

247

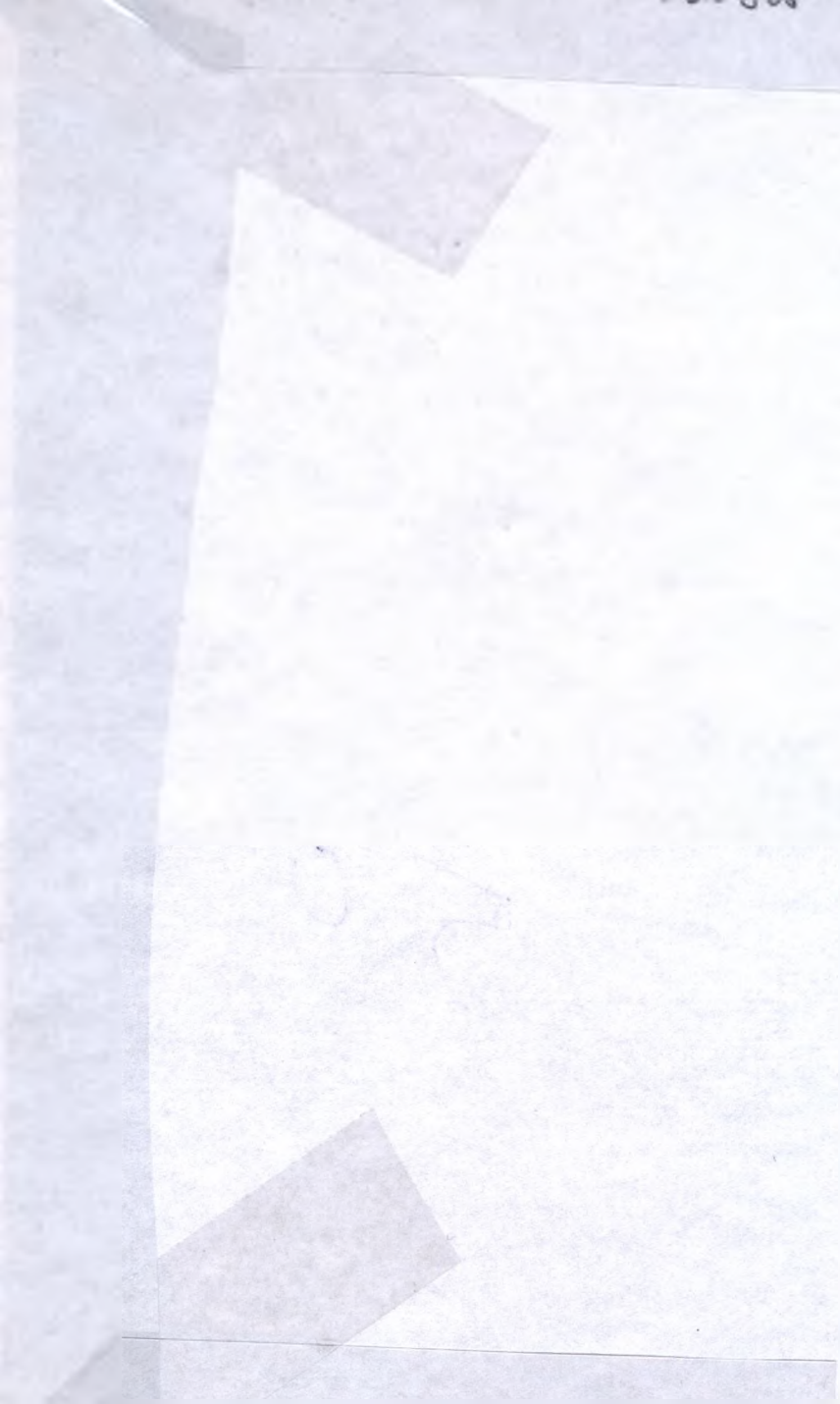
A9A2

AP - Kraków BG



1050060394





247

O DUSZY NAUCZYCIELSTWA

NAPISAŁ

J. WŁ. DAWID

KRAKÓW 1912

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI GEBETHNERA I SPÓŁKI



O DUSZY NAUCZYCIELSTWA

191

NAPISAŁ
J. WŁ. DAWID

KRAKÓW 1912
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI GEBETHNERA I SPÓŁKI

Rowit



247

Daw.
Dusz.

ODBITKA Z „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“.

AP - Kraków BG



1050060394

ODBITO W DRUKARNI NARODOWEJ W KRAKOWIE.

