

37  
HENRYK ROWID

Uniwersytet Żołnierski  
D. O. Gen. Kielce.

PODSTAWY PEDAGOGIKI  
TRENTOWSKIEGO



ŁWÓW — WARSZAWA  
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH  
MCMXX



~~32357~~ 13161

188

986 Rowid

Nr inw.

Autor

37

Podstawy pedago

Dział

Tytuł

5.II.54

na włączenia do biblioteki

Helwidyda

Data	Nr	Data	
		wprowadz.	zwrócić

Biblioteka Miejska w Inowrocławiu

R

005-000936-00-0

Wzór Kb 21 (4 PS) C.W.D. W-ua, Bieleńska 18 Zam. Nr 711410  
WZG Kalk. 2 / 1824 30-X-52 2350000 A7 kart. kl. 7 160 g 29.XI.52



HENRYK ROWID

PODSTAWY PEDAGOGIKI  
TRENTOWSKIEGO

*Dona Kasprawiśa  
w Szynelima  
Stacu. Celorkyntoi  
Thes woi, du. 22.7.57.*



LWÓW — WARSZAWA  
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH  
MCMXX



37

~~32351~~

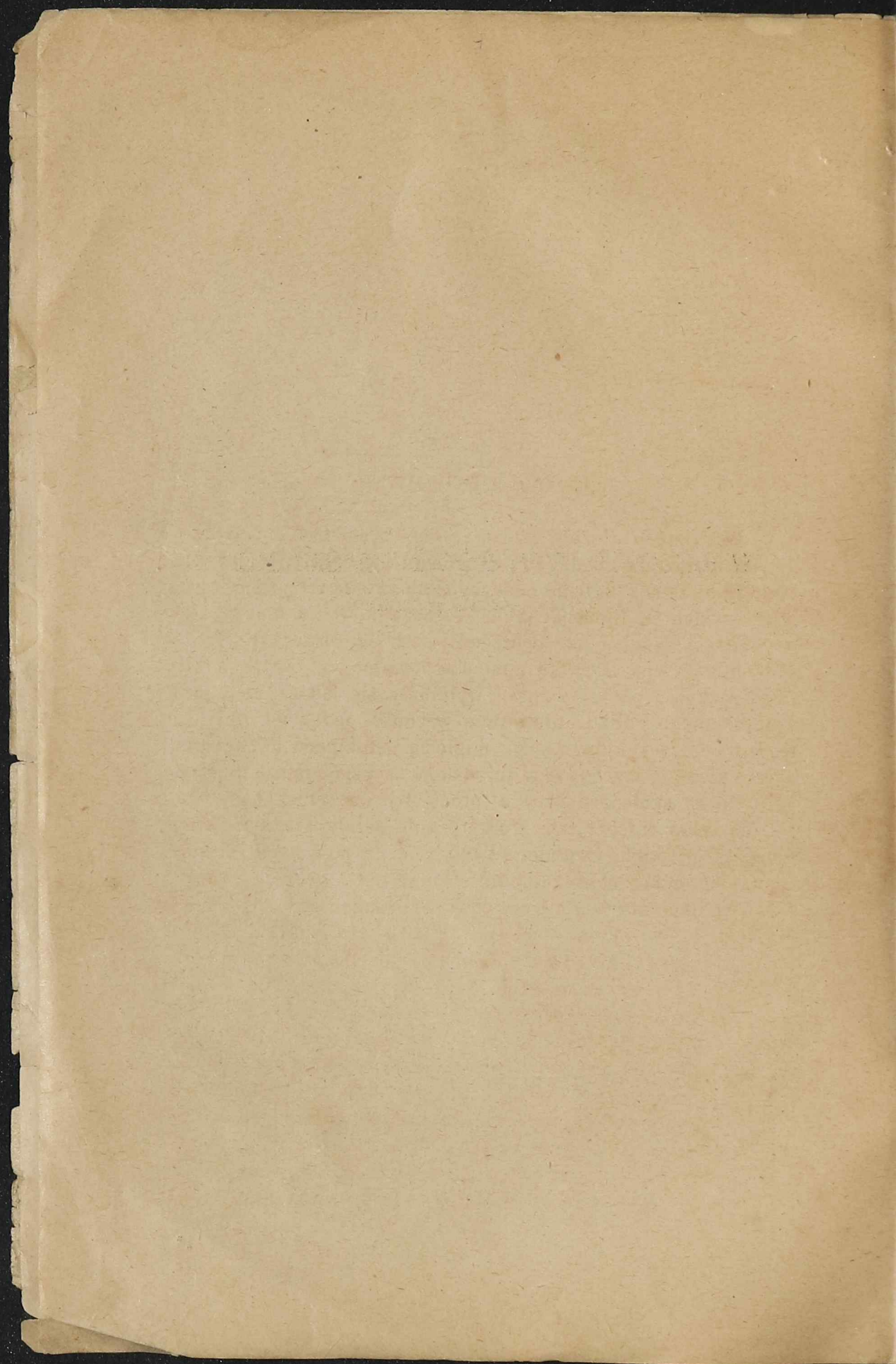
~~13164~~

936



W PIĘCDZIESIĄTĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI  
AUTORA „CHOWANNY“







Uniwersytet Żołnierski  
D. O. Gen. Kielce.

I

GENEZA CHOWANNY

W dziejach filozofji powtarza się często fakt, dowodzący, że najznamienitsi myśliciele zajmowali się zagadnieniami wychowania; że zagadnienia pedagogiczne tworzą integralną część wielu systemów filozoficznych. Wzmoczeniu życia umysłowego w różnych dziedzinach twórczości ludzkiej towarzyszy z reguły intensywny ruch na polu wychowania; w okresach bujnego rozkwitu nauk i sztuki, wyłaniały się także nowe, albo z odmiennego punktu ujmowane wartości pedagogiczne. Dowodem — czasy najwyższego napięcia genialnego ducha greckiego, kiedy to wychowanie młodzieży szczególniejszą otoczone było troską społeczeństwa, a pracy tej szczytnej poświęcali się nie tylko w teorji, ale i praktycznie najstynniejsi z pośród filozofów greckich. Ożywiona twórczość na polu nauki i sztuki w okresie odrodzenia zapłodniła także myśl pedagogiczną, a czasy humanizmu są zarazem epoką renesansu pedagogicznego. Myśliciele tego okresu, Vives, Rabelais i Montaigne, Luter i Melanchton, Zwingli i Kalwin, Bacon i Kartezjusz, a wreszcie Locke kładą podwaliny pod wychowanie nowoczesne. Czasy odrodzenia w Polsce, złoty wiek literatury, są także wiekiem rozkwitu polskiej myśli pedagogicznej; najznakomitsi pisarze okresu Zygmuntońskiego, jak Gliczner, Rej, Frycz z Modrzewa, Marycki i inni, utwory swe poświęcają między innymi zagadnieniom wychowania młodzieży polskiej.

Wiek XVIII wydaje Rousseau'a, który pierwszy ujmuje wychowanie według praw, wskazanych przez naturę sa-



meo dziecka; głosi zatem jako kardynalną zasadę pedagogiczną, uwzględnienie fizycznego i psychicznego rozwoju człowieka. System pedagogiczny Rousseau'a, ogłoszony światu w słowach, kipiących namiętnością, w szacie romansu pedagogicznego, w którym oryginalny i świetny styl, obfitość niezwykle paradoksów, pozornych sprzeczności, przykuwa czytelnika, podziałał potężnie na współczesnych i potomnych, obudził zainteresowanie wprost namiętne dla sprawy wychowania, rosnące i rozpowszechniające się coraz bardziej, sięgające aż po dni nasze, kiedy to dopiero zasady Rousseau'a właściwego doznają zrozumienia.

Wpływ wielkiego Genewczyka sięgnął daleko poza granice Francji, objął — śmiało rzec można — całą ludzkość cywilizowaną, a gdziekolwiek idee Wielkiej Rewolucji zdobywały grunt, tam w ślad za wprowadzeniem nowego porządku społecznego szła usilna praca reformatorska w dziedzinie wychowania narodowego. Myśli Rousseau'a zapłodniły i ożywiły ruch pedagogiczny w Niemczech. Najznakomitsi pedagogowie niemieccy tworzą pod nieprzepartym urokiem mistrza, wcielają jego zasady w życie, wypróbowują praktycznie. Pestalozzi, Basedow, Jan Paweł Richter, Niemayer, Schwarz, Froebel albo własne budują systemy pedagogiczne — gdzie jednakowoż zasady kardynalne wychowania odpowiadają w zupełności prawom, ogłoszonym w *Emilu* — albo też stają się popularyzatorami idei myśliciela genewskiego przez uzupełnianie i przystosowanie jego poglądów do odrębnych warunków środowiska niemieckiego. Źródłem najmłodszego ruchu reformatorskiego w Niemczech, któremu przodują Meumann, Seyfert, Kerschensteiner, Gansberg, Scharrelmann i inni, szukać trzeba w *Emilu*. W nim to dzisiejsi pedagogowie znajdują natchnienie i argumenty dla swych dążeń, mających na celu reformę wychowania w duchu, odpowiadającym zarówno naturze dziecka, jak i potrzebom narodowym i społecznym.

Na rozwój polskiej myśli pedagogicznej wpływy Rousseau'a na dwojakię działają drodze: w ciągu ostatnich lat dziesiątek niepodległości Rzpltej i w samych początkach XIX stulecia bezpośrednio, a po roku 1831 głównie za pośrednictwem pedagogiki niemieckiej.



Niezaprzeczone jest wpływ filozofa genewskiego, który losami Polski bardzo się interesuje, na reformatorów szkolnictwa polskiego XVIII stulecia, na twórców Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. W r. 1770 ogłasza Rousseau swoje *Uwagi o rządzie w Polsce*, w których postulat wychowania publicznego młodzieży w duchu narodowym i obywatelskim jest jednym z głównych wskazań, dotyczących reformy rządu w Polsce. „Wychowanie — czytamy tam — przybrać musi charakter narodowy, kształcić należy umysły polskiej młodzieży w tym duchu, by wyrosła na patriotów z usposobienia, z namiętności, z konieczności“<sup>1)</sup>. Tak więc autor *Emila* jest zwolennikiem wychowania, w którym silne poczucie narodowe, ba, nawet duma z powodu przynależności narodowej, wybitną odgrywa rolę.

Tragedja polityczna spowodowała dłuższą przerwę w kontynuowaniu rozpoczętego dzieła reformy wychowania w Polsce. Ale po r. 1831 niedługo trwa zastój na polu teorii pedagogicznej, a stało się to wskutek ożywionej twórczości filozoficznej.

Polskie życie duchowe skupia się w owym czasie głównie na emigracji; na ziemiach Rzpltej jedno wtedy istnieje ognisko ożywionego ruchu umysłowego — to Poznańskie, gdzie działają Cieszkowski i Libelt i gdzie dzięki usiłowaniom znanych i zasłużonych działaczy Dra Marcinkowskiego i hr. Raczyńskiego wyszło w roku 1842 najznakomitsze polskie dzieło o wychowaniu, t. j. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej* Trentowskiego, najwybitniejszego obok Hoene-Wrońskiego, przedstawiciela polskiej filozofji doby ówczesnej.

Polska myśl filozoficzna tego okresu odznacza się dążeniem do stworzenia „filozofji narodowej“; dążność tę urzeczywistnia Bronisław Ferdynand Trentowski oryginalnie pomyślaną koncepcją, którą nazwał filozofją uniwersalną. Z systemu filozoficznego Trentowskiego wypływa i łączy się z nim organicznie jego pedagogika, w której poglądy i idee Rousseau'a silnem odbiły się echem, chociaż — jak niżej zobaczymy — myśliciel francuski drogą pośrednią, poprzez dzieła pedagogów niemieckich oddziaływa na autora *Chowanny*. Kluczem do zrozumienia „systemu pedagogiki narodowej“ jest

---

<sup>1)</sup> Considérations sur le gouvernement de Pologne. Oeuvres I. 709.



bliższe poznanie i zrozumienie poglądów filozoficznych Trentowskiego, albowiem one tworzą podstawę, na której opart swoje idee o wychowaniu.

Zanim rozpatrzymy podstawy systemu „pedagogiki narodowej“, t. j. koncepcję filozoficzną Trentowskiego, rozważyć nam trzeba pokrótce, jakie okoliczności i motywy skierowały filozofa na drogę studjów pedagogicznych, których owocem jest *Chowanna*, najznakomitsze dzieło polskie o wychowaniu. Pójdziemy tu za wskazówkami samego Trentowskiego.

W przedmowie, czyli „w Przedstawieniu“ *Chowanny* zdaje sobie Trentowski sprawę, że zabierając się do napisania pedagogiki, tego „najogromniejszego spichlerza znajomości człowieka, życia i świata“ wziął na siebie odpowiedzialność nielada, że pracę taką poprzedzić muszą głębokie studia filozoficzne i pedagogiczne, a nadto nieodzowne jest bogate doświadczenie, zdobyte własną praktyką<sup>1)</sup>. Trentowski wszystkie te warunki pisarza pedagogicznego posiadał, a co ważniejsza — genialny talent, któremu zawdzięczyć należy, że stworzył w całości rzecz nową, oryginalną.

W uniwersytecie warszawskim, a następnie w Królewcu, Heidelbergu i Fryburgu oddaje się studjom filozoficznym. W uniwersytecie fryburskim (w W. Ks. Badeńskim) uzyskał też stopień doktora filozofji, a po ogłoszeniu pracy habilitacyjnej *De vita hominis aeterna* uzyskał „veniam legendi“. Obok wykładów poświęca się Trentowski pracy autorskiej, ogłasza dzieła treści filozoficznej, zrazu wyłącznie w języku niemieckim. W r. 1837 wydał *Grundlagen der universellen Philosophie*, a w trzy lata później *Vorstudien zur Wissenschaft der Natur*. Wykształcony na filozofji idealistycznej Kanta, Hegla, Schellinga, Fichtego, przetrawia Trentowski ją w sobie, gotuje, jak wspomina w swych listach, w kotle swego myślenia, obrabia, ożywia, ale nie zadowala go ona, nie zaspokaja potrzeb jego umysłowości, to też usilnie pracuje nad stworzeniem systemu własnego, oryginalnego, któryby był filozofją narodową, polską. System filozoficzny Trentowskiego zarysowany jest już właściwie w szczegółach najważniejszych

---

<sup>1)</sup> *Chowanna* czyli *System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży przez Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Poznań 1842.*



w jego pierwszym dziele, w *Podstawach filozofji uniwersalnej*, w którym „filozofja niemiecka odbija się w zwierciadle duszy niezależnego od niej cudzoziemca“, rozwinął go jednak wszechstronnie i gruntownie dopiero w *Chowannie*<sup>1)</sup>.

Obok studjów filozoficznych poświęca się Trentowski już od wczesnej młodości praktyce wychowawczej, a następnie także i studjom systematycznym w zakresie teorii pedagogicznej. Jako słuchacz uniwersytetu warszawskiego był nauczycielem domowym i wtedy to poczynił liczne spostrzeżenia o położeniu ochmistrzów, o ich stosunku do rodziców i wychowawców; doświadczenia osobiste nad wychowaniem domowym dostarczyły Trentowskiemu materiału do opracowania ustępu o obowiązkach i kwalifikacjach ochmistrzów<sup>2)</sup>. Po ukończeniu studjów uniwersyteckich ze stopniem magistra (1829) otrzymał Trentowski stanowisko nauczyciela w 4-klasowej szkole wydziałowej w Szczuczynie (w województwie augustowskiem), gdzie przez rok jeden uczył literatury i historii polskiej, historii powszechnej, oraz języków starożytnych. Obserwacje poczynione w czasie służby nauczycielskiej w szkole średniej, obserwacje, dotyczące stanu szkolnictwa publicznego w Polsce, kwalifikacji naukowej i moralnej nauczycieli, jako też organów nadzoru szkolnego, następnie spostrzeżenia w sprawie stosunku wychowawców do młodzieży, zużytkował również w *Chowannie*<sup>3)</sup>.

W Niemczech, dokąd Trentowskiego, jak wielu innych, zapędziła zawierucha polityczna po r. 1831, poświęcał się również praktyce wychowawczej. Po upadku powstania listopadowego, w którego szeregach walczył, przybył do wioski nadbałtyckiej Jungfer i tutaj przez pięć miesięcy był nauczycielem domowym u wieśniaka niemieckiego<sup>4)</sup>. Swoje pomysły pedagogiczne, n. p. swą metodę nauki czytania, wypróbowywał praktycznie, ucząc nią dwu chłopców niemieckich<sup>5)</sup>. Słusznie tedy powiada Trentowski o sobie, że *Chowanę* oparł na bogatym doświadczeniu praktycznym. „Znamy — mówi nasz my-

1) A. Zieleńczyk: *Filozofja uniwersalna Trentowskiego*.

2) *Chowanna* II, str. 35—76.

3) *Chowanna* II, str. 87—108.

4) A. M. Kurpiel: *Autobiografia Br. Trentowskiego*. „Pamiętnik literacki“, Lwów 1902.

5) *Chowanna* II, str. 379.



śliciel — wychowanie prywatne nieźle, bo trudnił się nim lat pięć przeszło, nadto byliśmy nauczycielem szkół publicznych w kraju, a dziś czytamy akademickie prelekcje zagranicą. Młodzież więc była i jest jeszcze celem naszego badania“<sup>1)</sup>).

Mając takie przygotowanie filozoficzne i — powiedzmy — zyciowe, zabrał się Trentowski do studjów ściśle pedagogicznych, oddał się lekturze autorów i klasyków pedagogicznych. W programie wykładów uniwersytetu fryburskiego zapowiada Trentowski obok prelekcji z zakresu umiejętności filozoficznych (metafizyka, logika, filozofja natury, historia filozofji) już w I-szym semestrze swojej działalności profesorskiej (1838/39) także i wykład pedagogiki<sup>2)</sup>. Młody docent musiał oczywiście przygotowywać się nader sumiennie do tych wykładów, o czym zresztą wspomina w listach do przyjaciela swego Woykowskiego<sup>3)</sup>. Studjował wówczas głównie pedagogów niemieckich; Pestalozzi, Jan Paweł Richter, Schwarz, Niemayer i inni dostarczyli mu — jak wspomina w *Chowannie* — materiałów praktycznych i wiele pomysłów. Najsilniejszy jednak wpływ wywarł na naszego pedagoga Jan Paweł Richter; jego też bardzo często w swem dziele cytuje i szczerze a gorąco podziwia<sup>4)</sup>. Uderzającym jest tutaj dla nas fakt, że Trentowski, mówiąc o materiałach i źródłach do swego dzieła pedagogicznego, ani słowem nie wspomina Rousseau'a, którego niezawodnie czytał, ale, jak wynika z kilku późniejszych wzmianek w *Chowannie*, twórca *Emila* nie został należycie oceniony przez Trentowskiego. Tem bardziej dziwnem się to wydać musi wobec faktu, świadczącego wymownie o silnych wpływach, jakie wywarł myśliciel genewski na tych właśnie pedagogów, których tak często cytuje i tak gorąco podziwia Trentowski, a w szczególności na Jana Pawła Richtera. Posłuchajmy, co sam autor *Levany* mówi o roli *Emila* w jego twórczości pedagogicznej:

Jan Paweł Richter, wspominając w *Levanie*, że nie wszystko czytał, co pisano o wychowaniu, podkreśla zarazem, że *Emila* Rousseau'a wymienić musi na początku i na

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, LXVI.

<sup>2)</sup> *Pädagogik nach eigenem Plane*, 3 godziny tygodniowo.

<sup>3)</sup> „Tygodnik literacki“, Poznań 1839.

<sup>4)</sup> *Chowanna* I, LXVII.



końcu swej lektury pedagogicznej. Z książką tą — powiada autor *Levany* — żadnego innego dzieła o wychowaniu, jakie się dotychczas ukazały — porównać nie można. Nie poszczególne zasady Rousseau'a, między którymi wiele znaleźć się może niesłusznych — jednakowoż bez szkody dla całości dzieła — ale przenikający książkę i ożywiający duch wychowania wstrząsnął Europą i oczyścił budynki szkolne, zakłady wychowawcze, od izby dziecięcej począwszy. W żadnej z poprzednio napisanych książek o wychowaniu nie znajdziemy ideału i obserwacji, zespolonych w tak bogatej i pięknej harmonji, jak w *Emilu*; Rousseau stał się człowiekiem, potem łatwo wżył się w duszę dziecka i w ten sposób ocalił on i wyjaśnił naturę dziecięcą. Basedow został jego popularyzatorem duchowym i tłumaczem w Niemczech..., Pestalozzi zaś jest dzisiaj pokrzepiającym Rousseau'em ludu<sup>1)</sup>.

W ten sposób mówi o autorze *Emila* Jan Paweł Richter, w którym Trentowski najwięcej „ducha i jenuśzu“ znalazł i pod którego silnym wpływem pisał *Chowannę*; świadczy o tem i styl barwny, poetycki, i sposób przedstawienia rzeczy, ożywiony licznymi przykładami z życia, świadczą wreszcie liczne ustępy, dotyczące praktyki wychowawczej i poglądy Jana Pawła Richtera na wychowanie religijne, nieraz dosłownie przytaczane w *Chowannie*. Mimomoli nasuwa się przypuszczenie, że Trentowski swój system pedagogiki narodowej nazwał *Chowanną*, t. j. — według niego — mianem „pięknej, słowiańskiej bogini“ na wzór tytułu książki Richtera, albowiem i *Levana* oznaczać ma imię „bogini macierzyńskiej“<sup>2)</sup>.

