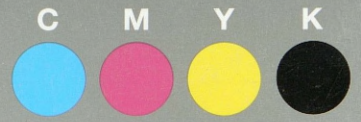
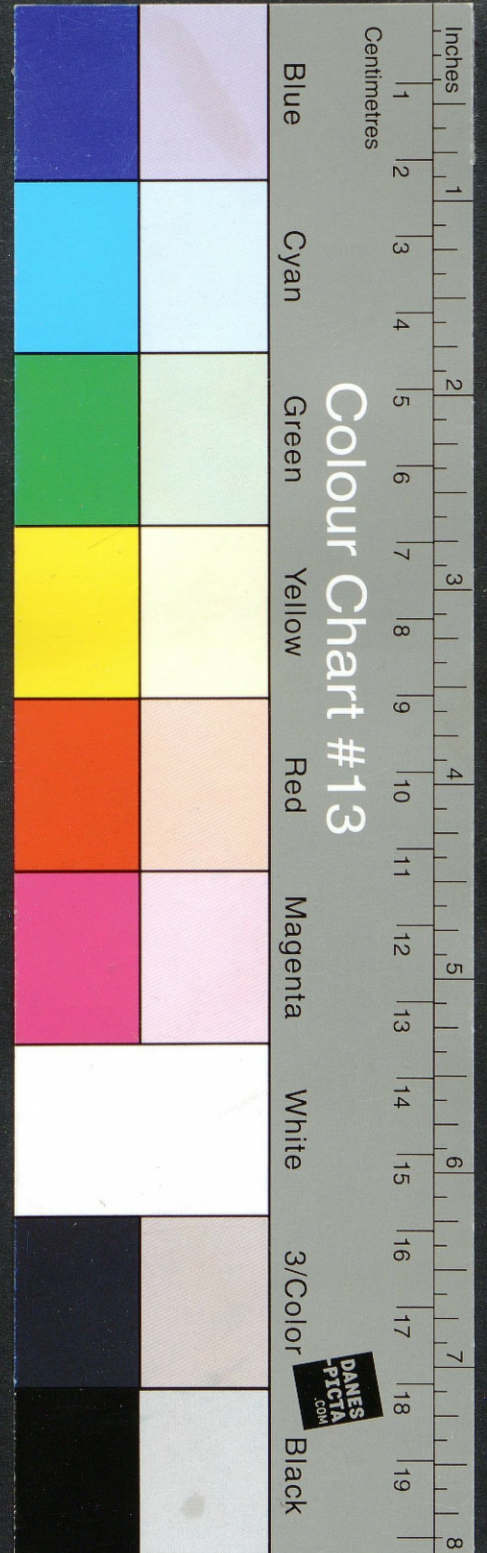
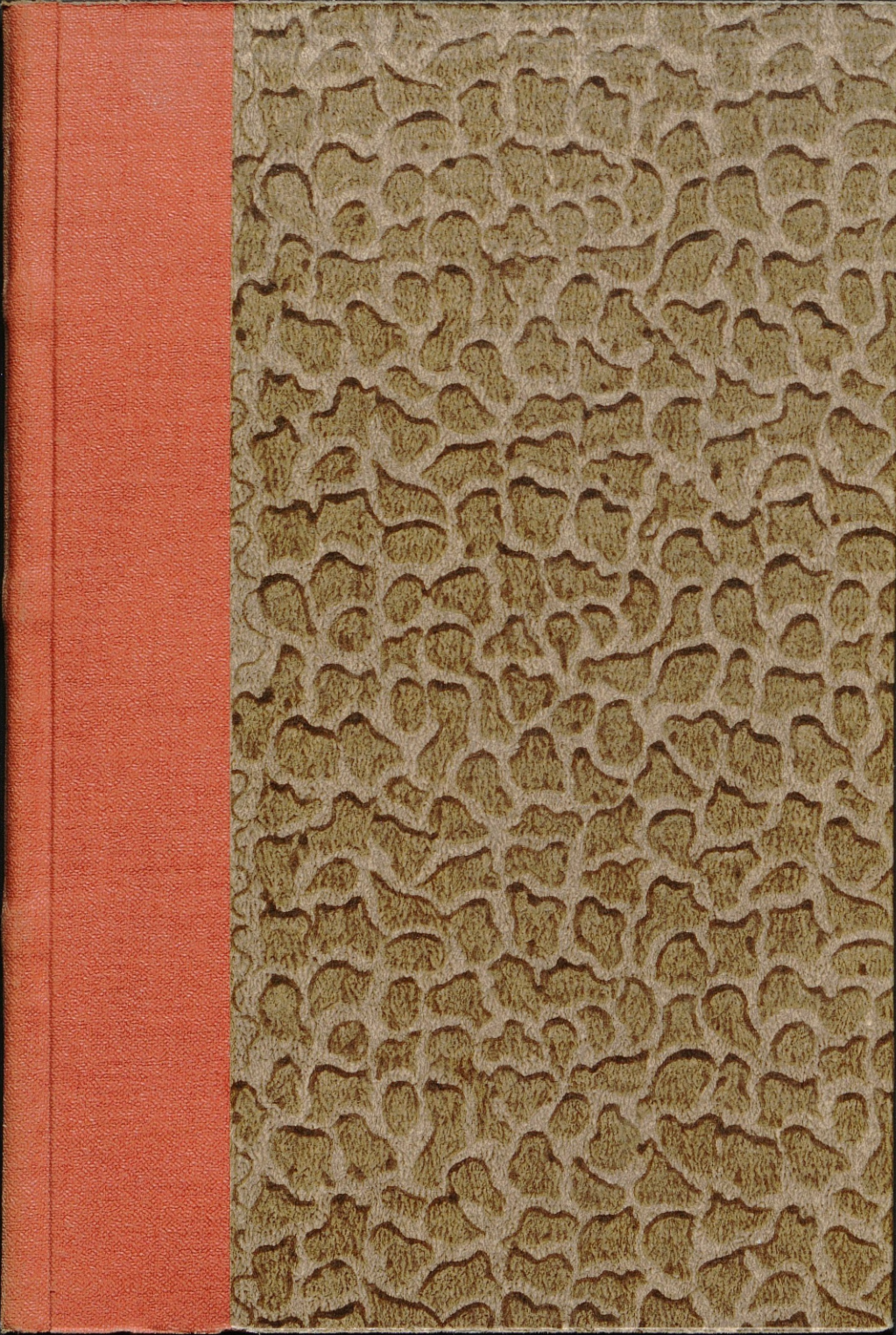
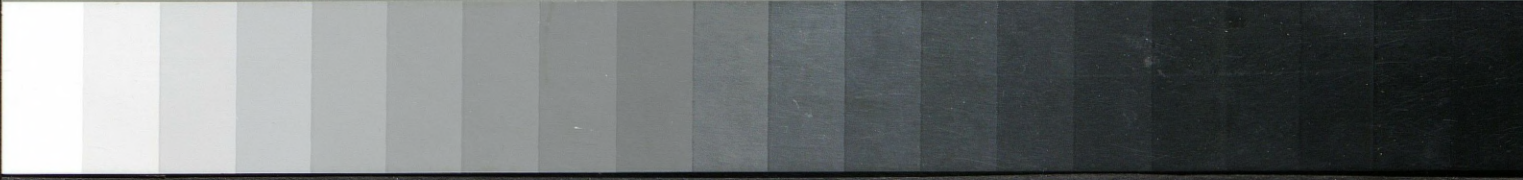


Grey Scale #13

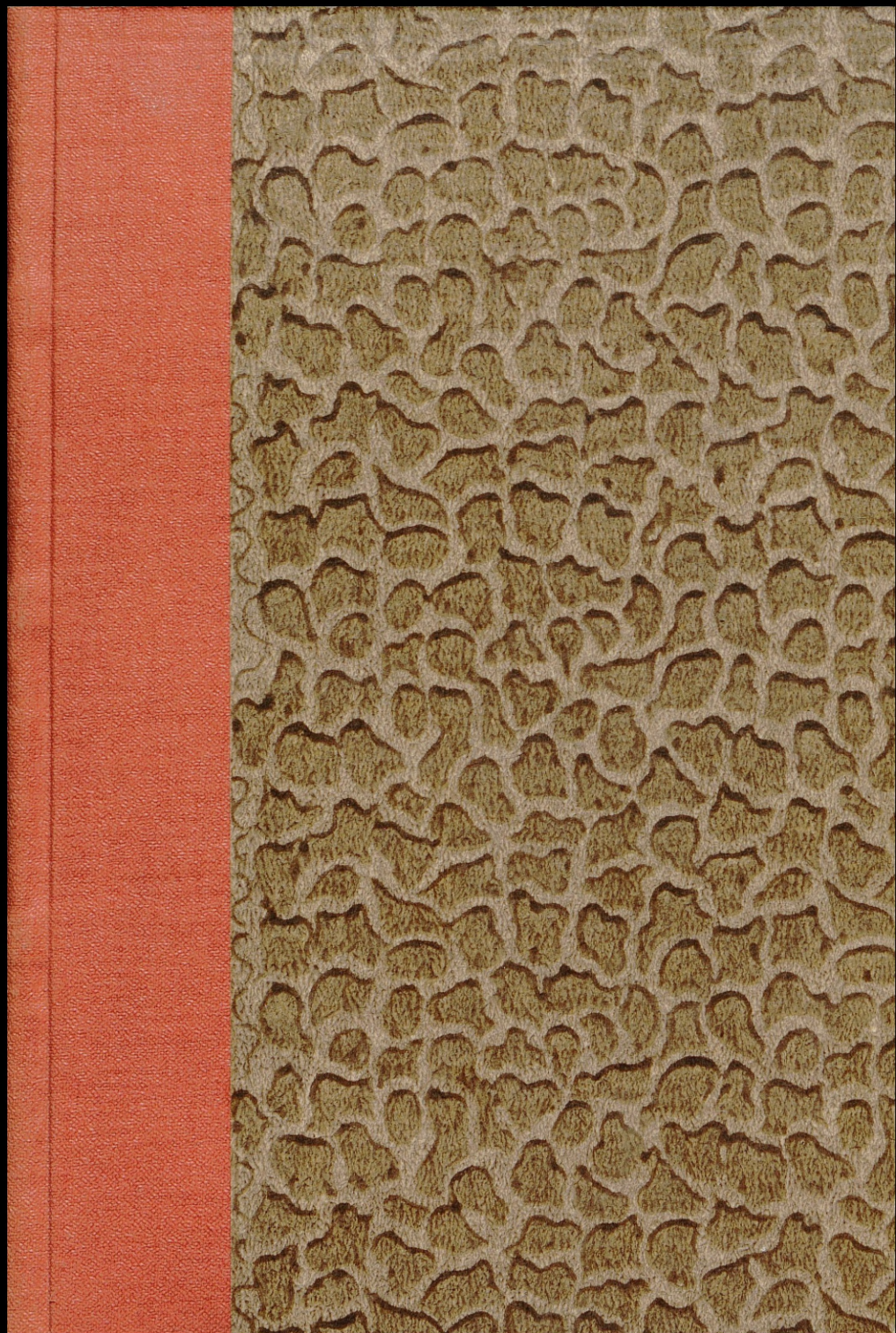


DANES-PICTA.COM

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



DANES-PICTA.COM



IDEAŁY I METODA  
WYCHOWANIA SPÓŁCZESNEGO

STANISŁAW KARPOWICZ:

# IDEAŁY

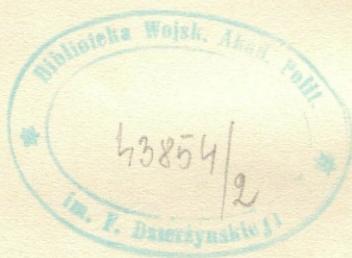
I METODA WYCHOWANIA  
SPÓŁCZESNEGO

NAKŁADEM JAKÓBA MORTKOWICZA  
WARSZAWA: CENTNERSZWER I SKA  
LWÓW: KSIĘGARNIA H. ALTENBERGA

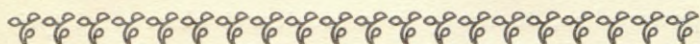
1907



37



DRUKARNIA A. RIPPERA W KRAKOWIE



## I.

# POJĘCIA WSTĘPNE. GŁÓWNE CECHY DOTYCHCZASOWEGO WYCHOWANIA. TEORIA WYCHOWANIA.

Każdy z nas wie, że wychowaniem zajmowano się po wszystkie czasy i u wszystkich narodów. Wiadomo również, że wychowanie ludzi pierwotnych, lub znajdujących się na najniższym poziomie rozwoju, różni się bardzo od wychowania starożytnych Greków i Rzymian, które znowuż w porównaniu z wiekami średnimi lub dzisiejszą dobą nader wielkie i liczne przedstawia różnice. Najłatwiej dostrzedz je możemy, zestawiając wychowanie dziecka u ciemnego chłopca z edukacją w domach ludzi zamożnych i średnio wykształconych, wreszcie z wychowaniem umiejętnym, które, niestety, tak rzadki stanowi wyjątek. Pomimo wszakże tych różnic wychowanie posiada zawsze i wszędzie pewne cechy wspólne. Główną i najogólniejszą cechą taką jest piecza o byt dziecka w pierwszym okresie życia, polegająca na zaspakajaniu najważniejszych potrzeb młodego organizmu oraz na wdrażaniu wychowanka do czynności i sposobu życia rodziców. Zasadnicze te znamiona wychowania są tak

powszechne, że znamy je z codziennej obserwacji życia nie tylko ludzi, lecz i zwierząt. Któż z nas nie widział w świecie ssaków lub ptaków, jak matka pielęgnuje swe młode i zapomożą przykładów i ćwiczeń uczy samodzielnego życia?

Na zasadzie najogólniejszych i powszechnych cech wychowania możemy je określić, jako czynność, która polega na pielęgnowaniu i wprawianiu dziecka do życia samodzielnego. Ale troska rodziców o byt nieudolnego jeszcze potomstwa obejmować może mniejszy lub większy okres dzieciństwa, może dotyczyć różnego zakresu potrzeb i w rozmaity sposób objawiać się w wychowaniu. Tak samo dążność do wyrobienia w dziecku samodzielności bywa bardzo różnorodną, zależnie od niższego lub wyższego stopnia organizacji rodziców i od skali kulturalnego ich życia: co innego samodzielność dorastającego ptaka, a co innego młodego Indyanina, który o własnych siłach nie tylko zdobywa i spożywa pokarmy lub buduje schronienie, lecz nadto sporządza narzędzia i w odpowiedni sposób użyć ich umie. Jeszcze inaczej wygląda samodzielność młodzieńca, żyjącego w kraju przemysłowym — i tu napotykamy ogromne różnice w zaraniu kultury i w dobie jej rozkwitu; a zupełnie czem innym jest samodzielność myśli, uczucia i czynu obywatela społecznego, biorącego żywy udział w sprawach publicznych, świadomego swych zadań i zdolnego do wydawania własnego sądu o zjawiskach w przyrodzie i życiu zbiorowem. Jeżeli więc mówimy, że wychowanie jest czynnością, która polega na pielęgnowaniu dziecka i przy

sprowadza je do życia samodzielnego, to w określeniu tem streszczamy jeno cechy stałe, najogólniejsze i najpowszechniejsze, pomijając wszystko, co jest zmienne, co z rozwojem pojęć i życia rozszerza zakres pielęgnowania i samodzielności.