*Tobie, która byłaś duszą tej
wcieleniem —
poświęcam.*



I.



ognisku współczesnego zainteresowania i pracy pedagogicznej stoi zdobycie doświadczalnych podstaw, poznanie środków wychowania, metod, techniki, organizacyi. Uczeń, nauczyciel, szkoła przedstawiają się nam jako mechanizm — część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym tak w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których znajomości i zastosowania zależy, o ile mechanizm okaże się sprawny, jakie wyda rezultaty. Taką jest treść i zadanie psychologii wychowawczej, pedagogiki doświadczalnej.

Ale jest przytem czynnik inny, który często przeoczamy, o którym rzadko myślimy, który jednak wychowanie całe przenika i istotę jego stanowi. Wychowanie jest naturalnym procesem, czemś co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane: jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co się stać powinno. Wzór ten, tę ideę w sobie nosi, uosabia wychowawca — świadomie, najczęściej bezwiednie chce on, iżby uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistnił jego typ, tylko doskonalszy, bez jego braków i słabości, bogatszy i wyższy o to doświadczenie, jakie jemu życie przyniosło.

Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czem jest nauczyciel, a raczej za co się ma i czem jeszcze chciałby być.

Dlatego w żadnym zawodzie człowiek niema tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; in-

żynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty — mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałyby napewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel — zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra. Dlaczegoż tak jest? Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia“, z powołania? Ażeby nie gubić się w dowolnych wytworach fantazyi, zapytajmy raczej: jacy nauczyciele są, jakich spotykamy, i jaki wśród nich typ uznać należy za najdoskonalszy, za właściwy typ nauczyciela.

Jest jeden objaw duchowego życia, u każdego w pewnym stopniu spotykany, w pewnych okolicznościach, u niektórych ludzi występujący w wyjątkowym stopniu. Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowem życiem innych. W chwilach kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, w chwilach przyjemnego podniecenia, radości, szczęścia, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, iżby inni — zwłaszcza bliscy i kochani — także wiedzieli to, czego my w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my się cieszymy. Zadowolenie nasze, radość niezupełna jest, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie popolite i nie stanowi ono żadnej indywidualnej cechy. Ale pozwala nam ono zrozumieć stany oraz indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta jest cechą dominującą.

Są to stany, w których całe życie duchowe ulega przeobrażeniu i pogłębieniu. Budzą się w niem nowe siły, zapanowują nowe wartości, albo raczej dotychczasowe treści życia ulegają przewartościowaniu. Punkt ciężkości życia całego przenosi się z zewnątrz na wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materyalnych do bardziej idealnych i duchowych. Zagadnienia metafizyczne i moralne nabierają szczególnego znaczenia, stają się niemal osobistą sprawą człowieka, szuka on i musi dać so-

bie na nie jakąś odpowiedź, podczas gdy dotąd były one dlań obojętne albo i niezrozumiałe.

Jednocześnie zmienia się stosunek człowieka do innych, staje się mniej samolubnym, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę dobrze robić innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie. Stany te, znane pod nazwą „nawróceń“, „odrodzeń“, „życia wewnętrznego“, spostrzega się często zarówno u jednostek jak w pewnych ruchach masowych. Jednym z objawów w stanach tych jest namiętna, nieodparta dążność do opowiadania o tem, czego człowiek doświadczył, czego się dowiedział, do głoszenia „dobrej nowiny“, dawania „świadcstwa prawdzie“ i zjednywania innych dla tej „nowej prawdy“. W historii rozmaitych ruchów „odrodzeniowych“, nowopowstających sekt, czytamy, że „nawróceni“ muszą zawsze naukę swoją szerzyć, w razie zakazów i prześladowań opuszczają dom, rodzinę, ażeby gdzieindziej swobodnie dać ujście swej potrzebie apostołstwa, działającej w nich z żywiołową, fizyologiczną niemal siłą.

Otóż spotykamy ludzi, u których nastrój ten, nie będąc tak żywym i ostrym, jak w wypadkach „nawróceń“ i „revivalów“ jest zato stanem normalnym, stałym. Cechą jego jest silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi. Wydaje się, jak gdyby jaźń ich nie zamykała się w granicach ich ciała, ale rozciągała się na innych, ich przenikała lub ich jaźnie w siebie przyjmowała. I to się wyraża w ich uczuciach, w sposobie zachowania się. W naszym własnym istnieniu nie znosimy niezgodności i sprzeczności, ale staramy się je wyrównać, dolega nam, że czegoś nie wiemy, nie znamy, nie rozumiemy i pracujemy nad sobą dopóki nie usuniemy tych braków. Słabość, upadek moralny razi nasze uczucie obowiązku, budzi niezadowolenie z siebie, wyrzut, chęć poprawy, próby przewyciężenia złych skłonności, utrwalenia dobrych.

Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych: czuje on za innych, chce za innych. Nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni.

Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które możnaby określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia. Oto uczeń mój nie wie, nie rozumie, nie przeczuwa nawet tylu rzeczy ważnych, mądrych i potrzebnych; nie — to ja nie wiem jeszcze, nie rozumiem, to ja sam tą częścią moją, która jest nim. Uczeń mój postępuje źle, jest złośliwy, kłamie, krzywdzi; nie — to we mnie jeszcze tyle jest złego, w tej części mojej, która jest nim. Jakże boli mnie ta niewiedza, to zło — czyż z nimi mogę żyć! Obowiązkiem, nie — raczej koniecznością, potrzebą jego jest rozprószyć je, usunąć.

Z drugiej strony każdy bezpośredni przyrost własnej świadomości, nowy nabytek wiedzy, nowy pogląd, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe, w człowieku tego typu budzi konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych; czegoś się samemu nauczyć, przeczytać, napisać — jest dlań dopiero początkiem, najważniejsze zadanie widzi on w tem, ażeby to, co sam posiadał, rozpowszechnić, innych nauczyć, przekonać.

Z tego względu typ ten przedstawia podobieństwo pewne do agitatora, ale podobieństwo tylko zewnętrzne: typ to o wiele wyższy, szlachetniejszy. Dla agitatora człowiek nie jest celem sam przez się, ale środkiem do celów, które leżą poza nim; działa on w interesie partii, przedsięwzięcia, własnym, idzie mu o to, ażeby pozyskać ludzi zewnętrznie, chociażby chwilowo, nie dba o to, czy przekona ich istotnie, idzie mu o czyn, znak, do tego nie potrzebuje przekonywać, wystarczy mu wmówić, zasugerować. Dla nauczyciela, jeśli nawet nie wolny jest od miłości własnej, ambicyi, pobudką główną jest sam uczeń, celem — nie przypadkowe jego zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe i głębokie oddziaływanie i urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli.

II.

Nie kreślę tu, jak powiedziałem, tworów wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń: typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie — dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o życiu tem decyduje, może być i jest czasem — jakiś jeden nauczyciel. I gdyby trzeba wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i technikę wychowania, ale któremu obcą jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania, ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich — swoją ogarnia i jak swoją kocha: gdyby trzeba wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględnie oddałoby należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, niema tu: albo — albo. Przeciwnie nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości. Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy. A więc kwestya środków, sposobów działania staje się dlań równie żywotną jak samo działanie. Czy ja dobrze robię, czy nie można lepiej, i jak należy robić? Znałem nauczycieli, o bardzo niewielkim zasobie wykształcenia, w trudnych warunkach życiowych, ale tak przejętych swem powołaniem, że wciąż snuli projekty różnych reform pedagogicznych, obmyślali i wynajdywali różne metody i pomoce nauczania, często dość prymitywne, albo znane już i zarzucone, które jednak w ich ręku nieraz dawały dobre rezultaty. Nauczyciel współczesny, żyjący w środowisku kulturalnym, ma w tym względzie zadanie znacznie ułatwione, czego nie dała mu szkoła, dopełnić może z książek, pism, wykładów, dla twórczych swych zdolności pole znajduje w robieniu obserwacyi i doświadczeń na uczniach, nowa psychologia pedagogiczna i pedagogika doświadczalna niejedne przyczynki zawdzięcza skromnym pracownikom szkoły ludowej, które zresztą

często giną w zbiorowych opracowaniach ankiet i kwestyona-
ryuszów.

Ale nauczycielowi, w którym silne jest poczucie obowiązku i pragnienie doskonałości, narzuca się z niemniejszą siłą drugie jeszcze pytanie: zagadnienie celu całej jego działalności. Co innego jest: czy dobrze robię, jak można najlepiej zrobić? — a co innego: czy dobrem jest to, co robię? Znajomość środków, przyczynowej zależności rzeczy, mechanizmu działania nie uczy nas nic o celu działania. Mogę poznać dokładnie mapę kraju, ale stąd nie dowiem się: dokąd mam jechać; dokładne zrozumienie anatomii i fizjologii wszystkich procesów, które warunkują pisanie, nie powie mi jeszcze, co mam napisać w danym wypadku. Psychologia, pedagogika doświadczalna odsłania nam prawa rządzące życiem duchowem, każe życie to pojmować jako konieczny związek pewnych przyczyn, warunków, skutków; ale nie mówi: jaką treść i cel życiu temu mamy nadać. Oto są prawa sugestyi, naśladownictwa, przykładu; ale co damy uczniowi do naśladowania, jakie mu postawimy wzory? Oto prawa pamięci, przyswajania, zatrzymywania, ćwiczenia, ekonomia i technika uczenia się: ale czego ma się uczeń uczyć, w czym ćwiczyć się? Oto jeszcze prawa rozwoju uczuć, postępowania, kształtowania się woli, urabiania charakteru: gdy dane są takie warunki otoczenia, przedmioty, budzą się takie i takie instynkty i uczucia, przy takim układzie instynktów, motywów wola działa w taki i taki sposób, utrwała się taki charakter, ale jakież budzić mamy instynkty, a jakie tłumić, z jakimi przedmiotami wiązać uczucia, jakie motywy woli zaszczeptać, ku jakim kierować ją celom? 77

