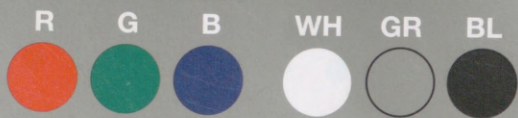


Part Code
ST1316

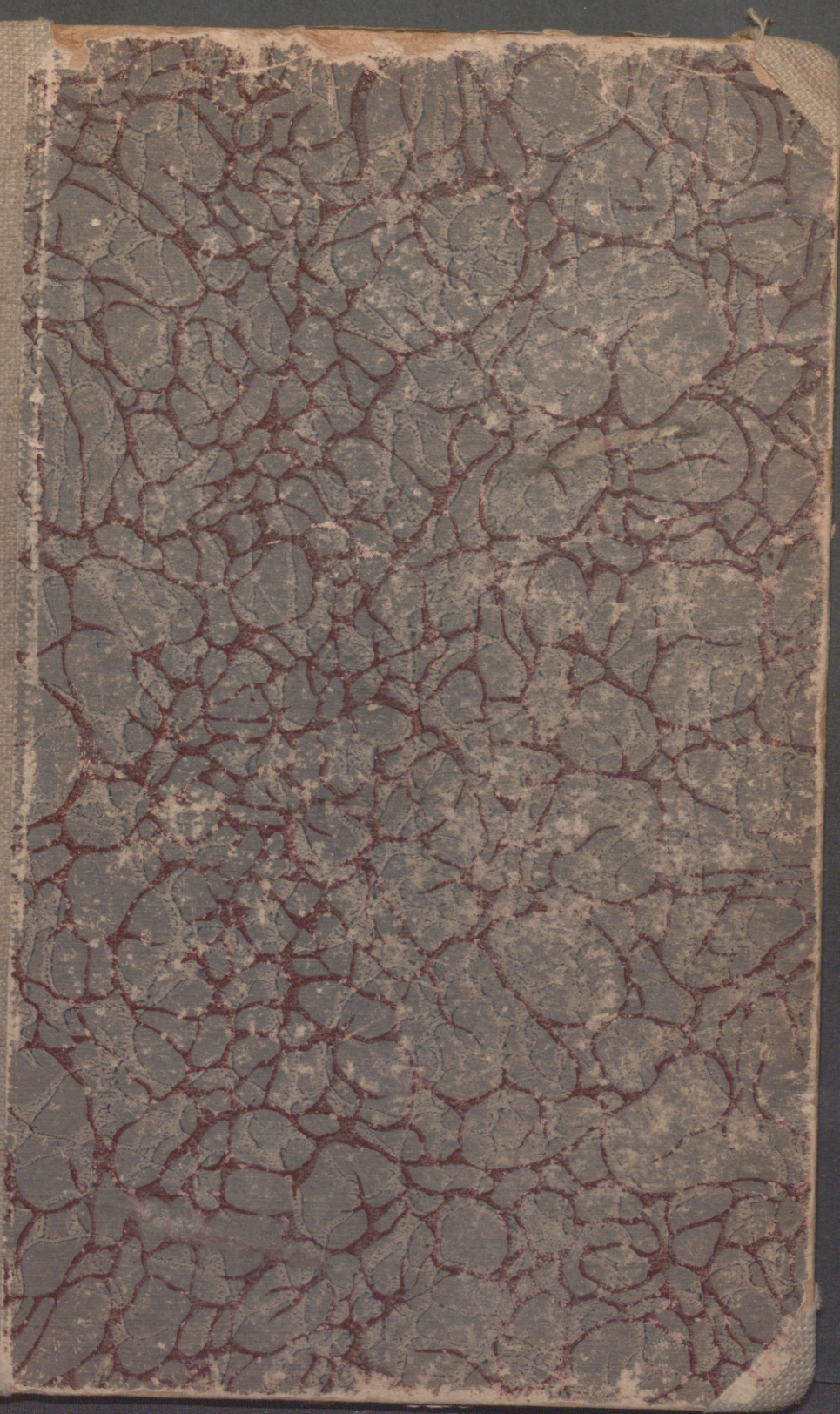
DANES-
PICTA
.COM

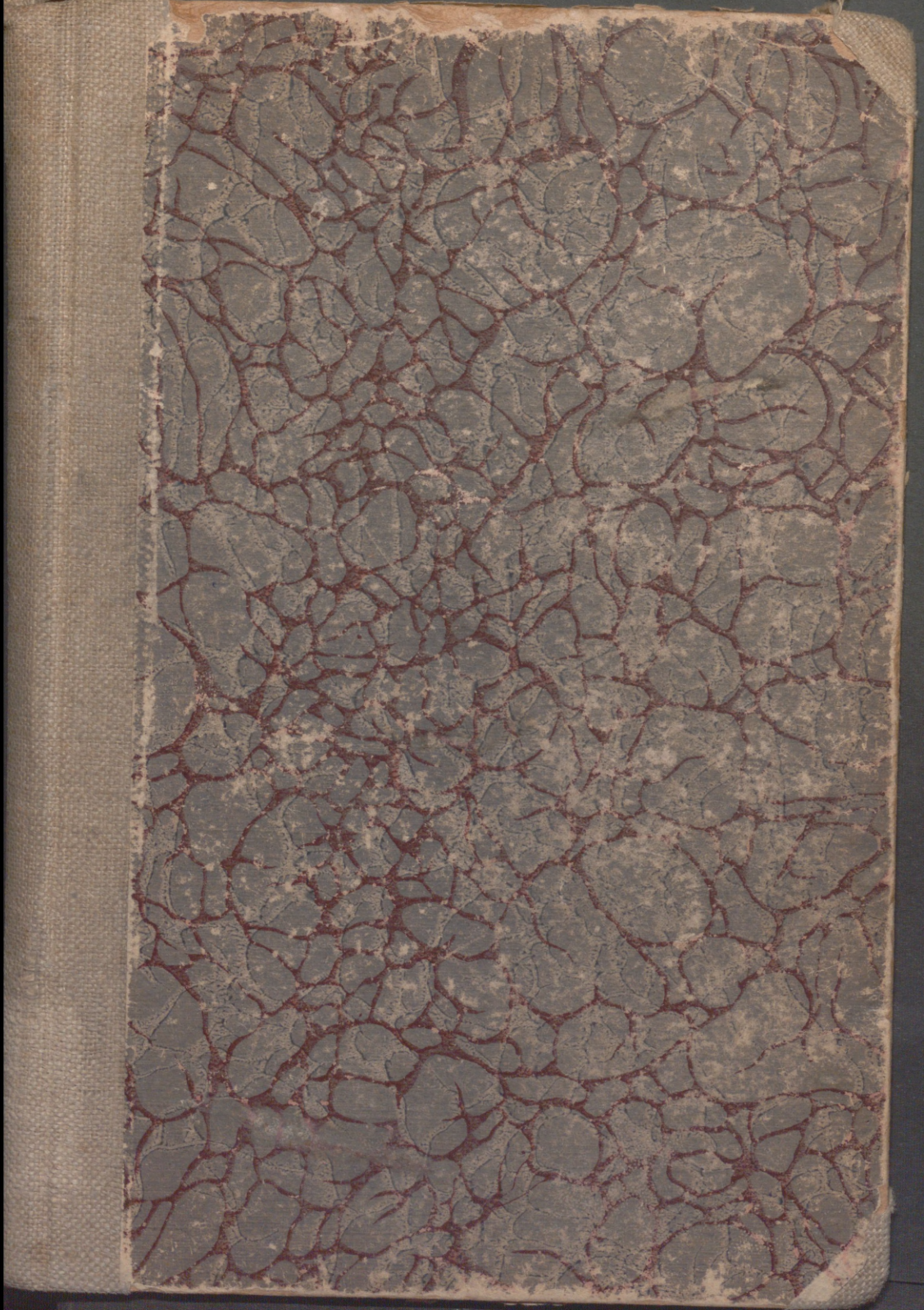


Grey Scale #13



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





Szkice pedagogiczne.

Tegoż autora:

Wiedza przyrodnicza wobec prądów życia ostatniej
doby (Odbitka z «Ateneum»), 1895 r. Cena kop. 20.

Stanisław Karpowicz.

Szkice pedagogiczne.

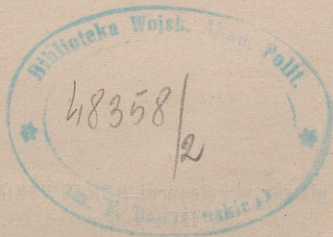
Czem jest wychowanie ze stanowiska wiedzy społecznej. — Cel i zadania wychowawcze wobec ewolucji społecznej. — Znajomość otoczenia. — Znajomość życia. — Poprawa stosunków życia. — A. Bezinteresowność w nauce. — B. Uprawa uczuć altruistycznych. — C. Idea solidarności. — Nauki przyrodnicze w życiu i wychowaniu. — Wola i jej kształcenie. — Naśladownictwo. — Rozwój idei.

Skład główny w księgarni BORKOWSKIEGO i KARPOWICZA.
Marszałkowska, 88.

W A R S Z A W A
1897.

321.1

Дозволено Цензурою.
Варшава, 18 Октября 1896 года.



Czem jest wychowanie

ze stanowiska wiedzy społecznej.

Był czas, niezbyt od chwili obecnej odległy, kiedy powszechnie mniemano, że wychowanie na tresowaniu dzieci polega. Zgodnie z tem przekonaniem starali się rodzice i nauczyciel wyrabiać w wychowancach nawyknienia tak myśleć, czuć i postępować, jak tego miejscowy zwyczaj wymagał, jak chciały tradycje i potrzeby najbliższej sfery. Program tresury odpowiadał zawsze zwyczajowi i poglądom tej klasy, warstwy, a nawet rodu, parafii, gminy, do której wychowanców należał. Wpoić w dziecko przyzwyczajenia rodziny — oto był cel tresury. Celów zatem było nie mniej, niż rozmaitych rodów, stanów i warstw towarzyskich. Toteż wychowanie sprowadzało się w owych czasach do przekazania drogą ćwiczeń młodemu pokoleniu duchowego dorobku ojców i matek. Nie było więc jednego celu, bo — z wyjątkiem religii i wojskowości — prawie nie znano potrzeb ogólnych; nie stworzono jednego planu, gdyż taki nie mógłby rozmaitym odpowiadać zadaniom.

W pracy i w całym niemal życiu panował indywidualizm, każdy starał się czynić w swoim kółku, co każe Duch Boży, a całość miała się sama ułożyć. Przodkowie nasi żyli z tą zasadą w zgodzie nie dlatego, że ją Brodziń-

ski miał wypowiedzieć, lub wypowiedział, lecz z tego jedynie powodu, że takie były warunki i podstawy bytu ekonomicznego. Niewiele, co prawda, zmieniły się one dzisiaj, ale też bardzo mało interes osobisty uwzględnia dobro ogólne.

Jakże inaczej przedstawia się obecnie cel wychowania ze stanowiska potrzeb życia społecznego! Oto przedewszystkiem młode pokolenie wzrastać ma i kształcić się nie dla pożytku i pociechy tej lub owej rodziny, nie dla samego siebie, lecz dla dobra ogólnego. Nauki ekonomiczne, a nadewszystko socyologia, odsłoniły pedagogice tę wielką prawdę, że w życiu zbiorowym i uorganizowanem interesy i dążności osobiste powinny się zgadzać z pomyślnością ogółu. Wszelkie wyjątki w tym względzie, wszelkie wyłamywanie się jednostki z pod praw życia towarzyskiego rozstraja tylko organizację społeczną, sprowadza nędzę, współzawodnictwo, przesilenia ekonomiczne, powoduje demoralizację, przestępstwa i zniewala naród do ponoszenia olbrzymich wydatków, aby ten nieład społeczny na pewnym utrzymać stopniu.

Dzięki tej prawdzie, aż nadto dobitnie przez naukę stwierdzonej, pedagogia dzisiejsza może widzieć dobro wychowawca jedynie w pomyślności społeczeństwa, do którego ten należy. Dziecko nie będzie się wychowywało dla czyichś względów osobistych, ani w celu obdarzania go duchowym spadkiem po jakimś szanownym rodzie, klasie lub warstwie. Młode pokolenie wcześniej czy później wejdzie w ciało i krew społeczeństwa i jego życiem samo żyć będzie, do jego zatem zmierzać będzie celów i wespół z niem cierpieć za błędy, a z tryumfów się cieszyć.

Jeżeli cel wychowania społecznego, rozważany najogólniej, tak bardzo od dawniejszego się różni, to w szczegółach i we wszystkich konsekwencyach, z celu tego wynikających, jeszcze większe zachodzić muszą różnice. Za-

nim przejdziemy do nich, zanotujmy jeszcze jeden ogólny a znamienny rys pedagogii najnowszej.

Jak zaznaczyliśmy przed chwilą, zadaniem poprzedników naszych było przechować i utrwalić w potomstwie zasób duchowy rodziców. Zadanie to czysto konserwatywne i może być w takich jedynie okresach, kiedy życie spokojnym płynie strumieniem i zawsze tem samym łożyskiem; odkąd jednak wzrasta trudność zarobkowania, mnożą się i urozmaicają pola i warsztaty do pracy, kiedy się wzmacza różnorodność interesów społecznych, — wtedy życie całego narodu przyspieszonym podąża krokiem, przyszłość każdego stokrotnie może się wahać i zmieniać, warunki bytu ciągłemu podlegają rozwojowi. Nie można więc dziś, jak to dawniej bywało, zaopatrzyć młodego umysłu w gotowe formułki, zaszcześcić w sercu kilka cnót domowych i wskazać mu jedną wąziutką ścieżkę, nie mówiąc zgoła o innych drogach. Rozmaitość życia, zmienność jego warunków wymagają takiego przygotowania młodzieży pod względem fizycznym i moralnym, aby się nie tylko do zmian tych stosować mogła, lecz i umiała z nich w najwłaściwszy sposób korzystać. Potrzebną więc jest giętkość umysłu i charakteru przy niezachwianej stałości przekonań podstawowych, a niewątpliwie prawdziwych. Potrzeba ta wynika zarówno z analizy życia, jak i z badań naukowych nad rozwojem i postępowaniem umysłowości. Dzieje bowiem oświaty oraz psychologia dowiodły, że niema postępu tam, gdzie myśl w stałe formy zakrzepła. Najcenniejsze nawet wiadomości pozostają bez użytku, jeżeli są w kajdany rutyny zakute; prawdy nie znajdują zastosowania, bo myśl nie orientuje się w różnorodności zjawisk, a błędy nie mogą się ujawnić, gdyż stale w jednym obracają się kole.

Jest to niezmiernie ważne odkrycie czasów ostatnich, że taki jedynie umysł najbardziej jest czynny, jasny i płodny, który żadnych formuł myślenia nie posiada, wolny

jest od wszelkich nawyknień, a natomiast przyswoił wielkie prawdy niezbite, rozwinął w sobie zamiłowanie do ciągłych poszukiwań i sprawdzeń oraz ukochał wiedzę w jej postaci najczystszej. Umysł taki staje się nie tylko skarbnicą najużyteczniejszych wiadomości, lecz i zarazem najpewniejszym kierownikiem uczuć.

Nie poto więc kształcić mamy młode pokolenie, by z udzielanych przez nas wiadomości zrobiło sobie na pamiętkę konserwy, lecz poto, aby przysposobić myśl do objęcia jak najszerzych widnokręgów, aby ją uzdolnić do przyswajania wszystkiego, co prawdziwe i użyteczne i wdrożyć do samodzielnego posiłkowania się wiedzą, do samodzielnych poszukiwań i samodzielnego kierowania się w życiu.

W pojmovaniu więc samego celu wychowania dawniej a dziś wielka zachodzi różnica: zamiast tresować dziecko dla osobistych widoków, należy je uzdolnić do takiego życia, jakie tylko najużyteczniejszem być może dla społeczeństwa, a ponieważ pożytku tego nikt naprzód odgadnąć dokładnie nie potrafi, więc młode głowy i serca nie powinny być śpichlerzami wiadomości i cnót, lecz mają być jak najswobodniej rozwinięte do przyjęcia i spożytkowania wszystkiego, co jest, lub będzie prawdziwe, zacne, piękne i ku powszechnej służące pomyślności.

Wobec takiego założenia, czemuż powinno być samo wychowanie? Tresurą, jak niegdyś, już być nie może; instynktowem pielegnowaniem skarbów ciała i duszy w czułej atmosferze domowego ogniska również być nie może. Obie te metody oddawna zbankrutowały, gdyż były skutkiem nieznamomości celu i środków. Obecnie wychowanie stało się sztuką, czyli umiejętnością stosowaną, podobnie jak rolnictwo, medycyna, technologia. *Pedagogia* usiłuje zastosować w praktyce zdobycze wiedzy, ułatwiające poznanie wychowawca oraz sposoby jego udoskonalenia. *Pedagogika* jest teorią tej sztuki; nie stanowi ona, podobnie

jak inne umiejętności stosowane, nauki samodzielnej, lecz opierając się na badaniach wszystkich nauk, dąży do wyrobienia właściwych metod wychowawczych.

Jeszcze i teraz panują co do pedagogiki różne złudzenia. Między innymi, sądzą niektórzy, jakoby nauka ta z samych składała się przypuszczeń, a żadnych trwałych nie posiadała podstaw. Dowolność wskazówek i poglądów — oto ma być jej charakterystyka. Taki sąd o rzeczy możnaby tu całkiem pominąć, gdyż głoszący go chyba nigdy w życiu poważnej książki pedagogicznej nie czytali, niestety jednak jest to zdanie bardzo wielu osób, szkodliwe dla nich przedewszystkiem, a następnie dla tych, w kim zaufanie do tak ważnej umiejętności podkopują. Aby się przekonać, jak niesłuszne są przypuszczenia takie, nie potrzeba nawet być pedagogiem, ani wyszukiwać w dziełach o wychowaniu naukowych podstaw: dość czytać uważnie luźne sprawozdania o postępach szkolnictwa za granicą, o budujących rezultatach zastosowania tej lub owej metody w wychowaniu.

Pedagogika wiele ma jeszcze pracy przed sobą i dotychczas nie mogła stworzyć całego systematu wskazówek nieomylnych; ile wszakże nauki podstawowe pozwalają, systemat ten najważniejsze objął zadania, posiada mnóstwo (wypróbowanych) środków racjonalnego postępowania z wychowancem w poszczególnych wypadkach i, pomimo niesprzyjających warunków otoczenia, oddał niespożyte usługi w sprawie doskonalenia człowieka. Wielcy reformatorzy wychowania i ludzie oddani kształceniu młodzieży wiedzą na podstawie doświadczenia, że umiejętne wychowanie może całkiem przerobić człowieka, lecz to odkrycie, chociaż wielokrotnie stwierdzone, nie obudziło jeszcze w szerszych kołach należytego zainteresowania. Nie mogło też być inaczej, gdyż ogół zbyt mało wie o pracy i postępach na tem polu. Żyjemy wciąż

jeszcze z tem uprzedzeniem wieków średnich, że nauka ta może jedynie mnichów i belfrów obchodzić. Tymczasem jest ona najwspanialszym kwiatem wiedzy i dążeń ludzkich, obejmuje bowiem nie tylko całą przeszłość i teraźniejszość, ale i w przyszłość sięga i dla niej usiłuje złożyć plon pracy swojej dla użytku nowych pokoleń.

Główne zadanie wychowania nowoczesnego polega na tem, aby przysposobić młodzież do życia społecznego. Zadanie to przez długi czas nieznanem lub lekceważonem było, lecz oto w drugiej połowie bieżącego stulecia badania nad stanem i rozwojem społeczeństwa doprowadziły do wniosku, że rola jednostki w życiu, jej zdolności, położenie materialne i moralne, wszystkie jej dążenia i aspiracye zależą od urządzenia i sposobu życia całego społeczeństwa. Odkryto nierozzerwalny związek między życiem osobniczym a zbiorowym, dostrzeżono ślady wzajemnego ich oddziaływania i przekonano się, że normalny rozwój jednostki możebny jest jedynie przy prawidłowem funkcjonowaniu społeczeństwa. Każda z umiejętności przyczyniła się w mniejszym, lub większym stopniu do wyjaśnienia tej kwestyi. Z nader obfitego materiału naukowego przytoczyć tu można pojedyncze tylko przykłady. Tak dowiodła ekonomia polityczna, że stan majątkowy jednostek nie tyle od ich pracowitości i uzdolnień zależy, ile od systemu wytwarzania bogactw oraz podziału owoców zbiorowej pracy. Statystyka wykryła, że śmiertelność, demoralizacya i przestępstwa wzrastają tam, gdzie zwiększa się nędza; dobrobyt zaś materialny podnosi się z poziomem oświaty. Hygiena publiczna ogłasza bezsilność medycyny wobec dzisiejszych warunków pracy i odżywiania się. Nader ważne i ciekawe są też wyniki badań psychologicznych. Okazuje się mianowicie, że rozwój umysłu w znacznej mierze zależy od ogólnego nastroju społeczeństwa, od jego przekonań i wierzeń, od

jego literatury i sztuki, od panujących zwyczajów, prądów politycznych, wszelkich instytucji i urzędów w kraju, słowem od wszystkiego, co z życiem ogółu ma związek i co na dany unyśł wprost lub pośrednio oddziaływać może.

Otóż wychowawca nie może dziś pozostać obojętnym wobec tak ważnych wskazań, a nie chcąc pracować w kierunku przeciwnym rozwojowi społecznemu, powinien potrzeby i dążenia ogólne przyjąć za podstawę programu wychowawczego. Jeżeli dobro jednostek tak dalece od pomyślności ogółu zawisło, to wychowywać należy je w taki sposób, aby się one jak najwięcej przyczyniały do zniesienia przeszkód ogólnych w normalnem doskonaleniu się współbraci.

Ale stąd wynika ważny wniosek dla pedagogiki, mianowicie, że jest ona umiejętnością społeczną, ponieważ z rozważania potrzeb życia zbiorowego początek swój bierze i w zadość uczynieniu im zadanie swe kończy. Wychowawca przeto powinien przedewszystkiem znać dzieje rozwoju społeczeństwa, wiedzieć, jak terażniejsze jego formy z poprzednich powstały i w jaki sposób z dzisiejszego ustroju może się lepszy rozwinąć. Zgodnie z tem i wykształcenie ogólne obejmie takie przedmioty, które zaznajamiają z życiem i potrzebami społecznymi, oraz podają środki naprawy wzajemnych między ludźmi stosunków.

Dążenie jednak, chociażby do najwznioślejszego celu, płonnem się okaże, jeżeli nie użyć odpowiednich ku temu środków. Toteż pedagogia dzisiejsza, pragnąc zadanie swe spełnić, musi takie zmiany przeprowadzić w wychowaniu fizycznem, umysłowem i moralnem, jakich nowoczesna wiedza wymaga. Zacznijmy od wychowania fizycznego.

Biologia uczy, że wszystkie czynności odbywające

się w organizmie tak są ze sobą ściśle związane, że jedne narządy bez drugich funkcjonować nie mogą, że osłabienie lub uszkodzenie jednych, sprowadza niemoc i chorobę całego ustroju. Współzależność ta jest tak powszechną i stałą w budowie i czynnościach ciała, że niema ani jednego procesu fizyologicznego lub psychicznego, któryby w tem ogólnem prawie stanowił wyjątek. Zastosowanie prawa tego w pedagogii, jest właśnie punktem ciężkości systemu rozwijania ciała i myśli.

Aby organizm zdrowym był i z pożytkiem mógł działać, nie wystarcza wyrobienie siły mięśni, ani przyzwyczajenie ciała do odporności na szkodliwe wpływy zewnętrzne. Są to rzeczy bardzo pożyteczne, konieczne nawet, lecz nie zapobiegają wynaturzeniom, które bywają wynikiem nierównowagi bądź fizycznej, bądź duchowej, lub też ogólnej. Trzeba więc jeszcze ilość i jakość czynności w taki normować sposób, aby one równowagi nie zakłócały. Rozwój zatem cielesny nie powinien przewyższać i zagłuszać rozwoju umysłowego, ani też odwrotnie; działalność mięśni nie powinna paraliżować czynności nerwów i vice versa. Tak samo w uprawie myśli baczyc należy, aby zbyt wybujała wyobraźnia nie powstrzymała zdolności rozumowania, aby zbyt rozległa pamięć nie szkodziła myśleniu, realizm nie zapanował nad idealizmem, indukcyja nie wyrugowała dedukcyi i t. d. Z niemniejszą konsekwencyą śledzić również trzeba, żeby rozwój cielesny i umysłowy nie tamował uczuć; siła fizyczna, oporność i wytrzymałość organizmu nie mają przeszkadzać wrażliwości, która powinna być do wysokiego doprowadzona stopnia, byle nie osłabiała energii, lecz ją podsyciała, uczuciom zaś coraz to nowe otwierała ujścia.

Równoległy rozwój duchowy nie powinien wszakże niwelować tych różnic w zdolnościach i upodobaniach dziecka, które stanowić mogą jego indywidualność. Są

bowiem natury skłonniejsze do jednych czynności umysłowych, niż do innych: tak np. są wysoko rozwinięte, genialne nawet umysły analityczne, jak również syntetyczne; są umysły z przewagą wyobraźni, lub też zdolności poznawczych. Do poszukiwań historycznych odpowiedniejszą jest rozległa pamięć, do wynajdywania zaś dróg nowych, do wyjaśniania szczegółów — niezbędną ścisłość rozumowania, logika i bystrość myśli. Nie idzie więc o to, aby tłumić lub powstrzymywać silniejszy rozwój niektórych zdolności, lecz o to, żeby nie zaniedbywać ważniejszych, gdyż bez nich działalność psychiczna staje się połowiczną i mało produkcyjną.

Zachowanie równomierności w wychowaniu jest może najtrudniejszym jego zadaniem, dlatego też tem bardziej należy pedagogice do innych udawać się nauk po rady i wskazówki; praca ta jednak, chociażby wiele cierpliwości i czasu wymagała, sownie wynagrodzoną zostanie, bo zastanówmy się tylko, do czego dzisiejsza nierównomierność prowadzi. Ludzie wychowani albo tak się rozwinęli pod względem zoologicznym, że ich natura brzydzi się strawą duchową, albo swój umysł takim obciążyli bagażem, że ani sami, ani nikt zeń korzystać nie może. Ta druga kategoria głów przeładowanych ma znowuż dwie odmiany: jedni ciąglem myśleniem wyziębili uczucie, drudzy z nadmiernej czułości pozbyli się myśli, a wszyscy razem stanowią smutny obraz napół-inteligentnej, lecz rozbitej armii, do żadnego czynu niezdolnej, bo zwyrodniałej fizycznie, gnuśnej i apatycznej.

Nie ulega wątpliwości, że największą plagą dzisiejszego wychowania jest przeciążenie, ale zapobiedz temu nie mogą ani skrócone kursa, ani ułatwienia w metodzie. Biologia domaga się przede wszystkim dwóch reform: naprzód wprowadzenia ćwiczeń cielesnych, a głównie gier zbiorowych na wolnem powietrzu, i powtóre zastosowa-

nia całego systemu wychowawczego do wskazówek, których nam ciągle dostarczają nauki biologiczne. O znaczeniu i zastosowaniu tych nauk w pedagogii, miał niedawno Demoor osobne wykłady w wolnym uniwersytecie w Brukseli. Słusznie powiada on, że „przyczyn przeciążenia szkolnego należy szukać raczej w błędach metody, niż w obfitości przedmiotów.“ Potwierdzają to liczne doświadczenia całego szeregu uczonych nad wydajnością pracy ucznia przy rozmaitym stopniu znużenia. Sikorski np. znalazł, że dyktanda pisane po południu, zawierają błędów o 33% więcej, niż pisane z rana. Według Bürgersteina w zadaniach rachunkowych podczas jednej godziny ilość błędów zwiększa się w dwójnasób. W Stanach Zjednoczonych Am. P. wykazano doświadczalnie, że uczniowie, mający częstsze wypoczynki między lekcyami, prędzej i większe robią postępy, niż pracujący tyleż godzin bez przerwy. Wogóle częste przerywanie pracy i jej urozmaicanie wpływają znakomicie na zwiększenie energii, świeżość i szybkość czynności całego organizmu; wygrywa więc na tem i ciało i umysł.

Wielce pouczające w tej kwestyi są doświadczenia, które obecnie prowadzi dr. Macdonald, członek departamentu wychowania w Waszyngtonie, nad fizyologicznem działaniem pracy umysłowej. Okazuje się, że czynności, wymagające bardziej nateżonej uwagi, poważnego i ściślejszego myślenia, najwięcej zwalniają obieg krwi oraz oddychanie, a to do takiego stopnia, że przy największym wysiłku umysłowym, procesy te całkiem się zatrzymują. Zadaniem amerykańskiego pedagoga, jest wynalezienie drogą doświadczalną takich norm dla pracy umysłowej, abyśmy się mogli oddawać jej z największem powodzeniem przy najmniejszych stratach dla zdrowia.

Co do ćwiczeń fizycznych, to przytoczymy tu zdanie znanego fizyologa Mossa, z jego studyum o znaczeniu

gimnastyki w wychowaniu. Według niego ćwiczenia gimnastyczne powinny działać przede wszystkim na system nerwowy, przyzwyczajając go stopniowo do tego, aby pobudzał wszystkie mięśnie do wysiłku jak najużyteczniejszego przy najmniejszej stracie energii. W tym celu nie trzeba się oddawać szczególnym jakimś ćwiczeniom, które sprowadzają tak zw. hipertrofię, czyli zbytni rozwój jednych organów kosztem innych, lecz należy wyrobić wytrzymałość całego organizmu w pracy, co stanowi największą zaletę mięśni w potrzebach codziennego życia.

Zasada, wygłoszona przez włoskiego uczonego, aby praca była jak najużyteczniejszą przy najmniejszym wydatkowaniu energii, jest wielkim prawem ekonomii przyrody i stosuje się do wszelkiej działalności. W wychowaniu prawo to wówczas zapanuje, kiedy jak największa równomierność w rozwijaniu wszystkich władz zachowaną zostanie. Jak wielkie stąd dla ludzkości osiągnie się korzyści, przewidzieć nawet nie podobna, niewątpliwem jest wszakże, iż przez to siła cielesna i umysłowa człowieka wielokrotnie się zwiększy, zaoszczędzi się mnóstwo czasu, traconego na bezowocne wysiłki, działalność każdego skierowaną zostanie ku celom dla społeczeństwa najodpowiedniejszym.

Wielkie dolegliwości, trapiące znaczną część dzisiejszej inteligencji, owe tak zwane choroby wieku, jak nerwowość, beznadziejny pesymizm, zniechęcenie do życia są właśnie skutkiem nierównomiernego wychowania, lecz bynajmniej nie ciężkich i szarpiących duszę warunków społecznych, jak to się często mówi. Te same bowiem warunki, a nieraz o wiele gorsze i dotkliwsze, stanowią tło życia wielu ludzi, jednak nie uginają się oni pod ich naciskiem, nie spazmują, nie przeklinają istnienia swego, lecz z wytrwałością żelazną, mężnie do walki ze



złem występują. Oni to właśnie życie do wyższych nąginają celów, sami jednak złamać mu się nie dają. Jakkolwiek widzą na świecie więcej cieni, niż światła, więcej łez, niż śmiechu, rozczarowywać się nie mają powodu, gdyż nigdy oczarowani nie byli, — umysłu ich nie żywiono złudzeniami, złego nie ukrywano przed nimi. Do opornego zachowania się w biedzie, do wytrwałej walki z niesprzyjającym losem przyzwyczajano ich od dzieciństwa, krzepiąc w pracy zarówno ciało, jak i ducha. Odczuwający głęboko cierpienia innych, uczuć swych nie zatapiają we łzach, lecz tem usilniej do zbiorowego garną się działania, aby świadomie prostować to, co niewiedza ludzka spaczyła.

Przykłady takie, chociaż nieliczne, są już pewną rękojmią, że wychowanie równomierne usunie grunt, na którym obecnie wyrastają chorobliwe natury nerwowców, pesymistów i wszelkiego rodzaju niedołęgów. Zostaną jedynie ci, z którymi już medycyna załatwiać się będzie.

Przejdźmy teraz do wykształcenia umysłowego; ograniczyć się tu musimy wskazaniem najogólniejszych jego wymagań, gdyż rozważanie wszystkich potrzeb w tym względzie, przewyższa stokrotnie rozmiary niniejszego szkicu. Reformie podlegają zarówno przedmioty nauczania, jak i metoda; o nich więc mówić będziemy.

Po usunięciu z programu nauk nieużytecznego balastu, tego mianowicie, który najbardziej młodzież obciąża, a z którym od lat już 30 walczą przedstawiciele realnego kierunku w całej Europie, należy na pierwszym planie postawić nauki przyrodnicze. Wprowadzenie ich do systemu ogólnego wykształcenia jest taką samą koniecznością, jak koniecznym był rozwój wiedzy przyrodniczej dla ugruntowania, rozszerzenia i pomyślnego

wzrostu umiejętności społecznych, filozofii, pedagogiki. Odkąd przekonano się o wzajemnej zależności zjawisk we wszechświecie, odkąd stwierdzono, że zawile procesy życia stanowią kombinację prostszych zjawisk, że są zawisłe od elementarnych czynników natury, odtąd zaczęto uważać przyrodę za wspólne źródło motorów ruchu i życia we wszelkich jego postaciach. Samo się przez się rozumie, że odkrycie współzależności zjawisk prowadzi do wniosku, iż każdy, kto pragnie rozumny na życie mieć pogląd, kto naprawdę chce żywy brać udział w umysłowym ruchu współczesnych, być świadomym stanowiska swego i zadań, ten nie może do wierzchołków wiedzy sięgać, nie przebywszy stopni pośrednich, od dołu zaczawszy. Nauczanie, bodaj staranne, z pominięciem przyrodoznawstwa, jest budowaniem gmachu bez fundamentu, jest uprawą rośliny bez gruntu, skutkiem czego rzadko wydaje ona owoce, lub nie pozwala im dojrzeć.

Zaznajamianie z przyrodą powinno się zaczynać od pierwszych lat życia, rozszerzać się następnie i pogłębiać wraz z nauką systematyczną, aby w wykształceniu ogólnym udzielić młodzieży gruntownych podstaw do pojmowania zjawisk natury, odsłonić przed młodym umysłem główny mechanizm wszechświata, otworzyć drogę do badań samodzielnych i na ważniejszych przykładach wykazać stosunek przyrodoznawstwa do innych umiejętności.

Jeżeli są ludzie, nie wynoszący żadnej korzyści ze swych wiadomości o przyrodzie, nie umiejący tej wiedzy do niczego zastosować, to szczytem lekkomyślności byłoby z tego powodu odmawiać przyrodoznawstwu znaczenia wychowawczego. Nie wiedza bowiem jest tu niezastosowalna, lecz sposób jej przyswojenia; każda bez wyjątku nauka ma to do siebie, że poszarpana na części, pozbawiona logicznej podstawy, bez szerszych uogólnień

i łączności z innymi wiadomościami, staje się dla umysłu zbiorem martwych frazesów. Odwrotnie zaś, każda myśl może być żywą siłą duchową, może rozszerzać i rozjaśniać widnokregi nasze, jeżeli tylko do umysłowości naszej wcieloną została, jeżeli się wiąże z całokształtem wyobrażeń i poglądów. Nauki więc przyrodnicze, tak samo, jak i inne, nie powinny strzępami zapełniać głowy, lecz poznawane być muszą w logicznym ze sobą związku, stanowić zrozumiałą całość i do ogólnych prowadzić wniosków, aby w ten sposób ugruntować i rozszerzyć wszystkie inne wiadomości. Mówiąc krótko, największe korzyści tych nauk osiągają się przy ich filozoficznym traktowaniu, i nie wątpi w to żaden świadomy przyrodnik i pedagog: Ale skoro tak jest, to nauka ta w formie opisowej, czyli morfologia przyrody nie wystarcza, nie dostateczną też będzie znajomość luźnych zjawisk w przyczynowej ich zależności; dla powzięcia mniej lub więcej jednolitego na rzeczy poglądu, dla zrozumienia ważniejszych teorii oraz dla połączenia ich w jaki taki systemat, nieodzownem jest poznać gruntownie choć jedną część umiejętności przyrodniczych, a resztę w grubszych i najważniejszych przyswoić zarysach. Praktyka już wykazała, że w tym celu należy przedmiotowi temu poświęcić znaczną część czasu w całym okresie tak zwanego nauczania średniego. Byłoby nader pożądanem, aby osoby, oddające się samouctwu, okoliczność tę uwzględniły, i zakładając samodzielnie podwaliny swej wiedzy, nie ograniczały się czytaniem kilku przyrodniczych książek, lecz nieco poważniej zabrawszy się do tej nauki, uzupełniały zdobywaną z książki teorię osobistymi spostrzeżeniami i doświadczeniem.

W ostatnich latach daje się zauważyć wśród wielu samouków pewne zubożenie do przyrodoznawstwa.

O przyczynach tego zwrotu mówiliśmy już gdzieindziej ¹⁾, obecnie dodamy tylko, że wykształcenie w kierunku społecznym, do którego dziś garnać się zaczęła lepsza część inteligencji naszej, wymaga właśnie gruntowniejszego przygotowania. Zawile procesy zbiorowego życia, liczne i różnorodne warunki bytu społecznego mogą być poznawane jedynie w ich naturalnym dziejowym rozwoju. Ale rozwój narodów odbywał się na tle i wskutek powszechnej ewolucyi. Zmiany całego otoczenia i wszystkich warunków wpływały na człowieka, chcąc przeto jego stanowisko zrozumieć, odgadnąć jego przyszłe koleje i doskonalenie się społeczne przyśpieszyć, niezbędnem jest poznać przede wszystkim to środowisko człowieka i jego samego, t. j. oba przedmioty wzajemnie na siebie działające. Jeżeli choć zgruba wyjaśnimy sobie proces ewolucyi powszechnej i zgłębimy ważniejsze czynniki natury, działające wprost lub pośrednio na życie, wówczas dopiero zagadnienia społeczne ukażą się przed nami jako ogniwa rozwoju dziejowego. Wtedy poszczególne fakty życia zbiorowego zaczną występować w świadomości naszej, nie jako luźne, zagadkowe wypadki, lecz jako momenty ciągłych przeobrażeń, których przyczyny i następstwa można już będzie odneleźć. Wiedza więc przyrodnicza stanowi grunt, na którym wykształcenie społeczne oprzeć się winno. Zrozumiano już to w Europie Zachodniej i dlatego tak wielką przywiązują tam wagę do wykształcenia przyrodniczego. Niemcy właśnie ze swą bogatą literaturą przyrodniczą dla ludu i wykładami służyć nam mogą za najlepszy przykład w tym względzie.

Drugim wielkim brakiem dotychczasowego wycho-

¹⁾ W broszurce p. n. «Wiedza przyrodnicza wobec prądów życia ostatniej doby»: odbitka z «Ateneum».

wania jest zupełne pominięcie nauk społecznych. U nas nie tylko dzieci, lecz i dorośli nie mają zwykle najmniejszego pojęcia o urządzeniu państwa, o instytucjach w kraju, o systemie administracyjnym, podatkowym; nie wiedzą, co to jest owa machina wytwórcza, która nadmierne stwarza bogactwa. Nie obawiając się przesady, można przypuszczać, że większość ludzi, roszczących sobie prawa do obywatelstwa, nie zna wcale wzajemnego między ludźmi stosunku, nie zna tych nici, zespalających interesy jednostek w jedną całość społeczną. Co mianowicie ludzi organizuje, co ustrojowi państwowemu nadaje żywotność i siłę, a co go rozstraja, to są zagadnienia dla większości obce. I dziwnie pomyśleć, że ci sami ludzie żyją w społeczeństwie, wprężeni są do prac zbiorowych, narażeni na ciągle ponoszenie strat ogólnych, lub zdobywanie zysków, a mimo to dają się biernie unosić dziejowemu prądowi, nie chcąc nawet wiedzieć, dokąd ich fala losu zaniesie.

Konieczność wprowadzenia nauk społecznych do wykształcenia ogólnego jest tak zrozumiałą i oczywistą, że nie ma potrzeby powoływać się tu na jakieś dowody naukowe. Elementarna świadomość życia, najogólniejsze pojęcie o społeczeństwie i roli w niem każdej jednostki zmuszają nas do poznania tego, co stanowi arenę i treść naszej walki o byt. Zanim jednak nastąpią odnośne reformy na szerszą skalę, dużo jeszcze zrobić można drogą samouctwa i w wychowaniu domowym. Tam oto szczególnie należy zwrócić uwagę na zaznajamianie dziecka z życiem bliższych i dalszych osób, z pracą we wszelkich jej postaciach, z przemysłem drobnym i wielkim, z urządzeniami społecznymi. Dziecko może i powinno poznawać życie w dostępnym dla siebie zakresie, lecz nauczanie takie ma być przeważnie poglądowe i praktyczne. Żywe przykłady i wzory, osobisty udział dziecka

w życiu zbiorowem i pracy innych—oto szkoła nauk humanitarnych, tem lepsza, że i wiedzę rozszerza i społeczne uczucia rozwija, a nakoniec przyzwyczajają człowieka zawczasu do współdziałania i liczenia się z potrzebami bliźnich.

Do największych braków w nauczaniu dzisiejszem zaliczyć jeszcze należy zupełne pomijanie wykształcenia praktycznego. Nie mówimy tu o przygotowaniu zawodowem, o nauce w jednym jakimś kierunku pracy fachowej, lecz o tej powszechnej niepraktyczności w życiu codziennem, która nieraz tak boleśnie uczuć się daje. Nauczanie dąży u nas, jak wiadomo, do udzielania młodzieży jak najwięcej wiadomości teoretycznych; książka jest tu pierwszym i ostatnim mistrzem, uczeń tak się z nim oswaja, tak mu niepodzielnie ufa, że kiedy potem życie w prawdziwej swej postaci zacznie się srożyć i wicherzyć, na każdym kroku kłam teoryjkom zadawać, wtedy już zaczyna się niewiara w naukę i... może bankructwo jej się ogłasza. I słusznie, że w taką naukę przestaje się wierzyć, szkoda tylko, że za późno, nigdy bowiem żadna wiedza książkowa sama przez się czynną nie była. Nie myśl przecie działa i tworzy, jeno człowiek, istota, *kierująca się* tylko myślą, lecz do działania *nawykła*; dawać sobie radę w życiu, kierować sobą i warunki do wyższych nagiąć celów jedynie ten może, kto się nauczył żyć zgodnie z teorią, wiedzę nawet w codziennem życiu stosować.

Niezaradność obecnego pokolenia pociąga za sobą co najmniej dwa bardzo smutne następstwa. Pierwszem jest marnowanie materyału i sił, używanych dla podtrzymania bytu materyalnego; albo też, co najczęściej bywa, nieumiejętność korzystania z tych nawet okoliczności lub zasobów, które pozwalają na stworzenie znośnej egzystencji. Jeżeli w krajach bogatych marnotrawstwo takie lub niedołośćwo tolerowanem być nie może, to u nas po-

winno za zbrodnię uchodzić. Ale złe, wynikające z niepraktyczności, o wiele jest groźniejszym, gdyż pod względem umysłowym do zupełnej prowadzi niemocy. Kto się od dzieciństwa odwracał od życia czynnego, kto lekceważył, lub omijał potrzeby dnia, obawiał się własną ręką dotknąć grubszej roboty, ten zapewne białość rąk zachował, lecz tem czarnych od siebie nie odpędził myśli. Istotnie, jak nie ma rozpacz nie ogarnąć człowieka, kiedy, stanąwszy na progu realnego życia, nie widzi żadnego związku między światem wewnętrznym a zewnętrznym? Jakże tu przejść od myśli oderwanych do czynu, kiedy duch zawsze po za życiem się rozwijał, udzielał w niem nie brał, nurzał się jeno w abstrakcyach i niemi jak gąbka przesiąkał?

Myślenie, rozważane ze stanowiska biologicznego, nie stanowi bynajmniej zamkniętego w sobie procesu, lecz jest tylko częścią aktu życia, którego początek znajdujemy w czuciu, a koniec w działaniu. Czucie, myślenie i działanie—oto trzy nierozzerwalne ogniwa w łańcuchu zjawisk psychofizycznych. Każde z tych ogniów, z osobna wzięte, nie ma dla życia żadnej wartości, treścią bowiem jego jest oddziaływanie na otoczenie, i to pod każdym względem, zarówno fizyologicznym, kulturalnym, jak i społecznym. Dla istoty przeto żyjącej ważnem jest nie czucie i nie myślenie, lecz tylko działanie. Ponieważ zaś to ostatnie u wyższych ustrojów, jak człowiek, nie jest możebne bez uprzedniego odczuwania i wynikającej stąd świadomości, to pierwsze obie części psychofizycznego procesu należy uważać za początek, bez którego wszelki akt zeszedłby na najniższy stopień odruchów. A cóż widzimy w rzeczywistości? Oto właśnie ludzie niepraktyczni, zamykający myśli swoje lub uczucia przed zewnętrznym światem, niezaradni i bezczynni znajdują się wiecznie w jednej fazie życia; oni zawsze prze-

bywają początek aktu psychofizycznego, jak gdyby się mieli z poczwarki w motyla zamienić, a dopiero po tem przeobrażeniu wziąć się do czynu. Jeżeli tacy robią cokolwiek, to odruchowo, bezmyślnie, bo inaczej nie mogliby istnieć, bo są do tego zwyczajem wciągnięci.

Jakaż radę podaje na to pedagogika nowoczesna? Opierając się na doświadczeniu codziennego życia, oraz na wskazaniach psychologii czynu, wymaga ona, żeby z rozwojem myśli i uczuć odbywał się, ile można, równolegle rozwój działalności. Najpewniejszymi do tego środkami są: 1) udział wychowawców w pracy rodziny i domowników, w pomocy wzajemnej dla bliższych i dalszych osób; 2) praca ręczna w zakresie rolnictwa lub rzemiosła. Co do drugiego środka, to nie idzie tu bynajmniej o nauczenie się jakiegoś fachu — są na to szkoły zawodowe; praca ręczna, zwłaszcza bardziej złożona, jak w gospodarstwie wiejskiem, w stolarstwie, ślusarstwie i t. p. pożyteczną jest ze względów pedagogicznych. Pomijając już tę nader ważną okoliczność, że zajęcie się takie przy zachowaniu pewnej miary znakomicie wpływa na rozwój fizyczny młodzieży, zauważmy, iż umysł znajduje przy robocie ręcznej bardzo szerokie pole do kształcenia się, zmysły nabierają wprawy, charakter ćwiczy się w wytrwałości, systematyczności, zdobywa się poczucie własnej siły i to niezmiernie ważne przyzwyczajenie, że czynności nasze powinny do określonego celu prowadzić. Praca ręczna, dostarczając miłej rozrywki, wprowadza jednocześnie w dziedzinę realnych stosunków ciał i zjawisk, których poznanie stanowi niemniej ważną naukę, niż ta, co się z teorii zdobywa. Jedna bowiem uzupełnia drugą, a każda z osobna wytwarza albo niepraktycznych teoretyków, albo bezmyślnych zawodowców. Ktoby sądził, że zasada podziału pracy w ucywilizowanym społeczeństwie wymaga, iżby ludzie wyłącznie swój zawód znali,

obcemi zaś nie zaprzętały sobie głowy i czasu, t. j. że teoretycy powinni mieć swoją dziedzinę nauki i działalności, praktycy zaś swoją, to wywodom takim przeczą stanowczo fakty życia. Podział pracy sprowadza istotnie rozłam w działalności ludzkiej: jedni myślą, inni myślą te w czyn wprowadzają. Ale przyjrzyjmy się zbliska, czyje to myśli zastosowuje się w życiu i kto je stosuje. Przecież nie fantastyczna gra wyobraźni, lecz wiedza, na realnym gruncie oparta i praktyką sprawdzona, staje się ciałem teorii. Żaden myśliciel w oderwaniu od życia płodnej nie stworzył teorii. Jeżeli się zdarzali filozofowie i uczeni, którzy jedynie myśleniem dokonali przewrotów w nauce i tym sposobem przyczynili się pośrednio do zmian w praktyce, to były wielkie umysły i całkiem nauce oddane. Trudno nawet, aby ludzie, poświęcający się wyłącznie rozszerzaniu wiedzy, praktyczne posiadali wykształcenie; ale nie zapominajmy, że to są wyjątkowi uczeni i geniusze. Po za nimi zaś wszyscy teoretycy rozwinąć muszą wysoko znajomość praktyczną rzeczy, inaczej bowiem teorie ich pozostałyby w sferze pustych słów. Tak samo, jak teoretyk myśli dla praktycznych celów życia, znając jego wymagania, tak również ten, kto wiedzę w czyn chce wprowadzić, znać musi dokładnie teorię swej sztuki. Zasada więc podziału pracy nie może z jednego człowieka zrobić maszynki do myślenia, z drugiego — do czynu. Widzimy właśnie, że tam, gdzie praca przybiera charakter czysto mechaniczny, tam rola i dola robotnika do zwykłego sprowadza się narzędzia, tam przestaje on być człowiekiem, automatyczna jego czynność zastępowaną bywa machiną. Zresztą przypuścić nawet niepodobna, aby kiedykolwiek podział pracy doprowadził jednych do wyłącznej uprawy myśli, zaś innych do bezmyślnego działania. Rozwój bowiem psychofizyczny odbywa się normalnie przy równoległej

uprawie uczucia, myśli i działalności. Opierając się na tem prawie biologicznem, wychowanie nowoczesne domaga się praktycznego kształcenia młodzieży tak ze względu na potrzebę radzenia sobie w życiu, jak i z wyżej wskazanych powodów psychologicznych.

Zobaczymy teraz, jakie żądanie stawia pedagogika dzisiejsza co do metody nauczania. I tu, również jak i w poprzedniej części niniejszego szkicu, ważniejsze tylko i bardziej ogólne kwestye poruszyć możemy.

Najważniejszym warunkiem, aby udzielane wiadomości korzyść umysłowi przyniosły, jest ich pamiętanie. Metoda więc nauczania przedewszystkiem stosować się powinna do tych okoliczności, które pamięci najbardziej sprzyjają. Kiedy niedawno jeszcze uważano pamięć za szczególną i odrębną władzę, mniemano powszechnie, że ją tak samo przez ćwiczenie rozwijać można, jak się wzmacnia tym sposobem siłę ręki lub nogi. Można istotnie władzę mięśni spotęgować przez ich częste używanie, takie samo jednak traktowanie pamięci do poważnych prowadzi nadużyć. Dawniejsza metoda nauczania, wychodząc z tego założenia, usiłowała jak najwięcej dostarczać roboty dla pamięci. Słówka, wiersze, prawidła i wyjątki gramatyczne, cyfry, cytaty i rozmaitego rodzaju ułamki myśli ludzkiej trzeba było powtarzać i powtarzać w wyobraźni, aby ją zmusić ostatecznie do przyjmowania wszelkiego materiału, jaki do niej wejdzie. Wyobrażano więc sobie, że gdzieś na dnie duszy spoczywa w uspieniu cudowna zdolność, pamięcią zwana, że ją za pomocą tak zwanego «kucia» obudzić można i przyzwyczaić do przechowywania jakiegokolwiek materiału dla myśli. Lecz zmieniły się czasy, psychologia wykazała, że wogólności *materiał* w procesie umysłowym nie istnieje zgoła, że pojęcie to uważać można jedynie za symboliczny wyraz zjawisk psychicznych, które w rzeczywisto-

ści nie zawierają żadnych materyałów i żadnych czynników do ich obrabiania. Istnieje poprostu *zmiana* wrażeń i wyobrażeń, ich różnicowanie i kojarzenie się dzięki podobieństwom i kontrastom, współczesności i następstwu; nazywamy proces ten myśleniem i prócz zmian w nim zachodzących, nic więcej dostrzedz nie możemy. Pamiętanie jest wznawianiem się wyobrażeń. Odtwarzają się one z tego samego powodu, co i wszystkie procesy duchowe, t. j. przy pewnem ich pobudzeniu. Bodźcem zaś, wywołującym reakcyę umysłową, może być albo przyczyna zewnętrzna, albo wewnętrzna, tak np. myśl moją wywołać może widok jakiegoś przedmiotu (pobudka zewnętrzna), albo też jakaś inna myśl moja (pobudka wewnętrzna). Wiemy jednak z doświadczenia, że na przedmioty całkiem obce patrzeć można, lecz ich nie widzieć, a tem samem i nic nie myśleć. Wiemy również, że jakaś, dajmy na to, sentencya moralna może się nigdy w głowie dziecka nie wznawić, jeżeli dlań była całkiem nowa, niezrozumiała. Otóż z takich i wielu innych postrzeżeń widać, że wyobrażenia mogą się wznawiać wtedy jedynie, kiedy istnieje zewnętrzna lub wewnętrzna pobudka, t. j. taka podnieta, która dla danej umysłowości obcą nie jest, która na nią działać może. Przedmiot, pobudzający do odtworzenia myśli, powinien być w jakimkolwiek do niej stosunku, potrzebna tu pewna styczność, pewna ich zależność. Im więcej dany umysł posiada wiadomości uporządkowanych, ze sobą zespolonych, im lepiej skojarzone są w każdej myśli poszczególne jej części, tem jest łatwiej przy pobudzaniu jednego jakiegoś wyobrażenia, poruszyć szereg innych i odtworzyć to, co było właśnie do zapamiętania. Okolicznością więc najbardziej sprzyjającą pamięci jest jak największa współzależność myśli. Łatwość zapamiętania czegoś zależy przedewszystkiem od łatwości skojarzenia

danego przedmiotu z szeregiem przyswojonych wiadomości. Zdolność odtwarzania (przyswojonych) wyobrażeń zależy od stopnia pobudliwości umysłu na bodźce zewnętrzne lub wewnętrzne; pobudliwość zaś wzrasta ze ścisłością, oraz ilością skojarzeń myślowych, a także zależnie od stosunku, jaki istnieje między bodźcem a danym umysłem.

Opierając się na tych zasadniczych faktach, metoda nauczania wielkiej ulega zmianie. Wiadomości nie udzielają się za pomocą bezmyślnego powtarzania, lecz przez zastosowanie szczegółów wiedzy do pojęć ogólniejszych i dobrze przyswojonych. Wszelkie drobne fakty, nazwy, cyfry pamiętają się z łatwością, jeżeli jako części składowe wplecione są do całej, logicznie zbudowanej, a dla umysłu przystępnej myśli. W praktyce wychowawczej udzielanie wiedzy porównać można z czynnością tkacza, gdyż duchowym nabytkiem ucznia pozostaje to tylko, co do kanwy jego wyobrażeń wplecionem niejako zostało; nabytek zaś ten tem trwalszym się okazuje, im więcej nić nowych myśli całą kanwę przedzierzga. Dla utrwalenia przeto szczegółów w pamięci, należy je dość często w rozmaitych skojarzeniach powtarzać, aby tym sposobem znaleźć w umyśle więcej stycznych punktów do wszechstronnego zespolenia udzielanej wiadomości z istniejącą już wiedzą ucznia. Nie tylko wnosząc z praktyki innych, lecz i na podstawie własnego doświadczenia zapewnić możemy, iż zastosowanie tej metody w nauczaniu do świetnych prowadzi rezultatów. Uczeń nie zna znużenia pamięci, przyswaja znacznie więcej, niż posługujący się «kuciem» lekcyi, zapomina stosunkowo bardzo mało, wiadomości raz przyswojone rozumie i może je samodzielnie i w rozmaity sposób stosować. Nabyte taką drogą nawet drobne szczegóły nie stanowią już zbyt ciężkiego balastu, bo wchodzą w skład myśli i pewną

tam odgrywają rolę. Przytem nauka przestaje dla dziecka być nudną i męczącą, gdyż każdy niemal szczegół ma dlań pewne znaczenie, uzupełnia lub wyjaśnia poprzednie wiadomości. Nauczyciel nie pastwi się już nad swym wychowancem, bo widzi go z rozpromienionem obliczem, z tą pogodą ducha, której napróżnobyśmy szukali wśród męczenników dawniejszej metody.

▲ Następnie bardzo ważnem, jakkolwiek niezupełnie nowem wymaganiem dzisiejszej metody, jest tak zwane nauczanie koncentryczne. Polega ono głównie na tem, aby, ile można, cały widnokrag umysłowy dziecka rozszerzał się w miarę przybywania wiadomości, aby plan nauki dał się ułożyć, że tak powiemy w kołach współśrodkowych, nie zaś jak było dawniej i jak się teraz zwykle praktykuje, w jednym lub kilku promieniach duchowego widnokragu ucznia. Nie zagłębiając się w szczegóły tej reformy—mniej więcej znanej wśród wychowawców—nadmienimy tylko, że jest ona ze wszech miar pożądana, gdyż najlepiej odpowiada przyrodzonym skłonnościom człowieka do poznawania wszystkiego, co go otacza. Warunki życia sprawiają właśnie, że umysł nie może się zatrzymywać stale nad jednym lub kilku przedmiotami, lecz dąży do ogarnięcia wszystkich dostępnych dziedzin. Czyż można bezkarnie przykuwać myśl dziecka do form językowych, do rachunku, opisów ziemi, kiedy zmysły dostarczają mu co chwila tysiące daleko ciekawszych wrażeń, a życie na każdym kroku zadaje ważniejsze pytania, niż gramatyka, rachunek lub geografia? Na te wszystkie pytania nie daje się żadnych, albo tylko dorywcze odpowiedzi, toteż po latach kilku próżnego kołatania do rodzonej świątyni wiedzy, dziecko się zniechęca, traci wrażliwość na swe otoczenie, a te kilka przedmiotów, które usiłują mu do głowy wtłoczyć, zohydżają w jego pojęciach nauce. Młody umysł żądał naj-

goręcej poznania, ciekawość zdawała się nie posiadać granic, lecz skoro jego nauka żadnemu z tych zadań nie czyni zadość, traci odrazu swój powab i staje się narzędziem fizycznych i moralnych katuszy. Metoda koncentryczna, wprowadzając w nauczaniu większą ilość i różnorodność przedmiotów, nie tylko zaspakaja ciekawość dziecka, nie tylko uprzyjemnia mu naukę, lecz nadto zbliża poznawane przedmioty ze sobą, wiąże obce ze znaniem, dalsze z bliższem, zawile z prostszem. A jest to rzeczą wielkiej doniosłości, gdyż takim właśnie sposobem wprowadza się *równomierność* w wykształceniu umysłowem, oraz ułatwia pamiętanie dzięki spójni logicznej i wzajemnemu wspieraniu się przedmiotów.

