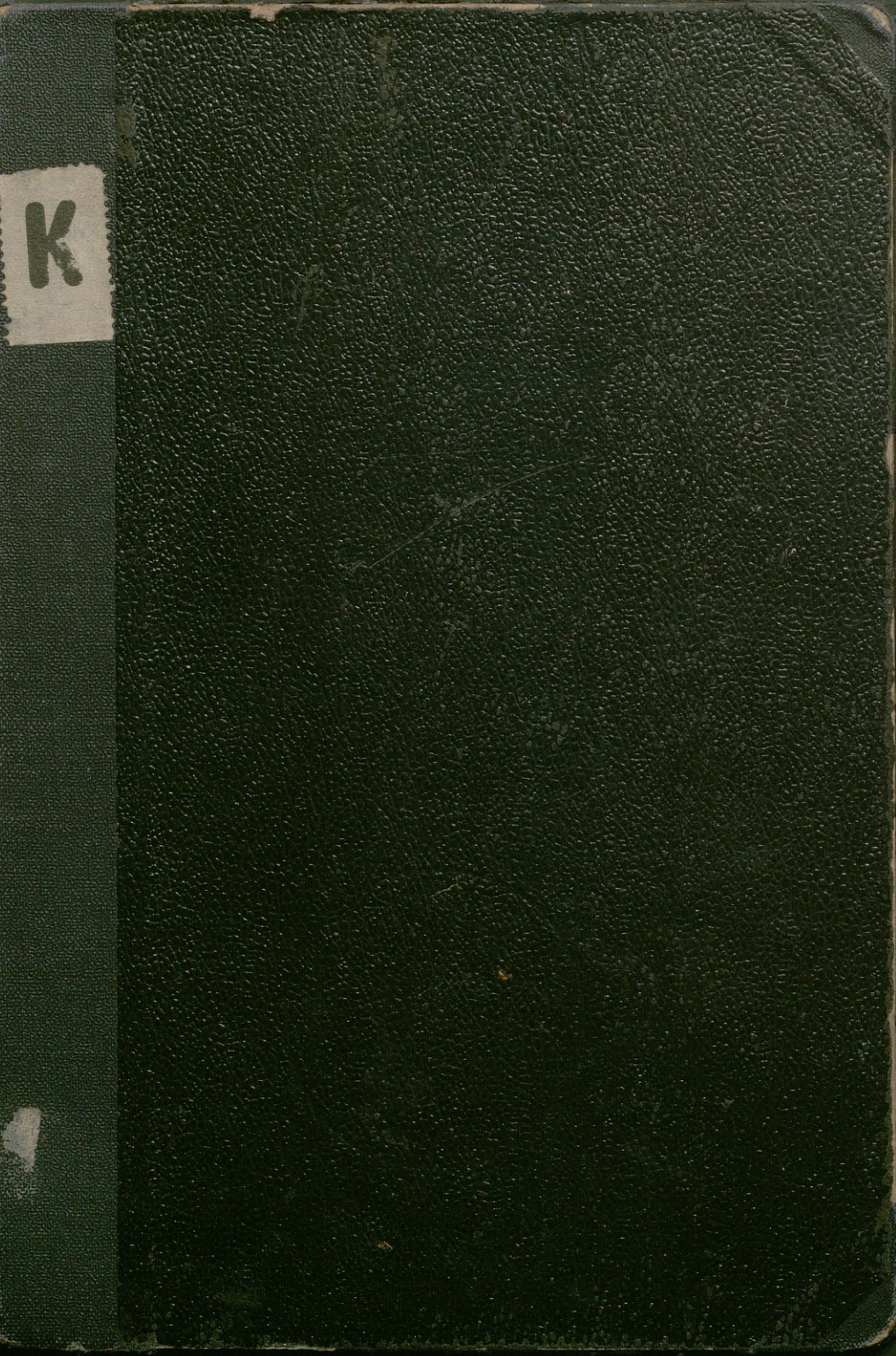
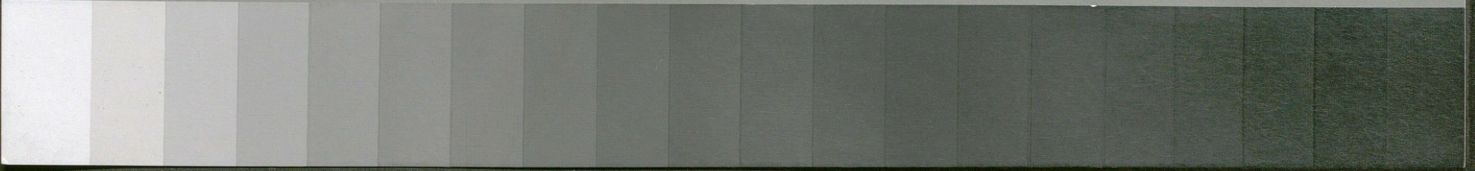




Grey Scale #13



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



K

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

ROK VI

Nr. 25, 26 i 27

SERGJUSZ HESSEN

PODSTAWY PEDAGOGIKI

Z RĘKOPISU DRUGIEGO WYDANIA
ORYGINAŁU ROSYJSKIEGO
PRZEŁOŻYŁ I BIBLIOGRAFJĄ POLSKĄ
UZUPEŁNIŁ

Dr ADAM ZIELEŃCZYK

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
W A R S Z A W A, 1931.

PODSTAWY PEDAGOGIKI

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

ROK VI

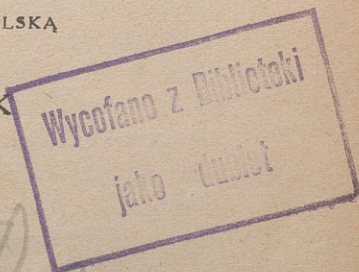
Nr. 25, 26 i 27

SERGJUSZ HESSEN

PODSTAWY PEDAGOGIKI

Z RĘKOPISU DRUGIEGO WYDANIA
ORYGINAŁU ROSYJSKIEGO
PRZEŁOŻYŁ I BIBLIOGRAFIĄ POLSKĄ
UZUPEŁNIŁ

Dr ADAM ZIELEŃCZYK



NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1931.

371.1

31494

31494/2

OD TŁUMACZA.

Przyczyną dzisiejszego tak intensywnego ruchu naukowego na polu pedagogicznem jest, obok rozwijającego się pod kątem widzenia potrzeb społecznych i politycznych szkolnictwa różnych krajów, również imperjalistyczna dążność młodych pod względem metodologicznym takich nauk, jak psychologia i socjologia. W dążeniu do zagarnięcia całej dziedziny t. zw. humanistyki pod swoje berło, te nowe nauki empiryczne nie zaspokajają się wkraczaniem ze swoją bronią metodyczną do poszczególnych zagadnień pedagogicznych, aby je oświecić ze swego punktu widzenia, lecz, uważając swą metodę za jedyną kwalifikację naukowości, całą dziedzinę pedagogiczną chciałyby sobie podbić i w tym duchu jako jedynie uprawniona naukowo pedagogika występować. Takie monopolistyczne aspiracje pewnych, znajdujących się w wieku dojrzewania gałęzi naukowych nie są przecież w dziejach nauki nowe. Występowały już w tym charakterze i metafizyka, i etyka, i teologia, i przyrodoznawstwo, i matematyka, i historia... Atoli po pewnym czasie musiały wycofać się do przyrodzonych im granic, zadowalając się naświetlaniem niektórych odcinków rzeczywistości, do których mogły sięgnąć ich sposoby badawcze, a zarazem rezygnując z całkowitego wyczerpania występujących

tam zagadnień. Nietylko niezbędny w poszukiwaniach naukowych podział pracy, ale sprawiedliwość i obiektywny stosunek do zagadnień musiał podyktować to stanowisko wzajemnej tolerancji ze strony różnych metod dla wysiłków poznania wszelkiej rzeczywistości.

Podobnie rzecz się przedstawia z socjologicznymi i pedagogicznymi badaniami w dziedzinie zjawisk wychowania. Niewątpliwie, zagadnienia socjologiczne i psychologiczne w nich tkwią, i w tych granicach nauki te powołane są do ich rozpatrywania. Ale niema żadnej podstawy do uznania tych badań za rozwiązujące i wyczerpujące całą rzeczywistość wychowawczą. Mogą one dać wyjaśnienie faktycznego podłoża i form procesów wychowawczych, nie zdołają jednak usprawiedliwić i uzasadnić żadnych postulatów i, o ile nawet potrafią dać częściowo odpowiedź na pytania, co, jak i dla czego, to w żadnym razie nie odpowiedzą racjonalnie, pro co. A przecież na terenie działalności praktycznej, której teorią w swoistym zakresie jest pedagogika, to przedewszystkiem pytanie musi być rozwiązane, zanim poszukiwać się zacznie właściwych środków, najskuteczniej wiodących do celu. Badania psychologiczne i socjologiczne w zakresie zjawisk wychowawczych posługują się przytem i opierają na pojęciach, których sens, treść i granice przyjmują dowolnie, nie mając środków do ich analizy i krytyki. Te nierozwiązane ich metodami zagadnienia muszą być podjęte przez inne metody, i nie wystarczy tu uznać je po prostu za nieistotne lub zgoła nie istniejące. W ten sposób zagłuszona przez napór badań socjologicznych i psychologicznych pedagogika filozoficzna znowu dochodzi do głosu.

Jeszcze przed laty dwudziestu za herezję niemal uchodziło u nas wypowiadanie jakichkolwiek zastrzeżeń przeciwko wyłączności metody psychologicznej w pedagogice. Od tego czasu nietylko pomnożyły się badania nasze w tym zakresie

i kierunku, ale — śladem Zachodu — zubożyły się o inne punkty wyjścia, mianowicie socjologiczny i fizjologiczno-higieniczny. Wszystkie te jednak badania, ważne same przez się, jako zubożające naszą wiedzę o przedmiocie wychowania, należą jedynie do ubocznych odgałęzień pedagogiki, a raczej do specjalnych rozdziałów innych nauk (psychologii, socjologii, fizjologii). Prac z zakresu pedagogiki właściwej, zwłaszcza o charakterze systematycznym, brak prawie zupełnie. W tych warunkach wydaje się wskazanem przyswojenie dzieła prof. Sergjusza Hessena, jednego z najwybitniejszych współczesnych przedstawicieli pedagogiki filozoficznej. Dzieło to stanowi zupełnie wykończony systemat pedagogiczny, dający na gruncie jasnej i konsekwentnej teorii filozoficznej krytyczne oświetlenie wszystkich najdonioślejszych prądów i kierunków dzisiejszej myśli pedagogicznej. Wydane po raz pierwszy w r. 1923, zostało na podstawie nowszych badań autora całkowicie przerobione dla wydania polskiego. O wziętości samego dzieła świadczą istniejące już przekłady łotyski i bułgarski oraz przygotowywane włoski i niemiecki.

Autor, Sergjusz Hessen, urodzony w r. 1887 w m. Ust'-Sysolsk na północy Rosji, kształcił się w gimnazjum petersburskiem, odbył studia filozoficzne w Niemczech i egzamin doktorski złożył we Freiburgu (Badenia). Jako docent Uniwersytetu Petersburskiego, uczył równocześnie przez parę lat w szkołach średnich, a następnie mianowany profesorem zwyczajnym Uniwersytetu w Tomsku (na Syberji), był tamże dyrektorem Wyższych Kursów Pedagogicznych. Przeniesiony w r. 1921 do Uniwersytetu Petersburskiego, już w następnym roku zmuszony był opuścić Rosję i osiadł na emigracji, z początku w Berlinie, a następnie w Pradze czeskiej, gdzie, mieszkając dotychczas, zajmuje wiele stanowisk naukowych, m. in. katedrę w Uniwersytecie niemieckim. Był za-

łożycielem i redaktorem wydania rosyjskiego znakomitego pisma filozoficznego „Logos” (od r. 1910); redaguje czasopismo pedagogiczne „Russkaja Szkoła za Rubieżom” (Szkoła rosyjska za kordonem).

W czasopismach tych, jak również w innych czasopismach pedagogicznych niemieckich oraz w wydawnictwach zbiorowych umieścił prof. Hessen bardzo wiele rozpraw, poświęconych analizie filozoficznej zagadnień prawnych („Filozofja kary”), etycznych („Idea dobra u Dostojewskiego i Sołowiewa”), społecznych („Zagadnienie socjalizmu prawnego”) i wychowawczych, nie licząc rozpraw ściśle filozoficznych („Przyczynowość indywidualna”, „Mistyka a metafizyka”) oraz oddzielnie wydanych prac z dziedziny organizacji i polityki szkolnej („Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten”, „Educational Policy in Sowiet Russia”, „Moderne Pädagogik im Auslande”).

Ogłaszając swe prace w różnych językach, nie jest prof. Hessen całkiem obcy także naszej literaturze naukowej, umieścił bowiem w czasopismach polskich parę artykułów („Rozwój fizyki Galileusza” — Przegląd Filozoficzny 1928, „Tragedja dobra u Dostojewskiego” — Przegląd Współczesny 1929).

Uspособiony życzliwie dla narodu polskiego i nauki polskiej, z której przedstawicielami prof. Hessen utrzymuje przyjazne stosunki osobiste, zadzierzgnięte w paru wypadkach z nimi jeszcze na Syberji, jako jeńcami wojennymi Rosji, entuzjastycznie niemal przyjął propozycję przekładu jego „Podstaw pedagogiki”. Tłumacz jest mu prawdziwie wdzięczny za uzyskanie dzięki temu sposobności do uzupełnienia naszej literatury pedagogicznej doniosłem i głębokiem dziełem, będącem owocem rozległych badań w kierunku, mało jeszcze u nas uprawianym.

PRZEDMOWA AUTORA DO WYDANIA POLSKIEGO.

Wydanie rosyjskie tej książki ukazało się w r. 1923 w Berlinie, a przygotowałem je w najcięższych latach komunizmu wojennego w Rosji i pierwszych miesiącach życia na emigracji w Niemczech. Nic dziwnego, że już w dwa lata po wyjściu, kiedy w spokojniejszych warunkach mojej nowej działalności w Pradze udało mi się poznać najświeższą literaturę pedagogiczną i filozoficzną, jak również reformy szkolne czasów powojennych, książka ta już mi nie odpowiadała. Mając zamiar przerobić ją całkowicie, odmawiałem zgody na jej przekład na języki obce. Inne prace odciągały mnie jednak od tego zamiaru. Tymczasem lata szły, książka stawała się coraz bardziej przestarzałą, a zadanie jej przerobienia stawało się coraz trudniejszym. Stało nawet przekonanie o konieczności i możliwości nowego wydania. Przyjazny list prof. Zieleńczyka, który prosił mnie o zezwolenie na polski przekład mojej książki i przekonywał, abym nie odkładał dłużej jej przeróbki, skłonił mnie wreszcie do podjęcia tej pracy. Bardzo nęciła mnie myśl o ukazaniu się mej książki w języku polskim i przytem w przekładzie znanego mi ze swych prac filozoficznych i pedagogicznych prof. Zieleńczyka. Jego przyjaznym radom i łaskawemu współdziałaniu wydawnictwa „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych” za-

wdzięczam, że udało mi się pracę doprowadzić do końca. W ten sposób polskie wydanie „Podstaw pedagogiki” nie jest poprostu przekładem wydania rosyjskiego, lecz drugim wydaniem książki, na nowo przerobionem i uzupełnionem nowym materiałem, pomimo znacznego zmniejszenia objętości. Zresztą ze względów techniczno-wydawniczych opuściłem tylko jeden rozdział według rosyjskiego wydania książki (o wychowaniu narodowem). Naogół zaś zmniejszenie objętości uzyskałem przez skrócenie tekstu, którego nadmierna długość w wydaniu pierwszym była wynikiem jego powstania z wykładów uniwersyteckich, a także przez opuszczenie uwag i rozważań filozoficznych, które nie są niezbędne dla zrozumienia zasadniczo pedagogicznej treści mojej pracy.

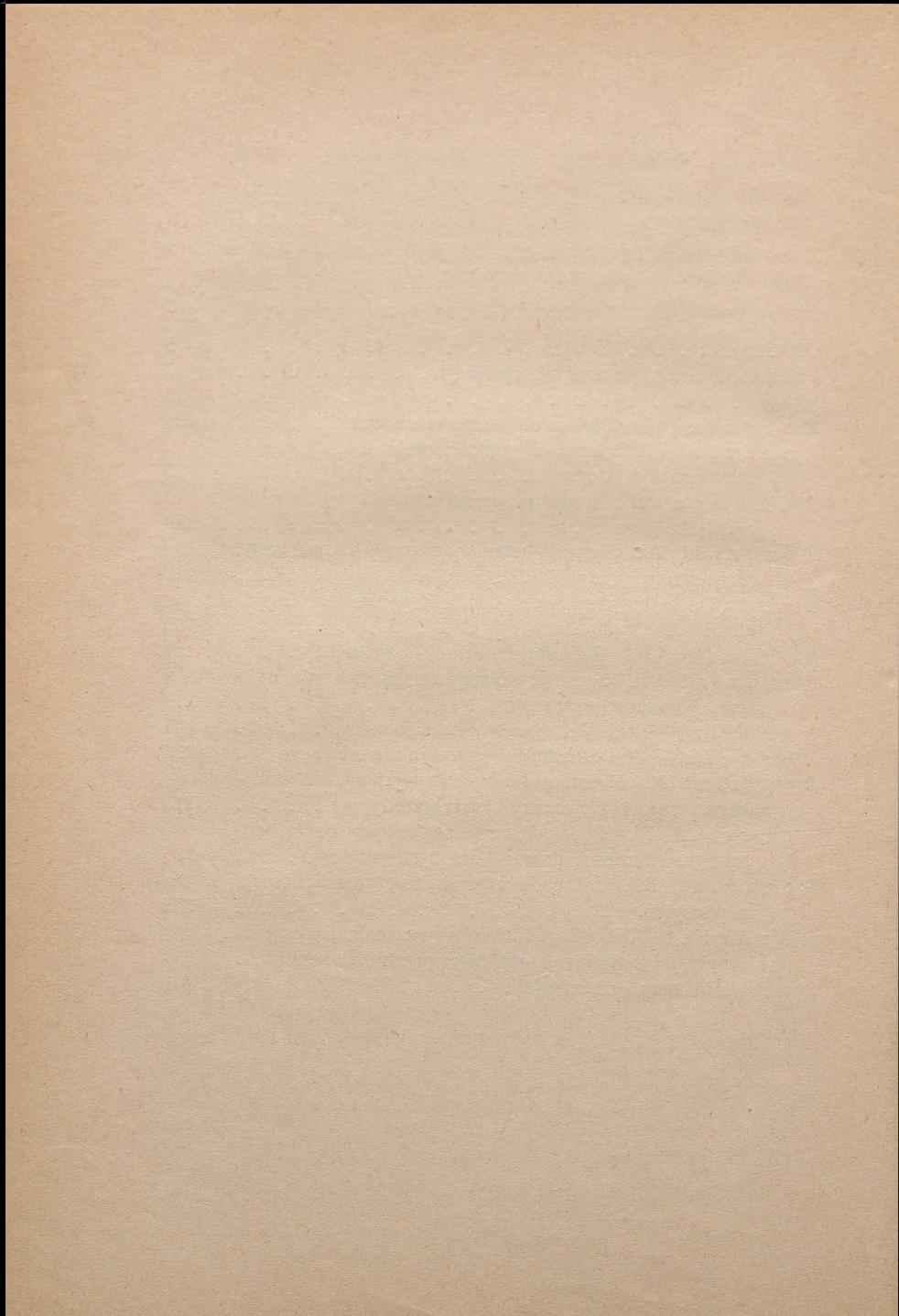
W czasie niedawnego pobytu w Polsce miałem sposobność bliższego poznania i wysokiej oceny polskiego ruchu filozoficznego i pedagogicznego. Będę szczęśliwy, jeżeli książka moja znajdzie przychylne przyjęcie w kołach naukowych i wychowawczych w Polsce.

(—) S. HESSEN.

Praga, 6 grudnia 1930 r.

T R E Ś Ć.

	Str.
Od tłumacza	5
Przedmowa autora do wydania polskiego	9
Wstęp	13
R o z d z i a ł I. Ideał swobodnego wychowania	29
R o z d z i a ł II. Karność, wolność, osobowość. Cel wychowania moralnego	53
R o z d z i a ł III. Podstawowe zagadnienia wychowania przedszkolnego	79
R o z d z i a ł IV. Szczebel heteronomji, czyli teoria szkoły. Idea szkoły pracy	119
R o z d z i a ł V. Autorytet i swoboda w szkole. Zagadnienie samorządu szkolnego	155
R o z d z i a ł VI. Zagadnienie szkoły jednolitej	181
R o z d z i a ł VII. Szczebel wolnego samokształcenia, czyli teoria oświaty pozaszkolnej	213
R o z d z i a ł VIII. Cel wychowania naukowego	247
R o z d z i a ł IX. Składniki wychowania naukowego	273
R o z d z i a ł X. Podstawowe szczeble wychowania naukowego. Szczebel pierwszy: kurs epizodyczny	313
R o z d z i a ł XI. Podstawowe szczeble wychowania naukowego. Szczebel drugi: kurs systematyczny	335
R o z d z i a ł XII. Szczebel kursu naukowego, czyli teoria uniwersytetu	355
R o z d z i a ł XIII. Zagadnienie wychowania fizycznego. Teoria wychowania a technika psychofizjologiczna	389
Skorowidz imienny i rzeczowy	421



W S T Ę P.

Zagadnienie nauki pedagogiki. Tymczasowe określenie wychowania i pedagogiki.

1.

Wszyscy ludzie są w większej lub mniejszej mierze uczestnikami procesu wychowawczego. Ale nawet tam, gdzie wychowanie wyodrębnia się jako działalność osobna i staje się zawodem, dokonywa się ono po większej części nieświadomie. Zadaniem pedagogiki, jako nauki, jest wprowadzenie świadomości i krytycznego stosunku tam, gdzie bez tego panuje niewiedza skąd pochodzący nawyk i nieodpowiedzialność porywającego nas prądu życia. Pedagogika nie jest niczem innym, jeno uświadomieniem sobie wychowania, procesu, który nas wszystkich dotyczy i jest nam już wszystkim nieświadomie znany.

W tradycyjnem określeniu pedagogiki, jako nauki normatywnej, ustanawiającej nie prawa bytu, lecz przepisy postępowania, trafne jest to, że pedagogika jest uświadomieniem sobie równocześnie i materiału i zadań wychowania, środków i celów procesu wychowawczego. Wychowawiec i środowisko, wychowawca i materiał kształcenia są w równej mierze przedmiotem badań pedagogicznych i przytem nie tylko w tym kierunku, jakie one są w rzeczywistości, lecz również jak mają się rozwijać, zachowywać, organizować, aby urzeczywistnić zada-

nia i cele wychowawcze. Na tem właśnie polega różnica między pedagogiką a dziedzinami czysto technicznymi, które zrzekają się krytycznego dociekania zadań i celów właściwej im działalności, ponieważ cele te albo są oczywiste, jak w medycynie, albo są im nadawane z zewnątrz przez gospodarstwo społeczne, jak w sztuce inżynierskiej lub w rolnictwie.

Przeniknięcie środków celami, bytu — powinnością stanowi jakgdyby podstawowy rys zjawiska wychowania. Dlatego duszę i ciało dziecka traktuje się w pedagogice nie same przez się w ich jakby nagiem istnieniu, obojętnem dla jakichkolwiek celów, lecz jako materiał, podlegający ukształtowaniu przez pewne „formy życiowe”. Środki są tu wyznaczane przez cele, i dlatego zgóry skazane są na niepowodzenie wszelkie próby ograniczenia się w pedagogice wyłącznie do psychologii i fizjologii dziecka, badających realne dane wychowania niezależnie od jego zadań idealnych. Siła takich prób i ich płodność pedagogiczna polegała nie na bezstronnem abstrahowaniu od celów wychowania, lecz na rewolucyjnem obalaniu tych celów, pociągającym za sobą ich krytyczne sprawdzenie, oczyszczenie ich z osadu tradycji i, jako wynik tego oczyszczenia, — ich odnowienie.

Okoliczność ta wskazuje także na swoisty charakter „celów” wychowania. Celów tych nie może sobie bynajmniej pedagogika wyobrażać, jako czegoś zakończonego i danego, jak to często przedstawiają pedagodzy - praktycy, którzy popadli w rutynę wychowawczą. Gdyby cele wychowania były czemś takim gotowem, nie mogłyby przenikać organicznie i z wewnątrz życia dziecka, lecz narzucałyby mu się mechanicznie jako coś obcego i zewnętrznego. Wówczas słusznosc mieliby ci, którzy, odrzucając jakiekolwiek określone cele wychowania, stawiają jako jedyne jego zadanie „życie” dziecka i jego „przyrodzony” rozwój i sprawiedliwie żądają, żeby życia dziecka nie przynosić w ofierze „przygotowaniu do życia”, żeby jego realna terażniejszość nie była pochłaniana przez możliwą dopiero przyszłość, i żeby dynamika rozwoju nie była zabijana przez zaspokajanie panujących przesądów.

Zatem cele wychowania powinny być takie, aby życie, ruch i rozwój nietylko nie były wyłączone, lecz aby były założone u ich podstawy. Każdy okres życia człowieka powinien

posiadać własną wartość, a nie być tylko przygotowaniem do okresu następnego. Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju. Jeżeli takie cele wogóle istnieją, to utożsamiają się z temi bezwarunkowymi, czyli „absolutnymi” wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura”.

2.

Współczesne nasze pojmowanie „piramidy kultury” sprowadza się w istocie do znanego platońskiego podziału obywateli na trzy podstawowe klasy: filozofów, zarządców i warstwę gospodarczą. Obywatelstwo platońskie to nietyle państwo we współczesnym znaczeniu tego wyrazu, ile raczej „kultura” w odróżnieniu od życia człowieka pierwotnego. I dzisiaj w obrębie kultury wydzielamy warstwę wyższą, do której zaliczamy naukę, sztukę, religię, moralność, t. zn. te wszystkie bardziej „wewnętrzne”, czyli „duchowe” wartości, które u Platona ogarniała filozofja. Od tej wyższej warstwy „oświecenia” odróżniamy „obywatelstwo”, jako przejściową warstwę państwowości i prawa, odróżniającą się ze swej strony od gospodarstwa i techniki, stanowiących „cywilizację”, jako warstwę kultury niższą, najbardziej „zewnętrzną” lub materialną. Coprawda, w odróżnieniu od Platona, nie uważamy, aby każda warstwa kultury miała swego przedstawiciela w osobnej klasie społecznej, lecz, przeciwnie, sądzimy, że k a ż d y człowiek, biorąc udział w gospodarczym życiu społeczeństwa i w jego życiu obywatelskim, ma prawo do udziału w oświacie.

Ale naogół schemat platoński jest trafny do dzisiejszego dnia.

Zadaniem następujących rozdziałów będzie bardziej szczegółowe rozwinięcie tego schematu, ustalenie charakterystycznych rysów każdej z wymienionych wartości kulturalnych i uzasadnienie całego schematu, o ile to będzie niezbędne dla teorii pedagogicznej. Narazie zależy nam na podaniu tymczasowego pojęcia kultury i na wskazaniu ścisłego związku pomiędzy pojęciem kultury a wychowania. Wątpliwe, czy ktokolwiek będzie zwalczał samo tak ujęte zróżnicowanie. Ateści mogą od-



rzucac religię, jako samoistną wartość kulturalną, anarchiści mogą odrzucać prawo i państwo, *Russo i Tołstoj* mogli w pewnem znaczeniu odrzucać naukę i sztukę, ale że dotychczas kultura ogarniała wszystkie te rodzaje działalności— to fakt, nie podlegający wątpliwości.

Nie wchodzimy też narazie w ocenę względnej lub istotnej wartości wymienionych w naszym katalogu kultury celów działalności ludzkiej. Być może, iż cywilizacja jest tylko niezbędnym gruntem dla rozwoju oświaty. Być może, iż, przeciwnie, gospodarstwo jest fundamentem, wyznaczającym stan całej kultury. W każdym razie, cywilizacja, obywatelskość i oświata są trzema wyraźnie różniącemi się warstwami kultury, i dotychczas kultura była tam, gdzie ludzkość w większym lub mniejszym stopniu dążyła do celów nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa i innych ściśle z niemi związanych dziedzin. Istnienie tych celów odróżnia właśnie człowieka kulturalnego od pierwotnego.

Czy tak jest doprawdy? Czy nie mówi się o „kulturze pierwotnej”? Nie można zaprzeczyć, że u znanych narodów pierwotnych znajdujemy wielką, zdumiewającą nas nieraz swem bogactwem obfitość najróżnorodniejszych wiadomości o świecie, nas otaczającym. Mamy tu i wiadomości botaniczne, i niezwykłą znajomość zwyczajów i właściwości państwa zwierzęcego, otaczającego człowieka dzikiego, mnóstwo wiadomości fizjologicznych i farmakologicznych, czasem wielki zapas spostrzeżeń astronomicznych i klimatycznych. Ale cały ten zbiór wiadomości nie jest wynikiem metodycznego poszukiwania prawdy, lecz stanowi bezpośrednio dalszy ciąg życia, wyznaczonego całkowicie przez cel samozachowania jednostki i rodzaju. Stosownie do tego celu zdobywa się wiadomości, zachowuje się je i przekazuje z pokolenia w pokolenie. Poszczególne wiadomości nie są z sobą związane wewnętrzną, organiczną koniecznością metody naukowej, lecz czysto zewnętrznie leżą obok siebie, będąc jedynie narzędziami samozachowania. Niema w nich zróżniczkowania, niema rozwoju, trwania dawności w nowości, — jest tylko mechaniczne nagromadzenie rzeczy odrębnych. Ale wiedza naukowa jest zorganizowanym układem wiadomości. Nauka rozwija się wprawdzie pod wpływem warunków zewnętrznych, ale stosownie do własnego prawa, wewnętrznej

konieczności właściwej jej metody. Służąc życiu i znajdując się pod jego nieprzerwanym działaniem, nauka istnieje tylko tam, gdzie badacz docieka dla samej wiedzy, swobodnie zadając pytania przyrodzie, a nie niewolniczo idąc za jej pobudzeniami lub starając się tylko odgradzić od tających się w niej niebezpieczeństw. Dlatego nauka zjawia się po raz pierwszy dopiero tam, gdzie człowiek, wyzbywszy się obawy przed przyrodą i dziecięcej troski o samozachowanie, poruszył zagadnienie istoty świata w celu poznania, z czystego zainteresowania dla wiedzy. W tym znaczeniu można powiedzieć, że, mimo obfitości nagromadzonego doświadczenia, u człowieka pierwotnego nauki nie znajdujemy.

To samo powiedzieć można i o artystycznej twórczości dzikiego. Nawet tam, gdzie rysunek (zwierzęcia, ptaka czy innej istoty żywej) nie ma wcale napozór celu zewnętrznego, posiada on jednak znaczenie środka magiczno - utylitarnego. Przedstawiając ducha plemienia („totem”), rysunek ma na celu uchronienie mieszkania, oręża lub posiadacza amuletu od możliwych ze strony totemu złośliwości oraz zapewnienia sobie jego współdziałania. Dlatego zwyczaj określa rysunek nawet w jego szczegółach: ściśle odwzorowanie amuletu, który się ujawnił w swej magicznej sile, będąc głównym celem rysunku, ogranicza wolność patrzenia i reprodukcji w umyśle budzącego się w człowieku pierwotnym artysty. To samo spostrzegamy również w dziedzinie stosunków moralnych: dobra i zła nie odróżnia się jeszcze od korzyści i szkody. Jeżeli ja uprowadzę cudzego wołu lub żonę — to jest to dobro; jeżeli ktoś uprowadzi mojego wołu lub żonę — to jest to zło, tak głosi „moralność hotentocka”, t. j. moralność człowieka pierwotnego. Znaczy to, że wyobrażenia moralne związane są całkowicie z celami samozachowania, występują wyłącznie jako narzędzia biologicznej walki o byt. Brak człowiekowi pierwotnemu pojęcia dobra, jako osobnego nakazu postępowania, czasem rozbieżnego z wymaganiem zachowania jednostki lub plemienia, a mimo tej rozbieżności nie tracącego nic ze swej obowiązkowości. To, że w dzisiejszem „kulturalnem” społeczeństwie postępowanie poszczególnych ludzi lub nawet całych narodów kieruje się tą dawną „moralnością hotentocką”, nie narusza faktu, iż pojęcie dobra oddzieliło się od prostej szczęśliwości. Jest to mo-

że złudzenie człowieka kulturalnego, może „dobro jest lepszą polityką”, jak mówi przysłowie angielskie, i przytem t y l k o lepszą polityką, niczem więcej. Udowodnić to jest rzeczą filozofji utylitarystycznej. Ale kultura tem się właśnie różni od życia człowieka pierwotnego, że, wbrew wszelkim twierdzeniom filozofów (może prawdziwym, może błędnym), moralność uświadamia się w niej jako wartość odrębna, różna od celu prostego samozachowania.

Jeszcze wyraźniej ujawni się różnica między kulturą a prostem samozachowaniem, kiedy zwrócimy się do niższej warstwy kultury — do gospodarstwa. Jeżeli przez gospodarstwo rozumie się poprostu zaspokojenie potrzeb, przytem potrzeb niższych, niezbędnych dla utrzymania życia naszego organizmu, to wtedy, oczywiście, gospodarstwo jest wszędzie, gdzie jest samo istnienie. Ale właśnie gospodarstwo nie ogranicza się do prostego zaspokojenia potrzeb, niezbędnych dla utrzymania życia naszego organizmu. Przeciwnie, cechą charakterystyczną gospodarstwa jest właśnie wytworzenie większej ilości dóbr, niż się spożywa. Gospodarstwo istnieje tylko tam, gdzie nie wszystkie wytworzone dobra są spożywane, lecz ich część obraca się na wytwarzanie nowych dóbr, t. j., gdzie zachodzi t. zw. nagromadzenie kapitału. Kapitał w tem znaczeniu jest logiczną kategorią gospodarstwa, bez której gospodarstwo jest zgoła nie do pomyślenia, a istniała ona już przed gospodarstwem „kapitalistycznym” w ciasnem znaczeniu tego wyrazu i będzie istniała również w gospodarstwie pokapitalistycznym. Znaczy to, że gospodarstwo stanowi pewien plus w porównaniu z prostem samozachowaniem. Dziki, nie umiejący jeszcze złamać okowów wiążącej go żelaznej konieczności samozachowania i wytwarzający dobra tylko stosownie do potrzeb utrzymania się przy życiu, nie posiada gospodarstwa we właściwem znaczeniu. Dlaczego? Czy dlatego, że „nie zna obliczenia gospodarczego”, jak przypuszcza K. B ü c h e r, czy dlatego, że gospodarstwo, będąc m i ę d z y i n n e m i narzędziem samozachowania, urzeczywistnia cel odrębny, nieznany człowiekowi pierwotnemu i przewyższający proste samozachowanie, mianowicie pokonanie przyrody, — jest to sprawa dalsza, od której rozstrzygnięcia można się narazie wstrzymać. Jeżeli się nawet określa gospodarstwo jako „samozachowanie, kierowane obliczeniem go-

spodarczem", to nie jest już proste samozachowanie. Celem gospodarstwa nie jest zaspokojenie potrzeb, niezbędnych dla utrzymania jednostki i rodzaju, lecz zaspokojenie wszelkich wogóle potrzeb, wywoływanych przez życie kulturalne. U podstawy gospodarstwa tkwi fakt nagromadzenia kapitału, możliwy dopiero z chwilą, gdy człowiek, zerwawszy okowy prostego samozachowania, zaczął dążyć do innych celów, wyższych nad samozachowanie. Dopiero od chwili nagromadzenia kapitału stał się możliwym rozwój gospodarstwa, gdy tymczasem wytwórczość dóbr dzikiego, ograniczona elementarnym celem samozachowania, odznacza się stałością i niezmiennością.

Niezmiennność, brak rozwoju charakteryzuje nie tylko sposób wytwórczości, lecz całe wogóle życie człowieka pierwotnego. Przyroda jest tu wiecznym kołowrotem. Każdy nowy dzień powtarza w przyrodzie dzień poprzedni. Jeżeli w przyrodzie nawet jest rozwój, to mierzy się setkami tysiącleci. Trzeba teleskopu myślenia naukowego, żeby go dostrzec. Dla oka nieuzbrojonego jest niewidoczny. I to samo można powiedzieć o życiu człowieka pierwotnego. Jako nieodłączna część otaczającej go przyrody, dziki powtarza tylko poprzedzające go życie. Odtwarza tylko przeszłość, ale jej nie pogłębia tworzeniem czegoś nowego. Rozwój zawiera przewyciężenie i zachowanie przeszłości, a nie proste jej odtworzenie. Innymi słowy, rozwój jest tylko tam, gdzie są dzieje. Ale człowiek pierwotny żyje w teraźniejszości, on nie ma dziejów. Co to znaczy? Przecież przez dzieje rozumiemy przeszłość człowieka albo narodu. Czy człowiek pierwotny nie ma przeszłości?

Powiedzieć, że dzieje są prosto przeszłością narodu i przeszłością ludzkości, to znaczy jeszcze nic nie powiedzieć, albowiem przeszłość dziejowa jest odrębnym, czemś się wyróżniającym rodzajem przeszłości. Założenie przez Iwana Groźnego w r. 1564 opriczyny oraz przegranie przez niego pewnego ranka takiego a takiego roku partii szachów ze swoim lekarzem — są to w równej mierze fakty przeszłości. Ale jeden z tych faktów jest faktem d z i e j o w y m, a drugi w najlepszym razie tylko faktem, ś w i a d c z ą c y m o tych czy innych stosunkach lub zdarzeniach dziejowych. Jeżeli fakt drugi rzeczywiście przeminął i wyczerpał się w swym bycie, wynikłym i zanikłym w czasie, to fakt pierwszy w pewnym znaczeniu

nie przeminął, lecz przekazywał się z pokolenia w pokolenie i doszedł do naszych czasów. Nie podejrzewając tego, dźwigamy go często w sobie i nie mamy siły uwolnić się od jego szczęśliwej czy nieszczęsnej obecności. Tak opriczyna, która złamała książąt i bojarów, poprzez epokę wojen domowych i reformy Piotra, poprzez monarchję szlachecką XVIII i XIX wieku, nie przestaje, być może, tkwić w samym jądrze współczesnego bolszewizmu. Tak, z drugiej strony, we współczesnych usiłowaniach matematyków i fizyków trwa fakt odkrycia przez *Leibniza* na rubieży XVII i XVIII wieku rachunku różniczkowego. Fakt ten nie zatonął w przeszłości, lecz został zachowany, przekazany z pokolenia w pokolenie, wszedł jako część składowa do naszej teraźniejszości. Przeszłość dziejowa jest więc przeszłością, w pewnym głębszym znaczeniu wyrazu nie przemijającą, górującą nad władzą czasu, zachowującą się od rozkładu i zapomnienia, przeszłością żywą, a nie martwą, którą przeto można przypomnieć, t. j. odbudować w wiedzy. Przekazywana z pokolenia w pokolenie, przeszłość dziejowa wiąże następujące po sobie pokolenia łańcuchem dziedzictwa. Dzieje są tradycją.

Ale właśnie dlatego dzieje są nietylko tradycją. Kryją one w sobie pewną inną zasadę, dzięki której dopiero staje się możliwy cud wyłączenia przeszłości z pod władzy czasu, jej zachowania i przekazania. Przekazanie to możliwe jest dlatego, że w życiu dziejowym ludzkości nad mnóstwem przypadkowych i zmiennych celów, do których dążą ludzie w życiu powszednim, wznoszą się zasady ponadczasowe, mające ponadosobowe znaczenie i jakgdyby przenikające szereg następujących po sobie pokoleń, jednocząc je wspólnością tych zadań, w których postaci zasady te stają wobec twórczości ludzkiej. Zasady te różnią się od wszystkich innych celów, do których w życiu dążymy, po pierwsze tem, że mają wartość same przez się, a nie jako środki do osiągnięcia innych celów, a po drugie tem, że są niewyczerpane i w tem znaczeniu nieskończone. Tak nauka, używana często jako środek do osiągnięcia celów gospodarczych, religijnych, państwowych i artystycznych, posiada niezależnie od tego samoistną wartość, pielęgnowana jest dla niej samej i stanowi przeto cel własny. To samo powiedzieć można o sztuce, moralności i religii: prawie zawsze wyzyskiwane rów-

niez dla innych celów, nie wyczerpują się wszelako tą rolą służebniczą, lecz posiadają znaczenie samoistne, wznoszące je ponad inne cele, których wartość tkwi nie w nich samych, lecz w tych innych zadaniach, dla których są one tylko warunkami i środkami.

Zespół tych wartości stanowi właśnie istotę kultury. Będąc wartościowymi same przez się, wartości kulturalne posiadają ważność bezwarunkową, czem się właśnie różnią od celów czysto subiektywnych, do których dążą ludzie w życiu. Tę bezwarunkową ważność można nazwać nieskończonością, ile że ważność wartości w każdym danym momencie przewyższa ich rzeczywistość. W rzeczy samej, zadanie nauki nigdy nie okaże się wyczerpane. Nigdy nie może się ziścić ideał doskonałego piękna. Nigdy nie ustanie walka człowieka z sobą, tak aby mógł zatrzymać się w swem dążeniu do osiągnięcia coraz wyższych stopni wolności moralnej. Przeciwnie, im więcej człowiek poznaje, tem więcej nowych zagadnień wysuwa przed nim jego dążenie do poznania całej rzeczywistości. Nienasyconosc obowiązku bez końca rozszerza koło powstających przed nim zadań moralnych. Wcielone piękno, zaostrzając jego zmysł wzroku, odsłania przed nim coraz to nowe tematy dla jego pomysłów artystycznych. Mimo największego napięcia ruchu w kierunku tych wartości, oddalają się one od człowieka, pozostając „zadaniami bez rozwiązania”. A jednak nieosiągalne, jako zadania jego twórczości, nie są one celami ułudnemi. Różnią się one istotnie od takich np. celów, jak „perpetuum mobile”, „kamień mądrości”, „kwadratura koła”. Na drodze do tych celów niema właściwego ruchu i rozwoju: wysiłki, skierowane do ich rozwiązania, nie uzupełniają się wzajemnie; to, co osiągnięto dawniej, nie zachowuje się w ruchu następnym, lecz za każdym razem wysiłki do rozwiązania tych zadań rozpoczynają się na nowo. Nieosiągalność wartości kulturalnych ma zupełnie inne cechy: realność ruchu w kierunku tych celów jest niewątpliwa. Ze zdobycze w ich urzeczywistnieniu istnieją, odczuwa się nawet wtedy, gdy im potomność zaprzecza jako niedostatecznym. Nieosiągalność ich pochodzi zatem nie od ich ułudności, lecz od ich niewyczerpalności, inaczej mówiąc, od wznoszącej się ponad wszelką rzeczywistość nieskończoności. Dla zaznaczenia tego górowania wartości kulturalnych ponad wszystkimi ce-

lami - faktami, mającemi cechę konieczności i dopuszczającemi ich zupełne ziszczenie, nazywamy je celami - zadaniami.

Nikomu nie udało się jeszcze zaprzeczyć istnieniu w życiu ludzkim takich zadań wartościowych samych przez się. Tak np. komunizm, odrzucając samoistną wartość prawa, państwa i religii, których znaczenie wyczerpuje się rzekomo ich rolą, jako narzędziami ucisku klasowego, uznaje samoistną wartość i niewyczerpalność nauki i sztuki, które dotychczas były także środkami walki klas, ale w przyszłości powinny się stać wartościami czystymi, autonomicznymi. Dlatego też nie znikną one z ustaniem walki klasowej, gdy tymczasem prawo, państwo i religja wraz z urzeczywistnieniem ustroju komunistycznego utracą sens swego istnienia i zamienią się na „starożytności muzealne”. Zaprzeczanie samowystarczalności wartości kulturalnych jest ściśle związane z zaprzeczaniem ich niewyczerpalności: cele nieskończone nie mogą być prostemi narzędziami. Proste narzędzia tracą znaczenie i znikają wraz z ustąpieniem tych celów, do których są środkami. Bezwarunkowość wartości kulturalnej jest drugą stroną jej niewyczerpalności jako zadania.

Rozwinięte wyżej pojęcie zadania pozwoli nam wniknąć głębiej w tajemnicę tradycji. Tylko dlatego, że ludzkość dąży w swem życiu, jakkolwiek niezawsze świadomie, do zadań, wznoszących się nad wszelkie zdobycze czasowe, i o tyle też ponadczasowych, akty przeszłości mogą być wyjęte z pod władzy czasu i zachowywać się w charakterze tradycji. Nie umiera, lecz przekazuje się z pokolenia w pokolenie ta właśnie przeszłość, w której tak czy inaczej urzeczywistniały się ponadczasowe zadania kultury, która była jednym z ogniw ich ziszczenia i jako ogniwo żyje dalej w wysiłkach współczesnych, skierowanych do tego samego zadania. Gdyby kiedykolwiek znikła u ludzkości idea liczby, i ludzkość przestałaby pracować nad rozwiązaniem zagadnienia liczby, to wszystkie zdobycze poprzednich pokoleń w kierunku tego zadania byłyby nietylko zapomniane, lecz znikłyby r e a l n i e w potoku czasu. Odkrycie rachunku różniczkowego przestałoby wówczas być faktem dziejowym i byłoby zdegradowane do poziomu zwykłego pochłanianego przez czas faktu przeszłości. I to nietylko dlatego, że w pokoleniu, które straciło ideę liczby, znikłaby możliwość r o-

z u m i e n i a dzieł matematycznych, lecz dlatego, że przeszłość przekazuje się w procesie twórczości od człowieka do człowieka przez łańcuch wysiłków, skierowanych na to samo zadanie. Tradycja zachowuje się nie w pomnikach rzeczowych (księgach, obrazach, narzędziach pracy), lecz w żywych aktach twórczości, skierowanych do tego samego celu, co i wcielone w tych pamiątkach działania poprzedzających pokoleń. Odkrycie New t o n a i L e i b n i z a dlatego jest żywe, że wchodzi jako część składowa do działalności matematycznej pokolenia współczesnego, i to nawet wówczas, kiedy odkrycia matematyków współczesnych obalają systemy Newtona i Leibniza. Jeżeliby kiedykolwiek urzeczywistniło się powszechne marzenie anarchizmu i komunizmu o spółnocie, obchodzącej się bez prawa i państwa, to dzieje prawa i państwa nie tylko byłyby zakończone, ale znikłyby w daleko głębszym znaczeniu tego wyrazu. Pomniki rzeczowe, dotyczące dziejów państwa i prawa, nie tylko przestałyby świadczyć o czemkolwiek nowemu pokoleniu ludzkości, lecz straciłyby wszelki sens, ponieważ wcielone w nich działania poprzednich pokoleń przestałyby zachowywać się w nowych działaniach, skierowanych do tych samych zadań, i w tym charakterze z n i k ł y b y w czasie. Dlatego też tak jest wewnętrznie błędne przytoczone wyżej porównanie E n g e l s a: w społeczeństwie bezpaństwowem i bezprawnem państwo i prawo nie mogą być przechowywane nawet w muzeach „na podobieństwo kołowroteków i bronzowych siekier” dawnych czasów. Albowiem kołowrotek i siekiera mogą być przechowywane w muzeach, jako pomniki rzeczowe przeszłości, tylko dlatego, że w daleko głębszym sensie żyją i działają nadal w przędzalni, pracującej przy pomocy elektrycznego silnika, i w pług-traktorze. Fakty zaś z dziejów państwowych i prawnych przestają żyć wraz ze zniknięciem w ludzkości państwa i prawa, jako zadań jej wysiłków twórczych, i wskutek tego również pomniki rzeczowe, w które się wcieliły, przestają być i c h pomnikami i zamieniają się na ruiny szczątków rzeczowych bez żadnego znaczenia.

Dowodzi to, że tradycja możliwą się staje przez zadanie. Jedynie ponadczasowość wartości kulturalnych, przenikających w postaci tych samych zadań szereg następujących po sobie pokoleń, wyjmuje z pod władzy czasu i zachowuje w postaci

tradycji te działania pokoleń, w których realizują się wartości kulturalne. Dlatego pojęcia tradycji i zadania związane są z sobą nierozłącznie. Samo rozróżnienie pomiędzy przechowującą się przeszłością a tem, co ginie w czasie mijającym, możliwe jest tylko przy pomocy pojęcia zadania, które wznosi fakt przeszłości ponad upływem czasu. I odwrotnie: niewyczerpaną nieskończoność realnych zadań kultury odgraniczyć od celów pozornych i celów skończonych udało nam się jedynie dzięki wskazaniu na te zdobycze, które gromadzą się w postaci tradycji w procesie twórczości ludzkiej. Zadanie żyje w przepojonej niem tradycji. I przeszłość przekazuje się tylko przez wiążącą ją z terażniejszością nić zadania. Stąd łączność pojęć dziejów i kultury. Tylko w granicach kultury możliwe są dzieje. Miernikiem zaś samej kultury jest długość dziejów: społeczeństwo jest tem bardziej kulturalne, im starsze i bogatsze są jego dzieje, t. zn. im więcej wartości nagromadziło na drodze do wiecznych zadań kultury.

Określając kulturę, jako działalność, skierowaną ku urzeczywistnieniu zadań bezwarunkowych, nie twierdzimy bynajmniej, jakoby każdy człowiek, żyjący wśród kultury, dążył do tych celów świadomie. Uczony może myśleć tylko o sławie i o swojej karierze naukowej. Robotnik, zgnębiony władzą kapitału, może myśleć tylko o dniu jutrzejszym. Obaj mogą nie mieć pojęcia o wartościach kulturalnych, mogą także, wychodząc z jakiejś przyjętej zgóry filozofji, przeczyć realności tych wartości. Ale obaj, często pomimo własnej woli, pracą swą posuwają ludzkość na drodze do wartości kulturalnych: jeden — gromadząc wiedzę, drugi — gromadząc kapitał. Bezwiednie tworzą dzieje, gromadząc tradycje ludzkości. Człowiek pierwotny nie zna tych celów. Niczem fale wiecznie szumiącego morza, wszystkie jego wysiłki rozbijają się o wysoki brzeg żelaznej konieczności samozachowania. Tam, gdzie człowiekowi udało się zrobić wyłom w tym skuwającym go żywiole, gdy postawił sobie cele, przekraczające bezpośrednie samozachowanie, — tylko tam fale jego pracy mogły nie odbić się zpowrotem, lecz popłynąć naprzód szerokim i płynnym, gubiącym się w bezkresie potokiem dziejowym.

Wzniesione ponad czas i o tyle „nieruchome” wartości kulturalne wymagają od człowieka nieprzerwanego rozwoju i ruchu. Stają się poszukiwanymi celami wychowania, tą „powinnością”, która, przenikając psychofizyczny byt dziecka, zamienia je z prostego bytu przyrodzonego na świadomy materiał wychowania. Dla pedagoga dusza i ciało dziecka nie są obojętne dla wartości, lecz są do nich „uformowane”. Dlatego o wychowaniu we właściwym znaczeniu można mówić tylko tam, gdzie jest kultura. Człowiek pierwotny nie ma wychowania. Według słusznego sformułowania M o n r o e’g o, t. zw. wychowanie pierwotne nie jest niczem innym, jeno „przysposobieniem do środowiska bez postępu”. „Dziecko uczy się używać łuku i strzały, wyprawiać skórę zabitego zwierzęcia, przygotowywać pokarm, tkąć, wyrabiać naczynia gliniane tylko drogą spostrzeżeń nad czynnościami dorosłych... Wszystkie umiejętności, nabywane przez dziecko, osiąga ono dzięki powtarzaniu naśladowaniu przy coraz zmniejszającej się liczbie niepowodzeń i błędów”. Jego wychowanie jest nierozdzielne od samego życia. Jak samo życie, tak i ono jest całkowicie wyznaczone przez zasadę samozachowania. Między wychowaniem a kulturą istnieje w ten sposób ścisła odpowiedniość. Wychowanie nie jest niczem innym, jeno kulturą jednostki. I jeżeli w stosunku do narodu kultura jest zespołem niewyczerpanych celów - zadań, to w stosunku do jednostki niewyczerpanem zadaniem jest wychowanie. Wychowanie z istoty swojej nie może być nigdy zakończone. Wychowujemy się przez całe życie, i niema w życiu naszym takiego określonego momentu, kiedy-byśmy powiedzieć mogli, żeśmy rozwiązali zagadnienie własnego wychowania.

Jeżeli cele wychowania pokrywają się z celami kultury, to, oczywiście, rodzajów wychowania powinno być tyleż, ile jest osobnych wartości kulturalnych. Mówimy o wychowaniu moralnem, naukowem (lub teoretycznem), artystycznem, prawem, religijnem. Dlatego i pedagogiką, jako ogólną teorią wychowania, rozpada się na odpowiednią liczbę części: teorię wychowania moralnego, naukowego, artystycznego, religijnego, gospodarczego. Ale to znaczy, że, mimo całej zależności od da-

nych psychologii i fizjologii, nie jest ona w istocie niczem innym, tylko stosowaną filozofją. Określenie to nie jest bynajmniej związane z jakimkolwiek określonym pojmowaniem filozofji. Jeżeli się nawet uważa, że filozofja nie jest „nauką o wartościach kulturalnych”¹⁾, lecz, że stawia sobie za zadanie poznanie bytu, to rzeczą bezsporną jest jednak, że właśnie logika, etyka, estetyka i inne nauki filozoficzne poznają istotę nauki, moralności, sztuki, prawa i innych „wartości kulturalnych”. Jeżeli tę rolę przypisuje sobie psychologia albo socjologia, to czynią to pod osłoną pewnego określonego filozoficznego punktu widzenia. I jeżeli, z drugiej strony, filozofja pojmuje naukę, moralność, sztukę, prawo jako przejawy bytu metafizycznego, to nie może zaprzeczyć, że właśnie te istności metafizyczne stanowią sens dziejów i treść kultury ludzkiej. Między pojęciami kultury, dziejów, filozofji, wychowania i pedagogiki ustala się w ten sposób ściśły stosunek wzajemny. Historia jest opowiadaniem o przeszłości człowieka, nagromadzonej przezeń w pracy nad wartościami kulturalnymi. Filozofja jest nauką o samych wartościach, ich sensie, składzie, prawach. Ale wartości te są właśnie celami wychowania. Dlatego każdej dziedzinie filozoficznej odpowiada osobny dział pedagogiki w postaci jakgdyby części stosowanej: logice — teoria wychowania naukowego, to, co niektórzy niezbyt trafnie nazywają dydaktyką; etyce — teoria wychowania moralnego, estetyce — teoria wychowania artystycznego i t. d. „Normy”, ustalane przez pedagogikę, nie mogą, oczywiście, opierać się tylko na tych dziedzinach filozoficznych, lecz wymagają także pozyskania materiału psychologicznego i fizjologicznego.

W dalszym ciągu postaramy się pogłębić i uzasadnić myśli, zaznaczone tylko w tym wstępie. Narazie zaś przytoczymy pewne rozważania, potwierdzające nasz pogląd na ściśły związek, zachodzący między filozofją a pedagogiką, zagadnieniem kultury a zagadnieniem wychowania. Skoro pedagogika jest tak ściśle związana z filozofją i może być nawet nazwana filozofją stosowaną, to należałoby oczekiwać, że historia pedagogiki jest częścią albo, jeśli kto woli, odbiciem historii filo-

¹⁾ Tak określa filozofję H. R i c k e r t, któremu wiele zawdzięczamy w uzasadnieniu naszych punktów wyjścia.

zofii. Tak też jest rzeczywiście. P l a t o n, L o c k e, R u s -
s o, S p e n c e r — są to nazwiska nietylko reformatorów w za-
kresie pedagogiki, lecz i przedstawiciele myśli filozoficznej. P e -
s t a l o z z i był tylko samodzielnem odbiciem w pedagogice
tego przewrotu, którego we współczesnej filozofii dokonał kry-
tycyzm K a n t a. F r o e b e l stanowił odbicie w pedagogice
zasad filozofii S c h e l l i n g a. A jeżeli uwzględnić współ-
czesnych, to nawet D e w e y, który zaprzecza jakimkolwiek
„celem” wychowania, prócz „rozwoju” osobowości dziecka,
słusznie uważa, że jego pedagogika nie jest niczem innem, jeno
stosowaną „filozofią pragmatyzmu”¹⁾. Oczywiście, postępy
psychologii i fizjologii nie mijają bez wpływu na teorię peda-
gogiczną. Ale, czerpiąc swe zasady kierownicze i samo roz-
członkowanie z filozofii, pedagogika ze swej strony odbija w so-
bie rozwój myśli filozoficznej.

To samo powiedzieć można i o dziejach wychowania, od-
bijających w sobie tylko rozwój kultury w jej całości. Te zada-
nia — wartości, których zespół stanowi kulturę, niezawsze by-
najmniej tworzą zgodne i harmonijne współistnienie.

Pomiędzy poszczególnymi wartościami kulturalnymi wy-
bucha często walka, w której wyniku jedna z nich osiąga pa-
nowanie i kładzie swe piętno na całej kulturze odpowiedniej
epoki. Można rozmaicie tłumaczyć sobie przyczyny tej walki,
ale sam fakt walki domowej w dziedzinie wartości kulturalnych
jest niewątpliwy. Tak więc mamy prawo mówić o teokratycz-
nym ideale średniowiecza, które głosiło naczelną rolę religii,
o etatyzmie starożytnego Rzymu, stawiającego najwyżej war-
tość państwa i prawa, o estetyzmie Odrodzenia, o intelektualiz-
mie Oświecenia, twierdzącego o wszechmocy Rozumu. Jeżeli
porównamy panujące systemy wychowania i doktryny pedago-
giczne odpowiednich epok, to zobaczymy, że wszystkie odbija-
ją w sobie ten ogólny koloryt czasu, podporządkowując poszcze-
gólne cele wychowania jednemu z nich, temu mianowicie, który
zdobył sobie hegemonję w kulturalnej świadomości epoki. Tak
więc teokracji średniowiecza odpowiada religijny system wy-

¹⁾ O Pestalozzim prw. mój artykuł w „Russkaja szkoła za rubieżem”. (Praga 1927, Nr. 24), o Dewey’u — artykuł w „Die Erziehung”. (Lipsk 1930, Nr. 12).

chowania, etatyzmowi starożytności — państwowo-prawny system wychowania, intelektualizmowi Oświecenia — wychowanie również intelektualistyczne. Dzieje wychowania i dzieje pedagogiki stają się zrozumiałe z tego punktu widzenia: zadaniem historyka jest nie tylko wyjaśnienie przyczyn danego systemu wychowawczego, lecz również zrozumienie wszystkich jego szczegółów, wychodząc z jedynej panującej w nim zasady.

Skoro zagadnienie wychowania jest zagadnieniem kultury, to, oczywiście, negacja kultury, związana z negacją dziejów, prowadzi do negacji wychowania. Oto naturalny wniosek z tego, cośmy powiedzieli wyżej. Jakże pogodzić z tem fakt, że R u s s o i T o ł s t o j, którzy odegrali taką decydującą rolę w rozwoju myśli pedagogicznej, nie tylko negowali kulturę, lecz tę negację uczynili ośrodkiem swej doktryny wychowawczej? Jedno z dwojga: albo całe postawienie zagadnienia wychowania jest z gruntu błędne, albo też R u s s o i T o ł s t o j w istocie nie negowali kultury. W każdym razie, zanim posuniemy się dalej, musimy zanalizować ich naukę. Usprawiedliwimy nasz punkt widzenia, jeżeli uda nam się dowieść, że negacja kultury była w tym wypadku tylko pozorem, tylko maską, pod którą kryła się jeszcze głębsza jej afirmacja. Analiza negacji kultury i wypływającego stąd ideału swobodnego wychowania wprowadzi nas przez to w podstawowe zagadnienia teorii wychowania moralnego.

ROZDZIAŁ I.

Ideał swobodnego wychowania.

1.

Negacja kultury przenika wszystkie dzieła R u s s a. „Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się psuje w rękach człowieka”, temi słowy rozpoczyna Russo swego „Emila”. „Przypuśćmy — ciągnie dalej — jako niezaprzeczoną maksymę, że pierwsze ruchy przyrodzenia zawsze są słuszne”. „Człowiek jest z przyrodzenia dobry”, i tylko życie wśród kultury czyni z niego tę złą, obłudną i samolubną istotę, która jest nam wszystkim tak dobrze znana. Główna wada kultury, według Russa, to jej sztuczność. Kultura jest tem, co zrobili ludzie według zgóry obmyślonego planu. W „Liście do d'Alembert'a” Russo daje nadzwyczaj jaskrawy obraz nienaturalności sztuki, zwłaszcza sztuki teatralnej. Dramaturg stara się w swym utworze sztucznie naśladować przyrodę, oddać w sposób rozsądkowy cudze uczucia, cudze myśli. Aktorzy na scenie „udają”, pokazując nie to, czem są naprawdę. Podobnie jak sztuka, sztuczna jest i nauka. Wychodzi ona z całego szeregu przypuszczeń, wziętych na wiarę. Dlatego uczeni mają pełno przesądów, ponieważ spoglądają na przyrodę przez okulary, które sami sobie sporządzili, widzą więc jedynie jej zewnętrzną skorupę, a nie mogą dociec istoty rzeczy. Sztuczne są także instytucje państwowe i ustawy, któremi się

ludzie kierują: nie wypływając z przyrodzenia ludzkiego, są wymyślone w celu sztucznego podporządkowania jednych ludzi drugim. Tak samo sztucznym charakterem odznacza się pozytywna religja: jej dogmaty i przykazania również są zmyślone przez ludzi po to, aby „usprawiedliwić przestępstwa ludzi i nieszczęścia rodzaju ludzkiego”.

Kultura jest tedy owocem rozsądkowości, ze-
społem tego, czego dokonali ludzie dla osiągnięcia przyjętych
zgóry celów według postawionych sobie zgóry przepisów. Dla-
tego protest Russa przeciwko kulturze jest przede wszystkim
protestem przeciw jednostronnemu panowaniu rozsądku. Russo
jest intuicjonistą. W dziełach swoich wyraził on z nadzwyczajną siłą ten nigdy nieprzerwany, ale w epoce intelektualistycznego Oświecenia zagnany jakby w podziemia prąd filozoficzny mistycyzmu, który, wychodząc z uznania irracjonalności świata, przeciwstawia rozsądkowi uczucie, świadomej woli człowieka — przyrodzony instynkt albo niedocieczoną dla rozsądku wolę Bóstwa. Czyny, zdążające z wyrachowaniem do postawionych zgóry celów, zawsze dla Russa stoją niżej od czynów, dokonywanych jako wynik bezpośredniego nakazu serca. Uczucie — oto bezgrzeszny, prawdziwy przewodnik człowieka: bez błędu kieruje jego wolą, odśłania mu właściwą istotę i piękno świata, jak również zbliża go do Bóstwa. Przyroda, którą Russo przeciwstawia kulturze, jest tem, co się osiąga przez uczucie i co się uczuciem również posługuje.

Rzecz zrozumiała, że stosując do kultury inne wartościowanie, Russo pojmował ją jednak zgodnie ze swą epoką. Walcząc przeciwko kulturze, miał oczywiście na względzie tę przedewszystkiem sztuczną aż do wyrafinowania cywilizację Oświecenia z jej panowaniem przepisów literackich, mody, smaku artystycznego, języka naukowego, cywilizację, która z jej salonami i perukami powstaje w naszej wyobraźni, kiedy staramy się wywołać w swym umyśle obraz oświeconego wieku XVIII. Tej zrobionej kulturze odpowiadała filozofja, głosząca panowanie rozumu, który świadomie dąży do swoich celów. Ale zbyt już historycznie i powierzchownie rozumieliśmy Russa, gdybyśmy w całej jego filozofji spostrzegali tylko protest przeciw kulturze i filozofji XVIII wieku. Protest Russa sięga znacznie głębiej, skierowany jest przeciwko sztucz-

ności wszelkiej kultury wogóle. Na tem polega siła jego paradoksów, ich wieczna świeżość, ponętność dla następujących pokoleń, zmuszająca myśl ludzkość do ciągłego powracania do postawionych przez Russa zagadnień. U podstawy kultury tkwi, zdaniem Russa, p o d z i a ł p r a c y. W stanie przyrodzonym człowiek sam zaspokaja wszystkie swoje potrzeby. Jest równocześnie i rolnikiem, i myśliwym, i rybakiem, i hodowcą bydła, nie będąc żadnym z nich specjalnie. Zna wszystkie niezbędne dla niego umiejętności, sam uczy dzieci, broni się z orężem w rękach. Jest i artystą, i śpiewakiem, i sam bez pośrednictwa innych ludzi modli się do Boga. Żyje pełnią życia, nie potrzebując pomocy innych i nie będąc od nich zależnym. Dlatego jest zupełnie wolny. Dlatego też w stanie przyrodzonym wszyscy ludzie są równi. Podział pracy, którym rozpoczyna się kultura współczesna, niweczy tę przyrodzoną równość i wolność. Człowiek ogranicza swoją działalność do jakiegoś jednego zajęcia, staje się zawodowcem. W ten sposób wpada w zależność od innych osób: rolnik staje się zależnym od kowala, kowal — od rolnika. I im dalej postępuje podział pracy z właściwą mu specjalizacją, tem silniejsze stają się wzajemne więzy, ograniczające ludzi: z istoty wolnej i samowystarczalnej człowiek staje się coraz bardziej częścią mechanizmu społecznego, w którym wszystkie części potrzebują się wzajemnie i wzajemnie się ograniczają. Tak powstaje nierówność między ludźmi, albowiem pragnąc sobie ułatwić zaspokojenie swoich potrzeb (co jest możliwe tylko wtedy, gdy dla jednego pracują drudzy), każdy stara się zagarnąć dla siebie jak najwięcej dóbr, potrzebnych innym.

Tę samą anarchiczną myśl o podziale pracy, rodzącym własność i, co za tem idzie, nierówność i brak wolności, rozwinął później ze szczególną siłą L. T o ł s t o j. Naturalny podział pracy, powiada on, odznacza się tem, że niema w nim ciasnej specjalizacji i zawodowości z wypływającą stąd niemożnością obejścia się bez pomocy drugiego człowieka. Tak więc na wsi jest włościanin, który lepiej od innych opanował rzemiosło kowalskie. Prowadzi on roboty kowalskie dla innych w miarę potrzeby i wzajemnie korzysta z usług innych ludzi. Gdy popyt na roboty kowalskie się zmniejsza, oddaje się więcej rolnictwu. Nie zależy on od innych ludzi, ponieważ

nie zerwał zupełnie z innymi rodzajami pracy i w razie potrzeby może się obejść bez usług sąsiadów. Przy takim podziale pracy niezależność każdego zostaje zachowana. Podział pracy odpowiada przyrodzonym potrzebom społeczeństwa. W społeczeństwie współczesnem, przeciwnie, podział pracy nie ogranicza się do naturalnej wymiany usług. Poszedł on dalej, stworzył zawodowców, którzy nie umieją robić nic innego, prócz swego rzemiosła. Ci zawodowcy, pomiędzy którymi wyróżniają się szczególnie ludzie pracy umysłowej (urzędnicy, uczeni, artyści, nauczyciele), starają się sztucznie wywołać zapotrzebowanie swojej pracy i przez nagromadzenie własności zabezpieczyć sobie możność istnienia nawet wtedy, gdy społeczeństwo ich istotnie nie potrzebuje. Taki podział pracy jest już zagarnięciem cudzej pracy, powiada Tołstoj całkiem w duchu rozważań R u s s a „o nierówności”.

Z podziału pracy wynikają także wewnętrzne wady człowieka kulturalnego, charakteryzujące w równym stopniu tak podwładną, jak i panującą warstwę społeczeństwa cywilizowanego. Zawodowość wyrabia określone techniczne nawyki i sposoby pracy, które z początku mają człowiekowi pomagać, ale stopniowo wyradzają się w przyzwyczajenia i rutynę, niewołące swobodną twórczość ludzką. Tak artysta, zamiast wyrażać w swej twórczości doznawane uczucia, myśli przede wszystkim o tem, żeby nie zgrzeszyć przeciwko temu czy innemu zabiegowi techniki artystycznej. Wielki artysta, starając się wyrazić poruszające go uczucia, stworzył pewną formę wiersza. Forma ta staje się zczasem kanonem, obowiązującym innych poetów, nie doznających tego, czego doświadczał jej twórca. Sztuka w ten sposób wyradza się w sztuczność: technika ujarzmiła uczucie, forma zabija ducha. To samo dzieje się z nauką. „Atmosfera naukowa, powiada R u s s o, zabija naukę”. Uczony, zamiast kroczyć śmiało własną drogą do odkrycia prawdy, stara się przedewszystkiem być wiernym tym nawykom i zabiegom badawczym, które przejął od poprzedników. Zamiast zgłębiać samą przyrodę, zgłębia książki o przyrodzie. Nauka wyradza się w scholastykę. Tworzy się zamknięta kasta uczonych, oderwanych od życia, strzegących jakoby tradycji uczoneści, ale w istocie przepełnionych specjalnemi przesądami naukowemi. W ten sposób podział pracy

poprzez wynikającą z niego zawodowość stwarza kulturę, w której człowiek staje się niewolnikiem rutyny, obyczaju, nawyku, autorytetu.

Kultura jest rzeczą sztuczną. Niema w niej prostoty i bezpośredniości uczucia, cechujących życie człowieka pierwotnego. W stanie kultury ludzie rozprawiają, a nie czują, naśladują, a nie tworzą. Dzieje się tak dlatego, że zatracili spójność człowieka przyrodzonego. „Człowiek kulturalny” jest wszystkim dla siebie; jest on liczbową jednością, absolutną całością, nie będącą w żadnym innym stosunku prócz do siebie i do sobie podobnych. Człowiek, należący do społeczeństwa cywilizowanego, jest jeno częścią ułamkową, zależną od mianownika, którego wartość znajduje się w stosunku do całości, tą zaś jest w danym wypadku ciało społeczne”. Z istoty całościowej, wszechstronnie rozwiniętej człowiek staje się ułamkiem człowieka, jego $\frac{1}{20}$ lub $\frac{1}{40}$, w zależności od liczby różnych zawodów, na które rozpadła się siła podziału pracy niegdyś jedyna i całościowa praca człowieka pierwotnego. Stając się własnym ułamkiem, człowiek przestał pojmować drugiego człowieka: sprawy zawodu zasłoniły przed nim sprawy ludzkie. Powróć do siebie! „Człowieku, bądź człowiekiem, to twój pierwszy obowiązek!”, woła R u s s o. W stanie przyrodzonym człowiek „stałe rozporządza wszystkimi swymi siłami, zawsze jest przygotowany na wszystko i jakgdyby nosi z sobą zawsze całego siebie”. W stanie kultury, przeciwnie, stając się własnym ułamkiem, człowiek gubi samego siebie. Przestaje być osobowością, traci swą wolność, wpada w zależność od innych ludzi. „Człowiek w społeczeństwie cywilizowanym rodzi się, żyje i umiera w niewoli: gdy się urodził, sznurują go powijakami, gdy umarł, zamykają go w trumnie; dopóki zachowuje oblicze ludzkie, zakuty jest w łańcuchy naszych urzędów”. Ludzie sztuki i nauki starają się nietyle wyrzucić uczucia swoje i poglądy, ile dogodzić publiczności i autorytetowi, jak owa śpiewaczka z „Wojny i pokoju” (T o ł s t o j a), która stara się tylko dogodzić wymaganiom innych. „Nie można sobie wyobrazić, do jakiego stopnia jest tu (t. zn. w stanie kultury) wszystko w postępowaniu obliczone, wymierzone, zważone; to wszystko, co już nie istnieje w ich uczuciach, ludzie ci podnieśli do stopnia przepisu, i wszystko stało się u nich

przepisowem... Człowiek nie ma tu odwagi być sobą". „Należy postępować, jak inni” — oto pierwszy przepis mądrości lokalnej. „Tak się robi, to jest przyjęte a tamto nieprzyjęte” — oto najwyższe rozstrzygnięcie opinii publicznej”. Kultura jest panowaniem tłumu i opinii publicznej, jest wyrzeczeniem się własnych poglądów, własnych dążeń i życzeń. Wszyscy myślą tak jak inni, wszyscy postępują według wskazówki innych. Niema nic własnego, wszystko jest cudze. Niema wolności wewnętrznej. Zamiast żywych osób — „marionetki, przymocowane do tej samej deski, ciągnione za tę samą nitkę”. Kultura dla Russa to władza m e c h a n i z m u: formy i mechanizmy, stworzone przez człowieka, aby mu służyć jako pokorne narzędzia, zawładnęły człowiekiem, pozbawiły go całości, wolności osoby i zamieniły go samego na sztuczny mechanizm, działający zgodnie z przepisami rozsądku.

Wolna i całościowa osobowość — oto treść tego ideału „przyrody”, który Russo przeciwstawia wszelkiej wogóle kulturze, a w szczególności rozsądkowej kulturze współczesnego mu XVIII wieku. Stąd jego intuicyjność: uczucie jest całościowe i pełnowartościowe, gdy tymczasem rozsądek jest częściowy, jednostronny, warunkowy. Stąd także jego „anarchizm” z ideałem niezależnej osobowości ludzkiej, wolnej, wiernej samej sobie i podwładnej jedynie głosowi nieomylnego uczucia — sumienia. „Człowiek rodzi się wolnym, a wszędzie jest w okowach”, powiada Russo. „Przyroda” jest dla niego nietyle żelazną koniecznością, ile swobodą. I o tyle też wychowanie „przyrodzone” Russa jest przedewszystkiem wychowaniem „swobodnem”.

2.

Zadaniem tego wychowania jest stworzenie człowieka. Tem właśnie różni się nowe wychowanie od dawnego, które stawiało sobie za cel przygotowanie do jakiegoś zawodu. Środkiem tego wychowania jest swoboda, czyli, co na jedno wychodzi, wyłącznie przyrodzone życie, upływające zdala od kultury z jej sztucznością i mechanicznością. Sama przyroda, zawsze według Russa dobroczynna, powinna być wychowawczynią człowieka. Dlatego zadaniem wychowania jest nie to,

żeby coś z wychowawcem zrobić, lecz żeby uchronić człowieka od kultury. „Cóż mamy robić, aby stworzyć tego rzadkiego człowieka? — pyta Russo. — Niewątpliwie bardzo wiele: przeszkodzić, aby cośkolwiek było zrobione”. Takie przyrodzone wychowanie Russo sam nazywa negatywnem i przeciwstawia je zwykłemu — pozytywnemu. „Początkowe wychowanie, mówi on, powinno być czysto n e g a t y w n e. Polega ono nie na tem bynajmniej, aby uczyć cnoty i prawdy, lecz na tem, aby uchronić serce od skazy, a rozum od błędu. Gdybyście mogli nic nie robić i sprawić, aby i inni nic nie robili z waszym wychowawcem, gdybyście mogli doprowadzić go w zdrowiu i sile do lat 12, tak żeby nie umiał odróżnić prawej ręki od lewej, to już od pierwszych waszych lekcyj oczy jego rozsądku otworzyłyby się jego rozumowi: bez przesądów, bez przyzwyczajęń, nie miałby w sobie nic, coby mogło przeciwdziałać wynikom waszych starań. Wkrótce stałby się w waszych rękach najmądrzejszym z ludzi, i zaczawszy od nierobienia nic, stworzyłibyście cud wychowania”.

Umieć nic nie robić z wychowawcem — oto pierwsza i najtrudniejsza sztuka wychowawcy. W tej paradoksalnej formule Russo wyraził klasyczną myśl całej dalszej pedagogiki, powtarzaną nieprzerwanie w różnych odmianach również przez współczesnych pedagogów. Iluż wychowawców, zamiast wychowywać dziecko cierpliwem powstrzymywaniem się od działania, pomagają mu — mówi zupełnie w duchu Russa M o n t e s s o r i. Znacznie łatwiej jest objaśnić uczniowi twierdzenie i pokazać mu rozwiązanie zadania, niż, nie robiąc nic za niego, uczynić tak, aby sam udowodnił twierdzenie i rozwiązał zadanie — mówi cała współczesna dydaktyka. Pokazywać, objaśniać, mówić, niepokoić się — nie jest rzeczą wychowawcy. Najtrudniejsze i najgodniejsze jego zadanie to śledzić, cierpliwie czekać, „nic nie robić”, „przeszkodzić, aby coś było zrobione”.

Nadzwyczaj przekonująco i efektownie dowodzi Russo w pierwszych dwóch księgach „Emila” szkodliwości przeciwnego, pozytywnego wychowania, zawsze wyprzedzającego przyrodę, przyspieszającego naturalny rozwój człowieka i dlatego zawsze przedwczesnego. W pierwszym okresie swego rozwoju (do trzech lat włącznie) dziecko staje się samodzielne,

ostatecznie odrywa się od łona macierzyńskiego. Uczy się trzech rzeczy: mówić, jeść i chodzić. Co za wynik, jeżeli popędzamy przyrodzenie dziecka i przedwcześnie uczymy je chodzić i mówić? Zmuszamy przecież dziecko do chodzenia, kiedy ono nie ma jeszcze do tego potrzeby wewnętrznej. Chód nie jest mu jeszcze potrzebny. Nie wyraża jego jaźni, jego spraw i dążeń. Naturalnie, dziecko naśladuje chód innych: chód staje się mechanicznym, nieosobistym gestem, zamiast żeby pokornie wyrażać indywidualność. Dziecko jeszcze nie ma nic do powiedzenia, nie ma wewnętrznej potrzeby mówienia. Tymczasem dorośli w interesie własnym (zabawy i próżności) zmuszają dziecko do wypowiadania słów. Ale słowa są nam dane po to, abyśmy przez nie wyrażali swoje myśli, uczucia, chęci. Dziecko nie ma jeszcze nic do powiedzenia. Wyrazy, które powtarza za innymi, nic mu nie mówią. Zamiast służyć jako środki do wyrażenia pewnej treści duchowej, stają się celami samymi przez się. Tak więc wpada dziecko we władzę słowa, od której nie ma siły uwolnić się w ciągu całego życia. Tacy ludzie nie panują nad swoimi słowami, lecz, przeciwnie, są niewolnikami cudzych słów i tego, co mówią sami. Człowiek przyzwyczaja się ukrywać za słowami właściwe swe myśli i nastroje: wraz z mechanicznością wytwarza się w nim obłuda. W ten sposób forma zwycięża ducha, mechanizm — życie, człowiek traci samodzielność, przestaje być samym sobą.

W dalszych księgach Emila Russo dowodzi, jak dalece szkodliwa jest przedwczesna nauka czytania. Czytanie i pismo, zanim się staną potrzebą człowieka, są szkodliwe. Jak mowa, tak też czytanie i pismo powinny wyrażać wewnętrzne doznanie — myśl i uczucie człowieka. Tymczasem tak zwana literatura dziecięca (np. bajki Lafontaine'a) nic nie mówią ani umysłowi, ani sercu dziecka. Dlatego, czytając książki, dziecko uczy się powtarzać tylko cudze słowa i wpada we władzę mechanizmu słownego. Tak samo rzecz się ma z przepisami moralnymi. Mówimy dziecku: „nie bierz cudzego”, gdy ono nie rozumie, co to jest własność. Dajemy mu pieniądze dla biednych, gdy dziecko nie wyobraża sobie, czym jest nędza, i jaka jest wartość pieniędzy. Ostatecznie dziecko uczy się mechanicznie naśladować starszych, wychowuje się w nim

przyszły obłudnik, którego postęпки ukrywają właściwą myśl, zamiast ją wyrażać.

W przeciwieństwie do takiego przedwczesnego „pozytywnego” wychowania Russo stawia ideał „wychowania negatywnego”, którego zadaniem jest nic nie robić, nic nie narzucać, tylko postawić Emila w warunkach, w których samby wszystko robił. Dlatego wszelkie wychowanie, będąc właściwie samowychowaniem, nie może rozpoczynać się wcześniej, niż kiedy w wychowanku rozwinęły się w dostatecznej mierze odpowiednie narządy i powstały odpowiednie potrzeby. Zadaniem wychowawcy jest, śledząc powstające w wychowanku pytania, zaspokajać je i stawiać go w warunkach, rozwijających jego narządy i zdolności. „Pierwsi nasi nauczyciele filozofji — powiada Russo — to nasze nogi, ręce, oczy... Zastąpić to wszystko książkami to nie znaczy nauczyć nas myśleć, to znaczy nauczyć nas korzystać z cudzych myśli, to znaczy nauczyć nas wiele przyjmować na wiarę, a nigdy nic nie wiedzieć. Ażeby zajmować się jakąś sztuką, należy przedewszystkiem zdobyć narzędzia; a dla korzystnego używania tych narzędzi należy je uczynić dość trwałemi, aby mogły wytrzymać ich używanie. Aby nauczyć się myśleć, należy przeto ćwiczyć nasze członki, zmysły i narządy, które są narzędziami naszego rozumu”. Dlatego: „jeżeli chcecie rozwijać umysł swego wychowanka, rozwijajcie siły, któremi umysł ma kierować. Aby go uczynić mądrym i roztroptym, uczynicie go krzepkim i zdrowym; niechaj pracuje, niech będzie czynny, niech biega i krzyczy, niechaj będzie w ciągłym ruchu; niech będzie człowiekiem ze względu na siły, a stanie się nim wkrótce i ze względu na rozum”.

Ale i wychowanie umysłowe, którego rozpoczęcie Russo odkłada do 12-go roku życia, nie jest nauczaniem w zwykłym znaczeniu tego wyrazu. Emil uczy się czegokolwiek nie według ustalonego zgóry programu, lecz w miarę samodzielnie dokonywanych przez niego spostrzeżeń i powstających dzięki tym spostrzeżeniom potrzeb i pytań. Przedwczesne nauczanie prowadzi tutaj, według Russa, do utraty zdolności sądzenia: wiadomości, udzielane wcześniej, niż powstają u ucznia pytania, na które one są odpowiedziami, stwarzają nie wiedzę, lecz przesady. „Udzielam swemu wychowankowi, mówi Jan-Jakób, sztuki bardzo długiej, bardzo trudnej, której uczniowie nasi właśnie

nie znają, mianowicie, sztuki nieuctwa; albowiem wiedza tych, którzy sądzą, że umieją to, co wiedzą, sprowadza się do czegoś bardzo szczupłego. Dajecie wiadomości. Dobrze. Ja zajmuję się narzędziem, odpowiedniem do zdobywania wiadomości". Tak samo właściwe wychowanie moralne nie może rozpocząć się wcześniej, niż rozwinęły się narządy moralne — uczucia i namiętności, powstające w okresie dojrzewania człowieka, t. j. w wieku 15 — 16 lat. I tutaj zadanie wychowawcy polega na tem, aby uchronić wychowanka od wpływu kultury zewnętrznej, śledzić rozwój jego potrzeb i zainteresowań i pomocą, radą, wiedzą odpowiadać na powstające u wychowanka pytania.

Ale skąd wezmą się u Emila, izolowanego od środowiska zewnętrznego, te potrzeby i pytania? Russo nie pragnie wychować dzikusa, nie umiejącego czytać ani pisać, nie znającego nauk ani rzemiosł. Sztuka wychowawcy — to umieć wywołać o d p o w i e d n i e potrzeby, zainteresowania i zapytania. Nastąpił np. czas nauki czytania: właściwe narządy już się rozwinęły, w gruncie istnieje już odpowiednia potrzeba, ale Emil nie myśli o czytaniu. Jak zrobić, aby Emil odczuł potrzebę i zainteresował się czytaniem? „Emil otrzymuje czasami od ojca, od matki, krewnych, przyjaciół zaproszenia pisemne na obiad, na przechadzkę, na łódkę, na jakieś święto publiczne. Zaproszenia są krótkie, jasne, dokładne, dobrze napisane. Trzeba znaleźć kogoś, ktoby mu to przeczytał: ten ktoś jest właśnie w odpowiednim czasie nieobecny albo jest usposobiony niechętnie wskutek wczorajszej nieuprzejmości Emila. I tak traci się sposobność i moment. Kartka wreszcie zostaje odczytana, ale już za późno. Ach, gdyby ją było można przeczytać samemu! Tymczasem przychodzą inne kartki: są tak krótkie, tyle w nich ciekawych rzeczy! Takby się chciało je przeczytać; tymczasem spotyka się to pomoc, to odmowę". Wszystko to koniec końców zmusza Emila do zabrania się z zapałem do nauki czytania, do której główne wskazówki daje mu Jan - Jakób. Albo np. nadeszła pora na naukę przyrodoznawstwa — kosmografii, fizyki. Zwykle bierze się książkę albo okaz i zaczyna się według książki lub sztucznego okazu uczyć przyrody. Nauczyciele starają się na wszelki sposób ułatwić nauczanie, uwolnić naukę od pracy, skrócić czas nauki. Troska Russa jest przeciwna:

„tyle, powiada, istnieje zdumiewających metod, skierowanych na skrócenie czasu nauki; dobrzeby było, gdyby ktoś nam dał metodę, która, utrudniając naukę, wymagałaby od uczniów wysiłków przy uczeniu się”. Emil powinien badać przyrodę nie według książek i okazów, lecz według samej przyrody. „Widzieliśmy wschód słońca w dniu św. Jana; zobaczmy go na Boże Narodzenie. Urządzam sprawę tak, że ta druga obserwacja dokonywa się w tem samem miejscu, co pierwsza; a zręcznym podstępem, przygotowującym spostrzeżenie, ktoś z nas nie omieszka zawołać: „Ależ to ciekawe! słońce nie wschodzi w tem samem miejscu! tu są nasze dawne znaki, a słońce weszło tam i t. d.” Albo jak zainteresować siłą magnetyzmu, kiedy naokoło niema rudy magnetycznej? Można umówić się z wędrownymi kuglarzami, którzy na sąsiednim jarmarku, dokąd Emil pójdzie na przechadzkę, pokażą mu cuda w kadzi z wodą: poruszające się na ich rozkaz ryby i gęsi woskowe. Zdumiony Emil zainteresuje się przyczyną tego dziwnego zjawiska, i Jan - Jakób zaspokoi jego ciekawość.

Czy tego rodzaju wychowanie może być nazwane naturalnem i swobodnem we właściwem znaczeniu tych wyrazów? Emil nie zna słów „obowiązek” i „posłuszeństwo”, które są wykreślone z jego słownika. Robi to, co chce. Nauczanie, jak widzieliśmy, jest postawione tak, że on pyta, a nauczyciel odpowiada, a nie odwrotnie, jak to bywa w zwykłej szkole. Ale czego Emil chce? O co pyta? Wystarczy wmyśleć się w przytoczone wyżej przykłady i wczytać się w powieść Russa, aby się przekonać, że Emil chce i pyta właśnie o to, czego pragnie, żeby chciał i o co pytał jego wychowawca. Emil znajduje się pod nieustanną kontrolą Jana - Jakóba, który niczem cień śledzi każdy jego krok, nieustannie chroni go od szkodliwych wpływów kultury i rozstawia naokoło niego sieć umiejętnie dobranych przypadków, mających wywołać w Emilu te czy inne potrzeby i pobudzić go do tych czy innych pytań. Każde pytanie Emila oddawna już jest przewidziane przez Jana - Jakóba, każda jego „samodzielna” czynność jest wytworem sztucznej machinacji jego wychowawcy, którego nieprzypadkowo Russo nazwał raz „ministrem przyrody”. Czy można w takich warunkach mówić o swobodzie Emila? W następującem charakterystycznym wyznaniu sam Russo odpowiada na to pytanie:

„W najtroskliwszych sposobach wychowania nauczyciel wydaje rozkazy i mniema, że rządzi. Naprawdę zaś rządzi dziecko. Korzysta z tego, czego od niego żądacie, poto, aby otrzymać to, co mu się podoba, i zawsze potrafi was zmusić do opłacenia mu jednej godziny pilności ośmiu dniami przyjemności... Pójdźcie ze swym wychowawcą po innej drodze; niechaj myśli, że zawsze jest panem, a naprawdę bądźcie nim wy. Niema podległości pełniejszej, niż ta, która zachowuje pozór wolności; w ten sposób sama wola okazuje się jeńcem. Biedne dziecko, które nic nie wie, nic nie potrafi, nic nie umie, czyż nie jest ono całkowicie w waszej władzy? Czy nie rozporządzacie w stosunku do niego wszystkim, co je otacza? Czy nie zdołacie wyrzec na niem takiego wrażenia, jakie tylko chcecie? Jego praca, zabawy, przyjemności, nieszczęścia — czyż to wszystko nie jest w waszych rękach, tak iż ono nawet tego nie podejrzewa? Niewątpliwie, nie powinno ono nic robić, prócz tego, czego samo chce; ale nie powinno też niczego chcieć, prócz tego, co wybyście pragnęli, aby ono robiło; nie powinno robić ani jednego kroku, któregobyście nie przewidywać. Nie powinno otworzyć ust, żebyście nie wiedzieli, co powie”.

Swoboda Emila sprowadza się w ten sposób do n i e ś w i a d o m o ś c i ucisku ze strony wychowawcy. Ale czy to nie gorszy rodzaj niewoli, kiedy ofiara ucisku nawet nie zdaje sobie z niej sprawy? Jarzmiennie woli — czyż nie jest o wiele gorsze od jarzmiienia czynu? Izolowany od wszystkich innych wpływów, prócz ciągłego i uporczywego działania wszechmogącego i wszechobecnego Jana-Jakóba, Emil chce tego, czego pragnie, aby on chciał, jego wychowawca — nie wyłączając małżeństwa z Zofją, wyznaczoną mu przez Jana-Jakóba na żonę. Nietrudno przewidzieć, że przyzwyczajony do nieustannego piastuństwa ze strony Jana-Jakóba w cieplarnianej atmosferze „przyrody”, izolowanej od życia, Emil, wpadłszy do tygła prawdziwego, rzeczywistego życia, nie będzie mógł wcale bronić swojej samoistności.

Skąd więc ta sprzeczność między zamysłem a wynikiem teorii Russa? Dlaczego wspaniały i ponętny zamysł wychowania swobodnego zamienia się ostatecznie na swoje zupełne przeciwieństwo: na drobiazgowy i natrętny ucisk ze strony wychowawcy, pomnożony niezdawaniem sobie z niego sprawy

przez wychowawca? Dlaczego „naturalna” w zamysle przyroda Russa zamienia się na te pełne rozsądkowości i sztuczności warunki życia Emila, które przypominają wystrojoną przyrodę pięknych pejzaży Watteau? Jakaś widocznie wewnętrzna sprzeczność tkwi w tych pojęciach przyrody i swobody, któremi posługuje się Russo, i zwraca jego zamysły przeciw niemu samemu. Aby dotrzeć do ostatnich podstaw tej lichej dyalektyki, zajmijmy się z początku analizą innej próby uzasadnienia swobodnego wychowania — próby L. Tołstoj a.

3.

Tołstoj, który, jak widzieliśmy, pod wieloma względami zgadza się z Russem i także neguje kulturę, idzie jednak dalej od Russa, a unikając jego sztuczności, daje głębsze uzasadnienie swobodnego wychowania. Gdy Russo głosi hasła swobody i przyrody, to hasłami Tołstoj a stają się swoboda i życie. Tołstoj doskonale rozumie sztuczny charakter przyrody Russa. Będąc z istoty realistą, nie ogranicza się do pisanie powieści pedagogicznej, lecz dąży do urzeczywistnienia w życiu swego poglądu pedagogicznego. W tym celu odbywa podróż po Niemczech, Szwajcarii i Francji, aby na miejscu zapoznać się ze stanem oświaty ludowej w krajach, które w sprawie oświaty posunęły się najdalej. W wyniku tego poznania najlepszych szkół europejskich dochodzi do wniosku, że wychowawcze znaczenie współczesnej szkoły jest nader niewielkie. Szkoła jest oderwana od życia. Na tem polega główna jej wada. Tołstoj przekonał się o tem ostatecznie, jak mówi, w czasie podróży swej na południe Francji, gdzie miał zbadać zakłady szkolne dla ludności robotniczej.

„Ani jeden chłopiec w tych szkołach nie umiał rozwiązać, t. j. ułożyć, najprostszego zadania na dodawanie i odejmowanie. A równocześnie robili działania z liczbami oderwanymi, mnożąc przez tysiące zręcznie i szybko. Na pytania z historii Francji odpowiadali napamięć dobrze, ale na wrywki otrzymałem odpowiedź, że Henryk IV był zamordowany przez Juljusza Cezara. To samo z geografii i historii świętej. To samo z pisowni i z czytania”. Człowiek, który chciałby sobie wytworzyć wyobrażenie o oświacie narodu według jego szkół, „pomyślałby napewno, mówi Tołstoj, że naród francuski jest ciemny, brutalny, obłudny, zabobonny i niemal dziki. Ale dość wejść w stosunki, pomówić z kimś z ludu, aby się przeko-

nać przeciwnie, że naród francuski jest prawie taki sam, za jakiego się uważa: że jest pojętny, rozumny, towarzyski, wolnomyślny i do prawdy cywilizowany. Spójrzcie na robotnika miejskiego w wieku lat trzydziestu: on już napisze list bez takich błędów, jak w szkole; czasem ma zupełnie trafne pojęcie o polityce, a więc i o nowszej historii oraz geografii... Często rysuje i stosuje w swem rzemiośle formuły matematyczne. Gdzież się tego wszystkiego nauczył? Mówioli znalazłem na to odpowiedź w Marsylii, kiedy po szkołach zacząłem włóczyć się po ulicach, szynkowniach, kabaretach, muzeach, pracowniach rzemieślniczych, przystaniach i księgarniach. Ten sam chłopiec, który mi odpowiedział, że Juliusz Cezar zamordował Henryka IV, znał bardzo dobrze historję „Czterech muszkietierów” i „Hrabiego Monte - Christo”. W Marsylii znalazłem 28 tanich wydawnictw, od 5 do 10 centimów, ilustrowanych... Poza tem muzeum, biblioteki publiczne, teatry, kawiarnie, dwa wielkie kabarety... W każdej z tych kawiarni wystawia się sceny z komedyj, deklamuje się wiersze. I oto, według powierzchownego obliczenia, piąta część ludności otrzymuje codziennie ustną naukę, tak jak uczyli się Grecy i Rzymianie w swych amfiteatrach. Czy to dobra, czy zła ta oświata, — to inna sprawa; ale ona jest — ta nieświadoma oświata, ileż razy silniejsza od przymusowej, — ale ona jest, ta nieświadoma szkoła, która podkopała się pod szkołę przymusową i uczyniła jej treść prawie niczem.

Wszędzie główną część oświaty narodu zdobywa się nie w szkole, lecz w życiu. Gdzie życie jest pouczające, jak w Londynie, Paryżu i wogóle w wielkich miastach — tam lud jest oświecony; gdzie życie nie jest pouczające, jak po wsiach, lud nie jest oświecony, mimo że szkoły są zupełnie jednakowe tu, jak tam. Kierunek i duch oświaty ludu jest zupełnie niezależny, a po większej części nawet przeciwny względem tego ducha, jakim pragnie się natchnąć szkoły ludowe. Oświata idzie własną drogą, niezależnie od szkoły”.

Jeżeli w ten sposób szkoła chce być rzeczywiście czynnikiem oświaty, musi się stopić z życiem. Nie izolować się od życia, lecz ściśle z życiem się związać. Szkoła nie powinna tylko prznosić chłopca wiejskiego na parę godzin do innego otoczenia. Jeżeli chce być dalszym ciągiem i uzupełnieniem życia, powinna dzielić z życiem jego otoczenie, t. zn. naprzykład, mieścić się w izbie, kuźni i w polu. Głosząc hasło „wychowanie to życie”, Tołstoj w ten sposób unika rozsądkowej sztuczności „przyrody” Russa. Życie jest właśnie wychowaniem, i teoria wychowania jest w istocie teorią życia. Wiadomo, że Tołstoj, rozpoczynając od teorii wychowania, skończył na teorii życia, która w swych podstawach, jak tego można dowieść, tkwiła już

zgóry w jego artykułach pedagogicznych z siódmego dziesiątka ubiegłego wieku.¹⁾

Swoboda mieści się nie w „przyrodzie”, lecz w „życiu”. Tem się różni swobodne wychowanie Tołstoja od ideału swobodnego wychowania Russa. Jak uzasadnia tę myśl Tołstoj? Rozróżnia on dwa pojęcia: oświecenie i wychowanie. „Wychowanie jest przymusowem, niewolącem działaniem jednej osoby na drugą w celu ukształtowania takiego człowieka, który nam się wydaje dobrym; a oświecenie jest swobodnym stosunkiem ludzi, mającym jako podstawę potrzebę pozyskiwania wiadomości przez jednego, a udzielania już pozyskanych przez innego. Nauczanie jest środkiem zarówno oświecenia, jak wychowania. Różnica pomiędzy oświeceniem a wychowaniem polega tylko na niewoleniu, do którego prawo przyznaje sobie wychowanie. Wychowanie jest kształceniem niewolącem, oświecenie jest swobodne”. „Wychowanie jest dążeniem jednego człowieka do uczynienia innego takim, jakim jest sam”. Jest to „posunięcie do zasady dążenia do moralnego despotyzmu”. Ale czy mamy prawo czynić z innych ludzi nasze podobieństwo? Czy jesteśmy lepsi od dzieci, szczęśliwsi od nich? Czy możemy z ręką na sercu powiedzieć, że życie nasze jest dobre, i że mamy prawo gwałtem zmusić innych, aby byli tacy jak my, aby mieli ten sam smak, te same pojęcia moralne, aby zajmowali się temi samemi sprawami? Nie, powiada Tołstoj, „wychowanie, jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów, jest nieprodukcyjne, bezprawne i niemożliwe. Prawo wychowania nie istnieje. Nie uznaje go, nie uznawało i nie uzna całe wychowywane młode pokolenie, zawsze i wszędzie buntujące się przeciwko gwałtowi wychowania”. Kiedy kościół przepisuje określone wychowanie, to uważa, że posiada absolutną prawdę, tajemnicę zbawienia. Kto nie jest wychowany w określony sposób, nie będzie zbawiony, i dlatego kościół ze swego punktu widzenia ma prawo wychowywać, t. j. przymusowo prowadzić ludzi do zbawienia.

¹⁾ Bardziej szczegółowo pedagogiczne poglądy L. Tołstoja i ewolucję, której doznały, omawia mój art. w „Russkaja Szkoła za Rubieżom”. Praga 1928, Nr. 29/30 i w „Die Erziehung”. Rok IV, Nr. 1.

Tak samo państwo ma na swój sposób prawo do przymusowego wychowania ludzi. Ma na widoku własne istnienie, własne samozachowanie. Potrzebni mu są urzędnicy, sędziowie, żołnierze, i kształtuje przymusowo ludzi odpowiednio do swoich celów i potrzeb. „Ale wy, liberalni pedagogzy, — pyta Tołstoj, wy, nie posiadający, według własnych słów waszych, absolutnej prawdy i twierdzący, że wychowujecie dzieci nie dla postronnych celów państwa, lecz dla ich własnego dobra, — jak udowodnicie to prawo wychowania? — Ja nic nie wiem i nic nie przypuszczam, a wy uznajecie i przypuszczacie nowe, dla nas nie istniejące prawo jednego człowieka do czynienia z innymi ludźmi takich, jakich mu się zachce”. Pozwólcie dzieciom wiedzieć, na czym ich dobro polega. Wiedzą to niegorzej od was. Pozwólcie im przeto wychowywać się samym i iść drogą, którą sobie same obiorą. Wychowanie jest bezprawne. Dopuszczalne jest tylko oświecenie, jako swobodny stosunek wzajemny osób równych, t. j. to oświecenie, którem obdarza samo życie. I dlatego szkoła, jeśli chce być dodatnim czynnikiem rozwoju człowieka, a nie zawadą, musi się wyrzec wszelkiego przymusu: z instytucji wychowawczej powinna się stać instytucją czysto oświatową. Nauczyciel nie powinien mieć żadnej władzy nad uczniami, stosunki między nimi powinny być stosunkiem równości. Szkoła powinna tylko dawać uczniom możliwość otrzymania wiedzy, uczniowie powinni mieć prawo wyboru tego, co im potrzebne, co ich interesuje według własnych pojęć. Taka szkoła będzie zarazem i swobodną i życiową. Szkoła jasnopolańska była właśnie próbą faktycznego urzeczywistnienia idei takiego oświecenia, wypływającego z życia i służącego życiu. Była to osobliwa szkoła. Nie można bez wzruszenia czytać kroniki szkoły jasnopolańskiej, gdzie Tołstoj opisuje jej czyny i dni. Każdy pedagog powinien przeczytać w oryginale te wybitnie piękne pod względem artystycznym karty. Tutaj ograniczymy się jedynie do krótkiej charakterystyki szkoły jasnopolańskiej. W szkole tej nie było tego wszystkiego, co się obejmuje wyrazem „karność szkolna”: określonego rozkładu lekcji, obowiązku przychodzenia w określonej porze, dzwonek, kar lub jakichkolwiek represyj za spóźnienie na lekcję lub wyjście z lekcji. „Nikt z sobą nic nie przynosi — ani książek, ani zeszytów. Lekcji do domów się nie zadaje. Nie-

dość na tem, że nie noszą nic w rękach, nie mają nic do noszenia również w głowie. Żadnej lekcji, zrobionej wczoraj, uczeń nie musi pamiętać dzisiaj. Nie męczy go myśl o przyszłej lekcji. Ma przy sobie tylko siebie, swe wrażliwe usposobienie i pewność, że w szkole będzie dzisiaj tak wesoło, jak wczoraj". Tej swobodzie uczniów towarzyszyły czasem zjawiska, zastanawiające nauczycieli.

„Czasem, opowiada Tołstoj, kiedy lekcje były ciekawe i było ich dużo (bywa nieraz do siedmiu długich godzin dziennie), a dzieci się zmęczyły, albo przed świętem, kiedy w domu przygotowano piece do łaźni, nagle na drugiej czy trzeciej lekcji południowej dwóch czy trzech chłopców bez słowa wbiega do sali i pośpiesznie biorą czapki. „Cóż to?” — „Do domu”. — „A lekcje? Przecież śpiewy”. „A dzieci mówią: do domu”, odpowiada jeden, wymykając się ze swą czapką. „Ale kto mówi?” — „Dzieci poszły”. — „Jakże to?” pyta zdumiony nauczyciel, który przygotował się do lekcji, „zostań”. Ale do sali wbiega drugi chłopiec z rozgorączkowaną, strapioną miną. „Czego stoisz?” — woła gniewnie na zatrzymanego, który w niezdecydowaniu gniecie czapkę: „dzieci już, patrz, gdzie, już przy kuźni chyba”. — „Poszły?” — „Poszły”. I obaj wybiegają, wołając z za drzwi: „Do widzenia, Iwanie Iwanowiczu”. A co to za dzieci, które postanowiły iść do domu, jak to postanowiły, — Bóg wie. Kto postanowił, nie dowiecie się w żaden sposób. Nie naradzały się, nie zmaływały, poprostu, zachciało im się do domu. „Dzieci idą!” — i zastukały nóżki po stopniach, któryś tam zwałił się ze stopni, i skacząc i wpadając w śnieg, wymijając się na wąskiej ścieżce, pobiegły dzieci z krzykiem do domu. Takie wypadki zdarzają się raz albo i dwa razy na tydzień. Nauczyciel jest dotknięty, przykro mu — nikt temu nie zaprzeczy, ale też nikt nie zaprzeczy, że wskutek jednego takiego wypadku o ile większe znaczenie zyskuje te pięć, sześć, a czasem i siedem lekcji dziennie dla każdej klasy, które wytrzymują dzieci swobodnie i chętnie każdego dnia”.

Szkoła dawała niewątpliwie dobroczynne skutki: pod względem nauczania dzieci opanowywały np. czytanie w ciągu trzech — czterech tygodni, gdy w szkołach sąsiednich traciło się na to kilka miesięcy. Pod względem sprawowania nie było tu zupełnie szczególnych faktów naruszenia porządku, tak częstych w szkołach, gdzie porządek wymusza się siłą. A jednak, czy można powiedzieć, że dzieci Tołstoja były swobodne, że szkoła jasnopolańska, która trwała entuzjazmem Tołstoja, istniałaby dalej w poprzedniej postaci nawet później, gdy Tołstoj, rozczarowany względem swojej działalności pedagogicznej, po-

rzucił ją, czy można twierdzić, że nieukniony w życiu mechanizm przyzwyczajenia i obyczaju nie doprowadziłby do ustalenia w tej szkole może niepisanych, ale niemniej przeto obowiązkowych do spełnienia przepisów porządkowych? Na to pytanie pomoże nam odpowiedzieć następujący, opisany przez Tolstoja w jego kronice wypadek z życia szkoły jasnopolańskiej.

„Latem podczas przebudowy domu z gabinetu fizycznego zginęła butla lejdejska, a parę razy ginęły ołówki i zginęły książki w czasie, kiedy już cieśle ani malarze nie pracowali. Zapytaliśmy chłopców; najlepsi uczniowie, najdawniejsi nasi wychowawcy, starzy nasi przyjaciele zaczerwienili się i przerazili tak, że każdy sędzia śledczy pomyślałby, że ich zmieszanie jest pewnym dowodem ich winy. Ale ja ich znałem i mogłem za nich ręczyć, jak za siebie. Rozumiałem, że sama myśl o podejrzeniu głęboko i boleśnieby ich dotknęła: chłopiec, którego nazwę Teodorem, natura uzdolniona i wrażliwa, zbłądł, drżał i płakał. Obiecali powiedzieć, jeżeli się dowiedzą, ale szukania winnych odmówili. Po paru dniach znalazł się złodziej — ulicznik z odległej wsi. Namówił też chłopca włociańskiego, który przyjechał z nim z tej samej wsi, i razem chowali skradzione rzeczy do kuferka. Odkrycie to wywarło dziwne uczucie u ich kolegów: jakgdyby ulgę, nawet radość, a zarazem pogardę i litość dla złodzieja. Zaproponowaliśmy, aby sami wyznaczili karę: jedni zażądali wychłostania złodzieja, ale koniecznie przez nich samych; inni powiadali: przyszyć mu znak z napisem „złodziej”. Kara ta, ku naszemu wstydowi, była przez nas używana dawniej, i właśnie ten sam chłopiec, który przed rokiem sam nosił znak z napisem „kłamca”, najuśmiejliwiej żądał teraz znaku dla złodzieja. Zgodziliśmy się na znak, i, kiedy dziewczynka go przyszywała, wszyscy uczniowie z radością spoglądali i wydrwiwali skazanego. Żądali jeszcze obostrzenia kary: „Przeprowadzić ich przez wieś, zostawić im znaki aż do świąt”, mówili. Skazani płakali. Wiejski chłopiec, namówiony przez kolegę, zdolny bazarz i żartowniś, wesół biały grubasek, ryczał wprost wniebogłosy; drugi, główny przestępca, o garbatym nosie, suchych rysach, mądrej twarzy był blady, zęby mu szczekały, oczy dziko i nienawistnie spoglądały na cieszących się kolegów, a chwilami twarz wykrzywiała mu się dziwnie od płaczu. Czapka z porwanym daszkiem włożona była na tył głowy, włosy potargane, ubranie uwalane kredą. Wszystko to zdumiało mnie i innych, tak jakbyśmy to pierwszy raz widzieli. Nieżywciliwa uwaga wszystkich była skierowana na niego. I on to boleśnie odczuwał. Kiedy, nie oglądając się za siebie, z opuszczoną głową, jakimś, jak mi się zdawało, krokiem przestępcy, poszedł do domu, i dzieci pobiegły hurmem za nim, drażniąc go tak jakos nienaturalnie i z tak dziwnym okrucieństwem, jakgdyby zły duch kierował nimi wbrew ich woli, coś mi mówiło, że to niedobrze. Ale rzecz została, jak była, i złodziej chodził ze znakiem przez całą do-

bę. Od tego czasu, jak mi się zdawało, zaczął się gorzej uczyć, i nie było go już widać w zabawach i rozmowach z kolegami poza szkołą...

Pewnego razu przyszedłem do szkoły, wszyscy uczniowie z jakimś przerażeniem opowiedzieli mi, że ten chłopiec znowu ukradł. Z pokoju nauczyciela ściągnął 20 kopiejek miedziakami, i złapali go, kiedy chował pieniądze pod schodami. Powiesiliśmy znowu napis, — znów zaczęła się ta sama potworna scena. Zacząłem go upominać, jak upominają wszyscy wychowawcy; obecny przy tem chłopiec, już starszy, gaduła, poczał go także upominać, powtarzając słowa, zasłyszane prawdopodobnie od ojca - stróża. „Raz ukradnie, to i drugi ukradnie”, mówił łatwo i z rozmysłem; „jak przywyka, od dobrego umyka”. Stało mi się przykro, odczuwałem prawie gniew na złodzieja. Spojrzałem na twarz ukaranego, jeszcze bledszą, cierpiącą i okrutną, przypomniałem sobie, nie wiem dlaczego, więźniów, i nagle ogarnął mnie taki wstyd i wstręt, że zerwałem z niego głupi znak, kazałem mu pójść, dokąd chce, i nagle przekonałem się nie rozumowo, lecz całą swą istotą przekonałem się, że nie mam prawa dręczyć tego nieszcześliwego dziecka i że nie mogę z niego zrobić tego, coby mi się podobало i coby się podobало stróżowskiemu synowi”.

Czy wypadek ten w opisie Tołstoja nie dowodzi, że dzieci w szkole jasnopolniańskiej nie były swobodne? Pozwolono im samym według własnego zapatrywania ustosunkować się do odkrytego faktu, ale one ustosunkowały się do niego według cudzych zapatrywań, przypomniawszy sobie stosunek nauczycieli i ojca - stróża, i naśladowując to, co widziały, wskutek czego ograniczony bądź co bądź pewnemi względami sąd nauczyciela wypaczył się w chaotyczny sąd tłumu. Może ktoś powiedzieć, że winne tu były pozostałości nawykowe dawnej szkoły z jej karami, od których nauczyciele nie mogli się odrazu uwolnić, albo przyzwyczajenia rodzinne, które dały dzieciom zły przykład. Ale na tem właśnie polega całe zagadnienie: czy dzieci mogą być wolne od wpływu dorosłych — wszystko jedno, w szkole czy w rodzinie? Czy wpływ nauczycieli, wpływ ojca - stróża, wpływ otoczenia starszych dzieci, — czy nie są to rodzaje przymusu, niekiedy o wiele silniejsze od przymusu karności szkolnej? Błąd Tołstoja, jak i wogóle wszelkiego anarchizmu, polega na zbyt ciasnem pojmowaniu przymusu: przymus jest znacznie powszechniejszy, niż się wydaje na pierwszy rzut oka. Ten zorganizowany przymus, który jest znany pod nazwą „karności”, i który Tołstoj zamierzył znieść, jest częścią przymusu wogóle, objawiającego się w tysiącu obstępujących dziecko działań i wrażeń, od których

nie zdoła go uwolnić nikt, prócz niego samego. Usunięcie przymusu zorganizowanego wzmacnia tylko i ujawnia silniej przymus niezorganizowany, który, obstępując dziecko ze znacznie większą uporczywością, zdolny jest pozbawić je własnej woli w wyższym stopniu, niż świadomy swego zewnętrznego narzucenia przymus „karności”. Sam Tołstoj nie mógł tego nie zauważyć. „Pomimo częstego powtarzania dzieciom, przyznaje się Tołstoj, że mogą wychodzić, kiedy im się podoba, wpływ nauczyciela jest tak silny, że bałem się w ostatnich czasach, aby porządek lekcji, rozkładów i stopni nie skrępował ich niepostrzeżenie dla nich samych do tego stopnia, aby zupełnie się poddać przebiegłości naszej rozstawionej sieci porządku, aby stracić możność wyboru i protestu”. I dlatego właśnie Tołstoj rad był w duszy tym nieprzewidzianym wyjściom z lekcji, o czym była mowa wyżej. Czy nie trzeba by czasami inscenizować takiego wyjścia (zgodnie z Russem), aby dzieci c z u ł y s i ę wolnemi? Czy nie zastępuje się i tutaj wolności pocuciem wolności? Czy usunięcie przymusu szkolnego nie sprowadza się do zastąpienia jednego przymusu drugim, jeszcze silniejszym, jeżeli przez wolność rozumie się samoistność osoby, a nie samowolę działania? Rzecz jasna, że rozwijane przez Tołstoja pojęcie oświecenia okazało się nieprzystosowaniem do jego dzieci. Ale jak też mogło być inaczej? Przecież jest ono swobodnem ustosunkowaniem się wzajemnem równych ludzi. A czyż nie stały, wahający się, wrażliwy na wszelki wpływ temperament dziecka nie jest gotów ślepo u l e g a ć złożonemu charakterowi nauczyciela i złożonemu obyczajom środowiska? Usunąć przymus nad dzieckiem można nie drogą prostego zniesienia, zawsze z konieczności częściowego, lecz drogą wychowania w dziecku wewnętrznej siły osobowości i wolności, która zdołałaby sprzeciwić się wszelkiemu przymusowi bez względu na to, skąd pochodzi. W ten sposób i u Tołstoja, jak widzimy, piękny zamiysł doprowadził do odwrotnego wyniku: wolność zamieniła się na samowolę: na naśladowanie starszych, na władzę niezorganizowanego przymusu. „Życiowość” zaś szkoły zamienia się na taką władzę otaczającego środowiska, która zmuszała Tołstoja do zastanowienia nad środkami ukrytego od uczniów działania na nich, któreby mogło wznieść ich ponad wpływ „życia”.

4.

Skądże ta sprzeczność pomiędzy zamysłem a wynikiem, zupełnie analogiczna do tej, którą widzieliśmy w pedagogice Russa? Wspólnemu losowi odpowiada, oczywiście, wspólny grzech. A grzech ten tkwi w punkcie wyjścia Tołstoja i Russa, w ich rozumieniu swobody i przymusu: wyniki ich pedagogiki objawiły tylko wewnętrzną sprzeczność, tkwiącą już w samym zamysle. Dla Russa i Tołstoja swoboda i przymus są faktami wychowania. Dziecko już jest wolne, wolne z przyrodzenia, jego wolność jest gotowym faktem, zagłuszonym jeno przez drugi takiż fakt samowolnego przymusu ludzkiego. Dość znieść przymus, a wolność poderwie się, rozbłyśnie własnym światłem. Stąd — negatywne pojęcie wolności, jako braku przymusu: zniesienie przymusu oznacza triumf wolności. Stąd też alternatywa: swoboda albo przymus. Albowiem rozumiane jako fakty, jako gotowe dane, swoboda i przymus istotnie wyłączają się wzajemnie, nie mogą istnieć razem.

Z drugiej strony, przymus rozumieeli obaj myśliciele zbyt ciasno i zewnątrznie. Przymus, stosowany w „wychowaniach pozytywnych” i w karności szkolnej, jest w rzeczy samej tylko częścią tego powszechnego przymusu, który ogarnia niestały i skłonny do podlegania środowisku temperament dziecka gęstym pierścieniem otaczających go wpływów. Dlatego przymus, którego właściwego źródła należy szukać nie poza dzieckiem, lecz w niem samym, może być zniweczony tylko na drodze wychowania w człowieku wewnętrznej siły, mogącej oprzeć się wszelkiemu przymusowi, a nie na drodze prostego zniesienia przymusu, zawsze tylko częściowego. Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość człowieka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania. A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami. Wychowanie nie może nie być przymusowem — mocą tej nieusuwalności przymusu, o której mówiliśmy wyżej. Przymus jest faktem życia, stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się,

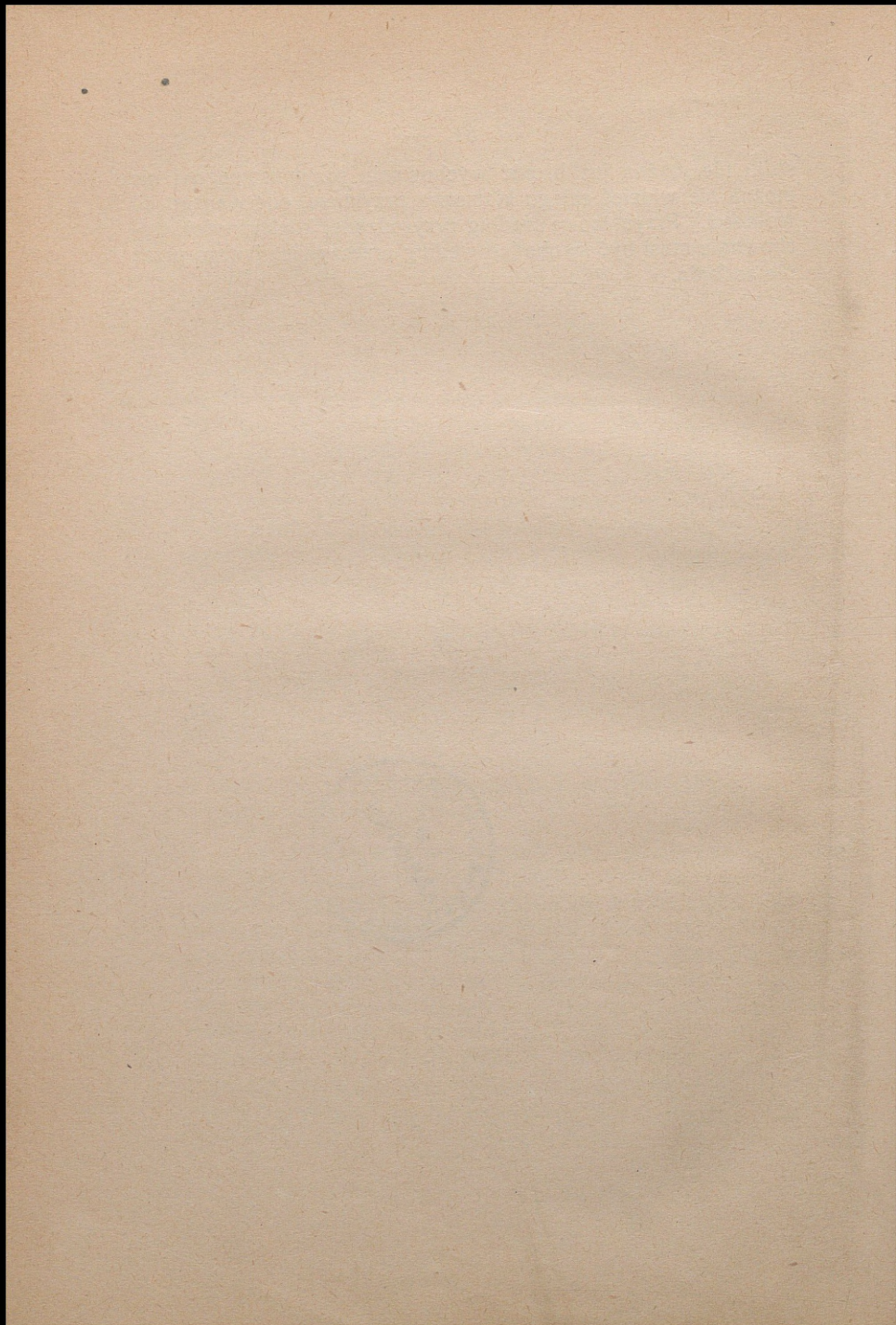
wbrew słowom Russa, nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu.

Jeżeli zatem uznajemy przymus jako fakt wychowawczy, to nie dlatego, że pragniemy przymusu lub uważamy za niemożliwe obejść się bez niego, lecz dlatego, że chcemy go zniszczyć we wszystkich jego objawach, a nie tylko w tych jego szczegółowych formach, w których mniemali, że go usuną, Russo i Tołstoj. Nawet gdyby udało się izolować Emila nie tylko od kultury, ale i od samego Jana - Jakóba, byłby on nie wolnym człowiekiem, lecz niewolnikiem otaczającej go przyrody. Właśnie dlatego, że przymus rozumiemy szerzej, widzimy go tam, gdzie go nie widzieli Russo i Tołstoj, wychodzimy z niego jako z nieuniknionego faktu, nie stworzonego przez otaczających ludzi i nie mogącego być przez nich usuniętym. Jesteśmy więc większymi wrogami przymusu, niż Russo i Tołstoj, i dlatego właśnie wychodzimy z przymusu, który zniszczyć powinna sama osobowość człowieka, wychowywanego ku wolności. Przepoić przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością, jako celem istotnym wychowania — oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako *z a d a n i e* nie wyłącza, lecz przyjmuje *f a k t* przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się punktem wyjścia procesu wychowawczego. Dowieść, jak każdy akt przymusu może i powinien być prześlaknięty wolnością, w której dopiero przymus zdobywa właściwy sens pedagogiczny — oto przedmiot dalszego wykładu.

Cóż to, bronimy zatem „wychowania przymusowego”? Zatem krytyka „pozytywnego”, przedwczesnego wychowania i szkoły, niewołającej osobowość dziecka, jest daremna, i nie możemy się niczego nauczyć od Russa i Tołstoja? Oczywiście, nie. Ideał wychowania swobodnego w swej części krytycznej jest niezniszczalny, dzięki niemu odnawiała i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna, i zaczęliśmy od przedstawienia tego ideału nie dla krytyki, która jest zawsze łatwiejsza, lecz dlatego, że jesteśmy przekonani, iż przez ten ideał należy przejść. Pedagog, który nie uległ oczarowaniu przez ten ideał, który nie przemyślałszy go do końca, zgóry starczo zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem. Po Russie i Toł-

stoju nie można już bronić wychowania przymusowego i nie można nie widzieć całego kłamstwa przymusu, oderwanego od wolności. Przymusowe według przyrodzonej konieczności wychowanie musi być swobodne według urzeczywistnianego przez nie zadania.





ROZDZIAŁ II.

Karność, wolność, osobowość. Cel wychowania moralnego.

Aby dowieść, że przymus i swoboda nie wyłączają się, lecz wzajemnie się przenikają, zwrócimy się do analizy filozoficznej tych czynników wychowania moralnego. Zaczniemy od rozpatrzenia przymusu, czyli, jak go nazywają w pedagogice, karności. Karność jest to przymus zorganizowany, zorganizowany nie tylko w tym znaczeniu, że jest czymś uporządkowanym, lecz że jest również czymś porządkującym, mającym jako swój cel organizację. Jest to uzgadnianie wysiłków dla uzyskania przy pomocy posiadanych środków jak największego wyniku. Pojęcie karności związane jest przeto ściśle z pojęciem pracy i wysiłku. Wytwórczość pracy wymaga bowiem niezbędnie karności: aby żyć i w życiu zwyciężać, musimy być karni. Dotyczy to zarówno poszczególnego człowieka, jak i całego społeczeństwa. Będąc uzgadnianiem wysiłków, karność z natury rzeczy wymaga władzy. Człowiek karny panuje nad sobą samym. Społeczeństwo karne jest społeczeństwem z silną ześrodkowaną władzą.

Karność, zbudowana na władzy, napozór sprzeciwia się wolności. Ażeby zbliżyć się do rozwiązania tego zagadnienia, przeciwstawimy karność temu jej skażeniu, które nazywamy tresurą. Tresura, powiedzieć możemy, stosuje się do zwierząt, którym nie przyznajemy osobowości, t. zn. własnej woli i rozu-

mu. W tem znaczeniu przedmiotem tresury są rzeczy (choćby i żywotne), a nie osoby. Przeciwnie, karność stosuje się do ludzi, którym przyznaje się własną wolę i rozum, t. j. do osób. Wynika stąd przede wszystkim mechaniczny charakter tresury: stosując się do rzeczy, tresura ogranicza się z konieczności do wymuszania prostych postępów, powtarzających się z ciągłą i nużącą jednostajnością i nie dających pola działaniu samoistnemu, spełnianemu z własnego zapoczątkowania. Tresura działa przy pomocy siły fizycznej i obawy. Karność, przeciwnie, zwraca się do własnej woli i rozumu podwładnych. Wymaga działań, nieprzewidzianych w swej drobiazgowej jednostajności, pozostawiając miejsce osobistej inicjatywie podwładnych. Ogranicza się do wskazania mającego być spełnionem zadania, pozostawiając wybór środków i dróg samoistnemu sądowi tego, który podlega karności. O tyle też przyjmuje odpowiedzialność wykonawców, to zaś znaczy, że przy karności podwładny, mimo swego podporządkowanego położenia, pozostaje jednak równym posiadaczowi władzy: ujawniając inicjatywę i będąc obdarzony odpowiedzialnością, różni się od posiadacza władzy tylko bardziej ograniczonym polem pozostawionego mu zakresu działania, odpowiednio mniejszym stopniem odpowiedzialności, ale zasadniczo pozostaje taką samą osobą, jak i zwierzchnik, tak samo jak on jest związany wspólnem zadaniem pracy, w imię której ustanowiono karność. Przy tresurze, przeciwnie, brak równości między władzą a przedmiotem władzy: przedmiot jest tu tylko środkiem w rękach tresującego, jest narzędziem do spełnienia jego jednostronnych chęci, nie mającem samoistnej wartości, — jest rzeczą nieosobową, zasadniczo nierówną osobie zwierzchniczej. Przy karności istnieje cel wyższy, któremu służy zarówno władza, jak podwładni. Tresura jest ślepem posłuszeństwem przedmiotu względem swego pana.

Skoro zaś tak, to jest to dowodem, że karność różni się od tresury przysługującą jej wolnością. W rzeczy samej, spróbujemy wyobrazić sobie karność, pozbawioną wolności. Takie wypaczenie karności w tresurę mamy wówczas, kiedy władza, będąca pierwotnie tylko warunkiem karności, zamiast środka, staje się celem samym w sobie. Wielką pokusą wszelkiej władzy jest lekceważenie osobowości tych, którzy podlegają karności, postępowanie z nimi, jakgdyby byli tylko poprostu rzeczami,

nie mającemi własnej woli i rozumu. Istotnie, jeżeli karność jest nie do pomyślenia bez władzy, a posłuszeństwo władzy nie jest bezwzględnie zabezpieczone, dopóki podwładni mają jeszcze własne poglądy i własne dążności, — to czy nie lepiej odebrać im wolę i rozum i uniemożliwić w ten sposób wszelkie sprzeciwianie się rozkazom władzy? Tak sądzi wielu, zapominając, że człowiek nie ma siły pozbawić drugiego człowieka woli i rozumu. Gdyby się komukolwiek udało zniszczyć w człowieku jego osobowość i zamienić człowieka na rzecz, to tresura mogłaby może działać również w stosunku do ludzi z prawidłowością dobrze funkcjonującej maszyny. Ale w tem właśnie rzecz, że człowiek nie jest władny zniweczyć osobowości drugiego człowieka. Lekceważąc ją, może tylko poniżyć tę osobowość, może obchodzić się z innymi ludźmi tak, jakgdyby nie posiadali własnej woli i rozumu, ale nie tak, żeby jej nie posiadali naprawdę. Na tem właśnie polega wewnętrzna sprzeczność karności, zniekształconej w tresurę, podstawa czekającego ją wcześniej czy później upadku. W rzeczywistości, karność, pojmowana jako ślepe posłuszeństwo, nie mając mocy zniweczenia osobowości człowieka, znieprawia ją, siejąc nienasakę i nieufność pomiędzy władzą a podwładnymi. Podlegający karności poddają się władzy tylko z obawy, naprawdę zaś korzystają z wszelkiej sposobności, aby rozkazy władzy zlekceważyć lub obejść. Wspólne dobro, któremu służy karność, zostaje zapomniane, ustępuje miejsca dobru prywatnemu, egoistycznemu. Zamiast zgodności wysiłków powszechnych, otrzymuje się rozbieżność działań. Wysiłki poszczególne przestaną się wzajemnie uzupełniać, lecz będą się powtarzały i nagromadzały jedno na drugich. Ustalona w dole nieodpowiedzialność i mechaniczna pozornosc działania otrzymują swój ciąg dalszy u góry w postaci nieodpowiedzialności i bezczynności władzy, wyzyskania władzy nie w interesie tej sprawy, której karność miała służyć, lecz dla celów władcy. W takich warunkach społeczeństwo, będące jedną całością, zamienia się na pył ludzki, który rozwieje pierwsza silniejsza burza. Zamiast zorganizowanego współdziałania wysiłków, dla którego istnieje karność, otrzymuje się równoległość zróżniczkowanych po-

stępków, utrzymywaną czysto zewnętrzną więzią. W ten sposób karność, pozbawiona wolności, niweczy samą siebie¹⁾.

2.

Czy nie analogicznie przedstawia się sprawa wolności? I moralność ma swoje zniekształcenie: samowolę. Spróbujmy tedy wyjaśnić sobie istotę wolności przez odgraniczenie jej od samowoli. Zobaczymy, że, podobnie jak zwężwszy pojęcie karności, otrzymaliśmy tresurę, tak samo zagłębienie się w istotę wolności doprowadzi nas do wyższej i przeświecającej w niej zasady. Przez wolność rozumie się bardzo często prostą negację konieczności przyczynowej. O ile dla zdarzeń rzeczowych istotne jest to, że mają przyczynę, z której z konieczności wypływają i o tyle też mogą być zgóry przewidziane, to istotę wolnych postępków upatruje się w tem, że nie są wyznaczone przez żadną przyczynę, a zatem są zupełnie nieprzewidziane. Z tego punktu widzenia jestem wolny o tyle, o ile w każdej chwili mogę postąpić, jak mi się żywnie podoba, zupełnie przypadkowo, bez wszelkich zgoda przyczyn postąpić tak, a nie inaczej. W tym właśnie zupełnym braku wyznaczników, dowolności i przypadkowości działania, zupełnej jego nieprzewidywalności upatruje istotę wolności tak zwana teoria indeterminizmu. Czy tak jest naprawdę? Przecież gdyby to czysto negatywne pojęcie wolności było prawdziwe, musielibyśmy do prawdy za najwolniejszych ludzi uznać dzieci i chorych umysłowo, których postęпки odznaczają się właśnie zupełną przypadkowością, niestałością, nieprzewidywalnością. Musielibyśmy zgodzić się, że wolne czyny wywołują wśród otoczenia nie uczucie poważania i pewności co do człowieka, lecz uczucie obawy i niebezpieczeństwa. Podobnie jak doznajemy obawy wobec

¹⁾ Zresztą nawet tresura wyższego typu musi, jak o tem wiadomo każdemu myśliwemu i jeźdźcowi, wznieść się do stopnia karności i wciągnąć w płuca dech wolności. Uczucie obawy w prawdziwej tresurze powinno być zastąpione poczuciem sprawiedliwości, a stosunek pana do rzeczy — stosunkiem koleżeńskiej współpracy ze zwierzęciem. Z pełnem prawem można mówić o pokonaniu „kompleksu poniżenia” (Mind erwertigkeitskomplex) w zwierzęciu, jako o pierwszym warunku wszelkiej tresury wyższego typu.

nieznanej nam i nieprzewidzianej w swych działaniach siły przyrody, tak też obawiamy się o dzieci i odczuwamy strach przed szaleńcami, których przypadkowych i samowolnych postępów nie jesteśmy zdolni przewidzieć, aby się zgóry przed nimi zabezpieczyć. Przypadek, jako taki, jest dla nas nie do zniesienia.