Ojcem nowoczesnej pedagogiki niemieckiej — jak już wspomniano — jest Rousseau, który pierwszy system wychowania oparł na zasadzie ewolucji, t. j. uzależnił wszystko, co tworzy wychowanie, od naturalnego rozwoju dziecka, wskazał ważność tego prawa, które jest zawsze i wszędzie jednokowe, a tylko warunki, wśród jakich się odbywa rozwój fizyczny i duchowy człowieka, są odmienne. Stąd w wychowaniu uwzględnione być winny warunki krajobrazu, specyficzne sto-

<sup>1)</sup> J. P. Richter: *Levana* oder *Erziehungslehre*. Braunschweig 1807. t. I. str. 3.

<sup>2)</sup> *Chovanna* I, 179, *Levana*, die mütterliche Göttin (I, 17):



sunki religijne, społeczne, obyczajowe i t. p. danego narodu. Prawo to stało się odtąd fundamentem wszystkich systemów wychowawczych. Na prawie tem opiera się pedagogika Pestalozzi'ego, Froebela, którzy, jakkolwiek pozostawali pod wpływem potężnej indywidualności Rousseau'a, stworzyli systemy oryginalne, odpowiadające właściwościom psychiki niemieckiej. W *Chowannie*, która jest systemem pedagogiki polskiej, również zostały uwzględnione kardynalne zasady filozofa genewskiego, co, jak widzieliśmy, stało się na drodze pośredniej.

Do podjęcia pracy pedagogicznej i wydania *Chowanny*, pierwszego dzieła, które Trentowski napisał w języku polskim, przyczyniły się też wielce nalegania rodaków, szczególnie Karola Libelta i Dra Marcinkowskiego, znanego w Wielkopolsce działacza, inicjatora Towarzystwa Naukowej Pomocy w Poznaniu, który apelował do uczuć patriotycznych filozofa i nakłaniał go do pisania po polsku, przedstawiając, że nie godzi się tak wybitnych zdolności poświęcać obcym wyłącznie. Dr. Marcinkowski, wspólnie z hr. Edwardem Raczyńskim pomyślał też o zapewnieniu egzystencji Trentowskiemu, który, straciwszy nadzieję uzyskania katedry profesorskiej, zawiesił wykłady swe w uniwersytecie fryburskim w r. 1841 częściowo, a w r. 1842 w zupełności i oddał się wyłącznie pracy autorskiej, pisząc odtąd tylko w języku polskim<sup>1)</sup>. Rozpoczyna się w r. 1842 nowy okres w życiu Trentowskiego, którego działalność pedagogiczna nie zamyka się, jak dotąd, w ciasnych bądź co bądź ramach wykładów na jednym z mniejszych uniwersytetów niemieckich, ale rozlewa się szeroko i obejmować poczyna całą Polskę. Trentowski staje się tem, o czem nigdy i na obczyźnie nie przestał marzyć — wychowawcą narodu.

Z czasów, kiedy jeszcze jako docent wykładał w uniwersytecie fryburskim, pochodzi list autora *Chowanny*, pisany w r. 1839 do przyjaciela Woykowskiego, świadczący wymownie, jak gorąco pragnął pracować nad wychowaniem młodzieży polskiej, jak tęsknił za pracą w kraju dla swoich... „Żyję oddawna słodką nadzieją, że kiedyś bezpośrednio ojczyźnie mej służyć i w jej mowie pracować będę. Przyjdzie czas — to moja wiara — w którym mię do Polski wezwą,

<sup>1)</sup> „Tygodnik literacki“, Poznań 1840, *Chowanna* II, 1084.



wolność zupełną wykładu dadzą... O bracia! Dajcież mi dziś jeszcze katedrę uniwersytecką wśród was, a porzucam natychmiast wszystkie inne me plany, przenoszę się do was, żyć i pracować dla was będę“<sup>1)</sup>). Trentowski katedry na wszechnicy polskiej nie uzyskał, nie mógł się oddać bezpośrednio wychowaniu młodzieży naszej, ale z obczyzny przysłał Polsce *Chowannę*, najwspanialszy owoc życia swego z wymowną dedykacją: „Ukochanej Matce Ojczyźnie poświęca dzieło to jeden z wiernych jej synów“. Ideą przewodnią dzieła jest „Światło, religja i narodowość“.

*Chowanna*, czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży ukazała się w r. 1842 w Poznaniu w 2 tomach (w 4 „poszytach“) i obejmuje blisko 2000 stronic druku<sup>2)</sup>). Do pokrycia kosztów wydawnictwa przyczynił się głównie hr. Edward Raczyński, o czem zresztą wspomina sam Trentowski w liście z 15 sierpnia 1857, pisanym do przyjaciela swego Zdankowicza<sup>3)</sup>). *Chowanna* obejmuje trzy części: a) nepiodykę, czyli przedmiot wychowania, w której mowa o zasadach i warunkach fizycznego i duchowego rozwoju wychowanka, b) dydaktykę, zawierającą pedagogikę podmiotową (o wychowawcach i nauczycielach), systemat nauk i metody nauczania, wreszcie c) epikę, czyli dzieje pedagogiki.

Dzieło pedagogiczne, obejmujące po raz pierwszy w literaturze polskiej całość nauki o wychowaniu na poziomie wiedzy ówczesnej — dzieło, napisane stylem oryginalnym, językiem malowniczym i jędrnym, przeplatany ustępami prozy poetyckiej, obudziło powszechne zainteresowanie. Książka była rozchwytywana, czego dowodem jest jej dzisiejsza rzadkość; czytała ją z zapałem młodzież, czytali ją starsi, rozpowszechniła się pomimo zakazu w Królestwie Polskiem i Małopolsce pod zaborem austriackim<sup>4)</sup>). *Chowanna* wywołała cały szereg polemik, liczne głosy krytyki przychyłnej, a nawet pełnej zapału i uwielbienia dla autora, ale z drugiej strony książka ta przysporzyła Trentowskiemu wielu przeciwni-

<sup>1)</sup> „Tygodnik literacki“, Poznań 1839.

<sup>2)</sup> Wydanie II-gie, Poznań 1845.

<sup>3)</sup> „Ateneum“, Warszawa 1849, II, 354.

<sup>4)</sup> *Teraźniejszość i przeszłość*, str. 136.



ków, a nawet wrogów, którzy z całą bezwzględnością zwalczali jego poglądy. O niepospolitej wartości *Chowanny* świadczy między innymi i ten fakt, że wywołała ona, jak zauważa ks. Krupiński, tyle namiętnych krytyk, jak żadna do owego czasu książka<sup>1)</sup>.

Wielbicieli miała *Chowanna* licznych; w gronie ich znajduje się też i Zygmunt Krasiński, który Trentowskiego zaliczał do największych duchów Polski. Słowa Trentowskiego, wysrane z bólu nieszczęsnego narodu, tchną prawdą i mądrością. Poeta wierzy, że za głosem tym pójdzie naród cały, że duch taki przyprowadzi naród ku szczęściu i wyzwoleniu.

„Czytam *Chowannę* — donosi poeta Trentowskiemu już po ukazaniu się II-giej edycji — i uwielbiam wszystko, co o Jaźni i Bogu... Pisz i pisz, ty części zbawienia ludu naszego. Mam nadzieję, żeś się obronił i że protestantyzm, obyczajem już u katolików nie praktykowanym, nie zinkwizycił aż do płomieni drugiej tej edycji; w takim razie trzeciaby trzeba zrobić“<sup>2)</sup>. Z podobnym entuzjazmem wyraża się o Trentowskim i Wincenty Pol w *Obrazach z życia*, a historyk literatury Michał Wiszniewski nazwał czasy ukazania się *Chowanny* wiekiem Trentowskiego.

Celem *Chowanny* było naród „we wszystkim“ odrodzić. „Polska musi się zupełnie na nowo odrodzić“ — powiada Trentowski. „Słowa te — pisze Wł. Horodyski, autor monografji o Trentowskim jako filozofie — i treść dzieła zjednały dla naszego myśliciela nazwę nauczyciela swego wieku. Wystarczy przeglądać roczniki „Orędownika naukowego“, „Tygodnika literackiego“, pism poznańskich, lub ówczesne zeszyty „Przeglądu naukowego“ w Warszawie, by dojrzeć całkowicie wpływ, jaki wywierał na otoczenie, a raczej na ówczesny ruch umysłowy „ojciec Bronisław“<sup>3)</sup>.

Autor *Historji filozofji w Polsce* ks. Krupiński znajduje w *Chowannie*, wyjąwszy rozsiane w książce paradoksalne sądy, mnóstwo nieocenionych i zdrowych myśli, spostrzeżeń i uwag pedagogicznych. To też wychowawcy i dzisiaj, po

<sup>1)</sup> „Tygodnik ilustrowany“, 1839.

<sup>2)</sup> *Listy Zygmunta Krasińskiego*, t. III.

<sup>3)</sup> Władysław Horodyski: *Bronisław Trentowski (1808—1869)*, Kraków 1913.



upływie trzech ćwierci wieku od I-go wydania *Chowanny* wieleby się z niej nauczyć mogli, tem bardziej, że wskazania Trentowskiego zastosowane są do warunków rozwoju i życia naszego społeczeństwa, że *Chowanna* jest systemem pedagogiki narodowej.

O ile jednak *Chowanna* jest dla umysłów dojrzałych, krytycznych, prawdziwą kopalnią zdrowych zasad pedagogicznych, ciekawych pomysłów i wskazówek, o tyle znowu dzieło to w ręku ludzi niewyrobionych, nieposiadających kultury pedagogicznej, w ręku młodzieży, w całości swej nie może być czytane z prawdziwym pożytkiem. Dla celów szkolnych i dla szerszych warstw społeczeństwa pożądanemby było odpowiednie opracowanie *Chowanny*, oczywista z zachowaniem istotnych właściwości dzieła i ustępów pod względem pedagogicznym wartościowych. Uczynił to częściowo Teodozy Sierociński, profesor instytutu aleksandryjskiego w Puławach, który umieścił w II-giej części swej *Pedagogiki, Wypisy z Chowanny*. Przez odpowiedni dobór ustępów umożliwił on swoim uczniom zapoznanie się z dziełem najbardziej oryginalnego polskiego klasyka pedagogicznego <sup>1)</sup>.

Ze względu na to, że system wychowania Trentowskiego w ścisłym pozostaje związku z jego zasadami filozoficznymi, z jego poglądami na psychologję i etykę, należy dla głębszego zrozumienia właściwej pedagogiki zastanowić się w głównych chociażby zarysach nad temi dziedzinami twórczości autora *Chowanny*.

## II

### FILOZOFJA UNIWERSALNA

Koncepcja filozoficzna Trentowskiego silny wywarła wpływ na jego poglądy wychowawcze. Filozofja autora *Chowanny* tworzy punkt wyjścia, jest „najlepszym do świątyni pedagogicznej kluczem“. Niepodobna — wywodzi Trentowski — pisać pedagogiki, jako umiejętności w głąb swego

---

<sup>1)</sup> T. Sierociński: *Pedagogika, czyli nauka o wychowaniu*; w tem *Wypisy z Chowanny*, wydanej przez Br. T., Warszawa 1846.



przedmiotu zagładającej, bez znajomości filozofji <sup>1)</sup>). Wychodząc z tego założenia, rozwija Trentowski we wstępie do systemu pedagogiki narodowej swe poglądy teorjopoznawcze.

W filozofji istnieją według Trentowskiego dwa główne kierunki, dwa zasadniczo różniące się od siebie poglądy na świat. Jedni myśliciele, przyjąwszy jako punkt wyjścia swej koncepcji doświadczenie bezpośrednie, oparte na spostrzeżeniach zmysłowych, badali i uznawali li tylko świat zewnętrzny, świat materji. Źródłem poznania empirycznego, którego przedmiotem są zjawiska świata zewnętrznego, jest rozum, czerpiący tworzywo z postrzeżeń zmysłowych, z których powstaje zasób wyobrażeń i pojęć. Poznanie empiryczne posługuje się metodą badania *a posteriori*, dochodzi do wniosku na podstawie doświadczenia bezpośredniego, opierając się na pewniku: „sposrzegam, a zatem materja (realność) istnieje, sam jestem materją“ („*sentio, ergo res est, atque res sum*“). W ten sposób powstały takie systemy filozofji, jak realizm, sensualizm, materializm. Systemy te, opierające się li tylko na empirji, których przedmiotem poznania jest wyłącznie zewnętrżność, świat materji, są zdaniem Trentowskiego jednostronne, albowiem tkwi w nich jedna tylko połowa rzeczywistości, jedna część prawdy i dlatego też koncepcje filozoficzne tego kierunku nie zdołały rozwiązać najistotniejszych problemów, jakie sobie postawiła myśl ludzka. Przedstawicielami tego kierunku w dziejach filozofji są według autora *Chowanny* głównie narody romańskie. (Condillac, Diderot, d'Alembert, Lamettrie, Comte <sup>2)</sup>).

Zupełnie odmienne stanowisko zajmują myśliciele drugiego kierunku w dziejach filozofji. Wychodząc z założenia, że świata zewnętrznego, świata materji poznać nie możemy, że z powodu niedoskonałości zmysłów naszych jest on jakoby złudzeniem, przyjmują jako pewnik myślenie własne, świadomość, która prowadzi do poznania świata wewnętrznego, świata idei. Źródłem poznania spekulacyjnego, metafizycznego, jest umysł, dzięki któremu poznajemy świat idei metodą *a priori*, a punkt wyjścia stanowi pewnik: myślę, a zatem duchem (my-

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, IV.

<sup>2)</sup> *Chowanna* I.



śleniem) jestem i duch istnieje („*cogito, ergo mens sum atque mens est*“). W ten sposób powstały systemy filozofji spekulacyjnej — spirytualizm, idealizm, metafizyczne systematy, które uznając tylko istnienie świata ducha, świata idei, są podobnie jak systemy empiryczne, jednostronne i nie odpowiadają rzeczywistości, nie rozwiązują istoty rzeczy; tkwi w nich również tylko jedna strona prawdy. Empirja do spekulacji ma się, jak materja i duch, jak twierdzenie i przeczenie i stąd między temi obu koncepcjami filozoficznymi ciągle istnieje nieporozumienie. O ile systemy filozofji empirycznej wypłynęły z właściwości ducha romańskiego, to znowu spekulacyjna filozofja idealistyczna cechuje ducha narodów germańskich (Leibniz, Kant, Fichte, Schelling, Hegel).

Ale jak już powiedziano, ani narody romańskie, ani też germańskie, nie zdołały stworzyć filozofji rzeczywistej. Zadanie to przypada — zdaniem Trentowskiego — szczepowi słowiańskiemu, a przedewszystkiem narodowi polskiemu, który przez skojarzenie obu głównych kierunków w filozofji, przez syntetyczne ujęcie pierwiastków empirycznych i metafizycznych stworzy filozofję rzeczywistą, „istną“. Filozofja ta „wystąpi jako synteza wszystkiego“, wyświecili ona „wszechstronną, pełną, żywą, rzetelną prawdę“. Próbę takiej syntezy postanowił dać nasz myśliciel i w dziełach swych niemieckich i polskich rozwija systemat poglądu na świat, który nazwał filozofją uniwersalną<sup>1)</sup>. Filozofja uniwersalna właściwą jest — powiada Trentowski — duchowi rasy słowiańskiej, podobnie jak empirja cechuje charakter narodów romańskich, a metafizyka germańskich. „Naród polski — czytamy w *Chowannie* — jako najdojrzały między słowiańskimi przychodzi też już do filozofji świata trzeciego, boskiego...“<sup>2)</sup>. „Nasza filozofja jest filozofją polską, z głowy i piersi polskiej czerpniętą i zupełnie różni się od filozofji niemieckiej... Jej cechą rzeczywistość, synteza, t. j. teoria i praktyka społeczeństwa, a nie sama idealność, ani też sama realność“<sup>3)</sup>.

Wiadomo już, że źródłem poznania empirycznego, poznania świata materji jest rozum, czerpiący materiał ze spostrzeżeń

<sup>1)</sup> Podstawy filozofji uniwersalnej; *Chowanna* I, 249 (wyd. 2), *Panteon wiedzy ludzkiej* I, 75.

<sup>2)</sup> *Chowanna* I, 180.

<sup>3)</sup> *Chowanna* I i V (wydanie 1).



zmysłowych, na podstawie których tworzymy wyobrażenia i pojęcia. Rozumem nie możemy jednakowoż objąć pełni życia, t. j. materji i ducha, społem poznajemy zapomocą tej władzy tylko treść, w różnej występującą postaci, ustawicznie zmieniającą się, płynną. Świat materji, a właściwie własności jej, dostępne zmysłom naszym, rozróżniane rozumem, przedstawiają niezmierną różnorodność, czyli, jak powiada Trentowski „względna różnię“. Świat idei, czyli świat ducha poznajemy umysłem, t. j. władzą jednoczącą, którą ujmujemy formę tylko, a nie treść, dzięki której dostrzegamy we wszystkim jedną siłę, jedną ideę — „bezwzględną jednię“. A zatem zewnętrżność, materja, jest względną różnią — wewnętrżność, świat idei, jest bezwzględną jednią.

Czy w rzeczywistości, w życiu, istnieje li tylko świat materji, względnie tylko świat ducha oddzielnie? Czy zjawiska właściwe materji, względnie objawy psychiczne występują odrębnie, niezależnie jedne od drugich, w oderwaniu niejako? Otóż ani materja sama, ani idea czysta w rzeczywistości, w życiu odrębnie nie istnieją, ale pozostają zawsze w ścisłym, nierozzerwalnym ze sobą związku. Życie pełne obejmuje tedy zewnętrżność i wewnętrżność, materję i ducha, treść i formę jako byt istotny, rzeczywisty. Sama materja nie istnieje wogóle w rzeczywistości, pojęcie to jest utworem naszego rozumu, jest abstrakcją. Naszemi zmysłami postrzegamy bowiem tylko własności rzeczy, a zatem kształt, barwę, dźwięk, stan skupienia, ciepłość, a nie materję samą. Czysta materja nie jest tedy rzeczywistością, ale „abstrakcyjną zewnętrżnością tejże rzeczywistości“, jest pojęciem<sup>1)</sup>. Duch zaś jest utworem naszego umysłu, jest tedy również abstrakcją i to umysłową, czyli ideą. Materja nie jest tedy bytem rzeczywistym, nie istnieje ona bez ducha, który ją nawskrós przenika, nie istnieje ona niezależnie od sił, które ją uruchomiją, ożywiają. Podobnie i ducha poznać możemy li tylko w związku z materją, pomyślany odrębnie, jest on tylko „oderwaną wewnętrżnością rzeczywistości“. Tak więc jedną stronę rzeczywistości stanowi materja, drugą duch, pozostające zawsze w ścisłym, koniecznym ze sobą związku. Pomyślane odrębnie są uludą, marzeniem, w życiu rzeczywistym nie istniejącem. Rzeczywistym bytem jest materja i duch

<sup>1)</sup> Tamże I, 424.



w jednej istocie, czyli synteza względnej różni i bezwzględnej jedni, a syntezę tę zowie Trentowski „filozoficzną różnojednią“.

Na „zasadzie filozoficznej różnojedni“ oparł Trentowski swoją koncepcję, zbudowaną metodą *a totali*, będącą skojarzeniem aposterjorycznej i apriorycznej metody. Zasada filozoficznej różnojedni prowadzi do poznania świata rzeczywistego „transcendentalnego“, który jest syntezą świata realnego i idealnego.

Zastanović się trzeba, w jaki sposób poznajemy rzeczywistość, co jest organem poznania życia pełnego. Rozumem poznajemy tylko zewnętrżność, świat materji, względną różnię — umysłem zaś tylko wewnętrżność, świat idei, ducha, bezwzględną jednię. Skoro tedy objąć chcemy rzeczywistość, życie pełne, posiadać musimy trzecią jeszcze władzę poznania, która jest skojarzeniem rozumu i umysłu, a władzą tą jest myśl. Tak więc wprowadza Trentowski do swej koncepcji filozoficznej nowe, doskonałe źródło poznania, dzięki któremu skojarzyć możemy empirję ze spekulacją, pogodzić twierdzenie z przeczeniem. Myślem poznajemy świat rzeczywisty, a poznanie to zowie Trentowski filozoficznym, albowiem obejmujemy tu istotę życia, treść i formę, materję i ducha w jedni, filozoficzną różnojednię. Punktem wyjścia poznania filozoficznego jest bezpośrednia świadomość własnego istnienia, czyli „własne uczucie“, streszczające się w pewniku „żyję, a więc życiem jestem i życie istnieje“ („*vivo, ergo vita sum, atque vita est*“). Myśl daje bezpośrednią pewność istnienia, życia własnego, otaczającej nas rzeczywistości, która jest materją i duchem w jednej istocie <sup>1)</sup>.

Z kolei rzeczy rozważyć trzeba, co jest przedmiotem poznania filozoficznego, co tworzy świat rzeczywisty. Według Trentowskiego wszechświat obejmuje Boga, świat i człowieka. Bóg jest stwórcą, a świat stworzeniem, czyli Bóg ma się do świata, jak przyczyna do skutku. „Myśl sobie Boga jako wieczną przyczynę, świat zaś i pozaświat jako ustawiczny jej skutek, a pojdziesz najłatwiej tu bezwzględną jedność i względną różnicę“ <sup>2)</sup>. Bezwzględnie biorąc, Bóg i świat są jednym jedynym bytem, zewnętrżnością i wewnętrżnością społem, czyli

<sup>1)</sup> Chowanna I, 491.

