



70700

60



It Konary 165 21
OGÓLNE ZASADY

Wz. 93/9

PEDAGOGIKI

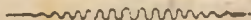
dotyczące

wykształcenia umysłu, uczuć, moralności
i religijności

z niemieckiego dzieła D-ra Fryd. Dittesa

po polsku opracował

ADOLF PYGASIŃSKI.



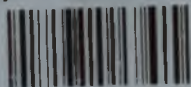
WARSZAWA
Wydawnictwo Przeglądu Tygodniowego
—
1883.

M 42125/1

Дозволено Цензурою.
Варшава 20 Сентября 1882 г.



UP - Kraków BG



1050152570

W Druk. Przeglądu Tygodniowego, ulica Czysta № 2.

BG. UP
2012 D. 146-1

11

1.

Przegląd życia duchowego.

I. Dziecię przynosi ze sobą na świat już gotowe różne części fizycznego organizmu. Wszystkie narządy życia wegetacyjnego oraz zwierzęcego nie potrzebują się tu tworzyć; chodzi jedynie o ich wykształcenie, co się też niebawem po urodzeniu rozpoczyna.

Inaczej ma się sprawa z rozwojem duchowym. Nowonarodzone dziecko posiada już mózg, system nerwowy, mięśniowy, kostny, serce, płuca, żołądek i t. d., ale niema tu jeszcze myślenia, uczucia, pragnień; tembardziej zaś nie może być mowy o wyższych duchowych zjawiskach, jak: sumienie, fantazya, rozum. Dusza więc ludzka przychodzi na świat jako zarodek, a świat ten ma ją dopiero wychować. O ile pod względem anatomicznym można rozważać i opisywać noworodka, o tyle nie może tu mieć miejsca analiza psychologiczna, ponieważ rzeczywiste postaci psychiczne nie istnieją jeszcze.

Zdolność do rozwoju, tkwiącą w duszy maleńkiego człowieka, uważamy jako pierwotny duchowy posąg; są to najpierwsze władze, prawa oraz własności psychiczne, warunki późniejszego wyższego rozwoju, który postępuje stopniowo i dochodzi do bardzo bogatej różnorodności.

W ciągu kilku miesięcy po urodzeniu widoczną jest przewaga cielesnego życia dziecka nad życiem duchowym, jakkolwiek przewaga taka zmniejsza się nieustannie. Czemże zajęte jest dziecko w pierwszych dniach życia? Oto żywieniem się, oddychaniem, snem, niektórymi ruchami członków i głowy, jako też wydawaniem głosu. Istnieje tutaj wrażliwość na światło oraz na drganie powietrza, jednak nie można powiedzieć, ażeby istniało widzenie w ścisłym tego słowa znaczeniu, lub słyszenie. W pierwszych chwilach

życia dziecka ma też miejsce tak znaczny przyrost cielesny, że gdyby ten stosunek trwał niezmiennie, człowiek w parę lat byłby dorosłym. Wnet atoli występuje zmniejszenie się snu oraz wzrostu, a dobry rozwój ciała człowieka wymaga przeto znacznie dłuższego czasu aniżeli rozwój któregośkolwiek zwierzęcia.

W miarę tego jak się zmniejsza tempo i energia fizycznego wykształcenia dziecka, powiększa się jednocześnie tempo i energia jego życia duchowego przy stosunkach normalnych. Powstają bardzo mnogie wrażenia ozuciowe oraz spostrzeżenia, tworząc fundamenta życia duchowego, które to życie na owej drodze dochodzi do równowagi z życiem fizycznym już w wieku dziecięcym, — w wieku zaś chłopięcym i młodzieńczym osiąga ono stanowczą przewagę, a wówczas dopiero rozwija największą pełnię oraz siłę i uporządkowanie, kiedy budowa ciała wykończoną już została. Jak tylko procesa wegetacyjne i zwierzęce wydały swoje kwiaty oraz owoce, a następnie się uspokoiły, zbliża się dopiero umysł człowieka ku dojrzałości, jasności, harmonii. Niemożliwe jest prawie ciałem tylko, w którym tleje ukryta wątpliwa iskierka ducha; ale mąż dojrzały jest już przeważnie duchem, który na cielesności wyciska swoje piętno, bierze ciało pod zarząd i niem rozporządza.

Taki *stosunek ciała i ducha* nie wystąpiłby nigdy u człowieka, gdyby duszy nie była właściwą jakaś siła wyższa od cielesnej. Ta wyższa siła, zamieszkująca w duszy, objawia się przez *trwanie* postaci psychicznych, czyli przez to, że co raz do duszy weszło, ma w niej swoje bytowanie; ta wyższa siła wyraża się w *świadomości*, która jest obcą całemu materialnemu światu.

II. Wrodzone duszy i za podstawę duchowemu życiu służące siły, własności oraz życiem tem rządzące prawa nazywają się uzdolnieniami, albo zarodami duszy. Same przez się jednak nie stanowią one dostatecznych przyczyn istotnego rozwoju ducha i gdyby jednocześnie nie współdziałały inne jeszcze czynniki, natenczas dusza człowieka pozostałaby niejako w utajonym stanie, to jest nie byłaby ona pobudzoną do działalności, a następnie nie zdobyłaby sobie obiektywnej treści, ani by też nie przybrała subiektywnej formy. A jakież to są te inne czynniki? Są niemi *podniety* świata zewnętrznego, które dopiero w połączeniu z uzdolnieniami duszy sprawiają duchowy rozwój.

Wobec owego współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych, ujawniają się naprzód siły i czynności duszy, jako *imające*; są to znane nam władze zmysłowe oraz zmysłowe czynności. Okrom nich występują nadto władze i czynności duszy *odtworzące* i *tworzące*. Jeżeli bowiem przez imanie zewnętrznych podniet powstały w duszy czuciowe wrażenia i spostrzeżenia, to one nie będą jednakże w duszy znikają bez śladu, lecz w niej pozostaną jako zdobyte posiadłości, — pozostaną wtedy, kiedy już przeminą akty, którym one powstanie swoje zawdzięczają. Czuciowe wrażenia oraz spostrzeżenia są to więc najpierwsze psychiczne postaci; one trwają w duszy i mogą być w danym razie znowu obudzone, mogą się odtwarzać, lub—jeżeli kto woli—reprodukować. Przytem najgłówniej chodzi o to, aby miało miejsce jak najwierniejsze odtwarzanie rezultatów pierwotnej czynności imania, czyli tych postaci psychicznych, które powstały przez działanie wewnętrznych władz duszy oraz zewnętrznych podniet. Z tą atoli czynnością odtwarzania nie kończy się proces duchowego rozwoju, ale dusza człowieka rozdziela swoją nabytą treść na pojedyncze części, porównywa je, łączy lub rozróżnia i w ten sposób tworzy nowe psychiczne postaci albo szeregi postaci nowych, co już należy uważać jako własne dzieło duszy ludzkiej, gdyż takich postaci niema w rzeczywistym świecie zewnętrznym: jest to właśnie czynność tworząca, — twórczość. Atoli pamiętać trzeba, iż dusza nie jest w stanie wytworzyć czegoś zupełnie nowego i oryginalnego;—ona może jedynie dany materiał przedstawić w nowych związkach albo w nowych formach. Również i na to pamiętnym być należy, że w duszy człowieczej, jak wszędzie, panują pewne prawa,—że każde następstwo ma swój powód, każdy skutek — przyczynę. Nigdzie zaś niema sił samych przez się i takich, któreby oós z niczego robiły.

Tak więc w duchowym naszym rozwoju zachodzi nieodmienny porządek: idzie naprzód imanie, następnie odtwarzanie, a nareszcie tworzenie. Odtwarzanie ma miejsce wtedy, gdy np. widok róży, albo usłyszany wyraz—róża obudza w nas wyobrażenie róży nie zaś dębu lub lwa. Jeżeli takiego wyobrażenia w duszy niema, to ono nie może być przez wyraz obudzone. Niewłaściwie nazywa się niekiedy tę czynność przypomnieniem, które atoli jest tylko szczególnym przypadkiem odtwarzania. Działami czynności tworzącej są

wszystkie postaci psychiczne, nie będące bezpośredniem odbiciem rzeczywistości; tutaj należą sądy, pojęcia, idealnie pomyslane urządzenia państwowe lub społeczne. Postaci psychiczne tego rodzaju nie mogą wejść do duszy przez imanie ze świata zewnętrznego, bo ich w tym świecie niema, ale musimy je w umyśle naszym wytworzyć na podstawie zdobytego materiału.

Z powyższego okazuje się jasno, iż całkowity duchowy rozwój ma swój początek w czynnościach zmysłów, a z produktów zdobytych na tej drodze stopniowo buduje się system władz niematerialnych. Tak więc wewnętrzny świat niematerialny przeciwstawia się zewnętrznemu materialnemu.

Nie można jednakże być w niezgodzie z doświadczeniem i następstwa imania, odtwarzania oraz tworzenia odnosić do rozwoju duchowego w ten sposób, jak gdyby każda jednostka ludzka przez jakiś czas wykonywała wyłącznie czynności takie receptywne, później reproduktywne a następnie produktywne; albowiem w przebiegu duchowego wykształcenia i praktycznej działalności człowieka przeważa już to funkcyja imania, już odtwarzania lub tworzenia; a gdy pierwsze stadyum imania raz przekroczone zostało, to wtedy otwarzanie oraz tworzenie mogą być już nieustannie w szybkiej ze sobą zmianie.

III. Rozważając dokładniej psychiczne postaci, do których wytwarzania i rozwijania stosuje się działalność duszy, możemy w tych postaciach rozróżnić: treść, formę oraz stopień wewnętrznej ich siły. Przedmioty imane przez duszę dostarczają tu treści, która jest tak rozmaita, jak rozmaitemi są owe przedmioty. Formą postaci psychicznych nazywamy subiektywne zachowanie się duszy względem działających na nią przedmiotów. Nareszcie siła postaci psychicznych zależy od przymiotów duszy ludzkiej wrodzonych, a także i od zewnętrznych wpływów, wśród których dusza się rozwija. Ze względu na formę, wszystkie postaci duszy można podzielić na *pierwotne*, powstałe przez imanie; są to znane nam już *czuciowe wrażenia i spostrzeżenia*. Wszystkie inne są *pochođnemi*.

Współdziałając w sprawie duchowego rozwoju, występują, jak wiemy, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne te ostatnie mogą oddziaływać z taką siłą, iż biorą przewagę nad pierwszemi; a może się zdarzyć i odwrotnie; lub też;

stopień natężenia jednych i drugich czynników może być jednakowy. Otóż; jeżeli podniety zewnętrzne i władze duchowe pokrywają się w zupełności, wówczas podniety owe zostaną spokojnie duszy przyswojone i występuje wolne od wszelkiego afektu ujęcie przedmiotu danego czyli spostrzeżenie. Ponieważ wtedy psychiczna równowaga nie jest zachwiana, przeto wewnętrzne życie duszy zachowuje się neutralnie, to jest niema tutaj ani zadowolenienia, ani niezadowolenia, — panuje brak uczucia. Przez spostrzeżenie przedmiotu powstaje w duszy odbicie jego, obraz. Jeżeli ten obraz trwa jeszcze w duszy i wtedy, gdy już przeminął akt spostrzeżenia, to zamienia on się na trwałą posiadłość duszy i nosi nazwę *wyobrażenia*. Każde wyobrażenie, nawet i bez wznowienia odnośnego spostrzeżenia, może być odtworzone, a przedmiot jego wtedy, chociaż nie jest obecny, wchodzi w świadomości, tak jakby rzeczywiście znajdował się przed poznającym duchem. Zdobyte wyobrażenia stanowią materiał dla pojęć, sądów, wniosków i t. d., w ogóle dla produkcji intelektualnych, które powstają przez myślenie a mają poznanie na celu.

Gdy jednakże podniety zmysłowe nie wystarczają, aby zupełnie zaspokoić oddziałujące władze duchowe, — albo też, jeśli te podniety są nadmierne, wtedy powstają w duszy *wrażenia uczuciowe*, czyli stany afektywne. Mianowicie zaś, jeżeli potrzeba podniecenia zmysłów nie zostanie dostatecznie zaspokojona, wtedy brak taki uczuwamy jako *niezadowolenie*. Jeżeli znowu jakaś władza zmysłowa doznaje wzruszeń bogatych, pełnych, wtedy powstaje przyjemne uczucie podwyższenia się życia wewnętrznego, — uczucie *zadowolenia*. Gdy atoli stosunek pełnej podniety trwał przy długo, wówczas wystąpi uczucie *przykrości*. Inną razą zmysł jakiś może być nagle i zbyt mocno podniecony, wtedy doświadczamy uczucia *bólu*. Wszystkie wrażenia odcuciowe są stanami, które w sobie uczuwamy, a więc są to świadome stany naszej własnej istoty.

Trzeba wszakże przytem wiedzieć, że odcuciowe wrażenia i spostrzeżenia nie wykluczają się wzajemnie. Już bowiem i spostrzeżeniu towarzyszy niejaki ciche uczucie, a z drugiej strony znowu, obok każdego odcuciowego wrażenia zjawia się też i pewne ciemne wyobrażenie przedmiotu, sprawiającego uczucie.

W całej tej sprawie to pewna, że spostrzeżenie ma przeważnie charakter *objektywny*, wrażenie zaś czuciowe — *subiektywny*; w pierwszym razie w świadomości naszej bierze przewagę przedmiot pojęty, w drugim — psychiczny stan człowieka.

Jeżeli teraz czuciowe wrażenia osiągną pewną stałość, tak że one i po ustaniu aktu swego imania będą jeszcze trwałe, wtedy zamieniają się w tak zwane *usposobienia*. Później mogą one być odtwarzane czyli reprodukowane i wtenczas mogą występować w dwojakiej formie: albo zjawiają się one w swoim pierwotnym charakterze, jako oddźwięki poprzedniego czucia, t. j. jako boleść lub zadowolenienie, a może jako usposobienia; albo też łączy się z nimi *dążność* czy *pożądanie* osiągnięcia poprzedniego pełnego stanu zadowolenienia, który obecnie już osłabł; lub też znowu występuje wstręt ku dawniejszej mocnej, a teraz złagodzonej już nieprzyjemności.

Według tego, co się tu powiedziało, czuciowe wrażenia są pierwiastkami dwóch różnych kierunków duchowego rozwoju: *uczuciowego*, obok polegającego na nim kierunku *estetycznego* — oraz *moralnego* wraz z *praktycznym*. Uczuciowość wspiera się na czuciowych wrażeniach, o ile one zatrzymują trwalszy charakter usposobienia; moralność na nich również polega, o ile one przybierają charakter dążności. Widocznem jest przeto, że dusza może się rozwijać w trojaki sposób, że rozwój jej może być: *intelektualny*, *uczuciowy* i *moralny*. Z tego też powodu odróżniamy umysł od uczucia i charakteru. Prawda, dobro i piękno są to ostateczne punkta owych trzech rozwojowych kierunków. Zachodzi pytanie, jakie stanowisko w organizacyi ludzkiego ducha zajmuje wykształcenie *religijne*, które nie jest identyczne z wykształceniem intelektualnem, uczuciowo - estetycznem, moralno - praktycznem i przeto musi być rozważane oddzielnie. Religia według swojego pochodzenia nosi na sobie charakter już to intelektualny, już uczuciowo estetyczny, już moralno-praktyczny. Jest ona więc sumą i rezultatem całkowitego rozwoju ludzkiego ducha. Religiją zaś nazywamy pojęcie tych wszystkich wzruszeń umysłu, uczucia oraz woli, które się odnoszą do Boga i nieśmiertelności duszy, które więc nie mają oparcia w otaczającym nas świecie, ale po za nim leżą. Umysł nasz bowiem, nasze uczucia i wolę rozwijamy w świecie zjawisk, ale władze te duchowe nie znajdują zadowol-

nienia w owym świecie i zwracają się do świata idealnego, który jest uważany jako państwo absolutnej prawdy, piękności i dobra. Nie dziw, gdyż świat, w którym duch ludzki przebywa, okazuje mu się przy wyższym stopniu rozwoju jako zagadka i ułamek. To też duch człowieka tworzy sobie świat nadzmysłowy, który służy za dopełnienie świata zmysłowego.

Powyższy przegląd życia duchowego upoważnia nas do traktowania w osobnych działach wychowania: *umysłowego, uczuciowo-estetycznego, moralno-praktycznego i religijnego*.

IV. Czemże są uczucia? Nie są to bynajmniej pierwotne i oryginalne postaci psychiczne, ale raczej są one pochodniami. Podobnie jak przez złożenie elementów poznania powstają pojęcia, sądy, wnioski, porównania i t. d., tak samo przez kojarzenie się w duszy żywiołów afektywnych występują uczucia, odbijające różnorodność oraz zmianę naszych osobistych stanów. Ponieważ cały nasz duchowy i cielesny byt wystawiony jest na najrozmaitsze wzruszenia, przeto w każdej chwili i na każdym polu naszego rozwoju mogą wystąpić w świadomości stany uczuciowe. Według tego więc mogą być uczucia: *fizyczne, intelektualne, estetyczne, moralne i religijne*. Mógłby kto mniemać, że intelektualność nie ma wcale charakteru afektywnego, że więc nie przedstawia ona pola właściwego dla uczucia. Jednakże, jakkolwiek owa intelektualność wedle istoty swojej odznacza się spokojną obiektywnością, zawsze przecież jest tu część naszego własnego wewnętrznego bytu i życia, mogąca bezpośrednio wpływać na nasz stan subiektywny. Wiadomo nawet, że ciemne oraz niejasne poznanie, braki w pojęciach lub sprzeczności doprowadzają człowieka do dręczącego niepokoju, podczas tego znowu gdy postęp, nowa jakaś płodna myśl, szczególnie wyjaśnienie zawikłanych zagadnień napędzają nas żywą radością. Światło tedy jest weselem, ciemność cierpieniem duszy.

Taż sama intelektualność nasza, obok wyobrażeń i uczuciowości, może nadto posiadać charakter dążenia, chcenia, co się tu objawia już to w formie uwagi, już żądzy wiedzy. Co się tyczy uczucia piękna, to niektórzy utrzymywali jakoby ono było wyłącznie formą uczucia. Tymczasem tak nie jest. Podobnie zaś jak bywają uczucia, pozbawione charakteru estetycznego, tak samo znowu istnieją gatunki estetycznego rozwoju człowieka, nie będące bynajmniej uczuciowymi. Jeżeli estetyczny pogląd ma swój obiekt, który zo-

staje pojęty, to nie ulega żadnej wątpliwości, że taki pogląd estetyczny spokrewniony jest z intelektualnością, a różni się od niej wtedy, gdy przedmiot estetyczny nie jest przedmiotem poznania, ale przyczyną naszego usposobienia. Że rozmaite usposobienia mogą być czynnikami bardzo licznych uczuć, jest to widoczne; ale równem prawem stanowią one podstawy mnogich produkcyj fantazyi i w ogóle twórczości, a niemniej także nadają smakowności człowieka charakter pociągu do jednych rzeczy — wstrętu do innych, przybierają przeto na siebie cechę dążności czyli chcenia. Uczuciowość i estetyczność, jako przedmiot poznania, występuje w psychologii, w prawidłach sztuk pięknych, w krytyce estetycznej oraz w nauce estetyki.

Moralność znowu wedle istoty swej wprowadzie ma na siebie charakter dążności: odnosi się ona do uchylenia zła a sprowadzenia dobra; jednakże muszą ją poprzedzać czuciowe wrażenia oraz wyobrażenia i muszą jej one towarzyszyć, bo wola w nich tylko znajduje swój początek, cel, środki i drogi. Ponieważ moralna ocena i moralne ożywienie odnosi się do wszystkiego, co jako dobro lub zło ma związek z ludzkim szczęściem lub nieszczęściem, przeto może ona mieć za przedmiot także intelektualność i estetyczność (umiejętność oraz sztukę). Jako przedmiot poznania, występuje moralność we wszystkich obyczajowych pojęciach i sądach, a także w nauce etyki.

Gdy więc wszystkie formy oraz składniki psychicznego rozwoju wchodzią w najrozmaitsze skojarzenia ze sobą, pozostaje jednakże dla intelektualności charakter wyobrażeń, dla uczuciowości charakter usposobień, a dla moralności charakter dążeń. Co się tyczy religijności, to w niej jednoczą się wszystkie te trzy charaktery, chociaż — odpowiednio do różnych ludzkich indywidualności — przeważać może bądź religijne myślenie, bądź religijna uczuciowość, albo też religijne chcenie i działanie.

V. Powyższy przegląd duchowych procesów oraz ich wytworów upewnia nas w tem, że dusza posiada pewne wrodzone sobie właściwości, które stanowią w ogóle warunek owych procesów i wytworów; w szczególności zaś — w skutek wspomnianych właściwości — duchowe procesa i ich produkcye formują się indywidualnie. Temi zasadniczymi właściwościami duszy ludzkiej są: *wrażliwość* na zewnętrzne podniety, przez co już umożliwiony jest początek psychicznego

rozwoju; — *żywość*, przez którą oznaczone zostaje tempo rozwoju duchowego; *moc*, która sprawia, iż wytworzone uczuciowe wrażenia i spostrzeżenia stają się trwałą posiadłością duszy, tak że mogą posłużyć do wyższego duchowego rozwoju, polegającego na odtwarzaniu i na tworzeniu.

Od stopnia tych zasadniczych właściwości duchowych zależy siła, żywość oraz trwałość wszelkiego rozwoju duszy. Stosownie też do tego spotykamy bardzo rozmaite ustosunkowanie różnych władz duchowych i u rozmaitych indywidualów, co właśnie należy uważać jako wrodzoną indywidualność, albo uzdolnienie osobiste. Wielka wrażliwość na podniety stanowi główny warunek świeżych, delikatnie ujętych i urozmaiconych uczuciowych wrażeń oraz spostrzeżeń, zaczem — naturalnie — idą dokładne wyobrażenia, rzutki poloty fantazyi i ciepłe uczucia. Ale z drugiej strony, jeśli ta wrażliwość w porównaniu z mocą jest przeważająca, wynika ztąd: roztargnienie, bojaźliwość, upór, ciekawość, próżność, jakoteż silne afekta i namiętności. Mały stopień wrażliwości na podniety nadaje całemu życiu duszy charakter zawilosci, zmęczenia i tępości. Wielka żywość sprawia duże bogactwo duchowych zasobów, osiągniętych nawet w drodze przelotnych wpływów zewnętrznych; ztąd to pochodzi wielka wielostronność i urozmaicenie rozwoju duchowego, ztąd — szybkie odtwarzanie oraz kombinowanie, żwawa działalność fantazyi, dowcip, zdolność sądzenia, tworzenie śmiałych hipotez i syntez, w ogóle — wybitna twórczość, praktyczna roztropność i zręczność, takt towarzyski, przytomność umysłu, sympatya. Mniejszy zaś stopień tej właściwości duszy wytwarza opieszałość wszystkich psychicznych procesów, niedostateczność oraz jednostronność wytworów duchowych, a nadto zdradza się przez ograniczoność i brak współczucia z ludźmi. Przy wielkiej mocy duszy utrudnione jest powstawanie postaci psychicznych afektywnych, natomiast łatwiej występują obiektywne. Właściwość ta uzdalnia do spokojnego oraz pewnego zdobywania materiałów wiedzy, sprawia jasność wyobrażeń i pojęć, którym właściwą jest dobra trwałość (pamięć), co wszystko stanowi warunek powolnego wprawdzie, lecz pewnego a ostatecznie bardzo rozległego poznania, wiedzie do stałości w poglądach i zasadach, do dzielności i pewności charakteru. Mały stopień mocy wytwarza nie tylko powierzchowność wszystkich zdobywczy umysłowych, ale też łatwe zapominanie, lekkomyślność,

zmiennosc, niejasnosc wszelkich wyzszych wytworow myslenia.

Poniewaz—jak wiemy — imanie albo recepoya stanowi podstawe wyzszego rozwoju, przeto widocznem jest, iz zdolnosc ta imania zawisla jest zawsze od dobrej miary wzraliwosci. Jezeli zas do tego przylaczy sie dobry stopien zywnosci i wyrozniajacy sie stopien mocy, bedzie to stanowiło podstawe dla talentu. Podczas gdy znowu warunkiem genialnosc bylaby znakomita zywnosc w polaczeniu z dostateczna moca oraz wzraliwoscia.

W tych zasadniczych wlasnosciach duszy ludzkiej maja tez zrodlo swoje tak zwane *temperamenta* (choleryczny, sangwiniczny, melancholiczny i flegmatyczny), o ile w ogole moze byc mowa o ich istnieniu, jak tez o ich psychicznej naturze. Nalezy bowiem pamietac, ze w to, co nazywamy temperamentem, wplataja sie takze czynniki fizyczne, ze ludzkie indywidualnosc przerabiaja sie pod wplywem konkretnych stosunkow zyciowych i ze nareszcie wymienione cztery temperamenta z jednej strony nigdzie w rzeczywistosci nie spotykaja sie, jako dokladnie takie, a z drugiej strony przedstawiaja one za szczuply temat, aby objety w sobie niewyczerpana rozmaitosc, wedlug ktorej ludzkie wlasnosci duszy stopniuja sie, miesza ja ze soba u roznych indywiduow i w roznych ich wladzach.

Co sie tyczy roznicy ploi, to w ogole nie daje sie zaprzeczy, ze u kobiet przymioty wzraliwosci oraz zywnosci goriaja nad moca czy trwaoscia, wtedy gdy u męczyzn wlasnie ten ostatni przymiot jest panujacym. Z tego zas widać, jakie zalety i jakie braki spoczywaja w uzdolnieniu męczyzn—a kobiet.

Jezeli sie nastepnie wezmie pod uwage, obok niezliczonych uzdolnien ludzkich, rownie bogate wzgledy rozwoju i stosunki zycia, to latwo daje sie pojac, iz indywidualnosc wyksztalcone trudniej jest jeszcze rozklasyfikowac, nizeli wrodzone.

Tak wiec rzeczywiste wyksztalcenie duszy ludzkiej — niezaleznie juz od czynnikow zewnetrznych — polega na zasadniczych wlasnosciach albo przymiotach teje duszy oraz na procesach, ktore w oznaczonych warunkach prawidlowo wystepuja. Jest to zatem pierwotny posag duszy, jej subiektywna tresc. Przyjecie z zewnatrz tresci obiektywnej odbywa sie w formach, ktore nie sa bynajmniej wrodzone,

ani też z góry przygotowane, ale zawsze one jednak występują z taką powszechno ludzką jednostajnością, że musimy je uważać jako naprzód określone przez gatunkowy charakter człowieka, w którym spoczywa regulator jego własnego rozwoju. Możemy przeto twierdzić, iż człowiekowi wrodzone są władze: czucia, spostrzegania, wyobrażenia, świadomości, rozumowania, czyli, — że przynosi na świat uzdolnienie, wiodące do rozwoju umysłowego, uczuciowego, estetycznego, moralnego i religijnego. A jeśli weźmiemy pod uwagę władze fizyczne i rzeczywisty stosunek pomiędzy duszą a ciałem, to za wrodzoną władzę musimy uważać także zdolność nadania wyrazu światu zewnętrznem przez gesta oraz pantominy, przez mowę i czynności. Rzeczne uzdolnienia doprowadzają z tak stanowczą koniecznością oraz powszechnością do specyficznych form ludzkiego rozwoju, że my ten rozwój winniśmy uważać jako predeterminowany w rodzaju ludzkim, i to w ten sam sposób, jak uważamy rozwój ziarna nasiennego, z którego taka a taka roślina koniecznie wyrosnąć musi.

Sprawa ta rozjaśni się lepiej, gdy się zastanowimy nad rozmaitemi kierunkami rozwoju duszy, abyśmy na tej drodze mogli poznać, o ile i przy pomocy jakich to środków wychowawca może ten rozwój do pożądanego celu doprowadzić.

2.

Wychowanie umysłowe.

I. Godność człowieka wymaga, ażeby i umysł jego otrzymał właściwą edukacyę. Rozum skojarzony z uczuciem piękna oraz dobra wznosi nas ponad wszystkie stworzenia ziemi. Jasnym wzrokiem ogarnia człowiek podówczas teatr swojej działalności i swego istnienia. Czynności jego nie są już wtedy niewyraźnemi jakimiś popędami, ale do jasnej świadomości wznosi się jego działanie. Człowiek może *myśleć*, może łączyć przyczynę i skutek, przeszłość i przyszłość, może sobie zaznaczyć plan życia, może rozpoznawać cele i obliczać środki. Rozum człowieka rządzi najpotężniejszymi siłami przyrody, a roztropność jego poskramia najdziksze zwierzęta. Człowiek rozumny bada prawa wszechświata, toruje sobie drogę poprzez czas oraz przestrzeń do świata nadzmysłowego, który uważa za swoją ojczyznę.

Kto człowiekowi stawia tamę w wykształceniu umysłu, ten mu przeszkadza w osiągnięciu jego przeznaczenia, kto mu zaś ukazuje drogę poznania, ten go wiedzie do spełnienia właściwych celów i zadań.

Ponieważ przeznaczenie każdej istoty jest jej wyznaczone odpowiednio do sił, jakie ona posiada, więc też i człowiekowi wyznaczony jest cel rozwoju przez jego naturalne uzdolnienia. W pierwotnych siłach ludzkiego ducha leży nie tylko zdolność poznania, ale także dążność do poznania. Światło prawdy jest dla umysłu równie nagłą potrzebą, jak powietrze oraz pożywienie dla ciała. Jeżeli człowiek zdąży do ujęcia prawdy, wtenczas idzie on za głosem swojej własnej natury, a z każdym nowym stopniem oświecenia dosięga wyższego stopnia godności.

Już z tych uwag okazuje się, że wykształcenie umysłowych sił dziecka należy do najważniejszych zadań wycho-

wania. Fachowy pedagog musi się trzymać wysokich poglądów na swoje powołanie tem bardziej, im bardziej w życiu praktycznem mierzy się wychowanie oraz naukę miarą materialnych jedynie korzyści; jak gdyby wychowanie młodzieńca miało za cel wyłącznie zmysłowy dobrobyt oraz szczęśliwość.

Pod pewnym względem to ostatnie zapatrywanie się bywa poparte faktami, czerpanemi z życia. W naszych czasach trudno byłoby już zaprzeczyć, że obecne stosunki cywilizacyjne wskazują zbyt wyraźnie na to, iż pewna suma wiedzy oraz wprawy w pracę jest bardzo pożyteczną a nawet niezbędną dla każdej jednostki i dla całych narodów. Wśród jednakowych bowiem okoliczności człowiek bogaty w wiedzę jest zawsze korzystniej postawiony w porównaniu z nieświadomym, dobrobyt zaś każdego narodu jest proporcjonalny do jego inteligencji. Każda też gałąź zarobkowania staje się bardziej kwitnącą i opłaca się lepiej, jeżeli jej towarzyszy rozum. Skoro więc człowiekowi padł los, aby przez pracę i mozolne trudy zaspakajał potrzeby swego bytu, radzi on się przeto rozumu, gdy pragnie dojść do celu swoich pragnień najkrótszą i najwygodniejszą drogą.

Otóż, podług tego dążność do materialnego dobrobytu stanowi silny bodziec kształcenia umysłu; ale takie wykształcenie, wymierzane miarą materialnych korzyści jest jednostronne oraz niedostateczne. W takich albowiem razach ma się na względzie jedynie wiedzę praktyczną, to jest taką, która w jak najprędszym czasie powinna dać kawałek chleba. Uczenie się dużo jest wtedy kwestyą pierwszorzędną, myślenie — poboczną. Jeżeli atoli w szkołach nagromadzono materiału wiedzy więcej, aniżeli dzieci opanować zdołają, to wówczas owoce dla życia, nawet pod względem materialnym, wypadną o wiele skromniejsze, aniżeli by się według miary zasiewu spodziewać wypadało. Jeżeli studia w szkołach wyższych i najwyższych polegają wyłącznie na wyuczaniu się przepisanej ilości wiedzy, to nie należy się dziwić, iż z tych zakładów wychodzi stosunkowo niewiele produktywnych talentów, któreby się wznosiły ponad rzemieślnicze traktowanie swego zawodu i wspierały ogólny pochód dzieł cywilizacji. Gdzie siły duchowe zużywane są wyłącznie gwoi przyswojenia sobie wielkiej ilości wiedzy, tam — naturalnie — samodzielna i twórcza czynność umysłu będzie już ubogą, gdyż na nią zabraknie sił w zupełności.

Jak przez nadmiar nauki w ogóle, — a przez naukę, mającą za cel użyteczność, w szczególności — wykształcenie umysłowe chroma w swojej najlepszej części, tak znowu przecenianie w szkole wiedzy prowadzi do upadku sił fizycznych, podkopuje zdrowie uczniów i spowodować zaniedbanie wychowania ze względu na uczucia, piękno, religię oraz na charakter.

Wobec takiego złego stanu rzeczy skargi, podnoszone przeciw wychowaniu umysłowemu, w interesie wykształcenia uczuć i charakteru, zyskują poniekąd pozory prawdy. Zaprawdę, jeżeli wykształcenie umysłowe jest złe, jeśli mu towarzyszą egoistyczne uczucia, a uniedolężnia je mechanizm, to przychodzi wyznać, że małą jest wartość takiego wychowania. Co więcej, jeżeli ów zły charakter inteligencji stoi na przeszkodzie innym jeszcze kierunkom wychowania, natenczas staje on się pozytywnie szkodliwym. Nie można przecież powiedzieć, aby zło leżało tu w samym wykształceniu umysłowem, bo leży ono w jego opacznym kierunku oraz w zaniedbaniu innych wychowawczych zadań. Wykształcenie umysłu istotne i z całym ludzkim rozwojem w harmonii będące nie jest i nie może być uważane jako zło, ale jako znaczne dobro. Nie znajduje się ono bynajmniej w sprzeczności z moralnością; owszem, ono jest pochodnią i wsparciem moralnej woli. Dobrze rozwinięta inteligencja wspiera także wychowanie religijne, bo przecież ona jedna tylko może nadać pojęciom nadzmysłowości czysto duchowy charakter.

Zdaje się, że będziemy w zgodzie z tem, cośmy powyżej powiedzieli, przyjmując ogólne prawidło, iż inteligencję człowieka w każdym razie należy tak dalece rozwijać, o ile na to pozwalają indywidualne siły — oraz o ile to jest możliwe bez ograniczenia innych zadań wychowawczych. Czysto umysłowy rozwój nie powinien być pojmowany z ograniczonego punktu widzenia, bo jest on przecież organiczną częścią całego ludzkiego wykształcenia. Ten pogląd jest jedynie pedagogiczny i godzien, aby przy nim obstawał wychowawca. To, czego się uczy wychowanek, nie powinno nigdy materiałem swoim wyłącznie opanować umysłu i przeciążyć go, ale umysł ten powinien być władczą samą siebie, powinien posiadać swoje jasno przeglądające i swobodnie rozporządzać niemi, jakoteż i swojemi władzami. Wykształcenie umysłowe nie jest nagromadzeniem skarbów wiedzy, nie jest to martwa uczoność, ale jest to rozwój wrodzonych

władz duszy, przemienienie ich na siły rzeczywiste i pełne żywotności. Chodzi tutaj o wykształcenie naturalnych uzdolnień człowieka w jedną harmonijną całość, w osobistość, — i to osobistość, która prawdziwie myśli, pięknie czuje, dobrze chce, która przede wszystkim posiada wrażliwość dla spraw ogólnie ludzkich. Jeżeli takiem jest wychowanie, ma ono wtedy wartość.

II. Wykształcenie umysłowe, chów rozumu, że tak powiemy, polega na wytwarzaniu wyobrażeń i na ich budzeniu. Każdy bowiem szczegółowy proces poznania, co do swojego pochodzenia i co do rozwoju, jest związany z takim właśnie a nie innym następstwem.

Wytwarzanie wyobrażeń przy udziale czynności imania jest to w każdym razie pierwszy stopień i jedynie możliwy początek rozwoju intelektualnego. Każdy wychowawca popełniłby błąd ciężki, gdyby na seryo mniemał, że on w duszy ludzkiej może obudzić coś takiego, co przez uprzedni proces imania albo recepcyi nie zostało już utworzone. Rozum nie jest to żadna wrodzona władza myślenia, nie jest on bynajmniej źródłem wyobrażeń i pojęć, nie jest więc jakimś pierwotnym czynnikiem umysłowego wykształcenia. Czemże on więc jest? U każdej jednostki rozum jest sumą nabytych wyobrażeń, a przeto na każdym stopniu rozwoju jest on zbiorowym rezultatem wszystkich uprzednich procesów poznania. Nie może zatem w wychowaniu chodzić o to, aby rozum obudzić, jak gdyby on był już gotowy i niejako we śnie pogrążony, ale najpierwszem zadaniem musi tu być usiłowanie, aby rozum wytwarzać. Tego zaś żadną miarą nikt nie jest w stanie skutecznie inną drogą, jedno przez wytwarzanie wyobrażeń. Wiemy już, że wyobrażenia tworzą się w skutek trwania spostrzeżeń, które mogą być zewnętrzne lub wewnętrzne. Nie istnieje bowiem żadne ludzkie wyobrazenie, któreby nie tkwiło w jakimś pojmowaniu świata zewnętrznego lub świata wewnętrznego — świata naszej własnej duszy. Tworzymy sobie wyobrażenia takich nawet przedmiotów, które są od nas oddzielone przez czas i przestrzeń, a nadto i takich, które uchodzą przed wszelkiem ludzkim spostrzeganiem. Każde poznanie rzeczy tego rodzaju powstaje jednak z elementów wyobrazeniowych, któreśmy sobie zdobyli przez bezpośrednie imanie otaczającego nas świata zmysłowego lub istniejącego w nas świata duchowego. Geograficzne stosunki odległych krajów, cudzo-

ziemskie rośliny i zwierzęta, historyczne wypadki i t. d., wszystko to można dziecku przedstawić wtedy tylko i o tyle, jeśli ono przez własne spostrzeganie pozyskało te wyobrażenia, przez złożenie których w dalszym ciągu powstaje obraz rzeczy niespostrzeżonych. Tak samo też ma się sprawa z wyobrażeniami, odnoszącemi się do duchowości. Dopiero gdy dziecię w sobie samem spostrzegło bezpośrednio pierwiastek niematerialny, może ono go już rozpoznawać i w innych ludziach, a nadto może sobie pomyśleć bóstwo duchowe. Dopiero wtedy, gdy dziecię w swoim własnem sumieniu spostrzegło głos sprawiedliwości i miłości, gdy zauważyło w sobie samem dążności i pożądania, wówczas może być dla niego zrozumiałem prawo moralne, różnorodność ludzkich, charakterów dobroć i świętość Boga.

Pochód od rzeczy bliskich do odległych, od znanych do nieznanych polega na przeniesieniu tego, co znamy, na rzecz nieznaną, polega też i na kombinacji zdobytych już elementów wyobrażeniowych. Wszystko, czego się człowiek ma nauczyć, musi się nauczyć od samych początków i to sam na własną rękę. Żaden bierny rozwój umysłowy nie istnieje; istnieje tylko rozwój czynny i ten nie może u człowieka wystąpić w bezczynności, ale musi on być wypracowany samodzielnie. Bo dusza nie jest to jakiś zakryty mikrokosm, któryby tylko odsłonięcia potrzebował; nie jest to również jakaś martwa tabliczka, któraby nieświadomie i bez własnego udziału przybierała na siebie formy różne. Ale jest to istność żywa i pełna dążności, mianowicie zmierzająca do tego, aby się rozwinąć przy pomocy oznaczonych sił, według oznaczonych praw, a przy współdziałaniu świata zewnętrznego. Wszystko to, w czem się nauczyciele oraz wychowawcy przyczyniają do umysłowego wychowania młodego człowieka, polega jedynie na dostarczeniu mu środków wykształcenia i sposobności wykształcenia; polega to na pobudzeniu, na kierunku i przyspieszeniu procesu poznania, jako też na ustrzeżeniu młodzieńca od błędów i wychowawczych niepowodzeń. Sam zaś proces poznania dziecka jest u każdego dziecka jego własnem dziełem. Proces ten zaczyna się już w pierwszych latach życia i to jednocześnie ze spostrzeżeniami świata zewnętrznego. Spostrzeżenia bowiem wewnętrzne występują wtedy dopiero, gdy dusza część świata zewnętrznego już w sobie odbiła i przez to pozyskała treść rzeczywisłą. Już zwykle w jakim trzecim roku życia nabie-

ra duchowość jaśniejszej świadomości, wtedy też rozpoczyna się epoka spostrzeżeń wewnętrznych. Stosownie do tego wydaje nam się, jakoby w umyśle nie istniało nic takiego, co by przedtem nie przeszło przez zmysły. Bo spostrzeżenie duchowych nabytków, rozważanie licznych stosunków psychicznych, jako też wszelkie myślenie — bez względu na to, czy ono dotyczy przedmiotów duchowych, czy zmysłowych. — występują bez współudziału zmysłów.

Skoro tedy człowiek uczy się tylko przez własne siły pojmować oraz myśleć, więc pierwszym i zawsze koniecznym obowiązkiem wychowawcy jest, ażeby właściwe dziecku organa umysłowego rozwoju pielęgnować i chronić, iżby ich zdolność do działalności utrzymywała się, wzmacniała oraz podnosiła. Że zaś u nowonarodzonego dziecięcia nie istnieje życie duchowe niezależnie od życia cielesnego, ale raczej to pierwsze rozwija się na podstawie drugiego, przeto wszelkie prawidła pierwszej edukacji dziecka koncentrują się w rozumnym traktowaniu fizycznego organizmu. Im młodsze jest dziecko, tem rozwój jego umysłowości zależniejszy jest od stanu jego ciała; przez całe zaś życie człowieka uwydatnia się związek albo wzajemne oddziaływanie pomiędzy ciałem a duszą. Wychowawca przeto będzie najpewniej wspierał umysłowy rozwój dziecka i torował mu drogę, jeżeli rozciągnie baczną pieczę i wesprze fizyczny rozwój. W tem to znaczeniu przepisy, dotyczące fizycznego wychowania, uważać należy jako pierwszy dział nauki o wychowaniu umysłem. Szczególniej zwraca się tu uwagę na pielęgnowanie zmysłów oraz systemu nerwowego, bo wiemy już przecie, że duchowy rozwój ma swój punkt wyjścia w życiu zmysłowym.

Wszystkie części ludzkiego organizmu mają być doprowadzone do właściwego rozwoju, a harmonijne wychowanie zostaje wtedy tylko osiągnięte, gdy siły wyższe otrzymują należną sobie przewagę, to jest — gdy siły duchowe otrzymają przewagę nad fizycznymi. Nadmierne wykształcenie życia wegetacyjnego i życia niższych zmysłów stanowi dużą tamę w rozwoju duchowym, ztąd bowiem pochodzi opieszałość i zmysłowe żądze, które tępią i przytłumiają interes poznania oraz myślenia.

III. Największa część uzdolnienia rozumu zostaje pozyskana przez wzrok oraz słuch. Wzrok ma nie tylko większy zakres imania świata zewnętrznego, ale też większą

od słuchu moc.' Oko przeto jest najważniejszym organem poznania wszystkiego, co się dokoła nas znajduje. Ową przewagę przyznaje się wzrokowi już przez samo używanie języka w sprawach psychologii, gdy się mianowicie mówi o spostrzeżeniach, co znaczy nie tylko spostrzeganie okiem, lecz w ogóle zmysłami. Wzrok dostarcza umysłowi materiału nie tylko bogatszego aniżeli słuch, ale także i trwalszego. Mamy przecież daleko więcej wyobrażeń z dziedziny barw, kształtów oraz stosunków przestrzennych, aniżeli z dziedziny dźwięków. Nauki przyrodnicze opisowe powstały prawie wyłącznie w skutek spostrzeżeń oka, a to samo można powiedzieć o geografii oraz geometryi. Że spostrzeżenia wzroku trwają doskonalej aniżeli spostrzeżenia słuchu, o tem poucza doświadczenie. Każdy nauczyciel wie o tem bardzo dobrze, iż np. ortografia ustala się daleko lepiej przez przedstawienie postaci wyrazu, aniżeli przez wymawianie dźwięków. Pogląd oczyma działa zawsze lepiej, aniżeli wyrazowe opisy i dowodzenia, zarówno gdy chodzi o nauczanie nauk przyrodniczych, jak geografii lub geometryi i t. d.

A więc w dziedzinie inteligencyi zmysł słuchu idzie po wzroku, podczas tego gdy znowu w dziedzinie uczuciowości słuch ma przewagę. Spostrzeżenia oka są jaśniejsze, obiektywniejsze; spostrzeżenia ucha więcej godzą do wewnątrz i są subiektywniejsze; w pierwszych odbija się werniej świat,—w drugich pełniej brzmi dusza.

Słuch, jako zmysł, ma największą wartość w sprawach języka. Nadzwyczajna mnogość dźwięków, którą zmysł ten imać i utrzymać zdoła, świadczy za tem, że co do siły jest on najbliższy wzroku. Wprawdzie wyrazy są tylko znakami pojęć i przedstawiają niewielką jedynie ilość szczegółowych wyobrażeń, a nie są one tak liczne jak spostrzeżenia zmysłowe, jednakże język jest wyrazem oraz stałym towarzyszem wszystkich zjawisk duchowego rozwoju, począwszy od najbardziej zmysłowych aż do najbardziej oderwanych. Gdy więc język jest najważniejszym środkiem codziennego porozumiewania się ludzi, przeto wspiera on jak najpotężniej ludzką kulturę, rozprzestrzeniając ją oraz nadając stałość jej rezultatom. Ma to zaś miejsce na wszystkich polach całkowitego rozwoju w rodzaju ludzkim, — ma to miejsce i we wszelkiem nauczaniu, które po największej części dokonywa się przy pomocy języka.

Z pomiędzy innych zmysłów dotyk jest widocznie najważniejszy i najlepiej też rozwinięty. Dla człowieka, który posiada wszystkie zmysły, jest on pomocnikiem wzroku, — dla ślepego dotyk jest zastępcą wzroku. Dotyk to poprawia i dopełnia pracę oka, gdy idzie o położenie i plastyczne stosunki spostrzeżonych przedmiotów; sam zaś przez się zmysł ten pozwala nam wnikać w pewną część świata zewnętrznego; — on tylko nie sięga wdal i nie posiada wrażliwości na światło oraz barwę. Głuchemu umożliwia dotyk spostrzeganie drgania ciał i w ten sposób zastępuje on brak wrażliwości na dźwięki.

Przy pomocy zmysłów niższych: węchu, smaku oraz tak zwanego powszechnego zmysłu czucia imamy znaczną liczbę właściwości ciał, które dla naszego fizycznego życia mają dużą wartość; mianowicie też — wspomniane zmysły pozwalają nam wnioskować o jakości powietrza, potraw, napojów i t. d., a również o różnych stanach naszego własnego organizmu. Zmysły owe przeto możnaby sprawiedliwie nazwać strażnikami cielesnego dobrobytu człowieka, a — jako takie — zasługują one, aby je wychowawca pielęgnował. Atoli aż w sferę czystej duchowości nie wznoszą się te zmysły, gdyż one wrażeń swoich nie utrzymują w takim stopniu, iżby owe wrażenia mogły się wolno a jasno reprodukcować czyli odtwarzać. Rzeczzone zmysły mogą to czynić jedynie w skutek nowych spostrzeżeń, których jakość zależy od miary spostrzeżeń poprzednich.

Ciekawem jest, iż braki obu wyższych zmysłów język oznacza przez oddzielne wyrażenia, co niema miejsca, gdy chodzi o braki innych zmysłów. Takie bowiem złożone wyrażenia, jak: „pozbawiony węchu”, „bez czucia”, „nie mający smaku” i t. d. nie mogą być postawione na równi z wyrazami: „ślepy”, „głuchy”, oznaczającymi subiektywną nieudolność w pewnych zmysłowych czynnościach. W języku leży mianowicie uznanie faktu, że tylko wzrok oraz słuch wznoszą się do stopnia czystej duchowości, a ich produkcyjne osiągnęły tak oznaczoną świadomość, iż brak tych wyższych zmysłów występuje nader uderzający kontrast wobec normalnego ludzkiego uzdolnienia, co się też zaznacza w powszechnie używanym, nie w filozoficznie udoskonalonym języku. W zmysłach niższych ta przeciwstawność udolności i nieudolności dlatego nie jest tak łatwo spostrzegalną, ponieważ w zmysłach owych wśród wszelkich zwykłych oko-

liczności brakuje jasnego światła świadomości, a więc brakuje czynnika mocnego i wyraźnie występującego kontrastu.

IV. Zmysły przeto, i one tylko sprawiają, iż dziecię dochodzi do pierwszych wyobrażeń o świecie zewnętrznym, a więc do pierwszej duchowej posiadłości, w skutek czego też zwolna dochodzi następnie i do wewnętrznych spostrzeżeń oraz do samoświadomości. Jest to pocieszające dla pedagoga, bo może on wykształceniem swego wychowanka kierować, może je kontrolować i nadzorować, albowiem nie wchodzi w umysł dziecka sposobem tajemniczym, cudownym. Jeżeli zaś można rozwój wychowanka obserwować, to można go postawić jako przedmiot badania. Węć też wychowawca winien liczyć się wszędzie z rzeczywistymi czynnikami wychowania, bo nie zdoła on ich przecież zastąpić przez gołe słowa. Nie zdoła on w uczniu swoim zaszczyć żadnych pojęć, jeżeli ten uczeń przedtem na własną rękę nie wykonał potrzebnych tutaj czynności. Wychowawca, któryby zaprzeczał takim faktom i — zamiast przez rzeczy — działał przez język na małe dzieci, mógłby w rezultacie osiągnąć jedynie czeze i pozorne wykształcenie swoich wychowanców, albowiem w miejsce wyobrażeń poglądowo zdobytych podstawiałby on proste sposoby mówienia. Większą część czynności najważniejszych musi dziecko wykonywać samo, gdzie się zaś dzieje inaczej, tam wszelka sztuka wychowawcza chybiła. Pamiętajmy dobrze, iż pedagog nie jest żadnym twórcą, lecz jest tylko pomocnikiem przy tworzeniu się inteligencji. Wobec normalnych pierwszych uzdolnień młodego człowieka i wobec prawidłowego jego otoczenia — osiąga on prawie bez przyłożenia się pedagoga już znacznie przed wiekiem szkolnym dosyć dużą pełnię wiedzy oraz poglądów na rzeczy, albowiem czynnym jest w dziecku nieustannie popęd do badania i obserwowania. Umysłowa tępość i lenistwo, jeśli nie są następstwem wadliwości organizmu, powstają wtedy, gdy dzieci nie mają przed sobą żadnych przedmiotów, na którychby mogły ówczyć swoje zmysły, — a więc jeśli życie pędzą w oderwaniu od natury i od świata ludzi, w pustej jakiejś przestrzeni, pozbawione swobodnej igraszki. Gdzie atoli dzieci przebywają w styczności z bliższymi i dalszymi sobie osobami, w mieszkaniu zaopatrzonym w zwykłe potrzebne człowiekowi sprzęty, gdzie mają możność poglądania na różne przedmioty oraz zjawiska przyrody, tam edukacya nie potrzebuje zużywać wiele trudu i sto-

sować mnóstwa sztucznych środków, ażeby w malcach rozwinąć umysłowe władze. Bo wszystkie władze dziecka są czynne, gdy ono świat poznaje, więc wszystkie się rozwijają. W tych razach nie przeszkadzajmy wychowawcowi naszemu przez przedwczesne dowodzenia, tem bardziej nie krępujemy go przez przedwczesne systematyczne nauczanie, przez różne ćwiczenia pamięciowe i t. d. Należy jedynie w sposób prostotnie rozumny zadowolnić fizyczne i umysłowe potrzeby dziecka, należy mu dostarczyć przedmiotów, aby miało co poznawać i czem być zajęte; należy pobudzać jego interes przez okolicznościowe wskazówki, opowiadać mu od czasu do czasu łatwo zrozumiałą historyjkę, jeżeli dziecko nie ma już co innego do czynienia. W ten sposób tworzy się umysł, swobodnie igrając, wykonywając coraz nowe spostrzeżenia a zatrzymując w sobie raz już zdobyte, które on wielorako odtwarza i według pewnych zapatrywań łączy.

Dziecię już w pierwszych latach życia nie jest oddane wyłącznie samemu tylko imaniu i nie można powiedzieć, aby dopiero przez regularne nauczanie zdobywało sobie popędy życia umysłowego. Nauczanie miałoby nawet bardzo skromne powodzenie, gdyby czysto duchowe czynności (w przeciwstawieniu do zmysłowych czyli do imania) już przedtem nie wystąpiły i dopiero wyuczane niejako być musiały. Trzeba wiedzieć, że każde zdobyte wyobrażenie już samo w sobie jest siłą rzeczywistą, a skoro tylko dziecko pozyskało sobie jakikolwiek duchowy zasób, to on w niem nie próżnuje ale w świadomości dziecięcej odbywa ruch nieustanny; występuje wtedy psychiczne zjawisko upodobniania lub rozróżniania.

Jest to punkt, od którego rozpoczyna się *myślenie*, t. j. logiczne przerabianie konkretnych elementów wyobrażeń. Te ostatnie zostają porównywane i rozróżniane, łączone lub rozdzielane, i tym sposobem tworzą się pojęcia przez kombinację jako też przez abstrakcję; z pojęć zaś budują się sądy o rzeczach, a następnie rozumowanie albo wnioskowanie. Wprawdzie wszystkie postaci myślenia występują z początku jako niejasne przebiekiwania, a dopiero przez prawidłowe nauczanie osiągają one należytą dojrzałość, jednak źródło myślenia u każdego dziecka znajduje się w jego własnej duszy. Początki twórczego ożywienia dziecka ukazują się już w pierwszym roku jego życia. Spostrzeżenia, które sobie małeńki człowiek zdobył, występują jako obrazy przy-

pomnienia w najrozmaitszych połączeniach: dziecię fantazyuje, w umyśle jego odbywają ruch ożywiony poznane przedmioty oraz zdarzenia, ma tu miejsce upodobnianie i rozróżnianie, grupowanie nabytków wiedzy w nowe postaci oraz wyrażanie tych postaci na newnątrz za pomocą gestów, mowy i t. d.

Pierwszy stopień rozwijającej się i wykształcającej czynności umysłowej dziecka wprawdzie mało jeszcze odpowiada wymaganiom logicznego myślenia, ale jednak to ostatnie wypracowywane bywa już zwolna. Dziecię odtwarza wielorako swoje wyobrażenia i zestawia je w rozmaite związki, a wtedy wyobrażenia te ustalają się coraz lepiej, stają się jasnymi, dziecię może je poznawać według pokrewieństw i przeciwstawień. Z tem zaś już przygotowuje się ściśle logiczna praca umysłu. Wszelkie bowiem myślenie, — czyli kształcenie i rozwijanie szczegółowych wyobrażeń na pojęcia sądy, definicje, klasyfikacje, wnioski, dowody i systemy — polega na abstrakcyi i kombinacyi konkretnych elementów wyobrażeniowych, które przedtem muszą być utworzone, ustalone, odtwarzane, wyjaśnione i wzajemnie między sobą porównane. Otóż dla całego tego procesu igrająca czynność fantazyi dziecka stanowi niezbędny uprzedni stopień. Według tego też żywy popęd dziecka do zabawy należy zawsze powitać jako pomyślną oznakę, jako wskazówkę wrodzonej czynności oraz ruchliwości pierwotnych władz umysłowych i należy popędowi temu dać możliwie dobrą opiekę oraz swobodę. Otwórzmy zatem dziecku właściwe pole działalności, unikając jednocześnie wszelkich przymusów, wszelkiej zakłócającej swobodę interwencji, wszelkiego przeładowania dziecka czysto zmysłowemi podnieťami, unikając i wszelkich sztucznych igraszek, które częstokroć służą dziecku jedynie do przyglądania się. Podajmy dziecku takie tylko zabawki, z któremiby ono coś robić mogło, któreby ono wielorako zastosowywało, przekształcało, rozkładało i składało, bo takie zabawki mają wartość pedagogiczną. Kierunek dziecięcego umysłu ku samodzielnej rozprawce oraz takiejże działalności powinien być już w wieku zabawek torowany. W następstwie zaś zwolna i bez szczególnego współudziału oraz pomocy cudzej zdąża dziecię od czystego fantazyowania do oznaczonego myślenia. Ten postępek dokonywa się z pewną naturalną koniecznością, gdy dziecię stopniowo się przekonywa, iż jego kombinacje wyobrażeń

częstokroć nie odpowiadają ścisłej prawdzie. Wtedy i swobodnie bawiąca się działalność umysłu sama przez się ustępuje miejsca poważnemu zdążaniu do poznania, bo ona już cel swój osiągnęła, a cel ten polegał właśnie na wytworzeniu dążności poznania.

