

247

W. M. KOZŁOWSKI.

# Stanowisko Locke'a

w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń

WARSZAWA

Druk. „Rola“, Jana Buriana, Mazowiecka 11.

1919.



247



Nr. 247

U-122438



247

## Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń.

Studjum niniejsze nie jest wykładem szczegółowym poglądów pedagogicznych Locke'a. Wykład taki znajdzie czytelnik w każdej historii pedagogiki. Nie byłoby więc celem obciążać nim artykułu o charakterze aktualnym; tem mniej, że klasyczne „*Myśli o wychowaniu*“ Locke'a, których przekładu polskiego dokonał autor tych wierszy, ujrzą niebawem zapewne wreszcie i u nas światło dzienne. Zadaniem jego w studjum obecnem było przedewszystkiem przedstawić stosunek myśli Locke'a do współczesnych mu poglądów i praktyki pedagogicznej, następnie zaś i głównie — to bowiem usprawiedliwia może jedynie ukazanie się tej pracy w chwili tak brzemiennej zagadnieniami praktycznymi — zestawienie poglądów tych z najbardziej aktualnymi problematami pedagogiki nam współczesnej i naszymi najboleśniejszymi niedomaganiem na tem polu, oraz krytyczna ich ocena z tego stanowiska.

Nicią przewodnią w ocenie poglądów pedagogicznych są ideały wychowania. Przyjrzyjmy się więc przedewszystkiem *ideałom wychowawczym* końca XVII wieku w porównaniu z temi, które je poprzedzały i które po nich nastąpiły.

Poglądy pedagogiczne, jak to zresztą bywa w każdej dziedzinie praktycznej, są wynikiem dwóch czynników: celów, które sobie stawia ludzkość, a które płyną z pewnych ideałów indywidualnych lub zbiorowych, oraz z poglądu na środki, które mogą cele te urzeczywistnić. Wybór tych środków odbywa się wogóle pod wpływem postępu wiedzy, od-

słaniającego coraz to nowe własności rzeczy i sposoby ich działania. W zakresie pedagogiki dwie nauki rzucają pewne światło na środki urzeczywistnienia ideałów wychowawczych: psychologia ogólna i psychologia dziecka, dające podstawy dla wychowania, logika ogólna i logika nauk, stanowiące naukowe podstawy dydaktyki.

Nie postęp jednak tych nauk tworzył wielkie przewroty w poglądach pedagogicznych, jak tworzy je postęp nauk przyrodniczych w technice przemysłowej. Dopiero w najnowszych czasach zaczęto użytkować gorliwiej wyniki tych dziedzin w praktyce pedagogicznej, a i tu wywierają one wpływ raczej na szczegóły niż na kierunki ogólne. Wielkie przewroty w pedagogice odbywały się pod wpływem tworzenia się nowych ideałów wychowawczych<sup>1)</sup>; ideały te zaś były wynikiem zmiany poglądów na cele i przeznaczenie człowieka, oraz na jego stosunek do świata i społeczeństwa. Każda zmiana tych poglądów pociągać za sobą musiała stawianie odmiennych celów dla wychowania; wyrazicielami zaś tego przeobrażenia nie byli ludzie tradycji, lecz umysły śmiałe, samodzielnie myślące, umiejące wyzwolić się z przesądów otoczenia i tradycji szkolnej, obdarzone w najwyższym stopniu tem, co nazywa się pospolicie „zdrowym rozumem“, połączonym z śmiałością myśli. To też, jak słusznie zaznacza jeden z wybitnych badaczy na tem polu, epokowemi zwrotami w historii pedagogiki są „protesty przeciw zeszytyniałym nawykniom, lub błędnym poglądom“<sup>2)</sup>.

Zmiana ideałów wychowania odbywa się w dziejach ludzkości równolegle z emancypacją osobnika i ze wzrostem poczucia równości ludzi, więc pod wpływem dwóch wielkich dążeń w życiu zbiorowem: ku wolności i ku demokracji.

Starożytny ideał grecki „piękna i dobra“ (*kalokagathia*) w rozwoju jednostki łączy się z podporządkowaniem jej państwu, a jest raczej celem wybranych jednostek, niż ogółu; wyłączano bowiem z wychowania wszystkich niepełnoprawnych obywateli, niewolników i kobiety. Wykształcenie polega na ćwiczeniach cielesnych (gimnastyce) i językowo-estetycznych (muzyce), a całe wychowanie ma charakter naturalistyczny.

Chrześcijaństwo ze swym zwrotem ku zaświatowości i z bezwzględnem poddaniem jednostki powadze Kościoła usuwa z wychowania wszystko, co wiąże się z życiem i jego

1) Ob. przejrzysty i doskonale ułożony przegląd tych ideałów w dziełku P. Drtiny: *Ideály vychovy* (Praha 1900), przekład polski p. Rudzkiej (1901).

<sup>2)</sup> Por. Münch, *Pädagogik* w „Systematische Philosophie“ (Kultur der Gegenwart, cz. I, dz. VI), str. 314.

potrzebami, z dążeniem do wolności, z poczuciem piękna i wartości przyrody, z jej użytecznością. Zwraca ono myśl jedynie ku cnotom teologicznym; za cel człowiekowi stawia życie pozagrobowe; za jedyny przedmiot nauki — wiedzę religijną, lecz obok tego jednak przyczynia się do szerzenia zasady równości przepisem miłości bliźniego o wspólnem dla wszystkich ludzi ojcostwie Boga.

Odrodzenie przynosi nowe ideały. Zwraca się jak starożytność ku życiu i ku przyrodzie z jej wiecznem pięknem; lecz także i ku sztuce. W czci dla starożytności, której arcydzieła artystyczne i naukowe olśniewają odwykłe przez tysiącoletnie mroki od światła oczy, przejmując jej naturalizm, a w znajomości języków starożytnych widzi główny środek wykształcenia, lecz dodając do kontemplacji piękna i prawdy nowy czynnik — użyteczności. Wybór zdolniejszych i doprowadzenie ich do najwyższego stopnia kultury: selekcja i hodowla talentów cechuje wychowanie tej doby. Znamionują je indywidualizm i historyczność; stwarza ono ideę człowieka nowożytnego. Dążenie do panowania nad przyrodą przez wiedzę, stanowi zmianę cywilizacji nowożytnej i nadaje kierunek praktyczny wychowaniu, a coraz to silniej akcentujący się zwrot od języków starożytnych ku ojczystemu i nowożytnym, od wybrańców losu ku ogółowi stanowi znamię wykształcenia tej doby. Wielki Czech Komensky, genewczyk Rousseau i Szwajcar Pestalozzi przedstawiają trzy etapy tej olbrzymiej rewolucji, która odbywa się w ideałach, celach i środkach wychowania. Komensky stawia za cel wykształcenia nabycie wiadomości użytecznych i stwarza naturalną metodę przyswojenia języków. Rousseau oddziela wykształcenie od uczoneści i sprawności technicznej; za cel stawia wychowanie człowieka, t. j. przyszłego obywatela, na miejsce fachowca, t. j. rzemieślnika. Pestalozzi, posuwając dalej myśl jego, stawia jako ideał wychowania, jak najdalej idący rozwój wszystkich zasobów przyrodzonych człowieka; za cel wykształcenia — rozwijanie władz, zamiast nabywania wiedzy. Między pierwszym, a drugim chronologicznie przypada dzieło pedagogiczne Locke'a; poprzedzone zaś jest przez śmiałość i stanowcze wynurzenia myśli, rewolucjonizujących ten zakres, ze strony Rabelais'ego i Montaigne'a we Francji.

