

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
w Białymstoku

12

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 12



BC KSK / 12

lic. pedagog.

Lp. ~~18~~



~~P.K.N. V-176~~
~~201.~~

12.

ZASADY SAMOKSZTAŁCENIA



Wpisano do księgi *lit uern*
str. *88* Dz. *1-17* pos. *1540*
dnia *1-17* 19*38*

7290

Dr. WŁADYSŁAW SPASOWSKI

12

TEGOŻ AUTORA:

Les bases du système de la philosophie morale de Guyau. 1908.

Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofję. Analiza porównawcza. 1913.

Adam Mahrburg. Życie i praca filozofa. P. „Pisma filozoficzne Ad. Mahrburga”. T. I, 1914. Wyd. z zapomogi Kasy im. Mianowskiego.

Wykład pedagogiki w seminarjach nauczycielskich. Zadania. Programy. Realizacja. 1917.

Wzorowe seminarja nauczycielskie. Kurs nauki sześcioletni, z 4-ma tablicami w tekście. 1920.

Przekład dzieła E. Boutroux: Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofji społecznej. 1902.

Przygotowany do druku: Anarchizm w wychowaniu. Poglądy pedagogiczne Lwa Tolstoja.

ZASADY

SAMOKSZTAŁCENIA



№ 61 B.K.

№ 12.



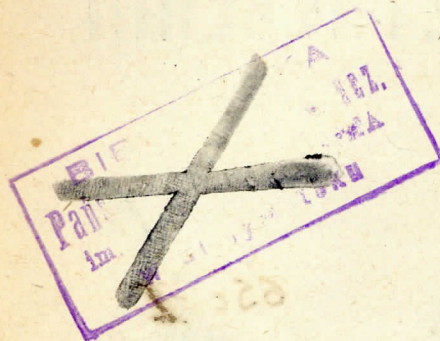
1923

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE



12

37.041



TEN SKROMNY OWOC KILKU LAT STUDJÓW
I ROZMYŚLAŃ POŚWIĘCAM TYM SWOIM UCZ-
NIOM — WYCHOWAŃCOM SZKÓŁ ŚREDNICH,
SEMINARIUM IM. KONARSKIEGO I PAŃSTWO-
WYCH KURSÓW NAUCZYCIELSKICH W WAR-
SZAWIE—KTÓRZY NIE OBNIŻYLI LGTU IDEA-
ŁÓW MŁODZIEŃCZYCH, NIE USTAJĄ W PRACY
NAD SOBĄ, A NA NIWIE SPOŁECZNEJ WY-
TRWALE I Z ZAPĄŁEM KRZEWIĄ IDEE OŚWIA-
TY I BRATERSTWA LUDÓW.

AUTOR.

M. ARCT — ZAKŁADY WYDAWNICZE, Sp. Akc. w W Warszawie. —
WARSZAWA, Księgarnia, Nowy Świat 35. — KRAKÓW, Księgarnia, Wiślna 3. —
POZNAŃ, Księgarnia, plac Wolności 7.

SKŁADY GŁÓWNE: KATOWICE, Księgarnia Polska, Poprzeczna 2. — LIDA,
Księgarnia Wojskowa, Suwalska 46. — LUBLIN, M. Arct i S-ka, Krak.-Przedm. 17. —
LWÓW, Księgarnia Naukowa, Zimorowicza 17. — ŁÓDŹ, M. Arct i S-ka, Piotr-
kowska 105. — RÓWNE, Księgarnia Naukowa, Szosowa 27. — WILNO, Księgarnia
Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Królewska 1.

SKŁAD GŁÓWNY DLA KSIĘGARZY: Warszawa, Nowy Świat 41
i Dom Książki Polskiej, Warszawa, plac Trzech Krzyży 8.

DRUKARNIA M. ARCTA, W WARSZAWIE NOWY-ŚWIAT 41.

PRZEDMOWA.

Jeżeli zagadnienie samokształcenia ma doniosłe znaczenie wogóle i jest niezmiernie interesujące dla wszystkich ludzi poważnie myślących o rozwoju własnego ducha, to tembardziej tkwić ono winno stale w ognisku zainteresowań nauczyciela, który, jak głęboko orzekł Sokrates, jest akuszerem dusz ludzkich i czym obowiązkiem jest przede wszystkim uzbroić się w duchowe narzędzia samodzielnej, produkcyjnej i twórczej pracy.

Główne zadanie moje w tem studjum polega na analizie istoty i zasad wykształcenia ogólnego i samokształcenia oraz na wskazaniu środków, prowadzących do osiągnięcia wyższego szczebla duchowej doskonałości jednostki. Działalność pedagogiczna i działalność społeczna nauczyciela zostaną wówczas oparte na mocnym fundamencie.

Ponieważ nie można zakładać tych samych zasad pracy nad sobą dla ludzi o różnych poziomach przygotowania, bowiem roztrząsania zagadnień, dotyczących samokształcenia, z konieczności przybiorą oświetlenie i wyraz odmienny zależnie od typu czytelnika, dla którego są przeznaczone, muszę tedy dla uniknięcia ogólnikowości i niejasności zaznaczyć dokładnie punkt wyjścia i grunt, na którym to studjum zostało oparte.

Piszę przede wszystkim dla tych wszystkich nauczycieli szkół powszechnych, którzy posiadają już wykształcenie ogólne przynajmniej w zakresie sześciu - siedmiu klas szkoły średniej. Jest to minimum podstawy, na której z pożytkiem można, mojem zdaniem, oprzeć pracę nad samokształceniem w tem znaczeniu, w jakim jest tu pomyślana.

Rzecz jasna, że z pominięciem rozdziałów, wyłącznie przeznaczonych dla nauczycieli, ze studjum tego mogą korzystać wszyscy samoucy, stojący na zaznaczonym powyżej stopniu ogólnego rozwoju umysłowego.

Wobec tego, że literatura, dotycząca zasad samokształcenia nauczyciela jest nad wyraz nikła i ogranicza się, nie tylko u nas jakby się zdawało, do drobnych przyczynków i artykułów, wezwał przeto autor do pomocy wielkie umysły różnych narodów i czasów ze wszystkich dziedzin działalności i twórczości ludzkiej i szukał w ich wiekopomnych klasycznych dziełach, autobiografiach i życiorysach, cennych wyznań i wskazówek dla wyjaśnienia i uwypuklenia swego stanowiska i założeń teoretycznych, opartych przede wszystkim na własnym doświadczeniu, zdobytem w wieloletniej pracy nad rozwojem duchowym starszej młodzieży i w szczególności nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Dziś, gdy płyta grobowa niewoli narodu została odwalona, a zarazem znikły podstawy i przyczyny zacieśnienia umysłu i uczuć, jako skutku wszelkiej niewoli, obowiązkiem każdego z nas jest odetchnąć nareszcie pełną piersią, nie tylko sięgnąć głębiej do duszy własnej, lecz także ogarnąć wzrokiem jak najszerszy widnokrąg życiowy i zapragnąć realizacji ideałów wszechludzkich.

Warszawa, we wrześniu r. 1922.

I.

ZNACZENIE SAMOKSZTAŁCENIA.

«Nemo sapiens, nisi patiens.»

«Dotąd kształcimy spokojnie ludzi, przystosowując ich do potrzeb ustroju społecznego, który właściwie już nie istnieje.»

Edmund Demolins.

Szkoła, wychowanie i wykształcenie. Człowiek przynosi na świat pewne dyspozycje i predyspozycje, lecz jak się one urobią, jakie formy przybiorą i w jaką działalność się wyleją, jest to, jak słusznie zauważył już Goethe w swej autobiografji, rzeczą przypadku, warunków i okoliczności życia, nawet poprostu tego, czy urodzi się on wcześniej lub później o jakie lat dziesięć. Śród pedagogów doniedawna było rozpowszechnione mniemanie, jakoby cel i ideały wychowania narodu wyznaczał panujący w danym okresie pogląd na świat i życie i że pogłębienia tego celu, zarówno jak środków i dróg, prowadzących do jego osiągnięcia, należało szukać w historii rozwoju i postępu ludzkości. Było to słuszne w stosunku do epoki spokojniejszej, nacechowanej reakcją i zastojem, do okresu np. pracy organicznej, kiedy jedno znamię duchowe było wryte na psychice znacznej liczby jednostek w społeczeństwie. Dziś nastały inne czasy i omdlała toń psychiki zbior-

rowej została wzburzona do dna. Nastąpiło wielkie różniczkowanie opinii publicznej i o panującym poglądzie na świat i życie nie może być mowy. Zarówno na nizinach życia umysłowego, w dolinach wielkich prądów społecznych, jak też na wyżynach teorii naukowych, odbywa się gorączkowa przemiana wartości wogóle, w szczególności zaś wartości wychowawczych. Począwszy od Stanów Zjednoczonych Am. Pn., a skończywszy na Rosji, widzimy przemożną dążność do szukania nowych dróg w pedagogice dla osiągnięcia odmiennych ideałów wychowawczych i życiowych. Najbardziej obok religii zachowawcza dziedzina wartości wychowawczych zaczyna doznawać wstrząśnień gwałtownych pod wpływem rewolucji socjalnej i następujących po niej przeobrażeń intelektualnych i moralnych duszy ludzkiej. Wchodzimy w nowy okres życia i poglądów, których krystalizacja wymagać będzie dłuższego czasu, znacznych wysiłków ducha i wielu walk zażartych o nowy pogląd na świat i życie nie tylko jednostek, lecz także narodów i całej tworzącej się ludzkości. Zadaniem każdego jest jak najrychlejsze opanowanie chaosu prądów myślowych i zajęcie określonego stanowiska ducha, jako punktu oparcia dla rozumnej, celowej i twórczej pracy.

Jednym z haseł naszego wieku jest hasło wyzwolenia i usamodzielnienia się jednostki ludzkiej, wyzwolenia jej przede wszystkim ze zbytecznych, dokuczliwych i krępujących swobodę powijkaków pseudo-wychowawczych oraz danie jej możności korzystania w życiu ze wszystkich zasobów jej własnej natury. Otóż, w świetle tego hasła można dokonać syntezy dwóch zwalczających się dziś wzajemnie najogólniejszych zasad pedagogicznych: zasady wszechstronnego, harmonijnego rozwoju i zasady wczesnej specjalizacji. Pierwsza z nich orzeka w duchu Kanta: „Uprawiaj zdolności twego ciała i ducha tak, aby usprawnić je do wszelkich celów, jakie mogą stanąć przed tobą”; druga twierdzi: „rozwijaj jak najwcześniej określoną grupę uzdolnień indywidualnych”. Zasada harmonijnego pielęgnowania wszystkich sił psychicznych osobnika nie może się ostać bez poważnych

zastrzeżeń. Harmonijnie kształcić z pożytkiem można tylko albo natury przeciętne, miernoty, albo wyjątkowe, rzadkie nawet wśród genjuszów uzdolnienia, których doskonałym przedstawicielem był np. Goethe. Idea harmonijnego i wszechstronnego rozwoju jednostki winna być, moim zdaniem, rzeczywiście niepodzielnie ideą kierowniczą jedynie do chwili ujawnienia się w osobniku określonych, swoistych umiłowañ i uzdolnień, objawienia się jego wewnętrznego przeznaczenia, jego cnoty wyjątkowej, której pielęgnowanie ma odtąd odgrywać naczelną rolę w wychowaniu. Od tej chwili rozpoczyna się drugi okres rozwoju, okres prawdziwej, istotnej harmonii, polegającej na brzmieniu dominanty na tle współbrzmiących tonów harmonicznych, okres skierowania na osobiwą siłę ucznia wszystkich mocy organizmu i całego światła słonecznego, ażeby jej dopomóc do pełnej dojrzałości i jak najwspanialszej owocności.

Zdaniem jednego z najinteligentniejszych myślicieli XIX-go wieku, J. M. Guyau, pedagogika jest „sztuką przystosowania nowych pokoleń do warunków życia najbardziej intensywnego i płodnego dla jednostki i gatunku”. Stąd zaś wypływa trojaki cel wychowania: 1-o, harmonijny rozwój w osobniku ludzkim wszystkich zdolności, właściwych rodzajowi ludzkiemu i dla niego pożytecznych, podług skali ich względnej wartości; 2-o, rozwój w osobniku jego uzdolnień swoistych, w stopniu nieszkodliwym dla ogólnej równowagi organizmu, i 3-o, osaczenie i zahamowanie instynktów i dążeń, gotowych zakłócić tę równowagę¹⁾. W innym wielkiem swem dziele Guyau jeszcze wyraźniej podkreśla zasadę powyższą: „Wychowanie — powiada on — jest to sztuka, która wydobywa z głębi istoty i powołuje do światła i życia wszystko, cokolwiek w niej tkwi, sztuka, która rozwija równocześnie wszystkie jej siły, pomaga jej wzlotowi do celu, słowem ją kształci. Mając to na względzie, wychowanie powinno tedy przede wszystkim dążyć do rozwoju osobowości, zdolności zrozumienia siebie w czynie i w chwili

¹⁾ Education et hérédité. Etude sociologique. 1902, str. IX.

namiętności, do poznania samego siebie. Jeżeli wychowanie rzeczywiście ma na celu pobudzenie wszystkich uzdolnień osobnika, najlepszym jego środkiem byłoby wprowadzenie ich wszystkich w pole świadomości; ażeby stać się całkowicie sobą, trzeba rzeczywiście widzieć i znać siebie całkowicie, trzeba poznać swą cenę i wartość, poczuć swą godność. Wychowanie tak rozumiane jest w gruncie rzeczy tylko środkiem, ułatwiającym opanowanie siebie¹⁾. Budzenie umysłu może być tylko wówczas niebezpieczne, gdy zamienia się w igraszkę ciekawą, w dialektykę i sofistykę, w zamięłowanie do krytykowania wszystkich i wszystkiego, słowem gdy nie ma trwałego podłoża zainteresowań, jasnego celu pracy i celu dążeń. Tak było właśnie dotąd z reguły w szkole średniej i seminarjum nauczycielskim, gdzie wcale nie pytano o zainteresowania a wypychano różnorodnym materiałem i gimnastykowano umysł bez żadnego związku z potrzebą, zamięłowaniem, instynktem i dążeniem ucznia. To też głębokie są słowa wielkiego psychologa kultury współczesnej, Fryderyka Nietzschego: „Wychowawcy twoi nie mogą być niczem, jeno twoimi oswobodzicielami. I to jest tajemnica wszelkiego wykształcenia... jest ono wyzwoleniem, uprzątnięciem wszelkiego chwastu, rumowiska, robactwa, które chce tknąć delikatnych kielków roślin, wylewem światła i ciepła, miłosnym szmerem nocnego deszczu, jest naśladowaniem i uwielbieniem natury, gdzie ta macierzyńsko i miłosiernie jest usposobiona, jest dokończeniem natury, gdy zapobiega jej okrutnym i niemilościwym napadom i na dobre je obraca, jeśli rzuca zasłoniętą na wyjawy jej macoszego uczucia i smutnego nierozumu”²⁾.

Właściwe zadanie wychowania kończy się z chwilą wydoskonalenia umysłu jednostki pod względem formalnym, uzdolnienia jej do samodzielnej pracy oraz wzbudzenia w niej pragnień pogłębienia własnych poglądów na świat i życie. Lecz dobro i nieskrępowany rozwój jednostki powinny przyświecać wychowawcy na wszystkich szczeblach jego działalności wycho-

1) Guyau. *La morale anglaise contemporaine*. 1900, str. 317.

2) *Niewczesne rozważania*, 1912, przeł. L. Staff, str. 207-8.

wawczej; tyranja duchowa, kształtowanie czyjejs duszy na obraz i podobieństwo własnych swych upodobań, według wzorów szablonowych, winny być nareszcie uznane za największą zbrodnię: „Narzucanie pewnych wierzeń intelektualnych i przyswajanie ich sobie bez należytego sprawdzenia prowadzi do zagwałdzania głów i do wyjaławiania ich samodzielności. Wpływ autorytetów bezwzględnych powleka umysły mgłą i uderza niby obuchem po głowach. Wierzenia i przesady, zaszczipiane na wiarę nie tylko w dzieciństwie, ale także i w wieku późniejszym, są prawdziwą klęską ludzkości: klęską dla rozwoju umysłowości przez zabijanie krytycyzmu, klęską dla rozwoju moralnego przez podsycanie megalomanji, manji prześladowczej i pogardy dla „bliźnich” innego gatunku”¹⁾.

Wszyscyśmy otrzymali w szkołach złe wykształcenie, gdyż pomyślane według jednego wzoru, jednej modły, jednego poziomu, pod który wszystkich nas przemocą podciągano. Ci zaś, co przeszli lepszą szkołę, otrzymali przeważnie wykształcenie czysto literackie, którego ostatecznym wyrazem jest romantyzm polski, niezgodny zupełnie z duchem nowszych czasów. Czy uwzględniano waszą indywidualność, wasze zamięłowanie i uzdolnienia? wasze idjosynkrazje? wasz zapal? waszą niechęć do pewnych ludzi, stosunków, przedmiotów? Czy pytano o wasze poglądy na życie, wasze stanowisko społeczne i wasze ideały etyczne? Czy uszanowano wasze przekonania w materji religijnej, społecznej, filozoficznej? Czy dano wam możność rozwinięcia się w duchu zupełnej niezależności i wolności, w kierunku waszych najgłębszych ukonań i nadziei? Czy nauczono was miłości prawdy czystej i za wszelką cenę?

Jeżeli jesteś czytelniku tym osobliwym wyjątkiem, który był wychowany inaczej, niż wszyscy inni, to ci serdecznie winszuję niezwykle powodzenia w życiu i czytanie tej książki będzie dla ciebie zbyteczne.

¹⁾ J. B. de Courtenay. *Zarys historii językoznawstwa*. Dzieje myśli, 1909, str. 104.

Szkola społeczna nie oparła dotąd nauczania na stopniach naturalnego rozwoju i zainteresowania ucznia, nie uczy np. fizyki i nauk przyrodniczych racjonalnie i w sposób pobudzający wyobraźnię, lecz uczy systematycznie, sucho, zabójczo dla umysłów i samych tych nauk, gdyż stale chodzi jej głównie o wy-czerpanie treści określonych nauk, nie zaś o rozwój ducha i uko-chanie przez ucznia najistotniejszych zagadnień naukowych. Wówczas, gdy w obrębie każdej nauki—fizyki, astronomji, bio-logji, psychologii, socjologii, etyki — istnieje tyle doniosłych kwe-styj, nieskończenie rozszerzających widnokrąg myślowy, szkoła współczesna karmi umysły mnóstwem usystematyzowanych fak-tów i szczegółów, zabijając inicjatywę i polot myśli, świeżość odczucia życia z całym jego bogactwem treści i pięknem formy, zabijając świeżość odczucia świata nieskończonego i pełnego tajemnic. Potrzeba tu gruntownej reformy. I słusznie utrzymuje Stanley Hall w swej pięknej pracy p. t. „Ewolucja i wycho-wanie uczucia przyrody u dzieci”, że kształcenie młodzieży na-leży rozpoczynać od „wstępu do nauki, który dotykałby tylko zlekka, lecz zato wszystkich wielkich hipotez, kwestyj istotnych i rozległych syntez. Drogi tej nie zna specjalista społeczny: winna być ona jednocząca i syntetyczna, lecz nie analityczna—powinna ogarniać i porównywać wszystkie wielkie mity i po-dania ludowe, powinna mieć charakter poetycki, historyczny i orjentacyjny”.

Hasłem dotychczasowej polityki szkolnej były i pomimo pew-nych odmiennych pozorów są w dalszym ciągu unifikacja i cen-tralizacja, tymczasem na długo już przed Herbertem wielcy wy-chowawcy uświadomili sobie tę prostą prawdę, że ze wszyst-kich planów szkolnych najgorsze są z pewnością te, które usta-nawia się dla całych okolic i krajów, bowiem dogmatycznie, zgóry rozstrzygają one o celu i sposobach nauczania i wycho-wania całego pokolenia, nie uwzględniając albo zgoła, albo w stopniu dostatecznym indywidualności zarówno ucznia, jak nauczyciela.

Wzorowana przytem na całym tempie życia społecznego, praca szkolna tak jest przeładowana erudycją i odbywa się z takim pośpiechem, że wreszcie mózg ucznia rzeczywiście upo-dabnia się do kliszy fotograficznej, na której dokonano kolejno niezliczonej ilości zdjęć różnych widoków: powstaje w umyśle nieopisana gmatwanina wyobrażeń i pojęć, nierozwikłany chaos, z którego nic wartościowego, określonego, jasnego i oryginalnego wydobyć niepodobna.

Narzucony plan nauk i narzucone metody prowadzą nie-chybnie do tego, że nadchodzi chwila, gdy każda głębsza dusza młoda, jak Renan, opuszczający Saint-Sulpice, gdzie przecież zdo-był znaczną erudycję i dobrze poznał dużo fragmentów wiedzy, musi jednak po ciężkiej walce wewnętrznej wyraźnie powie-dzieć sobie: „cela n'est pas vrai!” i rozpocząć poszukiwanie prawdy samodzielnie i od początku.

Jest to klęska, dotykająca nawet wielkich narodów. Oto np. znany socjolog francuski, Gustaw Le Bon, po zbadaniu słyn-nej olbrzymiej ankiety uniwersyteckiej doszedł przed kilkunastu laty do wniosku, że cały system nauczania we Francji należy przerobić i zmienić, ponieważ szkoła dotąd tkwi częściowo w tradycji średniowiecznej, częściowo w humanistycznej fra-zeologii, że, słowem, cel i metody pedagogiczne są zupełnie bez wartości.

2. Samokształcenie i samowychowanie. Niezaprzeczonym jest faktem, że szkolnictwo w olbrzymiej więk-szości krajów albo planowo albo na skutek nieświadomo-sci istotnych celów wychowania przepełnione jest dotych-czas pierwiastkami fanatyzmu, dogmatyzmu i despotyzmu, ele-mentami tresury dla różnych celów pozaszkolnych, dla wpo-ienia pewnych panujących tendencji i zapatrywań, dla wpo-ienia tradycyjnego poglądu na świat i rzeczy, pomija natomiast główne zadanie, pobudzanie swobodnego rozwoju duchowego jednostki. Zachodzi przeto paląca konieczność dla każdego myślącego czło-wieka, a przede wszystkim dla wychowawcy, otrząśnięcia się

*cel wycho-
wania*

z tych wpływów nieprawowitych, zdobycia się na własny pogląd i sąd, na krytykę narzuconych mocą podstępnej sugestji pojęć w duchu panujących prądów polityczno-społecznych, w duchu konfesjonalizmu, kastowości, partyjności i nacjonalizmu.

Stoimy dotąd wobec smutnych faktów, na co zwrócił u nas uwagę już Adolf Dygasiński, że bardzo często spotyka się uczniów, którzy, pomimo chlubnych świadectw szkolnych, muszą dopiero rozpoczynać naukę, „aby wzmocnić swój rozum”, że młodzież, otrzymawszy maturę, jest bezradna, nieświadoma ani celów ani środków ich osiągnięcia w życiu, nieprzygotowana do dalszego samokształcenia. Cała wartość szkoły da się ocenić z faktu, jak dalece przygotowuje ona i usposabia młodzież do poważnej pracy samodzielnej w jakiegokolwiek dziedzinie. Tymczasem szkoła starego typu nie uczyła pracować: każdy z nas po wielu latach ciężkich prób indywidualnych, kosztem wielu zmarnowanych wysiłków musiał sam nauczyć się pracy, jak gdyby rozpoczynał życie na wyspie bezludnej.

Stwierdzając smutny stan rzeczy, musimy zarazem zrozumieć, że szkoły prawdziwie dobrej nie można stworzyć odrazu. Wzorowy zakład wymaga czasu dla rozwoju i rozkwitu, musi walczyć w obronie swego życia i postępu. Piękny przykład takiej walki opisuje Angelo Patri¹⁾. Widzimy tam, jak idea nowej szkoły stopniowo kształtowała się w świadomości autora w trakcie wieloletniego szamotania się jego z przeciwnościami na gruncie amerykańskim i jak wreszcie doszedł on do wniosku o konieczności radykalnego przekształcenia szkoły współczesnej od fundamentów do szczytu—zarówno pod względem dyscypliny, programów, metod nauczania i wychowania młodzieży, jak wykształcenia nauczycieli, i nawet nowego sformułowania samych pojęć o zadaniach i celach szkoły. Wychowanie dotychczasowe nie uczy konsekwentnie i śmiało myśleć. Dogmaty, czerpane z nauki szkolnej, oraz przesady i uprzedzenia, płynące z otoczenia, hamują pracę myśli, rozwój inteligencji, zabijają

¹⁾ Vers l'école de demain. Souvenirs d'un maître d'école américain 1919.

umysłowość, czynią głupimi. Starcie tej zapleśniałości, wyzwolenie myśli z pęt narzuconych, stanie się sobą, zdobycie się na szczerłość, prostotę, odwagę i entuzjazm—to właśnie należy do zadań samowychowania i samokształcenia jednostki.

Jakkolwiek wielki mógł być wpływ szkoły na psychikę wychowanka, faktem jest jednak, że jednostka kształtuje się ostatecznie dzięki różnorodnym czynnikom—temperamentu, rodziny, znajomości przygodnych, lektury, przeżyć życiowych, wrodzonych zamięłowań i t. p. Zabierając się do samokształcenia, trzeba sobie zdać sprawę z tych wpływów i wytknąć linię postępowania. Właśnie po opuszczeniu szkół nastaje moment przełomu w życiu, kształceniu i wychowaniu jednostki. Zachodzi potrzeba zatrzymania się, zrobienia przeglądu swej przeszłości i dokonanej pracy, zrobienia dokładnego bilansu plusów i minusów przeżyć, ustalenia tymczasowych zasad postępowania oraz wyznaczenia nowych celów i planów w życiu. W chaosie wiadomości, narzuconych przez ludzi o odmiennych, często sprzecznych zapatrywaniach, trzeba zaprowadzić ład i harmonję, jedność poglądu i stanowiska, przesiać cały ten plon przez sito krytyki indywidualnej i odrzucić plewy. Teraz zmienia się zadanie wykształcenia, rozszerza się widnokrąg ducha, powiew wolności orzeźwia płuca, odmienia się stosunek do świata i punkt widzenia rzeczy i ludzi, pierwiastki ludzkie i ogólnoludzkie nabierają mocy i wyrazistości. Nie chodzi już o naukę szkolną, lecz o wiedzę naukową, nie chodzi o przepisy moralne i wyrocznia ustalone, lecz o wyrobienie własnych zasad postępowania, o zupełne wyzwolenie ducha i myśli, o własny cel i własne przekonania.

Już z samego faktu, że szkoła musi zajmować się masowem wychowaniem, wypływa konieczność samokształcenia indywidualnego tem bardziej paląca dla każdego człowieka, im mniej dana szkoła zaspokaja rzeczywiste i konieczne potrzeby jednostki. Dzieje szkolnictwa świadczą, że dla rozwoju i postępu szkół i metod nauczania wszędzie i zawsze potrzeba było jak najmniej opieki państwowej, reglamentacji, nakazów i zakazów;

podobnie i dla rozwoju jednostek potrzeba jak najwięcej swobody wyboru i poszanowania jej uzdolnień i zamiłowań; to zaś nasuwa wniosek, że z pewnych względów z dwojga złego w lepszym położeniu znajduje się samouk, niż studujący podług narzuconego planu i metody, co np. udowodnił na sobie znakomity historyk angielski XIX wieku, Tomasz Buckle, który mając lat zaledwie trzynaście przekonał rodziców o konieczności opuszczenia przez niego szkoły, ażeby odtąd niepodzielnie oddać się samokształceniu.

Po opuszczeniu murów szkolnych innemi oczami spoglądamy na świat i życie, naukę i społeczeństwo, siebie samego i swoją pracę. Mniej lub więcej bierny, dogmatyczny, przymusowy i nieodpowiedzialny charakter nauki szkolnej musi w pracy nad samokształceniem przeobrazić się w czynny, krytyczny stosunek do rzeczy poznawanych, nacechowany zarówno ostrożnością, jak śmiałością myśli. W tym celu samouk ma do stoczenia ze sobą ciężką walkę, gdyż, jak powiada poeta-myśliciel, „niełacno odnawiają się serca z nawyknień czucia, myślenia i posiadania”. Głęboki myśliciel XVI wieku, Michał Montaigne, radzi w tym wypadku poprostu „dać na przeczyszczenie swojej mózgownicy”. Podobnie zdaniem Toulouse'a, „trzeba umieć skruszyć otrzymane prawidła i przepisy, ażeby stworzyć dzieło osobiste. I dlatego z pewnych względów lepiej jest, jeśli nas wcale nie uczono” ¹⁾.

W szkole powszechnej samokształcenie z natury rzeczy odgrywa rolę nieznaczną i to wyjątkowo, w szkole średniej znaczenie samokształcenia stopniowo wzrasta w miarę przechodzenia do klas wyższych, w szkole zaś wyższej i wogóle do chwili pełni rozwoju i dojrzałości ducha samokształcenie powinno grać rolę bardzo wybitną i mieć znaczenie decydujące. Dwie kategorie przyczyn wpływają zazwyczaj na pobudzenie dążności do samokształcenia młodzieży: 1-o, indywidualne pobudki i zamiłowania, silniejsze od wszelkich pęt i narzuconych programów,

¹⁾ Toulouse. Pour penser et agir. 1918, str. 225.

i 2-o, wpływy obce, płynące przygodnie z otoczenia i ducha czasów, kierunki naukowe i filozoficzne doby bieżącej, prądy i przewroty społeczne, jako zbiorowe sugestje, np. humanizm, to znów rozkwit nauk przyrodniczych, społecznych lub filozofii, wreszcie estetyzm i różne modne hasła. Z początku samoucy z konieczności i jakby z reguły ulegają tym prądom i wpływom, zahipnotyzowani i w dobrej wierze. Najczęściej przypadkowe zdarzenia — niezwykle spotkanie, jakaś nowa książka lub autor zupełnie dotąd nieznany — przez kontrast, dzięki instynktowej obronie osobowości przed skutkami za długo trwającego przymusu, prowadzącego do zabicia i wyjałowienia ducha — nagle budzą żądzę oporu, pracy nad sobą, pchają na ścieżki nieznane samokształcenia i samowychowania, rozpalają ciekawość, a zwłaszcza budzą poczucie piękna pracy nad własnym udoskonaleniem. Idealnie pomyślane kształcenie polega na podsuwaniu do rozwiązania zadań pożytecznych dla rozwoju jednostki, samokształcenie zaś polega na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wypływających z odczuwanej natury i uświadomionych potrzeb życia osobnika. W gruncie rzeczy wszyscy ludzie są samoukami w pewnym stopniu. W najmniejszym stopniu samoukami są właśnie niedołęgi umysłowe, dusze z natury już mierne i marne, w stopniu zaś najwyższym samoukami są genjusze. Jednostki tępe i bierne pchać trzeba przez całe życie, co też zazwyczaj robią rodzice i wychowawcy, nauczyciele i towarzysze, otoczenie i własne ich bolesne doświadczenia, duchy zaś płomienne i silne, jak Herman Helmholtz, Ferdynand Lassalle, Tomasz Buckle, Izaak Newton... już bardzo wcześnie, na ławie szkolnej, instynktownie obierają odpowiednie dla siebie kierunki i metody pracy i myśli, starając się jak najbardziej uniezależnić od pedantyzmu oficjalnych programów i tych samych wymagań dla wszystkich. Samokształcenie jest naturalną potrzebą, głęboko odczuwaną przez każdą głębszą duszę, dążącą do doskonałości, do poznania prawdy, do postępu. Już znakomity rewolucjonista francuski, eksbiskup de Talleyrand-Périgord, zwrócił uwagę na to, że

„po tysiąc razy zostało stwierdzone, iż każdy rzeczywiście wie i jasno widzi to tylko, co sam wykrywa i do pewnego stopnia wynajduje. Poza tem każda idea, docierająca do nas, może w nas tkwić, lecz do nas nie należy: jest to roślina obca, która nigdy nie zapuści korzeni”. Nawet Emil Faguet, członek Akademii Francuskiej, jest zdania, że „mamy dwa rodzaje wychowania: jedno otrzymujemy w gimnazjum, drugie dajemy sami sobie; pierwsze jest konieczne, lecz tylko drugie ma wartość”¹⁾. Teżoż zdania jest również wielki samouk i wielki historyk angielski, Gibbon, autor znakomitej autobiografii. Powiada on, że każdy człowiek, wznoszący się ponad poziom przeciętności, otrzymuje dwa wychowania: jedno od swoich nauczycieli, drugie ważniejsze i bardziej osobiste — od samego siebie²⁾. Wielki twórca filozofii krytycznej, Emanuel Kant, przechyła się również na korzyść samokształcenia, twierdząc, że „najgruntowniej daje się nauczyć i najlepiej zapamiętać to, czego się uczy jak-gdyby z samego siebie”³⁾. Jest to prawda łatwa do zrozumienia i mająca głębokie podstawy psychologiczne. Dobrze i gruntownie pomyślana praca nad samokształceniem i samowychowaniem posiada doskonale warunki powodzenia, gdyż, opierając się na zainteresowaniu, na dobrowolnym, swobodnym wyborze przedmiotu studjów i metod najbardziej zgodnych z indywidualnem usposobieniem i uzdolnieniem i w sposób naturalny pobudzających inicjatywę, może poruszyć głębsze sprężyny duchowe jednostki, wzbudzić przemożną siłę osobniczą — namietność i zmusić do rzeczy koniecznej dla osiągnięcia powodzenia—do wytrwałości. Nawet mając w ręku pewne programy i wskazówki szczegółowe w dziedzinie samokształcenia i samowychowania, niech samouk pamięta, że dla dopięcia celu musi je przede wszystkim dopasować do własnych potrzeb i własnej indywidualności, gdyż ma przecież zaspokoić własne umiłowania i tęsknoty, oprzeć się na odmiennem przygotowaniu, wy-

¹⁾ Faguet. *L'art de lire*, 1912, str. 150.

²⁾ «*Mémoires de Gibbon*», 1797, t. I, str. 86.

³⁾ Kant. *O pedagogice*. *Reforma szkolna*, t. II, 1913, str. 185.

zyskać wszystkie specyficzne pobudki. Teraz dopiero, pozostawiony sam sobie, będzie musiał wynaleźć najwłaściwszą dla siebie metodę pracy, najbardziej zgodną z siłami, jakimi rozporządza, i swymi istotnymi zdolnościami umysłowymi. To nic, że napotka przeszkody w swej pracy: to właśnie może okazać się rzeczą zbawienną! opór musi wzmóc upór, walka zahartuje siły, rozbudzi samodzielność i inicjatywę, praca, płynąca z potrzeby wewnętrznej, zrodzi produktywność. Zbyt obfita, łatwa i częsta pomoc zwykle szkody przynosi. W myśl goethowskiego hasła— „pomóż sam sobie”, trzeba nauczyć się radzić samemu, trzeba się wysilić, trzeba pamiętać, że chleb ducha i inteligencji zapracowuje się w pocie czoła. Samouk jest, jak żeglarz, zmierzający po wodach nieznanych do odległego a upragnionego kresu, zmuszony do polegania jedynie na sobie samym wobec zmienności prądów i możliwości raf podwodnych, mający oko i ucho wiecznie czujne, a mięśnie skore do walki z potężnymi żywiołami natury. Niech nie wątpi w ostateczne powodzenie, niech tylko uparcie zdąża w obranym kierunku i ma zasady postępowania, oparte na doświadczeniu. Zato co za rozległy widnokrąg, co za krzepiący powiew otwartych, rozległych przestrzeni życia, co za swoboda ducha. Ta wolność i różnorodność pracy, pozwalająca samoukowi w różnorodny sposób zetknąć się z rzeczami i ludźmi, jest nieodzownie konieczną do poznania siebie samego, jak to słusznie utrzymuje Kerschensteiner¹⁾. Samokształcenie stanowi najwyższy szczebel i najdoskonalszą metodę w dziedzinie wartości wychowawczych człowieka, nie tylko bowiem daje pełną świadomość dokonywanej pracy, lecz, co ważniejsza, daje pełną świadomość celu i zadań na bliższą i dalszą metę, dostarcza środków samokontroli. Znakomity filozof francuski Kartezjusz (Descartes) może uchodzić za doskonały przykład idealnego rozwiązania samego zagadnienia samokształcenia i samowychowania. Mądra droga, wskazana przez niego, byłaby zbawienna właśnie dla dzisiej-

¹⁾ *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, 1911, str. 238.

szych pokoleń. W pouczający sposób opisał on swe zabiegi koło ustalenia wytycznych w życiu praktycznym i w teoretycznym dochodzeniu prawdy—w trzech pierwszych częściach znakomitej swej „Rozprawy o metodzie”. Po opuszczeniu szkół należy, w myśl wskazań Descartesa, rozejrzeć się najpierw po szerokim świecie, wejść w kilkuletni, bliższy kontakt z rzeczami i faktami, z przyrodą i ludźmi, później zaś zagłębić się w duszy dla ostatecznego wyznaczenia sobie drogi i pracy na dalsze, pozostałe życie. Wówczas wejdą w grę, wplotą się w ten łańcuch przyczyn i skutków, jakim jest życie ludzkie, niezawodne czynniki powodzenia: idea przewodnia, własne doświadczenie, długie rozmyślanie, praca świadomie obrana, dostateczny czas, stateczność postępowania oraz koncentracja wysiłków. Jest to zapewne idealne rozwiązanie zagadnienia i każdy w miarę możliwości powinien podążać w kierunku tych wskazań.

*złe przygotowanie
nauczyciela*

3.

Wykształcenie ogólne i zawodowe. W żadnym innym zawodzie niema tylu niewykwalfikowanych i tak źle przygotowanych pracowników, jak w zawodzie nauczycielskim i to nie tylko u nas, lecz tam nawet, gdzie szkolnictwo od końca ubiegłego wieku wkroczyło na nowe tory i rozporządza olbrzymimi środkami materialnymi, mianowicie w Stanach Zjednoczonych Am. Pn. Zrozumiały to objaw: trudniej być dobrym nauczycielem i wychowawcą, niż np. dobrym technikiem, agronomem, prawnikiem lub lekarzem. Wszystkie te zawody są mniej skomplikowane, bardziej jednolite, określone, bardziej, że tak powiem, zewnętrzne. Doskonały pedagog, przeciwnie, musi posiadać nie tylko wiedzę rozległą i wiele różnorodnych uzdolnień, lecz także i przedewszystkiem musi być człowiekiem całkowitym, jednolitym, dążącym stale do doskonałości, gdyż to właśnie stanowi istotę jego fachu. Każdy nauczyciel obok fachowego wykwalifikowania powinien zdobyć gruntowne i rozległe wykształcenie ogólne, będące niezbędnym narzędziem dalszego duchowego rozwoju, ułatwiające pełnię życia indywidualnego. Pogląd ten zaczyna powoli prze-

nikać również do programów ministerjalnych, gdzie możemy już spotkać twierdzenie, że najważniejsza kwalifikacja zawodowa nauczyciela polega na dobrym wychowaniu i wykształceniu ogólnem¹⁾. Różne formalistyczne sposoby traktowania przedmiotów naukowych i zagadnień wychowawczych, oparte na tresurze metodycznej, nigdy nie zastąpią otwartego umysłu, szerokiego widnokregu ducha, żywego źródła życia, bijącego z duszy inteligentnej, poważnie myślącej i wszechstronnie rozbudzonej. W seminarjach nauczycielskich prawie nigdy i nigdzie nie uczono dotąd racjonalnie, to znaczy statecznie opierając się na rozwoju faktycznym uczniów i na zasadach pozabawionych sprzeczności. Ponadto, z jednej strony przeciążano pamięć materiałem faktycznym, dążąc do wyczerpania treści licznych przedmiotów, z drugiej strony zbyt często i zawcześnie starano się łączyć wykształcenie ogólne z doraźnem udzielaniem wskazówek metodycznych nauczania. Ponieważ ma się tam do czynienia z młodzieżą, będącą w fazie rozwoju, w której zachodzi dopiero niezmiernie ważny proces krystalizacji psychiki, połączony nieraz z załamaniem się wewnętrznym i zaburzeniami ducha i ciała, w obydwu tedy wypadkach postępowano niewątpliwie błędnie: nie można z powodzeniem dawać wskazówek metodycznych dla nauczania innych wówczas, gdy umysł sam jeszcze faktycznie potrzebuje bardzo troskliwej opieki i pomocy dla własnego ukonstytuowania się i rozwoju, i nie wolno zapominać o elementarnej zasadzie pedagogicznej, iż nie wiedza, lecz rozwój osobnika decyduje w tym wieku o programie i metodzie nauczania.

Słowem, należy usunąć nieporozumienie: 1-o, jakoby seminarzystów należało uczyć tylko tego, co im będzie potrzebne przy nauczaniu elementarnem, to znaczy jakoby mogli oni obyć się w swej działalności zawodowej np. bez gruntownych podstaw socjologicznych, ekonomicznych i filozoficznych i 2-o, jakoby można było z pożytkiem zabrać się do studjów fachowo-

¹⁾ Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich, 1921, wstęp.

pedagogicznych, nie zbadawszy i nie opanowawszy najpierw siebie samego, nie posiadając jeszcze pojęć kierowniczych i bez nabycia przedtem szeregu przyzwyczajęń, właściwych umysłowi dojrzałemu i wyrobionemu o skryształizowanych poglądach. „Chcesz oświecać innych, oświeć najpierw sam siebie” — oto nieomylna dewiza nauczyciela. I słusznie piętnuje wielki samouk i twórca najoryginalniejszego systemu wychowawczego, Jan Jakób Rousseau, tych wszystkich, co się uczą jedynie dla uczenia innych. O sobie powiada, iż uczył się zawsze jedynie dla zdobycia wiedzy, nie zaś poto, aby kogoś nauczać, gdyż był zdania, że przed zabranianiem się do pouczenia innych trzeba rozpocząć od oświecenia samego siebie, i że wszelkie studia, jakie prowadził, żyjąc wśród ludzi, wykonałby również dla siebie, gdyby mieszkał nawet na wyspie bezludnej¹⁾.

Nie może być mowy o zdobyciu i zakończeniu wykształcenia ogólnego w 17 — 18-ym roku życia. Przerwanie ogólnokształcących studiów w tym okresie byłoby nie tylko zatamowaniem rozwoju jednostki, zabiciem jej indywidualności, lecz poprostu zbrodnią społeczną, gdyż dążeniem do zubożenia wartości duchowych w życiu zbiorowym. Natychmiastowe, całkowite i wyłączne oddanie się jej w tym wieku przygotowaniu do zawodu lub pracy zawodowej — to wstrzymanie duchowego rozpędu i wzlotu w najpiękniejszym i najważniejszym okresie jej życia. I właśnie z pośród całej młodzieży w tym wieku przedewszystkiem nauczyciele szkół powszechnych powinni, nie tracąc ani chwili czasu, powetować szkody doznane, dopełnić swe wykształcenie ogólne, przeważnie rozbudować na nowo jego zręby, możliwie rozszerzyć widnokrąg swego ducha.

Płytkość gorączkowego życia społecznego nie sprzyja, co prawda, gruntowności nauki ani też poważnemu samokształceniu się. Wszystko dokoła nas popiera powierzchowność myśli i sądu. Całą ohydę tego objawu należy uświadomić sobie i wypowiedzieć mu walkę nieubłaganą, przedewszystkiem w zasto-

sowaniu do samego siebie. Bo zwłaszcza w przygotowaniu, tworzeniu nauczycieli szkół powszechnych po wszystkie czasy panował i panuje dotąd prąd płytki do ostateczności. Dziś kursy wszelkiego rodzaju — krótkie i jak najkrótsze — kształcą, dokształcają a głównie zniekształcają, mieli na proch duszę młodzieży. Najpłytsze odczyty, klecone na poczekaniu bez jakiegokolwiek pogłębienia tematów, przeważnie modnych i sensacyjnych, uczą młodzież lekkomyślnego, nieuczciwego traktowania wszelkich zagadnień.

Gdy tedy wymagania chwili i duch czasu popierają zasadę, że należy przyciągnąć do pracy pedagogicznej jak najwięcej jednostek bez względu na jakość ich przygotowania, ważną i konieczną jest rzeczą zwrócić uwagę na inną zasadę: społeczeństwo dla swego rozwoju i postępu, dla rozrostu życia kulturalnego, dla wydobycia najaw drzemających sił narodu i rzucenia ich na szalę dorobku duchowego i materialnego ludzkości, musi posiadać jak najwięcej nauczycieli głęboko i gruntownie wykształconych, stanowiących silne, zwarte indywidualności: oni staną się mózgiem i sercem całego ruchu wychowawczego, nadadzą mu kierunek i poprowadzą za sobą niezdecydowaną i nieodróżnioną większość nauczycielstwa i ludności.

Zadanie i cel tej pracy. Tę drugą zasadę wziąłem za podstawę rozważań w tem studjum. Nie piszę jedynie dla chwili bieżącej: mam na myśli cel dalszy. Sprawę wykształcenia i samokształcenia nauczyciela pragnę ująć pod szerokim kątem i w pewnej perspektywie przyszłości. Nie rozumiem, bo nie zechcę zrozumieć wywodów autora, ci, którzy całkowicie pochłania i zadowala gruba, empiryczna, konieczna zresztą robota dnia dzisiejszego, lecz może przyda się ona tym wszystkim, którzy, pomimo niesprzyjających warunków życia i pracy, szukają sposobów pogłębienia duszy własnej i wierzą w możliwość udoskonalenia człowieka.

¹⁾ Rousseau. Les rêveries du promeneur solitaire. 3-me prom.

Gdy w szkolnictwie średnim często spotykamy jednostki, mające dobre wykształcenie ogólne, przeważnie zaś zgola nie posiadające przygotowania pedagogicznego, w szkolnictwie powszechnym przeciwnie, mamy znaczną liczbę nauczycieli z wykształceniem pedagogicznym, lecz bez szerokich i gruntownych podstaw ogólnych.

prasadu
pełny
saucokni
Mam na myśli nauczycieli, rozpoczynających lub uprawiających już swój zawód, i chciałbym tu zwrócić uwagę na pewne osobliwe, związane z tym zawodem zjawisko, wywołujące sprzeczne sądy i oceny. Chociaż nie ulega wątpliwości, że ogromnie ważną jest w życiu rzeczą osiąść odpowiedni, zupełnie pewny warsztat pracy, jako konieczną podstawę niezależnej, statecznej twórczości, zachodzi jednak pytanie, czy zawód nauczycielski sprzyja wogóle pracy umysłowej, głębiej pojętej? Że nie sprzyja twórczości naukowej w ścisłym i głębokim znaczeniu tego wyrazu — to pewna. Dowodem tego są nie tylko owe wielkie duchy, co to na wzór Spinozy, nie chcą przez uzależnienie się od programu lub opinii władzy narazić się na utratę chociażby odrobiny wolności badań i głoszenia całkowitej prawdy, lecz potwierdza to również prąd współczesny, zmierzający do tworzenia instytutów naukowych, poświęconych wyłącznie nauce, zupełnie oddzielonych od nauczania w wyższych uczelniach. Można przytoczyć szereg poważnych argumentów, świadczących przeciwko symbiozie pracy nauczycielskiej i pracy naukowej. Sumienne spełnianie obowiązków wychowawczych i nauczycielskich pochłania zbyt dużo sił nerwowych i czasu. Ze stanowiska pedagogicznego nigdy nie chodzi i chodzić nie powinno, zarówno w szkole powszechnej jak średniej, o ostatnie słowo nauki, chodzi jedynie o jej najogólniejsze prądy i zasady, o elementy nauki i sposoby zainteresowania młodzieży w ich zdobywaniu oraz o rozbudzenie zamiłowania do poważnej pracy umysłowej. Upraszczenie wiedzy, popularyzowanie jej zasad pochłania całkowicie siły sumiennego nauczyciela i ustawicznie sprrowadza jego uwagę z krańców pola świadomości, gdzie

właśnie świtają myśli najświeższe, pomysły nowe i idee twórcze, do ogniska pełnej świadomości rzeczy najbardziej znanych i ustalonych.

I faktem jest, znanym powszechnie, że nigdzie nie spotykamy tyle gadatliwych a zarazem nudnych ludzi, co wśród nauczycielstwa, bez końca przeżywającego tę samą strawę, mianowicie — elementa nauki. Stąd to powstało jeszcze w starożytności niepochlebne dla tego zawodu przysłowie: „*medicis exceptis nil est stultius praeceptoribus!*” Stąd też wielu ludzi wybitnych, jak np. Luter, było nawet mniemania, że uprawiać zawód nauczycielski z powodzeniem można zaledwie przez lat 10 — 15. Stąd również wypływa logiczny wniosek, że koniecznością dla nauczyciela, dla zdrowia jego duszy i owocności pracy pedagogicznej, jest perjodyczna ucieczka jego od pedagogiki, od podręczników i uczniów w celu znalezienia zarówno samotności, jak towarzystwa przedstawicieli innych zawodów, książek innej treści i wogóle zmiany otoczenia dla odświeżenia i pogłębienia swego stanowiska życiowego, swych pragnień, uczuć i ideałów.

Słowem, dobrze jest rozważyć i głębiej uświadomić sobie tę prawdę, że wszelkie doskonalenie się własne jest zarazem doskonaleniem swych uczniów, którzy niezawodnie skorzystają zarówno z głębszej i bogatszej wiedzy, jak z większego hartu moralnego nauczyciela, lecz że bynajmniej nie odwrotnie — ucząc innych, skierowując ustawicznie swą energję i uwagę na wychowywanie i kształcenie młodego pokolenia, możemy niekiedy nie tylko utracić kontakt z żywą, rozwijającą się nauką, lecz poprostu zasklepić się w swym fachu, zmanierować i zrutynizować, stać się głuchymi i obojętnymi na głos życia i prawdy, czego dowodem są całe dzieje wychowania, przez które, jak nić czerwona — snuje się bez przerwy bezskuteczne nawoływanie, ażeby uczono dla życia, nie zaś dla szkoły.

Wielkie znaczenie usilnej i wytrwałej pracy nauczyciela nad samokształceniem i udoskonaleniem jest więc i z tego względu

oczywiste. Nauczyciel ludowy nieraz dotąd głupiał w pedagogicznej swej rutynie, w mechanicznym przeżuwanu tych samych elementów wiedzy. W nowej szkole natomiast (patrz rozdz. VI), opartej na zasadach pracy produkcyjnej ucznia, na bezpośrednim, nie zaś z podręczników czerpanem poznawaniu rzeczy i faktów, w pracy pedagogicznej, opartej na swobodnym wzajemnym stosunku ucznia i wychowawcy, nauczyciel znajdzie być może i dla rozwoju swego ducha dużo zdrowych i po- silnych pokarmów.



II.

IDEAŁ I ZADANIA SAMOKSZTAŁCENIA.

«Najwcześniej wyruszyć trzeba w poszukiwania Boga swego i na stworzenie siebie wysiłków nie- szczędzić.» *Romuald Minkiewicz.*

«Kierowane jakby przez duchy niewidzialne, ru- maki słoneczne czasu unoszą lekki rydwan na- szego losu. Nam nic nie pozostaje, jak chwycić za cugle i to na prawo to na lewo tak koła zwracać, aby uniknęły tu kamienia, owdzie rozbicia. Dokąd droga prowadzi, któż odgadnie? Wszak woźnica sam ledwo pamięta, skąd przybył.»

Goethe.

«Lecz na miłość i nadzieję moją zaklinam cię, bracie: nie wyrzucaj bohatera z swej duszy!»

Tako rzecze Zaratustra.

5. Wiek młodzięczy i przesilenie rozumu. Nie po- winno być okresu w życiu, kiedy człowiek przestaje się uczyć — twierdzą zgodnie wszyscy mędrcy, po- cząwszy od Sokratesa, Konfucjusza, Seneki, Katona Cenzora, a kończąc na Spinozie, Kancie i Guyau. Samokształcenie nie powinno kończyć się do samej śmierci jednostki i w rzeczy sa- mej człowiek nawet pomimo swej woli kształci się przez całe życie. Skoro tak jest, należałoby tedy wykonać to zadanie me- todycznie, planowo, celowo, słowem — rozumnie.

Samuel

Życie ludzkie dzieli się na okresy, z których każdy cechuje swoiste zainteresowanie, jako ośrodek, ogniskujący w sobie myśli, uczucia i całą działalność jednostki. Jest jednak w życiu pewien okres najważniejszy, okres najbardziej wyteżonej pracy organizacyjnej, kiedy zakładają się ostatecznie fundamenta pod budowę przyszłości. Jest to młodość, wiek złoty w życiu, czas rozkwitu myśli i uczuć ludzkich. Młodość wcześniejsza odznacza się zapalem do poezji, wybuchami entuzjazmu, popędami heroicznymi, słowem tem, co Guyau nazywa rozlewnością życia, odznacza się też skłonnością do analiz psychologicznych, etycznych, estetycznych, socjologicznych. Nie tylko wyrastają wówczas skrzydła u ramion, nie tylko życie bije żywym tętnem, a wielcy poeci wywierają urok nieprzeparty; młodzian „w pewnej epoce umysłowego życia, poczuwszy w sobie pełnoletność umysłową, zaczyna o własnych siłach rozbierać i sprawdzać zdania, które dotychczas na wiarę od innych przejął; z tego rodzi się w jego umyśle niespodziana wątpliwość czyli *przesilenie rozumu*, które cały umysł wstrząsa, silnie wpływa na przyszły jego charakter umysłowy i stawia go na drodze rozstajnej, z których jedna prowadzi do granic rozumu, druga do ciągłego powątpiewania¹⁾.”

Młodość późniejszą, między rokiem 20 a 27 (względnie 30), cechuje większy realizm; idealistyczny pogląd na rzeczy przechodzi stopniowo, jak to już zauważył Goethe, w filozofję realistyczną, budzi się głębsze zainteresowanie sprawami życia społecznego, określonymi zagadnieniami nauki, nastaje chwila oddania się studjom specjalnym, zaczynają świtać i umacniać się myśli oryginalne, plany rozległe, budzi się pragnienie doniosłego czynu i sławy.

Dalej przychodzi wiek męski, okres pracy zawodowej i produkcyjnej, czas realizowania pomysłów młodzieńczych, dopełniania wiedzy fachowej. Po roku trzydziestym jednostka doskonali się tylko w szczegółach, horyzont ducha już się nie roz-

¹⁾ Michał Wiszniewski. Charaktery rozumów ludzkich. 1837, str. 120.

szerza. Zarówno oblicze jak dusza człowieka nabiera stopniowo większego wyrazu: jednostka coraz dokładniej ujawnia swą wartość istotną—krystalizuje się. Przez długie lata jeszcze kształci się zmysł praktyczny, nabywa się łatwość, wprawa, technika pracy celowej, umiejętność życia, znajomość ludzi, słowem rozszerza się znacznie podstawa doświadczenia, a zarazem życie całe i moralność racjonalizują się stopniowo, w miarę jak namiętności gasną i tracą na sile. Zapewne, pogłębiać i rozszerzać swe wykształcenie można aż do starości, lecz zdobycie rozległych widnokręgów duchowych jest przywilejem wieku młodzieńczego a zarazem jego palącą potrzebą. Gdy tej potrzeby wewnętrznej niema, wówczas najpiękniejszy i najważniejszy okres w rozwoju jednostki zawodzi. Pięknie, na podstawie własnych przeżyć z czasów studenckich charakteryzuje okres młodzieńczy Władysław Matlakowski w swym znakomitem studjum p. t. „Hamlet”, głębiej zaś zapuścił sądę w duszę młodzieńczą Bronisław Trentowski w swej „Chowannie”. „Umysł — pisze on w 1842 roku — zaczyna poruszać się i po raz pierwszy w górę podlatać między ośmnastym a dwudziestym piątym rokiem życia; do tego zaś czasu drzymie on zwykle in potentia... U wielu ludzi nie przychodzi on wcale do swego rozwoju! Budzący się umysł ma następne znaki. Młodzieniec nabywa nagle nadzwyczajnej ciekawości względem wszystkich przedmiotów niewidzialnego świata i żądzy ich poznania. Słucha i czyta z największą pilnością, co tylko nieba, piekła, nieśmiertelności naszej, tajemnic religijnych i cudów dotyczy. Historja filozofji roznieca w nim interes prawdziwie płomienny. Bierze do ręki biblję, alkoran, zanda-westę, pisma braminów; szuka wszędzie ugaszenia swego wewnętrznego upału; ale nigdzie go nie znajduje, gdyż *umysł jedynie własną twórczością zaspokoić się zdola!* Wnet odzywa się on śmiało i rozstrzyga dogmata kościelne oryginalne i niepodległe, tak, że biedny ksiądz, który go uczył religji, mniema, iż młokosa nad jego spodziewanie duch nieczysty opętał. Myślenie, które nie jest jeszcze samem poznaniem, ale jego przeczącym sprawcą, jest naturalnym wrogiem

wiary, jako twierdzącego sprawcy poznania. Dlatego młody umysł otrząsa się z kurzu katechizmowego i zostaje libertynem... Dozwolić trzeba młodzieńcowi być czas pewien libertynem, bo to droga do umysłowości. W Polsce panowali długo jezuici i zabijali wszelkie pierwsze i dlatego słabe poruszenia się kacerskiego ducha; stąd też ukołysali umysłowość narodu naszego w sen tak głęboki, iż ona dotąd rozbudzić się nie mogła!... Budzący się umysł ma zawsze pewną ideę, podług której o wszystkim sądzi i pod którą wszystko podciąga. Nic więc nie pomoże, iż ty jego pojedyncze jakie twierdzenie zwalczysz; jutro znajdzie on nowe ku jego obronie dowody! Zwalcz jego ideę, a zwycięstwo otrzymasz! Po każdym istotnem wyparciu jego głównej idei, wielka następuje rewolucja w całej jego duszy i trwa tak długo, póki on nowej, lepszej idei nie znajdzie i wedle niej całego swego świata marzeń nie urządzi. Jego głowa z natury swej jest systemem, szuka tedy bezustanku wielkiej, pełnej, ciągłej harmonji! On zaczął już myśleć i poznał wszechmoc myślenia, dlatego też zaplątuje chętnie nie tylko swych rówieśników, ale nawet swych nauczycieli, w sprzeczności... On jest różgą wszelkiej niekonsekwencji! Między najsprzeczniejszymi rzeczami, pojęciami i charakterami spostrzega on podobieństwo, równość, tożsamość, słowem bezwzględną jedność; pokazuje jawną pogardę względem wszystkich bożyszczy(!) praktycznego życia i lekceważy dzieła rozumu; nienawidzi dowcipu; pyta się przy każdej rzeczy i przy każdym mniemaniu o przyczynę; każda teoria go zachwyca! Młodzian, którego umysł śpi jeszcze snem głębokim, ale z czasem ma się odecknieniem boskiego genjuszu przebudzić, co urodził się, że tak powiem, do metafizyki, siedzi w szkole ziewając i uważany jest równie od nauczycieli, jak od swych spółuczniów, za nieuka... Daj mu wówczas, kiedy on śpi i przebudzić się nie zdoła, nawet najpowabniejsze idee; nic nie pomoże; bo czas jego czynności jeszcze nie przyszedł... Ale miejcie cierpliwość! Nagle budzi się ten młodzian, leci myśli błyskawicą i pojmuje to w jednej godzinie, co przez lat dziesięć zaniedbał! Dziwią się spółuczniowie, dziwią się nau-

czyciele i rodzice; ale to bieg jego ducha naturalny; on urodził się genjuszem, i dopiero wtedy, skoro ten się w nim poruszył, żyć zaczął! Jest to historia każdego szekspirowskiego ducha! Jednakże nie rachujcie na to, że wasz wychowaniec będzie Szekspirem dlatego, iż dziś jest nieukiem. Genjusz jest rzeczą nader rzadką, a brak umysłowości codziennem zjawiskiem. Stąd też czynicie, co w waszej jest mocy, by umysł wychowanka śpiący rozbudzić!"¹⁾

Wiek młodzieńczy nie jest bynajmniej zbadany. Najpiękniejszy i najoryginalniejszy dotąd obraz młodości dał znakomity psycholog i pedolog amerykański, Stanley Hall, w swych licznych pracach, opartych na założeniach biologicznych i opracowanych metodą porównawczo-genetyczną. W tym wieku dojrzewania umysłu kształtuje się stanowisko etyczne i filozoficzne, tworzą się przekonania społeczne, wyrabia się pogląd na najważniejsze zagadnienia życia, zakładają się podstawy dla całej dalszej twórczości jednostki dojrzałej. Luki i braki w światopoglądzie z tego okresu pozostaną, zdaniem Hall'a i James'a, niewypełnione przez całe życie późniejsze, pojęcia bowiem ogólne, zasady, idee kierownicze, prawa, zdobyte przed trzydziestym rokiem życia są, jak utrzymuje ten drugi wielki psycholog, wogóle jedynymi, jakie rzeczywiście posiadamy. Już zresztą mądry Michał Montaigne pisał w XVI wieku: „Co do mnie, uważam, iż dusza nasza osiąga w dwudziestym roku pełnię swego moralnego rozwoju i zapowiada wszystko, czem będzie. Nigdy dusza, która nie dała w tym wieku bardzo widocznego zakładu swej siły, nie dała później jej dowodów. W tym terminie, albo też nigdy, wydają naturalne właściwości i cnoty wszystko, co mają krzepkiego i pięknego”²⁾.

Ten płodny okres entuzjastycznej filozofji młodzieńczej (czegoż wart młodzieniec bez zapалу!) trzeba jak najmądrzej wyzyskać a przez to jakgdyby przedłużyć. Trzeba wchłonąć jak najwięcej wielkich myśli i idei, rozwinąć, pogłębić i umocnić

¹⁾ Bronisław Ferd. Trentowski Chowania, tom I, str. 406-8, 1842 r

²⁾ Montaigne. Pisma, 1917, II, 163

je dla celów wszechstronnego dalszego życia duchowego. Właśnie w latach, gdy się ma głowę już filozofa, a serce jeszcze poety, gdy się mierzy czyny na zamiary i posiada ducha czynnego zapалу, należy możliwie rozszerzyć pole swego widnokręgu i zainteresowań do badań pogłębianych, do rozmyślań, do filozofowania, należy rozważyć i przerobić ważniejsze kategorie pojęć filozoficznych i naukowych, ażeby móc uniknąć zbyt wczesnej zapleśniałości ducha i jak najdłużej zachować świeżość umysłu, należy sięgnąć w dziedzinę poezji, nauki i życia społecznego, zagłębić się w mikrokosmie i makrokosmie, w duszy własnej i we wszechświecie. Zdobyty wówczas wielki materiał faktyczny i ideowy stopniowo się przetrawi później, ułoży, uorganizuje i skryształizuje, przejdzie w ciało i krew osobnika, stanie się jego własnością, nie tylko ujawniającą się w życiu czynnym, lecz także stanowiącą sprężynę, ukrytą w tych nieświadomych czynnościach organizmu, które kształtują nasze postęпки, nadają samorzutny kierunek naszej pracy, dostarczają ocen i wartościowania, przemawiają w przekonaniach i w głosie sumienia, byleby raz szarpnęły mocno komórkami i ośrodkami mózgowymi w porywie przebudzenia, natchnienia i entuzjazmu. Wielki poeta-myśliciel myśl tę uwiecznił w nieśmiertelnych swych „*Dziadach*”:

„Jedna tylko jest iskra w człowieku,
 „Raz tylko w młodocianym zapala się wieku...
 „Czasem ją oddech Minerwy roznieci:
 „Wtenczas nad ciemne plemiona
 „Powstaje mędrzec i gwiazda Platona
 „W długie wieki wieków świeci!...