V. Najważniejszą formą poznania jest pojęcie. Wszystkie inne formy są po części przygotowaniem do pojęcia, albo też są one pochodnymi rezultatami pojęcia. Ażeby w dziecku torować rozwój pojęć, należy mu pomagać w przyswajaniu sobie świeżych oraz dokładnych spostrzeżeń. Albowiem tylko przez powtarzanie spostrzeżeń wytwarzają się prawdziwe i wydatne wyobrażenia, a tylko z takich znowu wyobrażeń mogą powstać pojęcia o jasnej i wyrazistej treści, oraz o dobrze sformowanym zakresie. Czyste myślenie nie wnosi żadnej treści do duszy, bo rzeczywiste podstawy wszelkiego myślenia mogą być pozyskane uprzednio i jedynie przez spostrzeżenie. Jeżeli w umyśle brakuje bogactwa szczegółowych wyobrażeń, wtedy wytwarzają się pojęcia puste, jakby cienie. Pamiętać więc trzeba raz na zawsze, iż powstawanie pojęć odbywa się jedynie przez stopienie jednorodnych a wyłączenie różnorodnych elementów wyobrażeniowych, które to operacye umysłowe nazwaliśmy kombinacją i abstrakcją. Aby się procesa takie uskutečniły, na to niezbędnie potrzeba: czasu oraz spoczynku (rozważa). Nie wypada więc dziecka przeładowywać wrażeniami wszelkiego rodzaju, bo przy takim umysłowym przekarmieniu imanie musi być nieuchronnie powierzchowne, — to znaczy, iż do tworzenia pojęć dostarczy ono materiału niedostatecznego. Do takiego zaś złego stanu obiektywnego przyłączy się jeszcze daleko gorszy stan subiektywny; mianowicie zaś dziecko przywyknie do rozrtargnienia, co jest przeciwne uwadze. Wychowawca powinien być pamiętnym na to, aby wychowanec jego miał czas na koncentrację, na samodzielną pracę, na opanowanie swych nabytków wiedzy i na samodzielne wyrabianie w sobie dobrych skłonności w tym kierunku. Pstrokata różnorodność przeszkadza właśnie tworzeniu się pojęć i już od samego początku wnosi zawilość w umysłowe życie. Przeciętna dobra miara zmysłowo-duchowego napięcia leży zarówno w interesie rozwoju intelektualnego, jak i cielesnego zdrowia dziecka. Potrzeba malcom tyle tylko podawać, ile oni wszechstronnie i bezpiecznie imać zdołają; bo dzieci powinny zawsze w świecie swoim

być jak w domu, zachowując swobodę oraz samodzielność. To, że wielka ilość wybitnych myślicieli po wszystkie czasy wydobywa się ze stanów niższych, można objaśnić przez okoliczność, iż w stanach owych dzieci nie są nigdy przesyccone natłokiem wrażeń, i nigdy też przez nadmiar nauki nie zostają stępione, ale są one zwykle pozostawione swoim własnym siłom.

Oprócz ilości wrażeń zasługuje też na wielką uwagę pedagoga ich rodzaj. A przede wszystkim pamiętać potrzeba, ażeby siła tych wrażeń była odpowiednia dla władz zmysłowych dziecięcia. To, co dziecko ma mieć, powinno na zmysły jego działać z pełnością, ale nie powinny to być jednakże podniety nadmierne. Ani bowiem za słabe, ani za silne wrażenia nie tworzą dobrych wyobrażeń. Jeżeli zaś w tych wyobrażeniach ma chodzić o wierność, to takowa jedynie przez spostrzeganie istotnych rzeczy może być osiągnięta. Obrazy i obrazki mają tu już wartość mniejszą aniżeli same rzeczy. Wprawdzie mogą one bądź utrwalić zdobyte już poglądy i w tych poglądach zaznaczyć silniej najistotniejsze punkta, bądź też mogą one przygotować do pracować, albo i nareszcie wesprzeć wyobraźnię, przedstawiającą sobie przedmioty niespostrzegalne; lecz nie zdołają one nigdy zastąpić istotnej rzeczywistości. Zastępstwo takie zresztą może sięgać jedynie tak daleko, jak daleko obrazy rzeczy odpowiadają oryginalnym rzeczom.

Wyrazy nareszcie wytwarzają wyobrażenia wyrazowe, ale nie wyobrażenia przedmiotów, przez wyrazy oznaczonych. Dopiero gdy dziecię pozyskało wyobrażenia rzeczy i wyobrażenia wyrazowe, gdy następnie jedno z drugimi skojarzyło, wtedy możemy za pośrednictwem wyrazów odtworzać w umyśle dzieci wyobrażenia rzeczowe; i wtedy to dopiero możliwe jest prawidłowe rozwijanie umysłu dziecięcego za pomocą języka. Teraz bowiem zrozumie już dziecko te wszystkie kombinacye wyobrażeniowe, których elementa ono rzeczywiście posiada i w języku zebrane utrzymuje.

Pierwszy stopień *językowego rozwoju* polega na imaniu i wydawaniu dźwięków artykułowanych oraz połączeń dźwiękowych; drugim stopniem jest połączenie wyrazów ze spostrzeżeniami (nadawanie rzeczom nazw); trzeci stopień polega na łączeniu wyrazów, co idzie równolegle z łączeniem czyli kojarzeniem wyobrażeń: jest to tworzenie zdania.

Językowy rozwój nie powinien wyprzedzać umysłowego, lecz pierwszy powinien następować po drugim, ażeby w następstwie już jeden drugiemu nieustannie towarzyszył.

W skutek związku pomiędzy duszą a ciałem przenoszą się wzruszenia duszy na ciało; dopóki więc psychiczny rozwój ma jeszcze bardzo chwiejny charakter, to i fizyczne jego wyrażanie się jest bardzo nieoznaczone. Niemowlę daje znać o swem duchowym życiu przez ruchy rozmaite, przez gesta i nieprawidłowe głosy. Gdy atoli spostrzeżenia dziecka staną się już wyrazistsze, wówczas stara się ono, aby tym spostrzeżeniom nadać bardziej oznaczony wyraz na zewnątrz, a w tem usiłowaniu zostaje dziecko wsparte przez język, którego używa jego otoczenie. Według tego więc zadanie wychowania, o ile ono dotyczy pierwszego wykształcenia dziecięcego języka, jest bardzo łatwe, jeżeli przypuścimy — naturalnie — zdrowe organa mowne: sztucznie nakreślony plan nie jest tu ani potrzebny, ani wykonalny. Przez poprawne, dobrze brzmiące wymawianie nazw przedmiotów, czynności, właściwości i stosunków rzeczy, które dziecko spostrzega, pozyskuje ono zdobycze językowe oraz pozyskuje sobie kojarzenie się form językowych z rzeczami, przez wyrazy oznaczonemi. Słuch zatrzymuje tu bez trudu znaczną ilość wyrazów, a pilne ćwiczenia wytwarzają zdolności mówienia. Okolicznościowe rozmowy z dzieckiem o przedmiotach jego widnokregu, małe opisy i opowiadania dostarczają małemu wychowawcowi form potrzebnych dla wyrażenia jego myślowych kombinacyj. Jeżeli kto zaniedbuje wykształcenie języka, to — rzecz prosta — i rozwój umysłowy pozostanie w tyle. Jeżeli się zaś naukę języka przyspiesza, wtedy wystąpi albo bezmyślna i ozoza gadatliwość, lub też wytworzą się fałszywe kombinacye wyobrażeń, albo wreszcie — co się najzwyczajiej przytrafia — oba te błędy wychowawcze występują jednocześnie.

Najdogodniejszym uwagi pedagoga jest tutaj wzgląd, że częstokroć poza olśniewającym pozorem wychowania gnieźdzą się wszelkiego rodzaju przesady i fałsze, tamujące drogę obiektywnemu imaniu rzeczy. Niechże się tedy wychowawca strzeże przed popełnieniem tego rodzaju błędu, który poważnie grozi inteligenoyi, a i moralności dziecka.

VI. Systematyczne wykształcenie umysłu jest nietyle rzeczą wychowania ogólnego, ile raczej przedmiotem wychowania szkolnego (nauczania); to też według tego, co się

powyżej rzekło, należy wychowaniu domowemu postawić następujące zadania: niechaj dom czuwa nad zdrowiem dziecięcego organizmu w ogóle, a nad zmysłami w szczególe; — niechaj podaje dziecku środki i niech mu dostarcza sposobności wielostronnego zmysłowo-umysłowego zajęcia; niechaj domowa opieka od czasu do czasu udziela dziecku wskazówek oraz wsparcia, ażeby ono uczyło się poprawnie mówić, aby nadawało swojej duchowej treści wierny i dobrze brzmiący wyraz; niechaj nareszcie rodzice czy opiekuni unikają wszystkiego, przez co dziecię mogłoby być przedwczesnie napełnione jakienis̄ fałszywemi mniemaniem.

Do wykonania wszystkiego tego nie potrzeba wiele sztuki, pracy i zręczności. Jakies̄ kosztowne i wyszukane zajęcia dzieci, jak: podróże, za bogate zabawki, wodzenie dziatwy po galeryach obrazów i wystawach sztuk pięknych działają wadliwie na umysłowy rozwój malców, bo wszystko wiedzie do powierzchowności, roztargnienia, niezrozumiałości umysłowej. Dobre a pięknie ustalone stosunki rodzinne, częste i obszerne obcowanie z rówieśnikami, stopniowe rozszerzanie poglądu na świat ludzki, a nadewszystko ścisłe obcowanie z naturą, oto są we wczesnym wieku dziecka najpomyślniejsze warunki duchowego rozwoju. Warunki te odnajdują się najdokładniej wśród rodzin, posiadających umiarkowany dobrobyt, zwłaszcza zaś mieszkających na wsi. Zbyt duże bogactwa, wystawność i pompa rodzicielskiego domu, podobnie jak gniotąca nędza i wielkomiejskie stosunki, zawierają w sobie znaczne wychowawcze niebezpieczeństwa.

Właściwe nauczanie, jako to: czytanie, pisanie, rachunki, oboe języki i t. d. są przedmiotami zbytecznemi dla dzieci, mających mniej niż sześć lat życia; co więcej, nauczanie takie jest wtedy szkodliwe, gdyż przez nie ruiniuje się zarówno cielesny jak i duchowy rozwój. Rodzice! — izby dziecięcej w rodzinie nie zamieniajcie na szkołę, nawet pod pretekstem, że nauka udzielana jest w formie zabawki. Wszystko bowiem, co się w ten sposób osiąga, nie może być bynajmniej wynagrodzeniem za szkody, sprawione przez przedwczesne próby nauczania. W taki to bowiem sposób mózg dziecka zostaje zbytecznie podniecony, osłabia się zdrowie, ginie niewinne szczęście dziecięce, a wszystko przeszkadza do swobodnego używania zmysłów, do samodzielnego myślenia i działania. W taki to sposób wychowywane dziecko

przywyka do mechanicznego a niewolniczego traktowania zajęć naukowych; i tu już przedwcześnie ponosi uszczerbki poważna praca szkolna. To też niewielu pedagogów można naliczyć (Locke, Basedow), coby popierali przedwczesne nauczanie, podczas gdy było bardzo wielu walczących z tem nadużyciem, a najbardziej stanowczo występował tu Rousseau. Ten ostatni atoli, mając na uwadze wielkie szkody takiego przedwczesnego nauczania, rzucił się w drugą ostateczność i popierał opóźnienie umysłowego wykształcenia.

Nauczanie więc, które w pierwszych sześciu latach potrzebne jest dziecku, ogranicza się do tego, cośmy już powyżej zaznaczyli, a może ono być prowadzone przez każdą rozumną matkę, jeśli ta posiada tylko czas potrzebny do podobnej edukacyi. Tak chcieli Komeniusz i Pestalozzi, którzy zalecali matkom stosowanie do wychowania dziatwy zdrowo pojętej nauki pogładowej. Bardzo zbawienne i w wielu razach pożądane wsparcie domowego wychowania przynoszą tak zwane *ogródki dla dzieci*, urządzenie których polegać musi na rozwiniętych przez nas zasadach pierwszego umysłowego wykształcenia. Przed sześciu laty dla normalnie uzdatnionego dziecka nie potrzeba używać szczególnych osób do nauczania; jedynie tylko dzieci ślepe, głuche, idyotyczne — słowem niedołążne — powinny być powierzone pod specjalny czyjś kierunek.

Ogólna Dydaktyka.

VII. Z dotychczas wypowiedzianych uwag pokazuje się, że wykształcenie umysłowe dziecka nie rozpoczyna się bynajmniej w szkole, ale że w szkole jest ono tylko dalej prowadzone. Jeżeli domowe wychowanie było dostatecznie pomyślnie, to dziecię do jakiego szóstego roku życia nauczyło się już bardzo wiele i pozyskało sobie wszystkie rzeczywiste początki umysłowego rozwoju. Nauczyciel spotyka się tu nie tylko z nabytkami zmysłowemi, ale z bogatym już życiem duchowem. „*Budzi się umysł*” zwykło się mawiać, a to znaczy, że liczne spostrzeżenia wykształciły się w wyrazistą świadomość; nie tylko świat zewnętrzny, ale i wewnętrzny jest wtedy reprezentowany w świadomości dziecka. Dziecię ma wtedy poznanie różnych rzeczy zmysłowych i duchowych, rozmaitych materyałów, licznych przed-

miotów, ich części, własności oraz czynności, barw i kształtów, wielkości oraz ilości, przestrzennego związku i czasowych stosunków, przyczyn i skutków, celów oraz środków i t. d. Ma ono poczucie własnego ducha, jego sił, stanów oraz postaci; — ono wie, iż dochodzi i wie, w jaki sposób dochodzi do spostrzeżeń oraz do odcuciowych wrażeń; — ono wie, jak się świat zewnętrzny zachowuje względem jego własnego zadowolenia i cierpienia; — ono ma wiedzę o zmianach swojej świadomości, o trwaniu swoich postaci duchowych, o pamiętaniu i zapominaniu, o prawdzie i błędzie, o sprawiedliwości i krzywdzie, o radości i cierpieniu, o chęci i niechęci. Bo i świat wewnętrzny odbija się przecież nieustannie w świadomości młodego człowieka. Również i językiem ojczystym włada już sześciolatnie dziecko tak dobrze, że ono swoim odcuciowym wrażeniom i poglądom może nadać wyraz, jako też może rozumieć język drugich, o ile język ten dostępny jest dla dziecięcego zakresu myślenia. Sześciolatnie dziecko nie posiada jeszcze atoli wykończonych pojęć, zwłaszcza też wiedza jego o duchowych stanach jest jeszcze bardzo niepewna. A zatem myślenie dziecka nie odpowiada wymaganiom logiki i jest ono raczej niewyraźnem przeczuwaniem, aniżeli pewnem poznaniem. Kombinacja elementów wyobrazeniowych odbywa się po największej części na ohybi trafi, według bardzo odległych podobieństw, a rzadko kiedy według ścisłego podobieństwa oraz wewnętrznej konieczności, t. j. w formach dobrego sądu i wniosku. Co się tyczy rozwoju językowego dziecka, to ten nie postąpił jeszcze do wnikięcia w powszechne prawa gramatyczne, ale znajduje on się dopiero na stopniu przeczuwania oraz fałszywego często stosowania tychże praw. Wszelkie poznanie człowieka polega pierwotnie nie na ogólnych zdaniach i połączonych ze sobą teoriach, ale na pojedynczych obserwacjach i okrucach wiedzy; niema tutaj abstrakcyi, istnieją tylko pogładowe przykłady. To jednakże stanowi zasadnicze podwaliny rozwoju, poprzedzające wszelkie logiczne operacje. Łatwo jest zresztą poznać, że każde dziecko, normalnie wychowane, przy wejściu do szkoły przynosi już ze sobą takie zasadnicze podwaliny, w których znajdują się początki nauki o liczbach i kształtach, początki przyrodoznawstwa i ziemioznawstwa, gramatyki oraz historyi, znajomości siebie samego i ludzi, moralności i religii. Przedstawił to Komeniusz w swoich uwagach

„o szkole macierzyńskiej”. O ile zaś tak jest, o tyle dziecko uzdolnione będzie do przyjmowania regularnej nauki. Nauczyciel łatwo się może przekonać, czy dom dobrze lub źle pracował w interesie dziecka, albowiem w całkowitem postępowaniu małych uczniów przebija się nietylko ich naturalne uzdolnienie, ale i całe dotychczasowe wychowanie.

Otóż, jakimkolwiek jest to ostatnie, w każdym razie nauczyciel powinien dzieło swoje rozpoczynać od rezultatów owego domowego wychowania, już to prostując je i poprawiając, już prowadząc dalej i rozszerzając. A w żadnym razie niech sobie nauczyciel nie wyobraża, iżby zdołał wytworzyć w umyśle dziecka jakiekolwiek pojęcie, któreby nie miało korzeni swoich w bezpośrednich spostrzeżeniach samego dziecka. Różnica działalności nauczycielskiej od domowej leży nie w zasadach, ale w konsekwentniejszem ich zastosowaniu i przeprowadzeniu. Rodzina działa tylko okolicznościowo na umysłowy rozwój dzieci, szkoła zaś działa celowo i z planem. To też szkoła jest o wiele więcej instytucją nauczającą, aniżeli dom. I z tego to powodu wymaga się od nauczyciela, ażeby ten zdobył sobie gruntowny pogląd na cele oraz środki wykształcenia intelektualnego, czego od rodziców wymagać nie można. Od nauczyciela też wymaga się nadto, ażeby całą swoją działalność opierał nie na praktycznym li tylko takcie, lecz na pewnem oznaczo-nem obrachowaniu.

Wyobraźniowy świat dziecka, zbudowany przez nauczanie, powinien się odznaczać przymiotami: *prawdy, jasności, trwałości* oraz *samodzielności*. Z tych powszechnych zadań nauczania wynikają ogólne prawa nauczania. Wytworzenie należytego bogactwa dobrych spostrzeżeń, pilne odtwarzanie i ustalanie tychże spostrzeżeń, a nareszcie logiczne ich przerobienie, — są to główne czynności nauczania dzieci.

VIII. Ażeby przeto nauczyciel czegoś zbytecznego nie czynił, albo czegoś koniecznego nie zaniedbał, powinien on się przedewszystkiem oryentować oo do umysłowego stanowiska swoich uczniów, zarówno w całości nauczania, jak i przy pojedynczych przedmiotach. Podczas każdej lekcji musi on *wyraźnie* wiedzieć, od jakiej rzeczy znanej ma rozpocząć, a do jakiej nieznanej (nowej) zdążać. Jeżeli dzieci obserwowały powierzchownie lub fałszywie, albo, jeśli im zaszczeplone zostały błędy, wtedy nauczyciel ma obowiązek przeprowadzić dokładne obejrzenie oraz analizę danego

przedmiotu. Jeżeli dzieci posiadają za mało szczegółowych wyobrażeń, aby sobie mogły objaśnić treść i odgraniczyć zakres pojęcia, wtedy należy przede wszystkim zwiększyć ilość spostrzeżeń. Czynność imania ma być w każdym razie wtedy dopiero zamknięta, jeśli podczas odtwarzania okazuje się pewniejsza już trwałość, zupełna poprawność oraz dostateczne bogactwo tych szczegółowych wyobrażeń, jakie są wymagalne do przeprowadzenia zamierzonych abstrakcyj. W szkole elementarnej na żadnym stopniu i w żadnym naukowym przedmiocie nie jest rzeczą zbyteczną powracanie do bezpośrednich spostrzeżeń. To, co dziecię już przed czasem szkolnym zdobyło i co do niego przypływa w czasie nauki szkolnej, powinno nauczanie odtwarzać i do świadomości dziecięcej należycie doprowadzać, porównywać i rozdzielać, a w razie potrzeby nieuchronnie poprawiać i prostować. Ale nauczanie musi jeszcze pracę swoją dopełnić przez wytworzenie wszystkich tych wyobrażeń, których dziecku zupełnie brakuje, a które jednak są niezbędnymi podstawami poznania.

Jest więc rzeczą zupełnie właściwą ze wszech miar, ażeby całą naukę szkolną rozpocząć od ćwiczeń poglądowych, ćwiczeń językowych i ćwiczeń myślenia. Ćwiczeniom tym niekiedy odmawia się racji bytu, gdy chodzi o odrębne i samodzielne ich traktowanie w szkole; robią to zaś ci pedagodowie, którzy mniemają, że ćwiczenia owe mogą być zastąpione przez metodycznie dobre uprawianie wszystkich pojedynczych gałęzi nauczania. Trudno atoli mniemać, ażeby się coś podobnego dobrze udało, jak już i z tego widać, że na początku systematycznego nauczania koniecznem jest z wielu względów, aby zakres spostrzeżeń i myśli, jako też językowe uzdolnienie uczniów poddać możliwie dokładnemu skontrolowaniu. Nauczyciel bowiem musi niezbędnie wiedzieć, z jakim przygotowawczem wykształceniem dzieci do szkoły przybywają; musi mu na tem potężnie zależeć, aby niektóre błędy i przesady jak najprędzej z drogi uprzątnął, aby obserwacją i jasne imanie przyrody oraz świata ludzkiego, jak można najwcześniej i jak najwszechstronniej wywołał, iżby uczniowie jego we własnym swoim rozwoju brali czynny udział. Ale, jeśli ćwiczenia poglądowe, ćwiczenia języka i myślenia stosowane bywają tylko okolicznościowo i do specjalnych celów (w oddzielnych przedmiotach szkolnych), to nie posiadamy tu żadnej rękoi, iż najważniejsze

ogólno-ludzkie pojęcia zostały uwzględnione, ustalone, uporządkowane i pod względem językowym właściwie oznaczone; nie mamy również pewności, iż taka czynność pedagogiczna nie jest powtarzaniem i obracaniem się około kilku jakichś pojęć. Tymczasem owe najgłówniejsze ogólno-ludzkie pojęcia, w których się odbijają formy oraz stosunki bytu materialnego i duchowego, bywają nieustannie w codziennem życiu zastosowywane i tworzą żywiły wszelkiego poznania oraz wszelkiej wymiany myśli. Kto ich nie poznał, ten nie rozumie najpowszedniejszych zjawisk ani najzwyczajniejszej rozmowy. Przypatrzmyż się tej sprawie dokładniej.

Wszystko, dające się zmysłowo spostrzedz, przedstawia się umysłowi naszemu w pewnych wielorako powracających formach, jako: całość lub części, jako rzecz lub własność rzeczy, albo też czynności, jako pewna rozciągłość, kształt, barwa, waga, — wszystko przedstawia się w jakimś miejscu, położeniu, ma pewien stan złożenia (należy do całości), znajduje się w spoczynku lub w ruchu, w trwaniu albo zmienności, w stawianiu się lub znikaniu i t. d. Największa część tych kategorii ujęta zostaje przez wzrok, dużo robi tu słuch, a dosyć dużo inne jeszcze zmysły. Otóż pierwszym właśnie stopniem rozwoju duszy ludzkiej jest to, ażeby widzieć rzeczy widzialne, słyszeć te, które się słyszeć dają, — inne znowu mieć dotykaniem, smakiem, węchem, a następnie porządkować wszystko podług kategorii, danych w zjawisku. Do tego dołącza się zwolna spostrzeganie rzeczy duchowych oraz związku pomiędzy ciałem a duszą, a więc: spostrzeganie własnych zdolności zmysłowych i zmysłowych czynności, pamięci, przypominania, myślenia, chcenia i uczucia wraz z ich dobrymi lub wadliwymi własnościami, spostrzeganie powszechnych antropologicznych faktów, — mowy, czynu, czuwania i snu, młodości i starości, zdrowia i choroby, życia oraz śmierci. Są wreszcie pewne względy wspólne duchowemu i materialnemu światu, jako też ich wzajemnym do siebie stosunkom, — są — mówię — względy takie a narzucają się one nieustannie spostrzeganiu, tu należy: pojęcie czasu, jako współczesności, następstwa i uprzedniości, lub oddziały czasu (lat, dni i t. d.), pojęcie połączenia mnogości w jedność, pojęcie przyczyny i skutku, celu i środka, pożytku oraz szkody i t. d.

Pokazuje się z tego przeglądu, że ćwiczenia w poglądaniu, w mówieniu i myśleniu nie mają za przedmiot żadnych szczególnych rzeczy, ale — iż rzeczy, któremi się ćwiczenia owe zajmują, powinny być wzięte z ogólnego zakresu wewnętrznego i zewnętrznego spostrzegania; więc przedmioty owych ćwiczeń zgadzają się z przedmiotami szczegółowych fachów szkolnego nauczania. Jednakże w pierwszym nauczaniu elementarnem przedmioty te traktowane są o tyle tylko, o ile służą do uzmysłowienia form i stosunków bytu. Jak dalece tutaj wystaroza czyste przypomnienie, albo czy zachodzi potrzeba wywołania bezpośredniego spostrzegania, zależy to już od stopnia wykształcenia dzieci w rozmaitych kierunkach. Że zaś owe formy i stosunki bytu nie powinny być filozoficznie badane z dziećmi, ale tylko przykładowo obserwowane na pojedynczych przedmiotach, a w samych początkach nauczania może tylko po części zaznaczone, tego chyba dowodzić nie trzeba, bo samo stanowisko małych uczniów jasno to ukazuje. Należy niemniej i na to zważać, iż właściwy cel oraz plan ćwiczeń poglądowych, ćwiczeń językowych oraz ćwiczeń myślenia nie może być przez dzieci zrozumiany i pojęty, chociaż on leży w ich interesie; sam nauczyciel obowiązany jest znać ten plan i z całą świadomością go wykonywać. Rzeczy niepotrzebne — naturalnie — nie powinny być wykonywane, a każdy nauczyciel elementarny powinien doświadczyć, w jakim kierunku oraz na jaką skalę ćwiczenia tego rodzaju są dla uczniów jego potrzebne i pożyteczne; niemniej także pamiętać on musi, gdzie i kiedy ćwiczenia te zawiesić, a przejść do fachów nauczania, jakimi są: rachunki, nauka języka, historia naturalna, geometrya i t. d.

O ile przeciwnicy nauki poglądowej, oddzielnie traktowanej, nie mogą negować jej celów, o tyle obrońcy jej nie powinni mniemać, że z nią kończy się elementarne uzasadnienie całego nauczania raz na zawsze. Owszem, w każdej specjalnej gałęzi nauczania należy znowu od empirycznych podstaw rozpoczynać. Bo jeśli nauczyciel w fachu jakimś szkolnym przechodzi za szybko przez stopień poglądowy, wtedy uczeń jego wyrabia sobie ciemne wyobrażenia, a w miarę tego, jak postępuje naprzód, sprawia uczniowi utrudzenie, wyradza też w nim zniechęcenie oraz wstręt do nauki.

Nawet w wyższych już klasach występują złe rezultaty tego rodzaju, jeżeli się za prędko poprzez pogląd do

abstrakcyi zdążało, ażeby tylko przedmioty szkolne traktować ozemprędzej według naukowej metody, jak się to zwykło mawiać. Różny przykład takiego złego sposobu nauczania spotykamy częstokroć w uczniach gimnazyalnych, których nieraz bardzo wielka ilość robi niedostateczne postępy np. w matematyce i nie okazuje do niej żadnego zamiłowania. Nauczyciele fakt ten objaśniają, twierdząc, iż młodzież taka nie posiada matematycznego talentu. Tymczasem talentu takiego nikt nie posiada, jeżeli przedtem nie zdobył sobie poglądowych wyobrażeń o stosunkach liczebnych i przestrzennych. Utrzymywać, że ogólnoludzkie uzdolnienie do matematycznego wykształcenia jest przeciętnie mniej pomyślne, aniżeli do wykształcenia w językach, historii, przyrodoznawstwie i t. d., jest to stawiać twierdzenie, któremu co najmniej, zbywa na psychologicznem uzasadnieniu. Więc też nauczanie matematyki wszędzie, gdzie jest pod względem metodycznym należycie prowadzone, ma równie dobre powodzenie, jak każde inne. Szkoła elementarna postępuje bardzo dobrze, jeśli przywiązuje więcej wartości do praktycznych rachunków, traktowanych według najprostszych praw logiki i jeśli baczy więcej na poglądowe imanie najważniejszych postaci przestrzennych, aniżeli na różne formuły matematyczne i dowody Euklidowe.

Wszelkie nauczanie, do jakiegokolwiek fachu szkolnego ono się odnosi, ma swój stopień elementarny, czyli jest w pierwszej fazie nauczaniem elementarnem. Trwa to zaś tak długo, jak długo chodzi o powtarzanie odnośnych szczegółowych wyobrażeń, które u ucznia są niezbędnymi elementami tworzącego się systemu pojęć. Dla pedagoga nie powinno być tajem, iż żaden człowiek i na żadnym polu nie doszedł nigdy do prawdziwych, jasnych, trwałych i płodnych nabytków wiedzy, jeżeli sam przez własne imanie nie zdobył sobie potrzebnego bogactwa świeżych, wyraźnych i dokładnych wyobrażeń przedmiotów konkretnych. Tylko na tej podstawie jest też możliwem kroczenie ucznia wolne od braków, podczas gdy przeszkakiwanie przez pole poglądowe prowadzi do wiedzy ułamkowej, do bezmyślności i do błędów. Byłoby to łatwo wykazać zarówno w zakresie nauczania języka, jak i geografii, historii, przyrodoznawstwa. Z tego wszystkiego widać, że nauczanie wtedy tylko dla umysłu uczniów jest odpowiednie, jeśli im we wszystkich swoich częściach dostarcza poglądowych wyobrażeń. Gdzie

się inaczej dzieje, tam nauczyciel postępuje wbrew celowi i przyrodzie; bo chociaż wszelkie wychowanie, a więc i wychowanie umysłu polega na przyspieszeniu naturalnego rozwoju, to jednak nie może się ono wyrodzić w nadmierny pośpiech. Wychowaniec może i powinien, o ile jego zdrowie pozwala, prędzej być doprowadzonym do celu, aniżeli do niego sam doszedł, ale tenże wychowaniec i może, i powinien być do celu prowadzony tą samą drogą, po którejby sam zdążył; tą drogą jest zdobywanie sobie własnymi siłami własnych spostrzeżeń. Każde inne postępowanie nazwać można fuszerstwem pedagogicznym. Dla umysłu człowieka niema żadnej jakiegś przyspieszającej maszyny, a kto daje wiarę reklamie osobliwych metod szybkiego nauczania, ten zostaje oszukany. Bo żaden mistrz w metodzie nie może oszczędzić uczniowi pracy uczenia się, a człowiek nigdy nie będzie wiedział więcej nad to, czego się nauczył przez własne siły i od samych początków, robiąc stopniowy, powolny postęp. Ktoby zaś chciał dużo wiedzieć a nic się nie uczyć, temu w żaden sposób nie można przyjść z pomocą. Gruntowność oraz pilność są to niezbędne warunki, bez których największy nawet geniusz nie zdoła opanować nauki, co więc obowiązuje nawet najbardziej uzdolnionych uczniów.

IX. Pamięć nie jest jakąś szufladą lub rezerwoarem w duszy ludzkiej, nie jest ona też żadną oddzielną władzą, do wzmocnienia której byłyby potrzebne lub istniały na zawołanie jakieś środki. Różne bowiem władze duszy, jako takie, posiadają już zdolność zatrzymywania raz przyjętych wrażeń. Ta władza zatrzymywania, pamiętania istnieje tak dobrze w różnych władzach systemu zmysłowego, jako też jest ona nader różnaitą i u rozmaitych jednostek. Drogą sztuki wychowawca nie zdoła zwiększyć ilości pamięci. Jedynie powszechne zdrowie, rozumna cielesna i duchowa dyeta mogą utrzymywać oraz podnosić nasze umysłowe władze. Na podstawie mniejszej lub większej mocy umysłu trwa w nim wszystko, co się utworzyło, zachowując pewien stopień tej trwałości. Bo wiadomo, że wyobrażenia zdobyte przez wyższe zmysły są doskonalsze, aniżeli produkty zmysłów niższych; umysłowe znowu postaci są doskonalszemi, aniżeli postaci afektywne. Ztąd też pochodzi, że w potocznym języku mówi się o zapamiętanych wyobrażeniach, jakkolwiek i te ostatnie postaci duszy naszej odznaczają się również trwaniem i to nieraz bardzo silnem. W ogóle — rzecz moż-

na—postaci umysłowe są więcej oznaczone, jaśniejsze, mniej chwiejne i zmienne, aniżeli postaci afektywne; można je też łatwiej oraz pewniej pamiętać. Jak zaś taki pierwszy stopień pamięci nie jest czemś odrębnem, będącem po za władzami duszy, tak samo i następne stopnie pamięci wykształconej nie istnieją bynajmniej poza produkoyami czyli postaciami duszy. Wszelkie bowiem wyobrazenie i wszelkie kombinacye wyobrażeń mają już pamięć same w sobie. Jeżeli produkt umysłowy powstał przez silniejsze działanie władzy umysłowej i w skutek doskonalszych spostrzeżeń, wtedy trwa on wiernie nawet i w nieświadomym stanie. Jeżeli zaś pierwotne imanie było niedostateczne, wtenczas i powstała postać psychiczna trwa niepewnie.

Przypominanie (odtwarzanie albo reprodukowanie) jest zależne od pierwszego aktu tworzenia się wyobrażeń, a następnie zależy ono od ich trwania (pamięci), ostatecznie zaś i od budzących te wyobrażenia zewnętrznych wrażeń lub od sił wewnętrznych. Oddzielnej, samej przez się istniejącej władzy przypominania niema, jedno każde wyobrazenie posiada samo swoją własną władzę przypominania, t. j. może ono, w miarę swej jakości, zarówno przez wpływy zewnętrzne, jak i przez wewnętrzne wzruszenia przechodzić ze stanu nieświadomego w stan świadomości.

Utwory wyobraźni są to swobodne skojarzenia elementów wyobrazeniowych, wykonane nie według obiektywnych zapastrywań się na rzeczy, ale podług subiektywnego biegu myśli; mają one zatem podwójny charakter: odtwarzający i twórczy. Wyobraźni takiej, któraby istniała sama przez się, — niema; u każdej bowiem jednostki ludzkiej jest ona przywiązana do już istniejących w umyśle tej jednostki wyobrażeń, z których przez wielorakie połączenia może powstać nieobliczenie wielka ilość postaci fantazyjnych.

Skoro przeto pamięć, przypominanie i wyobraźnia są tylko formami, w których się umysł ludzki ożywia co do pewnej treści, więc formy te dla odosobnionego pielęgnowania nie są wcale dostępne, ani też takiego pielęgnowania nie potrzebują. Nauczyciel przeto nie ma tu do czynienia z tajemniczemi potęgami, którychby uprawa domagała się specjalnej obsługi; on powinien się troszczyć jedynie o to, ażeby dziecię przez własną czynność osiągało jak najdoskonalsze i najcenniejsze wyobrażenia, ażeby je wiernie zatrzymy-

wało, dokładnie odtwarzało i samodzielnie przerabiało. (Mowa tu jest o imaniu, pamiętaniu, odwarzaniu i tworzeniu).

Do tego celu, gdy idzie o poważne elementarne nauczanie, nadają się jedynie materiały realnej natury, nie zaś materiały fantazyjne, będące obcemi dla dziecięcego zakresu myśli,—a więc nie baśni, nie mity, legendy lub pełne cudowności religijne powieści. Dziecię już i bez tego dosyć fantazyjuje; a rozumną jest rzeczą, aby fantazyowanie takie odbywało się w zakresie rzeczywistych materiałów nie zaś czarownic, zaczarowanych księżniczek, aniołów, dyabłów i innych metafizycznych istot. Niech się dziecko oddaje fantazyi przed wstąpieniem do szkoły, a później w chwilach wolnych od nauki niech się także bawi i fantazyjuje. W samej też szkole powinno ono znaleźć poetyczny pokarm dla siebie, ale tylko pokarm ten musi być właściwy. Nie ulega żadnej wątpliwości, że bajki o zwierzętach, personifikacye pór roku, poetyczne obrazowania i opowiadania z życia natury oraz ludzi, w ogóle zaś poezye, które podchodzą pod dziecięce zapatrywanie się na świat, które również odpowiednie są uczuciom dzieci, stanowią wartościowy materiał w pierwszym nauczaniu. Ale podawać młodzieży, jako materiał nauczania, utwory wieków pełnych przesądów i przywidzeń, jak robią niektórzy pedagogowie, znaczy to przyprowadzić ową młodzież o utratę zdrowego ludzkiego rozumu po to tylko, aby ją z naturalnego świata przenieść w świat marzeń, aby wyobraźnię nadmiernie podniecać, a czas bezowocnie zmarnować. Wprawdzie nie ma to wielkiego znaczenia, jeśli dzieci od czasu do czasu dla rozrywki jakiś ustęp ze świata baśni słyszą lub czytają, ale—jako materiał naukowy—nadają się owe metafizyczne poezye wówczas dopiero, gdy uczniowie są już dostatecznie dojrzały, aby mogli pojąć cywilizacyjno historyczne znaczenie baśni. Jako pokarm dla fantazyi uczniów szkoły elementarnej może zresztą posłużyć nowoczesna literatura dla dzieci (Jacobowicz, Anczyz, Chęciński i t. d.). Zapewne, że wyobraźnia dziecka ma swoje prawa, ale nie trzeba jej nadmiernie pielęgnować i umysłu dziecka zapełniać niewłaściwymi wyobrażeniami. Kto zaś nie zgadza się z tym poglądem, ten sprawia, że młodociany umysł traci swój rzut oka na świat, a przytem traci chęć do poważnej pracy.

Powaga powinna panować w szkole. Nauczanie nie może być igraszką. Ono wiedzie wtedy tylko do celu oraz

do prawdziwej radości, jeśli jest połączone z napięciem wszystkich władz duchowych. Więc też i owe utwory, które środek trzymają między rozumem a fantazją, jak: dowoipy, zagadki, gra wyrazów, przysłowia i anegdoty i t. d. powinny być umiarkowanie stosowane w szkole. Są one wprawdzie skutecznymi środkami dla umysłowo leniwych uczniów, i częstokroć z dobrym skutkiem stosowane, gdy idzie mianowicie o pobudzenie do pewnego działania produktywnego. Ale w każdym razie jednak powinny one pozostać w tyle poza jasną, prostą mową wyrazistego i krzepkiego myślenia; powinny one być podawane w małych tylko dozach, jako przyprawy. Nauczyciel przeto winien dbać najgłówniej o to, aby szkoła jego była przybytkiem poważnej gimnastyki umysłowej, która nie znosi igraszki słów powierzchownej i dowolnej.

Co się tyczy kształcenia przypominania, nie mogą tu istnieć żadne szczególne przepisy, bo istotnie niemożliwem jest, aby nauczyciel podawał dzieciom dobrą naukę, a jednocześnie już nie kształcił przypominania. Jeżeli bowiem pragnie on swoich uczniów pobudzić, jeżeli chce pogłębować, dokładnie i produkcyjnie nauczać, to przecież nieuchronnie musi rzucać dzieciom pytania, aby mu one odpowiadały, co im się zdarzyło widzieć, słyszeć, doświadczać, czuć, myśleć. Niemniej jest on obowiązany w interesie powodzenia swego nauczania upewniać się o postępie uczniów; a więc musi ich pobudzać do ustnych oraz piśmiennych reprodukcji tego, czego się uczyli, musi wymagać rozmaitych ćwiczeń oraz zastosowań. Nie należy tylko na takie sprawy zużywać zbyt wiele czasu, nie trzeba się spieszyć i czempnąć od jednego zadania przechodzić do drugiego; godzi się pozwolić i dzieciom przyjść do słowa, a przytem należy baczyć dokładnie na wyraz, jaki one nadają swoim wyobrażeniom. Wszystko to atoli podchodzi pod dział, zwany kształceniem pamięci lub stoi z nim w związku. Tą też sprawą właśnie zajmujemy się dokładniej.

Dziecko przyswaja sobie nowe wyobrażenia tem łatwiej, im mniej ono posiada wyobrażeń, bo umysł, dopóki rozporządza szczupłym materiałem, niewiele może pracyłożyć na czynności odtwarzania oraz tworzenia, a więc całą swoją siłę obraca na czynność imania. Należy przeto starać się, aby w wieku szkolnym, jako w porze najwłaściwszej u dziecka do nauki, podawanym był tylko stosowny i pełen

wartości materyał, aby tegoż materyału była dostateczna ilość i aby należycie został utrwalony w umyśle uczniów. Należy wprowadzić unikać wszelkiej nauki bezmyślnej oraz mechanicznej, jednakże to, co już dzieci dobrze rozumiały, powinno treściwie i mocno utkwieć w ich pamięci; one powinny się tego nauczyć na pamięć w krótkich a treściwych słowach. Mowa tu zaś jest nie tylko o wierszach i powiastkach, o wzorowych ustępach w języku ojczystym, ale także o regułach, prawidłach, liczbach, klasyfikacjach i t. d., krótko mówiąc—o wszystkim, co jest najważniejsze w zakresie każdego przedmiotu nauczania. To, czego się dzieci uczą, powinno być przez nie nie tylko rozumiane, ale i zatrzymane. Trzeba się starać, ażeby uczniowie łączyli wyrazy i połączenia wyrazów z wyobrażeniami i z grupami wyobrażeń, aby sobie w ten sposób przyswajali rzecz i jej wyrażenie. Bo człowiek tyle tylko wie, ile w pamięci zatrzymać zdoła, t. j. ile się porządnie nauczył.

Rozumie się samo przez się, iż powyższe zadanie osiągnąć się nie da, jeżeli będziemy nadmiernie obarczali dzieci, pragnąc, aby one naraz dużo i różnych rzeczy się uczyły. Godzi się także pamiętać, że samo uczenie się i wyuczanie na pamięć jeszcze tu nie wystarcza; muszą mieć nadto miejsce powtarzania i ćwiczenia właściwe, aby materyał raz przez pamięć pozyskany pozostał trwałą jej własnością. Baczmy więc aby się uczniowie wyuczali gruntownie wszystkiego, co im zadano,—aby rzeczy wyuczone umieli przedstawiać dobrym językiem, aby je umieli również wyrazić na piśmie. Dobrze jest przy powtarzaniu jakiejś większej całości przedmiotu szkolnego zalecać uczniom streszczanie, wyiągi, przeglądy, tabelaryczne porządkowanie, porównywania i t. d. Jeżeli w takich razach uczniowie nasi okażą błędne lub niedostateczne przygotowanie, wtedy należy powrócić znowu do podstaw, a mianowicie — stosownie do danego przedmiotu—należy przedsięwziąć poglądnienie, doświadczenia, objaśnienia i t. d. Ważna niezmiernie w wychowaniu czynność powtarzania jest dwojaka: albo chodzi w niej o wywołanie, złożonego już poprzednio w świadomości umysłowego nabytku, czyli o odtwarzanie,—albo też, gdy nabytek umysłowy jest niedostateczny i wadliwy, wypada nauczanie zwrócić do samych podstaw. W pierwszym razie przypuszcza się, że wyobrażenia dziecka są doskonałe; w drugim wypadku powtórzenie ma za cel, aby sformować te wyobraże-

nia, które nie mogą być odtwarzane, albowiem brakuje ich w zupełności.

Tak zwana Mnemonika czyli sztuka ćwiczenia pamięci prowadzi jedynie do zmarnowania drogiego czasu, a nadto wyrządza ona też znaczne krzywdy umysłowości działwy, bo chodzi wtedy jedynie o zewnętrzne imanie przedmiotu. Na takiej to drodze umysł ucznia traci z oka całość przedmiotu a czepia się drobiazgowych szczegółów, co też przytępia w ogóle twórczy polot i zabija wszelki naukowy interes. Przez zabawki tego rodzaju nie powinien pedagog podkopywać dzieła wychowania. Pilność oraz gruntowność przy wyuczaniu się i powtarzaniu, samodzielne kojarzenie naukowych faktów i ich skoncentrowanie, — oto najlepsza a jedyna Mnemonika. Boć, jeśli wyobrażenia ucznia są wiernymi i jasnymi obrazami różnych rzeczy, których on się uczy i jeżeli te wyobrażenia w pewne grupy oraz szeregi się łączą, tak jak rzeczywiste przedmioty, wówczas wyobrażenia takie tworzą trwałe i uporządkowany myślowy widnokrąg, a w nim już uczeń bez żadnej szczególnej sztuki umie rozpatrywać się oraz panować.

X. Jeżeli umysł dziecka przez wykształcenie już od początku pozyskał sobie charakter duchowej swobody i samodzielności, natenczas myślenie znajduje się samo przez się, bo dusza ludzka zachowuje się czynnie w całym swoim rozwoju. Szczególna jakaś umysłowa władza nie istnieje tutaj. Tak zwany rozum ze swojemi poddziałami (władze pojęcia, sądzenia, wnioskowania), o ile się go zaznacza jako sprawcę myślenia, jako umysłową władzę twórczą, o ile się przypuszcza, że jest wrodzony, — należy zaliczyć w poczet wymysłów. Niechaj pedagog wybije sobie z głowy troskę o wykształcenie takich mistycznych istot. Wszystkie umysłowe postaci powstają osobno i z czynników zupełnie oznaczonych. Kto się niczego nie uczył, ten nic nie rozumie, nie umie pojmować, sądzić i wnioskować, — więc nie posiada rozumu, władzy pojmowania, sądzenia i wnioskowania. Władze te sięgają u każdego człowieka tak daleko i tylko tak daleko, jak daleko sięgają jego wyobrażenia, pozyskane na podstawie spostrzeżeń zewnętrznych i wewnętrznych.

Chodzi przeto o ustalenie owych rzeczywistych postaci psychicznych, które są także władzami twórczej czynności umysłu. Jeżeli zatem nauczyciel w sposób powyżej przez nas wskazany dba o wykształcenie, trwanie oraz ruchliwość

cennego państwa myśli, to zakłada on jednocześnie podstawy formującej się w dalszym ciągu umysłowej działalności. Jedynie tylko z pozytywnie prawdziwych, jasno i dobrze wykształconych, silnie trwających i wyraziście odtwarzających się wyobrażeń mogą powstać doskonale postaci myślenia; podczas tego gdy wszystkie niedostatki zasadniczych umysłowych nabytków odbijają się i w dalszych skojarzeniach. Wszelkie przedwczesne i przyspieszone kroczenie od poglądania do abstrakcyi nie może wspierać myślenia, ale je uszkadza już w zarodku. I przy rozwijaniu twórczych postaci duszy chodzi o właściwą miarę czasu oraz o odpowiedniość wychowawczych środków. I tu także przedwczesność jest niemniej szkodliwą jak zaniedbanie. Gdzie wyobrażenia są jeszcze niedostateczne, tam nie mogą powstać jasne pojęcia, ale — co najwyżej — podstawiają się na ich miejsce czcze wyrazy. Gdzie zaś nie ma pojęć, tam nie mogą się też ziścić dalsze jeszcze operacye logiczne. Nie trzeba przeto wieść ucznia na drogę wydawania sądów o rzeczach, których on nie poznał; nie trzeba usiłować rozwijać w nim władz umysłowych, do wystąpienia których brakuje mu elementów; nie trzeba wymagać od dzieci żadnych wniosków i dowodów, definicyj oraz podziałów, żadnych ustnych lub piśmiennych sprawozdań, dopóki dzieciom brakuje przygotowawczego materiału do takich czynności. Bo przez stawianie uczniowi nadmiernych wymagań zmusza się go do nieudatnych prób, — doprowadza się go do nieuczciwego wyzyskiwania cudzej pracy (przepisywanie zadań i t. d.), — albo do przedwczesnego rozprawiania o rzeczach, których on nie rozumie; nie ulega też wątpliwości, że na tej drodze uczy się młody człowiek przeceniać samego siebie, — a inną razą, poznawszy swoją nieudolność, traci zupełnie ufność w swoje własne siły i staje się niedołęgą umysłowym oraz moralnym. Wszystko to zaś, razem wzięte, utrudnia pracę nie tylko umysłowego wykształcenia, ale i wykształcenia uczuć oraz charakteru. Jak nie można budować domu bez materiału, tak samo nie należy przeciw naturze rzeczy pobudzać twórczości umysłowej dziecka, zanim to dziecko osiągnęło odpowiedni stopień dojrzałości.

Obok powyższych zastrzeżeń, niezbędnem wymaganiem każdego nauczania jest, aby ono pobudzało do czynności władze umysłowe, jakimi uczeń rozporządzać może. Na tem to wprowadzaniu w ruch umysłowych władz dziecka pole-

ga właściwie tak zwany heurystyczny, t. j. kształcący i rozwijający sposób nauczania; jest to kierunek, według którego uczeń na zasadzie rzeczy poznanych tworzy sądy, definicje, wnioski, dowody, podziały i prawidła. Nie trzeba uczniowi uczenia się robić zbyt łatwym, a w ogóle nie podawać mu nic takiego, czego by on sam wynaleźć nie zdołał. We wszystkich przedmiotach nauczania: w arytmetyce, geometrii, gramatyce, naukach przyrodniczych, geografii, historii, nauce moralności i t. d. chodzi przedewszystkiem o wyobrażenia konkretne z pola zewnętrznych i wewnętrznych doświadczeń, — ostatecznie jednak kończy się na poznaniu ogólnem. Te pierwsze wyobrażenia muszą być zwolna do ogólności doprowadzone, jeżeli tylko umysł ma stopniowo i powoli dojść do istotnie jasnej świadomości i do wyrazistego poglądu na świat zmysłowy oraz duchowy. Uczeń przeto musi być wiedziony do kombinowania oraz rozdzielania swoich wyobrażeniowych elementów, do poznania podobieństwa i różnicy rzeczy, a więc powinien on bystro mieć treść a wyraźnie odgraniczać zakres swoich pojęć. Rozum człowieka polega nie tylko na poglądowych wyobrażeniach rozproszonych szczegółów, ale i na induktywnem ujęciu szczegółowych przykładów i przypadków w ogólne prawidła oraz zdania; ułamki wiedzy muszą się tu zamienić w jedność. Szczegóły znowu powinny być uporządkowane według ogólnych punktów widzenia.

Wszystkie przedmioty właściwe są, ażeby przez ich zastosowanie można było zadosyć uczynić powyższym prawidłom dydaktycznym, uprawiając jednocześnie samodzielność myślenia, co się daje przeprowadzić zarówno przez samo nauczanie jak i przez stawianie różnych zadań, kształcących wolę ucznia.

Ponieważ uczeń do twórczej czynności myślenia potrzebuje niezbędnie streszczenia, uogólnienia i rozpatrzenia się w swojej umysłowej posiadłości, a nadto niezbędnie potrzebnym mu jest czas oraz siły, aby to wszystko przerebił, — przeto zdaje się być jasną rzeczą, że nie tylko zbyt duża wielość oraz różnorodność zmysłowych wrażeń, ale także masa nauki działają bardzo szkodliwie na wyższy intelektualny rozwój. Albowiem pstrokata pełnia zmysłowych podnieci rozprasza umysł, pozbawia go spokojnej jasności i tamuje tworzenie się wyobrażeń, będących materiałem pojęć. Zbyteczne zaś obciążenie ucznia nauką wyczerpuje je-

go umysłowe siły i zadaje wrogie ciosy twórczej działalności. Kto przez cały dzień trzodzi się i zużywa całkowitą ilość sił umysłowych jedynie na pogłębienie, na odtwarzanie oraz na różne ćwiczenia aż do znużenia umysłu, dla takiego — naturalnie — musi zabraknąć sił i popędów na umysłową swobodną a samodzielną pracę. Nie dziw przeto, iż w dobrze urządzonej i dobrze prowadzonej wiejskiej szkole elementarnej, w których nauczyciele ograniczają materiał naukowy, a dzieci same dosyć dużo pracują, zdarzają się częstokroć myślenie głowy i to w większej liczbie, aniżeli w sztucznie urządzonej i sztucznie prowadzonej szkole miejskiej, gdzie się za dużo, niestety, naucza. Nieodwołalne prawo dydaktyki napomina, ażeby naukę dzieci ograniczać na tyle, iżby uczeń zawsze zachowywał swobodną siłę i polot duchowy, — iżby jego umysłowa posiadłość często była w ruch wprawiana i przerabiała się swobodnie. Kto się za dużo uczy, ten z konieczności mało myśli. Pokazuje się przeto, że w interesie dobra dziecka dobra tak cielesnego, jak umysłowego, obyczajowego i uczuciowego, należy mocno wystrzegać się zbytecznego obciążania dzieci materiałem naukowym. Przestroga ta ma swoją wartość nawet wtedy, gdy pozornie dzieci chętnie pracują i wszystko niby to dobrze idzie. Ale ludzi tu niejednokrotnie świetna pozorność.

Wszystkie powyższe uwagi wiedzą nas do zrozumienia, jakie znaczenie mają ferie. Uczniowie potrzebują od czasu do czasu przydłuższego wytchnienia, ażeby mogli przetrwać pozyskany materiał wiedzy, ażeby mogli zdobyć sobie nowe poglądy, rozpatrując się swobodniej w życiu ludzkim i życiu przyrody, ażeby się oddać własnym samodzielnym rozważaniom i rozmyśleniom, odetchnąć po dokonanych wysiłkach i wzmooczyć się do nowej pracy. Duch bowiem ludzki podobny jest do roli, która wtedy wydaje najbogatsze plony, gdy przez czas jakiś leżała odłogiem. Główna ilość czasu wakacyjnego powinna przypadać w gorącej porze roku; jest to wymaganie pedagogiczne, za którym zresztą przemawiają ważne, łatwo dające się ocenić powody.

XI. Jeżeli w powyższy sposób prowadzona jest cała umysłowa edukacja dziecka, począwszy od pierwszych receptywnych czynności, aż do rozwoju, zwiastującego stadium odtwarzania, to spodziewać się należy, iż wychowaniec z władzami swymi umysłowymi i ze swoim interesem bę-

dzie podążał za usiłowaniami wychowawcy, będzie przyjmował podawaną sobie naukę chętnie, wesoło i z natężoną uwagą. Uwaga, t. j. skierowanie się poznającego umysłu ku przedmiotowi poznania, powinna być sprowadzona nie przez mus i poboczne środki, ale powinna ona wynikać z obudzenia się własnego interesu wychowanka, t. j. ze szczęścia, jakie sprawia umysłowe ożywienie, z przyjemnego uczucia podwyższenia czynności władz umysłowych, z radości, jaką sprawia przyrost umysłowego światła, z żywego popędu własnego udoskonalania się, a więc z czystej szlachetnej żądzy wiedzy. Rozum powinien stać się dla młodzieńca wysokiem dobrem, które to dobro on bezpośrednio odczuwa i ocenia.

W zmierzaniu do osiągnięcia tych rezultatów edukacyi nie spotyka się w ogóle żadnej trudności, albowiem dziecko przynosi już ze sobą na świat dążność do działania i wykształcenia. Ten zaś popęd do wiedzy nie gaśnie u żadnego dziecka, ale codziennie rozbudza on się, jeżeli tylko podług powyższych poglądów jest uprawiany i jeśli nieustannie nowe cele zdobywa. Należy tylko wykształcenie umysłowe dziecka budować na jego własnych spostrzeżeniach, — należy uwzględniać stopień jego rozwoju, siły oraz całkowity stan, — należy kroczyć z dziełem wychowania naprzód ostrożnie i bezpiecznie, — przygotowywać dla dziecka istotnie trwałą i cenną posiadłość umysłową, — prowadzić wychowanka tak, aby zarządzał i władał swemi nabytkami wiedzy, — dać mu czas dostateczny, swobodne chwile do wytohnienia, — pobudzać go do samodzielnego rozwiązywania różnych dobrze obliczonych zadań, — należy ochronić dziecko przed umysłowemi niepowodzeniami, ale także ustrzedz je przed zbyt łatwem powodzeniem, — należy być umiarkowanym a ostrożnym zarówno w pochwałach jak i naganach, w nagradzaniu i karaniu, trzeba zabezpieczać dziecię, aby nie straciło odwagi, a także, żeby nie przeceniało samo siebie, — trzeba więc budzić w niem raczej poczucie własnej siły, wywoływać jego oględność. Okrom tego wszystkiego należy też unikać starannie nadmiernego wykształcenia życia wegetacyjnego, wytwarzającego lenistwo, — zapobiegać powstawaniu żądz, — trzeba usuwać zewnętrzne przeszkody, tamujące ogólny duchowy rozwój. Spełniając powyższe zalecenia wychowawcze, pedagog mo-

że być pewnym, iż będzie gruntownie wspierał budzenie się oraz utrzymywanie uwagi swego wychowanka.