Coprawda, wszyscy na każdym kroku działamy samowolnie, ale jeżeli tylko nie filozofujemy, starając się usilnie usprawiedliwić swój przyjęty zgóry punkt widzenia, doskonale odczuwamy wyraźną granicę pomiędzy postępkami samowolnymi a wolnymi czynami. Dlaczego nie możemy przewidzieć postępów dzieci, szaleńców i swoich własnych postępów samowolnych? Tylko dlatego, że nie możemy przewidzieć tych wszystkich złożonych i licznych okoliczności, które otaczają nas wszystkich, a zwłaszcza tych z nas, którzy gotowi są poddać się działaniu tych zewnętrznych wrażeń. Gdybyśmy mogli przewidzieć wszystkie wrażenia, które będą wpływały na dziecko, a przez to samo wyznaczały jego postęпки, niewątpliwie moglibyśmy także przewidywać wszystkie jego postęпки. Działając samowolnie, dziecko ulega w swych postępkach wpływom środowiska zewnętrznego. Jest ono przeważnie bierne, poddaje się temu wrażeniu, którem się w danej chwili najsilniej przejęło. Ale jeżeli postęпки samowolne są przede wszystkim postępkami biernymi, wyznaczanymi przez środowisko zewnętrzne, to rzecz jasna, że próżno w nich szukać wolności. Innymi słowy, wolność okazuje się nietyle zdolnością samowolnego wyboru między kilkoma możliwościami (jak ją określa indeterminizm), ile niemożnością przewidywania wszystkich oddziaływań środowiska zewnętrznego, co się tłumaczy bezsilnością naszego rozumu. Podobnie jak wszelka przypadkowość, również wolność, jako samowola, jest jedynie owocem ograniczoności naszej wiedzy, nie umiejącej przewidzieć wszystkich wpływów zewnętrznych i dokonać rachunku ich stosunkowej siły. Dla rozumu wszechmocnego, przeciwnie, nie byłoby postępów wolnych, gdyż, mogąc obliczyć wszystkie przyszłe oddziaływania środowiska na człowieka, nie miałby trudności w dokładnej przepowiedni wszystkich jego postępów. Wolność, pojmowana jako samowola, jest w istocie złudzeniem naszej niewiedzy, nie istniejącem dla rozsądku wszechmogącego.

Tak indeterministyczne, czysto negatywne pojmowanie wolności, jako przypadku lub samowoli, prowadzi nieuchronnie do negacji wolności, czyli do determinizmu.

Jeżeli postęпки samowolne necechowane są niestałością, bierną zależnością od świata zewnętrznego i nieprzewidywalnością, to czyny wolne, we właściwym znaczeniu tego wyrazu, wyróżniają się, przeciwnie, stałością, samoistością w stosunku do zmiennych wpływów środowiska, a nawet częściowo możliwością ich przewidywania. Mianowicie, o wolnym człowieku mogę powiedzieć, że nie uczyni tego a tego, że nie ulegnie temu a temu, że nie zgodzi się na to a na to. O tyle też, co prawda, przewidywanie wolnych czynów jest jakby przewidywaniem negatywnem: wiemy, czego *n i e* zrobi człowiek wolny, ale z taką pewnością przewidywać, co właśnie zrobi, nie możemy. Dlaczego to? Przyczyna polega na tem, że człowiek wolny postępuje tak, jak przed nim nie postępował nikt, działa w zupełnie nowy sposób, tak jak przed nim nikt nie działał, i jak postąpić może tylko on jeden. Jeżeli postęпки samowolne są nieprzewidywane z powodu nieoczekiwanych wrażeń zewnętrznych, którym się biernie poddają, to czyny wolne są nieprzewidywane z powodu swej bezwarunkowej nowości, swej czynnej samorodności. Wolność jest tworzeniem nowości, nie istniejącej dotychczas w świecie. Wolny jestem wtedy, gdy jakieś trudne zadanie życiowe, stojące przede mną, rozwiązuję po swojemu, tak jakby go nikt inny rozwiązać nie mógł. I im bardziej niezastąpiony, im bardziej indywidualny jest mój czyn, tem bardziej jest wolny. Dlatego wolność nie jest samowolnym wyborem pomiędzy kilkoma drogami, *j u ż* w postaci gotowej *d a n e m i*, acz tylko możliwością, lecz jest *s t w o r z e n i e m* nowej osobnej drogi, nie istniejącej przedtem nawet w postaci możliwego wyjścia. Jak wszelki owoc twórczości, wolny czyn może stać się wzorem do naśladowania przez innych niewolnych ludzi, ale sam nie jest powtórzeniem żadnego obcego wzoru i o tyle też nie jest wynikiem wyboru pomiędzy kilkoma wzorami danymi.

Jeżeli istota wolnego czynu polega na tem, że, będąc tworzeniem nowości, jest on niezastąpiony, to stąd wynika, że w odróżnieniu od postępków samowolnych czyny wolne mają charakter stały, kryją w sobie wewnętrzną konsekwencję i nieugiętość. Wolny czyn wiąże się ze swym poprzedni-

kiem nie przypadkowo, lecz siłą głębokiej wewnętrznej konsekwencji: jest on dalszym ciągiem czynu poprzedniego, który nie znika bez śladu, lecz jakgdyby zachowuje się w nim. Postępki dowolne, odbijając biernie wpływy środowiska ze wnętrznego i łącząc się z sobą czysto mechanicznie, mogą być upodobnione do linii łamanej, kapryśnie i nieoczekiwanie zmieniającej swój kierunek. Przeciwnie, czyny wolne były jeszcze przez *Leibniza* słusznie porównane z linią krzywą, która w swym ruchu posuwa się według określonego właściwego jej prawa. Każdy punkt takiej krzywej łączy się z poprzednim nie przypadkowo, lecz jest dalszym ciągiem ruchu poprzedniego i ze swej strony trwa w następnym. Krzywa ta może być bardziej lub mniej złożona, może się wyrażać bardziej lub mniej prostą formułą algebraiczną. Zupełnie tak samo linia postępowania człowieka swobodnie działającego może być prosta albo złożona, ale zawsze jest. Człowiek wolny ma swoją stałą linię postępowania, której pozostaje wiernym w ciągu swego życia. Im bliżej znamy takiego człowieka, tem prędzej możemy odgadnąć jego wolny czyn, choć często tylko w sposób negatywny (czego nie uczyni), o czem mówiliśmy wyżej. Tylko zlawszy się zupełnie z tym człowiekiem, moglibyśmy przewidzieć dokładnie jego wolny czyn, wznoszący się przed nim jako obowiązek wierności samemu sobie. Oczywiście, czyny nasze faktycznie nie odpowiadają bardzo często tej idealnej linii postępowania, lecz tworzą koło niej jakgdyby linię przerywaną, oddającą większy lub mniejszy haracz sile bezwładności wobec wpływów zewnętrznych i o tyle też bardziej lub mniej od niej odbiegającą. Ale znaczy to tylko, że wolność nietyle jest faktem naszego życia, ile powstającym przed nami obowiązkiem, zadaniem, którego rozwiązać całkowicie, być może, nigdy nie zdołamy, ale możemy się do niego mniej lub więcej zbliżać. Dlatego czyny nasze nigdy nie są wręcz wolne, lecz zawsze m n i e j lub w i ę c e j wolne i wolne są tem bardziej, im bardziej są zgodne z cechującą nas linią naszej osobowości. Wolność posiada stopnie swego napięcia, nie jest ona faktem, naruszającym siły przyrody (tego rodzaju indeterministyczne pojmowanie wolności, będąc czysto negatywne, niezdolne jest oddzielić wolności od samowoli), lecz jest odcieniem naszego działania, o ile ono daje wyraz stałości naszego postępowania i stwarza naszą osobowość. Jak nieprze-

widziane są w swej olśniewającej i oryginalnej nowości twory genjusza, tak nieprzewidziane są też zawsze swoiste czyny wolnego człowieka. Ale zadowolenie, jakiego doznajemy na widok wolnego czynu, objaśnia się właśnie tem, że czujemy, iż w nim i przezeń zatriumfował powstający przed osobnikiem obowiązek jego postępowania, i osobnik prowadzi w nim dalej wyróżniający go ruch na drodze swego życia.

Dowodzi to, że wolne czyny różnią się od postępów samowolnych właściwą im swoistą koniecznością. Usunięcie to prawo wewnętrzne z wolnego czynu, a otrzymanie zniekształcony pozór wolności — samowolę. „Wolność jest uleganiem nadanemu samemu sobie prawu”, głosił jeszcze R u s s o, twierdząc, że wolność jest uleganiem „powszechnej”, ściśle mówiąc, „całostkowej” woli, t. j. głosowi sumienia, względem którego posłuszeństwo pozwala człowiekowi nie być w niezgodzie z sobą samym. Prowadząc dalej i pogłębiając tę myśl Russa, K a n t ustalił następnie swe pojęcie wolności jako autonomji, czyli samoprawności, różniącej się zarówno od bezprawnej samowoli, czyli anomji, jak od posłuszeństwa względem prawa, przepisanego z zewnątrz, przez innych, t. j. od heteronomji (obcoprawności). „Wolność jest podleganiem prawu, które osobnik sam sobie nadał”, — tę myśl Kanta opracowywali później jego następcy: F i c h t e, S c h e l l i n g i H e g e l, zagłębiając się w badaniach prawa osobowości, które stanowi pozytywną treść wolności. Z nadzwyczajną siłą rozwija dzisiaj B e r g s o n na swój sposób analogiczne pojęcie wolności, wskazując, jak beztreściwe jest czysto negatywne pojęcie wolności, które zniża wolność do samowoli i tkwi u podstawy całego sporu indeterminizmu — determinizmu, sporu, dawno już przeżytego we właściwej filozofji, a wybuchającego jeszcze czasami wskutek jakiegoś nieporozumienia w jej oficynach.

Jeżeli wolnym czynem jest taki, który wyraża i tworzy naszą osobowość, to, oczywiście, wśród licznych naszych codziennych postępów czynów wolnych mamy stosunkowo niewiele. Toną one w mnogości postępów mechanicznych, których dokonywamy co godzina. Ubieramy się, jemy, pijemy, mówimy, piszemy, chodzimy i odpoczywamy i dokonywamy tysiąca spraw i postępów, z których składa się nasz krótki lub długi dzień, po większej części czysto mechanicznie. Robimy to wszystko

tak, jak robią inni naokoło nas, albo w najlepszym razie powtarzamy to, cośmy dawniej tak samo robili. Taka przewaga postępów mechanicznych nad czynami wolnymi jest zupełnie zrozumiała i nawet celowa, ile że pozostaje czysto ilościową. Gdyby każdy nasz ruch, każdy gest i każde słowo były czynami wolnymi, t. j. wyrażały naszą jaźń, wnosiły coś nowego i niezastąpionego do życiowej drogi naszej osobowości, to tempo naszego życia nadzwyczajnieby się zwolniło. Działalibyśmy, a przeto i żylibyśmy wielokrotnie powolniej, niż żyjemy. Jest to zupełnie usprawiedliwione, że naśladujemy postęпки innych i swoje własne, korzystając z nich jako z gotowych mechanizmów, co nam pozwala ześrodkowywać swoją osobowość na tworzeniu wciąż nowych i nowych czynów i przez to samo przyspieszać tempo swego życia. Ale jest to usprawiedliwione tylko dopóty, dopóki dokonywamy choćby niewielu wolnych czynów, dla których właściwie istnieje to całe mnóstwo postępów mechanicznych, mających być narzędziami wolnych działań. Dobrze jest skorzystać z tego, co już raz było zrobione, dla stworzenia czegoś nowego. Ale jeżeli czegoś nowego nie ma, wtedy postęпки mechaniczne, przeważające poprzednio tylko ilościowo, stają się panami położenia, i człowiek zamienia się na automat, na niewolnika rutyny i przyzwyczajenia. Albowiem każdy nasz czyn dźwiga w sobie siłę bezwładności, zmuszającą go do własnego powtórzenia. Nazywamy tę siłę przyzwyczajeniem. Jest to mechanizm, który czyha na nas w każdej naszej myśli, słowie i geście. Dlatego też wolne czyny, któremi osobowość nasza sięga ponad wszystko, co sama do tego czasu stworzyła, są rzadkimi, ale uroczystymi aktami życia, znamionującymi zwycięstwo naszej jaźni nad zrodzonymi przez nią samą mechanizmami.

Jeżeli, korzystając z użytego już przedtem porównania, upodobnimy linię naszego postępowania dla uproszczenia do okręgu koła, to można powiedzieć, że każdy nasz postępek, kryjąc w sobie bezwładną siłę przyzwyczajenia, dąży do pójścia po linii prostej, do odejścia od nas po stycznej do okręgu. Często postęпки takie zupełnie odrywają się od nas: zgodnie z prawem rozwijanej przez nie odśrodkowej siły bezwładności i działaniu innych sił zewnętrznych, w których władzę, oderwane od nas, wpadają, wiodą jakgdyby samoistny, odrębny od nas żywot.

Nazywamy takie postęпки nieodpowiedzialnemi, dokonanemi pod wpływem afektu; nie wyrażają już one naszej osobowości, i dlatego osobnik nie odpowiada za nie. Odwrotnie, czyny wolne odciągane są dośrodkową siłą osobowości od kierunku stycznej, po której stara się je pociągnąć właściwa wszystkim postępkom naszym odśrodkowa siła bezwładności. Dośrodkowa siła osobowości, bezustannie na nie działająca, nie puszcza ich od siebie, lecz zmusza jakby do obracania się naokoło naszej jaźni, do podlegania prawu tej jaźni, a przez to samo do wyrażania i stwarzania naszej osobowości. I im mniej dynamika czynu odchyła się od idealnej linii naszej jaźni, tem więcej wyraża on swoim ruchem osobowość naszą, tem bardziej triumfuje nad bezwładnemi siłami przyzwyczajania i wpływu środowiska, tem bardziej jest wolny. Dlatego prawo wolności wyraża nietyle fakt, co powinność: nie „jestem wolny” lecz „bądź wolny” — oto jego ściślejsze sformułowanie. Dlatego też „bądź wolny” nie znaczy w istocie nic innego, tylko „bądź samym sobą”, nie bądź zdracą swej wewnętrznej jaźni. To miał na myśli R u s s o, kiedy mówił, że „wola powszechna” jest w istocie właściwą wolą każdego z nas, triumfującą „przy zamilknięciu namiętności”, t. j. nieodrywaną bezwładnemi siłami przyzwyczajania i wpływów zewnętrznych, wskutek czego wolność oznacza, jego zdaniem, „niesprzeczność człowieka z samym sobą”. Tę samą myśl wyraził później z niezwykłą siłą F i c h t e, upatrujący pozytywną istotę wolności w wierności względem siebie, względem własnej drogi życia.

3.

W ten sposób doszliśmy siłą rzeczy do nowego pojęcia, pojęcia osobowości, lub indywidualności, które musimy z kolei dokładniej rozpatrzyć. Ażeby podejść bliżej do poszukiwanej istoty osobowości, powinniśmy przedewszystkiem wyodrębnić osobowość od tego, co psychologowie nazywają temperamentem człowieka. Temperament w szerokim znaczeniu tego wyrazu jest zespołem odziedziczonych, od urodzenia otrzymanych cech: należy tutaj większa lub mniejsza zdolność do przyjmowania wrażeń, szybkie albo powolne oddziaływanie na nie, typ czuciowy i pamięciowy (wzrokowy, słuchowy, ruchowy) i t. d. Temperament jest darem przyrodzenia i zewnętrznych warun-

ków życia, antropologicznych, klimatycznych i innych, ile ze przyrodzenie ludzkie jest w istocie tylko częścią przyrody wogóle, z którą jest nierozdzielnie związane. Nie odpowiadając za swój temperament, którym obdarzyło go przyrodzenie, człowiek nie zdoła go także istotnie zmienić: typ i szybkość wrażliwości, szybkość oddziaływania na wpływy mało zmieniają się w ciągu całego jego życia. Czemś zupełnie innem jest jednak osobowość człowieka. Jest ona dziełem rąk samego człowieka, wytworem jego samowychowania. Rośnie ona albo wyradza się w swych czynach, staje się złożoną lub uboższe wskutek jakości tych celów, które człowiek konsekwentnie stawia sobie w życiu, i tych zadań, które w swej działalności rozwiązuje. O tyle też osobowość nigdy nie jest dana w postaci gotowej, lecz zawsze się tworzy, nie jest rzeczą bierną, lecz procesem twórczym: aby poznać osobowość, należy ją podpatrzyć w napięciu jej dążności woli, w tem, jak się zaczęła przed dokonaniem wolnego czynu, przed samym momentem, gdy czyn ten gotów jest z niej wyjść. Ten sam temperament, oddany z woli losu i samego człowieka na usługi różnych celów i zadań życiowych, odbija się na różnych co do jakości i stopnia osobnikach. Słusznie osobowość nazywamy także charakterem, co po grecku znaczy „bicie monety”, bo miękki i płynny materiał temperamentu powinien odbić się w wyraźnej i skryształizowanej formie nowej określonej drogi życiowej, aby się zamienić na osobowość człowieka.

Z tego, co się rzekło, widać już, że kształtującą zasadą osobowości człowieka jest jego czyn, i przytem nie wszelki czyn, lecz czyn nieprzerwany i ustalony. W istocie, jeżeli dzisiaj urzeczywistniam jedno, a jutro coś całkiem innego, jeżeli nie mam określonej drogi życiowej, ale za każdym razem zaczynam jakby żyć na nowo, to brak podłoża dla utworzenia osobowości ludzkiej. Osobowość jest rozwojem, a dla rozwoju niezbędne jest zachowanie dawności w nowości: czyn, raz spełniony, nie powinien zginąć, lecz trwać w czynie następnym, rzecz następna powinna wynikać z poprzedniej, być jej dalszym ciągiem. Ale do tego jest niezbędne, aby czyny człowieka przenikała jednolitość kierunku, przewyższająca każdy z nich z osobna powszechnością zadania, w którego rozwiązaniu są one poszczególne etapami. Znaczy to, że osobowość zdobywa się

tylko przez twórczość, pojętą jako praca nad celami ponadosobowymi. Tylko dlatego, że ja teraz, być może, zupełnie w inny sposób pracuję dalej nad tem samem zadaniem, które mi przyświecało wiele lat temu, owo dawne moje działanie mogło nie zniknąć bez śladu, lecz zachowało się jako etap moich dzisiejszych wysiłków, w których żyje ono dalej, jako przezwyciężony już szczebel. Niedosć na tem: dzisiejsze moje działanie może być nowem w porównaniu z dawno minionem właśnie dlatego, że dodało do niego coś własnego, a w tym celu musiało pod pewnym względem być jego dalszym ciągiem, t. j. być z niem połączone wspólnością przenikającego oboje zadania. Gdyby osobowość nie zawierała tych ponadosobowych zadań, jako przedmiotu swego czynu twórczego, to oddzielne zadania, czyśto mechanicznie stykające się z sobą, stanowiłyby kalejdoskop następujących po sobie zdarzeń, gdzie zdarzenie późniejsze nie posiada nic nowego w porównaniu z poprzednim, lecz wszystkie wydają się jednakowe w swej niezwiązanej i niedorzecznej obojętności. Byłoby to zwyczajne nagromadzenie odosobnionych postępów, pozbawione całościowości i wewnętrznego prawa, jednostajne deptanie na miejscu bez jakiegokolwiek rozwoju i organicznego wzrostu, tak istotnego dla pojęcia osobowości. Szczególnie wyraźnie wystąpi słuszność rozwiniętego przez nas pojęcia osobowości, kiedy zastosujemy to, cośmy powiedzieli wyżej, do sprawy historii osobowości, t. j. biografji. Nie każdy człowiek może mieć biografię, i nie wszystkie fakty przeszłości mogą być przedmiotem biograficznego opowiadania. Jakaśmy ustalili już co do historii wogóle (wstęp 2), tak też i w biografji zachowują się tylko te fakty z przeszłości, które mają stosunek do zadań ponadosobowych, będących przedmiotem twórczości danego osobnika, i były etapami w urzeczywistnieniu przez tego osobnika jego powołania, służby dla wartości ponadosobowych. Nie wynika stąd koniecznie, aby biografię mogły mieć tylko osoby wybitne — bohaterowie nauki, sztuki, życia politycznego i gospodarczego. Biografja jest możliwa i w stosunku do ludzi niepokaznych, prostych, byleby tylko ich życie stanowiło choćby skromną, ale jednolitą w swym kierunku drogę w konkretnem dążeniu do coraz większej wolności przy urzeczywistnianiu przez nich zadań moralnych, wysuniętych jako obowiązujące ich powinności. Nie

wynika stąd także, aby „wierność osobnika względem samego siebie” oznaczała jego wierność w ciągu całego życia jakiejś jednej sprawie, nie mówiąc już o tym czy innym „programie” lub „szkole”. Na każdym kroku, chcąc być wiernym sobie, trzeba wyrzekać się szkoły, programu, zadania, przekonań, którym się hołdowało. Ale w samym tem wyrzeczeniu się dawnych zadań i celów powinna być zachowana jednia kierunku drogi życiowej, jednia tego ostatecznego zadania, które osobnik urzeczywistnia w ciągu całego swego życia, upatrując dla siebie ucieleśnienie tego zadania w tych czy innych konkretnych celach i zadaniach. Dlatego ideę osobowości, jej powołanie słusznie nazwano „prawem indywidualnem”, nie dającem się wyrazić zapomocą pojęcia ogólnego, nie dającem się wyzerpać ogólnej formuły jakiegoś zawodu lub programu, ale niemniej przeto prawem, świadczącym o ponadosobowej zasadzie, do której dążenie formułuje osobowość ludzką¹⁾.

¹⁾ Że powinność, będąca właściwym żywiołem moralności, podlega takiemu wzrostowi i rozwojowi, jak byt, świetnie dowiódł S i m m e l w artykule „Prawo indywidualne” (przedrukowane w książce „Lebensanschauung”, 1918). Odpowiedzialni jesteśmy nie tylko za to, cośmy faktycznie zrobili, lecz i za to, co p o w i n n i ś m y byli w danym momencie spełnić. Dlatego idealna linja naszej powinności cechuje nas niemniej, niż odchylająca się od niej faktyczna linja naszego postępowania. Ta idealna linja naszej powinności jest niemniej indywidualna od faktycznej linji postępowania. Można nawet powiedzieć, że pełną charakterystykę osobnika otrzymuje się dopiero przez zestawienie idealnej linji naszej powinności z faktyczną linją postępowania. Z drugiej strony, każdy z nas ma swoje indywidualne niebezpieczeństwo, t. j. naszej faktycznej linji postępowania odpowiada także cechująca nas linja naszego możliwego upadku. W każdej odpowiedzialnej chwili swego życia mam do wyboru: albo spełnić powinność, którą tylko j a, w tej bezpowrotnej chwili, w tem miejscu spełnić mogę, albo upaść tak, jak tylko ja to mogę zrobić. Faktyczna linja mego postępowania wykreśla się jako wynik mego nieustannego wyboru pomiędzy moją indywidualną powinnością a moją indywidualną również pokusą. Prawdziwy biograf, charakteryzując osobowość swego bohatera, pokazuje nie tylko to, co ten bohater faktycznie zrobił, lecz i tę indywidualną powinność, którą miał do spełnienia, jak również i te indywidualne niebezpieczeństwa, które musiał pokonać. Powinność nasza i nasze pokusy cechują nas niemniej, niż nasze czyny. — Prw. art. mój „Idieja dobra w Braciach Karamazowych Dostojewskowo” (Sowremiennyje Zapiski, Paryż 1928, ks. 35; po polsku w „Przeglądzie Współczesnym” 1929 Nr. 82 — 83).

Że wzrost i samo wytworzenie osobowości z temperamentu możliwe są tylko dzięki temu, że ona służy ponadosobowemu zadaniu, dzięki zadośćuczynieniu indywidualnej powinności, wznoszącej się przed nią w swobodnym akcie, dowodzi analiza tych teorii, które w imię osobowości odrzucają wszelkie zasady pozaosobowe, jak to się dzieje na przykład u Stirnera, który pragnął, jak wiadomo „u podstawy swojej jaźni nie postawić nic”. Jedno z dwojga: albo negacja ponadosobowych zasad występuje w imię swoistej powinności osobnika, wewnętrznego prawa jego rozwoju, nadającego jednolitość jego drodze życiowej, a wówczas zmienia się tylko konkretna treść powinności, formalna zaś jego zasada, której osobnik się poddaje jako przewyższającemu go zadaniu, zostaje uznana; albo też osobnik, nie skupiający się w swych postępkach w żadnej przewyższającej go zasadzie, rozprasza się na szereg osobnych, obojętnie stykających się z sobą postępków, nie tworzących całości, wewnętrznego wzrostu i twórczości, t. j. przestaje być osobowością, zamienia się na żywot bezosobowy „na progu mgnienia”.

Źródło osobowości w zasadzie ponadosobowej wyjaśnia także jeszcze jeden znamieny jej rys, mianowicie charakter indywidualny. Jedynie nie mając na względzie swej indywidualności, lecz pracując nad zadaniami ponadindywidualnymi, stajemy się indywidualnościami. Indywidualność nie może być przedmiotem starań, jest ona naturalnym owocem dążenia do czegoś nadindywidualnego. Człowiek, któryby jako jedyny cel swego istnienia postawił sobie być indywidualnością i dla tego celu odrzucił wszystkie przewyższające jego osobowość zadania, okazałby się nieuniknienie człowiekiem banalnym nawywrót; trószczęć się jedynie o to, żeby nie być podobnym do innych, będzie naturalnie szedł w ślad za postępkami innych z tą tylko różnicą, że będzie je powtarzał jakgdyby z odwrotnym znakiem. Jest to wypaczenie indywidualności. Właściwie indywidualne jest to, co jest niezastąpione, t. j. jedyne w swoim rodzaju, co nie może się stać wartością zdawkową. Ale to, że się jest niezastąpionym, osiąga się tylko przez obiór swego miejsca w działaniu zespołowym, skierowaniem na rozwiązanie zadania ponadindywidualnego. Tem bardziej jestem indywidualny, im więcej czynem swym przybliżyłem zespół działaczy do rozwiązania wspólnego

im wszystkim zadania i przez to uczyniłem siebie bardziej niezastąpionym. Indywidualność występuje wyłącznie na tle całości, zjednoczonej wspólnością zadania. I nie tylko osobnik wogóle jest indywidualny w miarę swej dążności do zasady ponadosobowej. Każdy poszczególny czyn osobnika tem bardziej jest indywidualny, im jest mniej zastąpiony w szeregu wszystkich, dokonanych przez osobnika, t. j. im bardziej wyraża osobowość, czyli, co na jedno wychodzi, im bardziej jest wolny. Każdy człowiek, w miarę swych danych przyrodzonych i swego losu, może siłą naprężenia swej woli uczynić się niezastąpionym na swem miejscu i przez to wykuć ze swego temperamentu indywidualność, rosnącą w swem ciężeniu do zasady ponadosobowej.

To, cośmy powiedzieli o osobowości poszczególnego człowieka, może być całkowicie zastosowane także do zbiorowej osobowości narodu. Cechy plemienne narodu są tem, co odpowiada temperamentowi poszczególnego człowieka. I jak nie każdy temperament wykuwa się w osobowość, tak również nie każde plemię wykuwa się w narodowość. Podobnie jak osobnik tworzy się dzięki pracy nad celami ponadosobowymi, tak i plemię staje się narodem jedynie dzięki pracy nad zadaniami ponadnarodowymi. Naród tem bardziej jest narodem, im większy dorobek wniósł do skarbnicy kultury ludzkiej dzięki wysiłkom swych synów. Naród angielski jest tem, co stworzyli budowniczowie pałacu Westminsterkiego, Szekspir, Newton, sędziowie i działacze polityczni, żeglarze, przedsiębiorcy i robotnicy Anglii, co jest prowadzone dalej w kierunku współczesnej twórczości narodu angielskiego, który dzisiaj tak daleko odbiegł od swojej przeszłości. Te właśnie wysiłki uczyniły naród angielski niezastąpionym członkiem ogólnoludzkiej rodziny kulturalnej, której powszechna twórczość stanowi tło, na jakim mogła się zaznaczyć z tak wielką samorodnością jego indywidualność. Również naród rosyjski tworzyli Piotr Wielki, Puszkina, Turgieniew, Tołstoj i Dostojewskij, Łomonosow i Mendelejew, Sergiusz Radniezkij i bezimienni koloniści, — wszyscy bynajmniej nie starający się być narodowymi, myślący tylko o założeniu i rozpowszechnieniu kultury i włączający swą pracę nad zadaniami ogólnoludzkimi naród rosyjski do zespołu ludzkości dziejowej. Podobnie jak osobowość, tak i naród nie może być przedmiotem

starań, lecz jest naturalnym owocem wysiłków, skierowanych ku urzeczywistnieniu wartości ponadnarodowych. Dlatego nacjonalizm, odciągający naród od twórczości nad zadaniami ponadnarodowymi i jako główny cel bytu narodowego stawiający samostwierdzenie i panowanie (analogicznie do Peer-Gyntowskiego „bądź zadowolony z siebie”), niszczy od korzeni samą podstawę bytu narodowego, doprowadza naród do samounicestwienia i rozpadu. Artysta, który postawi sobie za cel nie ucieleśnienie ujrzanego przezeń piękna, lecz stworzenie koniecznie narodowej sztuki, uczony i filozof, którzy postawią sobie za cel nie rozwiązanie zagadnienia naukowego, lecz stworzenie koniecznie narodowej nauki, dadzą nam tendencyjną i kłamliwą sztukę i naukę, a zatem nie posuną swego narodu naprzód w jego bycie narodowym. Nacjonalizm, oderwany od zasady ogólnoludzkiej, przestaje być narodowym, zamienia się na ów perski kostjum, w którym, według świadectwa Herzena, paradował K. Aksakow, pragnący okazać się Rosjaninem. O tem właśnie „ż y j d l a s i e b i e s a m e g o” Ibsen, poruszając wraz z zagadnieniem osobowości zagadnienie nacjonalizmu, mówi zgryźliwie, że „nadaje ono człowiekowi znanie złośliwego kobolda”.

Jak osobowość poszczególnego człowieka, tak i zbiorowa osobowość narodu stanowi nie rzecz daną, gotową „duszę” lub „ducha narodowego” z niezmiennymi właściwymi mu przymiotami, lecz proces, odznaczający się jednolitością kierunku twórczego i żyjący dążnością do zasady ponadosobowej. Przestają być sobą, tracą swoją jaźń, rozpadają się na części, zamieniają się (według słów Ibsena w „Peer Gyntie”) poprostu na szmelc, jeżeli, odrywając się od zasady ponadosobowej i ponadnarodowej, doprowadzają do wyschnięcia w nich ożywiającego je porwy twórczego. Jak karność możliwa jest przez wolność, a wolność — przez konieczność powinności indywidualnej, tak i indywidualność możliwa jest przez zasady ponadindywidualne. I dlatego jeżeli „bądź wolny” oznaczało „bądź samym sobą”, to właściwym znaczeniem „bądź samym sobą” jest: „dąż do czegoś wyższego od siebie”.

Błąd indeterminizmu polegał na tem, że, pojmując wolność jako prostą n e g a c j ę konieczności przyczynowej, wyobrażał ją sobie w kategoriach tego samego bytu przyrodzonego.

Dlatego wolność była dla indeterminizmu samowolnym wyborem między dwiema lub kilkoma możliwościami, istniejącymi już w tym świecie w postaci gotowego, acz tylko potencjonalnego bytu. Będąc aktem twórczym, wolność właściwa, pozytywna jest, przeciwnie, zawsze w większym lub mniejszym stopniu wyjściem z położenia niemożliwego i stworzeniem w bycie czegoś nowego, dotychczas nie istniejącego nawet w postaci gotowej możliwości. I jeżeli już ma być wyborem, to wyborem nie pomiędzy istniejącymi możliwościami, lecz między dobrem a złem, między wartościami obowiązującymi, wymagającymi od człowieka powzięcia określonego postanowienia. Znaczenie powiedzenia, że wartość nie istnieje, „tylko obowiązuje”, polega właśnie na tem, że, w przeciwieństwie do przyczynowo uwarunkowanego bytu, nie zmusza ona człowieka do postępowania w określony sposób, lecz tylko wymaga od niego postanowienia, przyczem ma on możliwość przyjęcia wartości lub jej odrzucenia. Obowiązkiwanie wartości opiera się na założeniu wolności człowieka, i zarówno odwrotnie, wolność człowieka jest wyborem między wartościami, przy którym człowiek wychodzi poza granice bytu danego, i ostatecznie urzeczywistnia się w bycie stworzenie czegoś nowego. Tem posłuszeństwem „danemu sobie samemu prawu”, w którym filozofja, poczynając od R u s s a, upatrywała istotę wolności, jest właśnie prawo wartości, w których ustanawianiu osobowość zdobywa samą siebie. Dobrowolnie podlegając wartościom i ich obowiązującej prawidłowości, osobowość pokonywa konieczność przyczynową bytu przyrodzonego, nie „przerwywając” jej przypadkiem i nie „naruszając” jej samowolą, lecz wyzyskując ją jako materiał do stworzenia czegoś nowego, kształtując ją w kierunku ustanawianych wartości. Wolność nie przerywa przyczynowości, lecz nawarstwia się na niej jako wyższa w stosunku do niej forma i przyjmuje ją jako założenie w stopniu niemniejszym, niż nauka. Albowiem w świecie, gdzie panowałby czysty przypadek, albo gdzie wolność mogłaby w jakiegokolwiek chwili być zastąpiona przez samowolę, byłoby niemożliwe nie tylko naukowe przewidywanie, lecz również

wolność, ponieważ wolność jako twórczość zawiera i obliczenie i przewidywanie, a zatem potrzebuje przyczynowości jako swego oparcia¹⁾.

4.

Jeżeli pojęcie wolności jest związane z pojęciem osobowości, a osobowość zdobywa siebie w twórczości nad zadaniami ponadosobowymi, to powstaje pytanie: jaki jest stosunek wzajemny osobowości i otaczającej ją kultury? Jakie zewnętrzne warunki kultury najbardziej sprzyjają rozwojowi wewnętrznej wolności człowieka? Wystawmy sobie człowieka, umieszczonego w prostym i niezłożonym środowisku kulturalnym, np. człowieka epoki średniowiecza. Otacza go niebogate we wrażenia, mało ruchome, acz monumentalne środowisko. Ma on dwie — trzy książki, które czyta, nie śpiesząc się, coraz na nowo zwracając się do przedstawionych w nich obrazów i myśli. Cała sztuka ucieleśniona jest dla niego w miejskiej katedrze: przychodząc do niej parę razy w tygodniu na nabożeństwo, już od dzieciństwa żywa się z zawartą w niej encyklopedją sztuki. W życiu publicznym otacza go ograniczone koło osób, dwa — trzy kierunki polityczne, pomiędzy którymi należy uczynić wybór, a wyrażają one jasno i konsekwentnie zrozumiałe i dobrze znajome mu sprawy. Wracając do użytego przez nas przedtem porównania, możemy treść takiej kultury porównać z peryferją o niewielkiej średnicy, otaczającej ośrodek mieszczący się wewnątrz osobowości człowieka. Długością promienia tego koła mierzy się jakby siłę tych wpływów odśrodkowych, które, przeciwstawiając się wewnętrznej wolności osobnika, skierowują jego działania po stycznej. Jeżeli w danych warunkach mamy osobowość całkowitą, która objawia się w indywidualnych wolnych czynach, to można powiedzieć, że dośrodkowa siła osobowości, skupiona w środku, pomyślnie przeciwstawi się siłom odśrodkowym, działającym zewnętrznymi treściami kulturalnymi. Zamiast oderwać się od osobnika i prowadzić samodzielne istnienie, są one zmuszone przez dośrodkową siłę osobowości obracać się naokoło niej. Jest to harmonijny stosunek

¹⁾ Zob. artykuł mój „Cennost' i swoboda” (Wartość a wolność) — Trudy Russkovo Narodnowo Uniwersiteta w Pragie” 1930 t. IV.

pomiędzy osobnikiem a kulturą zewnętrzną: człowiek daje sobie radę z obstępującymi go zewnętrznymi treściami kultury, przerabia je na „własne”, rozwijając przytem określoną siłę osobowości i wolności. Ale oto wskutek tych czy innych warunków dziejowych następuje nagle stanowczy przełom: zjawiają się nowe poglądy, nowe myśli i uczucia, komplikuje się walka interesów publicznych; do zastoju w środowisku kulturalnem wdzierają się obce wpływy. Towarzyszy temu szybki rozrost literatury, nagły rozkwit sztuki, powstający raptownie wichur walki politycznej, wreszcie zjawienie się mnóstwa nowych ludzi, burzących stare nawyki, uprzedzenia, obyczaje. I cały ten zdumiewający rozrost kultury zewnętrznej dokonywa się po większej części w stosunkowo krótkim czasie, który nie pozwala osobnikowi rozwinąć równocześnie dośrodkowej siły swojej wolności. Cóż się staje wtedy z osobnikiem przy tem nagłym rozszerzeniu peryferji kultury zewnętrznej, przy tem nadzwyczajnem przedłużeniu jej promienia, którym, według naszej umowy, mierzy się siła wpływów odśrodkowych? Poprzedniemu poziomowi wolności przeciwstawia się teraz nadzwyczajnie rozszerzona peryferja, odrazu wielokroć pomnożona siła zewnętrznych odśrodkowych wpływów. Narusza się harmonijny przedtem stosunek między osobnikiem a zewnętrzną obstepującą go kulturą. Następuje epoka kryzysu, rozkładu osobowości, jej wolności i obyczajów. Nie podążając w swym rozwoju wewnętrznym za wartkim prądem kultury zewnętrznej, osobowość gubi się w mnóstwie obstepujących ją nowych oddziaływań. Odśrodkowe siły zewnętrznych treści kulturalnych przeważają nad dośrodkowymi siłami osobowości, i osobnik rozrywa się jakgdyby na części, ugina się pod brzemieniem obstepujących go przedmiotów kultury. Następuje panowanie formy nad duchem, litery nad treścią, mechanizmu nad wolnością. Człowiek zatracca samego siebie, zaczyna myśleć cudzemi myślami, odczuwać cudzemi uczuciami, działać nie po swojemu. Osobowość samoistna ustępuje miejsca tym bezdusznym automatom, które, według słów R u s s a, nie mają śmiałości „być samemi sobą”, i których mądrość sprowadza się do przepisu „należy postępować tak, jak inni”. Po rozpadzie osobowości następuje ostatecznie również upadek twórczości kulturalnej wogóle, t. j. rozkład nawet zewnętrznej kultury, nadzwyczajnie rozszerzonej na-

zewnątrz, ale więdnącej we własnych głębiach. Tak powstają rysy, charakterystyczne dla wszelkiego „oświecenia”: zamiana nauki na scholastykę, sztuki na estetyzm akademicki, gdzie zamiast badacza panuje encyklopedysta, a zamiast artysty — krytyk sztuki.

W takich przejściowych krytycznych epokach przed myślicielem powstaje nieuniknienie pytanie: w jaki sposób przywrócić naruszoną równowagę pomiędzy dośrodkową siłą osobowości a odśrodkowymi siłami kultury zewnętrznej? Jaką drogą człowiek może odzyskać straconą wolność? Pierwszą odpowiedzią, jaka się odrazu nasuwa, jest następująca: żeby przywrócić straconą równowagę, należy cofnąć osobnika do dawnej prostej kultury, kiedy osobowość była całkowita i wolna. Z początku myśl taka wyraża się w postaci teorii konserwatywnej, idealizującej przeszłość, ale następnie sięga głębiej, porusza zagadnienie kultury wogóle i kończy znanem nam już hasłem, negującym wszelką kulturę: „zpowrotem do przyrody”. Środek ciężkości przenosi się z kultury na osobowość, na ten jakgdyby „zerowy punkt kultury”, której napiętość gubi się tylko w rozpiętości peryferji treści kulturalnych. W dziejach kultury europejskiej wskazać można kilka takich krytycznych epok uświadczenia, kończących się hasłem prostoty. Piąty wiek w dziejach Grecji, szczególnie Aten, stanowi klasyczny wzór takiej burzliwej epoki krytycznej. Zakończył się on, jak wiadomo, nauką S o k r a t e s a, bacznie i wnikliwie stawiającego zagadnienie stosunku wzajemnego między osobowością a kulturą, jako zagadnienie wewnętrznej wolności człowieka. Samemu jednak Sokratesowi obcy był ideał prostoty i powrotu do przyrody. Ale jego uczniowie, którzy jednostronnie rozwinięli niektóre napomknienia jego nauki w tym kierunku, dali nam klasyczne wzory teorii prostoty: należy tu przedewszystkiem krańcowa nauka założyciela szkoły cynicznej A n t i s t e n e s a, posuwająca się do ostateczności w negacji kultury i wychwalaniu życia „zgodnego z przyrodą”, na której łonie osobowość może dopiero odzyskać straconą wolność, całościowość i samoistość. Jeżeli u D i o g e n e s a to życie w naturze wyrodziło się w znacznym stopniu w prostackie dziwactwo, to jednak u większości cyników, którzy utworzyli coś w rodzaju prawdziwej religijno-społecznej sekty, zamieniło się

ono na konsekwentną praktykę ascetyzmu. W wieku XII katolicka Europa przeżywa znowu analogiczny kryzys świadomości, wywołany pochodami krzyżowemi, powstaniem kultury miejskiej, stosunkami ze Wschodem, zaostrzoną walką religijno-kościelną. I znowu z jeszcze większą siłą rozlega się znane nam hasło „powrotu do przyrody”. Rozlega się także w ośrodku kultury owych czasów, w północnych Włoszech, w postaci głoszona ubóstwa przez św. *F r a n c i s z k a z A s y Ź u*. „Wszystko mamy, mówił św. Franciszek, a nic nie posiadamy”. Otaczają nas skarby kultury, ale my jesteśmy tylko niewolnikami tych stworzonych przez nas samych bogactw. Aby odzyskać swą całościowość i wolność, należy wyrzec się całego tego bogactwa, zrzucić z siebie jego błyszczące powłoki, słubować ubóstwo. Wówczas nic nie mając, będziemy posiadali wszystko, a co najważniejsza, posiadziemy siebie. Dusza powinna zrzucić z siebie tę otaczającą ją i rozdzierającą na części powłokę kultury, a uboga, lecz wzamian ześrodkowana w sobie, na nowo odzyska i wolność, i pokój, i bogactwo duchowe. Czyż nie przywrócenie tego ideału ubóstwa i wolności oznacza głoszona w wyrafinowanym wieku XVIII nauka o ideale przyrody *R u s s a*? Czy nie ten sam wieczysty motyw myśli ludzkiej wznowił w niedawnej przeszłości *T o ł s t o j* w swem głoszeniu prostoty? ¹⁾). Tak, jest to to samo borykanie się moralnego ideału osobowości i wolności z innemi, chwilowo przeważającemi stronami kultury. Tylko powierzchowny i zawsze pewny siebie *W o l t e r* mógł powiedzieć o *Russie*, „że chce on zmusić nas wszystkich do chodzenia na czworakach”. O ileż większą słuszność miał sam *Russo*, mówiąc o sobie: „nie zwalczam nauki, bronię cnoty”. Teraz jest dla nas rzeczą jasną, że negacja kultury jest nietyle negacją kultury, ile walką o moralny ideał wolnej i całościowej osobowości i o tyle też oznacza nawet tem silniejsze potwierdzenie kultury, rozkładającej się, jak widzie-

¹⁾ To przeciwieństwo osobowości i kultury uzyskało niedawno świetny wyraz w dialogu „Piropiska iz dwóch ugłow” (Wymiana listów z dwóch kątów) *M. H e r s z e n s o n a* i *W i a c z e s ł a w a I w a n o w a* (Moskwa 1921). Wreszcie to samo zagadnienie podnosi w zawiłej dialektyce swych ostatnich utworów *G. S i m m e l*. Prw. jego „Der Konflikt der modernen Kultur” (1928) i „Die Krisis der Kultur” (1917).

liśmy, na skutek rozpadu osobowości. W imię moralnej k u l t u r y człowieka odrzuca się „zewnątrzną” raczej kulturę intelektualną, artystyczną i prawną. Negacja kultury jest, rozumiemy teraz, maską, pod którą kryje się moralizm. Dlatego „przyroda” zarówno u cyników, jak R u s s a i T o ł s t o j a, oznacza nie pierwotny żywot zwierzęcy, lecz wolność człowieka. Coprawda, ta głęboka pozytywna pobudka potwierdzenia wolności moralnej człowieka stroi się w formę anarchicznego negatywnego pojmowania wolności. Wolność, jako pozytywny ideał całościowej osobowości, występuje pod maską przyrody, t. j. istnienia, niezwiązanego prawami zewnętrznymi. Znamy teraz przyczyny tej maskarady i dowiedliśmy niedostateczności czysto negatywnego pojęcia wolności.

Teraz łatwiej nam będzie także wyjaśnić sobie, na czym polega rozwój moralności, a zatem i rozwój moralny poszczegól­nego człowieka. Czy moralność wogóle się rozwija? Czy ma ona dzieje? Czy można, na przykład, powiedzieć, że komukolwiek z nas udało się osiągnąć ten stopień wolności i osobowości, którą zdobył przed dwoma i pół tysiącami lat Ateńczyk S o k r a t e s, i że pod względem moralnym posunęliśmy się dalej od starożytnych Greków, tak jak można, zdaje się, powiedzieć, że N e w t o n w fizyce posunął się dalej od A r y s t o t e l e s a, a L a g r a n g e od A r c h i m e d e s a? Jeżeli postępowy rozwój nauki nie wywołuje naogół wątpliwości, to postęp moralności, przeciwnie, albo stanowczo się odrzuca, jak to widzieliśmy u R u s s a, albo upatruje się go w czysto zewnętrznej stronie złagodzenia obyczajów, albo wreszcie wypowiada się w tej sprawie myśl, że moralność nie podlega rozwojowi ani w dodatniem, ani w ujemnem znaczeniu, lecz znajduje się jakgdyby poza dziejami, że jest ona czemś statycznym, tak iż można porównywać tylko poziom moralności poszczególnych osób, a nie epok lub pokoleń. Pod tym względem najbliższej moralności stoi sztuka, w której także niedorzeczne jest porównywanie co do postępu Dantego i Homera, Szekspira i Sofoklesa, zwłaszcza jeżeli abstrahować od czysto zewnętrznych, technicznych środków wypowiedzania się. A jednak, o ile nawet prawdą jest, że poziomu wolności i osobowości, osiągniętego niegdyś przez Sokratesa, nasze pokolenie nie prześcignęło,

i że każde pokolenie składa się z ludzi o najrozmaitszym poziomie moralnym, to, z drugiej strony, nietrudno dowieść, że do pewnego stopnia moralność mimo wszystko się rozwija i nie różni się tak dalece od nauki, w której również, obok niewątpliwego rozwoju, można dostrzec moment statyczny, nie podlegający rozwojowi. W rzeczy samej, stopień osiągniętej przez osobnika wolności i o tyle też jej poziom moralny zależy, jak widzieliśmy, od dwóch czynników: od stopnia jego natężenia woli (dośrodkowej siły osobowości) i od obszaru otaczających osobnika treści kulturalnych (odśrodkowych sił kultury zewnętrznej), które osobnik musi sobie przyswoić i zmusić do krążenia naokoło siebie. Im większy jest promień otaczającej osobnika kultury zewnętrznej, tem bardziej napięta powinna być dośrodkowa siła osobowości, aby nazewnątrz, na powierzchni, dać ten sam wynik: równy poziom moralności i wolnego czynu. I jeżeli nie możemy powiedzieć, aby poziom wolności czynu i stałości drogi życiowej poszczególnych ludzi podnosił się z biegiem dziejów, to bezwarunkowo powiedzieć możemy, że przeciwstawiający się osobnikowi materiał zewnętrznych treści kulturalnych okazuje wyraźną tendencję do wzrostu, a zatem osiągnięcie w naszych czasach tego samego poziomu wolności moralnej wymaga znacznie większego natężenia woli, znacznie większej dośrodkowej siły osobowości, niż dwa i pół tysiąca lat temu. Mówiąc trywialnie, obstępuje nas obecnie znacznie więcej pokus kultury zewnętrznej i wskutek tego obecnie trudniej nam być wolnemi osobowościami, niż naszym przodkom. Dlatego też co do osiąganego przez poszczególnych ludzi wyniku mamy rzeczywiście złudzenie stałego, stojącego jakby na jednym miejscu borykania się, przypominającego wznoszenie się i opadanie bałwanów wiecznie falującego oceanu. Ale w głębi pod tem wieczystem i jednostajnem falowaniem filozof trafnie dostrzega rosnący coraz bardziej w swej sile i obszarze prąd, wzrost wolności — wzmocnienie dośrodkowej siły w człowieku, przejawiające się w złożoności powstających przed osobowością obowiązków, zadań, które ma ona rozwiązać wolnemi czynami swojemi. Powracając znowu do naszego porównania, powiedzieć możemy, że jeżeli stopień odchylenia naszego faktycznego postępowania, upodobnionego przez nas do linii przerywanej, od nieprzerwanej linii idealnej,

którą wykreśla nam powinność naszej osobowości, albo się zwiększa albo pozostaje jednakowym, — to sama ta idealna linia naszej powinności komplikuje się z biegiem czasu, przyjmując zarys coraz bardziej złożony i coraz trudniej podlegający racjonalnemu sformułowaniu. W tem nieprzerwanie dokonywającym się w głębi skomplikowaniu „indywidualnego prawa” osobowości, gdy na powierzchni widzimy wieczyste falowanie tego samego wznoszenia i opadania, zawiera się właśnie wzrost ludzkiej wolności i osobowości, t. j. rozwój moralności. I pod tym względem rozwój moralności nie różni się tak bardzo od rozwoju nauki. Albowiem w nauce, obok czynnika wzrostu i rozwoju, nietrudno dostrzec także czynnik statyczny wieczystego falowania, jeżeli przez naukę rozumiemy nie proste nagromadzenie faktów, lecz swoisty stosunek między pojęciami a danymi doświadczenia, nieprzerwane naprężenie między metodą, dążącą do przyswojenia zebranego doświadczenia, a faktami, sprzeciwiającymi się tym uroszczeniom metody. Naturalnie, fizyka Arystotelesa niżej stoi od fizyki Galileusza, a biologja Arystotelesa niżej od biologji Darwina pod względem obszaru i różnorodności tych danych doświadczenia, na których się obie opierają. Ale czy można powiedzieć to samo o równowadze między jednolitością metody a danymi doświadczenia w wymienionych systematach naukowych: czy można powiedzieć, że fizyka Arystotelesa niżej stoi od fizyki Galileusza pod względem niesprzeczności wewnętrznej, systematycznego zao krąglenia, ścisłej odpowiedniości teorii względem danych doświadczenia, któremi uczony rozporządzał? Każdy, kto zbadał obydwa systematy, powie, że samo pytanie postawione jest nieprawidłowo, że jest tak samo niedorzeczne, jak pytanie, kto stoi wyżej — Szekspir czy Sofokles. Podobnie jak może istnieć niższy poziom osiągniętej wolności przy większym skomplikowaniu powinności, obowiązującej osobnika i przezeń nie przewyższonej, tak samo i układ naukowy, który w wyjaśnieniu zjawisk przyrody pozedł dalej od swego poprzednika, może stać od niego niżej pod względem struktury logicznej.¹⁾

¹⁾ O stosunku wzajemnym fizyki Galileusza i Arystotelesa zob. mój art. w „Przeglądzie Filozoficznym” XXXI (1928) zesz. 3 i w „Logos” 1929.

To, cośmy powiedzieli o rozwoju moralności wogóle, daje się całkowicie zastosować, jak zobaczymy dalej, i do rozwoju moralności poszczególnego człowieka. Stanowiąc napozór wieczyste falujące morze, w którem po przyptywie następuje odpływ, a po triumfie osobowości jej klęska, życie moralne człowieka kryje w swych głębiach ciągłość rozwoju, która wyraża się w skomplikowaniu wznoszącej się przed osobnikiem powinności, jako wyniku rozszerzenia tej treści kultury zewnętrznej, którą rosnąca osobowość człowieka zmuszona jest pokonać i przyswoić sobie.

Wstrząśnięty widowiskiem wiecznie falującego oceanu wzniesień i opadań, filozof prostoty, negujący kulturę zewnętrzną, nie dostrzega tego wzrostu powinności: neguje rozwój moralności, skłonny jest nawet narzekać na jej upadek. Negatywnie wyobrażając sobie wolność, pojmuje ją statycznie, jako nie mającą ustopniowania, lecz odrazu urzeczywistnianą, gotową istotność. Ale poza drogą uproszczenia i ascetyzmu istnieje jeszcze inna droga — droga pozytywnego wychowania moralnego, kojarzącego przymus z wolnością. Jeżeli rozkład osobowości i utrata wolności przez człowieka objaśnia się naruszeniem istniejącej przedtem równowagi między dośrodkową siłą osobowości a odśrodkowymi siłami zewnętrznych treści kulturalnych, to oczywiście, że prócz drogi powrotu do „zerowego punktu” kultury może istnieć jeszcze jedna droga do przywrócenia naruszonej równowagi: droga systematycznego i konsekwentnego wzmocnienia dośrodkowej siły osobowości, stopniowego wzrostu jej wolności wewnętrznej. Tą drogą poszedł w starożytności P l a t o n, który głębiej niż cynicy ujął podstawowe pobudki nauki Sokratesa. Tę drogę w czasach nowszych wskazał idealizmowi niemieckiemu K a n t, który głęboko wczuł się w postawione przez Russa zagadnienie i w pewnej mierze pojął Russa głębiej od niego samego. W dalszym wykładzie podstaw teorii pedagogicznej postaramy się pójść po tej wypróbowanej drodze.

5.

Ale zanim przejdziemy do szczegółowego wyłożenia podstawowych stopni wychowania moralnego, spróbujmy wyciągnąć z tego, co się wyżej rzekło, ogólny wniosek pedagogiczny.

Przedewszystkiem możemy teraz określić zadanie wychowania moralnego. Sprowadza się ono do rozwinęcia w człowieku wolności. Wychowanie moralne znajduje kres w ukształtowaniu osobowości w człowieku lub, co na jedno wychodzi, w rozwoju jego indywidualności. Ale ponieważ wolność i osobowość stanowią nie gotowe dane, lecz nigdy w pełni nieurzeczywistniane zadania, więc i wychowanie moralne nie może się skończyć w oznaczonym okresie życia człowieka, lecz, trwając przez całe życie, może być tylko przerwane gwałtem z chwilą jego śmierci. Od urodzenia człowiek posiada tylko temperament i nie ma jeszcze charakteru i osobowości. Można go upodobnić do namagnesowanej strzałki, umieszczonej w polu elektromagnetycznem i pokornie odzywającej się swemi nieprzerwanemi wahaniami — na najdrobniejsze poruszenie otaczającego środowiska. W jego własnej niestałości, w jego wewnętrznej niewolności, w jego przyrodzonej bezosobowości tkwi podstawa tego przymusu, któremu nieuniknienie z przyrodzenia podlega i które we wczesnym wieku przejawia się ze szczególną siłą w jego skłonności do naśladownictwa. Zadanie wychowania moralnego polega na tem, żeby usunąć przymus, któremu podlega dziecko. W tem tkwi głęboka prawda ideału swobodnego wychowania. Ale usunąć przymusu nie można drogą czysto zewnętrznego zniesienia go. Usunąć przymus do przedewszystkiem przekuć temperament dziecka na osobowość, wychować w niem wewnętrzną siłę wolności. A dokonać tego można tylko przez postawienie osobowości ponadosobowych celów, gdy w twórczym do nich dążeniu rośnie jego stała siła. Wówczas namagnesowana strzałka temperamentu ludzkiego, powstrzymywana w określonym kierunku przez magnes zasady ponadosobowej, nie będzie już odpowiadała na zwykłe poruszenia środowiska. Wówczas w miarę talentu przyrodzonego będzie się wykuyała indywidualność ludzka, zwana na swych szczytach genjuszem człowieka. Jak to osiągnąć? Pokazać to ma teoria wychowania moralnego.

ROZDZIAŁ III.

1.

Podstawowe zagadnienia wychowania przedszkolnego.

Istotna różnica pomiędzy wolnością pozytywną a negatywną polega na tem, że gdy wolność jako samowola pojmowana jest statycznie, wolność jako twórczość jest wzrostem, a przeto posiada stopnie rozwojowe. Już w samym określeniu wolności pozytywnej jako autonomji zawiera się wskazówka na etapy moralnego rozwoju człowieka. Autonomja jako posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie nadał w wyniku wyboru przez osobowość i ustalenia nadosobowej wartości, różni się zarówno od heteronomji (obcoprawności), t. j. posłuszeństwa prawu, nadanemu człowiekowi z zewnątrz przez innych, jako też od anomji, t. j. istnienia bezprawnego. Mieszając wolność z anomją, indeterminizm ograniczał pole swego widzenia płaszczyzną bytu przyrodzonego i nie widział moralnej konieczności obowiązku, w którego płaszczyźnie dopiero pojąć się daje wolność. Bezprawna jest nie wolność, lecz właśnie świat przyrodzony, acz nie w tem znaczeniu, żeby w nim nie było żadnych praw. Prawa przyrody istnieją odwiecznie i nienaruszenie, i determinizm ma słuszość, twierdząc, że istnienia bezprawnego w znaczeniu zupełnie przypadkowego być nie może. Dlatego, mówiąc o anomji, mamy na oku bezprawność nie ze względu na przyczynową konieczność bytu, lecz ze względu na prawidłowość p o w i n n o ś c i, która wprawdzie może być naruszana, ale nie traci przeto o b o w i ą z k o w o ś c i. Anomja oznacza tedy nie przypadkowe, lecz dowolne istnienie.

Dlatego też wolność jako autonomia nie usuwa porządku przyrodzonego, niezbędnego pod względem prawidłowości przy-

czynowej, ale anomicznego pod względem prawidłowości obowiązkowej, lecz nawarstwia się na nim, jak wyższa w stosunku do niego forma. Człowiek rodzi się jako jestestwo anomiczne, aby, przeszedłszy przez stadium heteronomii, rozwinąć się w jestestwo autonomiczne. Znaczenie R u s s a dla pedagogiki polega w znacznej mierze na tem, że pierwszy głęboko pojął anomiczny charakter wieku dziecięcego. Mowa powinności nie jest dla dziecka zrozumiała w pierwszych latach życia. Dziecko czuje tylko obiektywną siłę rzeczy i swoją od nich zależność, wskutek czego gotowe jest tak łatwo poddać się temu „tak” i „nie”, które wypowiada do niego sama przyroda, a z tą samą łatwością buntuje się przeciw przymusowi ludzkiemu w postaci rozkazów i zakazów osób starszych. Na tej podstawie właśnie Russo proponował „wykreślić ze słownika Emila wyrazy „b y ć p o s ł u s z n y m i r o z k a z y w a ć” z tem, aby „więcej tam miejsca zajmowały wyrazy: siła, konieczność, bezradność i potrzeba”. Środowiskiem, w które wstępuje dziecko po urodzeniu, jest rodzina, założona na instynktowych więzach pokrewieństwa. Stosunek dziecka do starszych w rodzinie reguluje się dla niego nie normami powinności, nie prawami, ustanowionymi przez ludzi, lecz czysto przyrodzonym stosunkiem siły i bezradności. Postęпки dziecka nie zdążają do jakiegoś stałego celu, któryby wprowadzał do nich jakąś własną prawidłowość, lecz są wyznaczane wyłącznie przez instynktowe skłonności, wrażenia zewnętrzne, które okazały się najsilniejszymi, częściowo przez naśladowanie postępków starszych. Obiektywność powinności jest dla niego niezrozumiała, rozumie ono tylko obiektywność przyrody. Jego stosunek do starszych jest przedewszystkiem stosunkiem słabego do silnych, bezradnego do potężnego. Dziecko nie tylko poddaje się bezwiednie sile (brakowi czegoś, najsilniejszemu wrażeniu, najpotężniejszemu pociągowi), lecz poważy i czci też przedewszystkiem siłę. Ten, kto wszystko wie i wszystko potrafi, wywołuje w niem uczucie oddania i zachwyty. „Używajcie siły z dziećmi, a rozumu z dorosłym: taki jest przyrodzony porządek... Obchodźcie się ze swym wychowawcą stosownie do jego wieku. Postawcie go z punktu na jego miejscu i trzymajcie go tam tak, aby nie próbował z niego zejść. Nic mu nigdy nie rozkazujcie, nigdy w świecie, nic zgoda. Nie pozwalajcie mu nawet wyo-

brazić sobie, że chcecie mieć nad nim jakąś władzę. Niech wie tylko, że jest słaby, a wy silni; że wskutek waszego i swojego stanu jest z konieczności w waszych rękach; niech o tem wie, niech się tego nauczy, niechaj to czuje. Niech od wczesnego wieku czuje nad swą głową surową niewolę, jaką przyroda nakłada na człowieka, ciężką niewolę konieczności, wobec której ugiąć się musi każde skończone jestestwo. Niech widzi tę konieczność w rzeczach, ale nigdy w kaprysie ludzi, niechaj wędzidlami, które go trzymają, będzie siła, ale nie autorytet i nie władza". Temi paradoksalnymi słowami Russo formułował to, co my nazywamy anomicznym charakterem wieku dziecięcego; brak prawidłowości obowiązku przy istnieniu naturalnej konieczności przyrody.

Taki sam anomiczny charakter posiada właściwa wiekowi dziecięcemu czynność. Jeżeli zapytamy siebie, co dziecko robi, otrzymamy odpowiedź: bawi się. Zabawa jest właśnie charakterystyczną dla wieku dziecięcego działalnością, a przytem działalnością niezmordowaną do ostateczności, prawie nie znającej przerwy. Już dawno trafnie zauważono, że normalne dziecko stale jest zajęte, że nudy i lenistwo są prawie zawsze owocem złego wychowania. Na czem polega swoistość zabawy, czem różni się od innych rodzajów działalności ludzkiej? Zabawa, powiedzieć możemy za K a n t e m, jest działalnością, w której cel nie przenosi się poza jej granice, lecz każdy moment ma wartość sam przez się. Poszczególne momenty pracy, przeciwnie, zdążają do celu, tkwiącego poza niemi, i dlatego są środkami, mającemi znaczenie podrzędne w stosunku do tego celu. Wraz z osiągnięciem celu dana praca się kończy: ma ona na widoku określony wytwór jako wynik działalności. Cel pracy dany jest w przyszłości, a przyszłość ta wyznacza teraźniejszość, która rozkłada się na szereg wiodących do przyszłości stopni. Zabawa, przeciwnie, nie zna kresu. Tkwi cała w teraźniejszości, może trwać w nieskończoność, nie myśli o przyszłości, jest świeża w swej wiecznej młodości. Wytwór działalności nie ma w niej znaczenia, dla niej ważny jest sam proces działalności. Porównajmy np. majstra, przygotowującego ubranie dla lalki, i dziewczynkę, tuż obok niego szyjącą ubranie dla swej lalki. Dla pierwszego ważny jest wytwór jego pracy, zdąża on do celu, istniejącego poza samym proce-

sem pracy. Dziecko, przeciwnie, szyje poto, żeby szyć, nie urzeczywistniając tą działalnością żadnego odrębnego od niej celu. Ten brak myśli o przyszłości, to pogrążenie w teraźniejszości, zlanie się z nią stanowi wogóle wyróżniającą cechę wieku dziecięcego, pokrewną mu z dzikim, który też żyje teraźniejszością, a jeżeli myśli o przyszłości, to raczej z obawą, niż z troską. Niewyznaczane przez żaden cel, dla którego byłyby środkami, oddzielne momenty zabawy pozbawione są konsekwencji, wewnętrznej stałości i prawidłowości. Zabawa dziecka może ustawicznie zmieniać swój przebieg w zależności od zewnętrznych wrażeń, może bez końca rozpoczynać się wciąż na nowo, dowolnie się przerywać, nie doznając wskutek tego żadnego uszczerbku. Tem różni się od pracy, która, zdążając do celu, istniejącego poza nią samą, podlega zawsze jakiemuś wewnętrznemu prawu. Ale i praca może być ze swej strony dwojaka. Cel, wyznaczający pracę w jej prawidłowości, może być dany z zewnątrz, może być postawiony przez innych: wtedy mamy działalność heteronomiczną, np. lekcję. Albo też cel pracownika może być postawiony przez niego samego, jako coś, co on jeden na tem miejscu i w tym czasie może, a zatem i powinien spełnić, — wtedy mamy autonomiczną działalność twórczości. W hierarchji rodzajów ludzkiej twórczości — anomicznej, heteronomicznej i autonomicznej działalności — zabawa stanowi zatem stopień pierwszy. Praca twórcza, przeciwnie, jednoczy oba poprzedzające ją stopnie lekcji i zabawy, podobnie jak autonomja stanowi swojego rodzaju syntezę heteronomji i anomji.

To określenie zabawy jako działalności anomicznej podawano nieraz w wątpliwość w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Tak np. zdaniem Deweya zbyt ostro odgranicza ono zabawę od pracy, co naprawdę przeczy rzeczywistości. Dziecko, bawiąc się, na każdym kroku urzeczywistnia określone cele, którym podporządkowuje oddzielne momenty swej działalności. Mimo że celom tym brak stałości i pożytku, są one jednak wyodrębnione z samego procesu czynności. Rozwijając się wraz z dzieckiem i podlegając wraz z niem nieprzerwanemu rozrostowi, umożliwiają stopniowe przejście od zabawy do pracy. Dlatego sam Dewey przekłada inne określenie zabawy, sprowadzające się ostatecznie do znanego określe-

nia zabawy, danego przez Schillera. „Praca, powiada on, oznacza zainteresowanie dla odpowiedniego ucieleśnienia znaczenia (wyobrażenia celu, zadania) w formie obiektywnej drogą wyzyskania odpowiednich materiałów i zastosowań”. Zabawa zaś, przeciwnie, zadowala się prostym znaczeniem, prostym obrazem, nie wymagając ucieleśnienia tego obrazu w rzeczywistości. Żeby zbudować np. dom w zabawie, dziecko zadowala się prostym obrazem, znaczeniem, za którym brak odpowiedniej rzeczywistości. W ten sposób zabawa ściśle jest związana z fantazją: żywiołem jej jest nie świat rzeczywisty, lecz wyobrażany. Zabawa jest zatem czynnością, odbywającą się w świecie wyobraźni, gdy praca jest działalnością, realnie przeobrażającą rzeczywistość.

To drugie określenie zabawy wyróżnia w zabawie pewien istotny jej moment, mający bezspornie bardzo wielkie znaczenie dla pedagogiki. Jednakże, o ile przyjrzeć mu się bliżej, nietrudno spostrzec, że jest ono tylko odwrotną stroną pierwszego określenia. W rzeczy samej, o ile praca jest zawsze przeobrażaniem rzeczywistości, to tkwi w niej wyróżnienie celu i poddanie temu wyróżnionemu celowi pewnego zespołu środków, bez których cel („znaczenie” albo „obraz”) nie może być ucieleśniony, i które otrzymują względem niego znaczenie podporządkowane. I odwrotnie: właśnie dlatego, że zabawa nie zna takiego celu, wyodrębnionego z procesu czynności, musi zadowalać się fantazją zamiast rzeczywistości. Dlatego, pragnąc zbudować dom, dziecko zmuszone jest iść drogą najłatwiejszą, zadowolić się prostym jego obrazem, wyobrazić go sobie tam, gdzie ucieleśnionego, rzeczywistego domu nie ma. W świecie fantazji, żeby cel osiągnąć, wystarcza go sobie postawić. Świat wyobrażany jest światem, w którym nie ma jeszcze podziału czasu, gdzie każdy moment, jakby upojony chwilą, obcy jest jakiegokolwiek trosce i ma cel, zaspokajany sam w sobie.

Działalność anomiczna z konieczności przebywa w wyobraźni. Dlatego określenie zabawy przez Dewey’a podlega tym samym zarzutom, co określenie Kanta. Przecież tak samo jak nie można przeczyć, że dziecko w zabawie zdąża do określonych celów, nie można także zaprzeczać temu, że w każdej zabawie istnieje w słabym stopniu również moment ucieleśnienia „znaczenia”: jedno dziecko ucieleśnia dom w rysunku, który po wy-

cięciu stawia na stole, inne idzie dalej i buduje dom z kartonu, trzecie zaspokaja się dopiero domem, zbudowanym z desek, gdzie ono samo się zmieści i t. d. Oczywiście, wszystko to jest jeszcze zaspokojeniem się fantazją, obrazem, znaczeniem. Nie ma tu właściwego ucieleśnienia w coś rzeczywistego. Ale tak samo i cele, do których zdąża dziecko w zabawie, i które podporządkowują sobie jej poszczególne momenty, są tak bliskie, niestale, tak mało wydzielone z samego procesu działalności, że zawsze w samym tym procesie mogą być zmienione, zapomniane, odrzucone na korzyść właściwego momentu zabawy, który był dopiero co środkiem innego momentu, a teraz zajmuje jego miejsce. Dlatego to zabawa „przepluwa z chwili na chwilę”. W niej „następstwo działań, obrazów, emocyj znajdzie zaspokojenie samo w sobie” (D e w e y).

Obydwa określenia zabawy stanowią przeto w równej mierze pojęcia graniczne. Czysta bezcelowość i czysta wyobraźnia są tylko wypadkami granicznymi, od których do pracy istnieje nieprzerwana gama przejść. Prawdziwa zabawa kryje w sobie już zarodek pracy, a ta wyrasta stopniowo z zabawy, bądź przez to, że stawiane sobie przez dziecko w zabawie cele stają się coraz bardziej stałymi i odległymi w czasie, bądź (co jest odwrotną stroną tegoż zjawiska) przez to, że to minimum realizacji, które jest niezbędne dla prostego utrzymania obrazu fantazji, stopniowo przechodzi w jego ucieleśnienie, przeobrażające rzeczywistość. Ale ta ciągłość życia, nie dająca się pomieścić w ramach sztywnych pojęć, nie może bynajmniej być zarzutem przeciw naszemu określeniu zabawy. Przeciwnie, o tyle nawet nasze określenie potwierdza, że dzięki niemu usprawiedliwia się właśnie możliwość przejścia zabawy w wyższy stopień czynności. Zagadnienie tego przejścia i odpowiadającej mu organizacji zabawy jest podstawowem zagadnieniem wychowania przedszkolnego.

Określając zabawę jako bezcelową i anomiczną czynność, nie mamy bynajmniej zamiaru negować n a t u r a l n e j prawidłowości zabawy. Anomja i tutaj oznacza także nieobecność celu umyślnego lub prawa, wyznaczającego czynność z wewnątrz. Podobnie jak anomja wogóle jest bezprawnością nie w znaczeniu przypadkowości (w przyrodzie przypadek jest tylko niepoznaną koniecznością), lecz w znaczeniu samowoli (bez-

prawność względem powinności), tak samo i zabawa pozbawiona jest celowości, obowiązku i technicznej korzyści, wyróżniającej pracę, ale jest głęboko celowa w swej przyrodzonej faktyczności. W ten sposób od badania sensu zabawy, określenia jej pojęcia w odróżnieniu od innych rodzajów działalności ludzkiej zwracamy się do jej zbadania pod względem przyczynowo - skutkowego związku z innymi faktami życia ludzkiego, a nawet wogóle organicznego, do wyjaśnienia jej pochodzenia i przyczyn, ją ożywiających. Inaczej mówiąc: od filozoficznej teorii zabawy musimy przejść do jej wyjaśnienia psychologiczno - biologicznego.

Nie mamy potrzeby wchodzić tu w szczegółowe rozpatrzenie specjalnych teorii psychologicznego objaśnienia zabawy, tem bardziej, że wyczerpujący ich opis zawarty jest w znanych pracach K. Groosa i E. Claparède'a. Ważne jest tu dla nas tylko wyjaśnienie wzajemnego stosunku między psychologiczną teorią zabawy a filozoficzmem jej uzasadnieniem w hierarchii działalności ludzkiej. Postawiona po raz pierwszy przez Groosa i dziś powszechnie przyjęta teoria psychologiczna zabawy została nazwana przez samego autora „teorią ćwiczenia lub samowychowania”. Groos wychodził, jak wiadomo, z biologicznego postawienia zagadnienia. Jaki jest biologiczny cel zabawy? „U wyższych istot żywych, mówi on, zwłaszcza u człowieka, przyrodzone reakcje, mimo całej niezbędności, są nie wystarczające dla spełnienia złożonych zadań życiowych”. Aby zadość uczynić złożonym warunkom życia istot wyższych, ich narządy muszą się przysposobić do funkcjonowania. W tym celu potrzebny jest dłuższy lub krótszy okres przysposobienia narządów do pracy. Wiek dziecięcy jest właśnie okresem takiego przygotowania narządów do samoistnej, wystarczającej dla utrzymania życia funkcji. Im bardziej złożone i różniczkowane są narządy, tem dłuższy jest okres dziecięcy. „Dlatego też człowiek otrzymał szczególnie długi wiek dziecięcy, bo im doskonalsza ma być praca, tem dłuższe jest przygotowanie do niej”. Przytem „wyrobienie przysposobień wprowadza się w najściślejszy związek z przyzwyczajeniami i zdolnościami starszego pokolenia przy pomocy przyrodzonej człowiekowi dążności do naśladownictwa”. Zabawa jest też „przejawem, umocnieniem i rozwojem narządów

i skłonności rosnącego osobnika z własnej wewnętrznej pobudki i bez żadnego celu zewnętrznego”.

Teoria ta, syntetyzująca to, co było słuszne w obu poprzedzających Groosa teoriach zabawy, mianowicie w „teorii odpoczynku” (L a z a r u s i S t e i n t h a l) oraz w „teorii nadmiaru sił” (S p e n c e r), zgadza się najzupełniej z naszym filozoficznym oświeceniem zabawy. Będąc biologicznie celową o tyle, o ile ćwiczy narządy do przyszłej pracy, zabawa, według Groosa, jest również czynnością, nie zdążającą do celu, tkwiącego poza nią. I podobnie jak nasze określenie zabawy jako działalności anomicznej zarazem przeciwstawia ją pracy i wiąże z nią, tak samo teoria Groosa widzi w zabawie niezbędny rodzaj czynności, przygotowującej do pracy. Przez to samo dane są wszystkie przesłanki dla współczesnej pedagogicznej oceny zabawy. Zabawa nie jest zerem pedagogicznym, zwyczajną rozrywką, zwyczajnym „odpoczynkiem”, mającym tylko higieniczną, a nie wychowawczą wartość. Nie wystarcza także powiedzieć, że zabawa m o ż e być wyzyskana dla celów wychowawczych. Nie, zabawa ma głęboki sens życiowy. Jest ona pierwszym stopniem działalności ludzkiej, ośrodkową i właściwą czynnością wieku dziecięcego. Do należytej organizacji tej samorządnej działalności dziecka sprowadza się też w znacznej mierze zadanie wychowania przedszkolnego.

2.

„Zabawa dziecka nie jest pustą rozrywką, ma ona doniosły sens i głębokie znaczenie; troszcz się o nią, rozwijaj ją, matko; strzeż, chroń, ojcze! Zabawy tego wieku są jakgdyby pączkami całego przyszłego życia, ponieważ rozwija się w nich i przejawia cały człowiek w swych najsłabszych zadatkach, w swym wewnętrznym poczuciu”. „Dziecko, które bawi się samo, spokojnie, wytrwale, aż do znużenia cielesnego, stanie się z pewnością także zdolnym, spokojnym, wytrwałym człowiekiem, troskliwym o cudze i własne dobro”. W tych słowach F r o e b e l sformułował z klasyczną jasnością stosunek współczesnej pedagogiki do zabawy. Odkrycie zabawy przez Froebela jest czemś niezachwianem, co weszło jako część składowa do całej późniejszej pedagogiki. Można

krytykować szczegóły systemu freblowskiego, można nawet odrzucać całego jej ducha, nie zgadzając się z tym s p o s o b e m, w jaki Froebel organizował zabawę dziecka. Ale że zagadnienie wychowania przedszkolnego jest zagadnieniem organizacji zabawy, to stoi ponad sporami poszczególnych systemów pedagogicznych, tak iż nawet chcąc odrzucić Froebła, trzeba już dzisiaj pójść wskazaną przez niego drogą.

W jakim więc kierunku powinna być organizowana zabawa dziecka? Miejsce, które wyznaczaliśmy zabawie pośród innych rodzajów działalności ludzkiej, pozwoli nam łatwo odpowiedzieć na to pytanie. Zabawa powinna być zorganizowana tak, żeby się w niej przeczuwało przyszlą lekcję. Pozostając zabawą, powinna być jednak przesiąknięta lekcją, stanowiącą wyższy stopień działalności. Parę przykładów pozwoli nam wyjaśnić to narazie jeszcze nieokreślone twierdzenie. Wcale nie przypadkowo po łacinie wyraz *f i n i s* oznacza zarazem „cel” i „koniec” (por. francuskie *f i n*). Cel nie stanowi nic innego, tylko zgóry wyobrażony koniec działalności, a koniec nie jest niczem innym, tylko osiągnięciem celu. Dlatego, jeżeli rozpoczęta zabawa doprowadzona jest do końca, łatwiej przysposabia dziecko do dążenia w swej działalności do pewnego określonego i ustalonego celu, stopniowo wyłaniającego się z samego procesu działalności i wprowadzającego do niej coraz większą prawidłowość. Jeżeli, przeciwnie, dziecko swych zabaw nie kończy, lecz rozprasza się, przerzuca od jednej zabawy do drugiej, zabawa nie przysposobi go do lekcji, i postawienie mu określonego celu działania w lekcji zastanie je nieprzygotowanym. Stąd znany przepis współczesnej pedagogiki: organizować zabawy tak, żeby dzieci doprowadzały je do końca. Tak samo, jeżeli przedmiot zabawy dziecięcej będzie niegiętki, twardy w swej mechanicznej stałości, t. j. jeżeli będą go stanowiły tak zwane nakręcane i automatyczne zabawki i gry z przepisany przebiegiem (loteryjka i t. p.), to zabawa będzie tylko rozrywką, spędzeniem czasu, ale nie działalnością kształcącą. Jeżeli chcemy, żeby, przeciwnie, osobowość dziecka rosta w jego zabawie, to rzecz niezbędna, aby przedmiot jego zabaw pozwalał na stawianie jego działaniu stopniowo coraz bardziej złożonych i samodzielnie rozwiązywanych zadań. A w tym celu musi być dość prosty i zarazem giętki, musi się dać na żą-

danie skomplikować lub uprościć. Stąd wyrzucenie przez Froebła zabawek w zwykłym znaczeniu tego wyrazu i zastąpienie ich grani - zajęciami, których przedmiot jest prosty, plastyczny, dopuszcza nieskończone stopnie komplikacji, dzięki własnej prostocie kryje w sobie tysiąc nowych kombinacji, i dlatego nigdy nie może się dziecku znudzić. Bawiąc się takim przedmiotem, dziecko nie stoi na jednym miejscu, powtarzając za każdym razem to samo, lecz idzie naprzód jako osobowość, stawiając sobie coraz dalsze, bardziej złożone i ustalone zadania do rozwiązania. Wreszcie Froebel podkreślił także ze szczególną siłą znaczenie momentu społecznego w zabawie. Gdy dziecko bawi się samo, jego samowola i kaprys ograniczone są tylko siłą zewnętrznych okoliczności i własnych zachcianek. Przeciwnie, bawiąc się w towarzystwie innych dzieci, dziecko spotyka się z cudzą wolą, przyzwyczajają się do posłuszeństwa. Prawu wspólnego działania: w takiej zabawie, w jej rozumianej dla dziecka planowości prześwieca już karność przyszłej pracy społecznej.

Przytoczyliśmy umyślnie najprostsze i najoczywistsze wymagania współczesnej pedagogiki, dotyczące należytej organizacji zabawy. Możnaaby przytoczyć ich mnóstwo. Zadanie nasze polega tu nie na tem, aby je wyczerpać, lecz na tem, żeby pokazać, że wszystkie one wypływają z jednej wyższej zasady — zasady przesiąknięcia zabawy przyszłą lekcją. W niej znajdują one wszystkie ostateczne swoje usprawiedliwienie i zespolenie. Więcej ponad sformułowanie tej zasady i potwierdzenie jej szczegółowemi przykładami pedagogika zrobić nie ma możliwości, a nawet prawa. Cała istota naszej zasady polega właśnie na tem, że jest ona zasadą tylko kierowniczą, regulacyjną, którą w każdym poszczególnym przypadku każdy poszczególny wychowawca powinien w życiu stosować na swój sposób, zależnie od dzieci, wychowawcy i okoliczności. W rzeczy samej, co się stanie, jeżeli wychowawca, zamiast organizować za każdym razem zabawę na swój sposób, postąpi według dokładnych recept, tak jak to mamy np. u prawowiernych freblanek, które, starając się dokładnie naśladować swego mistrza, przepisują dzieciom w określonych godzinach takie a takie zabawy czy zajęcia? Nietrudno dostrzec, że otrzyma się natychmiast zepsucie zabawy jako zabawy, zamianę jej na lekcję, a nie

przeniknięcie lekcją. Postawi się dzieciom określone cele działania, i cała rzecz sprowadzi się do tego, że dzieci będą powtarzały to, co im pokaże wychowawczyni: tylko zamiast żeby powtarzać za nauczycielem dowód twierdzenia lub zasadę gramatyczną, będą powtarzały rysunek, budowlę z cegiełek, plecionkę, piosenkę lub uscenizowaną zabawę w motyla. Wskutek takiego wyrodzenia się zabawy w pracę zatriumfuje mechanizm, który, jak to już wiemy z klasycznej krytyki *R u s s a*, jest nieuniknionym wynikiem wszelkiego przedwczesnego wychowania. Wychowawca nie powinien naśladować cudzych recept, lecz tworzyć własne. Sztuka wychowawcy i tutaj polega na tem, żeby być twórcą. Zabawa powinna zdążać do lekcji. Albowiem, odrywając się od lekcji, wyradza się w pustą rozrywkę, zdolną na krótko zająć, ale nie wychować dziecka. Ale zabawa powinna pozostać zabawą, bowiem, zamieniając się przedwcześnie na lekcję, wyradza się w zajęcie bezduszne i mechaniczne, w powtarzanie tego, co pokazują starsi. Między obiema temi krańcowościami wychowawca powinien przeprowadzić zabawę dziecka. Potrzebne jest do tego bezustanne czuwanie woli, niemniejsze od tej, która ocala akrobatę, chodzącego po ostrzu noża, od niebezpieczeństwa stania się ofiarą mechanizmu, który sam ustanowił.

Rozumiemy teraz, co to znaczy, że w zabawie powinna przeświecać przyszła lekcja, jako wiadomy wychowawcy, ale przez dziecko nawet niepodjęrzewany cel. Wówczas przymus, nieunikniony przy organizacji zabawy i przejawiający się w doborze przedmiotu zabawy oraz w ogólnym kierunku, będzie owiany tchem wolności, będzie wolności służył. Osobowość dziecka będzie rosła zarówno przez stawianie sobie coraz bardziej ustalonych i odległych celów działania, jak przez przyzwyczajenie do poddawania swego kaprysu coraz bardziej komplikującej się, choć niewidocznej, karności. Zabawa będzie w ten sposób przechodziła stopniowo w pracę, tę wyższą formę ludzkiej działalności, stojącej bliżej twórczości, w której jedynie osobowość człowieka osiąga całkowicie wolność wewnętrzną. Wyprowadzona przez nas z filozoficznego określenia zabawy podstawowa zasada jej organizacji wciąga w siebie również te zadania, które wypływają w naturalny sposób z jej istoty psychologicznej: jeżeli rola psychologiczna zabawy polega na tem,

aby przy pomocy odpowiedniego ćwiczenia rozwinać i przygotować do przyszłej pracy narządy i zdolności człowieka, to oczywiście przy wyborze przedmiotu zabawy powinno się mieć na widoku nie tylko wzrost osobowości ludzkiej, lecz wyćwiczenie narządów, niezbędnych dla jej przyszłej pracy: rozwój narządów czuciowych, mowy, mechanizmu poruszania się. Zasluga Montessori polega właśnie na tem, że, trafnie oceniając psychologiczną rolę zabawy, wyprowadziła stąd właściwe wnioski pedagogiczne i w swym „materiale dydaktycznym” dała pierwszą próbę naukowo - uzasadnionego układu materiału zajęć dziecięcych. Jest to znowu jej bezsporną i trwałą zasługą, której nie mogą nie uznać nawet ci, których ogólny duch jej systemu wychowawczego nie może zadowolić. Filozofja i psychologia zabawy nie przeczą sobie wzajemnie, lecz znajdują się w harmonijnej zgodzie: mając na widoku podstawowy cel wychowania moralnego — rozwój osobowości człowieka, filozofja określa *f o r m a l n e* w ł a ś c i w o ś c i zabawy, niejako jej styl, mogący się napełnić różnorodną treścią. Psychologia, przeciwnie, mając na widoku rolę zabawy jako środka rozwoju organizmu psychofizycznego człowieka, określa *m a t e r j a ł* zabawy według jego treści, w jego właściwościach materialnych; mówi o tem, *c z e m* dziecko powinno się bawić, a nie *j a k* się ma bawić. Wychowawca dziecka musi dlatego z głęboką znajomością jego organizmu psychofizycznego łączyć filozoficzną intuicję celu, który zamierza osiągnąć przy pomocy wychowania.

Do analogicznych wniosków dojdziemy, kiedy się zwrócimy do zagadnienia organizacji karności na stopniu wychowania przedszkolnego. Jeżeli dziecko z początku zna tylko siłę, to nie znaczy, że siła powinna poprzestawać na sobie w praktyce wczesnego wychowania. Podobnie jak w zabawie, pozostającej zabawą, przeświecać powinna przyszła lekcja, tak samo i siła powinna być opromieniona czemś wyższem, niż jest sama. Zasadę, górującą nad siłą, nazywamy autorytetem. Autorytetem jest władza, której poddajemy się nie przez prosty przymus (jawny lub ukryty), lecz przez pewnego rodzaju dobrowolne uznanie. W poddaniu się autorytetowi jest już czynnik oceny pozytywnej, czego niema w poddaniu się prostej sile. Sile poddaję się, ponieważ nie mogę się nie poddać.

Przeciwko autorytetowi mogę wystąpić i jeżeli mimo to poddaję mu się, to dlatego, że uważam to za swoją powinność. Dlatego w autorytecie jest już czynnik dobrej woli, czyli wolności. Ale, z drugiej strony, właściwej wolności jeszcze tu niema: mimo wszystko podlegam cudzemu pogładowi i cudzemu zdaniu, przyjmując je na wiarę, jakby jakieś z zewnątrz nadane mi prawo. O tyle autorytet jest heteronomją. O tyle też jednak nie jest najwyższym, czyli ostatnim stopniem. Nie poddać się sile nie można. Rzeczą godniejszą jest poddać się jakiemuś zdaniu dlatego, że jest wypowiedziane przez osobę, posiadającą moje uznanie. Ale rzeczą jeszcze godniejszą jest poddać się temu zdaniu dlatego, że ja sam, po własnym zbadaniu, uznałem je za słuszne. Poddanie się rozumowi i konsekwencji własnego działania jest najwyższym szczeblem podwładności, czyli autonomją. Siła — autorytet — rozum w szerokim znaczeniu tego wyrazu, ogarniającem wartości nauki, sztuki, moralności, — oto szczeble władzy i podwładności, urzeczywistniające coraz wyższe stopnie wolności i osobowości. Tylko osobowość, t. j. jestestwo, ustosunkowane krytycznie względem siebie samego i względem otoczenia, może osiągnąć najwyższy szczebel podwładności, — mianowicie, względem wartości, jako nadosobowej zasady, która gardzi cieniem jakiegokolwiek przymusu zewnętrznego. Poddanie się wartości, będące najwyższą formą podwładności, nie pomniejsza jednak znaczenia autorytetu. Istnienie, odrzucające zupełnie autorytet, byłoby zaprawdę niemożliwe. Można mieć własne przekonania, ale odrzucać zupełnie autorytet innej osoby, nie przyjmować ani jednego cudzego zdania, nie zbadawszy samemu, czy nie jest słuszny, — toby znaczyło utrudnić sobie nadzwyczajnie własną twórczość, rozproszyć ją na drobiazgi, nie dotrzeć do rzeczy głównej i istotnej.

Jeżeli w ten sposób władzą, bezpośrednio górującą nad siłą, jest władza autorytetu, to jak należy rozumieć ustalany przez nas przepis organizacji siły, a mianowicie, że otaczająca dziecko siła rzeczy powinna być organizowana tak, żeby przeświecał w niej przyszły autorytet? Parę powszechnie znanych przykładów łatwo wyjaśni to twierdzenie. Jeżeli wymagamy od dzieci jednego, a sami postępujemy inaczej, to, oczywiście, siła, z którą zmuszamy je postępować tak, a nie inaczej, bę-

dzie się im przedstawiała jako wyłączna siła. I tylko kiedy rozkazy starszych są wykonywane przez otoczenie niechybnie, kiedy są one nie zwyczajnymi rozporządzeniami i słowami, lecz jakby samą obiektywną rzeczywistością, niezmiennie i zawsze powtarzającą się, której sobie nawet nie można wyobrazić inaczej, jak nie można sobie inaczej wyobrazić otaczającej nas przyrody, — rozkazy będą nie zwyczajną powinnością, lecz jakby sformułowaniem czegoś istniejącego. Na tem właśnie opiera się znaczenie przykładu i konsekwentnej, z niezłomną dokładnością przeprowadzanej planowości życia. Jeżeli dzisiaj czegoś zabraniam, a jutro na to zezwalam, to znowu nakazy i zakazy będą przedstawiały się dziecku jako wyłączna siła, samowola silniejszych — nie będzie w nich przeświecała prawidłowość powinności lub autorytetu. I odwrotnie: autorytet powinien się przejawiać w obrazie niezłomnej konieczności przyrody. „Zezwalajcie z przyjemnością, mówi Russo, odmawiajcie niechętnie. Ale wszystkie wasze zakazy niech będą ostateczne, niechaj nic ich nie zachwieje. Niechaj raz wypowiedziane „n i e” będzie twarde jak żelazo, którego dziecko, wyczerpawszy kilkakrotnie siły, nie będzie próbowało naruszyć w przyszłości”.

Możnaby przytoczyć mnóstwo przykładów podobnych. Są one powszechnie znane. Przytoczyliśmy je nie dlatego, aby zbyt często je przypominać, lecz dlatego, żeby pokazać, że wszystkie wypływają z jednej zasady, w której znajdują usprawiedliwienie. Ta podstawowa zasada organizacji siły powinna być już teraz jasna dla czytelnika. Sprowadza się do niej w istocie również teoria tak zwanej „kary naturalnej”, po raz pierwszy rozwinięta przez Russa. „Nie nakładajcie na dziecko żadnej kary, powiada Russo, — ponieważ ono nie wie, co to znaczy być winnym”. „Nie przeciwstawiajcie jego nadmiernym żądaniom nic, prócz przeszkód fizycznych lub kar, wpływających z samych czynów”. „Nie należy nigdy nakładać na dzieci kary, jako kary, lecz powinna ona przychodzić, jako naturalny skutek ich złego czynu”. Tak np. jeżeli dziecko zbiło szybę w swoim pokoju „niechaj wiatr na nie wieje nocą i dniem. Nie obawiajcie się kataru, gdyż lepiej żeby dziecko dostało kataru, niż żeby się stało obłąkanem”. „Izolowanie” dziecka, które dokuca innym, o czem mówi M o n t e s s o r i, przeciw-

stawiając to karze, jest w istocie tą samą „karą naturalną”: postawiony w kącie pokoju osobno od innych dzieci za to, że naruszył powszechny porządek, „stopniowo przekonywał się, jak dogodnie jest być członkiem społeczeństwa, czynnie pracującego w jego oczach, i powstawało w nim życzenie powrotu i pracy wraz z innymi”. „Była to lekcja przedmiotowa, o ile więcej skuteczna, niż jakiekolwiek słowa nauczycielki”. W tych wszystkich wypadkach pedagogika współczesna przeprowadza, jak widać, myśl, że powinność ma być wskazana dziecku nie w postaci nakazów, słów, zakazów, lecz w postaci obiektywnej siły rzeczy, że ma być zamaskowana jako przyrodzona konieczność, jedynie dostępna dla dziecka na stopniu anomji. To znaczy, że siła, pozostając siłą, powinna być przesiąknięta przyszlą autorytetem. I wtedy, zaczawszy od posłuszeństwa względem siły, dziecko przejdzie stopniowo do posłuszeństwa względem autorytetu.

„Kara naturalna” nie jest, oczywiście, reakcją samej przyrody, np. ognia, parzącego rękę dotykającego go dziecka. Wybita szyba nie zostaje wstawiona u Russa, dziecko zostaje izolowane u Montessori nie przez samą przyrodę, lecz przez wychowawcę, który przybrał maskę przyrody. Działa tu już cudza wola wychowawcy, ale działa tak, jakby to była siła samych rzeczy. Powinność nie zjawia się tu sama przez się, lecz prześwieca tylko przez siłę, podnosząc ją do autorytetu. Przez to uwidoczniają się tu wyraźnie oba rodzaje wypaczenia organizacji władzy na stopniu anomji: siła dorosłych może oderwać się zupełnie od autorytetu — wtedy wyradza się w dowolność, bezładny gwałt i, zamiast rozwijać osobowość dziecka, hoduje kaprys i samowolę. Albo też przechodzi przedwcześnie w autorytet, i powinność zjawia się wtedy dziecku w postaci słownego napomnienia, nakazu i zakazu albo w postaci mechanicznej nagrody i kary. Wówczas otrzymuje się jako skutek czysto mechaniczne posłuszeństwo, bez zdawania sobie sprawy z jego konieczności, posłuszeństwo, wymuszane nieustannym nadzorem i wyczekujące najmniejszego osłabienia tego nadzoru, aby się wylać w postępkach, protestujących przeciw niezrozumiałej i natrętnej władzy dorosłych, która nie ma za sobą nic, prócz wyłącznej siły. Sztuka wychowawcy i tutaj znowu polega na

tem, żeby umieć przeprowadzić wychowawca pomiędzy obiema krańcowościami siły, oderwanej od autorytetu lub przedwcześnie w autorytet wyrodzonej.

3.

Od ogólnych twierdzeń pedagogiki wychowania przedszkolnego możemy teraz przejść do rozpatrzenia tych konkretnych systemów, które walczą z sobą w czasach dzisiejszych o pierwszeństwo. Dwa z tych systemów, mianowicie systemy Froebela i Montessori, wydają się nam typowymi tak w swych zaletach, jak w brakach. Każdy z nich, przeniknięty jednolitym duchem, który przeprowadzony jest konsekwentnie w szczegółach, trafnie ujmuje jeden z czynników szczebla anomji, zaniedbując drugi czynnik. Uchwycić to przeciwieństwo, przez wszystkich odczuwane, lecz z trudem poddające się sformułowaniu abstrakcyjnemu, to rzecz ciekawa sama przez się, ale nadto jej wyjaśnienie pomoże nam rozwinąć bardziej szczegółowe twierdzenia, dotychczas zaznaczone tylko w rysach ogólnych. Rozpocznijmy, naturalnie, od systemu Froebela.

Froebel, współczesnik Schellinga, kładzie, jak wiadomo, u podstawy swego systemu pedagogicznego filozofję tożsamości, która go pociągała swym harmonijnym i poetycznym poglądem na przyrodę i człowieka. Jednia przedmiotu i podmiotu, pojmowana jako jednia bytu i powinności, przyrody i kultury, była podstawową zasadą filozofji tożsamości. Froebel czyni ją też punktem wyjścia swego systemu pedagogicznego. Kultura jest przedłużeniem przyrody: to, co człowiek powinien zrobić, już jest założone w jego przyrodzeniu w postaci pierwotnych instynktów. Wychowanie człowieka sprowadza się właśnie, zdaniem Froebela, do rozwinięcia w dziecku właściwych mu od urodzenia „instynktów”. Takich podstawowych instynktów Froebel wylicza cztery: instynkt pracy, wiedzy, instynkt artystyczny i religijny. Dziecko z przyrodzenia jest czynne i ciekawe, z przyrodzenia czuje piękno i dąży do Boga, jako swego Ojca. Zadanie wychowawcy polega właśnie na hodowaniu tych założonych już w dziecku instynktów przez należyty dobór materiału dla zabaw i zajęć. Kultura jest jednak, zdaniem Schellinga, nie tylko przedłużeniem przy-

rody, lecz również jej odsłonięciem: to, co wolność ludzka ma jeszcze objawić w aktach swej rozdzielczej, zawsze różnicującej twórczości — wszystko to odwiecznie istniało w przyrodzie, ale w postaci jeszcze nieodsłoniętej, w mętnym obrazie nierozczłonkowanej jedni. Wychowanie człowieka, według Froebela, jest przejściem od nierozczłonkowanej, nieprzerwanej jedni do rozczłonkowanej jedni różnorodności. Założone w duszy dziecka instynkty stanowią nieprzerwaną jednię: dążność do pracy i wiedzy, do piękna i Boga splecione są z sobą, czynne są nierozłącznie, nie wyznaczają odrębnych działań, lecz działają wszystkie razem. Zabawa jest właśnie działaniem, w którym odrazu w nieprzerwanej jedni przejawiają się wszystkie instynkty. Na szczycie wychowania, w aktach właściwej twórczości ludzkiej mamy rozczłonkowaną jednię odrębnych stron działalności ludzkiej: praca, wiedza, piękno tworzą tu jednię harmonijną, syntezę wyodrębnionych już w swej swoistości kierunków ducha. Ale żeby od jedni nierozczłonkowanej wznieść się do syntetycznej jedni różnorodności, trzeba przejść przez stadjum pośrednie zróżniczkowania, czyli rozczłonkowania. Tak nasienie, kryjące w sobie w postaci skupionej przyszły kwiat, musi uprzednio rozpaść się, rozłożyć na odrębne części składowe. Wychowanie człowieka, będące odsłonięciem jego przyrodzenia, stanowi ten proces rozczłonkowania i zróżniczkowania.

Zabawa powinna być całościowym aktem duszy. Powinna zaspokajać wszystkie instynkty razem, które dopiero później, w szkole, będą się rozwijały każdy odrębną drogą. Wyznacza to dobór materiału do zabawy dziecięcej. Wiemy już, że ten materiał, według Froebela, powinien być prosty i zarazem zawierać możność swej nieprzerwanej komplikacji, odpowiadającej wzrostowi osobowości dziecka. Ale równocześnie powinien być wielostronny, poruszać odrazu wszystkie struny duszy dziecięcej, kryć w sobie jednię różnorodności. Froebel wymienia te odrębne strony: są to przyroda, liczba i obraz geometryczny, słowo i mowa, sztuka, Bóg. Każdy materiał do zabawy, choćby najbardziej elementarny, powinien zaspokajać odrazu w s z y s t k i e te strony ducha ludzkiego. Froebel dlatego tak wyróżnia piłę, jako idealny materiał zabawy dziecięcej, że, bawiąc się nią, dziecko uczy się rozumieć

przyrodę (np. prężność, bezwładność), oswaja się z podstawową formą geometryczną kuli, dzięki niespodziewanym i różnorodnym przemianom piłki w wyobrażane przedmioty z bogactwem swą mowę, ujmuje piękno formy i grę barw i t. d. Niedarmo sam wyraz piłka, po niemiecku B-ALL, powiada Froebel, wskazuje na wszechświat (Bild vom All), który odbija się w nim, jak w jakimś mikrokosmosie.

Wszystkie szczegóły systemu Froebela, wyłożone przez niego w artykułach, poświęconych ogródkowi dziecięcemu, wpływają ze wskazanej zasady. Weźmy znane sześć darów: piłeczki, kulę, walec, sześciątka, sześciangi, cegiełki — wszystkie dobrane są w tym celu, aby od razu zaspokoić wszystkie instynkty dziecka. Zaznajomienie z przyrodą idzie tu ręką w rękę z przyswojeniem form geometrycznych, równocześnie rozwija się także smak artystyczny dziecka, i wszystko to spleta się z rozwojem mowy dzięki nazywaniu odtwarzanych przez budowę przedmiotów na tle wykonywanej przez dzieci pieśni lub słuchanego przez nie opowiadania. Ta sama zasada wyznacza również materiał zajęć dziecięcych po wieku pięciu lat, do którego zastosowany jest ostatni z sześciu darów. Figury geometryczne płaskie, barwny papier, plecionki, linie, ucieleśnione w pręcikach, punkt — w nasionach, lepienie — każde z tych zajęć powinno ogarniać całą duszę dziecka, zaspokajać od razu wszystkie instynkty i zadatki.

Z przytoczonych przykładów widać, jak to wymaganie wszechstronności zabawy pociąga za sobą charakterystyczną dla systemu freblowskiego skłonność do symbolizmu, do przebywania w świecie wyobraźni. W systemie Froebela zaznacza się szczególnie ten czynnik zabawy, który nazwaliśmy wyżej za D e w e y' e m zaspokojeniem się samem znaczeniem, zamiast ucieleśniania w rzeczywistości. Piłka, sześciangi, cegiełki, pręciki i nasiona nie są to rzeczy nieżywe. Nie, to wszystko symbole, przedstawiające albo otaczające życie zwierząt i ludzi albo przygody bajecznych bohaterów. Rysunek i lepienie też przebywają przeważnie w świecie fantazji. Wreszcie gry gimnastyczne są to gry odtwarzające: żaba i bocian, poczwarka, zamknięta w ciemnicy i uwalniająca się z niej w postaci motyla, — oto tematy gier ruchowych, stanowiących swoiste

misterja, w których dzieci są równocześnie aktorami i widzami. I wszystko to na tle pieśni, nieustannie rozlegającej się w ogródku dziecięcym, zamieniającej na chorówód nie tylko zabawę, ale i inne zajęcia dzieci.

Ogródek dziecięcy Froebla tem się różni od szkoły, że nie zna podziału pracy, jaki mamy w szkole, stanowiącej organizację zajęć. Ogrodniczka dziecięca ześrodkowuje w sobie wszystkie umiejętności i całą wiedzę, jest dorosłą w domu, jeżeli nie matką, to „ciocią” lub starszą siostrą. Według Froebla, broniącego naogół wychowania domowego, ogródek dziecięcy nie ma zastępować rodziny. Ma raczej służyć jako pokazowa instytucja wychowawcza dla matek, które w domu powinny przeprowadzać idee Froebla. Ale, z drugiej strony, ogródek dziecięcy nie jest poprostu rozszerzoną rodziną, przeczuwa się w nim już szkołę: prześwieca ona w tej karności i organizacji, której wymaga i którą hodują wspólny śpiew i łączna zabawa. Niema tu jeszcze pracy, zespołowo wykonywanej przez całą klasę, ale są już jej zadatki w postaci łącznie wykonywanego działania. Jeżeli w szkole klasę jednocy cel, który wspólnymi wysiłkami należy wcielić w rzeczywistość, to w ogródku dziecięcym tłum dzieci zjednoczony jest obrazem, którego łącznie doznają lub go przedstawiają.

Możnaby powiedzieć ogólnie, że ogródek dziecięcy Froebla nosi piętno pewnego rodzaju twórczości mitu. Dla mitu jest przecież rzeczą charakterystyczną, że stanowi on nierozczłonkowaną jednię świadomości. Mit odpowiada na pytania, których rozstrzygnięcia podjęła się później nauka: zagadnienia istoty świata i sił, w nim działających. Opowiada on równocześnie o dobru i złu, o powołaniu człowieka, jako osobowości moralnej, o należytej linii postępowania i o jego upadku. Zarazem zawiera się w micie kodeks norm prawnych. Wreszcie mit mówi o miejscu człowieka w świecie, o jego stosunku do Bóstwa, o sposobach czczenia Boga. A wszystko to wyklada się nie za pośrednictwem pojęć i rozważań abstrakcyjnych, lecz w postaci obrazów w ramach artystycznych wiersza, a często nawet nie wyklada się, lecz przedstawia łącznie w chorowodzie. To, co później, w kulturze zróżniczkowało się na odrębne drogi nauki, moralności, prawa, religii i sztuki, żyje w micie w jedni nierozrwalnej, nierozczłonkowanej. Mit zawiera

przyszłą kulturę, którą też rodzi, wyłaniając z siebie stopniowo religję, prawo, naukę, sztukę. Ale jest to dopiero przedsiönek kultury, kultura w obrazie przyrody. Jak przyroda, mit jest żywiołowy, bezosobowy: nie jest odpowiedzią na świadomie zadane pytanie, nie jest produktem indywidualnej twórczości. Jest zbiorowy, kolektywny, istnieje jakby odwiecznie, przechodząc z rodu w ród. Czy duch ogródka dziecięcego nie jest duchem mitu? Nerozerwalna jednia nie różniczkowanej świadomości, kultura w obrazie przyrody, nietyle ucieleśnienie powinności i przeobrażenie rzeczywistości, ile ich symboliczne przedstawienie, zbiorowe, chóralne działanie, spoczywające nie na podziale pracy, lecz na zespoleniu we wspólnym u c z u c i u, — czyż wszystkie te cechy mitu nie są także charakterystycznymi rysami systemu Froebła? Zaiste, w filozofii stosowanej, jaką jest pedagogika, Froebel wyprowadził z filozofii tożsamości te same wnioski, do których na końcu swej działalności doszedł sam Schelling w swojej „filozofii mitologii”. Nam przynajmniej idealna ogrodniczka dziecięca, jak ją sobie wyobrażał Froebel, przedstawia się w postaci przodownika chóru dziecięcego, początkodawczyni i kierowniczkii zabawy, wynikającej samorzutnie, przebiegającej zbiorowo i poruszającej wszystkie strony duszy dziecięcej. To właśnie wyznacza drogi jej przygotowania pedagogicznego: matematyczka i przyrodniczka, opowiadaczka bajek ludowych, musi ona równocześnie umieć śpiewać i rysować, znać różnorodne robótki, a co najważniejsza — posiadać dar zabawy, zdolność ucieleśniania, tę mądrość życiową, która jej pozwoli złożone stosunki ludzkie i całą różnorodność kultury ujawnić dzieciom symbolicznie w dostępnych dla nich obrazach, grach i zajęciach.

Już z tej ogólnej charakterystyki systemu Froebła widać, na czym polegają jego braki. W rękach epigonów, zawsze czepiających się więcej tego, co było powiedziane, niż tego, co było pomyślane, braki te musiały czasami ujawnić kryjącą się w nich jednostronność, którą odsłoniła późniejsza praktyka freblizmu i zauważyła już krytyka. System Froebła jest jednostronnie idealistyczny, mówi krytyka, i jest to słuszne, o ile mowa o systemie, o tem, co Froebel jawnie powiedział, czego można się było nauczyć i powtarzać jako to, co po nim zostało w czasie, kiedy głęboka znajomość życia i dziecka, cechująca

samemu Froebela i przekazana jego niewielu bezpośrednim współpracownikom, stała się już dobytkiem przeszłości. Oderwany idealizm Froebela przejawia się w jego systemie w dwojaki sposób. Przedewszystkiem w oderwaniu od życia, w tym symbolizmie, dzięki któremu dzieci przebywają wyłącznie w świecie znaczeń i wyobraźni. Coprawda, u samego Froebela mamy i grządkę dla dzieci i nawet wzorowy chlewik, co miało według Froebela nauczyć dzieci obchodzenia się z roślinami i zwierzętami i przygotować je tem samem do przyszłej poważniejszej i systematyczniejszej pracy w sadzie i ogrodzie warzywnym. Ale i tutaj zwolennicy Froebela, oczarowani symbolicznem odtwarzaniem, wolęliby raczej zasadzić grządkę pięknymi kwiatami, mogącemi dać pokarm wyobraźni, a chlewik zaludnić królikami, aniżeli dopuścić dzieci do praktyczniejszej i pożyteczniejszej hodowli roślin i zwierząt. Szczególnie u przedstawicieli prawowiernego freblizmu amerykańskiego ta bezwzględna cześć dla symbolizmu i wyobraźni wyradza się poprostu w obawę wszystkiego, co jest pożyteczne, i doprowadza ich to do tego, że, według dowcipnej uwagi S t a n l e y H a l l ' a, inscenizowaną zabawę w picie herbaty z symbolicznymi imbrykami i filiżankami stawiają wyżej od prawdziwego picia herbaty, gdzieby dzieci naprawdę nakrywały do stołu, gotowały herbatę i piły ją. Zabawa, tak organizowana, sztucznie utrzymywana na płaszczyźnie samego tylko znaczenia, odrywa się zupełnie od przyszłej pracy: cele, które dziecko stawia sobie podczas zabawy, nie mogą już drogą stopniowego skomplikowania i związanego z tem oddalania się od samego procesu działania zamienić się na cele pracy. Praca przestaje przeświecać w zabawie jako jej pedagogiczne usprawiedliwienie, i dziecko, bawiąc się, nie przysposabia się do pracy. Stąd taka ostra granica między prawowiernym ogródkiem freblowskim a szkołą: ogródek dziecięcy lekceważy szkołę, nie jest przygotowaniem do niej. Wstępując do szkoły, dziecko zaczyna na nowo swe wychowanie, szkoła nie może wyzyskać otrzymanych przez dziecko w ogródku freblowskim wiadomości i umiejętności. Jeszcze krok, a zabawa może się już całkowicie wyrodzić w rozrywkę, samowystarczalną, zdolną tylko zająć dzieci, ale nie podnoszącą je ponad nie same, nie mającą siły, aby je doprowadzić do czegoś wyższego, niż jest sama.

Ściśle z tem związana jest druga osobliwość idealizmu freblowskiego. Uzasadniając pedagogiczne znaczenie tego lub innego zajęcia, tego lub innego materiału zabawy dziecięcej, Froebel prawie całkowicie pomija właściwości psychofizycznej organizacji dziecka. Obce mu jest zupełnie biologiczne pojmowanie zabawy, rozwijane przez współczesną psychologję, według którego życiowe znaczenie zabawy polega na ćwiczeniu tych narządów i zdolności dziecka, które biorą udział w przyszłej pracy człowieka dorosłego. Szczegóły materiału zabawy dziecięcej uzasadnia Froebel wyłącznie racjonalistycznie, drogą oderwanej analizy tego materiału, który w swojej abstrakcyjności wyraża się nieraz w komicznie głęboką analizę wyrazu, jak to widzieliśmy w przypadku z piłką, której nazwa w a niemiecka ma jakoby usprawiedliwiać jej pedagogiczne przymioty. Które narządy i zdolności psychiczne i w jakiej mierze rozwijają się przy tych lub innych zajęciach — zagadnienie, które rozwiązać może tylko obserwacja i eksperyment, — Froebel pozostawia na stronie. Nic dziwnego przeto, że higjena współczesna mogła nie uznać niektórych zajęć freblowskich, np. plecioneek z barwnych papierków, jako szkodliwe odbijających się na wzroku dzieci. Rzecz zupełnie zrozumiała, że Froebel nie znał tych teoryj psychologicznych, które powstały już po nim, i w znacznej mierze dzięki temu zainteresowaniu duszą dziecka, które on swoją działalnością obudził. Ale to, co u samego Froebła było tylko jednostronnością, która jest nieuniknionym udziałem nawet największych odkryć, zamienia się u jego prawowiernych wyznawców na samozadowoloną ograniczoność, pomijającą dane współczesnej psychologii i fizjologii i podtrzymującą wyrodzenie się zabawy w rozrywkę — niebezpieczeństwo, które i bez tego, jak wiemy, kryje się w systemie freblowskim.

4.

Ta właśnie zaniedbywana przez freblizm psychologia i fizjologia staje się punktem wyjścia systemu Montessori. Fizjolog z wykształcenia i lekarka z zawodu, Montessori doszła do swojego systemu wychowania po długoletnich badaniach organizmu dziecięcego i długotrwałej praktyce pedagogicznej z dziećmi nienormalnymi i cofnięte-



mi w rozwoju. Zwraca ona wyłączną uwagę na higienę dziecka, uważając za obowiązek wychowawczyni pilne śledzenie rozwoju psychofizycznego organizmu dziecięcego; antropometr (pedometr), waga i inne przyrządy do badań antropologicznych nad dzieckiem są niezbędną własnością „Domu dziecięcego”. Metodę swoją nazywa Montessori metodą „pedagogiki naukowej” dlatego właśnie, że, jej zdaniem, opiera się na fizjologii i psychologii. I pod innym względem Montessori przeciwstawia się stanowczo prawowiernemu freblizmowi. Gdy Froebel spoglądał na ogród dziecięcy głównie jako na szkołę dla matek, Montessori widzi w nim zastąpienie wychowania rodzinnego. W tym nowym czynniku społecznym sama upatruje drugą właściwość swoich „domów dziecięcych” i wiąże ich ideę z ruchem tanich mieszkań robotniczych. W tym nowym typie „domu socjalizowanego” „dom dziecięcy” istnieje tak samo, jak istnieją w nim wspólne dla całego domu ogrzewanie, kuchnia, pralnia, łazienka i lekarz. „Matki mogą tam przychodzić o dowolnej godzinie, aby oglądać, zachwycać się kipiącym tu życiem, zamyślać się nad niem”. Zastępując rodzinę, dom dziecięcy nie oddziela dzieci od rodziców, lecz jakgdyby „socjalizuje” rodzinę. Stąd życiowo - praktyczny charakter, który podkreśla Montessori, w przeciwieństwie do prawowiernego freblizmu. Jedno z głównych zadań swego wychowania Montessori widzi w przysposobieniu dzieci do życia: mają się nauczyć same się ubierać, myć, nakrywać do stołu, jeść, myć naczynia, sprzątać pokój, każde dziecko powinno umieć sprzątnąć swoje zabawki, dzieci powinny według możliwości obchodzić się bez pomocy dorosłych, żeby stać się samodzielni. Dom dziecięcy powinien przygotować dzieci do szkoły, obdarzyć je temi nawykami i umiejętnościami, które są niezbędne dla samodzielnej pracy szkolnej, a w szczególności ma je nauczyć czytania i pisania.

Samo urządzenie domu dziecięcego odpowiada temu życiowo - praktycznemu kierunkowi. Montessori usuwa ławki szkolne. Zamiaast nich zamówiła lekkie maleńkie krzesła, foteliki i stoliki, przy których może pracować od jednego do trojga dzieci, i które dzieci mogą same przenosić. Materiał do zajęć („materiał dydaktyczny”, jak go nazywa Montessori) przechowuje się w długich niskich szafach, ustawionych wzdłuż

ścian pokoju, tak iż dzieci mogą je same otwierać i kłaść do nich środki naukowe. Naczynia, z których dzieci korzystają przy jedzeniu, są tego rodzaju, że dzieci mogą je same myć, podawać i sprzątać w kolejności dyżurów. W przedpokoju są maleńkie umywalki, które dzieci posługują się samodzielnie po przyjściu do „domu”. Koło domu jest placyk do zabaw z kącikiem, wydzielonym na ogród i zaopatrzonym w odpowiednie dla wieku dzieci przyrządy. Roboty domowe i „ćwiczenia życiowe” wchodzą do programu zajęć, i dlatego właśnie Montessori mówi o domu dziecięcym, a nie o ogrodzie: według jej zamierzeń ma to być w pełnym znaczeniu dom dziecięcy, gdzie dzieci powinny być same gospodarzami i robotnikami.

Jednakże ten społeczny i życiowo - praktyczny czynnik stoi mimo wszystko na drugim miejscu. „Celem wychowania, według wyrażenia Montessori, jest rozwój sił”, i cel ten wyznacza całkowicie charakter tego „materiału dydaktycznego”, którym zajęte są dzieci w tych „domach”, i stanowi on niewątpliwie ośrodek całego systemu Montessori. Opis tego materiału nie jest naszym zadaniem, tem bardziej, że można go poznać tylko widząc naocznie albo przynajmniej po przeczytaniu jego szczegółowego opisu w książkach samej Montessori. Ograniczamy się tutaj tylko do wyjaśnienia ogólnego charakteru „materiału dydaktycznego” Montessori, który stanowi rzadką w swej zupełności całość. Całkowicie w duchu współczesnej psychologiczno - biologicznej teorii zabawy Montessori stawia jako zadanie „materiału dydaktycznego” rozwój poszczególnych narządów człowieka, przeważnie rozwój zmysłów. Nadzwyczajnie przytem różniczuje zmysły, dobierając dla każdego z nich odpowiedni materiał, na którym ćwiczenia mogą rozwinąć zmysły dziecka do najwyższego stopnia. Tak więc do wykształcenia zmysłu dotyku służą zbiory gładkich i polerowanych deseczek, kartek i różnych tkanin. Zmysł termiczny ćwiczy się przy pomocy zbioru metalowych miseczek, napełnionych wodą o różnej ciepłocie. Odpowiednio kształci się wzrok i zmysł formy i barw. Słuch rozwija się przy pomocy zbioru, składającego się z dwóch szeregów po 13 dzwoneczków i 4 młoteczków (rozpoznawanie tonów) oraz serii gwizdawk (rozpoznawanie szmerów). Wychodząc z założenia, że zadaniem wychowania jest rozwój wszystkich sił człowieka, Montessori nie pozostawia

bez uwagi również zmysłu smaku i węchu: do ich ćwiczenia służą zbiory różnych proszków i cukierków i zbiory różnych produktów tak świeżych, jak i zepsutych. Dla każdego zmysłu dobiera się materiał specjalny i to izolowane ćwiczenie każdego zmysłu z osobna pogłębia się jeszcze specjalną „metodą izolowania”: tak np. ćwiczenia słuchowe, dotykowe, termiczne dokonywane są z zawiązanymi oczami, t. zn. przy wyłączeniu zmysłu wzroku i t. p.

Analogicznie odbywa się kształcenie ruchów, sprowadzające się w znacznej mierze do ćwiczenia uczestników w różnych ruchowych procesach mięśni; prócz systemu specjalnie opracowanej gimnastyki, do celu tego służą ćwiczenia z zapinaniem i odpinaniem guzików (specjalny przyrząd), sznurowaniem, specjalna gimnastyka oddechu, warg, zębów i języka. Kształcenie czynności umysłowej, która dla bronionego przez Montessori sensualistycznego punktu widzenia jest tylko skojarzeniem uczucia z procesami ruchowymi, sprowadza się do skombinowanego ćwiczenia narządów zmysłowych i procesów ruchowych: należą tu „lekcje nazw”, związane z ćwiczeniami nad wycinkami geometrycznymi (nauczanie form i barw) i połączone z obserwacją środowiska otaczającego pod kierownictwem nauczycielki, zabawa w wycinanie figur geometrycznych, rysunki według opracowanego systemu (cieniowanie czarne, a następnie i barwne i t. d.), лепienie, zabawy w nazywanie barw i ich odcieni i t. p. Wszystko to kończy się ćwiczeniami, mającymi na celu wstęp do arytmetyki (ćwiczenia z cyframi, „lekcje z zerem”, ćwiczenia na zapamiętywanie liczb), i wieńczy się metodą nauki czytania i pisania, która pozyskała szczególny rozgłos.

U podstawy tej metody tkwi psychofizyczna nauka pisania, analiza tych mechanizmów ruchowych, które biorą udział w procesie pisania. Analiza ta dowodzi, że dzieciom trudno pisać nie dlatego, że nie znają liter, lecz dlatego, że mają niedostatecznie rozwinięte narządy, uczestniczące w procesie pisania (np. odpowiednie mięśnie ręki). Zatem pierwsze zadanie nauki pisania sprowadza się do tego, aby należytem doбором ćwiczeń przygotować odpowiednie narządy do procesu pisania. To właśnie robi Montessori: nauka pisania według jej metody rozpoczyna się od rysunku figur geometrycznych, poczem dziecko przechodzi do ich cieniowania (przez to umacnia

się mechanizm mięśniowy, niezbędny do operowania narzędziem pisarskim). Później dziecko przystępuje do oprowadzania palca naokoło liter, wyciętych z glansowanego papieru i naklejonych na karton, przez co umacnia się skojarzenie czucia mięśniowo - dotykowego z wzrokowym. Dopiero potem odpowiednie litery są dziecku nazwane, dzięki czemu czucia wzrokowe i mięśniowo - dotykowe kojarzą się ze słuchowymi. Następują później szczegółowo opracowane ćwiczenia w zestawianiu wyrazów ze zrobionych liter i w ich pisaniu. W ten sposób proces nauki pisania ściśle wiąże się z nauką czytania w pierwotnym znaczeniu tego wyrazu, t. j. w znaczeniu czysto mechanicznego przekładania czucia wzrokowego na dźwięki. Czytanie w znaczeniu ujmowania pojęć przy pomocy słów pisanych następuje później, kończąc cały proces nauki czytania i pisania. Oryginalność tej metody polega na tem, że dzieci uczą się pisania nie na drodze samego pisania, lecz na drodze ćwiczenia w działaniach przygotowawczych do pisania (szczególnie przez rysunki i cieniowanie). Uczą się pisać, jeszcze zanim przystępują do pisma, i dlatego zaczynają pisać odrazu, nagle, bądź samorzutnie, bądź też kiedy nauczycielka, przekonawszy się z obserwacji nad ich ćwiczeniami w cieniowaniu, że ich mechanizm mięśniowy dostatecznie już jest przygotowany do procesu pisania, poleca im napisać jakiś wyraz. Cały proces nauki czytania i pisania, poczynając od ćwiczeń przygotowawczych, a kończąc na samodzielnym pisaniu, zajmuje nadzwyczaj mało czasu (półtora do dwóch miesięcy), gdy tymczasem uczniowie szkół powszechnych, uczący się zwykłą metodą, w ciągu roku zaledwie opanowują mechanizm czytania i pisma. Wyodrębnianie poszczególnych czuć, charakterystyczne dla metody Montessori, trwa dalej również w społeczeństwie dziecięcym i w stosunku wzajemnym dzieci. Metoda Montessori jest w znacznym stopniu metodą gimnastyki, którą każdy z uczniów powinien przerobić osobno, i gdzie ćwiczenie zbiorowe możliwe jest tylko w formie równoczesnego powtórzenia przez wszystkie tych samych ruchów. Gdy ogródek dziecięcy *F r o e b l a* przypomina w swojej idei chór, oparty na kontrapunktowej zgodzie różnorodności, to dom dziecka Montessori podobny jest raczej do zebranej razem gromady dzieci, bądź zajętych każde swoją osobną sprawą, bądź też

wykonywających jednakowe ruchy unisono. Na początku swej książki Montessori stanowczo odrzuca wszelkiego rodzaju lekcje zbiorowe, kładzie nacisk na „wychowanie indywidualne”, rozumiejąc przez nie odrębne zajęcia nauczycielki z każdym dzieckiem z osobna. Każde dziecko, według jej myśli, zajmuje się czem chce i jak chce, odpowiednio do swoich skłonności i gustu. Pod tym względem należy dzieciom pozostawić zupełną swobodę. W najbardziej stanowczych wyrażeniach Montessori powstaje przeciw niewolnictwu w zwykłej szkole i w zwykłym ogródku dziecięcym, gdzie nauczycielka narzuca wszystkim dzieciom te same określone zajęcia. W „domu dziecka” dzieci rozmieszczają się ze swym materiałem dydaktycznym, jak chcą, roztawiają stoliki i krzeselka, jak im się podoba, urządzają się według życzenia na podłodze, „pracują” bądź pojedynczo, bądź gromadkami po dwoje, po troje, przechodzą z miejsca na miejsce, zwracają się do nauczycielki („dyrektorki”), kiedy uważają za potrzebne i t. p. Ideał wychowania swobodnego do tego stopnia panuje nad umysłem Montessori, że, kiedy się ją czyta, wydaje się nieraz, że czyta się *R u s s a*. Zupełnie w duchu Russa odrzuca ona kary, a tem bardziej nagrody. Wyśmiewa hałaśliwą i natrętą krzątanicę zwykłego nauczyciela, stawiając swojej „dyrektorce” ideał bezczynności. „Łatwiej ubrać i nakarmić dziecko, niż zrobić tak, żeby się samo ubrało i nakarmiło — powiada. Ale zrobić coś za innego to obowiązek sługi”. Wychowawca nie powinien być sługą. Zadaniem nauczyciela jest tylko „rzucić promień światła i pójść dalej”. Główną jego cnotą — nie pokazywać, nie opowiadać, lecz obserwować. Wychowawczyni, według jej słów, powinna przejąć się duchem przyrodnika, obserwującego naturę.

Coprawda w „części specjalnej” swej książki, opisując swą próbę pedagogiczną, Montessori z konieczności odstępuje od takich krańcowych z początku sformułowań. Przyznaje, że w społeczeństwie, a więc i w domu dziecka wolność może być tylko „względna”: „granicą wolności dziecka jest wspólne dobro”. „Należy unikać tłumienia bezpośrednich ruchów, dążeń dzieci, z wyjątkiem postępów niepotrzebnych i szkodliwych, które powinny być tłumione i przerywane... Należy zwalczać i stopniowo wypierać wszystkie postęпки dzieci, na które nie

można pozwolić". W tym samym rozdziale, gdzie mówi o usuwaniu kar, opowiada, że w jej praktyce nieraz zdarzały się dzieci, „które niepokoiły inne, nie zwracając wcale uwagi na nasze napomnienia”. Takie dzieci, ciągnie dalej, usuwaliśmy do kąta pokoju. „Posadziwszy dziecko w wygodnym foteliku, umieszczaliśmy je tak, by widziało swoich kolegów przy pracy, dawaliśmy mu ulubione zabawki i gry”. „W ten sposób udawało się uczynić karnymi wszystkie dzieci, które z początku wydawały się nieposkromionymi”. Tak samo, odrzucając wogóle „lekcje zbiorowe”, Montessori mimo to stosuje cały szereg wspólnych, zbiorowych ćwiczeń (np. gimnastyka rytmiczna), wśród których szczególnie ciekawe są charakterystyczne dla jej całej metody „lekcje ciszy”. Lekcje te zaczęły się od zabawy w milczenie. Stopniowo, naśladując dyrektorkę, która doprowadza się do stanu zupełnego spokoju, nie wywołującego najmniejszego zgoła hałasu („jakby mnie nie było”), a nawet starając się ją „prześcignąć”, dzieci dochodzą do zupełnej nieruchomości. Tym zbiorowym ćwiczeniom Montessori nadaje wielkie znaczenie. Kiedy dzieci nauczyły się już osiągać bezwzględną ciszę, ćwiczenia te wchodziły do codziennej praktyki: od nich zaczyna się zwykle „dzień roboczy”. Takie ćwiczenia zbiorowe, w których dzieci unisono powtarzają to, co im nauczycielka pokazuje, stanowią dopełnienie „lekcyj indywidualnych”, podczas których „dom dziecka” przedstawia obraz dzieci, niczem z sobą niezwiązanych, zajętych każde swoją osobną sprawą, a tylko znajdujących się w jednym pokoju.

Dlaczegoż Montessori, tak wiele prawiąca o wychowaniu społecznym, sama w swym domu dziecka zdolna jest urzeczywistnić tylko niższą postać jedni społecznej — mechaniczną jednię unisona? Odpowiedź na to pytanie odsłoni nam zarazem zasadniczą jednostronność całej tej metody i kryjące się w niej niebezpieczeństwo, wprost odwrotne względem braków systemu freblowskiego. Gdy Froebel, wychodzący z systematu filozoficznego Schellinga, był jednostronnie idealistyczny przez lekceważenie psychofizycznego organizmu dziecka, to jednostronność Montessori polega, przeciwnie, na tem, że opiera ona swój system wyłącznie na fizjologii i psychologii, lekceważąc zupełnie filozoficzną stronę zagadnienia. Objawia się to naj-

dobitniej w jej pojęciu rozwoju. Rozwój dziecka sprowadza się dla niej wyłącznie do rozwoju sił i zdolności organizmu: rozwój mięśni, klatki piersiowej, wzroku, dotyku, słuchu i t. d. Pojęcie wychowania wyznaczone jest tu całkowicie przez m a t e r j a ł, podlegający kształceniu. C o należy kształcić? oto jedyne zadane przez nią pytanie, na które odpowiada naturalnie: należy kształcić w człowieku wszystko, co w nim znajduje fizjologia i psychologia. Dlatego też konsekwentnie włącza do swego systemu wychowawczego kształcenie np. smaku i powonienia, nie zadając sobie nawet pytania: d o c z e g o potrzebny jest rozwój tych zmysłów, jaki c e l może to mieć. Zagadnienia c e l ó w wychowania, jako zagadnienia czysto filozoficznego, Montessori nie porusza wcale. Tymczasem — czy najwyższy nawet rozwój narządów czucia i ruchu zapewnia w rzeczywistości to, co nazywamy ideałem rozwoju człowieka? Czy wirtuozowska subtelność w rozróżnianiu odcieni barw i siła wzroku, nie ustępująca sile człowieka pierwotnego, nie łączy się często z zupełnem nierozumieniem malarstwa i rysunku, a zdolność do chwytania najdelikatniejszych szmerów i posiadanie nawet słuchu absolutnego czy nie wiąże się z banalnym gustem muzycznym, przekładającym płytka słodkawość nad głęboką i poważną muzykę? Wszak postrzeżenie artystyczne jest postrzeżeniem nie materiału, lecz jego malarskiego lub muzycznego z n a c z e n i a, i przeto dla rozumienia malarstwa lub muzyki niedość rozwinięcia wzroku i niedość rozwiniętego narządu słuchu. Pod tym względem głęboką słuszość miał P l a t o n, gdy mówił, że pojmujemy nie wzrokiem, ani słuchem, lecz tylko za p o ś r e d n i c t w e m wzroku i słuchu. Jak można słyszeć wyrazy a nie rozumieć ich znaczenia, tak można widzieć i rozróżniać barwy na obrazie i słyszeć wszystkie składające akord tony, a przecież nie ujrzeć obrazu i nie usłyszeć sonaty czy symfonji. To samo zaś da się zastosować i do umysłowego rozwoju człowieka: siła wzroku, zmysły ciężaru, ciepłoty i dotyku mogą być zaostrzone do ostateczności, powonienie może rywalizować z węchem dobrego psa, a przy tem wszystkiem pod względem umysłowym (ściślej, pod względem zdolności poznawania otaczającej przyrody) człowiek może być zupełnie nierozwinięty. Artystyczny i naukowy rozwój człowieka nie idzie oczywiście w parze z jego roz-

wojem jako organizmu psychofizycznego. Człowiek rozwinięty wszechstronnie to nie ten, który ma rozwinięty wzrok, słuch, powonienie, lecz przede wszystkim ten, który wszedł w związek z wszystkimi wartościami kulturalnymi, t. j. posiadał metodę myślenia naukowego, rozumie sztukę, ma poczucie prawa, umie działać w dziedzinie gospodarczej. Pod tym względem Froebel znacznie głębiej pojmował zadanie wychowania dziecka: rzecz znamienna, że mówi on nie o rozwoju zmysłu wzroku, słuchu, dotyku, lecz o rozwoju zmysłu (albo instynktów) pracy, wiedzy, piękna, religijności. Ma on na widoku treść kulturalną, jaką człowiek powinien sobie czynnie przyswoić, i zadanie wychowania dziecka upatruje w równomiernem i całkowitem przyłączeniu go do wielościennego całokształtu kultury, zawierającej gospodarstwo i naukę, sztukę i religję. W tem rozmaitem stosowaniu dwuznacznego wyrazu „zmysł” przejawia się dobitnie różnica pomiędzy idealizmem freblowskim a naturalizmem Montessori. Dla Froebela zmysł określa się przez przyswojoną treść, przez cel kulturalny, i mówi on o zmyśle c z e g o? — Kultury, wiedzy, piękna. Montessori, lekceważąc cele wychowania, używa wyrazu zmysł w sensie materiału, podlegającego przeróbce, i mówi o zmyśle dotyku, wzroku, słuchu, ciężaru, ciepłoty i t. d.

Czy wynika stąd, że kształcenie zmysłów zewnętrznych, tak udoskonalone przez Montessori, jest przedsięwzięciem niepotrzebnem i daremnem? Bynajmniej. Jeżeli nawet poznajemy nie słuchem i wzrokiem, to jednak za pośrednictwem słuchu i wzroku, i dlatego kształcenie zmysłów zewnętrznych jest wręcz niezbędnym elementem wychowania. Ale bynajmniej nie całym wychowaniem, co więcej, powinno być podporządkowane właściwym celom wychowania i dokonywać się w miarę, odpowiednio do tych celów, choć może w wychowaniu pierwiastkowem z konieczności będzie zajmowało bardzo wiele miejsca. Wzrok, słuch, dotyk powinny być niewątpliwie rozwijane, ale nie krańcowo, nie bezgranicznie, lecz w miarę tego, jak to jest potrzebne dla działalności wiedzy, sztuki, gospodarstwa, których są narzędziami i środkami, a przede wszystkim nie same dla siebie, lecz w związku z poznawczym, artystycznym i gospodarczym rozwojem dziecka. Specjalnego zaś rozwoju smaku i powonienia raczej wyrzekniemy się zgóry i z lżejszem

sercem, niż Montessori, która sama melancholijnie oznajmia, że próby jej w tym kierunku nie doprowadziły do jakichkolwiek zadowalających wyników. O tyle też, być może, będziemy wierniejsi samej psychologii i fizjologii (jeszcze jeden przykład, że naturalizm w swym zabobonnym stosunku do przyrodoznawstwa sprzeczny jest z jego danymi). Przecież nie przez przypadek, lecz mocą prawa o progu czuć postrzegamy uczucia średniego napięcia: nadmierne zaostrenie naszych narządów postrzegawczych może się okazać nie tylko wychowawczo niepożytecznym, lecz biologicznie szkodliwym, pociągając za sobą zbyt dużą stratę energii nerwowej i duchowej, a w pewnych wypadkach krańcowych nawet tak dokuczliwą, że wymagać może interwencji lekarskiej.