Zgodnie z wymaganiami życia z jednej strony, a psychologii z drugiej, dzisiejsza metoda (nauczania) powinna więcej uwzględnić syntetyczną drogę poznania. Przewaga analizy w pracy umysłowej do nader smutnych doprowadziła już skutków. Skalpelem krytyki i rozbioru rozdłubano niemal wszystko, co się ćwiartować dało. Niepowołani otrzymali po tej operacji mnóstwo drzazg i strzępów, z którymi nie wiedzą, co począć. Setki mechanizmów rozebrano na drobne części, przekonano się o ich nikłości lub niezdatności, lecz ani lepszych nie przygotowano, ani tych samych ponownie nie złożono. I siedzą nad tem dziełem rozkładu analitycy znekani, trawieni niechęcią do życia, w przyszłość nieufni, bo nie umiając nic zbudować, nie mogą się wznieść duchem ponad gruzy jednostronnej swej wyobraźni. Pedagogika społeczna, pragnąc od tej niemocy ochronić przyszłe pokolenia, żąda, iżby równoległe z wykształceniem analitycznem uprawianą była synteza. Odzywają się, co prawda, pojedyncze głosy, twierdząc, jakoby nauczanie średnie powinno być analitycznem, a synteza panować ma w wyższem, lecz opinie te nie wytrzymują krytyki. Dalszy

rozbiór tej kwestyi, jako zbyt specjalnej, pozostawiamy na stronie, przechodząc teraz do wniosków ogólnych.

Przedstawione tu w streszczeniu ważniejsze podstawy i wymagania pedagogiki dzisiejszej w zakresie fizycznego i umysłowego wykształcenia rzucają zaledwie blade światło na dokonane w nauce tej postępy i na olbrzymią doniosłość wychowania. Umiejętność kształcenia ciała i ducha wspiera się obecnie na podstawach naukowych; zdobycze wszystkich umiejętności znajdują tu pośrednie lub bezpośrednie zastosowanie i, chociaż wychowawca dużo jeszcze błędów popełniać musi, chociaż teorie jego i wskazówki wiele zawierają braków, a nie jedna da się w przyszłości zmienić lub odrzucić, jednak nie ulega wątpliwości, że już dzisiejszy stan wiedzy pozwala rozwijać zdrowych, dzielnych, umysłowo i moralnie wykształconych ludzi, zdolnych do pracy nad polepszeniem doli społecznej. Jeżeli wychowanie do najszczytniejszych wznosi się celów, jeżeli jego dziełem ma być odrodzenie ludzkości przez uzdolnienie pokoleń do świadomej a wytrwałej pracy, do objęcia myślą ideałów wszechludzkich, do ukochania dobra ogólnego, to czyż poznanie odnośnych nauk i szczere oddanie się wychowaniu nie jest największem i najzaszczytniejszem zadaniem? Obecne warunki ekonomiczne zmuszają znaczną część kobiet do szukania nowych dróg pracy, nowych zawodów, lecz prądy emancypacyi nie mogą cofnąć naturalnego biegu wypadków, nie mogą matce odjąć jej wychowawczego wpływu. Dopóki między matką a dzieckiem istnieje pewien biologiczny stosunek, dopóki ona roztacza nad niem swą pieczę, dopóty ścisły związek psychiczny między nimi istnieć nie przestanie i dopóty serce dziecka w macierzyńskim zagrzewać się będzie uczuciu, a młoda myśl w jej umysłowości rozwijać. Czyżby

więc wobec tego faktu, który ani zaprzeczyć, ani usunąć się nie da, mogły żądać niewiasty, aby młode pokolenia na pastwę losu rzucone zostały? Aby je ktokolwiek i jakkolwiek wychowywał? Czyż ogół kobiet mógłby się spodziewać, że się znajdzie dla nich na ziemi tak użyteczna i zaszczytna działalność, która pokryje szkody spaczzonego wychowania ich dzieci? Gdyby nawet na żądanie emancypantek rozwarły się wrota niebieskie i spadł na ziemię deszcz najśłodszych darów Bożych, to zwyrodniała bez wychowania młodzież, oglupiona i zdemoralizowana, nie dałaby jednego grosza za taki owoc emancypacyi. Jeżeli emancypantkom idzie o pozyskanie obywatelstwa, o niesienie usług społeczeństwu, to jakaż droga skuteczniejszą będzie, niż przygotowanie dobrych obywateli, a może i reformatorów społecznych? Ale nauka wychowania takiej treści i na takich zasadach, jak się obecnie w świetle wiedzy przedstawia, ważną jest i ciekawą nie tylko dla kobiet i wychowawców, lecz dla każdego bez wyjątku człowieka. Nie jest bowiem dziś ona zbiorem nudnych przepisów i komunałów, lecz mniej lub więcej związłym systematem zastosowań nauki nowoczesnej do harmonijnego rozwijania istoty ludzkiej, doskonalenia myśli i uczuć, do wyćwiczenia działalności dla najwyższego dobra społecznego. Ktokolwiek interesuje się rozwojem życia społeczeństwa, dziejami umysłowego i moralnego postępu, dla tego nie mogą być obojętne wpływy, paraliżujące ten postęp, lub zbliżające nas do lepszego jutra. Żeby poznać i ocenić te wpływy, trzeba zajrzeć do wnętrza człowieka, rozejrzeć się w warunkach jego fizycznego i duchowego rozwoju, poznać okoliczności sprzyjające i przeszkadzające doskonaleniu się jednostki. Takie zaś poznanie człowieka i warunków jego rozwoju nie jest możebne bez znajomości nauk wychowawczych. Przedmiot ten staje się jeszcze ważniej-

szym i ciekawszym dla tych, co żywy biorą udział w pracy zbiorowej, ponieważ im przedewszystkiem idzie o to, aby świadomość najszersze ogarniała koła, energia zaś do najskuteczniejszego prowadziła czynu.

Nakoniec wszyscy, którzy pragną wykształcenie swe uzupełnić, rozszerzyć zakres swych wiadomości, sprostować wady charakteru, rozwinąć i pogłębić uczucia, słowem ci wszyscy, co tęsknią do życia wyższego, lepszego, znajdują w pedagogice niewyczerpaną kopalnię rad i wskazówek. Bez nich ciężką i błędną jest droga samopomocy w tym celu, z niemi zaś samokształcenie staje się najwdzięczniejszą pracą, a duchowych jej rozkoszy żadne znikome dobrodziejstwa nie zastąpią.

Wobec wielkich postępów nauki wychowania i wobec jej niezmiernej dla społeczeństwa doniosłości, dziwić się z żalem należy, iż tak mało dotychczas pozyskała adeptów. Lecz nauka ta wznosi najwyżej pochodnię oświaty, miejmy więc nadzieję, że jej promienie najdalej przenikną, a wówczas zbuduje się dźwignia, która świat na nowe pchnie tory.

Cel i zadania wychowawcze wobec ewolucji społecznej.

Pogląd ogólny.

Najbardziej charakterystyczną cechą, wyróżniająca wyższe umysłowości od niższych, jest zdolność przewidywania przyszłości. Z pomiędzy wszystkich ludzi dorosłych tylko dziki nie wybiega myślą po za teraźniejszość, której biedę wówczas dopiero zażęgnywa, kiedy ją dotkliwie uczuje. Człowiek ucywilizowany pragnie ogarnąć myślą, mogące się napotkać w przyszłości przeszkody tudzież zmienić postępowanie stosownie do przewidywanych okoliczności. Im bardziej jest on rozwinięty, im bardziej położenia swego świadomy, tem pilniej i tem w dalszą wpatruje się przyszłość, rozciągając jednocześnie swą troskę na coraz liczniejszą grupę jednostek. Nie ogranicza się on naturalnie świętobliwem oglądaniem i bierną kontemplacją przewidywanej jutrzeźki, lecz działa, owiany ciepłem lepszych nadziei, toruje dla przyszłych pokoleń drogę, kędy już światła nie macą cienie.

Wychowanie jest właśnie jedną z tych dróg, po których działalność ludzka ku lepszej zdaża przyszłości. Jego celem jest przysposobienie młodego pokolenia do jak największej odporności na wszelkie wpływy, mogące

tamować jego rozwój fizyczny i duchowy, oraz uzdolnienie do rozwijania najbardziej harmonijnego, pełnego życia. Ale tak sformułowany ideał pozostałby tylko komunałem, który albo nic, albo wszystko wyraża, cokolwiek myśl sięgająca w przyszłość za godne uzna, gdybyśmy się nad nim poważnie nie zastanowili, ogólnikom zaś właściwej nie nadali treści. Ponieważ każda praca ludzka, o ile jest świadomą, powinna odpowiadać celowi, to jakże wielką staje się konieczność ta w stosunku do wychowania. Pragnąc wykazać tę odpowiedniość wychowania do ostatecznych jego celów, t. j. skreślić w najgrubszych zarysach jego zadania, winniśmy przede wszystkim jasno zdać sobie sprawę z celu, o którym wyżej napomknęto.

Nikt nie wątpi, że gwiazdą przewodnią wychowawcy jest szczęście wychowanka (przestarzała terminologia nie obejmuje płci obojga), ale to szczęście zupełnie inaczej wygląda, jeżeli na nie spojrzymy z gabinetu przeciętnego pedagoga, ojca, matki, a inaczej z takiego punktu widzenia, który pozwala ogarnąć wzrokiem *wszystkich* wychowujących i wychowywanych. Wówczas z łatwością dostrzegamy, że szczęście jednych z drugich szczęściem bynajmniej w parze nie idzie, że losy ludzkie, na skrajnych ważąc się biegunach, zawzięcie się ścierają i wreszcie dola jednych pochłania szczęście innych. Ten nierówny udział w korzystaniu z darów życia jest przedmiotem badań nauk społecznych, które nam wskazują, że przyczyną wtórowania jęków radościom ludzkim, jest wyodrębnienie jednostek z nierozzerwalnej całości społecznej, usunięcie się ich od spraw ogółu. Przy bliższem rozejrzeniu się w życiu społecznem przychodzimy do przekonania, że interesy większości poświęcają się dla celów osobistych, i że ta uzurpacja szczęścia bliźniego, jakkolwiek wyjątkowe zadawalnia jednostki, stanowi naj-

cięższe brzemie narodu, tamuje normalny jego rozwój, oddala epokę powszechnego szczęścia.

Samo więc życie najwyraźniej wskazuje, że problemem szczęścia nie może być żadna indywidualna miara, tylko ogólna, do każdego i wszystkich zastosowalna. Za szczęście tedy uważać musimy taką nadwyżkę przyjemności nad cierpieniem, która do każdego zastosować się daje i każdego może i powinna być udziałem. Z określenia tego bezpośrednio wynika, że zaspokojenie potrzeb kosztem cierpień bliźniego szczęścia stanowić nie może, gdyż 1) gwałci zasadnicze uczucie miłości ludzkiej, 2) doprowadzić może społeczeństwo do zupełnej zagłady. Wychowanie, jako działalność na ogół skierowana (w idei przynajmniej), nie może uwzględniać celów indywidualnych, nie może służyć wyłącznie czyjś interesom, mając za przedmiot społeczeństwo, swój cel w jego celach znajduje, w zadaniach swoich jego przeprowadza dążenia. Byłoby szczytem conajmniej niekonsekwencji przystosowywać jednostki drogą wychowania do takiego życia, któreby pociągało za sobą zwyrodnienie fizyczne ogółu, upadek moralny i zastój umysłowy. Toteż pedagogika dzisiejsza staje na gruncie potrzeb społecznych i, odłożwszy naprzód na stronę wszelkie metodyczno-dydaktyczne ideały, chociażby setkami lat i powag uświęcone,— w perspektywie ogólnoludzkich dążeń zakreśla swój program. Pierwszem jej pytaniem jest: do czego zdąża społeczeństwo, jakim jest jego cel najwyższy? drugim— w jaki sposób może ono i powinno skierować swoją działalność, żeby ów cel osiągnąć?

Odpowiedzi na te pytania szukać należy w życiu społecznym, umiejętnego zaś ich sformułowania, oraz wskazówek udzielają odnośne nauki. One nas uczą, że dążenia społeczne znajdują ostateczny swój wyraz w *upowszechnieniu* kulturalnych i cywilizacyjnych zdobyczy

ludzkości, w rozlaniu się na wszystkie jednostki pozyskanych celową pracą człowieka dóbr materialnych i duchowych. Wszystko, co osiągnięto w walce życia ku zmniejszeniu trudów i cierpień, a ku zwiększeniu radości, powinno wszystkich stać się udziałem. Ideał ten, skupiając w sobie miliony poszczególnych usiłowań ludzkich, staje się kamieniem węgielnym wszelkiej pracy celowej, rozumie się tedy samo przez się, że i wychowanie na nim oprzeć się winno. Przecie pedagogika nie może i nie powinna imać się przeprowadzania takich metod i systematów, które li tylko związek z dziedziną wychowania posiadają, lecz nie odpowiadają ani rzeczywistym społeczeństwa potrzebom, ani bardziej oddalonemu celowi jego dążności. Jeżeli zadaniem wychowania jest skierowanie i ćwiczenie władz cielesnych i duchowych, to oczywista, że tu nie o byle jaki kierunek i ćwiczenie chodzi, jeno o *wszechstronne przystosowanie fizyczno-psychicznej siły pokolenia do takiej działalności, któraby mu zapewniła największe szanse na drodze do wcielenia ogólnoludzkiego ideału*. Jako środek do urzeczywistnienia tego zadania wskazuje nam socjologia—postęp. Rozpatrzmy pokrótce jego fazy, nie ubiegając się w tej chwili o zbyt ścisłe określenia.

Zetknięcie się człowieka z otoczeniem budzi w nim chęć unikania szkodliwych, przykrych wpływów, a poszukiwania korzystnych, przyjemnych, to go prowadzi bezpośrednio do poznania swego otoczenia. Znajomość ostatniego wytwarza pewien pogląd na stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa, pogląd, który tem bardziej rzeczywistości odpowiada, im lepiej otoczenie poznanem zostało. Poznawszy już siły przyrody i działania zbiorowego życia, człowiek skierowuje świadomie i celowo swoje usiłowania ku zużyciu ich na swoją korzyść; działalność ta, objawiająca się w celowej twórczości, zda-

za do takiego ustosunkowania zjawisk natury i życia z jednej strony, oraz pożądań ludzkich—z drugiej, któreby w rezultacie najwięcej zadowolenia przyniosło. Jeżeli sobie wyobrazimy postęp społeczny jako ruch, to na początku jego umieścimy poznanie otoczenia, na końcu zaś, że tak powiemy, pierwszego ogniwa (gdyż granic postępu przypuścić nie podobna) — szczęście, t. j. zadowolenie ze spełnionych życzeń.

Ta streszczona formuła postępu, do ścisłości bynajmniej pretensyi sobie nie roszcząc, może jednak i powinna służyć za schemat do planu, według którego zadania wychowawcze ułożyć się mają. Zgodnie więc z powyższą formułą i mając na oku ostateczny cel wychowania, który powinien być nieodłączną naszą wskazówką we wszelkiej pracy, kładziemy w osnowę pedagogiki znajomość otoczenia. Pod tym wyrazem pojmujemy znajomość ciała i zjawisk przyrody, nie wyłączając człowieka, oraz form życia, zwyczajów, urządzeń społecznych, instytucyi. Dziełem nauki jest badanie i porządkowanie tych przedmiotów, zadaniem pedagogiki: 1) wybranie ze skarbnicy wiedzy takich tylko umiejętności, które są konieczne do osiągnięcia drugiego szczebla postępu, t. j. świadomości stosunku człowieka do otoczenia i 2) wskazanie sposobów najłatwiejszego udzielania tych wiadomości oraz ich upowszechniania.

Kiedy już otoczenie o tyle poznanem zostało, że się wytwarza pewne pojęcie o stanowisku człowieka w przyrodzie i życiu, wówczas pojawia się chęć działania w zakresie dwu rodzajów zjawisk: fizycznych na łonie natury i społecznych — w dziedzinie życia. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z materyą i siłą, pragnąc zastosować je do celów praktycznych, do wytwarzania środków do życia, w drugim—z naturą ludzką i wola, w formach życia wcieloną, chcąc tym formom

nadać jak największe znaczenie, jak najszerszą użyteczność. Otóż, jeżeli pierwsze stadyum postępu osiągnięciem zostało—teoretycznie rzecz biorąc—czyli odnośne zadanie wychowawcze spełnionem, to już świadomość sama przez się budzi wolę, która zdąża do zrealizowania się w czynie; idzie tylko o to, żeby wychowanie *dopomogło* samorzutnym (t. j. nie sztucznie wywołanym) objawom woli dopiąć zamierzonego celu, wyćwiczyć i wzmocnić samą wolę, oraz skierować ją w stronę najpłodniejszej działalności w myśl społeczno-wychowawczego ideału. Jest to drugie z kolei zadanie wychowania, nie tak wszakże proste, jak się to z pozoru wydać może.

Ujarzmienie przyrody i zastosowanie jej sił do użytku ludzkiego nie przedstawia w zakresie przez naukę społeczną wyznaczanym szczególniejszych jakichś trudności; o ile postępy przyrodoznawstwa i nauk stosowanych pozwalały, wytwarzanie środków do życia—w znaczeniu najszerszem—wciąż się rozwijało, bogactwa ciągle wzrastały. Inaczej atoli rzecz się ma z urządzeniami i warunkami społecznymi, od których podział zdobytych środków do życia zależy. Znamienną cechą dotychczasowego postępu jest przerażająca nierównomierność rozwoju dwóch jego głównych czynników: wytwarzania i rozpowszechniania owoców pracy. Stosunek ich tak jest nierówny, że się do odwrotnego zbliża, chociaż natura rzeczy i prosta logika wymagałyby rozpowszechnienia dóbr w stosunku do ich ilościowego wzrostu. W zarodku tego paradoksu nad paradoksami tkwi szczątkowy zabytek zwierzęcości, przemocą, upodwładnieniem, czy inaczej zwany, a kryształizujący się po wszystkie czasy w urządzeniach ekonomiczno-społecznych. One właśnie, będąc wcieleniem drugiej fazy postępu, są jednocześnie hamulcem w rozwoju pierwszej.

Stosunki ludzkie, jak wiadomo, tak się obecnie upostaciowały, że w tak zwanej cywilizowanej Europie o postępie powszechnym mowy być nie może; nawet poznanie własnego otoczenia, ten pierwszy krok na drodze rozwoju, który tak łatwo za pomocą nauczania postawićby można, jest tymczasem niewykonalny, bo gdzie upada pod jarzmem nędzy co najmniej 75% ludności, tam oświata ogólna pozostaje marzeniem.

Tu mianowicie stajemy wobec najważniejszego z zagadnień życia wogóle, wychowania zaś w szczególności, na szczęście jednak, choć zgruba, jest ono rozwiązaniem w teorii. Tej wszakże nie możemy na tem miejscu poruszać, nie wchodzi bowiem w zakres wychowania, lubo jego fundament stanowi, zaznaczymy tylko, że najściślej badania w dziedzinie zjawisk społecznych dowiodły, iż zjawiska te podlegają rozwojowi, podobnie jak i wszystko w przyrodzie, a formy życia są przejściowem tylko upostaciowaniem stale, acz powoli odbywającej się ewolucyi. Druga, niemniej ważna prawda, przez socyologię zdobyta, orzeka, iż rozwojem ludzkości rządzi nie tylko prawa natury, wieczne i niezmienne, ale też i takie czynniki, które, chociaż i są wynikiem zgoła naturalnym, konieczności nie posiadają, gdyż zależą w znacznym stopniu od woli człowieka, ona zaś może się zmieniać stosownie do zmian w świadomości zachodzących. Najważniejszym dla nas wnioskiem, który się z obu tych prawd wysnuwa, jest ten, że jeśli udział człowieka wpływa na koleje życia, to największą potrzebą staje się regulowanie owego wpływu. Ponieważ znów działania ludzkie, jakieśmy powiedzieli, zawiśły od woli, jej zaś uprawa do wychowania należy, to tegoż wychowania zadaniem — skierować ją w dziedzinę życia tak, żeby każdy, uświadomiwszy sobie jego formy, pracował nad ich rozwojem,

inaczej — doskonaleniem się. Regulowanie więc stosunków życia, będąc drugim krokiem postępu, jest obecnie i pierwszym, gdyż właściwy pierwszy stał się, jak wykazano, niewykonalnym. Właśnie ta druga faza postępu, dotychczas za mało uwzględniana, powinna zwrócić najbaczniejszą uwagę wychowawców, i jeżeli już mówić o postępie ogólnym, to się ten nigdy nie osiągnie, zanim właściwa druga jego faza na pierwszym nie będzie postawiona planie.

Przychodzimy więc do wniosku, że wychowanie, przysposabiające do postępu, jest czystą chimera, jeżeli tylko utartymi podaży szlakami, t. j. jeżeli stawiając za pierwsze swe zadanie poznanie otoczenia, nie bierze w rachubę stosunków życia, które niedopuszczają nie tylko upowszechnienia tego poznania, lecz nadto odbierają możliwość stosowania nabytych wiadomości o przyrodzie i życiu. Dlatego też wypełnianie drugiego zadania wychowawczego powinno iść ręką w rękę z przeprowadzeniem pierwszego: świadomość otoczenia powinna stale skierowywać działalność naszą ku polepszaniu stosunków społecznych, których odpowiedniejsza forma pozwoli: 1) upowszechnić znajomość otoczenia i 2) działać w zakresie wytwarzania i podziału środków do życia zgodnie z powziętą znajomością otoczenia.

Kiedy społeczeństwo, a przynajmniej większa część jego, przejdzie obie wskazane fazy rozwoju, wówczas za ledwie postępy ogólny wejdzie na właściwe, normalne tory: znajomość otoczenia oraz świadomość stosunku człowieka do przyrody i życia wywoła z konieczności działalność, regulującą zjawiska świata zewnętrznego odpowiednio do potrzeb i pragnień społeczeństwa. Tu się dopiero rozpocznie harmonijna praca zbiorowa nad pogłębianiem i rozszerzaniem ogólnego szczęścia. Z natury rzeczy wynika, że ta trzecia faza postępu ogólna

swą tylko tendencją i hasłem zasadniczem dzisiejszej pracy celowej przyświecać powinna, w wychowaniu zatem będzie ona ideą przewodnią i nicią, łączącą zadania obecne z celami przyszłości.

W następnych rozdziałach postaramy się naszkicowane tu zadania w świetle praktycznym uwydatnić.

I.

Znajomość otoczenia.

Zanim przystąpimy do wyświeatlenia tej kwestyi, nie od rzeczy będzie naprzód słów kilka powiedzieć o najważniejszym środku wychowawczym, bez którego żadne zadania ludzkie przeprowadzić się nie dają. Środkiem tym jest wychowanie fizyczne.

W poprzednim rozdziale powiedzieliśmy, że zadaniem wychowania jest wszechstronne przystosowanie fizyczno-psychicznej siły młodego pokolenia do takiej działalności, któraby mu zapewniła największe szanse na drodze do wcielenia ogólnie ludzkiego ideału. Powiedzieliśmy o sile fizyczno-psychicznej, gdyż władze duchowe tak są ściśle z ciałem związane, tak od jego sił zależne, że ich odgraniczyć od siebie niepodobna: dziś już nie pojmujemy żadnego aktu woli, żadnego skojarzenia wyobrażeń, żadnego wysiłku myśli bez udziału czynności fizyologicznych, które się przecież do działań mechanicznych sprowadzają¹⁾. Mniejsza o to, jak się kto na tę kwestyę zapatruje, bądź co bądź zależność ducha od ciała ujawnia

¹⁾ Porównaj Höfödinga « Psychologia doświadczalna w zarysie » i Herzena « Zarys psychofizjologii ogólnej. »

się na każdym kroku i starożytny aforyzm «w zdrowem ciele zdrowa dusza» zyskuje w praktyce wychowawczej coraz większe zastosowanie. Kształcenie fizyczne młodzieży było oddawna tematem gorących rozpraw, a w ostatnich czasach ogólne przeciążenie szkolne wywołało tę sprawę na porządek dzienny, mamy już liczne a gruntowne w tym przedmiocie prace literackie i opinia publiczna domaga się najusilniej większego, niż dotąd uwzględnienia ćwiczeń cielesnych w wychowaniu. Nie myślimy przeto powtarzać tu wielokrotnie roztrząsanej potrzeby kształcenia fizycznego, zaznaczamy tylko, że potrzeba ta w oświetleniu psychologii społecznej staje się o wiele konieczniejszą, niż się to na pierwszy rzut oka wydaje. Konieczność ta tłumaczy się niezłomną współzależnością procesów fizyologicznych i psychicznych. Jeżeli bowiem świat zewnętrzny poznajemy za pomocą zmysłów i cała prawidłowość tudzież plastyczność obrazów myślowych od prawidłowego działania naszych narzędzi poznania zależy, to oczywista, że zdrowie ciała jest niezbędnym warunkiem dzielności ducha.

Wychodząc z tego założenia pedagogika społeczna domaga się *równomiernego* rozwijania władz fizycznych i duchowych, z tem atoli zastrzeżeniem, iż nie tylko stwarzanie atletów nie leży w jej zadaniu, lecz nawet kształcenie fizyczne uważa jedynie za środek, a nie za jeden z celów wychowania, jak to niektórzy skłonni są mniemać. Środek to wszakże tak ważny, że go wychowawcy stale na uwadze mieć winni, stosując się doń nieodwołalnie w całej swej działalności pedagogicznej, chociaż by nawet przyszło z najmilszych zrezygnować nadziei. W ten sposób da się bez wątpienia podnieść skala zdolności umysłowych młodzieży i, co najważniejsza, uwolnić ducha z więzów apatyi, zwątpienia i niedoślestwa. Przejdźmy teraz do naszego przedmiotu.

Otoczeniem nazywamy to wszystko, wśród czego żyjemy, a więc przyrodę nieorganiczną, w pospolitem jej tłumaczeniu, oraz ludzi ze wszelkimi ich urządzeniami, instytucjami i wytworami pracy, zarówno umysłowej, jak i fizycznej. Nadając tak szerokie pojęcie temu wyrazowi, powinniśmy oznaczyć zakres, w którym otoczenie ma być poznanem. Możemy tu mówić, rzecz prosta, o wykształceniu tylko ogólnem, obowiązującym każdego i wszystkich, niezależnie od tego, jaką kto specjalność i zawód ma sobie obrać w przyszłości. Wielkość i różnorodność otaczającego nas świata nie pozwala, naturalnie, nawet marzyć o dokładnem poznaniu ani całego naszego środowiska, ani znaczniejszej jego części. Wiemy, że są uczeni specjaliści od badania raków, pajaków, grzybów, wykopalisk jednej jakiejś epoki, kultury ludzkiej jednego niewielkiego okresu i t. d., ludzie, którym ledwie czasu wystarcza na obejrzenie tak mikroskopowej cząsteczki nie świata—tylko rodzaju przedmiotów, i którzy zawsze mnóstwo jeszcze do odkrycia mają tajemnic. Wobec tego ogromu wiedzy ludzie najczęściej w dwojaki zachowują się sposób, albo z pokornie pochylonem czołem omijają ogólne nauk zdrojowiska (uniwersytetu nie mamy na myśli), idąc ku drobnym czerpać strumykom — to są specjaliści niższego i wyższego polotu, albo chcą jak najwięcej posiąć mądrości, czerpać ze wszystkich źródeł i wszystko pochłaniać, bo «wszystko przydać się może» — ci stanowią w najlepszym razie zastępy dyletantów i encyklopedyi chodzących. O zabójczym wpływie specjalizacji pracy umysłowej pisał między innymi M. Guyau («Wychowanie i dziedziczność»), do którego ciekawych odsyłamy, jeżeli już dla rozstrzygnięcia tej kwestyi nie wystarcza psychologiczna teoria poznania oraz współzależność zjawisk przyrody, wymagająca równomiernego, wszechstronnego nauczania. Co zaś do drugiego «pium

desiderium», to już Spencer w swej książce o wychowaniu w dosadny sposób o tem przemawiał.

Jakiem więc ma być poznanie otoczenia i jakie jego granice? Chcąc na to możebnie obiektywną znaleźć odpowiedź, zwróćmy się do naszej formuły postępu i wynikających z niej zadań wychowania. Otoczenie, albo inaczej przyroda i życie, — że użyjemy niewłaściwej, ale utartej terminologii — są o tyle tylko przedmiotem naszych badań, objektem poznania, o ile ich znajomość pozwala zgodnie z prawami przyrody i etyki stosować postępowanie dla osiągnięcia jak największego dobrobytu materialnego i moralnego. Można powiedzieć, że wszystko, co dotąd ludzkość w swym umysłowym zdobyła pochodzie, da się ostatecznie do dwu rodzajów zjawisk sprowadzić, które, działając, czy to na łonie natury, czy w dziedzinie życia, albo dodatnio, albo ujemnie na człowieka wpływały. Unikanie złych wpływów, a poszukiwanie przyjemnych było. (i zapewne nigdy być nie przestanie) główną sprężyną, popychającą człowieka do poznania otaczającego nas świata; uprzedzamy, że zarówno w mowie będący świat, jak i jego wpływy nie koniecznie w materialnem pojmujemy znaczeniu, bo z taką samą słusznością możemy pogląd powyższy zastosować do objawów myśli, uczucia, fantazy i wszystkiego, co na nas oddziaływa. Wiedza w dziejowym rozwoju o tyle się rozszerzała i pogłębiała, o ile jej wyniki mogły się przydać do regulowania zjawisk natury i życia. Tendencya ta w ogólnej działalności ludzkiej, jak niemniej w pracy umysłowej nadaje ewolucyi społecznej cechę utylitaryzmu. Utylitaryzm ten jednak dalekim jest od etyki Benthama i nawet z utylitaryzmem Milla tyle ma tylko wspólnego, że się jemu w najogólniejszem sformułowaniu nie sprzeciwia. Nie mogąc na tem miejscu wyłuszczać tych rzeczy, powiemy tylko, że dążenie utylitarne, stanowiące osnowę postępu ludzkości

i jego zasadniczą pobudkę, nie tylko nie jest równoznacznikiem egoizmu, pogoni za złotem, za uciechami zmysłowymi, lecz wprost negacją wszystkiego, co się nie zlewa z ogólnym prądem dążności społecznych ku upowszechnieniu cywilizacyjnych zdobyczy. Utylitaryzm jest to dążenie świadome, celowe, skierowane ku powszechnej szczęśliwości, w nim się przewidują wszelkie potrzeby społeczne, których zaspokojenie stanowi o dalszym wzroście ogólnej pomyślności. Twierdzenie, że utylitaryzm w etyce obniża uczucie, bo pierwiastek rozumowy jakoby oziębia serce, jest dowodem chyba krótkowzroczności, gdyż, pomijając nawet proces ewolucji społecznej, dowieść można, iż uczucie na istotnem poznaniu rzeczy nie wsparte, wyłamujące się z pod kierownictwa myśli, jest jałowe i mało się różni od zmysłowości zwierzęcej.

Wynika stąd, że użyteczność powszechna, dobro społeczne, jest miarą, która wyznacza w systemacie wychowawczym właściwą dziedzinę i granicę poznania świata.

Jeżeli w ogólnoludzkim postępie znajomość otoczenia prowadzi do świadomości stosunku człowieka do przyrody i życia, owa zaś świadomość skłania do regulowania stosunku tego odpowiednio do potrzeb zbiorowego życia i natury sił mechanicznych, to i wychowanie, odzwierciadlając w systematach swych dążenia społeczne, w poznaniu świata upatrywać może tylko środek do następnego regulowania jego zjawisk.

Pierwsze tedy z zadań wychowania polega, jakżeśmy powiedzieli, na udzielaniu wiadomości z dwóch odłamów nauki: o przyrodzie, w ścisłym znaczeniu, i o życiu, we wszelkich urządzeniach i stosunkach ludzkich upostacowanym. Ponieważ atoli programy wychowawcze liczyć się muszą z ilością warunkami życia wyznaczonego dla nauki czasu, to i zakres wiedzy, w programach ujęty, odpo-

wiednio się zmniejsza lub zwiększa, w każdym razie jednak powinien on obejmować pewną całość organicznie ze sobą powiązanych części, oddzielne zaś nauki powinny mieć jak największą zastosowalność zgodnie z wymaganiami postępu i wskazanymi celami wychowania. Zastosowalność nauk wyraża się w dwojakim ich użytkowaniu: teoretycznym i praktycznym. Pod względem teoretycznym każda nauka tyle tylko posiada wartości, ile się wiąże z całokształtem wiedzy i prowadzi do wyjaśnienia najważniejszych zjawisk; ze względów praktycznych wartość nauki warunkuje się tym zasobem jej wskazówek, które pozwalają jak najlepiej zachowywać się wobec sił przyrody i stosunków życia.

Jeżeli znajomość otoczenia poto jest głównie potrzebna, żeby mózg stosownie do potrzeb ogólnych regulować zjawiska, to wszystkie najmilsze nawet i najciekawsze nauki, skoro tylko zadania tego nie spełniają — w ogólnem wychowaniu miejsca znaleźć nie mogą. Są umiejętności, dla mody lub dla równie kruchych względów uprawiane, a nie mające żadnego związku z istotnymi zadaniami wychowania; przedmioty takie hamują jeno rozwój, pochłaniając czas i zasłaniając sobą to wszystko, co jest rzeczywiście godnem poznania.

Z powyższych założeń wynika, że cel przyrodoznawstwa w wychowaniu ogólnem da się w następujący sposób sformułować: Znajomość ciał i zjawisk natury powinna wytworzyć: 1) mniej lub więcej wyraźne pojęcie o istocie świata, 2) prawidłowy pogląd na wzajemną zależność najbardziej typowych zjawisk, 3) pojęcie najogólniejszych praw mechanicznych i biologicznych. Wszystkie te trzy zadania streszczają się w jednym: wytworzyć, o ile możności, jasny pogląd na całokształt zjawisk i w najkrótszem sformułowaniu ująć ogólny szkic filozofii przyrody. Wypełnienie tego zadania wymaga systematyczności nawet w szki-

cowem przedstawieniu współzależności zjawisk, skutkiem czego odnośne wykłady zaznajamiają wychowañców jednocześnie z metodą naukową, tej zaś stosowanie również jest koniecznem w innych naukach. Sądzymy nadto, iż metodyczność, ścisłość rozumowania i wogóle karność logiczna, która bądź co bądź powinna być w wychowaniu osiągnana, a więc za podścielisko uprawy umysłowej uważana, będzie sama przez się określać bliżej zakres wykładanych przedmiotów, to znaczy, że granice poznania natury wyznacza nie tylko ogólne jego zadanie wychowawcze, lecz i to minimum systematyczności naukowej, które jest niezbędnem do wyrobienia mniej lub więcej wyraźnego na świat poglądu oraz prawidłowego myślenia.

Jeżeli nauki przyrodnicze takie w wykształceniu ogólnem mają spełnić zadanie, to żadnej z nich ani pierwszeństwo, ani szczególny jakiś przywilej przysługiwać nie może: aby utworzyć pojęcie o całości procesów natury i nieskończoną różnorodność i mnogość stosunków do jednego lub kilku praw prostych sprowadzić, trzeba poznać wszystkie ważniejsze części przyrody, wszystkie rodzaje zjawisk, chociażby zgruba poklasyfikowane. Pozorna ta uniwersalność bynajmniej zastraszająca nie będzie, gdy się wykłady pozbędą obciążającego balastu, odrzucą rzeczy nieważne i owe krocie lśniących szczegółów, którymi zwykły ozdabiać się puste głowy. Taki system nauczania ma jeszcze tę dobrą stronę, że zamiast uczenia się wszystkiego na pamięć, wymaga bacznej obserwacji, prawidłowego wnioskowania i uogólniania.

Znanym jest zwrot ku naukom przyrodniczym, który się w ostatnich latach w samouctwie zaznaczył: można spotkać sporo mniej lub więcej świadomych samouków, garnących się z zapałem do fizjologii, botaniki, geologii i t. p., są nawet jednostki, lubujące się w formułkach chemicznych, w szczegółach doświadczeń z histologii, lub pa-

tologii, niektórzy robią bardzo staranne wypisy z rozmaitych poszczególnych statystyk, notują rzadkie wypadki: kalectw, zaćmień księżyca, pojawienia się jakiejś szkodliwej gąsienicy i t. p., lecz spotkać wśród tych samouków człowieka z wyraźnym na świat poglądem, skupiającym w sobie całą różnobarwność rozstrzelonych wrażeń, człowieka, zdającego sobie sprawę z całości otoczenia, — jest dotąd jeszcze rzadkością. Do większych zaś jeszcze osobliwości należą tacy, co na podstawie znajomości przyrody zdołali sobie wyrobić naukowy pogląd na stosunki życia, tacy, których całokształt pojęć na niewzruszonych prawach nauki się oparł.

Żeby tak poważnym brakiom zaradzić, należy przede wszystkim uwzględnić równomierność w nauczaniu oddzielnych gałęzi przyrodoznawstwa, któraby pozwoliła uczącemu się dojść ostatecznie drogą syntezy do poznania wzajemnego stosunku zjawisk natury oraz ich umiejętnego uogólnienia; powtóre, koniecznym jest przeprowadzenie w całym planie nauki o przyrodzie wzmiankowanej już zasady celowości, któraby wszystko w jedną łączyła całość — dla poznania stosunku człowieka do otoczenia. Wszelkie wiadomości są pożyteczne, jeżeli jako ogniwa mogą się wiązać dla utworzenia wszystko obejmującego łańcucha przyczyn i skutków, żeby ostatecznie w jednym, wspólnym dla wszystkich zawrzeć się ogniwie; reszta zaś — to balast, zatapiający umysł w morzu beztreściwych szczegółów.

II.

Znajomość życia.

Konieczność poznawania stosunków życia, pomimo całej swej oczywistości, jest kwestią nową, przynajmniej w pedagogice, gdzieindziej bowiem często się spotykamy z nawoływaniem do poznania życia lub też z wymawianiem jego niezajomości. Sprawa ta bywa zresztą dość często poruszana przez pedagogów i filozofów, zbyt luźnie jednak i jakby nawiasowo, lub też mówi się o niej z innego zgoła stanowiska, uważając poznanie życia nie jako cel (tymczasowy wprawdzie), nie jako osobny przedmiot nauczania, lecz tylko jako skutek bądź nauki historii, bądź ekonomii, socjologii i filozofii, jak tego domaga się znany pisarz francuski, Fouillée. Potrzeba znajomości życia jest tak prosta, tak zrozumiała, po tylekroć dająca się uczuć każdemu, że nie można dostatecznie się nadziwić, dlaczego tak ważna, pierwszorzędna niemal kwestya pozostaje w zaniedbaniu. Któż nie zna litość wzbudzającej niezaradności młodzieży, przestępującej pierwsze progi życia? Kto nie zna tych kroci młodzieńców i niewiast „inteligentnych“, którzy przy pierwszym zetknięciu się z życiem, wpadają w labirynt nieznanego im chaosu, gdzie się myśli wikłają, uczucia płaczą i w bezmyślnem

szamotaniu, oddają się losy na pastwę byle jakich wypadków? Lub kto nie zna tej młodej „inteligencji“, którą dotknęły promienie świtu, a która wstąpiwszy w pochmurne życie, ciemne jak otchłań, nieznane, próżno się wzbija do wyżyn świetlanych, łamie przedwcześnie swe skrzydła i z niczem upada? Z nią zaś upada wiara w skuteczność wyższych polotów. Zbyt więc jest zrozumiała i dotkliwą potrzeba poznania życia, żeby się nad nią rozwodzić.

Pod znajomością życia, rozumiemy tu poznanie stosunków ludzkich, zatem życia zbiorowego, gdyż indywidualne, wchodząc w zakres fizjologii i psychologii, należy do dziedziny przyrodoznawstwa, o której jużśmy mówili. Dla poznania stosunków ludzkich dwie są drogi: badanie samych zjawisk codziennego życia, t. j. pracy we wszelkich jej postaciach, oraz skutków tejże pracy, które są jednocześnie narzędziem czy środkiem w działalności zbiorowej, a znane są pod nazwą instytucji społecznych. Słowem, poznać życie, znaczy poznać choć w ogólnych zarysach, lecz gruntownie całą ekonomiczno-społeczną machinę, posługując się w tym celu obiema wskazanemi drogami.

Stosunki ludzkie polegają przedewszystkiem na wzajemnem wyświadczeniu usług (nominalnie przynajmniej), które się dokonywa przez pracę *fizyczną, umysłową i administracyjną*. Te trzy rodzaje pracy, ze względu na swe różnice, jak i z powodu różnic instytucji, które wytworzyły, posłużą nam do podziału poznania życia wogóle na trzy części. Podział to wszakże sztuczny, służący jedynie dla zachowania pewnej systematyczności i dla niektórych ułatwień w zastosowaniu praktycznem, a niedozwalający wcale na rozcinanie jednolitych, w całość splecionych stosunków życia na kawałki, jak to niesłusznie czynić się zwykło w innych gałęziach wiedzy.

Zaznajamianie z pracą ludzką wogóle jest jednym z pierwszych zadań nauczania i jeżeli w wychowaniu początkowym, przy tak zw. nauce o rzeczach, lub podczas wycieczek letnich zrobiono już pierwsze kroki w tym kierunku, to są one w każdym razie niedostateczne. Pracy poznać niepodobna z opisów książkowych, ani z opowiadań, tem bardziej niemożliwą jest jej ocena przy takim traktowaniu. Wycieczki letnie, urządzone w celach naukowych, mają zwykle na względzie pokazanie wychowañcom jakichś osobliwości, czyto w postaci pokładów ziemi, czy cudów flory, czy też szczególniejszych typów etnograficznych i t. p. Są to rzeczy bardzo ciekawe i pożyteczne i życzyć tylko należy, żeby się takie wycieczki coraz częściej odbywały, lecz one, powtarzamy, z pracą albo wcale nie zaznajamiają, albo bardzo jednostronnie. Przeszkadza temu, prócz braku częstszych wycieczek, i ten dziwny przesąd, że przedmioty rzadkie, wyróżniające się na bliższą zasługują uwagę, rzeczy zaś powszednie, a jeszcze uroku tradycyi i poezyi pozbawione, są już skazane na niepamięć. Kto u nas zwiedza najbliższe okolice? Kto nawet własnej dobrze się przyjrzy? Kto u nas wyjdzie na pole, żeby poznać pracę rolnika? Fachowiec przygląda się tylko technicznej stronie roboty, fizyologiczna zaś, psychiczna i społeczna wcale go nie obchodzą. Kto zajrzy do izby wieśniaka? Ciekawi, lub życiem znudzeni, oglądają ich nędzne siedziby, strój, sprzęty, ogrody i... tworzą w fantazyi sielankowe obrazy, ale kto chłopa zapyta o codzienne troski, kto się zechce jego nadludzkiej walce o chleb powszedni przyjrzeć? Kto w jego duszy uchyli zasłonę nieufności i zechce wyczytać wyryte tam ślady pracy powszedniej, ciągłej? Kto wreszcie zwiedza warsztaty i fabryki, nie tylko dla podziwu postępów stosowanej tam techniki? Czy młodzież nasza ma pojęcie o pracy ręcznej i fabrycznej całej armii

dźwigających postęp na swych barkach pracowników? Na te wszystkie pytania z żalem odpowiedzieć można tylko przecząco.

Zadanie wychowawcze poznania pracy jest dwojakie: *naukowe i moralne*. W naukowym poznaniu pracy, wysoce kształcącym jest jej rozwój stopniowy, zależny od zastosowań technicznych tudzież od przejścia rękodzielnictwa w wytwarzanie kapitalistyczne. Tu właśnie zjawia się najlepsza sposobność zaznajomienia ucznia z kulturą i jej historią oraz z ważniejszymi zasadami ekonomii politycznej i socjologii, o ile one mogą sformułować i uogólnić fakty już poznane z życia. Nie możemy wreszcie ominąć milczeniem tej nader ważnej okoliczności, że praca w szczegółach swoich znakomicie zaznajamia z ciałami i zjawiskami przyrody, tudzież naucza, jak niemi człowiek ovladnął i jak je do celów swoich zastosować potrafił.

Gdybyśmy jednak w sprawie poznania życia wogóle, czy pracy w szczególności mieli poprzestać na samem tylko nauczaniu, to nasze zadanie pedagogiczne byłoby zaledwie do połowy spełnionem. Nauczanie powinno zawsze i wszędzie iść z wychowaniem w parze, jedno bez drugiego jest jak światło bez ciepła, bez siły poruszającej i ożywiającej. Nie dość jest udzielić wiadomości, podać myśl, również nieodzownem jest odpowiednio wyrobić uczucie, ułatwić ujście woli i ją stosownie do najwyższego ideału skierować. *Uprawiajmy świadomość tylko jako grunt do rozwoju uczucia, które jest motorem działania.*

Czytelnicy nasi znają zapewne znakomite dzieło Guyau'a, p. t.: „Wychowanie i dziedziczność“, w którem autor na podstawie ostatnich badań hypnotycznych dowodzi, że całe wychowanie jest tylko nieskończone skomplikowanym szeregiem poddawań (sugestyj) umysłowych, moralnych i społecznych. Poddawaniu ulegają wszyscy, ale ponieważ jest ono bardzo słabe u większo-

ści ludzi, wywołuje u nich skutek niepochwytny w danej chwili lub w danym wypadku pojedynczym, mogąc jednak w sumie ogólnej wywierać wpływ znaczny; ponieważ dalej poddawania umysłowe u jednostek zwykłych muszą się mniej lub więcej krzyżować, gdyż pochodzą od osobników najrozmaitszych, więc też i stwierdzenie zjawiska tego nie jest dość łatwym“. Poddawania w stanie normalnym nie pochodzą, rzecz prosta, od żadnego hypnotyzera, tylko od wszystkich i od wszystkiego, co działa na umysł, uczucie lub zmysły, są to suggestye mniej lub więcej słabe, zwykle sprzeczne ze sobą, niemniej wszakże oddziaływające na nas skutkiem przewagi jednych nad drugimi. Podobnie zupełnie jak z pomiędzy mnóstwa wrażeń, to się utrwała w pamięci, które nad wszystkimi górowało, tak i te poddawania największy wpływ okazują, które w psychicznej walce z krzyżującymi się poddawaniami, znalazły najodpowiedniejszy i najszerszy grunt w świadomości lub w uczuciach. Życie społeczne uważać możemy za najobfitsze źródło najróżnorodniejszych poddań, t. j. wpływów, których nie jesteśmy zwykle świadomi, a które z nieubłaganą koniecznością swoje piętno w duszy naszej pozostawiają. Wpływ poddawania (nie hypnotycznego) tak jest olbrzymi, że zdaniem francuskiego filozofa, może zmienić przyzwyczajenia, instynkty i nałogi nie tylko nabyte, ale i wrodzone, toteż „wychowanie nie jest czem innym, jeno zbiorem skoordynowanych i wyrozumowanych poddań“.

Zapatrząc się z tego stanowiska na poznanie życia, musimy przyznać, że praca, stanowiąca główną treść jego, przedstawia najbogatsze i najwdzięczniejsze pole dla poddawania. Widok człowieka pracującego nie tylko zaznaja ją z rodzajem, materiałem, sposobem, jakością i ilością pracy, lecz — co najważniejsza — usposabia (poddaje) uczucia i wolę do przejęcia się jej obowiązkowością; nie-

dość tego, budzi przez naśladownictwo mniejszą lub większą skłonność do wykonywania tych samych czynności tudzież do odczuwania towarzyszących pracy stanów duszy pracownika. Są to wreszcie zjawiska ogólnie znane, a dające się najłatwiej spostrzegać w rodzinach, ten sam tryb życia prowadzących. Jeżeli w rodzinie próżniaczej dzieci zdradzają te same, co i starsi, skłonności do strojenia się, zabaw, flirtu, pomimo często wygłaszanych moralów, to dzieje się tak dlatego, że poddawania życia rodzinnego w danym razie nie znajdują w otoczeniu poddawań częstszych, czy silniejszych, któreby przewagą swoją dodatnio na dzieci oddziaływać mogły. Nie zapominajmy, że fakty życia o wiele silniej przemawiają do umysłu i serca, niż nauczki, a nawet najwznioślejsze ideały. Jeżeli mamy wygłaszać wychowañcom naszym jakie ważne a praktyczne idee, to starajmy się przede wszystkim, żeby oni drogą poznania realnego życia sami doszli do pewnych uogólnień i wniosków moralnych, naszym zaś obowiązkiem będzie prostować je i uzupełniać.

Ponieważ poznanie pracy (jak i wszelkie inne) ma rozwijać tudzież utrwałać nabytki umysłowe i moralne koniecznem jest umożliwić wychowañcom, ćwiczenie nabytych władz i skłonności. Patrząc na pracujących, uczuwać w sobie do pewnego stopnia skłonność do powtórzenia pracy, odczuć mniej lub więcej konieczność pracowania oraz sytuację pracownika wogóle, a nie wziąć się samemu do czynu, wywołanym uczuciom nie dać żadnego ujścia — jest to największy gwałt psychiczny, pod naciskiem którego, wszelka samodzielność człowieka zamiera. Umysł i serce powinny żyć, nie mogą tedy być jako tablice, na których wryte ślady na wieki tylko śladami zostają. Cechą życia jest działanie, i wychowanie powinno stale wszystkie poruszone raz fibry ducha

do działalności powoływać. Dzieci więc powinny nie tylko wiedzieć o pracy, ale i same, o ile możliwości, w tym samym lub podobnym pracować kierunku, powinny nie tylko poczuwać się do obowiązku pracowania, lecz i wprawiać się konsekwentnie do spełniania tego obowiązku; uczucia altruistyczne, przez zetknięcie się z pracownikami wywołane, powinny u starszych godny znaleźć posłuch i pomoc ku ich stałemu zadość czynieniu. Pożądaniem jest, żeby wychowawca (rozumie się, świadomy swej działalności) wybierał dla zaznajamiania dzieci, takie rodzaje i przykłady pracy, które są dostępniejsze dla młodego umysłu i których znaczenie moralne i społeczne o tyle jest proste, żeby się niem dziecko przejąć i odpowiednio do tego zachować mogło. Winniśmy dodać, że i tu całe znaczenie i wartość szczegółów poznawanego życia zasadza się na ich charakterze ogólnym, powszechnym, na ich zastosowalności do najogólniejszych zadań wychowania. Przykłady takie z życia wzięte, a możliwe do urzeczywistnienia, skoro w praktyce przeprowadzone zostaną, wzbogacą i utrwala świadomość oraz wskrzeszą wiarę w możebność odnośnego działania. Guyau zaś wypowiada jako prawo, że „żaden objaw działalności mięśniowej, albo uczuciowej nie odbywa się bez pewnej wiary (człowieka) w siebie“, wiara więc ta pobudzać już będzie uczucie i wolę do działania. W ten sposób nawiązana zostanie naturalna spójnia między myślą, wolą a czynem. Są jednak okoliczności, przy których ów łącznik się urywa: życie dostarcza w wielkiej obfitości poddań sprzecznych ze sobą, wzajemnie się ścierających i znoszących, pragnąc tedy zachować harmonię między poznaniem a działaniem, czyli utrwalić nabytki moralne, należy najusilniejszych dokładać starań, żeby w życiu jak najmniej było sprzeczności, żeby ilość sugestyi ujemnych zredukować do minimum.

Dobór stosownych przykładów pracy dla zaznajamiania wychowanców dostarczy im szeregu wrażeń, które z konieczności psychicznej rozproszą w ich umyśle tumany wrażeń destrukcyjnych, mających znaczenie poddawań ujemnych; objaśnia to Guyau następującymi słowy: „wszelkie wyobrażenie, dosiegające progu świadomości, dochodzi doń i utrzymuje się na nim jedynie tylko dzięki pewnemu stłumieniu wyobrażeń innych.“ „Wszelka świadomość jest wyborem samorzutnym, jest naturalnym doborem, a tem samem też będzie wszelka idea moralna, której uda się pokonać w danej chwili wszystkie inne idee“. Kiedy w ten sposób wytworzona świadomość skłoni wychowanców do działania — czy to do pracy, czy do zrealizowania uczuć altruistycznych, poznaniem stosunków wywołanych — a działania te powtarzać się będą, to nie tylko zakrzepnie wola, ale nadto rozwinie się odpowiedni nałóg działania. Częste obracanie się myśli i uczuć w jednej sferze, budzi sympatye ku niej, co w danym wypadku niezmierną ma doniosłość, gdyż praca stanie się w pojęciu dzieci koniecznością, a przy odpowiednim zachowaniu się starszych oraz przy podnoszeniu przez nich idei wyższych, w młodych umysłach rozproszą się złudzenia co do szczęścia w próżniactwie, bogactwach, zbytkach, używaniu zmysłowem. Młodzież przekona się niebawem, że praca nie jest karą, na wieczne czasy skazującą ludzkość, ale najwyżej karą czasową za grzechy tych, którzy się od niej uchylili, skoro bowiem wszyscy wezmą się do pracy, z pewnością utraci ona swój charakter ostry i przygnębiający. Idea, sformułowana jeszcze przez Arystotelesa, że szczęście osiąga się przez skuteczną pracę, zacznie się urzeczywistniać.

Jeszcze jeden wzgląd. Poznanie pracy — już nie teoretyczne tylko, ale i praktyczne — daje pole i pozwala młodzieży stosować w życiu te nabytki naukowe, których udziela szkoła. Jest to okoliczność bardzo ważna. Analiza

w nauczaniu szkolnem i ogólnie rozwinięta w życiu umysłowem społeczeństwa skłonność do analizy rozprasza umysł, usposabiając go bardziej do krytyki, niż do jednoczenia i tworzenia; jeżeli tedy system wychowawczy do syntetycznego myślenia nie wdraża, to przynajmniej pozwólmy i dopomóżmy wychowañcom naszym stosować, o ile możliwości, nabyte szczegóły z dziedziny wiedzy i moralności; wówczas *czyn stanie się realną syntezą poszczególnych myśli i uczuć*. Nawet nauka szkolna stanie się o wiele poważniejszą dla wychowañców, poznają oni zastosowalność nauk, przekonają się o wyższym celu swej pracy i zdolni będą zrozumieć stosunek jej do ogólnego dobra.

*

*

*

Praca umysłowa, teoretyczna i w technice bezpośrednio nie stosowana należy do tych szczególnie upośledzonych dziedzin, których nawet samo poznanie uważa się za zbyteczne. Skutki lekceważenia tego odbiły się bardzo wyraźnie i dotkliwie w sferze nauczycieli tak u nas, jak i za granicą, a również w świecie literatów i uczonych: praca umysłowa nie znalazła dotychczas odpowiedniego równoważnika ani w wynagrodzeniu materyalnym, ani w stanowisku hierarchii społecznej. Kwalifikacye umysłowe, nie mówiąc już o etycznych, mają najmniejszy popyt na powszechnym rynku wymiany usług, i jakkolwiek przyczyny takiego upadku ceny (nie wartości) pracy umysłowej w głębiach ekonomiczno-społecznych stosunków szukać należy, naszym obowiązkiem wskazać jako jedną z przyczyn drugorzędnych — niezajomość samej rzeczy. Jeżeli umysłowość posiada siłę kierowniczą — jeżeli wola, przez świadomość pobudzana, toruje drogę działaniu, to czyliż praca, ku rozwinięciu i wzbogaceniu świadomości skierowana, nie zasługuje na największą pieczołowitość ze strony społeczeń-

stwa? Czyż praca umysłowa, czysta, niepodrabiana, żadnymi osobistymi nie skalana względami, nie wymaga różnego wsparcia, równych zasiłków ze wszystkimi rodzajami pracy? Czyż ludzie nauki, idei, chociażby nawet nie zupełnie praktycznej, ale wzniosłej, bezinteresownej nie godni są szacunku, a mistrze, składający na ołtarzu wychowania publicznego swe życie w ofierze, nie godni największego uwielbienia? Gdyby ludzie wiedzieli, czym jest praca myśli, to chyba niktby się nie poważył świątynię wiedzy na targowisko zamieniać, źródła życiodajnych strumieni dla umysłu i serca błotem zarzucać.