Niechaj więc w szkole elementarnej panuje przede wszystkim dobry porządek i właściwa karność, niech sposób nauczania będzie żywy, poglądowy, — niech indywidualności uczniów będą troskliwie uwzględniane, — niechaj przedmioty nauczania będą celowo i właściwie rozdzielone w planie, — przy nauczaniu niech nauczyciel unika niepotrzebnych wyrazów, przemówień chwalebnych i naganiających, gróźb oraz kar, — wzrok jego niechaj ogarnia całość a postępowanie niechaj cechuje pewność. Gdzie wszystko znajduje się tak urządzone, tam nauka niezawodnie budzi i utrzymuje uwagę. Gdzie zaś nauczyciel nieustannie musi używać nadzwyczajnych środków do utrzymania uwagi, tam nie dzierży z całą mocą porządných środków dyscyplinarnych, a wtedy najlepiej będzie, jeśli samego siebie wyegzaminuje, a następnie przeprowadzi właściwe ulepszenia.

U wielu dzieci, niestety, giną takie przymioty, jak: żądza wiedzy, świeżość oraz swoboda umysłu, z którymi one przybyły do szkoły; natomiast zaś występują wady: ospałość, roztargnienie, smutny wstręt naukowy.

Z tego rodzaju zjawiskami można się spotkać nierzadko, a według tego łatwo już ocenić wartość szkoły. Sądzimy, iż szczególnież też gimnazya tak pod względem nauczania jakościowym jak i ilościowym znacznie przekraczają granice pojmowania swoich wychowanków. To też ci ostatni są ofiarami pedagogicznej bezwzględności i z tego stanowiska jesteśmy upoważnieni do twierdzenia, że szkolnictwo przez niewłaściwe postępowanie ruinuje tysiące młodych umysłów. Jedynym środkiem zbawienia jest tu rozbudzenie i wychowanie pedagogicznego zmysłu, że tak powiemy, czego brakuje wielu władzom szkolnym oraz nauczycielom, zwłaszcza też tym, którzy się odznaczają pretensjonalnością do ciężkiej uczoneści. Szkole nie jest wolno gasić pragnień wiedzy, ona je powinna zaspokoić, utrzymać i zawsze na nowo pobudzać. W tem właśnie leży ów czarodziejski środek, z pomocą którego uwaga uczniów usidlona zostaje.

XII. Zamykając uwagi powyższe, dotyczące zasad ogólnej Dydaktyki, przedstawiliśmy nadto obraz procesów oraz rezultatów umysłowego rozwoju, winniśmy tu jeszcze zaznaczyć kwestyę tak zwanego materalnego i formalnego wykształcenia. W świecie pedagogicznym przedmiot ten

wywołał liczne spory, które jednakże nie doprowadziły do pożądanego celu. Umiejętna pedagogika wysoko ocenia wykształcenie formalne, ale to ostatnie jest dla niej częstokroć pochopelem do bezowocnego rezonowania. Istota wykształcenia materalnego a formalnego bywa nader rozmaicie oznaczana, skąd też — naturalnie — wynikły i wspomniane spory. Przez wykształcenie bowiem formalne rozumie się już to gruntowne poznanie i praktyczne opanowanie logicznych oraz gramatycznych praw, — już znowu właściwe i dobre przyswojenie umysłowi form, w jakich się naturalne rzeczy przedstawiają, a inną razą przez wykształcenie formalne, rozumie się biegłość w przedstawianiu pewnych dających się widzieć i słyszeć znaków; nawet techniczna wprawa w mówieniu, czytaniu, stylizowaniu, kaligrafii, rysunkach oraz śpiewie, podciąga się pod rzeczzone pojęcie. Najczęściej wszakże bywa ono definiowane, jako rozwój władz umysłowych w przeciwstawieniu do treści psychicznych postaci. I to ostatnie pojmowanie można uważać za najwłaściwsze. Wykształcenie formalne jest rzeczywiście tworzeniem się, formowaniem, kształceniem umysłu, jest to nadawanie mu piętna i niejako postawy, którą on przybiera względem przedmiotów swego poznania. Widocznem jest atoli, iż formy bytu zmysłowego oraz duchowego są dla umysłu naszego tak dobrze treścią, jak substancye, siły, własności, czynności i stosunki bytu, lub liczby oraz wyrazy. W żadnym więc razie wykształcenie formalne w przeciwstawianiu do materalnego nie powinno być określane jako suma gramatycznych i logicznych lub matematycznych form pojęciowych, — również stosuje się to do pojmowania form zwierząt, roślin, minerałów, krajów, gór, rzek i t. d. To wykształcenie formalne polega raczej, jakśmy powiedzieli, na charakterystycznym zachowaniu się umysłu względem przedmiotów swojej ożywionej czynności. Umysł mianowicie przedmioty te może spostrzegać, — może ich wyobrażenia — nawet w nieświadomym stanie — zatrzymywać, — przez odtwarzanie owych wyobrażeń może on przypominać sobie same przedmioty wyobrażane, — za pośrednictwem odtwarzanych wyobrażeń może on następnie fantazyować, sądzić, wnioskować i t. d., — jednym słowem może myśleć.

Wszystkie te formy zachowania się naszego umysłu, jak już wiemy, bywają u różnych jednostek — wedle ich zdolności i stosunków kształcenia się — mniejszą lub więk-



sza wyrazistością napiętnowane, skąd też wynika stopień indywidualnego formalnego wykształcenia. Doskonałość tego zatem zawarunkowana jest przez pieczę i ochranianie organów zmysłowych, przez troskliwość o wierne i wyraziste imanie, a także przez dbałość o jasność i trwałość wyobrażeń, jako też o samodzielną działalność i twórcze przetwarzanie tychże wyobrażeń. Niemniej sprzyja tu przywyk do uwagi oraz dokładności, do ostrożności w wytwarzaniu i kojarzeniu wyobrażeń, do wytrwałości oraz usilności podczas pracy umysłowej. Pokazuje się przeto, iż pedagogika żadną miarą nie jest w stanie postawić nowych prawideł na korzyść wykształcenia formalnego, ale musi się ona tutaj zwrócić do prawideł, dotyczących umysłowego wykształcenia w ogóle. Bo gdy pedagog stosuje owe prawidła, wtedy — ale tylko, o ile on to robi — wykształca w swoim wychowawcu władze: imania, pamiętania, przypominania, rozumu, wyobraźni i t. d.; w ogóle podnosi on cały zasób intelektualny do takiego stopnia natężenia i doskonałości, jakie tylko w danych stosunkach osiągnąć się dają. Przez to także osiąga się możliwa miara formalnego wykształcenia. Jeżeli tylko pedagog prowadzi racjonalnie wykształcenie umysłowe, wtenczas nie ma on już potrzeby troszczyć się o wykształcenie formalne swojego ucznia. Bo niema jakiegoś ogólnego i od wszelkiej treści wyobrazeniowej oddzielnego wykształcenia formalnego, ponieważ władze umysłu zostają w czynność wprowadzane tylko na pewnym oznaczonym materiale, same one zaś są także czemś realnem.

Stosownie do tego nie można sobie pomyśleć, ażeby studyowanie jakiejś umiejętności, np. matematyki lub gramatyki, przygotowywało umysł do pojmowania wszystkich innych umiejętności. Ale z drugiej strony znowu niema umiejętności, która by nie posiadała w sobie siły formalnie kształcącej. Wszelka nauka powinna uczącemu się dawać nie tylko materiał, ale powinna ona też jego umysłowej władzy nadawać pewien kształt czy formę. Jeżeli to niema miejsca, natenczas nie mogłoby być mowy o kształceniu w ogóle. Sprawiedliwym jest, iż logiczno-językowe wykształcenie, o ile ono jest niezbędne do przerobienia i uporządkowania, jako też do wyrażania wszelkiego materiału naukowego nosi na sobie charakter przeważnie formalny. Ale błędem jest znowu mniemanie, aby logik lub filolog był w stanie za pomocą ogólnego szematu odzyskać realną

treść umiejętności. Próby tego rodzaju są niemożliwe i można by je uważać jako chorobliwe marzenia. Albowiem nasze formy pojęciowe i nasze formy wyrażen nie decydują bynajmniej i nigdy o istocie rzeczy oraz rzeczywistości stawaniu się; owszem muszą one się kierować same według istotnego bytu i stawania. Konkretna treść oraz właściwe klasyfikowanie i rozłożenie wszystkich nauk może być jedynie przez ich przedmioty oznaczone. Treść taka daje się znaleźć tylko za pomocą wewnętrznego i zewnętrznego doświadczenia, które wcale nie jest zależne od logiki oraz gramatyki, ale jest ono zwróceniem się poznającego umysłu ku rzeczywistości. Dopiero w następstwie, to jest gdy już czynnymi były i swoje zrobiły władze spostrzegania, pamięci i odtwarzania, mogą wystąpić logiczne operacje oraz językowe wyrażenia. Otóż na tym właśnie gruncie nie możemy się przekonać, w jakiby to sposób zasadniczy rozwój i fundamentalne władze inteligencji mogły być wytworzone lub wzmocnione przez powszechną jakąś formalną umiejętność.

Ogólne władze umysłu człowiek rzeczywiście przynosi ze sobą na świat, a przez psychiczny proces życia rozradzają się one nieustannie; albowiem swobodne jeszcze zasoby władz poznania mogą być skierowane zarówno ku przedmiotom matematycznym, jak językowym, przyrodniczym i t. d. A nadto zasoby te mogą posłużyć zarówno czynnościom imania, jak odtwarzania oraz tworzenia. Owe przeto zasoby ogólnych władz umysłowych są bardzo nieoznaczone. Takie władze są darami przyrody, nie zaś wytworami nauki. Wszelki akt poznania, wywołany drogą nauczania, wytwarza tylko specjalną postać o oznaczonej treści, oznaczonej formie i oznaczonym natężeniu; żadna zaś postać nie może sobą drugiej postaci zastąpić. Każda rzecz w świecie jest tem, czem jest, a nie jest jednocześnie czemś drugim. Gdy więc spostrzeżenie, pamięć, rozum, fantazja i t. d., choć mogą być w ogóle pomyślane, t. j. w psychologiczne pojęcia ujęte, nie są jednakże ogólne, ale zawsze istnieją one tylko specjalnie oraz indywidualnie. Nie może być także ogólnego formalnego wykształcenia, lecz każda umysłowa władza oraz forma sięga tylko tak daleko, jak daleko sięga jej realny byt oraz treść. Kto się uczy wokabuł, prawideł matematycznych, prawideł fizyki, ten uczy się tego tylko i nic więcej. Kto zaś myśli o moralnych charakterach, o sy-

stematach botanicznych lub o stosunkach astronomicznych, ten uprawia swoje myślenie na ściśle oznaczonem polu, a nie uprawia go jednocześnie na żadnem innem. Nie mogą przeto istnieć żadne ogólne ćwiczenia władzy spostrzegania, pamięci, rozumu i t. d. Przez imanie form i stosunków gramatycznych nie zyskuje się najmniejszej rzeczy potrzebnej do imania na polu fizyki lub chemii; przez wyuczanie się przysłowi albo wierszy nie dozna bynajmniej ulgi nauka matematycznych formuł, geograficznych lub historycznych faktów; ćwiczenia zaś na niwie dowodzeń geometrycznych nie uprawiają u nikogo władzy sądzenia w sprawach psychologii i t. d. To prawda, że jeden i ten sam materiał wyobrazeniowy może być wpleciony w przeróżne myślowe postaci, więc, gdy on raz został zdobyty, ułatwiony jest postęp naprzód o tyle, o ile ten materiał do czegoś nowego użyć się daje. Kto się więc raz nauczył jakiegoś języka, ten się wyuczy już łatwiej nowego języka, gdyż taki nauczony człowiek wie, co to jest przypadek, liczba, czas, tryb, orzeczenie, podmiot i t. d. Jeżeli zaś ten nowy język jest córką lub siostrą języka poprzednio poznanego, wtedy mnóstwo specjalnych elementów w obu tych językach będzie się ze sobą zgadzało.

Nauka matematyki kształci ogólnie o tyle, o ile pojęcia liczb i przestrzeni dają się zastosowywać, co ma miejsce — jak wiadomo — w codziennem życiu, w różnych praktycznych zawodach, w naukach przyrodniczych, astronomii i t. d. Podobnież dobre poznanie jednej grupy roślin, krajobrazu i t. d. ułatwia dalszy postęp w botanice, geografii, o ile pozyskane wyobrażenia nadają się, aby w nowe imanie weszły jako składniki. Ze wszystkich powyższych względów wykształcenie formalne i materialne uważamy jako realną siłę postępu. Przy czem dodaje się, iż każdy rozwój umysłowy, o ile on jest dobrego gatunku rozwojem, pobudza żądzę wiedzy, a zarazem dla późniejszego rozwoju jest on rodzajem regulatora, to jest wywołuje w umyśle potrzebę ogólnego i wytrwałego dążenia ku porządkowi oraz jasności; w ogóle zaś wspiera on dobre używanie wszystkich władz. Na tej drodze wytwarzają się nałogi badania przedmiotów świata zewnętrznego. Najwyższym zaś celem takich nałogów i zarazem „koroną wszelkiego formalnego wykształcenia jest absolutna miłość prawdy, która oswabadza od subiektywnej próżności i od przesądów, od ślepej wiary w autorytety, od skwapliwości w prześlado-

waniu drugich, a którą należy też uważać jako najpiękniejszy kwiat inteligencji oraz moralności". Ten cel osiągnąć jest zadaniem wszelkiej nauki. Otóż wykształcenie formalne, pojęte w znaczeniu praktycznym, występuje jako uzdolnienie, rozbudzanie popędu i regulowanie rozwoju oraz swobodnej samodzielności, a skierowane jest ono do prawdziwego uszlachetnienia całego człowieka. Wówczas tylko nauka jest prawdziwie wychowawczą, jeśli prowadzi wychowawca do takiego celu; co znaczy, iż ona na całą osobistość młodego człowieka działa kształcącą i uzacniającą.

Ogólna Metodyka pierwszego nauczania.

XIII. Wszystko, co się dotychczas powiedziało, prowadzi nas do sformułowania ogólnych prawideł wychowania, bez względu na to, gdzie i w jakim zakresie to wychowanie się odbywa. Powstaje tu ważne pytanie, co za nauka ze względu na swą treść, zakres i formę, może być uważana jako ogólnie potrzebna dla podrastającego pokolenia w narodzie ucywilizowanym. Bo że siły oraz czas jednostki ludzkiej, mianowicie też ucznia szkoły elementarnej są bardzo ograniczone, aby objęły całą ludzką wiedzę, na to nie potrzebujemy składać dowodu. Jest nam również wiadomem, że nie wszystkie możliwe wiadomości oraz uzdolnienia mają jednakową wartość dla każdego człowieka. Nikt np. nie może twierdzić, że jakiś obcy język, geografia i historia odległego kraju, teoretyczne i praktyczne postawy różnych rzemiosł są niezbędnie potrzebnymi dla każdego człowieka w takim samym stopniu, jak posiadanie języka ojczystego, znajomość własnego kraju, nauka najprostszych działań arytmetycznych, przejęcie się powszechnymi ludzkimi obowiązkami. Z tego także wynika, iż gdy chodzi o narodowe wykształcenie dziatwy, to musi być przedsięwzięty wybór rozmaitych nauk oraz uzdolnień.

To, czego się mają uczyć wszystkie dzieci jakiegoś narodu, powinno mieć wartość dla wszystkich członków tegoż narodu, bez względu na to, do jakich zawodów lub warstw społecznych należałoby ci członkowie. Innemi słowy mówiąc, nauka elementarna musi być praktyczna, t. j. powinna ona zdążać do celu, aby dała uczniom ogólne uzdolnienie do życia. Nie może ona być ani czysto umięjętną, ani też nie może

mieć na celu czysto fachowego wykształcenia, również nie może ona służyć bezpośrednio jako przygotowanie do szkoły, mającej za cel uczoność lub do szkoły, nauczającej jakiego rzemiosła. Bo już niezależnie od tego, że nikt nie jest w stanie wiedzieć, jaki zawód obierze sobie młodzieniec, — niezależnie od tego, że w ogólnej szkole elementarnej byłoby niemożliwem zadosyć uczynienie przyszłym powołaniom wszystkich uczniów, — niezależnie od tego, że niepodobna wymagać, aby nauczyciel elementarny z różnemi naukami oraz rzemiosłami był tak obznajmiony, iżby nauczanie tychże mógł korzystnie prowadzić; to i tak, gdyby wszystkie te trudności nie istniały, wypadłoby jeszcze w szkole elementarnej odrzucić nauczanie fachowe ze względów czysto-pedagogicznych. Bo nauczanie takie zaszkodziłoby wykształceniu ogólnemu człowieka oraz powszechnemu publicznemu dobru. Jedynie wspólne dla wszystkich elementarne wykształcenie może ugruntować oraz utrzymywać wzajemne rozumienie się wszystkich członków danego społeczeństwa, jako też ułatwić ich wspólne pożycie i wspólne działanie. Nie będzie to dopięte w drodze przedwczesnego uprawiania jednostkowych interesów i wypływającego ztąd egoistycznego zacieśnienia myśli oraz chęci. Taki kierunek nie tylko uniezdalnia jednostkę ludzką, ale ją też odstręcza od pełnienia ludzkich oraz obywatelskich obowiązków, a co więcej działa na niekorzyść tejże jednostki. O tem wszystkim poucza nas doświadczenie. Bo przecież w stanie duchowego odrętwienia i przy umysłowej ograniczoności człowiek bardzo łatwo popada w owe stosunki i koleje zmiennego życia, w których sobie sam radzić ani pomódz nie zdoła. Los jego będzie zawsze raczej dziełem otoczenia oraz przypadkowych zdarzeń, aniżeli dziełem własnych jego czynów. Dążność do moralnego uszlachetnienia, do tego, co jest wiecznie prawdziwe i piękne, poczucie godności człowieka, chęć doskonalenia się, uczucie własnej samodzielności — wszystko to zginie, że tak powiemy, w deptaku powszedniości.

Ogólne więc ludzkie i obywatelskie wykształcenie jest najwłaściwszem zadaniem elementarnego wychowania, a w skutek takiego zadania szkoła elementarna jest instytucją wychowawczą od żadnej innej szkoły niezależną. W gruncie rzeczy, szkoła taka, jeśli się z zadania swego wywiązuje, jest zarazem zakładem przygotowawczym dla

szkół wyższych. Atoli mała tylko część uczniów szkoły elementarnej, zwłaszcza tej wiejskiej ludowej, przechodzi do szkół wyższych; i te ostatnie nie mogą wymagać, aby szkoła elementarna była wyłącznie wspierającym je zakładem wychowawczym. O wiele byłoby rozsądniej, ażeby szkoły wyższe, jak tego chciał już Komeniusz, przyjmowały takich tylko uczniów, którzy osiągnęli już cel, założony przez szkołę elementarną.

XIV. Sumując to, co się powyżej rzekło, możemy powiedzieć, iż ogólno-ludzkie wykształcenie w znaczeniu narodowem jest tutaj celem, któremu nauczanie elementarne ma zadosyć uczynić, jakkolwiek ono samo tego celu urzeczywistnić nie zdoła. Nauki oraz mechaniczne uzdolnienia, przyswojeniem których dla dzieci zajmuje się nauczanie elementarne, powinny być przedewszystkiem dostępne i dające się osiągnąć, — następnie zaś powinny one mieć niezaprzeczoną wartość oraz być zastosowalne, a nareszcie powinny ogarnąć sobą wszystkie siły młodocianego ducha. Istnieje więc pewien oznaczony szereg przedmiotów nauczania, które odpowiadają tym trzem wymaganiom i które przeto obecnie nie tylko w teorii, ale także w praktyce szkolnictwa zostały ustalone. Tutaj należą: język ojczysty, nauka moralności oraz religii, nauka o liczbach oraz przestrzeni, przyrodoznawstwo, geografia, historia, rysunki, śpiew i gimnastyka.

Oprócz, tego we wszystkich elementarnych zakładach żeńskich w Niemczech ze względów praktycznych znalazły też miejsce roboty ręczne, a tu i owdzie nauka domowego gospodarstwa. Byłoby zaś pożądanem, ażeby zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt wprowadzono ogólne nauczanie o rzemiosłach, co doradzał i Komeniusz. Przez takie nauczanie rozumiemy popularne informacye, odnoszące się do różnych rodzajów powołania. To jednakże nie wymaga, ażeby sobie uczeń przedwcześnie obierał fach jakiś. Nauka tego rodzaju może być zupełnie właściwie połączona z nauką o rodzinnym kraju oraz z przyrodoznawstwem. Niejednokrotnie usiłowano wprowadzić pracę rzemieślniczą do szkoły elementarnej, a obecnie nawet kwestya ta traktowana jest bardzo żywo. Trudno jest coś stanowczego orzec w tej sprawie, gdyż praktyka szkolna dostarcza bardzo małą ilość danych. To, że nowożytna szkoła elementarna dobrze utrafiła wybór swoich przedmiotów nauczania, nie potrzebuje

szerszych dowodzeń. Gdyż po wszystkim, cośmy powiedzieli o rozwoju dziecięcia, nie może już być wątpliwości, że młody człowiek za pomocą swoich cielesnych i duchowych sił, jako też wobec zewnętrznych stosunków swego wykształcenia, wcześniej już tworzy nieobliczoną ilość spostrzeżeń i wykonywa ćwiczenia, co wszystko — razem wzięte — może być uważane jako istotne początki wszelkich nauk oraz uzdolnień, jakie szkoła przedsięwiera. Że zaś znowu posiadanie wszystkich tych nauk i uzdolnień ma wartość dla każdego człowieka i każdego stanu w cywilizowanym społeczeństwie, — że wreszcie każdy z powyżej wspomnianych przedmiotów zawiera w sobie właściwą siłę wychowawczą, o tem była również powyżej mowa.

Wielokrotnie usiłowano, aby te przedmioty nauczania sprowadzić do pewnych grup. Przedstawia to jednakże pod względem teoretycznym dużo trudności, a mała z tego praktyczna korzyść. To tylko jest prawdą, że wszystkie owe przedmioty polegają na trzech rodzajach podstaw: na spostrzeżeniach zewnętrznych, na spostrzeżeniach wewnętrznych i na mięśniowej czynności różnych organów (np. narządów mowy, czynnościach rąk i t. d.). Spostrzeżenia zewnętrzne służą za podstawę nauce geografii, przyrodoznawstwa, geometrii. Spostrzeżenia wewnętrzne stanowią podstawę nauki moralności i religii, a także historii według jej wewnętrznej strony (ludzkich charakterów), jako też języka, którego utwory poetyckie, przedstawiają życie uczuciowe częstokroć. Ruchy mięśniowe dziecka z początku są całkiem mimowolne; zwolna atoli w skutek związku ciała i duszy występuje część tychże ruchów najprzód chwiejnie, następnie coraz pewniej już, pod zarządkiem pewnych wyobrażeń. A trzeba wiedzieć, że tylko, o ile się to odbywa i o ile to jest możliwe, o tyle mogą powstawać uzdolnienia ucznia i wprawa techniczna, — o tyle więc tylko można udzielić dziecku jakiejś technicznej nauki. Albowiem dobrze sobie trzeba zapamiętać, że wszelka nauka wymaga przede wszystkim władz poznania. Nauka rysunku, pisania, śpiewu, gimnastyki oraz robót ręcznych wymagają już uprzednio, aby w wychowawcu wytworzyć prawdziwe wyobrażenia odnośnych form, dźwięków, ruchów, a potem dopiero można już ucznia doprowadzić do tego, aby swoje mięśnie wprawiał do wytwarzania wyobrażanych przez siebie form, dźwięków oraz ruchów. Zdolność powstała przez ćwiczenie

(wielokrotne i wielorakie powtarzanie), a dążąca do nadania wyrazu pewnym wyobrażeniom za pomocą ruchu mięśniowego, zowie się wprawą mechaniczną albo techniczną. Polega ona zawsze na opanowaniu ciała przez ducha, podczas tego gdy umysłowa wprawa polega jedynie na szybkiej re-produkcyi oraz kojarzeniu wyobrażeń.

Otóż z tych uwag wynika, że dokładniejsze rozgraniczenie pomiędzy nauczaniem wiedzy a nauczaniem uzdolnień i wprawy jest niemożliwe. Wiedzę musi mieć na celu każde nauczanie, jeśli cel chce osiągnąć.

Również trudno jest przeprowadzić podział nauk, dotyczących zewnętrznego i wewnętrznego spostrzegania, przynajmniej trudno jest zrobić to w nauczaniu elementarnem. Okazuje się to np. na nauce gramatyki i historii, — a nawet pod pewnym względem religii, — z jednej strony, przyrodoznawstwa zaś z drugiej. Sztuki wraz ze wspierającemi je uzdolnieniami i wprawą mają zawsze do ozynienia z wewnętrżnością i zewnętrżnością. Tu zresztą właściwem jest nadmienić, że ćwiczenia gimnastyczne mają zupełnie inne zadanie, kiedy chodzi o ogólne ludzkie wykształcenie, aniżeli wszelkie inne techniczne ćwiczenia. Przy tych ostatnich mianowicie chodzi o zdobycie zręczności, co niema miejsca przy pierwszych. Bo nie gimnastykujemy się, aby tylko gimnastykować i gimnastyczną sztuczność osiągnąć, lecz ażeby ciało swoje uczynić zdrowem i silnem oraz aby je w tym stanie utrzymać. Że rozróżnianie fachów nauczania na idealne i realne nie jest ścisłem, pokazuje się już z tego, iż ideałność (duchowość) odznacza się tak dobrze rzeczywistością realną jak wszystkie inne rzeczywistości. Nie wytrzymuje też krytyki podział nauczania na materyalne i formalne, równie jak rozróżnianie fachów szkolnych, formalnych oraz materyalnych. Nareszcie w szkole elementarnej, jako pierwiastek podziału, nie może być podniesione rozróżnianie trzech przedmiotów: Boga, człowieka, przyrody; albowiem niektóre z tych fachów nie dają się podprowadzić bez naciągania pod żadne z owych trzech ogólnych pojęć, inne zaś podchodzą pod dwa lub trzy pojęcia; zresztą Bóg nie może być przedmiotem wiedzy. Elementa nauki o człowieku leżą znowu rozproszone w zoologii, geografii, nauce moralności oraz religii. Następnie nikt nie może zaprzeczyć, że sam człowiek jest przedmiotem przyrodniczym. Historia znowu jest produktem przyrody człowieczej i nieczłowieczej, a jednocze-

śnie — jak chcą wierzyć prawowierni — jest ona też produktem Boskiej Opatrzności. Matematyka jest płodem ludzkiego umysłu, ale stanowi ona też prawidła dla rzeczy przyrody. O ile tego rodzaju rozróżniania trudnemi są do przeprowadzenia pod względem teoretycznym, o tyle też mają i małą wartość w praktyce. Tutaj wszystko zależy od tego, aby dobrze traktować i możliwie wszechstronnie kształcić wszystkie władze ucznia.

XV. Przechodzimy teraz do sposobów nauczania, to jest do uplanowanego postępowania nauczyciela celem zadośćuczynienia zadaniom nauczania. Uczeń nie mógłby w ten sposób urządzić swojej nauki, bo nie zdoła on jasno poznać celów wykształcenia, ani oznaczyć dróg, jakimi to wykształcenie się przeprowadza, ani wreszcie nie jest w stanie opłacać środków wykształcenia. Nauczyciel przeto przybywa mu tu z pomocą, poświęcając swój rozum, swoją wolę, uzdolnienie i biegłość. Już przez to samo nauczyciel staje się wychowawcą, uczeń wychowancem, a nauka środkiem wychowania. Ale samo przez się jest widocznem, iż im uczeń dalej i lepiej postępuje, tem więcej okazuje się być zbytęcną ta metoda oraz nauczający charakter nauki. Postępowanie, zachowywane przy nauczaniu, staje się coraz mniej zależnem od subiektu nauczanego, a jest zależne coraz bardziej od obiektu nauczania. Nareszcie na najwyższych stopniach nauki chodzi już tylko o gruntowne, jasne i dokładne rozwiązanie zadań samej nauki. Z tego zatem wynika, że dla nauczyciela elementarnego najważniejszym musi być interes metodyczno pedagogiczny, — dla profesora zaś akademii interes umiętny. Nauczyciel szkoły średniej powinien umieć połączyć właściwie oba te interesa. Od stosunku takiego właśnie połączenia zależy część nauczycielskiego uzdolnienia. Czyż więc właściwem jest, że wielu nauczycieli gimnazyalnych występuje jedynie z pretensjami do uczoneści? Tacy mniemają, że sama wiedza daje im już prawo oraz uzdolnienie do pełnienia obowiązków zawodu, który oni w akademicki sposób traktują. Jest to przecież wielkie zło. Nauczyciel gimnazjum, czy nauczyciel szkoły realnej, zwłaszcza działający w klasach niższych, powinien nie tylko swój fach opanować, ale powinien posiadać pedagogiczne uzdolnienie i metodyczną biegłość; w przeciwnym bowiem razie działa na szkodę swoich uczniów. Tem bardziej stosuje się powyższa uwaga do nauczyciela elementarnego. Kto z dziećmi nie

umie właściwie postępować, ten nie powinien nigdy być nauczycielem, choćby był najuczeńszym w świecie człowiekiem.

Każdy nauczyciel, a głównie nauczyciel elementarny, nie powinien w nauczaniu kroczyć po swojej własnej drodze, ale po drodze dziecka, — to znaczy, iż nie powinien on materiału naukowego podawać dziecku w taki sam sposób, w jaki on go sobie przyswoił dla swoich potrzeb umiejętności; ale godzi się, iżby ten materiał rozwinięty został w ten sposób, w jaki go uczeń pojąć zdoła. Nauczyciel nie może tu systemu w umyśle ucznia budować, ale dopiero ma on zakładać fundamenta pod system przyszły, — ma on ucznia tak prowadzić, iżby ten widział wznoszący się stopniowo system. To też dobrym metodykiem nie może być nikt, kto nie posiada zręczności utajenia swojej uczoności i wzniesienia się na stanowisko ucznia; dobrym metodykiem nie może być nikt, kto w rozwoju umysłów dziecięcych nie znajduje dla siebie tyle przynajmniej szczęścia oraz interesu, co w materiale naukowym i w samej umiejętności. Nauczyciel nie powinien nigdy zapomnieć, że on ma pracować dla ucznia i że jego metoda ma być na usługi tegoż ucznia. Nauka o nauczaniu dzieci powinna przedstawić, w jaki to sposób czynność nauczania staje się — o ile można — pomyślną dla umysłowego rozwoju ucznia.

Postępowanie przy nauczaniu, zwane metodą, zawiera w sobie różne momenta. Metoda tworzy się przez stosowanie układu albo planu nauczania i formy nauczania, którym towarzyszy duch nauczania oraz środki. Do tych przeto czterech elementów odnoszą się wszelkie prawidła ogólnej i szczegółowej metodyki.

XVI. Co się tyczy układu albo planu nauczania, to bez niego nauka w szkole pomyśleć się nie daje. Bo jeśli nauczyciel ma pewne przedmioty naukowe przedstawić i traktować, ażeby sobie uczeń zdobył różne wyobrażenia i uzdolnienia, to nauczyciel ów musi do tych przedmiotów zastosować jakiś porządek. Pytamy tedy najprzód, co to jest za porządek? Metodyka nie zadawalnia się układem nauczania przypadkowym, albo dowolnym; wymaga ona, ażeby układ taki był obliczony celowo podług pewnych oznaczonych punktów widzenia. Dlatego też — zamiast: układ nauczania, — mówi się: plan nauczania. Ścisłe rzecz biorąc, to ostatnie wyrażenie jest szersze, aniżeli pierwsze.

Albowiem przez plan rozumie się projekt całej czynności nauczania w danym zakładzie szkolnym lub w danej klasie. Plany albo układy nauczania pojedynczych przedmiotów są wtedy tylko dalszem wykonaniem owej powszechnej normy, i możnaby je nazwać programami, gdybyśmy przez ten wyraz nie przywykli nazywać planu narzuconego.

Plan nauczania, tak w całości wzięty, jak i w swoim specjalnem przeprowadzeniu, uwzględnia siły oraz potrzeby wykształcenia danych uczniów, następnie zaś właściwości przedmiotów nauczania, a nareszcie zewnętrzne warunki, jak i czas oraz środki nauczania. Oto są dane punkta wyjścia dla wszelkiej czynności nauczającej. Nauczyciel — jako taki — ponieważ nie jest ani fachowym uczonym, ani sztukmistrzem jakimś, przeto nie może on wytwarzać materiału nauki, on go znajduje już gotowym i musi ze swej strony opanować oraz przeniknąć, zanim się zwróci do metodycznych rozważań oraz do czynności nauczania. Tenże nauczyciel nie jest w stanie wytwarzać nowych sił i potrzeb kształcenia się w swoich uczniach, on je musi znaleźć gotowe u dzieci. Nauczyciel musi się tu stosować do tego, co jest; ażeby to zaś odpowiednio uczynił, winien się przygotować przez właściwe pedagogiczne studia. Nareszcie, co się tyczy wspomnianych zewnętrznych warunków nauki, to one — jeśli się tylko nie usuwają z pod wpływu nauczyciela — muszą być ustalone w każdym razie przed rozpoczęciem nauczania. Nauczyciel powinien je sobie jak najzupełniej i ze spokojem obiektywnym rozważyć, aby przy obrachowaniu planu swojego nie popełnił błędów.

Według powyżej zaznaczonych punktów formuje się tedy plan w najogólniejszych rysach, jako porządek nauczania, przebieg i projekt, mających się wykonać czynności w danej szkole. Różne przedmioty nauki należy rozważać podług ich względnej wartości, według ich zasad, zakresu, wzajemnych stosunków, stanowiska do zdolności dziecka, tak iżby można było dobrze oznaczyć: wybór, następstwo po sobie i ustawienie obok siebie przedmiotów nauczania, jako też miarę, według której każdy z tych przedmiotów ma być nauczany w ciągu całkowitego czasu nauki. Ogólne cele nauczania należy następnie dla każdej klasy bliżej oznaczyć. A nareszcie musi być skreślony specjalny plan dla każdego oddzielnego fachu szkolnego i dla każdego jego stopnia. Okrom tego wszystkiego, potrzeba też obli-

czyć, jak można najdokładniej, czas obowiązującego nauczania na każdy rok i dla każdego przedmiotu. Dopiero po wykonaniu takiego obrachowania można już i trzeba nawet sporządzić plan lekcyj albo godzin. Jest to porządek nauczania, ułożony na poszczególne dni tygodnia. Ten plan powinien uwzględniać — o ile pozwalają stosunki — porę dnia, zmiany roku, zmiany lekcyj, leżące w interesie zdrowia uczniów oraz różnorodność umysłowych zajęć. Taki specjalny plan niezawsze może być dobrze utrzymany we wszystkich drobnych szczegółach, tem bardziej nie może on prowadzić do zakrzepnięcia raz na zawsze różnych czynności nauczania, ale powinien być nieustannie doświadczany i nieuchronnie poprawiany. A w każdym razie jest to jeden z najpewniejszych środków przeciw trwonieniu czasu oraz nieprawidłowemu działaniu nauczyciela ze szkodą uczniów. Nauczyciel, który pracuje bez troskliwie opracowanego i obliczonego planu, jest niezręcznym i nieporządnym pedagogiem. Plan taki w szkole elementarnej powinien być opracowany według ogólnopedagogicznych punktów widzenia i z uwzględnieniem stosunków miejscowych, powinno w nim przebijać to, ażeby dzieci zdobywały sobie samodzielnie na najkrótszej drodze elementa powszechnego ludzkiego wykształcenia. Zawsze powinno być najprzód traktowane to, co leży najbliżej i co jest najniezbędniejsze, a nadto we właściwej mierze dołącza się to, co jest odległe i mniej potrzebne.

XVII. Oceniając należycie to ostatnie wymaganie, zwrócono się w najnowszych czasach do tak zwanego koncentrycznego albo cyklicznego trybu nauczania, według którego pewne zakresy wiedzy powtarzają się na różnych stopniach nauczania, a jednocześnie zwolna się przekształcają. To postępowanie stosuje się mianowicie do nauczania historycznego, geograficznego, przyrodniczego i językowego. Według tego, na pierwszym stopniu nauczania z całego jakiegoś fachu przedstawia się dzieciom to, co jest względnie najlżejsze i najgodniejsze wiedzy, oraz to, co na każdym następnym stopniu nauczania za powtórzeniem poprzedniego tworzy ze względu na szczegóły nowy okrąg poznania. Uczeń stoi tu ciągle na stałym gruncie, jego cały rozwój zachowuje nieprzerwany związek, gdyż nowe poglądy łączą się z poglądami już uzasadnionymi, jako dopełnienia oraz rozszerzenia; ale wszystkie one i na każdym stopniu nauki

tworzą zamkniętą jedność, tak że nawet przedwczesne opuszczenie szkoły okazuje się być mniej szkodliwe w tym razie, aniżeli w innym, gdy plan nauczania powstał podług umiejętnej systematyki i w skutek tego na każdym stopniu nauczania przedstawia się tylko ułamek wiedzy.

Ażeby nietylko każdy fach szkolny ugruntować, ale i całe wykształcenie dziecka bezpiecznie — o ile można — urządzić, nie należy rozszczepiać i zbyt natężyć sił tegoż dziecka przez plan lekcyj nader skomplikowany, nie trzeba mianowicie zbyt dużo przedmiotów traktować współcześnie, ale raczej różne przedmioty szkolne w różnych latach i półroczach uprawiać. Raczej trzeba nauczać należycie przez rok lub pół roku, np. Historii naturalnej i Geografii, a potem dopiero zwrócić się do nauczania Fizyki oraz Historii w ciągu również długiego przeciągu czasu, a nie współcześnie wszystkie te przedmioty traktować. Obce języki, które do ogólnego wykształcenia narodowego niekoniecznie należą, nie powinny tegoż wykształcenia ograniczać, więc w żadnym razie nie mają one być uprawiane przed gruntownem nauczeniem się przez uczniów ojczystego języka. Współczesne nauczanie dwóch obcych języków stanowi już znaczny błąd. Na nieszożęście wiele rodziców, zwłaszcza uposażonych w znaczne materyalne środki, utrudnia umysłowy rozwój swych dzieci przez to, iż dzieci owe oprócz elementarnej nauki muszą się uczyć przeróżnaitych przedmiotów, głównie zaś różnych języków. Rzecz prosta, że nowożytny jakiś język jest pożądaný obok języka ojczystego, i to leży zarówno w interesie wykształcenia ogólnego, jak i praktycznego. Przeto też język taki należy pomieścić w planie elementarnego nauczania szkoły, a nie zostawiać go nauczaniu prywatnemu. Jednakże radzi się, aby nauka języka obcego nastąpiła po jakich czterech latach nauczania języka ojczystego. Dzieci, które nie robią postępu w językach cudzoziemskich, mogą być od tej nauki zwolnione.

W każdym razie cały plan musi zdążać do tego, ażeby wszystkie władze uczniów korzystnie koncentrować i zwracać do danych przedmiotów szkolnych; nie można jednak sił tych żadną miarą przeociążyć. Częstoć plan szkolny bywa ułożony nie według zasad, jakieśmy tu postavili, i wtedy uczniowie narażeni są na rozmaite duchowe szwan-

ki. Bo jeśli się chce komuś wcielić do materiału naukowego wszystko możliwe, — jeśli się chce nauczać ułamków bardzo różnorodnej wiedzy, wtedy nietylko że w umyśle dzieci powstaje zawikość, ale stają się one powierzchownymi i zarozumiałymi. Prawidło metodyczne brzmi: każdy przedmiot nauczania powinien być budowany z właściwych sobie elementów. Wobec tego pilnie należy unikać mechanicznego i chaotycznego przerabiania w szkole fachów naukowych. W dwóch tylko chwilach pożytecznem jest i naturalnem zestawienie obszerne wyobrażeń, należących do rozmaitych zakresów wiedzy: 1) kiedy dziecko wchodzi do szkoły i 2) kiedy szkołę opuszcza. Jest to więc najniższy i najwyższy stopień szkolnej nauki. Bo całkowity zakres spostrzegania oraz myślenia, z jakim dziecko do szkoły przybywa a który stanowi punkt wyjścia dla wszystkich przedmiotów nauczania, musi być przez nauczyciela sprawdzony, ale przytem objaśniony, poprawiony i dopełniony, ażeby z niego już rozmaite nici nauki mogły być dalej wysnuwane. Ten wstępny i przygotowawczy kurs polega na ćwiczeniach poglądowych, językowych i ćwiczeniach myślenia, o czem już mówiliśmy.

W przebiegu nauki szkolnej pozyskane rezultaty wiedzy, odnoszącej się do różnych pojedynczych przedmiotów nauczania, powinny się coraz więcej grupować, ażeby umysł ucznia zdązał do porządku oraz jedności i pozyskiwał sobie pogląd na rozmaite zakresy poznania. Cel ten daje się osiągnąć przez powtarzanie i przerabianie zdobytych wiadomości; przyczem też do przedmiotów jednego fachu mogą się przyłączać znane już wyobrażenia z fachów innych, a nawet około jednego środkowego punktu koncentrują się bardzo rozmaite materiały wiedzy ludzkiej. To atoli wtedy dopiero jest dopuszczalne, jeśli wszystkie elementa, brane pod uwagę, zostały już należycie ustalone. Ktoby zaś chciał zaraz w początkach nauczania jakiś przedmiot naukowy zrobić środkiem całego nauczania, a wszystko pozostałe odnosić do tego środka, ten rządziłby się dowlolnością i tem samem dopuszczałby się pedagogicznego bezprawia. Istotnym środkowym punktem wszelkiego materiału naukowego jest umysł ucznia; w nim to mają się wszystkie wyobrażenia zejść w jedną harmonijną całość. Na zewnątrz takie widzialne centrum wszelkiej wiedzy stanowi język.

XVIII. Dotychczas mówiliśmy o planie nauczania, mającym na celu uporządkowanie oraz ustosunkowanie naukowego materiału; plan ten nazywają zewnętrznym planem nauczania, w przeciwstawieniu do planu wewnętrznego, który dotyczy rozwojowych procesów ucznia. Plan pierwszy służy za poparcie drugiemu. Nauczyciel powinien materiał nauki rozdzielić na części, mające takie następstwo, w jakim — zgodnie z prawami Psychologii — materiał ów najłatwiej przez umysł ucznia może być przyjęty, zatrzymany i przerobiony. Tą sprawą zajmuje się wewnętrzny układ każdej lekcji.

W ściślejszem też znaczeniu tego wyrazu nazywamy metodą kolejne następowanie procesów poznania, a właściwie mówiąc — drogę, na której umysł człowieka zdobywa sobie wyobrażenia, przerabia je oraz porządkuje. Jest to metoda umysłu, odpowiednio do której metodę nauczyciela możnaby określić, jako sposób, mający na celu wytwarzanie, regulowanie i popieranie rozwojowych procesów ucznia. Procesy te są już to analityczne, już syntetyczne; bo każdy w ogóle człowiek poznaje rzeczy przez rozkładanie ich i przez składanie. Ale nadto wszelkie poznanie jest albo bezpośredniem imaniem danych przedmiotów (poznanie empiryczne), albo jest ono przerobieniem pozyskanych już wyobrażeń (myślenie). Zarówno zaś bezpośrednie poznanie przedmiotów i faktów, jak pośrednie poznanie czyli logiczne przerobienie już pozyskanych wyobrażeń, mogą występować w drodze analizy lub syntezy. Według tego należy rozróżniać analizę realną i realną syntezę od analizy logicznej i takiejże syntezy. Oba pierwsze procesy poznania mają za cel, aby wytworzyć takie postaci wyobrażeniowe, które odpowiadają rzeczywistym przedmiotom, stosunkom i zjawiskom. Oba zaś drugie procesy wiedzą do logicznych form poznania, które nie są utworzone jedynie na wzór realnego bytu, ale wytwarzają w umyśle pogląd na rzeczy istotne, więc wiedzę czysto empiryczną przemieniają na racjonalną. Uwydatnijmy to na przykładach: Uczeń ma przed sobą roślinę i przez ciągłe jej dzielenie zdąża od całości do rozważania jej części: korzenia, pnia, liści, kwiatów i t. d., a może naczyń oraz komórek. Jest to analiza realna. Przy tej czynności, która się tu zowie obserwacją a po wykończeniu której powstaje opis, umysł poznający kroczy od rzeczy realnie złożonej (od całości) do realnych części składowych

Ale jeżeli tenże umysł bierze za punkt wyjścia, np. nasienie, oraz wspierające jego rozwój warunki przyrodnicze, a zdąża do przeświadczenia się, co powstaje z owych elementów, w jaką to różnorodność przekształca się owa jedność, — wtedy wykona on realną syntezę. Czynność, jaka tu wykonaną została, zowie się także obserwacją, a dostarcza ona materiału dla historii danego przedmiotu. Umysł zaś poznający kroczy tu od zasadniczej części składowej do rzeczy realnie złożonej, t. j. do całości. Zastosowanie tej metody w nauczaniu nosi nazwę metody genetycznej. Jeżeli zaś umysł uobecnia sobie wyobrażenia pewnej liczby podobnych do siebie roślin, wtedy wyzywa on ze świadomością rozmaite cechy tych roślin (przez abstrakcję), a gdy wspólne ich cechy w świadomości zestawia (przez kombinację), czy łączy w pojęcie rodziny roślin, rzędu, klasy, systemu, wykonywa on wówczas logiczną analizę. Przy takim postępowaniu, które się nazywa indukcją, umysł poznający zdąża od szczegółu albo konkretnego do ogółu albo abstraktu. Jeżeli się nareszcie wychodzi z pojęcia rośliny, a dodaje się do tego pojęcia jeszcze wymagalne cechy, ażeby przeprowadzić podział na klasy, rzędy i t. d., lub też żeby sformować nowe sądy, wnioski, hipotezy i teorie, wtedy umysł nasz wykonywa logiczną syntezę. Postępowanie, jakie tu ma miejsce, nosi nazwę determinowania i dedukcji, a umysł poznający zdąża wtedy od ogółu lub abstraktu do szczegółu albo konkretnego.

Obie, przytoczone tu na końcu, logiczne operacje nie pokrywają rzeczywistego bytu, bo pojęcia, prawa, wnioski, systemy, są jedynie formami myślenia, ale nie są one bynajmniej bezpośredniem odbiciem tego, co istnieje zewnętrznie, a co nigdy nie jest ogólne lecz zawsze jest indywidualne, — co posiada zawsze daleko większą ilość cech, aniżeli pojęcia nasze zawierają w sobie cech logicznych.

Nazwy metody regresywnej i progresywnej bywają zwykle używane równoznacznie z nazwami: metoda analityczna i syntetyczna, jednakże — według tego, co się powiedziało — byłoby ściślej nazywać regresywnymi realne analizy i logiczne syntezy, a progresywnymi realne syntezy oraz logiczne analizy.

Zachodzi teraz pytanie, jaki bierze udział każda z tych umysłowych operacji w umysłowym rozwoju dziecka oraz w jakim stosunku do nich znajduje się nauczanie. Ponieważ nie istnieje żaden rozum wrodzony, z głębi którego mogły-

by się wytwarzać pojęcia, ponieważ wyobrażeniowy materiał, potrzebny do logicznych operacji, musi być dopiero pozyskany, — przeto widać z tego, iż podstawę wszelkiego umysłowego wykształcenia można przygotowywać jedynie za pomocą realnej analizy oraz realnej syntezy. Dopiero do tej czynności imania, za pośrednictwem odtwarzania, może się przyłączyć czynność twórcza, która ma charakter już to logiczno-analityczny, już logiczno-syntetyczny.

Ponieważ wszelka nauka albo oś w umyśle na nowo wytwarza, albo też umysłowość dalej wykształca, ponieważ chodzi o to, aby w umyśle ucznia wytworzyć zarówno wierne imanie rzeczywistości, jako też logiczny porządek oraz biegłość, a więc widoczna, że nie wystarcza jedna z powyższych metod, ani nie wystarczają dwie lub trzy do wszechstronnego rozwoju ucznia, ale wszystkie cztery metody muszą tu współdziałać i wzajemnie się dopełniać. Kiedy zaś i gdzie każdą z nich stosować oraz uprawiać należy, to się nie daje oznaczyć w ogólnej teorii, bo każdorazowe stanowisko ucznia w stosunku do danego przedmiotu nauczania powinno być bezwarunkowo uwzględnione. Każda z tych metod jest dobra, jeśli się jej używa we właściwym czasie i w odpowiedniej mierze; żadna zaś nie da się przez drugą zastąpić. Analizy realne i także syntezy potrzebne są w celu zdobycia konkretnego materiału wyobrażeniowego, — analizy logiczne potrzebne są znowu, gdy idzie o wytwarzanie ogólnych pojęć i sądów, — podczas gdy syntezy logiczne znowu służą już to do systematycznego porządkowania pojęć, już do tworzenia oraz przyswajania podanych umysłowi wiadomości i wyobrażeniowych kombinacji, już do ustalenia własnych skojarzeń danych pojęć.

Gdyby nauczyciel podług wyłożonej tu teorii chciał sobie ułożyć jakiś stały szemat dla praktyki szkolnej, postąpiłby bardzo nieroztropnie. Bo, co się daje naukowo rozdzielać i pod oznaczony porządek podciągnąć, to w praktyce nie znosi granic i wielorako a wzajemnie się przenika. Tak się ma sprawa z naszymi metodami. Jeżeli teoria ma rzeczywiście podać praktyce rękę, jeśli jej użycza jasnego poglądu i daje rękojmię powodzenia, to jednakże nie może ona żadną miarą stać się pętem, tamującym swobodną czynność. Nauczyciel musi sobie nieustannie zdawać sprawę z indywidualnego stanowiska ucznia, z materiałów nauczania i ze szczególnych stosunków szkolnych. Gdyby więc

chciał te różne metody stosować zawsze w pewnym oznaczonym porządku następczym i według ułożonej miary, popełniłby niejednokrotnie grzech przeciwko powszechnie obowiązującym prawom nauczania. Nie ulega żadnej wątpliwości, że fakta zawsze uprzedzają teorię, jeśli tylko chodzi o udzielenie nauki pełnej treści, a nie wyrazowej. Umysłowa zaś czynność imania wymaga zastosowania już to analizy, już syntezy.

W rachunkach, dajmy na to, dodawanie oraz mnożenie stanowią syntezę, odejmowanie i dzielenie—analizę. W Geografii rozważanie rodzinnej miejscowości stanowi tak samo analizę, jak i rozpatrywanie kuli ziemskiej według globusu. Ale nasze rodzinne miejsce jest już samo przedmiotem nauczania, gdy tymczasem globus jest tylko symbolem przedmiotu nauczanego, t. j. kuli ziemskiej; zresztą rodzinną miejscowość łatwiej jest rozpatrzyć, niż ziemię na globusie. Zdążanie w nauczaniu od miejsca swego urodzenia, poprzez kraj ojczysty do cudzych krajów całej ziemi jest postępowaniem realnie syntetycznem, ale jednocześnie występują tu nieustannie analizy. Postępowanie odwrotne stanowi analizę realną. Które zaś postępowanie jest właściwe w danym razie, o tem decyduje stopień wykształcenia ucznia. W naukach przyrodniczych opisowych ma dużą racją bytu analiza realna, t. j. rozdzielanie i opisywanie różnych przedmiotów przyrody, jednakże obok tego nie należy zaniedbywać i syntezy realnej, wiodącej do rozważania i wyjaśnienia, w jaki sposób powstają przyrodnicze przedmioty. Dobrze jest opisywać już wykształcone zwierzęta oraz rośliny, ale któżby odmówił wartości wiedzy, objaśniającej rozmaite stopnie rozwoju stworzeń. Zwłaszcza też tak zwana metoda genetyczna jest na tym punkcie bardzo skuteczna i płodna w rezultaty. Bo chociaż realne syntezy niezawsze przez bezpośrednie poglądy mogą być ustalone z taką dokładnością, jak to ma miejsce przy konstrukcyi figur geometrycznych, to jednakże dają się one wykończyć w głównych rysach a na podstawie spostrzeżeń dostępnych dla dziecka. Ale nie tylko o zrozumienie świata materialnego już chodzi, gdyż ważniejszym może jest jeszcze ujęcie świata duchowego, więc ujęcie stanów uczuciowych, chęci, przymiotów charakteru i t. d. Dziecię musi sobie zdobyć poglądy życia umysłowego, jeżeli nauczanie moralne i religijne a także historyczne niema być zewnętrznie tylko przyociepione, ale

sięgać do głębi. Analizy, dokonane na polu Moralności, Religii i Historii powszechnej, znajdują stałą podstawę i pewny fundament dopiero w skutek wnikięcia w genesis ludzkiego umysłu, uczucia oraz charakteru.

Geometryczne elementa wynajduje dziecko analitycznie, przez poglądanie na kształty, a dopiero, gdy to się stało, mogą znowu te same elementa być użyte syntetycznie (przy konstrukcyach). Przy pierwszem nauczaniu czytania oraz w całkowitej nauce języka niezbędnem jest ciągle kojarzenie realnych analiz i syntez, o czem zresztą wie każdy nauczyciel.

Im bardziej złożonemi są przedmioty nauczania oraz im są odleglejsze dla bezpośredniego spostrzegania dziecka, tem trudniejszą jest nauka tych przedmiotów, jeśli nie ze względu na nauczyciela, to niezawodnie ze względu na władze pojmowania ucznia. Historia powszechna przeto byłaby w szkole elementarnej przedmiotem najtrudniejszym. Jest ona bowiem rezultatem bardzo licznych i różnorodnych czynników fizycznych oraz duchowych, które współdziałały w skojarzeniach nadzwyczajnie rozmaitych i nieraz utajonych dla spostrzegania. Cała ludzkość ze swemi różnorodnemi siłami, przymiotami i brakami, z niezliczonemi stosunkami ludzi jednych do drugich oraz ze stosunkami ich do przyrody, z licznemi postępami w poznaniu i z cofaniami są wsteczniemi, z pragnieniami oraz działalnością na polu języka, sztuki, religii i istoty państwowej odbija się w Historii. To też głębiej sięgające pojęcie dziejów nie może być oczekiwane bynajmniej w wieku dziecięcym, albo i chłopięcym, lecz zaledwie dopiero w młodzieńczym. Bo przecież młodzieży brakuje owej wszechstronnej dojrzałości i życiowego doświadczenia, pełnej znajomości świata i ludzi, przy pomocy których możliwem jest rzetelne zrozumienie dziejowej księgi. Elementarne nauczanie zatem powinno się tutaj trzymać tego, co jest najprostsze i najbliższe. Mianowicie zaś, gdy chodzi o nauczanie dziejów najprzód węższej a później obszerniejszej ojczyzny dzieci, należy wydatniać jedynie najważniejsze fakta, trzymać się prostotnych biografij i obrazów, ażeby ustalić jedynie to, co jest najważniejsze dla zrozumienia teraźniejszości, a przez to zarazem przygotować ramy, jako też zaznaczyć punkta wytyczne dla wszelkich dalszych nabytków wiedzy w dziedzinie historycznej.

Podczas gdy właściwa wiedza rzeczy z najrozmaitszych zakresów nauczania musi się zawsze wspierać na obserwowaniu samych przedmiotów, — pojęcia, sądy, prawidła, podziały i t. d., w ogóle wszystkie formy myślenia a z nimi i porządek oraz umysłowa samodzielność mogą być zdobyte jedynie przy pomocy logicznych operacyj. Że te operacye we wszystkich przedmiotach nauczania są możliwe i konieczne, nie potrzebuje to zaprawdę żadnego dowodzenia. W jakiej zaś mierze są one potrzebnemi, daje się to tylko w danym przypadku oznaczać. Można tyle jedynie z większą stanowczością orzec, że czynności induktywne a bardziej jeszcze deduktywne wprowadzane być mogą nie przedwczesnie, ale dopiero po zebraniu przez dzieci bogatszego i podatnego materiału poznania. Jednakże pamiętajmy także, iż i owo zbieranie materiału, czyli postępowanie pogładowe ma swoje granice, pamiętajmy, że po czynności imania albo recepcyi, we właściwym czasie powinna wystąpić czynność myślenia.