Wobec dzisiejszych nader różnorodnych potrzeb życia i wobec niezmiernie złożonych i wydoskonalonych sposobów ich zaspokajania, pojęcie zarówno pielęgnowania, jak samodzielności stało się tak zawite, że w krótkich słowach wyrazić go niepodobna; dlatego też pojęcie wychowania nie daje się określić w kilku zdaniach tak, żeby zrozumiałe było dla wszystkich. Chcąc wiedzieć, czym jest wychowanie umiejętne, odpowiadające potrzebom życia i wymaganiom nauki, musimy naprzód rozważyć główne jego zagadnienia, czyli poznać gruntownie: cel wychowania, jego warunki i środki. Dopiero obraz całości, chociażby skreślony w ogólnych zarysach, da nam przybliżone wyobrażenie o tem, co wyraz wychowanie pospolicie oznacza, a co oznaczać powinien.

Podobne trudności nastręcza wyraz »pedagogika«, a nawet trudności podwójne, bo i przedmiot pedagogiki ani ściśle określony, ani ustalony nie jest i wszystko, co tem mianem nazywano dawniej, obecnie już za pedagogikę uchodzić nie może. Pedagogiką nazywamy zwykle zbiór wiadomości i wskazówek, dotyczących wychowania od kolebki do wieku dojrzałego. Zaczynając od słynnego pedagoga niemieckiego, Herbarta, który w początkach XIX stulecia próbował stworzyć systemat pedagogiki naukowej, ukazują się tam i ówdzie mniej lub więcej

metodycznie opracowane dziełka o wychowaniu. Pod względem układu materiału i logicznego uzasadnienia szczegółów, czyli pod względem formalnym, mają one cechy prac naukowych, ale treścią swą, sposobem dowodzenia i wnioskowania budzą poważne wątpliwości w umyśle krytycznym, ponieważ nie posiadają ani systemu, ani metody, bez których żadna nauka obejść się nie może. W dalszym ciągu studyów naszych zobaczymy, jaką pedagogika być winna, żeby godnie nazwę umiejętności, na nauce osnutej, przyswoić sobie mogła. Obecnie zaznaczam tylko, że nauką nie jest, chociaż na tę drogę od dawna, bo od r. 1806 skierować ją próbowano. W każdym razie pedagogika jest umiejętnością teoretyczną, poświęconą sztuce wychowania czyli pedagogii. »Pedagogia« pochodzi od greckiego *παις* = dziecię i *αγω* = prowadzę, pedagogia więc oznacza dosłownie prowadzenie dziecka, sama zaś umiejętność czyli, jak się to nieściśle wyrażać zwykło, nauka wychowania znana jest pod nazwą pedagogiki.

Zanim przejdziemy do właściwych studyów pedagogicznych, postarajmy się wyrobić sobie ogólne pojęcie o tym przedmiocie. Rzućmy okiem na żywy obraz wychowania społecznego, uprzytomnijmy sobie pracę matek i nauczycielek nad edukacją w domu, powołajmy do życia wszystkie wspomnienia z naszych lat dziecięcych o tem, czegośmy sami doświadczyli, albo cośmy o wychowaniu innych słyszeli i czytali. Ze wszystkich znanych nam faktów wybierzmy najbardziej typowe, ogólne i spróbujmy scharakteryzować ważniejsze strony dzisiejszego wychowania, pomijając te właściwości naszego szkol-

nictwa, które wynikają z biurokratyczno-policyjnego kierunku.

Jeżeli zapytamy przeciętną matkę lub nauczycielkę, dlaczego tak, a nie inaczej wychowuje dzieci, odpowie nam, wrzuszając ramionami, że tak postępowała jej matka, że ją tak nauczono, lub też powoła się na parę ogólników, które mają właśnie do takiej edukacji zobowiązywać. A w szkole co nam powiedzą na podobne zapytanie? Pokażą program, zaczną tłumaczyć, że takiego oto wychowania wymaga przyszły zawód młodzieży i że wszystko, co się tu robi, ma na celu kształcenie umysłu i serca – tylko o ciele zapomniano – wreszcie przygotowanie chłopca lub dziewczyny do życia pożytecznego dla siebie i innych. Uprzejma kierowniczka szkoły może nawet godzinami rozprawiać o pożytku zakładu swego, lecz wszystkie jej wyjaśnienia nie dadzą nam jeszcze odpowiedzi, dlaczego ten, a nie inny program, ten, a nie inny sposób traktowania młodych serc i umysłów ma być najskuteczniejszy i najważniejszy czy to wobec przyszłych zajęć, czy ze względu na dobro własne i bliźnich. Cóż nam powie przełożona, chociażby ze wszystkimi nauczycielkami, o tem, co to jest wykształcony umysł, co znaczy należyte przygotowanie do życia, do zawodu? Jakimże ma być to życie, aby się stało szczęśliwym, dla którego warto poświęcić najpiękniejszą młodość, oddając się takim, a nie innym ćwiczeniom? Im więcej program wychowania nam obiecuje, tem bardziej ciekawi jesteśmy wiedzieć, dlaczego używane środki edukacyjne najlepiej do zamierzonego celu prowadzą. Nie-

mniej też pragnęlibyśmy poznać tę świetną przyszłość, którą ma edukacja swym wychowañcom sprowadzić. To, co nam w mglistej przedstawia się perspektywie jako szczęście młodzięy w chwili wstãpienia jej do szkoły – choćby względnie najlepszej – może się potem okazać gorzkim złudzeniem. Bo czyż można, stawiając niewyraźne cele i zmierzając ku nim nieznanã lub wãtpliwã drogã, spodziewać się zbliżenia do jakichs̄ ideałów?

Wychowawcy przecieŹ nie dręcã takie pytania, bo gdy w dobrej wierze zawodowi swemu się oddaje, to jest szczerze przekonany, Źe jego system wyprowadza młodzię na ludzi, bo kształci umysł i serce, wreszcie daje uzdolnienie fachowe. Ale na czym polega to wykształcenie, dlaczego takimi, a nie innymi kierować się naleŹy zasadami, czemu takich, nie zaś innych s̄rodków używać – tego nikt nie powie, bo się nikt nad podobnymi zagadnieniami nie zastanawia.

W sprawie wychowania młodzięy istnieją w kaŹdym okresie historycznym, w kaŹdym kraju i w kaŹdej warstwie społecznej pewne przyjęte zasady i zwyczaje. Nikt ich nie sprawdza i nie ocenia, przechodzã one prawie bez Źadnej zmiany z pokolenia na pokolenie. Drobne poprawki i uzupełnienia nie zmieniają w niczem ogólnego kierunku i podstaw zasadniczych, W dzisiejszym systemie edukacji napotykamy, co prawda, niejednen szczegół dostatecznie przez naukę lub praktykę Źycia uzasadniony, lecz całość wychowania stanowi w gruncie rzeczy bezwiednã, Źywiotowã dãŹność do przekazania nowemu pokoleniu tych sił i zdolnoścì, jakimi

rozporządzają rodzice, albo ta grupa społeczna, w której kierownictwo szkoły spoczywa. Dziecko ze sfery rzemieślniczej kształci się w domu tak, jak tego najbliższe jego otoczenie wymaga; jeżeli zaś ma zostać lekarzem lub urzędnikiem, to szkoła zaszczenia w nim zasady, na których życie klas uprzywilejowanych się opiera. Dziecko zamożnego rolnika nie ma przed sobą innych widoków, jak spełnienie życzeń owej grupy szlacheckiej, z której pochodzi, chociaż pole działalności swej przenosi czasem ze wsi do miasta.

Interes klas posiadających odpowiednio tu urabia ideały i odpowiednią do nich wyznacza w wychowaniu drogę. W żadnej wszakże instytucji wychowawczej, prócz szkół klasztornych i niektórych zakładów zamkniętych, różnice klasowe i stanowe nie zaznaczają się tak wyraźnie, jak w wychowaniu domowym. Większość szkół pozbyła się cech klasowych o tyle tylko, że dzieci, z różnych klas społecznych pochodzące, z pewnymi ograniczeniami, wspólnie uczyć się mogą; brak tu jednak zasad, któreby obejmowały potrzeby wszystkich, program zaś wykładów i system wychowawczy zastosowano do celów nielicznej grupy ludzi, niezależnie lub wbrew interesom większości.

Dość wspomnieć, że np. ślepa cześć dla powagi jest podwaliną etyki szkolnej, a w gimnazyach zamiast nauk społecznych panuje klasycyzm, bo on najskuteczniej przytępia zdolności badawcze, ruguje wszelką myśl krytyczną i zasłania przed młodzieżą świat rzeczywistych stosunków.

Samodzielność sądu i postępowania z góry jest potępiana zarówno w szkole, jak w wychowaniu domowym,

ponieważ moralność dziecka osnuta została na przepisach, których wykonania strzeże system kar i nagród, a mądrość wychowawca zasadza się na zapamiętaniu faktów, cyfr i gotowych formułek. Dzisiejsza metoda nauczania nie tylko nie rozwija zdolności umysłowych, lecz je tłumi i wypacza, zamieniając swobodną i naturalną pracę myśli sztucznym uczeniem się na pamięć, bez zrozumienia przedmiotu, bez celu i ładu. Tak nauczają ci, którzy nie potrzebują ludzi samodzielnie myślących, lecz tylko takich, co spełnić potrafią wyznaczone im role.

Dobór przedmiotów nauczania nie zależy bynajmniej od doniosłości tej lub owej gałęzi wiedzy wobec innych nauk, nie zależy też wcale od ogólnie kształtującego wpływu obranej umiejętności, ani też od tego, czy ona odpowiada duchowym i kulturalnym potrzebom czasu, czy nie. W najlepszym razie probierzem wartości wykładanych przedmiotów jest ich przydatność w życiu klas uprzywilejowanych. Możliwy ten kierunek nazwać praktycznym, gdyby był takim dla wszystkich, ale niedołęstwo umysłowe, nawet przy pewnym wyrobieniu zawodowym, niewolnicze przywiązanie do powag, brak zmysłu orientacyjnego, brak woli, inicjatywy, poczucia własnej godności — to są nabytki, które zwykłemu śmiertelnikowi tylko szkodę przynoszą, a doraźny pożytek jedynie wybrańcom losu, co potęgę swoją na słabości bliźnich opierać zwykli.

Jeżeli rozpatrywać będziemy panujące obecnie systemy szkolne i wychowawcze w Europie, pomijając nieliczne próby szkół nowego typu, to przekonamy się łatwo, że nie są one zastosowane do potrzeb i celów całego spo-

łączeństwa. Twórcy programów szkolnych, jak również teoretycy wychowania byli i są przedstawicielami tych grup społecznych, do których osobiście należeli. Tak np. system klasyczny, ze wszystkimi swymi szczegółami odpowiada poglądom i dążeniom warstwy zamożnej i panującej, w części arystokracji rodowej i duchownej; w realnym odbijają się interesy przemysłowców, kupców i posiadaczy wielkiej własności rolnej. Szkoły zawodowe niższe i średnie, chociaż przeznaczone są dla klasy pracującej, służą interesom kapitalistów i opierają się na pedagogice, nie mającej nic wspólnego z życiem i potrzebami robotnika. Nic to nie znaczy, że wychowawiec szkół takich powinien zostać przedewszystkiem człowiekiem, że przyszły pracownik posiada wspólne ze wszystkimi ludźmi potrzeby i pragnienia, że jego rozwój cielesny i duchowy pierwiej niezbędne dla każdego przejść musi koleje, osiągnąć sprawność ogólną i poznać rzeczy zasadnicze, wszystkich jednakowo obchodzące, zanim się przejdzie do kształcenia niektórych zdolności specjalnych, w przyszłym zawodzie potrzebnych. O to pedagogika klasowa wcale się nie troszczy, zmierza bowiem ona ostatecznie do zachowania i mnożenia tych dóbr, które dzięki przewadze ekonomicznej jednej klasy nad drugą, zdobyte zostały.

Pomijanie celów ogólnych w wykształceniu i lekceważenie potrzeb ucznia widzimy też w szkołach, będących pod kierunkiem duchowieństwa. W szkołach ludowych, utrzymywanych czy to przez rząd, czy przez miasta, lub przedsiębiorców fabrycznych i rolnych, program wychowania odpowiada również nie potrzebom ludu, lecz

tych, którzy przez jego kształcenie wzmacniają podstawy własnego bytu. Mówiąc tu o programach, mam na myśli nie tyle spisy samych przedmiotów wykładu, ile całkowity system wychowawczy szkoły, ze wszystkimi jego zasadami i brakiem zasad, z metodą i niemetodycznością, z jego duchem i kierunkiem.

Co do teorii wychowania, to nietylko tuzinkowi oraz urzędowi jego przedstawiciele ulegają prądowi chwili, kreśląc w swych »zasadach« i »przewodnikach« teoretyczne formułki dla istniejącej praktyki wychowawczej, lecz, co dziwniejsza, umysły genialne, jak Spencer i niezależne, jak Bain i Fouillée, w dziełach swych pedagogicznych prowadzą dalej, rozwijając tylko lub uzupełniając, rozpoczętą przez poprzedników pracę. Spencer opisuje z właściwą sobie przejrzyistością i logiką zasady i prawidła pedagogiki burżuazyjnej, nie opuszcza bynajmniej stanowiska indywidualistycznego, owszem stara się nawet uprawnić logicznie wymagania, które przemysłowa Anglia postawiła swym wychowañcom. Ponieważ w interesie wytwórców i przemysłowców był jak największy rozwój umiejętności technicznych, więc tylko wiedza, rozwojowi temu sprzyjająca, pożądaną być mogła. Ale ponieważ kraj przemysłowy potrzebuje nie tylko techników, lecz także uczonych i zręcznych administratorów, przeto program wychowawczy obejmuje, prócz umiejętności praktycznych, jeszcze takie nauki i w takich dawkach, żeby stanowisko warstw panujących utrzymać się mogło. Dbalność o niezbędne minimum wychowania fizycznego i moralnego młodych pokoleń jest już prostym następstwem

dążności samozachowawczych i w takim właśnie — nie większym zakresie traktowana bywa higiena i etyka w szkole i literaturze pedagogicznej. Charakterystycznym jest, że Spencer, twórca teorii powszechnej ewolucji, nie zastosował swej metody do pedagogiki, nie spróbował nawet rozejrzeć się w rozwoju dotychczasowego wychowania, jako jednej z funkcji życia społecznego, a pedagogiki jako umiejętności. Nie pomyślałszy o tem, przyjął do systemu swego bez krytyki genezy i zasad niemal wszystko, co w świecie mieszczańskim za dobre uchodziło. Drobne poprawki i uzupełnienia, jakie poczynił w tym przedmiocie, jakkolwiek cenne są i pouczające, nie zmieniają wszakże istoty rzeczy, nie potrącają nawet o podwaliny nawskróś zrutynizowanego i jednostronnością swoją szkoldliwego wychowania. Tak np. w pedagogice kwestyą pierwszorzędnej wagi jest ocena względnej wartości tej lub owej gałęzi wiedzy czyli zastosowalność nauk w życiu zbiorowem, a to nie tylko przemysłowców i wyższych urzędników, lecz każdego obywatela kraju.

