowców, którzy jej przygotowują drogę. [...] Wy jesteście tymi wywiadowcami, którzy przygotowują drogę, a inni pójdą pewni i spokojni po waszych śladach. [...] Wasze więc miejsce jest pierwsze wśród najpierwszych i wszyscy powinniście być pierwszymi w wyznawaniu waszej chrześcijańskiej wiary, pierwszymi w świętości, szlachetności, w czystości, pierwszymi we wszystkich przejawach życia chrześcijańskiego”.

⁴³⁹ R. Héret, *Prawo harcerskie...*, s. 21.

⁴⁴⁰ R. Baden Powell, *Wskazówki...*, s. 34.

swoich dobrych uczynków, dążąc tym samym do unikania pustego rozgłosu. Przede wszystkim ma służyć bezinteresownie bliźnim, zdobyć swój charakter dobrymi nawykami. Przystuga, okazana bliźniemu, świadczy o obecności Boga w duszy skauta. Należy przy tym pamiętać, iż skauting nie ma monopolu na dobre uczynki, ale jedynie zobowiązuje swych członków do wypełniania ich począwszy od zucha aż do wieku instruktorskiego⁴⁴¹.

Należy podkreślić, iż życie w drużynie nastęcza skautom rozlicznych okazji do wypełniania dobrych uczynków, chociażby podczas świąt Bożego Narodzenia, czy też Wielkiej Nocy, co daje im możliwość okazywania swojego dobrego serca w stosunku do kolegów, którzy znajdują się w trudnej sytuacji materialnej. Wartość uzupełniającą posiadają dobre uczynki skautów, dokonywane podczas wakacji, szczególnie na obozach lub przy pracach polowych. W takim działaniu wyraża się czynna miłość bliźniego, a co za tym idzie patriotyzm skauta w wymiarze praktycznym⁴⁴².

Ważną rolę w skautingu odgrywa też braterstwo międzynarodowe. R. Baden Powell wskazał na jego ogromną rolę podczas III Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Genewie w 1922 roku, w trakcie którego wygłosił referat na temat: „Wychowanie przez miłość bliźniego”. Podkreślił w nim, że decydującym czynnikiem zbliżenia narodów winno stać się wychowanie młodego pokolenia, które należy przyzwyczajając do kierowania się dobrą wolą we wzajemnych relacjach. Braterstwo pomiędzy młodzieżą skautową całego świata, służba bliźnim, a przede wszystkim prawość, rzetelność i dobra wola w stosunku do innych, mogą odegrać ogromną rolę w dziedzinie zbliżenia młodzieży z różnych krajów i pośrednio przyczynić się do złagodzenia antagonizmów, dzielących państwa i narody. Braterstwo stanowi zatem specyficzny rys ideologii skautowej. Zdaniem gen. R. Baden Powella, hasło tak piękne w swej treści, byłoby niemożliwe do realizacji bez wsparcia ze strony religii. Uważał on, że podstawą braterstwa jest religia połączona z synowskim oddaniem się Bogu przez skauta⁴⁴³.

Petnią religijnych i moralnych akcentów odznaczało się również przemówienie gen. R. Baden Powella, wygłoszone podczas III Międzynarodowego Kongresu Skautowego w Kopenhadze w 1934 roku. Stwierdził on m.in.: „Niezależnie od tego jaka jest ojczyzna chłopców, my stwierdzamy, że

441 H. Bouchet, *Skauting...*, s. 60.

442 A. Kamiński, *Nauczanie...*, s. 51.

443 K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 78.

wszyscy są synami tego samego Ojca i wydaje się, że możemy zabezpieczyć naszą ojczyznę i iść dalej, zmienić świat w kraj braci”⁴⁴⁴. Tej myśli poświęcił R. Baden Powell całe swoje życie, ustanawiając dzień 22 lutego każdego roku „Dniem Myśli Braterskiej”, jako harcerskie święto przyjaźni. Realizacji tej myśli przyświecały dwa kolejne Międzynarodowe Zloty Skautów – IV zlot w Gódöllö na Węgrzech w 1933 roku oraz V zlot w Vogelenzang – Bloemendaal w Holandii w 1937 roku⁴⁴⁵. Wskazywał on równocześnie na potrzebę zadzierzgnięcia mocnych więzów przyjaźni pomiędzy skautami, w rezultacie których każdy skaut stawał się bratem każdego innego skauta bez względu na rasę, czy narodowość⁴⁴⁶.