XIX. Przedstawione postępowanie zewnętrzne i wewnętrzne powinno być w szkole urzeczywistnione, to znaczy, że przez uporządkowane podanie uczniom przedmiotów nauczania należy wesprzeć rozwojowe procesa dziatwy. W tym celu używa się specyficznych czynności, które ze względu na swój zewnętrzny charakter zowią się formami nauczania. Jako takie formy, znane są: przedstawienie lub pokazywanie przedmiotów albo czynności (forma deiktyczna), wykład (forma akroamatyczna), egzaminowanie przez zadawanie pytań (forma erotematyczna), powierzanie nauki pamięci ucznia (forma mnemoniczna), wynajdywanie (co się niewłaściwie zowie formą heurystyczną). Obok tego mówi się o formach nauczania: sokratycznej, katechetycznej, repetytorycznej, egzaminującej, dyktującej, tabelarycznej i t. d. Ażeby w tym wyrazowym chaosie zrobić porządek i zdać sobie jasno sprawę, pamiętajmy zawsze, iż forma nauczania — podobnie jak metoda w ogóle — ma służyć do wykształcenia ucznia i że to wykształcenie odbywa się jedynie w skutek pewnych procesów psychicznych i w pewnem następstwie. Więc też i tu wspomniane co tylko formy nauczania mają jedynie służyć wewnętrznym władzom umysłu i do nich się stosować. Jak wiemy, najpierwszem zadaniem wszelkiego nauczania jest wytworzenie i kojarzenie wyobrażeń, bez względu na to, czy te wyobrażenia są same ce-

lem, czy też mają służyć do osiągnięcia jakichś uzdolnień i wprawy. Otóż, nauczyciel może swojemu uczniowi albo dostarczyć gotowych wyobrażeń i wyobrażeniowych skojarzeń, co stanowi dogmatyczną formę nauczania; albo może on sprawić to, iż owe postaci umysłowe same się w uczniu wytwarzają, co nosi nazwę rozwijającej lub heurystycznej formy nauczania. W pierwszym razie uczeń zachowuje się przyjmująco i naśladowczo, w drugim razie — wynajdująco i twórczo. Obie te formy dają się stosować zarówno do analizy, jak i syntezy; a także zarówno do traktowania przedmiotów realnych, jak i do czysto logicznych operacji; następnie zaś zarówno do wytwarzania jak i przerabiania wyobrażeń. Forma nauczania dogmatyczna bywa powszechniej stosowana, jest łatwiejsza i wygodniejsza, niż forma heurystyczna. Ta ostatnia nie może mieć miejsca tam, gdzie chodzi o przedmioty niedostępne ani dla zewnętrznego, ani dla wewnętrznego spostrzegania; wymaga ona w każdym razie nie tylko dokładnego poznania oraz uwzględnienia stanowiska ucznia, ale także wprawnego a ściśle obliczonego użycia środków nauczania i języka, ażeby uniknąć straty czasu i nie narazić dzieci na umysłowy zamęt.

Zresztą komunikowanie uczniom gotowych wyobrażeń lub wytwarzanie w nich wyobrażeń wielorako mogą być kombinowane. Jeżeli nauczyciel np. coś pokazuje lub coś robi w przytomności uczniów, w takim razie albo sam jednocześnie udzieli właściwych objaśnień, albo też doprowadzi dzieci do wyrażenia tego, co spostrzegły. Przyczem może on pokazywać, opowiadać, zapytywać, czyli łączyć formy nauczania. Uczeń zaś przedewszystkiem musi w każdym razie odbyć czynność imania, następnie zaś, o ile się to dotyczy jakiegoś uzdolnienia i wprawy, musi on wykonać pewne samodzielne ruchy (np. podczas rysowania, pisanie i t. d.). Wykład akroamatyczny nada się przeważnie do przekazywania umysłom uczniów gotowych umiejętności oraz systematów, a może on się utrzymywać w tak dokładnej paraleli z procesami uczenia się ucznia, może swój przedmiot tak genetycznie i napięcie rozwijać, że uczeń tutaj — kierowany słowem nauczyciela — w głębi swego własnego umysłu bierze udział w kształceniu się samodzielnem. Zadawanie pytań jest bardzo właściwe, gdy się pragnie pobudzić wynalazczą uwagę, obserwację oraz myślenie ucznia, do czego właśnie zmierza tak zwane „Sokratyzowanie”, ale

trzeba też być pamiętnym, iż nie każde rzucanie pytań jest rozwijające, gdyż wypytywanie ucznia może też służyć do czystego dogmatyzowania. Wypytywanie np. o zadane ustępy czy reguły wyłącza wewnętrzną samodzielność ucznia. Co się tyczy formy repetytorycznej, jest ona postępowaniem odtwarzającym raczej, niż nauczającym i tworzącym coś nowego w umyśle. O powtarzaniu można powiedzieć, iż jest ono bardzo ważną częścią całkowitej czynności nauczania, ale nie jest to jednak żadna specyficzna forma nauczania, ponieważ użycie jej nie polega na wytwarzaniu, ale tylko na ustalaniu, doświadczaniu i wypróbowaniu wiedzy oraz uzdolnienia i wprawy; powtarzanie może mieć miejsce wtedy, gdy się już czegoś uczeń nauczył. Zadania, do których właściwie i pytania zaliczyć należy, stanowią pomoc, jaką nauczyciel podaje uczniowi, kiedy idzie o ożywienie jego władz intelektualnych, i to zarówno w interesie elementarnego imania, jako też wyćwiczenia, utrwalenia oraz uporządkowania zdobytej wiedzy. Zadania więc takie muszą towarzyszyć rozwijającemu nauczaniu na wszystkich jego stopniach. Przeglądy znowu i streszczenia tabelaryczne służą jedynie do ogarnięcia już zdobytych wiadomości. Wszelkie tak zwane wbijanie w pamięć wyrazów oraz reguł, stanowiące mnemoniczną formę nauczania, ma wtedy tylko wartość, jeśli służące tu za podstawę myśli, uprzednio zrozumiane zostały. Nauczyciel może nieść pomoc uczniowi, gdy mu dane zadanie przepowiada, a następnie poleca powtarzać, czyli opowiadać, ale może też być uczeń zupełnie samemu sobie zostawiony przy takim memoryzowaniu. Wartość wszystkich innych jeszcze form nauczania, jak: dyktowania, przepisywania, czytania i odczytywania, jest ograniczona. Jakkolwiek czytanie jest bardzo ulubione, zwłaszcza w wyższych stadiach edukacji, to jednak nauczyciel nie powinien go nigdy podstawiać zamiast żywego słowa, choć też i absolutnie zarzucić czytania nie można. Zupełnie błędną nie może być nazwana żadna ze wspomnianych form nauczania, jeżeli jej się tylko używa we właściwym miejscu i w dobrej mierze. Wszystkie więc formy nauczania mają swoją wartość, ale mają one też i granice. Od delikatnego taktu i sztuki nauczyciela zależy, którą z tych form najodpowiedniej jest wybrać w danym razie i sprawić przy jej pomocy skuteczne kształcenie się umysłu.

XX. W ścisłym związku z formą nauczania znajduje się duch nauczania, przez co należy rozumieć indywidualność nauczyciela, przenikającą nauczanie. Przygotowanie nauczycielskie i pozyskanie właściwej posady nie stanowią jeszcze tego, że się jest wychowawcą młodzieży. Główną podstawą jest tutaj wewnętrzne, pełne uświadomienia powołanie, dobra organizacya rozumu, uczuć i woli. Nauczyciel elementarny nie potrzebuje być bardzo uczonym, ale powinien on posiadać wiedzę gruntowną i dokładną, powinien to być człowiek umysłowo-samodzielny i wolny od przesądów. Niechaj go ożywia wszystko, co stanowi prawdę, dobro i piękno; niechaj przymiotem jego będzie szczerze umiłowanie zawodu i niech mu towarzyszy zawsze szczęście z pracy nad uszlachetnianiem dzieci swojego narodu. Nikomu zaś podobno nie potrzeba więcej samozaparcia, cierpliwości i pilności, jak nauczycielowi. Pewny, nacechowany otwartością i mężkością charakter, szczerą miłość prawdy i sprawiedliwości, łagodna powaga, przezorna oględność, współczujące serce, oto są najpiękniejsze ozdoby nauczyciela. Szczęśliwie jest, jeśli mu jeszcze los i przyroda sprzyjają, więc jeśli się cieszy dobrem zdrowiem, jeśli mu towarzyszy pogodny pogląd na życie, jeśli posiada uposażenie zbawiające go od kłopotów oraz dolegliwości życia, — słowem, jeśli życie jego odpowiada pięknej myśli poety, że „wśród gorzkich chwil życia liczy i słodkie”. Wszystko to będzie oddziaływało dobroczynnie na czynności jego zawodu i wyjdzie na korzyść powierzonych mu dzieci. Lecz, jeśli nauczyciel nie ukochał swej pracy, jeśli niechętny i znudzony zabiera się do jej wykonywania, a spełnia ją bezduszenie, lub z goryczą i z brakiem moralnej godności, wtedy może on wprawdzie osiągnąć jakieś *minimum* rezultatów, — ale ktoś go nazwie prawdziwym wychowawcą młodzieży? Osobistość nauczyciela w szczególności a wychowawcy w ogóle jest to decydujący czynnik wszelkiej pedagogicznej działalności; jest ona duchem, który nietylko ożywia materiał oraz formy nauczania; ale także przenika uczniów i wiedzie ich ku dobru a szlachetności. Z tego się już okazuje, dlaczego jedna i ta sama metoda nauczania wydaje najrozmaitsze owoce, stosownie do tego, jakie osobistości przeprowadzały ją w szkole. Duch nauczyciela porywa i unosi dzieci. To też, odpowiednio do tego, każda szkoła przybiera charakter właściwy i albo w niej panuje rzeźwość, wesołość, duch moral-

ności i t. d., albo opieszałość, znużenie, mechanizm i t. d. Również i stosunek osobisty, jaki panuje między nauczycielem a uczniami daje się głównie wyznaczyć przez ducha nauczania. Dzieci z łatwością wielką odczuwają, co żyje w ich nauczycielu, i według tego—już to otaczają go szacunkiem, zaufaniem, miłością, już też zamykają przed nim swoje serca.

Naturalne uzdolnienie do nauczania dzieci stanowi dar nauczania, a fachowe uzdolnienie przynosi tu swoje pierwiastki i dar ów staje się talentem nauczania.

Okrom tego wszystkiego, co się tu rzekło, wypada jeszcze zwrócić uwagę na środki nauczania, które atoli stanowią uprzednie zewnętrzne przygotowanie szkolnego przedsięwzięcia.

3.

Kształcenie uczuć i wychowanie estetyczne.

I. O uczuciach i kształceniu uczuć wiele powiedziano w czasach nowszych, a obok twierdzeń dobrych i godnych uwagi wystąpiły na tem polu i fałszywe. Jasne poznanie oraz rozumne prawidła co do tej sprawy dają się tu osiągnąć jedynie przez uważne zbadanie ludzkiej natury oraz jej rozwoju. Przedewszystkiem powstaje pytanie, czem są uczucia i jak one powstają.

Jest to już ustalone przez zwyczaj mówienia, że przeciwstawiamy uczucia zarówno rozumowi jak i woli. Wprawdzie zjawiska uczuć, rozumu oraz woli mogą obok siebie istnieć i współdziałać, nie jest to jednakże niezbędne. Bo przecież uczucie samo przez się nie myśli i nie pojmuje, nie pożąda, nie działa, ono jest tylko rezultatem władzy uczuwania. Stany uczuciowe nie polegają na pojęciach, ani też na chęciach i usiłowaniach, ale na tem, cośmy nazwali usposobieniami. Przytem nie daje się zaprzeczyć, iż uczucie stoi bliżej woli aniżeli rozumu. Bo z dwóch rodzajów pierwotnych postaci duchowych — obiektywne, t. j. spostrzeżenia są żywiołami umysłowości, — subiektywne zaś, t. j. uczuciowe wrażenia są to pierwiastki zarówno uczuć jak woli. Gdy więc świat wyobrażeń ma swoją własną oddzielną podstawę, świat uczuć oraz woli wznosi się na jednym wspólnym gruncie. Uwydatni wam się to lepiej jeszcze, gdy będzie mowa o wychowaniu moralnem.

Chociaż atoli uczucia oraz wola powstają z jednego źródła i później mają ze sobą związek bliższy aniżeli z rozumem, jednakże w dalszym rozwoju swoim rozchodzą się one wyraźnie. Jeżeli się mianowicie ma sformować wola, wtedy pewne wrażenia uczuciowe muszą się ustalić odnośnie do oznaczonych przedmiotów w ten sposób, iż przedmioty owe

zostają pojmowane jako dobro i zło. Otóż, przez to uczuciowe wrażenia przybierają stałą formę ocen, a oceny takie stają się praktycznymi popędami czyli dążnościami. Wola zdąża ku zewnątrz, w sobie samej nie znajduje ona zadowolenia, lecz pozyskuje je dopiero w działaniu.

Przeciwnie ma się rzecz z uczuciem, które — jako takie — nie zdąża na zewnątrz, ale znajduje ono swój cel we własnym życiu, we własnym zadowoleniu i cierpieniu; jest ono najwewnętrzniejszą i najsobiektywniejszą częścią ludzkiego duchowego żywota. Uczucia utrwalają się i tworzą przez występowanie tych uczuciowych wrażeń, które po sobie pozostawiają nie oceny obiektywne, ale stany subiektywne. Mogą się mianowicie wrażenia zadowolenia, niezadowolenia, zgryzoty, boleści, tak silnie w duszy odbić, iż się stają trwałymi jej usposobieniami. Suma, będących w duszy usposobień, stanowi naszą uczuciowość. A więc uczuciowe wrażenia nie stanowią jeszcze bynajmniej uczuciowości, ale są to pierwotne akty psychiczne, które uczuciowość naszą budują, o ile się one gruntują w duszy, jako jej przymioty i nadają swoje piętno ludzkiej doli oraz niedoli. W uczuciowości człowieka bierze górę subiektywność, bo przedmioty, które wywołują w duszy usposobienia uczuciowe, ustępują ze świadomości, ponieważ dusza zajęta jest samą sobą, t. j. zajęta jest skutkami odebranych wrażeń. Im zaś stany uczuciowości są bardziej wewnętrzne, tem więcej znika przedmiotowa oznaczoność. Najrozmaitsze bowiem uczuciowe wrażenia powoli napływają do duszy i w miarę swej jednorodności spływają się ze sobą w usposobienia zasadnicze, których mamy tylko dwie klasy: wesołe i smutne, jakkolwiek mogą się one wykształcić i wyrodzić w bardzo wiele ustopniowań, co oznaczają językowe wyrażenia: radość, wesele, ochota, szczęście, uciecha — z jednej strony, a z drugiej: smutek, gorycz, zgryzota, frasunek, zwątpienie i t. d. Gdy zaś już w pierwszych uczuciowych wrażeniach przeważa czynnik subiektywny, i przezeń w świadomości zaciemniony zostaje czynnik obiektywny, więc w miarę jak bardzo liczne i rozmaite wrażenia uczuciowe spływają się w grupy zasadniczych usposobień, stosunek ten będzie się nieustannie wzmacniał. Jednorodność bowiem stapia się i stopień swój podwyższa, a niejednorodność się zaciemnia. W uczuciowych wrażeniach niejednakowemi są zewnętrzne pobudki, ale jednakowemi są wewnętrzne skutki; jak naj-

rozmaitsze rzeczy mogą nas rozweselać i jak najrozmaitsze zasmucać. Wprawdzie świadomość o przeciwstawiającym się świecie i źródłach naszego cierpienia oraz radości nawet wobec najgłębszego uczucia nigdy nie ginie w zupełności, ale ów wydatny stosunek rzeczowy, jaki ma miejsce przy każdym poznaniu i chceniu, znika z uczucia, przynajmniej na czas, dopóki ono nie wstąpi w związek z umysłem lub wolą. U kogo wesołość lub smutek stały się naturą, ten jest wesoły lub smutny, nie wiedząc, skąd i dlaczego.

Raz już w duszy wytworzone usposobienia uczuciowe mogą być — jak wszelkie inne postaci psychiczne — niekiedy i nieświadome; stan ten zowie się spokojem uczuć. Im zaś takie usposobienia są silniejsze, tem łatwiej dadzą się one budzić zarówno zzewnątrz (przez rozmowy, życiowe zdarzenia, lekturę i t. d.), jak i zwewnątrz (przez wspomnienia, marzenia, pragnienia i t. d.). Wtedy to występują tak zwane wzruszenia uczuć. Te noszą na sobie formę uczuciowych wrażeń i jak one wyrażają się przez wesoły lub smutny wyraz fizyognomii, przez szybkie lub powolne ruchy, przez śmiech lub płacz. Ponieważ uczuciowość nie jest realną jednością, ale u każdego człowieka składa się ona z różnorodnych usposobień, więc też jeden i ten sam człowiek może okazywać już to spokojną równowagę uczuciową, już radość, albo i smutek, stosownie do tego, czy ta lub owa struna psychy jest poruszona. Ale rzeczywiście u największej liczby ludzi zwykł przeważać pewien nastrój uczuciowy, będący wynikiem szczególnych stosunków rozwojowych.

Tak więc uczuciowość przedstawia charakter afektywny i stanowi ona podstawę dla naszych uczuć. Ażeby dokładniej przedstawić te psychiczne zjawiska, weźmy parę przykładów: Schiller kładzie takie słowa w usta Maryi Stuart, kiedy ta, opuściwszy więzienie, przechadza się po pięknym parku: „Niechże mi wolno będzie użyć swobody, niech będę jak dziecko i po zielonym kobiercu traw lekką przebiegnę nogą”. Tenże sam poeta w „Dziwicy Orleańskiej” przedstawia walkę, stoczoną między ludzkiemi skłonnościami bohaterki a jej nadzwyczajnem posłannictwem. Joanna tak mówi: „Szlachetny kiju pastuszy, obym cię była nigdy na miecz nie zamieniła. Oby nigdy, święty dębie, szmer twoich gałęzi nie był dla mnie szumiął!” W każdym z tych dwóch przykładów spotykamy żywe uczucie: w pierw-

szym razie radość, — w drugim boleść. Marya jest szczęśliwą w uczuciu swobody, samotne więzienie napełniło jej wyobraźnię posępными obrazami i złamało jej siłę życiową; ale teraz właśnie czuje się ona odrodzoną, rzuciła wzrok swój w przeszłość, przypomniła sobie szczęśliwy wiek dziecięcy, kraj, gdzie spędziła młodość i wstąpiła w nią nadzieja oraz krzepkość życia. Przeciwnie znowu, Joanna jest bardzo smutna w poczuciu swojej słabości i braku namaszczenia wobec wielkiego posłannictwa; jej uczucia są naturalne, ludzkie, ale jej wiara odnosi się do rzeczy nadnaturalnych i domaga się zniweczenia ludzkich uczuć; przypomina sobie ona niewinny a szczęśliwy wiek dziecięcy, ale owe złote czasy zniknęły już na zawsze; przed jej wyobraźnią unosi się korona niebiańska, która jednakże wydaje się być niedościgniętą; otóż bohaterka uważa życie swoje jako chybione, zmarnowane, odarte ze wszelkiego szczęścia, pozbawione pociechy.

Z tych przykładów okazuje się, iż uczucia nie są bynajmniej prostymi uczuciowymi stanami, ale są to stany złożone. Uczucie zadowolenia ze swobody powstaje przez przeciwstawienie niewoli; uczucie niezadowolenia z własnej słabości powstaje w skutek kontrastu między powinnością a możliwością; boleść nad smutną teraźniejszością powstaje w skutek przypomnienia pogodnej przeszłości. Dopóki swobody nie zestawimy z niewolą, — nie posiadamy uczucia swobody, podobnie jak nie cieszymy się zdrowiem, dopóki go nie zestawimy z chorobą. Kto też swoich skłonności nie mierzy jakąś miarą, ten nie posiada uczuć. Może on tylko doświadczać najrozmaitszych uczuciowych wrażeń, t. j. przyjemnych lub nieprzyjemnych stanów życia, które sprawiane są bezpośrednio przez wrażenia w uczuciowym systemie nerwowym. Ale uczucia posiada człowiek dopiero wtedy, gdy jego wrażenia uczuciowe wzajemnie się mierzą i odgraniczają, i gdy on w skutek tego świadomym jest swoich zmiennych stanów życia. Podobnie jak ze spostrzeżeń rozwijają się wyobrażenia i pojęcia przez to, iż wiele oraz różnych przedmiotów imania zostało między sobą porównane i rozdzielone, tak samo też prostsze oraz więcej złożone uczucia rozwijają się z uczuciowych wrażeń wtedy, gdy te ostatnie przeciwstawiają się sobie. Uczuciowe wrażenia mają charakter pierwotny, uczucia — pochodny. Dusza bez rozwoju, dziecię małe posiada uczuciowe wrażenia, ale nie ma

ono uczuć. Ponieważ w uczuciu daje się zawsze zauważyć kontrast, przeto ma ono już wyraźniejsze piętno, to jest posiada charakter wyobrazeniowy w stopniu wyższym, aniżeli usposobienie.

Wszystkie rodzaje uczuć mogą dochodzić do rozmaitego stopnia mocy. Podobnie jak w muzyce między pianissimo i fortissimo istnieje wiele pośrednich stopni, tak samo w życiu uczuć istnieje olbrzymia skala, począwszy od najłagodniejszego wzruszenia, aż do najsilniejszego, że tak powiemy — wstrząśnienia. Bardzo natężone uczucia, wywołujące mimowolne i uderzające zjawiska w cielesnym organizmie, zowią się afektami. Podział afektów, jak w ogóle wszystkich zjawisk życia uczuciowego, jest bardzo trudny. Radość, zachwyt, podziw, rozrzewnienie, przestach, wstyd, nienawiść, gniew, wściekłość i wiele innych jeszcze afektów mają bardzo rozmaite pochodzenie, treść, stopień oraz indywidualny koloryt, tak że one tylko w danych pojedynczych przypadkach bliżej oznaczone być mogą. W ogóle o afektach powiedzieć można, że są to gwałtowne akty uczuciowe, które, dosięgnąwszy swego szczytu, wprawiają fizyczny organizm w silny ruch. Nie trzeba atoli afektów mieszać z namiętnościami, które nie są bynajmniej stanami przemijającymi, ale trwałymi. Ponieważ to są władzące nami żądze i dążności, przeto należą one do dziedziny woli. Afekta przeszkadzają myśleniu i rozwadze, wywołują śmiech i płacz, rumieniec i zblednienie, wyrywają krzyk z piersi, one sprawiają natężenie lub wyczerpanie systemu mięśniowego, sprawiają przyływ krwi do głowy, jeżenie się włosów, iskrzenie oczu lub osłupienie, wywołują kurcze, omdlenie, śmierć, prowadzą do samobójstwa. Afekta mogą być wywołane nie tylko przez rzeczywiste wrażenia, ale wytwarza je i wyobrażenia, na czym też polega siła urojeń, przesądu ludowego, opowieści o strachach i t. d. Towarzyszą one zaś niejednokrotnie i sztukom, zwłaszcza poezji.

Są jeszcze stany duchowe, zwane bojaźnią i nadzieją, w których uczuciowość wprawdzie bierze istotny udział, ale przyłącza się tu jeszcze wyraźne wyobrażenie i oznaczony wstręt lub oznaczone życzenie.

II. Stosownie do powyższych uwag, znaczenie uczuciowości głównie polega na tem, że ona czyni człowieka szczęśliwym lub nieszczęśliwym i to bez względu na to, czy stan uczuciowy jest izolowany, czy też w połączeniu z inne-

mi psychicznymi postaciami. Nasze szczęście i nasza boleść spoczywają w naszych uczuciowych wrażeniach i w powstających z nich usposobieniach, a bez względu na to, przez co owe uczuciowe wrażenia i usposobienia wywołane być mogą. Podczas gdy skłonności człowieka są albo dobre, albo złe, — jego pojęcia są prawdziwe lub mylne, — uczuciowość nasza jest wesoła lub smutna. Innymi słowy mówiąc, uczuciowość sama przez się nie posiada ani umysłowej, ani moralnej wartości lub niewartości; jest ona pod temi względami obojętna i jedynie tylko z naszą szczęśliwością bezpośrednio związana.

Gdy atoli cudze szczęście i cudze nieszczęście ten tylko współczuć może, kto sam doświadczył szczęścia lub cierpienia, przeto uczuciowość, nazwana tu także sercem, stanowi warunek wszelkiej sympatii; a chociaż ona sama przez się nie jest bynajmniej żadną i niczyją zasługą, to jednak toruje drogę cnotom towarzyskim. Współczucie cierpienia i radości, przyjaźń i miłość, życie w rodzinie, w gminie lub państwie, sztuka oraz religia mają w uczuciowości silną podporę: łączy ona ludzi z ludźmi, łączy człowieka z przyrodą, z obyczajem, ojczyzną i pozwala mu przeczuwać świat duchowy poza światem zmysłowym. Bez tego zaś wszystkiego najlepsza część ludzkiej kultury rozpadłaby się w gruzy.

Jednakże obyczajowe oraz religijne znaczenie uczuciowości wyjaśni nam się, gdy weźmiemy pod rozwagę wychowanie moralne i religijne. Tutaj zaś chodzi nam przedewszystkiem o stosunek uczuciowości do piękna.

Piękno i wzniosłość w dziełach sztuki oraz w przyrodzie zostanie wówczas tylko ujęte, jeśli do zmysłowych spostrzeżeń przedmiotów estetycznych przyłączą się nasze uczuciowe usposobienia. Musimy rzeczy obdarzyć duszą, musimy im podstawić naszą własną uczuciowość. Usposobienia zachowują tu charakter uczuciowych wrażeń, ale piętują one się silniej i z oznaczonymi wyobrażeniami kojarzą: estetyczne imanie wychodzi na afektywne wyobrażenia; jest ono uczuciowem wrażeniem i zarazem wyobrażeniem, jest to uczuwające wyobrażanie i wyobrażające uczuwanie. Zupełnie takie samo skojarzenie uczuciowości z myśleniem ma miejsce w estetycznem tworzeniu. Tworzący sztukmistrz wkłada swoją uczuciowość i swój umysł w dźwięki, czy wyrazy lub marmur, i tylko o tyle jest sztukmistrzem oraz

tworzy dzieła sztuki, o ile to właśnie czyni. Kto chce utworzyć coś miłego lub wzniosłego, komicznego lub tragicznego, albo kto chce pojąć piękność, wzniosłość, komiczność lub tragiczność, ten powinien już uprzednio doświadczać tego sam we własnej duszy. Bez uczuciowości nie istnieje estetyczna smakowność, — niema sztuki. Bo, jakkolwiek piękna przyroda oraz sztuka wytwarzają nietylko stany uczuciowe, ale wkraczają też w dziedzinę pojęć i moralności, to jednak ich właściwość oraz działanie zawsze polega na tem, że one budzą uczuciowe usposobienia, przez co doprowadzają człowieka do sympatycznych wzruszeń. Przedmioty estetyczne same przez się nie mają żadnego innego celu, jedno zbudzenie w piersi ludzkiej zadowolenia i cierpienia.

III. Zwracając się od powyższych psychologicznych uwag do pedagogicznego rozważania uczuciowości, winniśmy przedewszystkiem dobrze pamiętać, że ta uczuciowość nie może żadną miarą zastępować rozumu i woli, oraz że nadmierne kształcenie uczuciowości człowieka musi mieć bardzo szkodliwe następstwa. Jak nie można nazwać zdrowem ciałą, które posiada nader pobudliwy system nerwowy obok słabego systemu kostnego i mięśniowego, tak samo nie możemy uważać za normalny tego stanu duszy, który polega raczej na miękkich nastrojach i usposobieniach, aniżeli na rozumnych myślach i dzielnych dążnościach. Uczuciowość — jako taka — jest sumą nastrojów i usposobień afektywnych, w niej i przez nią człowiek czuje, ale nie poznaje i chce. Niema w niej ani wyrazistości, ani stałości. Spokojne, bezstronne i wszechstronne rozważanie rzeczy nie jest jej właściwością; również nie wytryska z niej wytrwała działalność w interesie oznaczonych celów życia, ani też energiczny opór wobec przeszkód i pokuszeń. Świat zewnętrzny występuje przed okiem uczuciowości ludzkiej do połowy zaciemniony; ona sama dla siebie stanowi zagadkę. Na czysto uczuciowym człowieku polegać nie można, bo nikt nie odgadnie, jak on będzie sądził i działał wśród pewnych okoliczności. Ludzie, którzy łatwo popadają w płacz łkający z okoliczności kazania budującego albo powieści o nieszczęśliwych przygodach, nie są to bynajmniej dzielni ludzie. To samo da się powiedzieć o platonicznych entuzyastach wobec piękna, prawdy i dobra. Tacy trwają przez jakiś czas w swoich usposobieniach, rozpraszają piękne

słówka, wznoszą się nawet do chwalebnych projektów, a jeśli okoliczności sprzyjają, zabierają się chwilowo do czynu. Ale, gdy się już wyekspensowali, popadają w bezczynność, zostawiając sprawę po staremu.

Otóż uczuciowości niezbędnie winien towarzyszyć rozum i wola, jeżeli dusza ma osiągnąć harmonię i w tej harmonii pozostać. Nic zaś bardziej nie ruiniuje harmonii takiej, jak zmienna gra uczuciowych wstrząsów. I gruby pedagogiczny błąd popełniłby wychowawca, któryby w edukacji domowej lub szkolnej przez wykształcenie uczuciowości chciał zastąpić wykształcenie rozumu i charakteru.

Ale jednak, chociaż uczuciowość nie czyni człowieka ani rozumnym i mądrym, ani czynnym i praktycznym, robi go przecież szczęśliwym, zadaniem zaś wychowania jest między innymi i to także, aby — o ile można — dbać o szczęście wychowanka.

I temu zadaniu musimy przyznać słusność, nadmienając atoli, że ono nie zostaje rozwiązane przez to, iż się w wychowawcu uprawia szeroko strony uczuciowe. Bo uczuciowość może człowieka zarówno szczęśliwym, jak i nieszczęśliwym uczynić, a trudno byłoby wykazać, czy przez nią w ludzkości sprawiona suma szczęścia jest wyższa od sumy nieszczęścia; w każdym szczegółowym wypadku, chodzi o to, jaki jest nastrój oraz natężenie uczuciowości. Lekomyślność, kapryśność, posępnosć, upór, chorobliwa tęsknota, sentymentalne wyrzekanie na świat — są to stany uczuciowości, które zaprawdę nie wiedzą człowieka do spokojnej szczęśliwości. One przeszkadzają mu do śmiałego spojrzenia w świat, doprowadzają do fałszywych sądów, niweczą wolę lub ją unoszą na pole niedorzecznych czynności, czego smutne następstwa rychło czuć się dają. Nawet uczuciowość więcej pogodnego charakteru nie doprowadza człowieka bynajmniej do szczęścia. Czyż nie znamy wesołych próżniaków, ludzi ubiegających się za zabawami, miłych towarzyszy? Są to ludzie uczuciowi, ale ich uczuciowość pozwala im zapominać o najważniejszych obowiązkach, podkopuje w nich godność ludzką. A inną razą znowu tak zwana dobrodusznosć staje się szkodliwą zarówno dla jednostek, jak i całych społeczeństw. Uczuciowość sama nie zdoła uczynić człowieka walcącym.

Jeżeli więc nawet w pomyślnych razach tak nam się przedstawia uczuciowość w stanie spokojnego zadowolenia-

nia, to w wypadkach nadmiernych wzruszeń tem bardziej nie prowadzi ona do szczęścia. Albowiem, gdy nosi posępnie i barwioną szatę na sobie, wówczas zjawia się w postaci mnogich smutnych uczuć oraz afektów i jest już bezpośrednio nieszczęściem. Uczuciowość pogodnie znowu nastrojona wybucha uczuciami radosnymi i takimiż afektami, co ma miejsce od czasu do czasu, potem zaś następuje zwykła proza życia, dająca się przenikliwie uczuwać, właśnie z powodu poprzedniego kontrastu. Wszelkiego rodzaju złudzenia oraz niewczesne porywy wiodą zresztą wprost do rozczarowań i udręczeń duszy. Życie rzeczywiste dostarcza nam dużo przykładów takich ludzi, którzy przy najlepszych zamiarach doświadczają rozbitcia, albowiem zawsze falująca uczuciowość ponosi ich na skały i mielizny. Dla pedagoga pod tym względem służyć powinien za przykład Pestalozzi, którego przedsięwzięcia doznawały zwykle bolesnego zawodu i niepowodzeń, a wielkie serce było siedliskiem cierpienia. Szczęście tego męża zostało zruinowane, a przyczyną był nadmiar uczuciowości. I gdyby obok niego nie było ludzi ze spokojnym rozumem oraz taktem praktycznym, którzy jego idee umieli wykonać, to zaprawdę cały reformatorski posiew wielkiego męża byłby się na nie zmarnował.

Z tego wypadu, że kształcenie uczuciowości dziecka powinno być troskliwie i dobrą miarą odmierzane,

IV. Wyznaczyliśmy powyżej jasne strony uczucia, które nie mogą być przeoczone pomimo stron ciemnych. Rozwój uczuciowości wypada dlatego uważać za uprawniony i dla natury ludzkiej równie właściwy jak umysłowy oraz moralny, ponieważ on wynika z ogólnoludzkich uzdolnień oraz z życiowych stosunków, a to z koniecznością nieubłaganą.

Z powyższego także wynika, iż uczuciowości należy nadawać przeważnie nastrój wesoły, ale taki, ażeby się odznaczał miarowym charakterem i spokojem zadowolenia, a nie wykształcał się w lekkomyślność, pozbawioną miary, oraz w nierozważną wesołość; więc też najpomysłniejsze wykształcenie uczucia polega na połączeniu radości ze spokojem. Wprawdzie nie można przeszkadzać i smutnym usposobieniom, te jednakże nie mogą zdążyć do tak wielkich rozmiarów, mocy i trwałości, ażeby się wyrodziły w zgoryczenie uczuciowości. Taka ograniczoność potrzebna jest nie tylko dla życiowego szczęścia, ale także dla moralnego

postępowania człowieka. Tylko bowiem pogodne uczucie skłonne jest do dobrego, zgoryczenie przeciwnie stanowi podstawę wszelkiej złości.

Ażeby uczuciowość uzdolnić do szerokiego współdziału w cierpieniu oraz radości bliźnich, na to potrzeba pewnej wielostronności uczucia. Bo aby odczuć cudze szczęście i cudzy ból, o ile one malują się we fizyognomii, gestach, głosie, w uśmiechniętem obliczu, promieniejącem lub posępnem oku, nie potrzeba bynajmniej, aby nasze współczucie przybierało to samo natężenie, albo żebyśmy my sami zupełnie podobnych wrażeń doświadczyli; wymagalnem jest tylko, ażeby usposobienia takie w nas się znajdowały i były czujnymi, — ażeby one w tonie swoim były właśnie takie, jakimi są uczucia naszych współbliźnich. Przecież radość i smutek mają tysiące źródeł i tysiące stopni, ale wszelka radość jest radością a wszelkie cierpienie — cierpieniem. A więc, skoro tylko człowiek główne rodzaje usposobień uczuciowości w sobie wykształcił i sposoby ich wyrażania się ze wewnętrznego sam na sobie spostrzegł, jest on już w możności wcielić się niejako w cudze stany życia, ponieważ wtedy w jego duszy znajdują echo zwiastuny owych stanów.

Co się dotyczy środków, wiodących do pomyślnego przeprowadzenia wykształcenia uczuciowości, trzeba najprzód zauważyć, że jasny i ustalony dobrze zakres wyobrażeń jest zupełnie odpowiednim, ażeby usposobienia uczuciowe miarkować oraz powstrzymywać od silnych wybuchów. Jeżeli takie wyobrażenia w duszy istnieją, to wtedy łatwo jest przejść od subiektywnych wzruszeń do obiektywnej rozważki, do myślenia nieuprzedzonego, łatwo opanować chorobliwe usposobienia. Gdy więc myślenie i poznanie wspiera równowagę uczuciowości, napełnia ono jednocześnie naszą duszę szlachetną ową radością, która się ku nam uśmiecha „ze zwierciadła prawdy”. Według tego wychowanie umysłowe wpływa w ogóle na uczuciowość, w szczególności zaś gruntowne nauczanie wywiera bardzo dobroczynny wpływ i przez rozwój sił umysłowych sprowadza do duszy pożądany stan subiektywny. Zupełnie podobny wpływ wywiera wola. Bo dzielny moralny charakter nie lubuje się w miękkich uczuciowych stanach, ale wciela swoje wzruszenia subiektywne w postanowienia oraz czyny.

V. W ogóle — rzecz można — sztuka wychowania ma mniejszy wpływ na wykształcenie uczuciowości, aniżeli na

wykształcenie rozumu oraz charakteru. Życie bowiem uczuć przypyływa i odpływa, jakby woda w strumieniu, jest ono zależne od tak rozmaitych wrażeń i z całym życiem ludzkim związane tak nierozłącznie, że w uregulowanie jego nie jest łatwo wprowadzić dokładny i stały plan, podczas gdy dla chowu umysłu oraz moralności postawione zostały bardzo oznaczone normy i wyraźne środki do ich przeprowadzenia. Uczuciowość prawie nie może być produktem sztuki i obrachowania, ale zależy ona od natury i losu. Dla niewprawnego oka rozwój uczuć jest prawie całkowicie ukryty, uczucia powstają jakby okolicznościowo, przypadkowo i przybierają częstokroć postać zupełnie nieoczekiwaną. To też tem więcej oględności potrzeba na tem polu wychowania.

Rozwój uczuciowości zaczyna się bardzo wcześnie. Powstaje ona bowiem z uczuciowych wrażeń, będących pierwszymi wyrazami życia duchowego. Stany subiektywne występują, zanim ma miejsce jakiegobądź uwydatnienie się stanów obiektywnych; nawet skłonności poprzedzone są przez uczuciowe wrażenia, z których powstają.

Jak tylko dziecko żyć zaczęło, już działają na nie najrozmaitsze podniety. Ono sobie jeszcze nie wyobraża, ono nie chce, nie pragnie, ale już wtedy czuje. I to uczuwanie towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Od niego rozpoczynają zmysły swoją działalność. Zmysły właśnie są bramami, przez które pierwsi goście radości i bólesci wstępują w duszę młodego człowieka. Obok stanów afektywnych, wywołanych przez zewnętrzne podniety, istnieje także wewnętrzny stan życia cielesnego, który nieustannie daje znać o sobie i wytwarza przyjemne albo nieprzyjemne usposobienie.

Wszystkie te afekty działają pobudzająco na ciało w rozmaitych kierunkach i w rozmaitym stopniu, tak iż organizm człowieka wewnętrznemu swemu stanowi nadaje pewien wyraz. Wyraz ten z początku jest tak znikomy i nieoznaczony, jak służące mu za podstawę uczuwanie wewnętrzne. Staje on się atoli stałszym i wyraźniejszym wtedy, gdy ze zmiennej gry uczuciowych wrażeń zwolna wytwarzają się stałsze usposobienia. Już w drugim miesiącu życia uśmieszek wypogadza fizyognomię dziecka, a w trzecim tryskają łzy z jego oczu. Postać zaś cała dopiero w ciągu lat nabiera więcej wyrazistego piętna.

Powszechnie znanym jest potężny wpływ, jaki wierają stany fizyczne na wesołe lub smutne usposobienie człowieka. Zdrowie sprawia nasze wesele, choroba — smutek. Jeżeli ten stosunek nawet u dorosłych ma takie znaczenie, to o ileż większym będzie on u dziecka! Dziecię nie posiada jeszcze wyraźnego pojęcia o świecie, czynności jego są nieuregulowane, istnieje tu brak przewidywania na przyszłość i zupełny brak pewniejszych obyczajowych oraz religijnych przekonań; dziecięciu brakuje również stałych punktów podpory, gdzieby ono mogło zarzucić kotwicę i opór stawiać zalewającym je falom uczuciowych wrażeń. Cała uczuciowość dziecka opanowana jest przez rzeczy bliskie i przez teraźniejszość. Z tych uwag widać, iż dla kształcenia uczuciowości nadzwyczajnie ważnem jest wychowanie fizyczne. Siła to oraz zdrowie wychowują radość, wykluczają zbytęzną wrażliwość oraz miarkują wpływ bolesnych wrażeń. Ciężko jest zaprawdę ustrzedz dziecię przed zboczeniami w uczuciowości, jeśli ono jest nawiedzone przez długą i ciężką chorobę; z takimi zaś zboczeniami ręka w rękę idą różnego rodzaju wady oraz złe skłonności. Można powiedzieć, iż żadna część duchowej naszej organizacyi nie jest tak ściśle złączona z życiem ciała, jak uczuciowość. Co jest dobre dla fizycznego organizmu, to wprowadza również pogodę w nasze usposobienia, — co zaś szkodzi ciału, szkodzi i uczuciowości. Tem troskliwiej przeto należy kierować wychowaniem fizykiem w interesie uczuć dziecka.

Wszystkie siły zdrowego organizmu zmierzają do ożywienia się i w odpowiedniem ożywieniu znajdują zadowolenie, t. j. uczuwają prawdziwy dobrobyt. Za duża ilość spoczynku sprawia, iż dzieci są niedołężne, ospałe; brak dobrej sposobności do ożywienia się, albo przeszkoda w takim ożywieniu wprawia dzieci w pełen niepokój stan znudzenia, z czego właśnie powstaje nastrój albo usposobienie, pobudzające do wyrzekania na wszystko. Próżniactwo jest nie tylko początkiem występku, ale także i początkiem złego humoru. Przeto troskliwość o właściwe zatrudnienie dzieci jest w wychowaniu sprawą nadzwyczajnie ważną, chociaż nie jest to łatwe zadanie dla pedagoga. Władze mięśniowe, zmysłowe i duchowe nie powinny być wprawdzie nadmiernie natężane, ale dążność ich do ożywienia powinna być zaspokojona. Nie możemy zaś w tem miejscu rozbierać szczegółowo, jak się ta sprawa załatwia przez do

starczenie dzieciom możności do wykonywania ruchów właściwych, do zabawy, pracy, nauki i t. d.; przyczem nieustannie też należy zwracać uwagę na dobrą miarę tych zajęć oraz na ich zmianę. Ażeby wychowawcy nie przepominali o tym najwyższym swoim obowiązku, przypominają im to dzieci nieustannie, dbając same o swoje zajęcia. Bo ilekroć się one nudzą, niebawem popełniają coś niewłaściwego, albo też czynią głośnem swoje niezadowolnienie, lub dopraszają się zajęcia. Owe objawy wewnętrznej niedogody dzieci dają się wprawdzie usunąć za pomocą gwałtownych środków, a nawet zwolna przycichają one same przez się i milkną, jeśli się dzieckiem nikt zająć nie może lub nie chce. Lecz za to traci się wiele, bardzo wiele w wychowaniu, jeżeli w dzieciach wygaśł wesoły popęd do działania. Właśnie uprawianie owego popędu jest zadaniem dziecięcych ogródków.

Każdy wychowawca wie dobrze, jak potrzebną, niezbędną nawet, choć bardzo trudną rzeczą, jest zabawić lub zajmować dzieci chore. Do tego przyłącza się jeszcze inne wymaganie, mianowicie zaś, ażeby nietylko z całą skrupulatnością czuwać nad dzieckiem podczas choroby, ale nadto okazywać mu szczerą miłość.

Z troską o odpowiednie zajęcie ma związek nałóg do praktycznego kierunku w życiu. Dziecię, które pogardza bezmyślną i nieporządną pracą, a w drobnych swoich czynnościach postępuje zawsze z rozwagą oraz interesem, będzie też zdążało z wytrwałością i konsekwencyą do celów, stających się stopniowo coraz poważniejszymi; we właściwym czasie obierze sobie ono jakiś życiowy zawód, w którym rzetelnie pracując, stanie się użytecznym członkiem społeczeństwa. Człowiek czerpie też część swojego zadowolenienia ze spostrzeżeń, iż czynności jego prowadzą do osiągnięcia pożądaných celów, a dużo na tym punkcie sprawia zadowolenienia owo szlachetne samopoczucie, które szepce niejako: „i jam coś wart, i jam światu na coś użyteczny”.

VI. Ale człowiek nietylko ma potrzebę działania na zewnątrz, lecz i przyjmowania z zewnątrz. Stosunki, podług których się ta potrzeba zadawalnia i według których świat zewnętrzny na dziecko działa, znajdują się w najściślejszym związku z wykształceniem uczuciowości. Stosunkiem normalnym jest zawsze równowaga pomiędzy zewnętrżnością i wewnętrżnością; równowaga ta zależy od tego, aby wszystkie systemy organizmu, począwszy od wegetacyjnego

aż do najszlachetniejszych zmysłów, były zaspakajane odpowiednio do swoich potrzeb. A więc należy tu unikać zarówno niedostatku i niezadosyć uczynienia, jak nadmiaru i przesycenia. Dziecko, które już przedwcześnie musi uczuwać nacisk biedy oraz nędzy, pozyskuje w udziale uczuciowy nastrój smutny i z trudem — w późniejszym nawet życiu — wśród stanowczo pomyślnych okoliczności będzie się ono mogło otrząsnąć ze swego pogńębienia. Przeciwnie, dziecię, które ma na zawołanie pełnią wszystkiego i zbytek, szybko się zaprawi do niezaradności, zostanie istotą pretensjonalną, egoistyczną, przesyconą, poczem z trudnością może się tu ustalić jakiś spokój duszy, jak również nie wystąpią już chyba nigdy szlachetne natchnienia współczującego serca. Dziecko nie powinno się przedwcześnie starzeć, ale raczej zachowywać dziecięcy charakter aż do czasu naturalnej dojrzałości. Nie nie przystoi więcej dziecku jak wesołość i skromność. Pierwszy z tych przymiotów tworzy się przez świeże i energiczne wyzwalanie się wszystkich sił do rozwoju dążących, jakoteż przez wolne od trosk życie. Fundamentem zaś skromności dziecięcia jest nieznanomość potrzeb ludzi dorosłych. Przedwczesne poznanie się z temi potrzebami może uczynić wychowawcę nieszczęśliwym. Świętym więc obowiązkiem wychowawcy jest, aby pielęgnował wesołą jutrenkę wieku dziecięcego, która niezawodnie opromieni blaskiem swoim i późniejsze lata życia. Ale niechaj nikt nie mniema, że obowiązek taki polega na okazywaniu dziecku ślepej miłości i miękkosercej pobłażliwości. Niewinne szczęście młodziutkiego człowieka niszczy się przez przesycenie przyjemnościami wszelkiego rodzaju, przez nagromadzenie potrzeb ludzi starszych, przez wywoływanie ambicyi, żądz używania, pragnienia ozdób, przez zaspakajanie potrzeb życiowych za pomocą sztucznych środków. Na tych drogach tworzy się nie tylko ruina dziecięcej niewinności, ale zarazem podkopuje się uciechę i zadowolnienie życia w późniejszym już wieku.

Stany uczuciowe smutne a głęboko sięgające i trwałe powinny być wprawdzie od dziecka oddalane. Nie należy atoli znowu oszczędzać wychowawcowi wszelkiej nieprzyjemności. Wychowawczy obowiązek formułuje się tu w sposób następujący: Trzeba oszczędzać dziecku wszelkich silnych bolesnych podrażnień; można i trzeba je ustrzedz przed pobudkami trwogi oraz strachu, wywoływanego przez fał-

szywe przedstawienia naturalnych rzeczy i zdarzeń, albo przez wytwarzanie niezwykłych fantastycznych jakichś postaci; niemniej należy wystrzegać się jak najstaranniej tyranizowania dziatwy, — pobudzania jej do afektów niezadowolnienia, — podniecania do gniewu i złości. W tym celu wypada dołożyć usilności, ażeby uczynić zbytecznymi wszelkie mocno pobudzające kary, zapobiegać przekroczeniom oraz błędom, unikać w wychowaniu owych przykrych scen, od których nieodłącznymi są łajania, krzyki, obelgi. Pedagog musi dbać bardzo usilnie, aby jego wychowaniec nie stał się upartym i psotnikiem, aby z jednej strony nie wyrobił się na zbyt drażliwego człowieka, a z drugiej, aby w nim pogodniejszy nastrój nie został przytępiony. Smutne usposobienia dziecka nie mają trwać długo, lecz należy je ze spokojną i mądrą przezornością usuwać, zwracając może uwagę wychowanka na jakiś powabny przedmiot, lub pobudzając go do właściwego zajęcia. Obok tego trzeba przyzwyczajając jednak dziecię do cierpliwości i do znoszenia dolegliwości, bo przecież musi ono sobie wyrobić pogląd na świat, odpowiadający rzeczywistym stosunkom. Dziecię musi porzucić lekkomyślność a przywyknąć do oględnego i wytrwałego działania, musi się uzdolnić do współczucia z ludźmi cierpiącymi. Nawet w rodzicielskim domu, w izbie dla dzieci nie zbywa pod tym względem na dobrych okazjach, mających na celu przygotowanie dziecka do życia. Albowiem do izby takiej od całego otoczenia domowego wdzierają się rozmaite smutne wypadki i wywołują cierpienia u małych jej mieszkańców; chodzi o to, aby umieć tem wszystkiem pedagogicznie pokierować.

Niemniejszą baczność należy jednocześnie zwrócić na to, ażeby powstające w dziecku usposobienia uczuciowe nie wykształciły się z przeważnem uwzględnieniem jego własnej osoby, — ażeby nie prowadziły do egoizmu i sobkowstwa. Niestety wielu ludzi pochodzi stąd, iż ludzie tacy uważają siebie samych jako osoby centralne, około których powinno się obracać całe społeczeństwo ludzkie. Egoizm taki czuje się być niezadowolnionym ze świata rzeczywistego, doprowadza on człowieka do zgoryczenia, do uważania siebie samego za przedmiot prześladowań, a innych ludzi za czarnych niewdzięczników, nie umiejących oceniać zasługi. Złe duchy nienawiści, zazdrości, pogardy dla bliźnich, miotają taką ciasnosercą uczuciowością i zamieniają życie na

ciężką męzarnię. Otóż, czuwać należy troskliwie, aby te złe duchy nie znalazły sobie furtki do dziecięcego serca. Więc strzeżmy się w wychowaniu wszelkiego wydelikatniania dzieci, zniewieszczenia ich, unikajmy nadmiernej pobłażliwości, stronniczego wyróżniania, nieogłédnego wynagradzania. Ale z drugiej strony nie bądźmy dla dzieci twardeymi i nieczułymi, unikajmy w ogóle złego traktowania dziatwy. Rozwijajmy natomiast towarzyskość, sympatyą, popęd do wspólnej pracy; dajmy dzieciom sposobność do współciuch i współcierpień oraz do niesienia drugim pomocy. W skutek takiego pedagogicznego postępowania zostanie zatamowana droga usposobieniom uczuciowym, aby się stale nie skierowały ku celom osobistym, ale zasympatyzowały z cudzem dobrem i z dążnościami innych. Szlachetne i współczujące serce jest źródłem najszlachetniejszego rodzaju szczęścia.

Zwracamy tu jeszcze uwagę i na to, że przez istotną wewnętrzną pobożność, przez niezgnębną jakąś ale pełną swobody bogobojność, przez wiarę w wieczność prawdy, piękna i dobra, uczucie człowieka pokonywa ucisk życia i staje się spokojnem.

Z wypowiedzianych dotychczas uwag wynika, że kształcenie uczuciowości związane jest ściśle z wychowaniem moralności, religijności, umysłu i wreszcie fizycznego organizmu. Bo wszystkie władze ludzkie mają swoje afektywne stany, cały rozwój człowieka posiada swoją uczuciową stronę i wszelkie wychowanie znajduje się w związku z uczuciowością.

Na zasadzie powyższego przechodzimy teraz do estetycznego wykształcenia człowieka.

VII. Wszelkie estetyczne imanie i tworzenie wymaga usposobień albo nastrojów uczuciowych, które podczas estetycznego imania wywoływane w nas są przez przedmioty przyrody, a estetyczne tworzenie czyli produkowanie wyraża je przez widzialne i słyszalne medya. Uczuciowość przeto stanowi podstawę oraz niezbędny uprzedni warunek wszelkiego estetycznego ożywienia, a jakkolwiek ona sama może istnieć bez ożywienia estetycznego, to jednak ożywienie takie bez niej być nie może. Uczuciowość może się subiektywnie odosobnić, może poprzestać na swojej pierwotnej formie osobistego cierpienia i osobistego szczęścia; charakter estetyczny przybiera ona wtedy dopiero, gdy się obiektywi-

zuje, to jest gdy z wnętrza osobistości przeniesioną zostaje w świat zjawisk. Widocznie w tem mniemaniu tkwi przypuszczenie, że człowiek pod pewnym względem jest panem swoich usposobień uczuciowych, że może je ze siebie w pewne oddalenie przenosić i uczynić przedmiotem własnych rozważań. O ile usposobienia uczuciowe albo się indywidualnie ustalają, lub przechodzą w uczucia sympatyczne, o tyle nie mogą się one zamienić w rozwój estetyczny. Wykształcenie więc estetyczne ma znaczną wartość z tego powodu, iż przenosi ono człowieka w sferę obiektywną, poza szranki ciasnej ograniczoności i zamknięcia się w sferze subiektywnej. Na tej drodze uczuciowość człowieka staje się stanem wolniejszym oraz czystszy, radość i boleść nabierają umiarkowania i zostają uszlachetnione, a swobodna gra fantazyi rozszerza widnokręgi i wiedzie nas poza powszedniość w jasny świat ideałów. Jakkolwiek piękno nie ma celu moralnego, ale ma cel w samym sobie, to jednak przygotowuje ono grunt dla moralności, a estetyczne zajęcia człowieka wspierają pomyślnie stłumienie nieczystych skłonności. Gdyby atoli rozwój estetyczny przybrał takie rozmiary i taki stopień, iżby zaginęły wszystkie inne uczuciowe ruchy, należałoby go wówczas uważać jako stanowczo szkodliwy pod względem wychowawczym, bo by on ścieśnił i ograniczył życie moralne, odwróciłby wzrok człowieka od świata rzeczywistego i zamknąłby przystęp do serca wszelkiemu współczuciu ze światem ludzkim. Dobrze więc jest nadać swobodny bieg rozwojowi estetycznemu, ale tylko o tyle, o ile on występuje naturalnie i nie zakłóca harmonii całkowitego życia przyszłego człowieka; jednakże błędem byłoby chcieć dziecko przedwcześnie, pospiesznie i powierzchownie wykształcić na jakiegoś wirtuoza sztuki pięknej.

Jeżeli tylko życie wegetacyjne i niższe zmysłowe utrzymane zostało we właściwych szrankach, a wyższe zmysłowe życie rozwijano odpowiednio, jeśli kształcono zmysł czystości, porządku, przyzwoitości oraz wstydlivości, to już tem samem dziecko nie mogło zasmakować w rzeczach popolitych i szpetnych, ale dusza jego będzie stała otworem na przyjęcie wszystkiego, co jest szlachetne i piękne. Dziecię rychło zaczyna przeczuwać w innych istotach życie podobne do swego. Już przedtem, nim się zacznie uczyć mówić, rozumie ono ton mowy i przysłuchuje się sympatycznie

rozmowie do siebie zwróconej, gdy zaś napotka cudze cierpienie lub radość, będzie już usposobione do współuczucia.

Ponieważ pomiędzy sztukami pięknymi te, które działają na nas przez słuch (wymowa, poezya, muzyka a najgłówniej śpiew), są najprzenikliwsze i najbardziej przemawiające do serca, więc też i na dziecię nie działa tak dobroczynnie, jak łagodne słowo oraz uczuciowa piosenka. Uczucia najdobitniej przebijają się w głosie ludzkim, więc też i przez głos najbezpośredniej można wywoływać uczuciowe wzruszenia. Stosownie też do osób, które stanowią otoczenie dziecka i które na nie działają, używając bądź mile brzmiącego serdecznego języka, bądź zimnego i surowego — występują różnorodne skutki w uczuciowym nastroju wychowanców.

