

16/7ed 7.

O DUSZY NAUCZYCIELSTWA

NAPISAŁ J. WŁ. DAWID

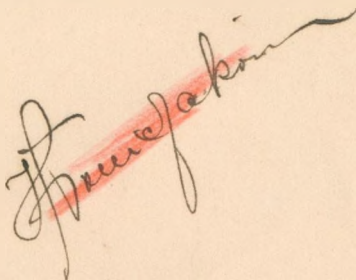


WARSZAWA · 1932

O D U S Z Y NAUCZYCIELSTWA

NAPISAŁ J. WŁ. DAWID

WYDANIE TRZECIE



NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1932.



SN 1631

37d.1.



37.01; 37.091.2-057.16; 920A/Z] (438) "18/19"

*Tobie,
która byłaś duszy tej wcieleniem,
poświęcam.*

Praca niniejsza po raz pierwszy drukowana była
w „Ruchu Pedagogicznym”, Kraków, 1912 r.

I.

W ognisku współczesnego zainteresowania i pracy pedagogicznej stoi zdobycie doświadczalnych podstaw, poznanie środków wychowania, metod, techniki, organizacji. 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 człowieka nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, 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 wiedziałby 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 odezwanych, 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 fantazji, 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, harmonji 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 pospolite 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, materialnych do bardziej idealnych i duchowych.

wych. Zagadnienia metafizyczne i moralne nabierają szczególnego znaczenia, stają się niemal osobistą sprawą człowieka; szuka on i musi dać sobie na nie jakąś odpowiedź, podczas gdy dotychczas były one dlań obojętne albo i niezrozumiałe.

Jednocześnie zmienia się stosunek człowieka do innych: człowiek 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 tych stanach jest namiętna, nieodparta dążność do opowiadania o tem, czego człowiek doświadczył, czego się dowiedział, do głoszenia „dobrej nowiny”, dawania „świadcstwa prawdy” 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 gdzie

indziej swobodnie dać ujście swej potrzebie apostołstwa, działającej w nich z żywiołową, fizjologiczną 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, jakgdyby 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 nie wiedzący, 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 niemi mogę żyć?” Obowiązkiem, nie — raczej koniecznością, potrzebą jego jest rozproszyć 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 partji,

przedsięwzięcia, własnym, idzie mu o to, ażeby pozyskać ludzi zewnątrznie, chociażby chwilo-wo, nie dba o to, czy przekona ich istotnie, idzie mu o czyn, znak, do tego nie potrzebuje przekonywać, wystarcza mu wmówić, zasugestjonować. Dla nauczyciela, jeśli nawet nie jest wolny od miłości własnej, ambicji, 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 było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologję, metody i technikę wychowania, ale któremu obca 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 było wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględne oddałby należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, nie ma 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, p o t r z e b ę d o s k o n a ł o ś c i. Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczy- nić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy. A więc kwestja środków, sposobów działania staje się dlań równie żywotną, jak samo dzia- łanie: Czy ja dobrze robię, czy nie można le- piej 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, ob- myślali i wynajdywali różne metody i pomoce nauczania, często dość prymitywne albo zna-

ne 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 obserwacji 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 kwestjonariuszów.

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 dobre 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, d o k ą d mam jechać; dokładne zro-

zumienie anatomji i fizjologii wszystkich procesów, które warunkują pisanie, nie powie mi jeszcze, co mam napisać w danym wypadku. Psychologja, 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 życia temu mamy nadać. Oto są prawa sugestji, naśladownictwa, przykładu, ale co damy uczniowi do naśladowania, jakie mu postawimy wzory? Oto prawa pamięci, przyswajania, zatrzymywania, ćwiczenia, ekonomja 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 zaszczepiać, ku jakim kierować ją celom?



gać mogą zmianie pod wpływem świadomej woli; przyczem 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 rewizji 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, zgóry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomysłanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone gu-

ziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowałiby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i „klasyfikowały” uczniów. A jeśli nie — to 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.