Szczęśliwi jesteście, jeśli szkoła, w której przez lat wiele przygotowywano was do matury, wypychając głowę wiadomościami encyklopedycznymi, nie zgasła w was ognia twórczego, nie przytłumiła pomysłów oryginalnych i płodnych idei, które mogą nadać życiu dalszemu moc, cel, rozpęd i wartość. Mądrość, płynąca z doświadczenia, uczy, by wykuwać przyszłe

wartości na gorąco, w ogniu młodości i zapалу, by zamłodu wyteńczyć wszystkie siły dla zdobycia określonego stanowiska myślowego, utrwalenia określonych zainteresowań, założenia fundamentów pod większą pracę, na dalszą obliczoną metę. Temi pierwszymi przeblyskami pomysłów i ukochaniami, które poruszają całe jestestwo aż do najgłębszych pokładów ciała i ducha, osobnik żyć będzie dalej, to nada mu piętno właściwe, będzie busolą jego postępowania, wskaźnikiem dla charakterystyki jego umysłowości i miarą jego wartości moralnej. Dlatego zaś osobnik nie tylko powinien zdobyć się na śmiałość i bezwzględność w oczyszczeniu dokoła siebie atmosfery duchowej, usunięciu zapomocą krytyki i samokrytyki zaduchu nieprawowitych wpływów i sugestij, lecz musi także mieć na tyle odwagi i rzetelności, aby z całą skromnością i szczerością poddać swój wysiłek młodzieńczy surowej ocenie kompetentnego a życzliwego sędziego, jak to bywało z największymi nawet genjuszami, np. z Goethem, głęboko biorącym do serca surowe sądy uwielbianego swego krytyka, Herdera. Każdy samouk, wobec konieczności poruszenia wielu trudnych zagadnień i szukania zasadniczych rozwiązań, może i powinien, jak najrychlej poddać się kontroli takiego kompetentnego ducha opiekuńczego, aż wzrosną z czasem i utrwala się w nim samym mocne podstawy własnej jego mądrości (p. rozdz. III). Do zdobycia mądrości powinien dążyć wszelkimi sposobami, pamiętając o słowach Rousseau, że młodość nadaje się głównie do studjowania mądrości, starość zaś do jej praktykowania.

Wielcy ludzie i namiętna miłość idei. Wyłożone powyżej poglądy na ostateczne skryształizowanie się apercepcji twórczej około 25-30 roku życia jednostki są słuszne w zastosowaniu do przeciętnego typu człowieka. Życie ludzkie pełne jest jednak niespodzianek i ciekawych wyjątków, zbaczających z ogólnej linii rozwoju. Wiadomo, że niektórzy wielcy poeci, jak Dante, Alfieri, Goethe, tworzą swe arcydzieła w późniejszym już wieku, że czasem wielkie idee

późno przychodzą na świat w najtęższych mózgach filozoficznych, tak np. przełomowa w dziejach filozofji idea krytyczna powstała w głowie Emanuela Kanta pod wpływem studjów nad Humem, gdy Kant miał już około 45 lat życia! Podobnie największy historyk starożytności, Korneliusz Tacyt, napisał pierwsze swe dzieło historyczne, mając lat 45.

To nam powiada historia, z natury swojej nauka niedoskonała, która często w braku pewnych danych zamilcza o wielu rysach życia i rozwoju twórców nowych wartości. Nie wiemy przecież, nad czem pracował, co studjował, o czem rozmyślał Tacyt przed rokiem 30, wiemy tylko, że Alfieri w tym okresie zbudził się już z drzemki umysłowej, w której go pogrążyło haniebne wychowanie i wykształcenie szkolne, wiemy, że Dante i Goethe wcześniej się rozwinęli umysłowo i że Kant przed rokiem 30 bardzo dużo już umiał, pisał oraz dużo rozmyślał. Ciekawy jednak i znamienity jest fakt, że wszyscy oni, jak również wszyscy wogóle prawdziwie wielcy ludzie, umieli na długo zachować młodzieńczą świeżość myśli, świeżość natchnień twórczości, wzniosłość uczuć, gorącą miłość prawdy i wielki zapał do pracy wytrwałej. Słusznie też zauważył Stanley Hall, że geniusz — to intensywna i długa młodość, dla której wyłączna i wczesna systematyzacja staje się fatalną. Kant np. do późnej starości entuzjazmował się głęboko i szczerze ideą dobra, ideą obowiązku moralnego, wielką rewolucją francuską, ideą wiecznego pokoju, ideą prawdy i piękna, ideą nauki, ideą postępu, którym poświęcił w swych dziełach karty najpiękniejsze, prawdziwe hymny filozoficzne.

Otóż tu mamy sprawę najważniejszą dla rozwoju jednostki i jej samokształcenia: należy dobrze uświadomić sobie znaczenie najgłębszych wartości życia młodzieńczego i nie dopuścić do najcięższego rodzaju śmierci, do tego, ażeby, jak to pięknie powiedział Montaigne, „młodość w nas obumarła”. Najczęściej tak bywa, że zbudzone zainteresowania znikają kolejno i bezpowrotnie. Do najszcześniejszych i najdoskonalszych ludzi zaliczyć można tego, w kim mocno wciąż biją i w latach później-

szych zainteresowania okresów poprzednich, zwłaszcza zainteresowania młodzieńcze: wówczas bowiem serce długo pozostaje młodem, umysł żywym i świeżym, skala zaś życia i odczucia rozległą. Zadziwiającym i porywającym przykładem niezwyklego biegu rozwoju osobowości ludzkiej, stopniowego wyzwolenia się z więzów tradycji i wychowania, wyzwolenia drzemających w głębi duszy skarbów młodzieńczego zapału i miłości idei postępu, obok Salomona Majmoma, Piotra Kropotkina i Lwa Tolstoja, jest angielski mąż stanu XIX wieku, Ewart Gladstone (1809 — 1898). Ten „wielki starzec” istotnie imponuje wielkością duszy, która nie tylko nie starzała z wiekiem, lecz, przeciwnie, rozplamiała się coraz czystszy idealizmem, coraz większym entuzjazmem dla wielkich idei humanitarnych, dla nauki, dla poezji Homera, pchając go, ku zdumieniu jego rodaków, do coraz gorliwszej i bardziej stanowczej obrony reform konstytucyjnych, swobód religijnych i politycznych, obrony uciskanych narodów, do walki o autonomję irlandzką...

Wielcy ludzie mają bardzo intensywne a zarazem wszechstronne upodobania i zamiłowania. Jest to przywilej geniuszów. I byłoby dobrze, gdyby każdy w młodości wchłonał jak najwięcej idei, nabrał tchu z różnych dziedzin doświadczenia i nauki, chociażby dla wypróbowania swych sił i zdolności, dla zmierzenia mocy i rozmachu swych skrzydeł. Trzeba w tym czasie sięgnąć jak najgłębiej do umysłu lub serca, a najlepiej, jak powiedział Adam Mahrburg, do obojga razem, trzeba poruszyć sprężyny wewnętrzne, dążyć do zaspokojenia nieodpartych potrzeb ducha. Jeżeli jednak wogóle wszelkie racjonalne badanie naukowe winno być odpowiedzią na postawione zgóry pytanie, to również całe życie rozumnego człowieka winno być odpowiedzią na jakieś pytanie. Każdy musi mieć na celu rozwiązanie jakiegoś zagadnienia, ogniskującego w sobie wiele innych zagadnień i cały wysiłek jednostki. Poddanie swego życia jakiejś wielkiej idei i stateczna praca nad jej realizowaniem stworzy to, że sama już praca stanie się prawdziwym błogosławieństwem, będzie radosna i płodna, nada życiu smak i właściwy

charakter. Na takim celowym i radosnym zaangażowaniu się w życie polega również istota woli, stanowi ono najlepszą szkołę dla wyrobienia silnego charakteru.

Stanowisko to jest ważne i płodne również pod względem etycznym. Właśnie, pracując z największą stanowczością nad realizacją swoich najgłębszych umiłowań i ideałów, robimy wszystko, co leży w naszej mocy, i dla pomyślności ogólnej; przeciwnie zaś, nie przyczyniamy się do powszechnego szczęścia, nie uwzględniając istotnych pragnień naszej natury, a nawet, jak mądrze ostrzega Fryderyk Hebbel, należy strząsnąć z siebie wszystko, co nas tamuje w rozwoju, bo to, co nas niszczy, nie może nikomu wyjść na dobre¹⁾. Każdy musi dać to, na co jego stać, włożyć w swą pracę wszystkie swe siły, wówczas tylko spełni swe przeznaczenie. Gdy w tej miłości dla ideału życie dla jednostki przybierze postać powabną, wówczas zdobędzie ona coś większego nad siebie i zostanie stworzony, jak powiada Henri Poincaré w myśl wywodów Johna Stuarta Milla, „jedyny teren, na którym można zbudować moralność”²⁾.

Stanowisko to będzie również pewną rękojmią w dopięciu zamierzonego celu: szczere przejęcie się trafnie wybranym przedmiotem może w krótkim czasie wytworzyć w duszy taką siłę, namietność, logikę rozumowania, taką stateczność dążeń i harmonję wysiłków, że osiągnąć tego nie dałoby się w żaden inny sposób. To też A. de Candolle, opierając się na gruntownych badaniach dziejów twórczości naukowej, powiada³⁾, że wyraźne zamięłowanie jest niezawodną rękojmią powodzenia. Już zresztą Artur Schopenhauer w IV księdze swego arcydzieła „Świat jako wola i wyobrażenie” wypowiedział myśl, rozwiniętą później przez Williama James’a, że w życiu tylko wówczas możemy oczekiwać pomyślności w dążeniu do zdobycia bogactwa, honorów, nauki, sztuki lub cnoty, gdy się wyrzekniemy

¹⁾ Hebbel Dzienniki, 1911, str. 154.

²⁾ Poincaré. *Dernières pensées*, 1913, str. 229-233.

³⁾ A de Candolle. *Histoire des sciences et des savants*. 1885, s. 319.

wszystkich innych zabiegów, niezgodnych z ściśle wyznaczonym celem; przytem Schopenhauer z naciskiem zaznaczył, iż wszystkie wielkie dzieła teoretyczne powstały na skutek tego, że ich twórcy skierowali cały wysiłek swego ducha na jeden punkt z taką siłą, że znikał dla nich pozostały świat, a przedmiot zajęć rozrastał się w ich wyobraźni do rozmiarów całkowitej rzeczywistości. Tak postępować doradzał tragicznie wielki Beethoven, gdy pisał: „Błahostki życia stale składaj w ofierze na ołtarzu swej sztuki”¹⁾. Ażeby coś wielkiego dokonać, potrzeba, zdaniem Hegla, dwóch rzeczy: idei i namietności, „w której cała indywidualność, zaniedbując wszystkich swych interesów i celów... wszystkimi tkwiącymi w niej fibrami woli wkłada się w przedmiot, w celu tym ześrodkowuje wszystkie swe potrzeby i siły; nie wielkiego w świecie nie dokonało się bez namietności”²⁾. Prawdziwem jest twierdzenie, że rozum przybiera zawsze taki kierunek, jaki mu serce nadaje, że u podstawy naszego poznawczego wysiłku tkwią popędy i instynkty. Stąd zaś widocznem staje się wielkie znaczenie rozwoju i głębokości życia uczuciowego, znaczenie wychowania i w szczególności wpływów macierzyńskich, które nieraz pozostawiały niezatarte piętno na twórczości potężnych umysłów, np. Kanta, Goethe’go i Faraday’a. „Umysł jest okiem duszy, nie zaś jej siłą. Jej moc tkwi w sercu, to znaczy w namietnościach” powiedział już myśliciel francuski XVIII wieku, Vauvenargues, dodając gdzie indziej, że to „namietności nauczyły ludzi rozumu”³⁾. Niedosć tedy zdobyć pewne pojęcia i idee, muszą one przeniknąć do duszy, wzbudzić uczucie miłości, powołać na swoją obronę wszystkie żywe siły jednostki, rozniecić ogień apostolski, rozplomienić całego człowieka; słowem, ażeby odegrać rolę decydującą i kierowniczą, winny opanować stronę emocjonalną duszy, jako najpotężniejszy motor myśli. Woli i czynów jednostki. Dla każdego tedy człowieka, tworzącego świat

¹⁾ p. Romain Rolland. *Vie de Beethoven*. 1913.

²⁾ Hegel. *Wykłady o filozofji dziejów*. 1919, s. 24.

³⁾ Vauvenargues. *Réflexions et maximes*. CXLIX, CLIV.

domie swą przyszłość, sprawą najważniejszą jest umieć dotrzeć do sprężyny zatajonej a zdolnej poruszyć do żywego i popchnąć, umieć wykryć w sercu głęboką namiętność, zdolną udzielić nerwom wysokiego napięcia¹⁾. Wielkie życie opiera się na wielkich umiłowaniach i wielkich wstrętach. Mądry Montaigne powiada, że najpiękniejsze uczynki duszy powstają z silnych pobudzeń namiętności i zgola ich potrzebują. I w rzeczy samej, wczytując się w życiorysy wielkich samouków, widzimy przemogłą w nich jedną namiętność, która parła do celu wszystkie żywe soki organizmu, widzimy mianowicie nienasyconą żądzę wiedzy, nauki, badania, najczystsze, bezinteresowne pragnienie prawdy. Ta namiętna miłość wiedzy i prawdy opanowała zamłodu synów mydlarzy, jak Benjamin Franklin, synów kowali, jak Michał Faraday, synów rymarzów, jak Emanuel Kant, synów piwowarów, jak J. Joule, synów rzeźbiarzy, jak Sokrates, synów chłopskich, jak J. G. Fichte, synów zegarmistrzów, jak J. J. Rousseau, zarówno jak urodzonych w domach magnackich i pałacach książęcych — Kropotkina, Tolstoja, Montaigne'a, Kowalewską, Goethego, Milla, Darwina i wszystkich im podobnych. Miłość ta pozwoliła im przewyciężyć nieprawdopodobne nieraz trudności i przeszkody, spiętrzone na drodze ich życia i pracy, jak to widzimy np. u Salomona Majmona. Lecz jest to cechą wielkich charakterów i umysłów, iż pracują wytrwale i tworzą w najgorszych nawet warunkach. Oto np., co pisze znakomita Marja Skłodowska-Curie o swych z mężem poszukiwaniach we Francji nad promieniotwórczością, o badaniach, które wywołały przewrót w nauce: „...W szopie tej, w której latem niemilosierne piekło słońce, a zimą słabo ogrzewał piecyk żelazny, bez podłogi, o oszklonym dachu, niedostatecznie chroniącym nas przed niepogodą, spędziliśmy najszcześliwsze lata naszego istnienia, poświęcając się całkowicie pracy bez wytchnienia. Nie bacząc na to, że byliśmy pozbawieni tych wszystkich udogodnień, które w wysokim stopniu ułatwiają

¹⁾ p. Toulouse. Pour penser et agir. 1918, s. 213.

pracę chemika, wykonaliśmy tam mnóstwo doświadczeń nad wciąż wzrastającymi ilościami materji. O ile doświadczeń tych nie można było wykonać nazewnątrz, musieliśmy wchłaniać szkodliwe gazy, które powoli uchodziły przez otwarte okna. Cały inwentarz składał się ze starych, zużytych stołów jodłowych, na których rozkładałam cenne odłamki koncentracji radu. Nie posiadając żadnego sprzętu, w którym moglibyśmy umieścić otrzymane preparaty promieniotwórcze, rozkładaliśmy je na stołach i półkach. Przypominam sobie dokładnie zachwyt, jakiego nieraz doznawaliśmy, gdy wypadło nam czasem wejść w nocy do naszej pracowni, na widok słabo lśniących sylwetek owoców naszej pracy, jakie ze wszech stron ku nam spoglądały¹⁾. Za przykład tego, co może stworzyć zapal jednego człowieka lub zapal narodu ogarniętego namiętnie jedną ideą, niech służą czyny Aleksandra Macedońskiego i dzieje wschodu mahometańskiego z cudownym rozkwitem kultury arabskiej. To też zrozumiałe są słowa Guyau, gdy powiada, że „świat należy do entuzjastów, którzy z całą świadomością mieszają przyszłość z teraźniejszością („jeszcze nie” i „już”), traktując przyszłość, jakgdyby była obecną, należy do umysłów syntetycznych, skupiających w jednym uścisku ideał i rzeczywistość; do ludzi woli, umiejących porwać się na rzeczywistość, skruszyć jej sztywne zarysy, zmuszając do ujawnienia tego, co jest nieznanne, a co umysł zimny i chwiejny z tem samem prawdopodobieństwem mógłby nazwać możliwością lub niemożliwością. To są prorocy i mesjasze nauki. Zapal jest konieczny dla człowieka, zapal stanowi genjusz tłumu, a u jednostek wytwarza nawet płodność genjuszu”²⁾.

Zapal wielkich duchów miał jednak jeden rys znamieny: odznaczał się zawsze trwałością. Długi szereg wielkich twórców w nauce i filozofji tylko dzięki stałości swych ukochań dokonał dzieł imponujących pomimo jednostronnych nieraz uzdolnień

¹⁾ Przedmowa do dzieł Piotra Curie. Wszechświat. 1908.

²⁾ Guyau. L'irréligion de l'avenir, VI éd. p. 349.

przyrodzonych, spotykanych u ludzi skądinąd tak znakomitych, jak Montaigne, Darwin, Faraday. Nie usprawiedliwiajcie się nigdy brakiem czasu. Każdy z was, obok swych zajęć zawodowych, może znaleźć 2-3 godziny na pracę ducha, na samokształcenie. Najtężsi twórcy olbrzymich, pomnikowych dzieł naukowych i literackich — Darwin, Spencer, Lyell, Zola — zazwyczaj poświęcali pracy twórczej niewiele więcej czasu. Chodzi przede wszystkim o najlepsze jego zużycie (p. rozdz. V). Energia mózgowa każdej jednostki jest ograniczona, trzeba umieć ją skupiać, trzeba umieć odświeżać ją i zasilać. Niech każdy ma na swym warszacie wielkie działo, które ma być owocem i koroną całego jego życia. Tak postępowali, tak żyli wszyscy ci, których pamięć ludzkość błogosławi: jakaś myśl płodna, w młodości zrodzona, po wielu latach pracy przekształca się w potężne dzieło, ponieważ, jak powiada Renan — „człowiek, czujący do czegoś powołanie, mimowoli wszystko poświęca swemu dziełu głównemu”¹⁾). Nietylko Deskartes ułożył sobie zamłodu plan życia, postępowania i pracy, przestrzegając go ściśle do śmierci. Tak postępował mądry Schopenhauer; podobnież czynił wielki filozof angielski, Dawid Hume, który pisze w swej autobiografii: „postanowiłem zastąpić brak wielkiego majątku nieubłaganą oszczędnością, zachować bez najmniejszego uszczerbku swoją niezależność i do niczego nie przywiązywać wagi, prócz do rozwoju swych zdolności literackich”²⁾).

Tak żył i pracował szlachetny i wielki genjusz, Spinoza. „Fizykowi potrzeba 20 lat pracy dla stania na nogi, do tego czasu przeżywa on okres dzieciństwa” — powiedział znakomity samouk Faraday, który dopiero po czterdziestym roku życia zrobił swe największe odkrycia w dziedzinie elektryczności. Potężny zaś w swej różnorodnej twórczości Michał Anioł, umierając już w późnym wieku, wręcz wyznał, z całą skromnością

¹⁾ E. Renan. *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*. 1883, str. 74.

²⁾ Hume. *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*. 1905, str. 224.

a zarazem z jakże niepomiarłą ambicją, że teraz dopiero zaczął sylabizować w swym fachu artysty rzeźbiarza! Oto, co znaczy być człowiekiem „długiego oddechu”, żyć na dłuższą metę, pracować nad dziełem żywota. Astronom Kopernik, przez 30 lat pracujący nad uzasadnieniem swego odkrycia i już na łożu śmierci biorący do ręki pierwszy egzemplarz swego nieśmiertelnego dzieła „*O obrotach ciał niebieskich*”; podróżnik Livingstone, przez trzydzieści lat badający ląd afrykański i znajdujący tam swój nieśmiertelny grób; uczony, Aleksander Humboldt, nieustrudzony przez całe życie podróżnik i badacz, twórca zapładniający wszystkie dziedziny pracy ducha ludzkiego; rzeźbiarz Thorwaldsen, przez długi szereg lat rzeźbiący na obczyźnie, we Włoszech, pomniki swej sławy i sławy swej duńskiej ojczyzny; Darwin, przez dwadzieścia lat gromadzący dowody dla ugruntowania swego epokowego dzieła „*O powstawaniu gatunków*”; Tomasz Buckle, przeszło lat piętnaście rozmyślający nad swym dziełem i studjujący w tym czasie dwadzieścia tysięcy tomów; Herbert Spencer, w wieku lat 37 szkicujący sobie plan pracy na przyszłość i wykonaniu jego poświęcający resztę swego bardzo długiego żywota — wszyscy oni są imponującymi przykładami, wzorami skutecznego skoncentrowania energii pracy twórczej. Nie mogę pominąć tu jeszcze jednego zadziwiającego przykładu wytrwałości, uwieńczonej całkowitem powodzeniem. Znakomity pisarz, dramaturg włoski XVIII wieku, Victor Alfieri po skończeniu łacińskiej szkoły w Turynie, mając już lat 27, z całym tragizmem odczuł swe nieuctwo w dziedzinie języka ojczystego i literatury i, poprzysięgłszy sobie, jak sam to wyznaje w swej bardzo ciekawej autobiografii, nie spocząć dopóty, aż nie dorówna najlepszym znawcom włoszczyzny, zabrał się nie tylko do studjów nad gramatyką i klasykami włoskimi, których kilkakrotnie odczytał z ołówkiem w rękę, lecz także do badania u źródeł żywej mowy w Toskanji. Wiedziony żądzą sławy i paląc się ze wstydu na skutek nieudatnych swych pierwszych prób na polu tragedji, zdobył się na odwagę „sta-

wienia czoła i przezwyciężenia przeszkód niemniej poważnych, jak odrażających”¹⁾).

Mamy tu doskonale świadectwo prawdziwości bardzo ważnej zasady ogólnej: w pracy umiłowanej, w statecznym dążeniu do ideału, w skupionem działaniu i w twórczości pełnej zapалу zdobywa człowiek największe zadowolenie i najgłębsze szczęście. Twórcze wyladowanie energii — to szczyt poczucia dobrobytu ducha. Każdy nawet wysiłek, uwieńczony powodzeniem, staje się zarodkiem zdrowia duszy, początkiem nowych wysiłków i powodzeń, pozostawia po sobie poczucie mocy, radości życia i siłę rozmachu. Ta radość życia, płynąca z poczucia płodnej twórczości, jest może celem ostatecznym pracy wogóle a zarazem istotnem szczęściem jednostki. To też zrozumiałe są głębokie słowa mędrca Zaratustry: „I cóż mi z szczęścia!... oddawna już szczęścia nie baczę, dzieła mego baczę”. Szlachetny i niezłomny w swych przedsięwzięciach murzyn, Booker T. Washington, w swej pięknej autobiografji powiada: „Do zdobycia powodzenia w jakimkolwiek przedsięwzięciu pierwszym warunkiem jest zapomnienie o sobie i całkowite oddanie się myśli o wielkiej sprawie; powodzenie i szczęście, jakie się z tego czerpie, stoją w prostym stosunku do zaparcia się swojego ja..”²⁾. Ponadto, poświęcając się całkowicie jakiemuś zadaniu lub sprawie, wyłącznej służbie dla prawdy, sztuki, religji lub wychowania, własnymi dziełami najskuteczniej wspieramy i doskonalimy nasz charakter³⁾.

Znaczenie indywidualności i osobowości.

7. sztem stadjum rozwoju społeczeństwa, we wszystkich istotnie kulturalnych społeczeństwach społecznych dwa zjawiska występują stale i wyraźnie: demokratyzacja wiedzy oraz wzrost znaczenia osobowości ludzkiej. Encyklopedyczny

¹⁾ Mémoires de Victor Alfieri, d'Asti. 1840, str. 246-7, 264.

²⁾ Autobiografja murzyna. 1905, str. 111.

³⁾ Kerschensteiner. Characterbegriff und charactererziehung. 1911, str. 243-4.

ideał wiedzy i wykształcenia realizuje się dzięki różnorodności typów szkolnych i bogactwa prawdziwych indywidualności ludzkich, z których każda ogląda rzeczywistość pod kątem odmiennym, a których liczba i wartość decyduje za każdym razem o stopniu kultury i cywilizacji danego społeczeństwa. W jednostce ludzkiej tkwią i organizują się ostatecznie wielkie siły dziejowe i życiowe, ona jest najwyższym celem, a zarazem najbardziej niezawodnym środkiem rozwoju i postępu społeczeństw pod warunkiem, że uświadamia swą wartość i odczuwa odpowiedzialność dziejową, że objawia stateczność postępowania i ma twardy kręgosłup własnych przekonań, że pracuje rzetelnie nad wyrobieniem swego poglądu na świat i walczy w jego obronie. Człowiek cywilizowany a wyraźna osobowość — to jedno. To też wychowanie jest, zdaniem Richarda, w gruncie rzeczy skróconą rekapitulacją cywilizacji na korzyść osobnika¹⁾. Wszelki rozwój społeczeństwa odbywa się w kierunku wzrastającej indywidualizacji, w kierunku kształtowania osobowości prawdziwych, których liczba dzięki różnym hamującym czynnikom wzrasta zresztą niesłychanie powoli. „Większość ludzi — powiada słusznie Payot — umiera, nie doczekawszy się swej realizacji. Ma się jedynie złudzenie, że to są osobistości: bliższe zbadanie ujawnia, iż są to bezładne kupy czuć, postrzeżeń, uczuć i sprzecznych dążeń”. Artur Schopenhauer słusznie zauważył w swych „*Parerga et Paralipomena*”, że dla jednostki ludzkiej bardziej istotne i ważne jest to, czem ona jest sama przez się, co jej towarzyszy w samotności, czego jej nikt nie może ani dać „ani zabrać, niż to, co posiada ona lub czem być może w oczach innych ludzi”. Lecz Schopenhauer zatrzymał się tu w pół drogi do prawdy. Nietylko trzeba być sobą i widzieć siebie w świetle prawdziwym, nie powiększając ani też pomniejszając swych wad i zalet, trzeba nadto i przede wszystkim dążyć do stworzenia siebie, do skryształizowania swej osobowości, do przekształcenia się w prawdziwą indywi-

¹⁾ G. Richard. Pédagogie expérimentale. 1911, rozdz. VII.

dualność, świadomą swych celów i ideałów. Stworzyć siebie od nowa nie możemy, musimy natomiast odnaleźć siebie. Faktem jest niezaprzeczonym, że ludzie dość często, zwłaszcza w wieku młodzieńczym, wieku burz i przełomów, zmieniają się zasadniczo, przeobrażają się w coś zupełnie innego, obcego fazy poprzedniej. Wytlumaczyć to można, wychodząc z założenia, iż do chwili przewrotu właściwa natura tych jednostek nie mogła się ujawnić, będąc skrzepowaną więzami tradycji, wychowania, szkoły i wpływów przemożnych otoczenia, teraz zaś nagle zdobywa się samorzutnie na odwagę, wolę i walkę lub poprostu korzysta z jakiejś nadzwyczajnej a sprzyjającej okazji do stania się nareszcie tylko sobą, do otrząśnięcia się z obcych naleciałości.

Pierwszem tedy dążeniem, pierwszą zasadą postępowania, gdy chodzi o samokształcenie i samowychowanie, jest konieczność odnalezienia siebie, celem zaś istotnym pracy nad sobą jest rozwinięcie i udoskonalenie siebie we właściwym dla siebie kierunku. „Sztukę obieranie, filozofję czy działalność społeczną? Piękno wyłaniać, odsłaniać prawdę czy życie tworzyć pragniecie? Lecz cóżbyście stworzyć mogli, jeśliście siebie stworzyć nie zdołali, jeśliście nie wykryli swojej prawdy wewnętrznej?... Jakżebyście ludzkości drogę mogli wskazać i w światy prowadzić, jeśliście własnej drogi nie znaleźli, ani widzieli wzejścia słońca waszego, ni dnia waszego zorzy? I cóż od siebie powiedzieć możecie światu, co ze siebie w życia treść włożyć, jeśli siebie nie posiadacie, jeśli nie istniejecie?”¹⁾ Brak silnej i wyraźnej osobowości pociąga w następstwie łatwe przemiany i zbożenia, falistość lub zygzakowatość linii życia, odstępstwa od ideałów i celów wytkniętych, zmienność przekonań i oportunistyczne przystosowywanie się do głosów opinii, panujących prądów filozoficznych, religijnych, społecznych, politycznych i t. p. To właśnie widzimy na niższych stadjach rozwoju kulturalnego

¹⁾ Romuald Minkiewicz. O pełni życia i o komunie duchowej. 1907, str. 17.

i w wieku dziecięcym, gdy wykształcenie zdobywa się drogą naśladownictwa i biernego ulegania czynnikom środowiska społecznego, którego produktem staje się jednostka; jest ona wówczas nierozdzieloną częścią całości, nie zaś samodzielnym czynnikiem grupy społecznej. Pierwiaszek osobowości, w miarę swego rozwoju dąży do rozluźnienia i rozerwania tego zaczerpniętego pierścienia przyzwyczajęń, tradycji, naśladownictwa i sugestji, opasującego jednostkę; stara się ona zdobyć coraz większą samodzielność, osiągnąć wyższy stopień krytycyzmu, oryginalności, aktywności, ażeby się z czasem przekształcić w zupełnie wyraźną indywidualność i osobowość.

Dla wyjaśnienia istoty i znaczenia osobowości ludzkiej zwróćmy się najpierw do historii. „W czasach pierwotnych—powiada zasłużony historyk¹⁾—nie uznawano zgoła znaczenia jednostki: w człowieku widziano tylko przedstawiciela danego stanu, korzystał on jedynie z praw swego stanu; widziano obywatela danego państwa, poza którym nie posiadał on już żadnych praw; widziano współwyznawcę, odrzucając wszelkie moralne obowiązki względem ludzi, modlących się do innych bogów! Dopiero długi proces rozwoju osobowego doprowadził do tego, że jednostce samej przez się przyznano naturalne, przyrodzone jej prawa, a obowiązek poszanowania tych praw przestało warunkować należenie osobnika do tego lub innego stanu, państwa czy religii. Zasada indywidualizmu usunęła te względy, dla jakich jednostkę rozważano nie w jej godności ludzkiej, ale w charakterze składowej części stanu, państwa, religii. Gdy człowiek prawa swe otrzymał od tych ostatnich, nie zaś przynosił je na świat ze sobą, rodząc się, nie miał wówczas żadnych praw względem tej całości, do której należał: państwo starożytne pochłaniało obywatela, kościół średniowieczny trzymał w zupełnej niewoli rozum, sumienie i wolę wierzących”. Ciekawą jest również historia rozwoju i realizacji dążeń indywidualnych od czasów odrodzenia, a zwłaszcza od epoki Rous-

¹⁾ Karejew. Wskazówki o samokształceniu. 1903, str. 123.

seau i Wielkiej Rewolucji Francuskiej aż do chwili wybuchu ostatniego wielkiego ruchu rewolucyjnego w Rosji. Wszelka walka przeciw rozwojowi i prawom jednostki, wszelka walka z indywidualizmem zawsze była objawem wsteczności kultu-ralnego i społecznego lub wręcz świadczyła o niedostatecznym jeszcze rozwoju społeczeństwa. I chociaż szeroki ogół, pomimo odmiennych pozorów, brnie dalej w tradycjonalizmie, to jednak warstwy oświecone i postępowe dążą dziś do zupełnego wy-emancypowania się duchowego. Uświadamiamy sobie to jasno, że wykształcenie winno przede wszystkim odpowiadać wyma-ganiom rozwojowym jednostki, że nawet pod względem społecz-nym nie da ono dodatnich wyników, jeśli nie zostaną w pełni uwzględnione lub będą zignorowane istotne potrzeby i godność człowieka.

Konieczność wyzwolenia się i ideał osobowości.

8. Spróbujmy sprecyzować pojęcie osobowości. Osobo-wość nasza składa się ze zmieniających się stanów i prądów naszego ja, naszej świadomości — począwszy od naj-słabszego ich objawu podczas marzeń sennych i bezsilnego, biernego poddawania się potrzebom natury fizycznej, biernej uległości na wpływy świata zewnętrznego — aż do najsilniejszego ich objawu w życiu czynnem, twórczem, w pracy celowej, w zwalczaniu niższych popędów natury ludzkiej i w przejawach mocnej, niezłomnej woli w życiu. Osobowość to się wzmacnia, to zanika, upada, to znów wzrasta, słowem, ulega wahaniom, począwszy od lat dziecinnych, aż do lat młodzieńczych, kiedy się odznacza szczególną mocą samopoczucia, świadomością przy-rostu i rozwoju sił, pragnieniem doskonalenia się. Ideał oso-bowości — to zapanowanie w jednostce pierwiastków ducha nad stroną fizyczną, materialną. Z jednej strony dążność do wzmoc-nienia osobowości samorzutnie objawiła się w życiu społecz-nem, w masach, w ruchach wolnościowych i rewolucyjnych XIX wieku, z drugiej strony same te pojęcia skryształizowały się dopiero w głowach wielkich myślicieli — Schopenhauera,

Nietzschego i Guyau, za każdym razem przybierając zresztą wielce oryginalne znamiona. Stało się tak może dlatego, że, jak powiada Fryderyk Nietzsche, właśnie „człowiek nowoczesny cierpi na osłabienie osobowości”¹⁾. I dziś jeszcze zabobony i przesady, wszystkie te „bożyszcza” (idola), które znakomicie scharakteryzował wielki filozof angielski, Franciszek Bacon, wszechwładnie trzymają w swych szponach masę ludzką wszyst-kich stanów. I dziś bowiem działają w społeczeństwie wszyst-kie te główne przyczyny, które doprowadziły do powstania i utrwalenia się tych przesądów²⁾. Jeden z najszlachetniejszych duchów ludzkości, filozof Benedykt Spinoza, w swym znako-mitym „*Traktacie teologiczno-politycznym*” powiada: „Widzimy, że szczególnie tacy ludzie są podatni do wszelkiego rodzaju zabobonu, którzy bez umiarkowania pożądamy rzeczy niepew-nych i że każdy najbardziej wtedy, gdy znajdzie się w nie-bezpieczeństwie i nie umie sobie poradzić, ślubami i łzami nie-wieściami błaga o pomoc boską. Tacy nazywają rozum (dlatego, że nie potrafi wskazać drogi pewnej do owych rzeczy próżnych, których pożądamy) ślepym, mądrość ludzką zaś próżną, natomiast wybryki wyobraźni, marzenia senne i głupstwa dziecinne po-czytują za odpowiedzi boskie, a nawet sądzą, że Bóg nie jest łaskawy dla mędrców i nie wpisał swych postanowień w umysł ludzkie, lecz we wnętrzości zwierząt, i że głupcy, idjoci i ptaki obwieszczają je z natchnienia i pobudzenia boskiego. Tak da-lece ogłupia ludzi strach: on jest właściwie przyczyną, która zabobon rodzi, zachowuje i żywi”³⁾. Ażeby móc walczyć z prze-sądami, nie dość wykształcić charakter, nawet prawy charak-ter, nie dość mieć serce szlachetne, trzeba przede wszystkim uzbroić należycie rozum w wiedzę prawdziwą i metody jej

¹⁾ Nietzsche. *Niewczesne rozważania*, 1912, str. 135.

²⁾ Franciszek Bacon. *Szkice polityczno-społeczne*, 1909, str. 95.

³⁾ Spinoza. *Traktat teologiczno-polityczny*. *Dzieła*, t II 1916, str. 4.

zdobywania, zaostriżyć inteligencję, jako ostateczny sprawdzian wszelkich wartości. Serce może być najpodnioslejsze, umysł zaś ciemny, zabobonny i łatwowierny, a co zatem idzie, i całe życie pełne niekonsekwencji. „Pierwszym warunkiem rozwoju ducha jest jego swoboda” — orzekł słusznie Renan w swych „Wspomnieniach”. Tymczasem niezmierny ciężar głupoty poprostu zmiażdżył umysł ludzki. Trzeba zrozumieć, że dzięki wpływowi tradycji i dziedziczności w duszy ludzkiej tkwi cały splot takich pierwiastków, jak tchórzostwo myśli, lenistwo umysłowe, bierność, chęć postępowania po linii najmniejszego oporu czy wysiłku, obrona przed wyrugowaniem z raz zajętej, wygodnej a zacisznej pozycji... Trzeba pamiętać dalej, że wychowanie dotychczasowe stale dotąd wzmacniało naturalne tendencje w kierunku płytkości i gadatliwości jednostki, podając jej masę wiadomości sprzecznych, niemożliwą mieszaninę przyjętych na wiarę zapatrywań i zasad postępowania z okruciami wiedzy rzetelnej, zaszczerpionej tu i owdzie przez nauczycieli ideowych i głębiej wykształconych, którzy za swą pracę nie znajdują prawie nigdy poparcia w środowisku społecznym, zdobywając uznanie i sławę dopiero u następnych pokoleń. Nie dość tego, „gdybyśmy mogli ocenić ogrom niejasności, kłamstw i sofizmów, powoli nagromadzonych w najlepiej zbudowanych mózgach dzięki wadliwości mowy, rozmów i lektury, ogarnęłaby nas zgroza! W swej pamięci znajdujemy zadomowione różne fakty, idee i mniemania, o których pochodzeniu nic nie wiemy i na podobieństwo ptaka, znajdującego i wysiadującego w swym gnieździe jaja kukulcze, bierzemy je za swoje, nie podejrzewając nawet, że hodujemy odmianę niebezpieczną”¹⁾. Wszystko to jest powodem, że w rezultacie w mózgu większości ludzi pozostają tylko strzępy wiadomości bez znaczenia, bez idei przewodniej, złe metody myśli i pracy zapuszczają doń korzenie, pozostawiając szkodliwe ślady i wpływy. To trzeba dobrze sobie uświadomić i starać się wszelkimi sposobami zwalczyć

i usunąć zło, rozpoczynając nad sobą pracę od początku; trzeba pogłębić łożysko tej płytkiej i zamulonej rzeki, oczyścić jej wody; trzeba chcieć zajrzeć do dna duszy własnej i tam poszukać wartości trwalszych, zasad postępowania stałszych, myśli głębszych i uczuć szlachetniejszych. Ostatecznie przecież każdy sam musi zdobyć swoją prawdę, własną pracą i mozołem otrząsnąć się z naleciałości szkodliwych.

Uświadomiwszy sobie cały przemożny wpływ środowiska społecznego i państwowego, dążącego do zniwelowania jednostek ludzkich zapomocą olbrzymiego ciężaru form tradycyjnych, rutyny wychowawczej, uprzedzeń opinii społecznej i różnych instytucji o charakterze przymusowym, trzeba dolożyć wszelkich starań, ażeby się obronić i ostać, nie dopuścić do zatarcia kantów indywidualnych, do starcia na proch swej osobowości. Umysł musi za wszelką cenę wyzwolić się z powiązków tradycji, powagi i dogmatu właśnie wówczas, gdy zabiera się do rozbudowy gmachu swej wiedzy, ażeby móc od razu założyć mocne i rozległe fundamenta. Już Spinoza utrzymywał słusznie, że tylko ci dojść mogą do zdobycia prawdy, co się wyzwolili od wpływu mniemań, wchłoniętych w latach dziecięcych i młodzieńczych, że należy skruszyć pęta nałożone przez zwyczaje, żeby móc usunąć błędne pojęcia, któremi umysł ludzki został przepojony przedtem, zanim się uzdolnił do sądzenia o rzeczach. Jest to zapewne sprawa niesłychanie trudna, lecz, niestety, konieczna i zawsze podejmowana przez duchy silne, rozplomienione miłością prawdy i wolności. Tu niema innego wyjścia, jak pójść za radą Kanta i powiedzieć sobie: *Sapere aude* — miej odwagę iść za głosem własnego rozumu; we wszystkich sprawach i poczynaniach miej za zasadę odwoływać się do własnego rozumu i własnego doświadczenia, staraj się zawczasu wyrobić w sobie umysłową niezależność. „Rozum ludzki — powiada Kant w swych „Prolegomenach” — tak pochopny jest do budowania, że już niejednokrotnie wznosił wieżycę, którą później jednakże znów rozbierał, ażeby zobaczyć, w jakim też stanie są jej fundamenty. Nigdy nie jest za późno stać

¹⁾ Payot. *Le trava intellectuel*, 1920, str. 163-4.

się rozumnym i mądrym; jeżeli wszakże zrozumienie rzeczy przychodzi późno, to jest jednak coraz trudniej zastosować je¹⁾.

Wzorem więc Descartesa powinien samouk poddać zbadaniu wyobrażenia, pojęcia i zasady, w których był wychowany lub pod których wpływami dotąd się znajdował, i otrząsnąć się z tych, co nie wytrzymują próby sumiennej analizy, rozwiać atmosferę głupstwa, w której kapał się dotąd i przygotować grunt dla pracy oraz swobodnego i pięknego rozwoju życia. Należy iść w ślady słynnego filozofa - niewolnika, Epikteta, który wygłosił mądrą zasadę: „Nie mów: uprawiam filozofję, gdyż byłoby to zbyt pretensjonalnie; mów: dążę do wyzwolenia”. Postaw sobie za zadanie: możliwie jasno uświadomić sobie własne swe oblicze duchowe pod względem indywidualnym, społecznym, narodowym i ogólnoludzkim; możliwie dokładnie zbadać stosunek swój do innych ludzi, do świata wogóle, do pracy własnej, do twórczości ludzkiej. Będzie to wstęp doskonały do rozumienia zagadnień natury etycznej, socjologicznej, estetycznej, naukowej, filozoficznej i religijnej. Pracuj zgodnie ze swoją naturą i spotęguj do maksimum działanie i rozkwit swych indywidualnych właściwości. Bądź w całej pełni sobą, nie wstydź się być odmiennym od innych i broń swej odrębności duchowej. Niech twoja indywidualność wniesie coś nowego w życie narodu i ludzkości, nie bądź nowym wydaniem rzeczy już znanej i mało zmienionej, lecz bądź nowym, oryginalnym dziełem dla wzbogacenia życia. Gdy jednostka osiągnie zrozumienie swej wartości, poczuje własną siłę i uświadomi sobie wyraźnie cel swego życia, zdobędzie wówczas rzecz najważniejszą. Niech śmiało kroczy dalej drogą swego powołania: czy będzie prowadziła życie samotne, czy na szerokiej widowni świata, czy będzie brała czynny udział w życiu społecznym i ubiegała się o zaszczyty i stanowiska, czy też całkowicie i bezinteresownie odda się nauce, sztuce, wychowaniu lub pracy na jakimkolwiek polu działalności ludzkiej — wszędzie

¹⁾ Kant. Prolegomena. Przekład Benedykta Bornsteina, 1918, str. 2.

będzie wówczas na swoim miejscu, o ile rzeczywiście praca ta zgadza się z jej naturą, jej szczęściem, poglądem na istotę i wartość życia.

Najwyższym ideałem zarówno wychowania, jak samowychowania jest pełnia życia doskonałej osobowości, silnej indywidualności. Takiemi indywidualnościami byli na przykład Leonardo da Vinci i Goethe! Osobowość doskonała winna posiadać nie tylko, jak powiedziałby Hegel, „wnętrze swoje własne”, nie tylko być sobą, bogatą w treść wewnętrzną, być pełną, silną i dzielną, stateczną w swych dążeniach, postępowaniu i pracy, winna nie tylko być światłą i twórczą, kochającą prawdę i piękno, lecz ponadto powinna posiadać uczuciowość szlachetną, być wrażliwą na szczęście i niedolę istot czujących, chętną do obrony jednostki, jej praw i rozwoju. Poza to Polak powinien otrząsnąć się z wielkiej przywary ducha polskiego: niezdolności widzenia rzeczywistości taką, jaką jest w świetle prawdziwym. Brak wielkiej tradycji naukowej i naukowego wykształcenia myśli, zrozumiała skądinąd przemożny wpływ szkoły romantycznej, wrodzony temperament o wielkiej pobudliwości a małej stateczności, gwałtowność i wybuchowość uczuć, które zaślepiają i wykoszlawiają obraz świata realnego, nieznajomość i nieumiejętność oceny własnych środków i sił — stanowią ten splot przyczyn, który wyjaśnia nam, dlaczego Polak tyle razy padał ofiarą złudzenia, łatwowierności, lekkomyślności, zarozumiałości, naiwności i zabobonności. Wprawdzie naród polski wydał szereg jednostek oryginalnych, osobistości wyjątkowych — chociażby w okresie romantyzmu, wysoce jednak znamienne jest rzeczą, że nawet największych z pośród nich cechują te same ujemne rysy zasadnicze: zupełne pogmatwanie pojęć o rzeczywistości z pojęciami fantastycznymi, niewyrobinienie sumienia intelektualnego, istny bezład pomysłów genialnych i rozbrajających swą naiwnością sądów. Są to wielkie, lecz rozdarte dusze, olbrzymie kolumny pęknięte, duchy zwiedzione, oszołomione i oślepięne katastrofą ojczyzny, bólem wygnania, i hańbą niewoli, duchy, którym nie dane było zdobyć całkowitego wewnętrznego

wyzwolenia! Na nich sprawdziła się głęboka zasada, że jednostką prawdziwie doskonałą może być tylko jednostka istotnie wyzwolona¹⁾.

Już filozof niemiecki, Jan Bogumił Fichte, wychodząc z założenia, że „wszelkie przekonanie moje jest tylko wiarą i wypływa z charakteru, nie z rozsądku”, wysnuwał wniosek, iż wszelkie kształcenie samego siebie musi rozpoczynać się od kształcenia woli. W ślady Fichtego podążają liczni pedagodzy współcześni, wysuwając kształcenie charakteru jako naczelne zadanie wychowawcze. Jest to stanowisko jednostronne i łatwo prowadzić może do zacieśnienia widnokregu ducha, do dogmatyzmu i nietolerancji. Według psychologii współczesnej już wszelka myśl stanowi siłę, działanie w zarodku, jest zaczątkiem czynu, a zatem dla uniknięcia sprzeczności w działaniu trzeba też usunąć sprzeczności w myślach. Ponieważ zaś nasze „ja” tworzy się dzięki różnorodnym czynnikom, sprzecznym wpływom środowiska społecznego, zarówno dzięki naszym własnym doświadczeniom, myśłom wchłoniętym z przeczytanych książek, jak dzięki tendencjom dziedzicznym, zgola przypadkowym sądom otoczenia i t. p., zachodzi tedy przedewszystkiem potrzeba zharmonizowania, zsyntezowania i uzgodnienia tego chaotycznego materiału, ażeby powstało „ja” jednolite, indywiduum o wyraźnem obliczu duchowem i statecznym charakterze. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że warunki życia w naszym okresie dziejowym nie sprzyjają dokonaniu powyższej syntezy ducha. Żyjemy w epoce, gdy zwyciężają, jak powiada pewien socjolog, „ludzie o napiętej energii czasu”, to znaczy tacy, którzy w najkrótszym czasie mogą dać jak najwięcej owoców pracy; nie tylko „ludzie chwili”, niezdolni do pracy ciągłej, lecz nawet „ludzie rozciągłej ekonomji pracy”, szcędzący swe siły, pra-

¹⁾ Porównaj Piotra Chmielowskiego «Metodyka historii literatury polskiej», 1900 str. 245-250 i J. Ochorowicza «Psychologia, pedagogika i etyka», 1917, str. 177-349 i «Pierwiastki charakteru narodowego», 1907.

cujący systematycznie, lecz nie dość prędko, muszą ustąpić z placu. To też w całej pełni i grozie ujawniają się ujemne skutki powyższej zasady pracy. Widzimy niesłychaną płytkość współczesnego życia: jakże dużo robi się na efekt, na pokaz; forma i pozory zabijają treść; ruchliwość usuwa zastanowienie; różnorodność zabija głębię; napuszonosc zastępuje szczerość i podniosłość ducha. Książek się nie czyta, nie studjuje, co najwyżej przegląda się je tylko; co gorsza, nie pisze się książek starannie, nie wykończy i nie doskonali; nie znać ani u czytelników, ani u autorów skupienia i dłuższego namysłu, badania sumiennego, nie czuć długiego oddechu i nie widać dalekich perspektyw, natomiast wszyscy są w ruchu, śpieszą się, organizują, gadają, bez końca referują (p. rozdz. VII). Cóż za obrzydliwa epoka niezliczonych kiepskich referatów!

9. **Pogląd na świat i wielkie idee — idea człowieka, pracy, solidarności, nauki, sztuki i religji.**

W pracy nad samokształceniem jest rzeczą konieczną ogarnąć obszerne pole wiedzy ludzkiej, możliwie rozszerzyć widnokrąg swego ducha, rozważyć głębiej związek trzech ogniw życia ludzkiego — poznania, woli i czynu, trzech podstawowych zagadnień: inteligencji, woli i pracy. Rzeczą konieczną jest wytworzyć sobie określony pogląd na świat ludzki i przyrodę, dojść do syntezy humanizmu z naturalizmem, zdobyć się na własne stanowisko w ocenie roli, zadań i celu życia człowieka na ziemi. Kto się nie zastanawiał głębiej nad temi zasadniczymi zagadnieniami, kto mozolnie nie pracował nad sobą i nie ma w życiu wytycznych przemyślanych i uzasadnionych, ten w gruncie rzeczy nie ma prawa być pedagogiem, gdyż chaotyczną i oportunistyczną duszą własną będzie wywierał wpływ demoralizujący na umysły i charaktery dzieci i młodzieży. Byłby on bowiem w położeniu Meletosa, któremu nie tylko Sokrates, lecz każdy nauczyciel, godzien tej nazwy, miałby prawo zarzucić nieuczciwość, skoro podejmuje się rzeczy, o których nie ma pojęcia i które w gruncie nie obchodzą go wcale. Dla

osiągnięcia wyższego szczebla wykształcenia nie chodzi bynajmniej o wchłonięcie ogromu faktów z różnych dziedzin naukowych, lecz o opanowanie i przyswojenie sobie jak najbogatszego zapasu idei płodnych i szlachetnych. Napełniając pamięć szczegółami i drobiazgami, można jedynie zabić zdolności umysłowe, gdyż, jak słusznie utrzymuje Guyau, głowa ludzka może przeciętnie pomieścić określoną ilość wiadomości, które wzajemnie się wypychają i w rezultacie dzieje się tak, że wyrazy zajmują nieraz miejsca idei, fakty bez znaczenia ostają się kosztem rzeczy istotnie ważnych. Tę zasadę energetyki i ekonomji myśli trzeba zrozumieć i starać się stosować w zdobywaniu prawdziwego wykształcenia. Nie wystarczy poznać szeregu prac treści naukowej, społecznej, filozoficznej, literackiej i publicystycznej. Dla ujęcia celu wykształcenia musi samouk dać odpowiedzi na szereg sformułowanych przez siebie pytań, dotyczących zagadnień myśli i życia, przyrody i człowieka, wszechświata, kultury i twórczości ludzkiej. Pytania te, dotyczące najważniejszych stron bytu i wiecznych zagadnień, niepokojących duszę ludzką, winny stanowić kompleks, system i prowadzić do stworzenia harmonijnego, jednolitego i pozbawionego sprzeczności poglądu na świat i życie. Idee ogólne i poglądy ogólne są konieczne i pożyteczne, gdyż ekonomizują wysiłki ducha, stanowiąc jakby rusztowanie, ułatwiające nam dostanie się do różnych dziedzin rzeczywistości, ogarnięcie luźnej masy faktów i doświadczeń. Wykształcenie „polega nie tyle na posiadaniu wiadomości faktycznych, ile na zdolności rozumienia, przypuszczającej opanowanie pewnymi ideami. Można znać wiele faktów, a obracać się w najciaśniejszym zakresie, idei, być bardzo uczonym, a nader mało wykształconym. Można, naodwrot, łączyć bardzo obszerne wykształcenie z nader ograniczoną uczonością. Wyższy ideał wykształcenia bynajmniej nie na tem polega, by wiedzieć wszystko, co tylko wiedzą wszyscy uczeni świata, ale na tem, by umieć rozumieć wszystkie idee wieku, przedstawiające interes ogólny i dostępne dla każdego. I w całym społeczeństwie wykształcenie mierzy się

nie sumą wiadomości, zebranych w głowach poszczególnych uczonych, lecz ilością i jakością idei, będących w powszechnym obiegu¹⁾. Pełny pogląd na świat musi zadowolić wszystkie podstawowe, naczelne dążenia ducha: zarówno nasz ideał poznawczy, jak uczucie i popęd twórczy w kierunku najpiękniejszych i najdroższych dla nas ideałów społecznych i etycznych, musi być nadto oparty na przekonaniach, to znaczy być w zgodzie z naszym sumieniem, które jest właściwym ogniskiem naszego życia duchowego, „jest jednocześnie i wiedzą tego, co być powinno i uczuciem i wolą człowieka”. Nie można nazwać wykształconym tego, komu brak perspektywy umysłowej, kto nie szereguje faktów, nie wartościuje i nie ocenia ich na podstawie posiadanych ideałów i zakładanych celów. Są idee olbrzymiej doniosłości, których uświadomienie sobie i przemyślenie dostarczy niezawodnych sprawdzianów celu i metod postępowania.

Do takich idei należy właśnie pogląd na stosunek jednostki do społeczeństwa, na znaczenie jednostki ludzkiej jako nie tylko podstawowego składnika społeczeństwa, lecz jako celu i racji bytu wszelkich więzi społeczno-państwowych, celu, który nie powinien stawać się środkiem dla dopięcia jakichkolwiek innych celów, lecz musi górować nad wszelkimi celami wogóle.

Taką ideą jest pojęcie pracy twórczej, której ekonomja społeczna przypisuje zdobycie wszystkich wartości materialnych i duchowych, do której rewolucja społeczna pragnie zmusić wszystkich ludzi, która jest uważana za najlepszy środek równowagi ducha i ciała, za podstawę zdrowia, która jest ideałem szkoły społecznej (patrz rozdz. VI) i która jest wreszcie niewątpliwie źródłem najwyższego szczęścia jednostki. Człowiek wykształcony powinien posiadać głębokie jej zrozumienie, mieć cześć i miłość dla tej wielkiej pracy, tego ogromu wysiłku, uwieńczonego świetnem powodzeniem, przede wszystkim w dziedzinie techniczno-przemysłowej życia społecznego, w dziedzinie

¹⁾ Karejew. Wskazówki o samokształceniu, ibid., str. 60.

wynalazczości ludzkiej. W dziedzinach tych, w olbrzymich warsztatach pracy materialnej czuć mocną wiarę w życie, widzieć potężny rozmach geniuszu ludzkiego. Pojawia się olbrzymie znaczenie dla kultury ludzkiej tych wspaniałych zwycięstw ducha nad materją, człowiek z otuchą będzie patrzył w dalsze życie i zachęci się do nowych wysiłków, przeświadczony o możliwości dokonania jeszcze większych cudów.

Do takich idei należy idea solidarności wysiłków w różnych dziedzinach duchowej i materialnej pracy człowieka na terenie narodowym i międzynarodowym. Wchodzimy w okres stosunków zaprawdę ogólnoludzkich. Konieczne jest wykształcenie nie tylko ogólne, lecz, jak powiada Romain Rolland, „ogólnoludzkie”, jako ta sama podstawa dla dzieci i młodzieży całego świata, całej zwaśnionej dotąd rodziny ludzkiej, jako środek uniknięcia hodowania separatyzmów narodowych oraz zapobieżenia na przyszłość walkom w imię ciasnych hasel nacjonalistycznych. Wykształcenie powinno doprowadzić do zrozumienia, ogarnięcia myślą i ukochania dorobku zbiorowego wszystkich ludów na polu kultury i cywilizacji, nauki i sztuki, musi doprowadzić do zrozumienia, że każdy człowiek i każdy naród żyje już dziś dorobkiem nie tylko wielu pokoleń, lecz i bardzo wielu narodów, że niepodobna dziś poprzestać na znajomości swego kraju, lecz trzeba być człowiekiem i dążyć do poznania życia i twórczości całej ludzkości, że stawianie jedynie wykształcenia narodowego za cel zabiegów wychowawczych jest podporządkowaniem celów pedagogicznych celom politycznym, że narodowe wykształcenie obywatelskie powinno być tylko wynikiem, nie zaś celem wykształcenia ogólnego, że wreszcie można wychować człowieka wogóle, nie można zaś „wychować obywatela wogóle”. Z drugiej strony, co przyjdzie społeczeństwu po tych obywatelach, którzy nie dorośli jeszcze do ludzi? Przeciwnie, jednostka, która stała się prawdziwym człowiekiem, będzie niezawodnie i pożytecznym obywatelem!

Taką ideą jest idea życia, która znalazła najpełniejsze rozwinięcie w systemie socjologiczno-filozoficznym J. M. Guyau.

Życie, zdaniem Guyau, w swoim indywidualnym napięciu zawiera już dążność w kierunku ekspansji społecznej i godzi w sobie pierwiastek indywidualny ze zbiorowym. W pojęciu życia samego jak najbardziej napiętego i rozlewnego Guyau wytworzył syntezę pierwiastków, w których zarówno utylitaryści, jak Fryderyk Nietzsche, widzieli sprzeczność nie do przezwyciężenia. Pierwiastek indywidualny i zbiorowy, indywidualizm i socjalizm mogą się uzupełnić i jeszcze bardziej zespolić dzięki rozkwitowi wolnych związków i stowarzyszeń wszelkiego rodzaju i dać w wyniku indywidualizm uspołeczniony.

Takimi doniosłymi ideami są również idee sztuki i nauki, między którymi istnieje głębsza łączność. Uświadomienie sobie całej wagi tych idei w stosunku do życia ludzkiego wogóle jest konieczne dla wytworzenia pełnego poglądu na świat. Co się tyczy sztuki, jej istoty i roli w życiu naszym, nieocenione są poglądy Schopenhauera, Nietzschego i Guyau. Literatura nasza również obfituje pod tym względem w myśli nadzwyczaj cenne i oryginalne. Głębokie są słowa Stanisława Witkiewicza: „Sztuka — powiada on — jest tak konieczną dla życia umysłowego, jak oddychanie dla życia ciała. Weiska się ona we wszystkie ludzkie czyny i zagadnienia, wypełnia tak ogromny obszar ludzkiej myśli, zużywa taką ilość pracy, że żeby nagle usunąć ją z życia ludzkości, pustka, któraby po niej została, byłaby tak przeraźliwą, że doprowadziłaby ludzi do rozpaczki lub obłąkania. Sztuka, której ciągle pragną i używają nasze zmysły, która wytwarza cały świat kształtów, barw i cały świat dźwięków, będący źródłem przyjemności i radości, źródłem najwzniołszego stanu ludzkiej duszy — zachwyty, sztuka stwarza też ludzi — ludzi, którzy są tak samo żywi, jak ci z krwi i kości, którzy istnieją dziś lub istnieli dawniej. I nie tylko ludzi. Bogowie stwarzali ludzkość, ale i ludzkość stwarza bogów, i stwarza temi samymi władzami duszy, którymi tworzy każde dzieło sztuki”¹⁾. Potężny geniusz naukowy Niemiec nowoczesnych,

¹⁾ Stan. Witkiewicz. Juljusz Kossak, 1900, str. 202.

fizyk i filozof Herman Helmholtz, idzie dalej i przerzuca most ponad przepaścią, jaka w oczach zarówno ogółu, jak olbrzymiej większości artystów i uczonych, dzieli naukę i sztukę. Synteza ta jest niesłychanie głęboka i prawdziwa. „Sztuka i nauka — powiada Helmholtz w swej słynnej mowie jubileuszowej — są pod wszystkimi zewnętrznymi względami, jak również co do metody pracy bardzo różnymi od siebie dziedzinami; muszę jednak powiedzieć, że jestem przeświadczony o głębszym wewnętrznym powinowactwie nauki i sztuki. Sztuka również stara się nam głosić prawdy, prawdy psychologiczne, chociaż nie w postaci pojęć, lecz w zupełnie innej — zjawisk zmysłowych. Ostatecznie jednak w wykończonem zjawisku musi się również znaleźć ujęcie pojęciowe i obadwa będą ostatecznie działały łącznie”¹⁾).

Konieczne również jest wniknięcie w istotę nauki, jej treść, życie, rozwój i walkę o prawdę. Wykształcenie pogłębione powinno każdego na czas pewien wprowadzić do „wspaniałej świątyni nauki, która jest największem dziełem rasy ludzkiej”. Pomocy i źródeł szukać trzeba u myślicieli i uczonych doby ostatniej, gdyż dawniejsi nie mieli i mieć nie mogli głębszego zrozumienia dla wartości i potęgi nauki (patrz rozdział III). Jednak już Montaigne wskazywał na bezgraniczny rozwój wiedzy, zwracając uwagę na to, że „to nasza jedynie osobista słabość pozwala zadowalać się tem, co drudzy albo my sami odkryliśmy w pościgu za wiedzą; ...nie masz kresu w poszukiwaniach... Jest to znak ograniczenia albo oznaka znużenia umysłu, kiedy się zadowala. Żaden duch szlachetnego kroju nie zatrzyma się w sobie; dąży ciągle i idzie poza granice swej siły. Wzbija się ponad własną możność i jeśli nie idzie naprzód, jeśli się nie ciśnie, nie wyteża, nie obja i nie krąży wkoło, żyw jest jeno w połowie”²⁾).

¹⁾ Z dziejów rozwoju fizyki. T. I, str. 260.

²⁾ Montaigne. Pisma, t. V, str. 370.

Jak pomiędzy nauką a sztuką, podobnie między nauką a religją część myślicieli i uczonych dopatruje się istotnych podobieństw lub też nie widzi między nimi zasadniczej różnicy. Do nich należą np. Herbert Spencer, Faraday, Pasteur. Dziś człowiek prawdziwie wykształcony powinien nie tylko zrozumieć istotną między nimi różnicę, mianowicie, że religja — to logika serca, z serca wypływa i do serca przemawia, nauka zaś — to logika rozumu, z rozumu się rodzi i w nim ma ostateczne probierze swej wartości, lecz musi także w myśl najszczytniejszych ideałów Spinozy, Hume'a, Kanta, Dühringa, Feuerbacha, Guyau — zachować całkowitą niezależność sądu i godność umysłu wobec wszelkich zagadnień ducha ludzkiego. Głęboko religijny myśliciel Kant wypowiedział już przekonanie, że krytyce wszystko poddać się musi: „Religja na mocy swej świętości i prawodawstwo na mocy swej majestatyczności chcą się zazwyczaj od niej uwolnić. Ale wówczas wzbudzają słuszne przeciw sobie podejrzenie i nie mogą rościć prawa do nieudanego poważania, które rozum przyznaje temu jedynie, co mogło wytrzymać jego swobodny i publiczny rozbiór”¹⁾. W rzeczy samej powikłano dwa różne pojęcia: pojęcie religji pozytywnej i pojęcie religijności. Wówczas gdy każda religja pozytywna opiera się na mitach, wymaga dogmatów i kultu, religijność istotna, jak to znakomicie wykazał Guyau, sprowadza się w ostatecznych swych założeniach do uczuć kosmicznych i wiecznego poszukiwania ideału moralnej doskonałości. Religijność, to dążenie serca, wspólne wszystkim myślącym i czującym ludziom, ku bezgranicznej krainie nieodgadnionych tajemnic i niezrealizowanych ideałów. Religijność sprowadza się do nieokreślonych stosunków naszej jaźni do nieskończoności i tem głębszą bywa i bogatszą w każdym poszczególnym wypadku, im bogatszą jest indywidualność człowieka. I w tem

¹⁾ Kant. Krytyka czystego rozumu. Przekład Chmielowskiego. 1904. Pierwsza przedmowa, str. 5.

znaczeniu człowiek, nawet nie wyznający zgoła jakiegś religii pozytywnej, może być w gruncie rzeczy głęboko religijnym¹⁾.