Wogóle wrażenia najbezpośredniejsze i najświeższe są też i najplodniejsze pod względem uczuciowym, i dlatego to życie rodzinne, — wzięte w swojej całości, z całkowitem urządzeniem i porządkiem, z udziałem, jaki tu wszyscy biorą w radości oraz cierpieniu, z powszednimi troskami życia, z uroczystościami różnego rodzaju, — jest, że tak powiemy, miejscem urodzenia życia uczuciowego. Życie rodzinne nie tylko tworzy w dziecku pierwsze zasadnicze usposobienia, ale daje mu ono możność wyjścia niejako na świat i odnalezienia swoich uczuciowych stanów w istotach sobie pokrewnych.

Wcześniej już zaczyna dziecię imać wszelkie przedmioty ze strony uczuciowej i nadawać im swoje własne życie. Lalki, plastyczne wizerunki ludzi oraz zwierząt, obrazy, sprzęty, kawałki drzewa, krótko mówiąc — wszystko, co dziecko bierze za przedmiot swojej obserwacji i zabawy, wszystko to otrzymuje życie, rozum, charakter, uczuciowość. Dla dziecka nie istnieją rzeczy martwe, ale wszystkie są ożywione. Poezja zaprawdę świta w duszy wcześniej, aniżeli proza. I trzeba tak pozostawić dziecko samemu sobie; niech ono marzy, niech się cieszy lub niech się smuci temi wymarzonemi postaciami! Pomagać dziecku w tym kierunku bynajmniej nie potrzeba i nie wypada. Niechaj poza całą tą grą pozostaną też wszelkie przedmioty sztuki i piękno przyrody, które dla władzy imania dziecięcia leżą jeszcze za wysoko. W dziecko nie można wmawiać żadnych uczuć, nie można mu też wpajać jakiegoś smaku. A gdzie się to w wychowaniu praktykuje, tam się pozbawia

młodego człowieka jego pierwotnych usposobień cennych: naiwności i pogody; na tej drodze edukacya uczuciowości fałszuje się i wykrzywia, a powstaje afektacya, czoza paplania, wydawanie sądów niedorzecznych, słowem — właściwości tak zwanych żółto-dziobów.

VIII. Ale i szkoła nie może żadną miarą brać sobie za zadanie, ażeby w ogóle uczuciowe i estetyczne wykształcenie dziecka podnosić nadzwyczajnie. Nie powinniśmy się oddawać złudzeniom, jakobyśmy młodzieży wyświadczeni przysługę przez to, że szkołę zamieniamy na salon, w którym się rozprawia o uczuciach, a z nauczania robi się krasomówczą sztukę rozpraw o pięknie. Czynności nauczania i uczenia się nie mogą być igraszką, ale stanowią one arcyważną pracę. Ten więc warunek musi być nieuchronnie spełniony, jeżeli mamy uczuciowości dziecka drogą nauczania zapewnić dzielną podstawę, a zarazem nadać jej charakter pogodny.

Różne czynniki, jakimi szkoła rozporządza, nie powinny być ignorowane, gdy chodzi o sprawę kształcenia uczuciowości; przyczem nie należy zapominać, że uczuciowość powstaje jedynie przez rzeczywistą radość i rzeczywiste cierpienie, że więc w szkole kształci się ona o tyle tylko, o ile dzieci subiektywnie czują. Daje się to zaś rozbudzać przez wzajemne obcowanie dzieci ze sobą, przez porządek szkolny, przez szkolne urządzenia, przez osobistość samego nauczyciela oraz przez materiał nauczania. Pole działalności pierwszego z tych czynników jest ograniczone przez cele szkoły, tak iż wzajemne stosunki współuczniów nie zdołają nigdy wytworzyć owej szczerzej serdeczności, jaka powstaje pod wpływem węzłów rodzinnych, przyjaźni oraz miłości. Skuteczniejszymi już są urządzenia szkoły, które przestrzegają punktualności, regularności, porządku, czystości i przyzwoitości, z czego powstaje wszystko przenikająca karność. W dalszym ciągu formuje się i kształci uczuciowość dzieci w szkole przez wrażenia nadzwyczajne ale tem głębsze; dzieci odbierają je w razach szczególnych okoliczności, jak: wstępując do szkoły i opuszczając ją, podczas egzaminu i rozdawania cenzur, w dni narodowych uroczystości, w święta szkolne i t. d. Co się tyczy czwartego czynnika, to jest zewnętrznej i wewnętrznej strony osobistości nauczyciela, to już wiemy, ile on ma wagi, znaczenia oraz wpływu na całe w ogóle zachowanie się uczniów,

a w szczególności na sformowanie się ich uczuciowych usposobień. Niemniej zasadniczym jest tutaj panujący duch nauczania oraz forma. Samo wreszcie nauczanie nie tylko podnosi skalę inteligencji, ale także zawiera w sobie liczne elementy, będące w bezpośrednim związku z wykształceniem uczuciowości i smaku.

Chociaż jednak dobrze kierowane nauczanie nie może pominąć wspomnianych elementów, to z drugiej strony nie powinno ich ono wysuwać z nadmierną siłą na plan główny; tem mniej zaś jeszcze w żaden sposób nauczanie szkolne nie może się stać uczuciowym i estetycznym. Prostota, naturalność, jasność — są to zawsze największe ozdoby nauczania, którym przeciwstawia się: niezgodne z prawdą przedstawianie rzeczywistych faktów, rozpylanie się w gadulstwie, uganianie się za nadzwyczajnością, poszukiwanie cudowności, mglistość, poetyzowanie i personifikowanie przedmiotów, które tylko obiektywnie rozważane być powinny. Postępowanie tego rodzaju przeczy jednej z najgłówniejszych zasad Dydaktyki: prawdzie, a dzieci w skutek tego narażone są na stratę czasu i zmarnowanie usiłowań zdrowego ludzkiego rozumu. Jeżeli np. nauczanie Religii prowadzone jest przez nauczyciela z jasnością, z naturalnem ciepłem oraz godnością, to już wtedy nie trzeba się zresztą troszczyć i starać o wzruszenia dzieci. Jeżeli znowu Historia, Geografia i Przyrodzoznawstwo przedstawiane są dzieciom w obrazach i opisach wiernych a żywych, wówczas zbytecznemi byłyby przy takim nauczaniu jakieś dodatki. Gdy stosunki liczb oraz kształtów występują jasno przed umysłem dziecka, wtenczas uczuwa ono rodzaj radości szlachetniejszej, aniżeli gdyby je otaczano uczuciową pieśnią. Kiedy zaś w nauczaniu Kaligrafii i Rysunków baczysz się na staranną dzieci usilność oraz na zachowywanie porządku i czystości, wtedy posuwa się wykształcenie smaku więcej, niżbyśmy tego dokazać mogli za pomocą rozległych wykładów o piękności i sztuce. Jeżeli w czasie lekcji śpiewu, nie wyśpiewując wiele słów, oddaje się to, co wynika ze szczęścia i cierpienia życia, i co znajduje echo w każdym niezaprzutem ludzkim sercu, wtenczas śpiew prowadzi się nie dlatego, aby się uczyć śpiewać, ale — ażeby śpiewać. Uczuciowość dzieci wtedy staje się jasną i pogodną, wolną od niezadowolnienia, niedostępna dla grubych skłonności. Lecz jeżeli śpiew prowadzi się zimno, jeżeli przekracza gra-

nice dziecięcego uczucia i odnosi się do rzeczy, dla których dziecko jeszcze nie posiada uczucia, albo gdy przedwcześnie dziecko jest nauczane systemu nót muzycznych oraz teorii muzyki, — wtedy nauka taka będzie również zmitrężeniem czasu i niema znaczenia w wykształceniu uczuciowości. W nauce języka nareszcie dzieci mają dobrze usłuszną i piśmiennie wyrażać swoje własne myśli, przyczem powinna być przestrzegana dokładność oraz dobrodźwięk; nadto mają one nauczyć się pojmować cudze myśli, wyrażone słowem lub pismem. Jeżeli tylko w taki sposób prowadzi się naukę języka, to już nie potrzeba uczniom zadawać szumno-brzmiających tematów do opracowania piśmiennego, ani też wysoko nastrojonych poezyj do lektury i deklamacyi. Bo śmieszną doprawdy i niegodną pedagoga rzeczą jest wymagać od dzieci jakichś rozmyślań lub serdecznych wylewów uczuciowości, skoro to wszystko jest obce dziecięcej duszy i obce być powinno takiemu wiekowi. Śmieszna to rzecz również czytać z dziećmi rozprawy i traktaty estetyczne, które są dostępne dla dojrzałych tylko i przygotowanych odpowiednio umysłów. A przecież łatwo uniknąć podobnych niewłaściwości, gdyż każda literatura posiada znaczną liczbę utworów, dających się zastosować do nauczania dzieci w różnym wieku, o czem zresztą przekonywają liczne opracowania tak zwanych Wypisów i książek dla dzieci.

Jeżeli szkoła nie spuszcza nigdy z oka rozwojowego stanowiska dziecka, jeżeli materiały nauczania są mądrze dobierane i prostotnie traktowane, wtedy nie ulega wątpliwości, że to wszystko wywrze zbawienny wpływ na ukształcenie uczuć oraz smaku uczniów, a jednocześnie, w ten sposób prowadzona młodzież, przygotowuje się do wyższych estetycznych stanów rozwoju oraz do poszukiwania w tem źródle zadowolenienia.

4.

Wychowanie moralne.

I. Moralność pochodzi — podobnie jak uczucia — od wrażeń czuciowych, które mogą mieć charakter albo przeważnie subiektywny, albo przeważnie obiektywny. W pierwszym razie w życiu psychicznem wytwarzają się zjawiska, któreśmy nazwali nastrojami, usposobieniami albo uczuciowością; w drugim razie występuje pewna dążność na zewnątrz, to jest ku przedmiotom, które wywołały czuciowe wrażenia. Z powodu owej dążności czuciowe wrażenia zamieniają się na oceny. Suma wszystkich ocen razem z pochodzącymi od nich poruszeniami woli i czynnościami nazywa się moralnością.

Gdy usiłujemy poznać rzeczy według ich istoty, wtedy ożywiamy się intelektualnie; jeżeli znowu sympatycznie wcielamy się sami w ich realne oraz idealne stany bytu, jesteśmy wówczas wzruszeni afektywnie; kierunek zaś moralny pojmujemy tylko w skutek tego, iż się zapatrujemy na rzeczy w stosunku do ludzkich potrzeb, tak iż je uważamy jako złe lub dobre, a — jako takie — wpływają one na nasze pożądanja i wstręty, na wolę oraz czynności.

Ponieważ rozmaite potrzeby człowieka, poczynwszy od najbardziej zmysłowych, aż do duchowych i najwyższych, mają bardzo rozmaitą ważność, więc też musimy nadawać różne wartości różnym rzeczom, będącym w związku z dobrem i złem ludzkim (t. j. rzeczom, służącym do zaspokojenia jakichś potrzeb lub będącym w sprzeczności z temi potrzebami). Według tego oceniania rzeczy, istnieją wielkie i małe dobra oraz wielkie i małe zła. To uporządkowanie polega przedewszystkiem na jakości, ale także polega ono i na ilości, zastosowalności (użyteczności) i trwałości.

Moralna wartość lub niewartość pewnej osoby zależy od stosunku, w jakim się ta osoba znajduje do ludzkiego dobra lub zła. Niemoralnem jest przekładać małe dobro nad wyższe, albo z obawy zła mniejszego spowodować zło większe. Moralnie postępować jest to oceniać wszystkie rzeczy według ich rzeczywistej wartości i żyć według takich sprawiedliwych ocen. W tem ostatniem zdaniu wypowiedzieliśmy najwyższą moralną normę, albo najgłówniejszą moralną zasadę. Stosownie więc do tego, czy wola człowieka odpowiada prawdziwej ocenie rzeczy, lub jej zaprzecza, zyskuje ona nazwę woli moralnej lub niemoralnej. Obowiązkiem człowieka jest, ażeby sumę dóbr i sprawionego przez nie szczęścia ludzkiego, o ile można, jak najbardziej pomnażać; sumę zaś zła oraz sprawionego przez nie nieszczęścia jak najbardziej zmniejszać.

Gdyby tu każdy chciał działać w interesie własnym (egoistycznym), wówczas najwyższa moralna zasada zostałaby skażona, a na jej miejsce podstawiłaby się niemoralność. Bo wtedy naturalnie popłacałaby fałszywa ocena. Wprawdzie, bezstronnie rzecz biorąc, nie może ulegać wątpliwości, iż każda jednostka obdarzona jest siłami i władzami gwoli swego własnego interesu przedewszystkiem. Ale też gdyby tylko każdy po szczególe dbał o siebie samego w sposób właściwy, dbałby tem samem już i o szczęście całej ludzkości. Bo przez to wzgląd jednostki na innych ludzi nie jest bynajmniej wykluczony. Przecież człowiek stoi naprzeciw człowiekowi zupełnie równo. Przyroda udzieliła wszystkim jedne i te same prawa, nadała im jednakowe potrzeby, zaopatrzyła w jedne i te same władze, wskazała wspólne przeznaczenie. Już ten faktyczny stosunek sprzyja powszechnemu poważaniu ludzi. Nie powinniśmy się górująco wynosić nad naszego bliźniego i chcieć go zepchnąć na jakiś niższy stopień, albowiem jesteśmy mu równi, a on podziela z nami naszą godność. Dla niego także — podobnie jak dla nas samych — istnieje dobro i zło; i on także zdąża do pierwszego a unika drugiego; on także — podobnie jak my — posiada prawo, ażeby swoje siły i władze rozwinął. Tylko za wyrodka rodzaju ludzkiego może być uważany człowiek, zupełnie nieczuły na stosunki światowe i uważający samego siebie za osobę oraz za cel, a współbliznich za rzeczy oraz środki. Taki jedynie zdolny jest na cudzy koszt osiągnąć własną korzyść. Tylko taki ośiasosero

człowiek ogranicza własne interesa do okoliczności dotyczących bezpośrednio jego samego. Tylko ograniczone uczucia narodowe mogą podstawiać narodową nienawiść w miejsce uczuć humanitarnych.

Widzieliśmy, że naturalny rozum prowadzi nas już do powszechnego szacunku dla ludzi; z drugiej strony znowu naturalne uczucie wzywa nas do powszechnej miłości ludzi.

To też każde niezeepsute serce odczuwa cudze szczęście, jak swoje własne, a niemniej i cudze cierpienia. Stąd pochodzi, iż czynienie ludziom dobrze oraz niesienie im pomocy stanowi naszą potrzebę. Okrom tego, bardzo widocznym faktem wspólnego pożycia ludzi jest to, że dobro i zło każdej jednostki wielorako skojarzone jest z dobrem lub złem społecznem. Gdzie atoli interesa osobiste występują do walki z interesami ogółu, tam obowiązkiem jednostki jest rezygnacya i ofiarność; albowiem dobro ogółu jest wyższem dobrem, niż dobro jednostki, — zło zaś, jakie ogół ponosi, jest złem większem, aniżeli nieszczęście jednostki.

II. Właśnie co tylko zaznaczona moralna norma przez wielu ludzi wykonywana bywa bardzo niedostatecznie. Ludzie tacy nie uczą się oceniać właściwie pewnych najwyższych dóbr, jakimi są: nauka i sztuka, narodowa oświata, powszechny dobrobyt, rozumna wolność, zapewniające bezpieczeństwo stosunki prawne i t. d. Ludzie tacy oceniają wspomniane dobra najczęściej nie według pełnej wartości, a z drugiej strony wielkie zło różnego rodzaju nie ocenia się według całej jego zgubności; jako zła takie uważamy: ciemnotę i przesady, źle urządzone stosunki społeczne, zło prawa, despotyzm i t. d. W tych ocenach nie można zwracać tyle uwagi na popełniony błąd, ile na brak moralnego wykształcenia, co się w ogóle nazywa moralną niedoskonałością, a jeśli stosunek tego rodzaju zbyt rażąco się uwydatnia, zasługuje na nazwę zupełnej moralnej niedojrzałości. Jeśli znowu ktoś niższe dobra i niższe zła przecenia, a wyższe dobra i wyższe zła niedocenia, będzie to człowiek, wykonywający fałszywe oceny. O takim się mówi, że ma fałszywy pogląd na świat, a możnaby powiedzieć, że jest przewrotny, gdyby po polsku przewrotność nie wyrażała wyższego stopnia niemoralności. Nie dziw, że z takimi ocenami fałszywemi łączą się też fałszywe dążności, ażeby małych dóbr nadmiernie pożądać, a małego zła nadmiernie unikać. To ostatnie decyduje o tohórzostwie. Jest to już

niemoralność w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Jeżeli następnie jednostka zwraca się ku swej własnej osobistości, do własnego dobra lub zła, i jeśli temu poświęca całą swą uwagę oraz ożywienie, a bliżnim odmawia szacunku, pomocy i współczucia, wtedy będzie mowa o samograniczoności lub egoizmie. Inną razą zwraca się uwagę i znajduje się żywy interes w sprawach bliźniego, ale w ten sposób, że jego dobro rozważa się z przykrością, a jego zło z przyjemnością; odpowiednio zaś do tego występuje przeciwdziałanie dobru bliźnich a popieranie ich zła. Jest to już największe zbroczenie od moralnej normy, jest to nawet jej strona odwrotna. Mówimy wtedy o złośliwości lub o złym charakterze, który się objawia, jako: zawist, okrucieństwo, radość z cudzej biedy i t. d. Krótko mówiąc, jest to przeciwstawienie miłości bliźniego.

Moderatorem postępowania człowieka według zasady moralnej jest obowiązek; jego to głos napominający z wewnątrz jednostki ludzkiej nazywa się sumieniem. Cnotą nazywamy zgodność osobistego uczucia, woli oraz postępowania z normą moralną. Jeżeli cnota jest tak gruntowną i silną, że pomimo wszelkich przeszkód oraz pokuszeń niezachwianą pozostaje, wówczas nosi ona nazwę moralnej wolności. Wytrwały zaś kierunek wszystkich osobistych dążeń i usiłowań nazywa się charakterem, który może być moralny lub niemoralny. Brak charakteru stanowi znowu na polu moralności takie zjawisko, gdzie w jednej i tej samej osobistości walczą ze sobą oraz przeczą sobie wzajemnie różnorodne, normalne i nienormalne oceny oraz skłonności, które też nigdy się ze sobą w jakąś grupę nie zjednoczą i nie wytworzą panujących zasad. Całkowite życie woli odznacza się wtedy chwiejnością.

III. Z powyższego przeglądu życia moralnego wynikają już cele wychowania moralnego. Jako fundament, musi być w dziecku ustalony praktyczny pogląd na świat i odpowiednio do tego skierowanie woli oraz działania. A jakkolwiek przez takie pozytywne uformowanie drogi i stosowanie do tego ciągle naprzód postępujące udoskonalenie moralnej świadomości oraz dążeń, zaradza się już nie tylko pierwotnemu brakowi moralności, ale również zapobiega się powstawaniu fałszywych ocen, niemoralnych skłonności, egoizmu i złej woli, — jednakże mimo to wszystko trzeba i tak

zwrócić szczególną uwagę, aby ustrzedz dziecię od tego rodzaju niepożądanych wytworów.

Żeby osiągnąć cel, wychowawca ma tu przedewszystkiem we własnej osobie reprezentować prawo moralne i ma je wychowawcy zawsze uobecniać. Im więcej atoli wychowanie dojrzewa, tem bardziej prawo moralne musi się dla niego stawiać sumieniem, a cnotliwe postępowanie — charakterem.

Wychowanie moralne jest niezbędne, albowiem bez uczciwości ani jednostka, ani naród nie zdołają sobie zdobyć ludzkiej godności i zapewnić szczęścia; moralna norma jednakże nie jest człowiekowi wrodzoną. Wychowanie moralne jest też zupełnie możliwe, gdyż dziecię jest wykształcalne i pod tym względem. Chodzi więc o to tylko, aby wychowaniec przez usystematyzowane działanie w stosunkowo krótkim czasie zdobył sobie moralną świadomość, nad wypracowaniem której ludzkość tysiące lat się trudziła.

Ponieważ sprawiedliwe ocenianie rzeczy jest istotną podstawą wszelkiej moralności, przeto wytworzenie oraz ustalenie w dziecku ocen jest głównem zadaniem wychowania moralnego. Zadanie to nie daje się osiągnąć w odosobnieniu od innych zadań wychowawczych, bo w życiu rzeczywistem uczucia, skłonności, dążności oraz czynności ludzkie związane są ze sobą ściśle; ale moralny pogląd na świat jest w każdym razie kierownikiem całkowitego życia moralnego. Wprawdzie pogląd taki nie może stać się doskonałym w ciągu kilku lat, a często nawet nie wystarcza tu cały przeciąg czasu, poświęconego na wychowanie, gdyż moralna dojrzałość występuje dopiero razem z całkowitem wykształceniem wszystkich władz człowieka i jedynie przy swobodnym ruchu w szerokich a różnorodnych życiowych sferach. Z tem wszystkiem jednak już i dziecko może pojąć najistotniejsze prawa moralne i może im poddać swoje skłonności. Jest to zaś dla wychowawcy tem potrzebniejsze, im trudniej jest na polu moralności powetować to, co w młodości zaniedbane lub zepsute zostało. Można też powiedzieć, że podstawy charakteru występują już w wieku, w którym inteligencya nie przybrała jeszcze żadnego oznaczonego typu.

IV. Gdy nam chodzi o to, aby dziecku zaszczepiane zostały normalne oceny, winniśmy baczyć troskliwie na dwa punkta główne: 1) na pogodne usposobienie uczuciowe

dziecka; 2) aby uczuciowość dziecka odnosiła się do ogólnie ludzkich stosunków. Ale i tu nie powinna czynność wychowawcza rozejść się w dwóch różnych kierunkach, lecz powinna umieć je za każdym razem połączyć podług stosunku, jaki istnieje pomiędzy światem zewnętrznym a wewnętrznym, subiektywnym i obiektywnym. Bo podobnie jak uczuciowość dziecka zależy od wpływów życiowego dobra oraz zła, tak znowu ona sama wpływa na dobre oceny w tej mierze, a więc na wytwarzanie się moralnego poglądu. Tylko przy pogodnej i miarowej uczuciowości można bystro w świat rzucić okiem i prawdziwie ocenić rzeczy podług ich wartości oraz niewartości, a następnie uzdolnić się do rozumnych moralnych dążeń. Uczuciowość posępna albo nadmiernie wzruszona nadaje każdemu przedmiotowi barwę subiektywną, a tem samem fałszywą, wolę zaś prowadzi na manowce. Więc też podczas stopniowego rozwoju młodego człowieka kształcenie uczuciowości musi ręka w rękę iść ciągle z kształceniem woli.

Punkt wyjścia stanowią tu naturalne potrzeby i naturalna zdolność uczuwania w dziecku. W tym pierwotnym swoim posagu otrzymał młody człowiek najbezpośredniejszą miarę dla wszystkich otaczających go rzeczy oraz stosunków. Wartość ich odmierza dziecię podług wrażeń, jakie od świata odbiera. To więc, co zadawalnia jego potrzeby i co mu sprawia przyjemność, jest też dla niego dobre. Co mu zaś sprawia przykrość, co naraża na prywacye, wydaje mu się być złem. Popelnia się wielką niedorzeczność, i jest się w sprzeczności z istotnym stanem rzeczy, gdy się przypuszcza w dziecku inną wiarę i wmawia się w nie oceny, przeciw którym walozy bezpośrednio uczucie dziecka. Wszakże chodzi nam o to, aby całą osobistość młodego człowieka rozwinąć normalnie i aby jej nie sfałszować, ale naturalnie doprowadzić indywidualność do zgody z prawem moralnem. Trzeba więc pilnie i nieustannie baczyc na to, aby wszystkie wpływy, działające na dziecko, uwydatniały wyraźnie prawdziwą wartość rzeczy oraz osób. Dojrzewający człowiek nie występuje na świat z gotową moralną zasadą; musi w nim wytworzyć się przedtem praktyczny pogląd na świat, który będzie dobry lub zły, odpowiednio do stosunków, w jakich mu się dobro i zło życia przedstawia.

Człowiek jest organizmem złożonym, który z powodu swoich systemów najniższych zalicza się do państwa zwie-

rzęcego, podczas gdy systemy najwyższe wznoszą go na najwyższy stopień, jaki ziemską istotą osiągnąć może. Jeżeli tedy wszystkie wpływy, jakie wywierano na dziecko, sprzyjają jego naturalnemu i wszechstronnemu rozwojowi, to ono z wolna pozyska właściwe poczucie wartości różnych rzeczy. Bo skoro rozmaite systemy ludzkiej organizacji są harmonijnie ze sobą zestawione i same się już zapowiadają jako niższe oraz wyższe, więc i to, co z zewnątrz na nie działa, staje się czemś niższem lub wyższem, odpowiednio do stosunku, jaki zajmuje względem doskonałego rozwoju całej ludzkiej istoty.

Ta harmonia ludzkiej natury i wierne imanie świata mogą być w dziecku zruinowane, już przez nadmierne forswanie, już przez zaniedbanie tych lub owych systemów całkowitego życia. Małe wyda się wielkiem, wielkie — małym, jeżeli tylko powierzchownie i pobieżnie zauważone zostało. Nawet rzeczy najważniejsze pozostaną dla moralnej oceny nieznaną wielkością, dopóki nie wystąpi ich związek z osobistym dobrem lub złem. Nie zapominajmy przeto, że sprawiedliwa obiektywna ocena powstaje na zasadzie subiektywnych potrzeb oraz wrażeń czuciowych; nie zapominajmy także, iż wszystko zewnętrzne stać się musi czemś wewnętrznem, jeżeli ma otrzymać znaczenie moralne. Czyste wyrazy, wszelkie nauki, napomnienia oraz przestrogi, są stanowczo bezskuteczne, jeżeli rzeczy oraz stosunki same bezpośrednio na dzieci nie działają i w młodzieńczej duszy nie zapisują żelaznym rylcem praw praktycznego rozumu. Tylko to, co się u dziecka zaznaczyło, jako czuciowe wrażenie, wywrze na nie wpływ moralny, ale wywrze go niezawodnie. Żaden akt uczuwania nie przechodzi bez śladu. To, co obecnie jest w duszy produktem działania zewnętrznej podniety, stanie się w niej niezadługo czynnikiem oceny oraz pożądania albo wstrętu. Wobec zmienności czuciowych wrażeń, przybywających do duszy, zmienia się nieustannie jej istota, aż z wolna i stopniowo przybiera ona wyraziste piętno, którego rysów pojedyncze wrażenia już zatrzeć nie zdołają. Ażeby piętno takie było rzetelnie moralnem, nie zależy to bynajmniej od dziecka, przeto dbałość i troska w tej mierze należy do wychowawcy.

V. Spełnienie tego obowiązku nie wymaga nadzwyczajnej umysłowej bystrości, ale tylko dobrego ludzkiego rozumu. Doświadczenie potwierdza to dostatecznie. Wśród stosunków rodzinnych moralny rozwój dzieci już prawie

sam przez się ma powodzenie, bo życie naturalnie wytwarza tu dobre oceny i budzi dążności; przeciwnie, wszelka sztuka wychowawcza prowadzi do niedostatecznych rezultatów, jeśli tylko młody człowiek znajduje się pod wpływami, które sprowadzają z drogi jego najgłębsze życie uczucia i woli. Te ogólne zdania mogą być zresztą łatwo objaśnione przez konkretne przypadki. Zdrowe uczuwanie stanów organizmu i nieuprzedzony rzut oka na zewnętrzne okoliczności ludzkiego bytu dostarczają niewątpliwiej pewności o wartości zdrowia, siły i zręczności ciała, — o wartości jasnego i wszechstronnie wykształconego umysłu, — o wartości środków, prowadzących do osiągnięcia takiej doskonałości, — o wartości rozmaitych przymiotów ludzkich, różnych indywidualności, osobistości, obyczajów, warunków życia, rodzajów powołania, urządzeń państwowych i t. d. Jest przeto zupełnie naturalnem, iż podrastający człowiek z wolna uczy się cenić i miłować wszystkie cnoty, poczynawszy od najniższych aż do najwyższych. Umiarkowanie, porządek, czystość, pilność, oszczędność, roztropność, wytrwałość, żądza wiedzy, sprawiedliwość, miłość bliźniego, — krótko mówiąc, wszystkie ludzkie zalety, jakkolwiek one się zowią, znajdują swoje oceny i uznanie w każdej uczuciowości, która nie została jeszcze sprowadzona z naturalnego kierunku przez złe moralne wytwory. Ale jeśli się przygotowuje dla dziecka nieustannie zmysłowe uciechy, miasto postępowania podług praw rozumnej dyetetyki, — jeśli o ubieraniu dziecka wyrokuje moda, nie zaś naturalne potrzeby, wówczas też wyżej cenione będą środki użycia oraz ozdoby, aniżeli to, co służy do pożywienia i wygodnego a właściwego przyodziania ciała. Jeżeli się przeto pobudza całe fizyczne życie i robi się je celem wszystkich dążności, nie przygotowując drogą umysłowego wykształcenia cennych uczuć, które w człowieku tworzy oświata i nauka, to — rzecz prosta — dziecię będzie wyżej ceniło swoje ciało niż ducha. Jeżeli się dziecku stronniczo schlebia i sprzyja, jeżeli się pozwala służyć oraz całemu otoczeniu traktować młodego człowieka jako latorośl znakomitego rodu, — albo znowu przeciwnie, jeżeli mu się pozwala uczuć całe brzemie nędzy, a otoczenie zaszczeplia w nim gorycz oraz brak poczucia ludzkiej godności, — lub jeśli przedwcześnie napełnia się dziecię narodowemi i wyznaniowemi przesądami: w takim razie wychowaniec nie będzie dobrze oceniał ani siebie samego, ani in-

nych ludzi, — rozpatrując się zaś w swoim otoczeniu, odznaczy on się brakiem sprawiedliwości oraz dobrej woli; nauczy się spoglądać na świat przez szkiełka egoizmu, wyniosłości, kastowości, nietolerancyi i t. d. W podobnyż sposób zachowa się, ilekroć wszystko inne przyjdzie oceniać i odczuwać. Przewrotność ludzka nie jest bynajmniej wrodzona, ani też nie leży ona w tendencyach naturalnych sił oraz popędów; wywołują ją dopiero złe stosunki, nienaturalne oraz nieharmonijne wpływy, wywierane na dziecko, brak opieki i tak zwana miłość małpia; przewrotność powstaje drogą zarazy i bywa następstwem zbytku lub nędzy. Wobec wysoko zawitych, a tu i owdzie zepsutych stosunków nowożytnego społeczeństwa, bardzo trudno jest zaprawdę usunąć złe wpływy, działające na dorastające pokolenie; tem też poważniejsze jest zadanie wychowawcy, aby pogląd dziecka na świat utrzymać w duchu prawdy i czystości, nie dać się uwieść przez zwodniczy pozór i przynajmniej w najbliższej dziecka życiowej sferze nadać właściwą wartość każdej rzeczy oraz osobie.

VI. Potrzeby ludzkiej natury wyrażają się pierwotnie jako popędy; następnie działanie przedmiotów zewnętrznych wywołuje czuciowe wrażenia, a z tych ostatnich powstają oceny, które wreszcie przekształcają się w skłonności. Ponieważ zaś w nieustannym potoku wszystkich życiowych procesów jednostki, równie jak w nieustannym ruchu i odradzaniu się społeczeństwa, potrzeby ludzkie nieprzerwanie się odnawiają, przeto nie wystaroza ani jednostce, ani ogółowi jednorazowe użycie różnych dóbr, lub jednorazowe uniknięcie wszelkiego rodzaju życiowego zła. Pożądanie i wstręt miotają człowiekiem, dopóki mu życia starczy, bez względu na to, czy on się zwraca do siebie samego, czy do innych. Owe to z ocen powstałe pożądania i wstręty nazywają się właśnie skłonnościami. Łatwo tu już spostrzedz, że oceny i skłonności idą ze sobą razem ręka w rękę, w miarę jak się zaznaczają potrzeby oraz czuciowe wrażenia. I to również jest widoczne, że owo praktyczne życie duszy u szybko rozwijającego się dziecka jest nadzwyczajnie żywe. Nareszcie wyraźnie stoi przed nami fakt, że moralny rozwój dziecka postępuje z dołu do góry, t. j. zaczyna on się w niższych systemach człowieka, mianowicie w wegetacyjnych, ponieważ tu się budzi najprzód energiczne życie popędów i odczuwania.

Noworodek potrzebuje przedewszystkiem powietrza oraz pokarmu. Co się tyczy tej pierwszej potrzeby, nie może być mowy o jej nadmiernem i godnem nagany pożądanu; albowiem tutaj czysto fizyczna naturalna potrzeba jest już sama regulującą, tak że osiągnięcie tego dobra odbywa się według dobrej miary.

Inaczej już trzeba się zapatrywać z moralno-pedagogicznego stanowiska na potrzebę pokarmów. Jeżeli bowiem dziecię potrzebuje stosunkowo obfitego pokarmu, to ten, do kogo należy zaopatrywanie dziecka w żywność, mógłby się uniewinniać tylko jakąś wielką nędzą, gdyby nie uczynił zadosyć potrzebie dziecka, gdyby mały człowiek cierpiał głód. To też na najsurowsze potępienie zasługują ojcowie, ulegający np. skłonności do pijaństwa i matki składające ofiary modzie, w ogóle zaś rodzice rozrzutni, a przytem pozwalający dzieciom swoim mrzeć z głodu. Z drugiej strony znowu zaznaczamy nierozumną rodzicielską oszczędność, która ma na celu pozostawienie dzieciom w spadku majątku, a tymczasem naraża te dzieci na niedostatek. Tacy, jak mówi Rousseau poświęcają pewną terażniejszość dla niepewnej przyszłości. Nie można dziecku pozwalać, a tem bardziej mu zalecać, aby się zrzekło potrzebnego odżywiania i ażeby w taki sposób zaoszczędzone pieniądze składało do kasy oszczędności, lub może używało na rzeczy przyjemne tylko. Jednakże nadmierne żywienie dzieci stanowi drugą naganną ostateczność. Niezależnie już bowiem od tego, że nadmiar taki — podobnie jak uciążliwa nędza — może zruinować zdrowie dziecka, a nawet spowodować utratę życia, — to jeszcze w dodatku ścieśnia on także i moralny rozwój. Przekarmianie wytwarza lenistwo, t. j. nadmierną skłonność do wegetowania, połączoną ze wstrętem ku wszystkiemu, co ogranicza proces trawienia i asymilacji; jest to więc wstręt do ruchu, do używania zmysłów, do zabawy, pracy, myślenia i t. d.

Ta wada, jako wrodzona, istnieje tylko u idiotów; w każdym innym razie jest ona błędem wychowawczym. Lenistwo w gruncie rzeczy powstaje tem łatwiej, im ruchliwsze i energiczniejsze z natury są systemy niższe, a tępsze i słabsze — wyższe. Z niczego nie się stać nie może, więc, gdzie się dzieciom nie daje zbyt obfitego pożywienia, tam i wygórowane życie wegetacyjne miejsca mieć nie może. Lenistwo zaś wedle swojej rzeczywistej istoty polega jedynie na nad-

miernej sile życia wegetacyjnego. Zakwita ono i udaje się najłatwiej w takich rodzinach, u których obfite jedzenie jest zwyczajem; dzieci są tam nadzwyczajnie odżywiane, a zresztą dba się już o nie bardzo mało po większej części. Ażeby dziecko ustrzedz przed lenistwem, albo uleczyć je z niego, niema żadnych innych środków, jedno ograniczenie pokarmu odżywiającego oraz pobudzenie u wychowanka wyższych systematów ludzkiego organizmu, jako to: mięśni, zmysłów, umysłu. Za pomocą pierwszego z tych środków osłabia się zło bezpośrednio; środek drugi sprawia, iż dziecko zyskuje przeciwwagę lenistwa. W ten sposób usunięte też zostaje za długie wysypianie się dziecka, równie jak bezmyślne ciche zachowanie się jego, co w ogóle bywa wynikiem odosabniania i zaniedbywania dziecka, albo też wprowadzania go w towarzystwo osób dorosłych, zabierania ze sobą do teatru, kościoła i t. d. Dzieci bowiem nieuchronnie muszą się tam nudzić. Niemniej też taki sam rezultat występuje, gdy się zmusza dzieci do cichego zachowywania się w przepełnionych salach szkolnych, a jednocześnie ani się ich nie naucza, ani im się nie podaje właściwych zajęć. Że życie wegetacyjne nie może być ograniczone nad miarę, wynika to samo przez się i naturalnie ze wszystkiego, cośmy już pod tym względem powiedzieli; jest ono przecież podstawą wszelkiego wyższego życia. Żadna nauka moralności nie zdoła obalić praw wychowania fizycznego. Powiemy więcej: im posłuszniejsi jesteśmy tym prawom, tem snadniej zdołamy ustrzedz dziecię przed skłonnościami niemoralnymi. Gdy się zaspakaja wszystkie rzeczywiste potrzeby dziecka we właściwym czasie i zupełnie odpowiednio, wtedy nie będą w niem powstawały żądze.

W bardzo bliskim stosunku z życiem wegetacyjnem znajdują się zmysły niższe, zwłaszcza też smak i powszechne odczucie. Nieumiarkowanie bowiem w jedzeniu oraz piciu powstaje zarówno z popędu zmysłu smaku, jak i w skutek procesu wegetacyjnego, a jest ono widocznie z lenistwem w ściślejszym związku i musi być traktowane podobnie jak lenistwo.

Łakomstwu sprzyja wykształcenie delikatnego smaku, ale wytwarza się ono w skutek uchybień przeciw prawdom wychowawczym, co ma miejsce, jeśli pragniemy dogodzić dzieciom, podając im często możliwość używania ich wiekowi niewłaściwych pokarmów. Trzeba przeto usuwać

i na rzadkie tylko przypadki zachowywać wszelkie łakoci, ażeby smak dziecka przywykł znajdować zadowolenie w tem jedynie, co jest naturalne i dobroczynne.

Na taki dobrosmak pokarmów wypadłoby położyć szczególniejszy nacisk jedynie w czasie przydłuższego braku apetytu dziecka, co ma miejsce w rozmaitych chorobach. Pod względem pedagogicznym jednak jest to zło konieczne. Skłonność do używania gorących napojów jest stanowczo przeciwna naturze dziecka, a może ona być wywołana jedynie drogą przywyku. To samo odnosi się i do upodobania w pachnidłach; wiadomo bowiem, iż zmysł węchu jest bardzo nieczuły w pierwszych latach życia ludzkiego i wśród zwykłych warunków nigdy on się w ogóle nie podnosi do nadzwyczajnej energii. Nareszcie skłonności do używania tytoniu nie możemy też uważać żadną miarą za potrzebę naturalną; przyswaja się ona przecież ze wstrętem nawet, a wszyscy o tem wiedzą, że — co już najmniej — wiedzie ona do niepotrzebnych wydatków.

Otóż, ograniczenie dziecka do naturalnych potrzeb stanowi najlepsze działanie przeciw wspomnianym wadliwym skłonnościom niższych systematów. Niechaj przeto wychowawca sam nie przygotowuje dla swoich wychowańców zbyt licznych środków użycia, a przytem niech im także odbierze możność sięgania potajemnie po zakazane owoce. Pod tym względem zwraca się uwagę, kogo należy, na dostarczanie dzieciom tak zwanych kieszonkowych pieniędzy, które bardzo często wiodą młóź na pokuszenie i kielkującym występkiem dostarczają podsylenia. Przeciwno wygodzie oraz zniechęcałości, czyli przeciw skłonności do dobrobytu cielesnego, w czem udział bierze powszechny zmysł uczucia, pedagog powinien wystąpić, zapobiegając lenistwu i nieumiarkowaniu, ograniczając ruchy bierne (gdy się dziecko, nosi, wozi i t. d.), hartując wychowańca stopniowo i roztropnie, kierując energicznie czynności jego ku wyższemu celom życia. Że można i należy działać przeciwko przedwczesnemu popędowi płciowemu, o tem mowa w dziale, poświęconym wychowaniu fizycznemu.

VII. Co się tyczy wykształcenia wyższych zmysłów oraz władz duchowych, o tem była już mowa poprzednio. Nie potrzebujemy zaś chyba dowodzić, że przytem chodzi tu o wysokie dobra, od posiadania których zawisła praktyczna dzielność człowieka. Zmysły wyższe, zwłaszcza też wzrok,

sześćliwie osiągają przy pomocy właściwej sobie siły już w pierwszym roku życia dziecka właściwą przewagę dążenia i ożywienia nad niższymi systematami, a to pomimo tego, że w samych początkach rozwoju człowieka życie wegetacyjne oraz niższe zmysły, zwłaszcza smak, zarówno zewnątrz jak i wewnątrz mają nader przyjazne warunki rozwoju. Życie świadome oraz duchowość, których narzędziami są zmysły wyższe, rozwijają się bez szczególnego udziału pedagoga, jeżeli tylko dziecię nie jest traktowane wbrew swojej naturze. Bardzo już wczesnie uczuwa młody człowiek daleko wyższą przyjemność w patrzeniu oraz słuchaniu, aniżeli w smakowaniu. Jest to płodny w następstwa zwrotny punkt w życiu dziecka. Przez stopniowane podwyższanie żądzy wiedzy, przez pomnażanie duchowej posiadłości, przez podnoszenie skali całego intelektualnego życia dochodzi się do tego, iż zmysłowe żądze cofają się i coraz bardziej ustępują.

Narodziny życia duchowego w człowieku są chwilą ważną dlatego, że bez takiego życia nie może powstać żadna samoświadomość, a bez samoświadomości niema dążności do samoudoskonalenia. W miarę tego zaś, jak ta ostatnia dążność rozwija się w wychowawcu, staje on się już sprzymierzeńcem swego wychowawcy; co więcej — staje się własnym wychowawcą. Jeżeli pragniemy skłonności dziecka tak skierować, aby ono zdobywało sobie przymioty pożądane, to powinniśmy my sami, jako wychowawcy, w czynach i słowach zaznaczać wyraźnie moralne dobro i użyteczność moralności, aby nigdy przez nasze własne zachowanie się niepewny jeszcze sąd dziecka nie został wprowadzony na jakąś błędną drogę. Nie trzeba przeto nigdy poczytywać dziecku za odznaczenie grzecznych postępów, albo robić, wyróżnienie go z powodu pięknej odzieży lub w ogóle powierchowności; nie trzeba wobec niego wypowiadać mniemań, któreby podsuwały jakieś rojenia o znaozeniu bogactw, stanowiska, zasług rodzicielskich; niech raczej dziecię nie wie o takich rzeczach, jeżeliby stąd miało wziąć pochop do przeświadczenia, że od nich zawisła osobista godność człowieka.

Inaczej ma się sprawa z obyczajnością, zręcznością, przezornością, zamilowaniem porządku, czystością, oszczędnością, pilnością, ucoiwością, prawdomównością, prawością, usłużnością, miłością wiedzy i pochopnością do czy-

nu — w ogóle ze wszystkimi rzeczywistymi zaletami ludzkiej osobistości. Te bowiem należy uwydatniać dziecku według stopnia ich wartości i stawiać mu jako wytyczne punkta jego dążeń.

Największą ważność ma tutaj przykład całego otoczenia dziecka, zwłaszcza też przykład wychowawców, również współtowarzyszy, dzielających zabawy i inne czynności w obcowaniu z wychowancem. Uczucie dziecka, łatwo ulegające wzruszeniom, zostaje tu sympatycznie pociągnięte przez działalność oraz całą osobistość ludzi blisko niego będących, w ślad za czem idzie skłonność do naśladowania. Trzeba przeto czuwać, aby dziecko nie było wabione zwodniczym pozorem zła, ale żeby niem kierowały wzory prawości oraz dobra. Dajmy atoli jednocześnie dziecku pole do działania, do gromadzenia doświadczeń, do ćwiczenia sił własnych, do wypróbowania oraz ustalenia swoich dobrych przymiotów. Należy z tem połączyć prowadzenie dziecka ku samopoznaniu, samoobserwacyi i samopoprawy. Przymińmy mu przeto przy każdej sposobności jego udane lub nieudane przedsięwzięcia, jego miarę sił, jego postęp i cofanie się. Bądźmy jeno ostrożni, abyśmy nie wywoływali małoduszności zamiast stałości, przeceniania samego siebie i wyniosłości, miasto skromności oraz rozwagi.

Pochwała i nagana są tu na swoim miejscu, są one nawet niezbędne. Bo dopóki sąd dziecka jest jeszcze niepewny co do ludzkich zalet i przywar, dopóty dziecko potrzebuje wsparcia i wyraźniejszego spraw tych zaznaczenia; osiąga się to zaś właśnie przez uznanie dobra a potępienie błędu. Byleby tylko pochwała oraz nagana były sprawiedliwe, nieprzesadzone i niezabarwione stronniczo! Pochwała niepowinna nikogo robić próżnym i zadowolnionym ze siebie, należy więc przydać do niej ukazanie na wyższe jeszcze dążności, albo i przestrożę przed zarozumiałością. Nagana znowu niepowinna zdązać do odebrania młodemu człowiekowi odwagi i do gardzenia sobą samym, nie powinna też wywoływać jakiegoś zgoryczenia, więc należy ją złagodzić przez przychylne zaznaczenie dobra obok zła, może i przez wyrażenie nadziei w lepsze na przyszłość postępowanie. Trzeba wiedzieć, że bardzo jeszcze ruchliwa dążność dziecka snadnie zwraca się ku owemu punktowi, który wychowawca właśnie pragnie ustalić. Gdy więc z dziecka łatwo można zrobić nieponia, jeśli się je jako nieponia trak-

tuje, to można je też naprowadzić i na dobrą drogę, jeśli mu się okaże ufność i wiarę. Podobnie jak nadmierne uwielbianie i bezwarunkowe wyróżnianie dziecka, tak samo zgryźliwe szyderstwo oraz traktowanie, nacechowane brakiem miłości, zgubnie działają na sformowanie się charakteru. Pedagog nie powinien przytem zapominać, że dziecko z powodu jednego albo kilku przymiotów nie jest jeszcze bynajmniej doskonałe, a z powodu jednego lub kilku błędów nie jest jeszcze złe. I to również należy pamiętać, że u dziecka dobre nie jest znowu tak bardzo dobrem, ani złe — zupełnie złem, jak się to może wydawać, ponieważ i jedno i drugie nie tkwi jeszcze głęboko w charakterze, ale tylko wytwarza się i wyraża w pojedynczych aktach, będących częstokroć skutkiem chwilowego jeno pobudzenia. Nie można także zapomnieć, iż często powracające wzruszenia uczucia i poruszenia woli stają się następnie stałymi przymiotami dobrymi lub złymi. Na tem to i polega siła nałogu. Starać się więc należy, aby — jak można najczęściej — występowały moralne uczucia i dążenia, a zatamowaną była droga do powtarzania się wszelkich wrażeń i wzruszeń, które zbaczają od moralnej normy. Odzwyczajenie dzieci od wadliwych przymiotów udaje się wtedy tylko, jeżeli zdołamy ustrzedz wychowanka przed ożywianiem się na tym punkcie. Wymaga się tu przeto troskliwego nadzoru, a w razie potrzeby dopuszcza się i kara.

VIII. Z dążnością do samoudoskonalenia się stoi w związku ambicya. Przymioty nasze stanowią część naszego szczęścia, braki zaś — część nieszczęścia. Przedstawiamy sobie więc pierwsze z zadowoleniem, — drugie z przykrością. Mniemanie, jakie o nas mają inni, oraz uznanie ich dla nas nie zmieniają wprawdzie naszej rzeczywistej wartości lub niewartości, ale one przynoszą tę wartość albo niewartość do naszej świadomości. Na tem też polega dobroczynne działanie okazywania czci, wyróżniania, dobrej sławy i t. d. z jednej strony, a z drugiej: dotkliwego zgnębienia, zapoznania, lekceważenia i t. d.; na tem polega poządanie czci i szacunku, a unikanie pogardy i niesławy.

Poządania te mają o tyle wysoką pedagogiczną wartość, o ile się przez nie ustala świadomość dobra w przeciwstawieniu do zła. One to są ostrogą, gdy chodzi o chcenie oraz czynienie rzeczy chwalebnych, — są zaś wędzidłem, gdy idzie o rzeczy naganne. W takim też znaczeniu nale-

ży uprawiać ambicyą dziecka. Podrastający człowiek nie jest jeszcze pewny w swoim moralnym sądzie, nie jest też stały w postępowaniu swem, potrzebuje zatem zewnętrznego wsparcia oraz wskazówek. Ale przytem wszystko zależy od tego, czy otoczenie dziecięcia żywi prawdziwe uczucie dla czi i nieczci i czy rozmaitym przymiotom oraz ożywieniom dziecka nadaje prawdziwą wartość. Wielkie znaczenie pod tym względem ma ścisłe surowe osądzanie dzieci ze strony nauczyciela. Wywyższeń i poniżeń należy w każdym razie bardzo ostrożnie używać jako środków wychowawczych; godzi się zaś zupełnie zaniechać nieusprawiedliwionego i przesadnego zaszczycania dzieci, szorstkiego i grubiańskiego ich łajania, a tem bardziej — chłostania. Bogactwo, stanowisko, ujmująca postawa nie mogą w szkole popłacać, jako zalety godne czi; bieda zaś, niskie pochodzenie, cielesna jakaś ułomność nie przynoszą nikomu ujmy. Dobrze jest atoli uwydatnić i zaznaczyć w sądzie dzieci talent, sędziwość, pomyślne i niepomyślne warunki, rodzaj woli oraz stopień usilności.

Zresztą widocznem jest, że uczucia czi i nieczci mogą być w wychowawcu równie łatwo nadmiernie podniesione, jak i stępione oraz że one powinny być regulowane przez wychowanie samopoczucia i czysto moralnej świadomości, a to tem bardziej, im dziecko postępuje w lata. O ile młody człowiek mało sobie ceni przyklask lub naganę dobrych oraz rozumnych ludzi starszych, o tyle też jest on zależny od chwiejnej opinii świata, co stanowi poważne niebezpieczeństwo, zagrażające szczególniej płci niewieściej, a to ze względu naturalnych jej zdolności oraz społecznej pozycyi. Wychowaniec musi się nauczyć robienia wyboru między sądami ludzi rozumnych i nierozumnych, uczciwych i nieuczciwych; musi on nareszcie niezależnie od wszelkiego zewnętrznego uznania lub potępienia, nawet niezależnie od samego wychowawcy, nauczyć się samodzielnie doświadczać i robić wybór. Ale, jeżeli ma osiągnąć ten stopień moralnego wykształcenia, to od samego początku musi on być tak prowadzony, ażeby nigdy nie uważał zewnętrznych zaszczytów za najwyższy i ostatni cel swojego postępowania. Wszystkie poszukiwane a próżność budzące wyróżnienia powinny więc być zaniechane; bo im bardziej się żywi i podnieca ambicyę, tem więcej kazi się moralny charakter i uniedołężnia się cnotliwe dążności. Powinniśmy zatem

zarzucić w wychowaniu nadmierne uprawianie ambicji, które zalecane jest np. przez Lockego, filantropinistów oraz przez francuską praktykę szkolną; — winniśmy uczynić z tem rozbrat, równie jak z przygnębieniem i przytępieniem ambicji przez tyrańskie traktowanie dzieci, co znowu dzieje się w wychowaniu teologicznie prowadzonym, gdzie natura ludzka uważana jest jakoby nawskróś grzeszna i ułomna, a według tego należy ją upokarzać. Ani próżność, ani obojętność i znieczulenie, ani zarozumiałość, ani pogarda dla samego siebie nie przystoją bynajmniej człowiekowi, ale przystoi mu rzetelna skromność i moralne samopoczucie.

IX. Skłonności, któreśmy dotychczas rozważali, odnoszą się do własnego dobra lub zła jednostki, która te skłonności żywi, a mianowicie do: zaspokojenia własnych swoich potrzeb, do rozwinięcia własnych sił, do udoskonalenia własnej osobistości. Ponieważ zaś w gruncie rzeczy każdy człowiek sobie samemu jest najbliższy, jest więc naturalnem także, iż wychowaniec przedewszystkiem ze względu na samego siebie wykształca swój moralny pogląd na świat oraz swoją wolę; my zaś nie powinniśmy się dziwić, iż egoizm należy do wad najbardziej rozpowszechnionych.

I właśnie z tego powodu bardzo ważnem jest zadanie wychowawcze, ażeby przeciwko tej wadzie wcześniej już wystąpić, zaszczipiając dziecku onoty towarzyskie; wychowaniec nie tylko swój własny interes, ale i cudzy musi umieć odczuwać i popierać. Widocznem zaś jest, że wszelkie dobre i złe skłonności, które się do drugich ludzi odnoszą, jak: przychylność, usługowość, przyjacielskość i t. d. z jednej strony, a: nienawiść, zazdrość, złośliwość i t. d. z drugiej — mogą powstać jedynie przez obcowanie z ludźmi. Tylko przez obcowanie może być jednostka wzniesiona ponad stan swojej jednostkowości i od wyobrażenia sobie siebie samej do wyobrażenia innych. Obok więc poczucia i uznania własnych potrzeb, uczuć, pożądań, losów, stanów, władz, przymiotów i t. d., stają się ważnemi także i cudze potrzeby, uczucia, pożądania, losy i t. d. Tutaj zasada nasza moralna wymaga, ażeby te cudze sprawy, o ile one rzeczywiście zostały poznane, odmierzane były tą samą miarą, co własne, — nadto — ażeby pożądanie oraz wstręt w cudzym interesie kierował się tem samem zapatrywaniem, jak to ma miejsce, kiedy chodzi o interes własny. Wychowanie w dzieciach szacunku i miłości dla ludzi nie napotyka żad-

nych prawie trudności, jeżeli tylko dziecku damy możność dobrego i wielostronnego obcowania, stanowiącego żywe oddziaływanie ze strony ludzi godnych szacunku oraz miłości. Wychowawca zaś powinien wszystkie stosunki obcowania mierzyć według niezmiennej skali moralnej normy i według tego je regulować.

Ograniczenie wyobrażeń do siebie samego i egoistyczne pożądanja mogą powstać wtedy tylko, gdy dziecko albo w wielkiem odosobnieniu wzrasta, jak chciał Rousseau, albo gdy w swoich wyobrazeniach, uczuciach i w całym ożywieniu ciągle się samo do siebie zwraca. Wówczas albo ono wcale nie zwraca uwagi na bliźniego, albo nie uczy się uznawać go cenić i traktować jako istotę samodzielną i równoprawnioną. Jeżeli w rodzinie jakieś wszystko się do dziecka odnosi, wszystko się wkoło niego obraca, jak gdyby ono było punktem środkowym całego domu, — jeżeli wszystkie osoby w przeciwstawieniu do dziecka odgrywają tylko rolę usługowych zabawek, — jeżeli nadmiernie czuła i nieustannie czynna opieka gotowa jest w każdej chwili spełnić najmniejsze życzenie dziecka, choćby to życzenie było nawet bardzo niedorzeczne, — jeżeli się dziecku nigdy nie poddaje myśli zwrócenia się ku innym ludziom w celu okazywania im usług lub współczucia w doli i niedoli; wtedy nie należy się już wcale dziwić, że młody człowiek siebie samego i drugich źle ocenia i tylko o siebie się troszczy, nie dbając wcale o innych. Bo skoro się go za wysoko, t. j. nad jego wartość podnosi, wtedy inni w oczach jego mają znacznie mniejszą wartość od wartości swojej rzeczywistej. Jest to więc systematycznie przeprowadzone i wykonane wychowanie fałszywej oceny oraz niemoralnego poglądu. Skądżeby wychowaniec mały, taki nowicjusz na świecie, mógł mieć zdolność poprawiania fałszywych obrazów, jakie mu ludzie dojrzali przedstawiają? Albo, jakżeby mógł inaczej myśleć, czuć oraz działać, niż sobie jego wychowawcy życzą? Gdy się umyślnie wychowuje dziecko na despotę, czemużby ono nie miało być egoistyczne, wyniosłe, uparte, gwałtowne? Czemuzby nie miało cenić nisko całego świata i w postępowaniu swem nie dawać dowodów złego serca? Zwłaszcza też w taki sposób psuoi bywają jedynacy i jedynaczki, a wtedy mianowicie, gdy często podupadają na zdrowiu i należą do rodzin możnych.