<sup>2)</sup> Tamże I, str. X.



zyciem, rzeczywistością. Objawem Boga na ziemi jest człowiek. Jeśli Bóg jest indywidualnością, czyli całością bezwzględną, to człowiek, jako stworzony, jest całością względną, t. j. indywidualnością, posiadającą cechy bóstwa „zawarowane“, ograniczone, wrodzone, które mogą się z czasem rozwinąć i w postaci coraz to doskonalszej ujawniać w życiu. Z pojmowania takiego stosunku człowieka do Boga, wypływa idea bóstwa człowieczego.

Podobnie jak materja i duch, tak ciało i dusza człowieka nie istnieją w rzeczywistości odrębnie. Ciało nasze nie jest bytem rzeczywistym, ale abstrakcją rozumową, pojęciem — dusza zaś abstrakcją umysłową, ideą. Jedno bez drugiego w życiu nie istnieje, ale zawsze i wszędzie objawiają się w nierozzerwalnym ze sobą związku jako nasza istota rzeczywista, zwana jaźnią. Ciało i dusza w jedni tworzą jaźń człowieka, a najwyższą jej władzą poznania jest myśl. Ciało i dusza, jako czynniki jaźni, kojarzą się, przenikają nawzajem, przerabiają się w odrębną zupełnie od każdej innej jaźni, oryginalną, swoistą rzeczywistość — jaźń zatem jest tem, co zwiemy osobowością, indywidualnością człowieka, według Trentowskiego „sobistością“ (jestem sobą) <sup>1)</sup>.

Dlaczego twierdzić nie możemy, że dusza sama, względnie ciało samo, tworzy naszą indywidualność, „udzielną sobistość“? Zarówno dusza, jak i ciało ulegają ustawicznym przemianom, stają się w każdym, następnym momencie inne, odmienne. Ciało rośnie, rozwija się, poczem następuje powolne obumieranie. Dusza zaś karmi się nowymi ciągle wyobrażeniami, pojęciami, ideami, wchłania je, asymiluje, a pojęcia i idee zależne są od warunków krajobrazu, od stosunków religijnych, społecznych, obyczajowych danej epoki. Dusza, asymilując owe pojęcia i idee, ulega ich wpływom i dzięki temu staje się w każdej chwili inną. Jest jednak coś, co tworzy istotę każdego człowieka, co odróżnia jedno „ja“ od każdego innego, co ujawnia się jako świat udzielny, niepodległy, świat własny tworzy i zachowuje swą odrębność, istnienie wieczne, nieśmiertelność. Jest to synteza ciała i duszy, względnej różni i bezwzględnej jedni, czyli różnojednia, a rezultatem tego skójarzenia jest odmienny charakter każdej poszczególnej jednostki ludzkiej, jej tylko jedynie właściwy, słowem, jaźń człowieka.

<sup>1)</sup> Chowanna I, 423.



Jaźń jest objawem Boga na ziemi, stąd każda „sobistość“ jest bóstwem-człowieczem. Bóstwo człowiecze posiada wszystkie cechy Boga, zrazu w zawiązku, w utajeniu jakoby, *in potentia*. Jaźń jest zatem najpierw bóstwem człowieczem *in potentia*. Życiem w czasie, działaniem, rozwijaniem swej osobowości, tworzeniem własnego świata, życia coraz to doskonalszego, do doskonałości Bożej zbliżonego, zamienia się bóstwo człowiecze *in potentia* w bóstwo człowiecze *in actu*.

Ta idea bożoczłowieczeństwa, która tworzy jądro filozofii uniwersalnej, zbudowanej — jak widzieliśmy — na zasadzie trójczłonowej, jest punktem wyjścia i zarazem fundamentem, na którym autor *Chowanny* opiera swe poglądy religijne, etyczne, społeczne i pedagogiczne. Z idei bożoczłowieczeństwa wypłynął też ostateczny cel wychowania, ideał pedagogiczny Trentowskiego, o czym obszerniej przy rozpatrzeniu etyki i poglądów naszego filozofa na wychowanie moralne.

System filozofii uniwersalnej Trentowskiego wywołał liczne polemiki. Nie będziemy tutaj rozpatrywali tych częstych głosów krytyki, dotyczących poglądów filozoficznych autora *Chowanny*, a wspomnimy tylko o zdaniu, jakie o systemie Trentowskiego wypowiedział Mickiewicz w swych prelekcjach paryskich <sup>1)</sup>.

Omawiając w wykładach literatury słowiańskiej poglądy filozoficzne Trentowskiego, podnosi Mickiewicz, że filozofja powszechna nie jest systemem oryginalnym, że stwierdzić w niej można ostateczne wypadki rozumowań Hegla i wnioski, do których w swym pierwszym systemie doszedł Schelling. Zdaniem Mickiewicza filozofja Trentowskiego nie stwarza tedy nic nowego i zależna jest od myśli niemieckiej. Sąd ten musiał w wysokim stopniu dotknąć naszego myśliciela, albowiem jak wiemy z poprzedniego, kładzie on silny nacisk na oryginalność systemu swojego i na wielu miejscach wyraźnie podkreśla swoistość swej koncepcji, którą uważa za właściwą duchowi rasy słowiańskiej, a zwłaszcza duchowi polskiemu.

Z drugiej jednak strony przyznaje Mickiewicz, że autor *Chowanny* pchnął filozofję o krok naprzód, albowiem zmierza

---

<sup>1)</sup> Adam Mickiewicz: *Literatura słowiańska*. Poznań 1865. Tom III. Str. 210 i n.



on do zastosowania swych prawd i myśli w praktycznym życiu, w polityce i w etyce. Wyłożywszy pojęcia swoje o duchu i materji, kończy Trentowski traktatem o bycie państw i o powinnościach człowieka. W ten sposób zmierza myśl filozoficzna do realizacji, na co Mickiewicz największy nacisk kładzie, jako na jedno z najistotniejszych zadań filozofji. Poglądy filozoficzne myśliciela naszego szerokie też znalazły zastosowanie w jego systemie wychowania i znajdziemy je na każdej niemal karcie *Chowanny*, a wszędzie zmierzają one do uwzględniania zadań życiowych, do ujawniania się w działaniu, w czynie. „Polska filozofja — czytamy w *Chowannie* — polega nie na samej nauce lub wiedzy, lecz także na czynie, to jest na teorji i praktyce społem, czyli na umieniu coś wykonać“.

Na tej myśli przewodniej oparł Trentowski swój ideał pedagogiczny, którym jest wychowanie człowieka, zdolnego do działania, do czynu w myśl zasad najwyższej doskonałości — czyli wychowanie bóstwa człowieczego *in actu*.

### III

#### ZAGADNIENIA PSYCHOLOGICZNE W CHOWANNIE

W ściśłym związku z filozofją uniwersalną pozostaje psychologia, której poświęcona jest część pierwsza *Chowanny*, t. j. nepiodyka. Przedmiotem nepiodyki jest zarówno życie fizyczne jak i duchowe wychowanka, począwszy od okresu jego niemowlęstwa. W części tej zajmuje się Trentowski analizą poszczególnych władz psychicznych, rozpatruje ich rozwój, a wreszcie omawia środki kształcenia fizycznej i duchowej strony wychowanka.

Poznanie fizycznej i duchowej natury dziecka, tudzież oparcie wychowania i kształcenia na owem poznaniu jest podobnie jak w „*Emilu*“ Rousseau'a, jedną z głównych zasad pedagogicznych *Chowanny*. Trentowski często podkreśla wagę tej zasady, żądając, by wychowawca bacznie obserwował rozwój psychiki wychowanka, by starał się wnikać w jej właściwości i na zdobytych w ten sposób faktach oparł metody i środki wychowania i nauczania. „Poznanie zdolności i usposobień duszy w naszym wychowanku — wywodzi Trentowski — jest rzeczą nader wielkiej wagi, gdyż to pozwoli stan rzeczywiście



dobrze poznanej kształcić i usposobieniu przyzwoity nadać kierunek“<sup>1)</sup>). W jaki sposób poznanie to zdobędzie wychowawca?

„Najlepsza jest — czytamy w *Chowannie* — uważać objawiania się młodej duszy bezpośrednio! Ona jest ustawiczną czynnością; miej przeto na tę czynność jej rozwarte oko! Czytaj w duszy twego wychowanka... i zważaj go pilnie, w chwilach takich szczególnie, gdzie on spodziewać się nie może, by kto wzrok swój badawczy w nim zatopił, dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą; pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa... a wyjaśni ci się nakoniec duszy jego natura! Tem jest wreszcie dla ochmistrza izba dziecinna, a dla nauczyciela szkoła, czem szpital dla lekarza! Tu roztworzy się przed tobą żywa pedagogiki księga, w której nierównie więcej wyczytasz i skorzystasz, niż we wszystkich naukowych teorjach. Nie gardź przecież ostatnimi, jeżeli pragniesz łączyć praktykę z teorią i stać się w zawodzie twym dzielnym syntetykiem“<sup>2)</sup>).

Poznanie właściwości natury wychowanka polega zatem według Trentowskiego na bezpośredniej obserwacji życia psychicznego, a następnie na spostrzeżeniach, poczynionych przez osoby, które z dzieckiem obcuja. Poglądy te autora *Chowanny* przywodzą nam na myśl ideę przewodnią prądów pedagogicznych ostatniej doby, zmierzających do ugruntowania nauki o wychowaniu na doświadczeniach i bezpośrednich obserwacjach.

Obserwacja życia duchowego odbywała się do niedawna jeszcze zazwyczaj bez określonego z góry planu, miała ona charakter raczej przygodny, niż systematyczny. Spostrzeżenia, poczynione na własnej osobie, czyli introspekcja i przeniesione następnie w dziedzinę życia psychicznego dziecka, przygodne obserwacje, dokonywane nad dziećmi, były dla psychologa tworzywem, a prawa, wysnute na podstawie takiej obserwacji zjawisk i wynikające stąd konsekwencje pedagogiczne, składały się na systemy pedagogiki. Ale owe prawa, zasady wychowania, a przede wszystkim fakty same, podlegać winny ścisłym badaniom naukowym. Obserwacja, dokonywana bez za-

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 331.

<sup>2)</sup> *Chowanna* I, 334.



stosowania ścisłych metod, nie daje pewności, że wyniki jej odpowiadają w rzeczywistości prawom rozwoju dziecka. Pewność tę zdobywamy dopiero dzięki badaniom, przy których zastosowany został eksperyment.

Od obserwacji zwykłej, empirycznej, różnią się badania eksperymentalne tem, że eksperymentujący sam wywołuje zjawiska psychiczne z pewnym, już z góry określonym zamiarem, że te zjawiska planowym poddaje warjacji, zmienia je według pewnych zasad i wreszcie, że zbadane procesy i ich wyniki przedstawić może liczbowo lub graficznie zapomocą krzywych.

Metodzie takiej zawdzięcza właśnie psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna swą nazwę; historycznie poprzedza te umiejętności psychologia i pedagogika empiryczna, oparta na obserwacji, o jakiej wyżej była mowa. Jednakowoż i dzisiaj, pomimo stosowania metod ścisłych w psychologii i pedagogice, introspekcja czyli samoobserwacja, tudzież przygodnie poczynione doświadczenia nie straciły znaczenia swego dla rozwoju tych gałęzi wiedzy. Zrozumienie procesów i zjawisk psychicznych, obserwowanych u drugich, w znacznej mierze zależne jest od własnych przeżyć duchowych. Zasadnicze znaczenie ma tutaj głównie ten moment, ażeby wyniki owych doświadczeń mogły być raz, względnie więcej razy, sprawdzane zapomocą badania eksperymentalnego. We wskazaniu ważności bezpośredniej obserwacji życia psychicznego wychowanka, o jakiej czytamy w *Chowanie*, w podniesieniu momentu tego, że izba szkolna winna być terenem doświadczalnym, jakoby kliniką pedagogiczną, mającą ułatwić poznanie dziecka (oczywista przy subtelnej i umiejętnym postępowaniu), widzimy początek psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej.

W analizie życia duchowego wychowanka opiera się Trentowski zarówno na doświadczeniach własnych, jak i na dziełach Pestalozziego, Schwarza, J. P. Richtera i in. Stanowisko Trentowskiego jako psychologa należy dzisiaj do historii. Uznaje on bowiem istnienie odrębnych „władz“ duszy, np. wyobraźni, pamięci, fantazji, rozsądku, które opisuje i co do których kształcenia podaje szereg sposobów i środków. Jest to błędna teoria „władz“ umysłowych, jako pewnych narządów umysłu, odrębnych i samoistnych. Wiadomo zaś, że procesy duchowe, zja-



wiska psychiczne nie występują odrębnie, ale w każdym zjawisku duchowym są zarówno pierwiastki intelektualne, jak i emocjonalne, oraz akty woli. Zależnie od intensywności jednego z tych pierwiastków w danym zjawisku psychicznym, mówimy o procesach intelektualnych, względnie o uczuciach lub aktach woli. Zjawiska duchowe, jak uwaga, pamięć, fantazja, myślenie, uczucia, chcenie, nie ujawniają się odrębnie jako władze, a o ile psychologja traktuje każdą z tych „władz“ z osobna, dzieje się to ze względu na klasyfikację<sup>1)</sup>.

Trentowski, podobnie jak najdawniejsi psychologowie, rozróżnia trzy główne grupy zjawisk psychicznych: zjawiska poznawania, uczuć i chcenia (woli). W analizie władz duchowych opiera się on na empirji, ale jak już wspomniano, duży wpływ na psychologję autora *Chowanny* wywarła jego koncepcja filozoficzna. W szczególności założenie, że syntezą ciała i duszy jest jaźń, że rozróżnia on tedy ciało, duszę i jaźń człowieka, co w ujęciu filozoficznym odpowiada realności, idealności i rzeczywistości, nadaje teorii psychologicznej Trentowskiego charakter swoisty. Podobnie, jak w rozważaniach teorjopoznawczych, tak i w psychologji stosuje Trentowski metodę trójczłonową.

Ciało, jako podstawa realności człowieka, jest natury empirycznej, jest ono materją, substancją czyli „rozłogą“, a organem jej są zmysły. Tworzą one jak gdyby pierwszą fazę przeistaczania się ciała w duszę, świata materialnego w świat ducha, w świat idei. Dzięki zmysłom przenikają zjawiska świata zewnętrznego do „świata wewnętrznego naszej jaźni“. Stąd są zmysły „pierwszem, twierdzącem, kardynalnem źródłem naszego poznania“.

Ponieważ wrażenia świata zewnętrznego płyną do naszej świadomości, według Trentowskiego, do „wyobraźni“, za pośrednictwem naszych zmysłów, koniecznem jest ich kształcenie i doskonalenie, przez co umożliwimy wychowankowi zdobycie zasobu jasnych i dokładnych wyobrażeń. „Doskonaląc zmysły w twym wychowanku — wywodzi nasz myśliciel — doskonalic także będziesz w nim i wyobraźnię, tę kolebkę wszelkiego myślenia i poznania. W kształceniu zmysłów natura

---

<sup>1)</sup> E. B. Titchener: *Początki psychologji*, tłum. Dr. Czesław Znamierowski. Warszawa 1917.



sama, rozwikłująca się w dziecięciu, stanie ci się przewodniczką". Najznakomiciej zaostrzają się zmysły dziecka wśród żywej i bogatej przyrody. Wyobrażenia barw, postaci, wyobrażenia przestrzenne, szmerów i tonów, wyobrażenia węchowe i smakowe, zdobywać winny dzieci drogą bezpośrednią, przez zeknięcie się z rzeczywistością, bo — jak powiada Trentowski — dziecko samo jest naturą, kocha więc naturę, zajmuje się nią, a moment uczuciowy i stopień zainteresowania niezmiernie doniosłe mają znaczenie w samym akcie poznania.

Władzami poznania empirycznego są według autora *Chowanny* wyobraźnia, pamięć i rozum. Ogniskiem wszystkich zmysłów, czyli „zmysłem wewnętrznym“ w znaczeniu Lock'ego, jest wyobraźnia, która „przyjmuje zmysłowe wrażenia, skupia je w sobie i przerabia w wyobrażenia“<sup>1)</sup>. Psychologja współczesna mówi o procesach wyobrazeniowych. Zapomocą postrzegania zmysłowego przyjmujemy biernie wrażenia, a przyswajanie tudzież przerabianie treści postrzeżeń zmysłowych dokonuje się dzięki procesom przypominania i fantazji. Wyobrażenie n. p. stołu, jako wynik procesu przypominania, to stół, znajdujący się w mym pokoju; jeśli zaś stolarz projektuje jakiś stół nowy — to wyobrażenie tego stołu jest wynikiem procesu fantazji.

Pojęcie pamięci, która według Trentowskiego jest władzą psychiczną, jakoby „stęgłą, znieruchomiłą wyobraźnią“, nie zgadza się w zupełności z obecnymi wynikami badań nad psychologją pamięci. Utworami pamięci są „przypomnienia, jakoby „skamieniałe wyobrażenia“<sup>2)</sup>.

Badania, dokonane nad procesami pamięci wykazały, że pamięć nie jest zwykłą odnową wyobrażeń nabytych, że przypomnienia nasze ustawicznym ulegają przekształceniom. Nie tylko eksperyment stwierdza ten fakt, ale także i doświadczenie życia codziennego. Każdy z nas widział n. p. liczne miasta, wsi, rzeki, podziwiał krajobrazy górskie. Wyobrażenia tych rzeczy, w szczególności podobnych, zlewają się ze sobą, nadając przypomnieniom odmienną od rzeczywistości postać. Przypomnienia dawniej doznanych wrażeń, nasze przeżycia,

<sup>1)</sup> Według Trentowskiego wyobraźnia nie jest identyczna z fantazją, którą nazywa „umem“.

<sup>2)</sup> Tamże I, 258 i n.



mają z reguły pewne luki i braki, które mimowoli staramy się uzupełnić tak, że rezultat przypominania nie odpowiada doznanym postrzeżeniom w rzeczywistości. Wyobrażenia i przypomnienia nie są tedy dokładnem zdjęciem rzeczywistych przedmiotów, jak to pojmowała dawna psychologia.

Zupełnie fałszywem byłoby według Wundta pojmowanie przypomnień wyobrażeniowych jako zdjęć, nieco tylko słabszych, niż bezpośrednie postrzeżenia zmysłowe, ale pozatem wogóle wiernych.

Przypomnienia i postrzeżenia zmysłowe różnią się od siebie nietylko pod względem jakościowym i pod względem intensywności, ale także ze względu na swe złożenie, na elementy składowe. Przypomnienie cechuje nietylko niższy stopień intensywności poszczególnych elementów (wrażenia kształtu, barwy, stanu skupienia i t. p.), ale przedewszystkiem także i niezupełność. Wywołując w pamięci np. wyobrażenie znanej osoby, widzimy w świadomości naszej rysy twarzy, postać i t. p. w pewnem jakgdyby zamroczeniu, nie tak wyraziście, jak przy widzeniu bezpośredniem, a nadto wielu rysów wcale sobie nie uprzytomniamy <sup>1)</sup>.

Psychologia naukowa wykazuje tedy, że pojęcie pamięci i przypomnień, jakie podaje *Chowanna*, jest zgoła fałszywe. Na jeden moment trzeba jednakże zwrócić uwagę, że pojęcie pamięci, jako „znieruchomiałej wyobraźni“ odnosi Trentowski wyłącznie do mechanicznego zapamiętania rzeczy i faktów, bezpośrednio postrzeganych. Natomiast zachowanie i odnawianie idei zależne jest od wyższych funkcji psychicznych, od zdolności myślenia. Rozróżnia on zresztą trzy rodzaje pamięci: realną czyli rzeczową, przedmiotem której jest świat zewnętrzny, idealną czyli słowną, odnoszącą się do świata ducha i wreszcie rzeczywistą, która jest skojarzeniem obu poprzednich. Ten ostatni rodzaj pamięci jest najdoskonalszy <sup>2)</sup>.

Najwyższą władzą realności człowieka jest rozum, dzięki któremu tworzymy pojęcia. Rozum określa Trentowski jako władzę porównywania, rozróżniania, abstrahowania. Wskutek tych funkcji przeistaczają się wrażenia zmysłowe, wyobrażenia

<sup>1)</sup> Wundt: *Grundriss der Psychologie*, 1911.

<sup>2)</sup> *Chowanna*, I, 264.



i przypomnienia w pojęcia <sup>1)</sup>). Według Trentowskiego pojęcia są to „rzeczy same zewnętrznego świata, w jaźń naszą empiryczną przeniesione. Pojęcie rzeczy i rzecz — to w bezwzględnej jedni zupełnie to samo, we względnej różni zaś co innego“ <sup>2)</sup>). Przedmiotem poznania zapomocą rozumu jest, jak już wiadomo z omówienia poglądów filozoficznych Trentowskiego, świat zewnętrzny, z którego czerpiemy materiał na drodze doświadczenia, posługując się metodą analityczną. Ale poznanie to jest względne i niedostateczne i dlatego dążyć musimy do poznania wszechstronnego, które zależne jest od rozwinięcia wyższych władz naszej jaźni.

Podstawą idealności człowieka, doświadczenia wewnętrznego, apriorycznego, jest um (fantazja), rozsądek i umysł, które według Trentowskiego są władzami duszy.