Do oceny tej trzeba mieć jakieś pewne kryterium, nie od tej lub owej klasy narodu zapożyczone, lecz wysnute z możliwą bezstronnością ze wskazówek nauki i wymagań życia, dające się zastosować nie do pojedynczych grup narodu, ale do wszystkich. Tego wszakże filozof angielski nie uczynił, chociaż materiału naukowego posiadał może więcej, niż kto inny ze współczesnych i metodą syntetyczną władał doskonale. Oceniając wartość nauk ze stanowiska jedynie tych ludzi, dla których służyć miały, musiał ominąć lub zbyt mało uwzględnić

taką wiedzę, któraby mogła do pełniejszego i czynniejszego życia inne warstwy powołać.

Naród, chociażby najbardziej przemysłowy, nie składa się przecież z samych fabrykantów, inżynierów, kupców i administracyi, służącej tylko ich interesom; wychowanie przeto nie może bez krzywdy dla społeczeństwa podtrzymywać istnienia i pomyślności jednej jego części z pominięciem przeważającej reszty. A jednak dotychczasowa pedagogika, nawet w opracowaniu najwybitniejszych swych przedstawicieli, nie posunęła się w tym względzie ani o jeden krok dalej od poprzedniczki swej z czasów zamierzchłych.

Od początku istnienia człowieka do dnia dzisiejszego młode pokolenie, naogół biorąc, dziedziczy przez wychowanie duchową puściznę warstwy, klasy lub kasty, do której należy. Jako dorobek ogólnoludzki nabywa jedynie to, co pomyślność jego warstwie, klasie lub kaście zapewnia. I dlatego znamioną cechą wychowania była i jest żywiota dążność do utrwalenia przewagi klas panujących. Cechy tej nie traci ono przez wprowadzenie w szkolnictwie niektórych zasad pedagogiki umiejętnej, przez racjonalny wykład nauk fizycznych lub lingwistycznych, ani nawet przez wysokie stanowisko tej lub owej szkoły zawodowej, mogącej niekiedy być ogniskiem ruchu umysłowego i uchodzić za kolebkę geniuszów. Dopóki edukacja nie przestanie być klasową, dopóty szkoła nie będzie rozsądnikiem kultury i świadomości społecznej. Służąc interesom klasy lub kasty, musi być ona z natury rzeczy jednostronną; obraca bowiem naukę na narzędzie

do stwarzania dobrobytu, ale sprawę rozporządzania tem narzędziem i korzystania z jego dobrodziejstw pozostawia w ukryciu. Dlatego też nauki społeczne, jak ekonomia polityczna, socjologia są całkiem pominięte w programie szkolnym.

Gdybyśmy krok za krokiem śledzili dziejowy rozwój życia społecznego i równoległy rozwój szkolnictwa, znalazlibyśmy setki dowodów, że cele i programy wychowawcze odpowiadały zawsze panującym ideałom mniejszości oraz istniejącym urządzeniom społecznym. Szkoła była i jest instytucją, przygotowującą pracowników klasie najzamożniejszej. Interes klasowy — jeżeli nie widoki polityczne rządu — stanowią rdzeń panującego systemu wychowania, cała zaś literatura pedagogiczna, pomijając nieliczne wyjątki, w większym lub mniejszym stopniu system ten popiera. Nic przeto dziwnego, że i wychowanie domowe prawie nie odbiega od utartej od wieków, a wytkniętej przez szkołę drogi. Żaden wychowawca nie pyta, jaka wiedza najwięcej kształci zdolności, rozszerza widnokreśli umysłowe, poucza o przyczynach niedoli i środkach jej zapobiegania, żaden nauczyciel nie zastanawia się nad tem, jaka metoda najłatwiej zmienić zdoła usposobienie, charakter, poglądy dziecka, bo rozwój ogólny, umysł wszechstronny, bystry, niezależny prawie nikogo nie obchodzi. Poznaniem natury wychowawca nikt się nie interesuje, bo głównem zadaniem edukacji jest tresura, ostateczny zaś cel wszystkich zabiegów pedagogicznych — to karyera w zakresie pracy zawodowej, w biurze, przemyśle, niekiedy na służbie publicznej, albo

też w mniej lub więcej zamaskowanym próżniactwie, popieranem przez synekury, operacje giełdowe i t. p. Takie dążności wychowawcze nie wymagają głębszego namysłu, wyboru środków, oceny systemów szkolnych. Żyją one w społeczeństwie własnym, samorzutnym rozpędem, jako wynik dziejowy pewnego ukształtowania stosunków społecznych, jako naturalne następstwo ścierania się interesów klasowych. Ponieważ widoki materialne są osią, koło której obracają się wszystkie sprawy życia walczących o przewagę nad innymi, więc i system wychowania, przez ludzi takich wyrobiony i podtrzymywany, przejęty jest nawskróś duchem dorobkiewiczów.

Dla tych, co w walce życiowej najwygodniejsze stanowisko zająć mają, wychowanie jest przygotowaniem zawodowem; większość zaś pracowników niższego rzędu nie może wybierać sobie miejsca w hierarchii społecznej, muszą przeto kształcić się fachowo, aby następnie wykonywać powierzane im roboty.

Wreszcie garstka ludzi zamożnych, przeważnie płci żeńskiej, która żadnej walki w życiu nie zna i żadnych pretensyi ani do praw ekonomicznych, ani społecznych nie rości, ta garstka właściwie żadnego wykształcenia nie szuka, bo zawodowe za zbytuczne uważa, od naukowego zaś, bodaj w granicach elementarnej oświaty, jak od nieprzyjaciela stroni. Szczególni ci wybrańcy losu odrębny nieco posiadają system wychowania, nie idzie tu bowiem ani o naukę, ani o karierę, tylko o pozory starannej edukacyi, o wdzięczne ukrycie wadliwości ciała i ducha, czyli o tak zwaną ogładę towarzyską. Wycho-

wanie domowe w sferach zamożnych właśnie na tem polega, szkoły zaś żeńskie, zwłaszcza pensye prywatne, odpowiadając zapotrzebowaniu rodziców, w wysokim stopniu sztukę tę posiadały.

Przebiegając tedy po wszystkich szczeblach uwarstwienia społecznego, widzimy, że głównem zadaniem panującego systemu wychowania jest przygotowanie młodzieży do pracy zarobkowej. Szkoły zawodowe wszelkiego typu jednym otwierać mają wstęp do złotodajnej kariery, drugim przysparzać zawodowych pracowników. Szkoły zaś elementarne przysposabiają tylko siłę roboczą do bardziej złożonych warunków gospodarki społecznej, nie podnosząc bynajmniej świadomości ludu i nie zmniejszając jego bierności w życiu zbiorowem. Pomiędzy jednym a drugim typem zakładów naukowych istnieje trochę szkół o charakterze niewyraźnym, niby ogólno-kształcącym: są to gimnazya i szkoły realne, które stanowią formalne raczej, niż rzeczywiste przejście do szkół fachowych i służą jużto celom ubocznym, jak wynarodowienie i wyjałowienie serc i umysłów dziecięcych, już to przeznaczone są do ścierania szorstkich kantów nieuctwa i nieobyczajności.

Szablonowość ustroju wszystkich tych szkół jest wprost uderzająca, bo zasadniczo nie różnią się one nie tylko między sobą czyli w przestrzeni, ale i w czasie, gdyż dzieje szkolnictwa odślaniają w rozwoju tych instytucyi zaledwie bardzo nieznaczne i powolne zmiany. Dlatego to, począwszy od epoki Odrodzenia, rozdźwięk pomiędzy życiem a szkołą tak silnem odbijał się echem w krytyce



wielkich reformatorów wychowania. Zakrzepłe w rutynie systemy edukacyjne odpowiadały tylko najbliższym, a ciasno pojmowanym potrzebom: przekazania młodzieży cech i zdolności, właściwych tej warstwie, z której pochodzi. Na tem właśnie polegają główne znamiona dotychczasowego wychowania: żywołowość i klasowy jego kierunek.

Istotnie, wszystko, co dotychczas zdobyło doświadczenie ludzkie na polu wychowania, znalezione zostało bądź przypadkowo, bezwiednie, bądź też skutkiem usiłowań świadomych, lecz w ciasnym i jednostronnym zakresie. Rozwój umiejętności wychowania dokonywał się na podstawach, założonych biegiem kultury dziejowej, siłą ślepych wypadków życia, bez celowych zabiegów człowieka, bez krytyki przeszłości, bez przewidywania wyników ogólnych. Każda faza rozwoju tego jest powtórzeniem poprzedniej z pewnemi tylko uzupełnieniami i poprawkami; zmiany te jednakże są przeważnie ilościowe, jakościowe zaś nader rzadkie, nieliczne i niewybiegające nigdy poza granice pojęć i dążności silniejszego ekonomicznie stronnictwa. Każdy okres w dziejach wychowania dlatego jedynie posiada taki a nie inny program i system, że poprzedzająca go epoka prawie tym samym posługiwała się systemem i tak dalej aż do początku. Odpowiednio do tego pedagogika jest tylko opisem panującego systemu wychowania, zbiorem poglądów i prawideł, ustalonych wiekową tradycją a naprawianych z biegiem czasu jedynie w drobnych szczegółach. Ponieważ wytwarzała się ona drogą przygodnego doświadczenia

mając na widoku wyłącznie interesy drobnego odłamu społeczeństwa; ponieważ wartość jej założeń i wniosków nie podlegała nigdy sprawdzaniu ani ze stanowiska naukowego, ani ogólnoludzkiego lub narodowego, przeto znaczenie jej w szeregu umiejętności nie jest inne, jak np. lecznictwa ludowego wobec medycyny naukowej, jak samorodnego rolnictwa wobec umiejętności i racjonalnie prowadzonej gospodarki. Różnica chyba na tem polega, że gdy pedagog specjalista, odnosząc jakie takie korzyści z dorywczego posługiwania się nauką, olbrzymie szkody wyrządza społeczeństwu powstrzymywaniem i koślawieniem rozwoju młodych pokoleń, to znachor nie pomaga lub szkodzi jedynie choremu, rolnik stereotypowym swym systemem tylko własne marnuje gospodarstwo.

Ze wszystkich nauk dotychczas prawie wyłącznie psychologia znalazła zastosowanie w pedagogice, fizjologia trzyma się stale w granicach kształcenia fizycznego, a dopiero w czasach najnowszych zaczęto pracować nad biologiczną stroną rozwoju duchowego. Nie można zaprzeczać wielkich korzyści, jakie z tych monografii pedagogiki naukowej osiągnąć się dają, a jeszcze więcej dadzą w przyszłości, wszakże nie należy się unosić z tego powodu zachwytemi nad postępem w tym kierunku, gdyż pomimo takiego Baina, który usiłował »Naukę wychowania« oprzeć na psychologii, pomimo nawet całej literatury w zakresie psychologii wychowawczej, w sprawie rozwoju młodych pokoleń ani ogólnych nie opracowano zasad, ani wspólnego dla wszystkich nie znaleziono celu wychowania.

Pedagogika nawet nie wstąpiła jeszcze na drogę umiejętnego badania, bo przecież studia doświadczalne nad zdolnościami ucznia, lub nad znużeniem nie dotyczą ogólnego systemu wychowania.

Gdyby zresztą kształcenie umysłowe odbywało się według wskazówek psychologii, biologii oraz statystyki szkolnej, to technika wychowania została by niezmiernie ułatwiona; sprostowano by w ten sposób mnóstwo starych błędów i na właściwą skierowano ją drogę. Ale to w niczem nie zmieniłoby ducha i kierunku pedagogii, technika bowiem jest tylko częścią umiejętności. Wychowanie zaś nie może na niej jedynie polegać, gdyż w takim razie pozostałoby ono zawsze czynnością żywiołową, przekazującą z pokolenia na pokolenie te same dążenia, te same dorobki i braki, które były owocem dotychczasowej kultury pojedynczych grup społecznych. W takich warunkach stosowana nauka stałaby się narzędziem bardziej umiejętnego hamowania rozwoju, środkiem wyrafinowanego uwstecznienia, jak to zwykle bywa w podobnych wypadkach. Niewiele tu nawet pomoże domieszka idei humanitarnych i ważnych skądinąd haseł wszechludzkich. Będzie to tylko pozorne odświeżanie odwiecznej rutyny wychowawczej, co bynajmniej nie usuwa jej sprzeczności z wymaganiami życia.

Trudno wymagać od filozofów w rodzaju Spencera, lub od Baina, oddającego się szczególnie psychologii, aby w swych pracach o wychowaniu mieli obejmować, a tem bardziej uzasadniać naukowo całą pedagogikę. Wiązka promieni nowego światła, którą oni i inni pi-

sarze społeczeństwa wnieśli w tę dziedzinę, stanowi już wielką ich zasługę i w dziejach wychowania zaznacza się jako poważny krok naprzód. Nie myślę też wcale obniżać tej zasługi, owszem z uznaniem podnieść należy udział filozofów w pedagogice, gdyż oni głównie przyczynili się do rozszerzenia i pogłębienia jej pojęć. Ale z żalem wyznać trzeba, że ci wszyscy, których sprawy wychowawcze najbliższej dotyczą i którzy z zawodu lub z powołania oddają się studiom pedagogicznym, nie stanęli jeszcze na gruncie badania naukowego i nawet nie mają zamiaru poddać ocenie prac swych towarzyszy i poprzedników ze stanowiska wiedzy dzisiejszej. Zapatrzeni w swoje kolekcje rad i przepisów, rutyną przejęci, nie pragną ich uzasadnić i zespolić metodycznie w systemat naukowy. Przyczyną takiego stanu rzeczy, dziwnego na pierwszy rzut oka, lecz niezmiernie bolesnego w skutkach, jest nieuwzględnienie przez pedagogów wielkich odkryć biologicznych i nauk społecznych, które wskazują nam zupełnie inne cele i środki wychowania.

Wszelka działalność, a więc i pedagogiczna, wtedy jedynie skuteczną bywa, jeżeli świadomi jesteśmy jej celu, warunków i środków. Świadomość ta nie osiąga się przez przyjęcie na wiarę celu, który stawia rutyna, ani przez uwzględnienie warunków, które przygodnie, pomimo woli narzucają się uwadze naszej, a zwykle są drugorzędne lub całkiem obojętne i nie zdobywa się też z tytułu posiadania pierwszych lepszych środków działania, chociażby w największej ilości, chociażby nawet wypróbowanych i w wielu razach skutecznych. Działalność

świadoma opierać się powinna przede wszystkim na uzasadnionem przekonaniu, że jej cel jest przy obecnym stanie wiedzy najlepiej wybrany, że żaden inny nie byłby tak odpowiedni i że się wysnuwa z tak zrozumiałych i nieodzownych przesłanek, iż nikt go nie uznać nie może. Trudno, co prawda, żeby działalność tak rozległa i zawiła, jak wychowanie, mogła cel swój osnuć na zasadach dla każdego niewątpliwych i do przekonania odrazu trafiających. Ale oczywistości takiej nie wymagamy nawet w naukach ścisłych, wystarcza bowiem, jeżeli o prawdziwości twierdzenia przekonamy się zapomocą zestawienia szeregu faktów, rozumowań i wniosków, jeżeli zagadnienia złożone potrafimy sprowadzić do kilku prawd prostych.