Ale również przeciwne postępowanie pedagogiczne prowadzi dziecko do egoizmu. Żadne bowiem dziecko nie może być z powodzeniem wychowane, jeśli mu się odmawia miłości oraz wszechstronnej opieki. Gdy zaś zarząd i nadzór wychowawczy jest tyrański, powodujący się humorem, a dziecko zostaje zaniedbywane lub traktowane bez miłości, wtenczas przedwcześnie uczuwa ono nacisk nieszczęścia, uczuwa dolegliwy brak pomocy i wsparcia. Jeżeli więc nie chce przepaść, musi samo siebie kochać, boć przecież nikt go nie kocha, nikt o nie nie dba. Do takiego samokochania, do takiej troski o własną osobę dziecię ma tak częste powody, — ze swoim własnem szczęściem i nieszczęściem ma tak często i tak wiele do czynienia, że ono nie ma nawet kiedy zwrócić oka na swoich bliźnich, a cóż dopiero okazywać im ciepłe współczucie. Otóż i tu także rozwój dziecka w ogóle zawisł od całej jego życiowej sytuacji, od stanowiska, jakie zajmują osoby oraz rzeczy, względem jego władz i stanów.

X. Co się tyczy stanowisko wychowanka względem ludzkiego świata, zwracamy uwagę na następujące bardzo ważne punkta. Dziecię powinno się najprzód nauczyć poznać dobrych ludzi, albo raczej dobre strony ludzi. Jakżeby ono inaczej mogło nauczyć się szanować oraz kochać ludzi? Gdyby dziecku dano poznać przedwcześnie złość, fałszywość, nieuczciwość, — albo gdyby w otoczeniu dziecka ludzkie błędy i bezwstydnne czyny służyły za przedmiot rozrywki, — gdyby skandaliczna jakaś modna literatura miała już chłopcu lub dziewczynce służyć za lekturę, w takim razie nie byłoby się czemu dziwić, iż w delikatnem jeszcze sercu rychłoby począł wschodzić oplakany zasiew zwątpienia o ludzkiej cnocie oraz godności, zasiew pogardy i nienawiści dla ludzi. Im zaś więcej wschodzi takiego właśnie chwastu, tem mniej pozostaje pola na poświęcenie się dla ludzi i na miłość, ożywioną czynami. Te to uwagi sprawiły, iż Rousseau chwycił się krańcowego poglądu, zalecając, ażeby wzrastający młody człowiek był przez jakiś czas zupełnie od towarzystwa ludzi usunięty. To atoli nie jest ani potrzebne, ani zbawienne. Należy tylko zwracać uwagę na to, kto się do dziecka zbliża i z jakiej mu się strony przedstawia. Nie trzeba mniemać, że dziecko bardzo wczesnie ma się oko w oko zmierzyć z istotną prawdą i że przeto ma się wczesnie nauczyć poznawać rozmaite ciemne strony lu-

dzi, — że ma wiedzieć, co to jest skończony złoczyńca. Bądźmy tylko oierpliwi, a życie samo nas wesprze. Wprawdzie nie możemy podrastającego wychowanka oplatać siecią złudnego optymizmu, ale też nie możemy słabych sił jego uniedoleżniać przez posępny pesymizm.

Następnie trzeba jeszcze baczyć na to, ażeby interes dziecka dla jego współbliznich dobrze się skoncentrował i głęboko zaszczepił. Powierzchowne oboowanie z bardzo wielu osobami jest dla tworzenia się charakteru szkodliwe, gdyż to nie skupia uczucia i nie ogrzewa go, lecz rozprasza oraz oziębia. Tylko w ciśniejszem kółku oboowania mają miejsce serdeczne stosunki i tylko w takim kółku może się zrodzić szacunek oraz miłość dla ludzi. Rodzice i wychowawcy, rodzeństwo oraz inni blizy krewni, służący, towarzysze zabawy i nauki, — są to osoby, które dziecko musi się najprzód nauczyć szanować oraz cenić. W takim kółku występujące próbki rozumu, dzielności, dobroci serca, zasługi, dają już bogaty pokarm dziecięcej uczuciowości oraz przychylności dla ludzi. Często pomoc, jakiej tu dzieciędoznaje, zakłada fundament dla uczucia wdzięczności; wielokrotnie zaś nastęcza się tu i sposobność, ażeby dziecko okazywało usługność; w skutek znowu nieustannej oraz ścisłej wspólności życia doprowadzone zostaje dzieciędo podzielenia cierpienia oraz radości; zakwitają tu niemniej: skromność, uczciwość, sprawiedliwość, otwartość, miłość prawdy, poszanowanie cudzej własności, uznanie cudzych potrzeb, praw, życzeń, przymiotów. Trzeba tylko usunąć złe stosunki, stronnicość, niewolniczość — słowem wszystko niemoralne z owego kółka i trzeba kierować dzieckiem bacznie, ażeby się ono ożywiało w poświęceniu dla drugich. W taki sposób pielęgnowane są kielki cnót towarzyskich, a dalszy ich rozwój łatwo się znajdzie w miarę stopniowego rozszerzania się życiowych stosunków młodego człowieka; byleby tylko szczerą serdeczność życia rodzinnego nie wyrodziła się w jakąś małoduszną ograniczoność i poprzestanie na własnej zamkniętej sferze, gdyż i poza tem wązkim kółkiem znajdujący się ludzie mają prawo do szacunku oraz miłości. W każdym razie to pewna, że droga do cnotliwego usposobienia i postępowania toruje się jedynie przez konkretne zrastanie się dziecka ze światem ludzi. Słowa, zewnętrzne tresowanie nie mają tutaj znaczenia. Nie można też przywiązywać żadnej wartości do tego, gdy dzieciędo we-

dług pewnych formułek zanosí prośbę, składa podziękowanie, wyraża pozdrowienie, życzenia, pożałowanie i t. d. — Owszem, powiemy nawet, iż wszelka taka powierzchowna praca na tem polu jest stanowczem złem, ponieważ jest ona kłamanym surogatem rzeczywistej moralności, której właśnie brakuje.

XI. Ilekroć chodzi o ustrzeżenie dzieci przed błędami, które się przeciwstawiają poszanowaniu i miłowaniu ludzi, to trzeba przede wszystkim pamiętać, że w największej części przypadków niebezpiecznie jest wywoływać u dziecka porównywania, według których wychowaniec wychodzi dobrze lub źle odnośnie do innych. Tego rodzaju porównania podkopują zbyt łatwo moralną czystość i życiowe szczęście młodego człowieka; one to bowiem wytwarzają już uczucia zmartwienia, poniżenia, zawiści, już wyniosłości i małodusznej radości na widok cudzego nieszczęścia. Ażeby temu złemu zapobiedz, trzeba się starać o zaprowadzenie między dziećmi równouprawnienia i harmonii. O ile więc tylko pozwalają rzeczywiste stosunki, stawiamy dzieci na równych prawach co do ich pożywienia i ubrania, co do zabawek i podarunków, co do pracy i wytchnienia, co do pochwały i nagany i t. d. Gdy zaś już potrzeba zaprowadzać różnice, niech one będą naturalne i oparte na stosunkach obojętnych pod względem moralnym; takimi są różnice co do wieku, płci, stanów zdrowia i t. d. Jeżeliby zaznaczenie różnic takich miało polegać na odmiennej wartości dzieci, to niechże ono przynajmniej przeprowadzone zostanie z niezaprzeczalną sprawiedliwością i miłością dla dzieci. W pierwszym razie jakieś porównania łatwo jest uczynić nieszkodliwemi; w innych razach byłoby bardzo pożądanem, ażeby dziecko lepsze i szczęśliwsze poświęciło się gwołi podniesienia i pocieszenia gorszego i nieszczęśliwszego współtowarzysza. Ale taki pocieszony i podniesiony współtowarzysz winien się też zachować ze szczerem uznaniem i z wdzięcznością względem swego dobroczynnego kolegi; w takim razie nie miałoby miejsca żadne przeciwstawienie, ale raczej wystąpiłaby obustronnie obowiązująca równość.

Jeżeli nie można oczekiwać tak pomyślnego stosunku, to już należy każde dziecko wprost oddzielnie traktować bez względu na inne, podnosząc jedynie postępek godny pochwały lub nagany. Dziecko bowiem musi się nauczyć, aby samo siebie mierzyło nie według porównań z osobami drugie-

mi, ale z prawem moralnem. Jeżeli malec jest zarozumiały, trzeba mu zwrócić uwagę wprost na jego własne braki; jeżeli mu brakuje odwagi, trzeba go pobudzić i po przyjacielsku pokrzepić. Niech się to wszystko dzieje jednakże szczerze, a pedagogicznemu postępowaniu niech towarzyszy zawsze umiarkowanie. Każde rażące i nieujęte w dobre granice odznaczenie albo poniżenie jednostki wobec masy (zwłaszcza też w szkole) działa zgubnie zarówno na tych, do których się ono odnosi, jak i na świadków. Jeżeli całego ogółu nie wypada traktować w sposób jednakowy, to jednak, o ile tylko można, trzeba baczyć na to, ażeby pochwała lub nagana rozdzieliła się przynajmniej na grupy dzieci. Bo niebezpiecznie jest jedno dziecko wobec wszystkich jego kolegów zaszczytnie wyróżniać, lub przy powszechnem promowaniu jednego ucznia w klasie pozostawić, albo go wykluczyć od uroczystości, czy rekreacyi, w której cały ogół uczestniczy. To samo stosuje się do powierzania jednostce jakiegoś urzędu szkolnego, albo do promowania jednego tylko ucznia do klasy następnej wyższej. Bez jakichś szczególnie ważnych powodów nie wypada się nigdy uciekać do tego rodzaju wyjątkowego postępowania wychowawczego. Ale, jeśli się już tak robi, trzeba to uważać jako zło konieczne i zapobiegać wynikającym stąd szkodliwym następstwom.

Z powyższych uwag okazuje się, czego potrzeba użyć, kiedy idzie o uleczenie dziecka ze złośliwości lub o ustrzeżenie go przed tą wadą. Złośliwość składa się z trzech pierwiastków: ze zgoryczenia uczuciowości, z egoizmu i ze skłonności porównywania siebie z innymi (cudze dobro lub zło, cudze przymioty lub wady odnosi się do swego dobra lub zła, do swoich przymiotów lub wad). Gdzie owe trzy rodzaje nienormalności nie istnieją obok siebie razem, tam niema złośliwości; ale, gdzie są połączone, tam ona istnieje z pewnością, jako ich suma. Zapobiega się przeto wymienionym tu trzem wadom, albo uchyla się je przez podstawienie na ich miejsce pogodnego usposobienia, miłości bliźniego i obiektywnej bezstronności. W ten sposób można uchronić przed złośliwością, albo — jeśli się ona już zaszozepliła i przyjęła — stopniowo ją osłabiać i usunąć. Ustrzeżenie i uchronienie jest tu pewniejsze, aniżeli leczenie, a w każdym razie pedagog musi się starać, aby przy pomocy pierwszego uczynić to drugie zbytecznem. Trzeba więc

przestrzegać wszystkich powyższych przepisów i prawideł. W tem miejscu może nie być zbyteczną uwaga, odnosząca się do beztaktownego i wielce niedorzecznego postępowania; mianowicie też, jeśli się dziecko stłukło — dajmy na to — o kant krzesła, wtedy ukazuje się krzesło, jakoby przyczynę popadnięcia dziecka w stan bólu lub niechęci. To samo ma miejsce nietylko z rzeczami, ale i osobami, a nianki nierazko bywają ofiarami złośliwości malców. Takie nierozumne postępowanie podsuwa dziecku najczęściej fałszywe kojarzenie wyobrażeń, swoją zaś drogą uprawia złośliwość. Nie godzi się sądzić, iż to jest wcale niewinny sposób uspakajania, skoro się zwraca gniew dziecka ku jakiemuś martwemu przedmiotowi, lub ku zwierzęciu. Bo jakiegokolwiek są ćwiczenia, wychowujące złośliwość, zawsze wada ta wystąpi w swoim szpetnym kształcie. Miasto więc dziecku przygotowywać jakieś mściwe zadosyć uczynienie za doznany ból czy obrazę, trzeba je raczej ustrzegać przed odbieraniem bolesnych wrażeń; gdzie to zaś jest niemożliwe, tam należy przyzwyczajać dzieci do wytrwałego znoszenia nieuniknionych przypadłości, — do spokojnego rozważania istotnego stanu rzeczy, — do większej oględności, — do bezwłocznego zwracania się ku zwykłym zajęciom lub ku zwykłemu stanowi uczuciowości.

Dosyć tego jednak; w praktyce wychowawczej wszystko po większej części zależy od czujnego zawsze moralnego uczucia wychowawcy. Bez tego na nic się nie zdadzą wszystkie prawidła pedagogiczne, podczas gdy, czyniąc zadosyć powyższemu warunkowi, już tem samem prawidła owe stosujemy. Nie istnieje bowiem żadne inne pole działalności ludzkiej, gdzieby zachodziło tak szeroko pojęte przeniesienie osobiste, jak to ma miejsce właśnie w stosunkach obcowania ludzi z ludźmi. Jednakże przeniesienie to nie jest bynajmniej następstwem owego nadnaturalnego procesu przyrody, który wymyślono jako grzech pierworodny. Jest to skuteczne działanie przykładu, obyczaju, wychowania.

XII. Z powyższych twierdzeń, odnoszących się do pochodzenia i regulowania ocen oraz skłonności, dają się też łatwo wyprowadzić poglądy na wykształcenie woli i charakteru. Wola nie jest wcale źródłem, ale rezultatem moralnego rozwoju człowieka. Nie jest ona też jakąś jednolitą władzą, ale jest to wielość pożądań i wstrętów wraz ze

skojarzonemi z niemi wyobrażeniami. Człowiek nie posiada woli od urodzenia, ani też nie ma jej w jakiejś jednej chwili życia swego; raczej powiedzieć można, iż różne kierunki woli kształcą się zwolna na podstawie naturalnych potrzeb człowieka oraz powstających w nim uczuć i skłonności, a kierunki takie zdradzają się w pojedynczych chęciach. Z pożądaniami mianowicie łączy się zwolna — w miarę doświadczenia — znajomość i poznanie środków, służących do zadowolenia tych pożądań, to jest do osiągnięcia tego, czego się pragnie. Wola przeto w każdym razie jest to połączenie pożądania z wyobrażeniem osiągnięcia rzeczy pożądanej. Im bardziej stanowczo oba elementy są uwydatnione, tem silniejszą jest wola. Jeśli jednego z nich brakuje — woli niema. Jeżeli zaś jednocześnie występuje kilka przeciwnych dążeń, albo praktyczny namysł przeciw wykonalności danego dążenia, wówczas powstaje walka, chwieianie się, brak decyzji, a koniec takiego stanu zawisł od tego, czy ostatecznie jedna jakaś skłonność wyrobi się jako najmocniejsza, albo czy udanie się przedsięwzięcia jest przynajmniej prawdopodobne. W ostatnim razie występuje usiłowanie osiągnięcia rzeczy pożądanej.

Według tego moralna wartość woli zależy od jakości jej elementu dążenia: chodzi o to, czy ten element odpowiada normalnej ocenie, czy jej przeczy. Powodzenie woli zawarunkowane jest przez posiadanie, dobre osądzenie i przezorne zastosowanie wymagalnych środków, — więc przez: siłę, zdrowie, życiowe doświadczenie, rozum, zręczność, majątek, przyjaciół i t. d. W stosunku do ożywienia się woli możemy wszystkie doskonałości osobiste uważać jako środki najbliższe, — zaś osoby oraz rzeczy, będące do rozporządzenia jednostki chcącej, można uważać jako środki dalsze. I według tego daje się powiedzieć: powodzenie woli zawisło w ogóle od posiadania wymagalnych środków bliższych lub dalszych.

Jak tylko stosunek ten dojdzie do świadomości u rozwijającego się człowieka, zwraca on swoją dążność ku zdobyciu oraz udoskonaleniu środków, służących jego skłonnościom. Jeżeli więc dobro jakieś pożądane jest nie samo przez się, ale jako środek do zdobycia innego dobra, albo do uchylenia zła, wtedy skłonność, kierująca się ku temu środkowi, nosi nazwę skłonności pośredniej, — podczas gdy pożądania, bezpośrednio zmierzające do osiągnięcia dóbr,

zowią się skłonnościami głównymi. To rozróżnienie daje się także przeprowadzić ze względu na siły, któremi wola rozporządza. Ożywienie sił tych może mianowicie wystąpić w połączeniu z zadowoleniem i wtedy ono samo jest swoim celem; albo też może ono być obojętne co się tyczy bezpośredniego odczuwania, może być nawet połączone z niezadowoleniem, i wówczas jest tylko środkiem do osiągnięcia pewnych celów. Stosunek pierwszy ma miejsce, gdy działają skłonności mające za cel wegetowanie, ruchy mięśniowe, swobodne czynności zmysłów i umysłu, fantazyowanie i t. d. Drugi zaś stosunek zachodzi, gdy występują skłonności, mające na celu użycie władz cielesnych oraz duchowych w interesie obiektywnie wyobrażonych dóbr.

Według powyższego, ściśle biorąc, skłonnościami pierwszorzędnymi są te tylko, które zmierzają do swobodnego wyzwolenia władz subiektywnych, a więc do takiego ożywienia, dla którego pobudki, środki oraz cele tkwią w tychże władzach. Wszystkie inne skłonności w stosunku do osobistego stanu uczuwania człowieka są skłonnościami pośrednimi. Jeżeli się atoli część ich nazywa skłonnościami głównymi, jak to już powyżej uczyniliśmy, dzieje się to w skutek uwzględnienia faktu, że dobra człowieka znajdują się po części tylko w nim samym, po części zaś zewnątrz niego, i że jego dążność, zmierzająca na zewnątrz, skierowana jest albo ku bezpośredniemu, albo ku pośredniemu osiągnięciu dóbr pewnych. Władze i siły człowieka są jego wewnętrznymi dobrami i jako takie zapowiadają się bezpośrednio w ożywieniu; ale przy ożywieniu swoim są one zarazem popędami i przewodnikami ku dobrom zewnętrznym. Są to więc pierwotne czynniki wszelkiego rozwoju woli. Zestawiają wszystko, cośmy powyżej rzekli, twierdząc, że głównymi zasadniczymi skłonnościami są wszystkie w ludzkich władzach tkwiące popędy ożywienia, a zarazem wszystkie dążności, zmierzające bezpośrednio do oznaczonego życiowego dobra; — skłonnościami zaś pośrednimi są wszystkie dążności, których najbliższym celem jest tylko środek, prowadzący do osiągnięcia dobra życiowego. Dopiero przez wykształcenie tych pośrednich skłonności wznosi się pożądanie jakoteż wstręt do znaczenia właściwie pojętego życia woli.

W wielorako przeplatanej praktyce życia okazuje się, że jedno i to samo dobro, jedno i to samo ożywienie mogą być przedmiotem skłonności głównej albo skłonności pośredniej; w tym zaś ostatnim razie głównie pożądanym środkiem i głównie zamierzone wywarcie siły może prowadzić albo bezpośrednio do celu, albo może to być tylko pierwsze ogniwko w łańcuchowym szeregu środków. Kilka przykładów może objaśnić te twierdzenia: Potrzeba pokarmu wywołuje główny popęd człowieka, ale ten popęd może się wyrazić w różnych skłonnościach, które mają za cel: albo bezpośrednio wzrastanie życia wegetacyjnego, albo wyzdrowienie po chorobie, albo zdobycie sobie sił potrzebnych do pełnienia czynności swego zawodu i t. d. Rzeźki chłopiec przedsięwzięty znowu wykonywanie ruchów mięśniowych z wewnętrznej potrzeby, gabinetowy uczonek robi to samo z powodów higienicznych, a zawsze wysiłony robotnik czyni to w interesie swego fachu. Skwapliwość do nauki może polegać albo na czysto intelektualnej dążności, albo na posłuszeństwie ucznia dla nauczyciela, — na ambicji, — na poczuciu własnej korzyści, — na moralnych celach życia i t. d. Dobroczynnym można być w skutek uczucia litości, z czystej miłości bliźniego, przez próżność, przez spekulację i wyrachowanie i t. d. Pieniądze są w ogóle tylko przedmiotem skłonności pośrednich, o ile za nie zdobyć można pożywienie, ubiór, środki wykształcenia, dzieła sztuki, zewnętrzną ogładę lub osiągnąć filantropijne cele i t. d. Tymczasem pieniądze owe stanowią przedmiot bezpośredniej uciechy dla igrającego dziecka i rozłakomionego skąpca.

XIII. Jako wydatne punkta w sprawie wykształcenia woli, dają się zaznaczyć:

1) Harmonijny rozwój wszystkich władz cielesnych i duchowych, więc dobre wychowanie fizyczne i umysłowe. Na tej drodze rozwijają się popędy naturalne (subiektywne albo pierwszorzędne główne skłonności), regulują się one i miarkują, ograniczone zaś zostają pobudzenia chorobliwe i afekta, natomiast wytwarzają się środki samopomocy, ufność w samego siebie, siła potrzebna do działania i wytrwałość.

2) Ustalenie możliwie dobrego i wszechstronnego oceniania i ocenianiu odpowiadających moralnie czystych skłonności, przedewszystkiem zaś obiektywnych (drugorzędnych) głównych skłonności, a następnie — zależnych od

nich skłonności pośrednich. Na tej drodze wola pozyskuje swoją wewnętrzną wartość i swój zewnętrzny kierunek.

3) O ile można, wielostronne i wielorakie ożywienie czysto moralnych skłonności, obok usunięcia wszystkiego, co się uchyla od moralnej normy. Przez to otrzymuje na pierwszym miejscu zaznaczony punkt swoją praktyczną cechę, zapobiega się też lenistwu i próżności, a zmierza się do wytworzenia doświadczenia życiowego, rozumu, zręczności oraz stałego przywyku.

4) Wykształcenie moralnych pojęć i prawideł przez przypominanie, pochwały i nagany, przepisy i nauki. W ten sposób wstępuje w wolę jasność, wyrazistsza świadomość, a w skutek tego czujność i stanowczość, co także stosuje się do czynów.

Dwa pierwsze punkta możemy uważać jako załatwione; dwa ostatnie natomiast wymagają szerszego objaśnienia.

Decydującemi i wprost rozstrzygającemi w sprawie moralności są skłonności powstałe z ocen, i to skłonności główne, które dla skłonności pośrednich są kierującym prawideł. Skłonności pośrednie nadmiernie silne (np. żądza posiadania), albo wadliwe (np. kłamliwość) polegają na nadmiernie silnych, albo wadliwych skłonnościach głównych. Brak albo słabość właściwych skłonności pośrednich mogą być uchylone jedynie przez wykształcanie, wzmacnianie oraz praktyczne ćwiczenia odpowiednich skłonności głównych, jakoteż przez powstające na tej drodze doświadczenie życiowe. Jeżeli skłonności albo nie są ograniczone do miary moralnej, albo nie są skierowane ku dobru z należyłą siłą, wtedy wystąpi wola wadliwa lub słaba. Wbrew takiej woli toruje sobie zwolna drogę właściwy praktyczny pogląd na świat; a jakkolwiek nieraz dopiero w skutek gorzkich następstw, zwykle jednak powstaje owa walka pomiędzy skłonnością i oceną, którą to walkę zwykło się uważać za wrodzone dziedzictwo człowieka, podczas gdy ona jest jedynie rezultatem nieprawidłowego rozwoju. Należy temu zapobiedz przez wczesną i ścisłą karność skłonności. Jeżeli atoli wspomniane zjawisko występuje tu i owdzie, czego w za-wielej praktyce wychowawczej zaledwie zdołanoby w zupełności uniknąć, to należy je uchylić jak najrychlej przez wzmocnienie dobrego a powstrzymanie złego. Niepodobna atoli zalecać, aby uczeń przez dręczącą dyscyplinę dochodził do stanu uniedołęzniającego go żalu i do samoudręczenia.

Wprawdzie należy go doprowadzić do uznania własnych błędów, ale trzeba mu też okazać zaufanie, — potrzeba wywołać bezwzględnie jego lepsze pierwiastki, jego ambicję, jego energię czynu, — trzeba go wesprzeć w walce, której zwycięstwo wzmocni wolę.

Niezawodnie musi to nastąpić, że stopniowo dziecko ujmie różnicę pomiędzy moralnością i niemoralnością (przez doświadczenia własne i innych, przez wymierzane ku niemu uznanie lub potępienie); powstanie w nim więc uczucie obowiązku i sumienie. Trzeba tu wychowawcowi nieść stanowczą pomoc, a to tem bardziej, im jest starszy. Jako środek pedagogiczny, doprowadzający do takiego celu, służy to wszystko, co się przedstawiło w rozdz. 3. VII. i co następuje w rozdz. 3. XV i XVIII.

Że wszystkie te środki ostatecznie zmierzają do tego, aby wychowaniec osiągnął moralną wolność, albo — inaczej mówiąc — aby sobie przyswoił cnotliwy charakter, to się okazuje samo przez się i bezpośrednio. Charakter musi być cnotliwym, jeżeli ma posiadać wartość. Bo charakter nosi cechę czysto formalną: oznacza on stałość indywidualnego dążenia, a więc osobistą siłę woli. Wartości nabiera on przez dobroć, służących mu za podstawę skłonności. Tylko moralnie czysta i wszechstronnie harmonijna wola może się w człowieku wykształcić na charakter, t. j. taką tylko wolę może wychowawca uważać niejako za materiał charakteru, wzmacniając ją nieustannie, czyniąc trwałą i wprowadzając w ruch. Gdzie to nie ma miejsca, gdzie dobro pokuszeniom i przeszkodom nie zdoła stawić oporu, tam występuje charakter słaby. Jeżeli się wykształcą niektóre tylko oceny i odpowiadające im skłonności, wtedy występuje charakter jednostronny, wola o jednym lub niewielu kierunkach. Nadmierna siła jednej jakiejś części ocen i skłonności wywołuje u człowieka bezwzględność i upór. Wielość oraz wielostronność, skojarzone z niedostatecznem ustopniowaniem ocen i skłonności, wyrażają się u jednostki przez uwzględnianie wszelakich rzeczy, — przez ciągłe, wielostronne zachody i krzątanie, — przez usiłowanie zadosyć uczynienia wszelkim możliwym stosunkom osób i rzeczy, — przez dążenie do wyrównania wszystkiego, do połączenia największych nawet sprzeczności, — przez skłonność, aby nie zrobić nigdy nic w całości i nie wielkiego, byle tylko rzeczy połowicznych i drobiazgowych z oczu nie stracić;

krótko mówiąc, mamy wtedy do czynienia z postępowaniem nadzwyczajnie ruchliwym, którego nikt nie zdoła obrachować, na które liczyć nie można, — jest to brak charakteru. Na tę wadę, mianowicie w wieku naszym, ubogim w męskość, choruje bardzo wielu ludzi. Znamy takich praktycznych mistrzów do małych rzeczy, letnich przyjaciół całego świata, nieuniknionych współpracowników wszelkich zatrudnień, handlarzy detalicznie sprzedających moralność, którzy się do wszystkiego potrochu mieszają, a za to ostrożnie unikają każdego wielkodusznego postanowienia oraz wszelkiego większego przedsięwzięcia. Tacy ludzie trzymają się jedyne go prawidła życia: *nie trzeba mieć żadnych zasad*. Robią oni zaś wrażenie to samo, co muzyka bez *forte* i bez *piano*, co obraz bez światła i cienia, co okolica bez gór i dolin. Są to ludzie nieznośni, nawet wstrętni.

Należy więc unikać w wychowaniu niwelowania stosunków moralnych oraz ich spływania się, trzeba raczej piętnować wyraziście rozmaite wartości i niewartości, trzeba nadawać skłonnościom właściwy stopień natężenia. Bez zdecydowanych zasad niema koncentracji woli, niema charakteru. Nie myślmv błędnie, jakoby należało wolę dziecka wczesnie i za jakąbądź cenę poskromić lub przełamać. Jest to potrzebne wtedy tylko, jeżeli wola ta została przedtem zepsuta: bo moralnie skazona wola musi być pokonana. Ale, jeśli się już od początku przestrzega zbooczenia uczuć i skłonności, to w następstwie niema nic do wykorzeniania. Nie łamanie to woli, ale jej tworzenie jest właściwym pedagogicznym zadaniem. Jeśli wola przybiera dobry kierunek, nie trzeba jej uniedoleżniać przez ciągle ukazywanie na rozmaite błędy, na opinią ludzi, na konwenansowe stosunki, na możliwe korzyści lub nieprzyjemności, na zysk albo stratę, na przyszłe powodzenie lub zewnętrzne zaszczyty, na łaskę i niełaskę panów tego świata i t. d. Co jest złe i dobre, to musi popłacać oraz być dla człowieka nieprzełamanem prawem. Przytem należy strzedz dziecko przed nieudaniem się jego przedsięwzięć (naturalnie, — przedsięwzięć moralnie dozwolonych), bo w razie niepowodzeń straci ono odwagę i będzie tchórzliwe. Z drugiej strony atoli, jeśli mu się wszystko ułatwia, dziecko będzie przeceniało samo siebie i stanie się zarozumiałem, poczem już bardzo łatwo występuje upór oraz słabość woli.

XIV. Wstąpiliśmy nareszcie na pole zewnętrznych czynów i tu musimy zrobić pedagogiczny przegląd.

Czyn jest to cielesny wyraz woli. Gdzie niema woli, albo, gdzie do jej rozporządzenia nie istnieje żaden cielesny narząd, tam niema i czynu. W pierwszym razie może mieć miejsce, co najwyżej, czynność mechaniczna; w drugim przypadku, z tego, co nazywamy wolą, pozostaje tylko element pożądania, tak iż wola jest wówczas prostem pragnieniem czy życzeniem.

Wola ludzka ma swój naturalny punkt wyjścia w przyrodzonych popędach tych wszystkich grup mięśniowych, za pomocą których wykonywane bywają ruchy dowolne. Bez systemu mięśniowego czynu być nie może. Początkowo nieoznaczone jeszcze i nieprawidłowe popędy mięśniowe wykształcają się zwolna i stopniowo w już oznaczone skłonności, kiedy wzmocniona oraz przez inteligencyę uregulowana siła dąży do uzewnętrznienia się w sposób charakterystyczny. Dziecko stara się uzewnętrznzić swą wewnętrzną (stany wewnętrzne) najprzód przez pewne dźwięki, następnie za pomocą gestów, a nareszcie przez wyrazy. Niebawem wyucza się ono dotykania, chwytania przedmiotów, trzymania ich, podnoszenia, noszenia, siedzenia, stania, chodzenia i t. d. i coraz więcej poddaje członki swoje pod wpływ woli. Dawać tu dziecku potrzebną pomoc i przewodnictwo, ażeby ono zwolna osiągnęło pewność oraz samodzielność używania sił mięśniowych, jest rzeczą wychowania fizycznego, co też jednocześnie ma i duże moralne znaczenie, ponieważ ciało jest organem woli. Nie mówiąc już o właściwych ćwiczeniach gimnastycznych, ożywia się dziecko przy zabawie, przy wykonywaniu wszelkich ruchów ciała, — przy czynnościach, mających na celu zaspokojenie potrzeb własnych, — przy usługach, wyświadczanych innym ludziom, — przy pracy i t. d. Należy dać dziecku wolny przestwór do zabawy, dobrą sposobność i pobudzenie, (z zastrzeżeniem — rzecz prosta — właściwego nadzoru oraz z uwagą, że zabawy mają być właściwe i przyzwoite). Nie trzeba zbytecznie obsługiwać dziecka, ale dać mu mocność, aby się samo o siebie starało i postępowało samodzielnie. Ażeby mogło i drugim ludziom wyświadczać przysługi, trzeba mu dawać różne małe zlecenia, które ono ma załatwiać w domu i za domem. Że też trzeba baczyć na sumienne wykonywanie przez dziecko prac szkolnych, o tem

zaledwie potrzebujemy tu wspominać. Chwiejniejszem już jest dziecko, gdy idzie o właściwą robotę, t. j. taką, która się wykonywa w interesie domowego gospodarstwa. Dzieci rodziców biednych pracują tu zwykle za wiele, a przytem zbyt jednostronnie, mechanicznie i ze szkodą swego fizycznego, intelektualnego, nawet i moralnego rozwoju. Dzieci znowu rodziców zamożnych uczą się w ogóle zbyt mało pracować w celach praktycznych, co przecież jest nader pożądané. Nie trzeba się obawiać rozszerzenia pod tym względem granic; dzieci mogą z korzyścią dla siebie wykonywać więcej takich praktycznych czynności, niż to ma miejsce dotychczas; nie trzeba przeto powstrzymywać ani chłopców, ani dziewcząt od szerszego i wielostronniejszego wykonywania pożytecznych zajęć. To bowiem może lepiej sprzyjać zdrowiu, charakterowi i praktycznemu ożywieniu wzrastającego pokolenia, aniżeli z jednej strony forsowne i natężone, z drugiej — zaniedbane wychowanie naszego czasu. Mianowicie też nie godzi się zaniedbywać pobudzania dziewcząt do różnych gospodarskich domowych zatrudnień. Wielu ludzi zachowuje się tu tak, jak gdyby mniemali, że lenistwo oraz niezdarność stanowią ozdobę „oór stanów inteligentnych”. Jest to jednak marzenie przesądne i zgubne.

W każdym razie to pewna, że wola może się tylko w działaniu zupełnie dobrze rozwijać; bo ona przecież dla żadnego innego celu nie istnieje, jedno gwoi działania. I sam wychowawca uczy się dopiero poznawać dziecię z wykonywania czynności. Należy skłonności, siły i władze młodego człowieka powołać do rozwoju, aby się przekonać, co w nich jest dobrego lub co jest niedostatecznego i aby wiedzieć, czego się trzymać w dalszej edukacyi. Prawidło zasadnicze i tu także brzmi: „od rzeczy łatwych do trudnych”. Trzeba dobrze zważać na to, aby próbki czynów dziecięcia nie doznawały zbyt często zawodu; o ile więc można, niech powodzenie wieńczy pierwsze usiłowania. Nie stawiajmy również dziecku zbyt wysokich wymagań, przed któremiby się ono cofnęło, albo im zadosyć uczynić nie było w stanie. Odnosi się to zaś nietylko do ruchów cielesnych i różnych czynności zewnętrznych, ale i do pracy umysłowej; odnosi się to nietylko do dbałości dziecka o siebie, ale i do ożywienia jego, gdy chodzi o drugich. Jeżeli malec w swoich przedsięwzięciach doznaje zawsze niepowodzenia, — jeżeli się od niego wymaga za dużo, — jeżeli ma

zawsze pozyskiwać w rezultacie niezadowolnienie rodziców i nauczycieli, — jeżeli ma robić to, czego zrobić nie zdoła, — albo, jeśli ma dawać to, czego sam nie posiada, — jeśli obraża lub obraża wtedy, kiedy pragnął zrobić jak najlepiej, — jeżeli zostaje odtrącony tam, gdzie się zbliża z przyjaźnią i gotowością do usług, wówczas stanie on się niezawodnie lęklwym, małodusznym, nie będzie wiedział, czego się trzymać w swoich uczuciach. Przeciwnie dzieje się, jeżeli zachowujemy stopniowanie w naszych wymaganiach od wychowanka. Dziecię powinno przy wywiązaniu się ze swego zadania lub przy wykonaniu przedsięwzięcia zebrać wytrwale całą siłę i cały swój rozum, powinno znieść dolegliwości, pokonać trudności, nauczyć się pozbawiać przyjemności; dziecko powinno uczuwać naturalne następstwa swej nieogłędności oraz niedbalstwa. Nie trzeba mu okazywać jakiegos miękkiego pożałowania, nie trzeba czem prędzej być gotowym do niesienia mu pomocy. Gdy dziecko nie posłuchało dobrej rady, niechaj na nie działa nieprzyjemny skutek doświadczenia. W stosunkach do innych osób, zarówno do starszych, jak i do towarzyszy zabawy, nie powinno dziecko dbać o jakąś korzyść lub o przeprowadzenie swej woli; należy je zwracać do uległości oraz poświęcania się i bezinteresownego niesienia pomocy innym. W towarzyskiem zachowywaniu się dziecka, jakkolwiek nie trzeba kłaść wielkiego nacisku na konwenansową grzeczność, wypada jednakże zniweczyć szorstkość, nieprzyzwoitość, brak delikatności i miłości. Wszędzie i zawsze należy dbać najgłówniej o zakładanie podstaw wewnątrz dziecka. Czysto zewnętrzna prawidłowość i regularność postępowania lub wychowywanie istoty pochlebiającej i nadskakującej wszystkim, nie zdołają nigdy zastąpić moralnego ożywienia woli. Krótko mówiąc, dobrem ćwiczeniem dla młodego człowieka jest wszelka czynność, odpowiadająca zawsze stopniowi jego rozwoju, — czynność, o ile można, wielostronna i wynikająca z moralnych pobudek, albo też wywołująca moralne usposobienie. Na tej bowiem drodze dziecko zdobywa: doświadczenie, przezorność, trwałość zasad, odwagę, energią w czynie, a więc te wszystkie przymioty osobiste, które nadają wartość woli człowieka. Bez czynów najlepsze nawet chęci byłyby tylko utajonym skarbem.

XV. Cóż tedy czynić należy, jeżeli postępowanie dziecka jest wadliwe? Idzie tu przedewszystkiem o to, czy

takie postępowanie powstaje w skutek niedoskonałości dziecka (z braku właściwych ocen, sił, doświadczenia), czy też jest ono następstwem złego moralnego wychowania. W pierwszym razie zapobiega się złu przez troskliwy nadzór błędów, ale zarazem i przez danie dziecku pobłażliwości oraz przez stopniowe doprowadzanie go ku dobru. Drugi zaś moment stanowi w wychowaniu bardzo ważne zadanie, bo błędy dzieci i ich niedobre skłonności ostatecznie dają się wyleczyć przez zaszczepienie przeciwnych tym błędom cnót; dziecko niezdarne należy nauczyć zręczności. Jaka miara swobodnej czynności ma być dozwoloną dziecku na każdym stopniu jego rozwoju, ażeby ono w zdrowiu oraz moralności nie poniosło szwanku, ani też otoczenia swego nie przyprawiło o jakieś szkody,—albo jakie hamulce należy dziecku nałożyć ze względu na jego niedojrzałość i ze względu na osoby oraz rzeczy, których ono jeszcze właściwie traktować nie umie, o tem decydują konkretne stosunki. Jeżeli nierozumne dziecko rozbija szklanki, drze książki, uszkadza sprzęty, dręczy zwierzęta, zabawia się ogniem, kaleczy siebie, bije rodzeństwo i t. d., wówczas wychowawcy winni to wszystko sobie samym przypisać, gdyż brakowało tu widocznie potrzebnego nadzoru. Jeżeli chłopcy lub dziewczęta źle wykonywają zlecenia, ponieważ do takiego wykonania jeszcze nie dorośli, — jeśli błędnie i niedostatecznie wykończają prace szkolne i t. d., nie jest to winą dzieci, ale winą tych, którzy od nich za dużo wymagają. W każdym razie dwa główne zadania wychowawcze polegają na tem, ażeby ustrzedz przed błędami i ażeby wytwarzać dobre przymioty, podczas gdy trzecie zadanie, odnoszące się do poprawy błędów, powstaje w skutek tego tylko, iż owe dwa główne zadania nie zawsze mogą być rozwiązane. Trzeba więc unikać z przezornością pobudek, do przestępstw i błędów wiedzących, ale znowu nie trzeba osądzać zbyt surowo niewłaściwego zachowania się dziecka, — nie trzeba się oddawać przesadzonemu obawom, — nie trzeba uważać młodego człowieka za skończonego nieponia i traktować go odpowiednio do tego, bo wszystko w nim przecież jest jeszcze luźne i ohwiejne.

To się stosuje nawet i do tych błędów, które zwykle uważane bywają jako czarne plamy, a które mogą rzeczywiście przybrać bardzo zły obrót, jeśli się je zaniedba i nie zostaną poprawione. Za takie wady uważają się kłamstwo

oraz kradzież. Jeżeli się chce sprawiedliwie osądzić te zboczenia od normy moralnej, to trzeba się przedewszystkiem i bezwarunkowo rzec fałszywego mniemania, jakoby one były wrodzonymi wadami dzieci. Przeciwnie, wady te są wstrętne dla niezspsutej ludzkiej natury. Bo kłamstwo jest to walka człowieka przeciwko samemu sobie, jest to mianowicie stłumienie wiedzy lepszego gatunku, która bezpośrednio usiłuje wystąpić. Coś podobnego powiedzieć można i o kradzieży; złodziej bowiem wbrew własnej wiedzy twierdzi, że cudza własność jest jego własnością. To też wady te nie mogą żadną miarą polegać na zasadniczych skłonnościach; one się wytwarzają jako skłonności pośrednie.

Gdy dziecię kłamie, nie trzeba sobie tego przedstawiać w zbyt czarnych kolorach; za kłamstwo należy uważać tylko celowe i z niemoralnych pobudek wypływające zboczenie z drogi prawdy. Dzieci zbaczają bardzo często od prawdy obiektywnej, robią to jednak bez złego zamiaru, nawet bez świadomości o tem zboczeniu: na czysto we fantazyi. Przypomnijmy sobie, że dziecię kłamie, bo ono samo uważa zmyślenie swoje za prawdziwe. Zresztą różne sprawozdania dziecięcia są częstokroć dlatego tylko niedokładne, albo fałszywe, ponieważ dziecię powierzchownie doświadcza a nadto jeszcze i zapomina, albo też nie bardzo dobrze i jasno umie używać języka. Trzeba więc dziecię pozostawić jego poetycznym uniesieniom, dopóki samo nie przejdzie do prozy; trzeba je powoli zaprawiać do dobrego imania rzeczy, do dokładnego opowiadania; trzeba je nauczać poprawnych językowych wyrażań, — zwracać uwagę jego na błędy, — pokazywać mu, iż przy pomocy uwagi musi się zwolna wznosić ponad duchową słabość oraz niedojrzałość do oznaczonych wyobrażeń i rozważania. Bo dziecię należy koniecznie doprowadzić do tego, aby sobie uważało za zaszczyt zdobywanie porządnego poznania świata i wyrażanie tego poznania poprawnym językiem. Ale nie trzeba dziecku stawiać pokuszeń do kłamstwa, — więc nie godzi się wybadywać wychowanka wtedy, gdy mu zagraża blizkie niebezpieczeństwo, tak iż on z obawy lub interesu musi od prawdy zboczyć; nie trzeba go też chwalić za to, iż dał dowód chytrości i przebiegłości; nie trzeba go straszyć, ani mu podawać sposobności, ażeby z kłamstwa swego wyciągnął jakąś korzyść. I tu przykład działa potężnie. Wychowawca musi być rzetelnie prawdomównym

ozłowiekiem. Jeżeli bowiem dziecko spostrzega, że ci, którzy mu służą za wzór, pomagają sobie kłamstwem, to czemużby ioh nie umiało naśladować? Rzeczą prostą, iż gorzej tu jeszcze działa bezpośrednio doprowadzanie do kłamstwa. Gdy się więc dziecko pobudza, aby w interesie rodziców robiło jakieś fałszywe zeznania, albo żeby kłamało w celu zapewnienia samemu sobie korzyści, lub w celu wydobycia się z trudnego położenia: wówczas nikt się nie powinien dziwić, że wychowaniec z wolna przyswoił sobie wadę, o której mowa. Równie zgubnie działają na charakter dziecka wymuszone przeprosiny, wymagane pieszczoty, podziękowania, wyznania grzechów i t. d. Bo wszystko to są ćwiczenia w obłudzie i ukrywaniu prawdy. W ogóle powinno się wszelkim sposobem oszczędzać oraz pięłgnąć czyste uczucie prawdy oraz wstręt do każdego podejrzanego i nieczystego postępowania. Strzeżmy zatem dzieci przed popełnieniem pierwszego zwłaszcza kłamstwa, ale przytem traktujemy je tak, (dopóki to jest możliwe), jak gdybyśmy się od nich kłamstwa nie spodziewali. Bo dobre postępowanie utwierdza się i utrwała, gdy się je przedstawia dzieciom, jako jedynie dozwolone. Uleczenie z kłamliwości, która już wystąpiła, jest sprawą bardzo trudną, ponieważ wada ta polega zawsze na skażeniu głęboko zakorzenionem. Zło to jednakże daje się usunąć, ale jedynie drogą jak największej baczności, jak najkonsekwentniejszej ścisłości, a przede wszystkim przez wykorzenienie istniejących niemoralnych skłonności głównych.

XVI. Uszanowanie cudzej własności powstaje u dziecka powolniej, aniżeli miłość prawdy, bo w najbliższem otoczeniu malca wiele dóbr nie jest wcale wyłączną posiadłością jednostek, do tego otoczenia należących, ale używa się dóbr tych wspólnie. Samo dziecię istnieje tylko przez to, że we własności innych osób (rodziców) bierze udział. Jedynie w skutek rozlicznych doświadczeń i odebranych nauk uzdalnia się dziecko do rozróżniania pomiędzy *Moje* a *Twoje* oraz do pojmovania głębokiego społecznego znaczenia prawa własności. Dopóki wychowaniec w sprawach takich jest jeszcze nieświadomy, dopóty nie można mu poczytywać za kradzież jakiegoś wtargnięcia w cudzą własność; trzeba go jeno utrzymywać we właściwych szrankach przez należyty nadzór i przez udzielanie mu nauk odpowiednich. Następnie, należy dostatecznie zadawać potrzeby dziec-

ka i unikać wykształcenia żądz; przytem wychowawca sam musi być wzorem nieposzlakowanej uczciwości. W interesie ważnej sprawy uszanowania cudzej własności powinniśmy rozwijać w dziecku siły i skłonności pośrednie (pilność, oszczędność i t. d.), wiodące do samopomocy, — powinniśmy wdrażać wychowanka, i to coraz ściślej, do uczucia poszanowania dla wszelkich stosunków własności, — powinniśmy uwzględniać własność dziecka, wymagając od niego jednocześnie poszanowania własności cudzej. Nie należy pozwalać, ani dawać powodów do tego, ażeby dziecię wyciągało jakieś znaczne zyski; trzeba przytem przeszkadzać wszelkiej dowolności młodego człowieka w dawaniu i braniu, usuwając następczące się sposobności. Wszystko to sprawi, że dziecko stanie się uczciwym i miłym prawde. Na nieszczęście, zarówno kradzież jak i kłamstwo krzewią się obficie wśród proletaryatu i stanowią one tutaj zaradcze środki przeciwko nędzy. Ale, gdziekolwiek istnieje kradzież i kłamstwo, wszędzie obwiniać należy wadliwe wychowanie. Gdyby można było przejrzeć wszystkie wpływy, działające na dziecko, i gdyby się je właściwie uregulowało, to i tak nie możnaby marzyć, aby uchylone zostało naruszanie cudzej własności przez dziecko oraz dopuszczanie się różnych małych nieuczciwości; wychowawca jednak może się tu pocieszyć, że to wszystko łatwo jest u wychowanka usunąć i uczynić nieszkodliwym, jako następstwa. Trzeba jak najbaczniej obserwować, z jakich pobudek wynikają owe wady i potem dopiero działać przeciw nim, stosownie do okoliczności, przez udzielenie nauki, zakaz, nadzór, wyłączenie dziecka z towarzystwa uwodzicieli ku złemu, przez wymaganie, aby szkoda została wynagrodzona, przez wyłączenie występnych skłonności, przez stosowanie nagany, a nareszcie i przez dotkliwe kary.

XVII. Ponieważ dziecię, aby się nauczyło działać, musi działać samo i to pierwaj jeszcze, nim zdoła rozumniej czynnościami swemi kierować; musi ono przeto wolę swoją, o ile ona i dopóki jest niedoskonałą, poddać woli cudzej, t. j. woli swego wychowawcy, innemi słowy mówiąc, musi mu ono być posłuszne. Ale posłuszeństwo dziecka względem wychowawcy nie jest tu widocznie ostatecznym celem, jest ono raczej środkiem wychowawczym. Albowiem celem wychowania jest posłuszeństwo względem prawa moralnego, t. j. swobodne zdecydowanie się wychowanka, aby zdążyć

w kierunku dobra. Dziecię musi ulegać najprzód wychowawcy, ażeby się stopniowo nauczyło ulegać prawu moralnemu, aby w sobie wykształciło sumienie. Ludzka działalność posiada trzy stadya rozwojowe: *konieczność, obowiązkowość, wolność* — albo: *mus, powinność, wola*.

Z tego wynika, iż bynajmniej nie jest pedagogicznie, a nawet jest niemoralnie, ażeby wychowywać dziecko w tak zwanem ślepem posłuszeństwie, t. j. przymuszać je do stłumienia własnej woli i do poddania się woli cudzej. Wychowawca, który wolę dziecka celowo łamie dla tego tylko, aby ją łamać, a przeciwnie wolę swoją — choćby ona była tylko niedorzecznym uporem — przeprowadza, aby ją tylko, bądź co bądź, przeprowadzić, dopuszcza się nadużycia na ludzkiej naturze. Postępowanie i zachowanie się dziecka należy oznaczyć jedynie według moralnych celów wychowawczych, nie zaś według subiektywnej dowolności. Jeżeli atoli zachowanie się dziecka odpowiada moralnej normie, albo widocznie do moralnej normy zdąża, wtedy należy wychowawcowi zostawić zupełną swobodę; bo tu właśnie spoczywa to, co się osiągnąć pragnie. Tylko wtedy, gdy dziecko ma wolę przewrotną, albo gdy jest jeszcze niezdolne, aby dojrzeć przyczyny koniecznego działania lub zaniechania działania, — albo gdy przedstawienie przyczyn mogłoby być dla dziecka szkodliwe, — tylko wtedy — mówimy — dziecko ma być bezwarunkowo posłuszne nakazowi czy zakazowi swojego wychowawcy. Małe dzieci, ulegające jedynie swoim wrażeniom, pożądają częstokroć rzeczy szkodliwych, usuwają się zaś od zbawiennych dla siebie, przeto muszą one pozostawać w ścisłej karności. Dla dzieci starszych może być pociągającym jakieś przedsięwzięcie, miejsce albo jaki współtowarzysz; może w tem jednakże tkwić i niebezpieczeństwo. Właściwa nauka, udzielona dziecku pod tym względem, mogłaby pobudzać ciekawość jego i pożądanie, a kto wie, czyby nie podkopała przedwcześnie zaufania względem wychowawcy. Wola więc pedagoga musi tu powstrzymywać wychowanka. Nawet wtedy, gdyby możliwem było i zbawiennem dać dziecku do zrozumienia, dlaczego powinno być posłusznem, należy unikać wszelkiego rozprawiania, jeśli w ten sposób właśnie ma się odwlec natychmiastowe wykonanie lub zaniechanie czegoś. Można dać dziecku odpowiednie objaśnienie, ale potem dopiero, kiedy ono spełniło obowiązek posłuszeństwa. Wówczas bowiem wy-

chowaniec będzie już z bezstronnością wysłuchiwał słów nauki i łatwo dojdzie do przekonania, że dane polecenie było zbawienne.

W każdym razie rozkazy i zakazy, podobnie jak ich uzasadnienia i objaśnienia, powinny być krótkie oraz wyraziste, ażeby dziecko prędko a dokładnie dowiedziało się, co ma robić, a czego zaniechać; nie należy go zaś nudzić długimi mowami, lub pobudzać do nieufności względem wychowawcy, czy też wszczynać z niem spory oraz dysputy. Niedojrzałe dziecko nie może być nigdy i w żadnym razie stawione na równi ze swoim wychowawcą, ani też nie może ono od niego wymagać sprawozdania; przez to bowiem cały stosunek pedagogiczny zostałby zruinowany. Ale niechże wychowawca stoi rzeczywiście wyżej od swego wychowanka nie tylko fizycznie i umysłowo, ale także i głównie pod względem moralnym. Dziecię powinno mieć niezachwiane przekonanie, że wola jako też rozkazy wychowawcy są najlepsze i najmądrze. I tylko w takim razie posłuszeństwo dziecka dla wychowawcy stanowi szkołę posłuszeństwa dla prawa moralnego, a nadto jest przejściem od niemowlęctwa do moralnej wolności. Wszelkie inne odwoływania się do powagi siły zewnętrznej wytwarza stosunek oparty na tyranii, która ostatecznie uniemoralnia wychowanka, czyni go lęklwym i zgoryczonym. Pod względem wydawania nakazów i zakazów trzeba być mądrym, ścisłym i oszczędnym, a trzymać się konsekwentnie i stale tego, co raz wyrzeczone zostało. Jeżeli wola dziecka jest dobrą, zostawmy mu zupełną wolność. Miara bowiem tej dobrej woli będzie nieustannie wzrastała wraz z moralną dojrzałością wychowanka, a na tej drodze jedynie może być osiągnięty cel wychowania i utrzymany dobry stosunek między wychowawcą oraz wychowancem. Jeżeli się chłopca lub dziewczynę traktuje przydługo, jako dzieci niedojrzałe, to w każdym razie wychowawcy owi, albo już pozostaną takimi, za jakich się ich uważa, lub stracą zaufanie, wdzięczność i przywiązanie dla swoich przewodników.

Nieposłuszeństwo dziecka względem wychowawców, o ile się ono wytwarza jako zły przymiot, nie zaś jako pojedyncze a przemijające wypadki, jest zawsze winą wychowania. Bo nieposłuszeństwo takie może polegać jedynie na złych i przez dozór zaniedbanych skłonnościach dziecka, albo na sprzecznych wymaganiach wychowawcy. Jeżeli się

zważy wszystko, cośmy właśnie wypowiedzieli, — jeżeli się następnie uchrania rozwój dziecka przed wadliwemi żądaniami, — jeżeli się unika szafowania bezużytecznemi nakazami i zakazami, — jeżeli się ma należyty nadzór nad dzieckiem, — dba się o odpowiednie jego zajęcie, aby nie popadło w nudy, — jeżeli sam pedagog nie ulegnie niedbalstwu przy swoich czynnościach, nie dopuści się niekonsekwencyi i zapomnienia, w takim razie niemożliwem jest nieposłuszeństwo dziecka względem wychowawcy. Nieposłuszeństwo takie wyraża się w dwojaki sposób: w formie zaniedbania się co do swego zachowania pod nieobecność nauczyciela oraz w formie oporności jawnej jego rozkazom. Ta druga forma przedstawia się gorzej niż pierwsza; atoli w bardzo wielu wypadkach pierwszy gatunek nieposłuszeństwa można by uważać za daleko większą wadę, aniżeli otwartą oporność i buntowniczność. Ta ostatnia bowiem jest częstokroć symptomatem żywego pobudzania, do czego usposobione bywają niejednokrotnie dzieci już z natury swojej, ale jednocześnie mogą one żywić piękne uczucia dla wszystkiego co prawe i dobre. Przeciwnie, nieposłuszeństwo pierwsze, któreby można nazwać potajemnem, zbyt często wynika z istotnie niemoralnego popędu i znajduje się też równie często w skojarzeniu z podstępnością oraz kłamstwem. Dla wychowawcy w każdym razie tajemne wady dzieci muszą być ważniejsze, aniżeli jawne. Podgatunkami nieposłuszeństwa jawnego albo oporności są: upór i kapryśność. Upór jest wstrętem do ulegania cudzej woli; kapryśność jest wadą, w której nacisk na własną wolę bardziej się uwidocznia niż w uporze. Uparty nie chce się stosować do drugich, choćby od nich nawet dobrodziejstwa odbierał, zachowuje się obronnie. Kapryśne dziecko chce, aby się inni do niego stosowali. Obie te atoli wady są sobie pokrewne i wielokrotnie spływają się ze sobą; wychowawca zaś ma się chronić wszystkiego, coby je mogło wywołać, a przytem powinien zachować powyżej przytoczone zasady o wychowaniu posłuszeństwa oraz o ustrzeżeniu przed nieposłuszeństwem. Naturalnie, sam wychowawca nie powinien nigdy dawać dowodów, że jest uparty i kapryśny, zwłaszcza wtedy, gdy popęlni jakąś omyłkę. Niechaj się nie wstydzi przyznać otwarcie do własnego błędu i znieść swoje fałszywe rozporządzenie. Niechaj zbyt łatwo nie unosi się gniewem; niech się nie uczuwa zawsze osobiście obrażonym; niech porzuci gniew

za dawniej doznane przykrości; niech mu przychodzi z łatwością serdeczne przemówienie do dziecka, jakkolwiek przedtem miał z niem niemiłe zajęcia. Trzeba też zaniechać dotkliwych udręczeń dzieci i niewczesnych z nich żartów; nie trzeba robić dużo hałasu o małe i znaczne wady, ale za to należy stanowczo zniszczyć wszelką istotną oporność względem dobroczynnych postanowień.

