

BIBLIOTEKA
**PW
SP**
KRAKÓW

10087

KDN., 15. 10. I. 53, 20.000

indnera

tekst do wykładu pedagogiki.

Zeszyt I.
Ogólne zasady nauki
wychowania

przerobił i zastosował

Dr. Władysław Seredyński.





Dra G. A. Lindnera
tekst do wykładu pedagogiki.

Zeszyt I.

882

Ogólne zasady nauki wychowania

dla użytku

Seminaryów nauczycielskich polskich

255. A

przerobił i zastósował

Dr. Władysław Seredyński,

Dyrektor c. k. Seminarium nauczycielskiego żeńskiego, członek nadzwycz.
i bibliotekarz Akademii Umiejętności w Krakowie.

Imiennik: ~~1478~~ A. 246.
II. 236.



Wiedeń, 1882.

Nakładem A. Pichlera wdowy i syna.



10087 ✓

UP - Kraków BG



1050135349

Przedmowa.

Bez względu czy więcej lub mniej przyjazne okoliczności towarzyszą moim usiłowaniom, które przecież wynikają jedynie z obowiązku zawodu i powołania; wydawszy przed dwoma niespełna laty: „Zasady logiki i dydaktyki ogólnej“ jako tomik drugi tekstu Dra. Lindnera do wykładu nauk pedagogicznych po Seminariach nauczycielskich, niosę niniejszemu do usług tychże zakładów tomik pierwszy obejmujący: „Zasady ogólne nauki wychowania“, czyli pedagogikę właściwą. Wniknąwszy atoli głębiej zarówno w gruntownie uzasadniony plan wykładu przepisany dla Seminariów nauczycielskich, jak i w potrzeby wynikające z naszych odrębnych stosunków, trudno mi było nie uznać, że proste przepolszczenie tekstu choćby z trzeciego, rozszerzonego wydania Dra. Lindnera, niezadowolili ani wymagań obecnego stanu nauki, ani przynieśćby mogło tyle dla nas upragnionego pożytku.

Skutkiem tego cały dział pierwszy: „o podmiocie wychowania“ zajmujący część trzecią całego oryginału w zupełności przerobionym być musiał. Wychowanie fizyczne, o którym u Lindnera niema i wzmianki, ujęto w siedm ustępów (§. 10 — §. 16) i wstawiono w właściwe miejsce. Następnie gdy w oryginale niemieckim rozumowania nad kształceniem rozmaitych uzdolnień psychicznych a raczej różnej możliwości duchowego rozwoju zaledwo w sześciu zamknięto rozdziałach, uważałem za rzecz konieczną tej właśnie części naszej nauki nadać szerszą i gruntowniejszą podstawę. Roztrząsam przeto kolejno i szczegółowo zarówno intelektualną stronę człowieka, jak sferę jego uczuć, tudzież zjawiska pożądania i woli, a oparłszy się w tej

mierze na zwięzłym streszczeniu rezultatów analizy, przedstawionych w cennej i powszechnie używanej książce Dr. Crügera w bardzo fortunnym opracowaniu Sawczyńskiego, nawijujemy na nie szeregi pedagogicznego wnioskowania i pewien dość wyczerpujący zasób wskazówek, rad, ostróg i uwag wynikłych. W skutek tego, gdy z jednej strony metoda wykładu w niniejszym przerobieniu nabiera naukowej ścisłości a rzecz cała w pożądaną występuje pełni, to z drugiej strony przedmiot sam stawia się widoczniej i konsekwentniej na gruncie antropologicznym i czyni zadosyć wymaganiom obecnej nauki.

Dział drugi: „o celu wychowania“ jest tylko prostym spolszczeniem wybornej oryginału jako zwięzła treść Herbartowskiej etyki; dział trzeci natomiast obejmujący rzecz „o środkach, zasadach i metodach wychowania“ starałem się przedstawić w jak najprzystępniejszej formie, tem więcej że przeważnie dedukcyjny jego wykład stwierdzać ma i uzupełniać wnioski pedagogiczne wywiedzione w dziale pierwszym ze zbadanej natury zjawisk psychicznych. W ogóle trudnoby było podpisanemu zdać ścisły rachunek z wykładu ostatnich działów tekstu Lindnerowskiego zwłaszcza, że poszczególne ustępy idą w tym samym co w oryginale porządku, wyjąwszy §. 60, który w zupełności wstawić było potrzeba, nieraz bowiem wtrącone zdanie, myśl dodatkowa a nawet jeden wyraz wstawiony nadaje rzeczy właściwy charakter i piętno, do czego nieco nauki, nieco doświadczenia i nieco dobrej woli zdają się dostatecznie podpisanego uprawniać.

Jeśli by kto przypuszczał, że w 110 godzinach, które na naukę tej części wiedzy pedagogicznej w Seminarjach przeznaczono, niepodobna będzie wyczerpnąć wszystkiego materiału w takim zakresie, dajemy z góry odpowiedź, iż przedewszystkiem dział pierwszy jak najgruntowniej wyuczonym być winien, reszta zaś rozważnie przerobiona rozjaśni pojęcia młodzieży, podniesie jej poziom umysłowy, rozszerzy widokrąg i nie ma być wcale dosłownie przyswajana, zwłaszcza, że celem szkolnej książki jest przecież i to, aby po ukończeniu nauk młodzież miała jeszcze po co do niej zaglądać. Podobnie jak zeszyt drugi, tak i niniejszy tekst do wykładu pedagogiki niekrępuje w niczem

indywidualności nauczyciela a daje jasny układ rzeczy i na każdym kroku sposobność do uwag i komentarzy z sfery doświadczeń i pedagogicznej kazuistyki; przedewszystkiem zaś wytraca z Zakładów skrypta pod żadnym względem nieskontrowane, a więc tem samém potępienia godne w obec rozumnego szkolnego rządu. Przyjmując wreszcie możliwe uwagi recenzentów z szczerem uznaniem i wdzięcznością nie mogę przemilczeć i to równie z całą szczerością, iż chętniej nad nie widziećbym pragnął lepszą i stosowniejszą książkę, niż niniejsza. Z porządku rzeczy dla wypełnienia całego cyklu tej nauki po Seminarjach wypadnie nam ogłosić tekst do wykładu historyi wychowania, będący na ukończeniu, a wreszcie metodykę specjalną przygotowywaną zbiorowymi siłami — jeśli nakładca się znajdzie — bo przecież wszystko, nawet zapal i poświęcenie musi mieć swoje granice.

W Krakowie, dnia 9. kwietnia 1882 r.

Dr. Władysław Seredyński.

T r e ś ć.

Założenie wstępne.

	Strona
§. 1. Potrzeba wychowania człowieka	1
§. 2. Ogólne warunki wychowania i jego pojęcie	2
§. 3. Podatność wychowanka. Przyrodzone zdolności	3
§. 4. Mimowolne współczynniki wychowawcze	5
§. 5. Możliwość, granice i konieczność wychowania	7
§. 6. Trwanie wychowania i jego epoki	9
§. 7. Pedagogika, jej źródła i umiejętności pomocnicze	11
§. 8. Wychowanie a nauczanie	13
§. 9. Metodyczny rozkład pedagogiki	14

Zarys pedagogiki.

I.

O podmiocie wychowania.

A. Ciało wychowanka.

§. 10. Wartość ciała ludzkiego, potrzeba wychowania fizycznego	16
§. 11. Uwagi ogólne. Powietrze	18
§. 12. Odżywianie	19
§. 13. Ruch i spoczynek	21
§. 14. Odzież	23
§. 15. Kształcenie zmysłów	24
§. 16. Kształcenie mowy	26

B. Duch wychowanka.

§. 17. Rozkład przedmiotu	27
-------------------------------------	----

Poznanie.

§. 18. Wyobraźnia i jej kształcenie	28
§. 19. O uwadze	30
§. 20. Pamięć i jej kształcenie	32
§. 21. Fantazja i jej kształcenie	35
§. 22. Charakterystyka chłopięcego wieku	38
§. 23. Kształcenie myślenia. Rozsądek i rozum	39

Uczucie.

§. 24. Ważność wykształcenia uczuć	42
§. 25. Postępowanie pedagogiczne w obec uczuć formalnych	44
§. 26. Uczucie estetyczne	46
§. 27. Uczucie prawdy	48

VI

	Strona
§. 28. Uczucia moralne	50
§. 29. Uczucie religijne	52
§. 30. Afekty w obec wychowania	53

Pożądanie.

§. 31. Popędy i skłonności	55
§. 32. Kształcenie woli	57
§. 33. Przyswajanie czyli appercepca	60
§. 34. Kształcenie charakteru	62

II.

O celu wychowania.

Teleologia.

§. 35. Cel wychowania	65
§. 36. Sumiennność	67
§. 37. Doskonałość	68
§. 38. Miłość bliźniego	70
§. 39. Prawość	71
§. 40. Słuszność	73
§. 41. Charakter moralny	75

III.

O sposobie wychowania.

Metodologia.

Rozdział I.

O środkach wychowania.

§. 42. Środki wychowania	77
§. 43. Zezwolenie i odmowa	78
§. 44. Rozkaz	80
§. 45. Polecenie a zadanie. Rada a przestroga	82
§. 46. Nagrody a kary i ich konieczność	83
§. 47. Przepisy dotyczące nagród i kar	86
§. 48. O nagrodach w szczególności	85
§. 49. O karach w szczególności	88
§. 50. Pouczanie	91
§. 51. Przykład	92
§. 52. Wpływ czytania	94

Rozdział II.

O zasadach wychowania.

§. 53. I. Wychowanie winno być moralnem	96
§. 54. II. Wychowanie winno być naturalnem	98
§. 55. III. Wychowanie winno być postępowem	101
§. 56. VI. Wychowanie winno mieć miarę i środek pomiędzy realizmem i idealizmem	102
§. 57. V. Wychowanie winno być prawdziwe	103
§. 58. VI. Wychowanie winno być jednolite	105
§. 59. VII. Wychowanie winno być rozsądne	106
§. 60. VIII. Wychowanie winno być narodowem, religijnem i do płci zastosowanem	108

Rozdział III.

O metodach wychowania.

§. 61. Metoda wychowania	110
§. 62. I. Metoda dozoru	112
§. 63. II. Metoda rządu	113

	Strona
§. 64. III. Metoda pieczy (pielęgnowanie)	116
§. 65. IV. Metoda zatrudnienia	117
§. 66. V. Metoda obcowania	119
§. 67. VI. Metoda ćwiczenia i wezwyczajania	120
§. 68. VII. Metoda postępu	121
§. 69. VIII. Metoda nauczania	123
§. 70. — Wielostronność interesa	125
§. 71. IX. Metoda prowadzenia	126
§. 72. X. Metoda kształcenia charakteru	128

IV.

O formach wychowania.

§. 73. Przegląd form wychowania	130
§. 74. Wychowanie jednostki i ogółu	131

Rozdział I.

O wychowaniu domowém.

§. 75. Wychowanie na łonie rodziny	133
§. 76. Wychowawcza moc domu	134
§. 77. Ogródek dziecięcy	136

Rozdział II.

O wychowaniu szkolnem.

§. 78. Zakres życia szkoły	139
§. 79. Szkoła jako zakład wychowawczy	140
§. 80. O karności szkolnej	142
§. 81. Powaga nauczyciela jako potęga wychowawcza	144
§. 82. Wychowanie przez współuczniów	145
§. 83. Szkoła i dom	147

Rozdział III.

O wychowaniu w zakładach.

§. 84. Zakłady wychowawcze	149
--------------------------------------	-----

A. O wychowaniu głuchoniemych.

§. 85. Głuchoniemy. Francuska i niemiecka szkoła	151
§. 86. Mowa ustna i mowa na migi	153
§. 87. Nauka głuchoniemych	155

B. O wychowaniu ciemnych.

§. 88. Życie duchowe ciemnych	157
§. 89. Nauczanie ciemnych	158



Założenie wstępne.

§. 1.

Potrzeba wychowania człowieka.

Nieporadność w dzieciństwie jest charakterystyczną różnicą między człowiekiem a zwierzęciem. Kiedy młode zwierzę, dzięki wrodzonemu instynktowi swemu w bardzo krótkim czasie w otoczeniu się zorientuje, dziecko przez stosunkowo bardzo długi czas bez opieki i pomocy starszych obejść się nie może.

Nieporadności téj towarzyszy *zupełne uśpienie duchowe*. Nad kołyską o zdolności, skłonnościach i losie przyszłego człowieka nie twierdzić, nie wyrokować nie można. Nie *wszystko*, ale wiele z niego być może, a to, co z niego istotnie się stanie, zależy od długiego, połowę życia obejmującego procesu rozwoju, w którym biorą udział zarówno jego wewnętrzne przyrodzone zdolności, jak i wpływy zewnętrzne.

Przebieg tego rozwoju, który się wieńczy w końcu szczęściem albo nędzą, cnotą i wysoką wartością moralną albo moralnym nicestwem, nie może być zostawiony *przypadkowi* — wpływy ślepego losu człowieka nie wychowają.

Od wieków przeto pokolenia starsze, ludzie dorośli, mieli sobie za najszczytniejsze zadanie wpływać na pokolenie młodsze, i to nie tylko, aby nieporadności niemowlęcej czuwaniem przychodzić z nicodzowną pomocą, ale jako rozumni i doświadczeni nadawać pewien kształt umysłowym zdolnościom rozwijającego się człowieka.

O ile tego rodzaju wpływy odnoszą się do ciała, pielegnowanie czyli hodowanie mając na oku, zowiemy je *wychowaniem fizycznem*; o ile zaś tyczą się ducha, wychowaniem *umysłowem i moralnem*.

Potrzebie wychowania człowieka odpowiada zarazem i przyrodzona ku temu *zdolność*, mocą której on właśnie po nad wszystko stworzenie góruje, i która zapewnia naturze ludzkiej i w ogóle ludzkości stateczny rozwój i udoskonalenie bez końca.

Uwaga. Tak polski wyraz „wychować“, jak i niemiecki „erziehen“ (łaciński educere, educare) oznacza, aby to, co w dziecięciu jest niejasnym i nierozwiniętym założeniem przez wpływ zewnętrzny wywieść na jasność; to, co w jego wnętrzu drzemie możliwością jako zdolność wrodzona w najogólniejszym znaczeniu, obudzić i w rzeczywistość siłę i moc zamienić. Podobnie rozwija się z nasienia roślina, kiedy na nie składniki gleby, wilgoć, powietrze i dobroczynny wpływ słońca działają. Atoli wszystkie te wpływy zewnętrzne nie są w stanie zmienić typu rośliny, ona rozwine się tak, jak tego założenie w ziarnie, jego przyrodzona natura wymaga, albo się nierozwinię wcale. Z ziarna grochu dąb nie urośnie ani z podłój stokłosy szlachetna pszenica. Wszystek wpływ ogrodnika ogranicza się tylko do miarkowania i zabezpieczania wpływów przyrody, by ziarno zejść mogło i szczęśliwie się rozwijało rośliną. Rośliny też i zwierzęta bywają tylko hodowane i pielęgnowane. Z człowiekiem rzecz się ma inaczej. Pobieżne nawet doświadczenie poucza, że wychowawca może do pewnego stopnia podług siebie t. j. według swych pojęć i zasad ukształcić wychowanka, a więc w kołysce nie da się sprawa rozstrzygnąć, co z dziecka być ma. Wychowanie jest zatem wyłącznym przywilejem natury ludzkiej.

§. 2.

Ogólne warunki wychowania i jego pojęcie.

Wychowawca ma wpływać na młode pokolenie tak, aby zarówno fizyczność jak i umysłowość wychowanka rozwinęła się w kształt właściwy. Wychowanek ma pod wpływem samodzielnym wychowawcy pozbyć się nieporadności swojej, stając się zwolna tym, czem jest wychowawca. W ten sposób dźwiga i podnosi umysł ukształcony ku swęj wyżynie umysły jeszcze nie rozwinięte.

Z uwagi na prawdę powyższą wpływają następujące warunki wszelkiego wychowania:

1. *Wychowawca*, jako osoba wychowująca, sam winien mieć wychowanie, skoro na wzór jego młodsze pokolenie kształtować się ma. Musi to być człowiek umysłowo i moralnie rozwinięty do pewnego w tym celu dostatecznego stopnia. Niemający wychowania sprawy tej podejmować się nie mogą.

2. *Wychowanek*, jako osoba wychowywana, musi być zdolnym do podejmowania wychowawczych wpływów, *podatnym*, niejako

plastycznym. On jest nim w czasie swego *niemowlactwa*, gdy wewnętrzna jego istota niema żadnego kształtu; dopiero wpływy zewnętrzne formują jego duchowość a to do pewnego tylko stopnia. Starsi mniej są podatni — nie dają się wychowywać.

3. *Wpływ wychowawcy w wyrozumowanym celu podejmowany* musi przechodzić na wychowanka. Odniesie on tylko wtedy pożądany skutek, jeśli jest potężniejszy od reszty kształcących wpływów, które na wychowanka z zewnątrz działają. Wychowanie byłoby niemożliwe, zbyteczne i wcale niepotrzebne, gdyby przyroda silniejszą była, niż usiłowania sztuki wychowawczej.

4. *Cel wyrozumowany* usiłowań wychowawczych, ku któremu zmierza się z wychowankiem. Ponieważ w żaden sposób wiedzieć nie podobna, co z dziecka być może, to celem tym winno być tylko ogólne ludzkie przeznaczenie, czyli rozwinięcie *zupełnego człowieka*.

Wychowanie (jako czynność) zatem, jest to umyślny w rozumnym celu podejmowany wpływ rozwiniętego człowieka na młode pokolenie, by jego istocie zgodne z powszechno-ludzkim przeznaczeniem a samodzielne nadać rozwinięcie.

Nie może być zadaniem wychowania, ażeby dziecko przywieść do osiągnięcia jego przeznaczenia, osiągnięcie to bowiem jest zadaniem życia już ukształconego człowieka; wychowanie ma tylko przysposobić młodzież do tego, aby ta, osiągnąwszy samodzielność skutecznie kusić się i podążać mogła ku temu zadaniu życia.

Uwaga. Podmiotem wychowania jest człowiek złożony z *duszy i ciała*. Zwykle, gdy mowa o wychowaniu, ma się na myśli ukształcenie ducha, ogólnie mówiąc, rozwój wewnętrzny wychowanka czyli jego świadomości. Zanadto jednak stan duszy od stanu ciała zależy, aby wychowawca nie miał i fizycznej strony wychowania na oku. Wprawdzie dobrze fizycznie wychowany człowiek może niebyć duchowo dobrze rozwiniętym i ukształconym; nierzadko człowiek co do ciała niedostatecznie rozwinięty może być przecież bardzo wysoko ukształconym duchowo. Postępowy jednak wychowawca nie może zaniedbać żadnej strony istoty wychowanka a niekładąc zupełnie *równego* na obydwie nacisku w swych usiłowaniach, uwzględni przy duchowym także i wychowanie fizyczne.

§. 3.

Podatność wychowanka. Przyrodzone zdolności.

Niezbędnym warunkiem, aby wychowanie mogło mieć miejsce, jest *podatność* wychowanka, przez co rozumieć należy łatwą jego

uległość w podejmowaniu wpływów zewnętrznych. Dobrym przykładem podatności jest glina rzeźbiarska, łatwo przyjmująca każdą formę, jaką w nią zręczna ręka wyciska.

Podatność dziecka jest niezmiernie wielka, ma jednak swoje granice. Granicą tą są naturalne czyli *przyrodzone zdolności*, i w pośród nich tylko odbywać się może cała sprawa wychowania.

Wrodzone zdolności są to szczególne usposobienia do wykonywania pewnych czynności, które drogą *dziedzictwa* otrzymujemy. Nie dają się one zdobywać pracą i usiłowaniem osobnika, ani udzielić wychowankowi choćby najgorliwszemu staraniem, bo one są *darem*, posagiem od natury danym. Zazwyczaj idą one w parze z właściwościami organizacyi fizycznej, które wykonywanie pewnych czynności wielce popierają, a łatwość i zadowolenie ztąd w umyśle dziecka wypływające tém bardziej skłaniają wychowanka do przedsięwzięcia i wykonywania takowych. Pewna dziedziczna, od natury dana właściwość wewnętrznego ucha towarzyszyć koniecznie musi zdolności do muzyki; w rodzinie Bacha liczono 22 osób szczególnie do muzyki uzdolnionych.

Tak zwane władze duszy jak rozum, rozsądek, pamięć, fantazyja nie są zdolnościami wrodzonymi *pierwotnej* natury; są to raczej już drugorzędne, pochodne właściwości, wynikające z *rozmaitego sposobu* kojarzenia się wyobrażeń, a więc co do stopnia swój doskonałości rozmaicie mogą i dadzą się wyrobić. Treść naszych wyobrażeń jest przez zmysły z zewnątrz podjęta; wrodzonym, są tylko te formalne różnice w sposobie kojarzenia tych wyobrażeń i korzystania z nich na rzecz rozwijającego się ducha. Różnice te przedstawiają się nam jako wyższy lub niższy stopień *wrażliwości* na pewne lub wszystkie zewnętrzne wpływy, jako szybsze lub powolniejsze podejmowanie takowych i *żywsze* ich sobie przyswajanie, jako silniejsze i trwalsze zachowywanie tych wpływów i jako mniej lub więcej rozległe i rozmaite kojarzenie ich treści ze sobą wzajem. Jakkolwiek rozwój i wykształcenie zdolności ducha podlega prawom, które są wszystkim ludziom wspólne, to przecież stopień i jakość zarówno samych z natury danych zdolności, jak i ich rozwinięcia u różnych ludzi jest wielce rozmaity i różny.

Wskutek też właśnie tych rozmaitych wrodzonych zdolności pierwotnych i usposobień, idących zawsze w parze ze szczególnie korzystnym ku temu ustrojem systemu nerwowego, kształtują się, mimo praw rozwoju wszystkim ludziom wspólnych, przecież tak rozmaicie rozumy, talenta i zręczności.

Uwaga 1. To, co z człowieka być ma, nie jest bynajmniej z góry wrodzonymi zdolnościami z przymusem zawarowane, zdolność bowiem przynosi ze sobą tylko *możność* i *łatwość* wyższego duchowego rozwoju w pewnym kierunku, nigdy zaś *konieczności* i *musu* tego rozwoju. Wśród licznych zdolności, które posiadamy rozwijają się i kształcą *szczególniej* te, na które, czy to zewnętrzne okoliczności w życiu, czy to rozmyślny wpływ wychowania z większym niż na inne działały naciskiem. Rousseau obdarzony zdolnością do muzyki długo wahał się w decyzji ostatecznego powołania i tak dobrze mógł zostać artystą muzykiem, jak został filozofem.

Tam, gdzie indywidualna organizacja od prawidłowej czyli normalnej właściwości natury ludzkiej się różni, jak n. p. u ciemnych, lub upośledzonych na umyśle, czuć się daje stanowczo owo ograniczenie w rozwoju, jakie stanowią przyrodzone zdolności.

Uwaga 2. Zdolności wrodzone nie są *popędami*, ani *zarodem* tego, czém człowiek w przyszłości koniecznie być musi; nie są *instynktem* którego siłę oprzećby się nie zdołał. Organizm zwierząt jest wskutek statecznego w pokoleniach dziedzictwa w pewnym tylko kierunku, jednostronnie rozwinięty, tak że zwierzę do pewnych tylko czynności jest uzdolnione: ryby do pływania, ptaki do lotu, pajęki do przedzenia swych sieci, a im niżej ograniczenie rozwinięte tém jednostronniejsze są ich uzdolnienia. Każde też rozwija się w tym jednostronnym kierunku, do którego organizm jego posiada usposobienie. Zjawisko to jest *instynktem*.

Natura ludzka jest wolną od tej jednostronności i skrępowania i może się stosownie do okoliczności rozwijać i kształcić w najrozmaitszym kierunku i co raz to nowych nabywać wpraw, zręczności i sztuk. Nie trudniejszego nad przyuczenie zwierzęcia do wykonywania rzeczy przeciwnych przyrodzonemu instynktowi. — Przyrodzone zdolności ograniczają i krepują wychowawcę w podobny sposób jak artystę materyał, z którego dzieło sztuki zrobić zamierza; nie z każdego drzewa lub kamienia da się wyrzeźbić Wenus w całej doskonałości ideału. Wreszcie, wiele przymiotów, które zdają się być wrodzonymi zdolnościami, są tylko nabyte, najczęściej przez szczęśliwe okoliczności wczesnego na zmysły wpływu.

§. 4.

Mimowolne współczynniki wychowawcze.

Wszystkie czynności wychowawcy towarzyszą trzy mimowolne, nieświadome, że powiem, ślepe współczynniki, za których sprawy on tylko w części odpowiedzialnym być może. *Natura, towarzystwo i los* są tymi współpracownikami.

Przez „*naturę*” rozumieć należy tu wszystko, co w osobie wychowanka z przyrodzenia się znajduje, tudzież to, co z zewnątrz

na to przyrodzenie wpływa: więc odziedziczone zdolności (§ 3), tudzież wpływ zewnętrznego świata z wyjątkiem wpływu ludzkiego. Tu należy klimat i atmosferyczne stósunki kraju, jego stan ciepła i wilgotności, sposób i rodzaj pokarmów, mieszkanie. i t. p.

Przytoczone bytu warunki działając bezpośrednio na *ciało* wielkiego są znaczenia dla *ducha*, który od stanu ciała tak wiele zależy. Ale i bezpośrednio rozwija i kształci ducha wychowanka przyroda całym bogactwem swych cudów i zjawisk, które mu przed zmysły do rozważania nasuwa, pobudzając w najrozmaitszy sposób do czynności i ruchu jego siły, przymioty i władze. To wychowanie jest jednostajne i stateczne, zwolna postępuje naprzód, jak o tém przeświadcza się na dzieciach, wzrastających po za obrebem szkoły i towarzystwa a pod wyłącznym tylko wpływem przyrody, n. p. pastuszki, dziatwa cygańska i t. p.

Potężniejszym czynnikiem niżeli natura zewnętrzna jest „*towarzystwo*“ i otoczenie dziecięcia, a przedewszystkiem wpływ dorosłych. Ci pielęgnując dziatwę, udzielają jej, nawet bez wyraźnego wychowawczego zamiaru, swój *moicy*, a z nią i swego *sposobu myślenia*; używają dziatwy do posług we własnym interesie a tém samém uczą ją wielu bardzo przydatnych zręczności; dla własnej wygody utrzymują młodsze pokolenie w karności i posłuszeństwie. Wszystko to dzieje się w ograniczoném *kole rodzinném*, gdzie piecza i porządek domowy, obejście się wzajemne i przykład, poczucie i świadomość wzajemnej miłości i pomocy w wspólnej potrzebie przenikają na wskrós wszystką sprawę wychowania.

Atoli i dalsze towarzyskiego bytu formy i ogniwa, jak *gmina*, *państwo* i *kościół*, wywierają na każdego osobnika mimowolny wpływ wychowawczy przez swe *urządzenia* i wynikający ztąd *zewnetrzny* i *wewnetrzny życia porządek*, a przez powszechny towarzyski i społeczny przykład wpajają stale pewne zasady, zwyczaj i obyczaje.

Trzecim mimowolnym współwychowawcą jest „*los*“. Każdy przez urodzenie należy do téj lub owéj rodziny, do téj lub owéj warstwy społecznej i z tego powodu podlega więcej lub mniej korzystnym wpływom, a to właśnie zowiemy jego *losem*. Los wychowuje człowieka, dając mu bez zasługi wiele, odmawiając mimo zasług jeszcze więcej, tamując lub popierając jego usiłowania lub smagając za popełnione błędy, pomyłki albo niedbalstwo; raz przedstawia się on szkołą potrzeby i nędzy, drugi raz pomyślnym wiatrem w podróży życia, działając nagle i stanowczo w sposób wręcz przeciwny działaniu natury, której stateczny porządek wywiera również wpływ spokojny i stateczny.

Uwaga 1. Wychowanie dokonywane przez zewnętrzne warunki przyrody jest najogólniejsze i przerwom nieulegające, atoli postępuje bardzo powoli i wyczerpuje swe siły, jeżeli sztuką utrzymać i rozszerzyć jej wpływ nie można; co więcej natura sama może nawet rozwój dalszy człowieka wstrzymywać. „Jeżeli wrażeniami pozbawionymi już siły kształcącej natura jeszcze człowieka pociąga do siebie i wiąże, usuwa go tem samem od wewnętrznego, głębszego przerobienia zdobytej treści.“ (Benecke).

Uwaga 2. Najważniejszym ze wszystkich współczynników jest *towarzystwo*, t. j. otoczenie ludzkie, w którym się wychowanek znajduje, przejmując całą świeżością swego podatnego i biernego umysłu wszystkie jego złe i dobre strony. Człowiek bowiem nie tylko jest najwyżej uzdolnioną ale zarazem najskorszą do naśladowania istotą tak dalece, że w czasie niezmiernie krótkim przyswaja on sobie nie tylko zewnętrzne zachowanie się i zwyczaje, ale nawet sposób myślenia i przekonania swego otoczenia. Ideje i pojęcia, obyczaj i moda rozszerzają się w społeczeństwie prawdziwie z całą potęgą zarazy; najczęściej też prawdziwa wartość człowieka, nie tyle zależy od mistrza, który go wychował, ile od otoczenia, w pośród którego wzrastał.

Wpływu tego wychowanie w zupełności usuwać nie może, skoro bowiem wychowanek dla towarzystwa ma być wychowany, to musi wśród niego się wychowywać. Wszelakie odosobnienia przyniosłyby niepowetowane szkody; atoli czuwać, ograniczać i wybierać jest obowiązkiem wychowawcy. Mimo to w ogóle wychowanie osobnika od stanu wychowania otoczenia jego oddzielić się nie da i zawsze rezultat w osobniku będzie wyrazem ogólnej atmosfery rodziny, towarzystwa i narodu, co oczywiście wprowadziłyby nas mogło w dalszych uwagach w dziedzinę *pedagogiki społecznej*.

§. 5.

Możliwość, granice i konieczność wychowania.

Zarówno znaczenie przyrodzonych zdolności (§ 3) jak i mimowolnych współczynników wychowania (§ 4) jest tak wielkie, że pytanie o *możliwości* i *zakresie* wychowania z jednej, a o jego *niezbędnej potrzebie* z drugiej strony, niezmierniej nabiera wagi. Jeżeli bowiem wpływy tej potrójnej szkoły, wpływ przyrody, towarzystwa i losu był tak przemożny, że wszystkie z umysłu podejmowane usiłowania i zabiegi wychowawcy niczego dokonaćby nie zdołały, to ani o *możliwości*, ani o *niezbędnej potrzebie* wychowania mówićby nawet nie można.

Ponieważ nie treść wyobrażeń ale tylko właściwy sposób ich kojarzenia się i toku jest nam wrodzony (§ 3), to nastrój umysłu i charakter, czyli to, co istotę indywidualizmu człowieka stanowi, jest rezultatem wpływów zewnętrznych.

Atoli co się tyczy stosunku, w jakim do siebie stoją właściwe wychowanie a wpływ współczynników mimowolnych, to przyznać trzeba, że wychowawca ma po swęj stronie niezaprzeczone korzyści: on jest *świadomą siebie istotą*, one *ślepyimi* tylko czynnikami. Działanie ich żadną nie kieruje się zasadą, często wpływy ich krzyżują się i znoszą nawzajem, kiedy wychowawca świadom celu i dróg do niego wiodących wprost ku niemu podąża.

Powtóre wychowawca jest w mocy przynajmniej dwa pierwsze współczynniki do pewnego stopnia podbić pod swe panowanie, i ku swoim wychowawczym zwracać widokom, o ile na to los, ów trzeci czynnik, zezwala; on może wpływy natury i towarzyskiego otoczenia ściśle i zgodnie do swych celów określić, urządzić lub ograniczyć.*)

Natomiast mimowolne wpływy mają nad wychowawcą tę niejako przewagę, że działają bez przerwy statecznie, on zaś czasowo tylko i doraźnie. Temu zapobiedz on może, jeżeli nauką, przykładem i innymi środkami wychowawczymi w świadomości dziecka taki zakres wyobrażeń wszczepi i takie rozbudzi popędy, że one nawet w jego nieobecności działają w sposób przyrodzonyin zdolnościom właściwy.

Rozważywszy te okoliczności, musimy przyjść do przekonania, że chociaż ślepe wpływy łącznie z przyrodzonymi zdolnościami w ten sposób ograniczają działanie nasze, że wychowawca za skutek swęj pracy w żaden sposób do bezwzględnej odpowiedzialności pociągany być nie może, to przecież jego świadomie podjętej pracy o jasnym celu stoi otworem nader szerokie i wdzięczne pole, którego zaniedbać w żaden sposób nie można. Dowodzi to zarazem koniecznej potrzeby świadomego ze strony człowieka wychowawczego działania, którą podpira nadto niezbędna potrzeba nauki.

Codziennie zresztą doświadczenie potwierdza, że staranne wychowanie przeważnie dobre wydaje owoce, złe zaś i przewrotne albo niedbałe, najgorsze przynosi skutki, tudzież że przez naukę i przykład, wprawę i wezwyczajenie, nagrodę i karę wiele korzyści i dodatnych wyników osiągać się zwykło.

*) Rodzice mogą swe dzieci w mieście wychowywać lub na wsi, w pokojach lub więcej na wolnem powietrzu; mogą je ograniczyć domem rodzinnym albo odbywać z nimi podróże; mogą wybrać i przeznaczyć im pewne koło towarzyskie, oczywiście o ile na to środki zezwalają, co już jest losu udziałem. W istocie też poznamy poniżej, jak wpływów mimowolnych i ślepych użyć należy we wychowaniu a to w formie zezwalania i zakazu (§ 43, 44) jako pierwszych środków wychowania.

Uwaga 1. Sprawa wychowania dla tego tak wielkie przedstawia trudności, że wychowawca ma pracować nad duchową istotą, która i bez jego przyczynienia się sama się rozwija. Duchowa natura człowieka nie zna spoczynku, nie czeka jak marmur lub płótno na mistrza. Nadto czynność wychowawcy rozciąga się na czas wielu lat, wśród których ustawiczna uwaga jest niezbędną; okoliczność to, której przy żadnej innej sztuce nie spotykamy.

Uwaga 2. Wychowanie nie jest wytworem wychowawcy ale wypadkiem wielu różnych czynników, z których jednym jest wychowawca. Po części jest ono produktem przyrody, po części produktem sztuki: okoliczność ta zmniejsza odpowiedzialność wychowawcy, a zarazem miarkuje niewczesne, zarozumiałe i przewrotne zapędy właściwego wychowania. Często przyrodzone zdolności, wpływy natury, towarzystwo lub los stają się powodem, iż wychowanek nie całkiem przynajmniej na złe puszcza się tory. Wychowawcy musi ta pewność wystarczać, że wypadek wychowania bez jego wpływu byłby niewątpliwie gorszym. Resztę a nawet dużo zostawiać należy pobożnie Opatrzności. Skutki niedostatecznego lub złego wychowania jaskrawo występują w salach sądowych i w statystyce zbrodni.

§. 6.

Trwanie wychowania i jego epoki.

Z pierwszym oddechem i płaczem dziecka poczyną się i jego wychowanie. *) Atoli rok pierwszy jego życia wymaga wyłącznej pieczy o ciało, wpływ starszych jest też raczej *hodowaniem* i pielęgnowaniem, niż wychowaniem. Świadomość dziecka jest jeszcze chaosem, i nie może panować ciału.

Pierwszą epoką wychowania jest *wiek dziecięcy*, czas pierwszego rozglądania się w zmysłowym otoczeniu i pierwszych prób świadomości w opanowywaniu ciała. Z chaosu świadomości występują jaśniejsze, już to ogólne, już to odosobnione wyobrażenia; dziecko poznaje rzeczy, rozróżnia takowe i nazywa; staje na nogach, nabywa siły w członkach, ośmiela się i wprawia do ruchu, przyswaja sobie pewne niezbędne zręczności; uczy się wreszcie mówić. Jest to epoka domowego wychowania i ogródków dziecięcych.

Druga epoka, *wiek chłopięcy*, poczyną się i kończy w latach obowiązkowej nauki (od 6 do 14 roku) a jest to czas, który przeważnie nauce poświęcony być winien i szkole.

*) Pestalozzi mówi o dziecku: „Pierwszą godziną nauki dla dziecka jest chwila jego urodzin, od niej bowiem jako tej, w której jego zmysły odczuły wpływ natury, poczyną się nauka i wychowanie przyrody.

Trzecią epokę stanowi wiek *młodzieńczy* czyli *dziewiczy*, poczynający się z 15. rokiem życia, w którym coraz wybitniej występuje osobnicza samodzielność wychowanka wchodzącego w stosunek z coraz wyższymi naukami (wyższe szkoły średnie) i w życie towarzyskie.

Do tej nawiązuje się *czwarta* a zarazem ostatnia epoka *dojrzenia* młodzieży. W niej to dokonywa się zupełne wyzwolenie wychowanka z pod władz wychowawczych coraz więcej usuwających się z swym wpływem a kończącym się z chwilą, w której wychowanek wchodzi w zawód praktyczny. Przypada to zazwyczaj równocześnie z ukończeniem fizycznego wzrostu, a mianowicie około 24. roku życia, w którym i małoletność wychowanka ustaje.

Z pośród wszystkich istot żyjących *trwanie* wychowania człowieka jest przeto najdłuższem, obejmuje bowiem prawie połowę jego całego życia.

Komenius dzieli ten dwudziestoczteroletni czas na cztery sześćdziesięcioletnie epoki, a mianowicie:

1. Szkoła *nacierzyńska* dla wieku dziecięcego;
2. Szkoła *ludowa* dla wieku chłopięcego;
3. Szkoła *łacińska* dla wieku młodzieńczego;
4. *Uniwersytet* i *podróż* naukowa dla wieku dojrzenia.

Uwaga. U zwierząt epoka wzrostu i wyhodowania, jakkolwiek biorąc, jest o wiele krótsza, niż u człowieka. Koń, jedno z zwierząt najinteligentniejszych, które żyje 30 lat, z rokiem 4. jest zupełnie rozwinięte i wykształcone; czas przeto jego rozwoju obejmuje zaledwie *siódmą* część jego życia. U człowieka wynosi czas ten prawie połowę życia, gdyż on rośnie i rozwija się duchowo i fizycznie po rok 24. Wprawdzie w pierwszych 6 latach rozwój jego jest najwięcej stanowczym i najwidoczniejszym — rośnie on w tej epoce najprędzej i uczy się nawet najwięcej. Szkolne wychowanie według Komeniusa trwa od 7. do 24. roku życia. Od tej chwili staje się człowiek, mówiąc ekonomicznie, czynnym czyli produkcyjnym; odtąd bowiem zacząć on ma w formie czynu i produkcyjnej pracy zwracać społeczeństwu ów olbrzymi nakład kapitału i trudu, które jego tak długie wychowanie pochłonęło. Ściśle biorąc, winien on to czynić nie tylko za siebie, ale i za rachunek tych wszystkich niezliczonych osóbników, które czy to przed ukończeniem, czy z ukończeniem wychowania zawczasie umarli. Równowaga ekonomiczna, jaka zachodzić koniecznie powinna pomiędzy nakładem na wychowanie a produkcją dostarczaną przez wychowanych, może niestety tylko przez to mieć miejsce, że w całych warstwach społecznych wcale pokaźna ilość młodzieży jeszcze przed ukończeniem epoki trwania wychowania pracy gospodarezo-społecznej poświęcona być musi. Dzieci uboższych muszą z niedostatecznym wychowaniem oddawać się roli lub rzemiosłu, ponieważ społeczeństwo kosztu ich wychowania zupełnego ponosić nie jest w stanie.

§. 7.

Pedagogika, jej źródła i umiejętności pomocnicze.

Pedagogika jest zarówno umiejętnością jak sztuką, której przedmiotem jest wychowanie. Jako teoria czyli systematyczny układ wiadomości naukowych jest umiejętnością, jako praktyka czyli zastosowanie jest sztuką.

Jak wszędzie tak i tu praktyka starszą jest niż teoria, gdyż z praktyki każda teoria się rozwija. Praktyka dostarcza spostrzeżeń i doświadczeń będących podstawą do wysnuwania prawideł. Praktyka zatem jest pierwszym a oraz przeważnym źródłem pedagogiki.

Doświadczenia mogą być już to wspomnieniami wydarzeń z własnego wychowania, już to spostrzeżeniami zdobytymi w toku wychowawczego zajęcia, już to tradycją, zwierzeniem się lub wyjaśnieniem wziętym od drugih. Gdy jednak wspomnienia wydarzeń i toku własnego wychowania nader rzadko mogą być przedmiotowe i bezstronne, częściej też bywają bardzo jednostronne; wiadomości zaś i informacye zaczerpnięte od drugih tylko na podstawie własnych spostrzeżeń zdobywanych wśród wychowawczego zajęcia dokładnie zrozumiane być mogą: więc też owe *spostrzeżenia własne* uważać należy za najważniejsze źródło pedagogicznego doświadczenia.

Spostrzeżenia w sprawie wychowania odnoszą się do *skutku użytych środków wychowawczych*. Skutek ten jednak zależy nie tylko od samych środków użytych, zawisł on bowiem jeszcze tak od *właściwości i usposobień osobniczych* wychowanka, jak i w ogóle od *praw duchowego życia*. Azatem spostrzeżenia pedagogiczne tylko wtedy służyć mogą za podstawę do wysnuwania ogólnych prawideł, jeżeli im towarzyszy gruntowna znajomość *fizycznej* a przedewszystkiem *duchowej* natury człowieka.

Somatologia a przedewszystkiem *psychologia* są najważniejszymi pomocniczymi umiejętnościami wychowania i pedagogiki. Bez psychologii pedagogika byłaby tylko zbiorem luźnych, empirycznych przepisów i wskazówek na poszczególne przypadki, jakie się w toku wychowania wydarzać mogą, a to bez gruntownego uzasadnienia. Losy tak wszystkiiej sprawy wychowawczej, jak i pedagogiki ściśle są związane zarówno z rozwojem fizyologicznych jak i psychologicznych wiadomości.

Doświadczenie pedagogiczne i powyżz namienione nauki pomocnicze mogą jednak tylko pouczać, jakim też *istotnie jest* rozwój

fizyczny i duchowy człowieka wskutek wpływów przyrody i użytych środków wychowawczych, nigdy zaś nie objaśnia, jakim ten rozwój *być powinien*. Wychowawca kształtując wychowanka, ma w duszy pewien *ideał*, który realizując, wcielając niejako we wychowanka, osobie jego pragnie nadać nie przemijającą i względną, lecz stałą, bezwzględną i czysto ludzką wartość.

To, co ludzkiej woli i ludzkiemu działaniu bezwzględną nadaje wartość, ujęte jest w *etyce*, w nauce obyczajowej czyli moralnej; ona też jest równie ważną umiejętnością pomocniczą pedagogiki, jak psychologia. Etyka wskazuje ogólny, ostateczny *cel*, ku któremu wychowawca ma zdążać ze swym wychowankiem, psychologia podaje mu stosowne ku temu środki.

Uwaga 1. Pedagogika należy do *praktycznych* (stosowanych) umiejętności; jest praktyczną nauką sztuki. Podobnie jak etyka uczy prawideł życia, nauka harmonii prawideł kompozycji muzycznej, dietetyka prawideł zdrowego utrzymywania ciała, tak samo pedagogika uczy, jak wychowywać należy.

Uwaga 2. Nawet i na doświadczenia pedagogiczne dla tego nie zawsze w zupełności spuszczać się można, ponieważ skutki pedagogiczne są rezultatem wpływów świadomych wychowawcy, łącznie z wpływami przyrodzonych zdolności i w ogóle mimowolnych współczynników wychowania; odniesienie skutków do właściwych przyczyn przedstawia wielkie trudności i wcale pewnem być to rozróżnienie nie może. O wiele łatwiej niż na przebiegu życia osobnika dostrzegać się daje skutek wpływów wychowawczych na statystycznych wypadkach narodu lub społeczeństwa, którymi przekonać się można, że ulepszenia instrukcji publicznej przynoszą zawsze postęp w ogólnym dobrobycie i moralności powszechnej, że liczba domów karnych się zmniejsza tam, gdzie liczba szkół dobrych wzrasta a wychowanie w rodzinie się podnosi.

Uwaga 3. Jest rodzima czyli naturalna i jest *umiejętna* pedagogika, podobnie jak się to ma z logiką, psychologią, etyką i wymową. Przeważna część społeczeństwa wychowuje się pod wpływem owej naturalnej pedagogiki, którą się prawie wszyscy rodzice i wielu nauczycieli kieruje i rządzi. Pedagogika jako umiejętność nie usposabia jeszcze na wychowawcę, gdyż zastosowanie jej prawideł ogólnych do tak rozmaitych przypadków i stosunków, w jakich sprawa wychowania się toczy, wymaga koniecznie *osobistego taktu*, i jeśli niewrodzonego talentu, to przynajmniej przez praktykę nabytęj *wprawy i zręczności*; wychowywanie bowiem jest sztuką. Mimo to umiejętna pedagogika jest dla praktycznego wychowawcy niezmierniej wagi, gdyż za jej pośrednictwem może on sobie bardzo wiele wskazówek a nawet środków i samej zręczności w jak najkrótszym czasie przyswoić, unikając przez to wszelkiego działania po omacku i zbytecznych eksperymentów kosztem po wierzonej sobie młodości. Nauczyciel z zawodu powinien bezwzględnie znać

jak najdokładniej i rozczytywać się jak najsumienniej w literaturze pedagogicznej i to tak swojskiej jak i powszechnej, ku czemu w „Historyi pedagogiki“ znajdzie najodpowiedniejsze wskazówki.

§. 8.

Wychowanie a nauczanie.

Najważniejszą czynnością ducha człowieka jest jego *chcenie*, *pożądanie*, czyli jego *wola*, która się wyraża postępowaniem i czynem. Niewątpliwie ważną i cenną rzeczą jest dla człowieka to, co *wie*, wcale nie obojętnem to, jak i co *czuje*, najważniejsze jest jednak to, czego i jak on *chce*. Jeżeli o prawdziwej *wartości* człowieka jest mowa, to osądzamy go nie według jego *wiedzy*, albo jego *mowy*, ale według jego sposobu *czucia* i według jego *woli*, objawiającej się w *uczynkach* i całym *postępowaniu*. *Charakter* nie jest wykształtem pozytywnej wiedzy, ale owocem i rezultatem ukształconej *należycie woli*.

Ponieważ wszystka sprawa wychowania ma za zadanie, aby istocie człowieka nadać zupełne rozwinięcie w myśl jego wysokich celów, więc wszystkie usiłowania głównie skierowane być muszą do *wykształcenia jego woli*.

Atoli *wola* człowieka nie jest jakąś odosobnioną od innych duszy potęgą, wynika ona i czerpie zasoby żywotne swoje z całego zakresu myśli i ze sposobu a natury *uczuć* człowieka. Możemy *pożądać* jedynie tego, co sobie wyobrazić jesteśmy *zdolni* a *pożądamy* *jedynie* dla tego, że zaspokojenie *żądań* opłaci się nam *uczuciem* *zadowolenia*, niezaspokojenie zaś takowych pociąga za sobą *uczucia* *niemiłe*. Kierunek przeto, jaki biorą ludzkie usiłowania i *wola*, zależy przede wszystkim od kierunku, rodzaju i wartości, jakimi wykazać się może rozwój naszego *poznania* i *uczuć*. Cele usiłowań, dążeń, pragnień i starań człowieka ukształconego są wcale inne, aniżeli człowieka bez *wykształcenia*.

Na rozwinięcie prawidłowe i *wykształcenie woli* można przeto działać i wpływać *pośrednio*, jeżeli na rozwój *poznania*, *rozsądku* i *rozsądku*, tudzież na wszystkie *uczucia* i *zgoła* na cały *umysł* wychowanka bezpośrednio się wpływa. *Kształcenie poznania* jest zatem *pośredniem* wychowaniem. Wpływ tego rodzaju pośredni znany i uznany jest powszechnie jako *nauka* (wychowawcza) czyli *nauczanie*, które w szkołach powszechnie jest stosowane.

Wszystko zatem wychowanie dzieli się na dwie sprawy:

1. *Bezpośrednie* wychowanie, jako *hodowanie* fizyczne, umysłowe i moralne, *prowadzenie* i *karność*.

2. *Pośrednie* wychowanie czyli *nauka* jak nauczanie.

Pierwszą zajmuje się właściwa, ogólna *pedagogika*; druga jest przedmiotem osobnej nauki, *dydaktyką* zwaną.

Uwaga. Bezpośredni wpływ wychowawczy na *wolę*, lub pośredni przez uczucia na *wolę* jest prostszy, krótszy i prędzej trafiający do celu; wpływ na rozwinięcie *poznania* i przez niego na *wolę* jest żmudniejszy, dłuższy, powolniejszy, ale zarazem i więcej zasadniczy. Skutek też z nauki, ponieważ ta na ukształcenie wszystkiej świadomości działa, zapewniony jest, nawet wobec niekorzystnych mimowolnych wpływów wychowania, które są siłą nie raz najlepsze pedagogiczne działanie i usiłowanie niszczą lub paraliżują. Zresztą nauka ma za sobą i tę korzyść, że się o wiele łatwiej uporządkować i w obliczony na wszystko ład wprowadzić daje, niż wszystkie inne z umysłu podjęte wychowawcze starania i środki. Wychowanie bowiem samo, ograniczone jest zakresem codziennego życia (dom, towarzystwo), którego stosunki, choćby nawet najprostsze, przecież są tak różnorodne i rozpięchnione, że od woli wychowawcy zupełnie zależeć nie mogą; przeciwnie wpływ nauki da się obliczyć, wyrachować i uporządkować jak najściślej. Ta okoliczność jest też powodem, że wielu pedagogów więcej liczy na skutek nauki, niż na skutki wychowania; wszelako jest to za jednostronnie i za teoretycznie. Musimy bowiem stanowczo zwrócić uwagę na to, że przepełnienie świadomości materią naukową, choćby najumiejętniej uorganizowaną i ściśłą, przecież jeszcze zupełnem wychowaniem nie jest i zastąpić go nie może, a nawet jest niebezpieczne i szkodliwe, jeżeli nie jest obliczone i użytkowane w celach wychowawczych, jeżeli równocześnie za mało miano starania o przerobienie i stosowanie tegoż materiału na korzyść wszystkich władz i wszystkiej natury duchowej wychowanka. Ostatni bowiem cel usiłowań i prac wychowania, *rozwinięcie charakteru* nie może być osiągnięte uczeniem się lub pouczeniem wychowanka, ale jego własnymi zdobyte być musi czynami i postępowaniem; więc nie w szkole jako w warsztacie nauki, ale w życiu zgodnie z słowami Goetego: „Es bildet ein Talent sich in der Stille — Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“

§. 9.

Metodyczny rozkład pedagogiki.

Z pojęcia wychowania powyż (w §. 2) rozwiniętego wynika niezbędna potrzeba następujących warunków:

1. *Wychowawca.*

2. *Wychowanek.*

3. Wpływ wychowawcy na wychowanka jako *postępowanie* pedagogiczne.

4. *Cel* wychowania.

5. *Środki* wychowania.

6. *Zasady* wychowania jako podstawa *planu* wychowania.

7. Rzeczywiste formy wychowania, w których istotnie w życiu ta wszystka sprawa się rozwija, do czego nawiązać należy i miejsca jej poświęcone.

Wszystkie te warunki i okoliczności, towarzyszące wychowaniu, stoją w ścisłym ze sobą stosunku, o wszystkich też w właściwym porządku będzie tu mowa. Następujący rozkład ogólny treści niniejszój nauki uwidocznia ścisły ten stosunek, jaki zachodzi pomiędzy warunkami przytoczonymi i wyczerpuje całość przedmiotu.

Zarys pedagogiki.

I.

O podmiocie wychowania.

A. Ciało wychowanka — wychowanie fizyczne.

B. Duch wychowanka — psychologia stosowana.

II.

O celu wychowania.

Teleologia, jako wyniki etyki czyli nauki obyczajowej.

III.

O postępowaniu pedagogiczném.

Hodegetyka.

O planie, środkach, zasadach i metodach wychowania.

IV.

O formach wychowania.

Osoby i miejsca wychowania — praktyka wychowawcza
w domu, szkole i różnych zakładach.

Uwaga. Pedagogika w najobszerniejszym znaczeniu dzieli się na ogólną i szczególną. Pierwsza zajmuje się wychowaniem w ogóle bez względu na szczególne właściwości wychowanka, wynikające z jego rodzaju, wieku,



stanu, towarzyskiego stanowiska i t. p., tudzież bez względu na szczególne okoliczności (formy), w jakich się wychowanie odbywa. Pedagogika szczególna, która te właściwości uwzględnia, może być według podmiotu wychowanka: pedagogiką chłopięcą, dziewczęcą, pedagogiką ochronek, idiotów, głuchoniemych, ciemnych i t. p., tudzież domową, szkolną, zakładową. Według sposobu, który dostarcza pedagogicznych prawd i prawideł, może być ona systematyczną albo historyczną, z których pierwsza rozważa stosunki wychowania same w sobie, druga posiłkuje się rozwojem takowych w historii. O ile zaś systematyczna czerpie swe rozwinięcie i zasady z doświadczenia, lub namysłu i zastanawiań się nad podmiotem wychowania, o tyle może być ona albo *empiryczną* (praktyczną, doświadczalną), albo *filozoficzną* (teoretyczną). Gdy wreszcie wszystko wychowanie dzieli się na bezpośrednie i pośrednie czyli na wychowanie właściwe i nauczanie, to i pedagogika dzieli się również na *pedagogikę* właściwą i na *dydaktykę*. Całość obejmująca zbiór wszystkich wiadomości, nauk i umiejętności, odnoszących się do sprawy wychowania, nazywa się *encyklopedyą wychowawczą*.