Uważna analiza pozwala stwierdzić na koniec, iż idea generała Roberta Badena Powella pozostaje ciągle żywa w świadomości społecznej. Wyrazem tego są organizowane co kilka lat tzw. Jamboree, którym przyświeca wciąż aktualna dewiza: „Przez przyjaźń i braterstwo młodych chłopców z różnych narodów realizować przyjaźń i braterstwo tych narodów”. W 2027 roku XXVI Jamboree planowane jest w Polsce na Wyspie Sobieszewskiej⁴⁴⁷.

444 E. Barbotin, *Skauting...*, s. 116.

445 R. Baden Powell, *Jak organizacja...*, s. 16. Jamboree w Gódöllö odbyło się pod hasłem: „Szukajcie przyjaciół”.

446 K. Koźniewski, *I zawsze...*, s. 79.

447 J. Strojny, *Harcerstwo...*, s. 49.

Zakończenie

Harcerstwo zawdzięcza swoją popularność doniosłej idei oraz prostej, naturalnej, a zarazem skutecznej metodzie wychowania. Jest ona tak prosta, że może być używana przez każdego zdrowego psychicznie mężczyznę i to nawet nie w pełni jeszcze dojrzałego. Nie są do tego potrzebne żadne profesjonalne studia pedagogiczne. Podstawowe „chwyty” tej metody wyczuwane są intuicyjnie i tak też mogą być stosowane. Dzięki temu instruktorami harcerskimi mogą być młode osoby, znajdujące się dopiero na progu dojrzałości. Często zdarza się, że prawdziwe sukcesy w pracy z chłopcami odnoszą drużynowi w wieku 18–19 lat. Łatwość z jaką można stosować metody harcerskiego systemu wychowania, nie zwalnia jednak osób zainteresowanych ich wykorzystaniem od obowiązku dogłębnego zrozumienia mechanizmów pedagogicznych, na jakich się one opierają. Instruktor może stać się świadomym i skutecznym wychowawcą dopiero wtedy, gdy jego intuicja zostanie uzupełniona o poznanie i zrozumienie tych mechanizmów. Wprawdzie można spodziewać się zadowolających efektów nawet wtedy, gdy instruktor prowadzi pracę z chłopcami wyłącznie w oparciu o własną intuicję, ale o pełnej skuteczności wychowawczej może być mowa tylko wtedy, gdy owa praca poparta jest świadomością tego, co się robi. Na szczęście ową świadomość łatwo jest zdobyć.

Oparta jest ona na trzech podstawowych elementach systemu wychowania. Są nimi:

1. idea – zbiór celów wychowania harcerskiego,
2. metoda – sposób oddziaływania zmierzający do osiągnięcia naszych celów wychowawczych,
3. program – treść pracy harcerskiej, poprzez którą można oddziaływać na skautów.

Idea harcerska jest najbardziej stabilnym elementem systemu. Tak nazywa się zbiór celów wychowania, które zostały sformułowane blisko sto lat temu w oparciu o chrześcijański system wartości. Prowadzą one do osiągnięcia przez chłopca duchowej, etycznej i moralnej doskonałości.

Metoda sformułowana w początkach XX wieku przez twórcę skautingu gen. Roberta Baden Powella jest od tamtego czasu stale doskonalona i uzupełniana. Zdążyła się już wykształcić nasza polska odmiana metody skautowej. Jest ona efektem przemyśleń i wieloletnich starań ogromnej rzeszy instruktorów harcerskich.

