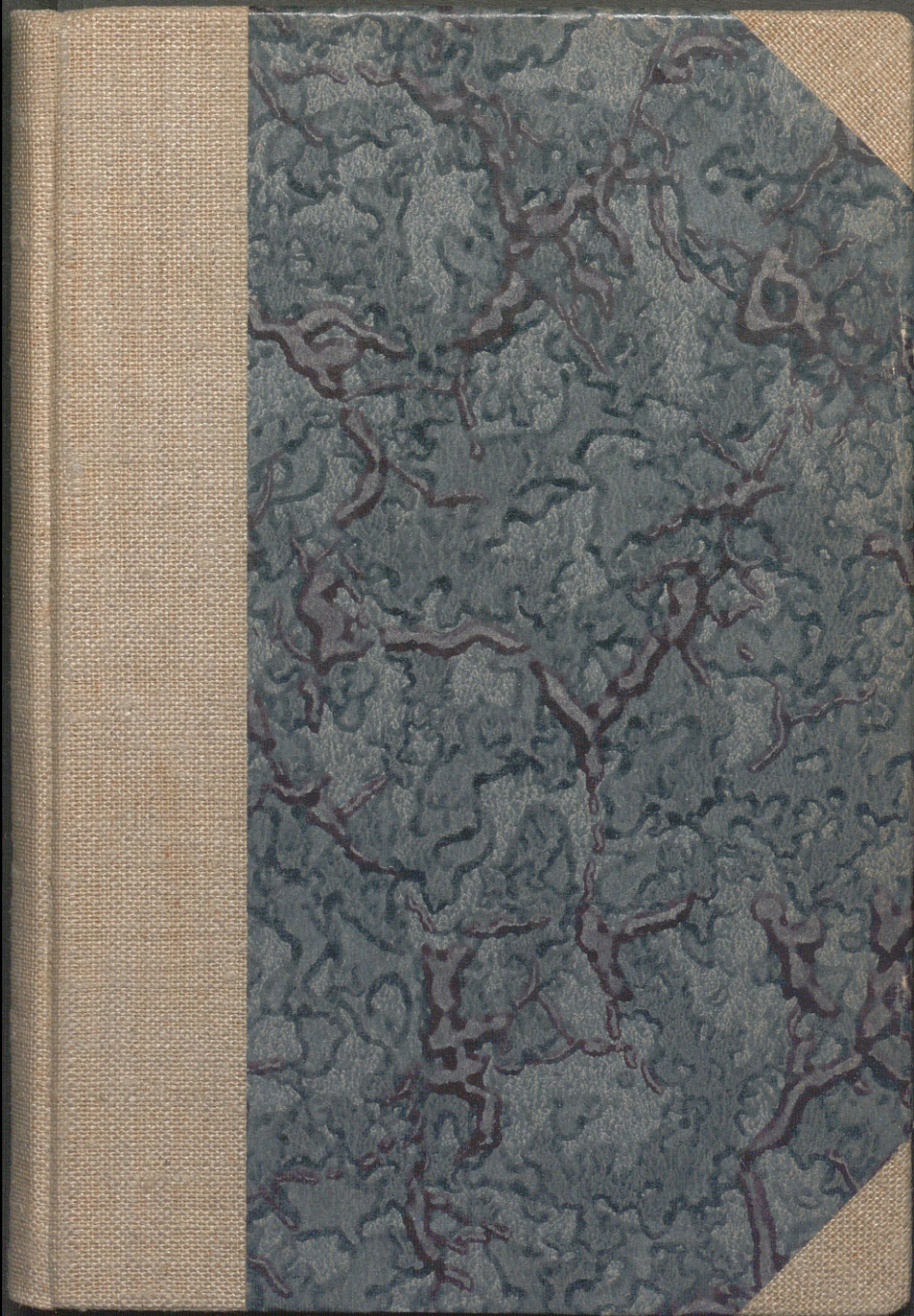
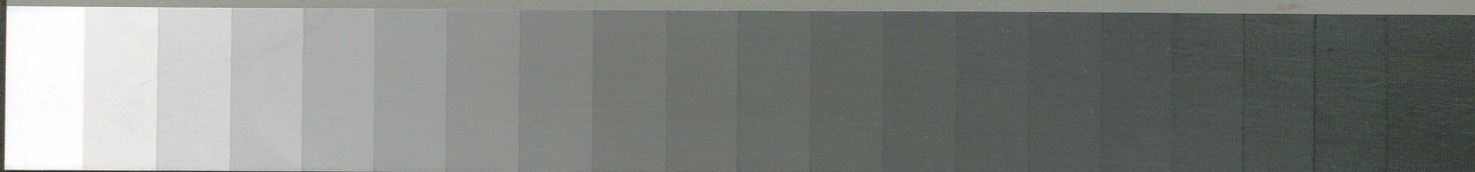


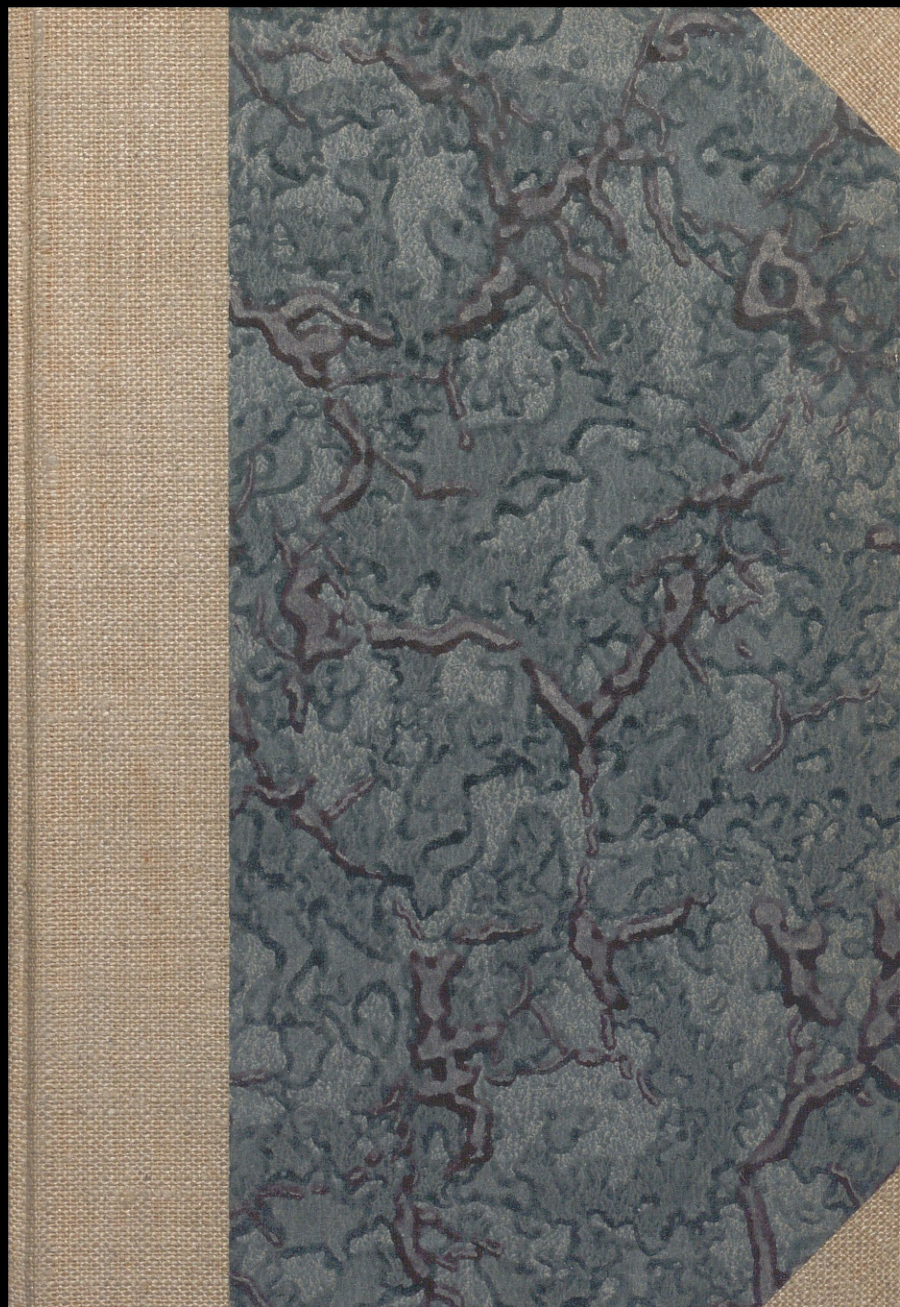


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





JOHN DEWEY

profesor filozofji na Uniwersytecie
„Columbia” w New-Yorku

SZKOŁA I DZIECKO

Ze wstępem

Edwarda Claparèda

profesora Uniwersytetu Genewskiego

przełożyła **Helena Bleszyńska.**



WARSZAWA, E. WENDE I S-KA.

(TOWARZYSTWO WYDAWNICZE „IGNIS” SP. AKC.).
POZNAN: FISZER I MAJEWSKI, ŁÓDŹ: ŁÓDZIK FIKSZER.

JOHN DEWEY

profesor filozofji na Uniwersytecie
„Columbia“ w New-Yorku

SZKOŁA I DZIECKO

Ze wstępem

Edwarda Claparèda

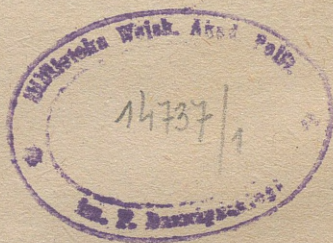
profesora Uniwersytetu Genewskiego

przełożyła **Helena Bleszyńska.**



WARSZAWA, E. WENDE i S-KA.

(TOWARZYSTWO WYDAWNICZE „IGNIS“ SP. AKC.).
POZNAŃ: FISZER I MAJEWSKI, ŁÓDŹ: LUDWIK FISZER.



POLSKA DRUKARNIA W BIAŁYMSTOKU
SPÓŁKA AKCYJNA.

SZKOŁA I DZIECKO.

W s t ę p.

Pedagogika J. Deweya.

„Uczyć się?... Niewątpliwie;
lecz żyć przede wszystkim, uczyć
się zaś przez to życie i w związku
z niem“.

John Dewey.

Mający zamiar poznać się z tą pracą niechaj z góry wiedzą, że nie jest wcale konieczne czytać niniejszy wstęp do niej. Cztery studia p. Deweya, w niej złożone — chociaż napisane różnemi czasy i każde zrazu oddzielnie ogłoszone — dopełniają się w dostatecznej mierze, aby dać zupełnie wyraźne pojęcie o tak płodnych koncepcjach pedagogicznych tego myśliciela amerykańskiego.

Wszelako ze względu na zainteresowanie, jakie obudzą one niewątpliwie w krajach, mówiących po francusku, może nie od rzeczy będzie podać tutaj nieco związanych informacji o osobie i pracach p. J. Deweya. Nie powinniśmy zwlekać już dłużej w Europie z poznaniem tego człowieka wybitnego, którego myśl, zarazem subtelna i głęboka, umiała

tak dobrze przeniknąć duszę ludzką i tajemnice jej funkcjonowania.

John Dewey — urodzony w Burlington (Vermont) 20 października 1859 r. — nie jest z zawodu pedagogiem, jak zresztą nie jest i biologiem, ani nawet psycho-fizjologiem, jakkolwiek, czytając jego pracę, możnaby go wziąć za to wszystko. Zaczął karierę swą od filozofji. Coprawda między tymi, którzy go w arkana jej wtajemniczali na uniwersytecie Johna Hopkinsa, znajdował się słynny champion psychologii dziecka, Stanley Hall, którego wpływ na poglądy Deweya na wychowanie był bodaj bardzo silny. Wprawdzie metoda pracy ostatniego, sposób stawiania przezeń i roztrząsania zagadnień znacznie się różnią od metod badania i wykładu Halla: Hall — to umysł indukcyjny, biolog, szperacz, zbieracz obserwacji i faktów, z których wysokości odślania dopiero dalekie widnokreśli; tymczasem Dewey jest raczej subtelny analizykiem i zręcznym dialektykiem, który celuje w odnajdywaniu wartości i wykrywaniu źródeł procesów duchowych; mimo tych różnic jednak, które dotyczą formy raczej, niż treści, dzieła pedagogiczne jednego i drugiego to mają z sobą wspólne, że je ożywia to samo tchnienie genetyczne i dynamiczne, czyli to samo głębokie przeświadczenie, iż rozwój umysłowy jest wynikiem pewnego pędu wewnętrznego i że, aby istotnie zdać sobie zeń sprawę, wychowanie musi „wychodzić z dziecka”, to znaczy przejść obecnie niejako „kopernikańską rewolucję” (jeden i drugi posługuje się tutaj tem samem wyrażeniem). Jeśli zaś Dewey piętnuje błędy i szkodnictwo „dawnego wychowania” w wyra-

zach mniej gwałtownych, niż Hall, to umiarkowanie to jest tylko pozorne, w gruncie rzeczy zaś jego krytyka staje się przez to tembardziej przenikliwą i zwycięską.

W r. 1884 J. Dewey otrzymał doktorat filozofji. Wykładał ją następnie na uniwersytecie Michigańskim, gdzie mianowano go niebawem zwykłym profesorem na miejsce jego nauczyciela, Jerzego Morisa, i gdzie pozostawał aż do r. 1894, kiedy powołał go na katedrę filozofji i pedagogiki uniwersytet Chicagoski. Katedrę tę zajmował przez lat dziesięć. W tym właśnie okresie zajął się szczególnie gorliwie pedagogiką, którą wykładać musiał. Rok 1904 nową sprowadził dlań zmianę — powołano go do „Columbia University“ w New-Yorku, gdzie znajduje się dotychczas i zajmuje się już tylko filozofją — z wyjątkiem gdy w niedziele hoduje, w towarzystwie żony i czworga dzieci, kwiaty i owoce w niewielkiej fermie swojej na Long Island.

* * *

Zaraz w początkach swej kariery uniwersyteckiej Dewey dał się poznać całym szeregiem artykułów i prac z wszystkich dziedzin filozofji: pisał o Leibnizu, moralności i etyce, logice, metafizyce, psychofizjologii, wreszcie wychowaniu. Ale powiedźmy odrazu — pod tą różnorodnością tematów jest jedność metody, łącząca z sobą wszystkie te napozór tak różne jego prace. Metoda ta — to *pragmatyzm*, którego Dewey był, obok Williama Jamesa i F. C. S.

Schillera, jednym z najświetniejszych obrońców i przedstawicieli ¹⁾).

Na czym polega ta metoda, o której tyle rozprawa się od lat dziesięciu (pisane w r. 1913 Przyp. tłóm.) i której promulgowanie spowodowało istną rewolucję w świecie filozoficznym? Jej istota — według nader trafnego określenia p. Flournoy: — polega na „niezadowalaniu się słowami“, lecz na orzekaniu o koncepcjach filozoficznych i innych, nawet najbardziej oderwanych, według ich rzeczywistych skutków. Innymi słowy, pragmatyzm mierzy prawdę poglądów ich praktyczną skutecznością; będąc reakcją przeciw werbalizmowi i dogmatyzmowi zwykłych filozofii, stara się on ściągnąć abstrakcje z mglistego świata czystej myśli na ziemię i osadzić je w miąższu ludzkiego życia, dla którego koniec końców stwarza się je przecież; stąd każda teoria, nie dająca się zużytkować praktycznie i niezdolna wprowadzić żadnych zmian do naszego postępowania lub badań naukowych, zdaniem pragmatystów żadnej wartości nie posiada i zajmować się nią nie warto — uważają ją za nieistniejącą.

Wszelka więc teoria filozoficzna jest według Deweya jedynie narzędziem, którego zadanie polega na ułatwianiu nam działalności zewnętrznej, postępowania. Z tego właśnie punktu widzenia Dewey

¹⁾ W ruchu pragmatystycznym p. Dewey zajmuje zresztą stanowisko niezależne. Co go różni od W. Jamesa, wyłożył w krótkiej pewnej jego pracy. Ob. Journ. of Philos., Psychol. and Scientif. Methods z 13 lut. 1908, a także studjum „Does Reality possess practical Character?“ w tomie „Essays in Honor of W. James“. New-York, 1908. — Poglądy Deweya zważ też czasem „instrumentalizmem“, aby podkreślić jedną z właściwości jego pragmatyzmu.

wziął się zrazu do moralności, potem do logiki; zwalczał ich tradycyjny, bezpłodny formalizm; chciał przywrócić rumieńce tym konającym gałęziom wiedzy, osadzając je na nowo w mięszu życia organicznego i duchowego. Cóż to jest bowiem czyn moralny? Czy ma to być postępek, zgodny z jakimś nakazem kategorycznym, zewnętrznym w stosunku do osobnika, odpowiadający jakiemuś rozumowi praktycznemu, oderwanemu od naszych dążeń i pragnień i im przeciwstawiającemu się? Ależ nie! gorąco protestuje Dewey: gdyby bowiem racja bytu moralności leżała po za człowiekiem, gdyby była pozbawiona związku z jego popędami i pragnieniami przyrodzonymi, nie miałyby wówczas żadnej nad nimi władzy i nie mogłyby im nadawać kierunku. Tymczasem wprost przeciwnie, moralność musi wychodzić z życia, być „sformułowaną w terminach życiowych”, gdyż teorie moralne nie są niczem innym, jak tylko narzędziami umysłowymi, ukutymi po to, aby kierować naszym postępowaniem w określonych warunkach społecznych. Te zaś narzędzia — raz jeszcze powtarzamy — byłyby bez wartości dla praktyki życia, gdyby nie znajdowały dla się oparcia w popędach i uczuciach, gdyby się obracały po za temi realnościami psychologicznymi¹⁾.

¹⁾ J. Dewey. „*Outlines of an ethical Theory*”. Ann Arbor, 1891; — „*The Study of Ethics*”, *ibid.*, 1894; — „*Metaphysical Methods in Ethics*”, *Ps. Rev.*, 1896; — „*Evolution and Ethics*”, *Monist* 1898; — „*The evolutionary Methods applied to Morality*”, *Phil. Rev.* 1902; — „*Logical Conditions of a scientific Treatment of Morality*”. Chicago 1903; — „*Self Realisation as the moral Ideal*”, *Phil. Rev.* 1893; — oraz, do spółki z prof. Tuftsem: „*Ethics*”, New-York 1908.

Z tego samego punktu widzenia życiowego i funkcjonalnego przystępuje Dewey z kolei do logiki, która zdawała się twierdzą nie do zdobycia, „świętem świętych” intelektualizmu. Myśl, jego zdaniem, nie jest władzą pierwiastkową, niejako nadziemską, której zadaniem ma być poznawanie prawdy, również przedmiotowej i bezwzględnej; myśl — to tylko narzędzie, umożliwiające osobnikowi przystosowywanie się do nowych warunków. Akt poznania nie jest przeto zjawiskiem samoistnem:—to tylko funkcja biologiczna, pozostająca w związku z całą istotą naszą. Oznaką prawdy nie będzie tedy ujmowanie jakiejś rzeczywistości absolutnej, lecz poprostu powodzenie przedsięwzięć naszego umysłu w jego zmaganiu się z rzeczami:).

Przeniesiony do dziedziny psychologii naukowej, pragmatyzm poprostu zlewa się całkowicie z metodą doświadczalną, to też tu, jak się zdaje, nie można zaznaczyć jego specjalnego wpływu. Gdy Dewey nam mówi, że wartość teorii psychologicznej da się mierzyć tylko jej zastosowaniami praktycznymi²⁾, któżby się nie podpisał pod ten jego zdaniem—z tem oczywiście zastrzeżeniem, że proces sprawdzania przeprowadzić należy z odpowiedniami ostrożnościami? Pomimo to jednak pragmatyzm zanadto odpowiada pewnemu swoistemu nastawieniu całej umysłowości,

¹⁾ „Studies in logical Theory”, Chicago 1893; oraz następujące artykuły: „The psychological Standpoint”, *Mind* 1886;—„Psychology as philos. Method”, *ibid.*;—„Knowledge as Idealisation”, *ibid* 1887;—„Present Position of logical Theory”, *Monist* 1891;—„Some Stages of logical Thought”, *Phil. Rev.* 1900, i t. d.

²⁾ „Psychology of Number”, str. 1.

aby ono ze swej strony nie oddziaływało na sposób, w jaki psycholog-pragmatysta widzi i ujmuje rzeczy. Fakty, przezeń stwierdzane, są bez wątpienia te same, co u innych, ale jego sposób grupowania ich interpretowania i wynajdywania między nimi związków jest zgoła odmienny. Myślenie jego zasadniczo cechuje dynamizm; widzi on zjawiska w ruchu, w akcji i raczej w czasie, niż w przestrzeni; odczuwa siłę, która je pcha naprzód, i odróżnia jasno cel, ku któremu dążą; dostrzega też znaczenie pędu pierwotnego, z którego się wyłoniły, i całą wagę życia, którem są brzemienne, wszystek czyn, który w nich się skrytalizował. Krótko mówiąc, uważa psychikę nie za system statyczny, ale za dynamiczny proces. Jej prężność wewnętrzna, jej wartość instrumentalna, jako narzędzia życia, zajmuje go więcej od szczegółów jej struktury, części jej mechanizmu. Albowiem życie psychiczne nie jest w jego oczach wynikiem ostatecznym łączenia się i zlewania z sobą wielu pierwiastków pod naciskiem okoliczności zewnętrznych, lecz przeciwnie, jest pędem od wewnątrz, stanowiącym zrazu *jedność*, która się dopiero w następstwie rozpada, różnicując się stosownie do potrzeb chwili, by stawić czoło wydarzeniom przez pożyteczny podział pracy¹⁾.

P. Dewey głosi przeto psychologję do głębi woluntarystyczną, której zarysy niejednokrotnie w tym tomie znajdziemy: „ja” jest dla niego działalnością; jest to pewnego rodzaju ognisko energii potencjal-

¹⁾ Por. Dewey, „The Reflex Arc Concept in Psychology”, Psych. Rev. 1896.

nej, dążącej bez przerwy do realizowania się, gdyż „ja” aktualne jest „niezrealizowane”, a nieustannem jego dążeniem jest właśnie „realizowanie samego siebie”. Ten proces ciągłego rozwoju ma trzy strony: *wolę*, będącą właśnie samym tym pędem i prężnością i stanowiącą właściwą istotę „ja”; *uczucie*, które jest akompanjamentem owej ciągłej działalności, probierzem praktycznej wartości reakcji i oznaką zainteresowania, jakie ona w naszym „ja” wzbudza; wreszcie *poznanie*—narzędzie umysłowe, dostarczające najodpowiedniejszych środków do osiągnięcia celu, o który „ja” naszemu chodzi. Co do charakteru, to polega on na stałości kierunku woli i wyraża tę część „ja”, która już się zrealizowała¹⁾.

Koncepcja ta — którą, jak się obawiam, mocno zniekształciłem, szkicując ją tutaj kilkoma rzutami—niewątpliwie nie ruguje wszystkich niewiadomych i nie rozprasza mroków tajemnicy życia ani osobowości. Lecz porównywując ją z temi dwiema teorjami, którym się ona przeciwstawia — z „psychologją władz duszy”, która uważa osobnika za obda-

¹⁾ Psychologiczne prace Deweya są następujące: jego podręcznik „Psychology”, New-York 1886 (3. wyd. 1898); niedawna książka „How we think”, Boston 1910; „The Psychology of Number”—do współki z Mc. Lennanem — New-York 1895; tudzież liczne artykuły: „Theory of Emotion” „Significance of Emotion”, Ps. Rev. 1894—1895;—„Some Remarks of the Psychol. of Number”, Pedag. Semin. 1898;—„The Language Instinct in small Children”, Ps. Rev. 1893;—„The Ego as Cause”, Phil. Rev. 1894;—„The Psychol. of Effort” ibid. 1897;—„On some Conceptions of the term „Self”, Mind 1890.

Ostatniemi laty Dewey ogłosił dużo krótkich artykułów w „Journal of Philosophy” „nowo-yorskim, w „Philos. Review” i w „Mindzie” (o istocie świadomości, o teorii poznania i td.); niektóre z nich zebrano w książce p. t. „The Influence of Darwin on Philosophy and other Essays, New-York 1910.

rzonogo zupełnie gotowemi i skończonemi siłami psychicznemi, oraz z psychologią sensualistyczną, dla której podmiot jest tylko czemś biernem, na czem świat zewnętrzny wyciska swe piętno — nie da się zaprzeczyć, że koncepcja ta, ustanawiając pierwszeństwo czynu i działania, nadaje moc szczególną teorii psychologii, na której mamy oprzeć reguły praktyczne, czyli jak w danym wypadku — metody wychowania. Aby się o tem przekonać, wystarczy zobaczyć, z jaką łatwością dostrzega p. Dewey ze swego punktu widzenia niejako na wzniesieniu — te trudności bez wyjścia, z którymi borykają się nadaremnie zwolennicy dwu powyższych teorii przeciwnych; i jak je bez trudu rozstrzyga, godząc przeciwieństwa ich w ten sposób, że z całą trafnością wskazują błąd, który one obie jednakowo popełniają. Tak, a nie inaczej, znajdując szczęśliwie formułę pośrednią pomiędzy dwiema skrajnościami, godzi on właśnie obrońców i przeciwników wychowania metodą pociągającą (ob. str...), logików i psychologów (ob. str....) oraz — z racji nauki rachunków — zwolenników metody analitycznej i metody syntetycznej (ob. uwagę na str....).

*
*
*

Z punktu widzenia pragmatystycznego również traktuje J. Dewey i tak doniosłą dziedzinę wychowania, a nigdzie pragmatyzm nie zdaje się być tak, jak w niej właśnie, płodny; gdy bowiem w zastosowaniu do moralności i logiki, natrafia on na pewne trudności, z którymi wielu myślicieli nie mo-

że się oswoić, tutaj przeciwnie, powinien zjednoczyć bodaj że wszystkie chyba umysły bezstronne.

Lecz skończmy z pragmatyzmem. Jakkolwiek bowiem psychopedagogika p. Deweya stanowi wierny wyraz tej jego doktryny, jednakże z jej losami wcale związana nie jest. Sam Dewey nie używa wyrazu „pragmatyzm” ani w jednym ze swoich pism pedagogicznych, które też wszystkie mogłyby równie dobrze zrodzić się w umyśle jakiegoś psychologa albo biologa, nie zajmującego się nigdy zagadnieniami filozofii teoretycznej.

Gdybyśmy pedagogikę J. Deweya scharakteryzować chcieli w jednym słowie ¹⁾, moglibyśmy powiedzieć o niej, że jest — zarówno, jak i psychologia jego, z której wyrasta — zasadniczo *dynamiczna*. Nauka o wychowaniu stanowi dla niego „naukę o urabianiu charakteru”. Wychowywać więc jest to przedewszystkiem wprawiać w ruch te siły wewnętrzne, któremi rozporządza od natury każda istota żywa i które stanowią właśnie jej osobowość, dając im sposobność do „realizowania się”; jest to odwoływać się do wszystkich czynności wrodzonych, aby je budzić i kierować niemi. Jak widzimy, pedago-

¹⁾ „My pedagogic Creed”, New-York 1897; — „Ethical Principles underlying Education”. Publ. of the National Herbert Society, 1897 (przekład tego studjum stanowi rozdział czwarty niniejszego tomu); — „The School and Society”, Chicago 1899; — „Psychology and social Practice”, Chicago 1901; — „The Child and the Curriculum”, Chicago 1902 (jest to drugi szkic w tym tomie); — „The Elementary School Record”, nine Monographs Chicago (stąd wzięto trzeci szkic w tym tomie); — i różne prace, zebrane w dwóch tomach p. t. „The School and the Child” (Londyn 1906) oraz „Educational Essays” (Londyn 1910) z przedmową J. — J. Findlaya; — a także wiele artykułów w „Cyclopedia of Education” 1910—1913.

gika ta różni się biegunowo od tradycyjnej metody wychowania, która opiera się przede wszystkim na biernej odbiorczości i „umieszcza swój punkt ciężkości wszędzie — w nauczycielu, w podręczniku, gdzie kto chce zresztą, tylko nie w samym dziecku“¹⁾.

P. Dewey opowiada, że udał się kiedyś do sklepu szkolnego po stoły, któreby się nadawały do rozmaitych zajęć, uprawianych w jego szkole. Po długim i daremnem poszukiwaniu tego, o co mu chodziło, kupiec rzekł doń w końcu: „Obawiam się, że wogóle niema u mnie tego, czego panu trzeba. Pan chce mieć sprzęty, któreby pozwoliły dzieciom wykonywać taką albo inną pracę; wszystkie zaś, które ja posiadam, są przeznaczone wyłącznie do słuchania“. Słowa te, mówi Dewey, wiernie malują całe wychowanie tradycyjne i są streszczeniem jego dziejów!

Słuchać!... Ucho i jego zastępczyni, książka — nazbyt wyłącznie używane, czynią ze szkół miejsca, gdzie w rzeczy samej wieje wiatr słów tylko, to znaczy — dla dziecka, spragnionego zawsze życia — lodowy wiatr śmierci. Życie! życie!... Jeżeli życia chcemy, stańmy w środku życia; patrzmy na dziecko takie, jakim ono jest i jakim być pragnie; wsłuchujmy się, jak bije w niem serce, jak drżą w niem pożądanja, i umieśćmy je w atmosferze, zdolnej podtrzymywać i rozwijać jego ustrój fizyczny i moralny! — „Uczyć się?... Niewątpliwie, lecz żyć przede wszystkim, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem“²⁾.

¹⁾ „School and Society“ str. 51.

²⁾ „School and Society“ str. 53.

*

*

*

Ale wypada nam dać bliższą charakterystykę pedagogiki p. Deweya; jej rysy zasadnicze myślę, że wskażę ściśle, gdy powiem o niej, że jest *genetyczna*, że jest *funkcjonalna* i że jest *społeczna*.

1. Jest ona *genetyczna*.

Dziecka nie należy wychowywać z zewnątrz — powinno się ono urabiać od wewnątrz; powinno się ono urabiać, nie zaś otrzymywać narzucony kształt i piętno; powinno się kształcić, nie zaś być napełniane wiadomościami; krótko mówiąc, powinno się *rozwijać*. Prawdy te powtarzano nieraz od czasów Montaigna i od czasów Rousseau — są to dziś bezwątpienia banalne truizmy. Ale czy dotąd wielu można znaleźć takich, którzyby równie głęboko, jak Dewey, odczuwali, co mieści w sobie ten wyraz „rozwój”? Jean Jacques — owszem, może; ale po nim psychologia dziecka, zboczywszy znowu na drogi wyłącznej analizy, usiłowała opisać i sprowadzić do składników pierwiastkowych wszystkie zjawiska życia duchowego — i to do tego stopnia, że straciła z oczu ich ciągłość życiową. Gdy w r. 1787 Tiedemann, a później w ciągu XIX-go wieku Sigismund, Kussmaul, Preyer zaczęli notować postępy, jakie stopniowo zachodzą w dziecku, dokonywali oni tylko, że tak powiemy, zdjęć momentalnych różnych chwil jego rozwoju duchowego, ale proces samego rozwijania się, jego ruch, dynamika uszły ich uwagi i przenikliwości. Opisali szczegółowo, czem dziecko jest i co kolejno w jakim wieku robi; lecz się nie zapytali, jak i dla czego zjawiska te tak się właśnie odbywają, ani jaką

rolę odgrywa każdy poszczególny proces w występowaniu procesu następnego.

Jest to dopiero zasługa Deweya tudzież jego uczniów—pomiędzy którymi wymienić należy p. Irvinga Kinga, autora bardzo pobudzającej do myślenia książki o psychologii rozwoju dziecka¹⁾ — że postawili jasno to zagadnienie genetyczne i wskazali przytem, jak je należy formułować, aby móc otrzymywać odpowiedzi płodne dla wychowawcy-praktyka. Drugi z zamieszczonych tutaj szkiców (o programach nauczania) ilustruje pod tym względem świetną metodę Deweya²⁾.

Należy też tutaj podkreślić, z jaką oryginalnością i głębokością myśli rozstrzyga Dewey trudność, któ-

¹⁾ „The Psychology of Child Development“, Chicago 1903, z przedmową Deweya.

²⁾ Interesujący przykład niebezpieczeństw, jakie wynikają z zapoznawania etapów rozwoju dziecka znajdujemy też w „The Psychology of Number“ str. 29, 59 i 98: Z dwóch dziś powszechnie używanych metod uczenia rachunków jedna — *metoda intuicyjna* — pomija analizę grupy przedmiotów, które się dziecku pokazuje, a przecież analiza ta stanowi nieodzowne stadium następne apercpcji liczby; druga—*metoda analityczna* — wprowadza analizę i definicję w tym wieku, gdy umysł dziecka jest jeszcze w stadium widzenia ogólnikowego i niewyraźnego, gdy więc ta przedwczesna analiza tłumuje tylko normalny rozwój czynności rozróżniania części w całość. Na miejscu dwóch tych metod przeciwnych sobie, ale będących obie *statycznymi* (obydwie mianowicie sądzą, że dadzą dziecku pojęcie liczby, wtłaczając mu je w umysł) Dewey stawia metodę *dynamiczną*, sprawiającą, że pojęcie liczby powstaje w umyśle dziecka przez jego własną działalność, która, że tak powiemy, zmusza je do przeżywania tego pojęcia, zanim je zrozumie, która daje mu je odczuć, jako środek praktyczny do osiągnięcia pewnych celów. Nieodzowna ta działalność jest tą samą, za pomocą której ludzkość doszła do pojęcia liczby, a jest to mianowicie czynność mierzenia.

ra możnaby słusznie uważać za węzeł gordyjski pedagogii. Chodzi mianowicie o to, jakie stanowisko ma zając wychowawca wobec pragnień i zainteresowań dziecka: czy ma im pozwolić kierować sobą, czy też przeciwnie, ma sam kierować nimi? Podążać za naturą wychowywanego, czy ją urabiać na swe podobieństwo? Wolność czy też przymus? Oto wielkie pytanie, które w końcu zawsze kiedyś się napotyka, z jakiegokolwiek wychodzi się punktu (stwierdziliśmy to niejednokrotnie w naszych pogadankach i dyskusjach w Instytucie J. J. Roussa w Genewie); i niema w tem zresztą nic dziwnego, gdyż jest to pytanie zasadnicze, a stosownie do tego, czy się przyjmuje czy odrzuca ową „rewolucję kopernikańską”, o której wspomnieliśmy powyżej, odpowiedź na nie wypada w ten lub inny sposób.

A jeśli teoria przymusu zewnętrznego ma tu tę wielką wadę, że zapoznaje naturalny i samorzutny proces rozwoju dziecka, teorię wolności obwinąć znów można, że uwzględnia tylko kaprysy dzieci zamiast je rzeczywiście drogą postępu prowadzić. I otóż Dewey nam udowadnia (str....), że cała ta alternatywa: *kaprys lub przymus zewnętrzny* znika natychmiast z chwilą, gdy się przystępuje do trudności z punktu widzenia genetycznego; że rozwinię się kapryśność w dziecku, owszem, jeśli się ograniczać do zaspokajania i pielęgnowania w niem tylko tych i takich zainteresowań, jakie już w niem są. Ale właśnie takie postępowanie byłoby wprost sprzeczne z koncepcją istotnie genetyczną, istotnie dynamiczną; bo przecież zainteresowania dziecka są zasadniczo zmienne i przejściowe, są to „funkcje propulsywne”,

a utrzymywać je i kultywować pod tą postacią, pod jaką się kiedy chwilowo objawiają, znaczyliby to właśnie wstrzymywać rozwój dziecka. Chodzi przeciwnie o to, aby rozpatrywać jego zainteresowania, jako symptomy, jako znaki, któremi dają znać o sobie najgłębsze potrzeby dziecka, możliwości jego natury, dążące do rozwinięcia się, czynności i funkcje nowe, które się zrodzić pragną i którym wychowawca powinien dopomagać, umieszczając dziecko w warunkach jaknajbardziej ich wykluciu się sprzyjających. Aby potrzeby te poznać, należy więc odpowiednio interpretować owe znaki, czyli poszukiwać po pod zainteresowaniem takim, jakim się ono w danej chwili w dziecku objawia, działalności głębszej, która toruje sobie tutaj drogę ku światłu.

Wychowawca musi więc patrzeć na te zainteresowania w sposób nieco podobny do tego, w jaki lekarz patrzy na wyrzuty skórne — czyli mniej na nie same i dla nich samych, niż jako na symptomat, poprzedzający pewien proces wewnętrzny, który stara się znaleźć sobie ujście na zewnątrz. Proces ten ułatwić, naturze dopomóc — na tem polega rola zarówno jednego, jak drugiego.

