

PIOTR PRĘGOWSKI
DOKTÓR FILOZOFII, DOKTÓR MEDYCyny.

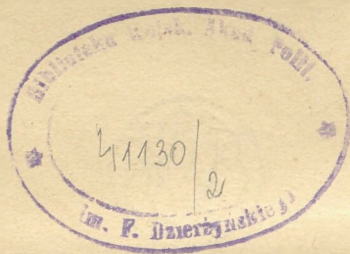
I.
ZASADY RACYONALNEGO WYCHOWANIA
NARODOWEGO.

II.
FILOZOFIA W SZKOŁACH ŚREDNICH
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH.



E. WENDE I SPÓŁKA
WARSZAWA—LWÓW.

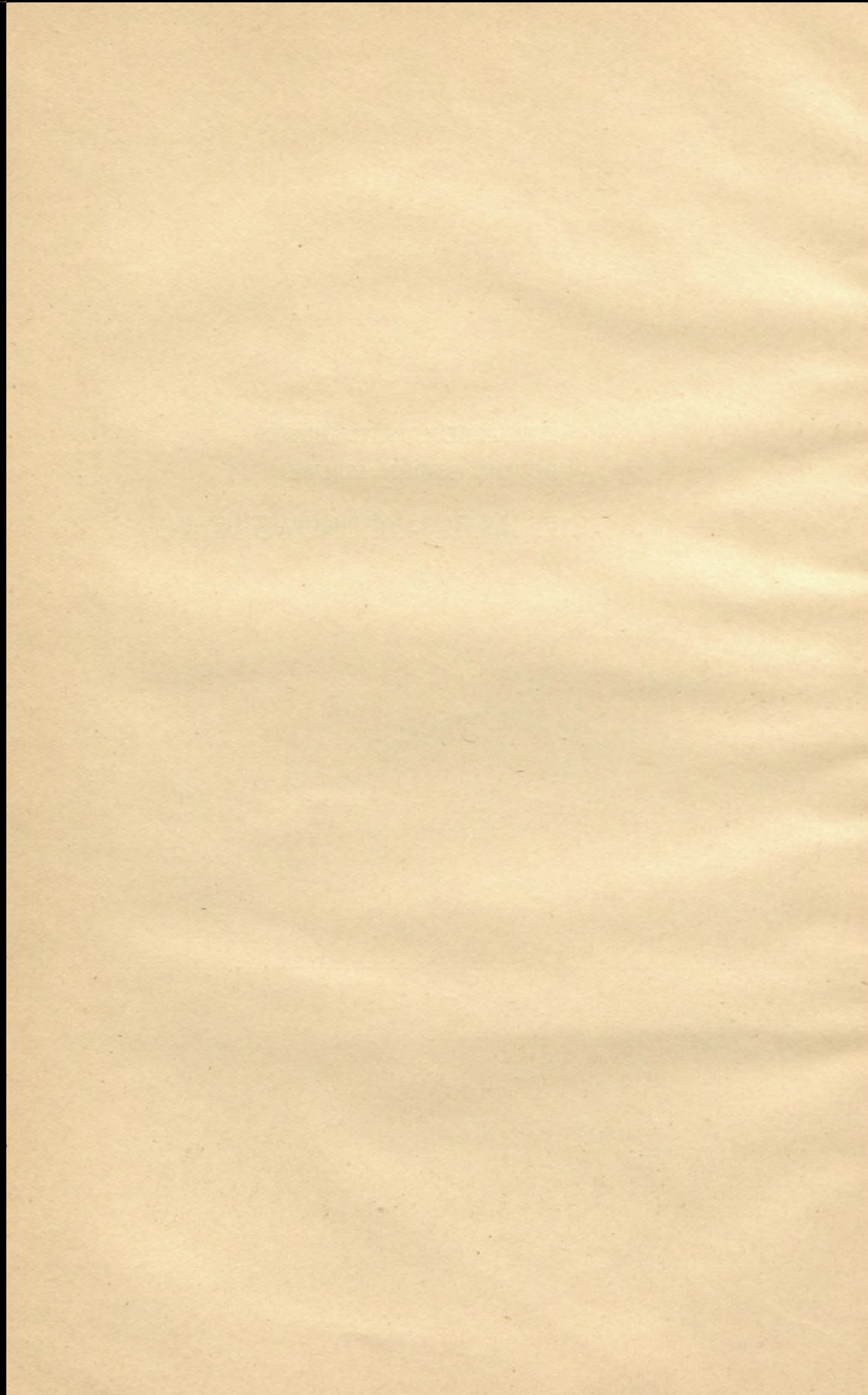
Drukowano za pozwoleniem cenzury wojennej
22/I 1916.



Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego w Warszawie.

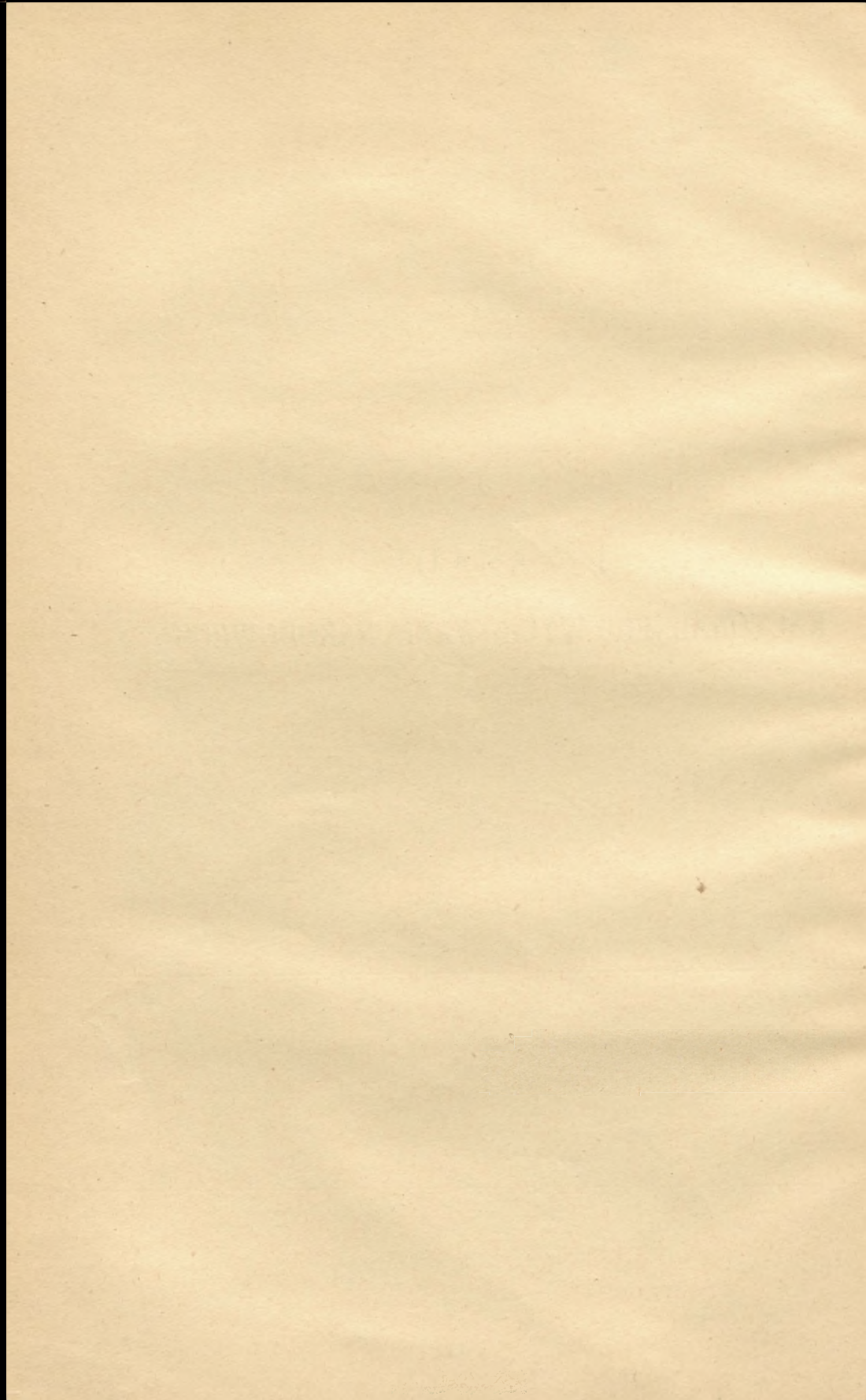
ZASŁUŻONEMU PRACOWNIKOWI
NA POLU OŚWIATY LUDOWEJ

P. MILGÚJ-MALIŃOWSKIEMU.



I. ZASADY

RACYONALNEGO WYCHOWANIA NARODOWEGO



S P I S R Z E C Z Y.

	Str.
Przedmowa	IX
Wstęp. Istota wychowania Zadania nauki o wychowaniu	1
CZĘŚĆ PIERWSZA. Kryterium wychowawcze	4
ROZDZIAŁ I. Względy na wychowanków, brane pod rozwagę przy wyszukiwaniu kryterium wychowawczego. Popęd samozachowawczy, rozrodczy i rozwojowy	5
ROZDZIAŁ II. Względy, tkwiące poza wychowankiem, narodowe i państwowe	10
CZĘŚĆ DRUGA. Przedmiot wychowania	15
ROZDZIAŁ I. Wychowanie fizyczne	15
ROZDZIAŁ II. Rozwój dziedziny uczuć i woli	19
1. Ogólne zadania wychowawcze w stosunku do dziedziny uczuć i woli	19
2. Od czego zależy skuteczność zabiegów wy- chowawczych	23
3. Ogólne uwagi o sposobach rozwijania dzie- dziny uczuciowo-pożądaniowej	27
4. Rozbiór dziedziny uczuć i objawów woli ze stanowiska zadań wychowawczych	37
a) Stanowisko wychowawcy wobec popędów pierwotnych	37
b) Stosunek wychowawcy do przymiotów w dziedzinie uczuciowo -pożądaniowej, stanowiących t. zw. kulturę materialną	42

	Str.
e) Stosunek wychowawcy do przymiotów, stanowiących t. zw. kulturę duchową człowieka	49
<i>aa)</i> Uwagi ogólne	49
<i>bb)</i> Rozbiór szczegółowy własności kul- tury duchowej	53
<i>d)</i> O rozwoju woli wyłącznie	65
ROZDZIAŁ III. Rozwój intelektualny	69
1. Kształcenie formalne	69
2. Kształcenie materialne	77
Zakończenie. Ideał wychowawczy	79

PRZEDMOWA.

Istnieją dwa sposoby traktowania przedstawianych nam poglądów. Pierwszy jest bardziej bierny; żądamy, aby dane dzieło nas przekonało; przypisujemy wielką wagę t. zw. sile dowodowej i przekonywającej, z jaką poglądy są przedstawione, a tę przyznajemy głównie na podstawie oceny formalno-logicznej. Sposób drugi jest bardziej czynny; chodzi w nim o samodzielne wytwarzanie sobie zdania własnego; w pracy widzimy tylko materiały i co najwyżej bodziec do tworzenia własnego poglądu; cenimy wtedy nie tyle siłę dowodową i przekonywającą, z jaką zapatrywania autora są przedstawione, ile ich wartość rzeczową, którą oceniamy na podstawie krytyki rzeczowej. Gdy sposobem pierwszym posiłkują się zwykle jednostki, które bywają skłonne do przyjmowania czyichś zapatrywań bez zbytniego sprawdzania i kontroli, w sposób drugi zachowują się zwykle względem dzieł obcych jednostki, których zasób myślowy składa się głównie z poglądów, zdobytych drogą własnego myślenia oraz własnego dokładnego sprawdzania i kontroli. Sposób pierwszy posiada ponadto jeszcze inny brak, polegający na tem, że nie wszystko może być udowodnione. Jak wiadomo bowiem, istnieją dwie kategorie sądów, których udowodnienia żądać nie można: z jednej strony t. zw. pewniki,

z drugiej bezpośrednio stwierdzanie faktów. Jedynym np. właściwym poparciem zdania: „to jest czarne“ — jest wskazanie na ten przedmiot i polecenie, aby się osobiście o tem przekonano.

Odpowiednio do wspomnianych dwu rodzajów traktowania poznawanych dzieł przez czytelnika, także sposób pisania tych dzieł bywa dwojaki. Jeden jest zgodny z wymaganiem pierwszym, cechuje go szczegółowość oraz wielki nacisk na siłę przekonywającą i dowodową. Drugi odpowiada wymaganiom drugiego rodzaju: chodzi w nim głównie o dokładność w przedstawianiu myśli autora, a nie zwraca się zbytniej uwagi na wszystko to, co może ułatwić powstanie w czytelniku przekonań.

Praca niniejsza należy pod względem sposobu przedstawienia bardziej do kategorii drugiej.

Autor.

WSTĘP.

Istota wychowania. — Zadania nauki o wychowaniu.

Dwa prawa, dotyczące przyrody żyjącej w ogólności, a człowieka w jego życiu tak fizyologicznem, jako też duchowem w szczególności, są podstawą pedagogii.

Pierwszem jest prawo, że wszystkie istoty żyjące, w tej liczbie i człowiek, rozwijają się wprawdzie według określonego planu (np. kurczę nie wyrasta na kaczkę lub słowika, lecz na kure), jednakże w rozwoju swym podlegają wpływom ubocznym, które bądź zmieniają stopień tego rozwoju, t.j. przyspieszają lub powstrzymują ten rozwój, bądź zmieniają go w pewnej mierze jakościowo, wytwarzając jedne cechy, a osłabiając inne. Prawo to, jak wiadomo, stanowi część t. zw. darwinowskiej nauki o rozwoju. Jeśli rozwój osobników jest zależny od różnych wpływów, staje się zrozumiałem pragnienie, aby zapomocą odpowiedniego wyboru i ułożenia owych wpływów pokierować tym rozwojem, potęgować jedne właściwości, a osłabiać inne, na czem właśnie polega wszelkie wychowanie.

Drugie prawo przyrody organicznej, stanowiące podstawę pedagogii, wskazuje najważniejszą z dróg, na jakiej owe wpływy doprowadzają do rozwijania pożądaných właściwości. Jest to znane w psychologii, a odnoszące się nie tylko do zjawisk duchowych, lecz także do wszystkich zjawisk organicznych, prawo nawyknienia lub wprawy, iż czynność lub stan, które dany osobnik przechodzi, pozostawiają po sobie z jednej strony pewną większą łatwość ponownego ich powstania,

z drugiej zaś zwykle także pewną dążność do powtarzania się; dążność ta stanowi jeden z głównych składników tego, co nazywamy zamięłowaniem. Ponowne wykonanie danej czynności lub ponowne znajdowanie się w danym stanie potęgują coraz bardziej tak ową łatwość powstania, jak i ową dążność do dalszego powstawania tych czynności lub stanów. Przytem jednakże jest ważne, aby jaknajmniejszy miał wpływ inny czynnik, występujący przy czynnościach lub stanach, t. j. znużenie, które działa w kierunku przeciwnym, aniżeli wspomniany czynnik wprawy.

Na wymienionych dwu prawach przyrody organicznej, dotyczących w szczególności także człowieka, polega wszelka tresura, ćwiczenie, wychowanie.

Rzeczą nauki o wychowaniu jest rozpoznać i rozstrzygnąć: po pierwsze, jakie właściwości należy rozwijać, a jakie osłabiać; po drugie, jakie są owe wpływy i sposoby, zapomożą, których można dane właściwości odpowiednio zmieniać.

Te dwa pytania stanowią przedmiot pedagogiki.

Pytanie drugie jest oczywiście zależne od pierwszego, gdyż stosownie do tego, jakie właściwości pragniemy rozwijać, a jakie osłabiać, inne też wybierać musimy wpływy i sposoby, prowadzące do tego.

Gdy pytanie drugie ma charakter już specjalny i wymaga głównie tylko doświadczenia pedagogicznego, do rozstrzygnięcia pytania pierwszego potrzeba odpowiedniego przygotowania w różnych dziedzinach wiedzy. Aby bowiem orzec, jakie właściwości rozwijać należy, a jakie osłabiać, potrzeba znać należycie całą dziedzinę duchową, wszystkie właściwości, wśród których mamy dokonywać wyboru, oraz posiadać sprawdzian, na podstawie którego możnaby dokonać danego wyboru. Aby zaś znaleźć to kryterium, musimy wziąć pod rozwagę cały szereg różnorodnych względów etycznych, narodowych, politycznych.

To też jest zrozumiałe, że pedagogika pozostaje w bliskim związku z jednej strony z filozofią, z drugiej z czynnikami życia narodów. Jak wiemy, następstwem tego związku było i jest wiele teorii i kierunków pedagogicznych, tudzież walk o szkołę.

Jak tytuł tej pracy wskazuje, chodzi mi z jednej strony o wyszukanie i uzasadnienie kryterium, niezbędnego przy oznaczaniu, jakie to właściwości wychowawca powinien rozwijać; z drugiej zaś o samo wskazanie tych właściwości. Natomiast pominię szczegółowe omawianie sposobów, zapomocą których każda z tych właściwości może być rozwijana. Tylko gdzieś gdzie dotknę ogólnikowo kwestyi ostatniej. Dodam, że w wszystkich wywodach stosować się będę do wskazań empiryi, usiłując zawsze stać na gruncie faktów doświadczenia.

CZEŚĆ PIERWSZA.

KRYTERYUM WYCHOWAWCZE.

Gdy mowa o zadaniach wychowania, należy mieć przede wszystkim na względzie to, że nieco odmiennie rzecz się przedstawia, gdy chodzi o wychowywanie samego siebie, odmiennie, gdy o wychowywanie domowe, a jeszcze inaczej, gdy idzie o wychowanie publiczne w zakładach, utrzymywanych przez społeczeństwo. O ile dla pierwszych dwóch wypadków podobne do niniejszych wywody o podstawach wychowania mogą mieć znaczenie przeważnie informacyjne, o tyle w wypadku ostatnim muszą mieć pretensje do tego, że są wskazówkami.

Przy omawianiu zadań wychowania natrafiamy na dwa możliwe punkty widzenia: pierwszy ma miejsce, gdy przy ustanawianiu zasad wychowania mamy na uwadze względy, powiedzmy ogólnie, na interesy wychowanka; drugi, gdy miarodajne są względy na interesy postronne, tkwiące po za wychowankiem, np. gdy chodzi o wychowanie wiernych dynastji poddanych, bądź miłujących kraj swój i naród obywateli, bądź oddanych danej religii wyznawców, bądź zwolenników jakiejś doktryny politycznej i t. d.

Co mieści w sobie wzgląd na wychowanków? oto pierwsze pytanie, wymagające dokładniejszego rozpatrzenia.

ROZDZIAŁ I.

Względy na wychowanków, brane pod rozwagę przy wyszukiwaniu kryterium wychowawczego. — Popęd samozachowawczy, rozrodczy i rozwojowy.

Rozbiór cech komórki zwierzęcej naprowadza na odróżnienie w niej trzech głównych właściwości: odżywiania wraz z oddychaniem, rozradzania się, tudzież właściwej czynności. Właściwości te są pierwotnymi i istotnymi składnikami procesu życiowego; znajdują się one między sobą w związku, atoli nie dają się wzajemnie z siebie wyprowadzić. Gdy zamiast o samych stanach czynnych zechcemy mówić o przysposobieniach do nich lub popędach, możemy powiedzieć, że w każdej komórce zwierzęcej rozróżniamy popędy: do utrzymania bytu własnego, do zachowania gatunku oraz do czynności.

Badanie organizmów wyższych wykazuje to samo. I tutaj życie—to odżywianie się i oddychanie, rozradzanie się, a wreszcie wieloraka czynność, do której istnieją skłonności niezależnie od tego, czy to służy lub nie do zaspokojenia tamtych dwóch popędów.

Te same trzy podstawowe czynniki wszelkiego życia; będące punktem wyjścia dla szeregu innych właściwości i objawów życiowych, stanowiące główne źródła rozwoju świata ustrojowego, napotykamy i w człowieku.

Znany jest powszechnie fakt, że każdy człowiek posiada wrodzony *popęd do zachowania bytu swego*, z którym to popędem pozostaje w ścisłym związku dążność do przyjemności, a unikanie przykrości, jak się potocznie mówi, popęd do szczęścia. Ten popęd do zachowania życia, stanowiący jedno z najbardziej istotnych właściwości nie tylko człowieka, lecz całego świata ustrojowego, jest podstawą t. zw. walki o byt, która, jak to dzięki genialnej intuicji odkrył Darwin, istnieje w całym świecie organicznym, a którą pojmować należy z jednej strony jako dążenie do opanowania przyrody i jej wyzyskania, z drugiej zaś jako spółzawodnictwo w tem dążeniu z innymi istotami. Spółzawodnictwo to w świecie ustrojowym niższym ma, jak wiadomo, często charakter bezlitosnej, śmier-

telnej walki. Ci, którzy z przyrody niższej chcą brać wszelkie wskazania dla człowieka, utrzymują, że człowiek może zaspokoić swój popęd do życia również tylko i wyłącznie drogą takiej walki z innymi ludźmi. Według tej nauki *homo homini lupus*. Pogląd to oczywiście błędny. Spostrzeżenie uczy, że postęp ludzkości zmierza w tym kierunku, aby popęd do życia był zaspokajany możliwie najmniej drogą walki między ludźmi, oraz aby walka ta jaknajbardziej pozbyła się cech brutalnych i oparła się na zasadach sprawiedliwości.

Że każdemu człowiekowi jest wrodzony *popęd rozrodczy*, wiadomo. Gdy omówiony popęd do życia służy do utrzymania i zachowania bytu jednostki, popęd rozrodczy utrzymuje byt gatunku, przez co zabezpiecza ciągłość życia i rozwoju. Jest on zatem niejako dopełnieniem popędu samozachowawczego.

W człowieku stwierdzamy również *popęd do czynności*, którego nie można całkowicie sprowadzić do pierwszych dwóch popędów, ani go też z nich wyprowadzić lub im podporządkować. Widzimy to wyraźnie szczególnie wtedy, gdy odżywianie się i zdobywanie warunków bytu, a nie mniej też zaspokajanie popędu rozrodczego są uważane za warunek, nawet często za *malum necessarium* działania. Uczony, o głodzie nawet oddający się swym badaniom, artysta swemu tworzeniu, szczerzy patriota pracy dla kraju i t. d., to najlepsze przykłady wzięte z najwyższego szczebla drabiny jestestw żyjących, stwierdzające, że wspomniana trzecia własność podstawowa tworów żyjących jest dwom poprzednim równorzędna, nie zaś im podporządkowana. Ta trzecia właściwość, popęd do czynności, zawiera w sobie trzecie główne źródło rozwoju. W odniesieniu do człowieka jest ona także podstawą dążności do podnoszenia poziomu kulturalnego istoty ludzkiej, tudzież do harmonijnego rozwijania i doskonalenia typu ludzkiego.

Wymienione trzy główne czynniki rozwojowe nie zawsze mają jednakowe znaczenie.

Potrzeba utrzymania życia, znalezienia pokarmu, uchronienia się od szkodliwych wpływów atmosferycznych i t. d., nastęrcza wiele powodów do różnorodnego działania i czynności, a więc niewątpliwie wpływają też w znacznym sto-

eniu na rozwój osobnika. Gdy warunki życia są szczególnie niekorzystne, owa potrzeba zapewnienia sobie bytu może w całości pochłaniać działalność osobnika, a przeto wyłącznie wpływać na rozwój tegoż. Będziemy mieli wtedy do czynienia oczywiście z rozwojem jednostronnym, t. j. z rozwojem tylko tych właściwości, które w danych warunkach są korzystne w walce o byt.

Z tego atoli wnosić, jak to czynią liczni biologowie, że na rozwój, ewolucję gatunków, wpływa tylko popęd do zachowania bytu i zależne od niego t. zw. walka o byt i przystosowanie się do warunków, wśród których ta walka się odbywa, byłoby oczywiście błędem.

Także zaspokajanie popędu rozrodczego, tudzież w związku z tym popędem będące uczucia rodzicielskie i t. p. prowadzą do różnego rodzaju czynności, co również wpływa w określonym kierunku na rozwój mechanizmu.

Popędy samozachowawczy i rozrodczy, choć dają liczne bodźce do różnorodnych czynności, dzięki którym bywają zaspokajane, atoli nie wyczerpują jeszcze wszystkich tych czynności.

Najwłaściwszym czynnikiem rozwojowym jest oczywiście ów popęd do czynności, niezależny od tego, czy przez nie są zaspokajane poprzednie popędy, czy też nie. Można by go też nazwać właściwym popędem rozwojowym.

*

*

*

Przytoczone trzy podstawowe czynniki rozwoju, popęd samozachowawczy, rozrodczy i wspomniany popęd czynnościowy, właściwie rozwojowy — muszą przede wszystkim być brane pod rozwagę przy omawianiu zadań wychowania.

Nie jest wiadome, czy jednak obok czynników przytoczonych, na które nas naprowadzają spostrzeżenie i dokładne badanie, nie istnieją jeszcze inne, dotąd naukowo niepoznane lub wogóle niepoznawalne, które również mogą mieć znaczenie rozstrzygające dla życia i rozwoju ludzi — mam tu na myśli w pierwszym rzędzie zagadnienie celu i przeznaczenia życia ludzkiego.

To utrudnia w pewnej mierze sprawę określenia i uzasadnienia zadań wychowania. Wszak może ktoś powiedzieć, że omówionych poprzednio właściwości natury ludzkiej nie

należy bynajmniej uważać za wytyczne rozwoju, bądź, że one np. z rozwojem ludzkości stopniowo słabną i że rozwój człowieka polega właśnie na ich przewyciężeniu, a przeto także wychowanie, powinno osłabiać i wykorzeniać te właściwości i zdolności, które ułatwiają zaspokajanie owych popędów, jak nie mniej także, o ile możliwe, osłabiać same te popędy.

Jedną widzę drogę, umożliwiającą do pewnego stopnia zorientowanie się w tej sprawie.

Niewątpliwie tak te strony życia, które są dostępne naszemu spostrzeganiu i analizie, jak i te, których poznać w ten, a może i w żaden inny sposób nie jesteśmy w stanie, pochodzą z jednego źródła; są one — powiedzmy — wyrazem bądź jednych i tych samych, bądź też różnych, praw, mniejsza, moralnych, czy też materyalnych, atoli działających z sobą zgodnie. Trudnoby wprost było pojąć, ażeby jedna strona życia, ta np., którą możemy spostrzegać, analizować i w przyczynowe związki układać, pozostawała w sprzeczności z drugą, hypoteczną stroną życia, spostrzeganiu niedostępną, mającą stanowić wewnętrzną sprężynę tego życia, jego cel i przeznaczenie. Jeżeli między obiema temi dziedzinami nie istnieje wzajemne sobie odpowiadanie, to przynajmniej zachodzić musi między nimi stosunek równorzędności.

Przytoczony powyżej rozbiór trzech głównych faktów, dotyczących życia ludzkiego, wykazuje szczególnie co do faktów pierwszego i trzeciego, t. j. popędu samozachowawczego, tudzież skłonności do działania, że właściwości te występują na wszelkich szczeblach rozwoju, tudzież że istnieją w osobnikach, nie słabnąc, od urodzenia do starości. To, że niektórzy ludzie odbierają sobie życie, choćbyśmy nawet wzięli pod uwagę wypadki samobójstw, dokonywanych bez żadnego udziału czynników chorobliwych, nie świadczy przeciwko faktowi, że popęd samozachowawczy właściwy jest wszystkim, — znajduje bowiem wyjaśnienie w tej okoliczności, że człowiek posiada, jak wiadomo, zdolność uświadamiania sobie wszystkich składników swej natury oraz możność dochodzenia na podstawie najróżnorodniejszych rozumowań do postanowień, a więc i czynów, sprzecznych nawet z najsilniejszymi popędami wrodzonymi.

Wymienione właściwości nietylko są wrodzone istotom żyjącym, ale nadto z rozwojem tych ustrojów nie maleją bynajmniej. Muszą więc one chyba odpowiadać istocie tego rozwoju, a zatem nie mogą stać w sprzeczności z możliwymi transcendentnymi czynnikami rozwoju — celem i przeznaczeniem. To zaś pozwala nam przypuszczać, że, chociaż nieznamy celu i przeznaczenia człowieka i jego otoczenia, nie wystąpimy jednak wbrew tym czynnikom, przypuszczalnie mającym znaczenie w rozwoju ludzkości, gdy się oprzemy na uwzględnianiu tych danych, dotyczących natury ludzkiej, na które nas naprowadza ściśle jej badanie. One nam dają pewną wskazówkę przy ustalaniu celów wychowania

Nie znajdzie się zapewne nikt, ktoby zechciał dowodzić, że wychowawca powinien lekceważyć wrodzony i do istoty każdego żyjącego jestestwa należący popęd do zachowania bytu i do szczęścia i przez nieumiejętne wychowanie pozabawiać wychowanków zdolności do zapewnienia sobie bytu, tudzież wytwarzać w nich pod różnemi postaciami zarodki późniejszych nieszczęść i zwichnięcia życia. Podobne postępowanie wychowawcy względem tych nieświadomych młodych istot musielibyśmy nazwać karygodnem, jeżelibyśmy mieli tu stosować kategorie etyczne. Za jedno z ważnych zadań wychowawczych uznać należy uczynienie wychowanków zdolnymi do zapewnienia sobie bytu i szczęścia.

Wątpliwe również, czy zechciałby ktokolwiek dowodzić, że wychowawca nie powinien zupełnie uwzględniać tkwiącej w naturze człowieka, jak i w całym świecie organicznym, skłonności do rozwoju i swem postępowaniem nie tylko nie ułatwiał tego rozwoju, ale go utrudniał i powstrzymywał.

Czyniąc wychowanka zdolnym do zapewnienia sobie bytu i szczęścia, z drugiej zaś strony przyczyniając się do jego wszechstronnego rozwoju, wychowanie odpowiada podstawowym pierwiastkom bytu człowieka i całego świata ustrojowego

Rozumie się, że znacznie mniejsze znaczenie dla sprawy wychowania ma pozostały z wymienionych trzech czynników rozwojowych — popęd do utrzymania gatunku. Przedewszystkiem bowiem do swego zaspokajania nie wymaga on żadnych szczególnych uzdolnień ani przygotowań, których rozwijanie

miałoby być zadaniem wychowawcy, — jak to ma miejsce w stosunku do dwóch poprzednich czynników rozwojowych. To też popęd rozrodczy, choć nie jest całkowicie bez znaczenia w sprawie wychowania, — o stosunku doń wychowawcy będzie jeszcze mowa, — atoli dla sprawy ogólnych zadań i celów wychowania nie posiada wagi.

ROZDZIAŁ II.

Czynniki tkwiące poza wychowaniem, brane pod rozwagę przy wyszukiwaniu kryterium wychowawczego: względy społeczno-narodowe i państwowe.

Gdy mowa o czynnikach, istniejących poza wychowaniem, które należy uwzględniać przy rozważaniu zasad wychowania, to przedewszystkiem nasuwają się tu względy społeczne narodowe i państwowe. Oba one wypływają z faktu, że człowiek nie żyje samotnie, lecz wśród innych ludzi. "Ἀνδρωπος ἕως πολικόν ἐστιν.

Do tego spóżywania z innymi ludźmi doprowadza z jednej strony już wspomniany popęd do zachowania bytu, który o wiele łatwiej można zaspokajać przy spólnem pożyciu, zapewniającem pomoc ze strony otoczenia, z drugiej zaś strony drugi, nie mniej od pierwszego silny — popęd rozrodczy: narody powstawały pierwotnie z rozrastania się rodzin.

Oprócz tych węzłów, łączących jednostkę ze społeczeństwem, do którego należy, istnieje szereg innych.

W otoczeniu naszym są nasi przyjaciele, znajomi i osoby miłowane. Przywiązanie do nich, powstające w nas na podstawie różnych praw psychologicznych, łączy nas także ze społeczeństwem. Z otoczeniem tem wiąże nas uczuciowo także wspólność mowy, przeszłości oraz licznych cech, rozwiniętych jednakowo wśród tych samych warunków przyrodzonych, dziejowych i t. p. Nadto będące również składnikiem ducha ludzkiego uczucia

altruistyczne, t. zw. — miłość bliźniego, wiążą także jednostkę ze społeczeństwem, do którego należy, jako najbliższem zbiorowiskiem bliźnich.

Z drugiej strony społeczeństwo we wszystkich swych urządzeniach tyle daje jednostce, że jest rzeczą zrozumiałą, że już za to samo rości sobie pewne prawa wobec niej.

Dążność do bytu i szczęścia tudzież do rozwoju, właściwa na równi z daną jednostką także ogółowi osobników, stanowiących społeczeństwo, zmusza to ostatnie do zabezpieczenia się przeciwko możliwej szkodliwej działalności ze strony danej jednostki. Każdy przyznać musi społeczeństwu w tem słuszność, gdyż tam, gdzie jakiś interes jednego osobnika staje przeciw takiemuż interesowi wielu podobnych osobników i całego ogółu, za sprawiedliwe każdy uznać musi, że dany interes jednostki zostanie podporządkowany interesowi owego grona.

Wszystko to jest źródłem obowiązków jednostki wobec społeczeństwa i praw społeczeństwa do jednostki. Jeżeli zwrócimy uwagę na to, że węzły, łączące jednostkę ze społeczeństwem, są zresztą najbliższe i najściślejsze, gdy chodzi o jednostkę i społeczeństwo jednej i tej samej narodowości, pojmiemy, że obowiązki jednostki względem własnego narodu oraz prawa tegoż do jednostki, odgrywają pierwszorzędną rolę.

Łatwo pojąć, że stopień podporządkowania interesów indywidualnych interesom społeczeństwa nie jest stały, nie może też być oznaczonym z góry dla wszelkich czasów i miejsc. Jakiśmy się dowiedzieli niedawno, w Japonii podporządkowanie jednostki organizacji narodowo-państwowej jest zupełne. Niewątpliwie naród, w którym interesy osobiste w podobny całkowity sposób podporządkowano ogólnym, ma dzięki temu wielką przewagę nad innymi i, jeżeli jest zaborczym, jest niebezpieczny dla sąsiadów.