Należy podkreślić, iż najbardziej zmiennym elementem systemu jest program. Musi on jednak dostosowywać się do wielu różnych, często zmieniających się czynników. Niemniej, chcąc go zrealizować przy pomocy metody skautowej, musi on odpowiadać pewnym ściśle określonym warunkom. Pomocą służą cele wychowawcze. Chcąc osiągać zamierzone cele wychowawcze, posługujemy się wieloma różnymi środkami oddziaływania. Dzielą się one na dwie grupy:

1. metodyczne środki oddziaływania,
2. programowe środki oddziaływania.

Na koniec należy podkreślić, iż harcerski system wychowania wyposaża instruktora w pewne ściśle określone procedury działania, które pozwalają w prosty sposób realizować konkretne zamierzenia wychowawcze. Są to narzędzia metodyczno-programowe. Mają one postać precyzyjnego algorytmu postępowania, często ujętego w formę regulaminu lub instrukcji. Jedną z ważniejszych kompetencji harcmistrzowskich jest umiejętność trafnego tworzenia takich narzędzi. Aby się tego nauczyć, trzeba najpierw zdobyć wiedzę na temat mechanizmów pedagogicznych wykorzystywanych w harcerstwie i je zrozumieć.

Bibliografia

- Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, Księgarnia Stefana Kamińskiego, Kraków 1946.
- Adler A., *Znajomość człowieka*, S. Jamiołkowski & T. J. Ewert, Łódź 1948.
- Baden Powell R., *Jak organizacja wzrastała*, w: M. Miszczuk (red.), *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 10–16.
- Baden Powell R., *Skauting dla chłopców: wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Oficyna „Przeglądu Powszechnego”, Warszawa 1990.
- Baden Powell R., *Wskazówki dla skautmistrzów*, Wydawnictwo „Drogo-wskazów” GKH ZHR, Warszawa 1998.
- Bagiński H., *Geneza polskiego skautingu*, w: M. Miszczuk (red.), *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 49–63.
- Bagiński H., *Tajny skauting lat 1908–1914*, „Więź” 15:1972, nr 6, s. 117–125.
- Bagiński H., *U podstaw organizacji Wojska Polskiego 1908–1914*, Sekcja Historyczna Stowarzyszenia Uczestników Ruchu Niepodległościowego „Zarzewie”, Warszawa 1935.
- Barbotin E., *Skauting i pedagogia wiary*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1998.
- Beck L. F., *O dojrzewaniu seksualnym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Bednarski F. W., *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 2000.
- Błusz K., *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie: 1909–1945*, Harcerska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1988.
- Błażejowski W., *Z dziejów harcerstwa polskiego (1910–1939)*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.

- Bochenek J., *Zarys ascetyki*, Wydawnictwo SS. Loretanek, Warszawa 1972.
- Bogdański A., *Harcerstwo jako czynnik odrodzenia katolickiego i narodowego*, Wydawnictwo „Pro Christo – Wiara i Czyn”, Warszawa 1927.
- Borowik J., *Religia we współczesnych społeczeństwach. Instytucjonalizacja a prywatność*, w: I. Borowik, W. Zdaniewicz (red.), *Od Kościoła ludu, do Kościoła wyboru: religia a przemiany społeczne w Polsce*, Nomos, Kraków 1996, s. 17–33.
- Borowski H., *Wartość jako przeżycie: wprowadzenie do aksjologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1992.
- Botwina M., *Psychologia światopoglądu młodzieży*, Nakładem autora, Wrocław 1988.
- Bouchet H., *Skauting i indywidualność*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa [1938].
- Bouffał B., *Boy Scouts: indyanizm w wychowaniu*, Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolfa, Warszawa 1912.
- Bovet P., *Instynkt walki*, „Nasza Księgarnia”, Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1934.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014.
- Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2015.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki*, T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Chłopowiec M., *Religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie: aspekt psychologiczno-teologiczny*, PFT, Wrocław 1998.
- Claparède É., *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2006.
- Colvin S. S., Bagley W. Ch., *Postępowanie człowieka: kurs wstępny psychologii dla nauczycieli*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1930.
- Covey S., *7 nawyków szczęśliwego dziecka*, Znak Emotikon – Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2017.
- Cramer B., *Zawód dziecko*, „W.A.B.”, Warszawa 1994.
- Damski M., *Epiktet o możliwości postępu moralnego*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2012, nr 1/2, s. 233–241.
- Decroly O., Boon G., *Ku odnowie szkoły: (pierwszy etap): podział*