U podstawy wszelkich dążeń do wykształcenia i samokształcenia powinno tkwić przeświadczenie, że każdego przedewszystkiem obowiązywać musi znajomość współczesnego naukowego poglądu na świat, którego nie można zrozumieć bez uświadomienia sobie jego rodowodu dziejowego, bez spojrzenia nań z pewnej perspektywy historycznej. Niesposób zrozumieć wielkich społecznych prądów duchowych niezależnie od dziejów, które przygotowały grunt dla nich w walce uporczywej, toczonej przez myśl filozoficzną o rozwiązanie zagadek świata. Badając przeszłość, zrozumimy także, że i nasz pogląd na świat jest owocem rozwoju i że chociaż odpowiada naszemu rozumieniu prawdy i sprawiedliwości, chociaż zadowala nasz umysł i nasze uczucie, to jednak poza nami ma tylko znaczenie względne i że wobec tego nie mamy prawa narzucania go komukolwiek, ani też gwałcenia życia w imię jego dogmatów. Jeżeli jednak niełatwą rzeczą jest zdobycie wogóle jakiegś prawdy, niełatwem również jest trafne, obiektywne oświecenie jej ze stanowiska historycznego. W rzeczach historycznych trzeba się mieć na baczności, trzeba zrozumieć całą potęgę wpływu uczuciowego kultu tradycji, o którym słusznie powiedział Stanisław Brzozowski²⁾, że „jest tylko formą naszego duchowego lenistwa”, oraz trzeba pamiętać, że historia dotychczasowa, jak niedyskretnie wyznał historyk Voltaire, to poprostu ogromne archiwum łgarstw, gdzie tylko szczypta prawdy się znajduje. A przecież historycy nie tylko starożytni, jak np. sam Korneliusz Tacyt, rozumieli historję jako mistrzynię życia, a historyka jako kierownika sumienia, kaznodzieję, niemal kapłana. Rzecz prosta, że tak nie jest i być nie może: zadaniem historyka jest wydobyc prawde dziejową, nie zaś wygłaszać ocenę, od czego, co-

¹⁾ p. Guyau. *L'irréligion de l'avenir*. Finot. Nauka o szczegól. 1911, str. 189.

²⁾ St. Brzozowski. *Legenda młodej Polski*. 1910, str. 487.

prawda, trudno mu się wyzwolić, lecz co wykracza już poza granice nauki historii. Historia uczy, jak było; podaje wszystko—zarówno złe, jak dobre. Możemy korzystać w etyce z niektórych faktów historycznych, nie należy jednak moralizować w historii.

Idea rozwoju i doskonalenia się. Historyczny punkt widzenia, pojęcie ewolucji i wypływająca stąd idea względności wszelkich założeń wiedzy naszej stały się już trwałym dorobkiem ducha ludzkiego. Pojęcie ewolucji, jako ideę naczelną, najobszerniejszą i najgłębszą, najbardziej budzącą optymizm ze wszystkich idej filozoficznych, samouk winien zachować w ognisku wszelkich swych wysiłków umysłowych. Idea rozwoju jest niewątpliwie największą ideą XIX wieku, najbardziej brzemioną w piękne owoce zarówno ze stanowiska poznania, jak moralności. Dzięki niej możemy genetycznie powiązać wszystkie istoty i znaleźć spójnię między wszystkimi bytami, wymierzając zaś i oceniając drogę dotąd przebytą od komórki do człowieka, możemy napęlić serce otuchą i wiarą w postęp i doskonalenie się rodzaju ludzkiego. Jej to przypisać należy, że wieje ku nam taki ożywczy duch z dzieł Darwina, Haeckel'a, Nalkowskiego, Guyau i Hall'a.

W związku z tem, we wszystkich naszych rozmyślaniach, w całej pracy nad samokształceniem, bez względu na przedmiot studjów, i w całej wreszcie naszej działalności (p. rozdz. VII), musimy zrobić także wybór zasadniczy i zająć wyraźne stanowisko: albo w obronie przeszłości, albo z wiarą i nadzieją w lepszą przyszłość. Innej drogi niema. Umysły i charaktery ludzkie z natury swej są jakby rozjentowane albo w jedną, albo w drugą stronę: jedne bierne, lękliwe, przepojone zasadami wychowawczemi w duchu tradycji — ustawicznie przystają w drodze życiowej i oglądają się wstecz; inne zaś, odważne i otwarte, czują niezwykły poryw, zapal i parcie ku przyszłości idealnej, której w ofierze nieraz gotowe są złożyć całe swe życie. Znajomość przeszłości o tyle tylko potrzebna jest

ze stanowiska samokształcenia, pomyślanego w duchu czynnym i twórczym, o ile przyczynia się do zrozumienia teraźniejszości, całe zaś życie i praca samouka musi zwrócić się frontem ku przyszłości, z wiarą w postęp i lepszą dolę, z przekonaniem, że złoty wiek przed nami, nie zaś poza nami. Jakże bowiem odmienne są ideały współczesne przodujących warstw kulturalnych od ideałów epok minionych! Już Hegel słusznie zauważył w swych „Wykładach o filozofji dziejów”, że sumienie nasze wzdraga się nie tylko na myśl o braku poczucia wolności ducha i moralności, poczucia prawa i prawdziwej religijności u Chińczyków i Hindusów, u których formalizm, kastowość i wybujała wyobraźnia wypaczyły całą umysłowość, lecz wzdraga się również na myśl o braku poczucia prawdy i uświęconem przez filozofów niewolnictwie u Greków i Rzymian, o despotyzmie rodzinnym, panowaniu przemocy wojennej i zabobonności Rzymian, wzdraga się na myśl o zakłamaniu się średniowiecza z jego moralnością wyzuta z wszelkiej wartości, występującą pod postacią trzech ślubów — niewinności, ubóstwa i posłuszeństwa, średniowiecza z jego niewolnictwem względem powagi, wiarą naiwną w cuda, z jego prostactwem ducha i obłudą. Moralność miłości została potępiona, bezceństwo uznane za coś świętszego; ubóstwo, lenistwo i bezczynność postawiono wyżej od pracowitości, „i w ten sposób niemoralność uznano za świętość”; ślepe i bezwzględne „posłuszeństwo niewoli, którą nakładała samowola kościoła, postawione jest wyżej nad prawdziwe posłuszeństwo wolności”¹⁾. Dziś ideałem naszym jest człowiek wolny i silny, to znaczy taki, u którego niema rozdźwięku pomiędzy myślą a czynem, u którego światłe sumienie jest prawodawcą, idea kierownikiem, a wiara w wielkie ideały ostoją i osnową życia. Znane od czasów starożytności naczelne hasło wielkich filozofów moralistów: „Pracuj nad własnem udoskonaleniem” — znalazło uzupełnienie w zasadzie, która daje niewątpliwie zadosyćuczynienie tkwiącemu w naturze ludzkiej instynktowi społecznemu, a która brzmi: „Pracuj nad jakąś ważną

¹⁾ Hegel. Wykłady o filozofji dziejów. 1919, str. 400.

sprawą, nad jakimś określonym dziełem”. Doskonałość zdobywa się przez zapal i umiłowanie jakiejś cząsteczki przyrody, jakiejś idei lub ideału. Powstaje bowiem wówczas pewne credo życia, wytyczna linja postępowania, budzi się siła przekonania i życia. Trzeba tylko zdecydować się na wybór i zabrać się do dzieła.

Jedni wierzą niezłomnie w zwycięstwo prawdy i nauki i wzorem wielkich miłośników prawdy oddają się im całkowicie; inni, idąc w ślady szlachetnych twórców przełomowych w dziejach systemów religijno-moralnych, wierzą w etyczny postęp ludzkości i pracują nad przybliżeniem chwili panowania miłości bliźniego; inni wierzą w moc solidarności społecznej i współdziałania i krzewią z zapałem te pojęcia i zasady na terenie narodowym i międzynarodowym; inni znów są przeświadczeni o konieczności podniesienia przedewszystkiem dobrobytu mas, jako podstawy dla rozkwitu kultury duchowej społeczeństw i skupiają swe wysiłki w pracy nad jakimś dziełem użyteczności publicznej i t. p. Atoli u podstawy wszystkich możliwych celów życia winny tkwić ideały etyczne, ideały wolności sumienia, godności ludzkiej, poszanowania osobowości człowieka, ideał człowieka pracującego nad wypełnieniem zadania swego życia, kierującego się kantowską „idea ludzkości i jej przeznaczenia”. Temi ideałami byli natchnieni wszyscy wielcy reformatorzy społeczni, rewolucjoniści ducha, twórcy nowych religij i wielcy myśliciele. Rozumne życie—to działanie, praca, wysiłek, dążenie do realizacji ukochanej idei! Obok celów, dających się realizować natychmiast, trzeba wyznaczyć sobie cele odległe. „Błędy nasze — powiedział już Seneka — pochodzą stąd, iż stale bierzemy pod rozwagę fakty częściowe, nigdy zaś (nie tworzymy) ogólnego planu życia”¹⁾. A przecież „temu, kto zgrubsza nie skierował swego życia ku jakiemuś celowi, niepodobna jest rozłożyć poszczególnych czynności. Niepodobna uporządkować części temu, kto nie ma w głowie kształtu całości. Na co się

¹⁾ Lettres... à Lucilius. LXXI, 1860.

zda gromadzić zapas farb temu, kto nie wie, co ma malować. Nikt nie czyni stałego planu życia; zważamy jeno jego cząstki. Łucznik — powtarza Montaigne za Seneką — powinien najpierw wiedzieć, dokąd mierzy, a potem dostosować rękę, łuk, strzałę i ruchy. Nasze zamysły chybają, ponieważ nie mają wytycznej i celu: żaden wiatr nie jest pomyślny temu, kto nie wie, do jakiego portu płynie¹⁾. Chodzi tedy o cel dla woli i to o cel na daleką metę. Nie należy jednak zapominać o słowach Marka Aureliusza, że niema dla człowieka celu wyższego nad udoskonalenie samego siebie. Każde pokolenie ma swoje znaczenie, każdy wiek również; nie można składać obecnego pokolenia w ofierze pokoleniom następnym, nie wolno uważać ludzi teraźniejszych za środek dla osiągnięcia celów i szczęścia pokoleń przyszłych. Byłoby to uznaniem jednostki za narzędzie i pozbawieniem jej prawa być sobą, prawa godności ludzkiej. Nie! Świetlanym celem dla każdego człowieka musi być ideał doskonałości duszy ludzkiej, ideał piękna moralnego, zdolny nadać wysoką wartość życiu ludzkiemu. Lecz z tego stanowiska brana masa ludzka wszystkich warstw i stanów jakże smutny przedstawia widok. Rzecz nieprawdopodobna, powiada Schopenhauer, do jakiego stopnia nędzne i beztreściwe (obserwowane z zewnątrz) i jak dalece tępe i bezsensowne (odczuwane z wewnątrz) jest życie większości ludzi: jest to słabe dążenie i męka, senne wałęsanie się przez cztery okresy życia do śmierci — w towarzystwie łańcucha trywjalnych myśli; podobni są oni do zegarowych mechanizmów, nakręcanych i idących niewiedomo poco²⁾. I zrozumiałem staję się to zjawisko, że człowiek współczesny ucieka od siebie: obawia się on pustki wewnętrznej. Właśnie ta pustka, zdaniem Schopenhauera, czyni go wrażliwym na najbłahsze bodźce zewnętrzne, pcha do najgłupszych rozrywek, pustych rozmów, do zbijania bruków, do niezliczonych zebrań,

¹⁾ Montaigne, Ibid, t. II, 176.

²⁾ Schopenhauer. Die Welt als Wille und Vorschtellung, część IV.

do rozpusty i zbytku, do rozproszenia i wreszcie do nędzy umysłowej i moralnej. Uświadomiwszy podobny stan rzeczy, stanąwszy raz na rozdrożu Herkulesa, każdy musi ostatecznie zdecydować się na wybór; albo życie powierzchowne wśród ludzi zaprzątniętych sprawami egoistycznymi, poza tem zaś marnujących czas w bezczynności, nudnie i głupio, albo wiele chwil samotnych, długie lata wysiłków, skierowanych na zrealizowanie pięknych ideałów, w poczuciu zadowolenia i szczęścia z pracy nad dziełem żywota i własnem udoskonaleniem. Jest to ideał postępowania zgodny z naturalnym rozwojem i postępem ludzkości — od ciemnoty do światła, od przemocy do wolności, od dzikości do kultury, od poddaństwa do obywatelstwa, od mistycyzmu i ascetyzmu do pełnego rozkwitu osobowości ludzkiej, ideał spinozowski życia wolnego, rozumnego, światłego, obywatelskiego, czynnego i tolerancyjnego. To, co tkwi już w duszy każdego człowieka w stanie początkowym pod postacią sumienia, instynktu prawości, ukochania prawdy i poczucia honoru, należy w sobie rozwinąć i udoskonalić, przekształcić w zasadę postępowania, uświadomioną i odczuwaną jako konieczność życia, przekształcić w rzetelność charakteru i prawosć intelektualną: wytworzy się wówczas poczucie obowiązku wewnętrznego dokładnej i odpowiedzialnej pracy, połączone z odrazą do bezmyślności, kręactwa i głupoty. WYROBIENIE TYCH ZASAD postępowania wymaga wielkiego napięcia ducha i życia. Lecz słusznie powiada Stanisław Brzozowski, w myśl poglądów Guyau: „natężenie życia jest zasadniczą, najgłębszą wartością: tylko dla pracy i inicjatywy roztwiera się świat. Gdziekolwiek jesteś, wstań i twórz — oto zasada. Grzechem zasadniczym jest życie bezpłodne”¹⁾. I w gruncie rzeczy cała twórczość zarówno w dziedzinie sztuki, jak w dziedzinie moralności i poznania, jest właściwie środkiem spotęgowania, wzbogacenia i udoskonalenia życia.

¹⁾ St. Brzozowski. Legenda młodej Polski. Str. 363.

Idee mądrości, prawdy i wolności. Jednym z naj-

11. piękniejszych objawów natężenia życia wogóle, a w szczególności życia duchowego, jest natężenie intelektu, przemożna dążność do zdobycia mądrości. Mądrości — nie zaś uczoności. Można być mądrym, nie posiadając dużo wiedzy. Mądrość, jak zaznaczył już mądry Seneka, a za nim Montaigne, jest bardziej dostępna i przede wszystkim prostsza. Dla jej zdobycia życie nie jest za krótkie, lecz tracimy je na próżno. W przypowieściach Salomona czytamy: „Początkiem wszystkiego jest mądrość; nabywajże mądrości, a za wszystką majątność twoją nabywaj roztropności”, (IV, II, 7). „Droższa jest nad perły, a wszystkie najmilsze rzeczy twoje nie zrównają z nią” (III, 15). O toż samo modli się w „Fajdrocie” Platona najmędrszy z ludzi, Sokrates: „Panie, przyjacielu nasz, i wy inni, którzy tu mieszkacie, bogowie! Dajcie mi to, żebym *piękny* był nawewnątrz. A zwierzchu, co mam, to niechaj w zgodzie żyje z tem, co w środku. Obym zawsze wierzył, że bogatym jest tylko człowiek *mądry*. A złota, obym tyle miał, ile ani unieść, ani udźwignąć nie potrafi nikt inny, tylko ten, co zna miarę we wszystkim”¹⁾. Mądrość zaś polega na zrozumieniu przez człowieka tego miejsca, jakie zajmuje on w rodzinie, społeczeństwie, ludzkości, w życiu i na świecie wogóle, polega na zrozumieniu, co jest wielkie a co małe, na trafności wartościowania rzeczy, zjawisk i ludzi oraz odróżniania *prawdy* od fałszu i błędu.

„Żadna rozkosz porównać się nie da z tą, jakiej doznajemy, stając na wysokościach prawdy” — powiedział Franciszek Bacon, a J. M. Guyau w porywających słowach tak pisze o entuzjazmie i miłości dla prawdy: „Jeśli genjusz jest wytrwałością, jest on również i przede wszystkim zapalem. Myśliciel, zarówno jak poeta i artysta, nosi w sobie bóstwo: czyż to bóstwo, objawiające się w nim wówczas, nie jest, jak sądzą właśnie ideałści, jego własną wolą, bezinteresowną i zakochaną w idei.

Właśnie w chwilach, gdy, jak się nam zdaje, bóstwo w nas się objawia, niewątpliwie wola nasza dochodzi do głosu; (ta) wola, która po dokonaniu pracy mozolnej rozrywa wreszcie zwykły, pospolity łańcuch naszych myśli, wszystkie nasze skojarzenia ideowe, wszystko to, co, podług krańcowych empiryków, tworzy samą podstawę ducha, i poprzez wszystkie te popędowe antycypacje, „oczekiwania” odruchowe i przesady, każe nareszcie ukazać się prawdzie. Zdaje się tedy, że zapal, ten objaw „boski”, jest przede wszystkim wolą i zaparciem się siebie. Trzeba, ażeby szczyła ze mnie wszelka myśl, mająca wyłącznie pożytek na celu, ustąpiły wszelkie względy, niezgodne z poszukiwaną prawdą. Muszę zdobyć nad sobą całkowitą władzę, ażeby się całkowicie poświęcić. Trzeba, ażebym mógł powiedzieć sobie, zmierzając ku prawdzie: cokolwiek znajdę u kresu drogi, na którą wkraczam, chociażby nawet sprzeczne to było ze wszystkimi memi przewidywaniami i wszystkimi pragnieniami, ze wszystkim, w co wierzyłem dotąd i w co wierzy moje otoczenie, chociażby nawet sprzeczne to było z tem wszystkim, co dotąd utrzymywałem; gdyby to miało rozluźnić wszystkie moje kojarzenia wyobrażeń, zepsuć wszystkie pomysły, cały system zbudowany dotąd przez mój rozum, gdyby to miało wreszcie zniweczyć całą pracę mego minionego życia, — jeśli tylko to prawda, jakkolwiek bolesną być może ona, chcę ją odnaleźć, chcę w nią wierzyć, ponieważ prawda jest godna miłości i ponieważ ją kocham”¹⁾. Zdobyte wykształcenie niewielki pożytek przyniesie, jeśli zarazem miłość prawdy, tak jak to rozumie Guyau, zamiłowanie do badań, pragnienie postępu i coraz to nowych, dalszych, rozleglejszych widnokręgów, nie wsiąknie w krew i kość człowieka, nie przejdzie w zwyczaj, nie stanie się instynktem i nie rozpali ognia wewnętrznego. Słusznie zauważono również, że prawda naukowa jest znakomitą środkiem harmonji umysłowej, potężnym czynnikiem pokoju

¹⁾ Platon. *Faidros*. 1918, s. 120.

¹⁾ Guyau. *La morale anglaise contemporaine*. 1900, str. 410-411.

społecznego i wybornem narzędziem zbiorowego postępu. Lecz to zamilowanie prawdy, ta wolność wyboru między prawdą a błędem, wolność postępowania wogóle, zdaniem psychofizjologii, nie od nas zależy. Jednostka, postępując według swych chęci, ma tylko złudzenie wolności własnej: chęci te bowiem powstają w niej na skutek przymusowych jakichś racyj, na skutek motywów, z których konieczności nie zdaje sobie dokładnie sprawy, gdyż rodzą się w głębinach naszego jestestwa, motywów, które przyjmuje, którym się poddaje z konieczności, biorąc sam fakt nieunikniony za wyraz wolności, nie zdając sobie nawet sprawy, że myśli nie o tem, o czem chce, lecz o czem może! Nie możemy przecież zaprzeczyć, że jesteśmy niewolnikami bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, niewolnikami narzuconych nam pojęć, wpływów dziedziczności, środowiska i wychowania, własnej naszej konstytucji duchowej i fizycznej, która stosuje pojęcia ocen i sprawdzianów, wytworzone już w niej pod wpływem różnorodnych czynników powyższych. To wszystko prawda i prawdą są głębokie słowa Schopenhauera, że „człowiek czyni zawsze tylko to, co chce, a przecież czyni to koniecznie”¹⁾. Pomimo to jednak nie możemy bez zaprzeczenia zarówno logice własnej, jak podstawowej w nauce i filozofii zasadzie przyczynowości i determinizmu, utrzymywać, że jakiegokolwiek czynnik a zatem i takie, jak świadomość i jej poszczególne objawy, mogą, na podobieństwo jakichś niemych świadków, przechodzić w tym świecie bez wpływu i skutków. Bez względu na to, jak powstało poczucie świadomości, wolności i wolności wyboru oraz pragnienie prawdy, z tą chwilą, gdy już się zrodziło, staje się niewątpliwą siłą i nowym czynnikiem, staje się nieuchronnie nową przyczyną, współprzyczyną — wpływającą na zmianę dalszego biegu wypadków w dziedzinie duchowej i fizycznej. Już sam fakt, że w bezpośredniej świadomości własnej odczuwamy wolność postępowania i wyboru, wystarcza nam do rozwoju i postępu ducha. Zwiększając liczbę tych świadomych ele-

¹⁾ A. Schopenhauer. O wolności ludzkiej woli. 1908, str. 205.

mentów, wyzwalamy się stopniowo coraz bardziej i rozszerzamy dziedzinę własnej wolności. Zogniskowując wszystkie swe siły w dążeniu do jakiegoś wyższego celu, stajemy się wolnymi ludźmi. Wolność tedy, jak widzimy, pozostaje w ścisłym związku z mądrością. Zdaniem wielu wybitnych filozofów wolność nie jest nawet niczem innym, jak właśnie mądrością. Tak, Miltonowski Adam powiada do Ewy, że „rozum wolność daje”¹⁾. Seneka utrzymywał, że „wolność, jest to posłuszeństwo filozofii”, zaś u Benedykta Spinozy czytamy, że „wolnym jest jedynie ten, kto całą duszą żyje wyłącznie za przewodem rozumu”²⁾.

Z ducha psychologii i filozofii współczesnej wypływa, że człowiek nie ma wolności, jako czegoś danego i skończonego, lecz że ją stopniowo zdobywa pracą, wysiłkiem i poświęceniem, w miarę jak krzepnie, rozwija się i doskonali dusza jego i rozum. Taki proces zachodzi zarówno w rozwoju osobniczym od dziecka do dojrzałości, jak w rozwoju społecznym, od człowieka pierwotnego, zdanego na łaskę swych instynktów, a skończywszy na człowieku wyższej kultury, zrównoważonym, wytrzymałym i postępującym celowo i rozumnie. Dotyczy to wszelkich rodzajów wolności: zarówno intelektualnej i moralnej, jak pośrednio fizycznej, społecznej i politycznej. Praca nad wyzwoleniem ducha z pęt niskich nałogów, instynktów i namiętności, zarówno jak walka z wrogami jednostce, despotycznymi czynnikami w życiu państwowem i społecznym, należy do najświętszych i najtwardszych obowiązków człowieka, często, co prawda, stając się bogatym źródłem najwyższych rozkoszy. „Bez poświęcenia niema wolności — czytamy u Seneki, — kto zaś uważa wolność za rzecz wielką, wszystko inne musi uznać za rzecz małej wagi”³⁾. Historia prawdziwie wielkich duchów — to nieprzerwany łańcuch ich zmagania się wewnętrznych, poświęceń i walk

¹⁾ Milton. Raj utracony. Przekład W. Bartkiewicza, 1902, IX.

²⁾ Spinoza. Dzieła, t. II. 251 (Traktat teologiczno-polityczny).

³⁾ Seneca. Lettres..., CV.

o wyzwolenie. Ci, co najgłębiej myśleli, najwytrwalej pracowali nad usamodzielnieniem swego ducha, mieli też zawsze najwięcej zrozumienia i odczucia dla wyzwolenicznych zapasów innych jednostek i całych społeczeństw. Przypomnijmy, z jakim nadzwyczajnem wzruszeniem systematyczny i pedantyczny Kant witał wybuch Wielkiej Rewolucji Francuskiej i z jakim przejęciem się śledził za jej biegiem; przypomnijmy słowa Hegla o tym momencie historycznym: „Był to zatem—powiada on—wspaniały wschód słońca. Wszystkie myślące jestestwa obchodziły uroczyście tę epokę. Wzniosłe wzruszenie panowało wówczas, entuzjazm ducha przeniknął świat, jakgdyby teraz dopiero osiągnięto rzeczywiste pojednanie bóstwa ze światem”. Dla zrozumienia wpływu ducha czasów na ukształtowanie się największych nawet indywidualności przypomnijmy wreszcie różnicę sądów dwóch potężnych umysłów o tym samym fakcie dziejowym: sąd Dantego i sąd Shakespeare’a w sprawie zabójstwa Cezara przez Brutusa. Dante, ten ponury genjusz średniowiecza, sam zresztą wygnaniec z ojczyzny, skazał Brutusa za zdradę Cezara na najcięższą karę, umieszczając go w najniższym kole piekła razem z Judaszem, gdzie, jak powiada, „Brutus z Kasjuszem z żalu w piekle wyje”; najbardziej zaś ze wszystkich niezależny genjusz Albjonu wskazuje na Brutusa jako na ideał człowieka i wystawia mu nieśmiertelny pomnik w tragedji „Juljusz Cezar”, gdzie nad zwłokami bohatera, który nie chciał przeżyć wolności republikańskiej, Antonjusz powiada:

„To najzacniejszy z nich wszystkich Rzymianin.
 „On jeden tylko ze wszystkich spiskowych
 „Nie podniósł ręki zazdrością popchnięty,
 „Ale w szlachetnej i uczciwej myśli
 „Związał się z nimi dla ojczyzny dobra.
 „Cały tok jego życia był łagodny;
 „Wszystkie żywioły tak się w nim skleiły,
 „Że na ten widok wstać mogła natura,
 „Rzec ziemi całej śmiało: „To był człowiek!”

12. Idea heroizmu, charakter etyczny i wielkie wzory.

Łódź żywota ludzkiego, wpłynąwszy raz na niezmierny i niezbadany ocean życia, różnym losom ulega: raz trafi na zaciszne obszary stojących wód zatokowych i monotonie, jednako przepłyną chwile człowiekowi, który jedynie sam z siebie będzie mógł wykrzesać żywsze i bogatsze uczucia i poglądy, o ile tkwią już w nim one w zarodku; raz trafi na burzliwe połączenie wód otwartych, gdzie zginie niechybnie w nierównej walce z nawałnicami; raz trafi na prądy obce, nieprzystające naturze własnej, które go poniosą w obce kraje ducha, burząc spokój duszy i łamiąc całe życie; to znów napotka prądy łagodne i wiatry pomyślne tak, iż zgodnie z marzeniami swemi popłynie ku szczęśliwym łądom, gdzie w pełni rozkwita osobowość ludzka.

Losy szczęśliwe bardzo rzadko jednak są udziałem duchów prawdziwie wielkich, gdyż ich potężna inteligencja, niesłychana zdolność odczucia i szlachetność ducha jaśniej i częściej stawia przed nimi tragiczny kontrast pomiędzy ich wzniosłymi ideałami a niezgłębionem morzem głupoty, podłości i nieszczęść ludzkich, zmuszając do prowadzenia nieprzerwanej walki nie tylko kosztem ogromnych wysiłków woli, lecz nieraz kosztem samego życia. Każdy łatwo może i dla celów samokształcenia powinien dokonać oceny wartości swego życia, siebie samego, swych wysiłków i ideałów. „Można ocenić siebie i ocenić swój ideał—powiada Guyau¹⁾—zadając sobie to pytanie: dla jakiej idei lub dla kogo z ludzi byłbym gotów oddać swe życie? Kto nie może odpowiedzieć na tego rodzaju pytanie, ten ma serce puste i pospolite; niezdolny jest ani do odczucia, ani do zdziałania czegoś wielkiego w życiu, gdyż nie jest zdolny przekroczyć swej indywidualności; bezsilny jest i bezpłodny, wlokący swoje egoistyczne ja, jak żółw swą skorupę. Przeciwnie, ten, kogo nie opuszcza myśl o śmierci w obronie swego ideału, dąży do utrzymania swego ideału na wysokości możli-

¹⁾ Guyau. L'irréligion de l'avenir. VI éd., 353.

wego poświęcenia i czerpie z poczucia tego największego ryzyka stałe napięcie, niespożytą energję woli. Świadomość, że się nie cofnie przed śmiercią, jest jedynym środkiem do osiągnięcia wielkości w życiu". Wielka to prawda. Prometeizm czyli nieposkromiona żądza wolności i światła, graniczająca z poświęceniem bez granic, jest najpodnioslejszym stanem ducha, a zarazem największą siłą człowieka. W życiu jednostki ludzkiej niema i być nie może nic piękniejszego i bardziej podniosłego nad stanowisko heroiczne, połączone z zapalem i tryskającą z głębi duszy radością. Nic nie zastąpi bohaterskiego stanowiska w krytycznych chwilach życia, a przecież człowiek musi być przygotowany na wszystko. Złość i przewrotność ludzka nie ma granic, największe zasługi nigdy nie uchronią przed potwarzami ludzi nikczemnych i łatwowiernych, dowodem zaś tego sam wielki Katon Cenzor, około pięćdziesięciu razy, daremnie zresztą, powoływany przed kratki sądowe przez swoich oszczerców; nie uchronią nawet przed zamknięciem w domu warjatów, jak to było ze znakomitym odkrywcą prawa zachowania energii, J. Robertem Mayerem, któremu wielkie odkrycie nie przysporzyło szczęścia, lecz którego, przeciwnie, uczyniło nieszczęśliwym na całe życie! Dobrze jest o tem pamiętać, nie trzeba jednak dać się zbić z tropu. Obrawszy cel i nakreśliwszy drogę, precz z wszelkiem zwątpieniem, wszelką obawą! Iść śmiało naprzód z wiarą w pokonanie przeszkód i ostateczne osiągnięcie zamierzeń. Z jasną myślą przewodnią, wolą skupioną i energją napiętą w jednym kierunku — dobrze jest sobie powiedzieć: „bądź otchłań nas pochłonie, bądź dobijemy do brzegów szczęśliwych, iść stale naprzód, odważnie pełniąc swój obowiązek dziejowy". Raz sobie dobrze uświadomiwszy, że życie człowieka, jego cierpienia, troski, bóle i walka są nierozdzielną częścią gigantycznych zmagania się światów, drobnym epizodem w potężnym, wiecznym istnieniu, nie zaspominajmy o słowach i czynach Sokratesa, Seneki, Epikteta, Savonaroli, Hussa, Brunona i wszystkich innych świetlanych wodzów ludzkości, i stańmy na stanowisku bohatera powieści

Romain Rollanda, który jest zdania, że jeżeli nam zginąć przeznaczono, to ginmy dumnie, każdy przy pracy, na posterunku, a nie w rezygnacji i apatji..., i który na zarzut, iż życie jest przecież tragedją, oświadcza: „Tragedją? Tem lepiej! Hurra! niech żyje tragedja!"

Dla wzniesienia się na stanowisko heroiczne potrzeba nie tylko szerokiego poglądu na świat, lecz przede wszystkim oparcia tego światopoglądu na mocnych etycznych podstawach. Chodzi o to, żeby nie był on tylko chłodnym wytworem umysłu, lecz żeby wypływał z głębin ducha i całej ludzkiej istoty, był w zgodzie z sumieniem etycznym, był uzupełnieniem, wykończeniem, stylem naszej osobowości. Dla zdobycia poczucia wolności niech każdy jak najrychlej odnajdzie swoją drogę w życiu, niech się przekona, czy dobrze jest umieszczony jego „środek ciężkości i punkt oparcia", ażeby za każdym razem móc na czas złemu zaradzić i nie pozwolić zarówno ludziom, jak okolicznościom igrać ze sobą i łatwo wytrącać z równowagi ducha. Trzeba mieć w życiu archimedesowy punkt oparcia, wszystko jedno, czy to będzie prawo moralne, czy charakter etyczny, czy umiłowanie prawdy, czy idea posłannictwa, czy też idea wolności i wyzwolenia. Zostanie wówczas zdobyte stanowisko, będą założone fundamenta samokształcenia i łatwo już będzie można uregulować życie duchowe, to znaczy oprzeć je na zasadach przewodnich, które pozwolą uporządkować wszelki napływający do duszy materiał, eliminując składniki szkodliwe, pożyteczne zaś skierowując w określone łożyska pracy i czynu. Właśnie przed chwilą ostatecznego skryształizowania się osobowości każdy winien pogłębić swą filozofję życia, zasady swej wiary i postępowania, wykreślić wytyczne na przyszłość, ażeby nadać życiu swemu piętno celowości, wartości, ciągłości i stateczności. Prześiąknięcie wysokimi wskazaniami etycznymi, koncentracja wysiłków ducha na wartościach idealnych życia, dokonana na progu wieku męskiego, pozostawi piętno szlachetności, ludzkości i wyższości na całe życie. Nie przeszkodzi na pewno żadnej innej koncentracji, przeciwnie — nada im wszystkim charakter

czegoś lepszego. Rozbudowanie i wykończenie gmachu będzie dziełem późniejszym, dziełem całego nieraz żywota. Jednostkę determinują popędy i namiętności, dziedziczność i wpływy otoczenia, później idee, wpojone przez wychowanie i środowisko społeczne; niechże ją zdeterminują przede wszystkim wysokie idee moralne, umiłowanie wolności i obowiązkowości, niech stanie się ich wyrazicielem i obrońcą. Lecz niech nie będą one narzuconymi z zewnątrz maksymami postępowania: niech poruszają do głębi duszę, niech zbudzą odpowiedzialność moralną, poczucie rzetelności, śmiałość pozostawiania sobą w każdym wypadku, odwagę myśli i głoszenia swych przekonań. Zostanie wówczas osiągnięta harmonja umysłowości, uczuciowości i woli.

Słusznie utrzymuje Du Bois¹⁾, iż codzień spotykamy ludzi, wstawionych w naukach, sztukach lub polityce, zgoda jednak nierozumiejących zagadnień etycznych i ze stanowiska etyki stojących na poziomie idjotów lub upośledzonych na duchu. Brak im najniezbędniejszej cechy umysłowości, która właśnie tworzy człowieka. Zadaniem tedy wychowania i samowychowania powinno być dążenie do wytworzenia *inteligencji moralnej*, która pozwoliłaby nam orjentować się w pojęciach dobra i zła i oświeciła należycie drogę życia w kierunku pomyślnym dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. „Nikt nie wejdzie w podwoje prawdy, jeśli nie jest człowiekiem prawego charakteru, gdyż tylko pod tym warunkiem panowania nad sobą można stać się umysłem niezależnym. Wszyscy inni są niewolnikami własnego lenistwa, rozproszenia, własnych pożądlwości i namiętności, i nie posiadają nieskazitelności, dającej prawo wstępu do świątyni”²⁾. Nie do kontemplacji stworzony jest człowiek, lecz do czynu. Dzielny czyn wymaga dzielnego charakteru, prawdziwy zaś charakter cechują przede wszystkim, jak to słusznie zaznaczył Ribot, jedność i stateczność (*l'unité et la stabilité*) oraz moc panowania nad sobą, bowiem, zdaniem Goethego:

¹⁾ L'éducation de soi-même. 1908.

²⁾ Payot. Le travail intellectuel, 1920, str. 61.

„Wiecznie własnym niewolnikiem będzie,
„Kto sam sobie rozkazać nie umie.

Należy też uświadomić sobie całą wagę charakteru etycznego w znaczeniu czynnym i dążyć za wszelką cenę do pozbycia się takich wad, jak dogmatyzm myśli, lenistwo woli i tchórzostwo moralne czyli brak odwagi obrony swych poglądów i ideałów, którym trzeba dochować wierności pod warunkiem, że się będzie dążyło stale do ich coraz większego sprecyzowania i udoskonalenia. Bo, jak głęboko i pięknie powiada Romain Rolland, „sami sobie wiernymi pozostając, dochowujecie wiary także społeczeństwu i ludzkości”. Gdy każda istota rozumna będzie dążyła do wychowania w sobie idealnej szlachetności woli i postępowania, wzniosłości charakteru, wówczas stanie się możliwem nie tylko szczęście ludzkości, lecz wszystkich istot żyjących wogóle¹⁾.

Dla zdobycia mocnego gruntu w pracy nad sobą trzeba mieć miarę, którąby można było za każdym razem wymierzyć stopień swego postępu w obranym kierunku. Jak żołnierz prawdziwy marzy o lasce marszałka, uczony o napisaniu pomnikowego dzieła, wynalazca o dokonaniu wielkiego wynalazku, podróżnik o odkryciu nieznanych lądów, działacz społeczny o stworzeniu potężnego stronnictwa, mąż stanu o zawarciu sojuszu z potężnem mocarstwem, poeta o stworzeniu arcydzieła sztuki, profesor o stworzeniu wielkiej szkoły i nowej metody badań, tak każdy poważny samouk powinien mieć na celu doskonalą typ człowieka.

„Chciałbym, żeby zaczęto od szanowania siebie: wszystko inne wypływa z tego” — powiedział Fryderyk Nietzsche²⁾. Podobne zasady głosił współczesny mu J. M. Guyau. Emanuel Kant ulegał czarowi dwóch rzeczy, streszczających poniekąd

¹⁾ por. Milla «System logiki», t. II, rozdz. 6 (Logika nauk etycznych).

²⁾ Wola mocy. 1911, str. 499.

całą jego filozofję: czarowi nieba gwiaździstego i odczuwanego w duszy prawa moralnego—i tworzył wspaniały hymn do obowiązku, nazywając go imieniem wzniosłem i wielkiem¹⁾, tak jak Fichte i Schopenhauer pisali hymny o woli. Pozatem dusze szlachetne, wielcy myśliciele układali często dla własnego udoskonalenia regulaminy etyczne, kanony postępowania i święcie ich przestrzegali w życiu. Tu przedewszystkiem należy wymienić Marka Aureljusza²⁾, Lwa Tołstoja³⁾, a zwłaszcza Benjamina Franklina⁴⁾, którego metodyczne, rozważne i stateczne postępowanie zasługuje na szczegółowe zbadanie przez wszystkich, myślących poważnie o samokształceniu i samowychowaniu. Nie wystarczy bowiem przestudjować jakiś piękny traktat etyczny, bez względu na to, czy to będą „Listy” Seneki do przyjaciela, czy „Krytyka rozumu praktycznego” Kanta, czy „Zasady etyki” Spencera, czy „Zarys moralności bez przymusu i sankcji” Guyau, czy też „Etyka” Spinozy, Wundta lub Höffdinga. Rzeczą konieczną jest, na wzór owych ludzi znakomitych, przepisać sobie pewien kodeks postępowania, którego ściśle wykonywanie będzie próbą wytrwałości i wartości, a zarazem znakomitą szkołą dla wykształcenia charakteru i umysłu.

Tym zaś, kogo idea oderwana porwać nie zdoła, nie pozostanie nic innego, jak wyszukać sobie wśród żywych lub umarłych jakiś typ doskonały pod względem moralnym i poddać się działaniu szlachetnej osobistości. Wówczas gdy przeciętny ogół wzoruje się na otoczeniu, a właściwie jemu ulega, rozumny człowiek szuka sobie wzorów: jest to zarówno ważny, jak łatwy sposób podźwignięcia się na wyższy poziom etycznego rozwoju, nastrojenia życia swego na wyższy ład etyczny.

¹⁾ Krytyka praktycznego rozumu. Przekład Benedykta Bornsteina. 1911, str. 108.

²⁾ Marka Aureljusza testament dla syna, pisany w obozie w Gran, wyszedł po polsku p. t. «Rozmyślenia. Ksiąg dwanaście pamiętnika». 1913. Przekład D-ra Marjana Reitera.

³⁾ Lew Tołstoj. Spowiedź. 1907.

⁴⁾ Pamiętniki Benjamina Franklina. 1871.

Taki idealny wzór, taki ideał konkretny jakiegoś wielkiego człowieka będzie wówczas sprawdzianem niezawodnym, będzie żywym wyrzutem sumienia i regulatorem postępowania, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, mających doniosłe znaczenie. Każdy krok decydujący, każdy postępek ważny będzie wówczas rozpatrywany pod kątem pochwały lub nagany ze strony owego ideału, będzie się żyło jakgdyby w jego obecności i działało zawsze, jakgdyby nas widział¹⁾. „Ludzie — pisał już Machiavelli w swoim „Księciu” — krocą prawie zawsze drogami już ubitemi przez innych i w czynnościach swoich naśladowają drugich; a ponieważ nie podobna trzymać się dokładnie tych dróg, ani dorównać w doskonałości tym, kogo naśladowujemy, przeto rozumni ludzie powinni zawsze brać za przewodników i wzory ludzi wielkich i najbardziej godnych naśladowania, ażeby, nie będąc wprowadzicie w stanie dosięgnąć stopnia ich wielkości i sławy, mogli przynajmniej zbliżyć się do nich pod pewnym względem (en reproduire le parfum)”²⁾. Do takich duchów niezłomnych należą Katonowie, Focjon, Arystydes, Brutus, Spinoza, Michał Anioł. Do nich należy w bólu wyrosły i tragicznie cierpiący, porywający genjusz muzyczny — Ludwik Beethoven, niezmordowany pracownik i niezłomny charakter, duch prawdziwie niezależny, wielki, namiętny twórca nieocenionych wartości w sztuce a pośrednio i w filozofji, postać nawskroś bohaterska. Do nich należy murzyn Booker Washington, który ze stanu niewoli, ciemnoty i brudu środowiska oraz poniewierki ducha wznosił się na wyżyny działacza oświatowego i kulturalnego, podziwianego i uwielbianego przez obie rasy w Ameryce i Europie. Był bowiem człowiekiem serca i prawości, pracy i energii, ogromnej wytrwałości, pełen poświęcenia dla sprawy społecznej oraz szlachetności w zamierzeniach i doborze środków. Do nich należy również Ludwik Pasteur, genjusz odkrywczy

¹⁾ por. «Listy» Seneki, XI.

²⁾ Machiavelli. Le prince. 1865. Ch. VI. Porównaj przekład polski «Księcia» z r. 1920, str. 20.

o nieprawdopodobnej pracowitości i mocy, człowiek gołębiej dobroci serca bez skazy, ofiarny dla każdej dobrej sprawy, pełen wiary w naukę, podziwu dla rzeczy wielkich i wzniosłych, pełen wreszcie miłości dla ludzi i tej dziwnej prostoty, która, jak to słusznie zauważył już Tucydides w swych „*Dziejach*”, cechuje zawsze dusze istotnie szlachetne.

III.

PROPEDEUTYKA FILOZOFICZNA.

«Nie mów: uprawiam filozofję, gdyż byłoby to zbyt pretensjonalne; mów: dążę do wyzwolenia».

Epiktet.

«Młodzieniec ma się uczyć nie tyle filozofji, co filozofowania».

Kant.

13.

Znaczenie propedeutyki filozoficznej. Jakże urzeczywistnić powyższe zasady i idee naczelne, jak rozwinąć uzdolnienia, wyćwiczyć inteligencję, wykształcić zdolność sądzenia i rozumowania, wnikania w rzeczy poznawane, jak rozbudzić ducha badawczego, ducha analizy, syntezy i krytyki, wyrobić umiejętność sądzenia obiektywnego i samodzielnego, trafność oceny rzeczy, ludzi i wypadków, umiejętność spostrzegania cech istotnych charakteru, przewodnich myśli i zasad zarówno czytanej książki, jak danego postępowania i wogóle jakiegoś poglądu na świat.

Dla dopięcia celu zalecana jest powszechnie, chociaż z różnemi zmianami, ta sama w gruncie rzeczy metoda — wszystko-wiedza. Trzeba jakoby zakresić obszerny program studjów, obejmujący możliwie ogół nauk, ułożyć je w pewien system, wyznaczyć kolejność i brnąć śmiało, nie zrażając się trudnościami i nie szczędząc czasu, przez ten labirynt umiejętności,

aż się zdobędzie pogląd na wszystko, ogólny pogląd na świat. W starożytności i nawet w wieku odrodzenia byłoby można zapewne nawet z powodzeniem stosować podobną metodę. Wstąpienie jednak na tę drogę w wieku XX byłoby najpewniejszym środkiem zejścia na manowce i nie osiągnięcia wcale zamierzeń. Dziś wyrósł olbrzymi bór nauk, zagadnień, systemów etycznych, estetycznych, socjologicznych, religijnych i filozoficznych—i najgorszą metodą dla poznania i ogarnięcia tego boru wiedzy byłoby kolejne posuwanie się od okazu do okazu, od nauki do nauki z płónnym zamiarem dojścia kiedyś do końca. W metodzie wszystkowiedzy tkwi kilka zasadniczych błędów, przeoczeń i nieporozumień, pozbawiających ją wszelkiej wartości pedagogicznej: tkwi w niej przedewszystkiem domniemanie o równoznaczności ze stanowiska wykształcenia ogólnego wszystkich działów wiedzy i przeświadczenie o konieczności zbadania ich wszystkich, tkwi dalej fatalny błąd pedagogiczny nieliczenia się z indywidualnymi zamiłowaniem i uzdolnieniami jednostki, pragnącej się wykształcić, tkwi również błędna zasada przedłużania studjów w nieskończoność, nie uwzględniająca podstawowych sprężyn psychologii natury ludzkiej, prędko wyczerpującej się bez silnych bodźców i wyraźnych owoców pracy, tkwi w niej wreszcie błąd przedłużania zbytnio różnych studjów preliminaryjnych przed przystąpieniem do roboty głównej, jak np. uczenie się kilku języków obcych i t. p. Słusznie też i niejednokrotnie zwracali uwagę wielcy pedagodzy i myśliciele, że erudycja jest wrogiem wiedzy prawdziwej. Nie należy również hołdować błędnemu mniemaniu, jakoby dla wykształcenia było lepiej z dwojga złego przejść cały zakres przedmiotu pobieżniej, niż pewne tylko jego części gruntownie. Trzeba raz nareszcie zerwać z metodą erudycyjną, z uczoną drobiazgowością i pedanterją, z którą wykształcenie prawdziwe nie ma wspólnego. Gromadzenie niezliczonych faktów dla samej tylko miłości wiedzy, kolejne wchłanianie masy szczegółów historycznych, literackich i t. p. wpływa z konieczności bardzo ujemnie na rozwój i widnokrąg umysłowy, gdyż prowadzi osta-

tecnie do mglistości ducha i zatracenia linii przewodnich myśli. Nic niema szkodliwszego nad powierzchowny encyklopedyzm, cechujący zazwyczaj umysły płytkie i dusze banalne. Punkt ciężkości samokształcenia musi tkwić gdzie indziej. „Celem wykształcenia ogólnego—powiada Mahrburg—jest człowiek światły (inteligentny). Być człowiekiem światłym, to znaczy posiadać tyle wiedzy naukowej i tak wyćwiczony umysł, żeby w każdej sytuacji być w stanie oprzeć swój sąd o rzeczach i swoje postępowanie na możliwie najlepszych informacjach, możliwie najpoprawniejszym zrozumieniu i na możliwie najbardziej uzasadnionych przewidywaniach, a więc — na wiedzy naukowej. Nie przypuszcza to ani wiedzy fachowej w jakimkolwiek kierunku, ani wszechwiedzy; lecz przypuszcza świadomość potrzeby i umiejętność szukania takiej wiedzy naukowej, na której możnaby oprzeć za każdym razem swój sąd i postępowanie, i w niemniejszym stopniu przypuszcza zdolność uświadomienia sobie w każdym przypadku, gdzie się zaczyna niewiedza w znaczeniu naukowem”¹⁾. Zagadnienie tedy polega na tem, do jakiego minimum należy sprowadzić zakres wiedzy naukowej pogłębionej i studjów preliminaryjnych, poprzedzających chwilę swobodnej i płodnej pracy w jakimkolwiek obranym już przez jednostkę kierunku. Ze stanowiska wykształcenia ogólnego konieczną jest rzeczą dla każdego zdobyć zarówno dostateczne wykszolenie formalne czyli językowo - logiczno - matematyczne, jak dostateczne przygotowanie przyrodnicze, humanistyczne a także artystyczno - techniczne, polegające głównie na wyzkoleniu w metodzie jakiejś sztuki lub rzemiosła. Otóż, w tych czterech zasadniczych kierunkach musiał się już kształcić każdy nauczyciel, we wszystkich tych dziedzinach zdobył już sobie pewien zapas wiadomości podstawowych i wprawę za czasów swych studjów czy to w szkole ogólno-kształcącej, czy też w seminarjum nauczycielskiem. Zapewne, są w jego wiedzy rażące luki i braki, błędne założenia i fałszywe zasady: brakuje nie-

¹⁾ Poradnik dla samouków. 1899, t. II, 675.

zawodnie pogłębienia w zakresie filozofji przyrody nieorganicznej, w zakresie filozofji świata organicznego (biologii i antropologii), brakuje napewno jasnego pojęcia o historii kultury ludzkiej, brakuje jakiegokolwiek racjonalnego poglądu na historję religji oraz na historję wszelkich odkryć naukowych i wynalazków, zwłaszcza metod i dróg, które do nich prowadzą (znajomość zaś tego właśnie dla samouków ma ogromną doniosłość), brakuje z pewnością szerszego pojęcia o zasadniczych zagadnieniach życia społecznego—w dziedzinie ekonomji i socjologii, nie wykładanych wcale w naszych szkołach ogólnokształcących, brakuje również znajomości podstaw filozofji, nieznanej ogółowi i lekceważonej przez licznych niedokształconych i nieświadomych swej słabości nauczycieli szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, brakuje wreszcie napewno czytania wogóle i znajomości najpiękniejszych arcydzieł literatury powszechnej.

Pomimo to wszystko sądzę jednak, że byłoby bezcelowem pogwałceniem racjonalnych zasad samokształcenia, gdyby ktoś postawił sobie za zadanie przestudjowanie pokolei wszystkich nauk powyższych, a może nadto zajęcie się jeszcze tak zasadniczą i interesującą nauką, jak fizyka, lub tak piękną i pobudzającą ducha umiejętnością, jak kosmografja.

Rozumna zasada pracy wymaga, ażeby każdy szedł w obranym przez siebie kierunku, pracował według własnego planu i możliwie najprostszą drogą zdążał do własnego celu. Ten sam cel i te same metody nie mogą obowiązywać wszystkich. Właściwym terenem pracy nad wykształceniem, jak to zobaczymy dalej (rozd. IV), może być dowolna grupa nauk wybranych, każda wreszcie nauka czy to przyrodnicza czy humanistyczna, lecz pod jednym koniecznym warunkiem, że punktem wyjścia dla wszelkich tego rodzaju studjów będzie znajomość pewnych, określonych, niezbędnych, mojem zdaniem, preliminarjów, bez których praca w jakimkolwiek kierunku nie może wydać pożądaných owoców i będzie zawsze mniej lub więcej nieudana, ze stanowiska zarówno wykształcenia ogólnego, jak

nawet i celów specjalnych. Takim niezbędnym wstępem do wszelkich pogłębionych studjów ogólnych i specjalnych, takim studjum preliminaryjnym dla nauczyciela-samouka jest propedeutyka filozoficzna.

Zle to świadectwo dla szkolnictwa danego kraju, gdy ktoś, ukończywszy szkołę średnią, zabiera się do propedeutyki filozoficznej w przekonaniu, że będzie miał do czynienia z jakąś nową, nieznaną mu dziedziną studjów. Znaczyłoby to poprostu, że cała jego praca dotychczasowa została wypaczona lub zmarnowana. Wszelkie zajęcia szkolne winny być faktycznym wstępem do świątyni filozofji, która ma wreszcie w klasie najstarszej uwieńczyć trudy i uogólnić wyniki doświadczenia poprzednich lat pracy. Z kilkuletnich zajęć szkolnych i doświadczeń osobistych powinna samorzutnie wypłynąć potrzeba filozoficznej syntezy, potrzeba rozwiązania ogólnych i podstawowych zagadnień, które już się narodziły w duszy młodzieńca. Dotyczy to zarówno kwestji natury teoretyczno-poznawczej i psychologicznej, jak etycznej. Próżno bowiem szukać idealnych formuł moralnych w książkach, jeśli same zagadnienia moralne nie zrodziły się jeszcze z potrzeb życia wewnętrznego, w ogniu własnych przeżyć myślącej i czującej jednostki. Ta sama zasada postępowania obowiązuje również, jak to zobaczymy w rozdziale VII, gdy chodzi o wykształcenie społeczne.

Jeśli wyjdziemy z założenia niewątpliwie prawdziwego, że każdy człowiek z konieczności i na własną rękę jest filozofem w życiu, to przecież lepiej będzie dla każdego stać się możliwie dobrym filozofem. A chyba nie ulega wątpliwości, że właśnie w zawodzie nauczycielskim potrzebny jest filozoficznie wykształcony umysł. Zresztą już Montaigne postawił sprawę znacznie radykalniej: „Mędrcy powiadają—pisze on, sam słusznie zaliczony do mędrców — że, co się tyczy wiedzy, jedynie filozofja, co się zaś tyczy działania, jedynie cnota powszechnie jest pożyteczna we wszelkich stopniach i dla każdego człowieka”¹⁾.

¹⁾ Montaigne. Pisma. t. II, 28.

Chcę być zupełnie jasnym i dlatego myśl swoją muszę sprezyzować. Nie chodzi bynajmniej o to, aby nauczyciele byli filozofami, pograżonymi w studjach książkowych, chodzi o to, ażeby umysł nauczyciela został dostatecznie rozbudzony i zaprawiony w myśleniu poważnem. Ze stanowiska wykształcenia ogólnego chodzi nie o mądrość książkową, erudycję filozoficzną, lecz przede wszystkim o dobrą głowę, to znaczy chodzi o mózg wrażliwy, plastyczny, wyćwiczony, chodzi o umysł łatwo kojarzący i trafnie kombinujący, otwarty, jasny i żądny wiedzy. Już Kant mądrze powiedział, że młodzieniec ma się uczyć nie tyle filozofji, co filozofowania. Rzeczą bowiem najważniejszą jest właśnie wyrobienie umysłowe, zdobycie zasad myślenia, pracy, oceny postępowania, nauczanie się opanowywania trudnych sytuacji, wyróżniania faktów decydujących i idei doniosłych z pośród narzucającej się masy szczegółów bez znaczenia. Bez takiego wyrobienia filozoficznego jednostka nie będzie zdolna do stawienia czoła smutnym i obłędnym prądom, jak powódź zalewającym społeczeństwo, zwłaszcza w okresach ekonomicznych, społecznych i moralnych kryzysów z ich dziecinną wiarą w cuda, seansy spirytystyczne, teorie teozoficzne i temu podobne zjawiska. Warto jest przytem uświadomić sobie, że wogóle filozofji nie należy się uczyć z książek jedynie, że trzeba także uczyć się jej z życia, z obcowania z otaczającymi ludźmi, pamiętając zawsze o odprawie danej przez Montaigne'a filozofom, pogardzającym lekcjami życia: „Uważam—powiedział on—iż obyczaje i rozmowy wieśniaków pospolicie bardziej są zgodne z przepisami prawdziwej filozofji, niż gwara naszych filozofów”¹⁾).

Nie trzeba wreszcie zapominać, że niema jednej filozofji, lecz że istnieje wiele rodzajów filozofji zarówno współcześnie, jak w przebiegu dziejów i że najlepszym wstępem do każdej z nich będzie niezawodnie dobra znajomość psychologii, logiki, teorii poznania i etyki, obejmują bowiem one najważniejsze momenty poznania i działania. Wszelkie wykształcenie będzie

zasadniczo złe i niepoprawne, jeśli pominie tego rodzaju propedeutykę filozoficzną, rzucającą trzy snopy światła na trzy rodzaje zasadniczych zagadnień: psychologia—to punkt widzenia wewnętrzny, subiektywny, konkretny, to klucz znajomości człowieka; logika—to punkt widzenia obiektywny, ogólny, to narzędzie do zdobycia prawdy; etyka wrzeszcie—to punkt widzenia praktyczny, życiowy, to probierz postępów i celów życia ludzkiego. Kto chce szczęśliwie przepłynąć przez morze życia, musi koniecznie nauczyć się pływać. Kto posiada sztukę pływania, ten może perły wyłowić z dna morza; kto zaś tego nie umie, utonie niezawodnie. Dziś sąd Montaigne'a nabiera szczególnego znaczenia. Dziś łatwiej, niż kiedy indziej utonąć może każdy nauczyciel w nieprzebranej powodzi pism, książek, systemów, teoryj, zasad i prądów gwałtownych, z którymi z konieczności spotka się w życiu i pracy zawodowej. Otóż, zgłębione należycie zasady logiki, psychologii i etyki będą temi drogowskazami, probierzami, rękojmnią, sztuką pływania, która uchroni okręt naszego ducha od rozbicia i zatonięcia: logika, jako podstawa wiedzy formalnej; psychologia, jako fundament wszelkiej wiedzy realnej, i etyka, jako podstawa wiedzy idealnej i regulator wszelkiego rozumnego postępowania.

Wówczas w zakresie studjów preliminaryjnych pozostanie tylko—poznać syntezę realną powyższych kategorii twórczości ludzkiej na przykładzie konkretnym jakiegoś znakomitego myśliciela, obrawszy go sobie za wzór, a zarazem za probierz własnej pracy umysłowej. O stanowisku etycznym była już mowa w rozdziale poprzednim, do etyki powrócimy również w rozdziale ostatnim tego studjum. Przejdę tedy obecnie do bliższego rozważenia wartości kategorii psychologicznych i logicznych dla celów samokształcenia i samowychowania.

¹⁾ Montaigne. Pisma. IV, 90.

Znaczenie psychologii. Psychologia jest dziś niez-

14. przeczną podstawą umiejętności moralnych, politycznych i wychowawczych, jest ona osią, dokoła której obraca się całe nasze poznanie, od znajomości duszy ludzkiej zależy też nieraz i szczęście człowieka. Słusznie zaznacza Ochorowicz, że sam fakt zajęcia się obserwacją psychologiczną oraz zdobycie w niej wprawy pociąga za sobą ważne dla jednostki skutki: „Chociażbyś, czytelniku, nie dbał o psychologję historii, o psychologję etyki lub mitologii porównawczej, to jednak o to dbać musisz, żeby ci było dobrze na świecie. A nie ulega wątpliwości, że z psychologją będzie ci lepiej, niż bez niej. Nie wierzysz? Posłuchaj.

Dognałeś w życiu wielu zawodów, nietylko od losu... Dlaczego? Boś nie znał ludzi; boś ich brał, jak się przedstawiają, nie próbując nawet sięgać głębiej w dusze i sądzić je krytyczniej.

Wybrałeś zawód nieodpowiedni... Dlaczego? Boś nie znał siebie, boś nie próbował nawet uprzytomnić sobie swoich skłonności, zdolności i nałogów; boś ufał zaudito chwilowemu upodobaniu — albo znów nie ufał wcale swoim siłom.

Nie masz szczęścia w pożyciu małżeńskim... Dlaczego? Może dlatego tylko, żeście się pobrali nie znając się; że nie umiecie odczuwać wzajemnie swoich stanów duchowych?...

Robisz sobie ciągle, bez potrzeby, nieprzyjaciół... Dlaczego? Może poprostu dlatego tylko, że nie masz pojęcia o mnogości odmian w charakterach ludzkich; że ich sądzisz po sobie; albo wymagasz za wiele; albo nie umiesz pogodzić się z tym faktem, że nawet szczerą życzliwość każdy objawia inaczej?...

Jesteś człowiekiem rozumnym i uczciwym; mimo to dzieci wychowałeś na nicponiów... Dlaczego? Prawdopodobnie dlatego, żeś ich nigdy porządnie nie obserwował, że cię nikt nie objaśnił o ważności pierwszych wpływów, o potrzebie systematyczności i stanowczości w postępowaniu z niemi, albo o ich wyjątkowej wrażliwości, która ulega pierwszym lepszym złym wpływom?...

Ostatecznie zwalasz wszystko na losy, na nieszczęśliwą gwiazdę, wierzysz w uroki, w przyrodzoną przewrotność ludzką, w loterię, w sny, jesteś przesądny... Dlaczego? Boś był w życiu wszystkim, tylko nie badaczem życia”¹⁾.

Od czasu, jak na świątyni w Delfach wyryto napis: „Człowieku, poznaj sam siebie”, stał się on hasłem i zasadą dla wielu myślicieli i wielu systemów filozoficznych, aż się utrwalił w świadomości badaczy i filozofów pod postacią przeświadczenia o konieczności podstawy psychologicznej dla wszystkich nauk i umiejętności ludzkich.

To, co wyrzekł Lessing w XVIII wieku, że „najważniejszym studjum dla człowieka jest właśnie sam człowiek”, co utrzymywał już Spinoza w wieku poprzednim, że „trzeba zdobyć wiedzę dokładną o swojej naturze, którą pragniemy wydoskonalić...”²⁾, to już mędrzec Sokrates uświadomił sobie w całej głębi, z uporem i przekonaniem głosząc przez całe życie, jako naczelną zasadę swej filozofji. „Dobrze poznaj siebie, przyjacielu — powiada Sokrates — i nie grzesz tem, czem grzeszy bardzo wielu ludzi. Większość ich bowiem, zajęta roztrząsaniem spraw swoich bliźnich, zaniedbuje badać samych siebie. Nie lekceważ więc tego, ale usiłuj raczej zwracać uwagę na siebie”³⁾.

Samo tylko studjowanie psychologii ogólnej nie wystarcza. Trzeba przedewszystkiem poznać własną psychologję, własną duszę, swoje skłonności i nałogi, siłę swego umysłu, gdyż na nich opiera się cała nasza działalność, one stanowią głębokie źródła energii utajonej. Dwóch umysłów, również jak dwóch listków do siebie podobnych, znaleźć nie można — powiedział słusznie Michał Wiszniewski. Każdy tedy musi koniecznie zacząć od poznania siebie samego. Nie poto, rzecz oczywista, aby następnie zachwycać się sobą i grzebać bez końca w duszy własnej, co nawet łatwo może doprowadzić do stanu pa-

¹⁾ J. Ochorowicz. Psychologia, pedagogika, etyka. 1-sza serja. 1917, str. 71.

²⁾ Spinoza. Dzieła. t. I, 13.

³⁾ Ksenofont. Wspomnienia o Sokratesie. 1896, str. 136.

tologicznego, lecz poto, ażeby zrobić z siebie doskonale narzędzie dla urzeczywistnienia swych ideałów. Zasada „poznaj sam siebie” winna mieć dla nas wielorakie znaczenie. „Poznaj sam siebie” — nie tylko powinno oznaczać konieczność poznania swego umysłu i charakteru, lecz również konieczność poznania siebie jako członka społeczeństwa i na tle życia narodu. „Poznaj sam siebie” powinno dalej oznaczać: bądź sobą, bądź wierny sam sobie, rozwijaj swą indywidualność, pracuj nad sobą, twórz własny ideał i staraj się wcielić go w życie. „Poznaj sam siebie” — to znaczy poznaj swe chęci istotne, miarę swego szczęścia, kierunek powołania, swój stosunek do ludzi i świata, słowem, znaczy to — stwórz sobie program i plan życia. Lecz i to nie wszystko. Spinoza w I części swej „*Etyki*” powiada, że ludzie mają się za wolnych, gdyż są świadomi swych chęci i swych popędów, gdy tymczasem przyczyny, wywołujące w nich pragnienie i chcenie, o ile nie są im znane, nawet we śnie nie przychodzą im na myśl. Otóż, poznać siebie samego, nie znaczy tylko uświadomić sobie swe chcenia, lecz znaczy sięgnąć głębiej, do podłoża fizjologicznego, do biologii, do nauki o dziedziczności... Jak widzimy tedy, nie jest to rzecz prosta i łatwa poznać siebie samego, czytać we własnej swej duszy: „rozum nasz w tem podobny jest do oka, które wszystko łatwo widzi, prócz siebie”. Jest to jednak sprawa konieczna. Trzeba poznać swe ciało i swego ducha, ich stosunek i wpływy wzajemne; trzeba zanalizować własny świat myśli, uczuć i woli. Z jednej strony bogactwo przeżyć własnych jest koniecznym warunkiem dla pogłębienia analizy psychologicznej, z drugiej strony obserwacja innych ludzi oraz wczytywanie się np. w autobiografie wielkich duchów (p. rozdz. IV) dostarczy materiału porównawczego, punktów zaczepnych i nici przewodnich.