Bardzo trafne spostrzeżenia i zgodne z obecnym stanem wiedzy zawierają uwagi Trentowskiego, dotyczące warunków rozwoju zdrowej fantazji. „Um nie zdoła nic stworzyć, coby nie było obrazem natury, obrazem jakiego już stworzonego i rzeczywistego przedmiotu... fantazja tworzy jedynie podobieństwa z naturą, pozostaje tedy w ścisłym związku z rozwojem wyobraźni“. To też stopień doskonałości umu zależy od bogactwa, jasności i dokładności nabytych wyobrażeń.

Atoli um jest władzą aktywną duszy, a zatem nie bezpośrednio postrzeganie daje mu materiał do tworzenia „idealów“ (tak nazywa Trentowski utwory umu), ale związki wyobrażeniowe ulec muszą wpierw rozluźnieniu niejako, a następnie powstają nowe kombinacje. Tak więc utwory umu są płodem swoistym duszy, obrazem posiadającym własną duszę (n. p. dzieło sztuki).

Wspomnieliśmy już, że rozwój fantazji uwarunkowany jest bogatym zasobem dokładnych i wyrazistych wyobrażeń. Przypuszczenie, jakoby dziecko obdarzone było bogatą fantazją, nie jest zgodne z faktycznym stanem rzeczy. Brak jasnych wyobrażeń, szczupły ich zasób, wyklucza procesy fantazji oryginalnej, twórczej. To, co u dziecka zdaje nam się być fantazją, jest właściwie tylko naśladownictwem, reprodukcją.

---

<sup>1)</sup> Chowanna I, 282.

<sup>2)</sup> Chowanna I, 288.



Dziecko ożywia przedmioty martwe, przypisując im cechy, jakich w rzeczywistości nie posiadają, odznacza się „fantastycznością“, a nie fantazją. Pochodzi to z natury psychiki dziecka, jego sposobu myślenia, w którym moment subiektywny nader ważną odgrywa rolę (zabawy dziecka: lalka dostaje bicie, patyk jako konik i t. p.). Fantazja dziecka jest zatem subiektywna, bezkrytyczna, „fantastyczna“. Dopiero na postawie bogatego zasobu wyobrażeń rozwinąć się może czynność, którą nazywamy fantazją twórczą <sup>1)</sup>.

Wyższą władzą duszy, aniżeli um, jest rozsądek, czyli zdolność sądzenia. Utwory fantazji możemy dzięki rozsądkowi poddawać krytyce, jest więc rozsądek sprawdzianem w dziedzinie teologii, historii, estetyki, umożliwia nam tworzenie sądów. Zdolność sądzenia rozwija się dopiero w późniejszym okresie rozwoju, z początkiem pokwitania, t. j. około 14 roku życia, jak to stwierdziły badania wielu psychologów <sup>2)</sup>.

Autor *Chowanny* przyjmuje również, że „rozsądek nie rozbudza się tak wcześnie, jak um... Rok życia ósmy, dziesiąty lub dwunasty bywa w razie szczęśliwym, zwykle epoką jego poruszenia się pierwszego“ <sup>3)</sup>. Moment ten ma bardzo ważne konsekwencje pedagogiczne, albowiem pamiętać trzeba, że w okresie kształcenia elementarnego wyższe funkcje psychiczne, objęte nazwą rozsądku, nie są właściwe umysłowości dziecka i t. zw. sądzenie, logiczne wnioskowanie dzieci może być wówczas bezmyślnem powtarzaniem, rezultatem tresury, a nie rzeczywistym objawem rozwoju psychicznego. (Wczesna nauka gramatyki systematycznej w szkole elementarnej, zbyt obszerny abstrakcyjny materiał z rachunków).

O ile dotychczasowa analiza władz psychicznych w *Chowannie* stanowi przedmiot właściwej psychologii, to pojęcia umysłu i jaźni, którymi się Trentowski zajmuje w swej neopidyce, należą przeważnie do dziedziny spekulacji filozoficznych.

Wiadomo nam już, że umysł jest źródłem poznania świata duchowego. Czynność umysłu obejmuje właściwie tę samą

<sup>1)</sup> Meumann: *Intelligenz u. Wille*. Lipsk 1911.

Wundt: *Grundriss der Psychologie*.

<sup>2)</sup> Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*.

<sup>3)</sup> *Chowanna*, I, 379.



dziedzinę, co fantazja i zdolność sądenia i Trentowski sam określa umysł, jako „um i rozsądek w jedni“, a nawet jako syntezę wszystkich władz duchowych. „Przy całej względnej rozumu i umysłu różnicy — powiada — jest przecież rozum i umysł, jak ciało i dusza, jak wszystkie antynomje pod słońcem, w bezwzględnej jedni rzeczą tą samą“<sup>1)</sup>). Jest więc pojęcie umysłu raczej koncepcją filozoficzną, a wśród rozważań psychologicznych Trentowskiego jest umysł jeszcze jednym więcej terminem, jeszcze jedną więcej „władzą“, dzięki której rozwijamy w sobie zdolność syntetyzowania, kojarzenia utworów fantazji, rozsądku, a rezultatem tej czynności są idee, mające być syntezą ideałów i sądów.

Jak podstawą realności wychowańca jest ciało i władze empiryczne, t. j. wyobrażenia, pamięć i rozum, jak idealność jego tworzy dusza i jej władze, t. j. um, rozsądek i umysł, tak znowu jaźń, czyli synteza ciała i duszy jest podstawą rzeczywistości wychowańca. Pojęcie jaźni jest u Trentowskiego bardzo szerokie. Funkcje, jakie przypisuje jaźni, obejmują nie tylko dziedzinę poznawania i to, jak wiemy, rzeczywistego, istotnego, ale także i życie emocjonalne, tudzież akty woli. Natura jaźni jest tedy z jednej strony poznawczą, z drugiej zaś polega na zdolności odczuwania, wczuwania się w przedmioty poznania naszego, a wreszcie na możliwości decydowania, działania, urzeczywistniania — słowem na zdolności do czynu. Trentowski rozróżnia więc 1. jaźń poznającą, 2. tlejącą, 3. działającą.

Władzami jaźni poznającej są: uwaga, rozważa i myśl. Trentowski uzależnia całe życie psychiczne od rozwinięcia uwagi, „bez niej dusza nie myśli, bo żaden przedmiot jej nie zajmuje“, jest ona warunkiem wykształcenia. Kto uważa, ten zwraca wszystkie swe władze empiryczne i idealne ku pewnemu przedmiotowi, dusza nasza jest wtedy czynna, jest to pierwszy krok w krainę pożądań i czynów. „Potrzeba nam bowiem pierwszej poznawać, nim żądać, wymagać i działać zaczniemy“<sup>2)</sup>).

Charakterystyczne, że z uwagą łączy Trentowski pierwiastki emocjonalne i akty woli, że uzależnia ją od intensywnego uczucia zainteresowania, jakie towarzyszy procesowi uważania.

<sup>1)</sup> Chowanna, I, 398.

<sup>2)</sup> Chowanna, I, 455.



„Do zwrócenia uwagi potrzeba nam zajmującego nas przedmiotu... Uwaga sama jest dzielnością naszej jaźni, samowładnym czynem jej wolności“<sup>1)</sup>. I współczesna psychologia uwagi upatruje w niej nader skomplikowane procesy, zachodzące w naszej świadomości; na pojmowanie istoty uwagi różne panują poglądy. Istnieje kilka teoryj, jak woluntarystyczna, emocjonalna, intelektualistyczna, zależnie od pierwiastków psychicznych, które przedewszystkiem upatruje w tej czynności duszy naszej dana szkoła psychologów. Uwagę czynną nazywa Trentowski także rozważą, w której widzi wyższy stopień rozwinięcia jaźni poznającej.

Najwyższą władzą jaźni poznającej i wogóle najwyższym stopniem rozwoju w sferze poznania jest myśl, w którym jednoczą się wszystkie władze jaźni, a zarazem rozum i umysł. Myśl umożliwia poznanie rzeczywistości i jest źródłem wszelkiej twórczości filozoficznej. Pojęcie „mysłu“, utworzone przez Trentowskiego, wchodzi w sferę zagadnień filozoficznych, o czym wspomniano przy rozpatrywaniu jego poglądów teorjopoznawczych. Tutaj wspomnieć jeszcze trzeba, że Trentowski rozróżnia też utwory mysłu, które nazywa „objęciami“; są to skojarzenia sądów i idei. Myśłem obejmujemy niejako życie wszechstronnie, wnikamy w jego treść, ujmujemy formę, różnorodność postaci, w jakich się ujawnia<sup>2)</sup>. Ponieważ przedmiotem mysłu są najwyższe zagadnienia religijne i filozoficzne, przeto objęcia są też wyrazowemi symbolami tych problemów, np. Bóg, wolność, nieśmiertelność, jaźń i t. d.

Wyobrażenia, pojęcia, idee, sądy, objęcia — słowem treść naszego poznania, naszej świadomości, wywołuje w nas różnorodne stany subiektywne, w których ujawnia się bezpośredni stosunek naszej jaźni do przedmiotów świata zewnętrznego, do świata idei, do rzeczywistości. Stany te, już to przyjemne, już też nieprzyjemne, nazywamy uczuciami, których poznawczo określić nie można. „Kto się do swego uczucia odwołuje — czytamy w *Chowannie* — ten musi je wymówić... skoro zaś je wymawia, stają się uczucia te pojęciami, zdaniem, należą więc koniecznie pod berło rozsądku i rozumu... Uczucie nie da się wypowiedzieć, dlatego też jest bezwzględną własnością jednej

<sup>1)</sup> *Chowanna*, I, 459.

<sup>2)</sup> *Chowanna*, I, 486.



sobistości“<sup>1)</sup>). Sam autor *Chowanny*, chcąc określić naturę uczuć, wpada w ton nastrojowy, używa śmiałych porównań, wspaniałych obrazów. Sztuka, poezja, religja, wielkie czyny poświęcenia mają w uczuciach swe źródło wiecznie żywe, niewyczerpane<sup>2)</sup>).

Czyste uczucia są stanem biernym naszej jaźni i nie miałyby one właściwego znaczenia w życiu jednostki, gdyby nie prowadziły do celu najważniejszego, który Trentowski — jak wiadomo — widzi w działaniu, w czynie. Albowiem w czynach tkwi istotny warunek rozwoju i doskonalenia kultury. Drogą spekulacji filozoficznej dochodzi Trentowski do koncepcji jaźni działającej, jako syntezy jaźni poznającej i tlejącej.

Jaźń działająca tworzy najwyższy szczebel w rozwoju człowieka, ostateczny cel wychowania i wykształcenia.

W analizie jaźni działającej wyróżnia Trentowski trzy fazy, których rezultatem jest czyn, dzieło człowieka: 1. akt woli, 2. przedsięwzięcie, 3. wykonanie. Wolę pojmuje on w znaczeniu wewnętrznego chcenia, stanu psychicznego, w którym skupiły się wszystkie warunki, sprzyjające podjęciu jakiegoś dzieła, ale które się jeszcze nie ucieleśniło, nie przyjęło postaci konkretnej. Jeśli mówimy, że naród objawił swoją wolę, nie oznacza to jeszcze urzeczywistnienia dążeń narodowych. Moment początkowy jakiejś czynności nazywa Trentowski przedsięwzięciem, a przebieg działania, tudzież moment końcowy, wykonaniem. „Wykonanie — to czyn sam, jaźni naszej korona i ostateczne przeznaczenie, albowiem życie prawdziwe, świat naszych czynów, jest naszym najwłaściwszym objawem, jest ostatecznym wypadkiem naszej poznającej, tlejącej i działającej jaźni“<sup>2)</sup>).

W działaniu, w czynach objawia się człowiek, jak bóstwo w swem dziele. Dzięki rozwinięciu jaźni działającej przeistacza się bóstwo człowiecze ze stanu pierwotnego, ze stanu in potentia, w bóstwo człowiecze in actu.

Jaźń działająca objawia się jużto jako dążenie do pożytku, jako wykonywanie rzeczy pożytecznych na tle egoistycznym, już też jako czysta bezinteresowność, jako czyny

<sup>1)</sup> *Chowanna*, I, 541.

<sup>2)</sup> Tamże I, 531.



szlachetności, wypływające z pobudek altruistycznych idealnych. Sfera naszych dążeń i czynów nie powinna — zdaniem autora *Chowanny* — obejmować li tylko czyny, mające na celu osobisty pożytek, ani też wyłącznie czyny natury czysto idealnej, bez względu na możliwość ich realizacji w życiu. W działaniu łączyć trzeba pożytek ze szlachetnością, t. zn. o ile chodzi o urzeczywistnienie dążeń naszych, konieczną jest rzeczą rozpatrzenie środków działania, zapewniających osiągnięcie idealnych zamiarów i celów.

W skojarzeniu „pożytku i szlachetności“ tkwi najwyższe Dobro, ideał etyczny Trentowskiego, którego istotą zajmuje się nasz myśliciel w etyce. Rozwinięcie ideału etycznego, będącego cechą bóstwa człowieczego *in actu*, jest zadaniem wychowania moralnego.

#### IV

### ZAGADNIENIA ETYKI I IDEAŁ PEDAGOGICZNY TRENTOWSKIEGO

Poznanie natury dziecka, tudzież uwzględnianie jej właściwości przy pomocy odpowiednich środków, zmierza do pewnego, z góry określonego, celu wychowania. Cel ten bywał w różnych okresach historycznych różnie ujmowany. Zastanawiając się nad źródłami, z jakich wyniknęły różnorodne poglądy na cele wychowania, przekonamy się, że są nimi systemy religijne, stosunki społeczne i polityczne, wreszcie systemy filozoficzne, w szczególności etyka.

Cel wychowania zależy przedewszystkiem od ustroju polityczno-społecznego państwa w danej epoce. Cele te pozostają tedy w ścisłym związku z duchem epoki, który piętno swe kładzie na wszystkie instytucje publiczne, a zatem i na szkołę. W wiekach średnich np. cel wychowania tkwi w nauce Kościoła, podającej jako najważniejsze i najwyższe zadanie wychowania i szkoły osiągnięcie zbawienia wiecznego. Temu też ostatecznemu celowi życia człowieka podporządkowana być winna nauka w szkole, a religja, nie tylko, jako przedmiot najważniejszy w programie, ale także i pod względem ilości godzin, pierwsze zajmuje miejsce. W czasach nowożytnych występuje obok Kościoła druga potęga — państwo świeckie,



zdobywające stopniowo wpływ przeważający w różnych dziedzinach życia społecznego, a zatem i w dziedzinie wychowania. Obok religii występuje drugi czynnik, określający normy, cele wychowania, tj. rozum (racjonalizm w nauce, w wychowaniu). Czasy renesansu postawiły, jak wiadomo, ideał humanistyczny, jako cel wychowania, który przetrwał aż do XIX stulecia, a właściwie do chwili obecnej.

W dobie dzisiejszej, w epoce powszechnej demokratyzacji życia narodów i państw, coraz wyraźniej wyłania się cel wychowania, który możnaby nazwać społeczno-narodowym. Z punktu widzenia najwyższych interesów narodowych ujmując epoka nasza normy wychowania, a więc najważniejszym celem edukacji powszechnej winno być dostarczenie społeczeństwu jak największej liczby jednostek silnych i zdrowych fizycznie i duchowo, wychowanie obywateli, którzyby skutecznie bronić potrafili kultury narodowej, którzyby się stali pomnożycielami dóbr materialnych i duchowych narodu swojego.

Obok czynników religijnych i społeczno-politycznych, tj. obok Kościoła, państwa, narodu, stronnictw politycznych, systematy filozoficzne są drugim źródłem, skąd pedagogika normatywna czerpie wskazania, dotyczące celów wychowania.

Wiadomo nam już, że z filozofii uniwersalnej Trentowskiego wypływa ostateczny cel edukacji, t. j. rozwinięcie bóstwa człowieczego in actu, czyli wychowanie człowieka zdolnego do działania, do czynu, człowieka produktywnego, twórczego. Nasuwa się z kolei zagadnienie doniosłego znaczenia, a mianowicie, w jakim duchu człowiek w ten sposób wychowany działać powinien, jakie idee przewodnie kierować winny jego czynami, jego życiem. Rozwiązanie tego zagadnienia znajdujemy w etyce Trentowskiego, gdzie postawić usiłuje ogólne zasady, normy naszego chcenia i postępowania.

W *Chowannie* rozpatruje nasz pedagog pojęcie dobra i zła, a zatem istotę zagadnienia etyki, tworzącej fundament, na którym wznieść pragnie „świątynię umiejętności pedagogicznej“.

W dziejach filozofii istnieją dwa główne kierunki w poglądach, dotyczących istoty Dobra i Zła. Etyka utylitarna, moralność empiryczna, której przedstawicielem w czasach sta-



rożytnych był Sokrates, mieni istotą Dobra pożytek. Dobro jest według moralności empirycznej identyczne z ogólnym pożytkiem. Niepożytecznego dobra wobec tego nie można sobie wyobrazić, czyli dobro niepożyteczne jest złem<sup>1)</sup>. Sam pożytek jest atoli tylko Dobrem twierdzącem, jest jedną i to pozytywną stroną Dobra rzeczywistego, a więc nie jest Dobrem istotnym. Przedstawiciele tego kierunku pojmują Dobro li tylko ze strony praktycznej — jest to Dobro empiryczne. Drugi kierunek uznaje jako najwyższą zasadę działania ludzkiego szlachetność, która według etyki metafizycznych systemów filozofji tworzy istotę Dobra (Stoicy, Kant). Atoli i szlachetność sama nie może być Dobrem rzeczywistym, jest ona, zdaniem Trentowskiego, tylko stroną negatywną Dobra. Ani tedy sam pożytek czyli „dobro empiryczne“, ani sama szlachetność czyli „dobro metafizyczne“, nie są dobrem rzeczywistym. Musimy sobie teraz zdać sprawę z tego, jak Trentowski pojmuje Dobro i Zło.

W poglądach na tę kwestję zajmuje autor *Chowanny* stanowisko odrębne, oryginalne. Zdaniem jego istnieje tylko absolutne Dobro, którego wyrazem jest Bóg, natomiast Zła bezwzględne wcale niema<sup>2)</sup>. Zło jest Dobrem „zawarowanym“, względne, niedoskonałe, istniejącem jedynie we względnej różni. Stąd Dobro i Zło są tylko we względnej różni pojęciami odmiennymi, natomiast w bezwzględnej jedni są one pojęciami identycznymi. Dobro jest istotą, Zło pozorem, pierwsze bytem, drugie niczem. Mają się one do siebie, jak natura i duch, jak byt i nicestwo<sup>3)</sup>.

Skoro istnieje tylko Dobro, jak tedy tłumaczyć sobie należy istniejące w życiu ludzkim objawy Zła. Powiedzieliśmy wyżej, że obok dobra absolutnego istnieje Dobro „zawarowane“, względne, niedoskonałe, objawiające się w przestrzeni i w czasie i takie właśnie Dobro właściwe jest człowiekowi w życiu doczesnem. Człowiek żyje życiem wiecznem i doczesnem, może więc być pojęty jako istota transcendentalna lub też jako istota ograniczona przestrzenią i czasem. W pierwszym wypadku człowiek jest bezwzględnie dobry, w drugim

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 58.

<sup>2)</sup> *Chowanna* I, 119. Ed 2; Panteon wiedzy ludzkiej III, 20.

<sup>3)</sup> *Chowanna* I, 47.



objawia skłonności zarówno do dobrego, jak i do złego (dobra ujemnego), ponieważ, jak wiemy idea zła istnieje tylko we względnej różni. Z idei bóstwa człowieczego wyływa, że w każdym człowieku tkwi zarodek Dobra absolutnego, doskonałości transcendentnej. Zarodek ten należy rozwijać, kształcić, a temsamem zbliżymy człowieka do doskonałości bożej, stanie się on bóstwem człowieczem *in actu* i kierować się będzie w życiu zasadą dobra rzeczywistego, będącego skojarzeniem pożytku ze szlachetnością. Dobro istotne jest tedy według Trentowskiego syntezą pożytku i szlachetności; jeśli sam pożytek, względnie sama szlachetność kieruje czynami człowieka, mogą się one objawiać nie tylko jako Dobro twierdzące, względnie przeczące, ale także i jako Zło. Dobro rzeczywiste jest szlachetnym pożytkiem jako środek działania i pożyteczną szlachetnością jako cel działania. Moralność filozoficzna jest tedy skojarzeniem empirycznej i metafizycznej moralności.

Tak się przedstawia w zarysie część teoretyczna etyki Trentowskiego. Rozważmy z kolei, jakie zastosowanie mają te poglądy naszego pedagoga w życiu, w wychowaniu.