Montessori sama uznaje częściowo te braki w swoim pojęciu rozwoju. W rozdziale o kształceniu słuchu mówi dodatkowo o wychowaniu muzycznym, polecając do tego celu harfę i proste pierwotne instrumenty w rodzaju kobzy i strunowych, wreszcie proste pieśni, którym dzieci mogą towarzyszyć śpiewem. Gotowa jest uznać nawet ćwiczenia rytmiczne, odrzucając tylko, jak się zdaje, śpiew chóralny i gry. Ale i w tem ustępstwie na rzecz ducha Froebela czuje się wyraźnie drugi podstawowy brak w jej systemie, związany ściśle z pierwszym. Mianowicie, czysto mechaniczne pojęcie rozwoju, jako gimnastyki narządów, wykonywanej przy pomocy specjalnie dobranych przyborów, nacechowane jest biernością, tak sprzeczną z oświadczeniami samej Montessori o konieczności kultywowania samodzielności dziecka. Powtarza się tu na mniejszą skalę sprzeczność, którą w swoim czasie dostrzegliśmy w pedagogice Rousseaua. Głosi się samodzielność dziecka. Ale stawia się je w takich warunkach i daje mu się do ręki taki sztuczny i podstępnie dobrany materiał, że z jego wolności i czynności śladu nie zostaje. Gdy czynność człowieka dorosłego skierowuje się na życie realne i polega na przeobrażeniu otaczającej rzeczywistości, to czynność dziecka, nie umiejącego podążać do celów odległych i ustalonych, ogranicza się z konieczności do zakresu wyobraźni. Tymczasem system Montessori odrzuca wszystko, co może w ten czy inny sposób żywić wyobraźnię. Jeżeli dziecko zacznie się bawić materiałem dydaktycznym, zamiast wykonywać przepisane ćwiczenia z tym

materiałem, to „dyrektorka” mu przerywa. „Materiał, tak samo jak talerze, noże i widelce, nie jest przeznaczony do zabawy, lecz powinien spełniać swój cel — mówi Montessori. Do zabawy, jeśli tego dzieciom potrzeba, należy używać innego materiału”. „Ale w domach dziecka nie widzimy dla tej strony aktywności dziecięcej żadnego materiału, żadnych zabawek, żadnych pudełek z budownictwem”, powiada Hilda H e c k e r, jedna z głębiej myślących obserwatorek ruchu montessoriego. Odrzucając zabawy inscenizacyjne oraz bajki, jako unoszące dziecko w świat nierealny, Montessori w ostatnim wydaniu swej pracy wyłącza także wolny rysunek z praktyki domu dziecięcego. Rozwijając czysto sensualistyczną teorię wyobraźni, Montessori uznaje jedynie wyobraźnię bierną, która nie jest niczem więcej, jak naśladowczo-dowolną kombinacją postrzeżonych elementów rzeczywistości. To, co psychologia nazywa wyobraźnią twórczą, jest dla niej tylko wyobraźnią bierną złożoną. Twórczość dziecięcą stanowczo odrzuca. W tej negacji twórczości dziecięcej Montessori niewątpliwie ma częściową słuszność: teoria i praktyka wychowania przedszkolnego istotnie nadużywa terminu „twórczość”. Twórczość we właściwym znaczeniu tego wyrazu oznacza stworzenie w świecie czegoś nowego, dotychczas nie istniejącego. Akt twórczości jest aktem niezastąpionym, a przeto i indywidualnym, czyniącym ze swej strony twórcę niezastąpionym i indywidualnym członkiem społeczeństwa kulturalnego. Tak nawet wirtuoz albo aktor, grający dawno nam już znaną sztukę, tworzy o tyle, o ile swą grą odśłania nam zupełnie nową, dotychczas ukrytą dla nas stronę, pewien nowy odcień znanego wszystkim obrazu. Twórczość opiera się na samodzielnym postawieniu odległych celów i na umiejętności wyteźonej i wytrwałej pracy w dążeniu do postawionego sobie celu. Opiera się ona na męskiej gotowości poświęcenia gwoili zamierzonemu celowi wszystkich przemijających wrażeń, pokus, nęcących możliwości, które stają na drodze dążności do tego celu. Tylko osobowość tworzy we właściwym znaczeniu tego wyrazu, dziecko zaś, posiadające jedynie temperament, bawi się, uniesione przez swą wyobraźnię. Dlatego autonomicznej działalności twórczej, która nawet w dziełach sztuki, unoszących nas pozornie w świat obrazów nierealnych, zawsze skierowana jest na przeobrażenie

rzeczywistości, na zwycięstwo nad tworzywem, nie należy mieszać z anomiczną działalnością zabawy, zaspokajającej się zawsze prostem znaczeniem i przybliżeniem jego ucieleśnieniem w rzeczywistości.

Jeżeli w ten sposób Montessori ma słuszną co do negacji twórczości dziecięcej, czy wynika stąd również negacja wyobraźni, cechująca cały ten system? Istota zabawy, jak wiemy, polega na tem, że bezsilna w kierunku przeobrażenia rzeczywistości, zadowala się obrazem fantazji. Czy więc negacja fantazji nie prowadzi do zniszczenia zabawy? I rzeczywiście, o dzieciach Montessori nie można bynajmniej powiedzieć, żeby się bawiły. Wcale nie przypadkowo mówi Montessori o „materiałach dydaktycznym”, o lekcjach indywidualnych, o lekcjach ciszy, „dyrektorkę” nazywa nauczycielką, a pokój, gdzie dzieci zajęte są swoim materiałem dydaktycznym, — pokojem „pracy umysłowej”. W przeciwieństwie do prawowierne go freblizmu, kryjącego w sobie, jak widzieliśmy, niebezpieczeństwo wyrodzenia się zabawy w rozrywkę, system Montessori kryje w sobie niebezpieczeństwo przedwczesnej zamiany zabawy na lekcję. Ale przedwczesna lekcja stanowi nieuchronny triumf mechanizmu. W rzeczy samej, dziecko, żyjące tylko teraźniejszością, nie umiejące jeszcze odzielić celu swego działania od działania samego, dziecko, któremu zadano lekcję, potrafi tylko powtarzać to, co mu nauczyciel pokazał, ale nie pracować samodzielnie, idąc własną drogą do postawionego mu przez innych celu. Osobowość jego nie będzie rosła w tej narzuconej mu pracy i nieuniknionym tej pracy towarzyszem będzie uczucie jednostajności i nudy. Wzrost osobowości dziecka wymaga coraz bardziej złożonego materiału, który, będąc dość różnostronnym, zwracałby się do jego duszy, jako całości. Na tem polega głęboka słusność systemu Froebela. Montessori, przeciwnie, wychodząc z przestarzałej sensualistycznej psychologii, spogląda na duszę dziecka, jak na prostą sumę oddzielnych narządów zmysłowych. Gdy Froebel oceniał materiał zabawy dziecięcej przedewszystkiem w zależności od tego, o ile w nim odbija się całokształt otaczającego dziecko świata, i o ile on pozwala odzywać się wszystkim strunom duszy dziecka, to materiał dydaktyczny Montessori, przeciwnie, ściśle jest zastosowany do poszczególnych zmy-

słów: po jednostajnem zapinaniu i odpinaniu guzików następuje tak samo jednostajne zajęcie nad wycinankami, a po niem — ćwiczenia z glansowanemi literami i t. d. Zamiast jedynej całościowej rodzącej się osobowości dziecka mamy prosty agregat poszczególnych mięśni i narządów postrzeżeń, ćwiczonych przy pomocy jednostajnej gimnastyki. Wynikiem tegoż naturalizmu, dla którego całość jest zawsze tylko prostą sumą części, jest właśnie wspomniana wyżej negacja zajęć i zabaw zbiorowych. Jednia unisona, w którem to samo powtarzane jest przez wszystkich, a mówiąc ogólnie — jednia samego tylko miejsca, w którem każde dziecko zosobna zajęte jest swoim materiałem — jakże daleko odbiega to od zasady chóralnej, przenikającej ogród dziecięcy Froebła! Ale scalenie społeczeństwa dziecięcego, jak i całościowość poszczególnego dziecka, możliwe są tylko tam, gdzie dzieci się bawią, a żywiołem zabawy jest wyobraźnia. Rozwój zmysłów i narządów ruchowych ma wartość jedynie wtedy, gdy zmysły i mięśnie nie wystarczają sobie, lecz gdy służą jakiejś sprawie, dostępnej i pojętej dla dziecka. W ciągu półtora miesiąca cztero i pięcioletnie dzieci uczą się pisać zdumiewająco kaligraficznie. Ale oderwijmy się od prawdziwości i piękności wypisanych przez dzieci liter i zwróćmy uwagę na treść tego, co napisały. Co piszą dzieci Montessori? „„Życzymy dobrej Wielkiejnocy inżynierowi Talamo i naczelnicze Montessori”. „Życzę pomyślności pani dyrektorce, mojej nauczycielce pannie Masse Silvi, a także doktorce Marji Montessori”. „Dom dziecięcy, ulica Campagna” i t. d. Nie przeczymy możliwości nauczania czytania i pisania w wieku przedszkolnym. Uważamy nawet za pożądane, aby do „szkoły” dziecko wstępowało z umiejętnością czytania i pisania¹⁾. Ale wtedy nauczanie należy ułożyć w ten sposób, aby czytanie i pisanie było do czegoś dziecku potrzebne, t. j. aby było przedmiotem jego zabawy, kierowanej przez wyobraźnię. Jeżeli zaś są używane tylko do tego, aby pisać urzędowe życzenia dla władz i pierwsze lepsze wyrażnie wypowiedziane przez nauczycielkę

¹⁾ P. rozdział następny.

wyrazy, to rzecz jasna, zajmowanie się tem będzie zajęciem czy-
sto mechanicznem, które nie może dziecku nie sprzykrzyć się
wkrótce, a nie będzie się w niem przejawiała jego czynność,
ani nie będzie rosła jego rodząca się osobowość. Jak stwier-
dziliśmy wyżej, wyobraźnia także nie powinna być uwa-
żana za samowystarczającą. Prawidłowa organizacja zabawy
polega na tem, żeby dziecko bawiąc się nawykło stopniowo do
pracy. To znaczy, że zadowolając się z początku najniższem
ucieleśnieniem obrazu swej fantazji, powinno stopniowo przy-
zwyczajając się do bardziej złożonego i konkretnego ucieleśnienia
w rzeczywistości. Tem samem cele jego działania będą się sta-
wały coraz trwalsze i będą się stopniowo wyłaniały z samego
działania, aż wreszcie ucieleśnienie obrazu fantazji w rzeczywi-
stości doprowadzi je do samego przeobrażenia rzeczywistości,
t. j. do pracy. W tem komplikowaniu i utrwalaniu celów, do
których dziecko podąża, co jest nieuchronnie związane z roz-
szerzeniem jego horyzontu kulturalnego, oraz w przyswajaniu
sobie coraz szerszej treści kulturalnej zawierać się będzie wzrost
jego osobowości. Ale inna sprawa — doprowadzać stopniowo
zabawę do pracy i wyobraźnię do rzeczywistości, a inna —
negować ją zgóry i w zupełności. Chętnie zgadzamy się z Mon-
tessori, że wyobraźnia nie jest twórczością, że kryje w sobie
czynnik samowoli, bierności, że stoi niżej od jasnego i do-
kładnego postrzegania rzeczywistości. Na tem właśnie polega
punkt rozbieżności naszej z prawowiernym freblizmem wraz
z jego symbolizmem, nadającym wyobraźni znaczenie samowy-
starczalności. Wyobraźnię należy usunąć. Ale podobnie jak
przymus wogóle może być zniesiony nie drogą prostego usunię-
cia, lecz przez stopniową walkę z nim ze strony samego osobni-
ka, doznającego przymusu, tak samo i wyobraźnia powinna być
usunięta drogą pokonania jej przez samo dziecko. Powinna być
usunięta w lekcji, jako czynnik, przez nią pokonany, ale zarazem
zachowany. W tym celu należy wyobraźnię nie wyprzeć, lecz
organizować we wskazanym przez nas kierunku. Żywiona
wyobraźnią zabawa dziecka nie jest twórczością. To prawda,
ale jest to jedyna dostępna mu czynność. Błąd Montessori
polega na tem, że, negując twórczość dziecka, wyrzuca wraz
z nią i jego czynność.

5.

Przeciwstawieniem systemów Froebela i Montessori możemy zakończyć swój zarys teorii wychowania przedszkolnego. Dla skonkretyzowania ogólnych swoich twierdzeń wybraliśmy umyślnie dwa te systemy, ponieważ każdy z nich, wysuwając jednostronnie jeden z istotnych czynników zabawy, zawiera obok wewnętrznej prawdziwości jeszcze i niebezpieczeństwo, typowe dla wszystkich prób jego organizacji. Słuszność Froebela polega na tem, że, określwszy naturalną działalność dziecka jako zabawę, wyodrębnił doniosły jej czynnik wyobraźni i podkreślił w zabawie konieczność różnostronnej całości tak w sensie odbicia się w niej całokształtu przyrody i kultury, jako też w sensie zwrócenia jej do całostkowej duszy dziecka. Ogródek dziecięcy wyobrażał sobie słusznie w postaci chóru, w którego bawiącej się jedni prześwieca jakgdyby przyszła jednia szkolnego społeczeństwa pracy. U podstawy tego poglądu na istotę zabawy tkwiło głęboko przemyślane pojęcie rozwoju człowieka w sensie przyłączenia dziecka do całkowitej treści duchowej kultury. Jednostronność Froebela polegała na tem, że, wychodząc z czysto filozoficznego pojęcia zabawy, lekceważył jej znaczenie psychobiologiczne i nadawał wyobraźni i samej zabawie znaczenie zbyt samowystarczalne. Stąd krańcowość marzycielskiego symbolizmu, niebezpieczeństwo wyrodzenia się zabawy w rozrywkę, nadmiernego wyodrębnienia ogródka dziecięcego od szkoły, do której powinien stanowić przygotowanie. Źródłem tego braku Froebela był, jak już wiemy, odziedziczony przezeń od Schellinga oderwany idealizm z jego mitologicznem pojmowaniem przyrody, jako nieodstąpionej kultury, i lekceważeniem wskutek tego realnej psychofizycznej natury dziecka, natury, obchodzącej lekarzy i przyrodników.

Słuszność Montessori polega właśnie na wyodrębnieniu tego psychofizjologicznego momentu zabawy, której funkcja biologiczna sprowadza się do ćwiczenia narządów, mających uczestniczyć w przyszłej pracy człowieka dorosłego. Wychodząc

ze słusznego poglądu biologicznego na zabawę, Montessori pierwsza stworzyła naukowo opracowany system materiału zajęć dziecięcych, przy których pomocy mają się rozwinąć a nawet wydoskonalic narządy czuciowe i ruchowe dziecka i przez to przysposobić je do przyszłej pracy. W związku z tem stoi nader słuszna tendencja do zbliżenia ogródka dziecięcego do życia, wprowadzenia do zabawy dziecięcej prądu życiowo-praktycznego i uczynienia samego ogródka dziecięcego szkołą wewnątrz domu, w którym rodzice naturalnie się łączą dla wychowania dzieci. Brak Montessori, lekceważącej filozoficzną stronę sprawy, tkwi w jej ciasnem pojmowaniu rozwoju, jako gimnastyki narządów zmysłowych i ruchowych człowieka, i w związanej z tem negacji wyobraźni. Stąd lekceważenie całościowej duszy dziecka, niebezpieczeństwo wyrodzenia się zabawy w bierne, czysto mechaniczne zajęcie, a ogródka dziecięcego — w „salę pracy umysłowej”, różniącej się od szkoły tylko wewnętrznem odosobnieniem uczniów dzięki t. zw. lekcjom „indywidualnym”. U podstawy tego braku Montessori, leży, jak wiemy, jej naturalizm, zupełnie zrozumiały u lekarza — fizjologa, ale nietylko nie wypływający z danych przyrodoznawstwa, a zwłaszcza współczesnej psychologii, lecz często z niemi sprzeczny. Naturalizm ten, składając całość mechanicznie z części, pustoszy duszę dziecka i lekceważy kontrapunktową zasadę zgody różnorodności w społeczeństwie dziecięcym.

Musimy przeprowadzić wychowawca między obu niebezpieczeństwami wyrodzenia się zabawy w rozrywkę i w bierne mechaniczne ćwiczenie. To znaczy, że zabawa, pozostając zabawą, powinna być całą przesiąknięta przyszłą lekcją. Zarys konkretnego systemu pedagogiki wieku przedszkolnego, któryby syntetyzował systemy Froebela i Montessori, przekracza ramy naszego zadania — przedstawienia zasad filozoficznych pedagogiki, a z drugiej strony przekracza granice naszej kompetencji; żywotne w pedagogice mogą być tylko te konkretne systemy, które nie dedukują apriorycznie szczegółów z zasad, lecz poprostu zdają sprawę (jak to mamy u Froebela i u Montessori) z wykonanych doświadczeń pedagogicznych. Możemy tu tylko powiedzieć, że u podstawy tego nowego systemu nie powinien tkwić ani oderwany idealizm, ani

naturalizm, lecz konkretny idealizm, zaspokajający zarówno potrzeby idei filozoficznej, jak i wymagania świadomego swych granic przyrodoznawstwa. Praktycznie powinien on włączyć materiał dydaktyczny do ożywionej wyobraźnią zabawy freblowskiej, aby przez to samo doprowadzić wyobraźnię do rzeczywistości i dać możność dziecku, pokonawszy ją czynnie, wznieść się na wyższy szczebel pracy. Obok starannie pod względem fizjologicznym opracowanych „materiałów do ćwiczeń” i „robót domowych”, wprowadzonych przez Montessori, będzie musiał ten system w znacznie większym stopniu korzystać z danych narodowego i szczególnie dziecięcego folkloru, jak również z tego bogatego materiału powszedniego, który dzieci tak lubią zbierać w lesie, na ulicy, w domu, a który L o m b a r d o - R a d i c e nazwał trafnie „niepatentowanymi skarbami” (cianfrusaglie senza brevetto) w odróżnieniu od wytwarzanego fabrycznie materiału „pedagogiki naukowej”. Zarysy tego nowego systemu wyraźnie występują w ruchu nowego freblizmu w Niemczech, w pracach D e w e y ' a i S t a n l e y H a l l ' a w Ameryce, w ciekawych pracach J. L o m b a r d o - R a d i c e we Włoszech, w tołstojowsko-freblowskiej tradycji rosyjskiego ruchu wychowania przedszkolnego. Ale gdyby nawet ten nowy system był już gotowy, nie moglibyśmy go polecać ogrodnikom dziecięcym jako nowego dogmatu, zasługującego na bezwarunkowe naśladowanie. Prawdziwa ogrodniczka dziecięca, artystka w swojej dziedzinie, nie powinna być ani freblanką, ani montessorką, powinna być przede wszystkim samą sobą. Powinna ona nie słuchać cudzych recept, lecz bezustannie tworzyć, korzystając z doświadczenia pedagogicznego innych i stosując się do otaczających ją warunków. W tym zaś celu powinna znać teoretyczne podstawy swej pracy, posiadać tak filozoficzne, jak i psychofizyczne przygotowanie. Natchnienie i mądrość przewodnika chóru powinna umieć skojarzyć z zimną rzeczowością obserwatora-przyrodnika.

6.

Rozdział ten, ogłoszony przeze mnie w r. 1925 w czasopiśmie „Die Erziehung” (1, 2), wywołał żywą polemikę w literaturze pedagogicznej niemieckiej i włoskiej. Wyniki tej polemiki nie dają mi powodu do zmiany moich poglądów, a najnowszy wykład metody

Montessori, który otrzymał swój wyraz w 3 wydaniu (1926) jej znanej pracy „Il metodo della Pedagogia Scientifica” potwierdza tylko moje przekonanie o grożącym pedagogice Montessori niebezpieczeństwie wyrodzenia się w mechanizm. Bliższe szczegóły w tej sprawie patrz artykuł mój „Froebel und Montessori. Gegenkritik”, („Die Erziehung” III, 2 i po rosyjsku w „Russkaja Szkoła za Rubieżom” Praga 1927, t. 27), gdzie wyprowadzam wyniki najnowszej literatury o tem zagadnieniu.

Dla tych, którzy pragną zgłębić zagadnienie, podaję dokładną bibliografię wspomnianych przeze mnie książek ze wskazaniem przytoczonych miejsc. Kantowska definicja zabawy — „Kritik der Urteils-kraft” str. 175 oryginału. Schiller porusza sprawę zabawy w XV ze swoich „Listów o wychowaniu estetycznem”. Dewey — patrz w szczególności „Democracy and education”, 1922, str. 228 i nast. „How we think” 1909, str. 161 i n., 217 i n. Teorię ogródka dziecięcego dał ten autor w „School and society”, wyd. 2, 1915 rozdz. V — jest tu też krytyka freblizmu. [Przekł. pol. „Szkoła a społeczeństwo”, Warszawa, 1924]. Krytykę Montessori przedstawił Dewey w „Schools of To-morrow”, 1915, str. 157 i n. i w „The School and the child” (angielskie wydanie jego artykułów), Londyn 1906 str. 84 i n. [przekł. pol. „Szkoła i dziecko”, Warsz. 1924]. — Teoria zabawy: K. Groos: „Das Seelenleben des Kindes”, zwłaszcza rozdz. VII, a także „Über den Lebenswert des Spieles” 1910. — E. Claparède „Psychologie de l'enfant” [przekł. pol. „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna” Warsz. 1927]. — Froebel „Erziehung des Menschengeschlechts”, szczególnie wstęp, artykuł I (o ogródku dziecięcym) i artykuły, zebrane w tomie „Das Kindergartenwesen” (szczególnie art. I i III). — Stanley Hall „The Education in the Kindergarten”. — Montessori „Il metodo della Pedagogia Scientifica” (wyd. 1. r. 1909, wyd. 3. r. 1926), a także „L'autoeducazione nella scuole elementari” 1916 i art. „Wzobrażenie” [przekł. z rękopisu w „Russkaja Szkoła” 1915, 5 — 6]. Miejsca, przytoczone w tekście z 1. książki Montessori (wyd. 1 włoskie): str. 25, 37, 70, 79, 150, 164, 168, 275, z 2. książki — str. 177 i nast. Najzupełniejsze ostatnie rozpatrzenie sprawy patrz Hilde Hecker und Martha Muchow. „Friedrich Froebel und Maria Montessori”. Lipsk, 1927. — Z nowszej literatury psychologicznej patrz zwłaszcza: William Stern „Psychologie der frühen Kindheit” wyd. 3 i późn. Charlotte Bühler w ostatniej książce „Kindheit und Jugend”, 1927 (polski przekład w druku), rozpatruje także zagadnienie o stopniowym przechodzeniu zabawy w pracę i bada szczegółowo warunki tego przejścia na podstawie rozwiniętej przez nią teorii zabawy dziecięcej, która w momentach istotnych zgodna jest z naszą teorią. Ośrodkiem ruchu nowofreblowskiego w Niemczech jest „Pestalozzi — Froebel — Haus” w Berlinie (Schöneberg). — O rosyjskim ruchu wychowania przedszkolnego patrz: E. Tichiejewa i M. Morozowa „Sowremiennyj dietskij sad”, K. Wencel „Idéalnyj dietskij sad”, S. i W. Szackij

i L. S z l e g e r „Praktika dietskowo sada”; literatura porew-
lucyjna niewiele dodała zasadniczego do tych prac z lat 1912 — 1915.
Z prac G. L o m b a r d o - R a d i c e wyróżnijmy szczególnie:
„Athena Fanciulla”, Florencja, wyd. 2, 1926, „Il metodo italiano
nell'educazione dell' infanzia” („L'Éducazione Nazionale” 1927, 3—4)
„Il folclore e l'educazione infantile” (tamże 1930, 4 po ros. w „Russka-
ja Szkoła za Rub.” Praga, 1927, t. 27).

ROZDZIAŁ IV.

Szczebel heteronomji, czyli teoria szkoły.

Idea szkoły pracy.

Wstępując do szkoły, dziecko przechodzi ze świata instynktowych związków i przywiązań, stanowiących środowisko rodziny, albo z atmosfery bawiącego się chorowodu, stanowiącej istotę ogródka dziecięcego, do świata uregulowanej na zewnątrz wspólnoty. Umacniającą zasadą w tym nowym świecie jest już wspólna praca i podporządkowanie wspólnemu prawu. Wspólna praca opiera się na założeniu, że każdy dąży do określonych, ustalonych celów, inaczej mówiąc, opiera się na zróżniczkowaniu pracy. Podporządkowanie wspólnemu prawu, bez czego nie do pomyślenia jest zróżniczkowanie pracy, opiera się na istnieniu określonych praw i obowiązków. W tym znaczeniu przejście do szkoły jest przejściem od naturalnego szczebla autonomji do szczebla przymusu zewnętrznego, społecznego, czyli do heteronomji. Jest to jakgdyby przejście od przyrody do prawa. I dlatego w stosunku do wychowania moralnego zadanie szkoły sprowadza się przeważnie do kształcenia w człowieku poczucia prawnego i świadomości społecznej. Ale heteronomja, jak wiemy, ma wartość nie sama przez się, lecz jest szczeblem przejściowym do autonomji, jak i prawo, będące swojego rodzaju skryzalizowaną powinnością, godność swą i znaczenie czerpie z powinności czystej, objawianej przez moralność. Dlatego w szkole powinno się tak samo przeczuwać wyższy szczebel autonomji, jak w należycie zorganizowanym ogródku dziecięcym.

cym powinna była przeświecać przyszłą łączna praca i wspólne prawo szkoły. Wychowanie w szkole powinno być tak zorganizowane, aby w niem jasno przeświecał przyszły cel wychowania osobowości do wolnego samostanowienia. W najbliższych rozdziałach pokażemy dokładniej, co oznacza ta ogólna zasada organizacji szkoły w jej konkretnych zastosowaniach.

1.

Ustaliliśmy wyżej, jaka ostra granica dzieli twórczość człowieka od instynktowej i przebiegającej w sferze wyobraźni zabawy dziecka. Twórczość obejmuje zdolność odważnej i niezłomnej dążności do ustalonych i, ogólnie mówiąc, odległych celów. Dlatego lekcja, t. j. praca, skierowana na ziszczenie takich celów ustalonych i odległych, ale postawionych przez kogo innego, jest niezbędnym stopniem przejściowym od zabawy do twórczości. Zanim urzeczywistniać zacznie cele, postawione przez samego siebie, musi człowiek nauczyć się wogóle urzeczywistniać samodzielnie cele działania, choćby te cele były mu przepisane przez kogo innego. Ale właśnie dlatego, że lekcja nie jest wyższym szczeblem działania, lecz całą swoją godność i sens czerpie z wyższego od niej szczebla twórczości, powinna ona być zorganizowana tak, aby była przejściem do pracy twórczej. W jej heteronomji powinno się przeczuwać przyszłą autonomję, tak jak anomja zabawy powinna być przesiąknięta przyszłą heteronomją lekcji. Źle zorganizowane lekcje wychowują ludzi, którzy w ciągu całego życia umieją urzeczywistniać tylko cele, przepisane przez innych, wychowują rzemieślników. Należyta organizacja lekcji sprowadza się, przeciwnie, do tego, żeby, przygotowując lekcje, dziecko nauczyło się czegoś wyższego od lekcji. Jakże nasycić lekcję twórczością? Aby rozwiązać to zadanie, trzeba przedewszystkiem, aby cele lekcji, pomimo że są przepisane uczniowi przez nauczyciela, były zawsze takie, jak gdyby je uczeń sam sobie postawił. Dlatego powinny być zrozumiałe dla ucznia, ozywiste co do swego znaczenia, powinny być przyswojone z zainteresowaniem i chętnie. Inaczej mówiąc, powinny być uczniowi bliskie, czyli konkretne. W młodszym wieku oznacza to, że powinny mieć charakter przeważnie życiowo-praktyczny. Dla rozumu dziecięcego, tak jak dla ro-

zumu człowieka pierwotnego, bliskie i konkretne jest to, co może być natychmiast uruchomione dla zaspokojenia potrzeb życiowych. Z punktu widzenia czasu jesteśmy przede wszystkim istotami działającymi, nie poznającymi. I dlatego z początku ta tylko wiedza jest nam bliska i zrozumiała, która jest nam pożyteczna w naszym działaniu. Wiedza nasza powstała z potrzeb utylitarnych, i pedagogika prawidłowa powinna powtórzyć tę drogę, po której szła cała ludzkość. Zupełnie słusznie powiada Dewey: „Nauczanie arytmetyki nie staje się konkretnem tylko przez to, że ktoś posługuje się patyczkami, fasolą lub kropkami; natomiast, jeżeli jasno widoczny jest użytek i właściwość stosunków liczbowych, idea liczby jest konkretna, choćby się używało samych cyfr”. „Kiedy używa się myślenia dla jakiegoś celu, dobrego czy niskiego co do znaczenia, myślenie jest konkretne; kiedy używa się go poprostu jako środka do dalszego myślenia, jest abstrakcyjne”. Oczywiście, „pożytek” dla dziecka nie jest „pożytkiem” dla człowieka dorosłego. Potrzeby życiowe dziecka obejmują także jego zabawy i jego przyjemności, i dlatego właściwiej jest mówić nietylko o utylityzmie, ile o pragmatyzmie myślenia dziecięcego. W każdym razie prędzej uczymy się cenić i pojmować wiedzę, jeżeli posługujemy się nią praktycznie. Dopiero po rozszerzeniu swego widnokręgu życiowego przyzwyczajamy się myśleć abstrakcyjnie, t. zn. poszukiwać wiedzy dla samej wiedzy. Słuszność szkoły pracy polega właśnie na tem, że uważa ona za niezbędny punkt w y j ś c i a pragmatyczne zainteresowanie dziecka wiedzą i sztuką. Stąd wynika konieczność przystosowania się w urządzaniu lekcji do otaczającego dziecko środowiska życiowego: w miejscowości wiejskiej lekcje powinny mieć, naturalnie, inną treść, niż w okolicy fabrycznej, tu zaś inną, niż w dzielnicy pracy rzemieślniczej.

Jeżeli w ten sposób w niższych klasach cele lekcji wyznacza przeważnie środowisko życiowe uczniów, to w klasach wyższych, gdzie zainteresowanie praktyczne, pobudzające z początku do wiedzy i sztuki, ustąpiło miejsca ockniętemu już zainteresowaniu wiedzą dla wiedzy i sztuką dla sztuki, cele lekcji powinny dostosowywać się do skłonności poszczególnych uczniów, powinny być indywidualizowane. Dopiero wtedy cele lekcji, postawione uczniom w istocie przez nauczyciela, będą im się wyda-

wały, jakgdyby je sobie postawili sami, a tylko nie potrafili ich sformułować w sposób tak ścisły i określony, jak to się udało nauczycielowi, dzielącemu ich zainteresowania, znającemu ich skłonności, a tylko bardziej doświadczonemu i więcej umiejącemu od nich. Jak daleki jest ten podzielany przez całą współczesną pedagogikę pogląd na urządzenie lekcji od dawnego ideału pedagogiki centralistycznej i biurokratycznej, i o ile więcej inicjatywy, czujnej woli, twórczości przypuszcza on u nauczyciela, wymagając od niego wciąż wznawianej i nieustannie uzupełnianej znajomości środowiska i uczniów, zamiast raz na zawsze uzyskanej znajomości urzędowego programu i dozwolonego podręcznika!

Lekcja powinna być przeniknięta twórczością, a równocześnie pozostać lekcją. To znaczy, że chociaż cele lekcji przepisane są uczniom z zewnątrz, powinno się pozostawiać im swobodę w urzeczywistnieniu tych celów, inicjatywę w wyborze środków, niezbędnych do rozwiązania postawionego im na lekcji zadania. Określone postawienie celów lekcji, wymaganie ścisłego rozwiązania postawionego na lekcji zadania, a obok tego samodzielność w wyborze drogi, prowadzącej do osiągnięcia celu, — te żądania, stawiane lekcji przez pedagogikę współczesną, jaszkrawo różnią ją od pedagogiki dawnej, która upatrywała istotę lekcji nietyłe w ścisłym rozwiązaniu postawionego przez nauczyciela zadania, ile w dokładnem powtórzeniu tego, co nauczyciel pokazał lub opowiedział. Droga dowodu twierdzenia, sposób rozwiązania zadania określonego typu, porządek rozbioru gramatycznego, schemat wypracowań pisemnych, nawet w razie dopuszczenia odstępstw od starodawnej *chrie*¹⁾, — wszystko to było dokładnie przepisane przez nauczyciela jako model, którego należało się trzymać bezwarunkowo. Natomiast same cele lekcji były wszędzie zbyt ogólnikowe, nieokreślone, dopuszczwały w swej płynności najróżnorodniejszą interpretację, jak np. słynne tematy wypracowań o znaczeniu wody i morza w życiu człowieka, o typach kobiecych u Puszkina i t. p. Przez taką ogólnikowość miało się na względzie zaspokojenie wymagania indywidualizacji i samodzielności uczniów, naprawdę zaś popierało

¹⁾ „*Chrie*” (gr.) — przepis retoryczny, obejmujący dokładne wskazówki co do podziału na części i układu przemówienia. [Prz. tł.].

się powierzchowny dyletantyzm, zręczność w kompilowaniu dwóch — trzech będących w obiegu książek według podanego wzoru. Wielką słuszość ma Foerster, kiedy podkreśla wagę kształcenia ścisłości w pracy i kładzie dlatego nacisk, nawet w wyższych klasach, na ćwiczenia w ścisłym przekładzie z obcego języka, w ścisłym oddaniu tego, co się widziało i słyszało, w opowiadaniach i referatach artykułów naukowych, które powinny jak najściślej oddać treść cudzej myśli. Jak rzeczą konkretną nie jest coś pogładowego, w znaczeniu podlegania przedstawieniu obrazowemu, tak z drugiej strony, rzeczą ogólną i abstrakcyjną nie jest coś nieokreślonego i rozplywającego się. Ścisłe wyłożenie jakiegoś artykułu naukowego jest zadaniem bez porównania bardziej abstrakcyjnym i ogólnym, niż wypracowanie na przytoczone tematy. Stając się coraz bardziej ogólną i abstrakcyjną, lekcja nie powinna tracić nic ze swej ścisłości. Staje się tylko bardziej złożoną w swym celu, zaś cel sam staje się coraz bardziej niezależnym od spraw utylitarno-praktycznych i coraz bardziej od nich odległym. Ale im odleglejszy jest cel lekcji, i im dłuższa zatem droga, do celu prowadząca, tem więcej inicjatywy i samodzielności można i należy pozostawiać uczniowi co do wyboru tej drogi. Na tem właśnie polega rosnące nasycanie lekcji twórczością, bynajmniej zaś nie na zamianie ścisłych i określonych celów pracy na nieokreślone i rozplywające się, jakoby pozwalające na samodzielną twórczość ucznia. Twórczość, oznaczając uporczywe i niezłomne dążenie do raz postawionego celu, ma jako warunek wysoko rozwinięte „poczucie dystansu” między zamysłem a spełnieniem, to samo dążenie do dostosowania i ścisłości wykonania, które zmuszało Flaubert’a i Tołstoja do przepisywania po 20 razy poszczególnych stronic ich utworów. Kto nie umie ściśle sformułować cudzej myśli naukowej, nigdy, oczywiście, nie dojdzie nawet do postawienia zagadnienia, które mogłoby go doprowadzić do intuicji własnej teorii naukowej. Właśnie w celu wychowania człowieka do twórczości powiadamy: lekcja powinna pozostać lekcją, t. j. zawierać zawsze ścisły i określony cel pracy, powinna być tylko przesiąknięta twórczością i ku niej dążyć, ale nie przechodzić w nią przedwcześnie. Dlatego indywidualizacja lekcji w wyższych klasach oznacza specjalizację kształcenia odpowiednio do skłonności i zdolności

uczniów, ale w żadnym razie zmniejszenie ścisłości i określoności zadania, podlegającego rozwiązaniu. Wymaganie ścisłego wykonania zadania, „czystej pracy” jest niezbędnym warunkiem wszelkiej lekcji. Przewczesna zamiana lekcji na twórczość prowadzi nie do wychowania twórców, lecz do wychowania dyletantów, zaspokajających się rozpliwającą się ogólnikowością, wykonaniem przybliżonem, które zamyka drogę do właściwej twórczości.

Nie wynika stąd, że, zwłaszcza w klasach wyższych, kiedy w młodzieńcu budzi się pragnienie twórczości, szkoła nie powinna ułatwiać tego naturalnego dążenia do samodzielnej pracy. Ale praca ta powinna być naprawdę autonomiczną i dokonywać się przeważnie w granicach samodzielnych organizacji uczniowskich — kółek naukowych, artystycznych, technicznych, gdzie nauczyciel nie jest już kierownikiem pracy, lecz tylko jej krytykiem. W następnym rozdziale zobaczymy, jak olbrzymie znaczenie wychowawcze może posiadać ta działalność towarzysztw i związków uczniowskich, istniejąca w ramach szkoły, ale poza pracą czysto szkolną. Jednak znaczenie jej rośnie szczególnie dzięki temu, że dokonywa się równolegle do heteronomicznej pracy szkolnej, równolegle do lekcji, która się rozwija w kierunku coraz większej abstrakcyjności i indywidualizacji, ale nie zmniejsza swego podstawowego wymagania ścisłości i rzetelności wykonania. I tutaj znowu autonomia powinna w szkole przeświecać, ale nie pochłaniać heteronomji, która jest właściwa pracy szkolnej.

Dla czytelnika powinno być teraz jasne znaczenie ustalonej przez nas zasady organizacji lekcji. Podobnie, jak zabawa, lekcja kryje w sobie dwie drogi swego wypaczenia. Odrywając się od przewyższającego ją szczybla twórczości, od którego otrzymuje swe usprawiedliwienie i sens, lekcja wypacza się w pracę czysto mechaniczną, w naśladowanie przez ucznia wzoru, wskazanego przez nauczyciela. Ale zamieniając się przedwcześnie na twórczość, wypacza się w praktykowanie powierzchownego dyletantyzmu, kształcącego niedbalstwo w pracy zamiast twórczości i zadowolenie z przybliżoności zamiast dążenia do dokładności wykonania. Takie pojmowanie lekcji nie stanowi czegoś nowego w pedagogice współczesnej. Wprowadziliśmy tylko podłoże filozoficzne dla po-

głędów, które stają się coraz bardziej oczywistymi i uzyskają jaskrawy i skończony wyraz w tak zwanym ruchu szkoły pracy. Ale z pojęciem szkoły pracy związało się obecnie tyle nieporozumień, pozyskała ona obecnie tylu nieżyczliwych przyjaciół, że musimy szczegółowo zastanowić się nad jej pojęciem, któremu grozi utrata wszelkiej określoności.

2.

Ażeby zrozumieć ideę szkoły pracy w jej podstawowych rysach, wyjaśnimy z początku, na czym polega istota negowanej przez nią szkoły biernej. Szkoła bierna jest w istocie, można powiedzieć, szkołą mechanicznej jednostajności. Jej budowa w całości i szczegółach wyraża się schematem abstrakcyjno-ogólnej równości. Tak np. w budowie klasy schemat ten stanowi w szkole biernej prostą sumę zrównanych z sobą uczniów, z których każdy zosobna naśladuje wyłożony mu z zewnątrz przez nauczyciela jednakowy wzór. Nauczyciel coś robi (pisze zadanie, dowodzi twierdzenia, objaśnia bajkę), i wszyscy uczniowie zosobna powtarzają to, co już raz jest zrobione przez nauczyciela. Wzór, podany przez nauczyciela, jest czemś ogólnym dla całej klasy, ale ta ogólność jest abstrakcyjna, bo nie jednoczy uczniów w całość, lecz obowiązuje w równym stopniu każdego z nich zosobna. Nazewnątrz występuje to w obrazie nauczyciela, dającego wzór, na podwyższeniu, o d d z i e l n i e od klasy, i w obrazie uczniów, siedzących osobno w mechanicznych szeregach na swych ławkach i zajętych jednokową pracą powtarzania podanego im wszystkim wzoru.

Schemat ten przenika wszystkie szczegóły szkoły biernej. W ten sposób wyraża on budowę całego systemu szkolnego: poszczególni nauczyciele podają uczniom wzór, który im samym jest przepisany jako wzór z zewnątrz przez podręcznik i program. Inaczej mówiąc, wszystkie szkoły razem tworzą sumę współrzędnych atomów, z których każdy naśladuje gotowy wzór narówni z innymi (równość oderwana). W każdej takiej szkole materiał wykładany stanowi prostą sumę współrzędnych, mało z sobą związanych przedmiotów, z których każdy zosobna jest tylko prostą sumą wiadomości i umiejętności, podlegających przyswojeniu. Nazewnątrz przejawia się to

w tem, że rady pedagogiczne w szkole biernej nie stanowią nic innego, jeno czysto mechaniczne zestawienie postępów poszczególnych uczniów z poszczególnych przedmiotów.

Skutkiem panowania tego schematyzmu, którego przykłady możnaby mnożyć w nieskończoność, cierpi zarówno całe społeczeństwo (zasada społeczna), jak i osobowość każdego uczestnika (zasada indywidualna). Całokształt (to, co w literaturze filozoficznej niemieckiej oznacza się terminem *A l l h e i t*, a w rosyjskiej *в с i e j e d i n s t w o*) wyradza się w mechaniczną pospólność: uczniowie nie stanowią jednolitego organizmu społecznego, ponieważ, niezjednoczeni jakimś wspólnym im wszystkim zadaniem, stanowią agregat, rozpadający się na współrzędne atomy. Naśladując jednakowy wzór, spełniając jednakową pracę, wstępują z sobą w stosunek rywalizacji: praca jednego ubiega się o pierwszeństwo z pracą innego, ponieważ wszystko mierzy się stopniem przybliżenia do podanego wzoru¹⁾. Praca szkolna rozdziela uczniów, i, jeżeli coś klasę łączy, to walka z władzą, wykręcanie się od zadanej pracy. Będąc naśladowaniem jednakowego wzoru, praca szkolna nosi z konieczności charakter abstrakcyjno-ogólny: obliczona jest na *ś r e d n i* typ ucznia: jego potrzebom przynosi się w ofierze zarówno potrzeby zdolnych, jak i potrzeby słabych uczniów. To samo powtarza się i w społeczeństwie nauczycieli: rywalizacja poszczególnych przedmiotów, z których każdy uważa się za wystarczający, prowadzi do dalszego rozpadu, co przejawia się nazewnątrz w rozroście poszczególnych przedmiotów i wzrastającej wielopredmiotowości programów. W stosunku do tego, czego uczą w szkole i kto uczy, szkoła bierna stanowi także nie zgodne współzycie, lecz rozpadający się na atomy agregat.

Dlatego właśnie sama praca szkolna staje się także bezosobową i pozbawiającą osobowości. Będąc naśladowaniem wzoru, wykonanego przez innych, praca ucznia spada do poziomu poprostu egzemplarza jakiegoś pojęcia ogólnego, który może być zastąpiony przez taką pracę każdej innej osoby.

¹⁾ Dlatego system stopni nieuchronnie jest związany ze szkołą bierną. Znieść system stopni, pozostawiając dawny system — to znaczy walczyć z objawami choroby, nie niszcząc samego niedomagania.

Uczeń nie czuje się w pracy niezastąpionym członkiem jednej całości, czyli indywidualnością, której praca ma wartość sama przez się, a nie o tyle tylko, o ile naśladuje cudzy wzór. Tak więc osobowość ucznia jako taka jest pomijana. W t. zw. szkole ogólnokształcącej jest ona tylko środkiem do przyswojenia samowystarczalnego programu, w szkole zawodowej — środkiem przyswojenia nawyków, niezbędnych do właściwego rzemiosła. W jednym i drugim przypadku jest prostym narzędziem zaspokojenia celów, tkwiących poza nią. Dlatego osobowość nie rośnie w pracy, tylko zatrudniona jest zdawkowo, żyjąc z dnia na dzień tem, co jej każą. Bierny charakter pracy ucznia w szkole średniej, pogłębiany jeszcze przez próby uczynienia nauki jak najbardziej „poglądową”, t. zn. łatwą i zajmującą, jest wyrazem ogólnego schematyzmu mechanicznej jednostajności, tkwiącej u podstawy tej szkoły. O ile, dalej, i nauczyciel powtarza w swym wykładzie podany mu wzór, przestaje on być żywym, niezastąpionym przedstawicielem ludzkości, zawsze po swojemu wyrażającym jej tradycje, lecz wyradza się w bezosobowego wykonawcę cudzej woli, w którym sami uczniowie widzą z natury rzeczy przedewszystkiem egzaminatora i nadzorcę, który w innych swoich funkcjach może być zupełnie zastąpiony przez podręcznik, „znający” swój przedmiot bez zarzutu. Wreszcie traci oblicze sam przedmiot, wykładany w szkole biernej. Czy to będzie łacina, czy rysunki, czy praca ręczna, stanowi odosobnioną, oderwaną od całości przyrody i kultury sumę wiadomości i nawyków, której miejsce w całokształcie świata i niezastąpiona wartość jako składnika całości pozostaną dla ucznia ukrytymi. Do tak prowadzonego przedmiotu możliwy jest stosunek czysto zewnętrzny, jak do rzemiosła, a nie jak do niezastąpionego indywidualnego ogniwa przewyższającego je całokształtu. Albowiem tylko stając się mikrokosmosem wszechświata, odbijając w sobie całokształt świata, może przedmiot poszczególny przeobrazić się na powołanie człowieka. Tylko na tle całości tak poszczególny człowiek, jak i poszczególna działalność ludzka, pogrążone we wszechjedności otaczającego ich społeczeństwa, mogą uświadomić sobie, że są niezastąpione w całości, t. j. stać się osobowością lub indywidualnością. Oderwana ogólnikowość szkoły biernej pro-

wadzi w ten sposób do rozpadu społeczeństwa na atomy i do pomniejszenia osobowości do poziomu egzemplarza. Szkoła bierna jest zarazem antyspołeczna i antyindywidualna.

3.

Oczywiście, to, cośmy schematycznie zarysowali powyżej, jest tylko idealnym rzutem dawnej szkoły biernej. Samo zło posiada jakgdyby idealny swój obraz, którego, na szczęście, nie jest zdolne ucieleśnić w rzeczywistości, i który zostaje unieszkodliwiony dzięki błogosławieństwu sił żywotnych. Tak więc i dawna szkoła, skuta schematem mechanicznej jednostajności, żyła jednak, żyli nauczyciele i żyły, acz poza szkołą, prowadzone w niej „przedmioty”. Życie walczyło z dawną szkołą, gdzie nigdzie mechanizm ulegał jego naporowi i nierzadko nawet rozkwitał w organizm. W ostatnich czasach ten napór życia na mechaniczny ustrój szkoły stał się coraz bardziej uzgodnionym i świadomym. I nietrudno, zdaje się, dowieść, że wszystkie znamienne próby współczesne zreformowania dawnej szkoły, nawet w jej własnych granicach, skierowane były właśnie przeciwko jej ustrojowi mechanicznemu. Nie będziemy tu znowu mnożyli przykładów i zatrzymamy się tylko na paru, najbardziej jaskrawych. Jedną z tych prób w pedagogice przed wojną była znana pod nazwą zagadnienia koncentracji przedmiotów. Po ostatecznym upadku szkoły klasycznej, w której jednię nauczania uzyskiwało się drogą czysto ilościowej przewagi tak zwanych formalnych przedmiotów (gramatyki i matematyki), szkoła wstąpiła w strefę eklektyzmu, pozbawionego zasad. Podręczniki naukowe zamieniły się literalnie na miejsce składowe tego wszystkiego, co w przyszłości może się okazać pożytecznym dla ucznia. W poszukiwaniach utraconego ośrodka nauczania pedagogika natrafiła wreszcie na „krajoznawstwo”, jako przedmiot „realny”, który powinien zastąpić języki klasyczne. Stopniowo z poszczególnego przedmiotu krajoznawstwo zamieniło się na metodę nauczania przedmiotów i wreszcie na „system nauczania początkowego”, który powinien wiązać w jedną przenikającą się w swych częściach całość przedmioty, przedtem odosobnione. Otaczający ucznia „kraj” jest ośrodkiem, według którego powinny się kierować

różne przedmioty. Przez to jedną rzecz rozpatruje się w nauczaniu z różnych stron, dzięki czemu przedmioty poszczególne wstępują z sobą w łączność, z lekcyj, prowadzonych równolegle, zamieniają się na uzupełniające się wzajemnie części ogarniającej je całości („kraju”). W ten sposób schemat powtarzania jednakowego wzoru zostaje zastąpiony przez schemat ogniw wszechjedynej całości, skierowanych do rozwiązania tego samego zadania (poznania „kraju”). Zadanie to z konieczności rozwiązywane jest przez każdy ze skierowanych na nie przedmiotów po swojemu, indywidualnie. Wskutek różnorodności „kraju”, jako otaczającego dziecko świata, szkoła powinna się różniczkować: na miejsce j e d n a k o w e g o p r o g r a m u, powtarzanego przez każdą szkołę z osobna, wchodzić powinno t o s a m o z a d a n i e, rozwiązywane różnie przez różne szkoły, zależnie od właściwości otaczającego szkołę życia. Wyjaśnienie swego miejsca w tem życiu, t. j. odnajdywanie swego właściwego kraju duchowego, staje się w ten sposób ośrodkiem nowej szkoły, nadającym jedni jej programowi naukowemu. Wskutek tego indywidualizuje się również program każdej poszczególnej szkoły; na swem miejscu każda z nich staje się niezastąpioną, rozwiązującą na swój sposób postawione wszystkim to samo zadanie.

Liczne źródła złożyły się na ten prąd współczesnej myśli pedagogicznej, który, trafnie czy nietrafnie, oznaczamy terminem „krajoznawstwo”. Wpłynęło do tego prądu i żądanie nauczania przyrodznawstwa na materiale przyrody otaczającej (wycieczki, zbiory, muzeum), i żądanie brania za punkt wyjścia w nauce historii pomników otaczającej przeszłości, i przekonanie, że, jedynie kultywując gwarę miejscową i wychodząc z niej, szkoła może we właściwym znaczeniu tego wyrazu wykształcić uczniów w mowie ogólnoliterackiej. W każdym takim żądaniu wyraża się w postaci ukrytej protest przeciwko schematowi mechanicznej jednostajności, a będąc urzeczywistnione w większej lub mniejszej mierze już w szkole dawnej, unieszkodliwiało mechaniczność jej ustroju i wlewało do niej nowe życie. Prąd szkoły pracy w rozumieniu D e w e y’a i K e r s c h e n s t e i n e r a jest tylko krańcowym wyrazem tego samego prądu, uświadomieniem sobie niedostateczności ustroju dawnej szkoły wogóle i konieczności zamiany dawnego schematu przez nowy

schemat całościowości. Ośrodkiem szkoły l u d o w e j powinna stać się działalność praktyczna, cechująca odpowiednie środowisko kulturalne: odsłaniana przez poszczególne „przedmioty” w swej różnorodności, nietylko wiąże je z sobą w zgodną całość, ale i sama ujmowana jest jako niezamienna część całości kultury ludzkiej i uszlachetnia się przez to z rzemiosła w powołanie.

Jeżeli weźmiemy nawet zdrowe jądro idei „nauczania wychowującego” u współczesnych zwolenników Herbart (zwłaszcza u Reina), to zobaczymy i tutaj tę samą bezwiedną próbę obalenia mechanicznego schematu lekcji biernej w dawnej szkole. Próba ta dała najdojrzalsze owoce przy nauczaniu grupowym w zreformowanych szkołach - pensjonatach na wsi (L a n d e r z i e h u n g s h e i m e), które powstały, jak wiadomo, z połączenia teorii nowoherbartowskiej z praktyką angielską (D r. L i e t z, uczeń zarazem Reina i Abbatsholmu). Zamiast powtarzania przez wszystkich uczniów jednakowego wzoru, podanego przez nauczyciela, występuje tu łączne rozwiązywanie przez całą grupę uczniów zadania, postawionego przez nauczyciela. W tem łącznem skierowaniu wysiłków wszystkich uczniów do wspólnego celu nietylko stwarza się coś nowego, czego dotychczas nie było, lecz wysiłki każdego n i e p o w t a r z a j ą współrzędnych wysiłków innego, a zato u z u p e ł n i a j ą je, wskutek czego każdy uczeń staje się niezastąpionym, a przeto i indywidualnym członkiem obejmującej go grupy. I znowu tylko krańcowym i świadomym wyrazem tegoż dążenia do nowego schematu całościowości jest ten prąd szkoły pracy, który istotę zajęć szkolnych upatruje w łącznem stworzeniu przez klasę nowego, dotychczas jeszcze nie istniejącego „powszechnie pożytecznego wytworu”. Albowiem „praca” tem się różni od „zatrudnienia”, że, rozwijając osobowość pracującego, równocześnie jednoczy ją z innymi, „uspołecznia” ją.

Przeciwko temu samemu schematowi mechanicznej zbiorowości występowały i te prądy pedagogiki nowoczesnej, które wysuwały inny czynnik zasady całościowości — czynnik indywidualizacji. Należy tu np. prąd „laboratoryjnej metody nauczania”, który z początku miał na względzie przedmioty przyrodnicze, a następnie objął również takie przedmioty, jak matematyka i historia. Jeżeli np. weźmiemy taką dawną

stosunkowo książkę, jak znana metodyka matematyki Amerykanina Younga, przekonamy się, że przez „metodę laboratoryjną” rozumie się tutaj indywidualizację szkolnych zajęć ucznia: zamiast przygotowania lekcji według jednego szablonu, otrzymuje on zadanie indywidualne, które rozwiązuje przy pomocy różnorodnych podręczników, zgromadzonych według możliwości w jednym miejscu (gabinet odpowiedniego przedmiotu — matematyki, historii) i pozostawionych mu do rozporządzenia. Zadanie dobiera się zgodnie z indywidualnymi zdolnościami i zainteresowaniami ucznia, a w stopniowo wzmagającej się złożoności podawanych mu zadań powinna rosnąć jego wytrwałość i uporczywość w pracy, jego zdolności powinny osiągać coraz odleglejsze cele, t. j. jego osobowość. W wyborze drogi dla osiągnięcia postawionego mu zadania powinna przejawiać się jego samodzielność, jego indywidualne oblicze, jego osobista zdolność przystępowania do sprawy. Szkoła pracy, jak ją rozumie H u g o G a u d i g lub A. F e r r i è r e, którzy podkreślają w niej czynnik osobowości ucznia i sprowadzają pracę do formalnej zasady czynności, jest również tylko ostatnim wyrazem negacji schematu równości abstrakcyjnej, tkwiącej u podstawy dawnej biernej szkoły.

4.

Istota szkoły pracy polega właśnie na tem, że zamiast zasady mechanicznej jednostajności kładzie ona za podstawę szkoły zasadę konkretnej całościowości. Czynnik społeczny i czynnik indywidualny, wysuwane przez różne interpretacje szkoły pracy, są czynnikami pochodniami tej samej zasady, która jest właściwym, choć niezawsze uświadomionym przedmiotem dążeń pedagogiki współczesnej. Stosownie do nowego schematu zajęć szkolnych nauczyciel nie daje wzoru, który wszyscy uczniowie z osobna mają powtarzać. Stawia on tylko zadanie, które cała klasa zespolonym wysiłkiem rozwiązuje. Jako wynik tego łącznego zajęcia się klasy tem samem zadaniem, powstaje wspólny wytwór pracy, coś nowego, czego dotąd nie było. W procesie tego łącznego zajęcia wysiłki jednego ucznia nie idą równolegle z wysiłkami drugiego, lecz wzajemnie się uzupełniają, tak iż każdy uczeń w zespołowej pracy klasy

zajmuje swoje określone miejsce, staje się niezastąpionym, t. j. indywidualnym członkiem ogarniającej go całości. Nowy ten schemat usprawiedliwia samą nazwę nowej szkoły jako szkoły pracy. W rzeczy samej, jeżeli „praca” różni się czemkolwiek od „zatrudnienia”, to właśnie swym charakterem społecznym, swoją zdolnością do jednoczenia i wytwarzania, a nie poprostu do gromadzenia i odtwarzania. W tem znaczeniu praca jest zajęciem, przesiąkniętem twórczością, zapewniającem wzrost osobowości pracownika, i w tym charakterze daje osobnikom zadośćuczynienie. To też nader słusznie zauważył jeszcze D. M e n d e l e j e w, że zagadnienie społeczne polega nietyle na wyzwoleniu od pracy, ile na przeobrażeniu wszelkiego zatrudnienia na pracę, wskutek czego nie istnieje „zagadnienie zatrudnienia”, lecz tylko „zagadnienie pracy”. Szkoła pracy jest tylko wtedy szkołą p r a c y, kiedy w tem zastąpieniu zatrudnienia przez „pracę” upatruje swą właściwą istotę.

W szkole biernej spotykamy wiele mówiącego, wszystko pokazującego, krzątającego się nauczyciela i biernie postrzegającą, różniczkowaną w jednakowem zajęciu klasę. W szkole pracy jest czynnie zajęta, zjednoczona w zajęciu się ogólnem zadaniem klasa i niesłyszany, niewidziany a niepostrzegalnie ożywiający zajęcie całej klasy nauczyciel. Czy można jego rolę nazwać bierną? Tak, jeżeli przez czynność rozumie się krzątającą się gadatliwość. Nie, jeżeli przez czynność rozumie się samodzielną twórczość nauczyciela. Istotnie, gdy w szkole biernej nauczyciel, podając uczniom wzór do naśladowania, sam nieuchronnie poszukuje wzoru dla własnej pracy i znajduje go w podręczniku, tej lekcji wzorowej jeszcze bardziej autorytatywnego i więcej umiającego nauczyciela, to w szkole pracy hegemonja podręcznika jest złamana: każda klasa stanowi coś indywidualnego i swoistego, i dlatego jedna lekcja nigdy nie zdoła powtórzyć drugiej. Jak to zawsze bywa i w życiu, pod zewnętrzną biernością nauczyciela szkoły pracy kryje się napięcie samodzielnej pracy wewnętrznej, nieustanna czujność woli, umiającej postawić zadanie tak, jak ono wynika z indywidualnych warunków, jakie się złożyły, przychodzącej z pomocą na czas, gdzie praca z jakiegoś powodu została wstrzymana, usuwającej w czasie właściwym napotkane trudności.

W ten sposób praca różni się od zatrudnienia, a szkoła pracy od szkoły dawnej nie swoją treścią, lecz właściwościami formalnymi, czyli swym stylem. Nie materiałem, lecz nacechowaniem organizowanych przez się czynności uczniów różni się szkoła pracy od szkoły biernej. Wszystkie zniekształcenia szkoły pracy pochodzą w istocie stąd, że formalna idea pracy bywa zastępowana materialnym pojęciem pracy, wskutek czego idea pracy niewspółmiernie się zwęża, jakoś zaś, którą praca różni się od zatrudnienia, zastępuje się tą lub inną treścią pracy. Tak np. przy pojmowaniu szkoły pracy jako szkoły robót ręcznych, zapomina się, że czynności ręczne mogą być tak samo organizowane według typu zatrudnienia, jak czynność umysłowa według typu pracy. Przez to, że uczniowie, zamiast powtarzać dowiedzione przez nauczyciela twierdzenie, będą ręcznie odtwarzali wykonany przez nauczyciela model z drzewa, kartonu czy żelaza, zmieni się tylko treść lekcji, ale jej jakoś zajęcia biernego pozostanie taka sama. Dlatego też szkoła rzemieślnicza, w której praca ręczna zajmuje tyle miejsca, nie jest bynajmniej bliższa szkole pracy, niż szkoła „ogólnokształcąca”. I odwrotnie, czysto pamięciowe lekcje mogą bez jakiegokolwiek zastosowania rękodzieła być organizowane według typu pracy w naszym znaczeniu tego wyrazu, — tak iż klasa w całości, rozwiązując postawione przez nauczyciela zadanie, będzie łącznym wysiłkiem stwarzała nowy wytwór pracy (np. obraz przeczytanego utworu artystycznego), do którego każdy uczeń wniesie swój indywidualny udział, czyniący jego osobowość niezastąpionym członkiem społeczeństwa szkolnego. Należy wogóle wyzbyć się niczem nieusprawiedliwionego przeciwstawienia słowa rzeczom materialnym, wszystko jedno czy w celu ich nadmiernego wyniesienia, czy, przeciwnie, tem większego poniżenia. Podobnie, jak drzewo, żelazo i glina, słowo jest przedmiotem, godnym pracy ludzkiej, aby tylko praca ta była czynna, stwarzała osobowość człowieka. Czynniki fizyczny wogóle nie jest niczem lepszym ani gorszym od psychicznego, od którego zresztą nie może być oddzielony. Praca fizyczna zawsze jest związana z czynnością umysłową. I zbyt często praca umysłowa sprowadza się do fizycznej czynności narządów mowy i pisanja. Sens szkoły pracy polega nie na tem, aby wszelką pracę umysłową sprowadzić do fizycznej, lecz na tem, aby wszelką

pracę, tak fizyczną jak umysłową, uczynić źródłem całościowego rozwoju osobowości.

U podstawy dawnej, zarówno zawodowej, jak „ogólnokształcącej” szkoły tkwiło materialne pojmowanie wykształcenia ogólnego. Uważało się, że istnieje pewna jednakowa dla wszystkich suma wiadomości, która sama przez się stanowi właśnie wykształcenie ogólne. Szkoła pracy zrywa stanowczo z takim oderwanym pojęciem wykształcenia ogólnego. Każdy przedmiot (nawet taki, jak „przyrządzenie posiłku”)¹⁾ może być prowadzony tak, że stanie się źródłem ogólnego rozwoju osobowości ucznia, i każdy przedmiot (nawet taki, jak języki starożytne), jeżeli jest prowadzony jako zbiór gotowych i izolowanych wiadomości i nawyków, może stłumić wszelką dążność do wykształcenia ogólnego. Nie o to chodzi, czy się się uczy, lecz jak się uczy, t. j. chodzi o formalną cechę, czyli styl nauczania. „Ogólność” wykształcenia polega nie na domniemanej „wszechludzkiej” jego treści, lecz na właściwej mu formie całościowości. Oderwane pojęcie jednakowego wykształcenia ogólnego zostaje przeto zastąpione przez pojęcie konkretnego, czyli „swoistego” wykształcenia ogólnego, którego drogi są tak samo różnorodne, jak różnorodna jest treść życia społeczeństwa współczesnego. Jeżeli dla dawnej szkoły charakterystyczny był podział przedmiotów na główne i drugorzędne, to w szkole pracy zasada podporządkowania przedmiotów ustępuje przed zasadą ich współrzędności; wszyscy nauczyciele bez względu na to, czego uczą, są członkami całości szkolnej, posiadającymi jednakową godność i prawo do tej samej powagi w oczach uczniów.

W szkole pracy roboty ręczne i rysunek zajmują, bezspornie, o wiele więcej miejsca, niż w szkole biernej. Po pierwsze, jako osobne przedmioty nauczania stają się one równoprawne

¹⁾ Fizjologia odżywiania, anatomja i fizjologia zwierząt i roślin, ich geografia, technologia, geografia gospodarcza i ekonomja polityczna, chemja, fizyka i historia — do tych wszystkich i wielu innych dziedzin życia przyrody i człowieka można bez żadnego naciągania nawiązać połączenia, jeżeli tylko „przyrządzenie posiłku” prowadzi się nie jak „rzemiosło”, którego celem jest zaspokojenie przyszłych spożywców wytworu odpowiedniej działalności, lecz jako pracę, w której odbija się cała pełnia przyrodzonego i kulturalnego życia, i osoba pracującego osiąga zadowolenie i rozwój.

względem innych przedmiotów. Po drugie, jako sposoby wyrażenia treści duchowej uczniów, praca ręczna i rysunek przenikają nauczanie wszystkich innych przedmiotów i jako środki wyrażenia stają się równouprawnione z trzecim środkiem wyrażenia — słowem, które w dawnej szkole, trzeba powiedzieć, było pojmowane również wyłącznie jako osobny przedmiot (gramatyka i wypracowania), zaś jako środek wyrażenia innych przedmiotów było lekceważone. W rzeczy samej, jeżeli się usunie sztuczne i czysto zewnętrzne dostosowywanie robót kartonowych i innych do lekcji matematyki i historii (w czym jeszcze niedawno niektórzy upatrywali istotę metody pracy), to jakie mamy podstawy do uważania, że zadanie „sporządzenia modelu okrętu wojennego, aeroplanu i łodzi podwodnej” albo „zrobienia z gliny modelu rzeki, doliny, łańcucha górskiego” jest w mniejszym stopniu pracą duchową, niż „wyłożenie, w jakich gałęziach gospodarczych Wielka Brytania jest samowystarczalna, a w jakiej mierze zależna od innych krajów”, albo „napisanie, jakie są główne okresy francuskich wojen rewolucyjnych”. Wreszcie, w szkole ludowej roboty ręczne w postaci osobnej czynności praktycznej (rolnictwo, to lub owo rzemiosło, ten czy inny rodzaj pracy przemysłowej) stają się rzeczywiście punktem wyjścia, w szkole zaś doksztalcającej — nawet systemem nauczania. Ale szkoła pracy tem się właśnie różni od zawodowej, że, nauczając ograniczonej działalności ludzkiej w związku z całokształtem innych przedmiotów, jako niezastąpionej części wszechjedności przyrody i kultury, uszlachetnia ją, przeobraża w powołanie, nadaje jej znamię duchowości. I tutaj zadanie polega na tem, żeby uduchowić zatrudnienie fizyczne przez podniesienie go do poziomu pracy, gdy tymczasem dawna szkoła, zbyt często mechanizując pracę umysłową, ścigała ją do poziomu „zatrudnienia”.

Pojęcie pracy ręcznej, jako równouprawnionego ze słowem i rysunkiem środka wyrażenia, stanowi olbrzymią zasługę K e r s c h e n s t e i n e r a; zasługę ma także to, co było słusznego w „szkole działania” W. L a y'a, którego powierzchowny eksperymentalizm był powodem niezupełnie zasłużonego zapomnienia jej dzisiaj. Na przykładzie tym szczególnie jasno można zobaczyć, że nasze pozornie czysto formalne pojęcie pracy nie tylko nie formalizuje nauczania, lecz, przeciwnie, staje się

jedynym środkiem usunięcia formalizmu, tak właściwego szkole biernej. W rzeczy samej, mechaniczne wyodrębnienie przedmiotów w dawnej szkole prowadziło do tego, że i literatura i rysunek były nauczane same dla siebie, niezależnie od treści, przyswojonej przez uczniów na innych przedmiotach. Na lekcjach języka i rysunku uczniowie „wypracowywali” i „rysowali” to, czego nie było na innych lekcjach. Z drugiej strony, kiedy mieli coś wyłożyć czy wypracowywać na lekcjach matematyki, fizyki, historii, nie zwracało się zupełnie uwagi na styl wypowiedzenia, na umiejętność władania słowem, jako narzędziem wyrażenia myśli. Zmuszeni do wypowiadania dla samego wypowiedzenia i do rysowania dla samego rysunku, jeszcze zanim sztuki piękne mogły im się odsonić w swej samowystarczającej wartości, uczniowie przyzwyczajali się do beztreściwego formalizmu i odwracali się od słowa, linii, barwy — tych potężnych narzędzi wyrażenia treści duszy ludzkiej. Stawiając sobie za zadanie rozwój osobowości ucznia przez udział w całościowym zajęciu klasy, szkoła pracy musi, przeciwnie, zwracać szczególną uwagę na zdolność ucznia wyrażenia w symbolach zewnętrznych swej treści wewnętrznej i duchowej, wyników swych osobistych spostrzeżeń i pracy myślowej. Rysunek, równie jak praca ręczna, jest niemniej godnym i potężnym środkiem wypowiedzenia się, niż słowo. Dlatego piśmienność graficzna jest dla szkoły pracy tak samo ważna, jak piśmienność słowna. I rzeczywiście, jak można działalność praktyczną uczynić źródłem wykształcenia ogólnego bez umiejętności wyrażenia w wykreśle, rysunku, modelu podstawowych stosunków, napotykanych w tej działalności? — Piśmienność nie jest celem samym w sobie, ma ona sens, i nauczanie jej osiąga się najlepiej jedynie wówczas, gdy prawidłowo użyte słowo i prawidłowo wykonany rysunek lub model wyrażają jakąś treść duchową. Ponieważ zaś ta treść duchowa ma z początku charakter życiowo - konkretny, więc i w nauczaniu rysunku i pracy ręcznej należy wychodzić z tego, co jest dla dziecka bliskie i konkretne ¹⁾).

¹⁾ Stąd wielkie znaczenie pedagogiczne tych nowych prób zreformowania pracy ręcznej w szkole ogólnokształcącej, które stawiają sobie za zadanie uwolnienie jej od nadmiaru czysto mechanicznej pracy bez jakiegokolwiek pożytku dla rozwoju duchowego ucznia,

Pojmowanie lekcji jako łącznego rozwiązywania przez klasę wspólnego zadania opiera się, rzecz prosta, na założeniu, że uczniowie posiadają już pewne minimum nawyków wyrażeniowych, w szczególności są elementarnie piśmienni tak w zakresie słownym, jak graficznym. Umiejętność czytania, pisania i rysowania, w elementarnem znaczeniu tego wyrazu, jest raczej nawykiem psychofizycznego organizmu dziecka, który musi być przyswojony przez każde dziecko z osobna i dlatego nie może być przedmiotem lekcji w ustalonym wyżej znaczeniu. Stąd płynie daremność nawet najbardziej udoskonalonych i ułatwionych metod s z k o l n e j nauki czytania i pisania. Jak nie do pomyślenia jest wspólna praca w klasie z dziećmi, nie umiejacemi mówić, trzymać ołówka, swobodnie panować nad swemi ruchami, tak samo w warunkach kultury współczesnej niemożliwa jest również łączna praca klasy, złożonej z dzieci, które nie posiadają jeszcze elementarnej umiejętności czytania i pisania. Dlatego M o n t e s s o r i ma najzupełniejszą słuszność, przenosząc naukę czytania, pisania, rysowania i początków pracy ręcznej ze szkoły do ogródka dziecięcego. Myli się tylko pod tym względem, że organizuje tę naukę według modły ćwiczeń gimnastycznych, wskutek czego wskazane nawyki są przyswajane formalistycznie, w oderwaniu od własnej treści duchowej dzieci. Jak w szkole biernej uczniowie piszą wypracowania dla wypracowań, a rysują dla rysunku, tak i w „domu dziecięcym” dzieci piszą dla pisania. Przeniesiona do ogródka dziecięcego nauka czytania i pisania powinna się stać przedmiotem zabawy dziecięcej, ożywionej fantazją. Czytanie i pismo powinny stać się potrzebnymi dziecku w jego zabawie, a wtedy

zabierającej mu czas i siły i spełnianej we współczesnym rzemiośle przy pomocy maszyn, których z konieczności brak w szkole. Zagadnienie to rozwiązuje się przez używanie w szkole opracowanego już standaryzowanego materiału (kompletu „normalnych” desek i części żelaznych), którego znaczna plastyczność pozwala uczniom ześrodkować uwagę nie na czysto mechanicznem jego obrobieniu, lecz na wyrażeniu przy jego pomocy różnorodnych technicznych i artystycznych zadań. Opis jednego z takich systemów „normalnego” materiału pracy ręcznej inż. J. P i l s a t n e k a, niestety zbyt jednostronnie technicznego, zob. w „Hammer und Feder” wyd. DATSCH XXXVI, 2.

nauczy się tego tak samo naturalnie, jak uczy się samo w otoczeniu tych rodzin, gdzie słowo drukowane jest naturalnym elementem stosunków życiowych, a w szczególności jeżeli posiada starszych braci czy siostry lub pokój dziecięcy¹⁾. Skoro wraz z rozwojem obowiązku nauczania szkoła powszechna coraz bardziej wciąga dzieci sześćcio, a nawet pięcioletnie, to stąd wynika, że szkoła obowiązkowo powinna w swych niższych klasach przyswoić sobie metody ogródka dziecięcego i dopiero stopniowo zamieniać się na „szkołę” w ustalonem przez nas znaczeniu. Lekcja, jako zespołowa praca klasy nad wspólnem zadaniem, powinna stopniowo wyrastać z zabawy, jako łącznego odtwarzania obrazu fantazji, podobnie jak społeczeństwo pracy, cechujące szkołę z jej prawnym już układem, powinno stopniowo wyrastać z chóralnego obcowania dzieci, gdzie zasada całościowości jest dopiero przeczuwana i występuje jeszcze w postaci nieodstronionej i mglistej. Stykająca się z początku z zabawą praca ucznia powinna z biegiem czasu oprzeć się na „życiowo - praktycznej” działalności otaczającego środowiska społecznego, aby, w miarę swego przetwarzania się w pracę twórczą, uzyskać bardziej oderwany charakter czynności czysto naukowej lub artystycznej.

Jak w ogródku dziecięcym nie odrzucamy ćwiczeń indywidualnych, tylko stawiamy wymaganie ożywienia ich chóralną zasadą zabawy, tak samo zupełnie w szkole, lekcji jako pracy społecznej nie mogą nie odpowiadać specjalnego rodzaju zajęcia indywidualne. W szkole biernej sprowadzały się one, jak wiadomo, do „odrabiania lekcji w domu” i miały ten sam charakter wykonywania przez każdego ucznia z osobna jednakowej pracy, a w tym celu wystarczało zaopatrzenie każdego ucznia w jednakowy komplet podręczników, zbiorów zadań i zeszytów. Ponieważ praca ta nie różniła się niczem od pracy w klasie, to naturalnie powstawało pytanie, czy nie lepiej wogóle znieść domową pracę uczniów, skoro badania eksperymentalne prac uczniowskich (E. Meumann) udowodniły, jak się

¹⁾ Zob. opis tego rodzaju doświadczeń w książce M. M o r o z o w e j i E. T i c h e j e w e j „Sposob jestestwennowo obuczenja diet'mi gramoty”, Petrograd 1917. (Metoda naturalnej nauki czytania i pisanja dla dzieci).

zdawało, jakościową wyższość pracy klasowej nad domową. Jednostronność większości teoretyków szkoły pracy polegała na tem, że, słusznie podkreślając jej charakter społeczny, gotowi byli z lekkim sercem wyrzec się indywidualnych zajęć uczniów. Tymczasem należałoby naturalnie oczekiwać, że przeobrażenie pracy w klasie według schematu całościowości powinno mieć odpowiednik w przygotowaniu lekcji przez uczniów. Rzecz przecież oczywista, że poszczególny uczeń powinien jednak w jakiś sposób przygotować się do łącznej pracy klasy. Oczywiście, także przygotowanie to powinno mieć zupełnie inny charakter, niż pisanie wypracowania na ten sam temat, uczenie się z podręcznika, wypowiadanie treści lub rozwiązania tego samego zadania. Czy ma się razem odegrać tragedję Szekspira lub Sofoklesa, czy stworzyć wspólnie obraz przeczytanego utworu artystycznego, czy nawet ogólną pracą całej klasy przekopać, zasiać, wyhodować i zebrać plon z ogrodu warzywnego, — do owocnego udziału w tej pracy całej klasy każdy uczestnik powinien się przygotować. I przygotować się indywidualnie, po swojemu, bo przecież w zasadzie każdy uczestnik pospólnej pracy klasy zajmuje w niej indywidualne, przez nikogo innego niezastąpione miejsce. „Uczenie się lekcji” według dawnego typu widać tu nie wystarcza i musi być zastąpione czemś innym. Dla przygotowania się do lekcji wspólnej według schematu całościowości potrzebne są, oczywiście, inne środki: posiadanie przez każdego ucznia w domu jednakowych zbiorów zadań i podręczników (co wystarczało do „odrabiania lekcji”) tu wyraźnie nie wystarcza. Kierunek „szkoły pracy”, mając na widoku przedewszystkiem przeobrażenie pracy w klasie, pominął jakoś naogół tę sprawę. Ona zaś właśnie stała się punktem wyjścia kierunku systemu daltońskiego.

Istotę systemu daltońskiego upatruje wielu w jego zewnętrznych, najbardziej rzucających się w oczy właściwościach: w zastąpieniu lekcji wspólnych w osobnych klasach, dobranych według wieku, zajęciami indywidualnymi w klasach przedmiotowych i pracowniach; w szczegółowo ułożonych programach zajęć, powierzanych każdemu uczniowi z osobna i wskazujących mu dokładnie, co ma przejść w ciągu roku, miesiąca i — w klasach niższych — w ciągu tygodnia; w pozostawieniu uczniowi zupełnej swobody co do rozłożenia swych zajęć w ciągu dnia

i tygodnia według swego zapatrywania, byle tylko wykonał w przepisany terminie podpisaną przez siebie „umowę”. Bardzo liczni pedagodzy ujrzeni w systemie daltońskim uniwersalny środek do ogólnej reorganizacji szkoły i, skuszeni jego maską zewnętrzną, nie zauważyli, że, pojęty w ten czysto mechaniczny sposób, nieuchronnie wyradza się w zwykłe odrabianie lekcji przez uczniów w specjalnie przystosowanym do tego pokoju i pod kierunkiem doświadczonego korepetytora. U podstawy takiego pojmowania leży dawny, charakterystyczny dla szkoły biernej pogląd na wiedzę, jako zwyczajną sumę wiadomości, którą każdy uczeń przyswoić sobie może najlepiej, przechodząc poszczególne przedmioty „samodzielnie”, t. j. osobno. Gdyby istota systemu daltońskiego polegała na takim rozdrobnieniu klasy na mechaniczny agregat uczniów, to sprowadzałby się on jedynie do odrodzenia najgorszej praktyki dawnej szkoły, gdzie rola nauczyciela polegała na zadaniu lekcji „stąd—dotąd” i na sprawdzaniu wiadomości poszczególnych uczniów; byłoby to także legalizacją rozpowszechnionej w takiej szkole praktyki przechodzenia przez uczniów wymaganego programu przy pomocy korepetytorów. Ale w takim razie nie mielibyśmy w najmniejszej mierze nauczania „indywidualnego”, stanowiącego podstawowy patos systemu daltońskiego, gdyż indywidualność to nie poszczególność, a rozdrobnienie na atomy nie jest niczem więcej, tylko pozorem indywidualności. Istota systemu daltońskiego polega na duchu głoszonego przezeń programu zajęć indywidualnych, jak również na charakterze zaopatrzenia sal przedmiotowych, które występują tu zamiast sal klasowych. Programy te wymagają od każdego ucznia pracy nie jednakowej, lecz indywidualnej w tem znaczeniu, że praca jednego uzupełnia pracę innego i, stosownie do tego, sala przedmiotowa zaopatrzona jest nie w komplety jednakowych podręczników, lecz w różnorodne podręczniki i w całą bibliotekę w zakresie odpowiedniego przedmiotu, tak że uczniowie nie rywalizują z sobą, lecz dzielą między siebie poszczególne strony wspólnego zadania. Dlatego we właściwie pojętym systemie daltońskim zajęcia grupowe nie tylko nie są usunięte przez indywidualne, lecz w sposób naturalny z nich wynikają, a tak samo spójnia klasy zabezpieczona jest już przez to, że wszystkie poszczególne przedmioty programu zazębiają się wzajem-

nie, tworząc z sobą skoordynowaną spójnię całościową. Jeżeli system daltoński usuwa hegemonję średniego ucznia i zezwala na „maksymalny” i „minimalny” program z poszczególnych przedmiotów dla poszczególnych uczniów, to wahania te zachodzą jednak tylko w granicach, nie naruszających jedni klasy, jako całości. Jedynie w związku z zasadą całościowości, t. j. w r a m a c h szkoły pracy w ustalonym przez nas znaczeniu tego wyrazu, system daltoński może urzeczywistnić swój zamysł indywidualizacji. W oderwaniu od zasady całościowości wyradza się w szkołę bierną gorszego rodzaju, zastępując indywidualność jej mechanicznym tylko pozorem. System daltoński jest nie uniwersalną metodą przeobrażenia szkoły, lecz jest, o ile go pojmować właściwie, jedynie przeobrażeniem „pracy domowej” uczniów według zasad, wspólnych z temi, które tkwią u podstawy wymaganego przez szkołę pracy przekształcenia pracy klasowej. Ani jedna, ani druga praca nie mogą już być dokonywane w bezosobowej „klasie” albo w „domu” przy posiadaniu w tornistrze kompletu podręczników. Obie wymagają warunku specjalnej sali przedmiotowej, zaopatrzonej w zbiór różnorodnych środków naukowych. System daltoński jest słuszny, o ile, reorganizując indywidualną pracę ucznia i przenosząc ją z domu do specjalnie dostosowanych dla niej warunków, udziela jej więcej miejsca, niż to się działo w dawnej szkole. Ale te zajęcia indywidualne nie powinny bynajmniej wypierać wspólnych zajęć klasowych. Prawidłowy stosunek między lekcjami klasowymi a zajęciami swobodnymi nie jest wogóle wielkością stałą. Powinien on „zmieniać się stosownie do potrzeb odpowiedniej klasy i do właściwości odpowiedniego przedmiotu w odpowiednim czasie”, jak słusznie i zupełnie w duchu H e l e n y P a r k h u r s t (twórczyni systemu daltońskiego) mówi jej najbliższa współpracownica R ó ż a B a s s e t t. Wzięty łącznie z ideą szkoły pracy i ideą samorządu szkolnego (o czem będzie mowa w następnym rozdziale), system daltoński zamienia szkołę na prawdziwy dom młodzieży. Z przybytku mechanicznego kucia, gdzie uczniowie przymusowo odsiadują wyznaczoną część dnia, szkoła zamienia się na ognisko życia, w którym od rana do wieczora bije źródło samodzielnego życia uczniów, upływającego w zbio-

rowej pracy klasy, w indywidualnych zajęciach uczniów i różnorodnych przejawach ich społecznej samoczynności.

5.

Jak plan daltoński wypacza się, kiedy, zaniedbując czynnik społeczny, odrywa się od zasady całościowości, tak i szkoła pracy wypacza się, kiedy utraci czynnik osobowości. Los szkoły pracy w Rosji Sowieckiej jest najjaskrawszym przykładem tego rodzaju wypaczenia. Już w pierwszym „integralno – komunistycznym” okresie pedagogiki sowieckiej znajdujemy zarodek wypaczenia się szkoły pracy w szkołę bierną, mimo że w tym okresie panowania idei „wychowania politechnicznego” osobowość poszczególnego ucznia stanowiła, jakby się zdawało, ośrodek wychowania. P. B ł o n s k i j, któremu zawdzięczać należy najświetniejsze wyłożenie utopijnych nadziei tego okresu, wychodził z pojęcia „pracy przemysłowej”, jako jedynie odpowiadającej idealnemu układowi społeczeństwa komunistycznego, w którym „eksploatację jednej klasy przez inną zastąpi eksploatacja kuli ziemskiej przez ludzkość”. Podstawiając w ten sposób określone materialne pojęcie pracy na miejsce zasady formalnej, poświęcił dla swego oderwanego ideału ostatecznego te możliwości konkretne, z których w zafatanych gospodarczo i technicznie warunkach dzisiejszej rzeczywistości mogła wychodzić w swej realnej pracy osobowość ucznia szkolnego. Dlatego też wołał biernie zaznajomienie uczniów z pracą przemysłową, niż z jedynie możliwą w warunkach rzeczywistości sowieckiej pracą rzemieślniczą i włościańską, na tej zasadzie, że praca rzemieślnicza i włościańska, będąc w istocie „drobnomieszczańską”, nie może nie zaszczepić uczniom wrogich dla ustroju komunistycznego przyzwyczajen i poglądów. To też dzieci zajmują się u niego więcej „podręcznictwem”, przyglądaniem się pracy dorosłych, a nawet słuchaniem opowiadań nauczyciela o pracy przemysłowej przyszłego społeczeństwa, niż czynnym udziałem w pracy otaczającego środowiska. Nawet kiedy dla sprawy „politechniczności” dwukrotnie w ciągu roku zmieniając pracownie, zajęte są w fabrykach i zakładach przemysłowych, ta praca ich w przedsiębiorstwie, które działa według zaprowadzonego już ładu, na-

przemian z dorosłymi, którzy nie należą do gminy szkolnej, jest naśladowaniem gdzieś daleko od szkoły urobionego wzoru, a nie samodzielnym wykonaniem wspólnie z towarzyszami postawionego zadania.

Kiedy z wprowadzeniem „nowej polityki ekonomicznej” sowiecka „szkoła pracy” była już jawnie ogłoszona jako nadbudowa tylko i narzędzie „dyktatury proletariatu”, a ideę „wychowania politechnicznego” zastąpiła idea wychowania zawodowego i komunistycznego, osobowość ucznia, pochłonięta u Błonskija przez jego utopijny ideał, okazała się nierozdzielnie podwładną realnemu państwu, które ogłosiło się jako przedstawiciel i narzędzie przyszłego ustroju doskonałego. Teraźniejszość nie posiada własnej wartości, lecz jest tylko materiałem dla użyczenia absolutnej przyszłości, i dlatego osobowość ucznia jest tylko narzędziem walki o przyszły ustrój, którego absolutnym namiestnikiem na ziemi jest państwo, zdobyte przez „partię proletariatu”. Państwu potrzebna jest służba, partii potrzebna jest „zmiana”, wskutek czego i „praca” w szkole pracy nie jest niczym innym, tylko „wytwarzaniem kwalifikowanej siły roboczej” z jednej strony, a z drugiej „wpajaniem proletariackiego poglądu na świat w głowy uczniów”. Osławiona „metoda kompleksów” zatriumfowała w tej pedagogice. „Kompleks” zastępuje dawny podział na oddzielne przedmioty naukowe, rozkładając cały materiał naukowy według trzech „kolumn” przyrody, pracy i społeczeństwa, przyczem obie boczne kolumny skupiają się koło podstawowej kolumny pracy. Ale ta właśnie jest najmniej konkretną, realną pracą uczniów (ręczną lub przemysłową), lecz jedynie marksowską teorią walki klas, jest pracą w znaczeniu określonej idei oderwanej, wszechwyjaśniającego i nieomylnego *d o g m a t u*, który jak wszelki dogmat może być przyswojony tylko biernie i jednakowo przez każdego ucznia z osobna. Nic dziwnego, że programy „kompleksów” ustalają dla piątego roku nauczania, jako podstawowy temat „pracy”, pracę rolniczą dla szkół miejskich narówni z wiejskimi, a dla ostatnich lat nauczania nawet „historię pracy” i „naukową organizację pracy”, ześrodkowując około tej pracy *i n n y c h l u d z i* cały podlegający przyswojeniu materiał naukowy. W ten sposób, zamiast żeby być nową

J a k o ś c i ą pracy szkolnej, zorganizowaniem jej w duchu czynnego i samodzielnego przerabiania przez uczniów materiału nauczania, zasada pracy w komunistycznym pojmowaniu socywieckim stanowi jedynie zmianę t r e ś c i tego materiału w sensie uniwersalnej i dogmatycznie narzuconej zasady wyjaśnienia rzeczywistości. A to zawraca z konieczności szkołę zpowrotem na drogę mechanicznie wkuwanych, z zewnątrz w głowy uczniów „wpajanych” wiadomości, różniących się od programów dawnej szkoły tylko większą abstrakcyjnością. Nic dziwnego, że wprowadzone w r. 1923 „programy kompleksów” były nieustannie burzone, aż w r. 1927 zostały zastąpione przez nowe, „dostępniejsze dla zrozumienia przez uczniów” i już nie mające roszczeń do urzeczywistnienia zasady „pracy” w nauczaniu. Kiedy zaś w r. 1929 programy nauczania znowu uległy zmianie, to zmiany te nawet nie są pokrywane terminem „pracy”, lecz nazywają się poprostu „rozszerzeniem materiału politycznego kosztem ogólnokształcącego”. Bardzo niesłuszne jest sprowadzanie niepowodzenia szkoły pracy w Rosji Sowieckiej do przyczyn jedynie materialnych. Zapewne, szkoła pracy już wskutek swego zróżniczkowania, indywidualizacji programów, różnorodności swego uposażenia wymaga znacznie wyższego poziomu środków materialnych i duchowych, niż szkoła bierna, która, jak wszystko, co jest mechaniczne i jednostajne, kosztuje taniej. Ale środki to tylko jedna z przesłanek szkoły pracy. Drugą jej przesłanką jest strzegąca osobowości zasada prawa. Brak atmosfery prawnej, lekceważenie osobowości nauczyciela i ucznia doprowadziły do tego, że szkoła pracy wyrodziła się częściowo w partijną, częściowo w zawodową, której celem jest nie rozwój osobowości ucznia, lecz „wytworzenie kwalifikowanej siły roboczej” i stworzenie „zmiany” komunistycznej, a treścią tej szkoły jest odtworzenie przez każdą szkołę, każdego nauczyciela i każdego ucznia zosobna określonego wzoru, przepisanego z zewnątrz.

Gdy pokusa zamiany pracy, jako zajęcia, przenikniętego twórczością, na pracę, jako ideę walki klas, istnieje tylko dla określonego politycznego poglądu na świat, to znacznie szersze i dlatego bardziej kuszące jest takie pojmowanie szkoły pracy, dzięki któremu nauka pracy istnieje tylko tam, gdzie jako skutek pospólnej pracy klasy powstaje p o w s z e c h n i e p o-

ż y t e c z n y wytwór pracy (np. uprawiony ogród warzywny, meble i t. d.). Praca jest tu pojmowana wyłącznie w znaczeniu wytwórczej działalności gospodarczej, i szkoła pracy w tem pojmowaniu otrzymuje jednostronny charakter użytkarno - praktyczny. Istota szkoły pracy polega rzeczywiście na tem, że, zamiast biernego powtarzania przez każdego ucznia tego samego wzoru, podanego przez nauczyciela, cała klasa w pracy wspólnej urabia jakiś nieistniejący przedtem wytwór. Ale czy ten wspólny wytwór musi koniecznie posiadać powszechnie użyteczną wartość g o s p o d a r c z ą? Bynajmniej, i zauważyliśmy już wyżej, że takim wytworem może być również zbiorowo wykonany przez klasę obraz artystyczny, mający nie powszechnie użyteczną, lecz estetyczną wartość. Z drugiej strony, zwyczajne zajmowanie się działalnością gospodarczą, dzięki której otrzymuje się wytwór powszechnie użyteczny, nie daje nam jeszcze szkoły pracy, o ile działalność praktyczna nie będzie związana z ogólnym rozwojem osobowości, obejmującej potrzeby i naukowe i artystyczne. Zadanie nasze polega i tutaj nie na tem, żeby całą pracę zwięzić do pracy gospodarczej, lecz na tem, żeby pracę gospodarczą podnieść w jej godności, wiążąc ją z pracą, mającą czysto artystyczne lub naukowe znaczenie. Zwalczany tu przez nas pogląd słuszny jest tylko o tyle, o ile powiada, że p u n k t e m w y j ś c i a wychowania w szkole powszechnej powinna być właśnie praca gospodarcza. Ale stąd nie wynika bynajmniej, że praca gospodarcza powinna całkowicie wyczerpywać zajęcia szkolne. Utylitaryzm taki może się okazać nadzwyczajnie szkodliwym dla szkoły, jak tego zupełnie trafnie dowodzi F. W. F o e r s t e r, niesłusznie jednak nazywając to amerykańszmem. Naprawdę zaś współczesni pedagodzy amerykańscy, którzy wysunęli ideę szkoły pracy, doskonale zdają sobie sprawę z tego, że nadmierny utylitaryzm okazuje się ostatecznie szkodliwym nawet z punktu widzenia wychowania gospodarczego. Tak np. D e w e y słusznie powiada: „Człowiek prawdziwie praktyczny daje swobodę rozumowi przy rozpatrywaniu przedmiotu, nie wymagając zbyt natęrczywie w każdej chwili osiągnięcia korzyści; wyłączna troska o rzeczy pożyteczne i słosowane o tyle zwięża widnokręgi, że doprowadza później do zniszczenia. Nie opłaca się przywiązywać swych myśli do słupa pożytku zbyt

krótkim sznurem. Sposób działania wymaga pewnej szerokości poglądu i wyobraźni. Ludzie powinni przynajmniej dostatecznie interesować się myślą dla myśli, aby wyjść poza granice rutyny i przyzwyczajęń. Zainteresowanie wiedzą dla wiedzy, myśleniem dla swobodnej gry myśli jest niezbędne dla „m a n c y p a c j i życia praktycznego, dla uczynienia go bogatym i idącym naprzód”. Nietylko myśleniem dla myślenia, dodamy od siebie, lecz i pięknem dla piękna. Jest to właśnie ten niezbędny w całości wykształcenia ogólnego składnik „wnikania”, o którym mówi i Foerster. Ucząc badać rzeczywistość i pojmować piękno z początku na materiale, mającym charakter konkretno-praktyczny, szkoła pracy nie powinna jednak ograniczać się do tego materiału, lecz wraz z rozszerzeniem widnokręgów życiowych ucznia powinna uwalniać jego zainteresowanie od więzów czynnika praktycznego i przez to doprowadzić go do czystej nauki i czystej sztuki. Dlatego dla dzieci starszych warunki dawnej klasy, gdzie są same tylko ławki, dokąd nauczyciel przynosi z sobą zawsze wzór dla jednakowych zajęć, zostaną zastąpione w szkole pracy nietylko przez warsztat, w którym wykonywa się „powszechnie użyteczny wytwór” ale i przez pracownię, w której uczniowie badają przyrodę z czysto a b s t r a k c y j n e g o zainteresowania wiedzą, oraz przez salę przedmiotową, w której wskutek tegoż zainteresowania wiedzą poznają przyrodę, historję ludzkości, twórczość literacką i artystyczną. Co się tyczy dzieci młodszych, to i tutaj „konkretno-praktycznej” czynności, będącej punktem wyjścia nauczania, nie należy pojmować zbyt utylitarnie i wszystkie lekcje wiązać przemocą z wykonaniem powszechnie użytecznego wytworu. Po pierwsze, takim powszechnie użytecznym wytworem może być nietylko sprzęt, ogród, pole, ale poprostu piękny kwietnik, scena i dekoracja teatru szkolnego, zabawki dla ogródka dziecięcego i t. p. Powtórę, rzecz konkretna, t. j. „to, co może bezpośrednio być użyte dla sprawy”, nie oznacza koniecznie tego, co jest pożyteczne dla dorosłych, lecz to, co ma bezpośrednie znaczenie dla życia dzieci, t. j. posiada związek z zabawą, która stopniowo dopiero staje się lekcją (urządzenie namiotu i ziemianki dla wycieczek, urządzenie placu krokietowego i tenisowego i t. p.). Uważając konkretno-praktyczną czynność za punkt wyjścia wykształcenia ogólnego, z drugiej strony, nie myślimy bynajmniej,

że w wyższych klasach praca gospodarcza powinna być z u p e ł n i e wyparta przez zajęcia o charakterze czysto naukowym i estetycznym. Nie jesteśmy przeciwnikami działalności gospodarczej, której przyznajemy taką samą godność, jak pracy uczonego, artysty i działacza państwowego. Jesteśmy tylko przeciwnikami nadmiernego zwięźenia pojęcia pracy do granic działalności gospodarczej. Praca gospodarcza jest tylko jedną z postaci pracy wogóle, która jest pojęciem nie tylko ekonomicznym, lecz etycznym. I szkoła pracy, która w ośrodku swych wysiłków wychowawczych stawia osobowość ucznia, powinna wychodzić z pojęcia pracy w tym szerokim znaczeniu tego wyrazu.

Znacznie głębsze od utylitarystycznego pojęcia szkoły pracy jest pojęcie jej pragmatystyczne, najmocniej bronione w czasach dzisiejszych przez D e w e y'a. Wychodząc z filozoficznej teorii pragmatyzmu, Dewey widzi cel wychowania w życiu, które jest zasadą nieustannego ruchu i rozwoju. Dewey odrzuca wszelkie zakończone i gotowe, „spoczywające w sobie” cele wychowania. Rzekoma wieczność tych celów jest, jego zdaniem, wytworem rozsądku, który przywykł do rozpatrywania świata w pojęciach oderwanych, t. j. statycznie. Temu statycznemu pogładowi na rzeczy pragmatyzm przeciwstawiania dynamiczny pogląd na świat (sub specie generationis zamiast tradycyjnego w filozofii i pedagogice sub specie aeternitatis), według którego świat jest nieskończenie plastyczny, brzemienisty w nieskończone możliwości i pod żadnym względem nie jest zakończony. Praca jest właśnie dla Dewey'a taką nieustanną czynnością, a szkoła pracy powinna nie przygotowywać do życia, lecz być samem życiem. To też błąd utylitaryzmu polega na tem, że uzależnia on czynność od celów zewnętrznych w stosunku do życia, a w szczególności mierzy życie dziecka gotową skalą życia dorosłych i, rozpatrując pracę jedynie jako środek do osiągnięcia pożytku, widzi w niej tylko zło nieuniknione. Gdy pedagogika komunistyczna poświęca teraźniejszość przyszłości, to Dewey, powiedzieć można, ogranicza pole widzenia swej pedagogiki do teraźniejszości. Dlatego, chociaż jego pragmatyzm nie neguje „abstrakcyjnej” wiedzy i czystej sztuki, które on pojmuje jako funkcje tego samego, tylko szerszego, wolnego i potężnego życia, to jednak zatrzymuje się wyłącznie przy początkowych stadiach wychowania, przy pracy, wyrasta-

jącej z zajęć praktycznych otaczającego środowiska, i jest bezsilny, aby stać się teorią koniecznego szczebla wychowania, t. j. pracy, urzeczywistniającej w życiu wartości kulturalne, których znaczenie, przewyższające proste życie, on odrzuca. Tymczasem, podobnie jak osobowość osiąga swe ziszczenie w miarę urzeczywistnienia zadań ponadosobowych, tak i praca staje się całkowicie twórczością tylko wówczas, gdy jest skierowana na realizację w życiu wartości kulturalnych. Im przeto bardziej teoria wychowania wznosi się od początkowych stadiów wychowania do stadium ostatecznego, tem bardziej jest wyznaczona przez wewnętrzną prawidłowość samych wartości kulturalnych i tem bardziej zatem powinna z nich wychodzić jako z założeń podstawowych. Czem się różni nauczanie pracy w pracowni i sali bibliotecznej od nauczania w warsztacie? Na czem polega swoiste zadanie nauczyciela na wyższym stopniu nauczania „abstrakcyjnej” wiedzy i „czystej” sztuki w odróżnieniu od jego roli na początkowym społeczno-technicznie skrópanym stopniu nauczania? Brak u Dewey’a odpowiedzi na te pytania doprowadza z konieczności do wniosku, że pedagogika Dewey’a, niewidocznie dla siebie samej, wpada w odrzuconą przez nią technikę i utylitaryzm. Obawiając się jednostronnie wszelkiej „statyki” i wszelkiej „zakończoności”, Dewey nie znajduje wyjścia z antynomji „ruch — spokój”, „rozwój — ziszczenie”, „czynność — wnikanie” i poświęca drugie ogniwa tej antynomji pierwszym. Tymczasem idea wartości absolutnej w ustalonem przez nas znaczeniu tego wyrażenia daje poszukiwane rozwiązanie antynomji. Ponadczasowa i o tyle też „spoczywająca” o b o w i ą z k o w o ś ć wartości absolutnych, realizując się w rzeczywistym życiu jedynie przy pomocy wolności ludzkiej, wymaga od człowieka nieustannej czynności, nieprzerwanej twórczości, nieskończenie przewyższającej niezmordowany rozwój czysto naturalny i opiera się jako na niezbędnej przesłance na nieziszczalności i plastyczności b y t u. Odślaniająca się w dziejach wyższa dynamika świata nie tylko nie wyłącza ponadczasowej obowiązkowości wartości, lecz jak dowiedliśmy we wstępie, nie może być nawet przemyślana do końca bez przypuszczenia zadań ponadczasowych, które ją dopiero czynią możliwą. Ponadczasowe wartości nie stanowią bynajmniej czegoś gotowego i raz na zawsze danego i dlatego

nie mogą być przeszkodą na drodze ruchu bytu i jego przeobrażeń. Dewey twierdzi zupełnie słusznie, że poznanie nasze nie jest czysto biernem postrzeganiem świata zewnętrznego, ani zgóry ustanowionem odkryciem treści pojęć apriorycznych, lecz jest czynnością twórczą. Prawdą jest także, iż w początkowym stadium swego rozwoju jest ono „praktycznie związane” i dopiero stopniowo wyzwala się z tego praktycznego skrępowania przez „życie”. Również jest prawdą, że nawet wyzwolone, poznanie wciąż jeszcze pozostaje czynną działalnością. Wszelako na wyższych stopniach wiedzy czynność ta jest istotnie skierowana na to, aby się wznieść ponad życie czysto biologiczne i, przezwyciężywszy je, pogrążyć się w samym przedmiocie, podporządkować mu się, wyrzekłszy się wszystkiego, cokolwiek jest podmiotowe. W ten sposób działalność wiedzy, jak zresztą i wszystkie inne rodzaje twórczości duchowej, zawiera czynnik „wnikania”, czyli „intuicji”, t. j. czynnik pogrążenia się w przedmiocie ponadosobowym, a przez to samozaparcia, w którym dopiero osobowość zdobywa w pełni samą siebie. Doskonale odczuwał to Bergson, który w przeciwieństwie do pragmatyzmu James’a i Dewey’a rozróżnia z jednej strony życie biologiczne i tylko czynne, a z drugiej strony wyższe życie duchowe, w którym czynność przechodzi już we wnikanie; dzięki temu ogranicza Bergson pragmatyzm swej teorii wiedzy ontologizmem swojej metafizyki.

Dewey ma zupełną słuszość, przeciwstawiając szkołę pracy szkole „wywczaśów”, od których szkoła ($\theta\chi\omicron\eta$) otrzymała w starożytności nazwę. W odróżnieniu od starożytności nie uważamy już dzisiaj, że rozwój osobowości może być osiągnięty jedynie p o z a pracą, i że tylko człowiek n i e z a j ę t y może się stać prawdziwie wolnym i prawdziwie wykształconym. Od czasu, kiedy purytanizm odnowił na Zachodzie podanie chrześcijańskie o zbożności pracy, jakie zachowali na Wschodzie rosyjscy mnisi — orędownicy pracy włościańskiej (Sergiusz Radoniejskij), idea służby bożej i komunji z Bogiem przez pracę stała się trwałą zdobyczą świadomości współczesnej. Usunięta na plan dalszy w epoce absolutyzmu, którego polityka oświatowa kierowała się ideą wykształcenia zawodowego, widząca w osobie ucznia tylko prosty środek zaspokojenia potrzeb państwa, idea wychowania w pracy i przez pracę została zpowro-

tem odnowiona przez P e s t a l o z z i 'ego i osiągnęła szczególne znaczenie w naszych czasach silnego rozwoju przemysłu, prowadzącego do mechanizacji i depersonalizacji pracy osobnika, oraz niemniej silnej we współczesnym społeczeństwie demokratycznym świadomości poszczególnego obywatela o bezwzględnej godności osobistej i prawie do jej swobodnego rozwoju. Niezaprzeczona zasługa Dewey'a w Ameryce i K e r s c h e n s t e i n e r a w Niemczech polegała na tem, że obaj pojęli, iż szukać odtrutki przeciw złu przemysłu, niosącego groźbę ztraty osobowości pracownika, można tylko w nim samym, wyzyskując właściwą mu technikę racjonalistyczną, jako środek do związania pracy praktycznej z wykształceniem ogólnem i uczynienia go przez to źródłem rozwoju osobowości ucznia. Gdy Kerschensteiner wychodził z konkretnych potrzeb życia, dążąc do ożywienia zamierającej „szkoły dokształcającej” drogą zjednoczenia nauki powtórnej z zawodem kształcącej się młodzieży robotniczej, to Dewey doszedł do analogicznych wyników, dążąc do wyzyskania dla szkoły ukrytych w otaczającym ją życiu społecznym czynników kształcących. Gdy jeden w swej szkole dokształcającej odradzał na nowych współczesnych zasadach niszczoną przez rozwój przemysłu tradycję dawnych germańskich bractw i cechów, to drugi stawiał sobie za zadanie ożywienie szkoły wprowadzeniem do niej tych nawyków wychowania w pracy, które dawniej z powodzeniem zaszczepliła dzieciom rodzina, dzisiaj coraz bardziej upadająca pod parciem tegoż przemysłu. Przemysł depersonalizuje człowieka, ale rodzi on też demokrację, której żywotną zasadą staje się osobowość człowieka. Zadanie szkoły demokratycznej polega na tem, aby w samym życiu gospodarczem współczesnego społeczeństwa przemysłowego znaleźć oparcie dla rozwoju osobowości pracownika. A możliwe jest to tylko wówczas, kiedy szkoła, włączając w siebie zawody otaczającego środowiska, uczyni je źródłem ogólnego wykształcenia człowieka. Jest to nie tylko jedynym środkiem przyciągnięcia do szkoły szerokich warstw młodzieży pracującej (gdyż żadne prawa nie są same przez się zdolne utrzymać jej w szkole ponad najskromniejsze minimum obowiązkowych lat nauczania), lecz i środkiem najskuteczniejszym do tego, żeby równocześnie uduchowić zawód do stopnia powołania i uczynić ogólne wykształcenie własnością powszechną.

Zasługa Dewey'a w uzasadnieniu przezeń szkoły pracy na podstawie ducha demokracji jest bezsprzeczna. A jednak nawet z punktu widzenia potrzeb współczesnego społeczeństwa demokratycznego jednostronny pragmatyzm Dewey'a prowadzi go do nieuzasadnionego zwężenia pojęcia pracy. W rzeczy samej, pomimo całego swego realizmu, Dewey, nie zdając sobie z tego sprawy, podziela przekonanie romantyków, w szczególności J. R u s k i n a, o doniosłości zupełnej harmonii między zawodem a życiem człowieka. Ustrój społeczny, na którym opiera się jego szkoła pracy, jest porządkiem, w którym wszystkie zawody dopuszczają możliwość swego uduchowienia do stopnia powołania, tak iż zadanie szkoły polega tylko na tem, aby zabezpieczyć każdemu możliwość poświęcenia się zawodowi, odpowiadającemu jego zdolnościom. Przesłanka ta znajduje się jednak w sprzeczności z rzeczywistością, ile że współczesny rozwój przemysłowy, pomimo wszelkich zawartych w nim możliwości „rekwalifikacji” pracy, poddanych niedawno tak subtelnej analizie przez D e - M a n ' a, wpływa na powszednią pracę bardzo wielkiej liczby robotników „dekwalifikująco”, udaremniając wszelką próbę jej uduchowienia. W tym wypadku, jak również zresztą dla znacznej liczby osób, zajętych w zawodach kwalifikowanych, występuje niezwykłe rozdwojenie między pracą powszednią a wewnętrznym życiem osobowości, rozdwojenie, którego pedagogika społeczna nie ma prawa lekceważyć. W stosunku do ofiar tego rozdwojenia zadanie polega na tem, żeby stworzyć dla nich p o z a ich pracą powszednią nowy ośrodek życiowy, któryby mógł być przeciwwagą depersonalizującego wpływu pracy automatyzującej. Osiągnąć to można, wychowując ich dla wywczasu, to jest do wyzyskania przez nich w interesie wykształcenia i rozwoju osobowości czasu wolnego, który z postępującem skróceniem czasu pracy coraz bardziej rośnie w swem znaczeniu. „Wychowanie dla wywczasu” staje się przeto coraz pilniejszym zadaniem szkoły powszechnej we współczesnym społeczeństwie demokratycznym i z zadania tego w zupełności zdaje sobie sprawę najnowsza praktyka tak niemieckich szkół doksztalających, jak i amerykańskiej szkoły powszechnej. Od εὐαί starożytności poprzez szkołę „pracy” szkoła współczesna wraca w ten sposób do nowej syntezy idei wykształcenia z ideą wywczasu, co prawda na nieskończone

szerszej podstawie, niż starożytność i średniowiecze, a z drugiej strony, nie odwołując głębokiej słuszności idei wychowania w pracy. Zadanie polega więc na tem, żeby uduchowić nie tylko pracę człowieka, lecz i jego wywczas i przytem znacznie poza granice uduchowania samego tylko sportu, w którego olimpiadyjskiem odrodzeniu widzi wielu objaw powszechniejszego odrodzenia ducha helleńskiego. Nie wynika też stąd konieczność powrotu do zasady bierności, przeciwko której powstawali w starożytności i Sokrates i Platon, ani nawet osłabienie zasady czynnego i dynamicznego wychowania. Ale wynika stąd, że idea czynności powinna być zupełnie uwolniona od jednostronnego skrępowania przez zasady pożyteczności i praktyczności i pod tym względem powinna wciągnąć w siebie dialektycznie przeciwstawiający się jej czynnik wnikania. Jeżeli w praktycznej działalności Kerschensteinera odczuwa się jeszcze ślady romantycznego marzenia o zupełnem zjednoczeniu wykształcenia z zawodem, to w ostatniej swojej pracy teoretycznej, w której stara się uzasadnić ideę wykształcenia na ujmowanej w duchu filozofji Rickerta idei absolutnych wartości, Kerschensteiner, w odróżnieniu od Dewey'a, przewyższa błąd swego pierwotnego punktu widzenia. I rzeczywiście, rozszerzona i pogłębiona idea czynności nie może być oparta na zasadzie prostego „ruchu”, „życia”, „rozwoju”. Dostateczne oparcie może jej dać tylko taka zasada, która syntetyzuje w sobie obydwa bieguny ruchu i spokoju, wolności i konieczności, czynności i intuicji, wznosząc się przez to nad stwarzającym sam czas rozdzieleniem na przeszłość i przyszłość. Dewey sam to czuje wówczas, kiedy określa prawdziwą czynność jako twórczość, t. j. takie działanie, w którym przejawia się osobowość człowieka w całej jej p e ł n i. Ale dlatego, żeby uświadomić sobie własne przeczucie, Dewey powinien był wyrzec się sposobu swej filozofji pragmatycznej rozpatrywania rzeczy s u b s p e c i e g e n e r a t i o n i s. Nie pod kątem widzenia rozwoju, lecz pod kątem widzenia wszechjedności (s u b s p e c i e i n t e g r i t a t i s), jako prawdziwej, wyzwolonej od martwej statyki idei wieczności, może pedagogika rozwiązać współczesną złożoną problematykę wychowania.

6.

L i t e r a t u r a z a g a d n i e n i a. O szkole jako o spólnocie prawnej zob. klasyczne i dotychczas nieprzestarzałe dzieło: P. Natorp „Sozialpädagogik”, szczególnie §§ 21, 27. Główne prace Dewey'a: „The school and Society” 1899, wyd. 2, 1915, [przekł. pol. „Szkoła i społeczeństwo”, Warszawa, 1924]. „How we think” 1910. „Democracy and Education” 1916. „Schools of to — morrow” 1915. Zob. o Dewey'u artykuł mój w „Die Erziehung” VI, 1 (Russkaja Szkoła za Rub.” 1930 Nr. 35), w którym przytoczyłem pełną bibliografię jego prac i dałem szczegółową krytykę jego pragmatystycznej teorii wychowania. — Podstawowe prace Kerschensteina: „Grundlagen der Schulorganisation” 1907. Der Begriff der Arbeitsschule 1912 [przekł. pol. „Pojęcie szkoły pracy” — Bibl. przekł. dzieł pedag. t. 4]. „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation” 1917. Ostatnia praca: „Theorie der Bildung” 1926. Inne wymienione w tekście dzieła, poświęcone szkole pracy: W. Lay „Die Tatschule” 1911. — Hugo Gaudig „Freie gestige Schularbeit in Theorie und Praxis” 1922. — Fr. W. Foerster „Schule und Charakter” 1907 [przekł. pol. „Szkoła i charakter” Lwów, 1928]. Do dziejów szkoły pracy i charakterystyki jej współczesnych prób: E. Burger „Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung”. 1914. — Ad. Ferrière „L'école active” wyd. 2, 1922. Peter Petersen „Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926 (trafna charakterystyka dawnej szkoły). O Pestalozzim zob. mój art. w „Russkaja Szkoła za Rub.” 1927 Nr. 24. O systemie daltońskim podstawowe dzieło Helen Parkhurst „Education on the Dalton Plan 1923 (tamże przytoczone artykuły Róży Bassett i Jana Eades) [przekł. pol. „Wychowanie według planu daltońskiego” W-wa, 1928. Bibl. przekł. dzieł pedag. t. 5]. Bliżej o systemie daltońskim zob. mój art. w „Die Erziehung” I, 10 i „Russk. Szk. za Rub.”. 1923 Nr. 5/6. Prw.: E. Meumann und A. Fischer „Haus und Schularbeit” (Pädagogium X, 1925). O szkole pracy w pedagogice sowieckiej P. Błonskij „Trudowaja szkoła, Wyd. 2. 1919. A. Pinić „Trudowaja szkoła” 1925. Preobrażenskij (red.) „Pedagogiczeskaja chrestomatija” (Wypisy pedagogiczne) 2 t. 1925. O losie szkoły pracy w sowieckiej rzeczywistości i komunistycznej pedagogice zob. moje art. w „Die Erziehung” II, 1 — 2, V 10 — 12, „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung” 1930, „Le monde slave” 1927, I, 3, „Russkaja Szkoła za Rub.” 1928 Nr. 28 i 1930 Nr. 34, a także moją angielską książkę (wspólnie z Hansem): N. Hans and S. Hessen „Educational Policy in Soviet Russia” 1930. O społeczno-psychologicznej problematyce pracy

w społeczeństwie współczesnym zob. D e - M a n Der Kampf um die Arbeitsfreude 1927. — Z lit. polskiej: H. R o w i d „Szkoła twórcza”, Wyd. II. Kraków, 1929. M. Z i e m n o w i c z „Problemy wychowania współczesnego”, Wyd. II. Warsz. 1929. B. N a w r o c z y ń s k i „Swoboda i przymus w wychowaniu”. Warszawa, 1929. (Bibl. dzieł pedag. t. 18).

ROZDZIAŁ V.

Autorytet i swoboda w szkole. — Zagadnienie samorządu szkolnego.

1.

Obowiązek, pierwotnie zupełnie niezrozumiały dla dziecka i odślaniający mu się po raz pierwszy dopiero w postaci naturalnej konieczności przyrodzonej, musi być w szkole jawnie sformułowany jako obowiązek. Przy prawidłowym postawieniu wychowania na stopniu anomji takie sformułowanie obowiązku w postaci określonych przepisów postępowania nie będzie dla dziecka czemś całkiem nowem. W ogródku dziecięcym dziecko przyzwyczaiło się już podlegać określonemu rozkładowi życia, liczyć się z wolą i potrzebami innych dzieci, postępować według przepisów wspólnej zabawy: odczuwa już obowiązek w stosunkach ludzkich, ociera się o niego blisko, mimo że obowiązek ten nie jest jeszcze sformułowany w określonych przepisach, lecz odślania mu się w postaci konieczności przyrodzonej. W takich warunkach od ogródka dziecięcego do karności szkolnej jest tylko jeden krok: karność szkolna powinna też pierwotnie oznaczać proste sformułowanie w przepisach ogólnych tego, co dziecko odczuwa już jako konieczność życiową i co faktycznie wykonywa. Pod tym względem słusznie zauważył już S i m e l, że obowiązek nie tylko nie przeciwstawia się z początku

temu, co faktycznie istnieje, lecz jest jedynie sformułowaniem tego, co istnieje faktycznie, a z czego powoli i stopniowo wyzwała się od bytu dzięki wyróżniającej ją swoistości. Idealna linja obowiązku nie różni się pierwotnie od faktycznej linji postępowania, i z początku człowiek postępuje tak a nie inaczej nie dlatego, że mu to przypisuje indywidualny obowiązek, lecz dlatego, że tak postępują wszyscy, że taki jest gubiący się w przeszłości fakt zwyczaju, ustanowionego nie przez ludzi, lecz jakgdyby przez samo przyrodzenie.

Gdy podporządkowanie autorytetowi prawa zewnętrznego wyrasta z posłuszeństwa względem faktycznie wykonywanego zwyczaju, to cel autorytetu i jego wewnętrzne usprawiedliwienie mają źródło w wartościach ponadosobowych; autonomiczna względem nich uległość przewyższa godnością heteronomję autorytetu. Znaczenie autorytetu na tem właśnie polega, że jest on niezbędnym stopniem pośrednim między siłą zewnętrzną, której w sposób naturalny podporządkowuje się dziecko, a wolnem podporządkowaniem się wewnętrznemu prawu obowiązku. Tem się określa podstawowy przepis organizacji autorytetu; władza szkolna, jako przedstawicielka prawa zewnętrznego, powinna być zorganizowana tak, aby wychować ku wolności. Powinno w niej przeświecać autonomiczne podleganie rozumowi tak samo, jak w lekcji powinno istnieć przeczucie przyszłej twórczości człowieka. Uczniowie muszą mieć wyraźną świadomość tego, że stawiane im wymagania nie są kaprysem nauczycieli, dzierżących władzę, lecz przedmiotową koniecznością, wynikającą z faktu współżycia. Należy ich doprowadzić do pojęć ustawy i prawa, którego istota polega na tem, że obowiązuje nie tylko podwładnych, lecz i panujących. Znaczy to, że w szkole powinien panować duch prawa, powinna ona stanowić nie nieograniczony despotyzm przełożonego, lecz jakgdyby praworządne społeczeństwo w minjaturze.

Do ostatnich czasów szkoła upatrywała zadanie karności szkolnej nie w wychowaniu świadomości prawnej, lecz w wychowaniu do posłuszeństwa. Posłuszeństwo to miało tak samo bierny charakter, jak zajęcia w klasie. Wszelka krytyka czynów nauczyciela była zabroniona. Duch pomocy wzajemnej i solidarności miał sposobność objawiania się jedynie w walce z przełożonymi, przyjmując formę nielegalnego stowarzyszenia. Tam,

gdzie warunki polityczne nadawały tej walce cele wyższe, takie stowarzyszenie nielegalne było środkiem do wyrobienia charakteru i wychowywało uczniów do życia społecznego. Tam, gdzie tego nie było, przechodziło nawet w niższych klasach w drobiazgi i wyradzało się często w tyranję przywódców. Ale i w tym wypadku nadawało życiu dziecięcemu pewną treść i przywiązywało dzieci do szkoły więcej, niż jej życie urzędowe, o czym świadczy cała poświęcona życiu dawnej szkoły literatura piękna. Wskutek mechaniczności swego ustroju szkoła nie umiała uchwycić tej potrzeby życia społecznego ze strony dzieci, potrzeby pomocy wzajemnej, przejawów uczucia solidarności. Autorytet władzy, nieprzesiąknięty wyższą, niż on sam, zasadą, wymuszał posłuszeństwo dla siebie czysto mechanicznymi środkami kar i nagród. Ponieważ nie było całości, której można było służyć, kwitło z konieczności wysługiwanie się.

Rzecz przeto rozumiała, że najnowsza radykalna pedagogika skierowała swą krytykę na tę mechaniczną karność biernego posłuszeństwa. Jednakże, jak to często bywa, krytyka miała z początku czysto negatywny charakter i, zamiast żeby się zwrócić przeciw samej istocie dawnej karności, tkwiącej w mechanicznym ustroju szkoły, wystąpiła przeciw jej skutkom i objawom. Odrzucenie nagród i kar jest powszechnem hasłem współczesnej pedagogiki radykalnej, i twierdzenie, że „wszelka kara jest złem”, przeszło nawet z podręczników pedagogiki o kierunku radykalnym do sowieckiej „Ustawy o jednolitej szkole pracy”¹⁾. Nie mamy zgola zamiaru przypisywać karze jakiegś wyjątkowej siły i upatrywać w niej swego rodzaju panaceum wychowania. Bez wątpienia, do kar uciekają się ludzie ze szczególnością tam, gdzie wskutek braku czasu, znacznie liczebności wychowanców, braku zainteresowania dziećmi niema możliwości dobrej organizacji wychowania. Pociągnąć do odpowiedzialności i ukarać za dokonanie złego postępku jest znacznie łatwiej, niż należytem wychowaniem zapobiec popełnieniu tego postępku. Nie potrzeba do tego ani wysiłku twórczego, ani czuj-

¹⁾ Co nie przeszkadza szkole sowieckiej stosować w rzeczywistości kar na szeroką skalę. Zob. moją wspólnie z Hansem opracowaną książkę angielską: N. H a n s a n d S. H e s s e n. *Educational Policy in Soviet Russia*. Londyn, 1930, rozdz. IX.

ności woli wychowawcy, wystarcza tylko „niedrzemiące oko” przełożonych. Mechaniczna ze względu na swe pochodzenie kara doznaje zresztą losu wszelkiego mechanizmu: kryje w sobie zasadę swego wewnętrznego rozkładu. Będąc powtarzana, traci siłę swego oddziaływania na wychowanka, sprowadza przyzwyczajenie i obojętność. Wyradzając się przy częstem jej używaniu w środek czysto mechanicznego wymuszania postępów, z którymi wychowanec nie zgadza się w duszy, wychowuje w uczniu obłudę, kłamliwość i kompromisowość. Czy jednak, stanowiąc naturalną reakcję przeciw nadużyciu kar, ryczałtowe ich odrzucanie nie jest tylko daniną, wypłacaną mechanizmowi przez teorię pedagogiczną? Czy nie sprowadza się ono w istocie do tego, że biorąc objawy za przyczynę, teoria pedagogiczna zamyka oczy na zagadnienie wielkiej wagi i pozostawia bez wskazówki praktykę wychowania, która zawsze korzystała, korzysta i będzie korzystała z kary bez względu na to, cokolwiek przeciwnego będzie twierdziła teoria?

Nietrudno jednak dowieść, że usunięcie kary nie tylko nie da się przeprowadzić w praktyce, lecz że nie da się przeprowadzić nawet w teorii. W rzeczy samej: można sobie zupełnie dobrze pomyśleć odrzucenie przymusu wogóle. Karę odrzuca się wówczas nie jako karę, lecz jako jeden ze sposobów przymusu, i negacja kary jest wtedy szczegółowym wypadkiem pewnej ogólniejszej negacji, tak jakśmy to mieli w teorii wychowania swobodnego. Ale czy można z jednej strony odrzucać teorię swobodnego wychowania i uznawać, ogólnie mówiąc, przymus w wychowaniu, a z drugiej strony — odrzucać bezwarunkowo wszelką karę? Czy w takiej negacji kary na tle uznawanego przymusu nie kryje się sprzeczność i wewnętrzna niejasność myśli? Bo nawet będąc „naturalną”, kara nie przestaje być karą, t. j. świadomą reakcją wychowawcy na zły postępek dziecka, i przytem reakcją, wywierającą przymus, nakładaną na dziecko z zewnątrz przez wychowawcę. Przecież istnieje głęboka różnica między oparzeniem, jako naturalnym skutkiem nieostrożnego obchodzenia się z ogniem, a chłodem, doznawanym przez Emila dlatego, że Jan — Jakób umyślnie nie wstawia rozbitej przez Emila szyby i właśnie, kiedy jest rozbita nie przez nieostrożność, lecz umyślnie. Reakcja przyrody na postępek człowieka pozabawiona jest jakiegokolwiek sensu moralnego, i doznajemy jej

na każdym kroku w wielkich i małych rzeczach. W drugim wypadku mamy tylko pod maską przyrody ukrytą reakcję wychowawcy na zły postępek dziecka. Reakcja ta ma na celu wydać sąd o złym postępku, doprowadzić dziecko, które go popełniło, do zrozumienia jego niewłaściwości i stwierdzenia przez to w stosunkach ludzkich przedmiotowych obowiązków, które były wprawdzie naruszone przez zły postępek, ale nie zostały przez to pomniejszone w swej sile, jako powinności. Że na stopniu anomji przedmiotowość obowiązku, niezrozumiała w tym charakterze dla dziecka, powinna mu się zjawiać w postaci naturalnej konieczności przyrodzenia, i że wychowawca powinien karać tak, jak gdyby nie on karał, lecz samo przyrodzenie, na to zgodziliśmy się już wyżej, i w tem tkwi bezsporna słuszność idei kary naturalnej Russa. Ale przez to kara nie przestaje być karą, tylko przyjmuje określoną formę, usprawiedliwioną przez teorię i praktykę, i o tyle też nawet u Russa negacja kary ma na względzie nietylko samą karę, ile wszystkie inne jej formy, prócz „naturalnej”.

Czy można jednak przestać na tej formie kary naturalnej? W ogródku dziecięcym można było jeszcze, jak widzieliśmy na przytoczonym przez Montessori przykładzie, „izolować” w drodze kary naturalnej dziecko, źle się zachowujące, od innych, nie przeszkadzając przez to zabawie wszystkich dzieci. Ale szkoła, w odróżnieniu od ogródka dziecięcego, stanowi organizację wspólnej pracy, i właśnie, im więcej szkoła urzeczywistnia ideę szkoły pracy, tem bardziej wszyscy uczniowie stanowią zorganizowany zespół pracujących. Ujawnianie przedmiotowości obowiązku w obrazie przyrody ma sens tylko wówczas, kiedy obowiązek jest jeszcze dla dziecka niezrozumiały, ale w szkole, gdzie wspólna praca uczniów podporządkowuje się już jawnie wypowiedzianym przepisom, które tę pracę regulują, niema żadnego sensu lekceważenie tych przepisów, zrozumiałych dla uczniów w swej społecznej konieczności. Błąd pedagogów, uznających naogół przymus, a odrzucających karę, polega na tem, że nie odróżniają poszczególnych szczebli wychowania. Kara jest dla nich czemś jednorodnem, jednostajnem, mającem zawsze tę samą formę czysto zewnątrznie odstrasżającego oddziaływania mechanicznego. Jest też ona taka w złem wychowaniu, stosującym jednakowe środki kary tak do sied-

mioletnich dzieci klasy wstępnej, jak i do kończących szkołę młodzieńców. I zastępując ją dla wczesnego dzieciństwa karą „naturalną”, która im się wydaje zaprzeczeniem kary, dla wieku starszego poprzestają na samym tylko zaprzeczeniu.

W rzeczywistości zaś kara jest taka, jakie jest wychowanie. Jest ona wszędzie, gdzie jest przymus, i w zależności od charakteru przymusu otrzymuje różne formy. Gdzie wychowanie pozbawione jest twórczości, kara przyjmuje nienawistną formę słusznie odrzucanego przez pedagogikę mechanicznego oddziaływania, lekceważącego w swej jednostajności różnicę wieku. Gdzie wychowanie budowane jest na zasadzie czysto negatywnej wolności, przyjmuje formę przypadkowej reakcji środowiska zewnętrznego albo tak samo beładnego samosądu tłumu (przypadek ze złodziejem w szkole jasnopolańskiej). We współzyciu praworządym, za jakie uważamy należycie zorganizowaną szkołę, musi ona otrzymać formę aktu prawnego. W wyobrażeniach naszych o karze pomija się jakoś zbyt często ten sens kary, jako aktu prawnego. Kara przedstawia się nam zawsze w postaci grzywny, aresztu lub więzienia, i dlatego skłonni jesteśmy widzieć w niej jednostronnie tylko środek odstraszenia lub zemsty. Zapomina się, że kara wynika z potrzeby obrony przestępcy. Okres kary w naszych dziejach był poprzedzony okresem zemsty rodowej; przestępcę, który naruszył prawo, ogłaszano jako znajdującego się poza prawem, ogłaszano jako „wilka” i wyrzucano przez to z towarzystwa ludzkiego. Kara przy swem powstaniu była ceną, za którą przestępca odzyskiwał „pokój”, udawał się znów pod ochronę naruszonego przezeń prawa, które go broniło od samosądu i zemsty rodowej ze strony krewnych ofiary przestępstwa (wskutek czego kara ma też pierwotnie charakter grzywny pieniężnej — „kupna pokoju”). Pod tym względem zupełną ma słuszość H e g e l, kiedy mówi, że kara jest czią przestępcy, oddawaną tylko człowiekowi wolnemu w odróżnieniu od niewolnika i zwierzęcia. Dlatego sens kary tkwi nie w przyczynianiu przestępcy zła i nie w odstraszeniu, lecz w ochronie „pokoju”, t. j. prawa, a w tem prawa samego przestępcy, to zaś osiąga się tylko przez to, że bezstronny i uznany przez społeczeństwo autorytet wypowiada ocenę postępków, naruszającego prawo, o s ą d z a czyn niewłaściwy i przez to samo potwierdza moc normy praw-

nej, naruszonej przez przestępcę, ale przeto niezmnieszonej w swej obowiązkowości¹⁾). Taki sam jest cel kary jako aktu pedagogicznego. Jest nim ten sam cel wychowania moralnego — wykształcenia w człowieku poczucia przedmiotowej powinności. Na szczeblu anomji, gdzie brak jeszcze autorytetu i niema sformułowanych przepisów postępowania, kara przyjmuje z konieczności formę kary „naturalnej”. Na szczeblu szkoły, która stanowi społeczeństwo praworządne w minjaturze, powinna się stać, przeciwnie, tem, czem jest w istocie, t. j. przybrać jawnie formę aktu prawnego.

Jakim wymaganiom musi odpowiadać kara jako akt prawny? Przedewszystkiem nie powinna być bezpośrednią reakcją na postępek ucznia. Bez względu na wielkość winy ucznia i słuszności nauczyciela, w takiej reakcji zawsze pozostaje odcień zemsty, odpłaty za osobistą obrazę. Jak w sądzie państwowym karę wymierza się dopiero po obiektywnem rozpatrzeniu wszystkich okoliczności sprawy i wysłuchaniu wyjaśnień winowajcy, tak i w szkole kara powinna być wynikiem obiektywnego i bezstronnego rozbioru postępku, jakkolwiek oczywiście byłaby na pierwszy rzut oka wina przestępcy. Dalej, jeżeli w samej karze niema czynnika obrazu dla osobowości ukaranego, a osoba, wymierzająca karę, posiada należyty autorytet w oczach uczniów, to można być przekonanym zgóry, że kara, nawet surowa, będzie w duszy uznana przez nich, a w ich liczbę przez samego ukaranego za akt sprawiedliwości i powinności. Wzajemne zaufanie między uczniami a nauczycielem, które jest zarazem warunkiem i skutkiem atmosfery prawnej w szkole, jest oczywiście niezbędną przesłanką sprawiedliwości kary. Kiedy to zaufanie istnieje, kara może się ograniczać do najłagodniejszych form (sprowadzać się do napomnienia), a będzie zarazem jednym z najpotężniejszych środków do utrzymania w uczniach poważania dla autorytetu prawa szkolnego i dla samego nauczyciela. I, odwrotnie, nic tak nie podrywa autorytetu nauczyciela w klasie, jak jego uchylanie się od oceny złego postępku ucznia, zwłaszcza jeżeli postępek ten ma charakter obrazu względem jednego z kolegów lub samego

¹⁾ Prw. artykuł mój *Filozofja nakazania* (Filozofja kary) „Łogos”. Moskwa 1910, 2 — 3 i niemiecki „Logos” 1914.

nauczyciela. Napiętnować w czasie właściwym nienależyty postęp aktem osądu, pozbawionym jednak odcienia stronności, osobistego rozdrażnienia, zemsty i urażenia osobowości skazanego — to wielka i trudna sztuka wychowawcy.