Ruch ten znamionuje na polu pedagogicznem przedewszystkiem walka *realizmu z werbalizmem*. Gdy drugi uprawia wyłącznie niemal łacinę i sztukę dyskusji scholastycznej, pierwszy kładzie główny nacisk na język ojczysty. Łacina była w wiekach średnich, wobec niewyrobionych, kształtujących się dopiero języków nowożytnych, powszechną mową klas wykształconych, literatury i dyplomacji. Uważana była

ona za podporę jedności Kościoła Rzymskiego i dlatego powszechnie narzucana. Dopiero w dobie nowożytnej zostaje ona wyrugowana z życia. W literaturze zastąpiły ją języki narodowe już wkrótce po odrodzeniu. Z dyplomacji została ona wycieśniona przez język francuski od czasu pokoju w Utrechcie (1713). Tylko w pedagogice zostaje jeszcze dotąd zabytkiem i przeżytkiem minionych epok, a w bardziej zacofanych krajach wypada z nią wciąż jeszcze staczać walkę. Drugim rysem, występującym w pedagogice okresu nowożytnego, jest stopniowe uświadomienie sobie, że głównym celem wychowania nie jest nauka, lecz wpojenie szlachetnych uczuć, panowanie woli, skierowanej ku wyrobieniu charakteru. Chciwości wiedzy dla samej wiedzy, bez oceny jej wartości życiowej, bez związku z wymaganiami bieżącego życia tej, która cechowała dobę odrodzenia, stwarzającą sobie sztuczny świat intelektualny, żywcem przeniesiony ze starożytności, przeciwstawia się teraz wiedza dla udoskonalenia człowieka, dla służby życia, w duchu wymagań, przez Bakona tak trafnie sformułowanych.

Trzecim wybitnym rysem jest usunięcie z nauki pierwiastków i metod przeszczepionych tam z policji poprawczej i więzienia karnego, a będących zabytkiem okrucieństwa i dzikości średniowiecznej; wyniku owego chorobliwego popędu do przesładownictwa, płynącego z myśli, że zbawienie tkwi tylko w jednym wyznaniu, w jednym Kościele<sup>1)</sup>. Doba Odrodzenia nie wyzwoliła szkoły z tych tradycji. Agricola tak motywował swoją niechęć do uczenia w szkole: „Szkoła podobna jest do więzienia: uderzenia, płacze i jęki bez końca. Nie ma dla mnie nic sprzeczniejszego z nazwą swą od szkoły, Grecy nazywali ją *schola*, t. j. miejsce wypoczynku i rozrywki; u Rzymian nazywają ją *ludus litteraris*, zabawą literacką; lecz niema nic tak dalekiego od rozrywki i zabawy jak „szkoła“<sup>2)</sup>. Doba nowożytna chce uczynić klasę miejscem miłym dla ucznia; usunąć tortury z nauki, jak niebawem usunie je z sądownictwa; chce pociągnąć ku nauce jej ponętnością i łatwością, zamiast przymuszać karą.

Po przez wszystko zaś snuje się jako nić przewodnia idea wolności; emancypacja jednostki z pod podwójnego jarzma uniwersalizmu, t. j. jej pochłonięcia w ciałach zbiorowych: uniwersalizmu kościelnego, gniotącego ją w wiekach średnich znacznie osłabionego po dobach Odrodzenia Refor-

<sup>1)</sup> Por. co do tego Lecky. *History of the Rationalism in Europe* (R. IV. T. II).

<sup>2)</sup> Przytoczone w Paroz: *Histoire universelle de la pedagogie* 1883 str. 89.

macji i uniwersalizmu państwowego, który rozwija się z początkami absolutyzmu, a na który skierowywują się teraz głównie ciosy rodzącego się dążenia wolnościowego. Wynikiem tego prądu jest dążenie do głębokiej demokratyzacji społeczeństwa, a co za tem idzie — wykształcenia i wychowania w myśl, którą sformułował był sam Locke: „gdzie wszyscy są wolni, tam nie może być nierówności“, kiedy przyjaciel Montaigne'a La Boëtie, wymowny szermierz buntu przeciw tyranji, wywodził już wcześniej wolność z równości.<sup>1)</sup> Odbiciem w pedagogice tego potężnego dążenia do równości i wolności, obejmującego całą niemal treść dziejów nowożytnych, są dwa wielkie postulaty sformułowane wyraźnie dopiero ku końcowi XVIII w. Pierwszym z nich jest postawienie za ideał wychowania człowieka zamiast rzemieślnika, t. j. jednostki wolnej, będącej sobie celem, do pełni władz i zasobów, jakie rozwinąć w sobie może, zamiast kółka w mechanizmie zbiorowym, według potrzeb państwa. Takim jest ideał, sformułowany przez Rousseau'a.<sup>2)</sup>

Drugim jest uczynienie warunków wykształcenia dla wszystkich dostępnymi i równymi przez stworzenie szkoły publicznej obywatelskiej — przedmiot, o który walczył bezowocnie Pestalozzi w Europie, a który urzeczywistniony został w Ameryce, stwarzającej już w XVII wieku szkoły bezpłatne elementarne *dla wszystkich*, a później rozszerzającej bezpłatność i dostarczenie bezpłatne środków pomocniczych do nauki (książek, kajetów i t. d.) na szkolnictwo średnie.

<sup>1)</sup> „Que nature, le ministre de Dieu et la gouvernante des hommes, nous a tous faits de mesme forme et comme il semble, á mesme moule, á fin de nous entrecognoistre tous pour compagnons... Il ne fault pas faire doubte que nous ne soyons naturellement libres, puis que nous sommes tous compagnons; et n<sup>s</sup> peut tumber en l'entendement de personne que nature ayt mis aucuns en servitude, nous ayant tous mis en compagnie“. *De la servitude volontaire ou le cantr un* discours d'Estienne de la Boëtie. Zamieszczona w dodatku do dzieł Montaigne'a (wyd. Didot'a. T. II, str. 598 — 99). Rozprawa ta pisana była przez autora, gdy miał lat 16, więc w r. 1543.

<sup>2)</sup> „Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme; et quiconque est bien élevé pour celui lá ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève á l'épée, á l'Eglise, au barreau, peu m'importe... *Vivre est le metier que je lui veux apprendre*. Eu sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre; *il sera premièrement homme*: tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit; et la fortune fera beau le faire changer de place, il sera toujours á la sienne“. *Emile ou de l'éducation* par J. J. Rousseau. Wyd. Didot'a z r. 1857 str. 11 — 12, podkreślenia nasze. Zgadza się to zupełnie z myślą zasadniczą Komenskiego: „Ci, którzy narodzili się, narodzili się jako ludzie, w tym głównym celu, aby byli ludźmi“, oraz „Dążę do dania, wszystkim, którzy urodzili się ludźmi wychowania ogólnego do wszystkiego, co ludzkie“. („*Generalem nos intendimus institutionem omnium qui homines nati sunt ad omnia humana*“ „*Did. Magna*“).

Ani Locke ani Rousseau tego drugiego postulatu nie stawiają, chociaż postawił go już wcześniej Komensky. Obydwaj przekładają wykształcenie w domu, wykształcenie indywidualne nad zbiorową pracę w szkole. Jest to zupełnie zrozumiałe: szkolnictwo ówczesne nie stało na tym poziomie, aby mogło urzeczywistnić ideał wychowania. Myślicielom doby oświaty w Anglii i we Francji szło zaś głównie o to, aby stworzyć tę warstwę zbiorową inteligencji, któraby stopniowo mogła przeobrażać opinię i prowadzić do nowego porządku politycznego, jak ideałem poprzedzającego okresu było wychowanie dobrego księcia<sup>1)</sup>. „Od jednego, przez niewielu do wszystkich“ — taką była droga odbyta przez wychowanie a przypominająca wytkniętą przez Platona i Arystotelesa rotację form państwowych: monarchja, arystokracja, demokracja. Gdy idzie o nowe doświadczenie w zakresie wychowania, należy postawić przedmiot, w którym wykonywa się eksperyment pedagogiczny, w najlepsze możliwie warunki; dla tego też Emil u Rousseu'a otrzymuje idealnego wychowawcę, wyłącznie mu oddanego.