Tego rodzaju encyklopedia obejmuje zatem:

<u>Pedagogikę:</u>		<u>Nauki pomocnicze:</u>	
<u>systematyczną</u>	<u>historyczną</u>	<u>antropologję</u>	<u>etykę logikę</u>
<u>filozończą</u>	<u>empiryczną</u>	<u>somałogję</u>	<u>psychologję.</u>
<u>ogólną</u>	<u>szczególą</u>		
<u>pedagogikę właściwą, dydaktykę.</u>			

I.

O podmiocie wychowania.

A. Ciało wychowanka.

§. 10.

Wartość ciała ludzkiego, potrzeba wychowania fizycznego.

Ciało ludzkie jest najwyższem ogniwem w szeregu jestestw organicznych. W łańcuchu tym, im wyżej znajdują się istoty, tém wyższy i doskonalszy jest stopień ich organicznego wyrobienia; ciało człowieka jest przeto organiczną doskonałością. Zaniedbać wykończenia i rozwinięcia tej myśli i tego założenia tkwiącego w nieporadnem dziecięciu, byłoby nierozsądkiem. Wystarczy jeden

rzut oka, aby uznać w ciele człowieka piękną miarę i harmonijny układ członków, chód prosty, czoło wydatne, pełne wyrazu oblicze, wzrok podniesiony ku niebu, zręczność, swobodę i łatwość w ruchach, głos wreszcie artykułowany czyli mowę — a wszystko to charakteryzuje stopień jego doskonałości organicznej. Dłuższe trwanie życia i niby doskonalsze u niektórych zwierząt zmysły są względnej wartości; przewyżki tego rodzaju są niczem, wobec tak harmonijnego ustroju naszych zmysłów i wobec zdolności przebywania we wszystkich strefach ziemi, co jużby samo dowodziło wyższości organizmu człowieka po nad wszystkie inne. Wreszcie ciało jest rozłogą ducha zdolnego do wysokiego rozwoju, a przeznaczonego do wysokich celów, a „w zdrowém ciele zdrowa mieszka dusza.“

Już Grecy i Rzymianie kładli na wykształcenie ciała wielki nacisk; w pierwszych i średnich wiekach chrześcijaństwa zaniedbano zupełnie ten kierunek we wychowaniu i dopiero w zeszłym stuleciu uznano, że siły ducha od rozwoju sił ciała wielce zależą. Atoli dopiero dzisiejszej chwili przypada w udziale to, co teoretycznie uznano, wprowadzić w zastosowanie praktyczne, tém więcej, że rozszerzenie i postęp nauk stawia młodzieży coraz większe wymagania i więcej zużywa sił.

Pierwszym warunkiem dobrego życia jest to, aby być *doskonałym* zwierzęciem, to jest, aby organizm człowieka we wszystkich swych czynnościach prawidłowo był rozwinięty i te czynności prawidłowo spełniał. „Naród z dobrych organizmów złożony, posiada „pierwszy warunek powszechnego w kraju dobrobytu i szczęśliwości. Zarówno wzgląd bezpieczeństwa i wojny, jak konkurencya pracy i wytrwała w niej energia wymaga zdrowia i należyście rozwiniętych sił fizycznych.“ (Herbert Spencer.)

Z tych przeto względów i w tych widokach młodzież fizycznie kształcić i rozwijać należy.

Uwaga. Szczególnie w pierwszych, dzieciennych latach, gdy wychowanek nasz żyje przeważnie życiem zwierzęcym i wegetacyjnym, nie należy rozmyślnie działać na szybszy rozwój umysłowy; zamiast dowcipu, rozumu, pamięci nawet, lepsze i korzystniejsze są w tej chwili życia swoboda ruchów, rozrost kości, jedrność mięśni, sen twardy i obojętność nerwów. Jest bowiem pewien porządek i miara, według których zdolności się rozwijają; kto nie ma na tę okoliczność względu, przyspieszając rozwój takowych sztucznie lub nad naturalną potrzebę, zawiedzie się fatalnie. Przyroda jest surowym i ścisłym rachmistrzem i jeśli od niej więcej zażądano w porze, niż dawać zwykła, odwetuje ona sobie ten naddatek z procentem. Lewes zwrócił uwagę, że między rozrostem lub wzrostem a rozwojem panuje przeciwieństwo. Rozwój szybki

szkodzi rozrostowi i to każdej części naszego organizmu; więc rozwój mózgu szkodzi jego niezbędnemu rozrostowi — wysiłona umysłowo dziatwa, zawodzi przeto nadzieje. Przeciążenie i wysilenie umysłowe opłaca się w końcu niedołatwstwem; wola niezłomna i niewyczerpana energia w pracy, którą przeważnie zdrowiu zawdzięczamy, więcej waży, niż najuczestsza bezsilność. Rousseau powiedział: „że ten, co równie swobodnie znosi losy przyjażne jak i przeciwnie najlępiej jest wychowanym.“ Dużo w tém prawdy, ale dostąpić tej doskonałości może jedynie człowiek fizycznie dobrze wychowany.

§. 11.

Uwagi ogólne. Powietrze.

Chociaż ciało i duch wychowanka równocześnie kształcony być winien, to nie idzie zatém, aby obudwu tym kierunkom równe poświęcić staranie; gdy rozwój ducha jest głównym celem człowieka, toć praca nad rozwojem ciała na drugim stać musi planie (§ 2. Uwaga).

Fizyczne wychowanie ogarniać winno *cały organizm* wychowanka i wszystkie jego *żywotne czynności*.

Ciało ludzkie składa się z kości, ścięgien, mięśni i nerwów, posiada narząd trawienia, narząd oddechania, naczynia krwionośne i organa ruchu. Wszystkie te składowe części winny być uwzględnione; wszystkich należy używać, wszystkie wprowadzić w ćwiczenie, dostarczać im warunków, w którychby ich rozrost i rozwój znalazł poparcie a usuwać wszystko szkodliwe. O ile piecza nad rozwojem ciała odnosi się do spraw odżywiania, obiegu krwi i oddechania, zowie się *dietetyką*; *gimnastyką* natomiast działa przeważnie na rozwinięcie należyte organów ruchu.

Zwrócić należy uwagę, że wychowanie fizyczne winno obok *ogólnych* zdolności fizycznych uwzględniać usposobienia *szczególne* wychowanków w tej mierze. Słabo zbudowane dziecko wymaga innego w tej mierze postępowania niż silne i zdrowe; ruchy, które zdrowemu służą, mogą wątłemu zaszkodzić; potrawy, które wzmacniają chorego, zdrowemu mogą być wcale zbyt ciężkie i szkodliwe. Osobliwie jednak różnica przyrodą wskazana na wzgląd zasługiwać powinna, a mianowicie *wiek* i *rodzaj*. Inaczej choduje się niemowlę a inaczej młodzieniec; dziewczyna innej wymaga pieczy, niż chłopiec. (Tomberger.)

Powietrze jest żywotną potrzebą człowieka; z pierwszym oddechem poczyną się jego życie, z ustaniem oddechania kończy się ono. Dziecię potrzebuje go tém więcej, im szybszy jest jego

fizyczny rozwój; powietrze bowiem, rumieniąc krew, czyni ją zdolną do odżywiania rozwijającego się organizmu.

Konieczne ono winno być dobrem, a będzie takim: a) jeśli części składowe w prawidłowej będą ilości i b) jeśli nie zawiera pierwiastków narządom oddechania i krwi szkodliwych.

Kwasoród w ilości 20·8%, azot 79·2%, nieco kwasu węglowego i pary wodnej stanowią prawidłowe powietrze; brak lub zbytnia przewaga któregośkolwiek z tych składników są szkodliwe. Światło słoneczne wpływa korzystnie na równowagę tych pierwiastków; nasycone kwasem węglowym jest najszkodliwsze, gdyż je wydechamy. Według obserwacyi Pettenkoffera, w szkole o 70 dzieciach powietrze po 2 godzinach wykazuje 70% kwasu węglowego.

Dziatwie należy przeto jak najwięcej na wolnym, otwartym przebywać powietrzu; w szkole należy rano, w południe i wieczór, kiedy dziatwa jest nieobecna, wszystkie otwierać okna i drzwi. W lecie da się to skutecznie, bo nawet w czasie trwania nauki można mieć górne okienka otwarte; trudniej o to w zimie. Więc też życzyliby należało, by w szkołach była należycie urządzona wentylacja, czy to podług systemu Arnotta (otwory w podłodze, sprowadzające świeże powietrze i klapy ruchome, dozwalające ujścia zużytemu powietrzu w rodzaj kominów), czy przynajmniej przez blaszaną płytę dziurkowaną, zastępującą szybę u okien. Często też w czasie nauki ma nauczyciel kazać dziatwie wyprostować się i pełną piersią kilka razy odetchnąć.

§. 12.

Odżywianie.

Drugim warunkiem żywotnym organizmu człowieka jest jego odżywianie; wpływ pożywienia na ustrój fizyczny organizmu jest dziś prawie dokładnie wyjaśnionym. Wiadomo, że stopień popędu do czynności i zasób energii przeważnie zawisł i zależy od pożywności pokarmów. Dobrze odżywiane narody mają przewagę w historii nad źle lub niedostatecznie odżywianymi plemionami. Uważać jednak należy, że głód zaspokoić czyli nasycić się a odżywić się prawidłowo, są rzeczy wcale od siebie różne. Dla tego musimy rozważyć: 1) *jakość* odżywiania, 2) *ilość* w odżywianiu i 3) *porządek*.

1. Najlepiej odżywia to pożywienie, które posiada największą ilość pierwiastków, składających nasz organizm, więc: białko, tłuszcz, sole, wapno, żelazo. Z wszystkich pokarmów, mięso posiada ich

właśnie najwięcej. Zdanie, że dzieciom mięso szkodzi, jest mylne; prawdą jest tylko dla jednorocznego dziecięcia, którego żołądek nie ma jeszcze dostatecznej siły muskularnej, by je na *chymus* przerobić; po 2 latach nie ma już w tej mierze żadnej obawy. Zważywszy, że wszelkie wysilenia dziecka zużywają jego organizm i to stosunkowo tyle, ile u dorosłego: zważywszy, że dziecko ulega utracie wewnętrznego ciepła i to stosunkowo więcej niż dorosły: więc dziecku *pożywniejsze* należy dawać pokarmy niż dorosłym, tem więcej, że ono mając rósć, gdy starszy już przestał, wymaga nadwyżki, inaczej bowiem rósć będzie kosztem doskonałości rozwoju organizmu. W czasie panującego głodu dzieci najpierw i najczęściej wymierają.

Uwaga. Zamiłowanie do łakoci tak częste u dzieci odróżnić należy od zamiłowania do słodyczy, które jest wskazówką i wyrazem naturalnej potrzeby. Cukier ważną gra rolę w rozwoju organizmu, wiele pierwiastków przerabia się w żołądku na cukier zanim, podobnie jak tłuszcze, przyczynią się do wytworzenia niezbędnego ciepła. Kwasy roślinne i owoce są rozkoszą dziatwy; w braku dobrych i dojrzałych owoców chwytają się płoniek. Dojrzały owoc lepszym jest pożywieniem niż herbata, kawa a nawet mleko. Złe następstwa bywają skutkiem nadmiaru lub użycia złego owocu; dawajmy zawsze a nie będzie, ani łakomstwa, ani nadużyć. Mieszanie pokarmów i odmiana takowych jest konieczną; z tego powodu dziecko żadną potrawą gardzić nie powinno. Wychowawca odróżni *wstręt* często zdarzający się u dziatwy od grymasu lub prostej *niechęci*. W pierwszym wypadku nie godzi się zmuszać do jadła, w drugim żądać przyjęcia pokarmu w małej ilości. Dobre odżywianie jednak nie na samej jakości pierwiastków polega, zależy bowiem od tego, jak jest potrawa podana, aby była strawioną; pokarm więc winien być dobrze pogryziony i umieszany z śliną jako pierwszą zaprawą.

2. Wychowanek musi być przekonany, że jé z przyrodzonej potrzeby, dla tego, aby żył a nie ze zbytku, dla roztargnienia lub dla dogodzenia podniebieniu. Należy mu jeść tyle, ile wskazuje apetyt; jeść bez głodu jest rzeczą brzydką, podobnie jak pić bez pragnienia. Główném zaś źródłem nadmiaru są wymyślne, przyprawione i korzenne potrawy, swoją drogą wielce dla organizmu młodocianego szkodliwe. Wiedzieć jednak należy, że skutki z przeładowania mniej są niebezpieczne i łatwiejsze do usunięcia, niż skutki z niedostatecznego odżywiania. Przeładowanie u dzieci zresztą rzadko się zdarza bez powodu ze strony starszych. Wszelkie prawa ze strony starszych, nakazy lub zakazy, dotuszenia i wzbranianie, odnoszące się do *ilości* jadła u dzieci, są nierozsądne. Zasadą winno być rozumowanie: ponieważ głód czyli apetyt jest

najlepszym przewodnikiem dla istot niższego rzędu, ponieważ nim jest dla dziecka przy piersi, tudzież dla rozmaitych ras ludzkich i dla ludzi dorosłych, jest przeto najlepszym przewodnikiem i dla działwy; na głód zatem w tej mierze w zupełności spuścić się wypada — mądrówanie w tém starszych jest śmieszne.

Uwaga. Czy większa ilość mniej pożywnych, czy mniejsza ilość pożywniejszych pokarmów jest użyteczniejszą? Im mniej organizm zużyje pracy i ciepła na przysposobienie chymusu, tém więcej zostaje zasobów na rzecz rozwoju i wzrostu organizmu; praca żołądka i trzewiów zużywa pewne zasoby, im mniej ich zużyje na sprawę trawienia, tém więcej zostaje na inne potrzeby organizmu; azatém działwie należy najpożywniejsze i najmniej pracy do trawienia wymagające dawać potrawy. Jak we wszystkiém tak i tu stopniowanie w pokonywaniu trudu powinno być uwzględnione.

3. *Porządek* pewien w podejmowaniu pokarmów stale oznaczony, jest niezbędnym warunkiem apetytu. U działwy proces trawienia odbywa się prędszej niż u dorosłych, więc ograniczać ją do trzechrazowego na dzień jadła jest rzeczą niewłaściwą. Trzy główne dania należy przegrodzić drugiem śniadaniem i podwieczorkiem, co u dorosłych może być zbyteczne. Przedewszystkiem rano nie powinna być działwa naczeco dłużej niż godzinę po wstaniu; obiad przypada w południe, wieczór jeść należy 2 godziny przed spaniem. W ogóle unikać przyjmowania pokarmu, jeśli spodziewana jest przeszkoda w trawieniu, tudzież fizyczny lub umysłowy trud zarówno bezpośrednio przed, jak i po jedzeniu, w czasie zaś objadu humor i wesołość najlepszą są przyprawą. Najzdrowszym napojem jest woda i mleko a picie w ogóle stosowniejsze jest po jedzeniu niżeli przed wzięciem pokarmu.

Uwaga. Warunkiem strawienia pokarmów stałych jest właściwe ich zmiżdżenie zapomocą zębów, więc piecza takowych nie jest obojętną rzeczą; po utracie mleczych wyjście drugich zębów na szczególniejszą zasługuje uwagę, aby rosły równo i we właściwym kierunku. Powodem psucia się zębów jest pęknięcie szkliwa pod wpływem zimnych lub gorących pokarmów, czego téż starannie unikać wypada, podobnie jak i gryzienia twardych przedmiotów. Mocne kwasy są również szkodliwe. Usta winno się przepłukać letnią wodą po każdym jedzeniu, a przy rannem myciu zmywać zimną wodą kości uszne.

§. 13.

Ruch i spoczynek.

Wszystkie przyrządy sposobiące nas do używania swobodnego ruchu, a mianowicie muskuły wraz z nerwami motorocznymi wy-

magają ćwiczenia, aby z wolna osiągnąć stopień pożądanego rozwinięcia i energii; tylko przy ustawicznym użyciu zdobywa się i utrzymuje ich doskonałość; ale natomiast po każdym wysileniu fizycznym wszystkie przyrządy ruchu i system nerwowy wymagają wzmocnienia w formie wypoczynku. Do utrzymania trwałego zdrowia niezbędnym jest ukształcenie sił mięsnych osiągane przez stateczną zmianę ruchu i spoczynku. Natura, dając działwę niezmierną ruchliwość, świadczy o potrzebie tego rodzaju środka wychowawczego pod względem fizycznym; to też czyni się jej zadość, jeżeli dziecku aż po czas szkolnej nauki nie wzbraniamy biegania, chodzenia, spinania się, dźwigania, noszenia, skakania, płasów i w ogóle wszystkich sposobów zabawy, połączonej z ruchem całego ciała i z pewnym jego wysileniem. Uważać tylko należy, aby swywola przy zabawie lub rozrywce nie była powodem do ruchów niebezpiecznych, tudzież, aby obiedwie połowy ciała (lewa i prawa) zarówno w ruch i ćwiczenie wprawiane były. Wszelkie zajęcia domowe mechaniczne jak ścieranie pyłu, porządkowanie i ustawianie sprzętów, zamiatanie podłóg, czyszczenie rzeczy i sukien, wreszcie kopanie i plewienie grządek, grasowanie ścieżek w ogrodzie i t. p. wielkiego są w tej mierze znaczenia, a gdzie tego braknie, tam należy dla obudwu płci przyjąć metodyczną naukę gimnastyki. Rozwinięcie się płuc, wzmocnienie narządów gardła i rozwój głosu nie jest obojętną rzeczą, dokonywa tego śpiew, czytanie głośne i deklamacya, oczywiście nie przy pełnym żołądku i ścieśnieniu szyi i piersi.

Aby całemu organizmowi dać sposobność do przyswojenia doniesionych pierwiastków, ruch bowiem przyspieszył krążenie krwi i podniósł temperaturę ciała, wymaga się wypoczynku; po pracy zaś i zajęciach całego dnia niewolący nas sen wskazany jest przez naturę; w istocie „sen jest najpożywniejszą zastawą przy uczcie żywota“ (Szekspir Makbet). Należy jednak stósować go do wieku. Dziecko tyle spać winno, ile czuje potrzeby, a więc 8—10 godzin na dobę — organizm sam sobie jest tu doradcą. Gdyby zaś z tak długiego spania objawiać się miała chęć jeszcze dłuższego spoczynku lub wyraźna ospałość, to z wolna skracać należy ten przeciąg czasu, a przede wszystkim szybko zbierać się z łóżek bez namysłów.

Uwaga. Dzieci zazwyczaj chętnie pozostają dłużej wieczorami w towarzystwie starszych, należy je jednak wcześniej do spoczynku układać, inaczej bowiem muszą nagradzać to sobie rankiem, a psuje to porządek domowy i zdrowiu

mniej pomocne. Wezwyczajanie się dziatwy do wczesnego zasypiania pociąga za sobą ten skutek, iż rano same się budzą i chętnie wstają. Gdy dziecko już do szkoły uczęszcza, to niepokój z powodu niedopełnionych obowiązków nauki na dzień następny, lub zbytne wysilenie wieczorne działają na sen szkodliwie. Najzdrowszym jest sen, jeżeli zaraz po ułożeniu się w łóżku zasypiamy i sami się o pewnej oznaczonej godzinie budzimy.

§. 14.

Odzież.

Dwojaki jest cel odzienia — zarówno fizyczny jak i moralny względ wywołał jego potrzebę. Chodzi bowiem zarówno o ochronę ciała przed szkodliwymi na organizm wpływami i utratą przyrodzonego ciepła, jak niemniej o przyzwoitość i obyczaj.

Tylko przy utrzymaniu pewnej średniej temperatury naszego organizmu możebnym jest jego prawidłowy i korzystny rozwój: odzież przeto, nakrycie w czasie snu, ogrzewanie powietrza, a wreszcie podniesienie temperatury własnej przez jadło i ruch, oto są środki, któremi rozporządzać możemy. Od ciepłych pieluch niemowlęcia, w miarę przyswojonej sobie zdolności ruchu swobodnego, ubiór dziecka winien być co raz lżejszym, i pod żadnym względem rozwoju fizycznego wychowanek nie krępować; nie ma on być ani za ciepły w lecie, ani za lekki w zimie, a w żadnej porze roku więcej nieokrytego ciała na zmiany powietrza nie wystawiać. Wszystkie flanele, kaftaniki, waty, szale na szyję, gumki, paski, kalosze, sznurówki, są stanowczo szkodliwe i potępione higienicznie. Wyjątek stanowią sznurówki elastyczne i to jeśli zachodzi potrzeba wzmocnienia grzbietu pacierzowego. Przykrycie dziatwy w nocy od 2^o roku począwszy winno być co raz lżejsze a pościel co raz twardsza. Materac z włosienia lub trawy morskiej, kołdra wełniana podszyta płótnem lnianem najlepszą jest pościelą przy 14^o Reaumura w nocy. Inaczej trudno uniknąć owego skulania się dziatwy pod kołdrę, kiedy tyle względów wymaga, by ręce śpiącego były na wierzchu i pierś wolno oddechała. W zimie temperatura powietrza w pokoju powinna najwyżej do 16 stopni dochodzić — inaczej brak ciepła ruchem nagradzać należy. W czasie wielkiego mrozu zbyt wielki ruch jest również niebezpieczny.

Uwaga. Zwykłe pojęcia o *hartowaniu* są złudzeniem. Wielu zawdzięcza mu śmierć przedwczesną — lub szereg dolegliwości fizycznych przez całe życie; teoria bowiem jest w tej mierze krótkowidząca a w praktyce przesadnie bywa wykonywana. Majętniejsi widząc dziatwę ludu wiejskiego nie-

dostatecznie ubrań, mniemają, iż w tem nąwykuieniu organizmu do znoszenia odmian powietrza tkwi przyczyna zdrowia i wytrzymałości. Zapominają przytém, że dziatwa wiejska cały dzień się bawi, rusza i świeżem oddycha powietrzem, nie wysilając mózgu żadnem umysłowem zajęciem. Jeżeli jest zdrową dziatwa wiejska, to nie z powodu, lecz *mimo* braku dostatecznej odzieży. Szkoda utraty ciepła, o które dla organizmu tyloma staramy się środkami, aby się należycie rozwijał i utrzymywał! Mieszkańcy północy z braku ciepła nie mają wzrostu, i potrzebują dwa razy więcej jadła, niż my; mieszkańcy wysp ogniowych chodząc nago są tak karłowaci i brzydzy, iż Darwinowi trudno było uwierzyć, że to są nasi współbracia. Wreszcie i to zważyć należy, że zdolność trawienia ma swoje granice i może nienastarczyć ubytkowi ciepła, oczywiście na niekorzyść całego organizmu. Gdy dziecko traci przez promieniowanie dwa razy więcej ciepła niż starszy, pocóż więc dawać sposobność do jeszcze szybszej utraty tego, co jest tak dla organizmu kosztowne i niezbędne. Zasadą być winno: ubierać zawsze *jednako*, lecz stósownie do pory i czasu tak, aby zabezpieczyć się od *przykrego* uczucia zimna. Hartowanie zresztą na wpływ klimatu ramion i nówek sprawia obojętność tylko tych części ciała na zmianę, ale nie chroni od groźnych następstw zaziębienia.

Zachowanie obyczajności i pielęgnowanie wstydlivosti jest drugim celem odzienia. Użyciem téż ubioru uczy się dziecko przyzwoitości, a że strój różni płeć i stan a służy do ozdoby, więc daje sposobność i do wyrabiania estetycznego smaku. Ubieranie i rozbieranie się dziatwy winno być przedmiotem baczności wychowawcy. Zarówno zbytnia troskliwość, jak opuszczenie i niedbałość w ubiorze, nie znamionuje prawidłowego usposobienia. Zarówno ścisłe przestrzeganie mody jest błazeństwem jak i zaniedbanie, bo naraża na śmieszność. Nie o efekt tu chodzi, ale o to, by człowiek całym sobą dobrze robił na drugich wrażenie. Jak cię widzą, tak cię piszą. Następstwa strojenia dzieci są okropne. Prostota i naturalność winna być przewodniczką w tej mierze.

§. 15.

Kształcenie zmysłów.

Zmysły jako organa fizyczne, których przeznaczeniem przewodzić zjawiska świata zewnętrznego do głębi naszego ducha, na szczególniejszą zasługują uwagę, od ich bowiem stanu i doskonałości wielka część wykształcenia umysłowego i moralnego zawisła. Nieudolnie rozwinięte zmysły najczęściej bywają powodem ospałości umysłu a zawsze przyczyną braku energii w spełnianiu obowiązków zawodu. Zważywszy, że zaniedbane za młodu zmysły nie dają się później do pożądanego stopnia rozwinać, przeto należy bacznie mieć na oku:

1) aby je chronić wcześniej od szkodliwych wpływów i niewłaściwego użycia; tudzież 2) wzmacniać i rozwijać stosownem ćwiczeniem i zajęciem, celem osiągnięcia jak najrozleglejszego pola wrażliwości. (Wykazać stanowisko każdego zmysłu z osobna.)

Wzrok osłabia zbyt jasne, nagle zmieniające się światło nie tylko słońca, ale i płomienia. Zbyt długie czytanie przy sztucznem oświetleniu lub o zmierzchu, zwłaszcza pism niewyraźnych lub drobnego druku, wśród dymu lub pyłu, nie jest dietetyką wzroku. Możliwe rysunkowe prace, drobne białe hafty, dzierganie koronek w desenie, kształcą wzrok jednostronnie, a jeśli nadto wymagają szkieł, to nie utrzymując oka w naturalnym stanie czynności, wysilają i psują takowe. Przedmiot pracy winien być od oka 10—15 cali oddalony.

Obszar zielony łąk i błękit nieba wywierają najkorzystniejszy skutek na ten organ; można go jednak kształcić i doskonalić szczególnie przez wprawę w rozpoznawaniu odległych przedmiotów, porównywanie kształtów rozmaitych liści i układanie takowych w pewien stopniowy porządek. Podobnie z barwami czynić należy i z ich odcieniami. (Daltonizm.) Nauka rysunków linearnych i z wolnej ręki, dająca się doprowadzić do artyzmu w malarstwie świadczy o szerokiej sferze, do której ukształcenie wzroku sięgać zdoła.

Słuch. Jakkolwiek mniejszą jest rola tego zmysłu w pośredniczeniu urabiania się wyobrażeń niż wzroku, to przecież w stosunkach z ludźmi, w nabywaniu pojęć za pośrednictwem mowy, tudzież w rozwoju uczuć przez muzykę znaczenie jego ukształcenia równie jest ważne i rozległe. Osłabia go i uszkodzić może silny dźwięk dzwonu, chałas maszyn warsztatowych, młynów i kuźnic, niespodziewane a silne wystrzały, tudzież wilgoć mieszkania i brak ochłodstwa. (Uwaga o dzieciennych żartach.) Aby być zdolnym do podejmowania wrażeń, trzeba takowych doświadczać — im więcej się doświadcza, tem skala wrażliwości jest szerszą, należy przeto objąć wrażliwość zmysłu we właściwą opiekę. Niech działywa rozróżnia różne głosy, szmery i dźwięki w naturze, niech rozpoznaje zjawiska po ich odgłosach, ptactwo po śpiewie i krzyku, ludzi po właściwości ich chodu. Jakażto przestrzeń dzieli proste ludzkiej mowy słyszenie od odczucia i zrozumienia subtelnych odcieni deklamacyi w grze artystycznej, jakaż przestrzeń od prostej piosenki ludowej w kilku obracających się tonach do całego oceanu arkordów nokturny Chopina lub Liszta? Wszystkie te szczeble można i należy przebiec

z wychowankiem, t $\acute{e}$ m ściślej, jeżeli na szczególniejsz $\acute{e}$ m wykształceniu s $\acute{l$ uchu z innych powodów wychowawcy zależy.

Dotyk trzecie z porządku zajmuje miejsce; sprawdza on wyobrażenia wzrokowe, a nadto znaczenie jego występuje w sztuce, jak malarstwo, rzeźba a przede wszystkim muzyka; zdolny jest zresztą, zwłaszcza u ciemnych, do wysokiego rozwinięcia. Czystość skóry jest dla jego rozwoju niezbędnym warunkiem, w zwykłych zaś stosunkach wychowawczych wystawianie dziecka na próbę i doświadczenie, aby rozpoznawało przez dotyk naturę i właściwości przedmiotów, wyczerpuje zakres środków kształcenia tego zmysłu.

Powonienie ulega przytępieniu przez nieczystość i mocne odory, pachnidła niekorzystny na niego wpływ wywierają; a że znane jego znaczenie jako stróża organów oddechowych tudzież pokarmów podejmowanych, utrzymywanie go w dobrym stanie jest koniecznością.

Na zmysł *smaku* korzenne i piekące, tudzież zbyt zimne lub zbyt gorące potrawy i napoje działają szkodliwie; schludność w utrzymywaniu jamy ustnej jest niezbędną; wykształcenie go zaś do zbyt-
nięć delikatności może być wst $\acute{r}$ etn $\acute{e}$ m a nawet moralnie szkodliw $\acute{e}$ m.

§. 16.

Kształcenie mowy.

Wewnętrzna potrzeba zniwala dziecko do mowy a uczy się j $\acute{e}$ y ono przez naśladownictwo. S $\acute{l$ uch jest niezbędnym a wzrok wielce pomocnym warunkiem przy pokonywaniu trudności, jakie się mu w t $\acute{e}$ j sprawie nast $\acute{r}$ ęcają. Doskonałość narz $\acute{e}$ dzi mownych tudzież towarzyskie otoczenie w $\acute{a}$ żnego s $\acute{a}$ w t $\acute{e}$ j mierze znaczenia. Im lepszy wz $\acute{o}$ r do naśladowania, tym lepszy bywa i skutek: mów wyraźnie, czysto, akcentuj nale $\acute{z}$ yście a wychowanek nabierze tych zalet. Przeciw dwom nadu $\acute{z}$ yciom stanowczo wystąpić nale $\acute{z}$ y: 1) tworzenie dziecinn $\acute{e}$ j odr $\acute{e}$ bnej mowy i 2) uczenie paplania w obcym j $\acute{e}$ zyku pi $\acute{e$ rwej, nim dziecko dobrze włada ojczystym. Na c $\acute{o}$ ż przyswajać dziecku to, co pot $\acute{e}$ m trzeba koniecznie oduczać, albo to, co nim się zapomni, jest przeszkodą w nabywaniu poznania rzeczy u $\acute{z}$ ytecznych. Obszar mowy (pojęć a s $\acute{l$ ów) jest u dzieci $\acute{e}$ cia tak ograniczony i mały, że w właściwej porze rozwijającej się pami $\acute{e}$ ci w kilku tygodniach przyswoić sobie go można, na cz $\acute{e}$ m kilka lat pi $\acute{e$ rwowotnego dzieci $\acute{e}$ stwa ze szkodą oświecenia się traci.

Uwaga. Ścisły st $\acute{o}$ sunek dwu $\acute{s}$ wiatów skł $\acute{a}$ dających cz $\acute{ł$ owieka domyślać się ka $\acute{z}$ e, a codzienne doświadczenie poucza, że stan ci $\acute{a}$ ła od stanu ducha

wielce zależy. Jeżeli zdrowie ciała sprzyja rozwojowi korzystnemu duszy, toć nawzajem stan duszy i umysłu potężny wpływ wywiera na cały ustrój fizyczny. Wszelkie silniejsze wzruszenia, pożądanja i namiętności niszcząco działają na organizm człowieka. Zazdrość, nienawiść, gniew, wstyd, próżność, niezadowolenie, żądza sławy, znaczenia, majątku, zemsty, cudzego upokorzenia i wszystkie tego rodzaju dysharmonie ducha wchodzą w zakres uwag wychowania moralnego dotyczących; nie można jednak przemilczeć o tém i przy wychowaniu fizyczném. Dość spojrzeć tylko na człowieka pod wpływem jednego z powyższych afektów lub namiętności jakiegokolwiek, aby się przekonać o szkodliwym wpływie tych stanów umysłu na cały ustrój fizyczny. *Panowanie nad sobą* jest przeto jednym z ważnych czynników wychowania fizycznego. Na młode umysły mniej w tej mierze działa nauka — przykład i wpływ towarzystwa i otoczenia większego tu jest znaczenia. Każdemu wyjściu z równowagi umysłowej wychowanka przeciwstawić należy umysł spokojny; — nierzadko satyryczny dowcip działa stanowczo, wreszcie surowo i groźne napomnienie a nawet kara może w tej mierze mieć zastosowanie.

B. Duch wychowanka.

§. 17.

Rozkład przedmiotu.

Zanim do uwag nad wychowaniem fizyczném przystąpiliśmy, wskazano na wartość ciała ludzkiego; o wartości ducha naszego bez gruntownej znajomości jego natury szeroko się rozwodzić byłoby rzeczą zbyteczną — znaczenie jego bowiem rośnie w miarę naszego rozumienia jego istoty. Wiemy, że wskutek jego przymiotów i właściwości zdobywa sobie człowiek i ludzkość coraz to wyższą doskonałość, mocą której panuje światu przyrodzonemu, uszczęśliwiając się coraz wyższem ukształceniem swoim, i coraz bliżej i pewniej dochodzi do zrozumienia przeznaczenia swego. Jakkolwiek duch nasz jest pojedynczą istotą, to przecież zdolnym on jest do rozmaitych stanów, posiada najrozmaitsze przymioty i właściwości, które w nim wpływ zewnętrznego świata wywoływa i wyrabia. Spostrzegamy to jasno, że w nas zawsze się coś dzieje, a przede wszystkim, że posiadamy mnóstwo obrazów ze świata zewnętrznego, z których najrozmaitsze układamy widoki i kształty. Obrazy te, zwane wyobrażeniami są powodem rozmaitych wzruszeń miłych lub niemiłych, zdolni więc jesteśmy do uczuć i to rozmaitej natury. Wreszcie jesteśmy zdolni pragnąć i postanawiać, jak niemniej wytrwać w wykonaniu zamierzonego celu. Trzy

powyższe porządki zjawisk naszego ducha rozważyć nam należy dokładnie i zbadać wpływy, któreby najkorzystniej na ich rozwój działały; mówić nam przeto wypadnie o zjawiskach i naturze dziedziny naszego poznania, uczuć i woli, tudzież o środkach i sposobach, jakimi by ich rozwój właściwy zapewniać należało.

Poznanie.

§. 18.

Wyobraźnia i jej kształcenie.

Gdy pobudzenie nerwu zmysłowego przez przedmiot z świata zewnętrznego doszło do mózgu, dusza świadoma wrażenia wytwarza obraz tego przedmiotu, zwany *wyobrażeniem*. Wszystko nasze *poznanie* i wiedza polega na *jakości* i *ilości* naszych wyobrażeń, a że nie mamy wrodzonych wyobrażeń (jak to pierwszy John Locke 1632—1702 wykazał), ztąd przyuczyć dobrze spostrzegać i zdobywać sobie jak największą ilość różnorodnych a dokładnych wyobrażeń jest podstawą wszelkiego wykształcenia, zarówno tej właściwości naszego ducha, jak wszystkich innych przymiotów, które na jej zasobach oparte, wszystko duchowe życie stanowią. Wychowanie domowe, które umiało zmysły dziecka do pewnego stopnia należycie rozbudzić i rozwinąć, przyszło tём samem wielce z pomocą szkole, gdzie wszystek wpływ wychowawczy od pracy nad wyjaśnianiem i rozszerzaniem wyobrażeń się poczyną.

Wpływ otoczenia ma w tej mierze wielkie znaczenie, szczęściem, że przyroda, wszystkim dostępna, dostarcza też wszystkim bez różnicy całego mnóstwa najrozmaitszego i bogatego materyału.

Mimo jednak najstaranniejszego domowego wychowania, wyobrażenia dziatwy są niedostateczne, niewyraźne, zdobyte bez braku a przedewszystkiem nie uporządkowane; uporządkować je jest zadaniem właściwej nauki. Wychowanie winno *wykształcić zmysły* — a to jest pierwszym warunkiem kształcenia wyobraźni; w miarę bowiem ukształcenia i doskonałości zmysłów, zakres i jakość dostrzeżeń się wzmacnia i uporządkowanie wyobrażeń nie napotyka trudności.

Co do kształcenia wyobraźni pamiętać należy:

1. Wybór przedmiotów, któremi mamy wzbogacać wyobraźnię, nie może być dowolnym. Rozpatrywanie się w otoczeniu i w świecie powinno poczynać się od rzeczy, które najbliżej i bezpośrednio na

zmysły dziecka działają, a więc od rzeczy znajdujących się w pokoju, od tego, co ono ma na sobie, czem się odziewa i żywi, lub inne zaspakaja potrzeby albo wygody; potem postępuje się do podwórca, ogrodu i pola, narzędzi gospodarczych, zwierząt domowych i roślin, które ono na oko oglądać i ręką dotknąć może. Jakkolwiek wiele z tych przedmiotów dziecku już na pierwszym stopniu rozwoju najogólniej są znane, to przecież mnóstwo zostaje o nich szczegółów, które uszły jego uwagi. Umieć uzupełnić je wyczerpująco, oto sztuka kształcenia i udoskonalenia wyobraźni.

2. Przy tej czynności zwracać należy ucznia uwagę przez właściwie formułowane pytania na części rzecz stanowiące lub składające, na ich położenie i sposób połączenia, ich przymioty, cechy i właściwości, jak stałość lub ruchliwość, kształt, ilość, wielkość, wagę, pochodzenie i przeznaczenie, sposób powstania i cel, w jakim sporządzone zostały, lub jaką oddają nam usługę. Wszystkiego jednak dziatwa sama winna się dopatrywać i domyslać, wychowawca prowadzi je tylko w tej drodze, a w takim razie nabiera ona interesu, odwagi i samodzielności, doświadczając zadowolenia, jakiego użycza każde odkrycie. Im dokładniej zaś rozpatrzone się w rzeczach i wszechstronniej, tem większa rośnie u dziatwy ochota poznawania dalszych i tem łatwiejsze osiąga się dostrzeganie różnic i podobieństw.

3. Rozszerzanie zakresu wyobrażeń musi postępować naprzód; zakłęcie dziatwy w ograniczonem kole z uwzględnianiem zbyt drobnych lub za nadto ścisłych lub naukowych szczegółów, nie przyniosłoby pożądaných korzyści; atoli poznanie rzeczy nowych winno się zawsze nawięzywać na szereg rzeczy znanych, przez co zyskuje się na gruntowności i nadaje dziecku łatwość samemu sobie zakres wyobrażeń rozszerzać. Ponieważ przy takiem postępowaniu rzecz nieznana nawięzuje się do znanéj, przeto obiedwie nabierają wyrazistości, a z bogactwem zyskuje wyobraźnia i na dokładności.

4. Ponieważ wyobrażenia są materiałem, z którego wyrobić się mają pojęcia, przeto na dostrzeganiu należy uczyć i myśleć, to jest, rozum wychowanka powoływać przy tej czynności do udziału.

Czyni się temu zadosyć, jeśli przy porównywaniu przedmiotów zwracamy uwagę dziatwy na ich cechy istotne a przypadkowe i jeżeli usiłujemy, by zdobyty zapas wyobrażeń według podobieństwa i rodzaju umiała sobie uporządkować, zgrupować i rozdzielić.

Uwaga 1. Obok otaczającej dziecko przyrody i stosunków domowych, wielkiego znaczenia co do rozszerzenia zakresu wyobrażeń są podróże,

obcowanie z większą lub mniejszą ilością ludzi, zwiedzanie wystaw, teatrów, galerij obrazów, muzeów wszelkiego rodzaju i zbiorów, menażeryj, fabryk, warsztatów i przemysłowych zakładów tudzież kopalni. Atoli baczynym być trzeba, aby umysłu nie unużyć zbyt wielką ilością nowych na raz wyobrażeń, lub zbytkiem powierzchownie ujętych wrażeń nie stępić wcale wrażliwości i nie pozbawić go wszelkiego interesu do dokładnego badania rzeczy.

Uwaga 2. Wyobrażenia są podstawą, na której rozwija się wszystka czynność duszy, która na pierwszym stopniu objawia się tém, że je grupuje i łądzi w pewien porządek lub skombinowane wykształty, układając szczegóły czy to obok siebie w przestrzeni, czy to po sobie, jakoby w czasie następujące. Wyobrażenie krajobrazu jest wielce skomplikowanym wykształtem, a proste przypatrzenie się okolicy nie wystarczałoby do jego wyrobienia się w duszy. Musimy uprzednio dokładne mieć wyobrażenie liścia, drzewa, krzaku, skały, strumyka i t. d., zanim zdołamy się w *okolicy* zorientować. Zmysłowe oryentowanie się w świecie jest podstawą wszystkiego rozwoju ducha a wyobrażenia są ilustracją, bez której wszystko inne intelektualne życie ducha nie miałoby wartości i żadnego znaczenia. W tym względzie można nawet przyznać zdaniu: „nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu“, bardzo wielką słuszość.

§. 19.

O uwadze.

Na zmysły nasze mnóstwo wpływa przedmiotów, i sprawia nawet wrażenie, a jednak my nie zawsze ze wszystkich zdobywamy spostrzeżenia i nie urabiamy wyobrażeń; oddziaływały bowiem tak, że nie potrafiły wcale o naszą świadomość. Do zdobycia spostrzeżeń i urobienia wyobrażeń, potrzeba pewnego skupienia świadomości i skłonienia się ducha pod wrażenie, jakie na zmysły wywierają otaczające nas przedmioty. Owo *skłonienie się świadomości ku pewnemu wrażeniu, wyobrażeniu lub całemu wyobrażeń szeregu*, zowieśmy *uwagą*. Nierzadko *przedmiot* lub wyobrażenie zdobywa ją u wychowanka swoją *siłą* lub *nowością*; często znajduje on przystęp do świadomości *przez pomoc i udział wyobrażeń*, znajdujących się już w wyobraźni, i wywoływa jego uwagę; wreszcie *uwaga może być wynikiem woli*, która zmusza niejako świadomość do skłonienia się pod wpływ wrażeń, lub do zajęcia się wyłącznie pewnym ograniczonym szeregiem wyobrażeń. W pierwszych dwu wypadkach jest ona *mimowolną*, i tak też ją nazywamy; w trzecim wypadku jest *dowolną*, czyli posłuszną woli człowieka.

U dziecka uwaga jest wielce niedoskonałą, bo od wszystkiego, tylko nie od woli dziecka, zależną. Należy więc obudzać i więzić mimowolną, stopniowo ją utrzymywać i doprowadzić z czasem do uwagi posłusznej woli wychowanka.

Temperament dziecka, jego wrażliwość i ruchliwość stoi na przeszkodzie nie tyle obudzeniu, jak raczej utrzymaniu, uwagi, to też umieć ją u dziatwy zyskać na rzecz naukowego przedmiotu jest sztuką w swoim rodzaju, a przecież niezbędnym warunkiem wszystkiego wychowania. Przedewszystkiem nauka musi być pociągająca, t. j. budzić w dziecku mimowolnie zajęcie. Napominanie nieszczególną w tej mierze oddaje przysługę, podobnie jak obietnice lub groźby, które uwagę dziecka właśnie na inny przedmiot (objektu lub groźby) odciągają. Przemowy na rozum o potrzebie uwagi lub ważności przedmiotu naukowego zaledwo u starszych pożądaną osiągają skutek; postępowanie zaś pedagogiczne, mające na celu ten stan ducha wywoływać, utrzymywać i ćwiczyć aż do osiągnięcia dowolnej uwagi, przestrzegać będzie wskazówek następujących:

1. Przedmiot lub wyobrażenie, dla którego zyskać chcemy uwagę dziecka, musi być od wszelkich innych odosobniony, zarówno z powodu łatwości do roztargnienia, jako też z powodu ograniczenia świadomości. Obrazki zbyt skomplikowane, lub różne na jednej tablicy, wiele naraz podanych okazów lub przyrządów, tudzież wiele zabawek wywołują roztargnienie, nie skupiając ducha ku jednemu przedmiotowi. Urządzenie szkoły musi być zatem proste, nie w niej zbyt wiele być nie powinno, a przedewszystkiem sam nauczyciel winien być w zachowaniu się swoim i ubiorze naturalny i prosty.

2. Jeżeli jakie wrażenie lub wyobrażenie ma znaleźć przystęp do świadomości, to musi mieć po temu pewną siłę. Urok ten nie może być jednak ani za mały, ani za wielki, inaczej byłby obojętny i nie podniecał wcale, lub przedrażniał zmysły i stępiał wrażliwość. Przedmioty muszą jasno i wyraźnie działać na zmysły; mowa nawet nauczyciela winna być wyraźna, głośna ale nie krzykliwa. Pamiętać przytém potrzeba, że wrażliwość fizyczna i umysłowa dziatwy od jej świeżości wielce zależy; znużona siedzeniem lub nauką nie zdoła uważać, zmiana więc między pracą a rozrywką, ruchem a spoczynkiem i to tém częstsza, im dzieci młodsze, jest niezbędna.

3. Pewniejszą niż owa mimowolna, zmysłowa niejako uwaga jest uwaga ta, którą się mimowolnie zdobywa przez upperceptione czyli przyswajanie. Dzieje się to, jeżeli przedmiot naukowy do wyobrażeń dziecka uprzednio nabytych nawiązywać można; wyobrażenia dawne, przywołane do świadomości wrażeniem świeżo podanej treści i ożywione, nie tylko że się wzmacniają, ale służą za środki i pomoce psychiczne, ułatwiając przystęp nowym wyobra-

żeniom. To też przedmioty zupełnie obce i nowe, podobnie jak dobrze znane nie wywołują uwagi dziecka; pierwsze nie zastają w umyśle dziecka nic, na co by się nawiązać mogły, u drugich proces ten już dokonany. Podając wiadomości w pewnym porządku bez przerw, nawiązując zawsze rzecz nową na to, co jest już działwie wiadome, zyskujemy uwagę, rozszerzając z każdym krokiem i zakres wiedzy i upewniamy jej gruntowność. Wszystko dalsze, odległe, niezwykle, ustąpić winno przed bliższem i codziennem, aż przyjdzie na nie czas właściwy z postępowego porządku.

4. Starać się należy, aby uczeń jak najmniej był biernym; pobudzanie go do samodzielności, która opłaca się jego zadowoleniem z dokonanego zadania lub pokonanej trudności, przyczynia się niezmiernie do przekształcenia mimowolnej uwagi na dowolną. Współudział ten jednak wtedy jedynie jest dla dziecka możebny, jeżeli nauka jest tak przystępnie podana, że ją ono z łatwością pojmuje i niejako samo zdobywa. Utrzymywanie w klasie pewnej swobody, która jest rezultatem prawdziwie pedagogicznej karności, usposobienie nauczyciela, jego gorliwość i zapał w pracy niejako zdobywania wspólnie z dziatwą wiedzy, jego żywy i niewyczerpany interes dla rzeczy, sto razy już z inną dziatwą przezeń przerobionej, stanowczy wpływ wywierają co do obudzenia, utrzymywania i utrwalania uwagi. Niecierpliwość, znudzenie, brak interesu u nauczyciela, choćby gruntownie znającego przedmiot i posiadającego nawet doskonałą metodę, nie przyniosą pożądaných w tej mierze korzyści.

§. 20.

Pamięć.

Wyobrażenia, chociaż nigdy nie giną w duszy, przecież o tyle są naszą istotną własnością, o ile w danej okoliczności wpływać mogą na poziom świadomości naszej, odtwarzać się, czyli reprodukować. Doskonałość reprodukcji wyobrażenia zależy przede wszystkim od tego, czy się pod wpływem silnego wrażenia jasno w duszy wyrobiło, lub czy też często się powtórzyło. Wyobrażenia powstałe pod wpływem silnego wrażenia reprodukuja się *bezpośrednio*; przeważna atoli część naszych wyobrażeń odtwarza się w duszy, *pośrednio* przez pomoce psychiczne, na podstawie wiadomych praw kojarzenia się takowych, i to tém pewniej, im ściślejsza zachodzi między nimi łączność.

Właściwość czyli zdolność naszego umysłu, mocą której wyobrażenia jasno i tak pewnie zatrzymujemy, że w każdym danym razie łatwo i dokładnie odtworzone być mogą, nazywamy *pamięcią*.

Łatwość w przyswojeniu, *rozległość*, co do obszaru i zakresu, *trwałość* co do czasu, *wierność* i *użyteczność*, oto są główne przymioty pamięci.

Ponieważ odnowa czyli reprodukcya wyobrażeń zawisła od sposobu, w jaki się one ze sobą powiązały, więc i czynność pamięci polega przede wszystkim na sposobie skojarzenia się wyobrażeń. Wiadome, iż w czworaki sposób kojarzą się wyobrażenia.

O ile pamięć wspiera się prawem współczesności lub posobności, o tyle przedstawia się nam jako pamięć mechaniczna; o ile zaś posiada się w kojarzeniu i reprodukcji wyobrażeń prawem podobieństwa i kontrastu, a zatem ich treść i znaczenie, tudzież głębsze ich związki za zasadę swęj czynności przyjmuje, zwiemy ją pamięcią rozumową. Pierwotnie wszystka pamięć przedstawia się jako mechaniczna, zwolna i z czasem dopiero rozwija się rozumowa; a gdy ćwiczenie mechanicznej wymaga wiele czasu i trudu, a często nawet mimo doskonałości zawodzi, ćwiczenie rozumowej, opierającej się na kojarzeniu i nawiązywaniu wyobrażeń w ich istocie i myśli a nie przypadkowej formie, ma przeto pierwszeństwo.

Uwaga. Pamięć w rozwoju i ustroju ducha niezmiernie wielkiego jest znaczenia, bez niej zaczynałby człowiek z każdym dniem, może z każdą godziną na nowo wszystko doświadczenie swoje i naukę i to bezużytecznie; to też postęp umysłowego rozwoju zależy od jej zalet, a rozum tylko przy jej pomocy może być prawidłowo czynnym. Dla tego uzasadnionem jest zdanie: tyle właściwie umiemy, ile pamiętamy. Rozumując w jakiegokolwiek materii abstrakcyjnie, całe mnóstwo szczegółów i faktów, dostarczanych przez pamięć, winno być na nasze usługi; chodzi jednak o to, w jaki to sposób owe szczegóły w pamięci są uporządkowane i szeregowane. Jeżeli *tylko* mechanicznie, to rozumowi na niewiele będą przydatne; owszem, im ściślej mechanicznie powiązane, tém chyżej przebiegając reprodukcją przez świadomość, miasto posilkować i popierać swobodne rozumowanie, raczej je kępują. O rozumie człowieka doskonałej mechanicznej pamięci mniej korzystne mamy przekonania; zazwyczaj są niepraktyczni, często nieprzytomni, a nawet jakby wcale żadnej nie mieli pamięci. Rozumowa pamięć ma nietylko tę wyższość, iż oddziałuje na doskonałość, przejrzystość i wszechstronność naszej wiedzy, ale i na nasze uczucia, które inaczej niż mechaniczna ożywia, a wreszcie woli dostarcza zapasu motywów do działania w porę i na czasie.

Nikt się z udoskonaloną, gotową pamięcią nie rodzi, ale z urodzenia pewne umysły łatwiej i wyżej, inne trudniej i mniej dosko-

nałą ćwiczeniem ją sobie zdobywają. Zdrowy organizm pierwszym jest warunkiem do osiągnięcia wszystkich jej zalet; krótkowidzący n. p. nie może zdobyć sobie tak doskonałych wyobrażeń wzrokowych, jak człowiek o dobrym wzroku. Jednostronność pamięci wynika z jednostronnego kształcenia lub ćwiczenia, które może być nawet przypadkowem.

Skoro taką jest jej natura i znaczenie, a do wykształcenia najsposobniejszą w pierwszych 15 latach życia, uprawiać ją przeto należy, przestrzegając uwag następujących:

1. Jedynie doskonałe wyobrażenia mogą się doskonale odtwarzać w świadomości; ciemne, niejasne i zagmatwane nie inaczej się reprodukuja; więc skłaniać należy dźiatwę do zbierania dokładnych spostrzeżeń a to przez kilkakrotnie powtarzające się wrażenie. Powrotna ta czynność, choćby mechaniczna, winna być zawsze dokładną i wyraźną i to na przedmiotach godnych pamiętania; przy tém obznajmiać należy dźiatwę ze środkami ułatwiającemi mechaniczne uczenie się na pamięć, jak n. p. podkreślanie, wypisywanie, rozkład na części po sobie następujące, uczenie się na głos.