Skoro sam pożytek i sama szlachetność nie są dobrem istotnym, nie osiągnęlibyśmy celu wychowania, gdyby działaniem wychowanka kierowała tylko idea dobra empirycznego, względnie tylko idea dobra metafizycznego. Jeśli nauczycielowi przyświecają wyłącznie zasady etyki empirycznej, natenczas może on wychować człowieka, który zmierzać będzie do celu, nie zważając na jakość środków; dobrem będzie dla niego to, co przynosi korzyści w życiu praktycznym. Człowiek zaś, wychowany w zasadach etyki metafizycznej, nie zważa wcale na to, czy działalność jego jemu samemu lub komukolwiek jakąś korzyść przynieść może. Gotów jest poświęcić siebie, w imię idei, którą uważa za szczytną bez względu na to, czy istniejące środki umożliwią jej urzeczywistnienie. Człowiek, wychowany w zasadach etyki metafizycznej, stoi nierównie wyżej, niż ten, któremu w życiu tylko pożytek jako cel przyświeca. Ale i sama szlachetność nie może być normą wystarczającą. Czynnikiem Dobra są pożytek i szlachetność i Trentowski żąda uwzględnienia obojga w wychowaniu i w życiu. „Wychowaj człowieka — mówi nasz pedagog — nie do sa-



mego pożytku, ani do samej szlachetności, ale do obojga społeczeństw, skoro go prawdziwie do Dobrego wychować pragniesz<sup>1)</sup>. Wówczas życie jego będzie owocne; działanie kierowane czystą myślą przewodnią, wyda pożądaną rezultat. Człowiek w tym duchu wychowany nie podejmie niczego bez jasnego planu, świadomy będzie wielkiej odpowiedzialności w swych przedsięwzięciach, w swej działalności jako jednostka społeczna. „Niedość jest mieć piękną ideę, cel pewien; trzeba mieć także i moc wykonawczą, czyli stosowne środki. Pragnij li rzeczy istnieć możebnych, t. j. takich, co wkrótce stać się muszą rzeczywistością i dziś już noszą wyraźne konieczności znamię. Wiedz dobrze, iż za Słowo Boże, stające się właśnie ciałem, broń podnosisz, iż cel twój nie jest mrzonką“<sup>2)</sup>.

A więc nie zamiar sam, nie zapał i uniesienie szlachetne same przez się tworzą wartości konkretne, tworzą bogactwa narodowe, ale obok tego konieczny plan, konieczna wytrwałość i dokładność w wykonaniu, konieczne poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Wychowawca nie będzie tłumił owych zalet, jakie cechują psychikę dziecka polskiego, ale owszem, subtelnym postępowaniem rozwijać będzie głęboką uczuciowość, żywą fantazję, polot umysłu; równocześnie jednakże wdrażać trzeba młodzież do pracy solidnej, do ścisłości w wykonaniu i dokładności w pracach szkolnych. Czynniki te wydadzą dzieła trwałe, pożyteczne i piękne. Ten cel ma na oku etyka Trentowskiego, jak wogóle cały jego system filozoficzny, zmierzający do urzeczywistnienia idei w życiu, w działaniu i w czynach; albowiem systemat autora *Chowanny* jest filozofią życia pełnego, życia prawdziwego. „Teoria przecież — wywodzi Trentowski — ma li o tyle wagę, o ile ubija gościniec do świetnej praktyki. I dalsza filozofja ma być systemem dokonanych boskich czynów. Dobrobyt cielesny — to mamona; myśl czysta — to cacanka dla marzących tchórzów i próżniaków. Mądrość najwyższa zależy na nieustannym boskim czynie“<sup>3)</sup>. Idealem pedagogicznym *Chowanny* jest zatem człowiek, zdolny do czynu, do pracy produktywnej w społeczeństwie, którego działaniem w życiu

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 69 i I, 694 i n.

<sup>2)</sup> *Chowanna* I, 152 Ed. 2.

<sup>3)</sup> Trentowski: Rok 1845, III, str. 33.



kieruje idea dobra rzeczywistego, będąca syntezą pożytku i szlachetności. W myśl tego ideału etycznego winno się odbywać wychowanie dziecka polskiego; przez rozwikłanie samodzielności, utrwalanie charakteru moralnego, czynimy jednostkę ludzką zdolną do urzeczywistnienia samej siebie, do wydobycia ze siebie maximum sił twórczych.

Wysłuchał się nasz myśliciel w głębiny życia narodu, wyczuł i zrozumiał właściwości ducha zbiorowego, sam będąc jednym z najgłębszych przedstawicieli owego ducha, poznał zalety i wady narodu, pragnął pierwsze rozwijać a ostatnie leczyć, i zło, wynikające z nich, zmniejszyć jak najbardziej. A jako drogę najpewniejszą, wiodącą do tego celu, uważał wychowanie według wskazań polskiej myśli pedagogicznej.

## V

## GŁÓWNE ZASADY PEDAGOGICZNE TRENTOWSKIEGO

Pedagogika jest systematyczną umiejętnością, mającą na celu wskazanie człowiekowi środków i dróg, jak ma wieść własne lub obce dziecię do prawdziwego dojrzenia, czyli do pełnoletności. Nauka ta obejmuje dwa główne działy: po pierwsze zajmuje się określaniem celów wychowania i jako taka jest umiejętnością normatywną, filozoficzną. Powtórze zadaniem jej jest gromadzenie faktów na podstawie doświadczenia, obserwacji, eksperymentu, a fakty te dostarczają materiałów do ułożenia zasad wychowania i nauczania, programów nauki, do opracowania metod i t. p. Ta część pedagogiki jest umiejętnością empiryczną, doświadczalną, eksperymentalną. Dla osiągnięcia celu wychowania stosować musimy środki, zdobyte drogą obserwacji, doświadczenia i wiekowej praktyki, a środki te podporządkowane być winny głównym zasadom pedagogicznym.

Zasady pedagogiczne autora *Chowanny* wypływają z jego systemu filozoficznego. Podobnie, jak w dziejach filozofji, tak i w historii wychowania rozróżnia Trentowski dwa główne kierunki: empiryczny i spekulacyjny. Z filozofji empirycznej wypłynęły zasady pedagogiczne, oparte wyłącznie na doświadczeniu, jak n. p. zasada „*Exempla docent, exempla sunt odiosa*“. „*In corpore sano animus quoque sanus*“ i t. p.



Zasady te są — zdaniem Trentowskiego — jednostronne, ale nie fałszywe. Wobec tego, że powstały na drodze obserwacji, mają one ogromne znaczenie dla pedagogiki praktycznej<sup>1)</sup>.

Na podstawie filozofii Heglowskiej rozwija Trentowski zasady „pedagogiki spekulacyjnej“. Ideałem jej, to ciągle doskonalenie ducha wychowawca, tak długo, aż wolnym się stanie i zdolnym do „unji z bezwarunkowym duchem Boga“<sup>1)</sup>. Wychowanie, uwzględniające li tylko duchową stronę człowieka, polegające na czystej teorii, nie może być wzorem dla pedagogiki polskiej; brak w niem bowiem zrozumienia życia, tudzież praktycznych zadań człowieka<sup>2)</sup>.

Empirja zatem, jak i spekulacja głoszą zasady pedagogiczne, oparte na jednostronnym poglądzie na świat i życie człowieka, zapatrzone tylko we własny punkt widzenia, zwalczają się wzajemnie, gdy tymczasem jeden i drugi kierunek zawiera dużo pierwiastków zdrowych, wiodących w krainę rzeczywistej pedagogiki — pedagogiki życia. „Wszystkie prawidła empirycznej pedagogiki muszą się skojarzyć z jednym spekulacyjnej pedagogiki i utworzyć tak w filozoficznej pedagogiki prawidłach całość organiczną“<sup>3)</sup>.

Jak więc w systemie filozofji uniwersalnej, tak i w pedagogice stosuje Trentowski zasadę troistości: teza, twierdzenie, tj. pedagogika empiryczna wywołuje antytezę, przeczenie, pedagogikę spekulacyjną, a zadaniem pedagogiki filozoficznej jest skojarzenie obu kierunków — stworzenie syntezy pedagogicznej.

Pedagogika filozoficzna zmierza do wychowania indywidualności.

Osobowość wychowanka, czyli „jaźń jednostkowa“ tworzy w wychowaniu cel najwyższy. „W każdej szkole i szkółce wychowywać należy pojedynczość wedle jej przyrodzonego usposobienia i objawu bożego, w niej złożonego, wychowywać ją nie dla tego lub owego towarzystwa, ale dla siebie samej“. Jednostka, jako bóstwo człowiecze jest świętością i dla niej istnieją wszelkie urządzenia społeczne, dla jej rozwoju i dobra istnieje państwo, które nie powinno podporządkowy-

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 115—143.

<sup>2)</sup> *Tamże* I, 144.

<sup>3)</sup> *Tamże* I, 148—172.



wać dobra jednostek ludzkich swoim specjalnym celem. „Nasza filozofja polska — czytamy w *Chowannie* — występuje w obronie upośledzonej jednostki... Państwo istnieje nam dla szczęścia wszystkich jednostek ludzkich, do niego należących, ale jednostki te nie istnieją dla państwa!

Jednostka każda jest tu celem, państwo ogólnym środkiem do zaspokojenia wszystkich tych celów!“<sup>1)</sup>

Z tak pojętej pedagogiki, oraz z idei bożoczwłowieczeństwa, wysnuwa Trentowski cztery główne prawidła pedagogiczne<sup>2)</sup>.

„Rozwijaj wszystkość boskości, natury i człowieczeństwa w twym wychowańcu“ — brzmi pierwsza główna zasada pedagogiczna. Znaczenie i sens tej zasady rozwija następnie autor *Chowanny* w sposób prosty i jasny. „Pierwsze nasze filozoficzne pedagogiki prawidło walczy wszystkimi siłami przeciw każdemu jednostronnemu wychowaniu. Nie należy się chłopca wychowywać li do tronu, li na ministra, kapłana, żołnierza, kupca, uczonego rolnika i t. p. Wychowaj go na człowieka prawdziwego, czującego w sobie całe człowieczeństwo, całą naturę i Boga, a będzie mu łatwo zostać każdego stanu człowiekiem! Nie do ciebie, ale do niego należy przysły wybór zatrudnienia i stanu!“

Chcąc dziecko wychować na „człowieka prawdziwego“, który obowiązki względem siebie i społeczeństwa swego należycie spełnić potrafi, który w wyborze zawodu pójdzie za skłonnościami swemi, za wrodzonymi zdolnościami, mieć trzeba na oku „wszystkie skarby uśpione w dziecięciam istocie“. Nie rozum jedynie, ani też li umysł, ani pamięć, rozsądek, myśl, ale także i uczucia i wolę — słowem wszystkie władze ciała, duszy i jaźni rozwijać i kształcić należy.

Są to idee Rousseau'a. W wychowaniu dzieci mieć trzeba przed oczyma tylko człowieka, nie zaś to, co nie jest człowieka istotą, co jest rzeczą li przypadkową i znikomą. „Czyliż prawdy tej nie pojmujesz — pyta autor *Emila* — że skoro dziecię wychowasz jedynie do tego lub owego stanu, do wszelkiego innego uczynisz je niezdolnem i że skoro los inne ma względem niego zamiary, uczynisz je na zawsze najnieszczęśliwszym z ludzi?“

<sup>1)</sup> *Chowanna* I. 499, II. 1108.

<sup>2)</sup> Tamże I. 148—172.



Zanim ta wielka idea wychowawcza, która z czasem spowodowała głębokie zmiany w ustroju wychowania publicznego, została oceniona przez wszystkie narody kulturalne, musiała w pierw zejść zmiana w ustroju społecznym. Dopiero wielka rewolucja francuska zniósła średniowieczny ustrój feudalny, zniósła bezwzględny podział stanowy, dała początek procesowi demokratyzacji w życiu społecznym i politycznym, a w konsekwencji nastąpiła demokratyzacja wychowania i oświecania powszechnego. Proces ten trwa dotąd — zasada wychowania „człowieka prawdziwego“ nie znalazła dotychczas zupełnego uwzględnienia w ustroju edukacji niektórych narodów. Trzeba bowiem mieć na uwadze, że zasada ta wysuwa postulat jednolitości w wychowaniu, równowartościowości w systemie oświecania powszechnego. W szczególności ustrój polskiego szkolnictwa elementarnego w byłej dzielnicy austriackiej nie uwzględniał tej zasady, jakkolwiek nasza tradycja pedagogiczna podnosi jej doniosłość bardzo wyraźnie.

Idea wychowania „człowieka prawdziwego“, jaką głosił światu myśliciel genewski, znalazła odbicie w pedagogice niemieckiej, w szczególności w pismach Jana Pawła Richtera. Jego też cytuje na poparcie owej zasady nasz Trentowski. Jako istotną zasadę pedagogiczną, mającą doniosłe znaczenie dla uobywatelnienia warstw ludowych, dla utrzymania jednolitości narodowej podnosi ją także Ewaryst Estkowski. „Przepisując elementarnym szkołom naukę religji i historii biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, jakimi są geografia, historia i historia naturalna; najważniejsze elementa z nauk powszechnych, t. j. z powszechnej geografji, historii naturalnej i historii; najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i nakoniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Pisma pedagogiczne, t. I. str. 167.



Zasada wychowania „człowieka prawdziwego“ wyklucza pogląd, jakoby celem edukacji powszechnej w okresie elementarnego kształcenia było „przedewszystkiem przysposabianie do zawodu praktycznego w przemyśle i handlu“<sup>1)</sup>, albowiem im więcej w szkole elementarnej (pospolitej i wydziałowej) mieć będziemy na oku przyszły zawód wychowanka, im bardziej treść nauki będzie uwzględniała w tym okresie stosunki zawodowe, tem gorzej przyszły obywatel przysposobiony będzie do wykonywania obowiązków swego zawodu.

W myśl pierwszej zasady pedagogicznej Trentowskiego, rozwijać i kształcić należy wszystkie siły fizyczne i duchowe wychowanka, w tym celu, by drzemiące w nim zdolności ujawniły się na zewnątrz w działaniu i w czynach. Równocześnie jednak baczyć należy, by myślenie i działanie wychowanka, by owe różnorodne i bogate objawy życia jego cechowały ład i harmonja, słowem — „wszystkość ująć trzeba w systematyczny łańcuch“. I stąd wyływa drugie prawidło pedagogiczne Trentowskiego: „Rozwijaj wieczną jedność w istocie twego wychowanka“.

Wychowawca kierować tedy winien dzieckiem w tym duchu, by rozwijające się jego życie duchowe nie było chaotycznym splotem wyobrażeń, pojęć i uczuć, zostających bez związku i bez steru. Sterem, co zespala i syntetyzuje nabyte wiadomości, co zdolnościom właściwy nadaje kierunek, jest „czujna świadomość nasza“, wprowadzająca jedność i harmonję w życiu duchowym. Kształcąc dziecko, rozwijając jego myślenie, uczucia i wolę, budzić trzeba równocześnie ową „czujną świadomość“, czyli zmysł krytyczny, umożliwiający kontrolę i ocenę różnorodnej pracy ducha i ręki.

Życie psychiczne człowieka nie przedstawia nigdy — jak już wspomniałem przy omawianiu filozoficznych poglądów Trentowskiego — formy skończonej, jakoby skamieniałej. Ulega ono ustawicznej ewolucji, znajduje się w stanie nieprzerwanie płynnym. Wyobrażenia, wywołane poraz wtóry w naszej świadomości nie są dokładnem zdjęciem pierwotnego obrazu, pojęcia, sądy i idee jednostki zmieniają się do pewnego stopnia pod wpływem stosunków życiowych. Jak w życiu psychicznem jednostki, tak też i w rozwoju kulturalnym naro-

<sup>1)</sup> Ustawa galicyjska o zadaniu szkoły wydziałowej.



dów i ludzkości całej odbywa się ustawiczna ewolucja, nowe powstają wartości w dziedzinie nauki, religii, sztuki i w polityce.

Dla tych wciąż wyłaniających się objawów życia powinien wychowawiec mieć zrozumienie, powinien być tak ukształcony, by w przyszłych swych zadaniach życiowych sam mógł być aktorem i twórcą. „Nie tylko człowiek zewnętrzny — mówi Trentowski — ale i wewnętrzny, jest, żyjąc w czasie, na ciągłej drodze postępu, czyli w ciągłej podróży... „Kształć twego młodzieńca tak, żeby jego najmniejszy nawet postęp wielką całej jego istoty był reformą i rozlewał się harmonią całości, zawsze inną, ciągle pełną!“ Zdolność ustawicznego rozwoju, zrozumienie ducha czasu, żywy udział w tworzeniu nowych form życia jest cechą świeżości umysłu, młodości duchowej. W tym duchu rozumieć należy trzecią główną zasadę pedagogiczną *Chowanny*, która brzmi: „Rozwiń w wychowanku doczesną całość, zawsze nowym życiem harmonijną i pełną“.

Jakkolwiek jednostka ludzka ulega żelaznym prawom ewolucji, rządzącym życiem fizycznym i duchowym, jakkolwiek posiada zrozumienie różnorodnych postaci, nowych form w rozwoju cywilizacji, jakkolwiek rozumie i uznaje najrozmaitsze mniemania i poglądy, spotykane wśród ludzi — przecież najgłębszą istotą danej jednostki jest tylko właściwy jej sposób zachowywania się i postępowania w różnych sytuacjach życiowych. O człowieku, którego poznaliśmy głębiej, z góry powiedzieć możemy, że on w danej sytuacji tak a tak postąpi, że w danym układzie stosunków społeczno-politycznych znajdziemy go na tej, a nie innej drodze. Ten właściwy jednostce sposób zachowywania się, postępowania i działania w życiu jest wynikiem tego, co zwiemy charakterem — jest to jaźń Trentowskiego w najwyższej swej postaci — jest to nasza „sobistość“ czyli osobowość, co sprawia, że zawsze jesteśmy tymi samymi, jesteśmy sobą „w głębi naszego istnienia, lecz mimo to zawsze innymi na falach naszej czasowości“. Z poglądu tego wypływa czwarta główna zasada pedagogiczna Trentowskiego: „Oprzeż całość doczesną, codzienną inną i ustawicznie zmienną, na niewzruszonych posadach wiekuiściej całości“.



Pierwsza i trzecia zasada pedagogiczna Trentowskiego dotyczy głównie stosunku człowieka do otoczenia, do świata zewnętrznego. Rozwój fizyczny i duchowy człowieka ma na celu, by odpowiednio do swych wrodzonych usposobień i zdolności ten dział pracy ludzkiej wykonywał, w którym wytwórczość jego osiągnąć zdoła najwyższy stopień wydajności. W ten sposób bowiem najlepiej służyć będzie sobie i społeczeństwu. Możliwość osiągnięcia maximum wydajności zależy następnie od umiejętności przystosowywania do zmieniających się warunków życia, od zdolności rozumienia i tworzenia nowych wartości życiowych.

Druga i czwarta zasada pedagogiczna dotyczy znowu życia wewnętrznego jednostki, jej zdolności intelektualnych jej osobowości. Zdobyć sprawdzianu, zmysłu krytycznego, zmierza do umiejętności oceniania i grupowania faktów, tudzież sądzenia i działania samodzielnego. Rozwinięcie charakteru wreszcie stwarza podstawy jednolitości i harmonji w myśleniu i działaniu.

Zdobyć tej podstawy niewzruszonej, rozwinięcie w wychowanku warunków, sprzyjających powstaniu silnego charakteru, słowem osobowość, czyli jaźń, w której jak gdyby w ognisku skupiają się nasze myśli, uczucia i czyny i właściwym sobie odbijają się światłem — jest cechą wolnego człowieka, jest obudzeniem w wychowanku bóstwa człowieczego *in actu*, a tem samem koroną wychowania.

## VI

### CHOWANNA, A WOLUNTARYZM W WYCHOWANIU DOBY OBECNEJ

W rozpatrywaniu poglądów filozoficznych i psychologicznych Trentowskiego, tudzież jego głównych zasad wychowawczych i ideału pedagogicznego, stwierdziliśmy, że system wychowania narodowego naszego filozofa zmierza do wykształcenia człowieka produktywnego, kierującego się w swem postępowaniu zasadą dobra rzeczywistego. Rozwinięcie bóstwa człowieczego *in actu*, t. j. wychowanie człowieka, zdolnego do pracy wytwórczej i twórczej w dziedzinie, jaka najbardziej odpowiada jego wrodzonym skłonnościom i nabytemu uzdol-



nieniu, jest podstawową ideą *Chowanny* i zarazem głównym celem, do którego zmierza Trentowski. Cel ten wypływa z poglądu, że jaźń działająca jest jedyną rzeczywistą wartością w życiu, że czynniki woli tworzą konkretną treść życia fizycznego i duchowego. Poglądy te każą nam zaliczyć Trentowskiego do przedstawicieli woluntaryzmu w wychowaniu.

Psycholog francuski Maine de Biran († 1824), przeciwstawiając pewnikowi Kartezjusza *cogito ergo sum* — pewnik *volo ergo sum*, daje początek nowemu kierunkowi w psychologii, t. j. woluntaryzmowi. Psychologia woluntarystyczna, upatrująca w funkcjach woli podstawowe czynniki życia duchowego, ma licznych przedstawicieli w wieku XIX-tym, jak Wundt, James'a, Höffdinga, Münsterberga, Stanley Hall'a i innych. Ten nowy kierunek w psychologii stanowi obok zmienionych warunków życia społeczno-politycznego główną przyczynę współczesnych prądów wychowawczych, zmierzających do przetworzenia ustroju szkolnictwa. Wobec tego wpływu, jaki psychologia woluntarystyczna wywarła na powstanie nowych form wychowania, konieczną jest rzeczą wskazać najważniejsze zasady tych teorii psychologicznych celem wykazania ich związku z obecnymi dążeniami pedagogicznymi. W dalszym ciągu zobaczymy, że wskazania pedagogiczne Trentowskiego odpowiadają w zupełności poglądom współczesnym na wychowanie, że posiadają one cechy wielkiej żywotności i zmierzają do urzeczywistnienia zasady działania i przeżywania w nauczaniu i wychowaniu. W systemie wychowania narodowego, jaki nam przekazuje *Chowanna*, rozwinięta jest idea szkoły pracy.