Znakomitym środkiem pomocniczym, wprost niezbędnym dla poznania siebie, jest wdrożenie się do prowadzenia dziennika lub pamiętnika psychologicznego, w którym możnaby z całą swobodą i szczerością notować wrażenia osobiste, wpływy swych

nauczycieli, własne uczucia, sądy, postanowienia i wspomnienia; pracę tę należałoby odczytywać parę razy do roku dla zrobienia bilansu zapisanych uwag i obserwacji, dla wysnucia wniosków zarówno teoretycznej, jak praktycznej natury, a także dla nasskicowania własnego portretu psychologicznego z podaniem ścisłych danych o stanie i funkcjonowaniu swych zmysłów, wyników pomiarów antropologicznych, dokonanych na sobie. Przejsć dalej do zbadania siły i zakresu swych zdolności, rodzaju pamięci, wyobraźni, siły rozważki i wpływu jej na nasze postępowanie i pracę. W dziedzinie uczuć, idąc za radą Ochorowicza, „przypomnijmy, jakie wrażenia najsilniej na nas oddziaływały, zanotujmy wypadki śmierci drogich osób, zawody własne i dalsze, obok najmilszych wspomnień wesela i powodzeń życiowych. Rozważmy, które z uczuć najczęściej przejawiało się w naszym życiu, miłość czy przyjaźń, nienawiść czy dobroduszość, pogarda czy litość, uwielbienie czy wstręt, duma czy wstydlwość, pokora czy gniew, współczucie czy zawiść, nadzieja czy apatja? Porównywjmy się przy każdej sposobności z ludźmi, których znamy, rozbierajmy uwagi obcych, wrażenia, jakie też same fakty sprawiły na nich i na nas, a niezawodnie prędzej czy później cała uczuciowa charakterystyczna strona naszej istoty z bezwiednej stanie się samowiedną, poznamy nasze uczucia, ich różnorodność i siłę”. W zakresie woli poznajmy, „jakim jest ogólny charakter naszej działalności: powolny czy gorączkowy, rozważny czy entuzjastyczny, wytrwały czy zmienny, poważny czy lekki, bierny, odruchowy, czy też czynny, oryginalny, dziwaczny. Po tym ogólnym przeglądzie przystąpmy do szczegółowego rozbioru popędów, skłonności, namiętności, postanowień i czynów. Wykryjmy dążność, która nad innymi przeważała, czy to będzie chęć wyniesienia się, zaszczytów, czy też bogactwa, kokieterji, oryginalności lub rozkoszy, spokoju lub podróżowania, cichego uznania lub głośnej reklamy, dobrych obiadów lub wieczornych marzeń. Przypomnijmy sobie, o ile silną okazała się nasza odwaga w chwilach pewnego niebezpieczeństwa, o ile zaś i przed jaką przeszkodą cofaliśmy

się w życiu, rozbierzmy dokładnie tak zwane sprawy honorowe, jakich nam wspomnienia nasze dostarczają...¹⁾

Badanie siebie i swoich wspomnień jest też doskonałą metodą dla nauczyciela, pragnącego poznać dzieci (p. rozdz. VI). Dla umiejętnego oddziaływania na młodzież dobrze zrobi wychowawca, gdy postara się uświadomić sobie genezę i rozwój własnego wychowania i wykształcenia i odpowie sobie na pytania, związane z życiem dotychczasowem: kto oddziaływał dotąd na niego najsilniej? Jakie błędy wychowawcze spostrzegł u swych nauczycieli? jakie błędy sam odczuł na własnej skórze? jakim szkodliwym pokusom ulegał dotąd? jakie przeżycia szkolne wywarły nań wpływ najgłębszy? czy przyczynił się do czyjejs poprawy i w jaki sposób? co najbardziej pobudzało w młodości jego uczuciowość i wolę? i t. p.

Tak poznamy ostatecznie siebie, cały oryginalny kapitał i źródło siły, z którego będziemy musieli przecież czerpać nadal środki dla udoskonalenia siebie i innych. Wówczas dopiero przyjdzie czas na przestudjowanie jakiegoś dobrego kompendjum z psychologii, na rozważenie podstawowych zagadnień nauki psychologicznej; szereg ciekawych i doniosłych kwestyj zażąda rozwiązania: czem są instynktowe skłonności, jaki ich jest rozwój normalny, jak na nie wpływać i jak je można wykorzystać? Co to są reakcje nabyte i jaka ich rola w doskonaleniu charakteru? Jakie są prawa, rządzące życiem duchowem? Jakie znaczenie ma zasada płodozmianu umysłowego dla twórczej pracy jednostki? Jaką rolę w życiu i pracy odgrywają uwaga, pamięć i namiętność? Jakie znaczenie ma przykład i zapal? Na czym polega apercpcja, jakie są jej typy i fazy rozwoju? Czy wielkie jest znaczenie idei jako motoru postępowania? Co to jest wola, charakter moralny i doskonała osobowość? Jakie są zboczenia psychiczne i jakie ich jest podłoże biologiczne? Samouk powinien wreszcie zrozumieć zależność życia ducha od podkładu biologicznego i głęboko przejąć się

¹⁾ Ochorowicz. Psychologia, pedagogika i etyka. Str. 89-91.

prawdą, że psychologii nie można studjować i zrozumieć bez sięgania do fizjologii i biologji. Nemo psychologus nisi biologus—powiadają Stanley Hall i William James. Człowiek żyje w znacznym stopniu dziedzicznością instynktów, często zwierzęcych, barbarzyńskich, dzikich i okrutnych, które w wieku dziecięcym i młodzieńczym oraz w chwilach uniesień i emocyj zbiorowych występują niekiedy z niepohamowaną siłą. Trzeba zrozumieć, że świadomość nie jest twórcą lub wcieleniem syntezy jaźni, lecz jedynie jedną z postaci, w których się ona wyraża. Tak sądzą najwięksi psychologowie i filozofowie współcześni. Proces rozwoju, idea rozwoju i teoria ewolucji stanowią biologiczny, psychologiczny i filozoficzny wyraz tej samej rzeczy. Ze wszystkich metod psychologicznych najszersze widnokręgi otwiera i najbardziej jest obiecującą metoda genetyczno-porównawcza, której wspaniałymi przedstawicielami są Darwin, Romanes, Baldwin i Hall. W świetle ich dzieł łatwiej zrozumieć, gdzie tkwią istotne zagadnienia psychologiczne, co to jest dusza, jakie jest jej pochodzenie i rozwój¹⁾.

Nie należy jednak nigdy zapominać o tem, na co już zresztą położyłem nacisk, że teoretyczna wiedza psychologiczna winna mieć mocne oparcie w głębokich i różnorodnych przeżyciach własnych, że z drugiej strony dla poznania duszy nie tylko trzeba patrzeć w siebie samego, lecz trzeba obserwować innych ludzi, nauczyć się czytać w wielkiej księdze ducha ludzkiego, ażeby przez porównanie i ćwiczenie móc pogłębić swą uczuciowość, umysłowość i wolę.

¹⁾ Niezależnie zaś od tego, wszyscy, rozpoczynający studia nad psychologją, dobrze robią, gdy zaczną od rozważenia nieocenionych wskazówek praktycznych, rozsiąanych w pracach Ochorowicza (Z dziennika psychologa, 1876; Pierwsze zasady psychologii. 1916, str. 318-21; Psychologia, pedagogika i etyka. 1917), Mahrburga (Psychologia. Poradnik dla samouków. cz. I z r. 1901), Dawida (Inteligencja, wola i zdolność do pracy. 1911), James'a (Pogadanki psychologiczne) i Ziehena (Zasady psychologii fizjologicznej. 1900).

15. **Znaczenie logiki i teorii poznania.** Tak przygotowany grunt, można przejść do drugiej zasadniczej części propedeutyki filozoficznej, do logiki, którą rozumiem tu w znaczeniu szerszym czyli łącznie z teorią poznania. Już Spinoza w swym „*Traktacie o poprawie rozumu*” zauważył, że przed wszystkimi innymi celami, zakładanymi przez człowieka, zastanowić się wypada nad sposobem „uzdrowienia rozumu i, o ile to na początku da się skutecznie, odczyszczenia go, ażeby rozumienie rzeczy odbywało się pomyślnie, bezbłędnie i jak najdoskonalej”¹⁾. Należy za wszelką cenę uczynić swój umysł giętkim, zdolnym do stosowania właściwej miary w ocenie różnych faktów i w różnych okolicznościach. Dopomóc do osiągnięcia tego celu może logika, która nie tylko jest sumieniem każdej nauki, lecz jest probierzem wartości wszelkiej pracy myślowej. Co prawda, logika sama nie nauczy poprawnego myślenia tego, kto nie ma ku temu ani skłonności, ani zamiłowania, natomiast każdego, komu prawda leży na sercu, doprowadzi do uświadomienia sobie procesów logicznego myślenia i pozwoli stanąć na straży poprawności myśli już wypowiedzianej zarówno swojej, jak obcej, pozwoli być ścisłym kontrolerem pracy ducha i jej rzecznikiem przed trybunałem prawdy. W tym celu należy obrać sobie za punkt oparcia i gruntownie przewertować z ołówkiem w ręku jakieś jedno kompendjum logiczne tylko nie z zakresu logiki matematycznej czy algebrycznej, która dla celów wykształcenia ogólnego nie ma szczególnego znaczenia, lecz np. większą „*Logikę*” W. Stanley’a Jevons’a. Strzec się przytem trzeba zbytecznego formalizmu, natomiast należy możliwie opanować praktycznie prawidła logiki formalnej oraz zgłębić zasady teoretyczno-poznawcze. W razie większego zainteresowania i możliwości poświęcenia dłuższego czasu należałoby się zabrać do przestudjowania np. pięknego, klasycznego „*Systemu logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*” Johna Stuarta Milla. Przy studjowaniu logiki podług wybranego podręcznika

¹⁾ Spinoza. Dzieła. t. I, 10.

nie należy „zaniedbywać ćwiczeń, polegających na wynajdywaniu przykładów, któreby ilustrowały ogólne wzory logiczne, i odwrotnie—trzeba teksty przekładać na ogólne wzory; trzeba się przy każdej sposobności zastanawiać nad znaczeniem wyrazów; trzeba wogóle rozwiązywać zadania logiczne. Logiki nie można czytać, jak się czyta np. historję; logikę trzeba przerabiać, jak się przerabia arytmetykę lub algebrę.

Cwiczenia w rozwiązywaniu zadań logicznych nie tylko przyczyniają się do zawładnięcia przedmiotem, nadto, zaostwiają one przenikliwość krytyczną w wykrywaniu błędów logicznych swoich i cudzych; wdrażają nałogi umysłowe zgodnie z wymaganiami logiki i tym sposobem pośrednio zapewniają studjom logicznym wpływ na sposób naszego myślenia; przyzwyczajają do posługiwania się językiem, jako świadomem narzędziem wyrażania myśli z pożądaną dokładnością”¹⁾, słowem, czynią lekarzem błędów myślenia.

Dwa zagadnienia z dziedziny logiki i teorii poznania mają, zdaniem mojem, szczególnie doniosłe znaczenie dla wykształcenia ogólnego i oba je przedewszystkiem należy gruntownie opracować: jedno dotyczy właśnie analizy błędów logicznych, drugie — istoty i znaczenia twórczości naukowej.

Logika zarówno formalna, jak materialna, indukcyjna jak dedukcyjna, ucząc rzetelności myślenia, powinna odzwyczajać od pochopności do wygłaszania sądów nieuzasadnionych, do tworzenia wniosków nieścisłych, odzwyczajać od wikłania prawdy z domniemaniem, od tworzenia przypuszczeń bez poczuwania się do obowiązku ich udowodnienia, powinna wyrugować chęć bronięcia płacówek, o których się wie zgóry, że są przegrane, wyrugować zwyczaj operowania pojęciami o treści wątpliwej lub wypaczonych. Jako nauka o zasadach poprawnego myślenia i badania, powinna wdrożyć umiejętność sprawdzania wyników myślenia. Umysł nasz posiada najrozmaitsze braki—luki, wady,

¹⁾ Adam Mahrburg. Logika i teoria poznania. Poradnik dla samouków. Część IV, 24, r. 1902.

wtręty, nałogi, zboczenia i skrzywienia, ulega najrozmaitszego rodzaju błędom, płynącym np. z gminnego pochodzenia naszej mowy. Otóż trzeba te braki i błędy poznać, zbadać źródła, skąd one wypływają, poddać analizie zarówno psychologicznej, jak logicznej i teoretyczno-poznawczej. Dla wyrobienia w sobie zamięłowania do sprawdzania sądów, do rozwinięcia i wzmocnienia instynktu trafego sądzenia, należy ważniejsze sądy poddawać wszechstronnemu rozbiorowi, analizować je, wychodząc z wielu stanowisk: i pod względem ich poprawności logiczno-formalnej, i pod względem prawdy psychologicznej, i pod względem płodności intelektualnej, i wreszcie pod względem ich wartości moralnej, jako czynników kształcenia charakteru. Od analizy błędów psychologicznych i logicznych, w ścisłym tego słowa znaczeniu, przejść należy dalej do analizy błędów filozoficznych, przemyśleć wspomniane już (w rozdz. II) „idola” Bacona¹⁾ i ostatecznie zbadać treść i znaczenie takich wielkich błędów w dziejach myśli ludzkiej, jak intelektualizm czyli nieprawowite upatrywanie czynników rozumowych w różnych sprawach życia ludzkiego i w przyrodzie, animizm czyli bezkrytyczne rozlanie duszy we wszechświecie, hipostaza czyli obiektywizacja w świecie zewnętrznym różnych pojęć, wytworzonych przez umysł ludzki, antropomorfizm czyli wyobrażanie sobie istot wyższych na wzór i podobieństwo ludzkie, oraz antropocentryzm czyli upatrywanie w istocie ludzkiej ogniska i celu wszechświata.

Jeżeli już, jak powiedział jeden z myślicieli greckich, „poznanie swego błędu jest początkiem zbawienia”, to poznanie istoty i źródeł błędu wogóle jest niewątpliwie początkiem prawdy.

Drugim zagadnieniem wielkiej wagi jest zagadnienie wiedzy i nauki, która, jak słusznie powiada Wilhelm Ostwald, „jest ostatnim i najwyższym wytworem długiej cywilizacji”. Poprzez

¹⁾ Do pomocy wziąć np. dzieło Michała Wiszniewskiego p. t. «Bacona metoda tłumaczenia natury». 1876.

panujące różnice kierunków naukowych i zacięte nieraz walki między uczonymi trzeba uchwycić i zrozumieć jedność zasad nauki, znaczenie jej wyników dla ludzkości, jej dążność do ogarnięcia ogółu zjawisk i spowicia całego świata siecią praw, któreby ułatwiły człowiekowi zapanowanie nad przyrodą. Ażeby zrozumieć istotę nauki, ażeby nie wymagać od niej, czego z natury rzeczy dać nie może, ażeby pojąć jej zadania, kierunek i metodę, jej nieustanny rozwój i postęp, związany z rozwojem życia i doskonaleniem się umysłu ludzkiego, ażeby zrozumieć jej nienasycony zmysł krytyczny, niezależność od jakichkolwiek przesądów czy względów natury społecznej, religijnej, praktycznej, trzeba samemu wziąć udział w badaniach naukowych, trzeba mieć w duszy istotne ukochanie prawdy. O ważność i konieczność pracy naukowej dla samouka będzie mowa w rozdziale następnym, tu zwrócę uwagę czytelnika jeszcze na pewne węzłowe punkty samego zagadnienia nauki, wychodząc z założeń najwybitniejszych jej teoretyków: Pearsona, Poincarého, Ostwalda, Pasteura, Mahrburga i innych.

Warto sobie przedewszystkiem uświadomić, że są różne rodzaje wiedzy: wiedza religijna, metafizyczna i naukowa. Wiedza religijna ma rękojmnię w tradycjach i popędach serca, wiedza metafizyczna opiera się jedynie na formalnych sankcjach rozumu: konsekwencji i racjonalności, wiedza zaś naukowa musi być nie tylko konsekwentna w sobie i systematyczna, lecz zarazem zgodna z doświadczeniem czyli rzeczywistością faktyczną i wobec tego nie może bynajmniej mieć charakteru bezwzględnego. Źródłem nauki jest świat doświadczalny, nieprzekraczalny dla umysłu naszego nigdy i nigdzie, narzędziem jej jest metoda i metodycznie wytworzone pojęcia, celem zaś prawda, dostępna dla umysłu ludzkiego, odpowiedzialna przed logiką i doświadczeniem. Nauka jest najbardziej ekonomiczną postacią wiedzy, jest teorią świata, czyli świadomą siebie teorią ludzkiego doświadczenia, jest systemem najdoskonalszych w każdym okresie swego rozwoju symbolów, wytworzonych przez umysł ludzki dla opanowania ogółu zjawisk czyli wszechświata. Nauka roz-

wija się, doskonali i nigdy nie jest skończona. Spełnia ona rozmaite funkcje w życiu duchowym człowieka: powiadamia o tem, co jest i co było, objaśnia stosunki, zachodzące pomiędzy zjawiskami oraz przewiduje skutki i następstwa w przyszłości poznanych już przyczyn, pośrednio tedy ma olbrzymie znaczenie praktyczne i, będąc już sama przez się wspaniałym triumfem ludzkości, triumfy jej ustawicznie pomnaża. Nauka jest coraz dokładniejszym systemem pojęć, coraz ściślejszą teorią, cechuje ją niezależność sądów, ma ona w sobie, jak się wyraził pewien uczony, coś z królewskości. Ma ona na celu wyłącznie zdobycie prawdy i nie ją nie obchodzą następstwa wniosków społecznych, prawnych, moralnych lub religijnych, z niej wysnuwanych. Stoi bowiem niewzruszenie na stanowisku, że jakiegokolwiek są te następstwa, w żaden sposób nie mogą one unieważnić, czy też pomniejszyć wartości dowodów doświadczalnych lub logicznych jakiegos wniosku naukowego. Jeśli dowody te istnieją i są wystarczające, musimy i to pod grozą abdykacji intelektualnej przyjąć to wszystko, co one stwierdzają, zupełnie niezależnie od wypływających stąd następstw. Tego wymaga rzetelność myśli badawczej i miłość prawdy. Są to zasady, które należy gruntownie przemyśleć i przyswoić sobie raz na zawsze. Warto też zastanowić się nad ogromnem znaczeniem teoretycznych rozważań i konstrukcyj dla pracy ducha i zrozumieć, że „bez teorii — jak kiedyś do studentów powiedział wielki uczony Pasteur — praktyka staje się bezpłodną rutyną. Teoria jedynie może obudzić i rozwinąć ducha wynalazków... Nie bądźcie podobnymi do ciasnych umysłów, które gardzą w nauce wszystkim, co nie znajduje praktycznego zastosowania... Franklin był kiedyś obecny na wykładzie o czysto naukowym wynalazku. „Ale jakież z tego pożytek?” zapytał go ktoś. „A jakież pożytek z nowonarodzonego dziecka?” odpowiedział. Tak, moi panowie, jakież pożytek z nowonarodzonego dziecka?” Trzeba dalej zrozumieć międzynarodowy, ogólnoludzki charakter nauki. Niema nauki polskiej, francuskiej, niemieckiej czy angielskiej. Jest w gruncie rzeczy jedna nauka, obowiązująca wszystkich ludzi

i wszystkie narody, a nadawanie jej stempla narodowego albo jest słusznem podkreśleniem wartości dorobku intelektualnego, wnoszonego przez dany naród do skarbnicy wiedzy ogólnoludzkiej, albo jest poprostu objawem szowinistycznego zacierzenia oraz dowodem niedoceniania godności nauki i jej powszechnego znaczenia. Ten sam Pasteur, skądinąd gorący patriota francuski, w swych przemówieniach na kongresach międzynarodowych wielokrotnie i z naciskiem słuszenie zaznaczał, że nauka nie ma ojczyzny, a zarazem jest najwyższem jej uosobieniem. „Nauka ojczyzny nie ma — wołał na kongresie międzynarodowym w Medjolanie w roku 1876 — gdyż wiedza jest ojcowizną ludzkości, pochodnią świat cały oświecają. Nauka jednakże winna być najwyższem ojczyzny uosobieniem, ponieważ ze wszystkich ludów ten będzie zawsze pierwszym, który przoduje w pracach myśli i inteligencji”¹⁾.

Wreszcie pragnę tu podkreślić jeszcze jeden niezmiernie doniosły rys prawdziwej nauki: jest ona jawna i nie znosi tajemniczości. Wszelkie doświadczenia, eksperymenty, seansy muszą być w każdej chwili dostępne dla kontroli ludzi kompetentnych, wszyscy poważni badacze muszą sami domagać się tej kontroli. W przeciwnym bowiem wypadku eksperymenty te spadają niechybnie na poziom kuglarskich popisów spirytystycznych lub tajemnych sprawek teozoficznych, nie tylko nie wspólnego z nauką nie mających, lecz nawet w wysokim stopniu szkodliwych, bo znieprawiających łatwowierne umysły i demoralizujących słabe charaktery ludzkie. Już Hegel zwrócił uwagę na to zjawisko; powiada on słuszenie, że „dawni Ateńczycy byli wtajemniczani w misterja i tylko Sokrates nie dał się wciągnąć do inicjacji, ponieważ wiedział dobrze, iż nauka i sztuka nie powstają z misterjów i mądrość nie polega nigdy na tajemnicy. Prawdziwa nauka istnieje raczej na otwartem polu świadomości”²⁾.

¹⁾ Vallery — Radot. Życie Pasteura. 1909, str. 134. Porów. R. Minikiewicza: «O polską twórczość naukową». 1922.

²⁾ Hegel. Wykłady... str. 249.

Po rozważeniu powyższych założeń i zasad samoukowi pozostanie już tylko rozejrzenie się w układzie i podziale nauk, rzucenie okiem na system nauk, na całkowity warsztat społecznej myśli naukowej. I pod tym względem musi on dojść do zrozumienia tej wielkiej prawdy, że nauka jest w gruncie rzeczy jedna, że wspólnymi wysiłkami wszystkich badaczy ogarnia ona tę samą rzeczywistość, „świadome doświadczenie człowieka”—jak powiada Dewey, że wszelkie tak zwane ostateczne podziały i klasyfikacje nauk właściwie są sztuczne i mają jedynie znaczenie praktyczne, że poszczególne nauki są wynikiem odrębnych, uświadomionych zainteresowań ludzkich i urzeczywistniają część ogólnego, wspólnego celu — zdobycia dostępnej dla umysłu ludzkiego prawdy, że wszystkie one, pomimo różnic stanowisk i sporów pomiędzy uczonymi, pracują solidarnie w ogólnej rzeczypospolitej nauk i że wreszcie każda umiejętność, jak to zobaczymy wkrótce, może być równie dobrym punktem wyjścia dla osiągnięcia wszechstronnego i głębokiego wykształcenia, pod warunkiem zabrania się samouka do pracy naukowej z dostatecznym przygotowaniem filozoficznym, jasnym uświadomieniem celu i głębokim umiłowaniem wiedzy¹⁾.

16. Wychowawcze znaczenie autora wybranego. Gdy chodzi o pracę konkretną, określoną już i wyznaczoną, o badanie szczegółów, wykonywanie pomiarów, obserwowanie, eksperymentowanie, zbieranie materiałów, robienie notatek i t. p., każdy musi i może, obrawszy metodę, jaką uzna w danym wypadku za najlepszą, zaufać własnej indywidualności i zdobyć się na możliwą samodzielność i kryty-

¹⁾ Dla pogłębienia zagadnień z zakresu teorii nauki odsyłam czytelnika do prac Adama Mahrburga, który jest u nas dotąd najgruntowniejszym, najjaśniejszym i najkonsekwentniejszym filozofem-epistemologiem. Patrz Władysława Spasowskiego: 1-o Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofję. Analiza porównawcza, 1913; 2-o Adam Mahrburg. Życie i dzieła filozofa — w 1 tomie Pism filozoficznych A. Mahrburga. 1914.

cyzm, w czym nikt go wyręczyć nie może. Gdy chodzi jednak o powzięcie ważnych decyzji w sprawie poglądu na świat, o ustalenie linii wytycznych dla rozległych badań, gdy chodzi o zagadnienia doniosłe natury etycznej, religijnej i filozoficznej, o wyznaczenie dalekich celów dociekań teoretycznych lub przewodnich zasad postępowania w życiu, wówczas nie tak łatwo zdobyć się na krok stanowczy i dobrze jest, zwłaszcza na początku samodzielnej pracy, mieć zapewniony, chociażby tymczasowo, jakiś określony punkt oparcia, z którego na wszystko można byłoby spojrzeć pod tym samym kątem widzenia i móc nadać wszystkim wysiłkom swego ducha i życia pewną jednolitość i konsekwencję. Dzieje rozwoju umysłowości ludzkiej wykazują, iż zdobyć się bez wahań i wstrząśnień na zupełnie zdecydowane stanowisko w sprawach, dotyczących najważniejszych zagadnień bytu, jest to rzecz niełatwa nawet dla największych myślicieli, którzy często szukali najpierw oparcia, pomocy i zachęty u swoich mistrzów i nauczycieli, przez długi nieraz okres czasu ich oczyma patrząc na świat i życie. Jasnego poglądu na świat niepodobna zdobyć sobie odrazu: jest to sprawa mozolnych poszukiwań, długich studjów, połączonych z walkami wewnętrznymi, przejściami bolesnymi, wzlotem i upadkiem ducha. Do tych niebezpiecznych zapasów trzeba się dobrze uzbroić, ażeby się przedwcześnie nie zniechęcić lub po prostu nie zginąć w powodzi teoryj naukowych, systemów filozoficznych i metafizycznych, krańcowo odmiennych nieraz poglądów na podstawowe zagadnienia nauki i życia, na cel i wartość naszego bytu. Ponieważ jednak niepodobna zapalić się do filozofji wogóle, a można rzeczywiście zapalić się do określonej filozofji, każdy tedy, rozpoczynający samodzielne badania, dobrze uczyni, jeśli dokona wyboru i znajdzie w kimś innym tymczasowego przewodnika, który może mieć wielkie znaczenie pod względem metodologicznym. Nie tak nie uchroni zarówno od męczącego błakania się i bezsilnego bicia się z wątpliwościami, jak od zapleśniałości ducha, nie tak nie ułatwi przyswojenia wielkiego zapasu idei, nie rozwinie szczerego za-

pału do ideału, nie dopomoże do ogarnięcia od pierwszych kroków obszernych widnokręgów myślowych, nie roznieci zamiłowania do poznania, nie pobudzi wrażliwości na wszystko, co wzniosłe, wielkie, piękne, mądre i szlachetne, na wszystko tchnące poczuciem odpowiedzialności moralnej i rzetelności myślowej—jak właśnie wczesne umiłowanie jakiegoś wielkiego ducha i zgłębienie do dna jego poglądu na świat i całej jego filozofji. Taka zasada postępowania o wiele jest ważniejszą i płodniejszą w skutkach od studjowania pokolei sprzecznych ze sobą, zarówno w założeniach jak wnioskach, systemów filozoficznych, od zapoznawania się np. z całą historją filozofji. Pewne tymczasowe zaparcie się siebie, opanowanie swej zarozumiałości i powstrzymanie się od lekkomyślnego głoszenia własnych niewyrobionych i nieuzasadnionych jeszcze sądów i poglądów będzie doskonałą metodą i szkołą dla zdobycia z czasem zupełnie obiektywnego stanowiska i wyrobienia istotnie własnych przekonań. Przedwczesna oryginalność i uparta obrona swych nieumotywowanych należycie poglądów bynajmniej nie rokują jednostce świetnych nadziei. Tak sądzi też Goethe, niewątpliwie potężny, oryginalny i niezależny umysł:

„Wyrzekł ktoś: „Ja do żadnej szkoły nie należę;
 „Niema mistrza, z którego pragnąłbym brać wzory.
 „Z niemniejszą troskliwością myśl moja się strzeże
 „Umarłych naśladować i wracać w ich tory”.
 „To znaczy, dając słowom wyrazistszą postać:
 „„Ja na własną swą rękę chcę głupcem pozostać”.

Można, coprawda, stanąć na stanowisku Kartezjusza, stanowisku metodycznego wątpienia dopóty, dopóki się nie odczyści, nie wyświekli własnych pojęć i nie dojdzie do pożądanej prawdy. Będzie to nawet metoda ściślejsza (pozornie), lecz zarazem bardzo mozolna, sucha i w konsekwentnem przeprowadzeniu dostępna jedynie dla bardzo nielicznych umysłów i charakterów. Tymczasem oparcie się na wzorze obrany jest to

droga nie tylko ponętna, łatwiejsza i bardziej praktyczna, lecz właśnie ta, którą kroczyła większość najprzedniejszych nawet umysłów.

„Zrobiłem doświadczenie — powiada Fryderyk Hebbel — że każdy dzielny człowiek musi zginąć w jakimś wielkim mężu, jeżeli ma kiedyś dojść do samopoznania i do pewnego używania swych sił: jeden prorok chrzci drugiego, a komu ten chrzest ogniowy osmala włosy, ten nie był wybrany”¹⁾. „Trzeba umieć zatracić siebie na czas pewien — pisze Fryderyk Nietzsche — jeśli się chcemy nauczyć czegoś od rzeczy, które sami nie jesteśmy”²⁾. „Tylko ten — powiada on zupełnie wyraźnie w innym swem dziele — kto serce oddał jakiemuś wielkiemu człowiekowi, otrzymuje przez to pierwsze święcenie kultury; znakiem jego jest wstydzenie się siebie bez przykrości, nienawiść do własnej ciasnoty i kurczenia się, współczucie dla genjusza, który z tej naszej tępoty i suchości ciągle porywał się w górę...”³⁾.

Zapewne, najszczęśliwszy jest ten, kto spotkał w swem życiu idealnego nauczyciela i posiadał w nim żywego przewodnika pracy umysłowej—zarazem wytrawnego sędziego i kochającego doradcę. Wpływ osobisty mistrza najprędzej i najłatwiej zaszepli w duszy ucznia to, co Petrażycki nazywa „zarazą naukową” i co pozostawi na niej niezatarte piętno na długo. Bezpośrednie obcowanie z wielkim umysłem, jako ukochanym nauczycielem, możność zasięgania za każdym razem jego trafnych rad i wskazówek przy rozstrzyganiu zawitych kwestyj, możność przyjrzenia się zbliska metodom jego pracy, usłyszenia od niego przyjacielskich zwierzeń w zasadniczych sprawach życia i twórczości — wytwarza w duszy ucznia jakieś dziwne podniecenie, budzi ożywczy niepokój, krytycyzm i energję, napenia duszę płodnym zapalem. I można z dziejów rozwoju umysłowości ludzkiej przytoczyć tysiące przykładów na potwierdzenie słusz-

¹⁾ Hebbel. Dzienniki. 1911, str. 13.

²⁾ Nietzsche. Wiedza radosna. 1907, str. 250.

³⁾ Nietzsche. Niewczesne rozważania. 1912, str. 259.

ności powyższej tezy. Z dziejów starożytnych przypomnę tu chociażby o entuzjazmie Platona dla swego wielkiego nauczyciela — Sokratesa, o uwielbieniu Arystotelesa dla boskiego Platona, z czasów zaś nowszych wspomnę o pełnych zapału słowach wdzięczności Goethego dla Herdera, o głębokim szacunku Helmholtza, Virchowa i innych równie znakomitych umysłów dla swego wielkiego nauczyciela, Jana Müllera.

Niestety, nie każdemu jest dane szczęście podobne. Nie mając zaś oparcia w żywych, większość pracowników ducha znalazła je w wielkich zmarłych, w tych, których oddziaływanie na ludzkość zazwyczaj trwa długo i najsilniejszym jest, jak doświadczenie uczy, przeważnie po śmierci. Gdy chodzi o młodzież dojrzałą, o ludzi w okresie pracy organizującej, właśnie wielcy zmarli mogą, jak sądzę, w zupełności zastąpić bezpośredni wpływ nauczyciela, który wprowadzie działa na ucznia żywiej, dobitniej i wszechstronniej, lecz być może mniej gruntownie i jednolicie. I tę prawdę możnaby również poprzeć licznymi i pouczającymi przykładami, świadczącymi wymownie o głębokim nieraz pokrewieństwie dusz sobie nieznanych i o potężnym oddziaływaniu wielkiego człowieka poprzez dziesiątki nawet stuleci — na wykształcenie zdolności i charakteru oraz na wyrobienie poglądu na świat rozmiłowanych w nim uczniów z pośród mieszkańców dalekich krajów i odmiennych środowisk kulturalnych. Doskonale fakt ten ilustruje przykład znakomitego myśliciela — samouka, Salomona Majmona — z końca XVIII wieku. Jego wyznanie w sprawie swego stosunku do filozofii uczonego arabskiego z wieku XI, Majmonidesa, jest typowe i bardzo ciekawe. „Moja cześć dla tego wielkiego nauczyciela — powiada Majmon — zachodziła tak daleko, że uznałem go za ideał doskonałości ludzkiej, a na pisma jego patrzyłem tak, jakby je dyktowała sama mądrość boska. Wzrosła cześć owa do tego stopnia, iż w czasie, gdy żądze moje i namiętności poczęły się rozwijać, a chwilami lękałem się, aby nie zapanowały nade mną i nie popchnęły mnie do czynu przeciwnego naukom mego mistrza — miałem zwyczaj posługiwać się, jako wypróbowanym środkiem, następującą przysięgą:

Przysięgam na cześć, którą winienem memu wielkiemu nauczycielowi Rabbi Mojżeszowi Ben Majmonowi, nie popełnić tego lub owego czynu. A to zaklęcie zawsze, o ile sięgnąć mogę pamięcią, wystarczało, aby mnie powstrzymać”. „A nie poszczególne poglądy w jego naukach — dodaje w innym miejscu — jeno sama *szlachetna śmiałość w myśleniu*, która innych granic, prócz granic rozumu, nie uznaje w swym biegu, oraz miłość dla prawdy, która przekracza wszystko, *stałość zasad i ścisłość metody* w wyprowadzaniu opartych na nich prawd, zapal w walce przeciwko wszelakim przesądom wychowania, przywidzeniom wyobraźni i zabobonom — z jednej strony, z drugiej zaś *giętkość myśli* i niezbędna każdemu filozofowi sztuka wymiany jednej myśli na drugą tam, gdzie różnica odnosi się tylko do wyrazu — oto cechy, które największy na mnie wpływ wywarły”¹⁾.

Postępowanie tego wielkiego samouka może być wzorem dla wszystkich samouków. Tego rodzaju dobrowolnej i tymczasowej tyranji obcej myśli z całą świadomością i głębokim przekonaniem bronią inni wielcy samoucy, jak np. myśliciel Rousseau i fizyk Faraday. Nawet tak niepodległy genjusz, jak Goethe był, jak sam wyznaje, „namiętnym uczniem, gorącym czcicielem swych wielkich nauczycieli Szekspira i Spinozy”. Trzeba pozwolić, jego zdaniem, działać na nas wielkiemu człowiekowi i właśnie „młodość zdolna jest posiadać to szczęście, jeżeli zechce nie oceniać krytycznie, lecz temu, co dobre i zbawienne, bez zastrzeżeń i wybredzań pozwoli działać na siebie”²⁾. Dobrze jest zostawać przez czas dłuższy pod opieką wielkiego umysłu, przemyśleć go do głębi, porównać owoce jego pracy z własnymi myślami i przeżyciami, aż własne nasze doświadczenie wzbogaci się dostatecznie, własna myśl dojrzeje i okrzepnie własne stanowisko. Częste obcowanie z duchem wybranym a potężnym musi dla każdego myślącego człowieka być źród-

¹⁾ Salomon Majmon. Autobiografia. 1913, t. II, str. 2 i XIV.

²⁾ Goethe. Z mojego życia. 1895, us. XI str. 317.

dłem prawdziwego szczęścia. Cóż wart jest ten, kto wobec myśli potężnej, wobec twórcy na miarę genjusza nie odczuje czasem swej niemocy i nie nabierze pokory, w którym innym znów razem nie zbudzi się mocne postanowienie i zapal do dokonania wielkich lub pięknych rzeczy. Obrać sobie za przewodnika jakiego myśliciela — to znaczy przedewszystkiem wniknąć w jego dzieła, zgłębić je z całą sympatją i prosto ze względów zasadniczych, metodologicznych stanąć na jego posterunku, pozwolić prawdzie lub pięknu jego utworów wpływać na siebie całą potęgą pierwszego wrażenia; to znaczy poznać jego życie na tle epoki i te wszystkie siły biologiczne i społeczne, pod których wpływem ukształtowała się jego indywidualność rozwinęła się jego twórczość. Chodzi bowiem nie tylko o dzieła wybranego umysłu, chodzi również o zrozumienie związku ich z jego życiem, o zrozumienie związku jego życia ze stanem kultury materialnej i duchowej danej epoki, chodzi o zrozumienie całej jego pracy, jako wyniku współdziałania świadomych wysiłków indywidualnych z odziedziczonymi predyspozycjami oraz wpływami środowiska rodzinnego, szkolnego i społecznego.

W całym tym stosunku chodzi tedy, rzecz oczywista, o metodę, o zasadę tymczasową, o obranie przewodniczącego rady, o obronę swych poglądów przed trybunałem wybranego sędziego; nigdy zaś nie powinno chodzić o jakąś bezapelacyjną wyrocznię, narzucającą swe zdanie dogmatycznie i despotycznie.

Z życiorysów wielkich samouków wiemy, że bywali oni nieraz skazani na długie błędzenie, zanim wpadli na trafną i płodną w swych skutkach metodę Majmona. Metoda Rousseau np. polegała na tem, że postanowił on przez lat kilka czytać bezkrytycznie, pokolei, dzieła różnych filozofów z zamiarem zgromadzenia i przyswojenia sobie najpierw znacznego zapasu wiedzy, „idej prawdziwych czy fałszywych ale jasnych”, ażeby następnie móc sobie wystarczyć i myśleć bez pomocy innych, co miało go wkońcu — jak sam wyznaje — doprowadzić do samodzielnosci. Jednak i on nie mógł się obyć w tej pracy bez określonej, chociaż zgoła przygodnej, podstawy. W ciekawych

swych „Wyznaniach” opisuje, jak w bardzo niepomysłnym stanie zdrowia zabrał się do rozczytywania się, a raczej pożerania różnych dzieł, traktujących problemy wiary i rozumu i jak wpadło mu w rękę dzieło O. Lamy’ego p. t. „Rozmowy o umiejętnościach”. „Był to rodzaj wstępu do poznania książek, które o nich traktują. Przeczytałem tę książkę mało ze sto razy i umyśliłem uczynić z niej sobie przewodnika. Słowem, mimo mego stanu, a raczej może wskutek niego, stopniowo czułem, że coś mnie wciąga w wiedzę z nieodpartą siłą; ciągle patrząc na każdy dzień, jako na ostatni mego życia, kształciłem się z takim zapalem, jakgdybym miał żyć wiecznie. Mówiono, że mi to szkodzi: ja sądzę, że raczej bardzo mi to szło na dobre, i to nie tylko mej duszy ale i memu ciału; bowiem zajęcie to, opamiętawszy mnie całego, stało się tak rozkoszne, że przestawszy myśleć o mych cierpieniach, o wiele mniej je odczuwałem”¹⁾).

Kogoż samouk ma wziąć za przewodnika swej pracy nad zdobyciem możliwie rozległego poglądu na świat i nad wydoskonaleniem swego umysłu? Na to pytanie ostatecznie każdy sam sobie powinien odpowiedzieć, sam dokonać wyboru zgodnie ze swymi najgłębszemi upodobaniami, potrzebą swego ducha i zakładanemi celami w życiu. Kilka uwag następnych ułatwi być może samoukowi powzięcie decyzji.

Przedewszystkiem nie należy za punkt wyjścia dla wyrobienia współczesnego poglądu na świat obierać jednego ze starożytnych filozofów, chociażby to był Platon lub Arystoteles. Każdy z nich ogarniał, co prawda, rozległe widnokreśli ducha i każdy może być długo jeszcze przedmiotem pogłębianych studjów historyczno-filozoficznych, żaden wszakże, rzecz prosta, nie może stać się podstawą nowoczesnego poglądu na naukę, filozofję, człowieka, życie i świat cały. Zarówno w świecie starożytnym, jak w wiekach średnich spotykamy potężne i piękne umysły i charaktery, piękne czyny do naśladowania, głębokie dzieła, zasługujące na pilne ich studjowanie, nie można jednak

¹⁾ Rousseau. Wyznania. Przekład Boy’a. 1915, t. I, 361.

żadnego z dawnych autorów wziąć za wyłączną podstawę swych studjów, za arbitra przy rozstrzyganiu powstających dziś zagadnień natury poznawczej, społecznej, politycznej, artystycznej, religijnej lub wychowawczej. Nie należy, jak to niestety, widzimy u filozofów społecznych, stawać świadomie na stanowiskach dawno minionych, bronić poglądów często sprzecznych z duchem i dorobkiem kultury i cywilizacji nowoczesnej. Byłoby to jednocześnie smutnym dowodem niewiary w postęp myśli ludzkiej, żywym zaprzeczeniem jej ewolucji, świadectwem braku poczucia i zrozumienia perspektywy dziejowej. Ze starożytnych myślicieli za przewodników duchowych możnaby obrać jedynie (jak to już zaznaczyłem w rozdz. II) największych moralistów, piękne charaktery—Sokratesa, Senekę i Marka Aureliusza, gdyż w rzeczach moralności i mądrości życiowej zasady wogóle nie ulegają rychłym przemianom, oni zaś często, zarówno w swej działalności, jak w rozmyślaniach, mieli wzrok utkwiony w przyszłość daleką, która też lepiej ich rozumiała i oceniła, niż ich współcześni.

Nie należy dalej na przewodnika obierać umysłu zbyt jednostronnego, nie posiadającego otwartego widnokręgu duchowego w sprawach boskich i ludzkich.

Nie bierzcie wreszcie za wzór dla siebie umysłów ze zbytnią miłością i żalem zapatrzonych w przeszłość. Ta przeszłość na szczęście się nie odrodzi, ona nie odradza się nigdy, chyba tylko pozornie. Jeżeli życie społeczne odczuwamy i oceniamy jako złe, zrozumiejmyż wreszcie, że życie dawniejsze pod wielu względami było stokroć gorsze. Dobrze jest wiedzieć, jak było, i gdzie tkwiło zło, lecz trzeba wierzyć w lepszą przyszłość i stamtąd wyglądać zbawienia. Trzeba brać wzory z duchów, które zdołały przeniknąć drogi rozwoju i postępu ludzkości i potrafiły wskazać jasne ideały, ku którym zmierzać należy. Gruba i mocna skorupa głupoty, ciemnoty, przesądów, prostactwa, chamstwa i sobkostwa skuwa jeszcze dusze ludzkie. Trzeba tedy poszuwać tegich młotów do jej rozbicia.

Dobrze jest przytem pamiętać o głębokiej prawdzie, wypowiedzianej już przez Schopenhauera w jego „*Parerga et Pa-*

ralipomena”, że niema genjuszów doskonałych pod każdym względem, że w dziełach każdego z nich łatwo można wykryć braki, wypływające ze słabości i przewrotności natury ludzkiej wogóle, i że wobec tego należy wchłonąć z nich to, co jest doskonałe, pominawszy ustępy słabsze, dzieła niewykończone lub nieszczęśliwe w założeniu.

Wybór samouka-nauczyciela powinien paść na jeden z umysłów nowożytnych, otwartych, doskonale rozumiejących istotę i granice nauki, prawdziwie światłych i głęboko miłujących prawdę. Wszystko jedno zresztą, czy to będzie wielki filozof, uczony, myśliciel, czy też wielki artysta lub działacz społeczny. Wskażę kilka przykładów.

Oto wielki uczony, mędrzec z Down, Karol Darwin. Wzór pilności, wytrwałości, pracowitości, połączonej z pewnemi brakami w uzdolnieniu i ogólną chorowitością organizmu. Wzór nieograniczonej cierpliwości w obserwowaniu i zbieraniu faktów oraz w rozmyślaniu nad jednym zagadnieniem przez długie lata. Wzór ostrożności i przenikliwości w badaniu, wzór uczciwości intelektualnej. Przykład człowieka prowadzącego życie zamknięte, skromne, lecz wygodne — z angielska. Wzór dobroci charakteru, życzliwości dla przyjaciół, wzór mędrca, rozplómiennego najgłębszą miłością dla nauki i prawdy, którym życie całkowicie poświęcił i w rezultacie swemi wspaniałemi dziełami wywołał przewrót w naukach przyrodniczych.

Oto głęboki umysł a zarazem człowiek całkowity — Wacław Nalkowski. Kto chciałby związać swą filozofję z jakąś konkretną nauką, np. geografją, niech studjuje Nalkowskiego. Człowiek to ciężkiej pracy i walki w niesłychanie trudnych, typowych warunkach życia polskiego uczonego na przełomie dwóch ostatnich stuleci. Duch namiętny, charakter prawy, potężna inteligencja, myśliciel radykalny, uczony o rozległej wiedzy i bardzo ścisłym myśleniu, namiętnie miłujący prawdę. Przez całe życie gorący bojownik w obronie postępu i światła, duch niepodległy, wróg ciemnoty, zacofania, klerykalizmu, wzorowy pisarz, uosobienie jednolitości nauki i życia, teorii i praktyki.

Oto artysta i znawca sztuki, żywa synteza sztuki i życia — Stanisław Witkiewicz, autor „Kossaka”, „Matejki”, „Na przełęczy”, „Gierymskiego” i innych pięknych studjów. Artysta wielkiej miary, krytyk, myśliciel, świetny pisarz. Duch niezależny, jasny, o szerokim poglądzie na świat i życie, naukę i sztukę. Piękny, jednolity, jakby z jednej bryły wykuty charakter.

Oto myśliciel, doskonała synteza idealizmu i krytycyzmu z empiryzmem — Jan Marja Guyau. Myśliciel nawskroś oryginalny, porywający; pisarz świetny, jasny i łatwy; głęboki moralista. Niesłychana inteligencja, dusza piękna i szczerą, uczuciowość subtelna. Niezrównany analityk wartości estetycznych, moralnych, religijnych, społecznych i wychowawczych, opartych konsekwentnie o jedną podstawę, pojęcie życia najbardziej napiętego i rozległego. Twórca systemu filozoficznego, który jest wzorem głębokiej syntezy nauki, sztuki, filozofji i życia.

Nie chcę tu mnożyć przykładów. Komu się nie spodobają wzory powyższe, ten poszuka innych. Tym wybranym zostanie być może Ludwik Feuerbach, Hipolit Taine, Edward Abramowski, książę Piotr Kropotkin, Stanley Hall, Stanisław Szcepanowski lub inny jaki znakomity pisarz i myśliciel. Z całą świadomością wskazałem tu uczonych i myślicieli o radykalnym sposobie myślenia. Jestem bowiem zdania, że należy brać wzory z myślicieli-reformatorów, którzy stwarzali nowe wartości, byli rewolucjonistami ducha, zwiastunami nowych form życia, nie należy zaś naśladować tych, o których Nietzsche powiada, że nowe wino w stare miechy leją, tych lękliwych, umiarkowanych, zbytecznych. Umysły zamlodu trzeba poruszyć gruntownie, na to zaś potrzeba bardzo silnych bodźców. Wówczas dopiero zrodzą się w duszach trwalsze i gorętsze uczucia, głębsze zamięłowania, większe i śmielsze myśli oraz czyny stanowcze i piękne, na odległą obliczone metę¹⁾.

¹⁾ Na pytanie zaś, ile czasu poświęcić trzeba na studia prolegomenów, niech czytelnik sam sobie odpowie, zważywszy swe przygotowanie, zamiłowanie, pragnienie pogłębienia zagadnień, wreszcie czas rozporządzalny i zdolność do intensywnej pracy.

IV.

STUDJUM WYBRANE I LEKTURA DODATKOWA.

«I cóż mi ze szczęścia! oddawna już szczęścia nie baczę, dzieła mego baczę».

Tako rzecze Zaratustra.

«Badanie — to najdonioślejszy czynnik wykształcenia».

Payot.

«Ze wszystkiego, co czytam, lubię tylko to, co krwią było pisane».

Nietzsche.

«Osły wolą słomę, niż złoto».

Heraklit.

Studjum wybrane, jako podstawa wykształcenia
17. ogólnego. Teraz dopiero po włożeniu na siebie ochronnego pancerza samouk uzbrojony został od stóp do głowy i należycie przygotowany do pracy głównej, oryginalnej i twórczej.

Studjum psychologiczne doprowadziło go do poznania różnych typów umysłowości i uzdolnień do pracy. Musiał zdać sobie sprawę z tego, co to są teoretycy i praktycy (ludzie czynu), umysły abstrakcyjne i konkretne, metafizyczne i realistyczne, umysły wszechstronne i jednostronne, twórcze i od-

twórcze. Ta analiza musiała mu także dopomóc w poznaniu własnego umysłu, jego wad, zalet i zdolności, ułatwić odkrycie „powołania wewnętrznego”, czyli wrodzonego pociągu do pewnych zajęć i problematów, doprowadzić do zgłębienia pobudek swego postępowania i wreszcie do możliwie ścisłego wyznaczenia pola pracy własnej, oryginalnej, połączonej z maximum zadowolenia i rokującej w tych warunkach najlepsze wyniki.

Logika zapoznała z głównymi narzędziami badań, metodami, z wszelkiego rodzaju błędami myślenia, obznajmiła z istotą nauki i wprowadziła do olbrzymiego warsztatu współczesnej pracy naukowej.

Studjum nad wybranym myślicielem zapewniło na czas pewien mocne stanowisko, wyzwalał duch z tortur niepewności i niepokoju wobec nawału sprzecznych myśli i postanowień, oraz dało możność ześrodkowania wszystkich wysiłków w jednym określonym kierunku pracy twórczej.

Przyszła tedy chwila całkowitego oddania się wybranemu dziełu, swobodnej twórczości. Ponieważ czytelnik znajduje się w stadium właściwego wytwarzania, w stadium istotnie produkcyjnej pracy, chodzi więc tylko o wytknięcie jasnego, konkretnego celu, budzącego zapal.

Oddanie się pracy określonej, skupienie wszystkich sił i zdolności dla rozwiązania jakiegoś zagadnienia zarówno teoretycznej jak praktycznej natury—pochlania umysł i wprowadza czynnik stateczności, logiczności, celowości i energii. Wytwarza się przytem pewna dyspozycja umysłu, cenne uzdolnienie, przejęcie się, jako źródło wszystkich podbojów duchowych a zarazem świadectwo wyższości umysłowej. Dyspozycja ta cechowała wszystkich wielkich pracowników i twórców. Zresztą, z każdym człowiekiem dzieje się to samo, co zachodzi z prawdziwym uczonym, gdy zakosztuje z drzewa poznania, gdy, jak powiada Henri Poincaré, odczuje wspaniałą harmonję praw przyrody. Gdy jednostka z całym poświęceniem odda się pracy twórczej, gdy ukocho cel jakiś więcej, niż siebie samego, i oso-

biste interesy złoży mu w ofierze, wówczas całe życie zostanie jakby opromienione w jej oczach. Trzeba tylko jak najprędzej naprawić błąd nauczania szkolnego przez skupienie sił na ciśniejszym terenie, na jakiejś jednej grupie zagadnień. W przeciwnym bowiem razie nie poznamy gruntownie nic i nic nie stworzymy, spaczymy tylko umysł i charakter, staniemy się typowymi rozproszencami, niezdolnymi do głębszych wzruszeń intelektualnych. A wielka to rzecz—jak słusznie podkreśla Payot—doświadczyć osobiście głębokiego wzruszenia twórczego! Z chwilą odczucia tego stanu właściwy cel zostaje osiągnięty; zmienia się bowiem charakter pracy, nabiera ona uroku, wola zaczyna buchać zapalem i rozplomienia się ogniem świętym. Wszelka pomoc zewnętrzna staje się wówczas zbyteczną, człowiek odczuwa własną swą moc. Chodzi tylko o uplanowanie pracy na większą skalę i chodzi również o te widoczne, realizowane przybliżenia do zamierzonego celu. Tu każde zagadnienie będzie dobre pod warunkiem, że po głębszym namyśle uznamy je za dość ważne i płodne teoretycznie lub praktycznie. Warto się tylko zastanowić, jak dużo wysiłków ludzkich idzie na sprawy bez znaczenia wówczas, gdy istnieje ogrom tematów nierozwiązanych, ciekawych i głębokich. Ażeby jednak osiągnąć najpomysłniejszy wynik pod względem wykształcenia ogólnego, samouk bynajmniej nie powinien naśladować ciasnego specjalisty, znającego wyłącznie ściśle ograniczoną dziedzinę pracy i badań, lecz powinien postawić sobie za wzór uczonego o szerokim umyśle, który zgłębił filozoficznie jakąś naukę, zbadał jej podstawy i cel, zrozumiał jej miejsce w dorobku kulturalnym narodu i ludzkości, a także stosunek do życia własnego, zdobył intuicję prawdy naukowej i zmysł orjentowania się w każdej dziedzinie, z której zechce nadal korzystać. Ażeby zaś i w tym wypadku jak najmniej był narażony na błędzenie, nie mając do pomocy wytrawnego czyjegoś sądu lub rady, winien unikać kreślenia rozległych programów i układania obszernych katalogów dzieł i autorów, które łatwo stać się dlań mogą katastrofą i labiryntem bez wyjścia, zniechęcając wpół drogi do

celu, powinien natomiast obrać sobie jakąś dziedzinę badań, opanować ją i z tego terenu, jako pewnego już oparcia, ruszyć dalej na podbój świata. „Problematem, który ciąży nad (!) całem kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a niemniej i nad całą (!) twórczą pracą człowieka, zdaniem Władysława Dawida, jest: *przeżyć i opanować doświadczenie poprzedników*, przyswoić sobie wiedzę z danego zakresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowymi drogami”¹⁾. Otóż, niewątpliwie dobrą drogą i metodą samokształcenia w celu opanowania całkowitego doświadczenia i zdobycia wiedzy rozległej jest zabranie się do pracy twórczej: wówczas nawet uczenie się nabiera cech twórczości, umysł zajmuje stale pozycję czynną, robi wysiłek, więcej cząstek duszy zostaje puszczonej w ruch. Skoro jednostka zapali się do jakiejś pracy, rozbudzi w sobie święty ogień wielkiej namiętności, wówczas powstanie nowy żywioł, w którym dusza się oczyści i uszlachetni, wzrok się wzmocni, inteligencja zmeźnieje, wzrośnie poczucie pełni życia, pogląd na świat wspanialej się rozwinie, nabierając cech oryginalności i prawdziwości. Bowiem duch badania, jak słusznie utrzymuje Hall, sam przez się burzy przesady i błędy, popycha do szukania najczystszych źródeł wiedzy, budzi w nas podziw i uwielbienie dla ogromu niezgłębionych tajemnic przyrody i świata, sprzyja objawieniu się i rozwojowi talentu, kształci indywidualność. Faktem zaś jest, że świat i życie ludzkie tak są bogate i tak jeszcze pełne tajemnic, a prawa ich rozwoju tak niedostatecznie jeszcze zbadane, że trzeba tylko nauczyć się patrzeć i słuchać, ażeby spostrzec i odkryć nieznanie rzeczy i stosunki. Niech tedy każdy badacz, w jakiegokolwiek dziedzinie będzie pracował, nie zasypia na laurach, niech doskonali ustawicznie myśl swoją i swe metody, a z pewnością stworzy rzeczy piękne i będzie miał teren przebogaty dla udoskonalenia własnego życia.

¹⁾ Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. 1911, str. 366.

Dobrze jest być w czemś silnym, coś umieć lepiej od innych, stać się autorytetem, człowiekiem pożytecznym i potrzebnym. Każdy samouk winien jak najwcześniej wstąpić na tę drogę. Tajemnica wszystkich wielkich ludzi, zazwyczaj wcześniej rozwiniętych, tkwi właśnie we wczesnem skupieniu wysiłków na kwestji określonej oraz na zdobyciu wiedzy i doświadczenia ponad wiek innych ludzi. Nigdy zresztą nie może być za późno zabrać się do pracy nad pociągającym zagadnieniem: najpotężniejsze nawet umysły, jak Kant, Arystoteles, Tacyt, Dante, Littré, późno niekiedy rozpoczynały swą pracę zasadniczą, twórczą, oryginalną; wszyscy oni jednak odznaczeni się ogromną wytrwałością, pracowitością i zdolnością do pracy. Trzeba się na coś zdecydować, idąc za wskazówkami swego charakteru i swych upodobań. Gdyby zaś komu trudno było powziąć decyzję, niech usłucha rady Franciszka Bacona: „wybierajcie zawsze to, co jest najlepsze, nawyknienie uczyni je później przyjemnem i łatwem”. Przyjdą wkrótce chwile rozkoszy twórczej, związanej wogóle z samodzielnem wykonywaniem czegokolwiek — bądź, chwile rozkoszy najwyższej na widok dojrzewającego owocu wysiłków, na widok dzieła osiagającego pod naszą ręką i okiem coraz to wyższy stopień doskonałości. Skupiony w jednym kierunku wysiłek doprowadzi niezawodnie do wyrobienia gruntowności umysłu, umiejętności pracy, do zdobycia techniki pracy, łatwości i wprawy, co z kolei zwiększy zainteresowanie, zamięlowanie i radość. Bo, jak zauważył Herman Helmholtz, „człowiek lubi robić to, co mu przychodzi z łatwością”. Wzrośnie również potęga kojarzenia faktów i koncentrowania myśli. Ważne to jest właśnie dla ducha polskiego, skorego do rozpraszania się, niestałego i powierzchownego. Trzeba czegoś chcieć, gorąco pragnąć dojścia do wyznaczonego kresu. Czynnika tego nie można lekceważyć. Przywiązują doń ogromną wagę najwybitniejsi psychologowie współcześni, doskonale też rozumieją jego znaczenie działacze amerykańscy. „Ja chcę — przerabia człowieka, czytamy w jednym z wydawnictw amerykańskich o charakterze praktycznym. Z chaosu swych sko-

łowanych myśli, pragnień i pożądań, jakie nosisz w swoim umyśle, wygrzeb mocną, zdrową, kochaną myśl, pragnienie, jakie nosisz i w sercu, przyjrzyj mu się zbliska, zbadaj je, pokochaj całą duszą, a kiedy to uczynisz, powiedz sobie — „ja chcę”. Wtedy zabierz się do pracy. Pchnij mocno pierwsze przeciwności, rozsypią się. Wytrwaj; przywrzyj się do swego pragnienia, wrośnij w nie, jak dąb wrasta w twardą ziemię. Pracuj, ciągle pracuj. Wszystko będzie się składać w twoją stronę. Wierz w swoje szczęście. Myśl, dużo myśl; myślenie rozwija umysł. Nie gorączkuj się, nie śpiesz się. Znajdziesz dość czasu na wszystko. Wierz ludziom. Niewiara jest wielką wadą”. Tak więc, idea jasna, zainteresowanie, namietność, praca produkcyjna i twórcza, samodzielność — wszystko to stanie się szkołą, narzędziem samokształcenia i doskonalenia umysłu, uczuć i charakteru.

Ze stanowiska wykształcenia ogólnego chodzi, jak widzimy, o wybranie pewnej dziedziny studjów i możliwe jej pogłębienie w myśl wielkiej prawdy, wypowiedzianej przez pedagoga francuskiego Jacotota, że „tout est en tout”, wszystko jest we wszystkim. Pożądaniem jest, iżby samouk obrał sobie jedną naukę za główny przedmiot swych badań i ze stanowiska jej potrzeb i trudności uzupełniał i pogłębiał wiedzę swoją w najrozmaitszych kierunkach. „Co do reszty, należy trzymać się reguły: mało — ale gruntownie. Chodzi nie o wszechwiedzę, lecz o światło nauki”. Wybrana praca stanie się wówczas ośrodkiem działania i koło tego ośrodka, jak koło wrzeciona, będą się nawijały wszelkie wyniki myśli badawczej. Tak będzie pęczniała wartość życia, nabierając mocy, soczystości i wagi. Od tej osi głównej, tego kręgosłupa życia jednostki będą istniały, zapewne, liczne zboczenia, tem liczniejsze, im bogatsza natura samouka, zboczenia w różne dziedziny myśli, uczuć, woli i czynu, częstsze lub rzadsze — zależnie od indywidualności, lecz wrzeciono będzie ostatecznie wszystko to nawijało na siebie tak, iż nic wartościowego nie zginie, a soki zewsząd czerpane zasila tylko główny pień życia duchowego jednostki.

Dobrze jest, zapewne, pracować naraz i tworzyć w wielu dziedzinach, jest to jednak, niestety, wyłączny przywilej niektórych genjuszów, jak: Arystoteles, Descartes, Leibniz, Leonardo da Vinci, Goethe, Kant, Helmholtz i Humboldt. Normalna droga rozwoju i pracy człowieka, droga najbardziej pewna i płodna — dla większości umysłów, to trafnie obrana jakaś określona dziedzina działania. Można pomyśleć wykształcenie ogólne, oparte nie tylko na takich przedmiotach, jak biologia, psychologja, filozofja, socjologja, historia, literatura lub fizyka, lecz również na takich, jak historia przemysłu i handlu, geografja ekonomiczna lub higiena społeczna. Każdy z tych przedmiotów może być doskonałym punktem oparcia i ośrodkiem dla wszechstronnego wykształcenia ogólnego, pod jednym wszakże warunkiem, że będzie zastosowana odpowiednia metoda badania i pracy i że się zważy ten przedmiot z różnych punktów widzenia, zarówno ze stanowiska pragmatycznego, wymagań życia, jak w perspektywie dziejowej i w całokształcie wiedzy i kultury ludzkiej. Znam „profesora” wyższej uczelni, zakamieniałego „średniowiecznika”, nieinteresującego się po za średniowieczem niczem więcej i utrzymującego, że nic nie rozumie nawet z historii nowożytnej, gdyż w jego oczach jest ona poprostu tylko zbiorem bajeczek! Otóż, nie tylko nie jest i nie może on być człowiekiem rzeczywiście wykształconym, lecz nawet zgóry można powiedzieć, że jego pogląd i na historję średniowiecza nie ma właśnie cechy najważniejszej — perspektywy historycznej, a posiadana wiedza stanowiłaby mogła jedynie bardzo surowy materiał dla prawdziwego historyka o filozoficznym wykształceniu, np. dla takiego Tomasza Buckle'a.

Przedmiot wybrany niekoniecznie związany być musi z zawodem, praktykowanym przez samouka: gdy to będzie odmienna, nowa dziedzina pracy, łatwiej niekiedy da się osiągnąć większą niezależność i swobodę badań, a nawet pobudzić, być może, głębszy interes teoretyczny wogóle. Łatwiej też będzie pozostać sobą, całkowicie dać siebie, wydobyć z siebie wszystko, co się ma najcenniejszego.

Chociaż, jak zaznaczyłem, na każdej nauce można się dobrze wykształcić, zwracam jednak uwagę, zgodnie z opinią wielu pedagogów współczesnych, że oprócz psychologii, która uż wchodzi do propedeutyki nieodzownej, praca nad zagadnieniami biologicznymi i socjologicznymi nie tylko najbardziej może przyczynić się do rozszerzenia widnokręgu ducha nauczyciela, lecz stworzy niezawodnie mocne podstawy dla jego działalności pedagogicznej. Biologia bowiem i jej świetni twórcy — Müller, Darwin, Pasteur, Miecznikow, Duclaux, Haeckel, oraz socjologia, o której będzie mowa w rozdziale VII, znakomicie przyczyniły się zarówno do rozbudowy gmachu wiedzy społecznej, ożywienia i zasilenia nowymi ideami twórczości naukowej wogóle i podźwignięcia społeczeństwa na wyższy szczebel kultury i postępu, jak też do odświeżenia zatęchłych już źródeł wychowania.