Wychowania zadaniem dać poznać młodzieży, że praca umysłowa jest rzeczywiście pracą, nie lżejszą, a często i cięższą od wielu innych. Dokonać tego można, przyzwyczajając dzieci do pracy samodzielnej w nauce (jak o tem często już pisano, przeciwdziałając dążeniu robienia z nauki zabawy), żeby się same przekonały, że myśl powinna pracować dla poznania prawdy; powtóre koniecznem jest dawać wychowañcom do zrozumienia, że praca umysłowa w każdym zawodzie polega na stosowaniu bardzo licznych wiadomości i nauk, a co się szczególnie lekceważy w życiu i wcale pracy nie przypisuje. Po trzecie, dzieci powinny koniecznie rozumieć, o ile na to poziom ich umysłu pozwala, pracę swych nauczycieli, do tego zaś najbardziej pomocnem się okaże rozumne zachowanie się rodziców i opiekunów vel pracodawców nauczyciela względem tych ostatnich. Jak mogą dzieci poznać i ocenić pracę swych wychowawców, jeżeli nie tylko ich praca, ale i osoba poniewieraną bywa? Stосуje się to, naturalnie, z równą siłą do wszystkich pracowników, bo tylko szacunek dla człowieka i sprawiedliwe z nim obęjście się, wzbudza szacunek do jego pracy, a potem chęć jej poznania.

Dla człowieka, bodaj średnio wykształconego nie powinna być obcą praca myślicieli i pionierów postępu umy-

słowego. Już dorastająca młodzież powinna wiedzieć, że krzewiciele wiedzy, przedstawiciele wielkich idei nie są wytworem dziwactwa, marzycielstwa, donkiszotery i t. p., lecz ludźmi, którzy pracą wytrwałą zdołali rozproszyć mgliste zasłony ducha, rozniecić w swem sercu wielką dla prawdy i ludzkości miłość i dzięki tej miłości wznieść się na wyżyny poznania, by stamtąd zsyłać jasne a ciepłe lepszej przyszłości promienie. Niech młodzież wie, że głównie bezinteresownym badaniom zawdzięczamy ważniejsze zdobycze cywilizacji, że ludzie prawdziwej nauki w posiadaniu prawdy, w odczuwaniu sprawiedliwości oraz ich udzieleniu innym najwyższą znajdują nagrodę. Jeżeli zaznajomimy wychowañców naszych z pracą umysłową i potrafiemy w nich wzbudzić dla niej szacunek, to już tem samem uchronimy ich od zgubnych pokus karyerowiczostwa i od tej zarazy moralnej, co idealne w człowieku rozkłada pierwiastki na ferment negacyi, zwątpienia, apatyi.

Jak w każdej działalności, tak i tu wysoce kształcącym jest poznanie pracy zbiorowej. Ucząca się młodzież może i powinna mieć pojęcia o ważniejszych stowarzyszeniach naukowych. W Stanach Zjednoczonych np. uczniowie zwiedzają w towarzystwie swego profesora różne instytucye, zaznajamiają się nie tylko z ich przeznaczeniem, ale i z manipulacją oraz znaczeniem społecznem; u nas, jeżeli bywają podobne próby, są one zbyt wyjątkowe, żeby mogły mieć jakieś donioślejsze znaczenie. Jeżeli już razem z wychowañcami zwiedzać instytucyi takich nie możemy, to w każdym razie nie trudno wytłumaczyć im w ogólnych zarysach organizacyę, zadania i rezultaty pracy takich towarzystw np., jak sanitarne, rolnicze, techniczne, meteorologiczne. Nawet to ostatnie służyć może jako świetna ilustracya znaczenia pracy zbiorowej, wytłumaczy bardzo dobitnie, jak nauka wzrasta i do jakich dochodzi zastosowań, dzięki zbiorowym usiłowaniom

ludzi, że tam, gdzie jednostki są bezsilne, praca wspólna obfite wydać może owoce, że wreszcie badania temperatury, ciśnienia atmosferycznego, prądów powietrznych i t. d., nic pozornie z życiem nie mające wspólnego, tak wiele korzyści praktyce życiowej nieść mogą. Jeszcze z tego względu poznanie pracy towarzystw jest pouczającym, że, wobec ogromnej specjalizacji wiedzy, rezultaty badań pojedynczych ludzi są dla jednostek zwykłych niepochwytne, podczas, gdy uorganizowana działalność bardzo wyraźnie się uwydatnia. Zrozumiałą jest rzeczą, że takie elementarne, w znacznej części dorywcze zaznajamianie dzieci z pracą w wysokim stopniu ułatwi im późniejszą bardziej systematyczną naukę historii kultury i cywilizacji. Ale, mówiąc nawiasem, literaci nasi, niepoślednią przynieśli by tej sprawie usługę, gdyby zechcieli dla pomocy wychowawców odpowiednie napisać wskazówki.

Wypada nam teraz z kolei powiedzieć o poznaniu pracy administracyjnej. Działalność ta z natury swej ujawnia najwyraźniej wzajemne stosunki i łączność między ludźmi, albowiem w zadaniu jej leży kierownictwo i regulowanie takowych. Każda machina administracyjna, jeśli działa prawidłowo, jest, schematycznie rzecz biorąc, najpiękniejszym i najprzystępniejszym do zrozumienia przykładem zespolenia interesów wszystkich ludzi w państwie, jest najplastyczniejszą ilustracją konsekwencji, harmonii i powszechnej użyteczności pracy, najbardziej nawet wyspecjalizowanej. Są to więc czynniki niezmiernie ważne w wychowaniu: przygotowują one nie tylko grunt teoretyczny dla późniejszych studyów historycznych, ale co ważniejsze i bardziej ziszczalne,—pozwalają zrozumieć i ocenić znaczenie jednostki w społeczeństwie.

Wobec silnie rozwiniętego u nas sobkostwa, wobec tego bałwochwalczego służenia własnemu „ja“ przy daltonizmie dla spraw bliźniego, czyż nie jest zbawiennem

poznać to, co nas tak wyraźnie z innymi łączy? W większości wypadków skłonni jesteśmy mniemać, żeśmy osobiście wolni w postępowaniu swem, wierzymy w odrębność własnych interesów i usiłujemy bez żadnej ceremonii grać w życiu rolę Robinsonów, na nikogo się nie oglądając. Wyłamujemy się z pod obowiązków solidarności, opierając swoją „autokrację“ na chwiejnych podstawach faktu posiadania własności: „co mię tam kto obchodzi, mogę przecie rozporządzać swem mieniem, jak mi się podoba“, „robię to przecie z własnych fundusów, a nie z cudzych“, są to znane, kursujące postulaty, na których wznoszą tak kunsztowne teorie wolności osobistej. Że się takie zasady do pojęć dziecinnych bardzo często przedzierają, wie o tem chyba każdy, że znów zasada taka staje się w umyśle dzieci idea-siłą (idée force), przeważającą i rugującą wszystkie inne, krzyżujące się z nią pojęcia, jest bardzo zrozumiałem.

Powinniśmy więc przeciwdziałać rozwijaniu się owego tła psychicznego, zarówno przez regulowanie poddań wogóle, które to podścielisko tworzą, jak i przez dostarczenie wiadomości nowych o spólzależności stosunków ludzkich. Nie szczegóły i nie technika pracy administracyjnej są tu ważne, jeno zależność między pierwszym a ostatniem ogniwem w mowie będącej działalnością, zależność, wyrażająca się w stopniowaniu i odpowiedzialności funkcji pośrednich. System podatkowy na przykład — bez względu na formę podatku, bezpośrednią, pośrednią, rentową à la George, czy służbową „bellamy'owską“, lub jaką inną — jest ideowo najwspanialszym wzorem pomocy wzajemnej, o tyle koniecznej, o ile podział i specjalizacya pracy wzrastają. Udział jednostek w świadczeniu usług powszechnych w instytucjach społecznych dowodzi nie tylko spólzależności życia rozmaitych ludzi, lecz zarazem wykazuje znaczenie społeczne prac

drobnych, szczególnych, a niesłusznie pogardzanych. Poznanie administracyi w powyższem rozumieniu, rozchwieje zwodnicze swobody osobistej marzenia, snujące się z atawistycznych pozosłałości zmysłowych. „Nie przeszkodzi to jednostce dawać początku jakiejś zmianie, która, przechodząc od jednego osobnika ku drugiemu, jak komórki drożdżowe, urasta na masę fermentacyjną, w tem też znaczeniu działania jednostek wpływają, ma się rozumieć, na społeczeństwo, gdyż samo ono w istocie jest tylko sumą jednostek. Jako ogólniejszą cechę organizmu społecznego, możemy zaznaczyć tutaj to, iż składa się on z organów niezależnych i współdziałających dobrowolnie, przyczem siła każdego z nich zawisła jest od stopnia jego współdziałania. Człowiek, jakkolwiek bezsilny wobec społeczeństwa, staje się potęgą, gdy jest ze społeczeństwem.»¹⁾

W wieku młodocianym można poznać wiele takich przedmiotów, które zwykle na bardzo daleki plan się odkładają. Do przedmiotów tych należy szczególnie znajomość stosunków ludzkich, o których mówiliśmy wyżej. Skłania do tego nie tylko prawo ewolucyi w życiu indywidualnem człowieka, ale i ta szczególna okoliczność, z praw tejże ewolucyi wynikająca, że rozwój częściowy organizmu sprawia, iż niektóre jego narządy rozrastają się i funkcjonują zbyt silnie, zagłuszając wzrost i czynności innych. W zastosowaniu prawa tego do zjawisk duchowych widzimy zupełnie to samo: czynności mózgowe i nerwowe słabną, a nawet zanikają w jednym kierunku, skoro się zbyt silnie, lub wyłącznie rozwijają w drugim. Jest-to fakt tak dalece znany i doświadczaniem codziennem stwierdzony, że żadnych nie wymaga komentarzy. Stosowany w wychowaniu nadspodziewane może przynieść usługi, 1) dlatego, że jednoczesne a ró-

¹⁾ Lewes: «Zagadnienia ducha i życia», 1892, str. 380.

wnomierne nauczanie tudzież uprawa uczuć we wszystkich możebnych kierunkach nie doprowadzi do zaniku jakichś zdolności ważnych, przeciwnie, skutkiem skojarzenia się czynności psychicznych, osiągnie się ich trwałość, harmonijność i odpowiedniość, 2) dlatego, że wszechstronność umysłowego i moralnego rozwoju uchroni od przypadkowego przejęcia się czemkolwiek, co się nie zgadza z najwyższym celem wychowania, lecz stawia wychowanka na progu szkodliwej dla społeczeństwa krańcowości.

Wszelka utopijność tudzież jednostronność myśli i uczuć są wynikiem przewagi rozwoju jednych czynności psycho-fizycznych kosztem zaniku innych. Toż samo stwierdza się inną drogą — badaniami hypnotycznymi, wykazano bowiem doświadczalnie, że poddana myśl działa tem silniej, im mniej znajduje oporu w innych myślach, opanowyywa zaś całym umysłem, kiedy ten zgoła pozbawiony jest wrażeń, jak np. u dzieci małych. Z drugiej zaś strony dowiedziono, że jeżeli poddana myśl jest jedną, po nad wszystkimi górującą, to poddanie innej myśli, sprecznej lub mało z pierwszą związanej, jest bardzo trudnem, albo wcale niemożebnem. Owa górująca nad innymi idea dopuszcza sugestye tylko pokrewne, sprzyja więc rozwojowi jednostronnemu i powoduje auto-sugestye (samopoddawania), które są logicznymi konsekwencyami pierwszej, co niemniej na jednostronność myśli się składa. Mamy więc tak nazwaną przez A. Fouillée'go idee-siłę (idée-force), której zaraziliwość dla cudzych myśli, zarówno jak jej udzielanie się członkom ciała (np. przy wykonywaniu ruchów) są niechybne.

Tak więc psychologia społeczna wymaga od wychowawców uwzględnienia wszystkich ważniejszych, typowych przedmiotów poznania tudzież równoległej a harmonijnej uprawy uczucia odpowiednio do zdobytej wiedzy.

Wszystko, co dajemy poznać młodzieży, powinno się spłacać w umyśle w jednolity systemat wiedzy, ogarniający wszystkie ważniejsze zjawiska przyrody i życia. Osią systematu tego, koło której obracają się wszystkie poszczególne pojęcia i sądy, pragnienia i dążności, powinna być idea dobra ogólnego, ona też będzie ową idea-siłą, która wszechwładnie zapanuje w umyśle, kierując go ku uświadomieniu stosunku człowieka do całego otoczenia. „Wychowanie, powiada Fouillée, nie powinno być prostem zdobywaniem wiedzy, lecz kulturą sił żywych, mających na widoku zapewnienie przewagi najwyższym ideom-siłom“. «Co innego jest nabywanie wiadomości, a co innego uprawa zdolności moralnych i umysłowych. Pierwsze, jeżeli jest nieumiarkowane i do warunków, w których dziecko żyć powinno, niezastosowane, wytwarza ostatecznie wykolejonych, ale co można zawsze rozpowszechniać w największej obfitości i z korzyścią dla wszystkich, to wielkie idee i wielkie uczucia.» Równoległy a konsekwentny ze świadomością rozwój uczucia i woli zapewni jedność duchową, przez co się zmniejszy wrażliwość na poddawania sprzeczne, ujemne, natomiast zwiększy się zdolność do przyjęcia poddań dodatnich, z naczelną ideą zgodnych.

III.

Poprawa stosunków życia.

Jeżeli wychowanie ostatecznie polega na kształceniu zacnych i pożytecznych obywateli, to czyż naprawa wzajemnych między ludźmi stosunków nie jest jego pierwszym zadaniem?

Zastanowić się tutaj chcemy, co wychowanie w tym kierunku zdziałać może.

Przedewszystkiem powinniśmy się starać o podniesienie umysłowego i moralnego poziomu samych wychowawców. Oczywiście to rzecz, iż pragnąc przysposobić swych wychowañców do prostowania błędów życia, należy najprzód samemu zrozumieć to życie, widzieć jego strony wadliwe i te dodatnie, które wskazują kierunek najlepszy, najbardziej postępowi odpowiadający. Ani ściśle pedagogiczne rozprawy, ani wszechstronna erudycya potrzebnej w tym względzie wiedzy nie udzielą, zdobywa się ona przy badaniu procesów społecznego rozwoju, w oglądaniu usiłowań urzeczywistnienia lepszych form życia. Wychowawca, który chce, żeby jego uczniowie odpowiadali w przyszłej swej działalności wymaganiom jutra, nie może się sam zadawałniać potrzebami dnia wczorajszego i umysłową karmię czerpać z zabytków prze-

szości; on jako kierownik przyszłych pokoleń, sam w przyszłość społeczeństw zajrzeć powinien, a uczniów swych natchnąć najszczytniejszą dążnością doby dzisiejszej. Umysł, pragnący ważniejsze zadania wychowawcze ogarnąć, nie powinien się rozpraszać w szczegółach wiedzy, lecz wszystkie swe nabytki skupiać w ognisku najwyższych idei. Wzbogacenie myśli i podniesienie ducha wychowawczego w tym kierunku, podniesie go też pod względem moralnym. Pojmując wielkie znaczenie wychowania, pokocha on swój zawód, pragnąc szczęścia przyszłych pokoleń, będzie również pragnął użycia najlepszych środków do kształcenia swych wychowañców. W ten sposób przejawwszy się swoją rolą, zechce mieć jak najwięcej współwyznawców i współpracowników, żeby posiew cnót obywatelskich jak najrychlej wydał owoce.

Jakież są zadania wychowawców w tym względzie i jakie sposoby ich przeprowadzenia?

A.

Bezinteresowność w nauczaniu.

Znamienną cechą nauczania współczesnego, nie tylko u nas, lecz i w Niemczech, we Francyi, jest to, że zarówno programy, jak podręczniki tudzież sam wykład przeładowane są nieskończoną ilością szczegółów. Cała nauka rozpada się na bardzo wiele przedmiotów, słabo lub wcale ze sobą nie połączonych, natomiast rozpraszających się w nieprzejrzanem mnóstwie faktów i cyfr. Z ucznia usiłuje się najczęściej zrobić chodzącą encyklopedyę, któraby na każde zawołanie *praktycznego* życia potrafiła ze swych żwojów odpowiednią wynurzyć receptę. Użyteczność i praktyczność nauki tak zaprzatnęła

głowy wielu wychowawcom, że bezpośrednia, najbliższa korzyść wiedzy każe im zapominać o jej rozumieniu, o jej wpływie na całą umysłowość, o jej wyższym, moralnem znaczeniu. Nauka, choćby najlepiej była dla celów wychowawczych opracowana, jak matematyka, przyrodoznawstwo, gdy się tylko stanie przedmiotem wykładu, traci natychmiast ogólnie kształcący swój charakter, gdyż pozostawiono w niej jedynie zawartość faktyczną, to, co jest dla *fachowca* potrzebnem. Stosunek ilościowy np. azotu do innych pierwiastków, z którymi się łączy, uważa się za wiadomość niezbędną dla przyszłego chemika czy technologa, lecz wskazanie ilości związków azotowych w pokarmach, przedstawienie stosunku pokarmu do sprawności fizycznej i umysłowej człowieka, to się poczytuje za zbyt techniczne, bo ani chemik, ani inżynier zagadnień życia w praktyce swej nie rozwiązuje. Podobnie dzieje się z szerszymi uogólnieniami: zasada walki o byt, teoria doboru naturalnego nie wychodzą nigdy po za ciasne szranki życia zwierzęcego, pomimo to, że się wciąż powtarzają dokoła bezmyślne frazesy o walce o byt w społeczeństwie ludzkim, pomimo, że i w naszym życiu stale się dokonywa pewien dobór, tylko już całkiem nie «naturalny». Zastanowiwszy się bliżej nad tą kwestyą, widzimy, że wszystkie przedmioty nauczania pozbawione są swego łańcucha skojarzeń, że rozstrzelone szczegółów w jedną nie wiążą się całość, że niema myśli przewodniej, ożywiającej martwą faktów, niema wyższej idei, któraby z kroci wiadomości li tylko praktycznych uczyniła przedmiot bezinteresownego poznania. Nauki, rzucającej światło na ciemne zjawiska wszechświata i życia, rozszerzającej umysłowy widnokrąg, budzącej poczucie prawdy i zamiłowanie do samodzielnych badań, wreszcie podnoszącej godność ludzką przez odsłonięcie związku i jedności we wszechświecie, takiej nauki próżnobyśmy

w pospolitych naszych wykładach szukali. Nic też dziwnego, że nauczanie w powijakach formalizmu zakrzepłe, goniąc wyłącznie za użytecznością praktyczną, i tego nie osiąga zadania; przeciętny nasz uczeń, podobnie jak kura Lafontaine'a, którą gospodyni zbyt już gorliwie karmiła dla jak największych korzyści, posiada tak małą siłę wydajności, że nawet jako fachowiec nic samodzielnie stworzyć nie może. Nie tylko więc niedołęstwo w praktyce zawodowej jest skutkiem takiego nauczania, lecz i najgrubsze zmaterjalizowanie pojęć i uczuć, według których cała wiedza sprowadza się do umiejętności robienia majątku, uczucie zaś do przyjemności zmysłowych.

Jeżeli nauka wszechstronnie ma rozwijać władze umysłowe, budzić zamięłowanie wiedzy, poczucie harmonii i piękna wszechświata, jeżeli ma prowadzić do wynalazczości — jakkolwiekby była — i ostatecznie podnosić ku tym wyżynom ducha, gdzie najwznioślejsze przebywają cnoty, to przedewszystkiem powinna być bezinteresowną. Nie znaczy to wcale, żeby wykład miał być pozbawionym wszelkiej idei użyteczności, przeciwnie, cała działalność nasza umysłowa winna być nacechowaną pewną celowością, zasadę użyteczności powinniśmy w całym przeprowadzić nauczaniu, lecz użyteczności wyższej, takiej, w której się pożytek osobisty z największym dobrem ogólnem w jedną całość zlewa. Również użyteczność jednej nauki w stosunku do drugiej jest rzeczą wielkiej wagi, albowiem jej ujawnienie odkrywa wzajemną zależność pojedynczych nauk, a tem samem budzi w uczącym się interes do wykładanych przedmiotów. Interes ten jednak nie powinien nigdy mieć na widoku korzyści materyalnych, zarobkowych. Budowa nauki, przejrzystość świata, oglądanego przez pryzmat wiedzy, perspektywa minionych i przyszłych jej widnokręgów, rozkosz odsłaniania zawitych tajemnic i prostych prawd nauki, nakoniec ogólna dążność wiedzy do uszcze-

śliwienia ludzkości oraz poczuwanie się wychowawcą do solidarnego ze wszystkimi w nauce dążenia — oto są najważniejsze strony, które powinny w uczącym się budzić zainteresowanie i miłość do nauki. Taką naukę nazywamy, utartym posługując się wyrazem, bezinteresowną. Musimy jednak nawiasowo zaznaczyć, że często używany frazes o «nauce dla samej nauki» z naszym określeniem nic nie ma wspólnego; wiedzieć byle wiedzieć, bez żadnego celu i myśli przewodniej jest nadużyciem i głowy i nauki.

Wiadomości fachowe, użyteczne w ciasnym tego wyrazu znaczeniu, zdobywają się w miarę potrzeby, program naukowy i umiejętność władanie przedmiotem same przez się uzdolnią wychowawcę do praktycznego posługiwania się wiedzą; zadaniem wychowania rozumnego jest przedewszystkiem kształcenie ludzi, rozbudzenie uczuć obywatelskich, t. j. poczucia solidarności społecznej, zespolenia interesów osobistych z interesem ogółu. Społeczeństwo bowiem potrzebuje naprzód ludzi sprawie ogólnej oddanych, wymaga od swych członków przedewszystkiem cnót społecznych, bezinteresownej miłości prawdy i dobra, a następnie fachowców.

Jeszcze August Comte powiedział, że «pierwszym i najważniejszym warunkiem wychowania pozytywnego, zarówno umysłowego, jaki moralnego, jest jego zupełna uniwersalność.» Za wszechstronnością wykształcenia po filozofie francuskim przemawiali wszyscy wybitniejsi myśliciele i pedagodzy, ale dotychczas jeszcze kwestya ta w praktyce na większą skalę zastosowania nie znalazła. Od zrozumienia wszakże tej doniosłej potrzeby i od dobrej woli pojedynczych wychowawców zależy obecnie wprowadzenie w nauczaniu większej jedności, a to przez uogólnianie rozproszonych szczegółów i oświetlanie wykładów za pomocą idei wyższych, kierowniczych. Kupiecko przemysłowy charakter wspól-

czesnego nauczania, którego wszystkie szczegóły zdają się tylko za materyalną przemawiać korzyścią, jest jedną z ważniejszych przyczyn obniżenia moralnego poziomu i dzielności umysłowej naszej młodzieży. Nie zapominajmy o tem, że człowiek nie tylko chlebem i formułkami żyje. Drobne szczegóły, prawdziwe strzępy nauki, którymi usiłujemy dla celów praktycznych obciążyć młode głowy, wytwarzają z ludzi drobne kółka, obracające się automatycznie w mechanizmie społecznym. Nie są one zdolne do objęcia całego przedmiotu, nie odczuwają jedności mechanizmu, w którym się obracają, nie czują wzajemnego między sobą stosunku. Stąd to pochodzi, że praca takich ludzi jest «prostą daniną potrzebie materyalnej, zamiast być spełnieniem powinności społecznej.»

Chcąc zadość uczynić pierwszemu wymaganiu nauczania współczesnego i wprowadzić doń zasadę bezinteresowności, należy, jak to już z góry przewidzieć można było, ująć naukę w ramy filozoficzne. Oderwane zjawiska przyrody i życia trzeba uogólniać i łączyć nie tylko dlatego, że tak wymaga przyczynowa ich zależność, lecz i ze względu na ich znaczenie filozoficzne. Należy przedstawić nie tylko wzajemny stosunek zjawisk i poszczególnych nauk, lecz również stanowisko tych ostatnich w umysłowości ludzkiej, wykazywać na każdym kroku stosunek nabywanych przez ucznia wiadomości do potrzeb i zadań życia zbiorowego. Wszelkie zagadnienie naukowe należy uczynić ważnem i interesującym dla wychowanka, nie ze względu na spodziewaną zeń korzyść materyalną, lecz przedstawiając je w rozwoju historycznym, jako rezultat bezinteresownych usiłowań pracowników nauki i rzeczników postępu, oraz wykazując stosunek danego zagadnienia do wyższych, wszystko obejmujących celów. «Jeżeli nauczanie, powiada Fouillée, nie sprowadza się do jedności, z której wynika pojęcie wielkich praw świata i społe-

czeństwa ludzkiego, to tem samem lekceważy ono idealne cele życia i nie może już wiedzy uczynić doradczynią w postępowaniu.» Kogóż interesować może wyliczanie faktów i praw nauki, jeżeli się nie wykaże związku między nimi? Nie fakty i zjawiska same przez się zajmowały umysły ludzkie po wszystkie czasy, lecz wzajemny ich stosunek, wyjaśniający całokształt na świat poglądów. I to właśnie jest najbardziej pouczającym w nauce. Pomijanie tedy nic nie znaczących szczegółów, a oświetlanie filozoficzne wykładanych przedmiotów wytworzy w uczącym się ogólny pogląd kosmologiczny, pozwoli zrozumieć współzależność zjawisk wszechświata i rolę, jaką w nim jednostka odgrywa. Wszelka prawda naukowa, skoro tylko jest odosobnioną, traci swój powab i znaczenie i może interesować jedynie fachowca dla czysto materyalnych widoków.

Chcąc więc uczynić naukę bezinteresowną, chcąc przed wychowawcem roztoczyć obraz rozwoju i potęgi ducha ludzkiego, odkryć związek między wiedzą a życiem, wskazać wspólność interesów i celów ludzkości, wreszcie zbliżyć małego obywatela do wspólnych myśli i prac społeczeństwa, trzeba każdy wykład oprzeć na zasadach ogólnych, każdą kwestyę rozpatrywać w porównaniu z innemi, podnosić jej teoretyczne znaczenie, oceniać ją ze stanowiska filozoficznego, a nadewszystko moralnego i społecznego. Rodzice również mogą i powinni wielką w tym względzie okazać pomoc. Myśląc nie tylko o przyszłym zawodzie swych dzieci, lecz dbając również co najmniej o ich umysłowe i moralne wykształcenie, nie powinni w widokach materyalnych wskazywać zachęty do nauki. Należy też w kółku rodzinnem starannie unikać rozmów, z których się dzieci zwykle dowiadują, że ta lub owa nauka «nie opłaca się» w życiu, że N. zawdzięcza swoją karierę pewnym stosunkom a nie nauce, że X-owi studia na nic się nie zdały, gdyż inny obral sobie zawód i t. d. Niech rodzina, o ile

można, rozbudza w dzieciach zainteresowanie do wiedzy, do prawdy, niech w rozmowach z dziećmi porusza kwestye, wchodzące w zakres ich lekcyi, niech zachęca do stosowania nabytych wiadomości teoretycznych, niech wreszcie odsłania przed młodym umysłem te sfery życia, gdzieby każdy promień światła z największem witany był upragnieniem, jako zwiastun jaśniejszej doli. Rodzice sami powinni przedewszystkiem mieć szacunek dla nauki i pojmować, do jakich ona podąża celów, żeby mózg umysłowej pracy swych dzieci pożądanym nadać kierunek. Albowiem «wiedza, szczególnie naukowa, ma tylko taką wartość, jaką jej nada wychowanie. Wiadomości nabyte przynoszą ostatecznie dobre lub złe owoce, zależnie od tego, jakie będą wszczepiane idee kierujące postępowaniem» (Fouillée).

Rozpatrzyliśmy tu tylko jeden środek, za pomocą którego wychowanie może wpłynąć na regulowanie stosunków życia, o dwóch innych pomówimy w następnych rozdziałach.

B.

Walka z egoizmem i uprawa uczuć altruistycznych.

Drugim środkiem pedagogicznym, przysposabiającym wychowawców do oddziaływania na wadliwe stosunki życia, jest tłumienie instynktów samolubnych tudzież rozwijanie współczucia dla innych.

Egoizm jest uczuciem, z którem ludzkość walczy od pierwszych dni swego istnienia. Przeciwno niemu uzbrajały się po wszystkie czasy inicjatywa prywatna, instytucje kościelne, prawodawcze, szkoła, wreszcie rozmaite stowarzyszenia i bractwa. O ile prawodawstwo, jako usankcjonowany wyraz opinii ogółu lub stronnictwa, zachowywało w tej walce dość bierne stanowisko, o tyle wybitniejsi

przedstawiciele religii tudzież pojedyncze stowarzyszenia występowały z całą siłą i zaciętością przeciwko egoizmowi, uważając go za największe zło, z którego się wszelkie dolegliwości i biedy ludzkie wylęgają. Egoizm zamyka wrota królestwa niebieskiego, stwarza na ziemi piekło walk o zaspokojenie własnych potrzeb. Moraliści owi — a nie brak między nimi i znanych uczonych — upatrują źródło nędzy i sprzeczności życia społecznego w samolubnych instynktach człowieka, z których wytepieniem dopiero spodziewają się zapanowania harmonijnych między ludźmi stosunków, zwycięstwa prawdy i sprawiedliwości w ustroju społecznym. Przyznając tym miłośnikom cnoty pewną część słuszności, niepodobieństwem jest tak jednostronnie na rzeczy patrzeć i, zasłaniając wzrok przed rzeczywistością, lekceważąc cały szereg najwymowniejszych przyczyn, ku jednej tylko, pierwotnej się zwracać, w przekształceniu natury ludzkiej spodziewać się zmiany form życia. To tak wygląda, jak gdyby te formy bezpośrednim były skutkiem namiętności i popędów człowieka, jak gdyby rozwój natury ludzkiej i rozwój urządzeń społecznych nie dokonywały się równolegle, bez wzajemnego na siebie oddziaływania. Toteż nie przeceniając bynajmniej znaczenia walki z egoizmem, uznajemy w nim wszyscy zarodek występku, gdyż jest on fermentem, rozkładającym zawiazki współżycia, jest dążnością niespołeczną, albowiem się sprzeciwia solidarności, która jest życia towarzyskiego podstawą.

W teorii, a zwłaszcza w praktyce wychowawczej bardzo rzadko traktują się uczucia samolubne ze stanowiska społecznego. Uważa się je zwykle za karygodne przywary ducha, nieodpowiadające obyczajom, przyzwoitości, etyce rodziny, lub innego, ale zawsze ciasnego koła. Ideał, w imię którego usiłuje się popolicie zwalczać egoistyczne instynkta, jest albo niepochwytną abstrakcją, albo wciele niem zaściankowych dążeń, które z egoizmem walcząc,

same w nim początek swój biorą. Nawet najgorliwsi apostołowie altruizmu najczęściej przeoczą ten fakt, że źródło egoizmu, lubo w uczuciowości naszej od wieków się kryje, podsycą się przywilejem i monopolem, które nasze urzędenia życiowe cechują. Wynika stąd bezowocność walki, którą szkoła, a nawet rodzina z uczuciem samolubnym swych wychowawców stacza. Zastanówmy się naprzód nad środkami zwykle w tym celu stosowanymi, a następnie przejdziemy do sposobów, odpowiadających etyce współczesnej i racjonalnej pedagogice.

Istnieje u wielu dziwne pojęcie, że złe jest jakoby w rozmaitych postaciach rozsiane po świecie, tak np. jak grzyby po lesie, lub pasożyty na obcym organizmie, i że je można w najprostszy sposób usuwać, jak się usuwa pleśń na powierzchni sera, chwasty wśród zboża i t. p. Cała armia wychowawców, nie uznających potrzeby teoretycznego wykształcenia, nie wnikających w psychologię instynktów i uczuć, zbroi się tylko w gordyjskie miecze i nimi usiłuje tępić w młodzieży zarodki złego. Jeżeli ich zdaniem uczucia samolubne istnieć nie powinny, więc je unicestwić. zgładzić całkowicie należy. W małych dzieciach toleruje się jeszcze egoizm, ale starsze nie powinny niczego pragnąć dla własnej przyjemności; każda chęć dogodzenia sobie, czy to ze szkoda, czy bez krzywdy innych, uważa się za nieprawowitą, samolubną, a jako taka ziścić się nie powinna. Więc dziecku nie wolno chcieć tylko dla siebie, jeżeli zaś chce, zabijmy te samolubne żądania w samym początku, t. j. rozbijmy jego plany. Jest to teoria niedogadzania połączona z taktyką gwałtu, tem smutniejsza w zastosowaniu, że egoizmu nie zwalcza, natomiast zaś zabija w dziecku wyższe poczucie miłości i godności własnej. Egoizm, jak to niejednokrotnie psychologowie zaznaczali, jest jednym z objawów instynktu samozachowania i stanowi znamienne cechę charakteru zarówno dziecka, jak i człowieka na niż-

szym stopniu kultury. Człowiek czy ludzkość w okresie swego dzieciństwa nie grzeszy swem samolubnem uczuciem, podobnie jak ptak samotnie żyjący nie grzeszy tem, że tylko własne zaspakaja potrzeby; sfera życia i jej wymagania normują stosunek jednych osobników do drugich; mieszkańcy mrowiska, jak i starożytni mieszkańcy z nad Nilu, bardzo ograniczyli swe samolubne instynkta, natomiast rozszerzyli swą pieczę nad całą gromadą, gdyż oddania się dla innych wymagały warunki współżycia. Psychiczny proces rozwoju uczuć altruistycznych u naszych dzieci jest tylko skróconem streszczeniem dziejowego rozwoju uczucia tego w ludzkości. Rozszerzenie zakresu życia, skutkiem podziału pracy w społeczeństwie, rozszerza obręb interesów na coraz liczniejszą grupę, zespala jednostki ze sobą materialnie i moralnie, budzi współczucie dla losu wszystkich. Prace, troski, cierpienia i radość dzieli życie społeczne pomiędzy swych uczestników w miarę udziału ich w zbiorowym bycie. Altruizm rozwija się tylko na polu współdziałania, równoległe z niem, jako jego skutek i przyczyna. Toż samo powtarza się w kształtowaniu się pojedynczych charakterów. O ile egoiści wyrastają w życiu zamkniętem, we własnych li tylko pogrążonem interesach, o tyle jednostki współczujące i gotowe do usług bliźniego ze wzajemnych między ludźmi stosunków miłość swą czerpia.

Tak samo dziś, jak w okresach uspołecznienia ludzkości, nie miłość własna sama przez się stanowi zło, lecz nieprzystosowanie się popędów i uczuć osobniczych do życia gromady. To znaczy, że wychowania zadaniem bynajmniej nie jest tępienie wszelkich samolubnych uczuć, lecz tłumienie tylko zbyt wybujałych, dla społeczeństwa szkodliwych, oraz takie unormowanie miłości własnej z miłością dla innych, żeby wychowaniec nasz mógł być w przyszłości jak najlepiej przystosowanym do potrzeb i wymagań ogółu.

Nie brak miłości własnej czyni człowieka pożytecznym dla innych, lecz współczucie dla bliźnich, dbałość o dobro ogółu. Nie mamy przeto żadnego powodu potępienia i gwałcenia w dzieciach wszelkich objawów miłości własnej, przeciwnie, w widokach właśnie altruizmu, powinniśmy je podtrzymywać i rozwijać, o ile te objawy, nie sprzeciwiając się najszerszemu altruizmowi, kształcą indywidualność dziecka, rozszerzają zakres szlachetnych jego pożądań i rozwijają poczucie osobistej godności w zamięwaniu choćby zaczątków własnego, ale podniosłego ducha. Upodobania artystyczne np., błogie poczucie swobody ruchów w zabawie na wolnem powietrzu, rozkosz pogrążania myśli w przestworach wszechświata i lubowanie się prawidłowością ruchu ciał niebieskich, bujanie po wyżynach poznania i zatapianie się w największych zagadnieniach ludzkości — są to wszystko rozkosze osobiste, ale rozkosze wzniosłe, szlachetne, o ile tylko nie hamują uczucia dla ludzi, o ile nie zaćmiewają przed nami tych samych osobistych pożądań bliźniego. Uczucie staje się egoistycznym tylko w stosunku do innych, wszak i dobroczynność najczęściej jest egoistyczną, gdyż litościwa ręka nie zawsze się wyciąga bez względu na siebie. Ryczałtowe przeto potępienie i wykorzenianie egoizmu nigdy do pożądaných nie prowadzi skutków. Również narzucanie egoistom współczucia dla bliźnich, wymaganie ofiarności i poświęcenia zwykle płonem być musi. Wymagać od dziecka (młodszego czy starszego) zrzeczenia się osobistych upodobań i uroszczeń wzajemian za jakiś czyn poświęcenia znaczy spodziewać się raptownego pasowania go na bohatera, znaczy nie uprawiać charakteru dziecięcego, lecz zły spodziewać się przerobić na dobry, podobnie jak rolnik, wrywając chwasty, oczyszcza z nich pole, lecz go nie urabia tak, żeby na niem zielska nie mogły się plenić. Wydajność gleby zwiększa się przez wzbogacenie jej życiodajnych pierwiastków oraz przez

zasiew takich roślin, które pomiędzy sobą nie dopuszczają kiełkowania chwastów. Otóż i uprawa charakteru człowieka ma coś w sobie podobnego. Miłość bliźniego nie może się rozwijać obok samolubstwa. Dopóki na gruncie życia naszego osobiste tylko kiełkują dążności, dopóki czynności nasze nie wychodzą ze sfery interesów osobistych, dopóty uczucia sympatii dla innych karmi odpowiedniej w uczuciowości naszej znaleźć nie mogą. Współczucie budzi się tylko w zetknięciu się z ludźmi, jako skutek współżycia — i społecznego współdziałania, jako przystosowanie się do zbiorowych potrzeb, trosk, smutków i radości. Zamiast więc karcieć bezwzględnie wszelkie objawy samolubstwa u naszych wychowañców i stawiać zbyt wygórowane wymagania poświęcenia i miłości, starajmy się raczej rozszerzać sferę życia dzieci tak, żeby się one nie czuły zamknięte same w sobie, lub w ciasnym kółku rodzinnem. Niech widzą, słyszą i wszystkimi zmysłami odczuwają swoją współzależność z bliższem i dalszem otoczeniem, niech się stale przekonywają, że są częścią większej całości. Niech się liczą w zadowalaniu własnych pragnień z pragnieniami innych, niech swoim smutkom i radościom przeciwstawiają smutek i radość matki, brata, sąsiada i t. d.

Morały nic tu nie pomogą, przeciwnie, pogarszają one tylko sprawę, gdyż wobec otoczenia, które na każdym kroku kłam im zadaje, dyskredytują one w opinii młodzieży świętość najwyższych ideałów. Morał, jeżeli ma być skutecznym, powinien się sam z życia wynurzać, jako wniosek, narzucający się umysłowi dziecka ze wszystkiego, co dokoła siebie widzi, słyszy, czuje. Jeżeli w postępowaniu nauczycieli, rodziców tkwi zasada miłości ludzkiej, jeżeli współczucie dla spraw bliźniego, nie zaś samolubstwo kierunek ich słowom i czynom nadaje, to już dziecko potrafi z tego wyprowadzić wniosek, który dlań będzie ideał kiero-

wniczą. Co więcej, charakter i tendencya postępowania udzielają się dzieciom jako suggestya zanim one jeszcze zdołają coś wywnioskować, i to właśnie najlepiej nam tłumaczy, dlaczego zasady bezsilne są wobec przykładów życia.

Analizując z gruba psychologię uczuć samolubnych, widzimy, że się one dlatego tak bujnie krzewią, iż zadowoleniom osobistym nic się nie przeciwstawia ¹⁾. Oto na przykład 10-letni Wacio krzyczy w niebogłosoś, próbując swych artystycznych zdolności wobec uczącego się rodzeństwa. Nie wolno mu krzyczeć. Dlaczegoż nie ma sobie sprawić tej przyjemności? Przez wzgląd na obecnych, lecz o tem rzadko się mówi. Mania lubi przez ciekawość do wszystkich zajrzeć kątów i do czego się dotknie, zawsze ślady na sukni zostawi, ale nic to ją nie obchodzi, bo czystych ma dużo na zmianę. Jeżeli się ją skarci, to jedynie za niechlujstwo, o służbie, która najwięcej na tem traci, któż kiedy wspomni? Jakiś młodzieniec zamożnych rodziców po ukończeniu swych lekcyi wyczekuje zawsze sposobności, żeby coś kupić, coś ładnego zobaczyć i t. p. Czyż nie wolno pilnemu i dobremu chłopcu po pracy używać przyjemności? Rozumie się, wolno, tylko inaczej, przez wzgląd na kolegów, którzy nawet przyjemności niegłodzenia się nie zaznają. Jadzia ma silnie rozwinięte poczucie piękna i tak lubi kwiaty, że się nimi godzinami zajmuje. Rodzice mogą tolerować takie upodobanie, zaspokojenie gustów estetycznych samo w sobie złem nie jest, ale czy społeczeństwo znosi bezkarnie prace dla utrzymania amatorki kwiatów, kiedy ludzie mrą z głodu i chłodu? Czyż nie należałoby takiej kwiaciarce pracować, już nie dla siebie, ale ze względu na innych? Lecz ona swego

¹⁾ Analiza bardziej subtelna, np. Spencera, Guyau'a wykazuje, że altruizm wcale nie jest przeciwnym egoizmowi.

sobkostwa nie widzi, nie widzą go również rodzice, gdyż najbliższe otoczenie prócz miłego zapachu i pięknych barw kwiatów nic innego skutkiem amatorstwa Jadzi nie doznaje.

Podobne przykłady można krociami przytaczać, a wszystkie one przekonywają nas, że największy i najmniej-bezpieczniejszy egoizm ukrywa się w pozorach, uświęconych wyodrębnieniem się jednostek ze współzależności społecznej. Jakieś wyjątkowe stanowisko lub przywilej zamyka ludzi w kółku tych wyjątkowych, swoich interesów i pozwala nieuwzględniać najgwałtowniejszych potrzeb bliźniego. Rozwarcie tego zamkniętego koła, mianującego się monopolem, odsłonięcie przed wychowawcą ukrytej spójni między częścią a całością społeczną, oto zadanie nowoczesnego wychowania moralnego i jedyna droga do zwalczania u podstaw egoizmu.

* * *

Pojęciom egoizmu i altruizmu rozmaite a zawsze ciasne nadaje się znaczenie, zastanówmy się więc naprzód nad istotą i wzajemnym stosunkiem tych uczuć.

Samolubstwem nie jest li tylko troska o siebie samego; w pewnych granicach i do pewnego stopnia każdy z nas o własne dobro dbać powinien, gdyż tego natura rzeczy wymaga. Samolubstwem nie jest również szczególna jakaś miłość własnego ja; wszelkie wyobrażenie osobistej jakiejś wyższości i doskonałości, skłaniające niejako do kultu samego siebie, do zapomnienia o wszystkich i wszystkim na świecie, byleby tylko siebie we własnym podwyższyć obliczu, może być raczej do objawów chorobliwych zaliczonym. Gdybyśmy w egoizmie widzieli tylko *uczucie* ku sobie samemu skierowane, to liczba egoistów byłaby bardzo nieznaczna, rola ich w społeczeństwie bierna, a domem poprawy byłaby nie szkoła, lecz szpital

dla psychopatów. Samolubstwem możnaby nazwać metodę postępowania, która lekceważy innych, lub się nimi tylko interesuje, ile z nich można korzystać. Uczucie miłości własnej jest bądź co bądź zasadniczą pobudką postępowania tego, lecz istoty egoizmu jeszcze nie wypełnia. Egoista wstretnym jest pod względem uczucia, ale postępowanie jego jest już wprost szkodliwym. Dbając wyłącznie o własne potrzeby i uciechy, nie tylko obojętnym jest dla spraw bliźniego, lecz usiłuje dobrą lub złą jego doleć dla swoich wyzyskać celów. Mamy więc tu do czynienia nie tyle z przesadnym uczuciem miłości własnej, ile z metodą postępowania, stokroć więcej upowszechnioną, niż wygórowana a chorobliwa idealizacja własnego ja.

Samolubstwo jako metoda tak już głęboko i szeroko zapuściło w życiu korzenie, że pasożytnictwo na społeczeństwo pleniące się głębie poczytuje się za jakiś samorodny objaw słabości ludzkiej, za fatalistyczny wytwór niedoskonałości ducha. Nieuwzględnianie tych, co w jakikolwiek bądź sposób są z nami związani, materialnie lub moralnie, jest rzeczą tak zwyczajną i powszechną, że wychowawcy nie przychodzi do głowy w szerokich stosunkach życia szukać egoizmu i wskazywać go młodzieży tam, gdzie wiekowa kultura nadała mu wszelkie pozory prawowitości. A jednak poskramianie samolubnych instynktów bez wskazania współzależności nawet najdalej stojących od siebie jednostek, bez wyraźnego odsłonięcia krzywd ludzkich, powstałych skutkiem obojętności jednych dla losu drugich, byłoby tylko donkiszoteryą, pustą walką słów. Zalecamy powszechną miłość bliźniego w błogiej nadziei, że serce naszego wychowawca otworzy się dla całej ludzkości, w najlepszym zaś razie skutek jest taki, że gdy prawa ręka dobra ludzkie z krzywdą gromadzi, lewa niekiedy z jąmużną się wyciąga. «Kochać bliźniego jak siebie samego» pozostanie na zawsze złudzeniem, dopóki nie wprowadzimy w życie zasady:

«czyń drugiemu to, co chcesz, aby i tobie czyniono». Ale tym drugim powinien być każdy, nie zaś najbliższy. Altruizm w dzisiejszem przynajmniej życiu nie wymaga i wymagać nie może, żebyśmy się mieli poświęcać dla innych. Comteowska zasada «vivre pour autrui» może być ideałem, lecz tylko tych, co składają swe życie w ofierze usiłując szczęścia ogółowi przysporzyć, — obowiązywać zaś wszystkich do życia wyłącznie dla bliźnich byłoby nadużyciem zasady i do żadnego nie prowadziłoby celu. Istotnie, gdybyśmy swoje uczucia, myśli i prace tylko bliźniemu poświęcali, to byśmy sami od nikogo nie żądali niczego. Ale cóż za rola byłaby tych, którzy od nas odbierają usługi, wzamian zaś nic nam nie dają, gdyż my się wszystkiego zrzekamy? Dla nich więc czysty egoizm byłby zasadą życia, na coby się nie wszyscy odbiorcy usług zgodzili. Zresztą, jeżeli taką zasadę postępowania rozszerzymy w przypuszczeniu na wszystkich, to ujrzymy świat podzielony na czystej krwi egoistów i altruistów, na wyłącznych spóżywców i wytwórców zgoła nie spóżywających, co jest widocznym absurdem.

Wymagania więc altruizmu wcale nie są tak wielkie, jak się to zwykle wydaje, gdyż nie idzie tu o wyrzeczenie się osobistych pragnień i potrzeb, lecz o ich rozszerzenie stosownie do rozmiarów towarzyskości życia, o uwzględnienie pragnień i potrzeb każdego. Jeżeli altruizm, jak to najczęściej się zdarza, jest sympatyą czy miłością poprostu dla kogoś, bez względu na to, czy ten ktoś jest jednym z członków rodziny, jednym z sąsiadów, członkiem pewnego towarzystwa, koteryi lub stronnictwa, czy też jest jednym z ludzi, najszerzej pojmowaną wspólnością złączonych, to taki altruizm nie jest sprawiedliwy, uwzględnia bowiem jednych, nie zaś wszystkich. Życie nasze przepełnione jest właśnie tym ciasnym altruizmem, który dla miłości rodziny, garstki przyjaciół lub stronników stwarza

nienawistne między dalszymi stosunki. Praca, miłość, poświęcenie dla jednej cząstki społeczeństwa kosztem utrapień i nędz wszystkich innych jest największą niesprawiedliwością i samolubstwem nie przestaje być przez to, że jest egoizmem grup. Widzimy więc, że altruizm, będąc zwykle częściowym i nie obejmując wszystkich, staje się jeszcze bardziej szkodliwym od egoizmu osobistego, gdyż znacznie większych ofiar od społeczeństwa na rzecz jego części wymaga. Jedynym probierzem altruizmu może być idea sprawiedliwości, wymagająca, żebyśmy wszystkich tak samo jak siebie uwzględniali, albo, jak to Kant sformułował, abyśmy zawsze tak postępowali, żeby zasada postępowania tego mogła się stać prawem powszechnem.

Dla wychowawcy niezmiernie ważnem jest zgłębienie istoty altruizmu, zrozumienie stosunku jego do egoizmu, oraz przejęcie się ideą sprawiedliwości, żeby ją uczynić naczelną zasadą postępowania. Wychowanie moralne, tych ogólnych pozbawione podstaw, ani stłumić samolubstwa, ani rozwinąć współczucia dla ludzi nie zdoła, będzie ono tylko bezsilnem miotaniem się w wirze sprzeczności, bezmyślną pogonią motyla za blaskiem nieznanego światła. Ale ogólne zasady i drogowskazy nie wiele nam w praktyce dopomogą, jeżeli nie poznamy sposobów, zapomocą których można rozwijać w dzieciach uczucia altruistyczne. Rozwój tych uczuć, jakieśmy wyżej zaznaczyli, zależy od właściwego rozwoju instynktu samozachowania, od powstrzymania, że tak powiemy, jego niespołecznego rozrostu. Utrzymać instynkt samozachowawczy w nieodzownych dla osobnika granicach, wszystkie zaś inne pragnienia i potrzeby skierować ku powszechnej szczęśliwości, oto zadanie, które można wypełnić tylko równolegle z rozszerzaniem pojęć dzieci o współżyciu ludzkim tudzież wprowadzając je faktycznie do coraz rozleglejszego współdziałania. Znajomość współżycia, oraz samo współdziałanie

wystarczają, teoretycznie rzecz biorąc, do stłumienia instynktów samolubnych i do rozbudzenia altruizmu, lecz ponieważ w wypadkach poszczególnych wychowanie takie napotyka mnóstwo różnorodnych niepomyślnych okoliczności, staje się równie koniecznem specjalne zwrócenie uwagi na rozwój w dziecku współczucia.

* * *

Jeżeli chcemy określić sposoby, za pomocą których możnaby w dzieciach rozwijać współczucie, to przede wszystkim należy zdać sobie sprawę, czem jest ten stan psychiczny i skąd pochodzi. Geneza współczucia wskaże nam nie tylko warunki, przy których się ono rozwija, lecz i wyjaśni jego istotę.

Sprowadzając życie do jego najprostszycy objawów, znajdujemy, że ze stanowiska biologii, składa się ono z dwu zasadniczych, najważniejszych czynności: 1) z przyswajania i gromadzenia w organizmie materii, 2) z wydatkowania pewnego jej nadmiaru, (zasymilowanego organicznie). Obie te funkcje charakteryzują wszelkie ustroje, począwszy od samodzielnie żyjącej ameby i komórek roślinnych lub zwierzęcych, a kończąc na człowieku; zowiemy je odżywianiem i rozmnażaniem się. Rozmnażanie się w najprostszej swej formie (przeżębanie, pączkowanie) jest tylko podziałem materii uorganizowanej z całkowitem rozdzieleniem się czynności macierzystego ciała. Komórka, lub grupa komórek, dzieląc się na części, dzieli również między potomstwem wszystkie swe czynności, skutkiem czego może ono zupełnie samodzielny żywot pędzić. W miarę wznoszenia się po drabinie ustrojów, widzimy, jak wzrasta zależność między ciałem macierzystym a potomstwem, jak rozmnażanie się przechodzi stopniowo od dzielenia się do wytwarzania

osobników fizycznie i biologicznie coraz bardziej z rodzicielskim organizmem związanych. Im doskonalszą jest organizacja, tem jej wydajność jest większą i dłużej trwająca. Potomstwo ssaków nie tylko dość długo czerpie pożywienie z łona matki, lecz nadto pewien czas po urodzeniu zostaje otoczonem jej pieczą, lub rodziców. Wydajność nie ogranicza się tu wytwarzaniem podobnych do siebie osobników, lecz nadto rozszerza siły życiowe na coraz liczniejszą gromadę pokrewnych istot. Niektóre gatunki zwierząt, jak mrówki, pszczoły, bobry, roztaczają swe siły życiowe daleko po za obręb rodziny, tworzą społeczeństwa, których jednostki w czynnościach swych, liczne obejmują grupy. Największą wydajnością sił odznacza się ród ludzki, gdyż w nim życie osobnicze do nieograniczonej dochodzi rozlewności. Piecza pierwotnej kobiety o swe potomstwo w okresie jego niedołęztwa rozszerza się coraz bardziej przez współdziałanie mężczyzny w wychowaniu, następnie przez utrwalenie rodziny i na koniec przez zsolidaryzowanie się tej ostatniej z całą gromadą.

Jeżeli, uprzytomniwszy sobie cały ten rozwój stopniowy, cofniemy się myślą wstecz do pierwotnych form życia i spojrzymy na ewolucję rozrostu materii uorganizowanej, to znajdziemy, że płodność życia, jest nie tylko mnożeniem się *ciał* uorganizowanych, lecz i mnożeniem się, a raczej rozlewnością (ekspansywnością) *czynności* życia. Rozwój życia jest różnicowaniem i mnożeniem się funkcji nie tylko w samym organizmie, lecz i po za nim. Piecza więc o swe potomstwo, rodzinę, gromadę, społeczeństwo jest jeno rozszerzeniem i różnicowaniem czynności rozrodczych, jest mniej lub więcej szerokiem rozlaniem się życia, którego cechą zasadniczą jest szerzenie się wewnątrz (różniczkowanie funkcji i organów) i zewnątrz (różniczkowanie społeczne). Ta rozlewność życia jest jego

własnością i koniecznością, a zatem wszelka dążność do nawiązania wzajemnych między ludźmi stosunków, jest dążnością zarówno naturalną, jak nieuchronną, albowiem z samego rozrostu życia wynika. Życie osobnika wyższej organizacyi nie jest w nim zamknięte, rozpościera się ono na potomstwo, lub na całą gromadę; spójnia życiowa pomiędzy jednostkami jednej gromady wytwarza między nimi pewien stosunek, którego wyrazem dla każdego osobnika jest *poczucie przynależności* do rodziny, grupy, społeczeństwa. To poczucie wzajemnej przynależności objawia się w wyższej organizacyi jako *współczucie*, które w najwyższym swym rozwoju przybiera charakter sympaty i miłości. Współczucie przeto jest indywidualnym wyrazem towarzyskiego stosunku (w rodzinie, grupie, klasie, narodzie, gatunku), jest bezwiednem lub świadomem poczuciem jedności rozlanego wśród wielu osobników życia. Płodność życia w dwoistej swej formie, materyjalnej i funkcjonalnej, rozsiewa jego pierwiastki na liczne jednostki i utrzymuje wzajemne między nimi ciążenie.

Być może, iż zasada powszechnego ciążenia tak samo w świecie organicznym, jak i kosmicznym panuje, że współczucie, sympatya i miłość jest tylko dalszym ciągiem i wyższym rozwojem prawa powszechnego ciążenia. Odżywianie w najprostszych swych czynnościach zasada się na osmozie, która do zwykłego ciążenia się sprowadza; prawdopodobnem jest, że rozmnażanie jest takież ciążeniem, tylko odśrodkowem, podczas gdy wchłanianie, asymilacya jest dośrodkowem. Ciążenie odśrodkowe czyli społeczne istnieje wszędzie, gdzie tylko życie jest zespolone jednemi potrzebami i dążnościami, ustaje zaś, gdzie wspólność życia zakłóconą została, gdzie się współdziałanie przerywa. To samo zupełnie dzieje się ze współczuciem i wyższemi jego formami — sympatya i miłością,

gdyż współczucie jest tylko fizjologiczno-psychicznym wyrazem wzajemnego ku sobie ciężenia, t. j. popędu, który jednoczy dwa pokrewne akty życia, w taki bowiem sposób organizm zyskuje na odporności wobec wpływów zewnętrznych. Istotnie, jeżeli przyjmiemy, że wszelki ruch, a więc wszelkie działanie sił, zarówno mechanicznych, jak i fizjologicznych, jest dążeniem do przywrócenia zachwianej równowagi tych sił, to nie powinno się dziwnem wydawać, że zespolenie dwóch procesów życia jest taką samą dążnością, a ciężenie, powinowactwo chemiczne, pociąg biologiczny i współczucie (pociąg społeczny) są tylko różnymi objawami dążenia tego. Prawo działania w kierunku najmniejszego oporu widocznem jest tak samo w świecie fizycznym i biologicznym, jak społecznym, a nie znamy oprócz prawa tego żadnej innej przyczyny, któraby mogła być powodem współdziałania, współżycia, współczucia.

Wynika stąd, że współczucie, jak i wszystkie inne uczucia altruistyczne, nie wymagają wcale nakazu, gdyż są popędami naturalnymi i koniecznymi. Obowiązkowość w etyce należy zatem, jak słusznie utrzymuje Guyau, zastąpić pojęciem o jej konieczności. Wychowawca przeto powinien pracować nad przygotowaniem gruntu, na którym rozwój uczuć altruistycznych, stałby się koniecznym. Jest to zadanie o wiele łatwiejsze od stawianego dotychczas, gdyż niema potrzeby ani stwarzać współczucia, ani altruizmu wogóle nakazywać, wystarczy umożliwić tylko naturalny i konieczny rozwój uczucia tego. Jak umożliwić — wskazują warunki rozwoju współczucia, któreśmy tu szkicowo streścili.