Taka koncepcja zainteresowań, jako symptomatu genetycznego, pozwala nam oprzeć wychowanie na wrodzonych dążnościach dziecka, ucząc nas podążać za jego naturą, a jednak kaprysom jego przez to nie ulegać.

* * *

2. Po drugie, pedagogika Deweya jest *funkcjonalna*. I to może nawet jej rys najwydatniejszy. Ale

co to znaczy pedagogika „funkcjonalna”? Czem ona jest właściwie? Postaramy się na to odpowiedzieć w kilku słowach.

Pedagogika funkcjonalna jest to ta, która bierze sobie za zadanie rozwijać procesy psychiczne, licząc się z ich znaczeniem biologicznym, z ich rolą życiową, z ich pożytkiem dla działalności teraźniejszej i przyszłej; pedagogika słowem, która rozpatruje procesy i czynności duchowe, jako narzędzia, przeznaczone do podtrzymywania życia, jako jego *funkcje*, nie zaś jako procesy, mające same w sobie swoją rację bytu.

Czem różni się ta koncepcja od tradycyjnej? Różnica jest zasadnicza. Psychologja uważała ongi działalność umysłową za wynik mechanizmu władz duszy, samoistnych i działających każda na własny rachunek: jako to pamięci, wyobraźni, postrzegania, rozumu, mowy, woli i t. d. Niektórzy filozofowie połowy ubiegłego wieku mniemali jeszcze dość naiwnie, że zadanie psychologji polega na tem, aby te władze duszy „opisać i policzyć”¹⁾. Ale psychologja empiryczna w sposób ostateczny skończyła z tą bezpłodną i całkowicie słowną tylko teorią władz istności, której pierwszy cios zadał Herbart, a nawet już poniekąd Locke. Jednakże pedagogika, jeżeli ją sądzić będziemy według jej czynów, pozostała przy starej koncepcji: faktycznie rozpatruje ona procesy psychiczne, jako dające się sprowadzić do całego szeregu władz, które można uprawiać same w sobie

¹⁾ Ob. np. „Dictionnaire des sciences philosophiques”, Paryż 1845, artykuł „Facultés de l'âme”.

i które wystarcza zmuszać tylko do możliwie wytężonej pracy, aby je wykształcić; tak np. sądzi ona, że można rozwinać władzę pamięci przez uczenie się na pamięć, wyobraźnię przez wzniosłe rozprawy, rozum przez sylogizmy lub definicje, mowę przez odmiany gramatyczne, wolę przez przynaglanie do niemiłej pracy.

Ten sposób zapatrywania i postępowania jest całkowicie błędny; albowiem — raz jeszcze powtarzamy—ani pamięć, ani mowa, ani wola nie są to żadne odrębne władze, któreby można było rozwinać, zmuszając je do działalności bez ładu i składu, jak się trenuje biceps, aby go powiększyć. Bynajmniej! Są to wszystko tylko narzędzia czynu, których właściwością jest przystosowywanie się do sytuacji, stwarzanych przez okoliczności zewnętrzne oraz potrzeby wewnętrzne. A więc narzędzia te mają dla nas wartość tylko o tyle, *o ile uzgodniają postępowanie z potrzebami*; ale jest rzeczą próżną i daremną—chcieć je wprawiać w czyn po za obrębem tych okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, które właśnie dopiero czynią je zarazem koniecznymi jak i skutecznymi.

Niestety! nie co innego czyni dotąd zwykła nasza pedagogja. Opycha ona dzieci całą masą wiadomości, nie troszcząc się oto, że dzieci nie widzą, aby wiadomości te mogły im kiedykolwiek ułatwiać działanie; zmusza je do słuchania, choć nic nie pragną słyszeć; każe im mówić, pisać, redagować, komponować, rozprawiać—wtedy, gdy nie mają nic do powiedzenia; każe im obserwować, choć nie czują po temu żadnej uprzedniej ciekawości; zmusza je do ro-

zumowania, kiedy im ani w głowie cokolwiek odkrywać; przynagla je do podejmowania wysiłków, o których wyobraża sobie, że są „dowolne”, nie osiągnąwszy przedtem przyzwolenia ze strony „ja” dzieci na ten narzucany im obowiązek, nie mając za sobą tej ich zgody wewnętrznej, która sama jedna tylko mogłaby nadać spodziewaną wartość moralną ich uległemu spełnianiu powinności. Słowem, odłącza od siebie pierwiastki, w których złączeniu jest cały sens ich bytu; rozrywa ich więź przyrodzoną i przez to je uśmierca, podobnie jak się zadaje śmierć kwiatom, odrywając je od łodygi, a łodydze odcinając ją od korzeni.

Przeciwieństwem tego wszystkiego właśnie jest wychowanie funkcjonalne; stara się ono nie zapominać, że dziecko — to istota żywa i że je należy wdrażać do pracy i działania stopniowo, środkami naturalnymi, które i życie stosuje samo przez się, gdy je do pracy i czynu zmuszają jego konieczności. Podobnie bowiem, jak życie człowieka wogóle, i życie dziecka stanowi pewną jedność i przypuszcza pewną ciągłość dynamiczną; niepodobna więc w niem oddzielić siłą działania od potrzeb. Człowiek koniec końców działa zawsze z jakiejś potrzeby, z interesu; dlategoż miałyby się zapominać o tem podstawowym prawie życia wtedy, gdy chodzi o dziecko, i kazać mu pracować, chociaż ta jego praca nie odpowiada żadnej jego potrzebie wewnętrznej?

Koncepcja funkcjonalna nie jest całkowicie nowa. Cały „Emil”, jak to gdzieindziej wykazałem¹⁾, jest

¹⁾ „J.—J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance” Rev. de Métaphys et de Morale, maj 1912.

nią przesiąknięty; a i dziś wielu autorów, biorąc za punkt wyjścia — jedni filozofję, inni biologję albo medycynę, jeszcze inni praktykę szkolną, do tej koncepcji właśnie dochodzą w końcu — tak, jakby ona była punktem nieuniknionym spotkania się wszystkich umysłów bezstronnych.

Ale nikt przed Deweyem nie rozwinął jej z taką głębią i subtelnością. To też, gdy, jako profesor w Chicago wówczas, ogłosił on w r. 1895 wybitne studjum o „Zainteresowaniu i wysiłku”¹⁾, od którego właśnie zaczyna się ta książka, wywołało ono zupełnie zrozumiałą sensację. Dewey jednym olbrzymim skokiem wyszedł w niem daleko, po za pedagogikę Herbartowską, która dopiero co wówczas dotarła była do Nowego Świata i którą tam właśnie, jako postęp, powitano.

Zresztą, co się tyczy tej pedagogiki Herbartowskiej, to Dewey nie przypuszcza do niej ataku czołowego; przyjmuje niektóre z jej wyników i nieraz czerpie z niej podniecie. Ale ją przetwarza, narzucając jej punkt widzenia biologji i psychologji dziecka wówczas, kiedy ona trzymała się wyłącznie punktu widzenia sali szkolnej: „Psychologja herbatjanizmu jest psychologją nauczyciela, nie zaś dziecka”, subtelnie zauważa Dewey. I z przyjemnością przeczytamy dalej, jak usprawiedliwia on to rozróżnienie, wprost podstawowe dla nauczania praktycznego.

¹⁾ Studjum to było zrazu ogłoszone w „Second Supplement to the Herbart Yearbook for 1895”, w Chicago p. t. „Interest in relation to training of the will” (Zainteresowanie i jego związek z wychowaniem woli).

Istotnie, koncepcja funkcjonalna doprowadza nauczyciela drogą zupełnie naturalną do tego, że zaczyna on uważać życie dziecka za coś mającego swoją własną wartość i tworzącego jedną zwartą całość, której wszystkie ruchy zmierzają spółem do pewnego celu; a chcąc to życie dziecka wytłumaczyć i jego sens zrozumieć, należy oceniać jego objawy nie in abstracto, lecz przeciwnie, przywrócić im ich miejsce w ich środowisku naturalnem, w zespole życiowym—zupełnie tak samo, jak chcąc zdać sobie sprawę z umysłowości dzikiego, nie trzeba wyodrębniać sztucznie jego czynności i sądzić o nich w oderwaniu, skrętnie spisując to wszystko, czego w nich brak w porównaniu z naszą umysłowością, lecz wypada przeciwnie, wyjść z tego założenia, że i umysłowość dzikiego tworzy harmonijną całość, do której klucz znaleźć można w badaniu okoliczności i środowiska, w jakich dziki żyje, i najważniejszych potrzeb, jakie nim kierują¹⁾.

Psychologia empiryczna, jakżeśmy mówili, wymiotła z nauki „władze-istności” duchowe, ale przez czas długi nie dała nic wzamian; sensualizm i asocjacionizm, które zrazu zajęły miejsce starej psychologii, mają tę wadę, że rozczłonkowują życie psychiczne i sprowadzają je do wielości procesów, których nici przewodniej nie dostrzegamy. Psychologia Herbarta „wylewa dziecko wraz z wodą z wanienki”, gdyż usuwa za jednym zamachem i owe „władze” i dążności przyrodzone, które właśnie przecież za-

¹⁾ Ob. studjum Deweya p. t. „Interpretation of the savage mind” w Psych. Review 1902 str. 217.

chować należało. Albowiem one właśnie stanowią o jedności życia dziecięcego i tłumaczą nam działaność dziecka; nie wolno ich przeto zapoznawać, ale przeciwnie, obserwować je i odpowiednio wykladać, aby wykryć—tak, jak to powyżej widzieliśmy—jakie się w nich zdradzają potrzeby i do jakich zmierzają one celów.

Porządkować, rozkładać nauczanie w taki sposób, aby dostarczane przez nie dziecku treści same przez się ułożyły się i splotły z tym rojem potrzeb, pragnień i zainteresowań, który stanowi duszę dziecka, i aby wzięły udział w toku jego życia—oto zadanie wychowawcy. Dewey nam pokazuje, jak ten wychowawca musi się brać do rzeczy, aby ożywić—w najgłębszem znaczeniu wyrazu — różne programy nauczania: wypadnie mu przedewszystkiem przedstawiać dziecku to, czego ma się ono uczyć, w takim świetle, aby uczenie się było w oczach dziecka *umotywowane*, aby czuło ono wartość i znaczenie życiowe tego, czego się uczy, gdyż „najgłębsze są w nas te instynkty, które się wiążą ze zużytkowaniem środków, wiodących do zrealizowania celów¹⁾). Nie powinien więc przedstawiać dzieciom różnych gałęzi wiedzy pedantycznie, jako rzeczy, będących celem same sobie, i które trzeba umieć, no bo je trzeba umieć,—metoda ta to śmierć; ale przeciw, nie, podawać udzielane dziecku wiadomości za toczem zresztą są w istocie—za narzędzia życia.

Tak więc historia — jest to narzędzie analizy sił społecznych, z którymi musi się człowiek liczyć:

¹⁾ „Psychology of Number” str. 66.

geografia — narzędzie, przeznaczone do ułtwiania łączności między ludźmi z oddalonych krain; matematyka — środek do zaoszczędzenia sobie wielu doświadczeń, pozwalający zarazem racjonalniej rozłożyć czynności, itd.¹⁾). Aby zaś uczeń należycie zrozumiał wartość praktyczną tych rozmaitych nauk, nie należy pomijać i tego, co może mu dać odczuć społeczne konieczności, które doprowadziły do podziału wiedzy na różne gałęzie.

Wymówiliśmy oto ten wyraz „społeczny”. W ten sposób znajdujemy przejście naturalne do trzeciego charakterystycznego rysu pedagogiki J. Deweya.

* * *

3. Pedagogika ta — powiedzieliśmy — jest *społeczna*.

Ta jej społeczna dążność zda mi się koniecznym następstwem jej charakteru funkcjonalnego. Można by powiedzieć, że pedagogika ta jest podwójnie funkcjonalna. A mianowicie — z jednej strony, ponieważ osobnik jest członkiem społeczeństwa, należy go do tego przygotowywać, aby mógł spełniać pożyteczne *funkcje* w tym wielkim ustroju, którego część stanowi. A jakżeż dać mu tutaj lepsze przygotowanie, niż gdy go się umieszcza w warunkach środowiska, odwołujących się do jego instynktów społecznych? Jest to podstawowe twierdzenie Deweya. Lecz takie wychowanie społeczne można by usprawiedliwiać jeszcze innemi względami: jeśli się mianowicie pragnie wychować dziecko, biorąc pod uwagę naturalne wa-

¹⁾ O powyżej przytoczoną pracę o „Psychologii liczb”, starającą się zreformować „zdurniewający i ogłupiający sposób”, w jaki uczy się zazwyczaj arytmetyki.

runki jego życia, to przecież pierwszą rzeczą będzie zapewnić mu warunki życia społecznego, boć to jest właśnie normalne środowisko, bez którego ono obejść się nie może.

Czy jednakże szkoła zdolna jest stworzyć dziecku społeczne środowisko, jak widzimy, podwójnie dla niego konieczne? Według Deweya niewątpliwie tak, jest zdolna; a swe zapatrywania na tę sprawę rozwija on w słynnej pracy p. t. „School and Society“¹⁾ oraz w ostatnim szkicu niniejszego tomu, zarówno jak zresztą i w większości swych prac pedagogicznych, bo koncepcja społeczna przenika cały jego system i prawie się nie da odłączyć od jego koncepcji funkcjonalnej. Niewątpliwie szkoła i może i powinna dać dziecku społeczne warunki życia — tembardziej, że wskutek pewnych nowych okoliczności, jakie przyniosła z sobą nasza cywilizacja, dziecko jest wolne od całego szeregu zajęć rodzinnych, pociągających za sobą odpowiedzialność osobistą, jako to pomaganie rodzicom, udział w robotach domowych i polnych; a to właśnie stwarzało dla niego ongi środowisko, sprzyjające powstawaniu w niem instynktów społecznych. Dziś ustrój przemysłowy, w którym żyjemy, zburzył ten stan rzeczy—życie rodzinne zanika, a rodzice, sami zajęci po za domem, nie mogą wdrażać do pracy dzieci. Jest więc rzeczą konieczną za-

¹⁾ Wyszło w New-Yorku w r. 1900 i miało odtąd wiele wydań. Zawiera trzy studia: pierwsze o „Szkołę i postępie społecznym“ przełożono na francuski w „Education“ z czerwca 1909 r.; drugie nosi tytuł „Szkoła i życie dziecka“; trzecie — „Marnotrawstwo w wychowaniu“.

stąpić dziecku to zanikłe życie społeczne, a zrobić to musi szkoła.

Ale po temu trzeba, by zerwała z starami błędami; aby, rozsadzając ciasne ramy scholastyczne i średniowieczne, w których tkwi wciąż jeszcze, wprowadziła do swego programu lekcje, będące nie *nauką* jakiegoś przedmiotu specjalnego, lecz, że tak powiemy, okazją do życia praktycznego oraz społecznego. Wtedy dopiero szkoła stanie się „wspólnotą w miniaturze, społeczeństwem w zarodku”; działalność uczniów przestanie zwracać się wyłącznie — jak dzisiaj — *w stronę nauczyciela* (dla nauczyciela uczą się dzieci lekcji, jemu je wydają i t. d.) zacznie natomiast kierować się *w stronę wspólnoty*. Uczniowie będą współdziałali z sobą, będą jeden drugiemu pomagali; a karność, której będą się musieli z konieczności poddawać, będzie dla nich wówczas nie tym przepisem barbarzyńskim, narzuconym z zewnątrz niezbyt wiadomo po co, z przyprawą gróźb przeróżnych dla tych, którzy mu nie zechcą ulegać, lecz stanie się „poprostu czemś nieodzownem do osiągnięcia pewnego celu”, a celem tym będzie tutaj możliwość i łatwość wspólnej zbiorowej pracy. Miejsce karności narzuconej zajmie karność, naturalnym trybem rzeczy przyjęta dobrowolnie, ponieważ zjawi się ona jako narzędzie, ułatwiające działanie i zaoszczędzające wysiłków.

A jakiż rodzaj pracy nadaje się najlepiej do takiej wspólnoty, do współdziałania wzajemnego, gdzie każdy gra swą partję w koncercie ogólnym? Oczywiście *praca ręczna*; ją też chciałby Dewey uczynić ośrodkiem życia szkolnego — większość zaś innych

nauk stałaby się środkami pomocniczymi do niej i ciągnęłaby z tej sytuacji wielkie dla siebie korzyści, gdyż nabierałaby przez to mimowoli wartości funkcjonalnej, wartości instrumentalnej, zdolnej zapewnić im znaczenie w oczach dzieci.

Czytelnicy, obznajmieni choć cokolwiek z tem, co się dzisiaj w pedagogice dzieje, poznają z łatwością w tej koncepcji Deweya słynną „Arbeitsschule“, którą głosi w Niemczech zupełnie od Deweya niezależnie p. G. Kerschensteiner, znany dyrektor szkół w Monachjum, budząc ostatnio tak żywe dyskusje. I Kerschensteiner również pragnąłby widzieć w szkole ognisko życia obywatelskiego, społecznego—„Arbeitsgemeinschaft“— i dlatego żąda, aby zaczęto od przeobrażenia szkół książkowych (Buchsulen) na szkoły pracy (Arbeitsschulen). Nie mam tu na celu przeprowadzania parareli między systemami tych dwu wielkich pedagogów; zaznaczę jedynie, że p. Kerschensteiner, z zadowoleniem stwierdza w jednej ze swych prac, iż tak się szczęśliwie spotkał w poglądach z Deweyem; a takie spotkanie w dziedzinie pedagogji, gdzie drogi do celu są tak różnorodne, może nas wielką napęłnić otuchą!

Zresztą p. Dewey—jestem przekonany—znalazłby pod tym względem więcej współzawodników, niżby się przypuszczało. Napewno na przykład p. Jan Ligthart, genialny i tak sympatyczny wychowawca holenderski, podpisałby się bez zastrzeżeń pod jego koncepcjami. Pan Ligthart, który kieruje jedną ze szkół powszechnych w Hadze, nie jest teoretykiem; jego system, jeżeli można użyć tu tego wyrazu, powstawał krok za krokiem w ciągu długiego doświad-

czenia, które właśnie nauczyło p. Ligtharta, że lepsze wyniki osiąga się w wychowaniu za pomocą swobody, niż przymusu. Gdym zwiedzał w zeszłym roku (1912—Przyp. tł.) jego szkołę, zauważyłem nie bez zdziwienia, że uczniowie w ciągu jakiejś lekcji, na której mieli wykonać pewną pracę—bodaj że z geografji, schodzili niekiedy ze swych miejsc i rozmawiali między sobą, a nauczyciel nie robił im z tego powodu żadnych uwag.

— Pozwala się im tedy rozmawiać na lekcji? spytałem, oczywiście nie zgorszony, lecz tylko zdziwiony tem niespodziewanem wykroczeniem przeciw nietykalnemu dogmatowi „ciszy” na lekcji.

— Ależ naturalnie, odrzekł Ligthart. Gdy uczeń czego nie rozumie, wolę, aby się zapytał kolegi, niż nauczyciela lub mnie nawet.

Jest to zupełnie ten sam duch, co w „szkole-wspólnocie” Deweya. I Dewey również liczy na czynną współpracę uczniów, jako na jeden ze środków, mogących najlepiej zaprawić ich do przyszłej roli w społeczeństwie, i powstaje również na to zboczenie, jakim jest moralne, społeczne i umysłowe izolowanie każdego ucznia przez to, że mu się zakazuje „porozumiewania się” z sąsiadem. „Stało się przestępstwem dla dziecka w szkole — pomagać koledze w odrabianiu zadań!” wykrzykuje Dewey ze słuszną ironją¹⁾.

I oto dotarliśmy do samego rdzenia pedagogiki Deweya — chce on za pomocą prac ręcznych stworzyć w szkole atmosferę życia; chce, aby szkoła

¹⁾ „School and Society” str. 20.

przestała nareszcie być „ustrojem tak odosobnionym, tak odrębnym od zwykłych warunków i pobudek istnienia ludzkiego, że środowisko, gdzie mają się kształcić dusze dziecięce, jest właściwie tem miejscem, w którym najtrudniej w świecie nabyć można doświadczenia, będącego matką wszelkiej wiedzy, godnej swego miana”¹⁾.

Jeszcze tylko słówko o tych pracach ręcznych, których konieczność Dewey przedewszystkiem głosi. Ich cel — to chyba jasne — nie polega dlań wcale... i tutaj wypadłoby może zaznaczyć niejaką różnicę między jego poglądami a systemem p. Kerschensteinera, bardziej bezpośrednio utylitarnym — ich cel nie w tem spoczywa, aby robić z nich rodzaj „terminu” w rzemiosłach, mając na względzie jakiś określony zawód; nie, mają one tylko być „metodami życia”, to znaczy ośrodkami zaciekawienia nauką oraz czynnego badania, punktami wyjścia, skąd się doprowadza dzieci do urzeczywistnienia historycznego rozwoju człowieka²⁾.

Nie zdziwi nas przeto, iż p. Dewey, wprowadzając tutaj swój pogląd genetyczny, daje swym uczniom do rąk zrazu te właśnie materiały, któremi ludzkość posługiwała się w pierwotnych swych rzemiosłach, i że ich zapoznaje z zasadami mechanicznymi, wchodzącymi w grę przy materiałach tych obrabianiu.

¹⁾ „School and Society” str. 31.

²⁾ Jedna z uczennic p. Deweya, panna Kath. E. Dopp, biorąc asumpt z tej jego idei, ogłosiła w czterech uroczych tomach historję cywilizacji dla małych dzieci („The tree dwellers”; „The early-cave men”; „The latercave men”; „The early sea-people”, Chicago 1913).

Zaczyna od dawania uczniom surowców — lnu, bawełny, w takim stanie, w jakim dostarcza ich przyroda, wełny takiej, jaką strzyże się z grzbietu owcy; i oto już sposobność do wielu porównań tych trzech materiałów tkackich; dzieci przekonywują się same o trudnościach wydzielenia włókien i łądygi i oczyszczenia ich od ziarn, a sama ta żmudność pracy ręcznej pobudza ich wyobraźnię twórczą. I niebawem same wynajdują na nowo pierwszy przyrząd do gręplowania wełny, zrobiony z dwóch desek ze sterzącymi w nich gwoździami, i gotowe są przyjąć z zainteresowaniem wszystko, co prowadzi do udoskonalenia mechanizmu pierwotnej tej maszyny.

Tego rodzaju zajęcia, jak łatwo to zrozumieć, stanowią oprócz tego doskonały wstęp do wszystkich innych nauk: fizyka czy chemia, arytmetyka, geografia i historia znaczną mogą z nich odnieść korzyść. Ale przede wszystkim takie prace ręczne, zorganizowane na tak szeroką skalę, jak Dewey je pojmuje, mają tę nieocenioną zaletę, że dają dziecku poznać wartość pracy, jej **znaczenie** społeczne i ogólnoludzkie.

* * *

Może kto zechce powiedzieć na to, że są to utopje filozofa, niemożliwe do urzeczywistnienia w zwykłej praktyce życia. Byłoby to bardzo błędne! P. Dewey jest zbyt gorącym zwolennikiem czynu i doświadczenia, aby nie miał swych zasad poddać ich sprawdzianom. W r. 1896 założył on szkołę (dla uczniów od lat 4 do 16), będącą uzupełnieniem jego kursów teoretycznych na uniwersytecie Chicagoskim.

Wszystkie studia pedagogiczne, które Dewey odtąd ogłasza, nie są niczem innym, jak tylko owocem doświadczeń, w tej szkole poczynionych.

Mówiono niekiedy, że szkoła ta jest zastosowaniem pewnej liczby sztywnych, powziętych z góry zasad. P. Dewey gorąco oponuje przeciw tak mylnej interpretacji jego poglądów. Nie, z góry postawił on sobie tylko pewne zagadnienia, które rozwiązać należało, pewne hipotezy, które wypadało sprawdzić. Rzecz prosta, że rozkładem nauk kierowały określone idee wytyczne (jak np. hipoteza o tem, że pobudki instynktowne są wcześniejsze, lub że związek między nauczaniem faktów a czynnościami natury społecznej jest pożądany); ale raz jeszcze powtarzamy: były to raczej hipotezy do sprawdzenia, niż „zasady”, przeznaczone do zastosowania. A z punktu widzenia praktycznego sprawdzanie to nastęrczało wiele zagadnień rozmaitych, których nie dało się rozwiązać inaczej, jak za pomocą prób. Rozwiązywanie to pozostawione było faktycznie nauczycielom. „Prowadzenie szkoły, zarówno jak jej zarząd, wybór programów, plan zajęć oddano całkowicie do rąk nauczycieli; zasady i metody wychowania rozwinęły się dopiero stopniowo, nie były zaś narzucone zgóry, jak sztywne ramy. Nauczyciele brali za punkt wyjścia raczej zagadnienia, niż określone reguły, a jeśli posługiwano się i pewnemi rozwiązaniami, to dostarczyło ich właśnie nauczycielstwo szkoły”¹⁾.

¹⁾ Ob. Raport o trzech pierwszych latach istnienia „University elementary School”, ogłoszony w dodatku do „School and Society”.

Szkoła była więc naprawdę i w całym znaczeniu tego słowa *doświadczalną*. Ale w Ameryce, jak i u nas, rodzice przerażają się łatwo tem słówkiem „doświadczenie”, sądząc, że szkoła, w której się robi próby, jest czemś w rodzaju laboratorium, gdzie się dokonywa wywiskcyj! To też p. Dewey niezbyt się odważał używać w zastosowaniu do swej szkoły tego przymiotnika, szerzącego postrach...

Podstawę do nauczania dzieci od lat 6 do 10 stanowiły zajęcia stolarstwem, kuchnią, tkactwem i szyciem, a doświadczenie wskazało, że te rodzaje pracy najlepiej usuwają ową atmosferę szkolną, która sprawia, iż szkoła odseparowuje się tak szczer nie od życia realnego. Jednakże celem lekcyj było tak kierować temi czynnościami, aby nie odbywały się one na chybi-trafi bez ładu i składu, jak się to często dzieje przy podobnych zajęciach po za szkołą, lecz aby je przeciwnie organizować i systematyzować. Praktyka dowiodła, że taka koordynacja logiczna robót ręcznych jest jedną z rzeczy najtrudniejszych do urzeczywistnienia, ale też za to i jedną z najplodniejszych w dobroczynne skutki.

W początkach istnienia szkoły, uczniów różnego wieku jaknajbardziej ze sobą mieszano, co pozwalało obarczać starszych odpowiedzialnością za kierowanie młodszymi. Gdy szkoła się rozwinęła, stało się konieczne podzielić uczniów na rozmaite grupy. Grupowania tego nie opierano na zdolnościach szkolnych do pisania lub czytania, ale na podobieństwach w umysłowości, kierunku zainteresowań i bystrości umysłu. Z drugiej zaś strony starano się o to, aby uczniowie wchodzili w styczność z możliwie najwięk-

sza liczbą nauczycieli, aby ich przyzwyczajać do stosunków z osobami różnych usposobień i charakterów.

Co do karności, to dążnością było nadać życiu szkolnemu o ile możliwości pozór życia rodzinnego; udzielano więc uczniom jaknajwiększej swobody, a nigdy nie zaszkodziło to pracy. Powodzenie, jakie szkoła osiągnęła, widać z nieustającego wzrostu liczby uczniów: z 15 na początku podniosła się ona szybko do 100 po trzech latach! (O latach następnych brak mi danych). Szkoła trwała w ten sposób przez lat ośm aż do powołania p. Deweya na uniwersytet nowo-yorski; wtedy wcielono ją do pewnego innego zakładu. Jedyna w swym rodzaju, stanowi ona jedno z najbardziej interesujących wydarzeń w pedagogji współczesnej. Wiadomo nam wprawdzie, że przed jakimś 150 laty wprowadzono przy seminarjach pedagogicznych niektórych uniwersytetów w Niemczech szkoły aplikacyjne; ale to urządzenie tak rozsądne, rzecz szczególna, nie utrzymało się; dziś żyje ono jeszcze tylko w „Übungsschule” prof. Reina — a i ta szkoła, jeśli się nie mylę, jest raczej szkołą pokazów, niż właściwą „szkołą doświadczalną”.

Byłoby przeto rzeczą bardzo pożądaną, aby „University Elementary School” z Chicago znalazła jaknajwięcej naśladownictw.

Ale już czas, bym skończył—czytelnikowi spieszy się niewątpliwie—i zupełnie słusznie—usłyszeć słowa samego Deweya. Niech mi daruje, proszę, tę długą przedmowę, którą z pewnością nie odważyłbym się

obarczać tego tomu, gdybym nie przypuszczał, że tylko posiadając z góry pewną orientację co do całości dzieła J. Deweya, można odnieść z przeczytania prac jego maximum korzyści.

Edw. Claparède.

Genewa dn. 1 czerwca 1913 r.

1.

**Zainteresowanie i wysiłek
w związku z wychowaniem woli.**

Jest równie trudno wyosobnić jakieś zagadnienie pedagogiczne i roztrząsać je oddzielnie od innych, samo w sobie i dla siebie, jak i wyodrębnić jakiś problemat filozoficzny. Albowiem rozwiązanie każdego z nich zależy od rozwiązania całego szeregu innych, z niem związanych, niepodobna przeto rozważać osobno jakiegoś jednego tylko zagadnienia, nie narażając się przez to na zapoznanie w niem stron ważnych lub przeciwnie, na wprowadzenie do dyskusji, chyłkiem i bezwiednie, pierwiastków zagadnień mu pokrewnych. Tymczasem szczupłość miejsca lub brak czasu zmuszają nas niekiedy do ograniczania zakresu dociekań i poprzestawania na badaniu zagadnień oddzielnych samych w sobie. Wszystko, co można w takich razach zrobić — to zastosować metodę, która przynajmniej zdoła zwrócić uwagę na poruszane zagadnienia, oraz wskazać główne związki między zagadnieniami temi a tematem rozpraw.

Trudność powyższa jest szczególnie wielka, gdy chodzi o zagadnienie zainteresowania. Ostatnie jest

w bardzo ścisłym stosunku z życiem wzruszeniem z jednej strony, z drugiej zaś — łączy się z życiem umysłem przez swe związki a może nawet tożsamość — z uwagą. Stąd wyjaśnienie zainteresowania, gdyby miało być naprawdę wyczerpujące, wymagałoby rozwinięcia całego systemu psychologii uczuć, psychologii poznania, ich wzajemnych stosunków, oraz ich łączności — lub też braku łączności ich — z wolą.

Nie mogę przeto mieć nadziei, abym w tym szkicu zdołał uczynić coś więcej, jak tylko unaocznić ważne punkty zagadnienia; jeśli zaś wyniki moich poszukiwań nie spotkają się nawet z powszechnem uznaniem, to może przynajmniej wskażą zagadnieniu jego właściwe miejsce i ułatwią przyszłe rozprawy na ten temat.

Rozpatrując zainteresowanie z punktu widzenia wychowawczego mamy właśnie najwięcej danych do osiągnięcia rzeczywistej zgodności zapatrywań na nie. Jeżeli uda nam się wykryć zasadę ogólną, któraby wskazywała miejsce i wyjaśniała rolę zainteresowania w wychowaniu, zyskamy podstawę mniej lub więcej pewną, która posłuży nam za punkt wyjścia do psychologicznej analizy zainteresowania.

A w każdym razie wytkniemy granice, których dyskusja psychologiczna tutaj przekraczać nie powinna. Uczyniwszy to, omówimy krytycznie stanowiska, jakie wobec zagadnienia zainteresowania zajmowano ongi, w historii, i obecnie. Wreszcie będziemy mogli wrócić z wynikami tych naszych dochodzeń psychologicznych i krytycznych do sprawy

wychowania i zwłaszcza rozpatrzyć bliżej kształtowanie się charakteru moralnego.

1.

Na pierwszy rzut oka daremną wydaje się rzeczą oczekiwać od wychowawców w kwestji zainteresowania zgody, choć jaki taki pożytek przynoszącej. Uderza nas tutaj przede wszystkim właśnie głęboka sprzeczność, dzieląca pod tym względem różne szkoły pedagogiczne. Z jednej strony nam mówią, że zainteresowanie jest kluczem do całego nauczania i wychowania, że nauczyciel powinien dbać przede wszystkim o to, aby uczynić przedmiot swój tak dla uczniów interesującym, iż wzbudzi i przykuje do siebie ich uwagę. Z drugiej strony utrzymują, że chcąc, aby wysiłek miał znaczenie naprawdę wychowawcze, musi on być wywołany przez jakąś przyczynę zewnętrzną po za osobnikiem i, że kierować się zasadą zainteresowywania, jest to rozpraszać uwagę dziecka i moralnie je osłabiać.

Wysłuchajmy w tym sporze obu stron: zwolenników i wysiłku i zainteresowania. Na korzyść ostatniego przytaczają, że jest ono jedyną rękojmnią uwagi: gdy nam się uda zainteresować ucznia jakąś grupą faktów albo myśli, możemy być zupełnie pewni, że skieruje na nie swą energję i przyswoi je sobie; a dalej: jeżeli do wyrobienia w dziecku jakiegoś przyzwyczajenia moralnego lub sposobu postępowania wezwiemy na pomoc zainteresowanie, możemy być również głęboko przekonani, że jego działalność zwróci się w tym kierunku; lecz jeśli

te rzeczy będą dla niego obojętne, nie możemy ani trochę ręczyć, co dziecko w danym wypadku uczyni. Zresztą doktryna karności — mówią — zbankrutowała. Nonsensem jest przypuszczać, że dziecko osiągnie wyższy stopień wyrobienia umysłowego i moralnego, pracując niechętnie, niż oddając się działalności, która je interesuje i w którą wkłada całą duszę.

Teoria wysiłku utrzymuje naogół, że uwaga dowolna (fakt spełniania czynności nieprzyjemnych i dlatego właśnie, że są nieprzyjemne) powinna mieć pierwszeństwo przed uwagą mimowolną, samorzutną.

W praktyce teoria wysiłku, powiadają, nic nie znaczy. Gdy dziecko wie, że praca jest jego obowiązkiem, spełnia ją tylko pod przymusem. Znieście ten przymus zewnętrzny, a uwaga dziecka zwróci się natychmiast ku temu, co je interesuje. Dziecko, wychowane w myśl zasad teorii wysiłku, nabywa tylko zdumiewającej wprawy udawania zajętego rzeczami mało je interesującymi, gdy tymczasem myślą i wszystkimi siłami duszy jest gdzieś indziej. W rzeczywistości teoria ta sama sobie przeczy. Psychologicznie jest niemożliwością sprawić, by ktoś coś robił, nie będąc tem zupełnie zainteresowany. Teoria wysiłku podstawia więc tylko na miejsce jednego zainteresowania drugie. Zastępuje normalne zainteresowanie się przedmiotem nauki przez spawane: przez strach przed nauczycielem albo nadzieję nagrody. Typem charakteru, urobionego według zasad tej teorii, jest charakter, który Emerson opisuje na początku swego szkicu p. t. „Compensation”.

Poświęcajcie się narazie — za te poświęcenia będziecie mogli później pozwolić sobie na ten większy egoizm; albo: gdy dziś będziecie dobrzy (a dobry oznacza tutaj: zdolny do skupienia uwagi na tem, co go zupełnie nie obchodzi), to za to w bliższej lub dalszej przyszłości będziecie mieli tem więcej przyjemności i korzyści, to znaczy wolno wam będzie być wówczas złymi.

Teorja wysiłku utrzymuje, że ma za wynik kształcenie silnych charakterów; ale w praktyce tych nadzwyczajności jakoś wcale nie stwierdzamy. Wychowują nam albo ludzi ciasnych, fałszywie pobożnych, upartych i głuchych na wszystko, co nie jest ich ideałem i ich przesadną wiarą; albo też ludzi przygasłych, zmechanizowanych, ocieżalonych, bo ich pozbawiono soków żywotnych samorządnego zainteresowania.