Kto przeszedł całkowity kurs szkoły średniej, niech jak najprędzej od kompendjum swej nauki przejdzie do studjowania poszczególnych problematów, niech rozpocznie pracę produkcyjną, niech wejdzie do warsztatu pracy naukowej, nie dla przyjrzenia się temu, jak się odbywa robota, lecz dla wzięcia samemu czynnego udziału w rozwiązywaniu ciekawych dla niego zagadnień. Nauczyciel szkoły powszechnej z powodzeniem może pracować nad rozwiązaniem mnóstwa problematów z dziedziny pedagogiki i dydaktyki, krajoznawstwa, geografii i meteorologii, historii, gwaroznawstwa i folkloru, ekonomii politycznej, psychologii, estetyki, przyrodoznawstwa, socjologii i etyki, a także historii i psychologii religji. W dotychczasowych badaniach, dotyczących tych dziedzin, jest mnóstwo luk, braków, błędów i kwestyj wątpliwych, wszystkie je można i należy doskonalić, to też dla wszystkich jest dość pola do badań, dla każdego rzetelnego pracownika jest faktyczna możność nie tylko kształcenia się i doskonalenia tą drogą, lecz również możność wykonania pozytywnej, obiektywnej i dla społeczeństwa pożytecznej roboty. Wszelka zaś pozytywna robota zaciekawia z natury rzeczy i zapala. Darwin powiedział kiedyś do swego przyjaciela

Hookera: „Jeśli chcesz kiedy złapać jakiego początkującego i dać mu zakosztować botaniki, powiedz mu, żeby sporządził pełny spis roślin z jakiego kawałka łąki lub lasu”¹⁾. I ten, kto podobne zadanie dobrze wykona, pozna niewątpliwie zasady pewnego działu nauki. Dla wykształcenia ogólnego to jednak nie wystarczy. Trzeba się posunąć o krok dalej i zagadnienie dane zgłębić możliwie wszechstronnie, to znaczy aktualnie, porównawczo, filozoficznie, historycznie, ze stanowiska wartości indywidualnej i wartości społecznej. Chodzi tu bowiem nie tylko o zebranie materiału faktycznego, nie tylko o metodę doświadczalną i samodzielność badań, lecz chodzi również o zrozumienie związku pomiędzy danym zagadnieniem a wielu innymi zagadnieniami i zagadnieniem poznania wogóle, chodzi o zdobycie pewnego zasobu idei ogólnych *sprawdzonych* i o rozszerzenie przez to swego poglądu na świat. Darwin zwykł mawiać, że ten tylko może być dobrym badaczem, kto umie teoretyzować. Wielka to prawda. Niech samouk weźmie sobie za zasadę: nigdy nie poprzestawać na samych faktach, na samych szczegółach; przeciwnie, przy każdej sposobności, przy każdej pracy kultywować ducha filozoficznego, dążyć do syntezy, do wysnucia z tych faktów poglądów rozległych, kanonów postępowania lub zasad i prawd naukowych ogólnych. Trzeba nauczyć się stawiać pytania, wysnuwać jak najdalsze konsekwencje, tworzyć hipotezy, zakładać zasady i prawa, trzeba ustawicznie i wytrwale sprawdzać je z faktami, przewidywać wyniki, rozmyślać nad zagadnieniami, obracać je w duchu na wszystkie strony, przypuszczać, krytykować, analizować, syntezować!

Kilka lat wytrwałej i inteligentnej pracy, celowej i rozważnej, kilka lat wysiłków skupionych dookoła paru myśli szczęśliwych i zagadnień, leżących na sercu, pozwoli każdemu zgromadzić wiele cennego materiału i założyć fundament, na którym stopniowo łatwo już będzie budować i wykończyć gmach

¹⁾ Darwin. Autobiografia. 1891, str. 243.

wykształcenia własnego. Tworzyć rzeczy niezwykle i wiekopomne mogą tylko umysły szczerze obdarzone od natury, niech przecież rzetelny pracownik rozważy głębokie słowa Bookera Washingtona, że chociaż „nie każdy człowiek dokonać może czegoś nadzwyczajnego, każdy rzecz zwyczajną uczynić może w duchu nadzwyczajnym”¹⁾).

18. Lektura dodatkowa, jej rodzaj i wybór. Jednak praca główna, będąc istotnym warsztatem naszej działalności, ośrodkiem naszych studjów i źródłem najczystszych naszych rozkoszy duchowych, nie może i nie powinna tłumić różnych innych, tkwiących w nas, uzdolnień i zamiłowań. Czy to dla wytchnienia, czy też dla dania satysfakcji innym cechom naszej umysłowości, musimy nieraz imać się różnych książek, studjów dodatkowych, prac i rozrywek, co nie tylko nie stanowi zawady w pracy głównej, lecz, przeciwnie, odświeża znakomicie ducha, ożywia go, podnieca jego bystrość i sprawność. Zupełnie bezinteresowne i swobodne obco-

¹⁾ Zasada została ustalona, wskazówki ogólne dane. Na szczególne wskazówki, dotyczące wszystkich nauk i możliwych zagadnień tu nie miejsce: zasadniczo przekracza to możność i siły jednego człowieka. To też znajdzie je czytelnik gdzie indziej. Byleby miał cel określony i rzeczywiście pragnął go osiągnąć: sezam się otworzy. Jeśli rozpoczął już pewną pracę, wie gdzie zasięgnąć rady i skąd brać materiał. Jeśli zaś nie jest jeszcze zdecydowany, jakie wybrać kompendjum do poznania danej nauki i jak się zabrać do dzieła, niech sam sięgnie do źródeł pomocniczych, niech przestudjuje odpowiedni artykuł w encyklopedji, niech poświęci parę tygodni na przewertowanie odnośnego rozdziału w znakomitem wydawnictwie pod tytułem: „Poradnik dla samouków” (mam na myśli pierwsze cztery tomy zasadnicze z lat 1899 — 1902, wychodzące obecnie w wydaniu powiększonym). Znajdzie tam samouk i ogólną charakterystykę danej nauki i krytycznie, często świetnie opracowaną bibliografię przedmiotu. Niech zajrzy także do innego kompendjum, wydawanego również przez Kasę Mianowskiego p. t. „Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój” (od roku 1918 — kilka tomów), a zawierającego obfity materiał bibliograficzny. Istnieją jeszcze — jako

wanie z wielkimi dziełami myśli w dziedzinie nauki czy sztuki, z wielkimi umysłami i pięknymi charakterami, zachwyt nad przykładami prawdy, piękna i dobra oraz ta czysta rozkosz, która płynie ze świadomości podniesienia i pogłębienia ducha — wzbogacą i uszlachetnią całe nasze życie, staną się źródłem wielu chwil szczęśliwych, bodźcem do wytrwałości i do dalszych przedsięwzięć.

Jednym z najważniejszych środków wszechstronnego wykształcenia ogólnego niewątpliwie jest odpowiednio dobrana lektura zarówno z dziedziny nauki, jak literatury. Pozwoli ona rozszerzyć umysł i serce, otworzy je szeroko na wpływy cudzych myśli i cudzych uczuć i nie dopuści do zasklepienia się we własnym światku, do skurczenia się i zamknięcia w sobie. Słusznie zwraca uwagę Guyau, że niepodobna sobie wyobrazić nawet, jak dalece ciasną jest głowa ludzka, jak jej trudno ogarnąć myśl obcą, z jakim mozołem staje ona na czyjemś stanowisku, gdy chodzi o ujęcie nowych rzeczy i zjawisk. Otóż, książka może mieć pod tym względem bardzo doniosłe znaczenie. Prze-

źródło pomocnicze — „Encyklopedia wychowawcza” (wznowiona w latach ostatnich, począwszy od tomu IX) i „Encyklopedia Polska”, wydawana przez Akademię Umiejętności w Krakowie. Będzie mógł później w każdej chwili zwrócić się do jednej z powstających dziś poradni dla samouków, do odpowiedniego towarzystwa naukowego lub wręcz nawiązać kontakt z ludźmi, pracującymi w danej dziedzinie.

Brak zaś książek do studjów niewątpliwie można w znacznym stopniu usunąć, gdy się ma gorącą miłość dla nauki i nieco inicjatywy: kilkanaście książek najpotrzebniejszych i najmilszych sercu może i musi sobie nabyć w ciągu lat paru każdy nauczyciel. Z kilkunastu innych może rocznie korzystać, urządziwszy w kółku kolegów bibliotekę okrężną, niektóre dzieła dostanie w najbliższej bibliotece publicznej lub od znajomych, niektóre wreszcie sprowadzi na jego żądanie kierownik szkoły, inspektor szkolny lub Rada Szkolna do biblioteki nauczycielskiej i t. p. Poza tem niezawodnie powstaną u nas wkrótce zasobniejsze instytucje oświatowe i na wzór amerykański zorganizują biblioteki wędrowne, które zawędrują do wsi najgłuchszej i ułatwią pracę myśli na odludziu.

dewszystkiem pozwala nam ona zupełnie swobodnie obcować ze wszystkimi myślicielami i twórcami duchami świata, pozwala nam badać dowoli dzieła, będące podstawą wychowania dla całych narodów i jest, pomimo wszystko, zasadniczym narzędziem pracy nad rozwojem samodzielności myśli. Zdania tego są nie tylko zapaleni wielbicielowie książki, literaci z urodzenia, jak np. znakomity historyk angielski, Gibbon, który w swych świetnie napisanych „*Pamiętnikach*” powiada, że nawet „za skarby Indyj nie oddałby swego wczesnego i nieprzewyciężonego zamiłowania do czytania”¹⁾, sądzą tak nie tylko apostołowie demokracji i oświaty, jak Channing, który, radząc, co prawda, oprzeć samokształcenie na doświadczeniu i obserwacji świata zewnętrznego i wewnętrznego, powiada gdzie indziej, że książka jest najwierniejszym towarzyszem człowieka, że bogactwa obu kontynentów nie mogłyby zrównoważyć płynącego z niej na nas dobra i że rozprzestrzenienie się tych „milczących nauczycieli” sprowadza skutki potężniejsze, niż te, jakie sprawiają maszyny, artylerja i prawodawstwo²⁾, lecz tak myślał również wielu przyrodnicy, np. Karol Darwin i Wilhelm Ostwald. Darwin, badając źródła swego wykształcenia, dochodzi w swej słynnej „*Autobiografji*” do wniosku, że: „słuchanie wykładów nie przedstawia żadnej korzyści w porównaniu z czytaniem, przeciwnie — nawet pewną szkodę” przynosi³⁾. „Potęga nauki nie wiedzie wyłącznie przez bramę uniwersytetu lub jakiej innej — wyższej szkoły... Samonctwo zapomocą książek — są słowa Ostwalda — niezrównanie płodniejsze jest i bardziej urozmaicone, niż stara metoda wykładów”⁴⁾. Dla wyrobienia się własnego o wiele lepszą jest tedy książka od wykładów wbrew temu, co utrzymuje prof. Petrażycki: nie tylko bowiem podług upodobania i nastroju możemy dobrać

¹⁾ Gibbon. Ibidem, str. 30.

²⁾ Channing. Works of... 1903, t. II, 380.

³⁾ Darwin. Autobiografja. 1891, str. 24.

⁴⁾ Ostwald W. Les grands hommes. 1912, str. 316.

sobie umysły twórcze ze wszystkich narodów i wieków w takiej liczbie, jak tego sobie życzymy, lecz możemy z nimi obcować dowoli, kiedy i jak chcemy, mając możność zastanawiania się i zgłębiania każdej ich myśli — przytem zupełnie niezależnie od uroku lub sugestji samych osobistości¹⁾. I faktem jest, że dużo pierwszorzędných twórców umysłowych, np.: Spinoza, Buckle, Kant, Gibbon, Alfieri, Rousseau, Faraday, Edison, Lassalle, Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche — gruntownie wykształciło się przedewszystkiem zapomocą lektury. Jest tedy rzeczą oczywistą, że lektury samodzielnej nie zastąpić nie zdoła: własnością naszą stają się tu zarówno najwspanialsze owoce genjuszów naukowych i filozoficznych, jak najciekawsze opisy podróży i najwznioślejsze poematy serca, a także rezultaty pracy eksploratorów, wynalazców i działaczy społecznych.

Już Schopenhauer trafnie zauważył, że znakomitych myślicieli nie można poznać z cudzych słów i streszczeń — właśnie z powodu ich wielkiej oryginalności, myśli bowiem wielkich duchów nie znoszą filtrowania przez głowy popolite. Tych nieśmiertelnych nauczycieli mądrości trzeba, jego zdaniem, odwiedzić samemu w spokojnem sanktuarjum ich dzieł. Należy czytać przedewszystkiem prace klasyczne i z tego powodu, że, jak zaznacza Hilty w swej książce „*O szczęściu*” — są one krótsze od wszelkich opracowań, łatwiejsze do spamietania a zarazem dają tę świadomość, że się czerpie wiedzę z pierwszej ręki, tak właśnie, jak to czynili starożytni w przeciwieństwie do naszych czasów, kiedy znów przeważa ciekawość dowiedzenia się, co kto myślał o danym utworze.

W zasadzie jednak wszelka lektura dobra jest o tyle tylko, o ile wzmacnia radosne samopoczucie i dodaje sił do życia i wytrwania. Z tego też powodu nie zawsze są najlepsze te książki, które mędrzec poleca, o wiele częściej lepsze są te, których dane serce potrzebuje i dusza łaknie, a które przez to większą budzą ciekawość i głęboko przykuwają myśl²⁾. Należy

¹⁾ Porów. Lesen und Reden von prof. dr. Hilty. 1895, rozdz. I.

²⁾ P. Channing—Self-culture. The works of... 1903, t. II. 317.

się wystrzegać, ażeby czytanie nie przeszło w „nałogową formę pracowitego próżniactwa”, nie stało się poprostu jednym ze sposobów zabicia czasu, ze szkodą właśnie dla myśli. Chodzić bowiem powinno zgoła o coś innego. Rozczytywanie się w wielkich klasykach wszystkich dziedzin twórczości ducha ludzkiego ma na celu zrekompensowanie tego mdłego, bladego i płytkiego pokarmu duchowego, jaki szkoła sący do umysłów młodzieży zapomocą swych banalnych czytanek, wypisów, książek, pisanych specjalnie dla młodzieży i dzieci. Czytajcie, póki jeszcze czas, czytajcie z wielu dziedzin, rozszerzcie podstawy swej wiedzy, umocnijcie stanowisko swego umysłu, poruszcie, przeorcie i spulchnijcie grunt ducha swego, ażeby z czasem mógł wydać piękne plony własne. Lecz pamiętajcie zarazem o słowach apostoła Pawła, że „litera zabija, a duch ożywia”¹⁾, że wobec tego trzeba czytać jedynie piękne dzieła i badać je całą mocą swego umysłu i serca. Byłoby dla samouka niepowetowaną stratą czasu i sił, gdyby stanął na stanowisku zasady Plinjusza Starszego, że niema książki na tyle złej, ażeby skądinąd nie mogła przynieść pożytku (nullum esse librum tam malum, ut non ex aliqua parte prodesset). Przeciwnie, samouk powinien nauczyć się z całym niedowierzaniem zabierać się wogóle do książek i wszelkich recenzji krytycznych, powinien wiedzieć, że olbrzymia ich większość pisze się niedbale, pośpiesznie, nierzetelnie i dla zarobku, że wobec tego nie warto im nawet odrobiny czasu poświęcać; co zaś do krytyków, to—wyłączywszy rzadkie wyjątki—może słusznie podzielono ich na dwie tylko grupy: takich, którzy są fałszerzami i wrogami prawdy oraz takich, którym brak właśnie uzdolnień krytycznych, brak jasności myśli, trafności sądu i głębszego wykształcenia, a którzy braki te nadrabiają tupetem, arogancją i frazesami. To też Schopenhauer wogóle nie radzi czytać panfleatów politycznych i religijnych, romansów i poezyj, cieszących się jedynie uznaniem chwili i ginących z nią razem na wieki.

¹⁾ List II do Koryntów. 3.6.

„Jeden tylko warunek istnieje, powiada on w *„Parerga et Paralipomena”*, ażeby czytać rzeczy dobre: nie czytać złych, gdyż życie jest krótkie, a czas i siły są ograniczone. Nigdy nie można za mało czytać złych książek i nigdy dosyć rzeczy dobrych”. Książki, w rzeczy samej, mogą nieraz prowadzić do ogłupienia. Marne książki, zamiast budzić, usypiają ducha, zamiast rozszerzać widnokrąg, zacieśniają umysł, zamiast budzić szlachetność uczuć—podsycają złe skłonności i instynkta, psują i znieprawiają dusze. Chodzi tedy przedewszystkiem o to, co czytać, żeby rozszerzyć umysł i serce. Trzeba się bronić przed makulaturą ducha bez względu na to, skąd pochodzi; zarówno wówczas, gdy pochodzi od grafomanów—samouków (i jest do wybaczenia), jak wówczas, gdy jest płodem megalomanów—profesorów uniwersytetów i gdy jest nie do wybaczenia, a gdy tem bardziej trzeba się mieć na baczności, bo występuje pod płaszczem nauki i z pieczęcią fachowości, bezkarnie zagważdżając i zachwaszczając umysły naiwne i łatwowierne. Zawsze dotąd działa się to, co Montaigne zauważył już w swojej epoce: „Wszędzie roi się od komentarzy, zasię autorów wielki niedostatek”. Otóż, ze stanowiska wykształcenia ogólnego należy bez skrupułów pomijać wszelkie zbyteczne krytyki i interpretacje, zwłaszcza dzieł sztuki. Komentarze do nich muszą być jak najkrótsze, coś w rodzaju tych, jakie Mickiewicz dodawał do swych wielkich utworów. Wszelkich obszernych rozpraw komentatorskich należy unikać, jak zarazy. Wielkie impulsy i wielkie idee tylko bezpośrednio od wielkich ludzi i ich dzieł pochodzić mogą. Zbrodnią jest wogóle czytanie utworów bylejakich, skoro się nie poznało jeszcze arcydzieł myśli i ducha. Kto poważnie myśli o swem wykształceniu, temu, pod grozą wyjałowienia umysłu, nie wolno tracić sił i czasu na czytanie licznych i grubych podręczników, rozpraw literackich, streszczeń i konspektów, na czytanie obszernych i pedantycznych historyj literatury i takichże historyj filozofji, na czytanie wielu gazet i artykułów po piśmie, zabijają bowiem pamięć, uczą powierzchowności, pochłaniają mnóstwo czasu i psują charakter. Tylko w dziełach

o reputacji ustalonej i stanowiących owoc wielu lat namysłu i pracy sumiennej można znaleźć doskonałą szkołę myślenia i rzetelności. Poczęte w samotności ducha, pisane nie dla schlebienia tłumom, nie dla mody, lecz w poczuciu konieczności twórczej i wykończone w ogniu wielkiej miłości prawdy i doskonałości — dzieła Pascala, Darwina, Buckle'a, Montaigne'a, Milla, Seneki, Spinozy, Hume'a, Mickiewicza, Mochnackiego — są przezystem, ożywcem źródłem, z którego każdy spragniony mocy i podniosłości ducha zawsze pić może dowoli¹⁾.

Dziś w każdej dziedzinie badań, w zakresie poszczególnych nawet zagadnień, wychodzi rocznie po kilkadziesiąt i kilkaset dzieł. Z tych kilkudziesięciu tysięcy książek, ukazujących się rocznie na rynku światowym, ileż może przestudjować gorliwy samouk, przeciętny śmiertelnik, zajęty pracą zawodową nauczyciel? Przeciętnie może dzieł kilkanaście, a zatem jakżeż znikomy ułamek ogólnej produkcji! Tem bardziej tedy trzeba starannie unikać wszelkich plagjatorów i kopistów, od których się roi w literaturze pięknej, naukowej i filozoficznej, brać zaś do rąk oryginały, utwory trwałej sławy i dobrej miary. Tego rodzaju lektura, będąc doskonałą szkołą, z pewnością po jakimś czasie ułatwi samoukowi ocenę wszelkiej książki, jaka wpadnie mu do rąk.

Liczba książek przeznaczonych do czytania i studjowania nie da się tedy ustalić zasadniczo, gdyż jest to sprawa indywidualna, zależna od zdolności wchłaniania i przetrawiania nowego materiału, od rodzaju lektury i typu umysłowego czytelnika. Znane są w dziejach najprzedniejsze umysły (*homines unius libri*), które przez długie lata poprzestawały na jednej lub kilku książkach, będących jedynie dopełnieniem ich rozmyślań i samodzielnej twórczości. Do nich należy np. Benedykt Spinoza, a także Michał Anioł, który ostatecznie poprzestał na badaniu Biblii, Platona, Dantego i Savonaroli. Inni znów wieley

¹⁾ Do orientacji służyć może np. książka Kirchnera «Katechizm historii filozofji», 1903.

ludzie wchłaniają nieraz całe biblioteki, jak np.: Montaigne, Schopenhauer i Tomasz Buckle lub wreszcie Edison, który w zapale postanawia przeczytać cały księgozbiór w Detroit! „Piętnaście stóp sześciennych pracy, dokonanej z gorączkową żądzą ogara w najgorętszej chwili łowów! To oznaka wielkiego mózgu” — powiada o nim Lancaster. Istnieją próby Tolstoja, Comte'a, Lubbocka, Mazela, Brandisa, zmierzające do ustalenia określonej liczby dzieł lub autorów klasycznych, jako polecanej lektury dla samouków. Comte podaje 150, Lubbock 100 dzieł, Mazel zaś 130 autorów, przeznacząc zgóry i dla wszystkich czytelników na każdy rok od 18 do 60 roku życia przeważnie trzech wybranych pisarzy do studjowania¹⁾. Wszystkie te katalogi nie tylko nie mogą być zalecone samoukom polskim, lecz wogóle są nie do przyjęcia, ułożone są bowiem przez doktrynerów i literatów, lub erudyków i bibliomanów.

Niepodobna jednak zgodzić się na mniemanie niektórych autorów, że najlepszą radą dla człowieka jest wcale nie dawać mu rady, twierdzenie to bowiem, pozornie słuszne, w gruncie rzeczy jest płytkie i niezgodne z rzeczywistością: najwięksi ludzie czerpali zewsząd wskazówki i zasięgali rady, jeżeli nie od nauczycieli bezpośrednio, to w dziełach mistrzów nauki.

Otóż, można wskazać trzy rodzaje lektury: lekturę, jako podstawę wykształcenia zawodowego, lekturę, jako dopełnienie własnych doświadczeń i dociekań, i wreszcie lekturę, jako środek pokrzepiający i budujący. O pierwszym rodzaju lektury będzie jeszcze mowa w rozdziale VI, o drugim — w rozdziale V. Tu chodzi mi o ten trzeci rodzaj, będący źródłem otuchy i pokrzepienia duszy, wzmacniający zasady postępowania i otwierający nowe perspektywy. „Kto zastanawiał się gruntownie nad różnemi stopniami, jakie wiedza nasza kolejno przechodziła, musi, jak mi się zdaje, przyjść do ostatecznego wniosku, że najwyższe nasze uwielbienie zwracać się powinno nie ku tym, co

¹⁾ p. «*L'autodidaxie et un guide rationnel de lectures*» par Lazare Bojarski. Le musée du livre. 1917.

czynią odkrycia, lecz ku tym, co wykazują drogi, któremi się do tych odkryć dochodzi. Skoro raz prawdziwy tor badań wskazany zostanie, reszta już stosunkowo łatwo przychodzi. Bity gościniec zawsze stoi otworem; nietrudno znaleźć ludzi, co się puszczają starym szlakiem, trudno o takich, co nowe chcą tworzyć... W tej długiej i trudnej podróży, którą umysł ludzki w poszukiwaniu prawdy ma przed sobą, a której cel ostateczny obecnemu pokoleniu tylko z niepewnej dali przebłyskuje, powodzenie zależeć będzie niewątpliwie nie od pośpiechu, z jakim ludzie rzucać się będą na drogę badań, lecz raczej od trafności w wyborze dla nich tejże drogi przez wielkich a głębokich myślicieli, będących prawodawcami i twórcami wiedzy; dlatego uzupełniają jej niedostatki nie zgłębianiem szczegółowych trudności, ale wprowadzaniem nowych rozległych poglądów, otwierających nowe tory myśli i stwarzających nowe źródła, które zgłębić i użytkować zadaniem jest potomności¹⁾.

Warto jednak rozważyć tę prawdę, że gdy wielkie dzieła literatury i sztuki przez wiele wieków nie tracą znaczenia, zawsze są piękne i zawsze mogą ducha podnosić, przeciwnie, tylko bardzo nieliczne prace naukowe starszej daty warte są głębszego studjowania ze stanowiska wykształcenia ogólnego. Trzeba tedy ustalić zasadę i postanowić czytać przedewszystkiem wielkie księgi ludzkości, dzieła uwielbiane przez miliony ludzi różnych czasów i krajów, dzieła, które zaważyły na losach ludzkości, chociażby i nie odpowiadały w całości współczesnym naszym ideałom i nie wytrzymywały próby surowej krytyki naukowej. W nich bowiem odzwierciedlają się wielkie etapy rozwoju duchowego ludów. Należą tu — *Biblia*, *Koran*, *Prawa Manu*, *Pisma Konfucjusza*. Pomnikowe te dzieła trzeba studjować, mając do pomocy jaką dobrą historję religji²⁾.

¹⁾ Buckle. *Historja cywilizacji w Anglii*, wyd. II 1873, t. II, 71-72.

²⁾ Istnieje w języku polskim praca Chantepie de la Saussaye'a p. t. *Historja religij*. 1918.

Trzeba czytać dalej wielkich klasyków, trzeba do nich często myślać powracać, skąpać się w atmosferze silnych charakterów, uczuć podniosłych i poglądów głębokich, umysłów otwartych na dal wieków, trzeba się posilić ich genjuszem, jak powiadają Seneka, Spinoza i Descartes. Niedorzeczną natomiast metodą samokształcenia jest rozczytywanie się w pracach drugorzędnej wartości przed poznaniem autorów i prac najświetniejszych w danym rodzaju, stanowiących chlubę rodzaju ludzkiego. W obronie zasady powyższej przemawia poprostu ekonomja czasu i pracy. Tak np., niewłaściwą i zbędną jest rzeczą czytać prace Klementyny Hofmanowej, nie znać zaś „*Hamleta*” Szekspira i „*Fausta*” Goethego; czytać „*Rodzinę Potanieckich*”, nie znać zaś „*Nędzników*” Wiktora Hugo, lub „*Jana Krzysztofa*” Romain Rollanda, czytać „*Komedje*” Zabłockiego, nie znać zaś „*Komedjy*” Moliera, czytać dramaty Korzeniowskiego, nie znać zaś dramatów Ajschilosa, Szekspira i Shelley'a, czytać „*Wojnę Chocimską*” Potockiego, nie znać zaś „*Iljady*” Homera, czytać dzieła Straszewskiego lub Gołuchowskiego, nie znać zaś niektórych dzieł Hume'a, Kanta, Spinozy i Guyau¹⁾, znać katechizm, nie znać zaś *Biblij*, czytać prace jakiegoś modnego historyka współczesnego, nie znać zaś dzieł Tucydidesa, Tacyta i Buckle'a..., niemądrą jest rzeczą czytać wreszcie jakieś marne produkcje popularnych autorów, nie znać zaś klasycznych popularnych dzieł mistrzów nauki: Faraday'a, Huxley'a, Maxwell'a, Wallace'a, Poincaré'go, Kirchhoffa, Tylora i innych²⁾.

¹⁾ Ważniejsze prace tych myślicieli cytowane są w wielu miejscach tego studjum.

²⁾ Np. Faraday'a „O siłach natury. Dzieje świecy”. 1888; Huxley'a „Ewolucja i etyka”, 1904, „Wstęp do nauk przyrodniczych”, 1884, „Stanowisko człowieka w przyrodzie”; Maxwella „Materia i ruch”, 1879; Wallace'a „Wiek cudów”, 1901; Tylora „Antropologja”, 1902; Kirchhoffa „Człowiek i ziemia”, 1907; Poincaré'go

Ażeby się nie zgubić w tym olbrzymim labiryncie dzieł i autorów, należy wziąć sobie za zasadę czytać to tylko, co odpowiada szczerym naszym interesom duchowym i pozostaje w jakimkolwiek związku z naszym zawodem lub wybranym przedmiotem studjów. Kilka lat poważnej, sumiennej lektury doprowadzi samouka niechybnie do zdobycia wielkiego zapasu idei, natchnie nowymi pomysłami, uzdolni do podjęcia nowych prac. Zawsze jednak pozostanie prawdziwą zasadą, głosząca, że o wyniku pracy zadecyduje nie liczba przeczytanych książek, lecz jak najdokładniejsze ich zbadanie. Tu łatwiej, niż w polityce, zastosować da się zasada Seneki, iż „trzeba ważyć głosy, nie zaś rachować”.

Studja nad wielkimi ludźmi. Życiorysy i autobio-

19. grafje. Ludwik Pasteur powiedział kiedyś w mowie do szkockich pisarzy: „Jakakolwiek obierzeć karyerę, postawcie sobie w niej cel wzniosły. Miejcie kult wielkich ludzi i wielkich rzeczy”. Ponieważ metoda samokształce-

„Wartość nauki”, 1908; Maxa Verworna „Przyrodoznawstwo i pogląd na świat”, 1905.

Możnaby z pożytkiem rozpocząć tę lekturę od niektórych utworów naszych świętych popularyzatorów, np. Benedykta Dybowskiego „O światopoglądach starożytnych i nowożytnym” (bez roku) i Maksymiljana Heilperna: „Co człowiek zdoła, a czego nie zdoła zrozumieć”, 1911 i „Jakim sposobem poznajemy otaczający nas świat? 1908.

Trzeba również, zgodnie z tem, co powiedziałem już w rozdziale II, poznać gruntownie teorię ewolucji w najszerszym jej znaczeniu chociażby na podstawie dzieła zbiorowego p. t. „Świat i człowiek”, wydanego z zapomogi Kasy im. Mianowskiego pod redakcją Hefflicha i Michalskiego w r. 1913.

Kopernikańsko-Newtonowski pogląd na świat, uzupełniony słynną hipotezą Kanta—Laplace’a o pochodzeniu światów, winien być gruntownie przemyślany przez samouka, zanim da on posłuch różnym próbom uzupełniania i poprawiania tej teorii przez nowe założenia np. Alberta Einsteina. W kwestji tej przestudjować IV i V rozdział popularnego dzieła Marcina Ernsta p. t. „Budowa świata”, 1910.

nia musi być indywidualna, dobrze tedy zrobi samouk, jeśli rozpocznie od przeglądu różnych metod i dróg, jakimi wielcy samoucy dążyli do osiągnięcia swych celów, jeśli zacznie od studjowania życiorysów, spowiedzi, wyznań i autobiografij duchowych przewodców ludzkości. Oni również postępowali w ten sposób. Montaigne, Rousseau, Macaulay, Ruskin, Taine, Michelet, Tolstoj, Nietzsche, Emerson, Carlyle i długi szereg innych znakomitych pisarzy—wszyscy oni żywili głębokie uczucie wdzięczności i czci dla wielkich duchów przeszłości, wszyscy kształcili się na słynnych życiorysach Plutarcha. Wielcy ludzie! „Niby drogowaskazy wytyczne znaczą oni szlak postępu. Niby ogniska rozplamienione — ogrzewają swem ciepłem, oświecają swym blaskiem zbliżających się ku nim”. Są to ludzie, „których myślom odpowiednie wykształcenie nadało siłę niezwykłą i polot, którym umiłowanie wiedzy i ciekawość badawcza użyły niedostępnej dla wielu wytrwałości; którzy uszlachetnieni wiedzą, wzmocnieni pracą naukową i społeczną, potrafili wzniesić się ponad pojęcia współczesnego sobie ogółu, a w obliczu dociekanych zagadnień i urzeczywistnianych ideałów przyszłości ośmielają się, nawet pod grozą nędzy i śmierci, zdzierać maskę prawdy z kłamstwa, maskę szczerości — z obludy, maskę mądrości — z oblędu lub szalbierstwa”¹⁾.

Nie trzeba ich brać za wyrocznie nauki, gdyż nikt prawdy całkowitej nie posiadał dotąd i droga do niej wciąż stoi otworem, lecz, jak słusznie powiedział już Seneka, trzeba ich uważać za przewodników i w ich spowiedziach szukać mądrych wskazówek i podniety do pracy własnej. Skądiną, obcowanie z wielkimi zmarłymi, rozczytywanie się w bohaterских żywotach, uchronić może przed zarozumiałością, rzetelne bowiem porównanie siebie z wodzami ludzkości każdego musi natchnąć poczuciem głębokiej skromności. Badanie ich żywotów daje dużo nie tylko dlatego, że są oni pewną skondensowaną postacią mądrości i uzdolnień gatunku ludzkiego i nie tylko dlatego,

¹⁾ Ignacy Radliński. Spinoza. 1910, str. 3.

że, w olbrzymiej większości pochodząc nie z roli ani z soli, ale z tego, co boli, są znakomitem świadectwem, jak nawet w najcięższych nieraz warunkach egzystencji osiągnąć można świetne wyniki, lecz także dlatego, że, jak już zaznaczałem, są oni właśnie typowymi i najdzielniejszymi samoukami. Wszystko jedno, czem byli, co robili, w jakich dziedzinach pracowali ci wielcy, zawsze wpływ ich był olbrzymi, najczęściej jednak ujawniał się później, ponieważ albo byli niedościgłym wzorem charakteru i wzniosłości uczuć, albo też objawieniem nieznanych dotąd prawd, promotorami nowych prądów, idei i myśli. Dotyczy to w równej mierze filozofów, myślicieli — artystów, uczonych, działaczy polityczno-społecznych, podróżników, jak twórców religij i nowych prądów religijno-społecznych, którzy wywołali olbrzymie rewolucje społeczne, narodowe i międzynarodowe¹⁾.

¹⁾ Oto jest galerja najwybitniejszych i ze względu na koleje życia wielce pouczających postaci historycznych z różnych dziedzin działalności i twórczości ludzkiej. Czytelnik, świadomy celu swej pracy i rodzaju swych zainteresowań, sam sobie wybierze z nich kilka do przestudjowania. 1) Działacze społeczni i mężowie stanu: Gladstone, Cavour, Garibaldi, Kościuszko, Żółkiewski, Zamoyski, Piłsudski, Danton, Napoleon, Scypjon Afrykański, Epaminondas, Aleksander Macedoński, Cromwell, Gambetta, Marx, Lassalle, Franklin, Lincoln, Washington, Katonowie, Brutus, Grakchowie, Demostenes, Ciceró, Mazzini, Blanqui, Łukasiński, Jaurès. 2) Uczni i filozofowie: Galileusz, Kepler, Helmholtz, Newton, Pascal, Faraday, Descartes, Bruno, Kant, Comte, Platon, Seneka, Marek Aureli, Sokrates, Spencer, Spinoza, Lelewel, Staszic, Kopernik, Darwin, Al. Humboldt, Buckle, James i Stuard Millowie, Pasteur; 3) Twórcy w dziedzinie literatury i sztuki: Dostojewskij, Tolstoj, Byron, Balzac, Wolter, Hugo, Dante, Diderot, Kollataj, Lessing, Milton, Rabelais, Mickiewicz, Michał Anioł, Leonardo da Vinci, Cervantes, Herzen, Thorwaldsen, Goethe, Beethoven, Wagner, Chopin, Shelley, Arystofanes, Nietzsche, Molière; 4) Reformatorzy wychowania: Komenski, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Horacy Mann; 5) Podróżnicy i wynalazcy: Livingstone, Stanley, Nansen, Amundsen, Kolumb, Edison; 6) Twórcy nowych prądów religijnych: Konfucjusz, Budda, Mojżesz, Jezus, Mahomet, Franciszek z Assyżu, Luter, Savonarola.

Tylko dusze banalne, pospolite, wystygłe i egoistyczne nie zdolne są ożywić się i odczuć zapалу na samo wspomnienie o tych wielkich duchach, wizjonerach przyszłości, prawodawcach moralności i religji, wielkich wtajemniczonych, twórcach nauki, bohaterach w walce o najszczytniejsze hasła i ideały, o tych ognistych słupach na ciernistych i mrocznych drogach rozwoju ludzkości. Zapoznanie się z rozwojem genjuszów, z wartszatem ich pracy, sprężynami ich twórczości, źródłem ich siły i głębokości uczuć, z pobudkami ich czynów — jest chyba rzeczą ciekawą dla każdego myślącego człowieka, a dla samokształcenia, dla poznania siebie i wydobywania z siebie największej sumy energii w życiu, może mieć ogromne, niekiedy decydujące znaczenie. Przestudjowanie spowiedzi wielkich ludzi, ich wyznań, dotyczących samouctwa i metod pracy oraz zasad i prawideł życia, ułatwi każdemu nakreślenie dla siebie własnego planu życia. Zwykłą cechą charakteru ludzkiego jest posuwanie się po linii najmniejszego oporu. Nie jest to cecha wielkich ludzi! Przeważnie obierają oni zagadnienia nowe, trudne, wątpliwe, oddają się wieloletniej pracy z niesłabnącym zapalem, ze wściekłością niemal, aż do zupełnego nieraz wyczerpania, jak to widzimy w życiu Helmholtza, Liebiga, Edisona, szlifują i doskonalą swe dzieła bez końca, jak to robili Pascal, Helmholtz i Nietzsche, nie szczędząc mozołu, czasu i sił, zupełnie obojętni na zdanie otoczenia. Konieczne i wieloletnie nieraz przerwy w pracy dla zebrania dodatkowych materiałów i poznania dziedzin pokrewnych nie prowadzą u nich do zaniechania pierwotnych projektów, lecz, przeciwnie, są bodźcem do podjęcia tych planów z nową siłą i w lepszym uzbrojeniu. Widzimy to w życiu Spencera, Darwina, Goethego, Aleksandra Humboldta, Kanta, Gibbona i Pasteura. W zdumienie wprowadza nas ogrom wykonanej przez nich roboty, ich niesłychana pracowitość i nieprawdopodobna wprost intensywność pracy, o czem świadczą Descartes, Mill, Leibniz, Thorwaldsen, Michał Anioł, Beethoven i Milton. Podziw i uwielbienie wywołać musi ich pogarda dla mody i bogactwa, bezgraniczna zaś miłość dla prawdy. Goethe

powiedział też kiedyś, że od genjuszu żąda się jedynie miłości prawdy. Takim doskonałym wcieleniem genjuszu jest myśliciel-samotnik, Benedykt Spinoza.

Tych wielkich ludzi spotykamy zresztą, jak już zaznaczyłem, wszędzie: na tronie i na katedrze, w pałacu i w izdebce robotniczej, na barykadach i na odludziu, na swobodzie i w więzieniu, wśród ślepych i głuchych, wśród teoretyków i praktyków. O wielu z nich była już mowa, na kilku zwróć jeszcze uwagę samouka.

Marek Aureli, doskonałe serce, duma natury ludzkiej, „wielki i dobry”, najlepszy z ludzi, cesarz-filozof, autor „*Rozmyślań*”.

Giordano Bruno, człowiek o osobliwych losach życia, wcielenie wielkości ducha i szczytności myśli, pierwszy wielki w dziejach nowożytnych filozof panteizmu i nieskończoności, twórca nowożytnego sposobu myślenia, apostoł, prorok, entuzjasta, marzyciel, włóczęga o awanturczem, zawadjackiem zacięciu, niekonsekwentny w postępowaniu, stanowczy i wytrwały w więzieniu, bohaterska ofiara przemocy i ciemnoty — płonie na stosie.

Walerjan Łukasiński, spiskowiec narodowy, uosobienie szlachetności, wytrwałości i siły ducha, męczennik i chluba Polski, 46-cioletni więzień niezlomny.

Milton, uczony i poeta, chrześcijański Homer oślepy, człowiek jednolity — z granitu, podniosła bohaterska dusza, dla której piękno nieodłączne było od prawdy i sprawiedliwości, serce wiecznie dążące do udoskonalenia, duch namiętnie żądny wiedzy i twórczości.

Michał Anioł, niezmordowany twórca nieśmiertelnych arcydzieł i uparty rzeźbiarz własnego charakteru, nieposkromiony w pracy, do śmierci nienasycony ideałem doskonałości.

Stanley Livingstone, przez lat trzydzieści przebiegający puszcze afrykańskie, badacz i apostoł, charakter tak piękny i wzbudzający uwielbienie, że przywiązana doń służba murzyńska, wierna mu nawet po jego zgonie, wśród nieprawdopodobnych trudności i przeszkód ze wzruszającym poświęceniem dźwiga

zabalsamowanego trupa ku morzu przez całych dziewięć miesięcy, przebywając cztery tysiące kilometrów!

Percy Bysshe Shelley, cor cordium, serce serc, wcielenie najbujniejszej wyobraźni, duch od młodu już wyzwolony z wszelkich przesądów, nieśmiertelny śpiewak prometeizmu.

Adam Mickiewicz, serce gołębie, wielka dusza rozdarta, umysł proroczy, daleko w przyszłość widzący, duch wiecznie poszukujący prawdy, głęboko cierpiący za miliony, z trybuny ludów gromiący władców i ciemnizyścieli.

Tak tedy, poczynawszy od „*Życiorysów*” Plutarcha, a kończąc na życiorysach Abrahama Lincolna i Józefa Piłsudskiego, we wszystkich dziedzinach życia i pracy z łatwością znajdziemy dla pokrzepienia umysłu, serca lub charakteru wielkie postacie dziejowe. Zwracam przytem szczególną uwagę samouka na doniosłe znaczenie ciekawych i niezmiernie pouczających autobiografij takich ludzi, jak Franklin, Mill, Darwin, Rousseau, Booker Washington, Goethe, Majmon, Alfieri, Tolstoj, Herzen, Kropotkin i Korolenko ¹⁾.

¹⁾ Pamiętniki Benjamina Franklina. 1871, str. 221. — Autobiografia Johna Stuarta Milla. 1882, str. 296. — Karol Darwin. Autobiografia. Życie i wybór listów. 1891, str. 446. — Rousseau. Wyznania. 3 tomy (tłum. Boya). — Booker T. Washington. Autobiografia murzyna. 1905, str. 159. — J. W. Goethe. Z mojego życia. (Prawda i fantazja). 1895, str. 489. — Salomon Majmon. Autobiografia. 2 części. 1913, str. LXXXIV + 179 i XV + 185. — Mémoires de Victor Alfieri, d'Asti. 1840, str. 512. — Lew Tolstoj. Spowiedź. 1907, str. 118. — Al. Herzen. Było je i dumi. 4 części (zwłaszcza I i III) 1861-2. — Kropotkin Piotr. Pamiętnik rewolucjonisty (po rosyjsku — 1906). str. 471. — Korolenko. Istorja mojego sowniennika. Dzieła t. VII, r. 1914, str. 364.

Lecz na tem nie koniec. Gorąco polecając studjowanie powyższej literatury, wymienię tu jeszcze inne dzieła autobiograficzne, na które nieraz powołuję się w tej pracy: 1) Ernest Renan. Souvenirs d'enfance et de jeunesse (VI wyd. 1883, str. XXIII + 411). 2) Helena Keller. Historja mego życia. Autobiografia

20. Pierwiastek estetyczny: Literatura piękna, opisy podróży i kontemplacja przyrody.

Doniosłość pierwiastku estetycznego dla wykształcenia ogólnego jest oczywista. Wszelkimi sposobami zabiegać trzeba około wykształcenia w sobie wrażliwości na piękno prawdy, piękno dobra, piękno duszy ludzkiej, piękno przyrody. Warto też rozważyć głębokie powiedzenie Schopenhauera, że bez sztuki, a zwłaszcza bez muzyki trudno byłoby człowiekowi przeżyć na świecie. Literatury zaś pięknej, jako najinteligentniejszego środka wykształcenia estetycznego pod żadnym pozorem lekceważyć nie wolno. Nie lekceważyli jej najwięksi nawet przyrodnicy, jak Helmholtz, nie lekceważyli jej filozofowie ściśli, jak Kant i Mahrburg. Klasyczne utwory literatury powszechnej są nieocenionem dziedzictwem wszystkich narodów i wieków, są doskonałym środkiem rozbudzenia w czytelniku zainteresowania

głuchoniemiej i ociemniałej. 1904, str. 133, 3) Pamiętnik Zofji Kowalewskiej, 1898, str. 321, 4) Wyznania świętego Augustyna. 1912, str. 325, 5) Mémoires de Gibbon. 1797, 2 v. (autobiografia w tomie pierwszym, str. 271, 6) Mémoires de Madame Roland, 1820, str. 451, 7) Dniownik Marji Baszkirczew. 1894, str. 464, 8) An autobiography by Herbert Spencer, t. I i II, str. 556 i 542, rok 1904, 9) Feliks Brodowski. Moja biografia. Raspha. 1916, str. 131-220, 10) Henryk Fryderyk Amiel. Z pamiętnika. 1901, str. 146, 11) Ewaryst Estkowski. Autobiografia. Pisma pedagogiczne, tom I, str. VII — XXIII, rok 1863. 12) Kazimierz Brodziński. Wspomnienia mojej młodości. 1901, str. 88.

Zasługują poza tem na przeczytanie ze względu na prawdę psychologiczną opisywanych charakterów takie utwory, jak Tolstoja „Dzieciństwo, chłopięctwo i wiek młodzińczy”, Piotra Lotiego „Romans dziecka”, Musseta „Spowiedź dziecięcia wieku”, Gorkija „Dzieciństwo”, Jack'a Londona „Szkice autobiograficzne” (Na szlaku). 1923.

Wreszcie źródłem bardzo ożywczem dla ducha mogą być listy ludzi wybitnych, np. korespondencja Mickiewicza, Słowackiego (do matki), Kollataja, Jana Śniadeckiego, Darwina, Goethego i Schillera, Cyserona, Pestalozziego i innych.

i poszanowania dla wszystkiego, co wielkie i ma znaczenie ogólno-ludzkie. W poezji bowiem, jak słusznie podniósł Tomasz Buckle, tkwi „boska, prorocza siła i pogląd w tok i istotę rzeczy, które należycie wzięte, uczyniłyby ją sprzymierzeńcem umiejętności, zamiast jej nieprzyjaciółką”¹⁾. Darwin szczerze uskarża się na utratę z biegiem czasu smaku estetycznego, gdy duch jego stał się jakby maszyną do wyprowadzania praw ogólnych z olbrzymiej ilości nagromadzonych faktów. „Gdybym miał raz jeszcze życie rozpocząć — pisze w swej Autobiografji — trzymałbym się takiego prawidła, ażeby przynajmniej raz na tydzień przeczytać coś z poezji lub posłuchać nieco muzyki; wtedy bowiem zanikłe obecnie części mego mózgu zachowałyby się może przez używanie. Utrata wrażliwości na takie rzeczy jest pewną utratą szczęścia i jest, być może, szkodliwą dla inteligencji, a jeszcze prawdopodobniej dla moralnego charakteru, ponieważ osłabia uczuciową stronę naszej natury”²⁾. I tu zresztą nie może być jednakowych dla wszystkich przepisów i kanonów postępowania. Każdy sam na podstawie dokładnej znajomości swego ducha i potrzeb wyznaczy sobie granice prawowitych wpływów utworów fikcji na rozwój i udoskonalenie swej duszy. Życie każdego z nas bywa mniej więcej ograniczone, zamknięte w ciasnych szrankach warunków społecznych, atmosfery otoczenia i interesów duchowych. Utwory piękna, dzieła fikcji niewątpliwie rozszerzają widnokrąg ducha, pozwalają nam stanąć na innych stanowiskach, odczuć odmienne sytuacje. Nie należy jednak zapominać o tem, że „nadmiar fikcji zagraża naszemu wzrokowi duchowemu, który powinien możliwie być otwarty na rzeczywistość”.

Otóż, wspaniałe arcydzieła literatury polskiej trzeba poznać w całości, wżyć się w nie, przemyśleć, przyswoić ich ducha. Jest to punkt wyjścia konieczny. W poezjach Mickiewicza, Słowackiego, Konopnickiej, Kasprowicza i Wyspiańskiego, w po-

¹⁾ Buckle. Historja cywilizacji w Anglii. II, 326.

²⁾ Darwin. Autobiografia. 1891, str. 60.

wieściach Żeromskiego, Daniłowskiego, Sieroszewskiego i Berenta mamy przebogate skarby myśli wielkich, uczuć podniosłych i czarującego piękna słowa, skarby będące wielką pomocą w samokształceniu. Wskazówki szczegółowe i pomoc, gdyby okazała się potrzebną, znajdzie każdy z łatwością w dziełach naszych krytyków—Stanisława Brzozowskiego, Stanisława Witkiewicza, Ignacego Matuszewskiego, Piotra Chmielowskiego, Brücknera i innnych. Nie wystarcza to jednak ze stanowiska prawdziwego wykształcenia. Właśnie dla pogłębienia znajomości literatury narodowej należy sięgnąć koniecznie do literatury powszechnej, poznać pierwowzory, które legły u podstawy różnych twórców, szkół i stylów w każdej epoce. Nie powinny być chyba obce jednostce wykształconej takie dzieła, jak indyjskie „*Upaniszady*” i „*Bhagawadgita*” (Pieśń o Wzniosłym), wspaniałe epepeje Homera, niedościgły prawzór wszystkich późniejszych utworów epickich, dalej „*Prometeusz w okowach*” Eschilosa, „*Edyp*” i „*Antygona*” Sofoklesa, Arystofanesa „*Chmury*” i „*Żaby*”, wielkie tragedje Szekspira, najlepsze komedje Moliera, „*Faust*” Goethego, „*Kain*” i „*Manfred*” Byrona, „*Prometeusz rozpętany*” Shelley’a, najznakomitsze powieści Balzaca, Wiktora Hugo, Anatola France’a i Romain Rollanda, „*Ojcowie i dzieci*” Turgieniewa, „*Bracia Karamazowy*” Dostojewskiego, wreszcie „*Tak rzecze Zaratustra*” Fryderyka Nitzschego.— Nie będę przedłużał tej listy. Kto pozna utwory powyższe, znajdzie drogę otwartą do innych arcydzieł literatury pięknej. Chodzi o to, by zacząć odrazu od prawdziwych arcydzieł. Kto poważnie zagustuje w utworach klasycznych, tego zainteresowanie się nie wystygnie i smak nie zejdzie tak łatwo na manowce, tego już nie zadowolą modne produkcje literackie. Kto raz się napije ze źródła prawdziwej, wielkiej poezji, ten pić z niej będzie do końca życia. Lecz muszę tu przestrzec samouka przed szkodliwą manją uczenia się kilku obcych języków dla poznania literatury powszechnej w oryginałach. Jest to poprostu niemożliwe. Niepodobna bowiem w zwykłych warunkach nauki na tyle opanować kilku języków, ażeby móc zachwycać się sub-

telnymi odcieniami piękna treści i formy utworów literackich. Nieliczne wyjątki nadzwyczajnych uzdolnień do języków tylko potwierdzają słusność tej zasady. Każdy może i powinien nauczyć się jednego obcego języka, jako pomocniczego narzędzia pracy, w wielu wypadkach niezmiernie pożytecznego. Najlepiej zrobi samouk, ucząc się języka, z którym już miał do czynienia. Jeśli natomiast nie ma początków w żadnym, niech rozważy wpierw swe uzdolnienia, rodzaj i teren swej pracy, swe stosunki i potrzeby na dalszą metę, a następnie z całą energją zabierze się do pracy dla dopięcia celu jak najprędzej¹⁾.

Gdy chodzi o znajomość literatury zarówno starożytnej, jak i wszystkich innych narodów, ogół musi, niestety, zadowolić się dobrmi przekładami, innej drogi niema. Postępowali tak

¹⁾ Zanimto głęboko odczuliśmy na sobie krzywdę, płynącą z metody uczenia naraz wielu języków, ażeby nie wypowiedzieć się przeciwko niej z całym przeświadczeniem o jej szkodliwości. Marnowano naszą młodość bezcelową, niedorzeczną nauką języków starożytnych których zaledwie niekiedy kogoś nauczono na tyle, że swobodnie mógł czytać autorów greckich i rzymskich i odczuwać ich piękno. Młodzież wychodziła ze szkół ze znajomością wszystkich klasycznych wyjątków tych języków, zupełnie natomiast nie znała ducha klasycyzmu ani literatury klasycznej, bo o tem nie mieli pojęcia jej nauczyciele-filolodzy. Żeby ci liczni dręczyciele młodzieży, zamiast zagwałdzać umysły młodzieńcze, dali całkowite doskonałe przekłady tych dzieł nieśmiertelnych, niezawodnie przyczyniliby się do rozbudzenia smaku estetycznego i podniesienia ducha. Lecz cóż, kiedy z pośród nauczycieli klasyków tylko bardzo niewielu biegle czyta po łacinie lub grecku, a jestem głęboko przekonany, że chyba żaden z nich nie przeczytał w oryginale wszystkich wielkich arcydzieł literatury greckiej i rzymskiej. Więc pocóż uczą w szkołach tych języków? Dla erudycji filologicznej? Dla ułatwienia innym uczenia jej następnie? Oto mamy dowód pustki pedagogicznej, bezmyślnego zabijania czasu, morderstwa dokonywanego na duchu współczesnej młodzieży! Dopiero dzięki zetknięciu się z tymi nielicznymi przedstawicielami, którzy rzeczywiście znali klasyków i kochali ich ducha, zbudziła się i w nas głęboka miłość dla literatury starożytnej. Pokochaliśmy wówczas dzieła Eschilosa, Sofoklesa, Homera, Tucydidesa, Tacyta, Platona, Plutarcha i Marka Aureljusza—nie dzięki nauce szkolnej, lecz właśnie wbrew szkole, wbrew jej zniechęcającym pod tym względem i zabójczym wpływom.

najwięksi nieraz ludzie, np. Ludwik Beethoven jedynie w przekładach poznał literaturę starożytną, którą głęboko ukochał i na której istotnie wykształcił swój umysł. Zresztą, szata zewnętrzna może być piękna w każdej mowie, rzeczą istotną jest, ażeby duch dzieła był rzeczywiście wiernie oddany. Mamy i my świetnych tłumaczy, czyniących zadość obu tym warunkom¹⁾. Samouk powinien ostatecznie pogodzić się z faktem, że tylko jeden język można opanować całkowicie—mianowicie, mowę swą ojczystą. Olbrzymia większość ludzi, większość nauczycieli nawet daleką jest od tego ideału. Jest to jednak konieczne i nie trzeba żałować wysiłków, pracy i czasu, ażeby pod tym względem dojść do możliwej doskonałości. Trzeba rozwinąć to narzędzie pracy, udoskonalić i uczynić giętkim ten doniosły środek porozumiewania się z ludźmi, trzeba stworzyć z mowy własnej trafny wyraz swych myśli, uczuć i wszelkich przeżyć duchowych. Dopięcie tego celu ułatwią studia nad mową żywą, gwarami ludu, wreszcie nad arcydziełami naszych wielkich pisarzy klasycznych—Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Mochnackiego i Witkiewicza.

Jasną także jest rzeczą, że same utwory piękne muszą być właściwym początkiem i końcem studjów literackich. Kto pragnie np. poezji miłości, niech czyta Salomona „*Pieśń nad pieśniami*”, Heinego „*Księgę pieśni*”, „*Dziady*” Mickiewicza, Shelley’a „*Epipsychidjon*”, Nietzschego „*Fieśń miłości*”, niech czyta dalej „*Pieśni*” Safony, „*Ucztę*” i „*Fajdrosa*” Platona, lecz niech odepchnie od siebie bez skrupułów wszystkie ich rozbiory i oceny krytyczno-historyczno-naukowe, bowiem jak dym uleci z nich czar miłości i cel lektury nie zostanie osiągnięty. Jeżeli zaś chcesz, czytelniku, zgłębić naukowo zagadnienie miłości, to zwróć się

¹⁾ Do najznakomitszych tłumaczy arcydzieł literatury powszechnej należą—Jan Kasprówic, Edward Porębowicz, Zenon Przesmycki (Miriam), Wacław Berent, Leopold Staff, Tadeusz Żeleński (Boy), Marja Konopnicka, Mleczko, Matlakowski, Morawski, Antoni Lange, Stanisław Michalski, Władysław Witwicki.

do biologów i psychologów, takich np. jak Forel¹⁾, lub Stanley Hall, dla którego właśnie „historja świata jest historją miłości” i który wszechstronnie i interesująco uzasadnia pogląd, że miłość jest czynnikiem genetycznym w rozwoju sztuki, literatury, religii i nawet nauki, że tkwi w niej twórcza, budująca zasada—we wszystkich fazach jej rozwoju. Natomiast strzeż się wogóle tych bezwstydników, co to gwałtem z literatury pięknej chcą uczynić ścisłą naukę, zalewając swemi pseudo-uczonemi komentarzami nieśmiertelne dzieła sztuki, same przez się piękne i jasne, strzeż się tych pseudo-erudyków, co to puszą się i siłą z dzieł swobodnej, pełnej intuicji i fantazji twórczości ducha, odzwierciedlającej przedewszystkiem zamiłowania i ideały artysty, wyanalizować życie i charakter danej epoki. Są to komedjanci nauki, bezwiedni lub też świadomi cynicy, grafomani i szkodnicy. Oni to produkują „literaturę”, która zabija umysły i wyjaławia dusze, zarówno gdy chodzi o literaturę piękną, jak również w stosunku do wszelkich innych źródeł wykształcenia estetycznego: sztuki dramatycznej, muzycznej, rzeźbiarskiej i malarzkiej.

Pomijam tu z konieczności wiele gałęzi twórczości i działalności ludzkiej, które mogłyby mieć bardzo doniosłe znaczenie dla wykształcenia ogólnego, nie mogę jednak nie wyróżnić jednego rodzaju zabiegów ludzkich, gdzie genjusz charakteru i wytrwałości święci wspaniały triumf i kosztem nieprawdopodobnych nieraz wysiłków toruje nowe drogi ku poznaniu naszej ludzkiej mieszkalni. Mam tu na myśli wielkich podróżników, odkrywców nowych lądów i mórz, i przez nich samych spisane wrażenia i spostrzeżenia, tchnące bezpośrednio uczuć, szczerością i zapałem, mocnym powiewem ducha ludzkiego ku światom nieznanym. Jeżeli wszelkie rzetelne opisy podróży są zawsze interesujące i pouczające, czy to będą opisy Marco Polo, Sieroszewskiego, Pawińskiego, Amicisa, Krzywickiego lub Nałkowskiego, to cóż mówić o pracach takich, jak „*Meksyk*” Duni-

¹⁾ A. Forel. Zagadnienia seksualne. Wyd. II.

kowskiego, „*Jawa*” Siedleckiego, „*Od bieguna do bieguna*” Hedina, „*W czeluściach Afryki*” Stanley’a, „*Obrazy natury*” i „*Podróże*” Al. Humboldta, „*Podróż naturalisty*” Darwina, „*Podróż do bieguna północnego*” Nansena, przejmujący do głębi swą prostotą i tragizmem „*Dziennik wyprawy*” kapitana Scotta i Antoniego B. Dobrowolskiego „*Wyprawy polarne*” — które rzeczywiście stanowią nieprzebrane skarby zarówno myśli głębokich, jak uczuć podniosłych, zrodzonych z podziwu nad mocą ducha ludzkiego i pięknem cudów przyrody¹⁾.

Znakomitą bowiem szkołą dla wykształcenia poczucia piękna i uczuć estetycznych wogóle jest bez wątpienia pilna obserwacja niezliczonych objawów piękna w świecie, w szczególności zaś nieprzebranego bogactwa pięknych form w przyrodzie żywej i martwej, na co w wielkim stylu zwrócili uwagę Ernest Haeckel w swej pracy p. t. „*Piękno kształtów w przyrodzie*” i A. B. Dobrowolski swą precudowną kolekcją fotografii kryształów lodu.

Nie zapomnijmy wreszcie o tych silnych wzruszeniach moralnych i estetycznych, o których tak pięknie pisze Amiel w swym „*Pamiętniku*”, a których się doznaje w godzinach kontemplacji i ekstazy, kiedy to myśl przebiega światy, starając się przeniknąć wielką zagadkę, i po których pozostaje poszanowanie i zapal, poczucie, jakgdyby to były narodziny świętego ducha. Jest to spencerowskie „wzruszenie kosmiczne”, stan najwyższej podniosłości i najgłębszego zlania się ze światem²⁾. W godzinach kontemplacji piękna, piękna przyrody,

¹⁾ Dla głębszego zrozumienia wartości estetycznych i ich związku z życiem niech samouk sięgnie do dzieł J. M. Guyau p. t. «Zagadnienia estetyki współczesnej», 1901 i «L'art au point de vue sociologique». V éd. 1901.

²⁾ Uczuciu temu dał piękny wyraz Rousseau w swym pełnym uroku utworze p. t. «Les rêveries du promeneur solitaire», stanowiącym zakończenie «Wyznań» i testament całego życia myśliciela genewskiego. Piękna jest również książka p. t. «Mieczysław Karłowicz w Tatrach». 1910.

piękna kosmosu, piękna gwiazdzistego nieba — dusza się dziwnie podnosi, jednostka ludzka maleje, świat zaś natomiast nabiera imponującej potęgi. Wyczuwa się wówczas tajemny związek wszechrzeczy, intuicyjnie chwyta się nieskończoność w skończoności, wieczność w przelotności, harmonję w chaosie... Człowiek wychodzi jakby odrodzony, pogłębiony, lepszy, zdrowszy i silniejszy na duchu! Chwile te są niezapomniane na całe życie, są zaś one dostępne dla każdej głębszej duszy bez względu na to, czy będą przed nią śnieżne szczyty Alp podniebnych, czy lazurowe morze Rywieri, czy granitowe Bretanji progi, o które groźnie roztrąca się pierś oceanu, czy piękne jary podolskie, turnie tatrzańskie, rozległe a pamiętne Cecańskie pola w Besarabji, czy też poprostu zaiskrzy się gwiazdami kopuła niebios. Nawiedzają wówczas duszę ludzką uczucia i myśli tak podniosłe, stany świadomości tak dziwne i piękne, że ich wysłowić niepodobna. Tak — miał słuszność Renan, gdy pisał w swym „*Marku Aureljusz*”, że „les plus belles pensées sont celles qu'on n'écrit pas”.

V.

METODA PRACY UMYSŁOWEJ.

«Wartość dzieła ludzkiego zależy nie od sumy sił, jakie on wogóle posiada, lecz od tej ich części, jaką w tym celu zużyje».

Wacław Nałkowski.

«Miejcie najgłębszą cześć dla zmysłu krytycznego.

Ludwik Pasteur.

«Kto nie umie ograniczać się, ten nie umie studjować».

«Wszelka praca wymaga przygotowania».

J. Payot.

21. Organizacja pracy samodzielnej. Gruntowność i rzetelność pracy ducha w dochodzeniu prawdy niewątpliwie zawiera w sobie składniki wysokiej wartości moralnej i prowadzi do udoskonalenia charakteru. Dla Sokratesa nie było nawet różnicy pomiędzy prawdą a dobrem. „Pracując jako samouk—pisze w myśl poglądów mędrca ateńskiego pedagog polski—pamiętaj o jednej wielkiej prawdzie, iż rzeczywisty rozum przejawia się zawsze w towarzystwie prawego charakteru i szlachetnych uczuć. Kto umysłowo pracuje gruntownie, ten jednocześnie doskonali się moralnie. Braki umy-

słowe prowadzą nas na bezdroża, zasłaniając przed nami widok prawdy, a jakże bez prawdy można się stać moralnym”¹⁾).

Podobnie sądzą znakomici matematycy i fizycy—Poincaré i Einstein, utrzymując, że w prawdziwej wiedzy zawiera się moment etyczny, prawda bowiem wyzwala i uszlachetnia²⁾).

Otóż, do pracy samodzielnej samouk może się zabrać sam zawsze i wszędzie. Nie zastąpią jej żadne wskazówki i pomoc nauczyciela. Natomiast znakomicie ułatwić i pogłębić ją może planowa współpraca z gronem kolegów, połączona ze szczerą, otwartą dyskusją, zarówno nad przedmiotem studjów, jak nad wszelkimi bolączkami życia i rozwoju, czynnik, jak się przekonamy wkrótce, ogromnej doniosłości dla samokształcenia. Pomoc zewnętrzna może być pożądana, lecz nie jest nigdy rzeczą istotną. Istota sprawy i powodzenia—to odważne, stanowcze i pełne zapału wzięcie się do rzeczy. Zasada wszelkiej umiejętnej pracy umysłowej polega na tem, ażeby się nie rozpraszać, nie marnować swych wysiłków, nie poświęcać za wiele czasu na rzeczy drugorzędne, nie tracić celu z oczu i nie brać środków za cele:³⁾ nie brać np. znajomości obcego języka za wiedzę, za coś, co ma znaczenie samo przez się, a znajomości gramatyki za konieczne źródło mądrości, lecz rozumieć ją jedynie jako pomoc, jako narzędzie pracy. Ważną jest rzeczą zdobyć umiejętność gruntownego badania wybranych zagadnień, bez odbiegania od tematu i zbaczania z drogi ku kwestjom może ciekawym, lecz zgoła w danej chwili zbytecznym, umiejętność wyszukiwania potrzebnych materiałów, słowem—umiejętność jasnego stawiania zagadnień i zdolność szukania najlepszych środków do ich rozwiązania. Za każdym razem dobrze jest jak najprędzej przystąpić do głównego, właściwego zadania, czy to

¹⁾ A. Dygasiński. Jak się uczyć i jak uczyć innych. 1891, str. 21.