Pedagogika jednak nie znalazła celu wychowania i nawet nie próbowała go szukać; zadowalała się ona dotychczas ogólnikowem jego określeniem, zbyt obszernem, rozciągliwem i wieloznacznem, aby mogło ono jakikolwiek wpływ wyrzucić na istotę i kierunek działalności edukacyjnej. Co może zyskać wychowanie na takim np. określeniu, jakie podaje Jakób Mill w Encyklopedyi Angielskiej — a należy ono do typowych i nie różni się w gruncie rzeczy od określeń naszej Komisji Edukacyjnej, lub szkoły herbartowskiej — że zadaniem wychowania jest »uczynić jednostkę ludzką, ile to możebne, narzędziem szczęścia naprzód dla siebie, a następnie dla innych istot«? Czyż pojęcie szczęścia nie jest rozmaite u różnych ludzi i czy nie jest sprzeczne u warstw, mających odrębne lub wręcz przeciwne interesy i zadania?

Wreszcie, któż to wie, co jego własne szczęście stanowić może, jeśli się nie zagłębiał w tem zagadnieniu, nie badał treści życia wogóle i nie próbował znaleźć jego kierunku w pochodzie dziejowym? Herbart, który pierwszy wśród pedagogów zajął się zebraniem i uporządkowaniem wiadomości o wychowaniu, który pragnął ukochany swój przedmiot traktować jako naukę, uważa za cel wychowania doprowadzenie człowieka do doskonałości, nie znajduje wszakże potrzeby głębszego wniknięcia w znaczenie określenia tego, pozostawiając zadanie to etyce i filozofii. Ze względu na konieczność podziału pracy w badaniach naukowych, każda umiejętność złożona powierzać musi opracowanie wielu zagadnień odpowiednim specjalistom; jak medycyna posługuje się gotowemi już odkryciami chemii, fizjologii i t. d., tak pedagogika korzystać powinna ze współpracownictwa wszystkich uczonych, o ile ich badania w związku są z jej przedmiotem. Skoro jednak określenie szczęścia, doskonałości ludzkiej i tym podobne zasadnicze zagadnienia wychowawcze nastroczają pedagogice pewne trudności, to nie można ich przecie zażegnać, odsyłając kwestye do rozstrzygnięcia towarzyszom w pokrewnych zawodach. Zapewne, pedagog może nie być ani filozofem, ani przyrodnikiem czy socjologiem, lecz nie może pod groźbą wyjałowienia swej umiejętności pomijać głównych zdobyczy nauk, będących w najściślejszym stosunku z kwestyami wychowania.

Posiadać cel tak rozległy i mglisty, jak szczęście, doskonałość i t. p., znaczy to samo, co nie mieć za-

dnego celu; pojęcia te bowiem tkwią już jako wyraz nieokreślonych jakichś pragnień ludzkich i tęsknoty za ideałem od wieków w świadomości naszej, a jednak rzeczywistym celem człowieka w każdym okresie historycznym jest prawie zawsze ciasno i płytko pojęta szczęśliwość jego własnej rodziny, jego warstwy, klasy lub kasty. Ponieważ pedagogika nie określiła dotychczas celu swego, pozwoliła więc przez to posługiwać się ogólnikowym jego wyrazem dla najrozmaitszych, często zawodnych i sprzecznych ze sobą widoków. Czyż niema ludzi, a nawet całych grup społecznych, których jedynym dążeniem jest zadowolenie osobiste, zdobyte pogwałceniem praw do szczęścia bliźniego? A więc i pedagogika, zmierzająca tą drogą do zaspokojenia instynktów samolubnych, uwzględnia cele jednych, a lekceważy potrzeby innych i w ten sposób uniemożliwia normalny rozwój większości społeczeństwa.

W każdym przedsięwzięciu, a tem bardziej w zawiłej pracy nad uzdolnieniem człowieka do osiągnięcia możliwie najlepszej przyszłości, dokładne zrozumienie celu jest przedewszystkiem konieczne. Od tego zależy treść samej pracy, dobór środków, należyte ich zastosowanie i wogóle ład i skuteczność działalności. Gdybyśmy poddali ściślemu rozbirowi i ocenie wychowanie spóczesne w którymkolwiek kraju, przyszlibyśmy do przekonania, że wszystkie jego braki i błędy pochodzą głównie z nieznamomości celu lub wskutek wadliwie postawionych zadań.

Aby działalność owocną była, nie dość jest wszakże cel jej rozwinąć w szczegółach i z pojęcia tegoż wy-

snuć szereg wniosków, stanowiących coraz bliższe zadania. Wcielenie ideału lub chociażby zbliżanie się do niego wymaga środków, które powinny być wybrane odpowiednio do przeznaczenia swego i zgodnie z warunkami działalności.

Oczywiście, że skuteczność wychowania zawisła przede wszystkim od równomiernego uwzględnienia: celu, do którego się zmierza, warunków, przy których wychowanie się odbywa i środków, które wobec danych warunków sprowadzić mają zmiany, odpowiednio do wymagań głównego celu. Użycie środków może być bardzo rozmaite, zależnie od tego, czy stosowane są więcej do warunków, czy do celu wychowania, oraz czy przy tem same warunki i cel należyście zrozumiane i ocenione zostały. Zresztą racjonalnie posługiwać się środkami można tylko przy umiejętnem ich użyciu. Z tych oto względów działalność wychowawcza wymaga prócz znajomości celu, warunków i środków, jeszcze metody, t. j. systemu uzasadnionych naukowo i wypróbowanych sposobów stosowania środków pedagogicznych (dla osiągnięcia zamierzonego celu przy istniejących warunkach).

Są to główne wymagania, które stawiamy każdej umiejętności, mającej praktyczne zadania na widoku. Wymaganiom tym jednak pedagogika nie usiłowała dotychczas zadość uczynić, jakkolwiek w zbiorze swych przepisów zawiera uwagi, dotyczące celu, środków, warunków i metody wychowania. Ale nie rozważa tych kwestyi zasadniczo i nie bierze ich za punkt wyjścia w opracowaniu przedmiotu swego, lecz porusza je niemal mimochodem,

jedynie z powodu samej natury pracy edukacyjnej, która, pomimo naszej woli i planu, nasuwa je uwadze naszej. W pedagogice dzisiejszej znajdujemy najwięcej materiału, dotyczącego środków wychowawczych i metody, ale i z tego niewiele korzyści, gdyż materiał ten nie jest opracowany naukowo. Środki i metody nie liczą się z celem, ponieważ wskazano go w zbyt szerokich ogólnikach, jako ideał mglisty i niepochwytny; nie są też zastosowane do warunków, wśród których wychowanec ma się rozwijać, bo uwzględniono z pomiędzy nich przeważnie psychologiczne i w bardzo małym stopniu — fizyologiczne, pominięto zaś prawie całkiem biologiczne i społeczne.

Każda umiejętność praktyczna, o ile traktowana jest naukowo, posiada swoją teorię, t. j. układ logicznie powiązanych pojęć, osnutych na kilku lub jednej prostej zasadzie czyli, wyrażając się nieco ściślej, szereg wniosków, wysnutych z kilku założeń ogólnych, które wprowadzone zostały do teorii na podstawie krytycznie zbędanych faktów. Ponieważ przy obecnym stanie wiedzy w dociekaniach naukowych — o ile natura przedmiotu na to pozwala — badacz nie poprzestaje na logicznem rozumowaniu, lecz posługuje się metodą doświadczalną, więc i teoria umiejętnie zbudowana być może jedynie przez doświadczalne sprawdzanie jej zasad i wniosków. Prócz tego przedmiot, ujęty w karby naukowe, posiada ściśle określony cel i granice badania, uczony zaś rozporządza odpowiednim materiałem i środkami, a świadomość zdobytych prawd, jak również kwestyi nieroz-

strzygniętych i spornych pozwala mu odróżnić przebyta drogę od tej, co ma przed sobą.

Tymczasem w pedagogii nic podobnego nie znajdujemy. Odwieczna rutyna stanowi tu ogólne tło, na którym każdy autor własne wynurza poglądy lub cudze przetwarzają, lecz zawsze ze stanowiska interesów nielicznej grupy społecznej. Niema tu teorii, niema punktów wytycznych badania, niema pewników i wątpliwości, zupełny brak analizy i syntezy, tylko dogmatyzm wszechwładnie panuje, pozwalając zamykać oczy przed doświadczeniem przeszłości i potrzebami chwili bieżącej. Największą sankcją prawideł wychowawczych jest ich długotrwałość, a siłą ich rozpowszechnienie. Zastosowanie nauki spotykamy zaledwie w niektórych zagadnieniach szczegółowych. Tak n. p. psychologiczna teoria skojarzeń zmieniła nieco pogląd na dawniejszą metodę uczenia pamięciowego, nie zreformowano wszakże pod jej wpływem w odpowiednim stopniu ani porządku, ani sposobu nauczania.

Rozbita przez nowoczesną psychologię dawniejsza teoria »władz« duchowych pozwoliła, co prawda, ulepszyć wiele szczegółów w systemie kształcenia umysłowego i moralnego, nie usunęła jednak zwyczaju ćwiczenia uwagi, pamięci i t. p. zdolności, jak gdyby one istniały samodzielnie w człowieku i szczególnej wymagały uprawy; nauczanie języków, geografii oraz innych przedmiotów osnutę jest dotychczas na starym przesądzie, że uwaga sama się budzi ciągłym do niej pukaniem, a pamięć sama się rozwija przez zmuszanie ucznia do pamiętania kroczi niepotrzebnych szczegółów.

Względnie najwięcej skorzystała z badań naukowych teoria kształcenia fizycznego, a to dzięki postępom medycyny i wprost dlatego, że ten dział pedagogiki stanowi zarazem część higieny; natomiast należyte unormowanie rozwoju umysłowego według wymagań fizjologii, co już przekracza zakres higieny i należy do badań pedagogiki, pozostaje dotąd sprawą niezafatwioną, chociaż nawoływać do reform w tym względzie nie brak oddawna.

Co do wychowania moralnego, to w tej dziedzinie trzyma się najuporczywiej dawniejsza rutyna, o rewizji zaś systemu tego, prawie nie bywa mowy. A jednak jeszcze Helwecyusz w drugiej połowie XVIII w. rozumiał związek pomiędzy wychowaniem a stosunkami społecznymi i wiedział, że podniesienie jego wartości moralnej zależy od usunięcia paraliżujących je warunków społecznych. Kant w swojej pedagogice zwracał też uwagę, że w wychowaniu kierować się należy ogólnoludzką ideą, mieć bezustannie na względzie przeznaczenie ludzkości, aby uzdolnić dziecko do życia w przyszłym, lepszym społeczeństwie.

Czy jednak kto z pedagogów zastanawiał się nad temi wskazaniem? Czy, układając swe »przewodniki« i »zasady«, kierował się ogólnoludzką ideą, czy chociażby usiłował ją poznać i bodaj zadać sobie pytanie jakie też jest przeznaczenie ludzkości; na czym polega dążność ku stworzeniu przyszłego, lepszego społeczeństwa? Pomimo skrzętnych poszukiwań w odnośnej literaturze europejskiej nie udało mi się ni-

gdzie na ślady podobnych prób natrafić, chociaż poglądy w rodzaju przytoczonych wygłaszane były coraz częściej przez wielkich myślicieli XIX wieku, a zagadnienia, tak gorliwie przez pedagogów pomijane, doczekały się już gruntownego i wszechstronnego opracowania w dziełach socyologicznych. Lecz teoretycy wychowania, zasklepieni w tradycjach swego zawodu, wolą układać metodyczne i dydaktyczne przepisy na przeżytych od dawna zasadach, nie wyglądając na świat szerszy i nie chcąc słyszeć, że życie samo domaga się przekształcenia systemu wychowania odpowiednio do zmian w ustroju społecznym, które z jednej strony idea demokratyczna i z drugiej zastosowanie nauki wprowadza.

Niezbyt jeszcze dawno widniały na polu wychowania takie gwiazdy, jak Pestalozzi, Froebel, tacy geniusze, jak Lamarck, Owen, u nas Jędrzej Śniadecki i twórcy Komisji Edukacyjnej, t. j. mistrze, których zasług pedagogika jeszcze nie oceniła należycie i którzy nowe dla swych następców odkryli widnokrzęgi, nowe wskazali drogi, a jednak nie porzucono wązkich ścieżek w starym deptaku i do nowych celów nie odważono się nowymi krokami szlakami.

Nie można lekceważyć znacznego postępu, który się dokonał w zajmującym nas przedmiocie od czasów Pestalozziego, Lamarcka, zwłaszcza zaś po Herbarcie; trudno wszakże nie przyznać, że postęp ten objawił się głównie w szczegółach, nie zmieniając prawie całokształtu pedagogiki. Obfity materiał, zebrany w ostatnich dziesięcioleciach, służyć może do wyjaśnienia pojedynczych

zagadnień wychowawczych, lecz nie stanowi jeszcze tego, co nazywamy naukowo opracowaną teorią. Jeżeli sprawa kształcenia człowieka i przygotowania go do lepszej przyszłości tak wolno posuwa się naprzód, jeśli tyle zabiegów i pracy w tym celu zwykle żadnych nie odnosi skutków, jeżeli tylu ojców i matek nie wierzy w potęgę wychowania, a nieprzejrzane masy nic zgoła o niej nie wiedzą, to z pośród wielu przyczyn takiego stanu rzeczy naczelne miejsce zajmuje ta, iż pedagogika nie jest należycie wsparta nauką.

W ostatnich czasach widzimy poważny zwrot w rozwoju tej umiejętności, zwłaszcza w traktowaniu niektórych jej zagadnień. Najnowsze prace naukowe w poszczególnych kwestiach wychowania, jak np. znużenie fizyczne i umysłowe, fizjologia ćwiczeń cielesnych, rozwój niektórych zdolności i pojęć dziecka oraz wiele innych mniej i więcej specjalnych zagadnień, badanych metodą doświadczalną, nadewszystko zaś zastosowanie psychologii uważać należy za początek powstawania pedagogiki naukowej. W procesie jednak tworzenia się nowej tej umiejętności zauważyć się daje szczególny fakt, niespotykany w dziejach innych odłamów wiedzy praktycznej, a powstrzymujący niezmiernie rozwój pedagogiki. Jest to brak planu i wspólnej idei przewodniej w pracach rozproszonych po świecie pedagogów. Każdy czyni poszukiwania na własną rękę w jakimś specjalnym zakresie i chociaż tym sposobem zakłada może podwaliny lub gromadzi materiały do mającej z czasem powstać teorii, lecz nikt projektu jej nie opracował i nikt jeszcze w danych wie-

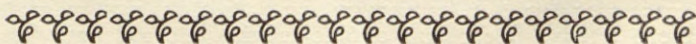
dzy społecznej oparcia i wskazówek szukać nie próbował dla stworzenia jednolitego systemu wychowania.