Jeżeli altruizm jest naturalną potrzebą człowieka, a wszelkie przepisy moralne bezsilne są wobec przyrodzonego popędu miłości ludzkiej, to dlaczegoż ta miłość nie na wszystkich się rozlewa? Dlaczego płynie tak waz-

kim strumieniem, że zaledwie rodzinę, klasę, lub kaste ogarnia? Dlaczego miłość, rozlewająca się nawet w tak ciasnym korycie, zwraca swe fale najczęściej ku swemu źródłu? Można by posądzić jednostki o niedoskonałość ich natury moralnej, lecz geneza uczuć altruistycznych, jakieśmy widzieli, stanowczo temu przeczy. Właśnie warunki rozwoju współczucia (względnie miłości) wskazują nam, że ich nieobecnością paraliżuje się rozkwit altruizmu: tam, gdzie zamiast współdziałania, współzawodnictwo panuje, gdzie podstawą życia jest nie harmonia i jedność, lecz najsprzeczniejsza różnorodność interesów, tam jednostka oderwaną jest od całości społecznego życia i ani w niem brać udziału, ani zeń korzystać, ani nawet zdać sobie sprawy z przynależności społecznej nie może. Jeżeli społeczeństwa pszczół i mrówek posiadają swoją moralność, to nie kodeksom, ani szczególnej jakiejś naturze swojej zawdzięczają, lecz tylko zespoleniu swych czynności życiowych. Skoro tylko w społeczeństwie ludzkim współzawodnictwo ustąpi miejsca współdziałaniu, natychmiast zapanuje jedność potrzeb, jedność dążeń, a co za tem idzie jedność uczucia, które największą zsolidaryzowaną masę ogarnie. Potrzeba współczucia i miłości znajdzie ujście we wszystkich arteriach olbrzymiego organizmu, którego tętnem wszystkie pojedyncze serca bić będą. Jak w rodzinie odczuwa się smutek i radość każdego jej członka, jak miłość rodzinna sama się zjawia na mocy wzajemnego ku sobie ciężenia części jednej całości, tak i w rodzinie społecznej współczucie i miłość same się budzą, gdy nie obozy walczące je tworzą, lecz równe jednej matki dzieci. Współżycie samo przez się budzi współczucie, miłość sama się rodzi i rozlewa na wszystkich, z kim tylko wiąże jedność żywota.

Oto są podstawy, na których można i należy oprzeć system racjonalnego kształcenia moralnego, po za niemi

nauczanie moralne jest utopią, jak się każdy o tem przekonać może.

Pochodzenie uczuć altruistycznych tudzież ich istota dowodzą, że egoizm jako uczucie odrębne nie istnieje wcale, podobnie jak nie istnieje zimno w przeciwstawieniu do ciepła. Jak niski stopień ciepła oznaczamy względnym wyrazem zimno, tak też słaby rozwój altruizmu, nazywać należy egoizmem, tem bardziej, że absolutnego egoizmu niema, albowiem wszystkie wyższe ustroje organiczne, nie mówiąc już o człowieku, posiadają mniej więcej rozwinięty pierwiastek towarzyskości, a więc i sympatyj, najniższe zaś, lub wyższe jeszcze nierozwinięte, pozbawione są całkiem życia społecznego, nie może więc tu być nawet mowy o egoizmie. Również niedorzecznością byłoby przypisywać egoizm dzieciom, które nie doszły jeszcze do świadomości stosunku swego do innych ludzi, które nie znają obcych cierpień i potrzeb. Pojęcia więc tak altruizmu, jak egoizmu znaczenia tu żadnego nie mają. Dodajmy do tego, że w życiu dojrzałego człowieka czysty egoizm nie istnieje, gdyż nawet najgrubsze uciechy noszą na sobie charakter towarzyski, jak uczyty, zabawy, zbiorowe wycieczki i t. p. Egoizm czysty, powiada Guyau, byłby nie tylko dobrowolnem kalectwem, ale nadto byłby on niemożliwością.

To, cośmy dotychczas o pochodzeniu współczucia powiedzieli, odkrywa nam tylko biologiczną stronę zajmującą nas kwestyi, ważnem jest jednak poznać i drugą, psychologiczną. O ile pierwsza objaśnia ogólną istotę i rozwój współczucia w gatunku, o tyle druga tłumaczy szczególne rozwoju uczucia tego w osobniku. Streszczając powyższe, biologia wskazuje nam, że współczucie w gatunku rozwija się stopniowo w miarę nateżenia i rozległości współżycia, że sympatya jest zatem popędem naturalnym i koniecznym dla samozachowania gatunku. Altruizm jest prostem następstwem rozrostu życia, a pierwiastek altruiz-

mu znajduje się już u tych gatunków, u których m
rzyństwo nie ustaje po wydaniu na świat potomstwa. Mo-
żna więc powiedzieć, że współczucie, sympatya, miłość ist-
nieją w człowieku przed lub po przyjściu na świat nie w za-
rodku, ani w stanie utajonym, lecz *im Werden*, t. j. w stanie,
który powinien się rozwinąć, gdyż tego wymagają warunki
towarzyskości (*sociabilité*), wśród których wrostamy. Ale
istnienie dążności do altruizmu w gatunku, w znaczeniu
biologicznem, wcale nie orzeka, iżby osobnik posiadał od
urodzenia współczucie. Jako proces psychiczny współczu-
cie dla innych wcale nie jest wrodzonym. Rozwija się ono
powoli przy pewnych przez psychologów określonych wa-
runkach, na które się składają do pewnego stopnia wro-
dzone skłonności. Warunkami głównymi są: postrzeganie
zewnętrznego wyrazu czuć i uczuć u obcych tudzież pojmo-
wanie tych zewnętrznych oznak. Pierwszym i najprost-
szym objawem współczucia u dziecka jest dążność odtwa-
rzania uczuć, których wyraz ono spostrzega u otaczających
je osób. Znane powszechnie udzielanie się smutku, weso-
łości, obawy i t. p. u dzieci jest właściwie w początku pro-
stem naśladownictwem ruchów, wzruszeń i stanów innych
osób. W pierwotnej tej formie naśladownictwa świadomość
jeszcze nie bierze udziału, dziecko nie rozumie duchowego
stanu osoby, której wyraz uczucia naśladuje. W pierwszym
roku życia tylko najprostsze wzruszenia są dla dziecka do-
stępne, widok łez matki podług Darwina w ósmym miesią-
cu wykrzywia odpowiednio twarz dziecka. Dopiero w dru-
gim roku życia zjawia się głębsze i mniej lub więcej świa-
dome współczucie, wyrażające się w odtwarzaniu najbar-
dziej dla dziecka zrozumiałych stanów, jak uczucie głodu,
zimna, gniewu. Najwyższa tylko forma współczucia połą-
czona jest z ideą cudzego smutku lub radości, dziecko, tyl-
ko dokładnie rozumiejąc smutek matki, może brać udział
w jej uczuciu. Pełne zaś i świadome współczucie cudzej

boleści lub radości jest jakby zlanie się dwóch osobowości, jest przejściem się nie tylko fizycznym, ale i duchowym stanem innej osoby, skutkiem czego instynkt samozachowawczy jednego indywiduum rozszerza się na dwa, kilka i bardzo wiele osobników. Samozachowanie indywidualne staje się wtedy społecznym. Współczucie pełne i świadome stawia współczującą osobę w położeniu tej, której współczuje i budzi chęć do takiego postępowania, któreby mogło cierpiącej usunąć boleść, lub szczęśliwej utrwalić radość, zupełnie tak samo, jak gdyby współczująca osoba sama cierpiała, lub się cieszyła. Takie utożsamianie własnej osobowości z innymi rozszerza się i pogłębia stosownie do ilości i jakości wspólnych cech (potrzeb, pragnień i wywołanych przez nie stanów ducha). Wspólność zaś ta zjawia się i uwidocznia tylko we współżyciu i we współdziałaniu. Żeby tę wspólność odczuć, żeby wyłonić dążność do jednoczenia się w uczuciu i cierpieniu z podobnymi do siebie istotami, konieczne są następujące warunki: po pierwsze, potrzebnym jest dostrzeganie zewnętrznych oznak obcych uczuć; nie widząc ludzi w nieszczęściu, nie można mieć nawet wyobrażenia o trapiącym ich uczuciu; po drugie, żeby podzielać czyjeś uczucia, trzeba rozumieć ich wyraz, co jest możliwym, gdy się przypomina podobne własne uczucia; współczucie przeto wymaga poprzedniego doświadczenia osobistego, trzeba samemu przejść przez smutek i radość, żeby umieć odczuć podobne stany u innych; trzecim warunkiem, nieuwzględnionym, o ile nam wiadomo, przez psychologów, jest zadość uczynienie współczuciu, t. j. czynne zaspokojenie uczucia, dążącego (skutkiem utożsamienia swojej osobowości z drugą) do usunięcia przykrości lub utrzymania przyjemności.

Rozpatrzmy bliżej te warunki rozwoju współczucia i postarajmy się je do celów pedagogicznych zastosować.

*

*

*

Powiedzieliśmy, że rozwój współczucia zależy przede wszystkim od osobistego doświadczenia jednostki. Jakże mamy to pojmować i jakie stąd wysnuć wnioski dla wychowawcy? Współczuć czyjemuś smutkowi lub radości wówczas tylko możemy, kiedy uczucia te nam samym nie są obce. Powinniśmy sami rozumieć, co oznacza być strapionym, zrozpaczonym, obrażonym, co znaczy czuć nadzieję ratunku, cieszyć się powodzeniem i t. d., żeby móc odczuć odnośne stany ducha u innych. Pojmować zaś obce uczucia możemy jedynie wówczas, kiedyśmy sami podobne przeżyli. Nie znaczy to wcale, abyśmy się mieli koniecznie w tem samem znajdować położeniu, co ta osoba, której współczujemy. Jakiś młodzieniec nie potrzebował koniecznie być sam w płomieniach, ażeby, wiedziony współczuciem, wrywać z ognia ofiary, mógł on nawet nigdy przed tem nie widzieć pożaru. Również dzieci ratujące tonących nie koniecznie potrzebowały być same pod wodą, lecz tak pierwszy, jak i ostatnie musiały już być osobiście przekonane o niszczącej własności ognia i wody, musiały też rozumieć grozę śmierci, jakkolwiek same nie umierały. Pojęcie np. o ginącym w płomieniach dają nam elementarne doświadczenia z ogniem, które razem wzięte przedstawiają zaledwie niedokładny i względnie bardzo słaby obraz, dostateczny wszakże dla przypomnienia własnego uczucia oparzenia i bólów skutkiem uderzeń. Gdybyśmy nie posiadali zdolności kojarzenia wyobrażeń i wnioskowania ze szczegółów o całości, to nasze poszczególne doświadczenia i uczucia nie wytworzyłyby całego obrazu pewnego nieszczęścia i nie obudziłyby uczucia tak złożonego, jak obawa pożaru, lub trzęsienia ziemi. Jak wielką rolę odgrywa doświadczenie w rozwoju uczucia, dowodzi np. psychologia odwagi. Obawa danego przedmiotu ustępuje w miarę tego, jak się przekonujemy, iż te a te niebezpieczne strony przedmiotu dają się usunąć; stajemy się zupełnie odważni,

kiedy nas doświadczenie nauczy, że wobec pewnych strachów panować nad sobą możemy. Odwrotnie też lękliwość i tchórzostwo (pomijając natury chorobliwe) są bezpośrednim skutkiem niewiedzy: człowiek pierwotny i dziecko, nic nie znając, wszystkiego się obawiają.

Współczuć tedy cudzej boleści lub radości można tylko doświadczywszy uprzednio analogicznych uczuć, jakkolwiekby się one w znacznie słabszym objawiały stopniu. Nie idzie tu bowiem o podobieństwo siły, tylko rodzaju uczucia, nie o tożsamość sytuacji, lecz o jej pokrewieństwo. Osobiste nasze doświadczenie o tyle jest potrzebne w tym względzie, żeby na wieść lub na widok cudzej biedy pamięć o podobnym własnemu położeniu podobny stan w nas obudziła. Rozumie się, że im większe zachodzi podobieństwo między doświadczeniem naszym, a obcym uczuciem, tem łatwiej przenieść się nam w wyobraźni na miejsce innych, tem pewniejsze i silniejsze jest nasze współczucie.

„Słusznie zauważono, powiada Höffding (Psychologia), że brak sympatyj pochodzi właściwie nie zawsze z braku uczucia, ale raczej z braku wyobraźni i żywości umysłowej. Trudno zwłaszcza postawić się na stanowisku drugich, jeżeli ich wewnętrzne lub zewnętrzne warunki życiowe zupełnie są od naszych różne. Różny język, odmienny kolor skóry, inne stanowisko społeczne i różna wiara przez czas długi stawiały zacięty opór wzrostowi sympatyj wśród rodzaju ludzkiego“.

Współczucie, względnie sympatya i miłość, nie może się rozwijać, jeżeli się uczuciu temu nie czyni zadość. „Miłość zdradza miłość“ mawiali starożytni i my ciągle patrzymy na wygasające serca, których uczucie nie doznaje wzajemności, miłość bowiem tylko jak ogień może się szerzyć, jednocząc spowinowaczone żywioły; miłość bez wzajemności, bez przedmiotu, bez celu jest stanem chorobliwym i jakkolwiek długo tlić może, pozbawioną sama jest życia i zwy-

kle ofiarom swym je zabiera. Psychologicznie tem się to objaśnia, że wszelkie wogóle uczucie jest stanem, poprzedzającym i wywołującym reakcyę organizmu na skutek działania bodźców zewnętrznych czy wewnętrznych. Cały nasz uczuciowy aparat jest jakby pośrednikiem między światem zewnętrznym (nie tylko po za naszą osobą) a naszym organizmem, jest niby sprężyna, pobudzająca nas do działania. Działać musimy tak, jak nas do tego środowisko i warunki życia skłaniają; one wskazują nam czas, miejsce, siłę i kierunek działania, jakimkolwiekby ono było, mięśniowe, czy intelektualne. Uczucie przeto jako proces nie jest zjawiskiem skończonem w sobie, jest tylko drugą fazą procesu, stanowiącego całość życia, a którego początkiem jest prosta wrażliwość organiczna, końcem zaś działanie. Altruizm nie może polegać na czulej deklamacji, ani na spazmach histerycznych wobec nędz ludzkich, wzruszenia nerwowe i łyzy współczucia bez czynu są jeno dowodem wyjałowienia uczuć, są, jak płonne poruszenia skrzydłami u strusia, oznaką, że niegdyś w minionych pokoleniach miały swą władzę i właściwe znaczenie.

Przejdźmy teraz od wskazówek teoretycznych do praktyki wychowawczej. Pierwszym i najważniejszym warunkiem dla rozwoju uczuć altruistycznych dziecka jest — jak to z poprzedniego rozdziału wynika — przygotowanie odpowiedniego tła stosunków życia w rodzinie i bliższem kółku otaczających osób, tła, na któremby wzajemne stosunki wychowawca do otaczających go swobodnie (nie bez kierownictwa) wyrastać mogły. Dziecko normalnie wychowywane nie powinno być odgrodzonem od życia rodziny i ludzi, z którymi ma styczność. Już od pierwszych lat życia może ono i powinno brać udział w najbardziej dla niego dostępnej pracy starszych, pomagać w łatwiejszych robotach matce, ojcu, rodzeństwu, służbie, znajomym. Niemożliwym i bezowocnym byłoby tu wymaganie od dziecka

faktycznego zmniejszenia czyjejś roboty, zbyt dużym byłby też przymus do współpracownictwa. Znamy na każdym kroku powtarzające się przykłady udziału dzieci w pracy i kłopotach starszych w rodzinach mniej zamożnych i prawie wszędzie wśród ludu. Dzieci tutaj nawet bardzo małe dobrowolnie i z wielką przyjemnością oddają się wspólnej z dorosłymi pracy, rozkoszując się w niej stokroć więcej, niż wszystkie „pociechy“ wśród zabawek, gier i gwernanetek, daremnie usiłujących czynnie i przyjemnie obudzić w nich życie. Każde dziecko zdrowe, a nie znękanе więzieniem dziecinnego pokoju, nie znudzone „postępem“ nawoływaniem bon do bezustannej (i bezmyślnej) czynności, jest pełne życia, pałające żądzą działania, gotowe zawsze nieść pomoc, radę, pociechę innym. Pocóż więc mamy gwałcić jego naturę, dlaczego mamy już w zarodku zabijać dążność do wspólnego życia, tłumić może bezwiednie młode uczucia, które szukają sympaty i miłości, które się jednoczyć pragną z innymi radością i smutkiem. Już kilkoletnie dziecko jest takim samym jak my człowiekiem i żywi w miniaturze te same zasadnicze skłonności i pragnienia, czas więc zarzucić scholastyczne mniemanie, jakoby odrębną było od nas istotą, a traktować jak członka rodziny, jak małego obywatela, nie zapominając o jego dzieciństwie. Pozwólmy dziecku razem z nami łatwiejsze wykonywać roboty, odkrywajmy przed nim stopniowo nasze troski, zmartwienia i uciechy, nie zagradzajmy mu drogi do stosunków ze służbą, z robotnikiem, sąsiadem, niech mu wolno będzie z każdym trochę popracować, niech widzi i słyszy (w granicach dostępnych) jak żyją, co myślą i czują jego bliżsi i dalsi znajomi, niech się śmieje i płacze z innymi (oszczędzać jednak należy radości i smutków przedwczesnych), niech żywi swoje sympaty i antypaty i niech mu władza rodzicielska nie wzbrania czynnie objawiać swego współczucia. Tym sposobem przygotowuje się grunt, na którym

uczucia altruistyczne będą mogły kiełkować. Ale dla normalnego rozwoju wymagają one praktyki, osobistego doświadczenia dziecka.

Bywają tak kochający rodzice, że się starają wszelkimi siłami usunąć ze świata dziecięcego zawody, trudności i żale. Fałszywa ta zasada bardzo smutne, jak wiadomo, pociąga następstwa, gdyż dzieci w takiej atmosferze chowane albo na kapryśne wyrastają mimozy, albo—przy bardzo ścisłym przestrzeganiu tej zasady — największych doznają rozczarowań tudzież okazują się do życia niezdolne, skoro tylko staną na progu rzeczywistości. Koniecznym jest tedy nie wszystkim dogadzać zachciankom dziecka, pozwolić mu własne miewać zawody i przykrości w dopięciu jakiegoś celu, kiedy na owe trudności składają się rzeczywiste warunki życia całej rodziny lub domowników, chociażby je wola rodziców w jednej chwili zmienić umiała. Dzieci powinny koniecznie przyzwyczajać się stopniowo do liczenia się z przeszkodami wogóle oraz z położeniem i potrzebami innych w szczególności. Wszelkie jednak smutki stąd wynikające nie powinny spadać na dzieci jak z nieba, nie wiadomo za co i dlaczego, wychowawcy obowiązkiem jest z całą bezstronnością i współczuciem wykazać okoliczności, które zmuszają do rezygnacyi.

Bardzo ważnem też jest, aby życie dziecka od snu i odżywiania zaczawszy, a kończąc na nauce, nie było dla niego łaskawem wchłanianiem gotowych darów bożych, żeby nie było usłane samemi poduszkami i różami bez kolców. Jeżeli już wyjątkowy los obdarzył dziecko wszystkim, co dla ciała i duszy jest potrzebne, to niechże jego rodzice zechcą mu oszczędzić nie koniecznych wygód i komfortu, niech mu pozwolą przy sposobności nie dojeść, nie dospać, obyć się bez jakiejś potrzebnej rzeczy, poczuć choć czasami setną część tych niewygód i cierpień, które są stałym udziałem dziewięćdziesięciu na sto. Bo nie mówiąc już

o tem, że wszystkie wychuchane dziatki są nieszczęściem dla siebie i innych, gdy już bez mamy wobec twardych warunków życia się ukażą, nie mówiąc o tem, nie zapominajmy, że kto od urodzenia w dostatkach i rozkoszy opływa, ten najmniejszego, nawet przybliżonego pojęcia o biedzie i cierpieniu innych powziąć nie może. Skądże się weźmie współczucie — o miłości już niema mowy — dla głodnych, zziębniętych, przepracowanych, kiedy się nigdy w życiu w najmniejszym nawet stopniu podobnych nie doznało uczuć?

Dlatego to syty nigdy nie pojmował głodnego. I nie spodziewajmy się żywszego obudzić współczucia i miłości dla ludzi w naszych wychowańcach, jeżeli przed nimi szerszego nie odsłonimy świata, jeżeli ich nie zbliżymy do ludzi różnego stanowiska, różnej doli, jeżeli w życiu rodzinnem sami nie podzielimy się z dziećmi pracą, troską i radością, o ile, rozumie się, na to młodociane siły pozwalają. Wprowadzając wychowańca w sferę rzeczywistych stosunków i dając mu od dzieciństwa czerpać po trochu z kielicha gorzkości, nie obawiamy się zmniejszyć mu sumy szczęścia. Nie tylko samo dzieciństwo szczęśliwszem będzie, zyskując na wahaniu pomiędzy radością a cierpieniem oraz na pełniejszym, czynniejszym i bardziej urozmaiconem życiu, lecz nadto przyszłość wychowańca w daleko jaśniejszej wyłoni się perspektywie. Kto młodość spędził w ciepłym, niczem niezamąconem ukryciu, jak ptaszę pod skrzydłem matki, a któremu zawsze obfita manna sypała się z nieba, ten, gdy się zjawi sam w życiu, jest jako rozbitek na wzburzonym morzu, bez gruntu pod sobą, bez drogi, bez sił i co najgorsze — bez najmniejszej chęci działania.

Jeszcze słów kilka o zaspakajaniu współczucia powiemy. Perez, znany ze swych prac nad psychologią dziecka, mówi, że „niema uczucia osobistego, któreby nawet u dziecka upośledzonego lub najgorzej prowadzonego nie budziło

w pewnej mierze sympatii". Dzieci z pewnością mają daleko więcej współczucia i wogóle popędów altruistycznych, niż się im zwykle przypisuje, a jednak, jakże mało jednostek współczujących spotykamy wśród młodszej i starszej młodzieży. Jeżeli nie jedna z wymienionych przyczyn jest tego powodem, to jest nim powolne zamieranie współczucia jako następstwo niezaspokojonego uczucia. Wszelka świeżo obudzona sympatya wywołuje w dziecku pewne pragnienia i dążenia; współczując czyjejs niedoli, pragnie ono pocieszyć i pomódz cierpiącej osobie, lecz zwykle albo się na to wcale nie zwraca uwagi, albo się lekceważy objawy dziecinnych uczuć. Może jeszcze trudniej bywa dzieciom dzielić się swoją radością, lub w cudzej brać udział. Starsi zadowoleni są z dobrego ich usposobienia i ani myśla wchodzić w ich sprawy, tem bardziej, że już mają zapewniony spokój. Lecz tym sposobem zrywa się łączność duchowa między dzieckiem a starszymi, albo też nigdy się nie nawiązuje, pomimo, że młoda dusza sama ku innym ciąży, a wola usiłuje w działaniu zjednoczyć się z cudzą radością, lub smutkiem. Czyż nie należy daleko więcej zwracać uwagi na objawy altruistycznych uczuć dziecka i starać się, ile możności, nie tylko je zaspakajać, lecz nawet zwiększać stale zakres tych stosunków, w którychby wychowawcy nasi coraz większy udział brać mogli we wzajemnej pomocy i dobroczynności? Znamy rodzinę, w której dzieci tak są przyzwyczajone do niesienia pomocy w pracy i w biedzie każdemu, z kim jakikolwiek wiąże je stosunek, że wspólna praca, wspólne wesele i wspólny smutek zdają się być koniecznym warunkiem ich życia. Miłość ludzi zaczęła się wcielać u tych małych obywateli we wzajemnej pomocy i dobroczynności, ofiarność nie jest dla nich obowiązkiem, lecz najmilszą koniecznością. Ale matka tych niepospolitych dzieci nie zadowolniła się faktem istnienia w nich współczucia: w miarę rozwoju umysłowego dzieci

tudzież ich znajomości życia, rozszerzała ich stosunki z ludźmi, otwierając coraz rozleglejsze pole do współdziałania. One już dziś zdają się szeptać bezwiednie, co Guyau z całą świadomością powiedział:

„Kto wie, może rozkoszy samolubnych niema, niema cierpienia samotnych. Wszystko się tak wiąże — cierpienia, rozkosz biegną od serca do serca — twoje staje się mojem i na odwrót w tobie. A chciałbym, aby serce wszystkich mojem było, aby szczęście z szczęściem świata zespolone być mogło.“

C.

Idea solidarności.

„Ach kiedyż wreszcie dobro każdego człowieka
Będzie dla wszystkich prawem i celem jedynym!“

Rozwijanie uczuć miłości bliźniego jest niewątpliwie pierwszym i najważniejszym zadaniem wychowania moralnego, wymaga tego zarówno religia, jak i nauka. Uczucie, jako motor działania i zarazem siła zespalająca ludzi ze sobą, stanowi podstawę duchowego rozwoju, grunt, na którym charakter i wszystkie cnoty wyrastać mogą. Lecz samo współczucie i miłość bliźniego, wypielegnowane li tylko na gruncie uczuciowym, pozbawione kierownictwa myśli, piękne niekiedy być mogą, najczęściej są jednak jałowe. Jakże często serce współczuciem wezbrane na wszystkie strony sympatyę rozlewa, lecz tryskające wśród tyłu spragnionych potoki uczucia nikną w najdrobniejszych kroplach, jak strumień wody, rozsypujący się w powietrzu na miliardy cząsteczek. Uczucia altruistyczne dosięgają swej pełni tudzież istotnego znaczenia dopiero wówczas, kiedy się stają odgósem uczuć i dążeń społecznych, kiedy myśl pojedynczego człowieka, ogarniając zbiorowego ducha, w je-

dnem sercu smutki i radości wszystkich serc przetapia. Jak nie możemy żyć oderwani od całości społecznej, tak też czuć i kochać po za społeczeństwem nie możemy, chyba, żeśmy się sztucznie od świata odgradzili, stwarzając sobie odrębną sferę myśli i uczuć. Skoro życie nasze we wszystkich swych punktach spleta się z życiem ogółu w jedną nierozzerwalną całość, więc i uczucie nasze winno być jednym pasmem w szeregu ogólnych pragnień, cierpień, radości, zawodów i nadziei. Kultura wprowadziła nas na drogę zbiorowego życia, połączyła jednostki w mniej więcej harmonijną całość, zrobiła je organami społecznego organizmu, zadzierzgnęła między nimi ekonomiczną i umysłową zależność i takiejże zależności wymaga pod względem uczuciowym. Ta wzajemna zależność, pospolicie solidarnością zwana, otrzymać winna w kwestyach wychowania moralnego pierwszorzędnę znaczenie. O niej też obecnie pomówimy.

Życie człowieka jest nie tylko indywidualne, lecz i zbiorowe, osobnik i społeczeństwo przenikają siebie wzajemnie, pierwszy oddziaływa na drugie i odwrotnie; jeżeli życie społeczne uważać będziemy jako wytwór życia osobników, to niemniej prawdą jest, że rozwój każdego osobnika poczytywać należy jako wytwór i narzędzie organizmu społecznego. Wynika stąd prawo, które już Comte kładzie w osnowę pedagogiki, że «roz-
wój indywidualny powinien być w zgodzie z rozwojem społecznym.» Nic nad to słuszniejszego ze stanowiska wychowania, gdyż wykształcenie jednostki i rozwój społeczeństwa ku jednemu zmierzać powinny celowi. Życie społeczeństwa, będąc zbiorowym wyrazem potrzeb i celów wszystkich ludzi, podporządkowuje interesa i zadania osobiste ogólnym. Jednostka w dążeniach swych i celach złać się powinna z celami ogółu, w jego troskach i powodzeniu własną widzieć niedolę lub szczęście.

Ale zgodność rozwoju indywidualnego i społecznego nie tylko na jedności celów się zasadza. Preyer, Spencer i wielu innych przedstawicieli szkoły ewolucjonistycznej dowodzą, że rozwój człowieka jest jakby streszczeniem w nim wszystkich poprzednich form życia, jest powtórzeniem w skróceniu całego rozwoju gatunku, według praw ontogenii i filogenii, t. j. podług warunków rozwoju osobnika i gatunku. Stąd pedagodzy wyprowadzają wniosek, że jednostka w swym rozwoju umysłowym i moralnym przebiegać powinna mniej więcej te same stopnie, po których ludzkość ku wyższej kroczyła kulturze. Skorzystajmy teraz z zasady tej w przeprowadzeniu idei solidarności w wychowaniu.

Rozpatrując genezę współczucia, jużśmy powiedzieli, że zawiązki współżycia, wzajemnego ku sobie ciężenia i zmysłu współdzielczego odnaleźć się dają w najniższych ustrojach organicznych. Współdziałanie i sympatya w etymologicznem znaczeniu są w całym świecie zwierzęcym naturalnym i koniecznym wynikiem rozrostu i płodności życia, bezpośrednim zaś skutkiem współżycia. Jest ono wszakże wraz ze wszystkimi swemi następstwami, zarówno u zwierząt, jak u człowieka na niższych szczeblach rozwoju, nieświadomem. Solidarność uczuć, myśli i czynów jest w społeczeństwie pierwotnem (lub u dzikich współczesnych) żywiołową, przez warunki życia narzuconą. Istnieją plemiona dzikich, które nie mają odpowiedniej, z góry obmyślanej organizacyi dla odparcia wrogów, występują jednak solidarnie przeciw napastnikom, nadmierne rozlewy rzek umieją też we właściwe ująć tamy, działając zgodnie, gdyż tak natura rzeczy wymaga. Jest to pierwsza faza rozwoju solidarności, której początki bądź co bądź najbardziej oddalonych i elementarnych form życia sięgają. Ale wszystko nieświadome, jak mówi Wundt, staje się stopniowo świadomem i po-

żądaniem. Następuje druga faza, kiedy ludzie zaczynają pojmować naturalną konieczność współdziałania i bez przymusu, czy to okoliczności życia, czy surowego prawa, oddają się wspólnej pracy i wzajemnie wyświadczały usługi. Lecz pierwotna współzależność, nieodwołalną siłą wypadków narzucona, staje się nieznośną dla istoty myślącej, stara się ona uwolnić ze ślepej zależności, zrozumieć swe stanowisko i rolę w społeczeństwie, żeby z całą świadomością współdziałać jego myśli i pracy. Tu się zaczyna trzeci stopień rozwoju solidarności. Znajomość życia zbiorowego i celów społecznych zrywa ostatecznie więzy pomiędzy ludźmi przez naturę lub prawo narzucone, zadzierzga natomiast węzły dobrowolnej sympatii i dobrowolnego współdziałania. W tej najwyższej formie solidarności ludzie są najmocniej ze sobą związani, miłość bliźniego tudzież wzajemne usługi nie potrzebują żadnego przymusu, żadnego nakazu, współczucie samo się rozlewa, aby się w jednolitem skryształizować współdziałaniu, gdyż ono jest tendencją zbiorowego życia ¹⁾.

Po tych samych szczeblach rozwoju powinien wychowawca swych uczniów prowadzić, jeżeli niechce, żeby obudzone w młodych sercach współczucie tylko łyzy wy-ciskało, a miłość bliźniego na byle ołtarzu sypała ofiary. Na szczęście, warunki wychowania dziecka same się pomyślnie układają, przechodzi bowiem ono przez życie rodzinne i szkolne do obywatelskiego. Rodzina jest dla dziecka jakby malutkiem społeczeństwem, współzależność i współdziałanie członków rodziny obowiązują już same przez się do solidarności. Pierwsze lata dziecka odpowiadają tu (jeżeli dzieci nie są przez bonę od rodziny

¹⁾ Historia stowarzyszeń współdzielczych jest właśnie jedną kartką, ilustrującą początki wyższego rozwoju solidarności.

oddzielone) pierwszemu okresowi towarzyskiego życia ludzkości. Solidarność dziecka w najważniejszych czynnościach, myślach i uczuciach rodziny albo z warunków wspólnego życia wpływa, albo jest przez starszych wymagana; sympatya niewielką tu jeszcze odgrywa rolę jako bodziec w koniecznym współdziałaniu, gdyż młody umysł nie zdaje sobie zeń sprawy, lubo się do pomocy bezskutecznej i niepożądaney najmniejsze dziecko porywa. W okresie właśnie pierwszego dzieciństwa dane jest pole do zaszczeplenia w wychowawcach instynktów towarzyskich, do poddania ich regulaminowi wspólnego życia oraz wymagania od nich zrzekania się osobistych zachcianek wobec potrzeb i interesów wspólnych. Dziecko powinno się zastosowywać nie tylko do ogólnego porządku w domu, do wymagań rodziców i osób starszych, lecz również do potrzeb i pragnień rodzeństwa i domowników wogóle. Nie idzie zatem, żeby świat osób dorosłych miał w sobie światek dziecięcy roztopić; wszelkie słuszne chęci i potrzeby dziecka, chociażby najbardziej oryginalnemi były, uwzględniać należy, można je bowiem w przeciwnym razie przyprawić o całkowitą zagładę indywidualności. Lecz trzeba wychowawców ciągle wdrażać do zgodnej myśli i czynu ze wszystkimi, kto tylko ma słuszność. «Wszyscy za jednego i każdy za wszystkich», jak mówi przysłowie, powinno być dewizą koleżeńskiego i wogóle towarzyskiego życia od samych jego początków. Jak się indywidualizm w rozległych stosunkach społecznych sprzeciwia solidarności, szerząc współzawodnictwo, tak samo w ciasnym kółku rodzinnem, lub koleżeńskiem, hamuje żywsze objawy współczucia i zamiast braterstwa sieje niezgodę. Wczesne tylko rozwijanie solidarności, zapobiedz może smutnym następstwom wybudającego sobkoństwa, które, wbrew przewidywaniom większości matek,

z nabyciem «rozumu» wcale nie ustępuje. Przyzwyczajenia pierwszego dzieciństwa stanowią głównie o przyszłym charakterze, toteż, nie obawiając się posądzenia o banalność, powtórzyć musimy zbyt już może oklepane zasady, że praktyka w postępowaniu moralnym stwarza moralność, że jak najczęstsze powtarzanie się uczuć i czynów wyrabia nałogi, że nałogi te rozwijać się powinny w dzieciństwie drogą mechaniczną za sprawą stosownego kierownictwa starszych, a nadewszystko skutkiem naśladownictwa przykładów zawsze tej samej wartości i znaczenia (u najbliższych osób). Długą jest droga przez przepisy wiodąca, mówił Seneca, krótka zaś i skuteczną przez przykłady. Potężne jest ich znaczenie nie tylko dlatego, że je naśladujemy, lecz i z tego powodu, że, gdy ich naśladować nie możemy, samo ich działanie na zmysły wywołuje w umyśle obrazy, które się z podobnymi kojarzą i budzą stan świadomości, odpowiadający dobru lub złemu nastrojowi moralnemu. Żłudzeniem est mniemanie, jakoby skłonności moralne i wogóle uczucia, idee mogły się same, ni stąd ni zowąd pojawiać. Samorodztwu temu zaprzeczył już Locke, nowoczesne zaś badania psychologiczne nad reprodukcją wrażeń, ostatecznie kłam temu wierzeniu zadały. Wystarczy przypomnieć sobie stany ducha, które wywołuje widok rodzinnej przyrody, obraz ukochanej, a dawno nie widzianej osoby, pierwszy śpiew skowronka, list nieobecnego przyjaciela i t. p., żeby choć w części ocenić doniosłość prostych wrażeń zmysłowych w rozbudzeniu skojarzonych z nimi idei i uczuć. Właśnie to wznawianie się stanów ducha za sprawą bodźców zewnętrznych tudzież kojarzenie ich z «zapomnianymi» już stanami dowodzi, jak wielką możemy mieć władzę w kształtowaniu charakteru dziecka. Świetne to prawo wyjaśnia całą głębokość filozoficzną tak pospolitych orzeczeń o potędze

praktyk moralnych oraz przykładu. Wielkie te prawdy nie są jednak zużyte, pomimo swej starości, gdyż wybitniejsze umysły intuicyjnie je pojmowały, a wszyscy, nierozumiejąc ich znaczenia, powtarzali. Odkąd zaś wielostronne badania naukowe wyświeśliły proces wznawiania się uczuć i myśli, żaden świadomy wychowawca nie może opuścić sposobności wywoływania przyzwyczajzeń moralnych u dzieci oraz budzenia w nich solidarności przez kojarzenie, dostarczając odpowiednich wrażeń.

Wzajemny stosunek członków rodziny i życie koleżeńskie wprowadzają dziecko na pierwsze szczeble społecznego życia, gdzie w solidarnem zachowaniu się względem ogółu zakłada się fundament prawdziwej moralności. W tej pierwszej fazie rozwoju popędów gromadzkich samo życie towarzyskie i czyny bezwiednego braterstwa mechanicznie stwarzają nałogi. Jeżeli do tych praktyk solidarnego życia dodamy odpowiednie wzory, podsuwane zmysłom wychowawca przez ludzi dojrzałych, oraz wspomnimy niekiedy, lub przeczytamy z dziejów jaki przykład braterskiego stosunku na większą skalę, to zrobimy więcej, niż wszystkie teorie moralności razem wzięte. Ale to będzie tylko początek. Wychowanie powinno prowadzić dziecko do świadomości moralnej tą samą mniej więcej drogą, którą cywilizacja wiodła ludzkość od solidarności samorzutnej, automatycznej do swobodnej i świadomie kierowanej. Prawa życia towarzyskiego narzucone wychowawcom w pierwszych latach dzieciństwa przez samo wprzężenie się ich do solidarnych stosunków, przez nasuwające się im z zewnątrz przykłady, powinny być stopniowo tłumaczone w miarę umysłowego rozwoju dziecka. Idea zgodnych uczuć i działań nie jest prostym pojęciem przynależności społecznej, lecz ideą bardzo złożoną, wspierającą się na poznaniu podziału pracy w społeczeństwie, współzależności jego członków i zrozumieniu roli pojedynczej w niem jednostki. Za-

sadnicze te pierwiastki idei winny być należycie przez wychowawcę rozumiane, żeby je można było stosownie przed młodym wyłuszczać umysłem. A jest to koniecznym dla moralnego rozwoju, gdyż ani bezwiedne uczucie, ani najlepsze ślepe nałogi oryentować się we współdziałaniu nie pozwolą. Wszelki czyn moralny z własnej tylko woli pochodzić i własną tylko myślą kierować się powinien. Pobudki zatem i cele postępowania muszą być świadome. Motywem czynu moralnego powinna być jedynie miłość ludzi oraz przeświadczenie, że czyniąc dobrze, przyczyniamy się do szczęścia innych. Celem zaś świadomego postępowania niech będzie dobro społeczeństwa, ku któremu ludzkość po najkrótszej drodze i najskuteczniejszymi środkami podąża. Zrozumienie celu skieruje zapał do dobroczynności we właściwą stronę, powstrzymując hojne dłonie od rozsypywania jałmużny, która jak zamieć śnieżna zapełnia w jednym miejscu dziury, żeby je w innym odkryć. Poczucie solidarności, w pełnym znaczeniu tego wyrazu, przyczynia się znakomicie do ekonomii współczucia, gdyż, zamiast się bezowocnie na wszystkie strony rozpraszać, będzie ono mogło całą energię skupiać w jednolitem, z wyższymi celami zgodnem działaniu. Rozwinięcie ogólników tych, wprowadziłoby nas w dziedzinę socjologii, powtarzamy więc tylko za Arystotelesem, że uprawa myśli bez przyzwyczajęń moralnych psuje tylko człowieka. Lecz nawyknięcia etyczne bez wskazówek rozumu, nigdy do szerszej pojętej solidarności nie prowadzą, mogą więc w najlepszym razie pocziwie zadowolić serca, w bilansie jednak usług społecznych wartości nie mają, ani cokolwiek świadomej jednostce zadowolenia nie sprawia. Zresztą czyż można liczyć na stałość dobrych zamiarów, jeżeli się wola zewnętrznymi motywami lub obcem kierownictwem powoduje? Tylko stale rozszerzając i oczyszczając dziedzinę

uczuc altruistycznych, rozwija się w młodzieży naturalny i swobodny popęd do braterskiego współdziałania. Popęd ów podlega takiej samej ewolucyi, jak i społeczeństwo; zamknięty początkowo w życiu rodzinnem, rozszerza się stopniowo na ród, plemię, naród, żeby się ostatecznie na całą ludzkość rozlać. Siłę, trwałość i kierunek miłości ludzkiej nadaje wciąż rozwijająca się idea solidarności, która potrzeby i pragnienia wszystkich ogarnia.

* * *

Takiem jest wielkie zadanie spóczesnego wychowania moralnego, wiodące ku naprawie stosunków życia. Szereg skreślonych tu pobieżnie wskazówek do uprawy altruizmu nie jest *pium desiderium*, lecz raczej *malum necessarium* w trudnościach przejściowego okresu ewolucyi społecznej. Wobec tych zadań niech nam wolno będzie zapytać pnące się bezskutecznie do szerszej działalności kobiety, czy zagadnienia moralno-wychowawcze, ze stanowiska socyologicznego rozpatrywane, nie wzruszają ich serca? Czy odgłosy budzącego się życia społecznego nie wskrzeszą w nich miłości, która w świadomem rozlewa się działaniu, żeby indywidualne w zbiorowem zawrzeć życiu i osobiste dobro w szczęściu wszystkich odnaleźć? Czyż nie w uspołecznieniu przyszłych pokoleń winno się uspołecznienie kobiety zaczynać? Alboż nie matki to miłość «co nie rachuje na odpłatę, nie chce nic dla siebie, nie pragnie chluby, cicha, łagodna, niezmierzona, wielka, miłość, co niewdzięcznością odpłacana płacze, ale przebacza, odepchnięta powraca, zdradzona, wznaga się, życie traci i za życia promienieje»¹⁾, alboż nie ta miłość wzmacnia młode uczucia, utrzymując długo i często w świa-

¹⁾ Kraszewski: «Złote myśli».

domości dziecka ideę, od której uczucie to zależy? Czyliż nie jej to subtelna natura uplastycznia ideę z największą dokładnością w każdym słowie i ruchu, w najdrobniejszym czynie? Czyż wreszcie nie matki to myśli, uczucia i czyny są pierwowzorem, na którym się dusza dziecka modeluje?

Nie kto inny, jeno matka najwcześniej i najskuteczniej potrafi przeciwdziałać wpływom indywidualistycznej etyki, zakładając najtrwalsze podwaliny współżycia. Niech się tylko zechce przekonać, że nie wychowanie jest bezsilnem, lecz sami wychowawcy, którzy tak rzadko swój cel pojmują i wyjątkowo stosownych do niego używają środków. Zasiew cnót i idei nie jest planowym i celowym, tylko przypadkowym, dlatego też z trafu i okoliczności zewnętrznych ulepioną jest szara masa ludzi, co się rozsypuje za lada podmuchem.

Nauki przyrodnicze w ni ..

Potrzeba zaznajamiania wychowanka z przyrodą od dawna już przez wielkich myślicieli i pedagogów uznana została. Rabelais, genialny reformator idei wychowania, przekazanej XVI wiekowi przez epokę Odrodzenia, uważał za konieczne, iżby uczeń własnymi zmysłami poznawał otaczający go świat. Komeński, chcąc wybawić ucznia z powodzi nudnych reguł gramatycznych, wyprowadza go w świat otwarty dla poznania, „co Bóg od początku stworzył i co wciąż tworzy siłą praw naturalnych.“ Froebel pragnął przed małym już dzieckiem otworzyć żywą księgę przyrody, uzdolnić zmysły od wczesnego dzieciństwa do badania otaczających zjawisk. Huxley, Bain, Spencer i wielu innych znakomitych uczonych uważają przyrodoznawstwo za podstawę wykształcenia umysłowego. Już ćwierć wieku przeszło, kiedy z pierwszorzędnych katedr uniwersyteckich przemawiali najznakomitsi profesorowie europejscy za wprowadzeniem nauk przyrodniczych do systemu wychowania. O pożytku i znaczeniu tej wiedzy powstała już w Europie bogata literatura, agitacja zaś w tym kierunku posługuje się nie tylko broszurami i artykułami; wychodzą całe dzieła przedmiotowi temu poświęcone, zawiązują się towarzystwa, wygłaszają odczyty i specjalne wydają pisma, aby przekonać ludzi, że dla każdego myślącego

człowieka niezbędną jest znajomość otoczenia, w którem żyje, które nań bezustannie oddziaływa i wśród którego usiłujemy rozumnie, celom życia odpowiadające zająć stanowisko.

Literatura i życie sprawiły, że w ostatnich czasach klasycyzm począł coraz więcej ustępować miejsca przyrodoznawstwu. Czego nie dokonała agitacya na polu naukowym i teoretycznym, to uzupełniło życie niesłychanym swym rozrostem w kierunku przemysłowym i technicznym. Wynalezienie pierwszej maszyny parowej popchnęło przemysł na nowe tory. Średniowieczne rękodzielnictwo przeszło stopniowo w wytwórczość fabryczną, siłę mięśni i zručność ludzką zamieniono motorami z martwej przyrody i doskonałą budową maszyn. Zaprężenie sił natury do pracy i zastosowanie materiałów surowych do najwytwardszych potrzeb życia, wymagały nie tylko ogromnego wysiłku myśli dla poznania i ujarznienia przyrody, lecz nadto odpowiedniego przygotowania całej armii pracowników. Powstały więc różne szkoły techniczne, których zadaniem jest nauczyć stosowania wiedzy przyrodniczej do celów czysto praktycznych. Według sprawozdań o stanie szkolnictwa w różnych krajach Europy okazuje się, że wszystkie wyższe i niższe szkoły techniczne jedno tylko mają przed sobą zadanie: dostarczyć społeczeństwu zręcznych a umiejętnych mechaników, inżynierów, techników, słowem takich rzemieślników, którzyby z najtańszego materiału przy zużyciu najmniejszej ilości energii, z wszechświata wydobytej, jak najwięcej na wywóz wyprodukować mogli. Nauki więc przyrodnicze stały się tu podstawą wykształcenia rzemieślniczego. Postawione na pierwszym planie, jako teoretyczny środek do celów praktycznych, wyrugowały ze szkoły niemal wszystko, co się bezpośrednio do sztuki technicznej nie stosuje. Reformy w tym kierunku poszły tak szybko, że łatwiej jest o wynalazców

i wszelkiego rodzaju mistrzów od młota, kielni i siekiery, niż o uczciwego a świadomego obywatelskich zadań człowieka.

Jakkolwiek słuszne są skargi na brak u nas uzdolnionych fachowców w zakresie działalności praktycznej, niemniej prawdziwym jest, że posiadamy wśród tak zwanej inteligencji o wiele więcej ludzi przygotowanych do pracy mechanicznej, niż do rozumnego życia. Przyczyna braku fachowców leży nie w systemie naukowym, lecz przede wszystkim w tem, że znaczna część wykwalifikowanych techników szuka zarobku po za granicami kraju, a powtóre, że ilość szkół technicznych nie odpowiada wzrastającemu wciąż zapotrzebowaniu przemysłu. Ze wzrostu jednak przemysłu bynajmniej nie wynika, aby potrzeba wytwórców największą była, a to dlatego, że wytwarzanie bogactw odbywa się nie tyle w stosunku do popytu, ile w stosunku do wzrostu danej gałęzi przedsiębiorstwa: rolnicy wytwarzają daleko więcej chleba, niż go w kraju spożyć można, fabryki tkackie z trudnością zbywają wyroby swoje na oddalonych rynkach, choć dokoła zimno i nie każdy ma czem członki swe przykryć. To samo dzieje się w każdej gałęzi pracy na wielką skalę prowadzonej, a jednak nie zamiera ona, lecz rozwija się coraz więcej, powstrzymywana tylko czasowo nadprodukcją lub udoskonaleniami współzawodników. Przyczyny powstawania nadprodukcji i przesileni ekonomicznych aż nadto wyraźnie dowodzą, że obok naturalnych potrzeb wytwarzania przedmiotów użytku, istnieje potrzeba nienormalna, sztuczna, która jest prostym wynikiem sposobu produkcji. Przedsiębiorstwo przemysłowe, zadowolniejszy potrzeby tych, kogo stać na ich zaspokojenie, rozwija się dalej i gromadzi bogactwa (lub środki do ich zdobycia) poto jedynie, aby mózdz istnieć; jeżeli więc w kraju nie znajduje zbytu dla swych to-

warów, wysyła je na obce rynki, gdy zaś i tam popytu nie ma, stwarza go, zakładając zamorskie kolonie.

Wobec tak nienormalnego biegu rzeczy, potrzeba fachowych przemysłowców nie jest tak wielką, jak się to na pierwszy rzut oka wydaje, zwłaszcza w odłamach pracy już rozwiniętej, gdzie nadprodukcja staje się tą dziwną obfitością darów bożych, co setki pracowników na bruk wyrzuca, a przedsiębiorcom każe warsztaty zamykać, by na ich miejsce powstały nowe, jeszcze taniej wytwarzające towar, do większych jeszcze prowadzące kryzysów i t. d. Jeżeli więc jest potrzeba techników, to głównie na nietkniętych jeszcze polach pracy, lub na uprawianych w pierwotny, a zatem i zbyt kosztowny sposób. Ale ponieważ prawie każde nowe przedsiębiorstwo przemysłowe przechodzi z konieczności w olbrzymi warsztat nadmiernego bogactwa, czyli że produkcja drobna przetwarza się w wielką, to perspektywa całego przemysłu przedstawia się jako olbrzymia nadprodukcja i olbrzymi kryzys, o ile warunki zbytu pozostają te same. Ponieważ zaś odpływ bogactwa „narodowego“ nie zawsze posiada ujście w koloniach, ponieważ zresztą i te kłapy bezpieczeństwa tylko do pewnego stopnia wytrzymywać mogą bezustanny napływ towarów, to potrzeba techników nie jest właściwie istotną, nie jest koniecznością naturalną, lecz raczej potrzebą sztuczną, przejściową. Przejściową w tem znaczeniu, że produkcja, dajmy na to obuwia, lub cukru, wzrastać może, pomimo że zapotrzebowanie miejscowe o wiele jest mniejsze, ¹⁾ lecz wzrastać będzie dopóty tylko, dopóki nagromadzone towary już nigdzie zbytu nie znajdują. Ponieważ taki stan gospodarki ekonomicznej nie ulega obecnie najmniejszej wątpliwości, o czem świadczą wszystkie sumienne a jasne krytyki ekonomistów, to wy-

¹⁾ Chodzący boso i nieużywający cukru nie biorą się tu w rachubę, jakkolwiek mogą odczuwać potrzebę obuwia i herbaty.

nika stąd wniosek ogólny, że nie rozwój produkcji, lecz jej uregulowanie jest dziś najważniejszym zadaniem w dziedzinie ekonomicznej.

Wychowanie nowożytne, licząc się z potrzebami życia społecznego, odpowiadać powinno przedewszystkiem najogólniejszym jego wymaganiom, t. j. takim, które wynikają z analizy dziejowego procesu i są wyrazem ogólnej tendencji rozwoju społecznego. Jeżeli zatem dzieje przemysłu wykazują, że rozwój pracy wytwórczej stale wzrasta, że nadmierne gromadzenie jej owoców obok niezaspokojonych potrzeb społeczeństwa sprowadza w niem przesilenia ekonomiczne, bezrobocia i głód, że coraz to lepsze zastosowania techniczne pozwalają na coraz tańszą produkcję po to jedynie, by zwalczać współzawodników i jeszcze większą ilością towaru zalewać przepełnione rynki, to wobec takiego stanu rzeczy zwiększanie liczby wytwórców jest tylko przyspieszaniem krachów, zaostrzaniem konkurencji, obniżaniem płac roboczych i zbieraniem zapasów żywności, odzieży i t. d. dla myszy.

Zastanawiając się więc nad praktycznym znaczeniem wiedzy przyrodniczej, przychodzimy do wniosku, że w wykształceniu technicznym jest ona o tyle potrzebna, o ile są w kraju odłogiem leżące pola do pracy wytwórczej; ale z drugiej strony niezaprzeczonem jest, że zastosowania techniczne nader szybko zwiększają produkcję i ostatecznie do zgubnej dla kraju powodzi bogactw prowadzą. Należy zatem i nowe dziedziny przemysłu uważać za tymczasowe warsztaty takich pracowników, co stosowniejszych nie znajdują zajęć. Zapewne, dopóki koło rozpedzone maszyny wytwórczej pozostaje w ruchu, dopóty zastosowania nauk przyrodniczych są możebne i odpowiedni fachowcy użytkowani być mogą. Ale maszyna ciągle i coraz częściej się psuje, gdyż producentom nie chodzi o jej wyroby, lecz tylko o ruch obrotowy kapitałów przedsiębiorstwa.

Jakkolwiek tedy *możliwym* jest rozwój przemysłu, uregulowanie jego staje się coraz bardziej naglącą *konięcznością*. W zakresie więc wychowania fachowego, bezwzględne traktowanie przyrodoznawstwa, jako środka do wytwarzania bogactw (lub narzędzi pracy) jest błędem, jest przeoczeniem głównej sprężyny przemysłu i poczytywaniem owoców jego za jedno z bogactwem narodowem, pomimo że zapasy towarów nie tylko nie zaspakajają potrzeb narodu, lecz tem większe sprowadzają klęski, im pełniejsze są śpi-chlerze wytwórców.

Gdyby możebnem było powstrzymać w kraju dalszy rozwój produkcyi, a natomiast uregulować spożycie, zwiększając liczbę konsumentów, to społeczeństwo odniosłoby wielką z tego korzyść; oczywista, że i przyrodoznawstwo stosowane służyłoby jedynie do opędzenia niezbędnych w kraju potrzeb, nie zaś do wytwarzania zapasów, które stanowią czystą stratę. Wprawdzie zmiana taka w żaden sposób na razie przeprowadzić się nie daje. Wytwórczość przez czas jakiś wzrastać będzie pomimo i wbrew wszelkim ideałom normalnej produkcyi, a zatem i wiedza przyrodnicza służyć nie przestanie dla wytwarzania bogactwu zwiększaniu współzawodnictwa i nieuchronnych jego następstw. Z tego jednak bynajmniej nie wynika, aby ideały i zadania wychowawcze stosować się miały do wadliwych warunków życia. Przeciwnie, pedagogika dzisiejsza, formułując zadania swe ze stanowiska ewolucyi społecznej, liczyć się musi z potrzebami istotnemi, normalnemi, nie zaś przejściowemi. Dlatego też, oceniając praktyczne znaczenie nauk przyrodniczych, nie można w nich widzieć tej dźwigni postępu ekonomicznego, jaką się pospolicie upatruje; okrzyczana potęga techniki jest wobec dziejów przemysłu siłą utajoną, która wówczas zaledwie dobroczynny wpływ na byt materialny wywrze, kiedy owoce pracy najszersze znajdą spożycie.

Należyte wyjaśnienie tej kwestyi, lubo naprawy stosunków ekonomicznych drogą wychowania nie sprowadzi, przyczynić się może znakomicie do obalenia w jednostkach ślepej czci dla przyrodoznawstwa, jako narzędzia ogólnego dobrobytu. Wychowawca zatem, wysławiając praktyczną wartość tej nauki, powinien wykazać, że błogie skutki zastosowania jej w przemyśle tylko wtedy się zjawia, kiedy sam proces wytwarzania potrzebom społeczeństwa odpowiadać będzie, że więc uregulowanie podaży i popytu pierwszym jest zadaniem, a już następnem dalszy rozwój przemysłu.

PRZYRODOZNAWSTWO I KULTURA UMYŚŁU.

Znaczenie wiedzy przyrodniczej dla rozwoju umysłowego tak jest wielkie, że wyliczanie jej korzyści staje się dla wytrawnych nawet specjalistów kłopotliwem. Dowodów bowiem użyteczności tej nauki tak wiele, sfera jej wpływów na rozszerzenie i pogłębienie umysłu tak jest rozległą, a konieczność znajomości otaczającego świata tak oczywistą, iż o wyczerpaniu przedmiotu tego nawet w kilku tomach nie może być mowy. Dzieje rozwoju myśli ludzkiej są właściwie historią poznania przyrody w najrozmaitszych jej przejawach. Ponieważ człowiek zawsze i wszędzie miał do czynienia z przyrodą, ponieważ wszelka praca sprowadzała się zawsze do utrwalenia jak najodpowiedniejszego stosunku życia do otoczenia, to każda działalność myśli, czy to w dziedzinie społecznej, czy w poezyi, filozofii, religii, do jednego prowadziła celu: poznać otoczenie, aby w stosunku do jego

wymagań uregulować życie. Wszystkie systemy szkolne, nie wyłączając klasycyzmu, miały ten sam cel na widoku, tylko że kiedy w wykształceniu realnem czerpano wiedzę z pierwszej ręki lub u źródła, to klasycyzm zadawał się przygotowanym już na świat poglądem, wiedzą do pewnego stopnia już przetrwioną i skrytalizowaną w poezyi, filozofii, religii starożytnych i nowoczesnych powag. Realizm starał się poznać świat takim, jakim jest, i ze szczegółowo zbadanych faktów wznosił się stopniowo do uogólnień, sprawdzał je z rzeczywistością, korzystał z doświadczenia wszystkich minionych pokoleń i drogą powolnej indukcji zbliżał się do poznania stosunku człowieka do otoczenia. Klasycyzm zaś wzgardził pierwszemi źródłami poznania, ominął mozolną drogą stopniowego badania, poprzestał na znajomości tego, co inni wypowiedzieli o świecie, stanowisku człowieka i jego zadaniach.