Gdy zaczniemy studyować nowoczesną psychologię i pedagogikę, olśnieni nowością i wielkością przedmiotu, czujemy tylko radość zdobywania nowej wiedzy, rozjaśniania wątpliwości, pozbywania się przesądów, widzimy przed sobą niezmiernie perspektywę, zdaje się, że oto weszliśmy już na pewną i ostateczną drogę, jeszcze trochę więcej spostrzeżeń, doświadczeń, a wszystko stanie się jasnym i pewnym. Ale „droga“ to nie tylko miejsce, teren, po którym posuwać się można prędzej lub wolniej, z większym lub mniejszym tarciem, to także kierunek, w jakim postępujemy. Tymczasem — pochłonięci badaniem terenu, jego torowaniem i wygładzaniem, nie myślimy

o kierunku, w którym nas prowadzi, a raczej jedno utożsamiamy z drugim, mimowolnie przyjmujemy, że teren pewny, dobrze zbadany, utorowany, jest to zarazem kierunek drogi, który do celu musi doprowadzić, że skoro pewna część drogi okazuje się równiejszą i łatwiejszą od innych, iść właśnie należy w kierunku tej drogi a nie w innym. A więc, że pewne rzeczy same przez się uwagę i zainteresowanie ucznia budzą, sądzimy, że tem właśnie zajmować go należy; skoro pewne przedmioty, pewne czynności przychodzą mu łatwo, należy uczyć go tych przedmiotów, wymagać tych czynności; naturalne instynkty, popędy, upodobania, które uczeń okazuje, rozstrzygać mają o tem, co, kiedy i ile ma być treścią nauczania, jakie reguły postępowaniu jego należy postawić. Ale dlaczego, czy tak jest dobrze, czy pewni jesteśmy, że kres, u którego znajdziemy się, idąc po liniach najmniejszego oporu, jest ten właśnie, którego pragniemy, u którego znaleźć powinniśmy się?

Powiedzą nam, że kierunek, cel, programy najczęściej nie zależą od nauczyciela. Narzucają je względy praktyczne, ekonomiczne, tradycja, otoczenie, wreszcie czynniki miarodajne, władzę reprezentujące, a często z nauczycielstwem i pedagogią nic wspólnego nie mające. Niewątpliwie tak jest i tak w pewnym stopniu być musi. Przedewszystkiem zewnętrzne warunki materialne, konieczności życia ekonomicznego okazują się silniejsze od motywów idealnych. Ale — warunki ekonomiczne ulegać mogą zmianie pod wpływem świadomej woli; przytem one stanowią tylko o zawodowym przygotowaniu do pracy zarobkowej, które nie jest wszystkim, nie jest pierwszym, nie może być traktowane samo w sobie w oderwaniu od ogólnego wykształcenia, i o niem samo przez się nie rozstrzyga. — Tradycja? Tradycję poddajemy ciągłej na różnych polach rewizyi i sami tworzymy nową. — Otoczenie? Ale nauczyciel może wpływać i na otoczenie, w pewnym stopniu do swoich celów je przystosowywać, nauczyciel jest sam częścią otoczenia — częścią uczniowi najbliższą — i jakim on jest, nie pozostaje bez wpływu na to, jakim będzie otoczenie. A cele, programy, plany z góry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni

i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagovaliby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i „klasyfikowały“ uczniów. A jeśli nie — tu zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę.

Przy takim stosunku do zadania swego nauczyciel musi zdobyć jeszcze świadomość, czego ma chcieć, do czego dążyć, co ma być ostateczną wartością, jaką ma przez wychowanie swe wytwarzać, a zatem — jaki cel wychowania.

III.

O wartościach moralnych i celach mówi etyka. Ale etyki, która tu ma zastosowanie, nauczyć się nie można — jak psychologii i metodyki. Jest to etyka, którą każdy musi sam dla siebie stworzyć, przeżyć ją i — nią żyć.

Zgadzamy się wszyscy, że szkoła powinna przygotowywać do życia. Ale — do jakiego życia? Czyli: jak żyć się powinno? To znaczy dla nauczyciela: jak ja żyć powinienem? co ma być celem, wartością mojego życia? — Od tego zależy, jakie życie potrafi w uczniu swym zbudzić, i do jakiego zdolny będzie go przygotować.