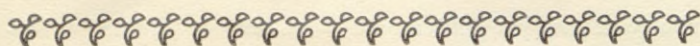
Ale rozwój życia społecznego zbyt szybkim posuwa się krokiem, świadomość zaś rozwoju tego jeszcze prędeziej umysły przenika. Tymczasem najpilniejsze potrzeby zostają niezaspokojone, skutkiem czego sprzeczność między ideałem a życiem coraz jaskrawiej się uwydatnia. Odczuwamy przeto coraz dotkliwiej nieodpowiedniość wychowania w stosunku do potrzeb i celów społecznych. To też dążność w ostatnich czasach do skierowania pedagogii na nowe tory, do zastosowania jej do wymagań życia zbiorowego stała się mniej lub więcej określonym pragnieniem wszystkich, którzy dzisiejsze formy bytu za przejście do lepszych uznają. Trzeba tylko świadomych ewolucji tej pracowników, aby, ujawszy w syntetyczną całość górujące w pochodzie ludzkości zadania, postawić je na czele wychowawczego programu.

Co się zaś tyczy teorii pedagogiki, to do opracowania głównych jej zagadnień, dotyczących warunków wychowalności, środków i metody edukacji, tyle już posiadamy gotowego materiału w naukach biologicznych i społecznych, że jego zebranie i odpowiednie wyzyskanie jest jeno kwestią czasu. Chwila ta wszakże wtedy dopiero nastąpi, kiedy pedagogicy-teoretycy poddadzą ścisłemu rozbirowi panujące systemy wychowawcze, przestaną snuć swe prawidła z prastarych zasad edukacji klasowej, a w doborze środków uwzględnić zaczną zmiany, zachodzące zarówno w wychowaniu, jak w jego otoczeniu. Dopiero wtedy, kierowani ogólnoludzką, nie zaś partyjną

lub klasową dążnością do osiągnięcia lepszej przyszłości, będą mogli zużytkować bogaty materiał, rozrzucony po monografiach oraz w biologii i naukach społecznych, dla stworzenia pedagogiki naukowej. A wówczas zrutyinizowany i w interesie klas uprzywilejowanych podtrzymywany system wychowania ustąpi miejsca pracy świadomej, która polegać będzie nie na przekazywaniu z pokolenia na pokolenie przygodnych dorobków rodziny, kasty, klasy ze wszystkimi ich wadami i brakami, lecz na swobodnym rozwoju natury człowieka i wszechstronnem wyposażeniu jej w ogólnoludzkie skarby umysłu i uczucia.

Takie wychowanie, w przeciwstawieniu do dzisiejszego, zamiast tłumić cechy osobnicze w człowieku i pozbawiać go zdolności do szerszego udziału w sprawach ogólnych, zaprawi młodzież do samodzielnego dążenia ku osiągnięciu jak największej pełni indywidualnego i zbiorowego życia.





## II.

### IDEAŁ WYCHOWANIA. WYCHOWANIE SPÓŁCZESNE I ROZWÓJ UMYSŁOWY MŁODZIEŻY.

Powyżej skreślony w ogólnych zarysach obecny stan wychowania musiał bardzo rozległy i głęboki wpływ wywrzeć na kształcąca się młodzież. Łatwo się domyśleć, że wpływ ten dosięgał nie tylko najważniejszych, ale też najsubtelniejszych zjawisk cielesnych i duchowych. Rozejrzeć się przeto we wszystkich, choćby najważniejszych skutkach wychowania społecznego, znaczyłoby zestawić ze sobą dwa szczegółowo zobrazowane systemy – edukacji zrutynizowanej, klasowej i umiętnej, bezpartyjnej, dobro powszechne mającej na widoku. Poprzestaną więc teraz na przytoczeniu kilku wybitniejszych przykładów, ilustrujących następstwa pedagogii dzisiejszej. Następstwa te rozważymy ze stanowiska najogólniejszego, ogarniając myślą z jednej strony cały zakres działalności wychowawczej, z drugiej – potrzeby rozwijającego się człowieka i wymagania życia społecznego.

Przedewszystkiem zaznaczyć wypada, że grupa społeczeństwa, która nadawała kierunek całej edukacji – za-

równu u nas, jak gdzieindziej – nie chciała widzieć w wychowawcu przyszłego człowieka, t. j. istoty zdrowej na ciele i duszy, z rozbudzoną należycie świadomością położenia swego w przyrodzie i społeczeństwie, znającej potrzeby swoje, prawa i obowiązki. O wychowanie takich obywateli nie chodziło bynajmniej kierownikom urzędowej oświaty, bo umysł wszechstronnie rozwinięty, samodzielny, krytyczny i charakter niepodległy nie dają się wyzyskać dla dzisiejszych celów ekonomicznych. Opierając się na tej zasadzie, pominięto w planie edukacji wszystko, cokolwiek podnosi ogólną czyli społeczną wartość przyszłego nauczyciela, lekarza, prawnika, inżyniera, przemysłowca, rzemieślnika, kupca, biuralisty i wszelkiego rodzaju robotnika. W systemie wychowania nie pozostało nic, co by sprzyjać mogło rozwojowi sił fizycznych, wyrobieniu szerszych a prawdziwych na życie poglądów i rozbudzeniu wyższych uczuć moralnych. Zamiast kształcić ludzi, szkoła i rodzina nie szczędzą wysiłków na wytwarzanie z dzieci powolnych narzędzi do pracy, zastosowanych do potrzeb rynku handlowego. O przygotowaniu zaś młodzieży do pełnienia wspólnych wszystkim ludziom zadań życia nikt nie myśli. Skutkiem takiego pojmowania rzeczy popełniano dwa błędy niezmiernej wagi. Po pierwsze, pominięto w wychowaniu sprawę rozwoju dziecka pod względem fizyologicznym i psychologicznym, a powtóre, zapomniano całkowicie o społecznej stronie edukacji, o tem, że dziecko stanie się w przyszłości bądź co bądź członkiem społeczeństwa swego, że w każdym razie pewne prawa i obowiązki łączyć

je będą z tem ostatniem i że wzajemne między ludźmi stosunki ulegają przecież zmianom, które przyszły obywatel (lub obywatelka) znać powinien, aby do jednych się zastosować, inne zaś regulować odpowiednio do warunków życia zbiorowego. Z tem wszystkiem jednak pedagogia bynajmniej się nie liczy.

Przed chwilą zaznaczyłem, iż ogólnie przyjęty system wychowania, polegający z jednej strony na tresowaniu, z drugiej na przysposabianiu do pracy zarobkowej, nie uwzględnia wcale, albo w bardzo niedostatecznej mierze — praw i warunków rozwoju dziecka. Powiem wyraźniej, o co tu chodzi.

Już w połowie zeszłego stulecia nauki przyrodnicze dowiodły, że zarówno narządy, jak czynności organizmu zmieniają się odpowiednio do warunków otoczenia i zależnie od tego, jakie ruchy czy pracę oraz w jakiej ilości wykonywa dany ustrój. Zmienność organizmu prowadzi, przy sprzyjających okolicznościach, do spotęgowania, urozmaicenia i wydoskonalenia jego czynności; warunki zaś nieprzyjazne, pozostawiając narządy w stanie biernym, sprowadzają ich osłabienie, wynaturzenie i częściowy lub całkowity zanik. Jest to zasadnicze prawo rozwoju, na którym się opiera cała dzisiejsza nauka o życie, czyli biologia.

Drugiem powszechnem prawem w świecie istot uorganizowanych jest współzależność funkcji. To znaczy, że czynności organizmu są mniej lub więcej ze sobą połączone, mniej lub więcej jedne od drugich zawisłe. Współzależność spraw życiowych jest tak daleko posunięta, że

niema czynności fizyologicznej czy psychologicznej, która by się odbywała bez udziału całego ustroju: każdy wysiłek mięśniowy, każdy pokarm spożyty, każde uderzenie serca w odpowiedni sposób oddziałują na ciało i ducha; ale również żaden akt woli, żadne wzruszenie nie przechodzi bez uprzednich i następnych zmian w sferze fizycznej i umysłowej. Mogą to być zmiany czasem niedostrzegalne dla niewprawnych zmysłów i tak subtelne, że wymykają się z pod obserwacji uczonego badacza, w każdym jednak razie istnienie ich zostało należycie stwierdzone.

W życiu codziennem zwykle nie zwracamy uwagi na małe zmiany, zachodzące czy to w organizmie, czy w pojęciach lub uczuciach naszych i dlatego nie widzimy ciągłości najprostszycich zjawisk w rozwoju dziecka, chociażby ich poznanie nie przedstawiało żadnych trudności. Żeby jednakże powziąć bodaj przybliżone wyobrażenie o tem, że nawet najsubtelniejsze czynniki mogą poważną odegrać rolę w powstawaniu zjawisk, wystarczy przypomnieć sobie, jak drobna iskierka wznieca wielkie pożary, jak zażycie najmniejszej dawki arszeniku wywołuje objawy zatrucia, albo jakie zaburzenia nerwowe, sercowe, żołądkowe sprowadza raptowna wiadomość o nieszczęśliwym wypadku z jakąś drogą osobą i t. p.

Otóż, dzięki tym właściwościom ustroju, t. j. dzięki temu, że narządy oraz ich działanie mogą się zmieniać i że czynności organizmu są współzależne, w świecie uorganizowanym odbywa się niezmiernie zawiły proces, który rozwojem zowiemy. Polega on, wyrażając się naj-

ogólniej, na różnicowaniu czynności oraz na przystosowywaniu ich do warunków życia. Dopóki przebieg procesu tego był nieznany, nie mogło być mowy o dowolnym, świadomym i celowym popieraniu rozwoju; nie przychodziło nikomu do głowy stworzenie takiego środowiska, w którym dowolnie zmienione warunki życia przyczyniałyby się do pełniejszego, doskonalszego wykształcenia człowieka; nikt nie wiedział, że usunięcie pewnych wpływów oddziała dodatnio na sprawy fizjologiczne i psychologiczne, ponieważ one same wymagały jeszcze dokładniejszego zbadania.

Dopiero niesłychane postępy wiedzy przyrodniczej w XIX w., a zwłaszcza w drugiej jego połowie, dały nam klucz do rozwiązania najważniejszych zagadnień życia, t. j. teorię rozwoju. Odtąd dla pedagogiki nowe otwarło się pole. Wychowanie przestaje być tresurą i zrywa z bezmyślną metodą wtłaczania w głowy dziecięce byle jakich wiadomości, odrzuca niedorzeczny sposób zaszczepiania cnót słowami, którym życie na każdym kroku kłam zadaje. Nie tylko metody wychowawcze całkowitemu ulegają przekształceniu, lecz samo pojęcie wychowania zupełnie inne zyskuje podstawy. Idea rozwoju, przeniesiona do pedagogii, wymaga przede wszystkim, aby wychowawca rozwił i utrwalał i doskonalił w dziecku te zasoby sił i skłonności, z którymi ono na świat przychodzi i które w życiu rasy, społeczeństwa i osobnika najwięcej przydać się mogą; jednocześnie powinien on hamować wzrost wszelkich popędów, utrudniających osiągnięcie ostatecznego celu.

Nie należy przeto mustrować i obciążać umysłu dziecięcego niedostępnymi dla niego wiadomościami, jak się to powszechnie praktykuje, lecz stworzyć potrzeba dla wychowawców takie warunki życia, w których równomiernie wzrasta, krzepnie i doskonali się zarówno ciało, jak myśli i uczucia. Kształcić dziecko nie znaczy stłumić w niem samodzielność i wykierować je na bierną, dla siebie tylko pożyteczną i dla rodziców miłą istotę; kształcić, ze stanowiska dzisiejszych pojęć o rozwoju, jest to ułatwić dziecku prawidłowe wyćwiczenie wszystkich zdolności, które we wzajemnem połączeniu dają zdrowie i dzielność, wyrabiają jak najrozleglejszą świadomość, niezależność myśli, siłę i szczerłość uczucia, zamiłowanie sprawiedliwości, ogólnoludzkiego pożytku i piękna!

Teorya rozwoju uczy nas widzieć w dziecku zaczątki całego człowieka, każe zatem uwzględniać zarówno życie cielesne, jak umysłowe i moralne; odśłania ona w naturze dziecięcej zarodki niemal wszystkich zdolności, właściwych wiekowi dojrzałemu i wskazuje drogi, któremi wzrost ledwie dostrzegalnych sił niemowlęcia do rozkwitu podąża. Biologia (czyli nauka o życiu organizmów) wykazała, że rozwój polega na tak szczegółowem ustopniowaniu zmian w procesach życia, iż ciągłość jego i zależność przyczynowa nigdzie przerwać się nie da. Stąd wynika niezmiernie ważny dla pedagogii wniosek, że tylko doskonale ustopniowana metoda kształcenia do pełnego rozwoju prowadzi. Nauki przyrodnicze wogóle, a teorya, o której mówię, w szczególności rzuciły nowe światło na sprawy wychowania i mnóstwo ciemnych da-

wniej zagadnień wyjaśniły. Na właściwym miejscu pomówimy o tem obszerniej, obecnie krótka ta wzmianka wystarcza, żeby zwrócić uwagę czytelnika na doniosłość teorii rozwoju, zastosowanej do wychowania. Widzimy teraz, jak daleko pedagogia umiejętna (czyli na naukowych osnuta zasadach) odbiega od tradycyjnej, rutyną przesiąkłej edukacji.

Za dawnych jeszcze czasów, kiedy w walce ekonomicznej nie trzeba było do wyrafinowanych uciekać się nadużyć, kiedy stosunki społeczne odznaczały się większą prostotą, a kultura mniejszem zepsuciem, wolny duch starożytnych Greków wznosił się po nad ciasne interesy jednostkowe i ogarniał w znacznym stopniu potrzeby i pragnienia ogółu. W owej oto dawnej Helladzie postrafiono cenić wykształcenie duchowe na równi z fizycznym, bo zwykłe doświadczenie uczyło, że tylko w zdrowym ciele przebywa dzielna i ze wszech miar piękna dusza, a po wtóre, poczytywano całkowity rozwój człowieka za niezbędny warunek sprawności obywatelskiej. To też wychowanie Greków obejmowało ćwiczenia fizyczne, naukę i sztuki piękne w jak najszerszym i na owe czasy najpodnioslejszym zakresie. Ale już Rzym starożytny nie umiał świetnej utrzymać po Grecyi puścizny; wychowanie zmarniało przy potwornych na życie poglądach. Z upadkiem nauk i obyczajów edukacja zesłała na manowce i dopiero w epoce Odrodzenia usiłuje wstąpić na nowe tory. Przeważający jednak podówczas wpływ kościoła i niezagaśnięta pamięć o powabnym blasku literatury klasycznej tłumią wszelką myśl nową, zagłuszają ka-

zde wołanie w imię potrzeb życia bieżącego. Cały ten okres aż do drugiej połowy XIX stulecia był dla pedagogii jałowy, lubo w ostatnich wiekach niejednokrotnie występowały geniusze z krytyką przeżytego systemu i z nowymi dla wychowania hasłami. Kształcenie człowieka pozostawało stale tresurą pod względem obyczajowym i moralnym i było udręczeniem z jak najmniejszym dla życia pożytkiem, a z największą szkodą dla zdrowia i spraw obywatelskich. Całe wychowanie sprowadzało się z jednej strony do pozornego uobyczajania, z drugiej do kształcenia umysłowego w ciasnym, grubo utylitarnym zakresie. Jednostronny ten kierunek przetrwał do dziś dnia, bo rozwój wychowania odbywał się żywo i w myśl interesów panującej kasty lub klasy. Z pominięciem różnorodnych potrzeb organizmu dziecięcego zaniedbano najważniejszą sprawę w edukacji – wszechstronny i równoległy rozwój całej istoty ludzkiej. Stąd przeładowanie programów szkolnych bezowocnymi ćwiczeniami pamięci, stąd wadliwy dobór przedmiotów nauczania przy rażącym braku wszystkiego, co wychowanie, na zasadach rozwoju osnute i potrzebom ogółu odpowiadające, dać może i powinno.