W warunkach, gdzie narodowi znikąd niebezpieczeństwo nie grozi i nie będzie grozić, gdzie naród pragnie i może spokojnie żyć i rozwijać się, stosunek jednostki do społeczeństwa może znacznie więcej pozostawiać miejsca wybujałościom indywidualizmu i egoizmu.

Gdy chodzi o narody, jak np. nasz, których byt i przyszłość są zagrożone, względy tak na jednostkę, jak i na społeczeństwo, wymagają, aby pierwszą całkowicie podporządkować drugiemu, aby każda jednostka stała się nie tylko twierdzą, niezdobytą dla zakusów wynaradawiających, ale nadto chętnym do największych na rzecz ogółu poświęceń, karnym pracownikiem narodowym.

Stanowisko wychowawcy jest wobec tego jasnym.

Jak już nadmieniałem, mogą zachodzić wypadki, w których o równomiernym, harmonijnym rozwoju jednostki nie może być mowy, kiedy np. warunki walki o byt wymagają szczególniejszego rozwinięcia własności, potrzebnych do tej walki. Taki wypadek obecnie oczywiście zachodzi właśnie z naszym narodem. Nie można mówić jedynie tylko o harmonijnym, spokojnym rozwoju wtedy, gdy istnienie narodu nie jest zapewnione.

Dopóki znajdujemy się w tych warunkach, wychowawca nasz oczywiście tam, gdzie czynić to może, położyć musi wielki nacisk na rozwijanie *uczuć narodowych, tudzież wszystkich tych właściwości, które czynią jednostkę najbardziej pożyteczną dla własnego narodu.*

Wspólne pożycie ludzi wymaga nie tylko pewnego podporządkowania interesów osobistych interesom ogółu, lecz nadto — rozumie się — także odpowiedniej organizacji. Niezorganizowana grupa ludzi, choćby każdy z nich wszystko, co swoje, poświęcał ogółowi, nie może niczego odpowiednio dokonać — bez wzajemnego przeszkadzania sobie. Aby z gromadnej działalności wyniknąć mogła odpowiednia korzyść, do tego potrzeba organizacji; ta zaś wymaga nie tylko chęci podporządkowania osobistych interesów ogólnym, lecz także całego szeregu innych właściwości.

Omawiany tu fakt życia gromadnego, pociągający za sobą konieczność organizacji, tudzież potrzebę pewnego poddawania się interesów osobistych interesom grupy, spotykamy również u wielu istot niższych. Znanem jest np. życie gromadne pszczół, mrówek i t. d., u których spotykamy również wybitną organizację, tudzież całkowite poddawanie interesów

jednostkowych ogólnym; bez tych dwóch czynników nie może być mowy o żadnej dodatniej działalności gromadnej.

Ta potrzeba organizacyi społeczeństwa jest źródłem powstania państwa.

Państwo zatem nie jest jakimś sztucznym czy dowolnym wytworem czyjegoś kaprysu. Organizacye państwowe — to konieczność, wywołana warunkami życia ludzkości, to jeden z jej niezbędnych środków w dążeniu do zachowania bytu. Należyta organizacya państwowa danej grupy ludzkiej nietylko jest doniosłą ze względu na jej rozwój własny — (ponieważ reguluje stosunki między jednostkami i zawodami, zapewnia bezpieczeństwo osobiste, a przede wszystkim daje skuteczną rękojmię ochrony przed wrogami zewnętrznymi, oraz przed niebezpieczeństwami żywiołowymi), ale nadto leży w interesie także reszty ludzkości, przez co ta ostatnia słusznie nabywa pewnych praw wobec danej organizacyi państwowej.

Wystawmy sobie bowiem państwo, w którym wybucha np. cholera lub dżuma, a które przez nieudolność urzędów i kierownictwa doprowadza do tego, że te straszne choroby rozchodzą się na ludność państw ościennych. Czy może kto zaprzeczyć tym ostatnim prawa roztoczenia dozoru nad takim państwem?

Lecz oprócz względów na bezpośrednie bezpieczeństwo własne, jeszcze inne usprawiedliwiają wdawanie się państw obcych w sprawy innego. Czy można mieć co przeciw temu, aby inne państwa, zajęły się zaprowadzeniem prawidłowych stosunków w państwie, któreby było tak fatalnie urządzone i kierowane, że w niem np. byłyby systematycznie uprawiane rzezie niewinnych obywateli, wyrządzane wszelkiego rodzaju krzywdy i niesprawiedliwości, powstrzymujące wszelki rozwój kulturalny? Tu państwa obce wystąpią już nie w imię własnych interesów bezpośrednich, lecz powodowane względami humanitarnymi, w imię interesów samychże obywateli tegoż państwa, choćby ci nie odczuwali sami należycie tej potrzeby.

Przytoczony wywód wskazuje, że nie wystarczy stanowić odrębną grupę etnograficzną i nawet posiadać silnie rozwinięte uczucia patryotyczne, aby mózdz istnieć niezawisłe. Do tego potrzeba być w stanie utrzymać własną organizacyę państwową.



Oprócz względów narodowych wychowawca powinien mieć na uwadze również przytoczone względy społeczno-państwowe i rozwijać te właściwości, które są podstawą istnienia i należytego funkcjonowania państwa.

*

*

*

Uczyniliśmy przegląd głównych czynników, które należy brać pod rozwagę wtedy, gdy chodzi o wyszukanie przewodnich zasad wychowania.

Należyte ustosunkowanie tych czynników, mających znaczenie dla wychowania, odpowiednie rozgraniczenie zakresu wpływów każdego z nich bywa często, jak wspomniałem, zależne od warunków zewnętrznych. W warunkach, w jakich się obecnie znajduje nasz naród, wychowawca publiczny powinien, jak zaznaczyłem, zwrócić baczną uwagę na wytwarzanie z młodzieży dzielnych, patriotycznie usposobionych obywateli, dojrzałych do posiadania własnego państwa. Temu względowi należy w razie kolizji podporządkowywać pozostałe dwa, t. j. względ na tkwiący w każdym osobniku popęd do bytu i szczęścia oraz względ na harmonijny rozwój typu ludzkiego. Zresztą te ostatnie czynniki zwykle nie są w sprzeczności z narodowo-państwowymi, a często nawet odpowiadają im w zupełności. Wszak im dzielniejszym jest człowiek, im lepiej przysposobionym do walki o byt, im wyżej stoi kulturalnie, tem pożyteczniejszym także być może członkiem społeczeństwa.

Tak więc dobro narodu, oraz, o ile mu się nie sprzeciwiają, dobro i szczęście osobników wychowywanych, tudzież ich rozwój możliwie wszechstronny i harmonijny — oto cele przewodnie wychowania u nas.

Te zadania wychowawcze można także sformułować w sposób następujący: należy wychowanków, rozwiniętych, o ile można, najbardziej harmonijnie, uczynić zdolnymi do należytego spełniania ich obowiązków względem siebie samych, t. j. własnego bytu i własnego dalszego rozwoju, a zwłaszcza względem społeczeństwa własnego.

Co tym celom odpowiada, powinno być w wychowankach rozwijane, kształcone; co im szkodzi — usuwane.

CZEŚĆ DRUGA.

PRZEDMIOT WYCHOWANIA.

Omówiwszy sprawę celów wychowania lub, jakieśmy powiedzieli, kryterjum, dającego nam możność wyboru stron i właściwości człowieka, które należy przez wychowanie rozwijać, dokonajmy tego wyboru. W tym celu rozpatrzmy ważniejsze właściwości człowieka, poświęcając przytem więcej uwagi tym, które mają donioślejsze znaczenie dla pedagogii, a są niedostatecznie uwzględniane w szkolnictwie społecznem.

ROZDZIAŁ I.

Wychowanie fizyczne.

W człowieku rozróżniamy dziedzinę cielesną i duchową. Odnośnie do wzajemnego stosunku tych dwu dziedzin—pomijam metafizyczną stronę tego zagadnienia—wypada podnieść przedewszystkiem jedną właściwość. Gdy rozstrój życia duchowego, a nawet zanik całego szeregu ważnych funkcij duchowych, jak to widzimy w wielu chorobach umysłowych, nie przedstawia bezpośredniego niebezpieczeństwa dla życia całego organizmu, rozstrój lub zanik którejkolwiek z głównych funkcji cielesnych, np. oddychania, wydzielania, krążenia krwi i t. p., prowadzi do śmierci całego ustroju. Ponieważ wraz ze śmiercią ustroju zanika życie duchowe, przynajmniej w tej postaci, w jakiej mamy z niem zwykle do czynie-

nia, przeto prawidłowy stan organów cielesnych, będąc warunkiem istnienia organizmu, tem samem jest też warunkiem istnienia zjawisk duchowych. A że warunkiem prawidłowego stanu narządów cielesnych i ich należytej czynności jest przede wszystkim prawidłowy ich rozwój, przeto starać się należy o odpowiedni rozwój fizyczny człowieka. Nieuwzględnianie tego oczywistego postulatu, prowadzi do następstw nader ujemnych. Często słyszymy o wielkich uczonych, twórcach w dziedzinie sztuki lub wybitnych obywatelach, którzy z powodu niedostatecznego w czasach szkolnych rozwijania ich sił cielesnych, giną przedwcześnie właśnie wtedy, gdy, stanąwszy u szczytu w rozwoju swych władz duchowych, zaczęli z największą wydajnością pracować dla kraju lub ludzkości. Ile nieszczęść rodzinnych sprowadza przedwczesna śmierć członka rodziny, mająca swe źródło w niedostatecznym rozwinięciu władz cielesnych w młodości? Prawidłowy i należyty rozwój cielesny jest potrzebny do odpowiedniego odbywania się czynności duchowych. Zdanie „in corpore sano mens sana“ wyraża od wieków znaną prawdę.

Niedostateczny rozwój cielesny powoduje, że człowiek łatwiej podlega chorobom i trudniej je przechodzi, co oczywiście wpływa ujemnie na jego czynności duchowe. Jak wiadomo, powstanie i przebieg chorób zależą nie tylko od zewnętrznych czynników szkodliwych, lecz także od odporności organizmu, która w znacznym stopniu jest zależną od prawidłowego rozwoju fizycznego osobnika.

Na szczególniejszą uwagę w tym kierunku zasługują trapiące społeczną ludzkość cierpienia neurasteniczne, o których, jak wiadomo, istnieje przekonanie, że są udziałem w pierwszym rzędzie każdego, kto przebył społeczną szkołę średnią. Jak ciężkim jest ten zarzut przeciwko obecnemu szkolnictwu, rozumie w całej pełni tylko ten, kto wie, ile nieszczęścia ludzkiego oraz jak wielkie obniżenie wydajności pracy człowieka są następstwem cierpień neurastenicznych.

Że należytego rozwoju strony cielesnej człowieka domaga się nie tylko względ na jego prawidłowe życie duchowe i działalność, ale także na rozwój wszechstronny typu ludzkiego, rozumie się samo przez się. Oczywiście interes indywidualny

i szczęście jednostki również pozostają w stosunku prostym do większego zasobu sił fizycznych, rozwoju i zdrowia cielesnego. Podobnież zbyt częste jest rozwodzić się nad doniosłością należytego rozwoju fizycznego członków społeczeństwa dla ogólnych usiłowań społeczeństwa.

Z przytoczonych uwag wynika, że w wychowaniu młodzieży należy kłaść wielki nacisk na jej rozwój fizyczny.—Gdy sobie tę prawdę przyswoimy w całej pełni, wtedy będzie dla nas już samo przez się zrozumiałe, iż, ponieważ o wychowaniu fizycznym stanowić mogą tylko lekarze - higieniści, oni też powinni mieć głos rozstrzygający tak przy układaniu programów szkolnych, jak niemniej przy ich wykonywaniu. Higiena, stająca coraz bardziej w rzędzie przewodniczek ludzkości, powinna przedewszystkiem panować tam, gdzie chodzi o wychowanie młodych pokoleń.—Wychowawca powinien nie tylko ochraniać wychowanków od szkód i niebezpieczeństw, grożących ich zdrowiu i rozwojowi cielesnemu, rozwój ten popierać oraz przedewszystkiem przestrzegać, aby system zajęć, przez niego polecanych, stosował się do przepisów higienicznych, lecz także powinien ich nauczyć tego, aby sami dbali o własne zdrowie i umieli je chronić od wpływów szkodliwych nawet wtedy, gdy, pozbawieni kierownictwa, zostaną pozostawieni sami sobie. Z wychowaniem fizycznym jest zatem nierozłączne pewne wykształcenie higieniczne, znajomość zasad higieny.

Ważnym postulatem wychowania fizycznego jest rozwijanie w wychowankach zamiłowania czystości. W tym kierunku posiada duże znaczenie regularne używanie kąpeli. Przez kąpiel oczyszczamy bezpośrednio tylko powłoki skórne. Atoli, wiadomo, po obmyciu ciała z brudu, doznajemy pewnego wstrętu do nieczystej bielizny i odzieży. Gdy się zaś przyzwyczajamy do utrzymywania w czystości ciała i do czystej odzieży, odczuwamy potrzebę czystości także i w otoczeniu. Stałe więc używanie kąpeli, wytwarzając bezpośrednio zamiłowanie czystości ciała, pośrednio prowadzi do potrzeby utrzymywania czystości w odzieży, wytwarza potrzebę czystości w mieszkaniu oraz wymaganie czystości od innych. Zaprowadzenie

w szkołach obowiązkowego np. raz na tydzień przyjmowania kąpieli jest zatem bardzo wskazane.

W wychowaniu fizycznym, jak wiadomo, wielkie mają znaczenie ćwiczenia gimnastyczne, gry i sporty, których wpływ jednak nie ogranicza się tylko do pielęgnowania zdrowia i podnoszenia rozwoju fizycznego. Dobrze prowadzone ćwiczenia gimnastyczne, gry i sporty wpływają dodatnio także na życie duchowe człowieka. Przyuczając do osobistego wysiłku, do przewycięzania przeszkód, wzmacniają wolę, ćwiczą odwagę, wyrabiają mężki charakter. Kształcą ambicyę — ten doniosły czynnik wszelkich dążeń ludzkich. Rozwijając wesołość i zapał, podnoszą energię moralną człowieka. Wreszcie, odbywając się zbiorowo, rozwijają szereg własności duchowych, doniosłych dla spółżycia z bliźnimi, jakoto: stosowanie swoich wysiłków do wspólnego celu i poddawanie ogólnemu dobru swej woli, zdolność do poświęceń, poczucie solidarności, zmysł organizacyjny, posłuch dla obowiązujących przepisów oraz poczucie dyscypliny.

Wychowanie fizyczne strzedz się winno jednak krańcowości.

Nie należy mianowicie zapominać o jednym zasadniczem prawie, że nadmierny rozwój jakiegobądź narządu, właściwości czy zamiłowania przynosi uszczerbek rozwojowi innych narządów, właściwości lub zamiłowań, że np. zbyt wielkie rozwijanie układu mięśniowego nie wpływa korzystnie na rozwój duchowy. Nie należy zapominać, że np. ćwiczenia gimnastyczne, gry, sporty — to środek wychowawczy, nie zaś sam cel wychowania, że celem wychowania jest rozwijanie dzielnych ludzi-obywateli, nie zaś sportowców tego lub innego rodzaju.

Wychowawcą, rozwijając należycie stronę cielesną, baczyc powinien skrupulatnie na to, aby równomiernie były rozwijane wszystkie inne doniosłe właściwości i zamiłowania.

ROZDZIAŁ II.

Rozwój dziedziny uczuć i woli.

1. Ogólne zadania wychowawcze w dziedzinie uczuć i woli.

W życiu duchowym człowieka rozróżniane są, jak wiadomo, trzy dziedziny: uczuciowa, objawów woli tudzież intelektualna. Wychowanie publiczne dotąd ogranicza się niestety niemal wyłącznie do rozwijania strony intelektualnej wychowanków. Dziedziny uczuć i objawów woli ani pedagogia ani też ogół nie docenia należycie, a nawet często lekceważy je świadomie. Bliższe wniknięcie w życie duchowe bynajmniej nie uzasadnia tego lekceważenia, zwłaszcza sfery uczuciowej, która najbardziej bywa niedoceniana.—Gdy, badając działalność duchową, uwzględniamy nie tylko skutek, lecz także przyczyny, przekonywamy się, że dziedzina uczuciowa, — nie tylko sama przez się, ale także ze względu na swoje znaczenie dla sfery intelektualnej, niemniej i ze względu na stosunek do postępowania ludzkiego, ma w życiu człowieka niemal największe znaczenie.

Czynniki uczuciowe odgrywają ważną rolę w tem, co określamy potocznie słowami: „kultura“, „cywilizacja ludzkości“. Jeżeli pominiemy t. zw. „kulturę“ towarzyską, jakiem to mianem oznaczamy formy zachowania się ludzi względem siebie, które mogą być mechanicznie wyćwiczone tak, że nie odpowiadają wtedy wcale właściwej istocie danego osobnika, należy zauważyć, że w pojęciu kultury odróżniamy zwykle dwie odrębne strony, które można ogólnie określić jako kulturę materialną i duchową.—Pierwsza polega na całym szeregu właściwości ludzkich, których zadaniem jest ułatwianie walki o byt jednostkom i narodom. Należą tu z jednej strony przede wszystkim zamięłowanie w czystości, porządku i organizacji, posłuszeństwo wobec prawa i władzy, oszczędność, pracowitość i t. d., z drugiej zaś suma wytworów i urządzeń, do których właściwości wspomniane doprowadzają, a więc cała organizacja ekonomiczno-społeczna, ustrój państwowy i wojskowy. Wyrazami „kultura duchowa“ oznacza my wyższe właściwości



duchowe, których bezpośrednim zadaniem nie jest ułatwianie utrzymania się przy życiu w walce o byt. Słowa te oznaczają to samo, co zazwyczaj potocznie określamy wyrazami: „człowiek kulturalny“ lub „niekulturalny“. Człowiekiem kulturalnym nazywamy przede wszystkim tego, kto posiada poczucie godności własnej i poszanowanie godności obcej, kto traktuje innych ludzi, jak bliźnich, jest wyrozumiały, delikatny i t. d.—Gdy się przyjrzymy właściwościom, które przede wszystkim składają się na treść wyrazu „kultura“ w obu jego znaczeniach, widzimy, że chodzi w znacznym stopniu o czynniki uczuciowe. Zamiłowanie do pracy, porządku, poszanowanie prawa, wyrozumiałość, delikatność, miłość bliźniego — wszystko to bądź polega w pewnym stopniu na uczuciach lub przysposobieniach uczuciowych i z nimi pozostaje w bliskim związku, bądź też jest uczuciem lub przysposobieniem uczuciowym. Ze względów praktycznych traktować będę o właściwościach kultury materialnej i duchowej, omawiając dziedzinę uczuciowo-pożądaniową.

Rozwój strony uczuciowej posiada i pod innym względem wybitne znaczenie dla postępowania i działalności człowieka. Działalność człowieka jest urzeczywistnieniem celów, które postawił sobie, a które powstają zwykle na tle uczuć. Kto ma np. zamiłowanie do nauki, odda się jej i w tej dziedzinie starać się będzie zapewnić sobie odpowiednie stanowisko. Kto ma upodobanie w muzyce lub poezji, im się poświęci. W kim są silnie rozwinięte uczucia patryjotyczne, starać się będzie przedsięwziąć czyny, przynoszące w jego mniemaniu pożytek społeczeństwu i t. p. — Oczywiście, upodobania te mogą się łączyć z sobą rozmaicie. Jednostka np., która czuje w sobie potrzebę dokonywania czynów wybitnych, a zarazem miłuje szczerze swój naród, będzie usiłowała dokonywać takich wybitnych czynów, któreby były pożyteczne dla narodu. Jeżeli przytem człowiek taki posiada silnie rozwinięte uczucia logiczne, będzie usiłował służyć sprawie narodowej przez wykonywanie większych prac naukowych. Gdy np. jest zamiłowany w twórczości muzycznej, będzie usiłował rozwinąć w sobie w tym kierunku odpowiednie uzdol-

nienia i tworzeniem wielkich dzieł muzycznych przysparzać chluby narodowi.—Zdarza się, że najobfitsze nawet środki i zasoby, największe choćby uzdolnienia marnieją bezużytecznie, jeśli niema umiłowania celu, któremu służyć mają. Z drugiej strony, gdy istnieje umiłowanie celu, środki i zasoby, których brak, nieraz można urobić, dokształcić, dostosować.—Dla działalności ludzkiej sfera uczuciowa jest niemniej ważna np. od sfery intelektualnej, dostarczającej zwykle większej części owych środków i własności, potrzebnych do osiągnięcia jakiegoś celu, wytwarzanego zazwyczaj przez dziedzinę uczuciową.

Znaczenie uczuć dla dziedziny intelektualnej, polega nie tylko na tem, że, jak wspominałem, kto posiada silnie rozwinięte uczucia logiczne, ten zwykle poświęca się pracy naukowej, tudzież nie tylko na tem, że, jak wiadomo, kto oddaje się z zamiłowaniem danej pracy umysłowej, pracuje wydatniej. Wpływ i znaczenie uczuć dla sfery intelektualnej okazuje się także w mało zbadanym dotąd związku sfery uczuciowej z twórczością, tak naukową jak artystyczną. Niemniej także zasługuje na uwagę związek uczuć z dziedziną sądów z oceną. Osobnik o należycie rozwiniętych uczuciach etycznych lub estetycznych inaczej posługuje się w każdym poszczególnym wypadku zdaniem takimi, jak: „to jest dobre lub złe, ładne lub brzydkie“, niż osobnik posiadający owe uczucia, niedostatecznie rozwinięte.

Ze względu na doniosłe znaczenie uczuć dla życia duchowego, wychowawca powinien pilnie baczyć na odpowiednie ich rozwijanie, a nie, jak to się zazwyczaj dzieje, że się nie zwraca większej uwagi na tę dziedzinę.—Podnoszone niekiedy zarzuty przeciwko stronie uczuciowej są uzasadnione tylko wtedy, gdy żądają, aby nie była rozwijana nadmiernie z uszczerbkiem dla innych stron i właściwości duchowych.

Ze sferą uczuciową pozostaje w ścisłym związku *dziedzina woli*, łącząca jednostkę ze światem zewnętrznym, w którym

zwykle znajdują się cele tej jednostki lub drogi i środki, prowadzące do tych celów.

Dziedzina objawów woli należy do najmniej opracowanych działów psychologii współczesnej. Rozróżniamy w niej przedewszystkiem dwie istotnie od siebie różne grupy zjawisk: pożądania i postanowienia. Nazwą „pożądania“ ogarniamy zwykle cały szereg objawów, jak popędy, instynkty, skłonności, chcenia, pragnienia, pożądania w ściślejszem znaczeniu wyrazu i t. p., które to stany znacznie się różnią między sobą; różnice te jednak nie są tu dla nas ważnemi. — W literaturze psychologicznej istnieje usiłowanie odmówienia pożądaniom stanowiska samoistnego. Gdy Külpe widzi w nich tylko pierwiastki wrażeniowe, Ehrenfels, Ziegler i inni usiłują sprowadzić je do uczuć i utrzymują, że pożądania są tylko uczuciami. Na twierdzenie ostatnie trudno się zgodzić, przedewszystkiem wobec faktu, że uczuciom jest właściwy pierwiastek bierny, do istoty zaś pożądań należy ich charakter czynny.

Prawda, pożądania są w bardzo ścisłym związku z uczuciami i bez nich nie powstają. Pożądamy tego, czego brak jest nam przykry, a czego osiągnięcie będzie — w naszym przekonaniu — przyjemne. Unikamy (pożądanie negatywne) tego, co jest nam przykre, lub co według naszego uznania mogłoby w nas obudzić przykrość. Osiągnięcie przedmiotu pożądanego lub uniknięcie przedmiotu odrazy sprawiają nam przyjemność. — Nie można atoli utrzymywać, aby wszelkie uczucie prowadziło stale do odpowiednich pożądań. Uczucia mogą występować, bynajmniej nie prowadząc do pożądań. Uczucie przyjemne, powstające w czasie zaspakajania lub po zaspokojeniu pożądania, nie jest jego warunkiem, lecz skutkiem. — Można często napotkać ludzi, których życie uczuciowe jest nawet nader silnie rozwinięte, których sfera pożądaniowa natomiast jest nieproporcjonalnie słaba. Tacy czują i odczuwają wiele, ale pożądają mało. Do nich to stosujemy zwykle określenie: „mazgaj“. — Mówi się także często potocznie, że zbyt silne uczucia wpływają ujemnie na sferę pożądaniową i czynią człowieka bardziej biernym. Zbytne osłabienie, a niekiedy nawet całkowity zanik sfery pożądaniowej, choć równocześnie dziedzina uczuć

może być zachowana, a nawet wzmożoną, występuje w niektórych niemocach umysłowych.

Fakt, że uczucia nie koniecznie muszą prowadzić do pożądań, choć są ich warunkiem niezbędnym, wskazuje, iż dla rozwoju dziedziny pożądaniowej nie wystarczy ograniczać się tylko do rozwijania uczuć, lecz równocześnie należy rozwijać także bezpośrednio same pożądaniam. Pożądaniam, jak i cała dziedzina woli, są tym pośrednikiem, przez który uczucia głównie wpływają na życie i działanie człowieka; to też na równi z uczuciami rozwijane być powinny. Cóż bowiem przyjdzie jednostce z tego, jeśli np., mieszkając w pokoju wilgotnym, szkodliwym dla zdrowia, lub znalazłszy się w gronie ludzi złych, albo też widząc możliwość zapewnienia sobie bytu w sposób uczciwy i t. p., doznaje odpowiednich uczuć, ale nie rodzą się w niej silniejsze pożądaniam pozbycia się owych szkodliwych sytuacji lub zdobycia sobie korzystnej. Nie na wiele przydadzą się społeczeństwu obywatele, choćby gorejący największą miłością ojczyzny, jeżeli ta miłość ojczyzny jest — jak mówimy — bierną i nie zapładnia ich odpowiedniami pożądaniami, przez które uczucia owe jedynie wyrazić się mogą w działaniu.

Rozwijając stronę uczuciową, wychowawca powinien równocześnie baczyć i na rozwój sfery pożądaniowej, jak wogóle całej dziedziny woli.

Ze względu na wspomniany blizki związek, zachodzący pomiędzy uczuciami a pożądaniami, rozwój obu tych dziedzin duchowych omawiać będą równocześnie.

2. Od czego zależy skuteczność zabiegów wychowawczych.

Skuteczność zabiegów wychowawczych, skierowanych do rozwinięcia dziedziny uczuciowo-pożądaniowej, zależy od dwu czynników: 1-mo od tego, o rozwój jakich uczuć i pożądań nam chodzi, 2-ndo od tego, na jaką głębę, jak mówimy, pada ziarno wychowania.

Rozpatrzmy warunek pierwszy.

Już w części pierwszej tej pracy wspomniałem o pierwotnych, tkwiących głęboko w ustroju ludzkim, wrodzonych popędach, jak np. popęd samozachowawczy i rozrodczy. Znacznie od nich mniej głęboko tkwią w istocie człowieka i mniej są niezbędne dla życia inne czynności uczuciowo-pożądaniowe, jak np. pożądanie wiedzy i piękna, uczucia altruistyczne, religijne, narodowe, uczucie nienawiści wraz z odpowiednimi pożądaniem szkodzenia i t. p. — Uczucia i pożądania drugiej grupy są różnorodnego natężenia. — U ogółu ludzi potrzeby i uczucia narodowe lub estetyczne tkwią daleko płycej i są znacznie słabsze, aniżeli np. towarzyskie lub religijne. — Uczucia altruistyczne są u większości ludzi znacznie słabsze, aniżeli oparte bezpośrednio na popędzie samozachowawczym popędy i uczucia egoistyczne. — Jak słabem jest szczególnie w naszym społeczeństwie zamiłowanie organizacyi i porządku społecznego i państwowego, wiadomo dostatecznie.

Im głębiej skłonności jakie tkwią w naturze człowieka, tem trudniej oczywiście je zmienić. O wiele łatwiej jest np. przytłumić w kimś uczucia narodowe, aniżeli np. popęd zachowania bytu i z nim związaną niechęć narażania życia na niebezpieczeństwo. — Właściwości, wrodzonych i tkwiących głęboko w organizacyi człowieka, usunąć całkowicie nie można. Mogą jednak one być w pewnych granicach osłabione albo potęgowane. Wiadomo np., że wzbudzenie w najnormalniejszej kobiecie wielkiej ilości zamiłowań np. do sztuki, nauki, działalności publicznej, zabaw i t. p., osłabia w niej uczucia macierzyńskie. Człowiek, posiadający głębokie przekonanie o ujemnej wartości życia, który doznał w życiu wielu rozczarowań i przykrości, zdaje się mieć nieco mniejszy popęd do życia. Że uczucie głodu i pożądanie pokarmu słabną, gdy się jest bardzo zajęty, wiadomo powszechnie; mówi się nawet często: tak byłem zajęty lub tak bawiłem się, że zapomniałem o głodzie. Że nieodpowiednia lektura, złe otoczenie, życie rozwiązłe, rozwijają zbyt lub przedwcześnie uczucia i stany pożądaniowe, oparte na popędzie rozrodczym, jest również rzeczą powszechnie znaną.

Drugim czynnikiem, od którego zależy skuteczność wychowania, jest, jak powiedziano, to, na jaką glebę pada ziarno wychowawcze, t. j. z jak rozwiniętymi właściwościami przychodzi do nas wychowanek, lub, gdy od chwili przyjścia na świat jest nam pozostawiony, z jakimi właściwościami się rodzi.

Wiadomo, że niema wogóle dwóch ludzi zupełnie takich samych duchowo, niema dwojga dzieci, których sfery uczuciowo-pożądaniowe byłyby całkowicie sobie równe. Jedne dzieci są mniej, inne bardziej usposobione do smutku lub radości, jedne są, jak mówimy, żywej, inne refleksyjnej natury, jedne są uparte, inne bardziej skłonne do ustępstw, jedne dzieci ze zwierzętami się bawią, inne pastwią się nad nimi, jedne mają skłonność do kłamstwa, szkodzenia, inne nie i t. p.

Obok cech, wyróżniających dzieci zupełnie prawidłowe, spotykamy w dzieciach często właściwości, będące objawami chorobliwych stanów nerwowych, a przede wszystkim tych dwu nieodstępnych towarzyszek cywilizowanej ludzkości, jakimi są neurastenia i histerya.—Nadmierna skłonność do smutku, wzmożona wrażliwość na uwagi i strofowania, osłabiona dziedzina woli obok bardzo prędkiego nużenia się—są główniejszymi objawami neurastenii, spotykanymi u dzieci.—Wielka zmienność usposobienia i t. zw. niestałość charakteru, chęć popisywania się, wzmożona miłość własna i egoizm—obok szybkiego nużenia się i niewytrwałości w pracy—są głównymi objawami histerycznymi u dzieci.—Często spotykamy różnorodne objawy zwyrodnienia w dziedzinie moralnej, którego jedna postać otrzymała nazwę angielską „moral insanity“.—Dzieci, dotknięte zwyrodnieniem epileptycznem, chociaż mogą nie mieć drgawek, są bardzo tępe i niezdolne, a, gdy choroba ich jest dalej posunięta, zdradzają wybitne zбочzenia w dziedzinie uczuciowo-pożądaniowej, jak skłonność do wędrówek, do czynów zbrodniczych i t. d.—O zбочzeniach, spotykanych u dzieci zupełnie umysłowo chorych, mówić tu zbytecznie, gdyż dzieci takie nie bywają przedmiotem wychowania, o jakim tu mówimy.

Przytoczone dane o różnicach prawidłowych bądź niepra-

widłowych, jakie zachodzą pomiędzy dziećmi, tłumaczą nam, że usiłowania wychowawcze w stosunku do różnych dzieci muszą być niejednakowo skuteczne. Usunięcie jakiejś skłonności w dziecku, w którym jest ona bardzo zakorzenioną, jest oczywiście znacznie trudniejsze, aniżeli, gdy idzie o dziecko, w którym ta skłonność jest słabo rozwinięta.—Tak samo rzecz się ma z rozwijaniem odpowiednich właściwości.—Zadanie swe wychowawca łatwiej wypełni wtedy, gdy napotka w dziecku, jak mówimy, odpowiednio przygotowaną glebę, aniżeli wtedy, gdy musi zaczynać od początku, a przytem wyplenić cechy i narowy przeciwne.

Przytoczone dane o różnicach indywidualnych wśród dzieci uzasadniają znany postulat indywidualizacji wychowania. Doniosłości tego postulatu nie potrzeba tu chyba bliżej uzasadniać. Nie mniej także jest tu zbyt częste omawianie trudności, na jakie natrafia jego zrealizowanie np. w wychowaniu publicznem. Są one dostatecznie znane.—Szczegółowe rozważanie sposobów zrealizowania tego postulatu nie należy już do zakresu tych wywodów, dotyczących ogólnych podstaw i wytycznych wychowania.

Pragnę natomiast podnieść potrzebę baczniejszego zwracania uwagi na wspomniane właściwości nieprawidłowe wychowanków, tak często spotykane a tak mało zwykle uwzględniane. Większa ich część, a przedewszystkiem właściwości, będące objawami neurastenii i histeryi, nie dadzą się usunąć przez oduczanie, wćwiczanie i wszelkie możliwe sposoby pedagogiczne, póki niemoc nie zostanie usunięta. Mamy tu wypadek, w którym pedagogia styka się z higieną i medycyną.