Gdy zaczniemy studjować nowoczesną psychologję i pedagogikę, olśnieni nowością i wielkością przedmiotu, czujemy tylko radość zdobywania nowej wiedzy, rozjaśniania wątpliwości, pozbywania się przesądów, widzimy przed sobą niezmiarzone perspektywy, 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 nietylko miejsce, teren, po którym posuwać się można prędzej lub wolniej, z większym lub mniejszym tarcieniem, to także *k i e r u n e k*, 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

uczni budzą, sądzymy, 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 powinniśmy się znaleźć?

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 pedagogją 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 ule-

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 przyjąwszy można przyjemność, użycie, szczęście. Na zasadzie tej opierano systematy etyczno - filozoficzne.

ficzne, 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 chybionem, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnem bankructwem. Inaczej być nie może. Życie, zasadzające się na biernem użyciu, prędzej czy później wpada w próżnię, pustkę; związane z warunkami zewnętrznymi, w części znacznej niezależnymi od nas, jak: materialne 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, wznosimy 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 najpomysłniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punk-

tu widzenia różne formy życia psychicznego, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy albo energii narówni 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, religji; 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 zgóry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie. Ale to znaczy — wiemy już — że pierwiastek ten mieć musi nau-

czytel 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, zatracą 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 rzeczywistem, 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, nie kończącym się nigdy, jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogiczmem w sferze moralnej zadaniem jest wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczy-

wistniania 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 przesytku, 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 trwałem, zgodnem z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mając, będąc 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 nieskończenie 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 pozazmysłowego. Czuje on potrzebę, pragnie i tęskni do wzniesienia się, niezależnienia od porządku zmysłowego, dlatego właśnie, że moce owe w sobie przeczuwa, że ich działania doświadcza i że może je zastoso-

wać. 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 realizacji, nieprzeparta potrzeba czynu. Tak jak przez przeciwstawienie się chaosowi wrażeń zmysłowych umysł musi w pewien sposób, pewnymi kategorjami myśleć o świecie, tak z chwilą, gdy poprzez instynkty i pożądanja przemówi w nim świadomość przeznaczenia i obowiązku, musi on w pewien sposób czynny na świat reagować, według pewnych norm stosunek 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 hipotetycznie

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 nieodpartą czuje potrzebę, powołania, 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 duchowym: jedno i drugie są względem siebie wzajemnie przyczyną i skutkiem. Cierpienie

jest materją, 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, jeśli nauczyciel nie ma 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 wrażliwość w uczniu swoim, ku jakim celom wolę jego kierować. W każdym razie to jasnym dlań się staje, 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 wol-

ność ich poręczające państwo narodowe. Tam, gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo też jest narodowo obce, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w niem szereg konfliktów i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w pełni wyrazić, jakiem jest rzeczywiście, indywidualnie i narodowo nie może jednostka realizować wszystkich swych wewnętrznych potrzeb i nakazów, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym dawać wyraz 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, organizacja umysłu usiłuje odzyskać jedność; między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu, obłudzie, zaprzaństwu, a tą, która miała pozostać rezerwą praw-

dziwej naszej istoty, dokonywa się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nie-szczerością. 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 zkolei 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, konwencjonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, rodzajem ortopedji, 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 niepodległości¹⁾ jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, 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, ustrzec go od deprawacji, która mogłaby się stać nieuleczalna, znaleźć przeciwtruciznę niewoli. Przeciwtruciznę tę widzę w budzeniu i kształceniu o d w a g i we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebna 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

¹⁾ Rzecz, pisana w roku 1912. (Uwaga wydawców.)