2. Przedewszystkiem jednak dźiatwa nie może się uczyć na pamięć tego, czego piérwój doskonale w każdym szczególe nie zrozumiała. Czyni się temu zadosyć przez wyjaśnienie rzeczy, odszukanie związku między wyobrażeniami i pojęciami, tudzież częściami całość stanowiącemi. Wszystko, co ma być zapamiętane, nie może stać samotnie, wszystkie nowe szczegóły trzeba nawiązać ze znanemi dotąd, a treść tak rozumieniem przeniknąć, aby się ona piérwój stała własnością rozumu niż pamięci. Gdzie rozkład logiczny nie jest możebny, tam chwytać się trzeba sztucznych pomocy, zewnętrznych, zawsze jednak przynajmniej przez podobieństwo lub kontrast porządkować szczegóły, przez co nie tylko ich ujęcie i zatrzymanie, ale i odszukanie a przegląd takowych jakoby po rozumnej nici się ułatwi.

3. Najpotężniejszym czynnikiem w kształceniu pamięci jest *powtarzanie*, należy je wszelako uporządkować tak, aby obejmując części przebytej naukowej drogi, doprowadzało dźiatwę do *poglądu* na całość zdobytego przedmiotu. Im mniej się czycha na odpytywanie szczegółów, im więcej wymaga się swobody w grupowaniu wiadomości całość stanowiących, im więcej stawia się pytań ubocznych, wymagających reprodukcji szczegółów wytycznych i co raz to innego grupowania szczegółów ubocznych: tém powtarzanie jest przyjemniejsze i skuteczniejsze, zarówno dla pamięci jak i dla rozumu. Oto środek, za pomocą którego można opanować przedmiot

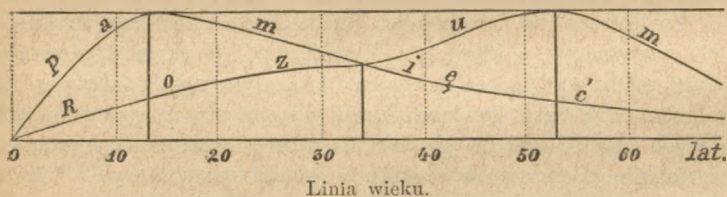
i wyzwolić rozum z więzów i przymusu mechanicznej pamięci. W tém rozumieniu mówi Montaigne: *sçavoir par coeur n'est pas sçavoir*.

4. Wreszcie uważać należy, aby łatwość uczenia się na pamięć utworów poetycznych podnosić i ćwiczyć nauką prozaicznych ustępów; po odpowiedzi przyjętej własnymi słowy żądać dosłownego przyswojenia rzeczy; trudność w spamiętaniu dat, liczb, nazw miejscowości lub osób, pokonywać żądaniem stanowczém spamiętania takowych, choćby bardzo stopniowo; wreszcie przejąć się zasadą, aby niczego nie uczyć, co może być zapomniane, tudzież prawdą, iż nie na mnogości spamiętanych rzeczy, ale na częstém ich powtarzaniu i reprodukcji polega ćwiczenie i udoskonalenie pamięci.

Uwaga. Użycie pomocy sztucznych uporządkował w pewien system Otto Rewentlow, Duńczyk, pod nazwą mnemotechniki. Jakkolwiek zasada byłaby podstawą sztucznej uprawy pamięci, zawsze poleca się jak najogólniej użycia ję sposobów. W ogóle, jeżeli sztuczny sposób, za pomocą którego nawiewujemy szczegóły niewiążące się ze sobą naturalnie, nie jest za nadto od rzeczy odbiegającym, można go użyć dla ułatwienia, ale do dat najważniejszych; w takim razie kształci on nawet bystrość i dowcip; opierać jednak całą naukę pewnego przedmiotu na sztucznie wymyślonym aparacie byłoby nie tylko rzeczą niepraktyczną, ale wręcz rozumowi przeciwną i dla rozumu dziecka nawet niebezpieczną.

Rozwój pamięci i rozumu wyobrażać nam może następująca figura:

maksimum.



§. 21.

Fantazyja i ję kształcenie.

W toku rozwoju naszej wyobraźni gromadzone najróżnorodniejsze wyobrażenia różnych chwil życia mieszają się ze sobą tak, że ich reprodukcya nie zawsze jest wierną a nawet zdaje się mieć pewne piętno twórczości, charakter jakoby nowych obrazów i kształtów. Dawnym wyobrażeniom braknie pewnych szczegółów, natomiast przybyły im inne, żywioły najrozmaitsze i z odrębnych porządków, składając się i kombinując w nowe postaci. Dzieje się to w umyśle

naszym *świadczenie* albo *nieświadczenie* t. j. albo o zmianie zaszczytów w zasobach naszej wyobraźni jesteśmy przeświadczeni i wytworzony obraz na części składowe i żywioły rozdzielić jesteśmy w stanie; albo przeciwnie, bierzemy je za obrazy wierniej odnowy, która to okoliczność może nas w błąd wprowadzić i na przykre narazić następstwa. Jakkolwiek biorąc to:

właściwość naszego umysłu, mocą której z nagromadzonych wyobrażeń zdolni jesteśmy odmienne, w świecie rzeczywistym niespotykane obrazy i widoki stwarzać, zowiemy fantazyją.

Uwaga. Fantazyja może nawet najsprzeczniejsze żywioły i szczegóły składać w jednolitą całość, zmieniać najzupełniej naturalny porządek panujący we wyobraźni i to w sposób niczem nie ograniczonej kombinacji. Dzieje się to tem łatwiej, im bogatszy jest zasób wyobrażeń, tudzież o ile umysł więcej jest wyswobodzonym od mechanicznego ich przebiegu. Nie wszystko przeto jej działanie i nie wszystkie jej utwory jednaką mają wartość, jakkolwiek usługi jej przeróżne i skutek jest wielkiej wagi. Zadaniem jej ostatecznym jest stwarzanie *ideałów*, ideał zaś jest to *pomysł* fantazyjny noszący na sobie piętno myśli ściśle rozumnej, a więc utwór nie sprzeczny z prawdą rzeczywistości, aczkolwiek w rzeczywistości nie spotkany. Ten kierunek pracy fantazyjnej jest przeważnie udziałem artystów, których zadaniem, jak zadaniem sztuki jest wcielanie ideałów i podnoszenie duchowe społeczeństwa. Nie wszyscy jednak stworzeni jesteśmy na artystów, a wszyscy posiadamy fantazyję, aczkolwiek w różnym stopniu, bo też ona i do innych spraw w rozwoju ducha jest wielce przydatną a nawet niezbędną.

Za pomocą tej właściwości ducha zdolni jesteśmy wyobrażać sobie przedmioty, o których z bezpośredniej obserwacji nie mogliśmy nigdy wyrobić sobie wyobrażenia, a wszystka nauka zawdzięcza przeważną część swojego skutku tej sprawie, że żywa fantazyja młodego umysłu stoi na jej usługach. Kiedy nauczyciel słowami coś opisuje lub na martwych obrazkach przedstawia, fantazyja młodzieńcza nadaje temu tyle życia, iż ono zastąpić może samą obserwację natury. W ten sposób dziecko wyrabia sobie dokładne a przynajmniej jasne wyobrażenie o krajach odległych, o ich mieszkańcach, roślinach i zwierzętach; w ten sposób uprzytomnia sobie dzieje i wypadki przeszłości, a nawet przewiduje następstwa i przyszłość. Fantazyja wreszcie pracuje nie mało na rzecz rozumu, ułatwia i przysposabia kojarzenie się wyobrażeń, szereguje takowe, ułatwiając zdobywanie pojęć. Kto wreszcie wie, jak od toku i treści wyobrażeń zależą nasze uczucia i wola, ten pojmie znaczenie wpływu fantazyji w tej mierze.

Mimo takiej usługi i przydatności fantazyja może być nawet bardzo szkodliwą — może w umyśle naszym tak pogmatwać wy-

obrażenia, że ich układ będzie zupełnie sprzecznym z prawdą rzeczywistości, tak się przedrażnić, że najszkodliwiej oddziaływać będzie na nasze uczucia. Co więcej, nawet opanować może rozsądkiem i rozumem, który kierować wolą powinien, a wskutek tego źle usposobić człowieka, a raczej wcale go nieusposobić do warunków życia praktycznego.

Prosty ztąd wniosek: fantazyę trzeba budzić, rozwijać, przy nauce umieć wyzyskać i właściwie zająć, ale i strzedz zarazem przed wypaczeniem lub wybujałym rozwojem.

Pierwszym środkiem budzenia i kształcenia fantazyi są zabawki dziecinne: więc lalki, żołnierze, menażerye, malowanki, drewnianka i klocki do stawiania figur i budynków oddziałują szczególnie na fantazyę, pobudzając takową do coraz nowych kombinacyj, a im wybór zabawek właściwszy i rozmyślany, tém téż i skutek rozwijającej się fantazyi jest lepszy. (Froebela ogródki.) Następnie wielką usługę przynoszą opowiadania i czytanie bajek, klechd, podań, legend i powiastek. Mytyczny żywioł w pierwotnym życiu narodów ma wielkie odukacyjne znaczenie, jest przeto wychowawczym środkiem w dzieciństwie każdego człowieka; zdrowa tego rodzaju utworów tendencya, prostota poetyczna i psychologiczna prawda obok moralności działają nader korzystnie, zarówno na fantazyę, jak i na cały ustrój rozwijającego się ducha. Jednak i w tém potrzeba miary i przeciwstawienia opowieści wydarzeń z prawdziwego życia wziętych.

Uwaga. W ogóle przestrzegać należy wskazówek następujących:

1. Gromadzić zapas wyobrażeń przez *bezpośrednią* a dokładną obserwację jako podstawę i materiał fantazyi; o ile bowiem ten materiał z rzeczywistości będzie czerpany, tém pewniej i fantazyja po nad rzeczywistość nie wybuja w swoich wytworach. Na dostrzeganiu uczyć należy abstrakcyi, by umysł działwy tylko takie tworzył obrazy, które z łatwością w pojęcia przemienione być mogą, gdyż przez to przychodzi się w pomoc myśleniu.

2. Drugie z rzędu miejsce zająć powinno działanie *pośrednie*; po użyciu wreszcie modeli i obrazów można się już odwoływać do fantazyi słownym rzeczy opisem, a ona mając materiał z rzeczywistości wzięty, zgodniejsze z prawdą wytwarzać będzie fantazyjne swoje obrazy. Opowiadania téż muszą być jasne, wyraźne i żywe, zwięzłe i plastyczne t. j. najbardziej zbliżone jakoby naocznemu oglądaniu i uprzytomnieniu; użycie porównań umiejętne wielkiego tu jest znaczenia.

3. W ten sposób rozwijana fantazyja kontroluje się ustawicznie z prawdą rzeczywistości i z rozumem a nawet przyczynia się wielce do pobudzenia i swobody w rozumowaniu. Z razu bowiem tylko bierze dziecko fantazyjne

utwory za istotną prawdę, wkrótce kombinuje ono takowe z rzeczywistością i tylko temi się zadawała, które noszą na sobie charakter prawdopodobieństwa, lub dowcipnem zestawieniem prawdę rzeczywistości uderzająco wyrażają. Z bajki też i powiastki przechodzi się do historii i dziejów, z widoków i obrazów natury cudowności pełnych przechodzi się do widoków geograficznych, których prawdziwość o wiele więcej budzi w dziecku ty o pożądanego interesu. W ten to sposób, drogą bajki i opowiadania, święte i wielkie prawdy życia i abstrakcyjne idee znajdują przystęp do umysłu dziecka, działając na cały ustrój jego uczuć i woli, a przypadki i podróże czytane lub opowiadane podnoszą wszystką jego istotę i uzbrają do twardych walk życia. W końcu dzieła sztuki dopełnią reszty. (Znaczenie w tym względzie biblijnej historii.)

§. 22.

Charakterystyka chłopięcego wieku.

W wieku chłopięcym a raczej w epoce poświęconej bewzględnie elementarnej nauce (§ 6) tak chłopiec jak i dziewczyna przyjmuje wszystko łatwo i chętnie, cokolwiek się im do wiadomości podaje.

Uwaga ich nie tylko jest już rozbudzoną, ale nawet do pewnego stopnia rozwiniętą, *pamięć* znajduje się właśnie w chwili swojego rozkwitu. Zasób materij czyli szczegółów dostrzeganiem zmysłowym w dziecięcym wieku nagromadzony nie wzbogaca się już *tak* widocznie i nagle, ale rozszerza się o tyle, o ile *zbiory naukowe* i przybory szkolne, tudzież choćby nie dalekie *wycieczki i podróże* nastroczają ku temu sposobność. Wskutek tego chodzić w tej epoce winno przede wszystkim o to, aby nagromadzony materiał co raz ściślej porządkować i w szczegółach uzupełniać, a tém samem upewnić jego użyteczność w sprawie dalszego rozwoju wszystkiej istoty wychowania. Pamięć też ciągle dokonywa niejako spisowania inwentarza szczegółów wiedzy, porządkując takowe w szeregi i grupy; działa się to jednak nie może bez dostrzeżeń wewnętrznej między niemi myśli, bez dopatrywania się głębszych i istotnych między zjawiskami związków, w ogóle bez *logicznego myślenia*; atoli ta praca myśli bywa przecież przeważnie sprawą nauczyciela — mniej ucznia. Działwa bowiem przyjmuje i pojmuje zarówno to, co logiczne, jak i to, co nielogiczne, zatrzymuje szeregi wyobrażeń w takim porządku, w jakim się im takowe nastroczają, ztąd chętniej przyswaja sobie *słowa*, w których przedmiot nauki jest zawarty, niż rzecz nauki samą. To też w tych okolicznościach wychowanek najłatwiej wyucza się drugiego

a nawet i trzeciego obcego języka, spamiętać zdoła nazwy i kształty niezliczonych zjawisk przyrody, przyswaja sobie mnóstwo wiadomości historycznych, przerobi na własność pamięci całe tomy nauk i wzbogacić się potrafi całém mnóstwem szczegółów wiedzy.

Tém większy przeto leży na wychowawcy obowiązek, aby *to wszystko* odbywało się nie w sposób mechaniczny, lecz z właściwém rozumieniem rzeczy. Dokona on tego, jużto przez przedstawianie przedmiotów nauki pod samoistną obserwacyę ucznia, jużto przez stawianie pytań ubocznych i poprzecznych w najrozmaitszym porządku, burząc przez to mechanicznie ułożone szeregi wyobrażeń, zniewalając zarazem wychowanka do przenikania i wynajdywania rozumowego czyli logicznego między rzeczami i zjawiskami stósunku. Przez to powoływa on do czynności słabo jeszcze w tej epoce, lecz przecież nieuśpione siły duchowe do działania, wprawiając umysł wychowanka do samoistnego a ściśle *logicznego myślenia*.

Co się dotyczy strony uczuciowej, to koleżeństwo z współuczniami wpływa nader korzystnie na rozwój uczuć towarzyskich, uznanie potrzeby obyczaju, wzajemnej czynności i uczuć przyjaźni, a chociaż związki jego rodzinne w niczém nie są zachwiane, to przecież uczucia tego kierunku objawiają się mniej stanowczo i mniej silnie. W epoce tej wystrzegać się należy, aby przeciążeniem nauki nie przytępić rozwoju strony uczuciowej człowieka, ani zbyt przesadną karnością w szkole i przymusem naukowym niedawać właśnie powodu do przesady w wybrykach i dzikich pomysłach chętnie popełnianych po za obrębem dozoru i szkoły.

Uwaga. Gromadny ruch wyobrażeń dawnych i nowych doświadczeniem i nauką zdobywanych bez zasadniczego i stale uporządkowanego ładu wywołuje u chłopca w tej epoce pragnienie wyzwolenia się, chęć popisu fałszywie rozumianej odwagi, często prostackie i dzikie pomysły. W umyśle dziewczęcia dom i obyczaj są, a przynajmniej powinny być ustawicznie środkiem ciężkości, ku któremu zbiegają się i dążą wszystkie nabyte szczegóły wiedzy i doświadczenia. Ztąd umysł jej staje się głębszym a nie tak rozstrzelonym i odśrodkowym jak u chłopca, orientuje się też prędzej i łatwiej w *obyczaju*, dochodząc szybko przez *poczucie* do poznania wszystkiego, co szlachetne i piękne; to też przedstawia się ona w tej epoce o wiele duchowo dojrzalszą od chłopca.

§. 23.

Kształcenie myślenia. Rozsądek i rozum.

Wszystko myślenie i stały rezultat tej duchowej czynności zwany *rozsądkiem* i *rozumem* opiera się na odnowie wyobrażeń pra-

widłowo *według treści* porządkowanych. *Pojęcia, sądy i wnioski* są trzema formami, któremi przejawia się i toczy wszystko nasze myślenie, a więc formami naszego rozsądku i rozumu. Atoli pojęcia nasze mogą być niższe lub wyższe, mniej lub więcej oderwane, szczegółowe i ledwo co nad grupę wyobrażeń wzniesione, lub w ogólności swój tak niezmiernie rozległe, jakoby były pojęciami już nie z wyobrażeń, ale z całych szeregów pojęć właściwą abstrakcją zdobytemi. Tego rodzaju najogólniejsze pojęcia zowiemy *idejami*.

Kto prawidłowo dobre, więc jasne wyrabia sobie o rzeczach pojęcia, dobrze o nich sądzi i prawidłowo wnioskuje, o tym mówimy, że posiada *rozsądek*.

Rozum zaś pracuje przeważnie *idejami*, które umie wyrabiać, zestawiać we właściwe związki i wyprowadza z nich prawdy najogólniejszej natury. Ideje, jako najogólniejsze, więc do najwyższych prawd najwięcej zbliżone pojęcia, wywierają wpływ przemożny na cały ustrój duchowy człowieka, i w miarę tego, o ile kierują wolą ku zastosowaniu, zowiemy je *praktycznymi*, o ile zaś nadają kierunek a nawet barwę naszemu rozumowaniu, zowiemy je *teoretycznymi*. Według przewagi jednych lub drugich przyznajemy ludziom rozum praktyczny, lub rozum teoretyczny czyli naukowy; a kiedy do praktycznego dojść może nawet prostaczek, rozum teoretyczny jest już wyłącznie udziałem ludzi poświęconych nauce i umiejętnościom, często jednak z ujmą pożądanego rozwoju rozumu o charakterze praktycznym.

Zarówno rozsądek jak i rozum w obudwu swoich kierunkach kształcony i rozwijany być winien, chociaż, kto przy kształceniu wyobraźni, pamięci, uwagi i fantazyi postępuje według wskazanych przepisów, ten już témsamém przyczynia się wielce do kształcenia prawidłowego myślenia i do należytego rozwoju rozsądku i rozumu.

Mimo to następujące uwagi nie będą zbyteczne:

1. Pierwszą sprawą istotnego myślenia jest *urabianie pojęć* owych coki, któremi się wszystko nasze rozumowanie stawia. Najgłówniejszém bo zasadniczém staraniem wychowawcy będzie to, aby dziecko z nagromadzonych i należycie szeregowanych wyobrażeń *jasne* wyrabiało pojęcia. Urabianie jasnych lub wyjaśnianie mniej dokładnych pojęć nie małego wymaga trudu, zwłaszcza, że wszelkie z góry daną definicyą, a więc narzucone pojęcie nie ma żadnej wartości: nie jest bowiem własnym dziecka wytworem, a choćby świeża pamięć długo takowe przechowywała, będzie ono zawsze czémś czeźm i pustém, naturalnie nieuzasadnioném i nieprędko

stanie się udziałem rozsądku i rozumu. Do wszelkich orzeczeń i definicij działwę przywodzić należy, a sąd, który ona wyda na podstawie porównawczej obserwacji wskutek szeregu właściwych pytań, stawianych przez wychowawcę, przyczyni się zarówno do zdobywania jasnego o rzeczy pojęcia, jak i do rozwoju wprawy i siły, mocą których odbywa się wszystko myślenie.

2. Drugą sprawą myślenia jest zestawianie pojęć w sądy, orzekanie o zachodzącym lub niezachodzącym stosunku między pojęciami. Podobnie jak się rzecz miała z pojęciem, tak samo i sąd dziecku narzucony, czyli wprost dany nie ma żadnej wartości, jest myślą na chwilę zapożyczoną bez uzasadnienia, szkodliwym w rozwoju ducha pozorem a nierazdło zaporą. Sądy złe czy dobre, prawidłowe czy błędne, sama dziatwa urabiać sobie powinna a wartość ich i rzetelność kontrolować i stwierdzać doświadczeniem. Dozwalać przeto a nawet żądać należy od dziatwy wypowiedzania zdań i sądów, wydawania orzeczeń według jej własnego rozumienia. żądać uzasadnień opinij i mniemań nieraz za bardzo stanowczo wyjawianych, ale błędnego lub nieugruntowanego zdania płazem nie przepuszczać, lecz przez właściwe pytania (sokratycznie) przywodzić jej umysły do należytego o rzeczach i stosunkach sądu i do zdrowego zapatrywania.

3. Trzecią a zarazem ostatnią sprawą myślenia jest wnioskowanie, to jest wyprowadzanie wyniku z prawdy lub fałszu zestawionych sądów. Podobnie jak zrazu dziecko myśli wyobrażeniami i tworzy sądy z dostrzeżeń zmysłowych, tak samo też i wnioskowanie jego jest tylko analogiczném i indukcyjném, bo wywołane prostą reprodukcją wyobrażeń. Jadło ono kilka razy słodkie winogrona, więc wnosi, że każde jest słodkiem (indukcja); z podobieństwa soli krystalicznej do lodowatego cukru wnosi, że ona musi być słodką (analogia.) Doświadczenie dopiero uczy je roztropności — ztąd wnioskuje coraz ostrożniej, coraz rozważniej, szuka ogólniej uzasadnienia swoich orzeczeń, śledzi dokładniej treści przedmiotu lub stosunków, nim wyda sąd lub wyprowadzi wniosek. Wychowawca winien przeto dawać i nastroczać jak najrozleglejszą sposobność do wnioskowania, a z każdej korzystać, by dziatwa uzasadniała swoje rozumowanie. Pytania dla czego? w jakim celu? z jakiego powodu? i w ogóle zniewalanie umysłu dziatwy do wyszukiwania i odkrywania związku pomiędzy faktami wszelakiej natury, przyczyny zjawisk i ich skutków kształcą zarówno rozsądek jak i rozum praktyczny.

Systematycznie udzielana nauka z całym swym aparatem pojęć i rozumowań podejmuje to zadanie wszechstronniej, a rozwijając rozsądek i rozum praktyczny, podnosi go i ukształca do doskonałości teoretycznego rozumu, który będzie zdolnym zagłębiać się w tajemnice stworzenia, zdobywać wielkie naukowe prawdy, śledzić samodzielnie ostatnich przyczyn i odkrywać końcowe cele i prawa wszechistnienia. Aby udzielanie nauki przynosiło powyż wskazane rezultaty, trzymać się należy wskazówek wyrozumowanych, które obejmuje *dydaktyka* i *metodyka*.

Uwaga. Rozum praktyczny zowią także rozumem prostym, zdrowym czyli naturalnym. Dokładna obserwacja zjawisk przyrody i jej przy niezmiernym bogactwie i różnorodności nie przeparta logika jest według Rousseau kluczem do świątyni praktycznego rozumu. Codzienne stosunki życia i najbliższe otoczenie dziecka wpływa przeważnie na rozwinięcie tego prostego rozumu; z natury rzeczy przeto wynika, iż on pierwiej rozbudzony i rozwinięty być winien, niż rozum teoretyczny, który jest wypadkiem nauki w ścisłym znaczeniu tego wyrazu a przytém nigdy prostego rozumu nie zastąpi. *Dowcip* bywa przymiotem, często istotną cechą rozsądku, polega na dostrzeganiu subtelnych podobieństw między wcale różnemi i odległemi wyobrażeniami, pojęciami lub stosunkami; *bystrość* natomiast jest przymiotem rozumu, polega na dostrzeganiu różnic pomiędzy bardzo zbliżonemi pojęciami. Sposób kształcenia tych przymiotów umysłu i znaczenie w tej mierze zagadek, szarad, logogryfów, pytań zwodniczych i t. p., nie potrzebuje obszerniejszego wywodu. Godzi się jednak pamiętać piękne i prawdziwe zdanie:

„Ein edler Spruch ist mehr werth, als der beste Witz.“

Uczucie.

§. 24.

Ważność wykształcenia uczuć.*)

Stan duszy miły lub niemiły, wywołany jużto przez *tok*, jużto przez *treść* naszych wyobrażeń, pojęć i w ogóle naszego myślenia, zowiemy uczuciem. Usposobieni do podejmowania wrażeń, do wyrabiania wyobrażeń i pojęć i do rozumowania, musimy być zarazem zdolni do wzruszeń umysłu i stanów duszy mianem uczucia objętych. Mimo to, zarówno z powodu różnicy przyrodzonego ustroju

*) O ile uwagi odnoszące się do wykształcenia uczuć i woli zdają się być mniej wyczerpujące, o tyle część 2 niniejszej pedagogiki mówiąca: o celu wychowania (teleologia) uzupełni braki aż nadto dostatecznie.

duchowej istoty naszej, jak i dziedzictwa, jak wreszcie z powodu przypadkowych a rozmaitych wpływów otoczenia przyrodzona zdolność wychowanka w tej mierze jest, może a nawet musi być wielce rozmaita, podobnie jak rozmaite i różne są usposobienia i uzdolnienia intelektualne u ludzi rozmaitych. Chociaż każdy osobnik, aczkolwiek w różnym stopniu, zdolnym być winien z natury do odczuwania wzruszeń *każdej* kategorii, to jednak może się zdarzyć, iż w najwcześniejszej młodości, lub w czasie trwania wychowania mniej korzystne wpływy, uspiły lub zgoła zgębiły zupełnie ową udolność w tym lub w owym kierunku, dając dla innych więciej żywiołu i sposobności rozwoju. Ztąd nie trudno spotkać n. p. człowieka bez najmniejszego pocucia piękna, lub współczucia, ludzi niezdradzających sumienia lub niemających tak dalece pocucia prawdy, iż nieprzypuszczają, że kłamstwo jest rzeczą szpetną i podłą.

Już ten jeden powyż przytoczony wzgląd wystarczyłby mógł, aby uznać ważność starannego się zajęcia rozwojem i ukształceniem uczuć młodego pokolenia.

Jakkolwiek zdawałoby się mogło, że zjawiska mianem uczuć objęte są pochodnej natury, bo od toku i treści wyobrażeń zależą, to jednak trudno nie uznać, że siła, sposób i kierunek naszych uczuć oddziałują na odwrót i to stanowczo na sposób naszego myślenia, nawet tak dalece, że przeważna część ludzi właśnie tak tylko myśli -- jak czuje. Ten oczywisty odwet wpływu uczuć na wszystko nasze rozumowanie, nadaje tém większą wagę i znaczenie potrzebie troski i pieczy nad wszystką uczuć dziedziną wychowanka.

Gdy wreszcie od kierunków i sposobu uczuć człowieka zarówno jego pragnienia i pożądanja, jak wola i charakter wielce zależą, potrzeba starannych usiłowań wychowawczych w tej mierze jest oczywistą.

Zadanie wychowawczego wpływu streszcza się w następujące uwagi:

1. Zbadawszy naturę umysłu wychowanka, usposobić takowy do odczuwania wszystkich możliwych wzruszeń;

2. Przy sprawie tej jednak zachować miarę, by objawy tego rodzaju dalekie były od gwałtownych wstrząśnień, wyczerpujących siłę, trwałość i prawdziwą ich wartość, tkwiącą w tem, że pod wpływem rozważa zawsze są źródłem i podniętą do prawidłowego czynu.

3. Starać się też, by uczucia wychowanka zwracały się ku coraz wyższym, duchowym, prawdziwie idealnym przedmiotom, i poważnym zadaniom życia.

Uwaga. Umysł dziecka odznacza się w tym właśnie względzie szczególną miękkością i podatnością, nie mając na wpływy zewnętrzne dostatecznej siły odporu. Ztąd to pochodzą tak łatwe i wielkie objawy radości i smutku, a szybko po sobie następujący płacz i śmiech, oburzenie i pragnienie prześlą-gania, powstawanie co raz to nowych zachcianek i pomysłów zdradzających prawie w jednej po sobie chwili dziką naturę i szczytną chęć poświęcenia. Kształcić umysł nauką można się nauczyć, sztuka kształcenia serc ludzkich — jest darem; mimo to uświadomienie się rozważaniem środków i sposobów kształcenia uczuć jest niezbędną rzeczą dla pedagoga.

§. 25.

Postępowanie pedagogiczne wobec uczuć formalnych.

Uczucia wywoływane tokiem czyli formą przebiegu wyobrażeń zowiemy uczuciami formalnemi czyli ogólnemi. Wzruszenia tego rodzaju grupują się w cztery porządki. Rozróżniamy 1. uczucie pracy i wypoczynku; 2. uczucie siły i nieudolności; 3. oczekiwanie jako nadzieja lub obawa; 4. uczucie powodzenia i zawodu.

Jakkolwiek uczucia tego rodzaju mniej zdają się potrzebować kształcącego wpływu, to jednak wymagają one wielce starannój pieczy i właściwego ze strony wychowawców postępowania. Nic zmienniejszego nad tok wyobrażeń, nie też zmienniejszego nad wzruszenia z pod jego wywołane wpływu. Ustawiczne falowanie umysłu tego rodzaju uczuciami musi być starannie regulowane i miarkowane treścią naszego myślenia, rozważą a nawet siłą panowania nad sobą, czynnikami właśnie jeszcze słabemi we wychowaniu; zadanie więc wychowawcy w tej mierze wcale też nie jest łatwe i małe.

Zwróciwszy w stosownych chwilach razy kilka uwagę wychowanka na miły stan duszy wywołany dokonaniem pracy, spełnieniem obowiązku, dostrzeżemy z zadowoleniem, że umysł jego następnie chętniej poddawać się będzie trudom powinności wieku, by tém swobodniej użyć rozkoszy wypoczynku i rozrywki. Nie też roztropniejszego nadto, by pracą nie przeciążać młodzieży w sposób, któryby zamiast zadowolenia, pociągał w skutku takie znużenie, iżby ono budzić musiało wstręt, nawet odrazę do wszelkiego poważnego, naukowego zajęcia. Trudno zaprzeczyć wreszcie potrzebie naturalnej wypoczynku i odświeżenia umysłu zmianą toku wyobrażeń mniej ścisłych, karnością nauki mniej uporządkowanych, a więc swobodnych i luźnych bez naukowego przymusu. Wreszcie chwilowa odmowa rozrywki i chwilowe obciążenie pracą są skutecznym środ-

kiem karności dla takich osobników, którzy właśnie w tym względzie porządek rzeczy przekroczyli.

Równie staranną pieczy i miarkowania wychowawczego wymaga uczucie siły i nieudolności. I w tej mierze indywidualność wychowanka podaje nauczycielowi wskazówki co do sposobu postępowania. Zbytne uczucie siły doświadczać a raczej poskramiać należy niekiedy żądaniem wykonania pracy tak trudnej, by jej wychowanek nie sprostął i przyszedł przez to do uznania, iż nie wszystko zdoła dokonać i wiele mu brakuje do doskonałości; upokorzenie tego rodzaju (stósownie do potrzeby w cztery oczy lub wobec współuczniów) uchroni wychowanka od zarozumiałości i chęci przewodzenia. Zwraca się jednak uwagę, że systematyczne i trwałe zaprzeczanie siły u zdolniejszych może wypaczać stanowczo ich charakter a umysł zakazić jadem przewrotności. Przyjacielskie dątkowanie umysłów skłonnych do uczucia nieudolności, osiąga najpożądane wychowawcze rezultaty.

Oczekiwanie jest nadzieją lub obawą, a obadwa te uczucia zarówno rozwielnione jak i obumarłe w sercu wychowanka szkodę mu tylko przynieść mogą w udziale. Zbyt różowe nadzieje oparte na fantazyjnym rojeniu nie tylko że są śmiesznością, ale są nawet przeszkodą w rozumnym kierowaniu naszymi czynnościami; obawa zaś może być równie przesadną i stawać się źródłem braku wszelkiej przedsiębiorczości, a nawet źródłem nędzy moralnej i podłego tchurzostwa. Wpływ rozumowy i miarkujące postępowanie winny być bardzo ostrożnie do indywidualności stósowane, a zwłaszcza, jeśli gry tych uczuć ma się użyć jako środków karności. Nigdy wychowawca nie powinien zapominać zdania Lockego: „jak na drżącej kartce, tak na drżącej obawą duszy żadnego szlachetnego rysu wykonać nie można.“ Biada rządzącym trwoga!

Jeżeli uczucie powodzenia wybujać może w przesadną pewność siebie, lekceważenie wszystkiem, czemu nie sprzyja los, a nawet w zupełną obojętność na nędzę jego ofiar, to uczucie zawodu zgębić może nawet najwytrzymalszy umysł i przyprawić go o zgubę. Sama natura tych uczuć, tak analogiczna z uczuciem siły i nieudolności wskazuje, jakim być winno postępowanie pedagogiczne w widokach psychicznej równowagi. Zasługa wytrwałej mimo niepowodzeń pracy i cierpliwości, choćby niemal upornej, nie idzie nawet w porównanie z wartością szczęśliwego losu, a jego łaska, choć nie do pogardzenia, w niczem nie podnosi jednak osobnika, jeśli ten nie rozumie obowiązków, jakie ciążą na wybrańcach fortuny.

Z drugiej strony żadne uczucie może nie przynosi społeczeństwu zarówno jak i poszczególnym osobom tyle szkody, żadne nie truje tak życia, ile zazdrość, budząca się łatwo wśród niepowodzeń na widok pomyślności drugih, często mniej zasługujących na względy losu. Otóż w tym kierunku działanie rozumnego wpływu wychowawczego winno być wyczerpujące i stanowcze. Uczucie wstydu, godności własnej a wreszcie kształcenie uczuć wyższych — roztrząsania kwestyj żywotnych rozumne, rozbiór postaci historycznych i charakterów wybitniejszych na polu nauk i wynalazków, wszystko to może być korzystnie użyte na pomiarkowanie zbyt skrajnych oscylacyj tych uczuć, które nie utrzymane w należytych korbach wyrozumiałej równowagi, mogłyby nadać umysłom zbyt skrajny a może wypaczony i szkodliwy na całe życie charakter.

§. 26.

Uczucie estetyczne.

Wszystkie uczucia wywołane treścią czyli jakością naszych wyobrażeń i pojęć, a nawet idei, zowiemy uczuciami *szczególnymi*. Oprócz uczuć *zmysłowych**) należą do nich uczucia *estetyczne*, *intelektualne*, *moralne* i *religijne*.

Wielce do zmysłowych zbliżone, nierzadko nawet z niemi mieszane a jednak stanowczo od nich różne są uczucia *estetyczne*, objawiające się upodobaniem piękna a wstrętem brzydoty. Piękno zaś, jest zupełną i doskonałą formą wyrażającą pewną ideję. Wszystko zatem ukształcenie uczucia piękna (estetycznego zmysłu) zmierza

*) Człowiek jest zmysłową istotą rozumną, a jak brak lub niedołężstwo któregośkolwiek zmysłu jest jego szkodą, tak i brak wrażliwości zmysłowej i przytępienie uczuć zmysłowych nie byłoby dla niego korzyścią. Zbytnia wrażliwość zmysłowa jest rzeczywistą chorobą fizyczną, która i na rozwój duchowy szkodliwy wpływ wywiera, jak wreszcie zbytne upodobanie w miłych, choćby niewinnych zmysłowych wrażeniach, może umysł wychowanka zrobić nieczułym na rozkosze wyższej, duchowej, idealnej natury. Uczucia wywołane wrażeniami na wzrok i słuch są o wiele szlachetniejsze i wiążą się z umysłem ściślej niż przyjemności powonienia, smaku lub dotyku. Rozumny też wychowawca znajdzie zawsze miarę, aby przyjemności zmysłowe nie tylko nie brały góry nad rozkoszą uczuć umysłowych, ale budząc je i rozwijając, wprowadzać je będzie w sferę uczuć wyższych; bo jak jest prawdą, że wszelka beczułość (apatya), choćby zmysłowa, szkodliwy wpływ na umysł i charakter człowieka wywiera, tak prawdą i to, że „*natura paucis contenta.*“ —

ku temu, aby wychowanek, zrozumiałwszy prawidłowy stosunek treści do formy, wewnętrzną treść duchową, umiał w odpowiednie wyrażać formie.

Formy w ogóle, jako wyraz wewnętrznój naszej wartości są niezmiernój wagi, zarówno dla tego, iż oddziałują wstecz na własne ukształcenie nasze wewnętrzne, jak i dla tego, że pośredniczą i są łącznikami wszelkich społecznych i towarzyskich stosunków, a wreszcie dla tego, iż one stanowią dziedzinę sztuki, owego ostatecznego wyrazu ideałów, dążącego bez przestanku do osiągnięcia bezwzględnej piękności.

To też treść i wszystka nasza duchowa wartość przejawia się:

1) w osobistości człowieka, a mianowicie:

a) w zachowaniu się, lub wzięciu, czyli pozorze,

b) w sposobie tłumaczenia się, czyli w mowie;

2) w utworach z dziedziny sztuki, jako w uzmysłowieniu naszych najszczytniejszych ideałów.

Z ogólnego wychowawczego wychodząc stanowiska, to na najwyższą uwagę zasługuje sama osobistość człowieka, a mianowicie jak się on wyrazem oblicza, obejściem towarzyskiem, ruchami i głosem a nawet wyborem i utrzymaniem ubioru i otaczających go sprzętów przedstawia.

Kiedy dziecko, zwłaszcza szkolnym porządkiem karnie trzymane, nierzadko po za szkołą, niejako w odwet doświadczonego przymusu, skłonne jest do wybryków zuchwałej rozpusty, szorstkiego obejścia, a nawet grubiaństwa; to młodzieniec, wchodząc z wolna w towarzyskie ze starszymi stosunki, poczuwa się do obowiązku ściślejszego przestrzegania form grzeczności, przyzwoitości i obyczaju. Wychowawca też winien kierować się stale tą zasadą, że wszelka forma o tyle tylko ma wartość, o ile nie jest czezą t. j. o ile jest istotnie wyrazem rzeczywistej duchowej treści; więc czuwać, by młodzież niezrozumianych jak należy form od osób starszych beczmyślnie nie przejmowała.

O wiele większej jednak doniosłości jest sposób tłumaczenia się słowem z naszych myśli. „Mów, abym cię oglądał“ (Sokrates). Myśl nasza, pojawiając się żywem słowem, rozporządza całą skalą form tak pod względem właściwego akcentu i nacisku wyrazów, podnoszenia i spuszczenia głosu, jak pod względem rytmu, przyspieszania lub zwalniania mowy, przestankowania i użycia zdań wtrąconych, tudzież pod względem ruchów ciała z treścią wypowiedzaną zgodnych. Czy ustne wyrażenie się nasze jest prostą towarzyską ro-

zmowa, czy czytaniem głośnem, czy wykładem, czy wreszcie przemową w artystycznem znaczeniu, to zawsze je obowiązuje prawo, aby słowne przedstawienie jak najściślej odpowiadało treści rzeczy, aby pod każdym względem zupełnym jej było wyrazem.

Co się zaś tyczy mniejszego lub większego udziału wychowanka w dziedzinie sztuki i za tém idącej potrzeby szczególniejszego ukształcenia zmysłu a raczej uczucia estetycznego, to zakres natury i sztuk rozmaitych jest tak rozległym, że chyba tylko wybór mógłby przedstawiać niejake trudności. Wszędzie jednak i zawsze gruntowne zrozumienie estetyczne zjawiska powinno towarzyszyć uczuciu, bo tylko wtedy kształci się ono rzeczywiście i sposobi nas do przedmiotowego pojmowania i sądu piękna, jak i do wykonywania artystycznych pomysłów.

Uwaga. Obok wpływu wynikającego z obserwacji zjawisk natury, wpływu domowego ładu, porządku i czystości, a wreszcie otoczenia osób prawdziwie ukształconych, już sama nauka pisana, rysunków, robót ręcznych i śpiewu, choćby tak skromnie udzielana, jak w szkole ludowej, wpływa potężnie na ukształcenie uczuć estetycznych; o wiele jednak więcej dokonywa w tej mierze nauka sztuk samych, jak malarstwo, rzeźbiarstwo i muzyka, tudzież poezya. Zwraca się też uwagę, że każde wolne wypracowanie stylistyczne ma swoje estetyczną stronę, o którą również starać się należy. Styl zwięzły i jasny jest piękny — pretensjonalny, rozwlekły i zawiły jest brzydki.

§. 27.

Uczucie prawdy.

Przez *prawdę* rozumiemy zgodę naszych jasnych lub mniej jasnych (instynktowych) pojęć z rzeczywistością. Wszelka niepełność i wątpliwość jest stanem duszy niemiłym, uchYLENIE niepełności i wątpliwości o istocie rzeczy, poznanie prawdy, jest rozkoszą. W wielu wątpliwych wypadkach instynktowe poczucie prawdy, wobec ograniczonego naszego rozumu, służyć nam musi za wskazówkę do zachowania się a nawet postanowień, dopóki nowe fakta i wyobrażenia nie wyjaśnią należycie pojęcia lub sytuacji. Nierzadko uczony nawet matematyczną prawdę piérwój przeczuwa, zanim długą i mozolną pracą zdoła dowieść takowej.

Już najpiérwotniejsze objawy *ciekawości* dziecka, i jego żądanie nierzadko natrętne, aby się o przyczynie dostrzeżonych rzeczy dowiedzieć, świadczą o téj psychicznej potrzebie a zamiłowaniu prawdy; trudno téż nie widzieć zadowolenia, jakie się w niém przebija po

zaspokojeniu ciekawości, poznaniu prawdy, choćby ta nie miała dla niego żadnego zastosowania praktycznego, albo wyrazu niechęci, jeżeli się je zbyło połowiczną lub niejasną odpowiedzią. Z natury też każdemu dziecku wszelkie kłamstwo, fałsz i obłuda są wstrętne; każde z natury jest mniej, lub więcej szczere.

Wszystkie te psychiczne względy przemawiają za potrzebą kształcenia tego uczucia, podnoszenia go i utrwalania w miłość prawdy wszelkiego rodzaju. Zawczasu też należy zwracać uwagę dziatwy, że oświecanie się i ciągle zdobywanie prawdy jest sprawą najzacieńszą, że niewiedomość i głupstwo jest rzeczą szpetną i haniebną, a zmysł, a raczej uczucie prawdziwej i stałej rokoszy wiedzy i zamiłowanie bezwzględne prawdy pożądanego nabędzie rozwoju. W ślad za przeświadczeniem o prawdzie i zasobnością wiedzy idące uczucie udolności u wychowanka wspiera niezmiennie usiłowania i prace wychowawcy w tej mierze. Cały też tok kształcenia wielką w tej sprawie odgrywa rolę, bo głównie od niego zależy budzenie ciągle nowego naukowego interesu. Strzedz się należy przeciążenia ucznia i utrudniania nauki, bo oba te względy mogą przytępić zamiłowanie zdobywania wiedzy. Ten sam skutek, lub obojętność na prawdę przynosi wszelka powierzchowność odpowiedzi dawanych na zapytywania dziatwy.

Uwaga. Chociaż nierzadko małe nawet dzieci szukają w kłamstwie wybiegu, to jednak nie leży to w ich naturze. Kłamstwo, wybiegi, okrycie prawdy, oszukaństwo aż do bezczelności utrzymywania fałszu za prawdę, ma zawsze jakiś szczególny powód, a to w jakimś egoistycznym interesie dziecka. Przyczyną największej ilości objawów kłamstwa u dzieci są: 1. sami wychowawcy — a) przez zły przykład, jeżeli w ich obecności mówią to, o чём są przekonani, że nie jest prawdą; b) przez przyuczanie do niektórych, choćby nieszkodliwych zmyśleń, zwłaszcza w stosunkach towarzyskich; c) przez objawy zadowolenia, iż zmyśleniem zręcznem udało się im wyjść z jakiejś kolizji lub kłopotu; d) przez przesadną surowość przy małych przewinieniach dziatwy; e) przez naleganie surowe, by dzieci wypowiedziały to, co chętniej wolałyby zamilczeć (często w celu szlachetnym, aby kogoś nie narazić na przykrość lub karę); f) przez łatwowierność doniesieniom i skargom dziatwy, co może być powodem do nadużyć; g) jak niemniej przez nieuzasadnione niedowierzanie temu, co mówią lub opowiadają. 2. Przyczyna tkwiąca w interesie dziecka może być albo nadzieją zysku, chęcią uniknięcia kary, lub chęcią oszczędzenia przykrości współuczniowi, lub zamiarem przypodobania się starszym; często skłamanie dziecko przez wstyd fałszywy, aby go nie miano w gronie kolegów za plotkarza, lub o brak odwagi nie posądzono. Nierzadko brak uwagi obok żywszej fantazyi jest źródłem kłamstwa, zwłaszcza przesady, która może się stać niejako drugą naturą i stałym usposobieniem niemniej

szpetnym, jak szkodliwym. Z tych przyczyn wynika już to, jakim winno być postępowanie wychowawcy, by ochronić wychowanka od kłamstwa. Zwraca się też wreszcie uwagę, aby ile możności unikać wszelkiego pozoru, będącego w sprzeczności z prawdziwym stanem uczucia — nie przyuczać do pochlebstwa, które jest ostatnim stopniem fałszu i przewrotności.

§. 28.

Uczucia moralne.

Upodobania w dobrém a wstręty ku złemu, zowiemy *uczuciami moralnemi*. Piérwotnie objawiają się one jako sumienie, które już dziecku szepce, że uczynek jego zgadza się lub niezgadza z żądaniami ustawy moralnej, lub w ogóle z idejami moralnemi, choć o takowych ma ono bardzo mgliste pojęcie, a to z zakresu tych obowiązków czerpane, jakie na nie rozum starszych nakłada. Ze zgody sumienia z uczynkiem wypływa zadowolenie, które z czasem wzrasta w upodobanie, a wreszcie w prawdziwą miłość dobra moralnego w najrozleglejszém znaczeniu, a wstręt ku wszystkiemu, co się sprzeciwia zakonowi rozumu i idejom moralnym. Obok wpływu nauki, poczucie piękna i prawdy sprzyja niezmiernie korzystnie rozwojowi uczuć moralnych; gdy jednak nie od wszystkich żądać możemy, aby byli twórcami ideałów, lub wnikali badawczą myślą w tajemnice stworzenia, to od każdego, nawet najskromniejszego prostaczka żądać się może i powinno, by czyny jego, jako istoty rozumnej, zgodne były z rozumem i ustawą moralną, by zawsze szedł za głosem swojego sumienia. Należyte, wszechstronne i prawidłowe rozwinięcie tej strony ducha wychowanka stanowi podstawę, na której ukształtuje się jego charakter.

Zadanie przeto wychowawcy polega na tém : 1. aby niepewność i chwiejność początkowych objawów tego rodzaju uczuć wzmacniać i takowe utrzymywać. Przykład jest najpotężniejszym w tej mierze czynnikiem; co dziatwa widzi, że robią starsi, to uważa za zakon moralny, w ten sposób tworzy i utrzymuje się *obyczaj*, owa potęga rodzin, towarzystw, narodów i społeczeństwa. 2. To też wychowawca ma przy każdej sposobności okazywać swe uznanie i zadowolenie lub niezadowolenie w miarę stwierdzonej faktem większej lub mniejszej wartości moralnej wychowanka, nie tylko w gotowości jego do usług towarzyskich i prawdziwej uczynności, ale przedewszystkiem w sumienności i zamiłowaniu spełniania obowiązków. 3. Niemalęgo znaczenia jest ściśle ocenianie i sądzenie dokonanych czynów postaci historycznych, lub nawet wybitniejszych

osób współczesnych, przyczem mieć się należy na baczności, by nie być stronnikiem lub jednostronnym. 4. Ku temu też, zwłaszcza w początkowej nauce, służą opowiadania z biblii, tudzież powiastki moralne, metodycznie przeprowadzone i rozważone należycie.

Uwaga 1. Do najszlachetniejszych, a nawet zasadniczych uczuć moralnych należą bezprzecznie uczucia *sympatyczne*, objawiające się w najprostszej formie jako radość z powodzenia lub radości drugih i jako litość z powodu boleści cudzej, troski lub niedoli. Potęguje się ono w uczuciu przyjaźni, wywiązującej się pomiędzy ludźmi wspólnych przekonań, idei moralnych i dążeń szlachetnych. Najwyższą ich formą jest miłość ludzkości na podstawie wyrozumiałości, która wszelako nie może być obojętnością na złe i przewrotne. Głównym warunkiem objawu współczucia jest zdolność przenoszenia się w cudze położenie, podzielany też uczucia czyli współczujemy najłatwiej z krewnymi, znajomymi lub z współtowarzyszami. Gdy jednak wstawianie się w cudze położenie mimowolnie nasuwać musi wyobrażenia o naszem własnem mniej lub więcej szczęśliwem, nierzadko więc współczucie zamącone być może wręcz przeciwnym nastrojem, i cudze szczęście budzić w nas zazdrość i smutek, a niedola drugih, radość z ich boleści, szkody lub krzywdy. Wyrażać się też one mogą w sentymentalizm pozorny lub prawdziwy; pierwszy wojujący czczeniem frazesem, drugi charakteryzujący się brakiem istotnych uczuć moralnych. Wypiastowanie zatem zdrowych uczuć sympatycznych nie jest rzeczą łatwą. Budzą się one już u dzieci owem zamięłwaniem w obcowaniu ze zwierzętami i w ogóle z naturą, co na każdym kroku popierać należy. Później stosunki koleżeńskie nastreczają mnóstwo sposobności do rozwijania w młodzieży tych uczuć; a zawsze zarówno przesadna ekliwość, jak i brak współczucia (obojętność na nędzę ludzką, dręczenie zwierząt) są wadami, przeciw którym stanowczo działać należy.

Uwaga 2. Do tej samej kategorii należą wszelkie uczucia i poczucia *wartości* lub *godności własnej*, budzące się w dziecku z chwilą, w której o sobie „ja” wypowiada. Wzmagają się one prawidłowo lub nieprawidłowo z uczuciem siły, udolności i powodzenia, w miarę, im więcej wychowankowi udaje się przewyciężać trudności, im więcej nastrecza mu się sposobność wpływu na martwe i żywe otoczenie jego. Podstawą tego rodzaju uczuć jest zawsze suma wyobrażeń, mniemań lub pojęć mniej lub więcej jasnych, jakie o sobie dziecko wyrobiło. Formy ich są przeróżne, jawią się też jako godziwa lub niewczesna ambicja i obraźliwość, jako próżność, chęć przewodzenia i wysuwania się naprzód, samochwalstwo, nierzadko nawet jako przesadna pilność, mniej lub więcej szlachetny egoizm, wreszcie jako poczucie honoru, potrzeba czci a nawet pragnienie sławy. Ze te objawy mogą stały w umyśle przybrać charakter, rozwijając się mniej prawidłowo lub zgoła przesadnie, działanie wychowawcy przeto ma tu bardzo rozległe pole. Niech będzie stałą zasadą wychowawcy zwracać wszystkie objawy tego rodzaju uczuć do rozumowej świadomości dziecka i szukać w niej razem z niem racji i usprawiedliwienia, gruntu i zasady takowych, a to przez właściwą

i przedmiotową ocenę wartości intelektualnej i moralnej wychowanka. Zwracać należy uwagę wychowanka, że cenieńie się własne wymaga nieodzownie czci drugich i uznania cudzej wartości. Jeżeli uczucia sympatyczne wyszlachetniają humanitarne pokolenia, to prawidłowo w społeczeństwie rozwinięta *potrzeba czci drugich*, (daleka od objawów służalstwa), jest jego zdrowym a prawdziwie idealnym piętnem, a nawet potężną siłą.

§. 29.

Uczucie religijne.

W najściślejszym związku z uczuciami moralnymi są uczucia religijne, wynikające z pojęć o świecie nadzmysłowym i Bogu jako najwyższym prawodawcy. Już najpobieżniejsze zastanowienie się nad porządkiem, jaki panuje w świecie zmysłowym, wywołują w duszy domysły, stające się z czasem wiarą i przekonaniem, że jest jakaś ostateczna przyczyna wszech rzeczy, jakaś przepotężna istota, rządząca wszystkiem i władająca w najwyższej mądrości i dobroci. Wiara w ową opatrnościową opiekę budzi w sercu człowieka uczucie zadowolenia i wdzięczności, a wzmocniona nadzieją szczęśliwej pozagrobowej wieczności, staje się stałym źródłem uwielbień i umiłowania twórcy moralnego rzeczy porządku.

Ten zdrowy sposób myślenia pojawia się już u dziatwy, zaledwie mówić poczynającej, i niema najmniejszej trudności przywieść jej umysł zarówno do uznania tej prawdy oczywistej, jak i do wielce abstrakcyjnego pojęcia o „Bogu“, choćby na podstawie wyobrażenia o ojcę pełnym dobroci, ale zarazem dobroć tylko miłującym. W istocie też, choćby pojęcie o Bogu i moralnym porządku świata były jak najdziecienniejsze i niedokładne, to uczucia z ich przyczyną w duszy koniecznie powstające, a to w formie pokory, czci i uwielbienia, poczucia zależności, lub w formie miłości i zaufania, obawy obrazy, a chęci przypodobania się tej wszechwiedzącej i wszechpotężnej istocie, uszlachetniają wszystką naturę człowieka i potęgują jego wartość moralną, gdy równocześnie są jednymi z najskuteczniejszych współczynników i środków wychowawczych, zwłaszcza w kształceniu i kierowaniu woli.