Jeżeli chcemy zdać sobie sprawę z roli i znaczenia nauk klasycznych, ocenić użyteczność tej lub owej gałęzi wiedzy, pewnego kierunku literackiego, lub systemu filozoficznego, to mamy na to jeden tylko sposób. Wszelkie wytwory myśli, niezależnie od ich pochodzenia i formy, dążą do wykazania, jak się mamy zachować wobec świata i ludzi, aby jak najwięcej szczęścia osiągnąć. Jeżeli więc jakaś nauka, teoria, myśl podaje nam wskazówki postępowania, to ocenić ich racjonalność możemy jedynie przez sprawdzenie, o ile zawarty w danej teorii pogład na świat, na stanowisko człowieka, na dobre i złe zgadza się z rzeczywistością, doświadczalnie stwierdzoną wiedzą o przyrodzie i życiu. Czyli że o prawdziwości myśli (choćby względnej) sądzić możemy, zestawivszy ją z wiadomościami, które stopniowo z faktów zebrano, sprawdzono i ogólnie uznano. Ponieważ zaś wiedzę na faktach opartą, ciągle sprawdzaną

i za rzeczywistą uznaną stanowią nauki przyrodnicze ¹⁾, to one, i tylko one służyć mogą za kryterium prawdziwości tudzież wartości wszelkiej innej nauki, teorii, poglądu.

Jest wielu poważnych, a nawet uczonych ludzi, którzy sądzą, iż wiedza powinna koniecznie składać się z kilku, a przynajmniej z dwu całkiem odrębnych i od siebie niezależnych odłamów. Jeden z nich ma obejmować dziedzinę zjawisk fizycznych, drugi — duchowych, przedmiotem pierwszego ma być wszechświat z dwoma stereotypowymi królestwami roślin i zwierząt, przedmiotem zaś ostatniego człowiek jako istota myśląca i uspołeczniona. Wszystko, co należy do życia intelektualnego, jak myślenie i czucie (psychologia), życie zbiorowe (historia cywilizacji, socjologia, ekonomia polit.), idee dobra i zła (etyka, religia), twórczość artystyczna (estetyka) zalicza się pospolicie do kilku, a w najlepszym razie do jednego odrębnego działu zjawisk, który się najuporzyciwiej przeciwstawia przyrodzie. Natura, powiadają, to jedno, a człowiek, zwłaszcza jego działalność duchowa i społeczna, to zgoła co innego. Nie trzeba być ani filozofem ani przyrodnikiem, ażeby dostrzedz słabe strony takiego poglądu.

Umysłowy i moralny rozwój oraz wysoki stopień towarzyskości (uspołecznienia) ludów oświeconych może zapewne wprawić w zdumienie powierzchownego postrzegacza i skłonić go do wiary, że to są znamiona ogólnoludzkie.

Ale w istocie tak nie jest, wyższa inteligencja stanowi tylko wyższy stopień w rozwoju, i to bardzo nie-

¹⁾ Do nich zaliczamy też takie umiejętności, których dotychczas jeszcze za przyrodnicze nie uznano ogólnie, lecz które przez swą metodę dążą do złania się z całym przyrodznawstwem, np. psychologia, socjologia, etyka, o ile są doświadczalnie traktowane.

licznej cząstki ludzkości, która podobnie się doskonaliła, jak najbardziej złożona machina powstała z udoskonalenia i różnych zastosowań drąga. Jeżeli zaś nieznający historii utworzenia jakiejś zawilej maszyny w żaden sposób domyślić się nie potrafią, że jej budowa wynikła z zastosowania kilku najprostszych i wszystkim znanych własności ciał, to cóż dziwnego, że nikt, dziejów ludzkości nieświadomy, odgadnąć jej początków i dróg rozwoju nie może. Ale wiedza spóczesna odsłania je nam tak dalece, że niema dziś ani jednego uczonego, któryby stopniowemu rozwojowi życia z łona dzikiej natury poważny stawiał zarzut. Historia kultury i postępu społecznego wykazuje, jak najwyższe formy zbiorowego życia wyłaniały się z coraz prostszych, jak się ludzie łączyli w związki społeczne dla wzajemnego współdziałania i jak fizyczne warunki bytu — przyroda cała i fizyologiczne właściwości człowieka — skłaniały ludzkość do ciągłych przystosowań w zmieniającem się otoczeniu oraz prowadziły do stopniowego uświadomienia tych przystosowań. Psychologia z jednej strony, a socjologia z drugiej dostarczają aż nadto dowodów, że świadomość tudzież wszelkie towarzyszące jej czynności, jak mowa, objawy twórczości rozwijały się w osobniku i gatunku wskutek wzajemnych oddziaływań ustroju fizyologicznego i otoczenia.

Dziwnem jest i prosimy o zwrócenie na to szczególnej uwagi, że wszystkie zjawiska przyrody z człowiekiem włącznie aż do okresu wyraźnego pojawienia się społecznego i świadomego życia uważane są jednomyślnie przez wszystkich uczonych za przedmiot doświadczalnego badania, wszyscy, bez względu na różnice przekonań i kierunków naukowych, zgadzają się na to, że wymienione wyżej zjawiska należą do naturalnych i winny być badane za pomocą metody przyjętej w naukach przyrodniczych. Od chwili jednak wyraźnego zorgani-

zowania się świadomości i współdziałania, ¹⁾ od chwili ukazania się na widowni dziejowej społeczeństwa, które myśli, czuje i działa już celowo dla opanowania przyrody, dla własnych widoków i korzyści, według niektórych umysłów zamyka się dziedzina badań natury, otwiera natomiast świat nowy, od poprzedniego odmienny, rozległe pole dla domysłów i fantazyi, dla niezawisłych od doświadczenia umiejętności.

Jeżeli przyjmujemy za ogólną zasadę, że poznanie powinno polegać na ujęciu szczegółów i wyprowadzeniu z nich pojęć ogólnych, czyli że wszelka abstrakcja, zaczawszy od tak prostej, jak wyobrażenie domu, a kończąc na zawiłych pojęciach sprawiedliwości, ideału i t. p., utworzoną być winna drogą indukcji ²⁾, to nie możemy pojąć, dlaczego sprawy życia ludzkiego poznawać mamy, omijając szczegóły, a wychodząc z ogólników, które są w sprzeczności z wiedzą. Dlaczego mamy wywodzić teorie o postępie społecznym, o zjawiskach duchowych z orzeczeń z góry powziętych, których ani treści, ani pochodzenia nie rozumiemy, kiedy życie człowieka uzewnętrznia się w zmianach zachodzących w czasie i przestrzeni, a zmiany te badać jedynie w szczegółach możemy i z nich indukcyjnie wyprowadzać wnioski?

Streszczając powyższe myśli, które są zaledwie błędem streszczeniem ważniejszych wniosków wiedzy społecznej, powtarzamy w zmienionej nieco formie:

Wszelka działalność ludzka sprowadza się ostatecznie do regulowania życia wobec otoczenia, w najszerszym słowa tego znaczeniu, samo zaś życie jest szeregiem zmian w przystosowywaniu się organizmu do śro-

¹⁾ Mówimy o współdziałaniu, gdyż ono stanowi istotną i najbardziej charakterystyczną cechę życia społecznego.

²⁾ Patrz „Rozwój idei oraz jej znaczenie wychowawcze,” rozdział ostatni.

dowiska. Świadomość tych zmian albo konstatuje to, co zaszło, albo przewiduje (tworzy), co ma lub może nastąpić, i przechowuje się jako zdobywczy umysłowa w literaturze. To znaczy, że nauka, będąc wyrazem świadomości, w ostatecznych i praktycznych (t. j. zastosowalnych) wywodach poucza, jak się mamy zachować wobec otoczenia, jak się do niego i jak go do siebie przystosowywać, aby jak największe osiągnąć szczęście. Poznając sposoby i drogi działania, czyli poznając środki jak najlepsze przystosowania się do otoczenia, musimy już tem samem poznać oba przedmioty wzajemnie na siebie działające, t. j. człowieka i wszystko, co nań wpływać może. Wpływy te, oczywista, mogą być jedynie ze szczegółowych zjawisk, z natury badane, nie zaś z gołosłownych orzeczeń i przypuszczeń, prawdą mianowanych. Nie czepiając się przeto sztandaru tej lub owej szkoły filozoficznej, lecz wychodząc z najprostszej zasady, że wszelkie zjawiska, lub ich objawy możemy poznawać jedynie na realnym gruncie ich przebiegu, wynika, że niemasz takiego przedmiotu, któregooby nie można i nie trzeba było ze stanowiska przyrodniczego poznawać. Psychologia oraz nauki społeczne najlepszym są tego dowodem, gdy, porzuciwszy jałowe pole spekulacji (rozumowań), wkroczyły na drogę przedmiotowego badania, zaczęły z faktów szczegółowych wznosić się do teorii i praw ogólnych. Wszyscy też przyznają największą zasługę wiedzy nowożytnej w tem, że wprowadziła ona metodę indukcyjną czyli doświadczalną do wszystkich umiejętności, a chociaż ogromny ten postęp nie stał się jeszcze oficjalnym, to w świecie naukowym dokonywa już olbrzymiego przewrotu.

Jedność zjawisk we wszechświecie przewidywana była już w starożytności, dzisiaj o tyle jest ona udowodnioną, że całkowite zastosowanie idei tej do systemu

wiedzy jest tylko kwestyą czasu. I nauki przyrodnicze, obejmujące nominalnie zaledwie część zjawisk, ogarniają faktycznie wszystko, co wiemy i wiedzieć kiedykolwiek będziemy. Traktować zatem należy je w wychowaniu nie jako dodatek do innych zdobyczy umysłowych, lecz jako ich podstawę, początek i wspólne dla wszystkich nauk pole poznania. Dlatego też przyrodoznawstwo, dążąc do ogarnięcia wszystkich poznawalnych zjawisk i posiadając najpewniejsze metody badania, może być rzeczywistym pierwowzorem wartości wszelkich wytworów myśli.

*

*

*

Metoda, którą się posługują w dociekaniu prawdy nauki przyrodnicze, tyle przedstawia korzyści dla uprawy umysłu, że tylko o najważniejszych mówić tu będziemy.

Znanem jest powszechnie, że główną tej metody cechą i punktem wyjścia w badaniu stanowi dokładna obserwacja poznawanego przedmiotu. Przyrodnik nie uważa zjawiska za znane, nie wygłasza o niem stanowczego sądu na podstawie własnych lub cudzych domysłów, jak się to po za obrębem nauki na każdym kroku dzieje. Stara się on przy pomocy własnych zmysłów odróżnić główne i podrzędne znamiona zjawiska, poznać osobiście jego przebieg od początku do końca, wykryć warunki sprzyjające przebiegowi temu, lub zakłócające go.

Ponieważ cokolwiek poznajemy, poznajemy jedynie z powodu różnic przedmiotów, to postrzeganie pojedynczego zjawiska (lub przedmiotu) niczego jeszcze nie uczy. Dopiero z zestawienia szeregu podobnych zjawisk zdolni jesteśmy wyróżnić główne ich cechy, warunki, przyczyny, skutki. Obserwacja więc jest tu czynnością nie przy-

padkową, lecz stałą i ciągle rozszerzającą się na wszystkie przedmioty. Badacz natury nie może się zadowolić oglądaniem jednego lub kilku podobnych przedmiotów, gdyż nie pozwalają one należycie zestawić licznych swych własności. Doszukuje się przeto podobieństw i różnic we wszystkim, co pod zmysły jego podpada. Umysł dziecięcy zadawała się znajomością nawet jednej cechy przedmiotu; wiadomość, że grzmot grzmi, może mu wystarczyć na kilka tygodni lub miesięcy, a że grzmot jest gniewem bożym, to zaspakaja ciekawość wielu dorosłych na całe lata i wieki. Kto jednak próbował dokładnie obserwować przedmioty, kto całe ich szeregi zestawiał, szukał podobieństw i różnic, przyczyn i skutków, ten już na jednym punkcie badawczej skłonności swej nie wstrzyma i trzeba murów chińskich, przez modę, konwenans, lub uprzedzenia wzniesionych, aby wzrok, dla jednych przedmiotów otwarty, zasłonić przed innymi. Nauki przyrodnicze posiadają właśnie tę wyższość pomiędzy umiejętnościami, że zmysłom naturalnej ich władzy nie odbierają: granicy postrzeżeniom nie stawia; zniosły już bowiem na drodze badania tyle sztucznych zapór, że obecnie uznają za poznawalne wszystko, cokolwiek daje się z czemś znanem porównać, bez względu na to, czy dany przedmiot obserwować będziemy dotykiem, wzrokiem, słuchem, czy też umysłem.

Metoda postrzegania nie ogranicza się świadectwem pięciu zmysłów, gdyż wiadomo, że każdy z nich i wszystkie razem mogą nas mylić, odwołuje się przeto bardzo często do rozumu, który tam przenika, gdzie wzrok dosięgnąć nie może. Ale myśl postrzegacza nie jest rojeniem marzyciela; obserwacya duchowa jest tylko rozszerzeniem i udoskonaleniem postrzegania zmysłowego, od niego początek swój bierze i w niem potwierdzenie znajduje. Tak np. obserwacye nad cząsteczkową budową ciał,

której w żaden sposób uzmysłowić nie można, są dziełem myśli, ale myśli, obserwacją zmysłową wywołanej i stwierdzonej. To samo stosuje się do dziedziny zjawisk świetlnych, do analizy widmowej i t. p. Błędem jest przeto sądzić, że przyrodnik jedynie w to wierzy, co jest widoczne, lub namacalne. Budowa myśli nie tylko przyrodnika, lecz każdego bez wyjątku człowieka dowodzi, że pierwiastek czysto zmysłowy nader skromne miejsce w wyobrażeniach naszych zajmuje: na każde pojęcie konkretne przypada kilka, kilkadziesiąt i więcej pojęć abstrakcyjnych¹⁾. Wszystkie nasze pojęcia ogólne barwy, kształtu, rodzaju, gatunku i t. d. są abstrakcjami, którym w rzeczywistości nic zmysłowego ściśle nie odpowiada. Myśląc o czerwoności, nie odczuwamy ani barwy krwi, ani sztandaru, ani róży; mówiąc o kuli, nie odzwierciedlamy w umyśle kształtu pomarańczy, lub piłki; koniem nie zowiemy szkapę naszego woźnicy. Czasowniki w olbrzymiej większości wypadków nie oznaczają jakiegoś konkretnego działania lub zjawiska, nie są ich uzmysłowieniem, lecz ogólnym wyrazem głównych cech wielu rzeczywistych czynności, lub zmian. Takie jednak abstrakcje sprawiają na nas wrażenie prawdy, bo zawsze możemy znaleźć dla nich realne odpowiedniki, podobnie jak dla wyrazu algebraicznego znajdujemy rzeczywiste odpowiedniki w ilościach określonych (liczbach), które się ostatecznie do zmysłowych sprowadzają pierwiastków.

Metoda więc obserwacji polega nie tylko na postrzeganiu zmysłowym, lecz i na umysłowym, t. j. na psychicznym ujęciu różnic i podobieństw, przyczyn i skutków jak największej ilości zjawisk. Ludzie ciemni, lub jedno-

¹⁾ Stosunek ten nie wyda się paradoksalnym, jeśli zważymy, że ślady wrażeń zmysłowych zaciera się z biegiem czasu, a na ich miejscu zostają wrażenia pochodne, t. j. uogólnienia.

stronnie wykształceni posługują się przeważnie najgrubszymi środkami postrzegania. Widzieć na własne oczy, lub na własne uszy słyszeć stanowi dla nich nieprzeparaty dowód prawdy; o złudzeniach zmysłów zdają się oni nie wiedzieć, a tem bardziej nie mają pojęcia o różnicy między postrzeganiem powierzchownem a gruntownem. Że zaś oprócz tego chętnie używają innej, jeszcze łatwiejszej metody poznania: słuchają i wierzą w to, co inni mówią, więc pozwalają sobie zasłyszany z cudzych ust zarzut powtarzać, iż nauki przyrodnicze zbyt grube posiadają środki badania, aby mózg wyższe rozstrzygać przedmioty, niż te, co się mierzyć i ważyć dają. Szczęściem jednak zarzut ten nigdy na szali losów nauki nie zawążył, gdyż pochodzi od ludzi, oskarżających przyrodoznawstwo o to, w czem sami najwięcej grzeszą, bo uznają to jedynie za prawdę, co widzą i słyszą.

Zdolność postrzegawcza, jak i wszelkie wogóle czynności, rozwijają się przez ćwiczenie. Organami czynności tej są zmysły i rozum. Tak pierwsze, jak i drugi pojawiają się na świat w stanie niedołęstwa i wszyscy wiedzą, jak długich a wszechstronnych ćwiczeń wymagają zmysły dziecka, zanim osiągną wprawy i bystrości potrzebnych w życiu dojrzałego człowieka. Pierwszym potrzebom kształcenia zmysłów przez pobudzenie postrzegawczości dziecka czyni się już zadość, dzięki metodzie Froebła, coraz więcej w wychowaniu przedszkolnem stosowanej. Dalsze jednak rozszerzenie tej samej metody rzadko bardzo uważa się za konieczne. Tak zwana nauka pogładowa, która jest przedewszystkiem szkołą obserwacji, przerywa się jednocześnie z końcem froebłowskiego «kursu,» jak gdyby dziedzina postrzeżeń już wyczerpaną dla wychowawca została, lub dalszy ciąg nauk rozpoczętą robotę dalej prowadził. Zbyt wielką jest wszakże różnica między przedmiotem i sposobem nauczania w szko-

le froebrowskiej a po za nią, żeby nie widzieć, iż nowe pola poznania, które się przed dziesięcioletniem dzieckiem roztacza, w bardzo niewielu punktach z przebytem się stykają. Na ogół biorąc, umysł dziecięcy wpada tu w odmienną i nieskończenie obszerniejszą sferę zjawisk, przeważnie tak zawiłych i ciemnych, a często tak nudnych, że trudno dziecku nad czemś uwagę skupić, a jeszcze trudniej przyglądać się, przysłuchiwać, próbować, analizować. Toteż najczęściej rozbudzone w dzieciństwie skłonności badawcze tleją czas jakiś w młodzieńczym umyśle, ale, nie znajdując odpowiedniego dla ćwiczenia gruntu, zamierają na zawsze. Nauki wykładane w okresie szkolnym tak ze względu na przedmiot, jak i na metodę nie stanowią wcale dalszego ciągu «nauki o rzeczach.» Rozpoczęte badania przyrody sposobem pogładowym i doświadczalnym urywają się, aby ustąpić miejsca metodzie wchłaniania wiadomości nieprzetrawionych, któremi się umysł zapełnia, lecz których przyswoić nie może. Nawiazać przerwana nić systematycznego nauczania, połączyć metodycznie i organicznie obadwa okresy nauki można jedynie przez wprowadzenie przyrodoznawstwa.

Kształcenie zmysłów i rozbudzanie spostrzegawczości, zaczęte w szkole froebrowskiej, należy jak najstaranniej prowadzić dalej nie tylko dlatego, że zapoczątkowana w tym kierunku praca, a po dwu, trzech latach przerwana, idzie niemal całkiem na marne, lecz i z tego względu, że pierwsze, luźne próby obserwacji tak się różnią od systematycznej metody postrzegania w poważnych dociekaniach przyrodniczych, jak chwiejne kroki dziecka od uplanowanej działalności.

Początki obserwacji muszą być zawsze nader niedokładne, powierzchowne i głównie na zmysłach polegające; dopiero późniejsze, bardziej umiejętne postrzeżenia stają się ścisłe i wielostronne; badacz przestaje ufać bez-

pośrednim wrażeniom i udaje się do tych niezliczonych sposobów zmiany warunków zjawiska, które pospolicie doświadczeniem zowiemy. Doświadczenia zaś naukowe, podobnie, jak i obserwacje, bywają natury bardziej zmysłowej i bardziej umysłowej, czyli konkretnej i abstrakcyjnej. Tak np. poznajemy fizyczne zachowanie się ciał w różnych temperaturach głównie za pomocą zmysłów, ale drgania fal światła i dźwięku zbadać możemy jedynie rozumem. Rozumowe to jednak poznawanie tem się różni od marzycielstwa i logicznego wiazania domysłów, że rezultaty badań takich dają się w rzeczywistości sprawdzić i zastosować.

Jest jeszcze jedna ważna cecha obserwacji naukowej, cecha, dająca jej znaczną przewagę nad postrzeżeniem elementarnem, dziecinnem. Początkowe postrzeżenie jest żywiołowe, najczęściej przypadkowe, luźne i nieuplanowane, umiejętnie zaś bywa najczęściej mniej lub więcej uporządkowanym, celowym i odpowiada pewnym założeniom i zadaniom badacza. Zwyczajny obserwator — czy to dziecko, czy dorosły — z poznawanych przygodnie szczegółów dochodzi do pojęć ogólnych, które nie koniecznie przy ściślejszem badaniu ze szczegółów tych wynikają. Zresztą poznawanie przypadkowe gromadzi najczęściej wiadomości bez sensu i użytku. Posługujący się zaś metodą naukową obserwować może pewien szereg szczegółów z myślą określoną z góry, dla wyjaśnienia jakiejś tezy ogólnej, jakiejś idei, którą on sam, lub kto inny wyrozumował. Poszukiwanie jakiegokolwiek prawdy według naprzd ułożonego planu niezmiernie wielkie ma znaczenie, bo, jak to mądrze wypowiedział Claude Bernard, «obserwator, który nie wie z góry, czego szukać, nigdy nie zrozumie tego, co znajdzie». Przyrodnik więc postępuje tu w postrzeżeniach swoich drogą dedukcyjną: wychodząc z przypuszczalnych ogólników do szczegółów rzeczywistości, pragnie w nich znaleźć konkretną odpowiedź na swe przypuszczenia, podczas gdy

w innym wypadku, — co i uczeni też czynią — wyprowadza indukcyjnie wnioski ze swych spostrzeżeń.

Umysł dziecięcy oraz wielce do niego podobny umysł kobiety zdolny jest, co prawda, do wywodów dedukcyjnych i już w pierwszej dobie swego rozwoju czyni postrzeżenia na zasadzie pojęć ogólnych. Lecz pojęcia te, jak wiadomo, tworzą się zbyt pośpiesznie, lub w dobrej wierze od innych się przyjmują i dlatego gmatwiają raczej i zasłaniają myśli, zamiast je rozwijać i wyjaśniać. Toteż umysł kobiety, z powodu konserwatywnego jej usposobienia, zapełniony jest ogólnikami, zasadami, dogmatami, które są dla niej głównem, jeśli nie jedynem źródłem czynności umysłowych. Przeważną część obserwacji i wniosków kobiety stanowią dedukcyjne wywody z ich ubogiej skarbnicy ogólników, a życie i literatura dowodzą, że wyjątki w tym względzie — to białe kruki w zaniedbanej dziedzinie duchowej niewiast. Nie mniej wszakże jest prawdą, że większość mężczyzn posługuje się w postrzeganiu i wogóle w myśleniu przeważnie jedną metodą: indukcyjną lub dedukcyjną. Następstwem takiego połowicznego myślenia jest jednostronność, dająca się ucać dotkliwie bądź w życiu codziennem, bądź też w publicystyce i poważnych rozprawach. W pierwszym wypadku jako typ charakterystyczny wymienić możemy ciasnych a płytkich realistów, którzy sobie wyobrażają, iż do poznania pozytywnego dojść można jedynie przez obserwację i doświadczenie w świecie zmysłowym, używając przytem najrealniejszych czy najbardziej fizycznych sposobów. Stosowanie drugiej metody ilustrują może najlepiej filozofowie spekulacyjni, oraz wszelkiego rodzaju utopiści, budujący na podkładzie ogólników kunsztowne gmachy teorii, nie troszcząc się bynajmniej o rzeczywistość i nie poddając jej próbom swoich pomysłów.

Natomiast metoda obserwacji, przyjęta w naukach

przyrodniczych, jest nierównie pełniejsza i wszechstronniejsza od zwykłego, nieumiejętnego postrzegania. Właściwie ogarnia ona sobą wszystkie sposoby poznania dostępne dla umysłu i nie wyrzeka się bynajmniej spekulacji, byleby tylko rozumowania nie zaciemniały pojęć, nie kępowały poszukiwań wiedzy, lecz popychały człowieka do dalszych postrzeżeń i ostatecznie w rzeczywistości potwierdzenie znalazły. Wszechstronność tej metody, polegająca głównie na ściśłym stosowaniu indukcji i dedukcji, zabezpiecza od największych błędów w obserwacji, uogólnianiu i wyprawdzaniu wniosków z ogólnych założeń. Ona to właśnie wpadać nie pozwala w zgubną krańcowość, chroniąc zarówno od ciasnego pozytywizmu, jak od wybujałej spekulacji.

Badania przyrodnicze, wznosząc się od postrzeżeń i klasyfikacji do formułowania praw i teorii (indukcja), schodząc następnie od uogólnień realnych do faktów rzeczywistych i od syntezy logicznej do abstrakcyjnych szczegółów (dedukcja), odpowiadają w zupełności psychologicznym warunkom rozwoju myśli. Wiadomo bowiem, iż tworzenie się pojęć, które są najważniejszą formą poznania, przedstawia szereg tych samych aktów psychicznych, zaczawszy od imania wyobrażeń, upodobniania i rozróżniania, kończąc zaś na wiązaniu ich w szeregi i grupy, oraz na ich uogólnianiu w postaci sądów, wniosków, praw, teorii, idei. Zasadnicze więc cechy metody przyrodniczej dowodzą, że nie jest ona ani wynalazkiem, ani odkryciem, jeno rozwiniętym bardzo i wyspecjalizowanym w szczegółach sposobem poznania, który w nieudoskonalonej formie mniej lub więcej jednostronnie stosowany bywa przez wielu uczonych i przez wszystkich nieuków, na profesorskiej katedrze i w życiu powszednim. Wynika stąd prosty, lecz nadzwyczaj ważny wniosek, że nauki przyrodnicze

nie tylko ze względu na swój przedmiot, ale i z powodu metody zasługują na jak najszerze upowszechnienie, gdyż one stanowią naturalną i najlepiej wyrobioną szkołę myślenia.

Rozłam kierunków myśli w nauce, literaturze i życiu, który obecnie w oświeconej Europie tak się jaskrawo zaznacza, który jednych trwoży, innych bałamuci, a wszystkim razem tyle sił, czasu i zdolności marnuje, rozłam ten wynikł z dwu zasadniczych prądów umysłowych: z metody doświadczalnej czyli indukcyjnej z jednej strony i z metody spekulacyjnej czyli dedukcyjnej z drugiej. Ponieważ nie brakło nigdy ciasnych umysłów, co sobie najwęższe torują ścieżki i kroczą wedle przepisów literalnie przyjętych, więc rozdzielono pomiędzy zwolenników te dwie metody, które—psychologicznie rzecz biorąc—wzajemnie się dopełniają i spójną całość stanowią. Jedni przyjęli na siebie jedną połowę procesu poznania, inni drugą, nie myśląc o zbliżeniu się wcale, przeciwnie, coraz większą przepaścią odgradzali się wzajem, zrywali wszelką myśl wspólną, by stanąć wreszcie na przeciwległych biegunach. I oto już stoją u mety, zawiesiwszy swoje sztandary: pod jednym głoszą, że prawdę znajdziesz w świecie zmysłowym za pomocą *czystej* empiryi, pod drugim rozprawiają o *czystem* myśleniu w granicach niezależnego rozumu. Dwa te hasła są zapewne karykaturalnem odbiciem dwóch filozofii, Comte'a i Kanta, a tak odbiegły od środkowego prądu myśli, od nauki dzisiejszej, że gdyby nie mnóstwo kierunków pośrednich, to mielibyśmy przed sobą trzy szkoły, trzy metody, trzy różne drogi poznania. Metoda, znajdująca się pomiędzy wymienionymi dwoma krańcami, jest wprawdzie metodą doświadczalną i indukcyjną, ale posługuje się jednocześnie i w pewnych granicach spekulacją i dedukcją. Głównym przedmiotem badania w tym kierunku jest przyroda, lecz dawniejsza jej dziedzina stale się rozszerza, gdyż uczeni

coraz częściej i z niewątpliwym powodzeniem traktują tą samą metodą człowieka w jego życiu duchowem i społecznem.

Otóż, jeżeli można się spodziewać złączenia w przyszłości sprzecznych dziś kierunków, rozwikłać splątane a niezgodne myśli, uczucia i ideały, które nie tylko zwykłego widza, lecz krytyków z zawodu o zamęt myśli przyprawić są zdolne, to zmiana taka nastąpi niezaprzeczenie za sprawą przyrodoznawstwa oraz jego metody. Doniosłość zatem wykształcenia przyrodniczego daleko jest większa, niż to obecnie przewidzieć można, nauki te bowiem oprócz niezliczonych korzyści, które przynoszą umysłowi, otwierają wśród chaosu poglądów filozoficznych perspektywę jasnego, prawdziwego poznania. I jeżeli teraz w tumanach myśli ludzkiej tak rzadko dostrzedz można jasny i płodny ideał, to z zapanowaniem przyrodoznawstwa, kiedy duch w całej pełni rozwijać się będzie, prawda stanie się dla wszystkich widoczną.

PRZYRODOZNAWSTWO

w wychowaniu elementarnem.

Wielokrotnie pisano u nas o znaczeniu nauk przyrodniczych w wychowaniu, zwłaszcza przed kilkunastu laty, kiedy to powszechnie zaczęto się garnąć do przyrodoznawstwa. Potężna ta gałąź wiedzy została w teorii mniej lub więcej świadomie uznana przez całą niemal inteligentną publiczność za jedną z ważniejszych podstaw wykształcenia umysłowego. Nie myślimy przeto na nowo

stawiać tej kwestyi i podnosić ogólnie znanych zasad, jakkolwiek i w tym względzie dużo jeszcze powiedziećby się dało. Obecnie chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelnika na znaczenie wymienionych nauk — z odmiennego nieco punktu widzenia, mianowicie ze stanowiska współczesnego postępu wiedzy w ogólności i psychologii w szczególe.

Po ustaleniu i rozszerzeniu w naukach przyrodniczych prawa zachowania energii nie tylko w świecie nieorganicznym, lecz i uorganizowanym, oraz po wygłoszeniu teorii rozwoju, jako ogólnego prawa, któremu wszelkie zmiany w ustrojach organicznych podlegają — utworzył się nowy, do dawniejszego zgoła niepodobny, pogład na świat. Nauki przyrodnicze, obejmując wszystkie zjawiska w ich fizycznych, lub duchowych uzewnętrznieniach, połączyły je w nierozzerwalny łańcuch przyczyn i skutków. Jakkolwiek tam i owdzie brakuje ogni w łańcuchu, co zresztą nigdy inaczej być nie może, gdyż każda przyczyna jest zarazem skutkiem poprzedniego zjawiska i odwrotnie, to jednakże zasada łączności przyczynowej nigdzie przerwać się nie da. Jedność utworzenia przyrody i harmonijność jej procesów nie pozwala ani na chwilę przypuścić, że to lub owo niezbadane zjawisko nie posiada przyczyny, czy nie wywołuje skutku, innemi słowy, że się coś zdarzyć może niezależnie od praw przyrody.

Człowiek już od czasów pierwotnych jest bardzo pochopny do uogólnień, które wyprowadza nawet z dwu, lub kilku stosunków; dziś, przy całej naszej ogłędności we wnioskowaniu, wystarcza najzupełniej kilkanaście przesłanek, abyśmy mogli o pewnym twierdzić przedmiocie. Im więcej znamy różnorodnych zjawisk, im bardziej udoskonaloną posiadamy metodę myślenia, tem dłuższego potrzebujemy szeregu połączonych ze sobą stosunków, aby z nich ogólną wyprowadzić zasadę; w każdym razie

nikomu nie przyjdzie do głowy rzec się jakiegoś uogólnienia dlatego tylko, że je wysnuwamy z kilkudziesięciu takich samych, lub analogicznych stosunków, nie zaś z kilkuset, kilku tysięcy i t. d. Jeżeli więc prawo przyczynowości stwierdzono na milionach, właściwie na nieskończonej ilości zjawisk, to żaden umysł normalny ciągłości tej zasadzie odmówić nie może. A jednak, spotykamy na każdym kroku ludzi z nieuszkodzonym patologicznie umysłem, nie uznających jednak tej najłatwiejszej (jeżeli się tak wyrazić można) ze wszystkich indukcji. Niekonsekwencye tego rodzaju zdarzają się nie tylko w tłumaczeniu pospolitych zjawisk przyrody, lecz ogólnie we wszystkich dziedzinach myśli. Poglądy i sposób myślenia wielu, bardzo skądinąd wykształconych ludzi stają w sprzeczności z zasadniczymi prawami przyrody i wynikami filozofii spóczesnej. Początków tej nieodpowiedności myśli niektórych osób względem wiedzy nowożytnej szukać należy już w elementarnem wychowaniu.

Pomijając dalsze przyczyny i wpływy, jakkolwiek nie małej wagi, w pierwszym rzędzie widzimy, że podręczniki przyrodnicze oraz książki popularno-naukowe dla dzieci uwzględniały dotychczas przeważnie stronę dydaktyczną, sama zaś treść ich składa się z oderwanych, żadną myślą przewodnią nie powiązanych i nie oświetlonych opisów. Prawda, że i pojedyncze, najdrobniejsze nawet obrazki natury wzbogacają umysł dziecięcy, a każda nowa wiadomość pobudzić go może do dalszych spostrzeżeń lub badań, lecz amatorstwo do samego tylko zbierania drobnych faktów z jakiegokolwiek bądź dziedziny na nic się nie przyda. Wiedza współczesna wymaga właśnie nieustannego tłumaczenia zjawisk, albowiem tą drogą dają się one użytkować w praktyce i nauce.

Są prawdy przyrodnicze, jak prawo niezniszczalno-

ści materii, prawo przyczynowości, ewolucji i t. p., które stanowią obecnie podstawy przyrodznawstwa i główne podwaliny całego systemu wiedzy. Dojście do poznania tych prawd drogą rozumowań i badań naukowych jest pracą bardzo mozolną i wielu lat wymagającą. Czy można więc w wychowaniu początkowym, albo w książkach naukowych dla dzieci pomijać takie zasadnicze prawdy ze względu na trudność lub niemożebność natychmiastowego ich udowodnienia naukowego? Wszakże mówimy dzieciom o kulistym kształcie ziemi, o jej obrotach, o wielkości i odległościach ciał niebieskich, nie przytaczając im wcale dowodzeń Kopernika, Keplera i t. d. Dzieci, a nawet większość dorosłych, przyjmują takie wiadomości na wiarę, co im bynajmniej nie przeszkadza rozwijać swych zdolności badawczych i krytycznie na rzeczy się zapatrywać. Wczesne zaznajomienie się z prawami ogólnymi i dowiedzionymi postulatami wiedzy jest koniecznością w wychowaniu początkowym już choćby dlatego, że znajomość taka daje możność młodemu umysłowi orientować się w mnóstwie różnorodnych zjawisk oraz w uogólnieniach swych i wnioskach nie zbaczać na bezdroża fantazy i przesądów.

Dotychczas ogromna większość mniej lub więcej starszannie wychowywanych dzieci posiadać może spory zasób wiadomości o poszczególnych tworcach i zjawiskach przyrody, lecz ogólnymi pojęciami swymi oraz nielogicznym, od okoliczności zależnym sposobem myślenia przypomina dzieci średniowieczne, z epoki budujących się dopiero systemów wiedzy.

Rzeczą jest bardzo zrozumiałą, że wychowanie takie sprowadza rozdwojenie czynności umysłowych dziecka: z jednej strony mnożą się i operują wszelkiego rodzaju pojęcia o szczegółach, z wiedzy społecznej zaczerpniętych, z drugiej zaś — rozwijają się zapatrywania metafizyczne.

zyczne, nic z tamtą kategorią nie mające wspólnego, stojące tylko na każdym kroku w kolizyi z rzeczywistością. Stąd niepomiaralna ilość obciążonych strzępami nauk umysłów, bez żadnego kierunku filozoficznego, bez żadnej myśli przewodniej, któraby połączyła wszystkie oderwane, często pożyteczne nawet wiadomości w jedną całość i skłoniła władze duchowe do systematycznego, celowego działania w imię panującej ponad wszystkiemi pojęciami idei.

Jak trudnem jest przekształcenie pojęć filozoficznych w wieku dojrzałym, wie o tem każdy, komu są drogie zdobycze wiedzy społecznej i kto próbował z innymi dzielić się strawą duchową. Trudności tej pokonać nie może ani wyczerpująca literatura specjalna, ani traktaty filozoficzne; pierwsza dostarcza tylko materiału faktycznego, który się układa w umyśle niezależnie od uprzednio powziętego poglądu na świat, lub zgodnie z takim; ostatnie zaś, będąc w sprzeczności z pielegnowanemi od dzieciństwa zasadami, rozdrażniają czytelnika, w najlepszym zaś razie zapoznają go z formalną stroną przedmiotu. A skutek jest ten, że większość ludzi z wykształceniem — nie mówiąc już o milionach, całkiem oświaty pozbawionych — myśli, czuje i działa podług zasad niezgodnych, lub wręcz przeciwnych zasadom naukowym, na których wyrobienie pracowały niezliczone szeregi pokoleń.

Stajemy tu wobec dwu przeciwległych biegunów: teorii z jednej strony, praktyki z drugiej — nauki i życia, filozofii i wychowania. Sprzeczność ta jest ogólnie znana, lecz dopiero w ostatnich czasach, dzięki pracom psychologów francuskich i angielskich, znajdujemy jej wyjaśnienie.

Doświadczenia Bineta¹⁾ i Férego nad osobami za-

¹⁾ «L'inhibition dans les phénomènes de conscience.» Revue philosophique, 1890.

hypnotyzowanemi wykazały, że poddawaniu ulegają władze duchowe nie tylko w stanie hypnozy, lecz i w normalnym chociaż w mniejszym stopniu. Poddawanie może wywierać taki sam wpływ na procesy poznania, jak halucynacja w sugestyi. Poddane wyobrażenie np. ptaka wywołuje w umyśle wszystkie skojarzone z niem wrażenia zmysłowe, tak dalece, że pacjent słyszy śpiew ptaka, widzi jego ruchy i t. p. Jeżeli w stanie takiej halucynacji podda się pacjentowi kilka nowych wyobrażeń, to on je logicznie połączy z uprzedniemi w syntetyczną całość. Słowem, jedno poddane wyobrażenie wywołuje *silą logiki* cały szereg wniosków, lub nowych wyobrażeń, logicznie powiązanych z pierwszym.

Zważywszy, że w psychicznym procesie poddawania odbywa się znieczulenie jednych wrażeń oraz spotęgowanie drugich — poddanych, zrozumiemy, że takie procesy zmysłowe i umysłowe na każdym zdarzają się kroku, chociaż bez udziału hypnotyzera. «Fizyologiczne i neuropatyczne poddawanie --- powiada M. Guyau¹⁾ — jest tylko pewnem spotęgowaniem zjawisk, odbywających się również w stanie zwykłym. Można i należy nawet przypuścić istnienie poddawania psychologicznego, moralnego i społecznego, odbywającego się nawet u ludzi najzdrowszych, ale nie odznaczającego się owem powiększeniem sztucznem, jakie nadają mu zaburzenia nerwowe.» Wspomniany autor rozpatruje wychowanie, jako szereg celowych lub bezwiednych poddawań, których działanie na wychowawca tylko ilościowo się różni od procesów sugestyi hypnotycznej. Postrzeżenia z życia codziennego dostarczają nam nieprzeliczonego mnóstwa dowodów tej prawdy, którą autor drogą naukową oświetlił.

Jeżeli procesy poznawania rozpatrywać będziemy ze

¹⁾ «Wychowanie i dziedziczność.»

stanowiska psychologii doświadczalnej, to historia tworzenia się idei jest w ogólnym zarysie zupełnie zrozumiała. Przewagę jednych pojęć nad drugimi tłumaczyć możemy nie większą logicznością pierwszych wobec ostatnich, lecz głównie, jeżeli nie wyłącznie, tymi warunkami, które poddanie tych pojęć spotęgowały. Jeżeli zatem nabyte wiadomości naukowe, np. z dziedziny przyrody, nie wpływają w danym umyśle na zmianę pojęć filozoficznych i mogą istnieć nawet obok wręcz przeciwnych, wzajemnie znoszących się poglądów (np. mistycznych), to takie cuda antilogiczne tylko prawami sugestyi objaśnić możemy.

Znaną powszechnie, lubo nie uznaną jest prawda, że umysł dziecięcy najbardziej ulega wpływom zewnętrznym; ta jego podatność stwierdzoną też została w doświadczeniach hypnotycznych. «Dzieci są szczególnie dostępne poddawaniu i samopoddawaniu,» powiada Guyau, a to dzięki brakowi wyobrażeń, któreby mogły przeciwdziałać wyobrażeniom poddanym. Dlatego niektóre pojęcia, zaszczipione w umyśle młodocianym, przez całe lata, a nawet do śmierci się przechowują. Odporność pierwszych wrażeń człowieka na wpływy pojęć późniejszych tak jest wielka, że prędzej zaniknie w głowie pojęcie związku logicznego między pierwszym a ostatniem, niż się zatrze poddane w najodpowiedniejszych warunkach wyobrażenie. Nadto, poddana myśl, wywołując, jakieśmy powiedzieli, odpowiednie skojarzenia, stwarza logiczną syntezę, nie dopuszczającą już innej, któraby, równolegle się rozwijając, unicestwiła poddane uprzednio wyobrażenia. Tak np. poddana idea z góry określonej celowości zjawisk wytwarza w umyśle cały szereg pojęć, logicznie z niej wyrozumowanych i nie tylko dopuszczających fatalizm, lecz nawet niedozwalających rozwinąć się idei przyczynowości, pomimo wielu powziętych już danych w tym kierunku. Dedukcyja może iść jeszcze dalej i postawić wniosek:

laissez faire, co konsekwentnie zmusza do całkowitego zrzeczenia się czynnego udziału w biegu spraw ludzkich, jakoż liczne mamy tego dowody.

Przytoczone wyżej wyobrażenie ptaka (w stanie hipnozy) sprowadza pewne halucynacje; zupełnie takie same halucynacje, psychologicznie rzecz biorąc, powoduje zaszczeplona — czytaj poddana — idea, np. czarów. Wszystkie obrazy zmysłowe, na tle tej idei osnute, są nie tylko urojeniem, z rzeczywistością niezgodnem, lecz oprócz tego halucynacją, usuwającą z natury rzeczy wszelkie wyobrażenia, niezgodne z ideą powziętą z góry. Przeciwdziałanie takiej halucynacyi tem jest trudniejsze, im we wcześniejszym wieku ona powstanie. Wiek dziecinny, sprzyjając najbardziej wszelkim sugestjom, największą też posiada skłonność do wiary, czem utrwała poddane wyobrażenia i zdradza wątpliwość dla sugestyi przeciwnego znaczenia. «Wątpliwość, dotycząca któregoś z poddanych obrazów, przeszkadza zupełnemu wytworzeniu się halucynacyi.» «Sam fakt, że się nie wierzy w rzecz jakąś, osłabia jej wyobrażenie» (Guyau). Dziecko więc, karmione wrogimi nauce komunałami, tem samem zbroi się w cały arsenał pocisków sceptycyzmu przeciwko wszelkiej filozoficznej zasadzie, mogącej kłamać zadać uprzedniej halucynacyi, podczas gdy nowa nie może się wytworzyć.

Halucynacje, dodatnie czy ujemne (w stosunku do postępu dziejowego), są szeregiem mniej lub więcej samodzielnych wniosków i uogólnień z poddanej idei. W szeregu więc tych wyobrażeń znajdują się i takie, które osoba sama sobie wmówiła, czyli poddała. Binet zaś powiada na mocy poczynionych przez się doświadczeń, że «jeżeli pacjent sam dojdzie do poddania sobie jakiegoś wyobrażenia, to przyjmie je bez oporu, będzie ono bardziej natężone, a następnie bardziej skuteczne.» («Wychow.

i dziedzicz.» Guyau). To samo powiedzieć możemy o wszystkich samodzielnie wyrobionych pojęciach w umyśle normalnym. Jeżeli przeto halucynacye (w znaczeniu psychologicznem) wywołane w młodym umyśle nieumiejętnym wychowaniem, pobudzają do autosuggestyi, które umocnią wiarę w poddaną myśl i zrodzą niechęć do wyobrażeń przeciwnego kierunku, to nie mamy czemu się dziwić, że tak olbrzymie zasoby nauk mogą być pochłonięte bez żadnego najczęściej wpływu na zmianę pojęć filozoficznych.

Jedno lub kilka poddanych wyobrażeń wstecznej natury może albo już zawierać pierwiastki negacyjne, albo wyrobić je samodzielnie. Tak jedne jak i drugie mogą, według Bineta, «osłabiać, a nawet usuwać całkiem postrzeganie (percepcyę) rzeczywiste.» Fakt ten tłumaczy nam dziwne na pozór zjawisko, że niektórzy ludzie, posiadając wielką ilość danych faktycznych z jakiejś dziedziny życia czy nauki, nie dochodzą do wniosków, które, rzecz można, same się narzucają. Gromadzone w głowie fakty zostają oświetlone stosownie do pewnej, naprzód powziętej idei, która na mocy praw suggestyi i autosuggestyi wytwarza system logicznie powiązanych wyobrażeń, negujących wszelką myśl przeciwnego kierunku, lub wprost jej niedopuszczających. Umysły rutyniczne mogą tu służyć za ilustracyę. — Znaną też jest krótkowzroczność pewnych umysłów wobec zjawisk, których samo postrzeganie taki wstręt wzbudza, że się ich woli nawet nie widzieć. Tak np. ludzie w dostatkach wychowani zwykle nie lubią patrzeć na życie nędzarzy, a patrząc, nie widzą nawet setnej części tego, coby dostrzegł kto inny, nie uprzedzony. Podobnie dzieci miejskie, chowane w atmosferze salonów i buduarów, nie znajdują na wsi nic ciekawego, a życie wieśniaków nie sprawia na nich żadnego wrażenia, gdyż umysł ich i uczucie żywiono zupeł-

nie innymi pojęciami. Zdolność postrzegawcza zostaje tu przytłumiona, lub całkiem zabita, gdyż przedmiot w istnieniu swem lub własnościach jest zakwestyonowany, czy też zaprzeczony przez uprzednio wszczepioną (poddaną) ideę.

Jeżeli teoria poznania w oświeceniu najnowszych badań hypnotycznych tłumaczy nam w dostatecznej mierze przyczyny, a poniekąd i sam proces powstawania bezideowości w społeczeństwie naszym, to jakże rozległe pole do działania otwiera się pedagogii spółczesnej. Rozumie się, że prawa sugestyi stosują się do wszystkich bez wyjątku wrażeń, wyobrażeń i pojęć, lecz skoro uznano przyrodznawstwo za wiedzę zasadniczą, na której cała budowa poznania ludzkiego oprzeć się winna, to przede wszystkim jemu przysługuje naczelną w wykształceniu umysłowem rolę.

Już przed kilkunastu laty dowiedli uczeni, a szczególnie Huxley, Tyndall i Spencer, potrzeby zaprowadzenia nauk przyrodniczych w wychowaniu początkowem; obecnie zaś potrzeba ta staje się w rozumieniu psychologa koniecznością tem bardziej naglącą, że udzielane dziecku wiadomości — w danym razie przyrodnicze — przedstawiają w istocie szereg poddawań. Poddawania zaś te, wzmacniając i rozwijając wrażliwość (zmysłową i umysłową) w kierunku, przez naukę wskazanym, wywołują odnośne auto-sugesty, które swoją kolejną rozwijają badawczą zdolność, zaostrzają zmysł postrzegawczy, tworzą szeregi samodzielnych skojarzeń i pod każdym względem usposabiają umysł do rozwoju naukowego. — Z samego pojęcia procesu poddawania wynika, że im ogólniejszy charakter posiada wyobrażenie poddane, lub idea, tem szerszy zakres działania psychicznego objąć musi sugestia w swych samodzielnych operacjach. Znaczy to, że wpływy poddanej idei na całokształt pojęć i zdolności umysłowych tem bę-

dą większe, im szerszy krąg szczegółów obejmuje owa idea. Doświadczenie codzienne dostarcza na to licznych dowodów.

W zastosowaniu powyższych wywodów do praktyki chwili bieżącej wynika, że filozofia przyrody powinna zejść z niedostępnych dla ogółu katedr profesorskich i systematów filozoficznych na padół elementarnej nauki i życia powszedniego. Uskutecznić to można: 1) za pomocą takich podręczników i książek popularnych, w których stosownie dobrany materiał naukowy, wyjaśniając poszczególne zasady przyrodoznawstwa, doprowadza w końcu do ogólnych, uznanych już w nauce idei; 2) za pomocą wykładów, prowadzonych nie w celu obdarzenia dzieci kilku setkami luźnych wiadomości z przyrody, lecz z dobrze obmyślanym zamiarem zapoznania ich z podstawowymi prawami natury drogą systematycznego, lubo nie drobiazgowego badania. Nauczanie prywatne (osobiste) posiada jeszcze tę dogodność, że prócz udzielania wiadomości, systematycznie ułożonych, pozwala pojedyncze poglądy dzieci oraz samodzielne ich wnioski poddawać pod kontrolę głównych praw przyrody i tym sposobem wywoływać w dziecku autosuggestyę w kierunku naukowym. I na tę okoliczność należy baczną zwrócić uwagę.

Stanowczo twierdzić możemy, że jedynie tą drogą — innych na teraz przypuścić nie można — prowadzone wychowanie umysłowe odpowiadać będzie duchowi filozofii nowożytnej oraz zadaniom obecnego społeczeństwa. Dla uniknięcia jednostronności winniśmy zaznaczyć, że poddawanie «teoretyczne» stanowi tylko jedną część całkowitej sugestyi, której drugą — jest daleko pełniejsze, poddawanie zmysłowe, całą swą siłą z otoczenia czerpiące. Atmosfera życia, wszystko, co się dokoła nas dzieje i na zmysły działa, stanowi daleko więcej o znaczeniu, kierunku i treści poddawań, niż wiedza teoretyczna. Dla-

tego też wpływy życia paraliżują tak często rozwój umysłowy i teoretycznie wyrobione przekonania ustępują miejsca poglądom przeciwnym, lecz realniejszym i częściej przemawiającym do natur mało opornych. Połączenie obu tych czynników, poddawań wiedzy i poddawań życia, dla zgodnego ich oddziaływania na wychowanka jest ideałem pedagogiki dzisiejszej.

WOLA I JEJ KSZTAŁCENIE.

I.

Jednym z największych braków wychowania współczesnego, jest jego przerażająca jednostronność, polegająca na wyłącznej niemal uprawie umysłu z pominięciem strony uczuciowej wychowanka. Kultura myśli kosztem rozwoju uczucia wywołała we wszystkich krajach ucywilizowanych najsilniejszy protest tych wszystkich, komu dobro przyszłych pokoleń leży na sercu. W sferach interesujących się sprawami wychowania uznano jednomyślnie, że stan taki należy do patologicznych objawów naszego życia i że usunięcie tej rany na młodym, kształcącym się organizmie społecznym, jest najpilniejszym zadaniem wychowawców, gdyż od tego skuteczność całej ich działalności, a zatem i sprawność społeczeństwa zawisła.

Niemasz dziś myślącego człowieka, któregoby nie zadziwiła tudzież nie przestraszyła przepaść, dzieląca teorię od praktyki, słowa od czynów. Sprzecznosc ta, widniejąca na każdym kroku, pozwoliła nawet ukuć dość popularną, a błędną z gruntu zasadę, że «teoria jest jedno, praktyka zaś drugie,» że niekoniecznie to, co jest

prawdą w dziedzinie myśli, ma takąż słuszność w życiu posiadać. Komu są drogie prawdy, nauką zdobyte, ten łatwo zrozumie szkodliwość takiej zasady. Ale jakże głęboko rani serce smutny ten fakt, że tyle wzniosłych teorii, żelaznych prawd, najświetniejszych myśli, mozolną pracą świata tajemnic wydartych, nie znajduje prawie zastosowania, albo tak się mało do ulżenia nędz ludzkich przyczynia, że z niewielką omyłką możnaby w postępie moralnym zwątpić. Ileż to bezowocnych trudów, ile niezaspokojonych trosk i pożądań, ile cierpień bolesnych i gorzkich łez mogłaby zaoszczędzić ludzkość, gdyby nawiązano spójnię między myślą a czynem, gdyby przez ową przepaść, dzielącą ducha od życia, przerzucono pomost, po którym pojęcia w działanie przechodzą. Ową spójnią a jednocześnie dźwignią wszystkich czynności naszych jest wola. Ona jest ogniwem, łączącym teorię z praktyką i główną siłą, co myśli przyobleka w ciało.

Wola, jak nas psychologia poucza, jest aktem świadomym¹⁾ i nie zjawia się u człowieka, jak Ewa z żebra Adama, jeno się *rozwija* stopniowo od pierwszych chwil życia. Bódcze, mówiny tu o zewnętrznych — działające na organizm dziecka, pobudzają go do czynności, którym w pewnych warunkach towarzyszy świadomość. Z pojawieniem się świadomości, np. bólu i potrzeby uniknięcia go, powstaje chęć działania, chęć, która się staje tem bar-

¹⁾ Na niedokładność definicji pozwalamy sobie ze względów praktycznych. Mówiąc o woli, nie przypisujemy jej wcale ani samoistnego bytu, ani szczególnych jakichś właściwości, chociaż użyta przez nas w szkicu niniejszym, a utarta wogóle terminologia nadaje pojęciu woli znaczenie władzy samodzielnej. Dalecy od tego antropomorfizmu, widzimy w niej nie więcej, jak wyraz *stosunku* otrzymanego podrażnienia organizmu do działania (do reakcji). Dla prostoty jednak rozumowania nie zmieniamy tej terminologii, uprzedzamy tylko, że ona figuralnie raczej, niż dosłownie psychologię woli przedstawia.

dziej natężona, im częściej owo działanie się powtarza. Otóż dla nas ważnym jest fakt, że powtarzanie się czynności wywołuje chęć powtórnego ich wykonywania w razie przyjemnych skutków działania. Jeżeli jest ono pomyslnie, to przy pierwszej sposobności chęć działania jeszcze się wzmoże, a po wielokrotnem jego powtórzeniu wytwarza się nałóg z jednej strony do pewnej czynności, z drugiej nałóg «chcenia» w odnośnym kierunku, t. j. wytwarza się wola, pobudzająca do wykonywania uświadomionych działań. Energia przeto czyli siła woli jest w najściślejszym z działaniem związku i potęguje się w miarę powtarzania się wywołujących ją bodźców. Osłabia się zaś wola, gdy na drodze od myśli do czynu kilkakrotnie napotka nieprzebyte przeszkody, i całkiem zanika, gdy tłumiące ją przyczyny zbyt często się powtarzają; następuje jej atrofia — częściowa lub całkowita — jak to się dzieje ze wszystkimi zresztą funkcjami nieczynnych organów.

Streszczone powyżej zasadnicze prawa rozwoju woli wskazują nam, że wszelkie słabości charakteru u osobników normalnych, przypisywane zwykle dziedziczności, mogą być skutkiem warunków życia i wychowania. Dziedziczność, mówiąc nawiasem, stała się obecnie fatalnem przytuliskiem wszelkich grzechów, nad którymi ciąży nieświadomość przyczyny. Złe to jednak źródło, ma ono niby tłumaczyć pochodzenie zbrodni duszy i ciała, a w gruncie rzeczy pozwala tylko lekkomyślnym umywać ręce wobec trudności hamowania popędów szkodliwych tudzież rozwijania pożytecznych.

Skoro już wiemy, że wola podlega uprawie, że jej rozwój zawisłym jest od ćwiczenia, to już nie mamy żadnej potrzeby uciekać się do takich ogólników, jak dziedziczność, z której praw rzadko kiedy sprawę sobie zdajemy, natomiast powinniśmy wszystkie swoje usiłowania skierować ku *wychowaniu* woli. Kształcić wolę znaczy otoczyć

wychowawca takimi warunkami, któreby sprzyjały jej rozwojowi, a że środkami ku temu są: 1) powtarzanie czynności, wywołujących chęć działania, 2) świadomość celu i 3) środków takiego działania, przeto należy w wychowaniu trzem tym warunkom uczynić zadość. Postaramy się przykładami to wytłumaczyć. Jeżeli dziecko w danej chwili wykona pewną czynność, przypuścmy, z rozkazu wychowawcy, to ani sama czynność, ani jednorazowy rozkaz nie wzbudzą w dziecku chęci do takiegoż postępowania nadal. Stała chęć zrodzi się wówczas, kiedy owa czynność, wielokrotnie się powtarzając, wytworzy nałóg odpowiedniego działania wobec takich a takich jego skutków i środków, które mogą być świadome, lub nie. Dzieci, dajmy na to, nie zamykają drzwi; ani jednorazowe ich zamknięcie, ani stokrotnie powtarzane rozkazy nie nauczą ich tej nielubianej czynności, stała chęć zamykania zjawi się dopiero, gdy czy to ze skutków fizycznych, czy też z zachowania się wychowawcy dziecko przekona się o konieczności zamykania drzwi, i gdy niejednokrotnie czynność tę powtórzy. Wola odtąd już jest i działa w pewnym kierunku, ale niech tylko raz i drugi spostrzeże dziecko, że dla jakichkolwiek powodów, choćby niesłusznych, zamknięcie drzwi nie jest koniecznością, to już się zachwieje wyrobiona wola, i albo będzie się przejawiała nie stale, albo całkiem zniknie w razie braku powodów do jej urzeczywistnienia.