Wysłuchajmy teraz drugiej strony. Życie, mówią zwolennicy wysiłku, pełne jest rzeczy nieinteresujących, któremi jednak trzeba się pomimo to zajmować. O ile ktoś nie nauczy się zawczasu oddawać się pracy bez specjalnego zainteresowania, o ile się nie wdroży do zwracania uwagi na pewne fakty jedynie dlatego, że tak trzeba, nie oglądając się na zadowolenie, któreby można ewentualnie stąd osiągnąć, to, gdy się zetknie z poważną stroną życia, nie starczy mu charakteru i zostanie złamany lub porzuci walkę. Życie jest rzeczą za dostojną, aby je poniżać do poziomu przyjemności, mającej na celu tylko nasze zadowolenie i interesy osobiste. Wymaga ono przeto ciągłego ćwiczenia w nas zdolności do wysiłku i wyrabiania przyzwyczajeń, pozwalają-

cych zadośćczynić jego poważnym wezwaniom. Wszelki inny sposób postępowania osłabia charakter i czyni z człowieka coś bezbarwnego i ślamazarnego, lub też utrzymuje go w stanie całkowitej zależności moralnej i sprawia, że ma chęć tylko do zabaw i rozrywek.

A niezależnie od kwestji przyszłości, odwoływać się zamłodu ciągle do zainteresowania jest to podniecać dziecko, bawić je wciąż czemś nowem. Jest to niweczyć ciągłość jego działalności. Wszystko staje się dla niego wtedy grą, zabawą. Energja się rozprasza, zjawia się nadmierne podniecenie. Wola nigdy nie staje do czynu. Całe wychowanie ma za cel jedyny — zwabić i zabawić; całe jest więc zewnętrzne. Wszystko podaje się dziecku posypane cukrem; uczy się ono zawczasu odwracać się od tego, co nie jest sztucznie w rozrywkę przystrojone. Dziecko zepsute, które robi tylko to, co lubi robić — oto nieunikniony wynik teorii wychowania przez zainteresowanie.

A i dla umysłu teoria ta jest równie niebezpieczna, jak dla charakteru moralnego. Uwaga nie zostaje tutaj nigdy skierowana ku rzeczom ważnym, podstawowym. Zwraca się tylko na ponętne szaty, w które je przybrano. Tymczasem, jeśli jakiś fakt jest niezajmujący albo nieprzyjemny, to trzeba mu jednak prędzej czy później spojrzeć w oczy i zobaczyć go takim, jakim jest. Przybierać go w błyskotliwą maskę nie znaczy to dać go dziecku poznać zbliska, bezpośrednio. Dwa i dwa — to cztery. Jest to goły fakt, który należy ująć w jego własnej treści. Przez to, że się go pooplata w zajmujące opo-

wiaŝtki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabędzie o nim pojęcia dokładniejszego ani prawdziwszego. Myli się ten, kto sądzi, że dziecko zainteresuje się w ten sposób stosunkiem między liczbami. W rzeczywistości uwagę jego zajmą te zabawne obrazki, któremi stosunek ów przesłonięto, i tylko te obrazki zostaną mu w głowie. Teorja ta obala przeto sama siebie. Lepiej byłoby od samego początku oznajmić bez ogródki, że pewnych rzeczy trzeba się nauczyć, nawet, gdy są bardzo mało zajmujące, i że można to zrobić tylko jednym sposobem — odwołując się do wysiłku, do tej władzy wewnętrznej działania, bezwzględnie niezależnej od podniet zewnętrznych. Co więcej, postępując w ten sposób, wyrabia się w dziecku karność, przyzwyczajenie do poważnego patrzenia na życie — rzecz, która się dziecku w przyszłości bardzo przyda.

Staralem się wyłożyć poglądy obu przeciwnych obozów tak, jak je znajdujemy nietyko we współczesnych dyskusjach na ten temat, ale i w sporach, sięgających Platona i Arystotelesa. Chwila zastanowienia wskazuje nam natychmiast, że w polemice tej silną stroną każdego z przeciwników jest nie to, co który w teorii swej twierdzi, lecz to, czemu w teorii przeciwnej zaprzecza. Siła każdej teorii leży w jej przeczeniach raczej, niż w twierdzeniach. A jak wiadomo, jest zjawiskiem stałym i niejednokrotnie wprost zadziwiającem — istnienie pewnej wspólnej zasady bezwiednie kładzionej u podstawy teoryj pozornie zupełnie przeciwnych. Zasadę taką nietrudno odnaleźć i tu, w rozbieżnych teoryjach zwolenników zainteresowania i wysiłku.

Twierdzenie w obu teoriach tożsame polega tu na tem, że przedmiot lub myśl, które „ja” ma opanować, cele, do których ma zmierzać, czynności, które ma wykonywać, są w stosunku do niego czemś zewnętrznem. Właśnie dlatego, że pojmuję się przedmiot do opanowania lub cel do osiągnięcia przez „ja”, jako coś zewnętrznego, trzeba je dla niego czynić zajmującemi, trzeba je otaczać sztucznemi podnietami i przyciągać ku nim uwagę za pomocą fikcyj. I zupełnie tak samo — właśnie dlatego, że umieszczono przedmiot ów po za obrębem „ja”, trzeba się odwoływać do władzy czystej woli, do zdolności czynienia wysiłków dla dziecka wstrętnych. Ale prawdziwą zasadą zainteresowania jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością a chęcią w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedniość, zgodność; zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie mógł urzeczywistnić. A jeśli tak jest, to nie ma się już po co uciekać do łaskawych usług woli ani starać się czynić rzeczy dla dziecka interesującemi. Teorja wysiłku oznacza, jakżeśmy to widzieli, pewnego rodzaju zdwojenie uwagi, któremu odpowiada rozpad umysłowy i moralny charakteru. Błąd zasadniczy tej teorji polega na utożsamianiu ćwiczenia i wychowywania woli z pewnemi czynnościami i wynikami natury zewnętrznej. Ponieważ dziecko jest zajęte jakąś pracą i ponieważ udaje mu się osiągnąć w niej to, czego się po niem spodziewają, przypuszcza się, że wykonywa ono istotnie pewien wysiłek woli i że rozwijają się w niem okre-

ślone przyzwyczajenia umysłowe i moralne. Ale w rzeczywistości ćwiczenie woli nie wyraża się w oznakach zewnętrznych, a tworzenia nawyków moralnych nie można utożsamiać ze zdolnością osiągania pewnego wyniku na zamówienie. Wola nie objawia się w dziedzinie uwagi, gdy brak ducha, pobudek i skłonności, ożywiających pracownika.

Przypuśćmy, że dziecko jest całkowicie zajęte — stwierdzamy to — uczeniem się tabliczki mnożenia, i może odpowiadać na pytania, które mu zadaje nauczyciel. Ten wina sobie, że oto tak dobrze rozwinął w uczniu wolę i że mu wszczepił tak zbawienne przyzwyczajenia umysłowe i moralne. A jednak kwestja wychowania moralnego tego ucznia nie jest dopóty rozwiązana, dopóki nie wiemy, czem był on zajęty wewnętrznie, w jakim kierunku zwracały się przeważnie jego uwaga, uczucia i skłonności wtedy, gdy był ową pracą swą zajęty. Jeżeli mu się ona tylko ciężarem zdawała, wtedy jest rzeczą pewną, że psychologicznie dziecko nabiera tu właśnie przyzwyczajenia rozdawania uwagi; uczy się kierować oczyswe, uszy, usta ku treściom, które mu zalecają, tak aby je sobie wrazać w pamięć, a jednocześnie jego wyobrażenia, wyzwajac się z tej mechanicznej pracy, ulatują ku temu, co przedstawia interes życiowy dla jego rozwijającego się organizmu.

Wychowanie moralne jest istotne i całkowite dopiero wtedy, kiedy bierze w rachubę ten podział uwagi i liczy się z jego doniosłością moralną. Nieuchronnem następstwem wychowania, pozwalającego umysłowi dziecka błądzić po ścieżkach fantazji, bywa rozwijanie się uwagi czysto mechanicznej w sto-

wunku do pracy, uważanej za obowiązkowe zadanie do odrobienia.

Władze samorządne dziecka, jego potrzeba realizowania w czynie własnych swych popędów nie dać się niczem przytłumić. Jeśli okoliczności zewnętrzne są tego rodzaju, że dziecko nie może w pracy swej dać ujścia tym siłom instynktownym, jeżeli ma poczucie, że przez tę pracę nie może się wyrazić, wypowiedzieć, uczy się ono wówczas w jakiś zgoła cudowny sposób udzielać na zewnątrz akurat tyle uwagi, ile potrzeba, aby zaspokoić wymagania nauczyciela, a część swej energii duchowej rezerwować dla siebie, aby móc iść drogami, jakie mu kreślą jego potrzeby wrodzone. Nie twierdzę, aby ten tryb wychowania wcale nie kształcił woli — utrzymuję tylko, że wychowanie moralne zależy od wyrobienia nawyków uwagi wewnętrznej.

Gdy winszujemy sobie karności, którą zdobyli nasi uczniowie, i oceniamy ją miarą ich zdolności do powtórzenia lekcji, którą usłyszeli, zapominamy wówczas uronić jednocześnie łzę nad tą nieswornością i anarchją, która się wkradła do ich najgłębszej natury przez to, że ta szła za popędem swych własnych kaprysów, za bezładnemi natchnieniami chwili lub dawnych doświadczeń. Wydaje mi się rzeczą niemożliwą twierdzić, że wychowywanie wewnętrznych wyobrażeń jest mniej ważne, niż wychowywanie zewnętrznych przyzwyczajzeń do działania. Rozpatrywane z punktu widzenia moralnego, nie zaś wyłącznie i wąsko praktycznego, pierwsze okaże się przeciwnie nieskończenie ważniejsze. A trzeba by nie wiedzieć o tem, jak się odbywa praca w więk-

szości szkół, aby móc przeczyć, że uczniowie nasi nie nabierają w nich stopniowo nałogu rozdawania swej uwagi. Ten podział uwagi wraz z towarzyszącym mu rozkładem charakteru jest tak częsty, że może doprawdy obrzydzić nauczanie. Byłoby to bardzo pożałowania godne; jest natomiast rzeczą dla pedagoga pożyteczną widzieć jasno rzeczywistość i zdawać sobie sprawę z rezultatów, które się niechybnie otrzymuje, gdy się podnieca uwagę, nie uprawiając w czyn tego, co stanowi jej istotę.

Ten sam rozbrat pomiędzy „ja” a przedmiotami nauki, który przypuszcza t. zw. teoria wysiłku, stanowi również podstawę t. zw. teorii zainteresowania. Jeśli zachodzi konieczność stwarzania dopiero zainteresowania *dokoła* jakiegoś przedmiotu lub myśli, to właśnie dlatego oczywiście, że myśl ta czy przedmiot nie są dla dziecka same przez się interesujące. Co więcej, posługując się tą metodą wychowywania, nie udaje się uczynić naprawdę zajmującymi rzeczy, które nie były niemi. Usiłując to zrobić, odwołano się tylko prosto do zamięłowania przyjemności. Podniecono dziecko w pewnym kierunku, spodziewając się, że przez to, w tym właśnie okresie podniecenia, przyswoi ono sobie pewne rzeczy, które go zgoła nie pociągają. Ale są dwa rodzaje przyjemności. Jest przyjemność, która towarzyszy działalności. Spotyka się ją wszędzie, gdzie „ja” znajduje dla się całkowity wyraz. Jest to energia, która w czyn się zmienia i jednocześnie sama się sobie uświadamia. Ten rodzaj przyjemności zostaje zawsze wchłonięty przez samą działalność. Nie posiada w świadomości istnienia niezależnego.

Jest to rodzaj przyjemności, który towarzyszy prawowitemu zainteresowaniu. Wytwarzają go same potrzeby organizmu. — Drugi rodzaj przyjemności powstaje przez zetknięcie się z podniętą. Jest wynikiem naszej zdolności odbierania wrażeń. Występuje pod wpływem bodźca zewnętrznego. Zainteresowujemy się czemś i powiadamy, że mamy przyjemność. Ten rodzaj przyjemności można wyodrębnić od towarzyszących mu zjawisk psychicznych. Istnieje on w świadomości sam przez się, jako przyjemność, a nie tylko, jako przyjemność działania.

Gdy wychowawca czyni rzeczy interesującemi dla wychowywanego, wchodzi w grę właśnie ten drugi rodzaj przyjemności. Korzysta się tu z faktu, że podniecenie jakiegoś narządu jest zawsze, w pewnej mierze przyjemne. Przyjemności tej użyto, aby zapęłnić przedział, jaki dzieli „ja“ czynne od danego przedmiotu, nic go nie obchodzącego.

I tutaj wynikiem, jaki się osiąga, jest podzielenie się energii wewnątrz „ja“ Tam, gdzie chodzi o wykonanie pewnego wysiłku nieprzyjemnego, podział ten jest z wysiłkiem jednoczesny. W drugim wypadku następuje później. Zamiast tego, aby działalność czysto mechaniczna i zewnętrzna towarzyszyła działalności wewnętrznej, ku innemu celowi skierowanej, występuje tutaj pewnego rodzaju oscylacja między podnieceniem a apatią. Dziecko przechodzi naprzemian od nadmiernego pobudzenia do bezwładu. Można to stwierdzić w niejednym ogródku dziecięcym. A co więcej, to podniecanie jakiegoś organu — oka, ucha — stwarza stałą potrzebę coraz to nowych podnięt. Obudzić apetyt oczu albo uszu na

czucia przyjemne jest równie łatwo, jak przyzwyczaić zmysł smaku do pewnych potraw. W ogródkach dziecięcych można znaleźć wychowanków, tak czujących potrzebę podniecania się za pomocą jaskrawych kolorów i przyjemnych dźwięków, jak pijak — potrzebę swego kieliszka wódki. Tem się właśnie tłómaczy roztargnienie i trwonienie energii, tak charakterystyczne dla pewnych dzieci, oraz ich całkowite uzależnienie od pobudek z zewnątrz,

Zanim pokusimy się o analizę jeszcze bardziej psychologiczną tego zagadnienia, streścimy dotychczasowe nasze rozważania. W wychowaniu prawdziwe zainteresowanie tak się określa: Przy zainteresowaniu prawdziwem „ja” utożsamia się z daną myślą lub przedmiotem; zainteresowanie takie oznacza, że „ja” znalazło w tym przedmiocie albo myśli środek do wypowiedzenia się. Wysiłek — w znaczeniu, w jakim się go przeciwstawia zainteresowaniu — przypuszcza odłączenie świadomości od faktu, który ona ma ująć, lub czynności, którą ma wykonać. Następstwem tego odłączenia jest walka między dwiema działalnościami w duszy. Wytwarza się przez to nawyki mechaniczne, uwidoczniające się w działalności zewnętrznej, w której jednakże ducha czynnego działalności wewnętrznej nie ma, i które wobec tego są bez wartości. Wewnętrznie stwarza się przyzwyczajenie do włączęgi umysłowej, szeregi myśli pozbawionych celu, bo nie zmierzających do żadnej określonej działalności, któraby je skupiała. A znów zainteresowanie — w znaczeniu, w jakim się je przeciwstawia wysiłkowi — oznacza poprostu podniecanie narządów zmysłów, któremu

towarzyszy przyjemność i które pociąga za sobą z jednej strony zmęczenie nerwowe, z drugiej — nieuwagę.

Lecz, gdy się dostrzega w dziecku istnienie władz, możliwości, które proszą się o rozwój i urzeczywistnienie, narzucając się nam na punkty oparcia, abyśmy im zapewнили normalne funkcjonowanie i abyśmy je ujęli w karby, — wtedy się rozporządza mocną i pewną podstawą do ugruntowania na niej dzieła naszego wychowania. Wysiłek normalnie sam się zjawia, gdy się tym władzom daje wolną rękę i zapewnia im wzrost i rozwój. A tak postępując i działając na owe popędy w sposób do nich zastosowany, osiąga się, jako wynik wychowania, tę powagę ducha, tę uwagę i skupienie myśli, zwróconej na cel określony, które wytwarzają mocne i stałe przyzwyczajenie do oddawania całej swej osoby na usługi wysokich zamierzeń. I ten wysiłek nigdy się nie wyradza w uciążliwy przymus, w napięcie nerwowe, szkodliwe i daremne, bo go przepaja zainteresowanie, bo „ja“ oddaje mu się całkowicie.

2.

Dochodzimy do drugiego naszego tematu — do psychologii zainteresowania. Roztrząsania poprzednie nam wskazały, że są tu następujące punkty do wyjaśnienia: stosunek zainteresowania do pragnienia i przyjemności z jednej strony, a z drugiej — stosunek jego do myśli i wysiłku.

Określmy pokrótce zainteresowanie. Zwraca się ono do naszej istoty czynnej; ma w sobie coś w ruch wprawiającego, porywającego, dynamicznego;

nie jest bezwładnem, statycznym uczuciem dla danego przedmiotu. Następnie ma ono charakter przedmiotowy. Powiadamy np. o kimś, że posiada wiele zainteresowań; mówimy o jego zainteresowaniach handlowych, miejscowych i t. d. Utożsamiamy jego zainteresowania z jego interesami i zajęciami. Zainteresowanie nie ma więc celu swego samo w sobie, jak uczucie, ale się zawsze wiąże z jakimś przedmiotem, motywem, celem. Na trzecim miejscu wymienić należy jego charakter podmiotowy; oznacza on, że nasza istota wewnętrzna nadaje przedmiotom pewną wartość. Wreszcie zainteresowanie posiada i swą stronę wzruszeniową podobnie, jak przedmiotową i podmiotową. Wszędzie, gdzie mamy zainteresowanie, spotykamy i wzruszenie.

Takie oto są różne strony i składniki zainteresowania. Ośrodkiem stanu, tą nazwą oznaczanego, zda się być to, że człowiek zainteresowany czuje się wciągnięty, podbity i ogarnięty całkowicie przez działalność, której przypisuje pewną wartość. Etymologia słowa „interes“: *inter-esse* naprowadza nas na myśl, że zainteresowanie znosi odległość pomiędzy świadomością przedmiotów a wynikami jej działalności; jest narzędziem organicznej ich łączności¹⁾.

¹⁾ Prawda, że wyrazów „*interes*, *zainteresowanie*“ używa się w różnych znaczeniach. Mówi się o *interesie* w przeciwstawieniu do *zasad* oraz o *zainteresowaniu* lub *interesie* osobistym na oznaczenie pobudek mniej lub więcej egoistycznych; ale te dwa znaczenia nie są tutaj ani jedynymi ani miarodajnymi. Można by nawet postawić co do nich pytanie, czy nie stanowią one tylko przekreślenia albo zwężenia prawowitego sensu wyrazu „*interes*“. Jakkolwiek rzecz ta się ma, zdaje mi się, że spór, który powstał o ten termin, pochodzi stąd, iż jedni używają go w jego znaczeniu szerokim, gdy tymczasem inni widzą w nim tylko równoznacznik egoizmu.

Wróćmy do różnych cech zainteresowania, któreśmy dopiero co wymienili, i zbadajmy je bardziej szczegółowo.

1) Charakter czynny, siła poruszająca zainteresowania jest odbiciem dążności, popędów, potrzeb samorzutnych ustroju żyjącego. Popędy nie istnieją nigdy w stanie całkowitego rozproszenia, w obojętnej równowadze. Są zawsze zróżnicowane i zwrócone w mniej lub więcej swoistym kierunku. Stara powiastka o osle, postawionym pomiędzy dwiema wiązkami siana, jest powszechnie znana, ale mało kto zdaje sobie sprawę z jej zupełnej niemożliwości. Gdyby „ja” było wyłącznie bierne i obojętne, gdyby zawsze, jak ów osioł właśnie, czekało tylko na bodziec zewnętrzny, byłoby zawsze bezsilne i osioł umarłby z głodu między dwoma zapasami żywności. Lecz błędem jest przypuszczać, że „ja” znajduje się w podobnym stanie równowagi. W rzeczywistości jest ono zawsze w trakcie robienia czegoś, w stanie napięcia, na drodze ku czemuś. Osioł, słowem, zawsze obraca głowę ku jednej z dwóch wiązek. Żadne połączenie natury czysto fizycznej nie jest zdolne wywołać stanu psychicznego, w którym działałyby na niego z jednakową siłą dwa bodźce przeciwne.

Istotę zainteresowania naturalnego stanowi właśnie ten charakter samorzutny, impulsyjny wszelkiej działalności organicznej. Zainteresowanie podobnie, jak i popęd, nie potrzebuje żadnego bodźca zewnętrznego. Sam fakt doboru popędów sprawia, że w każdej chwili—jeżeli tylko świadomość nasza nie jest uśpiona, lecz czuwa—jesteśmy w ten czy inny sposób czemś zainteresowani. Brak całkowity zainte-

resowania lub też stan doskonałej równowagi w rozkądzie zainteresowań są mitem, jak ta powiastka o ośle, przez scholastykę wymyślona.

Drugi błąd, poważne mogący mieć następstwa, polega na przypuszczaniu, że pomiędzy popędami a „ja” istnieje jakiś odstęp. Pojmuje się popędy, jako siły, na „ja” działające, spierające się o nie z sobą i ciągnące je każda w swoją stronę; uważa się „ja” za istotę bierną, poruszającą się tylko pod ich wpływem. W rzeczywistości zaś popęd i „ja”—to jedno; połączone są ze sobą w porywie naprzód, w ruchu.

2) Zainteresowanie wiąże się zawsze z jakimś przedmiotem. Artystę interesują jego pendzle, jego farby, jego technika; kupca — podaż i popyt, obroty handlowe. Weźcie, jaki chcecie, przykład zainteresowania, a przekonacie się, że z chwilą, gdy z niego wyłączymy czynnik przedmiotowy, zainteresowanie znika, sprowadza się do czysto podmiotowego uczucia.

Lecz popełnilibyśmy błąd, przypuszczając, że zainteresowanie tkwi naprzód w przedmiocie i że to on dopiero pobudza „ja” do działalności. Płótno, pendzle, farby interesują malarza jedynie dlatego, że pomagają mu odkryć w sobie już istniejące zdolności artystyczne. Podobnie też niema nic w kółku lub kawałku sznurka, co by mogło zainteresować dziecko, o ile przedmioty te nie budzą w niem jakiegoś instynktu lub popędu już czynnego i nie dostarczają mu sposobności do rozwinięcia go. Liczba 12, jako goły fakt, nie budzi najmniejszego zainteresowania, lecz staje się zajmująca, jako środek wprawienia w ruch energii lub ukrytych pragnień, gdy jest pomocna do zrobienia skrzynki lub wzięcia komuś

miary. Ta sama zasada rządzi, choć w różnym stopniu, najbardziej technicznymi wiadomościami z nauk przyrodniczych lub historii. Wszystko, co ułatwia działalność naszego umysłu, co go posuwa naprzód, tem samem jest dla nas wewnętrznje interesujące.

3) Przechodzimy do podmiotowego, wzruszeniowego charakteru zainteresowania. Pojęcie wartości jest o tyleż podmiotowe, co i przedmiotowe. To znaczy, że przypuszcza i jakieś uczucie, nietylko przedmiot, uznany za wartościowy. Oczywiście nie można uczucia tego określić inaczej, niż mówiąc, że dana osoba ma świadomość wartości. To poczucie wartości odnajdujemy wszędzie, gdzie występuje zainteresowanie.

Podstawę psychologii zainteresowania można więc sformułować w sposób następujący: Zainteresowanie jest pierwotnie formą działalności „ja” lub jego ewolucji, wprawiającą w ruch ukryte skłonności. Rozpatrując działalność tę pod względem jej treści, pod względem tego, co wytwarza, mamy do czynienia z myślami, rzeczami, i t. d.—z czemś przedmiotowym. Rozważając ją, jako wyraz samego „ja”, które się w niej uzewnętrznia i samemu sobie uświadamia, mamy do czynienia ze stroną wzruszeniową, z poczuciem podmiotu. Aby więc wyjaśnić zainteresowanie w jego całokształcie, należy widzieć w niem działalność „ja” o treści umysłowej, uświadamiającą się samej sobie dzięki?poczuciu wartości.

Są wypadki, kiedy „ja” uzewnętrznia się w sposób bezpośredni, odruchowy, gdy zdąża naprzód samorzutnie, bez ukrytych myśli. Nie żąda nic więcej, jak tylko tej czynności, którą jest zajęte i która je

zadowała. Celem *jest* ta jego czynność terażniejsza, a środków nic dla niego nie dzieli od zamiaru, ani w czasie ani w przestrzeni. Ten charakter przybiera wszystko, co jest zabawą, a wszelka ocena czysto estetyczna zbliża się do tego typu ezewnętrzniania się „ja”. W zabawie i rozkoszowaniu się artystycznym doświadczenie aktualne absorbuje całe „ja”, które nie odczuwa wówczas potrzeby wyjścia po za moment terażniejszy. Dusza dziecka, grającego w piłkę, i dusza artysty, w symfonię wsłuchanego, rozwierają się całkowicie pod wpływem rzeczywistości bezpośredniej.

Możnaby powiedzieć, że zainteresowanie tkwi tu całe w przedmiocie, na zmysły działającym, ale należy skrzętnie uwzględniać podawany przez nas sposób interpretacji tego twierdzenia. Przedmiot istnieje tu dla świadomości tylko dopóty, dopóki wchodzi do działalności „ja”. Dla dziecka piłka *jest jego zabawą* i zabawa jest piłką. Muzyka istnieje tylko dzięki upojeniu słuchowemu, którego dostarcza—o ile jest mowa o zainteresowaniu bezpośredniem i estetycznym. Mówi się często, że to przedmiot przyciąga uwagę i przez swe własności wewnętrzne sprawia, że powstaje w duszy zainteresowanie się nim. Jest to psychologicznie niemożliwe. Rzucająca się w oczy barwa, piękny dźwięk, które interesują dziecko, są same fazami jego działalności organicznej. Powiedzenie: dziecko zwraca uwagę na barwę—nie oznacza bynajmniej, że ono udziela samego siebie czemuś zewnętrznemu, ale raczej, że wykonywa pewną czynność, wynikającą z obecności tej właśnie barwy. Jego własna działalność wewnętrzna do tego stop-

nia rozpręża i rozpościera jego „ja”, że aż czyni ono wysiłek, aby dalej trwała.

Z drugiej strony spotykamy zainteresowanie pośrednie, nie wprost powstające, lecz zapożyczone, inaczej: techniczne. W tym wypadku, rzeczy obojętne lub nawet same w sobie nieprzyjemne stają się zajmujące przez stosunki i związki, które wytwarzają, a których-żeśmy przedtem nie byli świadomi. Niejeden student zasmakował w matematyce, która mu zrazu była wstrętna, skoro się przekonał, że pewne teorie matematyczne są pomocne przy budowie maszyn. Teoria muzyczna lub technika palcowania, które same przez się nie są zupełnie dla dziecka zajmujące, mogą je zainteresować, gdy zda sobie sprawę, że dzięki nim lepiej wyrazić zdoła swą miłość muzyki. Wszystko zależy więc od stosunków, w jakich pozostaje przedmiot do naszego „ja”, od tego, czy odwołuje się on i w jaki mianowicie sposób do jego dążeń potencjalnych; kiedy małe dziecko widzi tylko pierwszy plan we wszystkim, — rosnąc, staje się zdolne rozszerzać swój widnokrąg i rozpatrywać wartość jakiejś czynności, przedmiotu lub faktu już nie tylko samych w sobie, lecz jako części składowych większej całości. Jeśli ta całość do niego należy, będąc jednym ze sposobów wyrażania się jego własnej działalności, wówczas różne części, które ją składają, stają się dla niego przez to samo interesujące.

Tu, ale też tylko tu, zjawia się uprawniony pomysł, że można „czynić rzeczy zajmującemi”. Mało jest doktryn tak demoralizujących, jak — wzięta dosłownie — ta doktryna przeciwników zainteresowania,

którzy utrzymują, że nauczyciel powinien *najpierw* wybierać przedmioty nauczania i dopiero *następnie* zainteresowywać nimi uczniów. Jest to uświęcać dwa oczywiste błędy: z jednej strony, czynić z wyboru przedmiotów nauczania sprawę zupełnie niezależną od zainteresowań dzieci, a więc i od ich potrzeb i czynności; z drugiej—sprowadzać wychowanie do tego, aby się stawało tylko pracownią sztucznych środków, zawsze mniej lub więcej zewnętrznych i powierzchniowych, do przykuwania uwagi dziecka. W rzeczywistości zaś, pedagogiczna zasada zainteresowania wymaga, aby przedmioty już same przez się wybierać, uwzględniając przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności, oraz—jeżeli dziecko nie dostrzega lub nie ocenia należyście tego związku — aby nauczyciel przedstawił mu i podał nowe wiadomości w sposób, pozwalający dziecku zrozumieć ich doniosłość i konieczność oraz zobaczyć, co je łączy z jego potrzebami. Uczynić jakiś nowy przedmiot naprawdę interesującym i pożytecznym udaje się tylko wtedy, *kiedy się osiągnie to, że dziecko, wobec niego postawione, uświadomi sobie w związku z nim samo siebie;* to jest istotny sens teorii, tak często paczoniej zarówno przez zwolenników swych, jak i przeciwników.

Innymi słowy, oto jakie zagadnienie należy rozwiązać: Czy pomiędzy rzeczami a umysłem istnieje stosunek, który mógłby służyć za powód do uwagi? Nauczyciel, zatrzymujący w klasie po lekcjach ucznia, który nie umiał tego dnia geografii, odwołuje się do zainteresowania pośredniego ¹⁾. Dać klap-

¹⁾ Utrzymywano przy mnie poważnie, że nieraz dziecko, zatrzymane w klasie po lekcjach, zainteresowało się arytmety-

sa w głowę za błąd w prozodji jest też sposobem zainteresowywania subtelnościami łaciny. Podarunek, obietnica życzliwości nauczyciela, przyrzeczenie promocji albo nadzieja z bogacenia się i zajęcia stanowiska w świecie — są to wszystko zainteresowania tej samej kategorii. Wszystkie one są pochodne, a ich wartość oceniać winniśmy, kierując się następującym prawidłem: Do jakiego stopnia zainteresowanie jest przychepione z zewnątrz lub podstawione na miejsce jakiegoś innego? W jakiej mierze ten nowy motyw, to odwołanie się do umysłu przyczynia się do wyjaśnienia, do nawiązania stosunków pomiędzy umysłem a przedmiotami, które go bezpośrednio nie interesują. Albowiem chodzi przecież o ustanowienie związku pomiędzy pewnymi środkami a celem, który osiągnąć chcemy. Przedmiot obojętny lub nawet niemiły staje się zajmujący z chwilą, gdy się w nim ujrzy środek, pozwalający osiągnąć cel, do którego „ja” zdąża, albo też, gdy zjawi się, jako cel, sprawiający, że środki, któremi się rozporządza, wprawione zostają dzięki niemu w ruch i przez to działalność „ja” się wzmacnia. W rozwoju normalnym jedno zainteresowanie nie tylko zewnętrznie związane jest z drugim, ale jedno drugie przenika, przesycza i zarazem przeistacza je przez to i nadaje mu nową dla świadomości war-

tyką lub gramatyką, o które przedtem nie dbało. To dowodzi, jak mówią, że karność jest skuteczna. Nie ulega wątpliwości, że spokój i skupienie umysłu oraz wyjaśnienia indywidualne, które nauczyciel mógł wtedy dać uczniowi, zdolne były sprawić, iż pod ich wpływem, powstał należyty związek między przedmiotem nauki a umysłem dziecka, które też w ten sposób przedmiot opanowało.

tość. Ojciec rodziny może mieć w porównaniu z kawalerem nowe pobudki do spełniania swej codziennej pracy; może odkryć w niej znaczenie, jakiego nie miała przedtem, i czerpać z niego energję i entuzjizm, którego pozbawiony jest kawaler, nie obarczony odpowiedzialnością za rodzinę. Lecz jeżeli tak nie jest, jeżeli ten ojciec traktuje swą pracę, jak konieczne brzemię, które dźwiga pod przymusem i tylko po to, aby otrzymać zapłatę, wtedy rzeczy się mają zupełnie inaczej. Środki i cel są wówczas rozłączone, są daleko od siebie, nie przenikają się; pracownik widzi w trudzie swoim karę, której uniknąć byłoby dlań z korzyścią. Nie może więc skupić na niej całej swej uwagi, oddać się jej bez zastrzeżeń. Dla tego, kto myśli o swej rodzinie, każdy etap jego pracy jest, że tak powiemy, tą myślą przepojony. Zewnętrznie, fizycznie praca i rodzina są istnościami od siebie dalekimi; psychicznie, dla świadomości mają tę samą wartość i tworzą jedną całość. Ale tam, gdzie chodzi o pracę, będącą przymusem i ciężarem, środki i cel są równie oddzielone w świadomości, jak w czasie i przestrzeni. To, co jest prawdą w przykładach, przez nas przytoczonych, jest prawdą zarówno i o każdej próbie „uczynienia rzeczy interesującemi“ z pobudek zewnętrznych.

Weźmy inny przykład: stworzenie dzieła sztuki. Rzeźbiarz, dajmy na to, ma swój cel, swój ideał. Aby go wcielić w życie, musi przebrnąć przez cały szereg kolejnych etapów, które same przez się nie mają tej, co cel, wartości. Musi kuć, ciosać, modelować, spełniać czynności, z których żadna nie rea-

lizuje bezpośrednio pomyślanego przezeń idealnego kształtu, a każda wymaga wydatku energii. Ale ponieważ środki te są mu niezbędne dla osiągnięcia idealnego celu, zainteresowanie, które w tym celu się kryje, przenika również każdy z tych koniecznych czynów. Każdy model, każde uderzenie dłuta ma tyleż wartości, co i skończone dzieło sztuki, i dlatego właśnie pochłania uwagę artysty. Gdyby nie było tu tego utożsamienia środków z celem, wynik osiągnięty nie byłby dziełem sztuki, nie miałby wartości artystycznej, i mielibyśmy prawo wnioskować, że artysta nie jest zainteresowany swym ideałem. Albowiem rzeczywiste zainteresowanie się ideałem wywołuje równie silne zainteresowanie się wszystkimi warunkami pośredniczącymi, które pozwalają ideał ten wcielić.

Przejdźmy teraz do zagadnienia stosunku pomiędzy zainteresowaniem a pożądaniem i pomiędzy zainteresowaniem a wysiłkiem. I pożądanie i wysiłek, w prawowitem znaczeniu tych terminów, są fazami zainteresowania pośredniego. Są współwzględne, nie zaś przeciwstawne. I jedno i drugi istnieją tylko wtedy, kiedy „ja“ stawia sobie cel daleki. Gdy energia działa na własny rachunek, wysiłek i pożądanie nie istnieją. Przypuszczają bowiem oba stan napięcia wewnętrznego, wytworzony przez przeciwieństwo ideału, do którego się dąży, i warunków, w których można go osiągnąć. To napięcie nazywa się *wysiłkiem*, gdy rozpatrujemy sytuację od strony konieczności zmienienia tego stanu rzeczy, aby go uzgodnić z naszym ideałem. Patrzymy wtedy na proces wewnętrzny z punktu widzenia idei, myśli, zadając

sobie pytanie, jak ją urzeczywistnić. Przeciwnie, napięcie to nazywa się *pożądaniem*, gdy myślimy o siłach wewnętrznych, które się urzeczywistnienia tego domagają, które rwą się naprzód, aby go dokonać i myśl w czyn zamienić: rozpatrujemy wtedy proces z punktu widzenia środków, którymi rozporządzamy do osiągnięcia ideału. Ale i w jednym i w drugim wypadku, są zawsze do pokonania jakieś trudności i zawsze też trwa stale działalność wewnętrzna, która się im przeciwstawia. Tem, co właśnie odróżnia pożądanie od nieokreślonych pragnień, 'od mdłych aspiracji, jest wysiłek i wszelkie pożądanie budzi się dopiero na dźwięk jego dzwonu.

Omawiając różne strony i cechy zainteresowania, można kłaść nacisk bądź na cel, do którego się dąży, na myśl wytyczną, bądź też na środki do jego osiągnięcia, a więc brać pod uwagę albo stronę umysłową albo wzruszeniową procesu psychicznego. Cel ma w sobie dążność do urzeczywistnienia się, do pokonania przeszkód — stąd obecność poczucia wysiłku. Władze zaś ducha mają skłonność do prowadzenia walki dopóty, aż się wypowiedzą całkowicie i osiągną swój odległy cel — stąd obecność *pożądania*.