Za główną wartość i cel życia przyjąćby można przyjemność, użycie, szczęście. Na zasadzie tej opierano systematy etyczno-filozoficzne, cel ten przyświecał niejednemu życiu jednostkowemu. Jednakże z systematów tych żaden nie ostał się wobec krytyki, nie wytrzymał próby doświadczenia. Doświadczenie to pokazuje także, że życie jednostki, którego zasadą była przyjemność i użycie, okazuje się zawsze chybnym, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnym bankructwem. Inaczej być nie może. Życie, zasadzające się na biernym użyciu, prędzej czy później wpada w próżnię, pustkę,

związane z warunkami zewnętrznymi, w części znacznej niezależnymi od nas, jak materyjalne posiadanie, zdrowie, świeżość zmysłów, ze zmianą warunków tych traci podstawę. Życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza niem, wnosimy się nad nie, takie jakie jest samo przez się, przy działaniu sił naturalnych, fizycznych, organicznych. Ale to znaczy, że życie takie musi zawierać pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc przykrości, cierpienia. I to w warunkach nawet najpomyślniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punktu widzenia różne formy życia psychicznego, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy albo energii na równi z wszelkimi twórczymi aktami umysłu, jak abstrahowanie, tworzenie syntez, wynajdywanie, — stoją one wyżej na skali energetycznej, aniżeli stany bierne, odbiorcze, łatwość, przyjemność. Z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki, religii; z cierpienia, krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się, powstawały i żyły narody i państwa, ginęły — gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się.

A więc pierwiastek ten z góry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie. Ale to znaczy — wiemy już — że pierwiastek ten mieć musi nauczyciel w swoim życiu, odnaleźć go lub stworzyć we własnej duszy.

Jest to właśnie zadanie zdobycia, stworzenia w sobie nowego życia, życia duchowego.

Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały — ginie, ztraca się jako człowiek. Staje przed nim problemat: być albo nie być, jako człowiek, jako istota duchowa. Ażeby uniezależnić się i zapanować nad swem istnieniem zwierzęcem, naturalnem, musi zacząć istnieć na jakiejś innej płaszczyźnie bytu, zacząć żyć życiem trwalszem, bardziej rzeczywistym, aniżeli życie zmysłowe. I zadanie to spełnia w sferze poznania

i w sferze działania. Wrażeniom, których dostarczają zmysły, zmiennym, przemijającym i sprzecznym, przeciwstawia trwałe pojęcia, idee, prawidłowość przyczyn i skutków. Zadaniem niekończącym się nigdy jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogicznym w sferze moralnej zadaniem jest wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczywistniania tej woli i wystawianych przez nią celów, a za przedmiot i treść celów tych przyjąć nie to, co jest potrzebą i dobrem zmysłów, co niesie w sobie od początku zarodek przesytu, sprzeczności i śmierci, co zamyka nas w sobie i każe żyć tylko dla siebie, co dzieli nas od innych i od wyższej poza nami istniejącej rzeczywistości, — ale to, co jest dobrem zawsze trwałym, zgodnym z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, życiem wielkiej całości, a więc nieskończeniem pełniejszym i bogatszym, a nie przemijającym — życiem wiecznym.

Jedno i drugie zadanie — poznawczo-praktyczne i moralne — człowiek podejmuje i spełnić jest zdolny tylko dzięki mocom innego porządku, które w nim tkwią i przez niego działają, porządku poza zmysłowego. Czuje on potrzebę, pragnie i tęskni do wzniesienia się, uniezależnienia od porządku zmysłowego, dlatego właśnie, że moce owe w sobie przeczuwa, że ich działania doświadcza, i że może je zastosować. Bo i jakże mógłby człowiek odczuwać swą słabość, niedostateczność, znikomość, gdyby w nim nie było czegoś wielkiego, doskonałego, wiecznego? Moce te to w sferze intelektualnej — potrzeba jedności, trwałego bytu, przyczynowej prawidłowości, w sferze duchowej — to prawo moralne, ideał, sumienie.