²⁾ Porów. Einstein. Rzut oka na świat jego myśli—przez Aleks. Moszkowskiego, 1922.

³⁾ Porów. Payot. Le travail intellectuel et la volonté. VI éd. 1920. Poznanie tej pracy gorąco polecamy samoukowi.

będzie nowa dla nas nauka, którą chcemy poznać, czy też nowe zagadnienie, które chcemy rozwiązać. Słynny spór o to, czy należy wykonywać tylko rzeczy wielkie z całą sumiennnością, rzeczy zaś drobne zbywać naprędce, ażeby nie wpaść w pedantyzm i drobiazgowość, można, zdaniem mojem, rozwiązać przez przyjęcie trzech reguł postępowania: należy 1-o ustalić dla siebie probierz w odróżnianiu rzeczy wielkich od małych, 2-o wykonywać rzeczy wielkie z całą sumiennnością i jak najdoskonalszą świadomością i 3-o wykonywać rzeczy podrzędne prędko i możliwie automatycznie.

Znany i zasłużony uczoney nasz, Ludwik Krzywicki, doradza samoukom, pragnącym gruntownie wykształcić się w socjologii, aby, jako konieczny wstęp do niej, przestudjowali najpierw dane biologji, psychologji, antropologji, historii kultury, zapoznali się z teorią statystyki, ekonomji, prawa, etyki i estetyki! Fatalna rada!! Trudno bowiem o stanowisko bardziej beznaziejne. I słusznie ostrzega Mahrburg przed tego rodzaju poglądami, stanowczo doradzając samoukom zabrać się odrazu do obranego przedmiotu i tylko w miarę potrzeby, dla przezwyciężenia napotkanych przeszkód i trudności, zaglądać do dziedzin pokrewnych i dyscyplin pomocniczych. Rozszerzając stopniowo i w sposób naturalny, oraz pogłębiając swą wiedzę we wszelkich kierunkach, będzie samouk już od początku stał twardo na gruncie pewnym i zmierzał do określonego celu — poznania lub zbadania danego zagadnienia. Śmiałe puszczenie się na wody nieznane jest koniecznością dla każdego pragnącego coś odkryć, dla każdego umysłu idącego na podbój świata. To samo w gruncie rzeczy zaleca drugi wytrawny w tych sprawach umysł, Julian Ochrowicz, gdy radzi samoukowi, zabierającemu się do studjów nad psychologją, aby najpierw sam dla siebie napisał psychologję taką, na jaką go stać, poprostu dla dokładnego zdania sobie sprawy z całej swej wiedzy i niewiedzy w tej dziedzinie.

Wytknięcie za każdym razem celu, zajęcie zdecydowanego stanowiska i odważne zabranie się do dzieła — są to momenty

bardzo ważne, lecz niewystarczające tam zwłaszcza, gdzie chodzi o wysiłek na dalszą obliczony metę. Poznawszy jak najdokładniej siebie, swe siły, swą energję i wytrzymałość, swe zamiłowanie i idiosynkrazję, należy nadto ułożyć warunki pracy tak, aby, jak to zaznacza Payot, nawet *wypoczynek i sen pracowały* dla naszej idei. Jeżeli szkoła nie potrafiła już w nas wyrobić dobrych nałogów pracy i życia, samouk winien je w sobie sam wykształcić, przede wszystkim zaś nawyknać do pracy prawidłowej, wdrożyć się do metod indywidualnie najwłaściwszych, a zarazem do rzetelności, dokładności, porządku i systematyczności. Tylko wówczas poważna praca myśli zdobędzie grunt solidny i będzie mogła swobodnie się rozwijać. Lecz i o tem także nie trzeba zapominać, że, jak w życiu wogóle, tak i w pracy umysłowej, szkodliwą jest rzeczą stać się niewolnikiem swych nałogów zarówno dobrych, jak złych, że niedobrze jest posiadać wolę sztywną, nie umiejącą przystosować się do warunków, niezdolną do zmiany raz ustalonych przepisów postępowania. „Młody człowiek — słusznie zaznacza Montaigne — powinien zakłócać swoje reguły, aby pobudzić rześkość, chronić ją od pleśni i zgnuszenia”.

Nie trzeba też zrażać się nieudanymi próbami. Są one zrozumiałe, bez nich nie może być postępu i udoskonalenia. Gdyby samouk mógł obejrzeć stopy marmurów nadaremnie polupanych przez najzdolniejszych rzeźbiarzy — Michała Anioła i Thorwaldsena, stopy rękopisów rzuconych w ogień przez najzdolniejszych pisarzy — Nietzschego, Pascala, Alfieriego, gdyby mógł przejrzyć niezliczone przeróbki i przepisywania olbrzymich dzieł przez Beethovena, Balzaca, Tołstoja, Mickiewicza i innych najgenialniejszych twórców, gdyby uświadomił sobie wieloletni wysiłek Demostenesa nad poprawianiem braków swej wymowy, dla wprawy w stylu przepisującego siedem razy całe „Dzieje” Tucydidesa, — zrozumiałby wówczas niezawodnie, że dla dopięcia wielkich zamierzeń znaczna ilość pracy musi z początku pójść jakgdyby na marne. W gruncie rzeczy jednak żaden wysiłek nie ginie daremnie: stopniowo zdobywa się coraz więk-

sza wprawa i technika pracy, doskonalili się ręka, oko, mowa i umysł. Prawdziwa samodzielność umysłowa, zdolność twórcza samorzutność w pracy jest przecież celem, który mamy dopiero, osiągnąć dzięki różnym metodom samowychowania i samokształcenia. Cech tych nie posiadamy na początku, lecz możemy je w sobie wyrobić dzięki wytrwałym i usilnym zabiegom. Prawie zawsze musimy rozpoczynać od zwalczania pierwotnego niedołęstwa myślowego, bierności, powierzchowności, ogólnikowości i lenistwa ducha. Płodność i samodzielność umysłu bynajmniej nie zależy od posiadania bogatej wiedzy, zależy przede wszystkim od sposobu jej użycia, od ustawicznej pracy myśli, ochoczej przeróbki myślowej materiałów zdobytych, ich wielorakiej analizy i syntezy. Niedościągłym wzorem takiego niezmordowanego myśliciela był Sokrates. Tę samą zasadę wyrażają słowa Faraday'a, że „lepiej wcale nic nie wiedzieć, niż nibyto wiedzieć, bez pewności, że się wie rzeczywiście”. Niewątpliwie niedość jest czegoś się nauczyć, trzeba to jeszcze pogłębić krytycznie, przetrwać i przyswoić sobie organicznie, podporządkować prawom, wcielić do własnego systemu wiedzy. Wiedzieć coś dobrze — to zarazem rozumieć i mocno trzymać w pamięci. Najdoskonalszy zaś sposób mnemotechniczny — jak trafnie zauważył Helmholtz — polega na znajomości praw zjawisk. Ażeby tę znajomość osiągnąć, trzeba pracy myśli, pracy i jeszcze raz pracy. Wytrwała praca może niezmiernie dużo. I „talent jest tylko owocem pracy”. Znakomity przyrodnik, Buffon, utrzymywał, że nawet geniusz jest wyłącznie wynikiem statecznej cierpliwości. Tą wytrwałą cierpliwością tłumaczyli również odkrycia swe Newton i Faraday. Izaak Newton wręcz utrzymywał o sobie, że dochodził do odkryć „dzięki pracowitości i cierpliwemu myśleniu”, dzięki temu, że w ciszy i samotności lubił obcować z wielkimi prawdami. Znaczący twórczości twierdzą, że wyłączność i wytrwałość w pracy były istotnie tajemnicą jego geniuszu. Żywoty takich potężnych twórców, jak Da Vinci, Rafael, Michał Anioł, Kant, Descartes, Dante i Pascal, świadczą, że wszyscy oni osiągnęli wspaniałe

rezultaty swej pracy dzięki zadziwiającej cierpliwości, niestrudzonej pilności i stanowczości woli. Karol Darwin zwrócił uwagę na ogromne znaczenie przyzwyczajania do energicznej pilności i do skupiania uwagi na wszystkim, co stanowi przedmiot pracy. „Pilność moja w obserwowaniu i zbieraniu faktów — powiada on w swej autobiografii¹⁾ — była możliwie największa. Lecz, co ważniejsze, moje zamięłowanie do nauk przyrodniczych było stałe i gorące”. W innym zaś miejscu dodaje: „nigdy prędko nie myślałem i nie pisałem; jeśli zaś coś zdziałalem w nauce, to tylko dzięki temu, iż długo sobie wszystko przekładałem, byłem cierpliwy i pilny”²⁾. Niech samouk nie zraża się również brakiem pomocy naukowych w swych studjach i pracy twórczej. Znakomite rezultaty można nieraz osiągnąć najprostszych sposobami i narzędziami, a dzieje pracy ludzkiej i najwspanialszych odkryć i wynalazków Darwina, Faraday'a, Franklina, Edisona, Curie-Skłodowskiej, Pasteura i bardzo wielu innych uczonych świadczą wymownie, że w olbrzymiej ilości wypadków, zwłaszcza na początku kariery naukowej, gdy właśnie rodzą się wielkie myśli, używali oni metod jak najprostszych i jak najprymitywniejszych, na poczekaniu przez siebie skonstruowanych, przyrządów do badań. Widocznie, że praca w tak ciężkich warunkach o wiele więcej rozwija pomysłowość badacza, pozwalając mu zarazem skupić całą uwagę na istocie rzeczy. Z drugiej strony głęboką prawdę psychologiczną wypowiedziała już Zofja Kowalewska, że im mniej ma człowiek do roboty, tem mniej zdolnym wogóle staje się do pracy.

Dobrze jednak mieć przed oczyma nie tylko świetlane wzory umiejętnej pracy, lecz także odstrasające przykłady niedołęstwa, bezwoli, pedantyzmu i hiperkrytycyzmu, jakich dostarczają nam niekiedy nieprzeciętne skądinąd jednostki. Spotykamy nieraz ludzi, powszechnie uznanych za inteligentnych i wykształconych, chcących się doskonalić, ludzi o najlepszych po-

¹⁾ Darwin. Autobiografia. str. 61.

²⁾ Ibid. str. 189.

budkach i intencjach, do tego jednak stopnia zniedołężniałych duchowo, że stają się niewyczerpani w wymyślaniu różnych pretekstów do ucieczki od pracy i wiecznie odkładają chwilę zabrania się do dzieła z powodu rzekomego nieprzygotowania (jeszcze jeden pretekst!); w rzeczywistości zaś, w momencie koniecznej decyzji, stale uciekają oni od siebie samych, szukając w obcowaniu z ludźmi coraz to nowych środków do usprawiedliwienia siebie, zagłuszenia swego głosu sumienia i ukrycia niewątpliwych objawów słabości woli własnej¹⁾.

Inni zaś podobni są do pewnego inteligenta, który, wyrzekłszy się zupełnie wszelkich wygod i zwykłych przyjemności życiowych, całkowicie oddał się pracy nad sobą i pisaniu dzieła o wychowaniu. Przez dwadzieścia lat, pracując dziennie po kilka godzin, rozpoczynał raz po raz swą pracę, wciąż utykając przy drugim lub trzecim rozdziale, ponieważ — jak powiedział — nie mógł znaleźć archimedesowego punktu oparcia dla swego systemu pedagogicznego, chciał zaś go oprzeć na niewzruszonym pewniku. Tragiczny był widok tego człowieka, co kilka tygodni skwapliwie zabierającego się do pracy na nowo w tem przeświadczeniu, że teraz już niechybnie wykończy wkrótce swe dzieło. Jest to objaw niewątpliwie patologiczny, świadczący o jałowości duszy i bezradnym pedantyzmie, jest to zarazem żywe zaprzeczenie rozpowszechnionego mniemania, jakoby rozpocząć pracę jakąś znaczyło już dokonać jej połowy. Rozważnie, spokojnie, na zimno i powoli należy rozpoczynać dzieło, raz atoli rozpoczęte prowadzić trzeba do końca z całą energją, zapalem, żarem i rozmachem. Idźmy ciągle naprzód. Kto nie postępuje, ten się cofa. O powodzeniu decyduje stateczny wysiłek, w przeciwnym bowiem razie sprężyna ludzka łatwo powraca do pierwotnego napięcia. Posuwać pracę energicznie naprzód trzeba również dlatego, że wszelkie studia i wszelkie poczynania wy-

¹⁾ Trafne wskazówki można znaleźć w książce d-ra Lévy'ego p. t. «O kształceniu woli w zastosowaniu leczniczym». 1912. Porównaj również Payota «Kształcenie woli».

ciskają piętno na umysłowości, że wszystko, cokolwiek przeżyjemy, ukochamy i zbadamy, wycisnie znamię na charakterze tem bardziej, im z większą miłością i namietnością oddamy się pracy, że wszelkie doświadczenia, które poruszyły nas do głębi i zajęły, nawet zupełnie później zapomniane, bezwiednie będą w dalszym ciągu wpływały na naszą pracę, zaciążą na naszym sposobie myślenia i czucia, ułatwiając apercpcję jednych pierwiastków, stawiając zaś opór innym. Tego uczy psychologia społeczna. Guyau powiada, że nie pozostaje nic innego, jak robić dobrze i czekać, gdyż „La nature acquiert ses plus grandes richesses en dormant”¹⁾. William James pisze w tej sprawie słowa znamienne: „niechaj się młodzieniec nie lęka o ostateczny rezultat swego wychowania w jakimkolwiek kierunku, jeśli tylko każdej godziny dnia użyje dobrze na pożyteczną pracę. Może śmiało i bezpiecznie liczyć na to, że pewnego pięknego poranku obudzi się jako godny i pożyteczny przedstawiciel swego pokolenia bez względu na to, na jakim polu zaznaczy swoją działalność. Zwolna wśród różnych szczegółowych prac jego zawodu zdolność sądzenia o wszystkim, co pozostaje z nim w związku, rozwinie się w nim i wzrośnie, jako stały i nieprzemijający nabytek umysłowy. Młodzież powinna być zawczasu świadoma tej prawdy. Nieświadomość częściej może wywoływała zniechęcenie i upadek ducha u młodych przy rozpoczęciu trudnego zawodu, niż wszelkie inne przyczyny razem wzięte”. Tegoż zdania są wielcy myśliciele-artyści, jak Hebbel i Nietzsche. Drobne, niepozorne prawdy, znalezione zapomocą metody ścisłej, cenimy dziś wyżej — powiada Nietzsche — od „uszcześliwiających i oślepiających błędów, pochodzących od epok i ludzi z okresu metafizycznego i artystycznego... To, co zdobyte mozolnie, co pewne i trwałe, i dlatego pełne następstw dla wszelkiego dalszego poznania, jest przecież wyższe; tego się trzymać jest rzeczą męską i dowodem dzielności, prostoty i wstrzemięźliwości. Stopniowo nie tylko jednostka, lecz cała ludzkość wzniesie się do

¹⁾ Guyau. *Éducation et hérédité*. 1902. str. 210

tej mądrości, gdy się wkońcu przyzwyczai do wyższej oceny wytrzymałych, trwałych owoców poznania i straci wszelką wiarę w natchnienie i cudowne komunikowanie prawd¹⁾.

Metodyka czytania i dyskutowania. Historyczne przykłady. Ważną jest rzeczą umieć zająć stanowisko metodyczne w stosunku do każdego badanego zagadnienia, do każdej czytanej książki. I tu również punktem wyjścia powinno być zaufanie do samego siebie. Jest to kanon zarówno pedagogiki współczesnej, jak wszelkiej twórczej pracy wogóle. Słusznie też wymaga psycholog angielski Murray, ażeby wszędzie, gdzie zachodzi potrzeba refleksji, wyrobić w sobie nałóg zwracania się najpierw do własnej myśli. Jeżeli w jakiej kwestji, którą badać zamierzamy, mamy już sami pewne idee i poglądy, należy je przede wszystkim dobrze sobie uświadomić i usystematyzować. Trzeba, ażeby nasze własne poglądy, pierwsze wrażenia, własne myśli w zarodku ujrzały najpierw światło dzienne i wzmocniły się. Przez zwrócenie na nie uwagi wyróżniamy je i dajemy im możność odegrania pierwszej roli, możność rozwoju, nabrania siły i ostania się w walce z późniejszymi obcymi wpływami. Każdy najpierw sam powinien przemyśleć zagadnienie, zanim przejdzie do szukania zdania innych ludzi, ażeby mieć odrazu pewną podstawę dla sądu, coś do przeciwstawienia opinii innych. Da to właśnie poczucie siły i wzmocni zaufanie do siebie. Gdybyśmy nawet nie znaleźli rozwiązania zagadnienia we własnej świadomości, to już sama rozważa i namysł pogłębią niezawodnie postawienie kwestji.

Następnie zwrócić się należy do otoczenia żywego, poszukać ludzi, z którymi można byłoby przedyskutować dany temat. I gdyby ciekawość nasza została zaspokojona tą drogą, zawsze jednak pozostanie potrzeba głębszego zastanowienia się, zbadania szczegółów, uporządkowania wiadomości, wytworzenia

syntezy. Wówczas dopiero zwrócić się trzeba do książek, przy których pomocy zdanie nasze ostatecznie się wyrobi, sprawa się wyjaśni i sąd uzasadni.

Dobrze robi samouk, gdy kwestji metody uczenia się wogóle, badania zaś i czytania w szczególności poświęci więcej czasu już w kursie propedeutycznym. Ten nakład pracy zostanie mu wkrótce stokrotnie zwrócony. Książka jest ważnym narzędziem pracy i należy zawczasu nauczyć się jak najowocniej nią się posługiwać. To nie książka winna, że ludzie głupiej czytają; to winna zła metoda studjowania książek, bierność i niezaradność umysłu czytelnika. Jako pomoc przy tłumaczeniu i uzasadnianiu pomysłów własnych i wszelkich dokonanych doświadczeń, a nieraz i jako bodziec do nowych pomysłów i prób — książka może mieć dla każdego bardzo doniosłe znaczenie. Czytanie bowiem przestaje wówczas być niewolniczym jedynie przyjmowaniem sądów autora, lecz staje się ich „zestawianiem z rzeczywistością, z doświadczeniem i rozumem, który jest kondensacją doświadczeń rasy ludzkiej”¹⁾. Ponieważ zaś każde piśmiennictwo, jak zauważył już Buckle, zawiera dużo błędów i fałszu, rezultat tedy lektury zależeć będzie nie tylko od wyboru dzieł, lecz również od zdolności i usposobienia ducha, z jakim je zgłębiamy. Może bowiem zdarzyć się tak, że gorliwy czytelnik coraz mniej będzie umiał faktycznie, ponieważ coraz bardziej pograżać się będzie w otchłań raz nabytych przesądów i błędów.

Czytanie ma wartość nie tylko dla zdobycia wiedzy, lecz również jako pożyteczne, zapładniające obcowanie z autorem, jako system wychowawczy, jako uzupełnienie i pogłębienie wysiłków i doświadczeń własnych. Przewodnia zasada czytania i studjowania książek polega na zabieraniu się do książki zawsze z ołówkiem w ręku i, zależnie od potrzeby i celu, na streszczaniu, wynotowywaniu, klasyfikowaniu materiału, komentowaniu dowodzeń i sprawdzaniu faktów podanych, na wyszu-

¹⁾ Nietzsche. Ludzkie, arcyłudzkie. 1908, t. I, s. 20.

¹⁾ Payot. Le travail intell., str. 198.

kiwaniu punktów węzłowych, idei przewodnich i myśli zasadniczych, na podkreślaniu punktów spornych, na szukaniu wreszcie oświelenia, poparcia i uzasadnienia dla własnych zapatrywań i teoryj. W ten sposób, co prawda, niepodobna poznać zbyt wielu książek, lecz zato przeczytane przyniosą ogromny pożytek. Pokarm będzie esencjonalny i samo zajęcie pouczające. Tu bowiem powinno chodzić przede wszystkim o optimum, nie zaś o maximum. Już Michał Montaigne pięknie porównał fizjologję czytania z fizjologją trawienia, zwracając uwagę na to, że w obu wypadkach wzmacnia przecież nie ilość spożytych pokarmów, lecz tylko ilość pokarmów przetrawionych. Gdy chodzi o studjowanie, uczenie się rzeczy nowych, zasadą powinno być: jak najmniej książek, ale dobrych i własnych. Do nich trzeba często powracać, trzeba je wertować, trzeba je przetrwać tak, ażeby materiał wszedł w krew i kość naszą. Gdy zaś chodzi o pracę twórczą, można z pożytkiem czytać bardzo dużo pod warunkiem, ażeby idea przewodnia, plan pracy i pierwszy zarys zrodziły się na podstawie własnego doświadczenia, życia i działalności.

U kilku starych i nowszych wybitnych pisarzy znajdujemy trafne i mądre uwagi, dotyczące metody i wartości lektury. Tak np., Michał Wiszniewski słusznie doradza poprzewracać najpierw na wszystkie strony książkę nieznaną, czytając to tu, to tam po parę stronic, i tylko wówczas zabrać się do systematycznego jej czytania, gdy ze względu na treść swoją, styl lub co innego wreszcie zajmie nas rzeczywiście¹⁾. Podobne myśli wypowiedział już przedtem literat z krwi i kości, wielki historyk, Gibbon. W jego „*Pamiętnikach*” znajdujemy dużo bardzo cennych pod tym względem wskazówek i rzeczywiście wzorowy dziennik lektury. Mądrze doradza Gibbon, ażeby czytelnik, zapoznawszy się najpierw pobieżnie z przedmiotem i rozkładem materiału nowej książki, odłożył jej gruntowne studjowanie

¹⁾ Wiszniewski. Myśli o wykształceniu siebie samego. 1873, str. 4-5.

do chwili, aż przypomni sobie i przemyśli wszystko, co w tej materji już wie i jak ją sobie wyobraża. Mając swe zdanie i będąc poniekąd uzbrojony, może z pożytkiem zabrać się wówczas do czytania¹⁾. Każdy poważny pracownik myśli musi zdobyć jak najprędzej nie tylko umiejętność, technikę czytania książek, lecz także wyrobić w sobie nałóg prowadzenia chociażby bardzo treściwego dziennika lektury zwłaszcza w czasach, gdy coraz trudniej o własny zasobny księgozbiór. Doświadczenie uczy zresztą, że warto robić notatki jedynie z książek pożyczanych. Książkę studjowaną gruntownie najlepiej mieć na własność i na niej samej pozostawić jak najwięcej śladów pracy własnej pod postacią podkreśleń, uwag i dopisków na marginesach i wklejonych białych kartach papieru. Książek doskonałych, klasycznych, t. z. bardzo treściwych i pięknych pod względem formy, streszczać niepodobna: zbyt dużo byłoby z nich do wypisania. Jakże bo streścić można Montaigne'a lub Nietzschego?! Hilty nie radzi²⁾ wogóle prowadzić dzienników lektury, do których, jak powiada, prawie nigdy potem nie zaglądamy. Ciekawem jest postępowanie Karola Darwina, który, jak wiadomo, niemiłosiernie obchodził się z nabytymi książkami, zwłaszcza z broszurami, poprostu wrywając z nich potrzebne mu do pracy strony i grupując je w odpowiednich teczkach, resztę zaś rzucając do kosza. Hilty zgadza się z tą metodą Darwina, dopótnie dodając, że istotnie czytane dzieło nieraz na tem zyskuje, ponieważ zostaje sprowadzone do swej rzeczywistej wielkości: czytelnik wykonywa jedynie to, co musiał wykonać sam autor. Niektórzy sądzą, że tylko powtórne odczytywanie dzieła uczy rzeczywiście sztuki czytania. Shopenhauer wprost nawet radzi czytelnikowi dwa razy przeczytać swe trzypomowe dzieło o świecie, ażeby móc opanować je i zrozumieć. Zapewne, byłoby dobrze zwłaszcza obszerne dzieła klasyczne odczytywać kilkakrotnie i to po dłuższych przerwach; za każdym razem staje

¹⁾ Gibbon. Mémoires... str. 122.

²⁾ Hilty. Lesen und Reden. Rozdz. I.

wówczas przed nami rzecz w znacznym stopniu nowa, gdyż „w nowem przełamaniu myśli widziana”.

Istota atoli i wartość lektury polega przede wszystkim na możliwie dokładnem przerobieniu i opracowaniu czytanej książki, przemyśleniu, i, o ile tylko można, przedyskutowaniu jej treści. Tylko w dyskusji bowiem ujawnia się w całej pełni rzecz ciekawa i znamienita, jak to na skutek tych samych słów i sądów autora, prawie każdy czytelnik myśli co innego, jak ta sama lektura na różnych czytelnikach sprawia różne wrażenie i inne wywołuje sądy i oceny. Z drugiej zaś strony dyskusja pomoże do wykształcenia zdolności wypowiadania się, trafności wyrażania swych myśli i uczuć ze wszystkimi ich odcieniami i subtetnościami i zabezpieczy te cenne nieraz skarby od utonięcia w głębinach jednej duszy bez śladu dla świata. „Niema satysfakcji czytać książki, jeżeli nie można porządnie o niej dyskutować”—skarżył się również Darwin w liście do Lyella¹⁾. Najlepiej zaś taką dyskusję można przeprowadzić w kółku przyjaciół, dobranych w celach samokształcenia. Kółko takie powinno być nieliczne i złożone z członków, gorąco miłujących naukę i prawdę. Jego członkowie winni uważać dla siebie za punkt honoru — dążyć w dyskusji zawsze tylko do prawdy, unikając starannie wszelkich sztucznych metod prowadzenia sporów w nieskończoność jedynie dla zadowolenia ambicji własnej; winni stale pamiętać o słowach wielkiego filozofa i pedagoga Locke’a, że jest rzeczą niegodną człowieka uczciwego, każdego wreszcie chcącego uchodzić za istotę rozumną—nie złożyć broni wobec racji namacalnej i wobec oczywistości argumentu przekonywającego²⁾. Zadania pracy takiego grona miłośników moralnego i umysłowego doskonalenia się niezawodnie będą stopniowo się rozszerzały, aż wyrobieni i prawdziwie wykształceni jego członkowie przejdą wreszcie do owocnej działalności w różnych dziedzinach pracy kulturalnej. Tak bywało w życiu inteligentnej

¹⁾ Darwin. Autobiografia. str. 182.

²⁾ Locke. O wychowaniu dzieci. § CXCV.

młodzieży po wszystkie czasy, a wzory tego rodzaju kółek samokształcenia może samouk znaleźć zarówno w słynnych związkach młodzieży wileńskiej okresu Mickiewiczowskiego, jak w kształceniu się dwóch wielkich umysłów: Johna Stuarta Milla i Benjaminą Franklina. Na dwa te ostatnie, mniej u nas znane, czy też zapomniane, a niezmiernie pouczające przykłady zwrócę tu szczególną uwagę czytelnika. W interesujący sposób opowiada szlachetny i głęboki myśliciel J. St. Mill w swej znakomitej „*Autobiografji*” o zawiązaniu przez siebie w wieku młodzieńczym stowarzyszenia, które przetrwało półczwarta roku. „Zgromadzaliśmy się dwa razy na tydzień, zrana od wpół do dziewiątej godziny do dziesiątej, to jest do czasu, w którym większa część naszego towarzystwa musiała się zająć swemi codziennymi obowiązkami. Pierwszym przedmiotem, do którego przystąpiliśmy, była ekonomja polityczna. Za podręcznik użyliśmy traktatu systematycznego: wybór padł zrazu na „*Elementy*” mojego ojca. Jeden z nas czytał w głos cały rozdział lub tylko pewną część jego i rozpoczynały się rozprawy. Ktokolwiek chciał stawiać jaki zarzut lub uwagę, czynił to bez przeszkody; przyjęliśmy za правило zgłębić do gruntu każdą kwestję wielką czy małą, jaka podniesiona została. Przedłużaliśmy rozprawę dotąd, dopóki wszyscy biorący w niej udział nie poprzestali na wnioskach, do których doszli, zdając sobie sami sprawę. Roztrząsaliśmy każdą kwestję, jak i wszelką myśl, jaką nam nasuwało czytanie rozdziału rozprawy następnie zachodzące, dopóki napotykanne trudności nie zostały rozwiązane. Pozostawialiśmy niektóre kwestje na porządku dziennym przez kilka tygodni, roztrząsając je poważnie w przerwach naszego zgromadzania się i podając rozwiązania trudności nowych, które występowały z rozpraw poranku poprzedniego”. Po przestudjowaniu kilku rozpraw z ekonomji politycznej „przeszliśmy do logiki sylogistycznej, rozbieranej w tenże sam sposób”. Traktaty logiczne, „rozbierane z naszego punktu widzenia, otworzyły nam szerokie pole spekulacji metafizycznych, a większa część tego, czego dokonałem w pierwszej księdze mojego „*Systemu*

logiki” — dla udoskonalenia i sprostowania zasad i odróżnień scholastycznych, a niemniej udoskonalenia teorii znaczenia wniosków, jest owocem tych rozpraw”. Po logice przyszła kolej na psychologię analityczną i po zbadaniu podręcznika Hartley’a i „*Analizy umysłu*” Jamesa Milla — stowarzyszenie rozwiązało się. „Zwracałem się zawsze do epoki tych rozpraw, w której rzeczywiście stałem się myślicielem niezależnym; zawdzięczam też im nabycie lub potężne wzmocnienie tego nawyknienia umysłu, któremu winienem to wszystko, co kiedykolwiek spełniłem, a niemniej to wszystko, czego mógłbym dokonać w filozofii. Umysł mój bowiem przywykł nie poprzestawać nigdy zupełnie na półrozwiązaniu, nie porzucać nigdy kwestji kłopotliwej, lecz wracać do niej nieustannie, dopóki nie została wyjaśniona, nie pozostawiać nigdy ciemnych urwisk jakiegoś zagadnienia bez ich zbadania, pod pozorem, że wydają się nam nieważnymi, nie sądzić nigdy, że zrozumiałem jakąkolwiek część przedmiotu, dopóki nie objąłem go myślą w całości”¹⁾.

Podobnym wzorem stowarzyszenia była Franklinowska *Junta* z roku 1726 Zawiązane pierwotnie „dla wspólnego doskonalenia się w zasadach moralności i wszystkich gałęziach nauki”, stowarzyszenie to miało później na celu rozpowszechnianie oświaty i zasad moralności, poznawanie opinii publicznej, kierowanie nią, przygotowywanie dobrych obywateli, wpływanie na sprawy publiczne i podnoszenie dobrobytu kraju. „Zbierałiśmy się co piątek wieczorem — powiada Franklin. — Stosownie do ułożonej przeze mnie ustawy, każdy z członków wnosił z kolei na piśmie kwestję treści moralnej, politycznej albo naukowej, mającą być przedmiotem rozpraw posiedzenia, nadto co trzy miesiące każdy czytał opracowany przez siebie artykuł w dowolnie obranym przedmiocie. Prezydujący kierował rozprawami i czuwał, by te wypływały z czystej miłości prawdy, nie zaś z chęci tylko sporu dla czezej sławy zwycięstwa darem wymowy. Za każde uniesienie, tak szkodliwe w roztrząsaniu

kwestji, za każde absolutne wyrokowanie lub też opozycję, nie wspartą jasnymi dowodami, naznaczona była niewielka kara pieniężna...” „Junta nasza trwała lat czterdzieści, była to jedyna w całej prowincji szkoła moralności i filozofji. Podawany tam przez członka, na ośm dni przed rozprawami, wniosek, trzeba było z wielkiem zainteresowaniem odczytywać i długo rozważać, by przystąpić do rozprawy z głęboką już znajomością rzeczy. Tam się nabywało wprawy do wymowy i rozbierania przedmiotu, a że ustawa zabraniała dotyczyć osobistości oponenta i prawo to święcie przez członków zachowane było, dlatego stowarzyszenie to tak długo trwało”¹⁾.

W pracy zbiorowej, tam, gdzie owoce osobistych studjów są przynoszone pod postacią referatów na wspólne zebrania i poddawane dyskusji w celu wzajemnej w kształceniu się pomocy, należałoby, ze względu na ekonomję czasu, zaniechać referowania dzieł obszernych, rozdział po rozdziale. Dość będzie wybrać z każdego dzieła kilka kwestyj istotnie ważnych i rozdać je chętnym referentom do gruntownego opracowania. W braku umiejętnego i doświadczonego kierownictwa, trzeba, w myśl wskazań Franklina, ustalić pewne normy postępowania, jako rękojmię, że się nie zboczy na manowce jałowej dyskusji i osiągnie maximum pożytku ze współpracy. Głównem zadaniem referatów i dyskusyj nad ich treścią, zwłaszcza na początku, nie jest bynajmniej krytyka, lecz dokładne zapoznanie się z poglądami danego autora zapomocą zestawień tekstów, wyjaśnień i informacji wszelkiego rodzaju. W tym zaś celu 1-o, każdy referent określonego zagadnienia z jakiegoś dzieła powinien bezwarunkowo przestudjować to dzieło w całości, ażeby zdawać sobie sprawę ze stosunku, w jakim to zagadnienie pozostaje do całości poglądów autora i 2-o, każdy oponent powinien również znać dokładnie utwór, z którego referat został opracowany. Albowiem, jak słusznie zaleca Mahrburg, „trzeba pierwszej zdobyć pewne minimum wiedzy gruntownej i dobrze się w niej

¹⁾ Mill. Autobiografia. 1882, str. 114, 116, 117.

¹⁾ «Pamiętniki» Benjaminina Franklina. 1871, str. 71-73.

orientować, aby się już z dobrym skutkiem ważyć na krytykę poglądów danego specjalisty. Jednym z najtrudniejszych i, ze względu na skutki, jednym z najbardziej wdzięcznych zadań dla studującego jest usiłowanie zająć w zupełności stanowisko czytanego autora i na każdym kroku zmierzać do gruntownego zrozumienia, o co mu chodzi. Nie zbijać najpierw trzeba, lecz nie nie zaniechać, aby go sobie wyjaśnić, aby poglądy jego usprawiedliwić i uzasadnić — albo zapomocą argumentów bezpośrednio z dzieła jego zaczerpniętych, albo pośrednio z dzieła tego wysnutych. Gdy się już tak dalece w myśl autora wżyje i zapanuje nad nią, że się wie, co on mógłby na każdy zarzut ze swego stanowiska powiedzieć, dopiero wtedy pora na krytykę, która niech bywa dziełem osobistych badań i rozmyślań, nie zaś zbiorowych debatów¹⁾.

Wreszcie samouk, dążący do udoskonalenia nie tylko umysłu, lecz serca i charakteru, powinien koniecznie przestudjować i przyswoić sobie na własność duchową piętnaście prawideł, napisanych przez Tomasza Zana dla związku „Przyjaciół pożytecznej zabawy” w Wilnie 1820 roku¹⁾. Widać w nich umysł otwarty i bez przesądów, bije z nich gorąca miłość kraju, wielka szlachetność serca i nieśmiertelne piękno młodości. Każdy bowiem rzetelny związek samokształcenia powinien być związkiem przyjaźni, powstawać nie tylko dla wyrobienia intelektu, zdobycia wiedzy i rozszerzenia widnokręgu umysłowego, lecz także dla pogłębienia ducha, dla szukania przez każdego członka swej najgłębszej treści wspólnymi siłami, dla zdobycia serdecznej pomocy w walce życiowej, dla znalezienia towarzyszków broni w trudach realizowania swych ideałów, dla współpracy nad samowychowaniem. Chodzi o stworzenie atmosfery ciepła i szczerości, serdeczności, sympatii i współdziałania, zachęty i podniety do życia, do badań, do tworzenia siebie, do doskonalenia się, do przetwarzania wartości odziedziczonych na wartości idealne.

¹⁾ Patrz Józefa Lewickiego «Z tajemnic filareckich» 1917.

23. Płodzmian pracy ducha. Godziny skupienia i samotności. Zarazem jednak należy uświadomić sobie tę wielką prawdę, że uczymy się nie tylko z książek, nie tylko pracując nad jakimś zagadnieniem systematycznie i robiąc doświadczenia przyrodnicze, geograficzne, psychologiczne i t. p.; uczymy się wszędzie i w każdych warunkach, gdziekolwiek zechcemy obserwować objawy życia tak, jak one płyną szeregiem splecionych faktów, nasuwających się nam bezpośrednio i przelotnie w otaczającym nas świecie. Tego rodzaju wiedza i umiejętność, zdobywana w swobodnej obserwacji życia ludzkiego i świata przyrodniczego — na wszelkich wycieczkach, w podróżach i długich wędrówkach po własnym kraju i zagranicą, nie tylko sama przez się posiada ogromną wartość, lecz stanowi zarazem źródło ożywcze dla ducha i jest koniecznym i najlepszym ze wszystkich środków wypoczynku po systematycznej i mozolnej pracy umysłowej. Platon, Descartes, Rousseau, Schopenhauer, Buckle, Darwin i Al. Humboldt całem swem życiem stwierdzili, jak wielkie znaczenie przywiązywali do tej prawdy. Z życiorysów wszystkich wielkich pracowników wiemy, jak każdej obranej przez siebie pracy oddawali się oni przez czas dłuższy całkowicie i wyłącznie, dochodząc nieraz do wielkiego wyczerpania, po którym przeważnie następowała jednak zupełna remisja sił zgodnie ze słynnem powiedzeniem Seneki, że „zmęczenie — to pokarm dla dusz silnych”. Otóż, tajemnica ich powodzenia i zwycięstwa polega na tem, że pomiędzy okresami takiej wyłącznej i wytężonej pracy istniały zazwyczaj przerwy, połączone z innymi, łatwiejszymi zatrudnieniami. Dłuższe i krótsze te przerwy były doskonałą sposobnością do realizowania zasady płodzmianu pracy w gospodarce organizmu, stanowiły ważny okres pracy w podświadomości dla głębszego ujęcia i uporządkowania wszelkich materiałów myślowych oraz dla przygotowania gruntu dla wniosków daleko idących i narodzin idei twórczych. To też, mając na celu normalny i piękny rozwój duchowy, obliczony na dłuższą drogę, pilnie trzeba baczyć na życie organizmu, na cenestezję, na ra-

cjonalną gospodarkę płodozmianową w pracy mózgowej. „Rysuj, Antonjo, rysuj, Antonjo, rysuj i nie trać czasu” — zwykł był mawiać Michał Anioł do swego ucznia Miniego. „Pracuj, pracuj i pracuj jak najusilniej” — powinien powiedzieć sobie każdy osobnik, dążący do doskonałości, a w przerwach pracy powinien znaleźć dość czasu i spokoju na umożliwienie powolnej krystalizacji ducha. Dla wielu uczonych i myślicieli, np. dla Buckle’a, Helmholtza i Nietzschego, właśnie te chwile zupełnego wytnienia były momentem wspaniałego wybuchu ich twórczości, gdyż myśli płodne, wynalazki i odkrycia naukowe wieńczą zazwyczaj tylko długą i ciężką uprzednią pracę ducha, objawiają się nagle i jakby przypadkowo w chwilach prawdziwego wytnienia. Ciekawym i miarodajnym w tej sprawie jest głos takiego genialnego uczonego, jak Herman Helmholtz. Powiada, on, że samą pracą nie można wydobyć tych myśli płodnych, „wyskakują one, jak Minerwa z głowy Jowisza, niespodziewanie, nieoczekiwanie; nie wiemy skąd przychodzą. To jedno jest pewne: temu, kto życie poznawał z książek i z papieru, i temu, kto jest zmęczony i zniechęcony jednostajną pracą, temu się one nie zjawiają. Musi on mieć poczucie pełni życia i siły, a to dają przede wszystkim wędrówki w czystym powietrzu wyżyn. I gdy spokój lasu odsuwa od wędrowca rozgwar świata, gdy jednym spojrzeniem ogarnia on bogate i bujne równiny, z ich polami i wsiami, i gdy zachodzące słońce tka złote nici na dalekich górach, wtedy poruszają się... w ciemnych głębiach jego duszy zarodki nowych myśli, które mogą wnieść światło i ład do wewnętrznego świata wyobrażeń, gdzie przedtem był chaos i mrok”¹⁾. Nie ulega atoli wątpliwości, że wszystkie tego rodzaju świetlane przebliski twórczości oryginalnej bywają wynikiem długiej pracy przygotowawczej umysłu, który zapomocą kilku idei przewodnich, działających przez pewien okres stale na podobieństwo „pułapek ducha”, zdołał zgromadzić, przyciągnąć i usystematyzować liczne spostrzeżenia i myśli.

¹⁾ Z dziejów rozwoju fizyki, t. I, str. 266.

Z tego też względu każdy pracujący umysłowo powinien dobrze pamiętać o ścisłym związku, zachodzącym między energią nerwowo-psychiczną a energią fizyczną. Dla istoty, pragnącej rzeczywiście brać czynny udział w życiu, wyćwiczenie mięśni jest potrzebne nie mniej, niż wyćwiczenie mózgu. Trzeba też koniecznie nauczyć się sztuki wypoczywania, zarówno jak umiejętności pracy, nie tylko poznać zasady higieny pracy umysłowej, lecz poprostu ustanowić dla siebie przepisy pracy, zgodne z potrzebami własnej swojej indywidualności. Obok hartu ducha trzeba za wszelką cenę, bezwarunkowo wyrobić w sobie i zachować także hart ciała, tężyznę i energię fizyczną, mocne mięśnie i zdrowe nerwy. Weszliśmy bowiem w ten okres rozrostu społeczeństwa, kiedy samopomoc i samodzielność jednostki stają się koniecznością nieuniknioną, kiedy każdy sam sobie musi umieć pomagać i być zdolnym do podjęcia wszelkiej pracy, nawet najniewdzięczniejszej. Nie ma zdrowia i sił organizm, w którym niektóre części składowe nie funkcjonują należycie. Z jednej tedy strony dla ułatwienia zdobywania równowagi psychofizycznej, z drugiej zaś dla ułatwienia dokonania syntezy nauki z życiem, dla wejścia *in medias res* metod pracy oraz dla uzgodnienia swego życia z zasadniczym postulatem i duchem ideologii społecznej, każdy samouk, każdy nauczyciel powinien koniecznie zająć się jakąś pracą fizyczną, uprawiać obok nauki jakieś rzemiosło lub jakąś sztukę: wszystko jedno, czy to będzie introligatorstwo, czy stolarka i tokarstwo, czy ślusarka i kowalstwo, czy ogrodnictwo i prowadzenie pasieki, czy też modelarstwo i rzeźba. To fizyczne i praktyczne zajęcie w warsztacie lub ogrodzie nauczyciel będzie musiał pogłębić teoretycznie zarówno ze względu na ogólne wykształcenie, jak i ze względu na działalność swą zawodową (p. rozdz. VI). Gdy zbada znaczenie danego rodzaju wytwórczości w gospodarce społecznej w jej aktualnym stanie i dziejowym przebiegu i wnuknie w istotę pracy i całej kultury politechnicznej wogóle, wówczas zrozumie, że w życiu społecznym twórczość duchowa i wytwórczość materialna ściśle ze sobą splatają się i zazębiają.

Bierzmy przykład z tych potężnych twórców renesansowych, którzy, jak np. Leonardo da Vinci, nie tylko umieli pracować intensywnie, lecz, ćwicząc się nieraz w różnych rzemiosłach, również doskonale znali się na wypoczynku i pozwalali sobie rozwijać się życiu. Dobrze jest chcieć i umieć w pewnych chwilach odrzucić precz związane z pracą zawodową troski, niepokoje i pedanterję, przejąć się duchem młodości — szczerym, wdzięcznym i ufym, pełnym zapału i chęci korzystania z życia. Niech czytelnik to dobrze sobie rozważy, że sama praca ducha, którą stawiamy na miejscu naczelnem, całkowicie i wyłącznie wystarczyć może tylko bardzo nielicznym jednostkom, że ostatecznie ideałem dla zwykłego śmiertelnika jest samo życie, życie jak najbardziej intensywne i ekstensywne pod każdym względem. Gdy chodzi o filozofję życia i pracy, możemy śmiało polegać na zdaniu ludzi tak doświadczonych i zdolnych, jak Goethe, a tak mądrych, jak Spinoza.

„Teorja zawsze bywa szara,

„A złote drzewo życia się zieleni —

powiada Mefistofeles w „*Fauście*”, a dalej dodaje:

„Powiadam ci: kto szpera nazbyt wiele,

„Jest jako bydlę, które w błędnym kole

„Zły duch po wyschłym prowadzi rozdole,

„A tam się wokół świeża trawka ściele”.

Zaś szlachetny intelektualista, Benedykt Spinoza, oto co pisze w swej znakomitej „*Etyce*” o mądrości życia i radowaniu się: „A więc korzystać z rzeczy i rozkoszować się niemi, ile tylko można (tylko nie do przesytu, gdyż to już nie jest rozkoszowaniem się), to się nazywa być mądrym. Być mądrym, powiadam, jest to krzepić się i odświeżać umiarkowanym i smacznym pokarmem i napojem, wonnemi zapachami, urokiem kwitnących roślin, strojem, muzyką, ćwiczeniem w grach, widowiskami i innemi tego rodzaju rzeczami, z których każdy może korzystać bez czyjejś szkody. Albowiem ciało i dusza

składa się z wielu części różnej natury, które potrzebują ciągle nowego i różnego pokarmu, aby całe ciało pozostawało jednako zdolne do tego wszystkiego, co wynika z jego natury, a zatem, aby umysł także był zdolny do rozumienia wielu rzeczy jednocześnie. Takie urządzenie życia zgadza się najlepiej zarówno z naszymi zasadami, jak i z powszechną praktyką. Jeżeli tedy którykolwiek, to ten sposób życia jest najlepszy i powinien być zalecany wszelkimi sposobami”¹⁾. Niewątpliwie, dobra to zasada życia, doskonała metoda wypoczynku po pracy.

Lecz ani praca zawodowa, ani praca wybrana, ani lektura, ani warsztat, ani podróże, ani życie, bijące pełnem tętnem według zasad filozoficznych Giordana Bruno, Spinozy i Guyau, nie zadowolą w zupełności człowieka głębiej myślącego, jeśli nie będzie on miał możliwości co pewien okres czasu skupić się w sobie, w samotności i ciszy, dla zrobienia dokładnego rachunku sumienia, dla podsumowania owoców dotychczasowej swej działalności i wyznaczenia wytycznych na przyszłość. Każdy poważnie pracujący nad sobą powinien dobrze rozważyć tę wielką prawdę. Gdy zauważy panujący dookoła siebie pośpiech, gdy zobaczy, jak ludzie stale uciekają od samych siebie, jak się boją siebie, nienawidzą ciszy, ogłuszają się bez przerwy towarzystwem, szukają życia hałaśliwego, świątecznego i lubują się w rzeczach bez znaczenia i myślach głupich lub trywjalnych, niech się nie da porwać powszechnemu prądowi, niech nie pozwoli wyjałowić swej duszy i niech zachowa w sobie dość powagi i głębi umysłu, samodzielności charakteru oraz zdolności spojrzenia niekiedy na wszystko *sub specie aeternitatis*, pod kątem wieczności. Właśnie dla nadania większej wartości swej określonej pracy i całej działalności wogóle nie należy zapominać o rzeczy istotnej, nie powinno się uciekać przed najważniejszymi pytaniami, które rodzi, jak słusznie zaznacza Nietzsche, każda samotność, każdy rzeczywisty wywczas: poco?

¹⁾ Spinoza. *Etyka*. 1914, t. I, str. 321.

dokąd? skąd? Trzeba raz przecie spojrzeć im śmiało w oczy, raz stać się rzeczywiście człowiekiem, raz przestać być dzieckiem. Takie godziny skupienia w ciszy, w samotności, na ustroju, wdali od ciżby ludzkiej i hałasów świata są konieczne dla zdania sobie rachunku z całego poprzedniego życia, dla poddania rewizji przyjętej teorii wartości, dla przeglądu i oceny zdobytej już wiedzy i zdobytych nawyków, dla krytycznego rzutu oka na własny charakter, na świat swych uczuć, celowość i owocność swej pracy, słowem dla pogłębienia swego poglądu na siebie samego i swój stosunek do świata i ludzi, dla wzniesienia się na wyższy szczebel zrozumienia, odczucia i doskonałości.

W samotności i ciszy najłatwiej zrodzą się myśli płodne i mądre poczynania. I talent wzrasta w samotności. Życiorysy wielkich ludzi świadczą, jak bardzo lubili oni samotność, i uprawniają nas do wniosku, że zamilowanie samotności jest niezawodną wskazówką głębokości umysłu. Zdaniem Lancastra: „Żadne znakomite dzieło nie wyszło z pod pióra człowieka, któryby, podobnie jak mag starożytny, nie odgrodził się na przód od ludzi i świata w jakim gaju samotnym, oczekując tam natchnienia. Każdy wytwór genjuszu musi być wytworem zapala. Jeżeli młodzieniec czuje tęsknotę, jeżeli wśród tłumu ludzi czuje, że jest jakby na przykryj pustyni, wtedy czas zamknąć się w samotni i oddać się rozmyślaniam. Gdzież, jeżeli nie na pustyni, może popuścić wodze rojeniom swej duszy? Dla człowieka lekkiego samotność jest jałową pustynią, dla genjuszu — czarownym ogrodem Armidy”.

„Oświecać mogą mądrych ludzi zdania,

„Ale natchnienie w ciszy się poczyta —

powiedział twórca *Fausta*. Twórca zaś „*Dziadów*” dodał:

„Samotność — mędrców mistrzyni”.

Wielkie myśli dojrzewają powoli i w spokoju, tak jak i duże, podobnie jak i kryształ, które formują się w spokoju

w cieczy macierzystej tem łatwiej, im bardziej bywa nasyconą. To też pięknie powiada Henryk Amiel w swym „*Pamiętniku*”: „Niech jakaś cząstka twoja będzie zawsze dostępna dla tajemnicy. Nie kraj nieustannie całego siebie lemiem badania, ale zostaw w swym sercu jakieś małe pole odlogiem leżące na ziarno nasienia, które wiatry przyniosą i zachowaj jakiś cienisty kącik dla wędrownych ptaków niebieskich; miej zawsze w swej duszy miejsce dla gościa, którego nie oczekujesz i oltarz dla boga nieznanego. A jeśli ptaszę jakieś wśród twej cienie altanki zaśpiewa, nie zbliżaj się szybko, aby je oswoić. Jeżeli zaś dostrzeżesz, że coś nowego się rodzi w głębi twego jestestwa, myśl lub uczucie jakieś, nie zaglądań tam zaraz i nie nieś tam światła; zapomnieniem ochraniaj rodzący się kielek. Otocz go spokojem, nie skracaj jego nocy, daj mu się wykształcić i urosnąć i szczęścia swego nie rozgłaszaj. Każde poczęcie, jako święte dzieło przyrody, powinno być owite potrójną zasłoną: wstydlivości, ciszy i cienia”¹⁾. Psychologowie spólcześni, jak James i Hall, potwierdzają prawdy powyższe w pojęciach bardziej ścisłych. W życiu każdej duszy młodej a bogatej — powiadają oni — występują kolejno ważne a nieuniknione okresy jej rozwoju. Po okresach gromadzenia zapasu dla przyszłego rozwoju umysłowego przez rozszerzanie do maximum powierzchni kontaktu ze światem zewnętrznym następują okresy zagłębiania się w siebie i kontemplacji, kiedy to świat otaczający, realny, traci na wyrazistości, staje pod znakiem zapytania, a z nagromadzonych uprzednio w duszy pierwiastków powstają nowe kombinacje. Otwiera się wówczas nowe oko, oko wewnętrzne, obejmujące o wiele szersze horyzonty w czasie i przestrzeni. Wówczas funkcja poznawcza działa inaczej, energia rozwoju psychicznego zostaje skierowana na włókna asocjacyjne mózgu, gdzie odbywa się oryginalna, właściwa twórczość.

Nauczyciel wiejski niech się nie skarży i nie narzeka bez zastrzeżeń na swój los samotny: los bowiem łatwo się odmie-

¹⁾ Z pamiętnika Amiela. 1901, str. 44

nia. Niech lepiej zawczasu odpowiednio się przygotuje na wszelkie możliwe zmiany w przyszłości. I właśnie niech korzysta w tym celu z pięknej okazji samotności, aby pogłębić swe życie, umysł i duszę. Niewiele środków na to potrzeba. Trochę dzieł ukończonych mistrzów, najwięcej zaś czasu wolnego do rozmyślań w ciszy i spokoju, których nie znajdzie tak łatwo w wielkim, ruchliwym i denerwującym środowisku miejskim. Niech jednak pamięta o tem, że rozmyślanie skupione i samotne wówczas tylko okażą się twórczymi, gdy będą za każdym razem prowadziły do jasnych postanowień, do aktów woli, kończących się czynami, nie zaś do jałowego, mistycznego rozmarzenia lub sentymentalizmu i roztkliwiania się nad swoim losem.

VI.

WYKSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE I DZIAŁALNOŚĆ ZAWODOWA.

«Filozofja wychowania, historii i życia —
to jest to samo».

Stanley Hall.

«Pedagog głupi a uczciwy i przejęty swoją
rolą, jest to największy wróg wychowania:
taki, im sumienniej pracuje, tem więcej
złego narobi».

A. Dygasiński.

«Zdolność wrodzoną każdego dziecka na-
leżałoby rozwinać do najwyższego stopnia
doskonałości».

John Locke.

24. Konieczność uświadomienia zasad i ogólnych dy- rektyw w wychowaniu.

Jakkolwiek wykształcenie ogólne w duchu wyłożonych powyżej zasad niewątpliwie stworzy mocne podstawy dla zawodowej działalności nauczyciela, to jednak dokładne uświadomienie sobie i pogłębienie istoty, zasad i celu pracy pedagogicznej jest konieczne, ażeby działalność ta mogła okazać się w skutkach jak najplodniejszą, ze stanowiska zaś metody możliwie ekonomiczną, ze względu na ograniczony zasób energii życiowej zarówno nau-

czyciela, jak ucznia. W tym celu musi nauczyciel zawczasu poddać gruntownej rewizji swe poglądy pedagogiczne: ustalić ściśle i jasne dyrektywy postępowania, nakreślić program ramowy swej działalności wychowawczej, wytworzyć sobie ideał zarówno ucznia, jak nauczyciela, oraz uświadomić sobie granice możliwych i prawowitych wpływów wychowawczych na rozwój psychiki dziecka.

Jest to tembardziej konieczne, że żyjemy w czasach zupełnego przewrotu w poglądach na zadania wychowania i nauczania. Okres ten zaledwie się rozpoczął. Kiedy się skończy — ktoś może przewidzieć? Faktem jest tylko, że żywiołowa rewolucja bezlitośnie burzy dotychczasowe programy i metody wychowawcze, dotychczasowy stosunek nauczyciela do ucznia, zmienia pogląd na wartość podręczników, na celowość dotychczasowych urządzeń klas z ich ławkami, katedrami i t. p. Ze wsząd napływają nowe, lepsze pomysły reform, jesteśmy świadkami wielkiego międzynarodowego wyścigu twórczych idei pedagogicznych. Zanim jakaś hipoteza zostanie zrozumiana, wypróbowana i ustalona, już następuje zmiana. Od nauczyciela zaczyna się wymagać rzeczy, na których wykonanie żadne siły ludzkie nie wystarczą. Rośnie powódź rozpraw i pism z zakresu wychowania, w zakresie każdej nauki i metod jej nauczania powstają obszerne kompendja, dobre dla uczonych z zawodu i erudyków. Nie mogąc ani zgłębić, ani opanować tego żywiołowego prądu, nauczyciele płyną z nim razem ku jakiemuś nieznanemu przeznaczeniu.

Otóż, pozornie tylko słusznym jest pogląd pedagogiczny, sprowadzający w wychowaniu wszystko do pedologii, czyli nauki o dziecku — na tej podstawie, że dziecko należy wychowywać przede wszystkim dla jego własnego dobra, z pominięciem jakiegokolwiek ubocznych zamiarów i celów. W gruncie rzeczy bowiem na każdym kroku w wychowaniu i nauczaniu nasuwają się zagadnienia ogólnej natury: etycznej, estetycznej, społecznej i filozoficznej, słowem — różne zagadnienia wartości, których pedologia, jako dziedzina przyrodniczych faktów i do-

świadczeń, nie porusza, na których się jednak ostatecznie opiera, a które stanowiły dotąd i zawsze stanowić będą przedmiot nieuniknionych sporów i teren wpływów różnych kierunków myślowych, odmiennych poglądów na świat i życie. Są to niewątpliwie zagadnienia ogromnej wagi, nadające sens i wartość wszelkim zabiegom wychowawczym i stanowiące przedmiot oddzielnej dyscypliny pod nazwą teleologii pedagogicznej czy też filozofii wychowania, opartej głównie na danych socjologii i etyki.

Znane jest np. powiedzenie wielkiego kanclerza, Jana Zamoyskiego, że „zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”, lecz jakże mało mamy nauczycieli, co przemyśleli je do głębi, wysnuli z niego najdalsze konsekwencje i oparli na nich swą działalność pedagogiczną. Tę wielką myśl o ściślejszej zależności rozkwitu społeczeństwa od wartości wychowania młodzieży głosili wprawdzie wielcy myśliciele i mężowie stanu wszystkich czasów — Konfucjusz, Perykles, Sokrates, Leibniz, Kant i Staszic — lecz rządy i wogóle decydujące czynniki społeczne prawie nigdy do końca XIX wieku nie brały jej do serca, nauczycielstwo zaś nie rozwijało dostatecznie silnej akcji dla uświadomienia społeczeństwa w sprawie doniosłości dla kultury ogólnej i postępu cywilizacji — racjonalnego wychowania młodego pokolenia.

Wielki filozof i uczony, Leibniz, utrzymywał, że gdyby miał w rękę kierownictwo wychowania, zmieniłby w ciągu wieku oblicze Europy. Jakkolwiek wielką przywiązywalibyśmy wagę do podświadomych czynników działalności ludzkiej, do potężnych wpływów dziedziczności i tradycji, śmiała i głęboka myśl Leibniza winna się stać przeświadczeniem każdego nauczyciela i być dla niego hasłem w walce o wyzwolenie wychowania z pod wszelkich wpływów, hamujących reformę stosunków społecznych w celu uszczęśliwienia i udoskonalenia człowieka.

Ponieważ pedagogiczna działalność nauczyciela tylko wówczas będzie miała głębsze znaczenie, gdy zostanie oparta na trafnem zrozumieniu zadań wychowania, więc musi on nie tylko wyrobić sobie zdanie o zmienności celu wychowawczego ze

względem na naczelną potrzeby duchowe i materialne chwili dziejowej, ze względu na cele narodowe i ogólnoludzkie, lecz musi wytworzyć sobie ideał człowieka i obywatela, rozumieć stosunek jednostki do siebie, społeczeństwa i ludzkości, rozumieć stosunek wzajemny takich składników ideału wychowawczego, jak wychowanie, wykształcenie, kultura, cywilizacja, ogłada i oświata, zdawać sobie sprawę z niwelującego wpływu wychowania, szkoły, programu i metody, musi ocenić wartość jednostki przystosowanej i oryginalnej, rozumieć znaczenie równowagi w rozwoju wszystkich władz człowieka, słowem — zdawać sobie sprawę z ogólnych i specjalnych celów wychowania.

Nauczyciel polski dobrze robi, gdy uświadomi sobie, jak dalece całe nasze życie społeczne, nauka i filozofia, samo myślenie nawet pozostaje pod przemożnym wpływem dziejów, jak zmora ciążących na duszach. Zatraciliśmy poczucie granicy w wychwalaniu przeszłości: zaszczerpia się miłość przeszłości jako jakiegoś utraconego raj, badaniu jej poświęca się najwięcej czasu i sił nawet w dziedzinach, dla których ma najmniejsze znaczenie, jak np. w dziedzinie wychowania, gdzie przecież nie takie lub inne minione dzieje narodu winny być czynnikami decydującymi, lecz przede wszystkim aktualne warunki życia oraz ideały czyli rzuty myśli i uczuć w upragnioną przyszłość. Czynnikiem wychowawczym, rozstrzygającym, muszą tu być wyniki doświadczeń zarówno indywidualnych, jak zbiorowych, robionych z myślą udoskonalenia i uszczęśliwienia człowieka. Oświecenie historyczne może być tylko dodatkiem, tak jak uzupełnieniem tylko i pomocą przy nauce szkolnej jest wogóle książka. Istotę nauki stanowią winna obserwacja, działanie, praca samodzielna i twórcza myśli i rąk ucznia, czyli metoda, będąca rysem znamionym systemu wychowawczego rasy anglosaskiej w przeciwstawieniu do metod nauczania narodów romańskich¹⁾.

¹⁾ Dla poznania ducha i metod wychowania i nauczania, panujących w narodach rasy anglosaskiej, dość przestudjować dwa znakomite dzieła:

Niech pamięta nauczyciel o zdaniu Tomasza Buckle'a, który przez pewien czas był również wychowawcą i doszedł do wniosku, że w wychowaniu bynajmniej nie chodzi o przeładowanie mózgu historycznymi lub innymi jakimi faktami, lecz chodzi o to, żeby, nie mówiąc o zdrowiu, które jest rzeczą najważniejszą, nauczyć dziecko patrzeć na życie z najrozleglejszego i najwyższego punktu widzenia, jaki tylko może być dostępny dla jego zdolności i wieku. Niech tedy nauczyciel ułatwi wychowankowi dostęp do światła i powietrza, do pracy, hartującej sąd i inicjatywę, do ćwiczeń czynnych, prowadzących do jasnych i cennych wniosków. Niech uświadomi sobie całą wagę nacisku, jaki położyć trzeba na wykształcenie i wyrobienie przyrodzonych uzdolnień ucznia, nie marnuje zaś czasu i wysiłków na problematyczne rozwijanie słabych zdolności. Niech za cel swych wysiłków wychowawczych uzna jednostkę zaspokojoną w swych najbardziej podstawowych dążnościach osobniczych i społecznych i niech zrozumie, że wychowanie, to jedna z najogólniejszych i najważniejszych funkcji społecznych, mająca na celu, jak powiada Gaston Richard, „la formation du citoyen d'une société civilisée”, to znaczy wykształcenie osobowości i przygotowanie jej do życia w społeczeństwie.

Wobec tego koniecznym jest dla nauczyciela wmyślenie się i wczucie w duszę narodu, dokonanie psychologicznej analizy jego zasadniczych zalet i braków oraz urządzenie w taki sposób całego życia szkolnego i stosowania w nauczaniu takich metod, któreby jak najbardziej pobudzały inicjatywę i energię ducha, kształciły poczucie obowiązku i odpowiedzialności, rzetelność intelektualną i moralną, rozwijały odwagę i wytrwałość, wreszcie uczyły zasad solidarnej pracy tam wszędzie, gdzie wysiłek indywidualny nie wystarcza.

Demolins «Potęga wychowania», 2 części, 1904; Omer Buyse «Méthodes américaines d'éducation générale et technique», 1909, (wstęp, księga I, V i zakończenie). Poglądy Buyse'a są strzeszczone w księdze II pracy Gustawa Le Bon'a p. t. «Psychologia wychowania».