Mówi się często, iż żądza jest czemś ślepem i bezładnem. Widzi się w niej funkcję, która nie ma innego celu, jak tylko zaspokoić samą siebie, nie oglądając się na okoliczności i zainteresowania „ja” ludzkiego. W tych okolicznościach żądza jest tylko odczuwaną, lecz nie poznawaną. Działa niezależnie od całości, która ją warunkuje; nie jest inteligentna ani racjonalna. Kończy się na trwonieniu

energji jedynie. Każda namiętna żądza zużywa znaczną ilość energii fizycznej i psychicznej, i gdy jednostka nie jest świadoma celu, do którego zmierza jedna z jej funkcyj, jedno z jej pożądań, wtedy nic ostatniemi nie kieruje i energja zużywa się na los szczęścia, pod naciskiem bodźców przypadkowych. Organizm wyczerpuje się wówczas, nie osiągając nic przedmiotowego ani pozytywnego. Nieład i wzburzenie nie stoją w żadnym stosunku do osiąganych rezultatów. Przelotne zadowolenie przy pobudzeniu i wyładowaniu energii: — oto wszystko, co daje stan podobnego podniecenia.

Pomiędzy ślepą żądzą zwierząt niższych a takimiż zachceniemi człowieka różnica jest wyraźna. U zwierząt żądza, choć ślepa i celów swoich nieświadoma, jednakże zmierza ku nim dzięki pewnego rodzaju harmonji przedustawnej w strukturze zwierzęcia. Strach jest dla niego bodźcem do ucieczki lub ukrycia się: gniew sił mu dodaje do napaści lub obrony. Jest rzadką bardzo rzeczą, aby u zwierząt czucia spowodowywały kiedy zupełnie nadaremny wydatek energii. Co zaś się tyczy ślepych żądz człowieka, to przeciwnie, rzecz trzeba, że większość z nich wymaga dopiero przystosowania, aby móc mu oddawać usługi trwałe i regularne. Nie ulega wprawdzie wątpliwości, że strach i gniew mogą być człowiekowi pożyteczne, jak są pożyteczne dla zwierzęcia, lecz trzeba je potem wychować odpowiednio, gdy tymczasem u zwierząt osiągają one swój cel i bez tego. Właściwem zadaniem gniewu jest niewątpliwie mścić przeszkody na drodze do urzeczywistnienia ideału, ale u dziecka

pewien stopień gniewu pozostawia przeszkodę nie-
tkniętą, i co więcej, wyczerpuje organizm. Ślepe
uczucie musi przeto przybrać formy racjonalne,
a potem jednostka działająca musi uświadomić
sobie swój cel i kontrolować siły, które uczucie
w niej rodzi.

Tak więc, aby „ja“ mogło uzewnętrzniać się
w sposób skuteczny i prawidłowy, trzeba ostatecznie,
aby miało świadomość celu i środków, którymi roz-
porządza. Za każdym razem, gdy odczuwa jakąś
trudność skoordynowania ich z sobą, „ja“ doświadcza
wzruszeń. Za każdym razem, gdy z jednej strony
zjawia się myśl, odpowiadająca jakiemuś celowi lub
przedmiotowi, a z drugiej — popędy i nawyki
czynne budzą się ze skłonnością do natychmiasto-
wego ogniskowania się wokół tej myśli, powstaje
w duszy wzburzenie i zamęt, który z punktu widze-
nia psychicznego jest wzruszeniem. Jest to fakt
dobrze znany, że z chwilą, gdy nawyknienie osta-
tecznie się utworzy, pierwiastek wzruszeniowy znika.
Ale jeżeli wtedy znieść cel, do którego nawyknienie
to już się przystosowało i kazać mu nagle służyć
innemu celowi, wzruszenie natychmiast zjawia się
nanowo. Działalność „ja“ jest w stanie napięcia,
ale nie może się rozwinąć, gdyż brak jej poprze-
dniego celu, a do nowego, niezwykłego dla niej,
który jej przedkładają, nie może się zwrócić odrazu,
sama przez się. Stąd powstaje walka pomiędzy
nawykniem a celem, popędem a myślą, środkami
a zamiarem. Ten stan napięcia i walki stanowi zasa-
dniczą cechę charakterystyczną wzruszenia.

Jak tedy łatwo spostrzec, zadaniem wzruszeń jest dostarczać nam pewnej dodatkowej ilości energii w krytycznych okresach życia. Gdy następuje nam się cel nowy i nieznany, trudny do osiągnięcia, naturalnym naszym odruchem jest zaniechać dążenia do niego. Lecz często właśnie nowość tego celu czyni go w naszych oczach ważnym i doniosłym. Poniechać go byłoby rzeczą zbyt poważną, a może nawet zgubną. Wtedy sama ta trudność przystosowania się do niego sprawia, że się budzą popędy i nawyki, wzmacniające zdolności i zasoby jednostki działającej. Wzruszenia przeto walczą w sposób, pobudzający energję naszego „ja” z tem, co jest zbyt nowego w nieprzewidzianych sytuacjach.

Zwykły stan duchowy polega na równowadze między pierwiastkiem wzruszeniowym a ideałem. Jeżeli pierwszy jest nadto rozpierzchły, jednostce działającej brak sił sprawczych. Jeżeli przeciwnie, jest zbyt potężny, jednostka nie jest zdolna opanować siłami, które się w niej zbudziły; w mniejszym lub większym stopniu traci nad sobą panowanie; daje się ponieść własnemu wzburzeniu; popada w stan, gdy ślepe uczucia tryumfują.

Pożądanie nie jest tem samem, co popędy lub ślepe uczucia. Od żądz zwierzęcej różni się tem, że jest zawsze mniej lub więcej świadome swego celu. Ten, kto pożąda, zdaje sobie sprawę z przedmiotu swego pożądania, i ta świadomość wzmacnia w nim dążności czynne, dodaje bodźca środkom niezbędnym potem, aby pożądanie zaspokoić. Lecz jeśli pożądanie nie jest tylko popędem, nie stanowi też ono z drugiej strony stanu czysto umysłowe-

go. Gdy jakiś przedmiot występuje w świadomości tylko jako poprostu przedmiot, nie pobudzający do działania, wówczas zajmuje w duszy miejsce wyłącznie estetyczne i teoretyczne. Zrodzi w nas conajwyżej jakieś dobre chęci lub nieokreślone uczucie życzenia sobie czegoś, lecz nie istotne pożądanie, które zawsze jest czemś czynnem.

Rzeczywisty pożytek moralny z pożądania jest tedy ten sam, co i ze wzruszenia, którego pożądanie jest zresztą tylko pewną szczególną fazą. Jego rola w życiu duchowem polega na tem, że dodaje bodźca środkom koniecznym do osiągnięcia jakiegoś celu, który bez niego pozostawałby w sferze czystej kontemplacji estetycznej lub teorii. Pożądania nasze stanowią dowód, że pewne cele, pewne idee mają nad nami władzę. Wyraża się w nich nasza siła charakteru, zdolność do działania. Świadczą o szczerości naszego ideału, gdyż rzekomy cel, który nie budzi żadnego pożądania, jest złudą i dowodzi, że nasza istota moralna cierpi na dyssocjację, na zgubną obłudę.

Trzeba więc osiągnąć równowagę pożądań, aby zrobić z nich czynnik naszego rozwoju duchowego. Pożądanie bowiem dąży nieustannie do samozniszczenia. Będąc energją, rozwiniętą potem, by służyć za środek, pożądanie dąży do wypowiedania się na własny rachunek, niezależnie od swego celu. Jest ono niecierpliwe, działa zapośpiesznie i pozostawione bez dozoru, nic jak tylko podnieca nadmiernie. Nie wystarcza przeto, by oglądanie przed oczyma duszy jakiegoś ideału wyzwoliło instynkty i wprawiło w ruch nawyknienia, — potrzeba jeszcze, aby świat

domość celu do osiągnięcia trwała w duszy i wtedy, gdy zjawi się już podniecenie i aby mogła kierować energją działającą.

Oto w jaki sposób powinniśmy ujmować stosunki pomiędzy przyjemnością i pożądaniem. Nie ulega wątpliwości, że pożądanie zawiera w sobie zawsze pierwiastek mniej lub więcej przyjemny, w tej mierze właśnie, w jakiej „ja” ma świadomość celu, który mu pozwoli znaleźć dla się wyraz. Cel ten bowiem jest sam przez się zadowoleniem, i wszystko, co go w ognisku świadomości stawia, budzi w nas uczucie przyjemne. Użyteczność psychologiczna przyjemności tej polega na tem, że nadaje ona celowi taką rład „ja” władzę, iż „ja” staje się zdolne życzyć sobie i uskuteczniać praktyczną jego realizację. Przyjemność normalnie jest więc narzędziem, lecz można ją sprowadzić z drogi istotnej użyteczności i sprawić, że będzie służyła tylko zadowoleniu. Zamiast pozostać środkiem, stanie się wówczas celem. Moralne puszczanie sobie luzem cugli nie ma innej przyczyny, jak takie właśnie złe zużytkowywanie przyjemności. ^

Lecz — powiedzą nam tutaj — niebardzo widzimy związek pomiędzy poprzedniami wywodami a psychologją zainteresowania. Otóż właśnie nasza analiza pożądań prowadzi nas wprost do kwestji zainteresowania bezpośredniego. Albowiem pożądanie normalne jest w istocie tylko wypadkiem poszczególnym tego właśnie typu zainteresowania. Stan równowagi pomiędzy popędami z jednej — a myślą lub celem z drugiej strony osiągnąć można tylko wtedy, gdy cel w dostatecznej mierze interesuje nasze „ja”

aby uprzedzić zbyt gwałtowny wydatek niepotrzebnej energii wzruszeniowej i tak nią kierować, że będzie zawsze i bez przerwy podlegała celowi, który osiągnąć mamy. Trzeba, aby zainteresowanie, przez cel obudzone, przenosiło się również na każdy ze środków. Siła wzruszeniowa w stanie czynnym—oto zainteresowanie; a można też jeszcze określić je mówiąc, że jest to popęd, funkcjonujący jako środek do urzeczywistnienia ideału, w którym „ja” wyraz dla siebie znajduje.

Zainteresowanie się czemś uśmierza pożądanie i w karby je ujmuje. Bo pożądanie zbyt gwałtowne, jak wstręt nazbyt silny, niszczy samo siebie. Myśliwy-nowicjusz tak się rwie do tego, by coś upolować, ten cel go tak ponosi, że aż go pozbawia nieodzownego tutaj nad sobą panowania, i zapaleniec strzela na chybi-trafi. Myśliwy doświadczony ma również w tem interes, by strzelać do zwierzyny, ale jest zdolny skupić to zainteresowanie swoje całkowicie na każdym ze środków, które mu pozwolą ten cel osiągnąć. Tem, co go wyłącznie zajmuje, nie jest już tylko myśl trafienia, lecz myśl o koniecznych potem kolejnych etapach. Utożsamia on środki z celem, pożądanie przeszło u niego w zainteresowanie pośrednie. Ideał, że się tak wyrazimy, jako czysty ideał, już nie żyje, lecz zmartwychwstaje w każdej ze zdolności, kórami „ja” rozporządza.

Rozpatrywaliśmy dotąd procesy, za pomocą których „ja” uzewnętrznia się w sposób pośredni, mając na względzie przedewszystkiem środki. Wypada nam z kolei zająć się zagadnieniem celów.

To, żeśmy tak obszernie kwestję poprzednią rozpatrzyli, pozwoli nam obecnie na zwięzłość — omówimy pośpiesznie kwestję pochodzenia i funkcji celu albo ideału.

Przedewszystkiem więc, co do swego pochodzenia, ideał bywa normalnie projekcją, rzutowaniem naszych władz czynnych. Nie powstaje w próżni ani nie zostaje do „ja” wprowadzony z zewnątrz. Nie jest niczem innem, jak tylko naszymi władzami czynnymi, gdy one się starają uświadomić same sobie i zrozumieć, jaka jest ich rola stała i jakie znaczenie ostateczne w całokształcie życia psychicznego (nie zaś — jako tylko faktów oderwanych i chwilowych). Słowem, ideał—to popęd, świadomy samego siebie, popęd, który sam siebie interpretuje, oceniając się według możliwości, które w sobie mieści.

Stąd płynie jego funkcja. Gdyby pochodzenie ideału było niezależne od władz czynnych, niepodobniestwem byłoby zrozumieć, w jaki sposób mógłby on wywoływać czyn. Byłoby wówczas brak zupełnie czynności psychicznej, koniecznej do przetworzenia tego czystego ideału w konkretną rzeczywistość. Ale właśnie dlatego, że ideał stanowi projekcję tej czynności psychicznej, przetłomaczoną na język umysłowości — dlatego jest zawsze niechybnie myślą — siłą. Jest pobudką zarówno, jak i ideałem.

Innemi słowy, gdy ideał działa, jako pobudka, jako motyw, stoimy wobec tego samego faktu, który dopiero co stwierdziliśmy przy przetwarzaniu pożądanego na zainteresowanie pośrednie. W ostatnim wypadku zajmowaliśmy punkt widzenia środków, w pierwszym — punkt widzenia celu. Dopóki ideał

nie staje się motywem działania, dowodzi to, że jeszcze nie jest ostateczny. Zachodzi wówczas konflikt ideałów. „Ja” waha się pomiędzy dwoma celami pożądanymi i możliwymi, z których jeden odpowiada pewnemu zespołowi jego władz czynnych, a drugi—innemu zespołowi popędów i nawyknień. Myśli jego i refleksje nie zbiegają się w jednym punkcie; „ja” nie odnalazło jeszcze samo siebie, nie wie dokładnie, czego chce. Pracuje dopiero nad znalezieniem dla siebie wyrazu i próbuje naprzemian to tego, to owego ze środków do wyrażenia się. Dążenie do jednego tylko ideału, do jedynego celu świadczy, że „ja” znalazło swą jedność ekspresji. Dopiero w tym momencie ideał, nie znajdując już więcej opozycji, zaczyna realizować się konkretnie. Staje się motywem czynu. Zainteresowanie, które budzi, endosmotycznie przesiąka do popędów i nawyknień, przekształcając je na cele teraźniejsze. Zainteresowanie, związane z popędami i przyzwyczajeniami, przenikniętemi przez ideał — oto, czym jest motyw.

Wysiłek normalny jest właśnie tą dążnością ideału do urzeczywistnienia się — jego walką o to, by stać się motywem. Ideał próżny treści i formalny — to ten, którego nie nasunęły, nie zrodziły czynne władze osobnika. Ponieważ brak mu własności dynamicznych, nie może przeto stwierdzić samego siebie, nie może stać się motywem, źródłem czynu. Ale kiedy ideał stanowi istotnie projekcję, przekład na język rozumowy ukrytych sił naszego „ja”, wówczas dąży do tego, aby się uzewnętrznic, nie zraża się przeszkodami i usiłuje nawet z przeszkód tych

uczynić narzędzia, sprzyjające jego konkretnemu urzeczywistnieniu. I właśnie w tej mierze, w jakiej się okazuje nieustępliwym w walce, jest naprawdę, nie tylko nominalnie, autentycznym ideałem, formą świadomą wyrazu psychiki jednostki.

Oto przykład, zasadę tę ilustrujący. Gdy kto nie spełni swego obowiązku i tłumaczy się z tego, wskazując na swe dobre chęci, albo je przedstawia, jako okoliczności łagodzące, co nadaje wówczas w naszych oczach wartość jego usprawiedliwianiu się? Badamy, czy ze strony jego intencji, jego ideału był czy nie wysiłek do zrealizowania się i czy przeszkody zewnętrzne istotnie nie pozwoliły mu zgoła urzeczywistnić się. Gdy nie było tych przeszkód nie do pokonania, wyciągamy stąd wniosek, że dana osoba zwodzi nas albo łudzi sama siebie. To, co nazywa dobrymi chęciami, są to w istocie tylko nieokreślone sentymentalne aspiracje, idee nie swoje, lecz pożyczone i konwencjonalne, nie mające istotnej nad jego „ja” władzy. Kamień probierczy żywotności jakiegoś celu, jego autentyczności tkwi w obstawianiu przy nim naprzekór przeszkodom.

Z drugiej strony, wysiłek, pojęty jako wyteżenie woli ku czemuś nieinteresującemu, jest anomalją, która się zdarza wtedy, gdy „ja” nie uzna celu, który mu narzucają, za formę, w której mogłoby znaleźć swój własny wyraz. Cel ten jest wówczas zewnętrzny w stosunku do „ja” i nie wzbudza w niem zainteresowania. Gdy wysiłek jest świadomy, stanowi to oznakę natężenia sztucznego, nienaturalnego, „ja” bowiem usiłuje wtedy osiągnąć cel, który nie jest jego częścią składową integralną. Natężenie to

wymaga podniety z zewnątrz, jest sztuczne i pociąga za sobą zawsze pewne wyczerpanie. W tych warunkach wysiłek nie tylko w niczem się nie przyczynia do wychowania moralnego, ale gra nawet rolę po prostu niemoralną. Jest bowiem niepodobieństwem wówczas odwoływać się do popędów czynnych i wytrwać w nich; aby popędy te w ruch wprowadzić trzeba więc uciekać się do motywów względnie niemoralnych, takich jak egoistyczny strach, obawa zwierzchności, przyzwyczajenie czysto mechaniczne albo pragnienie nagrody.

W ten sposób nietrudno jest spostrzec, że zarówno teorie, które posługują się, jako pobudką, przyjemnością, jak i teorie, które uciekają się do wysiłku sztucznego, praktycznie osiągają te same wyniki. Teoria wysiłku przypuszcza zawsze jakiś apel do przyjemności albo bólu, jako sprężyn czynu. A teoria przyjemności, przez swój brak celu wewnętrznego, któryby opanowywał siły psychiczne i kierował nimi, zmuszona jest nieustannie odwoływać się do czynników zewnętrznych, aby te siły wciąż słabnące podtrzymywać i podniecać. Jest to w moralności prawdą, aż nadto oklepaną, że nikt więcej wysiłków napróżno nie zużywa, jak ten, kto jedynie przyjemności szuka.

Wynik naszej analizy psychologicznej jest więc ten sam, co i wynik, któryśmy otrzymali, badając doświadczenia wychowawcy. Widzieliśmy tam, że wysiłki ostatniego, aby uczynić rzeczy interesującymi i złączyć jakąś przyjemność z faktami nudnymi same przez się, powodują u wychowywanego naprzemian stany nadmiernego podniecenia i apatii. Jest

to fakt doświadczalny. A psychologia wysiłku nas uczy, że branie sobie za cel przyjemności pociąga za sobą nieuchronnie z jednej strony wielki wydatek energii zbytecznej, z drugiej — bezładne energii tych trwonienie.

Obserwacja wskazuje wychowawcom, że gdy się odwoływać do „woli” wtedy, gdy „ja” zgoła się nie interesuje przedkładanym mu tematem, przyzwyczajają się uczniów do rozszczepiania uwagi i do mechanicznego spełniania obowiązków w sposób czysto zewnętrzny, gdy tymczasem wyobraźnia ich błąka się bez dozoru. Psychologowie znów uczą nas, że zainteresowanie się przez „ja” nasze jakimś przedmiotem lub celem oznacza, iż to „ja” znalazło drogę swą i potrzeby własne. W tym wypadku wysiłki, które „ja” podejmuje, są przed niem usprawiedliwione; wie ono wtedy, po co i dlaczego rozwijać ma energję — po to, aby osiągnąć cel, do którego wzdycha i który mu pozwoli wypowiedzieć się, wyrazić samo siebie.

W oczach wychowawcy wysiłek i zainteresowanie, gdy są normalne, reprezentują dwa procesy identyczne uzewnętrzniania się osobowości. Nasza analiza psychologiczna usprawiedliwia całkowicie ten praktyczny postulat wychowania.

3.

Dyskusje, jakie powstały na temat zainteresowania i wychowania woli, skupiły się dokoła teorii Kanta i Herbarta. Uwydatniono względne zasługi tych teoryj. O ile mogę sądzić, i jedna i druga, gdy się je ocenia w świetle naszych poprzednich

analiz, obie są sobie warte, żadna z nich bowiem nie jest zdolna wyjaśnić należycie ani zainteresowania, ani aktu woli.

Zarzuty, które postawić można teorji Kanta, sformułowali tak dokładnie Hegel i Schleiermacher w Niemczech, a Bradley, Green i Caird w Anglii, że nie mamy po co długo nad niemi się rozwodzić. Dla Kanta jedynym celem, jedynym przedmiotem pożądania jest przyjemność: pożądanie — to zawsze objaw egoizmu. Stąd należy świadomie i rozmyślnie wykluczyć pożądanie, jako motyw wychowania moralnego, i dać wychowaniu temu za jedyny cel i jedyny motyw: — prawo moralne w sformułowaniu rozumowem. Z tego celu wyższego należy wyłączyć wszelki cel poszczególny, jako empiryczny, a więc pozbawiony konieczności i powszechności prawd rozumu. Rozum staje się wówczas czemś czysto formalnem, próżnem wszelkiej treści.

Jest rzeczą zbyteczną wykazywać długo bezowność teorji, która wyklucza z szeregu motywów życia moralnego wszelki cel konkretny. Błądność takiej teorji odrazu bije w oczy. Jej wynik praktyczny: — to z jednej strony ubóstwienie dobrych chęci, jako dobrych chęci, z drugiej — obwieszczenie panowania praw sztywnych i niewzruszonych. Wychowawcy nic z tej teorji nie przychodzi, gdyż jego zadanie wcale nie na tem polega, by kazać dzieciom słuchać moralności oderwanej, a za motyw postępowania brać formalne prawo obowiązku. Ma on raczej osiągnąć to, aby zrozumieli, jakie wymagania stawia im moralność oderwana w poszczególnych konkretnych wypadkach życiowych, i wzbudzić w nich

dla tych poszczególnych ideałów zainteresowanie, które będzie sprężyną ich postępowania moralnego. A w tej pracy teoria Kanta w niczem nam nie pomaga. Wychowawca, któryby się nią posługiwał, to by tylko osiągnął, że zrobiłby ze swych uczniów istoty czułościowe albo pełne dumy. Napelniłby ich świadomością samych siebie, to prawda, lecz w sensie ujemnym, bo, choć byliby skłonni stać się ludźmi moralnymi, niewiele jednak zajmowałiby się swem postępowaniem w każdej z chwili poszczególnych.

Jeden czy dwa punkty teorii kantowskiej nastrecają mi pewne uwagi. Z jednej strony, teoria ta utrzymuje, że popędy i żądze ludzkie są źródłem zła moralnego, gdyż są egoistyczne. Dualizm zmysłów i rozumu, będący istotą kantowskiej teorii poznania, występuje również w jego krytyce woli. „Ja” jest u Kanta rozszczepione. Jedna z jego części zwraca się ku temu, co szczegółowe, druga — ku temu, co powszechne. Twierdzenia te nie znajdują usprawiedliwienia ani w biologji, ani w psychologji, ani w logice. W biologji — popęd i pożądanie nie są wyrazem poszukiwania przyjemności, ale wysiłku, który podtrzymuje i doskonali życie. W psychologji — popęd rozpatruje się zawsze, jako środek i narzędzie do jakiegoś celu. Przyjemność pochodzi z rozwiniętej działalności, a nie jest siłą, któraby ją popychała, ani jej ostatecznym celem. Logicznie — pierwiastek szczegółowy pojmować należy, jako swoisty sposób działalności danego organizmu; pierwiastek powszechny stanowi zasadę, łączącą to, co szczegółowe, w jedną organiczną całość.

Nadomiar, to jedyne zainteresowanie, o które nam Kant pozwala się ubiegać, jest zupełnie niezdolne do zaspokojenia potrzeb wychowawcy. Szacunek dla prawa moralnego — jedyna postać wzruszenia, znajdująca łaskę w oczach tego filozofa — stanowi niewątpliwie jedno z zainteresowań, które najpóźniej, ostatecznie zjawiają się w rozwoju moralnym dziecka. Spostrzeżenia nad rasą i osobnikiem aż nadto o tem świadczą.

Gdy się ma do czynienia z charakterem moralnym już ukształtowanym, można niewątpliwie odwoływać się i do tego zainteresowania natury specjalnej, mianowicie też w pewnych okresach krytycznych udręki moralnej. Ale pytanie, czy w olbrzymiej większości wypadków jest to pożyteczne; czy, nawet gdy chodzi o ludzi wyrobionych, dobrze jest im kazać wyraźnie uświadamiać sobie prawo moralne, czy nie na więcej zda się odwoływać się raczej do wartości celów, które osiągnąć pragną. Dla wychowawcy zresztą kwestja inaczej stoi. On nie pyta, jak i czem zdoła wpłynąć na charakter już uformowany i dla którego prawo moralne samo przez się już jakiś sens posiada. Stara się natomiast wyzyskać aktualne zainteresowania i odrębne cele dziecka tak, aby z czasem mogło się w niem rozwinąć poczucie prawa i jego wymagań, któreby wzmacniało i podtrzymywało charakter w momentach krytycznych, gdy zjawi się pokusa.

A znów herbartianizm na inne prawdy kładzie nacisk. Podkreśla przedewszystkiem rolę zainteresowania w działalności psychicznej. Zainteresowanie jest uruchomieniem, zbudzeniem osobowości. Gdy

„ja” jest zaspokojone, wówczas odczuwa przyjemność, i działalność umysłowa doznaje podniecia. Powtórze, według teorii Herbarta, zainteresowanie wywołują w nas same przedmioty, niezależnie od znaczenia, jakie posiadać mogą, jako środki do osiągnięcia pewnych określonych celów. Prawdziwe zainteresowanie jest więc zawsze bezpośrednie — tkwi całe w przedmiocie. Jest też mimowolne, to znaczy poprzedza wybuch pożądania, od którego nie zależy. Zainteresowanie pośrednie Herbart uważa naogół za niższe, nieczyste, właśnie dlatego, że ściąga się ono nie do samego przedmiotu, ale do mniej lub więcej odległych celów, a więc odgrywają w niem pewną rolę przyjemność i powodzenie. Wreszcie, zainteresowanie jest dla Herbarta środkiem, za pomocą którego można zaszczerpić w duszy pewne myśli i ich związki, i przez nie wpływać na postępowanie moralne dziecka.

Analiza psychologiczna, jaką herbartyzm przeprowadza, zdradza prawdziwy zmysł pedagogiczny, i, jeśli uwzględnić użytek, który czyni z terminu zainteresowanie pośrednie, nic w niej właściwie nie stoi w sprzeczności z naszą analizą. Ale gdy herbartyści zaczynają omawiać psychologję zainteresowania, zdarza im się nieraz przeczyć samym sobie.

Według psychologii herbartowskiej zainteresowanie nie jest właściwą czynnością psychiczną, ale produktem wzajemnego oddziaływania na siebie, akcji i reakcji wyobrażeń. Zainteresowanie jest pewnym szczególnym rodzajem uczucia, a wszystkie uczucia według Herbarta zależą od mechanizmu wyobrażeń. W dążeniu do usunięcia psychologii „władz duszy”

Herbart pozbawia popędy i uczucia ich pierwotnego i swoistego charakteru. Zainteresowanie staje się dlań wskutek tego tylko wynikiem, pochodną. Może ono jeszcze być celem, ale nie może już być środkiem, motywem w wychowaniu. Nie kieruje więcej myślami, wyobrażeniami — lecz jest ich bierną kreaturą.

Gdy wyobrażenie (*vorstellung*) wchodzi w pole świadomości, spotyka się z opozycją innych, przeciwnych mu wyobrażeń. Przez to, choć nie miało samo przez się żadnej siły, nabiera jej, dzięki presji, której z ich strony podlega; czyni bowiem wysiłek, aby się ostać. W tym ruchu naprzód i wstecz pewne wyobrażenia zlewają się z sobą; zdarza się, że nowe i dawne wyobrażenia się godzą. Temu zlewaniu się z sobą wyobrażeń (które stanowi istotę apercpcji) towarzyszy niejaka przyjemność; umysł czuje się lepiej, — skąd rodzi się pewne szczególne uczucie, będące nie czem innem właśnie, jak zainteresowaniem. A przeto zainteresowanie nie jest potrzebą posiadania tego lub owego wyobrażenia, lecz potrzebą odczuwania, że się w nas powtarza proces apercpcji, stapianie się w jedno nowego ze starem, przez co powstaje uczucie przyjemne. Zainteresowanie jest tylko potrzebą podjęcia na nowo działalności, w której „ja” uprzednio przyjemność znajdowało.

Innemi słowy, zainteresowanie nie ściąga się bynajmniej do *treści* wyobrażeń, nie zmierza zgoła do oceny ich wartości wewnętrznej, lecz zależy jedynie od mechanizmu ich akcji i reakcji; towarzyszy pro-

cesowi apercepcji samej w sobie, niezależnie od apercepowanych wyobrażeń.

I tu leży właśnie słaby punkt psychologji i pedagogiki herbartowskiej. Przypisują one wyobrażeniu rodzaj istnienia wewnętrznego, cechy czegoś gotowego, treść i bytowanie niezawisłe od poprzedniej działalności osobnika. Oddzielają wyobrażenia od popędów i czynności, będącej ich wynikiem, zupełnie w ten sam sposób, co i kantyzm. Żadna z tych doktryn nie umie wyjaśnić pochodzenia wyobrażeń, myśli, które wszak mają źródło w samorzutnej i konkretnej działalności; nie umie też zdać sprawy z funkcji wyobrażeń, która polega na tem, że myśli służą za przewodników dążeniom instynktownym.

Psychologja herbartyzmu jest psychologją nauczyciela, nie zaś dziecka. Jest naturalnym wyrazem poglądów i pojęć narodu, dla którego rzeczą ważną, o którą przedewszystkiem chodzi, jest autorytet i urobienie charakteru indywidualnego tak, aby ulegał powagom cywilnym i wojskowym. To nie psychologja narodu, który sądzi, że każda indywidualność sama w sobie nosi zasadę autorytetu i że ład społeczny polegać powinien na koordynacji raczej, niż subordynacji. niesprawiedliwością byłoby zapoznać doniosłość moralną, jaką Herbart przypisuje wytwarzaniu w duszy pewnych pojęć i pewnych ich połączeń. Jest on zdania, że można czynić opłakany użytek z wykształcenia czysto umysłowego. Lecz myśmy wykazali, że myśli się rodzą, aby prowadzić i określać bieg działania, aby mu dostarczać środków do uzewnętrzniania się w nowy sposób. Nasza pedagogja musi więc przedewszystkiem mieć to na

widoku, aby stawiać dziecko w warunkach, w których będzie ono czynić bezpośrednie doświadczenia; w ten sposób jego pojęcia będą się rozwijały stopniowo w działalności i za pośrednictwem działalności twórczej, budującej, pozytywnej. Właśnie bowiem w miarę tego, jak myśl jakaś stanowi projekcję dążeń instynktownych, jest ona dla ducha zjawiskiem ważnem, dynamicznem, interesującym.

Historja filozofji i psychologii przypomina nam zresztą, że teorie Kanta i Herbarta stanowczo są za wąskie. Czyż Platon i Arystoteles nie twierdzili, że „to, co się nazywa wychowaniem, jest ćwiczeniem szczególnie, które sprawia, iż wychowywany zaczyna kochać to, co powinno być kochane, i nienawidzić tego, co powinno być nienawidzone”? A znowu Hegel mówił: „Serce i wolę można zaspokoić tylko za pomocą tego, co powszechne w sensie umysłowym”. I mimo to ten sam Hegel pisał: „Popędy i skłonności przeciwstawia się niekiedy czystej i bezinteresownej moralności obowiązku dla obowiązku. Lecz popęd i namiętność jest dla działania tem, czem krew dla życia; są one nieodzowne dla każdego, kto chce naprawdę umiłować jakiś cel i zmierzać do jego urzeczywistnienia. Ideał powszechny, do którego każe nam dążyć moralność oderwana, ma w sobie coś pustego i martwego. Nabiera on wartości dla człowieka dopiero wtedy, gdy immanentnie się zawiera w jego życiu czynnem, gdy go *interesuje* i — zdolawszy przeniknąć go nawskroś całego — gdy go roznamiętnia.

4.

Pozostaje nam streścić całą powyższą naszą analizę z punktu widzenia wychowania.

Zainteresowanie a nauczyciel i uczniowie.

Mówi się często, że doktryna, opierająca wychowanie na zainteresowaniu, podstawia kaprys, pierwotne i beładne doświadczenie dziecka, na miejsce wyrobione i dojrzałego doświadczenia człowieka dorosłego. To, cośmy o tem powiedzieli, pozwala nam tę kwestję właściwie zrozumieć. Dziecko posiada od natury zainteresowania, zależne poczęści od stopnia osiągniętego przez nie rozwoju, poczęści od przyzwyczajzeń, których nabyło, i środowiska, w którym żyje. Zainteresowania te są stosunkowo nieukształcone, niestałe, przejściowe. A jednak zawiera się w nich to wszystko, do czego dziecko przywiązuje wagę: są one jedyną w niem potęgą, do której wychowawca może się odwoływać; stanowią punkt wyjścia, to co jest w dziecku czynne, przedsiębiorcze. Czyż więc wychowawca ma je brać za punkty dojścia, za coś ostatecznego, skończonego? Czyż ma się starać zaspokajać je i zachowywać takimi, jakie są? Oczywiście ani trochę! a tak, ktoby je w ten sposób chciał zużytkować, byłby najgorszym wrogiem teorii zainteresowania. Albowiem znaczenie zainteresowania polega całe na tem, *do czego ono dąży*, na nowych doświadczeniach, które umożliwia, na nowych władzach, które w duszy stwarza. W popędy i nawyknienia dziecka należy więc dopiero *wkładać sens*. Prawdziwym pedagogiem jest ten właśnie, kto dzięki wie-

czy swej i doświadczeniu zdoła dojrzeć w tych zainteresowaniach dziecka nietylko punkty wyjścia dla jego wychowania, ale funkcje pełne przyszłych możliwości i prowadzące do idealnych celów. Tu wchodzi w grę zainteresowanie takie, jak je opisał Herbart—więc przedewszystkiem zainteresowanie małego dziecka, lubiącego mówić o sobie i swych przyjaciółach, o swych przygodach i swych wielkich czynach. Dokąd zmierza to zainteresowanie? Jaki może być cel, do którego ono dąży? Potem przychodzi potrzeba bazgrania, rysowania domów, psów, przedmiotów, ludzi. A to zainteresowanie co za cel posiada? I t. d. Umieć odpowiedzieć na podobne pytania jest to nietylko znać psychologję dziecka, ale też zarazem uznać wysoką wartość mądrości człowieka dorosłego z jej wiadomościami historycznymi, z jej nauką i środkami sztuki, jakimi rozporządza. Programy szkolne ze wszystkimi swojemi subtelnościami i w całym swym bogactwie są odpowiedzią na pytanie: Co oznaczają siły, władze, które budzą się stopniowo w dziecku?

Aby dać dojrzeć pod swem kierownictwem upodobaniom i potrzebom dziecka, trzeba niewątpliwie czasu. Dochodzi się do tego tylko krok za krokiem. W praktyce wychowania liczy się dzień dzisiejszy, i trzeba, aby nauczyciel bezpośrednio dostrzegał, jaki użytek zrobić może z zainteresowania danej chwili. Tak więc z zajęcia się bazgraniem trzeba korzystać zaraz i nie zwlekając, wyciągnąć z niego wszystko, co się da dobrego, nie myśląc zwłaszcza o tem, że za lat dziesięć uczeń będzie kaligrafował lub prowadził książki; należy zużyć zainteresowanie to w ten

sposób, aby otworzyć przed niem nowe drogi i wyrwać je z jego stanu zaczątkowego. Można powiedzieć, że głównem zadaniem wychowawcy jest zużytkować to zainteresowanie i te nawyki tak, aby z nich uczynić coś pełniejszego, szerszego, lepiej uporządkowanego, lepiej ujętego w karby. A ten, kto umie w taki sposób zużytkować zainteresowanie, zawsze zachowa nad niem władzę. W istocie bowiem zainteresowanie jest rzeczą zmienną, jest procesem rośnięcia, zbogacaniem się życiowem, nabywaniem sił, energii. Jak się do niego zabrać, aby zwiększyć wiadomości dziecka i jego zdolności do czynu? Na tem polega właśnie sztuka wychowawcy. Zainteresowaniom w poprzek stawać nie należy. Ale cała poprzedzająca dyskusja dowodzi, że trzeba rozróżniać zainteresowanie bezpośrednie—czyli takie, przy którem środki i cele ściśle są z sobą złączone albo przynajmniej bardzo sobie bliskie—od zainteresowania pośredniego, które dopiero później w życiu psychicznem powstaje. Na tym stopniu dzieci umieją wiązać z sobą świadomie swe czyny i inerpretować je za pomocą drugich. Pierwszy okres—nauczania początkowego—wymaga oczywiście, aby dziecko znajdowało dla się działalność bezpośrednią, widoczną, pozytywną, w której jego popędy mogłyby osiągnąć zaspokojenie i uświadomić sobie własną wartość. W ten sposób zdobędzie na później podstawę do refleksji, do świadomego wyrażania swych myśli i uogólniania, krótko mówiąc, do działalności umysłowej, która ujmuje sama siebie, określa i koordynuje pierwiastki doświadczenia. Wówczas nauczyciel może doprowadzić dziecko do tego, że ono uświa-

domi sobie głębsze znaczenie swych zdolności i doświadczeń—a może to uczynić nietylko w ten sposób, że będzie mu dostarczał materiału do uzewnętrzniania się i do poznania na nim swej właściwej miary, lecz i drogą pośrednią, każąc dziecku zastanawiać się nad doświadczeniami innych i zmuszając je do przyswojenia ich sobie.