XVIII. Gdzie ani własna wola dziecka, ani przybyła jej na pomoc wola wychowawcy nie wystarczają, ażeby uregulować czynność oraz postępowanie dziecka według pedagogicznych obliczeń, tam sobie pomagamy przez kary lub nagrody. Pierwsze z nich polegają na doznawaniu nieprzyjemnych uczuć (ból cielesny, naprężona praca, głód, wstyd, pozbawienie ruchu i t. d.); drugie zależą od uczuć przyjemnych (zmysłowe uciechy, rozweselenie przez zabawę, zaszczytne odznaczenie, wytożnienie i t. d.). Chodzi o zastosowanie jednych i drugich, aby osiągnąć cele wychowania. Rzecz prosta, iż nagrody i kary możemy uważać jako wpływy sztuczne i dla czystej moralności zupełnie obce. Potrzebnymi więc są one wtedy tylko, jeżeli albo poprzednio miały miejsce złe stosunki wychowawcze, a w skutek tychże wystąpiły w dziecku wadliwe skłonności, — albo jeżeli dziecko ma otrzymać kierunek, do którego nie posiada ono jeszcze żadnego popędu.

Kary i nagrody mogą być tylko umiarkowanie stosowane, ponieważ zachowanie się młodego człowieka zależne jest więcej od egoistycznych pobudek obawy i nadziei, aniżeli od moralnego pojmowania świata. Dla moralności są one tem, czem jest medycyna dla zdrowia. Kar oraz nagród trzeba zatem, o ile można, unikać, a to znaczy, że trzeba się strzedz wykształcenia wadliwych pożądań w dziecku i zaniechać nadmiernych wymagań od dziecka. Gdzie się skłonnościom dziecka nadaje zbawienny kierunek, tam kary oraz nagrody są nie tylko zbyteczne, ale nawet szkodliwe, gdyż sprowadzają na błędne drogi. One te bowiem podstawiają egoizm w miejsce czystej miłości ku dobremu, a zamiast wewnętrznej obawy przed złem wywołują obawę przed cierpieniem zewnątrz będącym. Zagroza tedy niebezpieczeństwo, iż dobro moralne przedstawi się dziecku jako środek, prowadzący do celów egoistycznych, a nawet może się tutaj ohytrość i oszustwo skojarzyć z czynnościami zewnętrznie tylko prawidłowymi. Z temi więc środkami wychowawcze-

mi należy postępować oszczędnie i oględnie, ażeby one nie zatamowały dziecku drogi do istotnych motywów czynu. Zwłaszcza też nagrody w rzadkich tylko przypadkach mogą być uznane. Bo dobro jest przecież tylko normalne, samo przez się zrozumiałe i obowiązujące, a jego naturalne następstwa stanowią tu zarazem jedyną nagrodę. Tylko, co się tyczy zła, środki nadzwyczajne dają się usprawiedliwić, bo zło jest właśnie czemś nadzwyczajnem, czemś niewłaściwem, co w razie potrzeby należy stłumić za pomocą środków gwałtownych. To też i w życiu towarzyskiem, obywatelskiem, istnieje system kar, a nie istnieje przecież system nagród. Przygotowalibyśmy wzrastające pokolenie bardzo niewłaściwie do życia, gdybyśmy je przyzwyczaili do ciągłego pożądania nagród, wtedy gdy ludzkie stosunki wcale nie są odpowiednie, aby takie pożądanie zaspokoić.

Z pedagogicznego stanowiska nie należy uważać kar oraz nagród, jako mających na celu mściwość społeczną, ale czysto jako środki wychowawcze. Wprawdzie oba te środki wychowawcze używają się ze względu na przeszłość, ze względu na to, co dziecko już zrobiło, ale wewnętrzna tendencya tego zastosowania zmierza do przyszłości, to jest do tego, czem się dziecko stać powinno. Są one nietylko następstwami zachowania się realnego, ale także pobudkami idealnego postępowania dziecka. To też pedagog musi ich używać nietylko ze sprawiedliwością, ale i z mądrością. Podobnie jak przyczyny pewnego zachowania się mogą być bardzo różne u różnych dzieci, stosownie do wieku, płci, temperamentu, inteligencji, kierunku woli i zewnętrznych okoliczności, — tak samo bardzo rozmaite też bywa według takichże stosunków działanie na różne dzieci wymierzanych im kar oraz nagród. I dlatego to należy mieć jedno z drugim zawsze na oku, jeżeli się pragnie nietylko zadosyć uczynić sprawiedliwości, ale także poprzeć szczęście dziecka. Nie trzeba przeto stosować żadnej kary tam, gdzie dziecko zbłądziło z braku rozumu lub siły; nie trzeba go obdarzać nagrodą, jeżeli spełniło tylko swój obowiązek, bo jest ono już wynagrodzone przez zbawienne następstwa dobrego postępowania. Następnie powinno się też baczyć, aby przez kary i nagrody nie nadwzględować zdrowia dziecka, jego uczuciowości, moralności, aby nie zwichnąć jego umysłowego wykształcenia. Stanowi to bardzo wielką różnicę, za co, wśród jakich okoliczności, w jakiej formie oraz w ja-

kich rozmiarach zastosowano do dziecka: karę cielesną, karę przez pozbawienie posiłku, przez zamknięcie, naganę w cztery oczy lub przy świadkach, wykluczenie z towarzystwa, usunięcie z izby, skazanie na wykonanie jakiejś pracy i t. d. To samo da się powiedzieć o nagrodach, polegających na doznaniu przyjemności: z zabawek, sukien, książek, pieniędzy, odznaczeń szkolnych, pochwał, towarzyskich uciech, rekreacyj, wytohnienia i t. d. W każdym razie to pewna, że z bardzo wielu tych rzeczy robi się użytek zbyt obszerny i nieostrożny. Zapomina się zbyt często, że wywołane u dzieci uczucia przyjemne lub nieprzyjemne nie przechodzą wcale bez śladu, ale działają częstokroć w nieoczekiwanym kierunku i stopniu. Jedyne zaś trwałe skutki, którego ostrożny pedagog oczekuje od kar i nagród, jest ten, ażeby je zwolna uczynić zbyt częstymi w wychowaniu, t. j., aby je sprowadzić do istotnych, czysto wewnętrznych pobudek postępowania, — niemoralne skłonności usunąć, moralne zaś wzmocnić.

Kary i nagrody powinny być — o ile można — naturalne, t. j. powinny niemi być następstwa postępowania dziecka. To ma znaczyć, iż karom i nagrodom należy odebrać ich sztuczny charakter, a uczynić je bezpośrednimi losami i rezultatami życiowego doświadczenia wychowanka. Jeżeli więc ten wychowanek jest lekkomyślny i nieostrożny, niechaj doznaje nieprzyjemnych skutków swego postępowania; jeżeli pracuje nieporządnie, to pracy jego nie należy uważać za załatwioną, ale powinien ją poprawić, lub raz jeszcze przerobić; jeżeli jest swawolny i niszczy różne rzeczy, niech będzie narażony na brak, z tego zniszczenia wynikający; niewstrzeżliwość lub lenistwo pociągają za sobą głód; kłótliwego i uprzykrzonego dziecka niechaj unika ją towarzysze zabawy; jeżeli wychowanek nadużył wolności, należy go pod tym względem ograniczyć; jeżeli drugich naraża na szkody i straty, to — gdzie można — niech szkody wynagradza; jeżeli wychowawcę wprowadził w błąd, zasługuje na to, aby mu przez jakiś czas okazywano nieufność i t. d. Kar cielesnych nie można bynajmniej uważać za naturalne i właściwe, jednakże, gdy idzie o zwalczenie uporu oraz kaprysów małych dzieci, kary te skutecznie dają się zastosować. Z pomiędzy nagród wśród dobrych wychowawczych stosunków najnaturalniejszą a zarazem najbawienniejszą jest ta, która polega na uznaniu wychowawcy.

Pogoda i wesołość, okazywane dobremu dziecku, bez podnoszenia atoli zbytecznego jego zalet, wzmacniają w dziecku moralną dążność i szczęście z poszukiwania dobra. Wyraźne uznanie chwalebnych czynów jest też na miejscu, jeżeli tylko dziecko zadało sobie trud szczególny, a przytem nie jest pewne swoich celów oraz sił i stąd skłonne poniekąd do uporu. Wycieczka na swobodne powietrze, wśród widoków pięknej natury stanowi w każdym razie odpowiednią nagrodę za usilną pilność; to samo można powiedzieć o interesującej książce, jeżeli się tu tylko nie wypada obawiać zbytecznej chęci do czytania.

Ale pomijamy dalsze wywody o omawianych tutaj środkach wychowawczych, ponieważ ze wszystkich naszych uwag o wychowaniu moralnem łatwo się już dadzą wyprowadzić poglądy, zmierzające do ich ocenienia. Winniśmy jeszcze to tylko wskazać, że wychowawca ma wymierzać nagrody oraz kary bez unoszenia się stronniczością oraz bez osobistej drażliwości, jako też bez przymieszki dodatków zabijających ambicją lub wywołujących zgoryczenie. Jeżeli chodzi o wymiar kary, to ten dopełniony ma być w skutek moralnego zmartwienia nad złem, jakie się stało; udzielenie nagrody znowu ma miejsce z powodu radości, wywołanej przez dobro, które nastąpiło. Wymierzanie kar i nagród małym dzieciom powinno następować szybko, zaraz po spełnionych czynach; gdy się zaś ma do czynienia z dziećmi dojrzalszemi, wtedy zwłoka i zawieszenie, a często sama nawet groźba lub obietnica działają tu skutecznie i pomagają ożywieniu, ustaleniu się właściwego uczucia lub szlachetnej dążności.

XIX. Podczas gdy kary i nagrody wywołują w dziecku uczucia, a zachowaniu się jego zakreślają zewnętrzne szranki lub dodają pobudzenia, nauki moralne mają za cel, ażeby wychowanca rozumnie oświecioci uczynić samodzielnie moralnym. Kary i nagrody mogą być stosowane z daleko prędszym skutkiem, aniżeli moralne nauki. Albowiem siła popędu wszelkiego chcenia i działania leży w skłonnościach oraz wstrętach, pochodzących z uczuć, nie zaś w czystych pojęciach i prawidłach. Nie trzeba się przeto dziwić, że tak często najlepsze i najjaśniejsze nauki moralne nie wydają wcale praktycznych owoców. Tych będzie zawsze brakowało, jeżeli rozważa nie będzie pochodziła z żywych uczuć oraz dążności. Z wielostronnych i wielokrotnych we-

wewnętrznych oraz zewnętrznych doświadczeń dobra i zła zwolna wytwarzają się moralne normy działania i postępowania, nie mogą zaś z tych norm powstać doświadczenia; stosunki moralne muszą się dać czuć w życiu, zanim zostaną pojęte. Istnieje tu ten sam stosunek co w wychowaniu umysłowem: od poglądu (który tu jest czuciowem wrażeniem) do pojęcia.

Jeżeli atoli pierwsze podstawy woli rzeczywiście powstały, wówczas nauka moralna ma dużą wartość. Wytwarza ona jasność co się tyczy moralnych i niemoralnych elementów woli, uchyla ich spływanie się chaotyczne, dzieli je i porządkuje, przemienia w pojęcia oraz zasady, a przez to wnosi pewność w moralny sąd i w dążności. Okrom tego nadaje ona moralnym uczuciom i dążnościom wyższe uświadomienie, jako też czyni je łatwiej wzruszalnymi, bo rozpoczyna działanie swoje od obudzenia i odtwarzania ich, a prowadzi do wytworzenia owych stałych postaci psychicznych, które z powodu swej wydatności stają się panującymi środkowymi punktami uczucia moralnego. To właśnie jest bardzo ważne: gdyż to, co ma działać w duszy ludzkiej, musi nie tylko się w niej znajdować, ale musi być wzruszalne, t. j. świadome. W związku z powyższem jest to, że pojęcia oraz zasady, wytworzone przez nauki moralne, nadają woli stałość i trwałość, które stanowią cechy charakteru. Nareszcie nauki moralne są znakomitym środkiem, gdy idzie o to, aby oceny moralne i skłonności rozszerzone zostały wielostronnie do rozmaitych stosunków życiowych, tak iżby powszechna wartość praw moralnych stała się wyraźną. Dziecię ma się nauczyć nie tylko w swoim najbliższym zakresie czuć oraz dążyć, ale musi ono także właściwie swoje uczucia oraz dążności skojarzyć i zjednoczyć z widnokresem, o ile można, jak najdalszym, musi się nauczyć poznawać moralność jako sprawę całkowitego obywatelskiego życia, jako sprawę całej ludzkości.

Do takich celów prowadzi żywe i wierne odmalowanie rozmaitych charakterów, położzeń życia i światowych stosunków, — a więc nauki, odnoszące się do ludzkich cnót oraz błędów, do czynów i losów, uciech i cierpień, do szczęścia i nieszczęścia, ubóstwa oraz bogactwa, do stosunków obcowania i stosunków państwowych, do sposobów życia i do zawodów, obyczajów i praw, do działalności jednostkowej i zbiorowej; przytem muszą być wzięte pod uwagę: sto-

sunki, środki, okoliczności, warunki, przeszkody, usiłowania, skutki i t. d. Wszystkie nauki tego rodzaju muszą być w łączności z doświadczeniem, z uczuciami i skłonnościami dziecka. Bo nauka żadna nie zdoła wytworzyć doświadczenia, uczuć oraz skłonności, ona je tylko odtwarzać może, lub uwydatnić lepiej, rozjaśnić, kombinować, ażeby widnokrąg młodego człowieka oświecić i rozszerzyć, — ażeby wiedzę jego o świecie i człowieku pomnożyć, — ażeby roztropność jego rozwinąć, — zasady wzmocnić i przez to wszystko przygotować go do życia publicznego. Czy nauki moralne pozostaną oczczami tylko słowami, czy też wywołają w słuchaczu reformę, wszystko zależy od tego, czy takiego słuchacza życie właściwie przygotowało, oraz czy go uczący dobrze zrozumiał.

Tak więc, kiedy porządne i celowo prowadzone pouczenie dziecka jest rzeczą szkoły (Nauki moralności i Religii, Historii, Geografii i Etnografii), — to znowu w ognisku rodzinnem udzielane przepisy, zakazy, objaśnienia, napomnienia, przestrogi, wskazówki, kary i nagrody zmierzają do uwydatnienia moralnych pojęć i sądów. Chociaż zaś moralne nauki wychowawcy odnoszą się przedewszystkiem do indywidualnego postępowania dziecka, to jednak ujmują one to postępowanie w pewne prawidła, których rozszerzenie prowadzi wprost do owych ogólnych zasad, jakich się młody człowiek koniecznie musi trzymać w życiu, kiedy już znajdzie się poza domową i szkolną karnością.

Co się tyczy właściwej nauki moralności, to dla niej w szkole, zwłaszcza w szkole elementarnej, nie znaleziono odpowiedniej formy. Tak zwane „prawa szkolne” stanowią środek bardzo słaby. Bo prawa te mogą obejmować to tylko, do czego się uczniów wdraża z pomocą dobrej codziennej dyscypliny, o tyle więc są one zbyt ubogimi. Zresztą poglądy na najodpowiedniejsze sformułowanie szkolnych praw takich są bardzo rozmaite, a w każdym razie działanie ich na uczciwość dziecka jest wątpliwe. W gruncie rzeczy bowiem są to martwe litery prawa, co raczej wiedzą do zewnętrznej prawności, aniżeli do moralnego uzauczenia. Nauka Moralności dotychczas razem z Nauką Religii występowała pod flagą teologiczną i w skutek tego wydawała złe owoce. Reforma przeto Nauki Moralności, jako przedmiotu szkolnego, może być dokonana przez zreformowanie

nauczania Religii. Pod tym względem żywimy przekonanie, że kiedyś w przyszłości gruntownie prowadzone nauczanie Religii będzie podstawą walną dla Nauki Moralności. Ponieważ to zaś obecnie nie ma miejsca, przeto brak ów powinien być wypełniany przy traktowaniu niektórych przedmiotów szkolnych, a głównie — jeśli nie wyłącznie — przy nauce języka ojczystego. Mowa tu jest naturalnie o nauczaniu elementarnem.

5.

Wychowanie religijne.

I. Istotę Religii i stanowisko jej w organizacyi ludzkiego ducha jużśmy powyżej zaznaczyli. Wiara w Boga i w życie wieczne nie jest rezultatem indywidualnej ograniczoności lub dowolności, nie jest też to wynalazek egoistycznej chytrności, ale jest to normalny i konieczny rezultat ludzkiego rozwoju. Wiara ta jest już z góry i naprzód oznaczona przez nasze wewnętrzne zdolności i zewnętrzne stosunki bytu rodzaju ludzkiego. Przy pomocy duchowych władz oraz w skutek praktycznych potrzeb, występujących stopniowo w rozwoju jednostki i całej ludzkości, tworzy sobie człowiek, wytwarza sobie ludzkość cała świat nadzmysłowy, w którym wierzący znajduje dopełnienie świata zmysłowego.

Mające miejsce w duchu ludzkim wytwarzanie się świata nadzmysłowego, następuje po części w skutek swobodnej działalności fantazyi, po części przez myślenie, a po części w skutek dążenia za spokojem i szczęściem; innemi słowy mówiąc: Motywa i źródła Religii są częścią natury estetycznej, częścią — teoretycznej, albo wreszcie — praktycznej.

Najpierwotniejsza, najbardziej "dziecięca" forma religijnego wzniesienia się występuje jako swobodna, nieprzymuszona, poetyczna gra ludzkiego ducha, nie jest ona podniecona ani kierowana przez potrzeby życia lub przez zaganienia myślenia. Każde dziecko fantazyuje i poetyzuje, ożywia świat zjawiskowy swoim własnem życiem, personifikuje oraz idealizuje wszystko, co je otacza. Podstawę tego tworzy fakt, że w naturze ludzkiej istota i zjawisko, duch oraz materya są dane razem i bezpośrednio, a znajdują

się w jak najściślejszym ze sobą związku. Właśnie u dziecka ciało i dusza są tak ściśle ze sobą złączone, że pomiędzy nimi zachodzi nieustanne oddziaływanie, wzajemnie warunkowanie się i zależność. Ten stosunek występuje u dziecka naprzód w ciemnem uczuwaniu, ale zwolna i coraz wyraźniej uznaje go dziecko w samoświadomości; ono nie zdoła poprowadzić żadnej jeszcze granicy pomiędzy ciałem i duszą, ono nie pojmuje ciała bez duszy i duszy bez ciała. A kiedy tak jest, to dziecko nie może sobie pomyśleć w ogóle ducha bez ciała lub ciała bez ducha; nie może pomyśleć wewnętrznego bytu bez zewnętrznego zjawiska, ani zewnętrznego zjawiska bez wewnętrznego bytu. I według tego dla dziecka nic nie jest martwem, ale wszystko jest żywe; atoli ono zna życie tylko w zmysłowej postaci.

Takie samo stanowisko zajmują narody w swoich pierwszych stadyach rozwoju. Pograżone w poglądaniu na przyrodę, odbijają w niej swoje własne życie, swego własnego ducha. Ich bogowie są dziełem bezpośredniem własnej ich fantazyi. Zmysłowo-duchowa natura ludzka w swoim samoobjawieniu jest pratytem wszelkiego pojmowania przyrody. Gdy człowiek przez *medium* własnej istoty rozważa świat, wtedy uduchownia on wszystko zmysłowe, a uzmysławia wszystko duchowe. W tem znaczeniu słusznie twierdzono, iż zdolność poetyzowania jest naturalną zdolnością ludzkości. Twórczy proces wytwarzania bogów, najnawniejsza forma religijnego rozwoju jest tylko szczególnym przypadkiem i wyrazem tej ogólnej naturalnej ludzkiej zdolności.

Historyczne rezultaty wspomnianego procesu spoczywają w mitologiach narodów pogańskich, najdoskonalej zaś przechowały się one u Greków. Że w takich mitologiach nie spotykamy monoteizmu, ale politeizm, to nas nie powinno zadziwiać. Bo pojmowaniu estetycznemu nigdy nie jest daną całość świata w jednym jedynym akcie świadomości, widnieje przed nią tylko szczegół, który sam przez się całość stanowi. Słońce oddziela się od księżyca i od gwiazd, ziemia od morza i od nieba, zorza od tęczy, świat podziemny od jasnego państwa eteru, łagodny wiatr zachodni od srogiej burzy północnej i t. d. I dlatego Helios nie może być Luną, Gea Uranosem, Aurora Irydą, Plato Zeusem, Zefir Boreaszem.

Jeżeli przeto rozważanie przyrody przez człowieka znajduje się w tym punkcie, iż pod pewne zjawiska zmysłowe podkładają się wewnętrzne pierwiastki życia, wtedy poetyzujący duch ludzki kroczy dalej jeszcze i wynalezionym nadludzkim potęgom nadaje znowu kształty cielesne. Chce on ubóstwione istoty zatrzymać stale i mieć je zawsze obecne przed sobą. Na tej drodze może powstać religijny kult samych przedmiotów ubóstwionych, albo też kult po prostu ich wizerunków. Atoli przedmioty i zjawiska natury nie dają się zawsze ująć przez oko, które je obserwuje, a dokładny wizerunek tych przedmiotów oraz zjawisk przyrody jest wielokrotnie niemożliwy. Wewnętrzne więc siły przyrody przez przeczuwającego je człowieka zostają coraz bardziej uduchowione, t. j. pomyslane według analogii jego własnego ducha. Wówczas przeto, gdy występuje potrzeba, aby ustalić symbolicznie to, co się przejawia wśród nieustannej zmiany, rozpoczyna się nadawanie kształtów ludzkich wszystkiemu, co po ludzku pomyslane zostało. Ten popęd kształtowania rozciąga się ostatecznie i do własnych przymiotów człowieka: do jego sprawiedliwości, miłości, mądrości, naukowości, genialności w sztuce i t. d. Sama nawet Psyche zostaje personifikowaną i ubóstwianą. Kaze to już przypuszczać wysoki stopień cywilizacyjnego rozwoju; bo dopiero w skutek takiego rozwoju silniej już występują właściwe naturze ludzkiej siły i zaznaczają się wybitniej dla świadomości jako potęgi życia.

Na tym też dopiero stopniu może się zjawić przecucie bytu duszy po śmierci i zamienić się w wiarę. Bo wiara taka możliwą jest wtedy, gdy się już duszy nada samodzielne i od ciała niezależne istnienie, co się stać może tylko w skutek wysokiego rozwoju sił duchowych. Przedtem jeszcze, przechowywanie zmarłych w pamięci współczesności i potomności mogło doprowadzać do ubóstwiania, a więc do uwieczniania ludzi znakomitych. Spostrzeganie zaś każdego dziennego budzenia się ludzi ze snu, zauważenie corocznego powrotu wiosny, jako też licznych metamorfoz przyrody rychło już pobudziło człowieka do przeczuwania życia pośmiertnego. A nawet w epoce dzieciństwa będące ludy nie mogą sobie pomyśleć ducha, prowadzącego żywot po śmierci ciała, bez zmysłowej powłoki i bez oznaczonego miejsca pobytu.

II. Zaznaczyliśmy już myślenie jako drugie źródło religii. Podobnie jak dzieci, postępują też i narody: od poetyzowania do poznania, czyli od poetycznego do teoretycznego na świat poglądu. Tysiączne doświadczenia pouczają, że każdy byt i stawanie się mają jakąś przyczynę, a przyczyna teraźniejszości w przeszłości spoczywa zawsze. Ale, gdy się zapytujemy, skąd obecne rzeczy mają swój byt, skąd się wzięła ich istota, gdy się cofamy wstecz wśród długiego szeregu warunków, aby znaleźć punkt wyjścia dla wszystkiego, co jest zawarunkowane, to nadaremnie poszukujemy takiego punktu wyjścia w tym świecie, który sam przez się nie daje się objaśnić, a jego pra-przyczyna w nim samym nie leży. Jesteśmy przeto zmuszeni, przypuścić istotę pozaświatową, która wprawdzie sama jest dla nas niezbadana, ale przez nią przynajmniej możemy świat pojmować. Bo świat ten oto potrzebuje stwórcy. Niema skutku bez przyczyny, niema dzieła bez mistrza, niema prawa bez prawodawcy. W takiej pra-przyczynie wszystkich rzeczy, muszą być te same przymioty, które się odbijają w świecie: wszystkim władnąca potęga, wszystko ogarniająca miłość, wszystko porządkująca mądrość; wszędzie widać działanie owej pra-przyczyny, nie przed nią nie jest utajone. W ten sposób występuje duchowa istota; za jej duchowość poręcza duch nasz własny, który wraz ze swojemi prawami rozwoju i myślenia mógł powstać jedynie z niematerialnej istoty; o świętości tej istoty mówi nam prawo moralne, predeterminowane w naszej duszy; o jej zaś jedności przekonywamy się z harmonii wszechświata.

Podobnie jak do wiary w Boga, tak samo i do wiary w nieśmiertelność naszej duszy zmusza nas myślenie. Dojrzały rozum nie może sobie pomyśleć, ażeby coś istniejącego mogło zniknąć. Przecież i w świecie materialnym istnieją tylko przemiany jednych stanów na drugie, niema zaś zupełnego znikania. A cóż za potęga mogłaby przyłożyć rękę do tego, aby unicestwić istotę duchową? Jeżeli zdolamy sobie pomyśleć, że dusza ludzka może przechodzić w stany nowe, to jednak zupełnie niepojętem jest dla nas, w jaki sposób mogłaby ona utracić swój byt oraz istotę. Zresztą na cóżby się zdały wielkie przymioty i jej popęd do doskonalenia się, gdyby dla niej poza ziemią nie była otwarta widownia wyższego życia.

Z tych uwag widać, że gdy do pojmowania świata estetycznego i poetycznego przyłączy się pojmowanie myśla oraz poznanie, wtedy poglądy religijne otrzymują zupełne przekształcenie. Sprzeczności bowiem, w nich będące, wymagają rozwiązania, ciemność musi być rozjaśniona, wiele mniemań okazuje się jako zabobon, wzrastająca zaś wiedza zmniejsza zakres wiary. Politeizm przechodzi w monoteizm; kult zostaje uproszczony i uduchowiony; wszystkie niemożliwe elementa muszą być wydzielone z pojęcia Bóstwa. Ten też proces fermentacyi objaśnia fakt, że właśnie wysoko uzdolnione i wielce rozwinięte narody dochodzą nareszcie do błędzenia w wierze swojej, popadają w zwątpienie oraz niewiarę, a razem z obawą i bojaźnią, jakimi je napełniali starzy Bogowie, tracą bojaźń względem wszelkiej świętości. Krytyczny rozum rozłożył tutaj lekkie utwory fantazyi; masa ludowa atoli potrzebuje siły do nowego a wyższego polotu i ginie bez ratunku, jeśli jej nie udzieli pomocy jakaś nowa ewangelia.

III. Do motywów estetycznych oraz umysłowych w rozwoju religijnym przyłączają się jeszcze motywa praktyczne. Leżą one w życiowych stosunkach człowieka. Człowiek bowiem występuje na widownią świata jako istota słaba i potrzebująca wsparcia, a przez całe życie swoje jest on dzieckiem troski. Serce jego tęskni do szczęścia i do spokoju, ale nic w świecie nie zdoła zapewnić jego życzeniom zadowolenienia trwałego i dostatecznego. Ciało człowieka jest ułomne, rozum jego ograniczony, siły — słabe, życie — znikome. Człowiek na nic nie może liczyć. Wszystko w nim, wszystko dokoła niego zmienia się i przechodzi. Jeżeli zwróci serce swoje ku zmysłowym uciechom, wtedy zagraża mu znudzenie, choroba i śmierć; jeżeli się zatopi w nauce, dręczą go sprzeczności i wątpliwości; jeżeli się zwróci ku czynnościom praktycznym, oczekuje go trud i wycozerpanie; najlepsza nawet wola spotyka się ze wszelkiego rodzaju przeciwnościami i przeszkodami, najprzezorniejsze obliczenia mogą chybić, najczystsze zamiary bywają nieoczekiwane i zwalczone. Wszystkie ziemskie podpory naszego szczęścia są niepewne, bez względu na to, czy ich szukamy w sobie samych, czy w naszych bliźnich, czy w zewnętrznych dobrach. A jeśli skierujemy wzrok swój na całe narody, na ludzkość: gdzież znajdziemy czyste i stałe szczęście? Niechbyśmy wyzyskali wszystkie skarby ziemi,

ujarzmili wszystkie siły przyrody, skojarzyli wszystkie rozumy, cnoty i usiłowania, to jednak przez to nigdy nie sprowadzimy złotego wieku dla rodzaju ludzkiego.

Gdy więc człowiekowi wszystko ziemskie przypomina jego słabość i zależność, przeto ucieka on się do Boga, do najwyższego dobra, bo ten ma wszystko, ten wszystko może i nad wszystkim się lituje. A że człowiek nie ma tutaj na ziemi żadnej stałej ojczyzny, nie doznaje żadnego wyraźnego szczęścia, nie znajduje dla swego ducha dostatecznego światła, ani też dla moralnej świadomości — zadowolenienia, więc umieszcza on nadzieję swoją w życiu pozagrobowym, w życiu, które mu ma dać zaspokojenie wszelkiej tęsknoty, rozwiązanie niejasnych zagadek, wyrównanie wszelkich złych stosunków.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że praktyczne motywa wiary religijnej mają wielką moc i doniosłość, zwłaszcza też wśród zawiłych stosunków daleko posuniętej kultury. Ale widocznem też jest, iż ludzkie poczucie zawisłości nie jest Religią, ale dopiero do religii prowadzi; albowiem Religia nie jest smutkiem, lecz wzniesieniem się ponad cierpienia ziemi oraz ukojeniem wszelkiej ludzkiej tęsknoty. Niemniej jasnem jest i to, że takie uczucie zależności samo przez się do religii doprowadzić nie może, bo ono powiada człowiekowi, że człowiek potrzebuje pomocy, ale mu nie mówi, skąd ta pomoc przychodzi. Dopiero gdy przez estetyczne i umysłowe pojmowanie świata otwarło się niebo, wówczas uciśnione uczucie potrafi sobie już znaleźć drogę do spokoju.

IV. W powyższych uwagach przedstawiliśmy ogólnoludzkie uzdolnienie do Religii. Jakże się ma zachować nauczyciel wobec tego uzdolnienia? Nie powinien on go zaniedbać, przytłumić ani sprowadzić z właściwej drogi. Zadanie jego polega na tem, ażeby rozwojowe popędy ludzkiej natury pogodzić z nabytkami ludzkiej cywilizacji. Podobnie jak przychodzimy w pomoc młodemu człowiekowi w jego potrzebach intelektualnych, moralnych, estetycznych, czyniąc go uczestnikiem skarbu cywilizacji: poglądów na świat, normy moralnej, produktów sztuki, — tak samo też wesprzemy i religijne skłonności dziecka, jeśli mu podamy wzorowe formy myśli, odnoszących się do Boga i do rzeczy boskich. Jak się nie można spodziewać, aby dziecko samo przez się zdobyło sobie wiadomości, uzdolnie-

nia, przymioty uczucia i charakteru, które w jego naturze już są zaznaczone, — tak samo trudno mniemać, ażeby każda ludzka jednostka, oddana własnym siłom, zdołała powtórzyć rozwojowy pochod ludzkości, zaczynając go od początku i przechodząc we wszystkich częściach. Wychowanie ma właśnie za cel, ażeby owoc cywilizacyi oddać wzrastającemu pokoleniu. Powinno ono postępować zgodnie z naturalnym rozwojem ludzkości, ale powinno mu nadać prostszy kierunek i szybsze tempo. Wychowanie jest to skrócenie i przyspieszenie rozwojowego procesu ludzkości. Teraźniejszość ma się wznosić według ideałów, które dojrzały w przeszłości, a błędy przodków powinny służyć za przestrożę następnym pokoleniom.

Jakże pouczająca jest pod obu temi względami historia Chrześcijaństwa! Jakież nadużycia w jego imieniu zostały popełnione, do jakiegoż zepsucia doprowadzano narody przez nadużycie jego zasad! A jednak jakaż wzniosłość, jaki spokój, co za czystość sądu moralnego leży w niesfałszowanej Chrystusowej Ewangelii! W najściślejszym związku z potrzebami oraz siłami ludzkiej natury obejmuje ta Ewangelia estetyczne, praktyczne i umysłowe elementa wiary. Porywa ona oraz napełnia w równej mierze uczucie, wolę i rozum. Jej treścią jest wieczna prawda, dobro i piękno, jej celem jest oświecenie, uszlachetnienie i uszczęśliwienie ludzkości. Naucza ona, jak w zjawiskach przyrody i życia ludzkiego poznać objawienia wszechdobrej, wszechmądrej i wszechmocnej istoty, jedynego, wzniesionego ponad czas oraz przestrzeń duchowego Boga, od którego wszystkie rzeczy byt mają, w którego ręku są żywi i umarli. Ten Bóg jest zarazem najwyższym moralnym wzorem dla wszelkiego ludzkiego chcenia oraz działania; pod Nim ludzkość musi się zjednoczyć w rodzinę, w moralne społeczeństwo siostr oraz braci. Chodzi tu wyraźnie o poparcie szczęścia i doskonałości ludzkiej. Życie ziemskie jest przedsiönkiem wieczności, w której wyrównanie znajdują wszystkie czasowe złe stosunki, a wszystkie wymagania moralnej świadomości i myślącego ducha będą zadowolnione. Ponieważ nauka Chrystusa nie ogarnia jednostronnie ani fantazyi, ani ludzkiego uczucia zależności, ani logicznego myślenia, ale równomiernie uwydatnia wszystkie motywa wiary; ponieważ ona rozwija każdą władzę duszy, a chroni od jednostronnych wykroczeń; ponieważ oswabadza ducha ze zmysłowych

wieżów, a woli przedstawia najwyższe ideały moralności, — więc mogłaby ona świat zbawić od błędów religijnych, które tak smutną rolę odegrały w dziejach ludzkości; mogłaby ona świat zbawić od zabobonu, bałwochwalstwa, obłudy i świętoszkowstwa, od wyniosłości i prześladowniczego sektarstwa; — mogłaby ona stać się źródłem cnoty, miłości bliźniego i pokoju, gdyby jej tylko czysto nauczano i gdyby ją wiernie wypełniano.

V. Wspominaliśmy już nieraz z dużym naciskiem, że przy wykształceniu młodzieży najgłówniej baczycy potrzeba na naturalny rozwojowy proces człowieka. A według tego nie możemy ani dowolnie uprzedzać wychowania religijnego, ani go też dowolnie odkładać do jakiegoś równie dowolnie naznaczonego czasu. Wychowywanie religijne musimy rozpocząć, jak tylko w duszy dziecka wystąpią motywa religijnego rozwoju.

Taka właściwa chwila czasu nie znajduje się ani na początku, ani na końcu lat dziecięcych. Przedewszystkiem faktem jest niezaprzeczonym, że wyobrażenia Boga i życia pośmiertnego nie są wcale wrodzone, lecz w każdym razie muszą one dopiero powstać. Że zaś wyobrażenia tego rodzaju — wedle istoty swojej — skierowane są do duchowości, przeto nie mogą one przez zmysłowe poglądy otrzymać właściwej podstawy. Owszem, prawdziwe ich wykształcenie możliwe jest dopiero na stopniu *samoświadomości*. Zewnątrz siebie bowiem spostrzegamy jedynie rzeczy zmysłowe; uduchowiać możemy je dopiero wtedy, gdy się w nas samych już objawił pierwiastek duchowy i gdy przeto posiadamy pojęcie niematerialności. Świat wewnętrzny atoli ukazuje się przed dzieckiem daleko później, aniżeli świat zewnętrzny. Przed upływem trzeciego roku życia nie występuje samoświadomość, lecz zwolna tylko pozyskuje ona swój czysto duchowy charakter. To też małe dzieci mogą mieć zmysłową tylko religię; a idyoci nie dochodzą nigdy do czystego pojęcia Boga oraz nieśmiertelności. Z tego to powodu wszelka Religia, nie wyłączając Chrześcijańskiej, popada w dziedzinę zmysłowości u ludów niewykształconych i u niższych warstw narodowych każdego społeczeństwa. Żadna Religia objawiona nie jest w stanie wznieść w świat nadzmysłowy człowieka duchowo słabego, żadna Religia nie zdoła go w takim razie doprowadzić do uznania Boga w duchu i prawdzie. Podobnie jak najszlachetniejsza latorośl

usycha, jeżeli pień, na którym została zaszczerpiona, nie połączył z nią swoich soków, tak samo też z żadnej religijnej tradycyi nie wykwitnie prawdziwe religijne życie, jeżeli ona w uczuciu ludzkim nie znalazła już przygotowanego dobrego i żyznego gruntu.

Jeżeli zatem, jako pierwsze stopnie religijnego wzniesienia, będziemy uważali i dziecięce życie fantazyi, w którym z początku samego spływa się bez różnicy zmysłowość z duchowością, ale z czego z wolna wytwarza się coraz wyraźniejsze przeczuwanie duchowości, — to nie możemy zbyt pospiesznie wtargnąć w naturalny rozwojowy proces duszy ludzkiej, ażeby ją do oznaczonego celu przymusowo niejako popędzić. Dziecię, które jeszcze nie doszło do samoświadomości, może wprawdzie być pobudzane do składania rąk, do klęczenia i modlitwy, ale nie może ono być wprowadzone w świat nadzmysłowy. Wszelkie uprzedzanie religijnego wychowania prowadzi nieuchronnie do pozorów i wyrazowości, co jest ocoze a nadto i szkodliwe, ponieważ to właśnie a nie co innego stoi, jako przeszkoda, na drodze, wiodącej do istotnej, wewnętrznej Religii.

Z drugiej strony nie możemy wyczekiwać z wykształceniem religijnem dopóty, aż wychowanie osiągnie zupełne zrozumienie rzeczy boskich i wiecznych. Bardzo niepedagogicznie jest atoli już we wczesnym wieku życia napelniać dziecię abstrakcyjnymi dogmatami. Postępujemy w tym razie więc tak jak to czynili wszyscy wielcy założyciele Religij, którzy ubierali nauki swoje w formy popularne i łączyli je z konkretną naturą oraz z życiem ludzkim. Na tej drodze istotne części religijnego wierzenia są już przystępne dla jakiego pięcio lub sześćcio letniego dziecka; ono je ima, aby wypełnić próżnią swojego uczuciowego i myślowego świata. I czemużby pedagog miał kielkujące życie wiary skazać na zdziczenie, lub rzucić na pastwę tym, którzy je zgłębią i zaciemnią? Dziecię lubi postaci fantastyczne i chętnie wznosi się w świat idealny ponad czas oraz przestrzeń. Chcielibyśmy więc jego religijne wzruszenia przez lata całe zaniedbać, albo je zgłębić? Wówczas ciężar życia i jego przyjemności, troski świata zdusiłyby już w zarodku życie wiary przy jednostronnym rozumowym kierunku dziecięcia. Albo też wychowanie nasz puściłby się może na fałszywe drogi, garnąc do siebie panujący u ludu zabobon, ceremoniał i wyznaniowość. A więc nie możemy dziecięcej duszy nie na-

rzucac, co jest dla niej oboe i pozostanie zewnetrznie tylko narzucone; winniemy sie raczej ograniczyc do tych elementow wiary, ktore dziecie moze imac wewnetrznie i samodzielnie; a winniemy to czynic o tyle, o ile naturalne warunki rozwoju sa juz przygotowane.

VI. W pierwszych trzech latach zycia dziecka nie moze miec miejsca zadne specyficzne religijne ksztalcenie. Bo Religia przypuszcza rozwój wszystkich zasadniczych wladz ducha, jako uprzedni warunek. Jezeli sie wiec staramy zarowno o cielesne zdrowie i sily dziecka, jako tez o pogodne usposobienie jego uczuciowosci, o czystosc sklonnosci, o rozwój umyslu, wtedy i Religia bedzie juz miala przygotowany dobrze uprawny grunt, wolny od chwastu, a bogaty w zywotne soki.

Z pomiedzy wymienionych juz motywow religijnego rozwoju uwytadniaja sie w ogole na ostatku motywa praktyczne. Bo, poniewaz dziecko pod kazdym wzgledem zaopatrywane jest przez rodzicow, wiec nie ma jeszcze potrzeby pomocy wyzszej; a poniewaz ono nadto w swoim bezposrednim poczuciu zycia nie ma zadnego wyobrazenia o koncu swego ziemskiego bytu i nie zna obawy smierci, wiec oboja jest dla niego zupełnie tescneta za zyciem wiecznem. Estetyczne i umyslowne motywa religijnego rozwoju zwykly wystepowac naprzod i one to wprowadzaja wychowanca bezposredniej w swiat nadzmyslowy, anizeli motywa praktyczne. W pogladaniu na przyrode rozwijaja sie pierwsze religijne usposobienia, jego — ze tak powiemy — przebakowania o Religii. Slonce, księżyc, gwiazdziste niebo, grzmot oraz błyskawica, wiatr i chmury, rozmaite zjawiska atmosferyczne, zmiana por roku, ziemia ze swoim przepychem i bogactwem oraz nieustannie zmiennem zyciem, — oto sa przedmioty, ktore sie laczyly oddawna z religijnymi uczuciami ludzkoosci, a w ktorych juz i dziecko uczy sie zwolna odczuwac dzialanie jakichs wyzszych poteg. Spostrzezenia jego bowiem, marzenia i uczucia praja do myslenia. Chce ono wiedziec, skad, dlaczego, po co wszystko jest i zadaje nam niezliczone pytania, na ktore my — po najwiekszej czesci — nie mozemy odpowiedziec inaczej, jak przez ukazanie na Boga. Tu tez spoczywaja kiełki religijnej swiadomosci oraz sposobnosc doprowadzenia dziecka do pojecia jedynego, wszechmocnego i wszechmądrego Boga.

Zwolna jednakże w młodym człowieku występuje uczucie zależności i niedostateczności wszystkiego, co jest ludzkie. Bo i najtroskliwsi rodzice nie są w stanie zabezpieczyć w zupełności szczęścia, zdrowia, życia swojego dziecka. Oni sami znajdują się pod zarządem wyższych potęg. Żadna zaś ziemską mądrość ani władza nie zapewnia powodzenia dziełom ludzkim, ani też nie zabezpiecza losów narodów i jednostek. Wszystko, czego się czepić może serce ludzkie, jest chwiejne oraz zmienne; każda mogiła świadczy o naszej niemocy. Również i dla dziecka nie może pozostać na długo ukrytą znikomość wszystkich rzeczy ludzkich, więc też zwiastowanie wychowawcowi wyższej potęgi, pomocy i lepszego życia, będzie dla niego nietylko zrozumiałe, ale i pożądane.

Jeżeli dziecko w taki sposób weszło w związek ze światem nadzmysłowym, pozyskuje ono już i zrozumienie religijnych zjawisk w swoim otoczeniu. Życie wiary bowiem jednostki, jak i gromady ludzkiej, znajduje swój wyraz w różnych obyczajach i zwyczajach, w uroczystościach rodzinnych, w święceniu dni świątecznych, w nawiedzaniu świątyni, w całym wreszcie religijnym kulcie. Dziecko spostrzega te zjawiska, zastanawia się nad nimi, pragnie je zrozumieć, wypytuje o ich znaczenie, a tak i ta okoliczność staje się pobudką do religijnego rozwoju i wychowawczej czynności w duchu Religii.

VII. Wśród naszych stosunków cywilizacyjnych tradycya już wykształconych elementów wiary przyłącza się do ogólnoludzkich popędów, działających w samem dziecku a zdążających do religijnego rozwoju. Ta tradycya odbywa się po części przypadkowo i bezzamiarowo, gdy dziecko uniesione zostaje sympatycznym duchem swego otoczenia,—po części znowu z wiedzą i zamiarowo, kiedy wychowawca doprowadza wychowanka do pewnych uczuć oraz poglądów. Według jakichże więc prawideł należy urządzić i przeprowadzić religijne wykształcenie dziecka?

Przedewszystkiem nie można tu dziecka bałamucić, ale trzeba prowadzić je do rozumnej i moralnej pobożności. Nie możemy więc ani karmić dziecka pozostałemi u mas ludowych szczątkami przesądów istnie pogańskich, ani też podawać mu mrzonek przestarzałej dogmatyki. Te ostatnie, na szczęście, są dla dzieci zupełnie niezrozumiałe, podczas gdy pierwsze o wiele łatwiej dostają się do dziecięcej wyo-

braźni i są odziedziczone z pokolenia w pokolenie za pomocą tak zwanych baśni o strachach i czarownicach. Trzeba się więc mieć na baczności, aby dziecku nie przepełniano głowy temi urojeniami, a jeśli się to już stało, trzeba przeciwdziałać przez oświatę i, o ile można, drogą bezpośredniego spostrzegania. Młodym człowiekiem nie może też zawładnąć fanatyzm, pragnienie cudów i ślepa ufność w Boga. *To, co się daje z pewnością objaśnić przez naturalne przyczyny, tego nie trzeba sprowadzać do nadnaturalności; gdzie zaś człowiek przez własny rozum i przez własne czyny może sobie pomóc, tam nie powinien on gnuśnie wyczekiwać nadzwyczajnej interwencji Boga.* Religijne przeładowanie człowieka łatwo może być rozbite w życiu i wtedy przemienia się ono w niewiarę oraz zwątpienie, przyczem nierzadko przepada także moralność. Z drugiej strony nie należy podkopywać dziecięcej bogobojności przez lekkomyślne mowy, przez szemranie przeciw Opatrzności, przez nadużywanie imienia Boga, przez budzenie chętki do zwątpienia, przez narzucanie dzieciom hipotez materialistycznych i ateistycznych. Szczególniej też przestrzegać należy, ażeby nie mieszano niemoralnych elementów z Religią, więc unikać wszelkiego egoistycznego oraz intratnego spekulowania na Boga i wieczność, wszelkiej opieszałości i grzeszenia na rachunek ułomności ludzkiej w nadziei Bożej łaski, wszelkich obłudnych modlitw warg, wszelkiego nietoleranckiego i brakiem miłości bliźniego nacechowanego zachowania się względem inowierców. Następnie uwzględniać należy zawsze władzę pojmowania dziecka. W żadnym zaś razie nie można dawać wychowawcowi religijnej oświaty za pomocą zawilych dogmatów lub jakiego wyznaniowego systemu, bo, nie wglądając już w samą wartość takich nauk, godzi się twierdzić, że w najlepszym razie są one jedynie wyrazami, nie posiadającemi głębszego znaczenia; ale może się tu przytrafić coś gorszego jeszcze, mianowicie skażenie dziecka: przewrotność, fanatyzm, obłuda i nietolerancja. Wśród wszelkich zaś okoliczności żywa Religia serca ma daleko wyższą wartość, aniżeli ludzkie twierdzenia. Religia według istoty swojej jest daleko więcej sprawą uczucia, woli i moralnego nastroju, aniżeli sprawą rozumu.

Nareszcie w interesie religijnego wykształcenia dziecka spożytkować należy najodpowiedniejsze okoliczności i zdarzenia, ale jednak ograniczając działalność wychowaw-

ozą do tego, co jest moralnie zbawienne. Oznaczonego planu dla domu nie można tu nakreślić. Winniśmy religijne wychowanie postawić w związku z życiowem doświadczeniem, z rozważaniem przyrody, z uczuciami doznaniem, z kwestyami sumienia dziecka. Wszelkie wyszukane środki są obce dla młodego człowieka, tępią go, a to samo da się powiedzieć o długich przemowach. Jeżeli skwapliwości pedagogicznej brakuje mądrego umiarkowania, to nie wychowa się w dziecku nigdy żywej wiary, ale raczej tępość i bezmyślność. Bardzo niepedagogicznie postępuje, kto zabiera dzieci na duże nabożeństwa, również nie należy sądzić, ażeby rozmaite domowe ćwiczenia dzieci w pobożności stanowiły dobre środki wychowawcze; sądzymy np., że takie modlitwy przed przyjmowaniem posiłku i potem, nie przyczyniają się bynajmniej do rozwoju religijności prawdziwej.

W ogóle i w wychowaniu religijnem najwięcej zależy na osobistości wychowawcy. Ta osobistość bowiem jest nierozłącznie zrosła ze wszystkimi celowemi i niecelowemi wpływami na dziecko. Pamiętać też należy, że wychowawcy, a zwłaszcza rodzice, są pod pewnym względem bóstwami wychowywanych przez siebie dzieci. Jeżeli więc oni napełniają już dziecko przywiązaniem, cziłą i uległością dla siebie, wtedy już *eo ipso* otrzymują tu także najlepszą podstawę oraz przygotowanie: bojaźń boża, miłość Boga i ufność w Niego. Niech przeto każdy wychowawca przedewszystkiem i nieprzerwanie pracuje nad własnem udoskonaleniem, ażeby duchowość jego wspierała wznoszenie się i uszlachetnienie duchowości dziecka.

VIII. Gdyby wszyscy ojcowie oraz matki posiadali dostateczne wykształcenie, żywy interes oraz czas do spełnienia swego zadania pedagogicznego, gdyby następnie domowe stosunki dozwalały wszędy na spokojne skupienie umysłu, gdyby wreszcie wszędzie pomiędzy rodzicami i dziećmi istniał stosunek oparty na szacunku i miłości, — wtedy wychowanie religijne mogłoby być poprostu dziełem rodziny, z pozostawieniem kościołowi reszty jego wykonczenia. Ale, kto zna życie, ten wie, że rzadko i tylko pod pewnym względem wymagania owe są spełnione. Stąd występuje i potrzeba, ażeby szkoła wzięła na siebie trud tego wychowania. Na tym jednakże punkcie niema obecnie zgody, bo niektórzy pragną nawet, aby nauczanie Religii ze szkoły usunąć. Również nie zgadzają się poglądy i co do

tego, czy nauczanie Religii—jeżeli już ma pozostać w szkole — ma być prowadzone przez nauczyciela świeckiego lub duchownego.

Co się tyczy pierwszego punktu, przekonani jesteśmy, że zadaniem szkoły jest rozwijać harmonijnie wszystkie zdolności i władze uczucia, że szkoła przeto ma wziąć na siebie i religijne wychowanie. Jeżeli się bowiem odbierze szkole nauczanie Religii, wtedy zakres jej działalności zostanie przerwany a wpływ osłabiony. Szkodę poniosą tu dzieci. Wychowaniu ich będzie zbywało na jedności wykończenia, a przeto i na wewnętrznym zaspokojeniu. Jeżeli dzieci nie będą nigdy słyszały w szkole dotykanych kwestyj religijnych, które jednak codziennie przed nimi występują, — cóż się wtedy stanie? — Oto, albo wychowawcy będą sobie samym pozostawieni, albo przyjmą nauki religijne od swoich rodziców, albo poprzestaną na nauczaniu, jakiego im udzieli duchowny danego wyznania. Szkoła nie posiada ani prawa, ani siły, ażeby jakąś formę religijnego wychowania narzucić lub jej zabronić. Nie może ona też w swoim zakresie wywrzeć żadnego religijnego przymusu ani nacisku na sumienie, więc nie może żądać, ażeby udzielane przez nią nauczanie religijne było do tego stopnia obowiązujące, iżby w niem brały udział wszystkie dzieci, albo przynajmniej dzieci pewnej religijnej społeczności. To pewna, że ogólnej szkoły elementarnej nie może obchodzić wyznaniowość. Nie potrzebuje się ona troszczyć, czy dzieci należą do jakiego religijnego stronnictwa, lub czy do niego w przyszłości przystąpią. Stanowisko bowiem szkoły jest ogólnoludzkie i pedagogiczne. Na tem zaś stanowisku oddaje ona oześć swobodzie religijnej, a nawet uważa sobie za swój obowiązek, ażeby wychowywana młodzież — o ile można — swobodę tę przejęła. Szkoła nie chce na tem polu wywierać żadnego wychowawczego nacisku, ona chce tylko podać sposobność wychowawczą. Nie może ona zasłużyć sobie na zarzut, iż przekracza swój naturalny zakres działalności, albo że się uchyla od spełnienia jakiegoś obowiązku. Jeśli zaś spełnia dobrze i sumiennie swoje obowiązki, wtenczas oczekuje ją zaufanie publiczne. W interesie młodzieży i wykształcenia narodowego leży jedno i drugie. Przychodzi się tu obawiać, że jeśli nauka Religii zniknie ze szkoły elementarnej, wtedy pocznie wzrastać zło różnego rodzaju, któreby się pragnęło właśnie usunąć; zwłaszcza też jest tu

mowa o szkole ludowej. Jakżeby można było zabezpieczyć większą młodzież przed usiłowaniami chcących ją popchnąć do krańcowej wyznaniowości, do sekciarstwa i bigoteryi? Przecież przez bierny opór, przez obojętność na sprawy religijne niczego się tu nie dokáže. Najsurowszy materyalizm w połączeniu z najgorszym zabobonem i krętactwem miesza się w straszliwy chaos, w którym niejedno dziecko przepadnie. Niech przeto szkoła i na niwie Religii zapali pochodnię dla młodzieży! Kto sądzi, że to jest zbyt uczynne, gdyż wszystkie Religie z czasem znikają, ten według naszego przekonania nie jest wolny od grubego błędu.

A któż ma nauczać Religii? Sądzimy, że nie duchowny, ale nauczyciel świecki; w szkole ludowej — nauczyciel ludowy. (W Polsce jest to możliwe dopiero po dokonaniu jakichś ulepszeń w dziele wychowania i uzacznienia nauczycieli ludowych; chociaż spotyka się już dzielne jednostki). Za takim nauczaniem Religii przez świeckiego nauczyciela przemawia dużo i ważnych względów. Przedewszystkiem widoczne jest, iż duchowni mogą nauczać tylko wyznaniowej Religii, gdyż są oni oficjalnymi reprezentantami swoich wyznań. I właśnie z tego powodu nie mogą należeć do składu nauczycieli ogólnej szkoły elementarnej, która nie może mieć nic do czynienia z wyznaniowemi szczegółami. Jeżeliby kto chciał specjalnie uprawiać wyznanie, ten musiałby na ten cel posiadać oddzielne zakłady. Nikt też nie ma prawa przeszkadzać pod tym względem stronniotwom religijnym, które jednak pamiętać powinny, że ich wyznaniowość jest sprawą nie całą ludzkość obchodzącą, — więc sprawą dosyć prywatną. Jeżeli atoli państwo lub władze szkolne nakazują przymusowe rozkrzewianie wyznań, to podkopują swobodę religijną i dopuszczają się gwałtu względem młodzieży. Bo jakże się może rozwinąć jakaś swoboda przekonania, jeżeli młodzi ludzie, zanim mogą sądzić i wybierać, już są przygotowywani do jakiegoś wyznania? Albo jakże można twierdzić, że dziecko należy do jakiejś Religii wskutek tego, że bez swej woli oraz wiedzy zostało ochrzczone? Czyż dzieci nie mają żadnych praw ludzkich? Czy z niemi mogą robić duchowni, co im się tylko podoba? Obrońcy szkół wyznaniowych powinni się przyznać przynajmniej do tego, że żądają takich szkół wyznaniowych jedynie z tego powodu, aby zrobić dzieci wyznaniowemi nie zaś religijnymi. Powinni się przyznać i do te-

go, że dzieci nie urodziły się wyznaniowemi. Systematyczne krzewienie wyznaniowości pomiędzy dziećmi stanowi tamę dla rozumu, moralności, uczuciowości; więc już przez to samo nie powinno ono mieć miejsca w szkole elementarnej, której właśnie zadanie polega na rozwijaniu wspomnianych zdolności. Cóż tu mogą znaczyć krępujące dogmata, naciągania i wyznaniowe spory? Co za znaczenie w szkole elementarnej może mieć dwoisty system — ducha teologicznego obok pedagogicznego. Jeżeli tu dziecię jest powierzone dwom takim równouprawnianym autorytetom, to zbyt łatwo jego uczuciowość, rozum i wola pociągnięte zostaną w strony przeciwne. Boć w rzadkich tylko wypadkach działalność duchownego znajduje się w harmonii z działalnością nauczycieli świeckich; różnaitość naukowych opinii, odmienne zapatrywanie się na naturę dziecka, odmienne prawa dyscyplinarne na jaw tutaj występują. Nie trzeba się ludzi co do tych stosunków. Nauczyciel świecki jest pedagogiem, duchowny — teologiem. Pomiedzy zaś pedagogiką, opartą na racjonalnej Antropologii, a Teologią, posiadającą statut wyznaniowy, istnieją duże różnice. Powinno się to otwarcie wypowiedzieć, albowiem niedorzeczność tylko w połączeniu z opieszałością umysłową oraz moralną mogą ohoić pogodzić sprzeczności, nie dając się wyrównać. Tak jak obecnie stoją sprawy pedagogiczne i kościelne, to one nie pozwalają żadną miarą, aby wierny swemu wyznaniu duchowny mógł współpracować z pedagogicznie wykształconym i sumiennym nauczycielem świeckim, a nie przyszło pomiedzy nimi bezpośrednio lub pośrednio do zatargu. Bo cały człowiek wkłada całą swą osobistość w każde ważne dzieło. Jak zaś duchowny nie może zniszczyć i stłumić swego poglądu na świat, kiedy przeprowadza nauczanie Religii, — tak samo nauczyciel świecki, jeżeli jest człowiekiem charakteru, nie może się zaprzeć swego religijnego zapatrywania i musi je wypowiedzieć, już gdy chodzi o naukę języka, już historii, geografii, nauk przyrodniczych. Boć i w owych fachach szkolnych znajdują się religijne pierwiastki. Otóż, błędem jest mniemanie, jakoby przez odjęcie nauczycielowi nauczania Religii, przecinało mu się możność wpływania na religijne wychowanie dzieci. A jeśli tak jest, to zapytujemy, czy nauczyciel oraz cały materiał naukowy mają pozostawać pod duchowną kontrolą? Nadto i to pewna, że nauczyciel świecki w każdym razie pozostaje w daleko ści-

ślejszym związku z młodzieżą szkolną, aniżeli duchowny; stan wykształcenia i usposobienia uczniów są też daleko lepiej znane temu, który rozporządza różnemi gałęziami nauczania świeckiego, — więc z tego wypada, że nauczyciel to świecki posiada w ręku możność i środki oświecania dzieci i pod względem religijnym w daleko wyższym stopniu, aniżeli duchowny. Przytem słusznie należy spodziewać się lepszego sądu o naukowym materyale, przeznaczonym dla młodzieży, — należy oczekiwać zręczniejszego władania metodą nauczania elementarnego od człowieka, który się kształcił w zawodzie pedagogicznym, aniżeli od tego, który się poświęcił zawodowi teologicznemu. Według tego wszystkiego musimy uważać za właściwe, ażeby nauczanie religijne w szkole elementarnej połączone zostało z innemi naukami szkolnemi i udzielane przez świeckiego nauczyciela bez żadnej duchownej interwencji. Dopóki zaś wykształcenie religijne znajduje się pod dyktaturą duchownych, dopóty nie możemy powiedzieć, aby ono wydawało dobroczynne wychowawcze skutki.