Roztrząsając następstwa, które wynikły z obecnego kierunku wychowania, starałem się wykazać, że spaczona pojęcia o celu edukacji, pojęcia, wyrosłe samorzutnie i odpowiednio do interesów klasowych, nie uwzględniały potrzeby kształcenia w wychowaniu człowieka wszystkich jego sił i zdolności. Jednostronnie stawiane zadania wychowawcze pominięły w ten sposób jedną z najważniejszych zasad

pedagogiki – naturalne, stopniowe rozwijanie dziecka. Nie uznawano ogólnych potrzeb człowieka, bo tylko siłę roboczą lub umiejętność fachową w nim oceniano; nie liczone się z prawami rozwoju, bo przed pół wiekiem jeszcze nie były znane, później zaś rutyna zagradzała drogę do naukowego ujęcia podstaw wychowania. Zaznaczyłem, że pominięcie teorii rozwoju w systemie edukacyjnym nie pozwala wychowawcy oddziaływać na wzrost lub osłabienie funkcji organizmu i że kształcenie jednostronne jest w rażącej sprzeczności z zasadniczym prawem biologicznym, według którego wszystkie sprawy życiowe odbywają się współzależnie.

Przyjrzyjmy się teraz dalszym następstwom takiego stanu rzeczy: zobaczymy naprzód, jaką stała się metoda kształcenia umysłowego pod wpływem rutyny i z powodu pominięcia zasady rozwoju.

Życie wewnętrzne nie jest mieszaniną różnorodnych czynności, lecz stanowi organizację objawów fizjologicznych i psychologicznych, które zależność przyczynowa zespala. Tak np. zapamiętanie czegośkolwiek bądź jest niemożliwe bez uwagi, uwaga nie może być zwrócona na dany przedmiot bez odpowiedniej do tego podniety, podnieta zaś wtedy dopiero wpływ swój wywiera, kiedy pobudzone ośrodki nerwowe dostateczną posiadają wrażliwość; ta ostatnia wszakże zależy przede wszystkim od skali ogólnej pobudliwości układu nerwowego, która się zmienia wraz ze stanem zdrowia organizmu, ze zmianą stopnia jego znużenia i t. d. Weźmy jeszcze parę przykładów.

Znać jakiś przedmiot, dajmy na to wodę czy kredę, znaczy dostrzedz w nim wszystkie cechy podobne i niepodobne do cech innych przedmiotów tego rodzaju, a więc żeby poznać wodę, trzeba naprzód zbadać własności innych ciał w przyrodzie, wyróżnić znamiona wspólne od odrębnych i na zasadzie zapamiętanej przez nas bardzo drobiazgowej klasyfikacji, wyznaczyć wodzie w pojęciach naszych właściwe stanowisko wśród podobną drogą utworzonych pojęć o ciałach stałych, płynnych i lotnych.

Albo, co to znaczy znać geografję? Wyliczanie wzgórz i dolin, rzek, miast, ilości ich mieszkańców, niekiedy za-  
bytków historycznych lub wspomnień dziejowych, z tą lub ową miejscowością związanych – to nie geografia. Naukę tę poznajemy dopiero wtedy, kiedy ukształtowanie powierzchni ziemi wyjaśnia nam przyczyny geograficznego rozmieszczenia flory i fauny, kiedy tłumaczy sposób rozsiedlenia się człowieka i powstawanie różnych postaci kultury. Tak samo, jeśli dziecko umie liczyć do stu, nie wynika stąd bynajmniej, że zna ono liczby w zakresie setki, może bowiem nie umieć wcale dodawania i nie pojmować różnicy pomiędzy 3 a 12; podobnie znajomość czterech działań nie stanowi znajomości arytmetyki. Główną jej zasadą i najprostszym działaniem matematycznym jest dodawanie, z którego wszystkie inne bezpośrednio wynikają; a chociaż cała arytmetyka osnuta jest na czterech działaniach, jednakże poznanie jej polega na gruntownem zrozumieniu zasady tych działań i na umiejętności zastosowania ich w rozmaitych wy-

padkach. Słowem, znać geografję czy arytmetykę, znać zasadnicze pojęcia tych nauk umieć skojarzyć z odpowiedniami pojęciami tegoż zakresu i wysnuć wnioski, zgodnie z założeniem, istotą i zadaniem tych nauk. Sam proces takiego zaznajamiania się z geografją lub arytmetyką niewiele się różni od procesu poznawania jakiegokolwiek przedmiotu, gdyż przebieg zjawisk, zachodzących w umyśle, jest w każdym z tych wypadków jednakowy.

Przykłady te dowodzą, że pojęcia zarówno o przedmiotach prostych, jak złożonych nie są myślowymi obrazami, ani prostymi wyobrażeniami, któreby tylko raz powziąć i zapamiętać należało. Pojęcia stanowią uorganizowany splot bardzo zawiłych wyobrażeń, osnutych na licznych spostrzeżeniach i doświadczeniach. Psychologia wykazuje, jak wyobrażenia i pojęcia powstają z wrażeń i jaki udział w tej czynności biorą zmysły; psychologia uczy, że myślenie nie jest szeregowaniem wyobrażeń, lecz ich organizacją, wykazuje i tłumaczy rozwój złożonych zjawisk duchowych z prostych, elementarnych pierwiastków czuciowych. Nie będziemy przeto zastanawiali się nad tem. Zwracam tylko uwagę czytelnika na fakt wielkiej doniosłości, że nie tylko pierwiastki, z których składa się życie duchowe, t. j. wyobrażenia, pojęcia i sądy są wytworem licznych, ściśle ze sobą powiązanych zjawisk, lecz że wogóle wszelka czynność duchowa, wszelka przyswojona wiedza, umiejętność, nauka jest również wynikiem nader zawiłych procesów umysłowych, wzajemnie uwarunkowanych, współzależnych.

Słowem, całe życie duchowe jest podobnie uorganizowane, jak życie fizyologiczne: wszędzie znajdujemy zależność przyczynową, która zespala szczegóły w całość. Właśnie teoria rozwoju odsłania nam budowę tej całości i uczy, w jaki sposób szereg współzależnych zjawisk rozrasta się do rozmiarów zawiłej organizacyi.

Ponieważ w życiu duchowym niema zjawisk odosobnionych, przeto nie może być mowy o jakiegokolwiek odrębnej, niezależnej zdolności. To, co nazywamy pamięcią, jest zjawiskiem bardzo złożonem, jest to odnowa wyobrażeń, względnie wrażeń, które tysiącami splotów połączone są z naszym zasobem umysłowym i które przy odpowiedniem pobudzeniu ukazują się w świadomości w takim stosunkowo połączeniu i z taką względnie siłą, jak się poprzednio z sobą skojarzyły. A czemże są owe skojarzenia? To cała przeszłość życia duchowego danej osoby. Jak zawiła jest organizacya procesów psychicznych czyli jak długim szeregiem współzależnych zjawisk jest uwarunkowana, widzimy na przykładach różnorodnych wspomnień, wywołanych jednakową podniętą w umysłach o różnym zasobie wyobrażeń. Wiemy z codziennego doświadczenia, jak dalece zmienia się treść wspomnień naszych, skoro do masy istniejących już pojęć dodamy nowe pojęcie, oczywiście takie, które jest całkiem dla nas zrozumiałe, które się wiąże z uprzedniemi naszymi wyobrażeniami.

Rozwój organizmu polega na tem, że zachodzące w nim zjawiska stają się coraz liczniejsze i zarazem coraz ściślej ze sobą połączone, tak że przy najszczegóło-

łowszym podziale pracy w ustroju odbywa się jak naj-zgodniejsze współdziałanie. Taki przebieg rozwoju widoczny jest zarówno w dziedzinie fizyologicznej, jak psychologicznej.

Wracając teraz do spraw pedagogicznych, przyznać należy konieczność wniosku następującego. Jeżeli przyjmąwszy na siebie rolę wychowawcy, pragniemy rozwój dziecka ułatwiać, czy przyspieszać, to powinniśmy, zgodnie z naturą rzeczy, wychowawca nie tylko do nowych pobudzać działań, lecz jednocześnie łączyć je z innymi, pokrewnymi czynnościami; powinniśmy pracę dziecka nie tylko pomnażać, skłaniając je do coraz nowych wysiłków, lecz ją organizować, ponieważ w układzie nerwowym niema części niezależnych, jak w działalności duchowej nie znamy ani jednego odosobnionego aktu. Tego wymaga naturalny proces rozwoju.

Tymczasem, cóż się dzieje w rzeczywistości? Ogólnie biorąc, w nauczaniu nikt się nie troszczy o pobudzenie do życia wszystkich sił duchowych ucznia. Nauczyciel nie dba o to, czy jego lekcya ma jaki związek z całością kształtem pojęć dziecka, jak przezeń przyjętą zostanie, jakie w młodym umyśle wywoła wyobrażenia, do jakich doprowadzi zestawień i wniosków. Czy kto zastanawia się nad tem, że wygłoszone przed uczniem prawidło gramatyczne może nie mieć żadnego związku z tem, co on dotychczas wiedział, albo że świeżo przeczytana powiastka może przy pewnych pojęciach dziecka zupełnie inne wywołać myśli, niż sobie życzył autor? Opowieść o wyprawie wojennej przyjmie jeden z uznaniem, inny

z oburzeniem, a znajdą się też całkiem obojętni na myśl o rozlewie krwi na polu bitwy. Wszystko to zależy od umysłowego przygotowania wychowawca. Szczegóły te jednak prawie nikogo nie obchodzą.

Program nauki jakiegoś Stasia lub Mani zawiera w sobie język polski, arytmetykę, geografię i t. d. Nauczyciel więc wymaga, żeby Staś zapamiętał takie a takie prawidła, przerobił pewną ilość zadań, umiał wyliczyć znie-nacka nazwy miast, rzek i t. p., ale co się dzieje w umyśle Stasia, kiedy te prawidła i nazwy na pamięć »wykuwa«, co się stanie z jego pojęciami, ze zdolnością postrzegania, uwagi, pamięci, sądenia o rzeczach, kiedy prawidła i nazwy rozmaitych przedmiotów w taki sposób przyswajać będzie przez lat kilka? Wiemy dokładnie, że olbrzymia większość uczącej się młodzieży nie tylko nie zna przebytego kursu nauki, lecz nawet przejęta jest wstrętem do tych przedmiotów, które usiłowano wtłoczyć w jej głowy. Z chwilą wyjścia ze szkoły stara się ona jak najprędzej pozbyć balastu, co obciąża jej umysł i obezwładnia wolę. Do wyjątków należą tacy, którzy potrafią z nabytych w szkole wiadomości zrobić jakikolwiek użytek. Jest to fakt ogólnie znany, niewymagający tu żadnych dowodzeń.

Nauczanie więc nie osiąga nawet tych drobnych wyników, jakie w założeniu swem przewiduje, t. j. nie może udzielić wychowawcom elementarnych wiadomości i uzdolnień, niezbędnych w zakresie językoznawstwa, matematyki, historii i t. p., nie może zaś dlatego, że fakty, prawidła, daty, z poszczególnych nauk wyjęte, stanowią zbiór

luźnych pojęć, nie mających w umyśle dziecka żadnych punktów stycznych, żadnego zastosowania.

Stary system edukacyjny wychodzi z dwóch założeń, na których metodę nauczania opiera: przypuszcza się po pierwsze, że dziecko posiada już gotowe, samodzielnie żyjące w niem zdolności i po drugie, że poszczególne odłamy wiedzy mogą być przyswajane niezależnie od innych umiejętności. Stąd wysnuto wniosek, że można kształcić pamięć przez zadawanie »ćwiczeń pamięciowych«, że zdolność rozumowania zdobywa się przy pomocy łamigłówek matematycznych i przez rozplątywanie zawikłań językowych w utworach klasyków starożytnych. Mniemano, że myślenie posiada w każdym kierunku właściwe sobie formy, że przeto kształcenie formalne czyli urabianie pewnych zdolności odbywać się może niezależnie od przerabianego w umyśle materiału faktycznego, t. j. bez udziału dokładnych, jasnych wyobrażeń, jakimi są właśnie wyobrażenia, zespolone w organizację pojęć i sądów. Większość nauczycieli u nas do dziś dnia utrzymuje, że przez częste uczenie się na pamięć wierszy, lub słówek osiąga się łatwość zapamiętywania wogóle. I dlatego powszechnie stosowana metoda nauczania usiłuje »gimnastyką« poszczególnych stanów duchowych -- co już jest wielką niedorzecznością -- powołać do życia zdolności, które samoistnego bytu zgoła nie posiadają. Całe nauczanie tak jest prowadzone, jak gdyby w dziecku tkwiły gotowe, tylko uśpione jeszcze zdolności uwagi, pamięci, rozumowania i t. d. Tymczasem psychologia od dawna już wykazała, że zdolności te,

jako takie, nie istnieją, bo żadna z nich nie objawia się niezależnie od rodzaju naszej pracy umysłowej. To, co w wypadkach, o których mowa, mianem zdolności zowiemy, jest tylko widoczniej od innych objawiającą się czynnością w szeregu zjawisk duchowych, jest jakby ogniwem w łańcuchu procesów myślenia i czucia. Ogniwo takie nie wydziela się z pasma współzależnych zjawisk psychologicznych tak samo, jak niemożliwym jest kwitnienie rośliny bez poprzedzających zjawisko to rozlicznych czynności jej życia. Otóż, przestarzała pedagogika, wychodząc z błędnej zasady, jakoby praca umysłowa składała się z rozmaitych, niezależnych od siebie procesów, stworzyła sztuczną metodę ćwiczenia poszczególnych władz, które jako uzdolnienia specjalne, nie istnieją wcale.