Jednym z najwybitniejszych psychologów współczesnych jest Wundt<sup>1)</sup>. Według teorii woluntarystycznej Wundta typowym objawem naszej świadomości są procesy woli, w skład których wchodzi wrażenia i wyobrażenia. Istota duszy naszej ujawnia się w aktach psychicznych — dusza jest aktualnością. Stąd wypływa zasada pedagogiczna, stawiająca wychowanie woli na miejscu naczelnem. W myśl tej zasady w pro-

<sup>1)</sup> Wilhelm Wundt (ur. 1832), prof. psychologii w Zurychu, następnie w Lipsku, jest autorem wielu dzieł z zakresu filozofji i psychologii. Najpoczytniejsze: „Grundzüge der physiologischen Psychologie“, „Völkerpsychologie“, „Einführung in die Psychologie“.



gramie nauki i w metodach nauczania uwzględniony być winien pierwiastek działania, tworzenia, pracy. Urzeczywistnienie tej zasady znajduje swój wyraz we wprowadzeniu zajęć ręcznych, jak n. p. lepienie, malowanie, wycinanie, rysunek na stopniu niższym, na wyższym zaś, obok modelowania, rysunku — w ćwiczeniach samodzielnych uczniów, a mianowicie w nauce fizyki, chemji, naturalnej, geometrii i t. p. Tak więc teorii psychologicznej Wundta odpowiadają nowe prądy w wychowaniu, zmierzające z jednej strony do uwzględnienia pracy rąk, z drugiej zaś pogłębiające równocześnie właściwą pracę duchową przez wyzyskanie czynnika samodzielności, na mocy którego dziecko własną pracą zdobywa wiadomości i zręczności.

Przedstawicielem woluntaryzmu jest również psycholog duński Höf f d i n g<sup>1)</sup>). Pojęcie woli ma według niego dwojakie znaczenie: po pierwsze jest to umiejętność wybierania wśród różnorodnych możliwości, powtóre przez wolę rozumiemy koncentrację życia duchowego w pewnym określonym kierunku. Najważniejszym objawem woli jest uwaga, tworząca ośrodek życia duchowego. Może ona być skierowana na wszystkie zjawiska fizyczne i duchowe. Jako funkcja woli pozostaje uwaga w ścisłym związku z wyobrażeniami i uczuciami. Związek między uczuciem a chceniem jest bardzo ścisły, obie te funkcje działają wspólnie.

Wykształcenie uwagi ma w wychowaniu ogromne znaczenie. Według Höf f d i n g a pierwotną przyczyną, źródłem uwagi, jest interes, polegający na obudzeniu uczuć przyjemnych w stosunku do danego przedmiotu. Dlatego też głównem zadaniem w nauczaniu winno być obudzenie zainteresowania się przedmiotem, bo tem samem skierujemy uwagę dziecka na daną rzecz, bo w ten sposób dziecko przeżywa treść nauki.

Bardzo wybitny wpływ na nowe pojęcia o wychowaniu i nauczaniu wywarł Münsterberg<sup>2)</sup> swoją teorią aktywno-

<sup>1)</sup> Harald Höf f d i n g (ur. 1843), prof. uniwersytetu w Kopenhadze. Książka jego „Psychologia w zarysie na podstawie doświadczenia“ wyszła w przekładzie polskim dokonany przez Adama Mahrburga. Warszawa 1911.

<sup>2)</sup> H. Münsterberg (ur. 1863), prof. Uniwersytetu Harvarda w Cambridge. Między innymi napisał książkę „Psychologie und Wirtschaftsleben“. Zobacz J. Wł. Dawid: „Naukowe podstawy w wyborze zawodu“ („Ruch pedagogiczny“ Nr. 1 i 2, r. 1913).



ści. Na podstawie tej teorii zadanie pedagogiki polega na wzbogacaniu psychiki dziecka nie tylko wyobrażeniami, ale także i uzdolnieniami, określającymi wewnętrzny stosunek dziecka do danego przedmiotu. Pedagogika z tego punktu widzenia podaje materiał naukowy, a równocześnie pobudza aktywność wychowanka. A więc nie samo nagromadzenie wiedzy, ale także aktywna reakcja w stosunku do niej stanowi o wartości metody. Wszystko, co dziecko poznaje, winno przedstawić; po dokonaniu wrażenia nastąpić winno wyrażenie, wypowiedzenie się.

Podobnie jak Münsterberg uważa i znakomity filozof i pedagog amerykański James<sup>1)</sup> kształcenie aktywności, zdolności motorycznych jako nader doniosłe zadanie wychowania. Z teorii filozoficznej James'a, znanej pod nazwą pragmatyzmu, wpływają jego poglądy psychologiczne i wychowawcze. Tak, jak zagadnienia filozoficzne rozpatruje James ze stanowiska ich praktycznych konsekwencji, podobnie i zjawiska psychologiczne bada on z punktu widzenia praktycznych tendencji życia duchowego. W psychologii kładzie tedy nacisk na te funkcje i zjawiska, które mają pewien cel w życiu praktycznym.

W wychowaniu powinien również nauczyciel rozwijać i popierać tendencje pragmatyczne duszy dziecka, a wszystkie zabiegi wychowawcze, nie mające znaczenia w życiu praktycznym wychowanka, winny być zarzucone. Według pragmatyzmu James'a istotnym zadaniem nauczyciela jest uzdolnienie dziecka do działania, do pracy — czyli wychowanie jest „organizacją nabytych nawyków i tendencji do działania“. Pożyteczne działania stać się winny przyzwyczajeniem, dążyć należy do ich zautomatyzowania. Im mniej wysiłku wymagać będą od nas nasze codzienne czynności, im bardziej będą zautomatyzowane, tem swobodniej rozwijać się będą mogły wyższe uzdolnienia duchowe. Kształcąc pożyteczne nawyki, zwracać winien nauczyciel uwagę wychowanka, że dzieje się to w jego własnym interesie, że przez to oprzeć się będzie mógł różnym wpływom szkodliwym w życiu.

---

<sup>1)</sup> Wiliam James (ur. 1810), prof. Uniwersytetu Harvarda. W języku polskim przekłady: „Pragmatyzm“, Warszawa 1911, „Pogadanki psychologiczne“, Warszawa 1902. W języku niemieckim „Psychologie“, Lipsk 1909.



Czynnikami kształcenia według James'a są: interes, będący najważniejszą podniętą pragmatycznej pracy dziecka, następnie uwaga, zapewniająca pomyślny wynik pracy, wreszcie przyzwyczajenie, utrwalające wyniki pracy. Wiadomo nam już, że jedna z najważniejszych zasad pragmatyzmu zmierza do zamiany pożytecznych reakcyj w nawyki, w przyzwyczajenia. Do bezpośrednich rezultatów pragmatycznych prowadzi motoryczne działanie. Dlatego też James, podobnie jak Münsterberg żąda, by po wrażeniach następowały odpowiednie reakcje, wyrażenia — słowem, by dziecko stało się „organizmem działającym“.

Praktyczne zajęcia winny tedy mieć szerokie zastosowanie w nauczaniu. Z punktu widzenia pragmatyzmu szkoła pracy, szkoła życia, jest właściwą postacią wychowania, przyczem zwrócić trzeba uwagę, że najwyższą wartość kształcącą posiadają te akty motoryczne, z którymi połączony jest duży wysiłek. Wychowankowi należy dać sposobność, by samodzielnie poszukiwał, badał, by się łamał z trudnościami. Uczeń winien robić zapiski, szkice, pomiary, niechaj pracuje w warsztacie i laboratorium, niechaj sam wyszukuje potrzebny materiał w książkach, niechaj pisze wypracowania wolne. Wówczas nauczy się dokładności i ścisłości w pracy, nauczy się polegać na własnych siłach.

Czynnikowi pracy w szkole, w szczególności zajęciom ręcznym, poświęca też uwagę znakomity nasz psycholog i pedagog J. Wł. Dawid <sup>1)</sup>. Poglądy jego na tę kwestję wypływają z postawionego zagadnienia woli, którego analizą zajmuje się Dawid w dziele „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“. Według Dawida istotnym czynnikiem woli jest ruch. „Wola cała rozkłada się, ucieleśnia i wyraża w ruchach. Każdy czyn jest w rezultacie szeregiem ruchów, skurczów mięśniowych“. Stąd wynika, że Dawid bierze pod uwagę przede wszystkim zewnętrzne objawy woli, natomiast procesy wewnętrzne, przygotowujące akty woli — wykonanie, czyn — widzi on raczej w sferze czynności intelektualnych naszej duszy. „Ażeby ruch był aktem woli, musi go poprzedzać myśl o tym ruchu, albo myśl o celu, przedmiocie, do którego ruch prowadzi... Wola jest tam dopiero, gdzie schodzą się dwie ce-

<sup>1)</sup> Jan Władysław Dawid † 1914 w Warszawie.



chy: ruch (lub możność ruchu) i świadomość tego ruchu, świadomość, że ruch ma być wykonany. Ruchy same — bez poprzedzającej je i oświetlającej świadomości, stanowią dziedzinę odruchów i instynktów; świadomość bez ruchów — sferę intelektu, marzenia lub myślenia“.

Wobec tego, że wola jest to ta sfera świadomości, wogóle psychiki, w której reprezentację swą mają ruchy i przez którą ruchy te są myślane lub wykonywane, zagadnienie kształcenia woli polega na wytworzeniu dużej ilości żywych wyobrażeń wszelkich ruchów i czynów, które chcemy, iżby pewnie i łatwo były wykonywane. Przyczynia się więc do wyrobienia woli wszystko, co daje sposobność do wprawienia w ruch naszych nerwomięśniowych narządów ruchu. Środkiem pośrednim kształcenia woli będą więc gry ruchowe, zajęcia ręczne, praca fizyczna i t.p. Zajęcia te wyćwiczą ośrodki mózgowie do ruchów elementarnych, które wchodzi w skład każdego czynu i złożonego działania <sup>1)</sup>).

Kształcenie woli zmierza ostatecznie według Dawida do tego, iżby „człowiek mógł robić wybór i postanowienia najbardziej celowe, pożyteczne, najlepiej odpowiadające istotnemu jego interesowi — wogóle rozumne, albo inaczej mówiąc, postanowienia przystosowane nie tylko do podniet i warunków chwili obecnej, ale i tych, jakie przeważają w otoczeniu i życiu osobnika, jakie nastąpić mają później, które są bardziej istotne, ogólne i trwałe“ <sup>2)</sup>).

Dla Dawida, głównym celem kształcenia woli i wogóle wychowania jest pogłębienie i usamodzielnienie wewnętrznej istoty wychowanka, rozwijanie zaś zdolności do działania, zręczności technicznej, jest jeno jednym ze środków, wiodących do tego głównego celu. Jakkolwiek praca i nauka w szkole nie popiera bezpośrednio praktycznych zadań życiowych, to jednak faktem jest, że umysł dziecka w okresie szkolnym jest czynny, że dziecko uczy się i chce się uczyć. Domaganie się oparcia całego nauczania na pracy wytwórczej, głównie fizycznej, jest zdaniem Dawida, tylko w części słuszne i uzasadnione. „Pracę ręczną uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształcenia zręczności, a jest ona także wyborym

<sup>1)</sup> „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“. Str. 388.

<sup>2)</sup> Tamże, str. 379.



środkiem pogładowości; koniecznym jest przeniesienie punktu ciężkości w pracy szkolnej na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania — uczeniem się przez czytanie książek... Ale zastosowanie w całej rozciągłości zasady związania nauczania z pracą wytwórczą, celową, nie usunęłoby rzeczywistych czy rzekomych braków szkoły, a z drugiej strony pozbawiłoby ją tego, co istotę jej i właściwą rację bytu stanowi<sup>1)</sup>.

Z teoryj naukowych najwybitniejszych psychologów i pedagogów współczesnych wynika, że w poznawaniu, w zdobywaniu wiedzy czynności woli i jej objawy zewnętrzne mają doniosłe znaczenie, są istotnym warunkiem rozwoju duchowego człowieka. Samodzielnem torowaniem sobie drogi zdobywać winno dziecko wiadomości o rzeczach i zjawiskach z otoczenia. Poznawanie łączyć należy — o ile tylko możliwe — z działaniem, wyzwalającym uczucia przyjemne, w szczególności zainteresowanie. Ono pobudzi uwagę dziecka, a wówczas różnorodne procesy życia duchowego będą współdziałały, cała osobowość wychowanka będzie czynna. Im intensywniej osobowość, jaźń dziecka, przeniknęła będzie daną rzeczą czy zjawiskiem, tem pewniej wyobrażenia i pojęcia staną się częścią jego ducha, tem lepiej potrafi zużytkować zdobytą wiedzę i umiejętności w życiu praktycznym.

Ten właśnie moment tworzy ideę przewodnią współczesnych dążeń w dziedzinie wychowania, zmierzających ostatecznie do uzdolnienia wychowanka do działania i pracy produktywnej. Prądy pedagogiczne ostatniej doby mają na celu po pierwsze przystosowanie środków wychowania do psychicznej natury dziecka, po wtóre przygotowanie młodzieży do życia zarówno pod względem społecznym, jak intelektualnym i moralnym. W dążeniu do urzeczywistnienia tych celów zakładają znakomici reformatorowie „nowe szkoły“, które w ostatnich trzech dziesiątkach lat są przedmiotem zainteresowania całego świata pedagogicznego.

Szkoły nowego typu powstają najpierw w Anglii, a pierwszym pionierem nowych haseł w wychowaniu jest dr. Cecil Reddie, twórca i kierownik słynnej szkoły w Abbotsholm, założonej w r. 1889.

---

<sup>1)</sup> „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“, str. 262.



Pod wpływem reformatorów angielskich powstają nowe typy szkół na kontynencie, w Niemczech (wiejskie ogniska wychowawcze dra Lietza w Turyngji), we Francji (Ecole de Roches E. Demolins'a, w Verneuil sur Avre), w Szwajcarii, w Polsce (szkoły X. J. Gralewskiego), w Belgji (szkoła życia dra Decroly'ego), w Brukseli i w. i.

Co jest zasadniczą cechą tych „nowych szkół“, co je odróżnia od szkół powszechnie istniejących. Według A. Ferrière'a, prof. pedagogiki w uniwersytecie genewskim, szkoły te odpowiadać winny następującym warunkom:

1. Wychowanie fizyczne wymaga, by szkoła umieszczona była na wsi, by dzieciom nie brakło słońca, powietrza i wody. Ćwiczenia ciała i zmysłów, tudzież zajęcia ręczne obowiązkowe dla wszystkich uczniów.

2. Pod względem wychowania umysłowego zmierza nowa metoda do budzenia i rozwijania zdolności twórczych dziecka. Obserwacja, hipoteza, sprawdzanie, prawo — oto fazy, któremi dziecko zdąża do zdobycia wiadomości i umiejętności (zręczności), przyczem nasuwające się przeszkody i trudności dziecko samo zwalczać powinno, albowiem wysiłek fizyczny i duchowy jest w życiu koniecznym warunkiem postępu i rozwoju.

3. Wychowanie moralne zależy od rozwinięcia inicjatywy, poczucia odpowiedzialności, tudzież zmysłu samorządu i samopomocy<sup>1)</sup>.

Program zajęć i nauki, tudzież metody nauczania stoją w ścisłym związku z rozwojem skali zainteresowań dziecięcych w ciągu okresu wychowania szkolnego. Wielu psychologów, jak Spencer, Stanley Hall, Hutchinson i inni, zajmowali się badaniem tych zjawisk duchowych i postawili hipotezę, że między rozwojem zainteresowań dzieci w następujących po sobie okresach życia, a filogenetycznym rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek. Angielski psycholog Hutchinson podaje w myśl tej hipotezy kolejne zainteresowania, zauważone wśród dzieci różnych narodowości:

1. U dzieci najmłodszych budzi się wrażliwość na głosy, tony, światło. Dzieci małe z widocznym uczuciem zadowolenia chwytają różne głosy, bawią się promieniami świetlnymi.

<sup>1)</sup> A. Ferrière: „L'éducation nouvelle“. Bruksela 1912.



2. Zauważyć można zainteresowanie się mową. Dziecko pochwytywa dźwięki mowy i usiłuje je naśladować i odtwarzać

3. Budzi się popęd do wspinania, n. p. na meble, belki, płoty, drzewa i t. p.

4. Interes dla polowania i zdobywania (zabawy w wojnę).

5. Budzą się skłonności do życia pasterskiego. Dziecko chętnie hoduje i oswaja zwierzęta, buduje schronienia, doły.

6. Zainteresowanie się życiem wiejskim, gospodarzem, ujawniającem się w zadowoleniu, jakie dziecko objawia, skoro zdobędzie kawałek ziemi, część ogródka pod uprawę.

7. Zainteresowanie się podróżami, poznawanie nowych okolic i krajów.

8. Zamiłowanie do rysunku, do pisania dla wyrażenia pewnych myśli.

9. Zmysł kolekcjonowania różnych przedmiotów lub też rzeczy jednego gatunku.

10. Popęd do handlu. Dziecko sprzedaje i kupuje różne przedmioty, jak marki, pióra, kredki, guziki i t. p.

11. Zmysł życia społecznego, tworzenie związków (drużyny skautowe, kluby sportowe) i zrozumienie znaczenia prawa i porządku w społecznym życiu (gminy szkolne — samorząd).

12. Zajmowanie się sprawami ogólnymi, nauką, filozofją<sup>1)</sup>.

Na podstawie tej skali zainteresowań rozróżnia Ferrière cztery główne stopnie w wychowaniu szkolnym, odpowiadające charakterowi duchowemu dziecka w danym okresie jego życia:

a) wiek zainteresowań bezpośrednich od 6 do 9 roku życia;

b) wiek specjalnych zainteresowań konkretnych od 10 do 12 roku;

c) wiek zainteresowań abstrakcyjnych niezłożonych od 13 do 15 roku;

d) wiek zainteresowań abstrakcyjnych skomplikowanych od 16 do 18 roku życia.

Zainteresowania te są punktem wyjścia w ułożeniu planów nauki i zajęć w szkołach nowego typu. W okresie zainteresowań bezpośrednich n.p. jaźń dziecka tworzy ośrodek

<sup>1)</sup> A. Ferrière: „La loi biogénétique et l'Éducation. Genewa 1910.



nauki. Dziecko obserwuje wówczas wydarzenia w otaczającym je świecie z punktu widzenia własnego „ja“, zajmuje się niemi o tyle, o ile dotyczą je bezpośrednio. Dla ilustracji podajemy wyjątek z programu „szkoły życia“ dra Decroly'ego w Brukseli, obejmującego materiał z roku na rok rozszerzany i uzupełniany.

Na stopniu pierwszym: dziecko i jego potrzeby, dziecko i rodzina, dziecko i szkoła, dziecko i społeczeństwo, dziecko i zwierzęta, dziecko i rośliny, dziecko i minerały, dziecko i wszechświat, w szczególności słońce, światło i ciepło. Materiał ten przedstawiony jest z punktu widzenia użyteczności. Pożywienie, odzież, mieszkanie, sprzęty, broń, narzędzia, rolnictwo, przemysł, handel, zarząd gminy i kraju, sprawiedliwość, sztuka, zwyczaje ludowe są przedmiotem pouczenia. Pod względem metodycznym obejmuje każdy dział: 1) obserwację, 2) asocjację, 3) przedstawienie zapomocą materiału (w glinie, w drzewie, na rysunku i t. p.) i wyrażenie słowne.

Na stopniu drugim, t. j. w okresie specjalnych zainteresowań konkretnych zajmuje się dziecko osobistościami, żyjącymi w wiekach ubiegłych, bohaterami i sławnymi ludźmi. Jest to tak zwany okres monografji, kiedy nauka historii odbywać się winna na podstawie biografji znakomitych ludzi danej epoki, kiedy geografji uczyć należy na podstawie opisów podróży. W nauczaniu przyrody uwzględnić trzeba ważniejsze zwierzęta i rośliny, obserwowane w środowiskach ich życia.

Z podanego zarysu programu i metody wywnioskować możemy, jak silny wpływ wywarły nowe poglądy psychologiczne, w szczególności woluntaryzm, na próby nowego ustroju wychowania w różnych krajach europejskich. Teoria pragmatyzmu James'a znalazła również zastosowanie w życiu, pobudziła rodaków znakomitego psychologa do podjęcia rozlicznych prób i reform w szkolnictwie. Jako rzecz uwagi godną podkreślić należy fakt, że uniwersytety amerykańskie nie wahają się wciągnąć w zakres swych badań naukowych obok laboratoriów także i szkoły eksperymentalne czyli próbne, w których nauczanie odbywa się niezależnie od przekazanych tradycji, a natomiast w ścisłym związku z rozwojem wiedzy psychologicznej.

Najznakomitszym z pośród kierowników takich elementarnych szkół próbnych jest prof. uniwersytetu w Nowym Jorku



John Devey. Jako prof. pedagogiki w uniwersytecie w Chicago kierował on szkołą próbną, urządzoną w myśl następujących zasad:

a) Szkoła pozostaje w ścisłym związku z domem rodzinnym.

b) Materiał naukowy z przyrody, historii i t. p. winien być w ten sposób dobierany, by posiadał wartość pozytywną i prawdziwe znaczenie dla własnego życia dziecka, by budził w niem chęć poznania danych rzeczy.

c) Nauczanie czytania, pisania, rysunku i t. d. odbywać się winno na tle codziennych doświadczeń i zajęć tak, aby dziecko zrozumiało potrzebę i użyteczność tych umiejętności w życiu<sup>1)</sup>.