Raumer, w swej głośnej „Historji pedagogiki“ wylicza, cały szereg bardziej szczegółowych punktów, w których „nowatorzy“ okresu nowożytnego odbiegali od pedagogiki poprzedzającej doby i przeciwstawiali się jej. Wymienimy główniejsze:

1) Potępiali oni, jako bezcelowe i niemethodyczne, nauczenie książkowe gramatyków, zalecając natomiast metodę, postępującą od prostych i dostępnych rzeczy do bardziej wykonczonych metodą naturalną, nieprzymuszoną i przyjemną.

2) Tworzyli szereg podręczników mających ułatwić przyswojenie nauki, nietylko uczniom zdolnym, ale i mniej zdolnym, dążąc w ten sposób do „zrównania duchowego“.

<sup>1)</sup> P. Drtina subtelnie podnosi, że wszyscy niemal wybitni pisarze pedagogiczni francuscy XVII wieku byli wychowawcami przyszłych panujących lub książąt: Fleury wychowywał księcia Conti, Fenelon „małego“ delfina, a jego przynosi Telemaka kreślą postać idealnego władcy; La Mothe-le-Vayer, autor dzieła p. t. *De l'instruction de Monsieur le Dauphin*, był wychowawcą Ludwika XIV; Crousaz — księcia Orańskiego i t. d. Rozprawy o wychowaniu głównie mają na celu wychowanie książąt, jak świadczą, prócz przytoczonych same tytuły dzieł: Nicole: *Traité de l'éducation d'un prince* (1671); anonim: *De l'éducation des enfans et particulièrement des princes* (Amsterdam 1679). Bossuet (wychowawca Ludwika XV) *De l'instruction de Monsieur le Dauphin fils de Louis XIV*; anonim: *Essai sur l'éducation d'un prince* 1709. Condillac był wychowawcą księcia Parmskiego (wnuka Ludwika XV), a jego *Cours d'étude* pisany był dla tego ucznia. Było to naturalną konsekwencją stanowiska absolutyzmu: skoro „król był państwem“, od jego wychowania zależało dobro powszechne (ob. Fr. Drtina *Nástin dějin vyssiho školství a theori pedagogickich ve Francii od doby revoluce*, Praha 1898, str. 8 i przypisek).



3) Potępiając sposoby nauczania, oparte na pamięci, wymagali, aby dzieci przyswajały tylko to, co rozumiały.

4) Podnosili żądanie samodzielności ucznia.

5) Kary odpadały wobec metody nauki łatwej i przyjemnej.

6) Podnosili naukę ojczyściej mowy przeciw panowaniu łaciny, a w ten sposób dążyli do usunięcia a przynajmniej, złagodzenia różnicy klasowej między wykształconymi w szkole a tymi, którzy jej nie przebyli; do wykształcenia demokratycznego, niezależnego od łaciny,

7) Podnosili znaczenie nauk treści (tak zwane *realia*) wobec wyłączności formalnych (języków), starając się łączyć jedno z drugimi.

8) Kładli nacisk na pogładowość w nauczaniu <sup>1)</sup>.

Przyjrzyjmy się teraz stanowisku jakie zajął Locke wobec tych dążeń, i w jakiej mierze ideje, przezeń wygłoszone, były nowe lub oryginalne.

Wpływ nauk odrodzonych na ideje pedagogiczne nowożytne ujawnia się w „Traktacie o edukacji“ skreślonym przez Rabelais'ego z powodu młodości Gargantua. Myśli w nim zawarte pobudziły Montaigne'a, Montaigne — Locke'a, Locke — Rousseau'a. Taka jest, filjacja, bezpośrednio dająca się dostrzec w rozwoju przewodnich pedagogiki nowożytnej <sup>2)</sup>. Zastrzec się należy jednak, że każdy z poprzedników w tym łańcuchu dawał tylko pobudki swemu kontynuatorowi, który rozwijał je w sposób niezależny, odpowiednio do swego temperamentu i ducha czasu, w którym pisał, a przytem były to ideje tak naturalnie wynikające z całej umysłowości doby nowożytnej, że mogły się nasunąć i niezależnie od poprzedników. Gdy więc spotykamy się z jednakowymi myślami u Locke'a i Montaigne'a, nie wynika stąd, aby można było zastosować zarzut zapożyczania, a tem bardziej „kompilacji“, cechującej zwykle umysły jałowe, żyjące cudzym rozumem.

Locke czytał Montaigne'a podczas swego pobytu w Holandji, t. j. mając już lat 52, i sporo własnego doświadczenia w zakresie wychowania. Sąd ogólny, jaki wydał o pisarzu francuskim, jest raczej ujemny. „Montaigne, pisze on w dzienniku (przytoczonym u Kinga), przez wdzięczny rodzaj niedbalstwa, ustrojonego w osobliwy gatunek dobrego języka, przekonywa bez dowodów: jego szkice tworzą tkaninę silnych

<sup>1)</sup> Karl Raumer *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischen Studien bis ans unsere Zeit*. Wyd. V 1887 r. T. II, str. 3 — 8.

<sup>2)</sup> Ob. Arnstāt François Rabelais und sein *Traité d'éducation* mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's. 1872.

wypowiedzeń, sentencji, kawałków wierszy, które tak składa razem, że mają one szczególny wpływ na umysł. Nie rozumuje on, lecz bawi się i podoba się innym; pełen jest dumy i próżności“.

Opinia ta nie upoważnia nas do traktowania Montaigne'a jako źródła natchnień dla Locke'a. Pokrewieństwo myśli wynikać musiało raczej z tego, co stanowiło wspólne tło dążeń współczesnych, w głównych punktach wyżej już skreślone.

Z drugiej strony wiele myśli—pokrewnych Komenskiemu znajdujemy u naszego autora. Nie jest wyłączone, a raczej jest prawdopodobne, że Locke znał *Dydakturę wielką* znakomitego Czecha, który bawił w Anglii i omal nie wpłynął potężnie na reformę szkół w tym kraju. Jest wszelako i różnica bardzo ważna. Komensky jest zwolennikiem szkoły, Locke jej przeciwnikiem. Sposób uczenia się łaciny przy pomocy tłumaczenia „międzywierszowego“, dziś tak używany w Anglii, a którego wynalazcą był Locke, przypomina trochę metodę Raticha, daleki wszakże jest od nużących operacyj, którym pedagog niemiecki poddawał Terencjusza i uczniów swych. Czy można stąd wnosić, iżby Locke znał Raticha, jak chcą niektórzy niemieccy historycy pedagogii? Sądzimy, że są to raczej myśli wspólne atmosfery intelektualnej wieku, wchłonięte przez umysły wrażliwe i wolne od przesądów. Za to, co stanowi najważniejszą zdobycz pedagogiki Locke'a, uważać winniśmy dwa punkty; 1) zmierzające ku celom życiowym skierowanie całego wychowania a zwłaszcza wykształcenia; 2) podniesienie znaczenia wychowania moralnego w stosunku do intelektualnego. Pierwszy z tych rysów przeciwstawia się przeważnie popisowej roli wykształcenia, w dobie Odrodzenia spoczywającej na bezużytecznych nabytkach umysłowych, których bezużyteczność właśnie, jako cecha pańskości, stanowi ponętę w społeczeństwach klasowych, gdzie warstwy niższe skłonne są do naśladowania we wszystkim „panów“, wyższe zaś — do akcentowania swej wyższości. Ta spuścizna po dobie Odrodzenia, z jej powierzchownym arystokratyzmem intelektualnym, pokutuje jeszcze w naszych pojęciach o wykształceniu i w naszym szkolnictwie obecnym, gdy przeciwnie, pogląd Locke'a, będący rozwinięciem zasad Bakon'a o wiedzy w służbie życia, antycypuje przykazanie Saint-Simon'a: „*Chacun doit travailler*“<sup>1)</sup>, które, już sam Locke sformułował był w swym fragmencie *O Studjach*, a którego uzasadnienie dał Adam Smith, wytykając, że praca jest źródłem wszelkiego bogactwa, skąd prostą konsekwencją jest, że niepracujący jest pasożytem, co też rozwinął St. Simon w swej słynnej „*Paraboli*“.