Zainteresowanie a karność.

Właśnie dlatego, że zainteresowanie ma w sobie coś dynamicznego, że jest procesem wzrostu i ekspansji, nie może być konfliktu między jego zużytkowaniem racjonalnem a nabywaniem zdolności i sił moralnych, stanowiących karność i wyrobienie charakteru. Właśnie dlatego, że zainteresowaniami należy kierować i ćwiczyć je, a nietylko przyjmować takimi, jakie są, pozostaje obszerne pole do kształcenia się woli w walce przeciw trudnościom i przeszkodom. W walce tej może się rozwinąć odporność charakteru. Albowiem, chcąc dać wyraz zainteresowaniu swemu, trzeba koniecznie coś *robić*, przyczem spotyka się opór. Tylko, że wówczas trudności mają sens dla człowieka, bo widzi ich związki z popędami swymi i nawyknięciami, których czynności one hamują. I dlatego właśnie „ja” zwraca się śmiało przeciw tym trudnościom zamiast się zniechęcać przy pierwszym zetknięciu z niemi, zamiast napół bezwiednie starać się uchylić od działania, lub też szukać oparcia w zewnętrznych pobudkach nadziei albo strachu—pobudkach, które, przychodząc z zewnątrz, nie kształcą woli, lecz uzależniają nasze „ja” od innych.

Bezsens większości teorii, które wychwalają i zalecają karność, kryje się w tem, co one zakładają: 1) że z trudności, pozbawionych związku z czynnościami „ja“, z zadań narzuconych, które mają tylko charakter czegoś do odrobienia, z zagadnień, specjalnie po to wynalezionych, aby były zagadnieniami, może się zrodzić wysiłek wychowawczy i pokierować energjami dziecka; 2) że ukryte władze i zdolności organizmu można wychowywać niezależnie od ich właściwego, dorównanego użytkowania.

Otóż 1) istotne zagadnienie jest faktem psychicznym, umysłowym, który przypuszcza, że ten, kto je odczuwa, jako zagadnienie, zajmuje jakieś określone stanowisko duchowe, że się w nim odbywa pewien określony proces psychologiczny. Nic nie można *uczynić* dla kogoś zagadnieniem poprostu z tej racji, że się temu czemuś nalepi etykietkę z napisem: *zagadnienie*, lub że w tem zagadnienia widzi nauczyciel albo wreszcie dlatego, że jest to rzecz trudna i odstręczająca. Aby dziecko zdało sobie sprawę, że ma do czynienia z rzeczywistym zagadnieniem, trzeba, aby trudność zjawiła mu się, jako *jego* trudność, jako przeszkoda, która wyrosła przed niem od wewnątrz, i w ciągu jego doznań i którą przezwyciężyć musi, jeżeli chce osiągnąć swój cel osobisty, całość i pełnię swego własnego doświadczenia. Oznacza to, że zagadnienia rodzą się z samych popędów dziecka, z jego pojęć, z jego przyzwyczajzeń, z jego wysiłków ku ich wyrażeniu i rozwinięciu; słowem, z jego prób urzeczywistnienia swych zainteresowań. 2) Karność—czyli siła uporządkowana—jest tam tylko, gdzie jesti wogóle siła. Wszelka inna koncepcja karności czyn

z niej w rezultacie tylko rodzaj gimnastyki zawodowej i akrobatyki.

Ktoś, kto by poświęcił całe swoje życie na wyćwiczenie się w rozwiązywaniu zagadek i szarad, zamieszczanych w pismach—zagadek i rebusów ad hoc wynalezionych w tym właśnie celu, aby łamigłówkami były—byłby człowiekiem, któryby najlepiej właśnie odpowiadał pojęciu, jakie panuje potocznie o wyrobieniu i karności umysłowej. Jest rzeczą zbytętną wykazywać błędy podobnej koncepcji. Karność może być tam tylko, gdzie jednostka w całej pełni i swobodnie stosuje swe zdolności w czynie, który sam przez się godzien jest tego, by go wykonywano. Jeżeli matematyka tak mało wyrabia charakter, to tylko dlatego, że się ją oddziela od jej praktycznych zastosowań. Dziecko, które z łatwością żongluje zawilemi ułamkami, nieraz zupełnie nie potrafi rozwiązać najprostszego zagadnienia z życia praktycznego. Nie spotykało dotąd takiego wypadku, albo też nie wie, jakie правило zastosować. Zdaje się wyrobionem, ale nie posiada w rzeczywistości żadnego środka przystosowania swych wiadomości i przyzwyczajień do trudności, które wyrastają naturalnym biegiem rzeczy w ciągu jego doświadczenia. Byłoby to zabawne, gdyby nie było smutne, czasem tragiczne nawet. I otóż ten rozbrat pomiędzy wyrobieniem, które daje szkoła, a pracą codzienną i wymaganiem życia będzie dopóty czymś nie do uniknięcia, dopóki się będzie próbowało zaszczepić dziecku karność i porządek za pomocą zagadnień umysłowych, ad hoc stwarzanych, zamiast tego, żeby umieszczać dziecko w warunkach życia i działania,

które stawiać je będą wobec tych zagadnień w miarę tego, jak będzie rosło i działało.

Zakończenie i wnioski.

Zakończmy powiedzeniem, że na nic się nie zda uważać zainteresowania za pewnego rodzaju cel. Stosuje się i do nich to, co o szczęściu mówią—osiąga się je tylko, gdy się ich nie szuka. Chodzi tedy o to, aby znaleźć narzędzia i materiały, któreby pozwoliły czynnościom funkcjonować. Jeżeli umiemy odnaleźć popędy i czynne nawyki dziecka, jeżeli potrafimy zająć je pracą metodyczną i owocną, dając im właściwe środowisko, nie będziemy potrzebowali troszczyć się zbytnio o jego zainteresowania — one się same sobą zajmą. I tak samo rzecz się ma—jestem o tem najmocniej przekonany—z wychowaniem woli. Faktycznie, rozdział, jaki się przypuszcza, że istnieje pomiędzy zainteresowaniem a wolą, stąd pochodzi, że się za punkt wyjścia bierze psychologję człowieka dorosłego, gdzie zdaje się możliwe powynajdywać rozróżnienia i gdzie się analitycznie wywnioskowuje na drodze oderwanego rozumowania obecność władz i istności wzajemnie od siebie niezależnych. Tymczasem, gdy się rozpatruje człowieka lub dziecko, trzeba mieć na względzie przedewszystkiem osobę, a wszystko, co ćwiczy władze osobowości, wszystko, co jej przysparza porządku, energii, inicjatywy, co jej daje coraz to jaśniejszą świadomość samej siebie,—wszystko to z pewnością ćwiczy również wolę. Porostawmy więc tym, którzy wierzą w istnienie w osobniku pewnej niezależnej władzy, zwanej wolą, całkowicie odrębnej od czynnego organizmu, troskę o wy-

najdywanie specjalnych środków, aby tę wolę kształcić. Dla nas, którzy wierzymy, że wola jest to nazwa, nadana pewnej specjalnej postawie, pewnemu sposobowi bycia całego osobnika, jego władzy inicjatywy, jego zdolności stałego i inteligentnego przystosowywania środków do ich celów—dla nas kształcenie woli mieści w sobie to wszystko, co sprzyja niezależności i pewności czynu, i oznacza zarazem racjonalne poznanie rzeczy i słuszną ich ocenę.

II.

DZIECKO I PROGRAMY NAUCZANIA.

Wychowawca uwzględniać powinien dwa czynniki podstawowe, których wzajemne stosunki stanowią właśnie zagadnienie pedagogiczne; są to mianowicie: z jednej strony dziecko, istota, która się rozwija; z drugiej — pewne idee, cele i wartości, nabyte przez dojrzałe doświadczenie człowieka dorosłego. Celem, jaki powinna sobie postawić każda teoria wychowania, jest dojść do ułatwienia i uczynienia owocniejszymi i wszechstronniejszymi wzajemnych stosunków dwóch tych sił.

W tem tkwi cała trudność. Jest w rzeczy samej łatwiej rozpatrywać je oddzielnie, kłaść nacisk na jedną kosztem drugiej i jedną drugiej przeciwstawić, niż odkryć pewną rzeczywistość im obydwu wspólną. Jest wygodniej wyrwać jakiś jeden czynnik z natury dziecka, lub jakiś jeden czynnik ze świadomego doświadczenia człowieka dorosłego i zrobić ten czy tamten z tych czynników kluczem do całego zagadnienia wychowawczego. Postępować w ten sposób jest to zmieniać zagadnienie realne i praktyczne w zagadnienie nierealne, bo czysto teoretyczne. Widzi się wówczas terminy rozbieżne

tam, gdzie zagadnienie wychowawcze należałoby właśnie rozpatrywać, jako jedną całość.

Rezultatem takiego, a nie innego postępowania było przeciwstawienie dziecka programom nauczania, istoty indywidualnej doświadczeniu społeczeństwa.

Dziecko żyje w świecie, w którym wszystko jest osobiste, wszystko wynika ze stosunków między osobami. Rzeczy tego świata tylko wtedy przenikają do sfery jego doświadczenia, jeżeli dotyczą bezpośrednio jego dobrobytu osobistego albo dobrobytu jego rodziny lub przyjaciół. Ono nie żyje wcale w świecie faktów i myśli, lecz w świecie, w którym niema miejsca na prawdę w sensie zgodności z faktami zewnętrznymi; wszystko jest w nim tkliwością i sympatją. W prostem do tego przeciwieństwie, program szkolny przedkłada mu materiały, które szeregują się nieokreślenie w czasie i rozciągają nieokreślenie w przestrzeni. Dziecko ma przejść ze środowiska fizycznego, liczącego nie więcej, jak kilometr kwadratowy powierzchni, do całego świata a nawet do systemu słonecznego. Zapasy, nagromadzone w jego pamięci, jego tradycja tak jeszcze ubożuchna, zostają przesłonięte przez długie stulecia historii narodów.

A nadomiar życie umysłowe dziecka tworzy pewną całość, jest jednością. Dziecko przechodzi szybko od jednego tematu do drugiego, lecz niema nigdy świadomości jakiegoś przejścia lub przeskoku. Rzeczy, które zajmują dziecko, łączą się z sobą jednością zainteresowań osobistych i zbiorowych, które w niem budzi jego życie. Wszystko, co zajmie jego umysł, stanowi dla niego na chwilę cały

wszechświat. Wszechświat ten jest płynny i ruchomy, jego treść rozplywa się, rozprasza i skupia na nowo z szybkością zdumiewającą. Ale czemkolwiek i jakkolwiek byłby, jest to świat osobisty dziecka. Ma jedność i pełnię własnej egzystencji. Szkoła przeciwnie, dzieli świat na części. Geografia wyabstrachowuje z niego, bada i analizuje pewien szereg faktów z pewnego specjalnego punktu widzenia. Arytmetyka dokonywa innego podziału, gramatyka jeszcze innego, i t. d.

A następnie, szkoła wprowadza do przedmiotów nauk pewną klasyfikację. Wyrывa się fakty z ich miejsc przyrodzonych i układa według pewnej zasady ogólnej. Tymczasem klasyfikacja nie ma żadnego odpowiednika w doświadczeniu dziecka; rzeczy nie ukazują mu się nigdy w takim świetle. Jego doświadczenia osobiste nawet najróżnorodniejsze trzymają się razem i nie rozpadają, dzięki związkowi natury o wiele więcej uczuciowej, niż logicznej, a wynikającemu z samej działalności dziecka. Umysł człowieka dorosłego przeciwnie, do tego stopnia żył się z pojęciem logicznego układu rzeczy, że nie może zdać sobie sprawy z całej pracy dzielenia, odrywania, z tych wszystkich manipulacji, którym trzeba było poddać dopiero fakty doświadczenia bezpośredniego, aby się one stały gałęziami nauki. Praca ta przypuszcza działalność umysłową, udział w niej zainteresowań intelektualnych tak, iż zwykła klasyfikacja różnych gałęzi wiedzy jest rezultatem pracy naukowej ludzkości całej nie zaś doświadczenia dziecka.

Możnaby bez końca wyliczać różnice i rozbieżności oczywiste pomiędzy światem dziecka a programem szkolnym. Pozostańmy przy tych, które wymieniliśmy — a więc przedewszystkiem: świat zamknięty i ograniczony, ale osobisty, w którym obraca się dziecko, i świat bezosobowy, wielki, jak czas i przestrzeń, do którego wprowadza je szkoła; następnie, nawskroś uczuciowa jedność życia dziecka i podziały programów nauk; wreszcie, w przeciwieństwie do praktycznego, wzruszeniowego życia dziecięcego, oderwana, logiczna zasada porządkowania i klasyfikacji.

Z konfliktów tych zrodziły się przeróżne szkoły pedagogiczne. Jedna z nich zwraca wyłączną uwagę na doniosłość materiałów w programie nauczania, który porównywa pod względem treści z doświadczeniem dziecka. Jakto, mówi ona, czyż życie jest tak ciasne, ubogie i skąpe? Uczy się dziecko właśnie po to, aby mu ukazać wielki, szeroki wszechświat, tak złożony i bogaty, o znaczeniu tak głębokiem. Życie dziecka jest egoistyczne, dziecko idzie za własnym popędem, ma się za środek wszechrzeczy. Celem nauk jest właśnie dać mu poznać prawdę przedmiotową, prawo, ład, porządek. Jego doświadczenie jest mętne, zagmatwane i niepewne, zdane na łaskę zmiennych kaprysów chwilowych i okoliczności?... Nauka tedy wprowadzi go do świata, gdzie wszystko się opiera na prawdzie ogólnej, wiekuistej, gdzie wszystko zmierzone jest i określone. Naogół wniosek, jaki wyciągnąć należy z poznania dziecięcego, jest według tej szkoły pedagogicznej taki: Nie zwracajmy uwagi na właściwości indywi-

dualne natury dziecka, na jego fantazje i przeżycia osobiste; starajmy się je zmniejszyć, bo od tego właśnie należy się uwolnić. Nasze zadanie polega właśnie na tem, aby te wrażenia powierzchowne, przypadkowe i dorywcze zastąpić światem rzeczywistości stałej i uporządkowanej. Tego świata stałego i uporządkowanego dostarczyć ma nam nauka i lekcje.

Każdy przedmiot nauk podzielmy na działy, każdy dział na lekcje, każdą lekcję na szczegółowe fakty i formuły. Każmy dziecku przechodzić krok za krokiem każdy z tych naszych okręgów nauczania, a w ten sposób schodzi niebawem całe pole wiedzy. Rozpatrywane w swej całości, zdaje się ono bardzo duże, lecz krocząc etapami, można je przejść z łatwością. Ważną rzeczą są tylko podziały logiczne i powiązanie materiału nauk. A całe zagadnienie nauczania polega na tem, aby dostarczyć tekstów z temi podziałami i powiązaniami logicznymi, podających klasami przedmioty właściwie podkreślane i ustopniowane. Celem jest przedmiot nauki i on określa metodę, której należy się trzymać. Dziecko — to istota, którą trzeba doprowadzić do dojrzałości, istota powierzchowna, którą należy pogłębić i rozszerzyć jej zakres doświadczenia. Zadaniem dziecka jest wchłaniać i przyjmować. Zrobiło swoje, gdy jest posłuszne i uległe.

Nie, odpowiada szkoła przeciwna. Dziecko jest punktem wyjścia, ośrodkiem i celem. Ideał—to jego rozwój, jego rozrost. Tylko ten cel wychowania wskazuje nam właściwą w niem metodę. Wszystkie nauki powinny być służebnicami rozrostu dziecka; tylko

jako narzędzia tego rozwoju mają wartość. Nad i przed wszystkimi programami stoją charakter, osobowość. Ideał nie na tem polega, aby dziecko nagromadzało wiadomości, lecz aby zdolności swe rozwijało. Po-
siąść w poznaniu świat cały, a duszę utracić, — to los w wychowaniu równie straszny, jak w religji. Prawdziwa nauka jest procesem czynnym, który rozwija umysł, przyswajaniem organicznem pochodzenia wewnętrznego. Musimy więc dosłownie wychodzić z dziecka, brać je za przewodnika. Ono jedynie określa jakość i ilość materiałów, które wychowawca ma mu podawać do poznania. Jedyną metodą wartościową jest ta, która kieruje rozwijającym się i przyswajającym sobie wiedzę umysłem. Przedmioty nauk są jeno pokarmem, który nie może sam się strawić i przemienić w krew, kości i mięśnie. Skąd w naszych szkołach tyle rzeczy martwych, formalnych, mechanicznych, jak nie stąd, że się życie i doświadczenie dziecka programom podporządkowuje? Dlatego to nauka stała się synonimem ciężaru, brzemienia, a lekcje przybrały postać zadań do odrobienia.

To zasadnicze przeciwieństwo pomiędzy dzieckiem a programami—tak, jak je przedstawiają dwie sprzeczne doktryny, któreśmy oto powyżej poznali—można sformułować jeszcze w następujący sposób: *Karność* —to hasło tych, co głoszą piękno programów; *Zainteresowanie*—hasło ich przeciwników. Pierwsi są przede wszystkim logikami, drudzy — psychologami. Pierwsi nastają na konieczność posiadania nauczycieli znakomicie wykształconych, wyrobionych i wyćwiczonych w myśleniu naukowem; drudzy wymagają od nich sympatyzowania z dzieckiem i znajomości

jego instynktów naturalnych. Sakramentalne słowa pierwszej szkoły—to „Kierowanie i kontrolowanie”; drugiej—„Wolność i inicjatywa”. Tu zachwalają prawo; tam—dążą do samodzielności. Jedni starają się przede wszystkim zachować dziedzictwo—owoc prac i trudów minionych pokoleń; drudzy są za nowością, zmianą i postępem. Obwiniają zaś jedni drugich o popieranie rutyny i bezwładu, albo chaosu i anarchji. A tym, którzy im zarzucają profanowanie świętej powagi obowiązku, przeciwnicy odpowiadają, że despotyzm i tyranja zabijają wszelką indywidualność.

Podobne przeciwieństwa rzadko posuwa się w praktyce aż do ich ostatecznych logicznych konsekwencji. Zdrowy rozsądek spełnia funkcje regulatora, a konsekwencje wyciąga teoretyk. Chcąc je pogodzić z praktycznym zdrowym sensem, wypada nam wrócić do początkowego naszego twierdzenia i wykazać, że proces wychowawczy, będący procesem wzajemnych oddziaływań, akcji i reakcji, dostosowywania, łączy w sobie w gruncie rzeczy warunki na pozór beznadziejnie sprzeczne i nie do pogodzenia.

Jakież jest zagadnienie, co tu przed nami staje? Chodzi o to, byśmy się wyzbyli nieszczęsnego owego poglądu, jakoby zachodziło jakieś przeciwieństwo pomiędzy doświadczeniem, przeżyciami dziecka a temi różnemi przedmiotami, z któremi się ono spotka w ciągu swoich nauk.

Należy wykazać, że doświadczenie dziecka zawiera już w sobie samo przez się pierwiastki—fakty i prawdy — tej samej natury, co i te, które mieści wiedza, wypracowana przez rozum dorosłych i dziecku podawana; a co jeszcze ważniejsze, wskazać trzeba,

w jaki to sposób doświadczenie to zawiera w sobie stanowiska, pobudki i zainteresowania, których wynikiem był rozwój i organizacja programów logicznie ułożonych. Z drugiej zaś strony chodzi o to, aby w programach tych dojrzeć wynik organiczny sił, działających w życiu dziecka, i odkryć w nich środki do zapewnienia niewystarczającemu dziecięcemu doświadczeniu bogatszej dojrzałości.

Rozstańmy się z pojęciem programów stałych i wartościowych same w sobie niezależnie od doświadczenia dziecięcego; przestańmy wyobrażać sobie doświadczenie to, jako coś sztywnego, skończonego; umiejmy w niem dojrzeć jego charakter zmienny, rozwojowy, żywy, — a zrozumiemy, że dziecko i program — to tylko granice wytyczne jednego i tego samego procesu. Podobnie, jak dwa punkty wyznaczają prostą, tak dany stan umysłowy dziecka i fakty i prawdy, zawarte w „naukach”, wykreślają granice nauczania. Ono jest nieustanną rekonstrukcją, o przebiegu od wiecznie zmiennego doświadczenia dziecka do prawd zorganizowanych, tworzących to, co się nazywa w programach „naukami”.

Różne gałęzie nauczania, jak arytmetyka, geografia, języki, botanika itd. — to również doświadczenia, tylko doświadczenia całego rodzaju ludzkiego. Są one wcieleniem szeregu wysiłków, walk i tryumfów ludzkości. Przedstawiają się nie jako proste nagromadzenie, bezładny stos okrucichw przerożnych doświadczeń, lecz jest w nich ład, porządek, systematyzacja; refleksja zrobiła tu swoje.

Stąd wynika, że fakty i prawdy, wchodzące do doświadczenia dziecka, oraz zawarte w programach nauk — to dwa krańce, początek i koniec tej samej rzeczywistości. Przeciwwstawiać je sobie jest to przeciwstawiać sobie dzieciństwo i okres dojrzałości tej samej istoty żywej, twierdzić, że ruch instynktowny procesu życiowego i jego wynik końcowy są z sobą w sprzeczności, że natura i los dziecka walczą z sobą toczą.

Zagadnienie przybiera przeto postać następującego pytania: na co się zda wychowawcy odróżniać koniec w początku? Czy może być dla nas rzeczą pożyteczną — dla nas, którzy się zajmujemy początkowymi okresami wzrostu — uprzedzać fazy rozwoju późniejszego? Nauki pobierane reprezentują możliwości rozwoju, zawarte w niedoskonałym doświadczeniu dziecka. Ale w takim razie nie stanowią one części składowej teraźniejszości bezpośredniej — dlaczego więc i jak je uwzględniać?

Zadać pytanie podobne jest to tem samem podsunąć odpowiedź na nie. Z chwilą, gdy zobaczymy, dokąd doświadczenie dziecka może je zaprowadzić, możemy również stwierdzić, w jakim kierunku zmierzają jego doświadczenia teraźniejsze — w przypuszczeniu, że jest normalne i zdrowe. Ten odległy ideał, który jest dla nas bez znaczenia, jako ideał odległy, nabiera wielkiej wagi, skoro tylko zaczynamy się nim posługiwać w celu określenia kierunku ruchu obecnego. Daje nam metodę, którą mamy się kierować. Innymi słowy, usystematyzowane i określone doświadczenie dorosłych nabiera wielkiej wartości wychowawczej przez to, że nam pozwala odnaj-

dywać sens i kierunek życia umysłowego dziecka i prowadzić je drogą normalną.

Rozważmy przez chwilę te dwa pojęcia: wykrywanie sensu czyli interpretacja życia duchowego dziecka i kierowanie nim. Doświadczenie terażniejsze dziecka nie tłumaczy się w istocie samo przez się. Jest ono procesem niedokończonym, przejściowym, niezupełnym; jest znakiem, wskazówką pewnych dążeń życiowych. Dopóki ograniczamy się do rozpatrywania działalności dziecka samej w sobie, dopóty nie znamy jeszcze właściwej drogi; nazbyt splątane i niewyraźne jest w tej działalności wszystko, abyśmy z niej wyczytać mogli jej znaczenie.

I ci, którzy zmniejszają wartość moralną i umysłową dziecka, i ci, co je sentymentalnie idealizują, ten sam błąd popełniają — wszyscy mianowicie biorą poszczególne fazy jego rozwoju i wzrostu za coś ustalonego, skończonego. Pierwsi nie chcą widzieć obietnic, zawartych w czuciach i czynach, które, gdy e brać same w sobie, nie mają ani przyszłości ani powabu; drudzy zapominają, że najpiękniejsze, najbardziej ujmujące przejawy duszy dziecięcej nie są niczem więcej, jak tylko wskazówkami i zapowiedziami, których znaczenie całkowicie się fałszuje, gdy się w nich co innego widzi.

Czego pedagogja potrzebuje, to teorii, któraby nam pozwoliła pojąć i ocenić przejawy działalności umysłowej dziecka na tle szerszej ewolucji życiowej, której działalność ta jest częstką. Jeżeli bowiem odrywamy skłonności, chęci, zamiary i przeżycia dziecka od miejsca, jakie zajmują, i roli, jaką odgrywają w jego rozwoju umysłowym, wszystkie fakty

stają wówczas na tym samym planie, wszystkie są jednakowo dobre lub jednakowo złe. Tymczasem na tle zdążającego w przyszłość życia różne elementy układają się na planach wartości rozmaitej. Niektóre z czynności dziecięcych znamionują dążność będącą na drodze do zaniku; istniejąc jako przeżytki, wskazują tylko na to, że jakiś organ spełnił już swą rolę i nie służy więcej do niczego. Uwzględnić w tych warunkach dłużej podobne czynności byłoby zatrzymywaniem rozwoju dziecka gwałtem na niższym poziomie. Oznaczałoby to, że się systematycznie pragnie konserwować pewną fazę początkową. Inne czynności przeciwnie, zwiastują zjawianie się jakiegoś wielkiego zainteresowania lub zdolności, a wówczas należy pamiętać o przysłowiu i kuć żelazo na gorąco. Jeżeli się z okazji nie skorzysta zaraz, straci się ją na zawsze. Lecz jeśli się zdolność taką lub zainteresowanie zużytkuje w porę i da się im rozwinąć, mogą one nawet oznaczać punkt zwrotny w losach danego człowieka. A znów niektóre inne czynności i uczucia mają charakter przepowiedni: zwiastują światło, które w pełni zabłyśnie dopiero w przyszłości. W tym ostatnim wypadku wychowawca powinien czuwać nad tem, aby nic nie przeszkodziło światłości tej zabłysnąć; ale po za tem pozostaje mu tylko życzliwie oczekiwać.

Słabą stroną „dawnej pedagogiki” były irytujące porównania pomiędzy niedojrzałością dziecka a dojrzałością człowieka dorosłego i uważanie pierwszej za deficyt, który należy usunąć możliwie najprędzej i najzupełniej; niebezpieczeństwem „nowej” mogłoby być traktowanie zainteresowań i uzdolnień dziecka,

jako rzeczy, mających znaczenie same przez się. W rzeczywistości, to co dziecko wie i posiada, jest płynne, ruchome i zasadniczo zmienne.

Byłoby fatalne, gdyby pedagogika wmówiła w ogół inteligentny, że dziecko w pewnym wieku posiada tę lub inną liczbę dążeń i zainteresowań, które należy pielęgnować takimi, jakie są. Zainteresowania bowiem — to nic innego, jak tylko stnowiska, zajmowane wobec możliwych doświadczeń; nie mają one w sobie nic skończonego, zamkniętego; posiadają jedynie wartość dźwigni. Gdy się traktuje zjawiska, występujące u dziecka w pewnym wieku, jako czynności skończone, które się tłómaczą same przez się i wystarczają same sobie, wynika stąd nieuchronnie pozostawianie rzeczy własnemu ich biegowi, niedbałość i upadek. Ilekroć u człowieka dorosłego albo dziecka uważa się jakąś zdolność za coś statycznego, bezwładnego, paczy się jej wychowanie. Prawdziwe znaczenie każdej zdolności jest w jej funkcji propulsywnej. Zdolność jest wezwaniem wychowawcy do działania. A zatem, gdy się zużytkowywa zainteresowanie, lecz pozostawia umysł na tym samym poziomie, podnieca się tylko dziecko igra się bowiem z jedną z jego władz czynnych, szarpie mu się wciąż i drażni umysł, a nie skierowywa się go do celu, ku któremu zmierzał. Praktycznie, wychowawca, który bez przerwy bawi swych uczniów nowościami, który w nich bez przerwy wprawia w ruch pewne czynności umysłowe, a nie zużytkowywa ich nigdy w całej pełni, dochodzi do tych samych rezultatów, co i wychowawca, który tłumi wiecznie inicjatywę

ucznia pod pozorem, że trzeba, aby dziecko nabrało wprzód wyższych, doskonalszych zainteresowań człowieka dorosłego. Przy tym systemie umysł wiecznie kosztuje, ale nigdy nie je; wzruszenia podniecają wiecznie jego apetyt, ale nigdy nie odczuwa on tego organicznego zadowolenia, które wywołuje trawienie i przetwarzanie pokarmu w siły życiowe.

Program nauk ścisłych, historii i sztuki odsłania nam w istocie duszę dziecka. Nie pojmujemy naprawdę żadnej z jego dążeń, żadnego z jego czynów, jeśli nie widzimy w nich ziarn kiełkujących-rozwierających się pąków, zalążków. Cała podpadająca pod zmysły natura zaledwie w niedoskonały sposób wypowiada znaczenie instynktu, który popycha dziecko ku pięknu barw i kształtów. Gdy dziecko prosi o wyjaśnienie jakiegoś zjawiska, które uwagę jego na się zwraca, fizyka cała jest potrzebna, aby zadawalająco odpowiedzieć na jego pytanie. Sztuka jakiegoś Rafaela lub Corota pozwala nam ocenić należycie instynkt, który każe dziecku rysować i malować.

Taka jest rola systematycznej nauki dorosłych w wykrywaniu sensu, w *interpretacji* zdolności i instynktów dziecka. Zobaczmy teraz, jaki jest z niej pożytek, jako z przewodniczki przy kierowaniu temi instynktami. Dać ich interpretację, znaczy to rozpałtrzyć je w stosunku do ruchu życiowego, do procesu wzrostu. Otóż właśnie wtedy, gdy się w nich widzi czynniki wzrostu normalnego, wie się, jak trzeba kierować niemi. Nie o to chodzi, aby narzucać coś z zewnątrz. *Należy pozwolić, aby wzrost osiągnął rozwój najwyższy i najbardziej dorównany.*

Można tu powtórzyć to samo, co powiedzieliśmy o pogardzie, z jaką się traktuje niedoskonałe doświadczenie dziecka, tak dalekie od dojrzałości człowieka dorosłego, i o czułościowości, z jaką z drugiej strony idealizuje się kaprysy i naiwności dzieci. Są tacy, którzy nie widzą środka pomiędzy przymusem z zewnątrz a całkowitą wolnością i wybierają jedno albo drugie. Wszyscy wpadają w ten sam błąd zasadniczy. Wszyscy zapominają, że rozwój ma swój pewien określony przebieg, pewne własne prawo, i że zachodzi tylko w pewnych oznaczonych i odpowiednich dla się warunkach.

Jeżeli więc dawna pedagogika skłonna była zapominać o własności dynamicznej, o sile rozwojowej, zawartej w doświadczeniu dziecka, i jeśli wyciągała stąd wniosek, że aby niem kierować i kontrolować je, należy je prowadzić wyznaczoną ścieżyną i zmuszać, aby szło nią—nowej pedagogice grozi niebezpieczeństwo skorzystania z idei rozwoju organicznego w sposób zupełnie formalistyczny i bezpłodny, tak jakgdyby dziecko mogło wysnuć z własnego umysłu dany fakt lub pojęcie. Chciano-by, aby myślało o rzeczach i działało, choć mu się nie dostarczy żadnego z warunków zewnętrznych i nieodzownych, aby myśl wywołać i pokierować nią. Nic nie rodzi się z niczego, niedoskonałość jest córką niedoskonałości, i to się właśnie zdarza, gdy przez swe wychowanie robimy ze środka — z niedoskonałego „ja” dziecięcego — cel sam w sobie i gdy chcemy, by dziecko wyciągnęło z niego prawdy lub pobudki czynu. Jest z pewnością równie daremną rzeczą spodziewać się, że umysł dziecka stworzy

wszechświat, jak że tego zadania dokona filozof. Nie wszystko, co rodzi się z umysłu, jest przez to samo rozwojem. Prawdziwy rozwój rozszerza ramy doświadczenia jednostki i każe jej brać udział w doświadczeniu innych; jest przytem rzeczą niemożliwą osiągnąć go bez jakiegoś pośrednika, któryby ułatwiał funkcjonowanie zdolności i zainteresowań, uznanych za wartościowe. Zdolności te i zainteresowania będą działały same przez się pod wpływem podniet zewnętrznych i materiałów, na których będą się ćwiczyły. Całe więc zadanie polega na tem, aby wybrać odpowiednie bodźce dla instynktów i popędów, które się uważa za pożyteczne do zbogacenia doświadczenia. Do jakich doświadczeń trzeba dążyć i jakich używać bodźców? Otóż tej rzeczy właśnie nie sposób jest ustalić, jeśli się nie pojmuje, jaki chce się osiągnąć rozwój; powiedzmy przeto krótko: nauka dorosłych powinna nam ułatwiać przekonanie się, do czego dziecko jest zdolne.

Różnicę między punktem widzenia psychologów a logików w wychowaniu możnaby upodobnić do różnicy, jaka zachodzi między szkicami, zdjętymi przez podróżnika i badacza z kraju dziewiczego, przez który z trudem toruje sobie drogę, a mapą tej samej okolicy, zrobioną już po odbyciu podróży. Szkice i mapa naukowa wzajem od siebie zależą. Bez chaotycznej i pełnej przygód podróży badacza nie miałoby się żadnych danych do zrobienia ostatecznej mapy. Z drugiej strony, nikomu nicby nie przyszło z podróży badacza, gdyby jej nie porównywał z podróżami innych, lecz rozpatrywał nowe fakty — przebyte rzeki, góry — jako proste przygody

i urozmaicenia w drodze, nie pozostające w żadnym związku z faktami już znanymi. Mapa porządkuje doświadczenia osobiste i wiąże je z sobą, nie bacząc na okoliczności miejsca, czasu i przypadków, jakie towarzyszyły ich odkrywaniu.

Jakiż więc jest użytek z tego naukowego sformułowania doświadczenia; jaki jest pożytek z mapy?

Powiedzmy przedewszystkiem, jaki nie jest. Nie można jej podstawić na miejsce doświadczenia osobistego—mapa podróży nie zastąpi. Podobnie nauka ścisła lub jakaś gałąź wiedzy ludzkiej—takie, jak logika je buduje — nie zastępują bezpośredniego doświadczenia. Formuły matematycznej spadku ciał nie można podstawić na miejsce osobistego i bezpośredniego doświadczenia tego kogoś, kto przy spadaniu jakiegoś ciała jest obecny. Lecz mapa, która streszcza i ład wprowadza do przeszłych doświadczeń, jest przewodnikiem w doświadczeniach przyszłych; ułatwia panowanie nad przedmiotem, oszczędza wysiłków, pozwala uniknąć zbytecznych zachodów, wskazuje drogi, najszybciej i najpewniej do celu wiodące. Dzięki niej każdy podróżnik korzysta z wyników poprzednich odkryć, nie potrzebując tracić czasu i sił na próby. To, co nazywamy nauką albo gałęzią wiedzy, w ten sposób pod jak-najkorzystniejszą postacią, streszcza dla przyszłości przeszłe doświadczenia. Jest to kapitał, który może natychmiast przynieść procent. Istnieje tu oszczędność wysiłku umysłowego we wszystkich kierunkach. Tak więc pamięci wychodzi na dobre to, że fakty grupują się wokół pewnej wspólnej zasady, zamiast się łączyć tylko przypadkowo. Obserwujemy lepiej

gdy wiemy naprzód, gdzie patrzeć i na co. Co innego jest szukać igły w stogu siana, a co innego szukać dokumentu w dobrze zorganizowanej bibliotece. Rozumowanie zyskuje na tem również, gdyż może odnaleźć linię ogólną, na której w naturalnym szyku szeregują się pojęcia, i nie potrzebuje przechodzić od jednego przypadkowego skojarzenia ich do drugiego.

Wyraz logiczny doświadczenia nie posiada przeto wartości sam w sobie; nie jest to cel; jego doniosłość i znaczenie w tem spoczywają, że pozwala łatwiej zajmować wobec danej dziedziny stanowiska umysłowe, że jest metodą.