Wszelkie też inne pojmowanie rzeczy w tej mierze, lub odsuwanie sprawy rozwoju uczuć religijnych na czas późniejszy, jakoby wymagającej rozleglejszego umysłowego przysposobienia, jest nie tylko zapatrywaniem błędnym, zdradzającym brak znajomości natury dziecięcego i w ogóle ludzkiego umysłu, ale graniczy nawet z głu-

potą; wszystko bowiem wychowanie i nauczanie może i winno mieć ów najszczytniejszy poważno-religijny charakter.

Główną zasadą postępowania pedagogicznego musi być oczywiście 1. jak najgruntowniejsze, wszechstronne a stosowne do umysłowego rozwoju dziecka *wyjaśnianie pojęcia* o Bogu i moralnym porządku świata, i 2. w ogóle używanie środków uczucia religijne rozwijać mających w sposób właściwy i stosowny. Wiele bowiem środków właściwych ku temu celowi niefortunnie użytych przeciwny odnoszą skutek. Przykład rodziców, wychowawców i ludzi starszych jest w tém niezmiernej wagi i stanowczego wpływu; zużytkowanie chwil życia, sposobiających umysł do tego nastroju, jest równie potężnym czynnikiem, jak niemniej zużytkowanie w tym celu nauki odkrywającej mądrość i miłość bożą w naturze, a sprawiedliwość i opatrnościową opiekę w dziejach ludzkości. Wreszcie budzenie prawdziwie chrześcijańskiego ducha przez rozbiór postaci Chrystusa w całej Jego wielkości i świętości, prostocie i powadze: oto są środki, sposoby i przepisy skuteczniejsze, niż nauka zbyt subtelna dogmatycznych różnic zapatrywań lub niezgodne z naturą rozwijającego się umysłu, upajanie się przesadną praktyką religijną.

Uwaga. Nikt zapewne nie przypuszcza, abyśmy byli przeciwni i nie doradzali wezwyczajania do regularnej modlitwy i praktyk religijnych, któremi to uczucie na zewnątrz wyrażać się powinno, zwłaszcza odbywanych wspólnie — zwraca się tylko uwagę, że wszelkie przeciążenie, niezgodne z naturą i siłą młodego umysłu, może nawet najzdrowsze zarody prawdziwej pobożności wynaturzyć w potworną obłudę, a nawet przewrotność. Nieustanne moralizowanie religijne bez prawdziwego przejęcia, zwłaszcza z użyciem grózb i strachów przesadnych, mechaniczne odprawianie modlitw i praktyk, zwłaszcza przechodzących granice pojęcia i wewnętrznej potrzeby wychowanka, przymus do takowych bez rachunku z owym brakiem możności dłuższego skupienia umysłu młodocianego, potakiwanie przesadnym i mniej poważnym formom pobożności, przedwczesne wprowadzanie dziatwy i młodzież w stowarzyszenia religijne i zatém idące zobowiązania, działa tylko na niekorzyść prawidłowego rozwoju tych uczuć, a może przyuczyć do najochydniejszego kłamstwa i obłudy, któremi się Bogu spłacać przecież niepodobna.

§. 30.

Afekty wobec wychowania.

Przez *afekt* rozumiemy wzruszenie równowagi czyli wstrząśnienie spokoju umysłu, wywołane niespodziewaném spostrzeżeniem, a połączone z niezwykajnymi zjawiskami fizycznymi w naszym organizmie (n. p. ściskaniem pięści, tupaniem nogami, płaczem,

śmiechem, rumieńcem, zblednieniem, słabszćm lub chwilowo żywszćm biciem serca, drżeniem febrycznćm, otrętwieniem, krzykiem lub brakiem głosu i t. p.). Niespodziewane spostrzeżenie narusza stateczną równość w przebiegu naszych wyobrażeń, czyli spokój umysłu przez to, że: albo wypiera ze świadomości wiele wyobrażeń, czyniąc w nićj próżnię, albo do nićj znaczną ilość takowych chaotycznie wprowadza. Pod wpływem afektu zatćm *zmniejsza się* a nawet *znosi* zupełnie rozumne zastanowienie, braknie rozważy, a wola nierzadko zupełnie się chwilowo niweczy.

Według tego, czy afekty sprowadzają pełnię, czy próżnię świadomości, dzielimy takowe na *pobudzające* (wesołość, pustota, odwaga, gniew, niecierpliwość, podziwienie, zapał i t. p.) i *ubezwładniające* (jak zakłopotanie, tęsknota, smutek, trwoga, przestrasz, przerażenie, wstyd, rozpacz i t. p.).

Zjawiska fizyczne, towarzyszące afektom, dowodzą ich rozmaitego wpływu na nasz organizm — wstrząśnienie układu nerwowego oddziaływa na odwrót i na duszę — ztąd zasługują one na baczną uwagę wychowawcy, którego postępowanie wpływa z natury powyż wyłożonćj afektu.

Przedewszystkićm należy w młodzieży nietylko obudzić doskonałą świadomość istoty wszystkich tych zjawisk, ale doskonalić w nićj energię do skutecznej obrony wolności i swobody ich woli. Sposobności ku temu nie braknie, i w danćm razie przeszkadzając tego rodzaju wzruszeniom siłą własnego rozumu i woli, stósownćm pouczeniem i wyjaśnianiem śmieszności, szkodliwości i szpetności takich stanów umysłu, wzmacniać go i ubezpieczać przeciw nowym napadom. Łatwość i podatność umysłu pod afekt ma często swe źródło w osłabieniu organizmu; właściwe higieniczne postępowanie, wmacnianie nerwów, przyuczanie do wstrzemięźliwości wszelkiego rodzaju i panowania nad sobą, utrzymywanie umysłów dziatwy w swobodnej, lecz karnćj wesołości, zabezpiecza je od wpływu afektów. Równocześnie kształcony rozum i właściwą lekturą regulowana fantazyja, obok wpływu religijno-moralnego mogą przywieść wychowanka do stalszćj równowagi wobec nagłych spostrzeżeń i do takiego przynajmniej spokoju, któryby sposobił go do silniejszego odporu w chwilach nadzwyczajnych doświadczeń w życiu a nadto miarkując wzruszenia, zdolnym go czynił do szybszego powrotu do równowagi i za tćm idącćj rozumowćj świadomości.

II.

O celu wychowania.

Teleologia.

§. 35.

Cel wychowania.

Cel wychowania jest dwojaki: formalny i materalny.

Formalnym celem wychowania jest samodzielność wychowanka, ten bowiem, wyszedłszy z pod pieczy wychowawcy, stać się winien człowiekiem samodzielnym.

To téż zasada, którą się należy kierować w wychowaniu formalnym, jest: „Spraw, by powierzone ci dziecię swoim kiedyś wychowawcą być mogło.“

Materalnym celem wychowania jest to, ku czemu wychowanek, doszedłszy do samodzielności, sam podążać winien, mimo że ważności tego w obecnej nie pojmuje chwili.

Celem tym oczywiście jest **przeznaczenie człowieka.**

Z tego wypływa następująca zasada pedagogiczna: „Niech wychowanek tak będzie duchowo wydoskonalony, by samodzielnie mógł spełnić swe przeznaczenie.“

Przez „przeznaczenie“ nie należy wszelako rozumieć jakiegoś szczególnego zawodu, do którego się wychowanek kiedyś sposobieć będzie, gdyż tego w czasie wychowania ani przewidzieć, ani z góry oznaczyć nie podobna, zwłaszcza, że wszelkie przedwczesne sposobienie, lub wprawienie do niego uczyniłoby wychowanek w obec możliwej zmiany losu najnieszczęśliwszą istotą. Mówiąc o celu człowieka, mamy na myśli owo ogólnoludzkie przeznaczenie, które każda jednostka, jakkolwiek się jej stosunki życiowe ukształtują, spełnić może i powinna w społeczeństwie.

Na określenie istoty tego ogólnoludzkiego celu rozmaite podają nazwy, powstałe wskutek rozmaitego punktu zapatrywania,

choć jednakowego poglądu na ten przedmiot. I tak n. d. Diesterweg zowie go „enotą, obyczajem, humanitarnością, podobieństwem bożem, rozsądkiem, szczęśliwością, samodzielnością w służbie prawdy i dobra,” Schwartz nazywa go „chrześcijańską cywilizacją,” Pestalozzi, Niemeyer i Dittes „harmonijnym rozwojem sił i zdolności ludzkich,” Waitz „obyczajowem ukształtowaniem życia,” Herbart „moralną dzielnością charakteru.” Przed wiekiem Komisya Edukacyjna Rpltj. Polskiej wyraziła się w tej mierze najprościej, najzrozumiałej, a przecież równie głęboko i prawdziwie: „Staraj się, by zarówno twemu wychowanekowi jak i z nim społeczeństwu było dobrze” — aby umożliwić mu jak najlepsze wspólne między ludźmi pożyte.

Wszystko to jest tylko rozmaitem określeniem idei i ideału obyczajowego, które sobie wyrozumowawszy za właściwy cel człowieka na ziemi stawiamy.

Etyka umiejętna widzi treść i istotę owego moralnego ideału w szeregu wzorowych czyli doskonałych pojęć, według których sąd pożądań naszych w rozmaitych wypadkach życia kierować się winien.

Herbart rozróżnia pięć takich pojęć: sumiennosc, doskonałość, miłość bliźniego, prawosc i słusznosc. Cel wychowania musi też tkwić w ujęciu wszystkich tych pięciu kierunków.

Uwaga I. Celem wychowania może być tylko to, ku czemu dojrzali wychowanek po rozsądnej rozwadze wszystkiem usiłowaniem swoim zwrócićby się mógł i będzie powinien. Wychowanek jest przedewszystkiem człowiekiem, zatem, istotą myślącą a jako taki nie może padać ofiarą celu, po za nim (po za jego świadomością) leżącego. Wyklucza się zatem mechaniczne sposobienie dziecka, bądź według naprzód powziętej myśli wychowawcy, bądź dla szczególnych jakichś widoków pewnych osób, partyi lub kasty, gdyż przez to poniżonoby jego istotę, czyniąc ją tylko środkiem do wykonania osobistych lub cudzych ambitnych zamiarów. Pozbawić dziecko wychowania, by je wyzyskać na rzecz spekulacyi, albo kształcić je z umysłu mechanicznie, byłoby istnem barbarzyństwem w obliczu najsprawiedliwszych praw do wychowania, które służą każdemu człowiekowi.

Uwaga II. Doprowadzenie wychownika do ostatecznego przeznaczenia człowieka leży po za zakresem wychowania, ponieważ osiągnięcie rzeczowego celu przypada właśnie na czas, w którym działanie wychowawcy ustaje

lub dawno ustało. Odnosnie jednak do tego będzie zadaniem wychowania usposobić wychowanka jak najdzielniej do spełnienia swego przeznaczenia jako człowieka i członka społeczeństwa, t. j. dać mu to, czem n. p. stroskana matka darzy syna, w daleką wybierającego się podróż, więc opatrzyć go najniezbędniejszymi wiadomościami i wskazówkami, przedewszystkiem zaś mądrymi przestrogami i zasadami, któremi ma się rządzić w czasie swjej samodzielności.

Uwaga III. Obyczaj stanowi właściwą treść nauki, którą zwiemy nauką obyczaju czyli moralności, albo etyką. Rozróżniamy etykę filozoficzną czyli naturalną, od religijnęj czyli wyznaniowcj. Między treścią moralności filozoficznej a chrześcijańskiej nie ma żadnej sprzeczności.

§. 36.

Sumiennosc.

Duchowa istota człowieka posiada dwie strony, których nie trudno dopatrzeć; tćmi sę: przekonanie i wola. Tam tylko, gdzie przekonanie i wola nie sę z sobę w sprzeczności, może być nowa o zbliżeniu się do ideału obyczajowego, który właśnie polega na rozróżnianiu i poznaniu istoty dobrego i złego.

Rozeznanie i wola nie koniecznie zgadzają się z sobę. Najlepszy kaznodzieja niekoniecznie jest najobyczajniejszym. Sędzia, znający prawa, może się dostać na ławę oskarżonych. Niejeden ma pojęcie dobrego, a przecieć go nie spełnia. Rozeznanie, wiadomość dobra istnieje zatem, ale jest za słabe, by się oprzeć pokusie ponęty. Taki stosunek nie jest pożądaný, istnieć więc nie powinien; a w kim się i w jakichkolwiek okolicznościach zdarzy, wywoływa uczucie moralnego niezadowolenia. Gdzie zaś wiadomość i wola, więc przekonanie i uczynek jednoczą się zgodę, tam zachodzi stosunek właśnie taki, jaki być i zostać powinien, a zarazem zasługujący na cześć bezwarunkowo.

Chcieć i czynić to, cośmy w danym jakimś razie uznali za moralnie najlepsze, jest znamieniem prawdziwćj wewnętrznej wolności, mówię wewnętrznej wolności, ponieważ w takim razie niezawisłe od zewnętrznych wpływów postępuje się za głosem wewnętrzznego przekonania. Kto działa z wolnością, może już rościć sobie prawo do uznania swćj moralnej wartości, bez wzgłędu na wszelkie inne stosunki, jakiejbykolwiek one były natury; nikt nie zdoła bowiem postępować lepiej, niź według swego najgłębszego, najlepszego przekonania.

Prawdziwe, wewnętrzne przekonanie o tem, co w każdym danym razie jest moralnie najlepszym, zwiemy sumieniem, człowieka zaś, który w swój i najdrobniejszej czynności do niego się stosuje i odnosi, zwiemy sumiennym. Sumiennosc pewną jest w każdej okoliczności powszechnego uznania.

Zgodę woli z przekonaniem, czyli sumiennosc, jako podstawę moralnej wartości, zwiemy ideją wewnętrzną wolności.

W czasie wychowania przekonanie nie jest jeszcze w sobie skończone, nie jest jeszcze tak silne, by mogło być podwaliną dla osądzania pożądań według idei wewnętrznej wolności. To też w tej epoce musi przekonanie rozumowe wychowawcy zastępować poznanie wychowanka, usuwać się jednak coraz bardziej w miarę dojrzewania jego rozumu i w ogóle wszystkiego rozwinięcia.

Podporządkowanie woli wychowanka przekonaniu wychowawcy nazywa się posłuszeństwem. Posłuszeństwo jest duszą wychowania, gdyż jest to najważniejsze nawyknienie do obyczaju, niejako przegrywka, wstępna część wielkiego dzieła, t. j. później nastąpić mającej zgody własnego przekonania z wolą, czyli idei wewnętrznej wolności.

Przyzwyczajając wolę wychowanka posłuszeństwem do powodowania się wyższym przekonaniem, obudzimy i rozwiniemy w nim sumiennosc.

Uwaga. Posłuszeństwo jest bardzo ważnem; na wszystkich stopniach wychowania jest ono niezbędnem, a to nietylko ze względu na obudzenie powagi przepisom wychowawcy i prawu w ogóle, ale także ze względu na poddanie woli wychowanka w uległość wyrabiającym się przekonaniom. Wykreślić z wychowania posłuszeństwo znaczyłoby tyle, co pozbawić je zupełnie siły żywotnej.

§. 37.

Dokonałość.

Jakkolwiek z dwu tych czynników życia duszy przekonanie wyższe zajmuje miejsce, to przecież miarą wartości moralnej człowieka jest wola. Nie to, co ktoś wie, ale to, czego chce, rozstrzyga o jego wartości.

Ogół pożądań każdej jednostki idzie naprzód pod sąd według wartości pojęć, przyczem na trzy względy zwraca się uwagę:

1. siłę szczegółowych pożądań;
2. ich pełnię i wielostronność, a wreszcie na

3. zgodę wszystkich w kierunku ku osiągnięciu wyższego celu; gdyby każde chcenie z osobna miało inny kierunek, wtedy przy całej ich sile i wielostronności wspólne działanie woli zmalećby musiało.

Rzecz to niezaprzeczona, że silna, energiczna, wielostronna i w sobie samą zgodna wola wyżej jest ceniona od woli słabej, jednostronnej, lub pełnej przeciwieństw i sprzeczności. Dowodem tego z jednej strony powszechne uwielbienie, które składamy w dani wszystkim śmiałym czynom, wszystkim wielkim przedsięwzięciom (n. p. wyprawom do biegunów, wszystkim potężnym charakterom); z drugiej zaś strony pogarda, która dotyka wszystkiego, co słabe, chwiejne i połowiczne, zarówno w myślach jak w czynach.¹

Siłę, wielostronność i zgodność woli nazywamy krótko doskonałością tęjże. Wychodząc z tej idei wydajemy sąd: doskonalszą wolę cenimy bezwarunkowo więcej od mniej doskonałej.

Wychowanie dążące do zdobycia doskonałości jedynie zasługuje na nazwę rozwoju. Stara się ono budzić istniejące siły i doprowadzać je, o ile można do najwyższego rozwinięcia. Pracowitość, pilność, wytrwałość, odwaga, stałość charakteru są cnoty, które ono wszczepiać usiłuje. Przedstawia się tu jednak szczególna trudność, która leży w tem, że wielostronność woli nie łatwo się godzi z jednością osobistości — zupełnie, jakbyśmy próbowali wyuczyć wychowanka pięciu lub sześciu języków, wszystkich możebnych nauk, sztuk i zręczności. Wychowanek zapominałby tylko jedno po drugim, nie doszedłszy do zadowolenia z posiadania tylu wiadomości, choćby je czasowo zdobyć i zatrzymać byt zdolny. Brakłoby mu bowiem trzeciej strony doskonałości: harmonijnej całości rzeczy; wychowanek posiadałby wprawdzie wiele wiadomości, w rzeczy zaś samą, ani by mógł ani wiedział wiele.

Skoro prawie niepodobnem jest zjednoczenie wszystkich trzech warunków doskonałości w jednym osobniku, gdyż siły nabywa się tylko kosztem wielostronności, a wielostronność tylko kosztem siły: przeto nie pozostaje jednostce nic innego, jak złączyć się ze społeczeństwem i uzupełniać w niem swą jednostronność do wielostronności. Dzieje się to przez obranie szczególnego zawodu, w którym dojść można do najwyższej doskonałości. Wykształcenie wszechstronne tego rodzaju, któreby wychowankowi zapewniało przysposobienie do wszystkich kierunków

społecznego życia służyć ma za podstawę do zawodowego czyli fachowego kształcenia, które go uzdolni do pełnienia jak najdoskonalszych choć jednostronnych tylko wysług w społeczeństwie. (§. 66.)

Wszyscy powinni być miłośnikami wszystkiego, każdy wirtuozem w jednym swoim zawodzie.²

Uwaga I. To uznawanie wyższości jawi się w nas mimowoli, nawet w przypadku, w którym pożądanie ze stanowiska innych idei godnym jest pogardy, uczucie zaś nasze wzmacnia się w miarę wielkości i doskonałości tegoż pożądanego. Zbójca, który zrabował skarb, godniejszym jest pogardy niż złodziej, który kradnie kilka groszy, mimo, że biorąc rzecz ze stanowiska doskonałości pierwszy stoi wyżej od drugiego.

Uwaga II. Tą drogą dochodzi społeczeństwo ekonomicznie do wysokiego stopnia doskonałości. System ten polega na tem, aby każdy członek społeczeństwa „posiadał prócz właściwej mu jednostronnej siły jeszcze zdolność wielostronnego pojmowania, za pomocą której mógłby sobie przyswajać każdą inną szczegółową doskonałość, jeżeli już nie ich ogół.“ (Herbart.) Na podstawie też tej zdolności opiera się podział pracy.*)

§. 38.

Miłość bliźniego.

Idea doskonałości wiąże wprowadzie jednostkę ze społeczeństwem, ale przyrodzone prawo indywidualizmu mianowicie uznania się i utrzymania wśród walki o byt powoływa do życia naturalne samolubstwo, skutkiem którego społeczeństwo podzieliłoby się musiało na niezliczone, odrębne, wzajemnie się odpychające i wrogie jednostki.

To naturalne samolubstwo pokonywa miłość bliźniego.

Przez miłość bliźniego rozumiemy przyjęcie cudzego pragnienia do rzędu własnych. Przyjąć i uznać cudze pragnienie znaczy tyle, co życzyć, aby ono cel swój osiągnęło i to zupełnie tak, jakby naszym własnym było pragnieniem. Taką to życzliwością objawia się prawdziwa miłość bliźniego.

Przeciwną miłości bliźniego jest radość z cudzej szkody i życzenie złego bliźniemu. Istotę obudwu tych uczuć stanowi to, że one mają żadnej pobudki.¹

Do tych objawów woli wiążą się dwa ważne sądy obyczajowe.

*) W Szwajcaryi są wsi, w których wyrabiają jedną tylko część zegarka. Musielibyśmy jej mieszkańców bardzo żałować, jeśliby oni tylko dla tej jednej części mieli interes.

Miłość bliźniego jest bezwzględna doskonałością, a zatem powinna być; życzenie złego jest bezwarunkowo wstrętnem, a zatem miejsca mieć nie powinno.

Miłość bliźniego jest górującą a olbrzymiej doniosłości myślą chrześcijaństwa; ona to głosząc ludzkości ewangeliję, wyzwala nas od egoizmu, i stała się osią dotychczasowych dziejów świata.²

Miłość bliźniego stanowi punkt środkowy obyczajowego ideału; gdziekolwiek się pojawi, pewną jest najwyższego, powszechno-obyczajowego uznania. Potwornością moralną jest nieżyczliwość, lub po prostu złość, które się znamionują uczuciem szatańskiej radości z cudzej szkody lub w niehumanitarnej srogości i we wszelkiego rodzaju zbrodniach.

Ztąd wynika, że ideję miłości bliźniego również jako punkt środkowy celu wychowania uważać należy. Dobroć serca, litość, uległość, zgodność, usługomość i dobroczynność, oto owe chrześcijańskie cnoty, które wychowanie, tę ideję za punkt wyjścia mając, w umyśle wychowanka zaszczerpić winno.

Uwaga I. Warunkiem prawdziwej miłości bliźniego jest to, że niema osobistej pobudki. Gdybyśmy pragnęli spełnienia się cudzej woli dlatego, by stąd jakąś korzyść odnieść dla siebie, wtedy uczucie to zatraciłoby swój piękny charakter, a stałoby się niskim egoizmem. Odręcenie znów cudzego życzenia przestaje być uczuciem ujemnem i traci piętno złego, gdy się na słusznym opiera motywie. Dzieje się n. p. w chwili, gdy karzemy dzieci; wymierzając karę, nie życzymy przecież dzieciom nic złego.

Uwaga II. Samolubstwo niszczy żywotne siły społeczeństwa i może być uważane za dziedziczny grzech społeczny. Rodzi wojnę wszystkiego przeciw wszystkiemu w ten sposób, że każda z licznych jednostek świat składających myśli swe około siebie tylko, jak koło punktu środkowego obraca. Pokonaniem indywidualnego egoizmu jest miłość, obca starożytnemu światu, której zwiastowanie przez chrześcijaństwo utworzyło nowy węzeł ludzkości. Cywilizacja starożytnych Greków i Rzymian plamiła się niewolnictwem i krwawymi walkami gladiatorów. Staremu światu obce było pojęcie miłosierdzia. Chrześcijaństwo natomiast objęło miłością bliźniego nawet nieprzyjaciół i wrogów.

§. 39.

Prawość.

Jeśli pewien przedmiot stanie się celem pożądań dwu osób, wtedy powstaje spór, rzecz wobec idei moralnej szpetna jako przeciwna celowi społecznego zgodnego pożytku. Do uchylenia sporu

potrzeba wyraźnej lub milczeniem objawionej zgody członków społeczeństwa, któraby dotyczący przedmiot jednej ze stron przyznała. Takie ogólnem uznaniem uświęcone prawidło, dążące do uchylenia sporu, zwiemy prawem. Celem społeczeństwa prawnego jest uniknienie sporu przez prawo.

Każdy, wchodząc w poczet takiego społeczeństwa, uznaje tém samem system istniejących praw. Obraziwszy którekolwiek z nich, wszcząłby spór tém wstrętniejszy, ile że skierowany przeciw wszystkim członkom, uznającym takowe, t. j. przeciw wszystkim moralnie myślącym obywatelom społeczeństwa.

Prawo, które porządkuje i określa stosunek władzy państwa do obywateli, zwiemy prawem publicznem, jeśli się zaś odnosi do wzajemnych stosunków obywateli, zwiemy je prywatnem.

Idea prawa wymaga od każdego członka społeczeństwa, by istniejące prawa szanował. 1. Usposobienie, szanujące ów zakon, zowie się prawością, która w stosunku do prawa publicznego pojawia się prawnością czyli legalnością, odnośnie do prywatnego, uczciwością. Miłość ojczyzny, uczucie wspólności i jedności, punktualność w prawnych zobowiązaniach, zgodność w pożyciu towarzyskiem, wierność w dotrzymaniu słowa danego, prawdomówność (gdyż rozprawiający się godzą milcząco na układ mówienia prawdy; kłamstwem łomie się prawo) są cnotami, które wychowanie, wychodząc z idei prawa wychowankowi wszczepić będzie musiało.

Uwaga I. Rzeczywiście istniejące stosunki społeczne nie są wynikiem miłości bliźniego, ale raczej „systemem zdobytych praw.“ — W stanie natury praw nie ma, tylko wojna wszystkich przeciw wszystkim, którą dziś jeszcze „w walce o byt“ w naturze dostrzegamy. Mało jest przedmiotów, jak światło i powietrze, które wszystkim wystarczają i wszystkich zarówno zadowolają; o resztę walczyć potrzeba. Usiłowanie uniknięcia sporu moralnie potępionego przywiodło narody do tworzenia państwa czyli społeczeństwa prawnego. Wszystkie urządzenia państwa do tego zmierzają celu. Układy, księgi gruntowe, kopce graniczne, sądy, nawet wojska służą do uniknienia sporu a przeprowadzenia prawa. Utrwalenie prawa w państwie może się wydawać dla indywiduów nawet rodzajem ucisku, jego obowiązkiem pozostanie jednak szanować je, zwłaszcza, że wystąpiłby do walki już nie z jednostką, ale z całym społeczeństwem. Kto posiadanie narusza, kto się sprzysięga przeciw publicznemu porządkowi, jest nieprzyjacielem państwa. Tylko wszyscy mogą przedsiębrać zmiany w porządku prawnym. Gdzie prawa są wątpliwej natury, nie wolno ich samowładnie tłumaczyć ani wykonywać, lecz pytać o rozstrzygnięcie ustanowionych ku temu celowi zwierzchności.

Uwaga II. Prawość nie może być tak wysoko cenioną jak miłość bliźniego. Prawy umysł jest tylko wolny od nagany, nie może mieć jednak uroszczeń do powszechnego uznania, które jest niejako nagrodą miłości bliźniego. Kto nie kradnie, kto niczem nie występuje przeciw publicznemu porządkowi, ten jest jeszcze daleki od moralnego ideału. Prawość prowadzi tylko do legalności, nie do moralności; legalność ideałowi obyczajowemu nie wystarcza, jakkolwiek bez niej nie masz obyczajowego ideału.

§. 40.

Słuszność.

Przez przypadkowe spotkanie się pożądań, skierowanych ku jednemu przedmiotowi, powstaje spór, pociągający za sobą powstanie prawa.

Pożądanie atoli może być także skierowane umyślnie ku woli drugiej osoby. Z tego wynika przerwa w toku pożądania tej drugiej osoby, dla której staje się ona dobrodziejstwem lub krzywdą. Jedno i drugie, ze stanowiska prawnomoralnego, wymaga wyrównania, które nazywają zadosyćuczynieniem. Tak dobrodziejstwa jak i krzywdy winny być wynagrodzone; niepowetowane bowiem, psując istniejącą harmonię woli bezwarunkowego godnesą potępienia. Ale to zadosyćuczynienie winno być słuszne, a będzie niem wtedy, jeżeli równa miara dobrego lub złego na ich sprawcę spadnie. Taki pogląd stanowi ideję słuszności.

Niezmienne ważne nasuwa się tu pytanie: kto ma dawać to zadosyćuczynienie?

Odpowiedź zależy od tego, co ma być powetowanem? Dobrodziejstwa winien odpłacać ten, którego były udziałem. Uspokojenie pełne starania, aby się wypłacić choć w części za doświadczone dobrodziejstwa, nazywamy wdzięcznością.

Krzywdę powetować może ten, który jej doznał, a zadosyćuczynienie tego rodzaju nazywałoby się zemstą. Zemsty jednak przyjąć nie możemy, nie pozwala nam tego miłość i życzliwość, gdyż zemsta rzuca cię czarny na moralną stronę mściciela. Zasadę starego testamentu: „Oko za oko, ząb za ząb!“ złamało na wieki chrześcijaństwo; mszczącą się słuszność rozbroiła ideję miłości bliźniego.

Pomimo to głos moralności domaga się stanowczo zadosyćuczynienia, a że pokrzywdzony sam nie może tego uczynić a témbardziej spełniać swęj zemsty, a zatem musi to być pozostawione in-

stancyi wyższej, niepodlegającej niechęciom i wzruszeniom złej woli, przez co zemsta zmienia się tém samém w sprawiedliwą odpłatę i karę. Tą wyższą instancją jest oczywiście społeczeństwo, posiadające władzę i moc wykonywania kar, za pośrednictwem organów swoich, czyli zwierzchności. Najwyższą instancją jest Bóg.

W wychowaniu zatem mamy obowiązek żywić w młodzieży uczucie wdzięczności ku Bogu, rodzicom, dobrodziejom i społeczeństwu; z drugiej zaś strony poskramiać i tłumić gniew, jako wybuch uczucia zemsty i z tego punktu widzenia przywozić młode pokolenie do idei miłości bliźniego.

Uwaga I. Bardzo ważnem jest uczucie wdzięczności dla społeczeństwa. Chociażby jednostka nie miała nawet obowiązków względem poszczególnych członków społeczeństwa; gdyż usługi ich, za pomocą powszechnej miary wartości, t. j. pieniędzy, bywają wyrównywane i spłacane; to przecież zawsze powinna być świadomą dobrego, którem ją darzy społeczność, pod postacią ochrony prawnej, i publicznego bezpieczeństwa, we wszystkich przypadkach życia. Ta wdzięczność jest jednym z najszlachetniejszych źródeł patryotyzmu.

Uwaga II. Szczególnem jest stanowisko, jakie zajmuje kłamstwo wobec owych pięciu praktycznych idei moralnych. Każda z nich je potępia: ze stanowiska wewnętrznej wolności jest niesumiennością, ponieważ nikt kłamstwa za dobre uznać nie może; ze stanowiska doskonałości nie może mieć uznania jako sprzeczność, sprawiająca wewnętrzny rozstrój w człowieku; ze stanowiska miłości bliźniego ukazuje się przedewszystkiém jako nieżyczliwość i złość; a jako obraza prawa i niesłuszność, ponieważ kłamca oczekuje od innych prawdy, nie mając zamiaru prawdą odpłacić. Słusznie zatem uważa się kłamstwo jako zły znak moralnego rozwoju dziecka, który we wychowaniu wszelkimi możliwymi środkami pokonywać należy.

Uwaga III. Gdy rozważymy rozwój ogólnej idei obyczaju, dającej się ująć w owych pięciu praktycznych idejach, to spostrzeczemy, że jest pięć stosunków woli, będących przedmiotem moralnej wartości. Członkami, czyli wyrazami tych stosunków są poszczególne pożądanja: tylko w pierwszej idei jest członkiem także i przekonanie. Z rozważania tych stosunków wpływa właśnie moralne uznanie lub wstręt: pierwsze prowadzi do pewnych cnót, drugie do pewnych obowiązków; należy nam bowiem unikać wstrętu i potępienia u najwyższej instancyi. Sąd nasz bezwarunkowo potępiający stawia nam żądania wprost przeciwnie, którym się oprzeć nie możemy — a to zowiemy obowiązkiem. Posłuży tu

Przegląd moralnych idei.

Ideje.	Wyrazy stosunków.	Wyniki stósunków i sądy	
		uznane za doskonałe:	odrzucone:
1. Wewnętrzna wolność	Przekonanie: po- żądanie.	uległość	krnąbrność i upór
2. Doskonałość	Pożądanie własne w ogóle; ogół po- żądania.	doskonałość	niedoskonałość, małość i głup- stwo.
3. Miłość bli- źniego	Własne pożądanie; wyobrażenie cu- dzego pożądania.	dobra wola i ży- czliwość	złość i nieczy- cie.
4. Prawość	Rzeczywiste pożą- danie własne; cu- dze rzeczywiste po- żądanie; obadwa skierowane ku te- mu samemu przed- miotowi.	zgodność	spór i kłótl- wość
5. Słuszność	Rzeczywiste pożą- danie własne; cu- dze rzeczywiste po- żądanie; umyślnie przeciw sobie dzia- łające.	wdzięczność i odpłata za do- brodziejstwa i krzywdy.	niewdzięczność i niepowetowa- nie dobrodziej- stwa lub krzy- wdy, zawiść.

§. 41.

Charakter moralny.

Ideje praktyczne — to pięć gwiazd przewodnich sprawy wychowania, których duchem wszystka czynność przenikniona być winna.

Ostateczny cel wychowania jest osiągnięty, jeśli wychowanek przejmie się na wskrós temi właśnie idejami, i jeśli one przenikną na wskrós jego wszystką świadomość, a jako *praktyczne zasady* opadają całą różnorodność i wielostronność kierunków jego woli, działania i czynu.

Z podporządkowania wszystkiej woli i działania człowieka pod owe praktyczno-obyczajowe zasady wypływa psychologiczne pojęcie charakteru, który że w zupełności z temi zasadami jest w zgo-

dzie, zowiemy właśnie charakterem obyczajowym czyli moralnym.

Tylko charakter moralny jest charakterem we właściwym rozumieniu tego pojęcia, ponieważ pełnia i doskonałość konsekwencji w życiu i czynnościach człowieka może być tylko wtedy, gdy się uzewnętrznia w formie obyczaju, którego wymogi posiadają najwyższą i zupełną harmoniję. Człowiek niemoralny stoi całą swą istotą w sprzeczności z wiecznemi i niezaprzeczonemi prawidłami obyczaju, a gdy one choćby raz upomniały się w jego umyśle o uznanie, a wspomnienia spełnionego złego żal wywołają, wtedy łomie się wszystka jego istota i następuje upadek. (Charakter Karola Moor'a w „Zbójcach“ Schillera.)

Charakter obyczajowy, to najwznioślejszy cel i ostateczny wynik psychicznego rozwoju. To arcydzieło, które człowiek powinien uczynić swém zadaniem, a stwierdzić w życiu wszystkiém pożądanem i czynem. Tém samém jest on ideałem, do którego w życiu doczesném wprowadzić zbliżyć się można, ale go w zupełności osiągnąć w naszej nie leży mocy. Tém mniej należy się spodziewać dojścia do téj wysokości w czasie wychowania, kiedy idzie raczej o założenie podwalin do przyszłej budowy charakteru.

Uwaga. Rozsądek — obyczaj — wolność — stałość charakteru, są to różne wyrażenia na uchwycenie jednego i tego samego pojęcia. Kto postępuje rozsądnie, postępuje również zgodnie z wymogami obyczaju czyli moralności, ponieważ te właśnie zasady stanowią treść rozsądku; działa on w takim razie z wolnością, ponieważ nie ulega chwilowym popędom zmysłowej natury, składającej się raz ku téj, to znów ku owej namiętności, ale stoi stale przy swém niezmienném postanowieniu. Taki człowiek osiągnął zarazem już samostność, więc, w jaki sposób z niej najlepszy może zrobić użytek — doszedł do swego przeznaczenia.

III.

O sposobie wychowania.

Metodologia.

Rozdział I.

O środkach wychowania.

§. 42.

Środki wychowania.

Wychowawca, chcąc dziecię wychować, musi na nie wpływać, a w tym celu używać rozmaitych środków, sposobów i urządzeń, wpływ wychowawczy mających.

Wszystko, cokolwiek wychowawca do osiągnięcia swego celu przedsięwzię lub używa, jest już środkiem wychowawczym. Należy tu naprzód wszystko jego własne zachowanie się słowem i czynem, tudzież wszystkie wychowawcze wpływy otoczenia, których wychowawca bądź dozwala, bądź wzbrania, albo, które uchyla lub zmienia.

Czynności te jednak tak są ze sobą powikłane i tak się zlewają z innymi wpływami wychowawcy i powszechnym biegiem wypadków, że ich szczegółowemu zbadaniu i osądzeniu poddać prawie nie podobna.

Przez środki wychowania we właściwem znaczeniu, rozumieć należy: szczególne w sobie skończone i uporządkowane czynności wychowawcy przedsiębrane w celu wychowania.

Każdy środek wychowania jest aktem skończonym w sobie i całkowitym, a nie sprawą rozwijającą się w ciągu całego wychowania; dlatego spodziewamy się po każdym z nich pewnego skutku, kiedy wynik całego wychowania jest wątpliwy.

Użycie rozmaitych środków wychowawczych wymaga szczególnej przeczności ze strony wychowawcy, a zależy od zasad, ja kiemi się on w swęj czynności kieruje.

Połączenie rozmaitych środków w organiczną i łączną sprawę wychowania, podporządkowaną zasadom wychowawczym, nazywa się *metodą wychowania*.

Pedagogiczna metodologia mówi zatem :

- | | | |
|---------------|---|-------------|
| 1. o środkach | } | wychowania. |
| 2. o zasadach | | |
| 3. o metodzie | | |

Uwaga I. Wychowawca powinien przede wszystkim znać środki, którymi rozporządzać może do osiągnięcia celu wychowania. Winien sobie przyswoić zasady, za którymi idąc, będzie zdolny zrobić właściwy użytek ze środków wychowawczych. Nakoniec powinien najstosowniejsze środki w takim ułożyć porządku, aby ich działanie utworzyło organiczną całość, czyli innemi słowy, podstawą jego czynności wychowawczej ma być metoda.

Uwaga II. Należyte stosowane środki są żywotnymi czynnikami sprawy wychowania; z nich to organicznie uporządkowanych powstaje metoda, jako całość. One są dźwignią, której wychowawca używa, nie tyle dla wywołania nowego ruchu, ile dla tego, aby według swoich zamysłów i celów spowodować zmianę w naturalnym rozwoju wychowanka.

§. 43.

Zezwolenie i odmowa.

Wychowawca nie jest panem wychowania; musi się też liczyć z istniejącymi współczynnikami (§. 4), które, bez jego przyczynienia się, pracują nad naturalnym rozwojem wychowanka.

Dozwala on, lub wzbrania tego wpływu przez zezwolenie i odmowę. Zezwolenie jest przyjęciem i przypuszczeniem wpływu owego czynnika, odmowa usunięciem i wzbronieniem.

Wychowawca zezwala na wszystko, co dla wychowanka za potrzebne i zbawienne uznaje, odmawia mu zaś wszystkiego, co by mu mogło przynosić szkodę, lub groziło niebezpieczeństwem.

Dozwala zatem:

1. pod względem fizycznym: odpowiedniej miary pożywienia, ruchu, spoczynku, snu i innych potrzeb dyetetycznych.
2. pod względem moralnym: obcowania i przykładu, pracy i wypoczynku, obserwacji i doświadczenia, rozrywki i zabawy.

Idzie tu głównie o to, aby naturalne wpływy kształcejące za stosować do celu wychowania, nie tylko ze względu na czas i trwanie ich wpływu, ale także ze względu na ilość i jakość rzeczy dozwolonej; nie jest bowiem obojętną rzeczą, kiedy i jak długo spimy, ile i w jaki sposób używamy ruchu, lub z kim obcujemy.

Bardzo ważną w sprawie wychowania jest odmowa. Wychowawca musi wychowankowi nie jednej rzeczy odmówić, któraby sama w sobie była nawet nieszkodliwą, a to w celu, aby jego pożądlivość i kaprys w należytych karbach utrzymać i przyzwyczajać go do nieuniknionych braków późniejszego rzeczywistego życia. Dziecię, którego w czasie wychowania nie nauczono powściągliwości i odmawiania sobie przyjemności, nabiera nietylko narowów rozmaitego rodzaju, ale co więcej, może się stać w późniejszym życiu bardzo nieszczęśliwym.

Zezwolenie i odmowa są dla wychowanka bodźcem i ograniczeniem pożądań i działania. Zezwalając wychowankowi na posiadanie książki, obrazu, zabawki, pieniędzy na drobne wydatki, na wycieczkę lub odwiedziny, kąpiel, przedstawienie teatralne, możemy nań wpłynąć bardzo korzystnie.

Zezwolenie i odmowa konsekwentnie, a według stałych zażywanych zasad, przyniosą w skutku u wychowanka wezwyczajenia, które, jako podwaliny do ukształtowania charakteru niezmierniej są doniosłości.

Uwaga 1. Zezwolenie lub odmowa nie może być nigdy skutkiem samowoli lub kaprysu wychowawcy, jedno i drugie polegać winno na podnioslejszych względach wychowania, a zatem być konsekwentne. Nie należy dozwalać dziś tego, czego w tych samych warunkach wczoraj wzbroniono.

Uwaga 2. Zezwolenie i odmowa wszczepiają w dziecię uległość, za której wpływem przyjmuje ono, co dozwolono, rzeka się, czego zabroniono. Gdzie tego rodzaju powolności braknie, tam użyty być winien przymus, który nie koniecznie uważać należy za karę; celem jego może być przyjsięcie w pomoc słabej woli dziecięcia, a z tej przyczyny użyty bywa nieraz ze zgodą wychowanka, np.: jeżeli się waha przyjąć lekarstwo, wyrzec ulubionych zajęć. Nierzadko pokonywa się przymusem wstręt dzieci do rozmaitych rzeczy, które w ich wyobraźni do olbrzymich rozmiarów dochodzą, np.: wstręt do pewnych potraw, do zimna itp.

Uwaga 3. Wpływu, jaki zezwolenia i odmowy wywierają na wychowanka, wcale lekce cenić nie można, albowiem pod pewnym względem stoi on niemal na równi z wpływami losu. Tym potężnym środkiem wyraźnie przeznacza wychowawca, np. o ile i jakie potrzeby wychowanka mają być zaspokojone, jakim ma być jego otoczenie, jego obcowanie i zachowanie się; może nawet zwróceniem uwagi na inny przedmiot zmienić bieg i kierunek jego myśli. Ograniczeniem zaś jego osobistej wolności wyznacza sferę, wśród której się ma obracać. Wszystko to, rozumie się, tylko w teorii; w zastosowaniu wykazują się i tu stósunki silniejszymi od człowieka — a wychowawca nieraz jest zmuszony godzić swoje przepisy zezwolenia i odmowy z danymi okolicznościami. Zwyczaj i obyczaj, rozmaite względy na wycho-

wanka (np. stan jego zdrowia) i wola osób trzecich rozstrzygają czasami z większą stanowczością o tém, co ma być dozwoloném lub wzbronioném, niż przekonanie wychowawcy, choćby najgłębiej uzasadnione.

§. 44.

Rozkaz.

Bezpośredni wpływ wychowawcy na wolę wychowanka objawia się, jako rozkaz, w dodatniej formie nakazu, a ujemnej, jako zakaz. Rozkaz jest to wyraźne wezwanie do wypełnienia lub zaniechania czegoś, tj. do przyjęcia cudzej woli za własną.

W ten tylko sposób możebne jest bezpośrednio kierowanie wychowanka wolą wychowawcy; z początku oczywiście, dokonywa się tego w sposób doraźny, nieorganiczny, mechaniczny, niewolniczy, ponieważ cudza wola świadomości wychowanka tylko zewnętrznje niejako jest narzuconą, a nie wpływa organicznie z zakresu jego myśli i usposobienia.

Zawsze, skoro tylko chodzi o pewien oznaczony a doraźny wpływ na pożądanie wychowanka i wywołanie z jego strony pewnej zewnętrznej czynności, chwytą się wychowanie rozkazu; nieraz jednak musi się ono powstrzymać ze względu na to, że tak wywołana wola jest zawsze mniej lub więcej niewolniczą i może w przyszłości stać się przyczyną słabości charakteru; w dalszym też ciągu wychowania musi rozkaz tracić swe absolutne piętno, a w miejsce jego w grę wchodzić stopniowo co raz lepiej kształcona samodzielność wychowanka. Ze strony wychowanka odpowiada rozkazowi posłuszeństwo, które wymagając od niego ofiary z osobistej wolności, zawsze mu przykrość sprawiać musi. Ponieważ jednak na posłuszeństwie opiera się wszystko wychowanie i rząd, należy go, szczególnie w pierwszym okresie wychowania, bez względu na dalszy cel wychowawczy, stanowczo wymagać, a to przez rozsądne użycie zakazu i nakazu, czyli przez roztropny rząd.

Pedagogiczny rozkaz winien być:

1. rozważny i stanowczy, tj. pochodzący ze stałego i o celu dobrze przeświadczonego pożądanego wychowawcy; sam musi on wiedzieć przedewszystkiem, czego od wychowanka i dla czego żąda;

2. ściśle oznaczony, t. j. zrozumiały i nie dwuznaczny, tj. taki, aby wychowanek jasno wiedział, co ma czynić, lub czego zaniechać;

3. krótki i silny, więc energicznie wyrażony: „idź! spełń to! wstrzymaj się!” itd. nie rozwlekły a mdły lub zakrawający na perorę lub kazanie;

4. wykonalny — a to nietylko sam w sobie, ale i ze względu na wychowanka, to znaczy: nie wymagać niczego niemożliwego oraz niczego, coby przechodziło siły wychowanka;

5. przedmiotowy, t. j. mający źródło w celu, stosunkach i potrzebach wychowania, a nie w zachceniach lub samowoli wychowawcy;

6. konsekwentny, t. j. zgodny z poprzednimi rozkazami i z wszystką resztą przepisów pedagogicznego rządu;

7. złagodzony życzliwością dla umiarkowania jego surowości;

8. nieodwołalny — to znaczy taki, aby raz wydany nie potrzebował być z jakiegokolwiek powodów cofnięty.

Wreszcie należy być bardzo oszczędnym w wydawaniu rozkazów, aby bez potrzeby nie krępować samodzielności wychowanka.

Bardzo ważną formą rozkazu są *stałe przepisy*, mające trwałe znaczenie jako prawa, rozporządzenia, ustawy odnośnie do *porządku szkolnego i domowego*, ile że w ogóle młodzież chętniej się im poddaje, niż osobistym rozkazom. Tego rodzaju pedagogiczne przepisy muszą nietylko posiadać wszystkie przymioty rozkazu, w szczególności zrozumiałość, krótkość, przedmiotowość, wykonalność i nieodwołalną, bezwarunkową ważność, ale nadto mają być wydawane rozmyślnie, roztropnie, a wielce oszczędnie, aby odpowiadały stosunkom i celowi, do którego dążą.

Pod żadnym warunkiem cierpieć nie można oporu raz wydanym rozkazom i rozporządzeniom, ponieważ przez to ubezwładnia się nietylko skutek wpływu wychowawcy, ale i rozwój wychowanka wypacza, zwłaszcza w pojmowaniu i rozumieniu pierwszej, praktycznej idei.

Uwaga 1. Rozkaz jest najgłówniejszą dźwignią pedagogicznego rządu, wpływem mocy wychowawcy nad wychowankiem. Stosuje się go wszędzie, gdzie sprawa wychowania bezpośredniego wkroczenia wychowawcy wymaga, oraz, gdzie idzie o poparcie działania i wpływu reszty pośrednich środków wychowania. Ponieważ jednak rozkaz ma zawsze pewien odcień gwałtu, czasami braku uczucia, (ślepa tylko miłość może prosić, nie rozkazywać), ponieważ dalej, przez rozkaz i posłuch zdobywa się w wychowaniu tak, jak w państwie, tylko legalność, a nie moralność; ponieważ wreszcie wychowanek ma się stać samoistnym, t. j. nauczyć się samemu sobie rozkazywać: przeto środka tego nadzwyczaj oszczędnie używać należy.

Uwaga 2. Surowość rozkazów złagodzi się, gdy je ułożymy w system odpowiedni stosunkom wychowania, czyli, gdy je zamienimy w *stałe przepisy*, których działanie i wpływ poczyną się w chwili, skoro się ułożą

stosunki, na które je obliczono. Tego rodzaju przepisy, które wychowawcy rząd a wychowankowi posłuszeństwo istotnie ułatwiają, przybierają postać porządku domowego i szkolnego. — Jak w dobrze uorganizowanym państwie rząd zastawia się ustawą państwa tak, by obywatele nie czuli rządu osób, ale tylko rząd praw, organa zaś rządu nie miały innego obowiązku, prócz czuwania nad ich wykonaniem; podobnie zastawia się rząd na gruncie pedagogicznym stałym porządkiem domowym i szkolnym, którego rzeczywiście trzeba nieraz bronić przed oporem i nieposłuszeństwem jednostek. Już bez rozkazów ukazuje się uczeń w szkole w oznaczonej porze, udaje się na swoje miejsce i t. d., bez wyraźnego zakazu chroni się zostawać w domu bez powodu, opuszczać swe miejsce, zagadywać nauczyciela lub kolegę w czasie nauki i t. d.

Uwaga 3. Czy należy popierać rozkazy ich pobudkami? Odpowiemy: nie; dodamy jednak, że korzyść i potrzeba powinny z nich jasno przeglądać. Pobudką do posłuszeństwa ma być wychowankowi powaga wychowawcy. Gdybyśmy spróbowali dołączyć jeszcze do rozkazu powody, nietylko byśmy go osłabili, ale co gorsza, pokusilibyśmy wychowanka do tego, iżby chcąc się uwolnić od niemiłego mu rozkazu, a nie pojmując doniosłości jego przyczyn, uciekał się do ich sofistycznego zbijania.

Uwaga 4. Szczególnie za kaz wymaga wielkiej przestrogi, ponieważ, jak wiadomo, staje się on nie rzadko właśnie podniętą do przekroczenia.

§. 45.

Polecenie a zadanie. Rada a przestroga.

Rozkaz odnosi się do uległości, polecenie do skrzętności, zadanie do zręczności wychowanka. Jeśli czynność jakąś zamierzamy zdać samodzielnemu wykonaniu wychowanka, wtedy wydajemy mu *polecenie*, a jeśli ono odnosi się do szczególniejszej zręczności ciała lub ducha, wtedy staje się *zadaniem*.

Polecenie jest mniej wyraźne od rozkazu, bo chociaż oznacza cel czynności, zostawia przecież otwartą i wolną drogę w wykonaniu; z tego też powodu chętniej i radośniej przyjmowane bywa, niż rozkaz.

W domu dają działwie rozliczne polecenia bez względu na cele wychowania, poprostu, aby załatwiać przez nią drobniejsze sprawy domowe i dać ję jakieś zajęcie. Polecenia pedagogiczne służą do tego, aby dzieci oderwać od próżniactwa, aby je uzdolnić do wykonywania pewnych zręczności i do załatwiania różnych spraw, tudzież, by w ogóle ich zajęciu nadać pewien kierunek.

Polecenie jest dziecku miłe, jeśli przypada do jego skłonności i upodobań, może być nawet zaszczytne, jeśli się z niem

łączy zaufanie lub odszczególnienie. *) Zadanie wystawia na próbę zręczność wychowanka, pobudzając jego samodzielność, ma zaś szczególnie liczne zastosowanie w nauce. I ono powinno być zastosowane do sił i wiadomości wychowanka; nie zabierać mu całego wolnego czasu i nie obarczać zbyt ciężko, lub przeciążać pracą.

Gdzie wreszcie samodzielność wychowanka o tyle dojrzała, że sobie sam cele swych dążeń rozważa własną oznaczyć może, tam współdziałanie wychowawcy ograniczy się do udzielania *rad*.

Gdy rozkazy bywały nieuzasadnione, to przy dawaniu *rad* należy wyłuszczać powody. Użycie *rad* ma szczególne zastosowanie u dojrzewającej młodzieży i stanowi przejście do jej zupełnego usamodzielnienia.

Radą przeczącą, t. j. wezwaniem zaniechania czegoś jest *prze-stroga*. Różni się ona tém od zakazu, że bywa uzasadnioną, zwracając się i celując podobnie jak rada do przekonania wychowanka.

Uwaga 1. Najbliższym skutkiem rozważonych tu środków wychowawczych jest zatrudnienie wychowanka, oraz pobudzenie go do czynienia spóstrzeżeń, do namysłu i do nabywania zręczności rozmaitego rodzaju. Zając wychowanka, budzić jego samodzielność i rozwijać jego siły w pewnym celu, znaczy tyle, co wychowywać.

Uwaga 2. Zadanie jest zawsze praktycznym zastosowaniem tego, co wychowankowi w teorii podano. W niem skupia się nie tylko jego samodzielna wiedza, ale kontroluje to, co on rzeczywiście umie i potrafi, dlatego też w całym toku wychowania, a zwłaszcza na polu nauki, wszelkie wykonywanie zadań i wszelkie ćwiczenia ważną powinny odgrywać rolę.