Obok tej zasady upowszechniło się wśród wychowawców niemniej fałszywe i szkodliwe pojęcie, że nauki są zbiorem luźnych wiadomości i że je tylko zapamiętać należy, aby osiąść przepisana naukę. W tym celu poświęciartowano kilka odłamów wiedzy na drobne części, odrzucono wszystko, co istotną treść ich stanowi, co ogólniejszą ideą ożywia fakty, co główny wątek i cel badania stanowi, a natomiast pozostawiono suche, same przez się nic nie znaczące, dla dzieci nudne szczegóły, byleby tylko pozornie dostępne były dla wyobraźni. Tam więc pogwałcono prawa rozwoju myśli osobniczej, tu zbiorowej; tam rozczłonkowano umysł na części, nieistniejące w naturze, tu rozbito wiedzę ludzką na takie strzępy, z których żadnej całości zbudować niepodobna.

Wobec tego nie można się dziwić, że pospolicie stosowana metoda nauczania nie tylko spodziewanych nie osiąga korzyści, lecz największą szkodę przynosi, bo nie daje umysłowi odpowiedniego pokarmu, któryby sam przez się wszystkie czynności duchowe pobudzał do działania. Powtóre, według tej metody, udziela się wiedzy w postaci wiadomości ułamkowych, rozpierzchłych, wcale niepodobnych do nauki ani w dobie jej powstania, ani w chwili rozkwitu.

Tak wygląda w kilku ważniejszych, a łatwiej dostrzegalnych rysach dzisiejsza metoda nauczania. Należycie ocenić jej następstwa można dopiero, znając dokładnie teorię rozwoju i psychologię w szczególności oraz wiedząc, w jaki sposób tworzy się nauka wogóle czyli uorganizowana wiedza. Ujrzelibyśmy wtedy nieprzeżytą otchłań, dzielącą sztuczne, bezzasadne tresowanie umysłu od jego normalnego rozwoju i zrozumielibyśmy, jak zaprzątanie głowy strzępami wiedzy rażąco niepodobnym jest do umiejętnego nauczania. Wszak nikt nie powie, że garść piasku, z pól naszych zebrana, Polskę stanowi, a jednak okruchy myśli ludzkiej, przelewane z potokiem pustych słów do głowy ucznia, wśród wielu za naukę uchodzą.

Streszczając to, co tu powiedziałem o metodzie dzisiejszego nauczania, wysnuć należy następujące wnioski.

Ogólnie przyjęty system wychowania nie uwzględnia praw rozwoju dziecka, nie liczy się więc z jego ustrojem fizycznym i duchowym. Wskutek tego sposób udzielania wiedzy nie odpowiada naturalnemu procesowi tworzenia się wyobrażeń, pojęć i sądów. Praca myśli jest czynno-

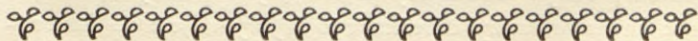
ścią zorganizowaną, a rozwój umysłowy zasadza się nie tyle na zwiększaniu ilości wyobrażeń, ile raczej na ich zespalaniu, ponieważ uogólnianie i wnioskowanie jest ostatecznym zadaniem procesów duchowych. Tymczasem metoda nauczania zniewala umysł do przechowywania wyobrażeń niejasnych, ułamkowych i rozproszonych, które w żaden sposób przyswoić, a tem samem i zastosować się do pojęć ucznia nie dają. Pomimo to utrzymuje się uporczywie mniemanie, że można byle jakie szczegóły wiedzy przelać na umysły przez odwoływanie się do nieistniejących zdolności i przez mechaniczne pobudzanie pamięci. Prócz tego zupełna nieznanomość czy lekceważenie teoryi rozwoju nie pozwala dopatrzeć się w nauce wewnętrznego związku, t. j. jej organizacyi, która podobną drogę przebyła, jak każda wogóle myśl złożona. Właśnie przystępność nauki na tem polega, że jej układ odpowiada budowie myśli, gdyż sama ona jest tylko nieskończenie rozwiniętą, w dowody zasobną myślą. Szkoła jednakże rozbija tę organizacyę i wybiera z nauki jedynie takie szczegóły, które, zdaniem patentowanych kierowników oświaty, każdy kształcący się na fachowca, zabrać ze sobą może, aby w przyszłym zawodzie z naładowanej faktami głowy, jak z encyklopedyi, na zawołanie korzystać. To też pokładane w metodzie tej nadzieje zawiodły najzupełniej. Wiedzą o tem nawet jej zwolennicy, bo nieudolność umysłowa tak nauczanej młodzieży nie może sprostać wciąż wzrastającym potrzebom życia. W tych gałęziach pracy wytwórczej i wogóle zarobkowej, gdzie dawniej wystarczała rutyna, obecnie trzeba

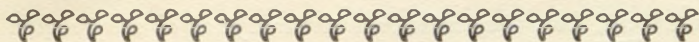
umieć oryentować się w warunkach i środkach działalności, niejednokrotnie zmieniać sposób postępowania i bądź co bądź liczyć się z coraz groźniejszym współzawodnictwem. W dziedzinie zaś gospodarki społecznej, jak to najwymowniej stwierdziły wypadki dwóch lat ostatnich, zapanował tak wielki chaos, że dla jego odwrócenia już nie tylko szkolnictwo, lecz cały ustroj państwowy z gruntu się przekształca. W chwili przeżywanego obecnie przełomu stało się aż nadto widocznym, że system nauczania, obniżył zdolność do życia kulturalnego na całym obszarze dotkniętego niemocą państwa. Równoległe z reformami politycznymi z niemocy tej podźwignąć społeczeństwo może tylko oświata, niepodrabiana i bezinteresowna, posługująca się środkami, wskazanymi przez naukę i praktykę wychowawczą.

I nie brak dziś usiłowań, zmierzających ku naprawie wadliwego systemu, ale wszystkie dokonane u nas próby w tym kierunku (nie przesądzam rozpoczętych) sprowadzają się do zmiany jedynie poszczególnych części metody; główne zasady, treść i cel nauczania pozostają albo te same, albo do dawniejszych nader zbliżone.

Istotnie, nauczanie w języku ojczystym wolne jest od udręczeń, jakie sprawia przyswajanie wiadomości w obcej mowie i w atmosferze dla wychowanka nieprzyjaznej; ale czyż przetłumaczenie urzędowego języka wykładowego na polski, bez zmiany przedmiotów i metody nauczania, stanowi o reformie systemu edukacji? Również, czy będziemy uczyli trzech czy pięciu języków obcych, dobrze nie zaznajomiwszy dziecka z ojczystym, jest to dla roz-

woju mowy i dla wykształcenia umysłowego zupełnie to samo. Czy do wykładu geografii użyjemy mapy gorszej czy lepszej, czy gramatykę rozpoczniemy w dziewiątym czy w dwunastym roku, wszystko to będzie nic nie znaczącą drobnostką wobec zasadniczych wad systemu: geografia pozostaje »ćwiczeniem« pamięciowem, które ani pamięci nie ćwiczy, ani z geografją nie zaznajamia; gramatyka zaś nie nauczy prawidłowej mowy, dopóki ta ostatnia drogą naturalną przyswajana nie będzie, dopóki obce języki nie przestaną gmatwać pojęć dziecka. Mniej więcej to samo powiedzieć należy o wszystkich przedmiotach nauczania.





### III.

## WYCHOWANIE MORALNE I JEGO NASTĘPSTWA. WIDOKI PEDAGOGIKI NAUKOWEJ.

Zobaczmy teraz, co się dzieje pod wpływem tejże metody z wychowaniem moralnym. Roztrząsając szczegółowo sprawę kształcenia moralnego, łatwo dowieść, iż ono właściwie nie istnieje, bo zwykły wychowawca nie stara się bynajmniej ani o wyrobienie w dziecku pojęć etycznych, ani o wdrożenie go do postępowania zgodnie z wygłaszanymi przed nim zasadami. W tej chwili zaznaczę jeden tylko, ale znamienity fakt, że obecnie zamiast kształceniem moralnym rodzice zajmują się uobyczajaniem dziecka, podczas gdy szkoła rozciąga nadzór nad ściśłem stosowaniem postępowania młodzieży do wymagań rygoru i dyscypliny, a stąd do moralności jeszcze bardzo daleko.

Na czymże polega i do czego prowadzi tresura w kierunku uobyczajania? Rozważmy tę sprawę ze stanowiska wyłącznie teorii rozwoju, zostawiając na uboczu inne, choć niemniej ważne strony zagadnienia.

Wśród rozmaitych władz czyli zdolności, którym człowiek dowolnie wyznaczał siedlisko w duszy, znalazła się

też wola, owa urojona kierownicza życia, co niby rządzi popędami i skłonnościami naszymi, popycha do czynu lub powstrzymuje myśli, uczucia i działania nasze. Wolę, podobnie jak inne stany psychiczne, poczytywano za władzę niezależną; cokolwiek dobrego lub złego uczynił człowiek, wszystko to tłumaczono sobie jego dobrą lub złą wolą. To pojęcie o samowolności woli przetrwało cały szereg wieków, pozbawiając ludzi inicjatywy w poszukiwaniu czynników życia duchowego. Rzecz prosta, że pogląd taki był hamulcem nie tylko w badaniach zjawisk umysłowych i uczuciowych, lecz także w dążeniu do kształcenia młodych pokoleń. Skoro bowiem wszystkie czynności, prócz popędów wyraźnie fizyologicznych, wprowadzano od jakiejś tajemniczej władzy, to nie było potrzeby szukać poza nią innych przyczyn postępowania. Dlatego też w sprawach umysłowych i moralnych odwoływano się do woli, jako do źródła motywów dobrego lub złego czynu. Wychowawca, pragnąc skłonić swych uczniów do takiego lub innego postępowania, usiłował działać na wolę. Środkami w tym celu były: prośba, rozkaz, przymus, groźba i kara. Jak wielką przeszkodę stanowił pogląd ten w wychowaniu, dowodzi odwieczny i do dziś trwający system karny, stosowany zarówno do niewinnych dzieci, przebywających okres wychowawczy, jak do przestępców. Mniemano, że pod wpływem kary szala pragnień ludzkich będzie mogła w tę lub ową przechylać się stronę; pastwiono się więc nad wolą, zmuszając do wysiłków nadmiernych, do panowania nad tem, nad czem nigdy władzy nie posiadała. Złamano w ten

sposób nieprzejrane tysiące niewinnych istnień po to jedynie, aby tyleż ofiar katuszy pedagogicznych świadczyło o nedorzecznosci i barbarzyństwie systemu karnego. Dawniej bowiem nie wiadano o tem, że wszelkie uczucie, wszelka myśl i działanie są skutkiem długiego szeregu przyczyn, niekiedy tak ściśle zespolonych ze sobą, że wprost część natury człowieka stanowią. I oto, zamiast naturę tę zbadać, zamiast zastanowić się nad stopniowem powstawaniem popędów, myśli i pragnień, aby je do prawidłowego rozwoju pobudzić przez wdrażanie dziecka do życia w pożądanym kierunku, narzucano mu gwałtem plandziałania woli, którego albo pojąć nie mogło, albo przyswoić nie było zdolne. Odwieczne przesady zastąpiły źródło dobrych i złych czynów, nie pozwalały przyjrzeć się powstawaniu i mechanizmowi uczuć moralnych oraz zbadać przebiegu najważniejszego procesu życia: w jaki sposób i przy jakich okolicznościach myśl i uczucie stają się czynem. Nie mogąc w czasach zamierzchłych odkryć przyczynowego związku pomiędzy czuciem, myśleniem i działaniem, obecnie zaś nie chcąc sobie kwestyami temi zaprzętać głowy, pedagodzy, zamiast wychowaniem, posługują się niemal wszędzie w kształceniu moralnem dwoma środkami: szeregiem przykazań, popartych groźbą kary lub widokami nagrody oraz mnóstwem zakazów i rozmaitych sposobów powstrzymywania działań dziecka, które w oczach wychowawcy za złe uchodzą. Ponieważ obadwa te środki, nawet przy najłagodniejszym stosowaniu, zmierzają do narzucenia naturze dziecięcej woli innych osób, albo do hamowania

czynu, przeto bezpośredni następstwem metody takiej bywa zwykle przeistaczanie się natury czynnej młodego pokolenia w bierną i co za tem idzie — zagłada cech osobniczych. Metoda więc, której się używa w celu oddziaływania moralnego, nie jest wychowawczą, ale nawskroś policyjną i dlatego u szczytu doskonałości widzi się zwykle tych, co najmniej złego uczynić są zdolni, podczas gdy ludzie tworzący najwięcej dobrego, całą energię czynu zawdzięczają temu, że zdołali uniknąć wpływu obezwładniających czynników.

Tak więc stary system wychowania, zamiast prowadzić dziecko do rozwinięcia skłonności i nawyknień moralnych przez odpowiednie zachowanie się wobec warunków i wymagań życia, usiłuje zaszczerpić w młodej duszy wolę starszych, bez względu na to, czy dziecko zdolne jest, czy niezdolne do przejęcia się jakąś inną dążnością. Wszelkie zaś zamiary dziecka, uchodzące za złe, wszelkie przejawy jego energii w kierunku dla wychowawców niepożądanym, zostają w najprostszy, mechaniczny sposób przecięte. O to, żeby dziecko czyniło dobrze, prawie nikt się nie troszczy; cała uwaga tresujących skierowana jest ku przerywaniu karygodnych zapędów i ściganiu winowajcy. Zbytecznym byłoby tłumaczyć, że taka metoda nie ma z wychowaniem nic wspólnego. I ten błąd edukacji tradycyjnej powstał skutkiem pominięcia praw rozwoju dziecka.

Nie wchodząc nawet w szczegóły wychowania moralnego, lecz wiedząc tylko o głównym jego założeniu, trzeba z konieczności przejść do wniosku, że ogólnie stosowana

metoda błędną być musi, bo zmierza do bezpośredniego kierowania wolą, co ze stanowiska psychologii społecznej najgrubszym jest złudzeniem.

Metodę taką musimy też za chybną uważać dlatego, że usiłuje nagiąć dziecko do wykonywania nieświadomie pewnych, z góry ułożonych wzorów postępowania, kiedy już doświadczenie oddawna dowiodło, że postępowanie moralne zawisło przedewszystkiem od uzdolnienia do świadomego i własnowolnego kierowania się w życiu.

Charakteryzując panujący obecnie system wychowania, zaznaczyłem, że się on opiera na interesach drobnej części społeczeństwa, nie uwzględnia zatem potrzeb ogólnoludzkich i że stąd wynikły w nauczaniu takie oto następstwa: 1. jednostronność w wyborze przedmiotów nauki, usunięto bowiem z programu wszystko, co, zdaniem kierowników szkolnictwa, nie odpowiada żądaniom klas panujących; 2. jednostronność w sposobie traktowania nauki, polegająca na tem, że wychowawca usiłuje zniewolić pamięć ucznia do przyswojenia niektórych tylko wyników tej lub owej umiejętności, bez objęcia jej całością, bez zgłębienia i zrozumienia jej treści, gdyż według pospolitego mniemania, dla celów praktycznych wystarczyć ma powierzchowna znajomość luźnych i suchych faktów (widzieliśmy jednak, że te nadzieje zawiodły); 3. jest to w interesie warstw uprzywilejowanych, aby przyszli pracownicy ulegali bez wahania narzuconemu z góry kierownictwu i w tym celu postarano się o taki system szkolny, który budzi w młodzieży niezachwiane

poszanowanie dla powag, a nieufność we własne siły, tłumi wrodzony popęd do badań i pozbawia młodzież samodzielności w myśleniu, woli i czynie.