Skoro kara powinna mieć charakter aktu prawnego, to czy stąd nie wynika, że będzie ona najlepiej odpowiadała tym wymaganiom, jeżeli będzie prerogatywą sądu koleżeńskiego? Niewątpliwie, w tej swojej formie kara najbardziej zdoła objawić swój sens prawny. I sąd koleżeński, szczególnie zaś rozstrzygający nieporozumienia między uczniami, wydaje nam się niezbędną instytucją idealnej szkoły. Należy tylko jeszcze raz podkreślić, że niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania sądu koleżeńskiego jest jego autorytet w oczach uczniów. Możliwe zaś jest to tylko tam, gdzie praktyka samorządu szkolnego przyzwyczaiła już uczniów do rozstrzygania własnymi siłami swoich spraw towarzyskich, gdzie istnieje już zwyczaj podporządkowywania się decyzjom wybranych przez uczniów organów zarządu, i gdzie te organy cieszą się zaufaniem wybierających je kolegów. Kara, wymierzana przez osobę, nie cieszącą się zaufaniem klasy i nie posiadającą w jej oczach autorytetu, zawsze będzie wywoływała oburzenie i będzie się wyrażała w czysto mechaniczne narzędzie zastraszenia — bez względu na to, czy tą osobą jest nauczyciel czy wybrany przez uczniów organ zbiorowy. Doświadczenie pokazuje, że sąd dziecięcy zbyt często nie posiada wymaganych zalet, a nadto wyróżnia się skłonnością do kar surowych i stronnych. Dlatego sąd koleżeński jest nie początkiem, lecz zakończeniem samorządu szkolnego. Dopiero kiedy szkoła pozyskała już trwałe nawyki samorządu, możliwe jest urządzenie w niej sądu koleżeńskiego, a zwłaszcza pozostawienie mu prawa karania za naruszenie karności szkolnej. Dlatego też tak pożądanym jest w sądzie koleżeńskim udział nauczyciela, zdolnego zapobiec pośpiesznym i błędnym krokom, tak niebezpiecznym szczególnie z początku, kiedy nowa instytucja ma sobie zdobyć zaufanie klasy. Zatrzymamy się dalej szczegółowo przy zagadnieniu samorządu szkolnego. Narazie poruszyliśmy tę sprawę wyłącznie po to, żeby pokazać, jak niesłuszne jest ryczałtowe odrzucanie kary, szczególnie dziwne u tych, którzy gotowi są uznać samorząd szkolny w jego najkrańcowszych formach z sądem koleżeńskim

włącznie. „Kara naturalna” na szczeblu anomji, a w szkole kara jako akt prawny, występujący w warunkach pomyślnych (i to w klasach wyższych), jako prerogatywa sądu koleżeńskiego, — oto dwie podstawowe graniczne formy kary, odpowiadające podstawowym szczeblom wychowania moralnego wogóle. Ustalenie pomiędzy niemi stopniowych przejść odpowiednio do rozwoju moralnego osobowości dziecka — jest rzeczą umiejętności, taktu i daru obserwacyjnego ze strony wychowawcy¹⁾.

Stąd jasny jest nasz stosunek do t. zw. „kary cielesnej” w szkole. Bicie uczniów przez nauczyciela, które praktykuje się dotychczas choćby w szkołach niemieckich, nie odpowiada ani pojęciu „kary naturalnej”, gdzie siła powinna być przesiąknięta autorytetem i dlatego powinna się ukazywać dzieciom w postaci bezosobowej reakcji samej przyrody, obcej jakiegokol-

¹⁾ Skoro sens kary pedagogicznej polega na wykształceniu w człowieku poczucia obowiązku przez potępienie niewłaściwych postępów, to między karą prawną a pedagogiczną na stopniu heteronomji nie można przeprowadzać zasadniczej granicy. Nie można np. twierdzić, że celem kary prawnej jest „odwet”, a pedagogicznej — „poprawa”. Oczywiście — „poprawa”, ale poprawa przez obiektywne potępienie czynu niewłaściwego, na czym polega prawdziwy sens również „odwetu”, jak starałem się udowodnić w przytoczonym wyżej artykule. Stąd jednak nie wynika, że między karą szkolną a państwową niema istotnej różnicy faktycznej. Po pierwsze, kara jako akt prawny jest tylko granicą, do której dąży kara szkolna w swym rozwoju od kary „naturalnej”, praktykowanej w ogródku dziecięcym i niższych klasach szkoły. Po drugie, nawet w najwyższych klasach powinna być wolną od całej ociążałej techniki kodeksu karnego i procedury sądowej, co traci wszelki sens w szczupłych i patryarchalnych ramach gminy szkolnej i tylko przeszkadza indywidualizowaniu każdego poszczególnego wypadku, podwójnie niezbędnemu w warunkach szkolnych. Wszelkie naśladowanie państwowych form kary może doprowadzić tylko do jej wypaczenia. Z drugiej strony, właśnie dlatego, że kara „poprawia” przez obiektywne potępienie postępu, a nie przez zastraszenie, powinna być oddzielona od swego związku z nagrodą. Nagradzać za spełnienie obowiązku to znaczy zaciemniać świadomość obowiązku jako takiego. Że „kara i nagroda” nie są sobie równe pod względem pedagogicznym (tak samo zresztą, jak i pod względem prawnym) — z tego coraz bardziej zdaje sobie sprawę pedagogika współczesna, różniąca się w tym kierunku od autorytatywnej pedagogiki dawnego typu. Prw. J. C o h n „G e i s t d e r E r z i e h u n g” 1919, str. 300.

wiek samowoli, ani pojęciu kary jako aktu prawnego, w którym przedmiotowość obowiązku przejawia się jako wynik bezstronnego, a zarazem wszechstronnego osądu. Nic nie jest tak sprzeczne z ideą obowiązku, której przejaw w swej sile moralnej stanowi cel kary, jak samowola nauczyciela, w niczem zaś samowola ta, brutalna władza człowieka silniejszego, nie przejawia się bardziej, jak w biciu ucznia przez nauczyciela. Wyradzając się w bójkę, kara może tylko obrażać ucznia i wywołać w nim chęć zemsty, kiedy się okaże silniejszym. Ale dlatego nie wolno ograniczać się do negacji tylko kary cielesnej. Kary „psychiczne”, obrażające osobowość ucznia, są tak samo, a może nieraz i bardziej wstrętne, niż fizyczne. Wymysły, hańbiące napisy, nakazywanie bezmyślnych i bezużytecznych czynności w rodzaju praktykowanego w szkołach francuskich przepisywania po 300 — 500 razy rzędu tego samego wiersza z morałem, — wszystkie te kary, mimo że „psychiczne”, mogą być wielokrotnie gorsze od „fizycznych”. Rozróżnianie fizyczności i psychiczności nie ma wogóle wielkiego znaczenia w pedagogice. Psychiczność jako taka nie jest więcej wartościowa od fizyczności. I kara fizyczna jest niedopuszczalna nie dlatego, że jest fizyczna, ale dlatego, że obraża, poniża osobowość ucznia i dlatego nie jest zdolna uzyskać wewnętrznej zgody ze strony ukaranego¹⁾. Wszystko to, cośmy wyłożyli o karze wogóle i o jej różnych formach, potwierdza wypowiedziane wyżej twierdzenie: można odrzucać poszczególne postaci kary, należy odrzucać karę, jako czysto mechaniczny środek zastraszania, obrażający osobowość ucznia; można, broniąc ideału swobodnego wychowania, odrzucać wszelki wogóle przymus, a w r a z z n i m i karę. Ale w pierwszym wypadku odrzuca się mniej, niż karę (tylko po-

¹⁾ Jeżeli prawdziwe jest twierdzenie C. N o r w o o d a, że „kara kija nie jest odczuwana przez uczniów angielskich jako poniżająca”, to niema podstawy do sprzecznania się z jego żądaniem, żeby „przełożony domu miał prawo karać kijem pod warunkiem, że karę wymierza się nie zaraz po dokonaniu postępków, że karę zapisuje się w dzienniku domu i że na żądanie karanego można się od niej odwołać do wyższej władzy szkolnej”. C. Norwood jest dyrektorem szkoły w Harrow i prezesem ogólnoangielskiego zrzeszenia t. zw. szkół publicznych. Por. jego książkę ostatnią, która miała olbrzymie powodzenie: C. Norwood „The English Tradition of Education”. London 1929.

szczególne jej postaci), w drugim wypadku odrzuca się więcej, niż karę (wszelką heteronomję wogóle), kara zaś jako taka nie może być odrzucona.

Przy zagadnieniu kary wyjaśnia się szczególnie sens wypowiedzianego wyżej ogólnego twierdzenia o konieczności przejęcia autorytetu rozumem. Uczeń powinien odczuwać, że autorytet władzy szkolnej, której podlega, nie jest czemś ostatecznym i samowystarczającym, lecz że tkwi korzeniami w pewnej wyższej zasadzie, której podlegać każe uczniowi jego własny rozum, i bunt przeciwko niej będzie równoznaczny z buntem przeciwko samemu sobie. Autorytet, oderwany od rozumu, głoszący posłuszeństwo jako najwyższy i samowystarczalny obowiązek ucznia, wyradza się nieuchronnie w czysto mechaniczną władzę, której odpowiada także mechaniczne, czysto zewnętrzne podporządkowanie. Powtarza się tu to samo, cośmy ustalili już przy analizie lekcji, która także wyradza się w czysto mechaniczne zatrudnienie, kiedy się odrywa od przewyższającej ją żywotnej zasady twórczości. Ale lekcja, tkwiąca korzeniami w twórczości, nie powinna, jakśmy wyżej dowiedli, zamieniać się przedwcześnie w twórczość. Na takiej drodze czyha na nią niebezpieczeństwo dyletantyzmu, swoistego cofnięcia się w kierunku zabawy, gdyż istota dyletantyzmu polega właśnie na samowolnym i samolubnym stosunku do wartości duchowych, powołanych według poczucia dyletanta nie do stwarzania, lecz do bawienia jego samowystarczalnej osobowości. Czy nie tak jest również z autorytetem? Czy autorytet, nie tkwiący w rozumie, lecz usuwający się przedwcześnie na rzecz swobody, nie wyradza się także w kult samowoli poszczegółnej osoby, w podniecenie jej płytkiej próżności, dążenia do panowania i władzy? Czy nie spotykamy znowu takiego zwyrodniałego autorytetu z siłą, której świadomy kult zastępuje charakterystyczne dla pierwszego dzieciństwa nieświadome dla niego posłuszeństwo?

2.

Negacja autorytetu znalazła niewątpliwie swój najskrajniejszy i najjaskrawszy wyraz w pracach wybitnego współczesnego pedagoga niemieckiego G u s t a w a W y n e k e-

n a. Z początku współpracownik znanego założyciela „wiejskich domów wychowawczych” (L a n d e r z i e h u n g s h e i m e), dra L i e t z a, Wyneken, niezadowolony z jego konserwatyzmu, odłączył się w r. 1905 od jego szkoły w Ilsenburgu wraz z grupą nauczycieli i uczniów i założył z nimi w Wickersdorfie własną szkołę, która przybrała sobie nazwę „wolnej gminy szkolnej” (f r e i e S c h u l g e m e i n d e). Ten jedyny w swoim rodzaju fakt założenia szkoły w drodze swoistej secesji i przytem łącznie przez nauczycieli i uczniów, zjednoczonych wspólnym ideałem wychowania, wyznaczył cały charakter „wolnej gminy szkolnej”. W bardzo licznych świetnie napisanych teoretycznych i polemicznych pracach W y n e k e n uzasadnia nowy ideał wychowania szkolnego. Wychodzi przytem z idei „własnej wartości wieku młodzieńczego”, którą współczesna szkoła odrzuca, widząc w wieku młodzieńczym jedynie stadjum, przygotowujące do wieku dojrzałego. Lekceważy się wiek młodzieńczy co do jego samoistnej wartości, przynosi go się w ofierze wiekowi dojrzałemu, który uważa się za uprawniony do narzucania gwałtem wiekowi młodzieńczemu swego pojmowania życia i swego ustroju życiowego. Niema jednak nic bardziej samowolnego i sprzecznego nad taki pogląd na wiek młodzieńczy. Przecież olbrzymia większość „dorosłych”, podporządkowujących sobie młodzież i gwałtem zmuszających ją do tego, aby była tylko odtworzeniem ich samych, ze swej strony nie pozostawia po sobie nic, prócz własnych dzieci. Okazuje się, że wiek młodzieńczy oddaje się w ofierze wiekowi dojrzałemu, który ze swej strony poświęca się na rzecz wieku młodzieńczego. Aby wyjść z tego błędnego koła, z tej jednostajnej i beznadziejnej nieskończoności prostego odtwarzania, należy, zdaniem Wynekena, powiedzieć raz na zawsze, że szkoła ma na celu nie przygotowanie do przyszłego życia, lecz, przeciwnie, kulturę wieku młodzieńczego, jako takiego. „Z instytucji, przygotowującej do życia, powinna się stać ogniskiem życia”. Młodość ma swój odrębny styl życiowy, własnego ducha, własną kulturę. Szkoła powinna pochwylić ten samodzielny styl młodości i stać się ogniskiem „kultury wieku młodzieńczego”.

W tej idei własnej wartości wieku młodzieńczego wyczuwa się odrodzenie i tylko swoiste rozszerzenie na okres wieku młodzieńczego myśli R u s s a o własnej wartości wieku

dziecięcego, która, jak wiemy, stała się podstawą ideału swobodnego wychowania. Dlatego nie jest przypadkiem, że w teorii Wynekena odbija się także w swoistem załamaniu związana z ideałem Russa negacja kultury. Gdy dotychczas szkoła w istocie zachowywała tylko stare pokolenie z jego ograniczonością i przesadami, to „wolna gmina szkolna” powinna postawić sobie za zadanie „stworzenie nowego w całej swej istocie pokolenia”. Młodzież istnieje nie poto, żeby odtworzyć* dzisiejszą kulturę, lecz żeby ją obalić i na jej miejsce wznieść kulturę „własną”. „Jesteśmy nie poto, żeby poznawać cudzą historję i kulturę, lecz żeby tworzyć własną”. Jak tego chciał jeszcze Fichte, szkoła powinna stać się „wyspą przyszłości w świecie teraźniejszości” w prawdziwym i głębokim znaczeniu tego wyrazu, powinna odrodzić i odnowić pokolenie obecne. Gdy dotychczas szkoła widziała swój cel w tem, żeby postarzać młodzież, to teraz powinna sobie postawić za zadanie walkę ze starością, odmłodzenie wieku dojrzałego przez podtrzymanie w nim świętego ognia młodości. Zupełnie w duchu T o ł s t o j a Wyneken stawia zagadnienie uprawnienia do wychowania i odpowiada, że prawo takie może być usprawiedliwione tylko wówczas, kiedy wychowanie stanie się kształtowaniem młodości dla niej samej, kiedy będzie tworzeniem przez młodzież własnej kultury.

Sam Wyneken ściśle wiąże swoją „wolną gminę szkolną” z „ruchem młodzieży”, stanowiącym ciekawe i doniosłe zjawisko w niemieckiem życiu kulturalnem ostatnich dziesięcioleci. Poświęca nawet swą główną książkę początkodawcy tego ruchu — kółku „ptaków przelotnych” (W a n d e r v o g e l). Powstawszy w r. 1896 w Berlinie, kółko „ptaków przelotnych” staje się, poczynając od 1901 roku, krystalizującym ośrodkiem szerokiego, ogarniającego całe Niemcy ruchu. Pierwotnie zadaniem kółka były samodzielne wędrowki uczniów po Niemczech w czasie wakacyj. Nie znajdując zaspokojenia w szkole, młodzież oddala się od kultury dorosłych do przyrody i do środowiska prostego ludu, stwarza tu sobie własny świat, świat samorodnego i bezpośredniego życia, który zaspokaja dążenia wieku młodzieńczego do przygód, do bohaterstwa, do przyjaźni. To oddalenie się od kultury dorosłych nie miało z początku żadnych określonych celów: wyrażało się w niem

właściwe wiekowi młodzieńczemu ciążenie do samostanowienia i do wyjścia poza granice ciasnego widnokągu powszedniości. Niezadowolenie z teraźniejszości, przecucie nowego, swobodniejszego i pełniejszego życia połączone są tu w naiwny sposób z dążeniami do odnalezienia samego siebie na łonie przyrody i w obcowaniu z prostym ludem, jego obyczajami, pieśniami, uroczystościami. Pozostając mglistym i nieokreślonym przecuciem czegoś nowego, dążenie to uzyskiwało bardziej określone punkty oparcia tylko dzięki protestowi przeciwko tym czy innym wadom kultury dorosłych z jej burżuazyjnością, alkoholizmem, obłudą w stosunkach płciowych. Bądź co bądź „ptakom przelotnym” udało się niewątpliwie stworzyć swój odrębny styl, styl młodości, wyraźnie oddzielający ich od bezstylowości „młodych ludzi”, naśladowujących dorosłych. Czy udało im się stworzyć także własną kulturę, jak tego pragnął Wyneken? Losy niemieckiego ruchu młodzieży dają wyraźną odpowiedź na to pytanie.

Tak zwane „święto młodzieży” w Wysokim Meissnerze w r. 1913 było kulminacyjnym punktem całego ruchu. Zdumionemu społeczeństwu niemieckiemu ruch jej młodzieży przedstawiał się na tem święcie, które zjednoczyło całe Niemcy, jako nowy ważny fakt kulturalny. Ale już samo święto, mimo że tak imponujące, kryło w sobie zarodek przyszłego rozkładu. Stawszy się faktem kulturalnym, ruch młodzieży stracił jakoś odrazu całą samodzielność i stał się przedmiotem walki dorosłych o różne pojmowanie ich kultury. I rzeczywiście, charakterystyczne już było to, że formuła, przyjęta na tej uroczystości, była dziełem dorosłego — Wynekena. „Wolna młodzież niemiecka — tak głosiła formuła — pragnie na drodze własnego samostanowienia i na podstawie własnej samoodповідzialności szczerze i prawdziwie budować swoje życie. Dla tej wolności wewnętrznej we wszystkich okolicznościach młodzież występuje solidarnie”. Rok następny (zjazd w Marburgu) dowiódł już jasno, że ruch młodzieży, stając się jabłkiem niezgody w walce kulturalnej dorosłych, stracił już swą samodzielność. „Ptaki przelotne” — mówił na tym zjeździe Wyneken w obronie dawnej formuły — zbierają tylko siły dla siły, potrzebne im są cele pozytywne; cele te zdobywają w obrębie idei wolnej gminy szkolnej”. Większość zjazdu przyjęła jednak nową złagodzoną formułę,

uznającą prawa „kultury dorosłych”: „tradycję wartości, zgromadzonych i przekazanych przez starsze społeczeństwo, pragniemy u z u p e ł n i ć tem, że szczerze i prawdziwie na podstawie własnej samoodповідzialności będziemy rozwijali swoje siły”. W ten sposób jednolity przedtem ruch młodzieży rozszczylił się na grupę „skrajnych” i „umiarkowanych”, przy czem drudzy w charakterystyczny sposób obwiniali skrajnych, broniących ideału samodzielnej „kultury młodzieńczej”, o to, że kierują nimi dorośli dla swoich celów kulturalnych. Był to zarzut jednostronny: kultura dorosłych zawiadnęła całym ruchem młodzieży, umiarkowani zaś, pozornie broniąc samodzielności ruchu młodzieży, w rzeczywistości szli zarazem w duchu określonego, bardziej zachowawczego ideału kulturalnego dorosłych. Rozwój niemieckiego ruchu młodzieży po roku 1914 przejawiał to z jaskrawą oczywistością. Dzieje tego ruchu po wojnie są dziejami jego nieprzerwanego rozszczepienia pod wpływem opanowującej go kultury dorosłych. Obecnie niema już w Niemczech jednolitego ruchu młodzieży. Miejsce dawnych „ptaków przelotnych” zajęły organizacje młodzieży narodowej, demokratycznej, proletarjackiej, komunistycznej, chrześcijańskiej i t. d., t. j. młodzieży, poprzedzielanej przegrodami partyjnymi, wyznaczonemi przez różnice kulturalno-politycznych ideałów społeczeństwa dorosłego. W ten sposób „ruch młodzieży niemieckiej” przestał być samym sobą, wyczerpał się. Coprawda, nadzwyczajnie rozszerzył zakres, wciągając również warstwy młodzieży pracującej i robotniczej. „Przeniknął on do kultury dorosłych, do wszystkich oświeconych warstw niemieckich. Ale przestał dążyć do tego, by postawić swój własny pogląd na świat obok tych, które walczą w narodzie o pierwszeństwo” — mówi W. F l i t n e r, jeden z najgłębszych badaczy tego ruchu. Albowiem, jak słusznie powiada inny autor niemiecki (Th. Herrle), „ruch młodzieży nie ma celu; gdy tylko postawi sobie określony cel, przestanie być ruchem młodzieży”.

W czem tkwi przyczyna tego samozniszczenia? Dlaczego niemiecki ruch młodzieży przestał być sobą i rozpadł się na partje, podzielaające pojmowanie kultury przez dorosłych? Przyczyna tego kryje się, naszym zdaniem, w tem, że prawdziwa negacja autorytetu możliwa jest nie w drodze prostego usunięcia, lecz w drodze pokonania. Pokonanie to znaczy przejęcie

go w sobie jako zasady niższej i podrzędnej, w samym usunięciu zachowanej. Jak przedwczesna zamiana lekcji na twórczość doprowadza nie do przewyciężenia lekcji, lecz do dyktantyzmu, tak i przedwczesne odrzucenie autorytetu doprowadza nie do wolności, lecz do odrodzenia autorytetu, który zmienił tylko zewnętrzne oblicze. Młodość jest w swojej istocie tylko p o c z u c i e m nieskończoności, tylko i n t u i c j ą odślaniającej się bezbrzeżności życia, tylko b u n t e m przeciwko ustalonym przez tradycję i autorytet formom kultury. Aby ten bunt był skutecznym przeobrażeniem kultury, sama negacja tej kultury powinna ją przejąć w siebie, inaczej mówiąc, autorytet należy przewyższyć, a nie poprostu usunąć, ażeby go można było doprawdy pokonać. Dlatego rzeczą zupełnie słuszną jest, że młodość ma swój styl własny, i godni pożałowania są ludzie, którzy nigdy nie przeżywali buntu przeciwko otaczającej, nie przez nich stworzonej, lecz z zewnątrz im narzuconej kulturze, którzy nigdy nie pałali przeczuciem nowej, choćby i nieokreślonej przyszłości, lecz zawsze przyjmowali świat takim, jakim jest, starając się we wszystkim być podobnymi do starszych. Ale mając swój styl, młodość nie ma własnej kultury. Kultura jest w istocie jedna, i skutecznie odrzucić można kulturę tylko przejmując ją w siebie tak czy inaczej. Autorytet, choćby możliwie najbardziej przesiąknięty przewyższającą go wolnością, pozostaje niezbędną granicą, której szkoła z samej istoty swojej nie ma prawa przekraczać. Młodość powinna być „odpowiedzialna sama przed sobą, sama rozwijać swe siły”. Jednakże to jej samostanowienie jest z konieczności tylko u z u p e ł n i e n i e m, nie podkopującym szkoły, lecz tylko w niej przeświecającem. Zadanie szkoły pozostaje ograniczone do tego, że w postaci żywej tradycji przekazuje młodzieży wartości, nagromadzone przez starsze społeczeństwo i odziedziczone ze swej strony po poprzednich pokoleniach.

3.

Ustalona przez nas zasada organizacji autorytetu łatwo może być zastosowana do zagadnienia samorządu szkolnego. Wiele osób uważa, że zagadnienie samorządu szkolnego polega na przyciągnięciu uczniów do zarządzania szkołą.

Krańcowem rozwiązaniem tej sprawy we wskazanym kierunku jest znowu próba Wynekena. Przy założeniu szkoły wickersdorfskiej stała na czele gmina szkolna, do której wchodziłi wszyscy uczniowie i nauczyciele. Była ona zwoływana bądź przez zarząd szkoły, bądź na żądanie trzeciej części uprawnionych do głosowania. W gminie panowała zupełna wolność słowa. Prawo głosowania mieli wszyscy nauczyciele i uczniowie, uczniowie jednak nie w równym stopniu, lecz odpowiednio do wieku (klasy) — pewnego rodzaju głosowanie pluralne. Gminie szkolnej „przekazuje się do rozpatrzenia i decyzji zasadniczo wszystkie sprawy z wyjątkiem tych, które z powodu swego charakteru technicznego należą do zakresu działania zarządu szkolnego i rady nauczycielskiej”. Prócz „gminy szkolnej” istniał jeszcze „komitet”, składający się z uczniów dwóch wyższych klas z wyłączeniem tych, którzy przy głosowaniu otrzymali więcej niż trzecią część głosów przeciw sobie. „Komitet ten rozpatruje wszystkie sprawy ogólne i prowadzi kronikę szkoły, składa wnioski zarządowi, radzie nauczycielskiej i gminie szkolnej. Tenże komitet funkcjonuje jako koleżeński sąd rozjemczy, którego zakres działania ogranicza się do rozsądzania sporów pomiędzy uczniami. Rozpatrywanie wykroczeń przeciw karności, równie jak prawo wymierzania kar, nie należy do sądu uczniowskiego. Odrzucając, podobnie jak Tostoj, podział na podmioty i przedmioty wychowania, który stanowi podstawową wadę dawnej szkoły, i głosząc zupełną równość nauczyciela i ucznia, Wyneken uznaje jednak, jak widzimy, karność, w której stworzeniu uczestniczą sami uczniowie. Wolność jest dla niego nie brakiem przymusu, lecz podporządkowaniem obowiązкови, „rycerską służbą dla Ducha” i dlatego, według jego zamysłu, „wolna gmina szkolna” stanowi nie anarchję braku władzy, lecz swoistą demokrację patryarchalną”. Należy jednak powiedzieć, że Wyneken sam sobie zdaje sprawę z względności bronionego przezeń systemu zarządu szkolnego i nie wymaga mechanicznego przeniesienia tego systemu do innych szkół. Bez poważania, nawet uwielbienia szkoły szeroki samorząd łatwo może, zdaniem Wynekena, doprowadzić do tworzenia się stronnictw, walk klasowych, przemocy jednych uczniów nad innymi. Dlatego, wymagając założenia we wszystkich szkołach (w tej liczbie również w szko-

łach dla przychodzących) instytucji, analogicznej do „gminy szkolnej”, nie uważa za możliwe udzielenia zebraniu ogólnemu przywileju układania prawodawstwa szkolnego i zarządzania szkołą, lecz ogranicza jego funkcje do wzajemnego uświadczenia nauczycieli i uczniów.

Te omówienia Wynekena są nader charakterystyczne. Dowodzą one, że sam Wyneken nie uważa za możliwe usunięcia autorytetu. Tylko dlatego, że w danej szkole okoliczności tak się złożyły, iż autorytet szkoły i nauczycieli faktycznie jest uznawany, samorząd szkolny mógł formalnie objąć tak wielki zakres. Mówimy — formalnie, bo faktycznie, jak przyznaje sam Wyneken, zagadnienia organizacji szkoły jako takiej, jej planu naukowego, wynikającego stąd rozkładu zajęć szkolnych i karności pozostają w rękach ciała nauczycielskiego. Samorząd uczniowski ma w swym faktycznym zarządzie tylko zbiorowe przedsięwzięcia uczniów, o ile wychodzą poza zakres zajęć szkolnych w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, same zaś zajęcia są wyznaczane nietylko przez samych uczniów, co przez ideał pedagogiczny dorosłych, choćby najbardziej odpowiadający, zdaniem Wynekena, potrzebom i stylowi młodości. Jak wiadomo, z biegiem czasu, kiedy wspólne wystąpienie z Ilsenburga i wspólne założenie szkoły z żywych wspomnień uczniów i nauczycieli stały się tylko słynną legendą szkoły, faktyczny podział zakresów działania między zarząd szkoły a samorząd uczniowski otrzymał jeszcze bardziej określone kształty.

Do tegoż wniosku doprowadza nas rozpatrzenie innych typów samorządu szkolnego, z których w ostatnich czasach zwrócił na siebie uwagę w literaturze pedagogicznej amerykański system „gmin szkolnych” (*school-city-system*), nazywany też czasem systemem Gilla, według nazwiska jednego z założycieli i propagatorów. Pierwotnie system ten powstał z potrzeby praktycznego zaznajomienia uczniów z podstawowymi zasadami porządku prawnego, jako swojego rodzaju pogładowego nauczania prawodawstwa państwa demokratycznego wzamian oderwanego nauczania prawnictwa. W tym celu organizacja klasy i szkoły miała kopjować całą złożoną machinę amerykańskich instytucji państwowych, ustrój przedstawicielski wraz z jego wyborami i obradami parlamentarnymi, formy procesu sądowego i wybie-

rane przez naród organy zarządu. Doświadczenie jednak pokazało, że uczniowie, z początku zainteresowani tą zabawą w państwo, dość szybko obojętnieli, a z czasem zaczęło im to nawet ciążyć. Na gruncie częstych wyborów i złożonego systemu roztrząsania parlamentarnego najdrobniejszych spraw codziennego życia szkolnego rozwinęła się skłonność do rozpraw dla samego rozprawiania, chęć poszczególnych i bynajmniej nie najlepszych uczniów osiągnięcia zwycięstwa w wyborach i tym podobne niepożądane objawy. Kopjowana przez szkołę machina państwowa okazała się zbyt złożoną i skierowaną w próżnię. W ten sposób samo życie doprowadziło do konieczności uproszczenia formy samorządu szkolnego. W większości szkół, które zaprowadziły u siebie system *s c h o o l c i t y*, wszystkie drobne sprawy bieżącego życia są teraz rozstrzygane przez jednostki urzędowe, wybierane na stosunkowo długi okres, przyczem liczba ich ogranicza się do najniezbędniejszej konieczności (przewodniczący i sekretarz zarządu, skarbnik, bibliotekarz, dyżurni, dbający o porządek). Do decyzji zebrania ogólnego i sądu koleżeńkiego wnoszone są tylko sprawy ważniejsze i nurtujące całą klasę, a w ich roztrząsaniu i rozstrzyganiu bierze udział również nauczyciel. Z drugiej strony, przedmiotem samorządu stają się tylko te sprawy, które nie przekraczają zakresu działania uczniów: zagadnienia, dotyczące programu nauczania, postępów uczniów, gospodarki szkolnej i t. p. pozostają po dawnemu pod zarządem rady nauczycielskiej. W związku z tem również zadanie samorządu szkolnego pojmowane jest inaczej: podstawowem jego zadaniem staje się nie pogładowe nauczanie ustaw państwa demokratycznego (jest to dawny, tylko nieco odświeżony intelektualizm, kształcenie rozsądku, a nie woli i charakteru), lecz rozwój osobowości, poczucia prawnego i poczucia odpowiedzialności. W tym zaś celu „samorząd szkolny” powinien odpowiadać materiałowi życia szkolnego, zakresowi tych prostych i niezłożonych spraw, które mogą być samodzielnie opanowane przez uczniów.

Ale skądże uczniowie amerykańscy mają ten, choćby niezłożony materiał dla samorządu szkolnego, który może żywić tę prawodawczą i administracyjną machinę „samorządu szkolnego” coraz to nowemi zagadnieniami? Gdyby życie szkoły

amerykańskiej wyczerpywało się lekcjami i zajęciami, przewidzianymi w programach szkolnych, swą stroną, że tak powiemy, urzędową, to nawet najbardziej uproszczony samorząd nie miałby dość materiału do przerobienia i zamieniłby się na fikcję albo na zabawę, hodującą najgorsze wady parlamentaryzmu. Zupełnie nie zrozumiemy szkoły amerykańskiej i jej samorządu, jeżeli nie weźmiemy pod uwagę nieurzędowej, niemniej przeto istotnej i urzędowo uznanej strony jej życia. Stronę tę możemy określić jako intensywne, nieraz jakby przelewające się przez brzegi życie społeczne. W każdej klasie istnieją najróżnorodniejsze kółka i organizacje uczniowskie, rozwijające żywą działalność: kółka o charakterze naukowym, estetycznym, sportowym, towarzystwo, wydające czasopismo, i wiele innych nader różnych kółek i organizacji, odrębnych w każdej miejscowości, szkole, a nawet klasie. Organizacje te mieszczą się w granicach klasy lub szkoły, bądź wychodzą poza granice szkoły i obejmują uczniów tej samej miejscowości (takie są szczególnie organizacje sportowe, naogół biorąc, przeważające w szkołach amerykańskich). Szkoła gościnnie daje schronienie tym wszystkim organizacjom i kółkom, ze swej strony popierając wszelkie przejawy życia społecznego. Uczeń amerykański spędza w szkole znacznie więcej czasu, niż jego niemiecki lub francuski kolega. Ale większą część tego czasu spędza nie na lekcjach lub dla lekcyj, lecz w kółkach i organizacjach, do których dobrowolnie przystąpił i życie ich sam tworzy. „Rozwinięte życie społeczne jest najcharakterystyczniejszą cechą szkoły amerykańskiej”, mówi jej niedawny badacz prof. R u s s e l l. Jeżeli szkoła amerykańska rozwija w swych uczniach poczucie obowiązku, odpowiedzialności, a zarazem ducha inicjatywy, poważania dla prawa i ustaw, to zawdzięcza to nietylko swoim programom urzędowym, ile swej stronie nieurzędowej — rozwiniętemu i intensywnemu życiu społecznemu”. Oto wytłumaczenie tych pomyślnych wyników, jakie według powszechnego mniemania dał system s c h o l c i t y: stał się on jakgdyby „państwową” formą dla gotowego i stworzonego już faktu rozwiniętego „życia społecznego”, które nieustannie dostarcza tej formie materiału do pracy organizacyjnej.

Gdy amerykański system *school-city* stosowany jest przeważnie w szkołach przychodnich, to angielskie szkoły średnie dają nam przykład szeroko rozrastającej się praktyki samorządowej, stosowanej z powodzeniem w szkołach-inter-natach. Współczesne formy tego samorządu wytworzyły się jako wynik charakterystycznego dla kultury angielskiej wo-góle przystosowania się dawnych zwyczajów i instytucyj do wy-magań czasu. W dawnych angielskich szkołach średnich (*public schools*), z których większość istnieje od kil-ku stuleci (np. *Eton*, *Rugby*, *Winchester*, *Har-rorw*), od najdawniejszych czasów istniał już t. zw. „system prefektoralny”. System ten polegał na tem, że wyróżniający się uczniowie klas wyższych byli mianowani „prefektami”, otrzymując prawo nadzoru nad młodszymi kolegami. W klasie (*form*) na lekcjach rządzi nauczyciel i zwykła karność szkolna. W domu (*house*) panuje karność tego szczupłego koła kolegów ze zwierzchnikiem domu (*house cap-tain*), do którego uczeń wstępuje jako nowicjusz (*fag*), bez sprzeciwu posłuszny swemu starszemu koledze — prefek-towi, i gdzie później sam staje się kolejno prefektem. Ten „dom”, którego uczeń nie opuszcza w ciągu całego swego po-bytu w szkole (*public schools* obejmują uczniów w wieku od 14 do 19 lat), a jest ich kilka w każdej szkole, sta-nowi ośrodek intensywnego życia społecznego: obok zaintere-sowań sportowych otrzymują tu swój wyraz i uznanie zainte-resowania naukowe, artystyczne i in. Arystokratyczne odo-sobnienie, wyłączność tych poszczególnych „domów” odpowia-dała duchowi i potrzebom arystokracji angielskiej. Był to sa-morząd arystokratyczny, ale bądź co bądź samorząd, który w szerokiej mierze pielęgnował samodzielność uczniów, kształcił w nich poczucie odpowiedzialności i obowiązku, umiejętność rozkazywania i posłuszeństwa, poszanowanie cudzego i wła-snego prawa. Od końca XIX wieku ten arystokratyczny system samorządu przebudowuje się na nowy sposób, odbijając w so-bie powszechną przebudowę społeczeństwa i państwa angielskiego, umiającego zachowywać swe starodawne instytucje drogą ich stopniowego przeobrażania: wyłączność i odosob-nienie poszczególnych „domów” zanika, „prefektów” się nie mianuje, lecz wybierają ich koledzy, położenie nowicjuszów,

związanych poprzednio bezwzględnem posłuszeństwem wobec prefektów, staje się równem położeniu innych uczniów. Pociąga się uczniów do utrzymania porządku i karności nie tylko w „domu”, ale i w klasie. Zachowując pod wieloma względami dawne formy, system angielski samorządu szkolnego zbliża się naogół coraz bardziej do ducha samorządu amerykańskiego, o ile nie stoi temu na przeszkodzie różnica zadań przy organizacji życia uczniowskiego w szkołach przychodnich i szkołach-internatach. I tu i tam prawdziwą dziedziną samorządu uczniowskiego jest samodzielne życie społeczne uczniów poza właściwem życiem szkolnem. Przez to szkoła jakgdyby zagarnia „ruch młodzieży”, który w Niemczech dokonywał się poza szkołą, a częściowo nawet szedł drogą, dla niej nieprzyjazną. Wszelako zagarnięty przez szkołę ruch młodzieży ze swej strony prześwieca w organizacji zarządu szkolnego, do którego codziennej pracy przyłączają się i uczniowie w miarę swej faktycznej zdolności do rozwiązania samodzielniemi wysiłkami mniej złożonych zagadnień życia szkolnego.

Wniosek, który się w prosty sposób narzuca z tego powierzonego zarysu głównych typów samorządu szkolnego, zbliża się bardzo do tego, który wyprowadziliśmy wyżej z powodu różnorodnych prób urzeczywistnienia szkoły pracy. Istota szkoły pracy polega na tem, że do zajęć klasy wprowadza ona zasadę całości i indywidualności. Zadanie samorządu szkolnego polega na tem, aby rozproszkowane środowisko uczniowskie przetworzyć na całościowy rozczłonkowany organizm, w którym każdy uczeń przygotowywałby się do sumiennego pełnienia określonej funkcji społecznej. I podobnie jak idea szkoły pracy wypacza się, kiedy pojęcie pracy zwęża się dla zadośćuczynienia pobudkom postronnym względem tego jej podstawowego zadania, tak samo i samorząd szkolny wypacza się, kiedy zamiast celu organizacji społeczeństwa uczniowskiego, stawia sobie zadania postronne (np. praktyczne zaznajomienie się z formami państwa demokratycznego i t. d.). To też jak idea szkoły pracy realizuje się w różnorodnych formach konkretnych, i niema określonego rodzaju pracy, w której urzeczywistniałaby się w pełni i bezwarunkowo, tak samo i samorząd szkolny może realizować się w najróżniejszych formach konkretnych, których żywotność jest zależna od właści-

wości otaczających warunków. Wszędzie jednak przesłanką samorządu szkolnego jest szeroko rozwinięte życie społeczne uczniów, urzeczywistniane w dobrowolnych związkach, organizacjach, przedsięwzięciach młodzieży szkolnej. Młodość ma swe własne potrzeby, swoje zadania i marzenia, których istnienie i znaczenie szkoła musi uznać i wyzyskać do celów wychowawczych. Wspomagać ten „ruch młodzieży” to pierwsze i bezpośrednie zadanie szkoły, znacznie ważniejsze, niż wprowadzenie radykalnego demokratycznego „samorządu”, gdyż ten będzie żywotny tylko wówczas, gdy się będzie opierał na owym ruchu. W tem tkwi głęboka prawda idei „kultury młodości”. W y n e k e n a — szkoła powinna stać się naprawdę „domem młodzieży”, ośrodkiem życia, a nie tylko miejscem mechanicznego przygotowania do życia. Na tem polega także godna zazdrości właściwość szkoły amerykańskiej i angielskiej. Ta nieurzędowa, pozaprogramowa strona szkoły powinna być wreszcie uznana urzędowo jako jedna z jej stron najistotniejszych.

Ale przez to określa się także granicę, której samorząd szkolny, bez względu na swe formy zewnętrzne, nie powinien przekraczać. Powinien on organizować uczniów, zmienić ich z rozproszkowanej, zróżniczkowanej masy na całościowo-rozczłonkowany organizm. Dlatego rozwiązywane przezeń zagadnienia powinny być zagadnieniami samej młodzieży. Albowiem tylko w rozwiązywaniu przez nią wysuwanych i dostępnych jej zagadnień może rosnąć i rozwijać się ku wolności osobowość poszczególnego młodzieńca. Zagadnienia te mogą być prostsze lub bardziej złożone, ponieważ jednak życiem, które samorząd ma kształtować, jest życie młodzieży, więc zagadnieniami temi powinny być zagadnienia młodości, jej „kultury”. Ale właśnie dlatego samorząd szkolny musi pozostać samorządem młodzieży, a nie zamieniać się na zarządzanie szkołą. Albowiem, aby stworzyć własną „nową” kulturę, należy przyswoić sobie kulturę teraźniejszości — inaczej, zamiast stworzenia czegoś nowego, otrzyma się tylko wyczerpujący się w swym bezpłodnym buncie dyletantyzm. O tyle też autorytet, jako przedstawiciel dziedzictwa kulturalnego, jako przechowujący spadek po ojcach, jest elementem, którego ze szkoły nie można usunąć. Przesiąknięty wolnością, przez nią usprawiedli-

wiany i tworzący ją, autorytet powinien pozostawać sobą, t. j. autorytetem. To znaczy, że wszystkie zagadnienia szkolne, związane z przyswojeniem spadku po ojcach, z organizacją zajęć, skierowaną do tego przyswojenia, i z uwarunkowaną tem karnością, t. zn. z tem, co nazywa się zazwyczaj „zarządem” szkoły, nie są przedmiotem samorządu uczniowskiego.

4.

LITERATURA ZAGADNIENIA.

1. O autorytecie i karze: Foerster „Schule und Charakter”, 1906 [przekł. pol. „Szkoła i charakter”, Warszawa 1928]. „Autorität und Selbsterziehung in der Leitung der Jugendlichen” („Beiträge zur Kinderforschung”, 1915). „Strafe und Erziehung”, Monachjum 1913. — J. C o h n „Geist und Erziehung”, 1919. Nader ciekawy materiał zebrany jest w książce: „Strafanstalt oder Lebensschule? Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema „Schulstrafen”. Herausgegeben von Paul Oestreich, Karlsruhe, 1922. Prw. zwłaszcza artykuł J. Kerschensteinera w tym zbiorze. Zob. o nim artykuł A. Makleco w „Russkaja Szkoła za Rubieżom”, 1923, Nr. 4.

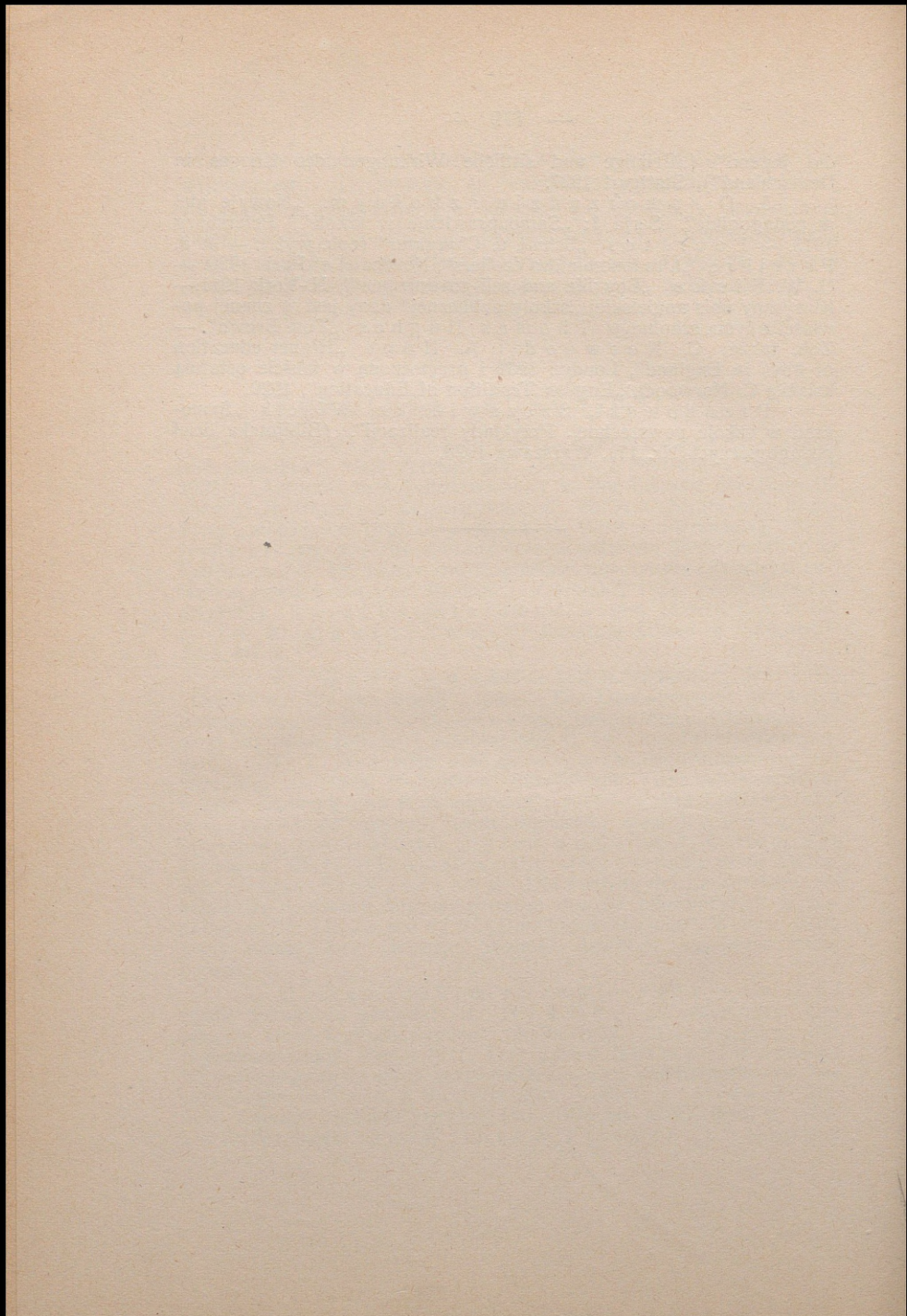
2. G. W y n e k e n „Schule und Jugendkultur”, Jena 1913. „Der Kampf für die Jugend”, 1920. „Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde”, 1924. — O L i e t z u, twórcy ruchu, z którego wyszedł Wyneken, zob. jego autobiografię (L i e t z „Lebenserinnerungen”, 1921) i „Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime bei Ilsenburg, Haubinda, Bieberstein. Entwicklung, Grundsätze, Einrichtungen, Ordnung und Bestimmungen”, 1918. — Sam Lietz stworzył swoją szkołę pod wpływem szkoły angielskiej d-ra R e d d i e, założonej w r. 1889 w Abbatsholmie (zob. o niej artyk. C. Reddie w „Die Erziehung” III, 10/11). O całym ruchu, który wyszedł z próby Lietza, zob. przegląd P. Petersena „Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20 Jahrhunderts” w dodatku do E. H u g u e n i n „Die Odenwaldschule”, Weimar 1926, (opis szkoły d-ra Geheeba, również dawnego współpracownika Lietza).

3. O niemieckim ruchu młodzieży. Znaczenie dokumentu posiada: H. B l ü h e r „Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung”, Berlin 1912. „Der Charakter der Jugendbewegung”, Berlin 1921. Dr. Theo Herrie „Die deutsche Jugendbewegung in ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen”, wyd. 2, Stuttgart 1922. — Prof. A. M e s s e r „Die freie deutsche Jugendbewegung” (von 1913 bis 1919), wyd. 3, 1920, a w szczególności Dr. W i l h e l m F l i t n e r „Der Krieg und

die Jugend" („Geistige und sittliche Wirkungen des Krieges in Deutschland"), Stuttgart 1927.

5. O s a m o r z ą d z i e s z k o l n y m: „Nowyje idei w pedagogikie". Serja I: „Samouprawlenje w szkole", Petersburg 1913. — F o e r s t e r „Schule u. Charakter" (zob. wyż.). — A d. F e r r i è r e „L'autonomie des écoliers", Neuchatel et Paris 1920. — G. W. F i s k e „Boy life and self-governement", N.-York 1911. — Klasyczny opis angielskiej „szkoły publicznej" dany jest w znanej powieści z życia szkolnego T h o m a s H u g h e s „Tom Brown". — Zob. także: C. N o r w o o d i A. H o p e „Higher education of boys in England", Londyn 1909 i przytoczoną w tekście ostatnią książkę C. Norwooda „English Tradition of Education", 1929.

P r z a n o w s k i, S z c z a w i Ń s k a, W ó j c i k „Samo-
rząd w szkole powszechnej. Przykłady realizacji". (Biblioteka dzieł
pedagogicznych Nr. 17), Warszawa 1928.



ROZDZIAŁ VI.

Zagadnienie szkoły jednolitej.

A zatem, bez względu na stopień przesiąknięcia lekcji twórczością i bez względu na stopień odwoływania się autorytetu do rozumu, przymus pozostaje naturalną granicą szkoły, granicą, którą szkoła stara się usunąć wewnątrz, ale przekroczyć jej nazewnątrz nie zdoła. To wzajemne przenikanie się swobody i przymusu przejawia się w jeszcze jednej, właśnie szkołę cechującej zasadzie, w t. zw. zasadzie obowiązku szkolnego. Ścisły związek, istniejący między szkołą a prawem, występuje w tej zasadzie z zupełną oczywistością. Jeżeli oświata staje się gdziekolwiek zagadnieniem prawnem, to właśnie w szkole. Przejdziemy też do zbadania szkoły, jako zagadnienia prawnego.

1.

Zasada obowiązku szkolnego ma swój początek w Reformacji. Wieki średnie, wymagając od każdego człowieka wychowania chrześcijańskiego, sądziły, że osiąga się je w dostatecznej mierze przede wszystkim i dla większości ludzi drogą udziału w wykonywanych przez Kościół obrządkach. Wyznawanie wiary chrześcijańskiej w strzeżonej przez Kościół czystości było jedynym wymaganiem, które stawiał każdemu człowiekowi najwyższy autorytet owych czasów — Kościół, a przy-

tem wymaganiem, podtrzymywanem, jak wiadomo, nietylko środkami duchowymi, lecz również siłą przymusu zewnętrznego. Przeciwnie zaś, szkoła była udziałem nielicznych: będąc łacińską, dawała wykształcenie nie ogólne i elementarne, lecz specjalne, przygotowujące do zawodu umysłowego, przeważnie zaś — duchownego. Ponieważ zawód oznaczał klasę społeczną, więc i szkoła miała charakter klasowo-zawodowy. Reformacja zmieniła gruntownie ten pogląd na szkołę: ogłosiwszy rozum jako równoprawne z objawieniem źródło wiary, musiała też uznać kształcenie rozumu za niezbędny składnik wychowania chrześcijańskiego, a ponieważ takie wychowanie było obowiązkowe dla każdego człowieka, musiała też głosić zasadę obowiązku szkolnego. Przytem nauczanie szkolne musiało zmienić swój charakter: ze specjalnego, przygotowującego do zawodu umysłowego, musiało stać się ogólnem, kształcącym rozum ludzki, jako taki. Szkoła łacińska musiała ustąpić miejsca szkole ludowej z nauczaniem w języku rodowitym. Już *L u t e r* (1530) zwraca się do państwa z wymaganiem zabezpieczenia nauczania powszechnego i uczynienia go obowiązującym, motywując obowiązkowość nauczania tak potrzebami wiary chrześcijańskiej („wojna z djabłem”), jako też korzyścią państwową. W r. 1560 założyciel kościoła preswiterjańskiego w Szkocji *J o h n N o x* opracowuje projekt systemu szkoły jednolitej z obowiązkowym niższym stopniem nauczania i bezpłatnem nauczaniem ubogich, ale zdolnych dzieci na wszystkich stopniach. Wreszcie analogiczny projekt systemu jednolitej szkoły narodowej rozwija w r. 1630 *J a n A m o s K o m e n s k y*, który wyszedł ze skrajnego skrzydła czeskiej reformacji. Przytem Komensky uzasadnia obowiązkowość nauczania nietylko potrzebami państwa i prawdziwej religijności, lecz wysuwa myśl o prawie każdego człowieka do wykształcenia. Jeżeli jednak abstrahować od Szkocji, gdzie parlament już w XVI wieku wprowadził obowiązkowość (ale nie bezpłatność) nauczania początkowego, i od stanu Massachusetts, gdzie obowiązek szkolny był wprowadzony w r. 1647, zasada ta stała się realną w większości państw kulturalnych dopiero w ostatniej ćwierci XIX stulecia. Tłumaczy się to nietylko warunkami materialnemi, lecz również ewolucją poglądów państwa na własne zadania.

W rzeczy samej, dla absolutyzmu nie istniało zagadnienie uprawnienia państwa do zmuszania rodziców, aby oddawali swe dzieci do szkoły. Prawo to wypływało naturalnie z idei dobra powszechnego, którą ma urzeczywistniać państwo, gdzie poszczególni poddani są tylko narzędziami w rękach państwa, wszechmogącego i nie znającego granic swej władzy. Ale właśnie dlatego państwo nie uważało za swój obowiązek rzeczywistego zapewnienia nauczania powszechnego. Nauczanie było dla niego nietyle zagadnieniem prawa osobnika, ile zagadnieniem dobrobytu i potęgi państwa. Nie cofając się przed najsurowszymi środkami przymusu dla zapewnienia uczniami potrzebnych mu szkół, państwo absolutystyczne ograniczało swą działalność oświatową do potrzeb i wymagań państwowych. Dla państwa jest więc tem bardziej charakterystyczny system kształcenia zawodowego. Szkoła miała nie tyle kształcić człowieka, ile przygotowywać potrzebnych państwu sług, i stosownie do tej potrzeby była powinnością poszczególnych kategorii poddanych państwa. Dlatego też pomimo że w nowych kodeksach wieku XVIII spotykamy jawnie wyrażoną zasadę obowiązku szkolnego (np. Ustawa Pruska z r. 1794 głosi, że „nauczanie szkolne powinno trwać dopóty, dopóki dziecko nie opanuje wiedzy, potrzebnej każdej istocie rozumnej”), praktyka absolutyzmu zbyt często stała w równie jawnej sprzeczności z tą zasadą. Samym Prusom (jak zresztą i innym państwom niemieckim) potrzeba było pogromu pod Jeną i następującej po nim „epoki reform”, aby państwo uznało nietylko obowiązek rodziców posyłania swych dzieci do szkoły, ale i swój własny obowiązek zapewnienia dzieciom możliwości otrzymania przez nie wykształcenia. Ale „epoka reform” stanowi już przeniknięcie idei liberalnych do absolutyzmu: pod wpływem Kanta i Fichtego, jak również rewolucji francuskiej idea dobra powszechnego uzupełniona zostaje ideą wolności osobnika i przyrodzonych praw człowieka, jak to widać szczególnie w reformach Steina i Wilhelma Humboldta.

Jednakże i liberalizm, który zastąpił na początku XIX wieku absolutystyczny pogląd na państwo, nie był w pierwszych czasach skłonny do wprowadzenia w życie obowiązku szkolnego. Zasada ta sprzeczna była z zasadą wolności, jak ją w sposób czysto negatywny pojmował klasyczny liberalizm.

Z jego punktu widzenia, jak to było rozwinięte w pracach Benjamin Constant'a i w młodzieńczej pracy tegoż Wilhelma Humboldta, państwo powinno się ograniczyć do zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony wymiaru prawa i nie powinno się wtrącać do prywatnego życia obywateli. Rozwiązanie zadań gospodarczych jako też kulturalnych powinno pozostawić swobodnej czynności własnej poszczególnych obywateli i ich zrzeszeń, samo zaś dbać o to, aby ta swobodna gra sił społecznych odbywała się w formach prawnych. Wszelkie wtrącanie się władzy państwowej do dziedziny gospodarczej i kulturalnej doprowadzi tylko do wzrostu biurokracji i do powstania niebezpiecznej dla wolności obywateli opieki państwa nad ludnością. W szczególności zasada obowiązku szkolnego doprowadzi nieuchronnie do kontroli państwa nad szkołami średnimi i rodziną, o ile ta się zajmuje wychowaniem, a zatem i do niwelacji społeczeństwa. Przeto cnota państwa, jak sformułował później tę myśl J. S t. M i l l , polega na tem, żeby możliwie najmniej przejawiać się nazewnątrz: cała jego działalność powinna być skierowana jakgdyby do własnego usunięcia, do powstrzymania się od wszelkiej czynności, którą mogłoby urzeczywistnić samo społeczeństwo, mające zawsze wobec państwa wyższość, wypływającą z systemu konkurencji. Zagadnienie obowiązku szkolnego komplikowało się jeszcze przez to, że jego rozwiązanie pociągało za sobą równoczesny prawny zakaz wyzyskiwania pracy dzieci w wieku szkolnym, a zatem rozciągnięcie również odpowiedniej kontroli nad przemysłem. A to już oznaczało bezpośrednie wtrącanie się do swobodnych stosunków wzajemnych pomiędzy pracą a kapitałem, przeciwko czemu dogmat prawowiernego liberalizmu w szczególności powstawał. To też w klasycznym pomniku pierwotnego liberalizmu, w deklaracji praw z r. 1789, zasady obowiązku szkolnego zupełnie niema.

Jednakże już w cztery lata później zasada ta zjawia się w konstytucji 1793 roku, i to po raz pierwszy w pomniku prawa, w nowej swej postaci — w postaci przyrodzonego prawa człowieka do oświaty. Ze temu prawu obywatela do oświaty odpowiada obowiązek państwa zabezpieczenia każdemu realnej możliwości otrzymania oświaty, — z tego zdało sobie sprawę Zgromadzenie Prawodawcze, które w r. 1792 założyło Ko-

misję Oświecenia Ludowego, gdzie przewodniczącym i duszą był znakomity filozof i pedagog C o n d o r c e t. Opracowany przez niego projekt organizacji państwowej sieci szkół początkowych jest jednym z najznakomitszych pomników myśli polityczno-pedagogicznej. Coprawda projekt ten nie był zgoła przeprowadzony w życiu, — przeszkodziły temu burze rewolucji. Ale myśli, tam wyrażone, nie zmarły wraz z nim: są one podstawą całej polityki oświecenia ze strony państwa w czasach najnowszych¹⁾. Z tego nowego punktu widzenia prawo do oświaty wypływa z samej istoty wolności. Jeżeli wolność nie jest samowolą, to znaczy, że nie jest nieograniczona, lecz ma granice, położone przez równą wolność innego osobnika. Granice te, jak to już było powiedziane w deklaracji 1789 r. ustalane są przez prawo, które dopiero nadaje wolności trwałe formy prawne. Jeżeli ktoś przekracza te czysto negatywnie określone granice, wdzierając się przez to w dziedzinę wolności drugiej osoby, to w jego ofierze powstaje już pozytywne roszczenie prawne w stosunku do państwa, mianowicie roszczenie do obrony prawnej, a odpowiednio do tego w państwie powstaje obowiązek zapewnienia obrony prawnej osób. Skoro więc w samej istocie wolności negatywnej mieści się minimum wolności pozytywnej w sensie pozytywnych roszczeń osób poszczególnych do państwa, a roszczeniom tym odpowiada tyleż pozytywnych obowiązków państwa względem osobników, to, oczywiście, stosunki pomiędzy państwem a osobnikiem nie są stosunkami wzajemnie obojętnymi, jak to przypuszczał liberalizm klasyczny. Pośród zaś praw - roszczeń, stanowiących pozytywną treść nowego rozszerzonego pojęcia wolności, prawo

¹⁾ „Dostarczyć wszystkim ludziom środków do tego, aby mogli troszczyć się o swoje potrzeby, zabezpieczyć swój dobrobyt, znać i urzeczywistniać swe prawa, rozumieć i spełniać swe obowiązki; zabezpieczyć każdemu możliwość doskonalenia swej pracy, zdolność do spełniania obowiązków społecznych, do których ich powołuje prawo, rozwijać w całej pełni swe zdolności, któremi obdarzyło ich przyrodzenie, i w ten sposób ustalić między obywatelami prawdziwą równość oraz zrealizować uznaną przez prawo równość polityczną; — taki powinien być cel oświecenia ludowego. I z tego punktu widzenia jest on dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości”. Tak brzmią pierwsze słowa referatu Condorcet'a na Zgromadzeniu Prawodawczem.

do oświaty jest bezspornie jednym z najbardziej oczywistych praw osobnika, któremu odpowiada tak samo oczywisty obowiązek państwa zapewnienia oświaty każdemu osobnikowi. Oświata jest niezbędnym warunkiem ziszczenia przez osobnika swej wolności, tem zaś bardziej, im bardziej złożonemi stają się warunki życia i walki człowieka współczesnego. Aby umieć bronić swego prawa, aby się nie stać zbyt łatwą ofiarą sąsiada, nadużywającego swej wolności, aby nawet przy podporządkowaniu pozostać osobnikiem, zachowującym własną wartość, — do tego potrzebne jest dzisiaj pewne minimum oświecenia, bez którego osobnik traci swą godność ludzką i zamienia się na proste narzędzie cudzych celów. Z tego punktu widzenia obowiązek szkolny jest nietyle ograniczeniem wolności rodziców, ile obroną praw dzieci, tych przyszłych obywateli, nie umiejących narazie bronić swej wolności przed nadużyciem swej wolności ze strony dorosłych. Przymus władzy państwowej jest tu skierowany również przeciw przymusowi, ale tem bardziej niesprawiedliwemu, że ofiarą jego stają się dzieci, wyzyskiwane przez dorosłych wprost lub pośrednio (wskutek zupełnego niedbalstwa) jako poprostu rzeczy, nie mające własnej samoistnej wartości.

W pojęciu „prawa do oświaty” ewolucja pojęcia wolności, przekształcenie jej z negatywnej na pozytywną uzyskało najjaskrawszy wyraz. Dla mechanistycznego poglądu liberalizmu klasycznego wolność była pewną, raz na zawsze zakreśloną dziedziną działania o gotowej, niejako danej treści, o niezmienną swoistą substancję. Dla nowego poglądu demokratycznego wolność osoby nie tylko jest dana, lecz również zadana, jest nie gotowym faktem, lecz procesem, znajdującym się w nieustannym ruchu, jest twórczą siłą, która może zarówno rosnąć jak i wyrodnieć. Istota wolności polega nie na oderwanym i jednakiem dla wszystkich zakresie działania samowolnego, lecz na zdolności samopotwierdzenia osobowości, jako możliwego ośrodka twórczości. Dlatego stałym, „nieprzenikalnym” rdzeniem wolności jest nie pewna raz na zawsze zakreślona dziedzina, lecz własna wartość osobnika, jego w ł a ś c i w o ś ć pozostawiania celem samym przez się, a nie tylko narzędziem cudzej woli. Odwrotnie, treść empiryczna wolności jest płynna, różnorodna, zmienna, zależnie od warunków społecznych. Wol-

ność dziecka nie jest taka sama, jak wolność człowieka dorosłego. Wraz z rozszerzeniem pojęcia wolności pogłębia się także pojęcie równości. Zamiast jednorodnej mechanicznej równości, jako jednakowego położenia wobec jednego dla wszystkich prawa, które w rzeczywistości opiera się na faktycznej równości stykających się z sobą osobników, „równość punktu wyjścia” staje się równością szans dla każdego osobnika (*equal chances for everybody*). W tem nowem pojmowaniu równość nie odrywa się od różnorodności warunków życiowych, lecz uwzględniając je, równocześnie je obejmuje i, nie usuwając rywalizacji, nadaje jej charakter „uczciwej gry” (*fair play*). Takie pojmowanie równości nie oznacza bynajmniej wyłączenie pomocy dla słabszego: przeciwnie, równoważąc szanse przeciwników w walce, utrudnia zwycięstwo, lecz czyni je zależnem nie od okoliczności przypadkowych (dzięki którym właśnie na każdym kroku górę brały elementy słabe i niegodne), lecz od inicjatywy, przedsięwzięć i twórczej energii walczących. Filozoficzny sens tej ewolucji pojęć równości i wolności polega na zastąpieniu mechanicznego poglądu na społeczeństwo i osobnika przez pojmowanie organiczne. Obejmując konkretną treść życia społecznego, prawo niejako „materjalizuje się”, zrzuca z siebie formalizm, tak mu właściwy przy pojmowaniu go przez prawowierny liberalizm¹⁾.

Z pośród innych praw, stanowiących w swym całokształcie t. zw. „prawo do godnego życia”, prawo do oświaty ma w szczególności za zadanie zapewnienie „równości szans” i wolności, jako procesu rozwoju twórczego osobowości. Nie jest to więc tylko przypadek, że zagadnienie szkoły staje się ośrodkowem zagadnieniem współczesnej demokracji. Nie było przypadkiem, że „prawo do oświaty”, przytaczane jako podstawowe prawo obywateli we wszystkich prawie nowych konstytucjach Europy powojennej, zostało ogłoszone nawet niedawno (1925) przez Ligę Narodów w przyjętej przez nią „De-

¹⁾ Prw. moją pracę „Problema prawowowo socjalizma” (zagadnienie socjalizmu prawnego) w wydawn. *Sowremennyye Zapiski* Paryż 1925—27, ks. 22/23 i 27/29. W pracy tej dokładnie pokazuję, że nowe pozytywne pojmowanie równości i wolności, rozwinięte po raz pierwszy w ruchu t. zw. „nowego liberalizmu”, zostało w zupełności przyjęte dzisiaj przez socjalizm demokratyczny.

klaracji praw dziecka". Niech nas nie zraża, że wolność osobowości urzeczywistnia się tutaj w postaci przymusu szkolnego. Jeżeli nawet moralna wolność kryje w sobie zasadę podporządkowania obowiązкови, to tem bardziej wolność prawna nie brzydzi się przymusem, zgodnym z prawem. Pod tym względem polityczne pojęcie wolności i przymusu najzupełniej zlewa się z rozwiniętem wyżej pedagogicznem pojęciem przymusu. Jak pedagog ucieka się do przymusu nie dlatego, że go chce, lecz dlatego, że jest to nieunikniony i nieusuwalny fakt życiowy, i usprawiedliwia swój przymus tem, że będąc w całości i w swych częściach przeniknięty zadaniem wolności, naprawdę znosi się sam od wewnątrz, — tak samo polityk oświecenia publicznego, z a b r a n i a j ą c y eksploatacji pracy dziecięcej i z m u s z a j ą c y rodziców dziecka do posyłania go do szkoły, może słusznie usprawiedliwić ten przymus tem, że tylko ten jedyny wśród wszystkich innych przymusów nad dzieckiem zdolny jest wychować je ku wolności, a dzięki temu sam siebie w następstwie znieść. Ale przez to określa się też granice, w których jedynie może działać zasada obowiązku szkolnego¹⁾.

¹⁾ Faktyczne granice dla obowiązku szkolnego zakreślają względy finansowe i ekonomiczne. Tylko bogate państwo może podźwignąć ciężkie brzemie finansowe utrzymania sieci długoletniej bezpłatnej i obowiązkowej szkoły oraz licznych podtrzymujących ją instytucyj (seminarja i kursy nauczycielskie, uniwersytety). I tylko bogate społeczeństwo może sobie pozwolić na zbytek zwolnienia od pracy wytwórczo-gospodarczej młodocianych w starszym wieku szkolnym. Olbrzymie znaczenie niemieckiego systemu szkół dokształcających (*Fortbildungsschule*) polega właśnie na tem, że rozwiązuje on zagadnienie rozszerzenia obowiązkowości nauczania na wiek do 18—19 lat, t. j. w istocie na cały wiek szkolny, zachowując równocześnie młodocianych od 14 do 18 lat dla pracy gospodarczej w rzemiośle, przemyśle i rolnictwie. Będąc pierwotnie nieobowiązkowemi, a częściowo niedzielniemi, częściowo wieczornemi o kursie dwu do trzech godzin tygodniowo, szkoły dokształcające stają się obowiązkowemi i powszedniemi i doprowadzają swój kurs do 12 godzin tygodniowo. Ich obowiązkowość zapewniona jest przez odpowiednie ustawodawstwo społeczne, zawierające dla pracodawców (i rodziców) obowiązek zwalniania młodocianych od pracy na godziny szkolne bez zmniejszania im płacy zarobkowej. Ekonomicznie obowiązkowość ta jest zapewniona przez charakter pracy zawodowej zajęć szkolnych, co zwiększa wydajność ich pracy i przez to wynagradza tak dla gospodarstwa społecznego wogóle, jak i dla poszczególnych

2.

Zasada obowiązku szkolnego wymaga, istotnie, nie tylko samostanowienia państwa w kierunku zakładania i utrzymywania szkół i związanych z nimi instytucyj, nie tylko okazywania szerokiej pomocy finansowej szkołom prywatnym, ile że one uwalniają państwo od części obarczających je obowiązków, — zasada ta wymaga czegoś więcej: kontroli państwa nad całym nauczaniem szkolnym wogóle. Zobowiązując do nauki szkolnej, państwo musi z natury rzeczy określić, co rozumie przez szkołę, t. zn. postawić szkole określone wymagania, przy których spełnieniu uznaje ją za szkołę, i pilnować, aby szkoła te wymagania spełniała. Że kontrola państwowa nad szkołami jest nieuniknionym następstwem zasady obowiązku szkolnego, dowodzą tego dzieje szkoły angielskiej w ostatnich latach 60. Do r. 1870 szkoła w Anglii była zupełnie niezależna od państwa. Kontrolowane przez państwo tylko w granicach ustawodawstwa ogólnego, a nie specjalnego ustawodawstwa szkolnego, szkoły angielskie albo zależały od organizacyj niepaństwowych (głównie religijnych) albo korzystały nawet z zupełnej autonomii (jak wielkie publiczne i liczne szkoły prywatne). Prawo Forstera z r. 1870, ustanawiające obok prywatnej szkoły początkowej szkołę początkową państwową (zarządzaną i utrzymywaną przez specjalne rady szkolne); ustawa z r. 1876 o obowiązku nauczania; ustawa z r. 1902, przekazująca szkołę państwową zarządowi organów samorządu miejscowego i zezwalająca im na zakładanie i branie pod swą opiekę szkół średnich, co doprowadziło do stworzenia olbrzymiej sieci szkół średnich, kontrolowanych i subsydjowanych przez państwo; i wreszcie zamykające nowy system zarządu szkół akty prawodawcze z r. 1918 i 1921, z których drugi jest jedynym w swoim rodzaju kodeksem szkolnym, szczegółowo regulującym obowiązki i prawa samorządów miejscowych, towarzystw prywatnych oraz państwa w sprawach szkolnych i stanowiącym jakby organiczną

pracodawców stratę zabieranego przez szkołę czasu pracy. Szczegóły zob. w mojej pracy: „Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten” w t. IV „Handbuch der Pädagogik” Beltz, Langensalza 1928, rozdz. 3.

część „niepisanej” konstytucji angielskiej, — oto etapy konsekwentnego wzmocnienia kontroli państwowej w kraju, który do r. 1870 zupełnie nie znał szkoły państwowej i nawet nie posiadał państwowego organu zarządu szkolnego. Co więcej, dzieje szkoły angielskiej dowodzą, że staje się ona coraz bardziej państwową nawet w znaczeniu materialnej zależności od państwa (już w 1902 r. 78% wydatków na utrzymanie szkół pokrywane były ze środków państwowych), słowem, że szkoła przejawia w obecnym czasie tendencję, aby stać się monopolem państwa nawet w kraju, który jeszcze nie tak dawno był klasycznym krajem nieograniczonej wolności nauczania. Czy w tym rozwoju szkoły współczesnej nie kryje się sprzeczność wewnętrzna? Czy nowa „pozytywna” wolność, wraz z obowiązkami państwa względem obywateli, nie wywołuje takiego rozszerzenia czynności państwa, które zawiera warunki jej własnego upadku? Takie niebezpieczeństwo do prawdy istnieje. Ale zdaje nam się, że świadczy ono nietylko o wewnętrznej sprzeczności w pojęciu wolności, ile o jego skomplikowaniu, jakie towarzyszy wszelkiej ewolucji. „Nowa” wolność wysuwa poprostu nowe zagadnienie, być może trudno dające się rozwiązać, ale bynajmniej nie beznadziejne.

Ażeby nakreślić drogę, na której można będzie osiągnąć to rozwiązanie, pokażemy naprzód, na czym polega istota tej organizacji nauczania szkolnego, która, odrzucając zasadę wolności osobnika i autonomji szkoły, niepodzielnie podporządkowuje szkołę państwu. Uważa się powszechnie, że taka organizacja szkoły jest właściwa absolutyzmowi. Rzeczywiście, dla absolutyzmu szkoła jest instytucją, z natury swej taką samą, jak inne instytucje państwowe. W tym charakterze nie może posiadać własnego życia, lecz jest tylko mechanicznym narzędziem w rękach państwa, dążącego za jej pośrednictwem do własnych celów. Nietylko zakłada ją zewnętrzna wola państwa, lecz sama istnieje dla państwa i zarządzana jest również zewnętrznie, nie przez własną, lecz obcą wolę państwową. Stąd centralistyczno-biurokratyczny charakter zarządu szkoły, czego skutkiem jest jej ostateczne zmechanizowanie. Ujawniało się to nietylko w mianowaniu z zewnątrz całego składu nauczycielskiego i zwierzchności szkolnej, lecz również w przepisywaniu ściśle określonego materiału nauczania, sposobów naucza-

nia, podręczników, karność, słowem, w najdrobniejszym i najdokuczliwszym biurokratycznym regulowaniu szczegółów życia szkolnego. Stąd znane nam już charakterystyczne dla biernej szkoły panowanie wzoru: nie tylko uczeń, ale i nauczyciel powinni trzymać się przepisanego przez zwierzchność wzoru. Zresztą, przy absolutyzmie etatyzmu systemu szkolnego był miarowany dzięki istnieniu szkoły prywatnej, a na katolickim Zachodzie szczególnie dzięki istnieniu potężnej szkoły kościelnej, jak również dzięki zachowującym swoje dawne swobody uniwersytetom, które zachowały zawsze znaczny wpływ na szkołę średnią. Jakkolwiek wydaje się to paradoksalne, to właśnie rewolucja francuska, usunąwszy swobody uniwersytetów i szkół kościelnych, oczyściła grunt dla nieograniczonej władzy państwa nad szkołą. System szkolny Napoleona I był do ostatnich czasów skrajnym wyrazem etatyzmu w szkole, który na całe stulecie zdecydował o losie szkoły francuskiej i dopiero powoli i z trudem był pokonywany od czasów Trzeciej Republiki. Jedynie rewolucja rosyjska prześcignęła ten klasyczny etatyzm Francji cesarskiej. Do ogólnych przyczyn, które wywołały pochłonięcie przez państwo, zawojowane przez partię komunistyczną, wszystkich najdrobniejszych przejawów samodzielności społecznej, dołączyła się tu jeszcze ideologia marksistowska, która, pomimo całej tkwiącej w niej negacji państwa, stała się w rękach pedagogów sowieckich potężnym środkiem do zamiany szkoły na proste narzędzie władzy państwowej. Jak wszelka „ideologia” wogóle, tak i szkoła jest dla sowieckich uczniów Marksa wyłącznie „irrealną nadbudową nad stosunkami wytwórczymi”, pozbawioną własnej prawdziwości wewnętrznej i będącą prostym narzędziem w rękach klasy panującej. O ile w epoce „dyktatury proletariatu” potęga państwa sowieckiego i rządy partii komunistycznej są najwyższemu zadaniem całego „okresu przejściowego”, o tyle też zadanie szkoły polega jedynie na „wytworzeniu niezbędnej dla państwa wykwalifikowanej siły roboczej” z jednej strony, a „zmiany” komunistycznej — z drugiej. Stąd krańcowy profesjonalizm polityki szkolnej u władz sowieckich, jak również krańcowa centralizacja w zarządzie szkół, narzucająca poszczególnym szkołom i poszczególnym nauczycielom ściśle określoną dogmatyczną treść nauczania. Gdy system napoleoński ograniczał się do najsurowszej

kontroli państwa nad szkołą, to sowiecka polityka szkolna po raz pierwszy w dziejach przeprowadziła nieograniczony monopol państwa w sprawach szkolnych. Gdy Napoleon poprzestał na rozdrobnieniu uniwersytetów na poszczególne szkoły typu zawodowego, składając z nich biurokratycznie zarządzaną centralnie całość mechaniczną Uniwersytetu Cesarskiego, to władza sowiecka poszła jeszcze dalej: profesjonalizując również szkołę średnią i rozdrabniając uniwersytety na poszczególne „celowe instytuty”, nie wstrzymała się od przydzielenia ich odpowiednim komisarzatom i wydziałom Sownarkomu (Rady Komisarzy Ludowych). I gdy w napoleońskiej szkole średniej wybór zawodu dla młodzieży był dokonywany przez władzę szkolną, to władza sowiecka, rozpoczynając od polityki „selekcji klasowej”, doszła ostatecznie do metody zapewniania zakładów naukowych dogodnym dla niej żywiołom w drodze swoistej ich mobilizacji szkolnej.

Chociaż polityka ta była logicznym następstwem idei „dyktatury proletariatu” i właściwej marksizmowi negacji względem samorodnej realności szkoły oraz jej wewnętrznej prawidłowości, należy jednak powiedzieć, że sam Marks wymagał (w „Krytyce programu gotajskiego”), przeciwnie, „zupełnego wyłączenia państwa (rządu) jak również kościoła od wszelkiego wpływu na szkołę”. Coprawda miał on na myśli państwo nie „proletariackie”, lecz „burżuazyjne”, i w pierwszym anarchistyczno-komunistycznym okresie pedagogiki sowieckiej idea zupełnej autonomii szkoły była nadzwyczaj popularna. Co do tej idei sowiecka pedagogika początkowego okresu stykała się z radykalnymi prądami pedagogiki zachodniej, w szczególności ze znaną nam już poczęści teorią Wynekena, dla którego autonomia szkoły wypływała konsekwentnie z jego pojmowania szkoły jako „ogniska młodości”, będącego „wyspą przyszłości w świecie teraźniejszości”. Szkoła nie może być posłuszna prawom państwa, które ma przekształcić. Powinna korzystać z autonomii nawet większej, niż ta, z której korzystają dzisiaj uniwersytety, pod wieloma względami zależne jeszcze od państwa. Czy jednak autonomia taka zgodna jest z istotą szkoły? Zobaczymy dalej, że autonomia zgodna jest rzeczywiście z istotą uniwersytetu. Ale to dlatego, że uniwersytet nie jest tylko szkołą, lecz równocześnie i przede wszystkim ogniskiem badań

naukowych. Twórczość naukowa powinna podlegać własnym prawom, co rzeczywiście wymaga niezależności od wtrącania się obcych sił, do których należy państwo. Wyższe wykształcenie, którego zadanie polega na wciągnięciu uczniów w proces twórczości naukowej, opiera się przeto nie tylko na wolności wykładania, lecz również na wolności studjów. Docent uniwersytetu, będąc posłuszny wyłącznie wymaganiom swego przekonania naukowego, nie powinien być krępowany nie tylko przez państwo i kościół, lecz, skoro już jest dopuszczony do grona nauczycieli uniwersyteckich, nawet przez sam uniwersytet. Tak samo i student nie tylko nie może być zmuszany do przechodzenia kursu uniwersyteckiego, lecz i wewnątrz uniwersytetu powinien mieć swobodę wyboru nauczycieli i przedmiotów studjów, wyznaczanych z początku przez jego skłonności, a następnie składających się na jego przekonanie naukowe. Jednakże i uniwersytecka autonomia, idealnie nieograniczona, faktycznie podlega z konieczności całemu szeregowi ograniczeń: docent i student podlegają wymaganiom wydziału, wynikającym z jednolitości wykładów wydziałowych, wydział w całości podlega wymaganiom, stawianym przez państwo (lub kościół) względem przyszłych działaczy praktycznych, którzy od państwa (lub kościoła) otrzymują prawa na wykonywanie służby i praktyki. Dlatego im bardziej praktyczny charakter ma odpowiedni wydział, tem bardziej ograniczoną faktycznie okazuje się zasadniczo nieograniczona wolność wykładania i studjów. Ale szkoła nie ma i mieć nie może tych wszystkich właściwości, z których wynika autonomia, zasadniczo przynajmniej cechująca uniwersytet. Szkoła nie jest ogniskiem badań naukowych. Przeciwnie, zadanie jej polega na tem, aby przekazać uczniom pewną zakresloną część wyników badań naukowych. W ten sposób wolność nauczania ograniczona jest w szkole koniecznością wyboru z całej nieogarnionej dziedziny nauki pewnego zakreszonego materiału, najbardziej odpowiedniego dla danego środowiska, którego właściwości wyznaczają względy nie tylko naukowe, lecz gospodarcze i psychologiczne. Dalej, szkoła nie tylko jest obowiązująca, lecz z istoty swej nie może pozostawiać uczniom wyboru nauczyciela i przedmiotów nauki. Nauczyciel ma w szkole możność stosowania do uczniów przymusu, czego wykładowca w uniwersytecie nie ma. Już dlatego wol-

ność uczenia się w uniwersyteckiem znaczeniu tego wyrazu jest niemożliwa w szkole. I naprawdę „wolność uczenia się” oznaczała nietylko niezależność szkoły od państwa, ile zależność jej od innych, niepaństwowych organizacji, głównie od kościoła. Tak też było przed początkiem prawodawstwa szkolnego w Anglii, gdzie szkoła ludowa faktycznie podlegała kościołowi, a „szkoły publiczne” były uzależnione od potrzeb i układu życiowego warstwy panującej.

Znacznie głębsze uzasadnienie otrzymała idea autonomji szkoły w ostatniej pracy P. Natorpa „Socjalny idealizm”. N a t o r p poniekąd wychodzi nawet ze stanowiska, że przekształcenie państwa i całego życia gospodarczego powinno rozpocząć się od wychowania. Przytem wychowanie rozumie on szerzej, niż szkołę, włączając w nie wychowanie przedszkolne i oświatę pozaszkolną. Szkoła jest tylko ogniwem we wszechogarniającym systemie wychowania, który powinien objąć całe życie ludzkie, a nie tylko okres młodości. Wychowanie jest terenem ducha, dla którego jedynie istnieje i gospodarstwo i państwo i którego zwierzchności, jak pragnął jeszcze Platon, powinny się poddać. Ponieważ jest to narazie niemożliwe, więc trzeba przynajmniej, aby duch rządził się autonomicznie. Tę „autonomję ducha” wyobraża sobie Natorp w postaci „centralnej rady pracy umysłowej”, do której wchodziłoby przedstawiciele uniwersytetów i innych szkół wyższych, wszystkich szkół wogóle, organizacji oświatowych i wychowawczych wszelkiego rodzaju, tak przedszkolnych jak pozaszkolnych, przedstawiciele szkolnych i uniwersyteckich związków młodzieży, księgarstwa, zdrowia publicznego, matek, sztuki, literatury, związków religijnych bez różnicy partyj. Taka rada pracy umysłowej, do której wchodzić wszyscy uczestniczący w procesie wychowania (tak podmioty jak przedmioty wychowania), powinna niezależnie i samodzielnie rządzić całym dziełem wychowania publicznego. Od tego powinno się rozpocząć przekształcenie państwa, poczem iść powinny gospodarcza i polityczno-prawna dziedzina życia państwowego, tak iż jako ideał wyobraża sobie Natorp, że całe państwo jest rządzone przez analogiczne rady specjalistów-uczestników odpowiednich stron życia narodowego. Oto prawdziwy socjalizm, socjalizm nie tłum, lecz nauki i rozumu, socjalizm nie mechaniczno-polityczny, lecz organiczno-związkowy

(genossenschaftlicher Sozialismus). Krańcowa decentralizacja i organiczna samodzielność każdej poszczególnej komórki wychowawczej leżą przytem u podstawy tego wspaniałego układu, będącego zupełnem przeciwnieństwem biurokratycznego mechanizmu państwa absolutystycznego. W ten sposób, według Natorpa, poszczególne szkoły jako takie nie może korzystać z prawa zupełnego samostanowienia. Domagając się decentralizacji, uważa on jednak za rzecz konieczną, aby praca szkolna była wyznaczana w porządku hierarchicznego następstwa przez ogólnopństwową radę pracy umysłowej, prowincjonalne zrzeszenia oświatowe i lokalne organizacje wychowawcze, przyczem im bardziej lokalny charakter ma odpowiednia instancja, tem konkretniejsze mają być stawiane szkole żądania i wykonywany nad szkołą nadzór. Nadto organy autonomicznej instancji wychowawczej powinny także uwzględniać żądania państwa, gospodarstwa i związków kościelnych. Nie zastając w ten sposób autonomji szkoły jako takiej, Natorp idzie jednakże o wiele dalej, niż Wyneken: ma na myśli zupełną reorganizację państwa w kierunku t. zw. „socjalizmu związkowego”. Nie możemy tutaj roztrząsać tej sprawy. Myśl stworzenia z początku „rady pracy umysłowej”, po której ma nastąpić organizacja „rady gospodarstwa narodowego”, rady „polityczno-prawnej” i odpowiednio innych rad, wybieranych na zasadzie przedstawicielstwa realnych potrzeb, tak aby w następstwie „rady” te stały się prawodawczemi i wyższemi administracyjnymi organami, nie przedstawia nam się jako zbyt utopijna, zwłaszcza jeżeli rady będą zrealizowane w postaci drugiej izby, uzupełniającej pierwszą, która byłaby zorganizowana na zasadach przedstawicielstwa osobistego. Ale w każdym razie wszystkie te rady nie będą organami niezależnymi od państwa, lecz właśnie organami państwa. W szczególności „rada pracy umysłowej” będzie organem państwa, wyrażającym jego wolę w sprawach wychowania publicznego, lecz tylko złożonym niezależnie od partyjnych ugrupowań politycznych. Szkoła, zależna od takiej rady, nie będzie autonomiczna, lecz będzie podlegała państwu, którego wola w sprawach wychowania publicznego będzie się krystalizowała nie w postaci kompromisu pomiędzy różnymi partjami politycznymi (jak to się dzieje w państwie, organizowanem na zasadach osobistego albo,

faktycznie, partyjnego przedstawicielstwa), lecz w postaci zrównoważenia różnorodnych potrzeb, zainteresowań i poglądów osób, organizacji i instytucyj, biorących udział w procesie wychowania publicznego¹⁾.

W ten sposób szkoła, heteronomiczna tak co do charakteru organizowanej przez nią działalności (lekcja), jak i co do charakteru swego zarządu wewnętrznego (autorytet), nie może mieć również uroszczeń do autonomji nazewnątrz. Ale podobnie jak lekcja powinna być prześiąknięta twórczością, a autorytet — odwoływać się do rozumu ucznia, tak samo i w zewnętrznej heteronomji szkoły powinna przeświecać zasada autonomji. Na tem właśnie polega różnica pomiędzy szkołą a uniwersytem: uniwersytet jest w istocie autonomiczny, a autonomia jego ograniczona jest przez państwo i kościół tylko o tyle, o ile, prócz bezpośredniego swego zadania — organizacji

¹⁾ Ciekawe jest zestawienie z tym projektem Natorpa projektu organizacji szkolnej Condorcet'a, któremu Natorp poświęcił jedno z najlepszych swoich studjów (zob. „Gesammte Abhandlungen zur Sozialpädagogik t. I). Według Condorcet'a, niższe typy szkół powinny być zarządzane przez szkołę bezpośrednio wyższego typu, która jest ośrodkiem tworzonego przez nią okręgu szkolnego, przyczem licea, zajmujące według planu Condorcet'a miejsce współczesnych uniwersytetów, podporządkowane są bezpośrednio Akademii Nauk („Société Nationale des Sciences et des Arts”), która już jako ognisko badań naukowych, będąc wolna od jakichkolwiek czynności dydaktycznych, powinna „sama się uzupełniać” i korzystać z bezwzględnego samorządu. W takim ostatecznym podporządkowaniu całej sprawy szkolnej „neutralnej władzy” Akademii, która „z samej natury stoi poza wszelkimi niepokojami politycznymi i jest wolna i nieprzerwana, jak sama nauka”, Condorcet upatrywał najlepszy sposób zabezpieczenia autonomji oświecenia. Natorp rozumie autonomję nie formalistycznie jako „neutralność” w stosunku do otaczającego życia społecznego, lecz jako uzgadnianie w ogólnej „radzie pracy umysłowej” wszystkich sił społecznych, zainteresowanych w sprawach szkolnych (gospodarstwa, kościoła, państwa, narodowości i t. d.) z zachowaniem praw osób poszczególnych i względnej niezależności każdej poszczególnej szkoły. Prw. mój artykuł „Kryzys demokracji i nowiejsza ewolucja szkolnych sistem” (Kryzys demokracji i najnowsza ewolucja systemów szkolnych) („Sbornik statiej, posw. P. M. Milukowu”) Praga 1929 i po niem. w „Die Erziehung IV 8—9. Myśl Condorcet'a o oddaniu zarządu szkół odpowiednim szkołom wyższego stopnia była stworzona dziesięć lat wcześniej przez ustawy szkolne, opracowane w r. 1783 przez Komisję Edukacyjną Rzplitej Polskiej.

badan naukowych i ksztalcenia naukowego, --- speinia jeszcze czynnoŝe przygotowania obywateli do dziaalnoci praktycznej i jedynie w miarę speiniania przezeń tej czynnoŝci. Szkoła, przeciwnie, jest z istoty swojej heteronomiczna, ale o ile proces oŝwiecenia wymaga swobody i twórczoŝci, o ile ma być przeŝięknięty duchem nauki i sztuki, o ile szkoła powinna mieć za punkt wyjŝcia osobowoŝ dziecka, a zatem i otaczajcy go kraj rodzinny, musi być odgradzona od troskliwego nadzoru i mechanicznego wtarcania się państwa, które broni interesów swego tak czy inaczej w danej chwili pojmowanego dobra. Na tem też polega sens owego postawionego przez Natorp'a żądania decentralizacji spraw szkolnych. Stosunek szkoły do państwa i jego organów miejscowych okazuje się wówczas analogicznym do stosunku nauczyciela do klasy. O ile dla szkoły biernej charakterystyczne było to, że nauczyciel pokazywał klasie wzór, który miał być naśladowany przez każdego ucznia zosobn, o tyle i dla biurokratyczno-mechanicznej szkoły było rzeczą charakterystyczną, że władze szkolne przepisywały szkole określony wzór, który poszczególne szkoły powinny były dokładnie odtwarzać. I podobnie jak w szkole pracy nauczyciel stawia klasie ogólne zadanie, które powinno być rozwiązane wspólnym wysiłkiem całej klasy, tak też prawidłowa organizacja państwowego zarządu szkół sprowadza się do postawienia szkole przez państwo określonego zadania, przy którego speinieniu każda szkoła pracuje samodzielnie. Najbliższe szkole organy zarządu miejscowego mogą, biorąc pod uwagę warunki miejscowe, jeszcze bardziej konkretyzować to zadanie, ale zawsze powinno to być postawieniem zadania, a nie przepisaniem określonego wzoru. Przytem jednak i szkoła ze swej strony nie powinna krępować wolności poszczególnego nauczyciela gotowymi wzorami, lecz tylko, wychodząc z idei całości, stawiać mu zadanie do rozwiązania. W ten sposób autonomia uniwersytecka, nieosiągalna w szkole, będzie tu jednak przeŝwiecała. Praktycznie znaczy to, że organy władzy powinny ograniczyć się do wydania tylko przykładowych programów nauczania i „ruchomych”, a nie stałych planów lekcyjnych, charakterystycznych dla systemu opieki biurokratycznej. Podwyższenie poziomu nauczycielstwa i stworzenie sumiennych i pedagogicznie oŝwieconych kadr inspekcji szkolnej, która jest nietylc

dozorczą, ile doradcą nauczycieli czynnych, stanowi środek ciężkości należycie zorganizowanej kontroli państwa nad szkołą, tak jak to się dzieje dzisiaj w Anglii.

Braliśmy dotychczas pod uwagę przede wszystkim szkołę państwową. Zasada obowiązku szkolnego i nadzoru państwowego nad szkołą nie prowadzi bynajmniej do monopolu państwowego w sprawach szkolnych i do wyłączenia na tem polu inicjatywy prywatnej. Przeciwnie: wolność nauczania może pod pewnym względem pozostać nieograniczoną, a istnienie szkoły prywatnej stanowi pożądaną przeciwwagę dla szkoły państwowej, której zawsze grozi niebezpieczeństwo zmechanizowania. Ale ustanawiając zasadę obowiązku szkolnego i określając przez to jego pojęcie, państwo ma prawo postawienia szkołom prywatnym, do których uczęszczanie zastępuje uczęszczanie do szkół państwowych, tych samych żądań, które stawia własnym szkołom, jak również prawo ustanowienia nad nimi odpowiedniej kontroli. Ma ono prawo żądać, aby zastępująca państwową szkoła prywatna stała na poziomie nie niższym od państwowej i aby służyła zaspokojeniu pobudek kulturalno-oświatowych, pomijanych przez państwo, a nie zbogacaniu się właścicieli szkół prywatnych kosztem uczniów albo też zaspokojeniu pobudek o charakterze nie oświatowym, lecz postronnym lub nawet sprzecznym z prawem państwa demokratycznego (np. klasowym lub stanowym). Wszelako i tutaj żądania, stawiane przez państwo, powinny się ograniczać do żądań określonego *j a k o ś c i o w e g o* poziomu wykształcenia, a nie dotyczyć jego *t r e ś c i*. Zasada prawa tem się właśnie różni wogóle od zasady dobra, że ma na względzie nie treść działania, lecz jego formę. W dziedzinie szkoły państwo powinno wystąpić jako obrońca prawa osobnika, a nie przedstawiciel tak czy inaczej pojmowanego „dobra obiektywnego”. Jakkolwiek ponętną wydawałaby się droga dobra, to jednak kiedy jej przedstawicielem jest państwo, prowadzi ona z konieczności do odrodzenia absolutyzmu, a zatem i do mechanizacji szkoły. Naturalnie, w rzeczywistości jest czasem bardzo trudno zachować miarę i nie przestąpić tej rubieży, za którą cecha obrony praw osobnika przechodzi w ideę dobra, lekceważącego to prawo. Nie możemy tu wchodzić w szczegółowe rozpatrzenie wszystkich powstających tu zagadnień. Jest to sprawa specjalnej gałęzi — poli-

tyki oświecenia publicznego. Pragnęlibyśmy tylko zaznaczyć jej linje zasadnicze, o ile wynikają one z ustalanego przez pedagogikę teoretyczną pojęcia szkoły, i dowieść, że mimo iż trudne jest w wielu wypadkach położenie prawodawcy, i wiele taktu oraz szerokości widnokreśgu wymaga pomyślnie rozwiązanie przezeń podlegającego mu zadania, — samo to zadanie — zadanie „nowej wolności”, kojarzącej harmonijnie potrzeby osobnika i państwa, nie jest beznadziejne i nierozwiązalne.

3.

Prawo do oświaty, tkwiące w wolności osobnika i pojęte nie jako służba poddanego w ustroju pańszczyźnianym, lecz jako prawo osobnika i obowiązek państwa, opiera się na zgodności oświecenia z potrzebami ucznia i pozostawieniu mu możności dojścia w procesie oświecenia do tych stopni, na które zasługuje w miarę swych sił i zdolności. Wymaga zatem wzajemnego uzgodnienia poszczególnych szkół, t. j. jednolitości systemu szkolnego, zbudowanego w ten sposób, aby dla każdego dziecka droga od podstaw do wierzchołka pozostawała otwartą. Zdawali sobie z tego sprawę już J o h n N o x i K o m e n s k y, do których należą pierwsze projekty tego, co dzisiaj nazywa się zwykle „szkołą jednolitą”. Jeżeli zaś ich projekty wydają nam się dzisiaj przestarzałymi (obaj bowiem wychodzili ze współczesnych im typów szkół), to projekt szkoły jednolitej, przedstawiony w r. 1792 francuskiemu Zgromadzeniu Prawodawczemu przez C o n d o r c e t' a, może być punktem wyjścia dla wyjaśnienia tej głębokiej ewolucji, której doznała w ostatnich czasach idea szkoły jednolitej. Jak wiadomo, Condorcet rozróżniał cztery typy szkół, odpowiadających czterem stopniom wieku po cztery lata i czterem ośrodkom wykształcenia: szkoły początkowe niższe (*écoles primaires*), szkoły początkowe wyższe (*écoles secondaires*), instytuty, przygotowujące do zawodów praktycznych, i „licea”, mające zastąpić skasowane przez rewolucję dawne uniwersytety. Właściwością projektu Condorcet'a był jego jaskrawo wyrażony racjonalizm. Chociaż instytuty i licea były projektowane jako składające się z czterech wydziałów, to jednak to różniczkowanie, odzwier-

ciedlające dokładnie racjonalną budowę samej nauki, jak ją sobie Condorcet wyobrażał, obejmowała tylko dwa te wyższe stopnie szkoły, wychodzące już poza granice nauczania obowiązkowego. Właściwą zaś szkołę ludową, która miała właśnie urzeczywistnić zasady wolności i równości, wyobrażał sobie przeciwnie, jako zasadniczo jednorodną. Wraz z całą swą epoką Condorcet wierzył, że ogólne wykształcenie szkolne polega na przyswojeniu sobie określonej liczby tych samych elementów, które w równym stopniu tkwią u podstawy wszelkiej wiedzy, oraz mogą i powinny być dane dziecku tą samą racjonalną metodą. *P e s t a l o z z i e g o* idea „wykształcenia elementarnego”, jak ją zrozumiał w szczególności jego uczeń *S c h m i e d* i jak ją później rozwinęła metoda *H e r b a r t a* w cały system kanoniczny, nie była niczem innym, tylko czysto pedagogicznym wyrazem tej samej przesłanki, która tkwiła u podstawy całej polityki szkolnej Condorcet’a. W ten sposób, idąc za racjonalistycznym kierunkiem swego czasu, Condorcet wyobrażał sobie systemat szkoły jednolitej według schematu oderwanej ogólności mechanicznej.

Projekt szkoły jednolitej Condorcet’a nie został jednak urzeczywistniony. Jak we Francji, tak i w innych krajach europejskich rzeczywistość dziejowa poszła innemi drogami. Sprawa szkolna w większości państw europejskich pozostała aż do wojny w 1914 r. w istocie dualistyczną, bardzo daleką od ideału szkoły jednolitej. Jednorodna szkoła ludowa, dająca obowiązkowe, ale tylko „elementarne” wykształcenie z jednej strony, i dobrowolna szkoła wyższego typu, obliczona na przygotowanie uczniów do studiów w uniwersytecie, z drugiej strony, stanowiły do ostatnich czasów dwa zupełnie odrębne, a nawet jaskrawo przeciwstawne sobie systemy szkolne. Jedynie w Stanach Zjednoczonych Ameryki system szkolny, jaki został ułożony z końcem ubiegłego stulecia, urzeczywistnił częściowo schemat Condorcet’a. Nie było tu równoległości obowiązkowej szkoły ludowej i szkoły wyższego typu, lecz druga opierała się na pierwszej, i obie stanowiły dwa szczeble jedynej drabiny wykształcenia, prowadzącej do kolegium, które ze swej strony dawało dostęp do wykształcenia uniwersyteckiego typu wyższego. Pierwszy szczebel szkolny stanowiła szkoła „elementarna” o jednorodnym programie nauczania, któ-

ry, o ile wychodził poza granice nauczania czysto początkowego w t. zw. „trzech R” (czytanie, pismo, rachunki), zgodny był naogół z wymaganiami szkoły średniej (*high school*). Czteroletni kurs szkoły średniej stanowił dalszy ciąg kursu szkoły elementarnej i ze swej strony był przystosowany do wymagań egzaminów wstępnych w kolegiach uniwersyteckich, mając tem samem charakter zwykłego „ogólnokształcącego” kursu, którego jednostajność łagodził częściowo rozpowszechniany w średniej szkole amerykańskiej system przedmiotów nieobowiązkowych. Kiedy z początkiem bieżącego stulecia ten amerykański system szkoły jednolitej osiągnął, jak się здаwało, najwyższy rozkwit, objawiła się w nim sprzeczność wewnętrzna, która od 1900 roku zaczęła zwracać na siebie uwagę pedagogów amerykańskich. Stanley Hall zdołał w r. 1911 znaleźć jakgdyby liczbowe sformułowanie dla tej sprzeczności wewnątrz tradycyjnej szkoły obowiązkowej, sprzeczności, wynikającej z koniecznością z tego schematu oderwanej ogólności, która wyznaczała całą jej budowę. Na podstawie obszernych badań statystycznych ustalił on, że z 1000 dzieci, wstępujących do pierwszej klasy szkoły elementarnej, do szóstej klasy dochodzi średnio zaledwie 462, a do ósmej tylko 263. Z tej liczby do szkoły średniej wstępuje tylko 198, a zaledwie 56 kończy szkołę drugiego stopnia całkowicie, przyczem nieznaczna tylko część kończących kształci się dalej w wyższych zakładach naukowych. W ten sposób w obrębie szkoły obowiązkowej powstaje swoisty paradoks: szkoła obowiązkowa zmusza wszystkie dzieci do pozostawiania w szkole w ciągu ośmiu lat, ale tylko czwarta część uczniów rzeczywiście dochodzi w ciągu ośmiu lat do ostatniej klasy szkoły obowiązkowej, wstępując ze szkoły w życie z ukończeniem wykształceniem szkolnem. Jednakże i to względnie ukończone wykształcenie bywa wyzyskane tylko przez tych niewielu, którzy ze szkoły elementarnej wstępują do średniej, a stąd do uniwersytetu. Większość zaś uczniów, wstępując ze szkoły wprost w życie praktyczne, nie otrzymuje w dostatecznej mierze zaspokojenia w szkole, która zupełnie nie dba o ich swoiste potrzeby i wymagania pod względem wykształcenia. Formalna równość zamienia się w ten sposób na faktyczną nierówność. Tylko uprzywilejowana mniejszość otrzy-

muje od szkoły to, co ona powinna była dać wszystkim: przygotowanie do życia, odpowiadające zdolnościom i przyszłemu zawodowi każdego. W oczach pedagogów amerykańskich zadanie przeto polegało na tem, aby zbliżyć szkołę do życia, przebijając ten mur abstrakcyjnej jednorodności, wzniesiony przez dawną tradycję „wykształcenia ogólnego” pomiędzy szkołą a życiem. Zamiast jednego wąskiego wyjścia do życia, prowadzącego przez szkołę średnią i uniwersytet do tak zwanych zawodów umysłowych, należy stworzyć wiele wyjść w życie. Szkoła powinna ogarnąć różnorodność zawodów otaczającego środowiska społecznego, biorąc pod uwagę także różnorodność psychologicznych typów uczniów, co zostało w ostatnich czasach ustalone w tak przekonujący sposób przez psychologię różniczkową. Takie były mniej więcej względy, którymi kierowali się pedagodzy amerykańscy przy przekształcaniu swego tradycyjnego systemu szkolnego, a w szczególności przy stwarzaniu od czasu wojny światowej nowego typu szkoły, t. zw. „niższej szkoły średniej” (*junior high school*).

Nowy ten system, zwany nieraz przez Amerykan „planem 6—3—3” w odróżnieniu od dawnego „planu 8—4”, stanowi już trzystopniowe rozczłonkowanie systemu szkolnego. Nowo stwarzany pośredni stopień szkoły (*intermediate education*, jak się czasem nazywa *junior high school*) łączy w sobie obie wyższe klasy dawnej szkoły elementarnej z niższą klasą dawnej szkoły średniej, co prowadzi do przedłużenia nauczania obowiązkowego o jeden rok. Ten nowy średni (w literalnem znaczeniu tego wyrazu) stopień szkoły buduje się na sprowadzonej do sześcioletniego kursu nauczania szkole początkowej (*primary school*), zatracającej wraz z dawną swą istotą również dawną nazwę szkoły „elementarnej”, a w swych niższych klasach zlewa się z łączącym się ze szkołą początkową ogródkiem dziecięcym. Prowadzi ona, ze swej strony, do „wyższej szkoły średniej” (*senior high school*), której kurs oznaczony jest również jako trzyletni. Prócz ogólnokształcącego planu nauczania, mającego na celu przygotowanie do dalszych zajęć naukowych w kolegium, pozostawia uczniowi wybór między wielu planami nauczania, mającemi charakter bardziej praktyczny, i w ten sposób zapewniającemi uczniowi bezpośrednie wejście

w życie. Technicznie taką wielość dróg nauczania osiąga się przy pomocy szeroko rozwiniętego systemu przedmiotów, pozostawionych do wyboru, a grupujących się naokoło podstawowego rdzenia przedmiotów, wspólnych dla wszystkich uczniów. Pojęcie „pośredniego stopnia wykształcenia” (*intermediate education*) ma jednakże jeszcze sens specjalny: niższa szkoła średnia ma za zadanie jako środkowy czy pośredni stopień szkoły oprzeć wybór uczniów na pedagogicznie trwałej podstawie, — zadanie, przewyższające znacznie siły dawnej szkoły elementarnej. Zadanie *junior high school* polega na dopomożeniu uczniowi w określeniu swojej specjalnej zdolności, a zatem i w wyborze zawodu. Jest to szkoła różniczkowania psychologicznego. Sama ze swej strony prowadzi do szkoły zróżniczkowania zawodowego, które rozpoczyna się już w ostatnim roku nauczania w „niższej szkole średniej”, ale przeprowadzone być może dopiero na wyższym, trzecim stopniu szkoły — w łączącej się z nią szkole zawodowej, czyli „wyższej szkole średniej”.

W ten sposób przez „niższą szkołę średnią” zróżniczkowanie możliwości wykształcenia przenika już do szkoły obowiązkowej — fakt, będący w ścisłym związku z podkreśloną przez nas zmianą w pojęciu równości prawnej. Właśnie na przykładzie szkoły niedostateczność dawnej idei równości, jak ją pojmował klasyczny liberalizm, staje się szczególnie oczywistą. Opierając się na mechanistycznym poglądzie na społeczeństwo, jako na prostą sumę równych sobie atomów — obywateli, idea ta w rzeczywistości wyradza się w nierówność, zwiększającą się w miarę wzrostu zróżniczkowania społecznego. Dlatego w nowym liberalizmie demokratycznym równość pojmowana jest już bardziej formalnie — nie jako równość jednakowej *treści*, lecz jako równość *wartości*, równość formalnego zadania, co znajduje też swój wyraz w hasle „równości punktu wyjścia” lub „równych szans dla wszystkich”. W tem znaczeniu i szkoła nie powinna dawać wszystkim dzieciom tego samego materiału nauki, jak to czyniła cała tradycja szkoły obowiązkowej, lecz powinna tylko dla każdego dziecka rozwiązać to samo *zadanie*: przygotować je do życia w sposób najbardziej dla niego odpowiedni. Dzięki temu ta nowa pogłębiona idea równości zdolna jest wciągnąć w siebie róż-

norodną treść stosunków życiowych: doskonały przykład na to, że przeciwieństwo formy i materji bywa zbyt często przeciwieństwem pozornem. Istotnie, w naszym przypadku bardziej formalne czyli bardziej „czyste” pojmowanie równości zapewnia właśnie większe bogactwo jej treści, — zupełnie tak samo, jak i nowa „pozytywna” wolność, pojmowana nie jako gotowy fakt, lecz jako znajdujący się w ruchu proces, w znacznie wyższym stopniu uwzględnia konkretną różnorodność osobowości i ich stan indywidualny, niż to czyniła „negatywna” wolność liberalizmu prawowiernego.

Przeprowadzając selekcję uczniów, szkoła w ten sposób nie powinna wyłączać ani jednego dziecka i ani jednego młodocianego od dalszego wykształcenia. W stosunku do długości i poziomu nauczania podwyższone („średnie”) wykształcenie staje się zatem powszechnem prawem każdego młodocianego. Traci ono tylko swój tradycyjny charakter uniformistyczny i, stosując się do różnicy typów uzdolnień i potrzeb zawodowych, buduje się na zasadzie różnorodności. „Selekcja wyłączająca”, jaką dotychczas szkoła przeprowadzała, zostaje zastąpiona przez „selekcję różniczkującą” (*selection through differentiation*). Zamiast przesiewać „niezdolnych” uczniów, stanowiących większość, szkoła jednolita stawia sobie teraz za zadanie *r o z k l a s y f i k o w a n i e* ich na liczne drogi kształcenia odpowiednio do typu ich zdolności i charakteru przyszłego ich zawodu.

Opisany przez nas proces różniczkowania w amerykańskiej szkole jednolitej był bezspornie odbiciem tego głębszego procesu zróżniczkowania, który odbywa się w łonie społeczeństwa współczesnego. Jednakże, podobnie do wszelkiego zróżniczkowania, zróżniczkowanie systemu szkolnego było także naturalnym wynikiem organicznego rozwoju tak szkoły obywatelskiej, jak i średniej. Im bardziej podnosił się stopień wykształcenia w szkole ludowej, im bardziej wraz z ilościowym rozszerzeniem wykształcenia średniego zmieniała się jego funkcja społeczna, tem bardziej musiały zaostrzać się wewnętrzne przeciwieństwa, wypływające z abstrakcyjno - mechanicznej budowy systemu szkolnego. Z jednej strony zagadnienie „ośmioletniego przycięcia uczniów” w szkole ludowej, przystosowanej do przeciętnego poziomu uczniów i obciążonej

olbrzymim balastem uczniów, nie robiących postępów, a z drugiej strony zagadnienie „przetwarzania proletariatu inteligentnego” — stawały się coraz groźniejszymi oznakami faktu, że wskutek swego ilościowego rozwoju systemy szkolne przerażały schemat oderwanej ogólnikowości, która krępowała ich dalszy postęp. Jedną z pierwszych prób wprowadzenia na kontynencie europejskim zasady zróżniczkowania do szkoły ludowej był t. zw. system mannheimski d-ra Sickingera w Niemczech. Jak wiadomo, system ten powstał jako rozwinięcie klas pomocniczych, założonych dla tych dzieci obowiązkowej szkoły ludowej, które wskutek małych postępów zostawały po parę lat w różnych klasach, a przy końcu terminu nauczania obowiązkowego pozostawały jeszcze w niższych klasach szkoły, zupełnie nieodpowiednich dla ich wieku. Pierwotne zadanie systemu polegało na tem, żeby rozwiązać wewnętrzny paradoks współczesnej obowiązkowej szkoły ludowej: uczeń obowiązany jest uczęszczać do szkoły, ale wskutek małych postępów nie może przechodzić z klasy do klasy. Ponieważ nie można go zostawić na drugi rok w tej samej klasie, ani wyłączać ze szkoły przed skończeniem terminu obowiązku szkolnego, więc promowano go z klasy do klasy nawet przy braku postępów „wskutek wieku”. Do tych klas pomocniczych dla uczniów, nie robiących żadnych postępów, dr. Sickinger dołączył osobne klasy dla szczególnie uzdolnionych (klasy przygotowawcze do szkoły średniej z językiem obcym), specjalne klasy dla uzdolnionych normalnie, lecz cierpiących na głuchotę, i wreszcie ogródki dziecięce dla dzieci, będących już w wieku szkolnym, ale niedość jeszcze rozwiniętych dla nauki szkolnej. W ten sposób powstał system „zróżniczkowanej szkoły ludowej”, uwzględniającej indywidualność psychiczną uczniów i nie poświęcającej, w przeciwieństwie do jedynej i jednorodnej szkoły dawnego typu, potrzeb większości uczniów potrzebom oderwanego typu przeciętnie - normalnego dziecka. Słuszność ma zupełną A. Sickinger, kiedy twierdzi, że tylko na tej drodze wewnętrznego zróżniczkowania szkoły ludowej możliwe jest dopiero rozwiązanie zagadnienia szkoły jednolitej, — pozostawienia każdemu dziecku, bez względu na jego pochodzenie, jednakowej możliwości osiągnięcia jednakowego dobra, t. j. wykształcenia, odpowiadającego jego indywi-

dualnym zdolnościom i typowi jego rozwoju, a przeto zapewniającego mu postęp umysłowy.

Ten kierunek procesu wewnętrznego różniczkowania systemu szkolnego i równoczesnego pokonania przezeń tradycyjnego na kontynencie europejskim dualizmu otrzymał najbardziej krańcowy i zwarty wyraz w austriackim projekcie reformy szkolnej *O t t o n a G l ö c k l a*. Sprawdzony z początku w Wiedniu długoletnią próbą, projekt ten został wniesiony przez partję socjalno-demokratyczną do parlamentu austriackiego i, pomimo zaostżenia walki politycznej między dwiema jego partjami, był przyjęty z pewnemi zmianami w duchu kompromisu przez większość konserwatywną parlamentu. Zgodnie z planem Glöckla, dawny austriacki system szkolny, który miał charakter skrajnie dualistyczny, zostaje zastąpiony przez nowy, rozczłonkowany na trzy stopnie po cztery lata nauczania na każdym. Pierwszy stopień tego nowego systemu szkolnego stanowi szkoła podstawowa, utworzona z czterech niższych klas dawnej szkoły ludowej. Drugi (też obowiązkowy) stopień pod nazwą „szkoły średniej” (*M i t t e l s c h u l e*) jednoczy w sobie wyższe klasy dawnej szkoły ludowej, szkołę miejską i cztery niższe klasy gimnazjów oraz szkół realnych. Wreszcie, stopień trzeci, pod nazwą *O b e r s c h u l e* powinien stanowić wyższe klasy tych szkół (z włączeniem nowych i przy reformie dawnych odmian). „Szkoła średnia” pomyślana jest w projekcie jako szkoła różniczkowania psychologicznego, i w tym celu w każdej szkole organizuje się dwie gałęzie klas równoległych, ściślej mówiąc, dwie równoległe grupy wewnątrz każdej klasy (*K l a s s e n z ü g e*). Kończący jedną z tych gałęzi, która obejmuje „uczniów o postępach niżej poziomu średniego”, mogą, stosownie do projektu, wstępować do niższej szkoły zawodowej albo do szkoły dokształcającej, obowiązkowej w ciągu jednego całego dnia roboczego tygodniowo aż do lat 18 dla każdego, kto się nie uczy w innych zakładach naukowych. Ukończenie drugiej gałęzi, jednoczącej „uczniów o średnich i wyższych zdolnościach ogólnych”, daje wstęp do szkoły średniej zawodowej albo do wspomnianej *O b e r s c h u l e*, a przez tę drugą, do uniwersytetu i innych wyższych zakładów naukowych. „Gałęzie klasowe” pomyślane są przytem zasadniczo nie jako oddzielne klasy, lecz jako

przystosowane do różnego poziomu zdolności uczniów cykle naukowe niektórych przedmiotów (matematyka, języki), które powinny się tworzyć w obrębie każdej klasy w ramach ogólnego „ruchomego planu naukowego”. Zakład naukowy i ciało nauczycielskie, wychowanie fizyczne, śpiew, rysunek, roboty ręczne, wychowanie religijne, wreszcie uroczystości, zabawy, gmina szkolna pozostają przytem wspólne dla obu gałęzi. Przez to zabezpiecza się możliwość naprawienia pierwotnego rozklasyfikowania uczniów według obu gałęzi, mimo że przydział ten dokonywany jest nie na podstawie egzaminu wstępnego, lecz opinii szkoły podstawowej i za zgodą rodziców ucznia. W razie późniejszego rozwoju zdolności i zależnie od postępów uczeń może bez wielkich trudności być przeniesiony w ciągu uczęszczania do szkoły średniej z jednej gałęzi do drugiej, tak iż ostateczny wybór zawodu przesuwają się do 15 roku życia¹⁾.

Główna swoistość wiedeńskiej reformy szkolnej polega na ścisłym rozgraniczeniu i nowym pojmowaniu specjalnych zadań każdego z trzech stopni, na które rozczłonkowuje się jednolity system szkolny, — pojmowaniu, głęboko sięgającym do metod nauczania. Zasada „nauczania syntetycznego” (Gesamtunterricht), która na pierwszym stopniu szkoły powinna zastąpić tradycyjną zasadę nauczania elementarnego, wypływa z poglądu, że nauczanie początkowe powinno wychodzić nie z abstrakcyjnych, logicznie prostych elementów, roz-

¹⁾ W odróżnieniu od pierwotnego planu Glöckla, ustawa z r. 1927 obok założonej przez siebie „szkoły głównej” (Hauptschule), jak oznacza się drugi, średni stopień tego planu, zachowuje także cztery niższe klasy gimnazjów, które wyodrębniając się w samoistny stopień pod nazwą „gimnazjum niższego”, są w dalszym ciągu połączone z czterema wyższymi klasami gimnazjów i szkoły realnej w jednym zakładzie naukowym pod kierownictwem jednego dyrektora. Zresztą ustępstwo to na rzecz przeciwników reformy szkolnej niewiele w niej w istocie zmieniło, gdyż ustawa z 1927 roku równocześnie zjednoczyła plan naukowy gimnazjów niższych dla wszystkich czterech ustalonych przez nie typów średnich zakładów naukowych (gimnazjum klasyczne, szkoła realna, gimnazjum realne, gimnazjum żeńskie), a także zbliżyła bezpośrednio (zwłaszcza w dwóch klasach niższych), ich plan naukowy do planu pierwszej gałęzi „szkoły głównej”, dając w ten sposób możliwość bezpośredniego przejścia ze szkoły głównej do gimnazjum wyższego.

łożonych systematycznie na oddzielne zamknięte w sobie przedmioty nauczania, lecz z żywej działalności, otaczającej dziecko bezpośrednio. Ponieważ samodzielna czynność dziecka, która nie wyszła jeszcze z powijkaków zabawy, a której podniesienie do stopnia właściwej pracy stanowi zadanie szkoły, może rozwinąć się całkowicie tylko w bliskich dziecku warunkach środowiska rodzimego, przeto na pierwszym stopniu szkoły nauczanie powinno ześrodkować się około „kraju” ucznia. Przed każdą szkołą powstaje tedy zadanie wciągnięcia do swego programu naukowego na swój indywidualny sposób tego swoistego kraju, który ją otacza, dzięki czemu szkoła staje się dopiero „podstawową” w prawdziwym znaczeniu tego wyrazu. W całej szkole pierwszego stopnia, jako całości, powinna być ogarnięta i otrzymać swój wyraz całkowita pełnia tego kraju, który stanowi naturalną podstawę wyrastającej na niej kultury narodu. Przystosowanie do typu uzdolnienia ucznia stanowi ostateczny sens tej idei „ruchomego planu naukowego” (b e w e g l i c h e r L e h r p l a n), który jest podstawową zasadą metodyczną średniego stopnia szkoły. Rozróżniając między minimalnym „programem obowiązkowym” a „rozszerzonym cyklem” przedmiotu naukowego, szkoła stara się nawiązać czynność ucznia, wzniesioną ostatecznie na stopień pracy, choć pracy jeszcze typu lekcyjnego, do jego odrębnych zainteresowań i skłonności, tkwiących w swoistości jego uzdolnienia i charakteru psychicznego wogóle. W ten sposób ten średni stopień szkoły uwzględnia całokształt wszystkich zasadniczych typów uzdolnienia i swoistości duchowej, które stanowią psychologiczne podłoże kultury narodu. Wreszcie, na wyższym stopniu szkoły u podstawy nauczania kładzie się zasadę „swoistego wykształcenia ogólnego”. Na miejsce encyklopedycznego ideału jakiejś ogólnej sumy wiedzy, której posiadanie konieczne i jedynie czyni człowieka ogólnie wykształconym, zasada ta ustala wielość równowartościowych, ale rozmaitych dróg wykształcenia, z których każda ma jako swój ośrodek jakąś dziedzinę nauki lub kultury, ale jej przyswojenie jest punktem wyjścia do urobienia sobie ogólnego poglądu na świat. W ten sposób nauczanie zwraca się tutaj do tworzącej się już osobowości ucznia, w którym w miarę, jak swoistość naturalnego uzdolnienia uzyskuje indywidualne piętno osobo-

wości duchowej, coraz bardziej i bardziej dojrzewa świadomość swego powołania duchowego, albo przynajmniej najbardziej odpowiedniego dla niego zawodu wewnątrz wspólnoty kulturalnej, do której należy. Tylko w ten sposób nauczanie zdoła rozwiązać powstające wobec niego zadanie na tym wyższym stopniu szkolnym: przepoić czynność uczącego się młodzieńca, która przerasta już ciasne granice czysto lekcyjnego zatrudnienia, zasadą pracy twórczej, — jedyny sposób, aby nie zabić w nim jego samodzielności. A więc tem, co w danym wypadku szkoła, jako całość, stara się ogarnąć i odzwierciedlić w swym planie naukowym i w swej budowie, jest całokształt zajęć i zawodów, istniejących w łonie odpowiedniego narodu, jako całości kulturalnej.

Tak więc szkoła jednolita według współczesnych pojęć nie jest bynajmniej szkołą niwelującej jednakowości. Przeciwnie, miejsce dawnej mechanicznej równości zajmuje w niej zasada organicznej jedni, zawierającej różnorodność konkretnych treści życiowych. Dzięki temu zasadę oderwanej wszechogólności zastępuje zasada konkretnej spójni, w której prawne wymaganie równości sprzęga się z uznaniem faktycznej różnorodności tego życia, do którego uregulowania prawo jest powołane. W trzech rozróżnionych wyżej stopniach systemu szkolnego ta zasada konkretnej spójni, czyli wszechjedni, uzyskuje trojakie urzeczywistnienie. Na początkowym stopniu szkoły przejawia się ona w postaci regionalnego (albo krajoznawczego) różniczkowania, które wsiąka w nią tem bardziej, im bardziej przenika do niej zasada nauczania syntetycznego, wychodzącego z konkretnego, otaczającego dziecko środowiska. Szkoła w całości ogarnia przez to spójnię swoistych treści geograficznych i etnograficznych, tworzących jakgdyby naturalne podłoże życia narodowego. Na stopniu drugim, który można nazwać stopniem różniczkowania psychologicznego, szkoła stara się uwzględnić konkretną spójnię charakterów psychicznych, zdolności, talentów. Wreszcie, na stopniu trzecim, różniczkowania zawodowego, powstaje dla szkoły nowe zadanie: ogarnąć różnorodność konkretnych zawodów, t. j. spójnię przejawiających się w społecznym życiu narodu treści kulturalnych. Tak więc potrójnie zróżniczkowana szkoła

staje się w istocie jedyną całością organiczną, gdzie godzą się z sobą osobiste zainteresowanie poszczególnej jednostki i wspólne potrzeby całości społecznej — zadanie nierozwiązalne dla zasady oderwanej ogólności i mechanicznej równości. Prowadząc poszczególną jednostkę od naturalnej swoistości środowiska rodzimego poprzez uznanie jej swoistości psychicznej do indywidualności jej zawodu czy powołania, zróżniczkowana szkoła jednolita udziela jej zarazem najodpowiedniejszego dla niej miejsca w obrębie całości narodowej, współdziałając przez to zamianę tej całości na organiczną jednię o charakterze kulturalnym, czyli duchowym. Albowiem i naród jako całość nie jest bynajmniej gotowym już, danym faktem. Jak dla poszczególnego człowieka, tak i dla zbiorowej osobowości narodu jednia dążności woli jest nietyle faktem istniejącym, ile zadaniem życia. System szkoły jednolitej nadaje się najbardziej do rozwiązania tego zadania. Będąc organicznie rozgałęzionym systemem dróg, prowadzących każdego na „jego miejsce” w obrębie całości społecznej, został on słusznie porównany przez N a t o r p a z systemem krwionośnym, tworzącym jednię organizmu.

Przyglądając się drodze, którą idea szkoły jednolitej przeszła od czasów Condorcet’a do chwili obecnej, można powiedzieć, że jest to droga od oderwanej ogólności mechanicznej do k o n k r e t n e j s p ó j n i. Condorcet miał głęboką słuszość, kiedy, odrzucając autonomję poszczególnej szkoły, rzucił ideę systemu szkolnego, który, jak sobie wyobrażał, tkwi w zasadzie osobowości, a przez to i w wartości prawa, z którą ten system jest nierozdzielnie sprzęgnięty. Ale to wewnętrzne samouprawnienie szkoły pojmował Condorcet jeszcze zbyt formalnie jako neutralność szkoły w stosunku do życia społecznego, jako jej podporządkowanie jedynie względem czystej nauki, która powinna nią bezpośrednio zarządzać. Od czasów Condorcet’a szkoła w ciągu swego zgórą stuletniego rozwoju wypełniła się bogatą treścią życia społecznego. Z formalnej stała się w pełnym znaczeniu tego wyrazu materialną. Walka o szkołę, którą w ciągu XIX stulecia prowadziły państwo, gospodarstwo i inne czynniki, przyniosła dobre owoce. Szkoła

wyszła z tej walki niezwyciężona. Przeciwnie, koniec końców udało jej się wywalczyć i zmienić swe samouprawienie, przysięgą w tej samej mierze, w jakiej prawo, które przecież tak samo jak i szkoła tkwi bezpośrednio w wartości osobowości ludzkiej, wyrosło na siłę, przepajającą w zupełności od wewnątrz wszystkie inne czynniki społeczne jako nie odrębną od nich, lecz przenikającą materię życia społecznego formą. W ten sposób szkoła przeszła wspólną z demokracją drogę. Albowiem i demokracja przecież z czysto formalnej tak samo staje się w coraz większym stopniu demokracją społeczną, z rzekomego panowania „woli powszechnej” zamienia się na „suwerenność prawa”, które równocześnie podporządkowuje swemu przedmiotowemu panowaniu wszystkie inne czynniki społeczne i zapełnia się ich treścią. I podobnie jak demokracja nie może się już teraz zamykać w obojętnej dla życia społecznego neutralności, tak samo i autonomji szkoły nie można sobie już wyobrażać jako próżnej neutralności. Ideową ojczyzną neutralności jest abstrakcyjna ogólność, i jak ta jest jeno mechanicznym wypaczeniem konkretnej spójni, tak samo i neutralność jest tylko pozorem pełni. W przeciwieństwie do neutralności, która zawsze stanowi pewne zubożenie, pełnia jest bogactwem. Dlatego i szkoła jednolita w jej właściwym znaczeniu może być osiągnięta tylko drogą zubożenia, a nie zubożenia. Nie zmniejszenie i uproszczenie, lecz rozbudowa i złożoność są jej właściwym sensem i jedynie możliwą metodą jej urzeczywistnienia. W szczególności podniesienie poziomu wyższych klas szkoły obowiązkowej i ich przekształcenie na swoistą szkołę wieku młodocianego staje się, jak okazuje przykład Stanów Zjednoczonych (*high school*), Austrii (*Hauptschule*) i Anglii (*central school*) jej niezbędną przesłanką. „Szkoła jednolita oznacza jedność organizacji, a nie jedyny plan naukowy szkoły”, jak słusznie mówi G. Kerschensteiner. I dlatego jej zadanie może być rozwiązane nie na drodze uniformizowania i obcinania, lecz na drodze organicznego uzgodnienia różnorodnych typów szkół w kierunku nakreślonego przez nas trzyczłonowego podziału.

L i t e r a t u r a z a g a d n i e n i a. Prócz prac, przytoczonych wyżej w odsyłaczach, prw. K e r s c h e n s t e i n e r „Hauptfragen der Schulorganisation, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses...” oraz artykuły o szkole jednolitej („Pädagogische Zeitung” 1914, 26) i o angielskiej polityce szkolnej („Zeitschrift für Geschichte der Erziehung u. d. Unterrichts” 1930, 1). — O stosunku państwa do szkoły prw. N. H a n s „The Principles of Educational Policy” 1929. — O szkole jednolitej: A. S i c k i n g e r „Arbeitsunterricht, Einheitsschule und Mannheimer Schulsystem 1920”. — N a t o r p Die Einheitsschule. — W. R e i n „Die nationale Einheitsschule in ihrem äusseren Aufbau beleuchtet” 1919. — Materiał faktyczny zob. w t. IV nowego „Handbuch d. Pädagogik herausg. von N o h f u. P a l l a t” (1928), w którym ułożyłem rozdział, poświęcony polityce szkolnej państw niemieckich. — O wypaczeniu szkoły jednolitej w Rosji Sowieckiej zob. moje art. w „Russkaja Szkoła za Rub” (t. 28 i 34), w „Die Erziehung” (II, 1—2 i V, 10—12) i przytoczoną książkę angielską. — O metodzie urzeczywistnienia szkoły jednolitej w Anglii zob. świetny art. prof. R. D y b o w s k i e g o w „Przeglądzie Pedagogicznym” 1927 (Nr. Nr. 18—20). — Wszystkie prace Condorcet’a, poświęcone polityce oświecenia publicznego, zebrane są w VII tomie jego „Oeuvres” wyd. 1847 r.

W ł. R a d w a n „Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej”. Warszawa 1925. B. N a w r o c z y ņ s k i „Uczeń i klasa”. Wyd. II. Lwów-Warszawa 1931.

ROZDZIAŁ VII.

Szczebel wolnego samokształcenia, czyli teoria oświaty pozaszkolnej.

Szkoła, której poświęciliśmy trzy poprzednie rozdziały, była dla nas szczeblem heteronomji. Coprawda, w jej organizacji powinna była przeświecać przyszła autonomia, do której szkoła jest przejściem i od której otrzymuje usprawiedliwienie i sens. Ale, przesiąknięta wolnością, szkoła powstawała jednak z konieczności w ramach przymusu. Przymus, który w lekcji coraz bardziej był przepajany twórczością i zmuszał autorytet, aby się prześwieślał wolnością, pozostawał przecież nieuniknioną granicą szkolnej pracy i karności. I wreszcie w ścisłym z nim związku stała sama zasada przymusu szkolnego. Od tego szczebla przejściowego mamy teraz zwrócić się do wyższego szczebla wychowania moralnego, do szczebla autonomji.

1.

Przejście od lekcji do twórczości, od podlegania autorytetowi do podlegania rozumowi, wogóle od ograniczonej organizacji szkoły do nieprzerwanego toku życia, ze szczególną wyrazistością ujawnia nieskończoność samego zadania kształcenia.