<sup>1)</sup> „Każdy winien pracować“.

Mimo więc, że Locke nie docenił przyszłego znaczenia i roli szkół w demokratycznym społeczeństwie, która już za jego czasów zaczynała ujawniać się w kolonjach Nowej Anglii<sup>1)</sup>, mimo iż (w zasadzie, jak się zaraz pokaże) dbał więcej o wykształcenie warstwy kierowniczej w narodzie niż jego ogółu, myśl przewodnią Locke'a uważać należy za głęboko demokratyczną. Licząc się z faktem klasowej budowy społeczeństw starego świata, a rozumiejąc, że wszelkie światło w nich szerzyć się może tylko z góry ku dołowi, — jedynie bowiem uprzywilejowane klasy mają tu możność zdobywania wiedzy i rozwoju umysłowego, — wkładał on na te klasy obowiązek przodownictwa i przykładu a w myśl zasady wymienionej rugował, niekiedy z przesadą, z wykształcenia wszystko, co uważał za bezużyteczne, przedsiębrane w celach popisowych obciążenie umysłu: stąd po części jego niechęć do zajęć estetycznych.

Podnosząc jednak praktyczne znaczenie wiedzy, obiegując użyteczność w życiu za probierz przy wyborze przedmiotów wykształcenia, dalekim był Locke od niedoceniaenia znaczenia ogólnego wykształcenia umysłowego. Niedosć na tem, wykraczając poza intelektualizm swego wieku chce on kształcić *całego człowieka*, a na pierwszym w nim planie stawia wartość moralną. W ten sposób ustanawia Locke zasadę, którą, w bardziej tylko doktrynerskiej formie, wygłosi w sto pięćdziesiąt lat po nim Herbart, jako zasadę „wykształcenia wychowawczego“ (*erziehender Unterricht*).

Pobudka, z której wypływa to dążenie u Locke'a, jest tylko wynikiem pierwszego postulatu: *wychowania do życia*. Możliwość to tak umotywować. Przeznaczeniem człowieka jest działalność. Nauka jest tylko środkiem, kierującym tą działalnością ku pewnym celom; lecz cele te mogą być złe lub dobre. Gdy człowiek skłonny jest do stawiania sobie złych celów, nauka ułatwia mu w równej mierze ich osiągnięcie, jak dobremu dobrych. Wiedza bowiem sama w sobie jest „obojętna“<sup>2)</sup>, jest „przedmiotowa“, t. j. amoralna, gdyż postulatem zasadniczym powstania wiedzy jest usunięcie

<sup>1)</sup> W 1641 roku obywatele miasta Salem w Massachusetts zwołali zgromadzenie gminne w celu założenia szkół bezpłatnych. Jest to najdawniejszy akt tego rodzaju w dziejach szkolnictwa nowożytnego. W 1642 kolonia Connecticut zaprowadziła szkoły bezpłatne dla uboższej ludności. — Kolonia Massachusetts postanowiła w r. 1647, że każda miejscowość, licząca 50 rodzin musi mieć szkołę elementarną, liczącą 100 rodzin, szkołę „gramatyczną“. Analogiczne prawa wydały niebawem Connecticut, New-Hampshire i Maryland.

<sup>2)</sup> Ten charakter wiedzy wytknął był Bruno w swej „zasadzie obojętności przyrody“ (*principio del indifferenza della natura*): Przyroda nie daje predylekcji nikomu i niczemu.

z niej celów ludzkich: odniesienie rzeczy do nich samych (stosunków rzeczy do siebie) nie zaś do człowieka z jego aspiracjami i ocenami.

Od celów więc jedynie zależeć będzie, czy nauka, którą pobieramy, posłuży na dobro ludzkości, czy ku jej krzywdzie. Cele zaś te płyną z uczuciowo-moralnej natury człowieka. Ona to więc zajmuje pierwsze miejsce i stanowić powinna główny przedmiot wychowawcy; strona intelektualna — tylko drugorzędny jako dotyczący środków, których cała wartość zależy od postawionych celów.<sup>1)</sup>

Oto dlaczego mówi Locke (w przeciwieństwie do przyjętej za jego czasów, a u nas dziś wyłącznej niemal opinii), że wykształcenie intelektualne stanowi najmniej ważną część wychowania, oto dlaczego czytamy, że obłąkańcem jest ten, kto nie ceni wyżej człowieka cnotliwego od uczonego; oto dlaczego Locke twierdzi, że chociaż nauka dla obu może być pożyteczną przy dobrem usposobieniu umysłów, to jednak przy złym usposobieniu „dopomoże tylko do stania się głupszym i gorszym“ (§ 147).

Wychowanie moralne polega (zgodnie z teorią wolności rozwiniętą w *Essay*) na przyzwyczajeniu do przeciwdziałania naturalnej skłonności ulegania ponęce przyjemności lub odrazie do cierpienia; na wprowadzeniu między pobudką a czynem składnika *rozwagi*, myślenia. Dlatego też Locke mówi, że karanie środkami fizycznymi (bólem), utrwała jedynie dziecko w tej zasadzie, której *przewyciężenie stanowi cel* wychowania, a mianowicie w zasadzie ulegania fizycznym pobudkom cierpienia lub przyjemności (§ 48); wszystkie zaś ograniczenia lub kary są bezowocne (więc bezużytecznym okrucieństwem), jeżeli nie uczą dziecka podporządkowania uczuć temu, co im wskazuje obecnie rozum rodziców, a w przyszłości wskazywać będzie własny (§ 112). Posłuszeństwo starszym jest tylko szkołą przygotowującą do posłuszeństwa *sobie*, t. j. do wyzwolenia się z niewoli popędów i uczuć.

Jeżeli jednak człowiek ma być *wolnym*, t. j. ulegać tylko własnemu rozumowi, niezbędnym jest, aby ten rozum był *naprawdę naszym własnym rozumem*. Dlatego trzecim podstawowym wymaganiem od wychowania będzie u Locke'a sokratyczne dążenie: *nauczyć myśleć samodzielnie*. Całe wykształcenie intelektualne powinno zmierzać ku temu celowi, nie zaś ku „umeblowaniu“ głowy. Dlatego to kształcenie nie powinno być *nauczaniem*, lecz wyrabianiem usposobienia i skłonności do

<sup>1)</sup> Rozwinięcie tej myśli w stosunku do zadań życiowych człowieka znajdzie czytelnik w zarysie „filozofji życia“, stanowiącym drugą część *Co i jak czytać* autora; bardziej specjalnie w R. XIII („Ideały“).

wiedzy, położeniem pierwszych podstaw, które uczeń sam później w miarę chęci i potrzeby uzupełnić potrafi, nade wszystko zaś *rozwinieciem*. „Nauka, którą go zajmiemy, ma być właściwie tylko ćwiczeniem jego zdolności i wypełnieniem czasu, by powstrzymać go od próżniactwa i włóczęgostwa, przyzwyczaić do pilności i do zadawania sobie przymusu, zaszczerpić mu wreszcie trochę zamięłowania do rzeczy, które później własną pilnością będzie musiał pogłębić“.

Kładąc główny nacisk na *samodzielność pracy*, akcentując zasadę, że naprawdę naszym jest tylko to, co sami zdobyliśmy, Locke podnosi zagadnienie wykształcenia do misji *kształcenia siebie samego*. Chce on zredukować do minimum to, co daje nauczyciel, aby jaknajwięcej pozostawić pracy ucznia *nad sobą*, w myśl zasady, którą wygłosi jego współrodak Gibbon: „Mamy dwa wykształcenia: jedno, które nam dają, drugie, które zdobywamy sami; a to drugie jest najważniejsze“; myśl zresztą, którą już wypowiedział Montaigne w nieco odmiennym formie. Stąd też płynie także, niezależnie od ujemnego wpływu szkoły, niechęć do niej Locke'a: wykształcenie w szkole jest urabianiem ludzi na jedno kopyto; tylko kształcenie siebie może dać odrębne, niezależne i szarmonizowane wewnętrznie osobowości. To samo stanowisko zajmie i Rousseau: aby mieć własne zdanie potrzeba umieć je samemu urobić<sup>1)</sup>.