Wszystkim wychowawcom znany jest fakt, że niepodobna zmusić ucznia do pewnego postępowania, — bądź niezrozumiałego dlań, bądź uświadomionego, — jeżeli tylko ono nie będzie ciąglem, jeżeli się znajdują wyjątki i wymagania nasze, lub wymagania logiki dziecka zostaną raz lub kilkakrotnie pominięte: każde działanie z uprzednią wolą niezgodne stwarza nowe chęci, które z uprzedniemi stają w sprzeczności i paraliżują takowe. Przeciwnie, każdy czyn powtarzający się a zgodny z odnośnem pojęciem,

a więc i wola, która według niego działała, utrwała i wzmacnia nas w przekonaniu, że pojęcie jest słusznem, chęć prawowita, a działanie możebnem; to znów doprowadza nas do poczucia swej siły. Uczuć zaś w sobie władzę, znaczy już chcieć czynić. Według badań psychologicznych i hipnotycznych, chęć taka jest najsilniejszą wolą, która niechybnie do czynu zdąża, jeżeli się o poważne nie rozbije zapory. Jeden stąd wniosek praktyczny wyprowadzić możemy: być zawsze konsekwentnym w wymaganiach względem dziecka, t. j. skłaniać je zawsze bez wyjątku do postępowania zgodnego z raz powziętym już zamiarem. Jeżeli wychowawca niezdolnym jest do skierowywania woli ucznia, żeby działała stale w tym samym kierunku, to lepiej byłoby nie wywoływać tej woli. Nie spodziewajmy się, żeby nasze uwagi, prawidła, zasady, choćby najgłośniejsze i najczęściej wypowiadane, mogły na dzieciach jakiś pożądany wpływ wyrzeć, jeżeli nie zwrócimy najbaczniejszej uwagi na stałe tych zasad stosowanie; jest to przedewszystkiem ważne. Powtóre, co też niepoślednią ma doniosłość, nie powinniśmy dostarczać swym wychowankom takich wrażeń i pojęć, które stają w ostrem przeciwieństwie z istniejącymi u nich a pożytecznymi wrażeniami i poglądami; zetknięcie się przeciwności takich wywołuje chaos, a co najmniej rozdzwięk myśli, a ten znowu zakłóca lub unicestwia wolę i... pożyteczny, piękny, wzniosły, nawet uprzednio uświadomiony i odczuty akt działania nie zostaje wypełniony.

Chęć postępowania budzi się w dwojaki sposób: albo wskutek odpowiednich celów i przyjemnych w rezultacie czynności, — w takim razie chodzi o wywołanie pożądanych a znanych już następstw działania — albo mocą świadomości, która dąży do zrealizowania myśli w czynie. W pierwszym wypadku obowiązkiem wychowawcy, jakieśmy nadmienili, jest kierować czynnościami dziecka, nadawać im

ciągłość i harmonię w stosunku do raz wyzwolonych chęci, w drugim — trzeba postawić wychowawca w takich warunkach, żeby jego poglądy i idee (o ile, rozumie się, są słuszne i pożyteczne), wyładowując energię czynu, znajdowały zawsze i wszędzie stosowne ujęcie. Jeżeli przeciwko pierwszemu z tych zadań wychowania popęlnia się tyle błędów, to drugiemu odpowiadają największe wykroczenia, jakim tylko młode pokolenia ulegają. Ileż-to pięknych, pożytecznych a zarazem prostych myśli, zasad, teorii wygłasza się dzieciom, bez względu na to, czy owym formułkom moralnym odpowiada w otoczeniu dziecka to, co ono widzi i czuje dokoła siebie, czem żyją wszyscy jego bliżsi i dalsi. Uczą je miłości prawdy, ono samo nawet nieraz drogą doświadczenia dochodzi do przekonania o jej wartości, lecz wszystko dokoła zadaje kłam tej zasadzie, obłuda jest wszechwładną i tak lub owak na widnokrąg życia dzieciniego się wydobywa. Cóż za siła magiczna skłoni kogokolwiek do postępowania z prawdą zgodnego, jeżeli ta prawda nie posiada konkretnego wyrazu w życiu, jeżeli widocznym jest, że fałsz zwycięża? Skądże, pytamy, weźmie się tu «dobra» wola? O miłości bliźniego mówi się dziecku częściej, niż potrzeba, a jaką-to miłość widzi i czuje ono wśród głoszących to najświętsze prawo? Jeżeli w otoczeniu dziecka nie «widać» walk, kłótni, niesnasek, to nie sądzmy, iżby ci mali ludzie nie dostrzegali lekceważenia interesów bliźniego dla miłości własnej w stosunkach zwyczajnych, np. pani do sługi, męża do żony, pasażera do przybywającego podróżnego i t. d. Pracowitość zaleca się wszystkim «pociechom» przy każdej sposobności prośbą i groźbą, ale coś zdoła wywołać w dziecku chęć do pracy, jeżeli się ono na własne oczy i uszy przekonywa stale, że ciotka, czy wuj, palcem do niczego się nie dotykając, mają środki do życia, wygody, szacunek i sympatyę u ludzi? I tak dalej.

Jakiż-to straszny zamęt myśli i uczuć powstaje u dzie-

ci na widok takich sprzeczności, a jest ich tysiące! One przede wszystkim sprawiają, że wola, pobudzona do działania w pewnym jakimś kierunku, rozplywa się w potoku setek innych chęci, które życie codzienne nastęrcza. W tym kalejdoskopie najróżnorodniejszych wrażeń, które dziecko odbierać jest zmuszone, zacierają się najzaciejsze myśli, albowiem, nie znajdując zastosowania, przechodzą do świata nieiszczalnych abstrakcyi, najlepsze zaś chęci już to ku innym, niepożądanym zwracają się celom, już to pierzchają na zawsze, gdyż wobec nawału wręcz przeciwnych wrażeń i żądań, siłą życia do duszy dziecka się wdzierających, ostać się nie mogą.

Od nas więc samych zależy nadać kierunek i siłę woli swym wychowañcom, winniemy tylko odpowiedzieć dwu zasadniczym prawom psychicznym: powinniśmy 1) pobudzać i skłaniać dzieci do wykonywania raz powziętych zamiarów, 2) usuwać, ile sił starczy, wszelkie sprzeczności w życiu, które się niezgadają z zaszczepionymi w dzieciach poglądami, zamacają normalny rozwój myśli i nie dają ujścia pragnieniom rzetelnym. Bądźmy najmocniej przekonani, że tą jedynie drogą prowadzone wychowanie moralne nadać może niezachwiane podstawy charakterowi, nawiązać naturalną spójnię między myślą a czynem i rozniecić w duszy tę dzielność, która oznacza, że wiedzieć — to chcieć, a chcieć i módz jest jedno.

II.

Ogólnie znanym i często podziwianym jest fakt, że tak mało znajduje się ludzi, u których zdolność do czynu odpowiada rozwojowi świadomości. Inteligencya i działanie coraz bardziej się rozchodzą w miarę umysłowego rozwoju, przynajmniej w większości wypadków; co gorsza,

nawet uczucie, wynikające do pewnego stopnia z inteligencji, nie pobudza energii w kierunku przez świadomość wskazanym. Umysłowość staje się niby światłem, promieniującym jedynie w sferze myśli, lecz nie ogniskiem, pobudzającym wraz z uczuciem do ruchu wszystkie sprężyny organizmu. Znamy umysły, w których idee przez pewien czas tylko gościć zwykły. Są też jednostki mniej lub więcej głęboko odczuwające i współczujące, dzięki swej inteligencji, a jednak zdumiewająco biernie; do tej kategorii należą w znacznej części pesymiści, lubo ich pesymizm nie zawsze jest wytworem neuropatycznym, lub skutkiem złamanego życia.

Gdyby taki stan rzeczy był normalnym, z samej natury ludzkiej wynikającym, gdyby jednostki inteligentne i jednocześnie dzielne miały się pojawiać, jak komety na naszym horyzoncie, to pozostawałoby chyba pożegnać się na zawsze z przyszłością, wykopać wielką mogiłę, usiąść nad nią i płakać. Psychologia wszakże powiada, że tak źle nie jest. Zajrzyjmy do źródła tej pociechy.

Wola tylko w pierwszych fazach rozwoju swego jest niezależną od myśli, samorzutną, umysł z jej wysiłków żadnej sobie nie zdaje sprawy, bo nie potrzebuje, jak tłumaczy A. Fouillée;¹⁾ w późniejszym zaś rozwoju, kiedy warunki zewnętrzne grożą naszemu samozachowaniu, kiedy się zjawiają czynniki dążące do zniszczenia nas samych i do zmiany przyjemności na boleść, wówczas, pragnąc przeciwdziałać wrogiemu środowisku, zazwyczajmy chcieć celowo. Dobieramy więc najstosowniejszych środków i odtąd już wola działa zgodnie ze świadomością. «Zamiast działać pod wpływem czuć i percepcyi, możemy działać pod naciskiem sądów, rozumo-

¹⁾ *Revue philosophique*, 1892, Nr. 8: «Le développement de la volonté.»

wań, a ostatecznie idei. Idee te są wtedy uświadomionemi źródłami bodźców naszego działania. Wola rozsądną jest ta, która nadto świadomie zachowuje swoją zgodność logiczną ze sobą, według zasady tożsamości, poczyna szereg *przyczyn i skutków*, będących jednocześnie szeregiem *środków*, do osiągnięcia pewnego celu wiodących». — Höffding ¹⁾ podobnie utrzymuje, że «wyższy rozwój woli zależnym jest od rozwoju poznania.» «Im ważniejszą rolę odegrywa myśl o dalszych celach, niż cele chwili, im ona jaśniej występuje, im lepiej uprzytomnić sobie potrafimy trudności lub zgodność czynu, popieranego przez popęd i życzenie, im silniejsze uczucia wzbudzić mogą takie myśli — uczucia, przy których z góry rozumiemy, zawczasu używamy lub cierpimy z powodu przypuszczalnych następstw czynności — tem łatwiej pokonać chwilowy popęd, a wolę kierować, odnosząc się do wyższych względów. Nawet gdy uczucie wystąpi, pozostanie ono «pobożnem» życzeniem, jeśli przeważa świadomość niemożebności jego urzeczywistnienia, lub złych jego następstw.» Jak dalece pierwotwórki umysłowe wchodzą w dziedzinę woli i jej pierwotworów (popędy, żądze, instynkty), wyjaśnia Fouillée w zacytowanym artykule: «zwierzę nie działa instynktownie inaczej, jak pod wpływem żądzy, wzbudzającej percepcję, która powoduje odruchy mechaniczne: jest to głód, pragnienie, potrzeby płciowe, macierzyńskie i t. d.»

W każdym akcie woli zawiera się mniej lub więcej wyraźna myśl. Chcieć jest to pragnąć osiągnięcia pewnego celu i jednocześnie użycia środków ku niemu wiodących.

Pragnienie pewnego celu każe przypuszczać, że ta-

¹⁾ *Psychologia uczuć i woli*, rozdz. II.

kowy został wybrany z pomiędzy innych jako najbardziej przyjemny, czy pożądaný; rozróźnienie zaś i wybór tego, czego żądany, nie jest możebnem bez udziału myśli. Chęć znowu zastosowania pewnych środków dla dopięcia upragnionego celu, wymaga również rozważgi, albowiem konieczną tu jest świadomość stosunku pożądanego przedmiotu do środków oraz rozróźnienie ich i wybór. Fouillée, rozpatrując udział myśli w «chcieniu», rozróźnia trzy momenty: zastanowienie, roztrząsanie i wyrok o wyborze (reflexion, délibération, jugement de choix). Rzecz prosta, iż ten ostatni proces myślowy, stanowiący o wyborze pożądanego przedmiotu lub działania, w znacznym stopniu od roztrząsania motywów zależy; rozważga tem większą odegrywa tu rolę, im lepiej umiemy nad uczuciami zmysłowemi panować, im bardziej namiętności i uczucia nasze od kierownictwa myśli zawisły. Wyzwolenie się zaś z pod panowania żądź jest tylko świadectwem wyższego rozwoju umysłowego, dowodem wolności osobistej, a nie specyficznej jakiejś zdolności moralnej. Wyobrażenia, pojęcia, sądy, idee są tu głównymi czynnikami.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że wola budzi się pod naciskiem wszystkich fizyologicznych i psychicznych sprężyn ducha, że o napięciu i kierunku woli w osobniku normalnym stanowi nie wyłączna jedna jakaś siła, czy pobudka, lecz całość istoty ludzkiej. «Do całości motywów i pobudek uświadomionych — czytamy w rozprawie francuskiego filozofa — trzeba dodać pobudki przedświadome, skłonności mózżgowe i nerwowe, otwierające woli pewną drogę prędzej, niż jakie inne skłonności, które bądź przeciwstawiają jej głuchy opór, bądź przynoszą jej pomoc.» Cały ustrój fizyczny i psychiczny uwarunkowuje siłę i kierunek woli nie sumą swych czynników, tylko ich wypadkową, działającą w kierunku

najmniejszego oporu. Jakkolwiek przywykliśmy rozróżniać w pobudkach i motywach woli czynniki dwojakiej natury: zmysłowe, uczuciowe i umysłowe, moralne, jednak rozróżnienie to nie pozwala przypuszczać *rozdziału*, rozdwojenia tych ściśle ze sobą połączonych dziedzin, w których uczuciowość i umysłowość rozpatrywać możemy tylko jako dwa rozgałęzienia szeregu bardzo pokrewnych, lecz bynajmniej nie różnych procesów. Jeżeli pewnym chęciom przypisujemy pochodzenie uczuciowe, to tem wcale nie powinniśmy jeszcze odmawiać współudziału myśli w procesie powstawania woli. Chęć, będąc pragnieniem pewnego przedmiotu, czy działania, musi zawierać myślowy obraz przedmiotu tego. Percepcya, konieczna dla wywołania aktu woli, może powstawać albo przy przewadze uczuć, albo przy przewadze myśli, skutkiem czego punkt ciężkości woli w stronę zmysłową, lub umysłową się przechyla. Wyobrażenie przedmiotu, który jest celem pragnienia, nie zjawia się w umyśle jak Filip z Konopi, lecz przybywa jako zwycięzca z pola bitwy, po pewnej utarczce z innymi wyobrażeniami. Im wyższą jest inteligencya, tem częstsze i liczniejsze są starcia się wyobrażeń, tem bardziej ich natura i pole walki od ślepej zmysłowości się różnią, a szanse zwycięstwa przechylają się na stronę wyższych idei. Ta właśnie przewaga wyobrażeń wyższych, że tak powiemy, nadzmysłowych, stanowi o naszej «umiejętności» kierowania się rozumem i panowania nad żądzami; czyli innymi słowy, że kierunek i napięcie wypadkowej wszystkich sił, powołujących wolę do działania, zależy w najbliższej instancji od wyobrażeń, w najwyższym swym rozwoju od idei. W tem też znaczeniu przyjmujemy określenie Spencera, według którego wola jest tylko «przeważającym, prawie wyłącznym wyobrażeniem pewnego

postępku, wyobrażeniem, któremu towarzyszy przeważające dążenie do wykonania tego postępuku.»

«Sądy, które warunkują wolę, nie są, zdaniem Fouillée'go, oderwane, abstrakcyjne, ponieważ stosują się zawsze do jakiegokolwiek *działania*, które uważamy za *przyjemne* lub *przykre*, *pożyteczne* lub *szkodliwe*, *dobre* lub *złe*; każdy sąd praktyczny jest wyobrażeniem, poprzedzonym przez działanie oraz przez jego stosunek do naszej uczuciowości, umysłowości i woli. Każdemu sądowi towarzyszą ruchy, jedno w kierunku przedmiotu, drugie w odwrotnym; sądzić, że pomarańcza jest smaczna, znaczy to nakreślić w myśli ruchy, potrzebne do smakowania pomarańczy i przypomnieć sobie przyjemne uczucie, które z tego wynika; jest to zacząć usposabiać organy w kierunku sprzyjającym przedmiotowi. Sądzić, że aloes jest gorzki, jest to naszkicowywać wewnętrzne ruchy odrazy i wstrętu.» Istotnie przy każdym wyobrażeniu działania, czujemy przedsmak skutków owego działania, przygotowując niejako usposobienie do przejścia się daną czynnością. W doświadczeniach hypnotycznych proces ten jest bardzo widocznym; dość jest poddać kilka uczuć elementarnych, jak zimno, głód, żeby wywołać w wyobraźni odpowiedni obraz, który pobudzi wolę w pewnym kierunku; lub odwrotnie, poddając pewne wyobrażenia, obudza się usposobienie do czucia i działania w pewien sposób, usposobienie, które przechodzi w chęć i wykonanie, jeżeli nie napotyka oporu ze strony innych wyobrażeń i usposobień. W życiu codziennem widzimy, jak dzieci na rzuconą przez kogoś myśl, o zabawie w *śnieżki* np., z rozpromienionemi twarzami w ruchach swych odtwarzają natychmiast wszystkie ewentualności projektowanej zabawy. Widok poślizgującego się na ulicy, lub niewprawnego, chwiejącego się na nogach ły-

związka wywołuje w nas uczucia, a niekiedy przykre podrażnienia i ruchy, jak gdybyśmy sami mieli padać. Mnóstwo jest podobnych przykładów, które można przytoczyć na dowód, że wyobrażenie, myśl jest jakby początkiem działania. O powstawaniu wrażeń ruchowych pisał u nas J. Wł. Dawid¹⁾, do jego więc prac odsyłamy żadnych obszerniejszego upodstawowania zajmującej nas kwestyi. Ograniczymy się tu przytoczeniem wywodów zasadniczych. «Wyobrażać ruch, pisze Dawid, myśleć o nim, znaczy pobudzać nerw ośrodkowo-ruchowy do zaczęcia ruchu, owszem wykonać go w małym stopniu. Dla pojawienia się ruchu dość jest wyobrażać sam przedmiot, myśleć o nim z zadowoleniem, długo i wyłącznie; wyobrażenie przedmiotu i towarzyszące mu przyjemne uczucie zdradza pożądanie, oddziaływa na związane z niem w doświadczeniu ośrodki ruchowe, podnieca je do czynności, i ruch w kierunku przedmiotu zostaje wykonany.» «Jednym z czynników, określających kierunek woli, jest treść właściwych człowiekowi wyobrażeń; jaką jest treść przeważająca, takim będzie caeteris paribus jego działanie; albo o czem człowiek najczęściej myśli, ku temu zwracać się będzie jego wola.» (O zarazie mor.)

Toteż nie możemy nie przyznać słuszności pogładowi Fouillée'go,²⁾ że «świadomość nasza nie jest bezwładną (inerte), lecz zdaje się zaczynać kierować i decydować skutkiem samej idei o jej władzy kierowniczej. Otóż ponieważ myśląca część istoty naszej jest jednocześnie częścią *działającą* i *kierującą*, a nawet w niektórych razach *warunkującą*, jakżebyśmy nie byli w roz-

¹⁾ W swoim studyum psychologiczno-społecznem *O zarazie moralnej*. Warsz. 1886 i w *Szkicach psychologicznych*, Warszawa, 1890, w rozprawie: «O poddawaniu uczuć.»

²⁾ Pogład ten, w mniej wyraźnej formie wypowiedziany, znajdujemy u psychologów ewolucjonistów, zaczawszy od Baina.

trząsaniu świadomi siły naszej świadomości, jakżebyśmy nie mieli wyobrażenia o samej potędze idei?»¹⁾

Badania hypnotyczne wykazały bardzo wymownie, «że wszelka formuła działania, oblegająca (przejmująca) nas, a tem samem zajmująca wyłącznie świadomość, *dąży* do stania się *pod tym względem* formułą działania obowiązkowego, wszelkie przejęcie się usiłuje zakończyć się w świadomości jako działanie»²⁾. Fakty powyższe i mnóstwo podobnych posłużyły Fouillée'emu do wyjaśnienia rozwoju «idei-sił» (*idées-forces*) oraz do nadania im tej wielkiej potęgi, na której wychowanie nowoczesne oprzeć się winno. W dziele swem p. t.: «*L'évolutionisme des idées forces*» autor rozwija zasadę, że wszelka idea dąży do zrealizowania się sama przez się, jeżeli jest jedną, lub jeżeli jaka siła wyższa jej nie przeważa. W mózgu odbywa się pewna walka i dobór wyobrażeń; z walki tej wychodzi zwycięsko wyobrażenie najsilniejsze, najlepiej z resztą pojęć skojarzone, lub wyłącznie panujące, obejmujące sobą cały organizm. «Pomyśleć o ruchu, wnioskuje autor z szeregu doświadczeń psychologicznych, jest to zacząć go; żaden ruch istniejący nie może zniknąć: przechodzi on koniecznie od mózgu do organów, jeżeli go inne wyobrażenie, lub popęd nie wstrzyma»³⁾. Na tem właśnie polega prawo idei-sił Fouillée'go.

1) *Revue philos.* Nr. 10, art. cyt.

2) Guyau: *Wychowanie i dziedziczność*, str. 93.

3) Podobny pogląd, tylko w mniej wyraźnej formie, wypowiedział Lewes: «Pośrednio czy też bezpośrednio wszelkie uczuwanie *uzupełnia się* w działaniu; w ten zaś sposób działanie jest gwiazdą biegunową spekulacji, nawet najdalej zachodzącej. Tak więc, w pochodzie od bodźca ku odruchowi, zaznaczmy trzy terminy następujące: czucie, logika i działanie, albo też popęd, kierownictwo i wynik.» (Lewes: *Zagadnienia ducha i życia*, str. 135). Myśl tę obszerniej rozwinął i do poddawania uczuć zastosował Dawid w *Szkicach psychologicznych*.

Z powyższego szkicu widzimy, że zależność myśli, woli i czynu ze stanowiska psychologicznego zaprzeczyć się nie da, że te trzy czynniki są organicznie ze sobą związane i stanowią właściwie trzy różne fazy jednego procesu: oddziaływanie nasze na świat zewnętrzny odbywa się przez uświadomienie otrzymywanych z otoczenia wpływów, które dla celów naszego bytu regulować pragniemy; działanie jest więc reakcją w stosunku do czynników zewnętrznych, o tyle skuteczną i potrzebom naszym odpowiadającą, o ile świadomość oświeciła nam należyte otrzymywane z zewnątrz wpływy, ale świadomość ze swej strony nic nie tworzy — *ex nihilo nihil fit* — tylko odzwierciedla (choć względnie) stosunek świata do nas. Zastrzegamy się wszakże, iż umysł nie da się tu porównać z klasyczną «*tabula rasa*» a prędzej, jeżeli o to idzie — z widmem, otrzymanem niby przez szereg pryzmatów układu nerwowego, z których każdy, zależnie od natury pierwiastków widma, inaczej na przebieg procesów nerwowych oddziaływa, sprawiając nie raz to, co w zjawiskach świetlnych interferencją zwiemy. Podobnie zupełnie, jak przewaga pewnych drgań w falowaniu eteru tworzy te lub inne barwy, tak przewaga jednych percepcyi i koncepcyi nad drugimi warunkuje powstawanie wyobrażeń dla pewnej grupy górujących, t. j. wyobrażeń czynnych.

Wpływy więc otoczenia są źródłem świadomości, o czym już Locke wiedział, a tem samem stanowią o całej wartości i znaczeniu społecznem naszej reakcyi. Dlatego też wadliwości naszych pragnień, niekonsekwencyi naszych czynów ani w samej woli, ani w jakichś mistycznych pobudkach działalności naszej szukać nie należy, tylko w tem, że *źle reagujemy* na zewnątrz, a co na jedno wychodzi, żeśmy z otoczenia nie właściwie odbic-

rali wrażenia, że przedmiotem naszego poznania nie było to, co jest koniecznym dla skutecznej reakcji. Gdyby kto sądził, że świadomość, wiedza nie tyle od przedmiotu, ile od sposobu poznania zależy, to przypominamy, iż właśnie owe sposoby, metody, cała logika myśli bezpośrednim są skutkiem dokładnego poznania samych przedmiotów, ich właściwości i t. d.; sam fakt np. dostrzeżenia różnic i podobieństw przedmiotów jest już przyczyną psychiczną ich klasyfikacji. Właściwy dobór przedmiotów nauczania tudzież ich prawdziwe poznanie wystarczają w zupełności dla rozwinięcia prawidłowego a racjonalnego rozumowania.

— Słusznie więc niegdyś powiedział Sokrates, że ludzie źle czynią przez niewiadomość, jeżeli bowiem percepcję uważać za punkt wyjścia dla procesów myślowych i jednocześnie dla aktu woli, to oczywista, że od poznania głównie czynności nasze zawisły. Zależność ta między poznaniem a działaniem, między myślą, wolą a czynem była przez tyle wieków przedmiotem bardzo różnych i sprzecznych domysłów, które się błakały w głowach filozofów, a pedagoga nie raz do rozpacz doprowadzały. Dziś psychologia doświadczalna ujawniła tę zależność, a badania hipnotyzmu ostatecznie ją stwierdziły. Guyau w swej książce o wychowaniu, przytacza następującą myśl Espinasa: «Kiedy wola i wzruszenia danego narodu podlegają chorobom nieuleczalnym, wpływającym z zużycia się organizmu, albo z głębokiej zmiany nastroju, wówczas dziwactwem byłoby niewątpliwie spodziewać się, iż zbawienie przyjdzie od wiadomości wykładanych w szkołach; o ile jednak pozostaje jeszcze jakaś nadzieja (a nikt nie ma prawa rozpaczać o ojczyźnie) i jeżeli można wyrzucić jeszcze jakiś wpływ skuteczny na ów naród, jeżeli wola jego może być wzmo-

cnioną, a gra wzruszeń stać się na nowo normalną, to jedynie za sprawą nauki można dostąpić wyleczenia i podniesienia się z upadku.»¹⁾

Jeżeli potęga idei, znaczenie jej w życiu indywidualnem, społecznem, politycznem wydać się może przesadą, nie mogącą się ostać wobec faktów życia codziennego, to jest-to złudzenie, nie rachujemy się bowiem ani z psychologią woli, ani z tym arsenałem broni, z którą nas napastuje otoczenie. Warunki życia, składające się na wytworzenie skłonności, zwyczajów, sympatyj, wierzeń i poglądów, paraliżują w olbrzymiej większości wypadków objawy woli, z rzetelnej myśli powstałe, nie mówiąc już o bezpośredniem ich tamowaniu. Są one hamulcem najczęściej i najskuteczniej pośrednio działającym, a to dlatego, że wrażenia, które nam wszelkie stosunki ludzkie w niepomiernej dostarczają ilości, budzą w umyśle naszym miliony wyobrażeń niezgodnych lub sprzecznych z dawniej powziętymi pojęciami. Otoczenie, przedstawiając wielką różnorodność tudzież sprzeczność zjawisk moralnych, wywołuje równie chaotyczne, jeżeli nie wprost ujemne wyobrażenia, które wchodzą w skład naszych wyobrażeń i pojęć i już same przez się usposabiają umysł i uczucie do przyjęcia wpływów ujemnych, paraliżujących lub wprost niedopuszczających ani wyobrażeń dodatnich, ani aktu woli w przeciwnym kierunku. Na tem właśnie polega ogromne znaczenie wychowawcze nie tylko szkoły, lecz i wszelkich instytucyj i zwyczajów, że one, podtrzymując, czy też wytwarzając pewne formy konkretne w życiu codziennem, zasilają zmysły nasze mnóstwem wrażeń, które pośrednio lub bezpośrednio stanowią o charakterze naszych pojęć, a tem samem wpły-

¹⁾ Guyau: *Wychowanie i dziedziczność*, str. 385.

wają na zmianę siły i kierunku woli. Jest to więc czynnik niezmiernej doniosłości, ale jego zmienność jest również niezaprzeczoną i to jest dla nas nader ważnem. Powtarzamy za Höffdingiem (Psych. woli), że wiele z tego, do czego wola nasza bezpośrednio dojść nie może, osiągamy, obstawiając się stosownymi warunkami. Wyobrażenia, pojęcia, sądy, z realnych stosunków ludzkich zaczerpnięte, walczą o pierwszeństwo z wyobrazeniami, pojęciami i sądami, któreśmy inną wyrobili drogą (np. teoretyczno-naukową). Przy tych dramatycznych operacjach umysłowych — pomijając wszystkie stopnie przejściowe, subtelne często i niepochwytnie — dwa zaznaczyć można wypadki: 1) jeżeli dany umysł przedstawia system gruntuwnie poznanych tudzież ściśle skojarzonych pojęć, nie zlepek poglądów, lecz *system*, którego osią jest pewna niewzruszona idea, to idea ta jest idea-siłą, oblegającą istotę całą i niedopuszczającą wpływów (poddawań) sprzeczných; 2) jeżeli dany umysł jest zbiorem wiadomości nieupodstawowanych i niczem nie związanych faktów, to lada atak wyobrażeń z zewnątrz — i cały dobytek umysłowy albo się ulatnia, pozostawiając przybyszowi miejsce, albo — w razie większej oporności — zlewa się z nim, tworząc ów znany typ miernoty, co wszelką indywidualność na łup przypadków poświęca. Warunki więc życia — niekoniecznie jakieś wielkie i ważne przeszkody — wszystkie drobne, często wymykające się z pod uwagi naszej wpływy zewnętrzne oddziałują przedewszystkiem na umysłowość naszą, zmieniając poglądy, sposób myślenia i czucia. Gdzież tu mówić o konsekwencji i stałości woli?

Ciągłość i współzależność poszczególnych faz procesu: myśl — wola — działanie, jest dla osobników zdrowych stałą i niezachwianą, jeżeli nic przebiegu procesu

tego nie zakłóca. Fouillée pisze (w artyk. cyt.), że praktyka zgadzałaby się doskonale z teorią, gdyby uwzględniono wszystkie siły, działające na wolę. Widzimy to z danych, których nam psychologia dostarcza. Fakty życia zdają się przeczyć temu. Poznajmy więc przyczyny tych sprzeczności, a jeżeli się one nie tylko wyżej wymienionym prawom psychologicznym nie sprzeciwiają, lecz, owszem, je popierają, to nie trudno o środki zaradcze.

Niepodobieństwem byłoby zawrzeć w niniejszym szkicu wszystkich znanych czynników, zamącających rozpatrywaną tu harmonię psychiczną: zresztą nie o to nam idzie. Chcielibyśmy obecnie wziąć pod uwagę tylko jeden rodzaj wypadków, jeden typ ludzi, tych mianowicie, o których się mówi, że dużo wiedzą, a nic nie robią. Uprzymiarnijmy więc sobie w pamięci taką przeciętną jednostkę, od której popolicie najwięcej się oczekuje, t. j. zasobną w pewną dozę wiadomości naukowych, w niektóre narzędzia krytyki i analizy, oraz znającą jedno, lub kilka czy więcej ważnych uogólnień. Mając taki typ na myśli, rozejrzmy się w przeszkodach, które go wprowadziły z równowagi umysłowo-moralnej. Przeszkody te—o ile nie są mechaniczne ¹⁾—należą, zdaniem naszym, do dziedziny przeważnie umysłowej, lub przeważnie moralnej, żadnej z nich wyłącznie nie dotycząc. Rozpatrzmy je kolejno. Przedewszystkiem uwzględnić tu należy brak systematycznej wiedzy. Wiadomości nabywają się zwykle—a mamy przed sobą typ względnie najlepszy—z bardzo rozmaitych źródeł, dorywczo, bez względu na ich początek i podstawy. Kilka lub kilkanaście teoryi

¹⁾ Te zaś w rachubę nie wchodzi; mówi się tylko o działalności *moźebnej*, a to, co ją tylko utrudnia, za usprawiedliwienie bezczynności uchodzić nie może.

przyjmuje się do wiadomości bez żadnego ze sobą związku, zeszkicowanych w pewnej liczbie formuł i przesłanek, z których każda jest po prostu streszczeniem bardzo długiego szeregu indukcyi. O przyswojeniu teoryi w takich razach mowy być nie może, zostają one tylko wprowadzone do głowy, i jeżeli niektóre ich części z całością myśli się wiążą i nań jako tako oddziałują, to już jest wiele. Skoro tylko wstęp do umysłu dla wielkich teoryi otworzonym został, wnet się zlatują z wyżyn socyologii i filozofii wszystkie wyróżniające się formą idee: walka o byt, wolna wola, etyka dzikich plemion, naturalizm w sztuce, ateizm przyszłości, wzrost proletariatu, walka kapitalistyczna, przedświt nowych stosunków rodzinnych, społecznych i t. d. — wszystko to się zbiera w jednym umyśle, żeby mu przez lat kilka zapewnić blask postepowości. Może to i przyjemnie w ten sposób zabarwiać szare życie i flirtować z nauką, ale społeczeństwo podwójną ponosi tu szkodę, bo i lepsze, zdolniejsze jednostki marnieją i wiedza, którą one może wcale nawet bezwiednie za przedmiot kokieteryi obrały, w pewnych kołach zdyskredytowaną zostaje.

Drugim bardzo ważnym powodem dysharmonii umysłowo-moralnej jest luźność teoretyczna idei wyższych, oderwanie się ich w pojęciu od rzeczywistości. Dzieje się to bezwzględnie skutkiem braku systematyczności w wykształceniu; idea zostaje przyjęta bez względu na stosunki realne, jak również z pominięciem ważniejszych prawd, wniosków, teoryi, z których się wyłoniła. Przedstawia się ona na widnokręgu umysłowym jak słońce, że użyjemy fikcyjnego przykładu, w ciemnych, pustych przestworach, gdzie nic nie łągodzi olśniewającego blasku, nic nie rozprasza światła, żeby się mózgi w tych przestworach rozejrzeć: jest tylko oślepiające światło i ponura ciemność. Bezpośrednim skutkiem

takiego stanu rzeczy jest nieuwzględnienie ewolucji zjawisk, które dane uogólnienie formułuje; to nieodmiennie prowadzi do ryczałtowego pojmowania rzeczy, do chęci raptownego załatwiania się ze sprawami, jak gdyby każda z nich sama w sobie tylko istniała i od siebie samej zależała. Jeżeli naprzykład na formy życia zapatrywać się jak na grzyby wyrosłe po deszczu, które można zrywać, nie zmieniając przedtem ani gleby, gdzie się rozwinęły, ani warunków atmosferycznych, to nic dziwnego, że się nie widzi środków, za pomocą których można wyższe zdobycze umysłowe zastosować w życiu. W tem właśnie tkwi najważniejszy powód zniechęcenia po niedoszłych próbach, a potem już—apatyi i pesymizmu tych ludzi, którzy przez pewien czas dotykali wyżyn poznania.

Mówiliśmy o względach przeważnie umysłowej, teoretycznej natury, chociaż — nie zapominajmy tego nigdy — pewne ukształtowanie się umysłowości wywiera zawsze pewien wpływ na wolę i modyfikuje odpowiednio charakter. Teraz zobaczymy, co głównie zakłóca równowagę między myślą a czynem w zakresie przeważnie moralnym, w objawach woli.

Psychologia, a nadewszystko badania hypnotyczne dowodzą, że wola jest pragnieniem, dążącym do zrealizowania się w czynie. Otóż zauważmy, iż pragnienie to—jak i wszelkie wogóle funkcyje fizyologiczne, a zwłaszcza psychiczne (W. James)—staje się dążeniem rzeczywistem i stałem, jeżeli jest do pewnego stopnia *wyćwiczonem*, powtarzającym się, jeżeli w układzie nerwowym wyrobiło sobie drogi, po których procesy woli łatwiej przebiegać mogą. Oporność danego aktu woli zależy nie tylko od jego umotywowania, nie tylko od jasności i siły poruszającej go myśli, ale również od tego, co nazywamy nałogiem, a co jest w gruncie rzeczy wyćwiczeniem (przystosowaniem) odnośnej funkcyi. Fakt ten jest bar-

dzo dobrze znany w biologii i w teorii rozwoju olbrzymie a płodne znalazł zastosowanie, nie wiemy tylko, dlaczego o nim się zapomina, kiedy mowa o woli. «Niema w osobniku żadnej potęgi czynnej, którejby nie można było wytłumaczyć przez ową zdolność przyzwyczajania się (znałogowania), jaką posiada wszelka materya żyjąca i wszelki gatunek, a jaka jest właśnie *podstawą wychowalności* (éducabilité)»¹⁾. Bardzo łatwo zauważyć, iż u ludzi w mowie będącego typu nie te kierunki woli są ogólnie najbardziej rozwinięte i ustalone, które odpowiadają najwyższym uogólnieniom, świeżo zdobytym poglądom naukowym, lecz te, które najczęściej bywają przez ogół przyjęte, które się wiążą z całokształtem przyzwyczajzeń, upodobań, skłonności, słowem te kierunki, w których najbardziej dała się wola przyzwyczaić.

Nie znamy prawie przykładów, żeby wola ćwiczoną była w miarę tego, jak nowe przybywają przekonania; taka konsekwencya zdarza się tylko u jednostek wyjątkowych.

Jedną z głównych przyczyn owego niećwiczenia woli, t. j. niestosowania myśli w życiu, jest szczególnie lekceważenie sprzeczności mniejszych, powszednich, a nie mających bezpośredniego związku z jakąś podniosłą ideą. W epoce wielkich przełomów, wielkich dzieł i projektów cóż mogą znaczyć słabostki i przywary jakiegoś jednego człowieka — rozumują zapewne ci, co za wielkością idei nie widzą «drobnostek» życia. Wszakże te małe stosunkowo sprzeczności życia, gdy nie są usuwane, zasłaniają nam widnokrąg umysłowy, zabagniają pole działalności, nie pobudzają woli w kierunku przez świadomość wskazanym: myśl staje się abstrakcją, umysł — panoramą obrazów psychicznych, wola zaś dla bardzo wielkiego szeregu

¹⁾ Guyau: *Wychowanie i dziedziczność*, str. 77.

działań — głuchą, a gdy dopiero z Olimpu wiedzy jakaś wielka prawda porwaną zostanie, wówczas *chciałoby się* wprowadzić ją w życie, za późno jednak, bo sama *skłonność do chęci* woli jeszcze nie stanowi, a zatem nie wywołuje działania.

Nie przypuszczamy nawet, jak zgubnem dla rozwoju woli tudzież dla inteligencji jest tolerowanie postrzeganych w sobie, czy dokoła siebie sprzeczności, chociażby na ich usunięciu zbawienie ludzkości jeszcze nie polegało. Guyau słusznie powiada, że «przywyczajają się całkowicie do jakiejś rzeczy, t. j. postrzegać ją, nie doznając żadnego oporu w żadnym z naszych zmysłów oraz w żadnej z naszych działalności umysłowych, albo ruchowych, znaczy to już prawie znajdować ją piękną lub dobrą. Postępek dokonany bez oporu w przeszłości, staje się typem postępuku przyszłego»¹⁾. Tak oto bezwiednie nawet można się żyć ze sprzecznościami, dopatrzeć się w nich stron dobrych (prawo przystosowania się); postęпки, niezgodne dawniej z przekonaniem, pogodzić, robiąc w umyśle pewne wyłomy i ustępstwa, gdyż naogół skłonni jesteśmy do uzasadniania wszelkich, chociażby najohydniejszych czynów, jeżeli je popełniamy (prawo maksymacyi pojęć). Przy takiej uprawie, a raczej wyjąłowieniu uczuć i myśli, zapragnąć kiedykolwiek przeprowadzić ideę szerszą i podnioslejszą, znaczy oczekiwać narodzin woli z bezwładności moralnej. Ani umysł, ani wola nie działają na czczo.

Może kto powie, że to egoizm ludzki jest winą wszystkiego; że karyerowiczostwo, pogoń za zbytkami i uciechami zmysłowemi nie daje egoistom zboczyć z obranej drogi, nie pozwala rzucić wzrokiem po za ciasne granice interesów osobistych? Tak, ale ten

¹⁾ Tamże, str. 83.

egoizm, zasklepienie się we własnym «ja» ma też swój początek i jest skutkiem niedopatrzenia tego, co się dookoła dzieje. Gdybyśmy jednocześnie i równolegle poznawali własne i cudze interesy oraz stosownie do tego zachowywać się przyzwyczajali, zaczynając od rzeczy mało ważnych, tobyśmy też jednocześnie i równolegle rozwijali uczucia samozachowawcze i altruistyczne; nasze «ja» stałoby się wówczas częstką społecznego «ja», każde tętno jego życia znalazłoby stosowny oddźwięk w naszym. Altruizm byłby wówczas nie przypadkową naleciałością, jak to dziś często widzimy, lecz organiczną naszą potrzebą. «Ostatni krok w wewnętrznej rozwaździe zmusza nas do zrozumienia, że najwyższem wyłaniem się (expansion) naszego «ja» i jego samoistności niezależnej nie jest egoizm, lecz powszechna miłość bliźniego» ¹⁾.

Inteligencja posiada niezaprzeczenie największą władzę kierowniczą nad wszystkimi naszymi czynnościami, ona przekształca i buduje charakter, ujarzmia ślepe popędy, niweluje skłonności i upodobania, nie licujące z cywilizacją, roznieca pochodnię najwznioślejszych dążeń, jedno jest tylko koniecznem: wszelkie nowe wyobrażenie powinno się stać wyobrażeniem czynnem, pobudzać wolę, zlewać się z naszą uczuciowością i już przez to samo wcielać się w życie. «Nauczanie jest najważniejszą dźwignią w mechanizmie społecznym, lecz pod jednym warunkiem, żeby się stosowało do idei rzeczywiście kierowniczych i doborowych, do tych, które przez swój ścisły związek z uczuciem i wolą, szczególnie na miano «idei-sił» zasługują» ²⁾. Ważnem tu jest nie gromadze-

¹⁾ *Revue philos.* 1892. Le développement de la volonté. Nr. 10.

²⁾ A. Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, 1891. Str. 11.

nie choćby najużyteczniejszych wiadomości, lecz *uprawa woli i uczucia zgodnie z rozjaśniającą się myślą.*

Przychodzimy więc ostatecznie do wniosku, że niemoc społeczna ma prawdziwe swe źródło w rozprężeniu duchowem, którego główne cechy obecnieśmy poruszyli. Psychologia wyjaśnia nam dostatecznie, iż owa dyssolucya nie jest bynajmniej objawem patologicznym, ani też koniecznością nieuniknioną, lecz tylko skutkiem pewnego bezładu zachodzących w nas procesów psychicznych: niesystematyczności i niewłaściwości przedmiotów poznania oraz braku przyzwyczajenia woli do działania zgodnie ze świadomością.



NAŚLADOWNICTWO

i jego społeczno-wychowawcze znaczenie.

I.

Jednym z ważniejszych i najbardziej elementarnych czynników w rozwoju zarówno pojedynczego człowieka, jak i całych narodów, jest zdolność do naśladownictwa. Zdolność ta objawia się bardzo wczesnie w jednostce i daje się odszukać w niższych ustrojach zwierzęcych, gdzie mniej złożone czynności życia pozwalają nam odśladzać wiele zawiłych zjawisk. Nie myślimy jednak w tej chwili oprowadzać czytelnika po szczeblach rozwoju wymienionej zdolności, zaznaczymy tylko, że instynkt naśladowczy jest po za dziedzicznością jedynym czynnikiem, urabiającym przyzwyczajenia, nałogi i skłonności w świecie zwierzęcym, u ludzi zaś naśladownictwo posiada wyłącznie znaczenie wychowawcze li tylko w epoce dzieciństwa jednostki, lub narodu. Dziecko i dziki, lub człowiek bardzo mało rozwinięty, mogą bezwiednie odtwarzać ruchy, uczucia, myśli i postęпки innych, lecz dorośli tudzież mniej więcej czynów swych świadomi nie mogą automatycznie przejmować się tem, co widzą lub słyszą.

Przyjrzyjmy się nieco mechanizmowi naśladownictwa w jego najmniej złożonych objawach, a następnie przejdziemy do rozpatrzenia głównych okresów rozwoju tej skłonności u dziecka oraz wychowawczego jej znaczenia.

Instynkt samozachowawczy pobudza gromadę wygrzewających się w opromienionej wodzie kielbiów do naśladowania jednego z nich, skoro tylko jakie niebezpieczeństwo skłoni go do skrycia się w nurtach rzeki. Wszystkie ryby podążą za jedną, nie zdając sobie sprawy z tego postępuku. Podobnie młode bociany, siedzące na gnieździe, długo przyglądają się bujającej nad nimi matce, nim zaczną naśladować jej postawę i ruchy skrzydeł w powietrzu. Nieprzejrzane mnóstwo podobnych przykładów wykazuje, że ślepe naśladownictwo rozwija machinalne i bezwiedne nałogi i skłonności.

Również bezwiednie naśladuje dziecko już w 4-m miesiącu niektóre ruchy, postrzegane u matki. Na widok groźnego jej wejrzenia podobnież usta swoje wykrzywia; patrząc na łagodny uśmiech piastunki, samo się uśmiecha. Między ósmym a dziewiątym miesiącem próbuje używać łyżki, noża, rzucać piłkę, uderzać palcami po klawiszach fortepianu i t. p. W końcu zaś pierwszego i na początku drugiego roku odtwarza z upodobaniem wszystko, co dokoła siebie postrzega. Zabawa z lalką, układanie jej do snu, mycie, czesanie, ubieranie, całowanie, czyż nie jest szeregiem naśladowanych czynności matki lub nianki? Świat zabaw dziecięcych nie jest bynajmniej owocem twórczości, tylko po prostu naśladownictwem, jest mniej lub więcej trafnem przeniesieniem postrzeżonych przez dziecko czynności otaczających je osób w sferę własnego życia.

W pierwszych latach dzieciństwa podlega człowiek całkowicie powszechnemu prawu samozachowania i odtwarza nieświadomie zewnętrzne ruchy i wewnętrzny

stan ludzi, wśród których żyje. Znane są powszechnie wypadki, kiedy płacz jednego ze zgromadzonych dzieci pobudza wszystkie do łez, lub kiedy wesoła postawa lub uśmiech na twarzy jednej osoby wprawia w dobry humor całe towarzystwo. Liczne obserwacje zarówno profanów, jak i uczonych psychologów dowodzą, że naśladownictwo nie ogranicza się wyłącznie kopiowaniem tego, co się widzi lub słyszy: odtwarzanie czyjejś postawy, wyrazu twarzy i wogóle zewnętrznego objawu uczucia czy myśli nie kończy się zmodelowaniem tych ruchów. Para przykładów wyjaśni, o co tu idzie.

Przypomnijmy sobie chłopca, który naśladuje musztrującego się żołnierza lub walkę, opowiedzianą przez kogoś. Jest on całkiem przejęty swoją rolą, przybiera waleczną postawę, maszeruje śmiało, atakując jakiś manekin, wywija szablą i rąbie, jak gdyby rzeczywiście był żołnierzem w bitwie; męstwo i waleczność wzrasta, oczy mu się iskrzą, ruchy stają się coraz bardziej gwałtowne, podniecona krew rumieni mu policzki, energia dosięga szczytu, znosi ona wszelkie przeszkody na drodze, potraça idących, ciska sprzęty na wszystkie strony. Bitwa przeto w zabawie nie jest źle graną komedią, lecz jest naprawdę walką, z tą tylko różnicą, że jej ofiarami są krzesła lub manekiny. Mały wojak odtwarza naprzód ruchy żołnierza, lecz te wywołują w nim cały szereg uczuć i myśli, które wogóle i gdzieindziej są z tymi ruchami związane. Postawa wojaka budzi w nim uczucie męstwa i energii, nacieranie na wroga — myśl o obronie lub zemście oraz odpowiednie uczucia.

Uczony przyrodnik, Espinas, zauważył, że koty psy, mały, bawiąc się kasaniami, w końcu na seryo gryźć się zaczynają. Wiadomem też jest, że zabawa w bitwę u dzieci często w dotkliwych skutkach się kończy.

We wszystkich tych i tym podobnych wypadkach zewnętrzny wyraz uczuć albo myśli, naśladowany, lub tylko słyszany, wywołuje skojarzone zwykle z tym wyrazem uczucia i myśli. Najwidoczniejszym jest to w doświadczeniach hypnotycznych. Wykazują one stosunek między wrażeniem a odtworzonymi wzruszeniami w formie bardzo prostej i jasnej. Żeby zjawisko hypnotyczne ocenić, należy pamiętać, że w zahypnotyzowanej osobie wszystkie myśli i czucia są przytłumione, znajdują się jakby w uśpieniu; skutkiem takiego stanu odrętwienia każde wyobrażenie poddane pacjentowi (t. j. osobie zahypnotyzowanej) przyjmuje się z łatwością i opanowuje umysłem, gdyż żadnych w nim sprzecznych wyobrażeń nie napotyka. To samo widzimy u dzieci, nie posiadających jeszcze zasobu własnych myśli: zarówno osoba zahypnotyzowana, jak i dziecko ulega bardzo łatwo poddanemu wrażeniu, nic bowiem w umyśle swoim ani ważniejszego, ani ciekawszego, ani sprzecznego z poddanemu wyobrażeniem nie posiada. Otóż doświadczenia hypnotyczne wykazały, że «można rzeczywiście zmienić całość kształt myśli i uczuć pacjenta, dając mu przedmiot, mający związek z osobowością, którą się chce w nim obudzić. Tak np., jeżeli włożyć mu do włosów grzebień, pacjent myśli, że jest kobieta, jeżeli mu dać broń, staje się żołnierzem, jeżeli umieścić pióro za uchem — subjektem; jeżeli nosi wszystkie te przedmioty razem, to staje się naprzemian kobietą, żołnierzem, subjektem; traci zaś po kolei wszystkie swe osobowości, kiedy mu zabrać wymienione przedmioty. Wrażenie więc danego przedmiotu może obudzić nadzwyczajną ilość stanów świadomości, idei i wzruszeń z niem skojarzonych: usuńcie wrażenie, a stany świadomości znikną» ¹⁾.

(¹ Ottolenghi i Lombroso: «Nuovi studi sull' ipnotismo e la credulità.» Cyt. w «Rev. philos.» 1894, 2, art. Ferrer'a.

Zupełnie ten sam proces duchowy odbywa się w normalnym stanie człowieka: portret lub list dawno niewidzianej osoby wskrzesza w umyśle cały szereg wspomnień z tą osobą związanych, a wspomnienia budzą zapomniane uczucia, które niegdyś obecnością osoby tej były wywołane. Każde powtarzające się wrażenie odzwierciedla skojarzone z niem niegdyś myśli i uczucia. Te ostatnie przytłumiają się i gasną, *zapominają się*, jak to nazywamy, gdy się wrażenie nie odnawia. Stąd też przysłowie: «Precz z oczu — precz z pamięci.»

Teraz dopiero ocenić możemy doniosłe znaczenie pamiątek (np. pomników), uroczystości i t. p. Zwłaszcza obrządki po wszystkie czasy i u wszystkich narodów, będąc właściwie naśladownictwem ważnych czynności, budzą w duchu obrazy i uczucia, które się niegdyś z pierwotną, a dziś naśladowaną, czynnością wiązały.

Jak dalece naśladownictwo ruchów jest ze stanem wewnętrznym związane, najjaskrawiej może ilustrują wypadki z życia aktorów. Dobry artysta dramatyczny tak się przejmuje swoją rolą, tak żywo odtwarza myśli i uczucia naśladowanej przez się osoby, że po odegranej sztuce jest znerwowany i zmęczony, jak gdyby w rzeczywistości był ofiarą walki. Niektóre aktorki tak głęboko odczuwały na scenie swoje tragiczne położenie, iż umierając, nigdy już nie wracały do życia.

Wszystkie tego rodzaju przykłady, których listę możnaby do nieskończoności przedłużać, dowodzą, że myśleć, słyszeć o pewnem postępowaniu, widzieć je — znaczy już postępowanie to w słabszym stopniu wykonywać. «Wyobrażenie ruchu jest początkiem ruchu rzeczywistego» ¹⁾, «wszelkie wyobrażenie dąży samo przez się do zrealizowania się w czynie» ²⁾, oto są wnioski wyprowadzone przez uczo-

¹⁾ Dawid: Szkice psychologiczne. «O poddawaniu uczuć.»

²⁾ Fouillée: «L'évolutionisme des idées-forces.»

nych badaczy ze spostrzeżeń nad stosunkiem myśli do czynu, oraz nad zaraźliwością wyobrażeń, idei, przykładów. Bardzo interesujące prace w tym przedmiocie, jak Dawida «O zarazie moralnej,» Fouillée'go przytoczona o rozwoju idei czynnych, Tarde'a ¹⁾ o prawach naśladownictwa (*Les lois de l'imitation*), Guyau'a «Wychowanie i dziedziczność,» wykazują, jak ścisły istnieje związek między widzeniem danego postępowania, słyszeniem, myśleniem o niem, a samym czynem.

Naśladownictwo czyli poddawanie wrażeń, myśli, czynów jest prostem a koniecznym następstwem prawa samozachowania; naśladujemy złożone ruchy i zawite objawy działalności ludzkiej, bośmy od nieprzejranych wieków do powtarzania najprostszych czynności innych osób przywykli. Zdolność więc ta jest naturalną naszą potrzebą, jest skutkiem współżycia, jest właściwie posługiwaniem się nabytem doświadczeniem innych. Dlatego życie wspólne, gromadzkie, większe daleko zapewnia powodzenie jednostkom, gdyż one, dzięki przedewszystkiem naśladownictwu, wzajemnie ze swych doświadczeń życia korzystać mogą.

Ale naśladownictwo, jakieśmy widzieli, posiada daleko większe znaczenie skutkiem tego, że nie jest ono modelowaniem tylko samych ruchów i czynów, widzianych lub słyszanych. Odtwarzanie zewnętrznego wyrazu uczuć i myśli jakiejś osoby odtwarza również, lubo w słabszym stopniu, ten sam stan duchowy, który naśladowanej działalności towarzyszy. Najlepiej uwidocznia się to w sugestyi hypnotycznej; jaskrawy przykład przytacza znany psycholog francuski, Richet: «Jeżeli pacjentowi nadać postawę modlącego się, to już tem samem

¹⁾ Autor zbyt już rozległe i, zdaniem naszym, przesadne znaczenie przypisuje naśladownictwu.

nie potrzebując żadnego słowa, poddaje mu się idea modelitwy tudzież wyzywa halucynacye i czyny, z tą ideą skojarzone. Istnieje więc prosty stosunek pomiędzy ruchem a ideami i uczuciami, których ten ruch jest wyrazem.»

Każdy mógł łatwo zauważyć, jak towarzystwo próżniaków zaraża lenistwem, lekceważeniem obowiązków, budzi instynkta sybarytów, smakoszków; miernej zaś pracowitości uczeń wśród pilnych kolegów nie tylko zabiera się do książki, lecz do pewnego stopnia przejmując się nastrojem chłopca akuratego, sumiennego w pracy, odczuwa nawet pewien powab w nudnym nieraz nad bibułą ślęczeniu.

Ponieważ we wszystkich życia dziedzinach i na każdym kroku widzimy albo działalność ludzką, dobrą lub złą, albo tej działalności ślady w wytworach pracy, myśli, sztuki, cnoty, występku i t. d., to źródło wzorów do naśladownictwa jest niewyczerpane. Wszystko, cokolwiek zmysły nasze uderza, może być przez nas odtworzonym i wywoływać odpowiednie myśli, uczucia i pragnienia. Otoczenie więc nasze, wszystko, co się dookoła nas dzieje, — ludzie, rozmowy, zabawy, widowiska, listy, gazety, trwogi, nadzieje — wszystko to na nas oddziaływa. Lecz naśladownictwo, jak to na początku podziwiano, ma swoje okresy rozwoju. Od nich właśnie zależy, czy mamy jak gąbka wszelkie poddawania wchłaniać, czy też duch ludzki może się z pod mechanicznego działania przykładów uwolnić. Jeżeli zaś może, to jakim sposobem?

II.

Naśladownictwo, jak i wszystkie inne zdolności, przechodzi pewne stopnie rozwoju. W pierwszym okresie dzieciństwa jest ono całkiem mechaniczne i bezwiedne. Instynkt zamożowawczy skłania dziecko do na-

śladowania otaczających je osób, przystosowyywa młode pokolenie do sposobu zachowania się starszych; drogą odtwarzania ich ruchów i czynów człowiek, od niemowlęctwa począwszy, solidaryzuje się nieświadomie z gatunkiem, do którego należy. Niedoleństwo ciała i ducha, zupełny brak doświadczenia i jakichkolwiek wyobrażeń u małego dziecka, oraz wynikający stąd brak indywidualności tudzież inicjatywy, stanowią znakomity grunt dla wszelkich wpływów zewnętrznych. Dlatego też siła przykładu jest tak potężna, wszechwładna nawet w pierwszych latach życia! Żadne wyobrażenie w młodym mózgu nie łagodzi i nie zaciera wyobrażeń nowo przybywających, gdyż one są pierwszemi; żaden czyn — o ile jest możebny — w skłonności naśladowczej nie napotyka oporu, małe dziecko bowiem przyzwyczajęń i nałogów wcale nie posiada.

Podatność dziecka na wpływy zewnętrzne nie jest tak widoczna, żeby się sama rzucała w oczy. Naprzód, niewprawne zmysły dziecięce nie wszystko postrzegają, co się dokoła znajduje; powtóre, widziane lub słyszane przedmioty nie zawsze zdolne są zwrócić na siebie uwagę, zresztą przykład może być naśladowany w różnym czasie, stosownie do okoliczności; po trzecie, z widzianego lub słyszanego przedmiotu naśladuje się wogóle to tylko, do czego już jest przygotowany grunt psychiczny, to, co się najłatwiej wiąże z dotychczasowym stanem myśli i uczuć; dlatego też o znaczeniu danego przykładu w naśladownictwie sądzić możemy wtedy dopiero, kiedy uwzględnimy cały szereg poprzednich poddawań. Nakoniec, co nam najlepiej zawiałość kwestyi tłumaczy, to właśnie nieuwzględniany najczęściej fakt, że na dziecko oddziaływa nie tylko rozmyślnie podsuwany przez nas przykład, lecz niemniej mnóstwo innych przykładów, o których nie możemy nawet wiedzieć, i tysiące najrozmaitszych wpływów,

jak wrodzona skłonność do mniejszej lub większej ruchliwości i czynności, jak słabsza lub silniejsza pobudliwość zmysłów, wpływy powietrza, pożywienia, światła, pory roku i t. d.