Szczególnej uwadze pedagogów musi być zalecane występujące zwłaszcza u dzieci zwyrodniałych nadmierne nuzenie się przy wszelkiej, szczególnie umysłowej pracy, wymagające krótszego zajęcia, dłuższych pauz i wogóle znacznie dłuższego wypoczynku, a przedewszystkiem snu, aniżeli ich potrzebują dzieci nerwowo zdrowe. Jeżeli zauważymy, że praca umysłowa takich osobników, gdy jest prowadzona pomimo znużenia i po niedostatecznym wypoczynku i śnie,—jest znacznie mniej wydajną, a przytem ulegają osłabieniu szczególnie

zdolność spostrzegania oraz pamięć, pojmiemy łatwo, ile to dzieci bywa uznanych za niezdolne, chociaż są tylko chore i wymagają należytego przestrzegania zasad higieny w pracy umysłowej, aby stać w nauce dobrze.

3. Ogólne uwagi o sposobach rozwijania dziedziny uczuciowo-pożądaniowej.

Rozbiór dokładny dróg i sposobów, przy pomocy których każda poszczególna grupa uczuć i pożądań może najłatwiej być rozwijana, jest przedmiotem pedagogiki szczegółowej. Tutaj ograniczyć się należy tylko do uwag ogólnych.

W wychowaniu strony uczuciowo-pożądaniowej chodzi o to, aby wychowanek stale w danych wypadkach oddziaływał uczuciowo i pożądaniowo w odpowiedni sposób, t. j. chodzi głównie o rozwój przysposobień uczuciowo-pożądaniowych. Przysposobienia wszelkie, w ich liczbie także uczuciowe i pożądaniowe, bywają wytwarzane i potęgowane w sposób, znany każdemu przy rozwijaniu pierwowzoru wszelkich przysposobień—pamięci, t. j., jak to już wspomniałem, na zasadzie prawa wprawy—przez częstokrotne wznawianie danej czynności, przy równoczesnem sprowadzeniu do minimum drugiego czynnika, jaki towarzyszy czynnościom, t. j. znużenia. W rozwoju strony uczuciowo-pożądaniowej zależy więc przede wszystkim na tem, aby dane uczucie lub pożądanie powstało, oraz, aby one odpowiednio często zostały powtórzone.

Kwestya, jak wywoływać dowolnie w kim uczucia i pożądania, jest jednym z najbardziej zajmujących zagadnień charakteru psychologiczno-pedagogicznego.—Gdy wywoływanie w kim wyobrażeń jest zazwyczaj nie trudne, to dowolne wzbudzenie odpowiednich uczuć i pożądań jest zadaniem niełatwym.

Aby wzbudzić w kim jakie uczucie lub pożądanie, należy w pierwszym rzędzie rozwinąć w nim to, co jest ich niezbędnym warunkiem.

Aby np. podane przez nas dzieło sztuki wzbudziło w wychowanku uczucia estetyczne, do tego przede wszystkim potrzeba, aby on opanował myślowo to dzieło tak, iżby posiadał równocześnie wyobrażenie całości zawartego w dziele przedmiotu wraz z jego częściami składowymi i stosunkami między nimi, albo, aby równocześnie posiadał wyobrażenie treści, którą ma przedstawiać to dzieło, treści, rzeczywiście w nim przedstawionej, oraz ich stosunków, gdyż to jest koniecznym warunkiem powstania uczuć estetycznych. Jeżeli dane dzieło sztuki nie zostało w ten sposób przez kogoś opanowane myślowo, to, choćbyśmy owego osobnika zmusili do przetrawienia licznych monografij, traktujących o zasadach estetyki, lub najbardziej źródłowo opracowanych historii sztuki wogóle lub danego dzieła w szczególności, choćbyśmy użyli największego wpływu, autorytetu czy bodaj nawet sugestyi i tą drogą wpajali weń takie sądy z oceną estetyczną, jak: „to jest ładne, piękne i t. d.“, uczucia estetyczne w nim nie powstaną. Te nasze usiłowania, choć wzbogacą sferę intelektualną osobnika pewną ilością, zresztą dla formalnego rozwoju intelektualnego niemal bezużytecznych wiadomości, dla jego wykształcenia estetycznego nie mają bezpośrednio żadnego znaczenia. — Ażeby rozwinąć uczucia, powstające na podstawie przekonań, t. zw. uczucia przekonaniowe, należy rozwinąć przede wszystkim sądy, będące warunkami tych uczuć. Do wywoływania tych sądów przyczyniają się dowodzenie, tłumaczenie, t. zw. przekonywanie i t. d. Aby np. wzbudzić w kimś uczucie wstydu lub żalu, należy wywołać w nim przede wszystkim przekonanie, że czyn przezeń dokonany był niewłaściwy, szkodliwy i t. d.

Uczucia wobec pewnych rodzajów zdarzeń bywają, jak wiadomo, znacznie silniejsze, gdy zdarzenia te są przedstawione w formie konkretnej i jednostkowej, aniżeli wtedy, gdy są przedstawione przy pomocy pojęć i w formie ogólnej. Wiadomo np., że oznaczające ogólne pojęcia—wyrazy takie, jak: „morderstwo“, „śmierć“, „samobójstwo“ wzbudzają znacznie słabsze uczucia, aniżeli dokładne i plastyczne, choćby pozbawione wszelkich ocen podmiotowych, przedstawienie jakiegoś

poszczególnego wypadku morderstwa, samobójstwa i t. p. Na tem, oprócz innych rzeczy, polega dobrze znana mówcom ludowym sztuka działania na uczucia słuchaczy.

Często warunkiem jednych uczuć bywają uczucia inne. Wywołując zatem te ostatnie, wzbudzamy pierwsze. Tak np. współczucie z kim cierpiącym może być źródłem szeregu uczuć względem sprawcy cierpienia danej jednostki lub względem tego, który te jej cierpienia ukoił i t. d. Rozwinięte w kim przywiązanie do narodu prowadzić może do całego szeregu uczuć wobec przyjaciół lub wrogów narodu, wobec jego przeszłości, przyszłości i t. d.

Co się tyczy pożądań, to, aby je wywołać, należy przede wszystkim wzbudzić odpowiednie uczucia, które bywają, jak wspomniałem, warunkiem pożądań. Gdy staramy się rozwinąć w kim pożądanie jakiego przedmiotu. pierwszą rzeczą, którą czynimy, jest, że zachwalamy ten przedmiot i w ten sposób wzbudzamy uczucia względem niego.

Zbytecznie jest chyba dodawać, że również osłabianie lub usuwanie tego, co stanowi warunek powstania uczuć lub pożądań, prowadzi do osłabiania lub usuwania tych ostatnich.

Fakt, że równocześnie nie mogą istnieć liczne stany uczuciowo-pożądaniowe, lecz że, gdy jedno zjawiają się w świadomości, inne muszą z niej ustąpić, oraz fakt inny, że nie mogą równocześnie istnieć dwa tej samej kategorii, odnoszące się do tego samego przedmiotu, uczucia lub pożądanie, z których jedno jest dodatnie, a drugie ujemne — dają nam również możność wpływania na stany uczuciowo-pożądaniowe innych osobników.

Gdy pragniemy w kim wzbudzić jaki stan uczuciowo-pożądaniowy, musimy się przede wszystkim postarać o to, aby ustąpiły zeń albo przynajmniej osłabły stany, w jakich on dotychczas pozostaje, chociażby te stany nie były przeciwne temu, jaki wzbudzić pragniemy. — Jak wiadomo, gdy jesteśmy

czemś bardzo zajęci, opanowani silną radością z powodu szczęśliwego zdarzenia, albo o władni silnem pragnieniem np. pójścia na spacer, zaspokojenia głodu i t. p., niezbyt jesteśmy zdolni do odpowiedniego doznawania np. uczuć estetycznych. I dopiero gdy wspomniane nasze stany duchowe bądź ustąpią, bądź tak znacznie osłabną, że stają się zdolne do łatwego ustąpienia, możemy się całkowicie, jak mówimy, poddać owym wrażeniom estetycznym. — Na mocy tego faktu możemy także w kimś usuwać jedne stany duchowe, wzbudzając w nim jakiegokolwiek stany inne. Wiadomo np., że, gdy kto się bardzo złości, raduje lub smuci, a odwrócimy jego uwagę w innym kierunku, zajmiemy go czem, wzbudzimy w nim inne uczucie lub pożądanie,—przestaje się złościć, jego radość lub smutek znikają lub znacznie maleją. Nowo powstałe stany usunęły ze świadomości danej osoby stany poprzednie na tej zasadzie, że równocześnie w świadomości być nie może zbyt wiele zjawisk duchowych.

Gdy rozwijamy w kim uczucia i pożądanie nie tylko inne od tych, które posiada, lecz nadto z niemi sprzeczne, mamy wypadek oparty na wymienionem prawie drugim. W ten sposób działa np. propaganda wstrzemięźliwości, rozbudzając zamiłowanie czystości, pragnienie dochowania złożonych zobowiązań i t. p., które to uczucia i pożądanie stanowią przeciwwagę dla uczuć i pożądań im przeciwnych, przeciwko którym propaganda ta jest skierowana. Popęd samozachowawczy zyskuje mniejszy wpływ na postępowanie człowieka, gdy są w nim rozwinięte ochota i zdolność do poświęcenia nawet własnego życia dla przyjaźni lub dobra publicznego, świadomość mniejszej wartości życia i t. d. Na tej drodze odbywa się także wpływ wszelkich t. zw. zasad życiowych, niedopuszczający do powstania uczuć i pożądań, sprzecznych z temi zasadami. Uczuciom tym i pożądaniam bywają tu przeciwstawiane inne uczucia i pożądanie, skierowane mianowicie ku owym zasadom.

Trzeci sposób wpływania na czyje uczucia i pożądanie polega na rozwinięciu w danym osobniku t. zw. panowania

nad własnymi stanami duchowymi. Owo panowanie nad sobą polegać się zdaje nie tylko na tem, że nie dopuszczamy do bezpośredniego okazywania się naszych uczuć i pożądań w zewnętrznych przejawach cielesnych lub w postępkach, ale także i na pewnem osłabianiu owych stanów duchowych. Ten osłabiający wpływ odbywa się, jak o tem jeszcze mówić będę niżej, zdaje się, w pierwszym rzędzie na tej drodze, że uświadamiamy sobie swoje stany duchowe, czynimy je przedmiotem naszych wyobrażeń i sądów. Znanem zaś jest dość powszechnie, że uczucia czy pożądania znacznie słabną, gdy kierujemy na nie naszą uwagę.

Ten sposób wpływania na czyjeś stany duchowe jest zatem pośredni w tem znaczeniu, że nie my wprost działamy na te stany, lecz ułatwiamy wpływ na nie samym osobnikom, o których uczucia i pożądania chodzi.

Rozumie się, że ten sposób wpływania na czyjeś uczucia i pożądania służy głównie tylko do osłabiania lub usuwania tych stanów, nie zaś do ich wywoływania.

Gdy zachodzą warunki, bez których pewne uczucia lub pożądania nie mogą powstać, wtedy też i na samo pojawienie się tych uczuć i pożądań wprost wpływać możemy.

Co do uczuć, dzieje się to na zasadzie dość znanej powszechnie właściwości, że przejawy uczuć jednego osobnika mają zdolność wzbudzania analogicznych uczuć w innych osobnikach. Tu więc skutek niejako jest w stanie wywołać swoją przyczynę. W tym sposobie bezpośredniego wpływania na uczucia innego osobnika dadzą się odróżnić następujące trzy odrębne wypadki:

Pierwszy, gdy przez czynności, zapomocą których wyrażamy swoje uczucia, inny osobnik zostaje pobudzony do powtórzenia tych czynności, do naśladowania, przy wykonywaniu zaś ich powstają w nim odpowiednie uczucia. — Na tej drodze głównie odbywa się wpływ przykładów. Działanie za ich pomocą ma doniosłe znaczenie przy rozwijaniu wielu uczuć i pożądań, jak chęci do poświęceń, szczytniejszych dążeń, podporządkowania interesów osobistych ogólnym i t. d. Rozumie się, że przykłady takie na-

leży podawać wychowankom nie tylko z dziedziny historii lub z dalszego otoczenia, zapomocą opisów, lecz także, o ile to możliwe, i t. zw. przykłady żywe, które, działając bezpośrednio, tembardziej porywają i pobudzają do naśladownictwa.—Na tej samej drodze odbywa się również wpływ form towarzyskich. Formy te są pierwotnie sposobami, w jakie stany duchowe przejawiają się na zewnątrz. Przyuczanie do odpowiednich form towarzyskich wpływa dodatnio i na stany duchowe, zwłaszcza dostrajając je do tych, jakich wyrazem są dane formy towarzyskie.

Inny sposób wzbudzania w kim uczuć ma miejsce, gdy osobnik ten nie naśladuje, nie powtarza czynności, zapomocą których wyraziliśmy swe uczucia, lecz doznaje pewnych uczuć bezpośrednio w miarę spostrzegania naszych czynności. — Zjawisko to występuje w szczególnie wybitnej postaci u dzieci. — Gdy dziecko widzi na czyjej twarzy zmiany w wyrazie, wskazujące na płacz i smutek, samo zaczyna doznawać smutku i płakać. — Na tem zjawisku polega w znacznym stopniu zbiorowe przejmowanie się wspólnymi uczuciami w większych zebraniach ludzi. Zjawisko to można również zauważyć np. podczas dobrej deklamacyi, gdy więcej lub mniej głośny, szorstki, miękki, wysoki lub niski dźwięk mowy wzbudza w otoczeniu różne uczucia. Tutaj odnieść, zdaje się, należy także wpływ na życie duchowe (nie na uczucia estetyczne) muzyki.

Wreszcie dość znanym powszechnie sposobem wywoływania w kim uczuć jest wpływ dosadnych ocen, a więc sądów takich, jak: „to jest ładne, piękne, wspaniałe, zacne, wstrętne“ i t. d. Sądy te, jak wykazuje rozbiór psychologiczny, stwierdzają głównie, że dany przedmiot wywołał uczucie określonej jakości i określonego natężenia. Powstają też one zwykle po zjawieniu się odpowiednich uczuć i są zwykle ich bezpośrednimi skutkami. Silne uczucia, nad którymi nie możemy zapanować, wyrażamy, jak wiadomo, zapomocą zdań: „to jest wspaniałe, szlachetne i t. d.“ i tą drogą udzielamy ich innym osobom, jeśli, rozumie się, osoby te posiadły już lub osiąść mogą to, co jest warunkującą te uczucia podstawą psychologiczną. Ten sposób wpływania na czyje uczucia różni się od poprzedniego głównie tem, że, gdy

tam działamy zapomocą mimiki, gestów i t. p. ruchów mięśniowych, zapomocą których przejawiają się nasze uczucia, to w wypadku ostatnim czynnikiem działającym są bezpośrednie duchowe skutki naszych uczuć, jakimi są owe sądy z oceną.

Co się tyczy pożądań, to one wprost, bezpośrednio, wzbudzone być mogą przedewszystkiem dwoma sposobami:

1) Analogicznie do wywoływania uczuć wywoływać można także i pożądanja zapomocą działania zewnętrznymi przejawami takich samych pożądań.—Tak działają np. przykłady, wzbudzając nietylko uczucia, ale i pożądanja. — Gdy roznamiętniony tłum nie tylko wydaje okrzyki zadowolenia i niezadowolenia, ale nadto daje się unieść do jakich czynów, ma wtedy miejsce udzielanie sobie wzajemne nie tylko uczuć, ale i pożądań głównie na tej drodze, że przejawianie tych stanów przez jednych ludzi wywołuje takowe u innych.

2) Sposobem, służącym do wzbudzania w kim wyłącznie tylko pożądań jest t. zw. zachęta. Zachęta działa w ten sposób, że pobudzamy kogo do jakiegoś działania, które, jak wiadomo, wpływa z pożądań, jest tychże skutkiem.

Gdy pragniemy wywołać w innym osobniku jakie uczucia lub pożądanja przez działanie nań objawami takich samych uczuć lub pożądań, nie koniecznie musimy posiadać te ostatnie. Dobry deklamator np. może wzbudzać w słuchaczach modulacją głosu różne uczucia, chociaż sam uczuć tych w danej chwili nie żywi. Dobry mówca wyrazami udanego oburzenia umie wzbudzić w słuchaczach oburzenie tak samo, jak gdyby sam je rzeczywiście odczuwał. — Przy takim wywoływaniu w kim stanów duchowych chodzi głównie o to, aby objawy, zapomocą których działamy, z jednej strony mogły wogóle być wyrazem i przejawem podobnych stanów duchowych, z drugiej zaś budziły w otoczeniu przekonanie, że my te stany rzeczywiście przechodzimy.

Drugim warunkiem bezpośredniego oddziaływania na kogoś i wzbudzania w nim odpowiednich uczuć i pożądań, jest posiadanie, jak mówimy, wpływu na danego osobnika, jego zaufania, poważania i sympatyj. — Wiadomo, że gdy

do kogo nie mamy zaufania, lub, gdy go nie poważamy, nie bierzemy, jak mówimy, na seryo, wtedy wszelkie usiłowania z jego strony, żeby nas opanować, nie tylko nie osiągają zamierzonego celu, lecz często wywierają wprost odwrotny skutek, kiedy to skłonni jesteśmy utrzymywać, że dany osobnik występami swoimi raczej szkodzi rzeczy. — Brak sympatyj do kogoś, choć go możemy poważać i mieć do niego zaufanie, czyni nas przecież bardziej obojętnymi, krytycznymi i odpornymi wobec jego wpływu.

Wreszcie, bezpośrednie wywoływanie w innych osobach stanów uczuciowo-pożądaniowych zależy jest od pewnych właściwości indywidualnych tych osób. Różni ludzie w niejednakowym stopniu poddają się wpływom. Jedni są mniej, inni bardziej odporni wobec bezpośredniego działania na ich stronę uczuciowo-pożądaniową. Rozbiór tej odporności prowadzi nas do ważnego czynnika, jaki tu gra główną rolę. Rozpatrzmy go bliżej.

Gdy mówca na zebraniu publicznem w dosadnych zwrotach opisuje jakie zdarzenie, celem wywołania w zebranych odpowiednich uczuć lub pożądań, gdy deklamator odczytuje jaki utwór lub ktoś pobudza otoczenie do pewnych czynów, — wtedy można spostrzedz, że słuchacze zachowują się wobec danego oddziaływania rozmaicie. Jedni skupiają całą uwagę głównie na treści im udzielanej i nie zważają prawie wcale na osobę mówiącą, na sposób jej mówienia i formę, w jaką ujęta jest ta treść, ani też nie oceniają tego, co słyszą. Inni natomiast oprócz tego, że przyjmują poddawaną im treść, równocześnie zwracają uwagę na formę, w jakiej jest ona podana, na osobę mówiącego, na jej gesty, modulację głosu, intencje i pobudki, wszystko to sądzą i oceniają, nadto zaś w większym lub mniejszym stopniu sądzą i oceniają także podawaną treść. Gdy pierwsi zachowują się biernie i biernie przejmują wszystko, co im jest przedstawiane, drudzy zachowują się wobec tego wszystkiego czynnie w pewien sposób. — Ponieważ oceny są sądami, stwierdzającymi stosunek danego przedmiotu do nas, zaś dla stwierdzenia jakiego stosunku należy przedewszystkiem

przedstawić sobie oba człony stosunku, przeto nie trudno zrozumieć, że warunkiem wspomnianego czynnego zachowywania się względem obcych przejawów, opartego na ich sądzeniu i ocenianiu, jest posiadanie należycie rozwiniętej świadomości własnej osobowości. Jak wiadomo, w wspomniany też czynny sposób zachowują się wobec wszystkiego, czego doznają z zewnątrz, jednostki o silnie rozwiniętym poczuciu indywidualności. — Osobniki pierwszej kategorii, zachowujące się w sposób bierny względem obcych wpływów, są znacznie podatniejsze na te wpływy, znacznie łatwiej jest wywoływać w nich zapomocą bezpośredniego oddziaływania odpowiednie uczucia lub pożądanja, aniżeli to ma miejsce z osobnikami drugiej kategorii — o rozwiniętym poczuciu indywidualności. Ci ostatni, jak wiadomo, są bardzo odporni wobec bezpośredniego oddziaływania i często nawet świadomie bronią się przed poddawaniem się bezpośredniemu wpływowi innej osoby, widząc w tem niejako zamach na swoją indywidualność.

Bezpośrednie wywoływanie uczuć lub pożądań wpływa ujemnie na poczucie indywidualności jednostek. Gdy podlegamy czyjemuś wpływowi, dokonywamy jedynie pod czyimś wpływem jakiejś czynności, w rzeczy samej czujemy się mniej sobą, mniej świadomi jesteśmy swej odrębności od wszystkiego, co nie jest nami. — Poczucie indywidualności bywa też dość powszechnie, jak wiadomo, przeciwstawiane t. zw. stanom gromadnym, których główną cechą jest właśnie brak owego poczucia indywidualnego, przy wzajemnem poddawaniu sobie uczuć i przejmowaniu się wspólnymi stanami duchowymi. — Jak o tem wspomnę dalej, nie tylko nie godzi się osłabiać poczucia osobowości, lecz przeciwnie należy je rozwijać. I dlatego to wychowawca powinien być ostrożny w stosowaniu wspomnianego bezpośredniego oddziaływania na sferę uczuciowo-pożądaniową, natomiast powinien usiłować wpływać na nią przedewszystkiem zapomocą pozostałych innych sposobów, szanując indywidualność wychowanków.

Dodać należy, że nie wszystkie wypadki bezpośredniego wzbudzania w kimś stanów duchowych wpływają ujemnie na poczucie indywidualne osobnika. Z jednej strony omó-

wiony wypadek pierwszy, dotyczący wpływu przykładów, form towarzyskich i t. p., z drugiej wzbudzanie w kim pożądań zapomocą t. zw. zachęty zdają się nie wywierać wpływu ujemnego na poczucie osobowości jednostek. Przykłady oraz zachęty do czynów nie narzucają zwykle nikomu żadnych uczuć lub pożądań, lecz działają w tym kierunku, że niejako on sam w sobie wytwarza pewne stany duchowe. Gdy nas kto zachęca do czynu lub gdy, jak mówimy, zachętę taką widzimy w przykładzie, możemy dać temu posłuch lub nie, nie czujemy się tem jednak bynajmniej dotknięci w naszym poczuciu osobowości. — Co się zaś tyczy form towarzyskich, to przyuczanie do nich odbywa się również głównie na drodze przykładu i zachęty i nie wpływa ujemnie na poczucie osobowości. Samo zaś wdrażanie się do odpowiednich form obejścia, jako wymagające przedewszystkiem panowania nad sobą i wewnętrznych powściągów, wpływa nawet dodatnio na rozwój poczucia osobowości, które, jak o tem jeszcze wspomnę niżej, jest w bliskim związku z owem panowaniem nad sobą.

4. Rozbiór dziedziczny uczuć i objawów woli ze stanowiska zadań wychowawczych.

a) *Stanowisko wychowawcy wobec popędów pierwotnych.*

W części I-ej rozważałem już główne popędy pierwotne: samozachowawczy, rozrodczy i rozwojowy. Chodziło tam o nie, jako o fakty biologiczne, których stwierdzenie posiada znaczenie dla ustanowienia zadań i celów wychowania. Tutaj zaś traktuję o zachowaniu się względem tych popędów—wychowawcy praktyka, realizującego swą działalnością wspomniane cele i zadania wychowawcze.—Pod tym ostatnim względem na główną uwagę zasługują dwa z wymienionych popędów: samozachowawczy i rozrodczy, jako odgrywające największą rolę w życiu, a zwłaszcza w dążeniach człowieka.

Wspomniane popędy pierwotne tkwią tak silnie w naturze każdego człowieka, że nie może być mowy o potrze-

bie ich dalszego rozwijania. Z drugiej strony fakt, że popędy te należą do istoty człowieka i jego rozwoju, wskazuje, że nie może być także celem wychowawcy dążenie do zupełnego wykorzenienia ich—już choćby tylko dla tego, że jest ono niewykonalne.—Natomiast, jeżeli chodzi np. o popęd samozachowawczy, wskazane jest osłabianie go w pewnej mierze. — Jak wiadomo, często zachodzą wypadki, w których jednostka musi czynić poświęcenia, nieraz nawet z własnego życia, czy to dla dobra ludzkości całej lub narodu własnego, czy dla dobra rodziny, czy np. dla własnego honoru. Aby mózdz odpowiedzieć obowiązkom wobec społeczeństwa, rodziny, a często wobec siebie samego, trzeba posiadać zdolność do poświęceń, przez co musi uleść niejakiemu osłabieniu *popęd samozachowawczy*.

Na popędzie samozachowawczym opiera się *dążenie do szczęścia i dobrobytu*, które, choć również wszystkim ludziom wspólne, niejednakowo przejawia się u wszystkich. Jak mówimy, różni ludzie potrzebują rozmaitych rzeczy do szczęścia.

Jedni, świadomi lub nieświadomi zwolennicy Antystenesa i Dyogenesa z Synopy, czują się najbardziej zadowoleni, gdy sprowadzą potrzeby swoje do minimum; powrót do pierwotnego stanu natury uważają za ideał życia. Inni, zgodnie z zasadami szkoły stoickiej, podobnie jak poprzedni, nie szukają zadowolenia w świecie zewnętrznym, zachowują się atoli wobec niego o tyle czynnie, ile wymagają ich obowiązki, w sumiennem spełnianiu których jak niemniej w rozwijaniu osobistej godności i doskonałości duchowej widzą cel życia. Godzi się z poprzednimi naukami w lekceważeniu dóbr materialnych asceza chrześcijańska. Inni znowu zachowują się wobec świata zewnętrznego czynnie i bądź usiłują wydobyć z niego dla siebie jaknajwiększą sumę przyjemności, i to głównie doraźnych i zmysłowych, jak to stawia za cel życia hedonizm szkoły cyreńskiej; bądź, w myśl wywodów Epikura, uważają za ideał życia dążenie do trwałych przyjemności, jakimi przedewszystkiem są przyjemności wyższego rodzaju; bądź wreszcie, zgodnie z pierwotną nauką utylitaryzmu, stawiają osobisty pożytek za cel swego życia.

Że wychowawca powinien przeciwdziałać wytwarzaniu sobie przez wychowanków ideałów życiowych, zawartych w nauce cyników, w hedonizmie i epikureizmie, o tem chyba zbyt tu bliżej rozprawiać. Zarówno dobrze zrozumiane dobro własne wychowanków, jak nie mniej względy na ich wszechstronny i harmonijny rozwój, wreszcie na obowiązki wobec otoczenia, a w pierwszym rzędzie narodowe, nakazują występować przeciwko tym trzem ideałom życiowym.

Wskazaniom utylitaryzmu, będącego wyrazem tylko egoistycznych dążeń, przeciwstawiają się z jednej strony fakt psychologiczny, że dążenia egoistyczne nie odzwierciedlają całkowitej istoty ludzkiej, posiadającej również uczucia altruistyczne, z drugiej strony to, że stawianie sobie jedynie własnego interesu za wytyczną w życiu, nie całkowicie harmonizuje ze względami na dobro publiczne. Komu chodzi wszędzie tylko o własną osobistą korzyść, ten, wprawdzie może działać dla dobra publicznego, ale czynić to będzie tylko o tyle, o ile na tem korzysta osobiście. Niewątpliwie zachodzi to często, jednakże nie zawsze.

Obojętność względem spraw życiowych i zajmowanie się niemi jedynie z musu, z obowiązku, jakie się mieszczą w ideałach życiowych stoickim, muszą odstręczyć odeń wychowawcę. Wobec trudności, na jakie każdy człowiek natrafia w dążeniu do zapewnienia sobie bytu, a także wobec tak trudnego pod każdym względem położenia naszego społeczeństwa, wymagającego jaknajwiększych, skierowanych odpowiednio, wysiłków wszystkich jego członków, wychowawca powinien przygotować oddaną sobie młodzież do życia czynnego, przedsiębiorczego, pełnego inicjatywy i chęci do pracy. Dlatego winien wychowawca przeciwdziałać pogładowi życiowemu stoickiemu a nie mniej także ascetycznemu, przynajmniej tam, gdzie chodzi o wychowanie nie oddzielnych jednostek, lecz całego pokolenia. Oddzielne jednostki, jeżeli ich osobiste warunki bytu na to pozwalają, mogą bez większej szkody, a nawet niekiedy ze względu na pewien dodatni wpływ, uduchowiający, na otoczenie, z pożytkiem dla tego otoczenia kształtować swe życie w powyższy sposób stoicko-ascetyczny. Rozwijając atoli ten stosunek

do życia w całym narodzie, znaczyłoby osłabiać energię i działalność narodu, a zatem jego siłę odporną i szanse zachowania bytu. Nie odwozić od spraw życiowych, ale owszem pobudzać do czynnego w nich udziału powinien wychowawca szerokie masy społeczne.

Omówione przezemnie zadania wychowawcze wskazują, że poparcie wychowawcy zyskać może tylko ideał życiowy, jaki jest wytworem kultury nowoczesnej, a w którym chodzi i o wszechstronny rozwój oraz doskonalenie typu ludzkiego i o dążenie do osobistego szczęścia i wreszcie o obowiązki względem otoczenia, t. j. o wszystkie te czynniki, które wchodzić powinny do zadań wychowawczych.

Wychowawca nie może mieć nic przeciwko temu, gdy wychowankowie w swoim ideale życiowym stawiają zdobycie dobrobytu materialnego i możliwości zaspokojenia wszelkich potrzeb. — Wychowanie, o ile odnosi się do harmonijnego, wszechstronnego rozwoju człowieka, rozwija nawet samo niektóre nowe potrzeby, jak potrzebę czystości, potrzeby intelektualne, estetyczne i t. d., nie może zatem występować przeciwko dążeniu do ich zaspokajania. — Również ze stanowiska dobra narodowego nie można nic mieć przeciwko indywidualnym dążeniom do dobrobytu materialnego. Ze wzrostem dobrobytu jednostek wzrasta dobrobyt narodowy; z podniesieniem poziomu potrzeb wzrasta stopień kultury narodu wraz z temi wszystkimi następstwami dodatnimi dla interesów narodowych, jakie pociąga za sobą wyższy stopień kultury szerokich warstw. Rozwinięcie potrzeb pobudza do dążenia ku ich zaspokojeniu, tem samem zaś pobudza do życia czynnego i produkcyjnego, którego owocem jest bogactwo narodu. — Wychowawca powinien jedynie starać się o to, aby z jednej strony w tych dążeniach do dobrobytu materialnego, tudzież wogóle do osobistego szczęścia, przestrzegano zasad moralności, z drugiej zaś strony, aby się na tych dążeniach nie kończyło, a przede wszystkim, aby wychowankowie byli świadomi obowiązków narodowych i przyjęli do swego programu życiowego, także chętnie ich spełnianie oraz gotowość tam, gdzieby zaszła tego potrzeba, podporządkowania wła-

snych interesów narodowym i poświęcenia własnego dobrobytu, a nawet bytu, dla dobra lub bytu narodu.

W stosunku wychowawcy do dalszego, nieodłącznego od istoty ludzkiej, *popędu rozrodczego*, tam, gdzie chodzi o wychowanie całych pokoleń, nie może być mowy o usiłowaniach wypleniania tego popędu, bądź też niedopuszczania do jego zaspokajania. Jeżeli oddzielne jednostki, celem hartowania swej woli oraz tem lepszego zespolenia całej swej działalności dla dobra idei, dążą do jaknajwiększego osłabienia w sobie danego popędu i do zupełnego niezaspokajania go, to spotkać się powinny z poparciem wychowawcy. W odniesieniu atoli do ogółu popieranie tego rodzaju ruchu abstynencyjnego oczywiście nie może być zadaniem wychowawcy. W każdym jednak razie obowiązkiem wychowawcy jest przedewszystkiem zgodnie ze wskazaniem higieny, chronić pupilów od szkodliwego dla prawidłowego rozwoju jednostki, zbyt wczesnego rozwijania tego popędu oraz od nie-naturalnego jego zaspokajania.

Dla zorientowania się w tem, jak wychowawca zachowywać się powinien wobec popędu rozrodczego po jego rozwinięciu się, następujące dane są przedewszystkiem miarodajne.

Ci, którzy chcą człowieka, najwyższy twór przyrody, wzorować na tworach niższych—zwierzętach, niedostatecznie rozumia, że w życiu ludzi obok czynników czysto biologicznych — wspomnianych niższych popędów, są decydujące, i to w znacznie większym stopniu, gdyż wykreślają normy postępowaniu ludzkiemu, czynniki duchowe, moralne.—Że życie i stosunki ludzkie idealnieją w miarę ustępowania popędu rozrodczego na plan dalszy, powszechnie wiadomo. Wzrasta wtedy szacunek dla kobiety i uznawanie w niej istoty bliższej duchowo. W miarę pewnego opanowania tego popędu człowiek staje się bardziej wolną duchowo jednostką, hartuje swą wolę, co stanowi, ważny czynnik w rozwoju duchowym.—Część energii, zaoszczędzona dzięki należytemu opanowaniu popędu rozrodczego, może być obrócona na działalność inną, co również jest ważnym zyskiem w ekonomii życia jednostki.

Drugi czynnik, na który wychowawca w swym stosunku do popędu rozrodczego winien zwrócić baczną uwagę, to czynnik higieniczny. Kto wie, jak straszne spustoszenia w ludzkości czyni np. kiła, tudzież, że choroby płciowe stanowią nie mniejsze np. od gruźlicy nieszczęście, trapiące społeczną ludzkość, ten niewątpliwie przyzna temu czynnikowi higienicznemu wielkie znaczenie w kwestyi traktowania przez wychowawcę popędu rozrodczego.