Przeciwstawność ideału Locke'a z ideałem nauczyciela szkolnego występuje w całej sile w jednym z jego listów do Bolde'go (1699), gdzie czytamy: „Być nauczonym w tłumie przy pomocy cudzych myśli i zasługiwać na pochwałę przez powiedzenie tego, co inni mówią, — jest to sposób o wiele — spokojniejszy i łatwiejszy; lecz jak się dzieje, że człowiek obdarzony rozumem, który powinien badać i wiedzieć dla siebie samego, może zadowolnić się wierzeniem lub religją, przyjął ją na wiarę, tak niewolniczym poddaniem swego rozumu, że nie przyjmuje nic, prócz tego, co moda uznaje za odpowiednie dla ogółu, jest to dla mnie przedmiotem zdumienia“.

„Myśl leżąca mówi p. Quick u podstawy systemu wychowawczego Locke'a, jest ta: wiedzę rzeczywistą nabywamy jedynie przez ćwiczenie rozumu; w dzieciństwie siła rozumu nie dostateczna dla nabycia wiedzy, poznanie więc wyłącza się z tego wieku, a jedynym zadaniem w tym okresie jest tworzenie nawyków. Przeciwny temu zgoła jest ideał nauczyciela szkolnego, którego kierownikiem jest egzamin.

<sup>1)</sup> „Forcé d'apprendre de lui-même, il use de sa raison et non de celle d'autrui; car pour ne rien donner à l'opinion, il ne faut rien donner à l'autorité; et la plus part de nos erreurs vient bien moins de nous que des autres“ (Rousseau Emil. Ks. III).

Zgodnie z tym ideałem zadaniem nauki szkolnej jest dać pewną „wiedzę“ lingwistyczną lub inną i utrwalić ją w pamięci tak, aby można było ją sprezentować na egzaminie<sup>1)</sup>“.

Dla zwykłego nauczyciela miarą wiedzy jest zdolność do jej reprodukcji. „Czegokolwiek uczeń nie umie powtórzyć dokładnie, tego nie zna dostatecznie, co recytuje z łatwością, jest mu doskonale znane“.<sup>2)</sup> Dla Locke'a przeciwnie, „wiedza jest wewnętrznym ujęciem rozumu“: „Wiedzieć jest to widzieć“. Nie możemy widzieć cudzemi oczyma; czego nie spostrzegamy własnym umysłem, tego nie wiemy, mimo wiary w powagi.<sup>3)</sup>

Są to punkty nietylko nie prześcignione, lecz takie, ku którym zaledwie grawituje wychowanie współczesne w najbardziej przodujących pod tym względem krajach, jak Ameryka i Anglja. Wszelako i tam przypisuje się jeszcze tyle znaczenia selekcji przy pomocy egzaminów! P. Mark Pattison pisze: „Egzaminy urządzone tak, jak dziś, wykonywane w licznych biurach, a zmierzające ku znalezieniu, co *wie* uczeń mają, jako skutek skupienie wysiłków nauczyciela na najmniej ważnej stronie jego działalności“<sup>4)</sup>.

A jakże pełne świeżości i prawdy są dziś jeszcze satyryczne karty, poświęcone szkole publicznej (§ 70 — 88)! Jak *nowe* dla naszych pedagogów ustępy, poświęcone łacinie i gramatycznemu nauczaniu języków (§§ 160—168, 170—172)! Wszak to nie czego innego, tylko urzeczywistnienia postulasów Locke'a domagano się (i to bezowocnie, rozumie się), w odpowiedziach na ministerjalną ankietę w Wiedniu 1907 roku.<sup>5)</sup> Tylko niektóre przodujące szkoły, jak Bedal, Abbotsholm, Ecole des Roches, zastosowały w tym względzie wskazówki Locke'a.

Lecz podnosząc pierwiastek samodzielności, stawiając wykształcenie siebie niezrównanie wyżej od nauki szkolnej,

<sup>1)</sup> Quick, *Essays on educational reformers* N.-York 1872 str. 225. — Polskiego przekładu str. 175. Przekład ten pióra J. Wł. Dawida, chociaż staranny i doskonałym językiem polskim pisany, nie zawsze oddaje wszystkie subtelne odcienie myśli autora, jak może się przekonać czytelnik porównyując przytoczony tu ustęp w naszym tłumaczeniu z tekstem polskim p. Dawida. Drugim grzechem tego tłumaczenia są opuszczenia przypisków (a może i czegoś więcej?), czyniące książkę o 100 stronic mniejszą. — Część tego skrócenia odnieść jednak należy na karb większej kondensacji języka polskiego. Niewłaściwym jest również opuszczenie podziału na paragrafy, wynikające może z opuszczeń w tekście.

<sup>2)</sup> Quick *Reformers*, § 6.

<sup>3)</sup> *Conduct of the Understanding*, § 24.

<sup>4)</sup> „*New Quarterly Magazin*“ 1880, styczeń. Cytowane u Quicka l. c. str. 228.

<sup>5)</sup> Por. Drtina. *Aus der Mittelschulenquete* Praga 1908, str. 91 i passim.

Locke daleki jest od niedoceny zarówno dodatniego jak i ujemnego wpływu otoczenia na wychowanie i tu potrąca o jedno z najtragiczniejszych zagadnień współczesnego wychowania u nas. Jak można wychować dziecko moralnie, kiedy przykłady na każdym kroku uczą je złego? Jak zaszczepić mu prawdomówność, kiedy w domu ustawicznie widzi posługiwanie się kłamstwem, jako najłatwiejszym sposobem wyjścia z kłopotu; kiedy szkoła zmusza nie tylko ucznia, lecz i rodziców do ciągłych kłamstw? Jak zaszczepić mu uczucia obywatelskie, gdy całe otoczenie dyszy sobkowstwem, chciwością, komercjalizmem? A gdzie nie działa zepsucie, tam domaga bezmyślność. Wszystko to, co mówi Locke o psuciu dzieci, o hodowli w nich okrucieństwa, kłamstwa, łakomstwa (§ 35—37), stosuje się dziś do większej części naszych rodziców, z dodatkiem tym, że niema kraju, w którymby tak pauowała niepowściągliwość języka w obecności dzieci i zupełny brak zastanawiania się nad wpływem na umysł dzieci gadaniny i plotek, uprawianych w ich obecności między kumoszkami obojej płci, jak u nas. Wpływ sług i niebezpieczeństwa stąd płynące (§§ 59, 69) są u nas dziś równie aktualne, jak były w Anglii XVII wieku.

Podnieść wreszcie należy dążność Locke'a do zużytkowania dla celów przyszłości i zagadnień wychowawczych wczesnych lat dziecka, tak bezmyślnie dziś trwonionych i wiążąca się z tem zasada uczynienia nauki łatwą i miłą. Bez względnego wyrugowania różgi jako pomocnika nauczyciela stanowi płodną myśl Locke'a, do dziś jeszcze wymagająca propagandy, jak świadczą szkoły niemieckie. Propaganda ludzkości w wychowaniu, będąca tylko dobrem wyrachowaniem pedagogicznym, stanowi niemałą zasługę Locke'a. Wszelako sam Locke, jakby nie chcąc stawać w zupełnej rozbieżności z opinią swego czasu, aby nie być posądzonym o utopijną myśl wychowania zgoła bez różgi, pozostawia ją i to z akcentowaniem pewnej beowzględności, jako środek na upór<sup>1)</sup> lub przy recydywie kłamstwa.