Z punktu widzenia tych zasad nie jest Devey zwolennikiem powszechnie stosowanej w nauczaniu metody pogładowej. Ogródek dziecięcy Froebela i naukę poglądu pragnie on zastąpić stopniowym rozwinięciem zdolności reprodukcji rzeczy, leżących w sferze zainteresowań dzieci, umiejętnością odtwarzania przedmiotów, na które uwaga dziecka w sposób naturalny może być skierowana.

Na stopniu pierwszym (do 6-go roku życia) oprócz zabawy, opowiadania, śpiewu odpowiadają naturze dziecka rzeczy i czynności życia domowego. Z tego okresu czerpać też należy materiał do naśladowniczego przedstawiania, do wypowiedziania się duszy dziecka. Dom, jako czynnik jednoczący w wychowaniu, leży w sferze zainteresowań dziecka na tym stopniu. Praktyczne zajęcia dziecka pobudzają jego inicjatywę, zapoznają je z różnorodnymi materiałami. Dzieci poznają własności i użyteczność drzewa, metalu, skóry, włókna, tkaniny i t. p. bezpośrednio, przez co kształcą zmysły i zdolność spostrzegawczą, uwagę i popęd do działania.

W następnym okresie, w 7 roku życia, ośrodkiem poznawania i pracy dziecka jest najbliższa przyroda, mająca praktyczne znaczenie w życiu człowieka. Dzieci zajmują się sadzeniem i pielęgnowaniem roślin, obserwują ich wzrost i rozwój. Przyroda i sposób życia zwierząt, geograficzne położenie najbliższej okolicy, jej klimat i nawodnienie, tworzą materiał nauczania na tym stopniu. Czynnikiem jednoczącym jest teraz

<sup>1)</sup> Dr L. Lehmann: „Erziehung zur Arbeit“. Lipsk 1914.



życie, a środkami, przy pomocy których dziecko przyswaja sobie materiał naukowy, są: lepienie, rysunek, budowanie, pomiary. Czytaniu i pisaniu poświęca się niewiele czasu na tym stopniu nauki.

Dopiero po skończonym 7 roku życia wchodzi czytanie i pisanie w zakres pracy szkolnej. Na tym stopniu poznaje też dziecko przyrodę dalszych okolic swych stron rodzinnych. Plastyczne przedstawienie poszczególnych części krajobrazu, tudzież szkice i rysunki mają na celu wytworzenie jasnych i dokładnych pojęć o ukształtowaniu powierzchni ziemi, oraz różnorodnych warunków życia w przyrodzie.

Między 8 a 10 rokiem życia następuje — zdaniem Deveya — przejście w „okres techniczny“. Dziecko nie zadowolalo się teraz li tylko przedstawieniem rzeczy spostrzeżonych i obserwowanych, ale stawia sobie określone cele i zmierza do pewnych wyników. W tym okresie budzi się chęć pokonywania trudności; dzieci szukają przygód. Pragnąc wyładować swą energję, bawią się w Indjan, naśladowują życie Robinsona, którego poznały w czytaniu.

Szkoła próbna Deveya urządzona była w ten sposób, że wychowanie odtwarzało poszczególne fazy rozwoju ludzkości w jej pochodzie kulturalno-historycznym. Począwszy od epoki kamiennej i używania najprostszyc narzędzi z drzewa, a skończywszy na wprowadzeniu przemysłu — oto stadja, jakie przeżywać winno dziecko w szkole. Dzieci sporządzają naczynia gliniane, przędą na kołowrotku, tkają, jednakże zajęcia te nie mają na celu zdobycia umiejętności tkania czy przędzenia, ale poznanie warunków życia człowieka, tudzież zrozumienie ważności tych wynalazków dla rozwoju i postępu kultury ludzkiej.

W ten sposób zrozumie dziecko, jak człowiek stopniowo opanowywał przyrodę, jak się życie różnicowało i potęgowało zarówno pod względem materialnym jak i duchowym. Dziecko interesujące się trybem życia człowieka pierwotnego, narzędziami i naczyniami, używanymi w dawnych czasach, nowszemi wynalazkami, dziecko tak wychowywane zdobędzie zrozumienie przyrody i dziejów ludzkości.

Na takich podstawach urządził Devey swą szkołę próbną w Chicago. Celem tej szkoły, przenikniętej całkowicie czynniakiem pracy — to wychowanie dzieci w myśl zasady aktywności



i praw rozwoju, stwierdzonych przez nowe badania psychologiczne.

\* \* \*

Tak więc rozwój psychologii i jej kierunki, w szczególności woluntaryzm, przetwarza obecnie ustrój wychowania, przyczynia się do podejmowania eksperymentów wychowawczych, ujawniających się w tworzeniu licznych szkół, zasadniczo odmiennych od powszechnie istniejących. Podane przykłady miały na celu zilustrowanie zasad nowego wychowania, wskazały treść, jaka pod względem metody i programu wypełnia szkoły nowego typu. Jeśli zastanowimy się nad istotą tych szkół, przekonamy się, że ustrój ich odpowiada zasadom pedagogicznym Trentowskiego, który jako cel wychowania postawił wykształcenie człowieka czynu, rozwinięcie „jaźni działającej“.

Cel ten wyżywa, jak to staraliśmy się wykazać w poprzednich rozdziałach, z poglądów filozoficznych i psychologicznych Trentowskiego. *Chowanna*, jako system pedagogiki narodowej, opiera się na zasadzie aktywności, na zasadzie bezpośredniej obserwacji w zdobywaniu wiedzy, na zasadzie przeżywania i działania. Zasada ta, wydedukowana z filozofii uniwersalnej, stanowi punkt wyjścia i ostatnie słowo *Chowanny*, przenika ona wszystkie prawidła pedagogiczne, tudzież środki kształcenia fizycznego i duchowego. Na tle głównych zasad wychowawczych Trentowskiego, tudzież podanych przez niego środków i wskazówek metodycznych okaże się żywotność i współczesność systemu wychowania narodowego, zastosowanego do właściwości fizycznej i duchowej natury młodzieży polskiej.

Wychowaniu fizycznemu poświęca Trentowski wiele miejsca w *Chowannie*, a uwagi jego pod tym względem przypominają żywo obecne prądy pedagogiczne. Według pierwszego prawidła pedagogicznego „rozwinięcia wszystkości, boskości, natury i człowieczeństwa w wychowawcu“, kształcenie fizyczne jest koniecznym warunkiem rozwoju ogólnego. Zdaniem Trentowskiego wychowanie odbywać się winno w otoczeniu pięknej przyrody, gdzieby dzieci miały słońce, powietrze i wodę. „Kąp dziecko we wszystkich żywiołach, w świetle i ciepłe... Niechaj się dziecię nie tylko w wodzie padającego deszczu, ale i w świe-



żem powietrzu kąpie!... W słońcu dojrzewają dzieci, jak rośliny“<sup>1)</sup>).

Wrodzona dzieciom skłonność do ruchu, do ustawicznego zajęcia, do zabaw i pracy jest najlepszą wskazówką, w jakim duchu odbywać się winno wychowanie fizyczne w okresie przedszkolnym i w początkach edukacji w szkole. Popęd do ruchu łączyć należy — o ile tylko możebne — z zabawą i pracą na swobodzie. Praca ma w początkach charakter zabawy i odpowiada siłom fizycznym dziecka. „Niechaj grają dzieci twe w piłkę, w wolanta, w obręcz, niechaj w ogródku pracują. ...Chętnie i z uciechą najwyższą czynią to dzieci, i tym sposobem igrając, wdrażają się do pracy, hartują swe siły... Ćwiczenia te mają być także do wieku zastosowane i nigdy nie trwać za długo... Praca cielesna przysposabia człowieka do prac ducha, a ruch jest dobroczynnym Źródłem, z którego wytryska fizyczna i moralna dzielność“<sup>2)</sup>).

Na rozwój fizyczny dziecka wpływa również uprawianie różnych sportów i gier. *Chowanna* zaleca jazdę konną dla chłopców, zaś pływanie, ślizganie i taniec zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt. Wspomnieć tu trzeba, że w owych czasach panowało jeszcze uprzedzenie przeciw uprawianiu sportów przez dziewczęta. We wszelkich grach, zabawach, oraz w zajęciach ręcznych wychowawca bierze żywy udział, nie jest „prostym widzem lub też zwyczajnym dozorcą“, ale „przyjacielem i towarzyszem“ dzieci.

Gorąco zachęca *Trentowski* do odbywania z dziećmi dłuższych przechadzek i wycieczek, szczególnie w góry. „Odprowadzaj — mówi — z dziećmi płci obojej dłuższe przechadzki, ale piechotą, bo to najlepiej krzepi zdrowie i ciało“<sup>3)</sup>).

Zabawa i praca na wolnym powietrzu, wśród pokrzepiającego ruchu w promieniach słońca, zastosowane do wieku gry, sporty i ćwiczenia fizyczne, zajęcia ręczne — oto najpewniejsze środki utwierdzenia zdrowia, siły i piękności. Zdrowie, siła i piękność — ten ideał klasyczny w wychowaniu fizycznym młodzieży, przyświeca też autorowi *Chowanny*. Wszelkie zabiegi pedagogiczne ku temu winny zmierzać celowi. Silny apel na kartach *Chowanny* wzywa wychowawców, by

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 198.

<sup>2)</sup> Tamże I, 205 i n.

<sup>3)</sup> Tamże I, 208.



nie więzili dziatwy wśród dusznych ścian izby szkolnej, by im słońca i powietrza nie żalowali, by kwiecista łąka, i cieniasty las, piękny ogród miejscem ich zabaw, pracy i nauki były. I trzeba było okresu przeszło półwiekowego, zanim słowa Trentowskiego i u nas chociażby słabem odbiły się echem, zanim od czasu do czasu dozwolone dzieciom opuścić mury szkolne, by się rozwijać i uczyć mogły także na łonie przyrody. Nastąpiło to jednak niestety nie pod bezpośrednim wpływem naszej *Chowanny*, ale pod naporem hasel, rozbrzmiewających dzisiaj na Zachodzie. Nie ciągłość tradycji pedagogicznej, nie praca nad rozwinięciem przekazanych nam idei wpłynęły na stopniowe skierowanie wychowania fizycznego młodzieży na właściwe tory, ale przykład zagranicy, gdzie wszystkie prądy w wychowaniu fizycznym młodzieży w trzech słowach streścić się dadzą: ruch, słońce, powietrze. Zakładanie nowych szkół na wolnym powietrzu, szkół leśnych i t. p. ma na celu odrodzenie fizyczne i moralne społeczeństw; szkoły te bowiem zapewniają dzieciom warunki rozwoju i zachowania zdrowia, siły i piękności.

Powietrza, słońca, swobody ruchu żąda *Chowanna* dla dziatwy, by rozwinąć w niej zdrowie, siłę i piękność ciała. Wśród tych samych warunków winno się też odbywać kształcenie ducha wychowanków. „Piękna i różnaitością swą szciodra natura jest najlepszą dla wychowanka twego widownią“...

Tu dziecko najpewniej zdobędzie pierwsze podstawy życia psychicznego, tu przez spostrzeganie i obserwację różnorodnych rzeczy i zjawisk, przez działanie rozwinię się jego *w y o b r a ż n i a*, zdolność tworzenia jasnych i dokładnych wyobrażeń, będąca podstawą rozwoju intelektualnego.

Jak kształcić należy wyobraźnię dziecka? W jaki sposób nabędzie zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń?

Wrażenia rzeczy i zjawisk płyną — jak o tem już była mowa — za pośrednictwem zmysłów z otoczenia do naszej świadomości, według Trentowskiego do wyobraźni, gdzie zamieniają się w wyobrażenia. Dla nabycia jasnych i dokładnych wyobrażeń koniecznym jest tedy kształcenie i doskonalenie zmysłów. Oko doskonalimy przez oglądanie przedmiotów w rzeczywistości, w naturze, gdzie wychowaniec na każdym kroku coś nowego spostrzege. „Oglądać on będzie każde drzewo czas pewien, każdą rzecz najbliższą, a wszystko zwolna,



zosobna i pokolei"! Dłuższe zatrzymywanie oka na jednym przedmiocie, odpowiednio kierowane ćwiczenia w rozróżnianiu szczegółów, form, barw i t. p. zaostri zmysł wzroku wychowawca, a zarazem wzbogaci jego umysł w jasne i dokładne wyobrażenia.

Zmysł przestrzenny również ćwiczyć należy przez bezpośrednią obserwację i działanie dzieci, a mianowicie przez ocenianie odległości. „Oko młode — powiada Trentowski — nie zna, co odległość. Dlatego też dziecko, widząc np. księżyc, wyciąga rączka ku niemu, sądząc, że go tak uchwycić zdoła, jak jabłko przed nim leżące. Każ więc dzieciom odległość między wskazanymi dwoma przedmiotami na oko zgaadywać, a później np. prętem morgowym dokładnie wymierzać. Jest to sposób wyborny, ponieważ dziecko każde może się tu samo o swem uchybieniu i o potrzebie trafniejszego oka przekonać. Współzawodnictwo z innymi będzie mu doskonalenia swego podniętą“<sup>1)</sup>).

O trafności tych uwag naszego pedagoga świadczą obserwacje i badania psychologów współczesnych. Preyer np. przytacza fakt zaobserwowany, jak małe dziecko usiłuje z podwórza podać arkusz papieru ojcu, znajdującemu się w oknie pierwszego piętra. Meumann zauważył, że małe dzieci wyciągają ręce po zabawki, będące w znacznej odległości. Wyobrażenia odległości stają się zdaniem tego psychologa dopiero wówczas jasne i dokładne, jeśli dzieci same przestrzeń pewną przebiegną, albo krokiem wymierzą. Wyobrażenia wzrokowe i dotykowe zlewają się wtedy, tworząc w świadomości dokładne pojęcie odległości.

Jasność i dokładność wielu wyobrażeń zależy od współdziałania dwu lub więcej zmysłów przy spostrzeganiu. Dlatego też „zmysł dotykania, który tak często wzrokowi pomoc swą niesie, kształcić potrzeba. Każ więc dzieciom, zastłoniwszy im oczy, towary jedwabne, bawelniane, lniane, konopne i t. p. palcami rozpoznawać... Twoje dzieci niechaj się uczą sztuki widzenia palcami“<sup>2)</sup>).

Wyobrażenia słuchowe, tony i szmery, zaleca Trentowski również kształcić metodą naturalną. Rozpoznawanie

<sup>1)</sup> Chowanna I, 247.

<sup>2)</sup> Tamże I, 250. Por. dr. M. Montessori: „Domy dziecięce“. Warszawa 1913, rozdział „o kształceniu zmysłów“.



ptaków i zwierząt po głosie, ćwiczenia w rozróżnianiu tonów, w poznawaniu melodji i instrumentu z oddali rozwijają subtelność słuchu. Wrażliwe i subtelne ucho ma duże znaczenie dla rozwoju mowy dziecka. „Wszystkie języki — zauważył Trentowski — tworzyły swe wyrazy, idąc za słuchem. Wiatr, szum, puszca, krok, piorun, burza, kruk i t. p. są to wyrazy, które ucho językowi podało. Wzrok i inne zmysły pożyczają wyrazów od słuchu, przerabiają je i tym sposobem rozwikluje się mowa... Kto więc ma delikatne ucho, utworzy najnaturalniejsze dla idei swej nazwisko“<sup>1)</sup>.

Wskazówki, jakie podaje *Chowanna* w sprawie kształcenia zmysłów, polegają na tem, że stawiają dziecko w sytuacji, w której samodzielnie postrzegać, obserwować i działać musi, w której przeżywa każde wrażenie. Dziecko styka się bezpośrednio z rzeczą, widzi ją na własne oczy, może obejrzeć wszechstronnie, dotknąć się jej, słyszy jej nazwę równocześnie. Wyobrażenia barw, form, wyobrażenia przestrzenne, tonów i szmerów, a także wyobrażenia węchowe i smakowe zdobywa dziecko bezpośrednio, a najznakomitszym ku temu środkiem jest zetknięcie dziecka z rzeczywistością i przyrodą, albowiem, jak powiada Trentowski, dziecię samo jest naturą, kocha więc naturę, a moment uczuciowy wielki ma znaczenie w poznawaniu. A więc przedewszystkiem obserwacja przedmiotów rzeczywistych, a nie oglądanie modeli, obrazków, lub, co gorsza, wyłączne słuchanie opisów, wzbogaca umysł dziecka jasnymi i dokładnymi wyobrażeniami. Trzeba je stopniowo wzwyczajać do obserwacji dłuższej, wszechstronnej, coraz więcej systematycznej, a osiągnąć to można przez obudzenie zainteresowania.

Świat zwierząt, roślin i minerałów obserwować winno dziecko — ile możliwe — w rzeczywistości. W braku okazów naturalnych pokazać można dobre obrazy, jednakowoż koniecznem jest, by dziecko przedtem oglądało rzecz w przyrodzie. „Przed szóstym, a nawet przed ósmym rokiem dziecięcia pokazywanie obrazów nie przyniesie pożytku, bo młode stworzenie nie zna jeszcze stosunku rzeczywistości do sztucznego jej przedstawienia, patrzyć przeto na obraz, ale właściwie nic widzieć nie będzie, prócz pożogowej łuny kształtów i farby“.

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 249.



Obraz jest tedy dla dziecka zrazu do pewnego stopnia abstrakcją i dlatego punktem wyjścia w nauczaniu winien być przedmiot rzeczywisty. Dopiero potem są obrazy ważnym środkiem nauczania, albowiem „przeprowadzają one jaźń młodą z ogromnej księgi natury do książki zwyczajnej, i rodzą u niej ochotę do uczenia się sztuki czytania“.

Przejście to od natury, od rzeczywistości do obrazka, a wkońcu do znaków, do symbolów, odpowiada prawom rozwoju ducha ludzkiego wogóle, a dziecka w szczególności. Człowiek najpierw czytał w żywej księdze przyrody, zanim uczucia swoje i myśli wyrażać począł w kamieniu, w drzewie, glinie, zapomocą obrazu, a wkońcu zapomocą znaków i liter. Naturalną tedy byłaby metoda kształcenia, wskazana przez naturę i historję rozwoju ducha ludzkiego. Dajmy najpierw dziecku materiał żywy, rzeczywisty, wchodzący w sferę jego osobistych zainteresowań, niechaj dobrze przypatrzy się temu, co ma przetworzyć w wyobrażenia, dostarczmy mu następnie gliny, drzewa, kredki i papieru i t. p., niechaj wypowie swoje myśli i uczucia, przekonajmy się następnie, czy wyobrażenia jego odznaczają się jasnością i dokładnością, skierujmy wreszcie uwagę dziecka na ewentualne usterki — niechaj je samo poprawi i usunie. Dopiero po takim przygotowaniu przejdźmy do symbolów, obrazów i znaków głosowych. Na tej drodze zdobędzie dziecko zasób wyobrażeń, stanowiących realną podstawę jego poznania i umożliwiających rozwinięcie dobrej pamięci, zdrowej fantazji i porządnego myślenia.

Źródłem poznania jest uwaga. Jak kształcić trzeba uwagę dzieci, jak ją utrzymywać?

Dla uzdolnienia wychowanka do pracy na jakimkolwiek bądź polu koniecznym jest rozwinięcie uwagi dowolnej, czynnej, t. j. śledzącej pewne zjawiska i rzeczy świadomie, zgóry określonym zamiarem i celem. Dziecku atoli właściwą jest uwaga mimowolna, bierna, przeskakuje ono z jednej rzeczy na drugą, niezdolne skupić się przez czas dłuższy na jednym przedmiocie. Nowość, niezwykłość rzeczy, będących w sferze bezpośrednich zainteresowań dziecka, dotyczących jego własnej osoby, rozwinąć może uwagę trwalszą. Na czynnik emocjonalny, na moment zainteresowania w nauczaniu kładzie Trentowski duży nacisk.



„Budzić możesz uwagę dzieci każdym nowym i nieznanym im przedmiotem, a utrwać ją będziesz rozniecaniem interesu ku temu przedmiotowi. Nowa rzecz i dotąd im nieznaną zapala je ciekawością, a bliższe odślonięcie tej rzeczy i wdanie się w szczegóły rodzi w nich interes, skoro rzecz tę stosownie do ich wieku i usposobienia przedstawić potrafimy. Że zaś prawie wszystko dla dzieci jest rzeczą nową i nieznaną, niema więc nic łatwiejszego, jak budzenie i zainteresowanie ich uwagi“.

Zrazu tylko świat konkretny obejmuje dziecko swą uwagą, albowiem jest ono najpierw „zmysłowem stworzeniem“ i uważa na rzeczy, które swą barwą, swym kształtem, głosem i t. p. interes w niem wzbudziły. Stąd też najskuteczniej kształcić można uwagę dziecka w otoczeniu przyrody i życia codziennego. „Prowadź wychowanka twego w rozkoszne objęcia pięknej natury i pokazuj mu jej cuda... Każdy koń lub wół; każdy ptak i kwiatek, każde rozkoszne żywiątko, którego dziecinnie nie widziało, zwróci i zatrzyma jego uwagę. Królestwa zwierząt, roślin i kruszczów rozkwierają ci pod tym względem Indostan niestychanego bogactwa, z którego brać możesz diamenty, jakie ci się podobają i bawić niemi twe dziecko. Ta zabawka jest dla niego uwagi szkołą“<sup>1)</sup>.