Wreszcie dalszy czynnik, który tu należy brać pod uwagę, jest charakteru bardziej społecznego. — Jedyną formą zaspokajania popędu rozrodczego, która społecznie najlepiej odpowiada poprzednim dwom wymaganiom, jest małżeństwo jednożenne. Wpływa ono dodatnio na podniesienie stanowiska społecznego kobiety oraz na opiekę nad młodem pokoleniami. Odpowiada tkwiącemu głęboko w psychice ludzkiej pożądaniu wierności, nierozłącznemu z popędem rozrodczym. Wreszcie nie dopuszcza ono do nadmiernego rozwoju popędu rozrodczego, z drugiej zaś powoduje, że ten popęd nie absorbuje zbyt wiele uwagi osobnika i nie skupia na sobie zbyt wiele działalności człowieka. Dzięki zaś temu jednostka może łatwiej obrócić całą swą energię na działalność w kierunku doskonalenia się, zdobywania dobrobytu, bądź wreszcie w kierunku spełniania obowiązków względem otoczenia i narodu. Temu to czynnikowi, zdaje się, głównie zawdzięczają społeczeństwa chrześcijańskie swój wysoki stopień rozwoju kulturalnego. — Obserwując stosunki w narodach wysoko rozwiniętych, spostrzedz można niewątpliwe dążenie do pewnej modyfikacji w instytucyi małżeństwa, a mianowicie, w kierunku łatwiejszego rozrywania związków małżeńskich. Rozbiór tych stosunków pod tym względem przemawia za tą reformą. Idzie bowiem z jednej strony o ocalenie szczęścia osobom, które są unieszczęśliwione przez dożgonne zobowiązanie małżeńskie, z drugiej zaś o zmniejszenie niemoralności, jaką stanowi tak rozpowszechnione dzisiaj wiarołomstwo, będące w znacznym stopniu następstwem nierozzerwalności związków małżeńskich. Ułatwienie rozwiązywania małżeństw mogłoby dać ustawom możliwość wkraczania w wypadkach złamania zobowiązań małżeńskich tak, jak wkraczają one wtedy, gdy są łamane jakiegokolwiek inne zobowiązania. Co się tyczy

stosunku dzieci do rodziców rozwiedzionych, podnieść należy, że świętość uczuć rodzinnych niewątpliwie mniej cierpi wtedy, gdy dzieci, dojrzawszy umysłowo, przekonają się, że rodzice ich rozeszli się wskutek niezgodności charakterów, aniżeli wtedy, gdy np. dzieci mają dane o wiarołomstwie małżeńskim rodziców. Niewątpliwie prędzej czy później także i kościół katolicki przychyli się do wspomnianego wymagania dążącej do szczęścia oraz do postępu moralnego ludzkości.

Przytoczone trzy względy, dotyczące popędu rozrodczego, które moglibyśmy nazwać: psychologiczno-etycznym, higienicznym i społecznym, ułatwiają ustalenie stosunku wychowawcy do danego popędu po jego rozwinięciu się. — Przede wszystkim wpływać należy na wychowanków, aby przed wstąpieniem w związki małżeńskie dochowywali czystości. Tego wymagają zwłaszcza pierwsze dwa względy, ale też i pożycie małżeńskie na tem niewątpliwie zyskuje. — Powtóre, należy rozwijać w wychowankach zrozumienie tego, że zobowiązanie do wierności małżeńskiej ma bynajmniej nie mniejszą moc obowiązującą od jakichkolwiek innych przysiąg, zobowiązań czy słów honoru. To ogólnie-etyczne wskazanie stosuje się oczywiście całkowicie do danego szczegółowego wypadku. — Wreszcie należy zapoznawać wychowanków z niebezpieczeństwami chorób płciowych, jak tego wymaga pomieniony wzgląd higieniczny. — Co dotyczy obowiązków i uczuć rodzinnych, to rozumie się, że one tylko pełne uwzględnienie i poparcie wychowawcy znaleźć powinny.

b) *Stosunek wychowawcy do przymiotów w dziedzinie uczuciowo-pożądaniowej, stanowiących kulturę materalną.*

Jak wiadomo, o ile naród nasz pod względem kultury duchowej stoi dość wysoko, o tyle jest niskim stopień naszej kultury materalnej. Upadek państwowości polskiej w znacznym stopniu pochodzi stąd, że w społeczeństwie naszym nie dość rozwinięte były te cechy kultury materalnej, dzięki którym utrzymują się społeczno-państwowe organizacje. Dość uzasadnione do niedawna zarzuty o „polskiej gospodarce“ odnoszą

się również do tego rodzaju braków w naszej psychice narodowej.

Rozwinięcie w naszym społeczeństwie właściwości kultury materialnej posiada doniosłe znaczenie nie tylko dla każdej jednostki ale i dla całej przyszłości narodu.

W miarę występującego przeludnienia krajów, w miarę, jak kula ziemską niemal zaczyna się już stawać za małą na pomieszczenie szybko rozmnażającej się ludzkości, zjawia się z wolna konieczność bardziej intensywnego wyzyskania sił przyrody, bardziej intensywniej, a zarazem roztropniejszej i oszczędniejszej gospodarki, która wymaga od ludzi odpowiedniego przygotowania i odpowiednich przyniotów. Względem na należyte wyzyskanie dóbr i sił przyrody dla zapewnienia i polepszenia bytu ludzkości sprawia, że naród czy państwo, które marnotrawią dary przyrody w kraju, przez się zamieszkanym, lub darów tych nie umieją wyzyskiwać, postępują do pewnego stopnia w sposób ujemny dla interesów ludzkości, a przeto w pewnej mierze upoważniają tę ostatnią do wkroczenia w ich prawa.

Czem jest bogactwo narodów w ich walkach o byt, wiadomo powszechnie. — Kto śledzi dzieje szczególnie ostatnich dziesiątków lat, musi stwierdzić, że w rozwoju i stosunkach wzajemnych narodów i państw względy gospodarcze występują coraz bardziej na plan główny. Poszukiwanie nowych rynków zbytu dla własnej wytwórczości lub obrona posiadanych przed spółzawodnikami — oto jedna z najgłówniejszych sprężyn w współczesnej polityce państw. Typowego przykładu na to dostarczają nam dwa wielkie spółczesne państwa i narody — Anglia i Niemcy, których zmaganie się ze sobą na śmierć i życie ma niemal jedyne źródło w spółzawodnictwie gospodarczym. — Zrujnowanie gospodarcze cudziej podbój gospodarczy jakiego narodu lub państwa są wstępem do opanowania politycznego oraz kulturalnego. — Zalanie kraju obcymi produktami, przewyższającymi miejscowe dobrocią i taniością, wyciąga z tego kraju pieniądze. Zarazem sprowadza doń gromady agentów i kupców, którzy wnoszą do danego orga-

nizmu pierwiastek obcy, domagający się dla siebie praw, rozpowszechniający obce obyczaje, poglądy i mowę. Ściągający za nimi przemysłowcy i finansisci opanowują wszystko, co się opiera na pieniądzu: środki przewozu, urządzenia kredytowe, całą wytwórczość gospodarczą. W ten sposób uzależniają od siebie tubylców. Rozporządzając ich kieszenią, stają się panami często ich całego istnienia. Nie posiadający rozwiniętej własnej wytwórczości, zubożeni mieszkańcy kraju stają się powoli niemal niewolnikami obcych oraz z biedy opuszczają swój kraj.— Tak się mniej więcej przedstawiają nowożytnie najazdy państw na państwa, narodów na narody. — Jaką siłę polityczną kraj zubożały może przedstawić, jaki okazać może opór wkraczaniu w swe sprawy polityczne i kulturalne? Gdzie nie ma dobrobytu materialnego, tam nie może być siły politycznej, bo, gdzie się należy nie je i nie odziewa, tam nie można myśleć o organizowaniu należytego odporu wobec ataków politycznych.

Że bez dobrobytu materialnego nie może być mowy o odpowiednim rozwoju dóbr duchowych, jest dobrze znanym faktem. Gdzie nie ma dobrobytu materialnego, tam trudno o należyłą organizację szkolnictwa, o odpowiednie pielęgnowanie sztuk, nauk i t. p., co wszystko, jak mówimy, wymaga pieniędzy.

Gdy narody o wysoko rozwiniętej kulturze materialnej kładą wielki nacisk na jej dalszy rozwój i wytworzenie w młodych pokoleniach odpowiednich właściwości, to ileż bardziej dbać o to powinniśmy my, którzy pozostajemy w tym kierunku właśnie tak bardzo w tyle poza innymi! A nie wolno nam zapominać, że z zachodu graniczy i rywalizuje z nami naród, który pod względem tej właśnie kultury materialnej stoi najwyżej w świecie. Nie mniej także pamiętać należy, że drugi wielki nasz rywal, ten, z którym t. zw. walka o Słowiańszczyznę, walka już pokojowa, ale w której stanie na szali nasza cała egzystencja, wypełni niewątpliwie obecne i najbliższe stulecia, choć siły jego są obecnie niejako w zarodku, posiada w swym charakterze narodowym pierwiastki, jakimi w omawianym tu kierunku znacznie nas przewyższa. — O ile przewyższamy Rosyan tem, co daje tresura, o tyle znacznie ustępujemy im pod

względem przedsiębiorczości i odwagi, zdolności organizacyjnych, hartu i siły woli, oraz t. zw. sprytu i zmysłu kupieckiego, a więc pod względem właściwości, na których przedewszystkiem opiera się rozwój gospodarczy.—Nie należy się ludzić faktem, że Królestwo Polskie tak bardzo przodowało pod względem gospodarczym krajom rosyjskim. Pochodzi to nie stąd, jakobyśmy przewyższali Rosyan tem, co się mieści w słowach „zmysł gospodarczy“, lecz jest to następstwem głównie okoliczności zewnętrznych, jak wielkiej gęstości oraz znacznej kultury duchowej ludności, dla której była dostępną tylko dziedzina działalności gospodarczej, istnienia w kraju kopalń węgla, lepszej komunikacji, dopływu kapitałów zagranicznych, wielkich rynków zbytu, ochrony celnej od spótzawodnictwa zagranicy i t. p. Zawdzięczany głównie przytoczonym warunkom zewnętrznym rozwój gospodarczy kraju ze swej strony, prawda, wytwarza niejaką tresurę gospodarczą w społeczeństwie. Ta jednak, jak każda tresura, nie jest pierwiastkiem twórczym, ani też doń nie prowadzi. — Uwagi te czynią zrozumiałymi wiele ciekawych faktów z naszych stosunków. Wiadomo np., że większość firm w wielkim przemyśle i handlu Królestwa to firmy nie polskie. My wydajemy dla wielkiej części przedsiębiorstw nawet całej Rosyi zarządców, kasyerów, urzędników biurowych i t. p. siły, w których tresura i duchowa kultura odgrywają główną rolę, myśl przewodnia atoli, pomysły, inicjatywa zwykle spoczywają na obcych. — Tam, gdzie przemysł rosyjski stanął na pewnych nogach, tam on nie tylko wypiera nas z rynków wspólnych, ale nawet opanowyywa nasz własny kraj. — Na uwagę zasługuje znany fakt o mużyczkach, rozwożących po Królestwie towary lub wykrzykujących latem po domach większych miast naszych „sachar marożennyj“ (t. j. lody).—Są to wiele mówiące objawy, dowodzące tkwiącego w duszy rosyjskiej pierwiastka przedsiębiorczości, który potrzebuje tylko tresury i kultury, aby być w przyszłości bardzo groźnym dla nas. — Zresztą zbyt czcne chyba dodawać, że stworzenie i tak długie utrzymanie państwa olbrzymiego najlepszym jest dowodem pewnej dzielności duszy rosyjanina. — Przytoczone dane zawierają wielkie „memento“ dla nas i wskazówkę, że, jeżeli nie podniesiemy

własnej dzielności—przyszła walka kulturalna z naszym sąsiadem wschodnim wypadnie na naszą niekorzyść.

Powinniśmy świadomie dążyć do wytworzenia w sobie dzielności praktycznej, abyśmy nie ustępowali sąsiadom ani pod względem umiejętności zabiegania o dobrobyt materialny, ani pod względem uzdolnień społeczno-państwowych. Jaknajprędzej usunąć powinniśmy całkowicie z naszego charakteru narodowego wszystko, co mieści się w ujemnem znaczeniu słów „gospodarka polska“, a więc rozrzutność, pewną niezarność, niesystematyczność w pracy a często i lenistwo, brak zdolności organizacyjnych, zamiłowania porządku i karności.— Znaczna część tego zadania musi oczywiście przypaść w udziale wychowawcy.

Aby w naszych młodych pokoleniach rozwinąć zdolności praktyczne i podnieść wartość gospodarczą narodu, potrzeba oczywiście przedewszystkiem nauczyć te pokolenia cenić działalność gospodarczą. Tam, gdzie tkwi przekonanie, że praca na niwie gospodarczej jest mniej wartościową, nie może być mowy o należytem rozwinięciu uzdolnień gospodarczych. Powstaje stąd ważne wskazanie dla wychowawcy: *rozwijać poszanowanie dla pracy gospodarczej*. Jest to wskazane nie tylko względami na dobro społeczeństwa tudzież na osobiste dobro samych wychowanków, ale także tem, że, jak to wynika z rozwiniętego przez społeczną kulturę chrześcijańską pojęcia o godności człowieka, należy godność tę szanować w każdym niezależnie od tego, czem on się zajmuje.

Jednym z głównych czynników, tkwiących w poczuciu wyższości, z jakim przedstawiciele jednego zawodu czy stanu traktują inne zawody lub stany, jest przekonanie, że osoby, należące do owych zawodów lub stanów, stoją niżej czy pod względem intelektualnym lub moralnym, czy pod względem kultury ogólnoduchowej lub towarzysko-obyczajowej. Uprzedzenia te mogą być zwalczane z jednej strony przez wpajanie pomienionego filozoficzno-chrześcijańskiego poglądu, że godności człowieka nie obniżają braki w rozwoju władz duchowych lub form postępowania, z drugiej zaś przez usuwanie tych braków, a przedewszystkiem ułatwianie przedstawicielom zawo-

dów t. zw. praktycznych osiągnięcia wyższych stopni kultury. Tam, gdzie ujemna opinia o stanie kulturalnym pewnej grupy ludzi jest błędna, należy nieporozumienie usuwać. — Ostatnie dwa względy już zwróciły na siebie uwagę w społeczeństwach spólczesnych. Do tego celu zmierzają np. usiłowania, skierowane do połączenia w jedną całość administracyjną, w jedno universitas, wszystkich wyższych uczelni zawodowych. Wraz ze złączeniem wszystkich wyższych zakładów naukowych powinno oczywiście nastąpić także zrównanie cenzusu, niezbędnego do wstąpienia do nich. — Takie podniesienie poziomu ogólnego wykształcenia odbiłoby się dodatnio na rozwoju wspomnianych dziedzin praktycznych.

Wraz z poszanowaniem dla pracy należy rozwijać w wychowankach *pracowitość*, tę bezsprzecznie najważniejszą właściwość kultury materyalnej.

W Części pierwszej, Rozdz. I, wspomniałem, że jedną z istotnych właściwości każdego ustroju zwierzęcego i ludzkiego jest skłonność do czynności, okazująca się np. w potrzebie biegania młodych zrzebiąt, w ruchach i zabawach dzieci. Skoro każdemu jest wrodzony popęd do czynności, mógłby kto sądzić, że zbyteczne jest rozwijanie w młodem pokoleniu zdolności i zamiłowania do życia czynnego. Pogląd taki atoli jest błędny. Najpierw bowiem wspomniany popęd do czynności występuje w całej pełni tylko w zupełnie zdrowych osobnikach; w jednostkach chorowitych, a w pierwszym rzędzie nerwowych, — popęd ten jest zwykle osłabiony, tudzież okazuje inne nieprawidłowości, zwłaszcza, pochodzące z szybkiego nużenia się: zmienność i brak wytrwałości. Powtóre, bodźcem do tych czynności jest przyjemność, jaką sprawia funkcjonowanie narządów wypoczętych i odżywionych; odbywają się też te czynności tylko o tyle, o ile wywołują ową przyjemność. — Mówiąc o *pracowitości*, mamy natomiast na myśli czynności celowe, połączone z wysiłkiem, których celem jest nie tyle wprawienie w działanie narządów oraz dostarczanie przyjemności, ile wzgląd na potrzebę i korzyść. Tu właśnie jest konieczne z jednej strony przewyciężanie słabych stopni zmęczenia i tych uczuć nieprzyjemnych, jakie czynność taka po-

ciąga za sobą, z drugiej niedopuszczenie do tego, aby jakaś doraźna przyjemność odciągała w innym kierunku od rozpoczętego działania. — Gdy skłonność do czynności jest w większym lub mniejszym stopniu wrodzona, wrodzoną wszystkim nie jest skłonność do pracy; raczej nie jeden utrzymywać może, że jest odwrotnie, że skłonność do pracy i do wysiłku nie tylko nie jest wrodzoną każdemu, ale jest nawet bardzo trudną do nabycia. Wielu ludzi uważa pracę za ciężar. Zapewnienie sobie „dolce farniente“ jest dla nich głównym zadaniem życiowym. Istnieją sfery społeczne, których życie całe polega na tem „dolce farniente“, którym nie tylko demagogowie, ale nawet uczeni ekonomiści społeczni nadają niezbyt przyjemnie brzmiące określenia nierobów lub nawet pasożytów społecznych. — Być może, że dla funkcji życiowych i rozwoju organizmu praca jest bezpośrednio ujemna i że Dyogenes z Synopy ma rację pod tym względem, że życie bez wysiłku i pracy jest bardziej prawidłowe i więcej odpowiada istocie ustrojów. — Atoli warunki, w jakich znajduje się człowiek, sprawiają, że pracowitość należy uznać za jeden z najważniejszych i koniecznych przymiotów. Zdobywanie środków, niezbędnych do zaspokojenia potrzeb życiowych, oraz możliwości zadośćuczynienia swym zamiłowaniom, jak niemniej obowiązki względem otoczenia—rodzinne i społeczno-narodowe wymagają wysiłków i pracy.

Wychowawca, rozwijając pracowitość, powinien starać się o wytworzenie nietylko zdolności pracowania ale także i zamiłowania do pracy. Jednostka, w której jest rozwinięte silne zamiłowanie do pracy, uważa pracę nie za nieszczęście lub „malum necessarium“, lecz za wielkie dobro życiowe, jak zaświadcza wielu, że bez pracy żyćby nie mogli.

Ważnym warunkiem rozwinięcia zamiłowania do pracy jest umiejętne stosowanie pauz i wypoczynków, oraz unikanie zbyt wielkich znużeń i przepracowania się, pozostawiających niechęć do pracy.

Pracowitość jednostki, aby być jaknajbardziej pożyteczną, musi iść w parze z pewną, powiedzmy, kulturą pracy, któ-

rej nam szczególnie brak. Należy tu przedewszystkiem *intensywność* pracy, polegająca, zdaje się, głównie na skupieniu myśli na przedmiocie pracy i nie rozpraszaniu jej, jak to się często zdarza, gdy robi się jedno a myśli o czem innym, dalej *wytrwałość w pracy*, *punktualność* i *systematyczność*, wreszcie *zamiłowanie porządku i organizacyi*, tak potrzebnych zwłaszcza przy pracy bardziej złożonej oraz zbiorowej. *Sumienność* i *uczciwość* to cechy, podnoszące znacznie wartość moralną pracy. *Oszczędność*, niezbędna towarzyszką pracowitości, wraz z tą ostatnią stanowi główne źródło dobrobytu jednostek i narodu.

Nie mniej baczną uwagę wychowawca zwrócić powinien na rozwijanie tych własności kultury materialnej, które posiadają większe znaczenie pod względem społeczno-państwowym, a zwłaszcza *zmysłu organizacyjnego*, *karności*, *posłuchu wobec prawa*, *poszanowania i dobrowolnego posłuszeństwa legalnej, własnej władzy*. Podkreślam określenia „legalnej“ i „własnej“, gdyż z pewnej strony, posiadającej skłonność doprowadzania do absurdu najbardziej słusznych myśli i zasad, bywa głoszona potrzeba szacunku i dobrowolnej uległości wobec wszelkiej władzy, a więc i wobec władz, nam narzuconych i wyraźnie dających do naszej szkody narodowej.

c) *Stosunek wychowawcy do przymiotów, stanowiących t. zw. kulturę duchową człowieka.*

aa) *Uwagi ogólne.*

Współczesny prąd demokratyczny, którego źródłem jest chrześcijańska zasada o równej godności wszystkich ludzi, dążąc do zrównania warstw t. zw. niższych z pozostałymi w pracach, należnych godności ludzkiej, nie powinien prowadzić do obniżenia poziomu duchowej kultury ludzkości. Podnoszenie warstw t. zw. upośledzonych do tej kultury, nie zaś obniżanie tej ostatniej powinno być zadaniem demokratyzmu, jeśli ten niema być ruchem przeciwrozwojowym i przeciwkulturalnym. Wychowawcy, który oczywiście musi stanąć na stanowisku demokratyzmu, przypada ważna rola w chronieniu ludzkości od

obniżenia ogólnego poziomu duchowo-kulturalnego, do jakiego skłonny jest prowadzić proces demokratyzowania się społeczeństw. — Stanowiące kulturę duchową właściwości, o jakie w wychowaniu chodzić powinno, są, jak wiadomo, przede wszystkim następujące: t. zw. poczucie własnej indywidualności oraz godności, poszanowanie indywidualności i godności innych oraz szacunek dla zasług, uczucia logiczne, filozoficzno-religijne, etyczne, altruistyczne, uczucia narodowe i państwowe, poczucie honoru i ambicyi, uczucia estetyczne.

Ze wymienione właściwości, należące głównie do sfery uczuciowo-pożądaniowej, jakie składają się na t. zw. kulturę duchową, są objawem wyższego stopnia rozwoju typu ludzkiego, zbytecznie szczegółowiej dowodzić.

Właściwości te są bardzo doniosłe także ze względu na samą jednostkę. One potęgują wartość życia i wiążą z niem, znacznie podnosząc jakość i sumę zadowoleń, t. j. to, co nazywamy szczęściem. Znane jest zdanie Arystotelesa, że oparta na uczuciach logicznych działalność naukowa może zastąpić człowiekowi wszystko w życiu i jest najwyższym dobrem. Spotykamy wiele jednostek, dla których nauka jest wszystkim. Innym znowu sztuka wypełnia całe życie i jest jedynym węzłem, łączącym ich silniej z życiem. Taką rolę spełnia dla innych dziedzina uczuć filozoficzno-religijnych lub dziedzina pracy dla bliźnich lub narodu. Poczucie własnej indywidualności i godności i poszanowanie cudzej oraz poczucie honoru i ambicyi również oczywiście podnoszą wartość życia jednostek i sumę ich szczęścia.

Mógłby kto jednak utrzymywać, że wspomniane właściwości wszystkie razem, bądź niektóre z nich, wpływają ujemnie na dążności do zapewnienia sobie bytu, a więc w pierwszym rzędzie na dążności do dobrobytu materialnego. Rzeczywiście np. uczucia altruistyczne, etyczne lub narodowe nie są całkowicie obojętne dla osobistych dążeń do dobrobytu. Niekiedy nawet słyszymy, że poczucie godności, honor i t. p. były przeszkodą dla materialnych dążeń osobistych jednostki.—Nie łatwym jest do rozstrzygnięcia zagadnienie, czy korzystniej jest dla potrzeb materialnych człowieka kroczyć, jak mówimy, po

drodze cnoty, miłości i obowiązku, z ideałem w sercu i dążeniem do wszechstronnej doskonałości, czy też nie posiadać tych przymiotów.—Atoli nawet gdybyśmy rozstrzygnęli to dość trudne pytanie na korzyść tej ostatniej możliwości, tojeszczeby to nie mogło przemawiać przeciwko potrzebie rozwijania przez wychowawcę wszystkich wspomnianych właściwości. Wszystkie inne bowiem ważne dla wychowawcy względy —jak: wzgląd na wszechstronny rozwój jednostek, na ich indywidualne dążenie do szczęścia, wreszcie na dobro otoczenia, przemawiają za koniecznością rozwijania wspomnianych przymiotów. Przytem stwierdzić należy, że przymioty te bynajmniej nie wykluczają zupełnie potrzeb materialnych, ani nie uniemożliwiają całkowicie ich zaspokojenia. One zwykle, jak wiadomo, nadają tylko naszym dążeniom do dobrobytu materialnego pewien kierunek, odpowiednie rysy etyczne, estetyczne i t. p. Dowodem dostatecznym wzajemnego niewykluczania się obu rodzajów kultury i możności ich spółistnienia jest przykład narodów, zarówno potężnych materialnie, jak też przodujących ludzkości w rozwoju duchowym, jakimi w pierwszym rzędzie są Francuzi i Anglicy.

Kształcenie wspomnianych właściwości kultury duchowej leży w interesie ogółu. Oczywiście odnosi się to w pierwszym rzędzie do uczuć altruistycznych, etycznych, narodowych oraz poszanowania indywidualności i godności bliźniego. Ponadto—rozwinięte poczucie godności osobistej jest podstawą poczucia godności narodowej.—Uczucia filozoficzno-religijne, pogłębiające i uidealniające jednostkę, czynią ją skłonniejszą do pracy dla ideałów społeczno-narodowych. — Trudno również utrzymać, aby poczucie honoru mogło znacznie kiedy nie zgadzać się z interesem publicznym. Jego główna rola polega przecież na normowaniu stosunków między ludźmi.—Na rozwijaniu w jednostkach ambicji sprawa publiczna tylko zyskuje. Ambicja, przy równomiernym rozwoju uczuć etycznych, altruistycznych i t. p., nie będzie prowadzić do działalności szkodliwej dla sprawy ogólnej. — W jakim stopniu uczucia logiczne są doniosłe dla dążeń narodowych, wynika z tego, że są one bezpośredniem źródłem wiedzy, pośrednio zaś formalnej tresury intelektualnej, te zaś są, jak wiadomo, najwyższym orę-

żem we wszelkich, a więc i narodowych dążeniach i walkach.— Że uczucia narodowe w jednostkach, posiadających wybitnie rozwiniętą stronę estetyczną, przez to nie słabną, tego najlepszym chyba dowodem jest niemal cała nasza sztuka, zajmująca od lat tylu wybitne miejsce w naszych usiłowaniach narodowych. — O stosunku rozwiniętego poczucia indywidualności do sprawy dobra ogólnego mówić będę przy sposobności rozbioru tego poczucia.—Trudno się dopatrzeć, aby jakakolwiek z wymienionych właściwości, stanowiących kulturę duchową, mogła być szkodliwą dla sprawy dobra publicznego i narodowego.

Przeciwnie, wysoka kultura duchowa narodu podnosi jego wartość dla ludzkości i stanowisko w niej a zatem i jego prawa. Obok czynników kultury materialnej, przemysłu, handlu i pieniądza, które stały się głównymi narzędziami walki między narodami i coraz bardziej wypierają walki orężne, występują na widownię walk narodowych i czynniki kultury duchowej. Niedoceniane należycie w tej swojej roli, zyskują mimo to coraz większe znaczenie.—Niekiedy są one w walkach narodowych nawet ważniejsze od czynników kultury materialnej. Gdy bowiem od obcego przemysłu lub handlu można się odgraniczyć cłem, taryfami kolejowemi czy nawet rozbudzeniem w społeczeństwie patryotycznej niechęci do popierania obcych firm, niemożliwe jest podobne odgraniczenie się od wpływu obcej sztuki, literatury, nauki, ba, nawet upodobań, zwyczajów życiowych i form towarzyskich, które w miarę wzrastających ze wzrostem komunikacyi stosunków między narodami mieć będą coraz wybitniejsze znaczenie w wzajemnem zmaganiu się narodów.—Skoro jest niemożliwe zupełne odgraniczenie się od tych wpływów obcych, pozostaje tylko jedyna droga, prowadząca do ostania się w tej walce kulturalnej, — to jaknajwyższe podnoszenie kultury duchowej własnego narodu.—Z tego stanowiska nie można zbyt odmawiać słuszności wypowiedzanym niekiedy zdaniom, że symfonia pierwszorzędnej wartości, wielki poemat, arcydzieło malarskie, genialne odkrycie naukowe i t. p. wytwory ducha ludzkiego coraz bardziej spełniać będą w wspomnianem zmaganiu się narodów tę rolę, jaka do ostatnich czasów była udziałem armii, z tą nadto różnicą, że, gdy w dotychczasowych postaciach walk pomiędzy narodami szło o podbój

fizyczny, o opanowanie ciał, obecnie idzie i iść będzie o daleko ważniejsze — opanowanie dusz.

Interes narodowy domaga się niewątpliwie jaknajwiększego rozwoju kultury duchowej. — Historyczne przykłady upadku narodów t. zw. przekwitłych lub nadmiernie rozwiniętych nie mogą być uważane za dowody szkodliwości rozwiniętej kultury duchowej. Nie nadmierny bowiem rozwój kultury, lecz zboczenia w nim doprowadzają do upadku narodów, jeżeli pominiemy bardziej przypadkowe fakty, kiedy naród ulegnie niespodziewanej zewnętrznej przemocy barbarzyńskiej. Z istotą rozwoju kultury duchowej, jak wyżej wykazano, nie jest związane ani osłabienie kultury materialnej, ani rozluźnienie węzłów narodowych i ogólnoludzkich, ani wreszcie osłabienie dzielności intelektualnej. Że jednostronny rozwój prowadzić może do zboczeń, niebezpiecznych w walce o byt, jest to rzecz zrozumiała. To też jednym z zadań wychowawcy jest staranie się o rozwój wszechstronny.

bb) Rozbiór szczegółowy własności kultury duchowej.

Jak widzimy, względy, wpływające na kierunek wychowania, prawie jednoznacznie przemawiają za doniosłością rozwijania w wychowankach tych wyższych właściwości duchowych, które stanowią to, co nazwaliśmy kulturą duchową człowieka. Rozpatrzmy szczegółowiej przynajmniej te z nich, które z jakichkolwiek względów na to zasługują.

Poczucie własnej indywidualności albo osobowości. — Jak wiadomo, każdy człowiek stanowi jedną, odrębną, według własnych praw rozwijającą się, nierozdzieloną (in-divido) organizację duchową. Świadomość tego, że się stanowi tę jednostkę, samą w sobie, odrębną od całego otoczenia, że jest się odrębnym indywiduum, należy przedewszystkiem do istoty poczucia osobowości lub indywidualności, nazywanego także często świadomością lub poczuciem własnego „ja“.

Bliższy rozbiór tego poczucia własnej indywidualności naprowadza na stwierdzenie w niem następujących trzech pierwiastków:

Przedewszystkiem jest w niem przedstawienie własnego „ja“, mniejsza, jakim to przedstawienie jest w porównaniu z innymi znanymi rodzajami przedstawień: wyrazem „ja“, wiadomo, oznaczamy zwykle to samo, co określają słowa „duch“, „dusza“. Przedstawienie własnego „ja“ istnieje w człowieku przynajmniej od tej chwili, w której wydaje on pierwszy sąd taki jak: „czuję“, „myślę“, „chodzę“ i t. p., w których to sądach stwierdzamy stosunek pomiędzy swem „ja“, pomiędzy sobą a pewną czynnością. Ponieważ do stwierdzenia jakiegokolwiek stosunku pomiędzy dwoma przedmiotami potrzeba przedewszystkiem przedstawiać je sobie, przeto sądy „czuję“, „chodzę“, „myślę“ i t. p. antycypują posiadanie przedstawienia tego „ja“, jako jednego z dwu przedmiotów, będących członami stwierdzonego w tych sądach stosunku.

Gdy przedstawienie swego „ja“ posiada, jak wspomniałem, każdy człowiek rozwinięty, jednostki, posiadające poczucie własnej osobowości spotykamy niezbyt często. — Czynnikiem, który dołączyć się musi do przedstawienia „ja“, aby powstało to, co nazywamy poczuciem indywidualności, jest przedewszystkiem świadomość stosunków, zachodzących pomiędzy „ja“ a całym otoczeniem, świadomość, że to „ja“ jest od otoczenia odrębne, odeń bezpośrednio nie zawisłe, samoistne — Możliwe, że w poczuciu indywidualności mieści się także świadomość stosunków owego „ja“ do własnych stanów duchowych i objawów cielesnych. Dodać przytem należy, że chodzi tu o świadomość stosunków „ja“ do otoczenia stałą, a nie przejściową i chwilową. — Ta świadomość stosunków naszego „ja“ do tego, co niem nie jest, jest nieraz bardzo trudną do rozwinięcia. Trudność ta polega z jednej strony na tem, że świadomość ta musi przeniknąć głęboko i utrzymywać się stale, z drugiej zaś na tem, że, aby mózg uprzytomnić sobie, że nasze stany, uczucia, czynności i t. p. są zawisłe tylko od naszego „ja“, muszą one rzeczywiście nie ulegać bezpośrednim wpływom otoczenia.

Wreszcie w poczuciu indywidualności mieści się, a przynajmniej doń się stale przyłącza, trzeci czynnik. Jest nim uczucie wartości, jakie osobniki o rozwiniętem poczuciu indywidualności posiadają względem wspomnianej odrębności i niezale-

żności swego „ja“ od otoczenia. Ta odrębność i niezależność są im nieobojętne, na ich zachowaniu zależy im. Jednostki o wybitnie rozwiniętym poczuciu osobowości zachowują się opornie wobec wszelkiego bezpośredniego działania na ich stany duchowe; unikają poddawania się tymże stanom zbiorowym, gromadnym; widzą w tem uszczerbek dla swego poczucia osobowości i uważają to z tego powodu zwykle za niekulturalne, co wskazuje, że poczucie osobowości bywa miane za objaw wyższego stopnia w rozwoju duchowym człowieka. Gdy z jakiegokolwiek przyczyny, np. pod wpływem silnego afektu, osobnik o rozwiniętym poczuciu osobowości wyraża bezpośrednio swój stan duchowy, jak mówimy, nie panuje nad sobą, zwykle żałuje tego potem i często nawet doznaje z tego powodu uczucia nieprzyjemnego.—Z poczuciem indywidualności jest nierozłączone pragnienie, aby być, jak mówimy, panem we własnym życiu duchowym, aby, czy to z zewnątrz nie zostało w nas wywołane, czy też w nas samych nie powstało nic, coby miało charakter obcy, przymusowy, i nie posiadało uznania ze strony naszego „ja“. Stąd rozumiemy, że poczucie osobowości wpływa dodatnio na zdolność panowania nad sobą.