Co do drugiego momentu: wczesnej i opartej na zrozumieniu nauki,<sup>2)</sup> sądzimy, iż ma ona wszelką przewagę nad dzisiejszym systemem tłumienia w dziecku intelektualnych

<sup>1)</sup> Por. § 78, zwłaszcza pochwały dla matki za ośmiokrotne ćwiczenie córki ku przełamaniu jej upor.

<sup>2)</sup> I tu zostaje Locke w zgodzie z myślą wielkiego czecha, Komenskigo, który w swoim planie „szkół macihrzyńskich“ (*scholae maternae*) każe przyswoić dzieciom przed 6 rokiem, w lekkiej formie zabawy, wiadomość o rzeczach z wszystkich przyszłych zakresów nauki szkolnej, jakby pierwsze zawiązki wszystkich nauk.

potrzeb i bawienia się z nim w ciuciubabkę.<sup>1)</sup> Główną zaletą zasad pedagogicznych Locke'a jest ta, że nie spoczywają one na jakimkolwiek systemie, lecz są wynikiem zastosowania zdrowego rozumu i obserwacji.

Każdy, kto miał do czynienia z dziećmi, nie mógł nie dostrzec, jak wczesnie budzi się w nich badawczość i wogóle chęć zastosowania do właściwego materiału rozwijających się władz umysłowych. Każda zabawa dziecka jest poznaniem własności rzeczy, studjowaniem zabawki. Dopóki dziecko nie mówi, jest ono samoukiem w całym znaczeniu słowa, a błogosławione są te dzieci, które nie mają nianiek, tłumiących zarówno ten instykt badawczy, jak i samodzielność dziecka. Lecz skoro dziecko zaczyna mówić, coraz częściej nasuwa się mu sposobność dopełniania własnego doświadczenia wiedzą starszych. Zaczynają się pytania, to drugie stadium badawczości dziecka, którym Locke (zarówno jak po nim Rousseau), poświęca tyle uwagi i trafnych wskazówek.<sup>2)</sup> Tu od rodziców zależy, jak pokierować tą wczesną badawczością dzieci, jak nasycić ten głód poznania, budzący się z tą samą koniecznością w miarę rozwoju organów myśli, jak popęd do ruchu i zabawy z rozwojem mięśni. Ci, którzy pod wpływem uprzedzeń i przepisów dogmatycznych odkładając do tego lub owego wieku zadośćuczynienie owych, tak wczesnie budzących się w dziecku potrzeb umysłowych, wyrządzają mu krzywdę podwójną. Po pierwsze bowiem marnują czas i warunki, w których najkorzystniej dziecko mogłoby przyswoić sobie wiele wiadomości zwłaszcza pamięciowych, pożytecznych dla późniejszego wykształcenia, a na których mogłoby najwłaściwiej wyrabiać swój umysł; powtórne utworzenie owej sztucznej próżni, staje się przyjaznym warunkiem do zapełnienia jej przez rzeczy niepożądane a przyzwyczajenie ciągłego odkładania zadośćuczynienia ciekawości i badawczości *ad calendas graecas* nie tylko wytwarza bardzo niepożądany precedens dla

<sup>1)</sup> Mamy tu na myśli często objawiane w nauce szkolnej podawanie wiadomości z ukryciem od dziecka ich istotnego charakteru; jako składników nauki np. uczenie czynności arytmetycznych bez podania nazw liczb w nie wchodzących; czynności nad ułamkami bez zaznajomienia z ułamkiem i jego składnikami i t. p.

<sup>2)</sup> „Ciekawość... jest tylko apetytem do wiedzy; należy więc do niej zachęcać... nietylko jest ona dobrym znakiem, lecz także narzędziem, w które przyroda zaopatrzyła nas, aby usunąć niewiedzę, z jaką przychodzimy na świat, a która bez tej ruchliwej badawczości uczyniłaby z nas istoty tępe i bezużyteczne“. Przepisy Locke'a co do pytań dziecięcych są: 1) nie tłumić ich, ani wyśmiewać, ani zniechęcać do nich; 2) zachęcać do okazywania przed innymi nabytych wiadomości (jako bodziec do badawczości); 3) nie dawać zwodniczych ani pozornych odpowiedzi (§ 118).



późniejszego życia, lecz co najważniejsze, tłumi badawczość według „prawa zanikania instynktów”.<sup>1)</sup> Oczywiście należy oględnie i umiejętnie brać się do rzeczy, aby nie przeciążyć dziecka, sztucznie pobudzając jego badawczość, nie dawać mu rzeczy przewyższających jego zdolności, ani też nie używać przymusu: *nauka w tym wieku powinna być rozumnie zorganizowaną zabawą*. Jest to myśl przewodnia „ogródków freblowskich” (często wypaczana przez nieumiejętne zastosowanie), od których zaczynają swą naukę dzieci amerykańskie już w czwartym roku, aby w szóstym przejść do szkoły. To, co męczy dziecko, to nie nauka, lecz wysiłek woli, którego od niego wymagamy, a zabawa według przepisu jest gorszą od przymusowej lekcji, jak słusznie zaznacza Locke.

Jeżeli można dziecku opowiadać bezmyślne bajki i anegdoty, to dlaczego miałyby być szkodliwe opowieści nie mniej zajmujące o prawdziwych wypadkach z historii? Jeżeli może dziecko bez szkody dla siebie zapamiętać i stosować przepisy bezcelowych gier, to dla czego nie może w ten sam sposób kojarzyć dźwięków mowy, lub znaków pisma, które pozna w zabawie przy pomocy kostki do grania, jak radzi Locke? A jeżeli ktoś uważa za potrzebny tak zbyt-kłowny i drogim czasem opłacany składnik tradycyjnej encyklopedji dydaktycznej, jakim jest łacina, czy nie lepiej uczyć jej, obok nowych języków w tym najwcześniejszym okresie, niż zabijać nią czas i myśl ucznia starszych klas?

Jedną z przyczyn obawy przed wczesnym kształceniem jest, zdaje się, przypisywanie skutkowi roli przyczyny. Przedwczesna wybujałość umysłowa dzieci bywa niekiedy następstwem chorobliwego stanu lub zbytnej delikatności dziecka, powodujących łatwo smutne następstwa przy braku oględności. Stąd potoczne mniemanie, że „mądre dzieci nie chowają się”.

Ścisły związek wczesnego kształcenia z wybitnymi zdolnościami umysłowymi stwierdza już znany powszechnie fakt wczesnego rozwoju ludzi znakomitych. Prawie wszyscy przedownicy w zakresie wiedzy i sztuki byli „dziećmi przedwczesnie rozwiniętymi” (*enfants précoces*). Można go tu wprawdzie dwojako interpretować: można twierdzić, że wczesne wykształcenie stało się przyczyną wybitnych zdolności lub odwrotnie, że zdolności te, będąc wrodzone, pobudzały dziecko do przedwczesnego rozwoju.

<sup>1)</sup> Autor tych wierszy miał sposobność obserwować dzieci, rozwijane i kształcone według metody atrakcyjnej Locke'a, a nie widział, żeby to, obok dodatniego wpływu na umysłowość, pociągało za sobą ujemne skutki dla zdrowia.

Najjaskrawszym wszelako argumentem na korzyść wczesnej nauki jest wychowanie J. St. Mill'a<sup>1)</sup>). Jeżeli bowiem z rodziny liczącej dziesięcioro dzieci, jedno tylko, kształcone tym niezwykłym sposobem, wyrosło na człowieka, który tak wybitnie zajął stanowisko w historii myśli wszechświatowej, to wydaje się rzeczą naturalną związać przyczynowo ten wynik z metodą odpowiednią. Jedno można tylko zarzucić metodzie, stosowanej przez Jakóba Mill'a: to, że polegała ona na przymusie.<sup>2)</sup>

Mamy wszelako świadectwa zastosowania metody Locke'a przez jego współczesnych i to w całej pełni, t. j. bez przymusu.