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 czym jest odwaga? ¹⁾ Jest to może jeden z najgłębszych 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 fizycznym 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 wewnątrz-

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

ne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materialnego — duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa. A w tem wszystkim mieści się już i odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które znajduje wyraz w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdym akcie 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, wydatniłem znaczenie spokoju, braku zewnętrznych i wewnętrznych podniet, wogóle beczyn-

ności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory¹⁾). Wtwory takie, znamionujące rozwój i wzrastanie życia psychicznego, jak powiększanie wiedzy, tworzenie pojęć i 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 przedewszystkiem, gdy umysł przez czas pewien pozostaje w beczynności, niejako ugoruje. Jest to beczynność, ale beczynność płodna; płodna jest jednak o tyle, o ile poprzedza ją i przygotowuje praca, i tem różni się ona od próżnowania, o ile umysł nie jest zbyt zmęczony, wyczerpany, co znów beczynność taką odróżnia od odpoczynku.

¹⁾ P. „Inteligencja, wola i zdolność do pracy.” Warszawa, 1926. — Tamże o energetycznej wartości cierpienia.

Życie wewnętrzne wraz z towarzyszącymi mu objawami, takie, jak je wyżej określiliśmy, jest także jedną z najważniejszych 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”, konieczne jest pewne minimum spokoju, bezczynności, samotności, milczenia. Życie nazewnątrz, rozproszenie, przerzucanie się z przedmiotu na przedmiot, nieustanne towarzystwo i rozmowy, czytanie lub praca zawodowa pozwala człowiekowi załatwiać zaledwie najbardziej powierzchowne zadania umysłowe, uniemożliwia zaś pogłębienie, skupienie, wejście w siebie i zbudzenie w sobie wyższych sił ducha.

Zwłaszcza nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa”. Wi-

dzieliśmy, że cierpienie podnosi człowieka, uduchawia go. Ale tak działa tylko cierpienie *c z y n n e*, które wynika ze świadomej woli wysiłku, wyrzeczenia się, ofiary w imię wyższej konieczności, przeznaczenia lub obowiązku. Co więcej, ażeby nie ulec cierpieniu, ale obrócić je w żywiący, wzmacniający ducha pokarm, musi człowiek mieć dość siły, ażeby 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 energję, zwraca myśl wyłącznie nazewnątrż, rozprasza ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nietylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzмага przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel, stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko

obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

Ironją byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa”, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa” muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materjalne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności.



1997-17-15

05.05.1999

2009-09-02

2011-10--4

2019-09-09

1631

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

WARSZAWA, UL. ŚWIĘTOKRZYSKA 18. KONTO P. K. O. NR. 2058.

| | |
|---|------|
| Anderson G. L. Ciche czytanie | 5.— |
| Bovet P. Instynkt walki | 6.— |
| Claparède E. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III | —.— |
| Coster G. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych | 4.50 |
| Fanciulli J. Czar dziecięctwa | 5.— |
| Grzywak-Kaczyńska M. Próby zastosowania metody testów do badań i organizacji pracy szkolnej | 7.— |
| Hamaide A. Metoda Decroly | 5.— |
| Hessen S. Podstawy pedagogiki | 12.— |
| Jeleńska L. Sztuka wychowania | 4.50 |
| Joteyko J. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych | 2.— |
| Karpowicz S. Wybór pism | 10.— |
| Kerschensteiner G. Charakter, jego pojęcie i wychowanie | 5.— |
| Key Ellen. Stulecie dziecka. Wyd. III | 5.— |
| Kierski F. Jan Henryk Pestalozzi | 12.— |
| Klebanowski S. Zasady kierowania szkołą | 2.50 |
| Korczak J. Momenty wychowawcze | 1.— |
| Mill J. Autobiografia | 6.— |
| Mirski J. Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty | 4.50 |
| Nawroczyński B. Swoboda i przymus w wychowaniu | 6.— |
| Przanowski W., Szczawińska M., Wójcik J. Samorząd w szkole powszechnej | 4.50 |
| Radwan W. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej | 4.50 |
| Russel B. O wychowaniu | 6.— |
| Sandiford P. Szkolnictwo angielskie | 4.50 |
| Studencki S. Jak obserwować dzieci? | 2.80 |

371