Powstanie poczucia osobowości uważają psychologowie za ostatni akt w rozwoju duchowości ludzkiej. Spostrzeżenie codzienne dostarcza nam licznych przykładów ludzi, którzy nie osiągnęli tego ostatniego szczebla swego rozwoju i nie posiadają rozwiniętego poczucia swej osobowości. U osobników neurastenicznych i hysterycznych bywa szczególnie utrudnione powstanie tego poczucia. W niektórych chorobach umysłowych, np. w t. zw. otępieniu wczesnym lub w niedowładzie postępującym, poczucie indywidualne szczególnie szybko zanika zupełnie.—Poczucie osobowości oprócz tego, że należy do istoty duchowego rozwoju człowieka, ma znaczenie także pod wielu innymi względami. Już z przytoczonego rozbioru tego poczucia wynika, że osobnik posiadający je jest mniej zależny od bezpośrednich wpływów ze strony innych ludzi, jest wskutek tego swobodniejszy w swem życiu duchowym. Dzięki temu może łatwiej zająć odpowiednie własne stanowisko wobec zdarzeń i ludzi, łatwiej wytworzyć sobie własne zdanie i ocenę, a co za tem idzie, i łatwiej zorientować się w każdej sytuacji oraz dać

sobie w niej radę. Będąc mniej przystępnym dla obcych wpływów i ulegając im mniej, może on bardziej rozwinąć własne przymioty i samodzielność, tyle cenione w różnych dziedzinach działalności ludzkiej. Poczucie osobowości więc ze względu tak na rozwój jak i interes własny wychowanków powinno być rozwijane.

Słyszy się jednakże niekiedy zdanie, że poczucie indywidualne jednostek bywa szkodliwe dla sprawy publicznej, osłabia łączność, prowadzi do szkodliwego pod względem narodo-państwowym „liberum veto“. Z tem zdaniem łączy się zwykle inne, że w naszym społeczeństwie zbyt jest rozwinięty indywidualizm, że on był przyczyną upadku naszego państwa, że zatem należałoby indywidualizm ten osłabiać. Zapatrywania te jednak są nieuzasadnione i polegają na błędnym poglądzie, jakoby poczucie własnej osobowości nie dopuszczało do wytwarzania należytej spójni pomiędzy jednostkami. Poczucie to, jak zaznaczyłem, wpływa ujemnie tylko na rozwój łączności drogą bezpośredniego oddziaływania na stronę uczuciowo-pożądaniową ludzi, t. j. na powstanie spójni takiej, jaką np. wytwarza wytrawny demagog, roznamietniający tłumy, spójni, jak mówimy, stada owiec. Natomiast, aby poczucie indywidualne, t. j. świadomość osobistej duchowej odrębności i niezależności, miało wpływać ujemnie na rozwinięcie łączności pomiędzy ludźmi, jaka polega na zrozumieniu wspólności interesów i celów, albo na odczuciu obowiązku podporządkowania względów osobistych ogólnym w razie ich kolizyi, albo na umiłowaniu sprawy, wymagającej solidarnego kroczenia i t. p., o tem oczywiście nie może być mowy. Zarazem przyznać należy, że spójnia drugiego rodzaju, powiedzmy, spójnia ludzi wolnych, daje większe gwarancje trwałości, aniżeli pierwsza. Nie indywidualizm taki był szkodliwym w naszej przeszłości, lecz brak uczuć narodowych i państwowych, skłaniających do podporządkowania interesów prywatnych publicznym, do posłuchu i poszanowania prawa, brak tresury intelektualnej i zrozumienia grożących narodowi niebezpieczeństw, wreszcie brak poczucia obowiązków. Gdy kto stawia interesy osobiste lub stanowe ponad dobro narodu, lub, gdy nie może się zorientować w sytuacji politycznej, albo pozbawiony jest poczucia obowiązków i odpowiedzialności, to

nie ma to oczywiście nic wspólnego z indywidualnym poczuciem duchowej odrębności i wewnętrznej swobody, o jakie chodzi w wspomnianem poczuciu osobowości. — Że rozwinięte poczucie osobowości może iść w parze z największą nawet zdolnością działania solidarnego, zbiorowego, wystarczy znowu powołać się na wychowawczy typ angielski, w którym obie te właściwości w stopniu tak wybitnym spólistnieją.

Poczucie godności osobistej polega na uczuciach wartości względem naszego „ja”. Otaczamy nasze „ja” szacunkiem i baczymy, aby ani wpływy zewnętrzne ani też czynniki naszego własnego wnętrza i nasze postęпки nie wchodziły w kolizję z tem uczuciem. Stąd poczucie własnej godności jest jednym z hamulców w postępowaniu ludzkim. Już ono samo bez żadnych innych względów i nakazów zewnętrznych lub wewnętrznych chroni jednostkę od wielu postępków niewłaściwych.

Że szacunek dla własnego „ja” ułatwia powstanie *odczucia szacunku dla innych ludzi*, jest to zrozumiałe już na zasadzie znanego faktu, że posiadamy tem większe wyrozumienie dla spraw, interesów, stanów duchowych obcych, im bardziej pokrewne posiadamy sami; uwzględniamy prawa innych tem łatwiej, gdy posiadamy sami analogiczne prawa. Że dla osobnika o nierozwiniętem poczuciu osobowości i osobistej godności, nie mogącego zatem nawet wiedzieć należycie, na czem te stany polegają, poszanowanie ich w innych ludziach jest trudne, jeżeli wogóle możliwe, jest zrozumiałe. — Gdy poczucie własnej osobowości jest, jak wspomniałem, jednym z ostatnich stopni rozwoju jednostek i występuje niemal z mechaniczną koniecznością, jeśli rozwój ten odbywa się prawidłowo, poszanowanie godności ludzkiej zdaje się być bardziej przypadkowym i zależy przedewszystkiem od wielu przekonań natury filozoficzno-etyczno-religijnej. Jednym z warunków powstania szacunku dla osobowości i godności innych osobników jest przekonanie, że godność ludzka tych osobników nie jest niższą od naszej, t. j. przekonanie o równości ludzi, które, brane w tem, jedynie właściwem, znaczeniu, unika zarzutów, powołujących się na różnice w układach mięśniowym, nerwowym czy jakimkolwiek innym pomiędzy ludźmi. —

Poszanowanie godności ludzkiej istniało w wiekach dawnych tylko wyjątkowo. Rozwijają je znacznie religia i filozofia indyjska. Społeczeństwa europejskie zawdzięczają je chrystyanizmowi.

Z poszanowaniem godności innych ludzi pozostają w blizkim związku *wyrozumiałość, delikatność* oraz przede wszystkim *szacunek dla zasług*. Na rozwój tej ostatniej właściwości wychowawca powinien zwrócić szczególniejszą uwagę. Poszanowanie zasług bowiem jest jednym z czynników porządku w życiu zbiorowem. Gdzie jest uznanie i szacunek dla jednostek zasłużonych, tam powstaje także łatwiej posłuch dla nich, który już jest pierwiastkiem organizacyjnym, pierwiastkiem ładu. Że szacunek dla zasług jest zarazem zachętą do czynów wznioślejszych, dodawać zbytecznie.

Uczucia logiczne oraz oparta na nich żądza wiedzy dotyczą albo posiadania nowych przedstawień, albo wydawania sądów, zdobytych zwłaszcza na drodze samodzielnego spostrzeżenia lub wnioskowania.—To ostatnie jest oczywiście ważniejsze od pierwszego. Poznanie czegoś może być tylko wtedy przez nas zużytkowane lub wywrzeć większy wpływ na nasze życie duchowe, gdy, jak mówimy, wytwarzamy sobie o tem własne zdanie, gdy na podstawie samodzielnego myślenia lub spostrzeżenia powstają w nas o tem przekonania, sądy. Samo tylko przedstawianie sobie czegoś, co się usłyszało lub wyczytało, bez wytworzenia sobie własnego sądu, jest oczywiście znacznie mniej pożyteczne.—Ciekawość i żądza wiedzy, gdy są rozwinięte w człowieku, pobudzają go stale do zdobywania wiedzy. Uczucia logiczne są zatem najpewniejszym, bo wewnętrznym bodźcem do powiększania zasobów wiedzy. Kto je posiada, ten, choćby nie otrzymał odpowiedniego wykształcenia, dążyć będzie sam do jego zdobycia. Gdyby nauczyciel nie nauczył zbyt wiele, lecz rozwinał w danej jednostce ową ciekawość i żądę wiedzy, już spełniłby wobec niej sporą część swego zadania. Suma wiedzy, jaką można komu wpoić przez lat kilka, niewielkie ma znaczenie w porównaniu z tem, do czego taka jednostka może dojść w ciągu całego życia, gdy posiada rozwiniętą należyte potrzebę uczenia się. Należałoby bez wątpienia potępić wychowawcę, któryby, starając się wpoić w kogo jaknajobfitszą wiedzę, równocześnie zabijał w nim żądę wiedzy.

Z rozwojem żądy wiedzy pozostaje w bliskim związku rozwój *zamiłowania prawdy*. Posiada ono, jak wiadomo, pierwszorzędne znaczenie nie tylko dla wychowania etycznego, ale wogóle dla regulowania stosunków ludzkich. Na rozwój zamiłowania prawdy powinien wychowawca zwrócić baczną uwagę.

Z uczuciami logicznymi, prowadzącymi do stawiania pytań „co jest“, „jak jest“, łączą się niekiedy uczucia inne, zwykle nie nazywane ciekawością, a prowadzące do stawiania pytań: „poco“, „dlaczego“. Tak pierwsze jak i drugie uczucia są właściwe każdemu człowiekowi i przejawiają się wyraźnie w dziecięcych pytaniach, zdradzających zaciekawienie. W wychowaniu jednak często zamiast być dalej rozwijanymi bywają przytłumiane; zwłaszcza odnosi się to do pytań drugiego rodzaju: „poco“, „dlaczego“. Pytania ostatnie, dotyczące istoty, przyczyny i celu, zastosowane do całości bytu, są źródłem *uczuc, które nazwać można filozoficzno-religijnymi*. Kto nie powtarza jedynie za innymi tych pytań, lecz dochodzi do nich z własnej potrzeby duchowej, mniejsza, jaką da odpowiedź na nie, wzbudza w sobie wszakże szereg uczuc, stanowiących istotę wspomnianych uczuc filozoficzno-religijnych, jak: uczucie podziwu, zachwytu, szacunku, lęku i t. p. wobec tego, co jest przyczyną całego ogromu i porządku wszechbytu, połączone z poczuciem własnej małości oraz świadomością przynależności do tego wszechbytu i zależności odeń.—Zadaniem wychowania religijnego powinno być przede wszystkim rozwijanie pełnego odczucia i całkowitego zrozumienia zagadnień, jakie się mieszczą w pytaniach: „dlaczego“ i „poco“, skierowanych do bytu świata, tudzież życia ludzkiego. Ponieważ wspomniane uczucia filozoficzno-religijne należą do istoty człowieka, a wpływ ich na życie jednostki i jej stosunek do otoczenia jest wybitnie dodatni, przeto, zgodnie z omówionymi zasadniczymi postulatami wychowawczymi, wątpliwości ulegać nie może, że rozwijane powinny być przez wychowawcę. To jedno jest w każdym razie pewne w tej niełatwej a tyle drażliwej sprawie wychowania religijnego.

Uczucia etyczne. Czy istnieje i da się uzasadnić dobro i zło, czy też są to tylko wyrazy, analogiczne do zwrotów, określa-

cych przedmioty mody lub umowy?—oto pytanie, które w naukowej etyce czeka jeszcze na rozstrzygnięcie. Dalszy przedmiot sporów w etyce stanowi zagadnienie, co ewentualnie powinno podpadać ocenie etycznej dodatniej, a co ujemnej.

Mógłby kto powiedzieć, że nie można zalecać nikomu postępowania moralnego, jeżeli się nie wie, czy wogóle moralność i dobro istnieje, bądź, jakie postępowanie jest dobre, moralne, a jakie złe. Z tego stanowiska niewiedzy co do zasad postępowania nie można wyprowadzić wniosku, aby się wstrzymać od wszelkiego postępowania. Bez względu na to, czy wiemy lub nie wiemy, czy dobro i zło istnieją i czym są, postępować musimy, tem samem też musimy zajmować określone twierdzące lub przeczące stanowisko wobec zasad etycznych. Wychowawca zatem również musi traktować zasady etyczne w ten sposób, że je albo odrzuca, albo uznaje, w ostatnim zaś wypadku oznaczyć, które z nich uznaje, a które odrzuca.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania w tym kierunku, stwierdzić przedewszystkiem należy, że w wychowaniu etycznym powinno oczywiście w pierwszym rzędzie chodzić o rozwój w wychowankach formalnej właściwości, aby ich postęпки były zgodne z zasadami postępowania, uznaniami przez nich za słuszne. Ponadto zaś z jednej strony wspomniane tkwiące w naturze ludzkiej i potęgujące się z jej rozwojem właściwości, jak: uczucia altruistyczne, narodowe, poczucie własnej i poszanowanie cudzej indywidualności, godności, — z drugiej zaś strony potrzeby, wynikające ze współżycia ludzi, i oparte na tych potrzebach ideały ludzkości wskazują nam dostatecznie kierunek, w jakim pójść musi wybór co do zasad postępowania, które wychowawca wpajać powinien młodzieży.

Uczucia altruistyczne. Poszanowanie godności innych ludzi i przekonanie o ich równości z nami pod względem tej godności, wpływają dodatnio na powstanie w człowieku węzłów, łączących go z innymi ludźmi.—Interesowanie się tem, co dotyczy innych, wrażliwość, powiedzmy, na otaczających ludzi, to, że nie są nam oni obojętni, jest może najbardziej rozwinięte w naszym narodzie i stanowi jedną z właściwości naszego charakteru narodowego, tak odrębnego pod tym względem np. od du-

cha niemieckiego, zwłaszcza protestancko-niemieckiego, który się wyróżnia wielką obojętnością względem otoczenia. Wspomniana właściwość prowadzi do licznych dodatnich i ujemnych postępów, odnoszących się bezpośrednio lub pośrednio do otaczających osób. — Oddziaływanie ujemne względem innych wyraża się w zawiści, chęci szkodenia, nienawiści, zadowoleniu z cudzego nieszczęścia i t. p., co razem obejmowane bywa nazwą altruizmu ujemnego, gdy zachowanie się obojętne wobec otoczenia bywa nazywane zwykłym egoizmem. Oddziaływanie dodatnie względem otoczenia wyraża się w całym szeregu stanów, jak: życzliwości, wyrozumiałości, chęci przypodobania się, współczuciu, uczynności towarzyskiej, gościnności i t. p. właściwościach, stanowiących t. zw. altruizm dodatni lub pozostających z nim w bliskim związku. Z właściwości ostatnich zwłaszcza uczynność towarzyska i gościnność są wśród nas rozwinięte bardziej, niż gdzie indziej. — Na powstanie wspomnianych cech, stanowiących część naszej indywidualności narodowej, wpłynęły niezawodnie przede wszystkim czynniki historyczne — w częstych wielkich nieszczęściach narodowych łatwo rozwijają się silne węzły pomiędzy ludźmi; — z drugiej zaś strony religia katolicka, która, zdaje się, bardziej, niż jakakolwiek inna, rozwija, uczucie miłości bliźniego. Być może także, że życie na płaszczyznach posiada również wpływ dodatni na zbliżenie wzajemne ludzi.

Że wychowawca nie tylko nie powinien osłabiać, ale owszem powinien dalej rozwijać zdolność do wspomnianego oddziaływania uczuciowego względem otoczenia, zbytecznie bliżej uzasadniać, jak nie mniej i to, że zadaniem wychowawcy powinno być usuwanie ujemnych, a rozwijanie dodatnich form tego oddziaływania. W ten sposób wychowawca przyczyniać się będzie nie tylko do zachowania naszej indywidualności narodowej, ale zarazem i do jej doskonalenia.

Uczucia narodowe. Odrębny rodzaj dodatniego odnoszenia się do otaczających, jest traktowanie ich jako rodaków. Z pośród bliźnich wszak to najbliżsi. Aby za takich byli uważani, o to szczególniej dbać powinien wychowawca, i to jest oczywiście jednym z pierwszych zadań w dziedzinie wycho-

wania narodowego.—Przywiązanie do ziemi, języka i przeszłości, cześć dla tej przeszłości, jej pamiątek oraz bohaterów i zasług narodowych, umiłowanie zwyczajów i tradycji narodowych, zwłaszcza, o ile one nie wchodzą w kolizję ze społecznym życiem narodowym, stanowią dalsze składowe tego, co obejmujemy zbiorową nazwą „uczucia narodowe“.

Ważnym warunkiem powstania uczuć narodowych jest należyta świadomość i odczucie tego, że należymy do całości narodowej, że więc sprawy narodowe są „naszemi“. Wychowawca spełni w znacznym stopniu swoje zadanie w zakresie wychowania narodowego, gdy nauczy wychowanków stosować z zupełną świadomością i całkowitem odczuciem znaczenia wyrazy „mój“, „nasz“ do interesów i spraw narodowych. Wtedy oni myśleć będą o przeszłości, terażniejszości lub przyszłości narodowej jako o czemś swoim i zachowywać się względem nich, jak się zachowują względem losów własnej rodziny lub swoich własnych. Oprócz uczuć narodowych nie trudno wtedy przyjdzie rozwinąć i inne związane z nimi właściwości, jak troskę o dobro narodu oraz zdolność i chęć podporządkowania względów osobistych wyższemu dobru narodowemu.—Gdy w jednostkach są rozwinięte świadomość ich obowiązków wobec społeczeństwa tudzież należyte odczucie wartości tych obowiązków, jednostki te w swych całkowitych czy częściowych ustępstwach z interesów własnych na rzecz otoczenia nie mogą odczuwać przymusu. Składanie cząstki swego „ja“ na ołtarzu dobra publicznego staje się niejako potrzebą ich duszy.

Jeżeliśmy z tego stanowiska zwrócili uwagę na szkolnictwo w dzielnicy, rządzonej przez nas samorządnie, to, niezależnie od zalet w organizacji tego szkolnictwa, stwierdzić byśmy musieli, że ono pod omawianym tu względem do niedawna pozostawiało bardzo wiele do życzenia. Jak wiadomo, nie tylko tam nie rozwijano, ale nawet tłumiono uczucia narodowe w młodem pokoleniu. Punktem wyjścia tej działalności była chęć usunięcia z szerszych warstw społeczeństwa skłonności do politykowania, a to dlatego, że politykowanie w przeszłości doprowadziło do niepolitycznego a tyle szkodliwego wybuchu, tudzież, że mogłoby być i w obecnym trudnym położeniu szkodliwym dla interesów narodowych.—Zapatrywanie to jednak

jest błędne. Miłość ojczyzny nie jest jeszcze nieroztropną polityką narodową i nie musi do niej prowadzić, jak tego przykładem choćby właśnie ci, którzy w sposób wspomniany przez dłuższy czas prowadzili szkolnictwo galicyjskie w przekonaniu, że przynoszą tem społeczeństwu naszemu korzyści. Działalność wśród ludu pism i stronnictw szczerze narodowych okazuje, że, owszem, im bardziej lud się uświadamia narodowo, im bardziej narodowo czuje, tem się staje karniejszym politycznie. Ale nawet, gdyby tak było, że wybijałe uczucia narodowe, przy braku dostatecznego rozwinięcia politycznego, mogłyby prowadzić do kroków nierozważnych, politycznie niedojrzałych, to jednak każdy, komu odpowiednio wysoki poziom etyczny i duchowy nie pozwala na lekkomyślne szafowanie najwyższem dobrem narodu, jego duchem, jak własną sakwą, mógłby z tego wyprowadzić tylko jeden wniosek, — mianowicie, że należy wszystkimi sposobami kształcić w dojrzałych członkach społeczeństwa myśl polityczną: iść choćby od miasta do miasta, czy nawet od wsi do wsi, i rozwijać w społeczeństwie dojrzałość polityczną, — nie zaś usiłować pozbawiać całe pokolenia wszelkich ideałów i wytwarzać w nich obojętność dla spraw własnego nieszczęśliwego narodu. Zaiste, trudno pojąć, jak mogły sfery kierownicze tej dzielnicy, wśród których znajduje się tyle jednostek światłych i miłujących społeczeństwo, dopuścić do działalności, o której nie można powiedzieć, czy była mniej uzasadnioną i bardziej lekkomyślną, czy też więcej burzycielską i narodowo-szkodliwą.

O potrzebie rozwijania w wychowankach poczucia *honoru* zbyt szczerze szczegółowo się rozwodzić. To samo dotyczy i *ambicji*. Wychowawca powinien zwrócić baczną uwagę na rozwój ambicji. Dobrze skierowana, jest ona pobudką do wybitnych postępów i doskonalenia się, a więc doniosłym czynnikiem w życiu. Ambycję dokonania wielkich czynów lub osiągnięcia jaknajwyższego stopnia rozwoju duchowego — tylko cenić należy i uznać za rzecz bardzo godną polecenia.

Uczucia estetyczne. Rola ich w życiu duchowem człowieka jest doniosła, choć niedostatecznie znana. Analiza uczuć

estetycznych okazuje, jak nadmieniałem, że ważnym warunkiem ich powstania jest obecność w umyśle przedstawień o stosunkach bądź całości i składających się na nią części bądź przedmiotów: tego, który ma być w dziele sztuki przedstawionym (ideału) i tego, który jest rzeczywiście przedstawiony. Rozwijając te nader złożone przedstawienia stosunków, kształcimy dwie ważne zdolności intelektualne: równoczesnego ujmowania większej ilości przedmiotów oraz syntezy oddzielnych wyobrażeń w nowe całości przedstawieniowe. — Aby mózgowy wspomniany sposób, konieczny do powstania uczuć estetycznych myślowo opanować przedmiot, do tego potrzeba, abyśmy sami nie byli przezeń opanowani, abyśmy więc względem niego nie żywili żadnych innych silniejszych uczuć ani pożądań i byli, jak mówimy, bezinteresowni, z drugiej zaś strony, abyśmy zachowali wobec niego swą wolność moralną i panowanie nad sobą, które, jak zaznaczyłem, pozostają w bliskim związku z poczuciem osobowości. — Obserwacja wskazuje, że jednostki o rozwiniętej zdolności odczuwania piękna, posiadają zwykle także poczucie własnej osobowości, pewną zdolność panowania nad sobą a zarazem także pewne poszanowanie własnej i cudzej godności. — Rozwój strony estetycznej człowieka bywa łączony również powszechnie z pewną delikatnością uczuć i postępowania. Napotykanie niekiedy wyjątki znajdują wytłumaczenie w nerwowości, zwyrodnieniu nerwowem jednostek.

Oprócz tego, że kształcenia uczuć estetycznych domaga się względna prawidłowy, harmonijny rozwój człowieka, uczucia te mają znaczenie niepoślednie także ze względu na dążenie jednostek do osobistego szczęścia. — Rozwój estetyczny jednostki dostarcza jej tyle zadowoleń, jak mówimy, czystych i szlachetnych, że jest potężnym węzłem, łączącym ją ze światem i życiem. Dla wielu, jak wiadomo, jest to węzeł najmocniejszy, dla niektórych nawet jedyny. — Zamiłowania estetyczne odrywają człowieka nieco od powszedniości i szarzyzny życia, od niższych, mniej czystych pragnień. Na tem, zdaje się, polega pewien uszlachetniający wpływ piękna. Pod względem tego uidealniającego wpływu należałoby może postawić uczucia estetyczne zaraz po religijnych.

Do wywodów Ustępu 3. niniejszego Rozdziału, dotyczących ogólnie sprawy sposobu rozwijania uczuć estetycznych, dodać na-

leży, że, jak wynika z naszej wiedzy o warunkach powstawania tych uczuć, jedyną drogą, prowadzącą do podniesienia kultury estetycznej wychowanków, jest dostarczanie im możliwie największej liczby odpowiednich dzieł sztuki, przy równoczesnem przyuczaniu do umiejętnego z nich korzystania. Dane z dziedziny teorii lub historii sztuki mają tylko znaczenie pośrednie dla wykształcenia estetycznego, jako jeden ze środków, ułatwiających należyte opanowywanie myślowe przedmiotów sztuki, lub ich wyszukiwanie. Jako zaś takie, nie są jeszcze same wychowaniem estetycznem, lecz tylko pewnem przygotowaniem do niego.

d. O rozwoju woli wyłącznie.

Tak ze względu na dobro samych wychowanków, jak nie mniej ze względu na społeczeństwo, w kształceniu woli powinno niewątpliwie chodzić o to: 1) aby ją skierowywano ku pewnym, przez nas za odpowiednie uznany, przedmiotom, oraz 2) aby była, jak mówimy, silną, wytrwałą, stanowczą i t. d. — Nie wielka jest korzyść z jednostki o najszlachetniejszych pragnieniach i ideałach, posiadającej nawet skarby geniuszu, jeżeli jest obdarzona słabą wolą, nie umie wytrwale a stanowczo dążyć do raz wytkniętego celu, jeżeli lada drobnostka potrafi ją zniechęcić, lub inny może zresztą niemniej szlachetny cel łatwo odciągnąć od raz powziętego zamiaru. Atoli wytworzenie w wychowankach dzielnej woli, jeżeli się nie postaramy o to, aby była skierowana ku dobremu, może doprowadzić do tego, że jednostka taka stanie się tem szkodliwszą jeszcze, gdyż swe ewentualnie szkodliwe zamiary potrafi łatwiej skutecznić, aniżeli wtedy, gdyby w niej nie rozwinięto silnej woli.

Postulat pierwszy został omówiony w wywodach o rozwoju strony uczuciowo-pożądaniowej. Jak bowiem tam zaznaczyłem, rozwijając odpowiednio dziedzinę uczuciowo-pożądaniową, wskazujemy, ku jakim przedmiotom ma być kierowana wola wychowanków, nakreślamy więc już niejako tem samem kontury działalności, postępów człowieka, których głównem źródłem jest dziedzina uczuć i pożądań. Tu zając się należy postulatem drugim.

Określenia: „wola stanowcza, silna, wytrwała i t. p.“ dotyczą przede wszystkim zdolności do postanowień. Postanowienia są tym czynnikiem duchowym, który wchodzi pomiędzy uczucia i pożądanía z jednej a czynności z drugiej strony, zwłaszcza przy czynnościach wyższego rzędu, postępkach, czynach.—Zależność postanowień od pożądań jest u różnych osobników rozmaita. U jednych pożądanía prowadzą niemal bezpośrednio do postanowień, u innych pomiędzy pożądaním a postanowieniem zachodzi większy lub mniejszy szereg czynności intelektualnych, zwanych *namysłem, rozważą lub zastanowieniem*. Rozróżniamy czyny, dokonane, jak mówimy, bez namysłu, rozważi, zastanowienia, oraz czyny t. zw. rozważne, dokonane z zastanowieniem, po większym lub mniejszym namysle. Ta rozważa przed powzięciem postanowienia polega na przedstawianiu sobie czynności, które postanawiać mamy, oraz celu, który przez te czynności ma być osiągnięty, na osądzeniu wartości tego celu, porównywaniu go z innymi i t. d. Zależnie od tego, czy te czynności intelektualne, poprzedzające postanowienia, są bardziej lub mniej dokładne i szczegółowe, mówimy o postanowieniach w stopniu większym lub mniejszym rozważnych.

Ze zdolnością do rozważi, poprzedzającej postanowienia, jest nierozłączne t. zw. *panowanie nad sobą*, o którym wzmiankowałem już parokrotnie. Aby mogła mieć miejsce rozważa, należy niedopuszczyć do wyrażania się pożądań w czynnościach bez udziału postanowień ani też do bezpośredniego, niejako mechanicznego, wywoływania przez pożądanía postanowień,—należy opanować pożądanía i nie dać mu bezpośrednio wpływać na czynności ludzkie. To opanowywanie pożądań, jak wogóle opanowywanie wszelkich własnych stanów, t. zw. panowanie nad sobą, osiągamy w znacznym stopniu dzięki działanościi intelektualnej, skierowanej na stany duchowe w czasie ich odbywania się, lub, gdy chodzi o czynności cielesne, także przed ich odbyciem się. Gdy, doznając silnego uczucia lub pożądanía, równocześnie poddajemy je spostrzeganiu i uwadze, dokonywamy więc nad nimi analizy introspekcyjnej, stajemy się łatwiej panami tych stanów, co utrudnia dalsze ich działanie mechaniczne. Gdy zdajemy sobie sprawę z objawów cielesnych, np.

mimiki, gestów, modulacyi głosu, w czasie ich występowania, albo gdy, doznając jakiego stanu duchowego, przedstawiamy sobie najpierw te czynności cielesne, za pomocą których stan ten może się wyrazić, wtedy łatwo stajemy się panami tych naszych czynności cielesnych, możemy zmieniać je dowolnie lub nawet całkowicie do nich nie dopuścić. Panowanie nad sobą nie dopuszcza do bezpośredniego, niejako mechanicznego wyrażania się stanów duchowych czy to w czynnościach cielesnych, np. gestach, wyrazie twarzy, mowie i t. p., czy w postanowieniach. — Omawiana tu właściwość stanowi niewątpliwie wyższy stopień rozwojowy. Osobniki panujące nad sobą bywają, jak wiadomo, stawiane o wiele wyżej oraz wzbudzają ku sobie w otoczeniu znacznie większe poważanie i zaufanie, aniżeli jednostki, które nie panują nad sobą i łatwo zdradzają wszystkie swoje wewnętrzne stany. Zdolność panowania nad sobą odgrywa wybitną rolę w tym typie człowieka, jaki urobili szczególnie anglicy. Ich panowanie nad sobą i, jak mówimy, krew zimna są powszechnie znane. — Że tak zdolność panowania nad sobą, jako też zdolność poprzedzania postanowień głębszem zastanowieniem, stanowiące niewątpliwie wyższy stopień duchowego rozwoju jednostki, są niezwykle doniosłe zarówno dla jednostki samej, jak i dla jej otoczenia, zbyt rzadka rzecz szerzej dowodzić. To też powinny one zająć ważne miejsce w wychowaniu.

Gdy, zapanowawszy nad swemi uczuciami i pożądaniami, pracami nas żywiłowo w jakim kierunku, oraz po należytej rozwadze powzięliśmy jakie postanowienie, wtedy przede wszystkim zależy na tem, abyśmy nie zmieniali tego postanowienia przy niedostatecznych danych, oraz, abyśmy wytrwali w jego urzeczywistnieniu, nie zrażając i nie zniechęcając się łatwo napotykanemi przeszkodami. W tych dwóch przedewszystkiem kierunkach okazuje się *wola stała, wytrwała i silna*, o której wyrobienie wychowawca usilnie zabiegać powinien. Ponieważ na pojawianie się lub ustępowanie postanowień wpływa z jednej strony zmiana w dziedzinie uczuciowo-pożądaniowej, z drugiej zaś dziedzina intelektualna (ze zmianą naszego zdania o przedmiocie postanowienia często także nasze postanowienie ulega zmianie), stąd łatwo zrozumieć, że ważnym warunkiem „stałej“, „silnej“ woli są: pewna

stałość w dziedzinie uczuciowo-pożądaniowej oraz odpowiednia uprawa dziedziny intelektualnej, dająca rękojmię, że raz powzięte zdanie dość jest gruntowne, aby nie ulegać zmianie bez dostatecznych danych. Osiągnięcie hartu w zwalczaniu przeciwności jest niełatwe i zależne w znacznym stopniu od wprawy, a więc przede wszystkim od osobistego doświadczenia.

Podnieść należy, że rozwój ambicyi może być pomocnym przy kształceniu woli, a mianowicie nie tylko wtedy, gdy silna ambicya, żeby osiągnąć odpowiednie cele, jest źródłem wytrwałego dążenia do nich, ale także wtedy, gdy się uda w wychowankach rozwinąć ambicyę w tem, aby do raz powziętych celów dążyli wytrwale, pomimo wszystko, aż do ich osiągnięcia. — O znaczeniu sportów dla kształcenia woli wspominałem, omawiając wpływ sportów na wychowanie fizyczne.

ROZDZIAŁ III.

Rozwój intelektualny.

1. Kształcenie formalne.

Jak wiadomo, w dziedzinie intelektualnej odróżniamy strony: przedstawieniową i przekonaniową. Na różnicę między temi dwoma pierwiastkami intelektualnymi wskazują nie tylko introspektywna oraz czysto logiczna analiza, ale także porównawcza obserwacja typów ludzkich.—Jeżeli się zastanowimy bliżej nad otaczającymi ludźmi, możemy wśród nich stwierdzić wyraźne dwa typy intelektualne, będące zresztą tylko krańcowymi ogniwami w łańcuchu intelektualnych typów ludzkich. Jeden stanowią osobniki o rozwiniętej tylko stronie przedstawieniowej, drugi ludzie o rozwiniętej głównie dziedzinie przekonaniowej.—Przedstawiciele pierwszego z wymienionych typów są ludźmi, jak mówimy, wielowiedzącymi; znają się zwykle na wszystkim, mówią łatwo, zwykle łatwo pojmują i zapamiętują; są w stanie łatwo i szybko przechodzić od jednego tematu do innego, choćby najbardziej odrębnego. Gdy poznamy bliżej takie jednostki, przekonamy się, że one twierdzeń swoich nie umieją dostatecznie popierać i bronić, a łatwo je porzucają, że wiadomości ich nie są należycie z sobą powiązane i uszeregowane, snąc nie powstały na podstawie własnych spostrzeżeń i doświadczeń i nie zostały, jak mówimy, należycie przetrawione. Zwykle osobniki takie nie budzą w otoczeniu zbyt wielkiego zaufania do swej inteligencji. Mówimy o nich, że są zamało ściśli, zamało krytyczni i zamało samodzielni w myśleniu, albo jeszcze popularniej nazywamy ich mało myślącymi jednostkami.—Osobniki typu drugiego to, co wiedzą, wiedzą dobrze i gruntownie. Gdy mówią, znać, że wypowiadają to, co przetrawili i przemyśleli. Wmówić w nich co nie łatwo. Zdania swego nie zmieniają zbyt szybko. Na wszystko zapatrują się krytycznie, wytwarzają sobie własne zdanie i względem wszystkiego zajmują własne stanowisko. W otoczeniu budzą takie jednostki zaufanie, uważane są za ludzi samodzielnych i myślących. Oni to zazwyczaj stanowią ośrodki, w których

tworzą się opinie. — Jest oczywiste, że dziedzina przekonaniowa, na której wybitnem rozwinięciu polega typ drugi, ma w nim znaczną przewagę nad przedstawieniową, która głównie jest rozwinięta w typie pierwszym. — Nie znaczy jeszcze, aby należało całkowicie lekceważyć stronę przedstawieniową. Przedstawienia wszak są, jak to nam mówi jedno z zasadniczych praw psychologicznych, warunkiem wszystkich innych zjawisk duchowych: trzeba sobie przedstawiać dany przedmiot, aby mózg względem niego żywić jakie uczucie lub przekonanie, pożądanie lub postanowienie.