§. 46.

Nagrody a kary i ich konieczność.

Ludzkie pożądanie zwraca się w kierunku przeważających pobudek (motywów). Pobudki są to wyobrażenia, wywołujące pewne pożądanie. Pozostają one w związku już to z rozsądnym przekonaniem, już to z interesem człowieka. Ponieważ u dziecięcia przekonanie jeszcze nie dojrzało, a interes nie jest ściśle i prawidłowo oznaczony, przeto ulega ono pokusie pierwszych lepszych, zmysłowych wrażeń, osobliwie zaś ze względu na to, co przyjemne jest lub nieprzyjemne, bez uwagi na dalsze skutki i na-

*) Dla ucznia jest zaszczytem, gdy ma zanieść nauczycielowi zadania do domu, oczyścić tablicę, przygotować mapę i t. d.

stępstwa swego postępowania. Tymczasem musi ono słuchać rozkazów i rozporządzeń, których korzyści i zbawienności dla siebie jeszcze zrozumieć nie może. Musi np. wyrzec się zabawki, bezczynności, wolności, a nakłonić do spokojnego siedzenia, do nauki, do posłuszeństwa itp. Zwłaszcza w początku wychowania nie byłoby tak łatwą rzeczą skłonić dziecię ku temu, gdyby nie usługa, jaką nam oddają *pobudki sztuczne*.

Tego rodzaju sztucznymi pobudkami są nadzieje i widoki nagrody i kary. Doprowadzają one nawet słabe pożądanie do tego, że się cofa od ponęt rzeczy niedozwolonych, a dąży w ślad za tém, co jest wskazane i dobre.

Nagroda jest miłym skutkiem dobrego — kara nieprzyjemnym następstwem złego. Jedno i drugie może być albo naturalne, samo z siebie wynikające, albo sztucznie spowodowane. Gorliwość w pełnieniu obowiązków i pracowitość przynoszą w skutku cześć i dobrobyt; otwarte i szczere postępowanie nagradza się samo w sobie; słabość jest naturalną karą niemierności — pogarda lenistwa — nieufność jest plonem kłamstwa — osamotnienie samolubstwa i braku szlachetnych uczuć ludzkości.

Gdyby moralnemu, zgodnemu z obowiązkami postępowaniu zawsze i wszędzie miłe towarzyszyły skutki, a z wszelkich przekroczeń i uchybień w obec obyczaju natychmiast przykre wypływały następstwa, nie byłoby potrzeby uciekać się do środków pedagogicznych w formie nagrody i kary. Wystarczyłoby wtedy wykazać młodzieży naturalne następstwa podobnego postępowania. Że jednak w naturalnym biegu rzeczy nierzadko wręcz przeciwnie, dobre z niemiłym, a złe z przyjemnością wiąże się i kojarzy, a stąd naturalne nagrody i kary przychodzą za późno, lub wcale się nie pojawiają, przeto potrzeba i konieczność sztucznych nagród i kar jest oczywistą, one bowiem mają nadać kierunek i siłę słabym pożądaniom, przepisom zaś wychowawcy nieodzowną wagę i znaczenie.

Atoli sztuczne te środki pomocnicze winny być bardzo przezornie używane, aby się dziecię nie przyzwyczaiło do prawidłowego postępowania, jedynie tylko dla wynagrodzenia, — wystrzegało złego, jedynie z obawy kary.

Uwaga. U człowieka dobrze wychowanego przeważa zawsze interes moralny, stąd wszystkie u niego pobudki zmierzają do obyczajowego pożądania i postępowania. Dla niego nie trzeba już nagród, ni kar. Inaczej rzecz się ma u dziecka. Nie można tu czekać, aż przybędzie rozsądne prze-

konanie, należy raczej postawić jego naturalnej skłonności do przekroczeń sztuczną przeciwwagę. Tę przeciwwagą jest nadzieja nagrody, a obawa kary. Wymaga tego już pedagogiczny rząd (§. 60), który jest warunkiem każdej wyższej sprawy wychowania. Aby dzieci wychować, trzeba je najpierw utrzymywać w posłuszeństwie, aby wychowawcze wpływy nauki, obcowania i prowadzenia mogły odnosić skutek. W miarę, jak się rozwija wychowawcze działanie i wpływ, o ile się wzmacnia u dziecka zakres moralnego interesu, a ono czulszemu staje i wrażliwszemu na moralne wyobrażenia, o tyle też usuwa się stopniowo potrzeba nagrody i kary.

§. 47.

Przepisy dotyczące nagród i kar.

Przy użyciu tych środków wychowawczych trzymać się należy uwag następujących:

1. Nagrody i kary są nadzwyczajnymi środkami wychowawczymi; dlatego używać ich należy tylko w nadzwyczajnym wypadku, oraz tam, gdzie reszta środków wychowawczych okaże się niedostateczną.

2. Miara nagrody i kary ma być sprawiedliwą, tj. stać winna w należytym stosunku do zasługi lub przewinienia; oraz do celu wychowania. Niesłuszne nagrody i kary niszczą bezpowrotnie moralny stosunek, jaki zachodzi między wychowawcą a wychowankiem. Dzieje się to szczególnie wskutek niesprawiedliwej kary.

3. Z pośród sposobów nagród i kar, te powinny mieć pierwszeństwo w wyborze, które się zbliżają najwięcej do naturalnych skutków postępowania. Są one wtedy naśladowaniem natury, a charakter samowoli, jaki mają, tkwi już tylko w szybszym spowodowaniu naturalnego następstwa i w większej ilości czyli mierze zadowolenia lub przykrości. I tak, nadużycie wolności niech pociąga za sobą jej ograniczenie, niezgodność, odosobnienie, niedbalstwo, nadwyżkową pracę. Leniwemu odmawia się wypoczynku, jakim cieszyć się może pilny; kłamca traci zaufanie, prawdomównemu wierzy się na słowo — wyżej nad innych cenimy tego, kto z drobnostki nawet wywiąże się punktualnie i starannie.

4. Przy wymiarze nagrody lub kary, niech pada na szalę sądu nie zewnętrzny uczynek, ale myśl jego wewnętrzna (intencja), w której dokonany został; w przeciwnym bowiem razie popierałbyśmy mogli hipokryzję, a wychować świętoszka.

5. Nagrody i kary winny być, o ile możliwości, moralnej natury, niech nie polegają na fizycznej przyjemności lub przykrości, a odnoszą się do uczuć szlachetniejszych czci i honoru.

6. Przy wymiarze nagrody lub kary należy mieć na uwadze indywidualność ucznia, mianowicie jego przeszłość, uczucie honoru i wrażliwość.

7. Nakoniec nie należy obierać za nagrodę tego, co samo dla się jest nicodpowiednie, pod względem moralnym wątpliwe, lub zgoła wstętne; również nie godzi się wyznaczać za karę tego, co jest rzeczą zwykłego obowiązku.

Uwaga 1. Pedagogiczna sprawiedliwość jest wcale różną od sądowej. Podstawą ostatniej jest wynagrodzenie krzywdy, pobudką i celem pierwszej poprawa winnego. Może wprowadzić wielkość pedagogicznej kary stać niżej miary słusznego wynagrodzenia; nie można jednak jej przekraczać. To też wychowawca może usunąć karę, tj.: przebaczyć, gdy żal wychowanka uczyni spełnienie jej zbyt ciężkim. Niezasłużone nagrody psują tego, który je otrzymał, a są niesprawiedliwością względem nienagrodzonego; niezasłużona kara jest dla słabego krzywdą, która jego umysł głuchym czyni na przepisy, a napełnia goryczą przeciw wychowawcy. Nagrody i kary wymagają ze strony wychowawcy największej bezstronności. Gdy tak wielce jest trudno być bezstronnym i przedmiotowym, to pomijawszy już inne przyczyny, należy być bardzo umiarkowanym w udzielaniu kar i nagród szczególnie w szkole, gdzie brać należy na uwagę wpływ każdej nagrody lub kary na całą klasę. Właśnie dlatego należy się wstrzymywać od wszelkich ostateczności w tym względzie, zarówno od uderzającego odszczególniania lub zbyt surowych kar, a tembardziej cielesnych.

Uwaga 2. Naturalne nagrody i kary mają tę wyższość nad samowolnemi, że jako wpływ nie osobistej sprawiedliwości są niezależne od indywidualności i jej nierzadko opacznych pojęć, oraz, że mają powagę jako wyższa konieczność, z pod której nikt się wyłamać nie może. Mimo to nie zawsze naturalne nagrody i kary są dostateczne i wystarczające, a to z przyczyny, że naturalne skutki dobrego i złego często zapóźno z siłą mniej stanowczą przychodzą, a często z przypadku wcale się nie zjawiają.

§. 48.

O nagrodach w szczególności.

Nagrody, jako sztuczny środek budzący usposobienie moralne, mogą być użyte częścię tylko w początkach wychowania, a usuwać się winny stopniowo naturalnym pobudkom, w miarę, jak dziecię na nie czulszém się staje. „Wychowawca musi uważać nagrody jako linie pomocnicze przy pisaniu, jako pasek do prowadzenia dzieci w stawianiu pierwszych kroków; usuwać je następnie, gdy siły tak wzrosną, iż będą dostateczne do samodzielnej czynności.“ (Schwartz-Curtmann).

Zachowanie wychowanka zgodne z obowiązkiem nie zasługuje jeszcze na nagrodę. Spokojne przeświadczenie spełnionego obowiązku, radość z powodzenia, które towarzyszą wykonaniu pracy lub dzieła, a wreszcie zadowolenie wychowawcy winno być dla wychowanka dostatecznym wynagrodzeniem.

Nie zasługują na nagrodę również przymioty, które są darem natury, a nie zasługą wychowanka. Geniusz, siła, pamięć, talent muzyczny, przyjemne obęjście, miła powierzchowność, naturalna żywość nie uprawniają jeszcze uroszczeń do nagrody, dopóki właśnie wychowanka usiłowanie nie jest widoczne w staraniu o dalsze ukształcenie i uzaczenie tych przymiotów.

Oczywistą jest rzeczą, iż nagrody nie mogą być wynikiem ugody i na niczem innem polegać, jak tylko na zasłudze ucznia, a więc pojawiać się, jako wolny dar życzliwości nauczyciela.

Najpiękniejszą nagrodą pedagogiczną jest uznanie, którym darzy wychowawca zachowanie się wychowanka. Tego rodzaju uznanie nie ma wyrażać się zewnętrznie w sposób jaskrawy; wystarczy raczej, jeśli ciche zadowolenie wychowawcy towarzyszy czynnościom wychowanka, a udzieli spojrzeniem, ruchem, lub krótkimi tu i owdzie rzuconymi słowy. Im wyższą powagę wychowawcy, im ściślejszy a serdeczniejszy węzeł miłości, który wiąże wychowanka z wychowawcą: tém bogatsze w plony okaże się ciche uznanie ze strony wychowawcy.

Uznanie wyrażone słowami nazywa się *pochwałą*. Dotyczy ona wprawdzie czynu lub dzieła, spada w udziale jednak na twórcę, który się przez to niejako wywyższonym czuje. Pochwała wymaga szczególnej przeczności, ponieważ najczęściej zawiera naganę tych, których nie spotkała, a może pochwalonego przyprawić o zarozumiałość. Szczególnie w szkole zaleca się oszczędność i bezstronność przy rozdzielaniu pochwały. Dlatego o wiele jest lepiej, jeśli pochwała pojawia się w formie uznania widocznych usiłowań, oraz w formie zachęty do dalszego dążenia i wytrwałości.

Pochwała staje się *odznaczeniem*, gdy się do niej przyłączają zewnętrzne znaki. Kartka pochwały, obrazek, książka, odznaczające miejsce w klasie, powierzenie urzędu honorowego*) mogą być używane jako odznaczenia.

*) We wszystkich większych szkołach powinny być ustanowione pewne urzędy; i tak: winni być osobni zarządcy rozmaitych spraw, doglądający uczęszczania do szkoły, stawiania się w oznaczonej porze, zewnętrznego

Wszystkie innego rodzaju odznaczenia, jak: wpisywanie nazwisk do księgi zasług, rozdawanie medali i orderów, wypisywanie nazwisk na osobnej tablicy i tak zwane premie, rozdawane w końcu roku szkolnego, mniej są stosowne i mogą być zaniechane.

Uwaga 1. Skuteczność pochwał polega na rozsądnym zużyciu poczucia honoru. Z pośród trzech pobudek ludzkiego pożądania i działania, t. j. użycia, zysku i honoru jest niezaprzeczenie ostatnia, najszlachetniejszą. Żądza użycia i żądza zysku są o wiele niższe od żądzy sławy. Baczyc tylko należy, by uczucie honoru nie wyrodziło się w widoczną próżność lub pychę, ale było skierowane ku zdobyciu moralnego uznania ze strony najlepszych. Wyżej bez wątpienia cenić należy zapatrywanie, które o dobro dla dobra się stara i rzeczywiście też hasło to musi być na zawsze przewodnią gwiazdą pedagogiki. A jednak kategoryczny rozkaz obowiązku i jego poczucie okazuje się często nawet u dorosłych niewystarczającym w obec ponęty zmysłowości; tém mniej zdoła on zdziałać u dziecięcia, istoty słabej, ulegającej tak bezpośrednim zmysłowym wpływom. Jeżeli więc nagrody mają mieć zastosowanie jako sztuczna przeciwwaga zmysłowości: toć już najlepiej wyprowadzać je z zakresu ambicji. Lepiej więc zamiast łakoci lub biletu do teatru, albo pieniędzy dać dziecku kartkę pochwały.

Uwaga 2. Premie szkolne i złote książki wyklucza nowa pedagogika. Są to bardzo drastyczne i właśnie dlatego niebezpieczne środki, podniecające ambicję, a nadto sumienne i prawdziwie pedagogiczne ich użycie połączone jest z wielu trudnościami. (Por. z ostatnim dodatkiem poprzedniego paragrafu.)

§. 49.

O karach w szczególności.

Jak w państwie tak i w szkole należy uważać kary za smutną konieczność; to też używane być winny jeszcze z większą przeczornością i oszczędnością niż nagrody i to w naglających tylko wypadkach; sposób zaś ich udzielania musi być łagodny i prawdziwie moralny, tudzież z pewnem stopniowaniem zastosowany. Bezwzględnie potępia się kary, któreby wychowankowi bądź pod względem fizycznym, bądź moralnym szkodę przynieść mogły, a przedewszystkiem te, które w nim przytępiają poczucie honoru.

porządku i czystości; przechowujący i rozdzielający potrzeby szkolne, zbierający zadania, w ogóle strzeżący tego, co jest koniecznem do utrzymania we wszystkiem pewnego organizacyjnego ładu i porządku.

Kary cielesne wszelkiego rodzaju, postaci i nazwy wyklucza bezwarunkowo i w całej rozciągłości wychowanie publiczne.

Wymiar kary wymaga nadzwyczajnej przeczności, ponieważ karać znaczy tyle, co sprawić przykrość, a każda przykrość ukazuje się tak długo sprawą moralnie wstrętną, bo nieżyczliwością (§. 28), dopóki nie jest uzasadnioną. Powodem kary, który chroni karzącego od zarzutu nieżyczliwości jest jego pragnienie poprawy karanego.

Najnaturalniejszą karą dla wychowanka jest niezadowolenie wychowawcy*), objawiające się w całym jego zachowaniu, w spojrzeniu, wyrazie twarzy i właściwych ruchach. Niezadowolenie słowem wyrażone jest *naganą*, która według stopnia swój dobitności i surowości jest już to napomnieniem, już to burą lub zgromieniem, a może być połączona z groźbą surowszej kary, którą w razie braku poprawy rzeczywiście wykonać należy.

W szkole zaostrza się zgromienie równoczesnym zawiadomieniem rodziców, wpisaniem do dziennika, lub podaniem nazwiska ucznia na konferencyi nauczycielskiej.

Kary szkolne wyższego stopnia są następujące: stanie w ławce, lub przed nią, wskazanie niższego miejsca, odebranie powierzonych urzędu, zatrzymanie w szkole za wiedzą rodziców, skazanie ucznia na karę w domu z uwiadomieniem rodziców, a jako ostateczny środek czasowe wydalenie ze szkoły.

Zupełne wykluczenie ze szkoły dopóty jest nieloicznym i niemożliwym, dopóki nie ma szkół dla zaniedbanych dzieci.

Szyderstwo, urąganie i zelżywe słowa uwłaczają godności wychowawcy, nie mogą być zatem uznane za stosowne kary. Również oświadczamy się przeciw klęczeniu dziatwy, stawianiu jej za drzwiami, poleceniom zbytniego przepisywania mechanicznego, a tembardziej wpisywaniu do osobnych, na to przeznaczonych książek, jako środków moralnie piętnujących; również nie pochwała się wszystkiego, co zbyt wyszukane i zawile w wymierzeniu kary, jak niemniej zadawania prac za karę; byłoby to bowiem poniżeniem pracy.**)

*) Dla wychowanka wychowawca jest rozsądkiem i prawem. Każde jego wykroczenie jest wtedy obrazą wychowawcy, który wymierza kary, jak naturalny skutek obrazy prawa.

**) Wyjątek stanowią opuszczenia i zaniedbania, gdzie właśnie praca jest naturalną karą.

Karanie całej klasy może być usprawiedliwione tylko w bardzo rzadkich wypadkach; a uczeń nie okazujący należycie rozwiniętego umysłu karany być w żaden sposób nie może.

Niech wychowawca w ogóle nie zapomina, że kary są pedagogicznymi środkami uzdrowienia, a więc dla zdrowego organizmu zbyt częste. Im gorszą jest szkoła, tem potrzeba kar jest większą i to w sposobie i formie coraz drastyczniejszej. *)

Przy osądzeniu karygodności wychowanek strzedz się ma wychowawca gwałtowności i namietności; niech się kieruje raczej łagodnością i miłością bliźniego. Niechaj nawyknie uważać moralne słabości i ułomności wychowanek tak, jak lekarz uważa ułomności cielesne — t. j. „jako objawy słabej lub chorej natury“. (Niemeyer). Lekarz przecie nie unosi się gniewem na chorego, ale stara się go z tego stanu wyprowadzić; to samo niech czyni wychowawca!

Uwaga. Kary cielesne muszą być wykluczone ze szkoły i z tego względu, że nie można znaleźć dla nich odpowiedniej formy i dostatecznej ostrożności, aby uniknąć niebezpiecznego wpływu. Kto ma wymierzać karę? Nauczyciel? Służący? Jedno wstrętniejsze niż drugie. W jakim usposobieniu należy karać? Obojętnie? Byłoby to oburzające, gdyby nawet było możliwe. W przystępie gniewu? Nauczyciel nie powinien się zapominać — musi być zawsze pełny równowagi i spokoju. Może z moralnym oburzeniem? rozbrojeniem? Byłoby to właściwe usposobienie przy tej sprawie, gdyby było rzeczą łatwą utrzymać się na takiej spadzistości pomiędzy moralnym oburzeniem a nieliczącym się z niczem afektem. Przy innych rodzajach kary wystarcza rozkaz lub bezpośredni przymus: u kar cielesnych jest zadanie gwałtu konieczne pod postacią egzekucyi, które są tem brzydsze, że wymierzane słabszemu przez mocniejszego. To też nowoczesna szkoła ludowa musi raz na zawsze wziąć rozbrat z becznym rządem strachu. W domu chroni ojca i matkę od pozoru złych uczuć miłość rodzicielska, wszechpiona i wynikająca ze związków natury i krwi, a która i po najbrutalniejszych karach nie niknie, ale powraca; czy można liczyć u karzącego nauczyciela na podobną miarę miłości? Jak w przyrodzie najznaczniejsze skutki wywołują spokojny rząd niewidomych sił, tak można się spodziewać w wychowaniu wszelkiego dobra od spokojnego i konsekwentnego działania wychowawcy, a nie od drakońskich katastrof odstraszącego rządu pedagogicznego. **)

*) W średnich wiekach, kiedy szkoła z rozmaitych przyczyn bardzo nisko upadła, kij miał w niej najrozleglejsze zastosowanie.

**) W szkole, gdzie panuje dobry duch, gdzie uczniów nieprzerwanie a z miłością dozoruja i zatrudniają, gdzie osobistość nauczyciela swym moralnym wpływem przenika całą rzeszę dziatwy; tam wystarczą aż nadto środki zwyczajne, a potrzeba różgi zupełnie zbyt częstą się staje. W takiej szkole

Ponieważ nie uznajemy kar cielesnych jako środków pedagogicznych, przeto uwolnieni jesteśmy od bliższych wskazówek dotyczących wykonywania tego rodzaju kary, którą już Kwintylijan w I. wieku chrześcijaństwa uznał za niewolniczą, niegodną wolnego człowieka.

§. 50.

Pouczanie.

Sprawie wychowania towarzyszy pouczanie, które się nawiezuje i łączy z rozmaitymi przypadkami codziennego życia. Jeśli dziecię upadnie, poucza je matka, jak ma chodzić; sparzy sobie paluszek — ojciec skorzysta ze sposobności i pouczy je o skutkach ognia. Gdy na przechadzce zaskoczy nas burza, użyjemy tej okoliczności do pouczenia dziatwy o elektryczności atmosferycznej, potędze sił przyrody i wielkości Boga!

Tego rodzaju pouczania odmienny tu mają charakter, niż te, które są podane na lekcyi fizyki lub religii. Działają one potężniej niż właściwa nauka, która się z uderzeniem dzwonka rozpoczyna i kończy, ponieważ w tej chwili wiadomo jest, ku czemu się zwrócił wszystek umysł wychowanek, kiedy systematyczna nauka przechodzi czasem bez skutku po przed roztargniony umysł młodzieży.

Wychowujące pouczenie jest zatem nawiązaniem prawd teoryi i praktyki do poszczególnych, doraźnych doświadczeń życia.

Przedewszystkiém zaliczać tu wypada moralne pouczenie, jako objaśnienie stosunku pewnej czynności lub postępkowi do praw moralności, połączone z wyrażeniem uznania, uwielbienia, lub pogardy, jakie ten uczynek w nas budzi.

Pouczania wychowawcze mają wielką wartość w wychowaniu, jako szkoła moralnego sądu, byle się tylko nie wyrodziły w powierzchowne i płytkie moralizowanie. Znajdują one szczególniejsze zastosowanie swoje tam, gdzie wychowanie, jak n. p. w domu rodzicielskim, ma formę obcowania.

Pouczania ojca i matki pozostawiają głębokie ślady w umyśle dziecka.

Uwaga 1. Wychowawcze pouczanie działa czasem potężniej i pewniej, niż właściwa nauka, ponieważ je wychowanek otrzymuje w stosowny sposób,

ujmie i przyprowadzi do porządku duch ogółu dziecię złe nawet z domu przysposobione. W kościele panuje pokój i porządek, ustają ludzkie namiętności, a nawet zły usposabia się łagodniej. Czyżby ten moralny duch nie mógł wywołać podobnego skutku i w szkole?

oraz w stosownej chwili i usposobieniu. Dziecię widzi ślepego żebraka, czyż jest nad tę sposobniejsza chwila pouczenia go o błogosławionym darze wzroku, wpojenia mu litości nad nieszczęściem i usposobienia go do dobroczynności? W wycieczce w Tatry łatwo przyprowadzić dziecię do rozmaitych geograficznych pojęć: stoków górskich, pasów, lodowców, dalej prawego i lewego brzegu rzeki, powstania i spadu rzek; bez porównania dłużej utkwia mu one w pamięci, niż gdyby mu były podane w zamkniętej izbie szkolnej w czasie lekcji geografii. I w istocie, gdyby było możebne ułożyć i uporządkować wszystko, co godne wiedzy w formie takiego okolicznościowego pouczenia — wtedy nauka byłaby równie łatwą i przyjemną, jak najpewniejszą w swych skutkach. Tego jednak wobec wielkiego zakresu wiedzy dokonać nie podobna, sposobność bowiem nie jest zawsze na zawołanie i do usług potrzeby, więc pouczanie przy sposobności musi się zastąpić nauką z planem pewnym ułożoną.

Uwaga 2. Początkowa nauka szkolna powinna mieć przeważny charakter pouczenia, które można nawiązać do osobistego obcowania nauczyciela z uczniami, do wydarzeń w szkole zaszłych i do użyć się dających środków umysławienia.

§. 51.

Przykład.

O wiele potężniejszym od nauki jest przykład; zasadza się on bowiem na chęci naśladowania, właściwej każdemu. Wskazuje on wychowankowi nie tylko, co ma być zrobione, ale że może i w jaki sposób winno być zrobione.

Rozróżniamy:

1. Przykład wychowawcy. On to dopiero używa pouczaniu i przepisom niezbędnego znaczenia i właściwej wagi. Im bardziej nauka i przykład w osobie wychowawcy się kojarzą, tem skuteczniejsze jest wychowanie.*)

2. Przykład otoczenia. Starać się przedewszystkiem należy o usunięcie z otoczenia wychowanka złych przykładów; postaranie się i osiągnięcie *najlepszych* nie zawsze leży w mocy wychowawcy. Szczęśliwe dziecko, wrastające w kółko szlachetnej, miłością zjednoczonej rodziny! — Ale i w szkole wpływa potężnie na jednostkę duch, przenikający większość rzeszy szkolnej, szczególnie zaś przykład dojrzalszych i odznaczających się uczniów; nauczyciel zaś, niechaj dobywa z swój strony sił wszystkich, by tego „dobrego ducha“ w swój szkole utrzymał.

*) Nie ten kaznodziej wywiera największy wpływ wychowawczy na gminę, który najpiękniej każe, ale ten, który swe, choć mniej piękne słowa, życiem własnym stwierdza.

3. Historyczne i idealne przykłady, które się podaje wychowankowi w przedstawieniach historyi świętej i dziejów w ogóle, w biografjach wielkich i szlachetnych mężów, jak nie mniej w idealnych opisach. We wychowawczych celach obrobiony „Plutarch“ (Żywoty wielkich mężów) działa bardzo skutecznie. Życie Chrystusa podług ewangelistów jest arcydoskonałym środkiem wychowawczym. Nawet podania, baśni, bajki i przypowieści przynoszą pożądany skutek. (Przypowieść o marnotrawnym synu.)

Skuteczność przykładu bywa tém pewniejsza i większa:

1. Jeśli wpływ jego na umysł jest, o ile można, bezpośredni. Cośmy przeżyli i widzieli wpływa skuteczniej i pewniej niż to, cośmy słyszeli, lub czytali. Wpływ przedstawień teatralnych jest bardzo wielki, właśnie przez to, że się tyczą i mają wiele łączności z istniejącymi stosunkami społecznymi *).

2. Im umysł wolniejszy jest i samodzielniejszy, w chwili jego działania. To, co samodzielnie i przypadkowo zdobyte, działa potężniej niż to, co narzucone, a wpływ rzeczy i okoliczności umyślnie nastrojonych niknie, skoro tylko wychowanek dostrzeże zamiar, w jakim ten przykład przysposobiono.

3. Im przytoczone przykłady są pokrewniejsze i bliższe osobie i stosunkom życia wychowanka. Wiele przykładów, które dziecięciu w młodości do naśladowania przytaczać się zwykło, są, albo za wysokie, albo za dalekie i nie mogą wywierać pożądanego skutku. Dziecię, po prostu mówiąc, nie rozumie takowych, ani jest zdolne myślać się w nie zagłębić.

Najsilniej też działa obyczaj, który uważać należy za stereotypowy przykład, uświęcony ogólném uznaniem. Gdzie w codziennem otoczeniu wychowanka czysty obyczaj się rozwija i panuje, tam znajdzie jego moralność najpewniejszy i najtrwalszy punkt oparcia.

Uwaga. Wpływ przykładu zależy całkiem od osobistości wychowawcy, a zwłaszcza od jego prawdziwego charakteru, nie maski, którąby przywdziewał dla celów wychowania. Maskę przejrzy wkrótce w tym względzie każde bystre dziecię; i tylko taki wychowawca może działać na nie całą swą istotą, który się okazywać może takim, jakim w istocie jest. Niemeyer podaje następujące określenie wpływu tego rodzaju wychowawcy:

„Nawet w dojrzałym wieku, gdy wychowawca już nie żyje, działa wciąż jego pamięć i to tak potężnie na wychowanków, że daje im nieraz najwięcej siły do oparcia się w chwilach pokusy, najwięcej odwagi do wypełnienia cięż-

*) Zalecamy czytać: „Teatr, jako moralny instytut“ -- Schillera.

kich obowiązków, do wykonania wielkich przedsięwzięć. Kto wielkością swego moralnego charakteru łącznie z najdoskonalszém uczuciem ludzkości, okazywanem swoim wychowankom umiał sobie zdobyć na nich tak wielki wpływ, że szacunek i miłość staną się duszą wszystkich ich czynności i działań będą bezprzestannie nawet mimo ich wyraźnej świadomości, ten dopełnił więcej, niż połowy moralnego wychowania. Potrzeba tylko jego skinienia, a dobra wola je podejmie. Chmurniejszy rzut oka na nich wstrzyma od błędu wymowniej, niż wszelkie kary. Jego zadowolenie nagrodzi ich więcej, niż wszystkie odznaki zaszczytne, po których często napróżno skutku się spodziewamy.“ — A w uczcie Platona mówi Alcybiades o swoim wielkim nauczycielu: „Słuchając Sokratesa — czuje się człowiek wstrząśnięty i jakby uwięziony. Kiedy go słucham, doznaję silnego bicia serca, jak gdyby na mnie zstępowało natchnienie Korybantów; łyż cisną mi się do oczu na jego słowa i widziałem, że u innych to samo się działo. Słyszałem wielkich mowców, słyszałem Peryklesa; uznaję, że pięknie mówili, ale słowa ich nie wywierały na mnie nigdy podobnego wrażenia; dusza moja nie wznosi się po nad siebie i krepujące ją więzy zmysłowości. Uciekam przed nim, by się przy jego boku przedwcześnie nie zestarzeć. Jest to jedyny człowiek, przed którym się wstydzę. Nie mogę nawet zganić tego, co on nakazuje czynić lub czego zaniechać. Unikam go zatem, ponieważ wstyd mię ogarnia na myśl, iż postępuję wbrew danej mu obietnicy. Życzyłem sobie nieraz, by raz już zszedł z tego świata, ale gdyby się tak stało, czując, bolałoby mię to najgłębiej.“

§. 52.

Wpływ czytania.

Książki także wychowują ludzi.

Wychowawca albo kieruje czytaniem wychowanka, biorąc osobiście udział w tej czynności, albo nad niem czuwa, wpływając na wybór przedmiotu i sposób czytania.

W pierwszym razie mieć trzeba na pamięci następujące przestrogi:

1. Czytanie winno się poprzedzić analitycznem przygotowaniem, które ma obudzić zajęcie czytającego. *)

2. Przy czytaniu samém objaśnić trzeba nowe dla dziatwy pojęcia przez wskazanie podobnych, znanych już wychowankowi wyobrażeń lub stóśunków.

*) Zasadę tę fałszywie pojmujący opowiadają treść rzeczy wszystką i tém samém zaspokajają wszystką ciekawość dziatwy i wykluczają interes czytania. Tu chodzi o przysposobienie i zaciekawienie, a więc wcale nie o opowiedzenie treści przed czytaniem ustępu. Zresztą sposób czytania wchodzi w zakres specyjalnej metody, gdzie rzecz ta bliżej objaśnioną być winna.

3. W końcu syntetyczne powtórzenie zbierze krótko istotne części przeczytanej rzeczy.

Co się zaś tyczy samodzielnego czytania, niech wychowawca uważa:

1. Aby wychowanek nie czytał za dużo, a zwłaszcza zbyt rozmaitych rzeczy, ponieważ zakres wyobrażeń żywiony sztucznie siłą wyobraźni twórczej mógłby przeważać i oddalić go od rzeczywistości.

2. Aby treść czytania była stosowna, a więc nie miała w sobie nic gorszego, ani niezrozumiałego, ani przesadnego; również nie powinno to być rzeczą lichą i mierną, ale raczej coś takiego, co by miało łączność z jego interesem, obudzonym stosunkowo przez własne jego doświadczenia, nabytą naukę i wychowanie,

3. Aby czytał samodzielnie:

- a) zdając samemu sobie i innym sprawę z tego, co czytał, nie bez wydawania sądów, czynienia zarzutów itp.
- b) robiąc potrzebne zapiski oraz wyciągi (ekscerpta) w ogólnych zarysach; czy to dosłowne wypisy poszczególnych ustępów siłą wyrażenia się odznaczających, czy to wolne naśladowanie lub streszczenie głównych myśli utworu.
- c) porównywając rzeczy czytane między sobą, jako też z ogólnym wynikiem nauk pobieranych i doznanych doświadczeń i wprowadzając te zdobycze w użycie i zastosowanie.

4. Aby do dzieł głównych, tj. pism ważnych i w treść obfitszych części powracał, ponieważ niepodobna opanować naraz wszystkiego skarbu myśli zawartych w takiej książce. Dobrze jest zakreślać sobie ustępy, które nam się szczególnie podobają, aby od razu zwróciły naszą uwagę przy powtórném czytaniu.

Najlepsze dzieła dla młodzieży są te, które owiewa duch szlachetny a moralny; w których zatem cel wychowania ukrywa się po za ujmującą formą.

Nie można podawać dzieciom do czytania nic dziecinnego i niedorzecznego, bo umysł ich przyzwyczajać należy wcześniej do rzeczy wyższych. Herbart i Niemeyer polecają chłopcom Plutarcha i Homera, bo też trudno o stosowniejszą dla nich lekturę obok opisów podróży i wynalazków.

Uwaga 1. Obcowanie z książkami wymaga wielkich pedagogicznych ostrożności. W ogóle przestrzegamy przed czytaniem wielu rzeczy a prędko, przed pochłanianiem książek bez różnicy, wyboru i braku. Takie czytanie nie tylko nie przynosi żadnego pożytku, ale co gorsza, prowadzi do

marnowania czasu i zaniedbywania obowiązków, a jednostronnie działając na fantazyę doprowadzić może wychowanka do dziwactwa i niezadowolenia ze stosunków rzeczywistego świata i własnego położenia. Prócz tego obcowanie z książkami usuwa nas od obcowania z przyrodą. Nie bez ziarnka prawdy, choć za daleko rzecz posuwając, mówi Rousseau w swoim Emilu: „Przed dwunastym rokiem życia, niech Emil nie wie, co książka.“ A Niemeyer wyznaje, „że byłoby korzystniej, gdyby bardzo młode dzieci płci obojga prawie nic, starsze tylko bardzo mało czytały, a nawet w następujących latach, wyjąwszy bezpośrednio pożytecznych i koniecznych rzeczy, mniej w książkach, więcej w wielkiej księdze przyrody i życia ludzkiego czytać były przyzwyczajone.“ — Czytając, należy myśleć poważnie i starać się o łączenie treści z całym zakresem myśli wychowanka. Właśnie dlatego należy mu podawać tylko to, co ważne i prawdziwie godne czytania.

Uwaga 2. Najodpowiedniejsze dla dzieci jest czytanie historycznych książek, ponieważ podają rzeczywiste szczegóły i fakta. Przypadki Robinsona są słusznie uznane za doskonały materiał, ponieważ do nich daje się nawiązać ważna bardzo nauka o potrzebie, znaczeniu i błogosławionych skutkach cywilizacyi. Nie mniej stosowne jest dla dzieci błąkanie się Odysseusa według Homera i wędrówki Cyrusa według Herodota. I nasze religijne opowieści i podania, żywoty patryarchów według Mojżesza, są doskonałym materiałem czytania dla dzieci.

Rozdział II.

O zasadach wychowania.

§. 53.

I. Wychowanie winno być moralnem.

Moralnem zowiemy wychowanie, jeśli najwyższem jego prawidłem jest cel moralny, to znaczy, jeśli dąży do tego, aby wychowanka uczynić człowiekiem o charakterze moralnym.

Cel moralny obejmuje wszystkie kierunki ludzkiego rozwoju i wszystkich bez wyjątku ludzi wspólnie obowiązuje. Wychowanie zatem moralne będzie oraz powszechnem i prawdziwie ludzkim, wykluczając wszelką jednostronność.

Jednostronność w wychowaniu wynikająca z fałszywego pojęcia przeznaczenia człowieka może być rozmaitą i nadawać téj sprawie rozmaity charakter.

Rozróżniamy przeto:

1. Wychowanie kastowe i stanowe, które sposobi wyłącznie do szczególnego stanu, warstwy lub kasty społeczeństwa, n. p. do stanu duchownego, wojskowego, szlacheckiego i t. d. Należy tu przedwczesne wychowanie zawodowe, które kształci dziecko jednostronnie dla z góry oznaczonego, szczególnego celu.

„Wykształcenie stanowe i zawodowe musi być zawsze podporządkowane pod ogólny cel ludzkiego wykształcenia.“ (Pestalozzi.)

2. Wychowanie despotyczne wychodzi z tego punktu zapatrywania, iż człowiek jest z natury złym i z tego powodu usiłuje użyciem zewnętrznego przymusu i niegodną człowieka tresurą uzdolnić wychowanka do pewnych zręczności.

3. Wychowanie pietystyczne (Metodyści i Herrnhuterzy, A. H. Franke) kładzie zbyt przesadny nacisk i troskę na grzeszną naturę człowieka i przez to uniemożliwia wolny rozwój charakteru wychowanka. Ustawicznem zwracaniem jego myśli po za świat rzeczywisty odrywa go od ziemi i przekształca się łatwo w wychowanie ascetyczne.

4. Wychowanie egoistyczne, t. j. wychowanie do egoizmu, które w miejsce moralnego charakteru, poświęcającego się ogółowi, stawia za cel wyłącznie interes wychowanka, oddzielając takowy od interesu społeczeństwa. Ta jednostronność przyjmuje czasami cechę zniewieściałego wychowania, które w nadzwyczajny sposób troszczy się tylko o osobiste szczęście wychowanka; nazywają je chętnie praktycznem wychowaniem, ponieważ w niem wszystko się składa na zapewnienie gagatkowi wygodnego i przyjemnego położenia na przyszłość. Zakrawa też ono nie mało na eudaimonistyczne wychowanie, t. j. dążące do wygodnego życia. Niestety, według tej niegodnej zasady, przeważna część młodego pokolenia dzisiaj wychowywaną bywa.

W przeciwieństwie do tych jednostronności, ma moralne wychowanie na oku całego człowieka i stara się rozwinąć jego ducha zgodnie z wszystkimi moralnymi idejami. Musi to czynić tém więcej, że niepodobna przewidzieć, na jakie szczególne koleje losu narażone będzie życie dojrzałego wychowanka.

Uwaga. Wychowanie moralne nie kierujące się w swém działaniu żadnymi zewnętrznymi względami, a dążące wyłącznie za wysokimi celami ludzkości, jest dotąd jeszcze dość rzadkiem zjawiskiem. Miejsce wzniosłej mądrości zastępuje obliczająca wszystko roztropność, której celem nie

jest moralność, ale fizyczny dobrobyt, a nawet zdarza się, że miłość wychowująca nie może się wzniesć do wyżyny pojęcia, iż wychowanie moralne jest koniecznością. Słusznie woła Rousseau na wychowawcę w trzeciej księdze swego Emila: „Przedewszystkiém wychowujcie człowieka na człowieka, a nie na to, czém on z natury nie jest. Czyż nie pojmujecie tego, że pracując nad jego wychowaniem do jednego wyłącznie stanu, czynicie go całkiem niezdolnym do wszelkiego innego, a gdyby los postanowił inaczej, czegoż się doczekacie? Chyba jego nieszczęścia.

A cóż śmieszniejszego nad wielkiego pana, który, doszedłszy do torby zebraczej, zachowywa w nędzy wszystkie przesady stanu, do którego należał? Cóż bardziej poniżającego nad widok zubożałego bogacza, któremu przed oczy nasuwa się pogarda, jaką się zwykle biędaków obrzuca, a który sam widzi się na najniższym stopniu społeczeństwa? Opuszczacie się na istniejący porządek rzeczy, a nie rozważycie, że ten porządek podlega nieuniknionym zmianom, i że dla was równie jest niemożliwem przewidzieć je, jak im zapobiedz, a przedewszystkiém tej z nich, która może wasze dzieci napotka. Wielki staje się małym, bogaty ubogim, monarcha poddanym; czyż te zmiany losu są tak rzadkie, iżbyście mogli liczyć, że wy właśnie stanowić będziecie wyjątek? Wszystko, co ludzką ręką wzniesione zostało, ludzką ręką obalone być może; tylko charakter, który natura dała, jest niewzruszony, a raczej charakter, którego używa człowiekowi moralność bezwzględne dyktująca prawa.

§. 54.

II. Wychowanie winno być naturalnem.

Moralność i rozsądek wskazują cele, do których ma dążyć wychowanie; natura podaje środki, których użyć należy do tego celu.

Wychowanie będzie naturalnem, jeśli do wpływu na wychowanka użyje takich środków, które odpowiadają:

1. ludzkiej naturze w ogólności;
2. naturze wychowanka w szczególności.

Ponieważ prawa ludzkiej natury, o których tu mówić mamy, nie są niczém inném, jak prawami psychicznymi, przeto wychowanie będzie naturalnem, jeśli jego usiłowania zgadzać się będą z prawidłami zdrowej psychologii.

Niech wychowawca nie zapomina, że jego rzeczą jest tylko nadać kształt tej żywej substancji, która i bez jego przyczynienia wciążby się kształciła (§. 5. Uw. I.). Może on wprowadzić wkra-
czać w pochód naturalnego rozwoju, ale tylko za pomocą środków, odpowiadających psychicznym prawom. Daremne byłoby usiłowanie, aby sprawić coś i dokonać czegoś przeciw tym prawom; śmieszny

byłby wychowawca, gdyby chciał wykorzenieć popędy, zamiast poddawać je pod rząd moralności i rozsądku, albo, gdyby biorąc rzecz ze stanowiska zmysłowości, uważał pożądanie wychowanka za nieodpowiednie pobudkom lub tym podobnie.

Wychowanie winno się jednak stosować do szczególnych właściwości wychowanka.

Mamy więc na względzie:

1. fizyczną stronę wychowanka, wiek i płeć, zdrowie lub chorobliwość, wrodzone usposobienie i t. d.

2. temperament jako fizjologiczny rezultat zawisłości stanu duszy od systemu nerwowego w obydwóch jego kierunkach, energii i miary.

3. szczególny nastrój naturalnych zdolności, które się okazują u wychowanka w skłonnościach i zrzecznościach.

4. wszystko, co wychowanie dotychczas przyniosło, a na czem dalszą czynność w tej sprawie opierać należy.

Wszystko to stanowi naturalną podstawę, na której niech się oprze wychowanie, aby prowadzić dzieło wychowania stopniowo i bez przerw; a idąc krok za krokiem za naturalnym rozwojem dziecka, mieć ustawicznie na uwadze wszystkie jego chwile przejścia, stopnie lub przerwy w rozwoju, zupełnie tak, jak to czyni przyroda w swém nieświadomém działaniu.

Przedewszystkiém niech wychowawca ma za zasadę, nie poczynać tak długo żadnej nowej czynności w tej sprawie, aż się przekona, że ostatnia się udała i przyjęła w umyśle dziecka.

Nie małym byłoby błędem, gdybyśmy zasadę naturalności odnosili nie do *środków* ale do *celu* wychowania, t. j. gdyby miarą, modłą i wzorem wychowania była natura. Podobne tłumaczenie tej zasady nie tylko nie dałoby się należycie ująć i określić, ale nawet byłoby niebezpieczne; nie łatwo bowiem powiedzieć, czém ta naturalność jest w swojej istocie, skoro natura w swym pochodzie przynosi dobre i złe, godne naśladowania rzeczy i opaczne. Wychowawca nie może zatem iść tu za naturą, ale raczej za rozsądkiem i moralnością. Pierwszy poucza go o tém, co jest, druga, co być powinno. Zadaniem wychowania będzie przeto: pracować naturalnymi środkami nad osiągnięciem celu obyczajowego.

Przedstawicielem zasady naturalności w wychowaniu jest: *Jan Amos Comenius**).

*) Zasada naturalności jest dotąd rozmaicie, a często najfałszywiej rozumianą i tłumaczoną. Pewien instynkt pociągał człowieka od najdawniej-

Uwaga 1. Grzeszą przeciw tej zasadzie ci, którzy, nie troszcząc się o psychiczne prawa, zaczynają wychowanie od początku, jakby w wychowanku nie złożoném nie było — dalej — ci, którzy, nie zważając na duchową właściwość wychowanka, spełniają swe czynności szablonowo. Przedewszystkiem poznać należy indywidualność, ponieważ, jak zauważył Ciceró jednym potrzeba hamulca, drugim podniety i bodźca.

Uwaga 2. Trwałe, stałe usposobienie duszy pod względem siły odporu i wrażliwości — będące skutkiem stałych własności systemu nerwowego, zowiemy temperamentem. O ile ten stopień odporu i wrażliwości u każdej jednostki jest różny i osobliwszy, o tyle każdy człowiek ma odrębny czyli właściwy sobie temperament; jeżeli się jednak zauważy ostateczne granice, można rozróżnić cztery główne temperamenty, mianowicie: choleryczny z największą, flegmatyczny z najmniejszą odpornością i wrażliwością; dalej sangwiniczny o wielkiej wrażliwości a małej odporności i melancholiczny o małej wrażliwości a wielkiej odporności. Temperament choleryczny i flegmatyczny są sobie tak przeciwne, jak sangwiniczny melancholicznemu.

Ale ponieważ z powodu ścisłej zmienności wszystkich organicznych procesów ciała, życie nerwów nie da się w żaden sposób oddzielić od reszty organicznych funkcyj, przeto reszta cielesnego organizmu ma dla duszy także pewne znaczenie. Zwyczajny stan całego ciała, o ile ma wpływ na stan duszy, nazywa się przyrodzonem usposobieniem. Silna lub słaba budowa ciała, zdrowie lub chorobliwość jego organów, właściwość krwi, nawet budowa kości i muszkułów mają pewne znaczenie nie tylko dla fizycznego, ale także dla psychicznego życia i należą tćm samem do przyrodzonego usposobienia. Należy tu także pochodzenie, klimat, wiek, płeć i t. d., o ile wpływają na cielesną i duchową właściwość człowieka. Temperament żąda przeto uwzględnienia w sprawie wychowania. Flegmatyk potrzebuje bodźca, choleryk hamulca; błędy wynikłe z temperamentu jak n. p. gadatliwość, roztargnienie, namiętność do gry sangwinika, wybuchająca dzikość choleryka, ociężałość flegmatyka, również niezadowolenie i nietowarzystwość melancholika, wymagają postępowania ostrożnego i z wielką roztropnością skutki obliczającego.

szcych czasów do natury, z której pomocą zwierzęta i inne istoty w ogóle osiągają cel pożądaný. Ztąd powstało mniemanie, że wo wszystkiem należy się kierować według natury; Rousseau uczynił tę zasadę podstawą swęj filozofii i pedagogiki. Zapomniano jednak o tćm, że cywilizacya jest ustawiczną wojną z naturą, a stan moralności jest najzupełniejszym przeciwieństwem stanu natury. Natura wskazuje nam to, czegośmy naśladować nie powinni, mianowicie egoistyczną walkę wszystkiego przeciw wszystkiemu, kiedy moralność nakazuje: miłość bliźniego i ludzkość. Wszystkie okropne wypadki historyczne, wszystka przewrotność ludzka są naturalnemi zjawiskami, ponieważ w niczćm nie sprzeciwiają się prawom natury.

„Prawie wszystko, co na ludzi ściąga karę śmierci lub więzienie, czyni natura codziennie bezkarnie.“ J. H. Mill, o religii.

§. 55.

III. Wychowanie winno być postępowém.

„Kultura“ narodu czyli cywilizacyą nazywamy ukształtowanie się społecznego życia według jego stopnia wykształcenia i sposobów pracy, według praw i obyczaju, religii, literatury i sztuki. Na zewnątrz objawia się ona w rozmaitych urządzeniach państwa: politycznych, ekonomicznych i socyalnych, również w całej jego społecznej fizyognomii.

Człowiek jest istotą społeczną, a więc musi być wychowany dla społeczeństwa, a mianowicie musi się wznieść na ten stopień postępu, na którym jego naród się znajduje. *) Wymaga tego już idea doskonałości, łącząca go ze społeczeństwem. (§. 37 i §. 38.)

Charakterem cywilizacyi jednak jest ustawiczny postęp. Stopień oświaty, na którym naród się znajduje, jest wynikiem całej historycznej przeszłości, a zarazem punktem wyjścia dla wszystkiego następnego procesu rozwoju. Aby wychowanek przez postęp nie był prześcigniony, powinno wychowanie mieć zawsze na oku przyszłość, i pamiętać, że zadaniem każdego pokolenia jest posunąć dzieło postępu, choć o krok naprzód, co też i Kant radzi, mówiąc:

„Wychowujmy dzieci nie według obecnej chwili, ale w widoku jak najlepszej przyszłości rodzaju ludzkiego, t. j. dla idei ludzkości i jej przeznaczenia.“

Przedstawicielem zasady postępowego wychowania jest: *Adolf Diesterweg*.

Uwaga. Kultura, jako wyraz zupełny ludzkiej wolności przeciwstawić możemy naturze, jako państwu bezwiednej konieczności. Będąc wolnym utworem ducha ludzkiego, podziela cywilizacya wszystkie jego niedoskonałości, rozwija się w czasie, powoli, jest niedoskonałą, i nieskończoną, w każdym stadium swego rozwoju nie jest wolną od błędów i zdrożności. Tak np. sądząc z nowoczesnego stanowiska, uważamy cywilizacyę średnich wieków, mianowicie jej system feudalny i sądy na kacerzy za osądzoną rzecz, która już nie ulega krytyce. Kultura ze swą zmiennością i niedoskonałością, nie może być dla wychowawcy przewodnikiem; względem niej zachować

*) Nie idzie jednak za tem, aby go wychowawca co do joty miał naśladować, np.: wszystkie spaczone pojęcia, wszystkie głupstwa modne. Ma on raczej wybierać z mnóstwa żywiołów postępu te, które dlań w kształceniu charakteru pomocne być mogą.

Najniebezpieczniej byłoby, gdyby wychowawca przedsiębrał wychowanie w duchu ubiegłej oświaty, nie dając wychowanekowi pojęcia jego czasu.

się on winien, jako krytyk, o usunięciu jej jednak mowy być nawet nie może. Ona jest tylko środkiem jakby atmosferą, w której porusza się wychowawca wraz z wychowankiem. Ze środka tego ma wychowawca wyzyskać te czynniki, które mogą służyć ku duchowemu rozwojowi wychowanka; prądom zaś jego tylko o tyle się powodować, o ile one sprzyjają do osiągnięcia celu wychowania. Słabo im się powierzyć nie wolno bezkarnie.

§. 56.

IV. Wychowanie winno mieć miarę i środek pomiędzy realizmem i idealizmem.

Pochód cywilizacyi jest ustawicznym a stopniowym postępem w myśl idei i ku doskonałości. Biorą w nim czynny udział wszystkie następujące po sobie pokolenia w obudwu kierunkach: użytku i pracy. Każdy bowiem cieszy się owocem, który dojrzał dotychczas w społeczeństwie wskutek rozwoju uobyczajenia; zadaniem też każdego jest dołożyć pracy i spłacić się na rzecz dalszego w tym kierunku rozwoju i postępu.

Co już osiągnięte, jest realnem, co dopiero osiągnąć trzeba, jest idealnem. Jeszcze przed niewielu dziesiątkami lat wolność sumienia, zarobku, druku, spółek i stowarzyszeń były idealnymi dobrami, dziś w państwach postępowych należą do uzyskanych korzyści, a więc do realnych.

I wychowanie, kształtując ducha młodzieży, może wychodzić, albo ze stanowiska realnego, albo idealnego, albo, czego najwięcej pragniemy, zająć stanowisko pośrednie.

Gdyby w myśl realizmu wszystkich ludzi wychowywano do chwilowo istniejących stosunków, to ze strony wychowania przynajmniej nicby nie wpłynęło na korzyść postępu cywilizacyi. Nie doznałaby ona może wprawdzie przerwy, ale postęp dalszy odbywałby się bez, lub przeciw wpływom, jakie wychowanie wywierało.

Gdyby zaś wychowywano ludzi do przyszłych, wyłącznie idealnych stosunków, wtedy przebywaliby oni tylko w jakimś urojonym świecie, a rzeczywistość nie mogłaby im żadnego dać zadowolenia — takie wychowanie nie dałoby im szczęścia.

Otóż między tymi ostatecznymi kierunkami wychowanie środek winno zajmować, tj. podawać duchowi wychowanka wszystko dobre i doskonałe, co dotychczas zdobyte, by je należycie pojął i zużytkować umiał, a obok wskazywać ideały prawdy, piękna i dobra, których daremnie dotąd w rzeczywistym świecie szukamy.

Zadaniem jednostki w historii ludzkości niech będzie zrealizowanie tych ideałów, bodaj częściowe tylko, nie w zupełności, a to spokojną i ciągłą pracą według jej sił i stanowiska zajmowanego. Jest to przede wszystkim zadaniem pierwszych i najznakomitszych ludzi w społeczeństwie; ponieważ jednak wychowanie wiedzieć nie może, jak się rozwiną duchowe siły wychowanek, jakie on wskutek tego zajmie miejsce w społeczeństwie; należy przeto wszystkiego dokaładać starania, aby wychowanek uzdolnić jak najlepiej do spełnienia zadania w myśl powszechnego postępu ludzkości.