uczniów na klasy: program myśli skojarzonych, Księgarnia L. Fiszer, Katowice–Łódź 1930.

- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Zasady moralne w wychowaniu*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów–Warszawa 1921.
- Drzewiecki M., *Ochronić życie: tylko miłość chroni człowieka*, Wydawnictwo eSPe, Kraków 2009.
- Dziemidok B., *Sztuka, emocje, wartości*, Wydawnictwo Fundacji dla Instytutu Kultury, Warszawa 1992.
- Elsenhans Th., *Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie: für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium*, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, Berlin–Leipzig 1929.
- Epiktet, *Myśli Epikteta*, Zienkiewicz i Chęciński, Lwów 1913.
- Fabjański M., *Uwolnij się! Dobre życie według siedmiu filozofów – terapeutów*, Znak Litera Nova, Kraków 2020.
- Ferrero B., *Dojrzewanie: podstawowe zagadnienia edukacji dojrzewającej młodzieży, rozwój psychologiczny, przyjaźń, płciowość, rodzice, wartości, ludzkie zalety, orientacja zawodowa*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1999.
- Ferrière A., *Samorząd uczniowski: sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa [1933].
- Filipowicz F., *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1974.
- Foerster F. W., *Wychowanie i samowychowanie: zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Księgarnia Wydawnicza L. Igel, Lwów 1934.
- Gaj J., *Główne nurty ideowe w ZHP w latach 1918–39*, Wydawnictwo Harcerskie, Warszawa 1966.
- Gazzaniga M. S., *Instynkt świadomości: jak z mózgu wyłania się umysł?*, Smak Słowa, Sopot 2020.
- Gibess S., *Obozownictwo*, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa [1924].
- Grażyński M., *Dokąd zdążamy*, cz. 1, „Na Tropie”, Katowice 1935, s. 37.
- Grażyński M., *Gawędy i przemówienia harcerskie: rok 1926–1932*, „Na Tropie”, Katowice 1933.

- Green G. H., *Psychoanaliza w szkole*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego: analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Hall-Quest A. L., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej: rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej*, Księgarnia – Atlas, Lwów–Warszawa 1932.
- Hamaïde A., *Metoda Decroly*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1932.
- Hansemann G., *Wychowanie religijne*, „Pax”, Warszawa 1988.
- Héret R., *Prawo harcerskie: komentarz według świętego Tomasza z Akwinu*, KaDeHa Harcerska Spółdzielnia, Poznań 1939.
- Hirsh S., Kummerow J., *Psychologia – typy życiowe: osobowość, charakter i predyspozycje zawodowe*, „Astrum”, Wrocław 1997.
- Höffe O., *Immanuel Kant*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Hornowska M., *Samowiedza i samowychowanie*, E. Wende, Warszawa–Lwów [1916].
- Izdebska H., *Nasze dzieci i my. Książka dla rodziców*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1961.
- Jacewicz W., *Naczelne hasła moralne skautingu*, Seminarium Teologii Moralnej UJ, Kraków 1947.
- Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Kaczmarek S., *Immanuel Kant – portret filozofa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
- Kamiński A., *Andrzej Małkowski*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1983.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982.
- Kamiński A., *Krąg Rady*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Londyn 1944.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej, Warszawa 2001.
- Kamiński A., *Skauting i harcerstwo: wybór pism charakteryzujących*