W kształceniu formalnem strony przedstawieniowej należy kłaść nacisk przedewszystkiem na *jasność i dokładność przedstawień* oraz na zdolność do ich przechowywania i odtwarzania, t. j. *pamięć*.

Przy rozwijaniu zdolności posługiwania się jasnymi i dokładnymi przedstawieniami należy zwrócić szczególną uwagę na t. zw. przedstawianie symboliczne, w którym, wiadomo, ograniczamy się głównie do wyobrażenia sobie dźwięków lub liter, składających się na słowa, oznaczające przedmioty, zamiast szczegółowo przedstawiać sobie same te przedmioty. Przedstawianie sobie symboliczne ma ważne znaczenie dla gospodarki życia duchowego; zawdzięczamy mu większą łatwość kojarzenia tudzież możliwość posiadania większego zapasu przedstawień. Atoli ma ono rację i oddaje wielkie korzyści tylko wtedy, gdy posiadamy już wytworzone jasne, dokładne przedstawienia samych przedmiotów. Wtedy atoli, gdy nowe przedstawienia w nas dopiero powstają, jeżeli one mają mieć jaką korzyść dla naszego bogactwa myślowego tudzież dla całego naszego życia duchowego, powinny być zupełnie dokładne, t. j. powinniśmy, gdy chodzi o pojęcia, uprzytomniać sobie dokładnie, bez pomocy symbolów, wszystkie składniki danego przedstawienia; jeżeli o przedstawienie spostrzeżeniowe, sami poczynić odpowiednie spostrzeżenia na dotyczących przedmiotach. Jeżeli to są przedstawienia konkretne, które musimy sobie sami urobić, jak np. liczne przedstawienia z dziedziny historii, przedmioty muszą nam być podawane w takiej, jak mówimy, obrazowej formie, aby w nas powstały

jasne, jak najbardziej konkretne ich przedstawienia.—Gdy omówiony tu warunek nie zostaje zachowany, nowe przedstawienia nie tylko nie przynoszą większej korzyści umysłowi, w którym powstały, ale nawet są dlań pod pewnym względem szkodliwe, gdyż przyuczają go do posługiwania się pojęciami, z których nie zdaje sobie sprawy. Że posługiwać się nimi umiejętnie i z korzyścią, samodzielnie i krytycznie nie będzie w stanie, zbyteczna dowodzić. Jasne, dokładne przedstawianie sobie czego jest przecież warunkiem wydania względem tego trafnych sądów i postanowień. — Jakie znaczenie dla dziedziny uczuciowej posiadają dokładne, a przede wszystkim konkretne przedstawienia, widzimy stąd, że np. jednym z warunków działania na uczucia estetyczne dzieł sztuki jest, aby one wywoływały takie przedstawienia. Gdy w publicznym przemówieniu mówca pragnie rozniecić uczucia słuchaczy, wzbudza w nich odpowiednie konkretne przedstawienia i obrazy; jeżeli zaś pragnie powiedzieć coś choćby najdrażliwszego, bez wywołania wzburzenia, używa przenośni i symbolów, nie zaś bezpośrednich przedstawień konkretnych.

Przy rozwijaniu dziedziny przedstawieniowej człowieka mamy również do czynienia, jak wspomniałem, z *pamięcią*, t. j. zdolnością przechowywania i odtwarzania raz powstałych przedstawień. Dobra pamięć jest ważnym środkiem pomocniczym przy zdobywaniu i utrwalaniu zdobytej wiedzy. Na wytworzenie dobrej pamięci należy zatem kłaść odpowiedni nacisk, zwłaszcza w początkowych okresach wychowania, w których większą zwraca się uwagę na zdobywanie wiedzy. Nie powinno się atoli przeceniać znaczenia tej właściwości, wzorem dawnych poglądów psychologicznych, według których różnica pomiędzy najwyżej rozwiniętym duchowo osobnikiem ludzkim a istotą, stojącą na najniższym poziomie rozwoju psychicznego, polega tylko na większej ilości przez pierwszego posiadanych i utrwalonych dzięki pamięci wrażeń i przedstawień. Rola pamięci w wychowaniu jest oznaczona dostatecznie w określeniu, że rozwinięcie pamięci jest środkiem pomocniczym w zdobywaniu i utrzymaniu wiadomości. Ponieważ dobre utrwalanie i odtwarzanie wiadomości w wychowaniu, a jeszcze bardziej dla życia człowieka, jest wprawdzie dość ważne, jednak w stosunku do

innych przymiotów duchowych ma znaczenie drugorzędne, stąd też rozwijanie pamięci nie powinno pochłaniać całej uwagi wychowawcy.

Jak zaznaczyłem, ważniejszą od dziedziny przedstawień jest przekonaniowa. Kto nie posiada zdania własnego, a powtarza tylko myśli obce, choćby w umyśle swoim nosił całą encyklopedyę, musi być uznany za jednostkę pod względem umysłowym mniej wartościową. Zdolność posiadania sądów, opartych na własnym doświadczeniu i myśleniu, świadczy o wartości umysłu człowieka.—Analizując dziedzinę przekonaniową, stwierdzamy w niej szereg własności, jak zwłaszcza spostrzegawczość, samodzielność myślenia, ścisłość, twórczość, zdolności syntetyczne, gruntowność i bystrość umysłu, zdolność myślenia oderwanego.

Spostrzegawczość — zdolność czynienia spostrzeżeń, które jak wskazują badania psychologiczne, są kompleksami złożonymi z wyobrażenia spostrzeżeniowego oraz paru sądów, jak: „to jest“, „to jest tam“, „to jest tam“. Różni ludzie posiadają rozmaicie rozwiniętą zdolność czynienia spostrzeżeń. Mówimy też o bystrem lub mniej bystrem spostrzeganiu, o większej lub mniejszej zdolności spostrzegawczej. Zdolność ta posiada doniosłe znaczenie. Umieć patrzeć i słuchać, jak mówimy, to jeden z doniosłych warunków wytworzenia sobie słusznego zdania, jest ważnym warunkiem własnego doświadczenia. Dzięki niej przedewszystkiem dochodzimy do stwierdzenia nowych faktów. A fakty wszak są tem, co obala, jak nam mówi logika, wszelkie teorie i hipotezy, gdy one wejdą w kolizyę choćby z jednym takim faktem. Fakty tworzą ścisły materiał i pewną podstawę do wszelkich dalszych czynności myślowych, a zarazem kamień probierczy do oceny wartości wszelkich wytworów myślowych. Umysł, który faktów stwierdzać nie umie, pozbawiony jest tej busoli, która w największym stopniu daje możność orientowania się wśród różnych trudności oraz powodzi różnorodnych zdań.—Że spostrzegawczością pozostaje w związku skłonność opierania się w myśleniu przedewszystkiem o dane rzeczywistości, sprowadzania każdego zagadnienia,

o ile to tylko możliwe, do faktów doświadczenia, ten, jak często się mówi, *zmysł rzeczywistości*.

Zdolność spostrzegania dostarcza nam materiału, którego opracowanie myślowe należy do innych władz, związanych z dziedziną przekonaniową. Stwierdzenie np. faktu, że ludzie umierają, może być punktem wyjścia dla całego szeregu twierdzeń i rozumowań—jak np.: czy wszyscy, czy tylko niektórzy ludzie są śmiertelni; na czym polega to zjawisko i jak się odbywa; jakie są jego przyczyny, skutki, znaczenie i t. d. Właściwość, okazująca się w stawianiu tych pytań i odpowiadaniu na nie, nosi nazwę *samodzielności* umysłu. Polega ona na pewnym wyćwiczeniu w stosowaniu wielu kategorii, jak np. kategorii przyczynowości, prowadzącej do pytania w każdym zjawisku o jego przyczynę i skutek, kategorii racyi i następstwa, dzięki której pytamy o argumenty i konsekwencje i t. d., z drugiej strony na wprawie w wyprowadzaniu wniosków oraz w pewnym kojarzeniu się przedstawień. Ta zdolność przechodzenia od myśli do myśli, zwana samodzielnością myślenia, nie jest w jednakowym stopniu wszystkim ludziom właściwa, u jednych jest mniej u innych więcej rozwinięta. Jak wiadomo, bowiem cechą umysłu ludzkiego jest, że nawet przejście od myśli np. „obecnie pada deszcz“ do zawartej niejako w niej myśli „obecnie niema pogody“ jest nowym aktem duchowym, który nie koniecznie zaraz po pierwszym musi być dokonany. Wprawa, kształcenie ma również tu znaczenie.

Gdy przechodzimy od myśli do myśli, zwłaszcza, gdy wyprowadzamy wnioski, możemy czynić to trafnie lub nie. W pierwszym wypadku mamy do czynienia ze *ściślością* w myśleniu, w drugim mówimy o umyśle nieściśłym. Zdolność ta polegać się zdaje na wprawie w stwierdzaniu tożsamości, różnicy, wykluczania się wzajemnego bądź podporządkowywania między przedmiotami przedstawień i sądów, inaczej mówiąc, na stosowaniu się w myśleniu do praw logicznych i na wprawnym operowaniu przepisami logiki.

Dwie omówione tu właściwości umysłu, samodzielność i ściśłość, wprawdzie nie wzbogacają zasobów umysłowych w nowe składniki, nie mniej atoli są bardzo doniosłe; z jednej strony bowiem dzięki nim zdobyty np. w spostrzeganiu mate-

ryał może być odpowiednio opracowany i spożytkowany, z drugiej zaś strony chronią nas one, co szczególnie odnosi się do ścisłości, od błędów w myśleniu, a co za tem idzie i w postępowaniu. Właściwości te, łącznie ze spostrzegawczością, oraz owym t. zw. zmysłem rzeczywistości, mają szczególnie doniosłe znaczenie dla badań naukowych. Spostrzeganie nowych faktów, — wyprowadzanie z nich tylko tych twierdzeń, na które pozwalają prawa logicznego myślenia, oraz sprowadzanie zagadnień, skoro tylko to możliwe, na grunt faktów doświadczenia, oto jeden z głównych warunków badań naukowych, jeżeli te mają być jaknajbardziej dalekie od mrzonek i przedwczesnych uogólnień. — Kto zna bliżej naukę niemiecką oraz niemieckich badaczy, ten przyzna, że niepospolity i bezsprzecznie największy społecznie rozwój nauki swej Niemcy zawdzięczają w znacznym stopniu wspomnianym właściwościom umysłowym, któremi szczególnie się wyróżniają. W nauce tej naogół niema przebłysków geniuszu — wielkich syntez, wybitnych odkryć. Naogół biorąc, nie Niemcy wskazują badaniom nowe drogi i dają nowe ważniejsze idee. Zato znacznie rozwiniętą zdolnością spostrzegania, wybitnym zmysłem rzeczywistości oraz ścisłością rozumowania nauka niemiecka góruje nad innymi. Ale nie tylko nauka w Niemczech stoi tak wysoko dzięki tym właściwościom. Zdaje się być niezbyt dalekiem od prawdy twierdzenie, że tym właściwościom umysłowym zawdzięczają Niemcy także swoją potęgę materialną i polityczno-militarną. Zrozumieć to zresztą nie trudno, bo tam, gdzie zdolność ścisłego myślenia, oparta o grunt rzeczywistości, przeważa i kieruje postępkami, najmniej jest miejsca na nieopatrzne czyny, nieogłędności, fałszywe kroki i t. d. — Jak w pracy naukowej i w życiu publicznem, tak samo nie mniej i w życiu prywatnem wspomniane przymioty umysłowe, zwłaszcza ścisłość umysłu, mają doniosłe znaczenie. Człowiek, myślący ściśle, łatwiej znajdzie odpowiednią drogę i zorientuje się w trudnej sytuacji, w ocenach i potępieniach będzie ostrożniejszy, a przede wszystkim nie będzie popełniał tak powszechnego błędu w rozumowaniu, jak następujący: „ponieważ a, b, c, należące do jakiegoś szeregu lub grupy, okazały się złemi, zatem i cały szereg lub grupa są złe“, błędu, będącego, jak wiadomo, źródłem

wielu nieporozumień, niechęci i nienawiści. Ścisłość myślenia jest niewątpliwie najniezbędniejszą ze wszystkich właściwości umysłowych. Brak jej pociąga za sobą błędy, które tak w życiu prywatnym, jak publicznym sprawdzają szkody. Ścisłość myślenia jest także niewątpliwie wyższym przymiotem intelektualnym—to wyższa forma myślenia. Rozwijanie doskonalszego typu ludzkiego musi w dziedzinie intelektualnej prowadzić przede wszystkim do rozwoju tej właściwości, jako wyższej formy myślenia.

Omówione cechy władzy sądzenia nie wyczerpują wszystkich przymiotów intelektualnych. Ścisłość chroni nas wprawdzie od błędów, samodzielność ułatwia stawianie nowych zagadnień i rozwijanie posiadanych myśli, spostrzegawczość wzbogaca w znacznym stopniu zasób naszych doświadczeń. Atoli do nowych danych dochodzimy nie tylko w ten sposób, że niejako biernie przyjmujemy to, co rzeczywistość okazuje naszemu spostrzeganiu. Często zachowujemy się w tem czynnie, dowolnie ustanawiamy i celowo zmieniamy warunki i sposoby poznania i w ten sposób ułatwiamy je sobie. Tak samo i w działalności praktycznej, gdy idzie o znalezienie odpowiednich dróg i sposobów, samo myślenie ścisłe i samodzielne może nam być wprawdzie w znacznym stopniu w tem pomocne, atoli więcej w ocenie i krytyce tego, co już jest gotowe. Natomiast znalezienie tych dróg i sposobów zależy od właściwości innych, od właściwości, które w jednych wypadkach bywają nazywane *sprytem*, w innych *twórczością* lub *wynalazczością*. Z drugiej strony, gdy spostrzeżenia okazują nam tylko spólistnienie i następstwo odrębnych zjawisk, zrozumienie zjawisk polega na poznaniu ich niedostępnych spostrzeganiu stosunków wewnętrznych, ich, jak mówimy, sprężyn kierujących. Zdolność poznawania tych wewnętrznych stosunków między zjawiskami nazywamy ogólnie *gruntownością* czy *głębokością myślenia*, w poszczególnych wypadkach życia praktycznego *trafnem uchwyceniem położenia lub przedmiotu*. Gdy idzie o stosunki, zachodzące między poszczególnymi zjawiskami a tworzonemi przez nie całościami, mówimy o *syntetycznych zdolnościach* człowieka. Dodać tu nadto można te przymioty umysłowe, ja-

kie oznaczamy określeniami *umysł bystry* oraz *umysł zaprawiony w myślenie oderwane*.

O doniosłości wymienionych tu cech — tak dla działalności naukowej, jak nie mniej dla życia praktycznego można chyba nie mówić wiele. One to, jeśli są znacznie rozwinięte, składają się głównie na to, czemu nadajemy nazwę geniuszu. One przede wszystkim stanowią o dzielności intelektualnej tudzież o postępie kultury ludzkości. Im to zawdzięcza nauka i ludzkość nowe drogi i przewodnie idee, nowe urządzenia, odkrycia i wynalazki. Dzięki nim przede wszystkim tak jednostki jak i narody znajdują wyjście i radę w trudnych sytuacjach. One są niewątpliwie najwyższymi a łącznie ze zdolnością ścisłego myślenia oraz spostrzegawczością najdonioślejszymi właściwościami intelektualnymi.

Mogłoby się zdawać, że tych najwyższych władz intelektualnych rozwijać nie można. Tak jednakże nie jest. Wiadomo np., że zdolność syntetyczną w spostrzeganiu rozwijać można w pewnym zakresie za pomocą znanych obrazków, w których z niewyraźnie rozrzuconych linii i znaków odszukiwać ma się przedmiot narysowany. Wiadomo również, że oglądanie dzieł sztuki plastycznej rozwija zdolność obejmowania w jednym przedstawieniu syntetycznem całości wraz z jej składowymi tudzież ich stosunkami. W dziedzinie zmysłu słuchu działają podobnie szczególnie te utwory muzyczne, w których mają miejsce równoczesne brzmienia różnych tonów, jak np. śpiew chóralny lub muzyka symfoniczna. Wysoce np. kształcąco w tym kierunku wpływa ucześnie na nowoczesne opery, które przyuczają do równoczesnego obejmowania różnorodnej treści, podawanej przez orkiestrę, z treścią, zawartą w śpiewach, z przedmiotami wyobrażeń wzrokowych przedstawianymi na scenie, oraz z wielką ilością wywoływanych i kojarzonych myśli.— Podawanie streszczeń z przeczytanych ustępów, a przede wszystkim układanie dyspozycji, przyczyniają się do rozwinięcia zdolności pojmowania istoty i wewnętrznych stosunków zjawisk.— Różne t. zw. łamigłówki i zagadki rozwijają przede wszystkim te właściwości, które noszą potocznie nazwę wynalazczości tudzież bystrości umysłu.— Do tego ostatniego celu prowadzi także sposób, znany społecznej pedagogii, atoli nie

wszędzie należy przez nią wyzyskany—mam tu na myśli rozwiązywanie zadań matematycznych, mające doniosłe znaczenie dla rozwoju omówionych tu wyższych przymiotów intelektualnych. Tych kilka przykładów wystarczy dla wykazania, że omówione tu wyższe przymioty intelektualne są dostępne rozwijaniu.

2. Kształcenie materialne.

Wykracza poza ramy rozważań niniejszych, dotyczących ogólnej części pedagogiki, szczegółowe roztrząsanie pytania, jakich wiadomości należy udzielać wychowankom, oraz, w jakim zakresie i w jaki sposób czynić to należy. Traktując zagadnienie to ogólnie, zaznaczyć można, że są dwie wytyczne dla oznaczenia kierunku i charakteru wykształcenia materialnego: 1) Wykształcenie materialne bywa często środkiem do wykształcenia formalnego. Jak wiadomo, jednym z niezbędnych warunków rozwoju, np. uczuć lub pożądań jest przedstawianie sobie lub często także sądenie tego, co jest przedmiotem tych uczuć lub pożądań. Abyśmy coś czcili, kochali lub nienawidzili, musimy to sobie przedewszystkiem przedstawiać, oraz żywić względem tego odpowiednie sądy. To zasadnicze prawo psychologiczne w odniesieniu do pożądań bywa wyrażane w słowach: „ignoti nulla cupido“. Od jakości zatem uczuć i pożądań, które pragniemy rozwijać, zależy, jakie przedstawienia i sądy, t. j. jaką wiedzę wytwarzać należy w wychowankach. 2) Wpajanie wychowankom różnorodnej wiedzy jest potrzebne nie tylko ze względu na odpowiedni rozwój różnych formalnych władz duchowych, lecz także samo przez się, bezpośrednio, dla przygotowania wychowanków do należytego spełniania ich obowiązków względem siebie i społeczeństwa.

Wymienione dwie zasady przewodnie przy określaniu kierunku i charakteru wykształcenia materialnego zwykle kojarzą się ze sobą. Odpowiednie poznanie przyrody nie tylko jest doniosłe dla rozwoju uczuć, nazwanych filozoficzno-religijnymi, albo dla rozwoju spostrzegawczości i umiejętności posługiwania się faktami rzeczywistości, lecz jest ważne również dla tem lepszego wyzyskania darów i sił przyrody, na czem zysku-

je dobro tak osobiste wychowanków, jako też ogólne. Poznanie tego, co się tyczy ludzkości, jej dziejów, form państwowych, stosunków ekonomicznych i t. d., nie tylko jest korzystne dla formalnego rozwoju władz duchowych, ale także jest potrzebne dla odpowiedniego zrozumienia oraz spełniania obowiązków względem społeczeństwa. Ze względu na rozwój uczuć narodowych a zarazem jako czynnik, ułatwiający spełnianie obowiązków narodowych, jest niezbędną odpowiednią znajomością wszystkiego, co dotyczy własnego narodu i kraju rodzinnego, jego historyi i stanu obecnego. Nauki matematyczne nie tylko rozwijają wiele formalnych władz myślowych, ale ponadto dają szereg wiadomości niezbędnych do poznania innych nauk, jak również dla działalności praktycznej i t. d.

Fakt, że na określenie kierunku i charakteru wykształcenia materialnego wpływają wspomniane dwie zasady przewodnie, doprowadza do ważnej uwagi pedagogicznej odnośnie do zagadnienia, za pomocą nauczania jakich przedmiotów należy rozwijać formalne właściwości duchowe,—zagadnienia, obejmującego żywotną sprawę stanowiska w programach szkolnych nauczania języków. Jeżeli mianowicie te same korzyści, jakie przynosi w wychowaniu formalnem przechodzenie przedmiotów, które nie zwiększają zasobów wiedzy lub powiększają je nieznacznie, można osiągnąć przy nauce przedmiotów, które, rozwijając formalnie, równocześnie także powiększają znacznie zasób potrzebnej wiedzy, to oczywiście już jest rzeczą praktyczności, rozsądku oraz względu na oszczędzanie sił i czasu wychowanków, aby zastąpić przedmioty pierwsze drugimi. Rozstrzygnięcie zaś sprawy tych korzyści jest w wielkiej mierze kwestyą szczegółowego obrachunku oraz przedewszystkiem wyrobienia sobie jasnego i dokładnego sądu o całkowitym wpływie i wszystkich skutkach nauczania każdego przedmiotu.

ZAKOŃCZENIE.

IDEAŁ WYCHOWAWCZY.

Za ostatni akt wychowania i jego uwieńczenie należy uważać przelanie na wychowanków zadań, jakie względem nich ma wychowawca, t. j., powiedzmy, nauczanie ich samej sztuki wychowania. Dzięki temu nie tylko będą mogli w dalszym ciągu rozwijać się sami, lecz nadto, stając się czynnymi członkami społeczeństwa i twórcami nowych pokoleń, będą także umieli należycie spełniać albo przynajmniej rozumieć zadania wychowawcze względem tych pokoleń.

Dla osiągnięcia tego celu należy przedewszystkiem dokładnie uświadomić wychowankom omówione tu zadania wychowania.— Powinni oni zatem poznać, że, jak to zaznaczyłem w części I-ej tej pracy, zadanie wychowania polega na harmonijnem, wszechstronnem rozwijaniu typu ludzkiego, oraz przedewszystkiem na przygotowaniu do należytego spełniania obowiązków względem siebie i otoczenia, a w pierwszym rzędzie narodu. Mają oni nadto poznać, że te zadania zostaną spełnione, gdy ideał wychowawczy obejmie omówione w części II-ej niniejszych wywodów strony i właściwości człowieka. Ten wychowawczy ideał człowieka należy wpoić w umysły wychowanków. Powtórzmy pokrótce jego charakterystykę.

Osobnik ludzki, mający stanowić ideał wychowawczy, jest przedewszystkiem jednostką prawidłowo rozwiniętą i zdrową cieleśnie; zna w ogólnych zarysach niebezpieczeństwa, jakie zagrażają życiu i zdrowiu ludzkiemu, oraz umie troszczyć się o zachowanie zdrowia. Dobrobytem materialnym nie gardzi, nie przytłumia całkowicie swych potrzeb materialnych, lecz dąży do zapewnienia bytu sobie i ewentualnie swej rodzinie, do czego też jest odpowiednio przygotowany. Miłuje porzą-

dek i organizację, posiada zamiłowanie czystości, jest oszczędny i przede wszystkim pracowity. Nietylko pracę miłuje, ale także ją szanuje bez względu na jej przedmiot i dziedzinę.—Ale osobnik ten wie, że potrzeby materialne, oparte na głównych popędach cielesnych, nie wypełniają bynajmniej całego życia człowieka, że obok nich istnieją potrzeby wyższe, duchowe. Te wyższe potrzeby duchowe są w nim odpowiednio rozwinięte wraz z właściwościami duchowymi, jakie idą z nimi w parze.—Osobnik ten jest jednostką o rozwiniętem poczuciu własnej osobowości oraz o wysokiem poczuciu własnej godności i honoru. Szanuje on poczucie osobowości i godności innych ludzi i widzi w nich równych sobie bliźnich, na których szczęściu mu zależy i do których szczęścia rad się przyczynia; niesie im chętnie pomoc; jest gościnnie, towarzyski, wyrozumiały. Posiada rozwinięte uczucia etyczne. Umie odczuwać piękno i posiada potrzeby artystyczne. Miłuje prawdę, pożąda wiedzy i rozszerzenia swych widnokręgów myślowych.—Przejęty jest uczuciami, jakie towarzyszą gruntownemu zrozumieniu zagadnień, dotyczących istoty, początku oraz końca wszechrzeczy, t. j., uczuciami filozoficzno-religijnymi. Jest świadom tego, że należy do całości, stanowiącej naród i że wobec tej całości ma obowiązki. Na tem należeniu do narodu zależy mu tak, jak na czemś najmilszem, na czemś, co jest jego własnem. Jest przywiązany do tego wszystkiego, co się składa na tę całość, do jej przeszłości, bohaterów, pamiątek, tradycji, języka, ziemi, a przede wszystkim do tych wszystkich bliźnich, bez względu na ich różnice, którzy wraz z nim należą do tej całości. Chętnie podporządkowuje tej całości swoje sprawy osobiste i żądnych poświęceń dla niej nie uważa za zbyt wielkie. Przytem rozumie ze względu tak na tę całość, jak nie mniej także na swobodny rozwój i bezpieczeństwo osobiste, doniosłość i potrzebę organizacyi państwowej oraz posiada przede wszystkim jeden z jej warunków — poszanowanie prawa.—W postępkach swoich osobnik ten jest rozważny. Jasna myśl i chłodna ocena poprzedzają jego czyny. Umie panować nad swoimi stanami duchowymi i nie dopuszcza do ich bezpośredniego wyrażania się w objawach cielesnych. Rozwinięta w nim

i dobrze skierowana ambicja pobudza go do postępów dodatnich czy to dla własnego rozwoju czy dla dobra publicznego lub idei.— Jego władze intelektualne są wszechstronnie rozwinięte. Umie on dobrze spostrzegać, samodzielnie i ściśle myśleć, jest krytyczny i gruntowny w sądzeniu i ocenach. Jest, nadto, pomysłowy i twórczy, umie prędko oryentować się i znaleźć wyjście w trudnej sytuacji. — Wiedzę posiada taką, jaka jest niezbędną z jednej strony do rozwinięcia w nim odpowiednich uczuć i popędów, z drugiej do samoistnego kierowania własnym rozwojem oraz spełniania obowiązków względem siebie i otoczenia a przede wszystkim narodu.

Omawiany typ wychowawczy będzie zatem osobnikiem o światłym umyśle, prawem sercu, wyrobionej woli i wielkiem poczuciu godności własnej oraz poszanowaniu cudzej, posiadającym miłość bliźniego a przede wszystkim przywiązanie do ojczyzny, — osobnikiem, który, sądzę, najbardziej wcieli w siebie wytworzony i przekazany nam przez odległą przeszłość naszą ideał człowieka, jakiemu równego nie wytworzył, zdaje się, żaden inny naród, a w którym wybitną rolę odgrywa „dawnych Polaków duma i szlachetność“.

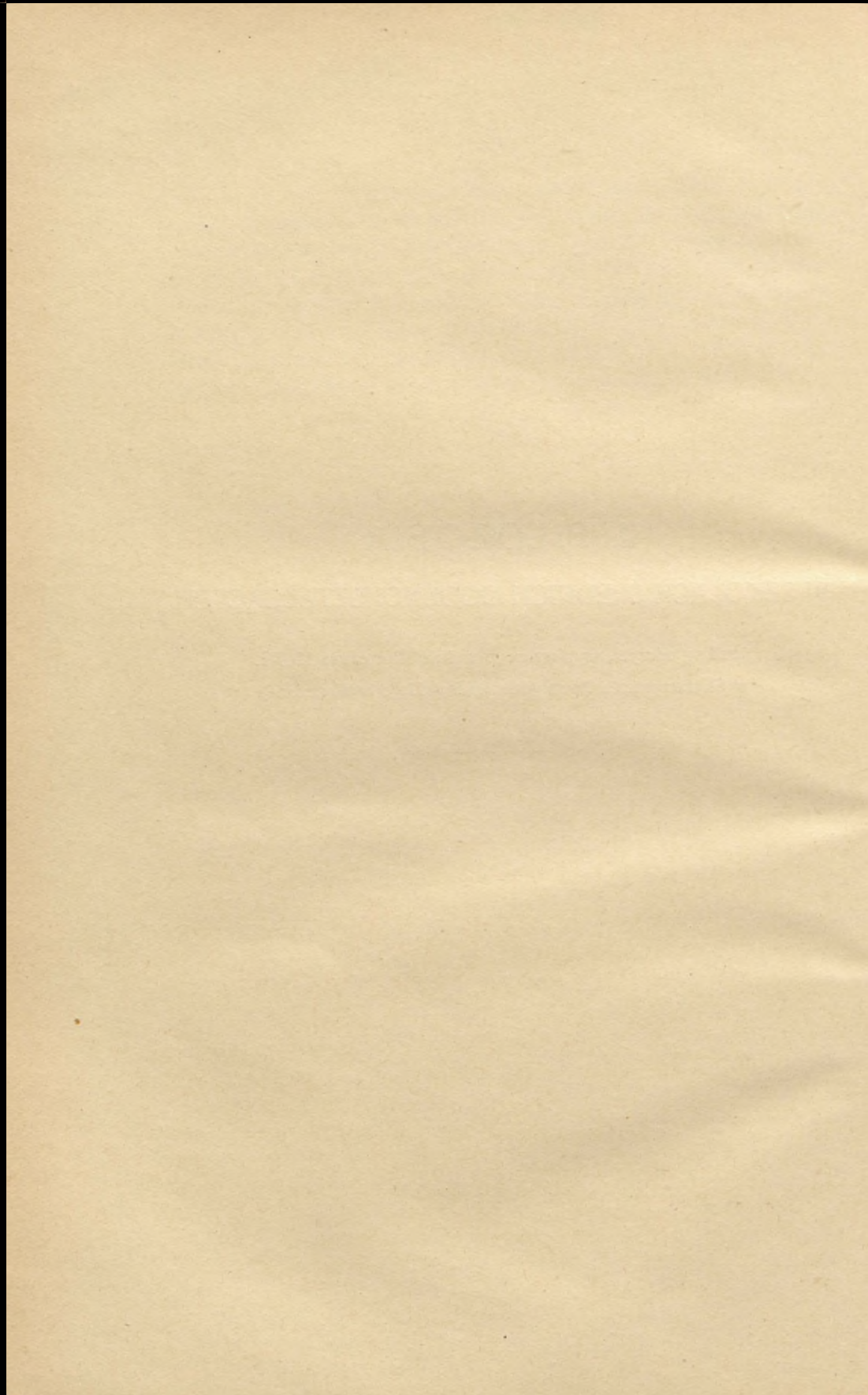
Stworzenie własnego typu wychowania, któryby odpowiadał naszym właściwościom duchowym oraz warunkom naszego bytu narodowego i któryby wpływał z naszego samodzielnego poglądu na zadania i zasady wychowania, oto zadanie naszej pedagogiki. — Gdy posiadziemy dokładną opinię o zadaniach wychowania oraz dokładny obraz tego, co należy rozwijać, wtedy kwestya szczegółowych sposobów, za pomocą których oddzielne właściwości mogą być rozwijane, nie przedstawi zbyt wielu trudności. Do takich zagadnień, bardziej już natury praktycznej, należy także rozgraniczenie wychowania domowego i szkolnego oraz różnych stopni wykształcenia, które, jako bardziej przypadkowe i zależne od poszczególnych zmiennych stosunków życia i warunków środowiska, nie zostało umyślnie uwzględnione w tych wywodach. Obejmująca te zagadnienia część szczegółowa pedagogiki, pozostaje

jąca do przedstawionych tu wywodów w pewnej mierze w stosunku konsekwencji do założeń lub środka do celu, wymaga tak wielkiego zasobu doświadczenia, spostrzeżeń i pomysłów, że może być owocem tylko zbiorowej działalności licznych pracowników na polu pedagogii, oczywiście, przy wszechstronnem a krytycznem uwzględnieniu wyników, do jakich doprowadziło doświadczenie wychowawców innych krajów i czasów, oraz przy uwzględnieniu naszych tradycyj pedagogicznych.

II. FILOZOFIA

W SZKOŁACH ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

(według odczytu, wygłoszonego w dniu 12 czerwca 1907 r.
w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie).



FILOZOFIA

W SZKOŁACH ŚREDNICH OGÓLNO-KSZTAŁCĄCYCH.

Nauczanie filozofii w szkole średniej nie tylko u nas, ale i wszędzie na Zachodzie, jest niezadawalające. Studya filozoficzne nie są należycie wyzyskane w społecznych systemach wychowawczych. Na ten stan rzeczy złożyły się, przede wszystkim, następujące trzy czynniki: 1) lekceważenie badań filozoficznych, jakie do niedawna było rozpowszechnione w sferach inteligencji, 2) ogólne niedoceniwanie korzyści, jakie studya filozoficzne przynoszą dla rozwoju umysłowego jednostki, wreszcie 3) trudności odpowiedniego nauczania filozofii oraz braki w metodach tego nauczania.