Tu po raz pierwszy kształcenie jasno występuje jako nieskończone zadanie całego życia ludzkiego. Rzeczywiście, jeżeli lekcja w istocie ograniczona jest celem, który ją wyznacza, a więc umożliwia swe ostateczne i zakończone spełnienie, to praca twórcza — a na tem polega jej znamię istotne — nie zna granic osiągalności. Wszelkie osiągnięcie w twórczości jest tylko etapem dla osiągnięć dalszych. Właśnie dlatego, że cel pracy w twórczości stawia sobie sam pracownik, cel osiągnięty wysuwa natychmiast dalsze cele pracy. Zaspokojenie się tem, co się osiągnęło, oznacza śmierć twórczości, świadczy ono o tem, że intuicja, tkwiąca u źródeł twórczości, wyschła, i niedawny jeszcze twórca przestał tworzyć. To samo powiedzieć można i o wolnem podleganiu człowieka obiektywnym wartościom życia. To, co przepisał autorytet, można spełnić dokładnie. Ale urzeczywistnić w sobie w pełni ideał wolności wewnętrznej, toby znaczyło zlać zupełnie faktyczną linię postępowania z idealną linią powinności. W rzeczywistości przybliżamy się tylko bardziej lub mniej do wykreślanej nam przez obowiązek linii postępowania. I nawet w tych wypadkach, kiedy stoimy na wysokości naszego obowiązku, powinność urzeczywistniona wysuwa przed nami natychmiast nowe zadania, do których powinna zdążać wola nasza. Wskutek tej bezlitosnej nienasyconości obowiązku podleganie samemu sobie, czyli wolności, pozostaje zadaniem nieskończonem. I wreszcie ten sam rys nieskończoności cechuje samo środowisko, do którego wstępuje człowiek po opuszczeniu szkoły. Dla ucznia szkoła jest czemś ograniczonem i, bez względu na stopień jej przepojenia życiem, czemś od życia różnem; w szkole przygotowuje się on dopiero do tego, aby zostać obywatelem i człowiekiem, i praca jego w szkole jest przede wszystkim pracą dla siebie i dla szkoły. Inaczej się ma sprawa z nauczycielem tej szkoły, który często był jeszcze niedawno jej uczniem: pracując w szkole, nauczyciel tem samem pracuje dla całego narodu. Ale pracując dla narodu, posuwając go naprzód na drodze kultury, tem samem pracuje również dla całej ludzkości. Szkoła, bezpośrednie miejsce zastosowania jego pracy twórczej, rozciąga się do ram narodu, a naród do ram całej ludzkości, jako jedyne całości kształtu. Ale jeżeli szkoła, zawód, a nawet naród stanowią środowisko społeczne, ograniczone jeszcze jakimiś ramami, to ludzkość, będąc wyższym

całokształtem wspólnoty kulturalnej, jest bezgraniczna. Ludzkość, jako całokształt kulturalny, nie jest prostą sumą obecnie żyjących ludzi, jest to żywy związek pokoleń, już zmarłych, ale żyjących dalej w swych zachowanych przez dzieje pracach i dziełach oraz jeszcze nie zrodzonych, ale już poczętych w tych zagadnieniach kulturalnych, w tych zadaniach twórczych, które już postawiło, ale jeszcze nie rozwiązało pokolenie dzisiejsze. Jest to ludzkość w znaczeniu „człowieczeństwa”, jako nieskończenie rozciągającego się w procesie dziejowym całokształtu rzeczy stworzonych i zadanych. Ale skoro tak jest, to znaczy, że społeczeństwo, jako środowisko pracy kulturalnej, do którego człowiek wstępuje po ukończeniu szkoły, kryje w sobie cechę nieskończoności. Im więcej pogłębia się praca człowieka, t. j. im bardziej jego zawód wyrasta w powołanie, tem bardziej rozsuwają się ramy samego środowiska otaczającego. Spotykając się z początku tylko ze swymi bezpośrednimi towarzyszami pracy, w miarę przepajania swej pracy twórczością, wstępuje w obcowanie ze wszystkimi przedstawicielami swego zawodu, następnie z przedstawicielami innych zawodów w narodzie, wreszcie, na szczytach pracy twórczej, zaczyna pracować ramie w ramie z przedstawicielami wszystkich zawodów, wszystkich narodowości i wszystkich pokoleń. — W ten sposób szczebel autonomii odślania nam się w całej nieskończoności. Jest ona zaiste tym „bezbrzeżnym oceanem piękna” (τὸ πολὺ πῆλαγος τὸ καλόν), który według słów Platona, rozciąga się przed człowiekiem, kiedy, przeszedłszy wstępne szczeble kształcenia, od oglądania piękna w poszczególnych ludziach, a następnie w poszczególnych zajęciach i zawodach i poszczególniej wiedzy zwraca się do oglądania piękna w niemi samem, w jego idei. A znaleźć swe stałe miejsce w tym bezbrzeżnym oceanie życia, t. j. zdobyć swą indywidualną, przez nikogo w świecie niezastąpioną powinność — to znaczy właśnie wyznaczyć samego siebie, stać się wolnym, rozwiązać dla siebie zagadnienie autonomii.

Doszedłszy do tego wyższego szczebla kształcenia, pedagogika, w szczególności teoria wychowania moralnego, przestaje już być sobą samą i rozszerza się w teorię życia. Zamienia się jakgdyby na etykę, która na poprzednich szczeblach była jej teoretyczną podstawą. Coprawda, poza czysto etyczną

problematyką udziałem pedagogiki pozostaje jeszcze zagadnienie zewnętrznych warunków współżycia, przy których każdy człowiek dorosły mógłby w najlepszy sposób rozwiązać dla siebie zagadnienie wychowania moralnego. Ale i ta sprawa jest w istocie sprawą polityki, jako nauki o należytych ustroju państwa. W ten sposób zagadnienia pedagogiczne, już na poprzednich szczeblach stykające się z zagadnieniami etyki i polityki, ujawniają tu bezpośredni z nimi związek. Pedagogika, etyka i polityka są, jak się okazuje, ściśle z sobą związane, wyrastają niejako z jakiegoś jednego pnia. Oderwana od etyki i polityki, pedagogika schnie, wyradza się w ciasną, niewiele znaczącą recepturę, podwójnie niewłaściwą tam, gdzie chodzi już nie o kształtowanie osobowości przez innych ludzi, lecz o jej samokształcenie.

Że teoria wychowania nie kończy się na okresie szkolnym, czuli to już autorzy traktatów pedagogicznych w wieku XVIII. Tak więc gentleman z traktatu *L o c k e ' a* o wychowaniu kończy swe wykształcenie podróżą po Francji i Hiszpanji, i Locke daje cały szereg wskazówek młodzieńcowi, pragnącemu wyciągnąć z podróży jak największą korzyść dla wykształcenia. Prawdopodobnie też, naśladowując Locke'a, Rousseau dodaje do „*Emila*” osobny rozdział „o podróżach”. W tych rozdziałach o podróżach mamy jakby w zarodku całą teorię wykształcenia poszkolnego.

W rzeczy samej, pojęta nieco głębiej podróż ma olbrzymie znaczenie dla kształcenia osobowości człowieka. Żeby ujawnić własną osobowość, t. j. znaleźć swe powołanie życiowe, należy koniecznie zetknąć się z innymi osobnikami, z innym niecodziennym układem życia. Przez zestawienie z obcym dochodzimy do uświadomienia sobie dorobku własnego. Głębsze zrozumienie języka rodzimego, kultury rodzimej, własnego zawodu możliwe jest tylko przez zaznajomienie się z obcym językiem, obcą kulturą, obcym zawodem. U Rosjan np. znaczenie podróży dla uświadomienia sobie własnego dorobku udokumentowane jest przez ich literaturę, w której wielka część najlepszych utworów była pomyślana, wyhodowana i napisana w obcych krajach. „*Rusi! Rusi!* Widzę cię, z mojej cudnej, pięknej dali cię widzę”, czytamy u Gogola w „*Martwych duszach*”, które, według świadectwa samego Gogola, nie mogłyby być przezeń napisane

w Rosji¹⁾). Oczywiście, aby mieć znaczenie kształcące, podróż musi być związana z wyższym szczeblem uczenia się swego zawodu, z wyznaczeniem swego powołania. Na tem właśnie opierał się dawniej w zachodniej Europie zwyczaj wędrówek, obowiązkowych dla podmajstrzych, którzy pragnęli otrzymać od cechu stopień mistrza. Uważano, że osiągnąć mistrzostwo w swoim rzemiośle, opanować je jako swe powołanie może tylko ten, kto w obcych krajach zaznajomił się z innymi sposobami pracy, a przez zestawienie ułożył sobie własne i wstąpił przez to w styczność z najlepszymi przedstawicielami swego zawodu w całym chrześcijańskim (t. zn. kulturalnym) świecie.

Podróż, pojęta w sensie wędrówki duchowej, różni się istotnie od zwykłej turystyki, a nawet od tego biernego i powierzchniowego zaznajomienia się z urządzeniami i wybitnymi osobistościami czołowych państw zagranicznych, które, według L o c k e' a, powinno było nadać ostateczną ogładę wykształceniu młodego gentlemana. Wędrówka w naszym rozumieniu nie jest biernym oglądaniem obcego trybu życia, lecz czynnym współudziałem w pracy kulturalnej, dokonywanej poza granicami ojczyzny, zagłębieniem się w sam proces twórczości innego koła kulturalnego. Gdyby chodziło o paradoksy, moglibyśmy powiedzieć, że podróż w naszym rozumieniu nie jest koniecznie związana ze zmianą miejsca w przestrzeni. Można zmieniać miejsce w przestrzeni z szybkością ekspresu, a duchowo nie zmieniać warunków, jak to czyni na przykład większość turystów, nie porzucających od początku podróży tego jednostajnego, wielojęzycznego, międzynarodowego towarzystwa, które obejmuje cały świat, i którego poszczególnymi oddziałami są wagony sypialne i hotele, rozrzucone po całej kuli ziemskiej i usposabiające swych gości do obojętnego pędzenia z nabytą przez nich szybkością ekspresu nie tylko mimo pomników przeszłości, lecz również mimo samego otaczającego ich życia. I można, przeciwnie, wędrować duchowo, brać czynny udział w pracy kulturalnej, dokonywanej poza granicami ojczyzny, nie wyjeżdżając przez całe życie z miasta rodzinnego dalej, niż

¹⁾ Nasuwają się tu przykłady wielkich dzieł polskiej literatury emigracyjnej z Mickiewiczowskim „Panem Tadeuszem” na czele. (Przyp. tłumacza).

o czterdzieści kilometrów, jak to było na przykład z Kantem, którego twórczość rosla, wciągając w siebie wszystko, co się działo za jego czasów w filozofii i stykających się z nią dziedzinach ducha nie tylko w Niemczech, lecz i we wszystkich innych krajach kulturalnego Zachodu — w Anglii (Hume, Szkoci), we Francji (Russo, Diderot, Wielka Rewolucja), w Danii (Swedenborg), w Szwajcarii (Basedow).

Gdy dzieła pedagogiczne mało udzielały miejsca naszemu zagadnieniu, to w literaturze pięknej mamy osobny rodzaj, specjalnie temu poświęcony. Jest to t. zw. przez Niemców *Bildungsroman*. Goethe, który w swych „Latach wędrówek Wilhelma Meistra” stworzył ten typ utworów literackich, miał wyraźnie na widoku nasze zagadnienie pedagogiczne i dlatego też umieścił tu bardziej czy mniej systematyczny wykład swych poglądów pedagogicznych w postaci opisu utopijnej „prowincji pedagogicznej”, na którą natrafia w swej drodze Wilhelm Meister wraz ze swymi towarzyszami. Zagadnienie znalezienia przez człowieka swego powołania jest podstawowym zagadnieniem klasycznej powieści Goethego. Wilhelm, który w swych „latach uczniowskich” błąka się bez celu w różnych stronach, daremnie usiłując znaleźć swą osobowość, która jest jedynym przedmiotem jego poszukiwań, znajduje ją w „latach wędrówek” wówczas, gdy jej szukać przestał i gdy, zapomniawszy o niej, postanowił oddać się bez reszty skromnemu i ograniczonemu zawodowi chirurga, dzięki czemu staje się niezastąpionym członkiem ogarniającego go „związku wędrowców”. Cały „Wilhelm Meister” przesiąknięty jest tą podstawową ideą: kto siebie szuka, nigdy siebie nie znajdzie. Tylko przez działanie w tym świecie, przez oddanie się swoim zawsze ograniczonym czynnościom, osiągamy własną jaźń. Goethe nieznużenie podkreśla całą daremność, całą szkodliwość dla osobnika zajmowania się sobą samym. „Jak można poznać siebie samego? Nigdy przez proste przyglądanie się, lecz tylko przez czyn. Spróbuj spełnić swój obowiązek, a dowiesz się od razu, co się w tobie kryje. Ale co jest twym obowiązkiem? Potrzeba dzisiejsza”. Osobowość nie jest więc przedmiotem wiedzy, lecz przedmiotem czynu. Nie „poznaj siebie”, lecz „wypróbuj siebie” przez spełnienie ciężącego na tobie obowiązku — oto formuła osobowości. Niedorzecznością jest tak zwane ogół-

ne wykształcenie i wszystkie instytucje, które sobie taki cel stawiają. Trzeba, żeby człowiek c o ś we właściwym tego wyrazu znaczeniu pojmował, żeby coś robił tak doskonale, jak nikt inny w najbliższej otaczającym go środowisku tego robić nie potrafi”. Nazywając „Lata wędrowki” także „latami wyrzeczenia” (D i e E n t s a g e n d e n), Goethe jakby chciał powiedzieć: zdobywamy siebie tylko przez to, że się siebie wyrzekamy. Osobowość znajduje siebie dopiero wówczas, gdy swoją jaźń rozszerzyła do całości, a jest to możliwe tylko przez jej pogrążenie się w tę całość, w której znajduje swoje miejsce indywidualne jedynie dzięki nieskrępowanej pracy w ramach określonego zawodu, rosnącego niejako z wewnątrz w miarę rozwoju osobowości pracownika. Na tak rozumianem zdobywaniu samego siebie polega zadanie wędrowki. „Wielu zbyt łatwo przyzwyczajają się do miejsca, ale niełatwo znajduje swe powołanie. Wszystkim takim poleca się niespokojny rodzaj życia, aby przez to osiągnęli u s t a l o n y s p o s ó b ż y c i a”. Duchowe narodziny osobowości, jej duchowa ojczyzna są czymś różnym od przypadkowego miejsca naszego urodzenia i przyzwyczajenia. Prowadzi do niej długa droga wędrowki. Ale i sama wędrowka pozostaje prawdziwą wędrowką ducha i nie wyradza się w próżną włóczęgę z kraju do kraju tylko wówczas, kiedy nie jest ucieczką z ojczyzny dla rozrywki własnej jaźni, lecz kiedy człowiek szuka w niej swego powołania, jako określonego i „przegródnego” miejsca zastosowania swej pracy. W tem właśnie objawia się wewnętrzna dialektyczna jednia przeciwstawnych napozór zasad „ojczyzny” i „wędrowki”. Jeżeli do ojczyzny duchowej prowadzi droga wędrowki, to i wędrowka we właściwym znaczeniu możliwa jest dzięki „ojczyźnie”, która powinna w wędrowce przeświecać, jako poszukiwany w niej i usprawiedliwiający ją czynnik.

2.

Wychowanie człowieka jest podróżą — tego nas uczy „powieść kształcąca”. Jest to podróż w kraju ducha, w świecie kultury ludzkiej, w ciągu której działalność człowieka uzyskuje coraz bardziej charakter powołania twórczego, a koło jego ob-

cowania coraz się rozszerza, obejmując granicznie nie tylko całe pokolenie obecne w jego prawdziwej walce twórczej, lecz i ludzkość dawną, a nawet przyszłą. Obcowanie z ludzkością dawną i obcowanie z teraźniejszą jest zatem przyrodzonym warunkiem wędrówki kształcącej. Przelotna rozmowa, przypadkowe spotkanie, przeczytana książka, wysłuchany koncert lub wykład, przedstawienie teatralne — wszystko to może się stać doniosłym i głębokim zdarzeniem w tej wędrówce ducha ludzkiego. Dlatego jest rzeczą niemożliwą podanie jakiejś całkowitej teorii środków samokształcenia. Zatrzymać się jednak należy dokładniej przy niektórych, ile że rozwinęły się w naszych czasach w szerokie samodzielne instytucje. Takimi środkami są dzisiaj szczególnie biblioteki, muzea, wyższe zakłady naukowe, czasopisma, wystawy, odczyty i referaty w towarzystwach naukowych i zawodowych — te oto duchowe drogi obcowania, ułatwiające człowiekowi współczesnemu wędrówkę duchową. Z nich biblioteka i muzeum, będąc skarbnicami tego, co duch ludzki złożył w postaci trwałych krystalizacji w procesie swej działalności twórczej, są przede wszystkim środkami obcowania z przeszłością i teraźniejszością, o ile już ułożyła się w zastygłych i zakończonych formach. Natomiast czasopismo, referaty i odczyty, odzwierciedlając nieprzerwany tok procesu twórczego, są przeważnie środkami obcowania z teraźniejszością w jej tworzącej coraz nowe formy ruchliwości. Rzecz znamienna, że z wyjątkiem wyższych zakładów naukowych, wszystkie te urządzenia nie miały przy swym powstawaniu celu kształcącego. Biblioteki i muzea powstały ze zbiorów książek i rzadkich przedmiotów na dworach królewskich i książęcych. Czasopisma, towarzystwa naukowe i zawodowe powstały z potrzeby, przyrodzonej każdej działalności naukowej i praktycznej, wypowiedania się, obcowania i jednoczenia interesów. Z drugiej strony, uniwersytety i wyższe szkoły techniczne, które przy swym powstawaniu były przede wszystkim zakładami naukowymi, uzyskiwały coraz bardziej charakter ognisk czystej i technicznej wiedzy naukowej, mających samodzielne znaczenie badawcze niezależnie od swej początkowej czynności pedagogicznej. Gdy one jednak nigdy tej działalności kształcącej nie traciły, lecz, przeciwnie, rozwijały i doskonaliły, to biblioteka i muzeum, zwłaszcza po rewolucji francuskiej, zdobywały sta-

nowczo coraz większe znaczenie kształtące i przytem właśnie w swej rosnącej roli duchowych dróg obcowania. To ich znaczenie potęgowało się w miarę, jak stawały się coraz bardziej ogólnodostępnymi, i istotna strona rozwoju współczesnej biblioteki, tudzież muzeum, jak również współczesnego uniwersytetu odznacza się tym właśnie niezłomnie kroczącym naprzód procesem odsłaniania ukrytych dawniej bogactw duchowych, udostępnienia nagromadzonych i gromadzonych w bibliotekach, muzeach i ogniskach wiedzy naukowej dóbr duchowych czytelnikowi, widzowi i słuchaczowi.

Jeżeli zatrzymamy się z początku na bibliotekach (a wszystko, co powiemy o bibliotekach, może być zastosowane do muzeów), to zobaczymy, że ich rozwój dokonywał się w dwóch kierunkach. Z jednej strony, rozwijały się one jako przechowalnie książek. Mając z początku co do swego składu charakter przypadkowy, biblioteki stopniowo coraz bardziej stawiają sobie za cel systematyczną pełnię zasobów książkowych. Ponieważ osiągnięcie większej lub mniejszej pełni możliwe jest tylko dla niektórych centralnych bibliotek państwowych (i to tylko w stosunku do literatury odpowiedniego państwa), więc zadanie bibliotekarza w księżnicach publicznych i akademickich polega na tem, aby się nie zablakać we wciąż wzrastającym potoku książkowym, lecz przez umiejętny wybór rzeczy doniosłych i charakterystycznych zebrać w bibliotece to, co by ją czyniło prawdziwem odbiciem kultury ludzkiej. Niezbędna w tym celu przenikliwość i specjalny zmysł dla rzeczy doniosłych i charakterystycznych uzyskują pomoc w nadzwyczaj rozwiniętej dzisiaj technice bibliograficznej. Niemożność objęcia wszystkiego doprowadza do tego, że z wyjątkiem niewielu bibliotek centralnych występuje specjalizacja poszczególnych bibliotek: wyrzekłszy się kompletności absolutnej, biblioteka dąży do uzyskania systematycznej pełni przynajmniej w niektórych określonych działach. Druga strona rozwoju bibliotek współczesnych — to ciągły i niezłomnie postępujący proces udostępnienia swych księgozbiorów czytelnikowi. Tak więc przedłuża się czas funkcjonowania biblioteki, usuwa się stosowane dawniej ograniczenia i wymagane dawniej gwarancje przy wypożyczaniu książek do domu, przyspiesza się proces wydawania żądanych książek. Temuż celowi służą systematyczne i alfa-

betyczne katalogi, które osiągnęły najwyższy stopień pogładowości, a których dawniej albo wcale nie było, albo też nie były dla publiczności dostępne. Książki najbardziej wzięte i wydawnictwa informacyjne umieszcza się w osobnym pokoju, dostępnym dla zwiedzających, którzy mogą korzystać z nich samodzielnie bez zabierającego tyle czasu uprzedniego żądania i zapisywania dla kontroli. Urządza się wymianę pomiędzy bibliotekami i biuro centralne, dające czytelnikowi informacje o tem, gdzie znajduje się żądana rzadka książka. A rzecz główna, — zmienia się sama psychologia bibliotekarza: klasyczny typ dawnego bibliotekarza, jako kustosa, t. j. poprostu stróża powierzonych mu bogactw książkowych, spoglądającego na czytelnika jak na osobistego wroga, staje się coraz bardziej anachronizmem. Dobrym tonem pracy bibliotecznej staje się stosunek uprzejmy i zaspokojenie w miarę możliwości wszystkich żądań czytelników, szczególnie nowicjuszków, bez wnikania w sprawę ważności lub nawet racjonalności wymagania. Ten proces zbliżenia książki do czytelnika warunkuje całą materialną stronę sprawy bibliotecznej — rozwój techniki przechowywania, wydawania, inwentaryzacji i katalogowania książek, techniki, która w czasach dzisiejszych nadzwyczaj się skomplikowała i zamieniła się nieledwie na osobną naukę techniczną. Rozwój bibliotek współczesnych można upodobnić do rozwoju dróg żelaznych, które nieprzerwanie powiększają swą zdolność wypuszczania pociągów i szybkość ruchu, coraz ściślej uzgadniają swój rozkład z rozkładem sąsiednich dróg komunikacyjnych i coraz bardziej upraszczają warunki korzystania z nich przez podróżnych.

Analogiczną stronę rozwoju nietrudno dostrzec także w ewolucji współczesnych uniwersytetów i wyższych szkół technicznych. Już jako wyższy zakład naukowy, uniwersytet istotnie różni się od szkoły. Cel wyższego wykształcenia naukowego — przyswojenie metody badania naukowego — może być osiągnięty tylko pod warunkiem najszerzej wolności nauczania. Wolność jest tu nie tylko celem, przeżywanym w karność i przenikającym ją, lecz i do pewnego stopnia faktycznym warunkiem kształcenia. W jakiej mierze jest ona niezbędna dla powodzenia samego kształcenia naukowego, zobaczymy dokładniej później. Narazie obchodzi nas tylko moralna strona

sprawy. Okres uniwersytetu zbiega się z początkowymi latami wędrówki: jest to czas, kiedy człowiek zaczyna sam się określać i znajdować indywidualne swe miejsce w świecie. Już dlatego kształcenie uniwersyteckie powinno być oparte na samokarności i samokształceniu we właściwym znaczeniu tego wyrazu. Organizacja uniwersytetu powinna też odpowiadać temu wymaganiu wolności: wybór uniwersytetu, wydziału, rozkładu naukowego, nauczyciela powinien być w miarę możliwości pozostawiony samemu uczniowi. Powinien on mieć możliwość łatwego przejścia z wydziału na wydział, z uniwersytetu na uniwersytet. Słowem, uniwersytet powinien wszelkimi sposobami ułatwiać człowiekowi jego lata wędrówki i realizować w sobie w tym celu tę płynność i plastyczność, która cechuje współczesne drogi obcowania i stanowi zarazem życie samej nauki. „Wolność uczenia się” jest w tym sensie przedewszystkiem i nadewszystko wolnością duchowej zmiany miejsca. Ze znanych nam typów organizacji uniwersyteckiej uniwersytet niemiecki najpełniej urzeczywistnia wolność uczenia się we wskazanem przez nas znaczeniu. O tyle też jest on w najmniejszej mierze zakładem naukowym wychowawczym, jakim do ostatnich jeszcze czasów były stare uniwersytety angielskie. Jest to przedewszystkiem skarbnica tradycji naukowej i ognisko badań, przysposobione doskonale do tego, aby, podobnie do biblioteki współczesnej, być narzędziem własnej pracy kształcącej dla ucznia. Jest to nie szkoła w ustalonym przez nas wyżej znaczeniu tego wyrazu, lecz „droga obcowania duchowego”. I dlatego ambicję swoją pokłada nie na prawidłowości wykonania określonego planu naukowego, nie na regularnem uczęszczaniu na wykłady przez ucznia, nie na dobrym wyniku egzaminów, a nawet nie na pedagogicznym talencie swych profesorów, lecz na obfitości środków, służących do pracy naukowej, na bogactwie reprezentowanych kierunków naukowych, na obecności w tem środowisku wybitnych przedstawicieli nauki i w odzwierku na nowe prądy myśli naukowej.

Ale też dzięki temu znaczenie uniwersytetu sięga daleko poza jego rolę jako wyższego zakładu naukowego, w którym człowiek spędza pewną określoną liczbę lat swego życia. Szkołę można ukończyć. Kto ją skończył, nie wróci już do niej nigdy jako uczeń. Uniwersytetu nie można skończyć, jak nie

można wyczerpać nauki, której uniwersytet jest ogniskiem. Im lepiej przeszło się kurs uniwersytecki, t. zn. im bardziej człowiek przystosował się do myśli naukowej, tem większą odczuwa potrzebę powrotu od czasu do czasu do uniwersytetu, aby, zanurzywszy się w atmosferę nauki, która przez ten czas postąpiła naprzód, odświeżyć nią doświadczenie swej działalności praktycznej. Pod tym względem rozwój uniwersytetu, jako skarbnicy myśli naukowej w jej żywym, płynnym stanie, analogiczny jest zupełnie do rozwoju biblioteki: z zamkniętego zakładu naukowego staje się on coraz bardziej ogólnie dostępną „drogą obcowania duchowego”. Na tem właśnie opiera się instytucja wolnych słuchaczy, również szeroko rozpowszechniona w niemieckich uniwersytetach i wyższych szkołach technicznych. Należą tu też coraz bardziej wchodzące w zwyczaj stałe specjalne kursy uniwersyteckie dla nauczycieli, lekarzy, prawników, inżynierów, mające na celu nie powtórzenie zapomnianego kursu, lecz duchowe obcowanie przedstawicieli działalności praktycznej z najnowszemi zdobyczami w ich dziedzinie. Tylko jeżeli takie obcowanie istnieje, zawód może zachować dostojeństwo powołania, i racjonalna polityka wszelkiego pracodawcy (państwa, instytucyj komunalnych, przedsiębiorcy prywatnego) powinna by zatem polegać na przyznawaniu swym pracownikom okresowych dłuższych urlopów dla celów kształcenia.

3.

Mówiąc wyżej o czytelniku, widzu i słuchaczu, mieliśmy na względzie człowieka, który przeszedł wstępny szczebel szkoły i uniwersytetu i jest dostatecznie przygotowany do tego, aby samodzielnie korzystać ze skarbnic tradycji i ognisk twórczości, które oddaje mu do użytku kultura współczesna. Ale co się ma dzieć z tymi, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania, a nawet odpowiednich potrzeb i wskutek warunków swego życia nie są w możności korzystania z duchowych dróg obcowania, wymienionych wyżej? Pytanie to doprowadza nas do tego, co zazwyczaj nazywa się pozaszkolną oświatą ludu.

Pierwotny, dziś już porzucony, pogląd polega na tem, że pozaszkolna oświata ludu była uważana za coś niesamodziel-

nego; rozumiało się ją jako surogat szkoły i za jej zadanie uważało się udzielanie ludowi wiadomości, których nie otrzymywał w szkole lub uniwersytecie, a ponieważ wiadomości tych nie można było udzielać systematycznie i w pełni, więc należało je dawać w postaci fragmentarycznej i w specjalnie popularnej formie wykładu. Pogląd ten, którego błędność jest dla nas oczywista na podstawie wszystkich poprzednich wywodów, upada już wobec faktu, że oświata pozaszkolna rozwinięta jest najbardziej tam, gdzie postawione jest szeroko i prawidłowo kształcenie szkolne, które nie tylko oświaty pozaszkolnej nie czyni zbyteczną, lecz, przeciwnie, wywołuje jej szczególną potrzebę. A tymczasem pogląd ten określał doniedawna wszystkie szczegóły pozaszkolnej pracy oświatowej. Nie poddając rozbirowi wszystkich jej form, zatrzymamy się na dwóch tylko ważniejszych: bibliotekach i uniwersytetach ludowych.

Bibliotekarzem ludowym jest z początku nauczyciel, stosujący do sprawy bibliotecznej metody pracy szkolnej. Zadanie swe upatrywał taki bibliotekarz - nauczyciel w kierowaniu lekturą czytelników. Objawiało się to nie tylko w doborze inwentarza biblioteki, lecz i w narzucaniu poszczególnym czytelnikom pożytecznych, zdaniem bibliotekarza, książek. U podstawy tego dawnego kierunku tkwił, jak widać, pogląd na ogólne wykształcenie, jako na określoną, jednakową dla wszystkich sumę wrażeń i wiadomości, zawartą w określonym całości kształcie „dobrych” książek. Dochodziła do tego optymistyczna wiara w lud, w jego wrażliwość na „dobrą” książkę, w to, że on sam chce wnikać w wartość literatury pięknej i naukowej i oczekuje tylko odpowiednich wskazówek. Ten kierunek ludowy powołał do życia specjalny typ „dobrej książki ludowej”, która miała podać ludowi w streszczeniu lub w specjalnie popularnym wykładzie największe wartości, jakie istnieją w różnych kierunkach i rodzajach literatury wszechświatowej, oraz specjalny typ odpowiednich wskazówek bibliograficznych, których autorzy starali się kierować wyłącznie sprawdzianami przystępności i obiektywnej wartości książki, niezależnie od jej partyjnego zabarwienia i kierunku. Uważano, że sam czytelnik, zaznajomwszy się według najlepszych wzorów z różnymi kierunkami myśli, samodzielnie wyrobi sobie pogląd na świat. Przytem nawet ci, którzy odrzucili możliwość takiej nadpartyjności,

a oderwanej ludowości przeciwstawiali określony, politycznie zabarwiony pogląd na świat, zajmowali nadal stanowisko czynnego kierownictwa i nauczania. Tylko, zamiast abstrakcyjnie „dobrej” książki, bibliotekarz taki narzucał czytelnikowi książkę o określonym kierunku. Praktycznie i jeden i drugi trzymali się gotowych wykazów literatury ludowej, podstawowy zaś inwentarz biblioteki był nabywany w całości w specjalnych księgarniach, układających według jednego szablonu biblioteki w różnej cenie.

Optymistycznych ludowców spotkało jednak gorzkie rozczarowanie. Okazało się, że szerokie warstwy są bardzo mało wrażliwe na istotne wartości literatury narodowej i wszechświatowej i nad „dobrą” książkę przekładają tandetę, schlebującą niższych gustom tłum. Większa część czytelników nie znajdowała w bibliotece, czego szukała, i zaspokajała swe potrzeby czytelnicze gdzie indziej. Mimo wszelkich wysiłków, biblioteka nie zdołała przyciągnąć czytelników. Tak powstał nowy kierunek w sprawie bibliotecznej, który wziął za wzór masowy sposób pracy bibliotek amerykańskich: wyrzekłszy się kierownictwa ogółem czytelniczym i stawiając sobie za cel zaspokojenie jego żądań, bez względu na to, jakie są, biblioteki te zdumiewały swem powodzeniem, objawiającem się w olbrzymich liczbach statystycznych. Z punktu widzenia tego kierunku bibliotekarz powinien wstrzymywać się od udzielania jakichkolwiek rad czytelnikom, a w wyborze książek kierować się jedynie ich niezaspokojenymi żądaniami. Patrjarchalnej opiece nad czytelnikiem kierunek ten przeciwstawia wymaganie zupełnej bierności od bibliotekarza, mającego być tylko mechanicznym pośrednikiem między czytelnikiem a książką, oderwanej ludowości zaś przeciwstawia się tu trzeźwy realizm, oparty na znajomości psychologii tłum. Z punktu widzenia tego kierunku książki są towarem, podlegającym prawom swobodnego ruchu; bibliotekarz pełni rolę skromnego, uczciwego i sumiennego pośrednika. Ludowi trzeba dawać to, co z ludu pochodzi i co mu najbliższe. Wielkie dzieła sztuki klasycznej i współczesna subtelna literatura obce są ludowi i nie mogą go przyciągnąć do czytelni. Lud zaspokaja potrzeby „romantyczne” na rzeczach obcych pod względem przestrzeni, czasu i warunków, na

przygodach i sensacji. Biblioteka powinna potrzebie tej zadośćuczynić¹⁾).

Obydwa te poglądy wydają nam się równie niesłusznymi w swej jednostronności. Jeżeli czynne kierownictwo lektury, przecząc idei samokształcenia, nie zdoła przyciągnąć czytelnika do biblioteki i nauczyć go samodzielnie czytać, to i wyłącznie bierne ograniczenie roli bibliotekarza do samej tylko techniki lekceważy znaczenie biblioteki powszechnej, jako podjazdowej drogi duchowej uświadomienia. Zadanie bibliotekarza biblioteki powszechnej polega na dostarczeniu czytelnikowi tego, co mu jest potrzebne dla dokonania jego wędrówki oświatowej. A w tym celu musi on znać duchowe potrzeby czytelników, wpływające z ich powszednich zajęć. Powinien znać duchową siedzibę czytelników, z której dopiero może brać początek droga ich wędrówki: w przeciwnym razie, zamiast narzędzia kształtującego osobowość wędrowca, będzie tylko środkiem wycieczki, dającej człowiekowi rozrywkę. Lektura nie pochłonie czytelnika, jako niezbędna sprawa jego życia, lecz będzie dla niego tylko rozrywką i odpoczynkiem po pracy. Stąd wypływa dla bibliotekarza konieczność poznania zainteresowań duchowych i potrzeb kulturalnych wśród faktycznych i możliwych czytelników swej biblioteki, i tego stanowiska broni dzisiaj najnowszy i najpłodniejszy kierunek w sprawie bibliotecznej, kierunek, kojarzący syntetycznie dawny pedagogizm z późniejszym realizmem. Kierunek ten, którego świetnym inicjatorem był bibliotekarz lipski W. H o f m a n n, sceptycznie zapatruje się na powodzenie pracy masowej, przejawiającej się w samych tylko liczbach statystycznych. W pogoni za powodzeniem ilościowym „biblioteki powszechne wychowują ludzi do lektury bez smaku i bez myśli. W gotowych statystykach chlubią się liczbą wypożyczonych książek i to ogłupianie ludu nazywają postępem w oświacie”. Bibliotekarz nie powinien być poprostu tylko pośrednikiem, lecz i pedagogiem, choć niekoniecznie nauczycielem

¹⁾ Gdy biblioteki amerykańskie przechodzą stopniowo do „intensywnego” sposobu pracy, bierność bibliotekarza pozostaje jeszcze ogólnym prawidłem pracy bibliotecznej w Anglii. Według rozpowszechnionego w Anglii przekonania, bierność bibliotekarza jest niezbędnym warunkiem zapewnienia indywidualnej wolności czytelnika.

w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, a zwłaszcza narzucającym czytelnikom swoje poglądy i gust. Praca bibliotekarza jest pracą pedagogiczną *sui generis*, wymagającą specjalnego przygotowania, a nie wyczerpującą się tem, co się zwykle nazywa „wykształceniem ogólnem”. Cała technika sprawy bibliotecznej powinna zaspokajać podstawowe wymaganie wyższej jakości nad ilością i współpracą ze strony czytelnika. Stąd płyną wszystkie właściwości nowej techniki: możliwe uproszczenie czysto technicznej pracy z przeniesieniem punktu ciężkości na wydawanie książek; „wydawanie indywidualizowane”, liczące się z potrzebami i zainteresowaniami tego właśnie czytelnika; służące do tego celu formularze książek i czytelników; katalog kartkowy książek posiadanych, nadzwyczajnie upraszczający czysto techniczną pracę bibliotekarza, ułożony według systemu przedmiotowego i zaopatrzony w charakterystykę każdej książki; katalogi przedmiotowe, przystosowane specjalnie do potrzeb i zainteresowań różnej kategorii czytelników; zorganizowanie specjalnego biura bibliotecznego w obrębie każdej biblioteki oraz gabinetu do badania „psychologii” (t. j. właściwości treści psychicznej) czytelników, a w związku z tem odrębna metoda statystyczna, wskazująca nie tylko ilość, lecz i jakość pracy biblioteki i t. p. Tak pojmowana biblioteka jednoczy swych czytelników we wspólnej im wszystkim czynnej pracy nad własnym wykształceniem i staje się ośrodkiem różnorodnych kół i towarzystw czytelniczych, które przy pomyślnych warunkach mogą dać początek stałym kursom i wykładom. Rzecz zrozumiała, że przy układaniu pierwszego inwentarza biblioteki i przy jej uzupełnianiu bibliotekarz nie może się trzymać gotowych szablonów. Stąd konieczność przystosowania biblioteki do ludności miejscowej, ograniczenie jej do niewielkiego koła czytelników, intensywny, a nie ekstensywny charakter jej pracy.

4.

Natrętne pouczanie z jednej strony, a bierna rozrywka z drugiej, stanowią w ten sposób dwie krańcowości, w jakie wyradza się praca bibliotekarza ludowego, którego właściwym zadaniem jest dopomożenie osobowości człowieka w jej wędrówce oświatowej przez dostarczenie jej potrzebnych do tego środ-

ków obcowania duchowego. Znalezienie dostępu do osobowości człowieka jest także podstawowym zagadnieniem innych postaci oświaty pozaszkolnej, a lekcważenie tej sprawy i tam doprowadza do podobnych wyników. Tą myślą kierowali się właśnie dwaj wybitni reformatorzy oświaty pozaszkolnej w XIX wieku: duński myśliciel religijny i poeta N. F. S. Grundtvig i znany nam już pedagog monachijski G. Kerschensteiner. W realizacji swej myśli szli oni pod pewnym względem przeciwnymi drogami, z których każda stała się dzisiaj klasyczną. Według Grundtviga, wyższa szkoła powszechna powinna postawić sobie za cel wyjaśnienie sobie przez uczniów swego indywidualnego miejsca w całokształcie twórczości narodowej i powinna dać „doznanie absolutu”, któreby było dla nich źródłem rozwoju duchowego w ciągu całego późniejszego życia powszedniego. Po założeniu przez Krystjana Kolda w r. 1851 pierwszej wyższej szkoły ludowej w duchu „grundwigizmu”, ruch ten rozpowszechnił się szeroko nie tylko w Danii, lecz i we wszystkich krajach północnych — w Norwegii, Szwecji i Finlandji. Duńska wyższa szkoła ludowa, do której wstępuje przeważnie młodzież włościańska w wieku 18—20 lat i spędza w niej 5—6 miesięcy zimowych, nie ma na celu udzielenia wiadomości albo jakichś umiejętności praktycznych. Nie wymaga żadnych dyplomów i nie przeprowadza żadnych egzaminów. Środkiem ciężkości jest w niej nie nauczanie, lecz wychowanie. Stąd przewaga przedmiotów historycznych, nawet naukę fizyki i matematyki prowadzi się sposobem historycznym w celu zrozumienia przez słuchaczy zadań kulturalnych, wyrastających przed obecnym pokoleniem z przeszłego życia narodu. Stąd także „osobisty” według możliwości sposób nauczania, mający na celu przeżywanie przez uczniów poznawanego materiału i zamieniającej wyższą szkołę ludową na przyjacielskie współzycie o charakterze duchowym. Mimo że duńska szkoła ludowa nie stawia sobie zasadniczo celów praktycznych i widzi swe zadanie nietyle w przejściu określonego programu, ile w obudzeniu dążności do wykształcenia, praktyczne jej znaczenie w życiu krajów północnych jest ogromne: ruch spółdzielczy włościaństwa duńskiego, któremu zawdzięcza ono swój postęp gospodarczy, jest w znacznym stopniu wytworem poetycznej mistyki „grundwigizmu”.

Kiedy w ostatnim dziesiątku zeszłego stulecia J e r z y K e r s c h e n s t e i n e r podjął reformę szkoły dokształcającej dla młodocianych, poszedł pozornie wprost przeciwną drogą. Dawna szkoła dokształcająca wieczorna miała w tym czasie charakter powtarzający, dając młodocianemu robotnikowi, który dopiero co ukończył siedmioletnią szkołę powszechną, kurs „ogólnokształcący” w postaci tych samych znanych mu przedmiotów szkolnych. Pomimo próby uczynienia jej obowiązkową w ciągu 6—8 godzin tygodniowo, wlokła nędzny żywot. Młodzież wyraźnie jej unikała, a pracodawcy patrzyli na nią jak na ciężkie brzemie. Ideą Kerschensteiner’a było, aby ogólne wykształcenie związać z powszednią pracą uczniów i uszlachetnić tę pracę do stopnia powołania, samo zaś wykształcenie ogólne uczynić życiowem, doprowadzając ucznia do tego indywidualnego miejsca, które ma on zająć w życiu narodu, i idea ta dokonała przewrotu w dziedzinie oświaty powszechnej w Niemczech. Powodzenie swe zawdzięcza nie tylko wyjątkowym zaletom osobistym Kerschensteiner’a jako pedagoga, lecz i tej okoliczności, że tkwi ona korzeniami w wielowiekowej tradycji rzemiosła niemieckiego, którego cechy i bractwa były zawsze organizacjami zarówno ekonomicznymi jak i kształcącymi. Wraz z zamieraniem rzemiosła tradycji tej groził upadek, i Kerschensteiner odrodził ją na nowej podstawie zrationalizowanej wytwórczości i wolnego nauczania. Nie był to przypadek, że nowa szkoła dokształcająca w duchu Kerschensteiner’a doszła do szczególnego rozkwitu w Monachjum i Wiedniu, w tych ośrodkach przemysłu artystycznego w Europie środkowej. Zwłaszcza Wiedeń jest w czasach dzisiejszych wzorem nauczania dokształcającego młodzieży robotniczej. Zgórą 200 poszczególnych rodzajów wytwórczości posiada tutaj osobne klasy, w których młodzież robotnicza otrzymuje wykształcenie ogólne, ściśle związane z wytwórczością, w której młodociani pracują jako uczniowie lub robotnicy. Obowiązkowe nauczanie dla każdego poszczególnego młodocianego (8 godzin tygodniowo) skupiono tu w jeden dzień, zaliczany mu przez pracodawcę jako dzień roboczy. 4 godziny przedmiotów ogólnokształcących, ściśle związanych z jego wytwórczością (geometria, rysunek, chemia, fizyka, historia przemysłu, socjologia, ekonomia polityczna i t. d.) i 4 godziny

przedmiotów specjalnych, różnych dla różnych grup (metalowcy, stolarze, fotografowie, blacharze, modystki i t. d.) stanowią tygodniowy plan nauki w takiej szkole uzupełniającej. Jednakże czynność szkoły nie ogranicza się do tego planu nauki. Charakterystyczną jej właściwość stanowią koła uczniowskie naukowe, społeczne, literackie, artystyczne i sportowe, jak również sala czytelniana, biblioteka, sala odczytowa i scena, otwarte dla wszystkich uczniów po pracy. Większość uczniów nie ogranicza się do dnia obowiązkowego, lecz odwiedza szkołę i w dni robocze wieczorami. Szkoła dokształcająca nie jest dla nich tylko miejscem odbywania lekcji, lecz jest ogniskiem młodzieży, miejscem, w którym kształtuje się nie przyszły rzemieślnik lub wykwalifikowany robotnik, lecz osobowość człowieka. Przyciągając młodzież robotniczą perspektywą zwiększenia jej kwalifikacji i osiągając pod tym względem wyniki niezaprzeczane, nowa szkoła uzupełniająca znajduje równocześnie dostęp do wnętrza osobowości młodocianego i dzięki temu otwiera przed nim drogę samokształcenia.

Ze myśl Grundtviga i Kerschensteinera najbardziej odpowiada istocie kształcenia poszkolnego, tego ze szczególną wyrazistością dowodzi ewolucja angielskiego i niemieckiego ruchu uniwersytetów ludowych. Zrodzony w dziewiątym dziesiętku zeszłego stulecia dzięki wysiłkom garstki społecznie nastrojonych entuzjastów z A. T o y n b e e' m na czele, ruch ten miał początkowo wyraźnie zaznaczony charakter ludowy. Stawiał sobie za cel „rozszerzenie uniwersytetu” poza granice tego określonego i uprzywilejowanego koła osób, które dotychczas korzystały z dóbr nauki uniwersyteckiej, — stąd też i nazwa tego ruchu jako U n i v e r s i t y E x t e n s i o n.

O ile praktycznie ruch ten polegał na organizacji popularnych odczytów, wygłaszanych przez profesorów uniwersytetu, o tyle też teoretycznie opierał się na idei popularyzacji wiadomości naukowych, t. j. na udzielaniu osobom, pozbawionym możliwości studjowania w uniwersytecie, nauki w postaci skróconej i jakgdyby rozrzedzonej. Uważano, że naukę należy zbliżyć do ludu, a więc należy ją dać w formie dla niego dostępnej, przyczem przez naukę rozumiano oderwaną sumę wiadomości, jednakową dla wszystkich „oświeconych” ludzi. Dwa rysy by-

ły charakterystyczne dla tego pierwotnie czysto intelektualistycznego pojmowania kształcenia poszkolnego, jako oświaty szerokich warstw narodu. Zupełnie w duchu oświeconego humanizmu wieku XVIII kształcenie naukowe wyobrażano sobie jako neutralne, t. j. obojętne względem różnic wyznaniowych i politycznych, jako coś, co jednoczy wszystkich ludzi, tworząc pewnego rodzaju ogólnoludzki dobytek. Wyzwalając człowieka z pod władzy tradycji i przesądów, daje mu za to władzę nad przyrodą. W ścisłym związku z tym ideałem humanizmu oświeconego stały metody pracy oświatowej. Były to metody ekstensywne, sposoby propagandy wiedzy naukowej, jej popularyzacji, obliczone na możliwie jak najszersze koło słuchaczy i czytelników. Wiedza naukowa podawana była przytem z konieczności w postaci dogmatycznej, jako coś gotowego, raz na zawsze decydującego w tych czy innych zagadnieniach budowy świata i życia. Po krótkotrwałym rozkwicie ruch uniwersytetów ludowych zatrzymał się jednak w rozwoju. W końcu stulecia ostatecznie okazało się, że był zbyt bezsilny, aby stworzyć dla siebie trwałe i organicznie rosnące audytorjum. I jeżeli początek XX wieku okazuje nowy i już nieprzerwany rozwój ruchu, to przyczyna tkwi w tem, że sam ruch z gruntu zmienił zarówno swój charakter, jak i metody. Przedewszystkiem stracił charakter inteligencki i z ruchu ludowcowego stał się ruchem samego ludu: spółdzielnie i związki zawodowe stawały się w coraz większym stopniu przedstawicielami nowego ruchu oświatowego. Coprawda pradawny tradycjonalizm życia angielskiego spowodował, że te nowe siły, kierujące się wyłącznie praktycznym celem współdziałania w sprawie oświaty szerokich warstw ludowych, wystąpiły na widownię zupełnie obce jakiejkolwiek ideologii rewolucyjnej, odrzucającej tradycyjne wykształcenie i jego przedstawicieli — uniwersytety i kościół. Z drugiej strony, te instytucje, mimo całego konserwatyzmu, okazały się dość plastyczne, aby nie odepchnąć od siebie tych nowych sił, lecz wstąpić z nimi w ścisły związek. Anglja jest dzisiaj jedynym z krajów europejskich, gdzie poszkolne kształcenie ludu kierowane jest przez organizacje, obejmujące w równej prawie mierze tak przedstawicieli uniwersytetów, jak i przedstawicieli tych nowych warstw społecznych, które mają dzisiaj uroszczenia do związku z wykształceniem uniwersyteckiem. Oczywiście, sam charakter

tego związku musiał się istotnie zmienić. *Tutoriales*, coraz bardziej wypierające obecnie popularne wykłady dawnego typu, stanowią koła uczniów, jednoczące się dobrowolnie na czas od dwóch do trzech lat w tym celu, aby pod kierunkiem poleconego przez uniwersytet nauczyciela gruntownie przestudjować jakiś dowolnie przez nich wybrany przedmiot. Biernego słuchacza zastępuje przez to najbardziej czynny uczestnik stałego wspólnie pracującego zespołu. Nie zadowala się on już gotowymi wynikami zniżającej się do jego poziomu nauki, lecz stara się samodzielnie rozwiązać dręczące go wątpliwości i pytania. Zaznajomiwszy się z głównymi punktami widzenia w zakresie interesującego go zagadnienia, wyrabia sobie własny krytyczny do niego stosunek i uczy się bronić swego osobistego punktu widzenia w studjowanej przezeń sprawie. W ten sposób i tutaj zastąpienie ekstensywnych metod nauczania przez intensywne wychodzi z zasady, że wykształcenie nie jest przyswojeniem określonej sumy wiadomości, lecz „samourzeczywistnieniem osobowości”, i że „przez kształcenie osobnika w osobowość” jest w swej istocie procesem społecznym, i że można je osiągnąć jedynie w formie ścisłego przyjacielskiego obcowania uczniów. W przeciwieństwie do niemieckiego angielski ruch w dziedzinie oświaty pozaszkolnej, kładąc nacisk na bezinteresowność wykształcenia, wyrzeka się wszelkich prób związania wykształcenia z zawodową pracą ucznia, mimo że sama idea „endoponji” (zjednoczenia celu życiowego osobnika z jego pracą codzienną) była jeszcze przed Kerschensteinerem broniona świetnie przez Ruskina¹⁾, którego romantyczny socjalizm odegrał znaczną rolę w ewolucji angielskiego ruchu robotniczego. Pod tym względem angielski ruch w dziedzinie oświaty poszkolnej idzie nietylko drogą Kerschensteinera, ile raczej drogą Grundtviga. Równorzędnie z *tutoriales*, liczącymi obecnie kilka dziesiątków tysięcy uczestników, zdobywają w nim coraz większe znaczenie także „kolgja młodzieży robotniczej”, gdzie młodzi ludzie i dziewczęta w wieku od 20 do 30 lat spędzają cały rok na pracy nad obranym przez się przed-

¹⁾ „Tylko praca może uzdrowić myśl i tylko myśl może uszczęśliwić pracę; myśl i praca nie mogą być bezkarnie od siebie oddzielone”.

miotem naukowym. Gdy samemu Grundtvigowi w jego „wyższej szkole dla młodzieży włościańskiej” przyświecał ideał angielskiego kolegium uniwersyteckiego, to nowe angielskie *residential colleges for working men (women)* są zarówno „rozszerzeniem” angielskiego kolegium na nowe koła społeczne, jako też świetnym zastosowaniem idei Grundtviga do kształcenia młodzieży robotniczej. Nie będzie zatem przesadą, jeżeli powiemy, że są one ośrodkami, w których otrzymuje wychowanie wschodząca warstwa kierownicza demokracji angielskiej.

W przeciwieństwie do angielskiej oświata pozaszkolna w Niemczech poszła w kierunku pogłębienia i rozszerzenia idei Kerschensteinera. I tutaj początkowy jej okres był nacechowany ekstensywną metodą popularyzacji wiedzy naukowej, wiarą w neutralność nauki i w istnienie pewnego jedyne go ogólnoludzkiego dorobku wykształcenia ogólnego. Coprawda już dość dawno temu ruchowi „burżuazyjnemu” przeciwstawił się w Niemczech ruch oświatowy robotniczy, którego przedstawicielami były związki zawodowe, a w szczególności partja socjalno-demokratyczna. Pozornie marksizm, który stanowił urzędową ideologję tego ruchu, był prostem zaprzeczeniem tamtego ruchu, przeciwstawiając neutralności partyjność, a oderwanemu humanizmowi ideę oświaty klasowej, „proletarjackiej”. Jednakże, jak wszelkie proste zaprzeczenie, ten ruch oświatowy proletarjacki posiadał podstawowe cechy odrzucanego przezeń ruchu burżuazyjnego. Gdy ten zwracał się do oderwanego człowieka, to marksistowski ruch oświatowy zwracał się do oderwanego „proletariusza” i, nie wierząc w gotowy dorobek oświaty ogólnoludzkiej, wysuwał jednakowy dla wszystkich robotników dorobek oświaty proletarjackiej, której przyswojenie poczynywane było za niezbędny warunek rozwinięcia w robotniku „świadomości klasowej”. Popularyzacja wiedzy wyradzała się tutaj w otwartą propagandę nauki marksistowskiej, zaś metody tej propagandy miały charakter jeszcze bardziej ekstensywny, niż metody popularyzacji. *Gertruda Hermes* w swej znanej książce o „typie umysłowym robotnika marksistowskiego” zupełnie słusznie dowodzi, że marksistowski ruch oświatowy zbyt często doprowadzał do wytworzenia swoistego typu „oczytańca” proletarjackiego, naszpikowanego licho przetrawio-

nemi cytata mi ogólnemi, zapożyczonemi od popularyzatorów marksizmu i burżuazyjnego pozytywizmu. I jeżeli prawdą jest (jak twierdzi D e - M a n), że ten ideał proletarjackiego „wykształcenia ogólnego” karmił się zaostrzoną świadomością nieuznawania go przez społeczeństwo (swoistym „kompleksem niższości”, według wyrażenia „psychologii indywidualnej”), buntowniczym poczuciem, że rozwiązanie „zagadek świata” jest kluczem do władzy społecznej i uznania społecznego, to rzeczą bezsporną jest także, iż niewiele czem różnił się od owego negowanego burżuazyjnego ideału oświaty. Kształcił on nie osobowość, lecz swoisty typ rewolucyjnego półinteligenta, tyleż odczytanego w oderwanych sprawach ogólnego poglądu na świat, ile niezdołnego do konkretnej pracy praktycznej, do realnej codziennej walki klasowej, do której, zdawałoby się, miał być narzędnikiem. Nie można zaprzeczać olbrzymiego znaczenia tego pierwszego okresu proletarjackiego ruchu oświatowego. Był on naturalną odpowiedzią nowej wschodzącej klasy, dążącej do oświaty, na egoistyczne zamknięcie przed nią uniwersytetów niemieckich, strzegących wykształcenia tradycyjnego. Zdolał on obdarzyć niemiecki ruch robotniczy całą falangą tęgich osobowości, które umiejętnie nim kierowały w najbardziej odpowiedzialnych chwilach jego dziejów. Sam obraz „świadomego proletariusza”, czytającego na strychu przy blasku świecy swojego Marksa i swojego Haeckla, pełen jest prawdziwego i wysokiego patosu. Ale im bardziej wzmacniał się ruch robotniczy, im bardziej złożone stawały się powstające przed nim zadania powszednie, tem bardziej obraz abstrakcyjnego „robotnika świadomego” blakł i wypierany był przez konkretnego robotnika, a im bardziej przed tym konkretnym robotnikiem powstawało zadanie nie ogólnikowego odrzucania całej kultury burżuazyjnej, lecz obrony i rozszerzenia konkretnych zdobyczy ruchu robotniczego, stopniowo coraz więcej „wrastającego” w tę kulturę, tem bardziej musiały się zmieniać metody proletarjackiego ruchu oświatowego i zmieniać się w tym samym kierunku, w którym szedł rozwój „wyższych szkół powszechnych”. Rozwój ten można określić jako zamiar celu popularyzacji wiedzy na zadanie kształcenia osobowości, a zatem wyrzeczenie się idei encyklopedycznego wykształcenia ogólnego na rzecz idei swoistego wykształcenia ogólnego, wychodzącego już nie z oderwanego,

jednakowego dla wszystkich całokształtu gotowych wiadomości i teoryj, lecz z konkretnej sytuacji, z indywidualnego miejsca duchowego danego osobnika, z jego potrzeb umysłowych.

Nowa „wieczorna wyższa szkoła powszechna” jest najdobitniejszym przykładem tego nowego kierunku oświaty pozaszkolnej w Niemczech. Urzeczywistniona praktycznie w Jenie, Freiburgu, Sztutgardzie, uzyskała najświetniejsze uzasadnienie teoretyczne w pracach młodego pedagoga niemieckiego W. F l i t n e r a. Flitner rozróżnia trzy warstwy we współczesnej oświacie pozaszkolnej, które powinny odzwierciedlić się całkowicie w „wieczornej wyższej szkole powszechnej”. W pierwszej warstwie punktem wyjścia dla kształtowania osobowości jest zawód słuchacza: od zagadnień wytwórczości do skrytych w niej zagadnień wiedzy, a stąd do zagadnień filozofji i poglądu na świat (np.: drukarstwo — historia pisma i alfabetu — historia kultury — filozofja dziejów; albo: optyka — mikroskop — zagadnienia biologji — filozofja przyrody). Druga warstwa ma jako punkt wyjścia to, co Flitner nazywa „drugim światem pracy”, t. j. społeczną działalność z wyboru w robotniczych organizacjach zawodowych i spółdzielczych, radach fabrycznych, kasach chorych, instytucjach komunalnych i t. p. Należy tu także działalność wychowawcza kobiety - robotnicy. I tutaj droga kształtowania osobowości prowadzi od konkretnej problematyki życiowej (np. ustawodawstwo pracy, ubezpieczeń, zagadnienia samorządu miejskiego, higieny i wychowanie dziecka) do zagadnień naukowych (ekonomja polityczna, prawo administracyjne i państwowe, fizjologja i psychologja), a stąd do zagadnień poglądu na świat (marksizm, filozofja prawa i społeczeństwa, pedagogika i etyka). Wreszcie trzecia warstwa bierze za punkt wyjścia wywczas słuchacza; literaturę, muzykę i sport, organizację wycieczek i uroczystości, teatru amatorskiego i t. p. Stąd również przy umiejętnem postawieniu sprawy możliwa jest droga do zagadnień historii i krytyki, a od nich — do zagadnień filozofji sztuki i życia. Należą tu także kółka słuchaczy, których zainteresowania życiowe wychodzą poza obręb ich pracy powszedniej, i którzy, nie mając nawet „drugiego świata pracy”, szukają zaspokojenia dla swej osobowości w zajęciu się filozofją, literaturą, religją lub określonym tematem naukowym. Wszędzie jednak punktem wyjścia jest kon-

kretna sytuacja duchowa, indywidualne miejsce duchowe danego osobnika, a zadanie oświaty pozaszkolnej rozumie się jako współdziałanie w duchowej wędrówce osobnika w poszukiwaniu duchowej ojczyzny.

5.

Z przytoczonych przykładów zarysowuje się już dość jasno to koło zagadnień, które kultura współczesna wysuwa wobec działaczy oświaty pozaszkolnej. Widzieliśmy, że oświata pozaszkolna rozwija się wszędzie w kierunku od metod ekstensywnych do intensywnych. W miejsce popularyzacji i propagandy gotowej wiedzy i teoryj coraz bardziej stawia sobie za zadanie kształtowanie osobowości, wyrabiającej w wolnym obcowaniu z innymi swój własny pogląd na świat. Nie wynika stąd bynajmniej, że metody ekstensywne muszą całkowicie ustąpić miejsca intensywnym. Propaganda i popularyzacja zachowują swe znaczenie, ale tylko jako środek przyciągnięcia szerszych kół ludowych do właściwej oświatowej pracy, jako szeroka podstawa, na której powinna się rozwijać praca oświatowa wyższego typu.

Znacznie bardziej złożone jest zagadnienie punktu wyjścia intensywnej pracy oświatowej. Wysłunięta przez Kerschensteina idea pracy jako punktu wyjścia oświaty odegrała i będzie jeszcze bezspornie odgrywała ogromną rolę. Bardzo wielu ludzi w społeczeństwie współczesnym wciąż jeszcze stara się znaleźć osobiste zadowolenie i cel życiowy w swej pracy powszedniej. Przejęty przez marksizm w burżuazyjnej ekonomii politycznej pogląd, jakoby proces uprzemysłowienia coraz bardziej sprowadzał osobnika do stopnia poprostu dodatku do maszyny, okazuje się dla obecnego okresu uprzemysłowienia błędnym. Jak to szczegółowo dowodzi De-Man, maszyna nie tylko „dekwalifikuje” robotnika, ale na każdym kroku także go „rekwalifikuje”. W całym szeregu zawodów (np. drukarze, składacze, metalowcy, przemysł artystyczny) robotnik ze zwykłego dodatku do maszyny staje się, przeciwnie, w coraz większym stopniu jej panem i mistrzem. O tyle też idea „endoponji”, brońbiona przez Kerschensteina, nie jest bynajmniej utopją romantyczną. Praktyka dowodzi, że jej znaczenie jest dotychczas

ogromne, i twierdzić, że się zmniejsza, byłoby dzisiaj co najmniej przedwczesne. Z drugiej strony, rzeczą również bezsporną jest, że podnoszenie „endoponji” do absolutu, jakie spotykamy u Ruskina, jest nader błędne. Słusznie mówi De - Man, że nawet dla robotnika i pracownika kwalifikowanego zjednoczenie celów życiowych z pracą codzienną nie jest wcale faktem powszechnym. Ogromna większość robotników i pracowników poszukuje i będzie także w przyszłości poszukiwała sensu i celu życia poza pracą (eksoponja). Nawet w stosunku do przeszłości wiara socjalizmu romantycznego w endoponję rzemieślnika średniowiecznego w znacznym stopniu polega na złudzeniu, wynikającym stąd, że dzisiejszego człowieka z tłumu porównywa się nie z przeciętnym również człowiekiem, lecz z wybitnymi działaczami czasów dawnych. Rzecz także niewątpliwa, że dekwalizująca tendencja współczesnego procesu uprzemysłowienia jest faktem, którego znaczenie groźnie wzrasta z każdym rokiem, a dołącza się do niego jeszcze niebywałe tempo współczesnego rozwoju techniki, prowadzące do szybkiego wymierania poszczególnych rodzajów pracy i tak samo szybkiego powstawania nowych zupełnie form wytwórczości. Płynność współczesnego procesu przemysłowego doprowadza do niezwyklej płynności pracy, zmuszającej współczesnego robotnika do kilkakrotnej w życiu zmiany znanych mu rodzajów wytwórczości na nowe rodzaje pracy. Dlatego zupełną słuszość mają ci pedagodzy amerykańscy, którzy twierdzą, że zadanie współczesnej pedagogiki pracy polega nie na tem, aby nauczyć robotnika odpowiedniego rodzaju pracy, ile raczej, aby go przygotować do zawsze w dzisiejszych warunkach prawdopodobnej zmiany zawodu, do konieczności szybkiej i pomyślnej zmiany przedmiotu poznawanego.

Jakkolwiek rozważania te są istotne dla oceny idei Kerschesteinera o pracy, jako punkcie wyjścia dla kształtowania osobowości we współczesnem społeczeństwie przemysłowem, nie obalają jej jednak, lecz tylko ograniczają jej zastosowanie i wymagają głębszego i szerszego jej popierania. Współczesne społeczeństwo przemysłowe nie jest statyczne, lecz dynamiczne. Stąd wynika jedynie, że i „praca” powinna być pojmowana nie statycznie, lecz dynamicznie, t. j. nie jako zawód ograniczony i zamknięty w sobie, lecz ściśle związany z innemi sąsia-

dującymi rodzajami pracy i przytem znajdujący się w procesie ciągłego przeobrażania. Ale na tem właśnie polega, według podstawowej myśli samego Kerschensteinera, różnica pomiędzy kształceniem w pracy a kształceniem zawodowym: jeżeli kształcenie zawodowe, nie wychodząc poza granice bezpośredniego pożytku, zamyka całe wykształcenie w gotowe ramy określonego zawodu, to kształcenie w pracy pojmuje zawód jako punkt zetknięcia się i skrzyżowania różnorodnych danych przyrodzonych i kulturalnych, t. j. jako całokształt, zawierający konieczność nieprzerwanego rozwoju dynamicznego. Wreszcie, idea Flitnera o „drugim świecie pracy”, jako drugim możliwym punkcie wyjścia oświaty pozaszkolnej, stanowi w istocie tylko pogłębienie i rozszerzenie podstawowej myśli Kerschensteinera. I tutaj kształtowanie osobowości zbiega się z powszednią działalnością człowieka, wychodzi nie z oderwanego, jednakowego dla wszystkich ideału wykształcenia, lecz z konkretnej sytuacji, indywidualnego miejsca duchowego danego osobnika, a samo wykształcenie pojmowane jest jako s w o i s t e wykształcenie ogólne, które usuwa samo przeciwstawienie ogólności i szczególności. Dla bardzo znacznej grupy ludzi, nie znajdujących zadowolenia w swym zawodzie, ten „drugiej rodzaj pracy” jest czynnikiem wynagradzającym, pozwalającym im znaleźć samych siebie i swe powołanie życiowe, jeżeli nie w samym zawodzie, to w tej drugiej działalności, która się dokonywa na tle tamtej lub w ścisłym z nią związku.

Wyłączona jest, jak się okazuje, z idei Kerschensteinera ta grupa osób, która szuka zaspokojenia życia w odpoczynku. Powiedzieć należy, że współczesny rozwój przemysłu, prowadzący do wyraźnego skrócenia czasu pracy (ośmiogodzinny dzień roboczy i pięciodniowy tydzień) znów szczególnie ostro wysuwa zagadnienie odpoczynku, jako zagadnienie pedagogiczne. „Wychowanie do odpoczynku” staje się coraz bardziej aktualnem zadaniem współczesnej pedagogiki demokratycznej, i jeżeli pedagodzy amerykańscy włączają już to zadanie jako podstawowe do zakresu tych celów, które powinna uwzględniać szkoła powszechna, to tem silniej powstaje to zadanie przed oświatą pozaszkolną; widzieliśmy też, że i wieńskie szkoły doksztalające i nowsze niemieckie „wieczne szkoły powszechne” włączają to zadanie do zakresu swej bezpośredniej

działalności. W ten sposób, od starożytnej *σχολή* poprzez szkołę pracy pedagogika współczesna zdąża znowu do skojarzenia idei oświaty z odpoczynkiem, co prawda na niewymiernie szerszej podstawie powszechnej, niż to się działo w epoce starożytnej i w Odrodzeniu. Pilne zadanie czasów dzisiejszych polega więc na tem, aby uduchowić nie tylko pracę, ale i czas wypoczynku człowieka, przyczem uduchowienie czasu wolnego należy rozumieć szerzej i głębiej, niż poprostu ożywienie sportu, w którego olimpiadyjskiem odrodzeniu wielu widzi objaw nowego odrodzenia ducha helleńskiego. I w tym wypadku chodzi nie o zapełnienie wolnych godzin amatorskimi zajęciami naukowymi, literackimi lub artystycznymi, nie o uzupełnienie swego „wykształcenia ogólnego” w dawnem znaczeniu tego wyrazu, lecz o nadanie sensu życiu, upiększenie go i ogólne uduchowienie w tej postaci, w jakiej występuje w danych konkretnych i niepowtarzalnych warunkach. Wychodzić z indywidualnej sytuacji, z duchowego miejsca odpowiedniego koła ludzkiego — oto ogólna reguła współczesnej oświaty pozaszkolnej, bez względu na to, czy chodzi o pracę, drugi świat działalności, czy o odpoczynek. Jeżeli szkoła, nawet najbardziej „życiowa”, zawsze pozostawała (i to było jej granicą) przygotowaniem do życia, to oświata pozaszkolna powinna ostatecznie znieść granicę między życiem a wykształceniem. Stąd właśnie wypływa pluralizm współczesnego ideału wykształcenia. Ogólność wykształcenia nie jest już sprzeczna z jego indywidualnością. Mnóstwo dróg kształcenia, które już na szczeblu szkoły doprowadziło nas do zamiany ideału jednakowego wykształcenia ogólnego na ideę swoistego wykształcenia ogólnego, odślania się tutaj, na szczeblu życia, w całej doniosłości swego znaczenia. Ogólność wykształcenia nie jest jednakowością tej samej treści, którą ma sobie przyswoić rozum ucznia, lecz jest formą lub jakością wykształcenia, występującą tem wyraźniej, im bardziej wykształcenie jest aktem całej osobowości człowieka.

Dzięki temu rozwiązuje się także sprawę neutralności i partyjności oświaty pozaszkolnej. Naiwność dawnego ruchu oświaty pozaszkolnej polegała na tem, że wychodząc z ideału jednakowego wykształcenia ogólnego, wierzył on w możliwość obiektywnego, czysto naukowego wykształcenia, neutralnego w stosunku do zagadnień polityki i poglądu na świat. Neutral-

ność tę osiągało się w praktyce przez wyłączenie z programów instytucyj pozaszkolnych wszelkich spraw, których nie można było traktować neutralnie, a więc właśnie tych spraw, które budzą największe zainteresowanie życiowe. Jako wynik — obok tej neutralnej oświaty pozaszkolnej powstał wkrótce partyjny ruch oświatowy, który otwarcie postawił sobie za zadanie propagandę określonego dogmatu politycznego. Po wojnie ten proces upolitycznienia oświaty pozaszkolnej wystąpił ze szczególną jaskrawością. Prawie wszystkie główne partie polityczne mają dzisiaj własne organizacje młodzieży, i widzieliśmy już, jak samodzielny z początku niemiecki ruch młodzieży został w latach powojennych ogarnięty przez różne prądy polityczne. Byłoby rzeczą bezcelową protestować przeciwko temu procesowi upolityczniania kształcenia poszkolnego, które tkwi głęboko w ogólnych warunkach współczesnego życia politycznego. W krajach demokratycznych, gdzie walka między partjami politycznymi odbywa się w warunkach swobodnego współzawodnictwa, wzrost partyjnego ruchu oświatowego jest objawem nietyle upolityczniania oświaty pozaszkolnej, ile pogłębienia i uduchowienia samej walki politycznej. W rzeczy samej, w czystej, granicznej postaci polityka i oświata stanowią zupełne przeciwieństwo. Zasadą polityki jest władza, zasadą oświaty — wolność. Polityka jest mechanistyczna, oświata jest duchowa. Nawet tam, gdzie walkę polityczną prowadzi się środkami duchowymi, zadanie polityki polega na tem, aby przyciągnąć na swoją stronę możliwie największą liczbę wyznawców, nakładając na nich pieczęć swego programu lub swego ideału. Gdy zadaniem wychowawcy jest uczynienie kogoś samym sobą, to zadaniem polityka — upodobnienia kogoś do siebie. Tam, gdzie polityka ma charakter praktyczny, i programy partyjne ograniczają się do szczerpłego zakresu ściśle oznaczonych spraw (jak w krajach anglosaskich), wpływ polityczny organizacji partyjnej na swoich członków posiada również charakter częściowy: polityczna agitacja i propaganda nie poruszają całej osobowości, pozostawiając jej wolność poglądu na świat. Polityka nie wychodzi tu poza ramy własnej sfery i nie ma uroszczeń do tego, aby się stać wykształceniem. Tam zaś, gdzie polityka, przeciwnie, ma charakter bardziej oderwany i teoretyczny, i programy partyjne są wyrazem określonego poglądu na świat (jak na

kontynencie europejskim), wpływ polityczny ucieka się do oświaty, jako swego środka. Propaganda stara się nie tylko przyciągnąć, lecz utrzymać i to utrzymać na zawsze, nie w stosunku do tych czy innych zagadnień częściowych, lecz w stosunku do nieoznaczonego zakresu zagadnień, a w tym celu należy nie tylko przekonać, lecz i wychować w danym poglądzie na świat. Między polityką a oświatą powstaje swoisty stosunek dialektyczny, który wcześniej czy później kończy się albo rozkładem oświaty przez politykę albo pokonaniem polityki przez oświatę. Los marksistowskiej oświaty pozaszkolnej w Rosji sowieckiej z jednej strony, a w Niemczech i szczególnie w krajach północnych z drugiej, jest jaskrawym przykładem tego stosunku.

W Rosji sowieckiej, gdzie partja ma monopol na oświatę pozaszkolną, mamy krańcowy i czysty wypadek zupełnego upolitycznienia oświaty. Gotowa i abstrakcyjna forma doktryny marksistowskiej jest tu jedynym przedmiotem wszystkich postaci oświaty pozaszkolnej, tak iż nawet nauczanie dorosłych czytania i pisania jest mocno naszpikowane marksistowską „politygramotą” (polityczna metoda nauczania czytania). Zainteresowania i potrzeby duchowe samej osobowości są tu z gruntu i zasadniczo lekceważone, i tę samą doktrynę z roku na rok narzuca się w jednakowej mierze włościaninowi i robotnikowi, podrostkowi i staruszce: na „stacji likwidowania analfabetyzmu”, równie jak w izbach czytelnianych, w klubie robotniczym, równie jak w szkole partyjnej. Nic dziwnego, że mimo prostych i pośrednich środków przymusu, oświata, która wyrodziła się w propagandę, nie przyciąga już człowieka z tłumu. Izby czytelniane i kluby robotnicze stoją pustkami, mimo prób przynęcenia robotników „tańcami proletariackimi”, a szeregowcy partyjni, zmuszeni do uczęszczania do szkoły partyjnej, coraz usilniej żądają nauczania ich przedmiotów praktycznie — pożytecznych (rolnictwa, spółdzielczości, technologii). Gdy w pierwszych latach rewolucji propaganda komunistyczna samą swą nowością i niewyczerpanym entuzjazmem okazała się potężnym czynnikiem oświaty pozaszkolnej, wstrząsnąwszy wielu starymi mózgami i dodając wielu tysiącom młodzieży bodźca do kształcenia się, to obecnie, według świadectwa naocznych widzów zagranicznych oraz prasy sowieckiej, swą abstrakcyjnością i mechanicznością, lekceważeniem swoistych potrzeb duchowych

ze strony poszczególnych konkretnych grup ludności stanowi jedną z największych przeszkód w rozwoju oświaty pozaszkolnej. W przeciwieństwie do oświaty, która, nie będąc zamkniętą w gotowych ramach, jest nieskończona, propaganda szybko przeżywa się z biegiem czasu: traci swój smak, przytępia się. Opanowawszy oświatę, prowadzi do jej rozkładu.

W Niemczech, Szwecji i Belgii ruch marksistowski w oświacie pozaszkolnej doznał wprost przeciwnego losu. Z początku był on i tutaj tylko narzędziem walki politycznej. Ale ponieważ wobec braku monopolu w coraz większym stopniu doświadczał współzawodnictwa ze strony innych organizacji oświatowych, był zmuszony szukać dostępu do indywidualnej osobowości, konkretnego, realnego robotnika. Doszła do tego i ta okoliczność, że zawodowy i partyjny ruch robotniczy socjalno-demokratyczny, z którym tamten ruch był ściśle związany, w coraz wyższym stopniu wymagał kadry działaczy, obznajmionych z techniką powszedniej pracy w radach zawodowych, kasach chorych, spółdzielniach, instytucjach komunalnych, parlamencie i t. d. Pod naciskiem tych czynników socjalno-demokratyczny ruch robotniczy coraz bardziej skłaniał się w kierunku zaspokojenia duchowych potrzeb ludności robotniczej, której służył, włączając do swych zadań i to, co W. Flitner nazywa „drugim światem pracy” i „organizacją odpoczynku” (sport, wycieczki, sztuka). Gdy dawniej ruch ten wychodził z marksizmu jako gotowej doktryny, którą miał sobie przyswoić w równym stopniu każdy robotnik, i o tyle też miał na względzie robotnika abstrakcyjnego, „robotnika wogóle”, stawiając sobie za zadanie przeobrażenie go w „świadomego proletariusza”, to obecnie coraz bardziej wychodzi z potrzeb poszczególnych konkretnych grup ludności robotniczej, sądząc, że „świadomość klasowa” nastąpi sama przez się, jako wynik zaspokojenia ich potrzeb oświatowych. Ten proces autonomizacji robotniczego ruchu oświatowego, analogiczny do procesu autonomizacji samego ruchu robotniczego zawodowego, dokonywa się tem szybciej, im bardziej sam marksizm traci w obrębie ruchu socjalno-demokratycznego swój charakter zmonopolizowanej doktryny klasy robotniczej. W miarę jak monopol marksizmu ustępuje w nim miejsca „wolności poglądu na świat”, robotniczy ruch oświatowy wchodzi na nową drogę, obcą zarówno „neutralności”, jako

też klasowej nietolerancji pierwszego okresu oświaty pozaszkolnej. Dzięki temu zbliża się bezpośrednio do tego nowego kierunku kształcenia pozaszkolnego, którego teorię i praktykę scharakteryzowaliśmy wyżej.

Ruch oświatowy marksistowski przytoczyliśmy jako najdonioślejszy przykład charakterystycznego dla czasów dzisiejszych podwójnego procesu: rozluźnienia współczesnego społeczeństwa demokratycznego na szereg stosunkowo zamkniętych grup społecznych z jednej strony, i równoczesnej tendencji do wzajemnego pojmowania się i zjednoczenia z drugiej strony. Różniczkowanie społeczeństwa współczesnego na grupy zawodowe, religijne, narodowe, partyjne jest procesem rosnącym z każdym rokiem w swem znaczeniu, i rzecz zrozumiała, że wszystkie te grupy, zgodnie z prawem swego bytu społecznego, prowadzą walkę o młódzież. Rzecz też zrozumiała, że w dążności do utrwalenia swego istnienia każda z tych grup ucieka się również do oświaty pozaszkolnej, jako narzędzia swego rozkrzewienia. Tem silniej powstaje wobec społeczeństwa współczesnego zadanie zjednoczenia tych grup w jedną organiczną całość, zjednoczenia nie przez sam tylko zewnętrzny związek prawnopaiństwowy, lecz przez związek bardziej wewnętrzny i duchowy wzajemnego zrozumienia, taki bowiem jedynie związek jest zdolny uduchowić ich walkę, nadać jej charakter uczciwych i rycerskich zapasów. Oświata, a w szczególności oświata pozaszkolna, jest najodpowiedniejszym terenem dla takiego zjednoczenia. Zwracając się ku osobowości człowieka, stara się ona przeniknąć do tych jej warstw, które leżą głębiej od różnic nietylko zawodowych i partyjnych, lecz, jak się zdaje, i religijnych, a będąc wędrówką duchową, równocześnie rozszerza zakres obcowania osobnika, wyprowadzając go daleko poza granice środowiska, bezpośrednio go otaczającego. Abstrakcyjnego obywatela rewolucji francuskiej coraz bardziej i bardziej wypiera w realnej rzeczywistości społeczeństwa współczesnego konkretny członek grupy społecznej. Mimo płynności tych grup, mimo przytem siły tendencji niwelującej współczesnego rozwoju przemysłowego, rozrost zróżniczkowania społecznego nadzwyczajnie zaostrza zagadnienie zachowania przez społeczeństwo swej jedni. Jeżeli odrzucić drogę dyktatury i monopolizującego panowania jednej doktryny, droga uspołecznienia staje się bo-

daj jedyną drogą rozwiązania tego zagadnienia przemianę współczesnego społeczeństwa abstrakcyjnego, jakim było dotychczas państwo, w konkretną społeczność. Uspołecznienie nie w sensie zawładnięcia państwa przez jedną grupę i pochłonięcia przez państwo społeczeństwa, zagarnięcia przez państwo monopolu na własność i monopolu na oświatę, lecz, przeciwnie, w sensie przepojenia i państwa, i własności, i instytucji oświatowych pierwiastkiem społecznym, przejęcia przez nie w całej możliwej pełni wszelkiego różnorodnego tworzywa współczesnego życia społecznego. Oświata pozaszkolna może się stać jednym z najważniejszych czynników na drodze przekształcenia abstrakcyjnego „społeczeństwa” na konkretną „społeczność”. Ale w tym celu społeczeństwo musi się samo „uspołeczniać”, t. zn., odrzuciwszy zarówno abstrakcyjną jednię próżnej neutralności, jak i mechaniczną jednię nietolerancyjnej partyjności, przebudować się na zasadach wolności i pełni.

6.

Literatura zagadnienia.

1. O środkach wykształcenia w kulturze współczesnej (biblioteki, muzea, teatry i t. d.) prw. „Die Kultur der Gegenwart, t. I: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur. Tamże szczegółowa literatura. — 2. O wykształceniu poszkolnym, podstawowy podręcznik, mający znaczenie źródła: International Handbook of Adult Education, Londyn 1929 (wydanie World Association for Adult Education). Tamże szczegółowa literatura, obejmująca wszystkie główne kraje Europy, Ameryki Płn. i Anglii (z wyj. Rosji Sow.). Dla zaznajomienia się z aktualnymi zagadnieniami współczesnej oświaty poszkolnej prw. także sprawozdanie z pierwszego międzynarodowego zjazdu oświaty pozaszkolnej w Cambridge (1929): „World Conference on Adult Education”, Cambridge 1929 (Londyn 1930 wyd. W. A. A. E.). W jęz. polskim ogólny przegląd oświaty pozaszkolnej poza Polską dał Władysław Wolert w książce „Demokracja i kultura”, Warszawa 1930. Książka zawiera obszerny materiał, niestety, autor nie miał możliwości wyzyskania dwóch wyż. wymienionych dzieł. — 3. O poszczególnych zagadnieniach, poruszonych w tekście: O Grundtwigu i duńskiej szkole ludowej: A. Holiman „Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie”. Wyd. 2 — 1919. — O szkołach dokształcających: Kerscheneiner „Fortbildungsschulen”. W przytoczonym wyż. tomie „Die Kultur der Gegenwart”, a także „Das Wiener Schulwesen” w „Die Stadt Wien”, sprawozdanie wiedeńskiego samorządu miejskiego 1927.

O angielskim ruchu „tutorial classes”: A. M a n a b r i d g e „An adventure in Working Class Education” Londyn 1920. — O niemieckiej oświacie pozaszkolnej: W. F l i t n e r „Die Abendvolkshochschule” Berlin 1924 i „Volkshochschule und Erwachsenenbildung” („Handbuch der Pädagogik” herausg. v. H. Nohl u. L. Pallat, t. IV, 1928). — R. E r d b e r g „Freies Volksbildungswesen” (tamże). — Ch. H e r m e s „Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters” 1927. — W. H o f m a n n „Der Weg zum Schrifttum” 1924 i „Praxis der Bücherei” 1922. — O dekwalifikującej tendencji współczesnego rozwoju przemysłu H. D e M a n „Der Kampf um die Arbeitsfreude” 1927 i „Zur Psychologie des Sozialismus” 1926. — O oświacie pozaszkolnej w Rosji Sowieckiej: B. M e d y n s k i j „Encyklopedia wneszkolnogo obrazowanija” t. III, 1925 (Moskwa). — S. H a r p e r „The civic Training in Soviet Russia” Chicago 1929. — N. H a n s and S. H e s s e n „Educational Policy in Soviet Russia”. Londyn 1930.

Literatura polska zgromadzona jest w wydawnictwie:

„Biblijografia oświaty pozaszkolnej 1900—1928” pod redakcją J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej w oprac. J. Skarżyńskiej, Warszawa. Nakł. Min. W. R. i O. P. 1929.

ROZDZIAŁ VIII.

Cel wychowania naukowego.

W poprzednich rozdziałach poddaliśmy badaniu najwewnętrzniejszą i najgłębszą, ale zarazem najbardziej formalną stronę wychowania. Styl działalności ludzkiej, forma stosunków wzajemnych między ludźmi i wynikające stąd zagadnienia organizacji instytucji wychowawczych — to było głównie przedmiotem naszego badania. Powinniśmy teraz przejść do tych stron wychowania, które dotyczą więcej jego treści, do określenia już nie stylu, lecz przedmiotu działalności ludzkiej. Przejście to podyktowane jest już przez sam określony przez nas wyżej cel wychowania moralnego. Osobowość rośnie w miarę swych aspiracji do ponadosobowych zadań kultury. Zdobywa ona prawdziwą wolność i siebie samą nie przez ascetyczne wyrzeczenie się kultury, lecz przez opanowanie i twórcze jej pokonanie. Wolność i osobowość jako zasady formalne wymagają tworzywa o treści kulturalnej. Do tych bardziej „zewnętrznych” stron wychowania przejdziemy teraz, a przedewszystkiem do wychowania naukowego.

Terminem tym — „wychowanie naukowe” — oznaczamy ten rodzaj wychowania, którego celem jest nauka, czyli poznanie. Jak każdy człowiek powinien wyrabiać w sobie osobowość, tak samo powinien też być zbliżony do nauki i do prawdy. Nie wszyscy staną się uczonymi z zawodu i nawet niewyszycy dojdą do wyższych szczebli wykształcenia naukowego, tak samo jak

niewszyscy zdołają urzeczywistnić w sobie wyższe stopnie swobodnego samostanowienia. Ale zbliżyć się do nauki powinien każdy człowiek. Albowiem niema dwojakiego poznania — naukowego i „zwyčajnego”, lecz wszelkie poznanie, jeżeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowem. Dziecko poznające, czyniąc swe pierwsze spostrzeżenia nad rzeczywistością i wnioskując z nich, nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego. „Myślenie naukowe”, „wykształcenie naukowe” jest tylko wyższym stopniem tego procesu, którego początkowymi etapami są powszednie rozważania i wiadomości życiowe dziecka.

Nazywając zwykle wychowanie naukowe umysłowem, pedagogika nie tylko dowolnie rozdziela to, co w swej istocie dotyczy tego samego typu zjawisk (badawczą pracę uczonego i orjentowanie się dziecka w otaczającej je rzeczywistości), lecz spłaca również haracz dawnemu, dziś już odrzucanemu przesądowi o władzach psychicznych, jakgdyby przysposobionych do określonych celów wychowawczych. Wychowanie moralne, czyli wychowanie dla Dobra jest, jak widzieliśmy, wychowaniem całego człowieka, a nie jego woli jedynie. Wyobraźnia człowieka, jego uczucia, jego rozum, zarówno jak i jego ciało, słowem, cały człowiek w swej pełni powinien być nastawiony na drogę twórczości i swobodnego samostanowienia. Również w wychowaniu naukowem chodzi o wychowanie człowieka w całości, a nie tylko jego zdolności umysłowych. Droga poznania i prawdy wymaga uporczywego naprężenia woli, porywu fantazji, entuzjazmu, opiera się nawet na pewnych nawykach cielesnych — słowem, cały człowiek w swej pełni, a nie sam jego rozum, oddzielnie zresztą nigdy nie występujący, powinien być materiałem wychowania naukowego. Ze strony subiektywnej poznanie jest procesem, ogarniającym c a ł e g o człowieka. Jak skierować c a ł e g o człowieka na drogę poznania, połączyć go z nauką, — to właśnie ma ustalić teoria wychowania naukowego.

I.

Wobec nieokreśloności samego pojęcia wychowania umysłowego, czyli intelektualnego, rzecz zupełnie zrozumiała, że o sprawie celu tego wychowania rozstrzyga się nader rozmaicie.

Bądź co bądź wśród mnóstwa różnorodnych teorii w tej sprawie można ustalić dwa wyraźnie z sobą sprzeczne prądy podstawowe, między którymi wahają się zwykle poglądy na cel nauczania. Dwa te skrajne stanowiska, z których jedno możnaby nazwać stanowiskiem kształcenia formalnego, a drugie — realnego, stanowią podstawową antynomję teorii wychowania naukowego, analogiczną do tej, którą dla zagadnienia wychowania moralnego stanowi przeciwieństwo pomiędzy wychowaniem swobodnem a przymusem.

Stanowisko formalnego rozwoju myślenia dowodzi swej słuszności mniej więcej w następujący sposób. Celem wychowania nie może być proste nabywanie wiadomości, ponieważ wiadomości szybko się zapomina, są one nieskończenie różnorodne i wreszcie starzeją się: to, co się dziś uważa za ustalone prawo i za fakt bezsporny, jutro jest obalone przez nową teorię naukową i przez nową dokładniejszą obserwację. Skoro zaś udzielanie wiadomości nie może być celem nauczania, to oczywiście zadaniem szkoły powinno być formalne rozwijanie zdolności myślenia. Umysł rozwinięty zawsze potrafi później nabyć wiadomości, które mu będą potrzebne w życiu, a przewidzieć ich nie zdoła żadne nauczanie. Człowiek, umiejący rozważać, posiada takie narzędzie do zdobywania wiadomości, które jest zawsze przydatne, nie można go zapomnieć i nigdy się nie zestarzeje. Tak jest w teorii, odpowiadają na to obrońcy wykształcenia realnego. W rzeczywistości „formalny rozwój myślenia” oznacza szkołę, oderwaną od życia, która, zamiast udzielania pożytecznych i ciekawych wiadomości, rozszerzających widnokrąg umysłowy człowieka, ogranicza pracę umysłową ucznia do przeżuwania martwego materiału gramatyki i czysto formalnej matematyki. Nie jest to przypadek, że ośrodkiem nauczania w takiej szkole są języki martwe i t. zw. ściśle dowodzenie twierdzeń geometrycznych i algebraicznych. Stanowisko formalnego rozwoju myślenia przyjmuje istnienie jakichś gotowych schematów, reguł i sposobów rozważania, których opanowanie ma jakoby przyzwyczaić ucznia do ścisłego myślenia logicznego. Ponieważ zaś żywa myśl nie podporządkowuje się takim schematom, więc trzeba brać martwy materiał języka, już się nie rozwijającego, i oderwanej od życia matematyki, której punkt ciężkości tkwi nie w zastosowaniu wiado-

mości matematycznych do życia, lecz w zgodności dowodu ze schematem logicznym. Rzecz przeto zrozumiała, że gdy już na lekcjach fizyki trzeba stosować matematykę, umysł formalnie rozwinięty okazuje się bezradnym. Tem bardziej bezradnym okazuje się w życiu, wymagającym wynalazczości, krytycyzmu, inicjatywy. Wykształcenie formalne dalekie jest przeto od tego, aby dawać narzędzie, przy którego pomocy można samodzielnie zdobywać potrzebne wiadomości. Przeciwnie, jest w istocie wychowaniem umysłu posłusznego, myślącego gotowymi schematami według udzielonych przedtem reguł.

Jakież wnioski praktyczne wynikają z obu stanowisk, tak trafnie dowodzących swej słuszności błędami przeciwnika? Gdy stanowisko formalnego rozwoju myślenia z natury rzeczy stawia w ośrodku wykształcenia nauki formalne — gramatykę, matematykę, logikę, wogóle wszelkiego rodzaju teorię, której treść konsekwentnie i bez luki dedukuje się z niewielu podstawowych pewników i założeń, to przeciwny punkt widzenia, odwrotnie, przekłada t. zw. „przedmioty realne” — nauki przyrodnicze, geografję, matematykę stosowaną, języki nowożytne. Co więcej, same te przedmioty skłonny jest uważać nie za dziedziny zamknięte i odgraniczone wzajemnie logicznymi przesłankami, lecz jako wyznaczony przez potrzeby praktyczne całokształt wiadomości: „przyrodznawstwo”, „krajoznawstwo” i t. p. dążą tu do wyparcia dawnych przedmiotów — nauk.

Inaczej również oba stanowiska powinny rozwiązywać sprawę kontroli pracy uczniowskiej. Jeżeli zadaniem nauczania jest nabycie określonej sumy wiadomości, to postępy w pracy muszą być, oczywiście, sprawdzane przez przesłuchanie, bo tylko bezpośrednie przesłuchanie może stwierdzić, czy wymagane wiadomości są przyswojone czy też nie. A więc egzaminy stają się niezbędnym wynikiem stanowiska realnego. Przeciwnie, formalny rozwój zdolności myślenia określa się przez rozwiązywanie trudniejszych lub mniej trudnych zadań: ekstemporalia, prace pisemne i zadania są naturalnymi sposobami sprawdzenia postępów nauki z tego drugiego punktu widzenia. Rzecz ciekawa, że tak zwana pedagogika eksperymentalna, naogół nie dzielająca ideału kształcenia formalnego, siłą wewnętrznego dialektyki również doszła do analogicznego określenia rozwoju umysłowego dziecka. Rozwój ten, według jej mniemania, okre-

śla się nie sumą przyswojonych wiadomości, lecz psychologicznym zbadaniem umysłu. W rzeczywistości jednak badanie psychologiczne sprowadza się do rozwiązania przez dziecko różnorodnych zadań o ustopniowanej trudności. B i n e t opracował nawet, poprawioną później wielostronnie, skalę rozwoju umysłowego dziecka, gdzie są dobrane zadania o różnej trudności dla różnego wieku, i normalne dziecko powinno je rozwiązać szybko i bez trudu. Od zadań, cechujących pedagogikę formalnego rozwoju myślenia, ten „schemat zdolności” różni się tylko brakiem logicznego usystematyzowania, będąc kombinacją pytań, w których rozwiązaniu mają, jak się zdaje, brać udział wszystkie elementy umysłu (pamięć, wyobraźnia i t. d.), a po większej części mają charakter czysto sportowy. Zamiast karności myślenia, środek ciężkości spoczywa tu w wynalazczości.

Wreszcie, niemniej różnie przedstawia się dla obu stanowisk rola nauczyciela i podręcznika. Jeżeli celem nauczania jest udzielenie wiadomości, to zadanie nauczyciela powinno polegać na najbardziej dostępnym wyłożeniu swego przedmiotu. Nauczyciel powinien możliwie najlepiej opowiedzieć swój przedmiot, tak iżby opowiadanie silnie utrzymało się w pamięci uczniów. Ponieważ wiadomości mogą być wyłożone także w podręczniku, to nauczyciel jest niezastąpiony tylko o tyle, że ustny wykład ze względu na swą żywość i pogładowość zawsze przewyższa pisemny. Sam podręcznik uzyskuje przeto charakter książki do czytania: powinien być dobrze wydany, napisany żywym, jasnym i pięknym językiem, zaopatrzony w ilustracje, wyjaśniające i pomagające do zapamiętania przedmiotu. Jeżeli nauczyciel sam opanował całokształt wiadomości, które ma wyłożyć uczniom, główne jego zadanie powinno być skierowane na udzielenie tych wiadomości. Do tego celu służy specjalna, oparta na psychologii technika nauczania, której znajomość i opanowanie stanowi podstawę przygotowania pedagogicznego. To przygotowanie pedagogiczne ze względu na swe znaczenie często przewyższa przygotowanie czysto naukowe: nauczyciel, który mniej zna swój przedmiot, ale umie go żywo i interesująco przedstawić uczniom, jest lepszy od nauczyciela, znającego świetnie przedmiot, ale nie panującego nad techniką jego wyłożenia. W ten sposób między nauczycielem a podręcznikiem nie ma zasadniczej, istotnej różnicy. Nauczyciel prze-

wyższa podręcznik tylko stopniem swej żywości, pogładowości i wzbudzonego zainteresowania, ale zadanie jego polega właśnie na tem, aby pracę uczniów ułatwić, pomóc im w przyswojeniu sobie tego, co się już znajduje w dobrym podręczniku. Naturalnie, poza tem jeszcze sprawdza pracę uczniów, zmusza ich do nauczania się tego, czego nie przeszli na lekcji, wyjaśnia im, czego nie zrozumieli, uzupełnia to, co w podręczniku jest opuszczone. W każdym razie podręcznik jest ośrodkiem nauczania, a czynność nauczyciela polega w istocie na uzupełnieniu podręcznika i dopomaganiu uczniom w przyswojeniu sobie jego treści. Dla przeciwnego stanowiska, odwrotnie, podręcznik nie ma takiego znaczenia. Ma on być nietylko książką do czytania, ile krótkim streszczeniem przepisów myślenia, których opanowanie stanowi zadanie formalnego rozwoju umysłowego. Ponieważ zaś osiąga się to przez ćwiczenie, więc punktem ciężkości nauczania jest tu nie podręcznik, lecz dobrze ułożony zbiór zadań, a rola nauczyciela polega na tem, żeby zwaćać, jak uczeń rozwiązuje podane w zbiorze zadania, poprawiać mu błędy i swojego rodzaju gimnastyką umysłową ćwiczyć jego myślenie.

Być może, iż przeciwstawiając oba stanowiska, nieco przesadziliśmy we wnioskach, do których każdy z nich dochodzi, i mówiliśmy nietylko o tem, co one twierdzą doprawdy, ile o tem, co powinnyby twierdzić, gdyby konsekwentnie rozwijały zasady, przyjęte u podstawy swych poglądów. Ale przesada ta jest niezbędna, o ile chcemy nietylko zrozumieć słuszność każdego punktu widzenia, lecz wykryć właściwą każdemu jednostronność. Niechaj to nie zraża czytelnika, że schematyczność naszego sformułowania graniczy z karykaturą. Według głębokiego zdania Platona, komedia i tragedia w ostatecznych swych podstawach schodzą się. I rzeczywiście, poza wyłożoną przez nas antynomją pedagogiczną filozof łatwo dostrzeże głębszą i bardziej tragiczną antynomję gnozeologiczną, która tkwi u podstawy tamtej. Wszystkie poruszone przez nas sprawy egzaminów, podręcznika i zbioru zadań rozwiązują się różnie w zależności od, po większej części nieświadomie przyjmowanych, poglądów na naukę i poznanie. Przejdziemy też do ujawnienia tej podstawowej antynomji w teorii poznania, która powoduje walkę poglądów dydaktycznych.

2.

Gnozeologiczną antynomją, której odbiciem pedagogicz-nem jest sformułowana wyżej przeciwstawność formalizmu i rea-lizmu w dydaktyce, jest antynomja racjonalizmu — empiryzmu. Nie poddając jej tutaj szczegółowemu i specjalnemu rozstrzą-saniu, ograniczymy się tylko do wyłożenia najgłówniejszych jej punktów, których wyjaśnienie jest niezbędne dla naszego zagadnienia pedagogicznego. Ażeby wyjaśnić, czym jest po-znanie, powiada empiryzm, trzeba wyjść z pytania o jego po-chodzeniu. Całe poznanie nasze pochodzi z doświadczenia, jest wynikiem nagromadzenia w naszym umyśle danych zmysłowych, a wszystkie pojęcia ogólne są tylko poprostu abstrakcją od tych danych. Ponieważ poznanie pochodzi z doświadczenia, zatem jest wiarogodne tylko o tyle, o ile na doświadczeniu się opiera. Doświadczenie jest jedyną podstawą wiarogodności poznania. Wszystkie nasze pojęcia i sądy mają znaczenie tylko dlatego, że ich źródłem jest doświadczenie, t. j. dane wrażeń zmysło-wych. Dlatego też poznanie nasze jest ograniczone danymi doświadczenia zmysłowego. Nie możemy przeniknąć poza grani-ce doświadczenia, poznać prawdziwych przyczyn zjawisk, t. zn. niepostrzeganej doświadczalnie istoty rzeczy, i wogóle pytanie, czy istnieje cokolwiek poza doświadczeniem, jest pytaniem daremnem. Dla nas przynajmniej byt wyczerpuje się tem, co jest postrzegane w doświadczeniu. Ale skoro w wiedzy niema nic, coby przedtem nie było dane w czuciu, i skoro postrzegamy tyl-ko części, całość zaś niedostępna jest dla czucia, poznanie budu-je się z części drogą ich czysto mechanicznego zgromadzenia i połączenia. Pojęcie rzeczy, wiążące mnóstwo czuć w jedną nie-rozerwalną całość, stosunek przyczynowy, ustalający między dwoma czuciami konieczny związek, — wszystko to jest płodem przyzwyczajania do postrzegania razem (równocześnie lub w bezpośrednim następstwie) jednakowych czuć, wynikiem ich wielokrotnego naprowadzania. Rzecz wyczerpuje się zespołem postrzeżonych szczegółów, dusza jest tylko pęczkiem poszcze-gólnych czuć. Ogólne pojęcia o rzeczach i prawa o procesach zmian są tylko znakami umownemi, którym nie odpowiada nic realnego, są narzędziami do zapamiętywania i opanowywania

faktów, jedynie dostępnych dla czuć. Realne, czyli prawdziwe, są tylko czucia. Jeżeli zaś w nauce budujemy pojęcia i ustalamy prawa, to znaczy to tylko, że nauka dąży nie do tego, aby dotrzeć do rzeczywistości i ująć prawdę, lecz aby pomóc człowiekowi w opanowaniu faktów, których on nie może w całym ich mnóstwie zachować w swej pamięci. Dlatego nauka i poznanie są nie tyle narzędziami do osiągnięcia prawdy, ile narzędziami walki o byt. Ich sprawdzianem jest pożytek, a nie prawda. Pochodząc z doświadczenia, sprowadzając się do doświadczenia i ograniczając się do niego, poznanie jest w ten sposób narzędziem do przyswojenia i zachowania w umyśle poszczególnych faktów, o ile są człowiekowi pożyteczne. Jak widać, ten właśnie empiryczny pogląd na wiedzę, jako mechaniczny agregat odrębnych i związanych tylko zewnętrznym celem pożytku faktów, tkwi również u podstawy tego poglądu na nauczanie, który jego cel upatruje w udzielaniu pożytecznych wiadomości przy pomocy zewnętrznych, mechanicznych środków żywego, interesującego i utrwalającego się w pamięci układu.

Że poznanie nie jest mechanicznym zespołem czuć — takie początkowo czysto negatywne założenie jest punktem wyjścia racjonalizmu. Gdyby wiedza była prostym zespołem czuć, nie miałaby żadnej konieczności, ani wiarygodności. Czucia są czysto subiektywne, natomiast wiedza z samej istoty jest obiektywna. Dane doświadczenia jako takie podlegają wątpliwości. Ale tylko to, co może wytrzymać próbę ogniową wątplenia, jest przedmiotem wiedzy. Nauka zaczyna od wątplenia, aby przez to dojść do czegoś wiarygodnego i niewątpliwego. Właśnie dlatego, że doświadczenie nie może dać czegoś wiarygodnego, nauka oddala się od niego, aby dojść do prawdy i istotnej rzeczywistości, która swą oczywistością różni się od tej zawsze podlegającej wątpleniu rzeczywistości, którą nam daje wrażenie zmysłowe. Poznania albo niema wcale, albo też wiarygodność swą otrzymuje nie od doświadczenia. Skoro jednak poznanie nie daje się sprawdzić przy pomocy doświadczenia, tedy ma pochodzenie przeddoświadczałne. U jego podstawy tkwią muszą założone w duszy człowieka przed wszelkiem doświadczeniem wrodzone mu idee. Te idee wrodzone, wyrażające istotną prawidłowość i całościowość świata, są prawdziwym

źródłem wiarygodności poznania, jego obiektywności i konieczności. Odrzucać je, to znaczy odrzucać samo poznanie. Z tych niewielu idei wrodzonych pochodzi całe poznanie i, odwrotnie, tylko to, co drogą analizy może z nich być wyprowadzone, może mieć uroszczenie do właściwej poznaniu wiarygodności. Nauka wynika logicznie w drodze analizy i redukcji z tych nielicznych idei wrodzonych, dlatego też nie ogranicza się do zakresu doświadczenia. Dane nam czucia dają umysłowi w najlepszym razie tylko powód do analizy wrodzonych mu idei, które w postaci nieodróżniczowanej możliwości zawierają całą pełnię poznania. Prawdziwe poznanie jest przeto poznaniem nie doświadczalnym, lecz nadmysłowym. Dzięki niemu zbliżamy się do prawdy i istotnej rzeczywistości, i odróżnieniu od zawsze szczegółowych i zróżniczkowanych danych czuciowych, pojmujemy świat jako jedyną całość, jako całokształt praw i prawd, wypływających z nielicznych zasad podstawowych. Usprawiedliwić świat jako jedyną zakończoną w sobie całość, i o tyle też całość rozsądną i sprawiedliwą, to właśnie stanowi wyższy cel nauki. Wiedzą o tej całości jest metafizyka, której też podporządkowane są inne nauki. Przytem logika, jako sztuka analizy i dedukcji, daje możność nie tylko sprawdzania prawdy, ale i jej odkrywania. Dlatego i nauczanie poznania nie powinno polegać na udzielaniu jakichkolwiek faktów i wiadomości. Są one tylko powodem i podniętą do poznania, które nigdy nie może być udzielone z zewnątrz, lecz może się zrodzić tylko z wnętrza samego poznającego przedmiotu przez samodzielną czynność jego umysłu. Poznanie jest zdolnością rozcłunkowania i dedukcji, i nauczanie poznania powinno polegać na zaprawieniu umysłu do tych logicznych sposobów myślenia. Stanowisko kształcenia formalnego jest tylko odbiciem w pedagogice racjonalizmu gnozeologicznego.

Widzimy więc, że to właśnie zużyte już w czystej filozofii przeciwstawienie racjonalizmowi — empiryzmu nadaje w dalszym ciągu ton w filozofii stosowanej, którą jest teoria wychowania naukowego. Zobaczmyż, jakie wnioski pedagogiczne wynikają z trzeciego stanowiska w gnozeologii, któremu, jak wiadomo, udało się pokonać wskazaną antynomję gnozeologiczną, mianowicie w filozofii krytycznej. Pokonanie przeciwieństwa filozoficznego osiąga się nie przez mechaniczne połączenie wal-

czących z sobą twierdzeń, lecz przez wykrycie wspólnego im błędu. Tylko znalazłszy poza tezą i antytezą antynomii wspólną obu przesłankę, można to przeciwieństwo usunąć jako nieprawidłowo postawione, i znaleźć przez to trzeci punkt widzenia, który, różniąc się od obu poprzednich i nie dzielając wspólnego im błędu, stoi od nich wyżej i zaspokaja uprawnione pobudki każdego z wyłączających się kierunków. Taka wspólna przesłanka racjonalizmu i empiryzmu tkwi, zdaniem założycieli filozofii krytycznej Kanta, w tem, że nie odróżniają one sprawy znaczenia i sensu poznania od sprawy jego pochodzenia. Empiryzm powiada: ponieważ poznanie nasze pochodzi z doświadczenia, przeto jego wartość może być sprawdzona tylko przez doświadczenie. Racjonalizm zaś rozumuje: ponieważ wiedza nie może być w swej wiarogodności sprawdzona w doświadczeniu, przeto pochodzi z założonych w duszy ludzkiej przed wszelkiem doświadczeniem idei wrodzonych. Tymczasem sprawa pochodzenia poznania nie ma nic wspólnego ze sprawą jej sensu i znaczenia. Inna rzecz — ustalić, skąd pochodzi nasze poznanie, jako fakt naszego życia psychicznego, a inna — wyjaśnić, jak ono jest możliwe, czem się sprawdza w swej wiarogodności. Rzecz pierwsza jest zadaniem psychologii, a tylko druga — zadaniem teorii poznania. Przypuśćmy, że wszelkie poznanie pochodzi z doświadczenia: rzeczą psychologii jest wyjaśnić to szczegółowo i ustalić, czy tak jest rzeczywiście, i czy człowiek nie rodzi się już z pewnym zapasem dyspozycji umysłowych, przekazanych mu przez poprzednie pokolenia siłą dziedziczności biologicznej. Nie wynika stąd bynajmniej, że poznanie, zachodzące z doświadczenia, może być sprawdzone w swej wiarogodności przez doświadczenie. Odpowiedzieć na pytanie: jak jest możliwe poznanie, na czem opiera się jego wartość czy wiarogodność — to znaczy odpowiedzieć na pytanie o sens poznania, a sprawa ta nie jest zależna od odpowiedzi na pytanie, dotyczące jego pochodzenia.

Jeżeli sprawę postawimy w ten sposób, to będziemy zmuszeni zgodzić się z racjonalizmem, że wiarogodność poznania nie może być sprawdzona przez doświadczenie. Jakikolwiek jest pochodzenie poznania, poznanie nie jest prostym zespołem czuć. Jest to jasne już choćby stąd, że sam empiryzm, sprowadzający poznanie do czucia, zmuszony jest nieznacznie tak zmie-

niać stopniowo i rozszerzać swe pojęcie czucia, że traci ono swój pierwotny jednoznaczny sens. Poznanie jest zespołem czuć, a więc „był jest tem, co się odczuwa”. Takie swe twierdzenie empiryzm zmuszony jest wytłumaczyć w ten sposób, że „był jest tem, co m o ż e być przedmiotem czucia, choćby faktycznie nie było odczuwane”. Dalszy rozwój empiryzmu doprowadza go do większego jeszcze osłabienia swej tezy. Żaden człowiek np. nigdy nie zdoła odczuć obrotu ziemi naokoło słońca, czucie zaś będzie mu mówiło o czymś przeciwnym. Tymczasem poznanie w przeciwieństwie do czucia twierdzi właśnie o rzeczywistości obrotu ziemi. Żeby uzgodnić mnóstwo analogicznych faktów współczesnego rozwoju nauki ze swą tezą, empiryzm musi koniec końców dojść do następnego jej wytłumaczenia: „był jest tem, co, mimo że nie może być nigdy odczuwane przez realnego człowieka, jednak znajduje się w bezustannym prawidłowym związku z tem, co odczuwamy bezpośrednio”. A to znaczy, że poznanie nie jest prostym zespołem czuć, lecz ich prawidłowym organicznym związkiem. Stąd już krok do uznania, że nawet samo czucie, jeżeli nie jest prostym mglistym postrzeżeniem o charakterze fizjologicznym, tylko właśnie p o s t r z e ż e n i e m, t. zn. pewnem poznaniem przedmiotu, kryje w sobie pewien czynnik logiczny, który nietylko wprowadza do niego pewne całkowanie, ale i włącza go jako część konieczną do poznawanego całokształtu doświadczenia. To właśnie wypowiedział Kant w swych znanych słowach, ujmujących jego stosunek do empiryzmu: „wyobrażenia oglądowe bez pojęć są ślepe”.

Ale czemuż są owe „pojęcia”, ów czynnik logiczny w poznaniu, bez którego poznanie nie jest poznaniem, tylko prostą masą niejasnych odczuwań, bez którego nawet doświadczenie nie jest doświadczeniem, tylko nierozczłonkowaną grudą „ślepych wyobrażeń”? Ten czynnik logiczny w poznaniu, umożliwiający dopiero samo doświadczenie, Kant nazywa apriorycznymi formami i kategorjami. Należą tu na przykład: przestrzeń, czas, przyczynowość. Wiarogodności tych wszystkich pojęć nie można udowodnić, ponieważ na nich opiera się już wszelki dowód doświadczalny, roszcujący sobie prawo do wiarogodności. Od idei wrodzonych racjonalizmu te formy, logicznie poprzedzające doświadczenie i dlatego właśnie aprioryczne,

różnią się tem, że, stanowiąc zasady jedni i całości poznania, są tylko formami, t. zn. e l e m e n t e m jedynie porządkującym i systematyzującym, ale same przez się poznania nie dają. Nie mogą one wytworzyć z siebie poznania choćby dlatego, że poznanie jest nietyle rozczłonkowaniem i analizą jakichkolwiek idei gotowych, ile nieprzerwaną syntezą w kierunku budowy przy pomocy danych postrzeżeniowych jednego całkowitego doświadczenia, którego formalną tylko strukturę wyrażają. Błąd racjonalizmu Kant upodabnia do błędu gołębia, który, czując podczas lotu opór powietrza, wyobraziłby sobie, że, wyszedłszy zupełnie poza sferę powietrza, uczyniłby swój lot lżejszym. Dlatego wyprowadzając wniosek ze swego stosunku do racjonalizmu, Kant powiada: „pojęcia bez wyobrażeń oglądowych są próżne”. Całe znaczenie i sens apriorycznych form poznania wyczerpuje się tem, że są one formami doświadczenia. Poza doświadczeniem same przez się mogą być źródłem poznania tyleż, co lot gołębia w bezpowietrznej przestrzeni. Ostatecznie musiał to uznać sam racjonalizm, który w osobie Leibniza doszedł do wytłumaczenia idei wrodzonych jako „wirtualnych”, t. j. takich, które założone są w duszy ludzkiej nie jako realne przeddoświadczeniowe poznanie, lecz jako poznanie tylko możliwe, realizujące się dzięki doświadczeniu i z jego powodu. Kant robi krok dalszy i powiada: istnieje tylko jedno poznanie — mianowicie: doświadczalne, ale to jedyne poznanie doświadczalne składa się z dwóch elementów — formalno-logicznego, który jest podstawą wiarygodności i całości poznania, oraz zmysłowego, dającego poznaniu materiał. Dlatego empiryzm ma słuszność, że poznanie jest ograniczone zakresem doświadczenia. Aprioryczne formy poznania zdolne są sprawdzić jego wiarygodność. Nadają one doświadczeniu właściwy mu charakter całkowitości i pracowitości, którym doświadczenie różni się od prostego zespołu postrzeżeń. Ale właśnie dlatego same mają znaczenie nie poza doświadczeniem, lecz tylko przez pograżenie się w jego głąb.

W ten sposób dla filozofii krytycznej poznanie nie jest mechanicznym nagromadzeniem danych doświadczenia (różnica względem empiryzmu), ale nie jest także wytworem analizy niewielu podstawowych założeń (różnica względem racjonalizmu). Poznanie ma charakter organiczny i syntetyczny. Ca-

łość nie jest przedmiotem poznania racjonalnego, odrębnego od częściowego zawsze postrzeżenia, lecz jest zasadą, według której postępuje poznanie w swej budowie systematu doświadczenia, który ma przejąć w siebie dane postrzeżenia zmysłowego. Dlatego poznanie nie może ujmować świata w jego absolutnem i gotowem już wykończeniu, jako całości, wynikającej z logiczną koniecznością z pewnej jedynej zasady. Ale, zrzekając się pojęcia całości, poznanie nie może również poprzestać na mechanicznem różniczkowaniu postrzeżeń zmysłowych. Zadanie nauki polega właśnie na tem, aby wprowadzić całość do naszych postrzeżeń. Zadanie to nigdy nie może być rozwiązane. Doświadczenie jako c a ł o ś ć jest tylko ideą, do której możemy się zbliżyć w nieustannym postępie, ale dlatego też c a ł k o w i t o ś ć doświadczenia jest zasadą poznania, według której buduje ono świat rzeczywistości. Wyrazami tej całkowitości doświadczenia są właśnie aprioryczne formy poznania.

Gdy empiryzm, wychodząc z założenia, że poznanie pochodzi z doświadczenia, uzależniał poznanie od bytu zmysłowego i uważał je dlatego za narzędzie, służące życiu, zaś racjonalizm, twierdząc, przeciwnie, że poznanie wynika z idei wrodzonych, uzależniał je od bytu ponadzmysłowego, którego usprawiedliwienie w jego rozumnej sprawiedliwości stanowi właściwe i najwyższe zadanie poznania, — to krytycyzm głosi niezależność poznania od jakiegokolwiek bytu, czyli jego „autonomję”. Nauka nie jest narzędziem życia, jak również nie ma na celu udowodnienia rozumności i sprawiedliwości świata. Poznanie ma cel samo w sobie, co mu zresztą nie przeszkadza być także narzędziem walki życiowej. Byt, jako istnienie prawidłowe i wiarogodne, nie poprzedza poznania, lecz podlega poznaniu, jako budowany przez nie przedmiot. Albowiem tylko to nazywamy istniejącem, co jest przez poznanie udowodnione, co zajmuje określone miejsce w budowanym przez poznanie obrazie doświadczenia. Co nie jest udowodnione przez poznanie, to albo niedostatecznie istnieje (podlega wyjaśnieniu przez poznanie), albo istnieje pozornie (o ile sprzeczne jest z prawidłowością doświadczenia i nie może być udowodnione przez poznanie). Byt nie jest więc czemś niezależnem od poznania i poprzedzającym je, lecz jest kategorią logiczną, pieczęcią, którą właśnie poznanie nakłada na dane postrzeżenia zmysłowego, nadając im

przez to godność istniejących. Na tem odkryciu *l o g i c z n e g o s e n s u* bytu polega „kopernikowski czyn” Kanta. Podobnie bowiem jak Kopernik odkrył obrót ziemi naokoło słońca, tak samo Kant odkrył obrót bytu naokoło poznania, gdy tymczasem racjonalizm i empiryzm jednakowo upatrywały w poznaniu odbicie (zmysłowego lub nadzmysłowego) bytu.

Doświadczenie nie istnieje samo, lecz zostaje zbudowane przez poznanie naukowe. Aprioryczne formy poznania stanowią prawo kojarzenia zróżniczkowanych postrzeżeń zmysłowych w całościową syntetyczną jednię. Zgódźmy się, że słuszne jest twierdzenie empiryzmu o względności wszelkiego poznania. Zgódźmy się, że prawdą jest, iż systematy naukowe w postaci ustalonych przez nie praw i faktów zmieniają się, ustępując miejsca nie tylko samym prawom, częstokroć sprzecznym z dawnymi, lecz również nowym faktom, negującym istnienie tego, co jeszcze niedawno przyjmowane było za fakt. Sama zmiana systemów naukowych nie zachodzi przypadkowo, kryje w sobie prawo wewnętrzne, niezmiernie i niewzruszone pomimo zmiany i nawet ją umożliwiające. O ile bowiem zmienił się systemat naukowy, to tylko dlatego, że stosunek nowych danych doświadczenia do dawnych przestał zaspokajać wymagania, które poznanie w dalszym ciągu stawia systematowi naukowemu wogóle. O tyle też poznanie zmienne jest jedynie co do swej treści. W formie jest trwałe, czyli absolutne. Każdy nowy systemat naukowy w dalszym ciągu rozwiązuje zadanie, nierozwiązane przez systemat poprzedni. Nowe prawo naukowe i fakt zastępuje odrzucone prawo i fakt dlatego, że lepiej urzeczywistniają wymagania całości i jedni, które nauka stawia wszelkiemu prawu i faktowi. I dlatego bez względu na to, jak się zmienia treść prawd naukowych, kierunek, w którym idzie budowa przez naukę gmachu „doświadczenia”, jest niezmienny. Chociaż prawda co do swej treści nie może być przez naukę osiągnięta w swej skończonej pełni, to droga do prawdy, wskazana wszelkiej budowie naukowej, pozostaje tożsamą. Aprioryczne formy poznania nie są niczem innym, jak drogowskazem, według których powinna iść budowa doświadczenia przez naukę, t. j. poznanie naukowe. Droga brzmi po grecku „metoda”. Dlatego, jeżeli poznanie sprawdza się w swej wiarygodności formami apriorycznymi, to znaczy, że sprawdza się przez swą metodę. Metoda jest duszą poznania,

jego życiem, dzięki metodzie rodzą się poszczególne systematy naukowe, dzięki niej także padają w gruzy inne, jako niedostatecznie rozwiązujące zadanie budowy naukowej. Poszczególne prawa i fakty mogą się zestarzeć lub być zapomniane, metoda się nie starzeje i nie ulega zapomnieniu, bo dzięki niej buduje się zarówno dawne jak nowe prawa i fakty. Ale metoda nie jest czymś odrębnym od doświadczenia, od praw i faktów, czymś, co można sobie przyswoić niezależnie od nich. Metodę przyswoić sobie można tylko w czynności, stwarzającej doświadczenie, w żywym zastosowaniu do danych doświadczenia. Przenika ona doświadczenie, jak życie przenika organizm, jak forma utworu artystycznego przenika jego treść. Jakaż dydaktyka wynika z tego krytycznego poglądu na poznanie jako na budowę bytu zgodnie z właściwymi mu podstawowymi formami? Skoro niezmienna jest nie prawda, lecz swoista droga jej poszukiwania, skoro życiem poznania jest jego metoda, to, oczywiście, zadanie nauczania polega na opanowaniu metody nauki, jako życiodajnej jej zasady.

3.

Sam Kant nie wyprowadził wniosków ze swej teorii poznania. Wszelako wnioski takie prawie równocześnie z ukazaniem się „krytyki” kantowskiej wyłożył *P e s t a l o z z i* w całym szeregu swych prac. Rzecz znamienna, że Pestalozzi doszedł do nich niezależnie od Kanta. Do tego stopnia była dojrzała, w tym stopniu na czasie była krytyka Kanta, jak również jej praktyczne zastosowanie. Już współcześni (np. *F i c h t e*) dostrzegli głęboką związek między przewrotem filozoficznym Kanta a rewolucją pedagogiczną Pestalozziego. W czasach dzisiejszych zaśługa wskazania na to należy do *N a t o r p a*, który w licznych swoich pracach, poświęconych Pestalozziem, wyjaśnił znaczenie i przyczyny tego zdumiewającego faktu równoczesnego i niezależnego wzajemnie odkrycia teorii i jej praktycznego zastosowania. Sam Natorp w swych pracach pedagogicznych, systematycznych wyznaczył podstawy dydaktyki krytycznej, będącej już bezpośrednim wynikiem odrodzenia filozofii krytycznej na przełomie 19 i 20 wieku w tem swoistem współczesnem jej tłumaczeniu, które nadały jej prace mistrza Natorpa - Cohena,

Zadaniem nauczania jest opanowanie metody naukowej. Ażeby zrozumieć to twierdzenie w całej jego głębi, spróbujemy jeszcze wyraźniej wyodrębnić stanowisko dydaktyki krytycznej od obu poprzednio rozpatrzonych prądów. Od prostego przekazania wiadomości metoda poznania naukowego różni się tem, że wszelkie poszczególne poznanie przekazuje się tutaj jakgdyby nie samo dla siebie, lecz gwoi jakiejś głębszej zasady, tkwiącej poza tem, co się wyklada, i będącej tego źródłem. Tak np. można dwojakim sposobem wyłożyć choćby twierdzenie o równości trójkątów. Można je wyłożyć tak, że uczeń nie prócz tego sobie nie przyswoi. Twierdzenie to będzie mówiło uczniowi tylko to, co mówi faktycznie, i on je potrafi powtórzyć tak, jak każdą powziętą wiadomość. Ale to samo twierdzenie można wyłożyć uczniowi tak, że poza wiadomością uczeń przyswoi sobie metodę, zapomocą której twierdzenie to zostało odkryte i dowiedzione. Twierdzenie to będzie uczniowi mówiło więcej, niż mówi na pozór. Będzie jasne i w tem, czego nie mówi, a czego się można domyślić: mianowicie w tej drodze, w tym żywym kierunku myśli, który je zrodził jako część obejmującego je całokształtu poznania geometrycznego. Ujrawszy drogę, na której zostało zbudowane to twierdzenie geometryczne, uczeń zdoła już sam pójść dalej w otrzymanym kierunku myśli, samodzielnie dochodzić do znajdowania i dowodzenia nowych twierdzeń analogicznego typu. Będzie to nauczanie metody poznania naukowego, pchnięcie i nadanie kierunku samodzielnej myśli ucznia. W pierwszym wypadku udziela się tylko martwej wiadomości, nie zawierającej nic prócz siebie samej. W wypadku drugim ta sama wiadomość (twierdzenie) wyklada się, jako coś żywego, jako coś kryjącego w sobie żywą zasadę metody, która ją wyłoniła, a przeto zdolna jest wytonić sama nowe poznanie, bezpośrednio w niej niezawarte. To właśnie miał na względzie Pestalozzi, kiedy mówił, że zadaniem nauczyciela jest podanie uczniowi do ręki „wątku”, nadanie jego myśli określonego kierunku (L e i t t a d e n). Siła każdego słowa tkwi nie w tem, co wypowiada, lecz w tem, co jest w niem domyślnego. Słowo, które powiedziało wszystko, co wypowiedzieć chciało, poza którem słuchacz nie czuje nic niedopowiedzianego, jest słowem powierzchownem i płytkiem, mało mówiącem. Cała sztuka mowy na tem polega, aby pozwolić odczuć poza rzeczą wypowiedzia-

ną głębię niewypowiedzianą, której tylko nieznaczną częścią, ale też kryjącą w sobie ogarniającą ją całość, jest treść wypowiedziana. Tylko takie słowa zapalają, poruszają, pouczają. Tak samo tylko takie poznanie jest prawdziwym poznaniem, które kryje w sobie całkowitość innych poznań. Poszczególne poznanie, jako poznanie, możliwe jest tylko dzięki czemuś wyższemu od siebie, dzięki wyłaniającej je metodzie, przeświecającej w nim jako swem zjawisku.

Niewątpliwa słuszność metody formalnego kształcenia polega na tem, że odrzucała udzielanie poprostu wiadomości jako wiadomości i zamiast tego miała na celu dostarczenie uczniowi narzędzia, którem zdobywa się wiadomości. Ale „narzędzie” to pojmowała nie jako żywą metodę, tkwiącą w wyłanianych przez nią wiadomościach i realnej wiedzy, lecz jako pewną oderwaną i oddaloną od realnej wiedzy zdolność analizy i dedukcji. Najzupełniej w duchu psychologicznego racjonalizmu, przypuszczającego, że całe poznanie wypływa z idei wrodzonych i może być uzyskane z nich w drodze dedukcji, teoria formalnego kształcenia uważała, że zadaniem nauczania jest wyćwiczyć umysł w wykonywaniu określonych zabiegów zgodnie z gotowemi przepisami logiki formalnej. Dlatego też ograniczała się do tego, że podawała umysłowi ucznia gotowy i martwy materiał jednorodnych ćwiczeń na określone, abstrakcyjnie formułowane reguły. Ale metoda poznania naukowego nie jest abstrakcyjną zdolnością budowania sylogizmów, analizy pojęć, formułowania definicyj. Metody nie można się nauczyć oddzielnie od samej wyłanianej przez nią nauki. Poznać logikę formalną to nie znaczy bynajmniej nabyć metodę poznania naukowego. Opanować metodę nauki można tylko przez stosowanie tej metody do rozwiązywania konkretnych zagadnień wiedzy doświadczalnej. Sens kantowskiego pojęcia formy polega na tem, że powinna się ona pogrążyć w „głęb doświadczenia”. I metodę można nabyć tylko przez stworzenie dzięki niej nowej wiedzy, dochodząc przy jej pomocy do odkrycia nowych prawd, a nie ćwicząc się na martwym materiale już odkrytej i gotowej wiedzy. Na tem polega też głęboki i wiekuisty sens sokratesowej „meotyki”: rola nauczyciela jest podobna do roli położnej. Nauczyciel nie powinien rodzić za ucznia, tylko dopomagać mu do duchowego porodu, być ojcem chrzestnym zrodzonego przez

ucznia poznania. Pobudzić, nadać kierunek, według którego uczeń sam odkryje dla siebie nową prawdę, a nie pokazać szablon, według którego ma rozłożyć gotową i już odkrytą prawdę — oto co znaczy „dać narzędzie, którem zdobywa się wiadomości”. Błąd teorii kształcenia formalnego polegał na tem, że, idąc za analityczną teorią poznania racjonalizmu, lekceważyła systematyczno-twórczy charakter metody naukowej, żyjącej w wyłanianej przez nią wiedzy konkretnej i nabywanej tylko na niej i w niej. Poznanie jest twórczem odkryciem prawdy. Dlatego dać narzędzie do zdobywania wiadomości można tylko przez same wiadomości, podając realną wiedzę, rozwijając obraz wyjaśnienia poznawaniem realnego świata doświadczenia, a nie oddzielnie i niezależnie od wiadomości. W tem tkwi niewątpliwa prawda teorii kształcenia realnego, która słusznie powstała przeciwko nieudolnej scholastyce czysto formalnego kształcenia.

Pedagogika eksperymentalna, widząc istotę rozwoju umysłowego człowieka w udoskonaleniu jego rozumu, jako zdolności czysto psychicznej, na swój sposób powraca wskutek swego psychologizmu do błędu teorii kształcenia formalnego. W pewnej mierze stawia nauczaniu zadanie udoskonalenia rozumu człowieka w tym samym sensie, jak gimnastyka udoskonala mięśnie i narządy jego ciała, uczynienia go jakgdyby rozumniejszym, jak gimnastyka czyni go silniejszym. Nic błędniejszego nad taki pogląd. Przypuśćmy, że skala Binet'a daje sprawdzian dla określenia siły rozumu, jego bystrości, pojętności, przemysłności. Wszystkie te zalety, nawet wzięte razem, nie dadzą nam jednak tego, co nazywamy kulturą umysłową. Najprzemysłniejszy, najbystrzejszy i najpojętniejszy umysł może pozostać głęboko niekulturalnym, obcym metodzie badania naukowego, może wyczerpywać się w daremnych wysiłkach nad znalezieniem kwadratury koła lub wiecznego silnika. I przeciwnie, — umysł powolny, nieruchawy, ale posiadający metodę poznania naukowego, może zabłysnąć głębokimi odkryciami twórczymi. Zadanie nauczania polega nie na tem, żeby uczynić człowieka mądrzejszym (udoskonalenie rozumu, jako zdolności czysto psychicznej, możliwe jest tylko w pewnych bardzo szczupłych granicach), lecz na tem, aby umysł jego uczynić kulturalniejszym, uszlachetnić go zaszczepieniem mu metody poznania naukowego, na-

uczyć go stawiać zagadnienia w sposób naukowy i skierować go na drogę, prowadzącą do ich rozwiązania. Umysł rozwinięty—to nie poprostu silny umysł, lecz umysł naukowo wykształcony, który przejął w siebie kulturę naukową, który samowolę swego myślenia umie podporządkować obiektywnym wymaganiom metody. Jest to umysł, który zasmakował w prawdzie i zna kierunek, w którym należy jej szukać. Dla rozwinięcia takiego umysłu figle skali Binet'a są tak samo mało skuteczne, jak niewiele przydatne są dla niego mechanicznie jednorodne ćwiczenia na gotowym martwym materiale.

Stosunek dydaktyki współczesnej do dydaktyki kształcenia formalnego jest analogiczny do stosunku kantowskiej logiki transcendentalnej do dawnej logiki formalnej. Gdy logika formalna stawiała sobie za cel ustalenie ogólnych i oderwanych reguł, którym posłuszne jest myślenie, niezależnie od samego przedmiotu myślenia, form, wyodrębnionych od doświadczenia i bytu, przepuszczających przez siebie dowolną treść, to kantowska logika transcendentalna, pogrążając formę w „głąb” doświadczenia”, jest logiką naukowego poznania doświadczalnego, ściśle związaną z samym przedmiotem, budowanym przez poznanie. Jest to logika przedmiotowa, uświadomienie sobie drogi, po której, często bezwiednie, kroczy uczony, budujący świat doświadczenia i rozszerzający go swemi odkryciami. Tej przedmiotowej transcendentalnej logice, przenikającej niejako do samego miąższa nauki, odpowiada dydaktyka krytyczna, która cel nauczania upatruje we wdrożeniu ucznia do twórczej pracy myśli, używającej metody naukowej drogą wciągnięcia go w proces budowy przez metodę doświadczenia naukowego. I podobnie jak transcendentalna logika Kanta usuwa samą przeciwstawność racjonalizmu — empiryzmu, tak samo pojęcie metody, jako właściwego przedmiotu nauczania, usuwa przeciwstawność formalnego i realnego kształcenia. Metodę poznania naukowego można opanować tylko dzięki wiadomościom, w związku z wiadomościami, a nie w oderwaniu od nich. Nabycie wiadomości towarzyszy koniecznie opanowaniu metody. Ale ponieważ wiadomości nabywa się w drodze ich odkrycia przez ucznia, w drodze samodzielnego ich budowania, słowem, w drodze pracy umysłowej, przeto nieodzownie osiąga się i wyćwiczenie umysłu, i uzdolnienie do analizy i dedukcji równie jak możliwość dosko-

nalenia go, jako czysto psychicznej zdolności. Albowiem i pod tym względem praca w kierunku określonego celu ma wyższość nad nie mającą żadnego celu gimnastyką.

Nietrudno dostrzec, że rozwiązana przez nas antynomja w dziedzinie wychowania naukowego ma bardzo wiele podobieństwa do tej, która tkwiła u podstawy przeciwstawnych prądów w dziedzinie wychowania moralnego. W pojęciu wolności, jako autonomji, znaleźliśmy przedtem rozwiązanie antynomji wychowania w swobodzie i w przymusie. Tak samo zupełnie pojęcie metody, jako zasady syntetycznej, wytwarzającej poznanie, znosi przeciwstawność realnego i formalnego kształcenia. Stanowisko nabywania wiadomości, oparte na empiryzmie, lekceważącym logiczną prawidłowość i wewnętrzną całośćkowość poznania, głosi w istocie samowolę podmiotu poznającego. Poznanie jest tem, co człowiekowi jest pożyteczne, a w nabywaniu wiadomości człowiek nie jest związany niczem, prócz własnych potrzeb, życzeń, korzyści. Pobłażanie uczniowi — w tym surowym zarzucie, stawianym przez stronników kształcenia formalnego swym przeciwnikom, jest niewątpliwie część prawdy. Z drugiej strony, stanowisko formalnego rozwoju myślenia, odzwierciedlając w pedagogice analityczne pojmowanie poznania przez racjonalizm, głosi podporządkowanie umysłu narzuconym mu z zewnątrz regułom, gotowym i danym szablonom myślowym. Wychowanie dla posłuszeństwa nie bez podstawy uważane jest przez przeciwników teorii kształcenia formalnego za jej właściwą ukrytą pobudkę. Podobnie jak krytycyzm uwolnił poznanie od zależności od bytu zewnętrznego i potwierdził głoszoną, ale nieureczywistnioną przez Odrodzenie autonomję poznania naukowego, tak samo i dydaktyka krytyczna, upatrująca w opanowaniu metody poznania najwyższy cel nauczania, wychowuje w kierunku prawdziwej wolności myśli. Albowiem metoda poznania nie jest czemś zewnętrznem, co może być przelane w ucznia z zewnątrz. S a m uczeń powinien niejako nastroić duszę na określony ton naukowy. Pod tym względem metoda jest podmiotowa, jest formą stosunku podmiotu do świata. Ale z drugiej strony, metoda nie jest zespołem psychicznych właściwości podmiotu. Jest to zasada przedmiotowa, nadosobista, której podmiot poznający musi się podporządkować, jako czemuś dla niego obowiązującemu, o ile chce nie poprostu igrać

swą myślą, lecz pochwycić jej prawdę, wdroić się do poznania świata. Jest to prawo myśli, której można się podporządkować tylko przez dobrowolne wzniesienie go w sobie. Nie będąc poza człowiekiem, jak przedmiot otaczającego świata fizycznego, metoda nie jest także czemś psychicznym, jak uwaga, pamięć, uczucie, umysł. Świadczy ona jeszcze raz o tem, że świat nie wyczerpuje się fizyczną i psychiczną rzeczywistością, że prócz rzeczy fizycznych i psychicznych istnieje w świecie jeszcze trzecie królestwo, królestwo wartości i sensu, gdzie obok form poznania znajduje się w swej wiecznej zagadkowości również wolność człowieka. Czy nie dlatego, że to królestwo wartości i sensu było zasłonięte dla racjonalizmu i empiryzmu przez psychofizyczną rzeczywistość, szukały one daremnie istoty poznania i celu nauczania — pierwszy we wrodzonych właściwościach duszy ludzkiej, drugi we wrażeniach, otrzymywanych od świata fizycznego?