Ostatecznym zaś celem naszych zabiegów wychowawczych powinno być wyzwolenie umysłu i serca naszych dzieci z pęt nienawiści i przesądów wszelkiego rodzaju—społecznych, rasowych lub religijnych—a to w imię etycznej zasady poszanowania i swobodnego rozwoju każdej indywidualności. Kardynalna zasada etyczno-pedagogiczna orzeka: szanuj człowieka, szanuj w dziecku przyszłego człowieka. „Szanujcie duszę dziecka! Nakaz ten powinien powstrzymać nas od wszelkiej sugestji i przemownego wpływu na życie psychiczne dzieci. Nie wolno brać za przedmiot nauki tego, czego uzasadnić nie można zapomocą pewnych i jasnych dowodów rozumu. Przecież wpływ tego rodzaju wywołuje u wszystkich uczniów, pragnących pozostać sobą, ukryte reakcje i burzy dobre stosunki pomiędzy nauczycielem a klasą. Z programu nauk należy usunąć wszelką tendencyjność, ponieważ sprowadza się ona do łowienia dusz. Z zasadą szkoły państwowej nie można pogodzić stale grożących lub jednających sobie względy młodzieży perswazyj w duchu jakiegokolwiek partji politycznej... „Pedagogja”, pragnąca bądź co bądź, wszelkimi możliwymi sposobami opanować życie wewnętrzne młodzieży, w gruncie rzeczy nienawidzi człowieka, gdyż zgóry przypuszcza, że jest mu wrodzona zła wola, którą można złamać przez opanowanie jej od samego początku. Ten negatywny stosunek do ludzkości wydaje wyrok sam na siebie. Kto ze wszech sił dąży do zniszczenia i odrzucenia „człowieczeństwa”, tego też ludzkość odrzuci”¹⁾).

Niepodobna zrealizować poszanowania duszy dziecka bez dokładnego jej poznania. Od nauczyciela zawsze będzie się wymagało, aby umiał dokładnie podpatrzyć sprężyny woli, czynne w naturze ludzkiej, ażeby zgłębił mechanikę duszy, był zdolny do chwytania głównych cech charakteru jednostki i na ich podstawie mógł wyjaśnić cechy pozostałe. Jakkolwiek znajomość

¹⁾ Podstawowe idee pedagogiki współczesnej. Patrz: Problemy socjalno-jednostkowej pedagogiki. 1920. str. 91.

psychologii ogólnej i psychologii dziecka odda tu nieocenioną przysługę, nie może przecież nigdy zastąpić doraźnej obserwacji wychowanka. Indywidualność bowiem, jak to słusznie zauważył Herbart na długo już przed James'em, można tylko ująć, lecz nie można jej wysnuć dedukcyjnie z założeń apriorystycznych. Racjonalne wychowanie i nauczanie może być oparte jedynie na naturalnym rozwoju jednostki, może być, jak powiada Lay, unormowaną kulturą rozwoju. Pedagog nie może na podobieństwo badacza teoretycznego widzieć w dziecku jedynie „żywego materiału uczniowskiego”, nadającego się do ciekawych eksperymentów, powinien zaś brać je za najwyższą wartość w zarodku, nad której rozwojem i udoskonaleniem ma pracować. Dokładne poznanie ucznia ułatwi nam również zdobycie jego zaufania, otworzy nam jego serce i umysł. Wówczas dopiero praca pedagogiczna stanie się wdzięczną i odsłoni wielkie perspektywy i nadzieje. Niech tylko pedagog wszystko robi, aby wzbudzić w uczniu entuzjazm do pracy, do twórczości, niech natchnie duchem badania, nauki. Słusznie twierdzi Hall, że każdy nauczyciel, który wierzy i czuje, że dusza czerpie mądrość z pomocą intuicji a piękno z pomocą sympatji, zawsze potrafi wzbudzić zapał, ten zaś, komu brak tego poczucia, ślizga się jedynie po powierzchni i nie jest w stanie przeniknąć do duszy swych uczniów. Niech tedy nauczyciel pamięta, że „duch botaniki tam, gdzie kwiaty rosną, duch geologii — w polu, nie zaś w gabinecie mineralogicznym z jego petrografią, duch zaś astronomji zjawia się jedynie wśród ciszy nocy”.

Chociaż niepodobna wymagać od nauczycieli, ażeby prowadzili badania eksperymentalne w szkole, łącząc ze swoim praktycznym zawodem czynności uczonego, niepodobna dlatego również, że są rzeczywiście przepracowani, to jednak są rzeczy, które obowiązują dziś każdego nauczyciela. Obowiązkiem jego jest nie tylko gruntownie przestudjować dobre kompendjum z zakresu pedagogiki wogóle i w szczególności z psychologii dziecka (Bineta, Dawida, Claparède'a, Dewey'a, Meumanna lub

praca
hand
Hall'a)¹⁾, lecz również zachować kącik w muzeum szkolnem, gdzieby stopniowo gromadziły się i systematyzowały własne jego spostrzeżenia nad rozwojem dzieci, w związku z jego pracą wychowawczą. Tu gromadziłby się zbiór dokumentów z życia dzieci, obejmujący ich fotografie, wszelkiego rodzaju wypracowania, wytwory pracy ręcznej, rysunki, listy, pamiętniki, pisma przez nie wydawane, wreszcie zbiory przyrodnicze, geograficzne, historyczne, krajoznawcze i t. p. W dzienniku zaś spostrzeżeń, czynionych na jednym lub kilku uczniach wybranych, gromadziłby się zasób ciekawych obserwacji, których teoretyczne znaczenie mogłoby być, co prawda, nieznaczne, które natomiast miałyby niezaprzeczoną wartość zarówno dla dzieci obserwowanych, jak dla samego nauczyciela. Systematyczne bowiem i staranne prowadzenie tego rodzaju dziennika spostrzeżeń byłoby dla nauczyciela doskonałą szkołą i sposobnością do zdobycia biegłości i wprawy w rozpoznawaniu i ocenie właściwości ducha i charakteru dzieci i, co jeszcze ważniejsza, rozbudziłoby w nim i pogłębiło rzecz najistotniejszą — zamiłowanie do pracy pedagogicznej, która stałaby się wówczas rzeczywiście celową i rozzumną.

Dziś już światli pedagodzy marzą o tej chwili szczęśliwej, gdy każde dziecko wstępujące do szkoły, przed zabraniem się do przerabiania pewnego programu naukowego zostanie poddane ścisłemu badaniu psychofizjologicznemu dla określenia jakości i siły jego uzdolnień i wad organicznych. W związku z tem socjolodzy marzą o ekonomji energii ludzkiej i większej

¹⁾ Cenne są prace: Bineta — *Idee nowoczesne o dzieciach*. 2 tomy, 1919; J. W. Dawida — *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. 1911; Hall'a — *Znaczenie studiów nad dziećmi*. 1904; Claparède'a — *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*. 1918; prof. d-ra Joteyko — *Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania eksperymentalne*. 1922; d-ra Marji Grzegorzewskiej — *Essai sur le développement du sentiment esthétique*. 1916.

produkcyjności pracy jednostki dojrzalej. Zresztą, od wieków już było naturalnem zadaniem nauczyciela stawianie zawczasu trafnej diagnozy dyspozycji indywidualnych dzieci i młodzieży poprostu dla osiągnięcia lepszych wyników wychowania. Zadanie to jednak prawie nigdy dotąd nie było umiejętnie wykonane. W niedalekiej już przyszłości każdy nauczyciel-wychowawca będzie obowiązany do opracowywania ścisłych charakterystyk swych uczniów i do kreślenia w tym celu psychogramów indywidualnych dla ułatwienia skierowania swych wychowanków do odpowiednich dla nich zadań w życiu i zawodów. Społeczeństwa zaczynają rozumieć już olbrzymią doniosłość tego zagadnienia i powstające dziś instytuty zawodowe, psychotechniczne, ułatwią niebawem nauczycielom ich pod tym względem zadanie przez opracowanie wzorów i podanie jak najlepszych, to znaczy jak najprostszych i najtrafniejszych metod określania typów umysłowości i charakterów. Jasną bowiem jest rzeczą, że wszelkie programy ogólne, chociażby najpiękniej pomyślane, będą zawsze chybione i bez wartości, jeśli nie wychodzą z założenia, iż muszą być przystosowane do faktycznych uzdolnień i umiowań ucznia oraz jego naturalnego rozwoju.

Szkoła dotychczasowa jest warta potępienia ze stanowiska higienicznego, społecznego i etycznego: im dłużej wpływała ona na młodzież, tem bardziej czyniła ją chorą, słabą i niezdolną do życia, przytępioną moralnie, zakutą i obojętną na nowe, świeże prądy i postęp społeczny. Nie rozwijała dostatecznie uzdolnień, nie uszlachetniała charakterów, nie zahartowywała woli, nie budziła i nie podsyciała indywidualnych celów w życiu, nie umiała wzniecić w młodocianych duszach gorących zamiłowań do rzeczy wielkich, nie rozwijała ani „szerokich poglądów, ani szerokich piersi”.

Wspaniały rozwój nauk, raptowne powstawanie coraz to nowych gałęzi naukowych we wszystkich dziedzinach doświadczenia ludzkiego — zupełnie zdeзорjentowały wychowawców i kierowników oświaty: zechciano (jak to już zaznaczyłem w rodz. II) dać uczniowi encyklopedyczny skrót całej wiedzy ludzkiej, wpro-

wadzić do programów szkolnych wszystkie niemal umiejętności, co wytworzyło w rezultacie powierzchowność i jałowość nauczania, zrodziło w uczniu zarozumiałość, prowadziło bowiem do najpłytszej i najszkodliwszej „erudycji”, która przecież jest wrogiem wiedzy istotnej. Całe nauczanie społeczne w większości krajów jest niekonsekwentne w swych założeniach, stawia uczniowi wymagania zbyt trudne, oderwane od życia i niecelowe, i oto jesteśmy świadkami dziwnego zjawiska: spotykamy mnóstwo ludzi z wykształceniem szkolnym, hołdujących jednocześnie przeróżnym, sprzecznym poglądom i przesądom, ponieważ właśnie zła szkoła zahamowała lub wypaczyła naturalny rozwój ich ducha. Niech tedy nauczyciel postawi sobie za cel: wychować nowe, lepsze pokolenie przez wydobyć z duszy dziecka zdrowych pierwiastków indywidualnej i społecznej natury i spotęgowanie do maximum ich harmonijnego rozwoju, co jest możliwe jedynie dzięki skupieniu zadań wychowawczych i dydaktycznych koło istotnych zamięłowań i zainteresowań ucznia. Mając na celu bezpośrednie dobro tej młodzieży i wielkie leżące przed nią w życiu zadanie, dobry nauczyciel będzie przede wszystkim dążył do wydobywania z duszy dziecka wszystkich ukrytych w niej i odziedziczonych skarbów, do wzruszenia pokładów wewnętrznych ducha, współlenienia gleby pod przyszłe zasiewy, uczynienia jej zdolną do przyjęcia każdego zdrowego ziarna, będzie dążył wreszcie do rozwinięcia rzeczy najważniejszej — uczucia prawdziwego zaufania do siebie samego, poszanowania własnej osobowości i dania jej możliwości swobodnego rozwoju — w atmosferze prawdziwej wolności. Nie chodzi tu, rzecz jasna, o tę wolność zewnętrzną, o samowolę, która staje się tyranią dla innych, źródłem dezorganizacji, przeszkodą dla wszelkiej pracy zbiorowej. Chodzi o wolność w najgłębszym słowa znaczeniu, wolność wewnętrzną, swobodę myśli i badań, swobodę postępowania, opartą na poczuciu własnej odpowiedzialności, swobodę zgodną z nakazami własnego sumienia. Czyż nie czas już zmierzać w wychowaniu ku temu, aby zastąpić dyscyplinę, opartą na odpowiedzialności nauczyciela przez dyscyplinę, opartą na odpowiedzialności ucznia, to znaczy praw-

dziwie osobistą, płynącą z duszy rozumiejącej i rozważnej? Czyż nie czas już zrozumieć, że dla poprawy postępowania dziecka trzeba go postawić jedynie w możliwie najlepsze warunki wzrastania i rozwoju, słowem — życia?

Jeżeli z jednej strony słuszną jest zasada, że zawsze robi się źle, czego nie robi się ochoczo i że istota wszelkich programów nauczania powinna polegać na „otwarciu wolnej od przeszkód drogi dla wolnej myśli”, to z drugiej strony największym grzechem nauczania, jak to zauważył już Herbart, jest nuda, związana, moim zdaniem, nierozdzielnie z powierzchownością przymusowej nauki. Nie oszczędzono dzieciom tej nudy nawet przy nauczaniu mowy ojczystej. Już znakomity poeta i uczony Milton utrzymywał, że dzieci niesłusznie są zmuszane do objuczania się płaskimi, powierzchownymi subtelnościami gramatyki! Czyż nie czas zerwać ostatecznie z tą uczoną głupotą nauczycieli-filologów, tworzących na użytek szkolny śmiesznie uczoną nomenklaturę gramatyczną, sztuczne konstrukcje pojęć, konwencjonalne definicje — zagważdżające umysły zarówno uczniów, jak nauczycieli, i przeplatane dla różnitości nudnymi i cikliwymi moralami. Uwikłany w sieci tego rodzaju niedorzecznej i zgoła niepotrzebnej terminologii i dziwacznej analizy gramatycznej umysł dziecka nie ma ani możliwości, ani czasu do skąpania się i odświeżenia w czystym źródle wielkich i szlachetnych pomysłów ducha ludzkiego. I rzeczywiście, dziecko opuszcza szkołę powszechną zarówno bez poznania i przemyślenia wielkich legend wieków, streszczających porywy i bóle serca ludzkiego, jak bez poznania wielkich a ważnych prawd psychologicznych, płynących z życiorysów największych i najszlachetniejszych przedstawicieli ludzkości. Czy w naszych szkołach uczniowie są zaznajamiani z precudnymi legendami o Budzie, z wielkimi legendami o stworzeniu świata¹⁾, z porywa-

¹⁾ Wielkie legendy o stworzeniu świata, stworzone przez Hindusów, Żydów, Egipcjan, Greków, Rzymian, Persów, Skandynawów, podaje Svante Arrhenius w pierwszych trzech rozdziałach dzieła swego p. t. «O obraz wszechświata w dziejach ludzkości». 1912.

jącą legendą o Prometeuszu, z głęboko etyczną legendą o żydzie—wiecznym tułacz, z tętnącą mądrością legendą o doktorze Fauście! Czy znają dobrze nawet nasze legendy bohaterskie: ludowe i narodowe? Czy są obchodzone z dziećmi (jak o tem już marzył Bronisław Trentowski w swojej wielkiej „Chowanie”¹⁾ „święta triumfu lepszej ludzkości, jak np. święto Sokratesa, Giordana Brunona, Galileusza, Hussa i innych męczenników za prawdę, piękność i cnotę”? Niema nic podobnego. Widzimy tylko stereotypowe, z braku pomysłowości konwencjonalne często i zanudzające wszystkich obchody kilku rocznic pamiętnych dat w życiu narodu — i oto wszystko.

25. Metoda pracy samodzielnej i produkcyjnej. Dla przekształcenia szkoły powszechnej należałoby przede wszystkim usunąć pedantyzm jej metod nauczania i wychowania, pierwsze lata pracy z dziećmi powierzyć nauczycielom najlepiej przygotowanym pod względem pedagogicznym, psychologicznym i artystycznym, zerwać zupełnie w tym okresie z książkomanją i formalizmem stałych programów, natomiast baczną zwrócić uwagę na rozwój indywidualności, gustów i uzdolnień dziecka. Głównym zadaniem nauczyciela jest rozwiązać pytanie, jak tętnąć życie w środowisko szkolne, jak zachować i rozwinąć indywidualność samej szkoły. Dla uniknięcia wychowania ludzi jednostronnie patrzących na rzeczy, niezdolnych do rozumienia nowych prądów i zmian, zachodzących w wiecznie ruchliwym morzu życia, należy budować wychowanie na fundamencie naturalnego rozwoju młodzieży, z zamiarem wykształcenia jej samodzielności i oryginalności, chęci brania czynnego udziału w życiu oraz wytworzenia własnych poglądów i przekonań. Obowiązkiem nauczyciela jest stosowanie takich metod pracy umysłowej, które przestrzegałyby zasady ekonomii sił ucznia, to znaczy, nie wyczerpując go przedwcześnie i nie wymagając niepotrzebnego napięcia, przynosi-

¹⁾ Trentowski Br. Chowania. I, 572.

łyby zarazem jak najwięcej korzyści: mniejsze znużenie łączy się zazwyczaj z większym zamilowaniem i większą samodzielnością. Sztuka nauczania i wychowania polega na umiejętności otwierania „kurków zbiornika energii” jednostki. Kluczem magicznym od tego sezamu jest działanie. Działanie jest źródłem szczęścia, koniecznością rozwoju i postępu, początkiem wszystkiego, zasadą życia dla dziecka, młodzieńca i męża dojrzałego.

„All dein Streben sei's in Liebe,

„All dein Leben sei die Tat —

powiedział już wielki poeta. W działaniu tkwi również, jak słusznie utrzymuje Lay, „tajemnica nauczania, zaciekawienia i uwagi”. Metoda czynna nie da się niczem zastąpić w nauczaniu; uczeń musi na wszystko sam zareagować, wszystko sam zrobić, przerobić, odtworzyć lub stworzyć. I właśnie podsuniecie dziecku pracy systematycznej, a pobudzającej jego zdolności i zainteresowania, doprowadzi niechybnie do wytworzenia w nim pożądanego nałogu bez szkody dla ukształtowania indywidualnego charakteru i umysłowości.

Zarówno jak życie rozumne polega na tem, że się ma przed sobą określony cel i plan, tak też i wszelka praca szkolna winna być wykonana według planu indywidualnie czy też zbiorowo ułożonego, dzięki czemu właśnie zdobędzie wartość wychowawczą. Wartość wychowawcza pracy jeszcze się zwiększy, skoro ta praca nabierze charakteru rzeczywiście produkcyjnego. Zasady tej zaczynają bronić pierwszorzędni pedagodzy społeczni, tkwi ona również u podstawy metody szkoły pracy.

Stosunek szkoły do społeczeństwa i życia zbiorowego jest jednym z najważniejszych zagadnień wychowawczych, które nauczyciel powinien rozważyć przy pomocy np. dzieł amerykańskiego pedagoga, Johna Dewey'a. Rozumiemy już dzisiaj, że szkoła, jako instytucja wytworzona przez społeczeństwo, ma do spełnienia specjalną funkcję w życiu społecznym, że jedynym sposobem przygotowania do życia społecznego jest udział w życiu zbiorowym, że wobec tego szkoła ma być zorganizowana na wzór społeczeństwa, w którym każdy obywatel ma

głos i z którym ma obowiązek współdziałania dla pomnożenia ogólnego dobra. Zasadę tę zaczął już w życiu wprowadzać znakomity murzyn Booker Washington, który tak pisze o metodach wychowawczych, stosowanych przez siebie w swym wielkim zakładzie naukowym: „Chciałem od samego początku wpoić w uczniów to, że szkoła (w) Tuskegee nie jest własnością moją, ani członków ciała nauczycielskiego, ale ich samych—i że powinni im leżeć na sercu jej dalszy rozwój, zarówno jak wszystkim zarządcom i nauczycielom, i że nadewszystko powinni mnie uważać za swego przyjaciela i doradcę, ale nie nadzorcę. Pragnę, żeby mówili ze mną szczerze i bez wykrętów o sprawach szkolnych. Żądam od uczniów, by pisali do mnie listy dwa albo trzy razy w ciągu roku—listy, zawierające krytykę, skargi i propozycje, które im nasuwają urządzenia lub tryb życia w szkole. W braku sprawozdania pisemnego zbieram ich w kaplicy dla naradzenia się otwarcie o tem, co dotyczy szkoły. Ze wszystkich zebrzań uczniowskich najlepiej lubię te zebrania i z każdego odnoszę wskazówki do dalszych postanowień. Najkorzystniejszą rzeczą dla człowieka jest poczucie odpowiedzialności, którą dźwiga, i zaufania, jakie w nim położono”¹⁾. Dalej, wbrew rozpowszechnionemu zdaniu o konieczności dopomożenia przede wszystkim zapóźnionym i mniej zdolnym, dobrze zrobi nauczyciel, gdy zwróci uwagę właśnie na najchętniejszych, najzdolniejszych i najbardziej obiecujących, którzy, jeśli należą się do kształcą, wpływem swoim, przykładem, wyświadczonemi usługami zaważyć będą mogli dodatnio zrazu na życiu szkolnem, zanim niewątpliwie zaważą na życiu społecznem i kulturalnem kraju. Niech następnie nauczyciel, działający w myśl zasady indywidualistycznej spotęgowania i rozwoju walorów jednostki, rozważy istotę szkoły angielskiej, tego „narodu niemych”, tych prawdziwych indywidualistów, zarazem jednak skorych i skłonnych do zatracenia się i zapomnienia o sobie w dziełach zbiorowych”²⁾.

¹⁾ B. Washington. Autobiografia murzyna. 1905, str. 105.

²⁾ Em. Boutmy. Zarys psychologii politycznej narodu angielskiego w XIX w. Str. 119.

Osiągnąć powyższe postulaty i cele potrafi nauczyciel wówczas, gdy przekształci obecną szkołę na szkołę inną, stanowiącą syntezę pracy fizycznej i myśli, działania i teorii, praktyki i moralności. Dla naprawienia zła, spowodowanego dotychczasową szkołą tradycyjną, dla wybrnięcia z pseudo-erudycyjnego, encyklopedycznego trzęsawiska nauk i wiedzy, w którym grzęźnie pedagogja, potrzebna jest silna reakcja i ta reakcja już się rozpoczęła pod postacią prądu, reprezentowanego przez zwolenników szkoły pracy. W pedagogice teoretycznej uwidocznia się dziś coraz silniejszy pęd do obalenia dotychczasowych niewzruszonych wartości wychowawczych: stałych godzin zajęć obowiązkowych dla wszystkich uczniów, stereotypowego podziału materiału naukowego na przedmioty, podręczników, opracowanych na zasadach sztucznych klasyfikacyj materiału naukowego, nie zaś na podstawach, zgodnych z rozwojem psychiki dziecka, metod wychowawczych, pełnych przesądów i opartych na nieufności do dziecka, metod dydaktycznych wreszcie, w których chodzi głównie o przedmioty nauk, nie zaś o cząstkę świata, której te nauki dotyczą, chodzi np. bardziej o fizykę lub psychologję, niż o poznanie świata i życia duszy ludzkiej.

Ze stanowiska ideału pracy, ideału ludzkości pracującej, wykształcenie otrzymywane dotychczas w szkole powszechnej i nawet w szkole średniej należy uważać za spaczne i zgoła niedostateczne: odczuwa się potrzeba innych metod, innego zorganizowania, innego stosunku do życia i człowieka, stosunku mniej pedantycznego i dogmatycznego, natomiast bardziej bezpośredniego, szczerzego i rzetelnego. Młodzież w wieku szkolnym już w granicach szkoły powszechnej powinna swobodnie poznać różne pola i postacie pracy, uświadomić sobie potężny zapas energii, jakim rozporządza ludzkość dzięki swym narzędziom pracy; winna to uczynić, zanim okrzepnie jej indywidualność, zanim zdobędzie przewodnie zasady poglądu na świat i wyznaczy sobie określone stanowisko w życiu. Przy zapoznawaniu się z najważniejszymi technicznymi postaciami pracy w szkole ogólnokształcącej nie chodzi bynajmniej, ze stanowi-

ska wychowawczego, o zdobycie wiedzy specjalistów, lecz o zrozumienie znaczenia wszelkich narzędzi pracy i znajomość zasad organizacji wszelkiej pracy, chodzi o zrozumienie ducha życia społecznego i znaczenia podstaw materialnych w rozwoju duchowej kultury ludzkości. Ze stanowiska filozofii wychowania chodzi przede wszystkim o należyte zrozumienie zadań pracy: pracy, jako podstawy wartości i godności człowieka, jako spójni społecznej i obowiązku jednostki tworzącej społeczeństwo, pracy — jako jednej z zasadniczych norm życia ludzkiego i podstawy, umożliwiającej pełny jego rozkwit.

Istota szkoły pracy sprowadza się do zdobycia i rozwoju umiejętności korzystania z wszelkich narzędzi i techniki pracy, które pozwalają człowiekowi coraz bardziej opanowywać siły przyrody dla wzbogacenia życia i pomnożenia szczęścia. Jest to szkoła, w której praca ręczna ma znaczenie przede wszystkim jako doskonały środek do rozwoju indywidualności dziecka, jako znakomity teren dla jego twórczości, jako metoda wykształcenia cennych cech charakteru i doskonała droga do psychofizycznego rozwoju jednostki, jest to szkoła, w której dziecko praktycznie uczy się zasad kooperacji pracy, zasad pracy zbiorowej, społecznej. Występuje ona w dwóch zasadniczych odmianach: albo pod postacią szkoły wiejskiej, szkoły-fermy, gdzie ośrodkiem wszelkich zabiegów i metod wychowawczych i dydaktycznych muszą być zagadnienia, związane z życiem i pracą na wsi; albo też pod postacią szkoły miejskiej, szkoły-warsztatu, ogniskującej swe zainteresowania około rozwoju współczesnej techniki i przemysłu.

Dobrze rozumiana szkoła pracy opiera się na zasadach zgodnych z jednej strony z rozwojem psychofizycznym dziecka, z drugiej zaś strony z wymaganiami i duchem społecznej kultury współczesnej, nie tylko bowiem daje ona wiadomości rzeczywiście ważne, lecz uczy umiejętności działania i uczy mnóstwa umiejętności natury społecznej: wspólności pracy, podziału pracy w organizacjach i stowarzyszeniach, zastosowania wiedzy w życiu pozaszkolnym.

Praca dziecka w szkole - fermie, lub szkole - warsztacie, nie powinna bynajmniej mieć na celu wdrożenia ucznia do pracy w jednym jakimś fachu lub rzemiośle, winna mieć za zadanie zapoznanie go z możliwie największą liczbą typowych rodzajów pracy dla uzdolnienia go do pracy wogóle, do pracy, wywołującej napięcie myśli. Powszechna szkoła, jako szkoła pracy, powinna dać przygotowanie do każdego zawodu, jak najbardziej rozszerzyć widnokrąg umysłowy ucznia, dać mu sprawdzian do oceny stosunków społecznych, opierających się na pracy, to znaczy możliwość zrozumienia istniejącego porządku rzeczy, a przez ułatwienie przejawu jego skłonności, zamiłowań i talentów do pomocy mu do trafnego wyboru zawodu. Zasadę tę wypowiedział już Jan Jakób Rousseau, twierdząc, że wychowanec ma pracować jak włościanin, myśleć zaś jak filozof.

Tak pomyślane wychowanie w szkole pracy będzie dla dziecka źródłem pomyślności na całe życie, zapewni mu bowiem rozkwit jego sił twórczych, da mu wiedzę zapładniającą i potężną dźwignię do rąk pod postacią doskonałej metody.

Wychowawcy i nauczyciele! Odrzućcie precz scholastyczne dydaktyki z ich niezliczonymi barbarzyńskimi terminami, nie-realnymi podziałami i zbytecznymi, pedantycznymi szczegółami, które, dając pozory uczoności, jedynie chaos wprowadzają do głowy, w praktyce zaś szkolnej, jak doświadczenie wykazuje, zupełnie są nieprzydatne. Zbadajcie natomiast możliwie gruntownie i wszechstronnie zasady szkoły pracy, metody pracy, metody czynu twórczego: indywidualnego i zbiorowego. Dołóżcie wysiłków, ażeby ze szkoły swojej stworzyć warsztat, oparty na podstawach, zaczerpniętych z potrzeb życia, i pracujący dla rozwoju życia ludzkiego. Zaczniście przede wszystkim od zbadania terenu fizycznego i środowiska, w którym wam pracować wypadło. Poznajcie je jak najdokładniej i pod każdym względem — historycznym, geograficznym, krajoznawczym, przyrodniczym, społecznym, etnograficznym, estetycznym, etycznym i kulturalnym. Wytyćcie całą swą pomysłowość, aby się nauczyć robić samemu najniezbędniejsze pomoce naukowe skrom-

nemi środkami i najprostszymi narzędziami, zacznijcie gromadzić zbiory przyrodnicze i inne. Stopniowo, razem z uczniami i przy bardzo wydatnej pomocy z ich strony stworzycie w swej szkole piękne muzeum, gdzie jak w zwierciadle znajdzie swe odbicie cała okolica w pewnym promieniu, odbicie, coprawda w miniaturowej, ale porządne i pouczające, gdyż ogniskujące rzeczy istotne i charakterystyczne. Gdy to zrobicie, szkoła wasza niechybnie stanie się w tej części kraju ośrodkiem kulturalnym, potrzebnym dla wszystkich i przez wszystkich popieranym. Uczniowie poczują i zrozumieją, że robią rzecz pożyteczną, zapalą się do pracy celowej, produkcyjnej i zbiorowej, wykażą całą swą inicjatywę, ażeby zdobyć i znieść do tego miłego ogniska jak najwięcej wszelkiego rodzaju ciekawych okazów i owoców własnej swej pracy. Powstanie wówczas żywy organizm szkolny, solidarnie pracujący i stale się rozwijający, powstanie wiecznie czynna pracownia, podzielona na szereg warsztatów: slajdowy, ogrodniczy, stolarski, przyrodniczy, krajoznawczy, geograficzny, folklorystyczny, introligatorski i t. p., powstanie muzeum, rozwijające się dzięki wysiłkom samych uczniów, będące ogniwem kulturalnym, łączącym daną okolicę z innymi połaciami kraju, stworzy się warsztat-rozsadnik dobrych, rozumnych i płodnych metod pracy. W ogniu tych metod zahartuje się najlepiej indywidualność ucznia, wykształci się jego charakter, wyrobią się podstawy zdrowego, realistycznego poglądu na świat, rozwinie się poczucie i zrozumienie oraz umiejętność samopomocy i samorządności, zbudzi się dalej niezawodnie ciekawość poznania innych okolic kraju, gorączka wybieżek, przedsięwziętych w różnych celach, a wreszcie szlachetna rywalizacja w postawieniu swej szkoły, swego warsztatu pracy i swego muzeum na najwyższym stopniu doskonałości i to wyłącznie dzięki swobodnej inicjatywie każdego ucznia i dzięki solidarnym wysiłkom wszystkich członków danej gminy szkolnej¹⁾.

¹⁾ Autor nie może rozwinąć tu szerzej zagadnienia szkoły pracy i metody pracy, które już poruszył w swych «Wzorowych seminarjach nauczycielskich» (1920, § 18) i do którego powróci niebawem w studjum oddzielnem.

26. Wrodzone i nabyte zalety nauczyciela. Największy pożytek przyniesie praca nauczyciela, gdy będzie świadoma swych zadań i celu, dobrowolna i możliwie swobodnie wykonywana. Zadowolenie bowiem, płynące z pracy owocnej i celowej w służbie ideału, znakomicie wpływa na wyrobienie i ustalenie charakteru, a właśnie nauczyciel, będący sam żywym przykładem tego rodzaju pracy, głęboki i dodatni wpływ wywrze na młodzież.

Dziś już niemało mamy doskonałych, inteligentnych i rozmiłowanych w swym zawodzie nauczycieli, tylko ogólny kierunek systemu szkolnego należałoby zmienić. Trafne rozwiązanie sprawy organizacji szkolnictwa widzimy w Stanach Zjednoczonych Am. Pn., gdzie żaden organ państwowy nie narzuca jednolitych przepisów i państwo nie wtrąca się arbitralnie do spraw szkolnych; poprzestaje jedynie na ochronie samych instytucji wychowawczych, nawet nie rozciągając na nie swego dozoru. Stan każdy po swojemu organizuje tam własne szkolnictwo, duch zaś obywatelski i liczne wielkie stowarzyszenia łączą rozbieżne wysiłki inicjatywy prywatnej, opracowując wzorowe prawa, przepisy i programy szkolne do wyboru i uznania samych zakładów naukowych. Rolę zaś ministerstwa oświaty spełnia słynne Biuro Wychowania, instytucja o charakterze doradczym, która opracowuje dane, dotyczące zarówno szkół amerykańskich wszelkich rodzajów i stopni, jak szkół całego świata, i która na żądanie szkół dostarcza wszelkich potrzebnych materiałów, pomocy, wskazówek, instruktorów i t. p.

„Najgorszym rodzajem niewoli—powiedział słusznie Angelo Patri—jest ta, która zabrania wolności intelektualnej”. Żle się tam dzieje, gdzie system nauczania trzyma nauczyciela w karchach tej niewoli, wiążąc go szczegółowymi programami, biurokratyzmem szkolnym, i nie pozwalając mu być sobą, zastosować swych zdolności i wiedzy w sposób najbardziej płodny pod względem pedagogicznym. We wstępie do „Uwag” Ministerstwa Oświaty w Anglii z r. 1921 spotykamy mądrą i niezmiennie charakterystyczną dla rasy anglo-saskiej zasadę prze-

wodnią tej treści: „Jedynie ujednostajnienie systemu nauczania, jakie Ministerstwo Oświaty pragnęłoby widzieć w szkołach elementarnych, polega na tem, aby każdy nauczyciel myślał za siebie i aby wypracował takie sposoby nauczania, przy których potrafi zużyć swe siły z najlepszym rezultatem i takie metody, które najbardziej będą odpowiadały potrzebom i warunkom danej szkoły. Ujednostajnienie w szczegółach, nawet gdyby możliwe było do osiągnięcia, nie jest pożądane. Wyjątek stanowi jedynie strona ściśle organizacyjna, w której musi panować pewna rutyna. Lecz swoboda, pozostawiona nauczycielowi, nakłada na niego odpowiedzialność za sposób jej użycia”.

Tu tkwi istotny punkt ciężkości. Głównem zadaniem naszego Ministerstwa Oświecenia Publicznego jest przygotowanie w jak najkrótszym czasie zastępu instruktorów w zakresie wszystkich gałęzi szkolnej i oświatowej działalności nauczyciela, przygotowanie chociażby kosztem wysłania do wzorowych uczelni zagranicznych pewnej liczby rozmiłowanych w zawodzie pedagogicznym jednostek młodych i dzielnych, lub nawet kosztem sprowadzenia z zagranicy fachowców, jak powoływano u nas już nieraz z zagranicy profesorów wyższych uczelni. Głównem zaś zadaniem nauczyciela jest dokładne uświadomienie sobie trudności i zalet swego zawodu oraz praca nad wykształceniem w sobie cech umysłu i charakteru, niezbędnych dla wzorowego spełniania dobrowolnie przyjętych na siebie obowiązków. Goethe powiedział kiedyś, iż coraz bardziej przychodzi do przekonania, że każdy tylko swój zawód powinien traktować poważnie, wszystko zaś inne brać lekko. Nauczyciel winien w każdym razie dążyć do tego, aby stać się mistrzem w swoim zawodzie, co osiągnąć zdoła jedynie przez umiłowanie swej pracy, którą będzie żył i w której będzie widział odbicie swej istoty. W pedagogice rzeczą największej wagi jest nie tylko znajomość i zrozumienie duszy dziecka, lecz przede wszystkim zdolność wytworzenia w niej sympatji dla nauczyciela i dlatego osobistość nauczyciela musi posiadać dużo cech pociągających. Nowy typ szkoły wymaga nowego typu nauczy-

ciela. Szkoła pracy rozwinąć się może tylko dzięki nauczycielowi o umyśle otwartym, sercu pełnem zapału, o charakterze czynnym i uczynnym. Nie może to być typ uczonego, zagrabanego jedynie w jakimś jednym przedmiocie, musi to być typ człowieka, wrażliwego na wszystko, co ludzkie, wielkie i piękne, co tchnie życiem i ma w sobie zarodki przyszłości. Ci wszyscy z pomiędzy nas, którzy marzą dziś o szkole pracy samodzielnej i szkole wolności, sami wyszli również ze szkoły niewoli. Widzą oni jednak, jak w wirze rewolucyj, przeobrażających świat cały, i wychowanie powoli podlega przemianom. Uświadamiają też sobie dobrze, że przeobrażenie i uzdrowienie szkolnictwa należy rozpocząć od przeobrażenia duszy nauczycielstwa: od wyrobienia osobowości nauczyciela, niezależności jego sądu i stałości w ukochaniu wielkich ideałów, od wykształcenia w nim świadomości, że wolność prawdziwa musi występować w parze ze śmiałą inicjatywą, opierać się na poczuciu odpowiedzialności i pechać jednostkę stale naprzód — do doskonalenia się. „Dobra pedagogika społeczna — to badawcza pedagogika empiryczna. Już ten duch badań i doświadczeń, duch dążenia sam przez się wychowuje dziecko. Dla dziecka niema nic bardziej niebezpiecznego, jak „skończony” pedagog, pewien siebie i skostniały w swej archaicznej rutynie. Kto do niczego nie dąży i kto jest głuchy na doświadczenia życia, ten nie potrafi wychować młodego pokolenia, pełnego zaciekawienia i wiecznie dążącego naprzód. Szkoła skostniała — to grób młodości. Wychowawcy, szukajcie nowych dróg”¹⁾. Dobry nauczyciel — to organizator życia i pracy młodzieży, to agitator, w obronie szkoły wolnej i oświaty w społeczeństwie, to świadomy członek wielkiej organizacji szkolnej, dźwigającej wspólnymi siłami podstawy duchowej kultury narodu, to człowiek rozumiejący i znający z doświadczenia życie ludu pracującego, zapalony apostoł kultury, opartej na pracy. Będzie on musiał przygotować młodzież do życia, to znaczy nauczyć ją jasno patrzeć i obserwować, przy-

¹⁾ P. P. Błonskij. Trudowaja szkoła. 1919. t. I, str. 54.

zwyczać do szukania i znajdowania, zrobić jej umysł giętkim i ułatwić mu zdarcie zasłony ze smutnej rzeczywistości, tej mgły, utkanej z przesądów, kłamstwa, sofizmatów, wyrazów bez treści, złudzeń i wierzeń bezpodstawnych¹⁾. Słusznie też jest żądanie, aby nauczycielowi w jego działalności wychowawczej przyświecał ideał ucznia, jako towarzysza i współpracownika wszystkich ludzi pracy, jako człowieka wrażliwego na wszystko, co ludzkie i współczesne, obdarzonego zarówno sercem współczującym, jak uczuciem poetyckim, rozumiejącego ducha nauki i znaczenie techniki, rozmiłowanego w przyrodzie i sztuce, człowieka czynu twórczego, budowniczego lepszej, oświeconej, zjednoczonej i potężnej ludzkości.

Bystry, kochający i rozumny wzrok, a także młoda dusza — oto znamiona dobrego nauczyciela. Są, rzecz oczywista, dusze wiecznie młode, pełne zapału i świeżości, wrażliwości i subtelności, dusze Pestalozzich i Gladstonów! Ogół nauczycieli daleki jest przecież od tych pięknych wyjątków, a warto nie zapominać o słowach Herbarta, że „wychowanie jest rzeczą ludzi młodych, będących w wieku, kiedy wrażliwość na samokrytykę jest najwyższa i kiedy niemała jest pomocą móc ogarnąć wzrokiem dopiero co minione lata a w nich nieuszczerploną świeżość własnych zdolności i całą pełnię zadania, polegającego na urzeczywistnieniu możliwości, i w ten sposób, wychowując innych, wychowywać siebie samego. Ta wrażliwość może tylko maleć z wiekiem, czy to dlatego, że została zaspokojona, czy też dlatego, że wiara słabnie, a sprawy bieżące biorą górę. Z nią razem słabną siły i zamiłowanie do wychowania”²⁾. Z jednej strony, tylko z biegiem czasu osiąga się wprawę i technikę w wychowywaniu i nauczaniu, opanowanie przedmiotu i umiejętność stosowania zasad wychowawczych, z drugiej zaś strony — bardzo łatwo wpada się wówczas w rutynę, która jest grobem dla

¹⁾ Payot. Aux instituteurs et institutrices. Conseils et directions pratiques. 1919, X éd., str. 55.

²⁾ Herbart. Pedagogika ogólna. 1912, str. 38.

wszelkich zabiegów wychowawczych. Obowiązkiem nauczyciela jest dobrze uświadomić sobie tę prawdę i wszelkimi siłami dążyć do zachowania jak najdłużej świeżości umysłu, bezpośredniości uczuć, młodzieńczego zapału i wrażliwości na wszelkie objawy dobra i zła, piękna i brzydoty, mądrości i głupoty, szlachetności i podłości. Tylko namiętną, młodzieńczą miłością ideału może wychowawca zapalić i porwać dusze dzieci i młodzieży, jak słusznie bowiem zauważył Faust:

„Nigdy żaru w sercach nie rozniesi,
„Kto serca nie posiada sam”.

Nikt nie jest doskonałością, trzeba tylko chcieć i cierpliwie a odważnie dążyć do niej, to zaś wówczas tylko będzie możliwe, gdy albo poznamy jakąś osobistość utalentowaną i ze wszechmiar godną naśladowania, albo też skonstruujemy sami sobie idealny wzór nauczyciela i wychowawcy. Są niekiedy znakomici wychowawcy z bożej łaski. Są ludzie, którzy jakgdyby się rodzą z pięknymi zaletami umysłu i charakteru, i inni, którzy mogą je w sobie dopiero wyrobić. Trzeba tedy rozpocząć od zrobienia bilansu dodatnich i ujemnych cech swego ducha, o czym była już mowa w prolegomenach, i trzeba teraz w myśl ideału wychowawczego starać się spotęgować swe wrodzone zalety, hamując jednocześnie swe wady i przywary. Szczęśliwy jest ten, kogo natura obdarzyła pomysłowością, spostrzegawczością, szybkością orjentowania się, subtelnością poczucia miary i taktu, zmysłem krytycznym, logicznością rozumowania i przenikliwością intuicji, cechami, które trudno w sobie wyrobić, skoro nie tkwią już w duszy w zarodku. Natomiast każdy nauczyciel dzięki wysiłkom i pracy nad sobą może zdobyć metodyczność pracy, rozległość widnokładu ducha, prostotę i jasność wyrażania swych myśli, poprawność mowy, cierpliwość i miłość, umiejętność posługiwania się takimi kategorjami, jak sugestja, naśladowanie i powaga, wreszcie zdolność porywania przykładem własnym i szczerym entuzjazmem. Każdego zaś wy-

instytutorka

cechy
młodości

chowawcę powinny zdobić takie cnoty, jak ludzkość i dyskretność, sumienność i rzetelność w sądach i postępowaniu, stanowczość i wytrwałość, punktualność i słowność, poszanowanie godności ludzkiej, niezależność przekonań, dostateczna doza samokrytycyzmu i uczynność, zamięłowanie do pracy, prawdziwy zapal do nauki i prawdy, wreszcie pewna doza skromności. Niech nauczyciel pamięta, że nawet największe duchy ludzkości tylko stateczną pracą dochodziły nieraz do niezależnych stanowisk w życiu, że Eugenjusz Dühring przez całe życie pozostał „wiecznym docentem prywatnym”, że nawet wielki mędrzec, Immanuel Kant, przez dziewięć lat był zmuszony do bakałarstwa po domach prywatnych, a przez lat piętnaście pozostawał na stanowisku docenta prywatnego, zanim wreszcie otrzymał profesurę.

Pragnę tu jeszcze podkreślić dwie doniosłe cechy, które każdy nauczyciel może i powinien w sobie wykształcić, mianowicie — zdolność panowania nad sobą i współczucie psychologiczne. Faktem jest bowiem, że wysoka kultura ducha objawia się właśnie w panowaniu nad sobą. Guyau przeprowadził taką gradację: „Podrażnijmy bestję dziką, a rozszarpie nas — powiada on; zaczepmy światowca, a odpowie nam jakimś dowcipem; znieważmy filozofa, a nie odpowie nam nic”¹⁾. Otóż, kto jest niewolnikiem swych namiętności, ten nie jest człowiekiem prawdziwie kulturalnym i nie może być dobrym nauczycielem. Musimy pod tym względem brać wzory z Anglików i Japończyków, ludzi najbardziej opanowanych i wyrobionych duchowo.

Co zaś do współczucia psychologicznego, to nauczyciel nie tylko, jak to już zaznaczałem, winien wyrobić je w uczniach swoich, gdyż przyda się im to później w każdym zawodzie, lecz winien przede wszystkim sam posiadać zdolność głębokiego współczucia, które ma dla niego szczególnie znaczenie. Musi on

¹⁾ Guyau. Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction. 1896, str. 209.

posiadać intuicję, będącą w gruncie rzeczy wynikiem wielu doświadczeń zapomnianych, złożonych w naszym systemie nerwowym pod postacią ruchów czy śladów bezwiednych i nagle, przy sprzyjających warunkach, pobudzających mózg do wykonania pewnych funkcji w dziedzinie świadomości. Bez tej intuicji, „bez współczucia psychologicznego — zdaniem Ochorowicza — wogóle nie można być pedagogiem. Zarówno bowiem nauczyciel, jak wychowawca — muszą odczuwać stan wiedzy i stan uczuć dziecka, co bynajmniej nie jest rzeczą łatwą. Dowiadywanie się bezpośrednie niewiele tu pomoże, bo dziecko nie zdaje sobie jeszcze sprawy ani z własnych wiadomości, ani z własnych uczuć, instynktów i popędów. Pytanie formalne może nawet często w błąd wprowadzić. Trzeba odczuć stan duszy dziecka, trzeba domyślić się jej zasobów i tendencji — na podstawie oznak zewnętrznych i własnych wspomnień”¹⁾.

Oto są znamiona duszy nauczycielskiej, bez których niepodobna osiągnąć w działalności pedagogicznej ani owoców pozytywnych, ani wewnętrznego zadowolenia. Lepiej tedy, przyjacielu, zawróć z drogi, póki jeszcze czas, skoro do tego zawodu nie zostałeś stworzony. Musisz zrobić dokładny rachunek sumienia i rzetelnie odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jesteś na właściwym stanowisku w życiu.

Pozatem jasną jest rzeczą, że i wiedza nauczyciela szkoły powszechnej musi być dostatecznie rozległa, gdyż w przeciwnym wypadku nie potrafi on dać należytej podstawy dla rozwoju umysłowości dziecka, które w okresie najwyższej plastyczności organizmu przed dojściem do chwili dojrzałości płciowej zdobywa zasadniczy zapas wiadomości, jako fundament wszystkich swych poglądów w przyszłości. O źródłach wykształcenia ogólnego była już mowa w rozdziałach poprzednich, istotę wykształcenia społecznego rozważymy jeszcze w rozdziale następnym. W sprawie zaś wykształcenia zawodowego pozostaje mi jeszcze do podanych już wskazówek dodać kilka zasad i uwag.

¹⁾ Ochorowicz. Psychol., ped. i etyka. 1917, str. 341.

Dobrze robi nauczyciel, gdy uświadomi sobie pochodzenie swego zawodu, zrozumie odmiennosć zadania, jakie dziś ciąży na wychowawcy, weźmie rozbrat z tradycją wtajemniczonych, przestanie być kapłanem, a stanie się rzeczywiście przyjacielem i organizatorem życia młodzieży¹⁾. Dalej, oprócz statyki pedologicznej, nauczyciel winien poznać dynamikę pedologiczną, to znaczy szereg zagadnień, pozostających w związku z rozwojem dziecka, dziedzicznością fizjologiczną i psychologiczną, rozwojem rasy, instynktów, predyspozycji wrodzonych i nałogów nabytych. Zagadnienia te w sposób bardzo interesujący i pouczający roztrząsają Guyau, Dewey, James i Stanley Hall. W ich dziełach znajdzie nauczyciel nie tylko głęboką wiedzę ogólną i pedagogiczną, lecz, co ważniejsza, spotka olbrzymią inteligencję, obejmującą z łatwością wielkie widnokręgi ducha i zdolną do nowych, oryginalnych i pięknych syntez, spotka również tę przedziwną świeżosć myśli, pełną czarującego uroku, nieraz wzruszającą czytelnika do głębi tak, jak niewymownie wzrusza wędrowca brzask rodzącego się dnia i widok wschodzącego słońca.

Wreszcie, ażeby pracować w szkole pożytecznie i zgodnie z duchem czasu, zachować świeżosć umysłu i zaoszczędzić sił fizycznych i nerwowych, powinien nauczyciel czem prędzej zapomnieć o tych niezliczonych mądrościach, któremi obławowano umysł jego w szkołach, spokojnie pozostawić erudytom zgłębianie stosunków w szkołach dawno minionych; poznać natomiast pisma społeczno-pedagogiczne Staszica i Karola Libelta, przewertować „*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*”, łącznie z życiorysami jej twórców, i zabrać się gorliwie do poznania ustroju i ducha szkolnictwa w przodujących kulturalnie społeczeństwach spółczesnych, gdzie rzeczywiście wre praca reformatorska i twórcza na polu pedagogicznem, starając się przeniknąć ducha nowej, wolnej szkoły²⁾. Dla nawiązania zaś

¹⁾ p. Herberta Spencera «*Instytucje zawodowe*». 1898, rozdział VIII (Nauczyciele).

²⁾ Trzeba bezwarunkowo przeczytać książkę Ellen Key p. t. «*Stulecie dziecka*», 1904 (wydanie skrócone!).

stosunku z dziejami myśli ludzkiej, dla skąpania się w najczystszej źródle pedagogicznem, sięgnąć trzeba do dzieł wielkich mistrzów przeszłości, twórców idealnych systemów wychowawczych, owoców wielu lat pracy genjuszów i duchów szlachetnych, których zawsze mierzyła bezpośrednia rzeczywistość i którzy, dla ulżenia płynącym stąd cierpieniom własnym i mając na myśli dobro wszystkich pokoleń i narodów, kreślili świetlane wzory wychowania człowieka. Obok poznania „*Rzeczypospolitej*” Platona, „*Myśli o wychowaniu*” Locke'a, „*Emila*” Rousseau, obowiązkiem każdego nauczyciela jest przede wszystkim zaznajomić się jak najgruntowniej z życiem i działalnością dwóch genialnych reformatorów wychowania: wielkiego mędrca Sokratesa i prawdziwego przyjaciela ludu i ludzkości — Pestalozziego.

Te historyczno-filozoficzne reminiscencje wówczas tylko przyniosą nauczycielowi rzeczywisty pożytek, gdy zdołają pobudzić do pilnego patrzenia w otaczającą go rzeczywistość, do wsłuchiwania się w tętno życia społecznego i dopomogą mu do lepszego zrozumienia jego potęgi i olbrzymiego rozmachu w wykonywaniu nowych wartości. Oddając się z zamięłowaniem dziełu wychowania młodych pokoleń i uświadamiając sobie swe główne zadanie, jako akuszerki dusz ludzkich, powinien nauczyciel zdawać sobie sprawę z zależności tej pracy od prądów i walk społecznych oraz z konieczności wzięcia czynnego udziału w tworzeniu lepszych form życia społeczno-politycznego swojej ojczyzny. Musi on bowiem pozostać żywym człowiekiem o własnych aspiracjach i celach, o wyraźnym obliczu duchowem i moralnem, o wysokim poczuciu obywatelskiem, z głębokiem przeświadczeniem w duszy, że misja jego nie kończy się w murach szkolnych, lecz sięga wszędzie, gdzie trzeba ducha ludzkiego budzić z uśpienia i gdzie można wnieść promień światła, kultury i cywilizacji

VII. WYKSZTAŁCENIE SPOŁECZNE I DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO - OŚWIATOWA.

«Biada narodom, będącym maruderami kultury i cywilizacji».

27. **Etyka zawodowa i udział w związkach nauczycielskich.** Gdy Modrzewski pisał o dostojności stanu nauczycielskiego, że: „nauczyciele jeno z królami a biskupami porównani być mogą”, miał, rzecz prosta, na myśli ideał nauczyciela i idealne stosunki społeczne dalekiej przyszłości. Faktyczny stan rzeczy ujął poprostu Kazimierz Brodziński, powiadając w swej autobiografii, że „stan pocziwego nauczyciela jest zawsze stanem męczeńskim, zasłużonym ludzkości, który niezawdzięczany cierpieć musi niesforności, jakie dzieci bądź od natury, bądź od rodziców przynoszą, który jak najemnik za lichą zapłatę coraz nowe pola obsiewać i plewić musi”¹⁾. Pomimo bowiem pięknych porównań i sądów pochlebnych o zaszczytności stanu nauczycielskiego, w społeczeństwie po dzień dzisiejszy wyczuwa się pewne lekceważenie i polito-

wanie dla nauczyciela, zwłaszcza dla nauczyciela ludowego. Rola jego stale i wszędzie jest niedoceniana—poprostu wobec głęboko zakorzenionego przeświadczenia ogółu o większej wadze wielu nie tylko duchowych, lecz i materialnych dziedzin i spraw życia zbiorowego. Inżynier, urzędnik, oficer, rejent, adwokat, lekarz, słowem — przedstawiciele wielu zawodów stawiani są znacznie wyżej od niego. Praca zawodowa nauczyciela z tych wszystkich względów zawsze była związana z poczuciem ofiary, poświęcenia, i wymagała idealizmu, entuzjazmu społecznego i wielkiej miłości dla dziecka.

Trzeba jednak przyznać, że stan nauczycielski nie jest jednolity w swym składzie, zawiera bowiem więcej, niż w innych zawodach, jednostek bezwartościowych i niefachowych, stanowiących element nieokreślony i niepowołany, szkodliwy zarówno dla wychowania, jak dla interesów zawodowych nauczycielstwa. Zanim więc nauczyciel wywalczy w społeczeństwie należny mu szacunek, muszą najpierw stanąć do pracy nad młodą pokoleniem i oświatą siły istotnie wartościowe. Do tego zaś potrzeba i samo to społeczeństwo podnieść na wyższy szczebel kultury—wykształcić, uświadomić, oświecić i zespolić. Bo cóż to jest społeczeństwo? Dziś składa się ono z jednostek, stojących na różnych poziomach rozwoju, cywilizacji, kultury i wykształcenia; spotykamy w niem bardzo licznych przedstawicieli umysłowości i ducha wieków dawno minionych obok bardzo nielicznych proroków i apostołów szczęścia ludzkiego, które da się urzeczywistnić dopiero w przyszłości. Wrażliwość, uczuciowość, charakter, rozwój umysłowy i widnokrąg myślowy różnych ludzi tej samej epoki odpowiadają różnym fazom poprzednim rozwoju społeczeństwa i ludzkości, co niesłychanie utrudnia porozumienie się i rzeczywiście solidarną działalność. Zdałoby się, że masa ludzka porozumiewa się wspólnym językiem, w gruncie rzeczy jednak niemal każdy nadaje tym samym wyrazom sens odrębny i dlatego tak często ludzie nie rozumieją się wcale. Stąd wypływa nieraz bezowocność akcji zbiorowych, stąd też ujawniają się „głuche klawisze, tony fał-

¹⁾ Brodziński. Wspomnienia mojej młodości. 1901, str. 54.

szywe i dysonanse społeczne". Nie mówię już wcale o głęboko rozdzierającej społeczeństwo walce klas, dążących wszelkimi sposobami do zdobycia przewagi ekonomicznej i do panowania. Wobec takich rozdzźwięków w opinii publicznej, nie tylko trzeba ją urabiać, lecz obowiązkiem każdego uczciwego działacza społecznego, każdego myślącego nauczyciela i wychowawcy, jest podporządkowywać jej żądania głosowi sumienia własnego i zasadom etycznym, tkwiącym u podstawy rozumnego postępowania.

Niedoceniane dotąd stanowisko nauczyciela szkoły powszechnej musi zdobyć należyty dla siebie szacunek ogółu, praca bowiem jego dla kultury niczem nie da się zastąpić. Ciemnota i głupota masy ludzkiej, nieokrzesanie obyczajów nie mają dziś granic. Jego zadaniem—jest mózgi i serca ludzkie przeorać do głębi, rozbudzić i uszlachetnić sumienia, wykształcić poczucie prawości i rzetelności sądu w masach, nauczyć ludzi patrzeć i myśleć, rozniecić w nich miłość dla prawdy, do tego zaś przede wszystkim potrzeba rozumnej i gorliwej pracy nad młodem pokoleniem oraz podniesienia intelektualnego i moralnego poziomu ogółu nauczycielstwa.

Jakkolwiek należy mieć zrozumienie i ukochanie ogólnych zasad etycznych, ponieważ etyka ludzka jest jedna i wszystkich obowiązują dziś te same prawa moralne, dobrze jest przecież mieć przed oczyma jasno sformułowane zasady postępowania konkretnego, to znaczy dobrze jest dokładnie w danym wypadku znać kanony podstawowe nauczycielskiej etyki zawodowej. Wówczas, gdy etyka ogólna formułuje najwznioślejsze idee humanitarne i ideały moralne — wolności, godności, sprawiedliwości i t. p., każdy zawód ma właściwe sobie ideały, nakłada pewne szczególne obowiązki i udziela pewnych praw odrębnych. Deontologia nauczycielska składa się z dwóch części: 1-o — określa obowiązki nauczyciela w różnych okolicznościach jego życia i pracy zawodowej w stosunku do ucznia, kolegów, władzy szkolnej i społeczeństwa i 2-o—określa prawa, przysługujące nauczycielowi i korporacji nauczycielskiej, mające na celu

podniesienie powagi moralnej stanu nauczycielskiego i obrony jego interesów materialnych przed wyzyskiem, obronę, która najskuteczniej da się przeprowadzić drogą prawodawstwa szkolnego.

Odpowiedzialność za występki, przewidziane w kodeksie karnym, oraz za występki przeciwko przepisom, regulującym działalność zawodową nauczyciela, poniesie on, rzecz jasna, przed sądem zwykłym, sądem honorowym lub sądami, ustanowionymi przy stowarzyszeniach nauczycielskich i związkach zawodowych. Chodzi tu o rzecz głębszą, chodzi o wykształcenie sumienia etycznego, o szczere przejęcie się nauczyciela obowiązkami swego zawodu, chodzi o zawodowy kodeks etyczny. Tego rodzaju deontologii nauczycielskiej dotąd nie mamy. Kodeks etyki zawodu nauczycielskiego trzeba dopiero stworzyć, a zrobić to trzeba dla wyjaśnienia stanowiska nauczyciela w społeczeństwie, dla zogniskowania jego najlepszych chęci i wysiłków, dla wyznaczenia jasnych wytycznych jego postępowania, dla ułatwienia doboru sił zawodowych i pogłębienia ducha zasad, na których opiera się jego działalność.

U podstawy deontologii nauczycielskiej muszą, moim zdaniem, leż następujące założenia:

1-o, za niewzruszoną i trwałą podstawę powodzenia nauczyciela należy uważać — zamiłowanie do zawodu, wiedzę rzetelną i wiarę w idealne jego posłannictwo;

2-o, za wielką cnotę nauczyciela należy uważać miłość i wyrozumiałość dla dzieci;

3-o, nauczyciel winien dążyć do wyrobienia w sobie jasności i pogody ducha, winien własnym przykładem cnot uczyć i krzepić serca;

4-o, nauczyciel nie powinien ani nadużywać, ani zawodzić takich czynników wychowania, jak sugestia, zaufanie do niego młodzieży i jego przewaga intelektualna i moralna;

5-o, nauczyciel winien baczyć na to, aby materiał pedagogiczny, zgromadzony w szkole dzięki obserwacji i doświadczeniu, nie był stracony dla wychowania;

6-o, nauczyciel winien wysoko nieść sztandar godności ludzkiej, gdyż jest chorążym licznych zastępów, wyruszających na podbój świata;

7-o, nauczyciel winien zrozumieć, że nie tylko wspólny interes, lecz głównie wzajemna sympatja i zaufanie oraz ukochanie zawodu prowadzi do doskonałego koleżeństwa;

8-o, spory między kolegami należy regulować zapomocą sądów rozjemczych, o przedmiocie zaś i skutkach sporu należy zachowywać ścisłą tajemnicę, o ile wyrok sądu nie postanowi inaczej;

9-o, obowiązkiem wszystkich nauczycieli jest zabiegać o rozwój praw i instytucyj, zabezpieczających byt kolegów chorych, dymisjonowanych i t. p.

10-o, nauczyciel powinien odważnie bronić swoich przekonań;

11-o, nauczyciel nie powinien nigdy ustawać w kształceniu się i doskonaleniu, zabiegając jednocześnie o rozwój instytucyj, mających na celu pomoc dla kształcących się zawodowo;

12-o, nauczyciel, jako członek związku nauczycielskiego, powinien w miarę sił przyczynić się do jego rozwoju;

13 o, nauczyciel ma prawo żądać za swe czynności sprawiedliwego wynagrodzenia.

Wszelkiego rodzaju kooperatywy, związki dobrowolne w celach naukowych, społecznych, gospodarczych, politycznych, higienicznych, artystycznych i t. p. są doskonałym terenem dla samokształcenia i wychowania nauczyciela, a to w stosunku prostym do podniosłości zasad i celów tych organizacji oraz stopnia produkcyjnego wyładowania energii ich członków. Nigdy jednakże nie powinien on zapominać o konieczności zachowania w czystości rysów odrębnych swej osobowości i nigdy nie spadać do roli kółka w mechanizmie organizacyjnym. Byłoby to bowiem równoznaczne z zaprzeczeniem wartości samej organizacji wogóle. Bywa zaś tak, niestety, najczęściej wobec szarości, oportunistu i miękkości dusz ludzkich: „Człowiek — powiada słusznie Rabindranath Tagore — uszczupla się do osta-

teczności, byle tylko zostawić jak najwięcej miejsca swym olbrzymim organizacjom”¹⁾).

Ogół ludzki podzielić można na dwie grupy: ludzi myśli i ludzi czynu, teoretyków i praktyków-działaczy. Olbrzymia większość należy, rzecz jasna, do „działaczy”. Jedni z nich wiecznie coś organizują, tworzą kompromisy, godzą lub waśnią, urządzają zebrania i zjazdy. Inni należą do wielu naraz instytucyj społecznych, tem niebezpieczniejsi, im wyższe stanowiska zajmują, ponieważ do wszystkich wprowadzają element pośpiechu, płytkości i oportunistu. Inni znów tylko „chodzą” wytrwale na wszelkie zgromadzenia, wiece i odczyty. A wszyscy razem w olbrzymiej liczbie wypadków należą do typu rozproszonych, szkodliwych dla społeczeństwa; próżniaków, rozsiewających dookoła nasiona powierzchowności i pospolitości ducha, są zaprzeczeniem prawdziwych działaczy-organizatorów, skupiających swe wysiłki w określonym kierunku, dla stworzenia rzeczywiście nowego „dzieła”. Te wiecznie ruchliwe jednostki są widocznie zdania, na co już zwrócił uwagę historyk Tucydides, że źle pójdą sprawy w ich nieobecności; w gruncie zaś rzeczy często uciekają one od siebie samych, poszukują oszłomienia ze strony świata, a zarazem istotnie lekceważąco traktują innych. Trzeba się bronić od wpływów tych rozproszonych, od ich nawoływania do życia stadnego, od ulegania ich płytkim i demagogicznym hasłom. Życie społeczne z jednej strony sprzyja rozwojowi człowieka, z drugiej zaś strony może go całkowicie pochłoniąć, uczynić powierzchownym, zetrzeć na proch, obniżyć do wspólnego poziomu. To też istnieje wieczne nieporozumienie pomiędzy teoretykami a praktykami, indywidualistami a społecznikami, ludźmi myśli a ludźmi czynu, ludźmi, lubiącymi się zagłębiać w dociekaniu prawdy, a ludźmi kompromisów i oportunistami.

Z racyj powyższych należenie do związków nie może bezwzględnie każdego obowiązywać. Nigdy przymus, zawsze tylko

¹⁾ Rab. Tagore. Nacjonalizm. 1921, str. 120.

zachęta! Bo skoro ktoś nie chce korzystać z przywilejów członka związku, musi być wolny w swej decyzji. Wymaga tego nie tylko najświętsza zasada wolności życia, wymaga tego również dobro społeczne, gdyż nikomu nie może wyjść na dobre to, że się jednostka będzie czuła skrupowaną i nieszczęśliwą.