„Można z największą słuszością sądzić ludzi i wszystko, co nas otacza, można dobre, które istnieje, jak najlepiej pojmować i uznawać, a w duszy przecież przechowywać obraz i nadzieję tej doskonałości, którą przyszłość dopiero kiedyś przyniesie.“ (Niemeyer.)

Uwaga. Obecny stan oświecenia musimy oznaczyć, jako wielce postępowy równie pod względem materialnym jak duchowym i społecznym. Udoskonalenie środków produkcyjnych i komunikacyjnych uczyniło materialne dobra przystępnymi nawet najuboższemu, tak, że każdy może żyć przynajmniej po ludzku. To samo możemy powiedzieć o duchowym oświeceniu i społecznej wolności. Ważną jest rzeczą wziąć sobie to do serca; ponieważ błogosławione skutki postępu kultury są dobrodziejstwem wyświadczonem całej młodszej generacji i każdemu osobnikowi przez pokolenie starsze. Już samo to dobrodziejstwo wymaga w myśl idei słuszości pewnego zadosyćuczynienia, pominiawszy tę okoliczność, że idea doskonałości wzywa nas do dalszego prowadzenia dzieła postępu, któreby było właśnie naturalnem wynagrodzeniem dobrodziejstw, tak licznie przez nas doświadczanych, ze strony dotychczasowych zdobywców cywilizacji.

§. 57.

V. Wychowanie ma być prawdziwe.

Prawdziwem jest wychowanie, gdy wszystkim jego urządzeniom i skutkom towarzyszy obecność prawdy. Tyczy się to zarówno wychowawcy jak i wychowanek.

Wychowanie nie jest prawdziwem, jeżeli poprzestaje na pozornych skutkach, albo, co gorsza nawet, o takowe się stara i na ich rzecz pracuje, a więc, jeśli, zamiast moralnego usposobienia i wewnętrznej siły charakteru, usiłuje osiągnąć tylko pozór ideału, zamiast właściwej wiedzy tylko luźne nagromadzenie wiadomości. We wszystkich urządzeniach i przedsięwzięciach wychowawczych winien przeświecać duch prawdy; wszędzie winno się kłaść nacisk na to, że istotę prawdy i dobra stanowi nie zewnętrzna postać, czyli pozór, ale wypełniająca go treść wewnętrzna.

Przedewszystkiē niech wychowawca sam na kaŹdym kroku swego Źycia daje widoczne Źwiadectwo duchowi prawdy; kłamstwo i obłuda muszȳ mu być obce; nigdy nie moŹe on wychowanka w błąd wprowadzić i nie nie czynić tylko dla pozoru.

Równie wielki nacisk kłaść naleŹy na otwartość i prawdę wychowanka. Szczególnie teŹ strzedz się naleŹy, by nie odpychać od siebie wychowanka ponurēm usposobieniem, a nierozsądnȳ surowościȳ nie popchnąć go do kłamstwa i obłudy.

Nie tak nie zdo bi wychowawcy, nie nie wydaje w teŹ sprawie tak błogich owoców jak roztropna wyrozumiałość na błędy i usterki dziatwy i młodziēy, zwłaszczȳ, jeŹli się sama przyznaje, i prawdziwym Źalem moralnie wynagradza. Karać tam, gdzie kara nie ma celu, jest barbarzyństwem. Nie karać przeto, ale podawać przyjacielsko pomocnȳ rękę młodziēy, oto właściwe pojmowanie stanowiska i zadań wychowawcy.

Despotyczne wychowanie psuje i niszczy wszystko, i przywodzi młodziē do zapamiętałości, zatwardziałości, kłamlivości i obłudy.

Uwaga. Im więcej Źwiat, w którym się młodziē obraca, jest Źwiatem pozoru i kłamstwa, im silniejszymi sȳ ponęty praktycznego Źycia, pozyskania zewnętrznȳch korzyści, kłamstwem, podstępem lub spaceniem charakteru, tē gorliwiē winno wychowanie pracować nad wzmocnieniem w niēj ducha prawdy. Nierzadko sami niestety wychowawcy wskazujȳ dziatwie drogę do kłamstwa, podajȳ jej za prawdę to, w co one nie wierzȳ, tolerujȳ małe, niewinne kłamstwa względem innych, albo okazujȳ nawet upodobanie w rozwoju ich spartańskieŹ chytrości; występujȳ z barbarzyńskȳ surowościȳ przeciw małym wykroczeniom, wymuszajȳ na nich rodzajem inkwizycyi wyznania, a przecieŹ prawo karne nawet dozwala dorosłym tego ustępstwa, by nie zeznawali przeciw sobie. Jako piȳrwszȳ zasadę wychowania, stawia słusznie Niemayer, wpojenie wychowankowi przekonania, iŹ rzetelność po nad wszystko góruje, a uczciwość nawet wiȳksze wykroczenia przeciw obowiȳzkom zmniejsza — jeŹeli nie całkiem uwalnia od kary — kłamstwo zaś i fałsz winę wiȳkszajȳ; Źe się szczērość zawsze zaufaniem nagradza; Źe kaŹde i najmniȳsze zhoczenie z drogi prawdy karze się co najmniȳ nieufnoścȳ i tēm mniȳ znajduje wiary, im częścicj jȳ podejdzie. Ułatwiać naleŹy zawsze wychowankowi otwartość, nie kusić go, nie wikłać sztucznemi, badawczemi pytaniami, nie udawać nie wiȳdȳcego o niczēm, jeŹli się od niego chce czegoś dowiedzieć, a wreszcie oszczędzȳć mu zeznań, któreby mu prawdopodobnie wielki ból sprawić miały. (§. 27.)

§. 58.

VI. Wychowanie winno być jednolite.

Jednolitém będzie wychowanie, jeśli wszystkie usiłowania i zarządzenia skierowane będą ku najwyższemu celowi wychowania. Wychowawca musi w całym ciągu swęj czynności być świadom tego celu, gdyż wszystkie przepisy winny być ogniwami jednego niejako łańcucha, częściami jednęj organicznęj całości. Wszystkie, a tak różnorodne wychowawcze wpływy muszą być z sobą zgodne, jeśli w ich skutku wypłynąć ma zupełne ukształcenie.

Zgoda ta zachodzić musi pod trzema względami: w przepisach wychowawcy, kolejno po sobie następujących, w wyborze dopełniających się środków wychowawczych i we wspólném działaniu wszystkich osób, mających udział w wychowaniu tego samego wychowanka.

Przedewszystkiém trzeba być w zgodzie z samym sobą i być konsekwentnym. Wszelką samowolę, wszelkie próby doświadczeń z młodzieżą wykluczyć należy stanowczo.

Niemniej środki wychowawcze tak rozmaite, jak nauka i przykład, zezwolenie i rozkaz, rząd i karność, muszą się nawzajem dopełniać i wspierać. Trudne jest wychowanie, gdzie nauka i przykład w przeciwne dążą kierunki.

Jeśli w wychowaniu bierze udział kilka osób, tam idzie o pewne wzajemne porozumienie się i jedność dążenia, ażeby czynności jednęj osoby nie tamowały drogi wpływom i przepisom drugięj. W ten sposób mianowicie winni działać wspólnie ojciec i matka, szkoła i dom. Gdzie w jednęj klasie lub zakładzie kilku nauczycieli pracuje, tam konieczném jest, by peryodyczne konferencye utrzymywały ich w ustawiczném porozumieniu. System nauczycieli jednęj klasy ma to wielkie piérwszeństwo przed systemem nauczycieli pewnych przedmiotów, że w tym razie wychowanie spoczywa w jedném ręku.

Zważywszy tę okoliczność, iż na rozwój człowieka wpływają nietylko rodzice i nauczyciel, ale także wuj, ciotka, słuźący*) i towarzysze zabaw, i że w niém biorą udział owi trzej potężni ukryci współpracownicy (§. 4), to wcale do łatwych rzeczy nie należy

*) Stara słuźąca w domu Pestalozzi'ch, wierna Barbara, przyczyniła się istotnie wiele do tego, że Niemcy posiadają wielkiego pedagoga; należy ona zatem słusznie do historyi cywilizacyi.

uczynić wychowanie jednolitem, szczególnie w naszych czasach, kiedy stosunki życia stają się coraz więcej zawile, a ludzie zwyczajem, obyczajem i sposobem zapatrywań tak wielce od siebie się różnią.

Uwaga. Szkoła winna korzystać z każdej sposobności, ażeby utrzymać z domem rodzicielskim pewną wspólność w działaniu. Przyczynę chybiłego wychowania można w wielu razach odnieść do tej okoliczności, iż dom odmawia współdziału, a czasem burzy to, co zbudowała szkoła. — „Tylko wtedy, gdy dom ze swjej strony popiera rozszerzenie wiedzy, rozwój uczuć, woli i zręczności, których zamierza dokonać szkoła, gdy jej usiłowaniom z czynną przychodzi pomocą, a wreszcie, gdy szkoła nawzajem umie: niejako wkorzenie swe nauki i podniety w ugruntowany już zakres poglądu wychowanka; tylko wtedy wnikają aż do głębi duszy młodzieży tak połączone wpływy, pod których błogosławioném działaniem szybko dojrzewają zapatrywania i budzą się zarody charakteru.“ (Willmann).

§. 59.

VII. Wychowanie winno być rozsądne, tj. ma robić właściwy użytek ze środków wychowania.

Aby użytek ze środków wychowania był właściwy, pamiętać trzeba na następujące przepisy:

1. Nie ma środka wychowawczego, w obec którego wszystkie inne byłyby zbyteczne. Wychowanie nie może opierać się wyłącznie na rozkazach, nagrodach lub karach. Do osiągnięcia celu wychowania potrzeba użyć raz tego, raz owego środka, a według okoliczności, nawet kilku razem skombinowanych.

2. Gdzie wystarczą łagodniejsze środki, nie używa się ostrzejszych. Rozkaz i zakaz są silniejszymi od zezwolenia i odmowy, nagroda i kara o wiele ostrzejsze od pouczenia i przykładu; kara zaś od nagrody. Gdzie można się obejść pouczeniem lub rozkazem, nie ma potrzeby używać nagrody lub kary.

3. Każdy środek wychowawczy ma swoje dodatnią i ujemną stronę, a może się stać niebezpiecznym w razie nadużycia lub przesady. Pouczanie budzi powątpiewanie, a może nawet prowadzić do mędrkowania i dowcipkowania; nagana przytępia ducha, pochwała czyni próżnym, przykład przynosi również dobre i złe za sobą następstwa i t. d.

4. Wpływ środków wychowawczych zależy od wynikliwości (konsekwencji), z jaką zażyte i stosowane bywają. Wynika to już z pojęcia jednolitości wychowania. Nie

można wzbraniać, zakazywać, lub ganić tego, co w podobnym wypadku i okolicznościach było raz dozwolone, nakazane lub pochwalone. Należy też mieć wzgląd na postęp wieku i ukształcenia, tudzież na zmianę okoliczności. Czegośmy odmówili dziecku, możemy dozwolnić młodzieńcowi. Musimy też zrobić zastrzeżenie, że wszelkie rozkazy muszą być wykonywane, prawa, przepisy zachowywane, a obietnice i groźby istotnie spełniane.

5. Środków wychowawczych należy ile możności jak najmniej używać. Tyczy się to szczególnie najsilniejszych, jak: nagród i kar, których skuteczności można się spodziewać tylko przy oszczędnym użyciu; z tego powodu nazwałby je można nadzwyczajnymi środkami. Można codzień pouczać — ale codzień karać nie byłoby rzeczą rozsądną.

6. Środki wychowania muszą na koniec być oparte i skończone w osobie wychowawcy. Nie ma właściwie środka, któryby sam w sobie, przedmiotowo biorąc, bez sympatycznego pośrednictwa wychowawcy, wywierał wpływ pożądaný. Okoliczność ta stanowi istotną różnicę między wychowaniem a leczeniem (terapią). W pierwszej sprawie chodzi więcéj o pośredniczących, w drugiej wyłącznie o środki. Ona też tłumaczy nam niepewność skutku niejednego przepisu i środka, który działa pomyślnie jedynie tylko pod ręką ukształconego i moralnego wychowawcy, jak również tłumaczy nam niepodobieństwo jakiegoś mechanicznego wychowania. Przykład wychowawcy jest najniepozorniejszym ale najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym.

Uwaga. Przedstawiając środki i zasady wychowania, doszliśmy na koniec do osoby wychowawcy. Ona to uświęca środki wychowawcze i używa im niezbędnej wagi. Wychowanka wiąże z wychowawcą podwójny węzeł, powagi i miłości: pierwszą góruje wychowawca nad wychowankiem, drugą zniża się doń przyjaźnie. W rodzinie przedstawia ojciec przede wszystkim powagę — matka głównie miłość. Tamta polega na szacunku, ta na przywiązaniu. W szkole powinien nauczyciel przede wszystkim zdobyć szacunek u młodzieży; szczęściem dla niego, jeżeli pozyska jęj miłość. Miłość pomnaża i zwiększa wpływ środków wychowawczych; dozwolone przyjmuje się ochoczo, wzbronionego wyrzeka się skoro; rozkazy spełnia się chętnie; polecenia wykonywa gorliwie; przedmiot najniepozorniejszy, spojrzenie, słowo staje się pouczeniem, a nawet kara, jeżeli do tego przyjdzie, nabiera większego znaczenia, tracąc niebezpieczny charakter — braku uczucia, pouczenia przechodzą z serca do serca, a przykład ukochanej osoby pociąga za sobą dziecię niepowściągniętą siłą. Jakżeż smutnie natomiast wygląda wychowanie tam, gdzie przy użyciu środków wychowawczych brakuje ducha miłości!

§. 60.

VIII. Wychowanie winno być narodowém, religijném i do płci zastosowaném.

Wprawdzie z uwag poprzednich wypływa już konieczność stosowania czynności i usiłowań wychowawczych do przyrodzonych warunków młodzieży, a mianowicie winno być stosowane do płci, a być narodowém i religijném, uważamy jednak za stosowne kilka słów téj zasadzie poświęcić.

Jakkolwiek wszyscy ludzie bez względu na różnice płci, narodowości i religii mają pewne przyrodzone zdolności wspólne tak, że u każdego bez wyjątku dziecka niemi zająć się wypada; trudno jednak zaprzeczyć, że ów ogólny ludzki charakter, ów ostateczny rezultat wszystkich w rozwoju działających czynników pojawia się wcale nie jednostajnie, owszem posiada wybitne cechy odrębne, wynikające z przyrodzonej różnicy płci i narodowości, jak niemniej z różnicy pojęć religijnych.

Uznajemy z chęcią w kobiecie cały szereg przymiotów i zdolności, które ją często wyżej nawet od bardzo ukształconego mężczyzny stawiać mogą, a choćbyśmy jęj przyznali nawet wszystką zdolność do spełniania zatrudnień, dotąd wyłącznie przez płć męską wykonywanych, to jednak nie możemy mieć zamkniętych oczu na wyraźnie przez naturę nakreślą granicę, którą przekroczyć mogą tylko wyjątki, a i tych nie uwalniałoby to od obowiązków płci właściwych. Wyjątki téż nie stanowią reguły — owszem one ją stwierdzają. Dziewczyne trzeba na kobietę wychować, a choćby się jęj nawet najwyższe jakieś fachowe dało wykształcenie, niechy jęj nie uprawniało do pozbycia się charakteru niewieściego, bo to pozbycie pozostanie na zawsze przeciwne naturze — a więc potworne.

Położenie geograficzne kraju, jego klimat, natura ziemi mniej lub więcej urodzajnej, ukształtowanie fizyczne jednostajne lub rozmaite, bliskość morza lub jego odległość, obfitość lub brak wód i lasów wpływają stanowczo na usposobienie mieszkańców. Stosunki te bowiem miarkują, ograniczają lub pomnażają różne potrzeby, utrudniają lub ułatwiają usiłowanie ich zaspokajania, zmuszają do pewnego przeważnie pożywienia, mieszkania, odzieży, wskazują rodzaj pracy i nadają wybitne cechy zajęciom. Za tém wszystkiém rozwijają się w pokoleniach właściwości sił, jak spostrzeganie i uwaga, szerszy lub ograniczony, a zawsze właściwy zakres wyobraźni, poznanie i rozumowanie, fantazyja, rozmaitość uczuć szczególnych i ogólnych — pragnień i wstrętów — pożądań chęci i wy-

trwałości woli. Wynikające stąd różne stosunki towarzyskie i obyczajowe ludów żyjących w różnych warunkach przyczyniają się do wytworzenia odrębności narodowych, które przechodząc z pokolenia na pokolenie, równie też różnemu ulegają rozwojowi. Ztąd każdy naród ma swój sposób myślenia, swą mowę odrębną, odrębny sposób nawet rozumowania, a co najważniejsza, odrębne ideały, ulegające również postępowemu udoskonaleniu, a oczywiście i odrębny sposób czucia i woli, dążącej do ich zrealizowania. Świadomość tych ideałów i ustawiczne do nich dążenie stanowi to, co nazywamy powołaniem narodu, a lud każdy o tyle jest narodem, i w historii coś stanowi i znaczy, o ile przyszedł do jasnego o nim przeświadczenia. Rozbudzić to poczucie w pokoleniach i przywodzić je do rozumowego przeświadczenia o powołaniu, wskazanem narodowi dotychczasowym rozwojem, musi być rzeczą wychowania — t. j. wychowanie musi być narodowe. Każdy też wychowanek piérw, nim należy do ludzkości, należy do rodziny, narodu, rasy i religii, wśród których i dla których żyć i działać będzie powinien. Nadto każdy naród ma swoje cnoty i wady, przechodzące dziedzicznie na pokolenia, a utwierdzone z dniem każdym powyż nadmienionemi okolicznościami swego pobytu. Wychowania przeto zadaniem będzie, miarkować wady, a siły, których są wynikiem, kierować już to ku ogólnym etycznym zasadom, już to ku osiągnięciu cnót narodowych w takim stopniu, aby się stawały istotnym kapitałem moralnym towarzystwa.

Ze wychowanie winno być religijném, wpływa już z natury ducha ludzkiego, któremu trudno zaprzeczyć odpowiednich w umyśle usposobień, a zagubić je lub ignorować w wychowaniu byłoby zbrodnią.

Wychowanie musi być zatém zastosowane do płci, musi być narodowem i religijném; inaczej nie mogłoby ono być ani naturalnem (§. 54), ani moralnem (§ 53), ani prawdziwem (§ 57), ani postępowem (§ 55).

Uwaga 1. Zarówno temperament jak i natura usposobień i zdolności kobiety jest różną od mężczyzn; postęp rozwoju i interes naukowy również odmienny; przeznaczenie z natury i różny zakres działania spełniany przez tyle wicków dziedzicznie w społeczeństwie jest także czynnikiem, z którym się rachować należy; a wszystko to przemawia za tém, że i na czeję młódz żeńską, a inaczej męską wychować i kształcić należy. Nie przeczy się jej możliwości osiągnięcia nauki w każdym nawet kierunku do najwyższego stopnia (ilościowo biorąc) uważa się jednak równe (co do jakości) z mężczyzną wykształcenie kobiety za niewłaściwe i niezgodne z jej, przez naturę wskazanem przeznaczeniem. Nie wątpić, że ze względów ekonomicznych przyzna jej społec-

czeństwo więcej, niż dotąd, kierunków pracy; zakres zajęć publicznych zyskiwać będzie na obszarze, lecz i wtenczas nawet nie zwolni jej ani natura ani społeczeństwo od obowiązku pozostania kobietą.

Uwaga 2. Wszystko, co dotąd o wychowaniu powiedziano, dąży ku ogólnemu ludzkim moralnym celom, wszystko to wpływa i na wychowanie narodowe; są jednak zasady i środki, których stanowczo trzymać się należy, chcąc tej niezbitkiej zasadzie zadość uczynić. Pielęgnowanie narodowego obyczaju w domach rodzinnych, a szanowanie i popieranie takowego przez szkołę, gruntowna nauka języka ojczystego i literatury, tudzież dziejów narodowych, a przedewszystkiem tym duchem owiane i jednostajnie zaprowadzone dobre książki elementarne, oto niezbędne warunki, aby wychowanie było narodowem. Wychowanie liczące się z przyrodzonymi warunkami narodowego charakteru, może być dokonane tylko przez krajowca — wszystko sprowadzane i obce krzywi i paczy charakter umysłów młodzieży, i czyni krzywdę społeczeństwu. „Od rządów nad młodzieżą polską cudzoziemcy oddaleni być winni. Jest bowiem każdemu narodowi właściwy jakiś przymiot, którego cudzoziemiec ani pojąć, ani naśladować nie potrafi.“ (Bieliński, Sposób edukacyi. Warszawa 1775). „Jedną z najznakomitszych w edukacyi przygan jest, że o wychowaniu obywatela zupełnie zapomina, mniemając być jedne powinności człowieka, a obywatela; wielorakie też ztąd szkodliwe wypływają skutki.“ (Adolf Kamiński. Edukacya obywatelska. Warszawa 1774).

Uwaga 3. „Między środkami do ogólnego dobra narodowego prowadzącymi, są najskuteczniejsze: upowszechnienie jednostajnego światła, rozkrzewienie gustu i dobrych opinii w narodzie. Celowi temu odpowiada najlepiej układ książek elementarnych w duchu narodowym pisanych. Jednostajność edukacyi jest rękomią charakteru narodowego: tym sposobem tworzą się obywatele, jednym ożywieni duchem, jednomyślni, równą pałający miłością ojczyzny i równe mający obyczaje, słowem tak ukształceni, iż znać, iż są członkami jednego ciała. Trzeba, aby młodzież jednym trybem prowadzona w naukach, jednemi napawana zasadami, jednogłośnie nabierała ducha, przywykała do jednomyślności, i podług nieomylnych zasad, czerpanych z natury rzeczy, uczyła się rozumować i działać.“ (Konst. Wolski. O ważności ustanowienia komis. do ksiąg elementarnych. Warszawa 1809). Ileż tu prawdy w każdym zdaniu i słowie? — i jakżeż myśl w nich tkwiąca stanowczo przekonywa o potrzebie narodowego i religijnego wychowania!

Rozdział III.

O metodach wychowania.

§. 61.

Metoda wychowania.

Metodą wychowania zwiemy z pewnym planem ułożone postępowanie używania środków do osiągnięcia celu wychowania.

Postępowanie to jednak musi odpowiadać rozmaitym zasadom wychowania. Psychologicznie uzasadnionemi prawidłami ma ono wkraczać w naturalny postęp rozwoju wychowanka, aby go usposobić jak najdzielniej do przyszłego przeznaczenia; ma więc czynić właściwy użytek ze środków wychowawczych, a przytém być jednolite. Atoli sprawa wychowania jest czynnością nadto zawiłą, nadto zależną tak od zewnętrznych i wewnętrznych warunków, jak i od bezpośredniego rzędu wychowawcy, ażeby metoda wychowania mogła być przedstawiona w formie przebiegu lub toku. Może być mowa o szczególnym sposobie postępowania i toku nauki, ale nie ma żadnego szczególnego sposobu wychowania*); a to dla tego, ponieważ życie ma nieskończenie więcej różnaitości, niż szkoła. Metoda nie podaje zatem przepisu, jakoby recepty, za której właściwem i prawidłowem użyciem, każdy, nawet niepowołany dochodziłby do pewnych rezultatów; ona rzuca tylko kilka linii, w których zakresie czynność wychowawcza ma się rozwijać jako sztuka.

Aby zastosować warunek jednolitości, stawia sobie wychowanie myśl pewną za zasadę i nią się kieruje przy wyborze środków wychowawczych. Taką myślą może być np.: zajęcie wychowanka albo jego nauka. Tak powstaje wychowawcza metoda zatrudnienia i nauki, pierwsza ma zastosowanie w domach roboczych, druga w szkołach.

Metoda wychowania tćm się różni od środków wychowawczych, że środki są poszczególnymi aktami, metoda zaś przedstawia się jako czynność pełna związku, która się odnosi do całości wychowania. Metoda wychowania zatem jest wynikiem połączenia środków wychowawczych.

W granicach przeto metodą zakreślonych stćsuje wychowawca osobiste działanie swoje do szczególnych, zmieniających się okoliczności, wśród których dokonywa się wychowanie. To zastosowanie jest rzeczą sztuki, która, jak każda w ogóle inna, nie może być podjętą i wykonywaną mechanicznie ale duchowo. ²

Metoda wychowania musi mieć na uwadze:

1. *cel wychowania;*
2. *wychowanka, jako podmiot wychowania i*
3. *zewnętrzne stćsunki.*

Tylko cel jest stałym, dwa następne względy są zmiennę. Owćż wszystka trudność sztuki wychowania tkwi w tćm, że wy-

*) Metody nauczania są zwyczajniejsze, niż metody wychowania.

chowanie musi się liczyć z dwoma zmiennymi wielkościami. (Por. §. 5 — Uw. 1).

Uwaga 1. Wychowanie nie może być mechaniczne, t. j. traktowane zewnętrznie, szablonowo, według stałej metody. Jest to święty urząd, którego owoce zawisły w zupełności od przymiotów charakteru wychowawcy. Nauka wychowania nie może zrobić nic innego, jak tylko przysposobić wychowawcę do wyżyny jego zadania, obznajomić go ze środkami, którymi może rozporządzać, oraz wykazać mu warunki, od których zależy wynik wychowania. Wszystka reszta postępowania wychowawcy winna wypływać z jego własnej osobistości, udoskonalonej duchowem i obyczajowem ukształceniem.

Uwaga 2. Ponieważ wychowanie nie może być w żaden sposób czynnością mechaniczną, lecz sztuką w całym słowa znaczeniu; nie ma przeto dla niego wyłącznej drogi do celu prowadzić mającej, ale wielość takich dróg i różnaitość form daje do jego dyspozycji. Jeżeli poniżej staramy się scharakteryzować główne metody wychowania, musimy z góry zauważyć, że te metody nie wyłączają się bynajmniej, ale raczej dopełniają, przedstawiając tylko rozmaite strony czynności wychowawczej; co więcej, że wyłączne trzymanie się jednej metody bądź rzędu, obcowania, lub nauki, prowadziłoby do jednostronności. Każda metoda jest tylko osobnym współczynnikiem w toku całej sprawy wychowania.

§. 62.

I. Metoda dozoru.

Dozór pojawia się w dwojakićj formie, a mianowicie: 1) jako obserwacya czyli badawcze śledzenie wychowanka, w celu poznania jego wewnętrznej, przyrodzonej istoty i kierunku jego duchowego rozwoju; 2) jako kontrola jego zewnętrznego zachowania się w celu utrzymania go w należytych karbach oraz uchronienia od fizycznych i moralnych szkód lub niebezpieczeństw.

Obserwujący nadzór jest równie potrzebny wychowawcy jak wychowankowi; pierwszemu dla tego, iż tylko tą drogą może się doskonalić w sztuce wychowania, a mianowicie może poznać naturę człowieka i skutki użytych środków wychowawczych; drugiemu dlatego, że postępowanie wychowawcze tylko wtedy uwieńczy się w skutki, jeśli będzie mieć na względzie indywidualność wychowanka, oraz nawiązywać się i łączyć z naturalnym biegiem jego rozwoju.

Kontrolujący czyli pedagogiczny nadzór wywiera pewien nacisk na wychowanka, ponieważ mieści w sobie nieufność w jego wiedzę, zręczność i dobre chęci. Należy go też bardzo przeźornie używać.

Jest on niezbędny w początkach wychowania, gdzie naturalna nieporadność i moralna słabość wychowanka wymagają ustawicznej pomocy. Nie mniej ma zastosowanie tam, gdzie wychowankowi grozi niebezpieczeństwo fizyczne lub moralne, np. jeśli się zgromadzi wiele dzieci bez zatrudnienia, to poczuwszy się bez dozoru, mogą się one dopuszczać najrozmaitszych niedorzeczności.¹

Pedagogicznego dozoru nie należy zaś posuwać tak daleko, by dziecku tamował wszelką wolność i był powodem do jego nieszczerości lub obłudnego układania się. Z postępem wychowania i w miarę, jak w świadomości młodzieży pewniejszy utrwala się grunt pod wychowawcze zasady, tem więcej wzrastać winno zaufanie nasze, tem częściej spuszczać się możemy na jej chęć posłuszeństwa i zachowanie się zgodne z obowiązками. Pod żadnym warunkiem i w żadnych okolicznościach nie powinien dozór przybierać skrytych i wyszukanych form, a najmniej posilkować się wywiadywaniem szczegółów o wychowanku od jego towarzyszy. System szpiegostwa jest ideałem podłości.

Nie idzie jednak za tem, aby w czasie chwilowej swęj nieobecności nie mógł nauczyciel polecać dozoru nad uczniami, jako honorowego urzędu, dojrzałszym i obyczajniejszym współuczniom.

Uwaga. Dozór szczególnie w szkołach jest potrzebny, „gdzie wielka liczba młodzieży się schodzi i ściśle styka, gdzie się ściera ich dziecinna istota z nierozsądkiem, brutalna siła natury i jej silne poczucie, największa różnorodność temperamentów, skłonności i zdolności, różnorodne mniej dodatne nawyki, jeśli nie zepsucie domowego wychowania.“ Niemeyer. — „Przez to podwyższa się i podnieca wewnętrzna ruchliwość dziatwy; o czem nie pomyślało dziecięciu, to wpadnie na myśl jedenastemu, a większa ich część gotowa zaraz to wykonać. Nie jeden śmiały czyn rozwesela obecnych towarzyszy, ściąga na sprawcę uwagę, a to obudza w innych chęć zasłużenia podobnym postępowaniem na równe uznanie. Nadto w wielu szkołach często się zmieniają uczniowie, jedni przybywają, inni przestają uczęszczać. To jest powodem ustawicznej zmiany ogólnego ducha szkoły i jego bezprzerastanej chwiejności. Duch ten, choćby przyjął najwłaściwszy kierunek, nie dochodzi nigdy do takiej siły i stałości, aby się nań w zupełności spuścić można.“ Ziller.

§. 63.

II. Metoda rządu.

Dozór nie może pozostać bezczynny; musi robić użytek z środków wychowawczych, aby dziatwę utrzymać na właściwej drodze. Przez to staje się on *rządem*.

Naturalne usposobienie dziatwy zdradza skłonność do niepowściągliwości, ulegającej tylko własnym jej zachceniom i kaprysom, które narażają je na różne niebezpieczeństwa z nieuwagi na przepisy starszych. Dziecko nie chętnie siedzi spokojnie, wszystko kusi się brać do ręki, wszystko popsuć; chce przeleść przez płot sąsiedni, bić się z towarzyszami zabaw; krótko mówiąc, wszędzie chce mieć swoją wolę. (Patrz §. 13. 2.) Nie możnaby myśleć o jego wychowaniu, gdyby się tego rodzaju jego popędów zawczasu tamy nie kładło. ¹

Ta nieokrzesa dzikość, której nie trudno dojrzeć w każdym dziecku niewychowanym, a więc niegrzecznym, musi być przełamana; w razie potrzeby nawet przymusowem utrzymaniem towarzyskiego porządku i wkładaniem dziatwy do jego zachowania.

Towarzystwo jest czworaki:

1. Porządek osób w ich wzajemnych stosunkach i stanowiskach.
2. Porządek rzeczy, jaki w przestrzeni obok siebie zajmują.
3. Porządek czasu, jako szereg urządzeń następujących po sobie z uderzeniem godzin.
4. Porządek obyczajów, jako forma obcowania.

Nakłania się wychowanka do szanowania osób w ich działaniu i prawach, do pozostawiania rzeczy w zwykłym ich porządku, do stosowania się do czasu, a wreszcie do zachowania zewnętrznej przyzwoitości.

Suma wszystkich urządzeń i wpływów, podejmowanych przez wychowawcę, w celu utrzymania wychowanka w granicach towarzyskiego porządku stanowi rząd pedagogiczny. Środki wychowawcze, którymi on rozporządza, są: odmowa i przymus, rozkaz i zakaz, groźba i kara.

Ponieważ rząd nie ma względu na etyczne cele i zmierza tylko ku temu, aby utrzymać wychowanka w przyjętym porządku, więc też nie jest jeszcze samem wychowaniem, ale niezbędnym jego założeniem, umożliwia bowiem prawidłowe wkroczenie wychowawcy w naturalny rozwój młodzieży.

Pośrednio jednak pedagogiczny rząd staje się nawet wychowaniem — gdyż utrzymywaniem wychowanka w karbach towarzyskich i podporządkowaniem jego woli pod wolę wychowawcy, daje się podstawę pod gmach obyczaju, mianowicie przysposobia podporządkowanie wychowanka wyższemu prawu.

Z tego bowiem wynika moralne posłuszeństwo, skoro tylko wolne poddanie się zajmie miejsce wymuszonej uległości. Więc matka już przez to wychowuje swe dzieci, że niemi rządzi,

choćby to czyniła wyłącznie dla tego, aby mieć w domu spokój i porządek. Podobnie też porządek zewnętrzny utrzymywany przez nauczyciela w klasie, jest także rodzajem wychowania.²

A zatem, choć na razie niezamierzony skutek zastosowania pedagogicznego rządu jest ten, że przyucza i przyzwyczaja do posłuszeństwa, to zaś jest niezbędnym warunkiem, aby wychowanek sam umiał kiedyś należycie sobą się rządzić.³

Uwaga 1. „Zamiast właściwej woli, skłonnej do właściwego prowadzenia się w życiu, pojawiają się w niewychowanym dziecku dzikie, niepochamowane popędy, rzucające niem na wszystkie strony, które są źródłem nieporządków, obrażają rozporządzenia, przeszkadzają zatrudnieniom starszych, a wreszcie grożą mu niebezpieczeństwem utraty zdrowia. Jest to niepowściągliwość i wyuzdanie niskich pożądań podniecające dziecko do przekraczania oznaczonych granic. Zamiast kierować się przedmiotowo zasadami, dziecię ustawicznie ulega podmiotowym wzruszeniom umysłu, od chwili zależnym. Wykonywa też czynem to, co mu na myśl przyjdzie i co mu się zachce.“ *)

Uwaga 2. Między rządem pedagogicznym a państwowym zachodzi pewna analogja. Cel rządu państwa nie sięga wprawdzie tak daleko, by chciał obywateli uczynić cnotliwymi i szczęśliwymi, dąży jednak do tego, aby utrzymywaniem porządku prawnego umożliwić ich społeczne pożyte. Porządek ten wywiera na każdą jednostkę, dobrze się uczuć dający nacisk, który się jednak chętnie znosi i cierpi, skoro się wie, że on jest podstawą owych cennych korzyści, które wynikają ze społecznego układu. Większa część obywateli, mianowicie wszyscy dobrze myślący i duchowo zdrowi, rządzą się w państwie sami tak, iż ze strony państwowej władzy nie zachodzi potrzeba przywożenia ich do porządku. Środków tego rodzaju używa się tylko na duchowo słabych, na rozrzutników i na pospolitych lub politycznych przestępców. Zupełnie tak samo ma się rzecz w pedagogicznym rządzie z powszechnym i zwyczajowym porządkiem; panuje on dobremu dziecięciu, które mu się poddaje dobrowolnie, choć nie może na razie znać jego pożytku.

Uwaga 3. Pedagogiczny rząd utrwała się powoli, w miarę, jak mu się udaje wezwyczać dzieci do posłuszeństwa. Gdzie go braknie, tam wdzierają się anarchja, a powaga wychowawcy musi się sztucznie utrzymywać użyciem postrachu. W rodzinach, w których dzieci wskutek słabości rodziców robić mogą, co się im podoba, panują naprzemian niepohamowana anarchja i burzliwe pedagogiczne katastrofy; w szkołach zaś, gdzie upadająca karność grozi anarchją, daje się czuć potrzeba różgi.

*) Zillera: Regierung der Kinder, str. 11.

§. 64.

III. Metoda pieczy (pielęgnowania).

Człowiek ma mnóstwo potrzeb, wymagających koniecznie zaspokojenia, którego brak pociąga za sobą różnorodne a niepożądane skutki.

Uczynić im zadość nie może w żaden sposób owa naturalna nieporadność dziecięcia; wymaga zatem pomocy starszych. Pomoc ta objawia się jako piecza nad dzieckiem, t. j. pełne miłości zaspakajanie jego potrzeb. Wszystko początkowe wychowanie jest pielęgnowaniem, które dba tylko o to, by dziecko z pomocą staranniej opieki zdrowo rosło i wzrastało.

Ale i w dalszych fazach i epokach wychowania, kiedy dziatwa samodzielniejszą się staje, wiele na tém w wychowaniu zależy, czy i jak potrzeby jej są zaspokajane — ponieważ od sposobów tego zaspokajania zależą najważniejsze przymioty charakteru przyszłego człowieka.

Co się tyczy sposobu spokożenia potrzeb, nasuwają się na myśl dwie ostateczności, przeciwne sobie: *zniewieściatość* i *hartowanie*; pedagogiczna opieka wystrzega się pierwszej, a drugiej nie posunie do przesady.

W ogóle opieka pojawia się, jako zezwolenie tego, co potrzebne, odmowa tego, co zbyteczne, przysposobienie tego, co pożyteczne, a usunięcie, co mogłoby być szkodliwe. Opieka przyzwalająca jest owiana duchem *zyczliwości*, którą otaczamy wychowanka. Opieka odmawiająca jest szkołą ograniczania się, która przywodzi go do siły woli, a więc do doskonałości.

Właściwa miara zezwalania i odmowy stanowi oględność pedagogicznej opieki. Ponieważ potrzeba ludzka rodzi pożądanie, a to zaspokojone prowadzi do przeróżnych chęci: łatwo zrozumieć, że opieka pedagogiczna, wpływając odmową lub zezwoleniem stanowczo na kierunek woli, stoi w ścisłym stosunku do moralnego celu wychowania. Cnoty, jak np. mierność, zaparcie się, odwaga, czystość i przyzwoitość, zamiłowanie porządku, mogą być łatwo przezorną opieką ugruntowane w umyśle wychowanka.

We wykonywaniu swych środków posilkuje się opieka z jednej strony dozorem, z drugiej opiera się na rządzie.

Uwaga 1. Opieka jest właściwie metodą wychowawczą rodzinnego domu, pełnego miłości. Ważne też ma zastosowanie w dziecięcych ogród-

kach, a nawet w szkole ludowej. Szkoła opieknie się wychowankami, dozwalając im użycia zdrowego powietrza, światła, ruchu, chroniąc od szkodliwych wpływów wszelkiego rodzaju, np. uszkodzenia najszlachetniejszego organu, mózgu, któreby przeciążenie nauką sprowadzić mogło. Gimnastyka, słusznie tak wysoce dziś ceniona, jest ważną dla zaspokojenia potrzeby ruchu.

Uwaga 2. Pedagogiczna opieka winna mieć na względzie powietrze, mieszkanie, odzież, pożywienie, stan powietrza (hartowanie), czystość (utrzymywanie ciała), ruch i spoczynek, sen i czuwanie, zdrowie i chorobę, staranie o narzędzia zmysłów. Szczególną uwagę winna zwracać na naturalne popędy, ponieważ te są stałymi źródłami ludzkiej potrzeby, które się dadzą ograniczyć, ale nie wykorzenić.

Uwaga 3. Opieka ważną jest i z tego powodu, iż zdrowie jest warunkiem wychowania. „Nie wiele można dokonać, jeśli się oszczędza wychowanka przez wzgląd na wątłe jego zdrowie; dlatego zaprowadzenie zdrowego porządku życia musi być wstępną czynnością wychowania.“ (Herbart).

§. 65.

IV. Metoda zatrudnienia.

Nader zwykłą formą wychowania a zarazem ważną podporą pedagogicznego rządu jest zatrudnienie.

W obec lenistwa wywiera każdy rodzaj zatrudnienia pewien dobroczynny wpływ wychowawczy, kładzie bowiem tamę naturalnej niespokojności i możliwemu wyuzdaniu wychowanka, oraz skupia jego rozpieczętłe myśli ku przedmiotowi zajęcia.¹

Zatrudnienie staje się przez to nie tylko ważnym prawidłem rządu, ale szkołą uwagi, skupienia, a nawet obyczajności.

Zatrudnienie może być *zabawą* albo *pracą*. Pierwsza wynika z osobistych pobudek, druga skutkiem obcych zamiarów i celów, z którymi się łączy pożytek.

Każda *praca* natęża i jest połączona z pewnym przymusem; pod względem cielesnym, jako ustawiczne natężanie pewnych muszkułów (jednostajnie siedzieć, chodzić, nosić, dźwigać) pod względem duchowym, jako nacisk i przewaga wyobrażeń, kierujących pracą po nad tłoczące się do świadomości wyobrażenia wprost przeciwne — w obu razach wymaga i przynosi w skutku pewne jednostronne znużenia nerwów.

Przeciwnie *zabawa* stara się pewną rytmiczną zmianą ruchu i wyobrażeń czynność nerwów w jednostajnej żywości utrzymać.

Dla dziecka jest *zabawa* najstósowniejszym środkiem zatrudnienia, a działa bardzo dobroczynnie, ponieważ bez przymusu po-

wściągą jego popędy i przygotowywa dziecię do zajęć poważniejszych.

Zgodnie z tym celem powinny być zabawy:

1. bezpieczne;
2. pobudzające i kształcące.

Należą tu przede wszystkim: *Froeblovskie zabawy*. (Por. §. 75) Pedagogiczna ich wartość tkwi nie tylko w tém, że wypełniają czas wolny, ale że bawiąc, kształcą zmysły, narządy ruchu, głos muzyczny i geometryczny pogląd.

O wiele wyżej stoi bezsprzecznie poważna *praca*. Już zupełne oddanie się człowieka zatrudnieniu, które on wykonywa nieraz przez dłuższy czas bez względu na siebie, na własną skłonność, wyłącznie z posłuszeństwa względem wyższej natury — poświęcając się nierzadko aż do znużenia — ma w sobie cały zapas umoralniającego żywiołu. Jako szkoła poważnego skupienia myśli, wytrwałości, woli i usiłowań, jako udział towarzyski w ruchu, w owym wielkim ekonomicznym warsztacie społeczeństwa, a przede wszystkim jako szkoła moralnego posłuszeństwa i karności, praca pozostanie zawsze najważniejszą formą wychowania*). Dlatego to znakomici pedagogowie stawiają z naciskiem żądanie, by do publicznego wychowania obok nauki wprowadzić pracę w zwykłym rozumieniu i żądają po szkołach odpowiednich warsztatów. W szkołach żeńskich roboty ręczne kobiece mają już od dawna prawo obywatelstwa; tam zaś, gdzie na to stósunki pozwalają, dla chłopców byłyby najwłaściwsze i pożądane: roboty ogrodnicze, stolarskie i tokarskie.

Uwaga. Zatrudnia się dzieci, aby ich przyrodzoną ruchliwość odwrócić od przedsięwzięć błahych i przeszkodzić wszelkiej swawoli. Matka stara się już o pewne zatrudnienie dzieci, wzbrania chłopcom niejednego, aby ich burzliwe usposobienie i zbyt dużą żywość poskromić. Oddanie się zatrudnieniu spokojnemu, zgodnemu z porządkiem domowym i szkolnym, nie dopuszcza powstania beładnych pożądań, które są skutkiem nudów i lenistwa, i tłumi w zarodku wszelki poryw niestósownego i nierozsądnego zachowania się dzieci. W ten sposób dla niespokojnej żywości i ruchliwości dzieci, łąbi się niejako koryto, którem one odpływać mogą bez szkody; tym sposobem zapobiega się przed ich wylewem na niewłaściwe tory, mogącym z umysłu lub przypadkowo przynieść szkodę społecznemu porządkowi. (Ziller. *Regierung der Kinder*, str. 25.)

*) Wszystko moralne wychowanie upadłych (przestępców i t. d.) polega i najskuteczniejsze odnosi rezultaty tylko metodą pracy. — Domy poprawy są domami roboczymi — osady rolne tak wielce użyteczne nie na innej metodzie weszły tak w użycie, choć i w nich nauka winna być wzięta w rachunek.

§. 66.

V. Metoda obcowania.

Obcowanie sprowadza zetknięcie się i wzajemne oddziaływanie różnych osób, w skutek czego wyobrażenia jednę przechodzą niepostrzeżenie do świadomości drugiej.

Środkiem obcowania jest mowa, obok wszystkiej reszty bezpośrednich, zewnętrznych objawów osobistości.

Tkwi to już w naturze rzeczy, iż przy wymianie myśli kierują się wyobrażenia młodszego za wyobrażeniami starszego, mniej ukształconego za wyobrażeniami więcej ukształconego*). Tym sposobem dzieci są niejako odbiciem rodziców: nauczyciel i wychowawca wyciskają na swych wychowankach piętno własnego ducha i to tem doskonalsze, im dłuższe i ściślejsze było ich obcowanie.

Metoda obcowania ma zastosowanie przeważnie w wychowaniu jednostki, ponieważ ma formę osobistego przedstawiania.¹

Brak przymusu i przyjemność są dodatnimi jego stronami, gdyż wolność jest właściwym żywiołem obcowania. W istocie, człowiek wyłącznie tą metodą wychowywany nie wiedziałby nawet, że się go wychowywa.

Pominąwszy to, że metoda tego rodzaju wymaga książęcego majątku, ma ona i tę niedogodność, że rezultat wychowania zależy od szczęśliwego trafu w wyborze wychowawcy — a więc stawia się wszystko w tej mierze na jedną kartę.²

Dąży ona bowiem tylko do tego, aby w miejsce wpływów przypadkowego a rozlicznego obcowania, na które wystawiony jest wychowanek w towarzyskiem pożyciu — postawić wyłącznie obcowanie wybranego wychowawcy. Lecz jeśli w pierwszym razie szkodliwe wpływy obcowania przez przeciwieństwo osób, z którymi się przestaje, obustronnie pokonywają się i znoszą: byłby wychowanek w drugim wypadku wyłącznemu wpływowi wychowawcy niejako rzucony na pastwę.

Z tego wypada, że obcowanie jest potężnym czynnikiem wychowania, ale byłoby błędem budować na niem wszystko wychowanie.³

Uwaga 1. Obcowanie młodzieży z wychowawcą jest rzeczywiście sprawą wychowawczą. „Ile wpływ wychowawcy zdziałać może w wykształceniu charakteru, widzi się najlepiej, jeśli uprzytomnimy sobie, jak różny bywa

*) Jest to sprawa, którą w psychologii przyswojeniem czyli appercepcją zowiemy. (Zob. §. 33.)

wpływ ludzi o stałym sposobie myślenia, a ludzi chwiejnych przekonań. Z ostatnimi czujemy się zawsze nie swoi i w niepewnym do nich stosunku; aby być sobą, potrzebujemy o wiele większej siły, niż kiedy jesteśmy z ludźmi których stała równowaga umysłu niepostrzeżenie nam się udziela i stawia nas zawsze w jasny i pewny do nich stosunek.“ (Herbart).

Uwaga 2. Obcowanie ma także swoje ujemną stronę. Może ono podkopać powagę wychowawcy, uwydatnia bowiem oczom wychowanka w skutek wielostronnej a ustawicznej styczności, jego ludzkie ułomności. Nie ma lepszego środka utrzymania powagi, nad ograniczenie obcowania.

Uwaga 3. Obcowanie różni się tem od nauki, że usuwa przymus, który nauka w każdej chwili narzuca wychowankowi. Uwaga i interes, tak trudne nieraz do zdobycia przy nauce, wynikają z obcowania same przez się; nauka i przykład, teoria i praktyka, które się często przy nauce rozbiegają w przeciwne kierunki, łączą się tu najściślej. Dlatego to przybrało najdoskonalsze zjawisko sztuki nauczania, mianowicie metoda sokratyczna, wolną formę obcowania. Sokrates nie nauczał nigdy z łatedry. W szkole ludowej, szczególnie w początkach nauki szkolnej, osobiste obcowanie powinno twardy przymus nauki łagodzić, rozumieć się o tyle tylko, o ile tego dozwala pedagogiczny rząd.

§. 67.

VI. Metoda ćwiczenia i wezwyczajania.

Człowiek, przechodząc na świat, przynosi już rozmaite usposobienia i zdolności, ale żadnej nie posiada zręczności. Wszystko, co ma wykonać, lub na co się wyrobić, musi być mozolnie zdobyte. Nawet samo chodzenie i chwytanie przedmiotu w rękę jest nabytą zwolną zręcznością.

Przyuczenie się nowej zręczności przedstawia, z początku zwłaszcza, wiele trudności i wymaga mnóstwa wysiłen naszego rozumu. Przez częste powtarzanie pewnych czynności przezwycięża się trudność, a po kilku удаłych próbach zdobywamy już pewną zręczność, tak, że możemy je wykonywać bez duchowego udziału, mechanicznie.

Tak tworzą rzemieślnicy i artyści swą wprawną ręką wyroby i arcydzieła, będące przedmiotem podziwu dla niewprawnych. Tą żmudną drogą wyuczamy się mowy i śpiewu, czytania, pisania i rysowania, jazdy, pływania, muzyki i t. d., a ustawicznym ćwiczeniem doprowadzamy do artyzmu. *Wprawa* (wynikająca z ćwiczenia) stanowi mistrza, a polega na *przyzwyczajeniu*, które się staje drugą naturą.

I sztuka moralnego życia może być osiągniętą przez ustawicznie w jednym kierunku wykonywane próby, a więc przez

ćwiczenie i wezwyczajanie. Metoda ćwiczenia stara się wprowadzić wychowanka na drogę *moralnych nawyków* i utrzymywać go na niej wobec ponęt zmysłowości i pokus chwili.¹

Wychowanie osiąga cel powyższy, dając wychowankowi sposobność do moralnych czynów, a usuwając ponęty do postępowania wprost przeciwnej natury. Zezwolenie i odmowa, rozkaz i zakaz, nauka i przykład są odpowiednimi ku temu środkami. Owoce tej metody widzimy w obyczajowej rodzinie, gdzie dzieci mają przed oczyma wyłącznie dobre przykłady i gdzie przyjęty porządek życia przynosi z sobą tylko moralne nawyki.

Metoda ta, wzmacniając potężnie zasoby wytrwałości, może osiągać znaczne skutki. Ponieważ jednak, w miejsce wolnej rozważa, ma za podstawę mechanizm, nie zdoła przeto wzniesić wychowanka na wyżynę moralnej wolności i okazuje się niedostateczną, jeśli wychowanek, sprowadzony ze zwykłych torów, zmuszony będzie do postanowień stanowczych a samodzielnych.

Wyłączne zatem użycie tej metody byłoby prostą tresurą, którą spotkać można tam, gdzie wychowanie opiera się tylko na wezwyczajaniu. (Chiny).

Uwaga. Nie należy jednak lekceważyć w sprawie wychowania potęgi moralnego wezwyczajania, ponieważ za jego wpływem zamienia się trudne spełnienie obowiązków w łatwą zrzeczność. Czém obyczaj w życiu ludu, tém wezwyczajanie w wychowaniu. Zuchwała płochość, rzucająca się na niewiunny obyczaj jakiegokolwiek ludu, podkopuje zarazem moralność, gdyż utrudnia osiągnięcie moralnego życia. „Obecnie największa przeszkoda wychowania tkwi w tém, że wychowawca musi nauczać, gdzieby raczej wezwyczając powinien, a czynić tego nie może, gdyż mu albo odjęto ku temu moc, albo odmówiono odpowiednich urządzeń, lub co najmniej, że otoczenie wychowanka wszelkim podobnym urządzeniom słowem i czynem się sprzeciwia. Niektóre przyzwyczajania spotykają trudność w duchu czasu, n. p. mierność, prostotę, skromność, bezinteresowność, innym obyczaj przychodzi z pomocą n. p. przyzwyczajanie do czystości, przyzwoitości i t. d.“ (Schwartz). Bez rzeczywistych nawyków do porządku, posłuszeństwa, uwagi, niezegoby wychowanie dokonać nie mogło. Odzwyczajanie, jako odwrotna strona przyzwyczajania, jest sprawą jeszcze trudniejszą a równie ważną. Najskuteczniejsze w tej mierze usługi przynosi zmiana zewnętrznych stosunków życia wychowanka.

§. 68.

VII. Metoda postępu.

Nie leży w mocy wychowania, aby coś stwarzać nowego; ono może tylko doprowadzać do rozkwitu to, co natura wychowankowi, jako zdolność i siły darem złożyła.

Metoda postępu dąży do celu, rozwijając naturalne zdolności i siły wychowanka. Wszelka doskonałość ludzka, wszelki postęp w historii zależy właśnie od rozwoju tych duchowych sił przyrodzonych.

Jakkolwiek postępowanie to jest całkiem z natury rzeczy wpływające, należy przecież mieć na uwadze:

1. że ilość zdolności, biorąc w najrozleglejszym znaczeniu tego wyrazu, jest tak wielką, że żadnemu wychowawcy nawet na myśl nie wpadnie rozwijać wszystkie u jednego i tego samego człowieka do najwyższego rozkwitu.