Jakkolwiek zasady takie aż nadto wystarczają, żeby całkowicie wypaczyć naturę i zdolności dziecka, jednakże wyżej wyłuszczone następstwa wychowania klasowego jeszcze nie wyczerpują wszystkich jego wpływów. Nie będę ich tu wyliczał, zobaczymy natomiast, jak panujący kierunek wychowania oddziaływa, z powodu swych dążeń klasowych, na usposobienie i poglądy moralne młodzieży.

Stosunki klasowe osnute są, jak wiadomo, na współzawodnictwie. Wszystkie zatargi ludzi, spierających się ze sobą o pierwszeństwo w korzystaniu z praw ekonomicznych, społecznych i politycznych, sprowadzają się ostatecznie do jednego celu, do zdobycia bogactw. Gdyby wytwarzanie środków do życia i ujarzmianie sił przyrody było dziełem wszystkich obywateli kraju i gdyby każdy brał jednakowy udział w korzystaniu z owoców wspólnej pracy, wówczas życie społeczne nie byłoby polem nieustającej walki. Ponieważ jednak dzieje się inaczej, grasuje przeto i zwycięża siła brutalna, przemoc oraz jej równoważnik – złoto. Żeby dla każdego kilku ludzi poświęcić mogło dziewięćdziesięciu przeszło współobywateli trudy swe i cierpienia, należało przez długi ciąg wieków stworzyć szereg odpowiednich instytucji społecznych, któreby stan taki podtrzymywały. Pomiędzy instytucjami temi znajduje się też szkoła, której ideały i metody najzupełniej harmonizują z istniejącym

stanem rzeczy. System wychowania jest odbiciem hasła i dążności warstw uprzywilejowanych i dlatego przystosowuje on wychowawców do życia nie w myśl potrzeb ogólnoludzkich, lecz jedynie tej części społeczeństwa, której służy. Musi więc on nadewszystko podnosić cześć dla złotego cielca i siły, chociaż czyni to w sposób mniej lub więcej zamaskowany, aby nie obudzić wstrętu i protestu w nieskalanych jeszcze duszach młodzieży. Bez względu na pogoń za karierą, która jest widowym wyrazem dążeń uprzywilejowanej mniejszości, odbija się głośnym echem wśród murów szkolnych i wyciska niezatarte pozorami piętno w wychowaniu domowym. Podręczniki, wykłady, literatura dziecięca, rozmowy starszych, jeżeli otwarcie i wyraźnie tendencji tej nie ujawniają, to w każdym razie prowadzą nieznacznie młode pokolenie do ukochania kariery i do zobojętnienia względem wszystkiego, co by jej przeszkodzić mogło.

Skoro już wychowanie ma na widoku przystosowanie młodzieży do życia, osnutego na współzawodnictwie, to musi podtrzymywać i rozwijać w niej skłonności i poglądy, ustrojowi współzawodniczemu właściwe. Te same środki, którymi się zdobywa przewaga jednych nad drugimi i które wiodą do owładnięcia fortuną za jakąbądź cenę, podsuwane bywają dzieciom, ażeby na nich urabiać mogły pojęcia swe, sympatyje i charaktery. Postawiwszy więc za główny i najdroższy cel karierę i zniechęcając dziecko od lat najwcześniejszych do badań, samodzielnego myślenia i nauki bezinteresownej, wdraża się je do współzawodnictwa się, naprzód w życiu koleżeńskim,

potem w stosunkach towarzyskich, a następnie w sprawach ekonomicznych i społecznych. Już z niewinnych zabaw dziecięcych robi się częstokroć widownia walk o pierwszeństwo, zdobywane siłą, podstępem, obłudą. Współzawodnictwo uczącej się dziatwy uchodzi powszechnie za ważną i pożądaną pobudkę do pracy, bo znaczenia i powabu tej ostatniej nie mogą znać uchylający się od niej czciciele złotego cielca i pierwsi szermierze w walce o byt. Natomiast pragną oni zaszczyć jak najwcześniej w młode umysły ambycję na punkcie bodaj pozornych zwycięstw, odznaczeń i wydartej towarzyszom sławy, do czego najskuteczniej prowadzi podsycane przez wychowawców współzawodnictwo.

Skoro życie zbiorowe osnute jest na założeniach wadliwych, to system edukacyjny ponosi wszystkie, wynikające stąd straty. Gdyby ludzie ścigali się wzajemnie w poszukiwaniu prawdy i wiedzy, gdyby chodziło im o wyświadczenie jak największych dobrodziejstw bliźniemu, to współzawodnictwo w takim zakresie byłoby wyrazem istotnego postępu, byłoby pogonią za powszechnym szczęściem. Jeżeli wszakże spieranie się o wygodniejszą na świecie placówkę, o lepszy i większy kęs chleba stanowi treść walki, to jedynie siła o zwycięstwie rozstrzygnąć może. Na polu takich zapasów sprawiedliwość nie ma nic do czynienia, przeciwnie, jest ona tam największą przeszkodą. Dziwnem przeto byłoby, gdyby idea sprawiedliwości zapanować miała w takim wychowaniu, które do wręcz przeciwnych zmierza celów. To też zarówno sposób traktowania uczącej się młodzieży przez peda-

gogów, jak rodzaj i metoda wykładów zagłuszają w zarodku poczucie sprawiedliwości. Nawet z nauki zrobiono służebnicę możnych. Zręcznie powycinane i odpowiednią tendencją zabarwione karty z dziejów cywilizacji, obłudnie historią zwane, uczą dzieci poszanowania tych, co gwałcą prawa bliźnich, zdobywali sławę, zaszczyty i wybitne stanowiska. Z religijnem uwielbieniem jako największych bohaterów opiewa się tam zdolnych pochlebców, zdradców narodu i zaprzaićców godności ludzkiej. I tym sposobem nagina się naukę do celów praktycznych, usuwa rozdźwięk między wiedzą a panującą w szkole i domu atmosferą moralną. Duch wychowawców jest tak dostrojony do warunków życia społecznego mniejszości, a metody pedagogiczne tak doskonale dopasowane do celów walki o byt, że nawet w rodzinach wyjątkowo zacnych i krytycznie na rzeczy patrzących, trudno uniknąć w wychowaniu demoralizujących wpływów, które ze sobą przynoszą zakorzenione zwyczaje.

Ktokolwiek z nas, pracując nad wychowaniem dzieci, starał się rozbudzić w nich zamiłowanie prawdy i bezinteresowność w postępowaniu, rychło się przekonywał, jak kłamstwo i sprzedajność ukazują się przed obliczem dziecka w najwymowniejszej postaci – w czynie otaczających je osób. Zapewne, żadna szkoła i żadna przyzwoita rodzina jawnie i bezpośrednio nie propaguje fałszu i obłudy, owszem, wyznacza nawet specjalne lekcye, gdzie się mówi z pobożnem namaszczeniem o świętości prawdy; lecz co tu znaczą gołosłowne twierdzenia, kiedy całe nauczanie, wychowanie moralne i otoczenie kłam

zadają. Pedagogia urzędowa nie znosi tylko takiego kłamstwa, którem młodzież opiekunów swych w błąd wprowadza, poza tem wszelkie skłonności, będące wynikiem wadliwych stosunków klasowych, pielęgnuje w młodzieży i różnymi sposobami rozwija.

Jak zwykle spaczone są pojęcia o wychowaniu moralnem, dowodzi między innymi zwyczaj wdrażania dzieci do bezwiednego i mimowolnego posłuszeństwa. Każdy oświecony człowiek wie o tem, że nie może postępować dobrze i uczciwie ten, kto przywykł działać z nakazu, kierowany nie samodzielnym wyborem czynu, lecz powagą, lub postrachem utrzymującej go w posłuszeństwie osoby. Ponieważ nie można stworzyć szablonu życia, według którego wszyscy, albo chociażby grupa ludzi postępowałyby miała, więc niepodobieństwem jest jakikolwiek bądź raz na zawsze ustalony tryb postępowania. Zdawaćby się jednak mogło, że tego właśnie żądają zwolennicy ślepego posłuszeństwa, chociaż sami się przekonali, że ich powolni wychowawcy, z chwilą wyjścia z pod opieki, zrywają krępujące ich cugle i w nieokiełznanej samowoli wynagradzają sobie utracone chwile wolności.

Przyroda i nauka stawiają nam pewne ograniczenia wolności, np. w postaci wymagań higienicznych, do których winniśmy się zastosować pod groźbą utraty zdrowia; życie społeczne wymaga również zastosowania się do warunków, które obowiązują wszystkich. Słowem, życie określa nam pewne drogi postępowania w imię pomysłności naszej i bliźnich. Znając te ideały oraz warunki życia, musimy być posłuszni jego wymaganiom. Posłuszeństwo

przeto, chociaż może się zgadzać z czyjemiś osobistemi żądaniami, powinno być nieosobowe, ponieważ we wszystkich sprawach, z wyjątkiem moralnie obojętnych, uczciwie i dobrze postępować należy nie dla tej lub innej osoby, lecz dla zwiększenia ogólnego dobra, bez którego życie staje się niedolą. Postępować tak lub inaczej, żeby uczynić dobrze, znaczy to świadomie i dobrowolnie wybierać drogę działania. Jednakże powszechny zwyczaj w wychowaniu nakazuje posłuszeństwo osobiste, nieświadome i mimowolne. W ten sposób naraża się wychowawców na uleganie wymaganiom częstokroć niewłaściwym i szkodliwym, pozbawia ich możliwości poznania celu takiego lub innego postępowania i przez to udaremnia wszelką chęć do bezinteresownego, zacnego czynu. Posłuszeństwo z przymusu tłumi w zaraniu życia dziecka popędy moralne, zabija poczucie własnej godności, uniemożliwia inicjatywę dobrego postępku i znieczula serce wobec nawoływań do nieprzymuszonych obowiązków. Ale za to czyni ono wychowawcę bezmyślnym i uległym, aby w przyszłości został podatnym do wszystkiego narzędziem w ręku silniejszych. O to właśnie chodzi w systemie wychowania, zbudowanym na zasadach klasowych! Całe szczęście w tem, że są nieposłuszne dzieci, z których nie jedno ocalić zdołało samodzielność swego sądu i niezależność w wyborze dróg postępowania. Dzięki tym nieugiętym naturom zyskała ludzkość moralnie wolnych, lecz zadaniom swym posłusznych obywateli.

Zwracając się obecnie od tego, co jest, do tego, co być powinno, od zrutynizowanej i wadliwej pedagogii

do wychowania, zgodnego z nauką społeczną i odpowiadającego nieskażonym ideałom ludzkości, należy stanowczo i raz na zawsze zrzec się wszelkich poprawek i przeróbek w niebudzącym już zaufania systemie.

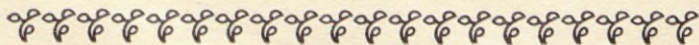
Naprawianie i sztukowanie tego, co w założeniu swem błędne jest i szkodliwe, nigdy do pomyślnych wyników nie prowadzi. Taka literatura pedagogiczna, która jest wytworem życia, osnutego na współzawodnictwie, która popiera i rozwija instynkty niespołeczne, podnosząc walkę o byt jako naczelną zasadę postępowania, pedagogika o zdradliwych tendencjach i chaotycznym programie powinna być całkiem potępiona, chociażby nawet niektóre jej szczegóły rzetelną posiadały wartość i same przez się zdatnymi się okazały.

Nauka wychowania, zmierzająca do pedagogii przyszłości, nie może być, oczywiście, jakimś nowym wynalazkiem, lecz w każdym razie powinna ona z całkiem nowych wychodzić założeń. Założeń tych odkrywać już nie potrzeba, wynikają one konsekwentnie z faktów i wyjaśnień wiedzy społecznej, z krytycznego roztrząsania treści i zadań życia. Idzie tylko o to, żeby wskazania podstawowych nauk pedagogiki, mianowicie biologii oraz socjologii, zastosować w teorii wychowania, system edukacyjny oprzeć na niewzruszonych zasadach, szczegóły systemu zespolić w harmonijną całość — któraby mogła doskonalić się w miarę potrzeb życia i postępów wiedzy, — a doświadczenie zdobyte w praktyce wieków minionych, zużytkować w odpowiednich metodach.

Zrywając z pedagogią klasową, wychowanie i szkol-

nictwo ma przed sobą trojake zadanie: ułatwić młodzieży naturalny i samodzielny rozwój wszystkich sił duchowych i cielesnych, przysposobić każdą jednostkę do świadomego udziału w życiu zbiorowym i uzdolnić do pracy zawodowej. Ponieważ każdy członek społeczeństwa nie tylko ma prawo, lecz i obowiązek, z zachowaniem swej indywidualności, przyczynić się do szczęścia osobniczego i zbiorowego, przeto system edukacji wolnym być musi od jakiegokolwiek zabarwienia partyjnego. Uwzględnić powinien on potrzeby wszystkich, bez względu na stan, płeć i pochodzenie obywateli, wiodąc ich do zespolenia celów i środków w walce o lepsze jutro.

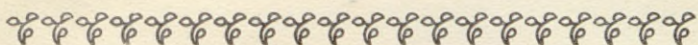
Właściwości narodowe, które sprzyjać mogą doskonaleniu się jednostki, rasy i społeczeństwa, pedagogia umiejętna niezawodnie popierać będzie na równi z innymi czynnikami postępu.



## SPIS RZECZY:

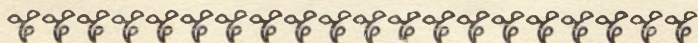
- I. POJĘCIA WSTĘPNE. GŁÓWNE  
CECHY DOTYCHCZASOWEGO WY-  
CHOWANIA :: :: :: :: :: :: Str. 1
- II. IDEAŁ WYCHOWANIA. WYCHO-  
WANIE SPÓŁCZESNE I ROZWÓJ  
UMYSŁOWY MŁODZIEŻY :: ;: :: Str. 31
- III. WYCHOWANIE MORALNE I JEGO  
NASTĘPSTWA. WIDOKI PEDA-  
GOGIKI NAUKOWEJ :: :: :: :: Str. 51





## PRACE TEGOŻ AUTORA:

- WIEDZA PRZYRODNICZA WOBEC  
PRĄDÓW ŻYCIA DOBY DZISIEJSZEJ  
(ODBITKA Z »ATENEUM«) :: :: :: rb. 0.20
- CEL I ZADANIA WYCHOWAWCZE :: » 1.40
- NASZA LITERATURA DLA MŁO-  
DZIEŻY (CZĘŚĆ OGÓLNA) :: :: :: » 0.60
- ZABAWY I GRY RUCHOWE JAKO  
CZYNNIK WYCHOWAWCZY :: :: :: » 0.40
- »NASZ ŚWIAT«, PIERWSZA KSIĄŻKA  
DO CZYTANIA PO ELEMENTARZU » 0.50



21.- 996/22663





43854/  
2