Zasada współdziałania i pracy w stowarzyszeniach musi być stosowana jak najszerszej wówczas zwłaszcza, gdy chodzi o organizację zabiegów pomocniczych do pracy—tworzenie bibliotek, czytelní, wypożyczalni pomocy naukowych, biur informacji i poradni, gdy chodzi o organizację wycieczek i różne sprawy ekonomiczno-zawodowe. Kongresy, zjazdy, zgromadzenia i wogóle związki są tylko terenem i okazją do komunikowania sobie wyników pracy już dokonanej indywidualnie, branie zaś udziału w licznych tego rodzaju organizacjach i instytucjach może łatwo doprowadzić do wyjałowienia ducha i zabicia twórczości właściwej. Pracować twórczo można bowiem tylko samodzielnie, w skupieniu i samotności lub w bardzo małym kółku współpracowników. Na zgromadzeniach oświatowych, w świetlicach, domach ludowych i na konferencjach publicznych ludzie z konieczności niemal, jak tego uczy psychologja tłumu, zatracają poczucie rzetelności w dochodzeniu prawdy, natomiast z reguły objawiają wybuchowość uczuć, stronniczość, bardziej bronią zadrasniętej ambicji, niż istoty rzeczy, więcej dbają o obronę motywów i środków, niż zakładanych celów, starają się popisać wymową i wiedzą, przestają być sobą, słowem—tak dalece i to w sensie ujemnym przeobrażają się psychicznie w tłumie, że pożytek tego rodzaju współpracy dla pogłębienia wykształcenia staje się nieraz wielce problematycznym.

28. Wykształcenie obywatelskie i walka z ciemnotą, głupotą i chamstwem ducha. Praca nauczyciela nad sobą i praca w organizacjach zawodowych nie powinna bynajmniej przesłaniać przed nim innych, szerszych widnokręgów. Bardziej, niż jaki inny fachowiec, musi on jasno zdawać sobie sprawę ze związku swego zawodu z życiem społecznym, ży-

ciem całej ludzkości, i działać w imię ogólnoludzkich ideałów. Już Rousseau ostrzegał nas w swych „Uwagach nad konstytucją w Polsce”: „Strzeżcie się—pisał—w szczególności, byście nie uczynili rzemiosła z zajęcia nauczyciela. Każdy człowiek publiczny w Polsce jedno tylko stale mieć winien stanowisko, a tem jest stanowisko obywatela”. Ażeby zaś na życie wpływać, trzeba je znać, trzeba przedewszystkiem znać swe społeczeństwo, kraj własny, jego bogactwa i braki, tętno jego życia, źródła jego mocy i jego słabości. Tu książki również nie wystarczą: one będą tylko dodatkiem, pomocą, uzupełnieniem. Trzeba rozpocząć od zbliżenia się do ludzi, trzeba przejść kraj wzdłuż i wszerz, samemu zetknąć się z obywatelami, przyjrzeć się ich działalności, poznać warunki pracy robotnika i chłopą, wziąć udział czynny w życiu społecznym. Wszelka „czynność odbywa się w dziedzinie konkretności, jest określona i zindywidualizowana—powiada znakomity pedagog amerykański, Dewey. — Jeśli tedy nie wspiera jej i nie kontroluje znajomość istotna warunków konkretnych danej sytuacji, musi być względnie płodna i daremna”¹⁾. Otóż, duch epoki, potrzeby chwili dziejowej, warunki bytowania społeczeństwa, wśród którego żyć i działać mamy, muszą być pilnie zbadane przez bezpośrednie zetknięcie się z faktami, rzeczywistością, aby własna praca nasza stała się realną, a cele nie rozminęły się z istotnymi prądami życia, rozwoju i postępu narodu. Dla owocnej działalności społecznej nieodzowna jest znajomość praktyczna psychologii tłumu i psychologii własnego społeczeństwa, potrzebne także jest wycucie i zrozumienie istoty i mocy tego wielostronnego związku, jaki zachodzi pomiędzy życiem jednostki a społeczeństwem, do którego należy. Bowiem „psychika nasza jest wytworem narodowego życia; zapewnić jej władzę nad światem, a właściwie samą rzeczywistość, możemy jedynie poprzez tę *zbiorowość*, z której nasze życie zostało wysnute. Kto sądzi, że umie się obyć bez narodu, objawia tylko brak głęb-

¹⁾ Dewey. Zasady moralne w wychowaniu. 1921. str. 34.

szej oryginalności. Wszystko, co głębokie w nas, istotne, twórcze, *wiąże się z grupą*, w której wytkane zostało: życie narodowe jest jedynym medjum zachowania własnej indywidualności¹⁾).

To też ze stanowiska nauczyciela wszelkie dodatkowe badania społeczno-ekonomiczne, studja nad socjologią, ekonomją, nad Polską współczesną, muszą mieć na celu pogłębienie znajomości realnych potrzeb życia narodu dla zdobycia mocnego gruntu dla swej działalności kulturalno-oświatowej; konieczność zaś głębszego zrozumienia celu swej pracy i lepszego przysposobienia się do realizowania swych idei i ideałów zmusi nie tylko do rozejrzenia się w prądach nurtujących teraźniejszość, lecz także do zbadania ich rodowodu i przyczyn, czyli do zajrzenia do dziejów narodu, których poznanie o tyle ma wartość dla wykształcenia ogólnego i działalności praktycznej, o ile pozwala trafniej rozumieć teraźniejszość i owocniej pracować dla przyszłości. Nie przyczynią się do wyjaśnienia istoty i ducha dziejowego narodu polskiego dzieła, przesiąknięte nawskroś duchem mistycznym i operujące nadal pojęciami takimi, jak „karząca sprawiedliwość dziejowa” i t. p. Są to zbyt czyste mgławice i przeżytki. Niech samouk wybierze sobie za przewodnika w tej dziedzinie jednego z tych historyków, co mają wyrok jasny, a sąd niewypaczony doktryną metafizyczną, np. Oskara Balzera i Władysława Smoleńskiego. Wychodząc z konieczności zorientowania się w zadaniach życia narodu na najbliższą przyszłość, dobrze zrobi samouk, jeśli rozpocznie od dokładnego — raz jeszcze — zbadania konstytucji krajowej, pozna istotę zasad konstytucyjnego rządzenia wogóle i te wielkie wskazania do wszystkich dotychczasowych konstytucyj demokratycznych, jakimi są: słynna „*Deklaracja*” amerykańska z r. 1776 oraz „*Deklaracja praw i obowiązków człowieka i obywatela*”

¹⁾ Stanisław Brzozowski. *Legenda młodej Polski*. 1910, str. 395. Przeczytać w związku z tem Stanisława Szczepanowskiego „*O polskich tradycjach w wychowaniu*”. 1912.

z czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Niech przemyśli dalej związek, zachodzący między etyką a prawem, między państwem a społeczeństwem, między wolnością indywidualną a życiem zbiorowym; niech rozważy znaczenie idei samorządu i suwerenności narodu, niech zda sobie sprawę ze współczesnych stronnictw i programów społecznych i politycznych, zapozna się z religijnymi, literackimi i filozoficznymi prądami myśli współczesnej, przypomni sobie rysy znamienne myśli politycznej i ducha obywatelskiego w Polsce historycznej, a wreszcie rozważy znaczenie idei związku państw i ligi narodów — dla zespolenia wysiłków wszystkich społeczeństw w celu zrealizowania jednej wielkiej ludzkości. Ważną jest rzeczą zrozumieć, jak niezmiernie zawiłą jest struktura społeczeństwa społecznego i poznać najważniejsze czynniki, przyspieszające lub hamujące naturalny rozwój i postęp życia społecznego¹⁾.

¹⁾ Należałoby rozpocząć od przestudjowania jakiegoś zarysu socjologii, np. książki Ludwika Kulczyckiego p. t. „*Zarys podstaw socjologii ogólnej*”. 1900. Pogłębienie zagadnień społeczno-państwowych i ekonomicznych znakomicie ułatwią samoukowi dzieła następujące: John Stuart Mill — „*O wolności*”. 1864; J. J. Rousseau — „*O umowie społecznej*”; Lassalle — „*O istocie konstytucji*” 1906; A. Esmein — „*Prawo konstytucyjne*”. 1921; W. Wilson. — „*Ustrój Stanów Zjednoczonych*” i „*Ustrój Szwajcarii*”; Engels — „*Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*”. 1906. A. Bogdanow — „*Zarys nauki ekonomji politycznej*”. 1906; K. Kautsky — „*Nauki ekonomiczne K. Marxa*”; H. Spencer. — „*Jednostka wobec państwa*”. 1886; „*Postęp, jego prawa i przyczyny*” (szkice filozoficzne, t. I), 1888; Michajłowski. — „*O postępie*” (po rosyjsku); Daszyńska-Golińska — „*Rozwój i samodzielność gospodarcza ziem polskich*”. 1914; Edward Milewski. — „*Sklepy społeczne*”. 1911; Edward Abramowski. — „*Socjalizm a państwo*” (wyd. pod pseudonimem M. A. Czajkowskiego), „*Zagadnienia socjalizmu*” (wyd. pod pseudonimem Walczewskiego), „*Kooperatywa jako sprawa wyzwolenia ludu pracującego*” i „*Idee społeczne kooperatyizmu*”; Stanisław Wojciechowski. — „*Kooperacja w rozwoju historycznym*”. 1923.

Warto też zgóry sobie uświadomić, że studja nad naukami społecznymi o wiele więcej, niż wszelkie inne, wymagają czujności i ostrożności w wyborze źródeł, brak bowiem w dziełach społecznych i ekonomicznych niezbędnej bezstronności i prawdomówności z powodów natury religijnej, politycznej, partyjnej, z powodu świadomych i celowych a zamaskowanych kłamstw i fałszów, jak również na skutek wpojonych w autorów i czytelników przez wychowanie, a działających stale, gdyż tkwiących w podświadomości, różnych przesądów i uprzedzeń. Samouk wnet zrozumie, że w naukach społecznych, tak jak i w życiu społecznym, nieliczni tylko poszukują prawdy, natomiast wszyscy bronią jakiejś sprawy. Trudna to szkoła dla samokształcenia. Obok gruntownego przygotowania filozoficznego (rozdz. III), pomoc tu może jedynie pilna obserwacja życia społecznego i własne wyrobienie, które dopiero z latami przychodzi.

Wspomniałem wyżej o konieczności zrozumienia związku między prawem a moralnością. Ze stanowiska wykształcenia ogólnego chodzi bowiem nie o poznanie litery kodeksów prawnych, lecz o zrozumienie istoty i ducha prawa, a także o zdolność wyczucia, kiedy to prawo pisane lub zwyczajowe jest sprzeczne z prawem moralnem, głosem sumienia oświeconego. Konieczną jest rzeczą dojść do zrozumienia i przeświadczenia, że wszelkie prawo powinno się zgadzać z zasadami etyki, że prawo, gwałcące sumienie jednostki, nie może uzyskać jej sankcji, że u podstawy wszelkich praw winno tkwić poszanowanie godności człowieka i że wolność sumienia obejmuje nie tylko wolność myślenia, lecz także i wolność głoszenia tego, co jednostka za prawdę uznaje. Tą drogą podąża rozwój ludzkości. Realizację tych zasad widzimy już w Szwajcarji, Danji, Anglii i Stanach Zjednoczonych Am. Pn. Dosyć już barbarzyństwa i despotyzmu! Wstydzić się musimy swej nietolerancji! Musimy ukochać świetlane ideały, postawione już dawno przed ludzkością przez Sokratesa, Spinozę, Locke'a, Rousseau i Kanta, i wzorem tych wielkich duchów dążyć do oparcia polityki, pań-

stwa i prawa na poczuciu istotnej sprawiedliwości, zakładając dla nich grunt w człowieku wewnętrznym, w jego sumieniu. Mamy do pomocy w tem własne dobre tradycje. Jest to bowiem stanowisko zgodne w gruncie rzeczy z duchem dążeń narodu polskiego, gdyż „konstytucja Polski wymagała od obywateli nieustannych wysiłków moralnych”, jest to stanowisko zgodne z działalnością społeczną u nas wszystkich światłych obywateli kraju, których imię jest legion. Niech oświatowiec, który działa pod wpływem wielkich wzorów i promiennych ideałów, będzie przekonany, że wszelki postęp jest i był zawsze dziełem ludzi zapalonych, entuzjastów, zdolnych do ofiar i poświęcenia, że u podstawy wszelkiej roboty społecznej tkwi oddanie się i ofiarność osobista, gorące przejęcie się jakąś ideą a nieraz i bohaterstwo, że te cechy charakteru są w gruncie spotęgowanymi objawami instynktu społecznego, głęboko tkwiącego w naturze ludzkiej i sprzyjającego rozwojowi i doskonaleniu się gatunku¹⁾. „Poza radością posiadania prawdy lub systemu, który za prawdę uchodzi, najśłodszą rzeczą dla serca ludzkiego zawsze będzie, zdaniem Guyau, rozpowszechnianie tej prawdy słowem i czynem, wyrzucenie jej z siebie na podobieństwo oddechu, oddychanie nią i nawracanie do niej zarazem. Historia ludzkości liczy nie tylko dwunastu apostołów; mamy dziś i będziemy mieli w przyszłości tylu apostołów, ile pozostanie serc młodych, silnych i kochających. Mózg nasz nie posiada ani jednej idei, któraby nie miała charakteru społecznego, braterskiego, któraby nie miała siły wyrazu i drgania poza nami”²⁾.

Jesteśmy narodem intelektualistów w gorszym znaczeniu tego słowa, bo narodem intelektualistycznych fantastów. Porównano naród polski z człowiekiem o dużej głowie, nikłym

¹⁾ Porów. P. Kropotkina: «Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju». 1919; Guyau. «Moralność bez przymusu i sankcji». 1905.

²⁾ Guyau. L'irréligion de l'avenir, VI éd., str. 350.

korpusie i słabych, rachitycznych nogach, gdyż pozbawionym mocy fizycznej i potęgi ekonomicznej. Otóż ta duża głowa nie jest jednak dobrą głową: mieści w sobie, co prawda, bogate zdolności artystyczno - naukowe, nieharmonijność jednak i jednostronność tej produkcji bije w oczy, skoro się zważy ciemnotę i analfabetyzm mas¹⁾. Wytworzyło się dziś straszne przeciwieństwo między człowiekiem mózgu i sumienia a jednostką pospolitą, nieoświeconą i bez kultury. Wówczas, gdy nieliczni przeżywają nieznośne katusze z powodu przesubtelnienia i przeczulenienia moralnego, większość odznacza się nieprawdopodobną, iście pierwotną gruboskórnością. Są to jakgdyby dwa odmienne, z różnych epok pochodzące pokłady społeczne, dwa światy, nie rozumiejące się nawzajem i sobie wrogie. Ciemnota i przesądność olbrzymiej większości społeczeństwa, jego nierozbudzenie duchowe i niekulturalność są tym „wrogiem wewnętrznym”, którego nauczyciel ma zwalczać bezwzględnie w swej pracy kulturalno-oświatowej. Słusznie Feliks Brodowski jednym mianem chamstwa ochrzcił wszystko, co zasługuje na nienawiść w człowieku. „Tak sądzę — powiada on. — Wszelki egoizm, wszelka nietolerancyjność, wszelka przemoc nad ciałem i duchem mieści w sobie pierwiastki chamstwa, które niemniej jest wstrętne i w zewnętrznych formach spółzycia, w postaci nieokrzesania i gburstwa. Jest chamstwo wszędzie, gdzie nie ma dobra; jest widmem złowrogiem, zamieszkującym w pustce, lecz niemniej groźnem, gdyż jeśli pozwolimy na najmniejsze skurczenie dobra, napłynie w to miejsce pustki ciemność i chłód. Ponieważ umie się kryć i przystrajać, więc walka z niem jedną — światło. Patrzmy w swoją duszę, czy tam go nie ma, a potem wyświecajmy go zewsząd — zrywajmy togi sędziów, profesorskie oznaki, mnisie kaptury, świętokradzkie krzyże, wołając wielkim głosem — patrzcie, co tam było! Bo chamstwo nie zasługuje na przebaczenie i litość i jako przeczenie dobru

¹⁾ Porów.: K. Sosnowski. Szkoła narodowa jako krzewicielka kultury zdrowotnej i energii twórczej. 1917.

nie może być cierpiane. Chamstwo godzi zawsze w wolność myśli i chętnie zezwoli na wyuzdaną swobodę ciała, byle uciąć mu myśl; godzi przede wszystkim w wasze „ja”; nienawidzi waszego „ja” i musi je kopnąć, zranić w ten lub inny sposób. Chętniebym jako deszcz rzeźwił sprawiedliwych i niesprawiedliwych, występnych, upośledzonych i okaleczonych, lecz, widząc tam w dole uznojony łeb chama, wróciłbym kropla po kropli do chmury”¹⁾. Właśnie dla dobra ludzi, przez miłość dla nich, trzeba, idąc w ślady Tacyta i Milтона, powziąć głęboką odrazę do tych źródeł, z których całe zło wypływa — do ciemnoty, głupoty i chamstwa. Nauczyciel ludowy działa często w środowisku ciemnem, zapleśniałem i łatwo podatnem na wpływy najgorsze. Niech tedy uświadomi sobie swój obowiązek, zastosuje cały swój takt i umiejętność i pokolei burzy placówki i twierdze głupoty i łotrostwa. Niech pamięta, że „lud jest takim, jakim go wychowano i odpłaca tą samą miarką, jakiej używano w stosunkach z nim. Żywiony głupstwem, będzie głupi, a żądać od niego mądrości — znaczy tyle, co spodziewać się, że wierzba wyda gruszki”. Powyższe słowa Blanqui'ego, który w obronie ludu przez lat czterdzieści dziewięć (!) poniewierał się po więzieniach francuskich, niech sobie dobrze rozważy nauczyciel ludowy, którego wzrok sięga dalej, a serce bije szlachetniej. Nauczyciel będzie musiał jeszcze kilkakrotnie przeorać duszę ludu, zanim otrzyma plon pożądany. On właśnie powołany jest do zasypania tej strasznej przepaści, jaka powstała między przedstawicielami nauki i kultury a ofiarami niewiedzy, między jednostkami wykształconymi a ciemną masą ludową. Przepaść ta narazie rośnie i kulturze może grozić zagłada wobec zupełnego nierozumienia jej przez ogół ciemny i przesądny. Słusznie zwraca uwagę Kropotkin, że gdy przeszło od wieku już ustalono zasady kosmogoniczne, rozumiane za ledwie przez kilka tysięcy jednostek, które *wyrobiły* sobie krytyczny pogląd na wszechświat, setki milionów umysłów w dal-

¹⁾ Feliks Brodowski. Moja biografia. Respha. 1916, str. 190.

szym ciągu tkwią w mroku przesądów i zabobonów, godnych ludzi dzikich, będących igraszką wszelkiego rodzaju oszustów... Nauczyciel musi uświadomić sobie rzeczywisty stan rzeczy i zrozumieć, że jeśli nie będzie pracował nad usunięciem tego zła, to praca jego pozostanie próżnem młóceniem słomy, a nawet czemś gorszem, bo szkodliwem utrwalaniem groźnej sprzeczności społecznej, pogłębianiem przepaści, do której zwali się niechybnie kunsztowny gmach wyrafinowanej, jednostronnej, niesprawiedliwej, egoistycznej cywilizacji społecznej! Podobnie myśleli Rousseau, Pestalozzi, Tołstoj. Od końca XIX wieku potok wolnej myśli, oświaty i uspołecznienia zaczyna przybierać i rwać coraz gwałtowniej. Obecnie rozluźniły się już pęta, wchodzimy w okres szalonej walki ducha z przemocą, pojawiają się gdzie niegdzie przebłyski wyzwolenia, jednak wiekowy posiew ciemnoty i przesądów głębokie zapuścił korzenie w dusze ludzkie i nie da się łatwo wyplenić. Dla nabrania otuchy i wiary w lepszą przyszłość, a zarazem dla przejęcia się wstrętem do haniebných skutków ciemnoty, fanatyzmu i łatwowierności, niech nauczyciel czyta Tomasza Buckle'a *„Historję cywilizacji w Anglii”*, w szczególności niech pozna ważny dla działaczy oświatowych, imponujący swą grozą obraz dziejów Hiszpanji i Szkocji¹⁾.

Wszystkie dawniejsze ideały i wzory narodowe zbankrutowały już dzisiaj: zarówno ideał szlachty polskiej czy japońskiej, jak wzór poddanego Rosji i państwowca Niemiec. Od czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej i Komisji Edukacji Narodowej w Polsce wysuwa się na czoło ideał wolnego obywatela i w ogniu przewrotu wojny europejskiej zaczyna coraz bardziej nabierać nowego znaczenia. Niechybnym środkiem udoskonalenia duszy ludzkiej, podniesienia typu człowieka, jest podniesienie poziomu ogólnego masy ludzkiej. Im wyższą i mocniejszą będzie ta podstawa, tem śmielej i wyżej sięgną też w niebo kolumny wielkich duchów.

¹⁾ *Historja cywiliz. w Anglii*, t. II, rozdz. XV i XX.

Walka w obronie kultury i oświaty toczy się na dwóch terenach: na polu pracy nad dziećmi i polu pracy nad dorosłymi. Niech nauczyciel z jednej strony stara się szerzyć w społeczeństwie wiadomości pedagogiczne, ignorancja bowiem ogółu pod tym względem jest u nas niemal zupełna, lecz niech z drugiej strony będzie tą sprężyną, która naciska i pobudza społeczeństwo do zakładania różnych instytucyj pomocy wzajemnej, towarzystw i związków, mających na celu samokształcenie, doskonalenie się fizyczne i t. p., niech sam bierze czynny udział w zakładaniu uniwersytetów ludowych, korespondencyjnych, czytelni, bibliotek i poradni pracy wszelkiego rodzaju i typu, w tworzeniu świetlic, klubów robotniczych, kół oświatowych i w rozbudowie domów ludowych. Niech stanie się też czynnym propagatorem dobrych książek, pamiętając o słowach Carlyle'a, że „księgozbiór — to prawdziwy uniwersytet w naszych czasach”, i o słowach Dewey'a, że „biblioteka dzisiaj — to nie rezerwuar, lecz fontanna, z której wiedza mocną strugą biec musi i rozlewać się po duszach ludzkich, zdobywając je sobie przebojem”¹⁾.

Przekonania własne i widnokrąg społeczno-polityczny. Wstępując na pole pracy oświatowej, nauczyciel winien nie tylko mieć w duszy ideały pełnego rozwoju człowieka, szerokich horyzontów umysłowych i najszczytniejszych hasel ludzkości, nie tylko mieć poczucie odpowiedzialności wobec historii, lecz winien także dobrze uświadomić sobie, że idzie do ludu, jako towarzysz broni nie w celu moralizowania lub narzucania swych teoryjek, lecz dla wyzwolenia tkwiących w masach ludowych dążeń w kierunku poprawy lub usunięcia ujemnych stron panującego ustroju społecznego. Faktem jest, że wszystkie dotychczasowe europejskie instytucje

¹⁾ Działacze kulturalno-oświatowi znajdą wskazówki w tomach *«Rocznika Kursów dla dorosłych»* i innych cennych wydawnictwach Centralnego Biura Kursów dla dorosłych w Warszawie.

wychowawcze były dziełem i narzędziem centralizacji, miały bowiem na początku za zadanie podporządkować młodzież państwu wojowniczemu i zaborczemu; faktem jest również, że nasze społeczeństwo tkwi jeszcze głęboko pojęciami swymi w wieku XVII, że żyjemy jeszcze w czasach, gdy nawet strategia bywa częścią teologii, że cały szereg artykułów konstytucji naszej z roku 1921 jest zwierciadłem poglądów, odpowiadających epoce z przed Wielkiej Rewolucji Francuskiej.

Lecz niema wyjścia: kto chce wziąć udział zaszczytny w życiu społecznym, ten musi nadażać za jego prądem. Trzeba iść naprzód pod grozą pozostania w tyle pochodzą ludzkości ku niezbadanym celom, trzeba mieć ambicję zająć w nim jedno z miejsc naczelnych, trzeba również pamiętać o głębokim zdaniu Bookera Washingtona, że „stawiać przeszkody dążeniu ludzkości do światła, kultury, nauki, wolności i braterskiej miłości, jest toż samo, co chcieć zatrzymać pociąg, kładąc się na szynach”¹⁾.

Niech każdy działacz oświatowy, każdy nauczyciel wytknie sobie jasną linię postępowania; trzeba przecież być konsekwentnym, wiedzieć, do czego się dąży i mieć odwagę działania zgodnie z głosem własnego sumienia. Albo będzie obrońcą demokracji, ustroju republikańskiego państwa i rządu odpowiedzialnego, obrońcą moralnej, społecznej i politycznej wolności jednostki, ograniczonej w swym postępowaniu o tyle tylko, o ile krzywdzi innych, obrońcą zasad postępu, obrońcą zupełnej swobody myśli i wolności głoszenia swych przekonań — w imię najszczytniejszych haseł Sokratesa, Brunona, Spinozy, Kanta, Millów i Guyau, albo też stanie w obronie wręcz przeciwnych haseł: zacofania i despotyzmu.

Znaną powszechnie jest prawdą, że udział w polityce „idzie najczęściej w parze z zaniedbaniem rozwoju ludzkiego w sobie”, znaną jest gwałtowność uczuć społecznych i zatargów politycznych, w których ludzie zatracają nie tylko poczucie prawdy, lecz nawet elementarne poczucie uczciwości, posługując się

falszem, oszustwem, kłamstwem, podstępem i obelgą. Nauczyciel jednak, świadomy swej doniosłej roli i wielkich zadań, nie może w swej działalności społecznej wyrzec się swych przekonań, gdyż byłby zerem jako człowiek, a zatem i zerem jako nauczyciel, powinien śmiało zdzierać maskę obłudy, podłości i kłamstwa i musi wziąć udział w szerszym życiu społecznym i politycznym, aby i tam walczyć o realizację świętych haseł wyzwolenia i udoskonalenia jednostki, walczyć z uciskiem politycznym, ekonomicznym i duchowym. Niech będzie przekonany, że w gruncie rzeczy będzie to walka również w obronie istotnych dążeń rozwojowych społeczeństwa i państwa. Głęboka i rzetelna analiza Spinozy wykazała, że celem państwa jest w gruncie rzeczy wolność. Zbadawszy stosunek jednostki do społeczeństwa i państwa, Spinoza tak konkluduje: „dla bezpieczeństwa społecznego najlepiej jest, gdy moralność i religijność polegają jedynie na praktykowaniu miłosierdzia i sprawiedliwości, a prawo władz najwyższych zarówno w sprawach kościelnych, jak świeckich, dotyczy wyłącznie postępów, poza tem zaś pozwala każdemu myśleć, co mu się podoba, i mówić, co myśli”¹⁾. Państwem, które potrafi zapewnić wolność prawdziwą, może być oczywiście tylko republika. I jeśli prawdą jest, że dla utrwalenia republiki potrzebne są dobre szkoły i dobre wychowanie ludu, to z drugiej strony sam ustrój republikański jest niezawodnie potężnym środkiem wychowania mas ludowych. Republika, powiedział Channing, jest ludowym uniwersytetem.

Mamy dziś wolność narodową, lecz nie mamy bynajmniej prawdziwej wolności politycznej, społecznej, religijnej i wychowawczej. Dopóki nie ma się swobody głoszenia swych poglądów i ideałów bez obawy niepożądanych następstw, dopóki nauczyciel musi uczyć nieraz tego, w co sam nie wierzy lub czego sumienie mu uznać nie pozwala, dopóki prawo nie gwarantuje wszystkim bezwzględnej swobody sumienia, dopóty nie-

¹⁾ Booker Washington. Autobiografia... str. 123.

¹⁾ Spinoza. Traktat teologiczno-polityczny. Dzieła, t. II, str. 318, 326.

ma prawdziwej wolności, są tylko różne formy i stopnie po-
hańbienia i ucisku.

Sprawiedliwość, miłość prawdy oraz poszanowanie sumie-
nia jednostki wymagają od nauczyciela obrony zasad szkoły
świeckiej, jedynie zgodnej z postępem nauki, rozwojem życia
społecznego, a nawet i pogłębieniem świadomości religijnej
człowieka. Przymus religijny znosi wolność sumienia, tej zaś
skarbnicy nikomu nie wolno naruszyć właśnie w imię naj-
piękniejszych haseł religijnych. „Wprowadzanie religii, jako
przedmiotu nauczania do szkoły, a więc traktowanie jej jako
nauki, niezgodne jest z charakterem religii, jako zakresu życia
uczuciowego, i pociąga za sobą cały szereg ujemnych następstw,
stając w kolizji z ogólnym naukowym charakterem szkoły,
wprawia w kłopot zarówno prefekta, jak i nauczycieli innych
przedmiotów”¹⁾. W tym też duchu postępuje rozwój praw-
dawstwa szkolnego w Zachodniej Europie, a nawet sprawa ta
została zasadniczo już rozstrzygnięta w innych krajach, gdzie
zrozumiano, że bez oświecczenia szkoły nie może być wogóle
mowy o racjonalnej i konsekwentnej organizacji nauczania i wy-
chowania, gdyż dogmatyczna metoda nauczania religii upośle-
dza rzecz najdonioślejszą: rozwój badawczego ducha. Nauczanie
religii prawodawczo zostało usunięte ze szkół amerykańskich
i w wielu państwach Europy, we wszystkich zaś innych, a także
w konserwatywnej Anglii religja stanowi przedmiot nieobo-
wiązkowy. Religii nie uczą również w szkole głęboko religij-
nego Rabindranath Tagore właśnie ze względu na dobro du-
szy, bezpośredniość jej uczuć, jej szczerość i głębię, dla niena-
ruszania jej stosunku religijnego z ludzkością i wszechświatem,
stosunku swobodnie wybranego i będącego owocem szczerzego
natchnienia²⁾. Mając na celu dobro jednostki, rozwój szkoły

¹⁾ W. M. Kozłowski. Postulaty szkolnictwa polskiego. 1917, str. 37.

²⁾ Przeczytać rozprawę Stanisława Witkiewicza p. t. «Chrześcijań-
stwo i katechizm», 1922.

Już Stanisław Staszic w znakomitych swych «Uwagach nad życiem
Jana Zamoyskiego», pisał, co następuje: «Teologja, osobliwie specula-

i postęp społeczeństwa, nauczyciel winien stanąć w szeregu
tych, którzy bronią zasady poszanowania woli rodziców, swo-
bodnie decydujących w sprawie wyboru wyznania swych dzieci,
którzy bronią zasad poszanowania przekonań nauczyciela, któ-
rzy bronią zasady, że religja jest sprawą sumienia i że wszyst-
kie religje mają jednakowe prawo do wolności, którzy bronią
wspólności obowiązków uczniów bez względu na wyznanie,
którzy, słowem, bronią przede wszystkim zasad tolerancji, sta-
rajac się je krzewić i urzeczywistniać w życiu na wzór społe-
czeństwa japońskiego (*ex oriente lux!*), w tem głębokiem prze-
konaniu, że prawdziwe uczucie religijne powinno uczyć miłości,
łączności i solidarności.

Podobne poglądy głoszą gdzieindziej nawet rzecznicy zasad
umiarkowanych, jak np. znakomity historyk francuski, Ernest
Lavissee. U nas elementarne te prawdy rozumie zaledwie garstka
niezależnych duchów. Przed nauczycielem otwiera się tedy roz-
ległe pole pracy, stają wielkie zadania. Polski nauczyciel szkoły
powszechnej musi uświadomić sobie całą grozę położenia i so-
lidarnie postawić swoje veto, powinien krzewić w narodzie
oświatę istotną, nie zaś w ciągu dalszym być przedstawicielem
jej surogatu. Trzeba wreszcie kraj analfabetów ducha zamienić
na kraj obywateli rzeczywiście oświeconych, trzeba wyzwolić
wszystkie twórcze siły narodu.

W miarę pogłębiania przez siebie zagadnień kultury i oświaty,
zarówno zapomocą dociekań teoretycznych, jak dzięki swej

tiva, od edukacji publicznej być odłączona powinna. Bo sposób uczenia
się teologii jest zupełnie przeciwny sposobowi dochodzenia i poznawania
natury. Pierwsza same prawdy wieczne powiada, druga dopiero szukać
ich każe. W pierwszej wszystko wiemy, w drugiej mało znamy. W na-
bieraniu przyrodzonych wiadomości trzeba wszystko widzieć, uważać
dotykać się i doświadczać. W nauce boskiej doświadczenie w błąd pro-
wadzi, sama wiara doskonałym czyni. Ta zepsuła młody umysł. Nie-
chaj wróci się teologja do seminarjum, jak w początkowym kościele by-
wało». Wyd. 1861, str. 20-21.

działalności społecznej, nauczyciel dojdzie niechybnie do syntetycznych uogólnień oraz konieczności sformułowania wytycznych swej pracy na jeszcze dalszą metę. Szranki narodu nie wystarczają, zrodzi się potrzeba ideałów rozleglejszych, obejmujących ludzkość całą. Nauczyciel, godny tej nazwy, nie może być zamknięty w więzach myśli jednego społeczeństwa, lecz powinien być człowiekiem zupełnym, mieć poczucie pełni moralnej, szczepić ideały ludzkości, hodować w duszach wszelkie zarodki uczuć i idei humanitarnych. Z jednej strony powinien nie tylko zrozumieć istotne zagadnienia życia narodowego, lecz również pojąć, że są zadania, których nikt nie wykona, jeśli ich nie wykonają członkowie danego społeczeństwa, a których dokonanie zarówno wpłynie na rozwój uzdolnień tego narodu, jak wzbogaci dorobek ogólnoludzki i przyczyni się do wzmocnienia poczucia solidarności z resztą ludzkości, z drugiej zaś strony powinien pozbyć się zaściankowości narodowej i bronić się jak przed zarazą, przed nacjonalizmem, będącym zaprzeczeniem prawdziwego, światłego patriotyzmu. Bo „nacjonalizm działa jak grobla, powstrzymuje swobodny bieg cywilizacji jako siły...; to okrutna epidemia zła, która szaleje dziś po całym świecie ludzkim, a wżera się w sam rdzeń moralności”¹⁾. Nauczyciel polski musi poznać dokładnie chlubną kartę dziejów swojego narodu, który podczas stu pięćdziesięciu lat w walce o swą niepodległość wydał legion męczenników i bohaterskich bojowników w imię najszlachetniejszych haseł wolności i braterstwa ludów. Nauczyciel nie może nie zrozumieć, że głębsza praca oświatowo-kulturalna na gruncie ojczystym przekracza swymi wpływami granice kraju i sięga kultury ogólnoludzkiej, to też powinien ostatecznie mieć na celu dobro człowieka i dobro ludzkości, tej ludzkości, która, co prawda istnieje dotąd tylko w marzeniach niektórych filozofów, socjologów i działaczy społecznych, lecz która musi przecież stać się kiedyś rzeczywistością.

¹⁾ Rabindranath Tagore. Ibid.

Wielki duch Francji, Wiktor Hugo, w przedmowie do nieśmiertelnych „*Les misérables*” pięknie wyraża istotę swych szlachetnych poglądów w tej sprawie: „à mesure que j'avance dans la vie, je me simplifie de plus en plus et je deviens le patriote de l'humanité” (stopniowo posuwając się w latach, upraszcam się coraz bardziej i staję się patriotą ludzkości). Te głębokie słowa Hugo niech będą gwiazdą przewodnią w pracy nauczyciela, niech mu wyjaśnia konieczność łączności i solidarności każdej jednostki i każdego narodu z całym rodzajem ludzkim w jego walce o byt w przyrodzie, o rozwój i szczęście. Wyszedłszy ze stanowiska światłego patriotyzmu, nieznoszącego roztkliwiania się nad przeszłością, lecz wrażliwego na to, czego potrzebuje kraj ojczysty dla swego rozwoju, jakich wymaga charakterów, wykształcenia i ideałów, nauczyciel winien uparcie krzewić w swej działalności społecznej hasło Staszica, iż główną zasadą uobywatelnienia, cywilizacji ludów, jest jedność i wspólność całej ludzkości. Nauczyciel i działacz oświatowo-kulturalny musi postępować tak, jak filantrop i lekarz — w myśl wskazań Pasteura: „Nie pyta się nieszczęśliwego: z jakiego kraju jesteś? jakiej wiary? — Mówi mu się: cierpisz, to wystarcza; należysz do mnie i ja ci ulgę przyniosę”. Przejawszy się głęboko słowami Jana Komenskigo, którego hasłem było: „Nie dbam, kogo nauczam, ani od kogo się uczę”, niech będzie burzycielem fałszywych tradycji, przesądów, dzielących ludzi i społeczeństwa na wrogie sobie obozy, i niech pracuje z hasłem: „Precz z dawnymi bożkami, droga dla wielkich ideałów ludzkości”. Działalności jego, jako wychowawcy i obywatela kraju, winna przyświecać miłość człowieka, głębokie przeświadczenie o słuszności zasady Seneki i Kanta, że człowiek dla człowieka nie może być środkiem, lecz tylko celem, że wobec tego wszelki przymus duchowy i wszelkie dążenie do ujarzmienia ducha — są rzeczą nieusprawiedliwioną i haniebną.

Niech treść istotna wielkich „Deklaracji praw i obowiązków człowieka i obywatela” głęboko wsiąknie do dusz nauczycieli, a wszelkie „Ligi w obronie praw człowieka” niech znajdują

w nich śmiałych i czynnych swych przedstawicieli i obrońców. „Człowiek dzisiejszy — powiada pięknie Stanisław Posner — zabiega się jakgdyby o miliony bliźnich swoich w olbrzymiej orbicie nie kraju, ale poprostu świata całego... Liga w obrobie praw człowieka jest wielką szkołą. Szkołą moralności zbiorowej. Szkołą dostojności ludzkiego. Szkołą tolerancji i równości. Szkołą skromności i umiaru. Szkołą dobroci. Szkołą przyjaźni. Wyciąga ramiona ku wszystkim uciśnionym, zgnębionym, ciemionym, pokrzywdzonym i smutnym i woła: pocieszę was, podniosę z prochu i w równej z tymi postawię płaszczyźnie, którzy na świeczniku stoją i krajowi przewodzą”.

Jednostka ludzka coraz bardziej uświadamia sobie swe człowieczeństwo, a społeczeństwa zaczynają wchodzić powoli, co prawda, i po bardzo gwałtownych wstrząśnieniach w okres pracy solidarnej, pracy całej ludzkości. Torują drogę do ludzkości z jednej strony konieczności ekonomiczne, przemysł i handel, z drugiej zaś strony czynią to umysły najśmielsze i serca najlepsze. Poprzez właśnie i walki narodowościowe oraz podniecany wciąż jeszcze szowinizm i zaboborność państwową — społeczeństwa zaczynają wyciągać ku sobie dłonie zapomocą najszlachetniejszych swych przedstawicieli i stopniowo dla nawiązania stosunków międzynarodowych powstaje coraz gęstsza sieć organizacji, poczynając od organizacji ekonomicznych, handlowych, komunikacyjnych i politycznych, a kończąc na naukowych i wychowawczych, jak np.: „Muzeum świata”, „Rada międzynarodowa badań naukowych”, „Międzynarodowy związek Akademii”, „Liga międzynarodowa nowego wychowania” i t. p.

Są to cenne drogowskazy dla działalności nauczyciela. Niemi powinien się kierować w pracy nad sobą, nad młodem pokoleniem i w całej swej działalności społecznej. W świetle tych wytycznych praca nad samokształceniem nabiera określonego sensu i wielkiego znaczenia: zaczyna od udoskonalenia jednostki, a prowadzi do udoskonalenia całej ludzkości. Coprawda, nigdy ta praca nie może być skończona, dostarcza jednak zawsze najwyższego zadowolenia i szczęścia każdemu, kto włożył w nią

swoją duszę i swoje serce. Rozumiał to dobrze niezmordowany pracownik naukowy, niejednokrotnie tu już wspominany, wielki, szlachetny Ludwik Pasteur, gdy w mowie jubileuszowej w roku 1892 zwrócił się do młodzieży wyższych uczelni w te słowa: „Niech każdy z was zapyta sam siebie: co zrobiłem dla wykształcenia własnego? A potem, gdy już wyżej postąpicie, niech każdy znowu pyta: co uczyniłem dla kraju? I tak coraz dalej, aż do chwili, w której niezmiernym szczęściem napelni was poczucie, iż przyczyniliście się w czemkolwiek do postępu i dobra ludzkości... Lecz czy życie uwieńczy powodzeniem usiłowania wasze czy nie, trzeba, aby każdy mógł powiedzieć sobie, dochodząc do kresu: robiłem, co mogłem”.

Idąc w ślady tych wielkich nauczycieli ludzkości, torujących przed nią nowe drogi z poświęceniem, zapałem i przedziwną intuicją prawdy, nauczmy się patrzeć z otuchą i wiarą w lepszą przyszłość i, zdobywszy mocne oparcie w poznanych prawach rozwoju i postępu życia, zgodnie ze współczesną myślą naukową i filozoficzną upatrujemy w człowieku dzisiejszym, w duszy i rozumie ludzkim, we wszystkich najświetniejszych płodach jego twórczości jedynie formy przejściowe ku doskonałym wyrazom istot wyższego typu na ziemi, zarazem zaś bądźmy głęboko przekonani, że świat możliwości jest niewyczerpalny, a doskonalenie się nie ma granic.

ZAMKNIĘCIE.

W toku pracy, której dobiegliśmy końca, autor rozważył szereg zagadnień, związanych z sobą organicznie i stanowiących jądro zainteresowań dla każdego poważnego nauczyciela, dla każdego poważnego samouka. Podane zostały zasady, plan, zakres i metoda samokształcenia i samowychowania nauczyciela w związku z jego działalnością zawodową i społeczną.

Po udowodnieniu konieczności pracy nad sobą w zasadzie, wobec tego że żadna szkoła, chociażby najlepsza (a jakże takich jest mało!), z natury rzeczy nie może zbyt indywidualizować, nie może stworzyć doskonałych warunków dla pogłębienia i usamodzielnienia ducha jednostki; po rozważeniu dalej istoty, zadań i ideału samokształcenia, w świetle najdonioślejszych idei ogólnych, zaprzatających duszę ludzką od wieków, po sformułowaniu podstawowych zasad pracy nad sobą i wyciecznych postępowania w życiu w duchu rozwoju pełnej, doskonalej osobowości ludzkiej o otwartym umyśle i szczerym, rzetelnym stosunku do rzeczywistości, autor na pierwsze miejsce wysunął propedeutykę filozoficzną, jako niezbędne, jego zdaniem, prolegomena do wszelkiej pracy nad udoskonaleniem umysłu i ducha, uzupełnione pogłębionem studjum nad wybranym autorem o możliwie rozległym i prawdziwie nowoczesnym, głębokim poglądzie na świat i życie. Następnie przeszedł do uzasadnienia konieczności jak najrychlejszego zabrania się samouka do samodzielnej, produkcyjnej, twórczej i ożywionej duchem filozoficznym pracy nad jakąś umiłowaną nauką, lub, co lepsza, kompleksem wybranym zagadnień, które rodzą się w głębi każdej duszy myślącej i które samo życie każdemu

nasuwa, oraz do ciągłego uzupełniania tej pracy możliwie urozmaiconą lekturą przede wszystkim dzieł pisarzy klasycznych z dziedziny nauki i sztuki, a także, między innymi, niezmiennie pouczającą dla samouka i pobudzającą lekturą autobiografii i życiorysów wielkich ludzi. Po rozważeniu następnie metody pracy umysłowej, w szczególności zaś metody studjowania książek i opracowywania gromadzonych materiałów oraz po zwróceniu uwagi na wielkie znaczenie dla pogłębienia pracy zarówno godzin namysłu, samotności i skupienia, jak współpracy w doboranem kółku kolegów i przyjaciół, autor przeszedł do wyjaśnienia głównych momentów wykształcenia pedagogicznego i działalności nauczycielskiej w szkole, opartej przede wszystkim na metodzie pracy twórczej i produkcyjnej ucznia, i skończył wreszcie analizą składników wykształcenia etyczno-społecznego i warunków działalności społecznej nauczyciela, poczynawszy od udziału jego w organizacjach zawodowych, a skończywszy na szerokiem polu pracy polityczno-społecznej, ze szczególnem uwzględnieniem pracy kulturalno-oświatowej, opartej, rzecz jasna, na gruncie narodowym, lecz mającej za cel ostateczny dobro całej ludzkości.

Stanowisko etyczne starał się autor wielostronnie ugruntować, świat woli również. Położył też nacisk na znaczenie rozumu wyćwiczonego, prawości intelektualnej, subtelności uczuć i namiętności działania, tych najpiękniejszych przymiotów ludzi całkowitych i dzielnych.

W zagadnieniach, związanych ze stosunkiem jednostki do społeczeństwa i państwa, wychodził z założenia, że pierwszym warunkiem postępu społecznego jest walka o integralny rozwój indywidualny, że siła narodu wypływa jedynie z potęgi ducha obywatelskiego, najbardziej rozkwitającego na podłożu samorządów, związków i kooperatyw społecznych, i że najlepszym jest urząd państwowy, zmuszający jednostkę do liczenia przede wszystkim na własną inicjatywę.

Autor nie kreślił filozofii życia, pisał jedynie o zasadach samokształcenia. Wprawdzie zasady samokształcenia muszą opie-

rać się na określonej filozofji życia — co też zapewne i widoczne jest w tem studjum, — samouk wszakże niezależnie od tego powinien sam sprecyzować zadanie pracy nad sobą w związku z wymaganiami osobistemi i istotnemi prądami otaczającego życia, starając się wytworzyć własny, możliwie jasny pogląd na świat i własną filozofję etyczną, opartą o mocny kręgosłup, czyli zupełnie skryształizowany charakter.

Jeśli czytelnik przyjdzie do przekonania, że żądania, postawione przez autora, są zbyt skromne, to, wychodząc z rozwinętych tu założeń, będzie mógł z łatwością dopełnić je w tej lub innej dziedzinie, zgodnie ze swemi większemi uzdolnieniami i szczerem zamięłowaniem. Jeśli zaś orzeknie, że wymagania te są zbyt wygórowane, zbyt pogłębiające wykształcenie nauczyciela szkoły powszechnej i z tego powodu niewykonalne, to autor z głębokiem przekonaniem oświadcza, iż w gruncie rzeczy bynajmniej nie wymaga tu rzeczy nadzwyczajnej, żąda jedynie pracy inteligentnej, obliczonej na dalszą metę i pewnej stateczności charakteru. Gdy chodzi bowiem o wykształcenie, oświatę i samokształcenie, nie powinno się mówić o zbyt wygórowanych wymaganiach lub zbyt długim i kosztownem przygotowaniu. Są to, zapewne, rzeczy nieuniknione, najtańszem zaś przygotowaniem niewątpliwie okazuje się zazwyczaj przygotowanie najdroższe, gdyż bywa z reguły owocne w skutki o wiele większego znaczenia.

Nie ulega wątpliwości, że dziś coraz to wzrasta liczba tych, którzy pogłębienie wykształcenia w myśl zasad tu rozwiniętych uznają za konieczne dla tych wszystkich działaczy, w których ręku w znacznym stopniu spoczywa rozwój i możność doskonalenia olbrzymich mas ludności, a zatem rozkwit, postęp i pomysłność całej rodzącej się w bólach ludzkości.

Musi wreszcie przyjść chwila, gdy na szali dziejowej zaciągną wpływy zastępów działaczy kulturalno-oświatowych. Dotąd armja nauczycielska nie była dostatecznie zbrojna w płodne idee, niezłomne zasady, uczucia podniosłe, wiedzę i hart ducha — te wielkie narzędzia istotnego postępu, nie była też dostatecz-

nie solidarna. Nie tylko zresztą okrawano stale i bezlitośnie jej budżet, lecz zabierano przemocą z jej szeregów bojowników w rozkwicie sił i zapału. To zaś z konieczności przedłużało stan barbarzyństwa narodów społecznych. Doniosłem zadaniem nauczyciela jest wychowywać młode pokolenia w duchu hamowania barbarzyńskich objawów rywalizacji ludów, wychowywać w kierunku szlachetnego współzawodnictwa na polu kultury i oświaty dla wydobycia na jaw indywidualnych cech i wartości każdego narodu, na terenie zaś europejskim wychowywać nadto w kierunku rozbudzenia i zaszczepienia w szerokich masach przekonania o konieczności stworzenia wielkich Stanów Zjednoczonych Europy, jako federacji wolnych ludów, to znaczy takich warunków współżycia, w których każdy naród, mając otwarte pole dla rozwoju, zdobyłby nareszcie trwale zabezpieczenie swego bytu.

Przyszłość z pewnością należy do apostołów kultury i oświaty. Niech tylko działalność ich będzie połączona z rzetelnem dążeniem do udoskonalenia własnego i udoskonalenia tych zwłaszcza, co są najbardziej podatni i obiecujący, wrażliwi, szlachetni i pełni zapału, to znaczy każdego młodego pokolenia. Trudności i przeszkody są jeszcze olbrzymie. niejedna jeszcze burza przejdzie nad światem, niszcząc bez litości zasiewy wielkich idei, lecz ostateczne zwycięstwo jest nasze. Trzeba się tylko zdobyć na więcej odwagi: odwagi pracy konsekwentnej i wytrwałej na raz obranem stanowisku, odwagi myśli badawczej, odwagi szukania przejawów istotnego piękna zarówno w świecie zewnętrznym, jak w życiu społecznym i w głębiach ducha ludzkiego, odwagi tworzenia nowego, bogatszego i lepszego życia. Odwaga zaś taka wypływać może jedynie z wielkiego, gorącego ukochania idei.



SKOROWIDZ

ALFABETYCZNY NAZWISK.

- Abramowski** Edw. — 110, 205.
Ajschilos — 129, 138.
Alfieri V. — 35, 36, 43, 44, 135, 147.
Amiel — 142, 167.
Amundsen — 132.
Arrhenius Svante — 179.
Arystofanes — 132, 138.
Arystoteles — 104, 115.
Augustyn — 136.
Bacon Franciszek — 49, 68, 96, 115.
Baldwin — 93.
Balzac — 132, 138, 147.
Balzer Oskar — 204.
Beethoven Ludwik — 39, 79, 132, 133, 140, 147.
Berent W. — 138.
Binet — 176.
Blanqui — 132, 209.
Blonskij — 189.
Bogdanow Ant. — 205.
Bojarski — 127.
Bornstein Benedykt — 52, 78.
Boutmy Em. — 182.
Brandis — 127.
Brodowski Feliks — 136, 209.
Brodziński Kaz. — 136, 196.
Brückner — 138.
Bruno Giordano — 74, 132, 134, 165.
Brutus — 79, 132.
Brzozowski Stanisław — 62, 67, 138, 204.
Buckle Tomasz — 18, 19, 43, 117, 128, 137, 210.
Budda — 132.
Buyse — 173.
Byron — 132, 138.
Candolle de A. — 38.
Carlyle — 131, 211.
Cavour — 132.
Cervantes — 132.
Channing — 122, 123, 213.
Chantepie de la Saussaye — 128.
Chmielowski Piotr — 54, 61, 138.
Chopin — 132.
Claparède — 176.
Comte August — 127, 132.
Courtenay J. B. — 13.
Cromwell — 132.
Cycero — 132.
Dante — 35, 36, 72, 115, 132, 148.
Danton — 132.
Dawid Wład. — 93, 114, 176.
Da Vinci Leonardo — 53, 147, 132, 148, 164.
Darwin Karol — 40, 42, 43, 63, 93, 109, 119, 122, 135, 137, 142, 149, 156.
Daszyńska-Golińska — 205.
Demostenes — 132, 147.

Demolins — 9, 173.
 Dewey — 100, 181, 194, 203, 211.
 Diderot — 132.
 Dobrowolski Ant. B. — 142.
 Dostojewskij — 132, 138.
 Du Bois — 76.
 Duclaux — 118.
 Dunikowski E. — 141.
 Dühring — 61, 192.
 Dybowski B. — 130.
 Dygasiński Adolf — 16, 145, 169.
 Edison — 123, 127, 132, 149.
 Einstein Albert — 130, 145.
 Engels — 205.
 Emerson — 131.
 Epaminondas — 132.
 Epiktet — 52, 74, 81.
 Ernst Marcin — 130.
 Esmein A. — 205.
 Estkowski E. — 136.
 Faguet Emil — 20.
 Faraday — 39, 40, 42, 61, 105, 148.
 Feuerbach Ludwik — 61, 110.
 Fichte J. G. — 40, 54, 78.
 Finot — 62.
 Forel — 141.
 France Anatol — 138.
 Franciszek z Assyżu — 132.
 Franklin Benjamin — 40, 78, 132, 135, 149, 159.
 Galileusz — 132.
 Gambetta — 132.
 Garibaldi — 132.
 Gibbon — 20, 122, 136, 154.
 Gladstone Ewart — 37, 132, 190.
 Goethe — 11, 29, 35, 39, 76, 102, 105, 138, 164.

Gołuchowski — 129.
 Gorkij — 136.
 Grakchowie — 132.
 Grzegorzewska Marja — 176.
 Guyau J. M. — 11, 12, 29, 30, 41, 56, 59, 62, 69, 73, 78, 110, 121, 142, 151, 192, 194, 207.
 Haeckel Ernest — 118, 142.
 Hall St. — 14, 33, 36, 63, 93, 110, 114, 141, 167, 169, 175, 176, 194.
 Hebbel Fryderyk — 38, 103, 151.
 Hedin S. — 142.
 Hegel — 39, 53, 64, 72, 99.
 Heilpern M. — 130.
 Heine H. — 140.
 Helmholtz Herman — 19, 60, 104, 115, 136, 148, 162.
 Heraklit — 111.
 Herbart — 14, 175, 179, 190.
 Herder — 104.
 Herzen — 132, 135.
 Hilty — 123, 155.
 Höffding Harald — 78.
 Humboldt Aleksander — 43, 117, 142, 161.
 Homer — 37, 138.
 Hugo W. — 129, 132, 138, 217.
 Hume Dawid — 36, 42, 126.
 Huss — 74.
 Huxley — 129.
 Jacotot — 116.
 James William — 33, 38, 93, 151, 167, 194.
 Jaurès — 132.
 Jevons Stanley — 94.
 Joteyko Józefa — 176.
 Joule J. — 40.

Kant Emanuel — 10, 20, 29, 36, 39, 40, 51, 61, 72, 77, 78, 81, 192, 217.
 Karejew — 47, 57.
 Karłowicz Mieczysław — 142.
 Kartezjusz (Descartes) — 21, 22, 42, 102, 117, 129.
 Kasprowicz — 137, 140.
 Katon Cenzor — 29, 74, 132.
 Kautsky — 205.
 Keller Helena — 135.
 Kepler — 132.
 Kerschensteiner — 21, 44.
 Key Ellen — 194.
 Kirchhoff — 129.
 Kirchner — 126.
 Kochanowski Jan — 140.
 Kollataj Hugo — 132, 136.
 Komeński — 132, 217.
 Kolumb — 132.
 Konfucjusz — 29, 128, 132, 171.
 Konopnicka — 137, 140.
 Kopernik Mikołaj — 43, 132.
 Korolenko — 135.
 Kościuszko — 132.
 Kowalewska Zofja — 40, 136, 149.
 Kozłowski Wł. M. — 214.
 Kropotkin Piotr — 37, 40, 110, 135, 207, 209.
 Krzywicki Ludwik — 141, 146.
 Ksenofont — 89.
 Kulczycki Ludwik — 205.
 Lamy — 107.
 Lancaster — 127, 166.
 Lange Ant. — 140.
 Lassalle Ferdynand — 19, 123, 132, 205.
 Lavisie Ernest — 215.
 Lay — 181.
 Le Bon Gustaw — 15, 173.
 Leibniz — 117, 133, 171.

Lelewel — 132.
 Lessing — 89, 132.
 Lévy — 150.
 Libelt Karol — 194.
 Liebig — 133.
 Lincoln — 132, 135.
 Littré — 115.
 Livingstone — 43, 132, 134.
 Locke John — 132, 156, 169, 195.
 London Jack — 136.
 Lotie Piotr — 136.
 Lubbock — 127.
 Luter Marcin — 27, 132.
 Lyell — 42, 156.

Łukasiński Wal. — 132, 134.

Macaulay — 131.
 Machiavelli — 79.
 Mahomet — 132.
 Mahrburg Adam — 37, 83, 93, 95, 100, 146, 159.
 Majmon Salomon — 37, 40, 105, 135.
 Majmonides — 104.
 Marco Polo — 141.
 Mann Horacy — 132.
 Marek Aureli — 66, 78, 108, 134.
 Marx Karol — 132.
 Matlakowski Wład. — 31, 140.
 Matuszewski Ignacy — 138.
 Mayer Robert — 74.
 Maxwell — 129.
 Mazel — 127.
 Mazzini — 132.
 Meumann — 175.
 Michajłowskij — 205.
 Michalski Stanisław — 140.
 Michał Anioł — 42, 79, 126, 132, 134, 147, 162.
 Michelet — 131.

Mickiewicz Adam—34, 125, 126,
132, 135, 136, 147.
Miecznikow — 118.
Mill John Stuart — 38, 77, 94,
135, 157, 205.
Mill James — 158.
Milton — 71, 132, 134, 209.
Minkiewicz Romuald—29, 46, 99.
Mleczo — 140.
Mochacki — 126, 140.
Modrzewski — 196.
Mojżesz — 132.
Molier — 129, 138.
Montaigne — 18, 33, 40, 42, 60,
66, 85, 86, 87, 125, 147, 154.
Morawski — 140.
Müller Jan — 104, 118.
Murray — 152.
Musset Alfred — 136.

Nałkowski Wacław — 63, 109,
141, 144.
Nansen — 132, 142.
Napoleon — 132.
Nietzsche — 12, 49, 59, 77, 103,
110, 111, 138, 151.
Newton Izaak — 19, 132, 148.

Ochorowicz Julian — 54, 89, 92,
93, 146, 193.
Ostwald Wilhelm — 96, 97, 122.

Pascal — 126, 132, 133, 147.
Pasteur — 61, 79, 98, 99, 118,
130, 144, 217, 219.
Patri Angelo — 16, 187.
Paweł Apostoł — 124.
Pawliński A. — 141.
Payot Juliusz — 45, 50, 76, 111,
113, 144, 145, 150, 153, 190.
Pearson — 97.
Perykles — 171.

Pestalozzi — 132, 190, 195, 210.
Petrażycki — 103.
Piłsudski Józef — 132, 135.
Platon — 68, 104, 140, 195.
Plinusz Starszy — 124.
Plutarch — 131, 135.
Poincaré Henri — 38, 97, 112,
129, 145.
Porębowicz — 140.
Posner Stanisław — 218.
Potocki — 129.
Przesmycki Zenon — 140.

Rabelais — 132.
Radliński Ignacy — 131.
Rafał — 148.
Renan Ernest — 15, 42, 50, 135,
143.
Reiter Marjan — 78.
Ribot — 76.
Richard — 45, 173.
Roland — 136.
Rolland Romain—39, 58, 75, 77,
129.
Romanes — 93.
Rousseau J. J. — 24, 40, 107,
132, 135, 142, 185, 195, 203,
205, 210.
Ruskin — 131.

Salomon 68, 140.
Sapho — 140.
Savonarola — 74, 132.
Schiller — 136.
Schopenhauer — 38, 42, 45, 59,
66, 70, 108, 123, 124, 136,
155.
Scott — 142.
Scypjon Afrykański — 132.
Seneka—29, 42, 65, 71, 78, 108,
130, 217.

Shelley — 129, 132, 135, 138,
140.
Siedlecki Michał — 142.
Sieroszewski — 138, 141.
Sklódowska-Curie — 40, 149.
Słowacki — 136.
Smoleński Władysław — 204.
Śniadecki Jan — 136.
Sofokles — 138.
Sokrates — 7, 29, 40, 55, 68, 89,
104, 108, 148, 195.
Sosnowski K. — 208.
Spasowski Wł. — 100.
Spencer H.—42, 43, 61, 78, 136,
194, 205.
Spinoza Benedykt — 26, 29, 49,
51, 71, 78, 89, 90, 94, 134,
213.
Stanley — 142.
Staszic Stanisław—132, 171, 194,
214, 217.
Szczebanowski Stanisław — 110,
204.
Szekspir (Shakespeare) — 72, 78,
105, 129, 138.

Tacyt Korneliusz — 36, 62, 115,
129, 209.
Tagore Rabindranath — 201, 214,
216.
Taine Hipolit — 110, 131.
Thorwaldsen—43, 132, 133, 147.
Tolstoj Lew — 37, 40, 78, 127,
132, 147, 210.
Toulouse — 18, 40.

Trentowski Bronisław — 31, 33,
180.
Tucydides — 80, 129, 147, 201.
Turgieniew — 138.
Tylor — 129.

Vallery-Radot — 99.
Vauvenargues — 39.
Verworn Max — 130.
Virchow — 104.
Voltaire (Wolter) — 62, 132.

Wagner — 132.
Wallace — 129.
Washington Booker—44, 79, 120,
135, 182, 212.
Washington Jerzy — 132.
Wilson W. — 205.
Wiszniewski Michał — 30, 89, 96,
154.
Witkiewicz Stanisław — 59, 110,
138, 140, 214.
Witwicki Władysław — 140.
Wojciechowski Stanisław — 205.
Wundt Wilhelm — 78.
Wyspiański — 137.

Zamoyski — 132.
Zan Tomasz — 160.
Ziehen — 93.
Zola Emil — 42.

Żeleński T. (Boy) — 140.
Żeromski — 138.
Żółkiewski — 132.

T R E Ś Ć.

Przedmowa	7
ROZDZIAŁ I. Znaczenie samokształcenia	9
§ 1. Szkoła, wychowanie i wykształcenie	9
§ 2. Samokształcenie i samowychowanie	15
§ 3. Wykształcenie ogólne i zawodowe	22
§ 4. Zadanie i cel tej pracy	25
ROZDZIAŁ II. Ideał i zadania samokształcenia	29
§ 5. Wiek młodzieńczy i przesilenie rozumu	29
§ 6. Wielcy ludzie i namiętna miłość idei	35
§ 7. Znaczenie indywidualności i osobowości	44
§ 8. Konieczność wyzwolenia się i ideał osobowości	48
§ 9. Pogląd na świat i wielkie idee: idea człowieka, pracy, solidarności, nauki, sztuki i religii	55
§ 10. Idea rozwoju i doskonalenia się	63
§ 11. Idee mądrości, prawdy i wolności	68
§ 12. Idea heroizmu, charakter etyczny i wielkie wzory	73
ROZDZIAŁ III. Propedeutyka filozoficzna	81
§ 13. Znaczenie propedeutyki filozoficznej	81
§ 14. Znaczenie psychologii	88
§ 15. Znaczenie logiki i teorii poznania	94
§ 16. Wychowawcze znaczenie autora wybranego	100
ROZDZIAŁ IV. Wybrane studjum i lektura dodatkowa	111
§ 17. Studjum wybrane jako podstawa wykształcenia ogólnego	111
§ 18. Lektura dodatkowa, jej rodzaj i wybór	120
§ 19. Studja nad wielkimi ludźmi. Życiorysy i autobiografie	130
§ 20. Pierwiastek estetyczny: literatura piękna, opisy podróży i kontemplacja przyrody	136

ROZDZIAŁ V. Metoda pracy umysłowej	144
§ 21. Organizacja pracy samodzielnej	144
§ 22. Metodyka czytania i dyskusowania. Przykłady historyczne	152
§ 23. Płodozmian pracy ducha. Godziny skupienia i samotności	161
ROZDZIAŁ VI. Wykształcenie pedagogiczne i działalność zawodowa	169
§ 24. Konieczność uświadomienia zasad i ogólnych dyrektyw w wychowaniu	169
§ 25. Metoda pracy samodzielnej i produkcyjnej	180
§ 26. Wrodzone i nabyte zalety nauczyciela	187
ROZDZIAŁ VII. Wykształcenie społeczne i działalność kulturalno-oświatowa	196
§ 27. Etyka zawodowa i udział w związkach nauczycielskich	196
§ 28. Wykształcenie obywatelskie i walka z ciemnotą, głupotą i chamstwem ducha	202
§ 29. Przekonania własne i widnokrąg społeczno-polityczny	211
Zamknięcie	220
Skorowidz alfabetyczny nazwisk	225