Ale świadomość moralna nie może pozostać subiektywnym przeżyciem, wzruszeniem, pojęciową koncepcją. Tkwi w niej konieczność realizacyi, nieprzeparta potrzeba czynu. Tak jak przez przeciwstawienie się chaosowi wrażeń zmysłowych, umysł musi w pewien sposób, pewnymi kategoriami myśleć świat, tak z chwilą gdy poprzez instynkty i pożądania przemówi w nim świadomość przeznaczenia i obowiązku, musi on w pewien sposób czynny na świat reagować, według pewnych norm sto-

sunek swój do niego wyrazić. Tylko gdy proces intelektualnego opanowania świata przez samoistne twórcze siły umysłu posunął się już daleko, zapuścił w umyśle głębokie korzenie, stał się niemal umysłu tego organicznym procesem, który z trudnością tylko i hypotetycznie odróżniać się daje od samego działania zmysłów, — to proces moralnego wyzwolenia się człowieka od natury jest w okresie początkowym, daleki od tego, iżby uważać go można za ogólny dorobek ludzkości, na świat przez każdego przynoszony, przez jednostkę każdą z trudem na nowo musi być podejmowany i utwierdzany — jako walka naprzód o swoje duchowe, ludzkie „być albo nie być“, potem o realizację duchowego, moralnego porządku w świecie, realizację „Królestwa celów“, jak mówi Kant, które byłoby odpowiednikiem i dopełnieniem wcześniej już i pewniej urzeczywistniającego się „Królestwa konieczności i praw przyrody“. I im wyżej człowiek postąpił w duchowym swem istnieniu, tem silniejszą, bardziej neodpartą czuje potrzebę, powołanie czynu, czynu-obowiązku. Tą wewnętrzną koniecznością powodowany, bierze na siebie dobrowolnie część ogólnego cierpienia, przymusu, wyrzeczenia się, wysiłku. Cierpienie, wysiłek, wyrzeczenie się, najściślej związane są z wyzwolonem istnieniem duchowem: jedno i drugie są względem siebie wzajemnie przyczyną i skutkiem. Cierpienie jest materyą, z której tworzy się i którą trwa w człowieku duchowa rzeczywistość. I odwrotnie, z chwilą gdy rzeczywistość tę posiadał, budzi ona w nim potrzebę i czyni go zdolnym do cierpienia, wysiłku i ofiary.

Nie może być zadaniem mojem w tem miejscu wskazywać i roztrząsać poszczególne wartości i cele moralne. Różne ich formuły znajdzie nauczyciel w ogólnych traktatach etyki i pedagogiki. Każda z nich zawiera część prawdy, ale wszystkie one są martwe, nieskuteczne, o ile nauczyciel niema wrażliwości, zmysłu dla ich przyjęcia i zrozumienia. Dopiero gdy odnajdzie swą duszę, gdy uczuje rzeczywistość duchowego porządku, nabierają one dla niego treści i znaczenia, z łatwością rozpoznaje, co w każdej z nich jest prawdziwego i żywego, co jemu najlepiej odpowiada, co ma w jego życiu być wartością i celem, a zatem dla jakich wartości budzić ma i utrzymywać w uczniu swoim, ku jakim celom wolę jego kierować. W każdym razie to jasnem staje się dlań, że wychowanie, szkoła nie

może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku.

Jedno jeszcze w związku z tem wymaga wypowiedzenia. Koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, przynależności człowieka do moralnego świata celów — jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości jakim się jest. Człowiek czuje: musisz być sobą, albo przestaniesz istnieć moralnie. A więc: być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach — myślach, uczuciach. Potem — w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie — jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się, w znacznej mierze wytwarza tylko Państwo — samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające Państwo narodowe. Tam gdzie Państwo ~~o~~-parte jest na ekonomicznym wyzysku albo narodowo obcem, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w niem szereg konfliktów i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w pełni wyrazić, jakim jest — rzeczywiście, indywidualnie i narodowo, nie może jednostka realizować wszystkich swych wewnętrznych potrzeb i nakazów, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym wyraz dawać tylko połowiczny i spaczony, w zetknięciu z zewnętrznymi, jej własnym potrzebom i dążnościami obcymi lub wrogimi formami społecznymi i państwowymi mimowoli musi potrzeby te i dążności gwałcić, zaprzeczać im, kłamać przekonaniom i uczuciom. W najlepszym razie wytwarza się życie dwoiste, ale dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości. Dwoistość przytem normalnie trwać nie może, organizacya umysłu usiłuje odzyskać jedność, między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu, obłudzie, zaprzaństwu, a tą, która miała pozostać rezerwą prawdziwej naszej istoty, dokonywa się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nieszczerością. Gdy człowiek w pewnej liczbie

sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, gdzie niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia, jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone.

W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się także czemś sprzecznem w sobie, połowicznym, konwencyonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, rodzajem ortopedyi, przestaje być wprowadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdym nowem pokoleniu podejmujemy o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi — dobra. Czy można bez sprzeczności pomyśleć, że: kłamcy i obłudnicy wychowują sobie uczniów, ażeby umieli żyć w kłamstwie i obłudzie! Wychowanie — i kłamstwo, obłuda!

Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materyjalnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego. Idzie o to, ażeby do chwili tej przechować charakter narodu, ustrzedz go od deprawacyi, która mogłaby się stać nieuleczalną, znaleźć przeciwtruczną niewoli. — Przeciwtruczną tę widzę w budzeniu i kształceniu odwagi we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebną będzie gdy wybije godzina czynu, odwagi na dziś, na dzień powszedni — odwagi być sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyłącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowywanie tej odwagi.

Ale czem jest odwaga?¹⁾ Jest to może jeden z najgłębszych

¹⁾ Nie mówię tu o t. z. odwadze fizycznej, zwierzęcej, która zależna jest od zdrowia i siły organizmu, temperamentu i pewnego stopnia bezmyślności, ślepoty.

i najbardziej tajemniczych przejawów ludzkiej natury. Zrozumieć ją można tylko jako stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem, t. j. poza życiem organicznem i zmysłowem, poza tem, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew życia tego interesom i samozachowaniu. Ale stawać tak poza życiem fizycznem może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym, nieucieleśnionym. Jakoż widzimy, że ile razy pierwiastek ten ulega rozbudzeniu i nabiera siły, gdy rozwija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materyalnego — duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa. A w tem wszystkim mieści się już i odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które wyraz znajduje w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdej akcji odwagi. Wychować zatem odwagę, jako stale działającą w człowieku siłę, jest to naprzód rozbudzić w nim i wychować głębokie życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie. >

IV.

Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich — stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy „duszą nauczycielstwa“. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastku. Ale jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom.

Na innem miejscu, analizując „zdolność do pracy“ i składające się na nią czynniki, uwydatniłem znaczenie spokoju, braku zewnętrznych i wewnętrznych podnieć, wogóle bezczynności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory¹⁾. Wtwory takie, znamionujące rozwój i wzrastanie

¹⁾ P. Inteligencya, Wola i Zdolność do pracy. Warszawa, 1911. Str. 522 i n. — Tamże o energetycznej wartości cierpienia: str. 426—471.

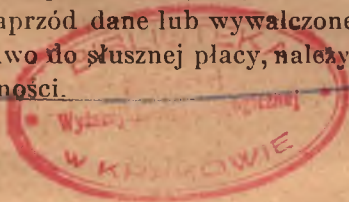
ycia psychicznego, jak powiększanie wiedzy, tworzenie pojęć syntez, nowe kombinowanie się wyobrażeń, wynajdywanie, pomysły, natchnienia, — jakkolwiek wymagają uprzedniej pracy świadomej, pobudzeń, wysiłku, to jednak ostatecznie dochodzą do skutku, „dojrzewają“ jako ślady pamięciowe, „układają się, organizują“ jako pojęcia, wyłaniają się z podświadomości jako pomysły i natchnienia, wtedy przede wszystkim, gdy umysł przez czas pewien pozostaje w bezczynności, niejako ugoruje. Jest to bezczynność, ale bezczynność płodna; płodną jest jednak tylko, o ile poprzedza ją i przygotowuje praca, i tem różni się od próżnowania, i o ile umysł nie jest zbyt zmęczony, wywerypany, co znów bezczynność taką odróżnia od odpoczynku.