4.

Jakież skutki praktyczne wynikają dla dydaktyki krytycznej z ustalonego wyżej wyznaczenia przez nią zadań nauczania? Jeżeli zadamy sobie naprzód pytanie co do materiału nauczania, będziemy musieli powiedzieć, że przy wyborze przedmiotów nauczania decydującym czynnikiem nie będzie tu ani pożytek życiowy, ani charakter formalno-logiczny. Skoro zadaniem nauczania jest opanowanie metody naukowej, to, oczywiście, najodpowiedniejszym do prowadzenia materiałem powinny być te nauki i te dziedziny naukowe, w których metoda badań naukowych wystąpiła szczególnie jasno i wyraźnie, doprowadziła do najbardziej widocznych wyników.

Dalej, dowiedzieć się, czy uczeń opanował metodę myślenia naukowego, nie można ani drogą wypytania, ani drogą polecenia do rozwiązywania jednego lub paru zadań. Opanowanie metody poznania naukowego oznacza umiejętność stosowania jej do rozwiązania najróżnorodniejszych zagadnień, zdolność dochodzenia samemu do nowego poznania, a na szczycie wykształcenia naukowego — do rozszerzania zakresu wiedzy badaniami własnymi. O ile wyniki takich badań nie są wyłożone

przez samego ucznia w samodzielnej pracy (co jest możliwe tylko na wyższym szczeblu wychowania naukowego), ustalenie, czy uczeń opanował i w jakiej mierze metodę myślenia naukowego, możliwe jest, oczywiście, tylko przez obserwację jego pracy naukowej w ciągu dłuższego stosunkowo czasu. Jedynie obserwacja, jak uczeń w codziennej pracy korzysta z metody myśli naukowej, jak stawia zagadnienia, jak odrzuca proponowane mu rozwiązania, jak sam sprawę rozwiązuje i jak swe rozwiązanie uzasadnia, jak je wyzyska dla postawienia nowych zagadnień, — słowem, tylko bliska znajomość ucznia, dla której przypadkowe jego zdanie, raz wypowiedziane, może być niejednokrotnie decydujące, a nie egzaminy i zadania pisemne, może ustalić stopień jego dojrzałości naukowej.

Wszelako nauczyciel jest niezastąpiony nie tylko dlatego, że on jeden, obserwując ucznia w jego pracy codziennej, może ustalić stopień pomysłowości tej pracy. Niezastąpiony jest w znacznie wyższej mierze, jako uczący. Opanować metodę poznania naukowego można tylko przez jej obserwację w żywej pracy. Metody udziela się nie przez książki, lecz przez zarażenie, przez bezpośrednie jej przekazanie człowiekowi przez człowieka. Dlatego głównym zadaniem nauczyciela — w klasie, w audytorjum, w pracowni — jest myśleć naukowo, stosować metodę jako żywe narzędzie myśli. Tylko bezustanne naprężenie myśli, z którym nauczyciel zastosuje w rzeczywistości, w żywej pracy metodę poznania naukowego, stawiając uczniowi zagadnienie, rozwiązując powstające w klasie pytania, stykając się z nieoczekiwanymi trudnościami, wskazując drogę do rozwiązania wynikających u różnych uczniów sprzeczności — tylko taka czujność myśli zdolna jest połączyć ucznia z metodą poznania. W rękach nauczyciela metoda powinna być zawsze czynną, ustawicznie poszukującą dla siebie coraz nowej pracy, z zapalem porywającą się na wszelką trudność, nie powinna nigdy rdzewieć, lecz zawsze błyszczeć bądź jak ciężki pług, zaorywający nietkniętą calizną ziemi, bądź jak miecz, nieustannie odbijający uderzenia przeciwnika. Każdy podmiot, poznający różnie i na swój sposób, stosuje metodę poznania naukowego, odkrywając w niej przez to indywidualne stosowanie coraz nowe odcienie i nowe możliwości. Dlatego właśnie wspólna praca w klasie, w seminarjum, w pracowni szczególnie zdolna jest wdroić

uczniów do metody poznania naukowego, w czym decydujące nieraz znaczenie osiąga wypowiedziana nagle wzmianka, odcień myśli, zarysowująca się naraz perspektywa rozstrzygnięcia zagadnienia. Kierować tą wspólną pracą klasy, wskazywać jej kierunek, odzywać się na wszelkie ujawnione w ciągu pracy zagadnienie i różnice w jego rozwiązaniu, ośmielać poszukiwaczy własnego rozwiązania — oto właściwe zadanie nauczyciela. Zmuszając nauczyciela do ciągłej czujności, praca ta wymaga od niego wielkiej rzetelności wewnętrznej, stałego zainteresowania swym przedmiotem, gruntownej i głębokiej jego znajomości. Jest ona bez porównania trudniejsza, niż najbardziej interesujący, stosownie przygotowany, korzystający z wszystkich wskazówek psychologii wykład wiadomości, bo do niej nie można się przygotować, do niej trzeba być zawsze gotowym. Ale tylko ona może na dłuższy czas zainteresować ucznia, bo tylko ona posuwa go zawsze naprzód. Ona jedynie może go zarazić duchem poszukiwań, naprowadzić go na drogę rozwiązania zagadnień, wciągnąć go w pracę naukowej myśli ludzkości. Jak zobaczymy dalej, dotyczy to nie tylko wyższych szczebli wychowania naukowego, lecz w równej mierze także szczebli niższych. Rzecz jasna, że żaden podręcznik i żaden zbiór zadań nie mogą zastąpić tej żywej pracy metody, do której nauczyciel, jako już panujący nad metodą, powinien stopniowo wciągać uczniów. Żaden bowiem podręcznik i żaden zbiór zadań nie zdoła przewidzieć, do jakich nowych wiadomości doprowadzi klasę praca jej wspólnej myśli i jakie właśnie zadanie przypadnie jej do rozwiązania w procesie tej pracy. Nie podręcznik i nie zbiór zadań są ośrodkiem właściwego nauczania, lecz nauczyciel ze swą niesłabnącą w czujności myślą. Podręcznik i zbiór zadań są tylko warunkowo pożytecznymi środkami w jego niezastąpionej przez nie pracy. Dlatego też wewnętrzne zainteresowanie nauczyciela i główna jego troska powinny być skierowane na sam przedmiot, przez niego prowadzony, na zagadnienie naukowe, przezeń postawione i rozwiązywane, a nie na zewnętrzne sposoby dostępnego i interesującego dla ucznia wykładu przedmiotu. Uczniowie prędko się zorientują, że sam przedmiot nie interesuje nauczyciela, że go nie wyklada tak, jak należy, lecz z ukrytą myślą, że chce ich podejść i oszukać swym wykładem. Naprawdę zająć na dłużej,

naprawdę wciągnąć może tylko zainteresowanie istotne, a nie udawane, bezpośrednio przeżyte, a nie ułożone z wyrachowaniem.

Powiedzieć, że metoda myślenia naukowego przechodzi drogą zarazy bezpośrednio od człowieka do człowieka, to znaczy powiedzieć, że przechodzi drogą tradycji ustnej, której narzędziem jest nie martwe słowo, lecz zawsze człowiek żywy. Rolę żywej tradycji opisał z nadzwyczajną siłą jeszcze Platon w „Fedrosie”, gdzie w związku z mitem o wynalezieniu pisma przez króla Teutosa, „żywe i uduchowione słowo” przeciwstawia się pisanemu. Tylko tamto może „odpowiadać za siebie” i tylko ono, sięgając wiedzę w duszach innych ludzi, może ją uwieczniać. Na tym fakcie wznosi się właśnie niezastąpione znaczenie nauczyciela i szkoły. Żadne książki nie zdołają nigdy dać tego, co może dać dobra szkoła. Na tem też polega funkcja szkoły ze stanowiska wychowania naukowego, uzupełniająca jej znaczenie dla wychowania moralnego, jako wychowująca człowieka do pracy i do prawa, oraz jako środowisko, dopomagające mu do znalezienia sobie miejsca w życiu. Gdyby kiedyś wskutek tych czy innych przyczyn szkoła miała być zniweczona, i w ten sposób ustna tradycja metody naukowej przerwana, w danym miejscu ludzkości nauka przestałaby istnieć. I nie pomogłyby żadne zachowane pisma. Przestałyby one cokolwiek mówić ludzkości, która odczytałaby się je rozumieć i używać w żywej pracy myślenia naukowego. Szkoła jest skarbnicą tradycji naukowej, a nauczyciel jest żywym jej przedstawicielem. W tem usprawiedliwieniu niezastąpionej pracy nauczyciela tkwi również najwyższe usprawiedliwienie dydaktyki krytycznej.

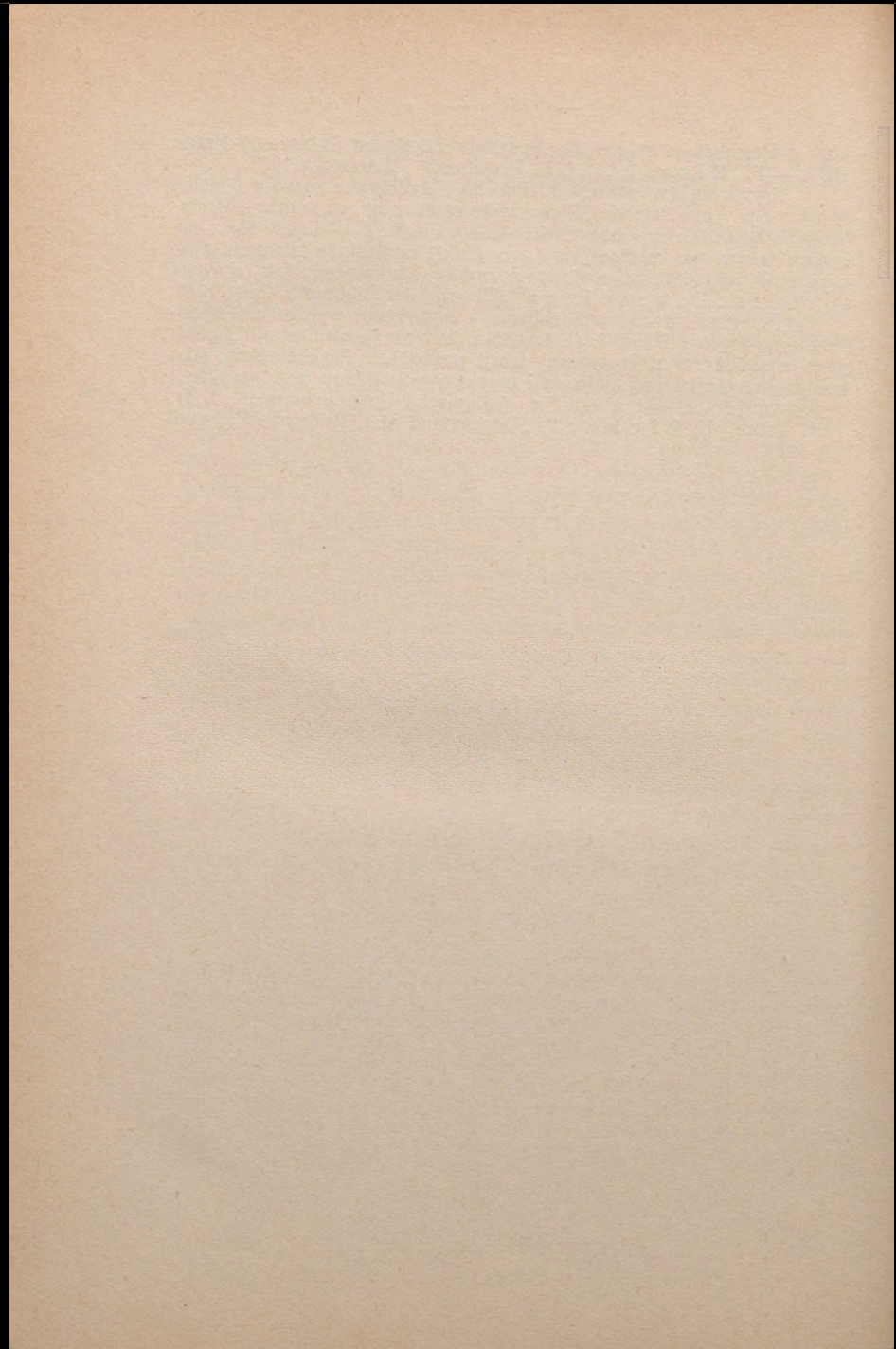
L i t e r a t u r a z a g a d n i e n i a .

Klasycznym przedstawicielem teorii wychowania realnego jest S p e n c e r: „O wychowaniu umysłowym, moralnem i fizycznym”, rozdz. I (przekł. pol. M. Siemiradzkiego, wyd. VI, Warszawa 1908). Wyrażnym przedstawicielem teorii wychowania formalnego był w Rosji M. N. K a t k o w (prw. K a p t e r e w „Istoria russkoj pedagogiki”, rozdz. 28). P e s t a l o z z i wyłożył swe poglądy dydaktyczne głównie w książce „Jak Gertruda uczy swoje dzieci” (przekł. pol. Osterloffa, Warszawa 1909). O stosunku Pestalozziego do Kanta: A. S t e i n „Pestalozzi und die Kantische Philosophie” Tübinga 1927 i F. M e d i c u s „Pestalozzis Leben”. Prw. m o j e a r t y -

kuły o Pestalozzim w Nr. 24 „Russkaja Szkoła za Rubieżom” Praga 1927. — F. K i e r s k i. „J. H. Pestalozzi” Warszawa 1927.

Krytyczną (w naszym rozumieniu) dydaktykę rozwija obecnie N a t o r p (prw. nietyle „Pedagogikę społeczną”, co studia o Pestalozzim i Herbarcie w *Gesammelte Abhandlungen*). — Łączy się z nią i D e w e y w książce „How we think”, upatrujący także cel nauczania w opanowaniu metody poznania naukowego, jak również G. K e r s c h e n s t e i n e r „Theorie der Bildung”, Lipsk 1926.

Przeciwstawność racjonalizmu - empiryzmu wyłożona jest dobrze w pracy rosyjskiej N. O. Łoskija „Wwedenje w filozofju”, gdzie dano również zarys krytycznej teorii poznania. Psychologizm jako ogólna przesłanka racjonalizmu i empiryzmu poddany jest klasycznej krytyce przez H u s s e r l a („Logische Untersuchungen”, t. I). Prw. także H. R i c k e r t „Gegenstand der Erkenntnis”, wyd. VI, 1928.



ROZDZIAŁ IX.

Składniki wychowania naukowego.

Gdy celem nauczania jest opanowanie metody poznania naukowego, to treść wychowania naukowego wyznaczona jest przez stopień jasności i wyrazistości, z jakim w naukach poszczególnych przejawia się metoda badania naukowego. Któreż nauki wyrażają metodę badania naukowego ze szczególną pogłębionością i siłą, czyniącą je przeto szczególnie właściwymi do nauczania? Czy, dalej, wszystkie nauki używają tej samej metody, czy też metoda poznania naukowego rozgałęzia się na kilka podstawowych, istotnie różniących się pomiędzy sobą kierunków? Pytania te doprowadzają nas tedy z konieczności do podstawowego zagadnienia o wzajemnym stosunku pomiędzy różnymi naukami, t. j. do zagadnienia ich klasyfikacji, jawnie albo skrycie przyjmowanej przez odpowiednich autorów.

1.

Mnóstwo projektowanych przez logików klasyfikacji nauk podzielić można na dwa podstawowe typy: typ klasyfikacji monistycznych i typ pluralistycznych. Pierwsze nie uznają rozgałęzień metody naukowej. Uważają, że metoda naukowa jest jedna i jednostajna we wszystkich naukach, nauki zaś poszczególne różnią się od siebie bądź materiałem badania, bądź stopniem „ściśłości”, t. j. doskonałości, z jaką ta sama metoda przejawia się w poznaniu różnych dziedzin rzeczywistości. Należą tu np.

ze starożytnych — klasyfikacja Platona, z nowożytnych — Augusta Comte'a i H. Spencera. Klasyfikacje pluralistyczne uważają, przeciwnie, że nauki różnią się od siebie nie tylko ilościowo (stopniem ścisłości), lecz i jakościowo. Metoda naukowa, być może podstawowo jedyna, rozgałęzia się jednak na kilka zasadniczo różnych od siebie kierunków. Nauki różnią się od siebie nie tylko materiałem, lecz i celem badania. Należą tu właśnie klasyfikacje najnowsze: Wundta, Cohena-Natorpa, Münsterberga i Rickerta.

Jako przykład klasyfikacji monistycznej weźmiemy klasyfikację A. Comte'a. Według niego, zadanie nauki sprowadza się do ustalenia praw zjawisk. Jeżeli dawniej nauka dążyła do wyszukiwania niezmiennych i odwiecznych przyczyn zjawisk i do przeniknięcia w ich istotę, znajdującą się poza dostępnymi dla obserwacji faktami doświadczenia, to czyniła to dlatego, że ludzkość nie przeżyła jeszcze teologicznego stadium swego rozwoju, gdy cały świat przedstawiał się jej jako twór jednego lub paru bogów, t. j. istot wyższych, podobnych do ludzi. Wyrzekłszy się antropomorfizmu, następne — metafizyczne stadium rozwoju myśli ludzkiej poszukiwało jednak dalej sprawców zjawisk w postaci już nieosobowo ukrytych ich istot, t. j. przyczyn. W czasach obecnych nauka, zdaniem Comte'a, osiągnęła wyższe — pozytywne — stadium rozwoju. Jeśli, jak dawniej, nie zadowalała się widowiskiem wiecznie płynącej i zmiennej rzeczywistości, jaka się przedstawia naszej obserwacji zmysłowej, to nie dlatego, żeby szukać poza nią i pod nią jakichś istot niezmiennych, lecz dlatego, aby w samym procesie wiekuiestej zmiany znaleźć jego prawa. Wszystko się zmienia, ale w tej zmianie można dostrzec powtarzające się stosunki między czynnikami procesu zmiany, ustalenie zaś tego powtarzającego się stosunku ogólnego pomiędzy niepowtarzalnymi w swej poszczególności faktami, t. j. ustalenie prawa zmiany jest właśnie zadaniem poznania naukowego. W ten sposób każda nauka odrywa się od rzeczywistości konkretnej. Droga jej to droga uogólniania i abstrahowania. Wszelki opis jest już uproszczeniem rzeczywistości, t. j. stanowi początkowy okres jej objaśnienia, zgodnego z prawami. I odwrotnie, jak to później powiedział jednomyślny w gruncie z Comte'm E. Mach, wszelkie wyjaśnienie zjawisk nie jest niczem innym, jak uproszczonym ich opisem. Dlatego

t. zw. opisowe, czyli konkretne nauki nie mają samodzielnego znaczenia. Są one tylko materiałem dla nauk we właściwym znaczeniu tego wyrazu, nauk abstrakcyjnych, ustalających prawa rzeczywistości i abstrahujących od konkretnych szczegółów. Te nauki abstrakcyjne Comte układa w swej klasyfikacji w jeden szereg linijny, odpowiednio do stopnia prostoty ustalonych przez nie praw, a zatem i do stopnia ogólności osiągniętej przez nie abstrakcji od rzeczywistości. Na czele tej hierarchji nauk stoi matematyka (a w jej granicach — algebra), jako nauka o najprostszych stosunkach pomiędzy rzeczywistymi procesami. Jej prawa posiadają największą ogólność i obejmują wszystkie bez wyjątku zjawiska rzeczywistości. Dalej idą w kolejności ubywającej ogólności i prostoty: astronomja, fizyka, chemja, biologja i wreszcie cały ten szereg wieńczy stworzona przez Comte'a socjologia, która bada zjawiska najbardziej złożone, wskutek czego ustalone przez nią prawa obejmują tylko ograniczony zakres zjawisk i nacechowane są największą konkretnością.

Każda przytem nauka następująca opiera się na wynikach poprzedzającej, ponieważ jej prawa są tylko komplikacją i kombinacją prostszych a zarazem ogólniejszych praw poprzedzającej ją nauki. Dlatego też matematyka jest obecna we wszystkich naukach. Wszystkie one wyrażają swe prawa w formułach matematycznych. Ideałem nauki byłoby wyrazić, jak powiedział poprzednik Comte'a Laplace, „w jednej formule ruchy największych ciał niebieskich i ruchy najdrobniejszych atomów”. Dla rozumu, któryby zdołał tego dokonać, „nie byłoby nic niemożliwego: przyszłość jak przeszłość byłaby odsłonięta jego wzrokowi”. I nie tylko odsłonięta, lecz byłaby również w jego władzy. Skoro bowiem wiedza jest przewidywaniem, to znaczy, że jest również władzą nad przewidywaniami zjawiskami, możliwością wywołania ich według własnej chęci. *N a t u r a p a r e n d o v i n c i t u r* — przyrodę zwycięża się posłuszeństwem dla jej praw. W tem technicznem opanowaniu przyrody, otwierającem perspektywę racjonalnego urządzenia całego życia, widzi Comte główne zadanie nauki, głosząc odziedziczony przezeń od Odrodzenia (Bacon, Campanella) ideał człowieka, jako pełnowładnego pana swego losu. Dlatego poznanie praw jest głównem nauki zadaniem. Cała rzeczywistość, włącznie z rzeczywistością życia ludzkiego, pojmowana jest jako jedyna

przyroda, podporządkowana prawom ogólnym i dopuszczająca do racjonalno-technicznego nią opanowania. Nauka jest poznaniem przyrody.

Klasyfikację nauk Comte'a można dlatego słusznie nazywać „monizmem przyrodniczym”. Odrzucając filozofję jako naukę samoistną, lekceważąc w swej hierarchji wiedzę filozoficzną i historyczną (którą uważał tylko za materiał do nauk abstrakcyjnych), rozszerzając metodę przyrodniczo-naukową na dziedzinę zjawisk społecznych, Comte głosił przez swą hierarchję hegemonję metody przyrodniczo-naukowej. Wnioski pedagogiczne w tej klasyfikacji nauk Comte tylko zaznaczył, ale nie rozwinął ich szczegółowo. Nauki abstrakcyjne, włączone w „hierarchję”, uznawał za jedyne przedmioty wykształcenia ogólnego, przyczem porządek ich nauczania powinien być odpowiadać ich porządkowi hierarchicznemu nie tylko dlatego, że rzeczy abstrakcyjne są zarazem najprostsze, lecz również dlatego, że nauki następujące opierają się na poprzedzających. Dlatego socjologia, wieńcząca hierarchję nauk i uzasadniająca samo prawo postępu (prawo przechodzenia przez ludzkość trzech stadiów — teologicznego, metafizycznego i pozytywnego), stanowi zarazem szczyt wychowania naukowego.

Cały dalszy rozwój zagadnienia klasyfikacji nauk w wieku XIX stanowi stopniowe i konsekwentne zrzekanie się „monizmu przyrodniczego”, tak jasno występującego w hierarchji Comte'a. Już Spencer wprowadza do hierarchji Comte'a szereg istotnych poprawek. Ale i on stoi naogół całkowicie na gruncie monizmu przyrodniczego i, mimo ostrej krytyki hierarchji Comte'a, tak samo jak on, lekceważy nauki filologiczne i historyczne, nie znajdujące miejsca w jego klasyfikacji. W przeciwieństwie do tego, logika współczesna stanowczo zrzeka się monizmu przyrodniczego. Wszystkie stworzone w ostatnich czasach klasyfikacje nauk różnią się od komtowskiej i spencerowskiej tem, że prócz nauk przyrodniczych uznają istnienie odrębnej grupy nauk filozoficznych, różniącej się od tamtych swym przedmiotem i metodą, jak również istnienie odrębnej grupy nauk humanistycznych. Tę różną od przyrodniczej gałąź poznania empirycznego (niefilozoficznego) pojmują różni logicy rozmaicie: bądź jako nauki o duchu (*Geisteswissenschaft*) w odróżnieniu od nauki o przyrodzie (*Natur-*

wissenschaften) — należą tu Wundt, opierający „nauki o przyrodzie” na matematyce, a „nauki o duchu” — na psychologii, Cohen i Natorp, opierający pierwsze na logice i matematyce, a drugie na etyce i prawie; bądź jako „nauki subiektywizujące” w odróżnieniu od „objektywizujących”, do których wchodzi zarówno fizyka, jak psychologia i socjologia, — taka jest klasyfikacja Münsterberga; bądź jako „nauki o kulturze” w przeciwieństwie do „nauk o przyrodzie”, jak to czyni Rickert. Rzeczą istotną jest to, że wszystkie współczesne klasyfikacje nauk, będąc pluralistyczne, przyjmują istnienie kilku podstawowych kierunków metody naukowej. Wszystkie starają się nietyle reformować naukę i przepisywać jej określoną metodę, jak to czynił Comte, ile raczej pojmować naukę w całej różnorodności jej objawów. Nie możemy tu wchodzić dokładnie w rozpatrywanie szczegółów tej ciekawej i doniosłej sprawy klasyfikacji nauk. Ograniczymy się tedy do wyłożenia własnego stanowiska, opartego na teorii Rickerta, która, naszym zdaniem, głębiej ujęła „granice metody przyrodoznawczej” i konieczność uzupełnienia „nauk o przyrodzie” innymi gałęziami poznania naukowego.

2.

Comte zrozumiał naogół trafnie zadania i metodę współczesnego przyrodoznawstwa. Gdy nauka starożytna posługiwała się przeważnie pojęciami rodzajowemi, starając się znaleźć niezmiennie cechy rzeczy i розміścić obserwowane w doświadczeniu zjawiska według ściśle rozgraniczonych klas, to nauka współczesna dąży do ustalenia stałych praw zjawisk. Ogólnem pojęciem przyrodoznawstwa jest przede wszystkim pojęcie-prawo, t. j. pojęcie stałego stosunku między dwiema zmiennymi wielkościami, a nie pojęcie-rodzaj, jako zespół określonych cech niezmiennych. Dla nauki starożytnej wyjaśnić jakieś zjawisko znaczyło znaleźć dla niego idealny obraz, który ono niejako ucieleśnia. Tak więc Arystoteles wyjaśniał spadek kamienia albo ruch powietrza w górę tem, że w samem pojęciu kamienia i powietrza zawiera się cecha znajdowania się ich w określonym miejscu wszechświata — w sferze żywiołu

„ziemi” lub też otaczającego ją „powietrza”. Kamień pada dlatego, że dąży do swego „naturalnego miejsca” — ziemi, tak samo i dziecko w swem rośnięciu dąży do urzeczywistnienia w sobie wszystkich właściwości, wchodzących w zakres rodzajowego pojęcia człowieka. Przeciwnie, dla nauki współczesnej wyjaśnić jakieś zjawisko znaczy „zbudować” to zjawisko, t. j. uzyskać je jako szczególny wypadek ogólnego prawa lub zespołu praw przez zastąpienie w formule, wyrażającej prawo, nieokreślonych jej współczynników określonymi liczbami. Tak więc wyjaśnić spadek danego kamienia znaczy uzyskać go z ogólnej formuły prawa spadania $S = \frac{1}{2} g t^2$ przez zastąpienie w niej nieokreślonego współczynnika g , oznaczającego przyśpieszenie siły ciężkości, określoną liczbą, wyrażającą to przyśpieszenie w danym miejscu na ziemi. Wtedy dla każdej sekundy czasu będziemy znali dokładną odległość, przebytą przez spadający kamień, — wystarczy tylko nieokreślony parametr t , oznaczający czas, zastąpić odpowiednio określonymi liczbami (1, 2, 3 sekundy). Samo prawo spadania, ze swej strony, można otrzymać z ogólniejszego prawa ciężenia przez zastąpienie niektórych jego współczynników liczbami. Stąd wszelkie przyrodoznawcze pojęcie - prawo jest stałym stosunkiem między dwiema albo kilkoma zmiennymi wielkościami, z których jedną (argument) przyjmuje się za zmienną niezależną (w naszym przykładzie — czas spadania), drugą — za zmienną, od niej zależną (funkcja, — w naszym przykładzie odległość przebyta). W tem znaczeniu pojęcie - prawo jest pojęciem funkcjonalnem, gdy tymczasem pojęcie rodzajowe można nazwać substancjonalnem, gdyż miało urośczenie do wyrażenia przez zespół cech, wchodzących w jego treść, niezmiennej istoty (substancji) podporządkowanych mu, t. zw. wchodzących w jego zakres zjawisk.

W ten sposób matematyka jest formalną podstawą samej możliwości zbudowania przyrodoznawczych pojęć - praw. I dlatego rzeczą niesłuszną jest upatrywanie w niej poprostu najwyższego stopnia uogólnienia, jak chciał Comte. Jest ona raczej założeniem dla wszelkiego uogólnienia w sensie stwierdzenia stałych stosunków w potoku zmiennych zjawisk, a przeto formalną dźwignią poznania przyrodniczego. Stąd pochodzi bezwarunkowy i idealny charakter ustalanych przez nią praw, gdy nauki przyrodnicze przez rozłożenie badanych przez nie realnych pro-

cesów na szeregi poszczególne dążą do wyrażenia cechujących je stosunków w formie matematycznej. Tym właśnie idealnym charakterem badanego przez matematykę bytu tłumaczy się bezwarunkowa ścisłość osiąganych przez nią wyników. Dość porównać np. tak zwaną indukcję matematyczną z indukcją, którą posługują się nauki przyrodnicze, aby się przekonać o tym idealnym charakterze bytu matematycznego. A jeżeli nawet realna rzeczywistość, badana przez przyrodoznawstwo, nie daje się bez reszty rozłożyć na poszczególne idealne szeregi (wskutek czego wszystkim prawom przyrodniczym właściwy jest nadal charakter warunkowości i względności), to przecież taki rozkład pozostaje ukrytym celem przyrodoznawstwa. Nauki przyrodnicze tem są ściślejsze w swych wynikach, im więcej nabrały w siebie matematyki. Tem są doskonalsze i wiarogodniejsze w swych twierdzeniach, im bardziej udało im się zmatematyzować swe pojęcia - prawa. Dlatego właśnie fizyka i chemia, przepoiwszy swe pojęcia matematyką, są ściślejsze od biologii i psychologii, które tego nie osiągnęły. Postęp przyrodoznawstwa jest ściśle związany z postępem nauk matematycznych.

Błędem byłoby jednak sądzić, że, budując prawa ogólne, przyrodoznawstwo odbiega od spraw szczegółowych, jednostkowych, że porzuca fakty konkretne, aby przebywać tylko w płaszczyźnie pojęć ogólnych. I rzeczywiście, już uważna analiza formuły Laplace'a, wyrażającej w sposób klasyczny ideał przyrodoznawstwa, dowodzi błędności takiego poglądu. „Rozum — powiada Laplace — któryby dla jakiejś danej chwili znał wszystkie działające w przyrodzie siły i wzajemne położenie wszystkich składających ją ciał i przytem posiadał moc dostateczną do obliczenia tych danych, — ogarnąłby w jednej formule ruchy największych ciał niebieskich i ruchy najdrobniejszych atomów”. Wszelkie prawo wymaga zatem dla swego zastosowania znajomości jednostkowej rzeczywistości. Jako prawo, wyraża ono tylko warunkowy związek zjawisk: jeżeli jest A, to jest B. Ale czy jest A, o tem nie mówi. Formuła $y = f(X)$ wymaga wypełnienia x, jak również swych stałych współczynników (np. g w formule prawa spadania $S = \frac{1}{2}gt^2$) liczbami określonymi, aby można było otrzymać dla niej określone również znaczenie. Ażeby zastosować prawo do rzeczywistości i przewidzieć przyszłość, trzeba znać fakt jednostkowy. Inaczej — prawo za-

wisa w powietrzu, nie ma żadnego znaczenia. Prawo istnieje wogóle nie oddzielnie od faktów jednostkowych, lecz przenikając je. Uzyskują one swe wyjaśnienie tylko wówczas, kiedy się je buduje na prawie, ale i prawo znajduje się i sprawdza tylko o tyle, o ile buduje fakty jednostkowe. Dlatego nie można utrzymywać, że przyrodnik abstrahuje od faktów jednostkowych. Galileusz i Newton wyjaśniali przy pomocy swych praw jednostkowe fakty rzeczywistości, i każdy przyrodnik, przeprowadzając eksperyment, ma sprawę z jednostkową rzeczywistością. Co się tyczy pojęcia *rodzajowego*, wypada powiedzieć, że jest ono abstrahowane od rzeczywistości: im bardziej jest ogólne, t. zn. im szerszy ma zakres, tem mniej cech wchodzi w jego treść. Pomija ono te cechy szczegółowe, które zawierają się w podporządkowanych mu gatunkach i poszczególnych jednostkach, zachowuje zaś tylko cechy wspólne wszystkim, tak iż schemat pojęcia rodzajowego przypomina jakby pudełko, zawierające podporządkowane pojęciu egzemplarze (gatunki i jednostki) i znajdujące się niejako poza niemi.

Ale ogólne pojęcie - prawo nie ma mniej cech, niż podporządkowane mu prawo szczegółowe lub fakt jednostkowy. Np. pojęcie metalu nie oznacza czegoś, nie posiadającego gęstości, barwy, wagi właściwej i t. d. w odróżnieniu od pojęć złota, srebra, żelaza i t. d. Ma ono wszystkie te cechy, tylko w formie nieokreślonej, gdy tymczasem złoto, srebro, żelazo i t. d. ma je wszystkie w formie, określonej odpowiednią liczbą. Tak samo prawo spadania nie ma mniej cech, lecz tyleż, co prawo ciężenia, którego jest przecież tylko szczegółowym wypadkiem. Tylko te cechy są w niem określone odpowiednimi liczbami, gdy tymczasem w prawie ciężenia nie mają określonej formy. Schemat pojęcia - prawa przypomina więc żerdź, na którą poszczególne wypadki są nanizane w określonym porządku, będąc przymocowane na niej do określonego miejsca wyrażającą je liczbą. W tem znaczeniu pojęcie - prawo zostało słusznie nazwane pojęciem-szeregiem. Rozmieszcza ono rzeczywiście podporządkowane mu szczegółowe wypadki, układa je w określony szereg, gdzie każdy z nich zajmuje miejsce, wyznaczone mu przez wyrażającą go liczbę. Dlatego prawo nie odrywa się od wypadków szczegółowych, lecz je przenika, i przyrodnik buduje wypadki szczegółowe (a granicznie jednostkowe fakty rzeczywistości)

jako zajmujące określone miejsce w wyrażonym przez prawo szeregu zjawisk.

I jak też mogłoby być inaczej! Przecież tą tylko właściwością prawa jako pojęcia - szeregu objaśnia się konstrukcyjny charakter przyrodoznawstwa, dzięki któremu, znając prawo zjawiska i jedną lub dwie jego cechy, wyrażone liczbami, możemy odtworzyć także inne interesujące nas cechy jednostkowego zjawiska rzeczywistości. Tak więc, znając prawo ruchu ciała rzuconego, kąt, pod którym rzucamy to ciało, jego szybkość początkową i przyspieszenie siły ciężkości w danym miejscu, możemy przewidzieć, gdzie ciało upadnie, jaką rozwinie szybkość przy spadaniu, czas, w którym spadnie w określonym miejscu, t. zn. możemy zbudować w myśli fakt jednostkowy w zajmujących nas szczegółach. Cała technika eksperymentowania byłaby niezrozumiała, gdyby się abstrahowało prawo od jednostkowej rzeczywistości, a nie budowało go się w jego właściwościach. Dzięki temu wzajemnemu przepojeniu szczegółu, jako sprawy jednostkowej, i ogółu, jako jej prawa, astronom odtwarza w myśli szczegóły zaćmienia słonecznego, dawno już minionego w przeszłości i nie mogącego już być przez nikogo obserwowanem, a zarówno może przewidzieć w szczegółach zaćmienie, które je s z c z e nie nastąpiło i przeto przez nikogo jeszcze nie było obserwowane. W ten sposób cała rzeczywistość podlega jakby odkryciu przez wiedzę, chroniąc się w niej od zapomnienia (prw. literalny sens greckiego $\alpha\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha$ — wiedza, prawda). Przyrodoznawstwo pokonywa przez to władzę przestrzeni i czasu, nieskończenie jakgdyby rozszerza zdolność obserwacji ludzkiej, dając człowiekowi możliwość zobaczenia tego, czego już nie może albo jeszcze nie może zobaczyć zwykły obserwator. W tem i tylko w tem znaczeniu można bodaj mówić o wiedzy jako o nieskończeniu szerokiem, całą rzeczywistość ogarniającem postrzeżeniu. Przyrodoznawstwo ziszcza tedy na swój sposób powszechne zadanie wszelkiej wiedzy, które jeszcze Parmenides formułował jako „ogarnięcie przez rozum zarówno rzeczy nieobecnych, jak i obecnych”.

Na tej właśnie zdolności przyrodoznawstwa do budowania w myśli nieobecnej rzeczywistości opiera się całe jego znaczenie praktyczne. Tylko dlatego, że możemy myślał przewidzieć, gdzie w tem miejscu ziemi spadnie ciało, jeżeli je rzucimy z taką

a taką pierwotną szybkością pod takim a takim kątem, możemy je rzeczywiście rzucić do pożądanego miejsca i z pożądaną szybkością spadania. Na tem polega sens opanowania przyrody przez posłuszeństwo dla jej praw. Ale technika jako praktyczne zastosowanie przyrodoznawstwa byłaby nie do pomyślenia, gdyby przyrodoznawstwo ograniczało się jedynie do pojęć ogólnych i nie badało samej rzeczywistości jednostkowej. Dlatego właśnie, że starożytność nie знаła pojęcia - prawa, a operowała tylko pojęciem rodzajowem, oderwanem od rzeczywistości jednostkowej, technika starożytna była tak niedoskonała.

Niesłuszne jednak byłoby twierdzenie, że pojęcie rodzajowe nie ma już zastosowania w przyrodoznawstwie współczesnem. Niewątpliwie, w naukach ścisłych, jak fizyka, chemia, astronomia coraz je bardziej wypiera pojęcie - prawo. Ale pojęcie - prawo mogło się zakorzenić w tych naukach tylko dlatego, że materiał, podlegający „wyjaśnieniu” zgodnie z prawami, został uprzednio poddany dokładnemu „opisowi” przy pomocy pojęcia „rodzajowego”. Rola pojęcia rodzajowego polega właśnie na tem, żeby być pierwszym etapem wiedzy. Przyrodoznawstwo posługuje się niem dla uprzedniej systematyzacji i uporządkowania materiału, wysyła je dla uprzedniego wywiadu, jak kawalerję wysyła się dla tymczasowego zajęcia kraju, podlegającego zdobyciu, a dopiero potem zajmuje ten kraj na stałe ciężka artylerja i piechota pojęcia - prawa. Dlatego, wypierane przez pojęcie - prawo z jednych gałęzi nauki, pojęcie rodzajowe przenika do nowych dopiero co odkrytych dziedzin wiedzy. Im bardziej jednak złożone są podlegające wyjaśnieniu procesy rzeczywistości, im mniej poddają się matematyzacji, tem silniej występuje rola pojęcia rodzajowego. Szczególnie życie organiczne sprzeciwia się panowaniu pojęcia prawa, i dlatego opis przy pomocy pojęcia rodzajowego, a nie zgodne z prawami wyjaśnienie jest dotychczas przeważającą metodą nauk biologicznych. Wskutek tego i technika biologiczna (agronomja, medycyna i t. d.) odznacza się najmniejszą ścisłością. Wszelako nie znaczy to, że pojęcie - prawo zasadniczo nie ma dostępu do dziedziny życia organicznego. Przeciwnie, po Darwinie osiąga i w tej dziedzinie coraz to nowe wyniki. Zasadniczo, nie można wogóle kłaść jakichkolwiek tam rozszerzeniu się pojęcia - prawa na wszystkie dziedziny rzeczywistości empirycznej. Fakt,

że np. psychologia i socjologia dotychczas nie doszły jeszcze do ustalenia ścisłych praw, podobnych do praw fizyki i chemii, nie dowodzi wcale niemożliwości ustalenia wogóle praw psychologicznych lub socjologicznych. Duch przyrodoznawstwa nigdy nie pogodzi się z „tabu”, jakie niektórzy uczeni stawiają metodzie przyrodoznawczej w dziedzinie zjawisk społecznych i psychicznych, wychodząc z pojęcia wolności woli, przerywając jej prawidłowość zjawisk i t. p. Prawda monizmu przyrodniczego, karmiąca cały jego pewny siebie patos, polega właśnie na tej jego wierze w bezgraniczną ważność metody przyrodoznawczej, w jej zdolność do przeniknięcia zczasem w tajniki życia organicznego i społecznego, a przez to do podporządkowania technice ludzkiej nie tylko przyrody zewnętrznej, lecz i przyrodzenia poszczególnego człowieka oraz społeczeństwa.

Mimo to, nieograniczona z zewnątrz żadnymi ramami, gotowa do rozszerzenia swego panowania na całą rzeczywistość empiryczną, metoda przyrodoznawcza ograniczona jest z konieczności z wewnątrz prawem własnego swego działania. Uodowodnienie tego stanowi właśnie olbrzymią zasługę Rickerta w dziedzinie filozofii teoretycznej. Na czymże polega ta granica? Rickert upatruje ją w egzemplarycznym charakterze rzeczywistości, dostępnej dla wyjaśnienia przyrodoznawczego. Przyrodoznawstwo, jego zdaniem, może wyjaśnić i zachować dla wiedzy tylko te zjawiska rzeczywistości, które są egzemplarzami jakiegoś pojęcia rodzajowego albo pojęcia-prawa. W tem znaczeniu Rickert nazywa metodę przyrodoznawczą „uogólniającą”. Wiemy już, jak stąd, że przyrodoznawstwo dąży do ustalenia ogólnych praw rzeczywistości, niesłuszne jest wnioskowanie, iż rzeczywistość jednostkowa wymyka się wiedzy przyrodoznawczej. Równie niesłuszne byłoby twierdzenie, że przyrodoznawstwo wyjaśnia w rzeczywistości tylko to, co się powtarza, i o tyle też ogranicza się do wypadków ogólnych, gdy tymczasem rzeczywistość jednostkowa, jako taka, w całej swej różnorodności jest niepowtarzalna. Żadna nauka nie zdoła ogarnąć rzeczywistości w całej jej różnorodności, która stanowi granicę wszelkiego poznania wogóle, a nie specjalnie przyrodniczego. Z drugiej strony, przyrodoznawstwo wyjaśnia na każdym kroku niepowtarzalne fakty jednostkowe, jakkolwiek nie w całej ich różnorodności. Tak np.

astronomja konstruuje w jednostkowych i niepowtarzalnych szczegółach raz tylko zaszłe zaćmienie słońca, geologia odtwarza w niepowtarzalnych właściwościach raz tylko dokonaną i niepowtarzalną w przyszłości budowę kory ziemskiej. W istocie, każdy eksperyment, wykonywany przez przyrodnika, ściśle mówiąc, jest niepowtarzalny. Ta niepowtarzalność rzeczywistości nie wymyka się przyrodnikowi i w pewnej mierze jest ogarnięta przez pojęcie - prawo. Albowiem każdy niepowtarzalny jednostkowy fakt rzeczywistości zajmuje w ustalonym przez prawo szeregu osobne, sobie tylko właściwe miejsce, ściśle oznaczone właśnie charakteryzującą go liczbą.

Wskutek tego dla fizyka, „powtarzającego” swój eksperyment, drugi eksperyment nie jest tożsamy z pierwszym, lecz liczbowo od niego się różni, choćby ta różnica wyrażała się nieznaczną odmiennością liczbową. Nigdy nie uda się powtórzyć eksperymentu tak, aby wszystkie liczbowe składniki formuły, go wyrażającej, pozostały tożsame. Powtórzyć eksperyment można tylko z większą lub mniejszą ściśłością, odrzucając wielkości określonego porządku. Ale mimo największego podobieństwa faktów jednostkowych, niema takiego podobieństwa, któreby zasadniczo nie mogło być ujawnione jako odmienność, wyrażana liczbową różnicą stanowiących dany fakt składników. Na tem polega właśnie olbrzymie znaczenie odkrycia przez Newtona i Leibniza ciągłości szeregu liczbowego, umożliwiającego rzeczywiste przeniknięcie matematyki do przyrodoznawstwa. Oczywiście, niepowtarzalna rzeczywistość jednostkowa, jako taka, jest irracjonalna. I dlatego, bez względu na ściśłość wyliczenia składników formuły, wyrażającej dany fakt, zasadniczo zawsze można zbudować inny fakt, wyrażany temi samymi składnikami i przeto jakgdyby ściśle powtarzający fakt pierwszy. Ale dość przeciągnąć wyliczenie do dalszego stopnia ściśłości, aby obydwie fakty tożsame okazały się różniami. W tym sensie irracjonalność liczbowych składników formuły, wyrażającej fakt jednostkowy, odbija w sobie irracjonalność niepowtarzalnej jednostkowej rzeczywistości. Faktycznie jednak przyrodnik w wyliczaniu składników danego faktu nie dochodzi do tych stopni ściśłości, do których, posługując się dzisiejszemi środkami matematycznymi, mógłby dojść, lecz zadowala się bardzo a bardzo przybliżonem obliczeniem liczbowej swoistości intere-

sującego go faktu. W ten sposób, nie robi tego przyrodnik nie dlatego, że n i e m o ż e zrobić (wskutek irracjonalności podlegających obliczeniu liczbowych składników, które odbijają w sobie irracjonalność samej rzeczywistości), lecz dlatego, ż e n i e c h c e tego zrobić. W wyliczeniu składników wyjaśnianego przezeń faktu jednostkowego przyrodnik nie dochodzi do tego stopnia ścisłości, która wyraża ten fakt w odróżnieniu od innych podobnych faktów, lecz, zadowolając się przybliżonem ich liczbowym znaczeniem, odrzuca wielkości wyższego rzędu, ponieważ różnice te, jako takie, nie interesują go. — Czemuz przyrodnika nie interesuje swoistość niepowtarzalnego w swej jednostkowości faktu? Cemu dla pochwylenia tej swoistości nie uzyskuje nawet tych środków, które mu daje matematyka? Bo jest to swoistość tylko liczbowa. Bo wszystkie fakty, jednostkowe i niepowtarzalne jako fakty, nie mają dla niego wartości w swej niepowtarzalnej swoistości, lecz zdolne są zastępować się wzajemnie. Egzemplaryczne jest nie to, co jest powtarzalne (wszystkie egzemplarze, ściśle mówiąc, czemś przecież różnią się od siebie), lecz to, co może być z a s t ą p i o n e, co posiada tylko obiegową, a nie bezwarunkową, jedyną w swoim rodzaju wartość. Dla przyrodnika wszystkie niepowtarzalne i liczbowo różniące się od siebie fakty jednostkowe posiadają jednakową wartość, wszystkie są równie miłe jego sercu, będąc egzemplarzami tego samego prawa. Na tem właśnie polega głęboka, tak trafnie dostrzeżona przez B e r g s o n a różnica pomiędzy nauką starożytną a przyrodoznawstwem współczesnem. W wyjaśnieniu przyrody starożytni wychodzili z uprzywilejowanych wypadków; tak, iż aby wyjaśnić pod względem biologicznym człowieka (albo jakąkolwiek inną postać organiczną), starożytni brali nie jakiegokolwiek człowieka, lecz człowieka w rozkwicie sił żywotnych, posiadającego pełnię wszystkich napotykanych w człowieku zdolności. Poddając ten uprzywilejowany wypadek analizie, dawali idealny obraz zjawiska, zjawisko w rozkwicie (ἀκμή), i ta forma, jako cel, do którego dążą wszystkie jednostki odpowiedniego gatunku, miała wyjaśniać całą ich różnorodność w jedni. Naukę starożytną można przeto porównać z portretem, który przedstawia człowieka nie w jakiegokolwiek chwili jego istnienia, lecz jakgdyby w wybranym momencie jego życia, ześrodkowującym w so-

bie pełnię wyróżniających go właściwości. Przyrodoznawstwo współczesne, naodwrot, da się porównać z kinematografem. Ujmuje ono proces w ciągłości zmieniających się w nim momentów, bierze zjawisko w jakiegokolwiek chwili jego istnienia, i ten dowolnie wzięty moment procesu ma odtworzyć proces w całości, równie jak wszystkie składające się nań momenty. Cel ten osiąga w drodze ustalenia prawa, znajdowanego przez zbudowanie wypadku powszechnego, w którym poznanie odrywa się od liczbowych różnic oddzielnych wypadków szczegółowych, i w drodze rozmieszczenia na żerdzi prawa wszystkich poszczególnych wypadków jednostkowych ujmowanego przez prawo procesu. Właśnie dlatego, że metoda przyrodoznawstwa jest metodą opanowania rzeczywistości przy pomocy liczby, wszystkie oddzielne wypadki szczegółowe posiadają dla niego jednakową wartość, stanowią tylko egzemplarze, mogące się zawsze wzajemnie zastępować. To, co jest niezastąpione, co posiada jedyną w swoim rodzaju wartość, nie może być zatem poznane przez przyrodoznawstwo. Stanowi ono właśnie granicę metody przyrodoznawczej. Ale granica ta, jak widzieliśmy, nie jest położona przyrodoznawstwu z zewnątrz, lecz z wewnątrz, przez własną jego metodę. Stanowi także granicę techniki przyrodoznawczej. Technika stwarza tylko wartości obiegowe. Buduje jedynie to, co może być zastąpione dobrem tegoż rodzaju, to, co w razie zniszczenia może być na żądanie odtworzone na nowo. Tam zaś, gdzie technika stwarza coś niezastąpionego, co posiada jedyną w swoim rodzaju wartość, przeradza się ona w sztukę. Ale czy istnieją na świecie rzeczy niezastąpione? A jeżeli tak, to czy można je poznać? Czy rzeczy niezastąpione nie stanowią granicy nie tylko metody przyrodoznawczej, lecz poznania wogóle?

3.

O tem, że rzeczy niezastąpione istnieją na świecie i że noszą one nazwę indywidualnych, wiemy z poprzedzających wywodów. Rzeczy indywidualne różnią się od egzemplarycznych nie swoją jednostkowością i niepowtarzalnością, lecz właśnie tem, że są niezastąpione, że posiadają nie zdawkową, lecz bez-

warunkową wartość, nadającą im piętno jedyności w swoim rodzaju. Indywidualność stanowi też właściwy przedmiot poznania historycznego. Ustalane przez nas pojęcie indywidualności jest zatem szersze, niż to, co się przez indywidualność zazwyczaj rozumie. Indywidualnym może być nie tylko człowiek (Michał Anioł, Piotr Wielki), lecz i zdarzenie (odkrycie przez Newtona i Leibniza rachunku różniczkowego, założenie III Międzynarodówki) i położenie geograficzne (sąsiedztwo Rusi Kijowskiej ze stepami), przeciętny typ człowieka (przeciętny człowiek religijny na Zachodzie w XIII wieku), klasa (robotnicy epoki rewolucji francuskiej) oraz partja (partja komunistyczna). Z drugiej strony, nie każdy człowiek jest konieczniew indywidualnością, lecz tylko człowiek, który stał się niezastąpionym na swym miejscu. Dlatego historia, pojmowana jako nauka o rzeczach indywidualnych, nie sprowadza się do biografji wielkich ludzi, nie doprowadza konieczniew do stwierdzenia „prymatu czynnika duchowego” i t. d. Ekonomiczna forma wytwórczości (np. fabryka rosyjska w wieku XVIII) może być tak samo indywidualna, jak idea, wypowiedziana przez myśliciela („Krytyka czystego rozumu” Kanta). Różnica czynnika psychicznego i fizycznego, odgrywająca znaczną rolę w przyrodnawstwie, nie ma w historii wogółe znaczenia. Indywidualność jako taka jest obojętna względem tego przeciwieństwa. Niepodzielnosc, właściwa indywidualności i wyrażona w samej tej nazwie „in-dywiduwności”, jest tylko wynikiem tego, że ona jest niezastąpiona w swej wartości. W odróżnieniu od jakościowej niepodzielnosci pierwiastku, jako czegoś graniczniew prostego, oraz ilościowej niepodzielnosci atomu, jako czegoś matematyczniew niepodzielnego, osobnik jest podzielny jakościowo i ilościowo. Niepodzielny jest tylko o tyle, o ile podział niweczy go w swoistej i niezastąpionej wartości, podobniew jak rozkruszony Kohinoor traci swą wartość jednego w swym rodzaju brylantu i zrównywa się w wartości z pyłem węglowym.

Ale jak to jest możliwe, żeby osobnik był niezastąpiony w swej wartości? Nietrudno nam odpowiedzieć na to pytanie, gdyż wiemy już z poprzednich wywodów, że indywidualność w tem, że jest niezastąpiona i niepodzielna, możliwa jest dzięki zasadzie nadindywidualnej, do której dąży i której jest swoistym objawem. Dowiedliśmy tego wyżej dokładniew na przykładzie

czynu indywidualnego i indywidualnej osobowości człowieka. Ale to samo dotyczy wszystkich rodzajów indywidualności. Gdyby wartości sztuki, państwa, wiedzy matematycznej, gospodarstwa posiadały tylko przelotne, a nie przekraczające czas znaczenie, ani Michał Anioł, ani Piotr Wielki, ani odkrycie rachunku różniczkowego, ani rosyjska fabryka w wieku XVIII, nie mogłyby być indywidualnymi, t. j. niezastąpionymi w swej wartościowej swoistości jednostkami. Tylko dlatego, że każda z tych osób, zdarzeń, grup, rzeczy wniosła coś własnego do rozwiązania ponadczasowych zadań kultury, mogła zająć swoje, nie mogące być zastąpionem przez nic innego miejsce w całokształcie twórczości ludzkiej. Jedynie dzięki kulturze, jako całokształtowi pozaczasowych zadań, możliwe jest zachowanie przeszłości od zniszczenia, przekazywanie jej z pokolenia w pokolenie, t. j. ten cud tradycji, który nazywamy dziejami. Teraz wyjaśnia się, dlaczego dziejowość jest indywidualna: tylko to, co ma korzenie w wartości kulturalnej, staje się zarazem niezastąpionem i uchronionem od zapomnienia. Zachowuje się dla nieskończonej całości kultury wskutek tego, że jest niezastąpione, t. j. wskutek i w miarę swej indywidualności. Dlatego Rickert słusznie nazywa historję „indywidualizującą nauką o kulturze” (*i n d i v i d u a l i s i e r e n d e K u l t u r w i s s e n s c h a f t*) i słusznie też rozróżnia pomiędzy wartościowaniem a tkwieniem w wartości kulturalnej, które niezupełnie trafnie nazywa „ustosunkowaniem do wartości” (*W e r t b e z i e h u n g*). Trzecia Międzynarodówka może wywoływać najwyraźniej ujemną ocenę, racjonalizm epoki Renesansu możemy uważać za błąd, albo przeciwnie witać go jako wyzwolenie ludzkości, — wszystko jedno, wymienione zdarzenia, które możemy różnie oceniać, stanowią indywidualności dziejowe, bez względu na naszą ocenę. Wywołując różną z naszej strony ocenę, wszystkie w jednakowym stopniu zajmują określone miejsce w całokształcie kultury ludzkiej dzięki temu, że każde z nich wniosło coś swojego do rozwiązania przez ludzkość stojących przed nią ponadczasowych zadań kultury. Obiektywność tych zadań, górowanie wartości kulturalnych nad czasowymi i przemijającymi dążeniami poszczególnych osób, grup, partyj, zabezpiecza obiektywność samej historii i możność zachowania się tych wszystkich dążeń w po-

staci tradycji, przechodzącej z pokolenia w pokolenie, jako swoistych odcieni w rozwiązywaniu przez ludzkość tych samych zadań, niezależnie od tego, czy upatrujemy w nich ze swego ciasnego punktu widzenia swoich poprzedników, których pracę mamy prowadzić dalej, czy też swych wrogów, z którymi mamy walczyć. Już sama ta konieczność walki ze zmarłymi dowodzi, że potępiona przez nas przeszłość niezupełnie wygasła, lecz zachowała się jako żywa tradycja, stanowi choćby odrzuconą przez nas obecnie część własnej naszej jaźni.

Historji, jako nauce empirycznej, obce jest zatem pojęcie postępu, oznaczające nie tylko rozwój, lecz rozwój, w którym szczebel następny przewyższa poprzedni w swej wartości. Pojęcie „postępu” opiera się na ocenie każdego szczebla z punktu widzenia określonego ideału kulturalnego. Uważać, że całe poprzedzające dzieje istniały tylko po to, aby urzeczywistnić pożądany przez nas ideał kulturalny, — byłoby to rzeczywiście ciasny partykularyzm, dla którego sprawy własnej dzwonnicy są najwyższymi i ostatecznymi sprawami bytu. Historia, jako nauka empiryczna, nie da się pogodzić z takim ograniczonym subiektywnym punktem widzenia. Dlatego bardzo błędne jest twierdzenie, że historia jest nauką subiektywną (rosyjska „szkoła subiektywna w socjologii”, częściowo Münsterberg), że historia ma na celu sąd i ocenę przeszłości, że wiedza historyczna zależna jest nie tylko od logiki, jako nauki o bycie, lecz i od etyki, jako nauki o powinności (Cohen, Natorp, Stammler). Jeżeli niekażdy historyk może powstrzymać się od oceny zdarzeń z punktu widzenia swego ideału subiektywnego, nie znaczy to, aby taka ocena logicznie była związana z istotą wiedzy historycznej. Bynajmniej, jest to tylko psychologicznie dochodzący plus, wymagający uprzedniego zwyczajnego „ustosunkowania do wartości”, które samo tylko wchodzi w logiczne pojęcie historii, jako nauki o rzeczach indywidualnych. Jako proces realny, dzieje tkwią nie tylko w powinności, lecz także w prawodawstwie i gospodarstwie, w nauce i sztuce, jak również w religji, t. j. w całokształcie wartości - zadań, stanowiących kulturę i poznawanych nie tylko przez etykę, lecz przez wszystkie gałęzie filozoficzne wogóle. W tem znaczeniu cała filozofja, a nie tylko etyka powinna by „uzasadniać” historję. Ale jak o w i e d z a historia zależy tylko od logiki,

i zadaniem jej jest nie ocena i sąd, lecz poznanie, t. j. zachowanie w wiedzy badanej przez nią indywidualnej rzeczywistości, „ujmowanie rozumem rzeczy nieobecnych, jako też obecnych”.

Jak rozwiązuje historia to zadanie wiedzy? Inaczej mówiąc, jak „wyjaśnia” indywidualną rzeczywistość? Wiemy już, że indywidualność, tkwiąca w zasadzie nadindywidualnej, tem jest indywidualniejsza, im bardziej jest pogrążona w indywidualnej także, ale obszerniejszej całości. Tak czyn nasz tem jest indywidualniejszy, im bardziej jest niezastąpiony w całości stworzonej przez osobowość. Osobowość nasza tem jest indywidualniejsza, im bardziej uczyniła się niezastąpioną w całokształcie twórczości narodowej. Analogicznie przedstawia się sprawa z poznaniem rzeczy indywidualnej. Co to znaczy np. wyjaśnić historycznie „Krytykę czystego rozumu” Kanta? To znaczy zrozumieć ją jako część całej twórczości filozoficznej oraz rozwoju Kanta, ustalić rozwiązanie przez Kanta zagadnienia gnozeologicznego i związać je z jego poglądami etycznymi, politycznymi, naukowymi, religijnymi i estetycznymi. Na tle tej rozległej całości kantowskiego poglądu na świat swoistość „Krytyki czystego rozumu”, jako niezbędnej części składowej całej filozofii Kanta, wystąpi ze szczególną wyrazistością. Objaśnić ją to znaczy, dalej, włączyć ją w ogarniającą ją całość twórczości filozoficznej i ogólnokulturalnej tej epoki, t. zn. „wysledzić wpływy” filozofii racjonalistycznej (Leibniz), empiryzmu angielskiego (Hume), filozofii intuicyjnej (Russo, Jacobi), nauki angielskiej (Newton), współczesnej mistyki (Swedenborg), pietyzmu niemieckiego, dążności pedagogicznych owego czasu, liberalizmu, który powstał wskutek nowych stosunków gospodarczych (prawo przyrodzone, Locke, konstytucje amerykańskie, rewolucja francuska) i t. d. Na tle wszystkich zaznaczonych prądów filozofia Kanta będzie pojęta w swej konieczności a zarazem w swej niezastąpionej indywidualności, to znaczy w tem, co nowego i swistego wniosła do kultury ludzkości, ale nie przypadkowo, tylko jako zrodzona przez cały poprzedni rozwój, jak również przez całokształt współczesnych warunków kulturalnych, a ze swej strony stwarzająca inne prądy filozoficzne. — Albo na czem polega np. istota tego wyjaśnienia rewolucji francuskiej, które stanowi chwałę dwóch jej najwybitniejszych historyków — Tocqueville’a

i Sorela? Przed Tocqueville'm rewolucja francuska wydawała się jeszcze w znacznym stopniu przypadkiem: jej przeciwnikom — przypadkiem złym, wynikiem błędu, jej obrońcom — cudem entuzjazmu i wyrzeczenia. I gdy drudzy w jej upadku upatrywali wynik błędów, którym można było zapobiec, to pierwsi skłonni byli zapatrywać się na rewolucję francuską jako na karę Opatrzności. Ale jedni i drudzy widzieli w niej coś zupełnie nowego, ostatecznie zrywającego z przeszłością, coś niezwykłego i cudownego. Tocqueville pokazał, że w tej nowości, którą rewolucja francuska doprawdy urzeczywistniła (uwłaszczenie włościan, wprowadzenie równości obywatelskiej, centralizacja administracji i t. d.), zakończyła ona tylko wielowiekową politykę rządów królewskich, że rozwiązała zadania, postawione jeszcze przez stary „regime”, których ten jednak nie zdołał rozwiązać. Podobnie dowiódł Sorel, że polityka zagraniczna rewolucji francuskiej, która odbywała się pod niezwykłym i całkiem nowym hasłem wolności ludów i pokoju wiecznego, była w rzeczywistości zakończeniem zagranicznej polityki rządów królewskich, które domagały się dla Francji „granic naturalnych” — Renu. Dzięki temu rewolucja francuska uzyskała określone miejsce w całokształcie rozwoju kulturalnego i była pojęta zarazem jako niezastąpiona i konieczna.

W ten sposób wyjaśnić historycznie jakieś zjawisko indywidualne to znaczy włączyć je w obejmującą je indywidualną również całość, pojąć je z całokształtu ogarniających wzajemnych stosunków kulturalnych. Dlatego schematem pojęcia historycznego jest znany nam już schemat konkretnej całości, w której indywidualność występuje tem wyraziściej w swej swoistości, im głębiej tam jest pogrążone. Zadaniem historyka jest rozłożenie objaśnianego przezeń indywidualnego zjawiska na składające je czynniki kulturalne (gospodarczy, naukowy, prawny, polityczny, artystyczny, religijny i in.), a przez to „postawić je w związku” z bezpośrednio otaczającą, obszerniejszą ale również indywidualną całością, która ze swej strony powinna być zrozumiana na podstawie otaczającego ją całokształtu „wpływów” kulturalnych. Ten proces stopniowego włączania indywidualności historycznej w ogarniający ją związek indywidualnej całości nie ma końca. Dla poznania historycznego światu dziejowy, ściśle zakreślający początek i koniec dziejów, jest

ideą tak samo nierozwiązalną, jak dla poznania przyrodniczego ostateczne prawo, ogólna formuła Laplace'a, która w jedynej spójni krzyżujących się szeregów ustala wszystkie znane prawa przyrody i każdemu zjawisku w przyrodzie wskazuje określone, liczbowo utrwalone miejsce. Jak przyrodnik uważa badany przez siebie fakt lub prawo za wyjaśnione wówczas, gdy mu się udało nanizac je na żerdź prawa ogólniejszego, tak samo empiryk - historyk uważa swe zadanie za spełnione, kiedy mu się udało wyjaśniane przezeń zjawisko dziejowe włączyć wszechstronnie w bezpośrednio otaczającą całość indywidualną, na której tle ono występuje w swej niezastąpionej „konieczności”.
• Dlatego też, jak błędne jest twierdzenie, że przyrodoznawstwo ogranicza się tylko do ogólności i nie zwraca uwagi na jednostkowość, tak samo błędne jest twierdzenie, że historia ogranicza się do jednostkowości i nie zna ogólności. Gdy zasadą ogólną przyrodoznawstwa jest prawo, umieszczające jednostkowość w jednoznacznym, liczbowo określonym szeregu, to zasadą ogólną historii jest indywidualna całość, obejmująca szczegółowe indywidualne zjawiska całokształtem łączących je w czasie i przestrzeni związków. Przeciwnieństwo ogółu — szczegółu niezdolne jest objaśnić nam różnicy między historią a przyrodoznawstwem już dlatego, że ogół i szczegół nie są wzajemnie sprzeczne, lecz stanowią sprzężone z sobą ogniwa jedyne go logicznego stosunku wzajemnego. Ten logiczny stosunek wzajemny ogółu — szczegółu jest różny w historii i przyrodoznawstwie, przyjmując w jednym wypadku formę stosunku wzajemnego prawa i zjawiska jednostkowego, a w drugim — całość i części. Przytem „bardziej ogólne” pojęcie historyczne (np. „Odrodzenie”) posiada w stosunku do pojęcia szczegółowego (np. „Boccaccio”) nie tylko większy zakres, lecz i większą treść, i tem różni się od pojęcia rodzajowego, którego treść znajduje się w stosunku odwrotnym do zakresu.

W ten sposób w poznaniu indywidualnej rzeczywistości zarówno historia, jak przyrodoznawstwo rozkłada rzeczywistość na elementy i buduje ją przy pomocy pojęć. Nie stawia sobie bynajmniej za cel „odtworzenia rzeczywistości w całej poglądowej różnorodności”, „wskrzeszenia” jej w żywej intuicji (Michalet), co stanowi zadanie nie nauki, lecz w najlepszym razie sztuki historycznej. Ta, podobnie jak wszelka sztuka, daje nam

całostkowy, zamknięty w sobie obraz, który sam w sobie znajduje usprawiedliwienie, sobie wystarcza i zawiera świat, żyjący własnem, odrębnem życiem. Dlatego też sztuka, nawet kiedy jej treścią jest rzeczywistość dziejowa, jakgdyby izoluje ją od świata realnego, odrywa związki i stosunki, wychodzące poza obręb tematu artystycznego, a w tym celu nie zatrzymuje się nawet przed zniekształceniem prawdy dziejowej. Calizna charakteru, wewnętrzna prawda tragedji jest dla niej ważniejsza od tego zespołu realnych związków i stosunków wzajemnych, w którym pogrążone jest w rzeczywistości realne zjawisko dziejowe. Indywidualność obrazu artystycznego nie zna charakterystycznej dla wszelkiej wiedzy i naruszającej bezpośredniość postrzeżenia przeciwstawności ogółu i szczegółu, jedynych tylko wtedy, gdy są wzajem od siebie oderwane. Historia jest nauką nie mniej, choć po swojemu, abstrakcyjną, niż przyrodoznawstwo. I jeżeli stawia sobie za zadanie poznanie indywidualnej przyczynowości zjawisk, które zaszły raz i są niepowtarzalne i niezastąpione, indywidualnego rozwoju, indywidualnych związków, a nie ustalanie praw ogólnych, to nie dlatego, że takich praw ustalać nie może, lecz dlatego, że nie chce. Niechaj socjologia ustala prawa społeczeństw ludzkich, idąc pod tym względem w ślady przyrodoznawstwa. Zadaniem historii jest poznanie tego, czego nie zdoła poznać przyrodoznawstwo własną metodą, t. j. własnem niechceniem, co jednak realnie w świecie istnieje i dlatego wymaga swego poznania, mianowicie rzeczywistość indywidualna.

Nigdy monizmowi przyrodoznawczemu nie uda się wypalić w ludzkości tego zainteresowania poznawczego względem indywidualności. Nie uda się nietylko dlatego, że poznanie zawsze będzie dążyło do zrozumienia całej rzeczywistości (rzeczy indywidualne zaś nie są mniej rzeczywiste, niż egzemplaryczne), lecz również dlatego, że poznanie rzeczy indywidualnych ma olbrzymie znaczenie praktyczne. Żeby działać, trzeba umieć podporządkowywać sobie przyrodę. Na tem podporządkowaniu przyrody człowiekowi przez poznanie jej praw polega właśnie utylitarny cel przyrodoznawstwa, realizowany przez technikę. Ale stałość i trwałość działania wymaga podporządkowania człowiekowi jeszcze jednego żywiołu, prócz przyrody. Tym drugim żywiołem, który człowiek powinien opanować dla powodzenia

swych czynów, jest wola, dążenia, pożądanja, czyny innych ludzi. Już gospodarczości nie wystarcza proste mechaniczne podporządkowanie przyrody, które zapewnić może technika sama przez się, ale pragnie zbudzić drzemiące w przyrodzie siły dla dobrowolnej ich niejako służby u człowieka. W tym celu działanie gospodarcze nie powinno być narzucane przyrodzie z zewnątrz, stosownie do oderwanych schematów odciętej od życia wiedzy, lecz wyrastać powinno z wszystkich otaczających warunków kulturalnych, rozwiązywać zagadnienia, postawione rzeczywiście przez życie, i od życia również uzyskiwać podtrzymujący je i zapładniający pokarm. Tem bardziej powiedzieć to należy o działaniach polityka, skierowanych w stopniu jeszcze większym, niż działania „gospodarza”, na wolę i czyny innych osób, których oporu na sobie doświadcza. Jednostronność myślenia niehistorycznego polega właśnie na tem, że kierowane przez nie działanie ma charakter czysto mechaniczny, a przeto niedługowieczny. Takie było np. myślenie i działanie pokolenia, kierującego rewolucją francuską, co tak pięknie scharakteryzował Taine. Przedstawiciele tego pokolenia sądzili, że potęgą człowieka, który poznał prawa przyrody, jest bezgraniczna. Sądzili, że dość zbudować w myśli idealny „przyrodzony” porządek i przepisać go innym, aby ten porządek był dokonany w rzeczywistości. Ustalając go, opierali się wyłącznie na „przyrodzeniu” człowieka i społeczeństwa, o ile ono jest wspólne wszystkim ludziom — niezależnie od miejsca, czasu i warunków. Pomijali przytem indywidualny stan swego narodu, dążności poszczególnych jego grup, jego dorobek kulturalny, wysokość osiągniętego poziomu kulturalnego. I ostatecznie stali się ofiarą swej zuchwałej pewności siebie. Odrzucone przez nich dzieje okrutnie z nich zadrwiły, obróciwszy ich zamysły przeciwko nim samym i wyzyskując ich jako figury, podstawione dla celów własnych. Niedarmo pokolenie następne, które przeżyło upadek dumnych haseł rewolucji francuskiej, głosiło bierną pokorę względem wszystkiego, co dziejowe, i postawiło teorię „przebiegłości rozumu dziejowego”, który rządzi ludźmi jak marjonetkami dla urzeczywistnienia swego ukrytego dla oczu ludzkich zamysłu wszechświatowego.

Ażeby być długowiecznym a zarazem twórczym, czyn ludzki powinien być obcy zarówno zuchwałości racjonalizmu

przyrodniczego, jak i biernej pokorze historyzmu. Dzieje muszą być przerobione, ale tylko ta ich przeróbka będzie trwałą, która wyzyska ukryte w społeczeństwie siły twórcze tak, że dobrowolnie oddadzą się na jej usługi. Ale w tym celu należy znać i n d y w i d u a l n y stan społeczeństwa, przeżywaną przez nie o b e c n i e chwilę dziejową, t. j. zespół nagromadzonych dotychczas dóbr kulturalnych i wynikających stąd dążności twórczych. Tę wiedzę dać może tylko historia. Dlatego politykowi nie wystarcza być technikiem. Aby dzieje zwyciężyć, trzeba umieć im się podporządkować tak samo, jak przy zwyciężaniu przyrody. To stosowane znaczenie historii dla polityka głęboko zrozumiał i pięknie sformułował K l u c z e w s k i j, który upatrywał praktyczny pożytek wiedzy historycznej w tem, że stanowi ona jakgdyby inwentarz kulturalnego bogactwa narodu, t. j. środków, któremi rozporządzać może polityk, i sił samego społeczeństwa, na które może liczyć. Historia daje mu poznanie punktów wyjścia jego działania i punktów zastosowania jego woli. Wtedy tylko działanie będzie tkwiło w całości ogarniającego go środowiska kulturalnego, będzie organicznie z niej wyrastało i podobnie do wszelkiego organizmu będzie samo w sobie dźwigało podstawy swej stałości i swego wzrostu. Największa jego sztuka polega właśnie na tej umiejętności ograniczenia swej woli przez wymagania tych indywidualnych, niepowtarzalnych (w tem znaczeniu, że są niezastąpione) warunków, do których zastosowuje się wola polityka. „Myślenie historyczne” daje pokarm tej umiejętności, tak samo jak „myślenie przyrodnicze” daje pokarm umiejętności mechanicznego zwyciężania przyrody. Wskutek pokonywającego siebie samoograniczenia działanie polityczne nie tylko nie osłabia się, jako działanie, lecz z niego właśnie czerpie swą trwałą siłę.

4.

Nie zrozumiemy ostatecznie swoistości myślenia historycznego, jeżeli nie wyjaśnimy, na czym polega formalna podstawa wiedzy historycznej, czyli jego trzon formalny, który mu nadaje ścisłość, podobnie jak matematyka, nadająca ścisłość wiedzy przyrodniczej. Monizm przyrodniczy przypuszczał, że hi-

historja stanie się ścisłą wówczas, gdy przestanie być sobą i zamieni się na socjologję. Tymczasem, mimo że socjologii nie udało się dotychczas ustalić ani jednego ścisłego prawa, historia, jako nauka ścisła, niewątpliwie dokonała wyraźnego postępu właśnie w wieku XIX. Dość porównać co do ścisłości osiągniętych wyników Mommsena z Gibbonem lub Kluczewskija z Karamzinem. Wielu sądziło, że ścisłość nauce historycznej zapewnia psychologia. Pogląd ten tkwi u podstawy klasyfikacji nauk Wundta, dzielącego nauki empiryczne na dwie podstawowe grupy: nauk przyrodniczych, opierających się na matematyce, i „nauk o duchu”, mających oparcie w psychologii. Ponieważ do nauk o duchu należą wszystkie nauki historyczne, więc psychologia, zdaniem Wundta, jest jakgdyby matematyką wiedzy historycznej. Poglądowi temu przeczą jednak przede wszystkim dzieje rozwoju nauki historycznej. W rzeczy samej, w rozwoju nauki historycznej początek wieku XIX stanowi wyraźny przełom. Od tego czasu, związanego z imionami Fr. Aug. Wolffa, Becka, Champolliona, Schliemannna, historia wstępuje niejako na nową drogę, zaznaczoną coraz to nowemi odkryciami i bezustannym wzrostem ścisłości osiągniętych wyników. Początek wieku XIX w rozwoju historii ma znaczenie analogiczne do tego, które dla przyrodoznawstwa miała epoka, kiedy Galileusz, Kepler i Newton wprowadzili po raz pierwszy matematykę do badań przyrodniczych. Tymczasem psychologia pierwsze swe wyraźne postępy, jako samoistna nauka empiryczna, zaczęła robić dopiero w drugiej połowie XIX wieku (pierwsza pracownia psychologiczna była założona przez Wundta w r. 1879), i bynajmniej nie można powiedzieć, żeby w tym właśnie okresie dokonał się wyraźny przełom w rozwoju nauki historycznej. Niezależnie zaś od tego, niewiadomo, jakie szczególne znaczenie dla historii, badającej, jak wiemy, sprawy indywidualne, może mieć psychologia, ustalająca ogólne prawo przebiegu procesów psychicznych i, podobnie jak wszystkie nauki przyrodnicze, badające egzemplaryczność duszy ludzkiej.

Dość natomiast zastanowić się nad wspomnianym przez nas przewrotem w nauce historycznej, ażeby dostrzec, że matematyką nauki historycznej, nadającą ścisłość jej wnioskom, jest nie co innego, jak *filologia* w szerokim znaczeniu

tego wyrazu. Rozumiał to już Schleiermacher, upatrujący formalną istotę metody historycznej w „hermeneutyce”, jak on nazywał zespół nauk filologicznych w ich zastosowaniu do zagadnień historycznych. I właśnie „filologią” swoją różni się ściśle Tucydides od łatwowiernego Herodota. W rzeczy samej, indywidualność, stanowiąca przedmiot badań historycznych, nie jest historykowi dana bezpośrednio: systemat filozoficzny, obraz artystyczny, prawo, instytucja państwowa, przekonanie religijne, forma wytwórczości — wszystkie te fakty przeszłości, których treść kulturalną historyk powinien odtworzyć i zbudować w ich wzajemnym z sobą związku, nie mogą być przedmiotem jego bezpośredniej obserwacji. Rozporządza on tylko „pomnikami”, t. j. znakami rzeczowymi — księgami, dokumentami urzędowymi, napisami, monetami, dziełami sztuki, przedmiotami użytku domowego, narzędziami techniki, językiem i obyczajami żywej ludności, danymi geograficznymi, które należy wytłumaczyć, z których powinien wyprowadzić ich treść kulturalną, sens zdobyczy kulturalnych, których tamte dane są rzeczowymi pozostałościami i świadectwami. Filologia jest właśnie nauką o tłumaczeniu sensu pomników rzeczowych (co właśnie chciał wyrazić Schleiermacher, nazywając ją „hermeneutyką”). Jest ona „poznaniem zgodności między treścią a formą”, a w szczególności tych subtelnych stosunków wzajemnych, które istnieją między materiałem języka a jego powłoką zewnętrzną. O tyle też gramatyka jest jedną z podstawowych gałęzi filologii. Zadanie filologa polega na tem, aby „wyprowadzić z martwego tworzywa ukryty w nim sens” (λόγος ἐνδεχόμενος, jak mówili stoicy), biorąc z pomnika wszystko to, co on mówi, i nie wkładając weń nic zbytecznego. Zapewne, w tem tłumaczeniu dopomaga filologowi jego intuicja, tak samo jak intuicja, domysł psychologicznie poprzedza urządzenie eksperymentu przez przyrodnika. Ale podobnie jak w przyrodoznawstwie po intuicji następuje ściśle zbudowany pojęciowo dowód, tak samo i filologię cechuje ściśle dowód abstrakcyjny. Filolog powinien nie poprostu wcielić się w obcą epokę i „przeżyć” ją, lecz logicznymi środkami myśli budować oczywistą i wszystkich obowiązującą treść tłumaczonego przezeń dokumentu rzeczowego.

Rzecz godna uwagi, iż ze względu na ścisłość wyników i charakter konstrukcyjny filologia bardzo przypomina matematykę. Przytoczyć można choćby wybitne co do ścisłości i konstrukcyjności odcyfrowanie w początkach XIX wieku przez Champollion'a, na podstawie analizy porównawczej trzech znalezionych pod Rosettą napisów o tej samej treści (hieroglificznej, demotycznej i greckiej), pisma hieroglificznego, które odkryło nauce historycznej cały nowy świat kultury starożytnej i umożliwiło dopiero ścisłe odbudowanie dziejów egipskich. Jak w przyrodoznawstwie odkrycie praw przez Keplera zależne było od niewyjaśnionej „znikomej różnicy w liczbach”, tak samo w nauce historycznej najdrobniejsza niezgodność wyników „rachunku” filologicznego brzemienią jest w zagadnienia i odkrycia. I tutaj także na podstawie dwóch—trzech danych odzwierca się w poznaniu niedostępną już dla obserwacji indywidualną rzeczywistość, podobnie jak matematyka na podstawie paru wielkości wiadomych badanego przez przyrodnika procesu pomaga mu do odtworzenia wszystkich innych stron tego procesu. Niedarmo też filolog, tak samo jak matematyk, mówi o „interpolacji”. Właśnie dlatego, że w początkach XX wieku po raz pierwszy systematycznie zastosowano filologję do odbudowania rzeczywistości dziejowej, nauka historyczna doznała w tym czasie tak silnego przełomu. Słusznie więc mówi U s e n e r, że „z wszystkich metod historycznych tylko filologiczna odznacza się niezależną od niczego innego wiarygodnością. Tłumaczenie przekazanych i zachowanych dokumentów, jakie dają filologowie w swej krytyce, wznosi się do oczywistości matematycznej”. Dotyczy to w równej mierze wszystkich gałęzi historycznych: historia ekonomiczna, budująca formy gospodarstwa i wytwórczości między innymi przy pomocy tłumaczenia i krytyki pomników rzeczowych (i też przeważnie pomników piśmiennictwa), niemniej, niż historia literatury lub historia polityczna, powinna posługiwać się filologją, o ile pragnie dojść do ścisłych uzasadnionych wyników. „Wszystkie gałęzie historyczne wymagają filologicznie założonych fundamentów i wprowadzenia metody filologicznej”. Ale metoda filologiczna rozszerza się znacznie poza obręb samej

tylko wiedzy historycznej. W swych bardziej elementarnych podstawach jest ona formalnem narzędziem prawoznawstwa i polityki, podobnie jak matematyka jest niezbędnem narzędziem formalnem techniki przyrodniczej. Albowiem umiejętność ścisłego wyrażenia myśli prawnej w formie słownej, wytłumaczenia sensu ustawy, umowy i innych aktów prawnych, wyprowadzenia z nich tego, co one mówią, a nic więcej i nic mniej, — ta umiejętność, niezbędna dla polityka, prawodawcy, sędziego, adwokata, jest tą samą sztuką filologiczną wyprowadzenia ze znaków rzeczowych ukrytej w nich treści kulturalnej, „poznania zgodności między treścią a formą”.

Wracając do schleiermacherowskiej idei hermeneutyki, D i l t h e y i jego szkoła słusznie przeto mówią o „rozumieniu” (V e r s t e h e n) jako swoistej metodzie nauki historycznej, w przeciwstawieniu do „wyjaśnienia” (E r k l ä r e n), stanowiącego właściwość metody przyrodniczej. Zadanie historyka polega istotnie na tem, aby z pomnika rzeczowego wyprowadzić ukryty w nim sens, a przez to zrozumieć go jako dzieło twórczości ludzkiej. O ile fakty kulturalne są wytworami dziejów, o tyle i „rozumienie” wychodzi poza granice historii w ciasnem znaczeniu tego wyrazu i cechuje metodę wszystkich „nauk o kulturze” wogóle, nawet wówczas, gdy stawiają sobie za zadanie opis jakiegokolwiek poszczególnej dziedziny kultury, jak się złożyła w ciągu tego czy innego okresu swego trwania dziejowego. Wątpić jednak należy, czy jest rzeczą celową, jak to czynił Dilthey, nazywać tę metodę rozumienia lub tłumaczenia zjawisk ze względu na ukryty w nich sens metodą psychologiczną i poszukiwać jej podstawy w specjalnym rodzaju psychologii „opisowej” i „analizującej”, która, wyraźnie różniąc się od psychologii „wyjaśniającej” i „konstrukcyjnej” typu przyrodniczego, dopiero ma być, jako nauka, stworzona. Zadanie logiki wogóle nie polega na tem, aby wymyślać projekty nowych nauk, lecz na tem, aby zrozumieć rzeczywiście istniejące nauki w swoistości ich różnych metod i dążeń. W danym wypadku jest to tem mniej potrzebne, że filologia zdawien dawna spełnia tę czynność „matematyki historii”, którą, według Diltheya, ma spełniać jego „psychologia opisowa”.

5.

Głosząc panowanie metody przyrodniczej, monizm przyrodniczy nie ograniczył się do lekceważenia historycznej i filologicznej metody badania. Jak pokazaliśmy, odrzucał on także samoistność poznania filozoficznego. Jeszcze w epoce sofistów, a nawet Platona termin „filozofja” obejmował całą naukę, która początkowo nie znała podziału na poszczególne gałęzie, lecz stanowiła jedną nierozczłonkowaną całość. Rozwój nauki polegał właśnie na stopniowym wydzielaniu z jednego łona filozofji oddzielnych jej gałęzi szczegółowych, które, stając się samoistnymi, przyswajały sobie metody wiedzy ściślej. Dzięki temu nauka utrzymywała w swym rozwoju wewnętrznym nadal ten popęd do zróżniczkowania, który ją sam powołał do życia. Bo zanim osiągnęła w Grecji samodzielność, sama stanowiła nieodłączną część mitu, będącego nierozczłonkowaną jednią nauki, sztuki, religji, moralności i prawa. Pierwsza wyodrębniła się z filozofji matematyka, następnie fizyka, później jeszcze chemja i biologia, a wreszcie dzięki pracom Comte’a — socjologia. Tak wyodrębnione z filozofji oddzielne gałęzie szczegółowe podzieliły między siebie cały świat rzeczywistości empirycznej, wskutek czego dla filozofji nie pozostał napozór żaden własny przedmiot badań. I rzeczywiście, jeżeli przyjąć, jak to robi monizm przyrodniczy, że obserwowana w doświadczeniu przyroda jest jedynym przedmiotem poznania, rola filozofji sprowadza się z konieczności do roli opiekuna, piastującego nauki empiryczne w tem stadium ich rozwoju, kiedy uwolniwszy się już od wyobrażeń mitologicznych, nie osiągnęły jeszcze samodzielności, uzyskiwanej przez zastosowanie ścisłych metod poznania przyrodniczego. Dla Comte’a filozofja nie jest niczem innem, jak stadium metafizycznym, przebywanem przez każdą naukę na drodze swego rozwoju od stadium teologicznego do pozytywnego. Zadania jej w czasach obecnych rozwiązywane są w całości przez nauki szczegółowe, zwłaszcza przez socjologję, której częścią albo praktycznemi zastosowaniami są logika, etyka, polityka i inne gałęzie filozoficzne. „Kurs filozofji pozytywnej” Comte’a stanowi właśnie nie co innego, jeno

wykład encyklopedyczny najogólniejszych twierdzeń nauk abstrakcyjnych w znanym nam już porządku hierarchicznym. Pozbawiona swego odrębnego przedmiotu badań, filozofja sprowadza się dla monizmu przyrodniczego, jakim jest pozytywizm Comte'a, do encyklopedji naukowej. Zamienia się na taką samą służebnicę względem przyrodoznawstwa, jaką była w średniowieczu względem teologii.

Nie mamy potrzeby zatrzymywać się dłużej przy obalaniu tego poglądu. Już najbliższy następca Comte'a Spencer zmuszony był udzielić w klasyfikacji nauk samoistnego miejsca filozofji, przynajmniej w postaci samej tylko logiki. Wszystkie następujące klasyfikacje są jednomyślne w ujmowaniu filozofji jako nauki samoistnej (raczej grupy nauk), mającej odrębny przedmiot badań i odrębną metodę. A i całe nasze poprzednie rozrządzanie zagadnień pedagogicznych miało jako swą podstawę filozofję, jako naukę samoistną, naukę o sensie, treści i znaczeniu wartości kulturalnych, do których wdrożenie jest zadaniem wychowania. Że zagadnienie sensu, wiarogodności i treści poznania nie jest tożsame z zagadnieniem jego pochodzenia lub jego psychologiczno-biologicznej i społecznej funkcji w życiu ludzkości — to udowodniłmy wyżej. Nasze roztrząsanie sensu i znaczenia wolności osobowości, jako przedmiotu obowiązku, powinno było też udowodnić różnicę etyki od psychologii, badającej temperament człowieka, i socjologii, badającej plemienne właściwości życia narodowego. Tak samo i zagadnienia sensu, znaczenia i treści sztuki, gospodarstwa i religji nie są tożsame ani z zagadnieniem procesów psychicznych, które faktycznie zachodzą w duszy ludzkiej podczas doznawania przez człowieka wartości artystycznych, gospodarczych i religijnych, ani z zagadnieniem roli, którą odgrywają gospodarstwo, sztuka i religja dla zachowania i rozwoju społeczeństw ludzkich. Filozofja, badając sens, znaczenie i treść wartości, stanowiących w swym całokształcie kulturę, różni się od historii, która bada ich realizację w życiu ludzkości, t. j. jego tradycję kulturalną. Pracując nad rozwiązaniem zadań kulturalnych, zarówno ludzkość w swej całości, jak i człowiek poszczególny przyswajają sobie te zadania, czynią je treścią swej twórczości. Tak np., poznając rzeczywistość, człowiek opanowuje metodę nauki. Stając się osobowością, realizuje wolność

i indywidualne prawo swej powinności. Odczuwając i tworząc dzieło artystyczne, przyswaja sobie rozlane w świecie piękno. To przyswajanie przez człowieka wartości kulturalnych w procesie jego twórczości może się odbywać bezwiednie. Tak artysta, odczuwając piękno i realizując je w tworzywie, zna je tylko intuicyjnie, podobnie jak chory lepiej od każdego lekarza „intuicyjnie” zna doznawaną chorobę. I podobnie jak chory, nie będąc lekarzem, nie zdoła wyjaśnić pojęciowo właściwości, przyczyn i skutków swej choroby, tak samo nawet wielki artysta, nie będąc estetykiem, często nie potrafi wypowiedzieć pojęciowo, czym jest piękno, tak dobrze mu znane z intuicji. Nawet uczony, panując nad metodą naukową i rozszerzając dzięki swym odkryciom dziedzinę poznania, może mylić się w określaniu istoty nauki, powtarzając bezkrytycznie obiegowe na ten temat przesady filozoficzne. Filozofia jest właśnie naukowem uświadomieniem tego, co intuicyjnie, bezwiednie tak dobrze jest znane każdemu człowiekowi, uczestniczącemu w procesie twórczości kulturalnej. Ponieważ zaś tylko ten proces wznosi życie człowieka ponad prostą egzystencję, nadaje jej sens i dostojęństwo, to powiedzieć można, że filozofia jest samopoznaniem człowieka, jest poznaniem człowieka w jego człowieczeństwie, rozumiejąc przez człowieczeństwo nie biologiczno - psychologiczną egzystencję, lecz zespół wznoszonych przez człowieka w swej duszy zadań twórczych. W tym znaczeniu filozofia pozostaje wierną dewizie, wskazanej jej jeszcze przez Sokratesa, dewizie boga delfickiego: poznaj samego siebie. „Jaźń”, którą filozofia poznaje, nie jest jednak podmiotowem jestestwem psychicznem, zagubionem w przestrzeniach wszechświatowych i w nieskończoności czasów, lecz jest całością tych przedmiotowych zadań kultury, do których ciągnie dusza ludzka w porывie twórczości, a które, będąc same zasadami ponadosobowemi, tworzą osobowość człowieka, jego samostanowiącą się „jaźń”.

Aby poznać sens tych istotnych składników kultury, trzeba je samemu przeżyć, „ujrzeć”. Na tem polega słuszność intuicjonizmu filozoficznego. Ale, będąc wiedzą, filozofia nie może się ograniczać do prostego tych składników oglądania, lecz musi je zrozumieć w ich związku wzajemnym. Na tem polega słuszność metody dialektycznej, odziedziczonej przez filozofję jeszcze od Platona. Zadanie swe jako filozofa Pla-

ton trafnie upatrywał nie w prostym oglądaniu i opisie idei, lecz w udowodnieniu ich wewnętrznej zależności i związku. O tyle też i w filozofji istnieją pojęcia ogólne i szczegółowe, chociaż „ogólnością” w filozofji nie jest ani prawo przyrodnicze, ani indywidualna całość historyczna, lecz raczej „pełnia” (πλήρωμα), w którą jakgdyby wlewa się podporządkowana jej szczegółowość, wlewa się tak, jak zabawa się wlewa w lekcję, a lekcja w twórczość, lub jak siła zdąża do autorytetu, który ze swej strony dąży do przerodzenia się w pełnię wolności, wchłaniającej w siebie szczeble poprzednie i usuwającej przez to ich jednostronność. Ostatnie przykłady powinny przypomnieć czytelnikowi ustalony przez nas już przedtem fakt, że filozofja, podobnie jak wszystkie inne gałęzie czystej wiedzy, posiada zastosowanie praktyczne, swoją „technikę”, i że tem zastosowaniem wiedzy filozoficznej do życia nie jest nic innego, tylko pedagogika, której próbę staramy się podać w niniejszej pracy.

6.

Reasumując to, cośmy powiedzieli wyżej, możemy rzec, iż linijna hierarchja nauk monizmu przyrodniczego powinna być zastąpiona klasyfikacją nauk pluralistyczną, bardziej giętką i odpowiadającą różnorodności dążeń naukowych. Jedyne ze wspólnego korzenia wiedzy wyrastające drzewo metody naukowej rozciąga się na pięć podstawowych gałęzi: przyrodniczą, matematyczną, historyczną, filologiczną i filozoficzną. Gałęzie te rosną w trzech podstawowych kierunkach: matematycznego poznania rzeczywistości egzemplarycznej, filologicznego poznania sensu obowiązujących wartości. Nie kładąc nacisku na ścisłość wyrażenia, możnaby przyjąć następujące trafne obrazowe sformułowanie przez Münsterberga różnicy wskazanych trzech kierunków: wiedza naukowa dzieli się na wiedzę o otaczającym naszą jaźń świecie zewnętrznym (Welt), na wiedzę o tym świecie ludzkim, w którego twórczości kulturalnej nasza jaźń uczestniczy (Mitwelt), i wreszcie na wiedzę o samej jaźni (Ich). Powinniśmy tylko pamiętać, że

wszystkie te światy stanowią nie samowolne wytwory podmiotu ludzkiego, nie poprostu jego „wyobrażenia”, lecz obiektywne rzeczywistości, istniejące w swej różnorodności niezależnie od tego, czy je ludzie poznają, czy nie. Różniąc się w istocie jako rzeczywistość egzemplaryczna, rzeczywistość indywidualna i sens wartości kulturalnej, uzyskują dla podmiotu charakter świata zewnętrznego, „współświata” ludzkiego i jaźni własnej. Troistości tych światów odpowiadają trzy różne metody ich poznania, które oznaczone były przez nas wyżej jako wyjaśnienie, zrozumienie i dialektyczne pojmowanie. Przytem każdej metodzie odpowiada osobny typ pojęcia naukowego: 1) pojęcie - prawo, ustawiające podporządkowane mu egzemplarze (granicznie — rzeczywistość jednostkową) w liczbowo wyznaczony szereg; 2) pojęcie indywidualne, stanowiące całość, która obejmuje podporządkowane jej również indywidualne części; 3) pojęcie - idea, wchłaniające w swą pełnię podporządkowane mu idee jednostronne.

Pojęcie rodzajowe, które jedynie znała tradycyjna logika formalna i było dla niej nie jednym z pojęć możliwych, lecz pojęciem wogóle, nie znalazło miejsca w tym schemacie, ponieważ wszystkie nauki w równej mierze posługują się pojęciem rodzajowym, tak samo jak wszystkie nauki w jednakowym stopniu posługują się metodą „opisu”, którego narzędziem jest właśnie pojęcie rodzajowe. Stanowi ono nie tylko niezbędne rusztowanie, któremu posługuje się przyrodoznawstwo przy budowie pojęć - praw, lecz jest również niezbędnym narzędziem wstępnego uporządkowania materiału dla historycznego poznania indywidualności i dla filozoficznego poznania sensu. Definicja i klasyfikacja zgodnie z przepisami logiki tradycyjnej mają swe uprawnione i nieodwołalne miejsce we wszystkich pięciu gałęziach metody naukowej, chociaż, z drugiej strony, sam ten „opis” otrzymuje nieco inny odcień zależnie od tego, czy służy do dalszego wyjaśnienia, rozumienia czy też dialektycznego pojmowania świata. Arystoteles wziął w swej logice to ogólne i neutralne narzędzie wiedzy, t. j. otaczające naukę rusztowanie za sam budynek, co się tłumaczy w zupełności tem, że nauka starożytna nie znała jeszcze pojęcia - prawa i operowała wyłącznie pojęciem rodzajowym. Dlatego też logika arystotelesowska była czysto „formalną”: pojęcie było dla niej

nie kośćcem samej budowanej przez naukę rzeczywistości, lecz czysto zewnętrznym narzędziem, którem wiedza chwytą będący w jej rozporządzeniu materiał rzeczywistości. Gdy Kant odkrył dla logiki, poza zastaniającem ją rusztowaniem pojęcia rodzajowego, sam gmach nauki, przeciwstawiając „formalnej” logice pojęcia rodzajowego swą „logikę transcendentálną” przyrodoznawstwa, dalsze przeniknięcie logiki w ciało nauki stało się nieuniknionem. Logika pojęcia - idei, stworzona przez Hegla i logika pojęcia indywidualnego, rozwinięta już w naszych czasach, stanowią prosty dalszy ciąg rozpoczętego przez Kanta przeniknięcia logiki do właściwych głębi wiedzy, tak iż logika, ograniczająca się po dawnemu do teorii pojęcia rodzajowego powinna dziś wyglądać jak gruby anachronizm. Zaznaczymy wreszcie, że w schemacie naszym każdemu kierunkowi metody naukowej odpowiada własna dziedzina zastosowania praktycznego: gdy przyrodoznawstwem stosowaniem jest technika, a filozofją stosowaną — pedagogika, to polityka jest dziedziną praktycznego zastosowania historii.

Może nam ktoś zarzucić, że w naszej klasyfikacji nauk nie da się pomieścić dość obszerna grupa nauk humanistycznych, mianowicie ekonomja polityczna, prawoznawstwo i teologia. Metoda tych nauk nie jest ani filozoficzna, ani historyczna, ani przyrodnicza, a tymczasem są to samoistne dziedziny wiedzy, znajdujące nawet ucieleśnienie w specjalnych wydziałach uniwersytetu. Co się tyczy ekonomji politycznej, to mamy mimo wszystko wrażenie, że nie ma ona osobnej metody, lecz że w niej reprezentowane są wszystkie rozróżnione przez nas kierunki metody naukowej: tak więc gdy szkoła klasyczna i matematyczna dążą do zbudowania ekonomji politycznej na wzór przyrodniczy, a szkoła historyczna upatruje zadanie badań ekonomicznych w rozumieniu zjawisk gospodarczych jako faktów z dziedziny kulturalno-historycznej, to szkoła socjalistyczna, przeciwnie, przeniknięta jest w znacznej mierze tendencją metody filozoficznej¹⁾. Inaczej przedstawia

¹⁾ Myśl ta uzyskała niedawno potwierdzenie w ostatniej pracy W. Sombarta „Die drei Nationalökonomien”. Sombart tak samo rozróżnia „trzy” teorie gospodarstwa: 1) metafizyczną czyli oceniającą (richtende), 2) przyrodniczą czyli porządkującą (ordnende) i 3) humanistyczną (geisteswissenschaftliche) czyli rozumiejącą (verstehende).

się rzecz z prawoznawstwem, którego znaczna część istotnie nie da się pomieścić w rozbiorach przez nas trzech kierunkach metody. W badaniu prawa biorą udział wszystkie znane nam metody: obok filozofji (I) i historii prawa (II) zupełnie możliwe są także jego psychologia i socjologia (III), badające prawo w zespole psychicznego i społecznego życia człowieka i posługujące się przy tem badaniu metodą przyrodniczą. Wszystkie te gałęzie nauki czystej mają zastosowanie praktyczne w teorji wychowania prawnego (I), w polityce prawa (II) i technice prawa (III), której ideę wysunął z powodzeniem w czasach ostatnich m. in. L. P e t r a ż y c k i. Jednakże nauka prawa nie wyczerpuje się wyliczonymi działami. Poza niemi rozciąga się obszerna dziedzina t. zw. prawoznawstwa dogmatycznego, badającego prawo, jako wykończony systemat podlegających wykonaniu norm postępowania. Od zwykłych norm techniki normy te różnią się tem, że stanowią nie obiektywne rozkazy przyrody, których powinien słuchać, kto chce przyrodę opanować, lecz przepisy, głoszone przez autorytet i wyrażające w logicznej formie pojęć określone powinności. O tyle też normy prawa nie są czystą wiedzą. Są również wiedzą stosowaną, będącą wyłącznie zastosowaniem czystej wiedzy do życia. Właściwem ich źródłem jest powinność moralna, która — a tem właśnie prawo różni się od moralności — pojmowana jest w prawie tak, jakgdyby była prawem przyrody, wskutek czego wyraża się w pojęciach ogólnych, tracąc przez to właściwy powinności moralnej charakter indywidualny. Gdy czysta powinność jest tylko przedmiotem działania, a czysta wiedza przedmiotem poznania, to prawo jest zarazem przedmiotem działania i przedmiotem poznania. Pod tym względem jest ono, co prawda, podobne do norm techniki, pedagogiki i polityki, ale, w odróżnieniu od nich, ma jako swe źródło nie tylko poznanie rzeczywistości (egzemplarycznej, indywidualnej i wartościowej), lecz i określoną konkretną powinność moralną. O tyle też stanowi jakgdyby mieszaninę nauki i moralności, zależąc równocześnie i od logiki i od etyki. Prawoznawstwo jest wiedzą o tyle, o ile posługuje się metodą tłumaczenia w szerokiem znaczeniu tego wyrazu, ale jest to tylko swoista odmiana metody filologicznej. Tak samo się ma rzecz i z teologją. Jeżeli z nauk teologicznych nie brać w ra-

chubę filozofji religji, historii religji, psychologii i socjologii religji, pozostanie teologia dogmatyczna, która nie jest właściwie wiedzą, lecz, jak określał teologję Schleiermacher, wiarą religijną, wyrażoną w logicznej formie wiedzy. Teologia stanowi mieszaninę wiary religijnej i wiedzy, czyli dokładniej — jest wiarą, przepuszczoną przez pryzmat logicznego żywiołu pojęć. Podobnie jak prawo, nie jest czystą wiedzą, lecz zależy od prawa obcego wiedzy, od prawa wiary.

7.

Teraz już nietrudno nam będzie wyciągnąć wnioski pedagogiczne z wyników naszego roztrząsania logicznego. Przedewszystkiem z ustalonej przez nas klasyfikacji nauk wynika, że w systemacie ogólnego wykształcenia naukowego powinny występować wszystkie pięć podstawowych gałęzi metody naukowej. Człowiekiem naukowo wykształconym jest ten, kto, zapoznawszy się ze wszystkimi podstawowymi kierunkami wiedzy, wpoił sobie dzięki temu tolerancję i zdolność rozumienia naukowej pracy ludzkości w całej różnorodności jej przejawów. Tylko takie wszechstronne wykształcenie naukowe pomoże też uczniom dokonać bardziej świadomego wyboru swej naukowej specjalności. Brak którejkolwiek z podstawowych gałęzi metody naukowej w programach naukowych szkoły ogólnokształcącej nietylko nie da poszczególnym uczniom pełnej kultury rozumu, a ze względu na olbrzymie znaczenie praktyczne ka dego z tych kierunków wiedzy dla życia, nietylko ograniczy jego możliwości jako działacza praktycznego, lecz i dla całego kraju będzie brzemienne w niebezpieczeństwo wyczerpania w kraju odpowiednich zainteresowań naukowych, co nieuchronnie doprowadzi również do braku należycie przygotowanych działaczy praktycznych.

Do jak nieodpowiedzialnych pedagogicznie wniosków może prowadzić jednostronny pogląd filozoficzny na naukę, dowodzi charakterystyczne twierdzenie J. St. Milla, wypowiedziane w słynnej w swoim czasie mowie „o wychowaniu uniwersyteckiem”. Jako filozoficzny zwolennik monizmu przyrodniczego, Mill, wskutek uzyskania dobrego wykształcenia

filozoficznego i cechującej go tolerancji, w swym ogólnokształcącym programie naukowym uzupełnia przyrodoznawstwo przedmiotami filologicznymi (w szczególności językami starożytnymi) i uważa także za konieczne zaznajomienie słuchacza z historją. Wyłącza jednak przytem historję z systematu nauczania szkolnego, uważając, że badanie historii jest kwestją „lektury”. Jak dla wielu innych, historia jest i dla Milla zwyčajnym zespołem wiadomości. W przeciwieństwie do tego musimy jeszcze raz podkreślić, że historia jest odrębną metodą myślenia, odrębnym stosunkiem poznawczym podmiotu do rzeczywistości, co przyswoić sobie można tylko drogą bezpośredniego przekazania od człowieka do człowieka, t. j. drogą ustnej tradycji. Historycznie wykształcony jest nie ten, kto zna fakty dziejowe, lecz ten, kto na podstawie paru danych historycznych potrafi sądzić o indywidualnym i kulturalnym stanie odpowiedniego pokolenia lub narodu, kto umie wytłumaczyć dokument twórczości kulturalnej jako świadectwo kulturalnego poziomu narodu, a z jego analizy określić indywidualne miejsce narodu w kulturze ludzkości. Słowem, w historii fakt powinien mówić uczniowi więcej, niż mówi bezpośrednio, a nauczyć go tego „więcej”, ukrytego w faktach sensu historycznego, może tylko przekazywana przez szkołę i nauczyciela ustna tradycja.

Ustalony przez nas przepis nie wystarcza jednak dla wyznaczenia składników wykształcenia ogólnego. Każda przecież gałąź metody naukowej obejmuje wielką różnorodność nauk poszczególnych. Które z nich należy wybrać jako przedmioty nauczania szkolnego? Drugi czysto logiczny przepis dydaktyki głosi: wewnątrz każdej gałęzi wiedzy naukowej należy wybrać takie nauki, które najpełniej i najjaśniej wyrażają istotę odpowiedniego odgałęzienia metody naukowej. Gdy porównamy różne nauki w obrębie nauk uogólniających o przyrodzie, zobaczymy, że takie np. nauki, jak fizyka albo chemia, znacznie jaskrawiej i pełniej wyrażają istotę metody przyrodniczej, niż psychologia lub socjologia. Te nie znalazły jeszcze jakgdyby samych siebie, spostrzega się w nich wielką liczbę wzajemnie zwalczających się szkół, niema w nich jeszcze na trwałe ustalonej tradycji naukowej. Dlatego roztrząsania tych nauk nie mogą dać materiału dla przyswojenia sobie metody przyrodoznawstwa uogólniającego w tej mierze, w jakiej ta metoda

może być przyswojona przy roztrząsaniu materiału „nauk ścisłych”, którym też należy przyznać pierwszeństwo w systemacie wykształcenia ogólnego. Tak samo z dziedziny nauk historycznych należy z tychże względów dać pierwszeństwo historii państwowo-politycznej i ekonomicznej, jako tej, która doszła do większego stopnia ścisłości, przed historią literatury lub sztuki, która nie znalazła dotychczas własnej metody. Z dziedziny nauk filozoficznych najprościej jest wybrać logikę, nie tylko dlatego, że jest bądź co bądź najbardziej „ściśłą” z gałęzi filozoficznych, lecz również dlatego, że, będąc nauką o nauce, dopomaga uczniowi do zdania sobie sprawy z pracy nad przyswojeniem sobie metody myślenia naukowego, a stanowiło to ośrodek jego pracy szkolnej, i dlatego nauka logiki wieńczy jakgdyby dawane uczniowi przez szkołę wykształcenie naukowe.

Ale i ten logiczny sprawdzian wyboru nauk szczegółowych, mających wejść w skład wykształcenia ogólnego, okazuje się niedostatecznym. Metoda naukowa nie jest martwym kośćcem nauki, lecz żywym i przeto rozgałęziającym się drzewem, jakgdyby układem naczyń krwionośnych nauki. Poszczególne gałęzie metody nauki rozgałęziają się ze swej strony dalej. Tak np. F. Klein w swej znanej książce „Zagadnienia elementarnej i wyższej matematyki” rozróżnia trzy podstawowe linje myślenia matematycznego. Nazywa je metodą *A*, metodą *B* i metodą *C*, przyczem pierwszą metodę, jego zdaniem, cechuje to, że poszczególne dziedziny świata matematycznego bada się oddzielnie od innych. Rozdrobnienie poszczególnych dziedzin, jaskrawe między nimi granice, minimum środków pomocniczych przy dowodach, logiczna doskonałość, z którą z ograniczonej liczby pewników wyprowadza się wszystkie twierdzenia i wnioski, wyróżniają ten kierunek myślenia matematycznego, do którego Klein zalicza prawie całą matematykę Greków starożytnych, przedewszystkiem geometrię Euklidesa, trygonometrię, teorię logarytmów, teorię funkcji analitycznych Cochy'ego i t. d. Metodę *B* cechują, przeciwnie, przejścia między poszczególnymi dziedzinami, wśród których ustala on organiczne stosunki wzajemne, a dalej, współdziałanie wzajemne poszczególnych dziedzin przy dowodzeniu rozwijanych przez nie twierdzeń, dążenie do ogarnięcia w jed-

nym układzie całości świata matematycznego. Należą tu: geometria analityczna Descartesa, cała matematyka XVII stulecia, rachunek różniczkowy i całkowy, teoria szeregów nieskończonych, t. zw. nowa geometria, teoria funkcji zmiennych zespolonych i t. d. Wreszcie metodę C, obejmującą algorytmy i rachunek formalny i uprawianą szczególnie przez Indów i Arabów, cechuje przewaga czysto formalnych elementów. W szkole współczesnej, zdaniem Kleina, wszystkie te metody występują nader nierównomiernie. Panuje w niej prawie wyłącznie materia nauczania, wyrażający tylko metodę A. W ten sposób uczniowie otrzymują w szkole współczesnej nader jednostronne pojęcie o metodzie matematycznej, nie ogarniają jej w pełni. Reforma wykształcenia matematycznego, zdaniem Kleina, tego wybitnego matematyka i zarazem pedagoga, powinna przeto iść w kierunku odciążenia metody A i wzmocnienia metody C, a w szczególności B. Wtedy matematyka w szkole zbliży się do matematyki, wykładanej w uniwersytetach, i szkoła będzie dawała wszechstronne wykształcenie matematyczne, odpowiednio do poziomu nauki współczesnej. Analogiczne rozgałęzienie metody naukowej na linie podstawowe spostrzec można i w innych jej dziedzinach. Ale wszystkie te sprawy przekraczają już granice dydaktyki ogólnej i dotyczą dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania, które powinny tak samo opierać się na metodologii odpowiednich nauk, jak dydaktyka ogólna opiera się na ogólnej teorii poznania. Dydaktyka ogólna może poszczególnym dydaktykom nadać tylko następujący przepis, którego powinny się trzymać: przy wyborze materiału nauczania w obrębie tej czy innej gałęzi metody naukowej należy według możliwości dążyć do tego, aby uczeń mógł zaznajomić się ze wszystkimi jej podstawowymi rozgałęzieniami.

Ale i ten sprawdzian, oczywiście, nie wystarcza dla ostatecznego wyznaczenia składu ogólnego wykształcenia naukowego. Nawet w granicach ustalonych przez nas sprawdzianów logicznych pozostaje obszerne miejsce dla wyboru różnych działów naukowych, a nawet całych nauk. Tu porzucamy już czysto logiczny punkt widzenia i pozostawiamy rozstrzygnięcie sprawdzianom psychologicznym i utylitarnym. Tych nie odrzucamy, odrzucamy tylko ich pierwszeństwo. Podporządko-

wane sprawdzianom logicznym, mogą być użyteczne przy wyznaczeniu materiału nauczania. Przy równych warunkach z punktu widzenia wskazanych sprawdzianów logicznych niektóre nauki i działy nauk są zrozumialsze, żywsze, ciekawsze, bliższe dla ucznia, niż inne nauki, równorzędne z niemi z punktu widzenia logicznego. Tak samo z dwóch logicznie równocennych dziedzin wiedzy jedna może być pożyteczniejsza od drugiej (w znaczeniu możności korzystania z wiadomości, nabywanych przy ich nauce, w życiu lub dla nauki innych przedmiotów). Dydaktyki poszczególnych przedmiotów naukowych powinny, pozostawiając kierownictwo ogólne sprawdzianom logicznym, brać pod uwagę te wszystkie sprawdziany psychologiczne i utylitarne.

Potwierdza się w ten sposób jeszcze raz, jak ściśła zależność istnieje między logiką a pedagogiką wychowania naukowego. Mamy tu zupełną analogję do tego, cośmy już zauważyli w części, poświęconej wychowaniu moralnemu: tam etyka uzasadniała teorię pedagogiczną, tu ją uzasadnia logika. Aby wychowanie naukowe postawić prawidłowo, należy wyjaśnić sobie jego cel, jego skład — są to sprawy, które rozstrzygnąć może tylko logika. Nawet te teorie pedagogiczne, którym zdawało się, że pomijają logikę, posługiwały się nią w postaci ukrytej. Ta właśnie zapędzona w podziemia logika zaszczepiała im tego ducha ciasnej nietolerancji, który stanowi podstawową wadę wszelkiej działalności podziemnej wogóle.

Literatura zagadnienia.

1. Zagadnienie klasyfikacji nauk. August Comte wyłożył swą klasyfikację w „Cours de philosophie positive” (pierwsze dwa wykłady), a wnioski pedagogiczne w „Système de politique positive” t. I (1851), str. 175 i n. — Spencer wyłożył swą klasyfikację nauk w „The Classification of the Sciences” (1864). — Formuła Laplace’a w „Essai philosophique sur les probabilités” 1814. — Klasyfikacja nauk Wundta: „Einleitung in die Philosophie” (przekł. pol. Wstęp do filozofji, Warszawa 1902) i szczegółowiej w „Logik” wyd. III 1906, t. II. — H. Münsterberg „Grundzüge des Psychologie” t. I, 1900. „Philosophie der Werte” 1908 (rozdz. VI). „Psychology and Education” (rozdz.

XXIII). — Windelband „Geschichte und Naturwissenschaft” 1894 (przedruk w „Präludien” wyd. IV Tubinga 1911). — A. A. Czuprow „Oczerki statistiki” Petersb. wyd. II 1915 (r. 1 i 2). — H. Rickert „Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung” wyd. V 1928, „Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft” wyd. VII 1927. — A. C. Łappo-Danilewskij „Filosofia i metodologia istorii” t. I wyd. II, 1919. — W. M. Kozłowski „Systemat wiedzy i klasyfikacja nauk”, Warszawa, Arct (bez daty).

2. Pojęcie przyrodoznawcze i matematyczne. E. Cassirer „Substanzbegriff und Funktionsbegriff”, 1910. — E. Meyerson „Identité et réalité” 1910. — P. Natorp „Die logischen Grundlagen der exacten Wissenschaften”, 1910. — H. Bergson „L’évolution créatrice”, 1907 [przekł. pol. „Ewolucja twórcza”, Warsz. 1913].

3. Historia i filologia. Prócz wymienionych prac Rickerta i Łappo-Danilewskiego: T. Zieliński art. „Filosofia” w t. 70 wyd. I „Encyklopediczki Słownik Brockhousa - Efrona”. Tenże „Geisteswissenschaften” w zbiorze „Schaffen und Schauen” wyd. Teubner, t. II, 1919. — H. Usener „Philologie und Geschichtswissenschaft” (Vorträge und Aufsätze, Lipsk 1907). — S. Hessen „Individuelle Kausalität”, Berlin 1910. — W. Dilthey „Einleitung in die Geisteswissenschaften” t. I, 1883, „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie” (Sitzungsber. d. Preussischen Akademie d. Wissensch., 1894). — Arthur Stein „Der Begriff des Verstehens bei Dilthey”, 1926. — M. Handelsman „Historyka”, Wyd. II, Warsz. 1928. — M. Walfisz „Obrona humanistyki w metodologii współczesnej” („Przegląd Filozoficzny” 1922). — B. Suchodolski „Przebudowa podstaw nauk humanistycznych”, Warsz. 1928.

4. Filozofia jako nauka. Windelband „Was ist Philosophie?” (w „Präludien” j. w.). Artykuły Rickerta, Windelbanda, Husserla, Natorpa, N. Hartmanna i in. w czasop. „Logos” 1910—1914 r. — E. Lask „Die Logik der Philosophie und die Kategorienlehre” 1911. — Rickert „System der Philosophie” t. I, 1921. — S. Frank „Predmet znanja”, Petersb. 1915.

5. Teoria składników wykształcenia. H. Münsterberg „Psychology and Education” rozdz. XXIII. — G. Kerschenshteiner „Theorie der Bildung”, t. II, rozdz. III i IV.

ROZDZIAŁ X.

Podstawowe szczeble wychowania naukowego.

Szczebel pierwszy: kurs epizodyczny.

1.

Chociaż każdy człowiek dąży do wiedzy swoją indywidualną drogą, wszystkie drogi wiedzy są wyznaczone przez ten sam cel, w którym się spotykają pod względem swego wspólnego zadania. Podobnie ta sama wieża sygnałowa wskazuje drogi okrętom, płynącym z różnych miejsc i udającym się do różnych przystani. Logika jest nauką o tym świecie wiedzy, którym posługują się wszyscy poznający. Umieć posługiwać się w swej działalności poznawczej owym tożsamym i nadiindywidualnym światem wiedzy, wyznaczać przy jego pomocy kierunek swej żeglugi poznawczej po bezbrzeżnym oceanie rzeczywistości, to znaczy przyswoić sobie metodę naukowego myślenia, stanowiącą cel wykształcenia naukowego. Przyswojenie metody nie jest samą tylko wiedzą o tem, czym jest metoda, lecz jest wiedzą czynną, t. zn. wiedzą, związaną z umiejętnością posługiwania się nią. Podobnie jak wdrożenie do Dobra, t. zn. wychowanie w sobie wolności wewnętrznej, nie jest tem samem, co etyczna wiedza o tem, czym jest wolność (wskutek czego wychowanie moralne różni się od etyki, która jest tylko naukowem uświadomieniem sobie tego, co w ciągu

życia moralnego człowiek wznosi w sobie jako cel swego istnienia moralnego), — tak samo i wykształcenia naukowego nie osiąga się przez samą logikę, która jest tylko sprawozdaniem z tego, co człowiek przyswoił sobie w procesie czynnego, a przeto, jeśli kto woli, intuicyjnego pojmowania. Uczenie się logiki wieńczy więc tylko przyswajanie sobie nauk, ale go nie zastępuje i nie poprzedza. Podobnie jak wychowanie moralne jest procesem, którego cel poznawany jest przez etykę, i teoria wychowania moralnego rozróżnia w nim parę szczebli, tak samo wychowanie naukowe jest długotrwałym procesem, który pedagogika wychowania naukowego (dydaktyka) powinna zbadać w jego podstawowych etapach.

Gdy się weźmie do ręki literaturę metodyczną i programy przedmiotów szkolnych, według których uczyło się jeszcze pokolenie dzisiaj dojrzałe, to nie można tam na stopniu nauczania szkolnego dostrzec żadnego podziału. Kurs szkolny wyglądał jak swojego rodzaju blok monolitowy, który jako całość przeciwstawiał się kursowi naukowemu, przeznaczonemu dla uniwersytetu, ale nie znał żadnego podziału w granicach własnych. Wszystkie przedmioty przechodziło się jednym nieprzerwanym ciągiem, rozpoczynającym się w klasach niższych, a kończącym się w wyższych, zbudowanych według jednego planu. Plan ten miał zdecydowanie wyrażony charakter logiczny: nauczanie zaczyna się od elementów prostych i wznosi się następnie do coraz bardziej złożonych ich połączeń i zastosowań do życia. Zresztą tak się ma sprawa i dzisiaj w średniej szkole w większości państw europejskich. Nawet w tych wypadkach, kiedy ten sam przedmiot (fizyka, historia ojczyzna) przechodzi się dwukrotnie — w niższych i wyższych klasach — obydwa kursy różnią się od siebie tylko zakresem. Zbudowane są według jednego planu: kurs niższy jest poprostu kursem skróconym.

Już L. Tołstoj udowodnił bezpodstawność takiego nauczania. „Nauczycielowi, powiada, wydaje się łatwą rzecz najprostsza i najogólniejsza, a uczniowi wydaje się łatwą rzecz złożona i żywa. Wszystkie podręczniki nauk przyrodniczych zaczynają od praw ogólnych, podręczniki języka — od definicji, historia — od podziału na okresy, nawet geometria — od definicji przestrzeni i punktu matematycznego. Prawie każdy

nauczyciel, kierując się tą samą drogą myślenia, zadaje jako pierwsze wypracowanie określenie stołu albo ławki i nie daje się przekonać, że aby określić stół albo ławkę, trzeba stać na wysokim stopniu rozwoju myślenia filozoficzno-dialektycznego, i że ten sam uczeń, który płacze nad wypracowaniem o ławce, pięknie opíše uczucie miłości lub złości, spotkanie Józefa z braćmi lub bójkę z kolegą”. Myśl, że w nauczaniu wychodzić należy nie z rzeczy logicznie prostych i abstrakcyjnych, lecz z rzeczy praktycznie konkretnych, żywych, a przeto i logicznie złożonych, była poparta przez ruch szkoły pracy, a idea szkoły jednolitej ze swej strony sprzyjała, jak już wiemy, rozczłonkowaniu dawnego kursu szkolnego, podejmując zagadnienie samoistości pierwszego stopnia nauczania i konieczności odlania danego przezeń materiału naukowego w formę zakończoną w sobie „koncentru”. Niestusznem jednak byłoby uważać, że idee szkoły pracy i szkoły jednolitej były w tym wypadku jedynie decydujące. Jeżeli weźmiemy do rąk współczesną literaturę metodyczną, zobaczymy, że, przeciwnie, względy charakteru czysto dydaktycznego doprowadzają po większej części do żądania osobnego „propedeutycznego” kursu, mającego poprzedzać systematyczne nauczanie przedmiotu. Nauczanie powinno być interesujące, przeto wychodzić powinno z tego, z czem uczeń spotyka się w życiu codziennem, co może natychmiast zastosować w swej działalności. Powinno być pogładowem, pobudzać ucznia do samodzielnych obserwacji i rozmyślań, dlatego powinno „przedewszystkiem zwracać uwagę ucznia na rzeczy bliskie”, na to, co go otacza. Tak więc, nauczanie przyrody żywej powinno zaczynać nie od prostych organizmów i nie od stojących na pierwszym miejscu w klasyfikacji systematycznej, lecz „pierwsze zwierzę i pierwsza roślina, dawane uczniowi do zbadania, powinny być wzięte z jego zwykłego koła wyobrażeń, gdyż nauczanie powinno nawiązywać do faktów obserwacji, do których już oddawna przywykł”. Nauczanie geometrii powinno zaczynać się od mierzenia pola i od ustalania poziomu i pionu (ciężarki). Nauczanie historii — od wyjaśnienia pomników przeszłości i t. d.

Wszystkie te względy charakteru psychologicznego rozszczypiły pierwotny monolitowy blok kursu na dwa stopnie.

Systematyczne nauczanie kursu powinno być poprzedzone przez zaznajomienie się z materiałem, który następnie kurs systematyczny objaśni. Kurs systematyczny powinien być poprzedzony wstępnym, czyli propedeutycznym, którego zadaniem jest zwrócenie uwagi ucznia na otaczające go fakty rzeczywistości, stanowiące w swym zespole materiał kursu systematycznego. Ten kurs wstępny rozmaicie bywa określany co do swych zadań, a nawet rozmaicie bywa nazywany: bądź nic nie mówiąc imieniem „propedeutycznego”, bądź „epizodycznym”, bądź „kompleksowym” (*Gesamtunterricht*). Ale coraz bardziej jest uświadamiany w swej swoistości i konieczności. Wziąwszy do ręki współczesne metodyki poszczególnych przedmiotów, współczesne podręczniki i współczesne programy nauczania, zobaczymy, że wszędzie już mówi się o dwóch kursach tego samego przedmiotu. Uważa się np., że geometria w klasach wyższych nie jest prosto dalszym ciągiem programu klas niższych, lecz przechodzi się ją na nowo w specjalny sposób. Uważa się, że historję należy przechodzić w klasach niższych w postaci specjalnego kursu „elementarnego”, a następnie powinno się ją powtarzać przez nauczanie według nowego planu, dążącego już do nowych zadań. W literaturze metodycznej każdego przedmiotu nauczania nie brak prób zbudowania dla danego przedmiotu takiego epizodycznego kursu, jako poprzedzającego systematyczną naukę tego przedmiotu. Tak więc w dziedzinie kształcenia naukowego zaznacza się także troisty podział na szczeble. Kurs epizodyczny, systematyczny i naukowy czyli uniwersytecki, — trzy te szczeble stanowią trzy naturalne stopnie nauczania, różniące się między sobą nie zakresem i ilością materiału, lecz samym sposobem i zadaniem nauczania. Narzuca się naturalna analogja z trzema szczeblami wychowania moralnego. Ale czy i tutaj w rozróżnionem przez nas ustopniowaniu epizodu, systemu i metody naukowej nie odślania nam się coś analogicznego do wzrostu osobowości i wolności, który przebiega w znanych nam szczeblach anomji, heteronomji i autonomji? Zobaczymy, że między stopniami wychowania naukowego i moralnego istnieje rzeczywiście nie zwyczajna zewnętrzna analogja, lecz głębokie wewnętrzne pokrewieństwo.

2.

Termin „epizodyczny” najlepiej, zdaniem naszym, określa istotę tego wstępnego czy poprzedzającego kursu, który w czasach ostatnich oddzielił się od pochłaniającego go dawniej kursu systematycznego. Istotnie, środowisko, otaczające dziecko i będące dla niego punktem wyjścia, jest z punktu widzenia naukowego epizodyczne. Jest ono dla dziecka zbiorem wystarczających sobie i niezwiązanych z sobą zdarzeń, t. j. właśnie sumą epizodów, a nie jedynym w stosunku do swych części układem. Myślenie dziecka, podobnie jak myślenie człowieka pierwotnego, przebiega w kategorii cudowności. Istota zaś cudowności polega na tem, że zawiera ona objaśnienie w sobie samej, a nie wyprowadza rozumu poznającego poza granice rzeczy objaśnianej do czegoś innego. Działanie, którego przyczyna znajduje się w niem samem, jest to działanie samowolne. I dla dziecka świat jest rzeczywiście terenem jestestw samowolnych, które znajdują się poza zastanawiającemi dziecko zjawiskami i wytwarzają te zjawiska. Znajdując tę przyczynę zjawiska w niem samem, rozum uspokaja się i przestaje się zdumiewać. W ten sposób cudowność nie podnieca, lecz raczej uspokaja zdumienie, które ją wywołało. Na tem właśnie polega fetyszyzm myślenia pierwotnego. Coprawda, powiedzenie, że fetyszyzm objaśnia zjawiska przez kryjące się w nich przyczyny, że w objaśnieniu zdarzeń nie wychodzi poza obręb samego zdarzenia, pozostającego w ten sposób izolowanym i wystarczającym sobie epizodem, jest tak samo nieścisłe, jak powiedzenie, że w zabawie każdy moment działania wystarcza sobie i nie jest środkiem dla drugiego. Ale podobnie jak nasza definicja zabawy sprawdzała się o tyle, o ile cele w zabawie są zbyt jeszcze poszczególnemi momentami, aby można je było określać stale i na dłuższy przeciąg czasu, jako podporządkowane celom środki, tak samo fetyszyzm myślenia pierwotnego, objaśniając zdarzenia przyrody wolną wolą zaludniających ją demonów i bogów, wyobraża sobie wytwarzające je żywe przyczyny jako zbyt bliskie objaśnianych przez niego zjawisk, aby świat mógł wydawać się podporządkowanym w jakimkolwiek sposób stałej i długotrwałej prawidłowości.

Jeżeli w ten sposób myślenie dziecka w stosunku do systemu naukowego jest epizodyczne, to stąd nie wynika, że rozumowi jego obcy jest wszelki systemat lub wszelka jedni. Przeciwnie, dziecko wiąże zjawiska otaczającej je rzeczywistości w systemat, którego ośrodkiem jest ono samo ze swymi brakami i potrzebami. Rzeczywistość otaczającą ocenia ono z punktu widzenia otrzymywanej od niej korzyści lub szkody, tak samo jak demony i bogowie człowieka pierwotnego wywołują te lub inne zdarzenia przyrody umyślnie, kierując się względami na korzyść ich lub szkodę dla człowieka. Pragmatyzm jest błędny jako teoria logiczna, upatrująca istotę poznania w korzyści życiowej, jaką ono daje człowiekowi, pozwalając mu orjentować się w środowisku otaczającym. Powiedzieć, że poznanie jest funkcją działania i że wyznaczone jest w swym rozwoju wyłącznie przez nasze praktyczne braki i potrzeby, — to znaczy nie zrozumieć logicznej istoty poznania, które nie tylko pomaga nam zaspokajać swoje potrzeby niepoznawcze, lecz czasami staje się samo jedną z potężnych potrzeb człowieka, dla której zaspokojenia człowiek rozwija nierzadko nader intensywną niepoznawczą działalność (czysto biologiczną, gospodarczą, artystyczną i in.). Ale błędny jako teoria logiczna, pragmatyzm ma głęboką słuszość jako teoria psychologiczna, wyjaśniająca p o c h o d z e n i e zainteresowania i dążenia do poznania. O ile zdobycie poznania wymaga ludzkiego działania, działanie to rzeczywiście wyjaśnia się co do swego pochodzenia potrzebami życiowo-praktycznymi człowieka, jego dążeniem do działania i do obrony siebie działaniem swoim od rzeczy niebezpiecznych, szkodliwych i nieprzyjemnych¹⁾. Dlatego i dziecko interesuje się tylko tem, co ma dla niego wartość praktyczno-życiową, co może być bezpośrednio wykorzystane w jego działaniu. Tylko w celu poznania tej korzyści gotowe jest rozwijać samodzielnie czynność, niezbędną dla osiągnięcia wiedzy. Ale wszelka właściwa wiedza opiera się na czynnym działaniu poznającego. Tylko ten, kto samodzielnie doszedł do wiedzy, poznał naprawdę, a nie biernie zapamiętał wskazany mu przez kogoś innego fakt. Dlatego nau-

¹⁾ W ten sposób funkcją działania jest nie poznanie samo przez się, lecz sama działalność, skierowana na osiągnięcie poznania.

czanie wiedzy powinno właśnie w swem stadium poznawczem wychodzić ze spraw życiowo-praktycznych, ze spraw czynnych. Wprawdzie z punktu widzenia systematu naukowego sprawy życiowo-praktyczne są przypadkowe, fragmentaryczne, urywkowe. Ale ta epizodyczność naukowa punktu wyjścia jest niezbędna przy nauczaniu wiedzy, bo tylko ona wywołuje w dziecku samodzielną czynność, skierowaną na osiągnięcie wiedzy, bez czego wiedza jako taka nie daje się zdobyć.