ruch młodzieżowy i system wychowawczy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, Helion SA, Gliwice [2019].
- Kerschensteiner G., *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, „Nasza Księgarnia”, Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1932.
- Kerschensteiner G., *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*, „Nasza Księgarnia”, Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1936.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy: podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Kilpatrick W. K., *Psychologiczne uwiedzenie*, „W Drodze”, Poznań 1997.
- Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Kojève A., *Wstęp do wykładów o Heglu*, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 1999.
- Kowalczyk S., *Filozofia wolności: rys historyczny*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
- Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Koziński J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Koźniewski K., *I zawsze krzyż oksydowany. Refleksja nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986*, Wydawnictwo „Horyzonty”, Warszawa 2003.
- Koźniewski K., *Ognie i ogniska: drogi i przemiany harcerstwa polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1961.
- Krawczyński Z., *Z rozważań nad wychowaniem nowego człowieka*, Nakładem autora, Kraków 1933.
- Krąpiec M. A., *Rozważania o wychowaniu*, Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010.

- Kretschmer E., *Ludzie genialni*, Wydawnictwo J. Przeworskiego, Warszawa 1938.
- Kreutz M., *Rozwój psychiczny młodzieży*, „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2005.
- Kuchta J., *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna, Warszawa 1933.
- Kuderowicz Z., *Kant*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 2000.
- Kuderowicz Z., *Wolność i historia: studia o filozofii Hegla i jej losach*, Książka i Wiedza, Warszawa 1981.
- Kukołowicz T., *Pomagamy w samowychowaniu*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1978.
- Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Nakładem Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1923.
- Kulik A., Szewczyk L., *Psychofizyczne funkcjonowanie nastolatków w Polsce*, w: Cz. Czabała, E. Zasępa (red.), *Psychologia kliniczna okresu dzieciństwa i adolescencji: monografia wydana z okazji 50-lecia pracy zawodowej i naukowej profesora Janusza Kostrzewskiego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006, s. 113–123.
- Kuliniak R., *Problem „Criterium veritatis” w filozofii Johanna Heinricha Lamberta (1728–1777: z dodatkiem tłumaczenia „Alethologie” części drugiej z „Nowego Organonu” Johanna Heinricha Lamberta)*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2005.
- Kurek J., *Paideia rzymska: model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Fundacja Świętego Mikołaja. Redakcja „Teologii Politycznej”, Warszawa 2016.
- Lambert J. H., *Rozprawa o Criterium veritatis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
- Liebenberg B. J., *Nederland en die Voorstreckers van Natal*, Universiteit van Suid-Africa, Pretoria 1964.
- Lipoński W., *Historia sportu na tle rozwoju kultury fizycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Lutosławski K., *Skauting jako system wychowania moralnego*, Wydawnictwo ks. A. Rutkowskiego, Warszawa 1913.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2004.