Pośredniczy pomiędzy przypadkowym, mętłem i chaotycznym doświadczeniem przeszłości a doświadczeniem bardziej uporządkowanym i opanowaniem. Streszcza przeszłe doświadczenie i ujmuje je pod postacią określoną, która mu nadaje wartość i sens ścisły, tudzież ułatwia i zapładnia przyszłe doświadczenie. Wszystkie logiczne oderwania, uogólnienia i klasyfikacje mają znaczenie praktyczne, pragmatyczne, zwrócone ku przyszłości.

Nie należy przeto przeciwstawiać tego logicznego wyrazu doświadczenia procesowi wzrostu. Logika nie jest przeciwniczką psychologii. Wyniki, przez nią osiągnane, znamionują punkt krytyczny, zwrotny w procesie rozwoju umysłowego. Wskazują, w jaki sposób możemy korzystać z wysiłków przeszłości przy kontrolowaniu przyszłych przedsięwzięć umysłu. W szerokim pojmowaniu, punkt widzenia logiki jest już sam punktem widzenia psychologicznym—wskazuje, w jakim okresie rozwoju dane doświadczenie

się znajduje, i usprawiedliwia swą potrzebę, ułatwiając następne doświadczenia.

Wynika z tego, że trzeba koniecznie wiązać programy nauczania z doświadczeniem. Trzeba powrócić do doświadczenia, z którego one są tylko wyciągami. Trzeba je przełożyć na język terminów psychologicznych, odszukując i wyciągając na jaw te doświadczenia osobiste, bezpośrednie, które były źródłem nauk i które im nadają ich znaczenie.

Każdy przeto przedmiot albo gałąź nauk posiada dwie strony: jedną dla uczonego, jako uczonego, drugą dla pedagoga, jako pedagoga. Dwie te strony wcale się sobie nie przeciwstawiają, ale nie są również bynajmniej identyczne. Dla uczonego wiedza ludzka—to pewien określony całokształt prawd, którymi on się posługuje, aby odkrywać nowe zagadnienia, przedsiębrać nowe poszukiwania i prowadzić je dopóty, dopóki nie osiągnie wyniku pewnego, sprawdzonego i sprawdzalnego. W jego oczach fakty naukowe mają własną, wewnętrzną wartość; nowe wchodzą do ich zespołu; różne części nauki są z sobą powiązane. Jako uczonego, nie ma on za zadanie przekraczać granic poszczególnej swej nauki i, jeśli to robi, to jedynie po to, aby gromadzić fakty, należące do pewnego ugrupowania. Pedagog stawia sobie cel zupełnie odmienny. Jako wychowawca, nie troszczy się on o dorzucanie *nowych* faktów do już zebranych przez naukę, której uczy; nie stawia żadnej hipotezy i nie zajmuje się jej sprawdzaniem. Uważa, że fakty i prawdy poszczególnych nauk reprezentują w każdej chwili daną fazę rozwoju ludzkiego doświadczenia ogólnego. Stąd jego zadanie—

zadanie pedagoga polega na tem, aby to ogólne doświadczenie bezosobowe przetworzyć na doświadczenie żywe, osobiste. Obchodzą go tylko środki, jakich po temu używać należy; obchodzi go to, aby wiedział, co z doświadczenia dziecka da się w tym celu zużytkować i w jaki mianowicie sposób; a także — aby zdawał sobie sprawę, do jakiego punktu jego własne wiadomości mogą pomóc nauczycielowi wykryć znaczenie potrzeb i czynności dziecka i określić, przez jakie stadja przejdzie rozwój normalny jego umysłu. Wychowawca nie ma więc do czynienia z treścią nauk wykładanych samą w sobie, ale w jej związku z całkowitym procesem wzrostu i rozwoju. Zdawać sobie z tego sprawę jest to rozumieć rolę psychologii w wychowaniu.

Właśnie dlatego, że się zapomina o tem podwójnem obliczu nauk, dochodzi się do przeciwstawiania sobie—jakżeśmy to powyżej pokazali — programów szkolnych i psychologii dziecka.

Wiedza ludzka — ta, z którą uczony ma do czynienia—nie stoi w żadnym bezpośrednim związku z każdorazowem doświadczeniem dziecka, którego widnokrąg nie sięga tak daleko. Zapominać o tem jest to narażać wychowanie na niebezpieczeństwo natury bynajmniej nie teoretycznej. W praktyce życiowej wszyscy na tem cierpią. Podręcznik i nauczyciel starają się na wyścigi przedstawić dziecku treść nauki taką, jak widzi ją uczony; jeśli się coś w niej zmienia lub poddaje rewizji, to tylko w tym celu, aby usunąć pewne trudności techniczne i uprzystępnąć naukę umysłom dziecięcym. Ale samej tej treści nauki nie wyraża się w terminach ży-

wych—przeciwnie, podaje się ją jako pewnego rodzaju namiastkę, jako zgola zewnętrzny dodatek do życia i doświadczenia dziecka.

Pociąga to za sobą trzy typowe, fatalne następstwa: pierwszym z nich jest brak związku organicznego z tem, co dziecko już widziało, czuło i kochało —brak, który czyni z nabywanego przez nie poznania coś czysto formalnego i symbolicznego. Co prawda, w pewnym sensie niepodobna nigdy zbyt wysoko cenić pierwiastka formalnego i symbolicznego, gdyż forma i symbol są metodą przy poszukiwaniu prawdy i sposobem jej przechowywania; są to narzędzia, które sprawiają, że jednostka posuwa się z całą pewnością i spokojem ku dziedzinom jeszcze niezbadanym. Ale ten wynik osiąga się z ich pomocą tylko wtedy, gdy symbol naprawdę coś symbolizuje; to znaczy gdy streszcza i zastępuje jakieś doświadczenie, które jednostka już w istocie przeżyła. Symbol, który przychodzi z zewnątrz, który nie wytrysnął z uprzedniej działalności, jest i zostaje zawsze czemś pustem, nieużytecznym, martwym. Wszelki fakt, czy należy do arytmetyki, do geografii czy gramatyki, jeśli się nie wiąże z tem, co rzeczywiście i głęboko zainteresowało dziecko w życiu, nieprawnie zajmuje miejsce w jego umyśle. Nie jest bowiem samą rzeczywistością, ale tylko nazwą pewnej rzeczywistości, która *mogłaby* być przeżyta, jako doświadczenie, gdyby były spełnione potrzebne potemu warunki. A te warunki nie mogą być spełnione, gdy się podaje nagle dziecku wiadomości, które kto inny zdobył, i gdy się żąda od niego wysiłku, aby i ono posiadało je ze swej strony. To, czego się chce je

nauczyć, pozostaje dla niego hieroglifem; nabrałby on znaczenia dopiero gdyby dziecko posiadało do niego klucz. Ale że tego klucza brak, fakt pozostaje tylko ciekawostką, która obarcza niepotrzebnie umysł, jak jakiś martwy ciężar.

✓ Drugą przykrą konsekwencją rozpatrywanej przez nas pedagogiki jest *brak motywów*. W umyśle dziecka nie tylko, że niema żadnego faktu, ani żadnej prawdy tego rodzaju, żeby mu pozwoliły przyswoić sobie owe nowe fakty, ale niema w nim również żadnej potrzeby, żadnej chęci, żadnego popytu na nie. Przeciwnie, jeśli się uwzględni psychologję i umie widzieć skłonności i czynności, które się w dziecku rozwijają, odkrywa się w niem z łatwością przeszkodę natury umysłowej, praktycznej lub moralnej, którą należałoby wprzód zmóc albo obalić, aby dziecko mogło stać się panem faktu, którego się chce je nauczyć. Ta potrzeba właśnie dostarczyłaby mu motywu do uczenia się. W rzeczy samej bowiem, jeżeli dziecko ma jakiś cel osobisty, to ten je popycha w sposób naturalny do szukania środków, aby go osiągnąć. Gdy wiadomości do nabycia zjawiają się pod postacią lekcji, której trzeba się nauczyć, jako lekcji, zachodzi wówczas całkowity brak związku między potrzebami a celem. Następstwem tego początkowego braku motywów jest uczenie się mechaniczne i bezduszne. Tam, gdzie jest życie i rozwój organiczny, jest zawsze akcja i reakcja, jest podaż i popyt—popyt ze strony umysłu i podaż ze strony programu nauczania.

✓ Trzecią opłakaną konsekwencję, jaką mamy tu do zaznaczenia, stanowi to, że przedmioty najbar-

dziej naukowo i logicznie uporządkowane tracą właśnie te swoje zalety, gdy się je podaje dziecku w sposób zewnętrzny i stereotypowy. Trzeba bowiem koniecznie, aby nauczyciel poddał je odpowiednim zmianom, które je udostępnia dla umysłu dziecka. A co się zamiast tego dzieje? Wszystko, co posiada właśnie bardzo dużą wartość dla uczonego albo logika, odpada. Wszystko co powinno byłoby wywoływać działalność umysłu i organizować go, znika lub zostaje zatarte. Nie rozwija się w odpowiedni sposób władzy rozumowania, zdolności odrywania i uogólniania. Przedmiot, do nauki podawany, zostaje pozbawiony swojej wartości logicznej — jedynej, którą należałoby uważać za ważną, i staje się sprawą czysto pamięciową. Oto więc sprzeczność w tym systemie: dziecko nie osiąga w nim korzyści ani tych, które uważa się, że powinna mu dać logika człowieka dorosłego, ani tych, którychby mu dostarczyły jego potrzeby wrodzone, skłonności instynktowne. Logika dziecka paczy się i zanika, i możemy się uważać za szczęśliwych, jeżeli nie nabędzie ono czegoś wprost do nauki przeciwnego, pewnego rodzaju płaskich i banalnych pozostałości po tem, co było ongi żywą wiedzą, jakichś zwyrodniałych reminiscencji tego, co niegdyś było rzeczywistem doświadczeniem rzeczy.

Lecz to nie wszystko jeszcze. Niepodobna nigdy bezkarnie zapoznawać wymagań psychologii. Wygnajcie je drzwiami, a powrócą oknem. Zawsze i wszędzie trzeba się odwoływać do motywów, ustanawiać związki pomiędzy umysłem a tem, w co się go chce zбоgacić. Nie może być mowy nawet o po-

zbyciu się tych motywów i związków; całe pytanie polega tylko na tem, aby wiedzieć, czy rodzą się one organicznie z danego przedmiotu po nawiązaniu stosunków między nim a umysłem, czy też przeciwnie, są importowane mechanicznie z zewnątrz.

Jeżeli przedmiot lekcji zajmuje rzeczywiście miejsce odpowiednie, tak iż sprzyja rozszerzaniu się świadomości dziecka, jeśli się łączy wewnętrznie z niektórymi z jego czynów, jego myśli, jego cierpień ułatwia mu przyszły rozwój i zwiększa zdolność odbierania wrażeń, wówczas niema się po co głowić nad wyszukiwaniem wybiegów i podstępów metodologicznych, mających przedmiot ten uczynić interesującym. I odwrotnie, wszelki przedmiot, przychodzący z zewnątrz i pozbawiony tego istotnego związku z życiem, wszelki przedmiot, który dziecko przyswaja sobie dla obcych mu powodów, zgoła nie posiada tej wartości, o której mówimy. I dlatego wychowawca widzi się zmuszonym uciekać się do ćwiczeń sztucznych, do podstępów niekiedy wprost dziecinnych, aby spotęgować uwagę ucznia.

Warto się przyjrzeć, co zachodzi, gdy się przypuszcza, że jakiemuś przedmiotowi można nadać znaczenie psychologiczne za pomocą środków zewnętrznych. Prawda, iż przyzwyczajanie sprowadza przesyt, lecz wytwarza również rodzaj przywiązania. Można się przyzwyczaić do kajdan i żałować, że je nam zdejmują. Jest faktem, że przez przyzwyczajanie zaczynamy w końcu oddawać się temu, co na pierwsze wejrzenie wydało nam się wstrętne. Czynności nieprzyjemne, bo pozbawione dla nas sensu, stają się z biegiem czasu mniej lub więcej przyjemne-

mi. *Umysł nasz może również zainteresować się rutyną i pracą mechaniczną, jeżeli znajdzie się w warunkach, które wymagają odeń podobnej czynności z wyłączeniem wszelkiej innej.* Słyszcy się często, jak ludzie stają w obronie ćwiczeń nudnych i zgoła pozbawionych treści, twierdząc, że dzieci bardzo się nimi interesują. A to ostatnie jest właśnie nader smutne, gdyż umysł takich dzieci, który pozbawiono czynności normalnej i który stracił upodobanie do ćwiczeń, odpowiadających jego istotnej naturze, zniża się do tego stopnia, że się interesuje rzeczami ciasnemi i nędznemi. Rzeczywistem prawem umysłu jest znajdować zadowolenie we własnej działalności, a gdy mu się nie dostarcza w dostatecznej ilości pracy pełnej dlań znaczenia, próbuje zaspokoić się, jak może, i aż nazbyt często udaje mu się przywiązać się do rzeczy całkiem formalnych, a wyjątek stanowią tylko wypadki, gdy jest to dla niego zupełnie niemożliwe i gdy uczeń staje się krnąbrnym i bunt podnosi. U wielu uczniów zainteresowanie dla rzeczy czysto symbolicznych i mechanicznego uczenia się na pamięć zastępuje zainteresowanie życiowe i samorodne.

← Dalej, nie należy też zapominać o władzy kontrastów. Przedmiot lekcji może się stać interesującym nie sam przez się, ale przez kontrast z poprzedniem doświadczeniem. Nauczenie się lekcji jest bardziej zajmujące, niż narażenie się na nagane albo śmieszność, zatrzymanie w kozie, dostanie złego stopnia lub nieotrzymanie promocji. Znaczna część tego, co nazywa się „karnością” i co się przeciwstawia zbyt pobłażliwej pedagogji, jako je-

dyny środek kształcenia wysiłku i wdrażania do obowiązkowości, nie jest niczem innym, jak mniej lub więcej zamaskowaniem odwoływaniem się do *zainteresowania* pod postacią strachu. To nie przedmiot wtedy *zainteresowuje*; nie może tego osiągnąć żadną miarą — nie ma żadnego związku z doświadczeniem rozwijającego się organizmu. A przeto z konieczności trzeba się uciekać do tysiąca i jednego środków zewnętrznych i nieodpowiednich, byleby przykuć do danego przedmiotu umysł, wciąż skłonny odwracać się od niego.

Dopóki natura ludzka jest tem, czem jest, ma ona zawsze tendencję pozwolić się powodować raczej temu, co przyjemne, niż co nieprzyjemne, przyjemności raczej, niż przykrości. I dlatego to właśnie niektóre współczesne teorie *zainteresowania* są z gruntu fałszywe. Zachowują one przedmiot nauczania taki, jakiego dostarcza wybór czysto zewnętrzny i jaki formułuje nauka dorosłych. Dziecko ma się nauczyć określonej porcji geografji, arytmetyki czy gramatyki, i nikt się nie pyta o to, jakie są jego zdolności i jego potrzeby w tem, co się týczy nauki języka, poznania kuli ziemskiej lub liczb. Stwierdza się wówczas, że dziecko ma trudności w przyswojeniu sobie tych wiadomości, że nie dość uważa, że działalność jego umysłu, obrazy, które po nim krążą, zdala, jak przez teleskop, dostrzegają lekcję i uciekają przed nią. Jedynym racjonalnym środkiem wyjścia z tej trudności byłoby zmienić sam przedmiot nauczania, dostosować go do życia dziecka i sprawić, by się w jego polu widzenia znalazł. Ale jest znacznie prościej i wygodniej pozosta-

wieć to, czego uczymy, pod względem treści takim, jakim było, używać natomiast sztuczek metodycznych, aby wywołać zainteresowanie, aby naukę *uczy- nić* zajmującą, osłodzić pigułkę i zmusić dziecko do połknięcia niestrawnego kęska, wmawiając w nie, że to rzecz wyborna. Niestety! przyswajanie umysłowe nie tak się odbywa; jeżeli uwaga w grę nie wejdzie, to, czego nauczą, nie zostanie przyswojone i w siłę umysłową się nie zmienia.

Do jakiegoż tedy wyniku dochodzimy? Radykalnym błędem zwalczających się teorii, których zasady wyłożyliśmy, jest przypuszczenie, że nie możemy wyjść z tego dylematu: albo pozostawić dziecko samemu sobie, jego beładnej samorzutności, albo niem kierować z zewnątrz. Otóż działanie jest odpowiadaniem na coś, dostosowywaniem, adaptacją. Działalność psychiczna, oderwana od swych warunków środowiska i okoliczności, jest niepodobieństwem. Ale tak samo niemożliwe jest też narzucić jakąś prawdę, wpleść ją z zewnątrz w wątek życia umysłowego. Wszystko zależy przeto od czynności, którą „ja” jest zajęte w chwili, gdy ma reagować na to, co mu podają z zewnątrz. Otóż wartością zasadniczą nauki, zawartej w programach nauczania, jest właśnie to, że pozwala ona wychowawcy *określić środowisko* potrzebne dla dziecka i kierować naogół jego działalnością umysłową w sposób pośredni. Program jest tedy pożyteczny przede wszystkim dla nauczyciela, nie dla dziecka. Jest po to, aby przypominać wychowawcy, jakie drogi w dziedzinie prawdy, piękna i dobra stoją przed dzieckiem otworem, i aby mu mówić: „Czuwajcie, abyście dzień za

dniem urzeczywistniali warunki, które pobudzą i rozwiną zdolności czynne waszych uczniów. Trzeba, aby dziecko spełniało własne swe przeznaczenie — takie, jakim się ono odsłania przed wami w skarbach nauk, sztuki i rzemiosła”.

Chodzi więc o to, aby utajone zdolności dziecka wychodziły na jaw i krzepły, aby je ćwiczyć i pomagać im osiągać ich cel idealny. Jeżeli zaś wychowawca nie zna lub zna niedokładnie doświadczenia, które poczyniła ludzkość i których program nauk jest streszczeniem, nie będzie wiedział również, jakie są możliwości, władze, zdolności i punkty widzenia dziecka, i nie będzie umiał ani ich w ruch wprowadzić, ani ich wyćwiczyć, ani pokierować nimi do ich istotnego celu.

III.

CEL NAUKI HISTORJI W NAUCZANIU POCZĄTKOWEM.

Gdy się uważa historję za opowieść o minionych dziejach, trudno jest bardzo usprawiedliwić jej obecność w programie nauczania powszechnego. Przeszłość jest przeszłością, i trzeba pozostawić umarłym grzebanie umarłych. Teraźniejszość i przyszłość zbyt natarczywie ku sobie nas wzywają, abyśmy jeszcze mieli śmiałość pogrążyć dziecko w oceanie faktów na zawsze minionych.

Inaczej jednak rzeczy te się mają, jeśli rozpatrywać historję, jako wyjaśnienie sił i form, występujących w życiu społecznem aktualnem. To życie społeczne stanowi atmosferę, którą oddychamy; teraźniejszość i przeszłość łączą się w niem w węzeł nie do rozwikłania. Historja wprowadza nas do dziedziny życia; odsłania nam powody, które łączą i dzielą istoty ludzkie; maluje nam to, co szkodliwe i co pożądane. Uczony może w niej bez wątpienia widzieć co innego, lecz wychowawca znajduje w niej uboczną socjologję, odstonicielkę procesów kształtowania się i form organizacji społeczeństwa współczesnego. Ostatnie jest zarazem zbyt skomplikowa-

ne i zbyt bliskie dziecka, aby je umysł jego mógł ogarnąć. Żadnej nici Arjadny dziecko nie posiada, aby badać labirynt życia społecznego; żadna wyżyna nie nadarza mu się, skąd mogłoby objąć jednym rzutem oka jego perspektywę.

Jeżeli celem nauczania historii jest dać poznać dziecku wartość życia społecznego, pomóc mu do wyrobienia sobie pojęcia o siłach, które sprzyjają współdziałaniu ludzkiemu i niem kierują, wskazać mu, jak to jednostki są czynnikiem, posuwającym naprzód tę działalność ogółu, to w takim razie rzeczą zasadniczą jest przedstawiać historję, jako ruch, w sposób dynamiczny. Nie powinna się ona ukazywać oczom dziecka, jako nagromadzenie wyników lub skutków, jako statystyka minionych wydarzeń, lecz jako pewna siła, jako rzecz czynna. Uwypuklać należy sprężyny jej — lub sprawców. Nauczać historii nie znaczy to nagromadzać informacje, lecz kreślić żywy obraz tego, jak ludzie działają, obraz ich powodzeń i niepowodzeń.

Gdy się ją w ten sposób ujmuje dynamicznie, jest się obowiązany uwzględniać przede wszystkim jej stronę techniczną i przemysłową. Ludzkość bowiem zawsze zmagala się z tem zagadnieniem: jak żyć, jak opanowywać i zużytkowywać przyrodę, aby ją zmusić z bogacać życie ludzkie? Stąd się zrodziły rzemiosła i przemysł, te nieodłączne składniki historii. Wielkie postępy cywilizacji są wynikiem działania rozumu, który czynami swemi wyrwał człowieka z nędznej niewoli u natury i wskazał mu, jak może ujarzmić i na swą korzyść obrócić potęgę kosmiczną. Środowisko społeczne, w którem dziś

yje dziecko, jest tak zasobne i bogate, iż niełatwoż mu zdać sobie z tego sprawę, kosztem jakich wysiłków postęp ten osiągnięto. Człowiek współczesny rozporządza olbrzymią potęgą działania. Można sprawić, że dziecko żywo to widzieć będzie; można mu ukazać człowieka w obliczu natury, bez odziedziczonego po przodkach kapitału, bez narzędzi, bez materiałów, przez przemysł obrobionych. I krok za krokiem śledzić ono będzie proces, dzięki któremu człowiek zdał sobie sprawę z konieczności swego położenia, i pomyślał o stworzeniu broni i narzędzi, pozwalających mu stawić przeciwnościom czoło; dziecko zdobędzie intuicję nowych horyzontów, jakie wraz z temi nowemi środkami rozwarły się przed człowiekiem pierwotnym, i nowych zagadnień, które się przed nim wysunęły. Dzieje więc przemysłu ludzkiego — to nie tylko sprawa materialna i użytkowa. Umysł, inteligencja gra w nich wielką rolę. Ich przebieg odsłania nam zbudzenie się myśli ludzkiej, która nauczyła się badać przyczyny i skutki i do tego stopnia przetworzyła warunki istnienia, że życie dzisiejsze w niczem zgoła nie jest podobne do tego, jakie było ongi. W tym procesie rozwoju i moralność również odegrała rolę; ludzie stawiali sobie pewne cele i usiłowali je osiągnąć.

Dziecko interesuje się przedewszystkiem sposobem życia istot ludzkich i właśnie od strony tego zainteresowania należy z niem przystępować do nauki faktów historycznych. To bowiem zbliża dla dziecka działalność pokoleń minionych do życia ludzi, z którymi codzień ma do czynienia. To właśnie zainteresowanie jest dla niego niezbędne, aby móc

sympatyzować z przeszłością i przenikać w jej głąb wyobraźnią.

Dziecko, które interesuje się tem, w jaki sposób ludzie żyli, narzędziami, których używali, nowymi wynalazkami, które poczynili, i zmianami, których dokonali dzięki opanowanym przez się siłom, pośpiesza naśladować we własnem swem życiu te same sposoby postępowania, które widziało stosowane, budować narzędzia, obrabiać materiały. Rozumie zagadnienia, które stawiali sobie ludzie dawnych czasów, i powodzenia, jakie osiągnęli, ponieważ zdaje sobie sprawę z przeszkód, ale i ze środków, jakich do ich przewyciężenia dostarcza natura; zaczyna się też wówczas interesować polami i lasem, roślinami i zwierzętami. W miarę, jak nabywa jaśniejszego i żywszego wyobrażenia o naturalnem środowisku działania ludzi, o których się uczy, coraz to lepiej rozumie ich życie. Ale jest to tylko o tyle możliwe, o ile zżyje się ono i zapozna z siłami i przedmiotami przyrody, któremi jest samo otoczone. Zainteresowanie historją nadaje przeto bardziej ludzki odcień historii naturalnej i wskazuje dziecku jej szersze znaczenie. A z drugiej strony duch ścisłości, który się rozwija przez naukę przyrody, korzystnie wpływa na naukę historii. Istnieje więc z tej racji naturalne oddziaływanie wzajemne między historją a naukami ściślejszemi.

Ta sama dbałość o pogłębienie intuicji współczesnego życia społecznego przez poznanie przeszłości wskazuje nam też, jakie miejsce zajmować powinny w nauce historii biografje. Nie da się zaprzeczyć, że fakty bardziej interesują dziecko, gdy się

zjawiają pod postacią osobistą; gdy się streszczają w życiu i czynach bohaterów. Można jednak czynić z biografij tylko zbiór historyjek, które coprawda zajmują i budzą uczuciowość, ale nie dostarczają dziecku żadnych środków do lepszego zrozumienia życia zbiorowego. Zdarza się to wtedy, gdy wybitna osobistość, o której jest mowa, zostaje wyrwana ze swego środowiska społecznego i gdy się dziecka nie doprowadza do tego, by żywo wyobrażało sobie zarówno realną sytuację, z której potrzeb czyny danego bohatera wypłynęły, jak i postępy społeczne, które były czynów tych następstwem.

Ale jeśli przeciwnie, biografia przedstawia się jako streszczenie dramatyczne konieczności społecznych jakiejś epoki i postępów, jakie podczas niej osiągnięto; jeśli wyobraźnia dziecięca widzi, jak bohater żyje, otoczony trudnościami życia społecznego, z których udaje mu się znaleźć dla ludzi wyjście, — wówczas jedynie historia pod postacią biografji jest narzędziem nauki społecznej.

Gdy się dobrze rozumie i nie traci z oczu celu społecznego nauki historii, jest się zabezpieczonym przed niebezpieczeństwem zatopienia dziejów w mitach albo opowieściach czysto literackich lub zmyślnych. Mam wrażenie, że szkoła herbartowska, która przyczyniła się w znacznej mierze do zubożenia programu szkoły początkowej przez wprowadzenie do niej nauki historii, chwilami jednak niewłaściwie pojmowała związek, jaki zachodzi pomiędzy historją a literaturą. W pewnym sensie motyw przewodni dziejów kolonialnych Ameryki jest ten sam, co Robinsona Kruzoe. Obie te historie przedstawiają ludzi

o cywilizacji daleko posuniętej, o pewnej dojrzałości umysłu, poglądów i środków działania, którzy nagle zostają zmuszeni poprzestać na samych sobie tylko: mają oni okiełznać naturę wrogą i oporną, posługując się po temu swymi zdolnościami umysłowymi, energią i wytrwałością. Lecz czy nie jest to rzeczą zupełnie opaczną — uczyć na niższym stopniu historii Robinsona? Czemużby nie dać dzieciom rzeczywistości, pełnej siły i natężonego życia, mającej dla nich stałą wartość, a w historii Robinsona nie widzieć tylko idealnej fikcji i pojedynczego wypadku? Lub też — jakąkolwiek wartość posiadać może poznanie życia dzikich w ogólności, a w szczególności Indian Ameryki Północnej, pocóż rozpoczynać naukę o niem drogą okólną od poematu „Hiawatha?” Poemat ten — to idealne i oderwane malowidło stosunków społecznych, z którymi dziecko spotkałoby się w sposób bardziej żywy przy nauce o przeszłości. Albowiem życie Indian albo przedstawia pewne strony, pewne czynniki stałe życia społecznego, a wtedy należy dzieci poznawać z niemi dla nich samych, uwydatniać je i uwypuklać w całej rozciągłości — nierozsądnie byłoby kryć czynniki te w opowiadaniu czysto literackiem, wyszukanie pięknem; albo też nic podobnego w życiu Indian niema, a wtedy nauka o niem nie powinna znajdować miejsca w naszym programie nauczania.

Cel, jaki wyznaczamy elementarnemu nauczaniu historii — zrozumienie zależności człowieka od warunków społecznych — pozwala nam, jak sędzę, ocenić należycie, jakie znaczenie w nauczaniu tem nadawać trzeba chronologii. Od niepamiętnych cza-

sów zawsze podkreślano, iż rzekomo koniecznie śle-
dzić należy cywilizację w jej pochodzie po przez
wieki, zaczynając od dolin Eufratu i Nilu, aby przejść
potem do Grecji, następnie do Rzymu i t. d. Wy-
chodzono z tego stanowiska, że terażniejszość zale-
ży od przeszłości, a każda faza przeszłości od fazy
poprzedniej.

Natrafiamy tu na konflikt pomiędzy logicznem
a psychologicznem pojmowaniem historii. Jeśli, jak
my uważamy, celem historii jest dać zrozumienie
istoty i rozwoju życia społecznego, to nie ulega
wątpliwości, że dziecko powinno mieć do czynienia
naprzód z tem, co jest jego umysłu bliskie, nie
z tem, co dalekie. Historję Babilonu i Egiptu kom-
plikuje naprzykład nietylko jej odległość w czasie,
lecz jej oddalenie od interesów i celów współ-
czesnego życia społecznego. Historia ta niedość upra-
szcza i uogólnia, albo przynajmniej nie robi tego
w odpowiedni sposób. Pomija ona czynniki, które
dziś pewne znaczenie posiadają, zamiast przedsta-
wiać je w skróceniu i jakby w innej skali. Jej fa-
kty znamienne trudno jest uchwycić iz rozumieć
nawet specjalistom. Są w niej niewątpliwie czyn-
niki, które oddziaływały na dalsze życie społeczne
z zmieniły bieg wydarzeń, lecz dziecko nie dorosło
jeszcze do tego, by ocenić przyczyny oderwane
i swoiste wkłady narodów do skarbcza historii.
Dziecku potrzebny jest obraz typowych wa-
runków, stosunków i działań społecznych. Z tego
punktu widzenia większość faktów życia przedhisto-
rycznego jest mu bliższa, niż sztuczne i zawiłe sto-
sunki Babilonu i Egiptu. Gdy będzie już umiało

oceniać urządzenia społeczne, zdoła wówczas zrozumieć, co jaki naród historyczny dorzucił swoistego do kapitału instytucji ludzkich. Ale zdolność do tego dopiero wtedy się pojawia, kiedy dziecko potrafi już pojmować przyczyny oderwane w innych dziedzinach wiedzy, czyli mniej więcej w wieku, w którym powinno się zaczynać nauczanie średnie.

Zasada, którąśmy ustalili i wskazali jej zastosowania do historii rzemiosł, biografii, opowieści zmyślonych i chronologii, tłumaczy ogólne zarysy programu nauczania historii, który stosujemy w naszych szkołach.

W programie tym rozróżniamy trzy fazy lub okresy.

Najpierw historia uogólniona i uproszczona, którą zaledwie historją nazwać można w sensie trzymania się miejsca i czasu wydarzeń, lecz która ma na celu dać dziecku intuicję różnych czynności społecznych i wywołać w niem sympatję dla nich. Okres ten obejmuje pracę dzieci sześcioletnich, które się zaznajamia z typowymi zajęciami w ich kraju lub miejscowości; okres dzieci siedmioletnich, które się poznaje z rozwojem wynalazków i ich wpływem na życie społeczne; oraz okres dzieci ośmioletnich, którym się opowiada o wielkich wędrówkach ludów, poszukiwaniach i odkryciach, co świat cały otwarły dla działalności ludzkiej. Praca w dwóch pierwszych latach nie pozostaje oczywiście w żadnym związku z jakimś poszczególnym narodem, osobami i datami historycznymi w ścisłym znaczeniu wyrazu. Wprowadza się też do niej w znacznej mierze pierwiastek dramatyczny pod postacią czynników indywidual-

nych. Opowiadanie o wielkich poszukiwaniach i odkryciach służy za przejście do tego, co miejscowe i zróżnicowane, t. j. co zależy od pewnych osób, żyjących w określonym czasie i miejscu.

W ten sposób doszliśmy do drugiego okresu, w którym na pierwsze miejsce wysuwają się warunki miejscowe i określona działalność pewnych grup. Do tego czasu dziecko nabyło już zdolności ujmowania oznaczonych faktów pozytywnych. Jego miasto, wieś i kraj dostarczają materiału na trzy następne lata. Tu znów trzeci rok stanowi przejście i zajmuje się powiązaniem życia Ameryki (naprzykład) z życiem Starego Świata. Na tem stadium nauki dziecko powinno być zdolne, rozumieć nie tylko życie społeczne wogóle lub też to, z którym jest najbliżej obznajmione, lecz również i pewne jego typy całkowicie zróżnicowane i, że tak powiemy, odrębne z ich swoistym znaczeniem i wkładem cywilizacyjnym, któremi zubożyły one historję powszechną. W trzecim przeto okresie przestrzega się już porządku chronologicznego i zaczyna od historii starych cywilizacji śródziemnomorskich, by iść z prądem wieków i dojść do określonych i zróżnicowanych czynników historii współczesnej.

Program naszkicowany tutaj przez nas jest nie tylko jedynym, który odpowiada warunkom zagadnienia, lecz stanowi też wynik nie samych rozważań teoretycznych, ale i znacznej ilości zebranych doświadczeń i prób. Staraliśmy się dostarczać dziecku materiałów, wywierających na jego umysł naprawdę żywe wrażenie, aby je w ten sposób doprowadzić do

rozumienia głębszego i dokładniejszego zasad i faktów życia społecznego i przygotować je przez to do późniejszej nauki historii we właściwym znaczeniu tego słowa.

IV.

WYCHOWANIE A MORALNOŚĆ.

Nie może oczywiście być dwojakich teorii i zasad moralnych tak, iżby inne obowiązywały w szkole, a inne po za szkołą. Postępowanie moralne jest jedno i jego zasady powinny się dać sprowadzić do jedności. Uważam za wysoce szkodliwy ten dość rozpowszechniony pogląd, według którego moralność szkolna posiada jakoby rodzaj istnienia odrębny i powstaje bez związku z zasadami naukowymi postępowania ludzkiego. Zasady życia społecznego i życia szkolnego są te same; zmienia się tylko ich zastosowanie, punkty styczności ich z rzeczywistością.

Szkic ten rozpocznę przeto od twierdzeń, które, jak mi się zdaje, posiadają doniosłość i wartość powszechną, i przejdę następnie do moralności szkolnej, jako do poszczególnego wypadku, wypływającego z tych danych ogólnych. Czytelnicy wybaczą mi, że nie rozwijam szerzej tego szkicu i że mu nadaję formę oderwaną i dogmatyczną. Chociaż bowiem forma jest dogmatyczna, spodziewam się, że wszyscy to spostrzegą, iż duch dogmatyczny nie jest i że zasady, tu wypowiedziane, dadzą się mojem zdaniem wszystkie usprawiedliwić i wywieść naukowo.

1. Wszelka teoria moralna ma dwa oblicza. Można na nią patrzeć pod dwoma różnymi kątami i wyrazić ją na dwa rozbieżne sposoby. Ma oblicze *społeczne* i oblicze *psychologiczne*. Nie chodzi w tem jednak o podział, lecz o odróżnienie. Albowiem jednostka i społeczeństwo nie przeciwstawiają się sobie ani nie są od siebie oddzielone. Społeczeństwo jest zbiorem jednostek, a jednostki są funkcjami społeczeństwa, nie istnieją same przez się. Jednostka żyje w społeczeństwie, dla niego i przez nie, ale i społeczeństwo istnieje tylko w jednostkach i przez jednostki, które je składają. Wynika stąd, że możemy rozpatrywać jakiś fakt moralny (np. prawdomówność) albo od strony skutków, jakie on wywiera na całe społeczeństwo, albo od strony tego, jak się odbija na jednostce. Ostatni punkt widzenia jest psychologiczny; pierwszy zaś — społeczny co do istoty swej i wyrazu.