I. Stanowisko filozofii wśród nauk.

Mniej więcej do połowy ubiegłego stulecia filozofia zajmowała przewodnie stanowisko wśród nauk. Od tego czasu zaczęła tracić w opinii szerszych kół na znaczeniu. Zbyt rażąca jednostronność niektórych kierunków i szkół filozoficznych, szczególnie filozofii idealistycznej niemieckiej, oraz liczne braki w metodach badania filozofów ówczesnych, występujące tem wyraźniej na tle ostrożności i wielkiej ścisłości badania w rozpoczynających podówczas swój przyspieszony niebywały rozwój naukach przyrodniczych, były główną przyczyną zniechęcenia do filozofii. Powiększały je zaś jeszcze z jednej strony zbyt wygórowane nadzieje, że nauki przyrodnicze będą w stanie zastąpić filozofię, z drugiej zaś przekonanie, rozpowszechniające się pod wpływem t. zw. filozofii materialistycznej oraz pozytywnej, że umysł ludzki nie powinien się zajmować i jest w stanie nie zajmować się wielu zagadnieniami, stanowiącemi główny przedmiot filozofii. — Coraz bardziej wzmagająca się opozycja przeciwko filozofii doprowadziła do tego, że nie tylko występowano przeciwko przemożnemu stanowisku filozofii wśród nauk, ale nadto usiłowano nawet usunąć filozofię z liczby

nauk. — Nic dziwnego, że przy takim poglądzie na stanowisko filozofii nie kwapiono się z większym uwzględnianiem studyów filozoficznych w celach wychowawczych.

Stosunek szerokich kół wykształconego społeczeństwa do filozofii w czasach ostatnich ulega poprawie. Przekonywają się one, że ich zbyt wygórowane nadzieje, pokładane w naukach przyrodniczych, nie ziszczają się, że te nauki, pomimo swego nadzwyczajnego rozwoju, nie są w stanie zastąpić filozofii, że przedmiot nauk przyrodniczych jest istotnie odmienny od tego, czem się zajmuje filozofia, wreszcie, że umysł ludzki, pomimo wszelkiego wmawiania i perswazyi, nie może wyrzec się zajmowania się t. zw. zagadnieniami filozoficznymi. — Z drugiej strony także filozofia daje coraz mniej powodów do niechęci. Metody poznawania, rozwinięte i stosowane w badaniach przyrodniczych, nie pozostają bez wpływu i na filozofię. Większa ostrożność w rozumowaniu, pewna dążność do sprowadzania zagadnień oderwanych na grunt bardziej konkretny, mocniejsze, niż dawniej, kładzenie nacisku w pracach na dowodzenie i przekonywanie oraz mocniejsze opieranie się na faktach doświadczenia są następstwem dobroczynnego wpływu nauk przyrodniczych na badania filozoficzne. Krytycyzm Kantowski pogłębił myśl filozoficzną i przez to również pozostawił dodatnie ślady na społecznym sposobie myślenia i badania filozoficznego, chociaż najbliżsi następcy Kanta, opierający się, co prawda, na niektórych jego poglądach, pozbawieni byli tego krytycyzmu poznawczego. Wreszcie oparcie się społecznych badań filozoficznych na psychologii i to, że ta ostatnia stała się całkowicie na gruncie doświadczenia, to względ trzeci, odróżniający filozofię obecną od dawnej, podnoszący wartość obecnie prowadzonych badań filozoficznych a zarazem opinię o nich. — Gdy do połowy stulecia ubiegłego o naukach przyrodniczych słyhać było nie wiele, filozofia zaś była niemal panującą nauką; gdy przeciwnie większa część drugiej połowy wieku zeszłego była świadkiem niemal całkowitego usunięcia filozofii w cień i zajęcia jej przodującego miejsca przez nauki przyrodnicze: obecnie nastaje czas zatarcia krańcowości obu tych stanowisk i postawienia nauk przyrodniczych i filozofii obok siebie, jako dwu równie doniosłych, a wzajemnie się dopełniających dzie-

dzin poznania ludzkiego. Zwolennik metody dyalektycznej mógłby w tem stwierdzić przykład dokonanego cyklu rozwojowego: od tezy, dotyczącej przoduującego znaczenia filozofii, do antytezy — usunięcia filozofii na plan podrzędny i zajęcia jej poprzedniego miejsca przez nauki przyrodnicze, wreszcie do syntezy, której jesteśmy obecnie świadkami, a mianowicie do postawienia filozofii i nauk przyrodniczych obok siebie na równym, wysokim poziomie.

Skoro znika dawne uprzedzenie do filozofii i jej lekceważenie, czas także, aby zwrócić większą uwagę na znaczenie wychowawcze studyów filozoficznych, które, nic dziwnego, było niedopatrzone wtedy, gdy się lekceważąco zapatrywano na badania filozoficzne.

II. Znaczenie wychowawcze studyów filozoficznych.

Poznanie wpływu, jaki jakiegokolwiek studia wywierają na umysł, posiada pierwszorzędną doniosłość dla pedagogiki. Ono stanowić winno jeden z głównych warunków wszelkich reform w nauczaniu, jeżeli te reformy mają posiadać jakąkolwiek podstawę naukową i nie być lekkomyślnymi, dyletanckimi poczynaniami. Tylko na podstawie takich badań skrupulatnych i dokładnego zdania sobie sprawy ze wszystkich wpływów, jakie wywiera nauczanie jakiego przedmiotu na umysł uczniów, może nastąpić należyte rozstrzygnięcie licznych dość sporów pedagogicznych, dotyczących zastosowania w wychowaniu nowych, a usunięcia lub utrzymania dawnych przedmiotów nauczania, w których to sporach tak poczesne miejsce zajmuje znana sprawa nauczania języków. Gdy będziemy znali wszystkie następstwa, jakie w umysłach uczniów wywołuje nauczanie poszczególnych przedmiotów, wtedy będzie już tylko rzeczą prostego obrachunku stwierdzić, jakie przedmioty nauki dają większe korzyści i które z nich wzajem zastąpić się mogą. Jeżeli dotąd wspomniane spory nie zostały ostatecznie rozstrzygnięte, to przyczyną tego główną jest właśnie niedostateczna znajomość całkowitego znaczenia wychowawczego, jakie posiada nauczanie tych czy innych przedmiotów. Swoją drogą ta nieznajomość ma ważną przyczynę, tkwiącą w trudnościach i brakach metod badania.

Dają się słyszeć niekiedy nawet zdania, że wogóle nie można tego poznać „naukowo”. Jednakże ani taki pogląd ani też owe trudności badania nie usprawiedliwiają dostatecznie niechęci do usiłowań poznania znaczenia wychowawczego przedmiotów nauczania. Nie chodzi tu bowiem o żadne zagadnienie czysto teoretyczne, nie posiadające wpływu na życie. Od takiego lub innego stanowiska w danej sprawie zależy przecież rozwój duchowy młodych pokoleń. Interes żywotny społeczeństw, dbających o jaknajlepszy rozwój swych pokoleń, domaga się, aby system wychowawczy opierał się na możliwie najdokładniejszym poznaniu, mniejsza o to, „naukowym” czy choćby „nienaukowym”, dość, że poznaniu i stwierdzeniu korzyści każdego aktu wychowawczego.

Bliższy rozbiór dróg, któremi można się posługiwać przy badaniu wpływów, wywieranych na umysły uczniów przez jakiegokolwiek studia, prowadzi przedewszystkiem do następujących uwag metodologicznych.

Przedewszystkiem, można obserwować i opisywać właściwości osobników, którzy przez długi szereg lat zajmowali się wyłącznie daną specjalnością. Wśród tych właściwości znajdujemy takie, które są następstwem wpływu danego zawodu czy specjalności na człowieka, wiadomo bowiem, że rodzaj zajęcia, zawód człowieka, pozostawiają w ciągu szeregu lat ślady w całej jego duchowości. Rozróżnienie, które z tych właściwości są następstwem działalności zawodowej, które zaś są czysto przypadkowe, zależne od indywidualności osobników lub innych wpływów, dokonane być może za pomocą znanych metod: tożsamości, różnicy i t. d. Gdy poznamy większą liczbę osobników, zajmujących się daną specjalnością, to ich cechy wspólne, wyróżniające je od osobników w innych zawodach, można przypuszczalnie odnieść do wpływu danego zawodu.

Metoda druga, prowadząca łatwiej do celu, opiera się na biologicznem prawie nawyku, według którego każda czynność lub stan mają za następstwo, że łatwiej odbywają się ponownie, oraz, że po nich pozostaje pewna skłonność do ich ponownego odbycia się; ponowienie się danych czynności i stanów rozwija i potęguje odpowiednie uzdolnienia. Dzięki temu prawu, gdy dokładnie określimy czynności du-

chowe, jakie odbywają się w uczniach przy zapoznawaniu się z danym przedmiotem nauki, będziemy tem samem wiedzieli, jakie właściwości duchowe i uzdolnienia rozwija ów przedmiot nauki.

Gdy w metodzie piewszej chodzi o stwierdzanie istniejących i rozwiniętych właściwości i uzdolnień, metoda druga pozwala naprzód, a priori, orzec, jakie właściwości i uzdolnienia zostaną rozwinięte. — Rozumie się, że obie te metody mogą się całkowicie z sobą łączyć i wzajemnie dopełniać. Nie dają nam one, coprawda, odrazu całkowicie przekonywających i niewątpliwych danych, jednakże musiny się zadowolnić niemi, skoro z lepszych korzystać nie możemy.

Należy nadto wskazać na pewien sposób wzmacniania siły przekonywającej wyników badania, sposób, dotąd niedostatecznie opracowany teoretycznie, chociaż stosowany od dawna w praktyce, szczególnie w naukach przyrodniczych. Mam na myśli niezależne od siebie zajmowanie się wielu badaczy tym samym przedmiotem i zgodność w wynikach ich badań. Każdy musi przyznać, że w pewnym stopniu wzrasta prawdopodobieństwo należytego poznania, gdy wiele osób, badających ten sam przedmiot niezależnie od siebie, dochodzi w badaniach do tych samych wyników.

Wpływ studyów filozoficznych można rozważać ze stanowiska wychowania formalnego oraz wykształcenia materyalnego. Można, dalej, mówić o znaczeniu wychowawczem studyów filozoficznych wogóle oraz o skutkach i korzyściach, jakie przynosić mogą oddzielne nauki filozoficzne. Wreszcie odróżniać można wpływ samego nauczania przedmiotów filozoficznych.

Nauki filozoficzne są naukami abstrakcyjnymi, stanowią, rzec można, zbiór przedstawięń oderwanych. Zaznajamiający się z temi naukami *przyswajają sobie większą ilość takich pojęć*. To zaś przedewszystkiem podnosi znacznie dziedzinę myślową, a przez to wzmacnia jej stosunek do pozostałych dziedzin życia duchowego oraz ułatwia przewagę strony myślowej nad popędowo-uczuciową. Że pewna przewaga dziedziny myślowej człowieka nad popędowo-uczuciową, — jeżeli oczy-

wiecie nie ma miejsca zbyt daleko idące przytłumianie tej ostatniej, posiada doniosłe znaczenie dla życia człowieka, zbytecznie szczegółowo dowodzić. Osobniki, których dziedzina uczuciowo-popędowa gra zbyt wielką rolę, jak wiadomo, trudniej panują nad sobą, są bardziej zależne od otoczenia, trudniej przerabiają jego wpływy, przez co też mniej mogą panować nad tem otoczeniem.

Studia filozoficzne nie tylko przyswajają umysłowi pewną ilość abstrakcyj, lecz nadto, jeżeli są należycie prowadzone, *zaprawiają w myśleniu oderwanem*, uczą posługiwać się przedstawieniami oderwanymi i dawać sobie radę z nimi. Ta wprawa w myśleniu abstrakcyjnym umożliwia łatwe opanowywanie myślowe wszelkich, choćby najbardziej zawiłych poglądów, zasad i doktryn, polegających głównie na przedstawieniach oderwanych. Dzięki temu staje się niemożliwem opanowywanie umysłu przez te poglądy, zasady i doktryny, zjawisko dobrze znane pod nazwą doktrynerstwa. Kto całkowicie uświadamia sobie, jak bardzo jest ujemnem doktrynerstwo, gdy umysł jest niewolnikiem poglądów, które w nim powstały bez jego czynnego udziału, i których nie potrafi oceniać samodzielnie,—ten zrozumie wielką doniosłość takiej, powiedzmy, gimnastyki myślowej, czyniącej niemożliwym wszelki doktrynerizm. Wprawa w myśleniu oderwanem i ta „gimnastyka“ myślowa, jakie są następstwem prawidłowo prowadzonych studyów filozoficznych, polegają przedewszystkiem na dokładnem zdawaniu sobie sprawy z różnorodnych zawiłych pojęć, jak pojęcia bytu, istoty, przyczyny, nieskończoności i t. d., na umiejętnem wykrywaniu różnorodnych stosunków, zachodzących między pojęciami, oraz należytem posługiwaniu się temi pojęciami.

Jak wiadomo, filozofia dąży do poznania istoty rzeczy, usiłuje przenikać do wnętrza wszystkiego, co podlega spostrzeżeniu, nie zadawalnia się poznaniem samej tylko strony zjawiskowej, stawia wszędzie pytania: „dlaczego, poco, jak jest w istocie?“ To też studia filozoficzne, gdy są prowadzone należycie, wytwarzają zdolność, jak mówimy, głębszego myślenia, przyuczają umysł do wnikania w istotę wszystkiego, oraz zaprawiają go do stawiania wspomnianych pytań: „dlaczego?, poco?“, tych pytań, do których stawiania występuje tak wido-

cznie skłonność już w latach dziecięcych, słabnie atoli, niestety, zazwyczaj w dalszych okresach rozwojowych. Rozwijanie owego *głębszego*, jak mówimy także nieraz, *filozoficznego umysłu* — stanowi dalszą korzyść, jaką odpowiednio prowadzone nauczanie przedmiotów filozoficznych przynosi formalnemu rozwojowi dziedziny myślowej.

Wnikanie w istotę wszystkiego odbywa się przedewszystkiem za pomocą *rozbioru*, *analizy*. Zdolność ta doznaje w pewnej mierze rozwinięcia przy studiach filozoficznych. Szczególniej w znacznym stopniu rozbiorem posługują się niektóre działy psychologii, a mianowicie głównie t. zw. psychologia analityczna, która pod tym względem na większą zasługuje uwagę.

Z drugiej strony, ponieważ pojęcia filozoficzne to zwykle pojęcia najogólniejsze, stąd wprawa w posiłkowaniu się niemi wzmacnia w pewnym stopniu zdolność ujmowania licznych przedmiotów w przedstawieniach ogólnych, tę jedną *z głównych postaci syntezy*. Mówi się nawet często, że umysł, wykształcony filozoficznie, bierze wszystko z ogólniejszego stanowiska, ocenia wszystko z ogólniejszego punktu widzenia.

Że studia filozoficzne w znacznym stopniu przyczyniają się do nadania myśleniu *cech t. zw. myślenia naukowego*, jest to rzecz dostatecznie znana. Czynią one to nie tylko przez to, że, jak wszystkie inne nauki, są owocem takiego myślenia, lecz także dzięki temu, — dotyczy to oczywiście logiki, — że zapoznają z prawidłami należytego myślenia oraz sposobami unikania błędów.

Psychologia, pobudzając do poznania własnych stanów duchowych, logika zaś zmuszając do zdawania sobie sprawy z czynności myślowych, rozwijają w umyśle pewną zdolność *do refleksyi*, do zastanawiania się nad sobą, przez co z jednej strony jest ułatwione opanowywanie własnych stanów duchowych, z drugiej rozwija się zdolność samokrytyki.

Prawidłowo prowadzone studia filozoficzne wywierają wpływ głębszy także na dziedzinę uczuciową człowieka. Pomijając, że przyczyniają się do rozwinięcia t. zw. *uczuć intelektualnych*, t. j. zamiłowania wiedzy, mają one jeszcze inne znaczenie dla dziedziny uczuciowej człowieka. Umysł rozwi-

nięty prawidłowo, przyuczony do stawiania sobie pytań: dlaczego?, paco?, gdy sam z siebie odniesie te pytania do zagadnień, związanych z pojęciem bytu, zagadnienia te całkowicie zrozumie i zapragnie mieć odpowiedź na nie, choćby nie znalazł zupełnie zadawalniającej odpowiedzi, oddziaływa na to uczuciami, które, sędzę, stanowią główny składnik *uczuc religijnych*. Uczucia te, powstające w wymieniony sposób, są niewątpliwie znacznie silniejsze, a przynajmniej głębiej przenikają do istoty danego osobnika i bardziej go uidealniają, aniżeli to ma miejsce wtedy, gdy te uczucia są rozwijane zwykłą drogą odbywania praktyk, sugestyi i t. p.

Co się tyczy znaczenia, jakie studia filozoficzne posiadają dla *wykształcenia materialnego*, to należy tu zwrócić uwagę w trzech kierunkach. Po pierwsze, filozofia, jak wiadomo, uogólnia i oświeśla wyniki wielu nauk szczegółowych i zestawia je z sobą, dzięki czemu umysł lepiej poznaje wzajemne stosunki i związki, zachodzące pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy, oraz lepiej pojmuje znaczenie wyników badań szczegółowych. Z drugiej strony filozofia, jak wiadomo, wyjaśnia pojęcia zasadnicze, które są ciągle stosowane w życiu codziennym oraz stanowią podstawę innych nauk, jak pojęcia: przyczyny i skutku, bytu, istoty, prawdy, dobra, piękna i t. p. Wreszcie zwłaszcza co się tyczy psychologii, stanowi ona, jak wiadomo, doniosłe przygotowanie dla szeregu nauk humanistycznych.

Nie sędzę, aby przytoczone zestawienie wyczerpywało całkowicie wielostronny wpływ, jaki studia filozoficzne, odpowiednio prowadzone, wywierają na umysł człowieka. W każdym razie tych korzyści w takim zestawieniu i takim stopniu nie daje żaden inny rodzaj studyów, a przedwzysztkiem ani nauki przyrodnicze ani matematyka.—Nauki matematyczne, wprawdzie rozwijają zdolność oderwanego myślenia, ale przede-wzysztkiem czynią to w zakresie jednego tylko rodzaju pojęć, t. j. w zakresie stosunków przestrzennych i wielkości, co powoduje pewną jednostronność. Nadto studia matematyczne zaprawiają przeważnie do myślenia dedukcyjnego, do posługiwania się niewielką ilością danych — założeń i pojęć i wyprowa-

dzania z nich wniosków. Takie uproszczenie w myśleniu bywa, wiadomo, nader ryzykowne i często szkodliwe w większości innych dziedzin, poza dziedziną pojęć matematycznych. Przytem w dedukcyjności, wytwarzanej przez studia matematyczne, chodzi o dedukcyjność nie tyle wnioskowania, ile dowodzenia, które w dochodzeniu prawdy odgrywa znacznie mniejszą rolę, aniżeli wnioskowanie. Oczywiście, studia matematyczne nie rozwijają wcale przytoczonych innych doniosłych własności, jak zdolności stawiania pytań: „dlaczego, poco“, zdolności do refleksyi i t. p.; również treść nauk matematycznych, więc i ich znaczenie dla wykształcenia materyjalnego są oczywiście inne, aniżeli w naukach filozoficznych. — Nie mogą także zastąpić filozofii pod względem wpływu wychowawczego nauki przyrodnicze. Nauki te bowiem: 1) odpowiadają głównie na pytanie: jak jest?, gdy filozofia głównie zajmuje się pytaniami: „dlaczego?, poco?“; 2) nauki przyrodnicze mają do czynienia przeważnie z konkretami zmysłowymi, gdy filozofia posiłkuje się głównie przedstawieniami 'oderwanemi; a wreszcie 3) tak założenia jako też wyniki nauk przyrodniczych są przedmiotem filozofii, nie mogą więc te dwie dziedziny nauk wzajemnie się zastępować. — Twierdzenie, że nauki filozoficzne ze względu na ich znaczenie wychowawcze nie mogą być zastąpione przez nauki przyrodnicze ani matematykę, nie oznacza bynajmniej, jakoby obie ostatnie dziedziny naukowe nie były doniosłe dla wychowania. Chodzi o to, aby one tak pomiędzy sobą jak i z filozofią godziły się i wzajem dopełniały, nie zaś wykluczały, — każda bowiem rozwija odrębne strony umysłu.

Przytoczonym uwagom o wielkiej dydaktycznej doniosłości studyów filozoficznych niejeden może czynić zarzuty i np. powiedzieć: Gdy się rozejrzymy wokoło siebie, znajdujemy wielu studyujących filozofię, na których nie znać wspomnianych skutków dobroczynnych tej nauki, spotykamy nadludzi Nitsche'ańskich lub Schopenhauer - Hartmanowskich pesymistów, których zdolności naśladowcze chyba za szczególnie dodatni objaw uważane być nie mogą. Czyż należy przez zachęcanie do studyów filozoficznych takich osobników przysparzać naszemu społeczeństwu?! — Na taki zarzut odpowie-

dzieć można w sposób następujący. Ów niewątpliwie ujemny objaw niekrytycznego przejmowania się obcymi poglądami powstaje z jednej strony na tle niskiej kultury myślowej danego osobnika, której podnoszenie jest zadaniem nie tylko studyów filozoficznych, ale także przyrodniczych, matematycznych oraz wogóle wszystkich środków, za pomocą których wychowawca rozwija dziedzinę myślową, z drugiej zaś strony do tego przyczynia się także nieprawidłowe prowadzenie odnośnych studyów. Na ten ostatni wzgląd należy położyć szczególny nacisk. Omówiony wpływ dobroczynny studyowania filozofii ma miejsce przede wszystkim, gdy ono jest prowadzone należycie. Przy racjonalnem zapoznawaniu się z filozofią nie może być mowy o bezkrytycznem przejmowaniu się pierwszym napotkanym poglądem, gdyż takie prowadzenie nauki filozofii zapoznać musi z większą ilością poglądów, istniejących w każdym zagadnieniu oraz trudnościami i usterkami każdego z nich, nadto zaś, polegać powinno na ciągłym samodzielnem traktowaniu przez poznającego poznawanych poglądów. — Że nieumiejętnie prowadzone studia nad filozofią nie przynoszą wspomnianych korzyści, oraz, że mieć mogą następstwa ujemne, niema w tem nic dziwnego. Odnosi się to przecież także niemal do wszystkich innych zabiegów wychowawczych. Jeżeli np. ktoś uczy przyrody tylko z książki i wymaga tylko zapamiętania lekcyi, to i wtedy niewielka jest korzyść, a nawet ma miejsce szkoda, z powodu przyuczania do biernego przyjmowania wiadomości oraz posiłkowania się przedstawieniami, powstałemi bez własnej kontroli. Jest to już zresztą cechą wszelkich spraw ludzkich, że najlepsze pomysły i zamiary mogą być przez nieumiejętne i niewłaściwe urzeczywistnianie wykoszlawione i nawet z pożytecznych stawać się szkodliwymi. Wszędzie też chodzić powinno nie tylko o dobrą ideę, ale też i o należyte jej zrealizowanie. Studya filozoficzne są wysoce doniosłe dla rozwoju umysłowego, ale gdy są prowadzone odpowiednio. To też, gdy mowa o potrzebie większego wyzyskania filozofii dla celów wychowawczych, należy się zastanowić, jakie sposoby nauczania filozofii zapewniają największe korzyści.

III. Sposoby nauczania filozofii w szkole średniej.

Ważną, jak wiadomo, zasadą wszelkiego nauczania jest, aby nie ograniczało się do podawania gotowych danych uczniom, mającym jedynie biernie je przyjmować i utrzymywać, lecz, aby, jeżeli tylko można, w największym stopniu wywoływało w uczniach czynne przetrzymywanie i najbardziej samodzielne odnoszenie się do podawanej im treści. Tylko przy takim prowadzeniu nauczanie filozofii może przynieść wszystkie te korzyści, o jakich wspomniałem uprzednio. — Gdy uczniowie jedynie przyswajają sobie szereg abstrakcyi, a nie są zaprawiani do należytego posługiwania się niemi, wprawy w myśleniu oderwanem nie zdobędą. — Tylko wtedy uczniowie nabyć mogą pogłębienie myślowe, logiczność i ścisłość w myśleniu, pewną zdolność do analizy i syntezy, gdy w czasie nauczania wykonywują samoistnie wszystkie czynności myślowe.

Gdy mowa o sposobach jaknajkorzystniejszego wyzyskania studyów filozoficznych dla celów wychowawczych w zakresie szkoły średniej, należy zwrócić uwagę przede wszystkim w następujących czterech kierunkach: na prowadzenie lekcyi, nauczyciela, książkę oraz jakość, porządek i ilość udzielanej wiedzy.

a) Prowadzenie lekcyi.

Jak wiadomo, nawet przy studyum filozofii uniwersyteckiem nie wystarcza sam wykład. Uniwersyteccy kierownicy tego studyum starają się wchodzić w osobiste zetknięcie się i wymianę myśli z uczniami — bądź na zebraniach prywatnych, bądź w t. zw. seminaryach lub dysputatoryach, jakie w czasach ostatnich coraz częściej powstają przy katedrach filozofii. Potrzeba bliższego zetknięcia się nauczyciela z uczniami jest bardziej jeszcze doniosłą przy nauczaniu filozofii w szkołach średnich, nie tylko dlatego, że to nauczanie jest obowiązkowem, ale także dla tego, że uczniowie są tu mniej

przygotowani do należytego korzystania z samego tylko wykładu. Przy nauczaniu przedmiotów filozoficznych w szkole średniej pożądanę są zatem przede wszystkim częste przepytывanie uczniów oraz zadania pisemne. — Te ostatnie odgrywać mogą szczególnie ważną rolę: 1) mogą one służyć do sprawdzania, czy uczniowie dobrze pojęli i przyswoili sobie treść przeszłych lekcyj; należy przytem oczywiście formułować temat tak, aby zadanie nie polegało na dosłownem jedynie powtórzeniu wiadomości zdobytych, lecz, aby uczniowie musieli wybierać i w pewien sposób układać wiadomości, jakie mają podać; 2) mogą przyczyniać się do rozwinięcia w uczniach pewnej wprawy w posługiwaniu się zdobytymi wskazówkami; 3) wreszcie pisemne zadania mogą mieć na celu wyłącznie rozbudzanie w uczniach samodzielnej działalności myślowej nad omawianemi zagadnieniami. Często jeden temat zadania może oddziaływać we wszystkich wspomnianych trzech kierunkach.

Zaznajamiać uczniów z zagadnieniami filozoficznymi należy drogą nie tyle objaśnienia, ile naprowadzania. Wiadomo, że ta od czasów Sokratesa znana metoda najbardziej uczniów pobudza do samodzielnego myślenia i zmusza do czynnego zajmowania się, jest też najbardziej odpowiednia do nauczania filozofii. Atoli ze względu na poziom umysłowy oraz ilość uczniów, jak również ze względu na cały ustrój społecznej szkoły średniej, nie należy usuwać całkowicie metodę wykładową i zamieniać lekcję filozofii na rodzaj dysput sokratesowych, w których nauczyciel spełnia jedynie rolę najlepiej obeznanego z przedmiotem i biegłego dysputatora, — lecz należy odpowiednio połączyć obie metody: rozmówczą i wykładową, i rola nauczyciela powinna być stale przewodnią.

Gdy uczniom nie podaje się gotowych objaśnień, lecz się ich pobudza do samodzielnego dochodzenia oraz kontroli nad słowami nauczyciela, należy tembardziej, gdzie tylko można, posiłkować się znanymi uczniom faktami życia codziennego, sprowadzać wszelkie, najbardziej nawet zawile, zagadnienia na grunt danych, z którymi uczniowie są dobrze obe-

znani, i wogóle stosować wszelkie możliwe sposoby uprzyśtępniania każdego zagadnienia.

Dla lepszego uwidocznienia sposobu prowadzenia lekcji, jaki zdaje się być najbardziej odpowiednim przy nauczaniu filozofii, podam krótką próbę takiej lekcji. W następujący mianowicie sposób zapoznaję uczniów z prawem psychologicznem przedmiotu przedstawię — wyrazu „przedstawienia“ używam za prof. Twardowskim na oznaczenie wyobrażeń i pojęć, zgodnie z potocznie używanym zwrotem „przedstawiać sobie“, oznaczającym to samo, co oznaczają wyrazy: „wyobrażać sobie“ oraz „mieć pojęcie“. Dodam, że uczniowie są już obeznani z tem, czem są przedstawienia, a także z rozbiorem spostrzeżeń. „Pragnę Was dzisiaj zapoznać z prawem psychologicznem, które posiada doniosłe znaczenie nie tylko dla psychologii, ale także dla teoryi poznania i metafizyki. A dodam Wam już z góry, że chodzi tu tylko o sformułowanie tego, co często już potocznie bywa rozróżniane i uważane za rozumiejące się samo przez się... Popatrzcie na tę tablicę!.. Spostrzegacie ją! Prawda? — Co można rozróżnić w tem Waszem spostrzeżeniu tablicy?... Może nam to powie uczeń X!.. Nie wie, uczeń, tego?! Przecież to już przechodziliście! Może Y. albo Z. powie!.. I Wy nie wiecie?!... Któryż z pozostałych w klasie odpowie na to pytanie: „co bywa rozróżniane w spostrzeżeniach?...“ Albo postawmy to pytanie w tej formie, która może jest Wam lepiej znana: „z czego składają się spostrzeżenia?...“ Dobrze, ma N. rację, — z wyobrażenia spostrzeżeniowego i sądów... Gdy N. spostrzeża tę tablicę, co tu jest wyobrażeniem spostrzeżeniowym i jakie tu są przez N. wydawane sądy?...“ — W ten sposób odświeżają się w umyśle uczniów ich wiadomości, dotyczące spostrzeżeń. — „Gdy więc patrzycie na tę tablicę i spostrzegacie ją, to wyobrażacie ją sobie oraz wydajecie o niej wspomniane różne sądy. Czy tak?... Dobrze!... Zastanówcie się teraz nad tem, co rozróżnić należy, gdy, patrząc na tę tablicę, *wyobrażacie* ją sobie? Co być musi, gdy sobie wyobrażam tę tablicę?... Może to nam powie M!... albo R!... A może uczniowie z ostatniej ławki od strony okna to nam powiedzą!... Może który z pozostałych to powie!... Tylko nie doszukujcie się w tem czegoś nadzwyczajnego, bo to rzecz zupełnie pro-

sta... No! — cóż jest i być musi, gdy wyobrażam sobie tę tablicę?...“ Może wreszcie w ten sposób da się doprowadzić do odpowiedzi, że jestem ja, jest ta tablica oraz moje jej wyobrażenie. Teraz wszczynam krótką dyskusję pomiędzy uczniami i pobudzam ich do uzasadniania lub zbijania wypowiedzianych ze strony tychże uczniów odpowiedzi, ułatwiając im stawianie pytań i formułowanie odpowiedzi i w ten sposób doprowadzając ich do należytego zdania sobie sprawy z różnicy i wzajemnego stosunku tablicy i jej wyobrażenia spostrzeżeniowego. Następnie przeprowadzam w taki sam sposób, lecz oczywiście już szybciej, to wyróżnienie na wyobrażeniach pamięciowych i wytwórczych, oraz na pojęciach i doprowadzam do twierdzenia ogólnego o przedmiocie przedstawień. Gdy uczniowie zdają już sobie sprawę z tego prawa przedmiotu przedstawień, zwracam pokrótce ich uwagę na znaczenie tego prawa w teorii poznania i metafizyce. Ten krótki przykład wystarczy dla zobrazowania, o jaki sposób prowadzenia lekcyi tutaj mi chodzi.

b) Nauczyciel.

Że w sposób co dopiero przedstawiony prowadzić lekcyę filozofii może tylko nauczyciel należycie zawodowo w tym zakresie przygotowany i że tylko takim nauczycielom powinno być powierzane prowadzenie przedmiotów filozoficznych w szkole średniej, zbyteczne chyba dowodzić. Przed szeregiem lat podnoszono, że na 50 blisko średnich zakładów naukowych w Galicyi, w których wykładano przedmioty filozoficzne, tylko kilku wykładających odbywało prawidłowo studia filozoficzne. Zwłaszcza nauczanie logiki bywa poruczane nauczycielom innych przedmiotów, szczególnie takim, którzy pracują naukowo, na podstawie prawdopodobnie tego, rzecz można, gospodarskiego rozumowania, że kto myśli logicznie, może także dobrze wykładać logikę. Tymczasem, aby mózdz z pożytkiem nauczać logiki, należy znać ją odpowiednio samodzielnie, być dostatecznie obeznanym dzięki studjom psychologicznym z psychologicznymi czynnikami logiki, wreszcie posiadać ogólne wykształcenie filozoficzne oraz wprawę w rozpatrywaniu zaga-

dnieñ filozoficznych, niezbędne, jeżeli się ma odpowiednio kierować ćwiczeniami uczniów i jeżeli nas nie mają wprowadzać w kłopot ich zapytania. To wszystko zaś można posiadać tylko po należytem przestudyowaniu zawodowem nauk filozoficzno-logicznych.

Najlepiej nawet ułożony program nauczania filozofii nie przyda się na nic, jeżeli nie będzie odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Aby nauki filozoficzne w wychowaniu średnim przynosiły te wielkie korzyści, jakie przynosić mogą, muszą ich nauczać nauczyciele odpowiednio wykształceni, którzyby nie tylko dobrze znali przedmiot, którego uczą, lecz nadto także umieli go uczyć. Postulat ten w całym szkolnictwie średnim jest lekceważony i nauczycielom szkół średnich nie daje się możności zdobycia umiejętności dobrego nauczania. W odniesieniu do przedmiotów filozoficznych ma to szczególniejsze znaczenie. Tutaj bowiem rola nauczyciela jest znaczniejszą, aniżeli przy większości innych przedmiotów szkolnych: w żadnym z nich nie są w takim stopniu konieczne objaśnienia, tłumaczenie i zbijanie wątpliwości uczniów, jak przy nauczaniu filozofii.