Jedną z osób, z którymi utrzymywał Locke dłuższe stosunki listowne, był Molyneux, z Edynburga, wielbiciel filozofa, z którym zawiązał pierwotnie przyjaźń listownie, a po sześciu latach dopiero odwiedził go w Oates. Stosował on metodę Locke'a w wychowaniu swego syna a o wynikach donosił mu w r. 1695, jak to widzimy z następującego listu Locke'a, datowanego z Oates 2 lipca 1695 r., zawierającego także wyniki innych podobnych prób:

„Jestem niezmiernie rad słysząc, że dostrzegłeś na Twym synie dobre skutki stosowania mej metody. Radbym wiedzieć; chociaż bowiem widziałem skutki na dziecku pani, w której domu mieszkam (a którego matka uczyła łaciny, chociaż sama jej nie znała w chwili, gdy zaczynała), radbym jednak wiedzieć o innych przykładach; albowiem niektóre osoby, nie mogące znieść, aby cośkolwiek w świecie było poprawione przy pomocy nowej metody, zarzucają, jak słyszę że mój sposób wychowania jest nieurzeczywistnialny. Lecz o tem Cię mogę zapewnić, że wymienione wyżej dziecko, które skończyło lat dziewięć w czerwcu ubiegłym, czyta teraz z matką Q. Kurcjusza, bardzo dobrze zna geografję i chro-

1) Ob. jego *Autobiografję* (przekł. polski).

2) Przypomnijmy tu te wiadomości o pierwszych studjach Mill'a, które powinny być znane każdemu pedagogowi. Od trzech lat uczył się J. St. Mill wokabul greckich; później konjugacji i deklinacji, później autorów (Bajki Ezopa, Anabazis, Cyropedja, Memorabilia, Herodota, Platona i t. d.) arytmetykę i pisarzy historycznych angielskich. Od lat ośmiu zaczyna uczyć się łaciny, której w miarę przyswojenia, udziela jednocześnie siostrze, a później i młodszemu rodzeństwu. Dodać należy wszakże iż mimo tej obfitości greckich oryginałów, piękność poezji Homera odsonił mu po raz pierwszy, według jego wyznania; przekład angielski Pope'a. Wspominamy o tem dla tych, którzy bronią języków starożytnych, jako klucza do arcydzieł poezji greckiej i rzymskiej.

3) Osobą tą była pani Mesham. Por. co do tego § 177. Myśli o wychowaniu.

nologię, zarówno jak i system Kopernika naszego wiru<sup>1)</sup>; dobrze mnoży i trochę dzieli, a wszystko to osiągnął, nie dostawszy ani jednego uderzenia za swe książki“.

W odpowiedzi swej Molyneux (Dublin, 24 sierpnia 1695) podaje szereg bardzo ciekawych szczegółów, równoległych do poprzednich, a wykazujących wyższość metody Locke'a nad wodnistą a bojaźliwie przyćmiewającą umysł dydaktykę współczesną.

„Miał on sześć lat, czytamy tu około połowy zeszłego roku. Gdy tylko co wykroczył poza pięć lat, mógł czytać doskonale; na globusie zakreślić i wytknąć w każdym wskazanym punkcie kraje i miasta świata, zarówno na lądzie, jak i na morzu. Gdy miał lat pięć i pół mógł wykonać wiele prostszych zadań na globusie, jak oznaczenie długości i szerokości, wytknięcie antypodów, czasu u nich i w innych krajach i t. d., a wszystkiego tego nauczył się w formie zabawy i rozrywki, rzadko będąc napędzany do tego, nigdy strofowany lub bity“.

„W tym samym wieku mógł przeczytać dowolną liczbę nie przekraczającą sześciu miejsc, mógł ją rozłożyć według żądania na pojedyncze cyfry lub zera. Gdy osiągnął sześć lat umiał bardzo dobrze obchodzić się z cyrklem, linijką, i ołówkiem oraz wykonywać rozmaite sztuczki geometryczne; w tym czasie przystąpił do pisania i arytmetyki. Już od trzech miesięcy zajmuje się łaciną, przyczem nauczyciel jego przestrzega, o ile tylko może, przepisanej przez Ciebie metody. Może on czytać gazetę i pokazać na wielkich mapach Sansona, przebiegając je, większą część wybitnych miejscowości i przejść do map właściwych. Widział już dysekcje paru psów i może zdać sprawę z głównych rysów anatomji. Co zaś do wykształcenia jego umysłu, stanowiącego, jak słusznie zaznaczasz, główny cel wychowania, nie sądzę, aby jakie dziecko umiało w tym stopniu jak on panować nad namietnościami swemi. Jest on posłuszny i uważny do najdrobniejszych szczegółów, a jednocześnie pełen żywej wesołości i czynny“<sup>2)</sup>.

Z listu przytoczonego widzimy, że przyjaciel Locke'a podniósł głównie w zastosowaniu do syna swego dwa momenty z systematu pedagogicznego Locke'a: naukę wczesną, a przytem opartą na rozbudzeniu zainteresowania w dziecku

<sup>1)</sup> t. j. układu słonecznego. Nazwa „wir“ pochodzi z fizyki Kartezjusza.

<sup>2)</sup> *Works of J. Locke'a* 1801, tom IX str. 364—365.

i na zbliżeniu jej do zabawy *pod względem pobudek*<sup>1)</sup>, t. j. płynące z wrodzonej ciekawości i skłonności do czynu<sup>2)</sup> zamiast przymusu, zniechęcającego dziecko do tego, do czego sama natura je pociąga i obrzydza samego samą myśl o nauce. Jak dalece nowym dla ówczesnych pedagogów był fakt, że można nauczyć dziecko wielu rzeczy bez bicia, wynika to zarówno z długiej argumentacji na korzyść tej tezy w książce Locke'a<sup>3)</sup> jak i z akcentowania faktów w obu listach zarówno Locke'a jak i Molyneux'go. Czyliż mamy dziwić się, skoro dziś jeszcze Prusy, szcyczące się swą szkołą, mają w przepisach i w praktyce katowanie dzieci przez nauczyciela, nasi zaś pedagogowie, wyżsi pod tym względem, hodoją jednak i stosują pomysły uczyńienia z zabaw godzin przymusowych<sup>4)</sup>.

Braki i błędy systematu pedagogicznego Locke'a płyną z jednostronnego akcentowania tego, co stanowi jego zalety, Charakteryzując zmarłego przyjaciela, pani Masham pisze o Locke'u: „Był on zawsze w największych i w najmniejszych sprawach życia, zarówno jak i w opiniach spekulacyjnych, skłonny do ulegania dowodom rozumu, ktokolwiekby je podał. Będąc zawsze wiernym sługą, rzec można prawie, nie-

---

<sup>1)</sup> Por. §§ 73—75. Niesłusznym wydaje się nam zarzut p. Quicka w *Reformes* str. 225 (polska 176) powtórzony z większą jeszcze siłą w przedmowie do Kembrydzkiego wydania dzieła Locke'a (str. XII), jakoby Molyneux „wpadł w pospolite sidła, przypuszczając, że nagromadzenie wiedzy stanowi główny przedmiot wychowania“; oraz że popisy młodego Molyneux nie są wcale tą nauką, opartą na rozumieniu, jakiej żądał Locke, że Molyneux przymnożył *enfants terribles*. Z tego bowiem, że Molyneux (który był stałym korespondentem naukowym Locke'a jak Mersenne Descartesa, o którym Locke pochlebnie wyraża się w swoim *Essay*, podnosząc postawione przez niego i znane w historii psychologii pod jego nazwiskiem zagadnienie) kładł nacisk na wykształcenie (stanowiące w jego dobie tak trudne do rozwiązania dla myślącego człowieka zagadnienie praktyczne), nie widać, żeby nie widział pierwszeństwa nad niem wychowania moralnego; ani też nie ma podstawy do przypuszczenia, że znajduwane na globusie punkta były dlań dźwiękiem bez znaczenia. Autor tych wierszy wykonywał podobne czynności w wieku niezbyt odbiegającym od wieku małego Molyneux'a i zdaje sobie zupełnie sprawę, że czynił to świadomie i ze zrozumieniem rzeczy. Najbardziej uderzający przykład przedwczesnego samouctwa obserwował autor na pięcioletnim dziecku, synie nauczyciela w Tomsku na Syberji. Chłopiec ten miał siostry znacznie starsze, które będąc w gimnazjum, uczyły się często lekcji na głos. Chłopiec słysząc je przyswajał sobie bardzo wiele wiadomości z różnych zakresów; zwłaszcza zaś pociągała go arytmetyka. Gdy czegoś nie potrafił sam dojść, przychodził do rodziców lub sióstr z pytaniami (jedno z nich dotyczyło np. numeracji wyżej milionów). Wszystko to działo się wbrew usiłowaniom rodziców (bardzo inteligentnych) stłumienia tego przedwczesnego rozwoju z obawy o zdrowie dziecka.