To, cośmy powiedzieli, pozwoli nam określić ściślej pojęcie epizodu, jako punktu wyjścia nauczania. Pożądanym punktem wyjścia nauczania nie jest każdy epizod, otaczający dziecko, lecz tylko taki, który może je poznawczo zainteresować, t. j. pobudzić do działania, skierowanego na osiągnięcie wiedzy. To znaczy, taki epizod, który będąc w naszym znaczeniu konkretnym i bliskim dziecku, wchodzi w życiowo-czynną jednię jego egocentrycznego stosunku do świata. Ale dlatego też epizod jest tylko punktem wyjścia nauczania początkowego, które nie powinno się na nim zatrzymywać. Podobnie jak zabawa jest tylko punktem wyjścia wychowania człowieka, jako jestestwa czynnego, i dlatego powinna być organizowana w kierunku przewyższającego ją celu lekcji, tak samo i epizod, jeżeli ma być początkiem wiedzy, powinien być jakoś zorganizowany. Epizod powinien być rozbity jako epizod, kryjący w sobie samym dostateczną podstawę własną, powinien występować przed dzieckiem jako coś związanego z innemi zjawiskami świata temi samemi prawami i o tyle też jako coś, znajdującego swe wyjaśnienie w czemś innem. Fetyszyzm myślenia pierwotnego, przykuwający je łańcuchem cudowności do rozbieżnych wystarczających sobie zdarzeń, powinien być zburzony. Zdumienie nie powinno znajdować zaspokojenia w stwierdzaniu cudowności, lecz powinno się przejąć dążeniem do wyjaśnienia uderzającego dziecko zjawiska przez jego związek z innemi. Wyrastać z niego powinno pytanie. Epizod, jako wroga wiedzy cudowność, winien się przerodzić w epizod jako zagadnienie, które jest właściwym początkiem wiedzy. Cała swoistość zagadnienia polega właśnie na tem, że zagadnienie oznacza brak zaspokojenia rzeczą daną, poszukiwanie tej drugiej, która daną może wyjaśnić. Swem niezaspokojeniem w poznaniu tego drugiego czynnika, dzięki czemu każde

rozstrzygnięcie zadaje natychmiast nowe pytanie, zagadnienie różni się od cudowności, znajdującej wyjaśnienie w działaniu samowolnem, t. zn. takim, które nie wywołuje już żadnego pytania. Ale też dlatego, że rozstrzygnięcie zagadnienia powinno być samodzielną sprawą ucznia, a przeto opiera się na wytrwałości jego dążenia poznawczego, nauczanie powinno wychodzić z tego, co mu jest „bliskie” i „zrozumiałe” — zrozumiałe nie przez wyjaśnienie naukowe, którego dopiero się poszukuje, lecz w swem znaczeniu życiowo-czynnem, w swej wartości pragmatycznej, dla której ma być wyjaśnione przez wiedzę.

Znaczy to, że w kursie epizodycznym epizod nie powinien pozostawać czemś sobie wystarczającym i ostatecznem, lecz że powinien być prześiąknięty zasadą wyższą, mianowicie zasadą systematu naukowego. Należy wychodzić z epizodów, ponieważ wiedza, nie interesując jako taka dziecka, przypuszcza jednak jego zainteresowanie poznawcze, pytające. Sens wychodzenia z epizodu polega jednak na tem, żeby rozłożyć go jako epizod, żeby odsłonić jego prowadzącą do wiedzy zagadkowość. Inaczej mówiąc, uczeń powinien odczuć poza epizodem wyjaśniający go systemat, który powinien w nim przeświecać, jako postawione jego działalności poznawczej zagadnienie. Cel kursu epizodycznego sprowadza się więc do tego, aby przez analizę otaczających ucznia epizodów, interesujących go jako jestestwo czynne, doprowadzić do świadomości podstawowych elementów, z których się te epizody składają. Myślenie dziecka dotrze w ten sposób do samego systematu, który nie będzie już dla niego czemś oderwanem i narzuconem z zewnątrz, lecz czemś wyjaśniającem mu rzeczy już znane, czemś jednoczącym zgromadzony przedtem materiał, poza którego epizodycznością myśl jego przeczuwała, oczekiwała i poszukiwała wiążącej go jedni całości. Dlatego możemy wraz z Wynekenem powiedzieć, że zadaniem kursu epizodycznego jest „odkrycie nauk przez dziecko”. „Dla młodego umysłu nauka powinna być zaspokojeniem pewnej organicznej potrzeby, podażą na jego popyt, środkiem, którego potrzebuje jego myślenie w tej samej chwili, kiedy ona do niego przybywa”. Ale dlatego i nauczyciel nie powinien anarchicznie przechodzić od epizodu do epizodu, przebieając wszystko, co otacza dziec-

ko i może je zająć. Musi wybrać z otaczającej rzeczywistości to, co szczególnie przyda się później przy poznawaniu systemu naukowego i w takim porządku, który szczególnie zdoła doprowadzić dziecko do uświadomienia sobie tych podstawowych i nielicznych elementów, z których składa się cały ten cudowny, różnolity i złożony świat otaczających je różniczkowanych epizodów. Dydaktyczna ta tendencja, jasna dla nauczyciela, ma być dla ucznia ukryta. Systematu naukowego nie należy uczniowi dawać, lecz musi on go poszukiwać poza materiałem, który poznaje w całej przypadkowości jego istnienia, w całej fragmentaryczności jego bytu i, jeżeli tworzy zrozumiałą dla niego jedność, to tylko o tyle, o ile służy do zaspokojenia jego potrzeb jako jestestwa czynnego. „W każdej danej chwili myślenie ucznia powinno być przepełnione radośnem zaspokojeniem konkretnego, podlegającego rozpatrywaniu, — czy jest to obraz życia zwierzęcia, czy los bohatera” (W y n e k e n). Systemat naukowy musi przeświecać w epizodzie, ale zarazem być ukrytym przed wzrokiem ucznia. Epizod musi być przejęty systematem, ale zarazem pozostać epizodem. Czy to nie znaczy, że systemat powinien być tylko zadany w epizodach, jako ich wyższe usprawiedliwienie? Albo, posługując się terminami Sokratesa, że poznanie systematu powinno być oparte na poznaniu jego nieznanomości?

We współczesnej literaturze metodycznej nie brak prób zbudowania kursu epizodycznego poszczególnych przedmiotów naukowych. Tak np., kurs epizodyczny geometrii wychodzi ze zrozumiałych dla ucznia co do swej praktycznej korzyści zadań na mierzenie powierzchni (np. zamiana wyciętego z papieru trójkąta na prostokąt, który umie zmierzyć, a potem i na kwadrat). Umiejętne przeprowadzenie lekcji doprowadzi do tego, że uczniowie, poznając ten epizod geometryczny, dotrą tuż do pojęcia prostopadłej, jednostki miary, perymetru i powierzchni, kwadratury, sumy kątów i t. d. Zestawienie tego epizodu z innymi analogicznymi umocni w nich wszystkie te rodzające się pojęcia podstawowych elementów geometrii płaskiej. Mniejsza o to, że nie potrafią dać ścisłej logicznej definicji tych elementów. Kiedy nadejdzie pora systematycznego kursu geometrii, podana mu tu definicja tych elementów, jak również odpowiednie twierdzenia, dotyczące ich stosunków

wzajemnych, będą dla niego nie obcym i oderwanym materiałem do zapamiętania, lecz logicznem sformułowaniem zdobytego już intuicyjnego poznania przedmiotu. Pojęcie logiczne nie będzie „próżną”, pozbawioną treści formą, lecz logicznem oświeceniem posiadanego już materiału, odpowiedzią na dojrzałe już w myśleniu pytanie. O tyle też sam materiał, uświadomiony jako zagadnienie logiczne, nie jest „ślepem” wyobrażeniem oglądowem, przedmiotem prostej umiejętności i przyzwyczajenia, lecz jest czemś, logicznie już sformowanym, a przeto i prowadzącem do wiedzy. Że nietylko matematyka i przyrodoznawstwo, lecz w niemniejszym stopniu i historia może być przedmiotem kursu epizodycznego, doskonale udowadnia Dewey w swem ciekawem studjum o zadaniach początkowego kursu historii (przedruk w II wyd. *School and Society*). I tutaj zadanie nauczania polega nie na tem, aby zainteresować dzieci ciekawem opowiadaniem, lecz na tem, aby przez obserwację otaczających pomników przeszłości (etnologicznych, archeologicznych, dzieł malarstwa i literatury) wykształcić w nich zdolność stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych: co mówi dany dokument, jako źródło historyczne, w jaki sposób historyczna jego analiza odtwarza tak nam obce życie przeszłych pokoleń, w jakim stosunku wzajemnym znajdują się między sobą technika i gospodarstwo, handel i państwo, sprawy wojenne i podział społeczeństwa na stany, kultura umysłowa i sztuka. Pokazać, jak kultura przenika od narodu do narodu, od stanu do stanu, jak nawarstwia się kultura na kulturze, — to znaczy nietylko pozwolić dziecku odczuć konieczność procesu historycznego, konkretność epoki historycznej, zaszczerpić mu gust do pojmowania rzeczy indywidualnych, jako niezastąpionego etapu bytowania współczesnego, lecz i doprowadzić je do uświadomienia sobie podstawowych elementów („czynników”) życia kulturalno-historycznego.

3.

Byłoby to wtargnięciem w zakres metodyk specjalnych, gdybyśmy, nie ograniczając się do ilustracji idei kursu epizodycznego, próbowali tutaj pokazać, jak go należy budować

w praktyce. Zadanie nasze nie polega na tem, żeby wskazywać metodykom nowe metody pracy, lecz na tem, żeby uświadomić sobie filozoficznie współczesny ruch myśli metodycznej. Co ważniejsza — pokazać, w jakim kierunku możliwe jest wypaczenie kursu epizodycznego. Istota jego, jakieśmy powiedzieli, polega na tem, że epizod, pozostając epizodem, zrozumiałym dla ucznia w swej konkretnej bliskości, powinien być przesiąknięty systematem naukowym, przeświecającym w epizodzie jako poszukiwane w nim zadanie. Równowaga przeto obu elementów — danego epizodu i zadanego systematu — jest niezbędna dla prawidłowego postawienia kursu epizodycznego, który wypacza się bezwarunkowo zarówno wówczas, gdy epizod odrywa się od systematu i staje się czemś, zrozumiastym, jak i wówczas, gdy analiza epizodu przedwcześnie zamienia się na wykład elementów systematu naukowego. W pierwszym wypadku epizod wypacza się i zamienia w zajmujące opowiadanie. Czynniki cudowności przeważa wtedy nad czynnikiem zagadnienia. Umysł ucznia przechodzi tu anarchicznie od jednego uderzającego jego wyobraźnię epizodu do drugiego i, zamiast sztuki obserwacji i analizy przedmiotu, rozpoczynania ukrytej w nim problematyki naukowej, hodzi się bezładną ciekawością, otrzymującą rychło zaspokojenie w odpowiedzi nauczyciela. Klasycznym przykładem takiego zajmującego opowiadania, w którym epizod jest oderwany od systematu naukowego, stanowi znane nam już nauczanie Emila. Emil nie analizuje epizodów, nie obserwuje otaczającej go rzeczywistości powszedniej, lecz, uderzony pokazowanymi mu cudami, pyta o nie Jean-Jacquesa, który zaspokaja jego ciekawość wyłożeniem mu odpowiednich elementów nauki. I przeto „Emil pyta, a Jean - Jacques odpowiada”. Jakgdyby pytanie samo przez się zapewniało już samodzielność myśli, a cała sprawa nie tkwiła raczej w tem, jak zadawane jest pytanie, którego prawidłowy przebieg wymaga zapytywania ucznia przez nauczyciela! Przytem epizod w tym kursie powinien pozbywać się właściwego mu charakteru cudowności, i dlatego kurs epizodyczny polega nie na nagromadzeniu uderzających wyobraźnię ucznia wypadków, lecz na metodycznem ujawnianiu cudowności — ściślej, problematyczności — w najodpowiedniejszych zjawiskach otaczającej rzeczywistości. Tylko

w ten sposób może być podtrzymywane właściwe i głębsze zainteresowanie nauką. „Dzieci czują instynktownie, że anarchja prowadzi do nudy”, słusznie powiada Wyneken. Ciekawość, pobudzająca wyobraźnię, niweczy samą siebie, podobnie jak kara, zdążająca do czysto mechanicznego celu odstraszenia. Wyobraźnia pożera swój przedmiot, nie nasycając się nim, i żąda ciągle coraz większego stopnia ciekawości. Właściwe zainteresowanie żywi się pracą myśli, przywykającej do odkrywania cudowności w rzeczach powszednich, nowości w dawnych. Zainteresowanie wzrasta, a nie przytępia się w miarę opracowania materiału, którym się żywi. Dlatego, mimo całej różnicy i całej zewnętrznej przypadkowości poszczególnych epizodów, z których analizy składa się kurs epizodyczny, każda jego lekcja powinna być odczuwana przez ucznia nie tylko jako dająca mu coś nowego, lecz jako posuwająca go naprzód w kierunku poszukiwanych elementów przeczuwanego narazie systematu. Dlatego również pedantyczne ograniczanie kursu epizodycznego do materiału, który sam uczeń bezpośrednio może obserwować w oryginale, może doprowadzić do naruszenia równowagi między systematem a epizodem. Oczywiście, wszystko, co z otaczającego dziecko środowiska może być wyzyskane dla nauczania epizodycznego, powinno być przez nauczyciela wyzyskane. Ale przez to nie przestaje być rzeczą pożądaną, a nieraz nawet konieczną w interesie przygotowania materiału dla przyszłego kursu systematycznego, aby poddać analizie epizody dalsze, które można dać uczniowi tylko w postaci modelu lub opowiadania.

Z drugiej strony, i przedwczesna zamiana kursu epizodycznego na systematyczny, którą otrzymuje się, gdy czynnik systematyczny nadmiernie podkreśla się i ujawnia uczniowi, prowadzi do wypaczenia kursu epizodycznego. Przykładem tego drugiego wypaczenia może być kurs „elementarny” nauczania, jaki był urzeczywistniony w praktyce przez Pestalozziego. Podstawowa idea kursu początkowego według Pestalozziego polegała na tem, że naprzód powinno się przyswoić elementy wiedzy, przytem nie przy pomocy poznania oderwanego, lecz drogą czynnej i żywej intuicji. Uczeń powinien zrozumieć każdy element, odszukać go w otaczającej rzeczywistości i wielokrotnie stosować w życiu. W tem znaczeniu naucza-

nie powinno być nieprzerwane, t. zn. musi ustawicznie posuwać się od elementu do elementu, nie pozostawiając żadnych luk. Liczba, wyobrażenie poglądowe i słowo są temi trzema systematami, z których, zdaniem Pestalozziego, składa się wiedza ludzka, a elementy ich należy przyswoić sobie w ciągu „elementarnego” kursu nauczania. Przebiega on też w kierunkach arytmetyki, geometrii i języka, którego abecadło powinno być uzupełnione „abecadłem wyobrażeń poglądowych” i „abecadłem liczb”. Przyswojenie tych „abecadeł” następuje w ten sposób: nauczyciel bierze element (np. linię prostą lub samogłoskę *a*) i poleca uczniom odszukać go w otaczającej rzeczywistości (linja sufitu, podłogi, ławki; głoska *a* w wyrazach, oznaczających przedmioty w klasie), następnie czynnie wytworzać go w najróżnorodniejszych formach i kombinacjach (linię rysować, lepić, wyciąć z drzewa, kartonu i t. d.; głoski wymawiać, pisać w połączeniach *ba, ca, da... ab, ac, ad* i t. d.). Na każdy element przeznaczano się przytem po parę dni, a czasem tygodni, i dopiero gdy się Pestalozzi przekonywał, że uczniowie przyswoili sobie element wszechstronnie i trwale, przechodził do następnego. — Czyż trzeba dodawać, że takie nauczanie, pomimo całej sztuki Pestalozziego w ożywianiu go wspólną z uczniami analizą otaczającego ich środowiska życiowego, samo przez się wyradzało się w mechaniczne i nudne powtarzanie tego, co nauczyciel pokazał i w bezładne odgadywanie przez dzieci odpowiedzi, wymaganych przez nauczyciela? Jak się zdaje, w ostatnich latach swego życia Pestalozzi sam rozumiał, że jego metoda nie rozwiązuje postawionego przezeń zadania kursu elementarnego: przyswojenia elementów wiedzy w żywej i czynnej intuicji. Cały szereg przyczyn, których rozpatrywanie tutaj zaprowadziłoby nas za daleko, przeszkodził Pestalozziemiu rozwiązać tak właściwie zrozumiane i ściśle sformułowane zadanie kursu elementarnego. Główną jednak przyczyną jego niepowodzenia było niewątpliwie to, że czynnik systematyczny zdobył w jego kursie nadmierną przewagę nad czynnikiem epizodycznym. Systemat powinien tylko przeświecać w epizodach, a nie pochłaniać ich, degradując na proste ilustracje elementów. Kurs epizodyczny powinien doprowadzić ucznia do elementów systematu naukowego, ale wychodzić powinien nie z nich, lecz ze świata bliskiego uczniowi, stanowią-

cego dlań życiowo konkretną całość. W przeciwnym razie — myśl ucznia będzie się bezpłodnie wyczerpywała w mechanicznym stosowaniu do poszczególnych przykładów elementów, ograniczonych w swem zamkniętem kole danych.

Tak więc wymagania kształcenia naukowego zgodne są z wymaganiami wychowania moralnego. Kurs epizodyczny jest przedewszystkiem dydaktyczną koniecznością: jest on najlepszym środkiem wprowadzenia ucznia w myślenie naukowe i odślonięcia mu czysto poznawczej wartości systematu naukowego. Ale jest on, jak wiemy, jedyną formą, w której w odpowiednim wieku można wykształcić umiejętność i zainteresowanie do pracy umysłowej. Gdyby kurs epizodyczny nie był pierwszym stopniem kształcenia naukowego, idea szkoły pracy mogłaby urzeczywistnić się tylko z uszczerbkiem dla naukowego rozwoju człowieka. Na szczęście, tak nie jest. Nie jest dlatego, że proces zdobywania wiedzy jest również działalnością, jest pracą, która może i powinna przebiegać zgodnie z formami, ustaleniami przez teorię wychowania moralnego.

W kursie epizodycznym zostaje też zaspokojony ten prąd pedagogiki współczesnej, który nazywa się nietrafnym, zdaniem naszym, terminem „krajoznawstwa”. Rzecz charakterystyczna, że nawet Wyneken, który jasno zrozumiał zadanie kursu epizodycznego, wyobraża go sobie jednak w postaci osobnych lekcji (godzina dziennie) „krajoznawstwa” (coprawda *Heimatunterricht*, a nie *Heimatskunde*). Tymczasem „kraj” nie jest osobnym przedmiotem nauczania, a nawet nie osobną jego metodą, tylko materiałem, z którego powinno wychodzić nauczanie początkowe. Materiał ten, epizodyczny i przypadkowy z punktu widzenia systematu naukowego, stanowi życiowo-praktyczną jednię, bliską uczniowi i zrozumiałą, związaną z nim tysiącem nici, wyznaczających jego bytowanie. W miarę, jak myśl ucznia rozwija się, i postrzeżenia jego, stając się wiedzą, rozszerzają się — rozszerza się również ten materiał, uprząstępując dziecku coraz większy zakres zjawisk. Pod tym względem wielką słuszność ma Wyneken, który uważa, że „krajoznawstwo” powinno przechodzić od rzeczy „poglądowych” do „niewidocznych”. Tak stopniowo dojrzewa chwila, kiedy nauczanie może przejść już do poznawania systematycznego kursu nauk, rozkładającego swój

materiał niezależnie od tej przypadkowej jedni, w którą go zamyka egocentryczny pragmatyzm myślenia pierwotnego. W ten sposób rozszerzenie „kraju” do obrębu „świata”, a nie rozmyślnie nacjonalistyczne lub regionalistyczne ograniczenie widnokregu ucznia obrębem danego „kraju” jest właściwie zadaniem kursu epizodycznego. Ale właśnie wskutek tego względniego charakteru pojęcia „kraju” termin „krajoznawstwo” niezdolny jest wyrazić zadania kursu nauczania początkowego. „Epizod” jest mniej osobisty, a bardziej względny i zawiera dydaktycznie usprawiedliwioną pobudkę „krajoznawstwa”. Uznali to w znacznej mierze i dydaktycy „krajoznawstwa”, rozumiejący coraz więcej „krajoznawstwo” nie jako osobną metodę nauczania osobnego przedmiotu, lecz jako „system nauczania początkowego”, wiążący w jedną życiowo-praktyczną całość wszystkie przedmioty pierwszych lat nauczania.

Istotnie, dla kursu epizodycznego rzeczą charakterystyczną jest, że poszczególne przedmioty nie są w nim różniczkowane w osobne nauki, lecz, splatając się wzajemnie, tworzą pospołu życiowo-praktyczną jednię stopniowo rozszerzającego się w swym zakresie „kraju”. Dopiero systemat naukowy rozczłonkowuje wiedzę na oddzielne, stosunkowo zamknięte gałęzie, wyznaczone przez właściwe każdej osobne elementy. Ale to rozczłonkowanie wiedzy przypuszcza wyzwolenie myśli od krępujących go pierwotnie pęt pragmatyzmu. Kurs epizodyczny nie zna jeszcze przeto tego różniczkowania na osobne przedmioty, które stanowi charakterystyczną właściwość kursu systematycznego. Niema tu jeszcze botaniki, zoologii, arytmetyki, algebry, języka, istnieje tylko nierozczłonkowana jednia tych wszystkich gałęzi. Rozczłonkowanie jest tylko przeczuwane i poszukiwane, jako zadanie nauczania, ale nie wyznacza nauczania, jako dany mu punkt wyjścia. Uczeń powinien znaleźć rozczłonkowanie, wychodząc z tej jeszcze nierozczłonkowanej jedni wiedzy. W tem znaczeniu kurs epizodyczny ma charakter „syntetyczny” lub „kompleksowy”, będąc tem, co Niemcy nazywają „Gesamtunterricht”. W ideale przeto nauczanie początkowe powinno ześrodkowywać się w rękach jednego nauczyciela, prowadzącego wszystkie przedmioty w ich splecionej wzajemnie jedni. Mniejsza o to, że nauczyciel z konieczności nie będzie „wiedział wszystkiego” i często nie po-

trafi odpowiedzieć na pytania uczniów. Pozostaje mu zawsze możliwość poszukania w książce. Takie uznanie swej niewiedzy przy dobrze postawionem nauczaniu nie poderwie autorytetu nauczyciela. Poszukanie zaś w książce wyrobi w uczniach właściwy do niej stosunek, jako do doradcy i przyjaciela, który nagromadził zbiorowe doświadczenie i wiedzę ludzkości, i nauczy ich samodzielnie posługiwać się książką dla rozwiązania powstających przed nimi pytań¹⁾.

4.

Czyż trzeba jeszcze osobno dowodzić, że prawidłowo postawiony kurs epizodyczny opiera się na specjalnem przygotowaniu zarówno nauczyciela, jak ucznia? Istotnie, gdy dawny kurs nauczania początkowego, rozpoczynający od systematycznego wyłożenia uczniom elementów odpowiedniego przedmio-

¹⁾ Gdy w szkołach powszechnych wiedeńskich spotykamy wzorowe przykłady (w trzech klasach niższych) nauczania kompleksowego (Gesamtunterricht), a literatura metodyczna i podręcznikowa, wydana przez wiedeński „Deutscher Verlag für Jugend und Unterricht” jest doskonałym przykładem, czem powinien być dobrze zrozumiany kurs epizodyczny, to „metoda kompleksów”, stosowana w pedagogice sowieckiej, stanowi jaskrawy przykład wypaczenia kursu epizodycznego. Dla kursu epizodycznego charakterystyczne jest wychodzenie z osobowości dziecka i otaczającego je życiowo-praktycznego „kraju”. Nie odrzuca on przytem systematu naukowego jako takiego, jak również jego rozczłonkowania na poszczególne przedmioty. Co odrzuca, to tylko bierno-dogmatyczny sposób, którym systemat narzuca się umysłowi dziecka z zewnątrz jako gotowy dogmat. W istocie zaś systemat naukowy pozostaje ukrytym celem kursu epizodycznego, który go nietyle odrzuca, ile odracza na termin późniejszy. W pedagogice komunistycznej, odrzucającej zasadę osobowości dziecka, ośrodkiem „nauczania kompleksowego” jest, przeciwnie, „praca”, rozumiana w sensie oderwanego dogmatu walki klasowej. Dlatego mamy tu nie poprzedzanie systematu naukowego życiowo bliskimi dziecku epizodami, lecz zastąpienie tradycyjnego systemu nauczania nowym dogmatycznym systemem marksistowskiego poglądu na świat. Epizod, rozumiany jako kompleks w sensie pedagogiki komunistycznej, nietylko odrywa się od systematu naukowego, lecz ma uroszczenie do zupełnego usunięcia go jako poprostu „nadbudowy” nad przestarzałymi „burżuazyjnymi” „stosunkami wytwórczości”. Kompleks jest narzędziem walki z „nauką burżuazyjną”, a zarazem systematem nowej nauki „proletariac-

tu, nie wymagał od nich nic więcej, prócz umiejętności czytania i pisania, to kurs epizodyczny przypuszcza u uczniów rozwiniętą zdolność postrzegania. Samodzielna obserwacja złożonego świata, otaczającego ucznia, wymaga rozwoju wzroku, słuchu, subtelного rozróżniania barw, wogóle rozwoju narządów postrzegania. Kurs epizodyczny jest dosłownie czytaniem w przyrodzie i zabytkach dziejów, i dlatego umiejętność czytania w zwykłym znaczeniu tego wyrazu, wystarczająca do czytania książek o przyrodzie i podręczników historii, tutaj już nie wystarcza. Pojęcie umiejętności czytania, wymagane przez kurs epizodyczny, musi być rozszerzone. Powinno zawierać także „rozwój narządów zmysłowych”. Pod tym względem słuszność mają *Montessori* i *Russó*, który trafnie twierdził, że „pierwszymi naszymi nauczycielami filozofji są nasze nogi, ręce, oczy”. W rzeczywistości zmysły nie są, oczywiście, nauczycielami wiedzy, ale są niezbędnym narządem postrzeżenia, którego metodyczne i konsekwentne rozszerzenie poza

niej”, której rozczłonkowanie „odzwierciedla” nowe „stosunki wytwórczości” w społeczeństwie komunistycznym. Stąd ta uniwersalność, do której w pedagogice sowieckiej ma uroszczenia metoda kompleksów. Nie jest to bynajmniej tylko metoda nauczania początkowego. Cała szkoła w ogólności, włączając w nią zarówno średnią, jak i wyższą, powinna posługiwać się metodą kompleksów, po której niektórzy co najwinniejsi pedagogowie sowieccy szczerze spodziewali się narodzenia namiennie pożądanej nauki „proletarjackiej”. Nic dziwnego, że, stanowiąc zamianę jednego systemu na inny, który różni się od pierwszego tylko większą dogmatycznością, metoda kompleksów w pedagogice sowieckiej nie tylko nie zbliżyła nauki początkowej do duszy dziecka, lecz wyrodziła się w wyłącznie bierne nauczanie, sprowadzające się do zapamiętywania przez dzieci mało zrozumiałych dla nich oderwanych pojęć dogmatu marksistowskiego walki klasowej. „Abstrakcyjność” programów z r. 1923 uznana została już w r. 1926 przez samych pedagogów sowieckich, którzy zrzeczenie się metody kompleksów w programach z r. 1927 uzasadniali koniecznością „zbliżenia materiału naukowego do poziomu rozumienia przeciętnego dziecka i do wymagań, stawianych szkole przez życie”. Rzecz znamienna, że wiedeńska reforma szkolna została przeprowadzona również przez „pedagogów marksistowskich”. Ale tutaj zdrowa tradycja demokratycznej austriackiej demokracji socjalnej stanowczo wzięła górę nad dwuznacznym hasłem „dyktatury proletarjackiej”: osobowość dziecka i otaczające je „krań”, a nie „walka klasowa” są decydującymi czynnikami nowych wiedeńskich programów szkoły powszechnej.

obręb „widzialności”, t. j. przeobrażenie w wiedzę, stanowi właśnie cel nauczania początkowego. Ogródek dziecięcy lub niższy oddział szkoły powinien przeto spełnić to zadanie przygotowania dziecka do nauki szkolnej. Do „szkoły”, w której zaczyna się wychowanie naukowe, dziecko powinno wstąpić, posiadając już początki umiejętności czytania o tyle, aby mogło uczestniczyć we wspólnej pracy poznawczej klasy. Prócz rozwoju narządów zmysłowych, wchodzi tu także to, co przyjęto nazywać umiejętnością graficzną. Oczywiście, ta umiejętność w pełnym znaczeniu tego wyrazu może być udzielona tylko przez szkołę, tak samo jak językowa. Kurs epizodyczny, posługujący się nie tylko wszystkimi narządami postrzeżeń, ale i wszystkimi środkami wyrażenia (słowo, rysunek, praca ręczna), powinien właśnie rozwinąć tę umiejętność u dziecka. Doprowadzając ucznia do elementów systematu naukowego, powinien zakończyć sobą nauczanie go umiejętności czytania w najszerszym znaczeniu tego wyrazu.

Nie tylko uczeń, lecz i nauczyciel powinien otrzymać specjalne przygotowanie do prowadzenia kursu epizodycznego. Znajomość podręcznika i programu nie może tu już, oczywiście, uchodzić za wystarczającą. Umiejętne postawienie epizodu wymaga, prócz gruntownej znajomości systematu naukowego, który ma przeświecać w epizodzie, znajomości otaczającego uczniów świata, jak również ich „psychologii”, t. j. ich zainteresowań, dążeń, pragnień. Stąd, dalej, konieczność zaznajomienia się nauczyciela z przyrodą miejscową i miejscowymi dziejami, miejscowym językiem i narzeczem. Nie jest to więc dziełem przypadku, lecz zupełnej słuszności, że programy kursów nauczycielskich udzielają w latach ostatnich coraz więcej miejsca „krajoznawstwu”. W szczególności, nie jest to przypadek, że do opracowania historii dzielnic przyciąga się coraz bardziej nauczycieli historii. Nauczyciel kursu epizodycznego powinien być zaznajomiony z indywidualnymi właściwościami kraju, w którym uczy. Rzecz prosta, nauczyciel nie może trzymać się przy nauczaniu jakiegoś jednego podręcznika i krępować się programem, przepisującym mu dokładnie określony materiał naukowy. Nawet podręczniki i programy, specjalnie uwzględniające właściwości dzielnic, mogą mieć tylko znaczenie przykładowe dla nauczyciela, który powinien w każdym

wypadku tworzyć swój własny podręcznik. Ale taki podręcznik, stworzony przez nauczyciela i ciągle przezeń przerabiany, musi istnieć. Nauczyciel powinien znać nie tylko to, co daje uczniom w ciągu roku, lecz co daje im na każdej lekcji. Cel lekcji, nieznamy uczniom, powinien jasno i dokładnie tkwić w świadomości nauczyciela. Bez tego przygotowania i przybliżonego rozkładu materiału kurs epizodyczny wyrodzi się nieuchronnie w anarchiczne i bezładne błędzenie po epizodach poszczególnych, czego usprawiedliwić nie zdoła nawet to, że są zewnętrznie zajmujące.

Teraz łatwo już nam będzie ocenić i ustalić właściwy sens tak ulubionego, choć pozbawionego z biegiem czasu określoności hasła „poglądowości”. Nie analizując wszystkich znaczeń tego terminu, wyróżnimy dwa sposoby jego pojmowania, które jaskrawo różnią się od siebie wyrażonemi w nich stanowiskami filozoficznymi, a zbiegają się w nich wszystkie inne mniej określone znaczenia „poglądowości”. Poglądowość w pierwszym znaczeniu tego wyrazu można nazwać „empiryczną”. Jest to poglądowość ilustracyjna, polegająca na zbliżeniu przedmiotu nauczania do narządów postrzegania i wyobraźni ucznia, przede wszystkim przez wyzyskanie zmysłu wzrokowego. Przedmiot nie jest tylko nazywany przez uczniów, do czego ograniczało się np. nauczanie średniowieczne, lecz zostaje pokazany na obrazie albo w odwzorowaniu na modelu. Poglądowość tę do teorii i praktyki pedagogicznej wprowadził J a n K o m e n s k y, który wydał pierwszy słynny podręcznik ilustrowany („*O r b i s p i c t u s*”). Od tego czasu poglądowość stała się trwałą zdobyczą praktyki pedagogicznej i, wyzyskując środki współczesnej techniki (fotografia, kinematograf, gramofon, masa papierowa), doszła do nadzwyczajnej doskonałości. Naturalną granicę posiada w demonstrowaniu samego poznawanego oryginału. Nazwalismy tę poglądowość empiryczną, ponieważ odpowiada empirycznemu pojmowaniu wiedzy, jako postrzeżenia empirycznego: przedmiot musi być postrzeżony przez narządy zmysłowe, aby być ujętym przez umysł. Takie locke’owskie pojmowanie wiedzy tkwi u podstawy tych teorii pedagogicznych, które sztukę pomyślnego nauczania sprowadzają do tej poglądowości ilustracyjnej.

Przeciwko temu ciasnemu pojmowaniu pogładowości, a nie przeciwko samej pogładowości ilustracyjnej powinna, naszym zdaniem, wystąpić zdrowa dydaktyka. Korzystać ilustracji i modeli (i znaczenie podręcznika Komensky'ego) nie może dzisiaj ulegać wątpliwości. Chodzi tylko o to, czy przez takie pojmowanie wyczerpuje się właściwy sens pogładowości nauczania. Kiedy Komensky czysto słownemu nauczaniu szkoły średniowiecznej przeciwstawił swój „świat ilustrowany”, walczył przeciw abstrakcyjności i mechanizmowi dawniejszego nauczania. Dla jego czasów już ilustracja była dostateczną nowością, aby zrewolucjonizować nauczanie, które wyrodiło się w rutynę. Ale czy nie kryje w sobie sama pierwiastku mechanizmu i rutyny? Sama przez się ilustracja bynajmniej nie różni się w istocie od słowa. Oboje są zarówno symbolami nieobecnych przedmiotów, środkami zewnętrznymi, które mają zbliżyć do umysłu ucznia odległą od niego rzeczywistość. Czem symbol - słowo jest gorszy od symbolu - rysunku lub symbolu - modelu? Są przecież słowa, które palą serca ludzi i rozplamieniają ich umysły, i są obrazy i modele, pozostawiające serca i umysły ludzi zimnymi? Nie chodzi o to, aby przedmiot zbliżyć do postrzeżenia ucznia, lecz o to, aby zapalić jego czynną myśl. Pogładowość zaś ilustracyjna sama przez się nie zdoła tego dokonać. Przeciwnie, dążąc do zbliżenia przedmiotu do ucznia czysto zewnętrznymi, mechanicznymi środkami odwzorowania, pragnie go jakgdyby uwolnić od czynnych wysiłków myśli, ułatwić mu jego przyswojenie. Pogładowość empiryczna jest z istoty swej pogładowością bierną. I ona także może się mechanizować, zwyrodnąć w „lichą słowność” (t. j. zamianę przedmiotu na znak rzeczowy), tak samo jak czysto słowne, niepoglądowe nauczanie średniowieczne. Wskutek tego dochodzimy do drugiego pojęcia pogładowości, które, odpowiadając krytycznej teorii poznania, zostało po raz pierwszy szczególnie jasno postawione w literaturze pedagogicznej przez Pestalozziego i Fichtego, a niedawno z wyczerpującą dokładnością ponownie uzasadnione przez P. Natorpa. Znaczenie tej pogładowości polega nietyle na zewnętrznej widzialności przedmiotu, biernie postrzeganego przez ucznia, ile na wewnętrznej czynności myślenia ucznia w procesie poznawania przezeń przedmiotu. Sam termin pogłado-

wości nie jest tu odpowiedni i powinien być raczej zastąpiony terminem „intuicja”. Poglądowość powinna być czynną. To znaczy, że w procesie przyswajania przedmiotu przez ucznia poznanie powinno być nie biernie przejmowane za pośrednictwem ilustracji, poruszających tylko jego wyobraźnię i pamięć, lecz powinno być samodzielnie, choć przy pomocy nauczyciela, znajdowane przez ucznia, wydobyte i odkryte jego własną myślą. Uczeń powinien odczuć, intuicyjnie „przeżyć” ukrytą w przedmiocie problematykę naukową i ująć kierunek, w którym problematyka ta może być rozwiązana przez myśl. Dlatego też „poglądowość” nie jest czemś jednorodnym, co może być osiągnięte temi samymi środkami ilustracji. Na różnych szczeblach wychowania naukowego jest ona różna, podobnie jak kara nie jest jednostajnym mechanicznym środkiem odstraszania, lecz różni się w swych formach na różnych stopniach wychowania moralnego. Na szczeblu kursu epizodycznego poglądowość nie oznacza nic innego, tylko intuicję poza obserwowanym przez ucznia epizodem tych elementów systematu naukowego, z których się buduje, a przeto i naukowo objaśnia. Uczyc epizodu tak, żeby uczeń intuicyjnie odczuwał elementy systematu, — to właśnie znaczy w kursie epizodycznym uczyć poglądowo. Tego rodzaju poglądowość-intuicja udaje się nie w takim nauczaniu, które troskliwie stara się zająć wszystkie narzędzia postrzeżeniowe ucznia, ilustrując mu podlegający poznaniu przedmiot barwną mową, obrazami i modelami, jakgdyby poto, aby uwolnić ucznia od konieczności pomyślenia. Nie, udaje się ona w chwilach milczenia ześrodkowującej się w sobie duszy i osiądana jest przez takiego tylko nauczyciela, którego słowa znaczą więcej, niż to, co mówią, który w każdym epizodzie umie odsłonić uczniom ukryte w nim zagadnienie, a przez to wdrożyć ich do ruchu myśli naukowej.

Literatura przedmiotu.

1. O ogólnej teorii kursu epizodycznego prw. Dewey „How we think”, „School and Society” (w szczególności rozdz. o początkowym nauczaniu historii). — Wyncken „Schule und Jugendkultur” 1914 (w szczeg. rozdz. XIII o „Heimats-

unterricht). — L. G u r l i t t „Pflege des Heimatsinnes” 1909. Prw. L. T o l s t o j „Jasnopolanskaja szkoła”.

2. O P e s t a l o z z i m zob. przytoczony już art. mój w „Russkaja Szkoła za Rub.” zesz. 24. — F. K i e r s k i „Jan Henryk Pestalozzi” („Bibl. Dzieł Pedag.” Nr. 7—9). — Ciekawe uzasadnienie i rozwój metody syntetycznej nauczania: O. D e c r o l y (Belgia) i J. L i g t h a r t (Holandia). Zob. o nich H a m a i d e „Méthode Decroly” 1922 (przekład pol. „Bibl. Dzieł Pedag.” Nr. 1) i J. G u n n i n g „J. Ligthart, sa vie et son oeuvre” 1922. — O „Gesamtunterricht” w szkołach wiedeńskich: H. F i s c h l „Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich”, Wiedeń, 1926, i „Das Wiener Schulwesen” (rozdział w sprawozdaniu „Die Stadt Wien”, 1927). — O wypaczeniu metody kompleksów w pedagogice sowieckiej zob. art. moje w „Die Erziehung” (II, 1—2 i V, 10—12), „Neue Jahrbücher für Erziehung und Unterricht” (1930, 7), a także „Russkaja Szk. za Rub.” Nr. 28.

3. O poglądowości nauczania prw. N a t o r p „Pestalozzis Prinzip der Anschauung” (Gesamte Abhandlungen zur Sozialpädagogik” I Abt.). — F i c h t e „Reden an die deutsche Nation” (mowa IX i X).

ROZDZIAŁ XI.

Podstawowe szczeble wychowania naukowego. Szczebel drugi: kurs systematyczny.

1.

Gdy na szczeblu kursu epizodycznego elementy systematu naukowego są tylko ukrytą sprężyną nauczania, skierowanego jawnie na swojski uczniowi epizod, to w kursie systematycznym, względem którego epizodyczny był właśnie kursem wstępnym, systemat staje się już jawnym przedmiotem nauczania. W odróżnieniu od epizodycznego kurs systematyczny odznacza się tem, że nie dochodzi do elementów, lecz z nich wychodzi, jako z przesłanek ogólnych, wyrażonych określeniami, pewnikami lub pierwotnemi prawami i faktami. Z elementów tych w sposób nieprzerwany buduje się całość zamkniętej w sobie dziedziny wiedzy, odgraniczonej od innych dziedzin i rozczłonkowanej ze swej strony na zamknięte stosunkowo działy. Kurs systematyczny odznacza się wreszcie pełnią i zakończonością, oczywiście, nie w sensie niemożliwego nigdy wyczerpania wszystkich szczegółów, lecz w sensie przeglądu tych wszystkich działów systematu, w których każdy nieuwzględniony szczegół powinien zająć swoje określone miejsce. Dzięki temu uzyskują tu wyraz podstawowe właściwości systematu, wskazane jeszcze przez Kanta, mianowicie jednia, rozczłonkowanie i ciągłość. Wszystkie fakty i prawa rozmieszczają się tu w określonym porządku, uwarunkowanym czysto logicznemi wymaganiami, które wypływają z praw odpowiedniej metody naukowej. Wszystko to w równym stopniu dotyczy nie tylko nauk przyrodniczo - matematycznych i filozoficznych, których

charakter systematyczny nie podlega naogół wątpliwości, lecz i nauk historycznych, z których każda tworzy swoisty systemat, wprawdzie całkiem różny od systematu innych nauk, ale w niemniejszym stopniu, niż one, nacechowany jednią, rozczłonkowaniem i ciągłością.

Kurs systematyczny w naszym rozumieniu różni się nie tylko od poprzedzającego go kursu epizodycznego. Różni się on istotnie również od dawnego kursu szkolnego, który tylko zewnętrznie miał charakter systematyczny, w rzeczywistości zaś wcale systematycznym nie był. W istocie, dawny kurs szkolny, trzymający się w rozkładzie swego materiału logicznego porządku systematu, nie mógł właśnie odstaniać uczniom systematu poznawanego przez nich przedmiotu, ponieważ systemat jako całość był zawalony masą szczegółów, z których składał się materiał kursu, i poza niemi zatracala się całość nauki. Systemat naukowy nie był jednią organiczną, lecz mechanicznym agregatem oddzielnych części, których związek logiczny właśnie wymykał się uczniom. Przeciwnie, kurs systematyczny, poprzedzony przez epizodyczny, podsumowuje wyniki posiadanego już przez ucznia materiału, do którego wprowadza jednię i ciągłość, zapelniając luki kursu epizodycznego. Właśnie dlatego, że kurs systematyczny odpowiada na pytania, już uczniowi znane, i wyjaśnia znane mu już zjawiska rzeczywistości, w pracy jego na pierwszy plan występuje systemat naukowy, którego w dawnym kursie szkolnym uczeń nie dostrzegał poza zagradzającymi i występującymi na pierwszy plan szczegółami. Gdy w dawnym kursie każde nowe twierdzenie i każde wyprowadzone przez nauczyciela prawo, aby stać się zrozumiałemi dla ucznia, musiały być ilustrowane mnóstwem przykładów i ćwiczeń, które musiał wymyślić nauczyciel (a raczej podręcznik i zbiór zadań), w kursie systematycznym przykłady te i ćwiczenia łatwo będą znalezione przez samych uczniów w tym obfitym materiale, jaki pozyskali w czasie kursu epizodycznego. To samo powiedzieć można i o wynikach podstawowych twierdzeń i praw: uczniowie sami łatwo je wyprowadzą z podstawowych przesłanek kursu systematycznego, ponieważ to „wyprowadzenie” nie będzie w rzeczywistości niczem innem, jak uporządkowaniem i krystalizacją około stosunkowo niewielu podstawowych twierdzeń posiada-

nego już przez uczniów materiału. Wszystko to znacznie odciąża kurs systematyczny, który w porównaniu z dawnym kursem szkolnym wyróżnia się przede wszystkim zwięzłością, i chociaż ogólny czas nauczania nie doznaje, być może, skrócenia, gdyż kurs epizodyczny też wymaga pewnego czasu, to jednak zwięzłość kursu systematycznego, osiągnąta dzięki poprzedzaniu go przez epizodyczny, bardziej uwypukla systemat odpowiedniego przedmiotu nauczania, tak iż kurs staje się systematycznym nie tylko ze względu na zewnętrzny rozkład materiału, jak to było w dawnym kursie szkolnym, lecz i ze względu na istotę sprawy — w tym znaczeniu, że systemat naukowy staje się tutaj właściwym przedmiotem nauczania. Nowe podręczniki kursu systematycznego powinny się też odznaczać zwięzłością. Ich „poglądowość” powinna tkwić nie tyle w obrazowości opowiadania lub w zaopatrzeniu ich w ilustracje, ile w dobitnej jasności, w jakiej występuje w nich całość systematu, niezastłonięta przez własne swe części.

Gdy kurs epizodyczny, będąc propedeutycznym, kończy równocześnie rozwój umiejętności czytania ucznia w tem szerszym znaczeniu wyrazu, jakieśmy wyżej ustalili, to, z drugiej strony, kurs systematyczny nie tylko kończy i jednocy wyniki poprzedniego szczebla nauczania, ale jest zarazem i przygotowawczym. Chodzi o to, że systemat nie jest czemś najwyższym i ostatnim w nauce. Wyżej od niego stoi metoda nauki, stwarzająca i obalająca poszczególne systematy naukowe, będące tylko jej jednostronnymi i dziejowo uwarunkowanymi kryształizacjami. Systematy naukowe następują jedne po drugich. Metoda badania naukowego, przeciwnie, przechodzi po przez zastępujące się wzajemnie systematy, jako ta sama dla wszystkich zasada. Każdy systemat naukowy znajduje się pod wzajemnym działaniem dwóch czynników: formalnej zasady „metody” i materialnej zasady „doświadczenia”, — które są z sobą w stosunku ciągłego wzajemnego napięcia. Dotyczy to zarówno poznania przyrodniczego i historyczno-filologicznego, jak matematycznego i filozoficznego, jeżeli tylko „doświadczenie” rozumieć nie w ciasnym znaczeniu faktów postrzegania zmysłowego, jak je ujmują empiryzm, lecz w tem szerokim znaczeniu wyrazu, jaki jest mu nadawany przez współczesny intuicjonizm, a zawiera on obok doświadczenia zmysłowego

także bezpośrednie „postrzeganie” lub raczej „oglądanie” niezmysłowych faktów świata matematycznego i istoty filozoficznej. Przeniknięte metodą „fakty doświadczenia” krystalizują się w harmonijną całość systematu naukowego, gdzie każdy z nich zajmuje osobne miejsce, wyznaczone mu przez związek z innymi „faktami”. Prawa w poznawaniu przyrodniczo-matematycznym i związki indywidualne w historycznym są temi ogniwami porządku i organizacji, w których realizuje się metoda, opanowująca fakty. Razem stanowią one właśnie schemat systematu naukowego. Będąc krystalizacją metody naukowej, systemat nie jest jednak nigdy czemś zakończonem. Dąży on do ogarnięcia coraz większej liczby faktów i do rozszerzenia przez to podstawy doświadczalnej, na której spoczywa. W tem rozszerzeniu, do którego zmusza ożywiająca go metoda, systemat naukowy natyka się nierzadko na takie nowe fakty, które nie mieszczą się już w ustalonych przez niego prawach. Problematyka tych nowych faktów nie znajduje ujścia w prostem zastosowaniu i rozwinięciu związków, ustalonych już przez systemat, i fakty, nie znajdując dla siebie miejsca w systemacie, wymagają jego gruntownej przebudowy. Tak w naszych oczach przebudowuje się teraz gmach systematu fizycznego: systemat Newtona, rozszerzywszy się na nową dziedzinę zjawisk elektromagnetycznych, natknął się na fakty rzeczywistości (doświadczenie Michelsona), które rozsadziły go jakby od wewnątrz. Nowy systemat fizyczny Einsteina, mający zastąpić newtonowski, tem się od niego różni, że nowe te fakty uzyskują w nim należyte wyjaśnienie, dzięki czemu przywraca się utraconą równowagę między metodą a doświadczeniem. Niesłuszne jednak byłoby mniemanie, że Einstein przeprowadza w swym systemacie jakąś nową metodę badań fizycznych. Nie, używa on tej samej metody, którą posługiwał się w swoim czasie Maxwell, rozszerzając mechanikę Newtona na odkryte przez Faradaya zjawiska elektromagnetyczne, metody, którą posługiwał się sam Newton oraz Galileusz, a częściowo nawet Arystoteles, którego systemat fizyczny został obalony przez badania tamtych uczonych. Gdyby nowy systemat nie był dalszym ciągiem poprzedniego, nie mógłby zwalczać jego twierdzeń, gdyż nie byłoby wspólnego trybunału, przed którym obydwie systematy mogłyby

przedstawić dowody swej prawdziwości, i który mógłby je rozsądzić. Właśnie dlatego, że każdy z nich ma uroszczenie do tego, aby być realizacją tej samej metody badania, jeden może wejść na miejsce drugiego, jako jego pełniejsza i głębsza realizacja. Dlatego, jakkolwiek definicje einsteinowskie masy, objętości, siły, czasu pozornie sprzeczne są z określeniami Newtona, jakkolwiek podstawowe prawa ruchu w nowym systemacie fizycznym różnią się od praw ruchu w fizyce Newtona, prawa i definicje fizyki Newtona żyją jakgdyby nadal w nowych prawach i definicjach, które, będąc ich pogłębieniem i rozwinięciem, wyzwalają się od cechującej je ograniczoności i włączają je w siebie w ich względnej i częściowej prawdziwości. W ten sposób poza systematem nauki, czyli nauki w jej postaci skrytalizowanej, odśłania nam się nauka w jej stanie jakby płynnym, w jej wiecznej problematyczności, która ją zmusza do nieustannego rozszerzania ram wyjaśnianego przez nią doświadczenia, a w jej ogniu bądź przepalają się i hartują, bądź, przeciwnie, roztopiają się kryształ systematu naukowego.

Dlatego też twierdzimy, że wyższą stroną nauki, stanowiącą ostateczny cel wychowania naukowego, jest nie systemat, lecz metoda naukowa, wyłaniająca i obalająca następujące po sobie systematy naukowe. To też kurs systematyczny, stawiający systemat naukowy w ośrodku nauczania, jest tylko przejściowym stopniem nauczania, przygotowującym ucznia do opanowania metody badań. Ale żeby kurs systematyczny mógł spełnić tę funkcję przygotowawczą, systemat naukowy powinien być w nim przepojony górującą nad nim metodą, powinien do niej dążyć. Metoda naukowa powinna w nim przeświecać tak, jak on sam przenikał epizod na szczeblu kursu epizodycznego. Powinna jednak pozostawać przytem systematem, gdyż pokonanie systematu opiera się na jego znajomości. Ustosunkować się krytycznie do systematu może tylko ten, kto go sobie przyswoił jako zakończoną w sobie całość. Albowiem tylko takie wyjście poza obręb danego systematu naukowego jest płodne i brzemienne w odkrycia nowych teorii, które jest poprzedzone wyczerpaniem wszystkich możliwości wyjaśnienia nowych problematycznych faktów w ramach dawnego systematu. Kurs systematyczny jest przeto niezbędnym etapem na drodze do wyższego kursu naukowego. Przypomina

on pod wieloma względami heteronomję lekcji. I w wychowaniu naukowem, zanim się zacznie stwarzać teorie własne, trzeba wykształcić w sobie umiejętność podporządkowania się systematowi cudzemu.

2.

To znaczy, że systemat, będący w kursie systematycznym jawnym przedmiotem nauczania, powinien być udzielany nie jako coś końcowego i ostatecznego, czego należy się nauczyć jako niewzruszonego dogmatu, który wszystko poznał i wszystkie zagadnienia rozstrzygnął, lecz jako coś narazie ostatecznego, podlegającego jednak dalszemu doskonaleniu, a nawet, być może, zupełnemu przekształceniu. Tylko wówczas kurs systematyczny odsłoni uczniowi wzrok na całą złożoność i trudność naukowego wyjaśnienia rzeczywistości, wzbudzi w uczniu zainteresowanie do badań naukowych, smak do pracy naukowej albo przynajmniej do jej rozumienia i poważania. Przeciwnie, dogmatyzm, bez względu na to, czy występuje w formie doktryny wyznaniowej czy w zmodernizowanej formie materializmu historycznego, podtrzymuje w uczniu złudzenie ostatecznie znalezionej rzeczywistości. Dlatego nie jest on zdolny do wzbudzenia zainteresowania do pracy naukowej. Przy nauczaniu dogmatycznym badania naukowe interesują wyłącznie jako potwierdzenie poglądów ustalonych, myśl zaś ucznia skierowuje się bezwolnie nietyle na naukowe uzasadnienie systemu, co na praktyczne zastosowanie, jakie z niego można wyciągnąć.

Ażeby kurs systematyczny nie wyrodził się w dogmatyczne przyswajanie systemu, trzeba, iżby wyłożenie systemu w podręczniku nie zasłaniało wyjaśnianej systematycznie rzeczywistości. Na tem polega właśnie słuszość t. zw. „metody laboratoryjnej”, o której dzisiaj coraz więcej się mówi nietylko w literaturze metodycznej przedmiotów przyrodniczych, gdzie praca laboratoryjna uczniów została już uznana za bezsporną właściwość kursu nauczania systematycznego, lecz również we współczesnych metodykach matematyki i historii. Podobnie jak w nauczaniu szkolnem fizyki, chemii, przyrodoznawstwa metoda laboratoryjna ma na celu poznanie przez uczniów

kursu systematycznego na konkretnym materiale samych zjawisk fizycznych, chemicznych, biologicznych, zaznajomienie z elementarnymi sposobami pracy laboratoryjnej (pomiar, analiza, zotomja) i powtórzenie dostępnych w warunkach szkolnych eksperymentów klasycznych, tak samo metoda laboratoryjna w matematyce i historii powinny mieć na względzie zaznajomienie uczniów z tym materiałem i sposobami jego badania, które doprowadziły do ustalenia poznawanych w odpowiednich naukach twierdzeń ogólnych. Dlatego zupełnie słusznie w literaturze metodycznej z historii przez „metodę laboratoryjną” rozumie się zaznajamianie uczniów z materiałem kronikarskim, literackim i dokumentalnym w badaniach historycznych i analizę wybranych pomników, mającą na celu zaznajomienie ze sposobami historycznej krytyki i dowodzenia. Ale zupełnie w innym i wątpliwe, czy uzasadnionem, znaczeniu termin „metoda laboratoryjna” używa się w metodykach matematyki. Tutaj oznacza on poznawanie praw matematycznych (przeważnie geometrycznych) w laboratorium przy pomocy przyrządów (mierzenie długości, objętości, wagi), instrumentów geodezyjnych, kreślenia i t. d., t. j. uczenie się matematyki „metodą pracy” albo przez praktyczne zastosowanie. Sama klasa stanowi w takim wypadku nietylko pracownię, ile raczej warsztaty albo kreślarnię, a kurs matematyki, w ten sposób prowadzonej, jest kursem nie systematycznym, lecz epizodycznym. Jednakże wręcz niesłuszne jest oznaczanie jednym terminem poznawania kursu systematycznego na materiale konkretnym (co się w przedmiotach przyrodniczych dokonywa w pracowni) i przechodzenia kursu epizodycznego „metodą pracy” (w związku z zastosowaniem życiowo-praktycznym) rzekomo z tego względu, że tu jak tam „wiedzę osiąga się nie w postaci gotowej, nie w formie dogmatycznej, lecz samodzielnie, acz przy pomocy nauczyciela, poszukuje się, genetycznie się odkrywa, wyprowadza, zdobywa, przeżywa”. Pracownia tem się właśnie różni od warsztatu, że w niej w postaci sztucznej, oderwanej od bezpośrednio otaczających „rodzimych” warunków, a przeto w postaci „abstrakcyjnej”, bada się podlegającą poznaniu naukowemu rzeczywistość. „Metoda laboratoryjna” jest więc metodą kursu systematycznego, a nie epizodycznego. Przypuszcza ona istnienie u ucznia dostatecznego już zainteresowania wiedzą

dla wiedzy, zdolności do cenięcia wiedzy i poszukiwania jej niezależnie od możliwości natychmiastowego zastosowania w życiu, t. j. rozwój myślenia oderwanego i to nawet w tym wypadku, kiedy bada się w pracowni zagadnienie czysto techniczne. Ale stąd wynika także, iż metoda laboratoryjna nie wyczerpuje systematycznego kursu nauczania, lecz jest tylko jednym z jego czynników. Kursu systematycznego nie można przechodzić wyłącznie przy pomocy metody laboratoryjnej nie tylko dlatego, że toby go przedłużyło o tyle, iż systemat jako całość byłby odsunięty na tylny plan przez szczegóły, lecz również dlatego, że kurs systematyczny zawiera, oprócz rzeczy „rodzimych” i bliskich, także obce i odległe, i żadna szkoła nie zdołałaby zaopatrzyć swych pracowników w cały odpowiedni materiał. Dlatego metodą laboratoryjną można przechodzić niektóre tylko, szczególnie nadające się do samodzielnego poznawania rozdziały i zagadnienia kursu systematycznego. Ich wybór wyznaczać powinna jasność objawiania się w nich ducha poznawanego systematu, bliskość i dostępność odpowiedniego materiału faktycznego, życiowość wniosków, z nich wypływających, zainteresowanie naukowe i przygotowanie nauczyciela. W miarę wpływu ostatnio wymienionych czynników w różnych szkołach należy wybierać dla nauczania laboratoryjnego różne rozdziały kursu systematycznego, chociaż czynnik ostatni, mówiąc ogólnie, nie jest uzależniony od warunków miejscowych w tym samym stopniu, jak to ustaliliśmy dla kursu epizodycznego.

Znaczenie „metody laboratoryjnej” polega nie tylko na jej wewnętrznej, czyli czynnej poglądowości, dzięki której uczniowie nie poprostu obejmują pamięcią gotowe wyniki nauki, lecz uzyskują możność zajrzenia do tych metod i sposobów pracy naukowej, które doprowadziły uczonych do ustalenia twierdzeń naukowych. Ma ona olbrzymie znaczenie, ile że, otwierając uczniom oczy na całą trudność i złożoność pracy naukowej, chroni ich od pośpiesznych uogólnień i przesadnych oczekiwań. Zadanie nauczyciela, udzielającego kursu systematycznego, powinno by wogóle polegać na tem, żeby nie ukrywać przed uczniami zagadnień, nierozwiązanych przez naukę, lecz zwracać ich uwagę na zagadnienia, które dopiero są przedmiotem dociekań naukowych. Pod tym względem obowiązkiem

nauczyciela jest przeprowadzenie ścisłej granicy między faktami a prawami z jednej strony i hipotezami z drugiej, ostrożność przy rozwijaniu hipotez, obiektywność w wyłożeniu różnych hipotez w jednej sprawie i granic każdej z nich. We wszystkich naukach, nawet w matematyce, takie zagadnienia istnieją. Przepojenie kursu systematycznego naukowym sprowadza się w ten sposób w istocie do jego ścisłej naukowości: a przez to problematykę systematu uczniowie będą przeżywali. Poza systematem, w objawiających się w nim zagadnieniach i lukach poczują oni ożywiające go badanie naukowe. Jak geolog, zbliżywszy się do szczeliny w korze ziemskiej, widzi poza zastygłą jej powierzchnią rozpalone ciało ziemi w jej stanie płynnym, którego oziębianie odbywa się na jej powierzchni bardziej lub mniej silnemi kataklizmami, tak samo i uczeń we właściwie postawionym kursie systematycznym odkryje w zagadnieniach poznawanego przezeń systematu naukę w jej nieustannej ruchliwości.

Ale do tego doprowadzenia ucznia do badania naukowego powinien się też ograniczać kurs systematyczny. Przedwczesna zamiana go na kurs naukowy jest tak samo niebezpieczna, jak i oderwanie go od kursu naukowego, doprowadzające do dogmatyzmu i czysto mechanicznego zapamiętywania cudzych myśli. Kurs szkolny, zacierający zupełnie granicę między szkołą a uniwersytetem, może ze swej strony stworzyć nietyle uczonych, co dyletantów. Przystąpić do samodzielnego badania rzeczywistości, a zatem do urobienia samodzielnej teorii naukowej, można tylko drogą pokonania cudzego systemu, a nie drogą pomijania go. „Nie znam wogóle” — powiada Goethe — „większej zarozumiałości, niż kiedy kto objawia uroszczenia do ducha, nie zaznajomiwszy się zupełnie jasno z literą”. Błąd właśnie wielu obrońców metody laboratoryjnej polega na tem, że sprowadzają cały kurs systematyczny do zajęć „laboratoryjnych”, tak iż służą one nie do zaznajomienia uczniów z metodami myśli i badania, które doprowadziły do postawienia poznawanych w kursie systematycznym twierdzeń, lecz do samodzielnego badania przez uczniów rzeczywistości. Kurs systematyczny powinien pozostać systematycznym, ile że podstawowem wymaganiem, stawia-

nem przezeń samodzielnemu myśleniu ucznia, ma być umiejętność dokładnego oddania cudzej myśli, sumiennej obserwacji przy pomocy metod, ustalonych już przez innych, konsekwentnego i szczegółowego rozwijania i stosowania przyjętych założeń. Tylko wykształcenie ścisłej dokładności myślenia w połączeniu z wyczuciem problematyki naukowej może uchronić od dyletantyzmu, którego nadmierna, często do przesady dochodząca wiara w naukę, zbyt łatwo i szybko przechodzi w zupełne do niej rozczarowanie. Sam dyletant nadto jest skłonny poszukiwać przyczyny tego rozczarowania lub „mizologii”, według pięknego porównania Platona, w nauce, gdy tymczasem kryje się ona w rzeczywistości w jego egoistycznym do niej stosunku.

Nie jesteśmy bynajmniej skłonni do zaprzeczania korzyści samodzielnej pracy uczniów na tym drugim szczeblu nauczania. Ale jesteśmy zarazem zdecydowanymi przeciwnikami zamiany tych prac samodzielnych na żmudne badania specjalnych zagadnień naukowych, co powinno mieć miejsce dopiero w kursie uniwersyteckim. Uczeń na drugim szczeblu nauczania interesuje się przeważnie ogólnymi zagadnieniami systemu. Dążenie do ogarnięcia całości rzeczywistości jedną teorią, która wyjaśniłaby mu zagadkę ustroju świata, cechuje umysł młodzieńczy wraz z wiarą w rozum i harmonijną jedność wszechświata. Kurs systematyczny powinien się liczyć z tym optymistycznym racjonalizmem młodości, i pod tym względem słuszność ma Wyneken, podkreślający konieczność ograniczania się do ogólnych wyników badań naukowych. Ale właśnie dlatego, że samodzielne prace uczniów nie mogą polegać na samodzielnem badaniu naukowem rzeczywistości, lecz tylko na samodzielnem wyłożeniu, rozwinięciu i obronie cudzych teoryj, szczególnie ważne jest wymaganie od uczniów dokładności w wyłożeniu cudzej myśli, wykształcenie w nich umiejętności rozróżniania jej odcieni, odróżniania w niej rzeczy dowiedzionych od niedowiedzionych, unikanie przesady. Pod tym względem wielkie znaczenie mogą mieć naukowe dyskusje uczniów, odbywane pod kierunkiem nauczyciela w kółkach naukowych na tematy, bliskie kursowi systematycznemu, poznawanemu w szkole.

3.

Systemat z samej istoty swojej oznacza rozczłonkowanie i podział. Dlatego kurs systematyczny, w odróżnieniu od epizodycznego, rozkłada się na poszczególne przedmioty naukowe, oddzielone od siebie nie tylko wskutek niemożności prowadzenia ich wszystkich przez jednego nauczyciela, lecz stanowiące stosunkowo zamknięte w sobie systematy. Jednakże podział ten nie powinien się wyradzać w nadmierną specjalizację: kurs systematyczny powinien mieć przede wszystkim na względzie wykład całości nauki, i dlatego podział nauczania między kilku nauczycieli nie powinien doprowadzać do utraty wzajemnego związku przedmiotów poszczególnych, nie tylko szczególnie bliskich sobie, jak np. fizyka i matematyka, historia i literatura, lecz również takich, jak: matematyka i przyrodoznawstwo, język starożytny i historia. Pod tym względem uzgodnienie programów poszczególnych przedmiotów, na co kładzie nacisk współczesna literatura metodyczna, jest niezbędnie potrzebne. Nie jest to już owa koncentracja nauczania około rzeczy „rodzimych” i „bliskich”, która była charakterystyczna dla nauczania epizodycznego, lecz ustalenie czysto naukowej zależności wzajemnej między poszczególnymi systematami wiedzy. Przykładem takiej zależności może być choćby wyjaśnienie przyczyn sześciokątnej formy plastrów pszczelnych w biologii lub wyzyskanie lektury autora łacińskiego dla komentarza historycznego.

Gdy koncentrację nauczania w kursie epizodycznym osiągało się przez nierozczłonkowanie go na przedmioty poszczególne i przez zjednoczenie zasadą „krajoznawstwa”, to na szczeblu kursu systematycznego można ją osiągnąć, oczywiście, dzięki przewadze jednego kierunku metody naukowej nad innymi. W ten sposób zasada podziału planu naukowego na kilka dróg, czyli zasada „furkacji”, wynika naturalnie z kursu systematycznego. „Furkacja” ta nie powinna jednak iść zbyt daleko, wyprzedzając charakterystyczną dla kursu czysto naukowego wolność studjów. Właściwa swoboda ucznia możliwa jest, jak zobaczymy dalej, jedynie w atmosferze wolnego badania, opierającego się nie tylko na niedostępnej dla szkoły w swej pełni organizacji nauczania, lecz i na poprzedzającym

przejściu kursu systematycznego, którego przyswojenie jest niezbędne dla świadomego ześrodkowania zainteresowania ucznia w tej czy innej specjalnej dziedzinie wiedzy. Dlatego też krańcowa furkacja na mnóstwo specjalnych wydziałów (matematyczno-fizyczny, chemiczny, biologiczny, geograficzny, techniczny, historyczno-socjologiczny, historyczno-klasyczny i t. d.), jaką proponuje np. W y n e k e n, wydaje nam się również przykładem takiej przedwczesnej zamiany kursu systematycznego na naukowy, do której wogóle jest skłonna „wolna gmina szkolna”, zacierająca granicę między szkołą a uniwersytetem. Metoda naukowa powinna tylko przeświecać w kursie systematycznym, ale nie powinna zupełnie rozsadzać systemu, zamieniając poznanie świata w jego wyjaśnionej całościowości na badanie poszczególnych jego części. Furkacja musi być przeto możliwie ograniczona. Stąd nie wynika, że plan naukowy nie powinien się liczyć z poszczególnymi zainteresowaniami uczniów dla tego czy innego przedmiotu naukowego, nie pozostawiając im możliwości poważniejszych zajęć w wybranej przez nich dziedzinie. System przedmiotów obieralnych w klasach wyższych wynika niezbędnie z idei kursu systematycznego w naszym rozumieniu. Ale te wolne zajęcia powinny być dopełnieniem kursu systematycznego, a nie zastępować go, tem bardziej, że indywidualne zainteresowanie uczniów może być skierowane nie na tę lub inną naukę, lecz i na dziedzinę sztuki lub przedmioty zawodowo-praktyczne.

W ten sposób samodzielność ucznia jest równie charakterystyczna dla kursu systematycznego jak i dla epizodycznego. Gdy na szczeblu pierwszym stanowiła ona powiązanie nauczania przez pragmatyzm myślenia dziecięcego, to tutaj czynność nauczania wyrasta na metodę laboratoryjną. Odpowiednio do tego również nauczanie kompleksowe (G e s a m t u n t e r r i c h t) wyrasta tu na koncentrację rozczłonkowanego już na poszczególne przedmioty nauczania około jednego przeważającego pnia naukowego lub techniczno-gospodarczego. Również samo zbliżenie szkoły do życia zmienia tu swój charakter: „kraj”, jako system nauczania początkowego, wyrasta tu na mnóstwo kierunków działalności naukowej i artystycznej, które stają się podstawą różnorodności zawodów w danym społeczeństwie, a szkoła ma je ogarnąć własnym systemem furkacji.

Rzecz jasna, że tego rodzaju pojmowanie wymaga wyrzeczenia się dawnego monistycznego ideału jakiegś jedynej wszechzawczej i wszechogarniającej wiedzy i zamiary tego ideału encyklopedycznego na uznanie mnóstwa równie cennych i równoprawnych dróg wykształcenia, z których każda, wychodząc z jakiegoś jednego centralnego kierunku tradycji naukowej i kulturalnej, dąży do obdarzenia nie abstrakcyjno-obojętnem, lecz swoiście-konkretnem „wykształceniem ogólnem”. Idea pluralizmu dróg wykształcenia jest jedną z najtrwalszych zdobyczy najnowszej pedagogiki. Właściwa „ogólność” wychowania jest nie materialną jednakowością oderwanego encyklopedyzmu, lecz jakościową całością, osiąganą dzięki zagłębieniu się w jakąś jedną dziedzinę nauki i kultury, jako objaw i symbol ukrytej w niej całości. To samo powiedzieć można i o humanizmie wykształcenia. Jak słusznie powiada Dewey, „wiedza jest humanistyczna ze względu na swą jakość, a nie na treść, nie przez to, że jest wiedzą w stosunku do wyników twórczości ludzkiej w czasach ubiegłych, lecz przez to, że w czasach dzisiejszych działa na umysł człowieka, budząc w nim sympatię do ludzi.

Dlatego też tak niebezpieczne jest oderwanie kursu systematycznego od naukowego. Oderwaniu temu można zapobiec tylko przez to, że nauczyciel zapoznaje z nauką, a nie z książką, to zaś wymaga jego należytego przygotowania naukowego. Skoro kurs naukowy ma przeświecać w systematycznym, to ukryta dla ucznia metoda badań naukowych powinna być, oczywiście, znana nauczycielowi. Stąd konieczność nietylko szerokiego wykształcenia uniwersyteckiego dla nauczyciela drugiego szczebla, lecz i podtrzymywanie przezeń ciągłej łączności z uniwersytetem i nauką w drodze czytania bieżącej literatury naukowej ze swej specjalności, udziału w towarzystwach naukowych i perjodycznego powrotu w charakterze słuchacza do uniwersytetu. Tylko wówczas udzielanie kursu systematycznego nie wyrodzi się w dogmatyczne wyznawanie podręcznika, tem niebezpieczniejsze, że na szczeblu kursu systematycznego podręcznik odgrywa większą rolę, niż na pierwszym i ostatnim szczeblu nauczania. Gdy podręcznik epizodyczny nie jest w istocie niczem innym, tylko konkretnie napisaną metodyką nauczania, t. j. sprawozdaniem doświadczonego nau-

czyciela z prowadzenia swego przedmiotu, to podręcznik systematyczny, przeciwnie, ma za zadanie wyłożyć w jasnej, plastycznej i możliwie krótkiej formie systemat odpowiedniej gałęzi. Rolą jego jest tylko krystalizowanie przerabianego przez uczniów materiału, nadawanie mu ścisłej i zakończonej formy, jednoczenie i łączenie w całość nauczania, które właśnie dlatego powinno naruszać ustaloną krystaliczną powierzchnię wyłożonego przezeń systematu. W ten sposób również dla szczebla kursu systematycznego zachowuje znaczenie wszystko to, cośmy wyżej powiedzieli o roli nauczyciela wogóle. Podręcznik nie powinien zastępować nauczyciela. Przeciwnie, dzięki swemu niezastąpionemu kierownictwu myślenia klasy nauczyciel powinien uczynić naukę z podręcznika wewnętrzną potrzebą uczniów. Wówczas i podręcznik, zwłaszcza jeżeli jest ułożony przez mistrza swej nauki, uzyska dla uczniów znaczenie niezastąpionego środka. Właściwa pogładowość nauczania na tym szczeblu polega nie na zewnętrznym interesującym wykładzie, osiąganym przez imaginacyjną obrazowość, lecz na sztuce nauczyciela powoływania do życia samodzielnej myśli uczniów i podtrzymywania tej myśli przez objawianie, poza krysztalami systematu naukowego, ukrytej w nim i związanej problematyki metody badań naukowych, która ten systemat wyłania i z niego prześwieca.

4.

W ten sposób szczeble wykształcenia naukowego różnią się między sobą nie ilością podawanych uczniom wiadomości, lecz jakością przeróbki materiału, wziętego za podstawę nauczania. Niema nic bardziej niesłusznego, niż taka teoria koncentracji, która upatruje różnicę między poszczególnymi szczeblami nauczania w zakresie podawanego uczniom materiału, ograniczającego się na szczeblu pierwszym jakoby do najogólniejszych i najprostszych faktów, a dopełnianego na szczeblu dalszym nowymi szczegółami. Z tego punktu widzenia również kurs uniwersytecki powinienby różnić się od szkolnego tylko obfitością przytaczanych w nim szczegółów, a ponieważ stopniowanie czysto ilościowe nie zna granic, więc i stopni nauczania mogłoby być tyle, ilu znalazłoby się ochotników do

pisania coraz grubszych podręczników. Na szczęście, taka lica nieskończoność nie jest udziałem wykształcenia naukowego, którego nieskończoność ma charakter nie ilościowy, lecz jakościowy. Na pewnym szczeblu wykształcenia naukowego przed wzrokiem poznającego człowieka odślania się rzeczywistość bezbrzeżne morze prawdy, ale tę bezbrzeżność wiedzy pokonywa się przy pomocy busoli metody naukowej, z której korzystając uczony nie tylko się orientuje, lecz posuwa się naprzód do określonego celu na bezbrzeżnym oceanie badanej przez niego rzeczywistości. Dlatego i nieskończoność wiedzy powinna odślonić się uczniowi dopiero wówczas, kiedy dzięki poprzedzającej pracy myśli, dostatecznie jest przygotowany do tego, aby przystąpić do próby samodzielnego zbadania rzeczywistości.

Gdy teoria koncentrów ma braki wskutek tego, że różnice szczebli nauczania wyprowadza z zakresu udzielanego materiału, to, przeciwnie, jednostronny formalizm jest udziałem tych teorii dydaktycznych, które, odrywając się od osobliwości materiału nauczania, usiłują wyznaczyć czysto formalne szczeble nauczania, odpowiednie dla każdego wieku i przepuszczające przez siebie wszelki mający być udzielonym materiał. Szczególnie szkoła Herbartowska wysilała się w kierunku rozróżnienia tego rodzaju „formalnych stopni nauczania”. Sam Herbart rozróżniał cztery stopnie, przez które powinno przechodzić wszelakie udzielanie wiedzy. Nauczanie powinno się rozpoczynać, jego zdaniem, od „pokazania” (*Zeigen*) przez nauczyciela uczniom przedmiotu, który mają poznać. „Spokojne zagłębienie się” (*ruhende Vertiefung*) w pokazany przez nauczyciela przedmiot, czyli „oglądanie” go przez uczniów staje się w ten sposób pierwszym etapem lekcji. Po nim powinno nastąpić „ruchome zagłębienie się” (*bewegende Vertiefung*), osiągnąć przez to, że nauczyciel „wiąże” (*Verknüpfen*) pokazany uczniom i rozpatrzony przez nich przedmiot z materiałem przyswojonym dawniej, wskutek czego tworzą się u nich skojarzenia, utrzymujące przedmiot w umyśle i zlewające się z tem, co się już stało dobrem ich „apercepcji” (przyswajającej zdolności umysłu). Potem następuje stopień „spokojnego rozważania” (*ruhende Besinnung*), wywoływanego przez to, że nauczyciel

wskazuje miejsce nowo przyswojonego materiału w systemacie, stosunek jego, jako części całości, do innych części tejże całości (*Zusammenfassung*). I wreszcie, ostatni stopień nauczania polega na tem, że uczniowie „zastosowują” otrzymaną wiedzę do nowych wypadków, dzięki czemu osiąga się „ruch w rozważaniu” (*bewegende Besinnung*), czyli, jak to Herbart nazywa, „metodę”. Epigoni Herbart, nie zadowolając się jego czterema stopniami, rozłożyli stopień pierwszy jeszcze na dwa stadja (analiza i synteza — *Ziller*) i zastąpili abstrakcyjną terminologję Herbartą prostszą i dogodniejszą do użytku nauczycieli. Nadto, w odróżnieniu od Herbart, którego stopnie formalne oznaczały widocznie najogólniejsze etapy w procesie wszelkiego kształcenia naukowego, zastosowali je do każdej lekcji oddzielnie. Tak więc, według *Zillera*, idealna lekcja powinna przechodzić przez pięć stadiów: przygotowania, wyłożenia, porównania, uogólnienia i zastosowania. Jeżeli tematem lekcji jest np. „rzeka”, „przygotowanie” polega na doborze przez nauczyciela znanych uczniom faktów, które mogą stanowić przejście do nieznanego im jeszcze nowego pojęcia rzeki (źródło, kanał wodny i t. d.). Drugi stopień polega na podaniu przez nauczyciela nowego materiału, który powinien być jak najbardziej obrazowy i pogładowy. Po wyłożeniu następuje porównanie pokazanej rzeki z innymi rzekami, źródłami, kanałami i t. d. Dalej idzie sformułowanie pojęcia rzeki, i wreszcie lekcja kończy się zastosowaniem uzyskanego pojęcia do różnorodnych rzek, spotykanych w przyrodzie.

Ten przykład „lekcji idealnej” ze szczególną wyrazistością podkreśla właściwy tej teorii formalizm. Uważa się tutaj, że dowolny przedmiot odlewa się w tę samą formę lekcji, przechodzącą przez te same stadja. Wiedzę pojmuję się przytem jako sumę określonych wiadomości, zaś sztukę nauczyciela — jako sztukę przelewania w sposób najdoskonalszy tych wiadomości z jednego naczynia (nauczyciel) do drugiego (uczeń). Troska nauczyciela w czasie lekcji i przygotowania do niej sprowadza się do wyłożenia przedmiotu, posiadanego już w gotowej postaci i podlegającego przekazaniu uczniom. Myśl nauczyciela kieruje się nie na sam przedmiot, lecz na sposoby zainteresowania uczniów i utrwalenia gotowej treści lekcji

w ich pamięci. Nie było to dziełem przypadku, że pedagogika Herbartu doprowadziła do swojego rodzaju nadużycia w doskonaleniu czysto zewnętrznych sposobów, mających na celu podtrzymanie „wielostronnego zainteresowania” uczniów. Nauczyciel powinien być krasomówczy, życiowy i obrazowy w swym wykładzie. Wiedza zostaje tu wyraźnie zastąpiona przez retorykę, która tylko drepce naokoło wiedzy, zamiast w nią przeniknąć. Na tym punkcie pedagogika eksperymentalna powtarza błąd szkoły Herbartu, różniąc się od tej szkoły tylko tem, że uważa się za bardziej od niej uzasadnioną psychologicznie.

Podstawową wadą herbartowskiej teorii stopni nauczania jest nierozróżnianie psychologii i logiki wiedzy. Faktyczny proces myślenia, badany przez psychologję, stanowi całość zbyt złożoną i żywą, aby można było z niego uczynić łożę prokrustowe owych czterech czy pięciu jednostajnie następujących po sobie stopni albo nawet aktów indukcji i dedukcji. W żywym procesie poznawania „zastosowanie” np. nie następuje koniecznie po „wyłożeniu”, lecz często je poprzedza jako „przygotowanie”, jakieśmy to widzieli w teorii kursu epizodycznego. O ile mowa o żywej wiedzy, przygotowanie, wyłożenie, zastosowanie stanowią nierozdzielne strony jednego procesu, przeplatające się z sobą w najdziwniejszy sposób i nie dające się rozcłónkować w następstwo szeregujących się stopni. Jeżeli, ze swej strony, rozróżniamy poszczególne momenty w procesie kształcenia naukowego, wychodzimy z logicznej analizy celu wiedzy i jej składu i ustalamy etapy, które żywa myśl człowieka w jej nierozdzielnej całości powinna pokonać, aby dojść do pożądanego celu wiedzy. Dlatego też nie dajemy receptury lekcji idealnej, w której jednostajne formy nauczyciel ma wlać swój wykład, lecz teorię różnych kursów nauczania. Każdy z nich wyznaczony jest w swej jedni właściwościami zadań, jakie dążąca do wiedzy myśl ludzka powinna stopniowo rozwiązać, aby dojść do ostatecznego celu wiedzy, wypływającego z jej poznawanej przez logikę istoty.

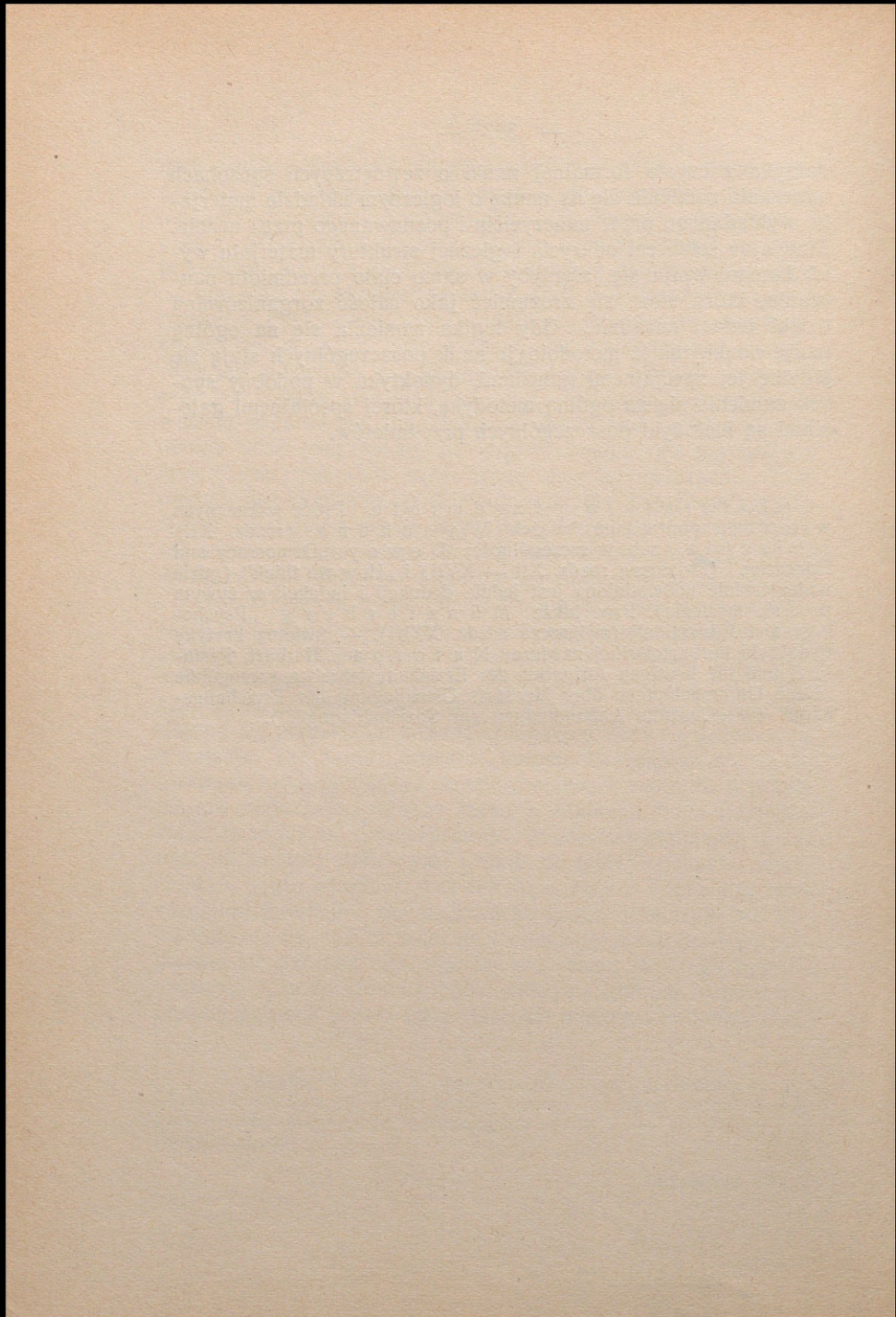
Na przykładzie herbartowskich stopni nauczania szczególnie jasno występuje różnica pomiędzy naszą dydaktyką a formalną dydaktyką dawnego typu. Ta bowiem przypuszczała, że jej zadaniem jest ustalenie najlepszych sposobów, przy któ-

rych pomocy dowolny materiał może być podany przez nauczyciela i przyswojony przez ucznia. Rozpatrywała też różne „metody nauczania”, wyjaśniając stosunkowe zalety każdej z nich. Zamieniała się przez to łatwo na recepturę, na zbiór przepisów, których przestrzeganie zwalnia niejako nauczyciela od obowiązku samodzielnej twórczości, a w każdym razie od myślenia naukowego. Inni ludzie — mianowicie uczeni — gdzieś kiedyś odkryli prawdy naukowe, zadaniem zaś nauczyciela jest udzielenie tej już gotowej i danej „nauki”. W tym celu też istnieją specjalne sposoby udzielania wiedzy, czym właśnie zajmuje się dydaktyka. Dlatego nauczyciel powinien nietyle znać całą naukę, ile znać dziecko, jego psychologię oraz eksperymentalnie sprawdzone sposoby nauczania. Taki pogląd pedagogiczny, podzielany nie tylko przez pedagogikę eksperymentalną i szkołę Herbarta, odpowiada dawnej logice, która zapatrywała się na wiedzę jedynie jako na zewnętrzne narzędzie do opanowania gotowego materiału rzeczywistości i w rozróżnianych przez nią podstawowych metodach wiedzy (dedukcja i indukcja) widziała tylko zewnętrzne sposoby, przy których pomocy poznający opanowuje byt, tkwiący poza nim. Metody te zastosowuje się jednostajnie do różnych nauk, kieruje się na dowolny materiał z tą różnicą, że jedne nauki posługują się przeważnie metodą indukcyjną, inne — dedukcyjną, a zupełnie tak samo „formalne stopnie nauczania” zdolne są przepuszczać przez siebie dowolny materiał wszystkich przedmiotów nauczania. Wiemy także, iż logika z nauki formalnej coraz bardziej się „materjalizuje” (transcendentalizuje), przenika do samego ciała nauki i staje się teorią poznania, wyjaśniającą jego strukturę wewnętrzną. Nawet tradycyjne rozróżnianie indukcji i dedukcji coraz bardziej okazuje się powierzchowne, tak iż indukcję i dedukcję coraz bardziej pojmować się zaczyna jako nieodłączne strony jednego procesu poznania¹⁾, poza którymi logika odkrywa głębsze różnice, do prawdy dzielące poszczególne kierunki wiedzy. Podobnie i dy-

¹⁾ Analogicznie do ogółu - szczegółu, które, jak wskazano wyżej, stanowią dwa sprzężone z sobą ogniwa jednego nierozzerwalnego stosunku wzajemnego, uzyskującego różną formę w różnych kierunkach nauki.

daktyka z czysto formalnej nauki o zewnętrznych sposobach nauczania zamienia się na naukę o logicznym układzie materiału, wykładanego przez nauczyciela i poznawanego przez ucznia. Stawiając sobie cel odkrycia logicznej struktury materiału wykładanego, wpija się jakgdyby w samo ciało przedmiotu nauczania, który stara się zrozumieć jako całość zorganizowaną dzięki jednej zasadzie. Gdy logika zamienia się na ogólną teorię nauki, tak iż metodologie nauk poszczególnych stają się jedynie jej specjalnymi gałęziami, dydaktyka w podobny sposób zamienia się na ogólną metodykę, której specjalnymi gałęziami są metodyki poszczególnych przedmiotów.

L i t e r a t u r a p r z e d m i o t u. Prócz wskazanych w rozdziale poprzednim książek *W y n e k e n a* (rozdz. XII) i *F i s c h l a*, zob. w szczególności *D e w e y* „Democracy and Education” (zwłaszcza rozdz. XII — XVII) i „How we think” (gdzie nader trafnie udowodniona jest jedność dedukcji i indukcji w żywym procesie myślenia). Przew. także *M ü n s t e r b e r g* „Psychology and Education” (zwłaszcza rozdz. XXIII). — Świetną krytykę dydaktyki herbartowskiej zawiera *N a t o r p a* „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre” a szczególnie „Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre” (w „Gesamte Abhandlungen zur Sozialpädagogik”).



ROZDZIAŁ XII.

Szczebel kursu naukowego, czyli teoria uniwersytetu.

1.

Kurs systematyczny powinien być tylko pozwolić odczuć poza systematem tworzącą go metodę i wskazać zastosowanie tej metody w granicach wykładanego systematu, ale nie stawiać sobie za zadanie wdrożenia samej metody odkrycia prawdy. Jest to już zadaniem wyższego szczebla wychowania naukowego, który można nazwać naukowym kursem kształcenia. Gdy już elementarne myślenie naukowe i rozumienie cudzego systemu naukowego może być uzyskane jedynie drogą „zarazy”, to opanowanie metody badań naukowych — ten ostateczny cel wychowania naukowego — może być osiągnięte tylko drogą wciągnięcia ucznia do samodzielnej pracy badawczej. Wyższa szkoła naukowa powinna być więc przede wszystkim ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel — czynnym badaczem, samodzielnym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych, student — uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć — sala wykładowa, pracownia, seminarjum — powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć. Wyższa szkoła naukowa, czyli uniwersytet, jest przeto niepodzielną jednią wykładu i badań. Jest to wykład przez dokonywane w oczach słuchaczy badanie. Jest to badanie, które poszukuje swego rozkrzewienia i uwiecznienia

w szkole zwolenników, mogących prowadzić dalej pracę, gdy jej początkodawca ustąpi już z szeregów badaczy.

Uniwersytet nie jest przeto poprostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych, i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową. Zadanie wykładowego w uniwersytecie polega nie na tem, żeby uczyć, lecz na tem, żeby pracować w swojej nauce, w której może kształcić tylko w miarę swej pracy badawczej. On nie „naucza” swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swe poglądy naukowe — dlatego też nazywa się profesorem (od łacińskiego *p r o f i t e o r*). Uczeń nie poprostu uczy się, lecz zajmuje się nauką, jest on *s t u d i o s u s*. Obaj, według pięknego wyrażenia niemieckiego, *t r e i b e n W i s s e n s c h a f t*, t. j. posuwają naukę naprzód. Nauczanie i badanie łączą się tutaj, dotyczy to zaś zarówno studentów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez badania swoje nigdy nie kończące się nauczanie. Student jest tem lepszy, im więcej okazał samodzielności w pracy naukowej, im więcej daje nadziei jako przyszły uczony. Profesor jest tem lepszy, im wyżej stoi jako uczony, wskutek czego zostaje wybrany odpowiednio do swych zasług naukowych. Wielki uczony nawet przy minimum posiadanych środków wyrażenia zawsze jest lepszy jako profesor, niż doskonały lektor, nie będący w swej dziedzinie badaczem. Sama sztuka krasomówcza profesora polega nie na lekkim i opracowanym stylu jego mowy, lecz na zdolności myślenia podczas mowy, odkrywania na wykładzie nowych dowodów i odcieni rozwijanej przezeń myśli. Dlatego zewnętrzna chropowatość mowy, o ile jest wyrazem borykania się myśli ze słowem, stanowi często prawdziwy wdzięk języka naukowego. Wiedział o tem doskonale już Platon, który w Fedrosie przeciwstawił dialektyczną mowę uczonego, poszukującego prawdy, wyglądzonej mowie retora, dbającego tylko o formę słowną. Wskutek tego profesor jest tem lepszym nauczycielem, im więcej zarówno w swej działalności, jak w swojej mowie, kieruje swe wysiłki na badanie samego przedmiotu, a nie na sposoby przystępnego wyłożenia go słuchaczom. Niewątpliwie, pewne minimum środków wyrażenia jest niezbędne dla wykładowego

kurs naukowy. Ale to minimum jest przecież niezbędne i dla uczonego, którego badanie nie ogranicza się do oglądania prawdy, lecz zawiera również pracę nad dorównaniem wyrażeniem ujrzanej prawdy, którą badanie powinno właśnie utrzymać i umocnić w ścisłej formule. Ażeby być wykładającym, uczony powinien przeto posiadać jeszcze tylko entuzjazm dla swojej nauki, dążność do rozszerzenia swych poglądów naukowych. Ale z rzadkimi wyjątkami dążność ta cechuje każdego uczonego, gdyż intensywna działalność naukowa jest w istocie swojej społeczna, zaraża i wciąga, dąży do stworzenia szkoły.

Czy może zatem istnieć jeszcze pedagogika wyższego wykładu naukowego? Czy nie sprowadza się raczej całkowicie do przepisu: nieustannie poznawaj, twórz naukowo i nie trać entuzjazmu w sprawie swego przekonania naukowego? Czy nie ma słuszności S c h e l l i n g, który ją sformułował w jednym następującym twierdzeniu: „Ucz się tylko poto, aby samemu tworzyć”? I rzeczywiście, dydaktyka uniwersytecka, o której ostatnio często się słyszy, oznaczałaby tylko przepisywanie uczonemu sposobów twórczości naukowej — zadanie, ze względu na indywidualny charakter wszelkiej twórczości z istoty swej niemożliwe. Ale czy w takim położeniu nie znajduje się każdy wogóle nauczyciel? Przecież powyżej sami odrzuciliśmy możliwość dla dydaktyki jakiegokolwiek receptury, której trzymanie się miałoby rozwiązać zagadnienie dobrej lekcji. A jednak między dydaktyką kursu naukowego a poprzedzających stopni nauczania zachodzi istotna różnica. Na stopniu kursu epizodycznego i systematycznego nauczanie stanowiło bądź co bądź odrębne zadanie, różne od samego poznania rzeczywistości przez nauczyciela. Odpowiednio do tego dydaktyka była zastosowaniem logiki do psychofizycznej rzeczywistości ucznia, wskutek czego obok czysto logicznych sprawdzianów uwzględniała sprawdziany psychologiczne i utilitarne, wyznaczone przez właściwości ucznia, jako przedmiotu kształcenia. W kursie naukowym, gdzie wykładanie prawdy jest tem samem, co badanie, logika praktyczna (dydaktyka) sprowadza się do minimum, wlewa się do logiki czystej, jako nauka o istocie poznania naukowego. Dlatego, w odróżnieniu od nauczyciela szkolnego, wykształcenie pedagogiczne profesora

wyczerpuje się jego wykształceniem naukowym. Dlatego też metodyka wykładu kursu naukowego nie tylko wspiera się na metodologii odpowiedniej nauki, lecz wprost się z nią zlewa. Uświadomienie sobie wykładu jest tu uświadomieniem sobie samego badania, t. j. logiką. Jak teoria wychowania moralnego na szczeblu autonomii z jednej strony zlewała się z etyką, a z drugiej przechodziła w politykę, tak samo i dla dydaktyki kursu naukowego, o ile ona nie wyczerpuje się logiką, pozostaje jeszcze tylko zagadnienie tych form organizacji pracy naukowej — badania i nauczania (W i s s e n s c h a f t l i c h e n), przy których każdy jej uczestnik — profesor i student — w najlepszy sposób rozwiąże zadanie nauki — poznania świata.

2.

Podstawowe zasady organizacji uniwersyteckiej wpływają bezpośrednio z ustalonego przez nas pojęcia uniwersytetu. Spójnia badań i wykładu oznacza przede wszystkim, że naukę w wykładzie uniwersyteckim „ujmuje się zawsze jako zagadnienie jeszcze nierozstrzygnięte, jako coś znajdującego się jeszcze w procesie badania, gdy tymczasem szkoła uczy gotowej i zakończonej wiedzy” (H u m b o l d t). Wykład uniwersytecki — w salach wykładowych czy w seminarjach lub pracowniach — daje przeto wyraz wciąż nowym i spornym jeszcze nawet teorjom i odkryciom w nauce. Wszelkie nawet nieznaczące odkrycie naukowe dąży tu do otrzymania sformułowania słownego, t. j. do udzielenia go innym. I przeciwnie, wszystkie odlane już w skryształizowaną formę systematy podlegają tu na nowo przetopieniu, gdyż stają się przedmiotem krytyki i badania. Uniwersytet upodobnić można do zbiornika, dążącego do włączenia w siebie wszystkich odrębnych strumieni, z których składa się potok tradycji naukowej, a ze swej strony wylewa się w nowych strumieniach, stanowiących dalszy ciąg tego nigdy nieprzerwanego w swym prądzie i wiecznie burzącego się potoku. Uniwersytet jest realizacją samej nauki w jej płynnym, roztopionym stanie.

Stąd wynika przede wszystkim pierwsza podstawowa cecha uniwersytetu, o której mówi już sama jego nazwa. Zgoda

na to, że pierwotnie termin „uniwersytet” oznaczał korporację, cech uczniów („szkolarzy”, jak w uniwersytetach włoskich) lub uczących („doktorów”, jak w uniwersytetach środkowo-europejskich). Rzeczą istotną jest to, że już od czasów Erazma Roterdańskiego wyraz „uniwersytet” ma na względzie nie zespół uczniów i uczących (*u n i v e r s i t a s s c h o l a r u m e t d o c t o r u m*), lecz organiczną spójnię samej nauki (*u n i v e r s i t a s s c i e n t i a r u m*). Tylko tam, gdzie reprezentowane są wszystkie nauki, gdzie ich pełnia zabezpiecza możliwość ścisłego ich współdziałania i współpracy, wykład może mieć rzeczywiście charakter naukowy. Niema nauki, któraby w tej czy innej mierze nie była związana z innymi, nie potrzebowała innych i nie dawała im płodnych pobudek i wskazówek. „Podtrzymywać ten stosunek wzajemny wszystkich badaczy i wszystkich gałęzi wiedzy między sobą i dla wspólnego celu w ich ciągłym i żywym współdziałaniu — oto, według słów *H e l m h o l t z a*, wielkie zadanie uniwersytetu”. Tylko pełnia nauki niweczy jednostronność myśli, do której z konieczności skłonny jest każdy specjalista, i zabezpiecza szerokość widnokregu i tolerancję, będące warunkami żywej twórczości naukowej. W zastosowaniu do wykładu uniwersyteckiego myśl tę szczególnie jasno wypowiedział *S c h l e i e r m a c h e r*. „Zadaniem uniwersytetu, powiada on, jest budzenie w młodzieży idei nauki, pomoc w opanowaniu przez nią tej dziedziny wiedzy, której każdy z nich chce się specjalnie poświęcić, tak iżby każdy poszczególny przedmiot nauczycieli się rozpatrywać w jego najbliższych wzajemnych stosunkach naukowych, mając stale na widoku spójnię i całość wiedzy, iżby stopniowo wyrobili w sobie zdolność samodzielnego badania, odkrywania i formułowania prawdy”. Pełnią też reprezentowanej w sobie wiedzy różni się uniwersytet od wszystkich innych szkół wyższych. Ale właśnie dlatego tylko on jeden z pośród wszystkich szkół wyższych daje prawdziwe wykształcenie naukowe. Niema nic szkodliwszego dla postawienia wyższego wykształcenia naukowego w jakimś kraju, jak rozdrobnienie uniwersytetu na samodzielnie istniejące odrębne zakłady naukowe specjalne. Oddzielcie np. medycynę od zespołu wiedzy naukowej, zerwijcie te różnorodne nici, które ją wiążą z fizyką, chemią, zoologią, ekonomią polityczną, staty-

styką i historją, psychologją i pedagogiką, a z nauki, badającej żywego człowieka, wyrodzi się ona w ciasną technikę leczenia, co doprowadzi wkońcu do obniżenia jej poziomu nawet jako techniki. Wprawdzie pełnia reprezentowanej w uniwersytecie wiedzy nigdy nie może być absolutną. W różnych uniwersytetach z konieczności jedne gałęzie wiedzy zawsze będą reprezentowane mocniej, niż inne, niektórych może nie będzie wcale. Co więcej, każdy poszczególny uniwersytet, będąc naukowo - badawczym ośrodkiem swej dziedziny, powinien tem bardziej reprezentować zupełnie indywidualne ognisko badań i wykładów naukowych, wysuwając w swej pracy te gałęzie wiedzy, które wynikają z jego położenia geograficznego i tradycji kulturalno-historycznej.

Tak rozumiana pełnia wiedzy naukowej stanowi właśnie podbudowę, na której dopiero może stanąć wypływająca z istoty uniwersytetu dwujędyna wolność nauczania i uczenia się (*L e h r- u n d L e r n f r e i h e i t*). Jeżeli wykład kursu naukowego jest tylko komunikowaniem wyników badania naukowego, wyrazem przekonania naukowego, to, oczywiście, nie powinien być niczem skrępowany, prócz wymagań, wpływających z samej istoty pracy badawczej. Żadne programy i żadne przepisy nie zdołają przewidzieć, dokąd właśnie doprowadzi uczonego wewnętrzna logika jego pracy naukowej. Niema też dla ducha nauczania uniwersyteckiego nic zgubniejszego nad cechujący szkoły specjalne zwyczaj wykładania przez profesorów z roku na rok tego samego kursu, prowadzenia ciągle tych samych zajęć w pracowni i seminarjum. Nauczanie uniwersyteckie nie jest sumą jednakowych, powtarzanych z roku na rok zajęć stałego typu, lecz spójnią najróżnorodniejszych kursów i zajęć, odbijających w swej różnolitości, które przewidzieć nie zdoła żaden program, w swej ruchomej płynności najdrobniejsze wahania myśli naukowej, odpływy i przepływy zmieniającego wciąż swój poziom i łozysko potoku twórczości naukowej.

To samo powiedzieć należy i o wolności uczenia się, nierozzerwalnie związanego z wolnością nauczania. Już wolność nauczania wymaga pozostawienia słuchaczowi prawa wyboru tych z pośród mnóstwa dawanych corocznie przez uniwersytet kursów, które, niezależnie od obowiązujących planów, studjów,

odpowiadają jego zainteresowaniu naukowemu. Obecność kilku wykładowców tej samej nauki i swobodny wybór nauczyciela przez słuchacza cechuje ducha nauczania uniwersyteckiego. Wypływa stąd z konieczności także pozostawienie słuchaczowi możliwości ześrodkowania się w grupie nauk, odpowiadającej jego zainteresowaniu naukowemu, oraz powiązanie studjów nad nią z temi naukami, do których doprowadza go indywidualny charakter jego prac naukowych, a nie przepisany z zewnątrz program wykładów. Im bardziej określony, a zarazem encyklopedyczny jest plan studjów, tem mniej naukowy charakter one mają. Ta właśnie indywidualizacja, niezgodna ani ze specjalizacją, ani z encyklopedyzmem różni uniwersytet od szkoły specjalnej. Oznaczając wolność duchowej zmiany miejsca, wolność studjów przypuszcza taką organizację wykładów uniwersyteckich, która zezwala na wolność zmiany miejsca w dosłownem znaczeniu tego wyrazu, na tę *F r e i z ü g i g k e i t*, która stanowi zazdrości godną cechę uniwersytetów niemieckich: jest to wolność przechodzenia z oddziału na oddział, z wydziału na wydział, z uniwersytetu do uniwersytetu, co jest często spowodowane wewnętrznym rozwojem zajęć naukowych. Polega ta wolność nietyle na samem prawie przejścia, ile na uznaniu wszystkiego tego, co na innym wydziale lub w innym uniwersytecie zostało już zrobione przez słuchacza. Łączność uniwersytetów, wzajemne uznanie przez nie nadawanych zaliczeń i stopni jest przesłanką wolności studjów. Czyż trzeba dodawać, że wymaga to sprowadzenia do minimum ciężarów egzaminacyjnych, że usuwa system egzaminów konkursowych, zapewniających powodzenie nie samodzielny badaczom, lecz tym, którzy umieją dostosować się do obcych wymagań, że punktem ciężkości powinna tu być samodzielna praca słuchaczy, jakoś przedstawianych przez nich rozpraw, których tematy wybierają po dobrowolnem porozumieniu się ze swobodnie wybranym nauczycielem, tylko zaś na podstawie tych rozpraw można wnioskować o naukowej dojrzałości słuchacza, która wyraża się w jego umiejętności opracowania tematu, odpowiadającego jego zainteresowaniu naukowemu.

Podobnie, jak wszelkie swobody, wolność nauczania i studjów nie powinna wyradzać się w samowolę i, zamiast filozoficznego ducha badań, hodować powierzchowny dyletantyzm.

Pokażemy dalej, że im bardziej techniczny jest wydział, tem większym ograniczeniom ulega wolność nauczania. Ale też sprzeczne z duchem nauki byłoby niewymaganie np. od fizyka znajomości matematyki, od chemika — fizyki, od historyka starożytności — filologii klasycznej. Wszelako istotna zasada uniwersytetu, różniąca go od szkoły specjalnej, polega właśnie na tem, że jest on przeniknięty duchem wolności. Nie wolność, lecz jej ograniczanie obarczone jest presumpcją złą, i dlatego na niem spoczywa *onus probandi*, t. zn. tylko te ograniczenia są dopuszczalne, które się udowodni jako niezbędne. Sąd o tem, t. zn. troska o to, aby wolność nauczania i uczenia się nie wyradzała się w samowolę, ustalanie porządku w studjach nad poszczególnymi naukami i wymagań w przechodzeniu kursu uniwersyteckiego, wszystko to może być tylko sprawą samego uniwersytetu, jako autonomicznego związku uczonych, gdyż jedynie wówczas ograniczenia wolności będą wynikały z potrzeb samej nauki, t. j. będą nietyle ograniczeniami wolności nauki, ile raczej własnymi jej wyznacznikami. Samorząd uniwersytetu, czyli jego autonomia, wynika niezbędnie z istoty uniwersytetu, jako ogniska wiedzy naukowej. Należy tu nietylko prawo samorządu w ciasnem znaczeniu (wyznaczenie przedmiotów nauczania, planu studjów, organizacja zakładów naukowo-pomocniczych, wybór ciał zarządu), lecz i prawo samouzupełnienia (wybór profesorów i nauczycieli, udzielanie stopni naukowych). Uniwersytet jest w dosłownem znaczeniu tego wyrazu „własnotrwałym związkiem” (*self-perpetuating body*), który w samym sobie dźwiga podstawę swego istnienia, a swą zdolnością przedłużania swego bytu symbolizuje niejako wieczysty potok ucieleśnianej przezeń nauki.

Wskazane trzy zasady — pełnia wiedzy naukowej, wolność nauczania i studjów oraz samorząd — cechują idealną istotę uniwersytetu jako ogniska wiedzy naukowej, zapewniającego ciągłość twórczości naukowej dzięki organizacji wykładów, a zarazem jako szkoły, dającej wyższe wykształcenie naukowe przez wdrażanie uczniów do pracy badawczej. Nieśluszne jednak byłoby mniemanie, że w realnym uniwersytecie, jaki faktycznie istnieje w rzeczywistości, zasady te realizują się lub nawet mogą być zrealizowane w czystej postaci. Wcie-

lając się w uniwersytecie w życie, nauka natyka się na inne siły kulturalne — państwo, gospodarstwo, kościół — i zależnie od ciężaru właściwego samej nauki, reprezentowanej w uniwersytetach, idealne zasady uniwersytetu uzyskują w nim bardziej lub mniej pełny wyraz. Idealna istota uniwersytetu jest przeto nietyłe faktem, ile raczej zasadą regulacyjną, tem silniej wyznaczającą rzeczywistą organizację uniwersytetów, im silniejszy jest ożywiający je duch naukowy.

3.

W czasie swego powstawania w średniowieczu uniwersytety nie stanowiły bynajmniej ognisk wiedzy naukowej, przenieśliśmy duchem wolności akademickiej. Będąc zależne od biskupa (jak we Francji, Anglii i Niemczech), od gminy miejskiej (we Włoszech), od władzy królewskiej (w Hiszpanji, później również w Niemczech), a poza tem wogóle od papieża, stanowiły one pierwotnie szkoły stanowe i zawodowe. Wewnętrzna ich budowa odpowiadała trzem głównym typom średniowiecznych zawodów wyzwolonych: zawodom kapłana, prawnika i lekarza. Trzy wydziały, przygotowujące do tych zawodów — teologiczny, prawniczy i lekarski, — uważane były tedy za wyższe wydziały, których ukończenie dawało w istocie wyższe wykształcenie. Wydział filozoficzny, czyli, jak go pierwotnie nazywano, „wydział sztuk”, stanowił szkołę ogólnokształcącą, przeznaczoną dla przygotowania do trzech wydziałów wyższych. Dwie „drogi” (formalno-filologiczne *t r i v i u m* — gramatyka, retoryka, logika — i formalno-matematyczne *q u a d r i v i u m* — arytmetyka, geometria, astronomja i muzyka) ograniczały się do tego formalnego wykształcenia, bez którego nie można było rozumieć literatury naukowej owych czasów. Jednakże, poczynając już od epoki Odrodzenia, uniwersytety rozwijają się w kierunku nieustannego rozszerzania wydziału filozoficznego, który z przygotowawczej szkoły ogólnokształcącej stopniowo zamienia się na wydział czystej wiedzy. Po odkryciach Fermat’a, Descartes’a, Galileusza, Keplera, Newtona i Leibniza *q u a d r i v i u m* rozwija się w metodę przyrodoznawstwa matematycznego, która od końca wieku XVIII obrasta coraz bardziej w materiał przyro-

doznawstwa opisowego. Z drugiej strony, po odrodzeniu starożytności klasycznej *trivium* rozwija się w metodę wiedzy filologicznej, która od początku wieku XIX obrasta w materjał nauk historycznych. Poczynając zaś od Odrodzenia, filozofja, zapładniana przyrodoznawstwem matematycznym i odrodzoną filozofją starożytności, wyzwala się ze swego służebniczego stosunku względem teologii i w połowie wieku XVIII staje się podstawową gałęzią wydziału filozoficznego. Gdy do tego czasu „wyższe” i „niższe” wydziały znajdują się już w stanie równowagi, to od czasów Kanta wydział filozoficzny osiąga zdecydowaną przewagę. Staje się centralnym i samowystarczalnym wydziałem uniwersytetu, ześrodkowującym w sobie jego potęgę naukową i zapładniającym jego wydziały praktyczne duchem czystej wiedzy. Jego przewaga objawiała się nietylko w tem, że wszystkie inne wydziały w coraz większym stopniu wprowadzają do cyklu prowadzonych przez nie nauk gałęzie czysto teoretyczne, pokrewne naukom wydziału filozoficznego, lecz i pod względem czysto zewnętrznym — przez olbrzymi wzrost liczby katedr, nauczycieli i zakładów naukowo-pomocniczych na wydziale filozoficznym.

Jeżeli współczesną budowę uniwersytetu i zaznaczające się w nim tendencje porównamy z ustaloną przez nas wyżej klasyfikacją nauk, zobaczymy, że uniwersytet w budowie swojej, uwarunkowanej pierwotnie względami pozanaukowemi, coraz bardziej dąży do odzwierciedlenia tej klasyfikacji i zrealizowania samej nauki w pełnem znaczeniu tego wyrażenia. Z klasyfikacji naszej powinnyaby coprawda wynikać następująca budowa uniwersytetu:

I Wydziały teoretyczne:

- a) przyrodniczo-matematyczny,
- b) historyczno-filologiczny,
- c) filozoficzny.

II Wydziały praktyczne:

- a) techniczny,
- b) polityczny,
- c) pedagogiczny,
- d) prawniczy,
- e) teologiczny.

Ale dla usprawiedliwienia samodzielnego istnienia odrębnego wydziału nie wystarczy posiadanie odrębnej metody naukowej, na tym wydziale ucieleśnianej, lecz niezbędne jest także zróżnicowanie tej metody naukowej na zespół wielu nauk

specjalnych, wywołujących potrzebę większego lub mniejszego podziału pracy. Jeszcze półtorasta lat temu wydział filozoficzny, licząc nie więcej niż 15—20 katedr, mógł jednoczyć w jednym kolegium cały zespół wiedzy teoretycznej. Jednakże rozwój nauk przyrodniczo-matematycznych i historyczno-filologicznych doprowadził obecnie do tego, że jedyny dawniej wydział filozoficzny rozpada się z konieczności na dwa oddziały, coraz bardziej dążące do usamodzielnienia¹⁾. Czy przez to wyczerpują się jednak teoretyczne wydziały uniwersytetu? Czy metodzie filozoficznej nie powinien odpowiadać osobny wydział? Zdaje nam się, że nie, i to nietylko dlatego, że filozofja nie różniczkowała się jeszcze obecnie do tego stopnia, żeby można było usprawiedliwić jej podział na oddzielne katedry. Chodzi o to, że filozofja, będąc w swej głównej części uświadczeniem nauki, wymaga dla swych badań orjentacji w jakiejś grupie nauk. Dlatego wyodrębnienie gałęzi filozoficznych w osobny wydział wydawałoby się zbędnem, a nawet szkodliwym. Niechaj siłą tradycji wykładów uniwersyteckich katedra filozofji będzie włączona nadal do wydziału historyczno-filologicznego. Rzecz istotna, aby, tworząc w nim samodzielny co do wykładów oddział, filozofja czerpała szeroką dłoń materjał swego nauczania również z nauk wydziału przyrodniczo-matematycznego, będąc i na tym wydziale stałym przedmiotem wykładu²⁾. W ten sposób filozofja spełniać będzie w świecie nauki swe powołanie, utrzymywać w nim praworządność i przypominać naukom poszczególnym o ich istotnej jedni, wynagradzając przez to rozpad wydziału filozoficznego, będący nieuniknionym skutkiem różniczkowania twórczości naukowej.

Przechodząc od obu wydziałów teoretycznych do praktycznych, natykamy się przede wszystkim na zagadnienie wydziału technicznego. Czy technika ma się znajdować na u n i

¹⁾ W Polsce podział ten (na wydziały humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy) istnieje już niemal we wszystkich uniwersytetach (z wyjątkiem Jagiellońskiego). [P r z y p. t ł.].

²⁾ I ten postulat jest częściowo urzeczywistniony w Polsce: w niektórych uniwersytetach (np. Warszawskim) katedry filozoficzne (logika) należą do wydziału matematyczno-przyrodniczego, niezależnie od analogicznych katedr na wydziale humanistycznym. Co więcej, specjalne katedry filozoficzne istnieją na wydziałach prawniczych (filozofja prawa) i lekarskich (filozofja medycyny). [P r z y p. t ł.].

versitas scientiarum? Gdy praktyka amerykańska i angielska rozwija się w kierunku włączania wyższych szkół technicznych do uniwersytetów, praktyka niemiecka idzie raczej w kierunku wydzielenia nauk technicznych w specjalne wyższe zakłady naukowe techniczne. Twierdzenie, że technika powinna być wyłączona z uniwersytetu na tej zasadzie, że uniwersytet jest świątynią czystej nauki, włączenie zaś gałęzi stosowanych zamąci tę dążność do wiedzy dla wiedzy, którą powołany jest hodować przede wszystkim, — twierdzenie takie sprzeczne byłoby z całymi dziejami uniwersytetów. Nauka stosowana zawsze była nieodłączną częścią wykładów uniwersyteckich, i jeżeli od połowy XVIII wieku wydział filozoficzny, t. j. wydział czystej wiedzy, staje się przeważającym, to stąd wcale nie wynika konieczność wyłączenia z uniwersytetu gałęzi stosowanych. Między czystą nauką a jej zastosowaniami nie można wogóle przeprowadzić ścisłej granicy: przyrodoznawstwo, filozofja, historia same przez się doprowadzają do zagadnień techniki, pedagogiki i polityki, i odwrotnie — opracowanie tych gałęzi okazuje najbardziej zdecydowany wpływ na rozwój czystych nauk. Kiedy historia i filozofja prawa, nauka o państwie, ekonomja polityczna stały się podstawowymi przedmiotami wykładów prawniczych, a anatomja, fizjologia, histologia, bakterjologia, patologja ogólna, a w wielu uniwersytetach psychologia — podstawowymi przedmiotami wykładów na wydziale lekarskim, twierdzić, że te wydziały są mniej naukowe, niż wydziały czystej wiedzy, może tylko ten, kto zupełnie nie jest obeznany z ogólnym duchem współczesnego prawniczego i lekarskiego wykształcenia uniwersyteckiego. Z drugiej strony, tylko człowiek, nieobeznany z praktyką wykładów na wydziałach „filozoficznych”, twierdzić może, że naukę bada się tu w oderwaniu od zastosowania praktycznego: nie tylko np. wykłady geologii i chemji prowadzi się tutaj w związku z zastosowaniem praktycznym tych nauk w technice (przypomnijmy *L i e b i g a*), nie tylko pedagogika zapuszcza coraz głębsze korzenie jako osobna katedra na wydziale filozoficznym, lecz nawet wykłady gałęzi lingwistycznych i filozoficznych występują w związku z praktycznymi potrzebami prawnika, dyplomaty, archiwisty, nauczyciela języków. Nauki stosowane stanowią nierozdzielłą całość z nau-

kami „czystymi”, stanowiąc wraz z nimi jedyną *universitas scientiarum*.

Czy wynika stąd słuszność anglosaskiej praktyki uniwersyteckiej? Czy nie powinna i technika być włączona do uniwersytetu w postaci odrębnego wydziału? Bynajmniej. Wynika stąd tylko, że pytanie to nie może być rozwiązane ogólnikowo dla całej techniki, lecz wymaga głębszego zbadania. Technika, pojmowana jako wiedza, mająca na celu zwycięstwo człowieka nad przyrodą, dzieli się na dwie jaskrawo różniące się od siebie gałęzie: technikę w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, której przedmiotem jest otaczająca człowieka przyroda zewnętrzna, i technikę, której przedmiotem jest przyrodzenie samego człowieka. Z pierwszej korzysta przeważnie praktyczna działalność gospodarcza. Skierowana na przyrodę zewnętrzną, sama ze swej strony rozgałęzia się na technikę przyrody martwej i żywej, podobnie jak wytwórczość dóbr gospodarczych dzieli się odpowiednio na dwie podstawowe dziedziny: dziedzinę przemysłu i dziedzinę gospodarstwa rolnego. Druga gałąź techniki jest dziedziną medycyny i tej techniki społeczno-psychologicznej, której zaczątki posiadamy w psychotechnice Münsterberga, w antropologicznej i socjologicznej szkole prawa karnego i t. p. Między obiema postaciami techniki istnieją przejścia: tak, z jednej strony, weterynarja, będąc ściśle związana z techniką rolniczą, stanowi przejście do medycyny. Z drugiej strony, higiena i wogóle t. zw. medycyna społeczna, stawiające sobie za cel nie poprostu leczenie człowieka, lecz jakgdyby ożywienie rodzaju ludzkiego analogicznie do ożywienia przyrody zewnętrznej, które jest celem gospodarstwa, zbliżają się w swej praktyce do działalności gospodarczej wogóle. Z obu tych rodzajów techniki właśnie technika w ścisłym znaczeniu związana jest nierozdzielnie z działalnością gospodarczą: od niej otrzymuje swe bezpośrednie zadania oraz wyznaczniki w samem rozwiązaniu tych zadań. Nie oderwane tylko zwycięstwo nad przyrodą interesuje technikę, lecz zwycięstwo, najkorzystniejsze w danych właśnie warunkach gospodarczych i dlatego też mogące pobudzić i zmusić do służenia człowiekowi drzemiące w danem miejscu siły przyrody. Zatem czynnik korzyści („rentowności”), rachuba gospodarcza wyznacza wiedzę techniczną (a więc i nau-

czanie), ograniczając przez to wolność badania naukowego. Tego gospodarczego czynnika rachuby i korzyści brak zato zupełnie w medycynie i w większej części techniki społeczno-psychologicznej, których przedmiotem jest żywy człowiek, nie będący przedmiotem obrotu gospodarczego. Tutaj czysto poznawcze zainteresowanie przyrodą nie komplikuje się postronnem zainteresowaniem gospodarczem, heteronomicznem względem poznania. Na tem właśnie (a nie na stosowanym charakterze wiedzy technicznej) polega podstawa wyodrębnienia techniki w ścisłym znaczeniu z uniwersytetu, który z istoty swojej jest przede wszystkim ogniskiem wiedzy naukowej i nie może dopuścić do przewagi w swych murach zainteresowań gospodarczych nad naukowymi. Ale też dlatego właśnie nie ma zgola podstaw do pedantycznego wyłączania z obrębu uniwersytetu wszelkiej techniki gospodarczej. Istnienie w uniwersytecie jednego lub dwóch wydziałów technicznych, zwłaszcza jeżeli stanowią związane z uniwersytetem autonomiczne zakłady naukowe, nie może zmniejszyć naukowego ducha uniwersytetu. Z drugiej strony, o ile badanie sił wytwórczych dzielnicy miejscowej wchodzi do zadań uniwersytetu jako dzielnicowego ośrodka naukowego, może on poprostu wymagać włączenia do siebie tej czy innej technicznej gałęzi wiedzy. Dobitym przykładem tego jest „regionalne” urządzenie uniwersytetów francuskich, które szło ręką w rękę z wzrostem w nich ducha naukowego od czasu reformy 1896 r., która, jak wiadomo, zjednoczyła zróżniczkowane przedtem ściśle zawodowe wydziały w uniwersytety według wzoru niemieckiego. Tem mniej jest podstaw do wyłączania z uniwersytetu techniki lekarskiej. Duch Pasteura, Miecznikowa i Korsakowa jest duchem badań naukowych, niezakłóconym żadnymi pobudkami postronnymi. Żywiące przedmiotami lekarskimi bardziej stosowanymi („klinicznymi”), takie jednak nauki wydziału lekarskiego, jak: anatomja, fizjologia, histologia, bakterjologia, patologia ogólna, psychologia z psychjatrją są równoprawnymi i nierozdzielными członkami uniwersytetu, których płodne działanie zaznacza się na wszystkich innych dziedzinach poznania naukowego, nie mówiąc już o tym uszczerbku, jakiego przyczynia się medycynie przez oderwanie jej od nauk wydziału „filozoficznego”. Ten to przecież

duch czystej wiedzy, który wraz ze wzrostem wydziału filozoficznego w wieku XIX przeniknął do wydziału lekarskiego, uczynił medycynę z wąskiej techniki, jaką była przedtem, rozgałęzionym całokształtem nauk o człowieku żywym, dla którego służba wyzwolenicza w jego niemocy przyrodzonej stanowi szlachetne zadanie sztuki lekarskiej. Z tych samych względów niema zgoda podstaw do wyłączania z nauki uniwersyteckiej techniki społeczno-psychologicznej. W odróżnieniu od techniki lekarskiej jest ona jeszcze niedość rozgałęziona, aby mieć uroszczenia do wyodrębnienia jej w osobny wydział. Wraz z nieuniknionym czasem przejściem psychologii eksperymentalnej na wydział lekarski będzie mogła bez szczególnych trudności być opracowywana na tym wydziale, któremu zresztą z istoty swojej jest najbliższa.

Poczynając już od XVIII stulecia, polityka weszła jako stały przedmiot do nauki uniwersyteckiej. Z jedynym bodaj wyjątkiem Diderot'a, który w swym „projekcie uniwersytetu rosyjskiego” przewidywał obok wyższej szkoły technicznej również osobną szkołę nauk politycznych, polityka ani w teorii, ani tem bardziej w praktyce nie konsolidowała się w osobny wydział. Z początku wykładana była na wydziale filozoficznym, gdzie od końca wieku XVII była urządzona katedra *iuris naturalis et gentium*, następnie zaś na prawniczym, na który katedrę tę przeniesiono w wieku XIX. Takie połączenie polityki z prawoznawstwem posiada pewne czysto logiczne podstawy. Znajomość systematu obowiązującego prawa jest niezbędnym warunkiem polityki. Ale i odwrotnie: znajomość prawa, zwłaszcza dzisiaj, jest nie do pomyślenia bez polityki, uzasadnionej historycznie i filozoficznie. Tak zw. kierunek „swobodnego prawa” ze szczególną oczywistością usunął przesąd, jakoby prawo było zakończonym w sobie, pozbawionym jak systematem norm, do którego dowolny przypadek życiowy może i powinien być sprowadzony drogą prostej racjonalnej interpretacji prawa zapomocą czysto logicznych metod analizy, dedukcji i analogii. Nawet takie ścisłe stosowanie prawa, które zachodzi w sądzie, skrępowanym brzmieniem prawa, kryje w sobie w znacznym stopniu czynnik polityki. Wreszcie na przykładzie polityki oświecenia publicznego mogliśmy się przekonać, jak dalece polityka

wyznaczona jest przez warunki gospodarcze. Skoro zaś polityka ekonomiczna jest jednym z podstawowych działów polityki wogóle, to podawana przez nią historyczna, socjologiczna i filozoficzna wiedza o gospodarstwie powinna w naturalny sposób wchodzić w zakres przedmiotów wydziału polityczno-prawniczego. Wszystko to przemawia za połączeniem nauk ekonomicznych z naukami polityczno-prawnymi na jednym wydziale, który, w braku lepszego miana, możnaby nazwać wydziałem nauk prawniczych i społecznych.

Rozważania nasze układały się dotychczas według schematu tradycyjnie zorganizowanego uniwersytetu. Inaczej ma się sprawa z trzecim kierunkiem wiedzy stosowanej, mianowicie z pedagogiką. Coprawda, w czasach ostatnich pedagogika nie tylko weszła we wszystkich prawie uniwersytetach europejskich i amerykańskich do stałych przedmiotów nauczania, lecz w bardzo wielu uniwersytetach posiada już samodzielną katedrę i odpowiednie zakłady pomocniczo-naukowe. Podobnie jak medycyna i polityka, nie podlegając komplikacji przez obce zainteresowaniom poznawczym pobudki, stanowi jedną z najszlachetniejszych postaci wiedzy stosowanej, mającej dla samego uniwersytetu istotne znaczenie o tyle, że poziom jego własnej pracy naukowej zależy bezpośrednio od postawienia w kraju sprawy oświecenia, któremu służyć stanowi bezpośrednio powołanie pedagogiki jako nauki. Ale gdy sama dopuszczalność pedagogiki do nauki uniwersyteckiej nie wywołuje już w literaturze tego zagadnienia sprzeciwów, to sprawa samodzielnego wydziału pedagogicznego i jego ogólnego charakteru nie jest jeszcze bynajmniej wyświetlona. Całokształt reprezentowanych na wydziale nauk powinien być dostatecznie rozgałęziony, a zarazem o tyle samowystarczający, aby jego badanie mogło dać zakończone wykształcenie naukowe. Ale jeżeli już badanie filozofii, tej teoretycznej podstawy pedagogiki, wymaga uprzedniego lub równoczesnego badania jakiejś grupy nauk empirycznych, to tem bardziej należy to powiedzieć o gałęziach pedagogicznych. Dlatego najracjonalniejsza organizacja wyższego wykształcenia pedagogicznego przedstawia się nam w postaci osobnego cyklu gałęzi pedagogicznych, uzupełniających dowolny cykl wydziałowy. Cykl ten, u którego podstawy powinno być zagadnienie wychowania,

jednoczy w sobie przedstawicieli wszystkich wydziałów praktycznych: pedagogika filozoficzna, historia i polityka oświecenia publicznego, technika psychologiczna i fizjologiczna, jak również specjalne metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów naukowych, stanowią jego podstawowe gałęzie. Posiadanie ogólnego celu praktycznego, jak również ogólnych pomocniczo-naukowych zakładów, czyni jednak bardziej celowym wyodrębnienie pedagogicznego cyklu nauk w osobny instytut przy uniwersytecie, który, posiadając wszystkie prawa wydziału, różni się od niego tem, że wykładany na nim cykl ma charakter nie samodzielny, lecz uzupełniający inne wydziały, jak to się dzieje w większości współczesnych uniwersytetów angielskich.¹⁾

Pozostaje nam jeszcze rozpatrzenie sprawy ostatniego z wydziałów stosowanych, mianowicie teologicznego. Nauki, stanowiące tradycyjny cykl wydziału teologicznego, mogą być podzielone na dwie grupy. Jedną grupę stanowią nauki historyczne (historja kościoła, historja poszczególnych religij), filologiczne (krytyka tekstu ksiąg religijnych, odpowiednie języki) i filozoficzne (filozofja religij). Do drugiej grupy wchodzi teologia praktyczna, do której należy systematyczny wykład nauki wiary, apologetyka, a także ściśle praktyczne gałęzie, jak: liturgika, homiletyka i t. d. Że pierwsza grupa nauk, która już od czasów Reformacji, a szczególnie w wieku XIX, uzyskała stanowczą przewagę nie tylko na wydziałach teologii protestanckiej, lecz i katolickiej, może i powinna być przedmiotem nauczania uniwersyteckiego, to nie podlega żadnej wątpliwości. Religja zawsze stanowiła i stanowić będzie nierozdzielną część kultury, i naukowe jej badanie przy pomocy historyczno-filologicznej i filozoficznej metody musi koniecznie

¹⁾ Tak właśnie zorganizowane są „Studja pedagogiczne” w uniwersytetach polskich, obejmując 1—2-letni cykl wykładów i ćwiczeń z przedmiotów pedagogicznych dla absolwentów innych specjalności. Przejście przez to studjum, wzgl. złożenie egzaminu z przedmiotów, na nim wykładanych, stanowi warunek uzyskania dyplomu nauczyciela szkół średniej ogólnokształcącej lub seminarjum nauczycielskiego we wszystkich specjalnościach. Niezależnie od tego jest ono terenem specjalnych studjów pedagogicznych, połączonych jednak zawsze ze studjami w innych specjalnych gałęziach nauki. [P r z y p. t ł u m.].

zajmować jedno z pierwszych miejsc w całokształcie uniwersyteckiego badania i nauczania. Kwestja tylko, czy istnieją podstawy charakteru czysto naukowego albo nawet praktycznego, wszelako zgodne z naukową istotą uniwersytetu, aby wyodrębnić grupę nauk, badających religję, w osobny wydział. O ile chodzi o pierwszą grupę nauk wydziału teologicznego, to zdaje nam się, że nikt nie zaprzeczy, iż takich podstaw nie ma, i wszystkie te nauki mogą być włączone do wydziału historyczno-filologicznego, do którego ze względu na swą metodę z natury należą. Inaczej jednak ma się sprawa z drugą grupą nauk, mianowicie z teologią praktyczną, która, jak wiemy, jest nie czystą wiedzą, lecz formułowaną w pojęciach logicznych wiarą. Czy wiara może być przedmiotem wykładu uniwersyteckiego? Przypuśćmy nawet, że w danym wyznaniu religijnem (jak np. w prawosławiu i protestantyzmie, częściowo nawet w katolicyzmie) prawda wiary nie jest uważana za daną w pełni, lecz za dopuszczającą nieustanny rozwój, że jest rozpatrywana jako przedmiot poszukiwań i badań, jako zagadnienie, w którego rozwiązaniu bierze udział także rozum ludzki, uzbrojony w metodę poznawczą. Wszystko jedno, — dla wiary rzeczą charakterystyczną jest to, że oparcie swoje widzi w autorytecie kościelnym, którego rozkazy ostatecznie rozstrzygają, co ze zdobyczy wolnego badania powinno być uznane za prawdę, jedynie dopuszczalną do krzewienia. A to już przeczy istocie uniwersytetu, którego podstawową zasadą jest wolność nauczania i studjów, nieskrępowanie wykładającego niczem, prócz swego naukowego przekonania, którego krzewienie słowem pisanem i ustnem jest obowiązkiem jego powołania. Teologja praktyczna nie może wyrzec się swego autorytetu kościelnego, jako swego naturalnego oparcia, ale też dlatego wymaga wyodrębnienia w osobny zakład naukowy poza uniwersytem, którego cały duch odrzuca jakiekolwiek związanie z autorytetem, obcym nauce. Od samej władzy kościelnej zależy, czy będzie od studentów szkoły teologicznej żądała, czy też nie, uprzedniego lub równoczesnego przechodzenia kursu nauk na wydziale historyczno-filologicznym.

Analiza tradycyjnej budowy uniwersytetu i tkwiących w nim tendencyj rozwojowych zapowiada więc następujący układ: a) wydział przyrodniczo-matematyczny, b) wydział

historyczno-filologiczny, c) osobny filozoficzny kurs wykładów, d) wydział lekarski, e) wydział nauk prawnych i społecznych, f) instytut pedagogiczny, g) wydziały techniczne. Jakkolwiek to pionowe rozczłonkowanie uniwersytetu zbliża się do logicznej klasyfikacji nauk, klasyfikacja ta realizuje się tutaj z konieczności w postaci wypaczonej i ograniczonej.

4.