Dlaczegoż jednak, przy rozpatrywaniu faktów natury moralnej, mamy zajmować dwa punkty widzenia? Dlatego, że zachowanie się ludzkie ma dwa oblicza. Z jednej strony jest pewną postacią czynności, sposobem działania: jest to, co kto robi. O zachowaniu się moralnem można mówić tam tylko, gdzie jest podmiot sprawczy. Rozpatrywane z tego punktu widzenia, zachowanie się — to proces, mający szczególną swą formę i sposób, w jaki się odbywa, zarówno jak i mechanizm specjalny, który go wywołuje. W pewnym sensie jest to wytwór czynnego podmiotu moralnego — coś, co pochodzi z samego podmiotu i powoduje pewne zmiany w jego ustroju moralnym. I otóż, gdy się pytamy,

Jak się jednostka zachowuje, jakie są jej czyny; gdy się zastanawiamy nad jej zachowaniem się z punktu widzenia podmiotu sprawczego, który jest zachowania się tego przyczyną i którego własności ono zmienia,—stoimy wówczas na gruncie psychologii. Psychologja wyjaśnia nam przeto owo „jak” zachowania się moralnego, ów sposób, w jaki ono się odbywa. Patrzeć na zachowanie się z tego punktu widzenia jest rzeczą konieczną, gdyż oczywiście zmiany w wytworach, w wynikach, pochodzą ze zmian, które się w podmiocie sprawczym odbywają. Jeżeli chcemy, aby czyny były inne, niż te, jakie osiągnęliśmy, musimy zmienić mechanizm, który je wytwarza.

Ten termin „mechanizm” nie powinien stać się tutaj powodem nieporozumienia. Nie biorę go tu w sensie technicznym i dosłownym, ale używam tylko na oznaczenie tego faktu, że od sposobu działania jednostki zależą wytwory jej zachowania się w tem znaczeniu, w jakim od danej maszyny zależą jej fabrykaty. Każda jednostka posiada pewną określoną strukturę i sposoby postępowania. Tylko to ma przypominać moje porównanie z mechanizmem.

Lecz w moralności chodzi tak samo o to, aby wiedzieć, co robić, jak i o to *jak* robić. Jest sposób działania i jest treść, która w działaniu tem ma powstać. Treścią są cele, wyniki, zamiary; sposobem zaś — procesy, drogi, środki. Jeśli chcemy rozpatrywać zachowanie się ludzkie z punktu widzenia społecznego, będziemy zmuszeni zbadać, jakie miejsce

zajmuje jednostka w całości, i powiązać jej zachowanie się z żywym środowiskiem, w którym działa.

Psychologja zachowania się moralnego zajmuje się jego powstawaniem i stara się poznać sposób działania jednostki; socjologja bada, co jednostka robi i co powinna robić, jako członek ustroju, którego jest funkcją.

Weźmy dla ilustracji przykład ze spraw handlowych. Jakiś przemysłowiec otwiera fabrykę wyrobów bawełnianych. Działalność jego można z dwóch stron rozpatrywać. Albowiem to nie on tkanin tych potrzebuje — to społeczeństwo żąda ich i skłania przez to daną jednostkę do postawienia sobie za cel ich produkcji. Ta sytuacja zewnętrzna ustala znaczenie i wartość pracy, która zostanie wykonana. Gdyby bowiem praca przemysłowca nie odpowiadała potrzebom i wymaganiom społeczeństwa, byłaby bez znaczenia i wartości; a wówczas mógłby on równie dobrze zużyć swe siły na przesypywanie piasku na pustyni.

Z drugiej strony, społeczeństwo musi zaspokajać swe potrzeby i urzeczywistniać swe cele za pośrednictwem działalności jednostek pojedynczych lub zrzeszonych. Potrzeby te musiałyby na zawsze zostać niezaspokojone, gdyby się ktoś nie zabrał do pracy potemu. Możemy więc rozpatrywać fabrykację tkanin bawełnianych z tych dwóch stron: od strony miejsca, jakie zajmuje ona w ustroju społecznym, ale zarazem jako przejaw — sam w sobie zupełny — działalności indywidualnej. Gdy fabrykant określi cele, jakie ma sobie postawić (jakość i ilość tkanin do wyprodukowania) zabiera się do pracy, aby zna-

leżć środki dostarczenia ich po niskich cenach a z największym dla się zyskiem, tudzież najpewniejsze rynki zbytu. Zastanowiwszy się nad *celami*, skupi uwagę swą na *środkach*. Postara się uczynić z fabryki swej, stanowiącej rodzaj działalności ludzkiej, dobrze zbudowany organizm. Do osiągnięcia tego celu myśl o pilnych czy nawet palących potrzebach społeczeństwa nie może mu w niczem pomóc. Przemysłowiec zajmie się rozwiązaniem tego zadania jedynie z punktu widzenia liczby i rodzaju maszyn, w które się musi zaopatrzyć, robotników, których wypadnie mu przyjąć, zapłaty, którą trzeba będzie im dać, źródeł i zakupu surowca, sposobów transportu towarów na rynek. Kwestje te dotyczą środków, których należy użyć dla osiągnięcia szerszego celu społecznego, ale jeżeli chodzi o środki rzeczywiste, nie zaś o działalność bez wartości, trzeba potem, aby i one same przez się były celem. Fabryka bowiem stanowi działalność samą w sobie której one są czynnikami.

2. Przykład ten można zastosować do zachowania się moralnego. To nie jednostka, jako jednostka, żąda postępowania moralnego, ustanawia cel ostateczny i pisze tablice wartości. Takie lub inne zachowanie się dyktuje jej fakt, że musi współdziałać z innymi w celu utrwalenia i rozwoju życia społecznego. Ale gdy pytamy, jak jednostka ma zadośćuczynić wymaganiom życia społecznego, jak ma urzeczywistnić w sobie wartości moralne, rozpatrujemy ją wtedy jako podmiot sprawczy i stajemy na gruncie psychologii.

Zobaczmyż teraz, co się powinno dzieć w szkole. Dziecko, które się w niej wychowuje, jest członkiem społeczeństwa i odpowiednio do tego powinno się je uczyć i traktować. Szkoła i jej kierownicy odpowiedzialni są przed społeczeństwem, gdyż szkoła — to przede wszystkim instytucja, stworzona przez nie po to, aby spełniać specjalne zadanie podtrzymywania i doskonalenia życia społecznego, System wychowania, któryby nie uznawał odpowiedzialności moralnej, stąd dlań wynikającej, byłby bez wartości, nie spełniałby tego, do czego został powołany i co utrzymuje, że spełnia. Konieczne jest przeto roztrząsnąć cały układ i całą działalność specjalną systemu szkolnego, z punktu widzenia stanowiska, jakie zajmuje w społeczeństwie, i tych zadań moralnych, które w niem ma spełniać.

Zasada ta jest oczywista sama przez się. Ale naogół pojmuję się ją zbyt wąsko i sztywnie. Niektórzy za cel społeczny szkoły uważają tylko urabianie obywateli w ciasnym sensie, czyli jednostek zdolnych ze zrozumieniem rzeczy głosować na wyborach, słuchać praw itd... Ale pojmować zadania szkoły w ten sposób jest to zmniejszać jej powinność moralną. Przyszła działalność dziecka rozwijać się będzie w bardzo różnych dziedzinach, jeśli więc nie otrzyma ono całkowitego wykształcenia, będzie i samo pokrzywdzone i wyrządzi krzywdę innym. Odłączyć jedną z licznych działalności społecznych, których zarodki dziecko w sobie nosi, i określić zadanie szkoły tylko w odniesieniu do niej, równa się wymyśleniu zawilego systemu wychowania fizycznego, któryby wziął sobie za cel rozwijać

wyłącznie, na przykład, narządy oddychania niezależnie od innych organów i funkcyj. Dziecko jest całością organiczną z punktu widzenia umysłowego, społecznego i moralnego równie dobrze, jak z punktu widzenia fizjologicznego. Cel moralny, określający działalność wychowawczą, powinien przeto być sformułowany w sposób organiczny, żywy. Powinniśmy patrzeć na dziecko, jako na członka społeczeństwa, i to w najszerszym znaczeniu tego słowa, i wymagać, aby szkoła uczyła je rozumieć, że zależy ono od społeczeństwa i że powinno dobrowolnie i chętnie z niem współdziałać.

Dziecko nie będzie tylko obywatelem, mającym głosować na wyborach i obowiązany do posłuszeństwa wobec praw; będzie też członkiem rodziny i, według wszelkiego prawdopodobieństwa, spadnie na nie odpowiedzialność i obowiązek żywienia i wychowania potomstwa dla zachowania ciągłości rasy. Zostanie pracownikiem, zajętym jakąś pożyteczną dla społeczeństwa pracą, która ma mu zapewnić niezależność i poczucie godności własnej. Będzie obywatelem gminy, członkiem zrzeszenia ludzkiego, obowiązany podnosić poziom moralny ogółu i zapewniać mu powaby i dobrodziejstwa cywilizacji. W konkretnej rzeczywistości życie nastreca jednostce niezliczoną różnorodność okazji do działania ku dobru powszechnemu. Chcąc, aby dziecko było do tego zdolne, należy dać mu wykształcenie naukowe, historyczne, artystyczne; trzeba, aby znało zasadnicze metody badania, sposoby wymiany myśli i komunikacji. Wymaga to dobrze wyćwiczonego i zdrowego ciała, bystrego oka i rąk zręcznych, umiejętności

pracy i przyzwyczajenia do niej, wytrwałości, a przede wszystkim gotowości do usług i poświęcenia. Wydzielić stosunki, w których dziecko będzie żyło później, jako obywatel, z całego systemu stosunków, w których obecnie żyje; przypuszczać, że istnieje szczególnie rodzaj nauk albo specjalna metoda wychowania, zdolne uczynić z dziecka dobrego obywatela; wyobrażać sobie, innemi słowy, że dobry obywatel jest czemś więcej, niż oddanym i uświadomionym członkiem społeczeństwa, — oto przesąd, który, należy mieć nadzieję, że zniknie wkrótce bez śladu z rozpraw o wychowaniu.

I jeszcze jedna sprawa. Warunki istnienia nieustannie się zmieniają. Żyjemy w czasie, gdy stosunki handlowe i przemysłowe rozwijają się w niezmiernie żywym tempie. Nowe maszyny, wynalazki, współczesne metody porozumiewania się i komunikacji z roku na rok zmieniają wygląd społeczeństwa. Niepodobna więc dzisiaj wychowywać dziecka, mając dla niego na oku jakieś jedno, określone stanowisko w życiu. Wychowanie, które świadomie czy bezwiednie opierałoby się na takiej podstawie, dałoby w rezultacie nie obywateli, lecz trutniów i pasożytów ustroju społecznego. Zamiast się zajmować sobą i innymi, byłiby istotami wiecznie zależnemi. I tu więc zadania moralne szkoły należy pojmować w sensie jaknajszerszym; wychowanie powinno dać dziecku panowanie nad sobą, niezależność, zdolność przystosowywania się do zmian środowiska, lecz zarazem i zdolność wprowadzania samemu w niem zmian pożądaných.

To, cośmy powiedzieli, określa podstawy moralne wychowania. Szkoła nie ma innego celu, niż służyć życiu społecznemu. Dopóki więc będziemy ją uważali za instytucję, od życia tego oderwaną, nie zdolamy odnaleźć żadnej zasady moralnej, któraby jej działalnością kierowała, i dopóty działalność ta będzie pozbawiona celu, ideału. Mówi się coprawda: na szkołę można się zapatrywać z punktu widzenia ściśle indywidualistycznego; zadaniem jej jest rozwijać harmonijnie wszystkie władze istoty ludzkiej. Utrzymuje się, że można, abstrahując całkowicie od solidarności społecznej, określić cel wychowania w sposób pełny i dorównany. Ale tak postępując, pozbawia się wszelkiego sprawdzania i wszelkiego środka nadania jakiegokolwiek znaczenia terminom, których się używa. Nie wie się, co to jest takiego owa władza istoty ludzkiej; nie wie się, co to znaczy rozwój harmonijny; to przecież władza istnieje tylko w stosunku do tego, co ma na celu wytwarzać, w stosunku do funkcji, którą ma spełniać. Nic w naturze ludzkiej, wzięte oddzielnie, nie wskazuje celów, nie powiada, w jakim kierunku jaką zdolność rozwijać należy. Jeżeli przeto, przy określaniu celu wychowania, nie uwzględniamy życia społecznego, powracamy najzwyczajniej w świecie do „psychologii władz duszy“, gdy chcemy wytłómaczyć, czym jest władza wogóle, czym jest jakaś zdolność i jakie są jej cechy charakterystyczne. Zmuszeni jesteśmy wówczas wyliczyć różne władze — postrzegania, pamięci, rozumowania itd. — i oznajmić, że każda z nich należy rozwijać. Jest to, jak widzimy, czysto formalne i pozbawione treści twierdzenie, przy któ-

rem wychowanie zmienia się w pewnego rodzaju gimnastykę.

Można bowiem w istocie zaostrzyć bardzo swój zmysł obserwacyjny lub wyćwiczyć pamięć na zawiłych znakach pisma chińskiego, albo rozwinąć zdolność rozumowania na subtelnościach scholastyki średniowiecznej. Nauka stwierdza jednak, że niema w rzeczywistości władzy postrzegania odrębnej od innych, niema pamięci ani rozumowania, psychologicznie wyodrębnionych — zupełnie tak samo, jak niema wrodzonych zdolności do stolarstwa, mularki albo budowania maszyn. Mianem zdolności oznacza się poprostu ten fakt, że pewne nawyki i popędy powiązały się z sobą i skoordynowały w celu wykonywania pewnych określonych robót. To samo zachodzi w tym ustroju, którym jest nasz umysł. Zdolności nie są władzami samymi w sobie; stają się nimi dopiero w odniesieniu do celu, ku któremu zmierzają, do usług, które mają oddać. Nie można więc ich wyosobnić i traktować z punktu widzenia teoretycznego, lecz tylko z punktu widzenia ich praktycznego przeznaczenia. Musimy wiedzieć, na jakim stanowisku społecznym jednostka posługiwać się będzie zdolnością obserwowania, pamięci, wyobraźni i rozumowania, abyśmy mogli określić zasady ogólne i szczegóły ćwiczenia tych władz umysłowych. Ideału moralnego szkoły i jej regulaminu nie można wyrozumować, nie wychodząc ze stosunków społecznych, w których uczniowie z czasem żyć będą zmuszeni. Aby zrozumieć, co ma robić szkoła, jakie ma obecnie braki i jak ją udoskonalić, trzeba posiadać jasne i wyraźne wyobrażenie

o tem, czego wymaga społeczeństwo, i co szkoła uczynić może, aby odpowiedzieć potrzebom środowiska społecznego.

3. Czas już, abyśmy zastosowali ogólną tę zasadę do faktów konkretnych. Jak ma się ona do dziś panujących systemów szkolnych? Jakie wykrywa w nich braki? Jakie reformy wprowadzić w nich należy?

Zasadniczy nasz wywód brzmi: szkoła powinna dążyć do stania się instytucją społeczną istotną i żywą (czy i o ile jest nią dzisiaj, rzecz to bardzo względna). W Chicago bodaj jest szkoła pływania, gdzie uczą się pływać, nie wchodząc do wody, ale poprzestając tylko na ćwiczeniu się w rozmaitych ruchach, które przy pływaniu należy wykonywać. Spytano pewnego dnia jednego z młodzieńców, uczęszczających do tego zakładu: „Gdy pan wpadnie do wody, co uczynisz?” — „Pójdę na dno”, odrzekł. Anegdota zasługuje na to, aby być autentyczną. A jeśli nawet jest zmyślona, ilustruje doskonale metody wychowania szkolnego w ich stosunku do potrzeb społecznych. Działalność szkoły dzisiejszej pod tym względem jest pracą Syzyfa. Zamierza wyrobić w dziecku nawyknięcia praktyczne i umysłowe, których będzie ono potrzebowało później, żyjąc w społeczeństwie; ale jednocześnie (tak się przynajmniej zdaje) z całą starannością i świadomością robi wszystko, aby je trzymać zdala od życia społecznego, pozbawiając je podczas lat szkolnych wszelkiego z niem kontaktu. Tymczasem jedynym sposobem przygotowania się do zadań społecznych jest branie w życiu społecznym udziału. Chcieć za-

prawić dziecko do poświęceń względem społeczeństwa, od którego się je odgradza murem, wyrobić w niem gotowość do posług społecznych niezależnie od rzeczywistej sytuacji i konkretnych potrzeb, którym jego zachowanie się moralne będzie musiało odpowiadać, równa się to dosłownie nauce pływania bez wody. A gdy się nie uwzględnia najniezbędniejszego warunku wszelkiego wychowania, otrzymuje się wyniki śmiesznie małe. Słyszy się często skargi na brak łączności między wychowaniem moralnem a umysłowem w szkole, pomiędzy nabywaniem wiedzy a wyrabianiem charakteru; brak ten stąd pochodzi, że szkoła nie jest w dostatecznej mierze środowiskiem istotnie społecznem. Jeżeli bowiem nie jest naprawdę typowem życiem społeczności w minjaturze, wychowanie moralne może być w niej tylko: poczęści nienormalne, patologiczne, poczęści czysto formalne i bez treści. Nienormalne, ponieważ w takich warunkach szkoła z konieczności zajmuje się raczej poprawianiem wad, niż wyrabianiem nawyków i naprawdę w życiu społecznem pożytecznych. Nauczyciel musi wiecznie, jak wartownik, pilnować, aby uczeń nie wykraczał w niczem przeciw przepisom i prawdom szkolnym. A przepisy te, rozważane z punktu widzenia rozwoju dziecka, będą mniej lub więcej konwencjonalne i dowolne. Są to prawa, mające na celu umożliwienie pracy szkolnej wedle obecnie obowiązującego systemu; ale brak poczucia konieczności wewnętrznej, że ten system pracy musi być taki, a nie inny, nadaje wszystkim porządkom szkolnym piętno dowolności, która ucznia razi. Zresztą wszystko, co zmusza nauczyciela do zwracania uwa-

gi raczej na to, czego nie wolno, niż na zdrowy rozwój, chybia celu, wywołuje anomalje i rozdzźwięki. Karanie powinno być wyjątkiem, nie zaś stałym systemem wychowawcy. Dziecko powinno mieć zupełną świadomość swych zadań, powinno umieć sądzić i oceniać swoje czyny według osiągniętych przez nie wyników praktycznych. Tylko w ten sposób może ono wyrobić sobie zdrowy pogląd, który mu pozwoli widzieć swoje błędy i należycie je oceniać.

Mówiąc, że obecne wychowanie moralne jest części formalne, mam na myśli sztuczny charakter nawyków moralnych, że tak powiem, ad hoc przez szkołę tworzonych. Nawet szybkość działania, systematyczność, spokój, obowiązkowość i tym podobne nawyki moralne, do których szkoła specjalnie wdraża, posiadają w niej ten swój charakter tylko dlatego, że system szkolny jest tem, czem jest, i pozostać ma nietknięty. Jeżeli przyjmujemy nietykliwość tego systemu, nawyki powyższe przedstawiają idee moralne konieczne i stałe; lecz w tej mierze, w jakiej sam system szkolny jest czemś mechanicznem, wyrwanem z całości społecznej, — i nawyki te są również sztuczne, gdyż ideał, z którym się łączą, sam nie jest konieczny. Słowem, obowiązki te noszą wybitnie charakter obowiązków szkolnych, a nie życiowych. Jeżeli porównamy to, co się dzieje w szkole, z życiem dziecka w dobrze prowadzonym domu rodzicielskim, widzimy, że tutaj w środowisku rodzinnem, ma ono realne obowiązki i powinności specjalne, wynikające z samej natury życia społecznego, w którym rodzina uczestniczy i do którego podtrzymywania się przyczynia. Dziecko

powinno w szkole mieć ściśle te same pobudki działania i być sądzone ściśle według tych samych zasad, co człowiek dorosły w szerszym życiu społecznym, w którym bierze udział. Jeśli się pragnie, aby specjalne nawyknienia szkolne ożywione były duchem moralności, jest rzeczą nieodzowną, aby dzieci interesowały się zarówno praktycznie i umysłowo, jak i uczuciowo, dobrem ogółu, aby zdawały sobie sprawę z tego, co podtrzymuje ład społeczny i zapewnia społeczeństwu postęp, oraz aby pragnęły czynnie do tego się przyczyniać. I wszystkie nawyknienia moralne, nabywane w szkole, powinny się wiązać z tą szerszą moralnością.

4. Ta koncepcja szkoły, jako pewnej swoistej społeczności, odbijającej i powtarzającej w formie typowej podstawowe zasady życia społecznego, może być zastosowana zarówno do metod, jak do programów szkolnych.

Co się tyczy metod, to zasada ta wymaga, aby uczono przede wszystkim wytwarzać i budować, zamiast kazać głównie wchłaniać w siebie i uczyć się. Nie zdajemy sobie dostatecznie sprawy, jakie są skutki tego nawyknienia do bierności i jak głęboki wpływ ma ono na poglądy i zachowanie się dziecka.

Wyobraźmy sobie czterech uczniów, zajętych czytaniem tych samych książek, przygotowywaniem i wydawaniem tych samych lekcji dzień po dniu. Przypuśćmy, że to stanowi większą część ich pracy i że się ich sędzi stale na podstawie tego, ile potrafią wchłonać w siebie podczas godziny lekcji i ile z tego zdołają powtórzyć. Niema w tem przede wszystkim żadnego podziału pracy — społeczne-

go ani moralnego. Niema następnie dla ucznia żadnej sposobności do jakiejś pracy osobistej, do tego, aby coś z siebie wkładał we wspólne dzieło i miał zarazem udział w tem, co inni robią. Wszystkich się zmusza do tej samej pracy i do osiągania tych samych wyników. Zmysłu społecznego się nie pielęgnuje, to też w istocie (o ile metoda ta się udaje) zanika on stopniowo w bezczynności. Łatwo to zresztą sprawdzić. Dlaczego naprzykład dzieci w szkole tak źle czytają głośno? Praca ta nie odpowiada rzeczywistemu użytkowi, jaki się czyni z mowy, mającej za zadanie zaspokajać potrzebę powiadomienia o czemś bliżniego i dowiedzenia się od niego czegoś wzajem. Dziecko wie doskonale, że w głowach jego kolegów i nauczyciela są w tej chwili te same myśli, co i w jego własnej, i że ono nie powiada nikomu nic nowego. A pytanie jeszcze, czy szkoda moralna nie jest w tym wypadku równie wielka, jak i umysłowa. Dziecko rodzi się z naturalną potrzebą wyrażania tego, co czuje, i działania — innemi słowy, z potrzebą służenia. Gdy się dążności tej nie wyzyskuje, gdy warunki zewnętrzne odwoływują się zamiast do niej, do innych pobudek, reakcja przeciwko zmysłowi społecznemu, która stąd powstaje, jest o wiele silniejsza, niż to sobie wyobrażamy.

Ale nietylko nie rozwija się w szkole zmysłu społecznego. Wszczepia ona pobudki i ideał natury czysto indywidualistycznej. A wtedy staje się koniecznością znaleźć jakąś podniętę zewnętrzną, aby się dziecko uczyć chciało. Najlepszą z tych podnięt jest przywiązanie do nauczyciela łącznie

z poczuciem, że postępując dobrze, dziecko nie wykracza przeciw przepisom szkoły i że, jeśli nie pozytywnie, to choć negatywnie przyczynia się do jej dobra. Pobudkom tym nie zarzucić nie można — prócz tego jednego, że nie są całkowicie dostosowane do swych celów. Stosunek pomiędzy zadaną do wykonania pracą a przywiązaniem do pewnej osoby nie jest wewnętrzny, lecz zewnętrzny, zrywa się przeto łatwo, gdy okoliczności zewnętrzne się zmieniają. W dodatku, takie przywiązanie do osoby, choć w pewnym sensie społeczne, może się stać jednak tak wyłącznym i odosobnionem, że aż egoistycznym. W każdym razie, dziecko powinno się stopniowo wyzwaląć od tej pobudki stosunkowo zewnętrznej i uczyć się oceniać samą w sobie wartość społeczną swych czynności ze względu na ich związek z całokształtem życia, a nie uzależniać wartości tej od przywiązania, jakie żywi do dwóch lub trzech osób.

Zresztą, pobudki niezawsze są tak szlachetne, jak wyżej wspomniana; bardzo często przyłączają się do niej popędy niższe, niestety wyraźnie indywidualistyczne. Jednym z takich popędów jest obawa. Niekoniecznie i nie tylko strach fizyczny, ale obawa utraty uznania innych albo niepowodzenia; a obawa ta może być tak silna i nieustanna, że aż się chorobliwą staje. Dochodzi tu jeszcze współzawodnictwo i rywalizacja, bo, ponieważ wszyscy robią to samo i wszystkich ocenia się (na lekcjach i na egzaminach, według stopni i miejsca) nie z punktu widzenia pobudek i celów, do których dążą, wyzykuje się przeto wysoce niewłaściwie wrodzone chę-

ci odznaczenia się. Sądzi się dzieci według ich zdolności do zewnętrznego zaprezentowania tych samych faktów i myśli, czyli nadaje się im miejsca w hierarchji, powodując się sprawdzianem czysto przedmiotowym. Słabsi wskutek tego tracą poczucie swych zdolności i godzą się na stałe ze stanowiskiem beznadziejnej swej niższości. Można sobie z łatwością wyobrazić, jaki skutek metoda podobna wywiera na poczucie godności własnej i szacunek dla pracy. Silni ulegają pokusie chętnienia się swą siłą. I w ten sposób wciąga się dziecko przedwcześnie w świat współubiegających się z sobą egoizmów — i to w dziedzinie, gdzie tego rodzaju walka jest najmniej pożądana: w sferze umysłowej i moralnej, której prawem jest współdziałanie i wymiana usług i myśli.

Nie mogę się tu zatrzymywać nad szczegółowym opisem metody przeciwnej. Muszę jednak powiedzieć, że wszelka metoda, odwołująca się do władz czynnych dziecka, do jego zdolności twórczych, produkcyjnych, i konstrukcyjnych, sprawia, że punkt ciężkości jego istoty moralnej, przenosi się gdzieś indziej. Ze stanowiska wyczekującego i egoistycznego dziecko przechodzi na stanowisko czynnego altruizmu. Będę miał jeszcze sposobność mówić o tych metodach z punktu widzenia psychologicznego i wykazać, jaki wywierają skutek na rozwój zdolności wrodzonych. Tu chodzi mi tylko o to, jak ona się odbija na zmyśle społecznym, na tem poczuciu, które dziecko posiadać powinno, że mianowicie i ono przyczynia się ze swej strony również do wspólnej pracy wszystkich i że osiąga rezultaty, które oceniać należy nie z samego tylko punktu widzenia umysłowego,

ale i ze względu na zdradzające się w nich pobudki altruistyczne.

Praca ręczna nie tylko zręczność rozwija — i nie tylko ćwiczy umysł, lecz, prowadzona przez dobrego nauczyciela, w sposób naturalny i bez wysiłku rozwija zmysł społeczny. Od czasów Kanta mówi się powszechnie, że dzieło sztuki powinno posiadać tę cechę zasadniczą, aby nie było tworem czysto osobistym, podobającym się tylko jednostkom, lecz aby miało moc narzucenia się wszystkim, którzy je oglądają.

Pomimo sporadycznych wysiłków jednostek rozdział pomiędzy życiem umysłowym a moralnym z konieczności trwać będzie nadal w naszych szkołach dopóty, dopóki nauczania nie będzie się łączyć z praktyczną działalnością. Wszelkie nauki moralne, które się próbuje powiązać z nauczaniem czysto i wyłącznie umysłowym, muszą nosić na sobie naganne piętno formalizmu i dowolności.

Zasada nasza, że szkoła powinna być w skróceniu istotnem kształceniem społecznem, będzie musiała również być zastosowana do treści programów, jeżeli chcemy naprawdę kres położyć rozdziałowi pomiędzy zaopatrywaniem umysłu w wiadomości a wyrabianiem charakteru.

„Zapoznając się choćby najpobieżniej z literaturą pedagogiczną, przekonywamy się odrazu o konieczności znalezienia jednego określonego sprawdzianu wartości nauk. Dziś stosowane są dwa, trzy a nawet cztery sprawdziany różne i z ich pomocą określa się wartość nauk w programie z punktu widzenia karności, wyrabiania charakteru lub nabywania wiado-

mości. Tych zasad oceny nie sprowadzono dotąd do jedności. My tu utrzymujemy, że ta wyższa jedna zasada istnieje i da się sformułować w sposób następujący: Tylko ta nauka ma wartość, która *pozwała uczniowi lepiej zrozumieć jego środowisko społeczne* i daje mu możliwość poznać, w jakim stopniu jego zdolności mogą oddawać usługi społeczeństwu.

Kilka uwag wyjaśniających należy się przedewszystkiem różnicy między formą a treścią życia społecznego. Oto na czym rozróżnienie to polega: Jedna strona nauk zapoznaje dziecko ze strukturą życia społecznego; inna — daje mu poznać siły, które to życie podtrzymują i doskonalą, i uczy, jak je opanowywać. Znać strukturę życia społecznego—to zdawać sobie sprawę z jego treści; znać jego sposoby działania—to zdawać sobie sprawę z jego formy. Termin „forma” nie ma więc w tym wypadku sensu naganego. Forma w życiu społecznym jest również konieczna jak i treść. Oznacza ona, że tak powiemy, technikę, układ środków, jakimi życie społeczne rozporządza; treść wiąże się z celami, już przez nie urzeczywistnionymi. Formy życia społecznego nie trzeba lekceważyć, ale właściwie ją oceniać, to znaczy uważać za środek, wiodący do pewnego celu. Koniec końców, rozróżnienie jest natury moralnej, albowiem nie odnosi się do faktów, ujmowanych przez czysty rozum albo logikę, lecz do sposobu, w jaki nauki rozwijają w dziecku świadomość solidarności między ludźmi.

Zacznijmy od treści życia społecznego. To, czego się dziecko uczy, powinno—powiedzieliśmy—pomagać mu zrozumieć tę scenę społeczną, na której on

samo rolę swą odgrywa: w tem oto mamy probierz-pozwalający nam wybierać materiał do nauczania i klasyfikować go według stopnia wartości.

Te trzy sprawdziany, któreśmy wskazali i które stanowią trzy różne skutki wychowania, wiążą się z trzema fazami interpretacji faktu społecznego. Aby wiadomości nasze miały naprawdę wartość wychowawczą, muszą nam one dawać określone wyobrażenie i pojęcie o materiałach koniecznych do życia społecznego. Podobnie dyscyplina jest skuteczną tylko wtedy, gdy pozwala jednostce oddawać posiadane przez nią wiadomości na usługi społeczeństwa. Wychowanie istotne i godne tej nazwy nie może polegać na pokoście grzeczności i form towarzyskich, ale w zasadzie samej stanowi jedność życiową zasobów umysłu i karność woli. Jest to uspołecznienie jednostki w całym jej sposobie patrzenia na świat i robienia użytku z życia.

Wszystko, co jest oderwanego w powyższych rozważaniach, zniknie dzięki przykładom, które znajdziemy, analizując program szkolny. Zauważmy przede wszystkim, że żadna linja graniczna nie oddziela od siebie faktów, które się umieszcza w rubrykach z nagłówkami: nauki przyrodnicze, historia, geografia. Klasyfikacja, dziś przeważnie panująca, daje zupełnie fałszywe pojęcie o stosunkach pomiędzy rozmaitymi gałęziami wiedzy szkolnej i nauki wogóle, z której ta wiedza czerpie. W rzeczywistości przedmioty te grupują się wszystkie dokoła jednego faktu głównego, którym jest świadome doświadczenie ludzkie. Jedyne stąd, że mamy różne interesy albo cele, rozbijamy na grupy materiał tego doświadczenia i dajemy

tym grupom nazwy-etykiety: nauki przyrodnicze, historia, geografia. Każda z tych gałęzi reprezentuje układ materiałów, których wymagają mniej albo więcej ważne lub typowe cele życia społecznego.

Sprawdzian społeczny jest nieodzowny nietylko dlatego, aby każdej gałęzi nauk jej miejsce wskazać, lecz i po to, aby usprawiedliwić ich potrzebę w programach i określić motywy, które powinny kierować ich nauczaniem. Jak, na przykład, określimy geografję? Co wiąże w jedną całość jej rozmaite działy: geografję matematyczną, fizyczną, polityczną i handlową? Czy podział ten jest czysto empiryczny i wyraża poprostu tylko naszą nieumiejętność powiązania z sobą faktów przypadkowych i nieopracowanych? Czy też jest jakaś racja, aby działy te złączyć pod jedną wspólną nazwą? Czy jest jakaś zasada wewnętrzna, która pozwala podzielić materiał geografji pomiędzy rozmaite jej gałęzie? Zasada ta nie tkwi niewątpliwie w samych faktach obiektywnych, bo fakty same przez się nigdy się w działy nie układają; to coś wewnętrznego jest w zainteresowaniach, w stanowisku umysłu ludzkiego wobec faktów. Spostrzeżenie to wielką posiada doniosłość i wymagałoby szerszego rozwinięcia. Czynię je tutaj z jednej strony w tym celu, aby dać odczuć, jak ważną jest rzeczą szukać zasad istotnie podstawowych, gdy się chce dać filozofję wychowania, a z drugiej strony — aby zilustrować zasadę interpretacji, którą zanalizowaliśmy. Geografia ma do czynienia z temi wszystkimi dziedzinami życia, w których działalność ludzka styka się i walczy z naturą. Wszystkie więc fakty zależności człowieka od przyrodzonego środowiska

wszystkie, wynikające ze zmian, wprowadzanych do środowiska tego przez działalność ludzką, mogą być umieszczone w rubryce z napisem: geografia.

Cztery pomienione wielkie działy tej nauki przedstawiają cztery kondygnacje tych stosunków człowieka z jego przyrodzonym środowiskiem — kondygnacje natury coraz bardziej oderwanej. Zaczyna się od geografii handlowej, albowiem istotą nauki tej jest fakt, że każde dwie jednostki albo grupy ludzkie są zarazem i rozdzielone i połączone przez fizyczne otoczenie; a zainteresowanie, jakie nauka ta budzi, polega właśnie na widoku tych jednostek, walczących z przeszkodami, aby je opanować i móc się z sobą znosić. Jezioro, rzeka, góra lub równina posiadają znaczenie społeczne wprzód jeszcze, nim fizyczne, albowiem ułatwiają albo utrudniają stosunki między ludźmi. Wyraz „handlowy” należy oczywiście wziąć tu w szerszym sensie i widzieć w nim coś więcej, niż interesy w ciasnym znaczeniu, włączając doń to wszystko, co ma związek z porozumiewaniem się i znośnieniem pomiędzy ludźmi za pomocą dostarczanych przez naturę środków. — Geografia polityczna przedstawia wzajemne oddziaływania społeczne w stanie statycznym, nie zaś w ich stawianiu się; bierze życie społeczne za coś chwilowo ustalonego i skryształizowanego w pewnych formach. Geografia fizyczna (badanie powierzchni ziemi oraz flory i fauny) oznacza analizę dalej posuniętą i bardziej oderwaną. Zajmuje się warunkami, określającymi działalność ludzką, pozostawiając chwilowo na uboczu sposób, w jaki warunki te przejawiają się w konkretnej rzeczywistości. Geografia matematyczna posuwa analizę

faktów fizycznych aż do najdalszych granic oderwania i wykazuje, że i warunki fizyczne nie są ostateczne, lecz zależą od miejsca, które planeta nasza zajmuje we wszechświecie. Wskazaliśmy tedy jedno po drugim wszystkie kolejne ogniwa, łączące bezpośrednie prace społeczne ludzkie z całym systemem faktów, od których zawisła działalność człowieka na ziemi. Krok za krokiem teren się rozszerzał, obraz mechanizmu życia społecznego rósł i zarazem stawał się ściślejszym, ale w żadnym momencie łańcuch rozwoju logicznego nie zerwał się.

6. Nie sposób mi tu postąpić ze wszystkimi naukami w programach szkolnych tak, jak to zrobiłem oto z geografją, i rozpatrywać szczegółowo, jakimi drogami względy społeczne określać powinny ich treść i ich formę, ale nauka historii jest zbyt ważna, abym ją mógł pominąć. Historia bowiem, stosownie do tego, czy się ją przedstawia czy nie pod kątem widzenia socjologicznym, staje się dla dzieci czemś żywym lub martwym. Traktowana, jako rejestr faktów przeszłości, jest czysto mechaniczna. Przeszłość odbiega daleko od naszych warunków istnienia, i niema powodu do zajmowania się nią, jako przeszłością właśnie. Wartość moralna nauczania historii w tem spoczywa, że nauka ta może być środkiem analizy obecnych warunków społecznych. Pozwala nam przeniknąć w głąb struktury i żywych ruchów społeczeństwa.