2. nadto, że każda poszczególna zdolność np. pamięć, może się rozwijać w najróżnorodniejszych kierunkach.

3. że ich stopień wartości jest różny, więc i stopień ich rozwoju winien dążyć do miary wartości, tak n. p. rozum jest niewątpliwie wyższą zdolnością niż wrażliwość zmysłów, a nawet bystrość spostrzegania. Oku i uchu więc troskliwości poświęcić należy, niż powonieniu lub zmysłowi smaku.

4. a wreszcie, że zdolności nie są niczem inném, jak tylko wyrazem abstrakcyjnej możliwości rozwoju człowieka w tym lub owym kierunku.

Właściwy zatem rozwój człowieka jest określony i ograniczony nie tylko naturalnymi zdolnościami, ale i celem, jaki sobie wychowanie założyło. On to rozstrzyga, w jakiej mierze, w jakim zakresie i stopniu i w jakim kierunku mają się rozwijać poszczególne zdolności.

Rozwój sił i zdolności stanowi wykształcenie człowieka, to zaś prowadzi do doskonałości, osiągnąć się dającą tylko w obrębie społeczeństwa przez udział w jego postępowej pracy, jak to wskazano, mówiąc o postępie jako zasadzie wychowania (§. 55).

Wykształcenie to ma się rozciągać na całą istotę człowieka, obejmować wszystkie jej strony, więc ciało i duszę, ducha i umysł, pamięć i rozum, pojęcie i zastosowanie, uczucia i wolę.

Wychowanie byłoby wielce jednostronném, gdyby n. p. nie troszczyło się o wykształcenie ciała, jak to było przed wprowadzeniem gimnastyki do wychowania szkolnego, albo, gdyby dbając o ducha (rozum) nie zajmowało się kształceniem umysłu (uczuć) lub woli, co się dzisiaj jeszcze nadto często zdarza.

Rzecz oczywista, że gdyby w rozwoju naturalnych zdolności, okazał wychowanek jakiś niezwykły, wybitny talent w pewnym kierunku, to nań szczególniejszy nacisk w wykształceniu położyć należy.

Uwaga 1. O wszechstronnym rozwoju wszystkich sił i zdolności ludzkiej natury w równym stopniu nie może być mowy u jednostki; wielostronność bowiem ludzkich zdolności objawia się rzeczywiście tylko w społeczeństwie, gdzie pracę jednego uzupełniają prace reszty. Rozwój jednostki jest zawsze mniej lub więcej jednostronny, a nawet musi nim być, jeśli człowiek chce dojść do pewnej doskonałości; może tego bowiem dokonać w pewnym tylko kierunku.

Uwaga 2. Nawet znakomici pedagogiczni pisarze, przemawiając za rozwijaniem wszystkich zdolności w każdym człowieku, nie czynią tego bez zastrzeżeń. Niemeyer, (*Zasady wychowania*, I., str. 199) stawia za najwyższą zasadę wychowania: „Budź i rozwijaj każdą zdolność daną wychowankowi jako człowiekowi i osobnikowi.“ Zaraz jednak uzupełnia ją drugą: „Wprowadź do wykształcenia owych zdolności jedność i harmonię przez wyraźne wskazanie ich naturalnego przeznaczenia i wzajemnego stosunku.“ — Nawet Diesterweg mówi: „Za cel ostateczny stawiamy doskonały, harmonijny rozwój wszystkich zdolności u każdego człowieka.“ — (Wegweiser, I., 210) — Cała tajemnica tkwi w tém, aby trafić w miarę, i kosztem jednych, może ważniejszych, nie rozwijać jednostronnie innych, może mniej ważnych zdolności.

Uwaga 3. Pojęcie „zdolności“ jest jasne. Jeżeli przez nie rozumiemy z Diesterwegiem „(realną) podstawę uzdolnienia do zręczności lub czynności w człowieku“, to rzeczywiście człowiek posiada tyle zdolności, ile działów wiedzy, ile rzemiosł, sztuk i zręczności jest w społeczeństwie. Tak n. p. ma każdy człowiek zdolność do stolarstwa, nie każdy jednak może nim być, a kto nim zostanie, nie może być szewcem lub leśniczym; rozwijając jedną zdolność, musimy się rzec rozwijania wielu innych do doskonałości.

§. 69.

VIII. Metoda nauczania.

Wychowanie opiera się także na nauce; wychowujemy bowiem pokolenia przez to, że je nauczamy. Przedmiotem nauczania nie jest zewnętrzny pozór wychowanka, ani kształcenie jego woli; nauczamy w celu, aby rozszerzyć zakres intelligencji i wykształcić myślenie.

Nauczanie działa przeto na moralny stan wychowanka tylko pośrednio. Obyczaj jest to poddanie woli pod rząd poznania. (§. 36). Nauka, rozszerzając, prostując i umacniając wiadomości, ułatwia przyswojenie w rozległym znaczeniu i popiera obyczaj. Prawdziwie mądry jest zarazem cnotliwym. Zdaniem Sokratesa cnota jest wiedzą.

Jeżeli nauka ma działać wychowawczo, musi wywierać wpływ na pożądanie, a dzieje się to tym sposobem, że się wyobrażenia,

które budzi, zamieniają w podniety pożądanja. Ogół wyobrażeń zdolnych wystąpić jako podnieta (pobudka, motyw) jakiegoś pożądanja zowie się *interesem*.

Nauka działa więc wychowawczo, rozszerzając zakres myślenia budzeniem wielostronnego interesu i wynikającej ztąd ruchliwości duchowej. Tém samém popiera ona moralny stan wychowanka w sposób rozmaity.

1. Przedewszystkiem przeciwdziała ona możliwym pojawom żądź i namiętności gwałtownych, tak szkodliwych dla moralności. Dzikość żądź maleje w miarę, jak się rozszerza duchowy widokrag a ślepa ich potęga łomie się i rozbija o umysł coraz wszechstronniej kształcony.

2. Nauka zapobiega lenistwu, uchyla próżnię umysłu i nudy, naprężając ustawicznie ducha i wypełniając świadomość wzrastającym zasobem wyobrażeń.

3. Następnie prowadzi ona do niezawisłej a tém samém rozsądnej oceny przedmiotów ludzkiego pożądanja, niedopuszczając wpływu pierwszych lepszych popędów i chroniąc od czynów bez rozważa.

4. Wreszcie przynosi w skutku pełnię wielostronność woli, która sama staje się przedmiotem bezpośredniej moralnej oceny w myśl idei doskonałości.

5. W końcu napełnia świadomość cennymi wyobrażeniami, dającymi rozsądnej, wyższej, lepszej naturze człowieka przewagę nad zmysłowością.

Uwaga. Gdyby nauka ograniczała się do udzielania wiadomości i zręczności, tworzących jakoby pewien w sobie zamknięty świat, a gromadzących się w świadomości, jakby martwy jakiś skarb: nie mogłoby być mowy o wychowaniu przez naukę. Jeżeli nauka ma być potęgą wychowawczą, to zakres myślenia, który ona uprawia, musi się łączyć organicznie z innymi wyobrażeniami i interesami wychowanka, aby w umyśle wychowanka nie powstała, że powiem, podwójna buchalterya, gdzie jedna księga liczyłaby się wyłącznie z teoretycznymi pojęciami nauki, a druga zajmowała się wyłącznie praktyczną stroną rzeczywistego życia. Dokonywanie tej łączności w umyśle zależy nie tylko od materji nauki, ale i od sposobu, w jaki się naucza, mianowicie: czy się przedmiot nauki przyswaja sposobem więcej mechanicznym, czy się też nim rozporządza tak, że każdą poszczególną wiadomość z całości wiedzy szczepi się tam, gdzie potrzebna i wiąże z dotąd nabytymi wiadomościami, n. p. zestawiając fizyczne prawa ze zjawiskami codziennego życia, historję z teraźniejszością i t. p.

§. 70.

Wielostronność interesu.

Według Herbarta można rozróżnić sześć rodzajów interesu:

1. Interes *empiryczny*, zwrócony ku doświadczeniu, to jest ku poszczególnym zjawiskom i zdarzeniom. Interes ten obejmuje przyrodę, jako całe mnóstwo zjawisk, których właśnie nowość i najróżnorodniejsze zmiany budzą go i utrzymują.

2. Interes *spekulacyjny* — objawia się, jako chęć badania, śledzenia związków i stosunków rzeczy o prawidłowości w naturze; usiłowanie dochodzące z poszczególnych dostrzeżeń do poglądów i ogólnych pojęć i zapatrywań.

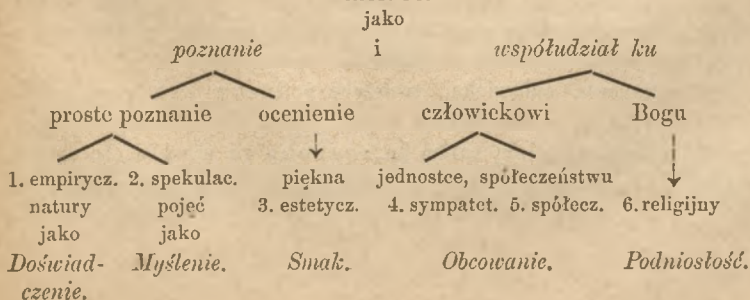
3. Interes *estetyczny* jako zamięłowanie piękna. Idzie on w ślad za pojęciem, nawiezując do przedmiotów z doświadczenia swoje wyroki upodobania lub wstrętu.

4. Interes *sympatyczny* jako współczucie dla ludzi i udział w stanie ich umysłu, uczuć i dążeń. Podejmuje on przez obcowanie wzruszenia, których doznają ludzkie umysły i pokonywa naturalny w nas egoizm.

5. Interes *społeczny*, zwracający się od indywiduów ku większej liczbie ludzi, n. p. ku stronnictwu, stanowi, klasie, ku tym, z którymi łączy człowieka wspólny język, jedna wiara, oraz jeden i ten sam sposób myślenia, a wreszcie dopiero ku całemu społeczeństwu z widocznym staraniem, aby wyrównywać niezgodności i przeciwieństwa, zachodzące pomiędzy ludźmi, jawiąc się, jako pragnienie powszechnego dobra.

6. Interes *religijny*, mający na oku stosunek jednostki do wszechświata i uznający zawisłość człowieka od źródła wszechrzeczy. Jego punktem wyjścia jest ogólny pogląd na bieg rzeczy świata i losów ludzkości.

Te sześć kierunków interesu dają się ostatecznie sprowadzić do dwóch źródeł, a mianowicie: poznania i współudziału, co jasno nam uprzytomnia następujący przegląd tabelaryczny:

Interes.

Uwaga 1. Różnice tych sześciu kierunków interesu wskażemy na przykładzie. Jesteśmy w lesie. Praktyczny leśniczy, który go przebiega, rozglądając we wszystkich kierunkach, aby jego uwadze nic nie uszło, ma empiryczny interes. Botanik, myślący tylko o roślinności, a mianowicie o warunkach życiowych i rozroście przeróżnych gatunków roślin ulega spekulacyjnemu interesowi. Ale czarownych piękności okolicy, która las wieńczy, nie odczuł ani leśniczy — prostak, ani myślący — uczony. Tém więcéj może pociągnęły one malarza, zwiedzającego las pod wpływem estetycznego interesu. Oto zbliżają się doń dwaj przyjaciele — skarga na los otwiera te dusze, ożywione sympatycznym interesem. Widzimy tu i właściciela lasu — poleca właśnie leśniczemu, aby ubodzy dwa razy w tygodniu przychodzili zbierać zeschłe gałęzie i podściółkę — los ich blisko go obchodzi — on posiada interes społeczny. W głębi lasu wznosi się prosty krzyż, u stóp jego klęczy dziewczyna — w ciszy i samotności leśnej szukała. ona i znalazła zaspokojenie religijnej potrzeby.

Uwaga 2. Wielostronność interesu jest najpewniejszém znamiem prawdziwego ukształcenia. Prostactwo troska się tylko o najbliższe materyalne potrzeby i o zaspokojenie zmysłowych popędów. Ukształcony znajdzie interes w rzeczach i ludziach, nauce i sztuce, jako téż w rozmaitych socyalnych i religijnych kwestyach. Świadomość jego otwarta swoje ościeże doświadczeniu, myśli, estetycznemu smakowi, obcowaniu i podniosłości ducha.

§. 71.

IX. Metoda prowadzenia.

Przez prowadzenie — u Herbart'a „karność“ — rozumieć należy bezpośredni wpływ wychowawcy na wolę wychowanka w celu kształcenia jego charakteru.

Prowadzenie jest dopełnieniem z jednej strony rządu, z drugiej nauki. *Rząd* usiłuje doprowadzić do tego, by się wychowanek poddał wymogom towarzyskiego porządku; zewnętrzne zachowanie się wychowanka jest téż jego wyłącznym przedmiotem. *Nauka* stara się kształcić, bogacąc zakres wyobrażeń, odnosi się przeto wyłącznie do duchowej, wewnętrznej istoty wychowanka; *prowadzenie* obejmuje jedno i drugie — jego polem jest sposób, w jaki się wewnętrzny (duchowy) stan wychowanka w postanowieniach woli, jako czynność i działanie uzewnętrznia.

Przekonania człowieka, tworzące podstawę jego postanowień działania i czynów, nazywamy jego „sposobem myślenia“. Prowadzenie zwraca się zatém ku sposobowi myślenia wychowanka. Żąda od niego nie tylko tego, by zawsze dobrze postępował, ale żeby to czynił z własnego popędu. Rząd jest dla wychowanka

potęgą, której się poddać musi; karność przedstawia mu moralne żądania, którym się poddać powinien. Ono to swoim wpływem władnie i otacza wychowanka i całą jego ruchliwość, jakby siecią niewidzialną, aby go niepostrzeżenie na właściwe prowadzić drogi — a to nie zewnętrznym przymusem, ale wywołaniem dobrowolnych postanowień.

Prowadzenie różni się wielce od rządu, występuje też tém widoczniej, im bardziej rząd się usuwa, a w miarę postępu sprawy wychowania całkowicie nawet go zastępuje.¹

Skutek tej metody jest bardzo rozmaity; raz działa ona jako ponęta, to znów jako nacisk, tu jako podnieta i bodziec, ówdzie jako hamulec i wędzidło. Nie jest ona częzą kombinacją prawideł, ale raczej ich stekiem, zbiorem ciągle zastosowanie mającym, który tylko od czasu do czasu ucieka się do użycia nagrody i kary, lub innych środków tego rodzaju.

Najwłaściwszą jej formą jest obcowanie, gdyż przy osobistém zetknięciu się z wychowankiem działać może wychowawca na jego myśli i postanowienia zezwoleniem i odmową, nauką i przykładem, zadowoleniem lub niechęcią, pochwałą lub naganą, nadzorem lub podaniem doraźnej pomocy.

Metoda prowadzenia wgląda i w przyszłość wychowanka, stara się go bowiem uzbroić praktycznie w zasady na czas jego samoistności. W tym celu umie ona bądź to milczeniem, bądź to otwarcie wypowiedzianym sądem o zachowaniu się wychowanka, wywołać u niego rzetelną ocenę spraw ludzkich i stosunków, która stanowi podstawę moralności i charakteru.²

Uwaga 1. Przepisy metody prowadzenia są w ogóle łagodniejsze od prawideł rządu — mianowicie dlatego, że się odnoszą i zwracają do przekonania wychowanka; przy jej użyciu wychowawca nie karci, ale jest doświadczonym przyjacielem. Radzi on raczej, niż rozkazuje, chwali raczej, niż gani, przedstawia, a nie zmusza. Jak chór w starożytnej tragedyi nie mieszał się do akcji dramatycznej, tylko jej towarzyszył swymi uwagami jako krytykujący dostrzegacz, tak prowadzenie towarzyszy uznaniem lub przyganą sposobu myślenia i dążeń, woli i działania wychowanka. „Uważny wychowawca dozwala nawet bez umyślnego zamiaru, by dostrzegano jego zadowolenie lub niezadowolenie; nieraz to wystarcza — u wrażliwych wychowanków i to nawet jest za wiele.“ (Herbart). Owa wrażliwość młodości na pochwałę, lub naganę wychowawcy jest kapitałem, którym przeważnie obracać należy. Aby zaś można nim rozporządzać, należy przedewszystkiem starać się, aby wychowanek sam poznał lepszą stronę swojej istoty. „Nie nabędzie karność właściwej potęgi, dopóki nie będzie sposobności wskazania

wychowankowi lepszej strony jego istoty — niekoniecznie pochwałą, wystarczy często proste uznanie. Wtedy dopiero otworzą się niejako uszy wychowanka na nagane, kiedy on sam przestanie być jakąś nie nieznaczącą jednostką — a każdy krok niewłaściwy grozi mu utratą pozyskanego już uznania.“ (Herbart.)

Uwaga 2. Moralność i niemoralność zawisły ostatecznie od rzetelnej lub fałszywej oceny spraw ludzkich i stosunków, tak, że wszystkie wykroczenia są właściwie skutkiem błędnego sądu. Gdyby możliwem było przekonać namiętnego, samolubą, złoczyńcę, że to, co góruje w jego pożądaniu nie tylko niegodnem jest, ale jest nierozumne i głupie — byłby już uleczony. W ciągu wychowania prostowanie sądu jest jeszcze możebne, jeśli wychowawca, pełen powagi, będzie się starał nieustannie, nie tyle prostem pouczaniem, ile osobistym zachowaniem się, stawiać w oczach wychowanka przedmioty, podpadające ludzkiej ocenie, we właściwem świetle, a tym sposobem przekonywać go, że praca jest szlachetniejsza niż lenistwo, panowanie nad sobą wyższe nierównie od oddania się pragnieniu przelotnej chwili, prawda i słusność od egoizmu, i że po nad tem wszystkiem króluje ostatnia doskonałość: miłość bliźniego.

§. 72.

X. Metoda kształcenia charakteru.

Właściwa metoda wychowania, łącząca wszystkie dotychczas wymienione, bo używająca każdej, stosownie do potrzeby, jest metoda kształcenia charakteru.

Pośredniem kształceniem charakteru jest nauka, bo stawia obyczajowy zakres myślenia; bez pośrednie kształcenie charakteru polega na działaniu wprost na wolę.

W myśl idei doskonałości winno wychowanie starać się przede wszystkim o to, aby w świadomości wychowanka rozwinęła się silna, wielostronna i harmonijna wola. Dzieje się to:

1. przez pobudzenie wielostronnego interesu, gdyż interes jest źródłem pożądań i wszelkiego chcenia.

2. przez kształcenie naturalnych sił i zdolności.

3. przez podanie sposobności do objawów woli i działania, przez co dziecię pobudza się do ustawicznej czynności;

4. przez podanie sposobności do postanowień i czynów, wieńczących się skutkiem pomyślnym — gdyż siła woli wzmacnia się stosunkowo do osiągniętych rezultatów.¹

Zgodnie z ideją sumiennności winno wychowanie starać się nie o to, aby wychowanek pożył i chciał czegoś w ogóle, lecz aby pożył i chciał samodzielnie, t. j. wyrobił sobie wolę idącą za własną, najlepszą rozwagą.

Należy więc otwierać wychowankowi szerokie widoki jego przeznaczenia, których nie ograniczają prawidła pedagogicznego rządu, a które się rozszerzają wraz z postępem wychowania.

Ze stanowiska miłości bliźniego starać się ma wychowanie o potrzebną miarę sympatycznego obcowania i o pewną sferę ogólnej życzliwości, którą przeważnie nadaje szlachetne wychowanie w rodzinie.

Gdy jednak moralny charakter nie jest niczem innem, jak tylko zręcznością i wprawą moralnej woli i postępowania, a więc jak każda inna zręczność, może być osiągnięty ustawicznem ćwiczeniem i wezwyczajaniem: przeto wychowanie ma obowiązek rozwijać prawidłowe pożądanja, które tylko zrazu potrzebują pośrednictwa rozwagi, później zaś stają się w skutek powtarzania istotnie moralnymi nawyknięciami.² Z tych to moralnych nawyknień powstają następnie w duszy właściwe moralne zasady i moralny charakter.

W ten sposób zdobyta zręczność jako moralna wola stanowi przedmiotową stronę charakteru. Podmiotową jego stroną jest wewnętrzne usposobienie, oparte na moralnym zakresie myślenia, które odżywia się i potęguje nie tylko zasobami własnej moralnej woli, ale czerpie soki także z rozwagi etycznych stosunków życia, z przykładów i biografij. Po nadto ów moralny sposób myślenia ma jeszcze potężną podporę w pojęciach religijnych, a wreszcie w ścisłym stosunku z osobami, w których jak n. p. w rodzicach i nauczycielach, tkwi potężny zasób moralności, a do których wychowanek przywiązany jest szczególnymi węzłami zaufania, wdzięczności, powagi i miłości.

Uwaga 1. Siła woli wzrasta się w miarę udałych i zdobytych skutków: „człowiek wzrasta w miarę wyższych celów.“ (Wallenstein, Schillera). Niejeden wychowanek marnieje — bo nie znalazł sfery, w którejby jego wola i działanie odniosły pożądaný skutek. Wychowania rzeczą dbać o to, aby wychowanek znalazł właśnie taką sferę. Wystarczy ku temu nieraz sama wskazówka — bez podania pomocnej ręki i prowadzenia; najmniej możnaby polecać w tym względzie całkowite usuwanie przeszkód, ponieważ właśnie w pokonywaniu tychże objawia się siła woli; natomiast wielkość przeszkód musi być odpowiednią zdobytej dotąd energii woli. Dlatego to wszelkiego rodzaju hartowanie wychownika z wolna postępować powinno.

Uwaga 2. Moralne nawyknięcia tam tylko są możebne, gdzie się rozwijają stałe stosunki życia jak np. w szkole i domu. Wyklucza je życie wędrowne, jak niemniej ustawiczna zmiana miejsca, zawodu, obcowania i porządku życia.

IV.

O formach wychowania.

§. 73.

Przegląd form wychowania.

Przez *formę wychowania* rozumiemy *kształt, jaki ono przyjmuje w toku swego urzeczywistnienia*. Zależy to od *miejsca*, w którym się wychowanie odbywa i od *osób*, które w niem udział biorą.

Wychowanie w ogóle może się odbywać w domu, szkole, lub w zakładzie.

Dlatego można rozróżnić trzy główne formy wychowania:

1. *Wychowanie domowe,*
2. *Wychowanie szkolne,*
3. *Wychowanie w zakładzie.*

Wychowanie domowe polega na naturalnym stosunku pochodzenia; jest najpierwszem, najpotrzebniejszem, najważniejszem, tak dalece ważnem, że niektórzy z reformatorów szkoły, jak. n. p. Comenius i Pestalozzi widzieli w niem *pięrowzór* (Urform) wszelkiego wychowania, według którego należałoby urządzić stosunki wszystkiego wychowania w ogóle.

Wychowanie szkolne, nawiązując się do domowego, nie ma zamiaru w zupełności go zastępować, owszem szkoła dzieli się zawsze z domem wychowaniem człowieka. Cechą jego jest to, że głównie posługuje się nauką, jako środkiem wychowawczym, a tém samem jest raczej pośredniem wychowaniem. (§. 8).

Wychowanie w zakładach łączy w sobie urządzenia domu i szkoły, i z tego względu okazuje się najsilniejszą formą wychowania. Ale ponieważ jej braknie naturalnych węzłów rodzinnych, polega tedy tylko na fikcyi, t. j. urojonych stosunkach i może mieć pełny skutek tylko w okolicznościach bardzo sprzyjających.

Wychowanie, prócz tego, może być albo wychowaniem jednostki (indywidualne) albo wychowaniem (zbiorowem) ogółu a to według tego, czy wychowanek sam, czy wspólnie z wielu innymi ma być wychowywany.

O urządzenia wychowawcze może się starać i takowe wykonywać albo osoba prywatna, albo publiczne organa, jak państwo, kościół, gmina. Według tego dzieli się wychowanie na prywatne i publiczne.

Wychowanie domowe jest przeważnie prywatnem wychowaniem jednostki: wychowanie szkolne jest zazwyczaj publicznem wychowaniem zbiorowem; wychowanie w zakładach jest przeważnie prywatnem wychowaniem zbiorowem.

Uwaga. Ponieważ rodzice po większej części nie mają na tyle zdolności by dać dzieciom potrzebną ilość wiadomości i należytą podstawę do ukształcenia charakteru, (a choćby i byli do tego sposobni, to ze względu na prace swego zawodu uczynić tego nie mogą), okazała się wcześniej potrzeba szkół. W szkołach to uprawiano od dawna naukę i sztukę. Z ilości i jakości szkół ocenić można stan oświaty pewnego kraju lub pewnego czasu.

§. 74.

Wychowanie jednostki i ogółu.

Zarówno wychowanie jednostki jak i zbiorowe ogółu ma swe dodatnie i ujemne strony.

Wychowanie jednostki ma to za sobą, że dopuszcza ścisłego zbliżenia się wychowawcy do wychowanka. Wychowawca może poświęcić mu wszystkie swe siły, wszystek swój czas, a swą metodę zastosować do jego osobistości bez rachunku z porządkiem nauki i wychowania, obowiązujących przy większej ilości dzieci. W końcu może nadać wychowaniu równie pociągającą i ujmującą, jak skuteczną formę osobistego obcowania. Ujemną stroną wychowania jednostki jest jednostronność, którą mniej lub więcej cechować się musi, gdyż cały duchowy rozwój dziecka zależy wyłącznie od osoby wychowawcy. (Por. §. 65.).

Wychowanie zbiorowe nie posiada powyższych zalet; przedstawia za to wszystkie korzyści, które wypływają z kształcenia się pośród rówieśników wieku i nauki.

Ponieważ człowiek ma żyć w towarzystwie, nie małej przeto jest wagi, aby się i w towarzystwie wychowywał.

W wychowaniu zbiorowem nie wszystek wpływ spoczywa w ręku wychowawcy, wiele tam działa wpływ współuczniów*); a zadaniem pedagoga będzie kierować należycie tém wzajemnem na siebie oddziaływaniem młodzieży.

*) Nie posyła się dziecięciu chętnie do szkoły, do której uczęszczają dzieci źle wychowane, choćby jej najlepszy przewodniczył nauczyciel. Tém się uznaje moc wpływu współuczniów.

Wychowanie zbiorowe budzi i popiera szczególnie *współczucie dla bliźnich* tak w życiu ludzkim ważne, wstawiając wychowanka w *najrozmaitsze stosunki obcowania i sposobu myślenia*, których brak wychowywanemu prywatnie. Otwiera ono działwie rozległe pole poglądom zwłaszcza tyczącym się najważniejszego przedmiotu a mianowicie: człowieka.

Wychowanek obserwuje swych towarzyszy, rozważa ich postępowanie i sposób myślenia, a to jest podstawą do tak ważnej znajomości świata; niejedno dziecię traci swą nieśmiałość, nabywa zaś uprzejmości i pewności w obcowaniu z ludźmi.

Wychowanie tego rodzaju chroni dalej działwę od wynoszenia się nad innych; wobec usiłowań reszty towarzyszy maleje jego rozumienie o sobie i schodzi do należytych, drobnych a zarazem prawdziwych rozmiarów.

Wreszcie wychowanie ogółu budzi i rozwija *współzawodnictwo*, podniecające młodzież do wzbicia się po nad poziom rówieśników, co przezorny wychowawca może bardzo zręcznie zużytkować.

Nie można jednak zaprzeczyć, że w wychowaniu zbiorowym ogółu grozi gorszący wpływ moralny, szczególnie w czasach wzmagającego się publicznego zepsucia. Zapobiedz temu niebezpieczeństwu jest zadaniem dozoru (§. 61) i rządu (§. 62), które też w wychowaniu publicznym szczególniejsze mają zastosowanie.

Uwaga 1. Wychowanie jednostki nie może się stać powszechną formą wychowania a to ze względów ekonomicznych; jest za kosztowne i zbyt nieprodukcyjne, albowiem nierównie droższe życie wychowawcy poświęca się mniej drogiemu, bo krócej trwającej chwili życia wychowanka. Ideałem wychowawcy u Roussa jest człowiek, który oddaje się wychowaniu Emila przez lat 20, gdy sam 20 lub 30 lat życia własnemu wychowaniu poświęcił!

Uwaga 2. Kwintylijan (ur. 42 r. po Chr.) był pierwszym, który, wzięwszy w obronę wychowanie publiczne w szkołach, poparł jego wartość rzeczywiście niezbitymi dowodami. W czasie olbrzymiego marnotrawstwa sił ludzkich, które zawsze jest skutkiem niewolnictwa, było u Rzymian zwyczajem utrzymywać wykształconego niewolnika w charakterze pedagoga. Herbart, który sam był nauczycielem domowym, utrzymuje przeciwnie, że najwyższe zadania sztuki wychowawczej mogą być osiągnięte tylko w prywatnym wychowaniu. Albowiem „szkoła nie rozszerza, ale raczej ścieśnia pedagogiczną działalność; pozbawia ściślej łączności z jednostką; uczniowie zbierają się gromadnie w pewnych godzinach; szkoła pozbawia dalej młodzież zdobycia wielu wiadomości, ponieważ plan naukowy przepisuje nauczycielowi pewien zakres, którego mu przekroczyć nie wolno; wreszcie wymaga ona czujności i surowości względem znacznej liczby dzieci, które w każdym razie

w porządku utrzymane być muszą, przez co niepodobna używać delikatniejszej metody ich prowadzenia.“ — Zapominają jednak, że szkoły publiczne mają coś więcej robić, jak tylko wychowywać: mają nauczać a ucząc wyrezać nadto nieraz dom w obowiązku wychowania!

Rozdział I.

O wychowaniu domowem.

§. 75.

Wychowanie na łonie rodziny.

Rodzina, t. j. rodzice, dzieci i domownicy to naturalna rola, na której wzrasta człowiek otoczony atmosferą miłości; w takich warunkach kiełkują pierwsze a najtrwalsze zarody rozwoju jego ducha.

Wszystkie środki wychowawcze mają w atmosferze miłości rodzinnej wpływ o wiele potężniejszy, a wychowanie zdaje się samo niejako wytwarzać. Przykład rodziców działa przemożną siłą; posłuszeństwo jest skore; niebezpieczeństwa, z użycia kar wynikać mogące, ustają, gdzie tyle jest miłości. Poświęcenia wychowawcy nagradzają się same sobą. (Por. §. 59. Uw.)

Nie możemy jednak powiedzieć, ażeby obok tych korzyści wychowanie pośród rodziny nie miało za sobą wielu niebezpieczeństw i niekorzyści. Wskutek naturalnej różnicy zachodzącej pomiędzy rodzicami, nierzadko ulega wątpliwiej kwestyi to, co nazywamy jednością wychowania, ponieważ ojciec, który właściwie winien nadać kierunek wychowaniu, zwyczajnie więcej czasu przepędza za domem, a wychowanie spada wtedy na matkę. Obok tego rodzice są bardzo zajęci ważnymi sprawami swego zawodu i utrzymaniem domu, za mało posiadają oświecenia, aby poświęcić sprawie wychowania tyle uwagi i starań, jakie ku temu są niezbędne. Nakoniec przeszkadza często rodzicom w bezstronnem wykonywaniu urzędu wychowawczego ich ślepa miłość.

Gdzie te przeszkody szczęśliwie usunięto, więc, gdzie się rodzice oddają w zgodnym porozumieniu wychowaniu dzieci, gdzie harmonijnie łączy się powaga ojca z miłością matki, gdzie przytém obie strony posiadają dosyć ku temu potrzebnej wiedzy: tam się można spodziewać najtrwalszych i najpożądańszych skutków wychowania.

Domowe wychowanie pojawia się najczęściej jako pielęgnowanie i obcowanie, tudzież jako rząd i wezwyczajenie.

Uwaga 1. „Powaga jest z natury rzeczy udziałem ojca, jemu wszystko podlega, do niego się wszystko odnosi, on to przeznacza lub zmienia urządzenia i stosunki domowe, co więcej, do niego sama matka we wszystkim się odnosi i zwraca; u niego też wybitnie objawia się wyższość duchowa, która kilkoma słowy nieukontentowania lub zadowolenia przygnębić lub ucieszyć może.“

„Miłość natomiast jest naturalnym udziałem matki, która z poświęceniem wszelkiego rodzaju bada, uczy się poznawać i zna, jak nikt, potrzeby swego dziecięcia; prędkiej znajdzie ona drogę porozumienia się i rozmówienia z dzieckiem, niż ktokolwiek inny; obdarzona uczuciem delikatności, właściwem jej płci, umie uderzyć w ton zgodny za uczuciem dziecka, nigdy też łagodnej władzy swej nie nadużyje, ale też i wpływ jej nie chybi nigdy celu.“ (Herbart.)

Uwaga 2. „Zupełne, niepodzielne a nie szczeniące żadnego trudu poświęcenie się matki rodzinie, staraniom o męża i dzieci, jej pełne miłości, łagodne pośrednictwo między członkami rodziny, jej usiłowanie ściśnięcia węzła, łączącego ich serca, wszystko to czyni ją właściwym punktem środkowym rodziny i życia rodzinnego. Ale kobiece, łatwo ulegające usposobienie podporządkowywa się chętnie głowie rodziny, ojcu, w którego duchu i myśli kształtuje się dom. Zmuszony powołaniem występować na zewnątrz jest on reprezentantem rodziny w obec świata; oznacza jej stosunek do innych rodzin, jej stanowisko społeczne, obywatelskie i religijne. Powaga, która jest jego udziałem, wzmacnia się przez to, iż się nie zawsze znajduje razem z dziećmi, a zawsze jest najwyższą instancją, do której się odwołują nawet matka, gdy miłością swą nie zdoła doprowadzać z dźwiatw do celu. Ale jego starania o dobro kółka rodzinnego, jego działanie występujące w chwili, gdy mężka stanowczość i energia potrzebną się okaże, aby rodzinie szczęście zapewnić, budzi w dziecięciu cześć i uwielbienie dalekie od trwogi, z którejby miasto zaufania, otwartości i szczerości wynikały raczej skrytość, chęć omamienia i kłamstwo.“ (Dr. Kern.)

§. 76.

Wychowawcza moc domu.

Dom jako stała siedziba otacza dziecie zamkniętym kołem doświadczeń i poglądów, które stanowią podstawę późniejszemu zapatrywaniu się na świat. Poglądy te są najpotężniejsze, bo najpierwsze działają na świadomość dziecięcia i najczęściej się powtarzają. Dom ogranicza też całkowicie widokrzag dziecka; przedmioty, z którymi się tu spotyka, są mu dokładniej znane, niż wszystkie później dostrzeżone, tćm samćm stanowią one miarę w późniejszym rozwoju zakresu jego myśli, ztąd stosunki domowego urządzenia odnosi on do stosunków społeczeństwa.

Przedmioty te wnikają nietylko do jego przekonania (wiedzy), działają także potężnie na jego umysł. Wśród nich jest mu dobrze, bo uczucia jego zrosły się z nimi niejako. Wszystko, co mu dom daje, przyswaja on sobie z największą łatwością, gdy tymczasem wszystko, co leży po za celem rodzinnym, jest dla niego dalsze i niejako obce. — Jeżeli to odnosi się do rzeczy, o ileż więcej tyczy się to osób jego otoczenia. Serdeczna wspólność życia, wspólność doświadczeń, losu, trwałość obcowania, jakoteż naturalna zależność dziecka od rodziców, u których w skutek swój nieporadności szuka poparcia, czyni jego umysł przystępnym dla tak ważnego współczucia dla ludzi, sposobi do wzruszeń, miłości bliźniego, zaufania, przywiązania, szacunku i wdzięczności.

Potęgą wpływu domu rodzinnego tkwi przeto w tem, że przez pokój niejako w sobie zamknięta dozwala dziecięciu dochodzić do zrozumienia zmiennych i zawikłanych stosunków świata na typowym przykładzie; że budzi współczucie dla ludzi na zasadniczej i naturalnej miłości rodziców i rodzeństwa, jak niemniej krewnych służących i przyjaciół domu, a tem samem staje się szkołą miłości bliźniego i prawidłowego rozwoju umysłu; że wreszcie porywając siłą rodzicielskiego przykładu myślom i postanowieniom dziecka kolęj rozwoju wskazuje i toruje.

Nigdzie też, w żadnych stosunkach życia nie ma tylu korzystnych warunków do szczęśliwego wychowania, ile w domu rodzicielskim; słusznie więc żałujemy tych, którzy pierwszego wychowania szukać muszą albo w domu sierot albo pośród obcej rodziny, albo owych nieszczęśliwych dzieci, których rodzice, zapominając na swe obowiązki, poszukali dla nich schronienia w domu przytułku.

Uwaga 1. Rząd domu ze swym prostym podziałem i porządkiem z głową rodziny na czele i ustawicznym wspólnym działaniem domowników dla obopólnego świadczenia sobie przysług i pracy pod wodzą matki ułatwia dziecięciu niezmiernie zrozumienie zawikłanych stosunków obywatelskiej społeczności, która je teoretycznie i faktycznie właśnie z rodziny jako ich zarodku organicznie rozwija. Nawet religijne wyobrażenia dziecka o jego stosunku do Boga są tylko rozszerzeniem stosunku, jaki zachodzi między nim a jego rodzicami.

Uwaga 2. Słuszną uwagę robi Pestalozzi: „Pytam się, skąd przychodzi do tego, że ludzi kocham, że im wierzę, że im wdzięczny, posłuszny? Zkąd się biorą w mej naturze uczucia, na których się istotnie gruntuje miłość bliźniego, wdzięczność, ufność i te zręczności a wprawy, przez które powstaje posłuch społeczny? Zdaniem mojem, źródłem tego wszystkiego jest stosunek, jaki zachodził między dziecięciem a matką.

§. 77.

Ogródek dziecięcy.

Pośrednie miejsce między domem a szkołą, jako uzupełnienie pierwszego a przysposobienie do drugiej zajmuje ogródek dziecięcy, którego twórcą jest *Fryderyk Froebel* (1782—1852). „Zadaniem ogródka dziecięcego jest wspierać i uzupełniać domowe wychowanie dzieci, nie obowiązanych jeszcze do uczęszczania do szkoły, oraz przygotowywać je do nauki szkolnej za pomocą odpowiednich ćwiczeń ciała i zmysłów, jakoteż naturalnego kształcenia ducha.“ *)

Ogródek usuwa dziecię z rodziny, wśród której zostawione samo sobie mogłoby zmarnieć umysłowo i moralnie, działwie zaś rodzin, starannie wychowujących, daje sposobność przepędzenia kilku godzin dziennie w towarzystwie i duchowym zetknięciu się z rówieśnikami i kształcenia się przez zabawne zajęcia, które mogą być wykonywane tylko przez większą ilość dzieci równego wieku.

Dzieci cztero, pięcio- i sześcioletnie bywają w ogródku dziecięcym wspólnie dozorowane i zabawą zatrudniane, aby popęd do zatrudnienia wcześniej się u nich budzący, właściwy przybrał kierunek, ciało odpowiednimi ruchami się wzmocniło, zmysły rozwinęły, a duch i umysł bez trudu zajęty, uchronić się mógł od skrzywień możebnych i wypaczeń.

Wszelkie szkolnicze nauczanie z ogródka wyklucza się stanowczo. Ogródek dziecięcy musi się mieć na baczności, aby zawczesnym przymusem szkolnego porządku dziecięciu najpiękniejszych chwil życia nie zatruć. Starać się jednak będzie, aby umysł dziecięcia przez obcowanie, przechodzące zakres rodziny wzrósł i rozszerzył się, nabierając swobody, towarzyskości i miłości bliźniego.

Środkami zajęcia są tak zwane Froebelskie *dary*. Jest ich sześć:

1. Piłka. Pudełko z sześcioma różnymi piłkami z grubej włóczki, które dzieciom ułatwiają poznanie kształtu, barwy i ruchu (w trzech kierunkach: długości, szerokości i głębokości z towarzyszeniem śpiewu: z góry — na dół itd.) oraz kształcenia dotyku.

2. Kule, kostki, walce.

*) Rozporządzenie ministra oświaty z d. 22. czerwca 1972 r. (L. 4711) §. 1.

3. Kostka złożona z 8 mniejszych kostek o boku dwa razy od nich dłuższym ($2^3=8$). Jest to pierwsze pudełko. Z tych ośmiu kostek można ułożyć przeszło 300 rozmaitych figur.

4. Taką kostkę podzieloną na ośm płytek (tafelek lub cegiełek o rozmiarach 1cm , 2cm , 4cm). Jest to drugie pudełko.

5. Kostka złożona z 27 mniejszych o boku trzy razy większym ($3^3=27$). Trzecie pudełko.

6. Taką kostkę podzieloną na 27 tabliczek. Z tych 18 całych, 6 przeciętych poprzecznie a 3 na długość. Czwarte pudełko.

Do darów liczą się także tak zwane *zabawy form*, które mają na celu wprawić rękę i oko do ujęcia i przedstawienia przedmiotów; budzić zmysł do kształtów i barw oraz podniecać dźwiatwę do samodzielności.

Do tych robót należą:

1. Układanie patyczków, — przyczem z prostych pręcików jakby z zapalek układane bywają geometryczne i ozdobne figury, lub wyobrażenia przedmiotów w zarysie z większą łatwością, niżby tego dokonano rysunkiem.

2. Wyplatanie, przyczem za pomocą drewnianej igły wciąga się różnokolorowe paski w stosownie przyrządzoną kartę papieru, przez co powstają rozmaite, jakby tkackie wzory.

3. Dzierganie, przy czem łączy się wąskie paski papieru, aby powstały ozdobne i geometryczne formy.

4. Składanie kwadratowych kartek papieru w rozmaite figury.

5. Roboty z grochu, przyczem cienkie na końcach zastrzone pręciki drewniane lub druciane, wbijane w rozmiękczony groch, korek lub kulki woskowe, służą do tworzenia rozmaitych figur, wyobrażających powierzchnie i bryły.

Do tych ćwiczeń należy także rysowanie na kratkach, wykłuwanie i wyszywanie (uwaga, by nie nadwierać oka!), układanie pierścieni, wycinanie i naklejanie, modelowanie z gliny i roboty ogrodnicze.

Nakoniec niezmiernie ważne miejsce w wychowaniu dzieci ogródka zajmują zabawy ruchome, ćwiczenia zmysłów (gimnastyka zmysłów), śpiew, opowiadania, bajeczki itd., objaśnianie i omawianie obrazów i rzeczywistych przedmiotów, tudzież budzenie szlachetniejszych uczuć przez stosowne pouczenia, modlitewki, piosenki itp.

Uwaga 1. Wychowanie w ogródkach dziecięcych według systemu Froebła nadzwyczaj szybko przyjęła się na obu półkulach, w skutek naturalności jego zasady a po części z przyczyny widocznego w wielu kołach towarzyskich i krajach upadku życia rodzinnego, a z nim i domowego wychowania. W wielu krajach mamy dziś nie tylko ogródki dziecięce ale i zakłady, kształtujące na ogrodniczkach. Wobec tego ruchu, w którego sprawie pracuje literatura dziecięcego ogródka, musimy powiedzieć, że ogródek nie jest ani przeznaczony, ani zdolny nawet zastąpić domowego wychowania i że jego prowadzenie zależy od tego, jak dalece ogrodniczka jest w stanie otoczyć dzieci macierzyńską troskliwością.

Uwaga 2. Ogródka Froebła nie należy w żaden sposób i nie można uważać za ochronkę dla małych dzieci. Ochronka jest niejako z konieczności wypływające wynagrodzenie wychowania domowego tam, gdzie jak up. w klasie robotników, rodzicom, jest niepodobna poświęcić się dozorowi i pieczy dzieci. Ogródek zaś ma na celu występować tam jako pośrednik między domem a szkołą, gdzie życie rodzinne spoczywa na zdrowym gruncie. Froebel wychodzi z tej zasady, że każdemu i najlepszemu domowemu wychowaniu braknie jednego czynnika, który właśnie dziecięcy ogródek następuje. Czynnikiem tym, według niego, jest „wychowanie przez towarzystwo do społeczeństwa.“ Przełamać ciasny zakres życia rodzinnego i chronić dziecię już od najwcześniejszego wieku od egoizmu, jest szlachetnym zadaniem ogródka.

Literatura, zwłaszcza niemiecka jest w tym kierunku niezmiernie bogatą. Dr. Froebel: die Pädagogik des Kindergartens v. Dr. W. Lange. Aug. Kühler: die Praxis des Kindergartens. Tegoż: Bewegungsspiele. Mavenholz Bülow, das Kind und sein Wesen. Tegoż: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Froebel'scher Methode. A. Fellner: Die Formenarbeiten, 5 zeszytów. Seidel: Katechismus der praktischen Kindergärtneri. We francuzkim języku jedno z lepszych jest: Exercices et travaux pour les enfants par Delon, Paris 1873. W polskim języku znane nam tylko tłumaczenie nie najlepsze dobrego dzieła Henryka Goldammera, pod tytułem: Ogródek dziecięcy — metoda wychowania, nauczania i zajmowania dzieci podług pism Fr. Froebła, z 80 tablicami litografowanymi. Warszawa 1872. Na całym świecie instytucje Froebła uznano za wyborne — u nas przyrodzona ośpałość znalazłszy poparcie w jednej z powag pedagogicznych krajowych, jest powodem bardzo dotąd małego rozpowszechnienia ogródków.

Rozdział II.

O wychowaniu szkolnem.

§. 78.

Zakres życia szkoły.

Niezmienne proste stosunki domu rozwijają się szeroko i wzbogacają w szkole.

Koło towarzyskiego życia powiększa się, a stanowisko wychowanka staje się samodzielniejszem. Z powodu nieporadności zależne było dziecię w domu zupełnie od rodziców; jako uczeń jest ono względem towarzyszy członkiem równouprawnionego społeczeństwa, którem nie rządzi bezpośrednia władza wychowującej osobistości, ale powaga nieosobowego prawa. Kiedy w rodzinie rozstrzyga bezwzględna wola ojca i matki, to w szkole wspólny porządek wszystkich obowiązujący, niezbędny już ze względu na wielką ilość dziatwy, jest ostatnim poniekąd trybunałem.

W obec tego wspólnego porządku szkolnego stoi nauczyciel niejako w pośrodku; stosunek też jego do uczniów nie jest czysto osobisty, jak stosunek ojca do dziecka, ale nosi na sobie pewien ogólny charakter. Stanowisko nauczyciela względem wszystkich młodzieży jest jednakie i równe, a nie jest wynikiem osobistych związków i stosunków, ale wynikiem urzędu, który piastuje.

Miłość, owa silna a jednak łagodna pedagogiczna potęga, panująca w domu, ustępuje miejsca w szkole poważniejszej powadze prawa. Uczeń przychodzi do ważnego przeświadczenia, że w szkole nie ma dla niego téj pobłażliwości, na którą mógł liczyć w domu, że jest jednostką między wieloma w społeczeństwie, do którego się jako człowiek z całą powolnością stosować musi.

Jego osobiste uroszczenia doznają w szkole wobec również uprawnionych wymagań reszty współuczniów należytego ograniczenia, a prace jego, sądzone w domu z całą życzliwością, a nierzadko może przeceniane — mierzą się tu przedmiotową miarą prac rówieśników. W szkole przekonywa się każdy z osobna, że jednostka tyle tylko znaczy i ma wartości, o ile zdoła sprostać bezwzględnym wymaganiom.

Tego rodzaju pierwsze doświadczenia, zdobyte w szkole przysposabiają dziatwę powoli do poważnych stosunków rzeczywistego życia, w którym jednostka wchodzi w szersze społeczne stosunki, a gdzie rząd miłości jeszcze widoczniej ustępuje miejsca bezwzględnemu prawu i słuszności.

Uwaga. O wpływie życia szkolnego na kształcenie charakteru powiada sławny statysta Lord John Russel: „Szkoła kształci charakter. Przenosi chłopca z domu rodzicielskiego, gdzie jest spieszczonym ulubieńcem, gdzie każda jego niedorzeczność zwała się dowcipem, upór siłą charakteru, w miejsce, gdzie zajmie stanowisko odpowiednie swym prawdziwym siłom i zdolnościom. Mrukliwy — jeszcze może być cierpiany; gniewliwy jednak otrzyma cięgi. Tak przygotowuje się jego charakter na przykre doświadczenia życia, na nużące walki rzecznika, członka parlamentu, wojownika. Sprawa ta jest o wiele ważniejszą, od nabytku wiadomości. Wiele ludzi zaczęło nabywać wiadomości dopiero w dwudziestym roku życia; mało takich, którzyby zmienili charakter po roku dwudziestym.“

§. 79.

Szkoła jako zakład wychowawczy.

W szkole wychowuje każdą jednostkę:

- I. *nauka*;
- II. *karność szkolna*;
- III. *nauczyciel*;
- IV. *współuczniowie*.

Nauka działa wychowawczo:

A) jako środek zatrudnienia w ogóle, ochraniając dziecię przed niebezpiecznymi następstwami lenistwa i nudy.

B) jako duchowy środek zajęcia w szczególności, a mianowicie przez to, że:

1. skupia myśli ucznia i pozbawia duchowego roztargnienia (szkoła uwagi);

2. siły duchowe dziecka harmonijnie pobudza: w pewnym ćwiczeniu utrzymuje, a mianowicie:

- a) siłę wyrabiającą wyobrażenia i pojęcia przedstawianiem i opisywaniem różnych przedmiotów;
- b) myślenie budzeniem sądu;
- c) pamięć porządkowaniem przedmiotu naukowego i powtarzaniem;
- d) fantazję obrazami z dziedziny geografii, historii i nauk przyrodniczych, opowiadaniem z natury i życia;
- e) wyższe uczucia, w szczególności uczucie prawdy, kładąc ustawiczny nacisk na prawdę, a odrzucając błąd i kłamstwo, — dalej uczucia moralne i religijne;
- f) wolę, stawiając różne moralne żądania i dając wychowankowi sposobność wykonywania poważnych zadań;

3. że wywołują wielostronny interes, czyni bowiem umysł wychowanka przystępnym przez pouczające udzielanie wiadomości do podejmowania najróżniejszych przedmiotów z życia i nauki, z natury i sztuki;

4. że kładzie z myślowości pewną przeciwwagę, kierując umysł ku wszystkiemu, co wyższe, szlachetniejsze i nadmysłowe;

5. że każdą naukę w szczególności służy bezpośrednio wychowaniu, przedewszystkiém zaś nauką religii, historii, rozumném czytaniem odpowiednich ustępów i t. d.

Obok tych bliższych skutków pominąć nie możemy i dalszych.

Należy tu opanowanie toku własnej myśli, powstrzymywanie się od chwilowych zachcianek, lub nagle się budzących pragnień, zgoda na przedstawienia drugich osób, baczność na zewnętrzną formę przy odpowiedziach, zwłaszcza nauczycielowi dawanych.

Sumę tych wychowawczych wpływów nauki można nazwać duchową karnością. Skutek jej objawia się (oprócz zdobytych wiadomości) w większej łatwości, z jaką nauczany zgadza się na wyobrażenia i pojęcia etycznej natury i ulega chętnie moralnym podnieciom.

Uwaga 1. Karny ten wpływ nauki łatwo dostrzega się w szkołach. Gdzie nauka zajmuje działkę z całą powagą, tam wzmacnia się duch porządku. Przeciwnie, gdzie długie przerwy i wakacje rozrywają naukę, albo gdzie uczniowie domowymi zadaniami są niedostatecznie zajęci, tam coraz częstsze są skargi na upadającą karność. W tym kierunku działa nauka tylko jako środek zatrudnienia. Głębszym jest wpływ wychowawczy, który pociąga za sobą nauka, jako duchowy środek zatrudnienia, zbierając i porządkując myśli, wdrażając do uwagi, rozwijając siły duchowe, w szczególności zaś budząc wielostronność interesu.

Uwaga 2. „Każda dobra nauka nie tylko oświeca początkującego, ale go i uobyczaja, Zwracając ducha na pewien przedmiot, odsuwa i oddala go tém samém od innych, a więc i od mniej pożądaných skłonności i niemoralnych zajęć. A jeżeli się uda, obudzić w młodym umyśle żywsze zamiłowanie dla nauki, dla przyrody, geografii, geometrii i t. d. dla kształcącego czytania i zabawy, to postawimy tém samém silną zaporę brutalnej zmysłowości, szkodliwemu lenistwu i roztargnieniu. Prawidłowe kształcenie pojęć i rozum zapobiega również przesadnemu rozwojowi uczuć, afektów, fantazyi i kładzie tamę marzycielstwu, przesądom i zabobonom.” (Dr. Fryderyk Dittes, *Metodyka szkoły ludowej.*)

§. 80.

O karności szkolnej.

Ogół urzędzeń i przepisów pedagogicznego rządu, mających na celu utrzymanie zewnętrznego i wewnętrznego porządku w szkole zowią karnością szkolną.

Zewnętrzny porządek obejmuje:

1. regularne uczęszczanie do szkoły;
2. spokojne i przyzwoite zachowanie się ucznia podczas nauki, przed i po niej, oraz w przestankach między godzinami;
3. należyte zachowanie się po za szkołą.

Wewnętrzny porządek odnosi się:

1. do natężonej uwagi w szkole;
2. do współdziału wychowanka przez domową pilność.