To samo powiedzieć można i o drugiej zasadzie idealnego uniwersytetu — o wolności badań i nauczania. Nauczanie uniwersyteckie polega nietyle na wykładach, ile na głoszeniu przez uczonych własnych poglądów naukowych. Zadaniu temu służą w równej mierze obydwie typy pracy uniwersyteckiej, jakie powstały tradycyjnie — z jednej strony, wykłady, z drugiej — zajęcia pracowniane i seminaryjne. Istota wykładu polega na tem, że podaje on naukę w jej postaci płynnej, w tym jej szczególnie pouczającym stanie, kiedy badanie, dopiero co zakończone, poszukuje swego dorównanego wyrazu słownego. Prawdziwy wykład uniwersytecki nigdy nie zawiadamia poprostu o wynikach badań, lecz wskazuje również, jaką drogą uczony doszedł do tych wyników. Dlatego też wykład wprowadza nieodzownie do współczesnego stanu rozpatrywanego zagadnienia w nauce. Wykładu takiego nie zastąpi żadna książka, a znieść wykłady to znaczy znieść uniwersytet. Dlatego wszystkie zarzuty przeciw wykładowemu systemowi nauczania, powołujące się na bierność słuchaczy w czasie wykładów, nieuczęszczanie na nie studentów, zbyteczność wykładów w razie istnienia dobrych podręczników i t. d., świadczą tylko o upadku ducha naukowego w uniwersytecie, co prowadzi istotnie do wyrodzenia się wykładów w proste wyłożenie pewnej „sumy wiadomości”. Prawdziwego wykładu uniwersyteckiego zarzuty te nawet nie dotyczą, bo jego sens polega na wzbudzeniu czynnego stosunku słuchaczy do nauki, na wywołaniu w słuchaczach dążności do własnego przerebienia podanego na wykładzie materiału, aby samodzielnie sprawdzić te wnioski, do których doszedł profesor. Znaczenie wykładu polega więc nie na tem, że zastępuje czytanie książki, lecz na tem, że pobudza do czytania i samodzielnego zbadania

tego, co się usłyszało. Wdrażając do nauki, wykład wprowadza słuchacza do zajęć samodzielnych. Dlatego też tak nieostrowne jest przeciwstawianie wykładom zajęć praktycznych. Tylko liche wykłady i zajęcia praktyczne przeciwstawiają się sobie. Dobre wykłady i naukowo postawione zajęcia dopełniają się i potrzebują wzajemnie. Zadaniem jednych i drugich jest pobudzenie słuchaczy do samodzielnego badania przedmiotu, wciągnięcie ich w pracę badawczą myśli naukowej; gdy na wykładach profesor, rozwijając swój pogląd, pobudza ucznia do krytyki, to w zajęciach seminaryjnych on ze swej strony występuje w roli krytyka badań, dokonanych przez ucznia. Prawdziwy profesor umie ocenić i odczuć sąd swego audytorjum; nieraz sądowi temu zawdzięcza najlepsze swoje zdobycze naukowe.

Już z tej charakterystyki nauczania uniwersyteckiego widać, że wolność nauczania i studjów jest naturalnym żywiołem uniwersytetu. Zmusić do wyznawania swoich poglądów naukowych to rzecz tak samo niemożliwa, jak niemożliwe jest zapomocą przymusu wciągnięcie słuchacza do prądu twórczości naukowej. Dlatego wszelkie ograniczenie wolności nauczania i studjów doprowadza także do odstępstwa od istoty wykładów uniwersyteckich. Ale równocześnie ograniczenie takie jest nietylko bezsprzecznym faktem życia uniwersyteckiego, lecz wypływa z nieuniknionych właściwości uniwersytetu, jako nauki realizowanej w ludzkiej spólnocie. Zagadnienie polityki uniwersyteckiej i tutaj polega na tem, aby ograniczenia wolności, w każdym wypadku usprawiedliwione co do swej bezwzględnej konieczności praktycznej, nie niweczyły samej istoty uniwersytetu.

Ograniczenia takie wynikają już z samych potrzeb nauczania. W rzeczy samej, czysto naukowy wykład, scharakteryzowany powyżej, opiera się na znajomości kursu systematycznego odpowiednich nauk sąsiadujących. Tak więc, kurs naukowy fizyki przypuszcza znajomość kursu systematycznego nietylko fizyki, lecz i wielu działów matematyki, kurs naukowy historii starożytnej — znajomość kursu systematycznego historii i języków starożytnych i t. d. Uniwersytet nie może przyjmować zgóry, że wstępujący do niego studenci mają dostateczne przygotowanie w sensie znajomości kursu systematycz-

nego wszystkich tych nauk, na których opiera się już czysto naukowy wykład. Dlatego każdy uniwersytet, obok czysto uniwersyteckich wykładów, organizuje również nauczanie kursu systematycznego całego szeregu najbardziej podstawowych przedmiotów (np. „propedeutyczne” kursy języków starożytnych, „wyższą matematykę” dla biologów, „fizykę ogólną” dla medyków i t. d.). Współczesna ewolucja szkoły średniej, która, uzyskując coraz bardziej znaczenie samowystarczalne, przestaje być prosto szczeblem przygotowawczym do uniwersytetu, czyni taką *f a c u l t a s a r t i u m* wprost konieczną w nauczaniu uniwersyteckim. Ale wszystkie tego rodzaju zajęcia o typie systematycznym są tylko pomocnicze i przygotowawcze. Są to tylko podpórki i rusztowania, podtrzymujące gmach czysto naukowych wykładów, ale wciąż na nowo wznoszone w uniwersytecie.

Wolność studjów wymaga nie tylko właściwego przygotowania naukowego uczniów, lecz i ich praktycznej bezinteresowności. Takiej bezinteresowności uniwersytet nie ma prawa przypuszczać. Państwo i społeczeństwo słusznie żądają w czasach obecnych gruntownego przygotowania naukowego dla osiągnięcia całego szeregu zawodów. Będąc stróżem tradycji naukowej, uniwersytet zmuszony jest liczyć się z temi wymaganiami życia i wdrażać do metody badań naukowych również przyszłych działaczy praktycznych. Ale przygotowanie naukowe do działalności praktycznej wymaga także przyswojenia całego szeregu wiadomości. Wymaga ono wiedzy encyklopedycznej w dziedzinie przyszłej pracy zawodowej, gdy tymczasem wykład naukowy jest właściwie przeniknięty duchem indywidualizacji: przestudjować w sposób naukowy w ustalonym wyżej znaczeniu można tylko ograniczoną liczbę przedmiotów. Tak więc z potrzeb kształcenia zawodowo-praktycznego wypływa ze swej strony konieczność obrastania czysto naukowego wykładu w zajęcia o charakterze systematycznym. Nadto, im bardziej stosowany charakter ma wydział, tem większym ograniczeniom ulega wolność studjów.

Wewnątrz uniwersytetu współczesnego zaznaczają się jakby trzy poziome warstwy nauczania: zajęcia przygotowawcze o charakterze systematycznym, połączenie kursów systematycznych z naukowymi w celach przysposobienia zawodo-

wego oraz wykłady czysto naukowe. W różnych krajach rozmaicie odbija się w organizacji uniwersytetu ta odmienność trzech wskazanych warstw. W uniwersytetach angielskich i amerykańskich zajęcia przygotowawcze ześrodkowują się w t. zw. college'ach, zawodowe — w szkołach specjalnych (school of law, of medicine i t. d.), naukowe — w osobnych zajęciach dla „posiadających stopień naukowy” (graduate's). W uniwersytetach niemieckich zajęcia zawodowe określone są przez programy egzaminu państwowego, które, chociaż przeprowadzane są w większości wypadków przez nauczycieli uniwersyteckich, odbywają się poza uniwersytetem w specjalnych wyznaczonych przez państwo komisjach. Wreszcie w uniwersytetach francuskich, a od niedawna i w polskich, czysto naukowy kurs z właściwą mu wolnością studjów ujmowany jest jako nieobowiązkowe uzupełnienie do kursu zawodowo-naukowego, przerabianego przez wszystkich studentów w ciągu 3—4 lat pobytu w uniwersytecie¹⁾. Nie możemy tu wchodzić w ocenę wyższości tego czy innego systemu. Jest to sprawa specjalnej polityki uniwersyteckiej, która powinna w dużej mierze liczyć się z organizacją uniwersytetów, jaka wytworzyła się historycznie w odpowiednim kraju. Jednakże zasadą regulacyjną polityki uniwersyteckiej w tej sprawie powinno być utrwalenie bezwarunkowej hegemonji nauczania czysto naukowego, stanowiącego swoisty sens uniwersytetu jako takiego. Sprawy przygotowania zawodowego powinny być zaspokajane przez uniwersytet drogą zbogacania wykładów czysto naukowych naukowo-systematycznymi, a nie w kierunku ich wyrodzenia się w zawodowo-systematyczne. Wszystkie ograniczenia wolności akademickiej, sprowadzające się w danym wypadku do egzaminów i do przechodzenia przedmiotów w określonym porządku, powinny być zawsze usprawiedliwione w swej bezwarunkowej konieczności praktycznej. Dlatego też wyodrębnienie kursu naukowego, stanowiącego istotę uniwersytetu, w specjalny jaskrawo odgraniczony szczebel pozbawi przygotowanie zawodowe rzesz

¹⁾ Jako czwartą warstwę poziomą należy wymienić jeszcze warstwę „nauczania pozaszkolnego”, organizowanego przez uniwersytet (extra mural department w uniwersytetach anglo-saskich).

uczniowskich krwi naukowej, a wykłady czysto naukowe odpowiedniego wpływu w uniwersytecie. Kurs naukowy z właściwą mu wolnością studjów powinien przenikać cały uniwersytet, a nie być tylko zwyczajnym dodatkiem do kształcenia uniwersyteckiego, obliczonym dla niewielu wybrańców.

Z tych samych względów należy z wielką rezerwą traktować organizację specjalnych, oddzielnie od uniwersytetu istniejących „instytutów badawczych”. Będąc nieskończonem zadaniem, w którem każde nowe odkrycie wysuwa nowe zagadnienie, praca badawcza poszukuje uczniów, wyznawców, którzyby mogli prowadzić rozpoczęte dzieło dalej. Badanie jest nieśmiertelne, badacze są śmiertelni: już stąd wynika konieczność nauczania przy badaniach. Nie przeczymy, że pożądane jest zwolnienie wybitnych uczonych, pochłoniętych całkowicie swemi badaniami, od brzemienia regularnych wykładów, przy zachowaniu dla nich możności niezależnej pracy w zakładach uniwersyteckich. Nie ulega także wątpliwości, że pożądane są osobne instytuty, poświęcone specjalnym zagadnieniom naukowym. Ale takie „instytuty badawcze”, różne w różnych uniwersytetach w zależności od właściwości osób, które je stworzyły, i okoliczności, którym zawdzięczały swe powstanie, powinny organicznie wyrastać z uniwersytetu. Nie mogą być zakładane z zewnątrz według jednego określonego dla wszystkich uniwersytetów wzoru. Są one naturalnemi latoroślami uniwersytetu, w którym bije źródło nauki i przelewa się za brzegi. Są dobre jako zbiorniki dla tego potoku, podnoszącego się ponad zwykły poziom, ale dlatego też powinny zachowywać swój związek z uniwersytetem. W przeciwnym razie, niezasilane już prądem życia uniwersyteckiego, wyschną i zwyrodnieją. Obrastanie uniwersytetu w „instytuty badawcze”, w których badanie zyskuje przewagę nad wykładem, jest naturalnem przedłużeniem tego rozwoju, które od końca XVIII stulecia zmusiło uniwersytet do obrastania w biblioteki, pracownie, muzea, gabinety, seminarja i kliniki. Dlatego też wyodrębnienie „instytutów badawczych” w jakiś wyższy szczebel kształcenia „naduniwersyteckiego” oznaczałoby odrąbanie i mechaniczną reglamentację tego, co z samej swej istoty stanowi organiczny rozrost, żyjący nieprzerwanie stopniowością swoich przejść. Uniwersytet nie jest niczem innem, tylko drabiną

stopniowych przejść od zajęć, w których przeważa wykład i które dopiero wprowadzają do badań, w kierunku zajęć, gdzie badanie prawie całkowicie pochłania wykład, sprawozdający się do prostego komunikowania innym wyników badań własnych. Wyjść z uniwersytetu do samej nauki nie można. Jest on ostatnim szczeblem wykształcenia naukowego. I jeżeli uniwersytet wyłania z siebie „instytuty badawcze”, to wyłanianie to powinno się odbywać nie w postaci rozczłonkowania żywego ciała uniwersytetu, lecz w postaci zróżniczkowania coraz bardziej złożonego organizmu uniwersyteckiego.

5.

Z istoty uniwersytetu, jako ogniska wiedzy naukowej, swobodnie badającego i wykładającego prawdę, wynikają w sposób naturalny jego samorząd i samouzupelnienie. I rzeczywiście, niema nic bardziej sprzecznego z ideą uniwersytetu, niż system biurokratycznego zarządu i opieki ze strony państwa lub kościoła. Uniwersytet w jeszcze mniejszym stopniu, niż szkoła, przekazująca tylko, a nie tworząca naukę, może być zarządzany z zewnątrz. Zmuszona do organizowania się stosownie do przepisów autorytetu obcego nauce, twórczość naukowa przestaje być twórczością, ponieważ jest ona z istoty swej autonomją, t. j. podleganiem własnemu prawu. Czy system biurokratyczny zarządu uniwersytetu wynika z pogardy dla „ideowców”, jak u Napoleona, czy też z ciasno-marksistowskiego poglądu na naukę, jako na zwyczajny „refleks” stosunków wytwórczości, — zawsze u podstawy tego systemu tkwi pogląd na naukę, jako na proste narzędzie w rękach państwa, zdążającego do dobra ludności. Neguje się tu naukę w jej własnej wartości i wewnętrznej samorządności. Zresztą nawet czysto biurokratyczny system zarządu uniwersytetu był faktycznie zawsze ograniczony przez zasadę samouzupelnienia, ile że warunkiem mianowania członkiem ciała uniwersyteckiego było zawsze (z wyjątkiem bodaj epoki Napoleona III we Francji i uniwersyteckiej polityki władzy sowieckiej w Rosji) posiadanie stopnia naukowego, udzielanego przez same uniwersytety.

Z drugiej strony, autonomia nauki nie powinna bynaj-

mniej wyrażać się w cechową „autonomję profesorów”, jak to się działo choćby w uniwersytetach francuskich w epoce, poprzedzającej rewolucję francuską. Samorząd i samouzupełnienie uniwersytetu mają wartość nie same przez się, lecz jako środki uchronienia w nim wolności badań i wykładów. Dlatego zasada następstwa, realizowana w formie samouzupełnienia, powinna opierać się na szerokiej podstawie żywego prądu twórczości naukowej, do czego potrzebne jest współdziałanie i wymiana nauczycieli i uczniów przez różne uniwersytety. Nie znosząc nad sobą żadnej zwierzchności, będąc ostatnim szczeblem w hierarchji wykształcenia naukowego, uniwersytet jest jednak żywotny w miarę swego obcowania z innymi uniwersytetami. Jak wolność poszczegółnej osoby przypuszcza wielość wolnych osób, tak i wewnętrzna wolność korporacji naukowej możliwa jest tylko przez obcowanie poszczególnych ognisk wiedzy naukowej. Przenikając wszystkie uniwersytety, prąd myśli naukowej powinien je łączyć w pewien jednolity układ z jednolitym krwiobiegiem. Czy jednolitość układu nie wymaga istnienia jedyne go ośrodka władzy? I jeżeli ten ośrodek władzy ma być czysto naukowym, czy nie najwłaściwiej jest przekazać te czynności zarządu uniwersytetów akademiji nauk? Taka była, jak już wiemy, myśl Condorcet’a, według którego „Narodowe Towarzystwo Nauk i Sztuki”, t. j. akademja nauk, powinno było, prócz swych zadań czysto naukowych, pełnić także czynności zarządu wyższych zakładów naukowych („liceów”). Stojąc na czele organizacji oświecenia powszechnego, powinno było wybierać profesorów liceów, ci zaś ze swej strony — profesorów bezpośrednio niższego stopnia szkolnego — „instytutów”. Dla Condorcet’a były nie do przyjęcia obydwie skrajne rozwiązania sprawy. Smutny przykład francuskich uniwersytetów przedrewolucyjnych nie pozwalał mu „powierzać wykładów stałym samouzupełniającym się kolegom”. Z drugiej strony, nie uważał za możliwe — jak projektował Talleyrand — podporządkować uniwersytetów władzy państwowej, „kierującej się zawsze chwilowemi względami o charakterze politycznym”. Jedy ny sposób uchronienia wolności wykształcenia naukowego, „niezależności nauczania od władzy wykonawczej” Condorcet widział w podporządkowaniu wyższych zakładów naukowych

„neutralnej władzy” akademji, „stojącej z natury swojej poza niepokojami politycznymi, wolnej i nieprzerwanej, jak sama nauka”. Przytem akademja, nie mająca czynności nauczania, powinna się „uzupełniać według własnego wyboru”.

Projekt Condorcet’a zasługuje na uwagę z tego względu, że po raz pierwszy postawił zagadnienie wprowadzenia w życie autonomji nauki. W swoistej formie cały jego projekt jest w istocie prekursorem znanej nam myśli socjalizmu korporacyjnego Natorpa, który także pragnie podporządkować całą sprawę oświecenia publicznego autonomicznej władzy oświatowej, niezależnej od władzy politycznej. Oświata powinna być zorganizowana według wewnętrznego właściwego jej prawa, a działalność oświatowa w państwie powinna być zarządzana, jak autonomiczna w sobie korporacja. Dlatego też „montaniardzi” mieli niewątpliwie słuszność, oskarżając Condorcet’a o „federalizm”, tylko federalizm jego był „funkcjonalny”, a nie terytorjalny. Jakkolwiek myśl Condorcet’a jest w zasadzie słuszna, praktyczne jego rozwiązanie nie wydaje nam się właściwem. Błąd polega przedewszystkiem na tem, że wyższe wykłady naukowe oddziela się od badań. Licea są tylko szkołami, akademja nauk — tylko ogniskiem badawczem. Pogląd taki na stosunek wzajemny akademji i uniwersytetów odpowiadał w zupełności położeniu uniwersytetów w wieku XVIII, kiedy, jak wiemy, wydział filozoficzny zaczynał dopiero zyskiwać przewagę nad stosowanymi wydziałami uniwersytetu. Ale już na początku wieku XIX w Niemczech W. H u m b o l d t miał prawo powiedzieć, że „rozwój nauki w uniwersytecie, gdzie się z nią stale boryka wiele silnych, rzeźkich i młodych umysłów, dokonywa się rzeczywiście szybciej i żywiej”. I „dlatego rozwój nauk można byłoby niewątpliwie pozostawić samym tylko, rzecz prosta, odpowiednio zorganizowanym uniwersytetom, gdyby zaś stawiać akademjom ten jedyny cel, możnaby się bez nich obejść”. I rzeczywiście, wraz z rozwojem uniwersytetów, coraz bardziej obrastających w instytuty badawcze, i wraz z większą złożonością pracy naukowej rola akademij istotnie się zmienia. Pozostając, jak dawniej, ogniskami badań naukowych, akademje coraz bardziej stawiają sobie za cel koordynację i zjednoczenie w kraju pracy naukowo-badawczej. Zadania, które z istoty

swojej wymagają wspólnego działania kilku albo nawet wszystkich ognisk naukowych, są swoistymi zadaniami czynności akademii (zestawienie geologicznej lub magnetycznej mapy kraju, wydawnictwo pamiątek i t. d.). Wreszcie nauka współczesna wymaga całego szeregu konwencji, które w interesie działalności naukowej powinny być uznane przez wszystkich pracowników naukowych. Taki jest na przykład układ używanych w fizyce, chemii i innych naukach przyrodniczych jednostek miar, układ symbolów matematycznych, układ znaków pisma fonetycznego i mnóstwo innych analogicznych konwencji. Co do tych konwencji, bez których nie obchodzi się dzisiaj żadna gałąź działalności naukowej, nie można pytać, czy są one prawdziwe czy nieprawdziwe, lecz tylko czy są usprawiedliwione naukowo w swej celowości. Dlatego też nietylko powinny być ogłoszone, aby zyskać uznanie powszechne na skutek samej wewnętrznej oczywistości, jak to się dzieje ze wszystkimi twierdzeniami naukowymi, lecz powinny być ustalone przez autorytet, którego decyzje gotowi są uznać nawet ci, co się wewnątrznie z nim nie zgadzają. Albowiem wyższość uzgodnienia działalności naukowej przy pomocy powszechnego układu używanych w niej konwencji góruje nad brakami, jakie, według mniemania poszczególnych uczonych, są właściwe tym czy innym powszechnie przyjętym konwencjom. O tyle też działalność naukowa, w istocie nie znośząca autorytetu, nie może się jednak bez niego obejść. Wszelako, w odróżnieniu od autorytetu prawnego, ustalającego treść postępowania obowiązkowego, i od autorytetu kościelnego, ustalającego treść samej prawdy, ten autorytet naukowy kieruje się nie na istotę, lecz na formę, na te czysto umowne środki, które dopomagają do wyrażenia i dalszego odkrywania prawdy. Akademjom, a w ostateczności związkom akademij przypada też coraz bardziej czynność organów autorytetu naukowego, uzgadniających i jednoczących pracę naukową poszczególnych instytucyj naukowych.

Ale właśnie dlatego, że autorytet w nauce kieruje się na konwencjonalną formę wyrażenia prawdy, a nie na samą jej treść, akademja nie może i nie powinna brać na siebie funkcji zarządu uniwersytetów. Jakkolwiekby była kompetentna i liberalna, nigdy nie zdoła być całkowicie bezstronną i, wyko-

nywając nadzór nad uniwersytetami, zawsze będzie przyznawała wyższość określonemu kierunkowi naukowemu. Tymczasem nauka żyje różnorodnością swoich kierunków. System decentralizacji i autonomji uniwersytetów chroni życie naukowe od czyhającego na nie dogmatyzmu: kierunek naukowy, który nie zdobył sobie uznania w jednym miejscu, zawsze zdoła sobie znaleźć przytułek w innym uniwersytecie. Natomiast akademja, pragnąc sumiennie mianować wszędzie najlepszych uczonych, mimowoli przyczyni się do zniwelowania działalności naukowej. Prawo uniwersytetu do samouzupełnienia wynika z jego istoty, jako ogniska badań naukowych, albowiem nauka nie zna absolutnej gotowej prawdy, lecz tylko niesłabnące, różnemi drogami kroczące jej poszukiwanie. Dlatego federalizm funkcjonalny Condorcet'a, zawarty w „neutralnej władzy samej nauki”, w przeciwieństwie do politycznej władzy państwa powinien być pogłębiony dalej w kierunku decentralizacji. Arystokratyczna zasada samouzupełnienia, właściwa samemu uniwersytetowi, jako ognisku wiedzy naukowej i stróżowi tradycji naukowej, powinna być zrównoważona zasadą mianowania, jak również demokratyczną zasadą wyborów organu władzy. Czy będzie się to dokonywało w formie zatwierdzenia wyborów wydziałowych przez niezależną radę uniwersytecką, w której obok profesorów uniwersytetu znajdują się także przedstawiciele szerokich kół społeczeństwa, jak to się dzieje w Anglii, czy też w drodze mianowania przez rząd profesorów z pośród przedstawionych przez wydział kandydatów, jak to się dzieje w Niemczech i Francji, — to są szczegóły, zależne od warunków dziejowych i politycznych. Rzeczą istotną jest to, że u podstawy organizacji zarządu uniwersytetu powinna tkwić zasada samorządu i samouzupełnienia, ograniczona innemi zasadami o tyle, o ile jest to niezbędne, aby zapobiec wyrodzeniu się autonomji uniwersyteckiej w samowolę cechu uczonych, dbających o interesy określonego kierunku naukowego lub o interesy osobiste. Zasada autonomji poszczególnego uniwersytetu, jako samodzielnej jednostki zbiorowej, stanowiącej indywidualność duchową, powinna się przytem kojarzyć z zasadą łączności uniwersytetów.

Widać stąd, że wolność badań i wykładów, stanowiąca właściwą treść autonomji uniwersyteckiej, nie mieści się w ra-

mach zwykłego liberalnego pojmowania wolności, jako niezależności od władzy państwowej. Uniwersytet nie jest „instytucją prywatną”, której istota prawna może być budowana w terminach zreszeń prywatno-prawnych. W średniowieczu publiczno-prawny charakter uniwersytetu nie podlegał wątpliwości. Uniwersytet był korporacją, obdarzoną wszystkimi prawami związków publiczno-prawnych, w szczególności nawet prawem sądzenia swych członków. Monopol założenia uniwersytetu należał do Kościoła w osobie papieża. Jedynie bulla erekcyjna papieska wynosiła zakład naukowy na stopień *s t u d i u m g e n e r a l e*, którego cechą wyróżniającą było prawo nadawania uczonym stopni naukowych, wzajemnie uznawanych przez wszystkie uniwersytety. Po reformacji prawo zakładania uniwersytetów przeszło do władzy państwowej, która, z wyjątkiem Anglii, poddała uniwersytety swojej wyłączonej kontroli i zamieniła je na instytucje, utrzymywane kosztem państwa. Zresztą i w Anglii swoista cecha uniwersytetu, mianowicie nadawanie stopni naukowych, było nadal przywilejem, przyznawanym jednak nie bullą papieską, lecz aktem parlamentarnym. Dopiero w XIX wieku doktryna liberalizmu, zawierająca w swym programie również wolność nauczania, wysunęła sprawę „wolności wyższego kształcenia”, jako prawo osób i instytucyj prywatnych do zakładania uniwersytetów, niezależnie od ich uznania przez władze państwowe. Wychodząc z samej zasady wolności słowa i związków, wolność wyższego zakładu naukowego nie ulega, jak się zdaje, żadnej wątpliwości. Państwowy monopol zakładania uniwersytetów stanowi z tego punktu widzenia przeżytek absolutyzmu. Sprawa ta uzyskała jasne wyświeślenie w dziewiątym dziesiątku zeszłego stulecia we Francji z powodu domagań się kościoła katolickiego, który dążył do założenia własnych uniwersytetów i powoływał się przytem na liberalną zasadę wolności nauczania. Zaproszony wtedy przez komisję senacką do wypowiedzenia swego wniosku w tej sprawie *R e n a n* wypowiedział się stanowczo przeciwko uniwersytetom prywatnym, owym według jego słów „zgniłym miejscom ducha ludzkiego”. Przeciwwstawił im „rozległe widnokregi uniwersytetów niemieckich, otwartych dla wszystkich idei, stanowiących obszerny teren działalności umysłowej, gdzie wolność neutralizuje błąd

i chroni prawdę". Wolność nauczania wyższego polega nie na prawie każdego człowieka do otwierania szkół, w których naruszano by wolność badań i studjów, lecz na takiej organizacji uniwersytetu, któraby zabezpieczała w jego łonie wskazaną wolność, możność stałej i nieprzerwanej wymiany z innymi uniwersytetami, zdolność przeciwdziałania wszelkim zamachom na wolność nauki, bez względu na to, skądby pochodziły, przy równoczesnej jednak możliwości jak największego korzystania z uniwersytetu przez wszystkich, kto go jako ogniska i stróża wiedzy naukowej potrzebuje. Wolność wyższego kształcenia polega więc nie na tem, że obok uniwersytetów państwowych będą istniały jeszcze uniwersytety katolickie, prawosławne, monistyczne, antropozoficzne, socjalistyczne, lecz na tem, żeby uniwersytet, bez względu na to, przez kogo jest założony i utrzymywany, pozostawał przede wszystkim naukowym. Jedynie nauka powinna decydować o jego bycie wewnętrznym, a nie obce nauce interesy państwa, wyznania, sekty lub partji.

O ile państwo jest związkiem, mającym swe specjalne (gospodarcze, polityczne i in.) zadania i cele, i różniącym się od innych związków tylko przewyższającą je wszystkie potęgą, to uniwersytet, nawet jeżeli jest założony i utrzymywany przez państwo, powinien posiadać względem niego autonomję. O ile państwo, przeciwnie, jest w czasach dzisiejszych najwyższym organem autorytetu prawnego, o ile uznanie państwa jest dziś niezbędne, aby związek uzyskał byt publiczno-prawny, o tyle uniwersytet jest „instytucją państwową”. Znaczy to, że uniwersytet jest osobą autonomiczną, korzystającą z praw związku publiczno-prawnego. Jego charakter publiczno-prawny wyraża się nie tylko w przynależnem mu prawie nadawania stopni naukowych, lecz również w prawie każdego osobnika w stosunku do uniwersytetu: mianowicie w prawie uczenia się w nim i nauczania w miarę swego przygotowania naukowego, niezależnie od swej przynależności społecznej, politycznej, religijnej lub sektowej.

Ewolucja uniwersytetów amerykańskich, które w połowie zeszłego stulecia były prywatnemi zakładami naukowemi, potwierdza publiczny (i tylko w tem znaczeniu „państwowy”) charakter uniwersytetu. Nadzwyczajne rozpowszechnienie

w Stanach Zjednoczonych zakładów naukowych, które przy-
swoiły sobie nazwę uniwersytetów i nadawały stopnie nauko-
we, zmusiło w r. 1900 grupę głównych uniwersytetów, odpo-
wiadających ze względu na swą organizację idei uniwersytetu,
do zjednoczenia się w „Zrzeszenie Uniwersytetów Amerykań-
skich”. Jednym z głównych punktów tego zrzeszenia jest wza-
jemne uznanie przez wszystkie wchodzące do niego uniwer-
sytety nadawanych przez nie stopni naukowych i rozszerzenie
na nie wolności przenoszenia się. Zgoda, że to zrzeszenie
ma charakter „prywatny”, a nie „państwowy”. Rzeczą istotną
jest to, że założenie uniwersytetu zrzeszonym uzależnia od za-
dośćuczynienia określonym wymaganiom o charakterze nauko-
wym, że uniwersytet, o ile już jest założony, pozyskuje spe-
cjalne prawa i wstępuje w związek korporacji, korzystających
z tychże praw, i że dlatego prawu, zrodzonemu przez samo
życie, dobrowolnie poddają się nawet uniwersytety „państwo-
we”, które domagają się dopuszczenia do „Zrzeszenia”. W ten
sposób zbliżają się do siebie obydwie systemy międzyuniwersy-
teckiej organizacji: system zrzeszenia „prywatnego”, coraz
bardziej zyskujący znaczenie autorytetu publiczno-prawnego,
i system państwowego monopolu i kontroli, coraz bardziej opie-
rający się na opinii publicznej samych uniwersytetów. W tem
naturalnem ich zbliżeniu przejawia się logika samej zasady
uniwersytetu i wynikającej z niej idei autonomji uniwersytec-
kiej, która, różniąc się w jednakiej mierze od swobody dzia-
łania osób poszczególnych i państwa w sprawie wyższego
kształcenia naukowego, dąży do tego, aby stać się autonomją
samej organizowanej w uniwersytecie nauki.

Przeciwieństwo zatem tego, co „prywatne”, a co „pań-
stwowe”, niezdolne jest ogarnąć istoty uniwersytetu, jako
zorganizowanej w społeczeństwie ludzkim nauki. Nawet
utrzymywany całkowicie ze środków państwowych uniwersy-
tet powinien urzeczywistniać w sobie zasady, wynikające z isto-
ty uniwersytetu, jako ogniska wiedzy naukowej. Zasadom tym
zmuszone jest państwo podlegać tak samo, jak wszelka inna
osoba, zakładająca i utrzymująca uniwersytet. Co więcej: jako
organ prawa, państwo powinno strzec wolności nauki w uni-
wersytecie, tej „realnej potrzeby” nauki, zdobywającej coraz
bardziej samoistne znaczenie. W osobie uniwersytetów nauka

i wychowanie wstępują w prawne współzycie, jako specjalna realna potrzeba w łonie społeczeństwa kulturalnego, wymagająca dla siebie takiegoż uznania i takiej samej obrony prawa, jak wolność poszczególnych osób prywatnych.

Literatura zagadnienia.

1. Ogólne zasady i istota uniwersytetu. Kant „Der Streit der Fakultäten” 1798. — Schelling „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums” 1803. — J. G. Fichte „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt” 1807. — Fr. Schleiermacher „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne” 1808. — H. Steffens „Ueber die Idee der Universitäten” 1809. (Trzy ostatnie prace wydane są razem w 120 tomie „Philosophische Bibliothek” pod red. E. Sprangera, pod ogólnym nagłówkiem „Ueber das Wesen der Universität” wyd. II, 1919). — W. Humboldt „Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” 1810 (w 123 tomie „Philosophische Bibliothek” p. n. „Ausgewählte philosophische Werke von W. Humboldt”). — Fichte „Ueber die einzig mögliche Störung d. akademischen Freiheit” S. W. t. VI. — Helmholtz „Ueber das Verhältniss der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft” (w „Populäre wissensch. Vorträge”, zes. I, 1865. — „Ueber akademische Freiheit” Rectoratsrede. Berlin 1877). — K. Jaspers „Die Idee der Universität” Berlin 1923. — M. Scheler „Universität und Volkshochschule” (w „Die Wissensformen und die Gesellschaft”, Lipsk 1926). — K. Haenisch „Staat und Hochschule”, Berlin 1920. — L. I. Petrażyccki „Uniwersytet i nauka” 2 t. 1906.

2. Uniwersytety niemieckie: F. Paulsen „Die deutschen Universitäten” I wyd. Berlin 1902. — E. Spranger „Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren” 1913. — C. H. Becker „Gedanken zur Hochschulreform” Lipsk 1919. „Vom Wesen der deutschen Universität”, Lipsk 1925. — E. Spranger „Ueber Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität” („Die Erziehung” V, 9). „Kultur und Erziehung” 1919 (o kształceniu pedagogicznym w uniwersytecie, str. 91—131). „Das akademische Deutschland” 3 t. Berlin 1930 (wydali Scheel, Schlink, Sperl, Spranger i in.).

3. Uniwersytety francuskie: Liard „L’enseignement supérieur en France” (1789—1889) 2 t. Paryż 1888—1894. „Universités et facultés”. — Lot „L’enseignement supérieur en France: ce qu’il est et ce qu’il devrait être”. Par. 1891. — Lexis „Die neuen französischen Universitäten” Monachjum 1901. — „La vie universitaire à Paris” Par. 1918.

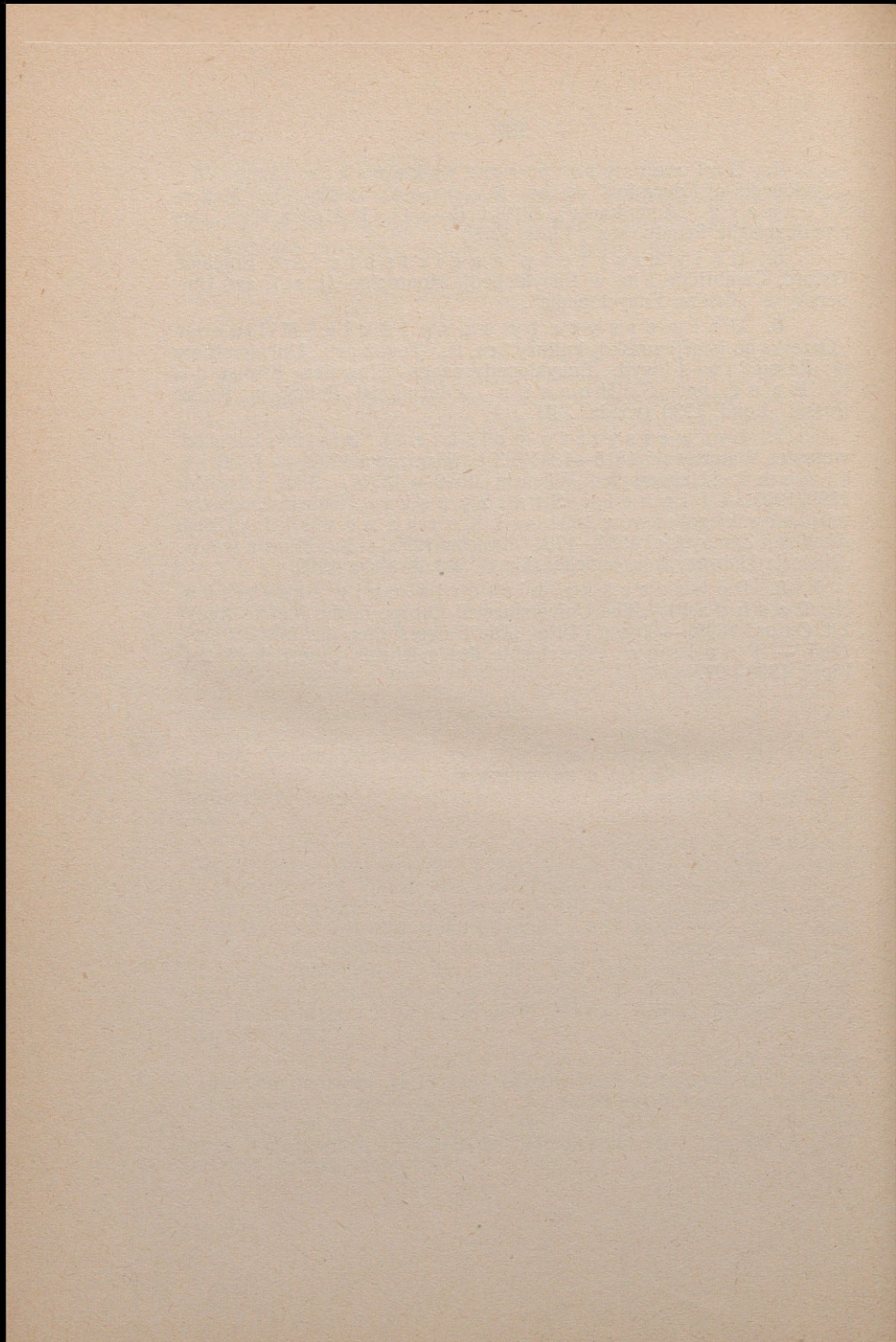
4. Uniwersytety amerykańskie. Art. w VIII t. „Cyclopedia of Education” ed. by Monroe, 1912. — H. Münsterberg „Amerikaner”, 1910, t. II. — G. Kartzke „Das amerikanische Schulwesen”, Lipsk 1929.

5. Uniwersytety angielskie. Art. England, Oxford, Cambridge i in. w Encyklopedji Monroe’go (j. w.), art. University w „Britian Encyclopedia”.

6. Uniwersytety rosyjskie. Miljukow „Oczerki po istorji russoj kultury” cz. II. Tegoż art. „Uniwersitiety w Rossiji” w I wyd. Encyklopedycznego Słownika Efrona. — N. Hans and S. Hessen „Educational Policy in Soviet Russia” Lond. 1930 (rozdz. XII).

7. Uniwersytety polskie. J. Bieliński „Uniwersytet Warszawski 1816—1831”, 3 t., Warszawa 1907. — J. Bieliński „Uniwersytet Wileński 1579—1831”, 3 t., Kraków 1899/1900. — Finkel i Starzyński „Historja Uniwersytetu Lwowskiego” Lwów 1894. — J. Kochanowski „Dzieje Akademji Zamoyskiej 1584—1784” Kraków 1900. — K. Morawski „Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2 t. Kraków 1900.

8. Powszechna historia uniwersytetów. H. Rashdall „The Universities of Europe in the Middle Ages” 2 t. Oxford 1895. — Denifle „Die Universitäten des Mittelalters”, 1885. — Paulsen „Geschichte des gelehrten Unterrichts” 2 t. Lipsk 1896—97.



ROZDZIAŁ XIII.

Zagadnienie wychowania fizycznego. Teoria wychowania a technika psychofizjologiczna.

Pełna teoria wychowania powinna obok badań nad wychowaniem naukowym dać także analizę wychowania artystycznego, jak również pokazać bardziej szczegółowo, niż to zrobiono powyżej, jakim zmianom powinny ulec jedno i drugie, aby zaspokoić żądania gospodarcze, t. j. aby włączyć człowieka do swego układu działalności gospodarczej, będącej dla większości ludzi przeważającą działalnością ich życia. Powinnaby wreszcie zawierać teorię wychowania religijnego. Wszystkie te zadania wychodzą poza ramy niniejszej pracy. Ograniczając się tu tylko do zagadnień wychowania moralnego i naukowego, zatrzymamy się na zakończenie na jednym jeszcze zagadnieniu, mającym wielkie znaczenie dla dokładniejszego wyjaśnienia rozwiniętego przez nas pojęcia wychowania, mianowicie na zagadnieniu wychowania fizycznego. Czy jest ono osobnym rodzajem wychowania, a więc czy ciało ludzkie jest specjalną wartością w obrębie kultury, czy też w łączności z terminem „fizyczny” pojęcie wychowania używane jest w innym znaczeniu, niż to, któreśmy starali się rozwinąć i uzasadnić w naszym wykładzie. Analiza tego zagadnienia pozwoli nam nie tylko uczynić ściślej nasze pojęcie wychowania, lecz również zarysować systemat gałęzi pedagogicznych i miejsc, które w nim zajmuje filozoficzna teoria wychowania,

1.

Jeszcze w połowie zeszłego stulecia przez wychowanie fizyczne rozumiano gimnastykę, — wyraz, oznaczający w starożytności wychowanie fizyczne wogóle, obecnie zaś oznaczający tylko jeden, a przytem najbardziej mechaniczny jego rodzaj. Do tego, co starożytni rozumieli przez gimnastykę, w czasach naszych najbardziej chyba zbliżony jest termin „sport”, stopniowo wypierający gimnastykę nie tylko w krajach anglosaskich, gdzie już oddawna stanowi ośrodek wychowania fizycznego, lecz również na kontynencie. O ile „sport” z właściwym mu czynnikiem walki i dążenia do określonego, coraz bardziej utrudnianego celu obejmuje ćwiczenia fizyczne dorosłych, to gry ruchowe są jak gdyby przedwstępnym jego stopniem w dzieciństwie. Wreszcie dziedziny wychowania fizycznego dotyczy także znane nam już kształcenie zmysłów, które tylko częściowo styka się z gimnastyką, naogół zaś stanowi samodzielną i szczegółowo dziś rozwiniętą gałąź wychowania fizycznego. Gimnastyka, kształcenie zmysłów, gry ruchowe, sport — oto główne rodzaje wychowania fizycznego, do których z łatwością dadzą się sprowadzić i takie np. różne kierunki w tej dziedzinie, jak gimnastyka rytmiczna lub harcerstwo. Rzecz ciekawa, że nie tylko te właśnie kierunki, wyraźnie przekraczające ramy wychowania czysto cielesnego, lecz prawie wszystkie jego nowe systemy są przez swych założycieli uzasadniane względami o charakterze nietyle fizycznym, co ogólnokulturalnym. Tak więc D a l c r o s e i jego zwolennicy upatrują wyższość systemu gimnastyki rytmicznej w tem, że kształci ona poczucie rytmu, smak artystyczny, muzykalność, uwagę, siłę woli i ścisłość w pracy, t. j. widzą w niej potężny środek wychowania artystycznego i moralnego. Tak samo wychowanie męstwa, decyzji, gotowości do działania i ofiarności, posłuszeństwa, pogardy dla bólu, solidarności towarzyskiej stanowią podstawowe zadania harcerstwa. Praktykowane w harcerstwie ćwiczenia cielesne i charakterystyczne dla niego życie obozowe są tylko środkami wychowania moralnego, a głównie państwowo-obywatelskiego, częściowo zaś jako bezpośredni swój cel mają przysposobienie wojskowe młodego pokolenia. Wiemy już, jak F r o e b e l uzasadniał

swoje gry ruchowe, a M o n t e s s o r i — kształcenie zmysłów: i tu i tam wychowanie fizyczne ma jako swe ostateczne zadanie nietylko rozwój ciała, co osiągnięcie określonych zadań artystycznych, moralnych i naukowych, dlatego też o tych rodzajach wychowania fizycznego była mowa w odpowiednich działach teorii wychowania moralnego i naukowego. Analogicznie uzasadnia się w ich znaczeniu pedagogicznym poszczególne rodzaje sportu — tutaj wysuwa się szczególnie czynnik społeczny i samorządowy, widzieliśmy też powyżej, jak właśnie sportowe organizacje uczniów stają się ośrodkiem samodzielnego życia społecznego młodzieży anglosaskiej. Wreszcie najbardziej rozpoznacone systemy gimnastyki — niemieckie T u r n e n i gimnastyka sokolska — były uzasadniane w swem znaczeniu pobudkami charakteru społecznego i państwowo-narodowego. Znana jest rola, jaką niemieckie T u r n e n i i sokolstwo czeskie odegrały w sprawie odrodzenia narodu Niemców i Czechów.

W ten sposób narzuca się poprostu myśl, że wychowanie fizyczne nie jest w istocie niczem innym, jak połączeniem wychowania moralnego, artystycznego i naukowego w zastosowaniu do ciała, jako swego materiału, i że nie ma ono odrębnego zadania, które po bliższem rozpatrzeniu nie rozłożyłoby się na znane nam już zadania wychowawcze. Pogląd ten wydaje się tem bardziej prawdopodobnym, że niema żadnego rodzaju wychowania, któryby nie rościł do ciała ludzkiego określonych wymagań, a więc żadnego działu pedagogiki, w którymby w tej czy innej formie nie rozpatrywano sprawy kształcenia ciała. Na korzyść takiego poglądu przemawia, jak się zdaje, i to, że, w odróżnieniu od wszystkich innych rodzajów wychowania, „kultury cielesnej” pedagogika nie może uważać za cel samoistny: jeszcze P l a t o n, który podobnie jak wszyscy Grecy nadzwyczaj wysoko stawiał gimnastykę, mówił, że kiedy u zawodowego atlety wyradza się ona w kulturę mięśni, upotwornia człowieka. A w czasach naszych czy popularność zawodowego atlety nie świadczy nietylko o triumfie ideału wychowania fizycznego, ile o upadku smaku tłumu, o zwycięstwie, odniesionem przez cywilizację nad kulturą, o triumfie zasady mechanicznej nad duchową treścią kultury? Jeżeli abstrahować od wszystkich celów duchowych (mo-

ralnego, obywatelskiego, artystycznego, naukowego, gospodarczego), stanowiących treść kulturalną wszelkiego wychowania fizycznego, to po ich wyłączeniu dla wychowania fizycznego pozostaje jako cel jego własny chyba tylko czysto fizjologiczny cel zdrowia i siły organizmu, jego zdolności do tego, aby być pewnem i pokornem narzędziem tych zadań, które wysuwa przed osobowością indywidualną jej obowiązek. I rzeczywiście, najnowsze kierunki w dziedzinie wychowania fizycznego stoją wyraźnie na gruncie czysto fizjologicznego jego uzasadnienia. „Cele fizjologiczne są jedynym sprawdzianem ogólnego przysposobienia cielesnego”, powiada jeden z najciekawszych przedstawicieli najnowszych kierunków w dziedzinie wychowania fizycznego K a r o l D i e m. Cele te były dotychczas nadmiernie skomplikowane obcemi celami, zwłaszcza czynnikiem zawodów w rozmaitych jego formach. Właściwe cele wychowania fizycznego sprowadzają się do celów czysto fizjologicznych, mianowicie do „rozwoju siły organicznej, siły mięśni, wytrzymałości, szybkości, zręczności”. Czysto techniczny cel jak największego podniesienia energii życiowej i fizjologicznej zdolności do pracy danego organizmu stanowi więc swoistą treść wychowania fizycznego. Tylko w tem właśnie znaczeniu mówią inni przedstawiciele wychowania fizycznego o harmonijnym rozwoju ciała, jako o celu tego wychowania. „Harmonijny” znaczy tu nie „równomierny”, ani „odpowiadający określönemu ideałowi piękna”, lecz taki, przy którym osiąga się maximum równowagi wszystkich sił życiowych organizmu, a przez to i maximum jego fizycznej zdolności do pracy. Pojęcie zaś równowagi doprowadza nas bezpośrednio do pojęcia zdrowia, które jest środkiem pojęciem techniki lekarskiej wogóle.

W rzeczy samej, jeżeli nawet przypuścić, że podstawowym zadaniem techniki lekarskiej jest leczenie, t. zn. przywrócenie zdrowia chorującemu organizmowi ludzkiemu, to nie trudno dowieść, że taki pierwotny cel sztuki lekarskiej kryje w sobie podstawę do własnego rozszerzenia. Zdrowie, które lekarz ma przywrócić, nie jest czemś absolutnem i stałem. Nawet nie wdając się w szczegółową analizę tego złożonego i spornego pojęcia, łatwo można dostrzec, że pojęcie zdrowia jest względne. Oznaczając w istocie równowagę fizjologiczną

między organizmem a otaczającym go środowiskiem, t. zn. taką odporność organizmu względem otaczającego środowiska, która zabezpiecza mu możność długotrwałego samozachowania; pojęcie zdrowia zmienia swą treść w zależności od przymiotów organizmu i właściwości środowiska otaczającego. Tak więc dla rosnącego organizmu dziecka zdrowie oznacza nie po prostu równowagę organizmu i środowiska, lecz taką przewagę energii życiowej, która nie tylko przywraca codziennie siłę cielesną, lecz zapewnia jeszcze możność normalnego wzrostu. Z drugiej strony, organizm starczy będziemy uważali za zdrowy bez względu na to, że stracił cechującą go dawniej odporność względem otaczającego środowiska i zachowuje siebie nadal kosztem energii życiowej. Chorem nazwiemy go tylko w tym wypadku, kiedy swą odporność stracił na tyle, że niedostateczne przywracanie utraconej w ciągu dnia energii życiowej grozi mu „przedwczesną”, a nie „naturalną” śmiercią. Wreszcie co się tyczy organizmu dojrzałego, względem którego najlepiej daje się zastosować pojęcie zdrowia jako równowagi, treść zdrowia zmienia się zależnie od właściwości otaczającego środowiska, głównie od charakteru pracy, wykonywanej przez organizm. Tak więc organizm składacza, żyjącego w klimacie niezdrowym i zmuszonego w drukarni w czasie pracy wchłaniać pył ołowiany, nazwiemy często chorem, gdy tymczasem podobny do niego organizm lekarza w górskim domu zdrowia będziemy mieli wszelkie powody uważać za zdrowy. Dlatego też człowiek nie jest po prostu zdrowy, lecz jest zdrow dla wykonywania tej czy innej pracy, i powinniśmy właściwie mówić o zdrowiu człowieka jako rolnika, pisarza, nauczyciela, górnika, składacza, a nie po prostu o zdrowiu ludzkim. Określając zdrowie jako równowagę organizmu i otaczającego środowiska, ograniczamy narazie tę równowagę pojęciem długotrwałego samozachowania poszczególnego organizmu. Z biologicznego punktu widzenia niema jednakże powodów do upierania się przy tem ograniczeniu. Pojęcie równowagi między organizmem a środowiskiem otaczającym może być rozszerzone do pojęcia takiej odporności organizmu względem środowiska otaczającego, która zabezpiecza nie tylko długotrwałe samozachowanie organizmu, lecz również jego potomstwa. I jeżeli w razie braku takiej równowagi wolimy mówić nie

o chorobie, lecz o zadatkach chorobowych i o zwyrodnieniu, to w istocie walka ze zwyrodnieniem jest tylko rozszerzeniem węższej sprawy przywrócenia zdrowia.

Tak więc, wskutek względności pojęcia zdrowia rozszerzają się same przez się zadania techniki lekarskiej, skierowanej początkowo na wąski cel leczenia chorego organizmu. Cel walki z chorobą rozszerza się do celu zapobiegania chorobie. Leczenie uzupełnia się higieną. Ale jeżeli już p r z y w r ó c e n i e z d r o w i a jest pojęciem względnem, to tembardziej względne jest pojęcie „z a c h o w a n i a z d r o w i a”, czyli zapobiegania chorobom. Zdrowie z istoty swej nie jest czemś statycznym. Życie nigdy nie stoi na miejscu, lecz zawsze albo posuwa się naprzód, albo się cofa. Zatrzymanie się w życiu oznacza zawsze krok wstecz, „zachowanie zdrowia” — krok naprzód. Rzecz zatem prosta, że pierwotne, stosunkowo wąskie zadanie higieny — o b r o n a jednostki i społeczeństwa od j a w n i e w y s t ę p u j ą c y c h c h o r ó b — ze swej strony rozszerza się do zadania u c h r o n i e n i a jednostki również od tych czynników, które mogą sprawić uszczerbek samej jego z d o l n o ś c i d o p r a c y. Obrona zdolności do pracy organizmu ludzkiego — ten cel, szczególnie dla rozwijającego się organizmu dziecka i młodzieńca, zamienia się sam przez się na szersze zadanie z w i ę k s z e n i a energii życiowej organizmu, a zatem jego zdolności do pracy. Istotnie, jeżeli zdrowie jest równowagą między organizmem a otaczającym go środowiskiem, to obronę zdolności do pracy organizmu można, rzecz jasna, osiągnąć albo w drodze usunięcia i unikania czynników, które mogą przynieść uszczerbek zdrowiu, albo też w drodze powiększenia odporności organizmu, pomyślnego pokonywania napotykaných na drodze jego rozwoju niebezpieczeństw. Jak wiadomo, pierwszy typ higieny był charakterystyczny dla życia i przepisów religijnych narodów wschodnich, drugi — dla starożytności klasycznej, zwłaszcza dla kultury helleńskiej. I jeżeli w higienie współczesnej panowała z początku pierwsza zasada, wskutek czego dotychczas jeszcze higienę określa się jako zapobieganie chorobom, a nie wzmoczenie odporności organizmu na zachorowania, to w czasach ostatnich spostrzeżga się stanowczy zwrot w kierunku zasady drugiej. Starożyt-

ność helleńska święci dziś jakgdyby odrodzenie w dziedzinie higieny, co się wyraża nietylko tem, że sport zaczyna w życiu współczesnem nabierać znaczenia, przypominającego jego rolę w starożytności, lecz również teoria sportu i ćwiczeń cielesnych coraz bardziej staje się przedmiotem badań lekarskich i zajmuje w literaturze lekarskiej miejsce, analogiczne do zajmowanego w zachowanych do naszych czasów traktatach lekarskich Galena i Filostrata. Świadczy o tem również coraz większe zainteresowanie, jakim nauka lekarska darzy zagadnienie eugeniki, t. j. zagadnienie wzmoczenia odporności organizmu i jego zdolności do pracy przez regulację małżeństw i urodzeń: zapobieganie chorobom rozszerza się tu do zadania zapobiegania zwyrodnieniu, co wskutek dynamicznego charakteru równowagi życiowej samo przez się wyrasta na zadanie fizjologicznego udoskonalenia rasy.

Wyleczenie chorego organizmu, ochrona jednostki od zachorowania, zapobieganie zmniejszeniu zdolności do pracy organizmu, wzmoczenie jego fizjologicznej odporności względem otaczającego środowiska i jego zdolności do pracy, wreszcie udoskonalenie rasy — to stopniowe rozszerzanie pierwotnych zadań lecznictwa nie jest niczem innem, tylko rozwojem wewnętrznej problematyki, tkwiącej w pojęciu życia, które z istoty swej stanowi nie rzecz gotową, lecz rozwijający się proces. Tę właśnie problematykę życia odzwierciedla w sobie technika lekarska, od lecznictwa przechodząca nieznacznie w higienę, a od niej — w wychowanie fizyczne i eugenikę. Zadania techniki lekarskiej nie wyczerpują się jednak, bynajmniej, celami wymienionemi. Jak wszelka technika, jest ona wiedzą o środkach, niezbędnych dla osiągnięcia wysuwanych przez kulturę celów, jest stosowaniem przyrodoznawstwem, zamieniającem teoretyczne pytanie o przyczynach zjawisk obserwowanych w przyrodzie, na pytanie stosowane o środkach, mogących wywołać te czy inne pożądane zjawiska. Dlatego technika lekarska jest szersza, niż teoria lecznictwa i cele, wyrastające z tego bezpośredniego jej zadania. Ustalenie stanu faktycznego przestępstwa i przestępcy („medycyna sądowa”, „psychiatria sądowa”, „daktyloskopia”), maksymalne spożytkowanie fizycznej pracy robotnika (fizjologia pracy fizycznej w „systemie Taylora”), zachowanie umownego

piękna cielesnego („kosmetyka”) są tylko przykładami różnorodnych zadań, wysuwanych przez kulturę i rozwiązywanych przez medycynę. I fakt, że pod naciskiem zwyrodniałej świadomości kulturalnej nie wyrzeka się ona wynajdywania nawet środków zabijania (gazy duszące, „udoskonalone” sposoby kary śmierci), a przeto niejako przeczy sobie samej, podkreśla jej charakter czysto techniczny. Dlatego wszelka definicja techniki lekarskiej, wychodząca z tych czy innych zadań działalności ludzkiej, będzie z konieczności zbyt wąska. Będąc nauką o środkach, a nie o celach, może być wyczerpująco zdefiniowana tylko przez badany przez nią materiał. Materiałem tym jest psychofizyczny organizm człowieka, wobec czego mniej więcej dokładnie może być zdefiniowana tylko jako zespół gałęzi stosowanych o psychofizycznym przyrodzeniu ludzkim.

Możemy teraz powiedzieć, że wychowanie fizyczne, o ile nie jest moralnem, naukowem, artystycznym i gospodarczem kształceniem ciała, lecz ma swe własne zadanie, stanowi przedmiot nietyle wychowania, ile higieny w szerokim znaczeniu tego wyrazu. Teoria wychowania fizycznego dotyczy w ten sposób grupy gałęzi lekarskich, stanowiąc część szerokiego pojęcia teorji higieny. Higiena jest w czasach obecnych wogóle nie do pomyślenia bez środków, skierowanych na wzmoczenie odporności i zdolności do pracy organizmu, t. j. bez wychowania fizycznego. I tylko beznadziejnem zacofaniem większości naszych podręczników szkolnych, a także naszej praktyki szkolnej pod względem higienicznym należy tłumaczyć zwykły w nich brak rozdziałów, poświęconych gimnastyce, sportowi i innym rodzajom wychowania fizycznego. Nie można bowiem przeprowadzić zasadniczej granicy między klasycznym zagadnieniem tradycyjnej higieny szkolnej — wynalezieniem środków, z a p o b i e g a j ą c y c h np. skrzywieniu kręgosłupa lub osłabieniu siły wzroku, zagadnieniem normalnego odżywiania organizmu dziecięcego, dopomagającego zachowaniu przezeń ż y w o t n o ś c i i wzrostowi, a zagadnieniem wychowania fizycznego, polegającym na „w z m o ż e n i u j e g o s i ł organicznych (t. j. serca i płuc), jego siły mięśniowej, wytrzymałości, szybkości i zręczności (t. j. siły nerwowej)”. — Jeden cel wyrasta tu z drugiego, będąc jego dalszym

ciągłym i rozwojem: wychowanie ciała jest tylko pogłębieniem i rozszerzeniem jego odżywiania w ciasnym znaczeniu tego wyrazu. Słuszniej zatem byłoby mówić nie o wychowaniu fizycznym, lecz o fizycznym *p i e l ę g n o w a n i u* — termin, podkreślający jego pokrewieństwo z higieną.

Będąc działem higieny w szerokim znaczeniu tego wyrazu, wychowanie fizyczne wychodzi poza obręb wychowania właściwego. Teoria wychowania fizycznego nie jest przeto nie tylko działem pedagogiki, pojmowanej jako teoria wychowania, lecz, przeciwnie, wskazuje na jej granice. Istotnie, o ile wychowanie ma na celu wdrożenie człowieka do kultury, a pedagogika w znaczeniu teorii wychowania bada poszczególne jego zadania, wypływające z tego podstawowego zadania, to zadanie higieny, a w szczególności teorii wychowania fizycznego — jest zupełnie inne. Wdrażając człowieka do kultury, wychowanie posługuje się także organizmem człowieka: całego człowieka, jego duszę i ciało kieruje na drogi Dobra, Prawdy i Piękna. Teoria wychowania wskazuje właśnie te cele, które człowiek powinien stopniowo zdobyć w procesie wychowania. Ale rzecz jasna, że cała praca wychowawcza i cała jego teoria będzie daremna, jeżeli w procesie wychowania zniszczy się ciało ludzkie, tego przedstawiciela i narzędzie jego pracy wychowawczej. Wychowanie powinno nie tylko wdrożyć człowieka do kultury, lecz również być postawione tak, aby w procesie tego wdrożenia ciało zachowało się, t. j. wzmogło swą fizjologiczną zdolność do pracy. Zagadnienie wychowania jest nie do rozwiązania przy lekceważeniu zagadnienia higieny. Wychowanie moralne, naukowe i artystyczne mogą być urzeczywistnione tylko na podstawie wychowania fizycznego. Stąd wynika dla pedagoga-praktyka konieczność wiedzy fizjologicznej i higienicznej. Pedagog powinien znać prawa życia ciała ludzkiego i warunki zachowania jego zdolności do pracy. Ale jeżeli praktyka pedagogiczna powinna odpowiadać wymaganiom higieny, a w szczególności wychowania fizycznego, to stąd nie wynika, że urzeczywistnienie tych wymagań stanowi jej pozytywne zadanie. Teoria wychowania powinna być uzupełniona teorią higieny, filozofia stosowana — stosowaną fizjologią, i jeżeli pedagogika musi spełniać wymagania medycyny, a medycyna służyć pedagogice, i jeżeli dla

praktyki obie są jednakowo niezbędne, to nie znaczy, że należy je z sobą mieszać. Jak wszędzie bowiem, tak i tutaj proste pomieszanie zagadnień prowadzi nie do ich syntezy, lecz do zaciemnienia.

2.

Określając powyżej granice teorii wychowania, przytoczyliśmy zagadnienia higieny i pielęgnowania ciała ludzkiego jako przykłady zagadnień, których nie może rozwiązać teoria wychowania, lecz powinna je rozwiązać praktyka pedagogiczna. Z takim samym jednak prawem moglibyśmy przytoczyć zagadnienie higieny i pielęgnowania duszy ludzkiej. Istotnie, jeżeli nie można przeprowadzić zasadniczej granicy między zagadnieniem zapobiegania skrzywieniu kręgosłupa a zagadnieniem odżywiania i ubrania, zagadnieniem zapobiegania chorobom z przeziębienia a zagadnieniem wzmożenia siły serca i płuc, to tak samo nie można przeprowadzić wyraźnej granicy pomiędzy wszystkimi temi zagadnieniami a zagadnieniem choćby psychicznego znużenia dziecka. Ile czasu powinna trwać lekcja, aby zdolność postrzegawcza, uwaga i pamięć dziecka nie doznały uszczerbku? Jak długo powinny trwać przerwy i czym powinny być wypełnione, aby znużone przez lekcję psychiczne zdolności ucznia mogły odnowić stracony przez nie zapas energii psychicznej? Ile lekcyj powinien zawierać dzień szkolny? Jak powinny być rozłożone i jak długo mają trwać ferie? — Wszystkie te istotne dla praktyki pedagogicznej sprawy należą, oczywiście, do tej samej dziedziny, co zagadnienia higieny fizycznej. I tak samo jak te, przekraczają, rzecz jasna, granice teorii wychowania i mogą być rozwiązane tylko na podstawie psychologicznych badań nad uczniami. Higiena ciała musi zatem być uzupełniona higieną duszy, stanowiącą część psychologii stosowanej, czyli psychotechniki. Jednakże i tutaj znana nam już problematyka pojęcia zdrowia z nieuniknioną konsekwencją nie może ograniczyć obrębu wynikających zagadnień do sprawy zwykłej zapobiegawczości: ażeby zapobiec zniszczeniu i osłabieniu psychicznych zdolności człowieka, a zwłaszcza dziecka lub młodzieńca, niedość usunąć poprostu czynniki, sprawiające

szkodę ich normalnemu funkcjonowaniu, lecz niezbędne jest ich pozytywne wzmocnienie i rozwój. Zdolność postrzegawcza, uwaga i pamięć uczniów muszą być nie tylko chronione od szkodliwych wpływów, lecz rozwijane, podnoszone w swej działalności życiowej, w swej odporności względem wpływów zewnętrznych i zdolności do pracy. Dopiero wówczas będą mogły bez obawy przemęczenia być środkami i narzędziami spełniania przez człowieka jego zadań wychowawczych. I tutaj zagadnienie pielęgnowania zdolności psychicznych ucznia jest tylko pogłębieniem i rozszerzeniem zagadnienia ich *żywienia*, t. j. odnawiania straconej w czasie pracy energii.

Jak wiadomo, te właśnie zagadnienia stały się w ostatnich czasach przedmiotem badań ze strony całego kierunku w literaturze pedagogicznej, który przybrał sobie nazwę pedagogiki eksperymentalnej. Według świadectwa jednego z najsłynniejszych przedstawicieli tego kierunku, W. L a y'a, pierwszym eksperymentalno-pedagogicznym badaniem, które dało początek całemu kierunkowi, było właśnie „zbadań znużenia uczniów wskutek pracy umysłowej, czego wyniki zostały ogłoszone w r. 1879 przez psychiatrę rosyjskiego Sikorskiego”. Nietylko jednak z pochodzenia pedagogika eksperymentalna jest dalszym ciągiem i rozszerzeniem higieny psychicznej. Do tego samego wniosku doprowadza również analiza jej stanu współczesnego. Istotnie, gdy weźmiemy najbardziej systematyczne i nawet dla chwili obecnej najpełniejsze przedstawienie wyników pedagogiki eksperymentalnej, jakie dał M e u m a n n w swych „Wykładach” i w swym „Zarysie”, przekonamy się, że znaczna część roztrząsanych tu zagadnień należy do zagadnień wyłącznie higienicznych. Z pierwszego działu, poświęconego „pedagogicznemu badaniu rozwoju” psychofizycznego organizmu człowieka, należy tu badanie anatomicznych i fizjologicznych właściwości organizmu dziecięcego; antropologiczne pomiary wzrostu, głowy, wagi, klatki piersiowej; porównawcze według wieku badanie zdolności pracy ze strony różnych dyspozycji psychicznych dziecka, jak: uwagi, wrażliwości, percepcji, pamięci, mowy; w drugiej zaś części, poświęconej „uzasadnieniu pedagogiki przez eksperymentalną analizę pracy dziecka”, znajdujemy zagadnienia „higieny pracy

umysłowej w szkole", t. j. przede wszystkim badanie znużenia dziecka. Do tych zagadnień dochodzą dalej bezpośrednio sprawy kształcenia psychicznych narządów człowieka, t. zn. jego dyspozycji uwagi, wrażliwości, pamięci. W szczególności należy tu znany nam już z przedstawienia systemu Montessori rozwój narządów zmysłowych, gdzie pojęcia rozwoju używa się w tem samym czysto biologicznem znaczeniu, w jakim mówimy o rozwoju siły serca lub siły mięśniowej dziecka.

Coprawda, pedagogika eksperymentalna nie ogranicza się do tych czysto higienicznych zagadnień ochrony i wzmocnienia („żywienia” i „pielęgnowania”) dyspozycji psychicznych dziecka. U skrajnych swych przedstawicieli ma nieraz urosczenia, aby zastąpić całą pedagogikę wogóle. Tak np., występując przeciwko ostrożniejszemu E. Meumannowi, który uważa, że „pedagogika eksperymentalna nigdy nie ogarnie całej pedagogiki” i „że „systematyczna przeróbka jej wyników zawsze zachowa swe specjalne znaczenie”, La y twierdzi, iż „pedagogika eksperymentalna stanie się zczasem całą pedagogiką wogóle”. W związku z tem wypowiada nawet mniemanie, że „nauczyciel szkoły średniej powinien być przede wszystkim badaczem pedagogicznym”. Główny jego obowiązek to być nie uczniem, lecz pedagogiem. Gdy się zaś zwrócimy do konkretnych badań psychologii doświadczalnej, wychodzących poza obręb higieny, przekonamy się, że ich wyniki są tem mniejsze, im szersze cele pedagogiczne sobie stawiają. Pod tym względem szczególnie pouczający jest przedostatni rozdział „Zarysu” Meumanna, gdzie ten najkrytyczniej nastrojony wyznawca całego kierunku przedstawia wyniki badań eksperymentalnych w dziedzinie dydaktyki, w szczególności zagadnienia nauki czytania, pisania, ortografji, nauki rachunków, rysunku i języka. Tak więc, co do ortografji, Meumann powiada: „naprawdę ostatecznego rozwiązania co do najlepszej metody nauczania ortografji nie dał dotychczas ż a d e n eksperyment, praktyka zaś czyni słusznie, bardzo krytycznie ustosunkowując się do w s z y s t k i c h eksperymentów tego rodzaju, jakie dotychczas były”. Co do metod nauki czytania, rozróżnianych jako analityczna i syntetyczna, dochodzi koniec końców do wniosku, że „obydwa typy metody mają swoistą wyższość i swoiste braki”. Analogiczne są

wnioski innych paragrafów, wobec czego zupełnie zrozumiałe są słowa Meumanna, którymi kończy cały swój „Zarys”: „wogóle, powiada, metoda eksperymentalna w pedagogice przejmie się dzisiaj stopniowo zasadami o charakterze ogólniejszym, dzięki czemu wyniki jej zyskują właściwe wytłumaczenie i zastosowanie w życiu”.

W tych słowach Meumanna należy szukać klucza do właściwego rozumienia zadań, a co za tem idzie, zasadniczych granic pedagogiki eksperymentalnej, o ile wychodzi poza obręb zagadnień higienicznych w ciasnem lub szerokiem znaczeniu tego wyrazu. Aby granice te określić, nie wystarcza, naturalnie, powoływać się na wyniki przeprowadzonych badań, które zawsze mogą być prześcignięte przez nowe, udatnieszsze eksperymenty. Trzeba zanalizować samo postawienie pytań, jak je układa pedagogika eksperymentalna wskutek istoty właściwej jej metody, która jedynie może zakreślać granice nauki, niezależnie od większej czy mniejszej umiejętności poszczególnych badaczy. Spróbujemy też to uczynić na przykładzie eksperymentalno-pedagogicznych badań nauki pisania i ortografji. Jakie pytania zadaje tu sobie pedagogika eksperymentalna? Według Lay'a, „najistotniejszymi pytaniami” w pierwszym wypadku są takie: „Czy jako podstawę należy brać litery pisane czy drukowane? Jakie pismo ujmuje się szybciej: gotyckie czy łacińskie?” W drugim wypadku badanie wychodziło z pytania: „Jakie litery — drukowane czy pisane — są najlepszym środkiem nauki ortografji, czy też obydwa typy są równowartościowe?” Do pytań tych Meumann dołącza cały szereg innych, jako to: „Czy należy naukę pisania prowadzić równocześnie z nauką czytania? — Czy należy rozpoczynać od pisania, czy też poprzedzać je powinien rysunek? — Jak się osiąga pismo kaligraficzne?” I wreszcie: „Jakie pismo należy stawiać wyżej: proste czy ukośne? położenie zeszytu, ciała, palców, znaczenie wzorków, przepisywania, dyktanda, wybór materiałów pisemnych?” Eksperymentalno-pedagogiczne zagadnienie ortografji sprowadza się, według Meumanna, w swej najogólniejszej formie do pytania: „w jaki sposób dziecko uczy się pisać wyrazy tak, jak tego wymaga konwencjonalnie ustalony system ortograficzny?” Sam wykaz tych pytań dowodzi, że są to wszystko zagadnie-

nia techniczne, pytania, dotyczące środków, dzięki którym można z najmniejszą stratą psychofizycznej energii ucznia w najkrótszym czasie wykonać całkiem określone zadania, stawiane przez nauczanie.

Podzielając sceptycyzm Meumanna co do wyników, osiągniętych dotychczas przez „dydaktykę eksperymentalną”, nie mamy jednak wcale zamiaru pomniejszać ważności wszystkich takich pytań dla praktyki nauczania. Ale uznając całkowicie ich znaczenie, jak również konieczność znajomości metod ich rozwiązania ze strony pedagoga-praktyka, sądzymy, że wszystkie te sprawy dotyczą dziedziny pedagogiki w stopniu nie większym, niż rozpatrzone przez nas zagadnienia higieny. Gdy zagadnienia higieny są szczegółowymi wypadkami podstawowego pytania o warunki, których spełnienie jest niezbędne dla zachowania fizycznego i psychicznego zdrowia, i o środki, mogące powiększyć odporność na szkodliwe wpływy oraz zdolność do pracy narządów i dyspozycję człowieka, to tamte pytania sprowadzają się do zagadnienia odszukania środków, dzięki którym rozwiązanie przez każdego ucznia swych zadań wychowawczych wymagać będzie od niego najmniejszej straty jego sił fizycznych i psychicznych i da się osiągnąć w czasie najkrótszym. Sam Meumann nazywa tę dziedzinę pedagogiki eksperymentalnej „ekonomją i techniką pracy”. Rozumiemy przez nią, powiada, „naukę o najbardziej celowym jej postawieniu; to zaś osiąga się wówczas, gdy pracujący dochodzi do stojącego przed nim celu pracy z najlepszym skutkiem, z najmniejszą stratą sił, w najkrótszym czasie i przy pomocy najprostszych środków”. Jako przykład takiej techniki pracy Meumann bierze „uczenie się”, rozumiejąc przez nie „utrwalenie w pamięci jakiegoś określonego materiału w celu późniejszego odtworzenia go”. Już to czyste mechaniczne pojęcie „uczenia się”, którego szczegółowym wypadkiem jest t. zw. „uczenie się napamięć”, dowodzi, jak odległe są zagadnienia pedagogiki eksperymentalnej od zagadnień pedagogiki właściwej. Czy należy uczyć się napamięć? Czego należy się uczyć napamięć? Co powinno być utrwalone w pamięci, t. zn. „wyuczone”? Wracając zaś do poprzednich przykładów: Co to jest ortografia? Poco i w jakim stopniu powinna być przyswojona przez uczniów? Oczywiście, wszyst-

kie te pytania muszą już być jakoś rozwiązane i przytem w sposób zupełnie określony, aby można było wogóle przystąpić do technicznego zagadnienia pedagogiki eksperymentalnej, dotyczącego najprostszego, najoszczędniejszego i najszybszego urządzenia pracy ucznia. Prawdziwi badacze w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej sami zdają sobie sprawę z granic swej nauki. Tak więc Meumann mówi, że, prócz psychologii, u podstawy pedagogiki tkwi także etyka, estetyka, logika i nauka o religii, i że zadaniem pedagogiki jest „ustalenie jedyne go układu celów wychowania, normalnych przepisów i zasad, których należy się trzymać dla osiągnięcia tych celów, przyczem tak cele jak i przepisy powinny być wyprowadzone z treści i istoty działalności wychowawczej i jej miejsca w całokształcie ludzkich dążeń”. To już, oczywiście, wykracza poza obręb pedagogiki eksperymentalnej, badającej psychiczne i fizyczne właściwości organizmu ludzkiego, a nie „treść i istotę działalności wychowawczej”, i stanowi przedmiot teorii wychowania, będącej już filozofią stosowaną. Stąd to właśnie czerpie się owe „zasady o charakterze ogólniejszym”, które, według słów samego Meumanna na końcu jego dzieła, nadają dopiero sens pedagogiczny wynikom pedagogiki eksperymentalnej. Jeżeli zaś Lay, w odróżnieniu od Meumanna, wyprowadza ze swej pedagogiki eksperymentalnej i zasadę szkoły pracy („szkołę czynną”) i „jednolity system szkolny” ze wskazaniem nawet, w których klasach powinno się uczyć języków obcych, a w których nie, to dedukcja taka udaje mu się nie tylko dlatego, że przez pracę i czynność rozumie on przeważnie ruchy ludzkiego ciała, które, jak wiemy, mogą być tak samo bierne i mechaniczne, jak nieruchomość w dawnej szkole, lecz również dlatego, że nie zatrzymuje się przed żadnymi skokami logicznymi, aby tylko nadać swej pedagogice eksperymentalnej najbardziej współczesne pozory. Właśnie eksperymentalne badania Lay'a, a nie jego czysto słowne twierdzenia dowodzą, że pedagogika eksperymentalna najmniej jest zdolna ująć twórczość człowieka i, podobnie jak wszelka technika, może ustalić tylko czysto mechaniczne środki, przydatne do najoszczędniejszego rozwiązania zupełnie określonych, z zewnątrz jej postawionych zadań.

Że pedagogika eksperymentalna jest w istocie techniką,

stojącą pod względem rodzaju swych zadań i swej metody znacznie bliżej higieny, niż pedagogiki, dowodzi następujące rozważanie. Wszelka technika ma granice w naturalnie odbywających się procesach życiowych. Tak więc niewątpliwie chodzimy i mówimy zgodnie z prawami fizjologii. Ale niedorzeczne byłoby zastępowanie naturalnego przyswajania sobie przez dziecko tych nawyków przez specjalne metody nauczania, wyprowadzone na podstawie szczegółowej analizy fizjologicznej ruchów naszego ciała tylko dlatego, że trzymanie się tych metod skróci czas nauczania dziecka tych nawyków i niezbędna w tym celu strata jego energii życiowej do minimum. Odwrotnie, rzeczą rozsądną i nawet konieczną jest posługiwanie się temi metodami wtenczas, kiedy naturalne przyswojenie sobie nawyków jest utrudnione np. wskutek braków organizmu, albo kiedy chodzi o przyswojenie sobie wymowy obcego języka, zwłaszcza w wieku dojrzałym („fonetyka fizjologiczna”). Nawet odżywianie dorosłego człowieka, wątpliwe, czy się znacznie polepszy, kiedy zamiast, żeby poprostu nie stać w sprzeczności z higieną, zbudowane będzie całkowicie według jej dokładnych przepisów. Natomiast taki rodzaj odżywiania jest niezbędny, kiedy chodzi o odżywianie chorego organizmu („dieta”). Dlatego też i współczesne wychowanie fizyczne, pomimo całej swej orjentacji fizjologicznej, zamiast gimnastyki, trzymającej się ściśle przepisów fizjologii, stawia wyżej żywy sport, zaspokajający podstawowe wymagania fizjologii, ale nie wyznaczany całkowicie jej przepisami, i wypowiada się za gimnastyką, a przeciw sportowi tylko wówczas, kiedy chodzi o organizm wyraźnie ułomny (gimnastyka lecznicza). Stąd ogromne znaczenie, jakie otrzymuje fizjologiczna i psychologiczna technika przy pielęgnowaniu dzieci, cofniętych w rozwoju psychofizycznym, oraz „defektywnych”. W związku z tem jest rzeczą zrozumiałą, dlaczego w tej właśnie dziedzinie ma największe powodzenie, i dlaczego stąd właśnie wyszli najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki eksperymentalnej (Montessori, Binet, Claparède). Znaczenie jednego z głównych działów pedagogiki eksperymentalnej, dotychczas przez nas jeszcze niewspomnianego, a nazwanego bardzo niechętnie „mierzeniem uzdolnień”, na tem właśnie polega, że dzięki ustaleniu właściwości psychicznych normalnego (w sen-

sie „przeciętnego”) dziecka, odśłania się możliwość selekcji dzieci psychicznie cofniętych w celu zastosowania do nich specjalnych technicznych metod wychowania. Niewątpliwie, gdyby odpowiedni uczeni zdawali sobie jasno sprawę z tego skromnego zadania badań nad uzdolnieniami, a nie mieli uroszczeń do reformowania przy ich pomocy całej pedagogiki, zadanie to byłoby dzisiaj rozwiązane w sposób mniej bezsporny, a zato ściśły. Wszystkie te okoliczności dowodzą, że, mimo swego pożytku i konieczności, w niektórych wypadkach technika nie może mieć uroszczeń do wyłącznego panowania. Nadmierne stosowanie techniki koniec końców doprowadza do jej samozniszczenia: życie nie poddaje się mechanizacji, i sztuczne budowanie życia według przepisów nauki może nieraz doprowadzić nie do oszczędności czasu i sił, lecz do niepotrzebnej ich straty, zupełnie analogicznie do tego, jak najlepsza maszyna w nieodpowiednich dla niej warunkach gospodarczych może dawać straty. Technika potrzebna jest tam, gdzie naturalne nawyki życia okazują się niedostatecznymi, a nie tam, gdzie one i bez techniki pomyślnie dają sobie radę ze stawianymi przez życie zadaniami.

Nie powtarzamy przeto bynajmniej banalnego argumentu przeciw pedagogice eksperymentalnej i wszelkiej wogóle pedagogice, przeciwstawiającego sztucznej technice bezpośredni i przyrodzony talent pedagogiczny. Talent musi na każdym kroku uciekać się do techniki, ale nie bez wyboru, lecz tylko tam, gdzie tego wymagają okoliczności. Najlepsza maszyna szkodliwa jest tam, gdzie można się łatwo bez niej obejść. Nie odrzucamy pedagogiki eksperymentalnej i przyznajemy jej wielkie znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Uważamy tylko, że to znaczenie ma granice, że ma ono charakter czysto techniczny, i że „pedagogika eksperymentalna” nie tylko nie stanowi całej pedagogiki, lecz wogóle nie należy do pedagogiki, jeno do techniki lekarskiej w szerokim znaczeniu tego wyrazu, t. j. do nauk stosowanych o przyrodzie psychofizycznego organizmu człowieka.

Wyczerpujący i jasny dowód tego twierdzenia stanowi między innymi jedną z zasług ostatniej pracy Müntzera („Podstawy psychotechniki”). Wszystkie główne zagadnienia pedagogiki eksperymentalnej przedstawione są tu

po raz pierwszy ze ścisłą systematycznością, jako część większej całości, nazwanej przezeń „psychotechniką”. Psychotechnika jest to psychologia stosowana w tym samym sensie, jak rolnictwo jest stosowaną botaniką. Jej zadaniem jest wyszukanie środków psychologicznych dla osiągnięcia zadań, stawianych przez życie kulturalne. Cele te są nader różnorodne i przekraczają znacznie granice działalności wychowawczej. Dlatego psychotechnika ma znaczenie nie tylko dla nauczyciela i wychowawcy, lecz i dla adwokata, kaznodziei, lekarza („znalezienie przy pomocy czynników psychicznych dostępu do układu nerwowego pacjenta w celu przywrócenia mu zdrowia”), dla handlowca („działanie na fantazję kupujących tak, aby wzbudzić w nich chęć do kupna towarów”), dla fabrykanta, dla polityka, dla przyrodnika („organizowanie warunków psychicznych obserwacji tak, aby zdobyć możliwie największe poznanie przyrody”), dla artysty. Ma zatem zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia kulturalnego i rozpada się na działy, odpowiednio do podstawowych zadań kultury. Psychotechnika w medycynie, gospodarstwie, prawie, pedagogice, sztuce, nauce — oto jej podstawowe działy, które Münsterberg szczegółowo przedstawia. Pedagogika eksperymentalna zupełnie więc niesłusznie brała sobie monopol na nazwę „psychologii stosowanej”. Jest ona tylko jednym — być może najbardziej opracowanym — działem psychotechniki, której inne działy nie mają żadnego związku z pedagogiką. Jeżeli tak, to czy ten dział psychotechniki ma prawo nazywać się pedagogiką tylko dlatego, że zajmuje się wyszukiwaniem środków technicznych, mogących znaleźć w pedagogice praktyczne zastosowanie? W rzeczy samej, przecież psychotechnika, stosowana w sądownictwie, ustalając przy jej pomocy wiarygodność zeznań świadków i całość przestępstwa, nie staje się przez to prawoznawstwem, lecz jest jedynie dziedziną pomocniczą dla prawnika. Tak samo psychotechnika, stosowana w życiu gospodarczym, gdzie pomaga do rozwiązania zadań handlowych i wytwórczych (reklama, system Taylora), nie staje się wskutek tego częścią ekonomii politycznej. Oczywiście więc, psychotechnika, stosowana w dziedzinie wychowania, nie ma żadnych podstaw nie tylko do uroszczeń, aby stać się zczasem całą pedagogiką, lecz i do tego, aby uważać

się za jej dział, jak nie stają się działem prawoznawstwa, lecz są tylko — choćby i „sądową” — medycyną te wiadomości i metody badania z dziedziny stosowanej anatomji i fizjologii, które są używane w praktyce sądowej dla ustalenia stanu przestępstwa („obdukcja”). Zupełnie analogicznie pedagogikę eksperymentalną można by w najlepszym razie nazwać pedagogiczną psychotechniką. Stosowana w dziedzinie, badanej przez pedagogikę, pozostaje, jak przedtem, działem psychotechniki, która ze swej strony stanowi część techniki lekarskiej w szerokim znaczeniu tego wyrazu. Jeżeli zaś praktyka pedagogiczna potrzebuje psychotechniki w stopniu większym, niż praktyka sądowa lub gospodarcza, to wynika stąd jedynie to, że pedagog w większym stopniu, niż prawnik, handlowiec lub fabrykant, potrzebuje przygotowania psychotechnicznego, a bynajmniej nie to, że technika pedagogiczna stanowi część nauki o wychowaniu, t. j. pedagogiki. Stosunek psychotechniki do pedagogiki jest zupełnie analogiczny do stosunku pedagogiki do higieny, która również, nie wchodząc do pedagogiki, stanowi niezbędną część naukowego przygotowania pedagoga-praktyka. Sprawa ta wybiega znacznie poza granice samej terminologii. Nie chodzi wcale o to, czy pedagogika eksperymentalna ma prawo nazywać się pedagogiką, i czy w pracy, poświęconej wyłożeniu podstaw pedagogiki, mamy obowiązek wdawać się w rozpatrywanie badanych przez nią zagadnień. Zatrzymaliśmy się tak dokładnie przy tem zagadnieniu dlatego, że wyraźne rozgraniczenie gałęzi, praktycznie z sobą związanych, jest niezbędne dla ich własnego rozwoju. Byłoby niedorzecznością, gdyby medycyną sądową zajmował się lub ją wyklądał prawnik, a nie medyk. Wątpliwe, czy higiena szkolna robiłaby postępy, gdyby się nią zajmowali pedagogowie, a nie lekarze. Powiedzieć, że „pedagogika eksperymentalna” jest nie pedagogiką, lecz techniką, że należy do medycyny w szerokim znaczeniu tego wyrazu, pojmowanej zatem jako całość nauk stosowanych, badających przyrodzenie ludzkie, — to nie znaczy spierać się tylko o wyrazy, to znaczy wskazać miejsce „pedagogiki eksperymentalnej” w systemacie nauk, granice tego, czego należy oczekiwać od wyników jej badań, i metody, któremi powinna się posługiwać w swej pracy nie w słowach tylko, lecz naprawdę.

Naszej definicji pedagogiki eksperymentalnej jako psychotechniki możnaby zrobić zarzut (jak to właśnie czyni Meumann), że pedagogika eksperymentalna jest o tyle szersza od psychotechniki, że obejmuje w swych praktycznych poszukiwaniach nie tylko psychiczny rozwój człowieka, lecz i jego rozwój cielesny. Jest tedy w równym stopniu stosowaną fizjologją i anatomją, co i stosowaną psychologją. Jest to niewątpliwie słuszne. I nie tylko dlatego, że przyrodnicza, czyli „kazualna” psychologja, której zastosowaniem do praktycznych potrzeb kultury jest psychotechnika, związana jest najściślej z fizjologją, lecz również dlatego, że techniczne znaczenie fizjologii, ze swej strony, wybiega poza granice samej higieny. Podobnie jak pojęcie higieny powinno być rozszerzone przez włączenie do niej higieny psychicznej, tak samo pojęcie techniki pedagogicznej powinno być rozszerzone przez włączenie do niej fizjotechniki obok psychotechniki. Będąc dalszym ciągiem zagadnienia higienicznego, już wychowanie fizyczne przekraczało granice higieny w ciasnym znaczeniu tego wyrazu. Technika fizjologiczna robi dalszy jeszcze krok naprzód. Zagadnienie jej, analogicznie do zagadnienia psychotechniki, różniącego ją od higieny psychicznej, polega nie na ustalaniu warunków, zapobiegających chorobie organizmu (higiena), i nie na wyszukiwaniu środków, sprzyjających wzmoczeniu jego energii fizjologicznej (wychowanie fizyczne), lecz na wyszukiwaniu środków, dzięki którym organizm ludzki przy najmniejszej stracie energii fizjologicznej w najprostszy sposób i w najkrótszym czasie mógłby rozwiązać zadania, postawione mu przez życie, a w szczególności przez wychowanie. Ze wspomnianych przez nas wyżej zagadnień pedagogiki eksperymentalnej wchodzi tu np. sprawy najbardziej celowego położenia ciała w czasie pisania, pożądanego poprzedzania nauki pisma ćwiczeniami w rysunku (Montessori), odpowiedniej wielkości liter na tablicach ściennych i t. p. Widać już z tych przykładów, że zagadnienia psychotechniki i fizjotechniki ściśle splatają się z sobą i to nie tylko w dziedzinie techniki wychowania, lecz i w innych dziedzinach: tak np. trudno orzec, jakich elementów jest więcej w „systemie Taylora” — psychologicznych czy fizjologicznych. Być może, słuszniej byłoby mówić o jedynej psychofizycznej technice w szerokim

znaczeniu tego wyrazu, której oddzielnymi częściami są psychofizyczna higiena (z a c h o w a n i e zdrowia organizmu psychofizycznego), psychofizyczne wychowanie (w z m o ż e n i e jego żywotności) i psychofizyczna ekonomika (wyszukiwanie środków n a j o s z c z ę d n i e j s z e g o rozwiązania przez organizm postawionych mu przez życie zadań). O ile mowa o psychofizycznej technice w jej zastosowaniu do działalności wychowawczej, można wszystkie trzy działy oznaczyć terminem działu środkowego, t. j. mówić o fizycznym i psychicznym wychowaniu człowieka, tem bardziej, że zagadnienia higieny, pielęgnowania w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, i ekonomiki nieznacznie, jakeśmy usiłowali dowieść, przechodzą jedne w drugie. Teoria pielęgnowania psychicznego jest zatem niezbędnym dopełnieniem teorii pielęgnowania fizycznego i, podobnie jak i ono, należy do grupy gałęzi lekarskich.

3.

Dokonana przez nas analiza pedagogiki eksperymentalnej pozwoli nam wyraźniej, niż to mogliśmy zrobić wcześniej, zarysować system gałęzi pedagogicznych, jak również tych sąsiadujących z pedagogiką nauk, których poznanie jest niezbędne dla praktyki pedagogicznej. P e d a g o g i k a w e w ł a ś c i w e m znaczeniu tego wyrazu, czyli teoria wychowania, dzieli się na części odpowiednio do wartości, do których wdrożenie stanowi zadanie wychowania. Teoria wychowania moralnego i prawnego, teoria wychowania naukowego, artystycznego, gospodarczego i teoria wychowania religijnego — oto podstawowe jej części. Obok tych części pedagogiki ogólnej, będących bezpośredniem zastosowaniem odpowiednich gałęzi filozoficznych—etyki i filozofji prawa, logiki, estetyki, filozofji gospodarstwa i filozofji religji,—stoją specjalne gałęzie pedagogiczne—metodyki nauczania poszczególnych nauk i poszczególnych sztuk. Metodyki te są bezpośredniem zastosowaniem odpowiednich specjalnych gałęzi filozoficznych — metodologii poszczególnych nauk (metodologia matematyki, przyrodoznawstwa, historii, filologii) i teoryj poszczególnych sztuk (teorii poezji, malarstwa, muzyki i t. d.). Już specjalne gałęzie filozoficzne, będąc uświadomieniem poszczególnych

nauk i sztuk co do szczegółów ich pracy bieżącej, niejako przechodzą w nie bezpośrednio. Tem bardziej powiedzieć to należy o odpowiednich gałęziach pedagogicznych, które tylko w bezpośrednim obcowaniu z temi naukami i sztukami, których są metodykami nauczania, mogą doprowadzić do jakichkolwiek owocnych wyników. O tyle też nauki te i sztuki są niezbędnym materiałem pomocniczym specjalnych gałęzi pedagogicznych. Tem większe jest ich znaczenie dla samej praktyki pedagogicznej i dla przygotowania pedagogicznego odpowiednich nauczycieli. O ile nauczyciel przedmiotów naukowych jest nadewszystko żywym przedstawicielem tradycji naukowej, tem lepiej spełniającym swe zadanie, im silniej i pewniej panuje nad metodą myślenia naukowego, o tyle nauczyciel sztuk pięknych, będąc przedstawicielem tradycji artystycznej, powinien być przede wszystkim artystą. Żadne przygotowanie pedagogiczne, mimo całej doniosłości dla uświadomienia sobie i prawidłowego postawienia pracy pedagogicznej, nie zdoła zatem zastąpić braków czysto naukowego i artystycznego przygotowania nauczyciela przedmiotów naukowych i artystycznych. Wdrożyć kogoś do nauki, do sztuki, do gospodarstwa może tylko ten, kto sam się do nich wdrożył i na tych drogach twórczości kulturalnej żyje pełnem życiem.

Wymienione gałęzie stanowią pedagogikę we właściwym znaczeniu tego wyrazu. Wszystkie one badają treść i zadania działalności wychowawczej, i przytem nietyle ostateczne cele wychowania, zbiegające się z podstawowymi wartościami kultury, ile te zadania pośrednie, które, będąc pośrednimi ogniwami - szczeblami, prowadzącymi do owych celów ostatecznych, otrzymują od nich usprawiedliwienie. Ostateczne cele wychowania badane są przez nauki filozoficzne, które zatem w stosunku do całokształtu gałęzi pedagogicznych są naukami uzasadniającymi. Przytem, o ile na początkowych swych szczeblach (zabawa, kurs epizodyczny) gałęzie pedagogiczne wychodzą również z danych psychologii, to w miarę wznoszenia się do ostatecznych celów wychowania zlewają się niejako z uzasadniającymi je naukami filozoficznymi.

Przez to, że pedagogika, wskazując człowiekowi zadania jego działalności, bada obowiązującą treść jego postępowania, jest ona pokrewna polityce. Dlatego nauki pedagogiczne, rów-

nie jak polityczne, mogą być nazwane normatywnymi. Ale gdy nauki polityczne badają zadania organizacji społecznej działalności ludzkiej, jakie wyrastają z całokształtu indywidualnych warunków kulturalnych, wyznaczanych przez poziom dziejowych zdobyczy i wytworów danego społeczeństwa, to nauki pedagogiczne badają zadania działalności poszczególnego człowieka, o ile dążą one do wiekuiowych zadań kultury, wyznaczających stojące przed człowiekiem cele jego twórczości. Zapewne, z takiej czy innej organizacji działalności społecznej wypływają również normy postępowania poszczególnego człowieka, tak samo jak z ustalanych przez pedagogikę zadań działalności poszczególnego człowieka wypływają normy społecznej organizacji wspólnej działalności ludzi. Widzieliśmy też, iż tam, gdzie wychowawcza działalność poszczególnego człowieka wysuwa zagadnienie organizacji działalności wychowawczej jakiejś całości społecznej, pedagogika przechodzi wprost w politykę oświecenia publicznego (system szkolny, oświata pozaszkolna, polityka uniwersytecka), przyczem polityka ta, ustalając normy organizacji działalności wychowawczej społeczeństwa, opiera się już nie tylko na względach filozoficznych, lecz również na względach historycznych, dotyczących poziomu dorobku kulturalnego, osiągniętego przez dane społeczeństwo. Dlatego polityka oświecenia publicznego stanowi część polityki powszechnej, której inne działy (polityka ekonomiczna, polityka prawna i t. d.) znajdują się z nią w ściślejszej współpracy. O tyle też i polityka staje się pomocniczą gałęzią pedagogiki.

Zakres gałęzi pomocniczych, którymi posługuje się praktyka pedagogiczna, nie jest przez to jeszcze wyczerpany. Działalność ludzka, skierowana na rozwiązanie zadań, wyrastających z okoliczności dziejowych i zdających do wiekuiowych celów kultury, zawsze jest tak czy inaczej związana z pokonaniem przyrodzonych warunków bytu. Poznanie środków, niezbędnych dla podboju przyrody, daje nam trzecia grupa nauk stosowanych, mianowicie nauk technicznych, będących praktycznym przyrodoznawstwem. Nauki te również w pewnej mierze badają postępowanie „obowiązujące” i o tyle też mogą być nazwane normatywnymi, ale ustalają one obowiązujące środki, a nie obowiązujące zadania działalności i tem się róż-

nią od innych grup nauk stosowanych. Ich „powinność” jest tylko inną kombinacją istniejącego bytu, i dlatego z wszystkich typów powinności ma ona charakter najbardziej warunkowy i tylko zbliżający się do bytu. Mając jako materiał psychofizyczny organizm człowieka, z którego przyrodzeniem działalność wychowawcza powinna się liczyć przy rozwiązywaniu swych zadań, praktyka pedagogiczna — jakeśmy ustalili, potrzebuje nauk, ustalających środki opanowania przyrodzenia ludzkiego. O tyle fizjotechnika i psychotechnika są istotnymi gałęziami pomocniczymi pedagogiki. Tak zarysowuje się systemat gałęzi pedagogicznych, mających swe ugruntowanie w filozofji, opierających się na treści kultury, jaka ujawnia się w naukach, sztukach pięknych, gospodarstwie i religiji, oraz korzystających z pomocy polityki i lekarskiej techniki.

Pośród nauk stosowanych grupa gałęzi pedagogicznych zajmuje w ten sposób miejsce specjalne. To specjalne miejsce pedagogiki i niezależność względem techniki i polityki, będących dla niej tylko gałęziami pomocniczymi, może jej zapewnić tylko niezależna i samodzielna filozofja, otrzymująca w niej swe praktyczne zastosowanie. Dlatego tam, gdzie filozofja świadoma jest samoistności swych zagadnień i swoistości metody, żyje i kwitnie również myśl pedagogiczna. Natomiast, jeżeli myśl pedagogiczną zagłuszają sprawy techniczne i polityczne, mamy wszelkie podstawy do szukania przyczyn jej zwyrodnienia w negacji samoistności poznania filozoficznego. Tu właśnie tkwi uroszczenie „pedagogiki eksperymentalnej”, nauki w istocie technicznej, do zajęcia miejsca pedagogiki właściwej, t. j. filozoficznej. Jeżeli filozofja nie jest niczem innym, tylko modyfikacją psychologii i socjologii, jeżeli logika, etyka i estetyka należą do grupy nauk przyrodniczych o człowieku i posługują się metodą przyrodzownawstwa, to i filozofja stosowana, t. j. pedagogika, z konieczności zlewa się z przyrodzownawstwem stosowanym, t. j. z techniką. Podobnie jak wszystkie nauki techniczne, staje się wówczas eksperymentalną, a zagadnienie celów działalności wychowawczej zlewa się w tym wypadku z zagadnieniem środków, za których pomocą przyrodzony organizm człowieka podporządkowuje się kulturze. Naturalizm filozoficzny, nie uznający samoistności pozna-

PRZYRODOZNAWSTWO

FILOZOFIA

HISTORIA

Technika

Pedagogika

Polityka

Higiena i ekologia ciała i duszy (fizjoteknika i psychotechnika)

Teoria wychow. naukowego Teoria wychow. artystycznego Teoria wychow. gospodarczego Teoria wychow. religijnego Teoria wychow. moralnego i prawnego

Metodyki poszczególnych przedmiotów naukowych

Metodyki poszczególnych przedmiotów artystycznych

Metodyki poszczególnych przedmiotów gospodarczych

Nauki

Sztuki piękne

Gałęzie gospodarstwa

Religia

Polityka oświeceniowa publicznego

(Dużemi literami oznaczone są nauki zasadnicze, rozstawionym drukiem — gałęzie pomocnicze).

nia filozoficznego i upatrujący w filozofii tylko część przyrodzownawstwa, daje w ten sposób pokarm uroszczeniu „pedagogiki eksperymentalnej”, którego podstawą jest zatem nie wiedza eksperymentalna, lecz uprzedzenie filozoficzne.

4.

Analiza pedagogiki eksperymentalnej potwierdza również zarysowującą się już przedtem niejednokrotnie myśl o jedni organizmie psychofizycznego, którego równouprawnionemi stronami są przeplatające się wzajemnie procesy duchowe i cielesne. Istotnie, o ile z jednej strony higiena powinna być rozszerzona przez włączenie w nią warunków, których przestrzeganie jest niezbędne dla zachowania przez człowieka równowagi sił *p s y c h i c z n y c h*, o tyle, z drugiej strony, technika, mająca na celu wyszukanie środków, dzięki którym staje się możliwym dla ludzkiego organizmu najoszczędniejsze wykonanie zadań wychowawczych, powinna objąć nie same tylko dane psychiczne, lecz i dane *f i z j o l o g j i*. Dusza i ciało człowieka powinny być w równym stopniu kształcone w kierunku wartości kulturalnych, względem których oboje, jako czysto przyrodzony materiał, podlegający wychowaniu, stanowią równocenne strony jedynej i nierozdzielnej całości. Cały człowiek wogóle, a nie jedna tylko jego część lub strona, powinien wchłaniać w siebie wartości kulturalne, wdrożyć się do nich całą swą istotą i w ich służbie przekształcić swój organizm psychofizyczny. Jeżeli całokształt wartości kulturalnych nazwiemy starodawnym, nieco dwuznacznym, ale przecież pięknym imieniem Ducha, będziemy mogli zgodzić się z formułą Wynekena, według której wychowanie ma na celu stworzyć „rycerzy Ducha”. Ale w swej ponadindywidualnej, a zarazem kształcącej indywidualność wartości „Duch” ten w równym stopniu odbiega od ciała, jak od duszy człowieka, którego organizm psychofizyczny jest tylko narzędziem albo materiałem, czerpiącym całą swą wartość i dostojeństwo z treści, jaką się przenika w procesie wychowania.

Nierozróżnianie między „duchem” a „duszą”, albo ściślej między ponadindywidualnymi wartościami kultury a organizmem psychofizycznym, tkwi u podstawy oderwanego indywi-

dualizmu, sformułowanego w swoim czasie przez Milla, a powtórnego później przez Spencera. „Konieczny cel człowieka (a przeto wychowania) polega na możliwie harmonijnym rozwoju wszystkich jego dyspozycji w jedną zupełną i bogatą całość”... Przedmiotem, „do którego każdy człowiek powinien nieprzerwanie kierować swoje wysiłki, ...jest potęga i rozwój jego indywidualności”. W ślad za Millem moglibyśmy powtórzyć powyższe słowa Humboldta. Tylko w odróżnieniu od Milla i Spencera „rozwój dyspozycji” nie jest dla nas bynajmniej prostym rozwinięciem sił fizycznych i psychicznych, lecz wszechstronnem wdrożeniem człowieka do całokształtu wartości kulturalnych. Błąd pedagogiki eksperymentalnej, przekraczającej granice samej tylko techniki i podającej się za teorię wychowania, polega właśnie na tem lekceważeniu Ducha poza eksperymentalnie badaną duszą. Dlatego „rozwój indywidualności” zbiega się dla nas z pograżeniem jednostki w całostkowość zasad ponadindywidualnych, przedewszystkiem tworzących indywidualność, której istota polega na tem, że jest niezastąpioną częścią przewyższającej ją i ogarniającej całostki. Dlatego też „potęga indywidualności” tkwi nie w niej samej, nie w przyrodzonej sile jej organizmu psychofizycznego, lecz w tych wartościach duchowych, któremi przeniknięte są ciało i dusza człowieka w procesie jego wychowania i które przeświecają w nich jako zadania jego dążeń twórczych. Widzieliśmy to nietylko na przykładzie osobowości poszczególnego człowieka, lecz i na przykładzie zbiorowej osobowości narodu, którego potęga rośnie w miarę jego pracy twórczej nad powszechnymi dla całej ludzkości zadaniami kultury.

Pograżona w ogarniającą ją i tworzącą całostkowość Ducha, indywidualność otrzymuje przez to charakter konkretny. Jest ona osobną drogą, prowadzącą do tegoż celu, swoistość zaś tej drogi jest tem większa, im trwalej i wyraźniej objawia się w niej wspólny wszystkim drogom cel, który tę właśnie drogę czyni szczególnie niezastąpioną w całokształcie dróg, dążących do tego samego celu. W odróżnieniu od indywidualizmu oderwanego, niezdolnego do obrony swej słuszności przed anarchizmem, który doprowadza tylko konsekwentnie do końca przyjętą przez tamten zasadę samowystarczalno-

ści osobnika, indywidualizm konkretny, upatrujący istotę indywidualności w tworzącej ją zasadzie ponadosobowej, widzi w osobowości i społeczności nie dwie wrogie, przeciwstawiające się sobie zasady, lecz dwie strony lub dwa czynniki jedynej całości. Możemy teraz odpowiedzieć L. Tołstojowi na jego zwrócone do „liberalnej pedagogii społecznej” pytanie o „prawo wychowania”, t. j. o prawo „jednego człowieka do czynienia drugiego takim, jakim jest sam”. Takie prawo rzeczywiście nie istnieje: wychowanie nie może stawiać sobie za cel odtworzenia przez nowe pokolenie pokolenia poprzedzającego. Nie uczynienie nowego pokolenia takim, jakim my jesteśmy, lecz uczynienie go samem sobą — oto zadanie pokolenia, kierującego wychowaniem. Ale żeby stać się sobą samym — wiemy już o tem dostatecznie — należy wyjść poza siebie i pogрузić się w ponadindywidualnej całości człowieczeństwa. Odpowiednio do tego zezwalaliśmy w procesie wychowania na przymus. Dlatego przytoczone przez nas wyżej porównanie z naczyniem, napełnianem treścią, jest niezupełnie ścisłe. Całe nasze poprzednie badanie pragnęło dowieść, że właściwe wychowanie polega nie na przekazywaniu nowemu pokoleniu g o t o w e j treści kulturalnej, stanowiącej właściwość pokolenia wychowującego, lecz jedynie na udzieleniu mu tego r u c h u, przez którego dalsze prowadzenie mogłoby sobie wyrobić własną nową treść kultury. Wraz z Wynekenem gotowi jesteśmy uznać, że młodość jest „wyspą przyszłości w świecie teraźniejszości” i że ta przyszłość ma swą własną wartość, przed którą wartość teraźniejszości powinna skłonić głowę. Możemy teraz nawet dokończyć myśl anarchizmu, negującego kulturę i przymus pedagogiczny. Różnica pomiędzy prawdziwym wychowaniem a owem niepostępującem przysposobieniem do życia”, które, stanowiąc istotę pierwotnego wychowania, nie zna przymusu pedagogicznego, polega właśnie na tem, że w wychowaniu pierwotnem nowe pokolenie w sposób czysto przyrodzony poprostu odtwarza pokolenie poprzednie. W kulturze zaś, przeciwnie, nowe pokolenie nie kopiuje, nie odtwarza, lecz jakgdyby neguje pokolenie poprzednie. Owszem, gotowiśmy uznać, że zadanie nasze jako pokolenia, kierującego wychowaniem, polega na wychowywaniu tych, którzy powinni zczasem odrzucić nasze przekonania moralne, nasze pojęcia prawne,

nasze systematy naukowe i nasz styl artystyczny. Swoistość kultury polega na tem, że, hodując własne zaprzeczenie w nowym pokoleniu, sama jakgdyby kopie sobie grób.

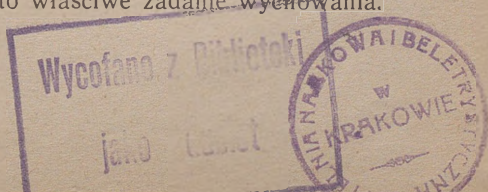
Ale negacja kultury kryje w sobie tem silniejszą jej afirmację. Albowiem zburzyć systemat naukowy można tylko również metodą naukową przez stworzenie nowego systematu naukowego, który niweczy swego poprzednika przez jego dalsze prowadzenie. Wyłączna negacja nauki bez równoczesnej jej afirmacji niezdolna jest zniszczyć jej we właściwym znaczeniu tego wyrazu. Tak Tertuljan, odrzucając naukę Arystotelesa w imię wiary religijnej, bez równoczesnego jej potwierdzenia, zdołał zburzyć tylko jej zewnętrzną organizację — szkoły, biblioteki, zbiory. Ale już po kilku dziesięcioleciach odrzucona nauka grecka odrodziła się zpowrotem, przytem w swej gorszej, skażonej postaci reprezentowana zamiast pierwowzorów, przez trzeciorzędnych komentatorów. Odrodzonego Arystotelesa udało się zniszczyć dopiero Galileuszowi wiele stuleci później właśnie dlatego, że Galileusz odrzucał, potwierdzając, prowadząc dalej swym systematem fizycznego pojmowania świata odziedziczony od Arystotelesa ruch myśli, rozwiązując zagadnienia, które wyrosły z pogłębienia i rozszerzenia systematu arystotelesowego. Jak nauka może być zburzona tylko przez naukę, czerpiącą siłę swego przeczenia z głoszonej przez nią metody myśli naukowej, — tak samo i prawo może być zniesione tylko przez prawo. Nieprawne odrzucanie prawa może zburzyć jego zewnętrzną organizację, ale będąc bezsilnem, aby stworzyć nowe prawo, któreby zajęło miejsce odrzuconego systematu prawnego, doprowadzi jedynie do tego, że wytworzona próżnia zapełni się wkrótce odłamkami tego samego odrzuconego prawa dawnego, które w ten sposób odrodzi się w swej gorszej i skażonej postaci. Jedynie stworzenie nowego systematu prawnego, który w samej negacji poprzedniego systematu prowadzi dalej tę samą wciąż, odziedziczoną metodę prawa, zdolne jest trwale i na zawsze zniweczyć odrzucony porządek prawny. I tak samo wreszcie zniweczyć naszą sztukę potrafią tylko ci, którzy, stwierdzając w swym stylu artystycznym prawo twórczości artystycznej wogóle, pokonają w swych nowych zdobyczach artystycznych historyczną jednostronność i warunkowość sztuki naszej epoki. I tutaj

prawdziwy futuryzm, który chce być czemś więcej, niż zwy-
czajnym buntem anarchicznym przeciw teraźniejszości, powi-
nien utrwalić swe powstanie przeciw teraźniejszości w wie-
kuistym potoku twórczym sztuki, przechodzącym z pokolenia
w pokolenie. Albowiem przyszłość, pragnąca trwale umocnić
się na miejscu teraźniejszości, powinna czerpać siłę w prze-
szłości, a raczej w wieczności, która dała w swoim czasie
życie i tej przeszłości i przeświecała w niej jako ostateczne
usprawiedliwienie.

Wdrożyć do potoku twórczego — oto zadanie właściwe-
go wychowania. W pracy naszej staraliśmy się dowieść, że
zadanie to może być rzeczywiście wykonane. Dlatego nasze
wychowanie moralne i prawne miało na celu nie narzucanie
określonych poglądów moralnych i prawnych, lecz skierowa-
nie na *d r o g ę*, na której można je sobie wyrobić. Dlatego
nasze wychowanie naukowe miało na celu nie przekazanie
uczniom określonego systematu wiedzy, lecz wdrożenie ich
do metody myślenia naukowego, wyłaniającego i obalającego
systemy naukowe. I tak samo wychowanie artystyczne po-
winno nie zaszczepiać wychowañcom naszego smaku artystycz-
nego i określonego artystycznego stylu, lecz wciągnąć ich w po-
tok twórczości artystycznej, w której udział może jedynie do-
prowadzić do stworzenia nowej sztuki, prawdziwej sztuki przy-
szłości. Dlatego wychowanie nasze nie ma za zadanie odtwo-
rzenia w nowym pokoleniu pokolenia poprzedniego z całą jed-
nostronnością ciążącego na nim losu. Jeżeli nie mamy prawa
stwarzać innych ludzi na swój obraz i podobieństwo, to mamy
prawo myśleć o śmierci. Wychowanie, które dajemy pokole-
niu. Owszem, zbyt dobrze znamy swoje grzechy i niedole na-
szej kultury i dlatego mamy prawo jako cel wychowania posta-
wić jej zniszczenie. Nowe pokolenie nie powinno nas powtarzać,
przeciwnie, powinno odnowić świat widowiskiem nowych zdo-
byczy kulturalnych. Ale właśnie w tym celu powinno nadać
nam dalsze życie w tej wieczności, która stanowiła prawdziwą
istotę naszego własnego życia, która została przez nas prze-
jęta od przodków i umacniała się w tej samej chwili, kiedyśmy
ją zamierzali ostatecznie pogrzebać. Dość już żyliśmy i mamy
prawo zniweczyć siebie we wstępującem na nasze miejsce poko-

niu, mającemu po nas nastąpić, jest właśnie troską o śmierć. W nowym pokoleniu powinniśmy przygotować tych, którzy mają nas pochować. Ale pochować dostojnie, — tak aby martwi spoczęli, aby nie próbowali wyjść z grobów i na nowo świat opanować — tak pochować mogą tylko następcy. Troska o śmierć jest w ten sposób troską o życie, — o życie następców, którym mamy przekazać otrzymany przez nas od przodków dorobek kulturalny, ale nie ten martwy dorobek, który stanowił brzemień naszego istnienia i stanie się jego pomnikiem nagrobnym, lecz ten żywy potok twórczości, w którym braliśmy udział w chwilach najwyższych naszych zdobyczy, i który może być przekazany również tylko w drodze żywej tradycji. Obraz Sokratesa, którego całe życie było „troską o śmierć”, i który, nie wkładając nic swojego w dusze swych uczniów (nie „zapładniając” ich), pomagał im stać się samymi sobą („dopomagał narodzinom ich ducha”), pozostaje wiekuistym obrazem powołania nauczyciela, jako przedstawiciela żywej, bezpośrednio od człowieka do człowieka przechodzącej tradycji kulturalnej. Nie było to przypadkiem, że Sokrates nie pozostawił po sobie nic, prócz swych uczniów, dla których umarł ale w których żyje nadal do dzisiaj jako nieśmiertelny symbol samowyrzeczenia pracy wychowawczej której pozytywna siła zawiera się w negacji samej siebie.

Podobnie jak zabawa jest zabawą o tyle, o ile jest nie zabawą, lecz lekcją, podobnie jak epizod jest epizodem jedynie w miarę przeświecającego w nim systematu, tak samo negacja Kultury jest prawdziwą i czynną negacją jedynie wówczas, gdy jest zarazem jeszcze głębszą jej afirmacją. Wyłączna negacja przestaje być samą sobą, wyradza się w zwykłe burzenie, po którym następuje niesystematyczne odbudowywanie przeszłości. Aby być samą sobą aby samą siebie zachować, negacja powinna zawierać czynnik pozytywny. Ten czynnik pozytywny w negacji nie jest niczem innym, jako twórczością, odsłaniającą się nam jako jednia twierdzenia i przeczenia, jako przyszłość, zachowująca w sobie przeszłość, czyli — co na jedno wychodzi — jako znajoma nam już jednia tradycji i zadania. Pokonać przeszłość przez wdrożenie do wieczności, stanowiącej jej prawdziwy sens, — oto właściwe zadanie wychowania.



5.

Literatura zagadnienia.

1. O duchowej treści wychowania fizycznego zob. świetną analizę w końcowym rozdziale (VI, części trzeciej) klasycznej pracy G. Gentile „Sommario di pedagogia generale” (wyd. III, 1923.). — Czysto fizjologiczne uzasadnienie wychowania fizycznego daje C. Diem „Zur Neugestaltung der Körpererziehung, ein Aufriss der Tagesfragen”, Berlin 1922 (pierwszy zeszyt „Beiträge zur Turn- und Sportwissenschaft”, gdzie czytelnik znajdzie przegląd najnowszych prądów w dziedzinie wychowania fizycznego). — Dr. Stanisław Kopczyński (red.) „Higiena szkolna”, Warszawa 1921 (tamże szczegółowa bibliografia). — E. Piasecki „Zarys teorii wychowania fizycznego”, Warszawa 1931.

2. O pojęciach higieny i zdrowia prw. M. Hahn „Grenzen und Ziele der Sozialhygiene”. Freiburg i Br. 1912, K. Hildenbrand „Norm und Entartung des Menschen”, Drezno 1920.

3. O „pedagogice eksperymentalnej”: E. Meumann „Vorlesungen über die experimentelle Pädagogik”, 3 t.; „Abriss der experimentellen Pädagogik” (w tekście cytaty według wyd. z 1914 r.). — W. A. Lay „Experimentelle Pädagogik”, Lipsk 1908. — E. Claparède „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale”, Genewa 1912 (przekł. pol.: „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna”, Warsz. „Bibl. Dzieł Pedag.” Nr. 10/11). — Rosyjscy przedstawiciele pedagogiki eksperymentalnej: I. Sikorskij, A. P. Nieczajew, N. E. Rumiancew. — Badacze polscy: J. Wł. Dawid („Program spostrzeżeń i badań nad dzieckiem”, 1887, „Zasób umysłowy dziecka”, 1896, „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, Warsz. „Bibl. Dzieł Pedag.” Nr. 3/4/5), A. Szycówna („Rozwój pojęciowy dziecka”, 1899), Błażek („Znużenie w szkole”, Lwów 1899), J. Joteyko, M. Grzegorzewska, M. Librachowa, W. Sterling, F. Baumgartenówna. — Z uczonych samodzielnych badaczy umysłu (uzdolnień) i pedagogicznych zastosowań (prócz Dawida) najgłębsze wyniki osiągnął W. Stern, któremu zawdzięcza się także najściślej określone granice metody eksperymentalnej w pedagogice; prw. „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen”, wyd. III, 1921, i „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung”, wyd. IV, 1928, gdzie czytelnik znajdzie szczegółową bibliografię przedmiotu. (Przekł. pol. „Inteligencja dzieci i młodzieży”, Warszawa 1917).

SKOROWIDZ IMIENNY I RZECZOWY.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

A

Absolutyzm 183, 190.
Abstrakcja 293.
Akademje naukowe 379-381.
Amerykańskie szkolnictwo
173 i n., 200 — 203, 376,
384 i n.
Angielskie szkolnictwo 175
i n., 189 i n., 233, 376.
Anomja 79 i n.
Antistenes 72.
Aprioryzm 257 i n.
Archimedes 74.
Arystoteles 74, 277.
Autonomja 79, 215; A. na-
uki 378; A. szkoły 192 i n.,
210 i n., 362.
Autorytet 90 — 94, 155 i n.,
165, 381.

B

Badanie naukowe 356 — 358;
Badawcze instytuty 377
i n., 380.

Bassett 141, 153*.
Baumgartenówna
420*.
Becker 386*.
Bergson 60, 149, 285,
312*.
Biblioteki 220 — 222,
225 — 228.
Bieliński 387*.
Binet 251, 265, 404.
Biografia 64.
Blüher 178*.
Błażek 420*.
Błonskij 142, 153*.
Burger 153*.
Bücher 18.
Bühler 117*.

C

Cassirer 312*.
Cele wychowania 14, 25, 34
i n., 78, 418 — 419.
Charakter 63.
Claparède 85, 117*,
404, 420*.

U w a g a. Imiona własne wyróżnione są drukiem rozsta-
wionym; liczby oznaczone gwiazdką * dotyczą wiadomości bibliogra-
ficznych; „i n.” znaczy: i następne.

Cohen 274, 277.
Cohn J. 163.
Comte 274 — 277, 300
in., 311*.
Condorcet 185, 196,
199 in., 210, 379.
Czuprow 312*.
Czytania nauka 36, 104, 137,
329.

D

Dalcrose 390.
Daltonski system 139 — 142
(p. Laboratoryjna metoda).
Dawid 420*.
Decroly 334*.
De-Man 154*, 235, 237
in., 246*.
Demokracja 187.
Denifle 387*.
Determinizm 79.
Dewey 27, 82 in., 117*,
121, 129, 145, 147, 152,
153*, 271*, 333*, 347,
353*.
Diem 392, 420*.
Dilthey 299, 312*.
Diogenes 72.
Dogmatyzm 340, 343.
Dom dziecięcy 101 in.
Domowa praca uczniów 138
in.
Dybowski 212*.
Dydaktyka 252, 265 in., 310,
353, 357 (p. Eksperymentalna i Krytyczna dydaktyka).

Dyletantyzm 344.
Dzieje 19 in., 288.

E

Eades 153*.
Ekonomja polityczna 305.
Eksperyment 284.
Eksperymentalna dydaktyka
402.
Eksperymentalna pedagogika
250, 264, 351, 399 — 409,
412.
Empiryzm 253 in.
Engels 23.
Epizodyczne nauczanie 317-
334.
Erdberg 246*.

F

Ferrière 131, 153*,
179*.
Fichte 60, 261, 332, 334*,
386*.
Filologia 296 in.
Filozofja 26, 300 — 303, 365,
412.
Finkel 387*.
Fischer 153*.
Fischl 334*.
Fiske 179*.
Fizjologia 14.
Fizjotechnika 412.
Fizyczne wychowanie 389—
398.

Fizyczność a psychiczność
133, 164, 414 i n.

Flitner 169, 178*, 236,
246*.

Foerster 145, 153*,
178*, 179*.

Formalne kształcenie 249 i n.,
263.

Franciszek z Asyżu
73.

Frank 312*.

Froebel 27, 86 i n.,
94 — 100, 108, 111, 114—
116, 117*, 390.

Furkacja programów 345 i n.

G

Galileusz 296.

Gałęzie pedagogiki 409—414.

Gaudig 131, 153*.

Gentile 420*.

Gill 172.

Gimnastyka 390 i n.

Glöckl 206.

Gnozeologia 253 i n. (p. Te-
orja poznania).

Goethe 219 i n.

Gospodarstwo 294.

Groos 85, 117*.

Grundtvig 229 i n.,
233.

Gry ruchowe 390 i n.

Grzegorzewska
420*.

Gunning 334*.

Gurlitt 334*.

H

Haenisch 386*.

Hahn 420*.

Hamaïde 334*.

Handelsman 312*.

Hans 153*, 157*, 246*,
387*.

Harper 246*.

Heckner 110, 117*.

Hegel 60, 160, 305.

Helmholtz 359, 386*.

Herbart 130, 200, 349 i n.

Hermeneutyka 297, 299.

Hermes 234, 246*.

Herrle 169, 178*.

Herszenzon 73.

Hessen 65*, 70*, 153*,
157*, 161*, 187*, 196*,
212*, 246*, 270*, 312*,
334*, 387*.

Heteronomja 91, 119.

Higiena 396 i n., 398 i n.,
402 i n.

Hildebrandt 420*.

Historja 287 — 299, 308.

Hofmann 246*.

Hollman 245*.

Hope 179*.

Hughes 179*.

Huguenin 178*.

Humboldt 380, 386*,
415.

Husserl 271*.

I

Ibsen 68.

Ideał wychowania 27.

Idee wrodzone 254.

Indeterminizm 68 i n., 79.
Indywidualność 66, 286 i n.,
415 i n.
Indywidualne nauczanie 140.
Intuicja 149, 297, 302, 333.
I w a n o w 73.

J

Jasnopolańska szkoła 44—48.
J a s p e r s 386*.
J o t e y k o 420*.

K

K a n t 27, 60, 77, 81, 256
i n., 305, 386*.
K a p t e r e w 270*.
Kara 46, 157 — 165; K. „na-
turalna” 93, 157 i n.; K.
cielesna 163.
Karność 47, 53 — 56, 90.
155.
K a r t z k e 387*.
K a t k o w 270*.
K e p l e r 296.
K e r s c h e n s t e i n e r
129, 135, 150, 153*, 178*,
212*, 229 i n., 233, 237 i n.,
245*, 271*, 312*.
K i e r s k i 271*, 334*.
Klasyfikacja nauk 273 — 311.
K l u c z e w s k i j 294.
K o c h a n o w s k i 387*.
K o l d 229 i n.
K o m e n s k y 182, 199,
331 i n.

Kompleksowe nauczanie 143,
316, 327, 346.
Koncentracja nauczania 345,
348 i n.
Kontrola pracy uczniowskiej
250.
K o p c z y ń s k i 420*.
K o z ł o w s k i 312*.
Krajoznawstwo 129, 326,
330, 346.
Krasomówstwo 356.
Krytyczna dydaktyka 267—
270.
Krytyczna filozofia 255 i n.
Książka 328.
Kultura 15 i n., 17 i n., 70 —
73, 169 i n., 288; negacja
kultury 28 i n.

L

Laboratoryjna metoda 340
(p. Daltoński system, De-
wey).
L a p l a c e 275, 279, 311*.
L a s k 312*.
L a y 135, 153*, 401, 420*.
Lazarus 86.
L e i b n i z 20, 23, 59, 284.
Lekcja 89, 120 — 125, 138
i n., 268 i n., 350 i n.
L e x i s 386*.
L i a r d 386*.
Liberalizm 183.
L i e t z 130, 166, 178*.
Liga Narodów 187.
L i g t h a r t 334*.
L o c k e 27, 216 i n.

Logika 255, 265, 313, 352 i n.
Lombardo-Radice 116, 118*.
Lot 386*.
Luter 182.

Ł

Lappo-Danilewskij 312*.
Łoskij 271*.

M

Mach 274.
Maklecow 178*.
Mansbridge 246*.
Matematyka 278, 284, 296, 298.
Mechanizm 61, 111, 130.
Medicus 270*.
Medycyna 392, 395 i n., 407.
Medynskij 246*.
Meotyka 263.
Messer 178*.
Metafizyka 274.
Metoda naukowa 260 i n., 273, 309 i n., 338 i n., 346.
Meumann 138, 153*, 399 i n., 408, 420*.
Meyerson 312*.
Miljukow 387*.
Mill 184, 307 i n., 415.
Mit 97 i n.
Młodość 166 i n., 177.
Monroe 387*.

Montessori 35, 90, 92 i n., 100 — 116, 117*, 329, 391, 404, 408.
Moralność 74 i n., 306.
Moralne wychowanie 78, 266, 312.
Morawski 387*.
Morozowa 117*, 138*.
Muchow 117*.
Muszkowski 246*.
Münsterberg 274, 277, 303, 311*, 312*, 353*, 387*, 405.
Myślenie dziecka 317 i n.

N

Naród 67 i n., 415.
Natorp 153*, 194—196, 212*, 261, 271*, 274, 277, 312*, 334*, 353*.
Nauczanie 262 i n., 315.
Nauczyciel 251, 268.
Nauka 76, 259, 339.
Naukowe wychowanie 247 i n., 311, 340.
Nawroczyński 154*, 212*.
Negacja kultury 28 i n., 417.
Negatywne wychowanie 35.
Newton 20, 23, 74, 284, 296.
Niemieckie szkolnictwo 234—237, 376.
Nohl 212*.
Norwood 164, 179*.
Nox 182, 199.

O

- Obowiązek 155; O. szkolny 181 — 187.
- Ogródek dziecięcy 97, 137 i n., 155, 330.
- Organizacja szkoły 190 i n.
- Osobowość 62 — 70.
- Osterloff 270*.
- Oświata 184.

P

- Pallat 212*.
- Państwo a szkoła 189 — 199.
- Parkhurst 141, 153*.
- Parmenides 281.
- Paulsen 386*, 387*.
- Pedagogika 13 i n., 25 i n., 215 i n., 303, 370 i n., 409 — 420 (p. Eksperymentalna pedagogika).
- Pestalozzi 27, 150, 200, 261 i n., 270*, 324 i n., 332.
- Petersen 153*, 178*.
- Petrażycki 306, 386*.
- Piasecki 420*.
- Pierwotny człowiek 17, 25.
- Pinkiewicz 153*.
- Pisania nauka 103, 137.
- Platon 15, 27, 77, 107, 391.
- Podręcznik 251, 330, 337, 347 i n.
- Podróże, jako czynnik wychowawczy 217 — 219.
- Poglądowe nauczanie 315, 331 — 333, 348.

- Pojęcie - prawo 278 i n.
- Pojęcie rodzajowe 278 i n., 304.
- Polityka 241, 294, 369 i n., 410 i n.
- Postęp 74, 289.
- Powieść kształcąca 218 i n.
- Powszechne nauczanie 199.
- Poznanie 253 — 261, 293.
- Praca 82 i n., 113, 130, 145, 147, 151, 238 i n.; podział pracy 31 i n.
- Pragmatyzm 147, 318.
- Prawo wychowania 43, 416.
- Prawoznawstwo 306.
- Preobrażenski j 153*.
- Proletariat 235.
- Przanowski 179*.
- Przedszkolne wychowanie 94 — 116.
- Przymus 40, 47, 49 — 51, 78.
- Przyrodoznawstwo 277 i n., 283 — 286, 292.
- Przyrodzone wychowanie 35.
- Psychiczność a fizyczność 133, 164, 414 i n.
- Psychologia 14, 256, 283, 296.
- Psychotechnika 405 — 408, 412.

R

- Racjonalizm 254 i n.
- Radlińska 246*.
- Radwan 212*.
- Rashdall 387*.
- Realne kształcenie 249 i n.

Reddie 178*.
Rein 130, 212*.
Rickert 26, 271*, 274,
277, 283, 312*.
Roboty ręczne 135 i n.
Robotniczy ruch oświatowy
243.
Rousseau p. Russo.
Rowid 154*.
Rozwój 19, 74 — 76.
Równość ludzi 31, 187, 203.
Ruskin 151, 233.
Russell 174.
Russo (Rousseau) 16, 27,
28, 29 — 34, 35 — 41, 49
i n., 60, 69, 71, 73 i n., 77,
80 i n., 92, 329.
Rysunek 135 i n.

S

Samodzielność dziecka 39
i n., 109.
Samokształcenie 213.
Samorząd uczniowski 162,
170 — 178.
Samowola 56 — 58, 266.
Sądy uczniowskie 46, 162.
Scheler 386*.
Schelling 27, 60, 98,
357, 386*.
Schiller 83, 117*.
Schleiermacher
297, 359, 386*.
Schmied 200.
Selekcja uczniów 203 i n.
Sickinge 205, 212*.
Simmel 65, 73, 155.
Skarżyńska 246*.

Socjalizm 194 i n.
Socjologia 276, 283, 293.
Sokrates 72, 74, 419.
Sowieckie szkolnictwo 143
i n., 191 i n., 242, 328 i n.
Spencer 27, 86, 270*,
276, 311*, 415.
Sport 390.
Spranger 386*.
Stanley Hall 99,
116, 117*, 201.
Starzyński 387*.
Steffens 386*.
Stein 270*, 312*.
Steinthal 86.
Sterling 420*.
Stern 117*, 420*.
Stopnie nauczania 351.
Suchodolski 312*.
Syntetyczne nauczanie, p.
Kompleksowe.
Systematyczne nauczanie 316,
335 — 353.
Szackie S. i W. 117*.
Szczawińska 179*.
Szczegół nauczania 316.
Szkoła 214, 270; S. bierna
125 — 128, 132, 191; S.
jednolita 181 — 211; S.
pracy 121, 125 — 152.
Sztuka 74, 293.
Szykowna 420*.

T

Technika 282, 286, 293,
366 — 369, 403 i n., 412.
Temperament 62 i n.

Teologia 306 i n., 371 i n.
Teorja poznania 252 i n. (p. Gnozeologia).
Tichiejewa 117*, 138*.
Tolstoj 28, 31, 41 — 50, 73 i n., 171, 314 i n., 334*, 416.
Toynbee 21.
Tradycja 20 i n.
Tresura 54 — 56.
Twórczość 120, 123 i n.; T. dziecka 110.

U

Umysłowe wychowanie 248.
Uniwersytet 192, 196 i n., 222 i n., 355 — 386; U. ludowy 231; U. prywatny 383 i n. (p. Wydziały).
Usener 299, 312*.

W

Walfisz 312*.
Wartość 69, 148, 267, 301.
Wencel 117*.
Wiedeńskie szkolnictwo 206-209, 230 i n., 328.
Windelband 312*.

Wolert 245*.
Wolność 56 — 62, 79, 171, 185 i n.
Wolność nauki 360, 373, 382 i n.
Wójcik 179*.
Wundt 274, 277, 296, 311*.
Wydziały uniwersyteckie 363 — 373.
Wykład uniwersytecki 373 i n.
Wykształcenie naukowe 267, 307.
Wykształcenie ogólne 133 i n., 240, 307, 347.
Wyneken 165 — 168, 171 i n., 177, 178*, 320, 321, 324, 326, 333*, 344, 346, 416.
Wyobrażenia 83, 109, 113.
Wywczasy 149, 151.

Z

Zabawa 81 — 90, 95 — 100, 114 i n.
Zdrowie 392 i n., 398 i n.
Zieliński 312*.
Ziemnowicz 154*.
Ziller 350.
Zmysłów kształcenie 102, 108, 329 i n., 390.





Via

37424

12