Ten związek historii ze zrozumieniem istniejących sił społecznych jest oczywisty, czy staniemy na stanowisku porządku czy postępu społecznego. Struktura społeczeństwa dzisiejszego jest nad wyraz za-

wiła. Ze względów praktycznych nie sposób, aby dziecko mogło przystąpić do zapoznawania się z nią odrazu w całości i wyrobiło sobie o niej jakieś określone wyobrażenie. Ale fazy typowe, wyjęte z rozwoju historycznego społeczeństw, wskażą, jak w powiększeniu przez teleskop, zasadnicze czynniki składowe porządku społecznego. Grecja, na przykład, może nas pouczyć, jaka jest rola sztuki i potęg ekspresji indywidualnej; Rzym ukazuje nam na wielką skalę pierwiastki i siły sprawcze polityki. Cywilizacje te są już stosunkowo złożone, ale nauka jeszcze prostsza o życiu myślicieli, koczowników, rolników, o zaczątkach kultury, o skutkach wprowadzenia narzędzi żelaznych, daje nam możliwość sprowadzenia niezmiernej złożoności życia społecznego do pierwiastków łatwiej dla dziecka uchwytnych.

Jedną z przyczyn, dla których nauczanie historii korzyści nie przynosi, jest to, że uczeń widzi ją całą jakby na jednej płaszczyźnie — żadna epoka, żaden czynnik historyczny nie uwydatniają mu się i nie rzucają w oczy, jako typowe. Jedynym zaś środkiem na zachowanie niezbędnej tutaj perspektywy jest powiązanie przeszłości z teraźniejszością, tak jakby przeszłość była teraźniejszością, której różne składniki są wszystkie w projekcji powiększone.

Prawo kontrastów jest tak samo ważne, jak prawo podobieństw. Teraźniejszość za blisko zewsząd nas otacza, abyśmy rozporządzali tym odstępem niezbędnym do skutecznego badania jej składników. Nic w niej nie występuje z dostateczną dla nas siłą i dokładnością. Przy nauce o przeszłości umysł zatrzymuje się na faktach wybitnie od siebie się róż-

niących, i w ten sposób dziecko staje w dostatecznej od faktów odległości, aby móc ich wartość właściwie ocenić.

Historja następnie uczy nas też *metod* postępu społecznego. Mówi się częstokroć, że należy traktować ją w sposób uwidoczniający przyczyny i skutki zdarzeń. Wszystko jednakże zależy od tego, co się przez powiedzenie to rozumie. Życie społeczne, jest tak złożone, jego różne części są tak silnie spojone organicznie ze sobą albo ze środowiskiem przyrodniczym, że niepodobna nieraz określić dokładnie czy dany fakt jest przyczyną czy skutkiem innego faktu społecznego. Nauka historji może wykrywać tylko główne czynniki sprawcze odkryć, wynalazków, zmian w sposobie życia itd., których następstwem były wielkie okresy postępu społecznego; historja stawia dziecku przed oczy przykłady typowe, linje najmniejszego oporu, któremi szły wysiłki ludzkie, oraz główne trudności i przeszkody, które wypadło ludziom przezwyciężyć. Postęp odbywa się zawsze w pewnym rytmie, i, czy się zajmuje stanowisko dynamiki czy statyki społecznej, trzeba wybierać zawsze do nauki epoki szczególnie typowe. A to jest możliwe właśnie o tyle tylko, o ile się umie wykrywać podobieństwo pomiędzy siłami społecznymi przeszłości a teraźniejszości, o ile się umie dostrzegać dziś działanie wpływów, które działały lat temu sto lub tysięcy. Należy więc traktować okresy historyczne, jako ilustracje działania podstawowych sił społecznych.

Wszystko więc ostatecznie zależy od społecznego pojmowania nauki historji, z której korzystać trzeba, aby zaznajamiać dzieci z czynnikami rozwo-

ju ludzkości i z instytucjami, w których życie społeczne wyraz swój znajduje. Teoria „epok cywilizacji“, która miała swoje dobre strony, zapoznawała jednak, że jest koniecznością łączyć epoki minione z obecnem położeniem historycznym, i traktowała je zanadto w ten sposób, jakgdyby posiadały wartość same w sobie. Metoda biograficzna ten sam błąd popełnia, nie pozwalając dziecku bardzo często zdać sobie sprawy z sił społecznych i zasad, w myśl których jednostki się zrzeszają. Nie ulega wątpliwości, że dziecko interesuje się biografiami, ale, jeżeli ucząc o jakiejś osobistości typowej, nie daje się dziecku poznać środowiska społecznego, z którego ona wyszła, i zmian, które w niem wprowadziła, zachodzi wówczas niebezpieczeństwo, że historia zmieni się w szereg anegdot. A nauczanie moralne sprowadza się też wtedy do wyciągania morałów z życia słynnych osób, zamiast tego, aby pogłębiać w dziecku świadomość związków, które je łączą z całością społeczeństwa, ideałów, które społeczeństwo to stawia sobie, i środków, które mi rozporządza do ich urzeczywistnienia.

Historja posiada rzeczywistą wartość moralną wtedy, gdy służy pomocą do poznania i zrozumienia życia społecznego. Dziecko normalne może się doskonale obejść bez osobnych lekcji moralności, polegających na pouczeniu o doniosłości uczciwości i prawdomówności lub o dobroczynnych skutkach patriotyzmu. Trzeba natomiast wyrabiać w niem jasne i stałe w duszy obecne wyobrażenie solidarności społecznej. Innemi słowy, trzeba je wdrażać do stałego ujmowania wszelkich zdarzeń i sytuacji swe-

go życia, jako funkcji całości życia społecznego. Gdy na braki i niedomagania naszego położenia politycznego i ekonomicznego patrzeć od strony moralnej, widzi się, że są one nietyle następstwem istotnej przewrotności moralnej jednostek lub ich niewiedzy, na czym polega cnota, ile raczej skutkiem tego, że ludzie nie zdają sobie sprawy z tego, jak ich czyny odbijają się na środowisku społecznym, w którym żyją. Ale bo też środowisko to jest dziwnie zawile i trudne do przejrzenia. Tylko umysł, wyćwiczony w rozróżnianiu części mechanizmu społecznego i w rozkładaniu życia zbiorowego na pierwiastki proste i typowe, może w dostatecznej mierze stawiać się panem wszelkich sytuacji, aby wiedzieć, jakiego rodzaju czynów one od niego wymagają. Większość ludzi jest zdana na łaskę tradycji i popędów, albo idzie za przykładem tych, co dbają tylko o swój interes osobisty lub klasowy. Wobec tego tak niesłychanie zawilego położenia społecznego wychowanie obywateli pozostaje czysto formalne i bezowocne, jeśli nie rozwija w nich zmysłu obserwacji i analizy, pozwalającego przeniknąć mechanizm życia zbiorowego i wykrywać czynniki zmian w nim. Historia, należycie wykładana, jest głównym środkiem do wyrobienia tych nawyków umysłowych i dlatego to jej wartość etyczna jest tak wielka.

7. Rozpatrywałem dotąd treść programów szkolnych. Przechodzę obecnie do kwestji formy, przez którą rozumiem (obacz wyżej) pojmowanie narzędzi i metod nieodzownych postępu społecznego. Nauczania nie można podzielić na dwie części: na nauczanie treści i nauczanie form życia zbiorowego. Każda

gałęź wiedzy ludzkiej ma dwa oblicza, czyli każda zajmuje się zarazem stanem obecnym społeczeństwa, jak i środkami, które go podtrzymują. Niemożność rozdzielenia tych dwóch stron każdej sprawy staje się oczywista, gdy wziąć pod uwagę, na przykład, nauczanie języków i literatury. Języki zapewniają strukturze społecznej ciągłość: z tego więc punktu widzenia nauka literatury jest nauką o treści życia społecznego. Ale i języki również grają rolę środków — mają one nie tylko wartość same przez się, lecz przyczyniają się do postępu życia zbiorowego. Wszelako w pewnych naukach mamy stałą przewagę jednej z tych dwóch stron i w tym sensie możemy mówić o naukach, z punktu widzenia pedagogicznego specjalnie „formalnych”. Są to mianowicie nauki matematyczne.

Matematyka, jako przedmiot szkolny, posiada znaczenie etyczne albo go nie posiada, zależnie od tego, czy się ją przedstawia czy nie, jako narzędzie rozwoju społecznego. Tu właśnie niechybnie występuje rozdział pomiędzy czystą wiedzą a charakterem moralnym, pomiędzy nabywaniem wiadomości a wyrabianiem nawyków społecznych.

Z chwilą, gdy się matematykę oddzieli od jej użytku społecznego, staje się ona niesłusznie oderwana nawet z punktu widzenia czysto-umysłowego. Przedstawia się, jako zbiór związków i formuł technicznych, niezależnych od wszelkiego celu i użytku. A najwięcej, w nauczaniu początkowym, cierpi na tem, że się niedostatecznie jej cel wskazuje; na dnie wszystkich wadliwych metod pedagogicznych leży ten błąd zasadniczy, że się traktuje liczbę, jako cel

sam w sobie, zamiast ją uważać za środek, wiodący do wyższego celu. Gdy dziecko zdaje sobie sprawę z użytku, jaki można zrobić z liczb, połowa zadania jest spełniona. Ale to się osiąga tylko, stając na gruncie społecznym, tylko ukazując dziecku, jakim sposobem matematyka przyczynia się do wytwarzania rzeczy pożytecznych dla życia zbiorowego.

Jedną z największych niedorzeczności w nauczaniu arytmetyki w dalszych klasach jest zadawanie do przerabiania wielkiej ilości działań liczbowych, pozbawionych właściwego charakteru matematycznego (na reguły procentów, dyskonta i t. d.). Ćwiczy się dzieci w tych rachunkach, nie troszcząc się zupełnie o rzeczywiste stosunki handlowe, w których te rzeczy mogą się na coś przydać praktycznie, ani o warunki społeczne, których owe stosunki koniecznym są następstwem. Niema w tego rodzaju postępowaniu ani arytmetyki, ani zdrowego rozsądku. Dziecko rozwiązuje zadania na procenty, dyskonto, lub proporcje, ćwiczy się w prowadzeniu ksiąg, ale nikt się o to nie troszczy prawie wcale, aby mu dać pojęcie o warunkach społecznych, które tych działań arytmetycznych wymagają. Tymczasem ta gałąź nauczania ma zasadniczo społeczne znaczenie; albo więc należy jej zaniechać, albo traktować ją łącznie z nauką o stosunkach, z których wynika. Po takiej, jak dzisiaj, spodziewać się trzeba wyników szwankujących czy to pod względem praktycznym, czy moralnym. Albowiem i tu również uczą bez wody pływać.

8. Tu może narzuca się czytelnikowi takie zapytanie: Cóż mają wspólnego te wszystkie rozprawy o

geografii, historii i matematyce z podstawą moralną wychowania? Ale właśnie powody, które skłaniają czytelnika do zadania sobie pytania podobnego, potwierdzają słuszność poglądu, którego tu bronimy. Nasze pojęcie moralności było dotąd ciasne, formalne, poniekąd patologiczne. Wystarczało nam to, żeśmy kojarzyli ten termin „moralny” z pewnymi szczególnymi postępками, którym dawaliśmy nazwę cnót i wydzielali je spośród innych, a zwłaszcza oddzielali od zwykłych wyobrażeń i pobudek spełniających je osób. Nauczanie moralne było tylko nauką o tych cnotach i budzeniem pewnych uczuć, które miały sprawiać, że się te cnoty praktykuje. Jest w tem nadmierna czułośćkowość. I pojęcia moralne i podawane motywy ich stosowania w życiu są niedostateczne — nie dosyć głęboko ujmują człowieka. Prawdziwe pobudki moralne, siły, istotnie działające na rzecz dobra — to nic innego, tylko inteligencja społeczna (zdolność dostrzegania i pojmowania solidarności ludzkiej) i poczucie społeczne (umiejętność kontrolowania samemu swego charakteru). Wszelki fakt, rzucający jakiekolwiek światło na ustrój społeczeństwa, wszelka energia, która dorzuca swój wysiłek do energii społecznych, posiadają znaczenie moralne.

Streśćmy te roztrząsania. Szkoła obowiązana jest dać tym, których wychowuje: 1) inteligencję społeczną, 2) poczucie społeczne, i 3) zainteresowanie społeczne. W tym celu rozporządzamy: 1) życiem szkolnem, które powinno dążyć do zbliżenia się z życiem społecznem rzeczywistem, 2) metodami nauczania i pracą ręczną, i 3) programami szkolnemi.

Jeżeli tedy szkoła daje dziecku rzeczywiste życie zbiorowe; jeżeli to, co nazywamy karnością, dyscypliną i porządkiem szkolnym, jest wyrazem tego życia zbiorowego; jeżeli metody, które szkoła stosuje w wychowaniu, odwołują się do działalności i potrzeby tworzenia, każąc dziecku nie tylko wchłaniać w siebie, ale pozwalając mu twórczo się wypowiadać; jeżeli program szkolny jest tak ułożony, że daje dziecku jasne wyobrażenie o społeczeństwie, w którym ono żyje, oraz o tem, jaki ma brać udział w rozwoju tego społeczeństwa; jeżeli do tych celów szkoła dąży i na tych ogólnych wspiera się zasadach, można o niej wówczas rzec, że posiada podstawę moralną. Reszta już zależy od osobowości nauczyciela i jego uczniów.

9. Przystępuję do strony psychologicznej zagadnienia. Ustaliliśmy dotąd, że cel pracy szkolnej określa się przez zadanie społeczne wychowania. Postaraliśmy się zastosować tę zasadę do ilustrujących ją wypadków konkretnych. Zbadamy obecnie drugą stronę zagadnienia. Te cele i dążenia muszą się w rzeczy samej urzeczywistniać przecież w jednostkach i przez nie. Wartości społeczne pozostają abstrakcją, o ile nie są brane z życia poszczególnych ludzi i przez nich w czyn wcielane. Musimy przeto zadać sobie pytanie, co też te wartości społeczne oznaczają dla jednostki i jej zachowania się. Muszą one być realizowane przez wysiłek i przez energję osobistą. Musimy rozważyć, czem jest dziecko, jako czynnik twórczy, i tą drogą wybrać metody, które mu pozwolą odtworzyć we własnem życiu wartości, składające się na życie społeczne.

Zacznijmy od obserwowania dziecka. Odkrywamy w nim zarodki pewnych możliwości, pewne instynkty i popędy. Pragnęlibyśmy wiedzieć, dokąd te możliwości dążą, dlaczego istnieją. Stąd rodzi się potrzeba zbadania celów, które te instynkty mogłyby osiągnąć i przez wzgląd na które byłyby zdolne działać. Chcąc w taki sposób pojąć rodzące się w dziecku możliwości, uciec się trzeba do życia społecznego dorosłych; w niem znajdujemy odpowiedź na podniesione tutaj kwestje, znajdujemy wskazówki, jak stawiać djagnozę, co wnosić z obserwowanych u dzieci symptomatów. Następnie trzeba wrócić do naszego punktu wyjścia i zbadać, w jaki sposób te samorzutne czynności zaprowadzą nas drogą najnaturalniejszą do celów, do których chcemy, by zmierzały. Zadanie nasze sprowadza się wreszcie do tego, aby ustalić łączność pomiędzy celami temi a czynnościami — łączność, której zresztą nie sposób osiągnąć inaczej, jak za pośrednictwem samego dziecka. Wszystko, co wychowawca zrobić może, to zapewnić warunki jaknajpomyślniejsze dla tej łączności organicznej. Wynik osiągnięty byłby pozbawiony wszelkiej wartości moralnej, gdyby nauczyciel — przypuszczając nawet, że jest to możliwe — sam tego złączenia dokonał; życie bowiem moralne istnieje tam tylko, gdzie jednostka sama osobiście dokonuje oceny celów, jakie sobie stawia, i pracuje z zainteresowaniem się i poświęceniem dla ich urzeczywistnienia. Dochodzimy więc z konieczności do badań nad jednostką i do psychologii, która powinna wskazać nam najlepsze środki do przetworzenia owych samorzutnych i niewykształconych

zdolności w nawiązaniu społeczne, stanowiące owoc inteligentnego pojmowania swoich powinności.

Psychologia tłumaczy nam istotę działalności indywidualnej. Potrzebujemy jej, aby określić doniosłość moralną wychowania pod dwoma względami szczególnymi.

1) Po pierwsze, wszelkie zachowanie się ma źródło w samych instynktach i popędach wrodzonych. Poznanie tych instynktów i popędów oraz ich ewolucji w ciągu rozwoju dziecka jest nieodzowne, aby uchwycić moment, kiedy możemy się do nich zwrócić i zużytkować je w celach wychowawczych. Nie stosować się do tej zasady jest to wywoływać u dziecka czysto mechaniczne naśladownictwo zachowania się moralnego, pozbawione oczywiście wszelkiej wartości etycznej przez to, że punkt oparcia ma po za osobnikiem, a nie w jego ustroju moralnym. Czyli, innymi słowy, pedagogia dostarcza nam tu wskazówek pierwszorzędnej wagi, kieruje nami i wiele rzeczy dobrych może nam podsunąć. Mniej lub więcej samorzutnych postępów dziecka nie wolno uważać za czynności zamknięte, do których wysiłki wychowawcy powinny się stosować. Takie wychowanie doprowadziłoby do obniżenia się poziomu moralnego dziecka. Należy w nich, przeciwnie, widzieć symptomy, których sens trzeba dopiero zrozumieć; są to siły, które powinny pobudzać nas do kierowania nimi — materjały, które się niewątpliwie zmieniają, ale które jednak stanowią jedyne pierwiastki, zdolne ułożyć się z czasem i przekształcić w postępowanie istotnie moralne, w charakter naprawę godny tego miana.

2) Nasze zasady moralne powinny się następnie liczyć z psychologią i dlatego, że w dzieciach mamy jedyne środki, jedyne narzędzia, któremi rozporządzamy do urzeczywistniania ideałów moralnych. Treść programów, jakkolwiek doniosła, jakkolwiek rozsądnie może być wybrana, nie zawiera w sobie nic wyraźnie moralnego, jeśli nie jest pojęta, jako funkcja czynności, nawyków i pożądań indywidualnych. Zanim zdołamy wyciągnąć z geografii, historii czy matematyki siły, sprzyjające moralnemu wychowaniu naszych uczniów, trzeba, abyśmy wiedzieli, co te nauki oznaczają w terminach psychologicznych, czyli jako modyfikacje osobistego doświadczenia.

Psychologia wychowania streszcza się oczywiście sama w badaniu istoty i rozwoju charakteru. Wszystko, co w rozważaniach tych jest oderwanego, zniknie albo przynajmniej zblednie dzięki następującej analizie, która ma związek z charakterem.

Jest oklepanką mówić, że wychowanie ma za cel zasadniczy kształcić charaktery. Cała rzecz w tem, by wiedzieć, jak się ten cel osiąga. A znów ta trudność stąd przeważnie pochodzi, że się nie wie, co właściwie oznacza charakter. Twierdzenie to może się zdawać przesadzonem; złagodźmy je przeto i powiedzmy, że zbyt często pojmuje się charakter, jako system statyczny, a nie dostrzega się w nim procesu czynnego, zjawiska natury dynamicznej. Wyobrażamy sobie, że go znamy dzięki postępom, których jest on źródłem, ale mamy zaledwie bardzo mętne pojęcie o jego wyglądzie wewnętrznym, jego urządzeniu, jako organu psychicznego.

10. Zbadajmyż pokrótce tę stronę wewnętrzną charakteru moralnego. *Charakterem* nazwać można władzę przystosowywania się do życia społecznego, zdolność funkcjonowania w niem, jako część całości; albo też, jakżeśmy wyżej napomknęli, charakter jest intuicją życia zbiorowego, zrozumieniem mechanizmu i sił, popychających społeczeństwo naprzód, zainteresowaniem, jakie w nas budzi życie innych ludzi, i poczuciem solidarności społecznej. Mówiąc językiem psychologii, definicja ta oznacza, że popędy i instynkty przetwarzają się dzięki wychowaniu w społeczne nawyki i czynne.

1) Siła, energia wykonania, działalność dowolna — oto nieodzowne składniki charakteru. W książkach i rozprawach o moralności możemy oczywiście kłaść cały nacisk na wartość intencji, ale z praktyki wiemy dobrze, że wychowanie nie może się ograniczać do budzenia dobrych chęci — ma ono kształtować charaktery, zdolne urzeczywistniać chęci w czynie. Nic nam nie przyjdzie z istot dobroduszych, uczuciowych, lecz bezczynnych; trzeba nam charakterów czynnie dobrych i życzliwych. Jednostka musi posiadać energję, by chcieć okazać wolę i zaważyć na losach życia w jego walkach. Musi, słowem, posiadać siłę charakteru. Niewątpliwie ludzie rodzą się bardzo różnie w tym względzie od natury obdarzeni, wszelako każdy posiada pewien zapas dążeń i popędów, które go popychają naprzód. Zadanie wychowania polega właśnie na tem, aby ten zapas odkryć i zużytkować go w ten sposób, że powstaną w człowieku pewne określone sposoby działania, czyli nawyki i czynne moralne. W tym celu wychowawca

winien dostarczać dziecku warunków, któreby zarazem pobudzały i czuwały nad kierunkiem tych dążeń i popędów.

2) Ale trzeba i czegoś innego, niż siły, bo siła może być brutalna i nawet, gdy dąży do celu podniosłego, może krzywdzić innych. Dlatego trzeba kształcić inteligencję i uczucia, rozwijać sąd—to, co się zazwyczaj zwie zdrowym rozsądkiem. Czyste poznanie, wiedza od sądu tem się różni, że sąd się troszczy o cel do osiągnięcia, czego nie czyni wiedza, jako wiedza. Sąd jest to poczucie względnych i porównawczych wartości. Kto posiada wyrobiony sąd, umie sobie łatwo zdawać sprawę z położenia. Odkrywa odrazu, co w niem jest nieważne, a co przeciwnie wymaga uwagi natężonej, i odpowiednio do tego postępuje. Czyste i oderwane poznanie słuszności i sprawiedliwości tudzież wola dążenia do dobrego mają niewątpliwie wartość, ale nie mogą nigdy zastąpić nabytej i wyćwiczonej zdolności sądu praktycznego. Czyn jest istotnie zawsze czemś konkretnem, określonym, indywidualnem. Jeżeli więc nie podtrzymuje go i nie kontroluje rzeczywiste poznanie czynników konkretnych danej sytuacji, czyn, uchodzący nawet za moralny, będzie stosunkowo błahy i bezowócnny.

3) Siła charakteru i sąd wyrobiony — to jeszcze nie dosyć; można sobie wyobrazić człowieka o bardzo trafnym sądzie, a niewiedzącego jednak mimo to, jak postąpić. Trzeba bowiem mieć jeszcze subtelne poczucie swej odpowiedzialności osobistej, czyli rozporządzać reakcją natury wzruszeniowej. Zresztą czyż bez tej zdolności wzruszenia sąd nasz mógłby

kiedykolwiek być rzeczywiście trafnym? Gdy brak tego bezpośredniego, niemal instynktownego odczucia warunków, celów i zainteresowań bliźniego, sąd czysto umysłowy tylko nie posiada poprostu tej treści, którą powinien operować. Bo przecież tak samo, jak treść poznania umysłowego bierze się ze zmysłów, poznanie moralne szperie swą treść ze wzruszeń, które w nas budzi poczucie naszej odpowiedzialności i obowiązku. Trudno i nieporęcznie jest sformułować, na czym właściwie polega ta cecha charakteru, ale czujemy wszyscy, co różni charakter dumny i nieustępliwy od sympatycznego, zgođnego i otwartego. W zasadzie, pierwszy może być równie szczerze oddany ideałowi moralnemu, jak i drugi, ale w życiu wolimy mieć do czynienia z drugim i jesteśmy przekonani, że można w ostatecznym rezultacie dokonać większych rzeczy, gdy się posiada takt, intuicję cudzych potrzeb i zdolność przystosowywania się do nich, niż gdy się poprostu jest tylko przywiązany do reguł i zasad logicznych, umysłowych.

11. Posiadamy już teraz probierz do oceny wartości wychowania moralnego z punktu widzenia rozwoju jednostki.

a) Czy panujący dzisiaj system wychowania przywiązuje dostateczną wagę do instynktów i popędów samorzutnych? Czy daje im dość szerokie pole do przejawiania się i osiągnięcia własnych rezultatów? Czy możemy powiedzieć, że szkoła przykłada się dzisiaj do rozwinięcia władz czynnych i twórczych raczej, niżby miała tylko zmuszać dziecko do wchłaniania w siebie i nabywania wiadomości, do uczenia

się? Czy nasz sposób pojmowania działalności osobistej uczniów nie jest wysoce skompromitowany przez to, że ją rozumiemy zanadto intelektualistycznie, bez związku z popędami dziecka, działającymi za pośrednictwem ręki i oka?

Każde z tych pytań jest probierzem, a odpowiedź na nie twierdząco znaczy to żywić przekonanie, że nasz system wychowania spoczywa na podstawie moralnej. Siły charakteru nabywa się tylko za cenę, którą wskazuje psychologja. Niepodobieństwem jest, osłabiając i przytłumiając władze wrodzone dziecka albo pozwalając im zanikać (przez brak ćwiczenia), otrzymać charakter, zdolny do inicjatywy i wytrwałości w przedsięwzięciach. Nie zapominam bynajmniej o doniosłości powściągów, ale powściągi same jedne wartości nie posiadają żadnej. Przymus powściągliwości wtedy tylko są coś warte, gdy wynikają naturalnie ze skupienia władz czynnych, dążących do pewnego celu. Staje się bowiem wówczas rzeczą oczywistą, że cel ten osiągnąć można tylko, nie pozwalając pewnym popędom i instynktom wyładowywać się naślepo i błąkać się samopas. Gdy właściwe siły współdziałają ze sobą do właściwego sobie celu, powstają zawsze w duszy powściągi pozytywne. Ale utrzymywać, że powściągi posiadają większą wartość moralną, niż kierowanie siłami duchowymi, byłoby tem samem, co głosić, że śmierć jest więcej warta, aniżeli życie, przeczenie — więcej, niż twierdzenie. Powściąg bywa procesem wychowawczym tylko wtedy, gdy jest podporządkowany procesowi czynnej twórczości.

b) Pedagogia nasza powinna dalej stwarzać warunki psychologiczne, niezbędne do wyrabiania w dziecku trafnego sądu. Ów zmysł wartości względnych przypuszcza umiejętność dokonywania wyboru i rozróżniania z punktu widzenia postawionego sobie ideału. A przeto proste i wyłączne nabywanie wiadomości nie może nigdy rozwinąć władzy sądzenia. Dziecko, które jednakże władzy tej nabywa, czyni to wbrew, nie zaś dzięki metodom wychowawczym, które główny nacisk kładą na nauczanie. Aby sąd mógł się naprawdę rozwinąć, trzeba potemu, aby treści poznania umysłowego wiązały się jakoś z użyciem, jaki można z nich zrobić. Pewien bardzo doświadczony wychowawca mawiał, że jego zdaniem największy błąd nauczania współczesnego, gdy chodzi o stronę umysłową, polega na tem, iż dzieci wychodzą ze szkoły, nie nabywszy zmysłu perspektywy. Wszystkie fakty zdają im się posiadać tę samą doniosłość, wszystkie mieszczą się dla nich na tym samym planie. Szkoła nie wyrabia w uczniach przyzwyczajenia ani potrzeby ujmowania faktów wiedzy według hierarchji wartości. Uwagi te może grzeszą nieco przesadą, ale w każdym razie stanowią ostrzeżenie przed istotnem niebezpieczeństwem moralnem, a także umysłowem, które grozi niektórym teorjom pedagogicznym.

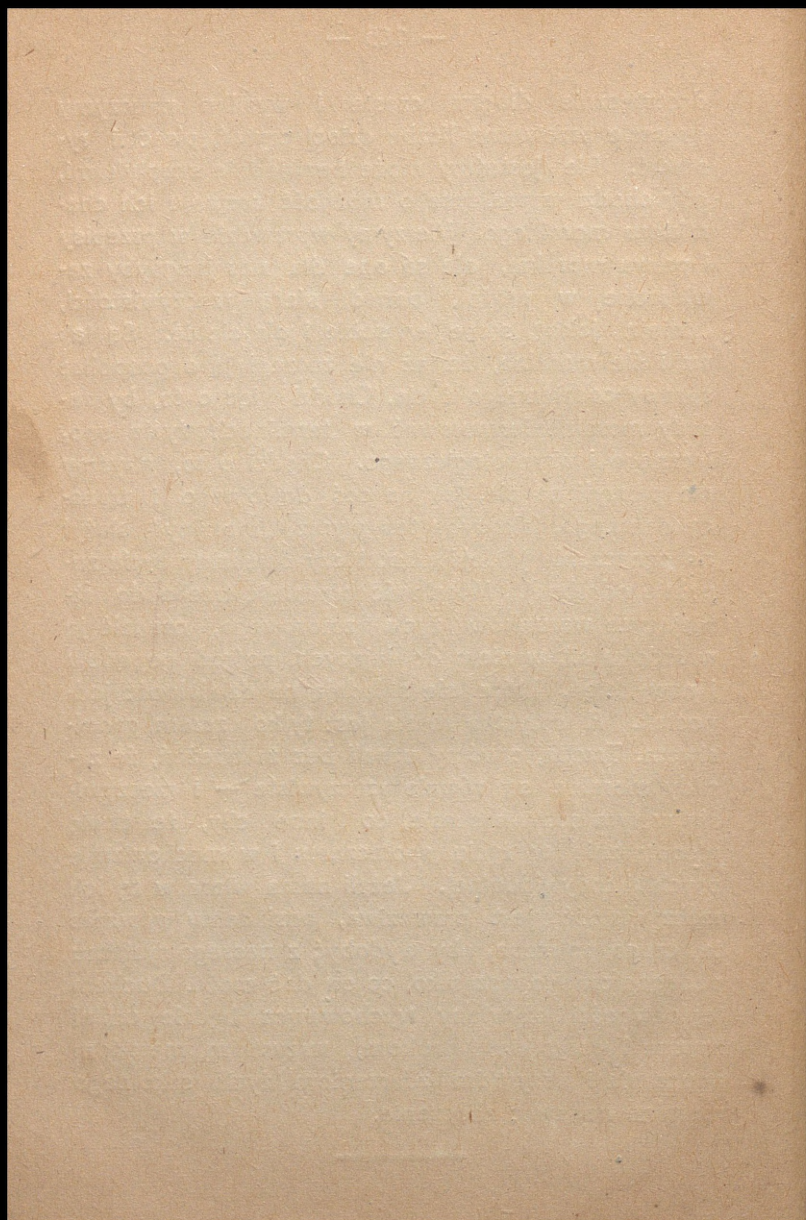
Zdrowego sądu dziecko może nabyć tylko wtedy, gdy w jego urabianiu i sprawdzaniu ćwiczy się stale praktycznie. Powinno mieć możność swobodnie wybierać i wybór swój sprawdzać, wystawiając go na próbę przez spełnianie czynów, do których prowadzi. Tylko w ten sposób ono nauczy się odróżniać, co

daje powodzenie, a co sprowadza zawód; tylko w ten sposób przywyknie oceniać swe pojęcia przez zestawienie z warunkami, od których zależy ich wartość. Czy system szkolny nastrocza dzieciom dość okazji czynienia prób podobnych? Czy szkoła rozwija przede wszystkim zdolności czynne, twórcze, ducha wynalazczości, czyli to wszystko, co jest warunkiem psychologicznym nieodzownym do urabiania sądu, tego koniecznego składnika charakteru? Oto są pytania.

c) Co się wreszcie tyczy potrzeby kształcenia wzruszeń i rozwijania poczucia odpowiedzialności, to będę tutaj zwięzłym. Przeważne znaczenie posiadają w tej sprawie strona społeczna wychowania, wpływy i otoczenie estetyczne. Szkoła musi bezwzględnie dawać dzieciom sposobność utrzymywania z kolegami i nauczycielem stosunków towarzyskich bliskich, zażyłych i swobodnych, jeśli strona uczuciowa charakteru nie ma ulec atrofji albo się rozwijać jak bądź, na chybi-trafi, lub naopak. Gdy system wychowawczy, pod naciskiem konieczności praktycznych nawskroś utylitarnych, zamyka nauczanie w ramach programu, zapoznającego żywe źródła literatury i historii, gdy pozbawia dziecko styczności z tem wszystkiem, co muzyka, rzeźba, malarstwo i architektura mają najlepszego, zgoła się wówczas nie można spodziewać, aby się rozwinęła strona uczuciowa jego charakteru.

12. A czego przede wszystkim wychowawcom trzeba, to żywej, mocnej wiary w istnienie zasad moralnych, które rzeczywiście dadzą się w czyn wcielić. Wszyscy jesteśmy przekonani o tem, że po

dostatecznie długim czasie i wysiłku nauczymy wreszcie przeważną liczbę dzieci czytać, pisać i rysować. Ale jesteśmy może bezwiednie sceptykami, gdy chodzi w praktyce o możliwość rozwoju ich charakteru moralnego. Wierzimy wprawdzie w przepisy i prawa moralne, ale są one dla nas jakgdyby zawieszone w próżni, ponad sferą rzeczywistości, istnieją jakby same w sobie i dla siebie. Są tak wzniośle moralne, że aż nie zaczepiają o pospolite sprawy codziennego życia. Chodzi więc o to, by zasady moralne formułować w terminach życia społecznego i psychologicznego. Chodzi o to, abyśmy nie patrzyli na nie, jak na coś dowolnego i transcendentnego, jakgdyby ten wyraz „moralny” służył na oznaczenie jakiejś części czy dziedziny życia zupełnie odrębnej. Moralność przenieść trzeba do istniejących warunków życia zbiorowego, osadzić ją w środku sił, w niem działających, pośród popędów i nawyków, które się składają na działalność jednostek. A wszystka reszta jest tylko czczem gadulstwem. Trzeba, abyśmy uznali bez zastrzeżeń, że zasady moralne są równie rzeczywiste — i rzeczywiste w tym samym sensie, co i inne siły, że tkwią nieodłącznie w życiu społecznym i w mechanizmie psychiki indywidualnej. Jeżeli nasza wiara w tę ich rzeczywistość jest prawdziwa, posiadamy wówczas to, czego potrzeba, aby wydobyć z naszego systemu pedagogicznego wszystko, co on dać może. Duchem tej pewności ożywiony wychowawca będzie umiał zawsze i wszystkim naukom, wszystkim metodom nauczania i wszystkim zdarzeniom życia szkolnego moralne nadawać znaczenie.



SPIS RZECZY.

Wstęp: Pedagogika p. J. Deweya . . .	str. 5
I. Zainteresowanie i wysiłek	37
II. Dziecko i programy nauczania . . .	88
III. Cel nauki historii w nauczaniu początkowym .	115
IV. Wychowanie a moralność	125

30. — 1555/2196





747371
17

Jul
Ks

8-me wydanie polskie, 8° str. 323. Cena Mk. 3200.—

Dzieło znakomitego francuza wychodzące obecnie
w ósmym wydaniu wskazuje

w jaki sposób rozwinąć siłę swej woli

Każdy człowiek może rozwinąć potęgę woli do zadziwia-
jących rozmiarów.

Każdy, kto chce zostać człowiekiem czynu powinien
dzieło to przeczytać.

B. Jawnut

Uwagi o Polsce Współczesnej

8° Cena Mk. 800.—

Praca B. Jawnuta, napisana zwięźle, przejrzysto i grun-
townie, poruszająca najistotniejsze zagadnienia współczesnej
Polski pod kątem widzenia państwowym jako pierwsza próba
syntetycznego ujęcia całokształtu zadań społeczeństwa wo-
bec Państwa w chwili bieżącej winna spotkać się z głębo-
kim zainteresowaniem w kręgach żyjących życiem politycz-
nym i gospodarczym.

Erazm Majewski

Teoria Człowieka i Cywilizacji

wydanie II poprawione i skrócone.

„Mniemam, że pojawienie się tej niezwykle pięknej prz-
cy jest nie pozbawionym poważnego znaczenia faktem
w dziejach zarówno nauki wogóle, jak i naszego, polskiego
życia umysłowego w szczególności”.

(Prof. D-r M. Massonius, Głos Warszawski 269).

„Nazwać można dzieło Majewskiego — niezwykle, bo
mieliśmy już badaczy, którzy albo za wiele, albo za mało
byli przyrodnikami, ale bardzo niewiele tak konsekwentnych
w rozwiązaniu zadania i w stosowaniu metody, jak autor
„Nauki o cywilizacji”.

Śmiało, lecz i godnie postawił Majewski na czele dzieła
słowa Heracjuszowskie: „Sapere aude”.

(D-r W. Horodyński, Ateneum Polskie).



14737/

1