Młoda uwaga dojrzeje, jeśli dzieci zwiedzać będą kościoły, różne instytucje, warsztaty i fabryki, jeśli urządzać będą przechadzki po placach i ulicach miasta, gdzie „panuje życie i czynność“. Przez uwzględnienie sfery zainteresowań dzieci uwaga ich przelotna i bierna, stanie się czynna i nabierze trwałości, albowiem potrafią one godzinami przypatrywać się czemuś lub coś robić, jeśli tylko rzecz jakaś zająć je zdołała. Pod wpływem obserwacji budzi się u dzieci chęć naśladowania, ochota do wykonywania prac, które widzą u starszych. „Chłopiec twój przypatrywał się np. szewcowi, a więc szyje buty; dziewczę twe było w sklepie mody i robi dla swej lalki kapelusik... Jeżeli praca dziecinnie twemu się nie udała, będzie uważniejsze, przyszedłszy znowu do swego majstra. U tego nauczy się nietylko nasilenia swej uwagi, ale także cierpliwości i wytrwałości przy wykonaniu raz rozpoczętego dzieła“<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Chowanna, I, 462.

<sup>2)</sup> Tamże, I, 464.



W kształceniu uwagi, podobnie jak w kształceniu zmysłów, zdolności spostrzegawczej, podkreśla Trentowski czynnik przeżywania i działania. Obok środków wspomnianych rozwija też uwagę rysunek i malowanie. Podkreślić należy fakt, że *Chowanna* zaleca obok przerysowywania także i rysunek z natury. „Skoro dzieci w przerysowywaniu nabrały pewnego ćwiczenia, wiedz je na łono natury! Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geograficzne karty z łąk, pól i lasów, lub też niechaj na oko porywają z okolic pejzaże. Na samym ostatku mają z natury ludzkie twarze rysować<sup>1)</sup>”. Oczywiście, że te ćwiczenia wykonywać mogą dzieci starsze.

W kształceniu intelektualnem doniosłe znaczenie ma — jak już wspomniano — czynnik emocjonalny. W wychowaniu uczuć dziecka również uwzględnić trzeba właściwości duszy jego, tudzież zasadę przeżywania. I pod tym względem wskazania Trentowskiego odpowiadają poglądom współczesnej pedagogiki.

Racjonalne kształcenie uczuć odbywać się może na podstawach, zdobytych drogą ścisłych badań nad tą sferą życia duchowego. Dziedzina uczuć jest może najmniej dostępną badaniom ścisłym, to też niewiele dotąd zdołano zebrać danych, oświetlających rozwój uczuć dziecka. Najwięcej stosunkowo uwagi poświęca psychologja współczesna uczuciom estetycznym, a w związku z temi badaniami obudził się ożywiony ruch na polu wychowania estetycznego.

Oglądanie obrazów, posiadających wartość artystyczną, systematyczna nauka rysunku, śpiewu, muzyki i tańca, czytanie utworów poetycznych, zwiedzanie muzeów, zabytków architektonicznych — oto środki kształcenia uczuć estetycznych. Obrazy i wogóle dzieła sztuki dobierać należy stosownie do wieku dziecka i stopnia jego rozwoju duchowego. Dla młodszych dzieci nadają się obrazy treści realistycznej, przedstawiające różnorodne czynności człowieka; sceny z życia dzieci, zwierząt i krajobrazy. Treść winna być zajmująca, wzięta ze sfery zainteresowań dziecka. Kto chce kształcić uczucia estetyczne, musi sam posiadać poczucie piękna. Otoczenie, w jakim dziecko przebywa, smak w urządzeniu mieszkania, częste prze-

---

<sup>1)</sup> *Chowanna*, I, 481.



bywanie wśród przyrody, którą Trentowski ogromną wszechnicą stworzenia zowie i kościołem Boga największym i najprawdziwszym, są zarówno „przedmiotem jak i budzicielem uczucia piękności“. W kształceniu uczuć estetycznych przestrzegać należy zasady, że „na rzeczach ojczystych najlepiej kształcić można uczucie dla piękności“ i, że nasamprzód bogom ojczystym stawiać trzeba w domu swym ołtarze.

Kształcenie uczuć religijnych i moralnych dzieci należy niezawodnie do najtrudniejszych zagadnień w całokształcie wychowania. Właściwości natury dziecka i prawa jego rozwoju, zdobyte na podstawie badań nad wyobrażeniami religijnymi i moralnymi dzieci, powinny tworzyć punkt wyjścia w wychowaniu religijnem. W początkach kształcenia elementarnego, kiedy dzieci myślą głównie konkretnymi obrazami, kiedy wyobrażenia ich zawierają jeszcze wiele luk i niedokładności i kiedy nie są zdolne do tworzenia pojęć i idei, wogóle do myślenia abstrakcyjnego, wówczas niema mowy o nauce religii, ale przedewszystkiem o działaniu na uczucie dziecka, o budzeniu jego uczuć religijnych na materiale konkretnym, żywym, barwnym, przemawiającym do serca — słowem treść naiwna, pełna uroku dziecięcego wypełniać powinna godziny nauki religii. „Na umysł serdeczny — mówi Trentowski — działać szczególniej potrzeba, nauczając dzieci religii, bo te silniej czują niż myślą“<sup>1)</sup>.

Kształcąc uwagę i uczucia dziecka, kształcimy równocześnie jego wolę, albowiem „wola jest jednością uwagi i uczucia“. Podane wskazówki metodyczne i uwagi Trentowskiego przeniknięte są zasadą bezpośredniego działania samego wychowanka. Swobodny ruch, zabawy i gry, praca w ogródku zapewniają dziecku rozwój fizyczny. Na obserwacji bezpośredniej, na badaniu, na samodzielnem wykonywaniu doświadczeń, na zajęciach ręcznych, na gromadzeniu okazów świata mineralnego, roślinnego i zwierzęcego, na naturalnem budzeniu uczuć i czynnika zainteresowania polega kształcenie duchowe. Wszystkie środki wychowania i nauczania, omówione w *Chowannie*, zmierzają do jednego najważniejszego celu, t. j. do rozwinięcia jaźni działającej, do wykształcenia czło-

<sup>1)</sup> *Chowanna*, I, 508.



wieka czynu. Jeśli porównamy idee, głoszone przez współczesnych pedagogów, oraz główne zasady, według jakich urządzone są t. zw. szkoły nowego typu, szkoły pracy i t. p., dojdziemy do wniosku, że *Chowanna* głosi wychowanie, oparte na zasadach woluntaryzmu, że *Chowanna* jest pedagogiką pracy i życia. „Świat naszych czynów jest naszym najwłaściwszym objawem, ponieważ jest ostatecznym wypadkiem naszej poznającej, tlejącej i działającej jaźni. Każdy czyn jest naszym najdoskonalszym obrazem! Czyn jest światem, który stwarzamy i w którym raz na zawsze zostajemy“<sup>1)</sup>. W idei Trentowskiego, dowodzącej konieczności wychowania bóstwa-człowieka *in actu* tkwi treść istotna współczesnych dążeń reformatorskich.

Rozpatrując zasady i cel wychowania, wynikające z pragmatyzmu *James'a*, widzieliśmy, że poglądy jego zmierzają do wykształcenia człowieka, uzdolnionego do życia praktycznego, do rozwinięcia „organizmu działającego“. I Trentowski ma ten cel na oku, ale jego „jaźń działająca“ jest zarazem bóstwem człowieczym. Praktyczne tendencje naszego filozofa są nacechowane wysokim idealizmem, albowiem wychowanek, kształcony według zasad pedagogiki narodowej, postępować winien w życiu w myśl najwyższej idei Dobra rzeczywistego.

W pojmowaniu jaźni działającej, w idei bóstwa człowieka *in actu* tkwią pewne cechy zasadnicze, które tę ideę warunkują, które ją tworzą. Cechami temi są „własne uczucie“ i samodzielność.

Początkowo „własne uczucie“, czyli poczucie godności i ufność w swoje siły istnieje, podobnie jak samodzielność, w zawiązku, niejako w utajeniu, *in potentia*. Obudzenie „własnego uczucia“ i wykształcenie samodzielności jest zadaniem wychowania. Cel ten osiągniemy, jeśli z wychowaniem obchodzić się będziemy, jako z równą nam istotą. „Człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. On, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem... Jaźń każda, nawet niemo-

<sup>1)</sup> *Chowanna* I, 605.



włęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowym bóstwem; trzeba więc ją szanować jako bóstwo“<sup>1)</sup>).

Na pogłębienie poczucia godności wpływa też bardzo zaufanie, jakie wychowawca okazuje swym uczniom. Dzieci uważają wówczas za punkt honoru spełnienie obowiązku, a postępowaniem takim przyczynia się też nauczyciel do rozwinięcia samodzielności dzieci. Zaufanie, okazywane dzieciom, pociąga za sobą w konsekwencji coraz większą swobodę w wychowaniu. Zdążyć trzeba stopniowo do tego, by dzieci, w szczególności starsze, wychowywały się same, by postępowały w życiu szkolnym według praw, które sobie same ustanowią.

Ludzi samodzielnych, u których poczucie godności osobistej jest wysoko rozwinięte, zdoła wychować tylko jednostka niezależna i wolna, albowiem „tylko własne uczucie zdoła budzić i wychowywać własne uczucie, tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności“. Wychowawca taki wywiera swą osobowością głęboki wpływ na dzieci, ale mimo to zachowują one swą odrębność, swą indywidualność.

Ten wpływ osobisty, to promieniowanie charakteru nauczyciela zmniejsza do minimum, albo i zupełnie usuwa potrzebę stosowania zakazów i nakazów, których wartość pedagogiczna jest niewielka, a czasami wręcz szkodliwa. Rozkazy ubezwładniają nieraz własne uczucie i samodzielność wychowawca i dlatego radzi Trentowski, by na miejsce tego środka pedagogicznego ustanowić samorząd uczniów. W atmosferze samorządu dojrzeje własne uczucie i samodzielność wychowanków. Będąc wykonawcami praw, które sami ustanowili i dobrowolnie przyjęli, poznają w sposób praktyczny stosunki życia w społeczności. Szkoła stanie się wówczas odzwierciedleniem rzeczywistości, stanie się prawdziwą szkołą życia. „Autonomja jest jedynem prawodawstwem, godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów i zakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłusznym, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru“<sup>2)</sup>).

<sup>1)</sup> Chowanna I, 444—449.

<sup>2)</sup> Chowanna I, 385 i 448... — Por. H. Rowid: Samorząd uczniów w szkole. „Ruch pedagogiczny“ Nr. 1 i 2, 1917.



„Własne uczucie“ i samodzielność rozwinię się więc wówczas, jeśli od wczesnego wieku obchodzić się będziemy z dzieckiem, jak z bóstwem-człowieczem, jeśli darzyć je będziemy zaufaniem i otaczać miłością pedagogiczną, jeśli mu możliwie dużą pozostawimy swobodę i stopniowo przyzwyczajając je będziemy do samowychowywania, do życia autonomicznego. Niechaj się wychowanek jak najczęściej znajdzie w sytuacji, w której sobie sam radzić będzie musiał, niechaj samodzielnie poszukuje i wiedzę bezpośrednio zdobywa. Kształcić i wychowywać w tym duchu można przedewszystkiem na rzeczach przyrody ojczyznej i na rzeczach rodzimej kultury. W takim to właśnie pojmowaniu ustroju wychowania tkwi istotna cecha obecnych prądów pedagogicznych, zmierzających do przebudowy szkolnictwa.

Program i metody nauczania, oparte na wskazaniach systemu pedagogiki narodowej Trentowskiego zbliżą nas do urzeczywistnienia szkoły życia i pracy. Wskazania te uwzględniają naturę dziecka polskiego, tudzież warunki życia narodu. Ale *Chowanna* ma jeszcze inne doniosłe znaczenie — znaczenie ogólnonarodowe; zmierza ono bowiem do podniesienia ducha narodowego na wyżyny samodzielności twórczej. Moment ten podnosi Chmielowski i w nim widzi istotne znaczenie Trentowskiego, jako wychowawcy narodu.

Rozwinięcie w sobie jaźni — są słowa Chmielowskiego — jest głównym zadaniem człowieka, a dojście do samodzielności jest szczytem jego usiłowań. Kto jest samodzielny, ten potrafi pokonać wszelkie przeciwieństwa pojęciowe i wszelkie zapory cielesności. Kto jest samodzielny, ten nie tylko pozna, co jest cnota, lecz osiągnie także siłę do jej pełnienia. Kto jest samodzielny, ten stanie się synem bożym, bogiem-człowiekiem, ten sprowadzi królestwo boże na ziemię... To ustawiczne, aż do końca życia, wzywianie do samodzielności w myślach, uczuciach i postępowaniu, tak wymowne, jak w żadnym z naszych autorów, jest największą zasługą Trentowskiego w rozwoju naszego ducha<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> P. Chmielowski: „Historja literatury polskiej“, t. IV.



Tak więc wychowanie w myśl zasad pedagogiki narodowej zmierza do uzdrowienia i odrodzenia społeczeństwa. Szkoła narodowa, oparta na tych zasadach, dostarczy Państwu Polskiemu obywateli zdolnych do pracy produktywnej i twórczej, a zarazem kierujących się w życiu zasadami najwyższej doskonałości etycznej. Ona ugruntuje w duszach młodzieży myśl swobodną, niepodległość sądu i przekonań przy równoczesnym szacunku dla zdania obcego. Szkoła polska rozwine uczucie prawdziwej wolności, miłość dla cnoty, uczucia patriotyczne i humanitarne — rozwine cechy prawdziwego człowieczeństwa.

Szkoła narodowa ożywi i ugruntuje pierwiastek boskości, tkwiący w duszy dziecka, bo jej celem ostatecznym jest wychowanie bóstwa człowieczego *in actu*.

## VII

### Z ŻYCIA PEDAGOGA<sup>1)</sup>

Bronisław Ferdynand Trentowski, najwybitniejszy polski klasyk pedagogiczny, urodził się we wsi Opolu koło Włodawy na Podlasiu, 21 stycznia 1808. Po ukończeniu szkoły w Łukowie i liceum w Warszawie, zapisał się w r. 1826 na uniwersytet warszawski, na wydział filozoficzny. Jako słuchacz uniwersytetu pełnił obowiązki ochmistrza. Po odbytych studiach otrzymał w r. 1829 posadę zastępcy nauczyciela w szkole wydziałowej w Szczuczynie. Obowiązki nauczycielskie pełnił do wybuchu powstania listopadowego, w którym wziął czynny udział. Po upadku powstania wyemigrował do Prus i przez 5 miesięcy był nauczycielem domowym u chłopca niemieckiego we wiosce Jungfer nad morzem Bałtyckim. Z Królewca, dokąd się udał następnie, wydalili go rząd pruski; daremnie też starał się o przyjęcie na uniwersytet w Lipsku i Jenie. Dopiero w Heidelbergu mógł uczęszczać na wykłady. Po 2 półroczach wyjechał do Fryburga w W. Ks. Badeńskim i tu uzyskał stopień doktora filozofji.

<sup>1)</sup> A. M. Kurpiel: Autobiografia Br. Trentowskiego, ogłoszona w „Pamiętniku Literackim” Lwów 1902. Listy Trentowskiego, ogłoszone przez Biegeleisena i Chmielowskiego w „Bibliotece warszawskiej” 1886 i w „Ate-neum” 1889.



W r. 1838 został w uniwersytecie fryburskim docentem i obok filozofji wykładał pedagogikę. W r. 1841 częściowo, a w r. 1843 w zupełności zaniechał prelekcij, oddał się wyłącznie pracy autorskiej i pisał odtąd dzieła swe po polsku. Od tego czasu znaczenie Trentowskiego jako pedagoga narodowego staje się coraz donioślejsze. Rozpoczyna się po r. 1841 nowy okres jego pracy wychowawczej. Odtąd bowiem działalność pedagogiczna nie ogranicza się więcej ciasnemi bądź co bądź ramami wykładów na uniwersytecie, ale rozlewa się szeroko po Polsce i obejmuje cały naród. Trentowski wydaje w r. 1842 najznakomitsze pedagogiczne dzieło polskie *Chowanę* i zostaje tem, o czem nigdy na obczyźnie nie przestał marzyć, wychowawcą narodowym. Gorącym życzeniem naszego pedagoga było uzyskanie katedry w Uniwersytecie Jagiellońskim, ale, mimo starań przyjaciół, nie spełniły się te nadzieje Trentowskiego. Został nadal we Fryburgu. Wydał w tym czasie całokształt logiki narodowej czyli *Myślini* (Poznań, 1844), *Stosunek filozofji do cybernetyki* (1843), *Przedburzę polityczną* (1848), *Demonomanja czyli nauka nadziemskiej mądrości* (Poznań, 1854) i umieszczał liczne artykuły treści filozoficznej i pedagogicznej w rozmaitych czasopismach polskich.

Położenie materialne naszego filozofa było nad wyraz opłakane. W listach swoich, pisanych w czasie gdy jeszcze był uczniem uniwersytetu fryburskiego, a następnie docentem, wspomina często o niedostatku, a nawet o nędzy; nieraz na tułactwie głód cierpiał. Po zaprzestaniu wykładów w uniwersytecie fryburskim, otrzymywał wprawdzie roczny zasiłek za staraniem Krasińskiego, ale wkrótce z powodu śmierci przyjaciół i wielbicieli położenie Trentowskiego stawało się coraz gorsze. Udał się w r. 1859 do Paryża, gdzie spodziewał się znaleźć pracę. Myślał, że zostanie nauczycielem w szkole polskiej w Paryżu, ale doznał przykrego zawodu. Mimo ciężkich warunków, w jakich się znalazł w Paryżu, nie upadł nasz myśliciel na duchu, nie stracił energii, przeciwnie, starał się, jak tylko mógł, być użytecznym kolonji polskiej w stolicy Francji. W r. 1859 został członkiem Rady szkolnej w Mont-Parnasse i na tem stanowisku rozwinął pożyteczną działalność. Ponadto wygłaszał publiczne wykłady wobec liczного audytorjum. Sfery zachowawcze chciały znakomitego myśliciela pozyskać, ofiarując mu znaczne dochody, ale on je z pogardą

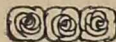


odrzucał. W jednym ze swych listów pisze Trentowski: „Za to, że spodlić mię żądali zdradą, obróciłem się przeciwko nim tem gwałtowniej. Zostałem bez chleba, lecz nie przyjąłem hańby“. Wrażenia swoje z czasów pobytu w stolicy nadsekwandzkiej skreślił myśliciel nasz w dziełku p. t.: *Trzy wskazówki dążeń i usiłowań moich w Paryżu* (1860).

Jako członek Rady szkolnej przemawia w r. 1859 z okazji zakończenia roku szkolnego do uczniów wyższej szkoły polskiej na bulwarze Mont-Parnasse. Przemówieniem swem stara się budzić w duszy młodzieży gorące uczucie patriotyczne i podnosi, że tylko tutaj na obczyźnie „wolno jest przelewać w młodzież ducha narodowego i mówić jej o nieszczęśliwej Ojczyźnie“, że więc powinna się tu sposobić do „służby polskiej“. Młodzież ta, wychowana zdala od Ojczyzny, uzbrojona w naukę i hart woli, poniesie do Polski „zbawcze światło Zachodu“, ażeby w niej nie było „i nienarodowo i ciemno“.

Po 13 miesięcznym nader czynnym pobycie w Paryżu, wrócił Trentowski chory, wskutek natężonej pracy i nadwreżonych nerwów do Fryburga, gdzie do końca swego życia pracował nad ostatniem swem dziełem, t. j. nad *Panteonem wiedzy ludzkiej*, 3 t., Poznań, t. I. 1873, t. II. 1874, t. III. 1881, które wydane zostało dopiero po śmierci autora *Chowanny*. Trentowski umarł we Fryburgu dnia 16 czerwca 1869 r.

W całej swej działalności pedagogicznej, czy to w dziedzinie teorii, czy też w praktyce, był Trentowski „sługą światłości i prawdy“. Z powodu śmiałości w głoszeniu swych zasad i przekonań, narażony był nieraz na ostre ataki ze strony przeciwników. Zjadliwa i stronnicza krytyka, a ponadto niedostatek, jaki zbyt często gościł w domu filozofa, nie zraziły go i nie ugięły. Pocięchą wielką dlań było, że taki genjusz, jak Krasieński, w listach swych wyraża wprost uwielbienie dla autora *Chowanny*, uważając go za jednego z największych duchów Polski, którego słowa, wyssane z bólu narodu, tchną prawdą i mądrością. Za takim przodownikiem — wierzy Krasieński — pójdzie naród, ufając, że go poprowadzi ku szczęściu i wyzwoleniu.





## TREŚĆ

	Str.
I. GENEZA CHOWANNY TRENTOWSKIEGO . . . . .	5
II. FILOZOFJA UNIWERSALNA . . . . .	15
III. ZAGADNIENIA PSYCHOLOGICZNE W CHOWANNIE . . . . .	22
IV. PROBLEMY ETYKI I IDEAŁ PEDAGOGICZNY TRENTOW- SKIEGO . . . . .	33
V. GŁÓWNE ZASADY PEDAGOGICZNE TRENTOWSKIEGO . . . . .	38
VI. CHOWANNA, A WOLUNTARYZM W WYCHOWANIU DOBY OBECNEJ . . . . .	44
VII. Z ŻYCIA PEDAGOGA . . . . .	68