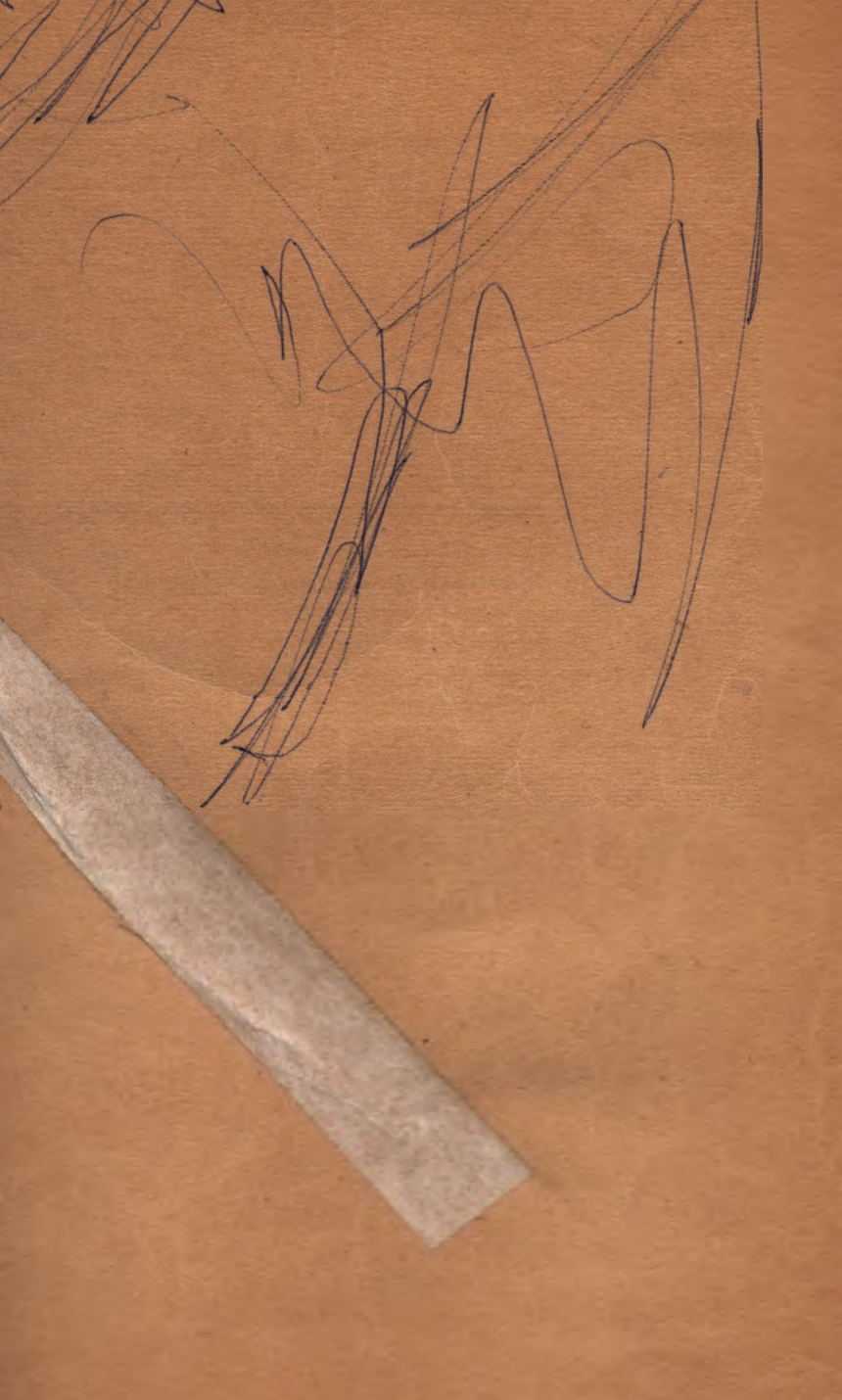
Życie wewnętrzne wraz z towarzyszącymi mu objawami, jakie, jak je wyżej określiliśmy, jest także jedną z najwyższych postaci życia psychicznego. Poprzedzić je musi i przygotować pewnego rodzaju praca, doświadczenia, przeżycia, czytanie, rozmyślanie; ale iżby z przeżyć tych wyniknąć mogło duchowe pogłębienie, najwyższa „moralna synteza życia“, koniecznym jest pewne minimum spokoju, bezczynności, samotności, milczenia. Praca na zewnątrz, rozproszenie, przerzucanie się z przedmiotu na przedmiot, nieustanne towarzystwo i rozmowy, czytanie lub praca zawodowa, pozwala człowiekowi załatwiać zaledwie najłatwiejsze powierzchowne zadania umysłowe, uniemożliwia zaś pogłębienie, skupienie, wejście w siebie i zbudzenie w sobie wszystkich sił ducha.

Zwłaszcza nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wyteżona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — uniemożliwia wszelką możność życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, i sam w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę człowieka“. Widzieliśmy, że cierpienie podnosi człowieka, duchowia go. Ale tak działa tylko cierpienie czynne, które wynika ze świadomej woli wysiłku, wyrzeczenia się, ofiary, podległości wyższej konieczności, przeznaczenia lub obowiązku. Co innego, jeżeli aby nie ulec cierpieniu, ale obrócić je w żywioły, zaspokajający ducha pokarm, musi człowiek mieć dość siły, aby nad niem zapanować, przemyśleć, świadomie je uznać i na niem głębsze swe życie zbudować. Tymczasem troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem, osłabia ciało, wyczerpuje energię, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza

ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nie t
 wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmacnia przeciwne mu
 ności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawo
 twa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepe
 o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obc
 zkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl
 zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników,
 uczytel taki w najlepszym razie staje się apatycznym
 wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, uc
 swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześlado

Ironią byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielst
 nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia du
 wego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się
 tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczyciels
 muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne matery
 warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i
 dnej bezczynności.





TEGOŻ AUTORA:

Inteligencja, Wola i Zdolność do pracy. Str.
XVI+591. Warszawa, 1911. E. Wende
i Ska. Cena rb. 3 kop. 50. Kor. 9.—.

O intuicji w filozofji Bergsona. Kraków, 1911.
Gebethner i Ska. Cena 60 hal.