Czynność, naśladowana z początku bezwiednie, zaczyna po kilkakrotnem jej powtórzeniu zaciekawiać dziecko. Jest to okres budzenia się świadomości. Umiejętność pocierania zapalki dla wzniecenia ognia nie zadawalnia dziecka, chce ono wiedzieć, dlaczego tak czynić należy. Nawet przyjemność pocałunku, lub czynność tak obojętna, jak używanie prawej ręki, nie dają młodej myśli spokoju; pytania: czemu? poco? domagają się coraz częściej wyjaśnienia. W tej epoce badania, porównywania, analizy robi się już pewien wybór w przedmiotach do naśladowania. Dziecko postrzega, że nie zawsze mu się udaje powtórzyć to, co czynią starsi, zaczyna zdawać sobie sprawę ze swych niepowodzeń i w ten sposób drogą powolnych wysiłków zdobywa coraz jaśniejszą świadomość celu swoich postępów i znajomość środków, którymi się ma posługiwać. Tak odtwarzanie cudzych ruchów, myśli, uczuć, w mechanicznem i instynktownem naśladownictwie poczęte, przechodzi w coraz bardziej świadome, żeby się stać nakoniec działaniem rozmyślnem, od własnej woli zależnem i ku samodzielnie obmyślanemu celowi wiodącem.

Przejsie jednak od bezwiednego do świadomego naśladownictwa, od biernego przejmowania się wpływami otoczenia do rozmyślnego wyboru poddawań tak jest powolne i stopniowe, że zmiany kolejne nie dają się prawie pochwycić. Trzy zaznaczone okresy w rozwoju zdolności naśladowczej nie są niczem od siebie oddzielone i stanowią w rzeczywistości jeden nieprzerwany łańcuch poddawań, w których znajomość rzeczy, rozważa i wola ¹⁾ coraz

¹⁾ Pomijamy tu kwestyę zależności woli od innych poddawań ze względu na jej zawilóść.

większą odgrywają rolę w miarę umysłowego rozwoju jednostki. Właściwie, jak to słusznie Tarde zauważył («Les lois de l'imitation»), niema nawet tak wielkiej różnicy między bezwiednem a świadomem naśladownictwem, gdyż wszelkie rozmyślnie a często powtarzane działanie przechodzi w nałóg tudzież staje się mimowolnem i nieświadomem; powtórę, sama chęć naśladowania jest skutkiem pewnych poddawań, skłaniających pragnienia nasze w tę lub ową stronę.

Ale jeżeli naśladownictwo tak wielkie w życiu posiada znaczenie, jeżeli człowiek podlega jemu od niemowlęctwa aż do pełnego sił duchowych rozkwitu, to czyż nie jesteśmy automatami, rzuconymi w wir oddziaływań przyrody i poddawań ludzi, zwyczajów, instytucyi i wszystkiego, co się dokoła nas dzieje? Dość jest pobieżnie rzucić okiem na dzieje ludzkości, aby się przekonać, że człowiek nie jest bezwładną bryłą, na fali losu na wszystkie strony miotaną za lada wiatru powiewem. Jak człowiek umysłowo i społecznie dojrzały dalekim jest od nieudolności dziecięcej, tak narody ucywilizowane odbiegły od swego pierwotnego typu, od kolebki człowieczego życia, gdzie ubóstwo myśli, skutkiem braku doświadczenia tylko na stworzenie barłogu zwierzęcego zdobyć się mogło, a w potrzebie pokarmu lub obrony stawiało go do równej ze zwierzęciem walki. Gdybyśmy jedynie drogą naśladownictwa zdobywali znajomość przyrody i życia, tobyśmy do dziś dnia z dzikiego stanu jaskiniowców nie wyszli. Musieliśmy, oczywiście, w nieprzejrzanym szeregu minionych pokoleń porównywać to, co widzimy, słyszymy, czujemy, a z tych porównań wyprowadzać wnioski. Inaczej mówiąc z miliardów poddawań, przejmowaliśmy się najbardziej temi, które się najczęściej nadawały w życiu; naśladowaliśmy przeważnie to, co domniemanym lub istotnym celem naszego życia sprzyjało. Zdolność porównywania i wnioskowania okazała się dla

postępu jeszcze skuteczniejszą w dziedzinie odkryć. Mówiąc o odkryciach, mamy na myśli wszelkie wogóle wynalazki, zarówno patentowane i rozgłosne w przemyśle, nauce, sztuce, jak i lekceważone w dzisiejszym bilansie zdobyczy ludzkich. Odkrycia takie, jak rozniecanie ognia za pomocą tarcia, lub używanie draga do dźwigania ciężarów, nie mniejsze w procesie myślenia i rozwoju kultury posiadały znaczenie, niż zastosowanie pary i elektryczności. Ludzkość w młodzieńczej dobie swego istnienia, podobnie jak i dziecko, samodzielnie się rozwijające, musiała drogą trafnych porównań i wniosków przejść długi szereg nieznanych już dzisiaj, a wielkich w swoim czasie odkryć, nim stała się zdolną do wydania Newton'ów, Mahometów, Fulton'ów. Historia postępu ludzkiego wykazuje, że nawet tak zwane «wielkie» odkrycia (pomijamy przypadkowe: Ameryki, prochu nie były dziełem Prometeuszów, jak to większość skłoną jest mniemać, nie spadały na ziemię, jak pioruny z nieba, tylko stanowiły owoc bardzo długich i powolnych dociekań wszystkich poprzednich pokoleń. Ileż to trzeba było nagromadzić doświadczeń, aby przyjść w końcu do wniosku, że wygodniej jest krajać mięso ostrym odłamkiem kamienia, niż je rozdzierać palcami, że pod nakryciem kory jest cieplej, niż pod gołym niebem.

Porównywanie spostrzeżeń, wyprowadzanie z nich wniosków i stosowanie ich w życiu prowadziło ludzkość na drogę odkryć, w dziedzinę nieustannego przystosowywania przyrody do wzmagających się potrzeb życia. Wszelkie odkrycia, o ile przydatnymi się okazały, wszelkie nowe zastosowania wniosków upowszechniały się drogą naśladownictwa. Było ono czynnikiem konserwatywnym dla odkryć, które stanowią pierwiastek postępowy. Pochód cywilizacyjny w dziejach społeczeństwa powstrzymywał się na krótsze lub dłuższe czasy zależnie od te-

go, który z pierwiastków rozwojowych otrzymywał przewagę. Pochopność do naśladownictwa przy braku lub słabym rozwoju wynalazczości, wprowadzała społeczeństwo w stan odrętwienia i zastoju (np. Chiny); obfitość odkryć natomiast przy sprzyjających warunkach fizycznych, porównywanie dawniejszych form życia z nowszemi, wnioskowanie z różnorodnych doświadczeń o stanie przyszłości zapewniało narodom żywotność i zwycięstwo w walce o lepszą dla wszystkich dolę.

Rzecz naturalna, iż ta sama siła, która ludzkość wyrwała ze stanu bierności, wynosi również jednostkę z niemocy wobec natłoku poddań. Dzielnosc to myśli przede wszystkim, zdolność kombinacyjna nie pozwala człowiekowi uleść przypadkowo narzucającym się wpływom; wybiera on najstosowniejsze z nich, śledzi bieg nowych zastosowań wiedzy do życia, goni tęsknotą ideału prawdy, sprawiedliwości i piękna; nie kamienieje w przywiązaniu do przejściowych, zwyczajem uwięzionych pojęć i sympatyj, lecz zamięłowany w dobrach, które dla przyszłych pokoleń wynalazł, usiłuje dla ich wcielenia stosowną utorować drogę.

Ze wszystkiego, cośmy tu powiedzieli, wynika, że naśladownictwo posiada w wychowaniu bardzo doniosłe znaczenie, o wiele większe, niż mu zwykle przypisują. W pierwszej fazie swego rozwoju, kiedy jest instynktowym odtwarzaniem ruchów, czynów i stanów ducha otaczających osób, środowisko dziecka stanowi jego jedyną i silnie działającą szkołę. Ona zakłada pierwsze podwaliny umysłowych i moralnych skłonności, z których się potem nałogi, charakter, kierunek i skład myśli rozwija. Pierwsze lata dzieciństwa, odznaczające się największą podatnością ustroju na wpływy zewnętrzne, wymagają może największej bacności w doborze właściwego

otoczenia i żywych przykładów. Następnie, kiedy świadomość w dziecku budzić się zaczyna, a spostrzegane zjawiska do porównań, badań i wniosków skłaniają, wówczas należy nie lekceważyć natarczywych nieraz pytań wychowawca, lecz starać się, ile możliwości, zaspokajając jego ciekawość, nasuwać mu nowe przykłady, wiązać doznane przezeń wrażenia i pojęcia z innymi. Niech dziecko, zaczynające już myśleć, nie poddaje się działaniu tylko pewnych jakichś przedmiotów, osób, rozmów, czynów, zabaw, zwyczajów, niech swej uwagi nie przykuwa do jakiejś przypadkowej lub uprzywilejowanej kategorii zjawisk (przykładów).

Jeżeli nie chcemy unieruchomić duchowych władz naszego wychowawca i pozostawić go w ciasnym kole wpływow, to powinniśmy obok widoków dobrego bytu i zbytku stawiać mu przed oczy obrazy niedostatku i nędzy, obok przykładów próżniactwa — wzory pracowitości, niedołęstwa i apatii przeciwstawić energię i dzielność, tchórzowstwu — odwagę i męstwo, samolubstwu — miłość ludzką i poświęcenie. To samo stosuje się również do zwyczajów, zabaw, nauki. Dziecko, przyzwyczajone widzieć, że np. każdy z jego rówieśników ma własne zabawki, książki, pieniądze, które we własnych pudełkach, szafkach i kieszeniach chowa, oraz dla osobistej tylko przyjemności używa, wyobrazić będzie, że braterski stosunek na pokrewieństwie jedynie polega i że podział przedmiotów tudzież przyjemności na «moje» i «twoje» jest czemś świętem i wiecznym na świecie. Podobnie też, kiedy otaczają ludzie, dla których nauka jest tylko jednym ze środków, dających stanowisko w przemyśle, handlu, urzędach, temu do głowy nie przyjdzie, że ta sama nauka prowadzi do poznania świata i ludzi, do zrozumienia swego wśród nich

stanowiska, do unikania brzydoty i występku, a do ukochania wszystkiego, co sprowadza ludziom dobrobyt, wzajemne praw poszanowanie i życzliwość.

W miarę więc wzbogacania swej myśli, dziecko powinno stale rozszerzać zakres swych wrażeń (pole naśladownictwa), czyli że wychowawcy zadaniem — dostarczać mu jaknajwięcej przykładów różnego rodzaju, wybierając najlepsze dla umysłu i serca, unikając zaś wszelkich ujemnych poddawań. Tło życia wychowañców powinno być z poddawanymi wzorami w zgodzie, bo jeśli te wydadzą się dziecku fałszem wobec tego, co stałe widzi i słyszy, wtedy już rola wychowawcy skończona.

Tym sposobem rozbudzona w dziecku inteligencja nie pozwoli mu bezwzględnie ulegać przykładom, które dokoła spostrzeża, będzie ono naśladowało przeważnie to, co się wiąże z doznaniem uprzednio silniejszymi a dodatnimi wrażeniami, co najlepiej odpowiada stanom ducha, odtworzonym drogą naśladownictwa w pierwszych latach dzieciństwa. Myśl i uczucie, pobudzane widokiem obrazów szlachetnego życia, nastrojane odgłosem najwznieślejszych pragnień ludzkości, z biegiem czasu zaczną się rwać ku samodzielnie wybranym celom po nieskażonej obłudą i nikkczemnością drodze.

ROZWÓJ IDEI

oraz jej znaczenie wychowawcze.

Potrzeby życia, rozbudzająca się w świetle nauki świadomość oraz poczucie wyższych ideałów dobra i piękna wskrzesiły w ludzkości najwznioślejsze idee i rozwinęły je do niesłychanych rozmiarów. Hasła, dążności, ideały chwili bieżącej nie od razu i nie z niczego powstały, wyłaniały się one zwolna i stopniowo w umysłach minionych pokoleń. Ale jako ziarna na nieuprawną rzucane glebę, nie mogły one i dziś jeszcze nie mogą właściwych wydać owoców. Czyn, jak wiadomo, nie zawsze odpowiada myśli, najszczytniejsze jej wytwory zostają nieraz w sferze samych słów, nie przechodzą w działanie. Przyczyn owego rozdźwięku między ideą a czynem szukać należy z jednej strony w fizycznych życia warunkach, t. j. w otoczeniu, z drugiej zaś w rozwoju i budowie myśli, w wewnętrznych przejawach ducha. Właściwie, bardzo liczne i z rozmaitych źródeł pochodzące przyczyny, jak naśladownictwo, sprzeczność między wiedzą a życiem, sprzeczność między uczuciem a środkami do jego zaspokojenia, zresztą niewyczerpane źródło wszelkiej niemocy — ciemnota, paraliżują znaczenie i siłę idei. Ale ponieważ główne tamy na drodze

jej rozwoju i życia z żadnej przyrodzonej konieczności nie wynikają, lecz są prędzej czy później na zniknięcie skazane, przeto praca nad rozwojem idei nie zniechęcać, lecz jeszcze bardziej pobudzać nas winna. W przekonaniu tem utrwala nas psychologia myśli oraz znaczenie tejże w kształceniu się skłonności, upodobań i charakteru jednostki. Co zaś do roli idei w dziejach narodu, to jakkolwiek rozwój społeczeństw wyłączenie idei się nie zawdzięcza, w każdym razie działanie czynników przyrody i ekonomiczno-społecznych stosunków bywało zawsze mniej lub więcej łągodzone i w tę lub ową stronę zwracane dzięki kierującej potędze myśli. Jeżeli zważymy, w jaki sposób sprzeczności życia i wadliwości jego urządzeń tamują rozwój i obieg idei, to potęga jej w oczach naszych tylko wzrosnąć może, a tem samem zwiększyć się muszą usiłowania ku osłabieniu i usunięciu przeszkód na drodze promieniowania myśli.

Jednym z najważniejszych zadań pedagogiki dzisiejszej, a zdaniem naszym, główną kwestyą w wychowaniu społecznem jest zbadanie przyczyn, hamujących lub paraliżujących rozwój idei. Zagadnienie to ważnem jest nie tylko dla wychowawców w pospolitem słowa tego znaczeniu, lecz dla wszystkich publicystów, popularyzatorów wiedzy i krzewicieli prawdy. Bo istotnie, poco zasiewać ziarna mądrości tam, gdzie się one przyjąć nie mogą? Czyżby nie należało naprzód stosownie uprawić duchową glebę? Jeżeli historia pochodzenia i wcielania się w życie idei może przed nami odsłonić warunki jej rozwoju i zastosowalności, to poznać je uważamy za niezbędne dla każdego, kto pragnie słowem, czy piórem zbliżyć umysły do ogniska najwyższych prawd i dążeń. Warunki te należa, jakeśmy powiedzieli, do dwóch dziedzin życia: zewnętrznej albo fizycznej, oraz do wewnętrznej czyli psychicznej. W szkicu niniejszym zajmiemy się tylko tą

druga, rozpatrując rozwój idei w zależności od jej budowy.

Mianem idei zwykliśmy nazywać najogólniejsze pojęcia o przedmiotach pierwszorzędnej wagi w życiu ludzkim. Mówimy o ideach Boga, dobra, sprawiedliwości, wychowania, solidarności, odrodzenia i t. p., przypisując tym pojęciom znaczenie najszersze, najogólniejsze i najwznioślejsze, bądź pod względem etycznym, bądź też umysłowym, np. w stosunku do idei ewolucyi, jedności wiedzy, przyczynowości. Niektórzy, idąc za Herbartem, ściśle odgraniczają idee o charakterze moralnym od pojęć teoretycznych, naukowych i tym drugim nazwy idei nie przyznają. Wundt, chociaż z innego stanowiska (transcendentalizm Kanta), ale też odrębne ideom przypisuje znaczenie, upatrując w nich wytwory rozumu (*Vernunft*), złożone z doświadczalnych i pozadoświadczalnych pierwiastków, kiedy pojęcia według niego powstają z dziedziny samych faktów za sprawą rozsądku (*Verstand*). Jakkolwiek pojmowano wyraz idea, oznaczamy nim stale syntetyczny pogląd na jakieś zjawiska natury fizycznej lub duchowej, uogólnienie szeregu pojęć, ważne w zakresie myśli, lub uczucia. Posługujemy się ideami zarówno w nauce i sztuce, jak w życiu. Odróżniamy pospolicie wielkie idee od małych ze względu na obszar i doniosłość ich dziedziny.

W szkicu niniejszym mówić będziemy o idei w ogólności, przytaczając niektóre dla przykładu. Przez rozwój idei pojmować będziemy w danym wypadku rozwój największych uogólnień ze stanowiska jedynie psychologicznego. W toku rozumowań naszych użyjemy nieraz wyrazów synteza, uogólnienie, abstrakcyja w znaczeniu idei, gdyż, jak to niżej zobaczymy, są one wszystkie synonimami i różnią się od prostych pojęć tylko ilościowo, t. j. większą sumą wyobrażeń i skojarzeń myślowych.

Mówiąc o wychowawczem znaczeniu idei, kładziemy szczególnie nacisk na te z nich, które posiadają największą społeczno-moralną oraz naukowo-filozoficzną doniosłość. Rozumie się wszakże, iż wnioski nasze do najwyższych stosowane idei, odnoszą się tak samo do wszelkich uogólnień i odwrotnie; jeżeli zatem odślonimy budowę i warunki zastosowalności jakiegokolwiek idei, to konsekwencye stąd wyprowadzone wyjaśnią nam rozwój oraz znaczenie wszelkich pojęć ogólnych, od najskromniejszych abstrakcyi począwszy, a kończąc na obejmującej cały wszechświat syntezie.

I.

Doświadczalne podstawy myślenia.

Pobudliwość organizmu jest reakcją na czynniki zewnętrzne.—Wrażliwość jako początek procesów psychicznych.—Wznawianie się wrażeń.—Organizacja czucia jest wynikiem przystosowania organizmu do otoczenia.—Powstawanie wyobrażeń.—Pojęcia zmysłowe różnią się od abstrakcyjnych stopniem uogólnienia.

Wszystkie przedmioty złożone mają to do siebie, że nas tak dalece zdumiewają swoją zawilnością i wielkością, iż zapominamy o ich pochodzeniu, nieraz nie pomyslimy nawet, że kiedyś istniały w formie mniej złożonej, bardziej dostępnej badaniu i że nawet — w braku odpowiednich warunków — mogły wcale nie istnieć. Do takich należą wielkie idee. Można by wyliczyć długi szereg dawniejszych uczonych i filozofów, którzy uważali wszelką myśl wielką, a zwłaszcza idee moralne za natchnienia, za szczególnie dar ducha, za tajemniczą właściwość pewnych umysłów. W odpowiedni też sposób tłumaczono pojawianie się idei, uciekając się do potęg mistycznych, lub sił wrodzonych. Niezrozumiałe jednak i dowolne teorye te, musiały zejść do archiwów wobec

badań nad zjawiskami czucia i myślenia, które z wielką starannością przeprowadzono nad człowiekiem i niższymi zwierzętami, zaczawszy od ich urodzenia.

Studya nad rozwojem czucia wykazały, że pierwotną i zasadniczą jego formą jest pobudliwość organizmów na podrażnienia. Im bardziej organizm jest złożony, czyli im lepiej narządy jego są przystosowane do rozmaitych warunków otoczenia, tem bardziej udoskonalona i wyspecjalizowana jest pobudliwość. To znaczy, że kiedy najprostsze ustroje, jak ameba, jednakowo we wszystkich częściach swego ciała wrażliwa jest na pewne bodźce zewnętrzne, to wyższe organizmy zdolność tę posiadają o tyle w większym stopniu, że niektóre organa (np. macki u pierwotniaków) odczuwają już lepiej, niż reszta ciała. Wyżej rozwinięte zwierzęta, z organizacją bardziej zróżniczkowaną, posiadają już oddzielne narządy, w których ześrodkowuje się wrażliwość na każdy rodzaj podrażnień. Organa zmysłów są właśnie temi częściami ciała, które, odznaczając się większą na pewne podniety wrażliwością, utrwaliły ją przez powtarzanie i rozwinęły w różnorodnem ćwiczeniu; same zaś organa zmieniały się odpowiednio do swych czynności. Jeżeli zastanowimy się nad działalnością oka, nad jego tak rozległą a subtelną wrażliwością, jeżeli pomyślimy o tych świetnych obrazach, które do świadomości naszej za pomocą wzroku dochodzą, to nic dziwnego, że na razie nie posiadamy się ze zdumienia i skłonni jesteśmy zaliczyć wzrok do najcudowniejszych rzeczy na świecie. Fiziologia jednak porównawcza wskazuje cały szereg takich narządów zmysłowych, gdzie widocznem jest stopniowanie zarówno w budowie organu, jak i w jego czynnościach. Badania w tym zakresie dowodzą, że każdy rodzaj czucia daje się sprowadzić do prostej wrażliwości, ta zaś w ostatecznej analizie przedstawia się

jako pobudliwość (*Irritabilitaet*) czyli zdolność reagowania na czynniki zewnętrzne. Widzimy więc, słyszymy i wogólności odczuwamy jedynie to, co na zmysły nasze w jakikolwiek sposób oddziaływa; czucie nasze jest tylko odpowiedzią na pobudzenia naszego środowiska. Podniety wewnętrzne, spowodowane np. trawieniem, krążeniem krwi, nie stanowią tu wyjątku, gdyż w stosunku do organów otrzymujących wrażenia są zewnętrznymi. Jeżeli doznajemy przyjemnych lub przykrych uczuć wskutek rozmyślenia nad czemś, to i w takim razie pierwotną pobudką był tu świat zewnętrzny, który mógł dawniej na zmysły nasze podziałać i przez nie dojść do świadomości. Wreszcie nieokreślone stany psychiczne, miewaniem się zwane, a wyrażające ogólną niemoc, apatyę, lub energie, niesłusznie przypisywane bywają podniatom wewnętrznym, od otoczenia niezależnym. Nawet energia potencjalna (utajona) w centrach nerwowych, uważana przez niektórych badaczy za przyczynę ruchów w organizmie przed otrzymaniem wrażeń z zewnątrz, tak samo za spontaniczną, nieumotywowaną uchodzić nie może, jak nie nazwiemy samodzielnią, samorodną czy spontaniczną energii w ziarnie zawartej, lub w litrze pary wodnej. Czucie jako władza lub niezależna zdolność, spoczywająca w organizmach, nie istnieje wcale, podobnie jak ciężar nie istnieje samodzielnie w kamieniu. Jeżeliśmy zrozumieli, że ciężar ciała jest wyrazem stosunku ciężenia dwóch mas ku sobie, to nie trudno pojąć, iż czucie oznacza stosunek podrażnienia do bodźca, wyraża stan organizmu, wywołany podniętą zewnętrzną lub wewnętrzną.

Rozpatrując najprostsze objawy czucia, łatwo przekonać się możemy, iż pobudliwość istnieć może, rozwijać się i wzrastać jedynie ze zmianą bodźców. Prawo to, obszernie przez Spencera w psychologii rozwinięte,

zostało następnie uzupełnione przez Webera i w matematyczną formułę u Fechnera ujęte. Tu jednak ograniczymy się tym najogólniejszym jego wyrazem. Wszelka podnieta działa w ten sposób na organizm (również i na inne ciała), że go wyprowadza z równowagi, ustalonej poprzednio innymi czynnikami, t. j. wpływami otoczenia. Zachowanie się organizmu wobec podniety polega na przywróceniu zachwianej zmianą otoczenia równowagi. Ponieważ czuciem nazywamy owo zachowanie się organizmu przy pobudzeniu zewnętrznym lub wewnętrznym, to oczywista, że czucia objawiać się mogą jedynie przy takich bodźcach, które zakłócają równowagę między organizmem a jego środowiskiem. Dlatego też, jak to wykazali Weber i Fechner, tylko przy pewnej minimalnej zmianie podniety wrażenie może być otrzymane, to znaczy, że zbyt małe różnice w otoczeniu nie wywołują reakcyi w organizmie. Prawo to jest wielce pouczającym w psychologii społeczeństw, widzimy np. że powolne zmiany w położeniu klas lub warstw społecznych przechodzą niepostrzeżenie, gdyż nie dają się dość wyraźnie odczuć.

Jeżeli podnieta, sprawiająca pewnego rodzaju wrażenie, np. ciepła, barwy, twardości nie powtórzy się, w słabszym lub silniejszym stopniu, to wrażenie przemija, nie wznawiając się nigdy; objawia się zaś powtórnie lub wielokrotnie przy powtarzających się pobudzeniach. Odnowa lub odtwarzanie doznanych wrażeń nie wymaga bynajmniej jakiejś przechowującej je zdolności, za jaką zwykle uchodzi pamięć; potrzebną tu jest tylko pobudka, któraby wywołała w organizmie już raz przebytą reakcyę. Ponieważ ta ostatnia była przystosowaniem się organizmu do nowych okoliczności (t. j. do zmienionej równowagi), przeto każda powtarzająca się podnieta o tyle jest zdolna odtworzyć podobne poprzednie wraże-

nie, o ile się różni od poprzedniej podniety, o ile zakłóca przywróconą pierwiej równowagę. Odnowa zatem wrażenia jest wznawianiem się oddziaływań organizmu dla zrównoważenia stosunku czynności jego do działań otoczenia. Istotnie, jeżeli jakaś podnieta działa bezustannie, to odpowiadające jej wrażenie słabnie i w końcu znika zupełnie, gdyż czynności organizmu przystosowały się do niej; jeżeli zaś działanie podniety ustaje, a po niejakiem czasie wraca, to i odpowiednie wrażenie powrócić musi, ponieważ organizm w przerwie między pierwszym a drugim działaniem bodźca ulegał innym wpływom, które zmieniły stan poprzedniej równowagi.

W ustrojach rozwiniętych do tego stopnia, że podnieta może w nich wywołać jednocześnie dwa lub kilka wrażenia, np. wzrokowe i zaspokojenia głodu, reprodukcya wrażenia staje się już bardziej złożoną, jakkolwiek na tej samej spoczywa zasadzie. Zwierzę, lub kilkomiesięczne dziecko, przyjmując pokarm, odbiera jednocześnie kilka wrażenia; jeżeli się one przy odżywianiu stale powtarzają, to widok pokarmu wywołuje skojarzone z nim uprzednio wrażenie zaspokojenia głodu. Dlatego też przedmioty podobne w czemkolwiek do pokarmu budzą apetyt. Dlatego również spotykamy u zwierząt liczne przykłady zawiedzionego instynktu: mucha składa swe jaja w cuchnącym grzybie sromotniku z tego jedynie powodu, że ten zapachem swym przypomina zgniłe mięso. Jedno więc wrażenie może wywołać kilka oraz cały szereg związanych z niemi czuć, popędów i działań, jeżeli one uprzednio w tem samym występowały skojarzeniu.

Odbieranie kilku wrażenia jednocześnie zależy od przystosowania narządów do rozmaitych podniet czyli od organizacyi czucia. Narządy zaś rozwinać się mogły tylko skutkiem różnicowania się czynności organizmu, dzięki rozmaitym przystosowaniom do warunków otoczenia. Ale

jak podzielone czynności organizmu nie są jedne od drugich niezależne, lecz najściślej w jedną zespolone organizację, która opiera się stale wpływowi otoczenia, wytrącając ją z równowagi, tak samo rozmaite wrażenia są właściwie tylko rozmaitemi funkcjami czucia, które przy największem rozczłonkowaniu i wyspecjalizowaniu pozostaje zawsze spójną całością, t. j. zorganizowaną reakcją na czynniki zewnętrzne. Wynika stąd znane prawo psychofizyczne, że wrażenia oraz wszelkie czucia w organizmie (zdrowym) są współzależne; współzależność ta objawia się w fakcie dostatecznie przez psychologów stwierdzonym, że jedno wrażenie budzi cały szereg skojarzonych z niem wrażań. Reprodukcyja więc wrażeń zarówno prostych, jak i najbardziej złożonych zasadza się na organizacyi czucia, t. j. na wzajemnem oddziaływaniu organizmu i otoczenia. To znaczy, że wrażliwość na czynniki zewnętrzne nie przestaje być reakcją w najściślej-szem znaczeniu tego wyrazu i w takim wypadku, kiedy np. pewien dźwięk budzi liczne wzrokowe i inne skojarzone z niemi czucia, wzruszenia, popędy. Odtwarzanie przeto wrażeń stanowi proces osnuty z jednej strony na współzależności czuć, wynikającej z organizacyi czyli z przystosowań do rozmaitych bodźców, z drugiej zaś — na pobudliwości organizmu wobec działań otoczenia. Proces ten nazywamy pospolicie pamięcią, uważając ją najnieślusniej za szczególną władzę, która w nas żyje samodzielnie, aby wprowadzać na pole świadomości doznane niegdyś wrażenia, uczucia, idee. Pogląd to wszakże, jak widzimy, całkiem antropomorficzny, pozbawiony wszelkiej rzetelnej podstawy, a w rozbiórce psychologicznym wprost szkodliwy.

Analizując genezę i rozwój czucia, przychodzimy do wniosku, że stanowi ono reakcyę wobec działań otoczenia, że organizm, przystosowując się do rozmaitych bodź-

ców, różniczkuje swoją wrażliwość i że ta ostatnia przy największym rozczłonkowaniu i wyspecjalizowaniu, zachowuje w objawach swych stałą współzależność, natomiast, że współzależność czuć, a względnie wrażeń, powoduje ich reprodukcję przy pobudzeniu chociażby tylko jednego skojarzonego z nimi wrażenia. Stąd prosty wniosek, że nie pamięć wskrzesza doznane niegdyś wrażenia, lecz że one same współreagują przy odpowiednich podniętach na mocy jedynie swej współzależności. Psychofizjologia dzisiejsza w taki mniej więcej sposób przedstawia ten proces. Pobudzeniem zewnętrznym (np. widokiem drzewa) wywołuje się podrażnienie tkanki mózgowej, która objawia nam się jako wrażenie. Zaraz po ustąpieniu bodźca może zniknąć wrażenie, lecz podrażnienie zostaje jako ślad przebytego procesu fizyologicznego; ale pozostałości tej nie odpowiada w umyśle nic psychicznego, nie przechowuje się żaden duchowy obraz otrzymanego wrażenia. Dopiero nowe podobne wrażenie pobudzić może uprzednie podrażnienie do wyraźnego wystąpienia w formie odnowionego wrażenia, które wspomnieniem zwiemy, a które bywa mniej lub więcej złożonym obrazem myślowym. To znaczy, że to, co «przechowujemy w pamięci,» co uważamy za swój dobytek duchowy, nie jest właściwie ani wyobrażeniem, ani myślą, ani ideą na dnie duszy ukryta, jeno przystosowaniem fizyologicznym mózgu do pewnej podniety, nie rychło ustępującem podrażnieniem, albo predyspozycją do wznawiania wrażeń i wyobrażeń przy sprzyjających okolicznościach. Że taka predyspozycja czyli przystosowanie się do pewnych podnięt może z czasem ustąpić, wiemy o tem z patologii, uszkodzenie bowiem pewnych części mózgu znieczula wrażliwość na odpowiednie pobudzenia; z drugiej zaś strony, wrażenia nie pobudzane nie wznawiają się nigdy, mówimy wtedy o nich, że są zapomniane.

Jeżeli organizacja uczucia o tyle jest rozwinięta, że odtwarzanie wrażeń możebnem się staje, to już u niższych zwierząt przypuścić należy pojawianie się *wyobrażeń*, jakkolwiek słabszych, mniej wyraźnych i mniej złożonych, niż u człowieka. Ryby np., przyplływające do brzegu na odgłos dzwonka, czynią to skutkiem wywołania za pośrednictwem wrażenia głosowego skojarzonych z niem wrażeń przy spożywaniu pokarmu; obudzone tu wrażenia, wskrzeszone niejako «w pamięci», stanowią wyobrażenie w najprostszej swej postaci, które tem się różni od takichże wyobrażeń u zwierząt ssących i u człowieka, że daleko mniej innych wrażeń z niem się kojarzy, że jest więc mniej wyraźne, mniej jasne i krócej trwające. Nie przyjęto, co prawda, odtworzonych u ryby wrażeń wyobrażeniem nazywać, lecz to jest raczej kwestyą zwyczajną, lub formalnej klasyfikacyi, niż logiki, zwykliśmy bowiem stosować to miano wyłącznie do wytworów myśli, które można niby «dowolnie» porównywać i kojarzyć z innymi wyobrażeniami, wydzielać je z pośród innych i nad nimi rozmyślać. Lecz takie wysoko rozwinięte wyobrażenia dlatego tyle jasności, plastyki i ruchliwości posiadają, że się mogą wyodrębnić stopniowo z licznych szeregów innych pokrewnych wyobrażeń i że w całym tym procesie wielką pomocą jest mowa, która każdemu wyobrażeniu właściwą nadaje nazwę i stosowne w umysłowości stanowisko wyznacza. Rzeczywiście, wystarcza zastanowić się nad mechanizmem odnowy wrażeń, aby się przekonać, że odtworzone (przypomniane) wrażenia przy pobudzeniu jednego z nimi skojarzonego ukazują się jako wyraz stosunku danego podrażnienia do poprzedniego, stanowią zatem *rozróżnianie i porównanie* w najprostszej, najbardziej elementarnej formie, dla której mowa nie stworzyła odpowiedniej nazwy.

Ogólnie przyjęto nazywać wyobrażeniem takie wra-

zenie wznowione, którego jesteśmy świadomi, ale ponieważ stany psychiczne, nieświadomymi zwane, nie są bynajmniej przeciwieństwem świadomości, gdyż podobnie jak i ona składają się z tych samych pierwiastków i takim samym podlegają zmianom, zatem wyobrażenia świadome uważać należy jedynie za wyższy rozwój wyobrażeń przedświadomych, zwłaszcza że samo pojęcie świadomości w wysokim stopniu jest względne. Istotnie, jeżeli psychologia nowoczesna nie może znaleźć granicy między nieświadomością a świadomością, jeżeli między obu tymi stanami znajduje mnóstwo ogniw pośrednich i nakoniec wykazuje w procesach świadomych te same prawa powstawania, wznawiania się i kojarzenia wrażeń, które widzi w najelementarniejszych zjawiskach czucia, to dziwnie i nader niekonsekwentnie byłoby poczytywać wyobrażenia świadome za coś odrębnego od przedświadomych. Nic więc innego nie pozostaje, jak uznać wszelkie odtworzone wrażenie za wyobrażenie, nie przypisując mu koniecznie pewnego stopnia świadomości.

Zbliżyliśmy się obecnie do głównej myśli naszego zadania, mianowicie, że procesy umysłowe początek swój biorą w stosunku organizmu do świata zewnętrznego, rozwijają się bowiem z czucia, a ponieważ jego rozwój polega na zróżnicowaniu i przystosowaniu pobudliwości organicznej, zatem wszelka myśl na gruncie doświadczalnym powstaje i doświadczalną kształci się drogą. Niewątpliwie, skoro w powstawaniu wyobrażeń zasadniczymi czynnościami są imanie wrażeń oraz ich odtwarzanie, to już z wyżej opisanej natury tych procesów wynika, że wyobrażenie jest mniej lub więcej złożonym, mniej lub więcej pośrednim wyrazem stosunku otoczenia do organizmu. Pierwotnym i najprostszym stosunku tego wyrazem jest czucie w elementarnej swej postaci, t. j. pobudliwość. Rozwija się ona do stopnia, albo jeżeli kto

woli — do formy wyobrażeń, dzięki jedynie swemu rozczłonkowaniu i przystosowaniu do rozmaitych podniet; w przystosowaniu zaś leży przyczyna, iż za pobudzeniem wrażliwości w jednym kierunku wznawiają się wszystkie występujące dawniej razem wrażenia.

Wydaje się zupełnie oczywistym, że pochodzenie i rozwój wyobrażeń złożonych, jakie spotykamy w całkowitym rozkwicie świadomości, sprowadza się w ostatecznej analizie do tych samych pierwiastków poznania, t. j. do wrażliwości i reprodukcji wrażeń. Wszyscy bowiem zgadzają się na to, że wyobrażenia złożone tylko ilością swych składników od prostego się różni. Chyba nikt nie zaprzeczy, że wyobrażenie rośliny zupełnie taką samą powstało drogą, jak mniej złożone wyobrażenia drzewa, brzozy płaczącej i t. d. Podręczniki psychologii zapewniają nas zwykle, że przy powstawaniu wyobrażeń niezbędnymi są porównania i klasyfikacja oraz że czynności te towarzyszą całemu życiu umysłowemu. Nie można się spierać o tę dowiedzioną już i powszechnie uznaną prawdę, lecz zauważyć należy, iż w porównywaniu i klasyfikacji upatrują się pospolicie szczególne jakieś zdolności istotom myślącym właściwe. Jest to błąd, który najniepotrzebniej wprowadza różnorodność i powikłanie tam, gdzie jest jednorodność i prostota. Porównywanie bynajmniej szczególnej zdolności nie stanowi, a tem bardziej nie jest wyłączną właściwością myśli, gdyż najelementarniejsze czucie najniższych ustrojów możebnem się staje dlatego jedynie, że organizm odczuwa *różnicę* między poprzedniem a następnem działaniem podnieuty. Pobudliwość w złożonej, lub w najprostszej swej formie występuje jako skutek zmienionej równowagi między organizmem a otoczeniem. Nie możemy zrozumieć żadnego zjawiska fizycznego, lub chemicznego bez zmian czyli różnic, zachodzących w warunkach jego przebiegu. Wi-

dzimy tak samo, że zjawiska biologiczne są skutkiem różnicy między działaniem wewnątrz organizmu a w jego otoczeniu. Działanie zatem pod wpływem różnic albo zrównoważanie się dwu niejednakowych działań, do czego wszelkie porównania i rozróżniania sprowadzić się dają, jest zasadniczym i elementarnym warunkiem życia oraz wszelkiego ruchu. To, co w psychologii ujmowaniem różnic i klasyfikacją zwiemy, stanowi tylko bardziej złożony proces w powszechnem równoważeniu się sił. Klasyfikacja wrażeń jest prostem następstwem podziału czynności (zróżniczkowania) oraz poszczególnych przystosowań, utrwalonych przez powtarzanie czyli uorganizowanych. Zauważyć należy, iż to nie my porównujemy i szeregujemy wrażenia, wyobrażenia, myśli nasze, nie czyni tego ani nasze *ja*, ani wola, ani szczególniejsza jakaś zdolność; one się porównują same i klasyfikują dzięki swej współzależności i grupują w szeregi, typy, rodzaje wrażeń i myśli zawdzięczając organizacyi uczucia, która podobnie jest skutkiem zróżnicowanych przystosowań, jak organizacya trawienia, oddychania i t. d. Do takiego stopnia przyzwyczajeni jesteśmy rozumować za pomocą wyrazów, że w końcu wierzyć zaczynamy, iż wytłumaczyliśmy wszystko, nadając pewnemu przedmiotowi nazwę, zaliczając zjawisko do takiej lub innej kategorii. Percepcya, pamięć, porównywanie, klasyfikacya są to właśnie wyrazy, którymi oznaczamy znamienne cechy procesu myślowego, pewne jego fazy, nie zaś odrębne czynności domniemanych władz duchowych. Analiza bowiem psychologiczna odsłania już w genezie wyobrażeń i czuć te same znamiona, które uważamy za charakterystyczne dla myśli, idei.

Że wyobrażenia stanowią główną treść myśli i — wyrażając się obrazowo — materyał wszelkich procesów psychicznych, zaczawszy od jakiegoś elementarnego wy-

obrażenia pewnej barwy, pewnego pokarmu, a kończąc na zawiłych ideach dobra, postępu i t. p., o tem rozwozić się tu nie mamy potrzeby. Zastanowimy się obecnie nad różnicą między prostym wyobrażeniem zmysłowem a złożoną idea, której zwykliśmy abstrakcyjny przypisywać charakter. Zwykle nam się wydaje, że takie pojęcia, jak stół, dom, drzewo są zmysłowemi obrazami przedmiotów; przypisujemy im pewną realność w przeciwstawieniu do pojęć oderwanych, którym nie przyznajemy pochodzenia zmysłowego. Przyjrzyjmy się jednak bliżej powstawaniu jednych i drugich. Pojęcie np. domu pochodzi z zestawienia wielu poszczególnych wyobrażeń, któreśmy utworzyli, oglądając rozmaite domy. Nasze pojęcie nie zawiera wszystkich znamion znanych nam domów, lecz tylko niektóre z nich, a i te nawet nie stanowią obrazu rzeczywistych własności tego lub owego domu, tak np. jedną z części składowych wyobrażenia tego jest dach, lecz i to pojęcie nie jest bynajmniej zmysłowem ujęciem pewnego jakiegoś dachu; zawiera ono jedynie cechy wszystkim znanym dachom wspólne, a pomija właściwości przygodne, indywidualne. Analizując w taki sposób dane pojęcie, przekonywamy się w końcu, że nie zawiera ono ani jednego szczegółu, któryby stanowił duchową kopię rzeczywistości. Myśląc o mieszkaniu ludzkim, mogę je sobie wyobrażać nie tylko z dachem i oknami, lecz i bez nich, nie tylko na powierzchni ziemi, lecz i pod jej poziomem, słowem, wyobrażenie to jest tak ogólne i rozciągliwe, że uważać je można za formułę, wyrażającą jednocześnie wszelkie domostwa, jakie gdziekolwiek istniały, a nawet jakie istnieć będą. Wyobrażenia więc takie w żaden sposób do konkretnych zaliczone być nie mogą. Zgadzaają się z tem niektórzy psychologowie, uważając pojęcia ogólne, jak dom, brzoza, roślina za abstrakcyjne, ale ten dom, ta brzoza są według nich pojęciami zmysłowemi.

Zdawałoby się, że mają słuszność, lecz to tylko pozornie. Dajmy nato, żeśmy widzieli tylko jedną brzozę. Czyż poszczególne części wyobrażenia tej brzozy odpowiadają prawdziwym jej własnościom? Czyż kształt i barwa drzewa tego nie jest w wyobraźni naszej skutkiem zestawienia znamion brzozy z cechami drzew innych? Czyż nie wyobrażamy sobie tylko takich cech, któreśmy mogli z zestawienia tego wyróżnić? Każda najdrobniejsza własność postrzeganego przedmiotu dochodzi do świadomości naszej jedynie przez porównanie z dawniej otrzymanymi podobnymi wrażeniami. Poprzednie zaś wrażenie działa zawsze na świeżo powstające tak, że je mniej lub więcej zmienia, przystosowując je do wyrobionego już tła psychicznego. Teorya apercepcyi doskonale proces ten wyjaśnia i zarazem dowodzi, że nawet najbardziej konkretne pojęcia nie są pozbawione abstrakcyi.

Jeżeli ułożymy szereg pojęć, zaczawszy od najbardziej konkretnego a kończąc na jak najogólniejszem, to dostrzeżemy z łatwością, że ich abstrakcyjność wzrasta ze zwiększaniem się składowych części pojęcia; z drugiej zaś strony rozbiór wykaże, iż najogólniejsze wyobrażenia tak samo ze zmysłowych pochodzą pierwiastków, jak i najmniej ogólne, czyli że abstrakcyjne pojęcia różnią się od konkretnych nie brakiem realizmu, lecz wyższym stopniem uogólnienia. Obrazowo dałaby się ta różnica tak przedstawić:

Oznaczmy ujmowane zmysłami przedmioty wielkimi literami alfabetu łacińskiego, a dostrzegane własności tych przedmiotów odpowiednimi małymi literami. Z zestawienia dwóch wyobrażeń a i b (którym odpowiadają przedmioty A i B) otrzymujemy nowe wyobrażenie, którego składnikami (na zasadzie praw apercepcyi) nie będą a i b , lecz wyobrażenia zmienione, więc $\alpha\beta$. Porównywając to ostatnie z wyobrażeniem d , otrzymamy $\alpha_1 \beta_1 \delta$ ($\alpha\beta$ ulegają zmianie skutkiem nowego skojarzenia), następnie z e utworzy

się wyobrażenie $\alpha_2 \beta_2 \delta_1 \epsilon$ i t. d. Im więcej robimy zestawień, tem ogólniejszy charakter przybiera nasze wyobrażenie, a każdy z jego składników tem większej ulega zmianie, tak, że $\alpha \beta \delta$ po jakich dziesięciu zestawieniach z innymi pokrewnymi przedmiotami wcale już nie wyrażają tych własności, któreśmy dostrzegli pierwotnie w przedmiotach A, B, D . Jednak wyobrażenia złożone, a więc bardziej oderwane, zachowują stale pewną zgodność z pierwotnymi wyobrażeniami a, b, d , jeżeli tylko myślenie odbywało się prawidłowo. Dlatego też złożone jakies pojęcie $\alpha_9 \beta_9 \delta_8 \epsilon_7 \zeta_6 \dots$ nie traci swego pierwiastka zmysłowego, pomimo że każdy ze składników wielokrotnym ulegał zmianom oraz uogólnieniom. Tak przy dokładnem postrzeganiu i prawidłowem porównywaniu najogólniejsza idea posiada pewne podstawy realne, mniej lub więcej rzeczywistości odpowiadające; ale z drugiej strony zauważyć należy, iż każde, chociażby najprostsze pojęcie nie jest wcale *obrazem* zmysłowym, lecz również abstrakcją, gdyż uogólnia przynajmniej dwa wyobrażenia.

Pojęcia więc ze stanowiska psychologicznego nie dają się podzielić na konkretne i abstrakcyjne, na zmysłowe i umysłowe, wszystkie bowiem one zawierają tak jedno, jak i drugie pierwiastki. Można tylko mówić o niższym lub wyższym stopniu uogólnienia danego pojęcia, co znowuż stanowi o mniejszej lub większej realności jego, czyli zgodności z odczuwaną (bo nie istotną) prawdą, jeżeli, naturalnie, sam proces tworzenia się pojęcia prawidłowo się odbywał.

II.

Realizm idei oraz jej ziszczalność.

Przejście od rzeczywistości do idealizmu.—Różnice między myśleniem naukowym a nienaukowym.—Na czym polega zastosowanie idei.—Prawa naukowe i uogólnienia nieumiejętne.—Zgodność pierwszych z rzeczywistością i niezgodność drugich.—Rozwój złożonych idei jest analogiczny z rozwojem najprostszych wyobrażeń.—Wszelkie abstrakcje są zmysłowego pochodzenia.

Przyjrzyjmy się bliżej faktycznemu upodstawowaniu czyli realności idei, a przekonamy się, jaką rolę odegrała rzeczywistość (dostrzeżona) w idealizmie, oraz jak dalece ziszczalność idei od jej budowy zależy.

Realność myśli, prawa naukowego, wiedzy nie na tem polega, że myśl jest jakoby odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz na tem, że wniosek ze szczegółów wysnuty lub uogólnienie na prawdę szczegółom tym odpowiada. Często przypisuje się ideom naukowym zbyt wiele realizmu, uważa się prawa jakby za rzeczywiste byty (niektórzy wierzą, że prawa natury literalnie rządzą zjawiskami, że istnieją niezależnie od nich); metodzie doświadczalnej wyznacza się nader skromne miejsce, przeważnie w zakresie umiejętności technicznych, odsadzając ją z góry od idealizmu. Jest to powtarzanie w rozmaitych tylko odmianach błędu Hume'a, który sądził, jakoby nauka była kopią rzeczywistości, i że ze sfery postrzegania i doświadczenia (empiryzmu) nie można się wznieść poza granice realności do metempiryi. Obserwacya i doświadczenie dostarczają nam wrażeń, które w procesie umysłowym stanowią jakby osnowę ideowej, bo oderwanej od rzeczywistości przedzy wyobrażeń. Jeżeli różnica wrażeń może być odczuwana, wówczas utrwała się ona w umyśle i objawia w postaci wyobrażenia, dając tym sposobem początek świadomości. Już pierwsze ope-

racye tych wrażeń, pierwsze ich zestawienie, do wniosku prowadzące, odrywa myśl naszą od postrzeganych stosunków realnych i przenosi ją w dziedzinę uogólnień, abstrakcyi, idealizmu. Tylko początek działalności psychicznej — imanie wrażeń (percepcya) posiada najwięcej charakteru zmysłowego, który błędnie ze wzrostem wyobrażeń, w miarę zwiększania się samodzielnych, t. j. bezpośrednio od doświadczenia niezależnych skojarzeń, zrywających coraz bardziej z realnym swym podkładem, a sięgających w coraz wyższe sfery abstrakcyi.

Zauważmy tu, że pod względem psychologicznym rozwój myśli naukowej a nienaukowej niczem zasadniczo się nie różni, tak samo jak uogólnienia pomniejsze nie różnią się w powstawaniu i budowie od szerokich idei moralnych, społecznych lub jakich innych. Znaczna część uogólnień—są to drogą indukcji wyprowadzone wnioski, że skoro w szeregu obserwowanych przyczyn pewne następują skutki, to i w przyszłości ukazanie się takich samych przyczyn te same wywołać musi następstwa. Jeżeli uogólnieniem takim będzie np. twierdzenie, że ciało niepodparte spada na ziemię w kierunku pionowym, to pierwsza jego część—odnosząca się do przeszłości—jest najzupełniej przedmiotowa i o tyle realna, że się opiera na powtarzaniu się grupy wydarzeń i na wykryciu zawsze jednakowych następstw. Zauważona jednostajność zjawisk pozwala przypuszczać, że się one i w przyszłości przy tych samych warunkach powtarzać będą. Druga więc część idei tej—odnosząca się do przyszłości—posiada charakter idealny, abstrakcyjny, jest domysłem, przepowiednią. Przepowiednia ta jednak tem się od innych, nieumiejętnych, różni, że się po pierwsze z doświadczenia wysnuwa, a po drugie, że się sprawdzić daje. Jeżeli pierwszy lepszy wypadek przyszłości pokaże, że dopatrzona przez nas przyczyna istotnie spowoduje oczekiwa-

ny skutek, to znaczy, że domysł nasz, nasza abstrakcja, uogólnienie, idea jest prawdą. Takie, sprawdzone doświadczeniem uogólnienia nazwano prawami naukowymi, które są idealnym, nie zaś rzeczywistym wyrazem porządku zjawisk.

Ale między myśleniem naukowym a nienaukowym nie ma tak wielkiej różnicy, jak się to na pierwszy rzut oka wydaje. Tak w pierwszym, jak i w drugim wypadku dla utworzenia pojęcia o przedmiocie musimy na-przód odnaleźć znamienne jego cechy, wyróżnić go z po-śród jednych, a upodobnić do innych przedmiotów i na zasadzie tych zestawień wyprowadzić ogólny wniosek o stosunku danego przedmiotu do nas, do otoczenia, lub do jakiej grupy zjawisk. Czy przedmiotem naszego poznania jest ciało, czy zjawisko, świat zewnętrzny, czy duchowy, to w procesie myślenia nie stanowi różnicy. Ważnym jest to, że dla utworzenia pojęcia o czemś, trzeba dany przedmiot zbadać w szczegółach (przez obserwację i doświadczenie), pomiędzy nimi wyróżnić podobne od niepodobnych i rezultat zestawień ująć w jedno ogólne pojęcie. Wszelka myśl tylko taką rozwija się drogą, a umysł niewyćwiczony nauką tem się różni od wykształconego, że zbyt niedbale i powierzchownie obserwuje szczegóły, tak samo porównywa, więc i zbyt pośpiesznie wysnuwa z nich wnioski, które często mogą przeczyć faktom, co wszakże pospolitej myśli niepokoju bynajmniej nie sprawia i do naprawiania błędów nie skłania.

Panuje dość upowszechnione mniemanie, że idea, stawiająca przed nami jakiś doskonały wzór do naśladowania, lub wskazująca jakieś najponętniejsze a świetne cele, nie może być nigdy rzeczywistniona. Ideał poczytuje się zwykle za niedościgniony. Jest tu pewna niedokładność, sprawiająca znaczne nieporozumienia. W po-

wyższem mniemaniu zawiera się jednocześnie i prawda i błąd. Prawdziwem jest ono o tyle, o ile ideał nie jest kopią rzeczywistości, lecz abstrakcją, wytworem uogólnień. Ponieważ ideał jest typem w wyobraźni naszej utworzonym, jest zjednoczeniem harmonijnem znamion, np. dobra i piękna, których nigdzie ani w tak czystej postaci, ani w zespoleniu takim nie spotykamy, to oczywiście, że ideał nigdy się nie da całkowicie urzeczywistnić. I to się odnosi nie tylko do wielkich ideałów moralnych, ale do wszelkich wogóle konstrukcyi abstrakcyjnych. Nie zrobimy nigdy koła, którego części byłyby w stosunku ściśle odpowiadającym stosunkowi geometrycznemu. Żaden parowóz nie będzie się poruszał dokładnie z tą szybkością, jaką wykazują teoretycznie prężność pary i przeszkody, które ma do zwalczenia. Trudnościom w urzeczywistnieniu ideału nie pozwala sprostać nie tyle umiejętność i zręczność ludzka, ile sama budowa ideału. Na przykład najlepiej urządzona machina nie może tak działać, jakby tego wymagały prawa prężności pary, prawa dźwigni, tarcia i t. d., gdyż wszelkie prawo naukowe jest abstrakcją, na konkretach wprawdzie opartą, lecz formującą tylko fakty ogólne z pominięciem zakłócających szczegółów. Prawo nie orzeka, iż przebieg zjawiska jest takim a takim, lecz wyraża ogólny plan biegu zjawisk, wykazuje, że one przy pewnych warunkach odbyć się muszą, jeżeli temu nic nie przeszkodzi. Prawo zatem stawia przyczynę zjawiska w warunkach idealnych, bo odrywa ją od niezliczonych działań ubocznych, które w rzeczywistości zawsze swój wpływ na przebieg zjawiska wywierają. Dla tego też teoria naukowa nie jest kopią rzeczywistości, lecz typowym wyrazem tego, co w przyrodzie jest szczególnem, indywidualnem, nietypowem. Pomimo to jednak nikt nie powie, że teoria i prawa naukowe są bezowo-

ene, niezastosowalne. Cała technika i przemysł najwymowniejszym są dowodem prawdziwości praw naukowych, jakkolwiek żaden jeszcze ideał nauki w *całości* wcielonym w życie nie został. W tem właśnie znaczeniu pojmujemy nieziszczalność abstrakcyi, idei, ideału. Ale ta okoliczność bynajmniej nie zasmuca, ani nie zniechęca ludzi czynu, gdyż potrzeby życia mogą być najzupełniej zaspokojone (czasowo), jeżeli idea zastosuje się w przybliżeniu. Nie masz takiej idei na prawach naukowych, a więc na przedmiotowym badaniu opartej, któraby się z mniejszą lub większą dokładnością zastosować nie dała, a wszystkie chybione próby wcielenia teoryi dowodzą tylko, że była ona wadliwie zbudowana, nie zaś, że tak wysoko w idealną sięgała sferę, iż o jej urzeczywistnieniu jeno marzyć można.

Celem wiedzy jest zastosowanie przeszłego doświadczenia do nowych okoliczności, a możebne jest to jedynie na podstawie takich uogólnień, które mają największe widoki zastosowania. Ponieważ takimi są prawa naukowe, w nich więc spoczywa największa potęga, która idei na prawach osnutej, najdalszy zapewnia polot i największe dla życia znaczenie. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby najwyższa i najplodniejsza idea siedlisko swe już w dzisiejszych systematach nauki obrała; niestety, wiedza dotychczas zbyt małą jeszcze przeszła drogę w dziedzinie społecznego, więc i moralnego życia, aby jego zjawiska mogła w trwałe ująć prawa i z nich niezłomne dla ludzkości wysnuwać idee. Lecz rozwój myśli w kierunku poszukiwania praw dokonany, najlepszą daje rękojmię, że nie gdzieindziej, tylko na gruncie naukowym za ideami z dziedziny wiedzy ścisłej, które tak świetną stworzyły kulturę, wykwiatać będą coraz liczniej idee, obejmujące całe życie z jego potrzebami fizycznymi i du-

chowemi. Że istotnie tak będzie, że wszystkie wielkie idee oraz ideały ludzkości na naukowych podstawach rozwijać się będą, o tem świadczy po pierwsze psychologia myśli, a po drugie historia tworzenia się idei, które naszemu przyświecają wiekowi.

Zobaczymy teraz, jak się tworzą uogólnienia przy niedokładnej obserwacji i zbyt pośpiesznem wnioskowaniu.