Zewnętrzny porządek szkoły ma się jak najściślej trzymać prawa szkolnego. Aby osiągnąć regularne uczęszczanie do szkoły, musi nauczyciel działać ze zwierzchnością szkolną według przepisanych praw.

W ramach litery prawa musi atoli każda szkoła stworzyć sobie własny porządek domowy, który obowiązuje uczniów jako porządek przepisany, z pod którego nikt bezkarnie wyłamywać się nie może.

Nie jest wcale rzeczą konieczną, aby ten porządek miał postać pisanych „praw szkolnych“ (prawa karn.), gdyż stosunek nauczyciela i ucznia jest więcej moralnej niż prawnej natury. Idzie jednak więcej o to, aby ustanowienia porządku szkolnego żyły w świadomości nauczyciela, aby ich znaczenie podnosił nie uroczystym podaniem do wiadomości z początkiem roku, ale praktycznym zastosowaniem przy każdej zdarzonej sposobności. Konsekwentne postępowanie nauczyciela stworzy w szkole moralną atmosferę, która przez powszechną wszystkich uczniów czujność nad przepisany porządek trwale utrzymywać się będzie.

Obyczaj szkolny zamykamy w następujący szereg wymagań;

1. punktualność w wykonaniu poleceń;
2. przyzwoitość w postawie i ruchach;
3. zajmowanie stałe wskazanych miejsc;
4. spokój i cisza podczas nauki;
5. czystość w utrzymaniu ciała, ubioru i szkolnych rzeczy;
6. posłuch na wszelkie rozkazy lub takt przy wspólnym mówieniu (chóralne wygłaszania) i działaniu.

Do obyczaju szkolnego należy zatem, aby uczeń ani zawczasie ani zapóźno nie przychodził; żeby wchodził bez hałasu i udawał się spokojnie na swoje miejsce, którego bez ważnego powodu opuszczać nie może; aby się podczas nauki zachowywał spokojnie i przyzwocie; na nauczyciela miał ustawicznie zwrócone oczy, oznajmiał gotowość do odpowiedzi podnoszeniem ręki, przy odpowiadaniu powstawał, z kolegami nie rozmawiał, nie podpowiadał, swoje rzeczy w porządku utrzymywał; opuszczając zaś szkołę, nauczyciela pozdrowiał i nie cisnąć się, przyzwocie do domu powracał.

W przestankach między godzinami dozwala się uczniom większej swobody ruchów i obcowania dla cielesnego i umysłowego wyczerpania, a pożądaną byłoby rzeczą, aby działwę wyprowadzać do ogrodu szkolnego lub na podwórze.

Pierwszym przepisem utrzymania karności szkolnej dla nauczyciela jest nieustanny dozór i zajęcie wszystkich uczniów. Jeśli nauczyciel straci z oczu tę złotą prawdę, a oddawać się zacznie kilku tylko uczniom, innych pozostawiając bez zatrudnienia, przepadła karność w szkole.

Powtóre: nauczyciel, stosując przepisy szkolnego rzędu winien zachować miarę. Niech on nie trwoni słów, niech oszczędza głosu i niech nie ima się od razu kary. Jedno spojrzenie, jedno skinienie, krótka przerwa nauki, zapukanie w stół, zawołanie nazwiska, wystarcza, aby powstrzymać zamęcenie porządku.

I na rzecz wewnętrznego porządku — uwagi i domowej pilności — musi przeważnie działać nauka. Niechaj przyciąga i więzi młodociane umysły, aby szkoła stała się dla nich miejscem ucieszenia, a nauka najmilszym zatrudnieniem.

Uwaga 1. Zaprowadzenie zewnętrznego porządku szkolnego jest rzeczą ćwiczenia i wezwyczajania, na co nauczyciel szczególnie w początku roku szkolnego najwięcej staraniałożyć powinien. Dopóki w szkole nie ma karności, nie można rozpocząć należytej nauki. Obowiązek ułożenia w tej mierze działwy spada przedewszystkiem na nauczyciela klasy pierwszej, stanowisko też jego jest bardzo ważne, ponieważ jego głównem zatrudnieniem jest wprowadzić działwę z domu rodzicielskiego do szkoły, a od tego zależy nierzadko cała ich przyszłość. Pierwsze dwa do trzech miesięcy wstępnej nauki, należy poświęcić rozmowie, pogłębieniu, a przeważnie wdrożeniu działwy w należyty karność.

Uwaga 2. Comenius poświęca w swem wielkiem dziele o nauczaniu osobny rozdział karności szkolnej; pierwszy ustęp brzmi, jak następuje: „Trafnem jest upowszechnione w Czechach przysłowie: „Szkoła bez karności, to młyn bez wody“ — bo gdy się młyn pozbawi wody, musi stać, a gdy

w szkole zbraknie karności, wszystko chłoma. A jak na roli niepielonej natychmiast wyrastają zieleń, szkodzące wzrostowi zasiewu, tak dziczeją drzewka nieoczyszczane i wydają tylko pędy nieużyteczne. — Nie idzie jednak za tem, aby w szkole rozlegały się lamenty i bicia, ale, aby pełną była czułości ze strony nauczających i nauczanych. Bo i czémże innem jest karność szkolna, jeśli nie postępowaniem niezawodnem, przez które działwa stać się ma prawdziwymi uczniami?*

Uwaga 3. Ziller podaje inne jeszcze wskazówki do utrzymania karności: „Przy znacznej liczbie uczniów rozdzielać należy niespokojnych między resztę, aby ochota do swawoli nie znajdowała podniety w sąsiedztwie tych, którzy są do niej skłonni. Leniwi i podejrzaney pilności nie mogą siedzieć w ostatnich szeregach ławek, gdzieby się tylko łatwiej ukrywać przed wzrokiem dozoru mogli. Ale ani uczniowie, ani przedmioty należące do klasy jak np. ławki, stoły, tablice nie powinny zmieniać miejsca. Budzi się bowiem przez to w klasie duch niepokoju. Wyobrażenie stałych szeregów ławek w przestrzeni, w pośród których uczeń zajmuje oznaczone miejsce, jest dla niego w rzeczy samej tak ważną zasadą porządku, jak stały porządek w czasie co do rozpoczynania i kończenia godzin nauki dziennej. Ściśle przestrzegać należy oddawania piśmiennych prac w oznaczonym czasie i w właściwej formie: skrypt powinien być zeszyty, z napisem przedmiotu, na który jest przeznaczony, zawsze aż do najwyższych klas z bibułą, z podpisem imienia, często nawet z podaniem daty oddania, nie w całych arkuszach, w szesnastce lub poprzecznej czwórce, gdy ósemka lub zwykła czwórka jest stosowniejsza i wygodniejsza. Niemniej winien wychowanek przestrzegać zwyczajów, które cywilizowane społeczeństwo przepisuje swym członkom, co do czystości i grzeczności, przyzwoitości i zewnętrznej obyczajności; dom szkolny ma on nie tylko szanować jako cudzą własność, ale uważać za miejsce, służące społeczeństwu dla oznaczonego celu nauki, więc nie używać go w celach prywatnej natury, leżących po za ogólnym celem np. na przechowywanie jakiegos przedmiotu po za czas nauki.“

§. 81.

Powaga nauczyciela jako potęga wychowawcza.

Z osobą nauczyciela występuje we wychowaniu nowa powaga, która się od powag domu stanowczo różni.

Wychowawcze rządy matki opierają się więcej na miłości niż na powadze wzbudzającej uszanowanie, które powszednie koniecznie przez ciągłe obcowanie z dziećmi. Powaga ojca dłużej się utrzymuje i wzmacnia z powodu częstiej nieobecności jego w domu, podlega jednak nieraz wskutek różnych zmian życia rodzinnego niebezpiecznym wstrząśnieniom. Ważną jest więc rzeczą, aby w wy-

chowaniu wystąpiła nowa powaga, któraby była wolna od spowszednienia, wynikającego z częstego a nawet całodziennego obcowania.

Powagą tą jest właśnie nauczyciel. Nie pokazuje się on dziecku nigdy, jak ojciec, w szlafroku zwykłego śmiertelnika, ale zawsze w poważnym charakterze swego urzędu. Przedstawia się on dziatwie na wyżynie swego wzniesłego stanowiska w nadludzkiej niemal wielkości i zniżać się zwykł do niej tylko chwilowo, aby surowość powagi złagodzić uprzejmą życzliwością.

Pozyskanie tej powagi wskutek naturalnej godności osobistej jest najważniejszym warunkiem, jeśli wpływ nauczyciela ma być wychowawczym. Nie jest to rzeczą łatwą, ale podobną do osiągnięcia, ponieważ nauczyciel tylko w pewnych godzinach dnia obcuje z uczniem, zresztą usuwa się z przed jego oczu.

Powaga nauczyciela nadaje wszystkim przepisom wychowawczym szkoły należyte znaczenie. Jego słowo jest dla ucznia świętym, jego sąd rozstrzygającym, jego uznanie starczy dziatwie za wszystko.

Uwaga. Wiele ku temu potrzeba warunków, aby nauczyciel mógł zdobyć sobie należytą powagę. Przedewszystkiem powaga musi być prawdziwa, tj. opierać się na rzeczywistych przymiotach charakteru, a nie przybrana i sztuczna. Dzieci są za nadto bystre, aby tej różnicy nie przeniknęły. Prawdziwa wiedza, szlachetny, moralny sposób myślenia, zamiłowanie zawodu nauczycielskiego, oraz przeświadczenie o jego znaczeniu i wadze są owymi przymiotami charakteru, na których spoczywa bezpiecznie powaga nauczyciela. Potrafi on ją zachować w każdej okoliczności, strzegąc się, aby nie zdradził swych słabych stron, nie będzie miał o nią zbytecznych obaw, ani przesadnej pewności. Prawdziwa powaga charakteryzuje się silnym i stanowczym wprowadzaniem w występowaniem, ale pełnym skromności i spokoju.

§. 82.

Wychowanie przez współuczniów.

Wśród uczniów jednej klasy rozwija się w krótkim czasie poczucie społecznego życia, ¹ które można uważać za obraz życia towarzyskiego dorosłych w miniaturze. Wspólna nauka i wspólna karność są żywiołami tej społeczności szkolnej.

Współuczniowie są mniej więcej równego wieku i mają wspólny cel nauki. Nie braknie tam jednak różnic indywidualnych, wynikających z różnicy pochodzenia, domowego wychowania i stanu rodziców, a okoliczność ta jest powodem, że stosunki dziatwy się

rozszerzają po za obręb koła rodzinnego, przez co wielokrotna następuje sposobność wzajemnych wpływów na rzecz wzajemnego rozwoju.

Wielostronność obcowania, która się tym sposobem dla jednostki otwiera, pociąga za sobą wyrabianie się silniejszych odrębności indywidualnych i daje dziecku przedsmak obfitości i różnorodności stosunków, które go później spotkają na większą skalę w życiu społeczném.

W pośród współuczniów uczy się dziecko poznawać i znosić ciężar i obowiązki towarzyskiego życia, pochodzące z kolizyi i przeciwnieństw między „ja“ i „ty“. Brzydki egoizm znika powoli, w miarę sposobności, jaka się następuje dla uczuć sympatycznych przez branie udziału w tém wszystkiém, co całą ich gromadkę obchodzi. Skromność, usługomość i grzeczność są cnoty, które w towarzyskiem życiu szkolném z korzyścią uprawiane bywają.

Błędy wynikające z ograniczenia domowej edukacyi usuwają się same łatwo przez żywsze i rozleglejsze towarzyskie obcowanie w szkole. Uparty i butny opamięta się, skoro widzi, że żadnych nie doznaje względów; próżność i zarozumiałość wytepia się wstydem lub wyszydzeniem; przecenianie się i wynoszenie nad innych podpada pod strychulec właściwej miary: nieczręczność wysunięta usiłuje się do uwagi i natęża w wykonaniu poleceń. Leniwy znajdzie silną pobudkę do działania, zniewieściały nabiera siły, a nieśmiały odwagi. (Waitz).

Głównie idzie tu o to, *jaki duch ożywia większość uczniów klasy*. Żeby ten duch stał się i pozostał duchem porządku i braterstwa, szczerości i współzawodnictwa w dobrém, o to się starać ma pedagogiczny dozór i rząd, a przedewszystkiém osobistość nauczyciela, nadająca w szkole wszystką powagę.

Wszelkie tworzenie się partyj i stronnictw, wszelkie pojawy ducha kasty, wszystko, co gminne, pospolite i gburowate, wszelkie niechęci, szpiegostwa i donosy stanowiąc nie mogą być w szkole cierpiane.

Z drugiej jednak strony winien rząd i dozór ograniczyć się właściwą miarą, aby niewczesném wywieraniem nacisku nie tłumił szczerości towarzyskiego pożycia współuczniów i nie dawał pobudki do fałszu i wymuszenia w wzajemnych stosunkach i obejściu.²

Uwaga 1. Życie społeczne w klasie budzone i popierane być może korzystnie przez powołanie wszystkich uczniów do jednej pracy, ale w ten sposób, aby każdy z nich przyjął na siebie pewną część lub kierunek ogół-

nego zadania. Tak np. przy rozbiórce czytanego ustępu mógłby każdy uczeń lub po kilku razem, zdać sprawę z jednej jego części ustnie, lub opracować ją piśmiennie; mogłaby jedna grupa opracować ustęp pod względem gramatycznym, druga syntaktycznym, trzecia pod względem treści, czwarta (jeżeli to jest utwór poetyczny) pod względem estetycznym; opracowania te należałoby połączyć na jednej godzinie omówieniem w obec całej klasy. (Kern). Nie należy być przeciwnym, ale raczej radować się z podobnych objawów poczucia wspólności jak np. z wzajemnej pomocy uczniów przy wypracowaniach domowych, byle tylko w szkole każdy za siebie odpowiadał. Można także użyć formy wzajemnego nauczania (Patrz: Dydaktyka, §. 42, Przyp.) szczególnie przy rzecznościach (gimnastyce, rysowaniu, pisanii, robotach ręcznych) i przy praktycznem stosowaniu nauki np. przy rachunkowych zadaniach.

Uwaga 2. Za najwyższe udoskonalenie wychowania przez współuczniów należy uważać tworzenie tak zwanej szkolnej Rzeczpltej. Próbę tę wykonał Walenty Trotzendorf (1490—1556). Będąc rektorem szkoły w Goldbergu, utrzymywał on zewnętrzny i wewnętrzny porządek przez samychże uczniów, nadając im rozmaite urzędy, jak np. eforów, kwestorów, senatorów i t. p., przewodząc im osobiście jako dyktator. Takie urządzenie szkoły znikło z Trotzendorfem, przez długi czas jednak utrzymały się jako zabytki tego rodzaju tak zwani cenzorowie nie zawsze fortunnie i nie zawsze moralnie dozorujący współuczniów. U nas po raz pierwszy zaprowadzili coś bardzo podobnego Pijarzy z pożądanym skutkiem, a i po nich zostali także cenzorowie smutnej pamięci.

§. 83.

Szkoła i dom.

W chwili, kiedy dziecię wstępuje do szkoły, działają na nie dwie wychowawcze potęgi: szkoła i dom, które się dzielą odpowiedzialnością za jego wychowanie i dlatego powinny, o ile tylko można, jak najzgodniej współdziałać.

To współdziałanie przychodzi do skutku:

1. Przez domowe zadania, jako dopełnienie nauki szkolnej pracą domową. Zadania domowe robią się w domu pod okiem rodziców; muszą być wzięte na uwagę przy podziale godzin, aby nie zajmowały zbyt wiele czasu przeznaczonego na odpoczynek. Zadania te właśnie następują domowi sposobność wglądania w wychowawcze działanie szkoły.

2. Przez zawiadomienia szkolne, którymi się rodzicom co pewien czas, lub w razie jakiego ważnego, nadzwyczajnego wypadku donosić zwykło o postępach dzieci. Wszystkie ważniejsze przepisy, szczególnie zaś wymierzone kary mają być rodzicom natych-

miast do wiadomości podane. Niekiedy żąda się od rodziców, by dzieci domowej uległy pokucie.

3. Przez rozporządzenia szkolne, które i rodzicom znane być winny, zwłaszcza, gdy dotyczą punktów obejmujących zachowanie się dziecka po za szkołą i domem, tj. w publicznych miejscach. Ponieważ różne zapatrywania na pewne sprawy np. na uczęszczanie do restauracyi lub odwiedzanie teatru i widowisk mogłyby wywołać spór (kolizyę) obu tych potęg pedagogicznych; trzeba, ażeby utwierdzenie tego rodzaju rozporządzeń wyszło z innej instancyi, a mianowicie miejscowej zwierzchności szkolnej, wyższej od domu i szkoły, a godzącej pedagogiczne względy z uroszczeniami życia domowego. Ponieważ słuszną i usprawiedliwioną jest rzeczą pociągać do odpowiedzialności szkołę za zachowanie się dziatwy wobec publiczności: przeto nie może się ta instancja zrzec wpływu wychowawczego i rządu nad nią i po za szkołą; więcej jednak działać tu winien pośredni wpływ wychowawczy, niż bezpośredni wpływ rządu, aby życie rodzinne przepisami szkoły nie było w błąd wprowadzone.

W każdym razie musi szkoła nalegać na to, aby uczniowie w publicznych miejscach przyzwoicie się zachowywali: 1. aby gromadami się nie kupili, aby przechodzącym grzecznie ustępowali, aby nie dawali zgorszenia, nieprzystojnych rozmów nie prowadzili, wzajemnie się nie przezywali, zakładów publicznych wszelkiego rodzaju nie uszkadzali, bitek nie toczyli, kamieniami nie rzucali, ani zwierząt nie dręczyli. Rząd szkoły, szukający w tym kierunku poparcia lub pomocy u miejscowej zwierzchności, jest już bardzo lichym rządem, czynić to jednak może w wypadku, gdyby dom stanowczo odmówił swego współdziałania. Dla odwrócenia młodzieńczych pustot, nie złą byłoby rzeczą wyznaczyć publiczne miejsce za bawy, któreby podobnie jak publiczne zakłady pozostawało pod opieką i dobrowolnym choć nie rażącym dozorem publiczności.

Polecamy również szkolne uroczystości jako środek zetknięcia się szkoły z domem oraz przyzwyczajania dzieci do przyzwoitego występowania wobec większego zgromadzenia.

Przeciwnie, nie godzimy się na publiczne popisy, co zresztą w wielu szkołach już zarzucono; nie przystoi bowiem, aby szkoła cokolwiekbądź podejmowała dla popisu i wzywała publiczność na sędzię swej pracy.

Uwaga 1. Wychowanie rodzinne w pośród czterech ścian domu rządzi autonomicznie — wychowanie szkolne czyni to samo w murach szkolnych. Zachowanie się dzieci na publicznych miejscach i ulicach, w czasie ludowych i kościelnych uroczystości, w restauracjach i teatrach musi podlegać koniecznie połączonemu wpływowi domu i szkoły, zwłaszcza, jeżeli młodzież występuje bez towarzystwa bezpośredniego dorosłych członków rodziny lub domu.

Wzgląd ten usuwa się w większych miastach, gdzie i publiczność i młodzież zostają pod okiem miejscowej policyi. Im mniejszą jest miejscowość, tem większą mają dzieci sposobność wynagrodzenia sobie bez przeszkody ucisku, którego doznają w szkole, rozwijając swawolę na publicznych miejscach. Jak pewną rzeczą jest, iż obcy, przybywszy do miasta, może osądzić dobrze stan karności szkolnej po zewnętrznem zachowaniu się młodzieży szkolnej: tak równie pewną jest rzeczą, że szkoła ma obowiązek troszczyć się o zachowanie się dzieci na publicznych miejscach.

Uwaga 2. Na uroczystości szkolne nadają się osobliwie ważne dni i narodowych pamiątek (urodziny panującego), majówka jako święto odradzania się natury, tudzież inne powszechniejsze lub miejscowe dni pamiętnie i okoliczności.

Rozdział III.

O wychowaniu w zakładach.

§. 84.

Zakłady wychowawcze.

W stósunkach zwyczajnych wystarcza najzupełniej wychowanie w domu rodzicielskim i w szkole; uzdolni ono bowiem wychowanka o tyle, że będzie mógł wychowywać sam siebie w pośród ustawicznych wpływów wychowawczych życia i społecznych urządzeń. Szczególne fizyczne, duchowe i społeczne stósunki są powodem, iż urządzone bywają zakłady wychowawcze (instytuty), które się tém różnią od zakładów naukowych, że kojarzą zadanie nauczania z zadaniem zupełnego wychowania z wyłączeniem wpływu domu rodzicielskiego.

Stósunki te mogą być:

1. Potrzeba lepszego wychowania dla dzieci, niż go dać może dom rodzinny. Potrzebę tę zaspakają pensjonaty, gdzie młodzież otrzymuje za opłatą wychowanie i naukę od wychowawcy z zawodu. Zakłady te przybierają różną postać według wieku i płci wychowanków, według stanu rodziców i zasad, kierujących wychowaniem. Najpospolitsze są żeńskie pensjonaty,

ponieważ wzgląd na płeć wymaga ściślejszego zjednoczenia wychowania z nauką, czemu właśnie zakład czyni zadość.

2. Przedwczesna utrata rodziców; potrzebie tej czyni zadość dom sierót, który jako zakład humanitarny w przeznaczeniu swoim ma uzasadnienie.

3. Zaniedbanie pierwszego wychowania przez nie-szczęśliwe losy dziecka. Temu zaradzają domy przytułku z przeważnie humanitarnym charakterem, a obok tego dom poprawy.

4. Względ na przyszły zawód, jak n. p. w zakładach wychowawczych wojskowych i klerykalnych.

5. Umysłowa słabość dziecka, jak w zakładzie idyotów.

6. Brak jednego z wyższych zmysłów, będący przyczyną utworzenia zakładów dla głuchoniemych i dla ciemnych.

Z wszystkich powyż przytoczonych zakładów dwa ostatnie zwracają przedewszystkiem naszą uwagę.

Brak jednego zmysłu zmienia niesłychanie podstawy, na których spoczywa zwykłe wychowanie i nauka ludzi o wszystkich zmysłach zdrowych. Nadto wnikanie w duchowe życie głuchoniemych i ciemnych otwiera nam nadzwyczaj zajmującą perspektywę psychologiczną i poucza, jaki to przewrót w duchowym rozwoju sprawia utrata jednego zmysłu, oraz jak ważnym jest słuch i wzrok dla nauki i wychowania. Nakoniec nigdzie nie objawia się tak stanowczo potęga świadomie podejmowanych usiłowań wychowawczych, jak we wynikach wychowania ludzi, obdarzonych czterema tylko zmysłami.

Zamknijmy zatem naukę naszą podaniem sposobu wychowania głuchoniemych i ciemnych.

Uwaga. Przeciw wychowaniu w zakładach podnosi Niemeyer ważne zarzuty: „Czy zakłady, gdzie obce osoby zastępują miejsce naturalnych wychowawców, a rodzeństwo nieznajomi towarzysze, różniący się obyczajami, sposobem życia i myślenia; gdzie wychowanek oderwany jest od rodziny naraz, czasami na kilka lat; gdzie nakoniec nieuniknioną jest pewna jednostajność sposobu życia, działająca nie zawsze dobroczynnie; — czy takie zakłady są miejscem, w którymby młodzieńczy charakter najkorzystniej mógł się rozwinąć, o tem możnaby głęboko powątpiewać. Zgadza się na zalety publicznej nauki w pewnych latach; ale podobne publiczne wychowanie pozostanie w oczach wielu nawet obojętnych, najwyżej koniecznym złem.“ Do nieuniknionych niedoskonałości większych zakładów wychowawczych (pensjonatów) należy: wielość wychowujących i dozorujących, niedopuszczająca jedności i ściśłości wychowania, zużycie powagi i

przez ustawiczne obcowanie z wychowankami (por. §. 78), utrata dobroczynnych wpływów życia rodzinnego, szerzenie się wad i błędów, które wśród mieszaniny młodych ludzi lepiej się udają niż przymioty i cnoty, a które gotują jednostce mnóstwo niebezpieczeństw i pokus; potrzeba bardzo czujnego dozoru, aby usuwać te niebezpieczeństwa i zażegnać nieporządek, co wiecej jest uciążliwem, a nakoniec jednostronność wychowania, która pociąga za sobą odosobnienie od wpływów wychowawczych życia i jednostrajności porządku przyjętego w zakładzie. Zarzuty te największej są wagi, jeżeli myślą przewodnią, myślą, która powołała do życia zakład, jest oddalenie od ducha i prądu czasu, gdyż wtedy burzy się zasadę postępowości wychowania (§. 55). Ponieważ jednak duch czasu do podobnych zakładów nawet przez zamknięte drzwi się wciska, a jeżeli nie wcześniej, to przynajmniej po upuszczeniu zakładu wychowanka ogarnie: przypadnie mu zatem kiedyś ciężkie zadanie układow z duchem i postępem czasu, tj. będzie musiał pozbywać się całkiem lub częściowo zdobytych rezultatów wychowania kosztem wielkich niekiedy ofiar.

Z drugiej strony nie można zaprzeczyć, że życie zakładu jest najenergiczniejszą formą wychowania i może doprowadzić do najwyższych rezultatów, jeżeli mu przewodniczy osoba wszechstronnie wykształcona, a przejęta głęboko zamiłowaniem wychowawczego zawodu. Zakłady Frankego, Basedowa i Pestalozzowego są świetnym tego dowodem.

A.

O wychowaniu głuchoniemych

§. 85.

Głuchoniemy. Francuska i niemiecka szkoła.

Głuchonieme są te osoby, które w skutek wrodzonej głuchoty, albo wskutek utraty słuchu w najwcześniejszej młodości, albo też w wysokim stopniu osłabionego zmysłu nie wyuczyły się, albo zapomniały dźwięków mowy swojego otoczenia. Z tego wynika, że utrata mowy u głuchoniemych jest skutkiem głuchoty, tj., że oni dlatego nie mogą mówić, że nie słyszą, chociaż im nie brak narzędzi mownych; — okoliczność, której w starożytności i średnich wiekach nie dostrzegano i dopiero w przeszłym stuleciu właściwie rozeznąć umiano.

Była to więc wielka myśl, którą podjął *Samuel Heinicke* (1729 do 1790) w Lipsku, myśl przywrócenia mowy głuchoniemym i na tej zasadzie założył on tamże 1778 r. szkołę głuchoniemych. W Paryżu pojawiła się szkoła tego rodzaju już w r. 1760 założona przez



szlachetnego filantropa Abbé de l'Epée, ale na zasadach wprost przeciwnych.

Według francuskiej szkoły głuchoniemy jest głuchym i niemym; według niemieckiej właściwie tylko głuchym; mowa może zatem być mu dana, jeżeli się tylko uda nauce zastąpić okiem brak słuchu, ową przyczynę utraty mowy. Francuska szkoła stara się polepszyć ich los wykształceniem mowy przez giestykulację, która się opiera tylko na wzroku, a do której już z natury skłaniają się chętnie głuchoniemi; niemiecka szkoła stara się przeciwnie wrócić im mowę w całym słowa znaczeniu.

Głuchy od urodzenia dla tego nie może się nauczyć mowy, gdyż brakuje mu wzoru — bo on nie nie słyszy. Znajduje się on zupełnie w położeniu człowieka o wszystkich zdrowych zmysłach, który wychowany zdala od ludzkiej mowy, musi być niemym, jak ów głośny Kasper Hauser, który chowany w samotności do 16 roku życia, schwytany został w Norymberdze w r. 1829. W Niemczech uczy się dziecko niemieckiego, w Polsce polskiego języka — ponieważ tę mowę słyszy u swego otoczenia i słyszane dźwięki naśladuje. Jakiegoż języka nauczy się dziecko, niezdolne słyszeć żadnego, bo jest głuche? żadnego — dlatego jest „głuchonieme.“ A jednak można mu wrócić zdolność mówienia, jak tylko się uda dostarczyć innemu zmysłowi, mianowicie wzrokowi, wzorów do użycia narzędzi mownych. Zadanie to rozwiązała szkoła niemiecka.

Jak człowiek o wszystkich zmysłach wzory do mówienia od-słuchuje, tak musi je głuchy odpatrzyć. Jest to wprawdzie trudne zadanie, ale nie niemożliwe, ponieważ położenie narzędzi mownych przy mówieniu, zwłaszcza układ ust tak samo może być dostrzeżony okiem, jak kształt pisma przy czytaniu. *Głuchoniemy jest zmuszony „wyczytać“ z ust mówiącego, tak samo jak osoba, znająca alfabet odczytuje napisane zdanie.*

Uwaga. Zjawiska, za pomocą których głuchoniemy wymówione głoski i całe grupy głosek odpatruje, przytacza sławny nauczyciel głuchoniemych M. Hill, inspektor zakładu głuchoniemych w Weisenfels:*)

- a) powietrze wypływające przy mówieniu, technienie;
- b) wynikię ztąd wznoszenie się i opadanie klatki piersiowej;
- c) wibracje towarzyszące dźwiękom głosu;

*) Polecenia godne są jego pisma: *Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder*; tudzież: *Die Geistlichen und die Lehrer im Dienste der Taubstummen.*

- d) poruszenia i układ narzędzi mówących widoczne przy tworzeniu poszczególnych dźwięków, samogłosek i spółgłosek i przy ich łączeniu;
 e) skutki, jakie one wywołują i ruchy w rysach twarzy mówiącego.

Te widoczne znamiona dźwięków i ich grup całych wystarczą uczonemu głuchoniemu zupełnie, aby mógł pojmować dźwięki mowy. „Zręczność w odczytywaniu z ust dochodzi przez ciągłe ćwiczenie do tego stopnia doskonałości, że zdoła on pojąć nie tylko pojedyncze głoski, ale i ich połączenia w słowa i zdania — nawet wtedy, gdy następują po sobie z szybkością mowy zwyczajnej. Wprawne oko odczyta z ust wymówione wyrazy tak prędko i pewnie, jak je słyszą inni ludzie. Czy się mówi głośno lub cicho, czy się mówi lub tylko porusza ustami, naśladowując mowę, może głuchoniemy poznać czuciem, ale nigdy okiem.“ (Hill).

Z natury rzeczy wypływa, że głuchoniemy rozumie mowę tylko wtedy, gdy ma zwrócone oczy na mówiącego, gdy nie jest od niego zbyt oddalony, oraz przy dostatecznym oświetleniu; kiedy my słyszymy mowę, choćby nie do nas zwróconą czasem mimo woli i chęci a nawet w ciemności. Nieraz też głuchy wystawiony jest na niebezpieczeństwo, którego nam łatwo uniknąć (gdy np. wóz za nami jedzie). Nakoniec głuchoniemy nie ma pojęcia wysokości tonu, modulacyi, kolorytu głosu, zawisłego od wzruszenia umysłu, ostrości lub miękkości dźwięku. Tylko oblicze mówiącego, na które patrzy, może nieco ożywić ten bezbarwny dla niego obraz.

§. 86.

Mowa ustna i mowa na migi.

Głuchoniemy jest niemym tylko ze względu na mowę wyrażającą się słowami; nie jest on jednak zupełnie pozbawiony mowy. Skutkiem nieprzepartej dążności do porozumienia się ze swem otoczeniem, używa on raczej tego języka, którym porozumiewa się matka z niemowlęciem, a my uważamy tylko za uzupełnienie mowy ustnej, wreszcie do której się uciekamy w rzadkich wypadkach, bądź w żarcie jak n. p. w grach towarzyskich lub w konieczności jak n. p. chcąc się porozumieć z obcokrajowcami. Mowa ta odbywa się giestykulacją czyli na migi, a opiera się nie na znakach konwencyonalnych, ale na mimowolnych, fizyognomicznych ruchach i mimice, które każdy zrozumieć może, a które prawdopodobnie każdy poprzedzały język.

Ale ten sposób porozumiewania się pozostaje u nas na bardzo niskim stopniu rozwoju, mając bowiem dźwięki artykułowane, uważamy je za stosowniejszy środek, niż migi lub giesta. Znaki akustyczne są skuteczniejsze od optycznych, ponieważ nie wymagają szczególnego zwrócenia się do przedmiotu (źródła głosu)

ani obecności światła. *) Kiedy nareszcie ucho chwyta głos, odnosimy tę korzyść, że podejmując tym zmysłem tok myśli drugiego, możemy równocześnie pojmować okiem przedmiot, do którego się one odnoszą — pozbawiony słuchu jest pozbawiony i tej zarazem korzyści.

Drugim powodem, dlaczego się mowa na migi rozwijać nie może, jest ta okoliczność, że głuchy nie obcuje z równymi sobie, ale z ludźmi o wszystkich pięciu zmysłach, którzy tego rodzaju sposobowi porozumienia nie mają potrzeby poświęcać wiele uwagi!

Głuchoniemi zebrani w jednym zakładzie, odrazu zaczynają tworzyć na oznaczenie pewnych pojęć znaki i ich skrócenia, za pomocą których przy świetle tak dobrze się porozumiewają, jak my zwyczajną mową. Gdyby te 28.000 głuchoniemych, których jest obecnie w monarchii austryjackiej, zebrało się razem w społeczeństwo, wytworzyłby się między nimi z pewnością z biegiem czasu niemniej doskonały system optycznych znaków wzajemnego porozumiewania się, podobny do naszej ustnej mowy zwyczajnej.

Naturalnym językiem głuchoniemych jest mimika, a francuska szkoła o tyle tylko ma po sobie słuszość, że dąży do wydokształcenia tej mowy różnymi sposobami np. wprowadzeniem alfabetu na palcach. Ale skoro głuchoniemy opuści zakład i powróci do towarzystwa ludzi o wszystkich zmysłach, czuje się między nimi bardzo samotnym, nie rozumie bowiem ich języka, — czego właśnie uniknąć umiała szkoła niemiecka.

Mowa przez pismo łączy oba dwa te rodzaje porozumiewania. Dźwięki słyszalne i widzialne gicsta można wyrazić jednymi znakami na piśmie; tylko, że przejście do pisania z mimiki jest o wiele trudniejsze.

Jeżeli jednak głuchoniemy zrozumie mowę pisaną, to jest on niejako na prądzie, z którym popłynie, jak i słyszący, chociaż słabszym biegiem; wyrwany przez to z duchowego samotnienia, może głuchoniemy doprowadzić do wysokiego stopnia ukształcenie swoje, jak tego wiele już przypadków dostatecznie dowodzi.

Uwaga 1. W przybliżeniu możemy sobie przedstawić przykry stan umysłu głuchoniemego, jeżeli przyjmiemy np., że dziecko polskie dostało się nagle do francuskiej lub hiszpańskiej osady; z tą tylko różnicą, że dziecię słuch posiadające zaraz sobie przyswaja wyrazy obcego języka i między obcymi nawet oswoić się może. Głuchoniemy natomiast wśród ruchu i życia znaj-

*) Na kolejach żelaznych używają teraz także sygnałów akustycznych, nie optycznych jak pierwotnie.

duje się przecież w najzupełniejszem osamotnieniu, które mu się dopiero z czasem przez przyzwyczajenie znośnem stać może. Stoi on po za prądem oświaty tak długo, dopóki mu się nie otworzy do niej wstępu za pomocą mowy pisaney. I umysł jego jest osierociały, ponieważ pośrednik i przewodnik promienia głosu, łączący ludzi, nie istnieje dla niego.

Uwaga 2. Nie zapominajmy o tém, żeśmy pierwój porozumiewali się na migi, zanim doszliśmy do mowy ustnej. Aby użytkować konwencyonalne znaki, jakimi są wyrazy do porozumienia się — trzeba naprzód rozumieć ich znaczenie, do czego koniecznie potrzebna mowa naturalna. Wyraz „człowiek“ sam przez się mógłby oznaczać tak dobrze zmysłową, myślącą istotę, jak i stworzenie czworonożne.

§. 87.

Nauka głuchoniemych.

Dziecię uczy się naprzód mówić, potem czytać za pomocą pisania; mowy uczy się ono bez trudu niejako z natury, słyszane naśladowując dźwięki i łącząc do utworzonych wyrazów pewne wyobrażenia. Porządek czynności jest tu następujący: 1. Słyszenie, 2. powtarzanie słyszanego, 3. zrozumienie, 4. pisanie, 5. czytanie.

Ucząc dziecko głuchonieme mowy, zachowuje się ten sam porządek; tylko słyszenie zastępuje tu odpatrywanie układu ust, które właściwie jest odczytaniem dźwięków z ust mówiącego; bezpośrednie powtórzenie wyrazu zaś zastępuje proste naśladowanie widzianych ruchów ust. Chociaż głuchoniemy wydaje słyszalne dźwięki i wyrazy, przez równoczesne wydechanie prądu powietrza z poruszeniem ust, nie wiedziałby o nich nic, bo ich sam słyszeć nie może. Słyszenie bowiem u niego jest tylko odczytaniem, mającém więcej podobieństwa do pisania niż do właściwej mowy.

Połączona nauka mówienia, czytania i pisania głuchoniemych toczy się zatem i odbywa w następujących ćwiczeniach:

1. odpatrywanie układu narzędzi mownych odpowiedniego poszczególnym dźwiękom, jako odczytywanie dźwięków;

2. naśladowanie tych dźwięków przez naśladowanie dostrzeżonych poruszeń ust;

3. pisanie i odczytywanie znaków piśmiennych (liter) odpowiadających dźwiękom odpatrzonym i naśladowanym;

4. łączenie pozyskanych już głosek i pisanych wyrazów z odpowiedniem znaczeniem za pośrednictwem mimiki albo zdobytej dotąd mowy lub znaków piśmiennych.

Tym sposobem wprowadza się zwolna głuchoniemego w posiadanie mowy i to mowy ustnej i mowy pisaną — a nauka, wpływając kształcąc na wychowanka i wydzierając go z duchowego osamotnienia, używać może raz jednej raz drugiej drogi rozwijającej.

Czytanie i pisanie spełnia najważniejsze usługi w sprawie wychowania. Co się dotyczy czytania dla siebie, to głuchy stoi zupełnie na równi z innymi ludźmi; co się dotyczy pisania, stoi on wyżej zręcznością odpatrywania z ust dźwięków i myśli.

Materiałem czytania są dla ucznia takie wyrazy, których znaczenie właśnie poznał albo łatwo ze związku zdania i mowy odgadnąć potrafi. Z tego powodu zwyczajne elementarze nie mogą być użyte w nauce głuchoniemych.

W nauce czytania wprowadza się poszczególne głoski w tym porządku, w jakim je uczniom najłatwiej przyswoić można, przyczem po wyuczeniu kilku dźwięków i liter przechodzi się do tworzenia zgłosek i wyrazów, aby naukę ożywić i przysposobić do nauki o rzeczach, jak się to dzieje w metodzie czytania na podstawie pisania u dzieci, mających wszystkie zmysły.

Uwaga. Nauka głuchoniemych była powodem dokładnego zbadania dźwięków mowy według ich organicznego pokrewieństwa. Różność samogłosek pochodzi od większego lub mniejszego otwarcia ust, z którym się łączy zazwyczaj wysunięcie lub wsunięcie języka, również rozszerzenie lub zwężenie krtani. Punktem wyjścia do porównania samogłosek jest ten układ ust, który się przyjmuje przy prostym oddechaniu. Jest to układ ust przy literze, *a*. Rozszerzeniem ust (kąty ust oddalają się wtedy) dochodzi się do samogłoski *e* oraz *i*, zsunięciem ust do samogłosek *o* i *u*. Spółgłoski powstają w ten sposób, że powietrze nie wypływa tak swobodnie jak przy samogłoskach, ale doznaje pewnej przeszkody. Dzieje się to przez zupełne lub niezupełne zamknięcie warg, zębów lub podniebienia, przyczem powietrze ustami lub nosem wydechane być może. Przez zupełne zamknięcie powstaje spółgłoska w chwili, kiedy się zamknięty narząd mowy nagle otwiera, a powietrze nagromadzone przez czas zamknięcia z mniejszym (np. *b*, *d*, *g*) albo większym naciskiem (np. *p*, *t*, *k*) wypływa.

Następująca tabelka uwidoczni nam ugrupowanie spółgłosek :

Sposób wydawania głosu			I.	II.	III.
			z a m k n i c i e		
			warg	zębów	podniebienia
Zupełne powstrzymanie	z naciskiem	mocnym	p	t	k
		słabym	b	d	g
Niezupełne powstrzymanie	Usta	bez głosu	f	s	ch
		z głosem	w	z	j
	Nos	z głosem	m	n	ng

B.

O wychowaniu ociemniałych.

§. 88.

Życie duchowe ciemnych.

Przez ciemnych rozumiemy tutaj tylko ciemnych od urodzenia, lub wcześniej ociemniałych, którzy o świetle i barwie żadnego nie mają wyobrażenia, zresztą równi są ludziom posiadającym wszystkie zmysły.

Brak wzroku nie stawia ani duchowemu obcowaniu ciemnych z resztą ludzi, ani ich nauce takich trudności, jak brak słuchu. Najważniejszego środka duchowego rozwoju, mowy, wyucza się ciemny tak dobrze, jak i widzący, ulega zupełnemu wpływowi obcowania z ludźmi a ciemne dziecko może w nauce zwykłej szkoły ludowej nawet większy mieć udział niż głuche, ponieważ nie brakuje mu najniezbędniejszego przy nauce słuchu.

Co więcej, ciemny ma pod względem kształcenia się ducha i zagłębiania się w siebie większą łatwość, niż widzący, ponieważ jest wolny od tych rozlicznych roztargnień ze strony otoczenia spotykających nas za pośrednictwem światła, a które nie jednemu człowiekowi stoją na przeszkodzie do duchowego zagłębiania się i poznania samego siebie. Kiedy głuchoniemi żadnym wielkim człowiekiem poszczycić się nie mogą, wielu jest ciemnych, którzy się odznaczyli muzycznymi dziełami, techniczną zręcznością i wysokim umysłowym wykształceniem. Trzój wielcy poeci: Homer, Ossyan i Milton byli ciemni.

Z tego samego powodu stan umysłu ciemnych jest spokojniejszy niż u głuchoniemych. Po większej części są to ludzie spokojni i cisi, zadowoleni i wolni od owych wzburzeń i namiętności, które spostrzeżenia oka tak częste wywołują.

Natomiast okazują ciemni w ogóle pewną zewnętrzną nieporadność i trwożliwość, bo też ich kalectwo więcej się objawia zewnątrz, niż kalectwo głuchoniemych. Ciemne dziecko przywodzić należy i zaprawiać właśnie do tego, aby się samo ubierało, jadło i przystojnie zachowywało, brakuje mu bowiem naocznych wzorów obyczaju i przyzwoitości zachowania się. Brak wzroku wynagradza i poniekąd zastępuje ciemnemu w mniejszej odległości zmysł dotyku, w większej słuch a poniekąd i powonienie. Dotyk u ciemnych jest niesłychanie wysoko rozwinięty, nawet bardzo

czuły przez inne przedmioty np. przez łaskę, którą się ciemny podpiera i oryentuje, przez obuwie, przez noże, widelce itd. W odległości większej słuch czyni tę służbę i oryentuje kalekę. Za pomocą niego rozróżni ciemny po właściwej refleksyi dźwięku, czy się znajduje w ogrodzie, w lesie, na łące, lub w pokoju; czy pokój wysoki lub niski, duży lub mały, wypełniony lub pusty.

Ciemne dziecię zmuszone jest wskutek swego kalectwa do szczególnej uwagi i nieprzerwanego słuchania; a ponieważ przedmioty, których nie widzi, rozpoznać może tylko drogą dokładnego badania wszystkich ich przymiotów, okazuje większe skupienie i trafniejszy sąd, niż dziecię widzące.

Ciemni odznaczają się doskonałą pamięcią. Wszystko, co widzący zdobywa rzutem oka, muszą oni składać starannie w pamięci; mnogość i różnorodność wrażeń mniej im za to przeszkadza niż widzącym do przyjmowania i trwałego zatrzymywania spostrzeżeń i wyobrażeń.

Uwaga. Dotyk u ciemnych dochodzi do wysokiego stopnia udoskonalenia dopiero przez powolne ćwiczenie. Ciemne dziecię musi się pomału przyuczać, czuć się swobodnym w swym otoczeniu i rozróżniać przedmioty dotykiem. Nader odpowiedniem dla tych ćwiczeń byłoby zebranie najróżniejszych przedmiotów do nauki pogładowej ciemnych, końce palców zastępowałyby oczy. Przy rozróżnianiu przedmiotów podnosi się przede wszystkim postać i materję. Aby dać pojęcie postaci wybiera się przedmioty z jednego materiału; kule, kostki, tabliczki itd.; wszystko z drzewa lub tektury. Dla okazania różności materji, nadaje się różnym przedmiotom jedną postać. Ważne i pouczające jest odróżnianie rzeczy jednego gatunku np.: ziarenek nasiennych (bobu, grochu, wyki, kawy, ryżu, konopi) monet, materji na suknie, miar i wag.

§. 89.

Nauczanie ciemnych.

Ciemny może brać udział w każdej nauce, opartej wyłącznie na mowie. Do takiej należy: religia, rachunki pamięciowe, gramatyka, historia.

Nauczanie ciemnych wymaga właściwego postępowania z przedmiotami, w których pogląd za pomocą oka stoi na pierwszym planie. Należą tu: 1. czytanie, 2. pisanie, 3. pogląd w szerszym rozumieniu.

Przy nauce czytania używa się podobnych przyrządów, jak przy nauce widzących, mianowicie tablic z alfabetem, głosek ruchomych.

mych i elementarzy; tylko, że głoski muszą być namacalne, aby ciemny mógł je dotykiem rozeznawać.¹ Pożądany użytek przynoszą szkatułki z głoskami, ułożonymi w osobnych przegrodach w alfabetycznym porządku, z których je ciemny wydobywa i składa we wyrazy w inną szkatułce. Następnie przechodzi się do elementarza z wypukłym pismem. Największą trudność przedstawia nauka pisania. Uznano powszechnie zasadę, że nie należy uczyć ciemnych pisma widzących² już z tego względu, że go sami odczytać nie mogą: ale, że potrzeba użyć mechanicznego sposobu za pomocą jak najprostszego przyrządu.

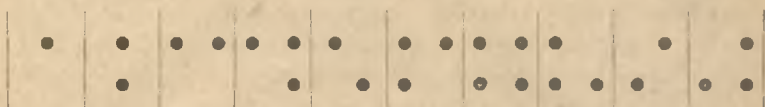
Spotykamy się w tej mierze z dwoma systemami.

Najczęściej jest pismo druku ręcznego za pomocą kończystych głosek *J. W. Kleina*. Ciemny nie pisze, tylko składa i drukuje odrazu za pomocą ruchomych czcionek, na których kształt litery wykonany jest kończystym pismem (patrz figurę) powstałym z igiełek zaostzonych, ułożonych ściśle obok siebie i umieszczonych w szkatułce w alfabetycznym porządku po prawej stronie ciemnego. Papier przeznaczony do pisania kładzie się na kawałku flaneli lub pilśni odpowiedniej wielkości i przyciska do niej silnie ramami drewnianymi. Ramy te opatrzone są poprzecznymi liniami, stale utwierdzonymi, między które ciemny wstawia czcionki. Pomiedzy te linie, z których najniższą przyjmuje się za pierwszą, wstawia się ruchome głoski jedną po drugiej od ręki lewej ku prawej. Prawa ręka dobywa czcionkę ze szkatułki i wstawia ją między linie, lewa ujmie głoskę, a prawa przyciskając wielkim palcem, wytłacza znak. Do pierwszej odcisniętej litery przysuwa się drugą; lewa ręka trzyma teraz dwie czcionki, a prawa drukuje. Gdy się to stanie, lewa upuszcza pierwszą czcionkę a drugą zatrzymuje, prawa podejmuje opuszczoną i wkłada do szkatułki w jej przegrodę. Powtarza się to tak długo, dopóki nie ma całego wyrazu, poczem się wstawia czcionkę bez litery, aby wyrazy stały w pewnej od siebie odległości. Po skończonej robocie przykłada się na wierzch szkatułki tabliczkę, na której się pisało, a która jest zarazem ruchomym nakryciem przyrządu i przymocowuje ją za pomocą bardzo prostego urządzenia. Cały przyrząd waży około 4 funt.; nie jest zatem ciężarem, któregoby dziecko udźwignąć nie mogło.



Używa się do tego dużych liter łacińskiego pisma, gdyż są najprostsze. Odwróciwszy kartkę zapisaną, może ciemny sam odczytać palcami, co napisał.

Jeszcze prostszy jest system pisma kropkowego *Ludwika Braille*. Litery tego pisma są ugrupowaniem (najwyżej czterech) punktów, rozłożonych na dwóch do trzech równoległych liniach, a mianowicie:



Te dziesięć grup tworzą znaki główne, z których powstanie reszta dwadzieścia znaków, gdy się na trzeciej linii doda jeden punkt na lewo lub na prawo.

Przyrząd do pisania w ten sposób jest bardzo prosty: blaszana płyta z rowkami na oznaczenie trzech głównych linii; krata posuwająca się z dołu do góry, w której kwadratowych wykrojeniach, obejmujących 3 rowki, każda grupa punktów jako litera wytłoczona być może; a na koniec rytec z tępym żelaznym kołeczkiem, za pomocą którego wytłacza się punkty na papierze, tak, że się na odwrotnej stronie tworzą wypukłości. Całą trudność przy pisaniu tego rodzaju stanowi ta okoliczność, że znaki trzeba odbijać odwrotnie, aby na drugiej stronie, przeznaczonj do czytania prostymi się wydały. Przyrząd waży tylko $\frac{1}{2}$ funta a cena wynosi zaledwo 1 zł.

System ten mimo niezaprzeczonych stron dodatnich posiada tę ujemną, że pismo to mogą czytać tylko ciemni, kiedy pismem Kleina porozumiewać się może ciemny z widzącym.

Do nauki poglądowej w ogóle służą albo same przedmioty, ich modele, lub wypukłe obrazy, których produkcją przemysł tegoczesny w wysokim stopniu popiera naukę ciemnych.

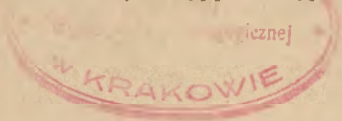
Uwaga 1. Gdy nauczyciel podał wyobrażenie na ucho jednego dźwięku, wtedy podaje ciemnemu uczniowi znak na ten głos, ruchomą głoskę. Następnie prowadzi on palec wskazujący prawej ręki dziecięcia po literze tak, jakby ją pisał, nazywa ją i każe mu dobrze dotykiem rozcznać. Tak postępuje on przy nauce wszystkich głosek. Dla początkujących, zwłaszcza takich, których dotyk jeszcze nie jest dość wyrobiony, dobrze jest brać duże litery, przynajmniej na cał długie i przymocowane do kwadratowej tabliczki. Litery bywają albo rżnięte z drzewa, albo lane z metalu lub masy. Na końcu każdej litery powinien być jakiś wypukły znaczek, aby ciemny przyzwyczaił się do jój właściwego położenia i nie mógł brać odwrotnie. (F. Entlicher: Das blinde Kind.)

Uwaga 2. Ciemny nie może pisać ani piórem i atramentem, ani żadnym kolorowym płynem, choćby znał litery pisane, ponieważ, posuwając wciąż palec

lewą ręką za piórem, zamazywałyby litery, a nie czuł nawet, że się one zalewają. Tę samą niedogodność ma z krędą, mniejszą z ołówkiem i rysikiem na tabliczkach łupkowych; bez podkładki, dającej się namacać, nie może on prosto pisać, a nawet wśród dwóch linii wypukłych nie utrzyma środka. Nakoniec musimy wziąć i to na uwagę, że ciemni nie mogą sami przeczytać tego, co w ten sposób napisali, że nie spostrzegają przerwy w pisaniu (gdy np. atrament wyschnie na piórze), nakoniec, że w ten sposób tylko z widzącymi korespondować są w stanie, ciemnym zaś udzielać swych myśli nie mogą. (M. Pabłasek: „Fürsorge für die Blinden.“) Jednak w zakładzie Warszawskim młodzież pisze stylem przez płytę blaszaną w symetrycznie wyciętych otworach na poszczególne litery, bibułka puszczaająca farbę pod naciskiem stylu odbija znaki na podłożonym czystym papierze. W ten sposób w kilka sekund dała nam swój podpis jedna z uczennic literami łacińskiego druku, oczywiście czytelny tylko dla widzących.

Uwaga 3. W Warszawie założono z pomocą rządu i ofiar prywatnych instytut głuchoniemych i ciemnych w r. 1847 staraniem ks. Falkowskiego który go od razu na stopniu doskonałości swojego czasu postawił. Odtąd wzrasta on z postępem chwili, a obecnie pod kierunkiem Jana Papłóńskiego śmiało, rywalizować może z zakładami zagranicy. (Zob. „Pamiętnik Instytutu warszawskiego z lat 1870, 1871, 1872, 1873, 1874“.)

We Lwowie istnieje zakład głuchoniemych od r. 1830; powstał z ofiar prywatnych; w r. 1877 zaprowadzono metodę nauczania warszawską uznaną za najlepszą. Zakład ciemnych powstał w r. 1850 funduszem ś. p. Wincetego Zaręby Skrzyńskiego; obadwa te zakłady zostają pod umiejętnym kierunkiem Marka Makowskiego.



1505

UP - Kraków BG



1050135349

F. 606. WIEDEŃ