IX. Materyał, mający służyć dla nauczania religijnego w szkole elementarnej, aż do najnowszych czasów, był obrabiany i został ustalony jednostronnie przez teologów bez żadnego współdziałania ze strony nauczycieli świeckich. Skutki też tego łatwo dają się ocenić. Iluż dojrzałych ludzi pozostało wiernych tym dogmatom, których przedwcześnie ich nauczono? Dziecko nie jest w stanie pojąć abstrakcyjnych formuł, w których się poprostu zarabiały i najbystrzejsze umysły. Rozwój duszy ludzkiej postępuje wszędzie od poglądu do pojęcia, od doświadczenia do myśli; w rzeczach też Religii nie może być inaczej. Jeśli będziemy postępować odwrotnie, wychowanie stanie się zewnętrznym tresowaniem dzieci, które nie otrzymają wykształcenia wewnętrznego i żywotnego, ale odcze wyrazowe i pozorne. Obecny upadek życia religijnego ma chyba swą przyczynę w jednostronnym teologicznym kierunku dotychczasowego nauczania Religii. Bezstronna i uważna pedagogika nie może mieć wątpliwości co się tyczy materyału właściwego dla szkoły elementarnej. Bo szkoła elementarna, zwłaszcza też szkoła ludowa jest instytucją mającą za cel ogólne ludzkie wykształcenie. Powinna ona rozwijać i uprawiać w dzieciach tę wiedzę, uzdolnienia oraz usposobienia, jakie

są wymagalne w życiu człowieka cywilizowanego. Podobnie zaś jak wykształcenie specjalne dla pewnych stanów oraz powołań nie jest zadaniem szkoły elementarnej, tak samo nie może ona przekazywać dzieciom wyznaniowego statutu.

Nauczanie religijne, jeśli ma być płodne w następstwa, musi się zastosować do potrzeb dziecięcego serca, do sił dziecięcego umysłu, do zewnętrznych i wewnętrznych doświadczeń, do faktów samoświadomości, do uczuć, sumienia oraz woli dziecka. Nie wyuczone wyznanie, ale miłość Boga i ludzi, czyste serce, stały umysł, nadzieja oraz oierpliwość mają towarzyszyć człowiekowi i prowadzić go przez całe życie.

Te przymioty jednakże nie dają się wypielegnować za pomocą oderwanych reguł, ale przez pełne życia i dla dziecięcego serca sympatyczne przemówienia ludzi pobożnych. Szkoła elementarna we wszystkich gałęziach nauczania spożytkowuje na rzecz dzieci najlepsze pierwiastki, jakie się znajdują w cywilizacyjnym skarbcu danego narodu oraz całej ludzkości. Czemużby ona miała na polu religijnem szukać dróg nowych i stosować inne postępowanie? Nie z katechizmów i pism wyznaniowych, ale z religijnych pomnikowych źródeł ma szkoła elementarna czerpać religijny materiał. Nie powinno się tutaj przekładać tego, co jest nieoryginalne i martwe, nad to, co stanowi prawdę i jest pełne życia. Zadanie szkoły nie polega na tem, aby tworzyć katolików, luteran, kalwinistów, żydów i t. d., ale ma ona tworzyć ludzi, którzy są wolni od ducha sekty, którzy z radością witają wszędzie dobro a prawdę i uważają je za wspólne zadanie oraz za węzeł, łączący wszystkie cywilizowane narody ziemi.

Dla narodów zachodnich pomnikami religijnego rozwoju rodzaju ludzkiego są biblijne pisma. Ze Starego Testamentu daje się tu wybrać dla młodzieży szereg bardzo pięknych opowiadań: niektóre psalmy, ustępy z Hioba, z proroków i t. d. Z Nowego Testamentu szczególnie dadzą się zalecić do podręcznika nauki Religii przemówienia i podobieństwa Jezusa, oraz przemówienia Apostołów. Lecz w podręczniku tego rodzaju nie tylko same żydowskie i chrześcijańskie źródła powinny być uwzględnione, ale także i najpiękniejsze ustępy ze wszystkich historycznych źródeł świa-

ta religijnego; więc powinny się tu znajdować wyciągi z Zendawesty, z Wed, z brahmańskiej i budajskiej literatury, nadto — przemówienia Lao-tsego, Konfucjusza, miejsca z Koranu i t. d. Byłby to żywy skarbiec, pełen najszlachetniejszego materiału kształcącego dziecko, a zarazem pięknie przemawiający pomnik religijnego rozwoju ludzkości i środek pomocniczy, wprowadzający wychowanka jednocześnie w historię cywilizacji. Książka taka stanowiłaby dowód, że Religia ma także swój historyczny rozwój, a w zasadzie jest ona u wszystkich cywilizowanych narodów jednakowa, tak iż moralne jej zasady porządnie zestawione stanowią powszechnie ludzką jedną naukę moralności. Tego rodzaju środek pedagogiczny byłby w możności zatamowania przystępu ciasnemu duchowi sekt do umysłów młodzieży, która stawałaby przez to na wysokości ludzkości całej, na stanowisku humanitarnem, szlachetnie kosmopolitycznem. Nie byłoby tu miejsca dla przesądów, ale natomiast podniósłby się poziom moralności, szacunku i miłości dla ludzi. Byłby może już czas, aby ludzie się opamiętali, ażeby szkoła przyczyniła się do tego, iżby uprzątnięto wszelkie chwasty, a na jaw wydobyto perły prawd, jakich nam dostarczyły szlachetne umysły wszystkich czasów oraz narodów.

Ułożenie książki tego rodzaju stanowiłoby niepospolitą zasługę na polu szkolnictwa. Na materyale nie zbywa; chodzi tu tylko o taktowny wybór, co zresztą ma miejsce przy układaniu tak zwanych chrestomatyj. Księga taka przeszłaby — naturalnie — przez krytykę świata pedagogicznego i dopiero potem mogłaby być zastosowana w nauczaniu.

X. Co się tyczy metodycznego postępowania przy nauczaniu Religii, możemy tu tylko niewiele uwag przytoczyć. Obecna bowiem praktyka nauczania nie obchodzi nas bynajmniej, gdyż ją uważamy za chybioną. Nauczanie religijne takie, jakiego sobie życzymy, stanowi ideał pedagogiczny, którego urzeczywistnienie w skutek przeszkód czysto zewnętrznych daleko cofnięte zostało. Metoda tutaj powinna być prosta, wolna od długich i szerokich wywodów.

Najglówniej chodzi o to, ażeby materiał nauczania uporządkować według miary wzrastających władz pojmowa-

nia dziecka. Traktowanie zaś tego materiału musi być takie samo, jakie się stosuje i do innych materiałów, służących do wykształcenia dziecka, mianowicie też duże tu będzie podobieństwo do traktowania utworów poetycznych. Bo w gruncie rzeczy każda Religia jest poezją w istocie swojej. Chodziłoby więc o porządne objaśnienia. Sztuczna katechetyka nie byłaby przytem ani potrzebną, ani pożądaną. Wszelkie dogmatyzowanie należy wykluczyć. Wyuczanie się na pamięć różnych ważnych i pięknych ustępów byłoby cenne dla dzieci, byleby na tym punkcie nie przechodzić miary, a w każdym razie uczenie się na pamięć powinno następować po należytych objaśnieniach. Bo Religia nietyle jest przedmiotem nauki oraz wiedzy, ile środkiem ożywienia i wzniesienia uczucia. Ma ona wprowadzać harmonią w myślenie, uczucie i pragnienia. Formalny system nauki wiary nie należy do zakresu szkoły elementarnej. Jeśli się podaje dzieciom to, co jest blizkie ich myślowego zakresu, co do ich serc przemawia, co uszlachetnia ich wolę, wtedy nie potrzeba żadnych dodatków ani dowodzeń. Jeżeli tylko nauczyciel ma serce chętne dla dobrej sprawy, będzie on ją już dobrze i z godnością traktował i wyznaniowym sporom nie pozwoli przedrzeć się w zakres swej działalności. Bo ponieważ nie jest zadaniem szkoły elementarnej, ażeby popierała nauki jakiegoś stronnictwa religijnego, to tem bardziej nie może jej chodzić o krytykę i polemikę religijną. Dzieci nie są na tyle dojrzałe, aby mogły ocenić stanowisko i znaczenie religijnych zatargów; szkoła zresztą nie jest trybunałem wiary, ani miejscem rozpraw dla stronnictw, — jest ona raczej schronieniem pokoju.

Jeżeli dziecko zapytuje, czy prawdą jest, że istnieje Bóg oraz życie wieczne, — wtedy nauczyciel niech mu odpowie bezstronnie, ze spokojem i szczerze, iż na tej ziemi nam ludziom sądzono jest wierzyć w rzeczy nadzmysłowe, ale nie możemy ich oglądać, — iż człowiekowi przystoi zdać się na swój los i badać wszystko, co jest do zbadania, ale co się tyczy spraw niezbadanych, należy się ukorzyć, z nikim nigdy z powodu Religii w zatargi nie wchodzić, lecz w każdym razie stale się trzymać tego, co się daje uznać jako dobre i prawdziwe, — iż człowiek musi popierać czynnie wszelką dobrą sprawę, musi dbać o czystość swego sumienia, musi być zadowolniony ze swego bytu,

musi odważnie walczyć w życiu, a przytem ze stałością znosić nieuniknione cierpienia. Nauczyciel nie powinien się nigdy stropić ze stanowiska czysto ludzkiego, niechaj nigdy nie będzie obłudnikiem lub lekkomyślnym gadulą, ale zawsze — świadkiem prawdy oraz przewodnikiem moralności. Dojrzałych uczniów ma nauczyciel obznajmiać głębiej z istotą Religii; niechaj im więc w popularnej formie przedstawia myśli któreśmy w tym rozdziale wypowiedzieli (patrz: I, II, III, IV).

6.

Pogląd na całość wychowania.

I. Genetyczne rozważanie rozmaitych kierunków oraz celów rozwoju wzrastającego człowieka ukazało nam różnorodne zadania wychowawcze, jako też środki i drogi, wiodące do rozwiązania tych zadań. Jesteśmy już teraz w możności rozpatrzyć się w całym obszarze wychowania i zamknąć nasze uwagi na tem polu sumarycznym poglądem. Zwracamy się tu do kwestyj naczelnych, któreśmy uwzględniali od samego początku i które nam służyły jako wytyczne w ciągu całej tej pracy. Kwestye te tak się wyrażają: Kogo się wychowuje? Po co się wychowuje? Przez co się wychowuje? Według jakich prawideł odbywa się wychowanie? Chodzi tu więc o wychowanka z jego uzdolnieniem i życiowymi stosunkami, — o wychowawcę i jego zakres działania, — o wychowawcze cele, — o środki i metody. Są to zasadnicze kwestye wszelkiej Pedagogiki i im też poświęciliśmy całą dotychczasową pracę, a obecnie raz jeszcze musimy je sobie uobecnić.

Zwracając się przedewszystkiem do celów wychowania, sądzimy, że niemożliwem jest, aby się je dało jednym wyrażeniem oznaczyć. Wprawdzie usiłowano to niejednokrotnie zrobić, przedstawiając cele wychowania np. jako przygotowanie do życia, jako urzeczywistnienie ludzkiego przeznaczenia, jako ziszczenie ludzkiej szczęśliwości, doprowadzenie wychowanka do ludzkiej doskonałości, wychowanie człowieka na podobieństwo Boga i t. d. Atoli żadna z tych formuł nie doczekała się w Pedagogice powszechnego uznania. Niektóre z nich są za szczupłe, inne za szerokie, a przytem nieoznaczone i wieloznaczne do tego stopnia, że trudno tu myśleć o jednoznacznym porozumieniu się. Mało

się przeto zyskuje, jeśli w myśl tych formuł sprowadza się pojęcie wychowania do jakiejś definicyi. Nawet i wtedy, gdy się za najwyższe zadanie wychowania stawia rozwój wszystkich uzdolnień dziecka, czyli harmonijne udoskonalenie, to i wtedy — mówimy — zdobywamy sobie wprowadzić ideał godzien wychowawczej pracy, który jednakże wymaga bliższego oznaczenia, co do swojej treści.

Myśmy tutaj nieustannie mieli na oku całą naturę człowieka i do niej stosowaliśmy wychowanie, którego cel przedstawił nam się jako wykształcenie zdrowego fizycznego organizmu, pełnego wiedzy i myślącego umysłu, moralnie czystej i w czynie krzepkiej woli, pogodnego a na piękno wrażliwego uożucia oraz rozumnej religijności. Musimy pozostać przy takim pojmowaniu zadań edukacyjnych, jeśli się nie mamy zaplątać w mglistych i pozbawionych praktycznej wartości frazesach.

Co ma być ostatecznem przeznaczeniem człowieka, tego my nie wiemy i przeto nie może się tem kierować Pedagogika; to pewna, że najpierwszem przeznaczeniem ludzi jest widocznie przez przyrodę wskazany im rozwój i z tym rozwojem też tylko wychowanie ma mieć do czynienia. Przedmiotem Pedagogiki nie jest człowiek, który się już stał człowiekiem, ale taki, który się nim staje; miarą zaś tej nauki oraz jej kierownikiem muszą być ludzkie uzdolnienia. Nauka, traktująca wychowanie, musi brać dziecię tak, jakim ono jest; powinna ona zapatrywać się na nie jako na wielokształtny organizm, nie zaś jako na przedmiot rozmyślania, sprowadzony do abstrakcyjnej jedności. Mamy tutaj nie jeden cel, lecz wiele celów i to takich, z których żaden nie jest głównym, ale głównemi są one wszystkie; żaden z nich nie jest podrzędny, ale wszystkie są współrzędne. Dla Pedagogiki ciało jest tak samo ważnym przedmiotem, jak umysł, charakter oraz uczucie. Bo jakimkolwiek może być ostateczny cel człowieka, to w każdym razie wychowanie nie zależy na tem, aby cel ten ziścił; ono tylko zmierza do przygotowania młodego człowieka, ażeby sam cel ów urzeczywistnił. Czas wychowania człowieka stanowi w całkowitym ludzkim rozwoju jedynie pierwszy stopień i, dopóki czas ten trwa, człowiek na żadnym punkcie nie zamyka swego rozwoju. Nie istnieje żadne absolutne wychowanie, ale tylko względne, a dopiero samodzielne życie człowieka może go stopniowo udoskonalać.

II. Środki wychowania znajdują się w ścisłym związku z wychowawczemi celami. Więc też jedno i drugie traktowaliśmy wszędzie w połączeniu, a według tego mamy prawo mówić o środkach wychowania fizycznego, umysłowego, uczuciowo-estetycznego, moralnego oraz religijnego. Zresztą pojęcie środków wychowawczych jest bardzo chwiejne. Większa bowiem ich liczba jest w gruncie rzeczy jeszcze czemś innem jak środkami wychowawczemi. I to także jest pewnem, że co w jednym peryodzie wychowawczym jest celem, to samo w innym może być środkiem, wiodącym do osiągnięcia wyższych celów. A nawet główne cele wychowawcze w stosunku swoim wzajemnym przedstawiają się jako środki; w człowieku bowiem wszystko jest ściśle i organicznie połączone. Co więcej, nie wszystkie środki wychowawcze dają się bezpośrednio do dziecka zastosować, wiele z nich stosuje się za pomocą innych znowu środków, tak że możemy rozróżniać bezpośrednio i pośrednio środki wychowania.

Szeroko zatem pojmujemy to, co się nazywa środkiem wychowawczym. Jest to wszystko, co prowadzi do ziszczenia celów wychowania i co się tu daje zastosować. Środkami więc takimi są już to przedmioty świata zewnętrznego, jak: pożywienie, światło, powietrze, woda, ciepło, odzież, zabawki, przedmioty służące do poglądania i t. d. Inną razą do tej samej kategorii należą zdobycze ludzkiej cywilizacji, jak: odkrycia i wynalazki, przepisy i uzdolnienia, przekonania moralne, estetyczne poglądy, religijne wyobrażenia, obyczaje, urządzenia państwowe, umiejętności, książki, dzieła sztuki, zakłady wychowawcze i t. d. Środkami wychowawczemi są także popędy, siły, władze i właściwości wychowawca, jako to: fizyczne i duchowe uzdolnienia, nabyta jakaś wprawa, nawyki, doświadczenie, skłonności i t. d., o ile — naturalnie — dziecko nie jest formowane i kształcone jakby jakiś posąg, ale także kształci się samo za pomocą żywych czynników rozwoju, któremi zostało przez naturę obdarzone, a które to czynniki życie w niem nieustannie wytwarza. Okrom tego wszystkiego do środków wychowawczych zaliczyć należy rozum, przymioty i czynności wychowawcy, jako to: jego wyższe wykształcenie, doświadczenie życiowe, znajomość wychowawczych celów, zręczność i siłę fizyczną, dobry sposób wyrażania się, czujność i baczność, stałość charakteru, miłość dla dzieci, cierpliwość i t. d.

Widać przeto, iż środki wychowawcze w rzeczywistości nie są całkowicie różne od wychowawczych celów, ani też od samego wychowania i jego wychowawcy lub od metody wychowania; owszem, przekonywamy się z powyższego, że momenta wychowania, jakkolwiek rozdzielone zostały *logicznie*, to jednak *realnie* przejmują się one wzajemnie i schodzą ze sobą. Wychowanie zaś może przybrać uporządkowany i zbawienny przebieg wtedy tylko, gdy wychowawca dobrze oceni środki wychowawcze, opanuje niemi w zupełności i zastosuje je właściwie, zarówno do celów wychowania, jako też do natury wychowanka.

III. Na tem właśnie wychowawcza metoda, t. j. uplanowane postępowanie wychowawcy, gdy idzie o zastosowanie środków wychowania. Nowsza Pedagogika słusznie domaga się, aby wychowanie było harmonijne i zgodne z naturą dziecka, t. j., ażeby było prowadzone według metody zupełnie odpowiadającej zdolnościom i prawom rozwoju człowieka oraz popierającej wszystkie wychowawcze cele.

Do urzeczywistnienia tego rodzaju wymagania nie wystarczy technika, polegająca na zewnętrznem zachowaniu się lub na osobistym takcie, lecz potrzeba tu gruntowniejszego wniknięcia w sprawę. Bez zasad nie może w wychowaniu istnieć żadna metoda, żaden uregulowany sposób postępowania; dobra metoda musi się wesprzeć na dobrych zasadach. Jeżeli takie zasady są fałszywe, jeśli polegają na przesadach religijnych, politycznych, narodowych, społecznych, antropologicznych. — jeśli wynikają z mylnych poglądów na poohód dziecięcego rozwoju, z przeceniania lub niedocenywania pewnych wychowawczych celów i środków, — to wprowadzie praktyka wychowawcza będzie się odbywała podług pewnego planu, jednakże będzie ona nienormalną i nieharmonijną, ale jednostronną, nienaturalną oraz dowolną. Nie tylko w codziennem życiu, ale i w dziejach Pedagogiki spotykamy się ze sposobami wychowania, zbaczającemi od powszechnie ludzkiego prawidła; spotykamy metody wychowawcze przewrotne i błędne; zamiast wychowania rozumnego widzimy nieraz edukację jednostronnie narodową, kastową, arystokratyczną, pietystyczną, kościelną, egoistyczną, materyalistyczną, spóźnioną, przyśpieszoną, zniechęcającą i t. d.

Tymczasem wychowawca powinien troskliwie unikać wszelkich ostateczności, musi on zająć — o ile można — jak

najwyższe stanowisko i dawać baczenie zawsze na całego człowieka oraz na wszystkie wychowawcze zadania. Ani główna część edukacyi, ani jedna jej cząsteczka nie może być zaniedbana lub nadzwyczajnie zaakcentowana. Wychowanie fizyczne nie może ustąpić miejsca umysłowemu, a moralne — religijnemu. Całe wykształcenie duchowe nie może być ograniczone do jakiegoś jednego pola, ani też nie powinno polegać na jednej jakiejś duchowej władzy; wychowanie więc religijne nie może być ani czysto uczuciowem, ani wyłącznie rozumowem; podobnież wykształcenie estetyczne nie powinno zależeć od tresowania człowieka w zakresie jakiejś sztuki i t. d. Jednostronności bowiem wywołują w dziecku duchową ciasnotę i dysharmonię. Choćby zaś niekiedy doprowadziły do świetnych rezultatów, choćby wytworzyły geniusza małego, zawsze jednak dzieło ich pozostanie tylko ułamkiem człowieka — karykaturą. Prawdziwe wychowanie jest ogólnem wychowaniem człowieka; zwraca się ono do całości, do harmonijnej miary wszystkich władz ciała oraz ducha, do organicznej jedności zdrowego ciała ze zdrową duszą. Baczy ono przeto zawsze na to, co jest dane — na zdolności dziecka i jego stanowisko rozwojowe — na jego powszechnie ludzkie uzdolnienia, jako też indywidualne właściwości. Prawdziwy pedagog ogarnia razem i trzyma na oku w każdej chwili — o ile można — zupełnie całego wychowanka; ujmuje on wszystkie wychowawcze zjawiska i łączy wiołorakie nici w jedną naukę swego zawodu. Na obecność zaputruje on się jako na następstwo, mające swą przyczynę w przeszłości i śledzi, co za skutek może ona spowodzić w przyszłości. Nie wychodzi on z jakichś naprzed powziętych mniemań i nie wytyka sobie dowolnych celów. Nie nie opóźnia i niczego nie wyprzedza. Ma on cierpliwość, ale przytem jest energiczny i konsekwentny; kroczy ostrożnie od jednego stopnia do drugiego, ale przeszkody nie zbijają go z toru. Różnorodnych środków wychowawczych dobry pedagog używa w miarę okoliczności, a żadnego z tych środków nie mieni być uniwersalnym, żadnego nie używa nadmiernie i bez względu na mogące ztąd wyniknąć niepowodzenia. Praktyczny pedagog nie może się wprawdzie obejść bez teoretycznej wiedzy, ale jednocześnie wie on, że życie nie idzie według przepisów nauki. To, co my *logicznie* rozdzielamy i traktujemy następo, jest *realnie* ze sobą związane i rozwija się jedno-

ześnie. Nie możemy dziecka przez kilka lat jedynie fizycznie wychowywać, a potem znowu wyłącznie umysłowo lub moralnie, lecz musimy się liczyć ze wszystkimi kierunkami rozwojowymi, tak jak to ma miejsce w rzeczywistości. To też fizyczne wychowanie dziecka musi się zaczynać wprawdzie najwcześniej, gdyż zaraz z przyjściem na świat, ale nie można znowu opóźniać bardzo wychowania umysłowego, lecz z wolna je stopniowo wprowadzać, bacząc przytem na wychowanie uczuć i moralności, które już później mogą mieć u dziecka grunt dobry dla siebie; najpóźniej przychodzi czas dla wychowania religijnego. Ale skoro już wszystkie owe rozwojowe pączki wystąpiły u wychowanka, wtedy należy je uprawiać *równocześnie i równomiernie* w ciągu całego wychowawczego peryodu.

W takim stanie rzeczy niejednokrotnie zachodzą sprzeczności i ścierania się rozmaitych zadań wychowawczych, gdy mianowicie urzeczywistnienie jednego pociąga za sobą zaniedbanie innego. Ciało musi być pielęgnowane i ćwiczone, umysł — kształcony, charakter — hartowany, uczucie — utrzymywane w pogodnym spokoju i t. d.; atoli postęp ku jednej stronie wymaga częstokroć ograniczenia po drugiej stronie. Wówczas to jest pora mądrego odmierzania wielkości zysku i straty, małych lub dużych korzyści w porównaniu z dużymi i małymi szkodami. Trzeba umieć we właściwym czasie i w stosownym miejscu pobłażać oraz folgować, lecz należy także we właściwym czasie i w stosownym miejscu umieć energicznie powstrzymywać oraz pobudzać. To, co jest absolutnie najwyższe, w wychowaniu nie zawsze jest najwyższem. Bo tutaj sprawy najwyższe (duchowe) zależą często od najniższych (cielesnych), i według tego wartości bywają odwrotne. Otóż, zdrowie stoi przed każdym innym celem wychowawczym i nie może ono być wystawiane na ciężkie próby, zwłaszcza w latach niemowlęcych i pierwszego dzieciństwa.

Ponieważ w ogóle bardzo dużo na tem zależy, ażeby wszystko odbywało się we właściwym czasie, więc też metoda wychowawcza powinna skrupulatnie uwzględniać wiek życia wychowanka. Cały przeciąg czasu, poświęconego na wychowanie człowieka, obejmuje kilka peryodów. Z tych pierwszy sięga do końca pierwszego roku życia i zowie się wiekiem niemowlęcym; główną rolę odgrywa wtedy wychowanie fizyczne, a co się na tem polu dzieje, ma także zna-

czenie dla umysłu, uczucia oraz woli. Peryod drugi obejmuje prawie drugi i trzeci rok życia; dziecię dostaje wtedy mlecznych zębów, uczy się jeść, chodzić, mówić. Jednocześnie rozpoczyna się działanie zmysłów, przez co dziecko zyskuje liczne zewnętrzne poglądy, świadomość świata a z nią szeroką podstawę poznawania, uczuwania i chcenia. W peryodzie trzecim, sięgającym aż do jakiego siódmego roku życia, występuje samoświadomość, ustanawia się równowaga pomiędzy światem zewnętrznym i wewnętrznym: zmysłowość oraz duchowość prawie się równoważą wtedy. Peryod czwarty dochodzi do lat jakich czterestu lub piętnastu, dziecię zaczyna wtedy samodzielnie działać; umysł, pamięć, myślenie, uczucie i wola stopniowo nabierają przewagi nad światem zmysłowym. Nareszcie w piątym peryodzie dojrzeźwa ciało, rozwija się wyższa umysłowa twórczość, wzmacnia się charakter, formują się ideały życia, obiera się jakiś zawód życiowy i ma miejsce przygotowanie do niego. Wprawdzie przejścia od stopni rozwojowych niższych do coraz wyższych odbywają się powolnie, często jednakże wprowadzają one rażącą zmianę w zachowaniu się wychowanka; pochodzi to stąd mianowicie, iż nowo występujące siły oraz władze nie mogą odrazu przybrać właściwego kierunku i zastosować się rozumnie do danych okoliczności, więc wyrażają się na zewnątrz z pewną niepowściągliwością i nieprawidłowo.

Zawraz z temi przeobrażeniami wychowanka muszą też równolegle zdążać ciągle i przezornie obliczone modyfikacje metody wychowawczej. Pierwotnie dziecię jest zupełnie pod władzą wychowawcy, ale stopniowo musi ono w różnych kierunkach osiągać wyższy stopień samodzielności, przeto wpływy wychowawcze mają być coraz oszczędniej wywierane i coraz mniej po dyktatorsku. Niektóre środki wychowawcze muszą być z czasem zaniedbane, a natomiast występują środki wiodące do samowychowania (obcowanie, praca, książki i t. d.). Młody człowiek zostaje coraz więcej powierzany swoim własnym siłom i własnemu rozumowi, ażeby się stopniowo oduczał bezpośredniego polegania na innych ludziach, a zarazem stawał się już wychowawcą samego siebie.

IV. Przychodzi nam teraz rozważyć kwestyą samego wychowanka. Jużśmy to wielokrotnie powtarzali, że w ciągu całego czasu, poświęconego na wychowanie, jak najtro-

skliwiej uwzględniana być musi natura wychowawca i jego stopień rozwoju. O czemże więc ma tutaj być mowa? Okrom właśnie co tylko dotkniętego rozróżniania stopni wieku, powinniśmy jeszcze zwrócić uwagę na: ogólnoludzki gatunkowy charakter, uzdolnienie indywidualne, płeć, zewnętrzne warunki życia oraz ułomności.

To, co nazywamy ogólnoludzką cechą dziecka, uwzględnione już zostało w tej pracy, o ile tylko było można zrobić coś podobnego w ogólnych zarysach Pedagogiki. Wszakże nieustannie składaliśmy świadectwo prawdzie, że najważniejszym przedmiotem wszelkiego pedagogicznego dociekania jest człowiek.

Również różnaitość jednostkowego uzdolnienia nie uszła naszej uwagi. Nie potrzeba też na to żadnego dowodu, iż różnaitość owa, jakkolwiek nie zdoła wpłynąć na ogólny charakter wychowania, jednakże nie powinna być ignorowaną. Każde dziecko posiada swoją własną miarę uzdolnienia oraz siły, które wychowawca musi rozpoznać i ocenić. Niektórzy rodzice i nauczyciele robią tu za wiele, gdy przedwcześnie oraz nadmiernie rozwijają jakieś szczególne talenta, albo znowu niezwykle są pobłażliwi dla niektórych dziecięcych niedostatków, przez co — naturalnie — w rozwój dziecięcy wstępuje coraz bardziej wzrastająca dysharmonia. Inni robią za mało, gdy wszystkich wychowawców traktują bezwzględnie podług raz przyjętej skali, gdy wszystkim dzieciom stawiają jedne i te same wymagania, gdy od wszystkich wymagają jednakowego zachowania się oraz jednakowego rozwojowego tempo. Wychowawca winien zbadać i ocenić uzdolnienia oraz temperamenta dzieci, ale nie powinien on się jednak dać porwać tym charakterystycznym cechom, powinien je raczej uregulować. Nadmierny popęd w kierunku cielesnego życia należy ograniczyć, ale jeśli jest za słaby trzeba go poprzeć przez pielęgnowanie. Gnuśny umysł potrzebuje bodźca, zbyt ruchliwy i za wcześnie dojrzewający — hamulca. Dzieci wrażliwe i żywe, w których się bardzo łatwo wytwarza roztargnienie oraz powierzchowność, nadmierna uczuciowość i fantazyja, upór jako też silne afekta, nie powinny być poddawane wpływowi zbyt licznych oraz silnych podnieć; nie należy ich także pobudzać przez fantastyczne wyobrażenia, a trzeba raczej przez dłuższy czas zatrzymywać ich uwagę na przedmiotach realnych; trzeba do tych przedmiotów często

powracać i spokojny rozumowy kierunek ustalać. Natomiast dzieci flegmatyczne potrzebują licznych a świeżych podnieć, wielostronnego i wszędy przenikającego pobudzenia. Trzeba ustrzegać silnego i zdolnego wychowanka przed zarozumiałością, — słabego zaś i o miernych zdolnościach przed małodusznością i lęklivością. Niech tylko wychowawca nie będzie zbyt skory w wydawaniu sądu o uczuciowości i umysłowości swoich wychowanków, niechaj się zbyt łatwo nie oddaje entuzjastycznym nadziejom lub rozpaczy na tym punkcie. Można się tu bowiem bardzo mylić i łatwo zastosować niewłaściwe pedagogiczne postępowanie. Czas wyrównywa rozmaite nierówności i zaprzecza nierzadko bardzo kategoriycznym prorocstwom.

Szczególnie ważną właściwość w uzdolnieniu dzieci stanowi różnica płci. Właściwość ta występuje nie tylko pod względem fizycznym, ale i duchowym, o czym zresztą była już powyżej mowa. Odmienne stanowisko życiowe obu płci nie jest bynajmniej dowolnie wytworzonym, ale ustaliło się ono zupełnie naturalnie. Do mężczyzny przeważnie należy świat, działalność na zewnątrz, walka w życiu, wyższa wiedza i sztuka. Kobieta żyje przeważnie w ognisku domowym, działa w zakresie rodziny, do jej sfery należy również cicha dobroczynność i niesienie pomocy cierpiącym. Mężkość polega na wyższym stopniu siły, na jaśniejszych pojęciach i stalszym charakterze. Niewiasta jest wrażliwsza i żywsza, skłonniejsza do konkretnego poglądu, a przytem zmienniejsza w swoich chceniach. Nie więc dziwnego, że mężczyzna znajduje najwięcej zadowolenia w działaniu samodzielnem; kobieta znajduje zadowolenie, gdy bierze udział w interesach i czynnościach godnego jej szacunku męża. Naturalne powołanie kobiety jest zostać żoną, matką i panią domu. Otóż w wychowaniu płci żeńskiej taki rozsądny pogląd powinien być ciągle przytomny wychowawcy. Jednakże kobieta tem lepiej spełni swoje naturalne powołanie, im ciało jej będzie zdrowsze, silniejsze i zręczniejsze, — im jaśniejszym i bogatszym w wiedzę będzie umysł, im szlachetniejszą oraz silniejszą będzie wola, a czystsze i pogodniejsze uczucie. Jeżeli jej nie sądzono, aby spełniła owo naturalne powołanie, to przy powyższych zaletach z łatwością przyjdzie jej wytworzyć sobie egzystencję dostateczną a godną, co się stanie w miarę tego, im lepiej kobieta wychowaną została. Jakikolwiek

zresztą mógłby mieć miejsce pogląd na stanowisko kobiety, to w każdym razie pożądanem jest wielce wychowanie dziewcząt rozumne, troskliwe, rozwijające wszystkie władze i zmierzające do wytworzenia osobistej dzielności.

Dotychczas wyższe wykształcenie dziewcząt cierpiało takie same braki, co i wyższe wykształcenie chłopców. Bo kiedy to ostatnie polegało na uciążliwej nauce więcej, niż na swobodnym i pełnym harmonii rozwoju, a w rezultacie wydawało ograniczoną jednostronność, — w wykształcenie kobiety wdarł się pozór i blichtr. Z opłakanej mieszaniny pięknych słówek i konwenansowych manier, jakoteż z pewnych okrucich różnych umiejętności, języków oraz sztuk wytworzyło się tak zwane „dystygowane wychowanie kobiet wyższych”. Ta edukacya cała zdawała się zmierzać do tego, aby przy jej pomocy można było ukryć rozmaite ułomności fizycznego organizmu, jakoteż powierzchowność umysłu, pretensjonalność i egoizm, żądzę użycia i skłonność do zbytku, zarozumiałość i próżność, praktyczną niedolność i wstręt do pracy, czczość i niezadowolnienie uczucia. Zaniedbane — naturalnie — zostały przymioty, stanowiące wartość i szczęście kobiety, a uzdalniające ją do spełnienia obowiązków żony, matki oraz gospodyni. Rzecz prosta, iż w braku tych przymiotów nie mogło też spoczywać uzdolnienie kobiety na dążeniu do wytworzenia sobie w razie potrzeby niezależnego, samodzielnego bytu. Zaniedbane tu zostały mianowicie: zdrowie ciała, praktyczna dzielność, dobry ludzki rozsądek, szlachetne a ku dobru innych skierowane serce, skromność i pogoda uczucia. Naszym dystygowanym damom brakuje najczęściej prostoty, naturalności, ścisłości i praktyczności. Stąd pochodzi, że wiele dziewcząt nie może pojąć, po co właściwie kobieta jest na świecie. I rzeczywiście wiele istnieje takich dam, których cel istnienia dla każdego musi być zagadkowym. Nie trzeba chyba dowodzić, ile szkód na tem polu ponosi społeczeństwo. Jednakże zwrot ku lepszemu jest widoczny; zwolna przychodzi poznanie i rozpowszechnia się ono, tak że każdy dziś jest przekonany, iż zarówno w wykształceniu jakoteż w życiowej pozycji rozdzielono obie płci ogromną przepaścią, przekraczającą o wiele różnicę, jaką pomiędzy mężczyzną a kobietą ustanowiła sama przyroda. Gdy atoli udziałem człowieka jest kroczyć drogą błędów ku prawdzie, więc nie dziw, że z jednej ostateczności popadnięto w drugą;

rozpoczęła się chwila tak zwanej „emancypacji” kobiety, którą chciano postawić na równi z mężczyzną. Nie mogło i nie może się to udać, gdyż natura nie zależy od ludzkich zachcianek. Tyle tylko w tej sprawie można powiedzieć, iż zarówno sprawiedliwość jak i rozum wymagają, aby płci żeńskiej dano taką samą swobodę rozwoju i używania swoich sił oraz władz, jaka przystoi rodzajowi męskiemu. Trzeba zatem popędowi kobiet do wykształcenia i do pracy otworzyć szranki; doświadczenie, stary mistrz ludzkości, niezawodnie wytknie wtedy kobiecie właściwe cele i ukaze jej dobre drogi.

Co się tyczy rozdzielania lub łączenia obu płci w wychowaniu, pamiętać należy, że w pierwszych peryodach wychowania różnice płciowe są bardzo nieznaczne, że więc połączenie płci obu w niższych klasach może nawet zapewnić pewne edukacyjne korzyści. A jakkolwiek od dziesiątego roku życia różnica pomiędzy chłopcem a dziewczęciem coraz bardziej wzrasta, jednak zupełny rozdział i wtedy nie jest jeszcze pożądanym. Tylko w większych szkołach miewskich daje się zupełnie usprawiedliwić stanowczy rozdział klas żeńskich od męskich. Gdzie wszakże rozdział ten istnieje, nie należy mniemać, jakoby wcześniej już pomiędzy wychowaniem chłopców a dziewcząt istniała stanowcza różnica, — jakoby tu szło o odmienne wychowawcze cele i przeto należało stosować odmienne rodzaje dyscypliny, traktując np. chłopców zbyt ostro, a dziewczęta zbyt słabo.

Z kolei zwróćmy uwagę na zewnętrzne życiowe stosunki wychowanców.

Na tym punkcie nie może być mowy o rozdziale uczniów podług stanu, majątku oraz stopnia wykształcenia ich rodziców, jakkolwiek życiowe warunki niejednokrotnie do tego zmuszają (szkoły fabryczne, ludowe i t. d.). To pewna, iż jest wielce pożądanem, aby wszystkie dzieci jednego narodu do pewnego wieku życia, mogły otrzymywać jednako-
we, jak najwszechstronniejsze, doskonałe wykształcenie; należy się też starać, aby ziszczenie tego celu coraz bardziej osiągać. Na nieszczęście, wśród obecnych stosunków społecznych, których Pedagogika nie może reformować, nie istnieją nigdzie warunki dla takiego jednakowego powszechnego kształcenia młodzieży; zachodzi przeto potrzeba, ażeby dzieciom biednych rodziców społeczeństwo niesło publiczną pomoc, gdy idzie o prawidłowe szkolne wychowanie. W każ-

dym razie dzieło edukacyi musi zmierzać do tego, ażeby znacznie napięte różnice pomiędzy warstwami narodu łagodzić, a w dorastającym pokoleniu budzić uczucie wspólności.

Specyjalnego rodzaju wychowania potrzebują owe nie-szczęśliwe dzieci, którym rozmaite ułomności utrudniają osiągnięcie normalnego rozwoju, którym nie dostaje jednego z wyższych zmysłów (wzrok, słuch), lub też cały umysłowy rozwój nie dochodzi średniej miary. I takich dzieci wychowanie musi się odbywać według ogólnych zasad Pedagogiki; ale owe ogólne zasady nie wystarczają tu już jednak, a muszą być dopełnione przez specyjalne fachowe wykształcenie oraz praktyczną technikę. Ogólna Pedagogika może tylko postawić prawa, których pilne wypełnianie prowadzi do ustrzeżenia od podobnych ułomności, jeśli z niemi dziecko nie przyszło już na świat; ona również zaleca, aby dziecię szwankujące oddane było pieczy lekarskiej i powierzone wogóle znającemu się na rzeczy kierownictwu; może ona też postawić wymagania, ażeby państwo zarówno ze względów humanitarnych jak i ekonomicznych utrzymywało specyjalne wychowawcze zakłady dla ślepych, głuchych, głuchoniemych, idyotów itd. Nadto wiadomo, iż takie nie-szczęśliwe dzieci są bardzo często potomstwem małżeństw, kojarzonych w pokrewieństwie; rozum więc społeczny i prawodawstwo powinny tutaj zabrać głos i położyć tamę związkom tego rodzaju.

V. Zadania wychowawcze odznaczają się taką rozmaitością, rozległością i trudnością, że w obecnym stanie stosunków obywatelskich jakiś jeden wychowawca i jeden wychowawczy zakład zaledwie byłby w stanie zupełnie wychować jedno dziecko. Skąd pochodzi, iż musimy mówić o różnych wychowawcach i różnych wychowawczych ogniskach. Ukazywaliśmy już na to, że do wychowawców należy zaliczać także przyrodę, życie i los. Boć nie ulega wątpliwości, że istotny wpływ na dziecko wywiera niebo, które się nad niem rozpościera, — ziemia, na której się ona rozwija, — klimat oraz jakoś gleby, — świat zwierzęcy i roślinny w ojczyźnie dziecięcia. Niemniej też na cały rozwój dziecka działa oboowanie z ludźmi, sposób życia, obyczaje, społeczne i polityczne stosunki, stopień cywilizacyi oraz duch czasu w danem społeczeństwie. Tutaj również zaliczyć należy stosunki rodzinne, wśród których się dziecko uro-

dziło, — losy, które były jego udziałem w ciągu edukacji. Ale jakkolwiek wymienione czynniki głęboko sięgają w rozwój dorastającego człowieka, brakuje im atoli celowości, uporządkowania i zdecydowanego kierunku w sprawie udoskonalenia młodego człowieka. Możemy przeto czynniki owe uważać nietyle za wychowawców, ile za wychowawcze środki. Wpływ ich na wychowanka musi być przez wychowawcę kontrolowany i modyfikowany. Jedynie tylko ludzie wyżej od dziecka stojący, którzy w sobie posiadają, albo przynajmniej znają doskonałość, do jakiej wychowanec ma być doprowadzony, — jedynie tacy ludzie mogą wywierać celowy i uporządkowany wpływ na rozwój młodego człowieka.

Najnaturalniejszymi wychowawcami są rodzice; rodzina zaś stanowi nietylko ognisko, w którym się dziecko urodziło, ale także pierwszą wychowawczą siedzibę. Zwłaszcza też bardzo stanowczy wpływ wywiera dom na rozwój dziecięcia fizyczny, uczuciowy i moralno-praktyczny. Znacznie dalej już od działania rodziny leży wielka niwa uporządkowanego nauczania. Opieka, karność i przykład są to najwłaśniejsze formy rodzinnego wychowania. Powodzenie pod temi względami zależy głównie od rozumu, dbałości i całej osobistości rodziców, równie jak od jednogodności pomiędzy nimi co do pedagogicznych zasad, od ich współdziałania i popierania się wzajemnego. W pierwszej epoce wychowawczej, mianowicie gdy idzie o wychowanie fizyczne oraz kształcenie uczuć, matka odgrywa ważniejszą rolę, aniżeli ojciec. Ten ostatni musi być jej doradcą i pomocnikiem, musi szczególnie zaznaczyć pierwiastki dzielności, mocy charakteru, energii w czynie i rozumu. Zresztą rodzice mają obowiązek zwracania uwagi na innych współwychowawców w rodzinie (rodzeństwo, służba itd.), aby ich wpływy regulować i stosować do własnego edukacyjnego planu. Wiemy to już, że na nieszczęście bardzo często brakuje istotnych warunków pomyślnego rodzinnego wychowania. Ale, gdzie nawet i są takie warunki, dom nie zdoła jednak wszystkiego wykonać, aby wykształcić dziecię odpowiednio do bieżących cywilizacyjnych wymagań.

Z tego powodu powstaje konieczność istnienia oddzielnych zakładów wychowawczych i naukowych. Wiele dzieci z ubogich warstw ludności nie znajduje w miejscu swego urodzenia potrzebnej opieki; dzieci takie zginęłyby bez

oudzej pomocy. Aby zapobiedz czemuś podobnemu, aby uchronić nieszczęśliwe istoty ludzkie od fizycznej i moralnej zguby, zakładano w większych miastach domy podrzutków, ochrony, domy sierot itd. Dzieło takie wywołała potrzeba zapobieżenia uszczerbkom, jakieby społeczne życie ponieść tutaj mogło. Rezultaty wychowawcze we wspomnianych zakładach zależą — naturalnie — od ich urządzenia oraz kierownictwa. Mniej koniecznymi, ale przy dobrem urządzeniu bardzo pożytecznymi są ogródki dla dzieci; wypada nawet pragnąć, ażeby wszelkie ochrony były jednocześnie takimi dziecięcymi ogródkami. Ogródki te nie mogą zastąpić całkowicie wychowania w rodzinie, mogą je tylko wesprzeć; chodzi tu mianowicie o wyrwanie dziecka z samotnienia i dostarczenie mu towarzyskiego obcowania z rówieśnikami. Rozumne kierownictwo wydaje na tem polu rzeczywiście znakomite rezultaty. Dziecię ma tutaj możność zbawiennych ćwiczeń ciała w ogóle, a w szczególności zmysłów i rąk. Ogródki takie sprzyjają niezmiernie ożywieniu się wesołemu dziecka i jego wykształceniu pod względem uczuć; upór i egoizm zostają tu przytarte, a obcowanie i przykład wywołują przywyk do cnót towarzyskich, jakimi: usługomość, zgodność itd. Duch kierownictwa i urządzenie ogródków dziecięcych stanowią o ich powodzeniu wychowawczem. Dzieło takie nie daje się prowadzić zbyt pedantycznie i systematycznie, nie trzeba tu uprzedzać szkoły, nie można podstawiać nauki zamiast zabawy, a należy szczególniej uwzględnić zdrowie malców. Nie należy zbyt obciążać oczu dziatwy przez delikatne ręczne robótki, ani też utrudzać nazbyt organów oddychania przez zbytek śpiewu — zwłaszcza w powietrzu napełnionem pyłem. Trzeba strzedz dzieci przed rozgrzaniem i oziębieniem, co pochodzić może z niewłaściwego opalania izby w zimie, z przeciągów itd. Zresztą wypada dodać, że nie powinno się wprowadzać dzieci do takich zakładów wcześniej, aż kiedy dopiero indywidualny ich rozwój doszedł do pewnej samodzielności, a więc po wpływie jakiego czwartego roku życia; inaczej bowiem dzieci zbyt wcześnie przywykają do zawisłości od zewnętrznych warunków. Ogródek dla dzieci w dwa lub trzy lata zupełnie może wykończyć swoje zadanie.

Rzeczywista część wychowania przypada dopiero na szkoły, które w ogóle i przedewszystkiem poświęcone są nauczaniu, a więc wychowaniu umysłowemu. Jednak nie-

które z nich stawiają sobie za cel ogólne ludzkie wykształcenie, inne znowu—wykształcenie fachowe. Pierwsze z nich (szkoły ludowe elementarne, szkoły realne, gimnazya itd.) mogą się przeto mianować zakładami wychowawczemi. Drugie (szkoły rzemieślnicze, handlowe, wojskowe, seminarya nauczycielskie itd.) są już specjalnie poświęcone wykształceniu człowieka w danym zawodzie. Jednakże w pierwszych z tych szkół nie brakuje bynajmniej rozmaitych elementów, mogących posłużyć wychowawcowi do zajęcia przyszłego stanowiska, — a w drugich znowu po największej części nie istnieje ściśle ograniczenie się do przeprowadzenia specjalnego zadania, owszem udziela się tu nauk ogólnie kształcących (historia powszechna, krajowa literatura itd.). Zresztą całkowite postępowanie i dyscyplinarne urządzanie jest też w szkole specjalnej widocznie wychowawczem.

Najpowszechniejszym zakładem wychowawczym jest elementarna szkoła ludowa; o jej zadaniu, odnośnie do różnych punktów wychowania, mówiliśmy we właściwym miejscu. Ponieważ wewnętrzny i zewnętrzny dobrobyt a nawet byt państw nowożytnych zależy od możliwie dobrego wykonczenia owego zadania, — ponieważ zło, wynikające z braku wykształcenia ludzi, spada na barki społeczeństwa, przeto przymus szkolny będzie dopóty usprawiedliwiony, dopóki codzienne doświadczenie będzie dostarczało dowodów, iż znaczna ilość rodziców nie chce dobrowolnie troszczyć się o dostateczną edukacyą swoich dzieci. Prywatnej działalności na polu wychowania i nauczania powinna być otwarta wszelka swoboda — naturalnie — mająca na celu publiczne dobro; albowiem działalność taka wpływa skutecznie w ogóle na całość dzieła wychowania, więc i na wychowanie publiczne; powiemy nawet, że prywatne usiłowania na tem polu są koniecznemi. Pomimo to wszakże publiczne szkolnictwo na Zachodzie odznacza się zbyt wyraźnemi zaletami i — jak na dzisiaj — ono tylko jedno ma możność udoskonalenia narodowego wychowania.

Działalność szkoły ludowej zależy nietylko od zewnętrznych warunków, ale także od jakości nauczycieli. Nauczyciel ludowy, aby spełnił swoje ważne i ciężkie powołanie, potrzebuje zdrowego ciała, jasnego i wykształconego umysłu, dojrzałego a stałego charakteru oraz szlachetnegożywienia dla prawdy, piękna i dobra. Musi on być pedagogiem z fachu, wychowawcą dzieci swego narodu z powoła-

nia, a nadto krzewicielem postępu. Podniesienie i uszlachetnienie ludu w gruncie rzeczy zależy od podniesienia i uszlachetnienia stanu nauczycielskiego. Nauczyciel powinien do swoich specjalnych czynności umieć skutecznie zastosować ogólne zasady Pedagogiki, — umieć właściwie wybierać materiały i metody nauczania oraz powinien on nad nimi panować, — ma on młodzież ożywiać i pobudzać, — powinien uważać rodziców swoich uczniów, jako pożytecznych doradców, — powinien w ogóle na rodzinne wychowanie wywierać wpływ zbawienny, — do niego należy baczyć na dalsze kształcenie się uczniów wyszłych ze szkoły, a nawet wpieranie pod tym względem ludzi dojrzałych i — o ile można — branie udziału we wszystkim, co dobru publicznemu sprzyja. Do tego zaprawdę potrzeba wykształcenia wyższego, jak to, które do dzisiejszego dnia nauczyciele ludowi pobierają, — potrzeba pomyślniejszych warunków życia, niż te, jakie dotąd nauczycielowi ludowemu zapewniano. Nauczyciel ludowy potrzebuje pełnych praw jako obywatel, musi mu być dana obrona przeciw dowolności, porządek zagwarantowana swoboda rozwijania swych sił i pełnienia obowiązków, — kontrola, nad nim rozpostarta, musi wychodzić od mężów fachowych, humanitarnych i mądrych, — musi on posiadać dostateczne utrzymanie, — musi być wolnym od zajęć pobocznych, któreby mu przeszkadzały w dalszem wykształceniu zawodowem, któreby go nadmiernie przeciążały i odciągały od wykonywania obowiązków. Zawód nauczyciela ludowego wymaga całego człowieka, który w głębi siebie jest jasny, zadowolniony. Bo tu osobistość decyduje o działalności pedagogicznej. Dopiero kiedy powyższe warunki uwidoczną się w praktyce, wtedy szkolnictwo ludowe może dojść do pełnego rozkwitu i spełnić należycie swoje posłannictwo.

K O N I E C.

SPIS RZECZY.

PRZEGLĄD ŻYCIA DUCHOWEGO.

I. Związek rozwoju psychicznego z fizycznym. II. Umysłowe stopnie rozwoju: imanie, odtwarzanie i tworzenie. III. Postaci psychiczne i kierunki rozwojowe. IV. Kojarzenie się postaci psychicznych. Uczucia. V. Zależność duchowego rozwoju od ogólnych i indywidualnych uzdolnień Str. 1

WYCHOWANIE UMYSŁOWE.

I. Istota i wartość wychowania umysłowego. II. Znaczenie poglądania. III. Znaczenie zmysłów. IV. Stosunek wykształcenia do samodzielności; zabawa. V. Wykształcenie poznania i języka. VI. Zadanie domu co do wykształcenia umysłowego. VII. *Ogólna Dydaktyka*. Punkt wyjścia i cel nauczania. VIII. Ćwiczenia pogładowe, ćwiczenia w myśleniu i ćwiczenia językowe. IX. Pamięć, przypominanie, wyobrażnia. X. Kształcenie władzy myślenia. XI. Obudzenie i utrzymanie uwagi. XII. Wykształcenie materyalne i formalne. XIII. *Ogólna metodyka pierwszego nauczania*. Zadanie nauczania w szkole elementarnej. XIV. Przedmioty nauczania. XV. Sposoby nauczania. XVI. i XVII. Plan nauczania. XVIII. Analiza i synteza. XIX. Forma nauczania. XX. Duch nauczania. Str. 12

KSZTAŁCENIE UCZUĆ I WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

I. Istota uczucia. II. Znaczenie uczucia i jego estetyczny kierunek. III. Pedagogiczne oznaczenie granic wykształcenia uczuć. IV. Zadanie kształcenia uczuć. V. Naturalne początki wykształcenia uczuć. VI. Specyalne kierownictwo wykształcenia uczuć. VII. Wychowanie estetyczne. VIII. Stosunek szkoły do wykształcenia uczuć i do wychowania estetycznego Str. 70

WYCHOWANIE MORALNE.

I. Natura moralności. II. Moralne błędy; obowiązek, sumienie, cnota, moralna wolność, charakter. III. Zadania wychowania moralnego; ocena. IV. Główne prawidła. V. Moralna wartość. VI. Skłonności życia wegetacyjnego i niższego zmysłowego. VII. Samodoskonalenie. VIII. Am-

bicya. IX. Samolubstwo. X. Miłość i szacunek bliźniego. XI. Złośliwość. XII. Istota woli. XIII. Czyny wadliwe, kłamstwo, kradzież. XV. Póśluszeństwo; upór. XVI. Nagrody i kary. XVII. Moralne nauki.. Str 91

WYCHOWANIE RELIGIJNE.

I. Pierwiastki estetyczne religii. II. Pierwiastki teoretyczne religii. III. Pierwiastki praktyczne religii. IV. Ogólne poglądy; chrześcianstwo jako ideał. V. Plan wychowania religijnego. VI. Naturalne ustópniowanie. VII. Postępowanie wychowawcze. VIII. Stanowisko nauki religii. IX. Materyał religijny. X Uwagi metodyczne Str. 137

POGLĄD NA CAŁOŚĆ WYCHOWANIA.

I. Cele wychowawcze. II. Środki wychowawcze. III. Metoda wychowawcza. IV. Wychowańcy. V. Wychowawcy i wychowawcze zakłady Str. 158.





M 42125/1

UP - Kraków BG



1050152570