Weźmy przykład prostego wniosku, wynikającego z zestawienia wrażeń w takiej głowie, którą pospolicie o idealne nie posądza się aspiracje. Znamy psa w Warszawie, który zwykł ze swym właścicielem wchodzić do każdego domu, tylko wstęp do kościoła był mu wzbroniony; więc kiedy pan przestępuje progi świątyni, pies czeka nań przede drzwiami. Zdarzało się nieraz, że gdy wchodzono z nim do jakiegokolwiek wspaniałej kamienicy z okazałem wejściem i filarami przy schodach, pies zostawał na ulicy, oczekując na swego gospodarza, jak to zwykł przed kościołem czynić. Takie postępowanie psa wynikło z ogólnego wniosku, który tenże wyprowadził z podobieństwa zewnętrznego wyglądu kościoła i wspaniałych kamienic. Mniejsza o to, czy wniosek ten był świadomy, czy nie; prawdopodobnie sięgał on początków świadomości. Ciekawem jest to, że kiedy pies nigdy do żadnego kościoła wejść nie śmiał, to musiał w umyśle swoim zestawić znamienne dlań cechy kościołów i utworzyć jedno ogólne o nich pojęcie, z którem kojarzyło się wrażenie zakazu wstępowania do świątyni. Znalazłszy następnie podobieństwo w pięknych kamienicach do kościoła, podciągnął i to wrażenie do poprzedniego; tym sposobem utworzyło się jeszcze ogólniejsze pojęcie o domach, do których — zdaniem zwierzęcia — wchodzić mu nie wolno. Że ogólne pojęcie psa o murach kościelnych

nie było kopią rzeczywistości, lecz tylko z bardzo nielicznych wrażeń utworzoną abstrakcją ¹⁾ (mniejsza o stopień świadomości), tego dowodzi łatwość, z jaką wyobrażenie to rozszerzył na wszystkie domy z filarami i okazalszym wyglądem. Ostatecznie więc pojęcie domu o wzbronionem wejściu stało się najzupełniej od rzeczywistości oderwanem, przekroczyło bowiem dziedzinę doświadczenia i było abstrakcją lub zaczątkiem idei. Błędną jest ona dlatego, że uogólnienie zbyt jest rozległe, a fakty, na których się wspiera, zbyt niedostateczne i nader powierzchniowo obserwowane.

Wnioski oraz uogólnienia małych dzieci bardzo są podobne do przytoczonego przykładu. Kilkomiesięczne dziecko przekonawszy się, że niektóre przedmioty posu-

¹⁾ Locke uważał za rzecz pewną, że zwierzęta nie posiadają zdolności abstrahowania i że właśnie idee ogólne wyróżniają człowieka od zwierzęcia, które ich całkiem jest pozbawione. Zdanie to popierał tem, że zwierzęta nie posługują się ani mową, ani ogólnymi symbolami. Otóż Höffding w psychologii swej dowodzi, że mowa artykułowana ułatwia powstawaniu abstrakcyi, niezbędna jednak nie jest. Znane są liczne przykłady tworzenia się abstrakcyi u dzieci, nie umiejących jeszcze mówić. Obserwacye Darwina, Espinasa, Huzeau'a, Romanes'a i wielu innych dowiodły, że inteligencya niektórych zwierząt znacznie przewyższa poziom umysłowy plemion bardziej od cywilizacyi oddalonych, wreszcie wyższa jest od inteligencyi zwyczajnych europejczyków i małych dzieci. Romanes w znanem swem dziele «*Evolution mentale chez les animaux*» podaje liczne przykłady zastosowania instynktu zwierzęcia do nowych okoliczności, rozszerzania się pojęć od szczegółów do ogółu oraz takich zastosowań doświadczenia niektórych zwierząt w praktyce, że się w uderzający sposób przypomina dedukcyę inteligentnego człowieka. Forel mówi, że «mrówki nie mają niezmiennego wzoru swych budowli, umieją one zastosować pracę swoją do okoliczności i korzystać z każdego położenia». Przed kilku laty drukował «*Wszechświat*» ciekawe spostrzeżenia nad inteligencyą małą; dowodzą one, że mały py umieją wyprowadzać pojęcia ogólne i dochodzić nawet do takich abstrakcyi, jak przewidywanie skutków na podstawie nigdy nie widzianej, lecz domniemanej przyczyny (przykład karmienia ogrzewaniem mlekiem).

wają się pod naciskiem jego ręki, rozszerza ideę tej władzy na wszelkie przedmioty i próbuje posuwać stoły, szafy, ściany. Nie znając szczególnych cech, wyróżniających ojca od innych mężczyzn, nazywa każdego dorosłego «papa», jednoczy bowiem znamiona wspólne w jeden ogólny typ. Dwu lub trzyletnie dziecko, które w podniesionym, surowym głosie ojca poznaje gniew i groźbę, usłyszawszy grzmoty, przejmuje się strachem i płacze, oczekując lada chwila kary; niekiedy tuli się do opiekuńczych ramion matki, a gdy już mówić zaczęło, wyrzeka z trwogą: «Bozia się gniewa». Tłómaczenie burzy, jako objaw gniewu boskiego, musiało powstać drogą podobnych uogólnień u człowieka pierwotnego i u naszego ludu.

Z przykładów tych widzimy, jak utworzone przez doświadczenie pojęcia przechodzą drogą porównań ze sfery konkretnej, realnej, do dziedziny abstrakcyi, idealizmu. Zwierzę, dziecko i człowiek pierwotny snują pojęcia ogólne z postrzeganych zjawisk, ale ponieważ obserwacye te są bardzo nieliczne, doświadczenie zbyt szczupłe, więc i abstrakcye — przeważnie błędne. Niektóre przedmioty i zjawiska tak są proste i tak często dają się poznać w doświadczeniu codziennem, że wysnuwanie z nich pojęć ogólnych nie stanowi żadnej trudności i większość ludzi dorosłych zna pewną ilość typów, abstrakcyi, idei, odpowiadających jak najlepiej stosunkom realnym. Przeważna część jednak w obiegu będących uogólnień, nie mówiąc już o złożonych ideach, w rażącej znajduje się sprzeczności z prawdą.

Nauka, która jest tylko cierpliwsza, oględniejsza, systematyczniejsza i, dzięki udoskonalonym swym narzędziom i metodom, dokładniejsza w badaniu zjawisk, niż pojedynczy i niewycwiczony umysł, bada i porównywa szczególności z taką umiejętnością, że wysnute z nich pierwsze

pojęcia ogólne zupełnie odpowiadają rzeczywistości. Rozleglejsze abstrakcje, jak prawa naukowe, wspierające się na licznych uogólnieniach, również nie zawiodły jeszcze praktyków, o ile do systematu wiedzy wciągnięte zostały. Świeżo powstające idee, szumnie przez swych twórców prawami ochrzczone, jak znane «prawo» Malthusa, mogą oczywiście niekiedy upadać, bo się sprawdzić nie dają. Ale wypadki takie, jakkolwiek często się zdarzają, nie tylko powagi praw nauki nie podkopują, lecz przeciwnie, zwiększają dla nich zaufanie, jako dla wyrazicieli i stróżów prawdy, nie dających się lada przybyszowi (domniemanemu prawu) wyprowadzić w pole. «Nauka pewność swą zawdzięcza władzy rozkładania konstrukcji idealnych na zmysłowe pierwiastki doświadczenia; metempiryka ciąglą swoją niepewność zawdzięcza metodzie swych badań, która nie wymaga, a często nawet nie jest zdolna do tego, aby sprowadzano intuicje jej do uczuć, abstrakcje do konkretów zmysłowych. Ponieważ pogardza ona empiryczną metodą budowania i stopniowego sprawdzania, przeto zmuszona jest przyjmować zasady, za które żadne doświadczenie ręczyć nie może i których nikt nie może potwierdzić»¹⁾. Jeżeli uczeni z zestawienia bardzo licznych szczegółów konkretnych dochodzą, posługując się przytem prawami nauki, do rozległych a zawiłych idei ogólnych, to nie sądźmy, aby to oni z taką łatwością i pewnością siebie czynili, jak się u nas w codziennem życiu praktykuje. W każdej teorii, do systematu wiedzy już należącej, wiadomo dokładnie, co stanowi niezbitą prawdę, co należy do pojęć konkretnych a niewątpliwych, co do abstrakcji z rzeczywistością zgodnej, a co do przypuszczeń prawdopodobnych

¹⁾ Lewes. «Zagadnienia ducha i życia», tłum. J. K. Potocki, Warszawa, 1892, str. 310.

i wątpliwych. Liczne bardzo hipotezy oraz obszerne teorie na nich osnute zmieniają się często, powstają i giną, chociaż nie bez śladu, jak o tem wielu sądzi. Zmienność i nietrwałość wielu hipotez — gdyż niektóre stają się prawdami — nie jest wcale ani niespodzianka, ani rozczarowaniem dla uczonych, bo chociaż niejeden myśliciel mógł je przeceniać i pokładane w nich nadzieje za pewniki uważać, to w każdym razie ogół badaczy nie był nigdy olśniony tem, co prawdą staćby się mogło, lecz nią nie było. Hipotezy a zwłaszcza rozległe teorie hypotetyczne mogą służyć za dowód, że najdalej sięgające idee naukowe poczynają się na łonie faktów realnych, najdokładniej poznanych, wiążą się następnie z prawami w szereg licznych abstrakcyi, a nakoniec wnoszą się po szczeblach mniej lub więcej prawdopodobnych przypuszczeń w sferę myśli oderwanej, po za granice wrażeń zmysłowych. Lecz tak powstała idea, chociaż się wzbije w dziedzinę najwyższych ideałów, nie przestaje być w zgodzie z przyrodą, lub życiem, gdyż fakty i prawa, z których się wyłoniła, wiążą jej niebiańskie szczyty z ziemskim podnożem.

Niesłusznie więc zarzucają metodzie doświadczalnej, że jej zwolennicy wierzą w to tylko, co jest widoczne i namacalne. Zarzut ten pochodzi z zupełnej niezajomości konstrukcyi naukowych, albo jest aforyzmem skierowanym do tych, czyj wzrok po za świat zmysłowy nie sięga. Wszystkie pojęcia ogólne w nauce, prawa, teorie, hipotezy, a zatem wszystkie małe i wielkie idee wnoszą myśliciela, jak mówi Lewes, «na skrzydłach wyobraźni do sfer Niewidzialności i Nieuchwytności, napełniając je urojeniami bardziej oddalonymi od faktów, aniżeli fantazyje Nocy Arabskich od zwykłych wydarzeń na ulicy Oksfordzkiej». Ale «urojenia myśliciela, dodaje autor «Zagadnień ducha i życia», tem się różnią od uro-

jeń poety, że nie są kaprysmi jego widzimisiej; pozostają one w zależności od ścisłych praw i pod naciskiem Realności; z obu tymi warunkami nie liczy się ani wyobraźnia poetycka, ani metempiryka».

Z tego, cośmy o rozwoju pojęć ogólnych powiedzieli, wynika, że wszelka idea, mała lub wielka, prawdziwa lub błędna, w postrzeganiu i doświadczeniu rzeczywistości początek swój bierze, z wrażeń zmysłowych się wyłania; lecz porównanie tych wrażeń ze sobą prowadzi do wniosku, który już jest wyobrażeniem ogólnem, od rzeczywistości oderwaną abstrakcją. Od dokładności obserwowania przedmiotów zależy trafność porównań; wykrycie zaś znamiennych różnic i cech wspólnych wytwarza takie pojęcie ogólne, które się zgadza z rzeczywistością. W razie powierzchownego tworzenia pojęć elementarnych, skutkiem niedokładnej obserwacji, porównania muszą być również powierzchowne, wadliwe lub zgoła fałszywe, co znowuż do błędnych zniewala uogólnień, jak to się zdarza często u zwierząt, dzieci, ludzi dzikich i niewykształconych. W pierwszym tedy wypadku najszersza idea, z licznych złożona abstrakcji, lubo nie jest wyrazem rzeczywistości, może w pewnym stopniu jej odpowiadać. Jeżeli składające ją pojęcia ogólne z poznanych faktów powstały, to i sama idea może być prawdziwą i w praktyce zastosowalną.

Ze wspólnego więc źródła, bo z wrażeń zmysłowych rozwijają się wszystkie idee. Świat duchowy, jako najwyższy objaw przystosowania organizacyi czucia do otoczenia, odtwarza w ideowych formach stosunek organizmu do świata zewnętrznego. Najwyższe wytwory umysłowe, sięgające daleko po za granice codziennych naszych potrzeb, nie są wolne od pierwiastku zmysłowego, jakkolwiek pierwotne wyobrażenia, które za podstawę posłużyły idei, podlegały ustawicznym zmianom w in-

dukcyjnym łańcuchu, wznosząc się po szczeblach abstrakcji od tego, co *istnieje*, ku temu, co *możliwe*. Ale w logicznym i na realnych podstawach osnutym myśleniu zarówno pojedyncze abstrakcje, stanowiące ogniwa łańcucha indukcyjnego, jak i cała idea podlegają sprawdzaniu i odpowiadają istniejącym faktom. «Abstrakcja nie powinna być wytworzona samowolnie, jeśli się później stosować ją będzie do rzeczywistości: wytworzona być musi ona z konkreów; po zachowaniu zaś tego warunku, ponieważ konkrety zmysłowe, będące jej pierwiastkami, nie samowolnie zostały wprowadzone, możemy być pewni, iż abstrakcja jest tak prawdziwa w swoim zakresie, jak pierwiastki zmysłowe były w swoim. Stosunek, raz abstrahowany od pewnych liczb, jest równie prawdziwy, jak i same te liczby. W ten sposób abstrakcja staje się prawdą przyrody, jakkolwiek od zjawisk przyrodzonych zbacza w tem, że pomija szczegóły»¹⁾). Natomiast idea zbyt pośpiesznie wysnuta, przedstawiająca niekonsekwentny, a ciągle przerywany szereg indukcji, o przesłankach wątpliwych, lub zgoła nie istniejących, jest poronionym owocem myśli, który, na wysokie zaniesiony szczyty, łudzi tylko naiwnych i do nieziszczalnych zapala rojeń.

Widzieliśmy następnie, że realność czyli pozytywność pojęć (idei) jest względna, tak samo jak ich abstrakcyjność, zależy to bowiem jedynie od stopnia uogólnienia danych wyobrażeń. Dlatego też nauki najbardziej realne, jak przyrodnicze, posługują się często idealnymi konstrukcjami, wkraczając nie bez korzyści w dziedzinę metafizyki. Z drugiej zaś strony—idee najbardziej oderwane i pojęcia aprioryczne nie bywają nigdy w takim znaczeniu i w takim stopniu z góry powzięte, od doświadczenia niezawisłe, jak to utrzymywał Kant i jak

¹⁾ Lewes, tamże, str. 256.

myślą jeszcze dzisiaj liczni jego zwolennicy. Z niczego żadna myśl, żadne uczucie nigdy nie powstały. Odziedziczamy wprawdzie niektóre skłonności czuciowe i umysłowe, które znakomicie przyspieszają rozwój duchowy; posiadamy od urodzenia wiele przystosowań zmysłowych, które nas uwalniają od ponownego wprawiania oka lub ucha do czynności, wyćwiczonych już należycie w poprzednich pokoleniach, możemy też w systemie nerwowym i mózgu posiadać pewne odziedziczone przystosowania (predyspozycje), lecz rozwinąć myśl z niczego, jak się rozwija przed naiwnymi kwiat pod czarodziejską róższką kuglarza, nie możemy i nigdyśmy nie mogli. Byłoby to zaprzeczeniem zasadniczego prawa wszystkich zjawisk, prawa zachowania energii, na którym cała wiedza społeczna się wspiera.

W pewnych warunkach możemy snuć w myśli oddalone od rzeczywistości idee, kreślić plany przyszłości, lecz w takim razie, jak i w każdym innym wypadku myślenia, owoc rozumowań naszych dwojakiego może być gatunku. Będzie on płodem nieograniczonej fantazyi, uogólnieniem dowolnych przesłanek, które w ostatecznej analizie przeczą faktom, albo też może być rozległą abstrakcją, rozkrzewieniem takich pojęć ogólnych, które się jednak rozłożyć dają na coraz bardziej realne idee i nakoniec na wrażenia zmysłowe. Tak np. Bellamy budował w powieści swej «W 2000-ym roku» obraz przyszłego społeczeństwa, nie posługując się bezpośrednio doświadczeniem. Przewidując bardzo dużo i nader wielkich zmian w przyszłym życiu społeczeństw, nie mógł on wiedzieć z pewnością, co może za sto lat nastąpić. Nie znaczy to jednak, aby Bellamy obraz przyszłego ustroju wymyślił. Analizując jego ¹⁾ idee, prze-

¹⁾ Własnością autora jest właściwie tylko szata powieściowa, oraz niektóre szczegóły.

konywamy się, że jest ona wytworem bardzo złożonego szeregu indukcyi, której oddzielne części są mniej więcej uzasadnionemi teoryami bądź socyologii, bądź ekonomii politycznej dzisiejszych czasów, bądź też wyrażają w ogólniejszej nieco formie przeszłe i teraźniejsze ruchy społeczne narodów ucywilizowanych. Teorye naukowe, prawa i hipotezy, oraz liczne przez autora dostrzeżone prądy dziejowe dają się znowuż sprowadzić do prostszych i bardziej konkretnych uogólnień, które ostatecznie powstały z obserwacyi i doświadczenia minionych pokoleń, lub współczesnych uczonych, a w danym razie za przesłanki do wysnucia nader zawilej posłużyły idei.

Jakkolwiek więc tego rodzaju wytwory umysłowe, t. j. nie wynikające bezpośrednio z postrzeżenia i doświadczenia, zaliczamy zwykle do ideałów, jednak nie należy zapominać, że i one w gruncie rzeczy w poznaniu zmysłowym początek swój biorą. Ten fakt jest tak powszechny, że nawet wywody matematyczne, za czystą uchodzące abstrakcyę, mające wszelkie pozory apriorycznych konstrukcyi, dają się w ostatecznej analizie sprowadzić do takich pojęć, które powstają tylko przez uzmysłowienie realnych stosunków ilości i wielkości. Co więcej, okazało się w świetle spółczesnej psychologii, że pojęcia czasu i przestrzeni, uważane jeszcze przez Kanta za aprioryczne, z doświadczenia pochodzą. Niektóre idee, zwłaszcza w dziedzinie moralnej, wydają się nam tak od rzeczywistości niezawisłe, do takiego stopnia od realizmu wolne, że bywamy skłonni przypuszczać, jakoby one w nas przebywały jako cząstki przedwiecznej, a we wszechświecie rozlanej «prawdy», nie mającej nic wspólnego z pochodzeniem wszystkich innych wyobrażeń i pojęć. Złudzenie to stąd pochodzi, że zwykle nie znamy, lub nie pamiętamy tych skojarzeń myśli oraz konkretnych wyobrażeń, które za punkt

wyjścia idei takiej służyły ¹⁾. Analiza jednak odsłania jej rodowód i wykazuje, że w bliższych lub dalszych fazach rozwoju nawet najbardziej oddalona od rzeczywistości idea na wrażeniach zmysłowych, a więc na faktach realnych się wspiera.

III.

Zastosowalność idei zależy od jej budowy.

Przykłady: zasada braterstwa, idea miłości bliźniego. — Przykład idei najbardziej realnej. — Wartość idei zależy od stopnia jej prawdziwości. — Zastosowanie poprzednich wywodów do idei społecznych.

Rozbiór psychologiczny wykazuje, że prawdziwość i zastosowalność idei zależą od jej rozwojowego procesu, t. j. od drogi, którą myśl przebywa, zaczawszy od wrażeń zmysłowych aż do ostatniego uogólnienia. Droga tą jest indukcyja; zaczyna się ona od błędnego lub prawidłowego poznania szczegółowych faktów, zależnie od tego przechodzi do mniej lub więcej zgodnych z prawdą pojęć, wiąże je z dodatkiem znowuż wadliwych lub starrannie utworzonych poglądów w szereg przesłanek, a te

¹⁾ «Skojarzenia wyobrażeń mogą być tak stałe i silne w zespoleniu części, że zapomina się, z jakich powstały pierwiastków. Takie trwałe i głęboko zakorzenione w umyśle skojarzenia, o których powstaniu i historii zapomnieliśmy, są powodem owej tajemniczości, jaka osłania niektóre strony naszej duszy. Teoria trwałych skojarzeń jest najważniejszym argumentem, za pomocą którego nowsza szkoła angielska walczy z poglądem, uznającym aprioryczne, pierwotne formy świadomości oraz idee. Teoria ta wychodzi słusznie z założenia, że zjawisko, które przedstawia się jako całość, nie dająca się rozłożyć na składniki, może mimo to powstać wskutek zespolenia rozmaitych pierwiastków. Domaga się też ona analizy psychologicznej, głębszej i dalej idącej, niż ta, na której wnioski swe opiera psychologia dogmatyczna.» Höffding. «Psychologia», II, str. 84.

bez żadnego sprawdzania lub po ścisłym skontrolowaniu służą do rozwinięcia ostatecznej myśli ogólnej. Wynik tych działań psychicznych zależy więc naprzód od ich punktu wyjścia, t. j. od poznania rzeczywistych szczegółów, które za wątek dla myśli służyć mają; następnie zależy od ścisłości powiązania ze sobą wszystkich przesłanek oraz od tego, aby każda z nich jak najlepiej odpowiadała faktom, co za pomocą sprawdzania skutecznie się daje.

Weźmy dla przykładu jakąkolwiek podniosłą ideę moralną. Oto zasada braterstwa — w tej formie, jak ją pojmowano w przeszłych wiekach — nie wyłoniła się, jak wiadomo, drogą szczegółowej, systematycznej indukcji, nie rozwinęła się z drobiazgowej a dokładnej obserwacji życia, nie streściła w sobie żadnych przesłanek, któreby tłumaczyły sposób wcielenia tej idei. Niewatpliwie płodem czczego marzycielstwa nie mogła być ona, bo musiała począć się z najluźniejszych bodaj postrzeżeń nad nieprawością stosunków ludzkich, ukazała się jednak na świat w postaci intuicyjnie przewidzianej zasady. Jeżeli zaś intuicyja, genialna domysłność, lub inaczej nazwana przyczyna, tylko nie indukcja wyraźna stwarza ideę, to żadna intuicyja zastosować jej w życiu nie zdoła, gdyż wszelka praktyka wymaga gruntownej znajomości swych zasad, znajomości podstaw, na których idea się opiera, oraz części, z których się składa. Właśnie podstawy idei ze wszystkimi jej częściami stanowią z jednej strony szereg przesłanek indukcji, której koroną jest idea, z drugiej zaś — szereg sposobów wprowadzenia jej w czyn.

Wszelka ogólniejsza zasada postępowania staje się niedoścignionym ideałem, skazanym na wieczny w marzeniach spoczynek, jeżeli się nie przedstawia umysłowi w związku genetycznym, jako wiązanka indukcyjnie spojonych pojęć. Te zaś, jeżeli są metafizycznego pocho-

dzenia, to idea do utopii się sprowadza; jeżeli zaś odpowiadają rzeczywistym zjawiskom przyrody i życia, to wówczas jedynie zrozumiałymi są przesłankami uogólnienia. Jakąkolwiek rozpatrywać będziemy ideę, zawsze przyjdziemy do wniosku, że każda z nich powstaje w umyśle albo jako uogólnienie z nielicznych i niedbale postrzeganych faktów wysnuta, albo jako uogólnienie długiego szeregu pomniejszych uogólnień, ściśle wyprowadzonych z mnóstwa drobnych szczegółów. Ponieważ główna różnica między obiema drogami rozwoju myśli polega, jakżeśmy wyżej zaznaczyli, na większej lub mniejszej dokładności oraz jednolitości indukcji, którą się posługujemy, to oczywista, że w przyszłości na utopiach wzniezione bałwany, a dziś jeszcze za ideały poczytywane, będą musiały runąć wobec umiejętnie zbudowanych idei. Psychologia myśli stanowczym jest tego dowodem.

Drugiego dowodu dostarczają nam dzieje wielkich idei, zwłaszcza bieżącego stulecia.

Rozpatrzmy jeszcze jeden warunek ziszczalności idei, zależny od jej budowy. Do pomysłów najbardziej zastosowalnych należą projekty z zakresu budownictwa. Idea np. wielkich mostów wiszących, byłaby w starożytności zaliczona do mrzonek. Dlaczegoż dziś tak zawiły i bądź co bądź na wielu matematycznych i fizycznych abstrakcyach osnuty projekt zastosowanie znajduje? Tylko dlatego, że cały systemat pomysłów, składający się na utworzenie planu mostu wiszącego, jest wynikiem nadzwyczaj szczegółowych i ścisłych indukcji, w których każda przesłanka również najstaranniej drogą indukcji ze sprawdzonych praw i teorii wysnuta została, te ostatnie zaś oparto na dokładnie zbadanych faktach. Wykonawca takich planów nie posługuje się tu wyłącznie uzmysłowionymi faktami, lecz istotnie wciela ideę, która prócz faktów zawiera mnóstwo uogólnień, teorii i hipotez.

Uczynić zaś to może dzięki temu, że jak się wzniósł stopniowo po szczeblach swej indukcji do zawilego systemu myśli, tak też może w każdej chwili po tych szczeblach zstępować coraz niżej, do coraz prostszych przesłanek, oznaczających w technice główne części wiązania mostu, ich części, wreszcie sam materyał, którego własności mają być takie a takie podług teoryi na postrzeżeniu osnutej. Ponieważ więc jego idea, choćby nawet po raz pierwszy stosowana, ściśle choć pośrednio z rzeczywistością jest zespolona, to wykonanie planu może się zacząć od wcielenia pierwszych przesłanek i tak systematycznie postępować aż do końca. Jedyną tu przeszkodą byłaby luka w indukcji inżyniera, ale żaden biegły fachowiec nie przystąpi do urzeczywistnienia projektu, zanim go przedtem z całą ścisłością nie przeprowadzi teoretycznie, zanim się nie przekona, że wszystkie jego wywody, uogólnienia oraz ich zastosowania z największą konsekwencją jedne z drugich wynikają.

Jest to przykład idei najbardziej realnej, gdyż się na ścisłych opiera naukach, i dlatego jej przeprowadzenie w drobnych zaledwie szczegółach — nie przewidzianych w teoryi — z prawdą się rozmija. Naprózno byśmy się wysilali osiągnąć obecnie taką prawdziwość indukcyjną w ideach bardziej złożonych, jakimi są biologiczne, socjologiczne i historyczne. To samo powiedzieć należy o ideach etycznych, ponieważ one z poprzednich wynikają. Zjawiska życia, a nadewszystko życia zbiorowego tak są zawile, że nawet nauka, zaopatrzona w udoskonalone metody, z wielkim mozołem do prawdziwych dochodzi uogólnień. Idee zaś w tej dziedzinie, usiłujące ogarnąć przeszłość i teraźniejszość, aby z nich dla przyszłości stawiać horoskopy, muszą z konieczności posługiwać się też licznymi domysłami, często o bardzo chwiejnych podstawach. Jakkolwiek wszakże ścisłość, systematyczność i realne uza-

sadnienie tego rodzaju indukcyi są tylko częściowe, jakkolwiek idea w szczegółach swych zawierać może dużo braków i wątpliwości, to okoliczność ta jeszcze nie daje powodu, aby się jej wyrzekać. Nie uznawać jakiegokolwiek idei dlatego jedynie, że jej prawdziwość nie jest jeszcze dowiedziona, znaczyłoby to samo, co wyrzec się niepewnej działalności, niepewnych ruchów, z których całe życie nasze się składa, a bez których ani jednego nie zrobilibyśmy kroku, bo przecie nigdy nie mamy pewności, że stawiając nogę nie złamiemy jej, że idąc ulicą nie padniemy pod koła powozu, że jadąc gdzieś nie zginiemy pod mostem, w falach morskich lub w strzaskanym pociągu. Pomijamy już to, że «obawiać się wilka znaczy nie chodzić do lasu», ale rzeczywiście i literalnie każda chwila życia od urodzenia aż do śmierci wystawiona jest na liczne niepewności, niepowodzenia i niebezpieczeństwa; do nich się tylko przywykło i nie bierze zwykle w rachubę bezustannego ryzyka, lecz działanie niepewne, problematyczne jest również naturalnem i koniecznem, jak samo życie. Nie łudźmy się więc tem, jakoby niepewność idei pozbawiała ją znaczenia, lub była synonimem nieziszczalności. W konstrukcyach abstrakcyjnych, tak samo jak i we wszelkiej działalności, idzie o to, ażeby oczekiwany rezultat *możebnie* był najpewniejszy, *możebnie* najlepiej warunkom rzeczywistym odpowiadał. Wartość zatem idei zależy od *stopnia* jej prawdziwości i ziszczalności; bezwzględna zaś prawdziwość i zupełna zastosowalność — to życzenie, które może się błąkać jedynie w sferze rojeń.

Im mniej posługujemy się w wytworach umysłowych wiedzą ścisłą, im nasze indukcyje częściej są przerywane, a przesłanki źle sprawdzane, tem, naturalnie, mniej ziszczalną staje się idea. Zasada wszakże jej zastosowalności pozostaje ta sama. W zastosowaniu więc powyższych wywodów do projektów o charakterze moralnym i społecznym

wynika, że jeśli odnośna idea zakreśla przyszłe formy życia, choćby najdalej od dzisiejszych odbiegające, to formy te stanowić powinny wyższy stopień rozwojowego procesu, którego początek aż do odległej sięga przeszłości, a środek społeczne obejmuje fazy. Innemi słowy, idea społeczna tem jest żywotniejsza i tem łatwiej daje się zastosować, im lepiej odzwierciedla w przesłankach swych ewolucję przyszłości, z syntezy dziejów minionych wysnutą. Ziszczalność jej zależy od ustąpienia w umyśle szeregu procesów rozwojowych w ten sposób, aby przyszłe, domniemane fazy konsekwentnie z poprzednich wynikały i tak samo z teraźniejszością pasmem przyczyn związane były, jak doba dzisiejsza wiąże się z przeszłością. W takim razie idea w pierwszej swej części odtworzy przeszłość, a w drugiej dalszy jej ciąg; uogólnienia pierwszej części będą więcej realne, drugiej zaś — bardziej idealne, lecz osnute na faktach, które do pierwszych służyły wywodów.

Idea taka nie może, naturalnie, posiadać tak doskonałej i trwałej budowy, jak idea mostów wiszących, lecz przy wyżej wskazanej konstrukcyi pozwala stosować ją w praktyce już od pierwszych indukcyjnych szczebli począwszy. To znaczy, że już pierwsze przesłanki, wybiegające po za teraźniejszość, mogą być wprowadzone w życie, jako przypuszczalny ciąg dalszy dziejowego procesu.

Historja rozwoju idei humanitarnych na Zachodzie dostarcza licznych dowodów słuszności tego wniosku. Żałujemy bardzo, że nie możemy tu przytoczyć odnośnych przykładów, poprzestaniemy więc na przypomnieniu choćby tylko instytucyi i urzędzeń, których zadaniem jest polepszenie warunków pracy. Zadania takie uważane są za tymczasowe, jako wstępne etapy na skali ideałów społecznych. W Niemczech np. stawiano i wprowadzono w życie za pomocą prasy, lub parlamentu takie wymagania, które bynajmniej kresu żądań postępowego stronnictwa nie sta-

nowią, lecz są tylko pierwszemi przesłankami długiego szeregu indukcji z wielką reformą na czele. Odkąd idee społeczne krytycznej podległy analizie, od chwili gdy ujęto je w syntetyczne pojęcia procesu dziejowego, a składowe części idei zaczęto systematycznie wprowadzać w życie, odtąd pochodnia postępu coraz jaśniejszym blaskiem rozwidnia drogę do prawdy i dobra. Gruntowne, dzięki umiejętnemu badaniu, odtworzenie idei pozwoliło ją stosować w pierwszych przesłankach i tem dało najlepsze świadectwo żywotności i ziszczalności ideału, którego całkowite wcielenie do przyszłych należeć będzie pokoleń.

IV.

Stosunek uczucia do idei.

*Czy rozwój myśli osłabia uczucia? — Kiedy myślenie wpływa na uczucie dodatnio, a kiedy ujemnie? — Poznanie rzeczywistości jest koniecznym warunkiem zarówno dla tworzenia ideałów, jak i dla rozwoju uczuć.

Ale cóż to wszystko znaczy? — zawołają ci, co w marzeniach zwykli niepochwytnie ścigać ideały. Czyż idea, która w nadziemskich wznosi się sferach, by nas od pozio-my odrywać pragnień, ma się tak samo, jak zwykła myśl rozwijać i posługiwać się zimną, bezwzględną metodą badania? Może ta wielka gwiazda, wszedłszy na drogę rozumowań, rozświetli myślicielom widoki, lecz dla większości czy nie zgaśnie na zawsze? Czy umiejętné myślenie, do idei moralnych i społecznych stosowane, nie rozwiąże czarującego ich powabu, co się w tajemniczości ukrywa? Czy nie wystudzi uczuć, bez których ideał byłby tylko rozumiany, nie zaś pożądanym?

Wątpliwości te, mogące nie jednemu się nasunąć, rozstrzyga psychologia, wykazując z jednej strony, jaka jest

zależność uczuć od myśli, z drugiej zaś, odsłaniając genezę zawitych idei, które się rozwijają tą samą drogą i na zasadzie tych samych praw postrzegania, kojarzenia i wnioskowania, co wszelka myśl wogóle. O powstawaniu i rozwoju idei jużśmy mówili i przyszli do wniosku, że jej prawdziwość i zastosowalność zależy przedewszystkiem od prawidłowej syntezy. Co zaś do zależności uczuć od myśli, to ponieważ kwestya ta obszernie i dość wyczerpująco traktowana jest w dziełach psychologicznych, nie mamy potrzeby obecnie nad nią się zatrzymywać, zwłaszcza że to znacznie przekroczyłoby zadanie niniejszego szkicu. Pomijając jednak szczegółowe dowodzenia psychologiczne o wpływie myśli na uczucie, nie możemy powstrzymać się tu od kilku uwag ogólnych w tym przedmiocie.

Wśród wielu poważnych pisarzy, a jeszcze bardziej wśród ogółu inteligencji rozpowszechniane jest zdanie, że rozwój umysłowy działa przygniatająco na sferę uczuciową, że myśl, jak to mówią, wyziębia serce. Dla poparcia tego mniemania przytacza się znane fakty niewzruszonej obojętności niektórych uczonych na sprawy życia, domagającego się od każdego współczucia i współdziałania. Mówi się też o wygaśnięciu uczuć w tych warstwach narodu, które pod względem wykształcenia naukowego wyżej od innych stoją; albo się przypomina, że dawniejsze a mniej oświecone pokolenia większą odznaczały się wrażliwością od nowych, stapiających gorące swe porywy w zimnej rachubie. Jest w tem dużo gorzkiej prawdy, lecz i wiele dowolnych tłumaczeń. Nie ulega wątpliwości, że wśród dzisiejszych pracowników nauki nie jeden zamyka serce przed napływem wzruszeń otaczających go ludzi, że usiłuje być głuchym na bóle i radości innych. Ale winą tego jest albo jednostronność umysłowego wykształcenia, ciasnota widnokregu, nie obejmująca ważniejszych dziedzin życia, albo nierównomierność wychowania, polegająca na wyłącznej uprawie

rozumu z pominięciem — uczuć oraz nawyknień do działania.

Jeżeli karyera myśliciela, lub jakiego fachowca zaślania przed nim wyższe, czy bardziej naglące zadania, niż wykrycie rodowodu jakiejś postaci historycznej, odszukanie źródeł rzeczówki atrykańskiej, lub ulepszenie pieców, czy wynalezienie sposobu tańszego farbowania perkalików, to w takich razach śmiesznem byłoby winić naukę, że jakiś specjalista historyk, geograf, technolog lub chemik nie podziela i nie rozumie ogólnoludzkich sympaty i pragnień. Niemniej też lekkomyślnem będzie rozszerzanie takich, niestety, licznych wypadków aż do powszechnej zasady, są bowiem zarówno specjaliści uczeni, jak i praktycy biegli w jednej gałęzi wiedzy, dla których wszechludzkie uczucia i dążności wcale nie są obce i którzy, myśląc i pracując w obranym zawodzie, umieją też myśleć i działać na szerszym polu. W tym względzie żadna specjalność — o ile nie zamienia człowieka w automatyczne kółko maszyny wytwórczej — nie przeszkadza pracownikowi sięgać myślą po za drobny swój warsztat, a uczuciem po za pracownię. Nie przeszkadza dlatego, że praca umysłowa, choćby w szczupłym zakresie, może się wiązać logicznie z produkcją duchową społeczeństwa i ze skromnego stanowiska swego dążyć do urzeczywistnienia najbliższego celu nauki, t. j. spotęgowania i rozszerzenia świadomości ogółu. Po drugie, każdy fachowiec — o ile, powtarzamy, choć trochę swym czasem rozporządza — jest wieloma sprawami z bliższym i dalszym ogółem związany, który to związek zawsze dojrzeć może, a zatem i sposobność znaleźć do współuczucia i współdziałania z tym ogółem.

Co do pobudliwości uczuciowej, która w oświecenijszych warstwach narodu ma być słabszą, niż w ciemniejszych, lub dawniej miała być większą, niż dzisiaj, to pojęcie takie wynikło z pogmatwania różnych czynników. Na-

przód do tych oświećszych zaliczano ludzi wadliwie, bo jednostronnie wychowanych, mówiliśmy o nich przed chwilą; powtóre, nie uwzględniono głębokich, na szeroką skalę rozwiniętych a niezmiernie subtelnych uczuć, które jedynie przy wyższej umysłowości wyłaniać się mogą; po trzecie, zapomniano o tem, że łatwe wybuchy uczucia u ludzi ciemnych nie dowodzą ich wyższości, są bowiem tylko gwałtowniejsze, a zawsze grubsze, elementarnym potrzebom odpowiadające, nie rozczłonkowane, nie wyspecjalizowane, nie tak głęboko i nie tak długo przyjmujące ducha.

Profesor Lange w rozprawie swej «O wzruszeniach umysłu» (tłum. w Warsz. 1888) powiada, że jednostki i narody tem łatwiej podlegają afektom, im niższy jest stopień ich rozwoju umysłowego. Tak zwane ludy dzikie przedstawiają też większą gwałtowność zarówno w radości, jak w smutku, aniżeli ludy ucywilizowane. Taż sama różnica przebija się pomiędzy różnemi pokoleniami jednego plemienia; my jesteśmy łagodni i spokojni w porównaniu z naszymi barbarzyńskimi przodkami.» Że wzruszenia dzikiego, lub nierozwiniętego człowieka z większą wybuchają gwałtownością, to nie ulega najmniejszej wątpliwości; wiadomem jest również, jak łatwo budzą się w nim uczucia strachu, gniewu, smutku, radości pod wpływem takich pobudek, które na nas wcale nie działają. Buszman przeraża się na widok swego portretu i nie posiada się z radości, gdy mu ofiarują najlichszy wyrób galanteryjny Europy. Tatar kaukaski w błażej kłótni gotów jest zasztyletować przeciwnika. Lecz żaden dziki, lub barbarzyńca, nawet żaden prostak oświeconej Europy nie zna i nie podziela tysięcznej części wzruszeń, które kotłują w duszy wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Nie co innego, jeno wie-dza, roztaczając przed nami rozległe widnokregi życia, pozwalając myśli zapuszczać się w przeszłość, ogarniać duchowym wzrokiem usiłowania i prace milionów, dostarcza

nieprzejrzanego mnóstwa pobudek do odczuwania tego, co się z przeszłości w literaturze i sztuce odbiło, co dzisiaj życiem tętni oraz w przyszłości umysłami wstrząsać będzie. «Łagodni i spokojni jesteśmy w porównaniu z naszymi barbarzyńskimi przodkami» w tem jedynie znaczeniu, że słabną w nas zwierzęce instynkty, a namiętności nie objawiają się w tak ostrej, żywiołowej formie. Wzruszenia nasze znacznie są jednak liczniejsze i wywołują się tak subtelniemi wskazaniem świadomości, o jakiej przodkowie nasi najmniejszego nie mieli wyobrażenia. Względna to więc łagodność i względny spokój, które nam przypisuje Lange. Przecie setki czynów, tolerowanych obojętnie w czasach dawniejszych, uchodzą obecnie za zbrodnie, i chociaż często nie sprowadzają gwałtownych objawów protestu, jednak o tyle zakłócają spokój, że się poszukuje środków zaradczych, nie bacząc nawet na poważne przeszkody i przykrości.

Niemożliwa więc zgodzić się na wniosek autora (str. 48), że «zmniejszenie sfery uczuciowej pod wpływem wzrastającego wykształcenia osobników i generacyi nie tylko idzie ręką w rękę ze wzrastającym rozwojem sfery rozumowej, lecz jest po większej części wynikiem owego rozwoju.» Jeżeli wychowanie osłabia lub nawet unicestwia niektóre wzruszenia, lecz jednocześnie rozszerza, pogłębia i budzi nowe uczucia w daleko większej ilości, to trudno mówić o «zmniejszeniu sfery uczuciowej pod wpływem wzrastającego wykształcenia.» Osłabienie uczuć może niekiedy iść w parze z rozwojem rozumu, jak o tem fakty świadczą, ale te fakty dowodzą również skoślawienia natury skutkiem tego, że jednostronna działalność umysłowa zbyt silnie wybujała kosztem innych czynności psychicznych. Taka zaś przewaga rozumu, która hamuje rozwój uczucia, uważana jest w medycynie, psychologii oraz wychowaniu za objaw chorobliwy, nie jest prze-

to bezpośrednim wynikiem kultury umysłowej, lecz owocem niedojrzałej, a właściwie zgniłej cywilizacji. Wie o tem dobrze niekonsekwentny profesor, gdy na str. 2 mówi: «Jeśli jest prawda, iż musimy pozostawić na uboczu swe namiętności, ilekroć chodzi o spokojny pogląd, jasne poznanie lub bezstronny sąd, nie mniej jest niewątpliwem, iż nie możemy uważać tego człowieka jako zdrowego i zupełnego, który umie jedynie myśleć, poznawać i sądzić, lecz nie umie cierpieć, lękać się, lub pociągać ku sobie, nawet gdyby to niekiedy miało miejsce ze szkodą dla jego władzy poznawania i sądzenia.»

W człowieku normalnie wykształconym, t. j. z uwzględnieniem równomiernego rozwoju wszystkich czynności duchowych, władze umysłowe znakomicie rozszerzają i potęgują działalność uczuć. Rozszerzają tem, że zakres poznania zwiększa pole pobudek i celów uczucia; potęgują zaś dlatego, że im bardziej świadomość jest rozwinięta, tem ściślej są połączone pobudki uczuć ze sobą, tem częstszem echem odbija się w duszy każde wzruszenie. Im bardziej system uczuć jest jednolity i harmonijny, co w wysokim stopniu od jednolitości umysłu, od przewodnictwa górującej idei zależy, tem więcej spójni i współzależności widzimy w uczuciach. Zespolenie ich bywa tak ściśle, że wystarcza wspomnienie, krótka o czemś wzmianka, jakiś drobny wniosek logiczny, aby wywołać uczucia, nie gwałtowne co prawda, lecz tak trafne i odpowiadające nastrojowi ducha, że cały ustrój nerwowy jakby w nieskończonych akordach pierwszy swój motyw powtarza. Na tem właśnie polega intensywność wysoko rozwiniętych uczuć, że mogą one choć łagodnie, ale głęboko, wszechstronnie i na długo opanować ducha, budząc liczne skojarzone z niemi uczucia i poruszając odpowiednie myśli. Nie wierzymy więc tym, którzy mówią przez usta zwyrodniałych Płoszowskich, że analiza i dokładne

zbadanie rzeczy pozbawia ideałów, tłumi ogień zapału, zalewa uczucie zimną falą zwątpień i energię w beczynności pogrąża.

Świadomość, przyćmiona niewiedzą i tajemniczością, pozwala zapewne kiełkować podnioślejszym uczuciom, jeżeli one już się przebijają w atmosferze wieku, lecz nie pozwala rozwinąć się im w całej pełni i nie otwiera drogi do czynu. Wobec mglistych ideałów nie rozwija się nigdy gorące żądanie, któreby ku ich osiągnięciu wiodło; wynurzają się zaledwie życzenia nieokreślone, więc i bezsilne do urzeczywistnienia marzeń. Wśród tych można się miotać, rwać się do *jakiejś* lepszej sfery, można nawet znieawidzieć swe otoczenie i przekląć teraźniejszość, lecz taki stan ducha na żadną drogę czynu nie wiedzie, przeciwnie, zniechęca i mnoży szeregi pesymistów bez wyjścia. Natomiast silne i trwałe uczucia rozkwitają w niezłomną potęgę przy jasnym świetle idei. Dzieje się to za sprawą poznania, które, wychodząc z danej rzeczywistości, wznosi się po szczeblach syntezy do pojęć najogólniejszych, w dziedzinę idealną. Żeby zaś ostateczny wniosek indukcji zrozumiałym był i pożądanym, trzeba znać naprzód punkt wyjścia idei, t. j. rzeczywistość. Poznać to, co *możebnie najlepsze*, jedynie wtedy zdołamy, kiedy istniejące poznanem zostanie. Dla pożądanego zaś tego, co możebne, nieodzownym jest jasne wyobrażenie zarówno realnej rzeczywistości, jak idealnej możliwości. I dlatego profesor Struve powiada¹⁾, że zadowolenie, wywołane przez ideały, polega bezpośrednio na *wyczekiwanej realizacji* ich treści, na ich *spodziewanem urzeczywistnieniu*. Bez tego czynnika realnego ideał staje się mrzonką, niezdolną zająć poważnego umysłu.» Traci on również znaczenie dla uczucia, które, nie mając ani jasno

¹⁾ «Wstęp krytyczny do filozofii», Warsz. 1896, str. 170.

określonego celu przed sobą, ani pobudek do jego ściągania, pozostaje jałowem, nie przechodzi w działanie, gdyż wola, jak to już zauważył Herbart, jest dążnością, połączoną z wyobrażeniem osiągnięcia tego, do czego dążymy.

V.

Wnioski pedagogiczne.

Głównem zadaniem wykształcenia umysłowego i ostatecznym jego celem, w części zaś i zadaniem wychowania moralnego jest rozwijanie w młodych umysłach idei ogólnych, któreby ogarniały cały zasób szczegółów wiedzy, poglądów na życie, wierzeń, pragnień, nadziei, któreby jednoczyły wszystkie rozstrzelone uczucia w jednym ognisku najlepszych i najwznioślejszych dążeń — w oświeceniu jednej wielkiej myśli przewodniej. Zadanie to tak doniosłe, że z jego pominięciem wychowanie staje się tresurą zdolności ludzkich poto jedynie, aby grać na świecie rolę maryonетки. Każdy przeto wychowawca, zawodu swego świadomy i umiejący ocenić opłakane skutki bezideowości, będzie się starał poznać ogólniejsze przyczyny, hamujące rozwój przewodnich myśli, zbadać ważniejsze szkopyły, o które idea, stając się czynną, w nicosć się rozbija. W szkicu niniejszym rozważyliśmy tylko te warunki rozwoju i ziszczalności idei, które od jej budowy zależą. Po za tem istnieją liczne przyczyny szkodzące, lub sprzyjające tworzeniu się i rozpowszechnianiu wielkich uogólnień. O czynnikach tych wspomnieliśmy na początku; obecnie dodamy, że ich uwzględnienie tak jest ważnem w wychowaniu innych lub samego siebie, że najracjonalniej rozwijana idea pozostanie pięknem, lecz płonnem rozumowaniem, jeżeli się nie będzie usuwało sprzeczności życia, wpra-

wiało do ciągłego działania zgodnie ze wskazówkami rozumu, i jeżeli myśl od prostych pojęć aż do wielkich ideałów nie będzie się kształcić i przerabiać równoległe ze zmianą faktów i wymagań życia.

Już z tego, co tu powiedziano o budowie idei, wynika, że nie jest i nie może być ona stałą i niezmienną, nie jest bowiem nigdy wykończoną, gdyż do prawdy zmierza i ogólnie, nie zaś w szczegółach ją wyraża. Możemy być najpewniejsi, że, o ile zdolności poznawcze nie wyczerpią się w ludzkości, — a nie mamy powodu do odwrotnych przypuszczeń — zmienność i doskonalenie się idei nigdy nie ustanie, gdzie tylko postęp społeczny trwać będzie. W kształceniu więc myśli swojej, lub wychowanców naszych nie powinniśmy nigdy zapominać iż jej wywody nie poto na idealne wprowadzamy wyżyny, aby tam dla nas w kamienne zakrzepły bożyszcza, gotowe rozsypać się w gruzy, gdyby na wiecznych nie spoczęły podstawach. Idea szczegółowym planem życia być nie może i do ślepego stosowania się nie obowiązuje, kreśli bowiem wytyczne ogólnych dążeń, wskazuje główny kierunek i główne drogi działania. Szczegóły zaś sami powinniśmy śledzić, w praktyce życia oceniać wartość przesłanek, a jeśli która z nich okaże się błędną, nie zrażajmy się tem, lecz szukajmy natomiast albo nowej dla idei podstawy, albo zmienmy ją odpowiednio do zmiany warunków.

Jeżeli w rozwijaniu idei zastosujemy psychologiczne prawa budowy myśli, t. j. udzielimy wychowancom przede wszystkim wiadomości realnych, o tem, co jest, a następnie dopomożemy im z wiadomości tych wyprowadzać wnioski, to dalsze, osnute na nich uogólnienia stanowić będą szereg idei, z których każda indukcyjnie z poznanych faktów się wyłoni. Otóż przy takiej metodzie nauczania — nie zaniedbując rozwoju uczuć i nawyków do zgodnego z myślą działania — zarówno stosowanie przesłanek idei,

jak ich sprawdzanie nie przedstawia żadnych szczególnych trudności. Praktyka życia przy rozumnym kierownictwie wychowawcy pokaże, dlaczego dana idea nie dobrze była stosowana, lub która z jej części składowych rzeczywistości przeczy i dlaczego. Naprawiając takie błędy, dziecko lub młodzieniec wcześniej się przyzwyczai do pozbywania się beztreściwych poglądów i nieziszczalnych idei, podąży natomiast myślą i uczuciem do wszystkiego, co jest najprawdziwsze, najmożliwsze i najbardziej zastosowalne.

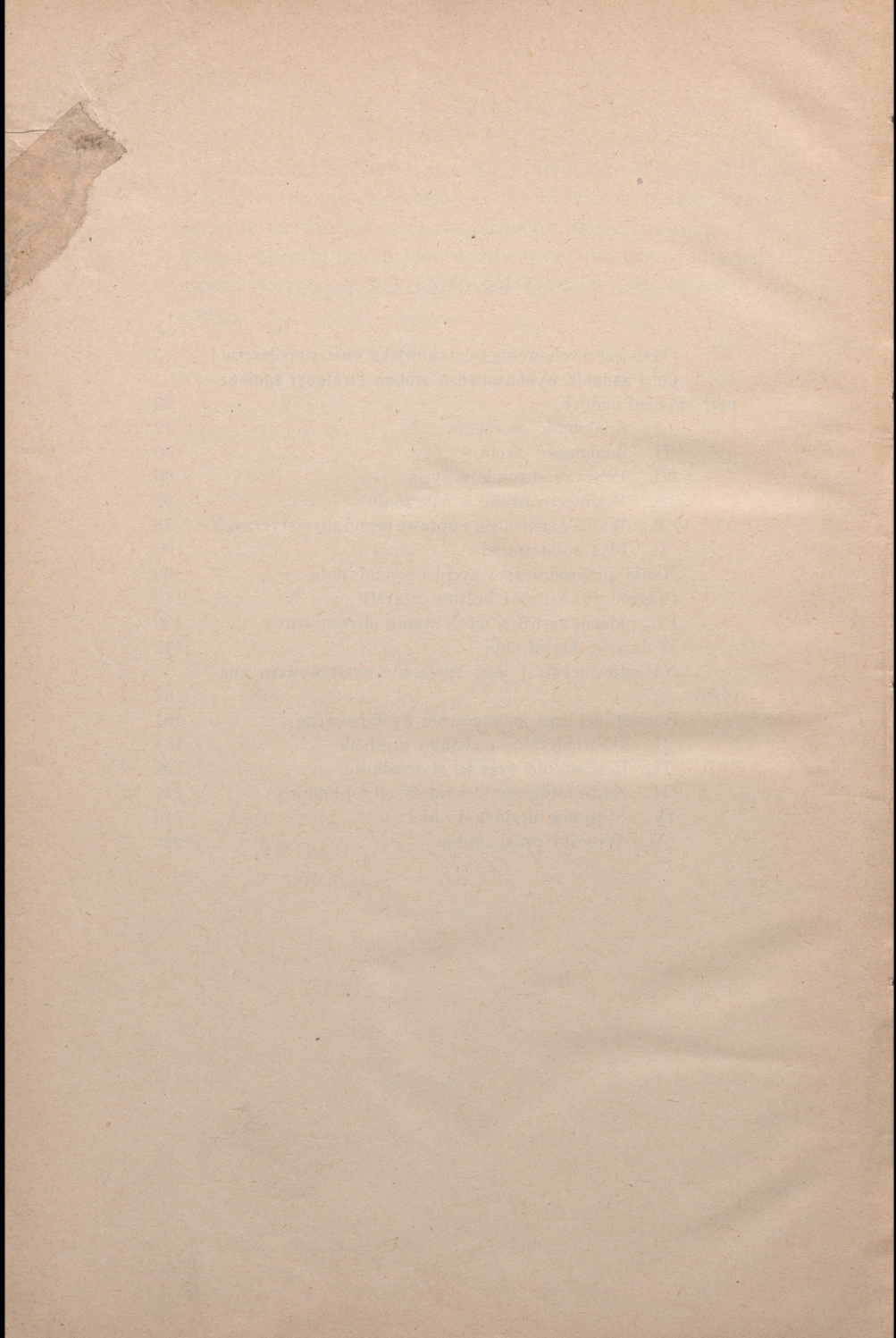
Wszedłszy raz na tę drogę, nie łatwo z niej zbcoczy, od rozczarowania bowiem i pesymizmu chronić go będzie sprężystość charakteru, nabyta w uprzednim borykaniu się z trudnościami w stosowaniu idei. Kiedy prace, podjęte dla ziszczenia jakiegoś większego celu, okazały się zbyt trudnymi, lub z jakichkolwiek bądź powodów niewykonalnymi, to przez to myśl przewodnia jeszcze nie upada, gdyż, rozwijając się z logicznie powiązanych przesłanek, daje możliwość cofnięcia się do poprzedniej, która z rzeczywistością ściślej się łączy, a więc i w zastosowaniu łatwiejszą być musi. Postąpi się tu tak samo, jak w codziennej praktyce wobec świadomych zadań. Nauczyciel dajmy na to, pragnący kształcić tysiące, będzie oświecał setki lub dziesiątki, jeżeli wyższemu pragnieniu zadość uczynić nie może. O ile wszakże zadań swych jest świadomy, nie zaniecha ani celu, ani kierunku swej pracy, będzie się tylko w szczegółach stosował do zmienionych warunków, nie uchylając się od ogólnych wymagań idei.

Ale indukcyjny rozwój myśli umożliwia nie tylko cofanie się wstecz po jej szczeblach, lecz i postępowanie naprzód, skoro się okażą nowe fakty, wzbogacające treść danej idei, lub dostarczające nowych sposobów do wcielenia jej przesłanek. Tak się zadzierzgnie nierozzerwalny węzeł pomiędzy ideałem a życiem i usunie się grunt dla dręczących rozterek wewnętrznych z powodu sprzeczności

czynu z obowiązkiem naszym. Nawet najbardziej ambitne i śmiałe natury, zakreślające w chwilach największego przypływu energii rozległe a trudne plany, nie ulegną złamaniu, bo gdy robak losu w zdrowym pniu poznania jeden stoczy korzonek, to z młodych rostków sto nowych się zjawi.

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Czem jest wychowanie ze stanowiska wiedzy społecznej	5
Cel i zadania wychowawcze wobec ewolucyi społecznej.	
Pogląd ogólny	33
I. Znajomość otoczenia	42
II. Znajomość życia	50
III. Poprawa stosunków życia	66
A. Bezinteresowność w nauczaniu	67
B. Walka z egoizmem i uprawa uczuć altruistycznych	73
C. Idea solidarności	99
Nauki przyrodnicze w życiu i wychowaniu	109
Przyrodoznawstwo i kultura umysłu	115
Przyrodoznawstwo w wychowaniu elementarnem	130
Wola i jej kształcenie	142
Naśladownictwo i jego społeczno-wychowawcze zna- czenie	167
Rozwój idei oraz jej znaczenie wychowawcze	181
I. Doświadczalne podstawy myślenia	184
II. Realizm idei oraz jej ziszczalność	198
III. Zastosowalność idei zależy od jej budowy	212
IV. Stosunek uczucia do idei	218
V. Wnioski pedagogiczne	225



Sprostowanie ważniejszych błędów.

<i>Str.</i>	<i>wiersz</i>	<i>14 od d. zamiast</i>	<i>nie ma</i>	<i>powinno być</i>	<i>niema</i>
„ 20	„ 10	„ <i>g.</i>	„ najpewniejszymi	„ „	„ najpewniejszymi
„ 23	„ 6	„ <i>d.</i>	„ niemniej	„ „	„ nie mniej
„ 24	„ 1	„ <i>g.</i>	„ obcemi	„ „	„ obcymi
„ 43	„ 7	„ <i>d.</i>	„ stosując	„ „	„ stosując
„ 75	„ 14	„ <i>d.</i>	„ całkowicie	„ „	„ całkowicie
„ 90	„ 7	„ <i>g.</i>	„ sociabilite	„ „	„ sociabilité
„ 123	„ 4	„ <i>g.</i>	„ błędem	„ „	„ błędem
„ 127	„ 14	„ <i>g.</i>	„ z ich ubogiej	„ „	„ z jej ubogiej
„ 156	„ 15	„ <i>d.</i>	„ nie raz	„ „	„ nieraz
„ 157	„ 13	„ <i>d.</i>	„ nie raz	„ „	„ nieraz
„ 165	„ 11	„ <i>d.</i>	„ licujące	„ „	„ licujące
„ 173	„ 10	„ <i>d.</i>	„ podziwiano	„ „	„ powiedziano





48358/
2