<sup>2)</sup> Przypomnijmy przesłiczne słowa o roli ciekawości w § 118,

<sup>3)</sup> Ob. § 86—87.

<sup>4)</sup> Por. co mówi Locke o tem w 76.

wolnikiem prawdy, nigdy jej się nie sprzeniewierzał dla cokolwiek innego i postępował za nią wyłącznie dla niej samej". Te dwie cechy: bezwzględnie oddanie się prawdzie, i uznanie najwyższowładztwa rozumu, łączą się w nim z mało rozwiniętym życiem uczuciowym. Stąd pewne braki, każdemu w oczy wpadające, pewne oceny błędne, jak ujemne traktowanie wychowania estetycznego; nierozumienie istoty psychologicznej zabawy i gry, ignorowanie wogóle rozwoju uczuć, prócz tych, które pomocne są jako narzędzia wychowawcze; ujemne niemal traktowanie wyobraźni.

P. Quick wytyka, że w wychowaniu moralnem Locke traktuje sprawę tak, jakgdyby cnota, dobre wychowanie i roztropność były całkowicie nowemi roślinami, zasiewanemi na dziewiczym gruncie umysłowości, nie zaś rowinięciem zawiązków, tkwiących już w umyśle pupila, jak to czynią Pestalozzi i Froebel. Stąd sztuczność niektórych z jego wskazówek, przypominających jeszcze dalej posuniętą sztuczność „pobożnych obłud“, jako lekcji poglądowych u Rousseau'a<sup>1)</sup>. W terminach współczesnego naturalizmu można błąd ten odznaczyć, jako ignorowanie pierwiastka dziedziczności. Wynikał on niezawodnie z apriorycznego założenia Locke'a o rozumie jako białej tablicy.

Tylko co przytoczony subtelny autor wytyka jeszcze jedną osobliwość. Wbrew swej zasadzie kardynalnej, traktowania każdej czynności głównie ze względu na jej działanie na umysł i na nawyknięcia, które ona zaszczepia, przy wyborze studjów nie powoduje się Locke tym motywem, lecz jedynie użytecznością ich dla gentlemana<sup>2)</sup>. Ten rys kazał niektórym widzieć w Locke'u szermierza „użyteczności“. Widzieliśmy atoli, że płynnie on nie z użyteczności w ciasnem znaczeniu wyrazu, lecz z dążenia do związania wychowania z życiem. Locke był tym, który na miejscu „przedmiotu“, t. j. nauki dla wystawiania jej na pokaz, postawił „podmiot“, t. j. człowieka jako cel wychowania; stąd wynikało pytanie o celu wychowania w związku z zadaniami, do których przeznaczona jest w życiu dana jednostka. Z drugiej strony nauka, jak widzieliśmy, stanowi dla Locke'a rzecz drugorzędą w wychowaniu pod jakimś kierunkiem; przenosi się ona całkowicie niemal w zakres kształcenia siebie samego, w chwili, gdy odczuje młodzieniec wewnętrzną potrzebę wiedzy. Nie rozważania więc ogólne o wpływie poszczególnych nauk na

<sup>1)</sup> Wstęp do *Thoughts* w wydaniu Kambrydzkiem str. IV.

<sup>2)</sup> Ta sama przedmowa str. I t. V.

rozwój władz umysłowych, lecz chęć wyrzucenia niepotrzebnego balastu z ogólnego wykształcenia była główną pobudką do rozważania tego, co z nauk powinno wchodzić w skład wykształcenia przyszłego gentlemana. Wszystkie metodyczne zagadnienia traktuje Locke natomiast w *Conduct of the Understanding*.

Nie miejsce tu wchodzić w inne bardziej szczegółowe niekiedy drobiazgowo zarzuty, które czyniono Locke'owi. Nie będziemy, wślad za niektórymi współczesnymi pisarzami niemieckimi, rozciągać myśli znakomitego filozofa na prokrustowym łożu pedagogiki Herbart'a.<sup>1)</sup> Wolimy zamknąć tę ocenę naszą idej pedagogicznych Locke'a sądem poważnego historyka myśli filozoficznej. „Już Bakon wielokrotnie i z naciskiem wskazywał na to“, mówi Kuno Fischer,<sup>2)</sup> „że odnowienie wiedzy powinno być także odnowieniem wychowania... U wszystkich filozofów nowożytnych wogóle odczucie potrzeby reform pedagogicznych uważać należy za wynik ich doświadczeń osobistych, wszyscy bowiem narzekają na jałowość szkół, które sami przebyli.“<sup>3)</sup> Lecz poprawa szkoły wymaga uprzedniego ustanowienia zadań wychowawczych oraz ich nici przewodniej. Locke był pierwszym, który podjął się tego zagadnienia. Jak w nauce o państwie poprzedził on Monteskjusza, wskazując mu drogę tak w nauce o wychowaniu stał się poprzednikiem Rousseau'a... Wprawdzie siedmdziesiąt lat oddziela szkic Locke'a od *Emila* Rousseau'a, a jeśli weźmiemy pod uwagę, jak odmienne są oba dzieła pod względem kompozycji i stylu; jak różne były obie epoki pod względem wrażliwości na myśli o nowem wychowaniu, że wreszcie Rousseau sam bardziej akcentuje, w czym odbiegł od Locke'a, niż od niego się zapożyczył, łatwo zrozumiemy, że pierwotnie nie było skłonności do krytycznego ich zestawienia. Locke podał zbiór dobrych rad, przygodnie spisanych, niezbyt systematycznie ułożonych a przeznaczonych dla ojca jego wychowanka, przeznaczonych dla użytku prywatnego... Rousseau dał powieść pedagogiczną, robinsonadę, która w zepsutym świecie, przesyconym swem wykształceniem, dążyła do zrobienia i zrobiła wrażenie *ratowania* ludzkości. Lecz myśl zasadnicza reformy wychowania należy do Locke'a

1) Ob.

2) *Francis Bacon und seine Nachfolger* 2-ie wyd. str. 643 i dal.

3) Porównajmy np. ostrą krytykę, której poddaje Kartezjusz nauki szkolne w pierwszej księdze swej *Rozprawy o Metodzie*.

i zostaje w ścisłym związku z najbardziej wewnętrznymi motywami jego nauki“.

Sąd ten, niesprawiedliwy względem Rousseau'a, podkreśla wszakże w sposób właściwy stanowisko Locke'a: nie w tem znaczeniu, iżby Locke był inicjatorem i pierwszym podającym rozwiązania zagadnień pedagogicznych nowożytnych, lecz w tem, że on pierwszy rozwinął i uzasadnił te rozwiązania, nadając przy tem im swoje indywidualne piętno. Jeżeli zaś jego doktryna epistemologiczna przyczyniła się w części do tego indywidualnego piętna, to naogół już sama tożsamość w odpowiedziach na problemy pedagogiczne świadczy, że nie były one zależne od specjalnego punktu widzenia, lecz od wspólnego epoki ideału wychowania opartego na dążeniu do wolności i równości, t. j. do *emancypacji człowieka*.



Nr. 247