- Małkowski A., *Jak skauci pracują*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1990.
- Małkowski A., *O wychowanie skautowe*, Nakładem Związku Sokołów Polskich w Ameryce, Chicago 1915.
- Małkowski A., *Scouting jako system wychowania młodzieży: na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Nakładem Związku Polskich Towarzystw Gimnastycznych Sokolich, Lwów 1911.
- Maresz T., *Praca nad charakterem*, „Czuj Duch”! Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1933.
- Marszałek K., *Różnice w podejściu do celów wychowania w skautingu i harcerstwie na początku XX wieku*, „Zeszyty Naukowe WSHE” 2008, t. 25, s. 77–87.
- Marszałek L., *Ideowe i wychowawcze wartości harcerstwa*, „Więź” 1981, nr 9, s. 73–83.
- Martowicz Z., Sowa J., *Metodyka wychowania w ZHP [Związku Harcerstwa Polskiego]*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1984.
- Mastej J., *Od objawienia do wiary: personalistyczna koncepcja aktu wiary chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2001.
- Matulka Z., *Samowychowanie chrześcijańskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
- Michalik M., *Moralne czynniki rozwoju społecznego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1980.
- Mirowski S., *Styl życia*, Muzeum Harcerstwa, Warszawa 2016.
- Muszalski E., *Harcerstwo (skauting) a wychowanie człowieka*, Nakładem Księgarni J. Lisowska, G. Gebethner, Warszawa–Kraków 1918.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Natorp P., *Pestalozzi: sein Leben und seine Ideen*, Druck und Verlag B. G. Teubner, Leipzig 1912.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Wrocław 1987.
- Nowaczyk W., Boryński H., *Uderzmy w głąb! Wskazówki metodyczno-programowe harcerskiej służby Bogu*, s. n., Solingen–Ohligs 1947.

- Ożarowski J., *Droga rozwojowa marburskiej doktryny etycznej*, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.
- Pacholik-Żuromska A., *Intencjonalność, rozumienie, samowiedza: filozoficzny problem poznania w świetle nauk kognitywnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016.
- Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1928.
- Petrykowski P., *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP, Olsztyn 2005.
- Piasecki E., Schreiber M., *Harce młodzieży polskiej: na podstawie dzieła gen. R. Baden Powella pt. „Scouting for Boys”*, Nakładem Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1917.
- Piasecki E., *Dzieje wychowania fizycznego*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich, Lwów 1929.
- Pirrone C., Scanziani F., *Jak wychować dziecko w wierze: od narodzin do dojrzałości*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2017.
- Podgórska T., *Stowarzyszenie Patriotyczno-Religijne „Eleusis” w latach 1902–1914*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
- Pótturzycki J., *Aleksander Kamiński*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Warszawa–Radom 2006.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Rowid H., *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia szkoły*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.
- Rozmiarzek M., Malchrowicz-Moško E., *Sport jako narzędzie integracji społecznej i rozbudzania tożsamości narodowej na przykładzie myśli Friedricha Ludwiga Jahna*, w: Z. Dziubiński, K. W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a osobowość*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2017, s. 352–362.
- Schaffer H. R., *Wczesny rozwój społeczny*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 96–124.
- Sedlaczek S., *Geneza skautingu i harcerstwa*, w: M. Miszczuk (red.),

Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 63–79.

- Sedlaczek S., *Wytyczne metodyki harcerskiej: prawa przyzwyczajania a harcerstwo*, Naczelnictwo Z. H. P., Dział Wydawnictw, Warszawa 1931.
- Seton E. T., *Świat zwierząt*, „Ciekawa Lektura”, Warszawa 1936.
- Seton E. T., *Wilk z Winnipeg, przyjaciel Małego Jima*, Wydawnictwo i Druk M. Arct, Warszawa [1936].
- Sińczuch M., *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Warszawa 2002.
- Skotnicki W., *Harcerstwo męskie we Włocławku w latach 1911–1945*, Wydawnictwo „Zapolex-Media”, Toruń 2002.
- Sosnowski J., *O wychowaniu w ogóle i wychowaniu harcerskim*, Harcerskie Biuro Wydawnicze, Warszawa 1947.
- Sosnowski J., *Wytyczne programowe pracy zastępów chłopców starszych*, Harcerskie Biuro Wydawnicze, Warszawa 1936.
- Sowiński A. J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Oficyna In Plus, Szczecin–Wołczkowo 2006.
- Stern W., *Inteligencja dzieci i młodzieży*, Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P., Warszawa 1927.
- Stevenson J. A., *Metoda projektów w nauczaniu*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1930.
- Stieber Z., *Indywidualizm i posłuszeństwo w wychowaniu harcerskim*, Wydawnictwo „Prawda”, Kraków 1925.
- Stögbauer A., *Psychologia Wundta i jej geneza: studium z dziejów psychologii eksperymentalnej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1914.
- Stojalowski S., *Zarys metodyki prawa harcerskiego*, Wydawnictwo Wiśława Krakowieckiego w Poznaniu, Poznań 1928.
- Strojny J., *Harcerstwo w służbie Bogu: materiał dla parafii rzymskokatolickich*, Składnica Harcerska 4 Żywioty, Warszawa 2005.
- Strojny J., *Wychowanie religijne i duchowe w genezie ideowej harcerstwa*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 12–31.
- Strumiłło T., *Geneza harcerstwa polskiego*, w: M. Miszczuk (red.), *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 64–69.

- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Studja nad humanizmem współczesnym – Irving Babbitt*, Instytut Literacki, Warszawa 1936.
- Sujak E., *Sprawy ludzkie*, „Znak”, Kraków 1972.
- Szmyd G., *Skauting polski: ustrój polityczny, cele i zasady*, Nakładem Związku Polskich Towarzystw Gimnastycznych Sokolich, Lwów 1918.
- Szuman S., Skowron S., *Organizm a życie psychiczne*, Nakładem „Naszej Księgarni”, Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1934.
- Szuman S., *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1995.
- Śliwerski B., *Harcerstwo jako pedagogia: w stulecie ruchu harcerskiego w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5/6, s. 25–39.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–34.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 257–269.
- Święcicka H., *Jest ktoś: wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, „Michalineum”, Marki–Struga 1992.
- Świrtun-Rymkiewicz K., Wierzbiański M., *Rozwój idei harcerskiej w Polsce*, Nakładem Biura Propagandy Harcerstwa i Komitetu „Tygodnia Harcerskiego” w Krakowie, Kraków–Wilno–Warszawa 1922.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Trempała E., *Środowisko rodzinne dziecka, a sytuacja szkolna ucznia*, WSHE, Włocławek 2003.
- Trevelyan-Macaulay G. M., *Historia Anglii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965.
- Tworkowska J., *Równajmy krok: o współpracy z Ruchem Harcerskim*,

Nauczycielstwa i Rodziców; z upoważnienia Głównej Kwatery Żeńskiej Związku Harcerstwa Polskiego, Centralna Komisja Dostaw Związku Harcerstwa Polskiego, Warszawa [1931].

- Viaud G., *Instynkty*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Walker A. E., *History of South Africa*, Longmans, London 1941.
- Wellman J., Wormer E. J., *Hormony*, „Diogenes”, Warszawa 2000.
- White E. G., *Umysł, charakter, osobowość*, „Znaki Czasu”, Warszawa 1992.
- Wiśniewska-Roszkowska K., *Wychowanie seksualne*, „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998.
- Wyrobek Z., *Harcerz w polu: zabawy i gry terenowe*, Centralna Składnica Harcerska, Warszawa 1957.
- Wyrwalski T., *Rozwój idei puszczańskiej w skautingu: 1902–1939*, Harcerska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1990.
- Zachert K., *Powstanie skautingu*, w: M. Miszczuk (red.), *Geneza harcerstwa. Teksty źródłowe*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 29–35.
- Zajdel K., *Wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
- Zarzecki L., *Charakter i wychowanie*, Nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa [1924].
- Zawada J., [Lutosławski K.], *Jak prowadzić pracę skautową: wskazówki dla instruktorów skautowych oraz program pracy skautowej*, G. Gebethner, Kraków 1913.
- Zdybicka Z., *Człowiek i religia*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006.
- Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1933.
- Zimmer B., *Wychowanie harcerskie*, Skład Główny w Komendzie Chorągwi Harcerzy w Lublinie, Lublin 1939.
- Znaniński F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, „Żak”, Warszawa 2002.
- Żebrowski K., *Terenoznawstwo*, Skład Główny w Księgarni F. Hoesicka, Warszawa 1916.