Dodać należy, że przygotowanie filozoficzne, jakie posiadać powinni nauczyciele filozofii w szkołach średnich, powinno stać na wysokości obecnego rozwoju studyów filozoficznych: chodzić tu musi nie o filozofię dawną, z jej brakami w zakresie i wynikach oraz wadami w metodach badania, lecz o filozofię, do jakiej rozwój obecnie doprowadził, przedewszystkiem opartą na psychologii empirycznej, korzystającą z metod i wyników nauk przyrodniczych.

Nie jest mojem zadaniem rozważanie szczegółowe, jak zaradzić brakowi większej liczby należytych przygotowanych nauczycieli filozofii. Niewątpliwie dobre uposażenie materyalne, stypendya dla uczących się, zwłaszcza zaś rozwój i popieranie odpowiednio prowadzonego wyższego nauczania filozoficznego zaradziłyby temu brakowi.

c) *Książka.*

Można niekiedy spotkać się ze zdaniem, że nauczanie filozofii w szkole średniej powinno się odbywać bez pomocy podręcznika, że korzystnym dla ucznia jest głównie tylko to, co wyniósł i zrozumiał z ust i objaśnień nauczyciela. Ze zdaniem tym zgodzić się trudno.— Jest faktem psychologicznym, że nie zawsze pamiętamy dłużej to, cośmy nawet dobrze zrozumieli. Nawet najlepiej zrozumiana rzecz może się nam w pamięci zatrzeć. — Gdy lekcye są zbiorowe, a o takie tu głównie chodzi, często nie wszyscy uczniowie należycie rozumieją treść lekcji, nauczyciel zaś nie zawsze jest w stanie to sprawdzić. Niekiedy przytem słuchaczowi wydaje się w pierwszej chwili, że wykład czy objaśnienie zrozumiał, po pewnem jednak zastanowieniu dochodzi do przekonania, że nie rozumie, że nie jest dostatecznie pewnym znaczenia lub nawet brzmienia wywodów. — We wszystkich tych wypadkach książka jest bardzo pomocną. Ponadto jest ona niezbędną przy zbiorowem nauczaniu ze względu na opuszczanie przez uczniów lekcji, które dla paru jednostek nie mogą być powtarzane. Wreszcie w wielu wypadkach, np. przy dosłownych wyliczeniach, datach historycznych, imionach własnych i t. p., znacznie jest ułatwione prowadzenie lekcji, a przedewszystkiem bardzo zyskuje się na czasie, gdy w ręku każdego ucznia znajduje się podręcznik. — Nauczanie filozofii pojedynczej osoby lub paru mogłoby jeszcze bez większych przeszkód obywać się bez podręcznika. Atoli przy nauczaniu zbiorowem—liczniejszego grona osób brak podręcznika odbija się ujemnie na tempie, a nawet wynikach nauczania. — Nie mogą oczywiście zastąpić podręcznika t. zw. kursy pełne bądź streszczenia, dochodzące do rąk uczniów w pewien czas po odbytej lekcji, gdyż przedewszystkiem chodzi o to, aby uczniowie korzystać mogli z podręcznika równoległe z wykładem. Dla tych, którzy wykładu nie zrozumieli lub na lekcji nie byli, streszczenia są bez korzyści. Jeszcze mniej zastąpić mogą podręcznik notatki, robione przez uczniów w czasie lekcji; pochłaniają one zbyt wiele uwagi, czasu i energii uczniom, a, jeśli uczniowie sami streszczają sobie słyszany wykład, nie zapewniają dokładności.

Zbyteczne wykazywać, że nie każdy podręcznik nadaje się do polecenia. Godne polecenia podręczniki powinny oczywiście przedstawiać filozofię obecną, nie zaś tę, jaka panowała przed okresem wpływu nauk przyrodniczych na rozwój myśli badawczej oraz przed rozwojem psychologii empirycznej. Podręczniki np., zawierające psychologię racjonalną, przedherbartowską lub psychologię t. zw. Herbatowską, powinny być wycofane z obiegu. Od podręczników np. logiki wymagać musimy z jednej strony, aby należycie uwzględniały czynniki psychologiczne logiki, z drugiej zaś, aby kładły odpowiedni nacisk na metodologię nauk oraz na indukcję.

Słyszymy niekiedy zdania, że podręczniki szkolne powinny być tak układane, aby nie były w stanie zastąpić wykładu i objaśnienia nauczyciela, że powinny być zwięzłe, krótkie i stanowić raczej streszczenie wywodów o przedmiocie, niż same te wywody, tak, aby same nie nauczały, lecz tylko częściowo ułatwiały nauczanie przez nauczyciela. Pogląd powyższy bywa często uzasadniany tem, że uczeń, który z podręcznika tak samo dobrze jest w stanie poznać przedmiot, jak na lekcji, na lekcjach nie uważa; gdy podręcznik nie może zastąpić wykładu, uczniowie zmuszeni są uważać na lekcjach. Rozumowanie to jest błędne. Każdemu bardziej wytrawnemu nauczycielowi wiadomo, że uczniowie, którzy nie uważają na lekcji, czynią to zwykle bynajmniej nie dla tego, że stratę, wynikającą z tego, mogą sobie wynagrodzić w inny sposób. Oni sobie nic nie robią z tej straty, a na ich nieuwagę składa się szereg przyczyn, tkwiących w ich usposobieniu, wychowaniu, nastroju i t. p. Uczniowie, uważający na lekcjach, czynią to zwykle bynajmniej nie dla tego, że książka może im nie zastąpić wykładu.

Posiadanie przez uczniów przystępnie napisanego podręcznika nie tylko w znacznym stopniu usuwa przeszkody do prawidłowych postępów przy nauczaniu zbiorowem, jakie są następstwem opuszczania lekcji, nieuwagi, niedostatecznego rozumienia lub zaponnienia treści lekcji, ale także i niezależnie od tego przystępny podręcznik jest korzystny przy nauczaniu przedmiotów filozoficznych. W odniesieniu do zagadnień filozoficznych, które, wiadomo, należą do najtrudniejszych, dwukrotnie

zawartych w wykładzie i podręczniku przystępnych objaśnień nie bywa za wiele; przeciwnie, im objaśnień takich jest więcej, im są one przystępniejsze i z innych stron bądź tylko innym sposobem i innymi zwrotami oświetlają rzecz, tem jest tylko lepiej i większe jest prawdopodobieństwo, że studyujący pojmie gruntownie dane zagadnienie, przyswoi je sobie należycie, a dzięki temu tem łatwiej będzie w stanie traktować je samodzielnie. — Książki, słowa pisanego, nie należy zbyt lekceważyć. Pod pewnym względem stoją one nawet wyżej od słowa żywego, wykładu ustnego; przedewszystkiem bowiem mniej, aniżeli te ostatnie, opanowują umysł, mniej zmuszają do biernego przyjmowania poznawanej treści na wiarę, nadto wymagają większego samodzielnego wysiłku przy zdobywaniu na tej drodze wiedzy. Niektórzy, jak wiadomo, nawet domagają się, aby wszelkie nauczanie odbywało się na drodze samouctwa, rola zaś nauczyciela była sprowadzona głównie do wskazywania dróg i sposobów do tego samoistnego poznawania.

Nie posiada większego znaczenia to, że uczniowie dzięki przystępnym podręcznikom mogą naprzód się uczyć a wtedy lekcye nie są dla nich czemś nowem i mogą ich nie zajmować, zainteresowanie uczniów bowiem zależy nie tylko od przedmiotu lekcyi, ale także od sposobu jej prowadzenia; z drugiej strony tacy uczniowie, dzięki wykładowi, poznają tylko tem gruntowniej przedmiot i tem samodzielniej nauczą się z nim obchodzić. — Na czynioną niekiedy uwagę, że podręcznik powinien przyuczać uczniów do ścisłości, powinien przeto być ścisłym, tyle wystarczy odpowiedzieć, że ścisłość myślenia czy dowodzenia nie pozostaje w sprzeczności z przystępnością w przedstawieniu biegu tych myśli czy dowodów. — Co do obaw, że podręczniki, odpowiadające wymienionemu wymaganiu, muszą być znacznie obszerniejsze, należy podnieść przede wszystkim: 1) nie koniecznie i nie zawsze wywód przystępniejszy musi być obszerniejszym; 2) nawet, gdy jest obszerniejszy — przyswojenie go sobie zajmuje zwykle mniej czasu, aniżeli, gdy chodzi o rzecz krótszą lecz mniej zrozumiałą; a wreszcie 3) system druków różnej wielkości ułatwia znacznie korzystanie z takich podręczników, kładących większy nacisk na uprzystępnienie treści. — Za przykład podręcznika, który w pewnej

mierze odpowiada przedstawionym wymaganiom, służyć może książeczka W. S. Jevonsa (W. Stanley Jevons. *Logika*, objaśniona figurami i pytaniami; dwa polskie tłumaczenia). Szkoda tylko, że książka ta podaje zaledwie około 60% tego, co obecnie należy z logiki przejść z uczniami szkół średnich, i ma braki w układzie, nie dość odpowiednim dla podręcznika szkolnego.

W razie, gdy niema odpowiedniego podręcznika, radzić sobie można w sposób następujący: 1) można uczniom polecić podręczniki, najmniej odbiegające od koniecznych wymagań, nie zobowiązując jednak do korzystania z tych podręczników ani też nie przechodząc przedmiotu według żadnego z nich; 2) dobrze jest w czasie lekcji główne twierdzenia, z którymi uczniowie zostali zapoznani, notować na tablicy w formie najbardziej uproszczonej i schematycznej i polecić je uczniom zanotować w zeszytach; 3) po przejściu jakiego działu wskazane jest podać uczniom skrót z odbytych lekcji, ułożony w postaci katechizmowej pytań i krótkich odpowiedzi. Gdy skróty te są doręczane ogółowi uczniów w gotowych odbitkach, zaoszczędza się czas, potrzebny na ich przepisywanie.

d) Jakość, porządek i ilość wiedzy.

Wyraz „filozofia“, jest, jak wiadomo, używany obecnie jako nazwa wspólna dla szeregu nauk, t. zw. filozoficznych.

Należą tu przedewszystkiem metafizyka, teoria poznania, logika, etyka, estetyka, historia filozofii; z tradycji zaliczamy tu także psychologię, zwłaszcza, że znajomość jej jest niezbędną dla należytego studyowania w dziedzinie wymienionych nauk, aczkolwiek psychologia coraz więcej wyodrębnia się od tamtych nauk tak zakresem jak metodami, zbliżając się do nauk przyrodniczych.

Z przedmiotów filozoficznych etykę i estetykę w szkole średniej należy pominąć, dotąd bowiem jeszcze nie mają one całkowicie utrwalonych podstaw; zasadnicze pojęcia tych nauk, jak pojęcia dobra, piękna, altruizmu, egoizmu, sumienia i t. p., muszą być przez uczniów bliżej poznane przy innych przedmiotach, zwłaszcza np. psychologii.— Natomiast wszyst-

kie pozostałe wymienione przedmioty filozoficzne wprowadzone być powinny, a więc psychologia, logika, teoria poznania, metafizyka oraz historia filozofii. Nie jest to zbyt daleko idące wymaganie, choć na pozór może się wydawać przeciwnie. Psychologia i logika są bowiem już obecnie wykładane w szkołach średnich, a przy tych przedmiotach uczniowie zapoznają się z wielką ilością danych z dziedziny teorii poznania, metafizyki a nawet historii filozofii: nowsze podręczniki szkolne psychologii i logiki zawierają liczne dane z dziedziny tych ostatnich przedmiotów.

Na naukę metafizyki i teorii poznania zwrócić należy szczególną uwagę; one przede wszystkim bowiem zaprawiają umysł do oderwanego myślenia, zawierają najzawilsze abstrakcje; w nich znajdują wyjaśnienie główne pojęcia potoczne, jak pojęcia bytu, prawdy, istoty, zjawiska i t. p. — Ze względu na niezbyt wielki zakres, a nie mniej także na bliższy wzajemny związek teorii poznania i metafizyki, obie te nauki należałoby, sędzę, połączyć w jeden przedmiot szkolny, pod nazwą np. „Ogólne zasady filozofii“, bądź wprost: „Zasady metafizyki i teorii poznania“.

Co do historii filozofii, jako odrębnego przedmiotu nauki szkolnej, pamiętać należy, że nie zawiera ona opisu zdarzeń i faktów z życia, lecz jest zbiorem różnorodnych poglądów psychologicznych, logicznych, teoryo-poznawczych, metafizycznych i t. p., a więc niejako zbiorem różnych filozofii licznych autorów. Abstrakcyi jest w historii filozofii oczywiście więcej, niż w którejkolwiek z pozostałych nauk filozoficznych. Gdy chodzi o zaopatrzenie umysłu w znaczny zasób filozoficznych przedstawień oderwanych, historia filozofii spełnia najlepiej to zadanie. Wprowadzenie do szkoły średniej ogólnego zarysu historii filozofii stanowi ważne dopełnienie wykształcenia filozoficznego.— Doniosłem jest ono także z kilku innych względów.—Poznanie przez uczniów historii filozofii, choćby tylko w ogólnym, jedynie tu możliwym, zarysie, podniesie wartość wykształcenia filozoficznego i nada mu charakter pewnej zao-krąglonej samoistnej całości. — Ponieważ w historii filozofii powtarzają się stale różnorodne zagadnienia filozoficzne, a przeto są one oświetlane z rozmaitych stron, przeto wprowadze-

nie historii filozofii na zakończenie wykształcenia filozoficznego w szkole średniej przyczyni się tak do powtórzenia jako też pogłębienia wiedzy filozoficznej, zdobytej przez uczniów z przechodzenia pozostałych przedmiotów filozoficznych. — Znajomość różnorodnych dróg i usiłowań, jakie istniały przy rozwiązywaniu zagadnień filozoficznych, ułatwia sąd krytyczny o poznawanych poglądach filozoficznych, oraz chroni często od jednostronności przy tworzeniu sobie zdania własnego. — Wreszcie także ze stanowiska dziejów kultury ludzkiej znajomość historii filozofii ma ważne znaczenie, chodzi tu bowiem przecież w pewnym stopniu o dzieje ludzkiej myśli. W podręcznikach historii kultury mieszczą się stale ustępy, traktujące o stanie filozofii w różnych okresach rozwoju ludzkości. Wprowadzenie ogólnego zarysu historii filozofii do szkoły średniej uczyniłoby znajomość tej dziedziny rozwoju kultury ludzkiej znacznie głębszą i pożyteczniejszą, aniżeli dzisiaj.

Co dotyczy *porządku*, w jakim w szkole średniej należy przerabiać oddzielne nauki filozoficzne, rzeczą niewątpliwą jest przede wszystkim to, że historia filozofii prowadzona być powinna przy zakończeniu kształcenia filozoficznego. Nie jest racjonalnem zapoznawanie się z historią jakiejś nauki wtedy, gdy nie poznano należycie samej tej nauki. Aby mózdz należycie zrozumieć, a tembardziej samodzielnie ocenić różnorodne odpowiedzi na jakieś pytania, różnorodne rozwiązania jakichś zagadnień, należy oczywiście przede wszystkim dokładnie znać i rozumieć same te pytania i zagadnienia. Poznawanie historii filozofii, będącej głównie zbiorem takich odpowiedzi i rozwiązań, nie powinno poprzedzać zapoznania się z poszczególnymi naukami filozoficznymi, zawierającymi rozbiór i przedstawienie samych zagadnień, lecz powinno następować po właściwych studiach filozoficznych, albo przynajmniej iść z nimi równorzędnie, t. j. tak, aby po zapoznaniu się z każdym oddzielnym zagadnieniem filozoficznym następowało poznanie różnorodnych oświeleń tego zagadnienia oraz jego rozwiązań, jakie się pojawiły w dziejach filozofii. — Błędny oczywiście jest pogląd niektórych popularyzatorów filozofii, że najlepszym wstępem do filozofii jest jej historia wogóle albo historia jej pierwszych

okresów. Wychodzą oni, zdaje się, z założenia, że zapoznanie się z prostszymi lub najprostszymi odpowiedziami na zagadnienia filozoficzne przynosi tem samem już poznanie samych tych zagadnień. Atoli najbardziej nawet jasna i prosta odpowiedź, aby była należycie zrozumiana, a tembardziej oceniona, wymaga, podobnie, jak wszelka odpowiedź, przedewszystkiem należytego zrozumienia, na czem dane zagadnienie polega. Gdy dokładnie wiemy, o co w jakim zagadnieniu chodzi, wtedy dzięki poznaniu prostszych rozwiązań i odpowiedzi łatwiej rozumieć będziemy odpowiedzi i rozwiązania bardziej zawile. Zawsze jednak należy najpierw dokładnie poznać i zrozumieć samo pytanie, samo zagadnienie, a potem dopiero przystępować do zapoznania się z odpowiedziami i rozwiązaniami. Rozbiór i przedstawienie zagadnień filozoficznych, odpowiednie zapoznawanie z nimi nie jest przedmiotem historii filozofii, lecz pozostałych nauk filozoficznych, bywa też traktowane przez historyków filozofii niedostatecznie.

Nauczanie filozoficzne należy rozpoczynać od psychologii. Z jednej strony bowiem stanowi ona podstawę i niezbędne przygotowanie do pozostałych przedmiotów filozoficznych, z drugiej zaś, mając do czynienia ze zjawiskami i faktami, jest łatwiejszą od innych przedmiotów filozoficznych. Przechodzenie psychologii przygotowuje do poznawania pozostałych przedmiotów filozoficznych. Uwaga ta dotyczy także stosunku psychologii i logiki, który bywa często nie dość rozumiany: w wielu programach szkolnych logika poprzedza psychologię. Aby mózdz zdawać sobie należycie sprawę z warunków i sposobów dochodzenia do prawdy, o czem traktuje logika, należy przecież oprzeć się na danych, jakich udziela psychologia o tem dochodzeniu do prawdy, o jego składnikach i ich wzajemnem ustosunkowaniu. Dla należytego zapoznania się z definicyą czy podziałem pojęć, z różnorodnymi sposobami łączenia sądów i t. p., jest oczywiście doniosłą znajomość tego, czem są pojęcia, jakie bywają sądy i t. p. Nowsze podręczniki logiki zwykle poświęcają wiele miejsca wstępowi psychologicznemu.

Ponieważ logika zajmuje się poprawnem myśleniem oraz badaniem naukowem, stąd niektórzy sądzą, że powinna ona poprzedzać w programie szkolnym psychologię, będącą owocem poprawnego myślenia i badania. Atoli nie tylko psychologia, ale także matematyka, nauki przyrodnicze i wszystkie wogóle nauki są skutkiem poprawnego myślenia; w myśl zatem wspomnianego rozumowania nauka logiki w szkołach powinna poprzedzać wszystkie inne nauki. — Z drugiej strony, znajomość kursu logiki nie jest, jak wiadomo, bynajmniej niezbędna do należytego, poprawnego myślenia. Wprawy w poprawnem myśleniu i badaniu nabywa się, jak każdej innej wprawy, przez częste myślenie i badanie, zwłaszcza pod kontrolą kierownika. Do wytworzenia w uczniach tej wprawy dąży nauczanie niemal wszystkich przedmiotów szkolnych, a kierownikami w tem są nauczyciele tych przedmiotów. Sama zaś, zawdzięczana logice, znajomość wskazówek, jak należy myśleć poprawnie, nie wystarcza, aby już umieć poprawnie myśleć, tak, jak sama znajomość tego, jak należy chodzić, pływać lub tańczyć, nie wystarcza, aby umieć chodzić, pływać lub tańczyć.—Wskazówki logiczne ułatwiają wyszukywanie błędów w myśleniu a często i ustrzeżenie się od nich, a przez to umożliwiają własną kontrolę nad swoim myśleniem, co szczególnie jest ważne wtedy, gdy uczniowie, ukończywszy szkołę, pozostaną bez kierowników. Atoli nauczanie logiki powinno być poprzedzane przez naukę psychologii, która, jako mająca do czynienia z dziedziną zjawisk, jest łatwiejsza do nauczania od logiki i która w części, dotyczącej dziedziny intelektualnej, stanowi podstawę logiki.

Gdy na historii filozofii należy kończyć nauczanie filozoficzne w szkole średniej, psychologia powinna je rozpoczynać. Pomędzy tymi dwoma przedmiotami znajdować się powinny logika oraz metafizyka wraz z teorią poznania. Ze względu na przystępniejszy charakter abstrakcyj logicznych należy zalecać, aby logika poprzedzała metafizykę i teorię poznania w programach szkolnych.

W myśl zatem przytoczonych wywodów porządek następowania w nauczaniu szkolnem wymienionych czterech przed-

miotów filozoficznych powinien być następujący: 1) psychologia, 2) logika, 3) teoria poznania wraz z metafizyką, 4) historia filozofii. To byłby porządek, powiedzmy, idealny w nauczaniu tych przedmiotów. Pytanie, jak się do niego zastosować w praktyce, poruszę przy końcu niniejszych wywodów, przy omawianiu konkretnej propozycji, dotyczącej umieszczenia w programach szkół średnich omówionych przedmiotów filozoficznych.

Dokładne oznaczenie *ilości* materiału naukowego, jaki uczniowie szkół średnich przejść powinni z przedmiotów filozoficznych należy do szczegółów programu. Nie może być mowy o zbyt niemiernym przeciążaniu wiadomościami umysłów młodzieży. Zasada: „non multa, sed multum“ musi tu obowiązywać. Przytem nie można zwiększonym materiałem naukowym z zakresu jakiegoś jednego z wymienionych przedmiotów filozoficznych zastąpić żadnego innego; — każdy bowiem z tych przedmiotów posiada treść odmienną i inne ma znaczenie dla wychowania. W zakresie każdego z tych przedmiotów korzyści, o jakie tu chodzi, osiąga się, gdy nauczyciel przejdzie z uczniami całokształt głównych, podstawowych danych i zagadnień z danego przedmiotu, zwłaszcza, o ile przejdzie to gruntownie, z rozbudzeniem możliwie znacznej samodzielności w odniesieniu się do tych zagadnień ze strony uczniów.

Zasady: „non multa, sed multum“ nie należy stosować zbyt mechanicznie. Nie może być ona przestrzegana np. w odniesieniu do nauk, posiadających pierwiastek normatywno-praktyczny, do których z pośród omawianych przedmiotów filozoficznych należy logika. — Gdy chodzi np. o to, aby uczniowie nauczyli się stosować w swej praktyce myślowej prawidłowo podziały logiczne i oceniać układy, nie wystarczy, jak to czynią niektóre podręczniki logiki, podać im tylko ogólne zasady i istotę podziału logicznego, lecz należy jeszcze: 1) zapoznać ich szczegółowo z podziałami nielogicznymi, np. wyliczeniem cech, rozróżnieniem znaczeń wyrazu, rozkładem treści jakiegoś zagadnienia; 2) nauczyć rozróżniać wszelkie błędy w podziałach logicznych oraz zapoznać szczegółowo i gruntownie z warunkami prawidłowych podzia-

łów i układów. Tylko takie szczegółowe zapoznanie się z zagadnieniem podziału może w praktyce być dla uczniów korzystnym i nauczyć ich tak stosować jak i oceniać należycie podziały. Podobnie rzecz się ma np. z nauką o określeniach. Nie wystarczy, jak to np. ma miejsce we wspomnianem dziełku Jevonsa, przedstawić w kilkudziesięciu wierszach samą tylko zasadę określenia, aby uczniowie na podstawie tej wiadomości już mogli prawidłowo dokonywać określeń i należycie je różnicować. W tym celu powinni oni jeszcze przekonać się o tem, że nie wszystko poddaje się należytemu określeniu, że mianowicie są pojęcia, których określić w sposób właściwy nie można; powinni, dalej, gruntownie i szczegółowo zapoznać się z określeniem niewłaściwym, jako to: opisem, pokazem, charakterystyką, przykładem, podaniem przyczyny, skutku lub miejsca, zajmowanego przez dane pojęcie w jakim układzie; powinni wreszcie dokładnie i szczegółowo obeznac się z błędami w określeniu i warunkami prawidłowego określenia właściwego, a więc z określeniem zbyt ciasnym i zbyt szerokim, z określeniem tautologicznym lub wyłącznie przeczącym i t. d. Dopiero, posiadając tę tak szczegółową wiedzę, oraz, rozumie się, odpowiednią wprawę, uczeń będzie mógł w każdym wypadku należycie stosować określenia oraz samodzielnie oceniać określenia napotymane, wykrywać w nich błędy oraz strzedz się tych błędów. — Gdy chodzi o to, aby uczniowie nauczyli się stosować w praktyce jakieś wskazania, nie wystarcza podanie uczniom ogólnej zasady i istoty danego wskazania czy zagadnienia, lecz należy ich zapoznać szczegółowo ze wszystkim, z czem przy tem stosowaniu spotkać się mogą. Odpowiednie działy logiki należy podać uczniom w zakresie szczegółowym. Natomiast w odniesieniu do teoretycznych części logiki, jak również całkowicie w odniesieniu do pozostałych przedmiotów filozoficznych, mających wejść do programu szkół średnich, jako nauk czysto teoretycznych, zasada: „non multa, sed multum“ ma całkowite zastosowanie.

Wobec tego, że wielka część wiadomości, z jakimi uczniowie mają się zapoznać z kursu teorii poznania wraz z metafizyką oraz z historią filozofii, jest im obecnie zwykle udzielana przy nauce psychologii, logiki, historii powszechnej oraz

języków, uznać należy, że przy omawianem tu nauczaniu filozofii w szkole średniej nie przybędzie zbyt wiele nowego materiału naukowego, natomiast chodzi tu przede wszystkim o pogłębienie i uprzystępnienie tego nauczania.

Gdy lekcye filozofii są prowadzone w omówiony sposób wykładowo-rozmówczy, gdy się zwraca baczną uwagę na zadania pisemne, nauczają jednostki, nie tylko należycie znające przedmioty dotyczące, ale także posiadające umiejętność nauczania, gdy do pomocy im służą jaknajprzystępniejsze podręczniki, a oddzielne przedmioty filozoficzne prowadzi się w odpowiednim porządku, wtedy nauczanie filozoficzne za trudnem na szkołę średnią być nie może. Prowadząc lekcye psychologii i logiki w klasie 6-ej pensyi żeńskiej, patrzyłem z początku sam na to, jak na eksperyment, nie ufając zbyt w powodzenie. Wypadł on jednak całkowicie zadawalniająco. W ciągu roku nauki uczennice nie tylko okazały należyte postępy, ale nadto znaczne zamiłowanie do przedmiotu, które chyba dostatecznie wskazuje, że przedmiot za trudnym dla nich nie był. — W innym zakładzie naukowym żeńskim, w którym uczyłem logiki panny, stojące przeciętnie na poziomie umysłowym uczennic 7-ej klasy warszawskich pensyj żeńskich, uczennice opowiadały, że, gdy przed zapisaniem się na wykłady logiki, sądziły, że przedmiot ten będzie niezwykle trudny, później w miarę słuchania wykładów przekonały się, że wszystko rozumiały i że nauka tego przedmiotu przychodzi im bardzo łatwo.

*

*

*

Omówiłem w ogólnych zarysach wszystkie trzy czynniki, które, jak wspomniałem na wstępie, głównie przyczyniają się do niedostatecznego uwzględniania filozofii w celach wychowawczych. Okazuje się, że lekceważenie filozofii, szczególnie po ewolucyi, jakiej ona dokonała pod wpływem postępów myśli badawczej, nie jest dzisiaj uzasadnione; niedocenianem jest znaczenie wychowawcze studyów filozoficznych, które nie tylko jest wielkie, lecz także pod pewnymi względami nie daje się niczem innym zastąpić; wreszcie nie

jest uzasadnione przekonanie, że nauczanie filozofii jest za trudne na szkołę średnią, jakieśmy bowiem widzieli trudności znikają przy odpowiednio urządzonem prowadzeniu nauki. — Skoro wykształcenie filozoficzne ma doniosłe znaczenie wychowawcze, a nic innego nie może go w tym wpływie wychowawczym zastąpić całkowicie, należy je więc odpowiednio wyzyskać dla celów wychowawczych, gdy tylko nie wąpimy, że może być z korzyścią stosowane w szkole średniej.

Ze względu na to, że w porównaniu ze stanem obecnym przybywają dwa nowe przedmioty: teoria poznania z metafizyką oraz historia filozofii, z drugiej zaś strony ze względu na omówiony sposób prowadzenia nauczania, wymagający znacznie zwolnionego tempa w przechodzeniu materiału naukowego, — ilość godzin, przeznaczonych na przedmioty filozoficzne w programach szkolnych, musi być znacznie podniesiona. W szkołach 8-klasowych proponuję 11½ godz. tygodniowo, w szkołach 7-klasowych 9 godzin. — Gdy obecnie przedmioty filozoficzne są prowadzone w klasach 7-ej i 8-ej, proponuję rozpocząć nauczanie filozofii od klasy 6-ej.

Zalecany przezemnie rozkład przedmiotów i godzin uwiódznie bliżej następujące zestawienie:

	KLASA VI	KLASA VII	KLASA VIII
Szkoła 8-klasowa Razem godzin 11½ tygodn. w stosunku rocznym	Oba półrocza: 3 g. tygodniowo psychologii	I półrocze: 4 g. logiki II półrocze: 4 g. log. + 1 teor. pozn. i metaf.	Oba półrocza: 2 g. teoryi pozn. i metafiz. + 2 g. historyi filoz.
Szkoła 7-klasowa Razem godzin 9 tygodn. w stosunku rocznym	3 g. psychol. + 1 g. logiki	2 g. logiki + 3 g. teoryi pozn. i metafiz.	

Że na przejście należyte w sposób omawiany całokształtu główniejszych danych psychologii ilość czasu, przeznaczonego na ten przedmiot, jest raczej za małą, aniżeli za wielką, nie ulega chyba wątpliwości. — Poświęcać w szkołach 8-klasowych 4 godziny tygodniowo na naukę logiki nie jest bynajmniej za

wiele, jeżeli zważymy, że przy niej stosować należy znaczną ilość ćwiczeń, oraz, że chodzić musi o to, aby uczniowie nie tylko dobrze poznali wskazania logiki, ale nadto zyskali wprawę w posiłkowaniu się temi wskazówkami, której nabycie podobnie, jak nabycie wszelkiej wprawy, jest powolne — Na teorię poznania z metafizyką proponuję w szkole 8-klasowej $2\frac{1}{2}$ godz., na historię filozofii zaś 2 godz. tygodniowo. Przedmioty te przypaść muszą głównie oczywiście na klasę 8-mą w szkołach ośmioklasowych. Aby jednak przed przystąpieniem do historii filozofii uczniowie już posiadali podstawowe dane z teorii poznania i metafizyki, proponuję 1 g. tygodniowo poświęcić na teorię poznania wraz z metafizyką już od półrocza w klasie 7-ej. Nadto nauczyciel filozofii w klasie 8-ej może skorzystać ze swoich 4 godzin, poświęconych na filozofię, w ten sposób, aby z początku cały czas poświęcić wyłącznie na teorię poznania i metafizykę, później zaś, gdy uczniowie będą już jako tako obeznani z tymi przedmiotami, zwrócić odpowiednio większą uwagę na historię filozofii.

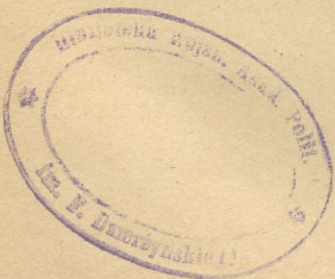
W szkołach siedmioklasowych nie można oczywiście poświęcać na filozofię tej samej ilości godzin, co w szkołach ośmioklasowych. Tutaj, sędzę, historii filozofii, jako oddzielnego przedmiotu, wprowadzać nie należy. W kursie logiki, o ile się to da bez większej szkody, należy nieco zmniejszyć ilość godzin oraz nieco przyspieszyć tempo nauczania, tak, aby mogły wystarczyć 3 godz. tygodniowo na ten przedmiot. Zresztą rozłożenie logiki na dwa lata daje niejaką rekompensatę: nie jest bez wpływu dodatniego przechodzenie, choć mniej intensywne, atoli przez dłuższy przeciąg czasu takiej tresury myślowej, jaką daje zajmowanie się logiką. Na teorię poznania wraz z metafizyką proponuję w szkołach siedmioklasowych 3 godz. tygodniowo, t. j. o $\frac{1}{2}$ godz. więcej, aniżeli w szkołach ośmioklasowych, aby umożliwić przy tym przedmiocie udzielanie uczniom w możliwie największym zakresie danych z historii filozofii. — Zresztą uważam za zasługującą na rozważenie ewentualność rozpoczynania nauki filozofii już od klasy 5-ej.

Przytoczona przezemnie propozycja zreformowania tak pod względem jakościowym jako też ilościowym nauczania

filozofii w szkole średniej zmierza do tego, aby wielka doniosłość studyów filozoficznych dla wychowania była przez szkolnictwo średnie odpowiednio uwzględniona i studia te zostały należycie wyzyskane do celów wychowawczych. Wtedy może się także okazać, że niektóre z korzyści wychowawczych, jakie przynosi nauka filozofii, są identyczne z temi, które przynosi nauka np. języków starożytnych, co by nie było bez znaczenia dla tyle doniosłej sprawy stanowiska tych języków w programach szkół średnich.

SPIS RZECZY.

	Str.
I. Stanowisko filozofii wśród nauk	85
II. Znaczenie wychowawcze studyów filozoficznych	87
III. Sposoby nauczania filozofii w szkole średniej	95
a) Prowadzenie lekcji	95
b) Nauczyciel	98
c) Książka	100
d) Jakość, porządek i ilość wiedzy	103





41130/
2